

درجة امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط دراسة ميدانية لمتوسطات المقاطعة الغربية لولاية البليدة

The degree of possessing teaching competencies for digital education for middle school teachers

بوزقزي رزيقة
جامعة لونيبي - البليدة 2-
bouzegzi@univ-blida2.dz

بوجلال عزالدين*
جامعة لونيبي علي - البليدة 2-
azzadirect@gmail.com

تاريخ القبول: 2023/04/04

تاريخ الاستلام: 2023/30/20

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط، و لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، و استعان الباحث باستبيان الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي مكيف مع البيئة الجزائرية، طبقت الدراسة بالمقاطعة الغربية لولاية البليدة في الثلاثي الأول للسنة الدراسية 2023/2022، وبعد التأكد من خصائصه السيكمترية، طبق على عينة عشوائية من الأساتذة من الجنسين بلغ (227) أستاذ وأستاذة، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات عن طريق الحزمة الإحصائية (spss)، بينت نتائج الدراسة امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط بدرجة " متوسطة " كما بينت وجود فروق دالة إحصائية في متغير الخبرة لصالح فئة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) و عدم وجود فروق دالة إحصائية في متغيري الجنس و مواد التعليم (مواد أدبية - مواد علمية)، و قد خلصت الدراسة إلى بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التعليم الرقمي، الكفايات التدريسية، أستاذ التعليم المتوسط.

* المؤلف المرسل

Abstract :

The study aimed to identify the degree of progressing the teaching competencies for digital education for teachers of the middle school, and to achieve the goal of the study, the descriptive approach was used, and the researcher used a questionnaire of teaching competencies for digital education adapted to the Algerian environment, the study was applied during the first trimester of the academic year 2022/2023, in the western province of blida state, and after verifying its characteristics psychometric applied to a simple of professor of both sexes amounted to (227) teachers, and after statistical processing of the data through the statistical package (spss,V25), the result of the study showed that the teaching competencies of digital education for teachers of middle school have a "medium/ average" degree, and it also showed the presence of statistically significant differences in the variable of experience, and there were no statistically significant differences in the variable of gender and in the Variable of specialities (literary subjects – scientific subjects),The study concluded with some recommendations.

Key words: digital education, the teaching competencies, teacher of the middle school

مقدمة :

يعد التعليم الرقمي مفهوم جديد ظهر بعد اتساع وانتشار الثورة التقنية وبلوغها درجات جد متقدمة في حياة الإنسان عموما وفي الحياة العلمية و التربوية بشكل خاص، و ذلك بالاعتماد على تقنيات الاتصال الحديثة التي سهلت الحصول على المعلومة وتبادلها، كما ذلت المسافات والوقت وأصبحت متاحة على نطاق واسع في معظم دول العالم، كما يعد التعليم الرقمي من الأساليب الحديثة في نظام التعليم، حيث يوفر مجموعة واسعة من التقنيات الحديثة التي تساعد في تعزيز العملية التعليمية وتوسيعها، كما أن هذا النوع من التعليم يقدم بديلا أفضل عن التعليم التقليدي، ولعل أقل ما يمكن أن يوصف به العصر الحالي هو أنه عصر رقمي بلا منازع، هذا التقدم يوجب على القائمين على الشأن التعليمي الاهتمام بالمعرفة الرقمية لجميع الفاعلين التربويين، كل هذا يقودنا إلى البحث في هذا النوع الجديد من التعليم، من حيث ماهيته، وأهدافه ومميزاته، وأبرز المعوقات التي تحول دون تطبيقه. وعليه أشارت المنظمة العربية للتنمية الإدارية إلى التعليم الرقمي على أنه طريقة التعليم والتعلم باستخدام الوسائط الإلكترونية في عملية نقل وإيصال المعلومات بين المعلم والمتعلم مثل الحواسيب والشبكات والوسائط مثل الصوت والصورة والمكتبات الإلكترونية والأنترنت وغيرها¹.

