كلّــيّة الدّراسات العليا

كلّيّة التّربية – ماجستير إدارة تعليميّة

مدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بالأَداء الأكاديميّ

The Extent of Availability of Digital Skills among Hebron University Faculty Members and it Relation to their Academic Performance

إعداد الطّالبة

وفاء محمد اسليم العملة

إشراف الدّكتور

د. ابراهيم إبراهيم أبو عقيل

قُدِّمتْ هذه الرِّسالةُ استكمالاً لمتطلَّباتِ الحصولِ على دَرجةِ الماجستير في الإدارةِ التَّعليميّة من كليّة الدِّراسات العُلْيا في جامعة الخَليل، فِلَسْطِين

1442 هـ - 2022م

إجازة الرسالة

مدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بالأداء الأكاديميّ

إعداد

وفاء محمد العملة

إشراف

د. إبراهيم إبراهيم أبو عقيل

نُوقشت هذه الرسالة يوم السبت, بتاريخ 29 / 1 /2022م، وأجيزت من أعضاء لجنة المناقشة التالية أسماؤهم:

أعضاء لجنة المناقشة: التوقيع

د. إبراهيم إبراهيم أبو عقيل / مشرفاً رئيساً .....

د. سائدة جاسر عفونة / ممتحنا خارجيّاً .....

د. كمال يونس مخامرة / ممتحنا داخليّاً .....

الخليل - فلسطين

1442هـ -2022م

بسم الله الرحمن الرحيم

((وَقُلِ اعملوا فَسَيَرَى الله عَمَلَكُمْ ورسوله والمؤمنون وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ))

إقرار:

أُقرُّ أنّا مُعدّ هذه الرسالة، بأنّها قُدّمتْ إلى جامعة الخليل لنيل درجة الماجستير، وأنّها نتيجة أبحاثي الخاصّة، ما عدا ما تمّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الدراسة أو أيَّ جزء منها، لم يُقدّم لنيل درجة عليا أُخرى لأيّ جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:.....وفاء.....

وفاء العملة .

التاريخ: 2022\1\29

اهداء

الى من جعل البسمة على وجهي في كل مرة نادوني باسمه فخراً، الى بشاشته وحسن طباعِه، الى لين قلبه ووداعته.. إلى ذكراه الطّيبة.. أبي رحمه الله

إلى من ساندتني في شدّتي قبل راحتي. وهيّأت لي من كفّيها ملاذاً آمنا أِهربُ إليهِ كلّما عصفت بيَّ الحياةُ،

أُمي الغالية

إلى منارات القلبِ.. أشقاء روحي ورفاق الأمسيات التي لم تختلط فيها سوى مشاعر الحبّ والامتنان،

اخواني وزوجاتهم وأبنائهم

إلى السّند الذي لم يكلْ ولم يملْ من احتمالي في كل حالاتي، إلى الرّجل الذي وقفَ بجانبي وأَمدني بالقوة كي أَخطوَ خُطوتي الأولى في هذا النجاح زوجي الغالي

إلى أخواتي شقيقات قلبي، ضحكاتي المُؤجّلة، وفرحي الذي يغمرني كلّما اجتمعت بنا الأَيام، اخواتي الغاليات.

إلى روحها، وهي تحيط بنا وتمدنا بقوة الصبر في غيابها رغم الفراق ...أُختي الغالية رحمها الله

إلى عائلتي الثّانية، وبيت احتضن في كنفه خُطُواتي ونجاحي .... عائلة زوجي الأكارم

إلى مناهل العلم.. ومصادر النّور والفلاح.. أستاذتي الأفاضل

إلى من هيأوا لي من حلمي حقيقة وشاركوني كلَّ لحظات الجِدّ والتَّعب؛ لكي تتكلل بهذا النّجاح المتّواضع.. لكل مَنْ ساندني وساعدني ووقف إلى جانبي، لكل مَنْ آمن بي لتحقيق هذا الحلم،

زميلاتي وزملائي صديقاتي ورفاق الدرب

إلى كلِّ من وضع بصمته في بناء هذا العمل ولم يبخل عليّ من عطائهِ ومعلوماته

إلى روح المرحوم المهندس الدكتور إبراهيم عفانة "أبي تميم"

إلى من أناروا عتمة ليلي وأضاءوا لي شموساً تنير لي دربي، إليكم جميعا أحبتي أُهدي ثمرة عملي، وأفرح بكم كما لم أفرح من قبل

إلى أطفالي الذين لم أرهم بعد أنا فخورة بكم.. فكونوا كذلك

إلى كل هؤلاء أُهدي هذا العمل المتواضع وفاءً وعرفاناً

شُكرٌ وتَقدير

الحمدُ لله ربّ العالمين والصّلاة والسّلام على أشرفِ الخَلق والمُرسلين، سيّدنا ومعلّمنا الأول محمد بن عبد الله، الحمدُ لله الذي أكرمني باكتمال رسالتي، الحمدُ لله الذي متّعني بوافرِ الصحة؛ لأُنجزَ هذا العمل المتواضع.

إنّني أمام هذه الفرحةُ التي تغمُرني، لا يَسُعني إلاّ أنْ أتقدّمَ بوافر الشّكر والامتنان إلى الدّكتور القدير إبراهيم أبو عقيل؛ لتكرّمه بالإشراف على رسالتي، والّذي لم يبخل علي بإسداء نصحه وتعليماته، وإعطائي المشورة؛ كي أُخرجَ هذا العمل على أحسن وجه، كما أتقدّم بوافرِ الشّكر لأساتذتي في جامعة الخليل وعلى رأسهم الأب والدكتور القدير كمال مخامرة عميد كلّية التّربية، على دعمه المتواصل لطلّابه، والشّكر الوصول إلى كلية الدراسات العليا والذين أتاحوا لنا الفرصة للالتحاق بهذا البرنامج التّعليمي القدير، والشّكر الخاص لأَساتذتي في الماجستير، وأخصُّ بالذِّكر الدّكتور كرم الكركيّ، الدّكتور سامي عدوان، الدّكتورة منال أبو منشار، الدّكتور بلال مخامرة، الدّكتور مهند الجعبري، والدّكتور نبيل الجندي، ولا أَنسى أنْ أشكرَ أساتذتي في كلّية التّربية في مرحلة البكالوريوس على عطائهم الذي لا زلت أَلمِسُ آثره حتّى هذا اليوم، وإن مرّت سنون كثيرة.

ولا أَنسى أن أتقدّم بالشّكرِ الجزيل للجنة المناقشة التي تكرّمت بمناقشة رسالتي والمكوّنة من الدكتور إبراهيم أبو عقيل مشرفاً، الدكتور كمال مخامرة مناقشاً داخلياً والدكتورة سائدة عفونة مناقشاً خارجياً، شاكرة لهم تعاونهم وما بذلوه من نصح ونقد بنّاء لتطوير هذه الرّسالة. كما أتقدّم بوافرِ الشّكر والامتنانِ إلى لجنة التحكيم كل باسمه ولقبه والذين لم يبخلوا بعطائهم في تحكيم أدوات هذه الرّسالة، واسداء النّصح والمشورة.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لكل من قدّم لي يدَ العون في إتمام مُتطلبات هذه الرّسالة من أساتذة ومحكمين ومبرمجين ومتخصصين ومقيّمين ومدققّين ومترجمين وعاملين في مجال التكنولوجيا والاتصالات، وأخصّ بالذكر الاستاذ زكريا الزغاميم، والاستاذ علي أنور من العراق الشقيق،و الاستاذ علاء الزّعارير، والدّكتور القدير هشام الشويكي.

وفي الختام، أَشكر كلَّ من أناروا لي درباً معتماً، ووقفوا جانبي داعمين ومساندين، وموجّهين ومشرفين، أَشكر زميلاتي ومديرتي في مدرسة شهداء بيت اولا على دعمهن المعنويّ وتعزيزهن الدائم، كما أَشكر زملائي وزميلاتي في رحلة الماجستير على اختلاف مسمياتهم والقابهم على دعمهم وسندهم في هذا المشوار بكلِّ ما يحمله من لحظاتٍ وتحدياتٍ وإنجازاتٍ.

الباحثة: وفاء العملة

فهرس المحتويات

اجازة الرسالة .....

القران الكريم .....أ

إقرار.....ب

الإهداء .....ت

شكر وتقدير .....ث

فهرس المحتويات .....ج

فهرس الجداول .....د

فهرس الاشكال.....ذ

فهرس الملاحق ..... ر

ملخص الدراسة باللغة العربية ..... س

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية ..... ص

الفصل الاول: الاطار العام للدراسة 1

مقدمة 2

مشكلة الدراسة 5

أسئلة الدراسة 7

فرضيات الدراسة 8

أهداف الدراسة 8

أهمية الدراسة 9

حدود الدراسة 10

مصطلحات الدراسة.....10

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.....14

أولاً : الإطار النظري 14

الثورة الرقمية وتأثيرها على التعليم 15

سمات الثورة الرقمية وملامحها... 16

ملامح التعليم في العصر الرقمي.....18

مفهوم التعليم الرقمي..... 19

أهمية التعليم الرقمي ومزاياه.....22

المعايير المعتمدة في مجال التعليم الرقمي.....24
المهارات الرقمية والتدريس الرقمي 25
مفهوم المهارات الرقمية 25
أهمية المهارات الرقمية 27
مستويات المهارات الرقمية 29
المهارات الأساسية.....29
المهارات المتوسطة.....29
المهارات المتقدمة.....30
أبعاد ومجالات المهارات الرقمية 32
أولا:- الأبعاد الأساسية.....32
ثانيا:- الأبعاد الثانوية.....34
أطر المهارات الرقمية.....36
اطار الكفاءة الرقمية للمواطنين (Digcomp).....37
إطار الإلمام بالمعارف الرقمية العالمي(DLGF).....39
إطار المهارات الرقمية (DISTO).....39
إطار المهارات الرقمية الأساسية الجديد.....40
ثانياً : الأداء الأكاديمي.....42
مفهوم الأداء الأكاديمي.....42
أهمية الأداء الأكاديمي.....44
كفايات الأداء الأكاديمي.....45
كفايات التخطيط.....47
كفايات التنفيذ.....48
كفايات إدارة عملية التعليم.....49
كفايات التقويم.....49
كفايات الاتصال والتواصل.....50
معايير الأداء الأكاديمي.....52
تجربة جامعة الخليل في إدارة أزمة العملية التعليمية في ظل جائحة كورونا خدمات وتطبيقات جوجل التعليمية
أنموذجا :.....53
الدراسات السابقة 55

أولاً: الدراسات المتعلقة بالمهارات الرقمية والتعليم الرقمي 55
ثانياً: الدراسات المتعلقة بالأداء الأكاديمي 62
ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة.....69
اوجه الاستفادة من الدراسات السابقة.....70
ماتميزت به الدراسة عن الدراسات السابقة.....71
الفصل الثالث:الطريقة والإجراءات 73
الطريقة والاجراءات.....73
مقدمة 73
منهج الدراسة.....73
مجتمع الدراسة.....73
عينة الدراسة.....74
أدوات الدراسة.....76
الجانب الاول: المهارات الرقمية.....76
الجانب الثاني : الاداء الأكاديمي.....76
صدق أداة الدراسة.....77
الاولى: الصدق الظاهري للأداة(صدق المحكمين).....77
صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.....78
ثبات أداة الدراسة.....80
المقابلات المقننة.....82
اجراءات المقابلة.....82
اسئلة المقابلة.....83
صدق ثبات المقابلة.....83
خطوات تطبيق الدراسة.....84
متغيرات الدراسة.....85
المعالجة الإحصائية.....85
الاستبانة.....85
تصحيح المقياس (مفتاح المتوسطات الحسابية لنتائج الدراسة).....86
الفصل الرابع: تحليل نتائج الدراسة 87
تحليل نتائج الدراسة 88

الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها 123
تمهيد 123
أولاً:مناقشة نتائج الدراسة 123
مناقشة نتائج المقابلات 136
ثانياً : توصيات الدراسة 141
ثالثاً : المقترحات 142
المراجع العربية 143
المراجع الأجنبية 155
الملاحق.....164

فهرس الجداول

الجدول	رقم الصفحة
جدول 1: خصائص مجتمع الدراسة حسب التفرغ للتدريس	74
جدول 2: خصائص العينة الديموغرافية	75
جدول 3: سلم ليكرت الخماسي (Likert Scale)	77
جدول 4: نتائج معامل الارتباط بيرسون (pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات كل مجال مع الدرجة الكلية للأداة	78
جدول 5: نتائج معامل جثمان لثبات أداة الدراسة	80
جدول 6: نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة	81
جدول 7: مفاتيح التصحيح	86
جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الأكاديمي	88
جدول9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل	90
جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المهارات الرقمية الأساسية لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل مرتبة حسب الأهمية.	91
جدول 11: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المهارات الرقمية المتقدمة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل مرتبة حسب الأهمية	93
جدول 12: المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لمستوى الأداء الأكاديميّ لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل	95
جدول 13: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الإعداد والتخطيط للتدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل مرتبة حسب الأهمية	97
جدول 14: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات البحث العلميّ لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل مرتّبة حسب الأهمّية	99
جدول 15: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لفقرات المتابعة (الاختبارات والدّرجات) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل مرتّبة حسب الأهميّة	100

جدول 16: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات المقررات الدّراسية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل مرتّبة حسب الأهميّة	102
جدول 17: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات التّفاعل مع الطّلبة أثناء اللّقاء الإلكترونيّ لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل مرتبة حسب الأهمية	104
جدول 18: معامل الارتباط بيرسون الّذي يوضّح العلاقة بين درجة المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل وأدائهم الأكاديميّ	105
جدول 19: اختبار(ت) في قياس متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ	106
جدول 20: نتائج اختبار تحليل التّباين الأُحادي (One Way ANOVA) في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر الرّتبة الأكاديميّة	108
جدول 21: نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير التربة الأكاديمية	109
جدول 22: الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر الرّتبة الأكاديميّة.	110
جدول 23: نتائج اختبار ت في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير نوع الكلية.	112
جدول 24: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر سنوات الخدمة.	114
جدول 25: نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.	115
جدول 26: الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.	116
جدول 27: نتائج اختبار ت في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تعزى لمتغير التفرغ.	117

فهرس الاشكال

شكل 2 كفايات المعلّم في العمليّة التّعليميّة، (سالم 2019).	47
شكل 3 المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الأكاديميّ.	89
شكل 4 المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لمدى توافر المهارات الرّقمية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل.	90
شكل 5 المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لمستوى الأداء الأكاديميّ لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل.	96
شكل6 نتائج اختبار(ت) في قياس متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ.	107
شكل 7 الأعداد، المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة للفروق في متوسّطات استجابات عينة الدّراسة تُعزى لمتغيّر الرّتبة الأكاديميّة.	111
شكل 8 نتائج اختبار ت في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير نوع الكلية.	113
شكل 9 نتائج اختبار ت في متوسطات استجابات عينة الدّراسة تُعزى لمتغير التفرغ.	118

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
ملحق(1)	الاستبانة في صورتها الأولية	165
ملحق(2)	قائمة المحكمين	171
ملحق(3)	الاستبانة بصورتها النهائية	172
ملحق (4)	كتاب تسهيل مهمة موجه إلى النائب الأكاديمي	177
ملحق (5)	التدقيق اللغوي للرسالة	178

ملخّص الدّراسة باللغة العربيّة

هدفت هذه الدّراسة التّعرف إلى مدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بالأداء الأكاديميّ، في ضوء متغيّرات الدّراسة، (النّوع الاجتماعي، الرّتبة الاكاديمية، نوع الكلّية، سنوات الخدّمة والتفرغ). وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل، والبالغ عددهم (428) محاضرا، وقد تمَّ اختيارُ عيّنةٍ عشوائيّة طبقيّة بنسبة 20% بناء على مُتغير التّفرغ، وقد بلغ عدد أفراد العيّنة (89) محاضراً من المجتمع الاحصائيّ، واستخدمتْ الدّراسة المنّهجَ الوصفيّ التّحليليّ (الكمّيّ والكيفيّ)، طوّرت الباحثة استبانة بعد الرّجوع إلى الأدبيّات والدّراسات السّابقة مكوّنة من قسمين: القسم الأوّل يتكوّن من (25) فقرةً تقيس المهارات الرّقميّة لعضو هيئة التّدريس موزّعة على مجالين، المهارات الرّقميّة الأساسيّة، والمهارات الرّقمية المتقدّمة، وتكوّن القسم الثّاني من (29) فقرة تقيس الأداء الأكاديميّ موزّعة على (5) مجالات، وهي: الإعداد والتخطيط للتدريس، والبحث العلّمي، والمتابعة (الاختبارات والدّرجات)، والمقرّرات الدّراسية، والتّفاعل مع الطّلبة أثناء اللّقاء الالكترونيّ، وبذلك يكون عدد فقرات الاستبانة (54) فقرة، وقد قامت الباحثة بالتحقّق من خصائص الأداة السيكومترية (الصدق والثبات)، وتمّ تطبيقُ ذلك على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (12)من أعضاء هيئة التّدريس.

وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ درجة توافر المهارات الرّقمية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الأكاديميّ جاءت بدرجة مرتفعة، وإلى جانب المهارات الرّقمية الأساسّية كانت الدّرجة مرتفعة حيث تبيّن أنّ أعلى المهارات الأساسيّة كانت قُدرة عُضو هيئة التَّدريس على مشاركةِ الشّاشة أثناء التّواصل مع الطّلبة أثناء المحاضرة الإلكترونيّة في حين

أظهرت النّتائج أن أعضاء هيئة التّدريس يملكون مهارات رقميةٍ مُتقدّمة، مثل مشاركة المُحتوى التّعليميّ مع الطّلبة من خلال تطبيقات (google).

كما أظهرت النّتائج أن أداء أعضاء هيئة التّدريس الأكاديميّ جاء بدرجةٍ مرتفعةٍ جدا حيثُ تبيّن أنّ لدى أعضاء هيئة التّدريس قُدرة مُرتفعة جدّاً على الإعداد والتخطيط للتّدريس، كما بيّنت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائيّاً بين درجة المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وأدائهم الاكاديميّ، كما أشارت النّتائج إلى وجودِ فروق دالة إحصائياً في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة لدرجات توافّر المهارات الرّقمية تُعزى لمتغير التّفرغ وكانت الفروق لصالحِ هيئة التّدريس المتفرّغين في الجامعة، بينما أظهرت النّتائج أنّه لا تُوجد فروق دالّة احصائياً في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة لدرجات توافر المهارات الرّقميّة تُعزى الى النّوع الاجتماعيّ ونوع الكلّية، كما بيّنت النّتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائيّة في متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة لمستوى الأداء الأكاديميّ تُعزى إلى متغير النّوع الاجتماعيّ لصالح الذّكور ومتغير نوع الكلّية لصالح الكلّيات العلميّة.

وأوصت الدّراسة بتفعيل مزيد من التّطبيقات الرّقمية الخاصّة بتطبيقات جوجل التّعليمية في الجامعة وتعميمها على أعضاء هيئة التّدريس، وعقد دورات تدريبيّة متخصّصة لأعضاء هيئة التّدريس في أهم المهارات الرّقمية الحديثة في التّعليم عالمياً؛ لتوظيفها في مختلف التخصّصات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: المهارات الرّقمية ، الأداء الأكاديمي ّ ،جامعة الخليل .

Abstract

This study aimed at identifying the availability of digital skills among faculty members at Hebron University and their relationship to academic performance in light of the study variables (gender, academic rank, type of college, years of work and full-time basis). The population of the study consisted of all full-time and part-time teaching staff at Hebron University. They were 428 instructors. A stratified random sample of 20% of the faculty members was chosen according to the full-time variable, They were 89 faculty members. The research used the analytical descriptive (quantitative and qualitative) methodology. The researcher used questionnaires and interviews as tools for data and information collection. The questionnaire was prepared after referring to previous literature and studies. It was divided into two sections: the first one consisted of 25 items that measures the basic and advanced digital skills, whereas the second section was composed of 29 items that measures the academic performance distributed over five aspects (preparation and planning, scientific research, following up "tests and grades", text books and interaction with students in virtual meetings), so the total number of the questionnaire items are 54. The researcher verified the psycho-metric characteristics (credibility and consistency) of the questionnaire and applied it on a pilot sample of (12) faculty members.

The study revealed that the degree of availability of digital skills among Hebron University staff and their relationship with academic performance was high. The highest basic skill was the ability of faculty members to share a screen while communicating with students during online lectures. The results has also shown that faculty members had advanced digital skills such as sharing educational content with students through Google applications. The results also showed that the performance of academic faculty members came to a very high degree, as it was found that faculty members have a very high ability to prepare and plan for teaching.

The results indicated that there were statistically significant differences in the average responses of the study sample to the degrees of availability of digital skills due to the full-time variable. The results also showed that there were statistically significant differences in the average responses of the study sample to the level of academic performance due to the gender variable in favor of males and the type of college in favor of scientific colleges.

The study recommended activating more digital applications for Google educational applications at the university and circulating them to faculty members, and holding specialized training courses for faculty members in the most important modern digital skills in education; to use them in various academic disciplines.

Keywords: digital skills, academic performance, Hebron University.

الفصل الأول

الإطار العام للدّراسة

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهميّة الدراسة
- حدود الدّراسة
- مصطلحات الدّراسة

الفصل الأول:

خلفيه الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

شهد العالم في الآونة الأخيرة تطوّراً هائلا وانفجاراً معرفيّاً وتكنولوجيّاً سريع الخطى، ألقى بظلاله وآثاره على جميع جوانب الحياة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والتّعليميّة، وأنّ العالم يدور في دائرة واسعة من التّغيير والتّطور، حتى بات التّغيير المستمّر والسّريع سمة حقيقيّة لهذا العصر، وبالتالي أصبح العالم منفتحاً تحت إطار العولمة، التي فرضت نفسها على كلِّ مناحي الحياة، وأَصبحت المعرفة والتّواصل مُتاحا أمام الجميع، وبخاصة في مؤسّسات التّعليم العالي والجامعات.

ويؤكّد أبو سارة (2020) أنّه نتيجة لهذا التّطور الهائل، والانفجار التّكنولوجيّ، وتغيّر المفاهيم، وتطوّر المعرفة وظهور التّكنولوجيا الرّقمية، قد فتح باباً للعديد من التّطبيقات الحديثة بما في ذلك الحاسوب وتطبيقاته والإنترّنت والمدوّنات والأجهزة الذّكية، مما أَدى إلى وجود تخصّصات جديدة لها أهمّية كبرى وقيمة حياتيّة ساهمت في إثراء العلوم المختلفة، وهذا شكّل بيئة خِصبةً تعليميّة انعكست آثارها الإيجابيّة على مناحي الحياة بشكلٍ عام، كما أثّرت هذه الثّورة الرّقمية على طريقة تفكيرنا وتواصلنا وطبيعة الحياة اليوميّة ونوعيّتها، وبالتّالي أصبح من الضّروري اتخاذ قرار حقيقي تجاه الاستخدام الأَمثل لهذه الثورة .

ويَذكُر أنه يجب أن تتكيّف المنظّمات الّتي تريد النّجاح في القرن الحادي والعشرين مع ستّ خصائص أساسيّة للقرن الجديد وهي: (التّكنولوجيا، والعولمة، والمنافسة، والتّغيير، والسّرعة، والتّعقيد

والمفارقة)، وأنّ هذه الخصائّص سوف تفرض واقعاً جديداً، سيؤثّر في جميع مناحي الحياة ومجالاتها خاصّة في المجالات المعرفيّة والتعليميّة.

ويشير بدارنه (2020) إلى أنَّ التطوّر التّكنولوجي السّريع أدّى لحدوث تغيّر إيجابي في جميع جوانب البيئة التّعليميّة، بما فيها من عناصر ومكوّنات، من خلال اعتماد التّعليم الرّقميّ الذي بات أُسلوباً هاماً في ظلِّ انفجار معرفيٍّ ومعلوماتّي، وأن هذا النّوع من التّعليم سهّل عمليّة التّعليم من خلال قدرة المتعلّم على الاعتماد على مهاراته وخبراته وطاقته الخاصة المتوفّرة لديه.

ولمواكبة هذا العالم المتنام في السّرعة والتّقدم، لا بد من معرفة المهارات الرّقميّة التي تقومُ على ثلاثةِ أُسس وهي: الإقناع، والمعرفة والابتكار، وتعني المهارات الرّقمية " القدرات والمعارف والمهارات المختلفة، بالإضافة إلى مزيج السّلوكيات، والخبرات، والدّراية، وعادات العمل، والسّمات الشّخصية، والتّصرفات، والكفاءات، والقيم (حمود،2020).

وتؤكّد الدّراسات التّربوية على أهميّة المهارات الرّقميّة في التّعليم وخاصة التّعليم الجامعيّ؛ فالجامعة تقوم بدور استشرافي لمعرفةِ المشاكلِ والحلول المستقبليّة بصفتها عاملاً مؤثراً في المجتمع، وتعكس توجّهاته، فهي التي تنهض بالمجتمع، وتمدّه بآليات حلِّ المشكّلات واحتواء المعرفة وتزويدها للمتعلّمين، وهي التي تلبّي نداء التّطور والتّجديد، وبالتّالي تعمل تنمية الجامعة تكنولوجيّاً على رفعِ مُستوى الإبداع والابتكار، واستثمار الطاقات البشرية والعقول؛ مما أدى إلى النّهوض بالتّعليم الجامعيّ الرّقمي، وإعطائه أولويّة حيويّة من خلال ما تقدِّمه التّكنولوجيا الحديثة بوسائطها كافة (عمايرة،2016).

وتقوم الجامعةُ بثلاثةِ أدوارٍ أساسيّة باعتمادها على أساتذتها، وتتمثل في العمل على تطوير وانتشار المعرفة من خلال أساليب التّدريس المُختلفة والتدرّب عليها، وتطوير مفاهيم البحث العلميّ وتنمية المعرفة في جوانبها المختلفة، وتخريج الأجيال المتميّزة القادرة على خدمة المجتمع والنهوض به، وبالتّالي

فإنّ التّعليم الجامعيّ مهمّة تحتاج إلى مهارات عالية في التّدريس، ومستوى عال من القدرات بحيث يتمتّع الأستاذ الجامعيّ بكفاءة عالية ومهارات تخصُّصية بوصفه منبعاً للعلم والثّقافة، وهو من يُولّد المعرفة لدى طلابه من خلال أدائه الأكاديميّ في محاضراته ودروسه، وقدرته على فتح آفاق التّساؤل والبحث والنّقد والتّفكير لديهم، حيث يعدُّ الأُستاذ الجامعيّ الأساس المتين الّذي تقوم عليه الجامعة، وهو العنصر الأهم الذي يساعدها على تحقيق أهدافها والنّهوض بخططها نحوَ النَّجاح، وهو من يعدُّ طلّابه اعداداً سليماً يؤهّلهم لمواجهة المستقبل، وبالتّالي ايجاد مخرجاتٍ تعليميّةٍ قادرةٍ على تطويرِ المجتمع بجوانبه كافة في ظلِّ هذا التّطور المعرفيّ والتكنولوجيّ الرّقمي (البكر،2012).

