جامعة النَّجاح الوطنيَّة
كليَّة الدّراسات العليا

الكفايات الرقمية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين وتحسين جودة التعليم والتعلم، من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في منطقة الجليل، تصور مقترح

إِعداد
فاطمة علي عواد علي

إشراف
أ. د. مجدي زامل

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التعلم والتعليم،
من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس – فلسطين.

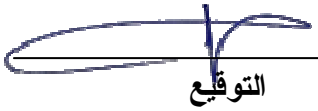
2025

الكفايات الرقمية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين وتحسين جودة التعليم والتعلم، من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في منطقة الجليل، تصور مقترح

إِعداد

فاطمة علي عواد علي

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2025/12/30م، وأجيزت:

أ. د. مجدي زامل	
المشرف الرئيسي	**التوقيع**
أ. د. رضا المواضبة	
الممتحن الخارجي	**التوقيع**
أ. د. عبد الكريم دراغمة	A Daragmeh
الممتحن الداخلي	**التوقيع**
أ. د. وجيه ضاهر	
الممتحن الداخلي	**التوقيع**

جامعة النَّجاح الوطنيَّة
كليَّة الدّراسات العليا

الكفايات الرقمية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين وتحسين جودة التعليم والتعلم، من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في منطقة الجليل، تصور مقترح

إعداد
فاطمة علي عواد علي

إشراف
أ. د. مجدي زامل

بناء على تعليمات منح درجة الدكتوراة الصادرة عن مجلس عمداء جامعة النجاح فقد تم نشر البحث المستل التالي من الأطروحة:

علي، فاطمة؛ زامل، مجدي (2027). الكفايات الرقمية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في منطقة الجليل. *المجلة التربوية الاردنية*. المجلد 12 العدد 1.

الإهداء

إلى والديّ العزيزين،

رمزيّ الحب والعطاء، ومنبع الإلهام والدعم المستمر، أقدّم إليكما هذا العمل تقديرًا لجهودكما وتضحياتكما التي مهدت لي طريق العلم والمعرفة.

إلى زوجي وأبنائي الأعزاء،

دعمي وسندي الدائم، شركاء الدرب، ومصدر القوة، الذين تحملوا معي أوقات الغياب والانشغال، فكان صبركم زادي لتحقيق هذا الحلم.

إلى أختي وإخوتي الكرام،

الذين أحاطوني بالمحبة والمؤازرة، وكانوا شركاء الفرح في كل إنجاز.

إليكم جميعًا،

أهدي هذا الجهد المتواضع عرفاناً بفضلكم ودعمكم اللامحدود.

الشكر والتقدير

أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى مشرفي الفاضل الأستاذ الدكتور مجدي زامل، على توجيهاته السديدة، وملاحظاته البنّاءة، ودعمه المستمر خلال مراحل إعداد هذه الأطروحة، فكان لإشرافه الكريم الأثر البالغ في إثراء العمل وتجويده. ولن أنسى ما أبداه من اهتمام وتشجيع، وما قدّمه لي من وقتٍ وجهدٍ وتوجيهٍ بنّاء، فله مني كل التقدير والعرفان.

كما أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى السادة أعضاء هيئة التدريس الأفاضل الذين كان لهم الفضل في تدريسي خلال سنوات الدراسة، لما قدّموه من علمٍ نافع، وخبرةٍ أكاديمية، ودعمٍ متواصل أسهم في تطوير مهاراتي البحثية والعلمية.

ولا يفوتني أن أعبّر عن تقديري العميق لجامعتي الغراء، جامعة النجاح الوطنية، التي وفّرت بيئة أكاديمية محفزة وداعمة، وأسهمت في تنمية قدراتي، وتمكيني من تحقيق هذا الحلم العلمي.

فلكم جميعًا كل الشكر والتقدير والامتنان.

فاطمة علي

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الأطروحة التي تحمل عنوان:

الكفايات الرقمية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين وتحسين جودة التعليم والتعلم، من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في منطقة الجليل، تصور مقترح

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الأطروحة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الأطروحة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: **فاطمة علي عواد علي**

التوقيع: _____

التاريخ: _____2025/12/30_____

فهرس المحتويات

الإهداء ..... د

الشكر والتقدير ..... ه

الإقرار ..... و

فهرس المحتويات ..... ز

فهرس الجداول ..... ك

فهرس الأشكال ..... ع

فهرس الملاحق ..... ف

الملخّص ..... ص

الفصل الأول: سياق الدراسة والإطار النظري 1

1.1 مقدمة الدراسة 1

1.2 الإطار النظري 4

1.2.1 الكفايات الرقمية 4

1.2.2 التنمية المهنية 16

1.2.3 جودة التعليم والتعلم 22

1.2.4 الكفايات الرقمية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين وجودة التعليم والتعلم 26

1.3 الدراسات السابقة 29

1.3.1 الدراسات المتعلقة بالكفايات الرقمية 29

1.3.2 الدراسات المتعلقة بالتنمية المهنية 34

1.3.3 الدراسات المتعلقة بجودة التعليم والتعلم 40

1.3.4 التعقيب على الدراسات السابقة 43

1.4 مصطلحات الدراسة 45

1.5 مشكلة الدراسة أسئلتها 47

1.6 أهداف الدراسة 49
1.7 أهمية الدراسة 50
1.8 حدود الدراسة 51
1.9 محددات الدراسة..... 51
الفصل الثاني: الطريقة والإجراءات 52
2.1 منهجية الدراسة..... 52
2.2 مجتمع الدراسة 53
2.3 عينة الدراسة 53
2.4 أدوات الدراسة..... 56
2.4.1 صدق المحتوى لمحاور الدراسة..... 57
2.4.2 الخصائص (السيكومترية) لأدوات الدراسة 58
2.5 متغيرات الدراسة 65
2.6 إجراءات تنفيذ الدراسة..... 66
2.7 الإجراءات الاخلاقية في الدراسة 68
2.8 المعالجات الإحصائية..... 69
2.9 مرحلة بناء الدليل التصور المقترح 70
2.10 مرحلة تحكيم التصور المقترح 70
الفصل الثالث: نتائج الدراسة..... 71
3.1 نتائج الإجابة عن الأسئلة الكمية (الاستبانة) 71
3.1.1 نتائج الإجابة عن السؤال الأول..... 71
3.1.2 نتائج الإجابة عن السؤال الثاني..... 76
3.1.3 نتائج الإجابة عن السؤال الثالث 78
3.1.4 نتائج الإجابة عن السؤال الرابع 81

3.1.5 نتائج الإجابة عن السؤال الخامس.....83
3.1.6 نتائج الإجابة عن السؤال السادس.....86
3.1.7 نتائج الإجابة عن السؤال السابع 88
3.1.8 نتائج الإجابة عن السؤال الثامن 88
3.2 نتائج الإجابة عن الأسئلة الكيفية (المقابلات)- المرتبطة بسؤال الدراسة التاسع 89
3.2.1 نتائج الإجابة عن السؤال الأول.....89
3.2.2 نتائج الإجابة عن السؤال الثاني.....91
3.2.3 نتائج الإجابة عن السؤال الثالث 93
3.2.4 نتائج الإجابة عن السؤال الرابع 95
3.2.5 نتائج الإجابة عن السؤال الخامس.....96
3.2.6 نتائج الإجابة عن السؤال السادس.....98
3.2.7 نتائج الإجابة عن السؤال السابع 101
3.2.8 نتائج الإجابة عن السؤال الثامن 103
3.2.9 نتائج الإجابة عن السؤال التاسع 105
3.2.10 نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة العاشر 107
الفصل الرابع: مناقشة النتائج والتوصيات..... 122
4.1 مناقشة النتائج..... 122
4.1.1 مناقشة نتائج الأسئلة الكمية "الاستبانة" 122
4.1.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول..... 122
4.1.1.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 129
4.1.1.3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 132
4.1.1.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 135
4.1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس 138

4.1.1.6 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس 142
4.1.1.7 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع 145
4.1.1.8 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن 146
4.1.2 مناقشة نتائج الأسئلة الكيفية (المقابلات) المتعلقة بسؤال الدراسة التاسع 148
4.1.2.1 مناقشة نتائج السؤال الأول 148
4.1.2.2 مناقشة نتائج السؤال الثاني 151
4.1.2.3 مناقشة نتائج السؤال الثالث 154
4.1.2.4 مناقشة نتائج السؤال الرابع 157
4.1.2.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس 160
4.1.2.6 مناقشة نتائج السؤال السادس 163
4.1.2.7 مناقشة نتائج السؤال السابع 168
4.1.2.8 مناقشة نتائج السؤال الثامن 172
4.1.2.9 مناقشة نتائج السؤال التاسع 176
4.1.2.9 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة العاشر 182
4.2 الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات 183
4.2.1 الاستنتاجات 183
4.2.2 التوصيات 184
4.2.3 المقترحات للبحوث المستقبلية 186
المراجع العلمية 187
الملاحق 197
Abstract ..... b

فهرس الجداول

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس 53

جدول (2): عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديمغرافية 55

جدول (3): قيم معامل الارتباط المصحح لفقرات محور الكفايات الرقمية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمحور(ن=37) 59

جدول (4): قيم معامل الارتباط المصحح لفقرات محور التنمية المهنيّة للمعلّمين بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمحور(ن=37) 60

جدول (5): قيم معامل الارتباط المصحح لفقرات محور تحسين جودة التعليم والتعلم بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمحور (ن=37) 61

جدول (6): معامل الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا) لمحاور الدراسة.....62

جدول (7): درجات احتساب مستوى الكفايات الرقمية، والتنمية المهنيّة للمعلّمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم 64

جدول (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لاستجابات عينة الدراسة على محور الكفايات الرقمية من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل ...72

جدول (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل مجال من مجالات محور الكفايات الرقمية وعلى المحور ككل مرتبة تنازلياً.....73

جدول (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 74

جدول (11): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال كفايات تصميم التعليم الرقمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية..... 219

جدول (12): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية..... 220

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 221

جدول (14): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال كفايات الإبداع والابتكار مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي..... 222

جدول (15): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات عينة الدراسة على محور الكفايات الرقمية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة..... 223

جدول (16): تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) على محور الكفايات الرقمية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة 224

جدول (17): تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على مجالات محور الكفايات الرقمية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة 224

جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لاستجابات عينة الدراسة على محور التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظرهم في منطقة الجليل . 226

جدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات محور التنمية المهنيّة للمعلّمين وعلى المحور ككل مرتبة تنازلياً..... 226

جدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المعرفة والاتجاهات المهنيّة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية..... 227

جدول (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المهارات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية..... 228

جدول (22): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات السلوكات المهنيّة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 229

جدول (23): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات عينة الدراسة على محور متوسطات التنمية المهنيّة للمعلّمين تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة 230

جدول (24): تحليل التباين الرباعي (دون تفاعل) على محور التنمية المهنيّة للمعلّمين تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة 231

جدول (25): تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمحور التنمية المهنيّة للمعلّمين تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة..... 232

جدول (26): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لاستجابات عينة الدراسة على محور تحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل..... 233

جدول (27): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل مجال من مجالات محور تحسين جودة التعليم والتعلم وعلى المحور ككل مرتبة تنازلياً..... 233

جدول (28): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات المحتوى التعليميّ "المنهاج مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 234

جدول (29): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات بيئة التعليم والمناخ المدرسيّ مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 234

جدول (30): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات التقويم (التقويم من أجل التعلم) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 235

جدول (31): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات (استراتيجيات) التعلّم والتعليم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية..... 235

جدول (32): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات عينة الدراسة على محور متوسطات تحسين جودة التعليم والتعلم تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة..... 236

جدول (33): تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) على محور تحسين جودة التعليم والتعلم تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة 237

جدول (34): تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمحور تحسين جودة التعليم والتعلم تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة..... 237

جدول (35): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الكفايات الرقمية و التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل (ن=374)..... 239

جدول (36): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الكفايات الرقمية و تحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل (ن=374) 239

جدول (37): التكرار والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة من مديري المدارس في منطقة الجليل حول الكفايات الرقمية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين وتحسين جودة التعليم والتعلم. 240

جدول (38): التكرار والنّسبة المئوية للكفايات الرقمية التي يمتلكها المعلمون من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة الجليل مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة..... 243

جدول (39): التكرار والنسبة المئوية للسياسات التربوية المقترحة لتعزيز الكفايات الرقمية للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة الجليل مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة 243

جدول (40): التكرار والنّسبة المئوية لأبرز التحديات التي تواجه المعلمين في مدارس منطقة الجليل وتحول دون امتلاكهم للكفايات الرقمية ودمج (التكنولوجيا) في التعليم مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة 244

جدول (41): التكرار والنسبة المئوية للحلول المقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه المعلّمين في منطقة الجليل وتحول دون امتلاكهم الكفايات الرقميّة "(التكنولوجيا)" ودمجها في التعلّم والتعليم مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة..... 244

جدول (42): التكرار والنسبة المئوية لواقع الكفايات المهنية للمعلمين، موزعة على ثلاثة مجالات رئيسة: (المعرفة والاتجاهات المهنية، المهارات، والسلوكات المهنيّة) مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة 245

جدول (43): التكرار والنسبة المئوية لمجالات وفقرات رفع التنمية المهنية للمعلّمين في منطقة الجليل مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة 246

جدول (44): التكرار والنسبة المئوية لتصورات مديري المدارس التطويريّة لتحسين برامج التنمية المهنيّة للمعلّمين في منطقة الجليل مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة 247

جدول (45): التكرار والنسبة المئوية لتصورات مديري المدارس حول جودة التعليم والتعلّم في مدارس الجليل وفق (المحتوى التعليميّ "المنهاج"، و(استراتيجيات) التعلّم والتعليم، وبيئة التعليم والمناخ المدرسيّ، والتقويم "التقويم من أجل التعلّم")، مرتبة تنازليًا 248

جدول (46): التكرار والنسبة المئوية للسياسات التربويّة المقترحة من قبل مدير المدرسة لتحسين جودة التعليم والتعلّم في مدارس منطقة الجليل، مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة... 249

جدول (47): أهداف وإجراءات ووسائل تطبيق التصور المقترح..... 250
جدول (48): الإجراءات والوسائل والبرامج الخاصة بمتابعة تطبيق التصور المقترح 252
جدول (49): الجهات المستفيدة من التصور المقترح وأوجه الاستفادة منه 253
جدول (50): متطلبات تطبيق التصور المقترح 254
جدول (51): التحديات والحلول المقترحه للتغلب عليها 255

فهرس الأشكال

شكل (1): أبعاد التصور المقترح 112

فهرس الملاحق

ملحق (أ): الاستبانة قبل التحكيم 197

ملحق (ب): أسئلة المقابلة 208

ملحق (ج): قائمة بأسماء المحكمين 209

ملحق (د): الاستبانة بعد التحكيم 210

ملحق (هـ): الجداول 219

ملحق (و): شهادة خطاب قبول البحث المستلّ من الأطورحة..... 256

الكفايات الرقمية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين وتحسين جودة التعليم والتعلم، من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في منطقة الجليل، تصور مقترح

إعداد

فاطمة علي عواد علي

إشراف

أ. د. مجدي زامل

الملخّص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع الكفايات الرقمية، وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين، وجودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين. والكشف عمّا إذا كانت هناك فروق دالة احصائياً في تقديرات عينة الدراسة، تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمرحلة الدراسية). وصولا إلى التوصل لتصور مقترح؛ لتفعيل دور الكفايات الرقمية لدى المعلمين في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم في مدارس الجليل. واعتمدت الدراسة المنهج المختلط، حيث تم استعمال المنهج الوصفي الارتباطي ومنهج التحليل الموضوعي. وتكونت عينة الدراسة من (374) معلم/ة. أما عينة المقابلات فقد شملت (20) مدير/ة، وتم التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي على محور الكفايات الرقمية ككل بلغ (3.33)، وبمستوى متوسط، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على محور الكفايات الرقمية وفقاً إلى متغيري الجنس، لصالح الإناث، والمؤهل العلمي، لصالح ماجستير فأعلى. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغيري: المرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخدمة.

كما أظهرت النتائج أيضا أن المتوسط الحسابي على محور التنمية المهنيّة للمعلّمين ككل بلغ (3.98)، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على محور التنمية المهنيّة للمعلّمين تعزى

إلى متغيري الجنس، لصالح الإناث، والمؤهل العلمي، لصالح ماجستير فأعلى. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغيري: المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة.

وأظهرت الدراسة أن المتوسط الحسابي على محور تحسين جودة التعليم والتعلم ككل بلغ (3.88) ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على محور تحسين جودة التعليم والتعلم وفقاً إلى متغيري: الجنس، لصالح الإناث، المؤهل العلمي، لصالح ماجستير فأعلى. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغيري: المرحلة الدراسية، وسنوات الخدمة.

وبينت النتائج وجود علاقتيّ ارتباط ايجابية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين الكفايات الرقمية، والتنمية المهنيّة للمعلّمين. وبين الكفايات الرقمية، وتحسين جودة التعليم والتعلم. وبينت النتائج الكيفية الكفايات الرقمية التي يمتلكها المعلمين، وأهم السياسات التربوية التي بحاجة اليها، كما أظهرت أهم التحديات التي تواجه المعلمين والحلول المقترحة. على ضوء هذه التحديات وما أظهرته نتائج الدراسة تم بناء تصور مقترح يسهم في وضع إطار عملي لتفعيل الكفايات الرقمية بما يحقق التكامل بين التنمية المهنية وجودة التعليم والتعلم.

الكلمات المفتاحيّة: الكفايات الرقمية، التنمية المهنية، جودة التعليم والتعلم، تصور مقتر

الفصل الأول

سياق الدراسة والإطار النظري

1.1 مقدمة الدراسة

يُعدّ تطوير الإنسان محورًا أساسيًا في مسيرة التنمية الشاملة، ويتطلب ذلك جهودًا منظمة وإمكانيات متعددة تمتد عبر مختلف المراحل العمرية، ولا سيّما في المراحل التعليمية التي تضطلع فيها المؤسسات التربوية بدور محوري في بناء المعرفة، وتنمية المهارات، وتشكيل الاتجاهات. وفي ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم، ولا سيّما في المجال الرقمي، تواجه المؤسسات التعليمية تحديات متزايدة تفرض عليها إعادة النظر في أساليب عملها، وأنماط إدارتها، وقيادتها.

وفي ظل التطور التكنولوجي المتسارع، أصبحت الكفايات الرقمية للمعلمين عنصرًا حاسمًا في تحسين جودة التعليم والتعلم. يشير بخاري والصائغ (2023) إلى أن توافر الكفايات الرقمية لدى المعلمين، وفقًا لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE)، يُسهم في تعزيز فعالية العملية التعليمية.

وتعرَّف الكفايات الرقمية للمعلمين بأنها مجموعة من المهارات، والمعارف التي تمكّنهم من استعمال (التكنولوجيا) بفعالية في التعليم. وفقًا لدراسة العامري (2022)، تشمل هذه الكفايات: التواصل الرقمي، والتقويم الرقمي، وإدارة التعلم الرقمي، وتصميم التدريس الرقمي. تُسهم هذه الكفايات في تطوير الأداء التكنولوجي للمعلمين، مما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم.

وتُظهر الدراسات أن التدريب المستمر للمعلمين على الكفايات الرقمية يُعد مدخلاً مهمًا للتطوير المهني. ففي دراسة أجرتها بخاري والصائغ (2023)، تم التأكيد على ضرورة وضع خطط تدريبية للمعلمين لتطوير كفاياتهم الرقمية، وزيادة ميزانية البرامج التدريبية من وزارة التربية والتعليم، وتوفير شبكات (الإنترنت) في المدارس؛ لتسهيل الوصول إلى المعلومات والمعرفة. كما تشير بعض الدراسات إلى أن توظيف (التكنولوجيا) في التعليم يسهم في تحسين الممارسات التعليمية بتعزيز التفكير النقدي والإبداعي

لدى الطلاب، وزيادة دافعيتهم نحو الـتعلم (Mishra & Koehler, 2006; Prensky, 2001) كمـا تساعد (التكنولوجيا) في تقديم محتوى تعليمي جذاب يسهم في تحسين جودة التعلم، ويدعم المعلمين فـي تطوير كفاياتهم المهنية.

في هذا السياق، تبرز أهمية دراسة الكفايات الرقمية للمعلمين باعتبارها حجر الزاوية في تمكيـنهم مـن دمج (التكنولوجيا) بفعالية في العملية التعليمية. تعد التنمية المهنية للمعلمـين عـاملاً حاسـماً لضـمان استعمال (التكنولوجيا) بأسلوب يعزز جودة التعليم والتعلم، ويتطلب الأمر تقييمًا دقيقًا للكفايات الرقميـة للمعلمين، ومدى تأثيرها على التنمية المهنية. من هنا، يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين الكفايات الرقمية، والتنمية المهنية للمعلمين، وتأثير ذلك على تحسين جودة التعليم والتعلم، من وجهة نظر مديري ومعلمي مدارس منطقة الجليل، وصولاً إلى تصور مقترح لتعزيز هذه العلاقة.

لقد أصبحت التنمية المهنية ضرورة ملحة لتعزيز مكانة المؤسسة التعليمية، وتعزيز ثقة المجتمـع فيهـا بردم الفجوة بين ما تقدمه المدرسة، ومتطلبات المجتمع، والعصر الحديث، مما يساعد المتعلمـين علـى مواجهة تحدياته. وتمثل التنمية المهنية حاجة اجتماعية ووطنية، حيث تسهم في تطوير قدرات المعلمين وكفاياتهم، وتحسين جودة التعليم، مما يجعلها إحدى الركائز الأساسية للتعليم الفعّال. كما تعمـل التنميـة المهنية في أثناء الخدمة على تزويد القيادات، والعاملين بالمعرفة، والمهـارات اللازمـة لأداء مهـامهم بفاعلية، إلى جانب تطوير الأداء، وتعديل السلوكيات، والاتجاهات؛ لتحقيق مستويات أعلى من الكفـاءة. ورغم أهميتها في رفع كفاءة المعلمين، وتحديث معارفهم فـي مجـالات التخصـص والتربيـة، إلا أن تطبيقها يواجه تحديات عدة، إذ تشير الدراسات إلى أن تدريب المعلمين في أثناء الخدمة لا يتعدى كونـه مجموعة من القرارات والندوات التي تفتقر إلى تأثير ملموس على واقع المدارس (إبـراهيم وآخـرون، 2023م).

كما أن جودة التعليم والتعلم يعد محورًا أساسيًا في تطوير الأنظمة التربوية، خاصة في ظل التطورات المتسارعة التي يشهدها القرن الحالي. فمع التقدم (التكنولوجي) والثورة الرقمية، بات من الضروري إعادة النظر في أساليب التدريس والمناهج التعليمية لضمان تلبية احتياجات المتعلمين، ومواكبة متطلبات العصر. تعتمد جودة التعليم على عوامل عدّة، منها تأهيل المعلمين، وتوفير بيئة تعليمية محفزة، ودمج (التكنولوجيا) بطرق فعالة، إضافة إلى تطوير (استراتيجيات) التقييم التي تقيس الفهم العميق للمعرفة، وليس مجرد الحفظ والاسترجاع. في هذا السياق، أصبح التعلم مدى الحياة والتعلم القائم على الإبداع، والتفكير النقدي من الركائز الأساسية لتعزيز جودة التعليم، مما يسهم في إعداد أجيال قادرة على الابتكار، وحل المشكلات في عالم متغير (الطائي، 2022م).

وتتجلى أهمية هذه الدراسة في تقديم إطار تطبيقي يمكن أن يُسهم في تطوير سياساتبرامج تدريبية تستهدف تعزيز الكفايات الرقمية للمعلمين، ومديري المدارس، مما ينعكس إيجابًا على جودة التعلم والتعليم في منطقة الجليل. كما يُمكن أن يُشكل هذا البحث مرجعًا للمؤسسات التعليمية والتربوية الساعية إلى تحسين الأداء المهني للمعلمين، وتطوير العملية التعليمية بشكل عام.

وترى الباحثة بأن الكفايات الرقمية عنصر أساسي في تطوير العملية التعليمية، وتحسين جودتها، حيث باتت مهارات استعمال (التكنولوجيا) جزءًا لا يتجزأ من النمو المهني للمعلمين. إن التمكن من أدوات (التكنولوجيا) الحديثة لا يعزز قدرة المعلمين على التفاعل مع الطلبة فحسب، بل يسهم أيضًا في تحسين (استراتيجيات) التعليم والتعلم بما يتلاءم مع متطلبات العصر الرقمي. ومن تطوير الكفايات الرقمية، ويمكن للمعلمين أن يقدموا تجارب تعليمية مبتكرة تسهم في تحفيز الطلبة، وتوسيع آفاق معرفتهم؛ لذا، إنّ دمج هذه الكفايات في العملية التعليمية يشكل خطوة مهمة نحو تحقيق تعليم عالي الجودة، وتعزيز قدرة المؤسسات التعليمية على تلبية احتياجات المجتمع المتغيرة والمتجددة.

1.2 الإطار النظري

1.2.1 الكفايات الرقمية

تتعدد مفاهيم الكفايات وتتنوع، وهناك تباين في تحديد مفهوم واحد للكفايات، ويعود ذلك إلى طبيعة الحقل أو المجال العلمي الذي يتم تناوله أو الفلسفة التي يؤمن فيها هذا الكاتب أو ذاك. ولقد تناولت معظم الدراسات السابقة حول هذا الموضوع الكفايات المطلوبة من المعلمين في المدرسة، حيث كان أشهرها تصنيف (بلوم) الذي قسّمها إلى: كفايات معرفية، ووجدانية، و حركية (الدريج، 2006م).

ويعتقد العديد من الباحثين أن مفهوم الكفاية لا يختلف كثيرا عن بعض المفاهيم القريبة، مثل: المهارة، وحسن الأداء، والخبرة، والقدرة، حيث إن هذه الكلمات عادة ما يشرح بعضها، وعادة ما يتم استعمال الواحدة منها مكان الأخرى.

وتعرف الكفاية لغة بأنها " من كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، ويقال استكفيته أمرا فكفانيه" (ابن منظور، 1998م، صفحة 124).

أمّا اصطلاحا فيعرفها الدريج (2006, 17) بأنها: "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك، والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من: معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب. كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، وحلها في وضعية محددة".

والحقيقة أن مفهوم الكفايات مفهوم جديد على اللغة العلمية، سواء في علم النفس أم علوم التربية أم في مجال الأعمال والموارد البشرية وغيرها من المجالات، حيث ساد الحديث عن الإمكانيات والاستعدادات والميول وسمات الشخصية، وهذه مجتمعة تمثل الخصائص النفسية التي تميز الأفراد. لكن شيئا فشيئا بدأ مفهوم الكفاية يغزو مختلف الحقول العلمية، ويحتل تلك المفاهيم أو يكملها ويغنيها، وفي مجال البحث التجريبي في علم النفس لم يتم الاعتراف بمفهوم الكفاية كمفهوم يمكن أن يخضع للضبط، والقياس إلا في العقد الأخير من القرن المنصرم (السرحان، 2003م).

وتُعرف الكفاية على أنها القدرة على تحقيق الأداء المطلوب، والقدرة على النجاح في مجال معين، وتشتمل على مجموعة من المهارات، والقدرات، والمعارف والتي تكفل القدرة على القيام بإنجاز هدف معين أو مهمة بشكل صحيح. كما أن الكفاية تُعد متغيرا مهما في تحقيق النجاح يضاف إلى ذلك التحقق من التقدم، والتحسين في كافة المجالات والمهن (Drisko, 2014).

وقد عرف كل من شحادة والعواودة (14 ,2022) الكفاية الرقمية بأنها:" مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف المطلوبة عند استعمال التقنيات الرقمية؛ لتحسين الحياة اليومية بشكل فعال". وقام بتعريفها السحيم (55 ,2022) بأنها:" الاستعمال الواثق، والناقد، والمسؤول (للتكنولوجيات) الرقمية والتفاعل معها؛ من أجل التعلم والعمل والمشاركة في المجتمع". وعرفها كل من الصاعدي وسمره (12 ,2022) بأنها:" مهارة معرفية وسلوكية و(تكنولوجية) تساعد على تخفيف العديد من المشكلات والتحديات". والكفاية الرقمية لا تتضمن المهارات الرقمية فحسب بل هي متضمنة الجوانب الاجتماعية والعاطفية بهدف استعمال وفهم (الأجهزة) الرقمية والتقنيات، والكفاية الرقمية منطوية على قدرة تلبية المتطلبات المُعقدة، وهذا بالاعتماد على الموارد المتاحة.

وقامت بتعريفها كليبي (32 ,2021) بأنها:" كفاية المعلم في استعمال تقنيات المعلومات والاتصالات في سياق مهني يتمتع بحكم تربوي تعليمي جيد، وادراكه لآثارها على (استراتيجيات) التعلم لدى المتعلم الرقمي". وعرفها سعيد (2021,17) بأنها:" القدرة على أداء سلوك رقمي معين عبر التطبيقات (التكنولوجية) بدقة، ومهارة، واتقان، وبالشكل الصحيح الذي يمكن قياس أثره ونتائجه في ضوء معايير محددة". وجاء في تعريف كل من المهداوي ونصبان (32 ,2021) بأنها:" مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بالتعلم الرقمي واستعمالاته اللازمة في بناء المواقف التعليمية بسهولة ويسر باستعمال الوسائل الالكترونية؛ لتحقيق الأهداف التربوية".

وفي مجال التعليم تعدّ الكفاية الرقمية من أهم الجوانب الرئيسة والتي تُمثل القدرة على تطبيق المعارف والمهارات اللازمة، والضرورية لتنفيذ عمليات التعليم والتعلم وتخطيطها وتقيمها ومراجعتها بوساطة

دعم تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، والأسس النظرية، وهنا فقد أدرك المجتمع التربوي أهمية هذه الكفايات في تحسين عمليات التدريس والتعليم بالإضافة إلى حل المشكلات التعليمية والتعلمية (Heine et al., 2023).

وترى الباحثة بأن الكفاية الرقمية هي القدرة على توظيف التقنيات الرقمية بفعالية في المجال التعليمي، بامتلاك مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكّن المعلم من التفاعل مع الأدوات الرقمية، وإنتاج المحتوى التعليمي، والتواصل عبر البيئات الافتراضية. كما تشمل الكفاية الرقمية القدرة على حل المشكلات الرقمية، وحماية البيانات، واستعمال (التكنولوجيا) بشكل ناقد ومسؤول لتحقيق أهداف التعلم. وتُعد هذه الكفايات ضرورية في تطوير العملية التعليمية، وتحسين جودة التدريس، مما يسهم في تعزيز مخرجات التعلم، وإعداد الأفراد لمتطلبات العصر الرقمي.

مبادئ الكفايات الرقمية

تشير الكفايات الرقمية إلى مجموعة المهارات، والمعارف التي تمكّن الأفراد من استعمال (التكنولوجيا) بفعالية في التعلم والعمل، والحياة اليومية، وتشمل البحث عن المعلومات، والتواصل الرقمي، وحلّ المشكلات التقنية، والاستعمال الآمن، والمسؤول للوسائط الرقمية.

وتعد الكفايات الرقمية أساسية للعاملين في مجال التعليم؛ لأنها تعمل على تمكينهم بإنجاز أعمالهم ومهامهم بكل جودة عالية، بالإضافة إلى أنها تعمل على توفير الوقت والجهد، والكفايات الرقمية تعمل على تسهيل الوصول إلى أحدث التطورات التكنولوجية، كما أنها تساعد في تحسين العمل الإداري والأداء المؤسسي، ولها دور في تسهيل علميات تنفيذ المهمات اليومية، مثل: تخزين البيانات والتواصل مع المؤسسات المختصة في المجال التربوي (Zubancic & Herneoja, 2016).

كما أصبحت الكفايات الرقمية أساسا في نجاح المنظومات التربوية؛ لأن العاملين في القطاعات التربوية بحاجة إلى امتلاك مهارات معرفية وتكنولوجية تعملان على تمكينهم من استعمال التطبيقات و(الأجهزة)

الحديثة، مثل: الهواتف الذكية، وأجهزة الحاسب، وتطبيقات (الإنترنت)، والبريد (الالكتروني)، وإن أداءهم التربوي، ونجاحهم، وفاعليتهم معتمد على مدى استعمالهم لهذه الكفايات في أداء مهماتهم اليومية. وبسبب ما يعتلي العصر الحالي من تعقيدات أصبح وجوبا على العاملين في القطاع التربوي أن يكونوا قادرين على تحفيز، وتوجيه فرق العمل نحو: تحقيق الأهداف المشتركة، مما أصبح يتطلب الأمر فهما عميقا للتطورات، والتحديات في البيئة التعليمية الرقمية، وكيفية التكيف معها، والاستفادة القصوى منها بشكل فعال (Piaw & Peia, 2018).

وترى الباحثة بأن الكفايات الرقمية عنصرًا أساسيًا في تحسين جودة التعليم في المدارس، حيث تمكّن الطلاب والمعلمين من استعمال (التكنولوجيا) بفعالية في عمليات التعلم والتدريس. فهي تساهم في تعزيز التفكير النقدي، والابتكار، والتعلم الذاتي، إضافةً إلى تطوير مهارات البحث والتواصل الرقمي. كما تساعد الكفايات الرقمية على دمج (التكنولوجيا) الحديثة في المناهج الدراسية، مما يسهم في تحسين التفاعل داخل الفصول الدراسية، وزيادة تحفيز الطلاب. علاوة على ذلك، فإن اكتساب هذه المهارات يجهّز الطلاب لمتطلبات سوق العمل المستقبلي، ويعزز قدرتهم على التعامل مع التحديات الرقمية في مختلف المجالات.

أنواع الكفايات الرقمية

هناك خمسة أنواع للكفايات الرقمية، والواجب على العاملين في القطاع التربوي اتقانها، ومعرفتها بشكل فعلي والتي تتضمن؛ الحوسبة، ومحو الأمية المعلوماتية، يجب على المعلمين أن يعرفوا كيفية تحديد المحتوى، والمعلومات الرقمية، وكيفية التنظيم، والاسترجاع، والتخزين، والتحليل، وتقييم الغرض من هذا المحتوى. وقد أصبح إلزاما على المعلمين أن يكون لديهم القدرة على التعامل مع الحوسبة، ومحو الأمية المعلوماتية، وهذه المهارات تساهم في تحسين جودة التعليم، وتمكن الطلبة من الاستفادة إلى أقصى حد من الموارد الرقمية المتاحة (المهداوي و النصبان، 2021م).

ومن الكفايات الأخرى كفاية التواصل حيث إن هذه الكفاية تعني أنه يجب على المعلم إتقان الاتصال بالبيئة الرقمية، بالإضافة إلى مشاركة المواد والأدوات، والتفاعل، والمشاركة في الشبكات والمجتمعات، وهذه الكفاية تشير إلى مهارة المعلم في التواصل، والتفاعل مع البيئة الرقمية، وهنا يجب على المعلم أن يكون قادرا على استعمال الوسائل الرقمية، والتقينات الحديثة للتواصل مع الطلبة والمجتمع التعليمي بشكل فعال بمشاركته للموارد، والأدوات التعليمية الرقمية، بالإضافة إلى المشاركة في المجتمعات الافتراضية، والشبكات التعليمية من (الإنترنت)، وكل هذا يهدف إلى تحقيق تبادل المعرفة، والتفاعل بشكل كبير، وأكثر فعالية مع البيئة الرقمية، وهذا كله يسهم بشكل كبير في تحسين جودة التعليم، وتعزيز عملية التواصل بين أفراد المجتمع التعليمي (سعيد، 2021م).

أما الكفاية في إنشاء المحتوى الافتراضي، فتعني أنه يجب على المعلم أن يكون قادرا على إنشاء المحتوى الرقمي وتحريره، وتشتمل هذه القدرة على إنشاء مواد تعليمية جديدة بالإضافة إلى تحرير النصوص والموارد الرقمية التي تقوم بأسلوب يجعلها أكثر فعالية، بالإضافة إلى امتلاكه القدرة على كيفية ربط المعرفة، والمحتوى السابق بطريقة جديدة، والعمل على اعادة صياغتها بصورة تتناسب مع احتياجات الطلبة وطرق تعليمهم، ويكون قادرا على إنشاء محتوى بوسائط متعددة، والقدرة فهم أساسيات البرمجة، فمن توظيف التطبيقات، والأدوات التعليمية الرقمية ينتج عنه أداء فعال في العلمية التعليمية (كليبي، 2021م).

أما القدرة على حماية البيانات فهي كفاية الحماية والهوية الرقمية والنفس في أثناء استعمال (التكنولوجيا) الرقمية، وهي متضمنة الالتزام بطرق أمان (الإنترنت) والتوعية التامة بالمخاطر الرقمية، وهنا يجب على المعلم والمديرين في المدارس أن يكونوا على وعي تام وقادرين على تحديد المواقف وتجنبها، والنشاطات الرقمية التي من الممكن أن تكون ضارة أو خطيرة لأنفسهم وللآخرين، يضاف إلى ذلك الاحتفاظ بالمعلومات الشخصية والمعرفية بشكل آمن، ومنع الوصول غير المسموح به إليها،

يضاف إلى ذلك أخذ الإجراءات والتدابير اللازمة لضمان عدم تعرض الهوية الرقمية للسرقة أو الاختراق، وهنا يجب عليهم استعمال كلمات مرور قوية والبعد عن مشاركة المعلومات الشخصية، والحساسة على (الإنترنت) (السحيم، 2022م).

ومن الكفايات الرقمية القدرة على حل المشكلات بتحليل المشكلات والمواقف الرقمية، بالإضافة إلى تحديد الاحتياجات والموارد الرقمية المهمة لحل هذه المشكلات. وهذه الكفاية تقوم بالتركيز على اتخاذ القرارات السليمة عند اختيار الأدوات الرقمية، والمواد لمعالجة المشاكل، وتتضمن أيضا فحص الوضع الرقمي الحالي، وتحديد المشكلات، والتحديات التي من الممكن أن تواجهها، بالإضافة إلى تحديد التقنيات الرقمية، والأدوات المستعملة لحل هذه المشكلات، وهنا يجب أن تكون الاحتياجات مناسبة للوقف، وأن تكون ملبية لمتطلبات الحل (إبراهيم و.، 2019م).

وترى الباحثة أن الكفايات الرقمية أصبحت ضرورة حتمية للعاملين في القطاع التربوي؛ إذ تسهم في تحسين جودة التعليم، وتعزيز التفاعل مع البيئة الرقمية. فامتلاك المعلمين للمهارات التكنولوجية، ومحو الأمية المعلوماتية يساعدهم على تنظيم المحتوى الرقمي، وتحليله بفعالية، بينما تعزز كفاية التواصل قدرتهم على تبادل المعرفة، والانخراط في المجتمعات الافتراضية. كما أن إتقان إنشاء المحتوى الرقمي يمكّن المعلمين من تصميم مواد تعليمية مبتكرة تتناسب مع احتياجات الطلبة. ومن جهة أخرى، فإن وعيهم بأهمية حماية البيانات يسهم في ضمان الأمان الرقمي لهم ولطلابهم، في حين أن كفاية حل المشكلات تساعدهم على اتخاذ قرارات مناسبة عند استعمال الأدوات الرقمية؛ لذا، فإن تعزيز هذه الكفايات يسهم في تطوير العملية التعليمية، وتمكين الطلبة من الاستفادة المثلى من (التكنولوجيا) الحديثة.

أنواع الكفايات الرقمية لدى المعلمين

تناول الإبراهيم (Albrahim, 2020) أشكال الكفايات الرقمية التي يجب أن تتواجد لدى العاملين في قطاع التعليم:

الكفايات التربوية: وتتناول هذه الكفاية أنه يجب على العاملين في قطاع التعليم أن يكونوا ملمين إلماماً كاملا بأساسيات التعليم عبر (الإنترنت) وبأصول التدريس، ويجب عليهم أن يكون لديهم فهم واضح وعميق لهذه الاساسيات بالتطبيق الفعلي (للاستراتيجيات) والمبادئ بما في ذلك نظريات التعليم، وطرائق التدريس والتشجيع على التعلم التعاوني. كمنا ويجب عليهم تصميم، وتنفيذ أدوات تعليمية ملائمة، باستعمال تقنيات التقييم الصفي بشكل فعال، ومشاركة الطلبة في التعليم، وتوفير الدعم والتوجيه المناسبين.

كفايات المحتوى: وتُعنى هذه الكفاية بوجوب العاملين في قطاع التعليم أن يكونوا متمكنين وبشكل واضح من نقل المعرفة بشكل شامل، ومنفصل وهذا من المحتوى المُقدم من قِبلهم، ويكونون قادرين على تحديد الغايات، والأهداف التعليمية، والتي تتناسب مع احتياجات الطلبة ومستواهم، وأن يكونوا متمكنين من تطوير أنشطة التعليم وتصميمها، وأساليب تقييم تكون متوافقة مع الأهداف المرجوة، بالإضافة إلى تحسين المحتوى التعليمي وتطويره بأسلوب يتناسب مع مستوى واحتياجات الطلبة التعليمية، كما ويجب على المعلمين أن يعملوا على تطوير المصادر التعليمية، وأن تكون متنوعة، ومتناسبة مع الطلبة، وأن يربطوا المواضيع التعليمية، وبالظواهر الاجتماعية، والعلمية والثقافية المحيطة بهم، وتنظيم تقديم المواد التعليمية بطريقة منظمة.

كفايات تصميم التدريس: وتُعنى هذه الكفاية أنه يجب على العاملين في قطاع التعليم أن يكونوا فاهمين بتطبيق مبادئ التدريس، ونماذج تصميم التدريس بشكل فعال ونظرياته، بما يتضمنه من تنظيم وعرض المادة التعليمية بطرق متنوعة وشيقة وجذابة، كما ويجب أن يكون هناك تعاون مع فرق الإنتاج لتصميم

أنشطة تعليمية، واختيار التقنيات، والأدوات المناسبة لتقديم الأنشطة، وأن يأخذوا بعين الاعتبار ردود فعل الطلبة، والقيام بتحسين دورات ومهارات جديدة، بالإضافة إلى تقييم جودة التصميم للدورة باستعمال طرق وأدوات لضمان الجودة.

الكفايات التكنولوجية: وتتمثل في أن يمتلك العاملون في القطاع التربوي مجموعة شاملة، ومتنوعة من المهارات التي تعمل على مساعدتهم في الوصول إلى الموارد والأدوات التكنولوجية المناسبة، مثل: البريد الالكتروني، أنظمة إدارة التعلم. يضاف إلى ذلك يجب أن يكونوا على دراية تامة بالإمكانيات التقنية، والاجراءات المستعملة في إنشاء المحتوى الالكتروني، مثل: الكتب الرقمية، مقاطع الفيديو التعليمية. كما ويجب على المعلم أن يكون قادرا على إدارة وقت الحصة في المنصات الالكترونية، وتكون لديه مهارات قيادية، وإدارية وتوجيهية للطلبة.

المهارات الإدارية: وهنا يجب على المعلم أن يكون قادرا على إدارة الوقت للدرس على المنصات الالكترونية، وأن يكون متمتعا بمهارات القيادة، والإدارة والتوجيه للطلبة، كما ويجب ان يكون قادرا على متابعة تقدم الطلبة، وأن يقدم الدروات التدريبية اللازمة، وإرسال الملاحظات والتنبيهات المهمة للطلبة.

كفايات الاتصال الرقمي: وهي القدرة على التواصل عبر البريد الالكتروني، واستعمال وسائل التواصل الاجتماعي بشكل آمن وفعال.

كفايات التحليل والتفكير الرقمي: وهي المقدرة على تحليل المعلومات الرقمية والبيانات، بالإضافة إلى استعمال التقنيات المختلفة، والأدوات لاتخاذ القرارات الصائبة.

كفايات الإبداع والابتكار الرقمي: وهي استعمال (التكنولوجيا) بهدف إنتاج محتوى ابتكاري وإبداعي وخلق حلول جديدة لحل المشكلات.

وترى الباحثة أن الكفايات الرقمية للعاملين في قطاع التعليم متعددة، وتشمل مجالات ضـــرورية عـــدة لضمان فعالية التعليم الرقمي. فالكفايات التربوية تتطلب فهمًا عميقًا لأساسيات التعليم عبر (الإنترنـــت)، وتوظيف (استراتيجيات) تدريس فعالة، بينما تركز كفايات المحتوى على نقل المعرفة بشـــكل شـــامل، وتصميم أنشطة تعليمية متناسبة مع احتياجات الطلبة. أما كفايات تصميم التدريس، فتشدد علـــى تطبيـــق نماذج التدريس بطرق مبتكرة، في حين تؤكد الكفايات التكنولوجية على ضـــرورة امـــتلاك المهـــارات التقنية لإدارة المحتوى الرقمي. كما تشمل الكفايات الإدارية إدارة الوقت ومتابعة تقدم الطلبة، إلى جانب كفايات الاتصال الرقمي التي تسهل التواصل الفعّال عبر الوسائل الرقمية. وتبرز أيضًا كفايات التحليل، والتفكير الرقمي لاتخاذ القرارات الصائبة، إضافةً إلى كفايات الإبداع، والابتكار الرقمي لإنتاج محتـــوى تعليمي متجدد، وحل المشكلات بطرق مبتكرة.

خصائص الكفايات الرقمية

حسب العتوم (2011) للكفايات الرقمية العديد من الخصائص أهمها: خاصية التنظيم لما يُراد تعلمه على أساس عناصر مترابطة، ومتتالية ببعضها بما هو متعلق بالتقنيات الرقمية، التحديد بشكل دقيق لما يُـــراد التدرب عيه فيما هو متعلق بكل عنصر، تزويد المتدربين بالتغذية الراجعة في أثنـــاء التـــدريب علـــى الكفايات التقنية الرقمية، التفاعل بشكل ايجابي، وهذا للزيادة في القدرة على التعامل مع التقنية الرقميـــة بإحترافية عالية.

وتتميز الكفايات الرقمية بخصائص عدة تجعلها ضرورية في العصر الرقمي، حيث تشمل القدرة علـــى استعمال (التكنولوجيا) بمهارة، وفعالية في مختلف المجالات التعليمية والمهنية. ومن أهـــم خصائصـــها أنها متعددة الأبعاد، إذ تشمل المهارات التقنية مثل: تشغيل (الأجهزة) والبرامج، والمهـــارات المعرفيـــة التي تتعلق بفهم المعلومات الرقمية وتحليلها، إلى جانب المهارات الأخلاقية التـــي تضـــمن الاســـتعمال الآمن والمسؤول عن (الإنترنت). كما تتسم الكفايات الرقمية بـــ(الديناميكية)، حيث تتطـــور باســـتمرار

لمواكبة الابتكارات (التكنولوجية)، مما يتطلب التعلم المستمر، والتكيف مع المستجدات الرقمية (سعيد، 2021م).

كما تتميز الكفايات الرقمية بقدرتها على تعزيز التفاعل، والتعاون في البيئات الرقمية، إذ تمكّن الأفراد من التواصل عبر المنصات (الإلكترونية)، والعمل الجماعي باستعمال الأدوات الرقمية المختلفة. كما تساعد على تنمية مهارات البحث، وحل المشكلات بالوصول إلى المعلومات، وتحليلها بطرق مبتكرة. فضلاً عن أنها تدعم الإبداع والابتكار من تمكين الأفراد من إنتاج محتوى رقمي متنوع والتفاعل معه بطرق تفاعلية، مما يسهم في تحقيق التعلم الفعّال، وتنمية الكفاءات المستقبلية في المجتمع (بخاري و الصائغ، 2023م).

وترى الباحثة بأن الكفايات الرقمية عنصر أساسي في تحسين جودة التعليم، حيث تمكّن المتعلمين، والمعلمين من التفاعل الفعّال مع (التكنولوجيا)، وتعزز مهارات البحث، والإبداع، والتعلم المستمر لمواكبة متطلبات العصر الرقمي.

أهداف الكفايات الرقمية للمعلمين

هناك العديد من الأهداف للكفايات الرقمية للمعلمين أهمها: تعمل على تزويد المعلمين بالمهارات والمعارف، والمواقف اللازمة لدمج الذكاء الصناعي، وبشكل فعلي في الممارسات التدريسية، تعزز الاستعمال الأخلاقي والمسؤول والشامل للذكاء الصناعي في التعليم، تعمل على تمكين المعلمين في تقييم الأدوات، والتطبيقات الذكية بشكل يناسب العملية التربوية (كليبي، 2021م).

كما تهدف الكفايات الرقمية للمعلمين إلى تحسين جودة التعليم بتمكينهم من استعمال (التكنولوجيا) بفعالية في التدريس والتقييم والتفاعل مع الطلبة، فهي تسعى إلى تعزيز مهاراتهم في توظيف الأدوات الرقمية، والمنصات التعليمية الإلكترونية لدعم التعلم التفاعلي، وتقديم محتوى متنوع يناسب احتياجات الطلاب المختلفة. كما تهدف إلى تطوير قدرتهم على تصميم أنشطة تعليمية رقمية تحفّز الإبداع، والتفكير

النقدي، مما يسهم في تحسين تجربة التعلم داخل الفصول الدراسية وخارجها (بخاري و الصائغ، 2023م).

فضلاً عن ذلك، فإن الكفايات الرقمية تساعد المعلمين على تبني أساليب التقويم الحديثة، مثل الاختبارات (الإلكترونية)، والتحليلات التعليمية، التي تمكنهم من متابعة تقدم الطلاب بدقة، وتقديم تغذية راجعة فورية. كما تعزز قدرتهم على التواصل الفعّال مع الطلاب وأولياء الأمور بالوسائل الرقمية، مما يسهم في خلق بيئة تعليمية أكثر تفاعلًا ودعمًا. علاوة على ذلك، فإن امتلاك المعلمين لهذه الكفايات يساهم في تعزيز التعلم المستمر لديهم، مما يمكنهم من مواكبة التطورات التكنولوجية، والاستفادة منها في تحسين أدائهم المهني والتعليمي (السيد، 2021م)

وترى الباحثة بأن أهداف الكفايات الرقمية ضرورية لتمكين المعلمين من تحسين جودة التعليم، والتكيف مع التطورات (التكنولوجية) المتسارعة. فهي لا تقتصر على إتقان الأدوات الرقمية، بل تمتد إلى تطوير (استراتيجيات) تدريس حديثة تعزز الإبداع، والتفاعل النشط بين المعلم والطالب. كما أن دمج التقنيات الرقمية في العملية التعليمية يسهم في تحسين أساليب التقييم والتواصل، مما يحقق بيئة تعليمية أكثر فاعلية وتكاملًا؛ لذا، فإن تحقيق هذه الأهداف يتطلب توفير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين، تُمكّنهم من استثمار (التكنولوجيا) بطرق تخدم العملية التعليمية، وتدعم الابتكار في التدريس.

أهمية الكفايات الرقمية للمعلمين

هناك أهمية كبيرة للكفايات الرقمية للمعلمين، حيث بين شحاده (2022) أهميتها في تعزيز عملية التدريس والتعلم: ذلك أن الكفايات الرقمية تمكن المعلمين من دمج (التكنولوجيا) بشكل فعلي وفعال في الممارسات التدريسية، تعمل على تعزيز تجرب الطلبة في التعلم، تمكن المعلمين من ذوي الكفاءات الرقمية العالية من استعمال الموارد والأدوات الرقمية بشكل كبير وعلى اختلافها، وإشراك الطلبة في الحصة التعليمية، تعمل على تعزيز التعلم النشط، وتسهل التدريس المخصص.

وتُعد الكفايات الرقمية للمعلمين من العناصر الأساسية التي تساهم في تحسين جودة التعليم، حيث تمكّن المعلمين من استعمال الأدوات التكنولوجية بفعالية في الفصول الدراسية. من إلمامهم بالكفايات الرقمية، يستطيع المعلمون توظيف (تكنولوجيا) التعليم في تطوير (استراتيجيات) تدريس مبتكرة تلبي احتياجات الطلاب المختلفة. كما تعزز هذه الكفايات قدرة المعلمين على تصميم محتوى تعليمي رقمي تفاعلي، مما يسهم في خلق بيئة تعليمية أكثر (ديناميكية) وتحفيزًا. يُضاف إلى ذلك أن الكفايات الرقمية تمكن المعلمين من متابعة تقدم الطلاب، وتقديم تغذية راجعة فورية، مما يعزز من عملية التعلم، ويشجع على التفاعل المستمر بين المعلمين والطلبة (سعيد، 2021م).

كما تسهم الكفايات الرقمية في تعزيز قدرة المعلمين على التواصل مع الطلبة وأولياء الأمور باستعمال منصات (إلكترونية)، مما يعزز من الشفافية، ويُسهم في تحسين التعاون بين جميع الأطراف المعنية. كما أن هذه الكفايات تُمكّن المعلمين من التعامل مع أدوات التقييم الحديثة، مثل: الاختبارات (الإلكترونية)، والأنشطة التفاعلية، مما يضمن تقييمًا دقيقًا، ومستمرًا لأداء الطلاب. وبالتالي، تعدّ الكفايات الرقمية أداة أساسية في تعزيز الفاعلية التعليمية، والتطوير المهني المستمر للمعلمين، مما يساعد في تحقيق أهداف التعليم الحديث (الصاعدي و سمره، 2022م).

كما ترتبط الكفايات الرقمية ارتباطًا وثيقًا بالتنمية المهنية للمعلمين، حيث تساهم في تطوير قدراتهم وتمكينهم من دمج (التكنولوجيا) بفعالية في ممارساتهم التدريسية. فامتلاك المعلمين للكفايات الرقمية يعزز من قدرتهم على تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية، واستعمال الذكاء الاصطناعي بشكل مسؤول، وتقييم الأدوات الذكية بما يخدم العملية التعليمية. كما أن التطور المستمر لهذه الكفايات يواكب متطلبات العصر، مما يساعد المعلمين على تحسين (استراتيجياتهم) التدريسية، وتعزيز تجربة الطلبة التعليمية، ودعم التعلم النشط، والمخصص. وعليه، فإن التنمية المهنية القائمة على تعزيز الكفايات الرقمية تُعد عنصرًا أساسيًا في رفع كفاءة المعلمين، وتحقيق جودة التعليم في ظل التحول الرقمي (العامري، 2022م).

وترى الباحثة أن الكفايات الرقمية تتميز بخصائص عدة، أهمها تنظيم المحتوى التعليمي بشكل مترابط، والتحديد الدقيق للمهارات المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة للمتدربين، إضافة إلى تعزيز التفاعل الإيجابي مع التقنية الرقمية. كما تؤكد على أن لهذه الكفايات أهدافاً أساسية، منها تزويد المعلمين بالمهارات والمعارف لدمج الذكاء الاصطناعي في التدريس، وتعزيز الاستعمال الأخلاقي والمسؤول للتكنولوجيا، وتمكينهم من تقييم الأدوات الذكية بما يخدم العملية التربوية. أما من حيث الأهمية، فتسهم الكفايات الرقمية في تحسين عملية التدريس والتعلم، وتعزيز تجربة الطلبة التعليمية، وتمكين المعلمين من استعمال الموارد الرقمية المتنوعة، إضافة إلى دعم التعلم النشط، والتدريس المخصص.

كما ترتبط الكفايات الرقمية ارتباطاً وثيقًا بالتنمية المهنية للمعلمين، حيث تساهم في تطوير قدراتهم، وتمكينهم من دمج (التكنولوجيا) بفعالية في ممارساتهم التدريسية. فامتلاك المعلمين للكفايات الرقمية يعزز من قدرتهم على تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية، واستعمال الذكاء الاصطناعي بشكل مسؤول، وتقييم الأدوات الذكية بما يخدم العملية التعليمية. كما أن التطور المستمر لهذه الكفايات يواكب متطلبات العصر، مما يساعد المعلمين على تحسين (استراتيجياتهم) التدريسية، وتعزيز تجربة الطلبة التعليمية، ودعم التعلم النشط والمخصص. وعليه، فإن التنمية المهنية القائمة على تعزيز الكفايات الرقمية تُعد عنصرًا أساسيًا في رفع كفاءة المعلمين، وتحقيق جودة التعليم في ظل التحول الرقمي.

1.2.2 التنمية المهنية

يحتل المعلم مركزا رئيسا في أي نظام تعليمي، بوصفه أحد العناصر الفاعلة، والمؤثرة في تحقيق أهداف ذلك فإنها تبقى محدودة التأثير إذا لم يوجد المعلم الكفء الذي أعد إعدادًا تربويًا وتخصُصيًا جيدًا، بالإضافة إلى تمتعه بقدرات خلاقة تمكنه من التكيف مع المستحدثات التربوية، وتنمية ذاته وتحديث معلوماته باستمرار.

ويُعدّ المعلم من أكثر المكونات التي تؤثر في عملية التدريس، والتعليم وهو يؤدّي دوراً محورياً لتأهيل مجتمع المعرفة إذ إنه هو المسؤول الأول والأخير عن المشاركة الفعالة في تحديث مهارات التلاميذ

الضرورية وقدراتهم لمجتمع المعرفة، وبناء على ذلك فمن المفروض تمكين المدرس مهنيا، وتزويده بالمهارات، والكفايات، والإمكانيات التي تؤهله للقيام بذلك الدور منذ إعداده في كليات التربية أو عن طريق تنميته في إثناء العمل في وقت لاحق (عبد الغني، 2015م).

كما تعدّ التنمية عملية تطور مستمرة، سواء كانت شاملة أم جزئية، حتى تحقيق الاستقرار وفقًا للاحتياجات المختلفة. أما التنمية المهنية المستدامة، فهي تهدف إلى الارتقاء بالمستوى المهني للموارد البشرية بتزويدهم بآليات جديدة، وتحديد أهداف واضحة؛ لتطوير الكوادر داخل المؤسسة. ويتولى المسؤولون تنفيذ مجموعة من الإجراءات، والأنشطة؛ لتعزيز كفاءة العاملين بشكل مستمر، بما يضمن تلبية المتطلبات الحالية، والمستقبلية من حيث التطور الكمي، والنوعي، والتقني في قدراتهم. ويتم ذلك عبر (استراتيجية) تربوية تسهم في مواجهة التحديات، والتغيرات الناجمة عن التحولات العالمية، مما يستدعي تطوير دور المدرسة كمؤسسة تربوية واجتماعية، وتعزيز أدوار المعلمين، وتحديث الأدوات والأساليب التعليمية، إلى جانب تبني (استراتيجية) تربوية شاملة تهدف إلى تطوير جميع عناصر البيئة المدرسية وكوادرها (المزين، 2016م).

وحظي مصطلح التنمية المهنية باهتمام واسع على المستوى العالمي، وبرز بشكل خاص في الأوساط الإدارية، والمؤسسات التربوية، حيث يُعزى انتشار هذا الاهتمام إلى المبادئ الإدارية التي يستند إليها مفهوم التنمية بشكل عام، بالإضافة إلى المبادئ الإدارية، والمهنية التي يقوم عليها مصطلح التنمية المهنية، والتي أثبتت فعاليتها في تحسين أداء المؤسسات عبر تطوير قدرات العاملين.

ويُعرَّف مفهوم التنمية المهنية بأنه مجموعة من الأنشطة،والفعاليات التي تهدف إلى تعزيز أداء المعلمين والمعلمات في المجالين التربوي والتعليمي، كما تسعى إلى تزويدهم بالخبرات، والكفايات اللازمة لرفع مستوى الإنتاجية إلى أقصى حد ممكن. ويأتي ذلك في إطار مواجهة التحديات، والتطورات العلمية، و(التكنولوجية)، و(السيكولوجية)، والتربوية، بالإضافة إلى تزويدهم بالمعارف المرتبطة بتخصصاتهم لضمان تحقيق التطوير المستمر (السريحين، 2017م).

وتُعد التنمية المهنية من أهم الأنشطة، والعمليات المرتّبة، والمنظمة والتي تهدف لزيادة المهارات، والمعرفة المهنية، والاتجاهات، والميولات الخاصة بالأفراد، حتى يستطيعوا القيام بعملهم بالشكل الصحيح، وبالتالي تتضمن تعلم الثقافات التعليمية، وكيفية إعادة تصميم البرامج، حيث يمكن تحديد السمات العامة للتنمية المهنية المستدامة بأنها تنمية المهنية المستمرة، والمنظمة والمقصودة، وهي نموذج شامل يعمل على تلبية احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال المقبلة على تلبية احتياجاتها الخاصة، والاستدامة تعني التفكير حول المستقبل، وعلى مدار مستمر، ومطوّل على مدار مدّة الحياة العمليّة للعامل (Guskey, 2006, p. 12).

وتعرف التنمية المهنية بأنها عمل (استراتيجي) ومطوّر، ومنهج له أهداف طويلة، وقصيرة المدى، ويهدف إلى تزويد المعلمين بآليات المعرفة والعمل؛ لمضاعفة الإبداع بالتطور المستمر، والتعلم، والدعم المهني والتدريب من المشرفين لتقوية أدائهم، معرفياً وسلوكياً، بما يجعله قادراً على القيام بواجباته التربوية، والفنية، ومهامه بكفاءة، والذي ينعكس أثرها الايجابي على العملية التربوية بشكل عام وعلى العاملين معه بشكل خاص (الصالحية، 2017م).

وترى الباحثة بأنه على الرغم من الدور الحيوي الذي يلعبه التعلم في تطوير المجتمعات، إلا أن المؤسسات التعليمية تواجه تحديات متعددة على المستوى العالمي، تمتد إلى مجالات مختلفة، مثل: المعرفة، والعلم، والاقتصاد، والمجتمع، مما قد يؤثر بشكل كبير على مهنة التعليم.

وفي ظل هذه التحديات، تبرز الحاجة الملحّة إلى إعداد المعلمين بشكل شامل وتأهيلهم، مع ضرورة توفير الحوافز التي تحفز دافعيتهم نحو التطور المهني، وتعزز مستوى الأداء والإنتاجية. ويُعدّ المعلم حجر الأساس في العملية التربوية والتعليمية، إذ يمثل العنصر المحوري الذي يقود التحول التعليمي في مجتمع المعرفة، حيث يقع على عاتقه دور أساسي في تنمية مهارات، وقدرات المتعلمين، وتمكينهم من اكتساب المهارات اللازمة لمواكبة متطلبات العصر. وبناءً على ذلك، يصبح من الضروري تزويد

المعلم بالمهارات، والكفايات، والخبرات العلمية والعملية التي تؤهله لأداء دوره بفاعلية، وذلك بدءًا من مرحلة إعداده قبل الخدمة في كليات التربية (عبد الغني، 2015م).