ويقوم التعليم الرقمي على فلسفة التعلم عن بعد الذي يركز على التعلم الذاتي للدارسين، أي تحويل عملية التعليم إلى تعلم والذي يعتمد فيها الدارس على الذات بدرجة عالية، وهنا يتعاضم

دور الوسيط في تحقيق المهارات اللازمة لعملية التعلم والذي يتمثل في شبكة الانترنت بخصائصها المتطورة، وهو يستند على مجموعة من المبادئ تختلف في مفهومها عن المبادئ التي انطلق منها التعليم التقليدي، وهي مبدأ ديمقراطية التعليم ومبدأ برمجة التعليم وتفريده ومبدأ إثارة الدوافع الذاتية، ومبدأ تطوير التعليم و استمراريته²

وفي الجزائر يعد التعليم الرقمي تجربة جد فنية تبنتها بعض الجامعات والمعاهد التربوية المتخصصة ولم تكن تحضي بالأهمية اللازمة لها ولم ترق إلى العمل المخطط والهادف.

ولأهمية الموضوع و حدائته أجريت عدة دراسات عن التعليم الرقمي كدراسة (مامكغ)³ التي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية بالأردن لمهارات التعلم الرقمي وأظهرت نتائجها أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات التعلم الرقمي جاءت بدرجة مرتفعة ودراسة (عمور)⁴ هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي ومعلمات التعليم المتوسط للكفايات التكنولوجية التعليمية ومستوى ممارستها، بينت النتائج درجة امتلاك "متوسطة"، وفي دراسة (العنزي)⁵ التي هدفت إلى معرفة مستوى ممارسة الكفايات الإلكترونية لدى معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية، أظهرت النتائج امتلاك درجة مرتفعة لدى عينة البحث وفي دراسة (صفر، آغا)⁶ هدفت للكشف عن درجة امتلاك المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت لكفايات تكنولوجيا الإعلام والاتصال من وجهة نظرهم، دلت النتائج أن درجة توفر كفايات تكنولوجيا الاعلام والاتصال جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة.

وفي ظل هذه الحاجة أصبح من الضروري ونظرا للوضع الصعب الذي عاشته المدرسة على العموم، وبالجزائر على الخصوص من الإغلاق التام للمدارس جراء جائحة كورونا والانقطاع القصري عن الدراسة وما انجر عنه من قلق الطلاب وحيرة الأولياء، أين كان الباحث شاهد عيان على ذلك كونه يدير مؤسسة تعليمية في الطور المتوسط، وفي ظل قلة البحوث وحدائتها في الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي حسب حدود علم الباحث، ومن أجل ذلك جاء البحث الحالي للتعرف على درجة امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط، و بالتالي تطرقنا إلى سؤال الإشكالية التالي:

- ماهي درجة امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط؟ ومنه - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط ترجع لمتغير الجنس؟
 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط ترجع لمتغير الخبرة؟
 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط ترجع لمتغير مواد التعليم (مواد أدبية- مواد علمية)؟
- فرضيات الدراسة:** ولغرض الوصول إلى أهداف الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية:
- يمتلك أساتذة التعليم المتوسط الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي.
 - هناك فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط ترجع لمتغير الجنس.
 - هناك فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط ترجع لمتغير الخبرة.
 - هناك فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط ترجع لمتغير مواد التعليم (مواد أدبية- مواد علمية).

أولاً: المحور النظري:

1 أهداف الدراسة:

- تساعد الدراسة على معرفة درجة امتلاك أساتذة التعليم المتوسط للكفايات التدريسية للتعليم الرقمي.
- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق في درجة امتلاك الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغيرات الدراسة.

2 منهجية الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية تصب في حقل السلوك التدريسي والتي تسعى إلى تحقيق هدف علمي يتمثل في الكشف عن درجة امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط. استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يسعى إلى رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية ونوعية، والهدف من استخدام المنهج الوصفي هو جمع الحقائق والبيانات التي تتمحور حول موضوع البحث.

3 مصطلحات الدراسة:

1.3 التعليم الرقمي:

عرفه هورتن (Horton) بأنه عملية تلقي المعلومات باستعمال التقنيات الحديثة كالحاسوب وأجهزة الهاتف المحمول وأجهزة المساعد الرقمي الشخصي على شبكات الانترنت أو عبر الاتصال اللاسلكية و ذلك لغرض التعليم و التدريب و إدارة المعرفة⁷.