ويُشير قويّ(2008) إلى أنّه في خضمّ هذا التّطور الهائل، وما نتج عنه من تحدّيات، مِنْ ظهور منظّمات إلكترونية رقميّة، أصبح العنصر البشريّ هو رأس المال الحقيقيّ؛ نتيجة لواقع التّقنيات الحديثة، فكان لا بُدّ من اعادة هيكلةِ وتنظيم وتشكيل هذا المورد البشريّ بما يَضمن تكامل الأَدوار والمهام من خلال تفعيل الموارد البشرية، وتطوير فرق العمل المتخصصة، والتي تعد مدخلاً لاعتماد تقنيات العصر الحديث من تبني الأساليب الإلكترونية، وبالتّالي أوجبَ هذا الواقع على الجامعات أنْ تبلور خططاً تضمن تطوير مجتمع المعرفة لديها بما يضمن تطوير أدائهم التدريسي.

وتذكر الزّين (2016) أنَّ التّعلم في زمن الرّقمنة يختلف في أساليبهِ وطُرقِ صياغتهِ وعرضهِ، في زمانه ومكانه، وحتى في آليّة التّعليم عن التّعليم التّقليدي، وبالتّالي يساعد في تحفيز المعلمين وجذبهم بطريقة تفاعليّة بعيداً عن التّلقين، كما أنّه يتميّز بقدرته على تطوير مفهوم التّعلم الذّاتي، ويشجّع المتعلّمين على أهميّة تبادل الأفكار والمعلومات عبر المدوّنات ووسائل التّواصل الاجتماعيّ، كما يقدّم قناة للتّبادل الثّقافي العالميّ على اختلاف الثّقافات والتّوجّهات، ويعمل على تعزيز الإبداع لدى المتعلّمين؛ من خلال تطوير التفكير واكتساب خبرات ومهارات حديثة ومتطوّرة.

ويشير بدارنة (2020) إلى أنّ التّعليم الرّقميّ نوعٌ هام من التّعلم عن بُعد بالاعتماد على شبكات الإنترّنت سواء كان ذلك بشكلٍ مُتزامن أو غير مُتزامن، ويؤكّد غار وآخرون (McGarr,et al, 2019) أنَّ التّنمية المهنية للمعلّمين وبرامج إعداد المعلّمين لا بد أنْ تُركّز على تطوير مهارات التّعلّم الرّقمي في كلِّ مراحِلها بما يساعد على توفير مُتطلبات المهارات الرّقمية للمعلّمين في مجال العملّية التّعليمية، قبل الإعداد للخدمة وأثناءها.

ويذكر النّجار (2003) أنّ التّعليم الرّقميّ يوفّر إمكانيّة التّواصل المباشر بين المعلّمين والطّلبة من خلال الإنترنت، وبالتّالي فهو يشمل ثلاثةَ مكوناتٍ أَساسية تتمثّل في المكوّن التّعليميّ بما يتضمّنُ من طلبة ومواد تعليمية ومدرسين واداريين ومنشآت أبحاث ومكاتب ومعامل، ومكون تكنولوجي من خلال موقع إنترنت وحواسيب ومواد تعليمية رقمية وشبكات، ومكون إداري: يشمل اهدافاً وخططاً وفلسفةً واستراتيجيات وجداول زمنية خاصة بالتعليم الرقمي، وأيضاً يشمل أهداف طويلة الأمد وقصيرة الأمد، ومتابعة تقييم لبرامج التّعلم الرّقميّ.

ويؤكّد العمايرة (2016) أننا في ظلّ المجتمع المعرفيّ وتصاعد أهميةِ التّعليم الرّقميّ والتّكنولوجيا الرّقميّة في حياتنا بصفتها عامل تجديد وتحفيز فإنَّ مصدر القيمة الحقيقية تَكمنُ في قوة العقل باعتباره مصدراً للتعليم، بحيث يتطوّر الأداء، ويكون الناس منتجين مبدعين ومبتكرين، وهذا يجعلهم دائمي البحث عن تطوير مهاراتهم وكفاءاتهم لمواجهة هذه التغيرات بحيث يكونون مبتكرين ومبدعين لا مجرد مستهلكين، فمن يملك قوة التكنولوجيا اليوم هو من يقدم مساهمةً حقيقيةً لمجتمعه على الأصعدة كافّة.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما تقدّم ونظراً للكارثة الوبائيّة التي شكّلت نقطة تغيير في مسار العالم، نتيجة لجائحة (كوفيد 19) "وهو مرض مُعدٍ يسبِّبه فيروس كورونا، مكتشَف حديثاً حيث يعاني معظم الأشخاص الذين

يصابون بفيروس كوفيد-19 من اعتلالات تنفسية خفيفة إلى متوسطة، ويُعَدّ كبار السن، وأولئك الذين يعانون من مشاكل طبية كامنة مثل الأمراض القلبية الوعائية والسكري وأمراض الجهاز التنفسي المزمنة والسرطان هم الأشخاص الأكثر عرضة للإصابة باعتلالات خطيرة". (منظّمة الصحة العالمية ،2020)

وقد أدّى هذا الوباء الى تغيير وتحدٍّ حقيقيٍّ أمامَ العالم لمواجهة هذه الأزمة الإنسانية حيث تمّ إعلان حالة الطوارئ والإغلاق على مستوى العالم، كما تمّ إعلان حالة الطوارئ في فلسطين بموجب مرسوم رئاسيّ صدر في رام الله في الخامس من شهر اذار\2019 لمدة 30 يوماً لمواجهة خطر تفشي وباء كورونا المستجد.(المرسوم الرئاسي \2019)، وفُرِض الإغلاق الشّامل وتعطّلت العديد من مناحي الحياة بما فيها المؤسّسات التّعليمية، ما جعل كثيراً من المؤسسات والشّركات والمدراس والمعاهد والجامعات تلجأ للتّواصل الإلكترونيّ والرّقميّ من أجل استمرارية خدماتها.

وتعدُّ جامعة الخليل من الجامعات المحلّية والعالميّة التي حرصت على التّواصل مع طلاّبها، من خلال التعليم الإلكتروني والرّقميّ في كليّاتها كافّة، حيث تحوّل التّدريس الجامعي للعام الدراسي(2020-2021) إلى التّعلم الإلكترونيّ والرّقميّ عن بُعد، باستخدام التّطبيقات الإلكترونيّة والرّقميّة، ودعمت جامعة الخليل مجموعة من التّطبيقات الرّقميّة لتسهيل تواصل الطلبة معَ اساتذتهم، واستمرار العمليّة التّعليميّة من خلال تطبيقات(google app) مثل (classroom)،google meet ،(drive وأيضاً تقنيات زووم والبريد الإلكترونيّ والواتس اب، بالإضافة إلى تفعيل البوابة الأكاديميّة الخاصة بإرشاد الطلّبة على اختلاف تخصصاتهم(جامعة الخليل، 2019)

وترى الباحثة أن الجامعات تتميّز بدورها الحقيقيّ في بناءِ هذا المجتمع، وتخريج الخبرات التعليميّة في شتى ميادين الحياة، وهي درع التّصدي الأوّل للمُعيقات كافة الّتي تعترض المجتمع وتعيق تقدّمه، ما جعلها تقف أمام أدوار حقيقية ومستجدّة، وبالتّالي يَقعُ على عاتِقها إيجاد حلولٍ إبداعية ومُبتكرة

لمواجهةِ الأَزمات، وأنَّ هذه التّحدّيات فرضت على المعلّم الجامعيّ أن يتمتّع بمجموعةٍ من المهارات الإلكترونية والرّقمية الّتي تُساعده على استمرار العمليّة التعليميّة التعلُّمية، ورفع مستوى أدائه الأكاديميّ في ظلِّ هذه التّحديات، وفي ضوءِ ما تقدم تسعى هذه الدِّراسة للإجابة عن التّساؤل التالي: " ما مدى توافر المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التَّدريس في جامعة الخليل، وعلاقتها بالأداء الأكاديميّ ؟

أسئلة الدراسة:

" ما مدى توافر المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التَّدريس في جامعة الخليل، وعلاقتها بالأداء الأكاديميّ ؟

ومن السّؤال الرئيس السّابق انبثقت الأسئلة الفرعيّة التّالية:

1- ما مدى توافر المهارات الرّقمية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل؟

2- ما مستوى الأداء الأكاديميّ لأعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل؟

3- هل هُناك علاقة بين درجة المهارات الرّقمية لدى أعضاء الهيئة التدريسيّة في جامعة الخليل والأداء الأكاديميّ لهم؟

4- هل توجد فروق في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيرات (النَّوع الإجتماعي ،الرُّتبة الأكاديمية ،نوع الكلّية، سنوات الخدمة والتّفرغ)؟

فرضيات الدراسة:

ومن التساؤل الرابع تم صياغة الفرضيات الصِّفرية التّالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى الى متغيرِ النّوع الاجتماعيّ.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى إلى متغيرِ الرتبة الأكاديميّة،

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى الى متغيرِ نوع الكليّة.

4. لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى إلى متغيرِ سنوات الخدمة.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدِّراسة تُعزى إلى متغيرِ التفرغ.

أهداف الدراسة:

تهدف الدّراسة إلى:

1. معرفة مدى توافر المهارات الرقمية لدى أعضاء الهيئة التّدريس في جامعة الخليل.

2. معرفة مستوى الأداء الأكاديميّ لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل في ضوء المهارات الرقمية التي يمتلكها.

3. معرفة العلاقة بين مستوى المهارات الرقمية ومستوى الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل.

4. معرفة الفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعاً إلى متغيّرات الدّراسة: (النّوع الاجتماعي، الرّتبة الأكاديميّة، نوع الكليّة، سنوات الخدمة والتفرغ).

أهميّة الدراسة:

تُكمن أهميّة الدّراسة في الأهمية النّظرية والأهمية التّطبيقية:

الاهمية النظرية:

- تسليط الضّوء على محورٍ هام يخصُّ المهارات الرّقميّة التي تُواكب عصرِ التّطور والعولمة وخصوصاً في ظلِّ تفشي أزمة كورونا ألّتي ألزمت المؤسّسات التّعليمية بالرّجوع إلى التّعليم الإلكتروني والرّقمي.
- بيان أهميّة المهارات الرّقميّة وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل.
- رفد المكتبة العربيةِ بدراسةٍ تسهم في إعادة توضيح وبلورة الأداء الأكاديميّ في ضوء المهارات الرّقميّة في ظلّ أزمة كورونا.

الأهمية التّطبيقية

- توجيه أنظار المسؤولين في جامعة الخليل إلى دَرجة توفّر المهارات الرّقميّة في الجامعة ما يساعد على تحديد احتياجاتِ المُدرّسين، وإعداد برامج تدريبيّة تُساعدهم على تطوير قدراتِهم التّكنولوجية والرّقميّة.

- التوصّل لاقتراحاتٍ عمليّة وحقيقيّة في كيفيّة تفعيل المهارات الرّقميّة لأعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل تساهم في رفع مستوى الاداء التكنولوجيّ لأعضاء هيئة التدريس.

حدود الدّراسة:

تحددت حدود الدراسة بـ:

1. حدّ الموضوع: اقتصرت الدّراسة الحالية في البحث في مدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بالأداء الأكاديمي.
2. الحدّ البشري: تقتصر الدّراسة على عيّنة ممثِّلة من أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل ضمن كلّياتها المختلفة.
3. الحدّ المكانيّ: تمّ تطبيق الدراسة في جامعة الخليل في الجنوب الفلسطيني.
4. الحدّ الزّمانيّ: تمّ تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدّراسيّ 2021–2022م.

مصطلحات الدّراسة:

المهارات الرّقميّة: مجموعة مِن القُدرات لدى الأشخاص على استخدام الأجهزة الرّقميّة وتطبيقات الاتصال والشّبكات، للوصول إلى المعلومات وإدارتها، بحيث يتمكّن الأشخاص مِن إنشاء مُحتوى رقميّ ومُشاركتهِ والتّواصل والتّعاون وحلِّ المشكلات؛ لتحقيق الذّات بِشكل فعّال ومُبدع في الحياة، والتّعلم والعمل، كما تعدُّ المهارات الرّقميّة المتقدّمة قُدرات عالية المستوى تسمح للمستخدمين بالاستفادة من التّقنيات الرّقميّة في طُرق التّمكين في المهن في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التّحولات الرّقميّة الرّئيسة مثل الذّكاء الاصطناعيّ (AI)، والتّعلم الآلي، وتحليلات البيانات الضّخمة، وتغيير مُتطلبات المهارات، وبالتّالي التّأثير على بناء القدرات وتنمية المهارات للاقتصاد الرقمي للقرن الحادي والعشرين (اليونسكو،2018).

ويعرّفها جرجس(2016) هي " المهارات التي يستخدمها الفرد؛ لِتساعده على فهم المعلومات، واستخدامها في أكثر من شكل من خلال استخدام جهاز الحاسب الآلي".

وتعرّفها شمة (2020) " المهارات الرّقمية عبارة عن مقياس رقمي يشير إلى مدى فاعلية التقنية الرقمية والذي يتكوّن من جوهر العمليّة الرّقمية، واستخدام الأداء الشّخصي، والقضايا التي تَستخدم فيها بالإضافة إلى التطبيقات الرقمية.

وتعرّفها الباحثة بأنها مجموعة من المهارات والكفايات الحديثة المرتبطة بالتّطور التكنولوجيّ، والّتي تُمكّن أعضاء الهيئات التدريسيّة من القيام بمهامهم الإدارية والتّدريسية بشكلٍ مُتوازن ومُواكب للتقدّم ضمن مهارات القرن الواحد والعشرين، وبما بتناسب وعصر الرّقمنة وإنترنت الأشياء.

في حين تعرّفها الباحثة اجرائيا: بالدّرجة الّتي يتمُّ الحصول عليها عضو هيئة التدريس على الأداة المتعلّقة بالمهارات الرّقميّة.

الأداء الأكاديمي: ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفيّة ووجدانية معيّنة، وهذا الأداء يكون عادةً على مستوى معيّن، يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما (السّر، 2016)، في حين يُقصد به كل ما يقوم به عضو هيئة التّدريس من أنشطة وعمليّات، وإجراءات، وسلوكيّات تعليميّة تتعلّق بعمليّة التّدريس داخل قاعة التّدريس أو خارجها (نصّار، 2017).

في حين تعرفه الباحثة: كلّ ما يقوم به عضو هيئة التّدريس، وما يقدّمه من خبرات وآليات ووسائل وإيضاحات وسلوكيات تمكّنه من تقديم المحتوى التعليميّ، ومشاركته مع المتعلمين أثناء عملية التّعليم.

أَما إجرائياً فتعرّفه الباحثة: بالدّرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التّدريس على الأداة المتعلّقة بالأداء الأكاديميّ.

أعضاء هيئة التدريس: تعرف وزارة البحث العلمي والتعليم العالي (2020) أنَّ أعضاء هيئة التّدريس هم من حملة درجة الماجستير أو الدّكتوراه، يتم التّعاقد معهم من خلال الجامعة .

جامعة الخليل: تقع جامعة الخليل شمال غرب المدينة في منطقة تُسمّى "بئر المحجر" وتبلغ مساحة الجامعة وملحقاتها مائة واثني عشر دونماً، وتضم عدة مبان مجموع مساحتها 52,000 متراً مربعاً تستخدم لأغراض الجامعة المختلفة ،بدأت الجامعة مسيرتها بتأسيس كلية الشريعة الإسلامية لتكون أول مؤسسة علمية للتعليم الجامعي في فلسطين في سنة 1971م. ومنذ ذلك الحين والجامعة في حالة تطور وتوسع حيث تضم حاليا عشر كليات إضافة لكلية الدراسات العليا، تقدم الجامعة 77 برنامجا أكاديميا منها 4 برامج دبلوم متوسط (سنتان)، و 60 برنامجا للبكالوريوس، وبرنامج دبلوم عالي و12 برنامجا للماجستير، وبرنامجين للدكتوراه. إضافة الى 11 برنامجا مهنيا في الدبلوم المهني المتخصص تقدم من خلال دائرة التعليم المستمر والتنمية المجتمعية.(جامعة الخليل، 2022)

الفصل الثاني

الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أوّلاً: الإطار النّظري

تمهيد

يعرض هذا الفصل الأدب النظريّ المتعلّق بالمحاور التي تتناولها هذه الدّراسة، ويتحدّث المحور الأول عن الثّورة الرّقميّة وسماتها وملامح التّعليم الرّقميّ والمهارات الرّقميّة من حيث: المفاهيم، والأهميّة، و الأبعاد، وأُطر المهارات الرقميّة ومستوياتها، بينما يتناولُ المحورُ الثّاني الأداء الأكاديميّ من حيث: المفهوم، أهمية الاداء الأكاديميّ، وكفايات الأداء الأكاديميّ، ومعايير الأداء الأكاديمي، وتجربة جامعة الخليل الالكترونية، وينتهي هذا الفصلُ بعرض أبرز الدّراسات السّابقة، العربيّة، والأجنبيّة، ذات العلاقة بموضوعِ الدّراسة، والتّعقيب عليها، وتوضيح أوجه الاستفادةِ منها.

مقدمة:

نعيش اليوم عصر انفجار المعرفة والتقدّم الهائل في التّكنولوجيا، ما أدى إلى حدوث تغييرٍ في مجالات الحياة، فأوجدت التّكنولوجيا الحديثة تغيّرات في مجالِ التّعليم، حيث تغيّرت أهدافهُ وطرقهُ وأساليبهُ، وظهرت مُصطلحات ومُسمّيات جديدة لِطُرق التّعليم الحديثِ منها: التّعليم الإلكتروني والتّعليم المُباشر والتّعلم عن بعد، والتّعلم من خلال الهاتف المحمول، والتّعلم الرّقميّ، وجميعها بحثت في توظيف التّقدم التكنولوجيّ الرّقميّ في عمليّتي التّعلم والتعّليم (الدهشان، 2007).

وتؤكّد كليمان (kleman,2017) أنّ جميع أشكال التّحول الرّقمي استمرت في النّمو بشكلٍ كبير خلال العشرين عاماً الماضية، حيث امتزجت التّكنولوجيا الرّقمية بشكلٍ ملحوظٍ في جميع مجالات حياتنا اليوميّة

الصحية والمالية والادارية وحتّى التّعليم، ما أدى إلى تعزيز فرص جديدة نحو الابتكار واستحداث تطبيقات حيوية جديدة تمسُّ الحياة اليوميّة بشكل أكثر تأثيراً، وعلى الرّغم من أهميّة الرّقمنة في توفير واستحداث فرص جديدة، إلا أنّه لا بدّ من إلقاء الضّوء والتّركيز على العَقبات التي تَفرضُها على المجتمعات.

الثورة الرّقميّة وتأثيرها على التّعليم:

تُعدّ الثورة الرقمية مِن أهمّ مظاهر عولمة النّظام العالميّ الجديد، وقد ساعدت التّكنولوجيا الّتي بدأت في الثّمانينيات على إزالة الحواجز السّياسية والثّقافية بين الدّول، وتميّزت هذه الثّورة بأنّها ثورة المعرفة والمعلومات وقد تعددّت مفاهيم الثّورة الرّقمية، واهمها" القدرة على تحويل جميع أشكال المعلومات والرّسومات والنّصوص والصّوت والصّور الثّابتة والديناميكيّة إلى رقميّة، ويتمُّ نقل هذه المعلومات عبر الإنترنت والأجهزة الوسيطة(الهواتف، الكمبيوتر)، حيث يُمكن تخزين كمية كبيرة من المعلومات الرقمية المستمرة وتوزيعها "(عبدالقادر،2008،ص 78)

وبات تأثير الثّورة الرّقميّة واضحاً في جميع أنشطة الحياة، بما في ذلك التّعليم، ما ساعد في ظهور كثير من المصطلحات التي تعبر عن الأنشطة التّعليمية، مثل المدرسة الذّكية، والفصول الدّراسية الافتراضية، والتّعليم الافتراضي، والتّعليم الإلكتروني التي تعتمد بطبيعتها على الفضاء الافتراضيّ الّذي لا تَحكمَه القوانين الفيزيائية، حيث أنّ الشّعور الوحيد باعتباره بعداً ومكوِّنا للفضاء هو الشّعور النّفسي (حسين، 2009).

ويمكن ملاحظة تأثير الثّورة الرّقميّة على البيئة التّعليميّة من خلال عدّة أوجه، ما بين تطوير جذري لبيئاتها ،وتحسين للوظائف والخصائص فيها، فالنّاظر إلى أُسلوب التّعليم التّقليدي المعتمد على المدارس بوصفها أماكن للتّعلم تستدعي ذهاب الطّالب والمعلّم إلى مقرِّ الدّراسة في وقتٍ محدّد، وبالتّالي

فإنَّ الحضور مُرتبط بالزّمان والمكان، ومعتمد على التّفاعل المباشر بين المعلِّم والطّالب، أما بيئات التّعلم المرتبطة بالتّكنولوجيا والمعتمدة على الوسائط المتعددّة بأشكالها كافة، فإنّها تمكِّن الطّالب من الحصول على المعلومة وأداء الامتحانات في أيِّ وقت دون الارتباط بمكانٍ محدد، فيما يُعرف بالتّعلم عن بُعد، ما غيّر في النّظرة إلى مكان التّعلم، وحيثيات الموقف التّعليمي، وباتت المدارس والجامعات بلا أسوار ولا مقاعد (ردنه، 2015).

وتستنتج الباحثة مما سبق أنّ الحضور في التّعليم الرّقمي سيتغيّر من حضورٍ مكانيّ إلى حضورٍ غير مرتبط بالمكان، كما أنّ الاتّصال والتّفاعل سيتحوّل من التّزامن عنْ قُرب او عدم التزامن. وهذا الأمر قد حدث بالفعل في بعض الدّول فيما يُسمى بالمدارس الافتراضية والجامعات الافتراضية، وهي مدارس وجامعات قائمة موجودة على ارض الواقع بكافة مرفقاتها الا ان الطلاب يتلقون التعليم فيها افتراضيا دون الحضور ، حيث تقدّم خدماتها التعليمية من خلال الإنترنت.

سمات الثّورة الرّقمية وملامحها:

يشير ايروديشي وآخرون (Irodache, et al. 2017) إلى أنَّ التَّحول الرَّقمي يشكِّل تهديداً حقيقياً لهؤلاء الأفراد الذين ليست لديهم المهارات الكافية واللازمة؛ للتكيف مع التّحول الرّقمي في جميع مجالات الحياة، ولا يقتصر ذلك على المهارات المتعلّقة بالخلفية الاقتصادية والاجتماعية للفرد، بل أصبح تطوير المهارات الرّقمية عنصراً هاماً في جدول أعمال صانعي القرارات والسّياسات في جميع أنحاء العالم؛ من أجل ضمان المشاركة الكاملة لجميع افراد المجتمع في مجالات الحياة كافّة في عالم تتسارع فيه الرّقمنة، وبالتّالي بات محو الأُميّة الرّقمية مطلباً هاماً لجميع افراد المجتمع على اختلاف ثقافاتهم وأماكن تواجدهم.

يذكر (غنايم، 2006) أنّ الثّورة الرّقميّة تميّزت بمجموعة من السّمات والخصائص كغيرها من الثّورات السّابقة، ومن أهم الخصائص والملامح التي تميزها:

1. **الاهتمام بالتّعليم الإلكتروني:** إن التّقدم التكنولوجيّ أدّى إلى ظهور أشكال مبتكرة للتّعليم غير المباشر، وأدّى هذا الى انتشار التّعليم عبر الشّبكة الإلكترونيّة، وخلال السّنوات الماضية ظهرت ثورة هائلة في تطبيقات الكمبيوتر التعليميّة، وما زالت استخدامات الكمبيوتر والإنترنت في التّعليم تتطور يوماً بعد يوم، بدْءاً من التّعلم القائم على الحاسوب (Computer Based Learning) و استخدام الانترنت في التعليم (Online Learning)، ومن ثمَّ التّعليم الإلكترونيّ (E- Learning) وأخيراً التّعليم بالمحمول (M- Learning) .

2. **الاكتشافات التكنولوجية المتداخلة والمتلاحقة زمنيا:** يذكر (العسكري، 2001) أنّ الثّورة الرّقمية هي ثورات متداخلة ومتكاملة في آن واحد، فقد تمثّلت في عدّة ثورات مثل ظهور الحاسب الآلي الشّخصي، والثّورة الثّانية مثّلتها شبكة المعلومات العالمية (الانترنت)، والثّورة الثّالثة هي ثورة الوسائط المعلوماتيّة، والثّورة الرابعة هي طريق المعلومات السّريع، حيث تحلُّ الألياف الضوئية محل الأسلاك النحاسية، ويرى المهتمّون بالتّكنولوجيا أنَّ الإنترنت ما هو إلا مجرد البداية التي مهدّت لطريق المعلومات السّريع في القرن الواحد والعشرين (كاكو،2001).

3. **ثورة يصعب السّيطرة عليها:** حيث تعتمد على تحويل كل البيانات والمعلومات إلى أرقام سهلة النّقل والتّخزين، وبالتّالي جعل من الصّعب التّعامل مع هذه الثّورة والتّحكم بها، وقد أشار توفلر إلى" أنَّ القوّة في القرن الواحد والعشرين لن تكون في المعايير الاقتصاديّة او العسكريّة، ولكنها تكمُن في قوّة المعرفة "(معاش، 2000)

4. **تحتوي على تغييرات تعتبر حتميّة:** تسعى الدّول إلى التقدّم في القرن الواحد والعشرين وبالتالي فإن عليها أن تواكب التّغييرات التي تحدث عالمياً، وتتلاءم بقدراتها مع هذه التّغييرات، وإن لم تكن قادرة على الاستجابة لهذا التّطور والتّقدم فإنها تحكم على مستقبلِها بالتّراجع والتّخلُّف الحضاريّ (البغدادي،2001).

ومما سبق تستنتج الباحثة أنَّ الثّورة المعلوماتيّة تُعتبر واحدة من أكبر التغييرات التي شهدها العالم، فهي ثورة تختلف عن غيرها من الثّورات السّابقة أو المصاحبة في مجال العلوم، لها طبيعتها وجوانبها الخاصة، ولأنها ترتبط بالمعلومات، ولأن المعلومات تمثّل العنصر الأساس في جميع مناحي الحياة، وهذه الّثورة بقوّتها وقدرتها الفائقة أصبحت تمثّل العصب الرئيس لكلِّ التغييرات الممكنة في مختلف نواحي الحياة الحضاريّة.

ملامح التّعليم في العصر الرّقميّ:

لقد بات التّعليم الرّقميّ يُلقي ظِلالِه على العمليّة التعليمية وبات ضرورة ملحة في ظل تطور تكنولوجي متسارع، والتعليم الرقمي بوصفه ظاهرة العصر أصبح توجها مستقبليا يفرض نفسه على النظام التعليمي بوضوح، بحيث ستصبح المدرسة مصدرا للتعلم وليست مكاناً له.