بعيدًا عن المفهوم التقليدي للتنمية المهنية، الذي كان يقتصر على المعلم ضمن إطار ضيق يتمثل في الدورات التدريبية، وورش العمل التقليدية، يتجاوز مفهوم التنمية المهنية المستدامة هذا النطاق ليشمل مختلف السياقات التي تؤثر على المعلم، مثل: المكان، والزمان، وخبرته الذاتية. ويقوم التصور النظري للتنمية المهنية المستدامة على ثلاثة سياقات رئيسة: السياق المكاني، والسياق الزمني، وخبرة المعلم الذاتية.

يشير السياق المكاني إلى البيئة المؤسسية التي يعمل فيها المعلم، بما في ذلك ثقافة المؤسسة وظروف العمل، ويتضمن أبعادًا مثل المناخ المدرسي، وعلاقة المعلم بزملائه، والطلبة، ومدير المدرسة. أما السياق الثاني، وهو خبرة المعلم الذاتية، فيرتبط بجوانب شخصية، مثل: ميوله واتجاهاته نحو التدريس، ورضاه الوظيفي، وكفاءته، والتحديات التي يواجهها، وتطلعاته المستقبلية. في حين يرتبط السياق الزمني بالمسار المهني للمعلم، والمراحل العمرية التي يمر بها خلال حياته المهنية (الصالحية، 2017م).

ويؤكد الباحثان (هاريس وموجس) (2008) على أهمية التنمية المهنية للمعلمين خلال مسيرتهم المهنية باعتبارها جزءًا أساسيًا من التخطيط للتقدم الوظيفي. إذ تشمل التنمية المهنية مجموعة من الأساليب (والاستراتيجيات) التي يمكن تنفيذها داخل بيئة العمل أو خارجها. كما يشير الباحثان إلى أن هناك خلطًا شائعًا بين مفهوم التنمية المهنية والتدريب، وكذلك بين التنمية المهنية والتعلم مدى الحياة، حيث إن الأخير أوسع وأشمل في معناه، ويعكس استمرارية التعلم، والتطور المهني طوال الحياة المهنية.

وعند الحديث عن التنمية المهنية المستدامة، من الضروري تبني (استراتيجية) تربوية تستجيب للتحديات، والتغيرات التي فرضتها التحولات العالمية على المجتمعات الحديثة. وقد أصبح من

الضروري إطلاق مبادرات تهدف إلى تطوير المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية معاصرة، وتعزيز أدوار المعلمين فيها، إلى جانب إيجاد بدائل فعالة للأدوات والأساليب التربوية، وتطبيق (استراتيجية) تعليمية شاملة تسهم في تطوير جميع عناصر البيئة المدرسية، والعاملين فيها، بما يضمن مواكبة التحولات المستقبلية، ومتطلبات العصر (المزين، 2016م).

ويشير جافيكير وابراهيم (Ghavifekr & Ibrahim, 2014) بأن المعلم يجب أن يكون شخصًا مفكرا بالدرجة الأولى ولديه حب وشغف التعلّم، يعمل بشكل مستمر على تغيير المعتقدات والمفاهيم في عمله المهني وفي حياته الشخصية. لذلك، فإن التطوير المهني ليس فقط تعميق فهم المعلمين لعمليات التعليم والتعلم، وتزويد المعلومات لطلابهم، بل أيضًا عليهم تقع أهمية الإدراك الذاتي حول أنفسهم كبشر وكمعلمين.

وتعد التنمية المهنية المستدامة عملية مستمرة لأنشطة التعلم، والدعم والتعليم، والتي تمكن من تحقيق التوازن بين احتياجات الفرد من ناحية واحتياجات المدرسة من ناحية أخرى، واحتياجات المجتمع، والدولة بشكل عام لتكتمل الدائرة، بهدف تعزيز المهارات والمعرفة والقيم، وإذا كان الاهتمام بالمعلم وبإعداده المهني، والتربوي محور اهتمام العديد من الدراسات النفسية، والتربوية التي أوصت بأهمية التنمية المهنية المستدامة للمعلم وفق احتياجاته الخاصة، فهذا ما يؤكد أن النمو المهني الفعال يجب أن يكون عملية مستمرة، وذات صلة باحتياجات المعلمين (Bolam, 2002).

وتمثل المسارات المهنية للمعلمين السياق الزمني الذي غالبًا ما يغيب عن العديد من الدراسات التي تركز على تنمية المعلم مهنيًا. في هذا السياق، تم تحديد نوعين من العوامل المؤثرة على النمو المهني للمعلم: العوامل البيئية المؤسسية، والعوامل الشخصية. إذ تعدّ الميول، والسلوكيات الشخصية من العوامل المؤثرة بشكل كبير على نمو المعلم المهني، حيث تؤثر خبراته، وقيمه وأهدافه تأثيرًا ملحوظًا في مسار حياته المهنية (قدومي، 2015م).

وتؤدي البيئة المؤسسية دورًا مهمًا في تأثير مهنة المعلم، وارتباطه بالعمل، سواء على المستوى المحلي أم الوطني أم داخل المدرسة. كما أن آليات المتابعة يمكن أن تؤدي إلى زيادة في أعباء العمل الإداري، مما قد يسبب خيبة أمل أو يؤدي إلى الابتعاد عن المهنية. وفي المقابل، يمكن أن يسهم التطوير المهني، والاستثمار في المنشآت التعليمية في تحفيز المعلمين، وتجديد حماسهم. لكن، من الممكن أن يتم تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلم بتوفير برامج مهنية تتناسب مع المرحلة التي يمر بها المعلم واحتياجاته الشخصية، مع أخذ العوامل المؤثرة على نموه المهني في الحسبان، سواء كانت هذه العوامل تنظيمية أم شخصية (Proudfoot & Boyd, 2022).

إن السعي نحو تحقيق أداء متميز للمعلمين يعد من المواضيع المهمة في المجال التربوي، حيث يُنظر إلى المعلم باعتباره العنصر المركزي في العملية التعليمية وأساس تحقيق أهداف النظام التربوي وضمان تحقيق الأهداف التربوية بجودة عالية (الشديفات، 2014م).

ويرتبط النمو المهني للمعلم، أو غيابه، بشكل مباشر بأساليبه التعليمية، ورغبته في التغيير، وتحسين علاقاته، وكفاءاته الشاملة. المعلم الذي تتجمد أساليبه، ويصبح أداؤه روتينيًا لا يصلح للقيادة والتوجيه. أما المعلم الذي ينضج مهنيًا، فإنه يصبح أكثر قدرة على تشخيص صعوباته ومواجهة تحدياته، ويعد مثالًا يحتذى به في النمو والتقدم، مما يؤثر إيجابيًا على طلابه وزملائه. ولذلك، يعدّ النمو المهني عملية أساسية؛ لتحسين الأداء المهني، وتلبية احتياجات التغيير في البيئة التعليمية (الحسين، 2016). كما يرتبط الاهتمام بالنمو المهني للمعلمين بعدد من الأسباب، أبرزها الانفجار المعرفي المستمر، الذي يفرض على المعلم ضرورة مواكبة التطورات والمعرفة الجديدة، مما يستدعي تعديل المناهج الدراسية وتقنيات التدريس. كما أن القصور في برامج الإعداد الأولية للمعلمين يبرز الحاجة إلى تدارك هذه الثغرات ببرامج التنمية المهنية التي تهدف إلى تحسين طرق التدريس، وتقويم أداء المعلمين، وتزويدهم بالمعرفة والمهارات الحديثة (الترتوري و القضاة، 2007م).

وترى الباحثة بأن النمو المهني للمعلمين يعد عنصرًا أساسيًا في تحسين جودة التعليم والتعلم داخل المؤسسات التعليمية. بتوفير بيئة تعليمية داعمة، وبرامج تطوير مهنية متكاملة، يمكن للمعلمين تحسين أساليبهم، وتطوير مهاراتهم باستمرار، مما ينعكس بشكل مباشر على قدرتهم على تلبية احتياجات الطلبة، وتحفيزهم على التفوق. إن التنمية المهنية لا تقتصر فقط على تحسين أداء المعلم، بل تشمل أيضًا تعزيز علاقاته بالطلبة، والزملاء، وتطوير تقنيات وأساليب التدريس بما يتناسب مع متطلبات العصر وتحدياته. ونتيجة لذلك، فإن استثمار المؤسسات التعليمية في تدريب المعلمين، وتنمية مهاراتهم يشكل حجر الزاوية في بناء نظام تعليمي قوي وقادر على تحقيق أهدافه بنجاح، بما في ذلك توفير بيئة تعليمية تفاعلية وملهمة تُسهم في رفع جودة التعليم والتعلم على حد سواء.

1.2.3 جودة التعليم والتعلم

تعدّ جودة التعليم من أبرز التحديات التى واجهت نظم التعليم فى نهاية القرن الماضى ومطلع الألفية الثالثة؛ لأن المجتمعات بكل مستوياتها تواجه عراقيل كثيرة ألقت بظلالها على وتيرة مسيرة التنمية والتطور، و لذلك كان لا بد للمؤسسات التعليمية أن تأخذ دورها من أجل تحقيق التكيف مع متطلبات العصر، باعتمادها لنظم ادارة الجودة الشاملة و الجودة العالية و جعلها هدفاً أساسيا، تسير عليه لمواجهة مختلف العراقيل التى تأثر على السياسات التعليمية برمتها، لاسيما وأن التعليم يعدّ أكثر المجالات حساسية فى خضم ثورة المعلومات، وتقنيات الاتصالات الحديثة، لارتباطه المباشر بنمو المجتمع وتطويره والحفاظ على هويته، وثقافته، وإرساء قواعد رخائه، وقدرته على إنتاج المعرفة (عمارة ، 2023م).

وبحسب بابعير (2025) للتكنولوجيا دور محوري في تحسين جودة التعليم، فتتيح للطلبة من مختلف الخلفيات الجغرافية والاقتصادية الوصول الى موارد تعليمية متنوعة، مما يسهم في تقليل الفجوات التعليمية.

ولا يزال هناك حاجة مستمرة لتطوير الأنظمة التعليمية في ظل التطـــورات التكنولوجيـــة، والمعرفيـــة السريعة. ولضمان مواكبة هذا التغيير بشكل إيجابي، يجب إجراء التعديلات اللازمة بناءً علـــى أســـس واضحة، أهمها تحديد الاتجاه التربوي العام، واختيار المبادئ الأساسية التي ســـيتم بوســـاطتها تصـــميم أدوات التعليم، وتنظيمها. ومن ثم، يتم تنفيذ هذه المبادئ بعد تقييمها لضمان تطبيقهـــا بالشـــكل الأمثـــل (المالكي، 2015م).

وترتبط جودة التعليم بمفهومين أساسيين، الأول يتعلق بالواقع، حيث يعني التـــزام المؤسســـة التعليميـــة بتحقيق معايير ومؤشرات معترف بها مثل: معدلات الكفاءة الداخلية، معدلات الترفيع، ومعدلات تكلفـــة التعليم. أما الثاني فيرتبط بالحس، حيث يركز على مشاعر متلقي الخدمة وآرائه، مثل الطلبـــة وأوليـــاء أمورهم، ومدى توافق التعليم مع خصائص نمو الطالب .(Durazo, 2013)

أما في التعليم الرقمي فتتطلب الجودة جوانب كثيرة يجب أن تمتد الجودة لتشملها على سبيل المثال جودة ونوعية طرق التعليم المستعملة، ونوعية ومدى تفاعل المتعلمين والمحتوى (الإلكتروني) المقـــدم لهـــم، والخبراء والمعلمين ومدى اكتسابهم للمعرفة، وإحداث التعلم، إضافة إلى جودة، وإدارة التعلم إلكترونيا، والتصميم الهيكلي لبيئة التعلم ودمجها مع المواد التعليمية وفق تنوع رغبات واحتياجات المتعلمين. مـــن هنا يمكن القول إن جودة التعليم الرقمي، تركيبة ثلاثية تتكون من ثلاثة محاور: المحور الأول هو جودة التصميم، و المحور الثاني هو جودة الأداء، والمحور الثالث هو جودة المخرجات، (بودانى، 2025م).

ويشير الزهراني (2017) إلى أن الجودة في المؤسسات التربوية تعدّ مـــن القضـــايا المحوريـــة علـــى المستوى العالمي، حيث يمكن بالاعتماد المدرسي العمل على تحسين التعلـــيم وتطـــويره علـــى جميـــع المستويات والعناصر. كما يتيح الاعتماد للمؤسسات التربوية الحصـــول علـــى الاعتـــراف ببرامجهـــا التعليمية، وفقاً لمعايير يمكن تحقيقها، مما يعزز جودة التعليم في المدارس، ويساهم في التفرد والتميـــز في الأداء. وبالنظر إلى التحديات الكبيرة التي تواجه الأنظمة التربوية في مختلف أنحاء العالم على مدار

العقود الماضية، أصبح من الضروري التصدي لهذه التحديات التي أثرت على هيكل النظام التربـــوي. ومن هنا، فإن هناك حاجة ملحة لتطوير التربية بطرق غير تقليدية؛ لتحسين النظام التربوي بشكل عام، والعمل على تعزيز مستوى التعليم في كافة عناصره. في هذا السياق، شهدت الساحة التربويـــة حركـــة شاملة لتطوير التعليم، حيث أصبحت المعايير، ونظام الجودة الشاملة في التعليم محور اهتمام الخبـــراء والمختصين. ويتفق التربويون على أن تحسين فعالية عناصر العملية التعليمية يعد أساساً لنجاح جهـــود إصلاح التعليم، وتطوير مكوناته (القعدان، 2018م).

وفي ضوء التطورات التي تشهدها مجالات التعليم، واقتصاد المعرفة، وعصر ضـــمان الجـــودة، مـــن الضروري أن تكون الأهداف التربوية، والتعليمية مبنية على أساس الابتكار والإبداع، مع التركيز على دعم مهارات التفكير العلمي. كما يجب أن تتوفر البنية التحتية اللازمة لتطبيق معايير ضمان الجودة في جميع مراحل تنفيذ المناهج والعملية التعليمية التعلمية، بحيث تكون هذه المعايير متوافقة مـــع متطلبـــات العصر (أبو حمدان، 2009م). إن التربية تُعد عملية استثمارية ذات مردود إيجابي متعدد الأبعاد فـــي دعم التطور، والتقدم داخل أي مجتمع. وتزداد أهمية التربية في العصـــر المعرفـــي، و(التكنولـــوجي) المتسارع الذي نعيشه، حيث تؤكد الدراسات الحديثة في عصر اقتصاد المعرفة على ضرورة أن يمتلـــك المتعلمون مجموعة واسعة من المهارات الفنية المتخصصة والعامة. هذه المهارات تساهم فـــي تســـهيل انتقالهم إلى سوق العمل، مع تعزيز قدرتهم على التكيف،والمرونة في العمل، ممـــا يزيـــد مـــن قابليـــة توظيفهم، ويعزز مهاراتهم المستقبلية (اسماعيل ، 2012م).

وتُعد جودة التعليم من الضرورات الملحة التي تسعى المجتمعات لتحقيقها في العصـــر الحـــالي، وهـــي واحدة من أهم الوسائل الناجحة، لتطوير وتحسين بيئة النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشـــرية. وقـــد أصبحت جودة التعليم خياراً (استراتيجياً) يفرضه التطور التعليمي، والتربوي السريع في عصرنا الحالي (العارفة و قران، 2007م). كما تُعد جودة التعليم، والتعلم من الأساليب الأساسية؛ لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بأدائه، حيث يُطلق عليها المفكرون المعاصرون "عصر الجودة". لم تعد الجودة مجرد رفاهيـــة

أو خيار يمكن اتخاذه أو التخلي عنه من المؤسسات التعليمية، بل أصبحت ضـــرورة ملحـــة تفرضـــها التحولات الحاصلة في الحياة المعاصرة، وهي بمثابة دليل على استمرار روح الفعالية، والنمـــو داخـــل المؤسسات التعليمية (الغامدي، 2014م).

وعرفت المالكي (22 ,2014) الجودة على أنها "معايير عالمية للقياس والاعتراف، والانتقال من ثقافـــة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، واعتبار المستقبل هدفاً يسعى إليه الجميع، والانتقال من تكـــريس الماضي، والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال التي تتعلم الآن"

من أجل تحقيق أعلى المستويات في ممارسات وعمليات ومخرجات مؤسسات التعليم العـــام والعـــالي، تهدف عملية ضبط الجودة إلى مساعدة المؤسسات في إقامة نظام إدارة مميز، من عمليات تســـهم فـــي تحسين الأداء. كما تهدف معايير ضمان الجودة، ومؤشراتها إلى تعزيز الميـــزة التنافســـية للمؤسســـات التعليمية عن طريق نشر الوعي بمفاهيم ومعايير ضمان الجودة والأداء المتميز، بالإضافة إلى توضـــيح الجهود المبذولة من المؤسسات التعليمية الوطنية في تطوير أنظمتهـــا ومخرجاتهـــا، وتحفيزهـــا علـــى المنافسة المحلية والدولية لتحقيق التميز في جميع المجالات، بأسلوب قابـــل للقيـــاس بـــالتقييم الـــذاتي وزيارات المقيمين من الداخل والخارج (الغامدي، 2014م) وتعد جودة التعليم والـــتعلم مـــن العوامـــل الأساسية التي تسهم في تطوير النظام التعليمي، ورفع مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة، وتعـــد التنميـــة المهنية المستمرة للمعلمين إحدى الأدوات الفعالة؛ لتحسين هذه الجودة. ففي العصـــر الحـــالي، تتطلـــب التحديات التعليمية المتزايدة تأهيل المعلمين، وتزويدهم بالكفايـــات اللازمـــة التـــي تواكـــب التغيـــرات التكنولوجية والاجتماعية.

وتأتي جودة التعليم والتعلم بهدف إتقان العملية التعليمية والارتقـــاء بهـــا وتطـــوير أدوات قيـــاس أداء المنظومة التعليمية، وإنشاء هيئة مستقلة لاعتماد وضمان جودة التعليم. وتشمل برامج ضـــمان الجـــودة التعليمية من طلبة، وأعضاء هيئة التدريس والمناهج التعليمية، والعمليات التعليميـــة، مثـــل: احتياجـــات

الطلبة، وأعمال التدريس الاختبارات، والبحوث، وتنمية مصادر المعرفة. كما تشمل أيضاً كل مخرجات العملية التعليمية من خريجين ذوي مستويات علمية، ومعرفية معينة ومعارف وإسهامات تعليمية وتقنية (Furuzan, 2012).

وفي هذا الصدد، تؤكد الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية على ضرورة العمل على الارتقاء بمستوى أداء المعلم، وسد الفجوة ما بين معرفة المعلم، وخبرته من جهة، وبين المعارف والمهارات والكفايات المطلوبة لأداء عملية التعليم، والتعلم من جهة أخرى، وذلك يستدعي إعداد برامج التنمية المهنية، وتنفيذها وفقا لمعايي الأداء من أجل تحقيق أهدافها في رفع كفاءة المعلمين، وتحسين إنتاجيتهم لتحقيق الإصلاح التعليمي (المقيد، 2018م).

وترى الباحثة بأن العلاقة بين جودة التعليم، والتنمية المهنية، والكفايات الرقمية للمعلم هي علاقة تكاملية، حيث إن كل عنصر يعزز الآخر. التنمية المهنية المستمرة تمكّن المعلم من تحسين أساليب تدريسهن فيما تسهم الكفايات الرقمية في تمكينه من استعمال الأدوات التكنولوجية بشكل فعال، مما يؤدي في النهاية إلى رفع جودة التعليم وتحقيق تعلم فعال للطلبة.

1.2.4 الكفايات الرقمية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين وجودة التعليم والتعلم

تعد الكفايات الرقمية من أبرز المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلمون في العصر الحديث، حيث أصبحت (التكنولوجيا) جزءًا لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم. الكفايات الرقمية تشير إلى مجموعة المهارات والمعارف التي تمكن الأفراد من استعمال التقنيات الحديثة في مجالات مختلفة، بما في ذلك استعمال (الإنترنت)، وبرامج الحاسوب، والوسائط المتعددة، والأدوات التعليمية الرقمية. ولقد أثبتت العديد من الدراسات أن امتلاك المعلمين لهذه الكفايات يعزز من قدرتهم على تطوير مهاراتهم المهنية، وبالتالي يساهم بشكل كبير في تحسين جودة التعليم والتعلم.

بحسب بابعير (2025) أصبحت (التكنولوجيا) تقوم بدورا محوريا في تحسين جودة التعليم، فتتيح للطلبة من مختلف الخلفيات الجغرافية والاقتصادية الوصول الى موارد تعليمية متنوعة، مما يسهم في تقليل الفجوات التعليمية، كما توفر (التكنولوجيا) مجموعة واسعة من الوسائط التعليمية مثل: (الفيديوهات، والمحتوى التفاعلي)، الأمر الذي يساعد على تلبية احتياجات التعلم المختلفة، ومواجهة التحديات التربوية، باستعمال أدوات التواصل الحديثة، التي تعزز التفاعل بين الطلبة والمعلمين، مما يزيد من فعالية التعلم، وتحسين جودته.

ويأتي التعلم الإلكتروني أحد أبرز مظاهر التقدم (التكنولوجي) في المجال التعليمي، ويتطلب من المعلمين مهارات رقمية متقدمة لاستعمال الأدوات الرقمية بفعالية. وتشمل الكفايات الرقمية مجالات عدة، من بينها المعرفة بأساسيات استعمال الحاسوب، فهم برامج الحوسبة السحابية، استعمال منصات التعليم (الإلكتروني)، القدرة على تحليل البيانات التعليمية، وتوظيف الوسائط المتعددة في تدريس المواد المختلفة. إذ إن المعلم الذي يمتلك هذه الكفايات قادر على تصميم بيئة تعليمية متنوعة تستجيب لاحتياجات الطلاب، وتساهم في تعزيز تفاعلهم مع المحتوى التعليمي (محمود، 2021م).

وبحسب ابن شريك واخرين (2022) للمهارة الرقمية أهمية بالنسبة للأفراد في حياتهم اليومية فضلا عن كونها مهارة أساسية في التعليم (الإلكتروني) إذ لا يمكن الحديث عن التعليم الإلكتروني إلا في ظل توفر وإتقان للمهارة الرقمية لمختلف الفاعلين في عملية التعلم والتعليم (الإلكتروني)، كما أظهرت دراستهم مجموعة من معايير الجودة التي ينبغي توفرها في مختلف عمليات التعلم والتعليم (الإلكترونية) والتي تعدّ عاملا أساسيا لنجاح أو فشل هذه العملية.

كذلك فالتنمية المهنية للمعلمين عملية مستمرة تهدف إلى تعزيز مهارات المعلمين، وزيادة كفاءاتهم في مجالات التعليم المختلفة. الكفايات الرقمية تعد جزءًا أساسيًا من هذه العملية، حيث تساهم في تمكين المعلمين من تحديث أساليبهم التدريسية، وتعزيز قدرتهم على استعمال الأدوات (التكنولوجية) المتطورة.

المعلم الذي يطور كفاءاته الرقمية بشكل مستمر يصبح أكثر قدرة على الاستفادة من الابتكارات التكنولوجية مثل استعمال تطبيقات الواقع المعزز والافتراضي، التي يمكن أن تحسن من طرق التدريس، وتجعلها أكثر جذبًا وفاعلية (الشمري، 2020م).

كما أن المعلمين الذين يمتلكون كفايات رقمية قوية يظهرون تحسنًا ملحوظًا في أدائهم التدريسي، وهو ما ينعكس إيجابيًا على تحصيل الطلاب. وأشار جمال (2020) إلى أن المعلمين الذين شاركوا في دورات تدريبية؛ لتطوير مهاراتهم الرقمية كانوا أكثر قدرة على تصميم أنشطة تعليمية مبتكرة ساعدت في زيادة اهتمام الطلبة، وتحفيزهم على التعلم.

كما أن جودة التعليم والتعلم ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمدى قدرة المعلمين على دمج (التكنولوجيا) في العملية التعليمية بشكل فعال. فالكفايات الرقمية لا تقتصر على القدرة على استعمال الأدوات التكنولوجية فحسب، بل تشمل أيضًا القدرة على تحليل البيانات التربوية واستعمالها لتحسين الأداء التعليمي. باستعمال أدوات (التكنولوجيا)، يمكن للمعلمين الوصول إلى مصادر تعليمية متنوعة، وتنفيذ تقنيات تعليمية مبتكرة، وتقديم محتوى تعليمي يتناسب مع احتياجات الطلاب المختلفة. حيث يمكن للمعلمين الذين يمتلكون كفايات رقمية استعمال منصات التعليم (الإلكتروني) لتقديم دروس تفاعلية، وتنظيم اختبارات عبر (الإنترنت)، وتقديم ملاحظات فورية للطلاب، مما يسهم في تحسين تجربتهم التعليمية. كما تتيح هذه الكفايات للمعلمين إمكانية استعمال التقنيات الحديثة لتحليل أداء الطلاب بشكل دقيق، وتحسين (استراتيجيات) التدريس وفقًا للنتائج التي يتم الحصول عليها، فالكفايات الرقمية تمثل أحد العوامل الأساسية في تطوير التعليم وجودته. إن تطوير هذه الكفايات لدى المعلمين لا يقتصر فقط على تعزيز مهاراتهم الشخصية، بل يساهم بشكل مباشر في تحسين جودة التعليم، والتعلم داخل الفصول الدراسية. ولذلك، يجب على المؤسسات التعليمية أن تولي اهتمامًا خاصًا بتدريب المعلمين على استعمال (التكنولوجيا) بشكل فعال، وتوفير الفرص المستمرة لهم لتعزيز كفاياتهم الرقمية بما يتناسب مع احتياجات العصر الحديث (جابر، 2021م).

وترى الباحثة بأن العلاقة بين جودة التعليم والتنمية المهنية واضحة، حيث تساهم التنمية المهنية في تعزيز الكفاءات، والمهارات التعليمية للمعلم، مما ينعكس بشكل إيجابي على عملية التعلم. عندما يحصل المعلم على فرص تدريب، وتطوير مستمر، فإنه يكتسب أدوات وأساليب جديدة تسهم في تحسين أدائه داخل الفصل الدراسي. هذا التطوير يعزز قدرته على تصميم أساليب تعليمية مبتكرة تساهم في تحفيز الطلبة على المشاركة الفعالة وتطبيقها، مما يؤدي إلى تحسين مستوى جودة التعليم والتعلم.

كما تكتسب الكفايات الرقمية أهمية كبيرة في هذا السياق، حيث أصبحت (التكنولوجيا) جزءاً أساسياً من العملية التعليمية. في ظل تسارع التطور (التكنولوجي)، يحتاج المعلمون إلى امتلاك مهارات رقمية تمكنهم من استعمال أدوات (تكنولوجيا) التعليم بفعالية. فالكفايات الرقمية تشمل استعمال البرمجيات التعليمية، منصات التعلم (الإلكترونية)، أدوات التواصل عبر (الإنترنت)، والقدرة على تقديم المحتوى التعليمي بطريقة مبتكرة وجذابة للطلبة.

وتعد الكفايات الرقمية جزءاً لا يتجزأ من التنمية المهنية، حيث يتطلب المعلمون تعلم مهارات تكنولوجية حديثة لتحسين أساليب تدريسهم، وجعلها أكثر تفاعلية. كما تساعد هذه المهارات في تلبية احتياجات الطلبة الذين يعيشون في عالم رقمي، مما يساهم في تعزيز جودة التعليم بتطبيق تقنيات تعزز التفاعل والاستجابة لاحتياجات كل طالب.

1.3 الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء عرضا للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة حيث تم عرضها حسب محاور الدراسة الرئيسة وكالآتي:

1.3.1 الدراسات المتعلقة بالكفايات الرقمية

هدفت دراسة عوض (2024) إلى استقصاء درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي ومديري المدارس الأساسية في ضوء التحول الرقمي. وقد تم استعمال المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (405) معلما ومعلمة و (112) مديرا ومديرة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة. وقد تم

استعمال استبانتين إحدهما لمديري المدارس والأخرى للمعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي ومديري المدارس الاساسيى جاءت بدرجة متوسطة. كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين لصالح الأقل خبرة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيري الخبرة، والمسمى الوظيفي. وقد خلصت الدراسة الى مجموعة من التوصيات أهمها عقد المزيد من الدورات والورش التدريبية تركز على الكفايات الرقمية

وهدفت دراسة أنيس (Anis, 2024) إلى فهم التحديات التي واجهها المعلمون في تطوير مهاراتهم الرقمية خلال (جائحة.COVID-19) واستكشاف أفضل الممارسات والنماذج لتطوير مهارات المعلمين الرقمية بعد الجائحة. استعملت الدراسة منهجًا نوعيًا قائمًا على تحليل البيانات المستخلصة من المقابلات مع (30) معلمًا من مستويات تعليمية مختلفة (الابتدائية والثانوية). كما اعتمدت على مراجعة الأدبيات المتعلقة بالتطوير المهني للمعلمين في العصر الرقمي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود تحديات يواجهها المعلمون مثل: نقص الموارد التدريبية الرقمية الملائمة، ضعف مهارات إدارة الفصول الافتراضية، الإرهاق الناتج عن التحول السريع إلى التعليم عن بُعد. وقد أوصت الباحثة بتطوير برامج تعليمية مدمجة تجمع بين التعليم الحضوري والرقمي، إنشاء سياسات داعمة لتطوير كفايات المعلمين الرقمية، توفير التمويل اللازم لدعم مبادرات التدريب الرقمي، والاستفادة من (التكنولوجيا) الحديثة مثل: الذكاء الاصطناعي لتحليل احتياجات المعلمين، وتخصيص خطط تدريبية لهم.

وأجرى بخاري والصائغ (2023)دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمات التربية الأسرية بمدينة مكة المكرمة في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، فتم استعمال استبانة لجمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (150) معلمة من معلمات التربية الأسرية، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من جميع مدارس مدينة مكة المكرمة في جميع المراحل التعليمية الابتدائي والمتوسط والثانوي، وأظهرت نتائج

الدراسة أن مستوى الكفايات الرقمية لدى المعلمات كان متوسطًا، مع وجود حاجة ملحة لبرامج تدريبية مستمرة تعتمد على معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم.(ISTE)

وأجرت العصامي (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الكفايات الرقمية لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة الغربية، ووضع تصور مقترح لتطوير الكفايات الرقمية لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء التحول الرقمي، ولتحقيق هدف الدراسة استعمل المنهج الوصفي، كما استعملت استبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت على عينة بلغت (423) من المعلمين تم توزيعهم وفق متغيرات (الجنس الدرجة الوظيفية/ سنوات الخبرة)، ووضعت الدراسة تصور مقترح يهدف إلى تطوير الكفايات الرقمية، وتشمل كفايات التعامل مع التطبيقات التقنية الحديثة، وكفايات تصميم المحتوى التعليمي، وكفايات استعمال شبكة (الإنترنت) في التعليم، وكفايات التعامل مع تطبيقات السحابة الإلكترونية.ويقوم تطوير الكفايات على مجموعة من المتطلبات الإجرائية أهمها: توصيف الكفايات الرقمية اللازمة للمعلم وتضمينها عبر مقررات إعداد المعلم بكليات التربية. وضع خطة تدريب للمعلمين لتدريبهم على الكفايات الرقمية. زيادة ميزانية البرامج التدريبية من وزارة التربية والتعليم. توفير شبكات الويب بالمدارس مجانا؛ لتسهيل دخول المدرسين عليها والاطلاع على المعلومات، والمعرفة بسهولة ويسر. تسهيل دخول المعلم على المنصات التعليمية عبر بوابات خاصة.

وهدفت دراسة شحادة والعواودة (2022) التعرف إلى درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي العلوم في لواء القويسمة/ العاصمة عمان في ظل جائحة (كورونا) من وجهة نظرهم. استعملت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولجمع البيانات تم تطوير استبانة الكفايات الرقمية لدى معلمي العلوم مكونة من ثلاثة مجالات، تم تطبيقها على عينة مكونة من (136) معلمًا ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي العلوم في لواء القويسمة في ظل جائحة (كورونا) كانت متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس،

وعدد سنوات الخدمة، والتفاعل بينهما. وتوصلت الدراسة إلى توصيات عدة من أهمها توعية المعلمين بأهمية امتلاك الكفايات الرقمية.

وطبق العامري (2022) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات الرقمية لمعلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحول الرقمي، والكشف عن درجة امتلاكهن لها من وجهة نظرهن ومعرفة الصعوبات التي تواجهن عند استعمال الكفايات الرَّقميّة، وقد تم استعمال المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة البحث من (711) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من مدارس التعليم العام بخمس مدن بالمملكة العربية السعودية، وهي الرياض وجدة والمدينة والدمام وأبها، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية قوية بين امتلاك الكفايات الرقمية، وتحسين جودة التعليم.كشفت أيضا أن معلمات الدراسات الاجتماعيّة يواجهن صعوبات عند استعمال الكفايات الرَّقميّة اللازمة للتحول الرَّقميّ في أثناء التدريس. وقد أوصت الباحثتان بالعديد من التوصيات، منها الاهتمام بتنمية الكفايات الرَّقميّة لدى معلمات الدراسات الاجتماعيّة، وتضمين برامج تنمية الكفايات الرَّقميّة لدى معلمات الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة، وفي أثنائها لتحسين الأداء التدريسي لديهن ومعالجة الصعوبات التي تعرقل سير معلمات الدراسات الاجتماعيّة نحو تطبيقات الكفايات الرَّقميّة.

وأجرى دانكي (Dinc, 2019) دراسة هدفت التعرف الى أفكار المعلمين حول تكامل (التكنولوجيا) وجمعت أفكارهم حول العوائق المحتملة أمام دمج (التكنولوجيا) في التعليم. لهذا الهدف تم طرح سؤالين رئيسين على المشاركين وهما (1) "ماذا يعني تكامل (التكنولوجيا) في التعليم بالنسبة لك"؟ و (2) "ما هي العوائق المحتملة أمام دمج (التكنولوجيا) في التعليم"؟. شارك في الدراسة (76) مدرسا في مرحلة ما قبل الخدمة، ممن أخذوا دورة "دمج (التكنولوجيا) في التعليم" خلال برنامج تعليم المعلمين الابتدائي. تم تحليل البيانات باستعمال أسلوب التحليل الوصفي. وأظهرت النتائج أن معلمي ما قبل الخدمة لديهم تصورات تتعلق بتكامل (التكنولوجيا)، مثل: الاستعمال الفعال للتكنولوجيا، وادراج (التكنولوجيا) في

منهج الدورة، وزيادة المشاركة. بالإضافة الى ظهور العديد من العوائق الرئيسية امام دمج (التكنولوجيا) في التعليم.

وطبق (توندير وفان ويرتمير واوتتينبريت) (Tondeur et al., 2017)دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين المعتقدات التربوية للمعلمين واستعمالهم للتكنولوجيا في العملية التعليمية، وذلك بتحليل منهجي للدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع. حيث استعملت الدراسة منهجية المراجعة المنهجية لتحليل (320) دراسة سابقة. وأظهرت النتائج أن معتقدات المعلمين حول التعليم والتعلم تؤثر بشكل كبير على قراراتهم المتعلقة باستعمال (التكنولوجيا) في الفصول الدراسة، كما أظهرت أهمية برامج التنمية المهنية في تغيير المعتقدات التربوية ودعم الاستعمال الفعّال للتكنولوجيا. وكشفت عن نقص في الأبحاث التي تركز على تأثير العوامل الثقافية والسياقية على العلاقة بين المعتقدات واستعمال (التكنولوجيا). وقد أوصى الباحثون لضرورة تصميم برامج تدريبية تستهدف تغيير المعتقدات التربوية للمعلمين لدعم الدمج الفعّال للتكنولوجيا.

وهدفت دراسة (ريديكير وبوني) (Redecker & Punie, 2017)إلى تطوير إطار عمل شامل لتحديد الكفايات الرقمية المطلوبة من المعلمين في السياق التعليمي الأوروبي وتعزيزها. اعتمدت الدراسة على منهجية وصفية لتطوير إطار العمل. حيث استندت إلى مراجعة الأدبيات السابقة، وتحليل الممارسات الحالية للكفايات الرقمية في قطاع التعليم. وتعاونت الدراسة مع خبراء تربويين، وتقنيين في صياغة الإطار. وتصميمه الإطار يحتوي على (6)أبعاد رئيسة، تُعرّف الكفايات الرقمية للمعلمين على النحو التالي: المشاركة المهنية، مصادر التعلم الرقمية، التدريس والتعلم، التقييم، تمكين المتعلمين، تطوير كفايات الطلبة الرقمية. وأظهر الإطار أهمية الكفايات الرقمية في تمكين المعلمين من أداء أدوارهم بشكل أكثر كفاءة، خاصة في البيئة التعليمية الحديثة. وقدمت الدراسة توصيات لتعزيز التطوير المهني للمعلمين عبر برامج تدريبية مصممة خصيصًا لتلبية احتياجاتهم الرقمية. مثل: تبني الإطار من

مؤسسات التعليم لتحديد الفجوات في الكفايات الرقمية للمعلمين، تصميم برامج تدريبية مستدامة تهدف إلى تطوير مهارات المعلمين التقنية، ودعم ثقافة الابتكار التكنولوجي في المدارس لتعزيز استعمال (التكنولوجيا) بفعالية.

وأجرى مراد (2014) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى معرفة عينة من معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم في الأردن للتطبيقات، والبرمجيات الأساسية للتكنولوجيا ومدى استعمالهم، وتوظيفهم لها في المواد التي يدرسونها، وكذلك التعرف إلى العوائق التي تحول دون استعمالهم لها، وقد صمم الباحث استبانة من أجل جمع البيانات وطبقت على (101) من المعلمين والمعلمات. أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية أفراد العينة يمارسون التطبيقات، والبرمجيات المختلفة للتكنولوجيا بصورة كافية لكن استعمالهم، وتوظيفهم لها في أغراض التدريس كان متدنيا، كما أظهرت الدراسة عن وجود بعض العوائق التي تعيق استعمالهم للتكنولوجيا في التدريس منها الافتقار إلى التجهيزات، والبنى التحتية، وضعف التدريب على كيفية توظيف (التكنولوجيا) في التدريس.

1.3.2 الدراسات المتعلقة بالتنمية المهنية

وفي دراسة أجراها (ساموني يسواري) (Samundeeswari, 2024) التي هدفت إلى استكشاف (الاستراتيجيات) الفعالة، وطرق التقييم الخاصة بالتنمية المهنية للمعلمين، أكد فيها بأن التنمية المهنية للمعلمين(TPD) أمر بالغ الأهمية؛ لتعزيز جودة التعليم، وتعزيز ممارسات التدريس الفعالة. تلخص الدراسة نتائج من دراسات، وتقارير مختلفة لتحديد العناصر الرئيسة التي تساهم في نجاح برامج التنمية المهنية. وأظهرت أن دمج (التكنولوجيا) في (TPD)، مثل الدورات الدراسية عبر (الإنترنت) وورش العمل الافتراضية، تزيد من الوصول والمشاركة. كما تم تسليط الضوء على أهمية خطط التنمية المهنية الشخصية، التي تتماشى مع الاحتياجات الفردية، وأهداف المعلمين المهنية، كعامل مهم في تعزيز نمو المعلمين واحتفاظهم بالمهنة. وأوصت الدراسة صانعي السياسات، والقادة التربويين كيفية تصميم،

برامج (TPD) وتنفيذها وتقييمها والتي لا تحسن فقط ممارسات التدريس، ولكن أيضًا تعزز نتائج تعلم الطلاب.

وهدفت دراسة العلي (2022) إلى التعرف إلى درجة تحقيق النمو المهني لدى معلمي المدارس الابتدائية في لواء بني عبيد من وجهة نظرهم، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقامت الباحثة بإعداد استبانة لقياس درجة تحقيق النمو المهني، حيث تكون مجتمع الدراسة من (2560) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية النسبية، بنسبة (15%)، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقيق النمو المهني ككل جاءت بدرجة (كبيرة)؛ كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة تحقيق النمو المهني لدى معلمي المدارس الابتدائية في لواء بني عبيد من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية). وأوصت الدراسة بنشر ثقافة النمو المهني لدى العاملين في المدارس من أجل تحقيق التنمية المستدامة

وطبق الجبور (2022)، دراسة هدفت الدراسة إلى تعرف دور مديري المدارس في النمو المهني للمعلمين من وجهة نظر معلمين المرحلة الثانوية في لواء الموقر، بالاضافة لبيان أثر كل من متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، في النمو المهني للمعلمين، إذ تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية بلغت (92) معلما ومعلمة، وتم بناء استبانة مكونة من (30) فقرة لتحقيق أهداف الدراسة، أظهرت تنائج الدراسة أن درجة دور مديري المدارس في النمو المهني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء المرقر كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الموهل العلمي، ولصالح الدراسات العليا.

وأجرت العنزي (2021)، دراسة هدفت إلى التعرف على واقع التطوير المهني الذاتي لمعلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ومعوقات التطوير المهني الذاتي من وجهة نظرهن، مع بيان تأثير متغيرات:

(المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) في ذلك، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستعملت أداة الاستبانة، و طبقت على عينة عشوائية مكونة من (260) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن حصل محور واقع التطوير المهني الذاتي على متوسط (4.14) بدرجة مرتفعة، وحصل محور معوقات التطوير المهني الذاتي على متوسط (3.98) أي معوقات بدرجة كبيرة، كما كشفت النتائج أنه لا توجد فروق بين وجهات نظر عينة الدراسة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وطبق العموش (2020) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان، والتكيف الوظيفي من وجهة نظر مديري المدارس. استعملت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم اختيار عينة عشوائية من (196) مدير مدرسة. وأظهرت النتائج أن واقع التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في عمان جاء بدرجة مرتفعة في جميع مجالات التنمية المهنية. كما تبين أن مستوى التكيف الوظيفي للمعلمين كان مرتفعًا أيضًا، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية، وذات دلالة إحصائية بين التنمية المهنية، والتكيف الوظيفي. أوصت الدراسة بتعزيز تطبيق مجالات التنمية المهنية، وتشجيع التعاون بين المعلمين، ودعم الثقة لديهم فيما يتعلق بالأمان الوظيفي، وتوفير فرص التطور، والترقية، بالإضافة إلى تعزيز دمج (تكنولوجيا) المعلومات، والاتصالات في العملية التعليمية.

وهدفت دراسة أبي دولة (2019) إلى معرفة درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى المشرفين التربويين في منطقة الشمال، وعلاقتها بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين. استعملت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، واشتملت على أداة من بعدين: القيادة التبادلية، والتنمية المهنية المستدامة. تكونت عينة الدراسة من (516) معلمًا ومعلمة بنسبة (5%) من مجتمع الدراسة البالغ (10000)معلم. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة التبادلية، والتنمية المهنية المستدامة كانت كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس أو المؤهل العلمي أو الخبرة، باستثناء فروق في مجال التخطيط

والتقويم لصالح فئة البكالوريوس. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة التبادلية، والتنمية المهنية المستدامة. أوصى الباحث بضرورة الاستمرار في تطبيق القيادة التبادلية؛ لتعزيز التنمية المهنية المستدامة.

وأجرى السريحين (2017) هدفت إلى تعرف دور المشرفين التربويين في تحقيق لتنمية المهنية المستدامة للمعلمين في المدارس الحكومية في لواء الرمثا من وجهة نظر مديري المدارس. ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة قصديه تكونت من (57) مديرا طبقت عليهم استبانة مكونة من (36) فقره موزعة على أربعة مجالات: (التدريب والتطوير، والاتصال والتواصل، وتكنولوجيا المعلومات، والعمل ضمن الفريق)، وتوصلت الدراسة إلى أن دور المشرفين التربويين في مجالات الدراسة عن الأربعة في تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في المدارس الحكومية في لواء الرمثا، قد جاءت ضمن مستوى متوسط، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لدور المشرفين التربويين في تحقيق التنمية المهنية المستدامة في المدارس الحكومية في لواء الرمثا تعزى إلى سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية والمؤهل العلمي، وقد أوصت الدراسة تعزيز مفهوم المشرف التربوي، وبيان أهمية دوره في تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

وهدفت دراسة الصالحية (2017) إلى تسليط الضوء على أهمية التنمية المهنية المستدامة في تطوير العمل المدرسي في ضوء معايير الجودة الشاملة في مصر، والتوصل إلى إجراءات مقترحة لتفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة، إذ تبين أنه وفي ظل (الاستراتيجيات) التربوية الحديثة والتحديات التي تواجه المدرسة كمؤسسة تربوية مجتمعية، والتي جاءت نتيجة للتحولات والتغيرات، جاءت الحاجة إلى المبادرات في تطوير وظيفة المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية، وتطوير طبيعة أدوار العاملين فيها وأدواتها، ووسائلها، وأساليبها، وتؤدي التنمية المهنية المستدامة في هذا الجانب دورا مهما وحيويا؛ لأنها فلسفة تقوم على التفكير بطريقة شمولية تكاملية استعمال أسلوب النظم الكلية والفرعية، وما يربطها من علاقات، وتفاعلات، وما يترتب عليها من نتائج، وعمليات، وتغذية راجعة في التعامل مع المشكلات،

وقال أيضا تعد الجودة الشاملة أحد المداخل الإدارية المعاصرة التي تؤدي دورا حيويا، ومتميزا في مساعدة المؤسسات والأفراد، مبمنهجية فكرية، وعملية متكاملة الأدوات، والوسائل، والمعايير، والتقنيات، يسودها ثقافة التميز رغبة في إرضاء المتعلمين، كما أن غالبية المؤسسات التربوية أصبحت تؤكد على جودة التدريب بوضع خطط وبرامج للتنمية المهنية المستدامة في ضوء نتائج التقويم الذاتي للمؤسسة والعاملين فيها، ودعم تلك البرامج فنيا، ومعنويا، وماديا التي يستطيع العاملون بواساطتها التعامل بكفاءة مع مصادر المعرفة المتنوعة سعيا وراء إيجاد بيئة مهنية، وتنظيمية مشجعة للتطور والتحسين.

وأجرى سردانة (2017) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، تكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس، والمشرفين التربويين في وكالة الغوث الدولية في الأردن، والبالغ عددهم (230) مديرا ومشرفا تربويا، وتم اختار عينة طبقية من (144) مديرا ومشرفا تربويا. واتبعث هذه الدراسة إلى منهج البحث الوصفي المسحي، تم تصميم استبانة لقياس درجة فاعلية البرنامج، تم التأكد من صدقها ثباتها. توصلت نتائج الدراسة إلى أن جاءت جيع برنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين بدرجة عالية من وجهة نظر كل من المديرين والمشرفين. كما توصلت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لجميع محاور البرنامج تعزى لمتغير المركز الوظيفي (مشرف، مدير) ولصالح المدير. أيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية لجميع محاور البرنامج تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح الخبرة (أكثر من عشر سنوات) عند مقارنتها بالخبرة (أقل من خمس سنوات).

وطبق الفجام والمنصوري والدويلة (2017) دراسة هدفت الدراسة إلى تحديد أهداف النمو المهني، وأهميته لمعلم المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وتعرف مبررات النمو المهني، وأهم مبادئه بالنسبة للعملية التعليمية، وتعرف واقع النمو المهني لمعلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية بدولة

الكويت في ضوء محاور أداء الدراسة: (أنشطة النمو المهني، مصادره، معوقاته). تم استعمال المنهج الوصفي وبه تمّ القيام بجمع البيانات، وتحليلها وصولا إلى التعرف الواقع، حيث تم تصميم استبانة لتعرف واقع النمو المهني لمعلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت، تكونت عينة الدارسة من معلمي العلوم والرياضيات بدولة الكويت، والبالغ عددهم (59606) معلما ومعلمة، أسفرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الدورات التدريبية، والمتعلقة بأنشطة النمو المهني، ومعوقاته كما وأسفرت عن وجود فروق دالة احصائية تعزى لمتغيرات الدورات التدريبية في محور مصادر النمو المهني، وخلصت تنائج الدارسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية لمحوري أنشطة النمو المهني ومعوقاته، وقد وجدت فروق دالة احصائيا في محور مصادر النمو المهني.

وأجرت عطياني (2016) دراسة هدفت إلى معرفة دور المبادرة التربوية للمعلمين في تحسين نموهم المهني من وجهة نظر مديري المدارس، والمشرفين التربويين في محافظات شمال الضفة الغربية، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي والتحليلي، واستعملت الاستبانة كأداة دراسة مكونة من ستة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (427) مديرا ومشرفا، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمجال أداة التدريس جاءت متوسطة، وكما أظهرت النتائج فروق بين وجهات نظر الذكور والإناث فيما يتعلق بالرحلات العلمية، وكل ذلك لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الأربعة وهي: (الأنشطة التربوية للمعلمين، وأساليب التدريس، والتدريب والتأهيل، والأنشطة الطلابية) تعزى لمتغير الجنس.

وطبق (غافيفكر) وإبراهيم (Ghavifekr & Ibrahim, 2014)دراسة هدفت إلى الكشف عن دور المشرف التربوي في تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في (كولمبور) في ماليزيا. ولتحقيق هدف الدراسة تم استعمال الاستبانة كاداه لجمع المعلومات، وتكون الدراسة من (100) معلم من معلمي المدارس الثانوية الخاصة استعمل الباحث المنهج الوصفي والتحليلي، وتوصلت الدراسة إلى

أن المشرف التربوي يسهم بدرجه كبيره في تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في ماليزيا. وبأن المعلم يجب أن يكون شخصًا مفكرا بالدرجة الأولى، ولديه حب وشغف التعلّم، يعمل بشكل مستمر على تغيير المعتقدات والمفاهيم في عمله المهني وفي حياته الشخصية. لذلك، فإن التطوير المهني ليس فقط تعميق فهم المعلمين لعمليات التعليم والتعلم وتزويد المعلومات لطلابهم، بل أيضًا عليهم تقع أهمية الإدراك الذاتي حول أنفسهم كبشر وكمدرسين.

1.3.3 الدراسات المتعلقة بجودة التعليم والتعلم

هدفت دراسة الحارثي (2024) إلى فحص أثر الواقع المعزز التحفيزي على الانخراط في التعلم وجودة الحياة التعليمية. تضمنت عينة الدراسة (90) طالبًا من طلبة الصف العاشر موزعين على ثلاث مدارس بإدارة جدة التعليمية، وتم توزيعهم على ثلاث مجموعات بواقع (30) طالبا في كل مجموعة، المجموعة الأولى تجريبية وتدرس باستعمال الواقع المعزز التحفيزي، والمجموعة التجريبية الثانية تدرس باستعمال الواقع المعزز غير التحفيزي، أما المجموعة الثالثة (الأخيرة) فهي ضابطة، وتدرس بالطريقة المعتادة بالفصول الدراسية، وقد تضمنت كل مدرسة مجموعة مستقلة من مجموعات البحث مع مراعاة عزل أثر المتغيرات الدخيلة. تم الاعتماد على التصميم شبه التجريبي لدراسة أثر استعمال الواقع المعزز التحفيزي على الانخراط بالتعلم وجودة الحياة التعليمية. طور الباحث مقياس للانخراط في التعلم، تم تطبيق تجربة الدراسة لمدة أسبوعين متتاليين بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2022–2023). أوضحت النتائج فاعلية الواقع المعزز التحفيزي في تنمية الانخراط في التعلم وجودة الحياة التعليمية بالمقارنة مع الواقع المعزز غير التحفيزي، وكذلك بالمقارنة مع الفصول الاعتيادية .

وهدفت دراسة (اوكتارينا وواهيني) (Oktarina & Wahyuni, 2023) إلى تحليل تنفيذ نظام ضمان الجودة الداخلي في المدارس العليا. تم استعمال نهج نوعي قائم على دراسة الحالة في جمع بيانات الدراسة باستعمال المقابلات، والملاحظات، والتوثيق. توصلت الدراسة إلى أن نظام ضمان الجودة

الداخلي لبرامج المدارس العليا يفي بفئة "الجيد" كما يظهر من التزام المؤسسة بزيادة عدد موظفي التدقيق، وتطوير نظام الوثائق كوسيلة للتكامل. وتخلص الدراسة إلى أن التدقيق الداخلي لجودة التعليم في المؤسسة حتى الآن هو جهد للحفاظ على جودة التعليم التي تسير بشكل جيد. وفي ضوء استنتاج الدراسة بأن الوثائق الشاملة تساعد في نظام ضمان الجودة الداخلي، يُوصى بأن تنتج المؤسسات الوثائق الأصلية في المستقبل لدعم التدقيق الداخلي للجودة. تساهم هذه الدراسة عمليًا في المؤسسات التعليمية لتحسين جودة التعليم.

وفي دراسة أجراها المقيد (2018)هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق معايير نظام الجودة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وعلاقته بمستوى أداء المعلمين، استعمل في هذه الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، استعمل الباحث استبانتين الأولى للكشف عن تطبيق معايير نظام الجودة والاعتماد المدرسي، والثانية لقياس مستوى أداء المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (302) معلماً ومعلمةً. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق معايير نظام الجودة، والاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية، جاء بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (83.57%)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع تطبيق معايير نظام الجودة والاعتماد المدرسي، تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، ووجود فروق، تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، لصالح المرحلة الأساسية، بينما أظهرت النتائج وجود فروق، تعزى لمتغير سنوات الخدمة، لصالح سنوات الخدمة (15) سنة فأكثر.

وأجرى عيسان والشيدي (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين الأوائل في سلطنة عمان، اشتملت عينة الدراسة من (129) مشرفاً تربوياً، و (137) معلماً أول في العام الدراسي (2015–2016م)، تم اختيارهم من ست محافظات تعليمية في سلطنة عمان، تم تصميم أداة الدراسة والتي اشتملت على سبعة مجالات لمعايير الجودة وهي: (التخطيط، والمنهج الدراسي، والتعليم والتعلم،

وشؤون المتعلمين، والموارد البشرية، والموارد المادية، والمجتمع المحلي). أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة تطبيق كبيرة لمعايير الجودة في مجالات الموارد البشرية، وشؤون المتعلمين، والتخطيط، ودرجة تطبيق متوسطة لمجالات الدراسة الأخرى، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة حول درجة تطبيق معايير الجودة، وكانت الفروق لصالح الإناث في جميع المجالات، ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح المعلم الأول في جميع المجالات، ما عدا مجال المنهج المدرسي.

وقدم آل رفعة (2015) دراسة هدفت إلى التعرف إلى المعايير المقترحة لضمان جودة التعليم في ضوء خبرات بعض الدول العربية والأجنبية، وتصور مقترح للاستفادة من تلك الخبرات. استعمل المنهج الوصفي والنوعي من أجل تحقيق أهداف الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق معايير ضمان الجودة في الدول المتقدمة أدى إلى تطور ملحوظ في جودة التعليم في تلك الدول، كما توصلت الدراسة إلى تصور مقترح تمثل في تبني التصور في ضوء النموذج المصري لجودة التعليم، وتفعيل متطلبات تحقيق الجودة والاعتماد للمدارس السعودية.

وفي دراسة أجراها الغامدي (2014) هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المدينة المنورة. تكونت عينة الدراسة من (128) مشرفاً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. استعملت الاستبانة كأداة لجميع البيانات. اشتملت أداة الدراسة على ثمانية مجالات تكونت من: (شؤون الطلبة، والتعليم والتعلم، والمنهاج، والموارد البشرية، والتخطيط والقيادة، والمجتمع المحلي، والموارد المادية، وإدارة التربية والتعليم). أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية، جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فروق في معايير تطبيق ضمان الجودة في المدارس السعودية، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

1.3.4 التعقيب على الدراسات السابقة

تختلف الدراسة الحالية عن نظيراتها من الدارسات السابقة، في أنها قد تكون من الدراسات القليلة التي أجريت في منطقة الجليل، للكشف عن الكفايات الرقمية، وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم، من وجهة نظر المديرين والمعلمين في منطقة الجليل، حيث تعمم النتائج التي تسفر عنها الدراسة على مجتمع الدراسة. ويلاحظ من الإطلاع على الدراسات السابقة كالآتي:

الهدف: عقبًا على الدراسات المتعلقة بالكفايات الرقمية، حيث تتباين نتائج الدراسات التي تناولت الكفايات الرقمية للمعلمين بين التركيز على التحديات والممارسات الموصى بها. دراسة أنيس (Anis, 2024)أظهرت أن معلمي التعليم الوجاهي يواجهون صعوبة في التكيف مع التعلم الرقمي في أثناء وبعد جائحة (كورونا)، واقترحت تبني برامج تدريبية مدمجة لدعم المعلمين. أما دراسة بخاري والصائغ (2023) فقد ركزت على توجيه التدريبات بما يتماشى مع معايير(ISTE)لدعم المعلمات في مكة، وهو ما أكد على ضرورة دعم الكفايات الرقمية المستدامة. من الناحية الأخرى، تشير دراسة مراد (2014)إلى تحديات كبيرة تتعلق بالبنية التحتية، وضعف التدريب، مما يؤكد الحاجة الماسة لتوفير الدعم التقني والتدريبي اللازم. هذه الدراسات تشير إلى ضرورة وضع (استراتيجيات) تدريبية موجهة تواكب التغيرات التقنية السريعة، وتلبي احتياجات المعلمين.

أما في محور دراسات النمو المهني فتتسق النتائج في التأكيد على أهمية تطوير المعلمين، وتقديم الدعم المستمر. ففي دراسة العلي (2022) سلطت الضوء على أهمية تفعيل برامج النمو المهني لمعلمي المدارس الابتدائية في الأردن، مشيرة إلى أن الفجوات بين الجنسين، والمؤهلات العلمية لم تؤثر بشكل كبير على الرغبة في تحسين الأداء المهني. بينما دراسة الجبور (2022) كشفت عن تأثير إيجابي لمديري المدارس على النمو المهني للمعلمين في لواء (الموقر)، ما يعكس أهمية القيادة في تعزيز الأداء التربوي. كما أوصت دراسة العموش (2020) بضرورة تعزيز تطبيق مجالات التنمية المهنية، وتعزيز التعاون بين المعلمين، وتوفير فرص تطوير مهني متكاملة. هذه الدراسات تدعو إلى الاهتمام بتنظيم

برامج مهنية فاعلة، وداعمة للتطور المستدام للمعلمين. كما تناولت دراسات المحور الثالث؛ موضوع جودة التعليم والتعلم من جوانب متعددة، حيث تركز دراسة الحارثي (2024) على استعمال الواقع المعزز التحفيزي في تحسين الانخراط في التعلم، وجودة الحياة التعليمية، بينما تشير دراسة الطائي (2022) إلى فعالية التعليم (الإلكتروني) في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العراقية. من جانب آخر، تبين دراسة المقيد (2018) أهمية تطبيق معايير الجودة في مدارس غزة، في حين تركز دراسة عيسان والشيدي (2017) على تطبيق معايير الجودة الشاملة في سلطنة عمان، مع التركيز على مجالات، مثل: الموارد البشرية، والتخطيط. كما تقدم دراسة آل رفعة (2015) تصورًا للاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في ضمان جودة التعليم، بينما تبرز دراسة الغامدي (2014) الحاجة لتطوير تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية. جميع هذه الدراسات تؤكد على أهمية استعمال تقنيات حديثة، وتطبيق معايير جودة متكاملة؛ لتعزيز العملية التعليمية في السياقات المختلفة.

العينة: تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيار المجتمع المستهدف وهم المعلمون، بينما كانت الاستجابة على الأدوات المستعملة في هذه الدراسة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس.

المنهج والأداة: استعملت الدراسة المنهج المختلط (الكمي، والنوعي) باستعمال المنهج الوصفي الارتباطي، كذلك ستقوم باستعمال المقابلة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تشابهت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي، والمنهج الوصفي المسحي، والمنهج الوصفي الارتباطي، كما وقامت معظم الدراسات السابقة باستعمال الاستبانة في عملية جمع البيانات، كما استعملت في الدراسة الحالية.

الأدب النظري والدراسات السابقة: استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وصياغتها بأسلوب علمي بحثي، وفي إثراء أدبها النظري، وفي تطوير منهجية الدراسة، وفي تطوير أداة الدراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها.

وتختلف هذه الدارسة عن نظيراتها من الدارسات السابقة، حيث إنها أجريت في منطقة الجليل، وفي حدود إعلم الباحثة لم يتم اجراء أي دراسة تناولت هذه المتغيرات، والأهداف في منطقة الجليل.

وعلى الرغم مما تقدم؛ فإن الدراسة الحالية قد تميزت عما سبق من الدراسات السابقة في هدفها، ومجتمعها، وعينتها، ومكانها، وزمانها في المجال التربوي، والتعليمي، والتي تناولت الكفايات الرقمية، وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم، من وجهة نظر المديرين والمعلمين في منطقة الجليل، كما أنها تميزت عن الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج المختلط (الكمي والنوعي) واستعمال أداتين هما الاستبانة والمقابلة، وتميزت الدراسة بالخروج بتصور مقترح مرتبط بمتغيرات الدراسة.

1.4 مصطلحات الدراسة

فيما يلي تعريف للمصطلحات الواردة في الدراسة اصطلاحياً وإجرائيا، وهي كالآتي:

الكفايات الرقمية: عرفها فيراري (Ferrari، 2012، 3.) بأنها "مجموعة المعرفة والمهارات، والمواقف بما في ذلك القدرات (والاستراتيجيات) والقيم والوعي المطلوب عند استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والوسائط الرقمية، وأداء المهام، وحل المشكلات، والتواصل، وإدارة المعلومات، والتعاون والتصرف بطريقة أخلاقية ومسؤولة".

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها مجموعة المعارف والمهارات المتصلة بالجوانب الرقمية، والتي تتمثل في كفاياتهم باستعمال الحاسوب، وشبكة (الإنترنت)، وتصميم التعليم الرقمي، والتعليم والتعلم الرقمية، وكفاياتهم الإدارية، والتواصلية الرقمية، والإبداع، والإبتكار، التي يمتلكها معلمو المدارس في منطقة الجليل، التي تمكنهم من توظيف الموارد والأدوات الرقمية بفعالية في تخطيط المواقف وتنفيذها، والأنشطة التعليمية والتقويم، ويُعبر عنها استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة المخصصة لذلك.