وعرفه محمد صالح العويد(2002) بأنه " التعليم الذي يستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي و الأنترنت و تمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت و من أي مكان⁸.

والتعليم الرقمي هو تقديم محتوى تعليمي إلكتروني عبر الوسائط المتعددة على الحاسوب وشبكاته إلى الشخص المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع معلمه ومع زملائه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة⁹.

2.3 الكفايات التدريسية:

يعرف (الهرمة،1996) الكفايات التدريسية على أنها " امتلاك المعلم المعرفة العامة و المهارات اللازمة للتدريس ومدى إتقانه لها"، بينما يعرفها (جرادات، وهيفاء، وخيري، 2005) "بأنها القدرة المنظورة على أداء مهمات التعليم، أو القدرة الواجب تقديمها على أداء العمل بمستوى معين من

الإتقان¹⁰

3.3 التعريف الإجرائي للكفايات التدريسية للتعليم الرقمي:

على ضوء هذه التعاريف والمفاهيم السابقة يمكننا تعريف الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي إجرائيا " أنها مجموعة من المهارات التي يمتلكها عضو هيئة التدريس في إدارة الموقف التعليمي الرقمي، تمكنه من استخدام آليات الاتصال الإلكترونية بهدف إيجاد بيئة تفاعلية لتقديم محتويات تعليمية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الأفراد في استجاباتهم للاستبيان الخاص بامتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي من طرف أساتذة التعليم المتوسط.

4.3 أستاذ التعليم المتوسط:

هو الشخص الذي يمارس مهامه التدريسية في مرحلة التعليم المتوسط وهي مرحلة تقع بين مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي ويخضع للمرسوم التنفيذي 08-315، المادة 54 التي تحدد مهام الأستاذ في التعليم المتوسط.

4. تعريف التعليم الرقمي:

من بين الأوائل الذي اقترح التعليم الرقمي (جاي، 1999، Jay) ومع تطور الأدوات التكنولوجية بدت عدة مصطلحات وتفسيرات مختلفة لهذا النوع من التعليم مثل التدريب المستند إلى الانترنت أو التدريب المستند إلى الويب أو عبر الانترنت، التعلم الشبكي، وعرف خان " التعليم الإلكتروني على أنه طريقة ابتكارية لإيصال بيئات التعلم الميسرة، والتي تتصف بالتصميم الجيد والتفاعلية والتمركز حول المتعلم، لأي فرد في أي زمان ومكان وعن طريق الانفتاح من الخصائص المتوفرة في العديد من التقنيات الرقمية، إضافة إلى أنماط أخرى من المواد التعليمية المناسبة لبنيات التعلم المفتوح، والمرن، والمبوب¹¹.

وتعرف الجمعية الأمريكية للتدريب والتعليم (ASTD(American society of training and education) التعليم الرقمي على أنه "طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الجديدة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات و آليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وبوابات الانترنت، سواء كان ذلك عن بعد أو في الفصل الدراسي، والمقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت و أقل جهد¹².

5. مفهوم التعليم الرقمي:

هو نمط إشرافي يقدم أعمال ومهام المشرف التربوي عبر الوسائط المتعددة على الحاسب الآلي وشبكاته إلى المعلمين والمدارس، وبشكل يتيح لهم إمكانية التفاعل النشط مع المشرفين أو مع أقرانهم سواء كان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة مع إمكانية إتمام هذه المهمات في الوقت والمكان والسرعة المناسبة، فضلا عن إمكانية إدارة هذه العمليات من تلك الوسائط¹³.

1.5 أهداف التعليم الرقمي:

للتعليم الرقمي آثار إيجابية في تحقيق أهداف العملية التعليمية ولذلك نجد أن من أهم أهدافه:

- القدرة على تلبية حاجات ورغبات المتعلمين المعرفية والعلمية.
- تحسين عملية الاحتفاظ بالمعلومات المكتسبة والوصول إليها في الوقت المناسب.
- سرعة تجديد المعلومات والمعارف وترتيبها حسب أهميتها والموقف المعاش.
- تحسين التفاعل بين طرفي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم)¹⁴.