يذكر نيوباي وآخرون (Newby, et al. 2000) أننا سنشهد في المستقبّل القريب تغييراً حقيقيّا في العمليّة التّعليميّة من خلال مشاركة المعلّم والطّالب في تطوير تقنيات التّعلم ما يضمن تحسين العمليّة التّعليميّة مما يؤدّي إلى تغييرات حقيقيّة وجوهريّة في العمليّة التّعلميّة وملامحها بشكلٍ عام، وفي ضوء هذا التّغيير أصبحتْ العمليّة التّعليميّة تتّصف بتعدد مصادر وسائط التعلم من خلال شبكات المعلومات كما أصبح الطلاب متعلمين متعاونين ونشطين حيث تبدل دور المعلم من ناقل للمعلومة الى ميسر ومرشد ومساعد للطلاب؛ لاستخدام ادوات جديدة في التفكير وحل المشكلات بناء على قدراتهم الخاصة. مما جعل التعلم متاحٌ للجميع وعملية متواصلة مدى الحياة وبالتالي غياب الحدود التي تفصل بين

المدارس بعضها بعضاً والمجتمع، حيث سيتمكّن الجميع من الاستفادة من شبكات الحاسوب وتقنيات التّعليم الحديثة في التّعلم من مواقعهم الخاصة، ومع معلمين مختلفين وطلاّب من شتّى الأماكن.

ويؤكّد نيكاس (Nyikes, 2018) وفيراري (Ferry, 2012) انّه لا بُدّ من استخدام التّكنولوجيا في التّعليم، وأن يتمتّع الأّفراد بقدر من المهارات التي توفّر لهم الكفاءة الرّقميّة الّتي تُؤهّلهم من امتلاك المهارات الرّقمية، بحيث يُصبح لديهم القدرة على استكشاف ومواجهة المواقف التّكنولوجية ومواجهتها بطريقة مَرنة؛ لتحليل البيانات واختيارها وتقييمها، ومن أجل حلّ المشكلات، وبناء المعرفة مع تعزيز وعي الفرد بأبعادها وتكاملها، وهي على النحو الآتي: البُعد التّكنولوجي والتّعامل مع السِّياقات التّكنولوجية بطريقة مرنة، والبُعد المعرفيّ في قراءة المعلومات وتقييمها واختيارها وتفسيرها مع مراعاة أن يكون له صلة بالموضوع الرئيس وضمان موثوقيتها ، والبُعد الأخلاقي المتمثّل في القدرة على التّعامل مع الأفراد الآخرين بشكل بنّاء، واحساس بالمسؤولية تجاه الآخرين.

مفهوم التعليم الرقمي:

تؤكّد العديد من الدّراسات والبحوث في مجال تكنولوجيا التّعليم أنّ استخدام التّعليم الرّقميّ يرفع كفاءة الموقف التّعليميّ من خلال توفيره لبيئةٍ ملائمةٍ للطّلاّب قادرة على استيعاب الفروق الفرديّة بينهم من حيث المرحلةُ العمريّةُ ومستويات العقل والذّكاء، ما يمكنهم من رفع التحصيل الأكاديمي للمتعلمين، وتفعيل المشاركة والتّفاعل داخل الصّف ما يضمن واقعية واستمرار عمليّة التّعلّم، حيثُ يُمكن رصد ثلاثة طرقٍ أساسية ترفع فعاليّة التّعليم الرّقميّ باستخدام الاجهزة الحديثة : الاستفادة من الوقت بكلِّ الطُّرق الممكنة، والتَّحرّر من فكرة المكان، ولوج مجالات جديدة في الحياة(الدهشان،2010).

ويُعرِّف كل من ماسترز وآخرون (Masters, et al. 2012) التّعليم الرّقمي بأنّه "التّعليم الّذي يسمحُ لنا بالحصول على المعلومات والتّواصل مع الآخرين عبر الإنترنت، ويُستخدمُ من قِبل المعلّم

الفعّال في تعليم فعّال. "ويُعرِّفه المحيسن (2002) بأنه:" ذلك التّعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الإتصال بين المعلّمين والمتعلّمين والمؤسسّة التّعليمية برمّتِها" ويُعرِّفه العويّد والحامد (2002)، بأنّه:" التّعليم الذي يستهدفُ إيجادُ بيئةٍ تفاعليّة غنيّة بالتّطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت، وتُمكِّن الطالب من الوصول إلى مصادر التّعلم في أيِّ وقت، ومن أيِّ مكان. "في حين ترى ألين (Allen,2003) أن التّعليم الرّقميّ "هو استعمالٌ هادفٌ مُنَظَّمٌ للنُّظم الإلكترونيّة أو الحاسوب في دعم عمليّات التّعلم."

ويُعرِّفه زيتون (2004)، بأنّه "ذلك التّعليم الذي يُقدِّم محتوى تعليميّ (إلكترونيّ) عبرَ الوسائِّط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته، إلى المتعلِّم بشكلٍ يُتيح له إمكانيةَ التَّفاعل النَّشط مع هذا المُحتوى ومع المعلّم ومع أقرانِه سواء كان ذلك بصورة مُتزامنة أم غير مُتزامنة، وكذلك إمكانيّة إتمام هذا التّعلّم في الوقت والمكان وبالسّرعة التي تناسب ظُروفِه وقُدراته، فضلاً عن إمكانيّة إدارة هذا التّعلم أيضاً من خلال تلك الوسائط."

وتُعرّفه الباحثة بأنّه التّعليم المُعتمد على استخدام البرمجيّات الخاصّة بالإنترنت، وكلُّ ما هو رقميّ ويُتيح التّفاعل والتّشارك الاجتماعيّ، عبرَ مجموعات بِشكل مُتزامن أو غير مُتزامن، ما يُتيح العمل على تنميةِ مهارات التّدريس لدى المعلّمين، كما أنّ التّعليم الرّقميّ يعتمدُ في جوهره على استخدام شبكة الانترنت بما يحمل هذا الاستخدام من مزايا وتطبيقات وبرمجيات قادرة على تسهيل هذا النوع من التعلم.

ولا شك أنّ البيئة التّعليميّة بشكل عام تشهد تحولا في تقنياتها وباتت مطالبة بتغيير المناهج والعمليات التعليمية وهذه التغييرات انعكست بشكل مباشر على عناصر العملية التعليمية كافة حتى تواكب العصر الرقمي، (Gorbunova, 2019)، ما أوجد تحدياً أمام المعلمين لإيجاد جيل متعلم قادر

على مواجهة هذا التغيير السريع وتهيئتهم لبيئات عمل جديدة لم توجد بعد، لحل مشاكل غير معلومة الملامح بتقنيات لم يتم ابتكارها (Treng and Fadel, 2013).

ورصدت شارما (Sharma, 2017) التّحديات الّتي يواجها المعلّمون بشيء من التّفصيل، وأكّدت على الصّعوبات الّتي يواجها المعلّمون نتيجة لهذا التغيير، ووضعهم أمامَ أدوارٍ ومسؤولياتٍ جديدةٍ تُواكبُ التّقنيات الحديثة لخلقِ بيئاتِ تعلّمٍ مناسبة.

كما أكّد كلٌّ مِن هاسل وهاسل (Hassel and Hassel,2012) على أهميّة أنْ يكونَ المعلمُ متميزاً قادراً على التّوفيق بين التّعليم الرّقميّ ومهنةِ التّدريس، وبالتّالي لا بدّ من العملِ على التّطوير المهنيّ المُستمر للمعلّم، وهذا ما أكّده أمين (2016) في ورقة بحثيّة تناولت إعادة صياغة دور المعلّمين في العصر الرّقميّ حيثُ أشارَ إلى أنَّ دور المعلِّم في تغيرٍ مستمرٍ، وهو أمامَ تحدٍّ حقيقيٍّ لإيجاد بيئات تعلم مُبتكرة، وبالتّالي لا بدَّ أنْ يتمتَّع المُعلِّم بالمِرونة والتّكيفِ مع هذا الواقع.

وتستنتج الباحثة أنّ جوهر التّعليم الرّقميّ في مُجمله يَعتمدُ على استخدام أحدِ التّقنيات الإلكترونيّة ووسائِطها المتعدّدة من أجلِ تقديمِ محتوى تعليميّ بشكلٍ مُتزامن أو غير مُتزامن ، فيما أفرد بعضُ الباحثين أهمية التّعليم الرّقميّ بوصفهِ نظاماً تعليمياً متكاملاً له مكونات وسمات تختصُّ به؛ لكونه نظاماً تعليمياً قائماً في المؤسسات التّعليمية والتّربوية، وأجمعوا على أنّ أكبر التحديات التي يفرضها التّعليم الرّقميّ على المُجتمع مدى قُدرة المعلِّم على مواكبة التّغيير والتّجديد، وقُدرتِه على التّكيُّف مع بيئةِ التّعلم الرّقميّ من خلال تطوير مهاراته وقدراته، فيما أكدّ بعضُ المختصّين على أهميّة توفّر البيئة التّحتية المُناسبة، حيث تؤثّر البُنية التّحتية ومدى ملائمة المرافق وقدرتها على استيعاب المعدّات والأدوات وآليات التّحول الرّقميّ في الجامعة، على توفّر مهارة التّعليم الرّقميّ ومتطلّباته، مع ضرورة التّطوير المهنيّ ألهام لإمداد المستخدمين بالمهارات الرقميّة اللّازمة .

أهميّة التّعلّيم الرّقميّ ومزاياه:

يُعدُّ التعليم الرقمي أُسلوباً هاماُ يتمُّ استخدامُه في عمليّة التّعليم خاصّة في ظلِّ نموٍّ معرفيٍّ وتكنولوجيٍّ هائل في البُلدانِ كافّة بالإضافة إلى ذلك، فإنَّ التَّعليم الرّقميّ يُساعدُ على زيادة معدَّل قُبول التّعليم وتدريب العاملين فيه وتعليمهم، ما يمكِّن من تأهيلهم وتحسين أدائِهم في البيئة المهنيّة من ناحية، فهو يحسِّن بشكلٍ كبيرٍ فعالية التّعليم، ومن ناحية أُخرى فإنّه يقلِّل من تكاليف التّدريب (Al-Karan, Al-Ali, 2000).

وعندما يتمُّ عرض مفهوم التّعليم الرّقميّ لا بدَّ الأخذ بعين الاعتبار علاقتَه الوطيدة مع المنهج الدِّراسيّ والكُتب الدّراسية، حيثُ يتحوّل الكتابُ الورقيُّ إلى منهجٍ رقميٍّ يُمكن تناوله من خلالِ الحاسوب (المحيسن، 2002).

واستناداً لأهميّة التّعليم الرّقميّ بكل ما يحتويه من مكونات وضرورة أنْ يمتلك المعلِّم مهارات لازمة له، تطرّق يوي (Yue,2019) الى الطُّرق الفعّالة للتّطوير المهنيّ للمعلِّمين في مؤسّساتِ التّعليم العالي بالقرن الحادي والعشرين، وبيّن حاجة مؤسسات التّعليم العالي إلى تغيير ابتكار المنهاج وطُرق التّدريس لتعليم الطُّلاب مهارات القرن الواحد والعشرين مثل: التّفكير النّاقد، وحلِّ المُشكلات، والإبداع والابتكار، والحوسبة، بحيث يتمكّن المُعلِّم من هذه المهارات وبالتّالي ينقلها لِطلّابه، وقد أشار إلى ضرورة التّطوير المهنيّ للمعلّمين لتلبية احتياجات الطّالب من التّعليم في القرن الحادي والعشرين، وقد حددّ مجموعة من طُرق التَّطوير المهنيّ الفعّالة للمعلِّمين الّتي تحتوي على تقييم الاحتياجات، والتّوجيه من الأقران، وبناء التّعاون، وخلق ثقافة مدرسيّة إيجابيّة، وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين. ومن هنا تنبع حاجة التّعليم الرّقميّ لمتابعة دائمة ومستمرّة في ظلِّ تحدّيات بيئية مختلفة بين ما هو رقميّ، وبين ما هو يدويّ، حيثُ يتكوّن التّعليم الرّقميّ من مكوناتٍ مُختلفة هي التّعليم الإلكتروني والادارة الالكترونية

،والنشر الالكتروني والامتحانات الالككترونية وعرض النّتائج إلكترونياً والتّسجيل إلكترونيا في المقرّرات (الموسى، 2010).

وبيّن فيراري (Ferary,2012،) أنَّ أهم مبررات استخدام التّكنولوجيا الرّقميّة في التّعليم يتعلّق بفائدتِها في التّدريس والتّعلم، ما يساعد على تحفيزِ الطُّلبة، وبالتّالي رفعِ تَحصيلهم الأكاديميّ، كما أنَّ انتشار التّكنولوجيا في جميعِ مناحي الحياة جعلَ ضرورة استخدام التّعليم الرّقمي هامة جداً، بحيث لا يُصبح الفرد أمام فُجوة رقمية، والتي تُشير الى الاختلاف في الوصول إلى التّكنولوجيا والمعلومات ما يساعد على انخفاض مستويات الكفاءة الرّقميّة، وبالتّالي يجب مُعالجتها بالسّماح لجميع الأفراد في المُجتمع بالعملِ في مُجتمعِ المعرفة.

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أنّ أهمية التّعليم الرّقميّ تكمُن في كونه ميسراً ومسهّلاً للتّواصل والتّفاعل خاصّة في وقتِ الأزمات، ومِنْ خلال خِبرة الباحثة ودراساتِها لبعض المساقات رقميّا ترى أنّ التّعليم الرّقميّ حقّق درجةً عاليةً من التّواصل بين أعضاء هيئة التّدريس والطُّلبة خاصّة في ظلِّ تفشي أزمةِ كورونا، وبالتّالي كان التّعليم الرّقميّ استجابةً سريعةً وطارئةً وحيويةً لتفادي الانقطاع عن الدراسة، كما أتاحَ التّعليم الرّقميّ فرصةً لأعضاء هيئة التّدريس والطُّلبة لتطويرِ مهاراتهم الرّقميّة، وبالتّالي التّدرب عليها وبناءها مما شجّع فُرص التّعلم الذّاتي وبناءَ القُدرات. كما حقق التّعليم الرّقميّ هدفاً هاماً، وهو التّنويع والتّجديد في آليات تقديم المحتوى التّعليميّ من خلال استخدام برمجيات وتطبيقات مشوقة وحديثة، مما كان له أثر على الطّلبة وتفاعلهم.

المعايير المعتمدة في مجال التّعليم الرّقميّ:

قام المعهد التّدريبي لتقنية المعلومات في أوروبا بوضع مجموعة من المعايير الواضحة الخاصة بالتّعليم الرّقميّ ضِمن مجموعةٍ مِنْ الْمحاور، بِحيث تُشكّل دعامة لعمليّة تصميم محتوى التّعلم، وتسهيل استخدامه، كما تمّ عام (2002) تأسيس المركز الأوروبي للجودة في التّعليم الإلكتروني والّذي هدف إلى العمل على تشجيع مُختلف التّطبيقات النّاجحة والفعّالة في التّعليم الرّقميّ والإلكترونيّ في توضيح كل ما يتعلق بهما من معلوماتٍ وتوجيهاتٍ وتقديم خدمات الدّعم والتّقويم في بيئة ديناميكيّة مُحفّزة (علي واشعلال، 2010).

وذكر أبو هاشم (2005) بعض معايير تقويم التّعليم الرّقميّ ومنها: قوّة التّفاعل بين المستخدم والبرنامج، وكميّة التّدريبات وتنوّعها، وتوفّر المهارات الّتي يستهدفها البرنامج، وشموليّة البرنامج، وتطابق التّدريبات المقدّمة مع الأهداف، وقدرة البرنامج على إيجاد مواقف تعليميةٍ وتدريبيةٍ تُساعد المتعلّم على التّعلم.

وأكّدت المُحيا (2006) أنّ جودة التّعليم الرّقميّ والإلكترونيّ يُمكن أنْ تُصبح حقيقة من خلال بعض المحاور: الاسترشاد بنماذج تصميم التّعليم الرّقميّ، ومُراعاةِ المعاييرِ الخاصّة بِه، والمُحافظة على اتّساق الوَحدات التّعليمية والحفاظ على خصائصها، واستعمال الاستراتيجيات المناسبة للتعلم التي تتوافق مع البيئة الرّقميّة المختلفة.

وترى الباحثة أنّ أهمية تحديد معايير تحكم على جودة التّعليم الرّقميّ المقدَّم يُعدُّ ضابطاً حيوياً لتعميم هذه التّجربة، وتسهيل تداولها؛ لتكون هذه المعايير مرجعية حقيقية لكلّ المؤسّسات التّعليمية والتّربوية وعلى اختلاف تخصصاتها، وليس حكراً على الجامعات فقط، من هنا كانت الحاجة لمعايير حقيقية واضحة وشاملة لتُصبح نماذج قابلة للمحاكاة والاستخدام، وبالتّالي لا بدَّ من التّركيز على مدى توافق الخطط والتّدريبات مع الأهداف الّتي يتمّ رصدها في العمليّة التّعليمية الرّقميّة.

المهارات الرقمية والتدريس الرقمي

مفهوم المهارات الرقمية

أدّى انتشار التكنولوجيا الى ازدياد قدرتنا على توليد كميّات مِن المعلومات و معالجتها وتخزينها، وبالتّالي فإنّنا أمامِ مُجتمع المعرفة المتزايدة الذي أدّى إلى إثراء العمليّة التّعليمية، بحيث تُصبح المعرفة التّكنولوجية مَطلباً وظيفياً وأساسياً لعملنا وحياتنا الاجتماعية والشخصية، ولذا لا بدّ من العمل على استثمار رأسِ المالِ البشريّ والاجتماعيّ، بحيث تُصبح المعرفة والإبداع المبنيّ على المهارات أساس التّنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة والتّربوية(Ncca,2004)، ويساهم اكتساب المعلّم للمهارات الرّقميّة في تنظيم العملية التعليمية بهدفِ تحقيق الغايات المرجوّة من هذه العمليّة بكفاءة وفاعليّة، من خلال تدابير مصمّمة لتقييم المنتجات التعلمية واختبارها، وتوفير أشكالٍ مختلفةٍ من المعلومات وتخزينها واسترجاعها وتبادلها، من خلال أدوات الاتصال وتكنولوجيا المعلومات وتفاعل الطّلبة معها(TiniO,2002). ويُقصد بالمهارات الرقمية الاستخدام الآمن لتّقنيات البيانات الخاصّة بالتّعلم والاتّصال من خلال أجهزة الحاسب الآلي للوصول إلى البيانات واسترجاعها وحفظها وإدخالها واخراجها وتبادلها عبر شبكة الانترنت، (European Commission,2014)

ويشير بكرو (2021) إلى أنّ المهارات الرّقميّة في القرن 21 بما تشمله من تقنيات وتطبيقات ومعدّات وبرامج وأدوات تساعد الأفراد على متابعة ومشاركة المحتوى الرقمي بكفاءة وفاعلية، حيثُ تُقسم إلى المجموعات التّالية: إنشاء محتوى رقمي هادف يمكن نشره وتعميمه ومتابَعته، والقدرةُ على ادارة الخَدمات الرّقميّة بفاعليّة والتّحكم فيها، وتسويق الخدمات الرّقميّة بشكلٍ إبداعي وهام ويخدم الافراد ويُفيدهم.

ولقد تطرقت كثير من الادبيات والأبحاث الحديثة للمهارات الرّقميّة على أنّها "الأدوات التّكنولوجية المتوفّرة على الشّبكة العُنكبوتية المدفوعة أو المجّانية، والتي تُستخدَم في تصميم المواد التعليميّة وتنظيمها وبنائها وتخزينها تبعاً للمعايير الدُّولية في إنتاجها (حسونة، 2019).

ويعرفها كلٌّ من جروسزنكسا وآخرون (Gruszczynska, et al. 2013) على "أنها المهارات التي يحتاجها الفرد للوصول إلى شبكة الانترنت والبحث عن البيانات الرّقمية والتّحكم بها وتعديلها ومشاركتها عبرَ الشّبكة".

ويشير جرجس (2016) إلى أنّ المهارات الرّقميّة هي" المهارات التي يستخدمها الفرد؛ لِتساعده على فهم المعلومات واستخدامها في أكثر من شكل من خلال استخدام جهاز الحاسب الآلي". ويذكر شمة (2020) أنّ المهارات الرّقميّة عبارة عن "مقياسٌ رقميّ يُشير إلى مدى فاعليّة التّقنية الرّقميّة، والّذي يتكوّن من جوهر العمليّة الرّقميّة واستخدام الأداء الشّخصيّ والقضايا التي تُستخدم فيها بالإضافة إلى التّطبيقات الرّقميّة".

وترى الباحثة مما سبق أنّ جميع التّعريفات ركزّت على المهارات الرّقميّة التي يحتاجها الفرد من أجل استخدام التكنولوجيا بتطبيقاتها المختلفة فيما يخدم أعماله ووظائفه؛ لانّ استخدام التّكنولوجيا عنصر هام وأساسيّ في جميع ما ورد، فالمهارات الرقمية وُجِدت لتسهّل عملية التّعلم والتّعليم بوقتٍ وجهدٍ أقل، وقد أكّدت معظم التّعريفات الّتي أوردها المختصّون أن المهارات الرقمية تقوم على مجموعةٍ محدّدةٍ وواسعةٍ مِنْ التّطبيقات التي ترتبط بشبكة الانترنت، وترى الباحثة أنّها تتعدى أن تكون مهارات تقنية بحتة بل إنّها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمهارات الحياتيّة التي يحتاجُها الفرد كي ينموَ ويتطوّرَ مهنياً في جميع مجالات الحياة .

أهمية المهارات الرقمية

تكمُن أهمية امتلاك المعلم للمهارات الرقمية في إعداده بما يناسب قدراته مع ثورة القرن الواحد والعشرين في المجالات كافة، وهي تتيح له استخداماً واسعاً للمصادر، كما تساعده الاطلاع على كل جديد في مجال البحوث والدّراسات الّتي من شأنها تنمية مهاراته وتطويرها، بالإضافة إلى تسهيل عملية التّعليم والتعلّم وتوفير الوقت والجهد أثناء عملية التّواصل بين المعلم وطلابه (الراشد، 2018).

ويذكر بترو (Pattro,2004) أنّنا ندخل في مرحلة جديدة وحديثة من تاريخ التّعليم الذي يضّطرنا لمواجهة تعليم ملايين الأطفال والبالغين حول العالم، وهؤلاء يتمتّعون باحتياجات وقدرات متنوّعة في أماكنَ وثقافات مختلفة، ولا بدّ من مواجهة هذا التّغيير في العمليّة التعليميّة التي تُعتبر حسّاسة لكلّ هذه المعايير وهنا تكمُن قُدرة كلِّ معلّم على تقدير الحدود التي يُمكنه التّدخل مِنْ خلالها والتعاملِ بها، وبالتّالي لا بد من فهم كل القيود التي تُحيط بالعمليّة التّعليمية والأخذ بعين الاعتبار كلَّ ما تحتاجه هذه الأجيال ضمن مقاييس كمية ونوعية عالميّة ومحلّية، وهنا يأتي دور التّكنولوجيا لتحلَّ هذه الإشكاليات وتُنقذُ بعضَ المواقف المناسبة للأدمغة البشرية ضمن بيئات مختلفة وأماكن متفرقة حول العالم.

وتتلخّص أهمية المهارات الرّقميّة في الآتي:

- للمهارات الرّقميّة تأثير على أساليب التّدريس التي يستخدمها المعلّم في العمليّة التّعليميّة، حيثُ تساعد في استخدام طرائق جديدة في التّدريس من شأنها رفع مستوى التّعليم، واستخدام وسائط رقميّة أكثر فعاليّة ومواكبة للعصر الذي نعيشه (Macleod & Sinclair, 2015).

- تؤثر المهارات الرّقمية إيجاباً في تبسيط المفاهيم الصّعبة، وتحسين عملية إيصال المعلومة، ما يرفع من التّحصيل العلميّ للطّلبة، كما أنها تثري المحتوى بشكل ملحوظ. (Hammond, et al. 2014)

- يتزايد الكم المعرفيّ ويتطوّر من خلال تصميم الموارد التعليميّة واستخدامها وتقييمها. (Hartog,et al. 2013)

- تعتبر المهارات الرّقميّة سببا في زيادة الفرص أمام المتعلّم، ما يزيد من ثقافة المجتمع، .(yang,2013)

وترى الباحثة من خلال قراءتها اتفاق الباحثين على اهمية المهارات الرقمية في تقدم وتطور نوعية الخدمات والية تقديمها فهي توفر الوقت والجهد بالإضافة انها تختصر العديد من العمليات البيروقراطية في زمن قياسي. كما أنّ استخدامها في التّعليم وخاصّة في وقت الأزمات حل كثير من اشكاليات التّعلم باستخدام أساليب تدريس متطورة وجديدة كما أورد ماكلود وآخرون (Macleod & Sinclair, 2015).

وهذا ما تؤكده خبرة الباحثة حيث تقدّمت لبعض المساقات في الماجستير أثناء أزمة كورونا، وساعدت هذه التّقنيات والمهارات المحاضرين والمحاضرات في تفعيل التّواصل مع الطّلاب، وعدم الانقطاع، وانجاز المهام التّعليمية وتقديم الأبحاث والمُحاضرات، وعقد الامتحانات في وقتها، كما سهّلت التّقنيات وتوفر المهارات لدى المحاضر عملية تفعيل مشاركة الطّلاب في المساقات، من خلال تقديم مهام وأبحاث وعرضها عبر البرامج المختلفة ومشاركتها مع الطلاب جميعهم، ما سهّل عملية تقييم انجازات الطّلاب ورصد تقديراتهم.

مستويات المهارات الرقمية:

يمكنُ تصنيف المهارات الرّقميّة إلى ثلاثة مُستويات حسب درجة اتقانها، والتي تتسلسل تباعاً في الاستخدام، فعلى مستخدمها إتقان المستويات الدُّنيا ثمَّ المتوسِّطة ثم العليا، وعلى صعيد الواقع فإنّ المهارات الرّقميّة تمتدُّ بشكلٍ متواصلٍ ومترابطٍ ما جعلها تشكل أساساً حقيقيا لواضعي السّياسات من أجل وضعِ تعاريفٍ عامةٍ تُساعد في آلية بناء الاستراتيجيات الّتي تخدم السياسات الخاصّة بهذه المهارات، حيث إنّها تشمل توليفة من السّلوكيات والدّراية والمعرفة وعادات العمل والخصائص الشّخصية والميول ومواقف الفهم الحرجة (الاتحاد الدولي للاتصالات، 2018)،وتقسم مستويات المهارات الرقمية إلى:

المهارات الأساسّية:

تُعتبر هذه المهارات أساس استخدام التّكنولوجيا، حيث تتضمّن هذه المهارات التّعامل مع الأجهزة، وتتمثّل هذه المهارات في استخدام أجهزة الإدخال وتنزيل البرمجيّات واستخدامها، وإجراء عمليّةِ المعالجة للمدخلات. ويمكن اكتساب هذه المهارات من خلالِ التّدريب والتّعلم الذّاتيّ أو من خلال التّعلم عن طريق الأقران، وتخوّل مِثْلُ هذه المهارات استخدام الخدمات العامّة والخاصّة على حد سواء، بالإضافة إلى أنّها تسهّل عملية التّواصل مع الآخرين.

المهارات المتوسطة:

وهي المهاراتُ التي يكتسِبها الفرد في إطارٍ متخصّصٍ على خلافٍ مِن المهارات الرّقميّة الأساسيّة التي تُعتبر شاملة، ويُمكن للفرد اكتساب مثْلُ هذه المهارات من خلال التّعلم الشّخصيّ، أو من خلال أقرانه، أو من خلال التّعليم الرّسميّ، وتتطور مِثْلُ هذه المهارات وتتسع رقعتها بتطوّرِ التّكنولوجيا، ففي الماضي كان عملُ الفريق التّعليمي متوفّراً من خلال تبادلِ النّصوص والمواد فقط عبر البريد الإلكتروني، أمّا في الوقت الحاضر فنجد وسائلَ تواصلٍ اجتماعية ومنصاتٍ أخرى، بالإضافةِ إلى صورٍ

ومستنداتٍ ومقاطعَ صوتيةٍ ومقاطعَ فيديو، وعلى سبيل المثال، يُمكن أن يحتاج الفرد إلى معالجةِ النّصوص أو تصميمِ المقاطع المصوّرة وتحريرها، كنوعٍ من المهارات الرّقمية المتقدّمة التي يحتاجها المسمى الوظيفيّ الذي يشغله.