التنمية المهنية للمعلمين: التنمية المهنية للمعلمين هي "عملية مستمرة تهدف إلى تحسين: المعارف والمهارات والكفايات المهنية للمعلمين بالتدريب والتطوير، مما يسهم في تحسين أدائهم التعليمي، ومواكبتهم للمستجدات التربوية والتكنولوجية" (Guskey, 2000, p. 3).

وتعرّف إجرائياً بأنها التغير الحاصل لدى المعلمين في معارفهم واتجاهاتهم المهنية، ومهاراتهم، وسلوكاتهم المهنية بمشاركتهم في الأنشطة، والبرامج التدريبية التي يشارك فيها معلمو المدارس في منطقة الجليل، ويُعبر عنها من استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة المخصصة لذلك.

جودة التعليم والتعلم: جودة التعليم والتعلم تشير إلى "مدى كفاءة العملية التعليمية في تحقيق أهدافهابتوفير بيئة تعليمية فعالة تُلبي احتياجات الطلاب، وتحفزهم على التعلم، وتُحقق مخرجات تعليمية تتوافق مع معايير الجودة" (Harvey & Green, 1993, p. 11).

وتعرّف إجرائياً بأنها مستوى الفاعلية في العملية التعليمية التعلمية، وتحقيق مخرجات فاعلة في مستويات عدة منها: المحتوى التعليمي "المنهاج"، (واستراتيجيات) التعلم والتعليم، وبيئة التعليم والمناخ المدرسي، والتقويم (التقويم من أجل التعلم)، في مدارس منطقة الجليل، بما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية إيجابية وفق ما هو مخطط له وبفاعلية. ويُعبر عنها باستجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة المخصصة لذلك.

مدارس منطقة الجليل: في سياق هذه الدراسة، يُقصد بـ "مدارس منطقة الجليل "المدارس العربية الرسمية الواقعة ضمن الحدود الإدارية لمنطقة الجليل في شمال فلسطين، والتي تشمل المدارس التابعة لوزارة المعارف الإسرائيلية، وتخدم المجتمع العربي في المدن والقرى العربية داخل هذه المنطقة.

1.5 مشكلة الدراسة أسئلتها

في ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة التي يشهدها العالم، أصبحت الكفايات الرقمية ضرورة لا غنى عنها للمعلمين لتمكينهم من تلبية متطلبات التعليم الحديث. ومع الانتشار الواسع للأدوات (التكنولوجية) والمنصات التعليمية الرقمية، بات من الضروري أن يمتلك المعلمون المهارات، والمعرفة اللازمة لاستعمال هذه الأدوات بفعالية؛ لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

على الرغم من الجهود المبذولة لتطوير الكفايات الرقمية لدى المعلمين، تشير الدراسات إلى وجود تفاوت في مستوى امتلاكهم لهذه الكفايات، مما قد ينعكس سلبًا على جودة التعليم والتعلم (Mishra & Koehler, 2006; بخاري و الصائغ، 2023م). هذا التفاوت يتأثر بعوامل عدة، منها نقص التدريب المهني المستمر، وغياب (استراتيجيات) واضحة لدمج (التكنولوجيا) في التعليم بشكل منهجي.

في هذا السياق، ومن عمل الباحثة في ميدان التربية والتعليم في إحدى قرى الجليل رأت أن المدارس تواجه تحديات خاصة تتعلق بتمكين المعلمين من توظيف (التكنولوجيا) لتحسين الأداء المهني لهم، وبالتالي تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية التعلمية. ورغم الاهتمام المتزايد بتنمية الكفايات الرقمية، لا تزال هناك فجوة في فهم العلاقة بين هذه الكفايات الرقمية، والتنمية المهنية للمعلمين، ومدى تأثيرها على تحسين جودة التعليم والتعلم.

وبناءً على ما تقدم، تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما واقع الكفايات الرقمية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم، من وجهة نظر مديري المدارس الإعدادية ومعلميها في منطقة الجليل؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما واقع الكفايات الرقمية لدى المعلمين في منطقة الجليل من وجهة نظرهم؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات الرقمية لدى المعلمين من وجهة نظرهم في منطقة الجليل تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخدمة)؟
- ما واقع التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر معلمي المدارس في منطقة الجليل؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في منطقة الجليل تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخدمة)؟
- ما واقع جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المتوسطات الحسابية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع جودة التعليم والتعلم في المدارس، من وجهة نظر المعلمين في منطقة الجليل تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخدمة)؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين واقع الكفايات الرقمية لدى المعلمين والتنمية المهنية للمعلمين في منطقة الجليل من وجهة نظرهم؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين واقع الكفايات الرقمية لدى المعلمين وجودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل من وجهة نظر المعلمين؟
- : كيف تُسهم الكفايات الرقمية التي يمتلكها المعلّمين في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل، من وجهة نظر المديرين؟
- ما التصور المقترح لدور الكفايات الرقمية لدى المعلمين في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل؟

1.6 أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد مستوى توافر الكفايات الرقمية لدى المعلمين في منطقة الجليل من وجهة نظرهم.
2. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الكفايات الرقمية لدى المعلمين في منطقة الجليل، تُعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمرحلة الدراسية.
3. تحديد مستوى واقع التنمية المهنية لدى المعلمين في منطقة الجليل من وجهة نظرهم.
4. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التنمية المهنية لدى المعلمين في منطقة الجليل، تُعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمرحلة الدراسية.
5. تحديد مستوى جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل من وجهة نظر المعلمين.
6. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل، تُعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمرحلة الدراسية.
7. تقصي وجود علاقة ارتباطيّة بين واقع الكفايات الرقمية لدى المعلمين، والتنمية المهنية للمعلمين في منطقة الجليل، من وجهة نظرهم.
8. تقصي وجود علاقة ارتباطيّة بين واقع الكفايات الرقمية لدى المعلمين وجودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل، من وجهة نظرهم.
9. التعرّف إلى دور الكفايات الرقمية التي يمتلكها المعلّمون في تعزيز التنمية المهنية لديهم، وانعكاس ذلك على تحسين جودة التعليم والتعلّم في مدارس منطقة الجليل، وذلك من وجهة نظر المديرين.
10. التوصل إلى تصور مقترح لدور الكفايات الرقمية لدى المعلمين في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل.

1.7 أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية

1. تكتسب هذه الدّراسة أهمّيّتها من أهمّيّة الموضوع الّذي يتناول الكفايات الرقمية، والتنمية المهنية للمعلمين، وجودة التعليم والتعلم، والتي تشكل اضافة للمعرفة الإنسانية.
2. تسلط الدراسة الضوء على العلاقة بين الكفايات الرقمية، والتنمية المهنية للمعلمين، مما يسهم في إثراء الأدبيات التربوية حول هذا الموضوع، خاصة في سياق التعليم في منطقة الجليل.
3. تساهم الدراسة في تقديم إطار نظري لفهم دور الكفايات الرقمية في تحسين جودة التعليم والتعلم، بما يعزز من تبني (التكنولوجيا) كأداة تعليمية فعالة.

الأهمية التطبيقية

1. تساعد نتائج الدارسة في تقديم توصيات عملية لتحسين جودة التعليم والتعلم من دمج (التكنولوجيا) بشكل أكثر فاعلية في العملية التعليمية.
2. تسهم الدراسة في دعم صناع القرار التربوي، ومديري المدارس في تصميم برامج تدريبية تستهدف تنمية الكفايات الرقمية للمعلمين بما يتماشى مع احتياجاتهم الفعليّة، والتوجهات المعاصرة في ميدان التربية والتعليم من ناحية والرقمية من ناحية أخرى.
3. تقدم الدراسة تصوراً مقترحاً لتعزيز الكفايات الرقمية للمعلمين في منطقة الجليل، مما يساعد على رفع مستوى التنمية المهنية لديهم، وتحسين جودة التعليم في المدارس.

1.8 حدود الدراسة

اقتصرت الدّراسة الحاليّة في إطار الحدود الآتية:

1. الحد المكانيّ: اقتصرت الدّراسة على مدارس منطقة الجليل.
2. الحد الزّمانيّ: أجريت الدراسة في الفصل الدّراسي الثاني للعام الدراسي (2025/2024).
3. الحد البشريّ: اقتصرت الدّراسة على عيّنة من مديري مدارس منطقة الجليل ومعلّميّها.
4. الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على دراسة الكفايات الرقمية، وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم، في منطقة الجليل، تصور مقترح.
5. الحد المفاهيمي: اقتصرت الدّراسة على مفاهيم الكفايات الرقمية، والتنمية المهنية للمعلمين، وجودة التعليم والتعلم.
6. الحد الإجرائيّ: تتحدد نتائج هذه الدّراسة بتمتّع أدوات الدّراسة بالخصائص (السّيكومتريّة) من صدق وثبات، ومدى موضوعيّة استجابة أفراد عيّنة الدّراسة عليها، والّذين تم اختيارهم بالطّريقة الطبقية العشوائيّة للإجابة على الاستبانة، وبالطّريقة الغرضية الهادفة للإجابة على أسئلة المقابلة، ومصداقيّة التّحليل الإحصائيّ للبيانات، بالإضافة إلى محدّد المنهج المختلط (الكمي والنوعي).

1.9 محددات الدراسة

تتمثل محددات الدراسة في الآتي:

1. مدى دقة استجابة أفراد عينة الدراسة على الأدوات الخاصة بالدراسة.
2. صدق أدوات الدراسة وثباتها.
3. مجتمع الدراسة وهم المعلّمين في منطقة الجليل.

الفصل الثاني

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستعملة في تحليل بيانات الدراسة.

2.1 منهجية الدراسة

نظراً لطبيعة الدراسة القائمة على دراسة واقع الكفايات الرقمية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم، من وجهة نظر مديري المدارس، والمعلمين في منطقة الجليل، تصور مقترح، اعتمد المنهج المختلط (Mixed Method)، بالاعتماد على المناهج الآتية:

1. المنهج الوصفي الارتباطي القائم على جمع المعلومات والبيانات الكمية بأداة الاستبانة، لدراسة واقع الكفايات الرقمية، والتنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم، ولغرض تحليلها وتفسيرها، وتقييم طبيعتها للتنبؤ بها، وضبطها أو التحكم فيها، والمنهج الارتباطي هو أحد أنواع المنهج الوصفي، وقد استعملت الباحثة هذا المنهج لمعرفة العلاقة بين الكفايات الرقمية، والتنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم.
2. منهج التحليل الموضوعي (Thematic Design) في مرحلة البحث النوعي، بأداة المقابلة، إذ أجريت مقابلات شبه منظمة؛ للتعرف إلى واقع الكفايات الرقمية، والتنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم، والسياسات التربوية التي يحتاجها المعلمون في منطقة الجليل لتعزيز امتلاكهم للكفايات الرقميّة، والتحديات والحلول المقترحة لموجهة التحديات، والتصّورات التطويرية؛ لتحسين جودة التعليم والتعلّم في منطقة الجليل.

3. المنهج التطويري: للتوصل إلى تصور مقترح لدور الكفايات الرقمية لدى المعلمين في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل، بناء على نتائج الدراسة الكمية والنوعية، والأدب النظري.

2.2 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلّمين في منطقة الجليل، والبالغ عددهم (13549) منهم (3,523) معلماً و (10,026) معلمة، وفقاً لدائرة الإحصاء المركزية للعام الدراسي (2025/2024). والجدول (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس.

جدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	3,523	%26
أنثى	10,026	%74
المجموع	13549	%100

2.3 عينة الدراسة

أما عينة الدراسة، فقد اختيرت كالآتي:

أولاً: العينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (37) معلما في منطقة الجليل، وذلك بهدف التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستعمالها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً: عينة الدراسة (Sample Study): اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وفقاً لمتغير الجنس، وقد حدد حجم العينة بناءً على معادلة (روبرت ماسون)، إذ يشير بشماني (2014) أنه يجب تحديد حجم العينة من المجتمع عن طريق معادله إحصائية، كما في المعادلة الآتية:

معادلة (روبرت ماسون) لتحديد حجم العينة

$$n = \frac{M}{\left[\left(S^2 \times (M-1)\right) \div pq\right] + 1}$$

M: حجم المجتمع

S: قسمة الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) أي قسمة معامل الخطأ (0.05) على الدرجة (1.96)

P: نسبة توافر الخاصية وهي 0.50

Q: النسبة المتبقية للخاصية وهي 0.50

وقد بلغ حجم العينة (374) معلما من منطقة الجليل. منهم (97) معلماً بنسبة (26%) و (277) معلمة بنسبة (74%) موزعين بشكل طبقي حسب متغير الجنس. والجدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها (الديمغرافية):

جدول (2)

عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديمغرافية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	97	25.9
	أنثى	277	74.1
	المجموع	374	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	140	37.4
	ماجستير فأعلى	234	62.6
	المجموع	374	100.0
المرحلة الدراسية	ابتدائي	129	34.5
	اعدادي	142	38.0
	ثانوي	103	27.5
	المجموع	374	100.0
عدد سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	35	9.4
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	58	15.5
	10 سنوات فأكثر	281	75.1
	المجموع	374	100.0

عينة المقابلة

جرى اختيار عينة الجانب النوعي بطريقة قصدية، حيث تم اختيار المشاركين ممن تزيد سنوات خدمتهم الأكاديمية على عشر سنوات فأكثر، حيث اشتملت العينة على (20) مديرا ومديرة في منطقة الجليل، (10) ذكور و(10) إناث، وقد جاء ذلك لضمان اختيار أفراد لديهم خبرة واسعة، وعميقة في الإداري والتعليمي، مما يسهم في الحصول على بيانات غنية، وموثوقة تساعد في تحقيق أهداف البحث بشكل أفضل.

2.4 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على أداتين هما: الاستبانة التي تكونت من ثلاثة محاور لجمع البيانات، هي محاور: الكفايات الرقمية، والتنمية المهنيّة للمعلّمين، ومحور تحسين جودة التعليم والتعلم، وأداة المقابلة، التي تكونت من أسئلة مفتوحة، وهي كالآتي:

أولاً: الاستبانة

تكونت من ثلاثة محاور على النحو الآتي:

1. محور الكفايات الرقمية

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى أدوات الكفايات الرقمية المستعملة في بعض الدراسات ومنها: دراسة شاكر (2023)، ودراسة العصامي (2023)، ودراسة العامري (2022)، ودراسة شحادة والعواودة (2022)، قامت الباحثة بتطوير فقرات محور الكفايات الرقمية استناداً إلى تلك الدراسات. بالإضافة لفقرات قامت الباحثة بصياغتها.

2. محور التنمية المهنيّة للمعلّمين

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى أدوات التنمية المهنيّة للمعلّمين المستعملة في بعض الدراسات ومنها: دراسة الجبور (2022) ودراسة العموش (2020)، ودراسة بهزادى (2020)، قامت الباحثة بتطوير فقرات محور التنمية المهنيّة للمعلّمين استناداً إلى تلك الدراسات. بالإضافة لفقرات قامت الباحثة بصياغتها.

3. محور تحسين جودة التعليم والتعلم

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى أدوات تحسين جودة التعليم والتعلم المستعملة في بعض الدراسات ومنها: دراسة العتيبي (2022) ودراسة الحامدي (2021)، قامت الباحثة بتطوير فقرات محور تحسين جودة التعليم والتعلم استناداً إلى تلك الدراسات. بالإضافة لفقرات قامت الباحثة بصياغتها.

2.4.1 صدق المحتوى لمحاور الدراسة

للتحقق من صدق المحتوى أو المحكمين لمحاور الدراسة الثلاثة: الكفايات الرقمية، والتنمية المهنيّة للمعلّمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم، عرُضت أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (12) محكما، كما هو موضح في ملحق (ج)، إذ اعتمد معيار الاتفاق (70%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت بعض الفقرات، وصولاً إلى الصورة المعدة للتطبيق على العينة الاستطلاعية، وفحص الخصائص (السيكومترية) لكل منها. وقد تكونت الأداة في صورتها الأولية من ثلاثة محاور، هي على النحو الآتي:

- محور الكفايات الرقمية، وتضمنت (34) فقرة، موزعة على (5) مجالات.
- محور التنمية المهنيّة للمعلّمين، وتضمنت (26) فقرة، موزعة على (3) مجالات.
- محور تحسين جودة التعليم والتعلم، وتضمنت (26) فقرة، موزعة على (4) مجالات.

وتكونت الأداة في صورتها النهائية على النحو الآتي:

- محور الكفايات الرقمية، وتضمنت (32) فقرة، موزعة على (5) مجالات.
- محور التنمية المهنيّة للمعلّمين، وتضمنت (25) فقرة، موزعة على (3) مجالات.
- محور تحسين جودة التعليم والتعلم، وتضمنت (24) فقرة، موزعة على (4) مجالات.

والملحق (د) يبين أداة الاستبانة بصورتها النهائية.

2.4.2 الخصائص (السيكومترية) لأدوات الدراسة

من أجل فحص الخصائص (السيكومترية) لمحاور الدراسة الثلاثة، طبقت المحاور على عينة استطلاعية مكونة من (37) معلما من منطقة الجليل، وكانت النتائج كالآتي:

أ. صدق البناء لمحاور الدراسة (Construct Validity)

استعمل صدق البناء، إذ حُسب معامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المجال الذي تنتمي إليه، كذلك حُسب معامل الارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation) للفقرات مع الدرجة الكلية، وأيضاً قيم معاملات ارتباط كل محور من محاور الدراسة مع الدرجة الكلية للمحور، كما هو مبين في الجداول (3)، (4)، (5):

جدول (3)

قيم معامل الارتباط المصحح لفقرات محور الكفايات الرقمية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمحور(ن=37)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)			**كفايات تصميم التعليم الرقمي**			**كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة**		
1	.78**	.65**	7	.75**	.83**	13	.80**	.87**
2	.73**	.64**	8	.85**	.77**	14	.83**	.86**
3	.83**	.68**	9	.88**	.77**	15	.90**	.90**
4	.87**	.76**	10	.72**	.78**	16	.89**	.87**
5	.74**	.87**	11	.87**	.87**	17	.87**	.86**
6	.77**	.80**	12	.69**	.80**	18	.84**	.84**
–	-	-	–	-	-	19	.78**	.78**
–	-	-	–	-	-	20	.87**	.89**
.86**درجة كلية للمجال			درجة كلية للمجال**.92			درجة كلية للمجال**.97		

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	ا	–	–
كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة			**كفايات الإبداع والابتكار**					
21	.83**	.90**	27	.82**	.86**	–	–	–
22	.83**	.77**	28	.91**	.88**	–	–	–
23	.87**	.82**	29	.87**	.80**	–	–	–
24	.85**	.85**	30	.83**	.86**	–	–	–
25	.80**	.79**	31	.87**	.83**	–	–	–
26	.76**	.79**	32	.86**	.86**	–	–	–
درجة كلية للمجال**.93			درجة كلية للمجال**.94			–	–	–

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01> p **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (64. – 91.)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً. وفي ضوء ما أشار إليه كوهن وآخرون Cohen et al., 1996)، فلم تحذف أي فقرة من فقرات المحور.

جدول (4)

قيم معامل الارتباط المصحح لفقرات محور التنمية المهنيّة للمعلّمين بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمحور (ن=37)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
المعرفة والاتجاهات المهنيّة			**المهارات**			**السلوكات المهنيّة**		
1	7**.8	.85**	10	.86**	.88**	20	.72**	.83**
2	.92**	.92**	11	.84**	.88**	21	.75**	.82**
3	.89**	.86**	12	.88**	.91**	22	.78**	.75**
4	.82**	.83**	13	.82**	.86**	23	.83**	.86**
5	.84**	.90**	14	.89**	.91**	24	.77**	.72**
6	.89**	.89**	15	.83**	.82**	25	.87**	.88**
7	.88**	.87**	16	.86**	.86**	–	-	-
8	.90**	.92**	17	.87**	.89**	–	-	-
9	.79**	.83**	18	.85**	.87**	–	-	-
–	-	-	19	.83**	.86**	–	-	-
درجة كلية للبُعد.**97			درجة كلية للبُعد**99.			درجة كلية للبُعد.**94		

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (01.> p **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (72. – 92.)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً. وفي ضوء ما أشار إليه كوهن وآخرون (Cohen et al., 1996)، فلم تحذف أي فقرة من فقرات المحور.

جدول (5)

قيم معامل الارتباط المصحح لفقرات محور تحسين جودة التعليم والتعلم بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمحور (ن=37)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	المحتوى التعليميّ "المنهاج"			**(استراتيجيات) التعلّم والتعليم**			**بيئة التعليم والمناخ المدرسيّ**			**التقويم (التقويم من أجل التعلم)**	
1	.92**	.9**3	**7**	.90**	.92**	12	.86**	.90**	18	.86**	.88**
2	.89**	.89**	8	.93**	.92**	13	.88**	.89**	19	.81**	.72**
3	.91**	.88**	9	.90**	.93**	14	.87**	.90**	20	.92**	.88**
4	.86**	.83**	10	.94**	.89**	15	.90**	.90**	21	.90**	.91**
5	.88**	.87**	11	.81**	.80**	16	.88**	.90**	22	.90**	.90**
6	.91**	.91**	–	-	-	17	.83**	.88**	23	.87**	.90**
–	-	-	–	-	-	–	-	-	24	.88**	.83**
درجة كلية للبُعد.**97			درجة كلية للبُعد.**96			درجة كلية للبُعد.98**			درجة كلية للبُعد.**95		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p <.05 *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p <.01 **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (5) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.72 – 93.)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً. وفي ضوء ما أشار إليه كوهن وآخرون (Cohen et al., 1996)، فلم تحذف أي فقرة من فقرات المحور.

ب. الثبات لمحاور الدراسة

للتأكد من ثبات محاور الدراسة الثلاثة، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي (Internal Consistency) لكل محور، باستعمال معامل (كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق لكل محور، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

معامل الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا) لمحاور الدراسة

الأداة	المجالات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الكفايات الرقمية	كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)	6	.926
	كفايات تصميم التعليم الرقمي	6	.931
	كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة	8	.959
	كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة	6	.941
	كفايات الإبداع والابتكار	6	.955
	الكفايات الرقمية ككل	32	.984
التنمية المهنيّة للمعلّمين	المعرفة والاتجاهات المهنيّة	9	.968
	المهارات	10	.968
	السلوكات المهنيّة	6	.924
	التنمية المهنيّة للمعلّمين ككل	25	.985
تحسين جودة التعليم والتعلم	المحتوى التعليميّ "المنهاج	6	.964
	(استراتيجيات) التعلّم والتعليم	5	.962
	بيئة التعليم والمناخ المدرسيّ	6	.958
	التقويم (التقويم من أجل التعلم)	7	.965
	تحسين جودة التعليم والتعلم ككل	24	.988

يشير الجدول (6) أن قيم معامل الثبات لمجالات محور الكفايات الرقمية جاءت ما بين (926. – 959.)، وللدرجة الكلية (984.). أما قيم معامل ثبات (كرونباخ ألفا) لمجالات محور التنمية المهنيّة للمعلّمين جاءت ما بين (924.–968.)، وللدرجة الكلية (985.)، أما قيم معامل الثبات لمجالات محور تحسين جودة التعليم والتعلم جاءت ما بين (958. – 964.)، وللدرجة الكلية (988.)، وتعدّ هذه القيم مناسبة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح محاور الدراسة

1. محور الكفايات الرقمية: تكون محور الكفايات الرقمية في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (32)، فقرة موزعة على خمسة مجالات كما هو موضح في ملحق (د)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمفهوم للكفايات الرقمية.
2. محور التنمية المهنيّة للمعلّمين: تكون محور التنمية المهنيّة للمعلّمين في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (25)، فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، كما هو موضح في ملحق (د)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للتنمية المهنيّة للمعلّمين.
3. محور تحسين جودة التعليم والتعلم: تكون محور تحسين جودة التعليم والتعلم في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (24)، فقرة، موزعة على أربعة مجالات، كما هو موضح في ملحق (د)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لتحسين جودة التعليم والتعلم.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج (ليكرت) (Likert) الخماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: مرتفعة جداً (5) درجات، مرتفعة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، منخفضة (2) درجتان، منخفضة جداً (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى الكفايات الرقمية، والتنمية المهنيّة للمعلّمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم، لدى عينة الدراسة حولت العلامة، وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفضة ومتوسطة وعالية، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad 1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المحور تكون على النحو الآتي:

جدول (7)

درجات احتساب مستوى الكفايات الرقمية، والتنمية المهنيّة للمعلّمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم

المستوى	النسبة
مستوى منخفض	2.33 فأقل
مستوى متوسط	3.67 – 2.34
مستوى مرتفع	5 –3.68

ثانياً: أداة المقابلة

استعملت الباحثة المقابلة الفردية من طرح الأسئلة بشكل منفرد على أفراد عينة الدراسة الذين تم اختياراهم بناءً على خبرتهم الكبيرة كمديرين في مجال التربية والتعليم؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة نظام الأسئلة المفتوحة التي حددت مسبقاً، والتي تسمح للمستجيب التعبير بلغته الخاصة، بناء على تجربته الشخصية؛ إذ يتم عن طريق هذا النوع من المقابلات توجيه الأسئلة للمستجيبين بالصياغة والترتيب نفسهما.

وتحققت الباحثة من صلاحية البيانات التي جرى جمعها من المقابلات من:

أ. صدق أداة المقابلة

من أجل التحقق من صدق أداة المقابلة استعملت الباحثة صدق المحتوى من عرضها على (12) محكما من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد تشكلت أسئلة المقابلة في صورتها الأولية من (10) أسئلة؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (70%) كحد أدنى لقبول السؤال، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، التي تمحورت حول صياغة بعض الأسئلة، وتم حذف سؤال واحد، فأصبح عدد أسئلة أداة المقابلة في صورتها النهائية (9) أسئلة.

ب. الموثوقية (Credibility) لأداة المقابلة

حيث جرى فحص استجابات المفحوصين، والتأكد من اكتمالها، ومناسبتها للتحليل بصورة كاملة، كما جرى اللجوء إلى تحليل الثبات عبر الزمن، إذ حُللت استجابات أفراد العينة، وبعد مرور أسبوعين على التحليل الأول للاستجابات أُعيدّ التحليل مرة أخرى، وذلك باستعمال معادلة (هولستي) (Holsti) كالآتي:

$$\text{معادلة هولستي} = \frac{2 \times \text{عدد الأفكار المتضمنة في التحليل والمتفق عليها بين المحلُلين}}{\text{مجموع الأفكار المتضمنة في التحليل في مرتي التحليل}} \times 100$$

وبناءً على النتائج بلغ عدد الأفكار المتفق عليها في المرة الأولى (35) بينما بلغ عدد الأفكار المتفق عليها في المرة الثانية (42)، وجاء مجموع الأفكار المتضمنة في التحليل في مرتي التحليل (33)، وبناءً عليه يمكن استخراج النتائج: (2*33=66)، وعليه يكون (72/66=0.91)، وبالتالي فإن قيمة الثبات بلغت (0.91) وهي قيمة مرتفعة.

ج. الموضوعية (Subjecting)

جرى الاهتمام بالموضوعية من التحقق من موضعية الدراسة من الانعكاسية، والتي تمثلت في عكس مشاعر المفحوصين الخاصة، والتحقق من كلامهم، واستجاباتهم، ووصف تجاربهم الخاصة المتصلة بموضوع الدراسة.

2.5 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل

الكفايات الرقمية.

المتغيرات التصنيفية (الديمغرافية):

- الجنس: وله فئتان هي: (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي: وله مستويان هما: (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
- عدد سنوات الخدمة: وله ثلاثة فئات هي: (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

المتغيرات التابعة

التنمية المهنيّة للمعلّمين، تحسين جودة التعليم والتعلم.

2.6 إجراءات تنفيذ الدراسة

نفُذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
3. تطوير أدوات الدراسة من مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
4. تحكيم أدوات الدراسة المراد تطبيقها على عينة الدراسة.
5. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (37) معلما من منطقة الجليل، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق أدوات الدراسة وثباتها.
6. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي.
7. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استعمل برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.

8. استخراج النتائج الكمية وفقاً لأسئلة الدراسة، من معالجات احصائية مناسبة.

9. وأجريت المقابلات وفق الإجراءات الآتية:

أ. تحديد أفراد عينة الدراسة بالطريقة القصدية من مجتمع الدراسة وعددهم (20) مديرا ومديرة.

ب. اجراء مقابلة مع أفراد عينة المقابلة، وقد تم اختيار المشاركين بعناية، وفقًا لمعايير محددة لضمان تمثيل متوازن، وواقعي لمديري المدارس. شملت العينة مديري المدارس الذين لديهم خبرات إدارية وتعليمية، هذا الاختيار المدروس ساعد في تعزيز موثوقية النتائج وتنوع وجهات النظر التي تم جمعها.

ت. بعد أخذ الموافقة منهم على إجراء المقابلات، تم اللجوء إلى إجراء مقابلات شخصية مع (20) مديرا ومديرة. ولضمان الحصول على معلومات عميقة، ومباشرة من أصحاب الخبرة، تم تصميم المقابلة بشكل شبه مهيكل، حيث تضمن مجموعة من الأسئلة المفتوحة التي تسمح للمشاركين بالتعبير بحرية عن آرائهم، وتجاربهم في مجال الدراسة.

ث. ونظراً للظروف المختلفة التي قد تواجه الباحث والمشاركين، واختلاف المواقع الجغرافية، وتباين أوقات التفرغ، وقبل بدء المقابلات، تم التنسيق مع كل مشارك لتحديد الوقت المناسب لإجراء المقابلة، والتأكيد على طبيعة الدراسة وأهدافها، مع التأكيد على السرية التامة، وحقوق المشاركين في الانسحاب في أي وقت دون تأثير على حقوقهم.

ج. تم استعمال وسائل اتصال عدة متاحة، ومرنة لتسهيل إجراء المقابلات، منها:

- المقابلات وجهًا لوجه: حيث تم عقد بعض المقابلات وجاهيا، حيث أتاح هذا النوع من اللقاءات تواصلاً شخصيًا مباشرًا، مما ساعد في بناء علاقة ثقة مع المشاركين، وسهّل فهم التعبيرات غير اللفظية مثل: نبرة الصوت، ولغة الجسد.
- المقابلات الهاتفية: استعملت هذه الطريقة لمرونة تنفيذ المقابلات في أوقات مختلفة، وسرعة التواصل خاصة مع المشاركين الذين يصعب لقاؤهم شخصيًا بسبب انشغالاتهم أو بعد مواقعهم.

مكّنت المقابلات الهاتفية الباحثة من التفاعل الفوري مع المشاركين والاستفسار عن نقاط معينة حسب الحاجة.

- المقابلات عبر تطبيقات الاتصال المرئي، مثل: (Zoom) في ظل التطورات التكنولوجية وانتشار استعمال هذه التطبيقات، جرى الاستفادة منها لإجراء مقابلات ميسرة ومريحة للمشاركين بصرف النظر عن أماكن تواجدهم. وفرت هذه الوسائل تفاعلًا شبه مباشر، مما يعزز دقة تحليل البيانات لاحقًا.

ح. تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة في جداول خاصة بغرض التحليل الإحصائي.

خ. تحليل المقابلات، والتوصل إلى النتائج الكيفية.

10. بناء تصور مقترح والتحقق من درجة ملاءمة التصور.

11. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة.

12. الخروج بتوصيات ومقترحات.

13. كتابة التقرير النهائي للأطروحة.

2.7 الإجراءات الاخلاقية في الدراسة

التزمت الباحثة بالمعايير الأخلاقية المتعارف عليها في البحث العلمي التربوي، حيث تم الحصول على الموافقات الإدارية اللازمة لإجراء الدراسة. كما تم إبلاغ المشاركين بأهداف الدراسة، وطبيعة مشاركتهم فيها، والتأكيد على أن مشاركتهم طوعية، ولهم الحق في الانسحاب في أي وقت دون أي ضرر. كما تم التأكيد على موافقتهم المسبقة على المشاركة في الدراسة قبل تعبئة الاستبانة، وإجراء المقابلات. كذلك، التزمت الباحثة بالحفاظ على سرية المعلومات وعدم استعمال البيانات إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

كما التزمت الباحثة بالإجراءات الأخلاقية بعرض أدوات الدراسة على المشرف، وأجريت التعديلات، وحكمت وفق الأصول العلمية، مع الالتزام المهني والأخلاقي بأدبيات البحث العلمي، والالتزام بأدبيات

الاقتباس والتصرف في جمع البيانات، وتوثيقها أي رد المعلومات إلى أصحابها، وجرى الرجوع الـــى الإطار النظري، والدراسات السابقة لتشكيل إطار معرفي في موضوع الدراسة وفق متغيراتها.

2.8 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستعمال برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وذلك باستعمال المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية.
2. معامل ارتباط (بيرسون) (Person Correlation)، لتحديد معاملات ارتباط كل فقرة من فقـــرات محور الدراسة بالدرجة الكلية، وفحص العلاقات بين المحاور.
3. معادلة (كرومباخ ألفا) لتحديد قيم معامل ثبات محور الدراسة.
4. اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample Test) وذلك للحكم على مستويات الكفايـــات الرقميـــة، والتنمية المهنيّة للمعلّمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم.
5. اختبار تحليل التبـــاين الربـــاعي "دون تفاعـــل"(4-way ANOVA "without Interaction") لفحص الفروق بين متوسطات الكفايات الرقمية، والتنمية المهنيّة للمعلّمين، وتحسين جودة التعلـــيم والتعلم كلاً على حدة تبعاً إلى متغيرات الدراسة (الديمغرافية).
6. اختبار تحليل التباين المتعـــدد "دون تفاعـــل"(MANOVA "without Interaction") لفحـــص الفروق بين متوسطات أبعاد: الكفايات الرقمية، والتنمية المهنيّة للمعلّمين، وتحسين جـــودة التعلـــيم والتعلم كلاً على حدة تبعاً إلى متغيرات الدراسة الديمغرافية.

2.9 مرحلة بناء الدليل التصور المقترح

جرى خلال هذه المرحلة صياغة التصور المقترح لدور الكفايات الرقمية لدى المعلمين في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل، استنادًا إلى نتائج الدراسة الأولية التي شملت مراجعة الأدبيات السابقة، وتحليل البيانات الكمية والنوعية، والاستفادة من آراء مديري المدارس من المقابلات الشخصية. حيث عملت الباحثة على تجميع المبادئ، والأفكار الأساسية المتعلقة بأبعاد الكفايات الرقمية، والتنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم، وتحويلها إلى عناصر واضحة، ومنهجية عملية. كما يتم تضمين التوصيات، والتصورات التطويرية التي تم التوصل إليها خلال مراحل جمع البيانات. ويتضمن التصور آليات تنفيذية، وإجراءات متابعة، وتقييم تضمن استدامته، وفاعليته في تحسين جودة التعليم والتعلم.

2.10 مرحلة تحكيم التصور المقترح

عرض التصور المقترح على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال العلوم التربوية للتحقق من مدى الملاءمة والواقعية والقابلية للتنفيذ. وتهدف هذه المرحلة إلى ضمان جودة التصور بتحكيمه من مختصين لديهم خبرة واسعة، كما يسهم هذا الإجراء في تعزيز موثوقية التصور ورفع قابليته للتطبيق العملي، مما يسهم في إكساب الدراسة مصداقية علمية عالية. وبعد جمع ملاحظات التحكيم، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة لصياغة النسخة النهائية للتصور المقترح.

الفصل الثالث

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة وفقاً للأسئلة التي أنطلقت منهـــا الدراســـة، وهي على النحو الآتي:

3.1 نتائج الإجابة عن الأسئلة الكمية (الاستبانة)

3.1.1 نتائج الإجابة عن السؤال الأول

ما واقع الكفايات الرقمية لدى المعلمين في منطقة الجليل من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واستعمل اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample Test)، وذلك للحكم على مستوى الكفايات الرقمية من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل، وقد تم اعتبار النسبة المئوية (60%) هي النقطة الفاصلة بـــين المســـتويات المرتفعـــة، والمنخفضة نظراً لكون الأداة تتبع تدريجاً خماسياً، وقيمة القطع أو النقطة الفاصلة هي (3)، كمتوســـط فرضي للحكم، بحيث إذا زادت قيمة المتوسط الحسابي عن قيمة (3)، كان المستوى مرتفع، وإذا قلـــت قيمة المتوسط الحسابي عن قيمة (3)، كان المستوى منخفض.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لاستجابات عينة الدراسة على محور الكفايات الرقمية من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	المستوى
كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)	3.70	.795	373	17.082	.000*	مرتفع
كفايات تصميم التعليم الرقمي	3.30	.955	373	6.056	.000*	مرتفع
كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة	3.28	.928	373	5.804	.000*	مرتفع
كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة	3.22	.947	373	4.421	.000*	مرتفع
كفايات الإبداع والابتكار	3.19	.972	373	3.697	.000*	مرتفع
الكفايات الرقمية ككل	3.33	.862	373	7.470	.000*	مرتفع

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p <.05$ *)

يشير الجدول (8) وجود مستوى مرتفع على محور الكفايات الرقمية من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (7.470) وهي قيمة مرتفعة، وذات دلالة إحصائية، كما جاءت قيم قيمة (ت) على أبعاد محور الكفايات الرقمية من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل مرتفعة مقارنة بالقيمة المحكية ودالة إحصائياً. وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن محور الكفايات الرقمية (3.33)، وهذه القيمة أكبر من القيمة المحكية (3) مما يشير إلى أن مستوى الكفايات الرقمية للمعلّمين مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمحور الكفايات الرقمية من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل مجال من مجالات محور الكفايات الرقمية وعلى المحور ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)	3.70	.795	74.0	مرتفع
2	2	كفايات تصميم التعليم الرقمي	3.30	.955	66.0	متوسط
3	3	كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة	3.28	.928	65.6	متوسط
4	4	كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة	3.22	.947	64.4	متوسط
5	5	كفايات الإبداع والابتكار	3.19	.972	63.8	متوسط
		الكفايات الرقمية ككل	3.33	.862	66.6	متوسط

يشير الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على محور الكفايات الرقمية ككل بلغ (3.33)، وبنسبة مئوية (66.6%)، وبمستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لمجالات محور الكفايات الرقمية فقد تراوحت ما بين (3.70–3.19)، وجاء مجال " كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.70)، وبنسبة مئوية (74.0%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال " كفايات الإبداع والابتكار" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.19)، وبنسبة مئوية (63.8%)، وبمستوى متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات محور الكفايات الرقمية كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1. مجال كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)

جدول (10)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	يجيد المعلم استعمال محرّكات البحث للبحث عن "الكتب والمراجع العلميّة"	3.94	.815	78.8	مرتفع
2	3	يجيد استعمال برامج مايكروسوفت "Word, Excel, Power Point"	3.90	.948	78.0	مرتفع
3	2	يجيد التعامل مع مختلف المواقع الإلكترونيّة عبر شبكة (الإنترنت)	3.88	.819	77.6	مرتفع
4	4	يمتلك القدرة على تحميل "البرامج والأفلام" التعليمية الجاهزة من المواقع المتعدّدة مثل يوتيوب	3.71	.970	74.2	مرتفع
5	5	يجيد توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في التعليم	3.40	1.019	68.0	متوسط
6	6	يتمكّن من الوصول إلى "قواعد البيانات الرقميّة والمكتبات الرقميّة" والتزود بها	3.39	.976	67.8	متوسط

يشير الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت) تراوحت ما بين (3.94– 3.39)، وجاءت فقرة " يجيد المعلم استعمال محرّكات البحث للبحث عن "الكتب والمراجع العلميّة"" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.94)، وبنسبة مئوية (78.8%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " يتمكّن من الوصول إلى "قواعد البيانات الرقميّة، والمكتبات الرقميّة"، والتزود بها " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.39)، وبنسبة مئوية (67.8%)، وبمستوى متوسط.

2. مجال كفايات تصميم التعليم الرقمي

يشير الجدول (11) الوارد في ملحق (هـ) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال كفايات تصميم التعليم الرقمي تراوحت ما بين (3.49–3.12)، وجاءت فقرة " يصمّم أوراق عمل رقميّة للموضوعات الدراسيّة التي يدرّسها" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.49)، وبنسبة مئوية (69.8%)، وبمستوى متوسط، بينما جاءت فقرة " يصمّم ألعابًا تعليميّة رقميّة؛ لتسهيل عمليّة التعلّم لدى الطلبة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.12)، وبنسبة مئوية (62.4%)، وبمستوى متوسط.

3. مجال كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة

يشير الجدول (12) الوارد في ملحق (هـ) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة تراوحت ما بين (3.50– 3.16)، وجاءت فقرة "ينوّع في (استراتيجيات) "التعلّم والتعليم" الالكترونيّة " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.50)، وبنسبة مئوية (70.0%)، وبمستوى متوسط، بينما جاءت فقرة " يستعمل تقنيّة الواقع المعزّز لتجسيد الأحداث في "التعلّم والتعليم"" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.16)، وبنسبة مئوية (63.2%)، وبمستوى متوسط.

4. مجال كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة

يشير الجدول (13) الوارد في ملحق (هـ) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال كفايات إداريّة، وتواصليّة رقميّة تراوحت ما بين (3.26 - 3.18)، وجاءت فقرة " يتابع الطلبة باستعمال البرامج الرقميّة لتحديد مواعيد تسليم الأنشطة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.26)، وبنسبة مئوية (65.2%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " يستعمل "البريد الالكترونيّ

والمحادثة والفصول الافتراضيّة" ووسائل التواصل مع الطلبة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.18)، وبنسبة مئوية (63.6%)، وبمستوى متوسط.

5. مجال كفايات الإبداع والابتكار

يشير الجدول (14) الوارد في ملحق (هـ) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال كفايات الإبداع والابتكار تراوحت ما بين (3.29– 3.05)، وجاءت فقرة " يوظّف الأدوات الرقميّة لإنشاء أنشطة تعليميّة تفاعليّة تحفّز الإبداع لدى الطلبة " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.29)، وبنسبة مئوية (65.8%)، وبمستوى متوسط، بينما جاءت فقرة " يساعد الطلبة على إنتاج محتوى رقميّ خاصّ بهم لتعزيز مهاراتهم الإبداعيّة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.05)، وبنسبة مئوية (61.0%)، وبمستوى متوسط.

3.1.2 نتائج الإجابة عن السؤال الثاني

هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات الرقمية لدى المعلمين من وجهة نظرهم في منطقة الجليل تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة)؟

لاختبار السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفايات الرقمية من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة.

يشير الجدول (15) الوارد في ملحق (هـ) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على محور الكفايات الرقمية في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة.

وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمحور الكفايات الرقمية فقد أجري اختبار تحليل التباين الرباعي "دون تفاعل" ("4-way ANOVA "without Interaction)، وقد استوفى الاختبار افتراضاته، حيث أظهر اختبار (ليفين) (Levene's Test) لتجانس تباينات الأخطاء للمتغيّر التابع (الكفايات الرقمية)، عدم وجود فروق دالة في تباين الخطأ بين المجموعات (F(30, 343) =1.17, p=.257) ما يشير إلى تحقق افتراض تساوي التباين.

كذلك للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالات لمحور الكفايات الرقمية فقد أجري تحليل التباين المتعدد "دون تفاعل" ("MANOVA "without Interaction)، وبعد التحقق من افتراضاته لم تظهر قيم اختبار (ليفين)، وجود فروق دالة في تباين الأخطاء لجميع المتغيرات التابعة (p>.05)، مما يدلّ على تحقق افتراض تجانس التباين. كذلك تم التحقق من تجانس مصفوفات التغاير المشترك بين المتغيرات التابعة عبر اختبار (بوكس)، فكانت قيمة المقياس كالآتي: (Box's M= 415.91, F(255, 9170.62) =1.30, p=.001) مما يشير إلى انتهاك طفيف لهذا الافتراض. ونظراً للتقارب النسبي في أحجام المجموعات ومرونة (MANOVA) في مواجهة مثل هذا الانتهاك، تمّ الاستمرار في التحليل (Hahs-Vaughn, 2016)، والجدولان (16) و (17) الواردة في ملحق (هـ) يوضحان نتائج التحليل على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية كلاً على حدة

يشير الجدول (16) الوارد في ملحق (هـ) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على محور الكفايات الرقمية من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على محور الكفايات الرقمية من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، جاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على محور الكفايات الرقمية من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغيري: المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة.

يشير الجدول (17) الوارد في ملحق (هـ) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات الكفايات الرقمية من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات الكفايات الرقمية من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، جاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات الكفايات الرقمية من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغيري: المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة.

3.1.3 نتائج الإجابة عن السؤال الثالث

ما واقع التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر معلمي المدارس في منطقة الجليل؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستعمل اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample Test) وذلك للحكم على مستوى التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظرهم في منطقة الجليل، وقد تم اعتبار النسبة المئوية (60%) هي النقطة الفاصلة بين المستويات المرتفعة والمنخفضة نظراً لكون الأداة تتبع تدريجاً خماسياً، وقيمة القطع أو النقطة الفاصلة هي (3)، كمتوسط فرضي للحكم، بحيث إذا زادت قيمة المتوسط الحسابي عن قيمة (3)، كان المستوى مرتفعا، وإذا قلت قيمة المتوسط الحسابي عن قيمة (3)، كان المستوى منخفضا.

يشير الجدول (18) الوارد في ملحق (هـ) وجود مستوى مرتفع على محور التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظرهم في منطقة الجليل، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (30.182) وهي قيمة مرتفعة وذات

دلالة إحصائية، كما جاءت قيم قيمة (ت) على أبعاد محور التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظرهم في منطقة الجليل مرتفعة مقارنة بالقيمة المحكية ودالة إحصائياً. وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن محور التنمية المهنيّة للمعلّمين (3.98) وهذه القيمة أكبر من القيمة المحكية (3) مما يشير إلى أن مستوى التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظرهم مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمحور التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل.

يشير الجدول (19) الوارد في ملحق (هـ) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على محور التنمية المهنيّة للمعلّمين ككل بلغ (3.98)، وبنسبة مئوية (79.6%)، وبمستوى مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات محور التنمية المهنيّة للمعلّمين تراوحت ما بين (3.75–4.20)، وجاء مجال " المعرفة والاتجاهات المهنيّة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.20)، وبنسبة مئوية (84.0%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال " السلوكات المهنيّة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.75)، وبنسبة مئوية (75.0%)، وبمستوى مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات محور التنمية المهنيّة للمعلّمين كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1. المعرفة والاتجاهات المهنيّة

يشير الجدول (20) الوارد في ملحق (هـ) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المعرفة، والاتجاهات المهنيّة تراوحت ما بين (4.34 –4.09)، وجاءت فقرة "يمتلك المعلّم معرفة معمّقة في مجال تخصّصه" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.34)، وبنسبة مئوية (86.8%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة "يدرك أهميّة دور الكفايات الرقميّة في تعزيز فرص التطوّر المهنيّ

المستمرّ للمعلّم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.09)، وبنسبة مئوية (81.8%)، وبمستوى مرتفع.

2. المهارات

يشير الجدول (21) الوارد في ملحق (هـ) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال المهارات تراوحت ما بين (4.06 –3.71)، وجاءت فقرة "يمتلك مهارات فاعلة في ربط الموضوع الذي يدرّسه للطلبة بحياتهم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.06)، وبنسبة مئوية (81.2%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة "يوظّف التغذية الراجعة من "المفتشين والمدير والزملاء المعلمين" لتحسين أدائه المهنيّ" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.71)، وبنسبة مئوية (74.2%)، وبمستوى مرتفع.

3. السلوكات المهنيّة

يشير الجدول (22) الوارد في ملحق (هـ) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال السلوكات المهنيّة تراوحت ما بين (4.01 – 3.49)، وجاءت فقرة "يشارك في اللقاءات التربويّة التي تنظمها المدرسة أو المؤسسات التعليميّة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.01)، وبنسبة مئوية (80.2%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة "يتعاون مع مؤسّسات تعليميّة خارج المدرسة لتبادل الخبرات، وتطوير الأداء المهنيّ" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.49)، وبنسبة مئوية (69.8%)، وبمستوى متوسط.

3.1.4 نتائج الإجابة عن السؤال الرابع

هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في منطقة الجليل تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة)؟

لاختبار السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة.

يشير الجدول (23) الوارد في ملحق (هـ) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على محور التنمية المهنيّة للمعلّمين في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة.

وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمحور التنمية المهنيّة للمعلّمين فقد أجري اختبار تحليل التباين الرباعي "دون تفاعل" ("4-way ANOVA "without Interaction)، وقد استوفى الاختبار افتراضاته، حيث أظهر اختبار (ليفين) (Levene's Test) لتجانس تباينات الأخطاء للمتغيّر التابع (التنمية المهنيّة للمعلّمين)، عدم وجود فروق دالة في تباين الخطأ بين المجموعات ($F(30, 343) = 0.48, p=.698$) ما يشير إلى تحقق افتراض تساوي التباين.

كذلك للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالات لمحور التنمية المهنيّة للمعلّمين فقد أجري تحليل التباين المتعدد "دون تفاعل" ("MANOVA "without Interaction)، وبعد التحقق من افتراضاته لم تظهر قيم اختبار (ليفين)، وجود فروق دالة في تباين الأخطاء لجميع المتغيرات التابعة (p>.05)، مما يدلّ على تحقق افتراض تجانس التباين. كذلك تم التحقق من تجانس مصفوفات التغاير المشترك بين المتغيرات التابعة عبر اختبار(بوكس)، فكانت قيمة المقياس كالآتي: (Box's M= 172.149, $F(132, 5602.011) = 1.073$, p=.270) مما يشير إلى تحقق هذا

الافتراض، والجدولان (24) و (25) الواردة في ملحق (هـ) يوضحان نتائج التحليل على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية كلاً على حدة:

يشير الجدول (24) الوارد في ملحق (هـ) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على محور التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على محور التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، جاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على محور التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغيري: المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة.

يشير الجدول (25) الوارد في ملحق (هـ) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالي: (المهارات، السلوكات المهنيّة) من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الإناث.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالي: (المهارات، السلوكات المهنيّة) من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، جاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغيري: المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة.

3.1.5 نتائج الإجابة عن السؤال الخامس

ما واقع جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واستعمل اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample Test)؛ وذلك للحكم على مستوى تحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل، وقد تم اعتبار النسبة المئوية (60%) هي النقطة الفاصلة بين المستويات المرتفعة والمنخفضة نظراً لكون الأداة تتبع تدريجاً خماسياً، وقيمة القطع أو النقطة الفاصلة هي (3)، كمتوسط فرضي للحكم، بحيث إذا زادت قيمة المتوسط الحسابي عن قيمة (3)، كان المستوى مرتفعا، وإذا قلت قيمة المتوسط الحسابي عن قيمة (3)، كان المستوى منخفضا.

يشير الجدول (26) الوارد في ملحق (هـ) وجود مستوى مرتفع على محور تحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (25.106)، وهي قيمة مرتفعة وذات دلالة إحصائية، كما جاءت قيم قيمة (ت) على أبعاد محور تحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل مرتفعة مقارنة بالقيمة المحكية ودالة إحصائياً. وقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن محور تحسين جودة التعليم والتعلم (3.88)، وهذه القيمة أكبر من القيمة المحكية (3) مما يشير إلى أن مستوى جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلمين مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمحور تحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل.

يشير الجدول (27) الوارد في ملحق (هـ) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على محور تحسين جودة التعليم والتعلم ككل بلغ (3.88)، وبنسبة مئوية (77.6%)، وبمستوى مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات محور تحسين جودة التعليم والتعلم تراوحت ما بين (3.95 –3.80)، وجاء مجال " المحتوى التعليميّ "المنهاج" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.95)، وبنسبة مئوية (79.0%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال " (استراتيجيات) التعلّم والتعليم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.80)، وبنسبة مئوية (76.0%)، وبمستوى مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات محور تحسين جودة التعليم والتعلم كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1. المحتوى التعليميّ "المنهاج

تضح من الجدول (28) الوارد في ملحق (هـ) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال المحتوى التعليميّ "المنهاج تراوحت ما بين (4.05 – 3.80)، وجاءت فقرة " يبسط المفاهيم المعقّدة في المنهاج من استعمال (استراتيجيات) التدريس الفاعلة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.05)، وبنسبة مئوية (81.0%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " يوظّف مصادر تعليميّة متعدّدة، مثل "الكتب الرقميّة والمواقع التعليميّة"، لدعم المحتوى الدراسيّ " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.80)، وبنسبة مئوية (76.0%)، وبمستوى مرتفع.

2. بيئة التعليم والمناخ المدرسيّ

يشير الجدول (29) الوارد في ملحق (هـ) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال بيئة التعليم والمناخ المدرسيّ تراوحت ما بين (4.08–3.80)، وجاءت فقرة " يراعي الفروق

الفرديّة بين الطلبة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.08)، وبنسبة مئوية (81.6%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " يوفرّ أنشطة تعلّم مرنة تسمح للطلبة بالعمل الجماعيّ " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.80)، وبنسبة مئوية (76.0%)، وبمستوى مرتفع.

3. التقويم (التقويم من أجل التعلم)

تضح من الجدول (30) الوارد في ملحق (هـ) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التقويم (التقويم من أجل التعلم) تراوحت ما بين (3.94 – 3.73)، وجاءت فقرة "يحرص المعلّم على تطوير التقويم وفقًا لاحتياجات الطلبة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.94)، وبنسبة مئوية (78.8%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " يوجّه الطلبة نحو تقييم أعمال زملائهم وفقاً لمعايير محدّدة "تقييم الأقران" " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.73)، وبنسبة مئوية (74.6%)، وبمستوى مرتفع.

4. (استراتيجيات) التعلّم والتعليم

يشير الجدول (31) الوارد في ملحق (هـ) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال (استراتيجيات) التعلّم والتعليم تراوحت ما بين (3.91–3.63)، وجاءت فقرة " ينوّع المعلّم في توظيف (استراتيجيات) "التعلّم والتعليم"" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.91)، وبنسبة مئوية (78.2%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة " يوظّف التقنيات الحديثة مثل: "الذكاء الاصطناعي والواقع المعزّز"؛ لتحسين جودة التعليم " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.63)، وبنسبة مئوية (72.6%)، وبمستوى متوسط.

3.1.6 نتائج الإجابة عن السؤال السادس

هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع جودة التعليم والتعلم في المدارس، من وجهة نظر المعلمين في منطقة الجليل تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة)؟

لاختبار السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور تحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة.

يشير الجدول (32) الوارد في ملحق (هـ) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على محور تحسين جودة التعليم والتعلم في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة.

وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمحور تحسين جودة التعليم والتعلم فقد أجري اختبار تحليل التباين الرباعي "دون تفاعل" (4-way ANOVA "without Interaction")، وقد استوفى الاختبار افتراضاته، حيث أظهر اختبار ليفين (Levene's Test) لتجانس تباينات الأخطاء للمتغيّر التابع (تحسين جودة التعليم والتعلم)، عدم وجود فروق دالة في تباين الخطأ بين المجموعات ($F(30, 343) = 0.712, p=.870$) ما يشير إلى تحقق افتراض تساوي التباين.

كذلك للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالات لمحور تحسين جودة التعليم والتعلم فقد أجري تحليل التباين المتعدد "دون تفاعل" (MANOVA "without Interaction")، وبعد التحقق من افتراضاته لم تظهر قيم اختبار (ليفين)، وجود فروق دالة في تباين الأخطاء لجميع المتغيرات التابعة (p>.05)، مما يدلّ على تحقق افتراض تجانس التباين. كذلك تم التحقق من تجانس مصفوفات التغاير المشترك بين المتغيرات التابعة عبر اختبار (بوكس)، فكانت قيمة المقياس كالآتي: (Box's M= 333.399, $F(200, 6765.733) = 1.325, p=.002$) وهذه القيمة تعد مقبولة عندما

تكون أكبر من (.001)، (Hahs-Vaughn, 2016)، مما يشير إلى تحقق هذا الافتراض، والجـــدولان (33) و (34) الواردة في ملحق (هـــ) يوضحان نتائج التحليل على الدرجة الكلية والمجالات الفرعيـــة كلاً على حدة:

يشير الجدول (33) الوارد في ملحق (هـــ) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على محور تحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على محور تحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، جاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على محور تحسين جـــودة التعلـــيم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغيري: المرحلة الدراســـية، عـــدد سنوات الخدمة.

يشير الجدول (34) الوارد في ملحق (هـــ) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات تحســـين جـــودة التعلـــيم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصـــالح الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات تحســـين جـــودة التعلـــيم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، جاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات تحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغيري: المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة.

3.1.7 نتائج الإجابة عن السؤال السابع

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين واقع الكفايات الرقمية لدى المعلمين، والتنمية المهنية للمعلمين في منطقة الجليل من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال، استخرج معامل ارتباط (بيرسون) (Person Correlation) بين الكفايات الرقمية والتنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل.

يشير الجدول (35) الوارد في ملحق (هـ) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين الكفايات الرقمية و التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط (بيرسون) (r =.625)، ويتضح أن العلاقة بين الكفايات الرقمية، والتنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل جاءت طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الكفايات الرقمية، ازداد مستوى التنمية المهنيّة للمعلّمين.

3.1.8 نتائج الإجابة عن السؤال الثامن

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين واقع الكفايات الرقمية لدى المعلمين وجودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال، استخرج معامل ارتباط (بيرسون) (Person Correlation) بين الكفايات الرقمية وتحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل.

يشير الجدول (36) الوارد في ملحق (هـ) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين الكفايات الرقمية، و تحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط (بيرسون) ($r=.660$)، ويتضح أن العلاقة بين الكفايات الرقمية وتحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل جاءت طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الكفايات الرقمية ازداد مستوى تحسين جودة التعليم والتعلم.

3.2 نتائج الإجابة عن الأسئلة الكيفية (المقابلات)- المرتبطة بسؤال الدراسة التاسع

كيف تُسهم الكفايات الرقمية التي يمتلكها المعلّمين في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل، من وجهة نظر المديرين؟

اختارت الباحثة (20) مديراً ومديرة في منطقة الجليل، وبالطريقة القصدية أجريت معهم المقابلة والتي هدفت إلى التعرف إلى الكفايات الرقمية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم، من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة الجليل، الجدول (37) الوارد في الملحق (هـ) يمثل التكرار والنسب المئوية لتصنيف إجابات عينة الدراسة من مديري المدارس حسب السؤال والسمات والفقرات التي تمثل السمات مبينا النسب المئوية لهذه السمات.

3.2.1 نتائج الإجابة عن السؤال الأول

من وجهة نظرك، وضّح أهم الكفايات الرقميّة التي يمتلكها المعلّمين في مدارس منطقة الجليل؟

يعكس الجدول (38) الوارد في ملحق (هـ) أهم الكفايات الرقمية التي يمتلكها المعلّمون من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة الجليل، وقد أظهرت النتائج تفاوتًا واضحًا في مستوى امتلاك هذه الكفايات، فقد احتلت كفاية استعمال المنصات التعليمية مثل (Google Classroom وZoom) المرتبة الأولى بنسبة (90%)، مما يشير إلى أن هذه المهارة أصبحت جزءًا أساسيًا من الممارسات التعليمية اليومية

للمعلمين، خاصة في ظل التحول الرقمي المتسارع بعد جائحة (كورونا). كما برزت أيضًا كفاية إعداد أنشطة واختبارات محوسبة بنسبة (80%)، وهو ما يعكس قدرة المعلمين على التفاعل مع بيئة التعلم الرقمي بشكل فعّال.

أما في المرتبة الثالثة، فجاءت استعمال برامج (Office) بنسبة (75%)، وهي مهارة تقليدية لكنها ضرورية في الجوانب الإدارية والتعليمية. وفي المقابل، جاءت القدرة على التعلم الذاتي، وتحديث المهارات الرقمية بنسبة منخفضة (35%)، كما جاءت كفاية تصميم موارد رقمية تفاعلية في المرتبة الأخيرة بنسبة (30%)، ومن الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول السابق من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة الجليل كالآتي:

- م1: " أغلب معلمينا أصبحوا يعتمدون على (Google Classroom وZoom)بشكل يومي في التعليم والتقييم، حتى بعد العودة للتعليم الوجاهي، وهذا دليل على تأصل هذه المهارة لديهم".
- م 2: " من اهم الكفايات هو دمج (التكنولوجيا) والذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية."
- م3: اعتقد أن الكفايات الرقمية التي يمتلكها المعلمون تتمحور حول المقدرة على استعمال برامج (Office الأساسية مثل Excel, Word, PowerPoint)وعلى استعمال منصات تعليمية وصفوف افتراضية مثل:(Classroom)
- م 5: "الاحظ اليوم تقدم مستمر من المعلمين في التعامل مع الذكاء الاصطناعي"
- م 6: "اهم الكفايات الرقمية استعمال أدوات التقييم الرقمي التواصل الفعّال عبر الوسائل الرقمية، الوعي بالأمان الرقمي وأخلاقيات الاستعمال".
- م 7: "يمتلك المعلمون أيضا القدرة على إعداد مهام واختبارات رقمية تتلاءم مع أهداف التعلم"
- م8: "الاختبارات المحوسبة أصبحت جزءاً من نظام المدرسة، والمعلمون يتقنون إعدادها، وتفعيلها عبر المنصات بسهولة".

- م 10: " القدرة على استعمال المنصات التعليمية لإدارة التعلم، وتصميم موارد رقمية تفاعلية، وإجراء تقييمات إلكترونية متنوعة"
- م 11: "أهم الكفايات الرقمية التي يمتلكها المعلمون في مدارس الجليل تتمثل في قدرتهم على إدارة بيئات التعلم الرقمية بفعالية، مثل استعمال Google Classroom وMicrosoft Teams"
- م 13: " أهم هذه الكفايات استعمال الأدوات الرقمية في التدريس، يعتمد المعلمون على (التكنولوجيا) الحديثة مثل اللوحات الذكية، والبرمجيات التعليمية، ومنصات التعلم الإلكتروني لتعزيز العملية التعليمية".
- م15: "معظم المعلمين يجيدون العمل على Word وPowerPoint، خاصة في إعداد أوراق العمل والعروض الصفية".
- م 15: " اهم الكفايات كفاية دمج (التكنولوجيا) خلال التدريس. وامتلاك مهارات كافية في استعمال الأدوات الرقمية الملائمة لكل موضوع"
- م18: "قلة من المعلمين يتجهون لتصميم ألعاب تعليمية، أو (فيديوهات) تفاعلية، ربما لأنهم بحاجة لتدريب متخصص في هذا المجال".
- م20: "بعض المعلمين لا يبادرون إلى تحديث مهاراتهم الرقمية بأنفسهم، بل ينتظرون ورشات تدريب رسمية".