ثانيا: الدراسة الميدانية:

1 توزيع أفراد مجتمع الدراسة:

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة

عدد أفراد المجتمع	الجنس	العدد	النسبة المئوية	عدد المؤسسات
844	ذكور	121	%14.33	27
	إناث	723	%85.66	

يبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة، حيث عدد ا يبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة، حيث عدد الاساتذة الإناث(723) بنسبة تقدر بـ (%85.66) أكبر منها في عدد الأساتذة الذكور(121) بنسبة تقدر (%14.33).

2 توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	30	13.21%
	أنثى	197	86.78%
الخبرة التدريسية	0-أقل من 5سنوات	57	25.11%
	5-أقل من 10 سنوات	62	27.31%
	10سنوات - فأكثر	108	47.57%
مادة التعليم	مواد علمية	84	37.00%
	مواد أدبية	143	62.99%
	مجموع العينة	227	100%

يبين الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة و تظهر الأرقام أن عدد الإناث (197) بنسبة (86.78%)، أكبر من عدد الذكور (30) أستاذ بنسبة (13.21%) وفي متغير الخبرة التدريسية وفيها المستوى الأول (0-أقل من 5 سنوات) ب (57) فرد بنسبة (25.11%)، والمستوى الثاني (5-أقل من 10) ب (62) فرد بنسبة (27.31%)، وفي المستوى الثالث (10 سنوات فأكثر) ب (108) فرد بنسبة (47.57%) وهي الفئة الأكبر، كما يتوزع متغير مادة التعليم بين مواد علمية بعدد (84) فرد و بنسبة (37%)، ومواد أدبية بعدد (143) فرد أي بنسبة (62.99%).

3 الخصائص السيكومترية لأداة القياس:

الأداة طبقت في دراسة (لارا سعد الدين مامكغ، 2021)، وقد أجريت عليها دراسة الخصائص السيكومترية وتم التأكد من الصدق والثبات، تصميم الاستبيان في صورته النهائية يتكون من

(15) فقرة، وقد أعاد الباحث حساب الخصائص السيكومترية على الأداة لتغير في البيئة وأجرى دراسة استطلاعية على عينة من (30) أستاذ و أستاذة، للتحقق من صدق و ثبات الأداة و التي تقيس درجة امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط.

- **صدق أداة الدراسة:** للتأكد من صدق الأداة تم استخدام ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي وكانت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.49 - 0.86). والجدول رقم (4) يبين ذلك.

الجدول (3)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (0.01)
01	0.85	06	0.87	11	0.84	دالة إحصائياً
02	0.66	07	0.79	12	0.82	
03	0.65	08	0.85	13	0.81	
04	0.82	09	0.49	14	0.71	
05	0.75	10	0.78	15	0.81	

يبين الجدول رقم (3) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس وقد كانت ما بين (0.49 - 0.87).

و يلاحظ أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة و دالة إحصائياً.

-**ثبات أداة الدراسة:** للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach,s-Alpha)، إذ بلغ (0.95) مما يدل على وجود ثبات عالي للأداة وبالتالي فهي ملائمة لغايات الدراسة.

4 طريقة تصحيح المقياس:

جدول (4)

مقياس ليكرت الخماسي

كبير جدا	كبير	متوسط	قليل	قليل جدا
05 نقاط	04 نقاط	3 نقاط	02 نقطة	01 نقطة

يبين الجدول رقم (4) توزيع النقاط على مقياس ليكرت الخماسي بحيث حيث أعطيت 5 نقاط (لكبير جدا) و 4 نقاط (كبير)، 3 نقاط (متوسط)، و 2 نقطة (قليل)، و 1 نقطة (قليل جدا).

5 حساب درجة القطع: تحديد طول الفئة وتحسب على الشكل التالي

$$(\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}) / \text{عدد المستويات} = 3 / (5-1) = 1.33$$

الجدول (5)

معيار الحكم على متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبيان

الدرجة	المتوسط الحسابي
صغيرة	2.33-1
متوسطة	3.67-2.34
كبيرة	5-3.68

يبين الجدول رقم (5) معيار الحكم على متوسطات أفراد عينة الدراسة حيث كانت الدرجات من (1- 2.33) صغيرة، و من (2.34 - 3.67) متوسطة، و من (3.68 - 5) كبيرة.