المهارات المتقدمة:

تعنى المهارات الرقمية المتقدّمة بما يستخدمه المختصّ في مجال تكنولوجيا المعلومات، وهي مهارات متخصّصة في مجالات البرمجة وعلم الحاسوب وإدارة البيانات والشّبكات والاتصالات، وعلى غرار المهارات المتوسّطة تتطورُ المهارات المتقدّمة بتطوّر التّكنولوجيا، ومِن أهمّ هذه المهارات:

الأمنُ السّيبراني، والذّكاء الاصطناعي، وريادة الأعمال الرّقمية، والواقع الافتراضيّ، وانترنت الأشياء والبيانات اللّامحدودة. وفي غالبِ الأمرِ يتمُّ اكتساب المهاراتُ الرّقميّة المتقدّمة من خلال التّعليم الرّسميّ والّتدريب المتخصّص من خلال وُرش عملٍ ودوراتٍ متقدِّمةٍ مِنْ قِبَلِ مختصّين بهذا الشأن. (الاتحاد الدّولي للاتصالات 2020، 3).

وترى الباحثة من خلال ما سبق حول مستويات المهارات الرّقميّة أنّ هناك اختلافاً في آليّة امتلاك هذه المهارات وكيفيّة العمل بها، من حيثُ إنّ امتلاك المهارات الأساسيّة تقومُ على عملياتٍ ومهامٍ مبسطةٍ بعيداً عن التّعقيد والعمق، تعتمدُ على المعرفةِ الأساسيّةِ بمعداتِ الحاسوب وآلية تشغيلِ الطّباعة وفتحِ البرامج الأساسيّة، واستخدام البريد الالكتروني، وأداءِ بعضِ المهام البسيطةِ عبرَ شبَكة الإنترنت.

وترى الباحثة أنَّ هذه المهارات أصبحت متوفّرة حتّى لِمن هُم أصغر سناً، وإننا في عصر تطوّر تكنولوجي أدّى إلى توسيع معرفة معظم أفرادِ المجتمع بهذه المهارات؛ بسبب توفّر الأجهزة الذّكية وتوفّر خطوط الإنترنت، لأنّها باتت مُتاحة للجميع تقريباً، فهي ليست بحاجة لدوراتٍ متخصّصة، أو تدريباتٍ

مكثّفة لتعلمها، وقد لُوحظ من خلالِ المقارنة أنّ المهارات الرّقميّة المتوسّطة والمتقدّمة بحاجة إلى تدريبٍ مخطّطٍ ومنظّمٍ فيظهر لدينا أن المهارات المتوسّطة تحتاج إلى وسط تعليمي بحيث يتم تعلّمها من خلال سياقات تعليمية مخطّطة، كما لوحظ اتفاق الخبراء على أن هذا النّوع من المهارات المتوسّطة والمهارات المتقدّمة في تطوّر مستمّر فلم يعد يتوقف هذا النّوع من المهارة على تطبيقٍ محددٍ أو برمجيّة محددّة بسبب الكم الهائل من التّطبيقات والبرمجيّات الّتي يتم استحداثها يومياً فيما يخصّ تسهيل آليات الحصول على البرامج والخدمات عبر شبكة الإنترنت ولكن يكمن الفرق في أنّ المهارات المتقدّمة غير متاحة لجميع الأفراد لحاجة هذا النوع من المهارة للخبراتِ المتقدمة في مجال الحاسوب وشبكات الإنترنت، كما أنّه يُعنى بفئة منْ المختصّين في مجال البرمجيات وتكنولوجيا الحاسوب بهدف تطوير أعمالهم ومهامِهم الخاصّة.

ومن خلال قراءة الباحثة في هذه الجزئيّة يُمكن أنْ نلمحَ أنّه كلما زادَ تطوّر البرمجيّة والتّطبيقات المُتاحة عبرَ هذا الفضاء التكنولوجيّ، كلما زادت الحاجة الى مهارات أكثر تعقيداً وعمقاً ويمكن لعضو هيئة التدريس التدرّب على هذه البرمجيات فيما يخص العملية التّعليمية بما تخصصّه الجامعة من تطبيقات يتم رصدها خلال السّنة الدّراسية. وعلى مستوى جامعة الخليل انه ومن خلال خبرة الباحثة أثناء دراسة الماجستير، فقد تم اعتماد تطبيقات جوجل التعليمية، ومن خلال المقابلات المقننة اشار أحد رؤساء الاقسام أنه تمّ رصدُ تدريبات مكثّفة لرفعِ قُدرات أعضاء هيئة التّدريس في هذه التّطبيقات، وما تشمله من مهارات متوسطة لأداء مهامهم الاكاديمية على أفضل وجه.

أبعاد ومجالات المهارات الرقمية:

توصلت الباحثة من خلال استعراض ابعاد المهارات الرقمية الى أنّ هذه الأبعاد تُقسم إلى أبعاد ومجالات أساسيّة وثانوية، فالبُعد الأساسيّ قائمٌ بحدِّ ذاته، أما البُعد الثّانوي فيحتاجُ إلى أن يكون مقترناً بالبُعد الأساسيّ.

أولا: – الأبعاد الأساسية:

البُعد التّقنيّ: المهارات التي يتم من خلالها استخدام الأجهزة والتّطبيقات لإنجاز مهمةٍ عملّية وتنظيم بيئة انترنت مخصّصة للحفاظ على المواكبة، ويتضمّن معرفةِ تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات لفهم خصائص الأجهزة والتّطبيقات، بالإضافة إلى الإلمام بكيفية استخدام التّطبيقات على الأجهزة وتشغيلها والوصول إلى موارد الاستخدام اليوميّة، وتجنّب فِقدان التّكييف عند القيادة عبر الإنترنت. (Deursen, et al. 2016).

- **بُعد إدارة البيانات:** يتضمنُ مهارات استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بشكل فعّال في البحث عن المعلومات واختيارها وتنظيمها بهدفِ تكوين قرارات عنْ أفضلِ المصادر المُناسبة للمعلوماتِ ضِمن إطار المهام قيد الإنجاز، وتنقسم هذه المهارات كما أوردها أحمد وآخرون (Ahmad , et al. 2016) إلى:

1. **التحديد:** استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لتشكيل جملة البحث والتي تسهّل من عمليّة البحث عن المعلومات.
2. **الوصول:** استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لإيجاد واسترجاع المعلومات من مختلف المصادر عبر الإنترنت.

3. **التقييم:** استخدام تكنولوجيا المعلومات للحُكم على مدى فائدة وفعاليّة المعلومات الخاصّة بغرض معين.

4. **الإدارة:** استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتنظيم المعلومات ليسهُل الحصول عليها لاحقا.

-**بُعد الاتصالات:** وهي المهارات التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لنقل المعلومات للآخرين، والتّأكد من وضوح معناها، ويعنى نقل المعلومات باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لإيصال المعلومات والأفكار بشكلٍ فعّال إلى شرائح مختلفة باستخدام وسائل الإعلام والاتصال عبر الإنترنت. (Siddiq, et al. 2016)

-**بُعد التعاون:** وهو المهارات التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير شبكة مجتمعيّة وتدعيم عمل الفريق لتبادل المعلومات ومناقشة الاتّفاقيات، واتّخاذ القرارات وتحقيق هدف مشترك، ويتم ذلك من خلال الاتصالات التفاعلية باستخدام أَدوات تكنولوجيّة معاصرة لتوليد معنى من هذه التّبادلات، بالإضافة إلى المشاركة في النقاشات حيث تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمشاركة الأفكار على منصّات الإنترنت. (Choyet, letal. 2016)

-**بُعد الإبداع:** يتضمّن المهارات التي تَستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتوليد أفكار جديدة أو أفكار غير معروفة سابقاً أو استخدام أفكار قديمة بِطُرقٍ جديدة؛ لتحويلها إلى منتج أو خدمة أو عمليّة معروفة بجدّتها في مجال ما (Mengual, et al. 2016)

-**بُعد التّفكير الناقد:** ويتمثّل في المهارات التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات لإنشاء أحكام مسبقة واختيارات حول البيانات والاتّصالات باستخدام أدلّة وافية ومنطقيّة وصادقة في التفنيد والادعاءات، ويُمكن إيراد هذه المهارات الآتية كما أوردها ليي وآخرون (Lee, et al. 2016):

1. الوضوح: استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات لطرح أسئلة لتوضيح المشكلة والإجابة عنها.

2. التقييم: استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للحكم على مناسبة المصدر للمهمّة المعطاة.

3. التبرير: استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتقديم الحجج التي تدعم الادعاء بناءً على تطابقها مع الادعاءات المعرفية الأخرى، مثل: ذاكرة الفرد والشّهادة والتّرابط والعقلانيّة والتَّكرار.

4. ربط الأفكار: استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لربط الحقائق والأفكار والمفاهيم.

5. الحداثة (الجدَّة): استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لاقتراح أفكار جديدة للنقاش.

-**بُعد حل المشاكل:** تُعنى بالمهارات التي تَستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات لإدراك موقفٍ حال المشكلة ومعالجته معرفيّا من خلال الاستخدام الفعال للمعرفة لإيجاد حلّ المشكلة، وتَستخدم هذه المهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لاكتساب المعرفة ومن ثمَّ تطبيقها.(Scherer & Gustafsson،2015)

ثانيا: الأبعاد الثانوية

- **بعد الوعي الأخلاقي:** يشير جانسس واخرون (Janssen, et al, 2013) إلى أنّ المهارات المُستخدمة في التّصرف بطريقة مسؤولة مجتمعياً توضّح الوعي والمعرفة بالنّواحي الأخلاقيّة والقانونية عند استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتنقسم هذه المهارات إلى قسمين:

1. الاستخدام المسؤول لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات: وضع الحدود القانونيّة والأخلاقيّة والثّقافيّة لمسؤوليّة استخدام تكنولوجيا المعلومات شخصيّا واجتماعيّا، من خلالِ إدراكِ المخاطر المُحتملة الّتي توجد على شبكة الإنترنت أثناء استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

2. الأثر الاجتماعي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات: فهم وتحليل وتقييم أثر تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات على السّياق الاجتماعيّ والاقتصاديّ والثّقافيّ عندَ استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات.

- **بُعد الوعي الثّقافي:** يتضمّن المهارات التي تعرض الفهم الثّقافيّ واحترام الثّقافات الأُخرى أثناء استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Young,2015).

- **بُعد المرونة:** وتتمثّل في المهارات المستخدمة في تأقلم تفكير الشخص وتوجهه وسلوكه لتغيير بيئة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Andermana, et al. 2012)

- **بُعد التّوجيه الذّاتي:** مجموعة المهارات التي تُعنى بوضع الأهداف الشخصيّة وإدارة المواصلة باتجاه تحقيقها بهدف الحفاظ على الاستمراريّة أثناء استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتنقسم هذه المهارات إلى (Quieng, et al. 2015):

1. وضع الأهداف: توضيح التّعلم أو وضع إطار زمني للأهداف عند استخدام تكنولوجيا المعلومات.
2. التحكم: إرادة الأفراد للتّحكم بتعلّمهم أثناء استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
3. المبادرة: أخذ إجراءات استباقية للقرارات والأفعال أثناء استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
4. مراقبة العملية: تقييم ما إذا تم تحقيق الأهداف الموضوعة مسبقا عند استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

- **بُعد التّعلم طويل الأمد:** المهارات المستخدمة لاكتشاف الفرص الجديدة أثناء استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي يُمكنُ دمجها في البيئة؛ لتحسين قدرات الفرد بشكل مستمر.(Chai, et al. 2015)

ونستنتج ممّا سبق أنّه وبالرّغم من تصنيف الأبعاد الخاصة بالمهارات الرّقميّة إلى أبعادٍ أساسية تكادُ ترتبطُ بالجانب التّقني وأبعاد ثانوية ترتبطُ بجانب الوعي الثّقافي والاخلاقيّ لاستخدام التكنولوجيا، إلّا أنّ هذه الأبعاد تتقاطع مع بعضها البعض ولا يمكن فصلها، بحيثُ لا يُمكن اغفال دور الوعي في الاستخدام الأخلاقي للمهارات دون ارتباطها بآليات وكيفية استخدام الجانب التّقني والمهارات المتخصصة في كل جانب من جوانب هذه المهارات، فمثلا لو تناولنا البُعد الخاص بالتّعاون في الأبعاد الأساسيّة والذي يختصُّ بفريق العمل وتطوير شبكة إلكترونية تدعمه وتطوّره وتُتيح تبادل المعلومات واتخاذ قراراتٍ مشتركة من خلال الاتّصال الفعال، فإنّنا نقف في الأبعاد الثانويّة أمام البُعد الأخلاقي الذي يختصُّ بمعرفة المهارات المسؤولة عن التّصرف بطريقة صحيحة مجتمعيّا والوعي الأخلاقيّ والقانونيّ والمسؤول لاستخدام التكنولوجيا، وبالتّالي فإن هذه الأبعاد وحدة واحدة تكفلُ جميع المهارات التي نأخذها بالحسبان أثناء استخدام التكنولوجيا سواء بشكل فرديّ أو جماعيّ .

أطر المهارات الرقمية:

يؤكد فيراري (Ferery,2012) أنّ الإطار أداة لتطوير أو تقييم المهارة الرّقميّة وفقاً لمجموعة من مواصفات الكفاءة الرّقميّة حيث إنّ تعريف الكفاءة الرقمية في جميع الأُطر تتشابه في لبنات أساسية وهي: مجالات التّعليم، الأدوات، ومجالات الكفاءة في التّعليم التي يجب تطويرها، ويشير مصطلح الكفاءة الرّقميّة إلى الاستخدام الواثق والمُبتكر لتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات.

تتطوّر المهارات الرّقميّة بشكلٍ مُستمرٍ استجابةً للتغيّر والتّطور التّكنولوجيّ سريع الخُطى، ما جعل كثيرٌ من المنظّمات والوكالات الدّولية العمل على استحداث أُطرٍ منظمّة لتوضيح ماهيّة المهارات الرّقميّة ووضع توصيفٍ لها بما يخدم واضعي السياسات من تقوية برامجهم وتحديث خططهم التّدريبية، وهناك أُطر اساسيّة تم تصميمُها لا بدّ من فهمها؛ لان جميع آلياتِ تقييم المهارات الرّقميّة مبنيّة حول هذه

الأُطر، بحيث تقدّم وصفاً مفصلاً ومنظمّاً للمهارات الرّقميّة من حيث توفرها وتنظيمها، ومعرفة التّعقيدات فيها، وتُستخدم أطر المهارات الرّقميّة باعتبارها مصدراً للمعلومات لأدوات السّياسة والتّخطيط التّعليمي والتّقييم" (الاتحاد الدولي للاتصالات، 2018) وهذه الأُطر هي:

-اطار الكفاءة الرقمية للمواطنين (Digcomp)

قامت المفوضيّة الأوروبية بتطوير- إطار الكفاءة الرّقميّة للمواطنين (Dig comp) في العام 2013" وهي أداة لتحسين الكفاءة الرّقميّة لدى المواطنين، ومساعدة أصحاب الشّأن على صوغ السّياسات الّتي تدعم بناء الكفاءة الرّقميّة، وتخطيط مبادرات التّعليم والتّدريب لتحسين الكفاءة الرّقميّة لدى فئات مستهدفة محدّدة. كما توفّر(Dig comp) لغة مشتركة بشأن كيفيّة تحديد المجالات الرّئيسة للكفاءة الرّقميّة ووصفها، وبالتّالي توفّر مَرجِعاً مُشتركاً على المستوى الأوروبيّ" (Vuorikari, et al. 2016)

ويضمُّ إطار الكفاءة الرّقميّة (Dig comp) في جوهره خمسة مجالات تتعلّق بالكفاءة الرّقميّة ويتفرّع من كلّ من هذه المجالات مجموعة من الكفاءات المحدّدة مبيّنة على مستوى محدّدٍ من المعرفة والإتقان لكلِّ ما يتعلّق بهِ مِنْ مواقف، وهي كالآتي (Ferary,2013):

- المجال الاول معرفة المعلومات والبيانات: "وتشمل مهارات الفرز والمحتوى الرقمي والتّصفح وادارة البيانات والمحتويات الرّقمية "
- المجال الثّاني: التّواصل والعمل المشترك، التفاعل من خلال التّقنيات الرّقمية، تتمثّل في المشاركة من خلال التّقنيات الرّقميّة، والمشاركة في المواطنة من خلال التّقنيات الرّقمية، والعمل المُشترك مِن خِلال التّقنيات الرّقميّة، وآدابُ الشّبكة، وإدارة الهُويّة الرّقمية). (الاتحاد الدولي للاتصالات، 2018)

- استحداث المحتوى الرقمي: تتمثل في: (المشاركة من خلال التقنيات الرّقمية، والمشاركة في المواطنة من خلال التقنيات الرقمية، والعمل المشترك من خلال التقنيات الرّقميّة، وآداب الشّبكة، إدارة الهويّة الرّقميّة).
- السّلامة: تتمثّل في "حماية الأجهزة، وحماية البيانات الشّخصية والخصوصّية، وحماية الصّحة والرّفاه، وحماية البيئة".
- حلِّ المُشكلات: تتمثّل في "حلّ المشكلات، وتحديد الاحتياجات والاستجابات التّكنولوجية، والإبداع في استخدام التّقنيات الرّقميّة لخدمة الأهداف المعرفيّة، وتحديد الفجوات في الكفاءة الرّقميّة" (Vuorikari, et al, 2016)

ولقد تمّ تطوير هذا الإطار في العام 2017 وتم تطوير مجال البيانات في الإصدار السّابق حيثُ أصبح البيانات والمعلومات، كما تمّ تطوير بند التّواصل إلى بند التّواصل والعمل المشترك في الإصدار الجديد (الاتحاد الدولي للاتصالات 2018)، كما يشير بيرديسلي (Beardsley, 2022) أنّه يتمُّ قياس المهارات الرّقمية لكل شخص من خلال قياس مدى الكفاءة الرّقمية حيثُ يعُرّف فيراري (Ferary,2013،) الكفاءة الرّقمية بأنّها "الاستخدام الواثق والنّقدي والمبتكر لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق الأهداف المتعلّقة بالعمل والتّوظيف والتّعلم والتّرفيه والاندماج و/ أو المشاركة في المجتمع"

ومن ثمَّ تمَّ اشتقاق إطار الكفاءة للمعلّمين بحيث أصبح مرجعاً هاماً لتزويد المدارس بأداة لقياس نقاط القوّة والضّعف في استخدامها للتقنيات الرّقمية وكفاءات المعلّمين الرّقمية، كما تمَّ تطوير اداة (SELFIE) وهي أداة عبر الإنترنت يمكن استخدامها لتقييم قُدرات المعلّمين والطّلاب وثقتهم في استخدام التّقنيات الرّقمية (Costa, et al.2021). للأداة أساس قويٌّ في البحث، حيث أنّها تستندُ إلى الإطار الأوروبي للمنظمات التّعليمية المختصّة رقميّاً (Dig comp Org) الذي يعزّز تعلّم العصر الرّقمي

(Kampylis, et al. 2015). حيث تُستخدم اداة (SELFIE) لمقارنة المهارات الرّقميّة للمعلّمين في ثلاث لحظات حاسمة من الوباء (قبل الإغلاق وأثناء الإغلاق وبعد الإغلاق)، بهدف تقييم آثار أزمة COVID- 19 على مهارات المعلمين في استخدام التقنيات الرقمية.

إطار الإلمام بالمعارف الرقمية العالمي (DLGF)

استخدم إطار الإلمام بالمعارف الرقمية العالمي (DLGF) الذي وضعته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO) دراسات تجريبية من بلدان مختلفة اقتصادياً ليصبح أكثر قابلية للتطبيق خاصة في البلدان غير المتقدمة .حيث هدف لإيجاد إطار يعتبر قاعدة لتحقيق الأساس للمؤشر 4.4.2 من هدف التنمية المستدامة، 4 (SDG): " النسبة المئوية للشباب والكبار الذين يحرزون مستوى المعايير الدّنيا للكفاءة في مهارات الإدارية الرّقمية "، وتضمّن وضع هذا الإطار عرض من 40 إطاراً عالمياً للإلمام بالمعارف الرّقمية ارتبطت بإطارDig comp، وفي النهاية استكملَ إطار (DLGF) إطار (Dig comp) القائم بمجالي اختصاص إضافيين هما " تشغيلات الأجهزة والبرمجيات" والكفاءات المتعلقة بالمهنة، وكفاءة إضافية واحدة ضمن مجال اختصاص "حل المشكلات " أي " التفكير الحسابي"(دليل تقييم المهارات الرقمية ،ص 5).

إطار المهارات الرقمية (DISTO)

الانتقال من المهارات الرّقمية إلى النتائج الملموسة (DISTO)، قام فريق من الباحثين في كلّية لندن للاقتصاد بقيادة ألكسندر فان ديورسن وجان فان ديك، من بين باحثين آخرين، بوضع إطار رئيس آخر لفهم المهارات الرقمية، وأُدرج في مشروع الإنتقال من المهارات الرّقمية إلى النّتائج الملموسة (DISTO) الذي يُحِّسن مقاييس المهارات الرّقمية والمشاركة الرّقمية، ونتائج استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وقام ديورسن وآخرون، (Deursen, et, al 2015) بإجراء بحوث متعددة تحت شعار "مهارات الإنترنت" ويستخدم نموذجهما مصطلح "الوسائط الرّقمية" لوصف الحواسيب والهواتّف المتنقّلة والتّلفزيون الرّقميّ والإنترنت".

وينظّم الإطار المهارات في أربع مجالات (دليل تقييم المهارات الرقمية، ص 6):

أوّلا: المهارات التّشغيلية – مهارات تشغيل الوسائط الرّقمية المهارات الرّسمية.

ثانيا: مهارات التّعامل مع الهيكل الخاص للوسائط الرّقمية مثل القوائم والوصلات التّشعبيّة.

ثالثا: مهارات المعلومات – مهارات البحث عن المعلومات واختيارها وتقييمها في الوسائط الرّقمية.

رابعا: المهارات الاستراتيجية – مهارات توظيف المعلومات الواردة في الوسائط الرّقميّة لبلوغ الأهداف الشّخصية.

وجرى تحديث هذا الإطار بحيث يشمل (اداة كيفت) التي تختبر عمليات التقييم الذاتي استنادا للأداء، وبالتّالي فإنها أوجدت نتائج صحيحة من حيث مستوى المهارات ديورسن وآخرون(Deursen, et al 2012).

إطار المهارات الرقمية الأساسية الجديد

شملَ هذا الإطار الذي تمّ استحداثه في المملكة المتّحدة مهارات الرّاشدين الرّقميّة، حيثُ يركّزُ الإطار على المهارات الآمنة في المستقبل، وهو يشمل خَمسُ فئاتٍ من المهارات: التّواصل، ومعالجة المعلومات والمحتوى، والمعاملات، وحلِّ المشكلات، والكينونة الآمنة والقانونية على الإنترنت (إطار المهارات الرقمية الأساسية، 2018).

أنشأت منظمة لا تُعنى بالرّبحيّة مختصة بالمهارات الرقمية تدعى (Go ON UK) هذا الإطار في عام 2015، وحُدِّث في عام 2018 من خلال التّشاور مع فريق متخصّص من شركات التّكنولوجيا وبالتّعاون مع ما يقرُب 400 منظمة من مختلف التخصصات (Ryder,2018).

"والمهارات الواردة في هذا الإطار تؤثر على مؤشّر المستهلك الرّقميّ في المملكة المتّحدة، وهو استطلاع أساسي للمهارات الرّقميّة والماليّة يشمل 9000 من سكان المملكة المتحدة أُجري آخر مرة في عام 2019، (دليل المهارات الرقمية، ص 7).

وتستنتج الباحثة أنّ جميع هذه الاطر اشتركت في تحديد آليات تقييم المهارات الرّقميّة للأفراد البالغين والراشدين، والمعلّمين أو المُستهلكين، وأنّ جميع آليات تقييم المهارات الرّقميّة قائمة على هذه الأُطر، التي تمّ استنباطها بشكل رئيس من الإطار العالمي للكفاءات الرقمية (dig com)، ويكمُن الاختلاف في انّ هذه الأطر قد تم تطويرها تبعاً للحاجة وضمن أهدافٍ محدّدة، بينما استَحدثت بعضُ الأُطر مجالاتٍ جديدة مثل اطار(DLGF) الذي قسّم المهارات وصنّفها ضمن أربعة مجالات رئيسة، فيما عمل اطار(DISTO) على قياس المهارات الرّقميّة من خلال النّتائج الملموسة ووضع معايير مخصّصة لقياس هذه المهارات لتحسينها.

ومن خلال تحليل الباحثة ماهية هذه الأُطر والمقارنة بينها فإننا نلمح أنّ هذه الأُطر تساعد المعلّمين على التّقييم الذّاتي لمدى استخدامهم للأدوات الرّقمية وهي تُعطي مؤشرات حقيقية عن مدى كفاءة المعلّم الرّقميّ، ومدى استخدامه لتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات من خلال المشاركة في الاستبيانات الخاصة سواء من خلال الانترنت او التطبيقات المختلفة، كما يمكننا أن نَلمح من خلال دراسة هذه الأطر أنّها تخضعُ لعمل مؤسّسات عُليا في الاتحاد الأُوروبي، ويتمُّ صياغتَها بشكلٍ دقيقٍ ومهنيّ، لكنها لا تفرض أيّ نظامٍ موحّدٍ للتّدريس الرّقميّ، بل تُعطي الحريّة لكل معلّم لتقييم ذاتِه، ومدى استخدامه للتّكنولوجيا بما يتناسبُ مع مهاراتِه ومعارفه، والمواقف الّتي يتمّ فيها التّعليم، وتشتركُ جميع هذه

الأُطر في التّأكيد على أنْ يمتلك المعلّم الرّقميّ مجموعة من المهارات تجعل منه معلّماً متكيفاً مع التّعلم الرّقميّ .

ثانيا: الأداء الأكاديميّ

مفهوم الأداء الأكاديمي:

تعدُّ وظيفة التّدريس الجامعيّ من أهم الوظائف التي تُساهم في اعداد أجيال متعلّمة متمكّنة من مواجهة الحاضر والمستقبل بكلِّ ما يحدث فيهما من تغيرات وتطوّر مُتسارع، وبالتّالي لا يُمكن إغفالُ أهميّة امتلاك الجامعة لنخُبَة من أعضاء هيئة التّدريس القادرين على أداء مهامهم التّدريسيّة، في جوٍّ أكاديمي وظروفٍ وإمكانات تُساهم في جودة العمليّة التّعلمية، ومن هنا تنبع الحاجة إلى تقويم الأداء الأكاديميّ لأعضاء هيئة التّدريس بحيث تُساهم في زيادة فاعليّة الأداء وتُحسّن مُستواه بشكلٍ أو بآخر (أبو حسين، 2014).