3.2.2 نتائج الإجابة عن السؤال الثاني

من وجهة نظرك، ما السياسات التربوية التي يحتاجها المعلّمون في منطقة الجليل لتعزيز امتلاكهم للكفايات الرقميّة وتمكينهم من دمجها في عمليتي التعلّم والتعليم؟

يصف الجدول (39) الوارد في ملحق (هـ) التكرار والنسبة المئوية للسياسات التربوية المقترحة لتعزيز الكفايات الرقمية للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة الجليل مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة.

وتشير النتائج إلى أن أعلى فقرة نالت إجماعًا من جميع مديري المدارس (100%) تمثلت في أهمية توفير بنية تحتية رقمية حديثة، ومتطورة داخل المدارس، مثل: (الإنترنت) السريع، وأجهزة الحاسوب، والسبورات الذكية. وقد أكد المديرون أن البنية التحتية تُعد الأساس الذي يُمكّن المعلمين من تطبيق المهارات الرقمية، حيث لا يمكن الحديث عن دمج (التكنولوجيا) دون توفير أدواتها. أما أقل فقرة فقد كانت بنسبة (55%)، وهي التأكيد على تأهيل المعلمين لاستعمال (الأجهزة) الرقمية الحديثة داخل الصفوف الدراسية. ويعكس ذلك أن بعض المديرين لا يرون هذا البند كأولوية مقارنةً ببقية السياسات، أو ربما يفترضون أن التدريب العام يغني عن تأهيل مخصص للأجهزة الحديثة.

ومن الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول السابق من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة الجليل كل من الآتي:

- م1: "أعتقد أننا بحاجة إلى سياسة واضحة، وملزمة، ومشاركة المعلمين بدورات رقمية، وتعزيزهم عن طريق الترقية الوظيفية مثلا".
- م2: "من السياسات التربوية التي يجب تبنيها هي تطوير مهني مستمر، وتنظيم دورات تدريبية مهنية للمعلمين بمستويات مختلفة". و " تخصيص حوافز معنوية ومادية للمعلمين المتميزين، وإعطائهم الفرص للعرض أمام الزملاء"
- م3: "إذا لم نوفر بيئة رقمية متكاملة، فلا فائدة من تدريب المعلم على أدوات غير متاحة له".
- م3: "أعتقد أنه يجب تبني سياسة "المعلم الرقمي" وتطوير منصات تدريب كافية للمعلمين لتحقيق ذلك والزام المعلمين بدورات واستكمالات وورشات عمل مستمرة في (التكنولوجيا) ودمجها بعملية التعلم والتعليم".
- م4 "يمكن تعزيز امتلاك الكفايات الرقمية عن طريق زيادة الاستكمالات المقدمة للمعلمين المرتبطة بالكفايات الرقمية."
- م6: "المعلم لا يستطيع إظهار كفاءته الرقمية إذا كانت (الأجهزة) بطيئة أو غير موجودة أصلاً."

- م8: "يجب تجهيز برامج تاهيل وارشاد للمعلمين من وزارة التربية والتعليم **تلزم** المعلمين المـــرور بها ودعم المعلمين معنويا، وماديا وتخصيص مسابقات وجوائز قيمة للمدرسة وللطاقم التدريسي"
- م9: "التدريب وحده لا يكفي، لا بد من أدوات تدعم ما تعلمه المعلم في الواقع."
- م 12: "تبنّي نموذج "المعلم الرقمي القائد "داخل كل مدرسة، يكون مسؤولًا عن مرافقـــة الـــزملاء وتوجيههم في مجال (التكنولوجيا)".
- م15: "لاحظنا أن بعض المعلمين يتجنبون استعمال السبورة الذكية رغم توفرها، فقـــط لأنهـــم لـــم يتلقوا تدريبًا كافيًا."
- م18: "(الأجهزة) موجودة، لكن لا أحد يستعملها فعليًا في الحصص، لأن المعلمـــين لا يشـــعرون بالثقة في التعامل معها."

3.2.3 نتائج الإجابة عن السؤال الثالث

بحسب خبرتك، ما أهمّ التحديات التي تواجه المعلّمين في منطقة الجليل وتحول دون امتلاكهم الكفايـــات الرقميّة "(التكنولوجيا)" ودمجها في التعلّم والتعليم؟

يصف الجدول (40) الوارد في الملحق (هـــ) التكرار والنّسبة المئوية لأبرز التحـــديات التـــي تواجـــه المعلمين في مدارس منطقة الجليل وتحول دون امتلاكهم للكفايات الرقمية ودمج (التكنولوجيا) في التعليم مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة

وقد ظهر أن ضعف البنية التحتية الرقمية، والتي تشمل (الإنترنت)، (الأجهزة)، ومختبرات الحاســـوب، التحدي الأكبر والأكثر تأثيرًا، حيث حصل على نسبة (100%) من توجهات مـــديري المـــدارس فـــي منطقة الجليل، إذ إن نقص هذه الموارد يُعيق كل الجهود في هذا المجال. على الجانب الآخر، يُعد غياب الدعم الفني الدائم في المدارس أقل التحديات تكرارًا بنسبة (50%) فقط، رغم أن تأثيره كبير، فهو يؤثر

على قدرة المعلمين على حل المشكلات التقنية التي تواجههم، ويقلل من حماسهم لتبني (التكنولوجيا)، لكنه لا يحظى بالدرجة نفسها من الاهتمام أو الوعي مقارنة بالتحديات الأخرى.

ومن الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول السابق كل من الآتي:

- م1 :"لا يمكننا الحديث عن تكنولوجيا دون (إنترنت) مستقر أو أجهزة متوافرة لكل المعلمين والطلاب".
- "من التحديات أيضا الفجوة بين الأجيال تجعل بعض المعلمين يترددون في دمج (التكنولوجيا) بسبب غياب الثقة أاو المعرفة".
- م2: "من التحديات التي نواجهها هي ضغط العمل والمهام اليومية الواقعة على عاتق المعلمين"
- م3: "من التحديات أيضا هو قلة الوقت لتعلم تقنيات جديدة للمعلمين، إذ إن مهنة التدرس مهنة مرهقة تحتاج للعمل داخل المدرسة وخارجها، تحضير دروس، امتحانات، تصحيح الامتحانات"
- م4: "لا يوجد لدينا مختص فني في المدرسة، وإذا تعطل الجهاز أو السبورة الذكية لا أحد يصلحه بسرعة".
- م5: "من التحديات أيضا قلة البرامج التدريبية المتخصصة التي تلبي احتياجاتهم الفعلية". "أكبر التحديات وأكثرها ظهورا لي هي الصعوبات عند المعلمين ذوي الأقدمية (كبار السن)... إنهم اعتادوا على طرق التدريس التقليدية، ولا يمتلكون المعرفة باستعمال الحاسوب، والأدوات (التكنولوجية) التي يمكن دمجها في التعلم، عند هذه الفئة من المعلمين يظهر التحدي الأكبر للتعلم والتجديد، ومواكبة العصر"
- م6: " إن بعض المعلمين يفتقرون إلى الحافز أو يشعرون بالخوف من الفشل عند استعمال (التكنولوجيا)". " أنا أعتقد أن ما يقدم للمعلمين من برامج التدريب اليوم غير كاف "
- م10: "خوف بعض المعلمين من استعمال (التكنولوجيا) الحديثة والذكاء الاصطناعي، ربما ينتج هذا الخوف من ضعف في المعرفة التي تترجم لخوف، وعدم تقبل التجديد"

- م11 :"من غير المعقول أن تحتوي المدرسة على أكثر من (400) طالب، ولا يتوفر سوى غرفة حاسوب واحدة تحتوي على (20) جهازا فقط".
- م19: "المعلم مستعد للتعلم والتطوير، لكن غياب (الإنترنت) في بعض الصفوف يجعل استعمال (التكنولوجيا) أمرًا شبه مستحيل".
- م20: "تستقبل مرشدين من كل المواضيع أسبوعيًا، لكن لا يوجد مرشد مختص (بالتكنولوجيا) الرقمية".

3.2.4 نتائج الإجابة عن السؤال الرابع

بحسب خبرتك، ما الحلول المقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه المعلّمين في منطقة الجليل، وتحول دون امتلاكهم الكفايات الرقميّة "(التكنولوجيا)" ودمجها في التعلّم والتعليم؟

يصف الجدول (41) الوارد في ملحق (هـ) التكرار، والنسبة المئوية للحلول المقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه المعلّمين في منطقة الجليل، وتحول دون امتلاكهم الكفايات الرقميّة "(التكنولوجيا)" ودمجها في التعلّم والتعليم مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة.

وقد ظهر أن تحسين البنية التحتية الرقمية في المدارس من حيث (الأجهزة)، (الإنترنت)، المختبرات، والدعم الفني) يعد الحل الأبرز وفق آراء المشاركين، حيث حصل على نسبة (95%)، ما يشير إلى أن توفير بيئة رقمية ملائمة هو المدخل الأساسي لكل الجهود اللاحقة. يليه في الأهمية تقديم برامج تدريبية عملية، ومرنة تراعي فروق المعلمين، وتُدمج ضمن ساعات عملهم الرسمية، بنسبة (85%)، وهو ما يدل على أهمية دمج التطوير المهني في الروتين المدرسي. كما احتلت المرافقة بين الزملاء مكانة مهمة بنسبة (75%)، إذ تعكس روح التعاون الداخلي كأساس للنمو المهني.

وفي المرتبة الرابعة، برزت الحاجة إلى تغيير الثقافة المدرسية، وتقدير المبادرات الرقمية بنسبة (70%)، مما يُشير إلى البعد النفسي والتحفيزي في عملية الدمج. بينما نال مطلب تعيين مرشد رقمي

دائم نسبة (60%)، في حين تم اقتراح بناء شراكات تمويلية بنسبة (50%) لمواجهة النقص في الموارد التقنية. ومن الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول السابق كل من الآتي:

- م3: "لا يكفي أن نطلب من المعلمين استعمال (التكنولوجيا)، يجب أن نوفر لهم (إنترنت) مستقرا، وأجهزة فعالة".
- م6: "تحتاج لتدريب بسيط وعملي، وضمن ساعات الدوام، لأن الوقت بعد المدرسة لا يكفي".
- م9: "أنا مع فكرة أن يرافق معلم متمكن زميلًا له خطوة بخطوة؛ لأن هذا يخفف الخوف كثيرًا".
- م12: "الثقافة داخل المدرسة مهمة جدًا. إذا لم يكن هناك تشجيع من الإدارة، لن يتجرأ المعلمون على المحاولة".
- م15: "تحتاج إلى مرشد تقني دائم، وليس مجرد ورشة تدريب مرة في السنة".
- م20: "علينا أن نطرق أبواب الوزارة والجمعيات؛ لأن المدرسة لا تستطيع توفير كل (الأجهزة) وحدها".

3.2.5 نتائج الإجابة عن السؤال الخامس

من وجهة نظرك، كيف تقيّم التنمية المهنيّة للمعلّمين في منطقة الجليل وفق مجالات: (المعرفة والاتجاهات المهنية، والمهارات، والسلوكات المهنيّة)؟

يُظهر الجدول (42) الوارد في الملحق (هـ) واقع الكفايات المهنية للمعلمين، موزعة على ثلاثة مجالات رئيسة: (المعرفة والاتجاهات المهنية، والمهارات، والسلوكات المهنية).

مجال المعرفة والاتجاهات المهنية أنّ معظم المعلمين يمتلكون معرفة تخصصية قوية بنسبة (75%)، مما يعكس جودة الأساس الأكاديمي لديهم. كما أن نسبة كبيرة منهم ملتزمون بالدورات التدريبية (60%)، إلا أن هناك شعورًا مشتركًا بالحاجة إلى تحديث مستمر للمعلومات (50%)، وسط تحديات مثل: مقاومة بعض المعلمين للتغيير (40%)، وتقليدية محتوى البرامج التطويرية (35%).

أما بالنسبة لمجال المهارات فيعدّ ضعف توظيف (التكنولوجيا) في التعليم من أبرز التحديات في هذا المجال (70%)، كما أشار المشاركون إلى أهمية ربط الدورات بالتطبيق العملي (50%)، وسط تفاوت ملحوظ في مستوى المهارات العملية التي يمتلكها المعلمون بنسبة (45%)، وضعف التركيز على مهارات إدارة الصف.(35%)

أما مجال السلوكات المهنية للمعلمين فقد حظي بتقدير واضح، حيث أكد غالبية المديرين على التزام المعلمين وجديتهم في أداء مهامهم بنسبة (80%). غير أنهم يتعرضون في الوقت ذاته إلى الضغوط المهنية، وبنسبة (60%) وهذا بالإضافة إلى غياب الدعم المؤسسي (45%)، واللذان يشكلان عائقًا أمام الاستدامة في الأداء. كذلك، هناك حاجة لتشجيع المعلمين على الانخراط في مجتمعات تعلم مهنية، وتعزيز الإبداع وبنسبة.(50%)

ومن الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول السابق كل من الآتي:

- م1: "الكثير من الدورات لا تُترجم إلى ممارسات داخل الصف".
- م1: يحتاج المعلمين إلى دعم أكبر لتعزيز قدراتهم.
- م3: "رغم الظروف الصعبة، يبقى المعلمون ملتزمين، ويعملون بجد".
- م5: "نحتاج إلى خلق ثقافة تشجع على المبادرة والابتكار".
- م6: " كثير من المعلمين يمتلكون أساسًا قويًا، لكنهم بحاجة لتحديث مستمر"
- م7: "المشكلة أن الدورات تكون سطحية، نريد شيئًا عمليًا وحديثًا".
- م8: " كثير من المعلمين يظهرون التزامًا واضحًا، لكنهم يحتاجون إلى دعم منهجي يعزز لديهم روح المبادرة، والإبداع، والتعاون المستمر في بيئة العمل."
- م9: "تختلف قدرات المعلمين في استعمال (التكنولوجيا)، قسم يتقنون التعامل معها، وآخرون لا يجيدون الأساسيات".

- م11: "العمل كثير، والدعم المؤسسي قليل، وهذا يُتعب المعلمين، ويُضعف حماسهم.
- م11: "إن دمج (التكنولوجيا) وتطبيق (استراتيجيات) تعليم حديثة ما زال محدودًا"
- م18: "المعلمون عندنا متمكنون من تخصصاتهم، لكن تدريبهم على مستجدات العصر ضعيف".
- م14: "هناك معلمون كبار في السن يرفضون تحديث أساليبهم".
- م20: "إدارة الصف والفروق الفردية موضوعان مهمان، ولكنهما مهملان في خطط التطوير".

3.2.6 نتائج الإجابة عن السؤال السادس

بحسب خبرتك، كيف يمكن رفع التنمية المهنية للمعلّمين في منطقة الجليل؟

يشير الجدول (43) الوارد في الملحق (هـ) التكرار، والنسبة المئوية لمجالات، وفقرات رفع التنمية المهنية للمعلّمين في منطقة الجليل مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة.

أولاً: بناء برامج تدريبية وتطوير مهني فعّال

يشير الجدول أن الغالبية العظمى من مديري المدارس (80%)، يؤكدون على أهمية توفير برامج تدريبية مستمرة مخصصة، ومرتبطة باحتياجات المعلمين، مما يدل على وعي إداري كبير بضرورة توجيه التطوير المهني نحو واقع المعلم، وتحدياته اليومية. كما أشار نصف المشاركين (50%) إلى أهمية دمج التطوير المهني في خطة المدرسة السنوية، ما يبرز توجهًا منهجيًا في المؤسسات التعليمية نحو جعل التنمية المهنية جزءًا لا يتجزأ من التخطيط المدرسي. ورغم ذلك، فإن نسبة من المشاركين من (30–40%) أشارت إلى الحاجة إلى توفير مسارات مهنية متدرجة والاطلاع على الدراسات الحديثة، ما يعكس أن بعض الجوانب التطويرية لا تزال دون المستوى المطلوب، وخاصة فيما يتعلق بالتخصصات المتقدمة، والإشراف التربوي عالي الكفاءة.

ثانياً: دعم ثقافة التعاون والعمل الجماعي

تبرز أهمية تبادل الخبرات بين المعلمين من لقاءات أو فرق عمل، حيث أشار أكثر من نصف المشاركين (55%) إلى فاعلية هذا الأسلوب في تعزيز التطوير المهني، وهو ما يدل على وجود وعي بأهمية التعلم التشاركي. ومع ذلك، فإن تعزيز العمل التعاوني بمجموعات تعلم، ومشاركة التجارب الناجحة في بيئة جماعية محفزة حصل على نسب (35% و30% على التوالي)، مما يشير أن الجهود في ترسيخ ثقافة المجتمعات المهنية داخل المدارس، وتوفير بيئات محفزة، وآليات منظمة؛ لتوثيق النجاحات المهنية وتعميمها.

ثالثاً: التحفيز والمشاركة والمبادرة

يظهر أن تقديم الحوافز المادية والمعنوية يشكّل دافعًا قويًا للمعلمين للمشاركة في برامج التطوير، إذ حصل على نسبة تأييد بلغت (60%). كما أن ما يقارب نصف المشاركين (45%) يرون أهمية إشراك المعلمين في اختيار موضوعات التنمية المهنية، وهو مؤشر إيجابي نحو تعزيز التشاركية في عمليات اتخاذ القرار. أما نسبة المشاركين الذين أشاروا إلى تشجيع المبادرات التربوية، أو تحفيز البحث، والمشاركة في الندوات فبلغت على التوالي (40% و35%)، والتي تعكس أن الدعم المؤسسي والمعنوي لإتاحة الفرصة للمعلمين لممارسة أدوارهم الإبداعية، والمهنية خارج حدود الصف التقليدي ما زال في طور التقدم.

ومن الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول السابق الآتية:

- م1: "من المفيد أن تكون هناك فرص مهنية واضحة للمعلمين، مثل: الحصول على شهادات تخصصية أو التدرج في مجالات تعليمية معينة".
- م1: "من المهم توفير برامج تدريبية/ استكمالات/ دورات مخصصة تراعي احتياجات المعلمين الحقيقية"

- م4: "من المهم تشجيع المعلمي على المشاركة الفعّالة في الندوات، والمؤتمرات، والبحوث التربوية، لما لها من دور في توسيع آفاقهم، وتحديث معرفتهم التربوية"
- م6: "نستعين بمرشدين يمتلكون خبرة عميقة في الميدان؛ لأن جودة التدريب ترتبط بكفاءة من يُشرف عليه".
- م6: يجب دمج التطوير المهني ضمن خطة المدرسة السنوية، ليصبح جزءًا من الثقافة المدرسية اليومية وليس نشاطًا منفصلًا.
- م8: "أشجع المعلمين على الاطلاع على أحدث الدراسات التربوية، ومواكبة التطورات في أساليب التعليم الحديثة".
- م11: "قمنا بإنشاء مجموعات تعلم مهنية داخل المدرسة، وكل مجموعة تعمل على تطوير خطة عمل تعاونية".
- م15: "نخصص أوقاتاً خلال الاجتماعات لعرض تجارب ناجحة قام بها المعلمون أمام زملائهم، مما يعزز الثقة والروح الجماعية.
- م17: " يُعدّ تحفيز المعلمين مادياً مكافأة فعّالة تشجعهم على الالتزام بالتطوير المهني، وتحقيق تقدم ملموس في مهاراتهم، مما ينعكس إيجابياً على جودة التعليم، وتحسين أداء الطلاب."
- م18: "يُتاح للمعلمين اقتراح موضوعات التدريب المهني بأنفسهم، ونحن نأخذ باقتراحاتهم في الاعتبار عند إعداد الخطط".
- م20: "دائماً نرحب بالمبادرات التربوية الجديدة، ونوفر الوقت، والموارد للمعلمين الراغبين في تنفيذ أفكارهم داخل الصف".
- م20:" اقترح تفعيل مبدأ التعلّم من الزملاء، بحيث يقوم كل معلم شاب بمرافقة أحد المعلمين الكبار في السن، وتقديم الدعم له في الجوانب (التكنولوجية)، أو التربوية الحديثة".

3.2.7 نتائج الإجابة عن السؤال السابع

من وجهة نظرك، ما تصوّراتك التطويريّة لتحسين برامج التنمية المهنيّة للمعلّمين في منطقة الجليل؟

يصف الجدول (44) الوارد في الملحق (هـ) التكرار، والنسبة المئوية لتصورات مديري المدارس التطويريّة لتحسين برامج التنمية المهنيّة للمعلّمين في منطقة الجليل مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة.

يعكس الجدول وعيًا واضحًا لدى مديري المدارس بأهمية تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في منطقة الجليل بما يتناسب مع خصوصيات السياق المحلي، واحتياجات الكوادر التربوية. وقد تصدرت فقرة "تصميم برامج تدريبية مرنة، ومحلية تراعي احتياجات المعلمين" أعلى نسب الإجابة (80%)، مما يؤكد على مطلب محوري لتفصيل البرامج وفقًا لواقع المعلمين المحلي، يليه تأكيد واسع على ضرورة إشراك المعلمين في التخطيط للتدريب، وتطوير مضامين تراعي الخصوصية الثقافية، واللغوية للمجتمع العربي.

أما في مجال استمرارية الدعم والتوجيه المهني، فقد أشار أغلب المديرين إلى أهمية تقديم دعم مهني متواصل للمعلمين طوال العام (75%)، بما يعكس الحاجة لبناء منظومة إرشادية مستمرة تتجاوز حدود التدريب المؤقت، وتتضمن مراكز دعم محلية، وبرامج توجيه فعّالة تواكب المعلمين في مسيرتهم المهنية، مع ملاحظة أن فقرة "المتابعة بعد التدريب" سجلت نسبة أقل (45%)، مما يشير إلى وجود ثغرات في المرافقة التطبيقية بعد انتهاء التدريب.

وفيما يتعلق بتحديث الأساليب التدريبية، أظهرت النتائج اتفاقًا كبيرًا على أهمية اعتماد أدوات التعلم الإلكتروني، ودمج التقنيات الرقمية (70%)، إلى جانب التنويع في طرق التدريب لتشمل التفاعل، والتجريب، وتبادل الخبرات، مما يعكس توجّهًا نحو ممارسات تدريب حديثة ومواكبة. ومع ذلك، فإن

النسب المرتبطة بتجديد المحتوى، وربط النظري بالعملي ما تزال أقل من المتوقع بنسب مئوية بلغت (55%، 50%) على التوالي.

ومن الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول السابق الآتية:

- م2: "المعلّمون بحاجة لبرامج تدريبية تنطلق من واقعهم داخل الجليل، وتراعي بيئتهم الثقافية والاجتماعية والتعليمية الخاصة".
- م2: "يجب إجراء مسح شامل لاحتياجات المعلمين في المنطقة مع الأخذ بعين الاعتبار الفوارق في المناطق والقرى المجاورة".
- م3: "يمكن إدخال التعلم (الإلكتروني) ليساعد المعلمين على التعلم في أي وقت وبطريقة سهلة"
- م5: "عندما نُشرك المعلمين في تصميم البرامج، نشعر بزيادة التفاعل، والاهتمام الحقيقي بالتدريب".
- م6: "يمكن بناء مراكز إرشاد على مستوى البلدة تكون بمثابة نقطة دعم للمعلمين"
- م8: "من المهم الاعتماد على الأبحاث الحديثة، مع تعديلها لتناسب الثقافة العربية في الداخل"
- م9: " برامج التنمية المهنية للمعلمين في الجليل يجب أن تكون أكثر من مجرد تدريب. يجب أن تشمل دعم، ومساعدة مستمرة طوال السنة".
- م10: "من غير المعقول تطبيق البرنامج نفسه في الشمال والجنوب دون مراعاة الفروق في الاحتياجات".
- م14: "المعلمون الجدد بحاجة لبرنامج توجيهي حقيقي يساعدهم على التأقلم في بيئة المدرسة".
- م19: "المعلم لا يحتاج تدريباً لمرة واحدة، بل لمرافقة على مدار السنة توجّهه وتدعمه في الميدان".
- م20: "كل تدريب لا يتضمّن تجريبًا عمليًا وتفاعلًا بين المعلمين لا يترك أثرًا حقيقيًا".

3.2.8 نتائج الإجابة عن السؤال الثامن

من وجهة نظرك، كيف تُقيّم جودة التعليم والتعلّم في مدارس منطقة الجليل وفق (المحتوى التعليميّ "المنهاج"، و(استراتيجيات) التعلّم والتعليم، وبيئة التعليم والمناخ المدرسيّ، والتقويم "التقويم من أجل التعلّم")؟

يصف الجدول (45) الوارد في الملحق (هـ) التكرار، والنسبة المئوية لتصورات مديري المدارس حول جودة التعليم والتعلّم في مدارس الجليل وفق (المحتوى التعليميّ "المنهاج"، و (استراتيجيات) التعلّم والتعليم، وبيئة التعليم والمناخ المدرسيّ، والتقويم "التقويم من أجل التعلّم")، مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة.

المجال الأول بيئة التعليم والمناخ المدرسي: تشير النتائج إلى تفاوت واضح في جودة البيئة التعليمية بين المدارس في منطقة الجليل، حيث يعاني معظمها من نقص في البنية التحتية، والموارد الأساسية (60%)، مما يؤثر سلبًا على جودة التعلم، ويزيد من صعوبة توفير بيئة محفزة. كما أن اكتظاظ الصفوف يمثل تحديًا إضافيًا يحد من فعالية التعليم (50%). رغم ذلك، لوحظ تحسن نسبي في بعض المدارس التي استفادت من تجهيزات أفضل واستغلال أكثر فعالية للميزانيات المتاحة (25%)، مما يعكس جهودًا محدودة لكنها إيجابية لتحسين المناخ المدرسي.

المجال الثاني (استراتيجيات) التعليم والتعلّم: لا تزال الطرق التقليدية التي تركز على التلقين ووضع المعلم في مركز العملية التعليمية هي السائدة في عدد كبير من المدارس (50%)، مما يقلل من تفاعل الطلاب، ويحد من تطوير مهارات التفكير النقدي لديهم. بالمقابل، هناك توجه متزايد بين بعض المعلمين لاعتماد أساليب تعليمية أكثر تفاعلية، واستعمال (التكنولوجيا) في الصفوف (45%)، مما يخلق أجواء تعليمية أكثر جذبًا وحيوية. مع ذلك، يظل التنوع في (الاستراتيجيات) محدودًا وغير كافٍ لتعزيز جميع جوانب التعلم الفعّال.(30%)

المجال الثالث: المحتوى التعليمي (المنهاج): يعاني المنهاج التعليمي من مشكلة رئيسة تتمثل في كونه موحدًا على مستوى الدولة، مما يجعله غير ملائم تمامًا لخصوصيات الطلاب العرب في الجليل من حيث اللغة والثقافة (55%). كما أن بعض الكتب الدراسية قديمة جدًا، حيث تستعمل نسخ مضى عليها أكثر من (15)عامًا دون تحديثات جوهرية (40%). ورغم وجود تحسينات سنوية بسيطة، إلا أنها لا ترقى لتغييرات جذرية تواكب المتطلبات الحديثة لتعليم فعال وشامل.(30%)

المجال الرابع التقويم (من أجل التعلّم): يظهر أن التقويم ما زال يركز إلى حد كبير على النتائج النهائية مثل: الامتحانات، دون أن يولي اهتمامًا كافيًا لدعم التعلم المستمر، وتقييمه بشكل تكويني (45%). مع ذلك، بدأت بعض المدارس بتطبيق أدوات تقييم بديلة، مثل: المشاريع والعروض التقديمية، لكنها ما تزال محدودة النطاق (35%). كما أن تطبيق التقويم التكويني بشكل مستمر، وفعّال لا يزال ضعيفًا (20%). ومن الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول السابق:

- م3: "هناك فجوة واضحة بين المدارس من حيث الإمكانيات، فبعض المدارس مزودة بأحدث التقنيات، وأخرى تعاني من نقص في الكراسي والطاولات".
- م5: "الازدحام في الصفوف مشكلة مزمنة، لدينا صفوف فيها أكثر من (35) طالبًا، وهذا يؤثر على
- تركيز الطلبة وجودة الشرح".
- م6: "التقويم ما يزال في معظم الأحيان تقليديًا، ويرتكز على الاختبارات الورقية"
- م11: "بدأنا نلاحظ تطورًا في استعمال المعلمين للعروض التفاعلية، والتطبيقات الإلكترونية داخل الحصص، لكنه لا يشمل الجميع".
- م17: "طريقة التدريس غير موحدة، بعض المعلمين يستعملون (استراتيجيات) حديثة، وآخرون ما زالوا متمسكين بالتلقين".

- م19: "كتب الرياضيات والعلوم لم يتم تحديثها منذ أكثر من عقد، وهذا يخلق فجوة بين المدرسة والواقع".
- م20: "رغم تحديثات طفيفة كل عام، إلا أن الجوهر يبقى كما هو، ولا يتماشى مع تطورات التعليم عالميًا".

3.2.9 نتائج الإجابة عن السؤال التاسع

بحسب خبرتك، ما السياسات التربويّة المقترحة من قبلك لتحسين جودة التعليم والتعلّم في مدارس منطقة الجليل؟

يشير الجدول (46) الوارد في الملحق (هـ) إلى أهمية تطوير البنية التحتية، والمعدات كأولوية واضحة لدى غالبية المشاركين، حيث يرى (70%) منهم ضرورة تجهيز المدارس بصفوف حديثة، ومختبرات وأجهزة تعليمية متطورة. كما يؤكد نصف العينة تقريبًا على أهمية تحسين البنية التحتية الرقمية، وربط المدارس بشبكة (إنترنت) مستقرة (50%)، وهو ما يعكس إدراكًا متزايدًا لدور (التكنولوجيا) في تطوير جودة التعليم، وتعزيز فرص التعلم.

أما مجال تطوير المناهج وأساليب التدريس، فتبرز الحاجة إلى جعل المناهج أكثر ملاءمة لثقافة الطلاب واحتياجاتهم بنسبة (65%)، مع أهمية اعتماد مناهج مرنة، ومحتوى حديث كما يرى (45%)، بالإضافة إلى التطبيق الفعلي (لاستراتيجيات) تعليم نشط وتفاعلي (55%). هذا يعكس إدراكًا متوازنًا بين تحديث المحتوى التعليمي من جهة، وتطوير أساليب التدريس لتصبح أكثر تفاعلًا وتحفيزًا للطلاب من جهة أخرى. فيما يتعلق بـ تنمية وتدريب المعلمين، يظهر التركيز الأكبر على تنظيم دورات تدريب مستمرة، وتنمية مهنية مستدامة داخل المدارس، ومراكز التأهيل، حيث اتفق (75%) من المشاركين على أهميتها. رغم ذلك، تبدو قضايا مثل: رفع معايير قبول طلاب كليات التربية (35%)، وتسهيل

إجراءات تقاعد المعلمين كبار السن (20%) أقل حضورًا، لكنها تبقى نقاطًا مهمة لضمان جودة الطاقم التدريسي وتجديده.

مجال تعزيز بيئة التعلم والمناخ المدرسي، يظهر (60%) من المشاركين أهمية توفير بيئة تعليمية آمنة، ومحفزة ذات مناخ نفسي واجتماعي داعم، فيما يرى (45%) ضرورة تقليل كثافة الصفوف، وتحسين ظروف التعلم بشكل عام. هذه النسب تؤكد أن الجانب البيئي، والمناخي له تأثير مباشر على جودة التعليم، والراحة النفسية للطلاب والمعلمين.

أما بخصوص مجال مشاركة المجتمع والأهل (55%) يرون ضرورة تعزيز التعاون بين المدرسة، والأهل، والمجتمع لدعم الطلاب، مع تشجيع التطوع والمبادرات الطلابية بنسبة (40%). هذا يدل على الوعي بأهمية إشراك المجتمع المحلي، والأهل في العملية التعليمية كمحرك أساسي للنجاح المدرسي. وأخيرًا، مجال التقييم والقياس، يؤكد نصف العينة على ضرورة ترسيخ ثقافة التقويم من أجل التعلم (50%)، بينما يرى (40%) أهمية اعتماد أساليب تقييم متنوعة تشمل بدائل تفاعلية. ويعكس هذا وعيًا متزايدًا بضرورة تطوير أدوات التقويم بما يساهم في تحسين التعلم الفعلي، وليس فقط قياس النتائج.

ومن الاقتباسات التي تؤكد ما جاء في الجدول السابق الآتية:

- م1: "يجب تنظيم دورات تدريبية مفيدة للمعلمين بشكل مستمر".
- م2: "يمكن تحسين جودة التعلم عن طريق تشجيع التطوع والمبادرات الطلابية"
- م3: "يجب استعمال أساليب تقييم جديدة تقيس الفهم الحقيقي، وليس فقط من الامتحانات العادية".
- م4: "المدرسة بحاجة ماسة لتحديث المختبرات، وربطها بمنظومة (الإنترنت) الحديثة؛ لأننا نعيش في زمن التعليم الرقمي".
- م7: "لا يمكن الحديث عن جودة تعليم دون بيئة تعليمية مهيئة، تشمل أثاثًا مناسبًا، وأجهزة عرض حديثة، و(إنترنت) مستقر".

- م7: "يجب اعتماد طرق التقييم البديلة لضمان جودة التعليم".
- م8: "التشديد على معايير قبول الطلاب في كليات التربية، ورفع المعدلات المطلوبة، لضمان دخول معلمين مؤهلين، ومتحمسين قادرين على تطوير العملية التعليمية بشكل فعّال."
- م9: "جهزنا صفوفاً ذكية بدعم من المجتمع المحلي، لكنها لا تكفي وحدها دون دعم الوزارة ومشاريع دائمة".
- م10: "على وزارة التربية أن تسهل إجراءات خروج المعلمين كبار السن للتقاعد، إذ إن الموافقة الحالية على التقاعد تتم بصعوبة، مما يؤثر على تجديد الطواقم التعليمية".
- م11: "يجب الاهتمام بنفسية الطلاب داخل المدرسة وراحتهم؛ لتوفير بيئة تعليمية صحية ومحفزة"
- م11: "أقترح أولاً مد جسر التواصل مع الأهل، وإشراكهم بشكل فعّال في حياة المدرسة؛ لأن دعم الأسرة يعزز نجاح الطالب".
- م12: "المناهج بحاجة لتحديث جذري لتواكب تطلعات الطلبة، وتربطهم بالعالم من حولهم".
- م15: "من المهم تقليل عدد الطلاب في كل صف حتى يتمكن المعلم من متابعة كل طالب بشكل أفضل"
- م18: "نحرص على تطبيق (استراتيجيات) التعليم النشط لكن المعلم بحاجة لتدريب منتظم وتوجيه مستمر".
- م20: "ليس كافيًا أن نغير الكتب، نحتاج إلى تغيير طريقة التفكير في التعليم، من التلقين إلى التفاعل".

3.2.10 نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة العاشر

ما التصور المقترح لدور الكفايات الرقمية لدى المعلمين في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل؟

تُعد الكفايات الرقمية من الركائز الأساسية التي تعتمد عليها العملية التعليمية في العصر الحالي، إذ أصبحت شرطاً ضرورياً لا غنى عنه لنجاحها؛ ولتحقيق جودة التعليم والتعلم في ظل التغيرات (التكنولوجية) المتسارعة. لقد أصبح من الواضح أن تطوير مقدرات المعلمين الرقمية لا يقتصر على تحسين أدائهم الفردي، بل يمتد أثره ليشمل الارتقاء بجودة العملية التعليمية، وتعزيز بيئة تعلم مبتكرة تستجيب لاحتياجات الطلبة والمجتمع ككل في القرن الحادي والعشرين.

انطلق بناء التصور المقترح في هذه الدراسة من نتائجها الميدانية التي أظهرت تبايناً في مستويات توافر الكفايات الرقمية وأبعاد التنمية المهنية لدى المعلمين، حيث جاءت بعض الأبعاد بمستوى متوسط، الأمر الذي استدعى التركيز عليها باعتبارها مجالات أولوية للتطوير والتحسين. وبناءً على ذلك، تم ترتيب مكونات التصور المقترح وفق أولويات تطويرية واضحة، استنادًا إلى ما كشفت عنه النتائج من فجوات فعلية في بعض أبعاد الكفايات الرقمية، والتنمية المهنية، بما يسهم في تعزيز فاعلية الممارسات التعليمية، وتحسين جودة التعليم والتعلم. كما أولى التصور المقترح اهتمامًا خاصًا بفئة المعلمين، في ضوء النتائج التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وكذلك لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح الحاصلين على درجة الماجستير فأعلى، الأمر الذي يؤكد الحاجة إلى تصميم برامج تنمية مهنية، وتدخلات تدريبية موجهة تراعي الفروق الفردية، والمهنية بين المعلمين، وتستهدف على وجه الخصوص المعلمين ذوي المؤهلات الأكاديمية الأقل، بما يسهم في تضييق الفجوة، وتعزيز العدالة، والكفاءة في امتلاك الكفايات الرقمية، وتفعيلها في الميدان التربوي.

وبناء على ذلك، يأتي هذا التصور المقترح ليضع إطاراً شاملاً ومتكاملاً يربط بين الكفايات الرقمية والتنمية المهنية للمعلمين من جهة، وبين تحسين جودة التعليم والتعلم من جهة أخرى، مرتكزاً على فلسفات تربوية حديثة، ومستندا على نتائج الدراسة الكمية والمقابلات التي تم إجراؤها، بهدف تمكين المعلمين ومديري المدارس من قيادة التحول الرقمي، وتحقيق عملية تعليمية أكثر جودة وفاعلية.

أولا: فلسفة التصور ومنطلقاته

تستند فلسفة التصور المقترح إلى اعتبار الكفايات الرقمية ركيزة أساسية؛ لتحقيق التنمية المهنية المستدامة، وتحسين جودة التعليم والتعلم، مع التركيز على توجيه جهود التطوير نحو الأولويات التي أظهرت نتائج الدراسة الحاجة الماسة إلى تعزيزها. كما تنطلق الفلسفة من مبدأ العدالة المهنية، بمراعاة الفروق الفردية، والمهنية بين المعلمين، ولا سيما فيما يتعلق بالجنس والمؤهل العلمي، وتبني تدخلات تدريبية متمايزة تسهم في تقليص الفجوات، وتعزيز الكفاءة المهنية الرقمية لدى جميع المعلمين.

منطلقات فلسفة التصور

1. التحول الرقمي كضرورة تربوية: يعد امتلاك الكفايات الرقمية عند المعلمين ضرورة أساسية لمواكبة التغييرات العالمية والسريعة التي نمر فيها خاصة في مجال التعليم.
2. التعلم المستمر والتنمية المهنية: ينطلق التصور من نقطة أن التنمية المهنية للمعلمين عملية مستمرة تتطلب تجديد دائم للمعرفة، والمهارات الرقمية بما يتناسب مع المستجدات التكنولوجية.
3. القيمة المضافة للكفايات الرقمية: للكفايات الرقمية دور أساسي في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، ورفع مستوى أداء المعلمين، وتعزيز دافعية الطلبة.
4. التكامل بين القيادة المدرسية والمعلمين: إذ يستند التصور إلى أهمية إشراك مديري المدراس في قيادة التحول الرقمي، ودعم المعلمين في تنميتهم المهنية المستدامة.
5. الالتزام بالجودة والابتكار: يقوم التصور على مبدأ أن تحسين جودة التعليم ومخرجاته لا يتحقق إلاّ بتعزيز الابتكار في أساليب التدريس والتقويم.
6. تعزيز قيم التعاون والمشاركة، وتحمل المسؤولية، لضمان بيئة مدرسية إيجابية قدر الإمكان.
7. الأولويات التطويرية المستندة إلى نتائج الدراسة: ينطلق التصور المقترح من مبدأ توجيه الجهود التطويرية نحو أبعاد الكفايات الرقمية، والتنمية المهنية التي كشفت نتائج الدراسة عن انخفاض أو

متوسط مستوى توافرها، باعتبارها أولويات تدخل تسهم في سد الفجوات المهنية، وتحقيق التطوير الفاعل.

8. التمايز في برامج التنمية المهنية: يقوم التصور المقترح على مراعاة الفروق الفردية والمهنية بين المعلمين، ولا سيما من حيث الجنس والمؤهل العلمي، بتبني برامج تنمية مهنية متمايزة تستجيب للاحتياجات الفعلية لكل فئة.
9. دعم الفئات الأكثر حاجة للتطوير: يؤكد التصور المقترح على أهمية تقديم تدخلات تدريبية موجهة للفئات التي كشفت نتائج الدراسة عن تدني مستوى امتلاكها للكفايات الرقمية، وفي مقدمتها المعلمون الذكور والمعلمون من ذوي المؤهل الأكاديمي الأقل.
10. الانتقال من التمكين التقني إلى التوظيف التربوي: ينطلق التصور المقترح من ضرورة الانتقال من الاكتفاء بامتلاك المعلمين للمهارات الرقمية الأساسية إلى توظيفها توظيفًا تربويًا فاعلًا داخل المواقف التعليمية، وذلك في ضوء ما أظهرته نتائج الدراسة من أن بعض الكفايات التطبيقية جاءت بمستوى متوسط. ويركز التصور على تنمية كفايات تصميم التعليم الرقمي، وكفايات التعليم والتعلم الرقمية، وكفايات التقويم (الإلكتروني)، وكفايات الإبداع، والابتكار الرقمي، وتدريب المعلمين – ولا سيما الفئات الأكثر حاجة للدعم – على دمج هذه الكفايات في التخطيط للتدريس، وتنفيذ الأنشطة الصفية الرقمية، وتحسين جودة التعليم والتعلم.

ثانيا: مبررات التصور وأهميته

تبرز أهمية التصور المقترح في ضوء مجموعة من المبررات التي توضح الحاجة الماسة إلى تعزيز الكفايات الرقمية لدى المعلمين، ومديري المدارس في منطقة الجليل، يوصفها مدخلاً أساسياً للتنمية المهنية وتحسين جودة التعليم والتعلم. ويمكن تلخيص هذه المبررات كالآتي:

1. تباين مستوى الكفايات الرقمية لدى المعلمين وقيود توظيفها في العملية التعليمية: أظهرت النتائج تفاوتاً ملحوظاً في مستوى إتقان المعلمين للكفايات الرقمية في تصميم الأنشطة التعليمية، وتطبيق

أدوات التقييم الرقمي، وإدارة بيئة التعلم (الإلكتروني)، مما يحد من فاعلية العملية التعليمية ويستدعي تطوير تدخل منهجي لتعزيز التكامل الرقمي.

2. قصور برامج التنمية المهنية الحالية: البرامج الحالية غالباً ما تكون تقليدية، وتفتقر إلى المرونة ومواكبة التطورات الرقمية، ولا تلبي الاحتياجات الفعلية للمعلمين مما يستدعي إعادة تصميم برامج تطويرية قائمة على معايير حديثة للكفايات الرقمية مع التركيز على التطبيق العملي والتفاعل المباشر مع الأدوات الرقمية.

3. تسارع التحولات (التكنولوجية) العالمية: التغييرات المستمرة في المجال الرقمي تحتم علينا إعادة التفكير في منظومة التعليم، والتنمية المهنية، وغياب التحديث المستمر لمهارات المعلمين يحدّ من قدرة العملية التعليمية على مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية.

4. ارتباط الكفايات الرقمية بجودة التعليم والتعلم: تسهم الكفايات الرقمية في تصميم أنشطة تعليمية مبتكرة، وتطبيق (استراتيجيات) تقييم حديثة، وتيسير التواصل الفعال بين المعلم والطلبة، وبين المعلمين أنفسهم، بينما يؤدي ضعف هذه الكفايات إلى استمرار الاعتماد على أساليب تقليدية لا تحقق تطلعات الطلبة، ولا تدعم التعلم النشط والمستمر.

5. أهمية التكامل بين القيادة المدرسية والمعلمين: يشكل دعم المديرين، وتشجيعهم على استعمال (التكنولوجيا) عاملاً مهما لنجاح أي عملية تطويرية، إذ يضمن هذا التكامل توفير بيئة تعليمية محفزة، وتعزيز ثقافة الابتكار، والالتزام المهني.

6. الفروق ذات الدلالة الإحصائية: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات الرقمية تعزى لمتغير: الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح الحاصلين على درجة الماجستير فأعلى، مما يعكس تفاوتًا في فرص الامتلاك والتوظيف الرقمي، ويبرر الحاجة إلى تصور مقترح يعتمد التمايز في برامج التنمية المهنية، ودعم الفئات الأكثر حاجة للتطوير.

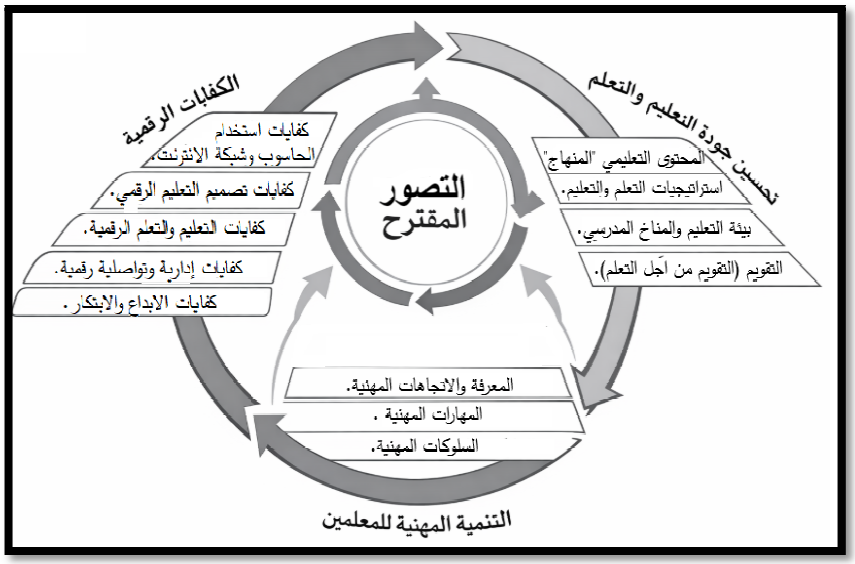
7. التركيز على التوظيف التطبيقي للكفايات الرقمية: بينت نتائج الدراسة أن امتلاك بعض الكفايات الرقمية لا يقترن دائمًا بتوظيفها الفاعل في الممارسات الصفية، مما يستدعي تبني تصور مقترح يركز على الجوانب التطبيقية للكفايات الرقمية، وبخاصة في مجالات تصميم التعليم الرقمي، والتقويم (الإلكتروني)، والإبداع والابتكار التربوي.

ثالثا: ابعاد التصور المقترح

يرتكز التصور المقترح على (12) بعد رئيس، خمس للكفايات الرقمية، وثلاث للتنمية المهنية للمعلمين، وأربع لتحسين جودة التعليم والتعلم.

شكل (1)

أبعاد التصور المقترح



أولا: أبعاد الكفايات الرقمية

1. كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)

- تمكّن المعلمين من توظيف التقنيات الأساسية في التعليم.
- تشمل مهارات البحث، إدارة الملفات، التواصل عبر البريد (الإلكتروني)، ومنصات التعليم.

2. كفايات تصميم التعليم الرقمي

- المقدرة على إعداد محتوى رقمي تفاعلي يدعم التعلم الإلكتروني.
- تشمل استعمال أدوات التصميم، إنتاج (الفيديوهات) التعليمية، وتوظيف أنظمة إدارة التعلم.

3. كفايات التعليم والتعلم الرقمية

- توظيف (استراتيجيات) التعليم الرقمي داخل الغرفة الصفية وخارجها.
- تتضمن استعمال الموارد الرقمية، وإدارة الصفوف الافتراضية، ودعم تعلم الطلبة عبر (التكنولوجيا).

4. كفايات إدارية وتواصلية رقمية

- تعزز مقدرة المعلم على إدارة العمليات التعليمية، والتواصل مع الأطراف المختلفة باستعمال الأدوات الرقمية.
- تشمل إدارة الوقت،،الاجتماعات الافتراضية، وإدارة السجلات إلكترونياً.

5. كفايات الابداع والابتكار

- المقدرة على استحداث حلول تعليمية مبتكرة باستعمال (التكنولوجيا).
- تركز على تنمية التفكير الإبداعي وتبني مبادرات رقمية جديدة تدعم التعليم.

ثانيا: أبعاد التنمية المهنية للمعلمين

1. المعرفة والاتجاهات المهنية

- تتعلق بإكساب المعلمين المعارف النظرية والاتجاهات الإيجابية نحو التطوير المستمر.
- تتضمن الوعي بأهمية التنمية المهنية والتعلم الذاتي.

2. المهارات

- تركز على تزويد المعلمين بمهارات عملية، وحديثة في التدريس والإدارة الصفية.
- تشمل مهارات رقمية، وتواصلية، وتوظيف (استراتيجيات) تدريس متنوعة.

3. السلوكات المهنية

- تتعلق بممارسات المعلمين اليومية داخل المدرسة.
- تشمل الالتزام بأخلاقيات المهنة، والتعاون، والمبادرة في تحسين الأداء.

ثالثا: أبعاد لتحسين جودة التعليم والتعلم

1. المحتوى التعليمي "المنهاج"

- تطوير المناهج لتكون مواكبة للتغيرات الرقمية، ومتطلبات سوق العمل.
- يشمل إثراء المحتوى بموارد رقمية وتفاعلية.

2. (استراتيجيات) التعلم والتعليم

- تبني (استراتيجيات) تدريس حديثة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
- تتضمن التعلم النشط،،التعليم المدمج، والتعلم القائم على المشروعات.

3. بيئة التعليم والمناخ المدرسي

- خلق بيئة صفية ومدرسية محفزة على التعلم والإبداع.
- تشمل تعزيز التفاعل، والتعاون، والعلاقات الإيجابية بين الطلبة والمعلمين.

4. التقويم (التقويم من أجل التعلم).

- اعتماد أساليب تقويم متنوعة تركز على دعم عملية التعلم، وليس فقط الحكم على النتائج.
- يشمل التقويم التكويني، الذاتي، والبديل باستعمال أدوات رقمية.

رابعا: أهداف التصور المقترح وإجراءاته

الهدف الـــرئيس: تعزيز الكفايات الرقمية للمعلمين، ومديري المدارس لدعم التنمية المهنيـــة، وتحســـين جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل.

ويتفرع عنه الأهداف الآتية:

الهدف الأول: تعزيز الكفايات الرقمية للمعلمين ومديري المدارس

1. تنمية كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت).

الإجراءات والأنشطة:

- عقد دورات تدريبية في أساسيات الحاسوب (إدارة الملفات، معالجة النصوص، العروض، الجداول).
- ورش عمل حول البحث (الإلكتروني) الفعّال، وإدارة المصادر الرقمية.
- جلسات تدريب على أمن المعلومات، وحماية البيانات.
- إنشاء فرق دعم تقني داخل المدارس لمساندة الزملاء.

2. تطوير مهارات تصميم التعليم الرقمي.

الإجراءات والأنشطة:

- تنظيم ورش تدريبية في إنتاج موارد تعليمية تفاعلية (فيديو، عروض، محاكاة).
- تدريب على استعمال منصات إدارة التعلم.(Moodle, Google Classroom)
- مسابقات مدرسية لإنتاج محتوى رقمي تعليمي متميز.
- جلسات تطبيقية على أدوات التصميم (الجرافيكي).(Canva)
- إنشاء مكتبة مدرسية رقمية تجمع المواد المنتجة.

3. تعزيز كفايات التعليم والتعلم الرقمية.

الإجراءات والأنشطة:

- تدريب على إدارة الصفوف الافتراضية.(Zoom, Teams)
- تفعيل (استراتيجيات) التعلم المدمج في الصفوف.

- تطبيق أنشطة تعليمية قائمة على الألعاب الرقمية
- محاكاة مواقف تدريسية باستعمال الواقع الافتراضي والمعزز.

4. إكساب كفايات إدارية وتواصلية رقمية

الإجراءات والأنشطة:

- تدريب على إدارة الاجتماعات الافتراضية، وإدارة ملفات العمل (إلكترونيًا).
- ورش حول أدوات التواصل التربوي
- اعتماد أنظمة (إلكترونية) لإدارة الوقت والمهمات.
- تصميم منصات (إلكترونية) للتواصل بين الإدارة والمعلمين وأولياء الأمور.
- تدريب على استعمال أنظمة المتابعة (الإلكترونية) للطلبة.

5. تشجيع الإبداع والابتكار الرقمي.

الإجراءات والأنشطة:

- تنظيم مسابقات للمعلمين لتقديم مبادرات رقمية مبتكرة.
- جلسات عصف ذهني لتطوير حلول تعليمية رقمية جديدة.
- تدريب على استعمال أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم
- تشجيع إنشاء قنوات تعليمية (يوتيوب، بودكاست تربوي).
- تنفيذ مشروعات مدرسية رقمية يقودها المعلمون مع طلبتهم.

في ضوء ما أظهرته نتائج الدراسة من تباين في مستوى امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية، ووجود قيود تحد من توظيفها الفعّال في العملية التعليمية، يُشدد التصور المقترح على كفايات تصميم التعليم الرقمي بوصفها أولوية رئيسة، لما لها من دور محوري في تمكين المعلمين من تخطيط أنشطة تعليمية رقمية هادفة، تتوافق مع الأهداف التعليمية، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. كما يؤكد التصور على

كفايات التعليم والتعلم الرقمية، وكفايات الابداع، والابتكار الرقمي، والكفايات الإدارية والتواصلية نظرًا لحصولها على مستوى متوسط في نتائج الدراسة، الأمر الذي يشير إلى امتلاك المعلمين لهذه الكفايات بدرجة غير كافية لضمان توظيفها التربوي الفاعل داخل الممارسات التعليمية اليومية. ويعكس هذا المستوى المتوسط وجود فجوة بين المعرفة النظرية والممارسة التطبيقية، مما يستدعي تعزيز هذه الكفايات وتطويرها بشكل منظم ومستدام. في المقابل، تُعد كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت) كفايات تأسيسية ينطلق منها التصور، دون أن تشكل محور تركيزه الرئيس، وذلك في ضوء المستوى المرتفع التي أظهرته النتائج. وبذلك يسعى التصور المقترح إلى سد الفجوات القائمة، وتحقيق التكامل بين الكفايات الرقمية، والتنمية المهنية للمعلمين، بما ينعكس إيجابًا على تحسين جودة التعليم والتعلم.

الهدف الثاني: تطوير التنمية المهنية للمعلمين

1. تعزيز المعرفة والاتجاهات المهنية

الإجراءات والأنشطة:

- عقد ندوات توعوية حول أهمية التنمية المهنية الرقمية.
- نشر نشرات (إلكترونية) دورية تعرض أحدث الاتجاهات التربوية.
- استضافة خبراء في لقاءات مباشرة أو افتراضية.
- تفعيل مجتمعات تعلم مهنية رقمية

2. تطوير المهارات المهنية والعملية

الإجراءات والأنشطة:

- ورش تدريبية على (استراتيجيات) تدريس حديثة
- تدريب عملي على إدارة الصف باستعمال (التكنولوجيا) الرقمية.
- جلسات تدريب على الأدوات التفاعلية.(Kahoot, Quizizz, Nearpod)

- تدريب على بناء اختبارات رقمية تفاعلية.
- تكليف المعلمين بتصميم خطط دروس رقمية نموذجية.

3. تنمية السلوكيات المهنية

الإجراءات والأنشطة:

- ورش في القيادة التربوية التعاونية.
- أنشطة تشاركية بين المعلمين لإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات.
- تشكيل فرق تطوير مهنية داخل المدارس.
- اعتماد مبادرة "المعلم القائد" لتبادل الخبرات بين الزملاء.
- تنفيذ مشاريع جماعية لتطوير العملية التعليمية.

الهدف الثالث: تحسين جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل

1. **تطوير المحتوى التعليمي (المناهج).**

الإجراءات والأنشطة:

- إثراء المناهج بموارد (إلكترونية) ووسائط متعددة.
- مراجعة دورية للمناهج لإضافة مكوّنات رقمية.
- إشراك الطلبة والمعلمين في إنتاج محتوى رقمي داعم.
- إعداد أدلة معلم رقمية ترافق المناهج.

2. تطبيق (استراتيجيات) تعلم وتعليم حديثة

الإجراءات والأنشطة:

- تدريب على التعليم المدمج، والتعلم النشط.
- تطبيق التعلم القائم على المشروعات الرقمية.

- تصميم وحدات دراسية قائمة على حل المشكلات
- استعمال التعلم بالألعاب
- تقديم حصص نموذجية بتوظيف الواقع الافتراضي والمعزز.

3. تحسين بيئة التعليم والمناخ المدرسي.

الإجراءات والأنشطة:

- تجهيز الصفوف الذكية بالألواح (الإلكترونية) و(الأجهزة) اللوحية.
- أنشطة تعاونية بين الطلبة لتعزيز الروح الجماعية.
- حملات مدرسية لتعزيز القيم الإيجابية.
- تطوير مساحات تعلم مرنة داخل المدارس.

4. اعتماد أساليب تقويم حديثة (من أجل التعلم).

الإجراءات والأنشطة:

- تدريب المعلمين على أدوات التقويم التكويني الرقمية.
- إعداد ملفات إنجاز (إلكترونية (E-portfolios) للطلبة.
- استعمال منصات للتغذية الراجعة الفورية
- إدخال التقويم الذاتي والتعاوني بين الطلبة.
- تصميم اختبارات إلكترونية تقيس مهارات التفكير العليا.

والجدول (47) الوارد في الملحق (هـ) يوضح الأهداف وإجراءات ووسائل تطبيق التصور المقترح بصورة محددة.

خامسا: متابعة تطبيق التصور المقترح

تعد عملية المتابعة والتقويم جزءاً أساسياً من التصور المقترح، إذ تمثل الآلية التي تضمن قياس مدى فاعلية الإجراءات، والأنشطة المنفذة، والتأكد من تحقيق الأهداف المرحلية النهائية المتعلقة بتعزيز الكفايات الرقمية لدى المعلمين، ومديري المدارس، وانعكاسها على التنمية المهنية، وتحسين جودة التعليم والتعلم. ويقترح التصور المقترح عدداً من البرامج والوسائل والإجراءات التي تكفل المتابعة المستمرة والتقويم الدوري، وذلك كما هو مبيّن في الجدول (48) الوارد في الملحق (هـ).

سادسا: الجهات المسؤولة

- وزارة التربية والتعليم/ الإدارات التعليمية العليا
- مديرو المدارس والإدارات المدرسية.
- المعلمون.
- المشرفون التربويون وفرق الدعم الفني.

سابعا: الجهات المستفيدة من التصور المقترح

يستفيد من تطبيق التصور المقترح جميع عناصر العملية التعليمية، وفي مقدمتهم المعلمون ومديرو المدارس الذين تتحسن كفاياتهم الرقمية، ومهاراتهم المهنية، والطلبة الذين ينالون تعليماً أكثر جودة وتفاعلية، إضافة إلى أولياء الأمور الذين يتعزز تواصلهم مع المدرسة، والمجتمع المحلي الذي يقطف ثمار مخرجات تعليمية متطورة تدعم التنمية المستدامة. والجدول (49) الوارد في ملحق (هـ) يوضح ذلك

ثامنا: متطلبات تطبيق التصور المقترح

يتطلب تطبيق التصور المقترح مجموعة من المتطلبات الأساسية التي تضمن نجاحه وفاعليته في الواقع التربوي، وذلك على المستويات الإدارية، والمهنية، والتقنية، كما هو موضح في الجدول (50) الـوارد في الملحق (هـ).

إن توافر هذه المتطلبات يُعد شرطاً أساسياً لنجاح تطبيق التصور المقترح، حيث إن توفير الدعم المالي، والبنية التحتية (التكنولوجية) يهيئ بيئة تعليمية محفزة، بينما يسهم تأهيل الكوادر البشرية، والتعاون بين جميع الأطراف في ضمان استمرارية التنفيذ، وتحقق المتابعة المستمرة ضـمانة فعليـة لقيـاس الأثـر وإدخال التحسينات اللازمة.

تاسعا: التحديات والحلول

من المتوقع أن يواجه تطبيق التصور المقترح عدداً من التحديات على المسـتويات الإداريـة والمهنيـة والتقنية، وهذا يتطلب حلولاً عملية، ومنهجية للتغلب عليها، كما هو مبيّن في الجدول (51) الوارد فـي الملحق (هـ).

إن مواجهة هذه التحديات تتطلب استعداداً مبكراً، وتخطيطاً متكاملاً يجمع بين الـدعم المـالي، والفنـي والبشري، فضلاً عن بناء ثقافة مدرسية تؤمن بأهمية التحول الرقمي. كما أن تقديم حلول عملية ومرنـة يعزز من فرص نجاح التصور المقترح في تطوير الكفايات الرقمية، وتنمية المعلمين مهنيـاً، وتحسـين جودة التعليم والتعلم.

الفصل الرابع

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي تتعلق بالكفايات الرقمية، وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم، من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في منطقة الجليل، كذلك تم استعراض أهم الاستنتاجات التي توصلت إليها الباحثة عند تحليل النتائج وما بني عليها من توصيات.

4.1 مناقشة النتائج

4.1.1 مناقشة نتائج الأسئلة الكمية "الاستبانة"

4.1.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما واقع الكفايات الرقمية لدى المعلمين في منطقة الجليل من وجهة نظرهم؟

بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على محور الكفايات الرقمية لدى المعلمين في منطقة الجليل (3.33) بمستوى متوسط، أما المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على مجالات محور الكفايات الرقمية، فتراوحت بين (3.70–3.19)، وجاء مجال " كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.70)، بمستوى مرتفع. وجاء مجال "كفايات تصميم التعليم الرقمي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.30)، بمستوى متوسط. وجاء مجال " كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (3.28)، بمستوى متوسط. وجاء مجال "كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة" بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.22)، بمستوى متوسط. بينما جاء مجال " كفايات الإبداع والابتكار" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.19)، بمستوى متوسط.