6 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية:

تم اعتماد في معالجة بيانات الدراسة الحالية على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

(SPSS) من خلال توظيف الأساليب الإحصائية التالية.

- اختبار كاي مربع (chi-square Test) لاختبار بيانات الفرضية الأولى مع توظيف حجم

التأثير (Cramer's V)

- اختبار ت- لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) لاختبار بيانات الفرضية الثانية و الرابعة، مع توظيف حجم الأثر (Cohen's d)

- اختبار ليفين (Levene) للتحقق من تجانس التباين و اختبار (Kruskal-Wallis) لاختبار بيانات الفرضية الثالثة مع توظيف حجم التأثير مربع إيطا η^2

7. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

1.7. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: جاء نص الفرضية الأولى كما يلي: يمتلك أساتذة التعليم المتوسط الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار كاي مربع (Chi-squar Test) وجاءت النتائج

الجدول رقم (6):

نتائج اختبار كاي مربع للمقارنة بين أساتذة التعليم المتوسط من حيث

درجة امتلاكهم للكفايات التدريسية للتعليم الرقمي

حجم التأثير Cramer's V	الدالة الاحصائية	درجات الحرية	قيمة كاي مربع	التكرارات المتوقعة	النسبة %	التكرارات الملاحظ ة	الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي
0.33	0.000	02	52.13	75.7	18.5	42	صغيرة من 15 الى 35
				75.7	55.5	126	متوسطة من 35.1 الى 55
				75.7	26	59	كبيرة من 55.1 الى 75
/				227	100	227	المجموع

من خلال الجدول رقم (6) يتضح أن هناك اختلاف ما بين أساتذة التعليم المتوسط من حيث درجة امتلاكهم للكفايات التدريسية للتعليم الرقمي حيث نجد أن هناك 42 أستاذًا لديهم درجة صغيرة وهو ما يمثل (18.5%) كما نلاحظ أن هناك 126 أستاذًا لديهم درجة متوسطة وهو ما يمثل (55.5%)، كما نلاحظ أيضًا أن هناك 59 أستاذًا لديهم درجة كبيرة وهو ما يمثل (26%).

وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذا الاختلاف تم حساب قيمة إختبار - كاي مربع - والتي بلغت (52.13) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى أقل من (0.01) بدرجتي حرية، كما نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة حجم التأثير Cramer'sV قد جاءت متوسطة حيث بلغت: (0.33).

وفي ضوء ما سبق نستنتج بأن بيانات الدراسة الحالية جاءت غير مؤيدة لنص الفرضية الأولى ومنه يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة تفوق (99%) أن أغلبية أساتذة التعليم المتوسط يمتلكون درجة متوسطة من الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات أخرى، كدراسة (عمور)¹⁵ و دراسة(صفر، آغا)¹⁶ دراسة (اليامي)¹⁷ في درجة امتلاك الكفايات التدريسية حيث جاءت بدرجة متوسطة.

في حين تختلف الدراسة الحالية مع دراسة (مامكغ)¹⁸، و كذلك دراسة (العنزي)¹⁹ التي بينت نتائجها درجة مرتفعة في مستوى ممارسة الكفايات الرقمية.

وقد يعزى ذلك حسب الباحث إلى أن التركيز في محتويات التكوين سواء على مستوى الجامعة أو على مستوى مؤسسات التكوين لم يكن منصبا على هذا النوع من الكفايات، كما أن معظم الأساتذة لم يكونوا يولون أهمية للتطورات الحاصلة في مجال التقنية الرقمية.

2.7. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: جاء نص الفرضية الثانية كما يلي: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط ترجع لمتغير الجنس.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار -ت- لعينتين مستقلتين، وجاءت نتائج الجدول

جدول (7)

نتائج إختبار ت- لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات أساتذة التعليم المتوسط في استبيان الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي حسب متغير الجنس

الكفايات التدريسية للرقمي	نوع الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبارات المحسوبة	درجات الحرية	الدالة الإحصائية	حجم التأثير Cohen's d
الدرجة الكلية	ذكور	31	47.03	13.33	-0.02	225	0.98 غير دال	0.02
	إناث	196	47.09	12.20				