وقد عرّفت المنظّمة العربيّة للتربيّة والثّقافة والعلوم الأداء بأنّه " الفعل الإيجابيُّ النّشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة، والتّمكُّن الجيّد من أدائِها تِبعاً للمعايير الموضوعية (جاد، 2003).

والأداء يوازي العمل في الفكر الإسلامي، الذي قرنه الإسلام بالإخلاص والإتقان، وقد ورد لفظُ العمل بمشتقّاته في القرآن الكريم في (359) موضعاً (طعيمة وآخرون، 2006)، مثل قوله تعالى: (وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ)، «سورة التوبة: الآية 105». ويعبّر الأداء عن منظومةٍ متكاملةٍ نتيجة لمجموعة من الأعمال التي تتفاعل فيما بينُها ضمن أبعاد ثلاثة يذكُرها (مجيد، 2011):

1. أداء الأفراد في إطار وحداتهم التّنظيمية المتخصّصة.

2. أداء الوحدات التّنظيمية في إطار السّياسات العامّة للمؤسّسة.

3. أداء المؤسّسة في إطار البنية الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة.

ومن خلال الأدب التربويِّ يُمكن استنتاج أنّ الأداء يُمكن أنْ يكون لفظياً، أو حركياً، أو عقليّاً (هارون، 2013)، وبالتّالي أورد الأدب التّربويّ العديد من التّوضيحات والتّعريفات لما يُعرف بالأداء حيث يشير نصار (2016) أنّ الأداء الأكاديميّ هو "قيامُ المعلّم بتنفيذِ عملياتٍ وسلوكياتٍ وإجراءاتٍ تُشير إلى مهارات تعليميّة ترتبطُ بعمليّة التّعليم داخل القاعة التدريسيّة أو خارجها."

ويُعرِّفه السّعايدة (2015) "ما يقومُ به المدرس من أعمال ونشاطات تتعلّق بالتّعليم وتخطيطه وتنفيذه وتقويمه وتحليله من خلال السّلوك المعرفيّ والحركيّ والاجتماعيّ بالإضافة إلى التّكيف مع الموقف التّعليميّ المتغيّر". وتُعرِّفه سالم (2019) "ما يقومُ به المدرّس من مُنجزات من أعمالٍ ومهاراتٍ وكفاياتٍ، يُمكن قياسها من خلال ملاحظة الأداء أو السلوك". بينما يُعرّفه عبدالعال (2020) بأنّه " قدرةُ المعلم على القيام بسلوكٍ ما يرتبط بعملٍ ما، ويتمُّ التّعبيرُ عنه بفعل أو قول، ويتضمّن المعرفة والمهارة والاتجاه فيما يختصُّ بالعمليّة التّعليميّة." فيما ذكر (الزهراني، 2019) أنَّ الأداء "إعطاء المادة التّعليميّة من خلال مهاراتٍ مُساندةٍ في مراحل التّعليم والّتي يُمكن قياسها من خلال الملاحظة والتّقييم." وهو مدى تنفيذ المعلّم وقيامه بالواجبات التّعليمية – التّعلمية والأعمال والأنشطة والسّلوكيات الّتي ترتبطُ بهذه الواجبات (زبار، 2019).

وتستنتج الباحثة ورود الأداء في الفكر الإسلامي أو الأدب التّربويّ يرتبطُ ارتباطاً بالقيام بمهام محدّدة ضمن نظام معين وبما يخصُّ أداء المعلم؛ فإنّه يرتبطُ ارتباطاً وثيقاً بِما يقومُ به المدرّس، وما يصدرُ عنه من أجل تحقيق هدفٍ معينٍ مرتبطٍ بنقلِ المعارف والمفاهيم ومحتوى التدريس، وهو مرتبط

بالمعارف والمهارات والادوات والاتجاهات والقدرة على الانجاز، وتعرفه الباحثة: بأنّه كلٌّ ما يقومُ به المدرّس من أجل توصيل المحتوى التّدريسي للمتعلّمين بشكل مُتزامن أو غير مُتزامن.

أهميّة الأداء الأكاديميّ:

يؤكد عليوات (2018) أنّ الأداء الأكاديميّ يؤدّي دوراً هاماً في تأهيل الطّلبة وتوجيههم لاتخاذ قراراتٍ مُهمّةٍ في حياتِهم إلى جانب اكسابهم مهارات حلِّ المُشكلات، وتكمُن أهمية الأداء الأكاديميّ في صقل المُبدعين والمتفوّقين وإعدادهم، ويعدُّ الأداء الأكاديميّ من أهم مكامن الإثراء لدى الطالب، حيث يُتاحُ له أفكار وحلول متنوّعة ومتميّزة. كما يوفّر المعلّم للطّلبةِ كاملَ الفُرص التّعليميّةِ الّتي تُحفّزهم وتُساعدهم على تنميّة قُدراتِهم وتتحداها للخروج بأفضل ما لديهم من خلال تفاعلهم وتعاونهم مع بعضهم البعض، وتشجّعهم على تحمّل قدراً من المسؤوليّة وتدريبهم على التّخطيط واتّخاذ القرارات.

ويُمكن القول بأنّ الأداء الأكاديميّ المتميّز يُشكِّل فُرصة لتنمية شخصيّة الطّالب وصقل مواهِبه وتأهيلِه لِخوض غمار الحياة بالمعرفة والتّفكير، ويُساعد المعلّم الجيدُ على تلبية احتياجات الطّلبة وتوفير فُرصَ لتطويرِ قُدرتهم العلميّة وتشجيعِهم في التّعامل مع المواقف، وحلِّ المُشكلات واتخاذِ القرارات.

ويؤكّد أبو حسين (2014) أنّ أهميّة الأداءَ تكمُن في تحقيق الأهداف الخاصّة بالجامعة، وخاصّةً ما يرتبطُ بتلبيةِ احتياجاتِ المُجتمعِ مِن المُخرجات المؤّهلة القادرة على تلبية مُتطلبات المُجتمعات بِشكلٍ عام ، وبالتالي لا بدّ من تقييم أداء أعضاء هيئة التّدريس لمساعدتهم على تطوير أنفسهم ذاتياً، وخدمة مجتمعاتِهم، وتقديم أعلى مستويات الأداء في التّدريس والبحث العلميّ، كما يُساعد التّقييم إعطاء عضو هيئة التّدريس صورةً واضحةً عن مستوياتِ الإنجاز للمهام التي تم تكليفه بها ومدى تحقيقه للأهداف، كما يُساعد تقييم الأداء إعطاء الإدارات والمسؤولين آليات للتّعرف على مدى توافر الأشخاص المؤهّلين ذوي الكفاءة، ومساعدتهم في تحقيق أهداف المؤسّسة التعليمية. (نصّار، 2017)

ومما سبق تستنتج الباحثة أنّ أداء عُضو هيئة التّدريس عُنصر هام في تشكيل معارف واتجاهات المتعلّمين وربطِ خبراتهم، وبناء قُدراتهم وتفعيل امكاناتهم، وبناء شخصياتهم، ويتعدّى كونه مفهوم يرتبطُ بالتّدريس ونقل المحتوى التّعليمي فقط، كما أنّ الأداء يُعدُّ ركيزة أساسية من ركائز تقويم قُدرة الجامعة على إعداد جيلٍ يتمتّع بكفاءة عالية على مواجهة التّحديات ما ينعكس على المُجتمع بِشكلٍ إيجابي بحيثُ يتمُّ انشاء جيلٍ يتمتّع بِقدراتٍ وإعدادٍ جيد.

كفايات الأداء الأكاديمي

تؤكّد اليونسكو (2003) أنّ الأنظمة التّعليميّة تتغيّر في جميع أنحاء العالم، وبالتّالي فإنّ التّطوير المهنيّ للمعلّمين هو أحد أهمِّ أركان وأجزاء الإصلاح لهذه الأنظمة، ومن هنا تنبع الحاجة للاهتمام بتطوير كفايات المعلّمين وتطوير مهاراتهم بما يتناسب مع التقدم التكنولوجي وثورة الانترنت، ومهارات القرن الواحد والعشرين، والتي تتعلق بالتفكير النقدي، وحل المشكلات، والتفاهم والاتصالات، والحوسبة والمهارات الرقمية، والابداع والابتكار.

ويأتي المنظور الإسلامي دائما ليُثبت أنّه مواكبٌ لكل ما يستجد في الحياة رغم اختلاف الأزمان، حيثُ يشير غالب (2008) إلى اهتمام الإسلام بالفرد، وحرصه على تطويره من خلال بناء معارفه ومهاراته، مؤكّداً على أهمية الاستزادة وخاصة في العلم، ويظهر ذلك جليّاً في قوله تعالى سورة طه (114) "وقل ربّ زدّني علما" وهو نص قرآني مكثّف المعنى، وهذا ما يضع أهل العلم وخاصّة أعضاء هيئة التدريس أمام مسؤولية أكبر لتطوير مهاراتهم وقدراتهم ليقوموا بأداء مهامهم الأكاديمية بما يحقق الأهداف المخططة.

ويؤكّد كلٌّ من الربيعي(2008) ويوي (Yue,2019) أنّه لا بدّ من العمل على تطوير المعلّمين مهنياً ليواكبوا احتياجات الطّلاب ِضمن مهارات القرن الواحد والعشرين، حيثُ أنّنا من خلال التّطوير

المهنيّ للمعلّمين وخاصّة في نطاق التّعليم العالي، يمكننا تفهّم وتعلمّ المهارات الحديثة، وربطها بالواقع عند التّدريس، وهذا ما يتطلّب من معلّمي التّعليم العالي أن يكونوا أكثر دقّة وأكثر شمولية في مهاراتهم وكفاياتهم، بحيث يعدّ تطويرهم مختلف عن التّطوير المهنيّ لأي معلم آخر، ما يدعوهم إلى إتقان مزيداً من المهارات والكفايات الّتي تساعدهم على تنمية الأجيال القادمة، وهذا ما أكّده لينش(Lynech, 2018) حيث أشار إلى أهمية التّنمية المهنية للمهارات والكفايات الخاصّة بالتّعليم الرّقمي لدى المعلّمين، خصوصاً أنّهم يتعاملون مع طلّاب يعايشون التّكنولوجيا في جميع مناحي حياتِهم اليوميّة، وبالتّالي فإنه لم يعد من الجدوى اتباع أساليب تقليدية في التّعليم.

ويعبّر مفهوم الكفاية عن المهارات التي يتقنها المعلّم حيثُ أنّ الكفايات "قدرات نعبّر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعةُ مهامٍ معرفيةٍ ومهاريةٍ وجدانيةٍ، تكوّن الأداء النّهائيّ المُتوقع انجازه بمستوى مُعين مُرضٍ بوسائل الملاحظة المختلفة" (الفتلاوي، 2013).

وقد حصلت الكفايات المهنيّة في العمليّة التّعليميّة على اهتمامٍ كبيرٍ من الباحثين بوصفها عاملاً مساعداً للقيام بالتّدريس بقدرٍ من الجودةِ والكفاءةِ، وقد أُجريت دراسات هامة تناولت مفهومَ الكفايات الّتي يتمتّعُ بها أعضاء هيئة التدريس واستقصاء مهارات وكفايات الأستاذ الجامعيّ، مثل دراسة (مخامرة ،2014) ودراسة (سلام، 2013) ودراسة ألكسندر وآخرون (Alexndar, et al. 2012).

وترى الباحثة أنّ المعلّم عنصراً مهماً في نجاح العمليّة التعليميّة وهو مركز الأداء الأكاديمي، فمهما كانت المناهج الدراسية جيدة فهي بحاجة لمعلّم جيد يقومُ بتقديمها للطلّبة، فعلى المعلّم أن يتميّز بكفايات عالية في وظيفته والّتي ترتقي بمهنة التّعليم إلى القمة، وتمكّنه من رفع مستويات الطّلبة والخروج بمخرجات تعليميّة ممتازة، وعليه أن يكون معدّاً بشكلٍ جيد قبل المهنة وأثنائها؛ لضمان قيامِه بالمهام الموكلة إليه على أكمل وجه وهذا يجعله أمام مسؤولية رفع قدراته وكفاياته الأكاديمية بما يحقق نواتج

العمليّة التعليميّة بكفاءة وضمن معايير الجودة المعتمدة، وتُشير سالم (2019) أنّ على المعلّم أنْ يمتلك مهارات وكفايات معينة تساعده في إنجاح العملية التعليمية ولعل أهم ما يجب على المعلم التركيز عليه كما هو في الشكل (10):

شكل 2 كفايات المعلّم في العمليّة التّعليميّة، (سالم 2019)

- **كفايات التّخطيط:**

يجب على المعلم امتلاك المهارات التي تمكّنه من التّخطيط الجيّد للدّرس، حيثُ يحتاج لأربعةِ تدابيرٍ لنجاح تخطيط الدّرس: الغاية المُستفادة من الدّرس، ومحتوى المادة، وأساليب التّدريس، وطرق القياس والتّقويم لمعرفة النّتاج، ويضمُّ التّخطيط نوعان هامان حسب الزمن: الخطة اليوميّة والخطة الفصلية، حيث تُعنى الخطة الفصلية بالتخطيط العام لكامل البرنامج بينما تُعنى الخطة اليومية بالتّخطيط لتسيير العمليّة التّعليميّة خلال الحصّة الدّراسية.

وللتّخطيط أهميّة كبيرة في التدريس حيث أشار الفتلاوي (2004) على أهميّة التّخطيط بما يلي:

1. زيادة الثّقة في نفس المعلّم قبل دخول الفصل الدّراسيّ نتيجة لإلمامه بالمحتوى العلميّ، وتحديده للأهداف التعليميّة والطرائق التدريسية، والأنشطة والوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس، وعمليات التّقويم.

2. تحقيق الأهداف التّعليميّة الخاصّة بكلِّ درس بعد تحقيقها بدقة.

3. اكتشاف أي قصور في المحتوى أو في عناصر المنهج الأخرى، أو أخطاء طباعة أو أخطاء لُغوية.

4. يتجنّب المعلّمُ الإرباك وترك الأمور تحت رحمة الصدف، وتمكّنه من تنظيم عناصر الموقف التعليميّ وتنظيم تعلّم التّلاميذ.

5. يوجه جميع العناصر المؤثّرة في المواقف التّعليميّة نحوَ الأهداف المخطّط لها، ليتمكّن المعلّم من تحقيق الأهداف المنشودة.

من خلال ما سبق نجدُ أنَّ كفاية التّخطيط تعدُّ من أهمِّ الكفايات التي يتميّز بها المُعلم بل تُعتبر هذه الكفاية درعاً واقياً للمعلّمِ مِن الوقوعِ في الهفوات أو الأخطاء، بحيث يعطي التّخطيط أولوية في ترتيب مهامه وبالتّالي لا يخضعُ المعلّم لعنصر المفاجآت الّذي قد يعيق تقدّمه وتميّزه، كما أن التخطيط يساعد المعلّم على تركيز قدراته ومهاراته ومعارفه فيما يخدم أهدافه وبالتّالي سهولة تحقيقها.

- **كفايات التنفيذ:**

تؤكّد أبو دية (2017) أنّ مهارة التّنفيذ ترتَبط بالكيفيّة الّتي يقومُ بها المدرّس بتنفيذ عمليّة التّعليم وتقديم المواقف التعليميّة من خلال اختيار السِّياق المُناسب والوسائل والأساليب، وتشمل عدّة مهارات بدءاً بالتّمهيد وعرض المُحتوى التّعليميّ والتّقويم والأسئلة، مع مراعاة خصائص المتعلّمين، وإثارة دافعيتهم وغلق الموقف التعليمي.

وترى الباحثة من خلال استعراض مهارة التّنفيذ في كثير من الأبحاث التربوية والدراسات أنّها العمليّة الأكثر أهميّةٍ في مدى قُدرة المعلّم على توصيل المُحتوى التّعليمي بالوسيلة الّتي تُساعد على تحفيزِ الطُّلاب وإثارة دافعيتهم، ولفت انتباههم وإعطائهم فرصة أن يكونوا جزءاً من العمليّة التعليميّة،

بحيث يُوظفُ المعلم مهاراته ومعارفِه وقدراتِه المختلفة، ومدى مرونتِه على التّنويع في الوسائل والأساليب المختلفة الّتي تَخدِم تحقيقِه الأهداف الّتي تمّ التّخطيط لها.

كفايات إدارة عملية التّعليم

يذكر الفتلاوي (2005) أنّه يجب على المعلّم أنْ يُدير العمليّة التّعليمية بشكلٍ جيد، ولِتحقيق ذلك عليه أن يمتلك أربع مهاراتٍ أساسيةٍ، وهي: الإدارة والتوجيه والتعديل والمراقبة. وأن ينظّم عمليّة تقديم الدّرس والمحافظة على سَيرِ العمليّة التعليميّة بالإضافة الى توجيه الطّلبة وارشادهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، كما يضمن فهمه لاستراتيجيات التّعليم قدرته على تعديل سلوك المتعلّم للأفضل، وتضمن مراقبة ظروف العمليّة التعليميّة والعوامل المؤثرة فيها خروج المعلّم ببيئة مناسبة ومخرجات جيدة.

- **كفايات التقويم:**

يوجد اتفاق على حتمية التقويم فيما ورد من الادب التربوي في تحقيق الاهداف المرجوة، ذلك عند امتلاك المعلم مجموعة من آليات التّقويم وأنْ يستخدمها لتقويم نموّ المتعلّم في الجوانب النّفسية الاجتماعيّة والجسميّة كافة؛ ليضمن استمراره، وبالتّالي اتخاذ القرار الأنسب بشأن أيّ تعديل في الخطط أو طرق التدريس (هارون، 2013).

وتشير سالم (2019) إلى أنّ كفايات التّقويم تُعنى بمهارات القياس والتّقييم والتقويم الّتي يمتلكها المعلّم والّتي تشير إلى قياس أداء الطّالب بصورة كمية، وإضفاء صيغة وصفيّة للقياس، ومن ثم اصدار حكمٍ ومحاولة تصويب الأوضاع إذا تطّلب الأمر ذلك، ويقسم التّقويم إلى ثلاثة أقسام:

- التّقويم التّشخيصيّ: معرفة مستوى الطلبة المعرفيّ والسّلوكي قبل البدء بالعملية التعليميّة.
- التّقويم التكوينيّ: معرفة مستوى الطّلبة المعرفيّ والسّلوكي اثناء العملية التعليميّة.

- التّقويم الختامي: معرفة مستوى الطلبة المعرفي والسّلوكي بعد العمليّة التعليميّة.

وللتّقويم أشكال عديدة، حيث أشار أبو شملة (2009) إلى العديد من أشكال التقويم، ومنها ما يلي:

من حيث الشّمولية نوعان: (التّقويم المكبّر، والتقويم المصغّر)، ومن حيث وقت إجرائه أربعة أنواع هي: (التقويم القبلي أو التمهيدي، والتقويم التكويني أو البنائي، والتّقويم البعديّ أو النهائيّ، وتقويم المتابعة أو الصّيانة)، أمّا من حيث المعلومات التي ستُجمع من خلاله فهي نوعان: (تقويم كمّي، تقويم نوعيّ)، أما من حيث السُّلطة المشرفة على تطبيقه فهي على ثلاثة أنواع هي: التّقويم الدّاخلي، والتّقويم الخارجيّ، والتّقويم الداخليّ– الخارجيّ).

ومما سبق نستنتج أنّ التّقويم عملّية هامة ومُستمّرة في جميع مراحل عمليّة التّعليم، وهي لا تقتصِرُ على موقفٍ معينٍ بل إنّها عمليّة تراكميّة يَظهر من خلالها مدى تحقّق الأهداف ودرجة الاستفادة منها.

كفايات الاتصال والتواصل:

تشير سالم (2019) إلى أنّ التّواصل حاجة إنسانية يستخدمها النّاس من خلال الكلمات والإشارات ولغة الجسد وتعابير الوجه، والتي تُساعد المرسل على إيصال الرسالة الى المستقبل كما يود، ويعتبرُ السّياق الذي ترد فيه الرسالة أيضاً مهمّاً لنجاح عملية الاتصال والتّواصل، وتبلغ كفاية التّواصل مبلغاً مهمّاً بين مهارات التدريس الأُخرى؛ لذا على المدرّس أن يطوّر علاقته مع الطّلبة بعيدا عن الانفعالات وبطريقة محافظا على اهمية التّواصل البصري ولغة الجسد مع مراعاة تقبّل مشاعرهم بشكل يولّد الاحترام المتبادل مع أَهميّة حفظ أسمائهم ومناداتهم به، والتخاطب لغةٌ مهذبةٌ وواضحةٌ تثيرُ حماس ودافعيةُ الطلاب للتعلّم.

فيما يذكر العصيمي (2005) تقسيماً آخر للكفايات التي يتميّزُ بها المعلّم أثناء أدائه، وهي كفايات مهنية متعلّقة ومواكبة لعصرِ التّقنية والتّكنولوجيا، تتجسّدُ في ثلاث كفايات أساسية:

– **كفايات معرفية:** بحيث يُعتبرُ المعلّمُ باحثاً وعارفاً، وهي تتعلّق بالمعرفة التي يمتلكها المعلّمُ بحيث يكون مصدراً لها وقادراً على تمرير هذه المعرفة للطلاب، ولديه يقين في أهمية المعرفة وتطويرها.

– **كفايات تعليمية ومهنية:** تصف المعلّم الرّقميّ بحيث يتمكّن من استخدام الشّبكات والإنترنت وتحويل المُحتوى التّعليميّ، ويمرّر هذه التّجربة لِطلابه من خلال تدريبهم على هذه التّكنولوجيا؛ حتى يتم توظيفها في حياتهم العلميّة والعمليّة، وهو معلّم متجدّد قادر على التّكيف والتّأقلم مع التطور.

– **كفايات ثقافية واجتماعية: تصف** الكفايات الخاصة بالصفات الشخصية للمعلم ضمن معايير السلوك والديموقراطية وتتعلق بمنظومه الاخلاق والقيم التي تحكم ادائه بحيث يكون مبتكرا متميزا محفزا وملهما.

بينما قسَّم بواب (2013) الكفايات ضمن تصنيف آخر يتعلّق بـ:

- **الكفايات التّدريسية** : تُعبّر عن المهارة التي يمتلكها المعلّم من أجل اجراء عملية التّعليم ومدى تمكُّنه من المحتوى التّعليمي، وتنقسم إلى كفايات تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، وتقويم الدرس، وكفايات الإدارة الصفية وكيفية التعامل والتواصل والتفاعل.
- **الكفايات الانسانية:** تظهر من خلال الجوِّ العام الذي يُشيعه بينَ الطّلاب، من خلال الحوار والمناقشة والديمقراطيّة والتّعامل بالاحترام والمساواة وبشكل وديٍّ.
- **الكفايات التّقويمية:** تظهرُ من خلال قُدرة المعلّم على رصد التّقويم لِمعرفة مدى تحقّق الأهداف الخاصّة بالمؤسّسة التّعليمية وبالتّالي تقويم الطّلاب.

- **الكفايات التّكنولوجية:** تتعلّق بمهارات المعلّم في التّكنولوجيا والإنترنت ومدى قُدرته على توظيفها أثناء أدائه الأكاديميّ.

وترى الباحثة من خلال الاطلاع على هذه التّقسيمات وغيرها من التّقسيمات الّتي وردت في الأدب التّربويّ وهي كثيرة، ومتمايزة، ومتعددة، والتي اهتمت جلَّ الاهتمام في تصنيف وتبويب الكفايات اللّازمة للمعلّم أثناء قيامِه بِمهامِه المتمثّلة بأدائِه الأكاديميّ، أهميّة كون المعلم مطّلعاً ومُلمّاً بجوانب العملية التعلمية كافة، والتي تتعلّق بِمدى قدرته على تحديد كفاياته، وتوظيفها بالأساليب المبتكرة التي تواكب عصر التّطور والرقمنة، فجميعُ هذه المهارات هامة ومترابطة في ظل عملية ادارة التّعلم، ولا يُمكن تجزئة هذه المهارات؛ فكلُّ مهارة و كفاية من الكفايات والمهارات التي يتميّز بها المعلمّ أثناء أدائه التّدريسيّ تؤثر بشكل أو بآخر على مرحلة من مراحل الأداء، وبالّتالي فإنّنا نلمح الأثر من خلال التّقويم النّهائي الذي يُبديه المعلّم لمعرفة مدى تحقق الأهداف.

معايير الأداء الأكاديميّ:

تُشير دربال(2017) إلى الشّروط الواجب توافرها في المعلّم لتحقيق هدف أو انجاز عملٍ ما وفيما يأتي أهمها:

- الإنتاجية: ما يُنجزه الفرد بالمقارنة معَ ما هو مُتوقّع منه، ويهتمّ بالكميّة وسُرعة الإنجاز ومدى الإتقان.
- الإلتزام: مدى التزام المعلّم بالقوانين واللّوائح كالوقت والحضور والغياب والإجازات.
- العمل الجماعيّ: يتمثل في مدى تعاون المعلّم مع زملائِه ورئيسِه والطّلبة وأولياء الأُمور.
- القدرة العقلية: وتتمثّل في ذكاء المعلّم وقدرتِه على تطوير نفسِه وتنمية مهاراته بالإضافة إلى قُدرته على الإبداع.

- الصّفات الشّخصية والتّكيف: تَعني جدّيّة المعلّم وحرصه على العمليّة التّعليمية، بالإضافة إلى تكيّفه وتقبّله واستعداده لتحمّل المسؤولية.

تجربة جامعة الخليل في إدارة أَزمة العمليّة التّعليمية في ظلِّ جائحة كورونا" خدمات وتطبيقات جوجل التعليمية أُنموذجا:

شكّلت جائحة كورونا تحدّياً حقيقيّاً للعالم وعلى الأصعدة كافة، ما أدّى إلى تغييرٍ حقيقيٍّ في مسارِ الحياة وأدّى هذا الوباء إلى إجبار العالم بمؤسّساته كافّة، بما فيها المؤسّسات التّعليميّة إلى إيجاد حلولٍ سريعة ومُبتكرة لمواجهة هذه الأزمة وتفادياً لانقطاع العمليّة التّعليميّة، تم اعلان حالة الطّوارئ والإغلاق على مُستوى العالم، كما تمّ إعلان حالة الطوارئ في فلسطين بِموجَب مرسوم رئاسيّ صدرَ في رام الله في الخامس من شهر اذار\2019 لمدة 30 يوماً؛ لمواجهة خطر تفشّي وباء كورونا المستجد، (المرسوم الرئاسي \2019)، وفُرِض الاغلاق الشّامل وقد تعطلت العديد من مناحي الحياة بما فيها المؤسسات التعليمية، مما جعل المسؤولون في المؤسّسات التّعليميّة الفلسطينية التّوجه نحو التّعليم الرّقميّ والإلكتروني للفصل الدراسي الاول 2019–2020 لضمان استمرار العملية التعليميّة.