وتعزى حصول الدرجة الكلية للكفايات الرقمية لدى المعلمين في منطقة الجليل، التي بلغت (3.33) وبمستوى متوسط، إلى أن المعلمين يمتلكون قاعدة تقنية أساسية تمكّنهم من استعمال الأدوات الرقمية في

التعليم، إلا أن هذا الاستعمال يتركز غالبًا في الجوانب التشغيلية والمهام الوظيفية الروتينية، مثل: البحث عبر (الإنترنت) أو استعمال البرامج الأساسية، بينما يظل توظيف (التكنولوجيا) في تصميم أنشطة تعليمية مبتكرة، وإنتاج موارد رقمية أصيلة أقل ممارسة. ويعكس ذلك فجوة بين المعرفة التقنية الأولية، والقدرة على دمجها في ممارسات تعليمية إبداعية تدعم تعلمًا نشطًا، وتشاركيًا لدى الطلاب.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن برامج التنمية المهنية الحالية تركز بشكل أكبر على تنمية المهارات الإجرائية المباشرة، مع ضعف نسبي في التدريب الموجه نحو الإبداع الرقمي، وتطبيقاته (البيداغوجية)، بالإضافة إلى ضيق وقت المعلمين، وكثرة الأعباء التدريسية، ومحدودية الموارد النوعية، مثل: الاشتراكات في قواعد البيانات أو المنصات التعليمية التفاعلية. كما يسهم غياب خطط مؤسسية واضحة؛ لتعزيز الابتكار الرقمي داخل المدارس في بقاء مستوى هذه الكفايات عند حدها المتوسط، بالرغم من توفر البنية التحتية التقنية الأساسية.

وتبرز هذه النتيجة الحاجة إلى تبني (استراتيجيات) تنموية طويلة المدى، تدمج بين الجوانب التقنية و(البيداغوجية،، مثل: توفير تدريب متخصص في تصميم أنشطة إنتاجية رقمية، وتخصيص وقت داخل الجدول المدرسي لتطوير موارد تعليمية، وتعزيز الشراكات مع مؤسسات تعليمية خارجية لتبادل الخبرات. كما يوصى بتهيئة بيئة مدرسية داعمة للتجريب والابتكار، بما يضمن انتقال المعلمين من الاستعمال التشغيلي للأدوات الرقمية إلى توظيفها كوسيلة فاعلة لإنتاج المعرفة، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بخاري والصائغ (2023) التي أظهرت نتائجها أن مستوى الكفايات الرقمية لدى المعلمات كان متوسطًا، مع وجود حاجة ملحة لبرامج تدريبية مستمرة تعتمد على معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE).

واتفقت أيضا مع دراسة أنيس (Anis, 2024) إذ أظهرت نتائج الدراسة وجود تحديات يواجهها المعلمون مثل: نقص الموارد التدريبية الرقمية الملائمة، ضعف مهارات إدارة الفصول الافتراضية، الإرهاق الناتج عن التحول السريع إلى التعليم عن بُعد، وضرورة إنشاء سياسات داعمة لتطوير كفايات المعلمين الرقمية.

واختلفت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة شاكر (2023) التي أظهرت ان مستوى الكفايات الرقمية لدى معلمي عينة الدراسة جاء مرتفعا.

وجاء مجال " كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.70)، بمستوى مرتفع. وأن الفقرة (1) التي تنص على: "يجيد المعلم استعمال محرّكات البحث للبحث عن "الكتب والمراجع العلميّة"" حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.94)، وبمستوى مرتفع. وحصلت الفقرة (6) التي تنص على: "يتمكّن من الوصول إلى "قواعد البيانات الرقميّة، والمكتبات الرقميّة" والتزود بها"، على أقل المتوسطات الحسابية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.39)، بمستوى متوسط. وتعزى هذه النتيجة الى أن المعلمين اعتادوا على استعمال محرّكات البحث في الحصول على الكتب والمراجع العلمية، نظرًا لسهولة الوصول إليها، وتوافر العديد من المصادر المفتوحة المجانية، بالإضافة إلى أن هذه المهارة تُعد من الاستعمالات اليومية الشائعة في التحضير للدروس، والأنشطة الصفية. كما أن معظم المعلمين يمتلكون خبرة جيدة في استعمال البرامج الأساسية مثل (Wordو Excelو PowerPoint)، والتعامل مع المواقع (الإلكترونية)، وتحميل الموارد التعليمية الجاهزة من المنصات المختلفة، بل وبدأ بعضهم بتجربة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وهو ما رفع من متوسطاتهم في هذه المجالات.

وفي المقابل، جاء انخفاض المتوسط الحسابي لمهارة الوصول إلى قواعد البيانات الرقمية والمكتبات الرقمية والتزود بها، ليعكس محدودية المعرفة بكيفية الاشتراك أو الدخول إلى هذه القواعد، أو ربما

ارتفاع تكلفتها أو حاجتها لإجراءات معقدة، بالإضافة إلى ضعف التدريب العملي في هذا الجانب، مما أدى إلى بقاء هذه المهارة عند مستوى متوسط.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة شحادة والعواودة (2022) إذ أظهرت نتيجة الدراسة أن مجال "الكفايات الرقمية في أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية" قد حصل على أعلى متوسط حسابي وبمستوى مرتفع. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العصامي (2023) إذ أظهرت نتيجة الدراسة أن مجال كفايات استعمال شبكة (الإنترنت) قد حصل على درجة متوسطة.

وجاء مجال "كفايات تصميم التعليم الرقمي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.30)، بمستوى متوسط. وأن الفقرة (12) التي تنص على: "يصمّم أوراق عمل رقميّة للموضوعات الدراسيّة التي يدرّسها" حصلت على اعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.49)، وبمستوى متوسط. وحصلت الفقرة (8) التي تنص على: " يصمّم ألعابًا تعليميّة رقميّة لتسهيل عمليّة التعلّم لدى الطلبة"، على أقل المتوسطات الحسابية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.12)، بمستوى متوسط. وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين في مدارس الجليل يمتلكون مهارات أساسية في تصميم أدوات تعليمية رقمية بسيطة مثل: أوراق العمل، كونها لا تتطلب معرفة تقنية متقدمة، بل تعتمد غالبًا على برامج مألوفة وسهلة الاستعمال ك "Word" أو"PowerPoint" ، مما يجعل توظيفها أكثر شيوعًا وواقعية في الممارسات الصفية اليومية. في المقابل، فإن تصميم ألعاب تعليمية رقمية يحتاج إلى مهارات تقنية أعلى، وقدرة على استعمال برمجيات متخصصة، إضافةً إلى استثمار وقت وجهد أكبر، وهو ما يشكّل تحديًا أمام كثير من المعلمين الذين يفتقرون إلى التدريب الكافي أو الوقت الكافي لتطوير مثل هذه الأدوات. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى محدودية البرامج التدريبية التي تركز على تنمية الكفايات الرقمية المتقدمة، إذ غالبًا ما تركّز تلك البرامج على الاستعمال الأساسي (للتكنولوجيا) التعليمية أكثر من تركيزها على إنتاج محتوى رقمي تفاعلي ومتقدم كالألعاب التعليمية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عوض (2024) التي أظهرت ان مجال "كفايات تصميم التعليم الرقمي" قد حصل على درجة متوسطة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الجمعة (2025) التي أظهـرت ان مجـال "تصميم التعليم الرقمي" قد حصل على درجة توافر كبيرة.

وجاء مجال " كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قـدره (3.28)، بمسـتوى متوسط. وأن الفقرة (15) التي تنص على "ينوّع في (استراتيجيات) "التعلّم والتعليم" الالكترونيّة" حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.50)، وبمسـتوى متوسـط. وحصـلت الفقرة (20) التي تنص على "يستعمل تقنيّة الواقع المعزّز لتجسيد الأحداث في "التعلّم والتعليم" على أقـل المتوسطات الحسابية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.16)، بمستوى متوسط. وتعزى هذه النتيجة إلـى أن معلمي مدارس الجليل أظهروا قدرة أكبر على تنويع (استراتيجيات) التعليم والتعلّم (الإلكترونيـة) التـي تُعد مألوفة وسهلة الاستعمال، مثل: استعمال الأدوات الرقمية الأساسية، إعطاء الواجبات عبر المنصات التعليمية، وتوظيف التطبيقات الرقمية في تقديم التغذية الراجعة، وهو ما يفسر ارتفـاع متوسـط هـذه الفقرات. في المقابل، جاءت الفقرات التي تتطلب مهارات تقنية أكثر تقدماً مثـل: اسـتعمال الصـفوف الافتراضية، ملفات الإنجاز الرقمية، وتقنية الواقع المعزّز في مراتب متدنية، نظرًا لما تحتاجه من إلمام ببرمجيات متخصصة، وتوافر إمكانيات تقنية متطورة قد لا تكون متاحة في العديد من المدارس، إضافة إلى محدودية الخبرة والتدريب في هذا المجال. وتدل هذه النتيجة على أن الممارسات الرقمية للمعلمـين تتركز في الأدوات الأساسية والمتاحة، بينما يبقى حضور الأدوات الرقمية المتقدمة محدودًا، الأمر الذي يعكس فجوة واضحة بين الاستعمال الشائع (للتكنولوجيا) التعليمية والاستعمالات الأكثر حداثة وتفاعلية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة شحادة والعواودة (2022) التي أظهرت أن مجال "الكفايات الرقمية فـي التدريس" وهو ما يوازي مجال "كفايات التعليم والتعلم الرقمية" في الدراسة الحالية قد حصل على درجة متوسطة. واتفقت أيضا مع دراسة الضلعان (2024) التي أظهرت أن مجال "كفايات التدريس والتعلـيم" وهو ما يوازي مجال "كفايات التعليم والتعلم الرقمية" في الدراسة الحالية قد حصل على درجة متوسطة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة السحيم (2022) التي أظهرت درجة توافر عالية في كفايات التدريس (الالكتروني) فيما يتعلق بإعداد وتنفيذ الدروس.

وجاء مجال "كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة" بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.22)، بمستوى متوسط. وأن الفقرة (24) التي تنص على " يتابع الطلبة باستعمال البرامج الرقميّة لتحديد مواعيد تسليم الأنشطة" حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.26)، بمستوى متوسط. وحصلت الفقرة (25) التي تنص على " يستعمل "البريد الالكترونيّ والمحادثة والفصول الافتراضيّة" ووسائل التواصل مع الطلبة"، على أقل المتوسطات الحسابية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.18)، بمستوى متوسط. وتعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي مدارس الجليل يركزون بدرجة أكبر على استعمال الأدوات الرقمية ذات الطابع الإداري المباشر، مثل: متابعة مواعيد تسليم الأنشطة، إذ تُعد هذه المهام مرتبطة بشكل وثيق بتنظيم العملية التعليمية، ولا تحتاج إلى خبرة تقنية متقدمة، وهو ما يفسر حصولها على أعلى متوسط. في المقابل، جاء استعمال وسائل التواصل الرقمية المتنوعة كالبريد (الإلكتروني) والمحادثة والفصول الافتراضية في أدنى المتوسطات، وذلك لارتباطها بتحديات تتعلق بضيق وقت المعلم، وتعدد أعبائه، إضافة إلى غياب تدريب كافٍ أو ثقافة مؤسسية تشجع على تبني هذه الأدوات بشكل فعّال. وتشير هذه النتيجة إلى أن الكفايات الإدارية والتواصلية الرقمية لدى المعلمين ما زالت تتركز في الجوانب التنظيمية الأساسية أكثر من تركيزها على توظيف قنوات الاتصال الرقمية المتقدمة مع الطلبة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عوض (2024) التي أظهرت أن مجال "كفايات إدارة التعلم الرقمي" وهو ما يوازي مجال "كفايات كفايات إداريّة، وتواصليّة رقميّة" في الدراسة الحالية قد حصل على درجة متوسطة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الجمعة (2025) التي أظهرت أن مجال "كفايات الاتصال الرقمي" وهو ما يوازي مجال "كفايات كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة" في الدراسة الحالية قد حصل على درجة توافر كبيرة جدا.

وجاء مجال " كفايات الإبداع والابتكار " بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (3.19)، بمستوى متوسط. وأن الفقرة (27) التي تنص على: " يوظّف الأدوات الرقميّة لإنشاء أنشطة تعليميّة تفاعليّة تحفّز الإبداع لدى الطلبة " حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.29)، وبمستوى متوسط. وحصلت الفقرة (31) التي تنص على: " يساعد الطلبة على إنتاج محتوى رقميّ خاصّ بهم لتعزيز مهاراتهم الإبداعيّة"، على أقل المتوسطات الحسابية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.05)، بمستوى متوسط. وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يمتلكون قدرة مقبولة على توظيف الأدوات الرقمية لإنشاء أنشطة تعليمية تفاعلية تحفّز الإبداع لدى الطلبة، وذلك بفضل خبرتهم في استعمال بعض البرامج والمنصات التعليمية التي تدعم التفاعل، إلا أن هذا التوظيف غالبًا ما يظل في إطار الأنشطة الجاهزة أو المقتبسة، وليس من إنتاجات مبتكرة بالكامل. في المقابل، جاء انخفاض المتوسط الحسابي لمهارة مساعدة الطلبة على إنتاج محتوى رقمي خاص بهم لتعزيز مهاراتهم الإبداعية نتيجة عوامل عدة، منها محدودية الوقت المخصص في الحصص الدراسية، وضعف توفر الموارد والأدوات الرقمية المناسبة لكل الطلبة، إضافة إلى افتقار بعض المعلمين للتدريب المتخصص في تصميم أنشطة إنتاجية تعتمد على العمل الإبداعي للطلبة، مما أدى إلى بقاء هذه المهارة عند المستوى المتوسط.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عوض (2024)، التي أظهرت أن مستوى الكفايات الرقمية لأفراد عينة الدراسة كان متوسطا. ودراسة شحادة وعواودة (2022) التي أظهرت درجة امتلاك متوسطة للكفايات الرقمية لأفراد عينة الدراسة.

واختلفت مع نتائج دراسة العامري (2022) التي أظهرت درجة امتلاك مرتفعة للكفايات الرقمية لأفراد عينة الدراسة. ومع نتائج دراسة خطاطبة (2024) التي أظهرت أيضا درجة مرتفعة لامتلاك الهيئة التدريسية للكفايات الرقمية. ودراسة شاكر (2023) التي أظهرت ن مستوى الكفايات الرقمية لدى معلمي عينة الدراسة جاء مرتفعا. ودراسة الجمعة (2025) التي أظهرت درجة توافر كبيرة للكفايات الرقمية ككل.

4.1.1.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل توجد فروق دالة إحصائيًا في المتوسطات الحسابية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات الرقمية لدى المعلمين من وجهة نظرهم في منطقة الجليل تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة)؟

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. ▪ =▪ α) على محور الكفايات الرقمية من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الإناث.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات في منطقة الجليل أظهرن مستوى أعلى في تقدير الكفايات الرقمية مقارنة بالمعلمين، ويُفسَّر ذلك بكونهن أكثر ميلاً لاستعمال الأدوات الرقمية في مهامهن الصفية والإدارية، إلى جانب حرصهن على توظيف الوسائط (التكنولوجية) في التواصل والمتابعة مع الطلبة. كما أن طبيعة الأدوار التي تضطلع بها المعلمات داخل البيئة المدرسية تتطلب منهن غالبًا مرونة أكبر في البحث عن حلول تعليمية مبتكرة، ما ينعكس في استعدادهن لاستعمال (التكنولوجيا) بصورة أوسع. ومن جانب آخر، قد يعكس هذا التفوق لدى الإناث دافعية أعلى للتطوير الذاتي ومتابعة المستجدات التربوية، مما يمنحهن ثقة أكبر في ممارسة الكفايات الرقمية. وتشير الباحثة إلى أن هذه النتيجة تؤكد دورا متغير الجنس كعامل مؤثر في مستوى امتلاك الكفايات الرقمية لدى المعلمين في منطقة الجليل.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة عوض (2024) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ▪ =▪ α) في الدرجة الكلية لمقياس الكفايات الرقمية تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث.

واختلفت هذه النتائج مع قسم من نتائج دراسة العواودة وشحادة (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الدرجة الكلية للكفايات الرقمية تبعا لمتغير

الجنس. واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة شاكر (2023) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لدرجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير الجنس. واختلفت هذه النتائج أيضا مع دراسة عوض (2024) التي أظهرت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الدرجة الكلية للكفايات الرقمية تبعا متغير الجنس.

-أظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=.05) على محور الكفايات الرقمية من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، جاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي ماجستير فأعلى يتمتعون عادة بفرص أوسع للاطلاع على أحدث المستجدات في المجال التربوي و(التكنولوجي) خلال مسيرتهم الأكاديمية، الأمر الذي ينعكس على امتلاكهم مستوى أعلى من الكفايات الرقمية. كما أن طبيعة الدراسات العليا تتطلب مهارات بحثية متقدمة تشمل استعمال المصادر الرقمية، وتوظيف البرمجيات وأدوات التحليل والتواصل الأكاديمي (الإلكتروني)، مما يعزز من خبرتهم العملية في هذا المجال. إضافة إلى ذلك، فإن هذه الفئة من المعلمين غالبًا ما تتسم بقدرة أكبر على التفكير النقدي والتحليل العلمي، ما يجعلهم أكثر وعيًا بقيمة (التكنولوجيا) وأهمية دمجها في العملية التعليمية. وعليه، فإن هذه النتيجة توضح أثر المستوى الأكاديمي المرتفع في تعزيز مستوى الكفايات الرقمية لدى المعلمين في منطقة الجليل.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الرشيدية (2024) التي أظهرت فروقا دالة احصائيا في إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة شاكر (2023) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لدرجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير

المؤهل العلمي. واختلفت أيضا مع دراسة الجمعة (2025) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

-وأظهرت أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=.05) على محور الكفايات الرقمية من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغيري: المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن امتلاك الكفايات الرقمية لدى المعلمين في منطقة الجليل لا يتأثر بطبيعة المرحلة الدراسية التي يدرّسونها، إذ إن جميع المعلمين، سواء في الصفوف الدنيا أم العليا، يواجهون تحديات متشابهة في استعمال (التكنولوجيا) في التعليم، مما يخلق مستوى متقاربًا من الكفايات الرقمية بينهم. وبالمثل، فإن عدد سنوات الخدمة لم يظهر تأثيرًا دالًا إحصائيًا، وهو ما يشير إلى أن الخبرة العملية الطويلة وحدها لا تكفي لتعزيز الكفايات الرقمية، إذ تعتمد هذه المهارات بشكل أكبر على التعلم المستمر، والتدريب الفعّال، وليس فقط على تراكم السنوات المهنية. وبالتالي، تُظهر هذه النتيجة أن الفروقات في الكفايات الرقمية ترتبط بعوامل أخرى، مثل: الجنس والمؤهل العلمي، أكثر من ارتباطها بالمرحلة الدراسية أو طول الخبرة المهنية.

واتفقت هذه النتائج مع قسم من نتائج دراسة العواودة وشحادة (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الدرجة الكلية للكفايات الرقمية تبعا لمتغير عدد سنوات الخدمة. واختلفت مع دراسة عوض (2024) التي أظهرت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الدرجة الكلية للكفايات الرقمية تبعا لمتغير سنوات الخدمة لصالح الأقل خبرة مما يتعارض مع نتائج الدراسة الحالية.

4.1.1.3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما واقع التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر معلمي المدارس في منطقة الجليل؟

بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على محور التنمية المهنية لدى المعلمين في منطقة الجليل عامة (3.93)، بمستوى مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على مجالات محور التنمية المهنية للمعلمين، فتراوحت بين (3.75–4.20)، وجاء مجال "المعرفة والاتجاهات المهنية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.20)، بمستوى مرتفع. وجاء مجال "المهارات" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (3.91)، بمستوى مرتفع. بينما جاء مجال "السلوكات المهنية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.75)، بمستوى مرتفع.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين في منطقة الجليل يتمتعون بمستوى مرتفع من المعرفة والاتجاهات المهنية، نتيجة لحرصهم على مواكبة المستجدات التربوية، والتكنولوجية، وانخراطهم في برامج تدريبية وورش عمل تعزز معارفهم ومهاراتهم، إضافة إلى إدراكهم لأهمية التنمية المهنية في تحسين جودة التعليم والتعلم. كما أن توفر فرص التعليم المستمر والمصادر المعرفية عبر المنصات الرقمية أسهم في رفع مستوى هذا المجال. وتعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن ترجمة المعرفة والاتجاهات الإيجابية إلى ممارسات وسلوكيات مهنية منتظمة داخل الغرفة الصفية، وخارجها تحتاج إلى وقت، وجهد، ودعم إداري ومؤسسي مستمر.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة الجبور (2022) التي أظهرت نتائج الدراسة أن درجة النمو المهني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء (الموقر) كانت مرتفعة. واتفقت أيضا مع دراسة العلي (2022) التي أظهرت أن درجة تحقيق النمو المهني لدى معلمي المدارس الابتدائية في لواء بني عبيد من وجهة نظرهم ككل جاءت بدرجة مرتفعة. واتفقت أيضا مع دراسة العنزي (2021) إذ توصلت نتائج الدراسة إلى أن محور واقع التطوير المهني الذاتي حصل على درجة مرتفعة. ودراسة العموش

(2020) التي أظهرت أن واقع التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في عمـــان جـــاء بدرجة مرتفعة في جميع مجالات التنمية المهنية.

واختلفت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة عطياني (2016) التي أظهرت نتائجها أن الدرجـــة الكليـــة لمجال التنمية المهنية قد جاءت متوسطة.

وجاء مجال "المعرفة والاتجاهات المهنية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حســـابي قـــدره (4.20)، بمســـتوى مرتفع. وأن الفقرة (1) التي تنص على: " يمتلك المعلّم معرفة معمّقة في مجال تخصّصه " حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.34)، وبمستوى مرتفع. وحصلت الفقرة (5) التي تنص على: " يدرك أهميّة دور الكفايات الرقميّة في تعزيز فرص التطوّر المهنيّ المستمرّ للمعلّم "، على أقل المتوسطات الحسابية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.09)، بمستوى مرتفع. وتعزى هذه النتيجـــة إلى أن امتلاك المعلمين معرفة معمقة في مجال تخصصهم يعد من الركائز الأساســـية لمهنـــتهم، إذ إن سنوات الدراسة الأكاديمية، والخبرة العملية المتراكمة قد عززت من إلمامهم بالمحتوى العلمي وأساليب تدريسه، مما انعكس في حصول هذه الفقرة على أعلى متوسط حسابي. كما أن هـــذا العمـــق المعرفـــي يعكس التزام المعلمين بتطوير كفاءتهم التخصصية بما يتماشى مع احتياجات المنـــاهج الدراســـية. كمـــا يعكس ارتفاع المتوسطات في جميع الفقرات، وجود وعي مهني متقدم، ورغبـــة حقيقيـــة فـــي الـــتعلم المستمر، والانفتاح على أساليب التدريس الحديثة، بما في ذلك توظيف الكفايات الرقمية كـــأداة داعمـــة للتطور المهني، وتحسين جودة التعليم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العموش (2020) التي أظهرت نتائجها أن مجال المعرفـــة والاتجاهـــات المهنية قد جاء بمستوى مرتفع، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة عطياني (2016) التي أظهرت نتائجهـــا أن الدرجة الكلية لمجال المعرفة جاءت بمستوى متوسط.

وجاء مجال "المهارات" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (3.91)، بمستوى مرتفع. وأن الفقرة (13) التي تنص على: " يمتلك مهارات فاعلة في ربط الموضوع الذي يدرّسه للطلبة بحياتهم" حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.06)، بمستوى مرتفع. وحصلت الفقرة (19) التي تنص على: "يوظّف التغذية الراجعة من "المفتشين والمدير والزملاء المعلمين" لتحسين أدائه المهنيّ" على أقل المتوسطات الحسابية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (3.71)، بمستوى مرتفع. وتعزى هذه النتيجة الى إدراك المعلمين في مدارس منطقة الجليل لأهمية تطوير مهاراتهم المهنية، وتوظيفها بشكل فعّال داخل الصفوف، لا سيّما في ربط المحتوى التعليمي بحياة الطلبة، بما يعزز من معنى التعلم، ويجعله ذا صلة بالواقع العملي للمتعلمين. ويشير ارتفاع متوسط الفقرة المتعلقة بربط الموضوع بحياة الطلبة إلى تمكن المعلمين من استعمال (استراتيجيات) تدريسية عملية تسهم في تفعيل التعلم وتحفيز الطلاب على المشاركة. في المقابل، يعكس الانخفاض النسبي للفقرة المتعلقة بتوظيف التغذية الراجعة من الموجهين والمدير والزملاء، رغم بقائه ضمن المستوى المرتفع، وجود محدودية في الفرص الممنهجة لتلقي ملاحظات بنّاءة أو ضعف في ثقافة المراجعة المهنية التعاونية، مما يحدّ من الاستفادة المثلى من التغذية الراجعة؛ لتعزيز الأداء المهني بشكل مستمر.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العلي (2022) التي أظهرت أن المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمجال "الأداء" وهو ما يوازي مجال "المهارات" في الدراسة الحالية قد جاء بدرجة مرتفعة.

وجاء مجال "السلوكات المهنية " بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (3.75)، بمستوى مرتفع. وأن الفقرة (21) التي تنص على: " يشارك في اللقاءات التربويّة التي تنظمها المدرسة أو المؤسسات التعليميّة." حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.01)، بمستوى مرتفع. وحصلت الفقرة (24) التي تنص على: " يتعاون مع مؤسّسات تعليميّة خارج المدرسة لتبادل الخبرات، وتطوير الأداء المهنيّ "، على أقل المتوسطات الحسابية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.49)،

بمستوى متوسط. وتعزى هذه النتيجة إلى أن مشاركة المعلمين في اللقاءات التربوية التي تنظمها المدرسة أو المؤسسات التعليمية تعد نشاطًا شائعًا وسهل التحقق، نظرًا لتوفر هذه اللقاءات ضمن خطط العمل المدرسية وارتباطها المباشر بمهامهم الوظيفية، مما شجع المعلمين على الالتزام بها، والمشاركة فيها بانتظام. أما انخفاض المتوسط الحسابي نسبيًا للفقرة المتعلقة بالتعاون مع مؤسسات تعليمية خارج المدرسة، فقد يعود إلى محدودية الفرص المتاحة للتواصل، والتعاون الخارجي، أو إلى انشغال المعلمين بمهامهم داخل المدرسة، وضيق الوقت، إضافة إلى غياب برامج مؤسسية واضحة تشجع على بناء شراكات، وتبادل خبرات مع مؤسسات تعليمية خارجية، مما جعل هذا الجانب أقل ممارسة مقارنة ببقية السلوكيات المهنية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العلي (2022) التي أظهرت أن الدرجة الكلية لمجال " التنمية والتطوير" وهو ما يوازي " السلوكات المهنية" في الدراسة الحالية قد جاء بدرجة مرتفعة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة عطياني (2016) التي أظهرت أن الدرجة الكلية لمجال "السلوكات المهنية" قد جاء بدرجة متوسطة.

4.1.1.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل توجد فروق دالة إحصائيًا في المتوسطات الحسابية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في منطقة الجليل تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة)؟

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=.05) على محور التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الإناث.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الفروق بين الجنسين قد تكون مرتبطة بمدى انخراط المعلمات في برامج التنمية المهنية، وحرصهنّ على تطوير أدائهنّ التعليمي، وأن المعلمات غالبًا ما يُبدين اهتمامًا أكبر بحضور الدورات التدريبية، والمشاركة في الأنشطة التطويرية، ربما بدافع الرغبة في تحسين الأداء، وتحقيق التميز.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم (2016) التي أظهرت وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في مجالات التنمية المهنية للمعلمين تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث.

واختلفت هذه النتيجة قسم من نتائج دراسة العلي (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائيا في درجة تحقيق النمو المهني لدى معلمي المدارس الابتدائية في لواء بني عبيد من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس. واختلفت أيضا مع دراسة الجبور (2022)، إذ أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس في استجابات أفراد عينة الدراسة على محور التنمية المهنية للمعلمين

أظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=.05) على محور التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، جاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.

إن تفوق فئة ماجستير فأعلى قد يُفسَّر بأن الحاصلين على درجات أكاديمية متقدمة يمتلكون وعيًا أكبر بأهمية التنمية المهنية، ولديهم مهارات بحثية، ومعرفية تساعدهم على الاستفادة من البرامج التدريبية وتطبيقها في الميدان التعليمي، بالإضافة إلى أن طبيعة دراساتهم العليا قد عززت لديهم ثقافة التعلم المستمر.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجبور (2022)، إذ أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح الدراسات العليا في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على محور التنمية المهنية للمعلمين.

واختلفت هذه النتيجة قسم من نتائج دراسة العلي (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائيا في درجة تحقيق النمو المهني لدى معلمي المدارس الابتدائية في لواء بني عبيد من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. واختلفت أيضا مع جزء من نتائج دراسة العنزي (2021)، إذ كشفت النتائج أنه لا توجد فروق بين وجهات نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=.05) على محور التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغيري: المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ التنمية المهنيّة في مدارس منطقة الجليل تُقدَّم بصورة عامة وشمولية لجميع المعلّمين، بصرف النظر عن المرحلة الدراسية أو عدد سنوات الخدمة، الأمر الذي يجعل أثر هذه المتغيّرات محدوداً أو غير ظاهر في مستوى التنمية المهنية. كما يمكن تفسير ذلك بأنّ التحديات والاحتياجات المهنية التي يواجهها المعلمون متقاربة بين مختلف المراحل التعليمية، وأنّ الخبرة الطويلة لا تضمن بالضرورة حصول المعلم على فرص تدريبية نوعية أكثر من غيره، بل قد يخضع جميع المعلّمين إلى برامج تدريبية موحّدة في المضمون والأسلوب. وبذلك، فإنّ غياب الفروق الدالة إحصائياً يعكس واقعاً مؤسسياً يتمحور حول تطبيق سياسات تدريب متماثلة لا تراعي الفروق الفردية بين المراحل أو سنوات الخبرة، مما قد يفسر التجانس في استجابات المعلّمين.

واتفقت هذه النتائج مع قسم من نتائج دراسة العلي (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائيا في درجة تحقيق النمو المهني لدى معلمي المدارس الابتدائية في لواء بني عبيد من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيري: سنوات الخدمة والمرحلة الدراسية.

واتفقت هذه النتائج أيضا مع قسم من نتائج دراسة العنزي (2021) فيما يخص متغير سنوات الخدمة، إذ كشفت النتائج أنه لا توجد فروق بين وجهات نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

4.1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

ما واقع جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل من وجهة نظر المعلمين؟

بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على محور جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل عامة (3.88)، بمستوى مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات محور جودة التعليم والتعلم، فتراوحت بين (3.95-3.80)، وجاء مجال " المحتوى التعليمي– المنهاج" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.95)، بمستوى مرتفع. وجاء مجال " بيئة التعليم والمناخ المدرسيّ" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.93)، بمستوى مرتفع. وجاء مجال " التقويم (التقويم من أجل التعلم)" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (3.85)، بمستوى مرتفع. بينما جاء مجال " (استراتيجيات) التعلم والتعليم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.80)، بمستوى مرتفع.

يظهر من النتائج إلى أن جميع مجالات جودة التعليم والتعلّم في مدارس منطقة الجليل قد حازت تقييمات مرتفعة ومتقاربة، مما يدل على أن البيئة التعليمية تسير في تجاه إيجابي يعكس جهود المدارس في تحسين المنهاج، ورفع كفاءة (استراتيجيات) التدريس، وتوفير بيئة تعليمية داعمة. ويشير حصول المحتوى التعليمي – المنهاج على المرتبة الأولى إلى أن المدارس تولي اهتمامًا كبيرًا بتطوير المنهاج وتحديثه بما يتوافق مع احتياجات الطلاب ومعايير الجودة، ما يعزز فعالية العملية التعليمية. أما حصول (استراتيجيات) التعلم والتعليم على المرتبة الأخيرة رغم مستواها المرتفع، فقد يكون مؤشرًا على الحاجة إلى مزيد من التنويع، والتجديد في أساليب التدريس، وتوظيف (استراتيجيات) مبتكرة تراعي الفروق الفردية، وتزيد من تفاعل الطلاب، بحيث يكتمل التكامل بين جودة المحتوى، وفاعلية طرق تدريسه.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة المقيد (2018) التي أظهرت نتائجها أن واقع تطبيق معايير نظام الجودة والاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية جاء بدرجة كبيرة.

واتفقت أيضا مع دراسة عيسان والشيدي (2017) التي أظهرت وجود درجة تطبيق كبيرة لمعايير الجودة.

واختلفت هذه النتائج مع دراسة الغامدي (2014) التي أظهرت أن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية، جاءت بدرجة متوسطة.

وجاء مجال " المحتوى التعليمي- المنهاج" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.95)، بمستوى مرتفع. وأن الفقرة (2) التي تنص على: " يبسط المفاهيم المعقّدة في المنهاج باستعمال (استراتيجيات) التدريس الفاعلة " حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.05)، وبمستوى مرتفع. وحصلت الفقرة (4) التي تنص على: "يوظّف مصادر تعليميّة متعدّدة، مثل:"الكتب الرقميّة والمواقع التعليميّة"، لدعم المحتوى الدراسيّ"، على أقل المتوسطات الحسابية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.80)، بمستوى مرتفع. وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين في مدارس منطقة الجليل يولون أهمية كبيرة لتبسيط المفاهيم المعقدة للطلاب بتوظيف (استراتيجيات) تدريس فعّالة، وهو ما يعكس وعيهم بأهمية جعل المحتوى التعليمي أكثر وضوحًا وسهولة للفهم، وبالتالي تحسين التحصيل الأكاديمي. وفي المقابل، فإن حصول الفقرة المتعلقة بتوظيف المصادر التعليمية المتعددة على أقل المتوسطات، رغم مستواها المرتفع، قد يشير إلى أن المعلمين ما زالوا بحاجة إلى مزيد من الدعم والتدريب على دمج المصادر الرقمية، والتقنيات التعليمية الحديثة في عملية التدريس، مما يسهم في تعزيز التنوع والابتكار في تقديم المحتوى الدراسي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ربايعة (2018) أظهرت ان درجة الجودة في مجال المناهج الدراسية جاءت بمستوى مرتفع.

واختلفت مع دراسة المفيز والعيفان (2021) التي أظهرت أن موافقة عينة الدراسة على بعد مستوى جودة المنهج الدراسي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد جاءت بدرجة متوسطة. واختلفت أيضا مع دراسة (أبو) عبده (2011) التي أظهرت أن درجة تطبيق معايير الجودة في مجال المناهج الدراسية كانت بدرجة متوسطة.

وجاء مجال "بيئة التعليم والمناخ المدرسيّ" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.93)، بمستوى مرتفع. وأن الفقرة (17) التي تنص على "يراعي الفروق الفرديّة بين الطلبة" حصلت على إعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.08)، وبمستوى مرتفع. وحصلت الفقرة (14) التي تنص على: " يوفرّ أنشطة تعلّم مرنة تسمح للطلبة بالعمل الجماعيّ" على أقل المتوسطات الحسابية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (3.80)، بمستوى مرتفع. وتعزى هذه النتيجة إلى إدراك المعلّمين لأهمية بيئة التعليم والمناخ المدرسي بوصفهما عنصرين جوهريين في تعزيز جودة التعليم والتعلّم، حيث يُنظر إليهما كمدخل أساسي لتهيئة أجواء تعليمية عادلة وفاعلة تُراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتدعم في الوقت ذاته انخراطهم الأكاديمي والاجتماعي. ويُظهر المستوى المرتفع لجميع الفقرات أن المعلّمين يولون اهتماماً كبيراً بتوفير مناخ مدرسي قائم على الثقة والتفاعل الإيجابي، بما يسهم في بناء علاقات إنسانية متوازنة، ويعزز الشعور بالانتماء والأمان النفسي، وهو ما ينعكس بصورة مباشرة على رفع مستوى التحصيل، وتنمية مهارات التفكير النقدي والتعاوني. غير أنّ الفقرة المتعلقة بتوفير أنشطة تعلم مرنة تسمح للطلبة بالعمل الجماعي جاءت في المرتبة الأخيرة، رغم حصولها على مستوى مرتفع، وهو ما قد يُعزى إلى أن الممارسات التعاونية لا تزال محدودة التطبيق مقارنة ببقية الجوانب المرتبطة بالمناخ المدرسي، أو أنها تُواجه بعض التحديات المرتبطة بإدارة الصف، وتنوع أنماط التعلّم لدى الطلبة، مما يجعلها بحاجة إلى تطوير أكبر لضمان فاعليتها. وبشكل عام، تعكس هذه النتائج قناعة بأن المناخ التعليمي الفعّال لا يقتصر على الجوانب التنظيمية أو المادية، بل يمتد ليشمل ثقافة مدرسية قائمة

على الحوار، وتقبّل التنوع، وتشجيع المشاركة الفاعلة، الأمر الذي يجعل من المدرسة بيئة محفزة قادرة على دعم التطور الشامل للطلبة، وتحقيق مخرجات تعليمية عالية الجودة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة مسلم (2018) التي أظهرت أن متوسط إجابات أفراد العينة على مجال "البيئة التعليمية" قد جاء بدرجة متوسطة.

وجاء مجال "التقويم (التقويم من أجل التعلم)" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (3.85)، بمستوى مرتفع. وأن الفقرة (18) التي تنص على: " يحرص المعلّم على تطوير التقويم وفقًا لاحتياجات الطلبة" حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.94)، وبمستوى مرتفع. وحصلت الفقرة (24) التي تنص على: " يوجّه الطلبة نحو تقييم أعمال زملائهم وفقاً لمعايير محدّدة "تقييم الأقران""، على أقل المتوسطات الحسابية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (3.73)، بمستوى مرتفع. وتعزى هذه النتيجة إلى إدراك المعلّمين لأهمية التقويم بوصفه أداة أساسية لتحسين عملية التعليم والتعلّم، حيث يظهر اهتمامهم الواضح بتطوير أدوات وأساليب التقويم بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة الفردية، الأمر الذي يعكس توجهاً نحو جعل التقويم عملية بنائية تسهم في تعزيز التعلّم بدلاً من أن تكون مجرد وسيلة للحكم على مستوى التحصيل. ويُفسر ذلك حصول الفقرة المتعلقة بتطوير التقويم وفقاً لاحتياجات الطلبة على أعلى المتوسطات الحسابية، باعتبارها ممارسة ترتبط بشكل مباشر بعدالة التعليم وفعاليته. في المقابل، جاء توجيه الطلبة نحو تقييم أعمال زملائهم، وفق معايير محددة (تقييم الأقران) في المرتبة الأخيرة، رغم حصوله على مستوى مرتفع، وهو ما قد يُعزى إلى محدودية خبرة المعلّمين أو الطلبة في هذا النوع من الممارسات، أو لغياب ثقافة راسخة تدعم التقييم التعاوني كأداة تعلّم، إذ يتطلب الأمر تدريباً منظماً وآليات واضحة لضمان موضوعيته وفاعليته. وبوجه عام، تشير هذه النتائج إلى أن التقويم من أجل التعلّم يُمارس في المدارس بمستوى جيد، إلا أن هناك حاجة إلى تعزيز ثقافة التقييم البديل، وبخاصة تقييم الأقران، لما له من دور في تنمية مهارات التفكير النقدي، والمسؤولية المشتركة لدى الطلبة.

واختلفت مع دراسة المفيز والعيفان (2021) التي أظهرت أن موافقة عينة الدراسة على بعد مستوى جودة التقويم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد جاءت بدرجة متوسطة.

وجاء مجال "(استراتيجيات) التعلم والتعليم" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (80)، بمستوى مرتفع. وأن الفقرة (7) التي تنص على: "ينوّع المعلّم في توظيف (استراتيجيات) "التعلّم والتعليم" حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية، وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.91)، وبمستوى مرتفع. وحصلت الفقرة (11) التي تنص على: "يوظّف التقنيات الحديثة مثل: "الذكاء الاصطناعي والواقع المعزّز"؛ لتحسين جودة التعليم"، على أقل المتوسطات الحسابية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.36)، بمستوى متوسط. وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين في مدارس منطقة الجليل يحرصون على تنويع (استراتيجيات) التعلم والتعليم بما يتلاءم مع احتياجات الطلاب، مما يعزز التفاعل، ويحفّز الدافعية نحو التعلم، وهو ما يفسر حصول هذه الفقرة على أعلى المتوسطات في هذا المجال. أما انخفاض المتوسط الحسابي للفقرة المتعلقة بتوظيف التقنيات الحديثة، مثل: الذكاء الاصطناعي والواقع المعزز، ووصولها إلى مستوى متوسط، فيُشير إلى أن توظيف هذه التقنيات ما زال محدودًا نسبيًا، ربما بسبب نقص البنية التحتية التقنية، أو الحاجة إلى تدريب أكبر للمعلمين وتأهيلهم في هذا المجال، مما يجعل دمجها في العملية التعليمية أقل انتشارًا مقارنة (بالاستراتيجيات) التقليدية أو الشائعة.

واختلفت هذه النتائج مع دراسة (أبو) عبده (2011) التي أظهرت ان درجة تطبيق معايير الجودة في مجال طرائق، وأساليب التدريس كانت بدرجة متوسطة.

4.1.1.6 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

هل توجد فروق دالة إحصائيًا في المتوسطات الحسابية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع جودة التعليم والتعلم في المدارس، من وجهة نظر المعلمين في منطقة الجليل تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة)؟

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على محور تحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الإناث.

تعزى هذه النتيجة إلى أنّ المعلّمات أكثر إدراكاً، واهتماماً بأهمية تحسين جودة التعليم والتعلّم مقارنةً بالمعلمين، وذلك بحكم طبيعة أدوارهن التربوية، والاجتماعية التي تجعلهن أكثر قرباً من احتياجات الطلبة، وأكثر حرصاً على تهيئة بيئة تعليمية داعمة وفعّالة. كما قد يُعزى ذلك إلى أنّ الإناث غالباً ما يُبدين اهتماماً أكبر بالتطوير المهني، وباستعمال (استراتيجيات) حديثة في التعليم، بالإضافة إلى ارتفاع مستوى الالتزام والمسؤولية لديهن تجاه العملية التعليمية، الأمر الذي ينعكس في تقييمهن الإيجابي لسبل تحسين الجودة.

واتفقت هذه النتيجة مع قسم من نتائج دراسة المقيد (2018)، إذ أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع تطبيق معايير نظام الجودة والاعتماد المدرسي، تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات. واتفقت هذه النتائج أيضا مع دراسة عيسان والشيدي (2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة حول درجة تطبيق معايير الجودة، وكانت الفروق لصالح الإناث في جميع المجالات.

أظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على محور تحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، جاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.

تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي ماجستير فأعلى يمتلكون مستوى أوسع من المعرفة والخبرة الأكاديمية والبحثية، مما يجعلهم أكثر قدرة على إدراك متطلبات تحسين جودة التعليم والتعلّم، وأهمية تطبيق (استراتيجيات) متقدمة لتحقيق ذلك. كما أن مواصلتهم للدراسة العليا

يعكس دافعاً ذاتياً للتطوير المهني، والاطلاع على المستجدات التربوية، الأمر الذي يزيد من وعيهم بأهمية الجودة التعليمية، ويدفعهم إلى تبنّي ممارسات تعليمية أكثر فاعلية، وابتكاراً مقارنةً بالمعلمين ذوي المؤهل الأقل.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العمري (2018) التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على محور جودة التعليم والتعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت هذه النتائج مع قسم من نتائج دراسة الغامدي (2014) إذ أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في معايير تطبيق ضمان الجودة في المدارس السعودية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على محور تحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل تعزى إلى متغيري: المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة.

تعزى هذه النتيجة إلى أن مفهوم تحسين جودة التعليم والتعلّم أصبح اتجاهاً تربوياً عاماً يشترك فيه جميع المعلّمين بصرف النظر عن المرحلة الدراسية التي يعملون بها، أو عدد سنوات خبرتهم؛ إذ إن السياسات التعليمية والتدريب المستمر يعملان على توحيد المعايير، والممارسات المرتبطة بالجودة. كما أن التحديات والفرص المرتبطة بتحسين التعليم تكاد تكون متشابهة بين المعلّمين في مختلف المراحل، مما يفسّر عدم وجود فروق تُعزى إلى هذه المتغيرات، ويشير إلى أن الوعي بجودة التعليم والتعلّم أصبح سمة مشتركة بين جميع أفراد الهيئة التدريسية.

واتفقت هذه النتائج مع قسم من نتائج دراسة الغامدي (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق في معايير تطبيق ضمان الجودة في المدارس السعودية، تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

واختلفت هذه النتائج مع قسم من نتائج دراسة المقيد (2018) إذ أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع تطبيق معايير نظام الجودة والاعتماد

المدرسي، تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، لصالح المرحلة الأساسية، بينما أظهرت النتائج وجود فروق، تعزى لمتغير سنوات الخدمة، لصالح سنوات الخدمة (15) سنة فأكثر.

4.1.1.7 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين واقع الكفايات الرقمية لدى المعلمين، والتنمية المهنية للمعلمين في منطقة الجليل من وجهة نظرهم؟

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين الكفايات الرقمية، والتنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط (بيرسون) ($r=.625$)، ويتضح أن العلاقة بين الكفايات الرقمية، والتنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل جاءت طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الكفايات الرقمية ازداد مستوى التنمية المهنيّة للمعلّمين.

تشير هذه النتيجة إلى أن الكفايات الرقمية تمثل أحد العوامل المهمة والمؤثرة في رفع مستوى التنمية المهنية للمعلمين، حيث إن المعلم الذي يمتلك مهارات رقمية عالية يكون أكثر قدرة على توظيف (التكنولوجيا) في التعليم، والاستفادة من الموارد الرقمية، والانخراط في أنشطة التطوير الذاتي والتعلم المستمر. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسات سابقة، مثل دراسة العامري (2022) التي أكدت على أن تعزيز الكفايات الرقمية لدى المعلمين يسهم في تحسين أدائهم المهني، ويزيد من انخراطهم في برامج التدريب والتطوير. ودراسة جمال (2020) التي أشارت إلى أن المعلمين الذين شاركوا في دورات تدريبية لتطوير مهاراتهم الرقمية كانوا أكثر قدرة على تصميم أنشطة تعليمية مبتكرة ساعدت في زيادة اهتمام، وتحفيزهم على التعلم. ودراسة الشمري (2020) التي أظهرت أن الكفايات الرقمية تعد جزءًا أساسيًا من عملية التنمية المهنية للمعلمين التي تهدف إلى تعزيز مهارات المعلمين، وزيادة كفاءاتهم في

مجالات التعليم المختلفة، حيث تساهم الكفايات الرقمية في تمكين المعلمين من تحديث أساليبهم التدريسية، وتعزيز قدرتهم على استعمال الأدوات (التكنولوجية) المتطورة.

كما يمكن تفسير هذه العلاقة الطردية بأن امتلاك المعلم للمهارات الرقمية لا يقتصر فقط على الجانب التقني، بل ينعكس أيضًا على ممارساته التعليمية، مثل: إعداد مواد تعليمية مبتكرة، والتواصل الفعّال مع الطلبة، وأولياء الأمور عبر الوسائط الرقمية، والمشاركة في المجتمعات التعليمية الافتراضية، مما يعزز خبراته ويطوّر قدراته المهنية.

4.1.1.8 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين واقع الكفايات الرقمية لدى المعلمين، وجودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين الكفايات الرقمية، وتحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط (بيرسون) ($r = .660$)، ويتضح أن العلاقة بين الكفايات الرقمية، وتحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل جاءت طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الكفايات الرقمية، ازداد مستوى تحسين جودة التعليم والتعلم.

تشير هذه النتيجة إلى أن امتلاك المعلمين كفايات رقمية عالية يعد عاملاً جوهريًا في رفع مستوى جودة التعليم والتعلم، حيث إن المعلم المتمكن من استعمال الأدوات والتقنيات الرقمية يكون أكثر قدرة على تنويع أساليب التدريس، وتصميم أنشطة تعليمية مبتكرة، وتوظيف موارد رقمية تفاعلية، مما يزيد من دافعية المتعلمين، ويعزز مشاركتهم في الأنشطة العملية التعليمية.

كما يمكن تفسير هذه العلاقة الطردية بأن الكفايات الرقمية تمكّن المعلم من تقديم محتوى تعليمي بطرق مرنة وشخصية، تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتسهم في تحسين عمليات التقويم والمتابعة، بما

ينعكس إيجابيًا على جودة المخرجات التعليمية. ويتسق ذلك مع نتائج دراسات سابقة، مثل: دراسة بخاري وصائغ (2024) التي بينت أن توظيف (التكنولوجيا) في التعليم من معلمين ذوي مهارات رقمية متقدمة يؤدي إلى تحسين فاعلية التدريس، وتحقيق تعلم أعمق لدى الطلاب. كما أشارت أيضا بعض الدراسات (Mishra & Koehler, 2006; Prensky, 2001) إلى أن توظيف (التكنولوجيا) في التعليم يسهم في تحسين الممارسات التعليمية وتعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم كما تساعد (التكنولوجيا) في تقديم محتوى تعليمي جذاب يسهم في تحسين جودة التعلم، ويدعم المعلمين في تطوير كفاياتهم المهنية.بالإضافة إلى دراسة جابر (2021) التي أظهرت أن الكفايات الرقمية تمثل أحد العوامل الأساسية في تطوير التعليم وجودته. وأن تطوير هذه الكفايات لدى المعلمين لا يقتصر فقط على تعزيز مهاراتهم الشخصية، بل يساهم بشكل مباشر في تحسين جودة التعليم والتعلم داخل الفصول الدراسية. ولذلك، يجب على المؤسسات التعليمية أن تولي اهتمامًا خاصًا بتدريب المعلمين على استعمال (التكنولوجيا) بشكل فعال، وتوفير الفرص المستمرة لهم لتعزيز كفاياتهم الرقمية بما يتناسب مع احتياجات العصر الحديث. ودراسة العامري (2022) التي كشفت عن وجود علاقة إيجابية قوية بين امتلاك الكفايات الرقمية وتحسين جودة التعليم.

ومن الناحية التطبيقية، تعزز هذه النتيجة الحاجة إلى إدماج التدريب على الكفايات الرقمية في برامج إعداد المعلم وفي خطط التنمية المهنية المستمرة، مع التركيز على كيفية توظيف هذه الكفايات في تحسين جودة التعليم، وليس فقط على الجانب التقني. كما يُوصى بتوفير بنية تحتية رقمية ملائمة، ودعم المعلمين بالموارد، والأدوات اللازمة، لضمان تحقيق الاستفادة القصوى من الإمكانيات الرقمية في تطوير العملية التعليمية، ورفع مستوى جودتها.

4.1.2 مناقشة نتائج الأسئلة الكيفية (المقابلات) المتعلقة بسؤال الدراسة التاسع

كيف تُسهم الكفايات الرقمية التي يمتلكها المعلّمين في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين وتحسين جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل، من وجهة نظر المديرين؟

4.1.2.1 مناقشة نتائج السؤال الأول

من وجهة نظرك، وضّح أهم الكفايات الرقميّة التي يمتلكها المعلّمين في مدارس منطقة الجليل؟

الفكرة الرئيسة: تحديد أهم الكفايات الرقمية التي يمتلكها المعلمون في مدارس منطقة الجليل. وتركز رأي المبحوثين في عشر كفايات رئيسة كما يبينها الجدول (38) وهي:

أَوَّلاً: اتفق ما نسبته (90%) من المبحوثين على استعمال المنصات التعليمية (Google Classroom، Teams، Zoom). وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار اليه (م 1) " أغلب معلمينا أصبحوا يعتمدون على Google Classroom (وZoom) بشكل يومي في التعليم والتقييم، حتى بعد العودة للتعليم الوجاهي، وهذا دليل على تأصل هذه المهارة لديهم". وما أشار إليه (م 3) " أعتقد أن الكفايات الرقمية التي يمتلكها المعلمون تتمحور حول المقدرة على استعمال منصات تعليمية، وصفوف افتراضية مثل: Classroom". وما أشار اليه (م 11) " أهم الكفايات الرقمية التي يمتلكها المعلمون في مدارس الجليل تتمثل في قدرتهم على إدارة بيئات التعلم الرقمية بفعالية، مثل استعمال) Google Classroom وMicrosoft Teams").

ثانياً: اتفق ما نسبته (80%) من المبحوثين على إعداد أنشطة واختبارات ومهام محوسبة. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م 8) "الاختبارات المحوسبة أصبحت جزءاً من نظام المدرسة، والمعلمون يتقنون إعدادها وتفعيلها عبر المنصات بسهولة". وما أشار اليه (م 7) "يمتلك المعلمون أيضا القدرة على إعداد مهام واختبارات رقمية تتلاءم مع أهداف التعلم". وما أشار اليه (م 10) " يمتلك المعلمون القدرة على تصميم موارد رقمية تفاعلية، وإجراء تقييمات إلكترونية متنوعة".

ثالثاً: اتفق ما نسبته (75%) مِـنْ اَلْمبَحُـوثِينْ علـى اسـتعمال بـرامج Office (Word, Excel, PowerPoint). وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار اليه (م 15) "معظم المعلمين يجيدون العمل علـى (Word وPowerPoint)، خاصة في إعداد أوراق العمل والعروض الصفية". وما أشـار إليـه (م 3) "أعتقد أن الكفايات الرقمية التي يمتلكها المعلمون تتمحور حول المقدرة على استعمال برامج (Office) الأساسية مثل (Excel, Word, PowerPoint")".

رابعاً: اتفق ما نسبته (65%) من المبحوثين على دمج (التكنولوجيا) في الحصص الدراسـية. وجـاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م 13) " أهم هذه الكفايات استعمال الأدوات الرقمية في التدريس، يعتمـد المعلمون على (التكنولوجيا) الحديثة مثل: اللوحات الذكية، والبرمجيات التعليميـة، ومنصـات الـتعلم (الإلكتروني) لتعزيز العملية التعليمية. وما أشار إليه (م 15) " أهم الكفايات كفاية دمـج (التكنولوجيـا) خلال التدريس. وامتلاك مهارات كافية في استعمال الأدوات الرقمية الملائمة لكل موضوع".

خامسا: اتفق ما نسبته (60%) من المبحوثين علـى التعامـل مـع أدوات العـروض و(الفيـديوهات) التعليمية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار اليه (م 15) ""معظـم المعلمـين يجيـدون العمـل علـى (Word وPowerPoint)، خاصة في إعداد أوراق العمل والعروض الصفية"."

سادسا: اتفق ما نسبته (55%) من المبحوثين على مهارات التواصل الرقمي مع الطـلاب والأهـالي. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م 6) "من أهم الكفايات الرقمية التواصل الفعّال عبـر الوسـائل الرقمية".

سابعا: اتفق ما نسبته (50%) من المبحوثين على استعمال أدوات الذكاء الاصـطناعي فـي التعلـيم. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م 2) "من أهـم الكفايـات هـو دمـج (التكنولوجيـا) والـذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية." وما أشار إليه (م5) "الاحظ اليوم تقدم مسـتمر مـن المعلمـين فـي التعامل مع الذكاء الاصطناعي".

ثامنا: اتفق ما نسبته (40%) من المبحوثين على الوعي بالأمان الرقمي وأخلاقيات الاستعمال. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م 6) "من أهم الكفايات الرقمية الوعي بالأمان الرقمي وأخلاقيات الاستعمال".

تاسعا: اتفق ما نسبته (35%) من المبحوثين على القدرة على التعلم الذاتي، وتحديث المهارات الرقمية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م 20) "بعض المعلمين لا يبادرون إلى تحديث مهاراتهم الرقمية بأنفسهم، بل ينتظرون ورشات تدريب رسمية".

عاشرا: اتفق ما نسبته (30%) من المبحوثين على تصميم موارد رقمية تفاعلية (ألعاب، فيديوهات، استبيانات). وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م 18) "قلة من المعلمين يتجهون لتصميم ألعاب تعليمية أو (فيديوهات) تفاعلية، ربما لأنهم بحاجة لتدريب متخصص في هذا المجال".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن امتلاك المعلمين لهذه الكفايات الرقمية بنسب متفاوتة يعود إلى تباين فرص التدريب الرقمي التي حصلوا عليها، واختلاف مستويات الدعم الفني، والتقني المتاح في المدارس. كما أن بعض الكفايات، مثل استعمال المنصات التعليمية أو إعداد الاختبارات المحوسبة، ارتبطت بشكل مباشر بتجربة التعليم عن بُعد خلال جائحة (كورونا)، مما عزز من ترسيخها لدى المعلمين، بينما بقيت كفايات أخرى – كتصميم الموارد الرقمية التفاعلية أو استعمال أدوات الذكاء الاصطناعي – أقل انتشارًا نظرًا لحداثتها أو حاجتها إلى تدريب متعمق، وتجهيزات تقنية خاصة. كذلك، أدّت عوامل فردية دورًا مهمًا مثل: الدافعية الذاتية للتعلم، والانفتاح على الابتكار، ومدى إدراك المعلم لقيمة هذه الكفايات إلى تحسين جودة التعليم والتعلم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Piaw & Peia, 2018) التي أظهرت ن الكفايات الرقمية اصبحت اساسا في نجاح المنظومات التربوية، لأن العاملين في القطاعات التربوية بحاجة إلى امتلاك مهارات معرفية وتكنولوجية تعمل على تمكينهم من استعمال التطبيقات و(الأجهزة) الحديثة، مثل الهواتف الذكية،

وأجهزة الحاسب، وتطبيقات (الإنترنت)، والبريد الالكتروني، وان أداءهم التربوي ونجاحهم، وفاعليتهم معتمد على مدى استعمالهم لهذه الكفايات في أداء مهماتهم اليومية. ودراسة سعيد (2021) التي بينت كفايات أخرى مثل: كفاية التواصل حيث إن هذه الكفاية تعني أنه يجب على المعلم اتقان الاتصال بالبيئة الرقمية، بالإضافة إلى مشاركة المواد والأدوات، والتفاعل والمشاركة في الشبكات والمجتمعات، وهذه الكفاية تشير إلى مهارة المعلم في التواصل والتفاعل مع البيئة الرقمية، وهنا يجب على المعلم أن يكون قادرا على استعمال الوسائل الرقمية، والتقنيات الحديثة للتواصل مع الطلبة، والمجتمع التعليمي بشكل فعال. ودراسة كليبي (2021) التي تطرقت إلى كفاية إنشاء المحتوى الافتراضي، وأنه يجب على المعلم أن يكون قادرا على إنشاء المحتوى الرقمي وتحريره، وتشتمل هذه القدرة على إنشاء مواد تعليمية جديدة بالإضافة إلى تحرير النصوص والموارد الرقمية التي تقوم بأسلوب يجعلها أكثر فعالية. ودراسة إبراهيم (Albrahim, 2020) التي لخصت أشكال الكفايات الرقمية (التي يجب أن تتواجد لدى العاملين في قطاع التعليم وهي: الكفايات التربوية، كفايات المحتوى، كفايات تصميم التدريس، الكفايات التكنولوجية، كفايات الاتصال الرقمي، كفايات التحليل والتفكير الرقمي، كفايات الابداع والابتكار الرقمي.

4.1.2.2 مناقشة نتائج السؤال الثاني

من وجهة نظرك، ما السياسات التربوية التي يحتاجها المعلّمين في منطقة الجليل لتعزيز امتلاكهم للكفايات الرقميّة، وتمكينهم من دمجها في عمليتي التعلّم والتعليم؟

الفكرة الرئيسة: تحديد أهم السياسات التربوية الرقمية التي يحتاجها المعلمون في منطقة الجليل؛ لتعزيز امتلاكهم للكفايات الرقميّة، وتمكينهم من دمجها في عمليتي التعلّم والتعليم. وتركز رأي المبحوثين في ستة سياسات تربوية رئيسة كما يبينها الجدول (39) وهي:

أَوَّلاً: اتفق جميع المبحوثين (100%) على ضرورة توفير بنية تحتية رقمية حديثة (أجهزة، إنترنت سريع، مختبرات حاسوب) وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م3) "إذا لم نوفر بيئة رقمية متكاملة،

فلا فائدة من تدريب المعلم على أدوات غير متاحة له". وما أشار إليه (م6) " المعلم لا يستطيع إظهار كفاءته الرقمية إذا كانت (الأجهزة) بطيئة أو غير موجودة أصلاً." وما أشار اليه (م9) " التدريب وحده لا يكفي، لا بد من أدوات تدعم ما تعلمه المعلم في الواقع."

ثانيا: اتفق ما نسبته (90%) من المبحوثين على سياسة تقديم تدريبات واستكمالات إلزامية ومستمرة في (التكنولوجيا). وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م2) " من السياسات التربوية التي يجب تبنيها هي تطوير مهني مستمر، وتنظيم دورات تدريبية مهنية للمعلمين بمستويات مختلفة". وما أشار إليه (م4) " يمكن تعزيز امتلاك الكفايات الرقمية عن طريق زيادة الاستكمالات المقدمة للمعلمين المرتبطة بالكفايات الرقمية".

ثالثا: اتفق ما نسبته (75%) على ضرورة ربط التدريب الرقمي بالحوافز المالية أو الترقية الوظيفية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م 1) " اعتقد اننا بحاجة إلى سياسة واضحة وملزمة ومشاركة المعلمين بدورات رقمية، وتعزيزهم عن طريق الترقية الوظيفية مثلا" وما أشار إليه (م 5) تقديم استكمالات مكثفة للمعلمين تكون اجبارية من الوزارة وليست اختيارية، يمكن ربطها مع تحسين راتب المعلم فمن يقوم بعدد معين من الدورات أو الاستكمالات يرتفع معاشه بنسبة معينة ذلك يشجع المعلمين ويحفزهم على التقدم والتعلم المستمر.

رابعا: اتفق ما نسبته (70%) على ضرورة دعم المعلمين المتميزين مادياً ومعنوياً (جوائز، فرص عرض، تكريم). وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م2) "يجب تخصيص حوافز معنوية، ومادية للمعلمين المتميزين، واعطائهم الفرص للعرض أمام الزملاء". وما أشار إليه (م8) " يجب تجهيز برامج تأهيل وارشاد للمعلمين من وزارة التربية والتعليم تلزم المعلمين المرور بها، ودعم المعلمين معنويا، وماديا، وتخصيص مسابقات، وجوائز قيمة للمدرسة وللطاقم التدريسي".