من خلال الجدول رقم (7) يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور في الدرجة الكلية على استبيان الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي بلغ (47.03) بانحراف معياري قدره (13.33)، كما قدر المتوسط الحسابي لدرجات الإناث في الدرجة الكلية على استبيان الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي بـ (47.09) بانحراف معياري قدره (12.20)، هذا وقد جاءت قيمة اختبار ت- المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ: (-0.02) بدرجات حرية (225)، وهي غير دالة إحصائياً. كما نلاحظ أن حجم التأثير (Cohen' d) لم يتجاوز (0.02)

وفي ضوء ما سبق، يتبين بأن بيانات الدراسة الحالية جاءت غير مؤيدة لنص الفرضية الثانية وبذلك يمكننا القول بأنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط ترجع لمتغير الجنس. ولقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (مامكغ)²⁰ التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وعلى النقيض من ذلك فقد اختلفت نتائج دراسات أخرى مع الدراسة الحالية كما هو الشأن في دراسة (العنزي) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في مستوى ممارسة الكفايات الإلكترونية لصالح المعلمات، و دراسة (الكثمي)²¹ التي بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في درجة استخدام المعلمين لتقنيات التعلم عن بعد في متغير الجنس، كما أظهرت دراسة (صفر، آغا) وجود فروق عند مستوى الدلالة (0.01) بين الجنسي لصالح الإناث في درجة امتلاك المعلمين لكفايات تكنولوجيا الإعلام و الاتصال.

والملاحظ هو أنه رغم أن مهنة التعليم تكاد تصبح مهنة خاصة بالإناث إذا نظرنا إلى ازدياد عدد الملحقين منهم بها وذلك ربما بسبب الميل نحوها و قبولها اجتماعيا وملاءمة توقيت العمل فيها لخصوصيات هذه الفئة، إلا أن ذلك لم يعطي أي أفضلية لأحد الجنسين على الآخر في درجة امتلاكهم للكفايات التدريسية للتعليم الرقمي.

3.7 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: جاء نص الفرضية الثالثة كما يلي: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط ترجع لمتغير الخبرة.

ولاختبار هذه الفرضية، ونظرًا لعدم توفر شرط التجانس بين المجموعات، قمنا باستخدام اختبار Kruskal-Wallis من أجل المقارنة بين درجات أساتذة التعليم المتوسط على استبيان الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي حسب متغير الخبرة وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (08):

نتائج اختبار Kruskal-Wallis للمقارنة بين متوسطات درجات أساتذة التعليم المتوسط على استبيان الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي حسب متغير الخبرة

المتغير	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة Kruskal-Wallis H	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية	مربع ايضا η^2
الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي	من 0 الى أقل من 5 سنوات	57	127.10	26.25	02	0.000	0.12
	من 5 الى أقل من 10 سنوات	62	141.63				
	10 سنوات فأكثر	108	91.23				
	المجموع	227	/				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن هناك (57) مشاركاً خبرتهم تتراوح من (0) إلى أقل من 5 سنوات)، بلغ متوسط الرتب لدرجاتهم في استبيان الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي (127.10) كما نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك (62) مشاركاً خبرتهم تتراوح من (5) إلى أقل من 10 سنوات)، بلغ متوسط الرتب لدرجاتهم في استبيان الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي (141.63)، كما نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك (108) مشاركاً خبرتهم تساوي أو تفوق 10 سنوات، بلغ متوسط الرتب لدرجاتهم في استبيان الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي (91.23)، كما نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة إختبار Kruskal-Wallis H المحسوبة بالنسبة للدرجة الكلية لاستبيان الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي قد بلغت (26.25) بدرجات حرية (02) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى أقل من (0.01)، كما يشير مربع ايضا الى أن حجم التأثير في بيانات الفرضية الثالثة متوسط باعتبار أنه بلغ (0.12).

وفي ضوء ما سبق، يتبين بأن بيانات الدراسة الحالية جاءت مؤيدة لنص الفرضية الثالثة وبالتالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط ترجع لمتغير الخبرة.

واختلفت دراستنا في نتائجها مع دراسة (الكلمى)²² و (مامكغ)²³ في متغير الخبرة.