ومن خلال اعادة استعراض المُشكلة البحثية فإنّ جامعة الخليل مِنْ الجامعات المحليّة والعالميّة حرصت على التّواصل مع طلابها، وتحوّلت إلى التّعليم الإلكترونيّ في كلياتها كافّة، حيثُ تحوّل التّدريس الجامعيّ للعامِ الدّراسيّ (2019– 2020) إلى التّعلم الإلكترونيّ عنْ بُعد باستخدام التّطبيقات الإلكترونيّة والرّقميّة، و دعمتْ جامعةُ الخليلِ مجموعةً مِن التّطبيقات الإلكترونيّة؛ لتسهيل تواصل الطُّلّاب مع اساتذتهم واستمرار العمليّة التّعليمية من خلال تطبيقات(google app)، مثل: google meet،classroom ، drive وأيضا تقنيات (zoom) والبريد الإلكتروني و(whats app) بالإضافة إلى تفعيل البوّابة الأكاديميّة الخاصّة بإرشاد الطّلاب على اختلاف تخصّصاتِهم.

يذكر الجعبري(2022)، ومن خلال المقابلات المقننة ان جامعةُ الخليل ومُنذ بداية الأزمة على وضعِ خطةٍ تنفيذيةٍ عاجلةٍ ومكثّفةٍ لتفعيلِ التّعليم الرّقميّ شملت أعضاء هيئة التدريس في الكلّيات والتّخصصات كافّة، وقد تمّ تنفيذُ هذه الخطّة على شكلِ دوراتٍ تدريبيةٍ داخل الجامعة(وجهاً لوجه)، ودوراتٍ إلكترونيةٍ عبرَ منّصة جوجل التّعليمية، وبما يشمل المدرّسين المُتفرّغين وغير المتفرّغين والعاملين على العُقود، ضمن برنامج تدريبيّ مكثّف بناءً على احتياجات أعضاء هيئة التّدريس التّدريبيّة، من خلالَ رصد أهم الأنشطة الّتي يقومون بها وبالتّالي تطويعَ تطبيقات حُزمة جوجل التّعليميّة المُناسبة، وأيضا تمّ تفعيلُ التّدرب على مجموعةٍ من البرامجِ الأساسّيةِ في التّعامل مع الحاسوب، كما تمّ تفعيل البوّابة الإلكترونيّة الجامعيّة، وتسخير جميع المرافق والأدوات الدّاعمة لتفعيل التّعلم الرّقميّ والتّواصل مع الطّلاب.

الدراسات السابقة

تمهيد

يتضمن هذا الجانب الدّراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة سواء المباشرة او غير المباشرة بموضوع توافر المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التّدريس وعلاقتها بأدائهم الأكاديميّ، وقد توصلت الباحثة إلى بعض الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة، وقد تمّ عرض الدّراسات حسب التّسلسل الزّمني من الأحدث الى الأقدم وفق ما يلي:

أولاً: الدراسات المتعلقة بالمهارات الرقمية والتعليم الرقمي:

دراسة اليامي (2020)، التي هدفت التّعرف إلى مهارات التّدريس الرّقمي بالقرن الحادي والعشرين، والتّعرف على واقعِ امتلاك المعلّمات لمهارات التّدريس الرّقمي، وتحديد درجة الاحتياجات التّدريبية للمعلمات في مهارات التّدريس الرّقمي من وجهة نظرهنّ، إلى جانب تصميم برنامجٍ تدريبي مقترح لتنمية مهارات التّدريس الرّقمي للمعلّمات بمؤسّسات التّعليم العام، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ التّحليلي، واستخدمت الاستبانة اداة للدراسة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (147) قائدة مدرسة، و(981) معلمةً، وبيّنت النتائج أن أهم مهارات التّدريس اللّازمة هي مهارات الاتصال والتّشارك، تليها مهارة التّفكير تليها المهارات الرّقمية، تليها مهارات إدارة المعرفة الرّقمية، وأخيراً مهاراتُ الحياةِ والمهنة، وبلغت درجة معرفة المعلّمات بمهاراتِ التّدريس الرّقميّة درجةً متوسطةً، كما بيّنت الدّراسة أنّ الاحتياجات التّدريبية للمعلّمات في مهارات التّدريس الرّقميّ كانت بدرجة مرتفعة جداً .

وهدفت دراسة الرّحيلي والعمري (2020) إلى قياس فاعليّة استخدام بعض تطبيقات الدّعم الإلكترونيّ على تنمية التّمكين الرّقمي لدى معلمات التّعليم العام في ضوء معايير جودةِ التّصميم التّعليمي، واتُّبع المنهج شبه التجريبي ذو التّصميمِ القائمِ على المجموعة الواحدة ذات القياس القَبْلي–

البَعديّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة مِن (90) معلّمة في برنامج التّدريب الصيفيّ في جامعة طيبة. وقد أُستخدم الاختبار التّحصيليّ، وبطاقة الملاحظة، ومقياس جودة التّصميم التّعليمي أدوات للدّراسة. وتوصّلت الدّراسة إلى وجودِ فروقٍ ذات دلالة إحصائيةٍ بينَ متوسّطات درجات المعلّمات في الاختبار المعرفيّ، وبطاقة الملاحظة، ومقياس جودة التصميم، لتنمية التّمكين الرّقمي المعرفيّ والمهاريّ في ضوء معاييرِ جودةِ التّصميم التّعليميّ لصالح التّطبيق البعديّ للأدوات.

كما هدفت دراسةُ ابراهيم (2019) التّعرفَ إلى فاعليّةِ تطبيقاتِ جوجل التّعليمية على تنمية المهاراتِ الرّقميّة والكفاءة الذّاتية لدى الطلاب المعلّمين، وتكوّنت مجموعةُ الدّراسة من (20) طالباً من قسم تكنولوجيا التّعليم بكلية التّربية النّوعيّة، واستخدمت الدّراسة المنهج شبه التّجريبيّ، وتكوّنت أدواتُ الدّراسة من قائمة المهارات الرّقميّة (فصول جوجل الدّراسية)، واختبارٍ تحصيليٍ لقياسِ الجانب المعرفيّ للمهارات الرّقميّة، وبطاقة ملاحظة أداء، وقد أظهرت النّتائج وجودَ فرقٍ دالٍ إحصائياً بين درجتّي القياس القبليّ والبعديّ لصالح القياس البعديّ من الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فرقٍ دال إحصائياً بين درجتيّ القياس القبليّ والبَعديّ في مقياس الكفاءة الذّاتية .

وجاءت دراسةُ (حسونة،2019) لتكشفَ مدى تطبيق معلّم الحاسوبَ والتّكنولوجيا الفلسطينيّ للمهارات الرّقمية لمعلّم القرن الحادي والعشرين في التّعليم، واتبع الباحثُ المنهجَ الوصفيّ التّحليليّ، وقد قامَ بعملِ استبانة على عيّنة عشوائية بسيطةٍ بلغت (51) من معلمي الحاسوب والتّكنولوجيا في مديريّة التّربية والتّعليم غربَ غزة، وبيّنت النّتائج قصوراً في تطبيق المهارات الرّقميّة مِن معلّم الحاسوب والتّكنولوجيا الفلسطينيّ، وممارستها في العمليّة التّعليميّة بشكلٍ فعليّ، وأنّه لا توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية في متوسّطات درجات استجابتهم تُعزى لمتغيّر الجنس، ومتغيّر عدد سنوات الخدمة.

أما دراسةُ (النّجار، 2019) فقد هدفت التّعرف إلى واقعِ استخدام بعضُ تطبيقات جوجل التّفاعليّة لدى طلبة الدّراسات العُليا في الجامعات الأُردنية، والتّعرف إلى المهارات الرقمية الّتي يمتلكها طلبة الدّراسات العُليا في الجامعات الأردنية، وتأثير تطبيقات جوجل التّفاعليةِ في زيادةِ المهارات الرّقميّة لدى طلبة الدّراسات العُليا. ولتحقيق أهدافِ الدّراسةِ تمّ استخدامُ المنهجَ المختلطَ لملائمتِه لطبيعةِ الدّراسة، واستخدمت الاستبانة كأداةٍ لجمعِ البيانات والمعلوماتِ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من(400) طالبٍ وطالبةٍ، وأظهرت نّتائج الدّراسة أنّ واقعِ استخدم بعض تطبيقات جوجل التّفاعليّة جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ، وأنّ توافر المهارات الرّقميّة لدى طلبة الدّراسات العُليا جاءت بدرجةٍ متوسطةٍ، كما وأظهرت النّتائج عدمُ وجودِ فروقٍ تُعزى لمتغيريّن هما الجنس والكلّية وعلاقتهَما بواقعِ استخدام بعض تطبيقات جوجل التّفاعلية، واستخدام المهارات الرّقميّة لدى طلبة الدّراسات العُليا في الجامعات الأردنية، ووجودِ فروقٍ تُعزى لمتغيرِ الجامعة في استخدام المهارات الرّقميّة وتطبيقات جوجل لدى طلبة الدّراسات العليا في الجامعات الأُردنية لصالحِ طلبة الجامعات الحكوميّة.

في حين قدّم ألطف دراسةً (2019)، هدفت إلى إلقاء الضَوء على تقنيات التّعلم الرّقميّ باستخدام الأجهزة الذّكية في عملية التّعلم، وكما قدّم البحث إجراءات علميّة في تطبيق تقنيات التّعلم الرّقميّ باستخدام الأجهزة الذّكيّة في المقرّرات الجامعيّة، استخدم المنهج الشّبه التّجريبيّ ذو المجموعتين الضابطة والتّجريبية أداةً للبحث، و توصّل البحث إلى أنّ استخدام الأجهزة الذّكية في تدريس المقررات الجامعية يزيدُ من التّحصيل الأكاديميّ واتجاهات المعلّمين الإيجابية الى استخدام الأجهزة الذّكية وتطبيقاتها في التّعلم والتّعليم، ويُمكن إعداد تطبيقات تعليميّة فعّالة تُغطّي مفردات المقرّرات الجامعيّة للتّخصصات المختلفة ولتحقيق الأهداف التّعليميّة.

وهدفت دراسةُ شعلان وناجي (2019)، إلى تنمية مهارات التّدريس لدى معلمات رياض الأطفال من خلال التّعلم الرّقميّ، وتمّ اختيار منهج البحث الوصفيّ التّحليليّ، وقام الباحثان بتصميم برنامجٍ تدريبيّ قائمٍ على التّعلم الرّقميّ لتنمية مهارات التّدريس لمعلمات رياض الأطفال في (التّخطيط– التّنفيذ– إدارة الفصل–التّقويم– غلق الدّرس) للمعلمات. وتمّ تصميم اختبار لقياس المعارف في مهارات التّدريس والتّعلمِ الرّقميّ، وبطاقات ملاحظة لمهارات التّدريس السّابقة، ومقياس اتجاه لقياس اتجاهات المعلّمات تجاه التّعلم الرّقميّ في التّدريس من إعداد الباحثان. وتمّ تطبيق هذه الأدوات على عينة مكونة من (90) من معلمات رياض الأطفال بمحافظةِ الغربيّة. وكان من أهم نتائج البَحث: لا يوجدُ فرقٍ بينَ متوسط درجات معلمات رياض الأطفال (المجموعة الأولى الّتي تمّ تدريبهم على مهارات التّدريس باستخدام الكُمبيوتر، والمجموعة الثّانية الّتي تمّ تدريبهم على مهارات التّدريس باستخدام بعض تطبيقات الإنترنت) في القياس القبليّ لمقياس الاتجاه ككل.

بينما دراسةُ الشّمراني (2019)، هدفت التّعرف إلى أثرِ توظيف التّعليم الرّقميّ على العمليّة التّعليميّة ومخرجاتها، والكشف عن مدى تطبيق أنماط التّعلم الرّقميّ في العمليّة التّعليميّة، وقد وظّفت الدّراسة المنهج الوصفيّ التّحليلي، وتمّ تطبيقُ أداةِ الدّراسةَ المتمثّلة بالاستبانة على عيّنةٍ عشوائيةٍ بلغت (150) معلّم ومعلّمة في مدارس المملكة العربيّة السَّعودية، بيّنت النّتائج وجودَ أثرٍ للتّعلم الرّقميّ في العمليّة التّعليميّة في المملكة العربيّة السّعوديّة، كما أظهرت النّتائج وجودَ فروقٍ ظاهرية بينَ مُتوسّطات إجابات أفراد عيّنة البحث لجميع محاور أثر توظيف التّعلم الرّقميّ على جودةِ العمليّة التّعليميّة وتحسين مخرجاتها.

أما دراسةُ الشّمري (2019)، فهدفت التّعرف إلى دورِ التّعلم الرّقميّ في تنمية المهنية للمعلمين، وانعكاس ذلك على أدائهم التّدريسيّ، وأهمية الدّورات التّدريبيّة الّتي يَحصُل عليها خلال خدمته

في التّدريسِ، وكيفيّة استخدام أنماط التّعلم الرّقميّ في تلك الدّورات، ودراسة جدوى تلك الدّورات ومدى مواكبتها للمتغيّرات الاجتماعيّة الّتي يعيشها المعلّم والطّالب على حدٍ سواء، كما تضمّنت الدّراسة أهميّة التّنمية المهنيّة للمُعلمين أثناء الخدمة، وقد استخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (49) معلّم و(51) معلّمة، كما استخدمت الدّراسة استبانة لمعرفة اتجاهات المعلّمين نحو استخدام التّعلم الرّقميّ، وفي ضوء نتائج الدّراسة تمّ التّوصل إلى عدة استنتاجات من أبرزها أنّ عمليات تأهيل المعلّمين وتدريبهم على كيفيّة التعّامل مع التّعلم الرّقميّ باتت تُشكّل ضرورةً هامةً جداً لا غِنى عنها.

فيما هدفت دراسةُ حامد(2019)، التّعرف إلى مدى أهميّة انعكاسات التّعليم الرّقميّ وأثره على النّمو المعرفيّ، وقُدرات الإنسان في جميع الجوانب الحياتيّة، ومدى تأثيرها في اختزال الوقت والجهد المبذول، واستخدمت الدّراسة المنهج الاستنباطي، وخلصت الدّراسة إلى نتائج كان من أبرزها تسليط الضّوء على المشاكل التّقنية والّتي تتمثّل بصعوبةِ الوصول للمعلومات وانقطاع الشّبكة المُفاجئ نتيجة لضعف شبكات الإنترنت، وأوصت هذه الدّراسة إلى تقوية العلاقة بين مستخدمي أنظمة التّعليم الرّقميّ عن طريقِ الإعلام والعملِ على إتاحة المعلومات للطّالب بما يتوافق مع متطلّباتهِ العلميّة من خلالِ النّظام، ما يعملُ على زيادةِ المعلومات والمعارف وتنمية الطُّرق والأساليب المُتاحة وبشكلٍ يكفلُ استخدامها في مجالِ التّعلم الرّقميّ.

واشارت دراسةُ (عزمي 2019) أنّ الخبراءَ يتوقّعون ظهور عدّة تَخصصاتٍ جديدة في سوق العمل مختلفة جذرياً عن المُعتاد عليه الآن، باعتبارها نتيجةً طبيعيةً لثوراتِ الجيلِ الرّابع في الصّناعة، والتي تمخّضت عن قدراتٍ هائلةٍ في مجالِ التّقنيات الرّقميّة وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، غير أنّ اللّافت للنّظر وفقاً لتقريرِ منتدى الاقتصاد العالميّ لعام أن 65 % تقريبا من وظائف المستقبل لا يتم

تأهيل الطلاب عليها في نظم التعليم العالي الحالية لمواكبة السرعة الهائلة للابتكارات الرقمية. ومن هنا سعت الدراسة إلى استكشاف مهارات سوق العمل المطلوبة لوظائف المستقبل، وكيف يمكن لنظام التعليم الرقمي أن يؤدّي دورا جوهريا وأساسيا في دعمها والتأهيل بها لوظائف المستقبل من خلال الوقوف على التعليم الرقمي لغة واصطلاحا، ومعرفة القوى المؤثرة فيه باعتبارها محددات أساسية له في عصر الثورة الرقمية، وأنماط التفاعل في بيئة التعليم الرقمي وأشكاله ثم يستعرض البحث تحديات التعليم الرقمي وفقا لأركان العملية التعليمية وبيئتها المحيطة.

بينما هدفت دراسة الزّهراني (2018) التّعرف إلى واقع التنمية المهنية الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء معطيات العصر الرقمي مشيرة لأهمية التنمية المهنية في ضوء العصر الرقمي ومتطلباته، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبيان باعتباره أداة للدراسة وكونت عينة الدراسة من (64) عضو هيئة تدريس من مختلف التخصصات ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى مقترحات قد تسهم في تطوير مستويات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات والارتقاء بها، كما توصلت الدراسة إلى ابرز معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس حيث تحددت في قلة البرامج التدريبية الإلكترونية التي تعد من أهم متطلبات العصر الرقمي.

وهدفت دراسة سوسا وروتشا (Sousaa and Rocha, 2019)، التعرف إلى طرق التحول الرقمي الفعال للمؤسسات بناء على أحدث اتجاهات المهارات بالقرن الحادي والعشرين، حيث تم إجراء مراجعة مستفيضة للأدبيات والدّراسات المتعلقة بسياقات التّعلم الرّقميّ، لتحديد المهارات اللّازمة للتّحول الرّقميّ للمنظمات كما تمّ نشرُ استطلاع رأي عبر الإنترنت لتحديد أهمية المهارات لتحقيق تحوّل رقميّ فعّال، وخلصت نتائج الدّراسة إلى تحديد المهارات الرئيسة اللّازمة لتحقيق التّحول الرّقمي الفعّال، وهي

الذّكاء الاصطناعيّ، وتكنولوجيا النانو، والروبوت، وإنترنت الأشياء، والواقع المعزّز، والرّقمنة، وكانت سياقات التّعلم الرّقمي الرئيسة هي تقنيات الأجهزة المحمولة والأجهزة اللوحية على توصية المؤسّسات على إعادة التّفكير في استراتيجياتها وفقاً لتنمية المهارات الواردة ضمنها للاستجابة لتحديات التّحول الرّقميّ.

وقدم بدير (Bedir,2019) دراسة هدفت التّعرف إلى تصورات معلميّ تدريس اللّغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية قبل الخدمة حول مهارات التّعلم والابتكار في القرن الحادي والعشرين، مع التّركيز بشكل خاص على مهارات التّفكير النّاقد والإبداعي والتّعاون والتّواصل على وجه الخصوص في المناهج والتّقييم والتّطوير المهنيّ، وتمّ جمع بيانات الدّراسة من خلالِ الاستبانة والمقابلات شبه المنظّمة، وأظهرت النتائج أن المعلّمين قبل الخدمة ينظرون بشكلٍ رئيس إلى تعلّم القرن الحادي والعشرين على أنّه دمج التكنولوجيا في تدريس الفصول الدّراسية وأوضحت النتائجُ ارتباط الكلمات والعبارات التي استخدمتها عينة الدراسة في تعريف التفكير الناقد والإبداعي والتعاون والتواصل بالكلمات المستخدمة في السياق التعليمي على الرغم من أن مهارات القرن الحادي والعشرين قد يكون لها معانٍ متباينة أو متخصصة في سياق مختلف، كما أظهرت النتائج وجود تصورات سلبية لدى عينة الدراسة حول تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج والتقييم، بينما كانت لديهم تصورات إيجابية حول التطوير المهني بتلك المهارات.

أما دراسة زاركوزا واخرون (Zaragoza. et al. 2019) هدفت التّعرف إلى الكفاءات التي يحتاجها المعلمون في العصر الرقمي، وتهدف إلى تحديد واقعها ومعرفة ما إذا كان المعلمون يمتلكونها حالياً، كما تعمل الدراسة على اقتراح استراتيجيات تدريب يمكن أن تسهم في تحقيقها، حيث تعتمد الدراسة على الأساليب الكمية والنوعية للتعرف على تلك الكفاءات ومعرفة واقعها لدى المعلمين واستراتيجيات التدريب التي تعمل على تحقيقها، وطورت الدراسة استبيان تم تطبيقه على عينة مكونة من (281) من

قادة المدارس، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع بعض منهم بلغ عددهم (29) قائد مدرسة، وتشير النتيجة إلى مدى حاجة مدارس اليوم إلى المعلمين الذين يمكنهم دائماً اكتساب كفاءات جديدة، لا سيما في مجال الكفاءات الشخصية والعلاقات، وبالتالي فإن التطوير المهني للمعلم يشهد تقدماً في كل من الكفاءات الاجتماعية والعاطفية والإدارة السليمة للفصل الدراس.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالأداء الأكاديميّ:

هدفت دراسة عبيدات (2021)، إلى معرفة مكوّنات تقييم الأداء السّنوي، كما يراها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، ولتحقيق هدف الدّراسة تم بناء مقياس لمكونات تقييم الأداء السّنوي وتكوّنت العينة من (301) عضو هيئة تدريس اختيروا عشوائياً، وأشارت النّتائج إلى أنّه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في جميع المتغيّرات المستقلّة، كما أسهمت أربعة متغيّرات (ذو دلالة إحصائية في تفسير التّباين في درجةِ الرّضا عن آليّة التّقويم المعتمدة في الجامعة، واستخلصت معادلة الانحدار الّتي تُمكّن من التّنبؤ بالرّضا عن إجراءات التّقييم في الجامعة لدى أعضاء هيئة التدريس.

فيما هدفت دراسةُ العوهلي والبقميّ (2020)، التّعرف إلى واقع الأداء التّدريسيّ لمعلمي الإعاقة الفكرية للمرحلة الابتدائية في ضوء المهارات التّدريسية اللازمة، والكشف عن الفروق بين أداء معلمي الإعاقة الفكرية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة التي هي حسب متغيرات (المؤهل العلميّ، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية). استخدمت بطاقة الملاحظة باعتبارها أداةً لإجراء الدراسة تضمنت ثلاث مهارات رئيسة (التخطيط، التنفيذ، التقويم). تكونت عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمدينة بريدة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، والبالغ عددهم (54) معلماً. توصلت الدراسة إلى أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الإعاقة الفكرية للمرحلة الابتدائية في ضوء

المهارات التدريسية اللازمة في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم جاء بدرجة تحقُّق متوسط، حيث جاءت في المرتبة الأولى مهارةُ التّنفيذ، ثم مهارةُ التّقويم، وأخيراً مهارة التّخطيط. كما بيّنت النّتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسّطات الأداء التّدريسيّ لمعلميّ الإعاقة الفكريّة في ضوءِ المهارات التدريسية اللازمة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس إعاقة فكرية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الأداء التدريسي لمعلمي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

وهدفت دراسة (الجاف،2020) تقويم جودة الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التّدريس في كلّية الفنون التطبيقية من وجهة نظر طلبتها ، تكونت عينة البحث من (226) طالباً وطالبة، ولتحقيق واستخدم الباحث استبانة تضمنت(58) فقرةً موزعةً على أربعة محاور هي:(الصّفات الأكاديميّة والمهنيّة، الصّفات الشّخصية، الأسئلة الامتحانيّة وعلاقة الاتّصال والتّواصل بالطلبة)، وتوصّل البحث إلى استنتاجات في ضوء نتائج البحث، أهمّها: أنّ مُستوى الجودة في الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التّدريس متحقّق في كليّة الفنون التّطبيقيّة بشكل عام، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائيّة في تقويم الطّلبة تُعزى لمتغيّر القسم العلميّ والنّوع البشري .

بينما دراسة المصري (2018)، هدفت الدراسة إلى التعرف على الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الحكومية بغزة من منظور طلبتهم، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (288) طالب وطالبة، قام الباحثان بتصميم استبانة مكونة من (64) فقرة للتعرف على الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الحكومية منخفض، حيث لا يصل المستوى الافتراضي إلى (%60).

أما دراسة (العجمي والصيفي، 2018)، فقد هدفت إلى التعرف على مستوى أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين في منطقة المدينة المنورة. تكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الفكرية في منطقة المدينة المنورة؛ تم توزيع الاستبانة عليهم وتكونت من (29) فقرة. أوضحت النتائج الدراسة توافُر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في أداء معلمي التربية الفكرية بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في أداء معلمي التربية الفكرية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، أما فيما يتعلَّق بمتغير الخبرة، فلم يكن له أثر على أداء معلمي التربية الفكرية.

فيما هدفت دراسة (الخليفة (2016)، الى التعرف إلى واقع الأداء التدريسي لمعلمات ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء الممارسات التدريسية لتنمية المهارات الحياتية. شملت عينةُ الدراسة (19) معلمة من معلمات ذوي الإعاقة السمعية، واستخدمت بطاقة الملاحظة. أشارت النتائج إلى ضعف مستوى أداء معلمات ذوي لإعاقة السمعية في ضوء المتطلَّبات التدريسية اللازمة لتنمية المهارات الحياتية، كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمات تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة أو الدورات التدريبية.

وقدمت قمر وآخرون دراسة (2017)، هدفت إلى معرفة آراء طلبة كلية التربية جامعتي دنقلا والقضارف في الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس، بالإضافة إلى تأثير بعض التغيرات (النوع الاجتماعي، المستوى الدراسي، العمر واستخدمت المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون أداة لقياس الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس، بلغت عينة الدراسة (150) طالباً وطالبة وقد بينت الدراسة النتائج الاتية: أن الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس جاء بدرجة مرتفعة، وكانت هناك علاقة

ذات دلالة إحصائية موجبة في الأداء الأكاديمي بين طلبة الجامعتين، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والعمر).

وفي دراسة السر (2015)هدف هذا البحث إلى تقويم جودة مهارات التدريس لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة ، من وجهة نظرهم ،واستخدمت الاستبانة اداة للدراسة، وبلغت عينة البحث 92 أستاذاً وقد أظهرت النتائج أن متوسطات التقديرات التقويمية لإجمالي المهارات ولمهارات التخطيط ومهارات الاتصال والتواصل وصلت مستوى الجودة، غير أن متوسطي تقديراتهم لمهارات تنفيذ التدريس ولمهارات تقويم تعلم الطلبة لم يبلغا مستوى الجودة، وقد وجد أثر ذو دلالة لمتغير المؤهل على تقديرات الأساتذة التقويمية لجودة مهارات التدريس في حالة الجانبين الثاني والرابع وإجمالي الجوائب، بينما لم يوجد ذلك الأثر لمتغيري الخبرة و الكلية .

بينما دراسة القواسمة (2014) هدفت للتعرف على واقع عملية تقييم أداء الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية العامة في الضفة الغربية، ومن ثم اقتراح نموذج لتقييم أداء الأكاديميين باستخدام أسلوب التغذية الراجعة 360 درجة. واستخدام الباحث المنهج الاستكشافي الوصفي واشتملت العينة على إجراء 30 مقابلة شبه منتظمة، كما تم توزيع 36 استبانة على عينة الكرة الثلجية من خبراء التقييم في الجامعات المبحوثة وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: الجهات المسؤولة عن عملية تقييم أداء الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية العامة هي الطلبة والمسؤول المباشر، وهناك عدم رضى من اعتماد عملية التقييم بشكل كبير على تقييم الطلبة، كما أبدى بعض المبحوثين عدم رضاهم عن كفاية هذه الجهات الحالية لإعطاء تقييم شامل عن أداء الأكاديميين، كما أظهرت النتائج وجود اختلاف وتفاوت واضح في أنظمة التقييم الموجودة في الجامعات المبحوثة وذلك من حيث دقة هذه الأنظمة وموضوعيتها وجديتها والنماذج المستخدمة فيها.