خامسا: اتفق ما نسبته (65%) على تبني سياسة "المعلم الرقمي" وإدماج الكفايات الرقمية في خطة التنمية المهنية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م3) "أعتقد أنه يجب تبني سياسة "المعلم الرقمي" وتطوير منصات تدريب كافية للمعلمين؛ لتحقيق ذلك والزام المعلمين بدورات واستكمالات وورشات عمل مستمرة في (التكنولوجيا) ودمجها بعملية التعلم والتعليم". وما أشار إليه (م 12) " تبنّي نموذج "المعلم الرقمي القائد "داخل كل مدرسة، يكون مسؤولًا عن مرافقة الزملاء، وتوجيههم في مجال (التكنولوجيا)".

سادسا: اتفق ما نسبته (55%) على تأهيل المعلمين لاستعمال (الأجهزة) الحديثة والوسائل الرقمية المتقدمة. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م15)"لاحظنا أن بعض المعلمين يتجنبون استعمال السبورة الذكية رغم توفرها، فقط؛ لأنهم لم يتلقوا تدريبًا كافيًا." وما أشار اليه (م18) "(الأجهزة) موجودة، لكن لا أحد يستعملها فعليًا في الحصص؛ لأن المعلمين لا يشعرون بالثقة في التعامل معها."

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى مجموعة من العوامل المتداخلة، أبرزها الواقع الفعلي للمدارس في منطقة الجليل الذي ما زال يشهد قصورًا في البنية التحتية الرقمية، مما جعل المديرين يدركون أن تطوير الكفايات الرقمية لن ينجح دون توفير أجهزة حديثة و(إنترنت) سريع وبيئة رقمية متكاملة، إضافة إلى تجاربهم السابقة مع برامج التدريب التي أظهرت أن التدريب النظري غير المرتبط بالتطبيق العملي أو غير المدعوم بأدوات حقيقية يقلل من أثر التعلم، وهو ما دفعهم للمطالبة ببرامج تدريبية إلزامية، مستمرة، ومتدرجة وفق مستويات الكفايات، كما أن إدراكهم لأهمية الحوافز المادية والمعنوية في رفع الدافعية دفعهم لربط التدريب بالترقية أو المكافآت، إلى جانب تأثير الثقافة المهنية التي تُثمّن تبادل الخبرات والاعتراف بالإنجازات في تعزيز روح المبادرة وتبني سياسات مثل "المعلم الرقمي القائد"، وأخيرًا الفجوة بين توافر (الأجهزة) واستعمالها الفعلي، إذ يتجنب بعض المعلمين الوسائل الرقمية المتقدمة بسبب ضعف الثقة أو نقص التدريب العملي، مما يبرز الحاجة إلى برامج تأهيلية تراعي

الجوانب النفسية والمهارية معًا، وبذلك تعكس النتائج وعيًا بضرورة الدمج المتكامل بين تطوير البنية التحتية، وتأهيل العنصر البشري وتحفيزه ضمن سياسات تربوية شاملة لضمان دمج (التكنولوجيا) في التعليم بفاعلية واستدامة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أنيس (Anis, 2024) التي شددت على ضرورة القيام بتطوير برامج تعليمية مدمجة تجمع بين التعليم الحضوري والرقمي، إنشاء سياسات داعمة لتطوير كفايات المعلمين الرقمية، توفير التمويل اللازم لدعم مبادرات التدريب الرقمي، والاستفادة من (التكنولوجيا) الحديثة مثل: الذكاء الاصطناعي لتحليل احتياجات المعلمين، وتخصيص خطط تدريبية لهم. ودراسة (تونـدير وفـان ويرتمير واوتتينبريت) (Tondeur et al., 2017) التي أظهرت أهمية برامج التنمية المهنية في تغيير المعتقدات التربوية، ودعم الاستعمال الفعّال للتكنولوجيا. وقد أوصت بضرورة تصميم برامج تدريبية تستهدف تغيير المعتقدات التربوية للمعلمين لدعم الدمج الفعّال للتكنولوجيا. ودراسة (ريـديكير وبـوني) (Redecker & Punie, 2017) التي أظهرت ضرورة تعزيز التطوير المهني للمعلمين عبر برامج تدريبية مصممة خصيصًا لتلبية احتياجاتهم الرقمية. مثل: تبني إطار العمل الذي تم تطويرة خلال الدراسة من مؤسسات التعليم لتحديد الفجوات في الكفايات الرقمية للمعلمين، تصميم برامج تدريبية مستدامة تهدف إلى تطوير مهارات المعلمين التقنية، ودعم ثقافة الابتكار (التكنولوجي) في المدارس لتعزيز استعمال (التكنولوجيا) بفعالية. ودراسة مراد (2014) التي أظهرت الدراسة عن وجود بعض العوائق التي تعيق استعمال (التكنولوجيا) في التدريس من المعلمين منها الافتقار إلى التجهيزات والبنى التحتية، وضعف التدريب على كيفية توظيف (التكنولوجيا) في التدريس.

4.1.2.3 مناقشة نتائج السؤال الثالث

بحسب خبرتك، ما أهمّ التحديات التي تواجه المعلّمين في منطقة الجليل وتحول دون امتلاكهم الكفايات الرقميّة "(التكنولوجيا)" ودمجها في التعلّم والتعليم؟

الفكرة الرئيسة: تحديد أهم التحديات التي تواجه المعلمين في منطقة الجليل، وتحول دون امتلاكهم للكفايات الرقميّة، ودمجها في التعلّم والتعليم. وتركز رأي المبحوثين في ستة تحديات رئيسة كما يبينها الجدول (40) وهي:

أولا: اتفق جميع المبحوثين (100%) على ضعف البنية التحتية: (إنترنت، أجهزة، مختبرات حاسوب). وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م1) :"لا يمكننا الحديث عن تكنولوجيا دون (إنترنت) مستقر أو أجهزة متوفرة لكل المعلمين والطلاب". وما أشار إليه (م11) "من غير المعقول أن تحتوي المدرسة على أكثر من (400) طالب، ولا يتوفر سوى غرفة حاسوب واحدة تحتوي على(20)جهازا فقط". وما أشار إليه (م19) "المعلم مستعد للتعلم والتطوير، لكن غياب (الإنترنت) في بعض الصفوف يجعل استعمال (التكنولوجيا) أمرًا شبه مستحيل".

ثانيا: اتفق ما نسبته (80%) من المبحوثين على خوف بعض المعلمين من استعمال (التكنولوجيا) (ضعف الثقة). وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م6) " أن بعض المعلمين يفتقرون إلى الحافز أو يشعرون بالخوف من الفشل عند استعمال (التكنولوجيا)". وما أشار إليه (م10) "خوف بعض المعلمين من استعمال (التكنولوجيا) الحديثة والذكاء الاصطناعي، ربما ينتج هذا الخوف من ضعف في المعرفة التي تترجم لخوف وعدم تقبل التجديد"

ثالثا: اتفق ما نسبته (70%) من المبحوثين على ضغط العمل اليومي، وكثرة المهام. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م2) "من التحديات التي نواجهها هي ضغط العمل، والمهام اليومية الواقعة على عاتق المعلمين". وما أشار إليه (م3) "من التحديات قلة الوقت لتعلم تقنيات جديدة للمعلمين، إذ إن مهنة التدرس مهنة مرهقة تحتاج للعمل داخل المدرسة وخارجها، تحضير دروس، امتحانات، تصحيح الامتحانات"

رابعا: اتفق ما نسبته (65%) من المبحوثين على الفجوة الرقمية بين الأجيال (خاصة كبار السن). وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م1) "من التحديات الفجوة بين الأجيال تجعل بعض المعلمين يترددون في دمج (التكنولوجيا) بسبب غياب الثقة أو المعرفة". وما أشار إليه (م4) "أكبر التحديات وأكثرها ظهورا لي هي الصعوبات عند المعلمين ذوي الاقدمية (كبار السن)... أنهم اعتادوا على طرق التدريس التقليدية، ولا يمتلكون المعرفة باستعمال الحاسوب، والأدوات (التكنولوجية) التي يمكن دمجها في التعلم، عند هذه الفئة من المعلمين يظهر التحدي الأكبر للتعلم، والتجديد، ومواكبة العصر"

خامسا: اتفق ما نسبته (60%) من المبحوثين على نقص البرامج التدريبية المتخصصة. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م5) "من التحديات قلة البرامج التدريبية المتخصصة التي تلبي احتياجاتهم الفعلية". وما أشار إليه (م6) "أنا أعتقد أن ما يقدم للمعلمين من برامج التدريب اليوم غير كاف".

سادسا: اتفق ما نسبته (50%) على غياب دعم فني دائم في المدارس. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م20) "نستقبل مرشدين من كل المواضيع أسبوعيًا، لكن لا يوجد مرشد مختص ب(التكنولوجيا) الرقمية". وما أشار اليه (م4) "لا يوجد لدينا مختص فني في المدرسة، وإذا تعطل الجهاز أو السبورة الذكية لا أحد يصلحه بسرعة".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل المتداخلة، أبرزها أن ضعف البنية التحتية يعكس فجوة واضحة في الاستثمار (التكنولوجي) في مدارس منطقة الجليل، مما يعيق أي محاولة جادة لتطبيق (استراتيجيات) التعليم الرقمي حتى لو توفرت الرغبة والمهارة لدى المعلّمين. كما أن خوف بعض المعلّمين من استعمال (التكنولوجيا) يرتبط غالبًا بغياب برامج تدريبية عملية ومستمرة تعزز الثقة لديهم، وتزوّدهم بالمهارات اللازمة، خاصة لدى المعلمين الأكبر سنًا الذين يعانون من فجوة رقمية تجعل الانتقال من الطرق التقليدية إلى الأساليب الرقمية أكثر صعوبة. أما ضغط العمل وكثرة المهام، فيؤدي إلى ضعف إقبال المعلّمين على التعلم الذاتي، أو المشاركة في الدورات التدريبية، إذ يُنظر إلى تعلم تقنيات جديدة كعبء إضافي. كما أن نقص البرامج التدريبية المتخصصة، وغياب الدعم الفني الدائم

يضاعف المشكلة، حيث يجد المعلّم نفسه مضطرًا للتعامل مع الأعطال والمشكلات التقنية بمفرده، مما يحد من استمرارية استعمال (التكنولوجيا) في الصف. كل ذلك يعكس حاجة ماسة إلى خطة متكاملة تتضمن تحسين البنية التحتية، وتوفير تدريب عملي موجه حسب احتياجات المعلمين، وضمان وجود دعم فني دائم، بما يسهم في رفع مستوى الكفايات الرقمية لديهم، وتمكينهم من دمجها بفاعلية في التعليم.

واتفقت هذه النتيجة مع أنيس (Anis, 2024) التي أظهرت نتائجها وجود تحديات يواجهها المعلمون مثل: نقص الموارد التدريبية الرقمية الملائمة، ضعف مهارات إدارة الفصول الافتراضية، الإرهاق الناتج عن التحول السريع إلى التعليم عن بُعد. ودراسة العامري (2022) التي أظهرت أن من أهم الصعوبات والتحديات هي كثرة الأعباء والالتزامات المهنية لدى المعلمات التي قد لا تتيح لهم الوقت الكافي لاستعمال أساليب حديثة في عملهن، مما يعيق استعمال بعضهنّ للكفايات الرّقميّة اللازمة للتحوّل الرّقمي في أثناء التدريس، كما أن ضعف الدعم، والتمويل المالي للمدارس لا يتيح توفير متطلبات العمل الرّقمي بالمدارس مما يعيق استعمال المعلمات للكفايات الرّقميّة اللازمة للتحول الرّقمي في أثناء التدريس. ودراسة مراد (2014) التي أظهرت عن وجود بعض العوائق التي تعيق استعمال المعلمين للتكنولوجيا في التدريس منها الافتقار إلى التجهيزات، والبنى التحتية، وضعف التدريب على كيفية توظيف (التكنولوجيا) في التدريس.

4.1.2.4 مناقشة نتائج السؤال الرابع

بحسب خبرتك، ما الحلول المقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه المعلّمين في منطقة الجليل وتحول دون امتلاكهم الكفايات الرقميّة "(التكنولوجيا)" ودمجها في التعلّم والتعليم؟

الفكرة الرئيسة: تحديد الحلول لمواجهة التحديات التي تواجه المعلمين في منطقة الجليل، وتحول دون امتلاكهم للكفايات الرقميّة، ودمجها في التعلّم والتعليم. وتركز رأي المبحوثين في ستة حلول رئيسة كما يبينها الجدول (41) وهي:

أولا: اتفق ما نسبته (95%) من المبحوثين على ضرورة تحسين البنية التحتية التكنولوجيـــة (أجهـــزة، إنترنت، مختبرات، دعم فني دائم). وجاءت ابرز الاقتباسات ما أشار اليه (م3) "لا يكفي أن نطلب مـــن المعلمين استعمال (التكنولوجيا)، يجب أن نتيح لهم (إنترنت) مستقرا وأجهزة فعالة".

ثانيا: اتفق ما نسبته (85%) من المبحوثين على ضرورة تقديم تدريبات مهنية مستمرة، وعملية ضـــمن ساعات الدوام، تراعي الفروق الفردية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليـــه (م6) "تحتـــاج لتـــدريب بسيط وعملي، وضمن ساعات الدوام؛ لأن الوقت بعد المدرسة لا يكفي".

ثالثا: اتفق ما نسبته (75%) من المبحوثين على ضرورة دعم المعلمين المبتدئين، وغير المتمكنين مـــن الزملاء والمرافقة الشخصية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م9) "أنا مع فكرة أن يرافق معلـــم متمكن زميلًا له خطوة بخطوة؛ لأن هذا يخفف الخوف كثيرًا".

رابعا: اتفق ما نسبته (70%) من المبحوثين على ضرورة تطوير ثقافة مدرسية داعمة للتعليم الرقمـــي، وتحفيز المبادرات. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م12) "الثقافة داخل المدرسة مهمة جـــدًا. إذا لم يكن هناك تشجيع من الإدارة، لن يتجرأ المعلمون على المحاولة".

خامسا: اتفق ما نسبته (60%) من المبحوثين على ضرورة تعيين مرشد رقمي دائم يتابع المدرسة على مدار السنة. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م15) "نحتاج إلى مرشد تقني دائم، ولـــيس مجـــرد ورشة تدريب مرة في السنة".

سادسا: اتفق ما نسبته (50%) من المبحوثين على بناء شراكات مـــع الـــوزارة والمجـــالس المحليـــة ومؤسسات مانحة لتوفير موارد تكنولوجية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشـــار إليـــه (م20) "علينـــا أن نطرق أبواب الوزارة والجمعيات؛ لأن المدرسة لا تستطيع توفير كل (الأجهزة) وحدها".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المبحوثين يدركون أنّ امتلاك الكفايات الرقمية ودمج (التكنولوجيا) في التعليم لا يمكن أن يتحقق بمعزل عن توفير بيئة داعمة متكاملة تشمل البنية التحتية المجهزة، والتدريب المستمر الموجه، والدعم المهني والشخصي للمعلمين، إضافة إلى سياسات مدرسية محفزة، وشراكات خارجية تضمن استدامة الموارد. ويُفسَّر تركيز المبحوثين على البنية التحتية والتدريب العملي بأنّ أي توظيف فعّال (للتكنولوجيا) يتطلب أساسًا ماديًا وتقنيًا متينًا، إلى جانب تمكين المعلمين من المهارات اللازمة لاستعماله بكفاءة. كما يُعزى التأكيد على الدعم الفردي، والثقافة المدرسية إلى الحاجة لتهيئة مناخ نفسي، ومهني يشجع المعلمين على التجربة والابتكار، ويقلل من مقاومة التغيير. أما المطالبة بوجود مرشد رقمي دائم، وبناء شراكات، فتعكس إدراك المبحوثين لأهمية المتابعة المستمرة، وتوفير التمويل والموارد من مؤسسات متعددة لضمان استمرارية دمج (التكنولوجيا) بشكل فعّال في العملية التعليمية.

تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة، مثل: دراسة انيس (Anis, 2024) التي أوصت بضرورة تطوير برامج تعليمية مدمجة تجمع بين التعليم الحضوري والرقمي، وإنشاء سياسات داعمة لتطوير كفايات المعلمين الرقمية، وتوفير التمويل اللازم لدعم مبادرات التدريب الرقمي. ودراسة (Amemasor et al., 2025) التي بينت أن التطوير المهني الفعّال لدمج (التكنولوجيا) في التعليم يتطلب نهجًا شاملاً يشمل التدريب المستمر الموجه لاحتياجات المعلمين، والمرافقة الشخصية من زملاء أو مرشدين متمكنين، وتوفير بيئة مدرسية داعمة، إضافة إلى آليات متابعة، وتغذية راجعة مستمرة. وأكدت الدراسة أن الإرشاد المهني المستمر يسهم في تعزيز ثقة المعلمين بقدراتهم الرقمية، وتجاوز العقبات التقنية والتربوية. ودراسة (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010) التي بينت أن التغلب على معيقات دمج (التكنولوجيا) يتطلب مزيجًا من الدعم الفني، والتطوير المهني المستمر، وتهيئة بيئة مدرسية محفزة.

4.1.2.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

من وجهة نظرك، كيف تقيّم التنمية المهنيّة للمعلّمين في منطقة الجليل وفق مجالات (المعرفة والاتجاهات المهنية، والمهارات، والسلوكات المهنيّة)؟

الفكرة الرئيسة: تقييم التنمية المهنية للمعلمين في منطقة الجليل. وتركز تقييم المبحوثين في ثلاثة مجالات رئيسة كما يبينها الجدول (42) وهي:

المجال الأول: المعرفة والاتجاهات المهنية

اتفق ما نسبته (75%) من المبحوثين على أن المعلمين يمتلكون معرفة جيدة، وأساساً قويًا في مجالاتهم التخصصية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م18) "المعلمون عندنا متمكنون من تخصصاتهم، لكن تدريبهم على مستجدات العصر ضعيف".

واتفق ما نسبته (60%) من المبحوثين على أن هناك التزاما من المعلمين بالمشاركة في ورشات ودورات تدريبية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م3) "رغم الظروف الصعبة، يبقى المعلمون ملتزمين ويعملون بجد".

واتفق ما نسبته (40%) من المبحوثين على أن بعض المعلمين يبدون مقاومة للتغيير والتطوير. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م14) "هناك معلمون كبار في السن يرفضون تحديث أساليبهم".

واتفق ما نسبته (50%) من المبحوثين على الحاجة إلى تحديث المعرفة باستمرار. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م6) "كثير من المعلمين يمتلكون أساسًا قويًا، لكنهم بحاجة إلى تحديث مستمر".

واتفق ما نسبته (35%) من المبحوثين على ان البرامج التطويرية تقليدية ولا تواكب الاحتياجات الواقعية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م1) " كثير من الدورات لا تُترجم إلى ممارسات داخل الصف".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن واقع التنمية المهنية للمعلمين في منطقة الجليل يتأثر بمجموعة من العوامل المترابطة؛ فمن جهة، يُظهر المعلمون مستوى جيداً من المعرفة والاتجاهات المهنية في تخصصاتهم، وهو ما يعكس قوة في الأساس الأكاديمي والخبرة المتراكمة، إلا أن محدودية التدريب على المستجدات التربوية والتكنولوجية، إضافة إلى تقليدية البرامج التطويرية، تضعف من قدرتهم على مواكبة التغيرات السريعة في المجال التعليمي. كما أن مقاومة بعض المعلمين للتغيير – خاصة من ذوي الخبرة الطويلة – تسهم في إبطاء عملية التطوير الشامل.

المجال الثاني: المهارات

اتفق ما نسبته (70%) من المبحوثين على وجود ضعف في توظيف (التكنولوجيا) والمهارات الرقمية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م 11) "أن دمج (التكنولوجيا) وتطبيق (استراتيجيات) تعليم حديثة ما زال محدودًا".

واتفق ما نسبته (50%) من المبحوثين إلى الحاجة إلى ربط الدورات بالتطبيق العملي. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م7) "المشكلة أن الدورات تكون سطحية، نريد شيئًا عمليًا وحديثًا".

واتفق ما نسبته (45%) من المبحوثين على وجود تفاوت واضح بين المعلمين في مستوى المهارات العملية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م9) "المعلمون يختلفون كثيرًا في استعمال (التكنولوجيا)، بعضهم ممتاز، والبعض الآخر لا يجيد الأساسيات".

واتفق ما نسبته (35%) من المبحوثين على أن برامج التنمية تفتقر للتركيز على مهارات إدارة الصف والفروق الفردية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م20) "إدارة الصف والفروق الفردية موضوع مهم ولكنهما مهملان في خطط التطوير".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة، أنه يبدو واضحاً أن ضعف توظيف (التكنولوجيا) والمهارات الرقمية يعود إلى غياب برامج تدريبية عملية، ومترابطة مع الواقع المدرسي، إضافة إلى التفاوت الكبير بين المعلمين

في امتلاك المهارات العملية، وهو ما قد يعكس فجوات في فرص التطوير المتاحة، أو غياب خطط فردية تراعي الاحتياجات المختلفة. كما أن نقص التركيز على مهارات إدارة الصف، والتعامل مع الفروق الفردية يعكس خللاً في أولويات التنمية المهنية الحالية.

المجال الثالث: السلوكات المهنية

اتفق ما نسبته (80%) من المبحوثين على أن المعلمين ملتزمون وجادّون في عملهم. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م8) " كثير من المعلمين يظهرون التزامًا واضحًا، لكنهم يحتاجون إلى دعم منهجي يعزز لديهم روح المبادرة، والإبداع، والتعاون المستمر في بيئة العمل".

واتفق ما نسبته (60%) من المبحوثين على أن ضغوط العمل تؤثر على الأداء المهني. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م11) "العمل كثير، والدعم المؤسسي قليل، وهذا يُتعب المعلمين، ويُضعف حماسهم.

واتفق ما نسبته (50%) على أن هنالك حاجة لتعزيز المبادرة، والإبداع، والانخراط بمجتمعات تعلم مهنية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م5) "تحتاج إلى خلق ثقافة تشجع على المبادرة والابتكار".

واتفق ما نسبته (45%) من المبحوثين على أن غياب الدعم المؤسسي يحدّ من استمرارية الأداء الجيد. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م1) "يحتاج المعلمون إلى دعم أكبر لتعزيز قدراتهم".

أما في مجال السلوكات المهنية، فتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التزام المعلمين وجديتهم في العمل يعد نقطة قوة أساسية، لكن ضغوط العمل، وقلة الدعم المؤسسي، وغياب بيئة عمل تشجع على الإبداع والمبادرة، كلها عوامل تحد من توظيف هذا الالتزام في تطوير الممارسات التربوية. وهذا يشير إلى أن التنمية المهنية الفعّالة لا تقتصر على تقديم دورات تدريبية، بل تتطلب أيضاً بيئة داعمة، وثقافة مدرسية

تشجع التعاون، والابتكار، والمشاركة في مجتمعات التعلم المهنية، بما يضمن استمرارية التطوير والتحسين في الأداء.

4.1.2.6 مناقشة نتائج السؤال السادس

بحسب خبرتك، كيف يمكن رفع التنمية المهنية للمعلّمين في منطقة الجليل؟

الفكرة الرئيسة: التعرف إلى طرق رفع التنمية المهنية للمعلمين في منطقة الجليل. وتركزت آراء المبحوثين في ثلاثة مجالات رئيسة كما يبينها الجدول (43).

المجال الأول: بناء برامج تدريبية وتطوير مهني فعّال

اتفق ما نسبته (80%) من المبحوثين على إمكانية توفير برامج تدريبية مستمرة مخصصة ومرتبطة باحتياجات المعلمين. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م1) " من المهم توفير برامج تدريبية/ استكمالات/ دورات مخصصة تراعي احتياجات المعلمين الحقيقية".

واتفق ما نسبته (50%) من المبحوثين على ضرورة دمج التطوير المهني في خطة المدرسة السنوية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م6) يجب دمج التطوير المهني ضمن خطة المدرسة السنوية، ليصبح جزءًا من الثقافة المدرسية اليومية، وليس نشاطًا منفصلًا.

واتفق (40%) من المبحوثين على ضرورة توفير مسارات مهنية متدرجة (شهادات، تخصصات فرعية). وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م1) "من المفيد أن تكون هناك فرص مهنية واضحة للمعلمين مثل الحصول على شهادات تخصصية أو التدرج في مجالات تعليمية معينة".

واتفق (35%) من المبحوثين على إشراف مرشدين تربويين ذوي كفاءة عالية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م6) "نستعين بمرشدين يمتلكون خبرة عميقة في الميدان؛ لأن جودة التدريب ترتبط بكفاءة من يُشرف عليه".

واتفق (30%) من المبحوثين على ضرورة مواكبة التطورات التربوية والاطلاع على الدراسات الحديثة. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م8) "أشجع المعلمين على الاطلاع على أحدث الدراسات التربوية ومواكبة التطورات في أساليب التعليم الحديثة".

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك المبحوثين أن التنمية المهنية الحقيقية للمعلمين لا تتحقق من أنشطة عابرة أو دورات تقليدية، وإنما عبر برامج تدريبية ممنهجة، ومستمرة تستند إلى احتياجاتهم الواقعية داخل الصفوف الدراسية. فارتفاع نسبة الاتفاق على هذا الجانب يعكس حاجة ملحّة إلى جعل التطوير المهني جزءًا من الثقافة المؤسسية للمدرسة، بحيث يتم دمجه في الخطة السنوية بشكل منظم، ويُنظر إليه كمسار استراتيجي طويل الأمد. كما أن تركيز بعض المبحوثين على مسارات مهنية متدرجة يعكس رغبتهم في وجود فرص واضحة للتدرج الوظيفي، والارتقاء الأكاديمي، بما يعزز من دافعية المعلمين ويحفّزهم على تحسين أدائهم. ويبدو أن إشارات المعلمين لأهمية وجود مرشدين تربويين أكفاء ومواكبة أحدث الدراسات التربوية، تدل على وعي متزايد بضرورة الاستناد إلى خبرات متخصصة، ومعرفة علمية حديثة لضمان فعالية عملية التنمية المهنية. ومن ثمّ ترى الباحثة أن هذه التوجهات تكشف عن وعي عميق لدى المعلمين في منطقة الجليل بضرورة الانتقال من النموذج التقليدي للتطوير المهني نحو نموذج أكثر تكاملًا واستدامة وارتباطًا بالاحتياجات الفعلية للمعلمين والمدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (مسيوك) واخرين (Meesuk et al., 2021) إذ أكدت على أن توفير برامج تدريبية مستمرة، ومخصصة لاحتياجات المعلمين يسهم بشكل مباشر في تطوير مهاراتهم، وتحسين أدائهم في الصف. وتتفق مع دراسة دراسة الصالحية (2017) التي توصلت إلى ضرورة تفعيل برامج التنمية المهنية المستدامة، وأكدت على جودة التدريب بوضع خطط وبرامج للتنمية المهنية المستدامة في ضوء نتائج التقويم الذاتي للمؤسسة والعاملين فيها، ودعم تلك البرامج فنيا ومعنويا وماديا التي يستطيع العاملون بوساطتها التعامل بكفاءة مع مصادر المعرفة المتنوعة سعيا وراء إيجاد بيئة مهنية وتنظيمية مشجعة للتطور والتحسين.

المجال الثاني: دعم ثقافة التعاون والعمل الجماعي

اتفق ما نسبته (55%) من المبحوثين على ضرورة تبادل الخبرات بين المعلمين عن طريق اللقاءات أو فرق عمل. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م20) " اقترح تفعيل مبدأ التعلّم من الزملاء، بحيث يقوم كل معلم شاب بمرافقة أحد المعلمين الكبار في السن، وتقديم الدعم له في الجوانب التكنولوجية أو التربوية الحديثة".

واتفق (35%) من المبحوثين على ضرورة تعزيز العمل التعاوني بمجموعات تعلّم. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م11) "قمنا بإنشاء مجموعات تعلم مهنية داخل المدرسة، وكل مجموعة تعمل على تطوير خطة عمل تعاونية".

واتفق (30%) من المبحوثين على مشاركة التجارب الناجحة في بيئة جماعية محفزة. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م15) "نخصص أوقاتاً خلال الاجتماعات لعرض تجارب ناجحة من المعلمين أمام زملائهم، مما يعزز الثقة والروح الجماعية.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وعي المبحوثين بأهمية بناء ثقافة مؤسسية تعاونية تركز على تبادل المعرفة والخبرات بين المعلمين، إذ إن التنمية المهنية الفردية وحدها لا تكفي لضمان تحسين جودة التعليم، وإنما تحتاج إلى بيئة داعمة للتعلم الجماعي. فارتفاع نسبة الاتفاق على تبادل الخبرات، ووجود فرق عمل يشير إلى إدراك المعلمين بأن التعلم من الزملاء والمشاركة في مجموعات مهنية يسهم في تعزيز المهارات التربوية والتكنولوجية، ويخلق بيئة تعليمية أكثر ديناميكية وابتكارًا. كما أن مشاركة التجارب الناجحة داخل بيئة جماعية محفزة تعكس أهمية التقدير المتبادل، وبناء الثقة المهنية بين المعلمين، مما يؤدي إلى تعزيز روح الفريق، وتحفيز المشاركة الفاعلة في تطوير الأداء التعليمي. وتؤكد الباحثة أن هذه النتائج تدل على أن دعم التعاون والعمل الجماعي يُعد ركيزة أساسية للارتقاء ببرامج التنمية المهنية، وجعلها أكثر فعالية واستدامة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اجراها (ساموني‌يسواري) (Samundeeswari, 2024) حدد فيها أهم العناصر التي تساهم في رفع التنمية المهنية للمعلّمين، أهمها نجاح برامج التنمية المهنية، وإنشاء مجتمعات تعلم تعاونية، حيث يشارك المعلمون في التعلم من أقرانهم، ويتبادلون أفضل الممارسات، والتدريب المستمر والمدمج في العمل الذي يتماشى مع خبراتهم الصفية. كما تم تسليط الضوء على أهمية خطط التنمية المهنية الشخصية، التي تتماشى مع الاحتياجات الفردية، وأهداف المعلمين المهنية، كعامل مهم في تعزيز نمو المعلمين، واحتفاظهم بالمهنة. ودراسة العموش (2020) التي ركزت على ضرورة تشجيع التعاون بين المعلمين، ودعم الثقة لديهم فيما يتعلق بالأمان الوظيفي، وتوفير فرص التطور والترقية، بالإضافة إلى تعزيز دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية لرفع التنمية المهنية لدى المعلمين.

المجال الثالث: التحفيز والمشاركة والمبادرة

اتفق ما نسبته (60%) من المبحوثين على أهمية تقديم حوافز مادية، ومعنوية للمعلمين المشاركين بالتدريب. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م17) " يُعدّ تحفيز المعلمين مادياً مكافأة فعّالة تشجعهم على الالتزام بالتطوير المهني، وتحقيق تقدم ملموس في مهاراتهم، مما ينعكس إيجابياً على جودة التعليم، وتحسين أداء الطلاب".

اتفق ما نسبته (45%) من المبحوثين على أهمية إشراك المعلمين في اختيار موضوعات التنمية المهنية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م18) "يُتاح للمعلمين اقتراح موضوعات التدريب المهني بأنفسهم، ونحن نأخذ باقتراحاتهم في الاعتبار عند إعداد الخطط".

واتفق (40%) من المبحوثين على ضرورة تشجيع المبادرات التربوية، ومنح فرص للتجريب والابتكار. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م20) "دائماً نرحب بالمبادرات التربوية الجديدة، ونوفر الوقت والموارد للمعلمين الراغبين في تنفيذ أفكارهم داخل الصف".

واتفق (35%) من المبحوثين على أهمية تحفيز المعلمين على البحث التربوي، والمشاركة في مؤتمرات وندوات. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م4) "من المهم تشجيع المعلمين على المشاركة الفعّالة في الندوات والمؤتمرات والبحوث التربوية، لما لها من دور في توسيع آفاقهم، وتحديث معرفتهم التربوية".

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك المبحوثين بأن التحفيز والمشاركة الفاعلة يمثلان عناصر أساسية لتعزيز التنمية المهنية للمعلمين، إذ إن الحوافز المادية والمعنوية لا تعمل فقط على زيادة الالتزام بالبرامج التدريبية، بل تخلق أيضًا شعورًا بالتقدير والاعتراف بالجهود المبذولة، مما ينعكس إيجابياً على جودة التعليم. كما أن إشراك المعلمين في اختيار موضوعات التنمية المهنية يمنحهم إحساسًا بالملكية والمسؤولية تجاه برامج التطوير، ويعزز من دوافعهم للتعلم والتجريب. وتوضح النتائج أيضًا أهمية تشجيع المبادرات التربوية ومنح فرص للابتكار داخل الصفوف، إذ يسهم ذلك في إطلاق طاقات الإبداع لدى المعلمين وتطبيق (استراتيجيات) تعليمية حديثة .إضافة إلى ذلك، تعكس الحاجة إلى المشاركة في البحوث والمؤتمرات حرص المعلمين على توسيع آفاق معرفتهم، ومواكبة التطورات التربوية الحديثة، بما يعزز استمرارية تحسين الأداء المهني والتعليمي. ومن هنا يظهر أن التحفيز والمشاركة يمثلان ركيزة أساسية لدعم التنمية المهنية المستدامة، وتحقيق أثر ملموس في جودة التعليم والتعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العموش (2020) التي أظهرت نتائجها إلى ضرورة دعم الثقة لدى المعلمين فيما يتعلق بالأمان الوظيفي، وتوفير فرص التطور والترقية. وتتفق أيضا مع دراسة عبد الغني (2015) التي أبرزت الحاجة الملحّة إلى إعداد وتأهيل المعلمين بشكل شامل، مع ضرورة توفير الحوافز التي تحفز دافعيتهم نحو التطور المهني، وتعزز مستوى الأداء والإنتاجية. إذ يُعدّ المعلم حجر الأساس في العملية التربوية والتعليمية، ويمثل العنصر المحوري الذي يقود التحول التعليمي في مجتمع المعرفة، حيث يقع على عاتقه دور أساسي في تنمية مهارات وقدرات المتعلمين، وتمكينهم من اكتساب المهارات اللازمة لمواكبة متطلبات العصر.

4.1.2.7 مناقشة نتائج السؤال السابع

من وجهة نظرك، ما تصوّراتك التطويريّة لتحسين برامج التنمية المهنيّة للمعلّمين في منطقة الجليل؟

الفكرة الرئيسة: التعرف إلى أهم التصورات التطويرية؛ لتحسين برامج التنمية المهنية للمعلمين في منطقة الجليل. وتركزت آراء المبحوثين في ثلاثة مجالات رئيسة كما بينها جدول (44).

المجال الأول: مواءمة البرامج لاحتياجات المعلمين والسياق المحلي.

اتفق ما نسبته (80%) من المبحوثين على ضرورة تصميم برامج تدريبية مرنة، ومحلية تراعي احتياجات المعلمين في الجليل. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م2) "المعلّمون بحاجة لبرامج تدريبية تنطلق من واقعهم داخل الجليل، وتراعي بيئتهم الثقافية والاجتماعية والتعليمية الخاصة".

واتفق ما نسبته (65%) من المبحوثين على أهمية إشراك المعلمين في تخطيط المحتوى التدريبي. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م5) "عندما نُشرك المعلمين في تصميم البرامج، نشعر بزيادة التفاعل والاهتمام الحقيقي بالتدريب".

واتفق ما نسبته (60%) من المبحوثين على أهمية تطوير برامج تراعي الثقافة واللغة والخصوصيات المجتمعية العربية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م10) "من غير المعقول تطبيق البرنامج نفسه في الشمال والجنوب دون مراعاة الفروق في الاحتياجات".

واتفق ما نسبته (55%) من المبحوثين على ضرورة إجراء مسح شامل للاحتياجات المهنية والفوارق بين المناطق. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م2) " يجب إجراء مسح شامل لاحتياجات المعلمين في المنطقة مع الأخذ بعين الاعتبار الفوارق في المناطق والقرى المجاورة".

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مواءمة برامج التنمية المهنية لاحتياجات المعلمين، والسياق المحلي في منطقة الجليل تُعزز من فاعليتها، وتحقق مشاركة حقيقية من المعلمين. إذ يظهر اهتمام المبحوثين

بضرورة مراعاة الخصوصيات الثقافية والاجتماعية واللغوية للمنطقة أن التدريب يصبح أكثر صلة وملاءمة للواقع العملي. كما أن إشراك المعلمين في تصميم المحتوى التدريبي يعزز شعورهم بالتمكين والالتزام، فيما يشير التركيز على إجراء مسح شامل للاحتياجات المهنية إلى أن نجاح البرامج يعتمد على بيانات ميدانية دقيقة توجه تصميمها لتلبية الفوارق الحقيقية بين المناطق والقرى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Bolam, 2002) التي تطرقت إلى أن برامج التنمية المهنية للمعلمين يجب أن تحقق التوازن بين احتياجات الفرد من ناحية واحتياجات المدرسة من ناحية أخرى، واحتياجات المجتمع والدولة بشكل عام لتكتمل الدائرة. وأن النمو المهني الفعال يجب أن يكون عملية مستمرة، وذات صلة باحتياجات المعلمين. وتتفق أيضا مع دراسة (المزين، 2016م) التي شددت على أن التنمية المهنية للمعلمين يجب أن تضمن مواكبة التحولات المستقبلة ومتطلبات العصر. بالإضافة إلى ضرورة تعزيز أدوار المعلمين بأدوات وأساليب تربوية فعالة. ودراسة (Proudfoot & Boyd, 2022) التي أوجدت أنه من الممكن تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلم بتوفير برامج مهنية تتناسب مع المرحلة التي يمر بها المعلم واحتياجاته الشخصية، مع أخذ العوامل المؤثرة على نموه المهني في الحسبان، سواء أكانت هذه العوامل تنظيمية أم شخصية. ودراسة (الحسين، 2016م) التي رأت أن النمو المهني للمعلم، أو غيابه، يرتبط بشكل مباشر بأساليبه التعليمية، ورغبته في التغيير، وتحسين علاقاته وكفاءاته الشاملة. المعلم الذي تتجمد أساليبه، ويصبح أداؤه روتينيًا لا يصلح للقيادة والتوجيه. ومن هنا تنبع أهمية برامج التنمية وتركيزها على الحداثة والتغيير

المجال الثاني: استمرارية الدعم والتوجيه المهني

اتفق ما نسبته (75%) على ضرورة تقديم دعم ومرافقة مهنية مستمرة للمعلمين طوال العام. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م9) " برامج التنمية المهنية للمعلمين في الجليل يجب أن تكون أكثر من مجرد تدريب. يجب أن تشمل دعم ومساعدة مستمرة طوال السنة".

واتفق ما نسبته (60%) من المبحوثين على ضرورة إنشاء مراكز إرشاد تربوي محلية لتقديم الدعم والتدريب. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م6) " يمكن بناء مراكز إرشاد على مستوى البلدة تكون بمثابة نقطة دعم للمعلمين".

واتفق ما نسبته (50%) من المبحوثين على أهمية وجود برنامج توجيه وإرشاد دائم للمعلمين الجدد والحاليين. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م14) "المعلمون الجدد بحاجة لبرنامج توجيهي حقيقي يساعدهم على التأقلم في بيئة المدرسة".

واتفق ما نسبته (45%) من المبحوثين على ضرورة المتابعة بعد التدريب لمساندة تطبيق ما تم تعلّمه. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م19) "المعلم لا يحتاج تدريباً لمرة واحدة، بل لمرافقة على مدار السنة توجّهه، وتدعمه في الميدان".

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن استمرارية الدعم والتوجيه المهني تُعد عنصراً أساسياً لنجاح برامج التنمية المهنية، إذ يشير المبحوثون إلى أن التدريب الفردي لمرة واحدة لا يكفي لضمان تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة في الواقع المدرسي. فالاستفادة القصوى تتحقق من متابعة مستمرة ومرافقة مهنية طوال العام، إضافة إلى إنشاء مراكز إرشاد تربوي محلية توفر دعماً متواصلاً، وبرامج توجيه، وإرشادا للمعلمين الجدد والحاليين، تساعدهم على التأقلم مع بيئة المدرسة. كما أن المتابعة بعد التدريب تضمن تطبيق ما تم تعلمه بشكل فعّال، ما يعكس أهمية تحويل التدريب إلى عملية مستمرة، و(ديناميكية) مرتبطة بالواقع العملي للمعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علوان (2022) والتصور المقترح الذي وضعته، إذ تطرقت خلاله إلى ضرورة متابعة المعلمين الذين أتموا برامج التنمية في مواقع العمل الفعلية.

المجال الثالث: تحديث الأساليب التدريسية

اتفق ما نسبته (70%) من المبحوثين على أهمية اعتماد التعلم (الإلكتروني) ودمج الأدوات الرقمية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م3) "يمكن إدخال التعلم الإلكتروني ليساعد المعلمين على التعلم في أي وقت وبطريقة سهلة".

واتفق ما نسبته (65%) من المبحوثين على ضرورة تنويع أساليب التدريب (تجريب، تفاعل، تبادل خبرات). وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م5) " لتحسين برامج التنمية المهنية في الجليل، من المهم استعمال أساليب تدريب تشد المعلمين وتثير اهتمامهم".

واتفق ما نسبته (55%) من المبحوثين على ضرورة ربط البرامج النظرية بجوانب تطبيقية عملية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م20) "كل تدريب لا يتضمّن تجريبًا عمليًا وتفاعلًا بين المعلمين لا يترك أثرًا حقيقيًا".

واتفق ما نسبته (50%) من المبحوثين على أهمية إدخال محتوى متجدد يعكس آخر الأبحاث والممارسات التربوية. وجاءت أبرز الاقتباسات ما أشار إليه (م8) " من المهم الاعتماد على الأبحاث الحديثة، مع تعديلها لتناسب الثقافة العربية في الداخل".

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تحديث الأساليب التدريسية يعد عاملاً محورياً لتحسين برامج التنمية المهنية للمعلمين، حيث يشير المبحوثون إلى ضرورة اعتماد التعلم (الإلكتروني) ودمج الأدوات الرقمية لتمكين المعلمين من التعلم المستمر وبمرونة عالية. كما يبرز أهمية تنويع أساليب التدريب بالتجريب، والتفاعل، وتبادل الخبرات، لضمان جذب اهتمام المعلمين، وتعزيز مشاركتهم الفعلية. ويؤكد المبحوثون كذلك على ربط البرامج النظرية بالجوانب التطبيقية العملية لضمان تحقق أثر التدريب على الممارسة الصفية، إضافة إلى إدراج محتوى متجدد يعكس أحدث الأبحاث، والممارسات التربوية مع مراعاة التكيف الثقافي للبيئة العربية في الداخل، ما يعزز صلة التدريب بالواقع المهني، ويزيد من فعاليته.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الترتوري و القضاة، 2007م) التي أوصت ببرامج تنمية مهنية تهدف إلى تحسين طرق التدريس، وتقويم أداء المعلمين، وتزويدهم بالمعرفة والمهارات الحديثة لمواكبة الانفجار المعرفي المستمر، الذي يفرض على المعلم ضرورة مواكبة التطورات، والمعرفة الجديدة.

4.1.2.8 مناقشة نتائج السؤال الثامن

من وجهة نظرك، كيف تُقيّم جودة التعليم والتعلّم في مدارس منطقة الجليل وفق (المحتوى التعليميّ "المنهاج"، و(استراتيجيات) التعلّم والتعليم، وبيئة التعليم والمناخ المدرسيّ، والتقويم "التقويم من أجل التعلّم")؟

الفكرة الرئيسة: تقييم جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل. وتركز تقييم المبحوثين في أربعة مجالات رئيسة كما يبينها جدول (45)

المجال الأول: بيئة التعليم والمناخ المدرسي

اتفق ما نسبته (60%) من المبحوثين على وجود تفاوت بين المدارس من حيث البنية والموارد يؤثر على جودة البيئة التعليمية.

واتفق ما نسبته (50%) من المبحوثين على أن نقص البنية التحتية، واكتظاظ الصفوف يؤثر سلبًا على التعلم.

واتفق ما نسبته (25%) من المبحوثين على أن هنالك تحسن نسبي في بعض المدارس من حيث التجهيزات واستغلال الميزانيات، وجاءت أبرز الاقتباسات في هذا المجال ما أشار إليه (م3) "هناك فجوة واضحة بين المدارس من حيث الإمكانيات، فبعض المدارس مزودة بأحدث التقنيات، وأخرى تعاني من نقص في الكراسي والطاولات". وما أشار اليه (م5) "الازدحام في الصفوف مشكلة مزمنة، لدينا صفوف فيها أكثر من 35 طالبًا، وهذا يؤثر على تركيز الطلبة وجودة الشرح".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جودة التعليم والتعلّم في مدارس منطقة الجليل تتأثر بشكل كبير بالموارد المتاحة والبنية التحتية للمدارس، حيث يخلق تفاوت الإمكانيات بين المدارس فروقًا في بيئة التعلم، ومدى قدرة المعلمين على تطبيق (استراتيجيات) فعّالة للتعليم. كما أن الاكتظاظ في الصفوف يحد من فرص التفاعل الفردي مع الطلاب، ويقلل من فعالية التدريس، مما يؤثر سلبًا على تحقيق الأهداف التعليمية. بالمقابل، يشير وجود بعض التحسينات في تجهيز المدارس، واستغلال الميزانيات إلى إمكانية رفع مستوى التعلم عند توفير الدعم المادي والتقني المناسب، ما يعكس أهمية الاستثمار المستمر في تطوير البيئة المدرسية لضمان جودة التعليم، وتكافؤ الفرص بين المدارس.

المجال الثاني: (استراتيجيات) التعليم والتعلم

اتفق ما نسبته (50%) من المبحوثين على أن الاعتماد على أساليب تقليدية (تلقين، المعلم في المركز) لا يزال قائمًا.

واتفق ما نسبته (45%) من المبحوثين على أن هنالك توجه متزايد لدى بعض المعلمين نحو استعمال طرق تفاعلية وتكنولوجيا.

واتفق ما نسبته (30%) من المبحوثين على أن التنوع في ال(استراتيجيات) لا يزال غير كافٍ أو غير متوازن.

وجاءت أبرز الاقتباسات في هذا المجال ما أشار إليه (م11) "بدأنا نلاحظ تطورًا في استعمال المعلمين للعروض التفاعلية، والتطبيقات الإلكترونية داخل الحصص، لكنه لا يشمل الجميع". وما أشار إليه (م17) "طريقة التدريس غير موحدة، بعض المعلمين يستعملون (استراتيجيات) حديثة وآخرون ما زالوا متمسكين بالتلقين".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن (استراتيجيات) التعليم والتعلّم في مدارس منطقة الجليل تعكس واقعًا متباينًا يعكس التحوّل التدريجي نحو التعليم التفاعلي، لكنه لا يزال محدودًا ومنقسمًا بين المدارس

والمعلمين. فبينما يلتزم بعض المعلمين بالأساليب التقليدية القائمة على التلقين والمركزية، بدأ آخرون بتبني طرق تفاعلية واستعمال (التكنولوجيا) التعليمية، مما يعكس وعيًا متزايدًا بأهمية إشراك الطلاب، وتحفيز التعلم الذاتي. غير أن هذا التقدم غير متكافئ، إذ يظل التنوع في ال(استراتيجيات) غير كافٍ، مما يحد من فعالية الممارسات الحديثة، ويخلق تفاوتًا في تجربة التعلم بين الطلاب. وتشير هذه النتائج إلى أن رفع جودة التعليم يتطلب ليس فقط إدخال أساليب وتقنيات حديثة، بل أيضًا بناء ثقافة مهنية تدعم التدريب المستمر للمعلمين، وتعزز المواءمة بين ال(استراتيجيات) التعليمية المختلفة لضمان تجربة تعلم متكاملة، وعادلة لجميع الطلاب.

المجال الثالث: المحتوى التعليمي (المنهاج)

اتفق ما نسبته (55%) من المبحوثين على أن المنهاج موحد وغير ملائم لخصوصية الطلاب العرب.

واتفق ما نسبته (40%) من المبحوثين على أن المناهج قديمة وبعض الكتب تجاوزت(15) سنة دون تغيير.

واتفق ما نسبته (30%) من المبحوثين على أن هنالك تحسينات سنوية طفيفة لا ترقى لتغيير جذري.

وجاءت أبرز الاقتباسات في هذا المجال ما أشار إليه (م19) "كتب الرياضيات والعلوم لم يتم تحديثها منذ أكثر من عقد، وهذا يخلق فجوة بين المدرسة والواقع". وما أشار إليه (م20) "رغم تحديثات طفيفة كل عام، إلا أن الجوهر يبقى كما هو ولا يتماشى مع تطورات التعليم عالميًا".

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جودة التعليم في مدارس منطقة الجليل تتأثر بشكل جوهري بالمحتوى التعليمي الحالي، حيث يُظهر المنهاج توحيدًا يفتقر إلى مراعاة الخصوصية الثقافية، والاجتماعية للطلاب العرب، ما يقلل من ارتباط الطلاب بالمواد الدراسية، ويحد من دافعية التعلم. كما أن قدم المناهج، وخصوصًا في بعض المواد الأساسية مثل: الرياضيات والعلوم، يخلق فجوة بين التعليم

المدرسي، ومتطلبات الواقع المعاصر، مما يعيق تطوير مهارات التفكير النقدي، والابتكاري لدى الطلاب. ورغم وجود تحسينات سنوية طفيفة، إلا أنها غير كافية لإحداث تغيير جوهري يعكس التقدم العلمي، والتكنولوجي العالمي، ما يشير إلى ضرورة إعادة تصميم المناهج بما يتوافق مع احتياجات الطلاب، ويواكب التحولات المعرفية الحديثة لضمان تعليم ذي جودة عالية، ويحقق تكافؤ الفرص التعليمية.

المجال الرابع: التقويم (من اجل التعلم)

اتفق ما نسبته (45%) من المبحوثين على أنه لا يزال تركيز التقويم على النتائج، وليس دعم التعلّم.

واتفق ما نسبته (35%) من المبحوثين على أن تطبيق أدوات تقييم بديلة بدأ يظهر لكنه محدود.

واتفق ما نسبته (20%) من المبحوثين على وجود ضعف في تطبيق التقويم التكويني المستمر.

وجاءت أبرز النتائج في هذا المجال ما أشار إليه (م6) " التقويم ما يزال في معظم الأحيان تقليديًا ويرتكز على الاختبارات الورقية" وما أشار إليه (م 9) " التقويم ما يزال يميل إلى الطرق القديمة التي تركز على النتائج النهائية فقط".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن واقع التقويم في مدارس منطقة الجليل يعكس استمرار التركيز على النتائج التقليدية على حساب دعم التعلم المستمر، وتطوير مهارات الطلاب. فبينما بدأ بعض المعلمين بتطبيق أدوات تقييم بديلة مثل المشاريع والعروض والملاحظات الصفية، إلا أن هذه الممارسات لا تزال محدودة، وغير منتشرة بشكل كافٍ، مما يحد من إمكانية استعمال التقويم كأداة لتوجيه التعلم وتحسينه. كما يظهر ضعف واضح في تطبيق التقويم التكويني المستمر، ما يعني أن الطلاب لا يحصلون على التغذية الراجعة اللازمة لتعزيز فهمهم، وتطوير قدراتهم. وتشير هذه النتائج إلى الحاجة إلى تعزيز ثقافة التقويم التكويني المستمر، وتدريب المعلمين على (استراتيجيات) تقييم متنوعة وفعّالة تركز على التعلم

الذاتي، والتحصيل المعرفي العميق، بما يسهم في رفع جودة التعليم، وتحقيق نتائج تعليمية أكثر شـــمولية وفاعلية.

4.1.2.9 مناقشة نتائج السؤال التاسع

بحسب خبرتك، ما السياسات التربويّة المقترحة من قبلك لتحسين جودة التعليم والتعلّم في مدارس منطقة الجليل؟

الفكرة الرئيسة: تحديد السياسات التربوية التي تساهم في تحسين جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل. وتركزت آراء المبحوثين في ستة مجالات رئيسة كما يظهرها جدول (46)

المجال الأول: تطوير البنية التحتية والمعدات

اتفق ما نسبته (70%) من المبحوثين على أهمية تجهيز المدارس بصفوف جديدة، مختبرات، وأجهـــزة حديثة.

واتفق ما نسبته (50%) من المبحوثين على أهمية تحسين البنية التحتيـــة الرقميـــة، وربطهـــا بشـــبكة (إنترنت) مستقرة.

وجاءت أبرز الاقتباسات في هذا المجال ما أشار إليه (م4) "المدرسة بحاجة ماسة لتحديث المختبـــرات وربطها بمنظومة (الإنترنت) الحديثة، لأننا نعيش في زمن التعليم الرقمي".وما أشار اليه (م7) "لا يمكن الحديث عن جودة تعليم دون بيئة تعليمية مهيئة، تشمل أثاثًا مناسبًا، وأجهزة عرض حديثة، و(إنترنـــت) مستقرا".

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الوعي المتزايد لدى المعلمين، وأصحاب القرار في مدارس منطقة الجليـــل بأهمية البيئة التعليمية المهيأة في رفع جودة التعليم والتعلّم، إذ أثبتت التجارب العملية أن تطـــوير البنيـــة التحتية والمعدات يسهم بشكل مباشر في دعم العملية التعليمية، سواء بتسهيل استعمال الوسائل الرقميـــة

الحديثة أم بتمكين الطلاب من المشاركة الفعّالة في التجارب العملية والمعامل العلمية. كما أن توفر بيئة تعليمية ملائمة يمثل أساسًا لتحقيق أهداف التعلم الرقمي والتفاعلي، مما يعكس إدراك المبحوثين لدور التهيئة المادية، والتقنية كشرط أساسي؛ لتحسين مخرجات التعليم، وتعزيز تجربة التعلم لدى الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخضير (2025) التي أوضحت سبل رفع جودة التعلم والتعليم وتحسينها بتهيئة الإمكانيات المادية من تجهيزات، ووسائل تعليمية، وأدوات تكنولوجية. ودراسة زكي (2018) التي توصلت نتائجها لإجراءات وسياسات تربوية تهدف إلى تحسين جودة التعليم منها توسيع الابنية المدرسية، وتزويد المدارس بأدوات ووسائل (التكنولوجيا) الحديثة.

المجال الثاني: تطوير المناهج وأساليب التدريس

اتفق ما نسبته (65%) من المبحوثين على تطوير المناهج لتناسب ثقافة الطلاب واحتياجاتهم.

واتفق ما نسبته (55%) من المبحوثين على ضرورة تطبيق (استراتيجيات) تعليم نشط وتفاعلي

واتفق ما نسبته (45%) من المبحوثين على أهمية اعتماد مناهج مرنة، ومحتوى تعليمي حديث.

وجاءت أبرز الاقتباسات في هذا المجال ما أشار إليه (م12) "المناهج بحاجة لتحديث جذري لتواكب تطلعات الطلبة وتربطهم بالعالم من حولهم". وما أشار إليه (م18) "نحرص على تطبيق (استراتيجيات) التعليم النشط لكن المعلم بحاجة لتدريب منتظم وتوجيه مستمر". وما أشار إليه (م20) "ليس كافيًا أن نغير الكتب، ولكننا نحتاج إلى تغيير طريقة التفكير في التعليم، من التلقين إلى التفاعل".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وعي المبحوثين بأن تطوير جودة التعليم لا يقتصر على تحديث المحتوى النظري للمناهج فحسب، بل يرتبط بشكل جوهري بطريقة تقديم هذا المحتوى وملاءمته لاحتياجات وثقافة الطلاب. فالتركيز على (استراتيجيات) التعليم النشط والتفاعلي يعكس إدراكهم لأهمية إشراك الطلاب في عملية التعلم، وتمكينهم من التفكير النقدي، وحل المشكلات، بدل التلقين التقليدي. كما تشير

النتائج إلى أن اعتماد مناهج مرنة ومحتوى حديث يمثل شرطًا أساسيًا لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، ويعزز قدرة المعلمين على توظيف أساليب تدريس مبتكرة ومتنوعة. وبالتالي، تكمن أهمية هذه السياسات في تحويل بيئة التعلم إلى فضاء محفز يدمج بين المعرفة والمهارات، ويعزز تحصيل الطلاب ومهاراتهم العليا، بما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم بشكل عام.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زكي (2018) التي توصلت نتائجها لإجراءات وسياسات تربوية تهدف إلى تحسين جودة التعليم منها تطوير المناهج. ودراسة الخضير (2025) التي أوضحت سبل رفع جودة التعلم والتعليم وتحسينها، وضع خطة تقويمية لمحتوى المنهج.

المجال الثالث: تنمية وتدريب المعلمين

اتفق ما نسبته (75%) من المبحوثين على أهمية تنظيم دورات تدريب مستمرة وتنمية مهنية داخل المدارس ومراكز التأهيل.

واتفق ما نسبته (35%) من المبحوثين على إمكانية رفع معايير قبول الطلاب في كليات التربية.

واتفق ما نسبته (20%) من المبحوثين على تسهيل إجراءات تقاعد المعلمين كبار السن.

وجاءت أبرز الاقتباسات في هذا المجال ما أشار إليه (م1) "يجب تنظيم دورات تدريبية مفيدة للمعلمين بشكل مستمر". وما أشار إليه (م8) " التشديد على معايير قبول الطلاب في كليات التربية ورفع المعدلات المطلوبة، لضمان دخول معلمين مؤهلين، ومتحمسين قادرين على تطوير العملية التعليمية بشكل فعّال." وما أشار إليه (م10) "على وزارة التربية أن تسهل إجراءات خروج المعلمين كبار السن للتقاعد، إذ إن الموافقة الحالية على التقاعد تتم بصعوبة، مما يؤثر على تجديد الطواقم التعليمية".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك المبحوثين أن جودة التعليم ترتبط ارتباطًا وثيقًا بكفاءة المعلمين وقدرتهم على مواكبة التطورات التربوية والتقنية. فالتركيز على تنظيم دورات تدريبية مستمرة، وتنمية

مهنية يعكس الحاجة إلى تطوير مهارات المعلمين، وتعزيز قدراتهم العملية والنظرية، بما يتيح لهم تطبيق (استراتيجيات) تعليمية حديثة وفعّالة. كما يشير توافق المبحوثين على رفع معايير قبول الطلاب في كليات التربية إلى أهمية ضمان وجود جيل جديد من المعلمين المؤهلين والمتحمسين لتطوير العملية التعليمية. أما تسهيل إجراءات تقاعد المعلمين كبار السن، فيعكس الاهتمام بتجديد الطواقم التعليمية، واستقطاب كفاءات جديدة، مما يساهم في تحسين بيئة التعلم، وتعزيز جودة التعليم والتعلم في المدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخضير (2025) التي أوضحت سبل رفع جودة التعلم والتعليم وتحسينها وعقد دورات تدريبية للمعلمين، وتنظيم المؤتمرات والندوات، ووضع خطة تدريبية متكاملة للمعلمين تتضمن الأساليب التربوية الحديثة. ودراسة زايد (2020) التي أبرزت مقترحات أساسية تهدف إلى مواجهة معوقات جودة التعلم والتعليم أهمها تفعيل مراكز التدريب التربوي بمؤسسات إعداد المعلم، ضرورة العمل على نشر ثقافة التنمية المهنية المستدامة داخل المؤسسات التعليمية، استعمال أساليب ووسائل وطرائق تعليمية تدريبية تنموية مستحدثة فعالة، ومتنوعة لمسايرة التطور والاستعمال التكنولوجي في العملية التعليمية.

المجال الرابع: تعزيز بيئة التعلم والمناخ المدرسي

اتفق ما نسبته (60%) من المبحوثين على ضرورة توفير بيئة تعليمية آمنة، ومحفزة ومناخ مدرسي داعم نفسيًا واجتماعيًا

واتفق ما نسبته (45%) من المبحوثين على أهمية تقليل كثافة الصفوف، وتحسين ظروف التعلم.

وجاءت أبرز الاقتباسات في هذا المجال ما أشار إليه (م11) "يجب الاهتمام بنفسية الطلاب وراحتهم داخل المدرسة لتوفير بيئة تعليمية صحية ومحفزة". وما أشار إليه (م15) "من المهم تقليل عدد الطلاب في كل صف حتى يتمكن المعلم من متابعة كل طالب بشكل أفضل".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك المبحوثين لأهمية البيئة المدرسية في تعزيز جودة التعليم والـتعلم، حيث تؤدي البيئة الآمنة والمحفزة والمناخ النفسي والاجتماعي الداعم دورًا محوريًا في تعزيز مشـاركة الطلاب واستعدادهم للتعلم. فتركيزهم على تقليل كثافة الصفوف، وتحسين ظروف التعلم يعكس وعـيهم بأن العلاقة المباشرة بين المعلم والطالب، والقدرة على متابعة احتياجات كل طالب، تؤثر بشكل مباشـر على تحصيل الطلاب ومستوى تفاعلهم. كما تشير النتائج إلى أن تعزيز المناخ المدرسي الصحي يشكل عنصرًا أساسيًا في تمكين الطلاب من تطوير مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية، وبالتالي رفـع مسـتوى جودة التعليم بشكل عام.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (2022) التي أظهرت الحاجة إلى تعديل البيئة المدرسية، وتوفير بيئة تعليمية داعمة للتعلم، وتهيئة الفصول الدراسية، وتوفير كافة التسهيلات المادية، والبشرية اللازمـة للتعلم، وتوفير المعامل والمختبرات لمنح الطلاب التجريب والابتكار.

المجال الخامس: مشاركة الاهل والمجتمع

اتفق ما نسبته (55%) من المبحوثين على ضرورة تعزيز التعاون بين المدرسة، الأهل، والمجتمع لدعم الطلاب

واتفق ما نسبته (40%) من المبحوثين على تشجيع التطوع والمبادرات الطلابية

وجاءت أبرز الاقتباسات في هذا المجال ما أشار إليه (م11) " أقترح أولاً مد جسر التواصل مع الأهـل وإشراكهم بشكل فعّال في حياة المدرسة؛ لأن دعم الأسرة يعزز نجاح الطالب". وما أشـار إليـه (م2) " يمكن تحسين جودة التعلم عن طريق تشجيع التطوع والمبادرات الطلابية".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التأثير الكبير للشراكة بين المدرسة والأهل والمجتمع في دعـم العمليـة التعليمية وتحقيق تعلم فعال ومستدام. فتعزيز التعاون مع الأهل والمجتمع يوفر بيئة تعليميـة متكاملـة

تشجع الطلاب على المشاركة والتفاعل، ويسهم في تحسين تحصيلهم الأكاديمي، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية. كما يعكس التركيز على التطوع والمبادرات الطلابية أهمية تنمية مهارات القيادة والمسؤولية لدى الطلاب، وتعزيز انخراطهم في أنشطة تعليمية واجتماعية تعزز خبراتهم وقدراتهم. وبالتالي، تعد الشراكة المجتمعية عاملاً رئيسا في رفع جودة التعليم، وتحقيق مخرجات تعلم إيجابية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ايدن) وآخرين (Eden et al., 2024) التي أشارت إلى أن مشاركة الأهل والمجتمع في التعليم تُسهم بشكل كبير في تحسين النتائج التعليمية، وتعزيز التقدم الاجتماعيf.التعاون بين الأهل والمجتمع والمؤسسات التعليمية، يتم تعزيز البيئة التعليمية وتلبية احتياجات الطلاب والمجتمع بشكل شامل.