وهذا يدل على أن فئة الأساتذة الذين خبرتهم من (5) إلى أقل من 10 سنوات)، لهم دراية بالوسائط الرقمية واهتمام وميول أكبر لممارستها في العملية التدريسية، وتلك نتيجة منطقية فمن حيث السياق الزمني لظهور التقنيات الرقمية كالوسائط والأدوات والمنصات وخدمات الأنترنت سواء في الحياة المهنية أو الشخصية يعتبر أكثر نسبيا مقارنة من ذوي سنوات خبرة أعلى، كما يتبين أن فئة أكبر من 10 سنوات رصيدهم المعرفي أقل في التعليم الرقمي بسبب ربما مقاومتهم لعملية التغيير والتمسك بالأسلوب التقليدي لإدارة العملية التعليمية.

4.7 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: جاء نص الفرضية الرابعة كما يلي: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط ترجع لمتغير مواد التعليم (مواد أدبية- مواد علمية).

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار-ت- لعينتين مستقلتين والجدول التالي يبين:

جدول (09)

نتائج إختبار ت- لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات أساتذة التعليم المتوسط في استبيان

الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي حسب متغير مواد التعليم

الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي	مواد التعليم	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبارات المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير Cohen's d
الدرجة الكلية	علمي	84	49.10	11.80	1.90	225	0.06 غير دال	0.26
	أدبي	143	45.90	12.52				

من خلال الجدول رقم (09) يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات أساتذة التعليم المتوسط الذين يدرسون مواد علمية على استبيان الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي بلغ: (49.10) بانحراف معياري قدره (11.80) كما قدر المتوسط الحسابي لدرجات أساتذة التعليم المتوسط الذين يدرسون مواد أدبية على استبيان الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي بـ (45.90) بانحراف معياري قدره (12.52)، هذا وقد جاءت قيمة اختبار ت- المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ (1.90) بدرجات حرية (225)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما نلاحظ أن حجم التأثير (Cohen's d) قد جاء صغير بحيث لم يتجاوز: (0.26).

وفي ضوء ما سبق، يتبين بأن بيانات الدراسة الحالية جاءت غير مؤيدة لنص الفرضية الرابعة وبذلك يمكننا القول بأنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط ترجع لمتغير مواد التعليم (مواد أدبية- مواد علمية). وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (صفر، آغا)²⁴ التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في متغير التخصص لصالح التخصص العلمي.

وقد يرجع ذلك لعدم الاهتمام بالتعليم الرقمي من طرف الاساتذة سواء كانوا من الذين يدرسون المواد الأدبية أو المواد العلمية، أو بسبب نقص في الوعي بأهميته، وكذا لقصور في التكوين.

خاتمة:

ختاما لما سبق يمكن القول أن امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي كان بدرجة متوسطة ولقد تم الانطلاق في هذه الدراسة من المقدمة التي تضمنت الإشكالية والتساؤلات و الفرضيات والمصطلحات والأهداف والمنهج المتبع، ثم الإطار النظري للتعليم الرقمي، ومنه إلى الجانب الميداني الذي تضمن الدراسة الاستطلاعية التي تم فيها إعادة حساب صدق وثبات الأداة كما تم التطرق إلى العينة التي تمثلت في (227) معلما ومعلمة، وكذا أداة جمع البيانات والأساليب الإحصائية المتبعة في تحليلها، وكان هدف الباحث هو الكشف عن درجة امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط، و توصل إلى النتائج التالية:

- امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط كان بدرجة "متوسطة"
- لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الخبرة المهنية لصالح فئة من (5 إلى 10 سنوات).
- لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي لأساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير مواد التعليم (مواد أدبية- مواد علمية)
- وبناء على ما سبق يوصي الباحث بما يلي:
- إعطاء الأهمية البالغة للتعليم الرقمي من طرف القائمين على شؤون التربية.
- توفير كل الإمكانيات الضرورية التقنية والبيداغوجية لنجاح التعليم الرقمي.
- إطلاق حملات توعية بأهمية التعليم الرقمي على كل المعنيين بالعملية التعليمية.
- التعمق في تحليل المحتويات التعليمية للتعليم الرقمي لتحديد الاحتياجات التدريبية لعمليات التكوين.
- إجراء دراسات نوعية أخرى حول الكفايات التدريسية للتعليم الرقمي.