وقدم السعايدة (2015)، دراسة هدفت إلى استقصاء مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم، حيث تم اعداد استبانة كأداة لجمع البيانات تقيس مستوى مهارات التدريس الجامعي واختيرت العينة بطريقة طبقية عشوائية بلغ عدد افرادها (368) طالبا وطالبة موزعين على ثلاث كليات (انسانية ، تطبيقية علمية)، بينت نتائج الدراسة أن مهارات التدريس الجامعي المتوافرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية كانت متوسطة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية في المهارات التدريسية كافة لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير جنسهم ولصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (0 = 0.05) في درجة توافر المهارات التدريسية كافة لأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الكلية الذي ينتمي اليها أعضاء هيئة التدريس (علمية . انسانية. تطبيقية) ولصالح الكليات العلمية.

بينما هدفت دراسة الأسمر (2005) لمعرفة مدى ممارسة عضوات هيئة التدريس لكفايات الأداء بمحاورها الأربعة : الشّخصية، والتّدريسية، وإدارة الصف، والتّقويم، من وجهة نظر طالبات مرحلة البكالوريوس بجامعة أم القرى، وقد أجابت عيّنة الدّراسة البالغ عددها (735) طالبة على الاستبيان والمكوّن من جزئيين : البيانات الأوليّة، ومقياس متدرج من خمس درجات لقياس واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لكفايات الأداء، تضمنت فقراته أهم كفايات الأداء المطلوب توفرها لدى عضوات هيئة التدريس بالجامعات وبينت نتائج الدراسة على أن عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى يمارسن كفايات الأداء بمحاورها الأربعة (الشخصية، والتدريسية، وإدارة الصف، والتقويم) بدرجة متوسطة، وأن هناك فروقا دالة إحصائيا بين استجابات أفراد عينة الدراسة حيال واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لكفايات الأداء وعلى وجه التحديد الكفايات الشخصية والتدريسية والتقويم تبعا لاختلاف الكليات

بالإضافة لوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيا بين واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لمحاور كفايات الأداء وبعضها البعض.

وقدم نصّار (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على وجهة نظر طلبة كليات التربية بجامعات غزة لواقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلياتهم، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات وجهة نظر طلبة كليات التربية في جامعات غزة لواقع الأداء التدريسي تعزى لكل من المتغيرات التالية: الجنس، الجامعة، والمستوى الدراسي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى وجامعة الأزهر البالغ عددهم (16853) والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2016/2015 م. وأما عينة الدراسة فتكونت من (813) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة، واستخدم الباحث استبيان مكون من (34) فقرة موزعة على المجالات التالية: الإعداد والتخطيط للتدريس، والبحث العلمي، والقياس والتقويم، والحوار والمناقشة مع الطلبة اداة للدراسة، واشارت النتائج أن المتوسط الحسابي لواقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعات غزة جاء بدرجة كبيرة، وأن مجال الإعداد والتخطيط للتدريس جاء بالمرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية جاء مجال الحوار والمناقشة مع الطلبة، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال القياس والتقويم، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال البحث العلمي. كما وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات طلبة كلية التربية في جامعتيّ الأقصى والأزهر في واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس.

فيما هدفت دراسة نياري ومحمدي (Nayereh Shah mohammadi, 2017) إلى تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين على أساس نموذج إدارة الجودة الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتمثلت عينة الدراسة في معلمي المدارس الابتدائية في كرج وعددهم (2918)، وتم اختيار (340)

معلماً كعينة عشوائية بسيطة، واستخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع البيانات. واكدت نتائج الدراسة أن الأداء الوظيفي للمعلمين على أساس نموذج إدارة الجودة الشاملة في تحسين العمليات كان أعلى من المتوسط، أما في رضا العملاء كان أقل من المتوسط، ما يستلزم تحسين جودة النظام التعليمي للمعلمين ومن نتائج الدراسة أيضا تأثر إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية عموماً بتكنولوجيا المعلومات التي لها أكبر الأثر على تحقيق رضا العملاء، والتحرك نحو التحسين المستمر غالباً ما يتم من خلال اعتماد فلسفة إدارة الجودة مثل مبادئ ديمنج وفلسفة جوران او فلسفة كروسبى.

اما دراسة ابنزر واخرون (Ebenezer,et al. 2015) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين جودة المعلمين وأداء الطّلاب الأكاديميّ في سيكوندي تاكورادي (STMA) لمدارس الثانوية العليا بغانا واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكانت العينة المستهدفة هي معلمي المدارس الثانوية وطلابها، وتم اختيار خمس دوائر تعليمية في المدينة بشكل عشوائي لإجراء الدراسة، وكان حجم العينة (500) مشارك، واستخدم الاستبيان أداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من أن جودة المعلمين كانت عالية من حيث مؤهلاتهم الأكاديمية والمهنية إلا أنها لم تعكس كثيراً أداء الطلاب لأن أداء الطلاب في الامتحانات في الأعوام (2010–2012) كان أقل من المتوسط.

بينما دراسة رافيه واخرون (Siti Rafiah،2012 .et al) ركزت على القدرة المعرفية للمعلم من حيث (مهارات التقييم ومهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والمعرفة بالمحتوى الدراسي)، وخصائص المعلم الشخصية، ومهارات إدارة الصف، وتمت هذه الدراسة على المعلمين الذين لديهم أكثر من خمس سنوات من الخبرة في التدريس، وتم عمل استبيان صممه الباحثون، وطبقت على مختلف أنواع المدارس وبلغ عددها (2000) معلم ومعلمة، وبلغ عدد المسترجع (1366) استبانة صالحة للتحليل، وأظهرت نتائج الدراسة أن جودة المعلم تؤثر على أداء المدارس، وحاولت هذه الدراسة تحقيق

جودة المعلم من خلال دراسة تأثير خصائص المعلم الشخصية و قدراته المعرفية عن طريق ملاحظة المعلم في حجرة الدراسة، وأكدت أن القدرات المعرفية للمعلمين ذوى الخبرة يمكن قياسها من خلال مهارات المعلمين في التقييم وتكنولوجيا المعلومات والمناهج الدراسية فهذه المهارات تؤثر بشكل كبير على أداء المعلم وإدارته للفصل الدراسي، واكدت ايضا ان الخصائص الشخصية للمعلم وحدها ليست كافية لتعزيز مسؤولية المعلمين تجاه طلابهم ما لم تستكمل بالقدرات المعرفية، وعلى الرغم من ارتباط فعالية المعلم بإنجازات الطلاب إلا أن المعلمين ذوى الجودة ليسوا مهتمين فقط بإنجازات الطلاب ولكن أيضا لديهم قدرة على التواصل والعمل مع طلابهم.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

تهدف هذه الدّراسة للتعرف على مدى توافر المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لديهم، وأجرى عدد من الباحثين دراسات حول المهارات الرقمية والاداء الأكاديمي، ومن خلال الاطّلاع على الدّراسات السّابقة، ومقارنتها بالدّراسة الحالية، تمّ الوصول إلى مجموعة من أوجه الاتفاق والاختلاف بينها، ويمكن ترتيبها على النحو التّالي:

يظهر من خلال استعراض الدراسات السابقة انها تنوعت في اهدافها فبعض هذه الدراسات هدفت الى إعداد برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مثل دراسة اليامي (2020)، بينما هدفت دراسة الرحيلي، العمري (2020)، إلى التعرف على فاعلية استخدام بعض تطبيقات الدعم الإلكتروني على تنمية التمكين الرقمي لدى معلمات التعليم العام في ضوء معايير جودة التصميم التعليمي، فيما هدفت دراسة ألطف (2019)، إلى التعرف على أثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذّكية على التحصيل العلمي للطّالب في مقرر الوسائل التّعليمية واتجاههم نحو استخدام الأجهزة الذّكية في التّعلم والتّعليم، وهدفت دراسةُ شعلان، ناجي

(2019)، التّعرف إلى واقع تنميةِ بعض مهارات التّدريس لمعلمات رياض الأطفال من خلال التعلم الرقمي، ودراسة سوسا وروتشا (Sousa and Rocha, 2019)، هدفت إلى التعرف على طرق التحول الرقمي الفعال للمؤسسات بناء على أحدث اتجاهات المهارات بالقرن الحادي والعشرين، فيما دراسة الخليفة (2018)، هدفت الى التعرف إلى واقع الأداء التدريسي لمعلمات ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء الممارسات التدريسية لتنمية المهارات الحياتية فيما هدفت دراسة نياري وشاه (Nayereh, Shah mohammadim 2017) إلى تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين على أساس نموذج إدارة الجودة الشاملة، أما الدراسة الحالية فتبحث في التعرف على العلاقة بين الأداء الأكاديمي ودرجة توفر المهارات الرقمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية، وهذا ما لم تتطرق إليه أي من الدراسات السابقة.

- تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات السابقة من حيث الفئة المستهدفة وطبيعتها وحجمها، وقد تضمنت العينات في الدراسات السابقة فئات مثل: معلمي المدارس وأساتذة الجامعات ومديري المدارس، في حين أن عينة البحث في الدراسة الحالية متمثلة في أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل.

- الأداة: تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث استخدام الاستبيان كأداة للدراسة مثل دراسة اليامي (2020)، ودراسة حامد (2019)، دراسة عبيدات (2021)، دراسة العوهلي، البقمي (2020)، دراسة المصري (2018).

اوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

1. الاستفادة في تطوير أداة الدّراسة، حيث اطّلعت الباحثة على أدوات الدّراسات السّابقة، واستفادت من مجالاتها وفقراتها، ومناسبتها لموضوع دراستها.

2. أعانت الدّراسات السّابقة –التي اتفقت نتائجُها مع نتائج الدّراسة الحاليّة– الباحثَة في تفسير نتائج دراستها.

3. التّأكّد من مناسبة المنهج الوصفيّ التحليليّ للدّراسة الحاليّة.

4. التّأكد من أن الاستبانة أداة جيّدة ومناسبة لجمع بيانات الدّراسة الحالية.

5. أرشدت الدّراسات السّابقة الباحثة إلى مجموعة من الرّسائل والكتب والمجلّات التي أعانتها في بناء الإطار النظري.

6. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التحديد الدقيق لمشكلة الدراسة، وذلك من خلال تركيز الدراسة على جوانب جديدة لم تتطرق لها الدراسات السابقة حيث ركزت الدراسة الحالية على بيان العلاقة بين المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس والأداء الأكاديمي لديهم، وكما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في وضع الإطار العام للدراسة، تصميم مقياس الدراسة.

ما تميزت به الدراسة عن الدراسات السابقة

وتتميز هذه الدراسة عن سابقاتها كونها الأولى من نوعها –على حد علم الباحثة– التي بحثت في موضوع العلاقة بين المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس والأداء الأكاديمي لديهم، وكما تتميز من حيث الإضافة العلمية التي سوف تضيفها الدراسة الحالية لصناع القرار من حيث بيان العلاقة بين المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس والأداء الأكاديمي لديهم، من اجل وضع الخطط المستقبلية الهادفة إلى زيادة مستوى المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس وأدائهم الأكاديمي.

الفصل الثَّالث

الطَّريقة والإجراءات

- منهج الدّراسة
- مجتمع الدّراسة
- عيّنة الدّراسة
- أداة الدّراسة
- متغيّرات الدّراسة
- إجراءات الدّراسة
- الأساليب الإحصائيّة

الفصل الثَّالث

الطَّريقة والإجراءات

مقدمة:

يتضمّن هذا الفصل وصفاً مفصّلاً لمنهجية الدّراسة وإجراءاتها التي اتّبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة من حيثُ المقدّمة، منهج الدراسة، وصف مجتمع وعيّنة الدّراسة، إعداد أداتي الدراسة "الاستبانة" والمقابلة، إجراءات التّحقق من صدق أداتي الدّراسة وثباتهما والتّحليل الإحصائيّ لخصائص العينة "المعالجات الإحصائية" للدّراسة، وفيما يلي وصفٌ لهذه الإجراءات.

منهج الدراسة:

بناءً على طبيعة البيانات والمعلومات اللّازمة لهذه الدّراسة، ولتحقيق أهدافها استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التّحليليّ (الكميّ حيث تمّ اعداد استبانة للحصول على البيانات الكافية والكيفيّ تمّ إعداد مقابلة للحصول على البيانات النّوعية)، في دراستها؛ وذلك لملائمته لطبيعة الدّراسة الّتي تحتاجُ إلى جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها وتفسيرِها لاستخلاص الدّلالات، والوصول إلى النّتائج الّتي يُمكن تعميمها، حيث إنّ المنهج الوصفيّ يرتبطُ غالباً بدراسات العلوم الاجتماعية والإنسانيّة، ويعتمد على وصف الظّاهرةِ كما هي في الواقع، وجمع البيانات والمعلومات اللّازمة عنها، وتصنيف هذه المعلومات وتنظيمها بالإضافة إلى الكُتب والمراجع والدّراسات السّابقة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل المتفرّغين وغير المتفرّغين والبالغ عددهم (428) مدرّساً ومدرّسةً، بواقع (194) مدرس ومدرسة متفرغين، و(234) مدرساً

ومدرسةً غير متفرغين من الفصل الدراسي الأول للعام 2021–2022م، وذلك وفقاً لإحصائيات جامعة الخليل، والجدول رقم (1) يبيّن توزيع أفراد مجتمع الدّراسة وفقا للتّفرغ للتّدريس.

جدول 1 خصائص مجتمع الدراسة حسب التفرغ للتدريس

المستوى	العدد	النسبة
متفرغ	194	%46
غير متفرغ	234	%54
المجموع	**428**	**100%**

نُلاحظ من خلال بيانات الجدول (1) أنَّ نسبة أعضاء هيئة التّدريس المتفرّغين في جامعة الخليل هي (46%) محاضراً ومحاضرة، في حين أَنَّ نسبة أعضاء هيئة التّدريس غير المفرّغين هي (54%) محاضراً ومحاضرةً، وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود برنامج ثانوي (البرنامج المكثف)، والذي يُدرَّس يوميّ الجمعة والسّبت وأغلب المحاضرين في هذا البرنامج غيرُ متفرّغين.

عيّنة الدّراسة:

تم أخذ عيّنة عشوائيةٍ طبقيةٍ بنسبة (20%) من أفراد المجتمع الإحصائي بناءً على مُتغيّر التفرغ حيثُ بلغت العيّنة (89) عضو هيئة تدريس منهم (38) عضو هيئة تدريس متفرغ و (51) عضو هيئة تدريس غير متفرّغ في جامعة الخليل من الفصل الدّراسي الأول 2021–2022، وقامت الباحثةُ بتوزيع أداةِ الدّراسة إلكترونياً؛ وذلك بسبب تفشي فيروس كورونا، حيثُ بلغ عدد الاستبانات المستردّة (89) استبانة، والجدول رقم (2) يُبيّن خصائص العيّنة الديموغرافية:

جدول 2 خصائص العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
النوع	ذكر	73	82.0
	أنثى	16	18.0
الرتبة الأكاديمية	مدرس	52	58.4
	أستاذ مساعد	31	34.8
	أستاذ مشارك فأعلى	6	6.7
نوع الكلية	إنسانية	70	78.7
	علمية	19	21.3
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	18	20.2
	5 – 10 سنوات	22	24.7
	أكثر من 10 سنوات	49	55.1
التفرغ	مدرس متفرغ	38	42.7
	غير متفرغ	51	57.3

نلاحظ من خلال بيانات الجدول (2) أنَّ أعداد الذّكور من أعضاء هيئة التّدريس أكثر من أعداد الإناث حيث بلغت نسبة الذّكور 82% بينما بلغت نسبة الإناث (18%)، كما نُلاحظ أنّ عدد المدرسين في الكليات الإنسانية أكثر منهم في الكلّيات العلمية حيث بلغت نسبة المدرسين في الكلّيات الإنسانية (78.7) بينما بلغ عدد المدرّسين في الكلّيات العلميّة (21.3) وذلك بسبب عدد الكلّيات الإنسانية في جامعة الخليل أكبر من عدد الكليّات العلميّة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدّراسة اداتين وهما المقابلة والاستبانة:

الاستبانة : حيث تمّ تطوير أداة الدراسة(الاستبانة) بعد الرجوع إلى الأدبيّات والدّراسات السّابقة مثل دراسة النجار (2018) ودراسة السّر(2015) ودراسة عبيدات(2021)، والكتب والمراجع العلميّة والأُطروحات ذات العلاقة بموضوع الدّراسة الحالي، وذلك لدراسة مدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الأكاديمي، حيث طوّرت الباحثة استبانة تكوّنت من البيانات الأوّلية (النّوع، والرّتبة الأكاديميّة، ونوع الكلّية، وسنوات الخدمة، والتّفرغ)، كما تكوّنت من جانبين رئيسين، كما هو موضّح في الملحق (2)

الجانب الاول: المهارات الرقمية

تكوّن هذا الجانب من (25) فقرةً تقيس في مجملها المهارات الرّقميّة لعضو هيئة التّدريس، وهي موزّعةٌ على مجالين، المجال الأوّل تكوّن من (9) فقرات تقيس المهارات الرّقمية الأساسّية، في حين أنّ المجال الثّاني تكوّن من (11) فقرة تقيس المهارات الرّقميّة المتقدّمة.

الجانب الثاني الاداء الأكاديمي

تكوّن هذا الجانب من (29) فقرة تقيس في مجملها الأداء الأكاديميّ وكانت موزّعة على (5) مجالاتٍ، المجالُ الأوّل تكوّن من (5) فقراتٍ تقيسُ مهارات الإعدادِ والمهارات الرقمية الأساسّية، والمجال الثّاني تكوّن من (8) فقرات تقيس البحث العلميّ، والمجال الثّالث تكوّن من (5) فقرات تقيس المتابعة (الاختبارات والدرجات)، والمجال الرابع تكون من (6) فقرة المقررات الدراسية، والمجال الخامس تكوّن من (5) فقرات تقيسُ التّفاعل مع الطّلبة أثناء اللّقاء الإلكترونيّ، وبذلك يكونُ عدد فقرات الاستبانة (54) فقرةً، وكانت جميعُها تشترك في قياس مدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة

الخليل وعلاقتها بأدائهم الأكاديميّ، علماً بأنّ طريقة الإجابة تركّزت في الاختيار من سلّم ليكرت الخُماسي (Likert Scale)، كما في الجدول (3):

جدول 3 سلم ليكرت الخماسي (*Likert Scale*)

التصنيف	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
الترميز	5	4	3	2	1

صدق أداة الدراسة:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها صالحة لقياس ما أعدت لقياسه، وأن تكون فقراتها ومفرداتها واضحة لكل من يستخدمها، وقد تم التأكد من صدق فقرات الاستبانة بطريقتين:

الاولى: الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين)

قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية، على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والرتبة الأكاديمية، تألفت من (10) محكّمين من أعضاء الهيئة التّدريسية في جامعة الخليل، ، وجامعة القدس المفتوحة فرع الخليل وجامعة النّجاح ، وجامعة البوليتكنك وجامعة بيرزيت و الجامعة العربية الأمريكية وجامعة العراق وجامعة فلسطين التّقنية ، ويوضح الملحق(2) أسماء المحكمين الذين تفضلوا بتحكيم أداة الدراسة، حيث قاموا مشكورين بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حولها من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لُغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أيّة معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، وقد تمّ تعديل العديد من الفقرات وبناء واضافة العديد من الفقرات والّتي تمّ طرحها من المحكم العراقي، وأيّة فقرة كانت نسبة الاتفاق على تعديلها أو حذفها أو اضافتها أكثر من 60%، تم اعتماد ما هو مطلوبٌ لها .

صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة:

قامت الباحثة باختيار عينةٍ استطلاعيةٍ قوامها (12) عضوَ هيئة تديس من خارج العينة الأصلية بغية التّأكد من صدق الأداة وثباتها، ومعرفة وضوح الفقرات والتّعليمات، كما تمَّ التّحققُ من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات كل مجال مع الدّرجة الكلّية لها، كما هو واضح في الجدول (4).

جدول 4 نتائج معامل الارتباط بيرسون (*Pearson correlation*) لمصفوفة ارتباط فقرات كل مجال مع الدرجة الكلية للأداة

المهارات الرقمية			الأداء الأكاديمي		
الرقم	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: المهارات الرقمية الاساسية			المجال الأول: الإعداد والمهارات الرقمية الأساسية		
1	0.759	0.000	1	0.535	0.000
2	0.808	0.000	2	0.737	0.000
3	0.628	0.000	3	0.808	0.000
4	0.615	0.000	4	0.761	0.000
5	0.640	0.000	5	0.691	0.000
6	0.732	0.000	المجال الثاني: البحث العلمي		
7	0.729	0.000	1	0.585	0.000
8	0.752	0.000	2	0.792	0.000
9	0.833	0.000	3	0.843	0.000
المجال الثاني: المهارات الرقمية المتقدمة			4	0.799	0.000
10	0.646	0.000	5	0.706	0.000
11	0.709	0.000	6	0.815	0.000
12	0.718	0.000	7	0.696	0.000
13	0.679	0.000	8	0.620	0.000
14	0.619	0.000	المجال الثالث: المتابعة (الاختبارات والدرجات)		
15	0.512	0.000	1	0.595	0.000

16	0.748	0.000	2	0.806	0.000
17	0.704	0.000	3	0.828	0.000
18	0.701	0.000	4	0.723	0.000
19	0.691	0.000	5	0.763	0.000
20	0.639	0.000	**المجال الرابع: المقررات الدراسية**		
21	0.653	0.000	1	0.551	0.000
22	0.689	0.000	2	0.776	0.000
23	0.59	0.000	3	0.644	0.000
24	0.93	0.000	4	0.728	0.000
25	0.713	0.000	5	0.732	0.000
			6	0.779	0.000
			المجال الخامس: التفاعل مع الطلبة اثناء اللقاء الالكتروني		
			1	0.724	0.000
			2	0.858	0.000
			3	0.853	0.000
			4	0.762	0.000
			5	0.800	0.000

* دالة احصائيا عند المستوى 0.05

تُشير المعطياتُ الواردةُ في الجدول (4) إلى أنّ جميعَ قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدّراسة مع الدرجة الكلّية لكلِّ مجالٍ من أداة الدراسة دالّة إحصائياً، ما يُشيرُ إلى قوّة الاتّساق الدّاخلي، وأنّها تشتركُ معاً في قياس مدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الأكاديميّ.

ثبات أداة الدّراسة:

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعية قوامُها (12) عضوَ هيئة تدريس من خارج العيّنة الأصليّة؛ للوقوف على وضوح التّعليمات والصّدق والثّبات وتحقّقت الباحثة من ثبات أداة الدّراسة من خلال فحصها بطريقتين، هما: طريقة التّجزئة النّصفية، ومعامل ألفا كرونباخ كما يلي:

أولاً: طريقة التّجزئة النّصفيّة: Split-Half Coefficient method تمَّ استخدامُ طريقة التّجزئة النّصفيّة لحساب ثبات أداةِ الدّراسة، حيث احتسبت درجة النّصف الأول لكل بُعد من أبعاد الأداة، وكذلك درجة النّصف الثّاني من الدّرجات، وذلك بحساب معادلة جثمان للتجزئة النّصفيّة غير المتساوية (Guttman Split-Half Coefficient)، كما هو موضّح في الجدول (5).

جدول 5 نتائج معامل جثمان لثبات أداة الدّراسة

مقاييس الدّراسة ومجالاتها	عدد الفقرات	معامل جيتمان
المهارات الرّقمية الأساسّية	9	0.871
المهارات الرّقميّة المتقدّمة	16	0.919
المهارات الرّقمية لعضو هيئة التدريس في التّعليم	**25**	**0.913**
الإعداد والمهارات الرّقميّة الأساسّية	5	0.742
البحث العلمي	8	0.776
المتابعة (الاختبارات والدّرجات)	5	0.767
المقرّرات الدراسية	6	0.696
التّفاعل مع الطّلبة اثناء اللّقاء الإلكترونيّ	5	0.767
الأداء الأكاديميّ لعضو هيئة التّدريس	**29**	**0.787**
الدّرجة الكلّية	**54**	**0.910**

تُشير المعطيات الواردة في الجدول (5) إلى أنّ قيم ثبات أداة الدراسة عند مجالات القسم الأول من أداة الدراسة تراوحت بين (87.1%-91.9%)، كما بلغت عند الدّرجة الكلّية للقسم الأول من أداة الدراسة (91.3%)، وتراوحت قيمة ثبات أداة الدراسة عند مجالات القسم الثاني من أداة الدراسة بين

(69.6%–78.7%)، وعند الدّرجة الكلّية للقسم (78.7%)، وجاءت قيمةُ ثبات أداة الدّراسة عند الدّرجة الكلّية للأداة (91.0%)، وبذلك تتمتّع الأداة (الاستبانة) بدرجةٍ عاليةٍ من الثّبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدّراسة.

ثانياً: طريقة ألفا كورنباخ Alpha Cronbach: استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لحساب الثبات، ويعتمد ألفا كرونباخ على حساب تباينات الفقرات وعلى الرغم من أن قواعد القياس في القيمة الواجب الحصول عليها غير محدّدة، إلا أنَّ الحصول على قيمة ألفا أكثر أو تساوي (60%) يعتبر معقولاً، وذلك كما هو موضح في الجدول (6).

جدول 6 نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة

مقاييس الدراسة ومجالاتها	عدد الفقرات	قيمة ألفا
المهارات الرّقمية الأساسّية	9	0.882
المهارات الرقمية المتقدمة	16	0.916
المهارات الرّقمية لعضو هيئة التدريس في التعليم	**25**	**0.939**
الإعداد والمهارات الرقمية الأساسّية	5	0.742
البحث العلمي	8	0.877
المتابعة (الاختبارات والدّرجات)	5	0.793
المقررات الدراسية	6	0.792
التّفاعل مع الطلبة أثناء اللقاء الالكترونيّ	5	0.847
الأداء الأكاديميّ لعضو هيئة التدريس	**29**	**0.924**
الدّرجة الكلية	**54**	**0.961**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6) إلى أنَّ قيم ثبات أداة الدّراسة عند مجالات القسم الأول من أداة الدّراسة تراوحت بين (88.2%–91.6%)، كما بلغت عند الدرجة الكلّية للقسم الأول من أداة الدراسة (93.9%)، وتراوحت قيمة ثبات أداة الدراسة عند مجالات القسم الثّاني من أداة الدّراسة بين (74.2%–92.4%)، وعند الدرجة الكلية للقسم (92.4%)، وجاءت قيمةُ ثبات أداة الدّراسة عند الدّرجة

الكلّية للأداة (96.1%)، وبذلك تتمتّع الأداة (الاستبانة) بدرجةٍ عاليةٍ من الثّبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدّراسة.

المقابلات المقننة

تعد المقابلة أداة مهمة من اجل الحصول على البيانات من خلال التفاعل مع المبحوث ويعرفها الخرابشة (2012)"محادثة يقوم بها شخص مع شخص اخر بهدف الحصول على المعلومات واستثمارها في بحث علمي او للاستعانة في التوجيه والتشخيص والعلاج ".وللمقابلات انماط كثيرة منها المقابلة الشخصية والهاتفية والاذاعية والتلفزيونية والمقننة وغير المقننة .والمقابلة اداة مرنة الا انها تحتاج لجهد ووقت وترتيبات خاصة .