المجال السادس: التقييم والقياس

اتفق ما نسبته (50%) من المبحوثين على أهمية ترسيخ ثقافة التقويم من أجل التعلم.

واتفق ما نسبته (40%) من المبحوثين على ضرورة اعتماد أساليب تقييم متنوعة (بديلة وتفاعلية)

وجاءت أبرز الاقتباسات في هذا المجال ما أشار إليه (م3): "يجب استعمال أساليب تقييم جديدة تقيس الفهم الحقيقي، وليس فقط بالامتحانات العادية". وما أشار إليه (م7) " يجب اعتماد طرق التقييم البديلة لضمان جودة التعليم".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الدور الحيوي للتقويم الفعّال في تحسين جودة التعليم والتعلم، حيث يساهم ترسيخ ثقافة التقييم من أجل التعلم في تمكين المعلمين من متابعة تقدم الطلاب بشكل مستمر، وتحديد احتياجاتهم التعليمية بدقة. كما يعكس التركيز على اعتماد أساليب تقييم متنوعة، وبديلة وتفاعلية أهمية قياس فهم الطلاب بشكل حقيقي وشامل، بعيدًا عن الامتحانات التقليدية فقط، مما يتيح فرصًا لتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي لديهم. ومن هنا يتضح أن تنويع أدوات التقييم وتطبيقها بفعالية يعد عنصرًا جوهريًا؛ لتعزيز جودة العملية التعليمية، وتحقيق مخرجات تعلم أكثر دقة وشمولية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة الخضير (2025) التي أوضحت سبل رفع جودة التعلم والتعليم و وتحسينها وتصميم أدوات تقويم متكاملة.

4.1.2.9 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة العاشر

ما التصور المقترح لدور الكفايات الرقمية لدى المعلمين في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين وتحسين جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل؟

يعد التصور المقترح خطوة مهمة نحو تعزيز الكفايات الرقمية لدى المعلمين ومديري المدارس، إذ يستند إلى أبعاد متعددة تجمع بين الجوانب التقنية والتعليمية والإدارية والإبداعية. هذا التنوع في الأبعاد يجعل التصور شاملاً، ويستجيب للاحتياجات المختلفة للعاملين في مجال التدريس، حيث لا يقتصر على المهارات التقنية الأساسية بل يتجاوزها، ليشمل تصميم التعليم الرقمي وتوظيف (استراتيجيات) التعلّم الحديثة، مما يساهم في رفع كفاءة المعلمين وزيادة قدرتهم على دمج (التكنولوجيا) بفعالية في التعليم.

كما أن التصور المقترح يُمكِّن المعلمين من تطوير قدراتهم المهنية بصورة مستدامة، إذ يضع آليات للتدريب، والتطوير المستمر تساهم في تحويل التنمية المهنية إلى عملية مستمرة ترافق المعلم طوال مسيرته المهنية. وهذا يضمن تحسين جودة التعليم والتعلّم، حيث يصبح الطالب المستفيد الأكبر من تدريس أكثر تفاعلي، ومرونة، وملاءمة لاحتياجاته في هذا العصر.

ويركز التصور على الكفايات الإدارية والتواصلية الرقمية، مما يعزز قدرة الإدارات المدرسية على التخطيط، والمتابعة، والتواصل مع المعلمين والأهالي بصورة أكثر فاعلية. هذا البُعد يفتح المجال لبناء بيئة مدرسية رقمية متكاملة ترتكز على الشفافية وسرعة تبادل المعلومات، وهو ما يدعم اتخاذ قرارات تربوية أكثر دقة، ويقوّي الشراكة بين المدرسة والمجتمع.

كذلك يتطرق التصور لأهمية الإبداع والابتكار كأحد الأبعاد الرئيسة، وهو ما يُعد نقطة قوة أساسية؛ لأن المدرسة بحاجة إلى ممارسات متجددة قادرة على الاستجابة لتحديات المستقبل. تشجيع المعلمين على

ابتكار أساليب تعليمية رقمية جديدة يساهم في بناء ثقافة مدرسية قائمة على التجديد والتطوير المستمر، ويدفع باتجاه رفع مستوى الدافعية لدى المعلمين والطلاب على حد سواء.

وعلى صعيد جودة التعليم، يتيح التصور إمكانية توظيف أساليب تقييم حديثة تركز على الفهم العميق ومهارات القرن الحادي والعشرين بدلاً من الاقتصار على الحفظ والتلقين. هذا التحول ينعكس إيجابًا على نواتج التعلّم، حيث يصبح الطالب مشاركًا فعّالًا في العملية التعليمية، مما يعزز قدراته في التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتعاون، والابتكار.

أما بالنسبة للجانب المجتمعي، فإن المستفيدين من التصور لا يقتصرون على المعلمين والإدارات فقط، بل يمتد الأثر إلى الطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي. فبناء قدرات رقمية متقدمة لدى المدرسة يفتح المجال لشراكات مثمرة مع المجتمع، ويعزز الثقة في المؤسسة التعليمية بوصفها قادرة على تلبية متطلبات العصر الرقمي.

اجمالا، إن التصور المقترح يحمل في طياته إمكانيات كبيرة لإحداث نقلة نوعية في التعليم بمنطقة الجليل، سواء على مستوى تطوير المعلمين مهنياً، أم رفع جودة التعليم والتعلّم، أو تعزيز ثقافة رقمية مبتكرة ومستدامة. ومن المتوقع أن يسهم تطبيقه في تحقيق تعليم أكثر جودة، أكثر عدلاً، وأكثر استجابة للتغيرات السريعة التي يفرضها العالم الرقمي.

4.2 الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

4.2.1 الاستنتاجات

- تستنتج الباحثة أنّ الكفايات الرقمية لدى المعلّمين في مدارس منطقة الجليل جاءت بمستوى متوسط إلى مرتفع، وهو ما يعكس وعياً متنامياً بأهمية توظيف الأدوات التكنولوجية في التعليم، غير أنّ هذا الوعي ما زال يحتاج إلى تعزيز في بعض الجوانب الإدارية والتواصلية الرقمية.

- أنّ التنمية المهنية للمعلمين تُمارَس بصورة متفرقة، وغير ممنهجة بشكل كافٍ، حيث إنه ما تـــزال البرامج التدريبية تعاني من محدودية في التنوع والارتباط المباشر باحتياجات المعلمـــين الفعليـــة، الأمر الذي يحد من فاعليتها في تطوير الممارسات التربوية.
- أن تحسين جودة التعليم يتطلب تبني سياسات تربوية متكاملة ومترابطة، تجمع بين البيئة الماديـــة، الموارد البشرية، المناهج، المناخ المدرسي، مشاركة المجتمع، وأساليب التقييم لتحقيق تعلم فعّـــال ومستدام.
- وجود فجوات في استثمار الإمكانات الرقمية والبشرية المتاحة في المدارس، مما يبرز الحاجة إلى سياسات تعليمية أكثر فاعلية تضمن ربط التنمية المهنية بالكفايات الرقمية، وتنعكس بدورها علـــى جودة التعليم والتعلّم.
- أنّ هناك اتجاهاً إيجابياً عاماً نحو التغيير والتطوير، إلا أنّ هذا الاتجاه لم يصل بعد إلـــى مرحلـــة النضج المؤسسي الشامل، وهو ما يستدعي خطة (استراتيجية) متكاملـــة ترتكـــز علـــى التـــدريب المستمر، والتحفيز، وتوظيف (التكنولوجيا) الحديثة في جميع ممارسات التعليم والتعلّم.

4.2.2 التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، خلصت الدراسة إلى التوصيات الآتية:

أولاً: لصانعي القرار ووزارة التربية والتعليم

- تبني وزارة التربية والتعليم للتصور المقترح لتفعيل دور الكفايات الرقمية لدى المعلمين في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل.
- ربط الترقية المهنية، والحوافز المادية، والمعنوية بمستوى مشاركة المعلمين الفعّالة فـــي بـــرامج التدريب الرقمي، والتطوير التربوي.
- بناء شراكات (استراتيجية) مع الجامعات ومراكز البحوث لإعداد برامج تدريبية نوعيـــة تســـتجيب للتطورات العالمية في التعليم الرقمي.

- تطوير خطة (استراتيجية) طويلة المدى تهدف إلى بناء بيئة مدرسية رقمية مستدامة، تُسهم في تحسين جودة التعليم والتعلّم بصورة مؤسسية.

ثانياً: للإدارة المدرسية

- توفير بنية تحتية رقمية متطورة تشمل أجهزة حديثة، وشبكات (إنترنت) مستقرة، ومنصات تعليمية محدثة، بما يهيئ بيئة مناسبة لتوظيف (التكنولوجيا) في التعليم.
- تصميم خطط تدريبية داخلية منتظمة مبنية على تشخيص دقيق لاحتياجات المعلمين، تدمج بين المهارات الرقمية و(البيداغوجية).
- تشجيع ثقافة الابتكار التربوي بمنح المعلمين مساحات لتجريب أساليب تدريس حديثة، وتقديم الدعم المستمر لهم.
- تفعيل أنظمة متابعة، وتغذية راجعة مؤسسية؛ لتحسين الأداء التعليمي، وتعميم الممارسات الناجحة داخل المدرسة.

ثالثاً: للمعلمين

- العمل على تعزيز الكفايات الرقمية بصورة مستمرة بالانخراط في برامج تدريبية متخصصة في توظيف (التكنولوجيا) لأغراض تعليمية، خصوصاً في مجالات التقويم الرقمي، وإدارة التعلّم الإلكتروني، والتصميم التعليمي.
- تنويع أساليب التقويم بالاعتماد على أدوات بديلة مثل: المشاريع، والعروض الرقمية، والتقويم التفاعلي، بما يدعم التعلّم الحقيقي، ولا يقتصر على قياس النتائج.
- المشاركة الفاعلة في المجتمعات المهنية للتعلّم الرقمي وتبادل الخبرات، بما يسهم في رفع مستوى الممارسات الصفية، وتحسين جودة التعليم والتعلّم.

4.2.3 المقترحات للبحوث المستقبلية

- إجراء دراسات طولية (Longitudinal) تتابع تطوّر الكفايات الرقمية لدى المعلمين على مدى سنوات، بما يسمح بتقييم مدى فاعلية البرامج والسياسات التعليمية المطبقة، ويكشف عن عوامل الاستدامة أو التراجع في بناء هذه الكفايات.
- توسيع نطاق الدراسة ليشمل وجهات نظر الطلبة وأولياء الأمور إلى جانب المعلمين والمديرين، بهدف بناء صورة شمولية عن أثر الكفايات الرقمية على جودة التعليم والتعلّم.
- تنفيذ دراسات تطبيقية لتجريب برامج تنمية مهنية رقمية داخل المدارس، وقياس أثرها المباشر على أداء المعلمين، وتحقيق تعلم نوعي لدى الطلبة.
- بحث العلاقة بين القيادة المدرسية، ودعمها للكفايات الرقمية وبين مدى نجاح برامج التنمية المهنية في المدارس، باعتبار الإدارة وسيطًا مهمًا بين السياسات التعليمية والتطبيق العملي.
- إجراء دراسات مقارنة بين مدارس مختلفة في البيئة العربية في الداخل (مثلاً: بين الجليل والمثلث أو النقب) لفهم تأثير الخصوصية الجغرافية والاجتماعية في مستوى الكفايات الرقمية وجودة التعليم.

المراجع العلمية

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، أبو خليل، أبو خليل محمد إبراهيم، سامي عماره، و نجلاء محمد محارم. (2023م). واقع التنمية المهنية للمعلمين في مصر: دراسة تحليلية لبعض الأدبيات. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، 15*(2)، 268-237.

إبراهيم، حسام الدين. (2016م). التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان: دراسة ميدانية. *مجلة البحث التربوي، 15*(30)، 121-208.

إبراهيم، وائل. (2019م). فاعلية تطبيقات جوجل التعليمية على تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدى الطالب المعلمي. *المجلة العربية للتربية النوعية، 7*، 75-113.

ابن شريك، عمر، عبد الحفيظ مني، و بشير ضيفي. (2022م). دور المهارة الرقمية في جودة التعليم الإلكتروني. *مجلة إدارة الأعمال والدراسات الاقتصادية، 8*(2)، 398-379.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1998م). *لسان العرب* (الإصدار 3). دار صادر.

أبو حمدان، جمال. (2009م). *تقويم الكتب المدرسية الجديدة ومدى تطبيق المدارس لها ضمن مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة*. عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، سلسلة منشورات المركز (152).

أبو دولة، كمبل. (2019م). *درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى المشرفين التربويين في منطقة الشمال داخل الخط الأخضر وعلاقتها في تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين من وجهة نظرهم*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك.

أبو عبده، فاطمة. (2011م). *درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

اسماعيل، منار. (2012م). *تطوير التعليم في ضوء تجارب بعض الدول*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

آل رفعة، مسفر. (2015م). تصور مقترح لمعايير ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي بالمدارس السعودية في ضوء التوجهات العالمية. *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، 2*(1)، 156-119.

بابعير، ميرفت. (2025م). معايير جودة التعلم الإلكتروني بالمؤسسات التعليمية. *مجلة العلوم التربوية و الدراسات الإنسانية، 45*، 4422-442.

بخاري، هنادي، و هناء الصائغ. (2023م). درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمات التربية الأسرية بمدينة مكة المكرمة في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE). *مجلة التربية (الأزهر)، 42*(198)، 67-113.

بشماني، شكيب. (2014م).. (2014). دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 36*(5)، 85-100.

بهزادي، كلثوم. (2020م). الريادة الاستراتيجية كمدخل لتطوير التنمية المهنية للمعلمين بدولة الكويت. *مجلة مستقبل التربية العربية، 27*(125)، 389-478.

بوداني، محمد. (2025م). التعليم الرقمي ومتطلبات جودة التعليم رؤية ابستمولوجية. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 14*(1)، 214-199.

الترتوري، محمد، و صبحي القضاة. (2007م). *التفكير الإبداعي*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

جابر، علي. (2021م). *(التكنولوجيا) وجودة التعليم: أبعاد نظرية وتطبيقية*. عمان: دار نشر التعليم.

الجبور، أمل. (2022م). دور مديري المدارس في النمو المهني للمعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الموقر. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2*(11).

جمال، محمد. (2020م). أثر استعمال (التكنولوجيا) في تحسين أداء المعلمين في التعليم. *مجلة التعليم و(التكنولوجيا)، 45*(3)، 120-135.

الجمعة، نوره. (2025م). الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق منظور التحول الرقمي. *مجلة العلوم التربوية، 39*(2).

الحارثي، ماجد. (2024م). أثر استعمال الواقع المعزز التحفيزي في تنمية الانخراط في التعلم وجودة الحياة التعليمية لدى طلاب الصف العاشر بمقرر الفيزياء. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 48*(2)، 55-113.

الحامدي، سالم بن خميس. (2021م). دور القيادة المدرسية في تحسين جودة عمليات التعليم والتعلم في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (5-9) بمحافظة شمال الباطنة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5*(22)، 489-534.

الحسين، رشيد. (2016م). برنامج مقترح لتنمية المعلم المهني لمعلمي المدارس الثانوية بولاية الخرطوم. *مجلة دراسات تربوية، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، 5*، 57-103.

الخضير، عبير، محمد عبده، و حسين عبد ربه. (2025م). معوقات تحقيق جودة التعليم الثانوي بدولة الكويت وسبل مواجهتها. *مجلة تطوير الأداء الجامعي، 30*(1)، 153-176.

خطاطبة، سحاب. (2024م). درجة ممارسة الكفاءات الرقمية: دراسة ميدانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية – خضوري / فرع رام الله. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية، 32*، 182-203.

الدريج، محمد. (2006م). *الكفايات في التعليم: المفهوم والأنواع والتوظيف*. الدار العربية للعلوم.

ربايعة، ديمة. (2018م). *درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهة نظرهم أنفسهم*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

الرشيدية، فاطمة. (2024م). القدرة الإبداعية وعلاقتها بالمهارات الرقمية للمعلمين والمعلمات بمحافظة شمال الباطنة في ضوء التحول الرقمي في التعليم. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 5*(9).

زايد،نوره. (2020م). بعض معوقات جودة أداء معلمي التعليم الابتدائي في ليبيا وكيفية مواجهتها. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 109*(1)، 447-475.

زكي، فاطمة. (2018م). تحسين جودة مدارس التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية باستعمال مدخل نشر وظيفة الجودة (QFD) مع التطبيق على مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة القليوبية. *دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، 24*(4).

الزهراني، ماجد. (2017م). *درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمدينة الدمام لكفايات إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر القادة أنفسهم*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودية.

السحيم، أشواق. (2022م). الكفايات اللازمة لمعلمات الحاسب الآلي للتدريس في بيئات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات.. *المجلة السعودية للعلوم التربوية، 8*(1)، 15-32.

السرحان، محمد. (2003م). *الكفايات التعليمية: المفهوم – النماذج – التطبيقات التربوية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سردانة، عماد. (2017م). *فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن.* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

السريحين، أشرف. (2017م). *دور المشرفين التربويين في تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في المدارس الحكومية في لواء الرمثا من وجهة نظر مديري المدارس.* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

سعيد، سعد. (2021م). تصميم بيئة تعليمية متعددة الوسائط موزعة لتنمية الكفايات الرقمية كأحد متطلبات القرن الحادي والعشرين والتفكير المنظمي لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 32*(125)، 67-152.

السيد، أحمد. (2021م). الكفايات الرقمية اللازمة لمعلمي التعليم قبل الجامعي في ضوء متطلبات التحول الرقمي. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 32*(126)، 85-112.

شاكر، عبد الملك. (2023م). درجة توافر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية في ظل التحول الرقمي. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 10*(72).

شحادة، فواز، و ديانا العواودة. (2022م). درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي العلوم في لواء القويسمة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، 16*(10)، 14-27.

الشديفات،باسل. (2014م). دور المشرفين التربويين في تطوير الأداء المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق. *مجلة جامعة، 30*(2).

الشمري، فيصل. (2020م). التنمية المهنية للمعلمين في العصر الرقمي. *مجلة التطوير التربوي،، 33*(4)، 77-90.

الصاعدي، سماهر، و عماد سمره. (2022م). درجة توافر الكفايات التقنية اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى معلمي ومعلمات الحاسب الآلي بمدينة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة، 1*(117)، 208-255.

الصالحية، فاطمة. (2017م). أهمية التنمية المهنية المستدامة ودورها في تطوير العمل المدرسي في ضوء معايير الجودة الشاملة. *المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية – جامعة 6 أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب بعنوان مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن*. مصر.

الضلاعين، طارق، و عبد الفتاح خليفات. (2020م). النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع. *المجلة العلمية، كلية التربية، 36*(10).

الضلعان، محمد. (2024م). مدى توافر الكفايات الرقمية للذكاء الاصطناعي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 126*(1)، 661-692.

الطائي، نهى. (2022م). توظيف تقنيات التعليم الإلكتروني لتحقيق إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية داخل الجامعات العراقية: جامعة الإمام جعفر الصادق (عليه السلام) أنموذجًا. *المؤتمر الدولي الثالث لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي*.

العارفة، عبد اللطيف، و أحمد قران. (2007م). معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام. *مؤتمر الجودة في التعليم العام للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية)، القصيم، المملكة*.

العامري، نورة. (2022م). درجة امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6*(23)، 61-88.

عبد الغني، نسرين. (2015م). برنامج إرشادي للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء تباينات مساراتهم المهنية: تصور مقترح. *مجلة العلوم التربوية المصرية، 23*، 27-71.

العتوم،عدنان. (2011م). *الكفايات التعليمية والمعلم المعاصر*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العتيبي، عنود. (2022م). دور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين جودة التعليم الابتدائي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة في مدينتي الدمام والجبيل بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6*(51)، 27-51.

العصامي، عبير. (2023م). تصور مقترح لتطوير الكفايات الرقمية لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الغربية في ضوء التحول الرقمي. *مجلة التربية، 197*(3).

عطياني، فاطمة. (2016م). *دور المبادرات التربوية للمعلمين في تحسين النمو المهني من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظة شمال الضفة الغربية*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

علوان، فاطمة. (2022م). التنمية المهنية للمعلمين كأحد مداخل الإصلاح المتمركز على المدرسة في اليابان وإمكانية الإفادة منها في مصر. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 6*(26)، 91-128.

العلي، تهانيذ. (2022م). درجة تحقيق النمو المهني لدى معلمي المدارس الابتدائية في لواء بني عبيد من وجهة نظرهم. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 5*(2)، 487-511.

عمارة، صرا. (2023م). جودة المعلمين و انعكاساتها على جودة التعليم لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم. *القياس والدراسات النفسية، 2*(2)، 113-130.

العمري، أيمن. (2018م). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظة النماص. *مجلة البحث العلمي في التربية، 19*.

العنزي، عبير. (2021). واقع التطوير المهني الذاتي ومعوقاته لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5*(18)، 28-50.

عوض، هبة. (2024م). *درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي ومديري المدارس الأساسية في ضوء التحول الرقمي*. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

عيسان، صالحة، و فائزة الشيدي. (2017م). درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين الأوائل في سلطنة عمان. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 12*(2)، 262-281.

الغامدي، علي. (2014م). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المدينة المنورة. *مجلة المنهل، دراسات العلوم التربوية، 41*(2)، 193-215.

الفجام، حسن، مشعل المنصوري، و عبدالله الدويلة. (2017م). واقع النمو المهني لمعلمي العلوم والرياضيات بمدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 176*(1).

قدومي، منال. (2015م). تصور مقترح لتطوير منظومة التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. *مجلة جرش للبحوث والدراسات، 16*(1)، 575-594.

القعدان، هنادي. (2018م). درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات: دراسة مقارنة بين العامين 2014 و2017. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 11*(1)، 127-145.

كليبي، رشا. (2021م). استعمال طريقة دلفاي في بناء قائمة مقترحة بالكفايات الرقمية اللازمة لمعلمي العلوم في ضوء التحول نحو التعليم الرقمي. *مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 42*(161)، 37-56.

المالكي، عبد الرحمن. (2015م). *متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية بمكة المكرمة.* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

محمود، سالم. (2021م). التعليم الإلكتروني وتطوير مهارات المعلمين. *مجلة التعليم العالي، 38*(2)، 50-63.

مراد، عودة. (2014م). واقع استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق استعمالها في التدريس لدى معلمي ومعلمات مدارس لواء الشوبك/الأردن. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، 17*(1)، 107-138.

المزين، سليمان. (2016م). *درجة ممارسة المشرفين التربويين في محافظات غزة للتفكير الإبداعي وعلاقتها بمستوى أداء المعلمين.* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، كلية التربية، فلسطين.

مسلم، رامي. (2018م). *درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين.* جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

المصادر العربية:

المفيز، خولة، و مي العيفان. (2021م). جودة التعليم والتعلم في الجامعات. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، 22*(1)، 57-85.

المقيد، أسامة. (2018م). *واقع تطبيق معايير نظام الجودة والاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وعلاقته بمستوى أداء المعلمين.* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

المهداوي، فايز، و عبد الرحمن النصبان. (2021م). كفايات التعليم الإلكتروني لدى طلاب ومعلمي الأحياء في المرحلة الثانوية في ضوء معايير ISTE. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 234*، 183–233.

هاريس، ألما، و دانيال موجس. (2008م). *تحسين المدارس من خلال دور المعلم كقائد.* (علاء أحمد صالح، المترجمون) القاهرة: مجموعة النيل العربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Albrahim, F. (2020). Online teaching skills and competencies. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 19*(1), 9-20.

Amemasor, S., Oppong, S., Ghansah, B., Benuwa, B, & Essel, D. (2025). A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices. *Frontiers in Education, 10*. https://doi.org/1541031

Anis, M. (2024). Teacher professional development in the digital age: Addressing the evolving needs post-COVID. *International Journal of Multidisciplinary Research, 6*(1), 1-14.

Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. In T. Bush & L. Bell (Eds.), *The principles and practice of educational management* (pp. 103-118). London: Paul Chapman.

Cohen, R., Swerdlik, M., & Phillips, S. (1996). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement.* Mayfield Publishing Co.

Dinc, E. (2019). Prospective teachers' perceptions of barriers to technology integration in education. *Contemporary Educational Technology, 10*(4), 381-398.

Drisko, J. (2014). Competencies and their assessment. *Journal of Social Work Education, 50*(3), 414-426.

Durazo, I. (2013). Accreditation quality of education and its impact on academic management. *Journal of Economic-Administrators*.

Eden, C., Chisom, O., & Adeniyi, I.. (2024). Parent and community involvement in education: Strengthening partnerships for social improvement. *International Journal of Applied Research in Social Sciences, 6*(3), 372-382.

Ertmer, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(3), 255-284.

Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks.* European Commission JRC Technical Reports.

Furuzan, V. (2012). *Accreditation policies of Turkey in primary and secondary education.* Marmara University, Istanbul, Turkey.

Ghavifekr, S., & Ibrahim, M. (2014). Head of departments, instructional supervisory role and teachers' job performance: Teachers' perceptions. *Asian Journal of Social Sciences and Management Studies, 1*(2), 45-57.

Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development.* Corwin Press.

Guskey, T. (2006). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching, 8*(3), 381-391.

Hahs-Vaughn, D. (2016). *Applied multivariate statistical concepts.* Routledge.

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 18*(1), 9-34.

Heine, S., Krepf, M., & Knig, J. (2023). Digital resources as an aspect of teacher professional digital competence: One term, different definitions – a systematic review. *Education and Information Technologies, 28*(4), 3711-3738.

Jacob, W., & Ye, H. (2015). Professional development programmes at world-class universities. *Humanities and Social Sciences Communications, 2*(1), 1-10.

Meesuk, P., Wongrugsa, A., & Wangkaewhiran, T. (2021). Sustainable teacher professional development through professional learning community (PLC). *Journal of Teacher Education for Sustainability, 32*(2), 30-44.

Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

Oktarina, N., & Wahyuni, K. (2023). The role of quality assurance in improving the quality of education. *Contemporary Educational Researches Journal, 13*(4), 264-275.

Piaw, C., & Peia, O. (2018). An explorative review of leadership studies. *International Online Journal of Educational Leadership, 2*(1), 4-20.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-6.

Proudfoot, K., & Boyd, P. (2022). Teachers' constitutive motivations for professional learning in England's context of high-stakes accountability. *Journal of Education for Teaching, 48*(1), 1-18.

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu.* Publications Office of the European Union.

Samundeeswari, A. (2024). Teacher professional development: Effective strategies and evaluation methods. *Educational Administration: Theory and Practice, 30*(6), 172-173.

Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P, & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review. *Educational Research Review, 19*(;), 54-74.

Zubancic, T., & Herneoja, A. (2016). *Digital leadership.* ResearchGate.

الملاحق

ملحق (أ)

الاستبانة قبل التحكيم

تحكيم استبانة

حضرة الأستاذ الدكتور/ ة..... المحترم/ ة

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان" **الكفايات الرقمية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين وتحسين جودة التعليم والتعلم، من وجهة نظر المديرين والمعلمين في منطقة الجليل، تصور مقترح"** ، وهي استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في التعلم والتعليم من جامعة النجاح الوطنية؛ ولتحقيق ذلك اطلعت الباحثة على مجموعة من الأدوات بهذا المجال. ونظراً لما تتمتعون به من علم وخبرة ودراية واهتمام في هذا المجال، فإنني أتوجه إليكم لإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة في تحكيم فقرات أداة الدراسة الحالية، من حيث مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أي تعديل مقترح ترونه مناسباً، من أجل إخراج الأداة بالصورة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

وقد صممت الأداة من جزأين، هما:

الجزء الأول: يشمل البيانات الديمغرافية (المتغيرات التصنيفية).

الجزء الثاني: مجالات وعبارات الاستبانة وهي: الكفايات الرقمية، والتنمية المهنية للمعلمين، وتحسين جودة التعليم والتعلم.

شاكرة لكم حسن تعاونكم،،

الباحثة: فاطمة علي

بيانات المُحكم:

اسم المحكم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة

الجزء الأول: البيانات الديمغرافية:

أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

1. الجنس

( ) ذكر ( ) أنثى

2. المؤهل العلمي

( ) بكالوريوس ( ) ماجستير فأعلى

3. المُسمى الوظيفي

( ) مدير مدرسة ( ) معلم

4. سنوات الخدمة

( ) أقل من 5 سنوات ( ) من 5 سنوات – أقل من 10 سنوات،

( ) 10 سنوات فأكثر

الجزء الثاني: محاور الاستبانة وعباراتها

المحور الأول: الكفايات الرقمية

عرفها فيراري (Ferrari, 2012, 3) بأنها "مجموعة المعرفة والمهارات والمواقف بما في ذلك القدرات وال(استراتيجيات) والقيم والوعي المطلوب عند استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والوسائط الرقمية وأداء المهام وحل المشكلات والتواصل وإدارة المعلومات، والتعاون والتصرف بطريقة أخلاقية ومسؤولة".

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها مجموعة المعارف والمهارات المتصلة بالجوانب الرقمية، والتي تتمثل في كفاياتهم باستعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)، وتصميم التعليم الرقمي، والتعليم والتعلم الرقمية، وكفاياتهم الإدارية والتواصلية الرقمية، والإبداع والإبتكار، التي يمتلكها معلمو المدارس الإعدادية في منطقة الجليل، التي تمكنهم من توظيف الموارد والأدوات الرقمية بفعالية في تخطيط وتنفيذ المواقف والأنشطة التعليمية والتقويم، ويُعبر عنها من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة المخصصة لذلك.

واستندت الباحثة في تطوير عبارات **محور الكفايات الرقمية** إلى عدد من المراجع والدراسات السابقة، ومنها دراسة شاكر (2023)، ودراسة العصامي (2023)، ودراسة العامري ونجم الدين (2022)، ودراسة شحادة والعواودة (2022) بالإضافة لعبارات قامت الباحثة بصياغتها. وقد شمل عدد عبارات هذا المحور في صورته الأولية على (34) عبارة. علما أن الإجابة على عبارات الأداة ستكون وفقاً لتدرج مقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي:

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
5	4	3	2	1

	انتماء العبارة للمجال		الصّياغة اللّغوية		مناسبتها للبيئة		
	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الأول: كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)							
1. يجيد المعلم استعمال محركات البحث جوجل للبحث عن "الكتب والمراجع العلمية"							
2. يجيد التعامل مع مختلف المواقع الإلكترونية عبر شبكة (الإنترنت)							
3. يجيد استعمال برامج مايكروسوفت " word, excel, power point"							
4. يمتلك القدرة على تحميل "البرامج والأفلام" التعليمية الجاهزة من المواقع المتعددة مثل يوتيوب							
5. يجيد التعامل مع (الأجهزة) الملحقة بالحاسوب كالطابعات وغيرها							
6. يتمكن من الوصول إلى "قواعد البيانات الرقمية والمكتبات الرقمية" والتزود بها							
المجال الثاني: كفايات تصميم التعليم الرقمي							
7. يمتلك المعلم مهارات التصميم التعليمي في تصميم "البرامج والأنشطة الرقمية" وغيرها.							
8. يصمم ألعاب تعليمية رقمية لتسهيل عملية التعلم لدى الطلبة.							
9. يصمم أنشطة تعليمية تفاعلية تدعم التعلم النشط لدى الطلبة							
10. يصمم العروض التقديمية المتنوعة في تنفيذ الدروس							
11. يبني محتوى رقمي لمفاهيم متصلة بالمبحث الدراسي الذي يعلمه							
12. يصمم أوراق عمل رقمية للموضوعات الدراسية							
المجال الثالث: كفايات التعليم والتعلم الرقمية							
13. يستخدم المعلم الأدوات الرقمية في التعليم							
14. يقوّم كفايات الطلبة الرقمية قبل بدء التعلم في اللقاءات الإلكترونية							
15. ينوع في (استراتيجيات) "التعلم والتعليم"							

16. يعطي الطلبة الواجبات والاختبارات عبر تطبيقات رقمية معدة لذلك							
17. يستعمل التطبيقات التعليمية الرقمية في عمل تغذية راجعة للطلبة بعد شرح الدرس							
18. يوظف ملفات الإنجاز الرقمية مع الطلبة لقياس مستوى الإنجاز لديهم							
19. يستعمل الصفوف الافتراضية في تنفيذ الدروس							
20. يستعمل تقنية الواقع الافتراضي لتجسيد الأحداث في "التعلم والتعليم"							
المجال الرابع: كفايات إدارية وتواصلية رقمية							
21. يحدد الأهداف العامة للمبحث الدراسي المراد إعداده رقمياً							
22. يدير التعلم عبر المنصات الرقمية بما يحقق أهداف "التعليم والتعلم"							
23. يمنح الطلبة فرصة إدارة النقاش بأنفسهم في اللقاءات الإلكترونية							
24. يدير الوقت بالوسائل الرقمية بفاعلية؛ لتحقيق الأهداف بطريقة متكاملة							
25. يتابع الطلبة باستعمال البرامج الرقمية لتحديد مواعيد تسليم الأنشطة							
26. يستعمل "البريد الالكتروني والمحادثة والفصول الافتراضية" وأدوات تواصل أخرى مع الطلبة							
27. يوظف وسائل التواصل الرقمية في تحسين التواصل مع بين المعلم وأولياء أمور الطلبة							
28. يشارك الطلبة في حلقات النقاش لموضوعات المبحث الدراسي عبر قنوات التواصل باستمرار							
المجال الخامس: كفايات الإبداع والابتكار							
29. يوظف الأدوات الرقمية لإنشاء أنشطة تعليمية تفاعلية تحفز الإبداع لدى الطلبة							

30. يستفيد من "الواقع المعزز والواقع الافتراضي" لإثراء العملية التعليمية بطرق إبداعية							
31. يوظف الذكاء الإصطناعي في تصميم أنشطة تعليمية مخصصة تلائم احتياجات الطلبة المختلفة							
32. يصمم أنشطة تعليمية تعتمد على التعلم القائم على المشروعات باستعمال الأدوات الرقمية							
33. يساعد الطلبة على إنتاج محتوى رقمي خاص بهم لتعزيز مهاراتهم الإبداعية.							
34. يوظف الأدوات الرقمية لتعزيز التعلم التعاوني بين الطلاب داخل الغرفة الصفية وخارجها.							

المحور الثاني: التنمية المهنية للمعلمين:

التنمية المهنية للمعلمين هي عملية مستمرة تهدف إلى تحسين المعارف والمهارات والكفايات المهنية للمعلمين بالتدريب والتطوير، مما يسهم في تحسين أدائهم التعليمي ومواكبتهم للمستجدات التربوية والتكنولوجية (Guskey, 2000,3).

وتعرّف إجرائياً بأنها التغير الحاصل لدى المعلمين في معارفهم واتجاهاتهم المهنية، ومهاراتهم، وسلوكاتهم المهنية بمشاركتهم في الأنشطة والبرامج التدريبية التي يشارك فيها معلمو المدارس الإعدادية في منطقة الجليل، ويُعبر عنها من استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة المخصصة لذلك.

واستندت الباحثة في تطوير عبارات **محور التنمية المهنية للمعلمين** إلى عدد من المراجع والدراسات السابقة، ومنها دراسة الجبور (2022) ودراسة العموش (2020)، ودراسة بهزادى (2020) بالإضافة لعبارات قامت الباحثة بصياغتها. وقد شمل عدد عبارات هذا المحور في صورته الأولية على (26) عبارة. علما أن الإجابة على عبارات الأداة ستكون وفقاً لتدرج مقياس (ليكرت) الخماسي على النحو الآتي:

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
5	4	3	2	1

	انتماء العبارة للمجال		الصّياغة اللّغوية		مناسبتها للبيئة		
	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الأول: المعرفة والإتجاهات المهنية							
1. يمتلك المعلم معرفة متعمقة في مجال تخصصه							
2. يحرص على متابعة المستجدات "التربوية والتقنية" لتعزيز مهاراته							
3. يمتلك معرفة بمتطلبات تعليم التخصص "العمودية والأفقية"							
4. يمتلك معرفة بكيفية ربط المبحث الذي يدريسه بمواضيع أخرى							
5. يمتلك معرفة بكيفية التعامل مع الطلبة وفق "قدراتهم واحتياجاتهم"							
6. يدرك أهمية دور الكفايات الرقمية في تعزيز فرص التطور المهني المستمر للمعلم							
7. يؤمن بأهمية تبادل الخبرات بين المعلمين من خلال "الزيارات المتبادلة، والندوات وغيرها"							
8. يؤمن بمساعدة الطلبة على إبراز "قدراتهم ومواهبهم" لتعزيز ثقتهم بأنفسهم							
9. يؤمن بأهمية البحث الإجرائي في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين							
10. يلتزم بتيسير عملية التعلم لجميع الطلبة							
المجال الثاني: المهارات							
11. يوظف المعلم مهارات "القيادة والتعامل" مع الأخرين بفاعلية							
12. يُعد الخطط التعليمية المراعية للفروق الفردية بين الطلبة بمهارة							
13. يُلم بالمهارات اللازمة لتوفير مناخ تعليمي مشجعا على الإبداع							
14. يمتلك مهارات فاعلة في ربط الموضوع الذي يدرسه للطلبة بحياتهم							

15. يوظف مهاراته في جعل الطلبة يتـأملون؛ لتمكينهم في أن يكون متعلمين مستقلين							
16. يمتلك المهارات الرقمية اللازمة لتوظيف (التكنولوجيا) في "التعليم والتعلم"							
17. يمتلك مهارات التعلم في التكيف مع المواقف الجديدة							
18. يمتلك مهارات التواصل الفاعلة من خلال مشاركته في نشاطات متخصصة							
19. يمتلك مهارات طرح الأسئلة التي تستدعي إجابات إبداعية من الطلبة							
20. يوظف التغذية الراجعة من "المشرفين والزملاء" لتحسين أدائه المهني							
المجال الثالث: السلوكات المهنية							
21. يحرص المعلم على حضور دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي							
22. يشارك في اللقاءات التربوية التي تنظمها المدرسة أو المؤسسات التعليمية.							
23. يقوم بمطالعة الأبحاث والدراسات في مجال التربية بما يخدم النمو المهني للمعلم							
24. يشارك في المؤتمرات والندوات التربوية لمواكبة التطورات في مجال التعليم.							
25. يتعاون مع مؤسسات تعليمية خارج المدرسة لتبادل الخبرات وتطوير الأداء المهني							
26. يحرص على تطوير (استراتيجيات) تعليمية بناءً على الملاحظات التي يتلقاها من المفتشين.							

المحور الثالث: تحسين جودة التعليم والتعلم

تشير جودة التعليم والتعلم إلى مدى كفاءة العملية التعليمية في تحقيق أهدافها، من خلال توفير بيئة تعليمية فعالة تُلبي احتياجات الطلبة، وتحفزهم على التعلم، وتُحقق مخرجات تعليمية تتوافق مع معايير الجودة (Harvey & Green, 1993,11).

وتعرّف إجرائياً بأنها مستوى الفاعلية في العملية التعليمية التعلمية، وتحقيق مخرجات فاعلة في مستويات عدة منها: المحتوى التعليمي "المنهاج"، و(استراتيجيات) التعلم والتعليم، وبيئة التعليم والمناخ المدرسي، والتقويم (التقويم من أجل التعلم)، في المدارس الإعدادية بمنطقة الجليل، بما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية إيجابية وفق ما هو مخطط له وبفاعلية. ويُعبر عنها من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة المخصصة لذلك.

واستندت الباحثة في تطوير عبارات **محور تحسين جودة التعليم والتعلم** إلى عدد من المراجع والدراسات السابقة، ومنها دراسة العتيبي (2022) ودراسة الحامدي (2021) بالإضافة لعبارات قامت الباحثة بصياغتها. وقد شمل عدد عبارات هذا المحور في صورته الأولية على (26) عبارة. علما أن الإجابة على عبارات الأداة ستكون وفقاً لتدرج مقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي:

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
5	4	3	2	1

	انتماء العبارة للمجال		الصّياغة اللّغوية		مناسبتها للبيئة		
	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الأول: المحتوى التعليمي "المنهاج"							
1. يحرص المعلم على تقديم المحتوى التعليمي بطرق إبداعية، تُسهم في تحفيز الطلبة للتعلم							
2. يبسط المفاهيم المعقدة في المنهاج من خلال استعمال (استراتيجيات) التدريس الفاعلة							
3. يوظف "الأمثلة الواقعية والتطبيقات العملية"؛ لتعزيز فهم الطلبة لموضوعات المنهاج							
4. يوظف مصادر تعليمية متعددة، مثل "الكتب الرقمية والمواقع التعليمية"، لدعم المحتوى الدراسي							
5. يجعل المحتوى التعليمي متصلًا بحياة الطلبة							
6. يطور مواد إثرائية تدعم المنهاج، لمساعدة الطلبة على تطوير معارفهم							

المجال الثاني: (استراتيجيات) التعلم والتعليم							
7. ينوع المعلم في توظيف (استراتيجيات) "التعلم والتعليم"							
8. يطبق (استراتيجيات) "التعلم والتعليم" التي تشجع الطلبة على التفكير بصورة مغايرة							
9. يستخدم (استراتيجيات) تعليمية تُظهر دور الطلبة في أثناء الموقف التعليمي							
10. يطبق (استراتيجيات) التفكير "الناقد والإبداعي" لتمكين الطلبة من حل المشكلات بفاعلية							
11. يوظف التقنيات الحديثة مثل "الذكاء الإصطناعي والواقع المعزز"؛ لتحسين جودة التعليم							
المجال الثالث: بيئة التعليم والمناخ المدرسي							
12. يحرص المعلم على ايجاد بيئة "تعليمية تعلمية" مشجعة للتعلم							
13. يعزز ثقافة الحوار بين الطلبة؛ لرفع مستوى التفكير النقدي لديهم							
14. يوفر مساحات تعلم مرنة تسمح للطلبة بالعمل الجماعي							
15. يشجع على بناء علاقات إيجابية بين الطلبة والمعلمين							
16. يدعم الأنشطة اللامنهجية التي تعزز من جودة العملية التعليمية							
17. يراعي الفروق الفردية بين الطلبة							
المجال الرابع: التقويم (التقويم من أجل التعلم)							
18. يحرص المعلم على تطوير التقويم وفقاً لإحتياجات الطلبة							
19. يشرك الطلبة في وضع أهداف التعلم من خلال مشاركتهم في ما يمكن أن يتعلموه.							
20. يقدم للطلبة "التوجيه والإرشاد" في أثناء تعلمهم							
21. يناقش الطلبة في سير تقدمهم التعليمي							

22. يوظف أفكار الطلبة في علاج نقاط الضعف لديهم							
23. يوظف الأسئلة التي تثير مهارات التفكير العليا لدى الطلبة							
24. يراعي قدرات الطلبة المختلفة في التقويم							
25. يشجع الطلبة على التقويم الذاتي من التأمل في كيفية تحسين أدائهم							
26. يوجه الطلبة نحو تقويم أعمال زملائهم وفقاً لمعايير محددة "تقويم الأقران"							

شاكرة لحسن تعاونكم،،

ملحق (ب)

أسئلة المقابلة

أولاً: الكفايات الرقمية

السؤال الأول: من وجهة نظرك، وضّح أهم الكفايات الرقميّة التي يمتلكها المعلّمون في مدارس منطقة الجليل؟

السؤال الثاني: من وجهة نظرك، ما السياسات التربوية التي يحتاجها المعلّمون في منطقة الجليل لتعزيز امتلاكهم للكفايات الرقميّة وتمكينهم من دمجها في عمليتي التعلّم والتعليم؟

السؤال الثالث: بحسب خبرتك، ما أهمّ التحديات التي تواجه المعلّمين في منطقة الجليل وتحول دون امتلاكهم الكفايات الرقميّة "(التكنولوجيا)" ودمجها في التعلّم والتعليم؟

السؤال الرابع: بحسب خبرتك، ما الحلول المقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه المعلّمين في منطقة الجليل وتحول دون امتلاكهم الكفايات الرقميّة "(التكنولوجيا)" ودمجها في التعلّم والتعليم؟

ثانياً: التنمية المهنيّة للمعلّمين

السؤال الخامس: من وجهة نظرك، كيف تقيّم التنمية المهنيّة للمعلّمين في منطقة الجليل وفق مجالات (المعرفة والاتجاهات المهنية، والمهارات، والسلوكات المهنيّة)؟

السؤال السادس: بحسب خبرتك، كيف يمكن رفع التنمية المهنية للمعلّمين في منطقة الجليل؟

السؤال السابع: من وجهة نظرك، ما تصوّراتك التطويريّة لتحسين برامج التنمية المهنيّة للمعلّمين في منطقة الجليل؟

ثالثاً: جودة التعليم والتعلم

السؤال الثامن: من وجهة نظرك، كيف تُقيّم جودة التعليم والتعلّم في مدارس منطقة الجليل وفق (المحتوى التعليميّ "المنهاج"، و(استراتيجيات) التعلّم والتعليم، وبيئة التعليم والمناخ المدرسيّ، والتقويم "التقويم من أجل التعلّم")؟

السؤال التاسع: بحسب خبرتك، ما السياسات التربويّة المقترحة من قبلك لتحسين جودة التعليم والتعلّم في مدارس منطقة الجليل؟

ملحق (ج)

قائمة بأسماء المحكمين

#	الاسم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
.1	جولتان حجازي	أستاذ دكتور	علم النفس	جامعة فلسطين التقنية
.2	رضا المواضية	أستاذ دكتور	فلسفة تربية	جامعة الزرقاء الأهلية
.3	عبد عساف	أستاذ دكتور	علم نفس وارشاد	جامعة النجاح الوطنية
.4	غسان الحلو	أستاذ دكتور	إدارة تربوية واشراف تربوي	جامعة النجاح الوطنية
.5	مجدي حناوي	أستاذ دكتور	تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني	جامعة القدس المفتوحة
.6	محمد شاهين	أستاذ دكتور	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
.7	معزوز علاونة	أستاذ دكتور	قياس وتقويم	جامعة القدس المفتوحة
.8	نبيل المغربي	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
.9	سهيل صالحة	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	جامعة النجاح الوطنية
.10	علي حبايب	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	جامعة النجاح الوطنية
.11	محمد دبوس	أستاذ مشارك	قياس وتقويم	جامعة الاستقلال
.12	نبيل سعدة	أستاذ مساعد	علوم تربوية	جامعة حيفا

ملحق (د)

الاستبانة بعد التحكيم

استبانة

حضرة المعلم/ة..... المحترم/ة:

تحيّة طيّبة وبعد،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**الكفايات الرقمية وعلاقتها بالتنمية المهنيّة للمعلّمين وتحسين جودة التعليم والتعلّم، من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في منطقة الجليل، تصوّر مقترح**"، للحصول على درجة الدكتوراة في "التعلّم والتعليم" في جامعة النجاح الوطنيّة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تضع الباحثة بين يديك هذه الاستبانة التي تتكون من أربعة أجزاء، الأول: يتضمّن البيانات الديمغرافيّة (المتغيّرات التصنيفيّة)، والثاني: يُمثّل أداة لقياس الكفايات الرقميّة، والثالث: يُمثّل أداة لقياس التنمية المهنيّة للمعلّمين، والرابع: يمثلّ أداة لقياس تحسين جودة التعليم والتعلّم. آملًا منك تعبئة فقرات هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك باهتمام وموضوعيّة، حتى يتسنّى تحقيق الأهداف المرجوّة من هذه الدراسة، والإجابة عن فقراتها كافة دون استثناء، علمًا أن هذه البيانات ستستعمل لأغراض البحث العلميّ فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم،،

الباحثة: فاطمة علي

إشراف: أ.د. مجدي زامل

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامة (المتغيرات التصنيفية) :

يرجى التكرم بوضع إشارة (√) في المربع الذي يتفق وحالتك:

1. الجنس

( ) ذكر ( ) أنثى

2. المؤهل العلمي

( ) بكالوريوس ( ) ماجستير فأعلى

3. المرحلة الدراسية

( ) ابتدائي ( ) اعدادي

( ) ثانوي

4. سنوات الخدمة

( ) أقل من 5 سنوات ( ) من 5 سنوات – أقل من 10 سنوات،

( ) 10 سنوات فأكثر

الجزء الثاني: الكفايات الرقمية

عرّفها فيراري (Ferrari, 2012, 3) بأنّها "مجموعة المعرفة والمهارات والمواقف بما في ذلك القدرات و(الاستراتيجيات) والقيم والوعي المطلوب عند استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات والوسائط الرقميّة وأداء المهام وحلّ المشكلات والتواصل وإدارة المعلومات، والتعاون والتصرف بطريقة أخلاقيّة ومسؤولة".

يرجى قراءة كلّ عبارة بدقّة، ووضع إشارة (√) في المكان الذي يتّفق وحالتك.

الرقم	نص العبارة	الدرجة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
	المجال الأول: كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)					
1	يجيد المعلم استعمال محرّكات البحث للبحث عن "الكتب والمراجع العلميّة"					
2	يجيد التعامل مع مختلف المواقع الإلكترونيّة عبر شبكة (الإنترنت)					
3	يجيد استعمال برامج مايكروسوفت " Word, Excel, Power Point"					
4	يمتلك القدرة على تحميل "البرامج والأفلام" التعليمية الجاهزة من المواقع المتعدّدة مثل يوتيوب					
5	يجيد توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في التعليم					
6	يتمكّن من الوصول إلى "قواعد البيانات الرقميّة والمكتبات الرقميّة" والتزود بها					
	المجال الثاني: كفايات تصميم التعليم الرقمي					
7	يمتلك المعلّم مهارات التصميم التعليميّ في تصميم "البرامج والأنشطة الرقميّة" وغيرها.					
8	يصمّم ألعابًا تعليميّة رقميّة لتسهيل عمليّة التعلّم لدى الطلبة.					
9	يصمّم أنشطة تعليميّة تفاعليّة تدعم التعلّم النشط لدى الطلبة					

10	يصمّم العروض التقديميّة المتنوّعة في تنفيذ الدروس					
11	يبني محتوى رقميًّا لمعلومات متّصلة بالمبحث الدراسي الذي يعلمه					
12	يصمّم أوراق عمل رقميّة للموضوعات الدراسيّة التي يدرّسها					
	المجال الثّالث: كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة					
13	يستعمل المعلّم الأدوات الرقميّة في التعليم					
14	يقوّم كفايات الطلبة الرقميّة قبل بدء التعلّم في اللقاءات الإلكترونية					
15	ينوّع في (استراتيجيات) "التعلّم والتعليم" الالكترونيّة					
16	يعطي الطلبة الواجبات والاختبارات عبر تطبيقات رقميّة أو منصات معدّة لذلك					
17	يستعمل التطبيقات التعليميّة الرقميّة في عمل تغذية راجعة للطلبة بعد شرح الدرس					
18	يوظّف ملفّات الإنجاز الرقمية مع الطلبة لقياس مستوى الإنجاز لديهم					
19	يستعمل الصفوف الافتراضيّة في تنفيذ الدروس					
20	يستعمل تقنيّة الواقع المعزّز لتجسيد الأحداث في "التعلّم والتعليم"					
	المجال الرابع: كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة					
21	يدير التعلّم عبر المنصات الرقميّة بما يحقّق أهداف "التعليم والتعلّم"					
22	يمنح الطلبة فرصة إدارة النقاش بأنفسهم في اللقاءات الإلكترونية					
23	يدير الوقت بوساطة الوسائل الرقميّة بفاعليّة؛ لتحقيق الأهداف بطريقة متكاملة					
24	يتابع الطلبة باستعمال البرامج الرقميّة لتحديد مواعيد تسليم الأنشطة					
25	يستعمل "البريد الالكترونيّ والمحادثة والفصول الافتراضيّة" ووسائل التواصل مع الطلبة					
26	يوظّف وسائل التواصل الرقميّة في تحسين التواصل بين المعلم وأولياء أمور الطلبة					

	المجال الخامس: كفايات الإبداع والابتكار					
27	يوظّف الأدوات الرقميّة لإنشاء أنشطة تعليميّة تفاعليّة تحفّز الإبداع لدى الطلبة					
28	يستفيد من "الواقع المعزّز والواقع الافتراضيّ" لإثراء العمليّة التعليميّة بطرق إبداعية					
29	يوظّف الذكاء الإصطناعي في تصميم أنشطة تعليميّة مخصّصة تلائم احتياجات الطلبة المختلفة					
30	يصمم أنشطة تعليمية تعتمد على التعلّم القائم على المشروعات باستعمال الأدوات الرقميّة					
31	يساعد الطلبة على إنتاج محتوى رقميّ خاصّ بهم لتعزيز مهاراتهم الإبداعيّة.					
32	يوظف الأدوات الرقميّة لتعزيز التعلّم التعاونيّ بين الطلبة داخل الغرفة الصفيّة وخارجها.					

الجزء الثالث: التنمية المهنيّة للمعلّمين

تعرَّف التنمية المهنية للمعلّمين بأنّها: عمليّة مستمرّة تهدف إلى تحسين المعارف والمهارات والكفايات المهنيّة للمعلّمين بالتدريب والتطوير، مما يسهم في تحسين أدائهم التعليميّ ومواكبتهم للمستجدات التربويّة والتكنولوجيّة (Guskey, 2000,3).

يرجى قراءة كل عبارة بدقّة، ووضع إشارة (√) في المكان الذي يتّفق وحالتك.

الرقم	نص العبارة	الدرجة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
	المجال الأوّل: المعرفة والاتجاهات المهنيّة					
1	يمتلك المعلّم معرفة معمّقة في مجال تخصّصه					
2	يحرص على متابعة المستجدّات "التربويّة والتقنيّة" لتعزيز مهاراته					
3	يمتلك معرفة بكيفيّة ربط المبحث الذي يدرسه بمواضيع أخرى					
4	يمتلك معرفة بكيفيّة التعامل مع الطلبة وفق "قدراتهم واحتياجاتهم"					

5	يدرك أهميّة دور الكفايات الرقميّة في تعزيز فرص التطوّر المهنيّ المستمرّ للمعلّم					
6	يؤمن بأهميّة تبادل الخبرات بين المعلّمين بـــــ"الزيارات المتبادلة، والندوات وغيرها"					
7	يؤمن بمساعدة الطلبة على إبراز "قدراتهم ومواهبهم" لتعزيز ثقتهم بأنفسهم					
8	يؤمن بأهميّة البحث الإجرائيّ في تحقيق التنمية المهنيّة للمعلّمين					
9	يلتزم بتيسير عمليّة التعلّم لجميع الطلبة					
	المجال الثّاني: المهارات					
10	يوظّف المعلّم مهارات "القيادة والتعامل" مع الاخرين بفاعلية					
11	يُعدّ الخطط التعليميّة المراعية للفروق الفرديّة بين الطلبة بمهارةٍ					
12	يمتلك المهارات التي تساعده على تهيئة بيئة صفيّة محفّزة على الإبداع					
13	يمتلك مهارات فاعلة في ربط الموضوع الذي يدرّسه للطلبة بحياتهم					
14	يوظّف مهاراته في جعل الطلبة يتأمّلون؛ لتمكينهم في أن يكونوا متعلّمين مستقلّين					
15	يمتلك المهارات الرقمية اللازمة لتوظيف (التكنولوجيا) في "التعليم والتعلّم"					
16	يمتلك مهارات التعلّم في التكيّف مع المواقف الجديدة					
17	يمتلك مهارات التواصل الفاعلة بمشاركته في نشاطات متخصّصة					
18	يمتلك مهارات طرح الأسئلة التي تستدعي إجابات إبداعيّة من الطلبة					
19	يوظّف التغذية الراجعة من "المفتشين والمدير والزملاء المعلمين" لتحسين أدائه المهنيّ					
	المجال الثالث: السلوكات المهنيّة					
20	يحرص المعلم على حضور دورات تدريبية في مجال التعليم الرقميّ					

21	يشارك في اللقاءات التربويّة التي تنظمها المدرسة أو المؤسسات التعليميّة.					
22	يقوم بمطالعة الأبحاث والدراسات في مجال التربية بما يخدم النموّ المهنيّ للمعلّم					
23	يشارك في المؤتمرات والندوات التربويّة لمواكبة التطوّرات في مجال التعليم.					
24	يتعاون مع مؤسّسات تعليميّة خارج المدرسة لتبادل الخبرات وتطوير الأداء المهنيّ					
25	يحرص على تطوير (استراتيجيات) تعليميّة بناءً على الملاحظات التي يتلّقاها من المفتّشين.					

الجزء الرابع: تحسين جودة التعليم والتعلم

تشير جودة التعليم والتعلّم إلى مدى كفاءة العمليّة التعليميّة في تحقيق أهدافها، بتوفير بيئة تعليميّة فعّالة تُلبّي احتياجات الطلبة، وتحفّزهم على التعلّم، وتُحقّق مخرجات تعليميّة تتوافق مع معايير الجودة (Harvey & Green, 1993,11).

يرجى قراءة كلّ عبارة بدقّة، ووضع إشارة (√) في المكان الذي يتفق وحالك.