قائمة المراجع:

1. زاخ أمين، باجي عبد القادر، 2022، واقع و تحديات التعليم الرقمي في الجزائر في ظل جائحة كورونا (COVID19)، مجلة المشكلة الاقتصادية و التنمية، مجلد1، عدد 2، ص01-14.
2. الزهراني سلمان يحي أحمد، 2021، دور التعليم الإلكتروني في تطوير التعليم في بعض كليات التربية بالمملكة العربية السعودية، جامعة الباحة، كلية التربية، المملكة العربية السعودية ص 199.
3. مامكغ لارا سعد الدين، 2021، درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلم الرقمي و اتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا، دراسة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
4. عمور عمر، 2014، مدى امتلاك أساتذة التعليم المتوسط للكفايات التكنولوجية التعليمية و مستوى ممارستهم لها من وجهة نظرهم، مجلة أنسنة للبحوث و الدراسات، عدد9 ص 130-153.
5. العنزي سلامة بن عواد، 2021، مستوى ممارسة الكفايات الإلكترونية لدى معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ص 385 - 418.
6. صفر عمار حسن، آغا ناصر حسين، درجة توفر كفايات تكنولوجيات المعلومات و الاتصال لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات البوابة الدولية لإعداد المعلمين
Education.arab.macam.ac.il/article/1843
7. ساكر هدى، بوعطيط جلال الدين، 2021، سياسة التعليم الإلكتروني عن بعد بالمؤسسات الجامعية كآلية لضمان سيرورة التعليم الجامعي في ظل جائحة فيروس كورونا (كوفيد 19) مجلة علوم الأداء الرياضي، مجلد3، عدد (خاص 2)، ص 36-50.

8. لونيس علي، أشعلال ياسمين، دور التعليم الرقمي في تحسين الأداء لدى المعلم والمتعلم (البيئة المهنية نموذجا)، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ص 414.
9. يخلف رفيقة، 2019، جودة التعليم الرقمي، مجلة الاناسة و علوم المجتمع، عدد 5 ص 166-185.
10. جاكاريجا كيتا، محمد زيد اسماعيل، نشأت عبد العزيز بيومي، 2018، تخطيط كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي، مجلة العلوم النفسية و التربوية، مجلد 6، عدد 1، ص 412-444.
11. علال عبد الرحمان، بلعيد زهرة، 2022، الحاجة لتكوين المعلمين على التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا بين الواقع و المأمول، مجلة دراسات نفسية و اجتماعية، مجلد 11 عدد 2، ص 421-434 .
12. أحمد جاسم رؤى، سلمان بشرى إبراهيم، بدون سنة، أثر التعليم الرقمي على التحصيل العلمي للطالب (دراسة تحليلية مقارنة لطلبة المرحلة الرابعة لقسم العلوم المالية و المصرفية بكلية الرشيد، كلية الرشيد الجامعة، العراق.
13. الزهراني سلمان يحي أحمد، مرجع سبق ذكره، ص 198.
14. أحمد جاسم رؤى، سلمان بشرى إبراهيم، بدون سنة، مرجع سبق ذكره، ص 7.
15. عمور عمر، 2014، مرجع سبق ذكره.
16. صفر عمار حسن، آغا ناصر حسين، 2021، مرجع سبق ذكره.
17. اليامي هدى بنت يحي ناصر، 2020، برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية، ص 21-61.
18. مامكغ لارا سعد الدين، 2021، مرجع سبق ذكره.
19. العنزي سلامة بن عواد، 2021، مرجع سبق ذكره.

20. مامكغ لارا سعد الدين، 2021، مرجع سبق ذكره.
21. الكلثمي شهري علي بن محمد، 2022، درجة استخدام المعلمين لتقنيات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم و علاقته ببعض المتغيرات، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، Education.arab.macam.ac.il/article/1814.
22. الكلثمي، شهري علي بن محمد، مرجع سبق ذكره.
23. مامكغ لارا سعد الدين، 2021، مرجع سبق ذكره.
24. صفر عمار حسن، آغا ناصر حسين، 2021، مرجع سبق ذكره.