الرقم	نص العبارة		الدرجة			
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
	المجال الأوّل: المحتوى التعليميّ "المنهاج"					
1	يحرص المعلّم على تقديم المحتوى التعليميّ بطرق إبداعيّة، تُسهم في تحفيز الطلبة للتعلّم					
2	يبسط المفاهيم المعقّدة في المنهاج من خلال استعمال (استراتيجيات) التدريس الفاعلة					
3	يوظّف الأمثلة الواقعيّة لتعزيز فهم الطلبة لموضوعات المنهاج					
4	يوظّف مصادر تعليميّة متعدّدة، مثل "الكتب الرقميّة والمواقع التعليميّة"، لدعم المحتوى الدراسيّ					
5	يكيّف المحتوى التعليميّ ليكون متّصلًا بحياة الطلبة					

6	يطوّر مواد إثرائيّة تـدعم المنهـاج، لمسـاعدة الطلبة على تطوير معارفهم					
	المجال الثّاني: (استراتيجيات) التعلّم والتعليم					
7	ينوّع المعلّم في توظيف (استراتيجيات) "الـتعلّم والتعليم"					
8	يطبّق (استراتيجيات) "التعلّم والتعليم" التي تشجّع الطلبة على التفكير					
9	يستعمل (اسـتراتيجيات) تعليميّـة تُظهـر دور الطلبة أثناء الموقف التعليميّ					
10	يوظّـف التفكيـر "الناقـد والإبـداعيّ" فـي (استراتيجيات) التدريس لتمكين الطلبة من حـلّ المشكلات بفاعليّة					
11	يوظّف التقنيات الحديثة مثل "الذكاء الاصطناعي والواقع المعزّز"؛ لتحسين جودة التعليم					
	المجال الثالث: بيئة التعليم والمناخ المدرسيّ					
12	يحرص المعلم على ايجاد بيئة "تعليمية تعلميّـة" مشجّعة للتعلّم					
13	يعزّز ثقافة الحوار بين الطلبة؛ لرفـع مسـتوى التفكير النقديّ لديهم					
14	يوفرّ أنشطة تعلّم مرنة تسمح للطلبـة بالعمـل الجماعيّ					
15	يشجّع على بناء علاقات إيجابيّة بـين الطلبـة والمعلّمين					
16	يدعم الأنشطة اللامنهجيّة التي تعزّز من جـودة العمليّة التعليميّة					
17	يراعي الفروق الفرديّة بين الطلبة					
	المجال الرابع: التقويم (التقويم من أجل التعلم)					
18	يحرص المعلّم علـى تطـوير التقـويم وفقًـا لاحتياجات الطلبة					
19	يقدّم للطلبة " التغذية المرتدة" في أثناء تعلّمهم					
20	يناقش الطلبة في سير تقدّمهم التعليميّ					
21	يوظّف أفكار الطلبة في علاج نقـاط الضـعف لديهم					

22	يوظّف الأسئلة التي تثير مهارات التفكير العليا لدى الطلبة					
23	يشجّع الطلبة على التقويم الذاتيّ بالتأمّل في كيفيّة تحسين أدائهم					
24	يوجّه الطلبة نحو تقييم أعمال زملائهم وفقاً لمعايير محدّدة "تقييم الأقران"					

انتهت الاستبانة

شاكرة لحسن تعاونكم،،

ملحق (هـ)

الجداول

جدول (11)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال كفايات تصميم التعليم الرقمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	12	يصمّم أوراق عمل رقميّة للموضوعات الدراسيّة التي يدرّسها	3.49	1.045	69.8	متوسط
2	10	يصمّم العروض التقديميّة المتنوّعة في تنفيذ الدروس	3.40	1.085	68.0	متوسط
3	7	يمتلك المعلّم مهارات التصميم التعليميّ في تصميم "البرامج والأنشطة الرقميّة" وغيرها.	3.32	.971	66.4	متوسط
4	9	يصمّم أنشطة تعليميّة تفاعليّة تدعم التعلّم النشط لدى الطلبة	3.25	1.087	65.0	متوسط
5	11	يبني محتوى رقميًّا لمعلومات متّصلة بالمبحث الدراسي الذي يعلمه	3.22	1.056	64.4	متوسط
6	8	يصمّم ألعابًا تعليميّة رقميّة لتسهيل عمليّة التعلّم لدى الطلبة.	3.12	1.128	62.4	متوسط

جدول (12)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	15	ينوّع في (استراتيجيات) "التعلّم والتعليم" الالكترونيّة	3.50	.982	70.0	متوسط
2	13	يستعمل المعلّم الأدوات الرقميّة في التعليم	3.43	1.006	68.6	متوسط
3	16	يعطي الطلبة الواجبات والاختبارات عبر تطبيقات رقميّة أو منصات معدّة لذلك	3.26	1.054	65.2	متوسط
4	14	يقوّم كفايات الطلبة الرقميّة قبل بدء التعلّم في اللقاءات الإلكترونية	3.24	1.020	64.8	متوسط
5	17	يستعمل التطبيقات التعليميّة الرقميّة في عمل تغذية راجعة للطلبة بعد شرح الدرس	3.23	1.037	64.6	متوسط
6	18	يوظّف ملفّات الإنجاز الرقمية مع الطلبة لقياس مستوى الإنجاز لديهم	3.22	1.039	64.4	متوسط
7	19	يستعمل الصفوف الافتراضيّة في تنفيذ الدروس	3.19	1.070	63.8	متوسط
8	20	يستعمل تقنيّة الواقع المعزّز لتجسيد الأحداث في "التعلّم والتعليم"	3.16	1.018	63.2	متوسط

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	24	يتابع الطلبة باستعمال البرامج الرقميّة لتحديد مواعيد تسليم الأنشطة	3.26	1.065	65.2	متوسط
2	26	يوظّف وسائل التواصل الرقميّة في تحسين التواصل بين المعلم وأولياء أمور الطلبة	3.26	1.098	65.2	متوسط
3	23	يدير الوقت بالوسائل الرقميّة بفاعليّة؛ لتحقيق الأهداف بطريقة متكاملة	3.21	1.027	64.2	متوسط
4	21	يدير التعلّم عبر المنصات الرقميّة بما يحقّق أهداف "التعليم والتعلّم"	3.21	1.061	64.2	متوسط
5	22	يمنح الطلبة فرصة إدارة النقاش بأنفسهم في اللقاءات الإلكترونية	3.19	1.031	63.8	متوسط
6	25	يستعمل "البريد الالكترونيّ والمحادثة والفصول الافتراضيّة" ووسائل التواصل مع الطلبة	3.18	1.072	63.6	متوسط

جدول (14)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات مجال كفايات الإبداع والابتكـــار مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	27	يوظّف الأدوات الرقميّة لإنشاء أنشطة تعليميّة تفاعليّة تحفّز الإبداع لدى الطلبة	3.29	1.049	65.8	متوسط
2	28	يستفيد من "الواقع المعزّز والواقع الافتراضيّ" لإثراء العمليّة التعليميّة بطرق إبداعية	3.24	1.062	64.8	متوسط
3	29	يوظّف الذكاء الإصطناعي في تصميم أنشطة تعليميّة مخصّصة تلائم احتياجات الطلبة المختلفة	3.22	1.064	64.4	متوسط
4	30	يصمم أنشطة تعليمية تعتمد على التعلّم القائم على المشروعات باستعمال الأدوات الرقميّة	3.17	1.056	63.4	متوسط
5	32	يوظف الأدوات الرقميّة لتعزيز التعلّم التعاونيّ بين الطلبة داخل الغرفة الصفيّة وخارجها.	3.14	1.044	62.8	متوسط
6	31	يساعد الطلبة على إنتاج محتوى رقميّ خاصّ بهم لتعزيز مهاراتهم الإبداعيّة.	3.05	1.075	61.0	متوسط

جدول (15)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات عينة الدراسة على محور الكفايات الرقمية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة

المتغير	المستوى	الإحصائي	كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)	كفايات تصميم التعليم الرقمي	كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة	كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة	كفايات الإبداع والابتكار	الكفايات الرقمية ككل
الجنس	ذكر	المتوسط	3.31	2.76	2.80	2.76	2.68	2.86
		الانحراف	.859	1.065	.991	1.029	1.032	.948
	أنثى	المتوسط	3.84	3.49	3.45	3.38	3.36	3.50
		الانحراف	.723	.838	.845	.865	.887	.765
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط	3.51	3.02	3.02	2.98	2.95	3.09
		الانحراف	.774	.907	.903	.913	.926	.822
	ماجستير فأعلى	المتوسط	3.82	3.47	3.43	3.36	3.33	3.48
		الانحراف	.786	.946	.910	.941	.974	.854
المرحلة الدراسية	ابتدائي	المتوسط	3.81	3.42	3.38	3.25	3.25	3.42
		الانحراف	.777	.950	.864	.852	.904	.804
	إعدادي	المتوسط	3.66	3.23	3.21	3.16	3.10	3.27
		الانحراف	.774	.968	.992	1.028	1.045	.915
	ثانوي	المتوسط	3.63	3.25	3.25	3.25	3.23	3.32
		الانحراف	.840	.938	.910	.952	.951	.855
عدد سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	المتوسط	3.92	3.54	3.34	3.34	3.35	3.49
		الانحراف	.592	.720	.767	.756	.762	.606
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	المتوسط	3.56	3.17	3.27	3.05	3.08	3.23
		الانحراف	.719	.855	.899	.893	.963	.805
	10 سنوات فأكثر	المتوسط	3.70	3.30	3.27	3.23	3.19	3.33
		الانحراف	.827	.996	.954	.978	.997	.898

جدول (16)

تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) على محور الكفايات الرقمية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر η^2
الجنس	24.521	1	24.521	38.421	.000*	.095
المؤهل العلمي	10.307	1	10.307	16.149	.000*	.042
المرحلة الدراسية	1.930	2	.965	1.512	.222	.008
عدد سنوات الخدمة	1.041	2	.520	.815	.443	.004
الخطأ	234.225	367	.638			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05> p *)

جدول (17)

تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على مجالات محور الكفايات الرقمية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر η^2
الجنس Hotelling's Trace =.112 (F=8.135) P =.000 η^2 = .101	كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)	16.257	1	16.257	29.254	.000*	.074
	كفايات تصميم التعليم الرقمي	29.957	1	29.957	38.830	.000*	.096
	كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة	24.651	1	24.651	32.688	.000*	.082
	كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة	23.955	1	23.955	29.817	.000*	.075
	كفايات الإبداع والابتكار	29.053	1	29.053	34.808	.000*	.087
المؤهل العلمي Hotelling's Trace =.058 (F=4.191) P =.001 η^2 = .055	كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)	7.373	1	7.373	13.267	.000*	.035
	كفايات تصميم التعليم الرقمي	14.947	1	14.947	19.374	.000*	.050
	كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة	12.161	1	12.161	16.126	.000*	.042

	كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة	8.635	1	8.635	10.748	.001*	.028
	كفايات الإبداع والابتكار	8.718	1	8.718	10.445	.001*	.028
المرحلة الدراسية Hotelling's Trace =.043 (F=1.548) P =.118 η^2 = .021	كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)	2.148	2	1.074	1.933	.146	.010
	كفايات تصميم التعليم الرقمي	3.085	2	1.543	1.999	.137	.011
	كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة	2.345	2	1.172	1.555	.213	.008
	كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة	1.366	2	.683	.850	.428	.005
	كفايات الإبداع والابتكار	2.614	2	1.307	1.566	.210	.008
عدد سنوات الخدمة Hotelling's Trace =.074 (F=2.668) P =.003 η^2 = .036	كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)	2.189	2	1.095	1.970	.141	.011
	كفايات تصميم التعليم الرقمي	2.354	2	1.177	1.525	.219	.008
	كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة	.219	2	.110	.145	.865	.001
	كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة	1.605	2	.802	.999	.369	.005
	كفايات الإبداع والابتكار	1.208	2	.604	.724	.486	.004
الخطأ	كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)	203.949	367	.556			
	كفايات تصميم التعليم الرقمي	283.140	367	.771			
	كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة	276.764	367	.754			
	كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة	294.847	367	.803			
	كفايات الإبداع والابتكار	306.324	367	.835			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05> p *)

جدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لاستجابات عينة الدراسة على محور التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظرهم في منطقة الجليل

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	المستوى
المعرفة والاتجاهات المهنيّة	4.20	.615	373	37.598	.000	مرتفع
المهارات	3.91	.693	373	25.530	.000	مرتفع
السلوكات المهنيّة	3.75	.755	373	19.311	.000	مرتفع
التنمية المهنيّة للمعلّمين ككل	3.98	.626	373	30.182	.000	مرتفع

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p <.05)

جدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات محور التنمية المهنيّة للمعلّمين وعلى المحور ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	المعرفة والاتجاهات المهنيّة	4.20	.615	84.0	مرتفع
2	2	المهارات	3.91	.693	78.2	مرتفع
3	3	السلوكات المهنيّة	3.75	.755	75.0	مرتفع
		التنمية المهنيّة للمعلّمين	3.98	.626	79.6	مرتفع

جدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المعرفة والاتجاهات المهنيّة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	يمتلك المعلّم معرفة معمّقة في مجال تخصّصه	4.34	.658	86.8	مرتفع
2	7	يؤمن بمساعدة الطلبة على إبراز "قدراتهم ومواهبهم" لتعزيز ثقتهم بأنفسهم	4.32	.757	86.4	مرتفع
3	6	يؤمن بأهميّة تبادل الخبرات بين المعلّمين من خلال "الزيارات المتبادلة، والندوات وغيرها"	4.22	.772	84.4	مرتفع
4	9	يلتزم بتيسير عمليّة التعلّم لجميع الطلبة	4.20	.791	84.0	مرتفع
5	8	يؤمن بأهميّة البحث الإجرائيّ في تحقيق التنمية المهنيّة للمعلّمين	4.18	.779	83.6	مرتفع
6	4	يمتلك معرفة بكيفيّة التعامل مع الطلبة وفق "قدراتهم واحتياجاتهم"	4.17	.732	83.4	مرتفع
7	2	يحرص على متابعة المستجدّات "التربويّة والتقنيّة" لتعزيز مهاراته	4.14	.734	82.8	مرتفع
8	3	يمتلك معرفة بكيفيّة ربط المبحث الذي يدرسه بمواضيع أخرى	4.11	.747	82.2	مرتفع
9	5	يدرك أهميّة دور الكفايات الرقميّة في تعزيز فرص التطوّر المهنيّ المستمرّ للمعلّم	4.09	.743	81.8	مرتفع

جدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات المهارات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	13	يمتلك مهارات فاعلة في ربط الموضوع الذي يدرّسه للطلبة بحياتهم	4.06	.768	81.2	مرتفع
2	10	يوظّف المعلّم مهارات "القيادة والتعامل" مع الاخرين بفاعلية	3.98	.785	79.6	مرتفع
3	12	يمتلك المهارات التي تساعده على تهيئة بيئة صفيّة محفّزة على الإبداع	3.97	.774	79.4	مرتفع
4	11	يُعدّ الخطط التعليميّة المراعية للفروق الفرديّة بين الطلبة بمهارةٍ	3.95	.826	79.0	مرتفع
5	16	يمتلك مهارات التعلّم في التكيّف مع المواقف الجديدة	3.93	.795	78.6	مرتفع
6	18	يمتلك مهارات طرح الأسئلة التي تستدعي إجابات إبداعيّة من الطلبة	3.93	.811	78.6	مرتفع
7	17	يمتلك مهارات التواصل الفاعلة بالمشاركته في نشاطات متخصّصة	3.92	.826	78.4	مرتفع
8	14	يوظّف مهاراته في جعل الطلبة يتأمّلون؛ لتمكينهم في أن يكونوا متعلّمين مستقلّين	3.91	.816	78.2	مرتفع
9	15	يمتلك المهارات الرقمية اللازمة لتوظيف (التكنولوجيا) في "التعليم والتعلّم"	3.79	.800	75.8	مرتفع
10	19	يوظّف التغذية الراجعة من "المفتشين والمدير والزملاء المعلمين" لتحسين أدائه المهنيّ	3.71	.922	74.2	مرتفع

جدول (22)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات السلوكات المهنيّة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	21	يشارك في اللقاءات التربويّة التي تنظمها المدرسة أو المؤسسات التعليميّة.	4.01	.836	80.2	مرتفع
2	20	يحرص المعلم على حضور دورات تدريبية في مجال التعليم الرقميّ	3.86	.875	77.2	مرتفع
3	25	يحرص على تطوير (استراتيجيات) تعليميّة بناءً على الملاحظات التي يتلّقاها من المفتّشين.	3.82	.868	76.4	مرتفع
4	22	يقوم بمطالعة الأبحاث والدراسات في مجال التربية بما يخدم النموّ المهنيّ للمعلّم	3.68	.856	73.6	مرتفع
5	23	يشارك في المؤتمرات والندوات التربويّة لمواكبة التطوّرات في مجال التعليم.	3.66	.911	73.2	متوسط
6	24	يتعاون مع مؤسّسات تعليميّة خارج المدرسة لتبادل الخبرات وتطوير الأداء المهنيّ	3.49	1.001	69.8	متوسط

جدول (23)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات عينة الدراسة على محور متوسطات التنميــة المهنيّة للمعلّمين تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة

المتغير	المستوى	الإحصائي	المعرفة والاتجاهات المهنيّة	المهارات	السلوكات المهنيّة	التنمية المهنيّة للمعلّمين ككل
الجنس	ذكر	المتوسط	4.11	3.64	3.41	3.76
		الانحراف	.574	.743	.806	.631
	أنثى	المتوسط	4.23	4.01	3.87	4.05
		الانحراف	.627	.650	.699	.607
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط	4.13	3.77	3.57	3.85
		الانحراف	.587	.677	.746	.607
	ماجستير فأعلى	المتوسط	4.23	4.00	3.86	4.05
		الانحراف	.630	.689	.739	.627
المرحلة الدراسية	ابتدائي	المتوسط	4.25	3.99	3.75	4.02
		الانحراف	.541	.667	.753	.590
	اعدادي	المتوسط	4.20	3.89	3.73	3.97
		الانحراف	.597	.726	.782	.637
	ثانوي	المتوسط	4.12	3.86	3.78	3.93
		الانحراف	.717	.677	.724	.656
عدد سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	المتوسط	4.20	4.01	3.77	4.02
		الانحراف	.631	.635	.701	.576
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	المتوسط	4.22	3.79	3.65	3.91
		الانحراف	.491	.580	.632	.499
	10 سنوات فأكثر	المتوسط	4.19	3.93	3.77	3.99
		الانحراف	.637	.720	.784	.656

جدول (24)

تحليل التباين الرباعي (دون تفاعل) على محور التنمية المهنيّة للمعلّمين تعزى إلى متغيرات: الجـــنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر η^2
الجنس	5.184	1	5.184	13.952	.000*	.037
المؤهل العلمي	2.793	1	2.793	7.516	.006*	.020
المرحلة الدراسية	.475	2	.237	.639	.529	.003
عدد سنوات الخدمة	.139	2	.070	.187	.829	.001
الخطأ	136.358	367	.372			

جدول (25)

تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمحور التنمية المهنيّة للمعلّمين تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر η^2
الجنس Hotelling's Trace =.109 (F=13.317) P =.000, η^2 =.099	المعرفة والاتجاهات المهنيّة	.499	1	.499	1.327	.250	.004
	المهارات	7.913	1	7.913	17.727	.000*	.046
	السلوكات المهنيّة	13.974	1	13.974	26.973	.000*	.068
المؤهل العلمي Hotelling's Trace =.029 (F=3.491) P =.016, η^2 =.028	المعرفة والاتجاهات المهنيّة	1.105	1	1.105	2.935	.088	.008
	المهارات	3.652	1	3.652	8.180	.004*	.022
	السلوكات المهنيّة	4.846	1	4.846	9.354	.002*	.025
المرحلة الدراسية Hotelling's Trace =.036 (F=2.172) P =.044, η^2 =.018	المعرفة والاتجاهات المهنيّة	1.124	2	.562	1.493	.226	.008
	المهارات	.962	2	.481	1.078	.341	.006
	السلوكات المهنيّة	.398	2	.199	.384	.681	.002
عدد سنوات الخدمة Hotelling's Trace =.029 (F=1.786) P =.099, η^2 =.015	المعرفة والاتجاهات المهنيّة	.249	2	.124	.330	.719	.002
	المهارات	.771	2	.386	.864	.422	.005
	السلوكات المهنيّة	.498	2	.249	.480	.619	.003
الخطأ	المعرفة والاتجاهات المهنيّة	138.172	367	.376			
	المهارات	163.825	367	.446			
	السلوكات المهنيّة	190.127	367	.518			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05> p *)

جدول (26)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لاستجابات عينة الدراسة على محور تحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	المستوى
المحتوى التعليميّ "المنهاج	3.95	.684	373	26.781	.000*	مرتفع
(استراتيجيات) التعلّم والتعليم	3.80	.757	373	20.511	.000*	مرتفع
بيئة التعليم والمناخ المدرسيّ	3.93	.710	373	25.378	.000*	مرتفع
التقويم (التقويم من أجل التعلم)	3.85	.739	373	22.161	.000*	مرتفع
تحسين جودة التعليم والتعلم ككل	3.88	.681	373	25.106	.000*	مرتفع

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p <.05)

جدول (27)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل مجال من مجالات محور تحسين جودة التعليم والتعلم وعلى المحور ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	المحتوى التعليميّ "المنهاج	3.95	.684	79.0	مرتفع
2	3	بيئة التعليم والمناخ المدرسيّ	3.93	.710	78.6	مرتفع
3	4	التقويم (التقويم من أجل التعلم)	3.85	.739	77.0	مرتفع
4	2	(استراتيجيات) التعلّم والتعليم	3.80	.757	76.0	مرتفع
		الدرجة الكلية لتحسين جودة التعليم والتعلم	3.88	.681	77.6	مرتفع

جدول (28)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات المحتوى التعليميّ "المنهاج مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	يبسط المفاهيم المعقّدة في المنهاج باستعمال (استراتيجيات) التدريس الفاعلة	4.05	.714	81.0	مرتفع
2	3	يوظّف الأمثلة الواقعيّة لتعزيز فهم الطلبة لموضوعات المنهاج	4.03	.752	80.6	مرتفع
3	1	يحرص المعلّم على تقديم المحتوى التعليميّ بطرق إبداعيّة، تُسهم في تحفيز الطلبة للتعلّم	3.98	.771	79.6	مرتفع
4	5	يكيّف المحتوى التعليميّ ليكون متّصلًا بحياة الطلبة	3.98	.800	79.6	مرتفع
5	6	يطوّر مواد إثرائيّة تدعم المنهاج، لمساعدة الطلبة على تطوير معارفهم	3.83	.802	76.6	مرتفع
6	4	يوظّف مصادر تعليميّة متعدّدة، مثل "الكتب الرقميّة والمواقع التعليميّة"، لدعم المحتوى الدراسيّ	3.80	.853	76.0	مرتفع

جدول (29)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات بيئة التعليم والمناخ المدرسيّ مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	17	يراعي الفروق الفرديّة بين الطلبة	4.08	.766	81.6	مرتفع
2	15	يشجّع على بناء علاقات إيجابيّة بين الطلبة والمعلّمين	4.05	.807	81.0	مرتفع
3	16	يدعم الأنشطة اللامنهجيّة التي تعزّز من جودة العمليّة التعليميّة	3.94	.819	78.8	مرتفع
4	13	يعزّز ثقافة الحوار بين الطلبة؛ لرفع مستوى التفكير النقديّ لديهم	3.87	.849	77.4	مرتفع
5	12	يحرص المعلم على ايجاد بيئة "تعليمية تعلميّة" مشجّعة للتعلّم	3.86	.832	77.2	مرتفع
6	14	يوفرّ أنشطة تعلّم مرنة تسمح للطلبة بالعمل الجماعيّ	3.80	.806	76.0	مرتفع

جدول (30)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات التقويم (التقويم من أجل الـتعلم) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	18	يحرص المعلّم على تطوير التقويم وفقًا لاحتياجات الطلبة	3.94	.806	78.8	مرتفع
2	22	يوظّف الأسئلة التي تثير مهارات التفكير العليا لدى الطلبة	3.90	.822	78.0	مرتفع
3	20	يناقش الطلبة في سير تقدّمهم التعليميّ	3.87	.851	77.4	مرتفع
4	21	يوظّف أفكار الطلبة في علاج نقاط الضعف لديهم	3.85	.822	77.0	مرتفع
5	23	يشجّع الطلبة على التقويم الذاتيّ من خلال التأمّل في كيفيّة تحسين أدائهم	3.83	.828	76.6	مرتفع
6	19	يقدّم للطلبة " التغذية المرتدة" أثناء تعلّمهم	3.81	.879	76.2	مرتفع
7	24	يوجّه الطلبة نحو تقييم أعمال زملائهم وفقاً لمعايير محدّدة "تقييم الأقران"	3.73	.871	74.6	مرتفع

جدول (31)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات (استراتيجيات) الـتعلّم والتعلـيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	7	ينوّع المعلّم في توظيف (استراتيجيات) "التعلّم والتعليم"	3.91	.796	78.2	مرتفع
2	8	يطبّق (استراتيجيات) "التعلّم والتعليم" التي تشجّع الطلبة على التفكير	3.89	.827	77.8	مرتفع
3	9	يستخدم (استراتيجيات) تعليميّة تُظهر دور الطلبة في أثناء الموقف التعليميّ	3.84	.820	76.8	مرتفع
4	10	يوظّف التفكير "الناقد والإبداعيّ" في (استراتيجيات) التدريس لتمكين الطلبة من حلّ المشكلات بفاعليّة	3.75	.858	75.0	مرتفع
5	11	يوظّف التقنيات الحديثة مثل "الذكاء الاصطناعي والواقع المعزّز"؛ لتحسين جودة التعليم	3.63	.907	72.6	متوسط

جدول (32)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات عينة الدراسة على محور متوسطات تحسين جودة التعليم والتعلم تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة

المتغير	المستوى	الإحصائي	المحتوى التعليميّ "المنهاج	(استراتيجيات التعلّم والتعليم)	بيئة التعليم والمناخ المدرسيّ	التقويم (التقويم من أجل التعلم)	تحسين جودة التعليم والتعلم ككل
الجنس	ذكر	المتوسط	3.64	3.46	3.63	3.52	3.56
		الانحراف	.693	.794	.768	.733	.697
	أنثى	المتوسط	4.05	3.92	4.04	3.96	4.00
		الانحراف	.649	.706	.657	.708	.640
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط	3.81	3.63	3.80	3.68	3.73
		الانحراف	.684	.754	.714	.726	.672
	ماجستير فأعلى	المتوسط	4.03	3.91	4.01	3.95	3.97
		الانحراف	.672	.741	.697	.731	.671
المرحلة الدراسية	ابتدائي	المتوسط	4.03	3.88	4.00	3.92	3.96
		الانحراف	.668	.744	.703	.721	.662
	اعدادي	المتوسط	3.94	3.78	3.88	3.80	3.85
		الانحراف	.692	.767	.712	.763	.695
	ثانوي	المتوسط	3.86	3.74	3.91	3.81	3.83
		الانحراف	.688	.758	.717	.727	.683
عدد سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	المتوسط	4.05	3.87	4.04	3.95	3.98
		الانحراف	.681	.679	.633	.605	.604
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	المتوسط	3.74	3.61	3.74	3.66	3.69
		الانحراف	.511	.646	.572	.672	.538
	10 سنوات فأكثر	المتوسط	3.98	3.83	3.96	3.87	3.91
		الانحراف	.708	.783	.739	.763	.710

جدول (33)

تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) على محور تحسين جودة التعليم والتعلم تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر η^2
الجنس	11.799	1	11.799	28.448	.000*	.072
المؤهل العلمي	3.142	1	3.142	7.576	.006*	.020
المرحلة الدراسية	1.123	2	.561	1.353	.260	.007
عدد سنوات الخدمة	2.214	2	1.107	2.669	.071	.014
الخطأ	152.220	367	.415			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p <.05$ *)

جدول (34)

تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمحور تحسين جودة التعليم والتعلم تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر η^2
الجنس Hotelling's Trace =.079 (F =7.177) P =.000, η^2 =.073	المحتوى التعليميّ "المنهاج	10.537	1	10.537	24.930	.000*	.064
	(استراتيجيات) التعلّم والتعليم	13.707	1	13.707	26.530	.000*	.067
	بيئة التعليم والمناخ المدرسيّ	11.105	1	11.105	24.060	.000*	.062
	التقويم (التقويم من أجل التعلم)	12.208	1	12.208	24.647	.000*	.063
المؤهل العلمي Hotelling's Trace =.029 (F =2.631) P =.034, η^2 =.028	المحتوى التعليميّ "المنهاج	2.543	1	2.543	6.017	.015*	.016
	(استراتيجيات) التعلّم والتعليم	4.308	1	4.308	8.338	.004*	.022
	بيئة التعليم والمناخ المدرسيّ	2.185	1	2.185	4.734	.030*	.013
	التقويم (التقويم من أجل التعلم)	3.845	1	3.845	7.764	.006*	.021

المرحلة الدراسية Hotelling's Trace =.022 =1.015) (*F* *P* =.423, η^2 =.011	المحتوى التعليميّ "المنهاج	1.204	2	.602	1.424	.242	.008
	(استراتيجيات) التعلّم والتعليم	1.215	2	.608	1.176	.310	.006
	بيئة التعليم والمناخ المدرسيّ	1.207	2	.604	1.308	.272	.007
	التقويم (التقويم من أجل التعلم)	1.250	2	.625	1.262	.284	.007
عدد سنوات الخدمة Hotelling's Trace =.018 =0.829) (*F* *P* =.577, η^2 =.009	المحتوى التعليميّ "المنهاج	2.478	2	1.239	2.931	.055	.016
	(استراتيجيات) التعلّم والتعليم	1.934	2	.967	1.871	.155	.010
	بيئة التعليم والمناخ المدرسيّ	2.421	2	1.210	2.622	.074	.014
	التقويم (التقويم من أجل التعلم)	2.046	2	1.023	2.065	.128	.011
الخطأ	المحتوى التعليميّ "المنهاج	155.119	367	.423			
	(استراتيجيات) التعلّم والتعليم	189.611	367	.517			
	بيئة التعليم والمناخ المدرسيّ	169.394	367	.462			
	التقويم (التقويم من أجل التعلم)	181.775	367	.495			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p <.05 *)

جدول (35)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الكفايات الرقمية و التنمية المهنيّة للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل (ن=374)

الكفايات الرقمية	التنمية المهنيّة للمعلّمين			
	المعرفة والاتجاهات المهنيّة	المهارات	السلوكات المهنيّة	التنمية المهنيّة للمعلّمين ككل
	معامل ارتباط بيرسون			
كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)	.475**	.614**	.560**	.601**
كفايات تصميم التعليم الرقمي	.384**	.615**	.571**	.573**
كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة	.377**	.604**	.606**	.576**
كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة	.370**	.602**	.611**	.574**
كفايات الإبداع والابتكار	.398**	.635**	.643**	.608**
الكفايات الرقمية ككل	.424**	.655**	.641**	.625**

جدول (36)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الكفايات الرقمية و تحسين جودة التعليم والتعلم من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل (ن=374)

الكفايات الرقمية ككل	تحسين جودة التعليم والتعلم				تحسين جودة التعليم والتعلم ككل
	المحتوى التعليميّ "المنهاج	(استراتيجيات) التعلّم والتعليم	بيئة التعليم والمناخ المدرسيّ	التقويم (التقويم من أجل التعلم)	
	معامل ارتباط بيرسون				
كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)	.599**	.645**	.598**	.588**	.642**
كفايات تصميم التعليم الرقمي	.559**	.622**	.551**	.573**	.609**
كفايات التعليم والتعلّم الرقميّة	.557**	.624**	.541**	.584**	.610**
كفايات إداريّة وتواصليّة رقميّة	.539**	.605**	.544**	.595**	.606**
كفايات الإبداع والابتكار	.570**	.640**	.570**	.597**	.629**
الكفايات الرقمية ككل	.601**	.669**	.596**	.627**	.660**

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p <.01 **)

جدول (37)

التكرار والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة من مديري المدارس في منطقة الجليل حـــول الكفايـــات الرقمية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين وتحسين جودة التعليم والتعلم

السؤال	السمات	(الفقرات التي تمثل السمة)	النسبة المئوية%
السؤال الأول: من وجهة نظرك، وضّح أهم الكفايات الرقميّة التي يمتلكها المعلّمون في مدارس منطقة الجليل؟	الكفايات التطبيقية (المهارية) في (التكنولوجيا)	تشمل استعمال الأدوات الرقمية والمنصات، إعداد مهام واختبارات، استعمال برامجOffice ، دمج (التكنولوجيا)، التعامل مع الوسائط، وتصميم الموارد الرقمية.	65.0%
	الكفايات التواصلية والمعرفية	تركز على مهارات التواصل الرقمي، استعمال أدوات الذكاء الاصطناعي، الوعي بالأمان الرقمي، والقدرة على التعلم الذاتي.	42.5%
السؤال الثاني: من وجهة نظرك، ما السياسات التربوية التي يحتاجها المعلّمون في منطقة الجليل لتعزيز امتلاكهم للكفايات الرقميّة وتمكينهم من دمجها في عمليتي التعلّم والتعليم؟	السياسات الداعمة بالتجهيزات والبنية التحتية	تشمل توفير (الأجهزة) الحديثة، (الإنترنت) السريع، والمختبرات، وكذلك تأهيل المعلمين على استعمال (الأجهزة) المتقدمة.	77.5%
	السياسات الداعمة بالتطوير المهني والحوافز	تشمل التدريب المستمر، ربط التدريب بالحوافز، دعم المعلمين المتميزين، وتضمين الكفايات الرقمية في خطط التنمية المهنية.	75.0%
السؤال الثالث: بحسب خبرتك، ما أهمّ التحديات التي تواجه المعلّمين في منطقة الجليل وتحول دون امتلاكهم الكفايات الرقميّة "(التكنولوجيا)" ودمجها في التعلّم والتعليم؟	ضعف الإمكانيات التقنية والبنية التحتية	تضم ضعف (الإنترنت) و(الأجهزة)، وغياب الدعم الفني.	75.0%
	تحديات نفسية ومهنية مرتبطة بالمعلمين	تشمل الخوف من (التكنولوجيا)، ضغط العمل، والفجوة الرقمية.	71.7%
	ضعف في منظومة التأهيل والدعم المستمر	تشير إلى نقص البرامج التدريبية المتخصصة.	60.0%

السؤال الرابع: بحسب خبرتك، ما الحلول المقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه المعلّمين في منطقة الجليل وتحول دون امتلاكهم الكفايات الرقميّة "(التكنولوجيا)" ودمجها في التعلّم والتعليم؟	تحسين البنية التحتية والدعم الفني	يشمل تحسين (الإنترنت)، (الأجهزة)، الدعم الفني، وتعيين مرشد رقمي.	68.3%
	تطوير القدرات المهنية والتعليمية للمعلمين	يتمثل في تقديم تدريبات مستمرة، ودعم الزملاء للمعلمين المبتدئين.	80.0%
	تعزيز ثقافة رقمية مدرسية وشراكة مجتمعية	تشمل خلق بيئة مشجعة رقمياً وبناء شراكات لتوفير موارد.	60.0%
السؤال الخامس: من وجهة نظرك، كيف تقيّم التنمية المهنيّة للمعلّمين في منطقة الجليل وفق مجالات (المعرفة والاتجاهات المهنية، والمهارات، والسلوكات المهنيّة)؟	تحسين البنية التحتية والدعم الفني	يشمل تحسين (الإنترنت)، (الأجهزة)، الدعم الفني، وتعيين مرشد رقمي.	68.3%
	تطوير القدرات المهنية والتعليمية	يتمثل في تقديم تدريبات مستمرة، ودعم الزملاء للمعلمين المبتدئين.	80.0%
	تعزيز ثقافة رقمية مدرسية وشراكة مجتمعية	تشمل خلق بيئة مشجعة رقمياً وبناء شراكات لتوفير موارد.	60.0%
السؤال السادس: بحسب خبرتك، كيف يمكن رفع التنمية المهنية للمعلّمين في منطقة الجليل؟	بناء برامج تدريبية وتطوير مهني فعّال	توفير برامج تدريبية مستمرة مخصصة ومرتبطة باحتياجات المعلمين، دمج التطوير المهني في خطة المدرسة السنوية، توفير مسارات مهنية متدرجة، إشراف مرشدين تربويين ذوي كفاءة عالية، مواكبة التطورات التربوية.	47.0%
	التحفيز والمشاركة والمبادرة	تقديم حوافز للمعلمين، إشراكهم في اختيار موضوعات التدريب، تشجيع المبادرات، تحفيزهم على البحث والمشاركة في مؤتمرات وندوات.	45.0%
	دعم ثقافة التعاون والعمل الجماعي	تبادل الخبرات بين المعلمين، تعزيز التعلم التعاوني، مشاركة التجارب الناجحة ضمن بيئة جماعية محفزة.	40.0%
السؤال السابع: من وجهة نظرك، ما تصوّراتك التطويريّة	مواءمة البرامج لاحتياجات المعلمين والسياق المحلي	تصميم برامج مرنة تراعي الاحتياجات، إشراك المعلمين في التخطيط، تطوير برامج ملائمة ثقافيًا ولغويًا، إجراء مسح	80.0%

لتحسين برامج التنمية المهنيّة للمعلّمين في منطقة الجليل؟		احتياجات شامل.	
	استمرارية الدعم والتوجيه المهني	تقديم دعم مستمر، إنشاء مراكز إرشاد، برامج توجيه للمعلمين الجدد والحاليين، متابعة بعد التدريب لتطبيق المهارات.	75.0%
	تحديث الأساليب التدريبية	اعتماد التعلم الإلكتروني، تنويع أساليب التدريب، ربط الجانب النظري بالتطبيق العملي، إدخال محتوى متجدد يعكس أحدث الأبحاث.	70.0%
السؤال الثامن: من وجهة نظرك، كيف تُقيّم جودة التعليم والتعلّم في مدارس منطقة الجليل وفق (المحتوى التعليميّ "المنهاج"، و(استراتيجيات) التعلّم والتعليم، وبيئة التعليم والمناخ المدرسيّ، والتقويم "التقويم من أجل التعلّم")؟	ضعف البنية التحتية والمناخ التعليمي	-تفاوت بين المدارس من حيث البنية والموارد يؤثر على جودة البيئة التعليمية، نقص البنية التحتية واكتظاظ الصفوف يؤثر سلبًا على التعلم، تحسن نسبي في بعض المدارس من حيث التجهيزات	47%
	محدودية التجديد في (استراتيجيات) التعليم	-الاعتماد على أساليب تقليدية لا يزال قائمًا توجه متزايد لاستعمال (التكنولوجيا) وطرق تفاعلية التنوع في ال(استراتيجيات) لا يزال غير كافٍ	41.7%
	عدم مواءمة المنهاج والتقويم لخصوصية الطلاب	-المنهاج موحد وغير ملائم للطلاب العرب المناهج قديمة وبعض الكتب مضى عليها أكثر من 15 سنة – ضعف تطبيق التقويم التكويني المستمر	38.3%
السؤال التاسع: بحسب خبرتك، ما السياسات التربويّة المقترحة من قبلك لتحسين جودة التعليم والتعلّم في مدارس منطقة الجليل؟	تنمية وتدريب المعلمين	تنظيم دورات تدريب مستمرة وتنمية مهنية داخل المدارس ومراكز التأهيل، رفع معايير قبول الطلاب في كليات التربية، تسهيل إجراءات تقاعد المعلمين كبار السن	43.3%
	تطوير البنية التحتية والمعدات	تجهيز المدارس بصفوف جديدة، مختبرات، وأجهزة حديثة، تحسين البنية التحتية الرقمية وربطها بشبكة إنترنت مستقرة.	60.0%
	تطوير المناهج وأساليب التدريس	تطوير المناهج لتناسب ثقافة الطلاب واحتياجاتهم، اعتماد مناهج مرنة ومحتوى تعليمي حديث، تطبيق (استراتيجيات) تعليم نشط وتفاعلي	55.0%

جدول (38)

التكرار والنّسبة المئوية للكفايات الرقمية التي يمتلكها المعلمون من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة الجليل مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة

الفقرة	التكرار	النسبة المئوية (%)
استعمال المنصات التعليمية (Google Classroom، Teams، Zoom)	18	90%
إعداد أنشطة واختبارات ومهام محوسبة	16	80%
استعمال برامج Office (Word, Excel, PowerPoint)	15	75%
دمج (التكنولوجيا) في الحصص الدراسية	13	65%
التعامل مع أدوات العروض والفيديوهات التعليمية	12	60%
مهارات التواصل الرقمي مع الطلاب والأهالي	11	55%
استعمال أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم	10	50%
الوعي بالأمان الرقمي وأخلاقيات الاستعمال	8	40%
القدرة على التعلم الذاتي وتحديث المهارات الرقمية	7	35%
تصميم موارد رقمية تفاعلية (ألعاب، فيديوهات، استبيانات)	6	30%

جدول (39)

التكرار والنسبة المئوية للسياسات التربوية المقترحة لتعزيز الكفايات الرقمية للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة الجليل مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة

الفقرة	التكرار	النسبة المئوية (%)
توفير بنية تحتية رقمية حديثة (أجهزة، إنترنت سريع، مختبرات حاسوب)	20	100%
تقديم تدريبات واستكمالات إلزامية ومستمرة في (التكنولوجيا)	18	90%
ربط التدريب الرقمي بالحوافز المالية أو الترقية الوظيفية	15	75%
دعم المعلمين المتميزين مادياً ومعنوياً (جوائز، فرص عرض، تكريم)	14	70%
تبني سياسة "المعلم الرقمي" وإدماج الكفايات الرقمية في خطة التنمية المهنية	13	65%
تأهيل المعلمين لاستعمال (الأجهزة) الحديثة والوسائل الرقمية المتقدمة	11	55%

جدول (40)

التكرار والنّسبة المئوية لأبرز التحديات التي تواجه المعلمين في مدارس منطقة الجليل وتحول دون امتلاكهم للكفايات الرقمية ودمج (التكنولوجيا) في التعليم مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة

الفقرة	التكرار	النسبة المئوية
ضعف البنية التحتية (إنترنت، أجهزة، مختبرات حاسوب)	20	100%
خوف بعض المعلمين من استعمال (التكنولوجيا) / ضعف الثقة	16	80%
ضغط العمل اليومي وكثرة المهام	14	70%
الفجوة الرقمية بين الأجيال (خاصة كبار السن)	13	65%
نقص البرامج التدريبية المتخصصة	12	60%
غياب دعم فني دائم في المدارس	10	50%

جدول (41)

التكرار والنسبة المئوية للحلول المقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه المعلّمين في منطقة الجليل وتحول دون امتلاكهم الكفايات الرقميّة "(التكنولوجيا)" ودمجها في التعلّم والتعليم مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة

الحل المقترح	التكرار	النسبة المئوية
تحسين البنية التحتية التكنولوجية (أجهزة، إنترنت، مختبرات، دعم فني دائم)	19	95%
تقديم تدريبات مهنية مستمرة وعملية ضمن ساعات الدوام، تراعي الفروق الفردية	17	85%
دعم المعلمين المبتدئين وغير المتمكنين من خلال الزملاء والمرافقة الشخصية	15	75%
تطوير ثقافة مدرسية داعمة للتعليم الرقمي وتحفيز المبادرات	14	70%
تعيين مرشد رقمي دائم يتابع المدرسة على مدار السنة	12	60%
بناء شراكات مع الوزارة والمجالس المحلية ومؤسسات مانحة لتوفير موارد تكنولوجية	10	50%

جدول (42)

التكرار والنسبة المئوية لواقع الكفايات المهنية للمعلمين، موزعة على ثلاثة مجالات رئيسة: (المعرفة والاتجاهات المهنية، المهارات، والسلوكات المهنيّة) مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة

المجال	الفقرة الرئيسة	التكرار	النسبة المئوية%
المعرفة والاتجاهات المهنية	يمتلك المعلمون معرفة جيدة وأساساً قويًا في مجالاتهم التخصصية	15	75%
	هناك التزام بالمشاركة في ورشات ودورات تدريبية	12	60%
	بعض المعلمين يبدون مقاومة للتغيير والتطوير	8	40%
	البرامج التطويرية تقليدية ولا تواكب الاحتياجات الواقعية	7	35%
	الحاجة إلى تحديث المعرفة باستمرار	10	50%
المهارات	ضعف في توظيف (التكنولوجيا) والمهارات الرقمية	14	70%
	الحاجة إلى ربط الدورات بالتطبيق العملي	10	50%
	تفاوت واضح بين المعلمين في مستوى المهارات العملية	9	45%
	برامج التنمية تفتقر للتركيز على مهارات إدارة الصف والفروق الفردية	7	35%
السلوكات المهنية	المعلمون ملتزمون وجادّون في عملهم	16	80%
	ضغوط العمل تؤثر على الأداء المهني	12	60%
	غياب الدعم المؤسسي يحدّ من استمرارية الأداء الجيد	9	45%
	حاجة لتعزيز المبادرة، الإبداع، والانخراط بمجتمعات تعلم مهنية	10	50%

جدول (43)

التكرار والنسبة المئوية لمجالات وفقرات رفع التنمية المهنية للمعلّمين في منطقة الجليل مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة

المجال الرئيسي	الفقرة	التكرار	النسبة المئوية %
أولاً: بناء برامج تدريبية وتطوير مهني فعّال	توفير برامج تدريبية مستمرة مخصصة ومرتبطة باحتياجات المعلمين	16	80%
	دمج التطوير المهني في خطة المدرسة السنوية	10	50%
	توفير مسارات مهنية متدرجة (شهادات، تخصصات فرعية)	8	40%
ثانياً: دعم ثقافة التعاون والعمل الجماعي	إشراف مرشدين تربويين ذوي كفاءة عالية	7	35%
	مواكبة التطورات التربوية والاطلاع على الدراسات الحديثة	6	30%
	تبادل الخبرات بين المعلمين من خلال لقاءات أو فرق عمل	11	55%
	تعزيز العمل التعاوني من خلال مجموعات تعلّم	7	35%
	مشاركة التجارب الناجحة في بيئة جماعية محفزة	6	30%
	تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين المشاركين بالتدريب	12	60%
	إشراك المعلمين في اختيار موضوعات التنمية المهنية	9	45%
ثالثاً: التحفيز والمشاركة والمبادرة	تشجيع المبادرات التربوية ومنح فرص للتجريب والابتكار	8	40%
	تحفيز المعلمين على البحث التربوي والمشاركة في مؤتمرات وندوات	7	35%

جدول (44)

التكرار والنسبة المئوية لتصورات مديري المدارس التطويريّة لتحسين برامج التنمية المهنيّة للمعلّمين في منطقة الجليل مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة

المجال الرئيسي	الفقرة	التكرار	النسبة المئوية%
أولاً: مواءمة البرامج لاحتياجات المعلمين والسياق المحلي	تصميم برامج تدريبية مرنة ومحلية تراعي احتياجات المعلمين في الجليل	16	80%
	إشراك المعلمين في تخطيط المحتوى التدريبي	13	65%
	تطوير برامج تراعي الثقافة واللغة والخصوصيات المجتمعية العربية	12	60%
	إجراء مسح شامل للاحتياجات المهنية والفوارق بين المناطق	11	55%
ثانياً: استمرارية الدعم والتوجيه المهني	تقديم دعم ومرافقة مهنية مستمرة للمعلمين طوال العام	15	75%
	إنشاء مراكز إرشاد تربوي محلية لتقديم الدعم والتدريب	12	60%
	وجود برنامج توجيه وإرشاد دائم للمعلمين الجدد والحاليين	10	50%
	المتابعة بعد التدريب لمساندة تطبيق ما تم تعلّمه	9	45%
ثالثاً: تحديث الأساليب التدريبية	اعتماد التعلم الإلكتروني ودمج الأدوات الرقمية	14	70%
	تنويع أساليب التدريب (تجريب، تفاعل، تبادل خبرات)	13	65%
	ربط البرامج النظرية بجوانب تطبيقية عملية	11	55%
	إدخال محتوى متجدد يعكس آخر الأبحاث والممارسات التربوية	10	50%

جدول (45)

التكرار والنسبة المئوية لتصورات مديري المدارس حول جودة التعليم والتعلّم في مدارس الجليل وفق (المحتوى التعليميّ "المنهاج"، و(استراتيجيات) التعلّم والتعليم، وبيئة التعليم والمناخ المدرسيّ، والتقويم "التقويم من أجل التعلّم")، مرتبة تنازليًا

المجال الرئيسي	الفقرة	التكرار	النسبة المئوية%
بيئة التعليم والمناخ المدرسي	تفاوت بين المدارس من حيث البنية والموارد يؤثر على جودة البيئة التعليمية	12	60%
	نقص البنية التحتية واكتظاظ الصفوف يؤثر سلبًا على التعلم	10	50%
	تحسن نسبي في بعض المدارس من حيث التجهيزات واستغلال الميزانيات	5	25%
(استراتيجيات) التعليم والتعلّم	الاعتماد على أساليب تقليدية (تلقين، المعلم في المركز) لا يزال قائمًا	10	50%
	توجه متزايد لدى بعض المعلمين نحو استعمال طرق تفاعلية وتكنولوجيا	9	45%
	التنوع في ال(استراتيجيات) لا يزال غير كافٍ أو غير متوازن	6	30%
المحتوى التعليمي (المنهاج)	المنهاج موحد وغير ملائم لخصوصية الطلاب العرب	11	55%
	المناهج قديمة وبعض الكتب تجاوزت 15 سنة	8	40%
	تحسينات سنوية طفيفة لا ترقى لتغيير جذري	6	30%
التقويم (من أجل التعلّم)	لا يزال تركيز التقويم على النتائج وليس دعم التعلّم	9	45%
	تطبيق أدوات تقييم بديلة بدأ يظهر لكنه محدود	7	35%
	ضعف في تطبيق التقويم التكويني المستمر	4	20%

جدول (46)

التكرار والنسبة المئوية للسياسات التربويّة المقترحة من قبل مدير المدرسة لتحسين جودة التعليم والتعلّم في مدارس منطقة الجليل، مرتبة تنازليًا حسب النسب المئوية للإجابة

المجال الرئيسي	الفقرة	التكرار	النسبة المئوية %
تطوير البنية التحتية والمعدات	تجهيز المدارس بصفوف جديدة، مختبرات، وأجهزة حديثة	14	70%
	تحسين البنية التحتية الرقمية وربطها بشبكة إنترنت مستقرة	10	50%
تطوير المناهج وأساليب التدريس	تطوير المناهج لتناسب ثقافة الطلاب واحتياجاتهم	13	65%
	اعتماد مناهج مرنة ومحتوى تعليمي حديث	9	45%
	تطبيق (استراتيجيات) تعليم نشط وتفاعلي	11	55%
تنمية وتدريب المعلمين	تنظيم دورات تدريب مستمرة وتنمية مهنية داخل المدارس ومراكز التأهيل	15	75%
	رفع معايير قبول الطلاب في كليات التربية	7	35%
	تسهيل إجراءات تقاعد المعلمين كبار السن	4	20%
تعزيز بيئة التعلم والمناخ المدرسي	توفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة ومناخ مدرسي داعم نفسيًا واجتماعيًا	12	60%
	تقليل كثافة الصفوف وتحسين ظروف التعلم	9	45%
مشاركة المجتمع والأهل	تعزيز التعاون بين المدرسة، الأهل، والمجتمع لدعم الطلاب	11	55%
	تشجيع التطوع والمبادرات الطلابية	8	40%
التقييم والقياس	ترسيخ ثقافة التقويم من أجل التعلم	10	50%
	اعتماد أساليب تقييم متنوعة (بديلة وتفاعلية)	8	40%

جدول (47)

أهداف وإجراءات ووسائل تطبيق التصور المقترح

الهدف الرئيسي	الأهداف الفرعية	الإجراءات والانشطة	الأساليب والوسائل
تعزيز الكفايات الرقمية للمعلمين ومديري المدارس	تنمية كفايات استعمال الحاسوب وشبكة (الإنترنت)	-عقد دورات تدريبية في أساسيات الحاسوب -ورش عمل في البحث الإلكتروني -تدريب على الحوسبة السحابية -جلسات حول أمن المعلومات -إنشاء فرق دعم تقني	دورات تدريبية، ورش عمل، مجموعات دعم، أدلة إلكترونية
	تطوير مهارات تصميم التعليم الرقمي.	-ورش عمل لإنتاج موارد تفاعلية -تدريب على منصات إدارة التعلم -مسابقات لإنتاج محتوى رقمي -تطبيق عملي على أدوات التصميم -إنشاء مكتبة مدرسية رقمية	ورش عمل، منصات تعليمية، مسابقات، أدوات رقمية
	تعزيز كفايات التعليم والتعلم الرقمية.	-تدريب على إدارة الصفوف الافتراضية -تفعيل (استراتيجيات) التعلم المدمج -تطبيق أنشطة بالألعاب الرقمية -محاكاة باستعمال الواقع الافتراضي -تدريب على الاجتماعات الافتراضية	منصات تعليمية، أدوات تفاعلية، محاكاة، تعلم مدمج
	إكساب كفايات إدارية وتواصلية رقمية.	-ورش للتواصل التربوي -اعتماد أنظمة لإدارة الوقت -إنشاء منصات للتواصل المدرسي -تدريب على أنظمة متابعة الطلبة	منصات تواصل، أنظمة إدارة، أدوات تنظيمية، ورش عمل
	تشجيع الإبداع والابتكار الرقمي.	-مسابقات مبادرات رقمية -جلسات عصف ذهني -تدريب على الذكاء الاصطناعي -إنشاء قنوات تعليمية -مشروعات مدرسية رقمية	مسابقات، جلسات عصف ذهني، أدوات ذكاء اصطناعي، مشاريع رقمية
تطوير التنمية المهنية للمعلمين.	تعزيز المعرفة والاتجاهات المهنية.	-ندوات توعوية -نشرات إلكترونية -استضافة خبراء -تفعيل مجتمعات تعلم مهنية	ندوات، نشرات إلكترونية، لقاءات خبراء، مجتمعات تعلم
	تطوير المهارات المهنية والعملية.	-ورش تدريبية في (استراتيجيات) التدريس -تدريب عملي على إدارة الصف	ورش تطبيقية، أدوات تفاعلية،

		-جلسات على الأدوات التفاعلية -تدريب على الاختبارات الرقمية -تصميم خطط دروس رقمية	تدريب عملي، خطط دروس
	تنمية السلوكيات المهنية	-ورش في القيادة التعاونية -أنشطة جماعية لحل المشكلات -تشكيل فرق تطوير -مبادرة المعلم القائد -مشاريع جماعية مدرسية	ورش، فرق عمل، مبادرات، مشاريع جماعية
تحسين جودة التعليم والتعلم في مدارس منطقة الجليل	تطوير المحتوى التعليمي (المناهج).	-إثراء المناهج بموارد إلكترونية -مراجعة دورية -إشراك الطلبة والمعلمين في إنتاج محتوى -إعداد أدلة معلم رقمية	موارد إلكترونية، أدلة رقمية، محتوى رقمي
	تطبيق (استراتيجيات) تعلم وتعليم حديثة.	-تدريب على التعليم المدمج -تطبيق التعلم القائم على المشروعات -وحدات قائمة على حل المشكلات -استعمال التعلم بالألعاب -حصص نموذجية بالواقع الافتراضي	ورش تدريبية، تعلم مدمج، مشروعات رقمية، تعلم بالألعاب
	تحسين بيئة التعليم والمناخ المدرسي.	-تجهيز الصفوف الذكية -أنشطة تعاونية -حملات لتعزيز القيم الإيجابية -مساحات تعلم مرنة	صفوف ذكية، نوادٍ رقمية، أنشطة تعاونية، مساحات تعلم
	اعتماد أساليب تقويم حديثة (من أجل التعلم).	-تدريب على التقويم التكويني -ملفات إنجاز إلكترونية -منصات تغذية راجعة فورية -تقويم ذاتي وتعاوني -اختبارات إلكترونية للتفكير العليا	ملفات إنجاز، أدوات تقويم رقمية، اختبارات إلكترونية

جدول (48)

الإجراءات والوسائل والبرامج الخاصة بمتابعة تطبيق التصور المقترح

الإجراءات	الوسائل المستخدمة	البرامج والنظم
إجراء تقييمات دورية لمستوى توظيف الكفايات الرقمية في العملية التعليمية لدى المعلمين والإدارات المدرسية.	استبانات إلكترونية – مقابلات – ملاحظات صفية	برنامج "التقييم الدوري" (كل ثلاثة أشهر) يهدف إلى قياس مدى تحقق الأهداف المرحلية عبر استبانات إلكترونية ومقابلات دورية، بما يتيح تصحيح المسار مبكراً.
عقد اجتماعات دورية بين فرق العمل (مديري المدارس، المعلمين، والمشرفين) لمراجعة التقدم وتبادل الخبرات.	اجتماعات تقييمية – مجموعات نقاش – تقارير مرحلية	نظام "التغذية الراجعة الفورية" يركز على عقد جلسات جماعية شهرية لمناقشة التحديات وتقديم حلول عاجلة.
متابعة ميدانية من قبل فرق إشرافية لقياس التقدم الفعلي في تطبيق الأدوات الرقمية وأساليب التنمية المهنية.	زيارات ميدانية – سجلات متابعة	برنامج "المتابعة الميدانية" يشمل زيارات إشرافية منتظمة للمدارس لملاحظة توظيف الكفايات الرقمية وتوثيق الممارسات الجيدة.
تحليل بيانات الأداء المتعلقة بتحسين جودة التعليم والتعلم باستعمال أدوات إحصائية.	برامج تحليل بيانات (Excel، SPSS)	"تحليل الأداء المرحلي" يعتمد على تحليل البيانات الكمية والنوعية باستعمال أدوات إحصائية لتقييم الأثر في تحسين التعليم.
إجراء تقييم شامل بعد انتهاء فترة التنفيذ لتحديد مدى تحقق الأهداف (رفع الكفايات الرقمية، تحسين التنمية المهنية، تحسين جودة التعليم والتعلم).	استبانات شاملة – مقابلات معمقة – مؤشرات الأداء	"التقييم النهائي" يقيس مدى تحقق الأهداف النهائية بعد انتهاء فترة التنفيذ، ويركز على المؤشرات الرئيسة مثل جودة التدريس والتحصيل الطلابي.
مقارنة النتائج الفعلية بالأهداف المحددة مسبقاً في التصور (مثل: مستوى الرضا المهني، فاعلية استعمال (التكنولوجيا)، تحسن تحصيل الطلبة).	تقارير نهائية – مؤشرات قياس أداء رئيسة	"قياس الأثر النهائي" يقارن النتائج المحققة بالاهداف المحددة مسبقاً، بما يكشف نقاط القوة والضعف.
إعداد تقارير ختامية تتضمن نتائج التطبيق، أبرز التحديات، والمقترحات للتطوير المستقبلي.	تقارير شاملة – توصيات تطويرية	"خطة التحسين المستقبلي" تعد في ضوء نتائج التقييم الختامي، وتتضمن توصيات عملية لتطوير برامج التنمية المهنية وتعزيز جودة التعليم والتعلم.

جدول (49)

الجهات المستفيدة من التصور المقترح وأوجه الاستفادة منه

الجهة	أوجه الاستفادة
المعلمون	تنمية الكفايات الرقمية وتحسين مهارات التدريس. رفع مستوى الرضا الوظيفي والتمكين المهني. الاستفادة من برامج تدريبية متخصصة تعزز النمو المهني المستدام.
مديرو المدارس	تطوير مهارات القيادة الرقمية والإدارية. تحسين القدرة على متابعة أداء المعلمين ودعمهم. بناء بيئة مدرسية حديثة قائمة على الابتكار والتقنية.
الطلبة	تعلم تفاعلي وتشويقيا قائم على (التكنولوجيا). تحسن مستوى التحصيل الدراسي. تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (الإبداع، التفكير النقدي، التعلم الذاتي).
أولياء الأمور	الاطمئنان إلى جودة تعليم أبنائهم. تعزيز التواصل الرقمي مع المدرسة. المشاركة في دعم العملية التعليمية.
المجتمع المحلي	الاستفادة من مخرجات تعليمية ذات جودة عالية. بناء شراكات مع المدارس لدعم مبادرات رقمية. تعزيز دور المدرسة كمؤسسة فاعلة في التنمية المجتمعية.

جدول (50)

متطلبات تطبيق التصور المقترح

المتطلب	الإجراءات اللازمة
الدعم المالي	تخصيص ميزانية من وزارة التربية والتعليم لتطبيق البرامج التدريبية الرقمية. إقامة شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي والشركات لتوفير دعم إضافي.
البنية التحتية التكنولوجية	توفير أجهزة حديثة (حواسيب، وألواح ذكية، وشبكات إنترنت قوية). تحديث أنظمة التعليم الإلكتروني والمنصات الرقمية.
تأهيل الكوادر البشرية	تنظيم برامج تدريبية متخصصة للمعلمين ومديري المدارس في مجال الكفايات الرقمية. إعداد مشرفين تربويين وفنيين قادرين على تقديم الدعم المستمر.
التعاون بين جميع الأطراف	تعزيز التنسيق بين الوزارة، الإدارات التعليمية، المدارس، وأولياء الأمور. تنظيم لقاءات دورية لمراجعة التقدم وتبادل الخبرات.
المتابعة المستمرة	إنشاء نظام متابعة دوري لقياس التقدم وتقديم التغذية الراجعة. استعمال أدوات تحليل بيانات لقياس أثر تطبيق الكفايات الرقمية على جودة التعليم والتعلم.

جدول (51)

التحديات والحلول المقترحه للتغلب عليها

التحدي	الحلول المقترحة
قلة الموارد المالية والمادية	إقامة شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي والقطاع الخاص لتوفير دعم مالي. البحث عن منح تعليمية وتمويل حكومي إضافي لدعم البنية التحتية التكنولوجية.
مقاومة التغيير لدى بعض المعلمين أو الإدارات	تنظيم ورش عمل ودورات توعوية حول أهمية الكفايات الرقمية ودورها في تحسين التعليم. تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين المتميزين في دمج (التكنولوجيا).
التحديات التقنية (ضعف (الإنترنت)، نقص (الأجهزة))	تحديث شبكات (الإنترنت) وتوفير أجهزة مناسبة. توظيف مختصين في تكنولوجيا التعليم لتقديم الدعم الفني المستمر.
ضغط العمل وقلة الوقت	إعادة توزيع الأعباء الإدارية على المعلمين لإتاحة وقت أكبر للتدريب. تقديم ورش تدريبية في أوقات مرنة (مثل التدريب الإلكتروني عن بعد).
التفاوت في مستوى الكفايات الرقمية بين المعلمين	إعداد برامج تدريبية تراعي الفروق الفردية بين المعلمين. تخصيص خطط تدريب شخصية.
ضعف المتابعة والاستمرارية	إنشاء نظام متابعة دوري وتغذية راجعة مستمرة. تكوين فرق إشرافية متخصصة لمراقبة التطبيق ودعم استمراريته.
التغيرات السياسية والاجتماعية	تعزيز الشراكات مع المجتمع المحلي لضمان الاستقرار والدعم. وضع خطط بديلة مرنة للتعامل مع أي تغيرات طارئة.

ملحق (و)

شهادة خطاب قبول البحث المستلّ من الأطروحة

عنوان البحث: الكفايات الرقمية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في منطقة الجليل.

The Jordanian Association for Educational Sciences
Jordanian Educational Journal

No. :
Date :

الجمعية الأردنية للعلوم التربوية
المجلة التربوية الأردنية

الرقم: ج ت/ 54
التاريخ: 20/ شعبان/1447هـ
الموافق: 2026/2/8 م

الباحثة فاطمة علي عواد علي المحترمة
جامعة النجاح الوطنية/ فلسطين
الأستاذ الدكتور مجدي علي سعد زامل المحترم
جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

تحية طيبة، وبعد،

فإشارة إلى بحثكم المقدم للنشر في "المجلة التربوية الأردنية"، والموسوم بـ:

"الكفايات الرقميّة وعلاقتها بالتنمية المهنيّة للمعلّمين، من وجهة نظر المعلّمين في منطقة الجليل"

يسرني أن أعلمكم بأن هذا البحث سيتم نشره في "المجلة التربوية الأردنية"، في المجلد (12) العدد (1)2027، بتاريخ 2027/1/30.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير...

رئيس هيئة التحرير
الأستاذ الدكتور راتب السعود

الجمعية الأردنية للعلوم التربوية

عمان، الجبيهة، 22 شارع أحمد الطراونة، المبنى الاستثماري الثاني للجامعة الأردنية، مكتب 518 هاتف: 00962781177878 & 00962795363053
ص.ب (22) رمز بريدي (11941)، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية. الموقع الإلكتروني: www.jaes.education

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

DIGITAL COMPETENCIES AND THEIR RELATIONSHIP TO TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND THE ENHANCEMENT OF TEACHING AND LEARNING QUALITY: PERSPECTIVES OF SCHOOL PRINCIPALS AND TEACHERS IN THE GALILEE REGION—A PROPOSED EVOLUTIONARY PARADIGM

By
Fatma Ali Awad Ali

Supervisor
Prof. Majdi Zamel

This Desertation is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Ph.D Teaching & Learning, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

2025

DIGITAL COMPETENCIES AND THEIR RELATIONSHIP TO TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND THE ENHANCEMENT OF TEACHING AND LEARNING QUALITY: PERSPECTIVES OF SCHOOL PRINCIPALS AND TEACHERS IN THE GALILEE REGION—A PROPOSED EVOLUTIONARY PARADIGM

By
Fatma Ali Awad Ali
Supervisor
Prof. Majdi Zamel

Abstract

This dissertation investigated the current state of digital competencies and their association with teachers' professional development and the quality of teaching and learning in schools within the Galilee region, as perceived by principals and teachers. Additionally, it examined whether statistically significant differences exist based on gender, academic qualifications, years of service, and educational stage. Furthermore, the study proposed a framework aimed at enhancing the role of teachers' digital competencies in advancing professional development and improving teaching quality.

A mixed-methods approach was employed, incorporating a descriptive correlational design alongside thematic analysis. The sample comprised 374 teachers and 20 principals. The instruments utilized were validated and demonstrated reliability.

The results indicated that digital competencies were at a moderate level (mean = 3.33), with statistically significant differences favoring females and teachers possessing a master's degree or higher. No significant differences were observed based on educational stage or years of service.

Teachers' professional development attained a high mean score of 3.98. Significant differences were observed favoring female teachers and those possessing higher academic qualifications, whereas no significant differences were found concerning educational stage or years of service.

The quality of teaching and learning received a high mean score of 3.88, with significant differences observed favoring female participants and teachers possessing higher qualifications. No significant differences were found concerning educational stage or years of service.

Significant positive correlations were observed between digital competencies and professional development, as well as between digital competencies and the quality of teaching and learning. Qualitative findings highlighted essential digital competencies, primary challenges, necessary

policies, and proposed solutions. Based on these results, a framework was developed to facilitate the effective integration of digital competencies with professional development and teaching quality.

Keywords*:* digital competencies, professional development, quality of teaching and learning, Galilee region, mixed-methods approach, proposed evolutionary paradigm