اجراءات المقابلة:

- قامت الباحثة بصياغة اسئلة المقابلة التي استمدتها من خلال الادب النظري المتعلق بالدراسة ومن خلال فقرات الاستبيان بحيث تكونُ مناسبةً وداعمةً للفقرات الّتي تمّ البحثُ من خلالها.
- تمّ عرضُ الاسئلة على المحكمين لمعرفة مدى وملاءمتها ومناسبتها للتأكد من صدقها وثباتها ، وقد قاموا بتعديل بعض الاسئلة وحذف بعضها .
- قامت الباحثة بالتواصل هاتفيا مع (12) من أعضاء هيئة التدريس وشرح اهمية اجراء المقابلة واليتها وان هذه المعلومات هي معلومات سرية تستخدم لأغراض البحث العلمي وتم وترتيب لقاء معهم داخل الجامعة واجراء مقابلات فردية ومقنّنة معهم بغية الإجابة عن الأسئلة بواقع محاضرا واحد في كل يوم واتّسمت هذه الأسئلة بالشمول لتناسب موضوع الرّسالة.
- تم عرض الاسئلة على عضو هيئة التدريس الذي تم ترتيب المقابلة معه ليتسنى له الاطلاع عليها .

- تم اخذ اذن عضو هيئة التدريس لتسجيل المقابلة وقد تم التسجيل كتابيا من قبل الباحثة.
- ابدت الباحثة اهتماما بالمقابلة من خلال الانتباه والانصات وتحري الدقة في كتابة استجابات المبحوثين .
- تمّ ارفاق الاستجابات مع التّحليل الاحصائيّ لمعرفة الاجابات الاكثر تكراراً للاستنارة بها أثناء تحليل ومناقشة نتائج الدّراسة.

اسئلة المقابلة:

- هل تعتقد أنّ هناك أهميةً لتوظيف المهارات الرقميّة على ادائك التدريسي؟ وما هي أهم المهارات الرّقمية التي تجدها هامةً لأدائك الأكاديمي؟
- ما هي الخُطُوات التي قمتَ بها لتوظيف التّكنولوجيا الرّقمية في مساقاتك؟ وهل واجهتك عوائق حالتْ دون ذلك؟
- هل حقّق التّعليم الرّقمي إبان أزمة كورونا تأثيراً على نوعية التّدريس الّذي قمت به؟
- هل ترغب مستقبلا بتحويل بعض مساقاتك إلى مساقات رقميّة يتم اعطاؤها عبر التّطبيقات الرّقمية والإلكترونية؟

صدق وثبات المقابلة

-تم التحقق من صدق اسئلة المقابلة من خلال عرضها على المحكمين وبالتالي قام المحكمين بتعديل بعض الاسئلة وحذف بعضها ودمج بعض الاسئلة. تم حساب الثبات من خلال مدى الاتفاق على الفقرة من المحكمين حسب المعادلة الآتية: عدد مرات الاتفاق \عدد مرات الاتفاق +عدد مرات الاختلاف ، حيث تم تحديد نقطة القطع 70% من الاتفاق .

السؤال	التكرار	النسبة
هل تعتقد أنّ هناك أهميةً لتوظيف المهارات الرقميّة على ادائك التدريسي؟ وما هي أهم المهارات الرّقمية التي تجدها هامةً لأدائك الأكاديمي؟	8	
ما هي الخُطُوات التي قمتَ بها لتوظيف التّكنولوجيا الرّقمية في مساقاتك؟ وهل واجهتك عوائق حالتْ دون ذلك؟	9	
هل حقّق التّعليم الرّقمي إبان أزمة كورونا تأثيراً على نوعية التّدريس الّذي قمت به؟	9	
هل ترغب مستقبلا بتحويل بعض مساقاتك إلى مساقات رقميّة يتم اعطاؤها عبر التّطبيقات الرّقمية والإلكترونية؟	6	

خطوات تطبيق الدراسة:

1. تحديد موضوع الدّراسة والمتمثّل في التّعرف على مدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الأكاديميّ.
2. تمّ صياغة مشكلة الدّراسة ووضع أهدافها وفرضياتها وحدودها، ومن ثمّ تجميع البيانات حول المشكلة من خلال القراءات في الأدب التّربويّ المتعلّق بموضوع الدّراسة.
3. تمّ تحديد منهجيّة الدّراسة، ومن ثمّ تحديد مّجتمع وعيّنة الدّراسة وجمع معلوماتٍ عنهما من خلال مكتب شؤون الموظّفين في الجامعة.
4. تصميم أداة الدّراسة (الاستبانة) وبعد التّأكد من صدقها قامت الباحثة بعمل استبانة إلكترونيّة من خلال تطبيق(google) وتم توزيعها على مجموعة من أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل بعد أخذ الموافقة من إدارة الجامعة.
5. قام أعضاء هيئة التّدريس بتعبئة الاستبانة الالكترونيّة بما هو مطلوب منهم، ثمّ قامت الباحثة بالتّحقق من الاستجابات والحصول على نسخة إلكترونية بصيغة ملف إكسل، وذلك تمهيداً لتفريغها إلى برنامج التّحليل الإحصائي SPSS.

6. تواصلت الباحثة مع بعض أعضاء هيئة التّدريس بهدف إجراء مقابلات معهم.
7. قامت الباحثة بتسليم ملف استجابات أعضاء هيئة التّدريس (الإكسل) إلى المحلّل الإحصائيّ والّذي قام بدوره بتجهيزها للتّحليل الإحصائيّ، وتفريغها باستخدام برنامج الرُّزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والوصول إلى التّوصيات.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة الدّخيلة: النّوع، والرّتبة الأكاديمية، ونوع الكلّية، وسنوات الخدمة، والتّفرغ.

المتغير التّابع الاساسي: الأداء الأكاديميّ.

المتغير المستقل الاساسي: المهارات الرّقميّة.

المعالجة الإحصائية:

الاستبانة

بعد جمع الاستبيانات الإلكترونية والتّأكد من صلاحيتها للتّحليل، قامت الباحثة بمراجعتها وذلك تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائيّة للبيانات، وقد أُدخلت للحاسوب بإعطائها أرقاماً معينةً، أيْ بتحويل الإجابات اللّفظية إلى رقميّة، حيث أُعطيت الإجابة بدرجة كبيرة جدا (5) درجات، وبدرجة كبيرة (4) درجات، وبدرجة متوسطة (3) درجات، وبدرجة قليلة (2) درجتين، وبدرجة قليلة جدا (1) درجة واحدة، بحيث كلما زادت الدّرجة كلما زاد مدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الأكاديميّ.

وقد تمت المعالجةُ الإحصائيةُ للبيانات باستخراج الأعداد، النّسب المئوية، المتوسّطات الحسابية، الانحرافات المعياريّة، معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation)، اختبار ت (t-test)، واختبار تحليل التّباين الأحاديّ (One Way ANOVA Analysis of Variance)، واختبار (LSD)

للمقارنات البُعدية، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك باستخدام برنامج الرُّزم الإحصائية للعلوم الاجتماعيّة (SPSS).

تصحيح المقياس (مفتاح المتوسطات الحسابية لنتائج الدراسة):

تمّ استخدامُ مقياس ليكرت الخماسيّ، وهو أسلوبٌ لقياس السُّلوكيات، ويُستعمل في الاستبيانات وبخاصة في مجال الإحصاء، ويعتمد المقياس على ردود تدلُّ على درجة الموافقة أو الاعتراض على مدى توافر المهارات الرّقمية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الأكاديميّ، بناء على المتوسّطات الحسابية كما في الجدول (7):

جدول 7 مفاتيح التصحيح

المتوسط الحسابي	الدرجة
1.80 – 1.00	منخفضة جدا
2.60 – 1.81	منخفضة
3.40 – 2.61	متوسطة
4.20 – 3.41	مرتفعة
5.00 – 4.21	مرتفعة جداً

الفصل الرابع

تحليل نتائج الدراسة

الفصل الرابع

تحليل نتائج الدّراسة

تمهيد

يتضمّن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصّلاً لأهم النتائج التي توصلت إليها الدّراسة، من خلال جداول توضح التحليلات الاحصائية المناسبة، لقياس مدى توافر المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الأكاديمي، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدّراسة، والتّحقق من صحّة فرضياتها، كما يتضمّن هذا الفصل تعقيبا على الجداول والأشكال البيانية التي سيتمّ استعراض النّتائج من خلالها.

نتائج سؤال الدّراسة الرئيس:

الاجابة عن سؤال الدراسة الرئيس: ما مدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الأكاديميّ؟

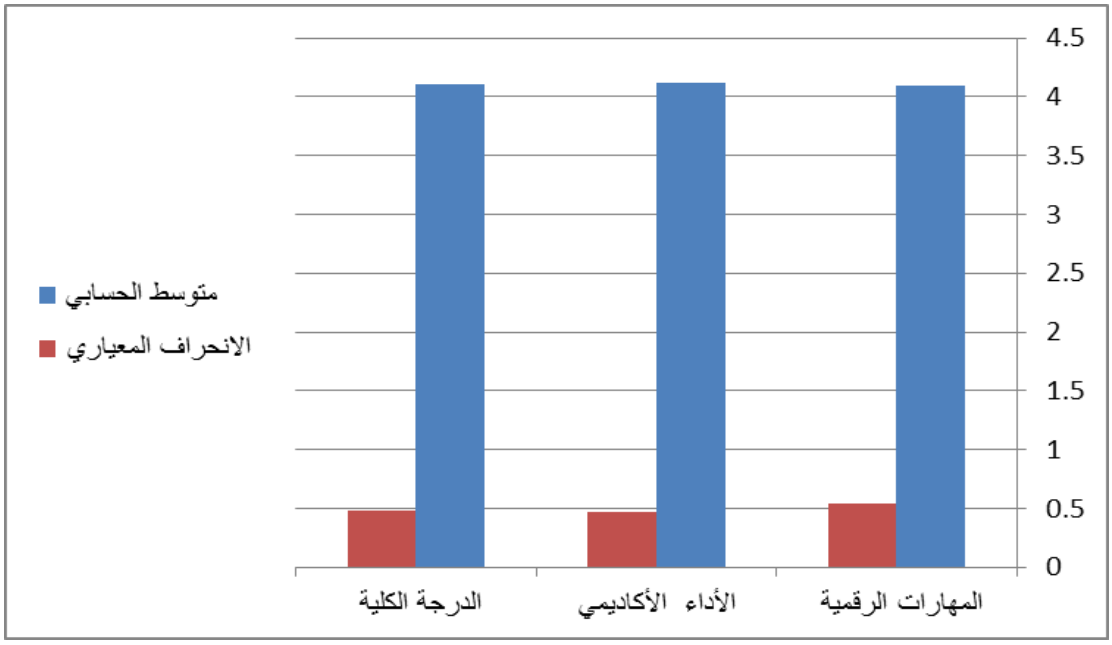
للإجابة عن السّؤال السّابق تمّ استخراجُ المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لمدى توافر المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الأكاديمي، كما هو موضّح في الجدول (8)

جدول 8 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الأكاديميّ

المقياس	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة %
المهارات الرّقمية	4.10	0.546	مرتفعة	% 82.0
الأداء الأكاديميّ	4.12	0.471	مرتفعة	%82.4
الدّرجة الكلّية	4.11	0.483	مرتفعة	%82.2

تُشير المعطيات الواردة في الجدول (8) أن مدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الأكاديميّ جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ، حيثُ بلغ المتوسط الحسابيّ (4.11) مع انحراف معياريّ (0.48)، وبنسبةٍ بلغت (82.2%).

شكل 3 المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الأكاديميّ



نُلاحظ من خلال الشّكل (3) أنَّ المهارات الرّقمية جاءت بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.546) بينما جاء الأداء الأكاديمي بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.471) ونستنتج أن الدّرجة الكلّية لمدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الأكاديمي جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.11) مع انحراف معياري (0.48)، وبنسبة بلغت (82.2%).

نتائج الأسئلة الفرعيّة الآتية:

الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الأول: ما مدى توافر المهارات الرّقمية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل؟

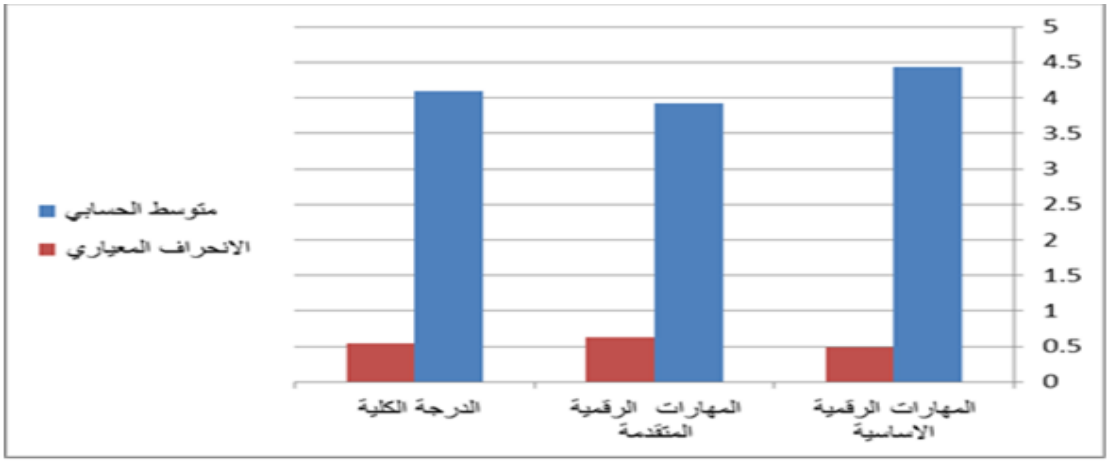
للإجابة عن السُّؤال السَّابق تمَّ استخراج المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى توافر المهارات الرّقمية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل، كما هو موضّح في الجدول (9).

جدول 9 المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل

المقياس	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة %
المهارات الرّقميّة الأساسّية	4.43	0.494	مرتفعة جدا	%88.6
المهارات الرّقميّة المتقدّمة	3.92	0.626	مرتفعة	%78.4
الدّرجة الكلّية	4.10	0.546	مرتفعة	%82.0

تُشيرُ المُعطياتُ الواردة في الجدول (9) إلى أنّ مُستوى توافر المهارات الرّقمية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.10) مع انحراف معياري (0.54)، وبنسبة بلغت (82.0%)، والجداول التالية توضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مستوى توافر المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وفَقاً لمجالات المهارات.

شكل 4 المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لمدى توافر المهارات الرّقمية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل



نُلاحظ من خلال الشّكل (4) أنَّ المهارات الرّقميّة الأساسّية جاءت بدرجة مُرتفعة وبمتوسطٍ حسابيّ (4.43) وانحراف معياريّ (0.494) بينما جاءت المهارات الرّقمية المتقدّمة بدرجة متوسّطة بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.626)، وبالتالي فإن الدّرجة الكلية لمستوى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.10) مع انحراف معياري (0.54)، وبنسبة بلغت (82.0%).

أولا: مجال المهارات الرقمية الأساسية:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات المهارات الرّقميّة الأساسّية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل مرتّبة حسب الأهمّية، كما هو موضّح في الجدول (10).

جدول 10 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المهارات الرقمية الأساسية لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل مرتبة حسب الأهمية

الترتيب	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة %
7	أستطيع مشاركة الشاشة اثناء التواصل مع طلابي في المحاضرة الإلكترونية	4.60	0.558	مرتفعة جداً	%92.0
3	لدي قدرة على التواصل مع طلابي من خلال خدمات البريد الإلكتروني	4.60	0.558	مرتفعة جداً	%92.0
2	لدي قدرة على استخدام محركات بحث مختلفة عبر الشبكة العنكبوتية مثل (chrome، Explorer)	4.58	0.560	مرتفعة جداً	%91.6
6	لدي قدرة على استخدام أثناء المحاضرة الإلكترونية	4.44	0.639	مرتفعة جداً	%88.8
4	أتواصل من خلال وسائل التّواصل الاجتماعي في توجيه طلابي لمتابعة المساق بعد المحاضرة الإلكترونية	4.44	0.690	مرتفعة جداً	%88.8
5	أتواصل مع طلّابي قبل المحاضرة لإعطائهم تعليماتٍ وروابط اللّقاء من خلال وسائل التواصل الالكتروني	4.39	0.733	مرتفعة جداً	%87.8

1	أستخدم مهاراتي الرّقمية الاساسّية في التعامل مع حزمة Microsoft office	4.33	0.735	مرتفعة جداً	%86.6
9	لديّ قدرة على تحرير النّصوص ومشاركتها من خلال حزمة Microsoft office	4.27	0.836	مرتفعة جداً	%85.4
8	استحضر الوسائط الإلكترونية المتعدّدة مثل (الفيديوهات المصوّرة، الملفات الصوتية. التسجيلات الوثائقية، اليوتيوب) اثناء المحاضرة الإلكترونية.	4.20	0.828	مرتفعة	%84.0
الدّرجة الكلّية		**4.43**	**0.494**	**مرتفعة جداً**	**%88.6**

تُشير المعطيات الواردة في الجدول(10) أنّ المهارات الرّقمية الأساسّية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل جاءت بدرجة مرتفعة جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ (4.43) مع انحراف معياري (0.49)، وبنسبة بلغت (88.6%)، وجاءت أهمُّ المهارات الرّقميّة الأساسّية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل الفقرة رقم (7) والتي نصّت على (أستطيع مشاركة الشّاشة أثناء التّواصل مع طُلّابي في المحاضرة الإلكترونيّة) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.60)، مع انحراف معياري (0.56)، والفقرة رقم (3) التي نصّت على (لديّ قدرة على التّواصل مع طلابي من خلال خدمات البريد الإلكتروني) حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.60)، مع انحراف معياري (0.56)، تلاها الفقرة رقم (2) التي نصّت على (لديّ قدرة على استخدام مُحركات بحث مختلفة عبرَ الشّبكة العنكبوتيّة مثل (chrome، Explorer) حيثُ جاءت بمتوسط حسابي (4.58)، مع انحراف معياري (0.56).

وكانَ أقلُّها أهميةً الفقرة رقم (8) التي نصت على (استحضر الوسائط الالكترونية المتعددة مثل (الفيديوهات المصورة، الملفات الصوتية، التسجيلات الوثائقية، اليوتيوب) اثناء المحاضرة الالكترونية.) حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.20)، مع انحراف معياري (0.83)، تلاها الفقرة رقم (9) التي نصّت على (لديّ قدرة على تحرير النّصوص ومشاركتها من خلال حُزمة Microsoft office) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.27)، مع انحراف معياري (0.84)، تلاها الفقرة رقم (1) التي نصّت على (استخدم

مهاراتي الرّقميّة الأساسّية في التّعامل مع حُزمة Microsoft office) حيثُ جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.33)، مع انحراف معياري (0.74).

ثانياً: مجال المهارات الرّقميّة المتقدّمة:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات المهارات الرّقميّة المتقدِّمة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعةِ الخليل مُرتبةً حسب الأَهمّية، كما هو موضّح في الجدول (11)

جدول 11: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات المهارات الرّقميّة المتقدّمة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل مرتّبة حسب الأهميّة

الترتيب	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة %
15	أشارك المحتوى التّعليميّ مع طلابيّ من خلال تطبيقات (google drive)	4.63	0.572	مرتفعة جداً	%92.6
23	أرصد علامات طُلّابي عبر المنصّة الإلكترونية (students portal)	4.51	0.709	مرتفعة جداً	%90.2
22	أطرح واجبات للطّلبة من خلال منصّات التّعليم الرّقميّ	4.30	0.760	مرتفعة جداً	%86.0
14	أعقد محاضراتي الإلكترونية باستخدام، google (meet , zoom Microsoft teams	4.26	0.776	مرتفعة جداً	%85.2
10	أستطيع تصميم مقرّراتي الدّراسية الكترونياً عبر منصّة (google classroom)	4.22	0.876	مرتفعة جداً	%84.4
25	أقدّم تغذية راجعة مستمّرة لطلّابي عن انجازهم خلال المساق الكترونياً.	4.12	0.795	مرتفعة	%82.4
12	لديّ القدرة على استخدام تقنيات الكترونيّة في مجال متابعة مهام الطّلبة	4.12	0.837	مرتفعة	%82.4
20	لدي قدرة على استخدام (google form) في كتابة وتصحيح الامتحان الإلكتروني	4.04	0.964	مرتفعة	%80.8
24	أملك مهارة التخزين السّحابي للمعلومات والبيانات الخاصة بمقرراتي الاكاديمية	3.91	1.030	مرتفعة	%78.2

16	أستطيع انشاء عروض تقديميّة لمساقاتي الإلكترونية باستخدام تطبيقات (google slides)	3.81	1.075	مرتفعة	%76.2
18	أملك قدرة على تحويل المحتوى التّعليمي إلى محتوى رقميّ في متناول الطّلبة عبر البريد الإلكتروني.	3.78	0.986	مرتفعة	%75.6
21	أتابع طُلّابي من حيث الحضور والغياب والمشاركة من خلال قوائم معدّة باستخدام (google attendance sheet)	3.66	1.044	مرتفعة	%73.2
19	أمتلك القدرة على الكتابة المتزامنة عبر منصّات التّعليم باستخدام white board	3.63	1.016	مرتفعة	%72.6
17	استثمر المكتبات الرّقميّة الجامعيّة في إثراء محاضراتي الإلكترونية مثل (مكتبة نون، مكتبة نور، المكتبات الجامعية العربية والعالمية)	3.36	1.141	مرتفعة	%67.2
13	استخدم قواعد البيانات عبر الإنترنت في البحث العلميّ مثل (موقع شمعة، دار المنظومة، المنهل	3.25	1.151	مرتفعة	%65.0
11	لدي قدرة على تصميم مواقع تعليميّة باستخدام خدمات (google sites) مثل (انشاء صفحة ويب، منصّة تعليمية خاصة، موقع الكتروني).	3.15	1.093	مرتفعة	%63.0
	الدّرجة الكلّية	**3.92**	**0.626**	**مرتفعة**	**%78.4**

تُشير المعطيات الواردة في الجدول(11) إلى أنَّ المهارات الرّقمية المتقدّمة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل جاءت بدرجة مُرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ (3.92) مع انحراف معياري (0.63)، وبنسبة بلغت (78.4 %)، وجاءت أهمّ المهارات الرّقمية المتقدّمة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل الفقرة رقم (15) والتي نصّت على (أشارك المحتوى التعليميّ معَ طلابي من خلال تطبيقات (google drive) حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.63)، مع انحراف معياريّ (0.57)، تلاها الفقرة رقم (23) التي نصّت على (أرصد علامات طُلابي عبر المنصّة الإلكترونية students portal)) حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.51)، مع انحراف معياري (0.71)، تلاها الفقرة رقم (22)

التي نصّت على (أطرح واجبات للطلبة من خلال منصات التّعليم الرّقمي) حيث جاءت بمتوسط حسابيّ (4.30)، مع انحراف معياري (0.76).

وكان أقلها أهمية الفقرة رقم (11) التي نصت على (لديّ قدرة على تصميم مواقع تعليمية باستخدام خدمات (google sites) مثل (انشاء صفحة ويب، منصّة تعليميّة خاصّة ،موقع إلكترونيّ) حيث جاءت بمتوسط حسابيّ (3.15)، مع انحراف معياريّ (1.09)، تلاها الفقرة رقم (13) التي نصّت على (أستخدمُ قواعدَ البيانات عبر الإنترنت في البحث العلميّ مثل(موقع شمعة، دار المنظومة، المنهل)) حيث جاءت بمتوسط حسابيّ (3.25)، مع انحراف معياري (1.15)، تلاها الفقرة رقم (17) التي نصت على (أستثمرُ المكتبات الرقمية الجامعية في إثراء محاضراتي الإلكترونية مثل(مكتبة نون، مكتبة نور، المكتبات الجامعيّة العربيّة والعالمية) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.36)، مع انحراف معياري (1.14).

الإجابة عن سؤال الدّراسة الفرعي الثّاني: ما مستوى الأداء لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل؟

للإجابة عن السّؤال السّابق تم استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لمستوى الأداء الأكاديميّ في ضوء المهارات الرّقميّة لأعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل، كما هو موضّح في الجدول (12):

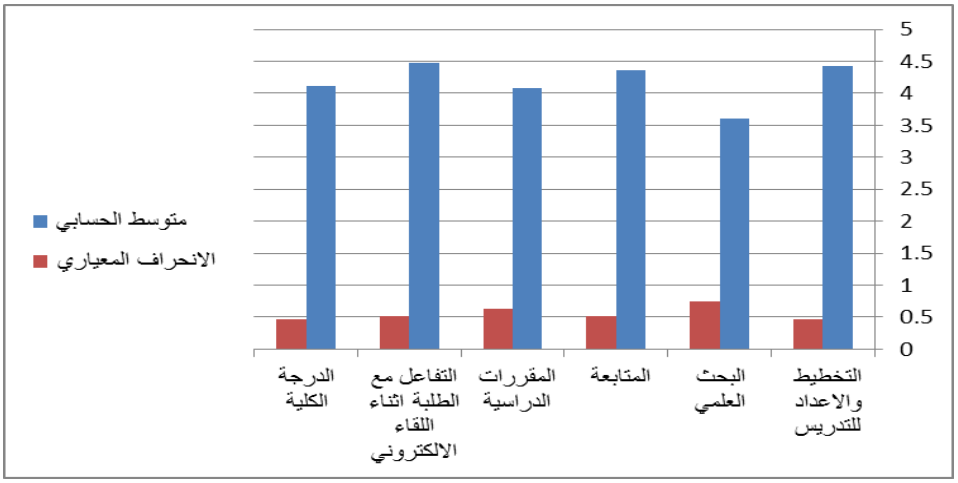
جدول 12 المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لمستوى الأداء الأكاديميّ لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل

المقياس	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة %
التّخطيط والإعداد للتّدريس	4.42	0.473	مرتفعة جدا	%88.4
البحث العلميّ	3.60	0.751	مرتفعة	%72.0
المتابعة	4.36	0.511	مرتفعة جدا	%87.2

المقرّرات الدّراسية	4.08	0.631	مرتفعة	%81.6
التّفاعل مع الطّلبة أثناء اللّقاء الإلكتروني	4.48	0.51	مرتفعة جدا	%89.6
الدّرجة الكلّية	4.12	0.471	مرتفعة	%82.4

تُشيرُ المعطيات الواردة في الجدول (12) أنَّ الأداء الأكاديميّ في ضوء المهارات الرّقميّة لأعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل جاء بِدرجةٍ مرتفعةٍ، حيثُ بلغ المتوسّط الحسّابي (4.12) مع انحراف معياري (0.47)، وبنسبة بلغت (82.4%)، والجداول التّالية توضّح المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للأداء الأكاديميّ في ضوء المهارات الرّقميّة لأعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وفقاً لمجالات الأداء الأكاديميّ.

شكل 5 المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لمستوى الأداء الأكاديميّ لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل



تُشير المُعطيات في الشّكل (5) إلى أنَّ الإعداد والتّخطيط للدّرس جاء بمتوسط حسابي(4.42) وانحراف معياري(0.473) وبدرجة مرتفعة جداً، بينما جاء البحث العلميّ بمتوسطٍ حسابيّ(3.60) وانحراف معياري(0.751) وبدرجة مرتفعة ،أمّا المتابعة جاءت بمتوسطٍ حسابيّ(4.36) وانحراف معياري(0.511) وبدرجة مُرتفعة جداً، وفيما يخصُّ المُقرّرات الدّراسية جاءت بمتوسّطٍ حسابيّ(4.08) وانحراف معياريّ(0.631) وبدرجة مرتفعة، ومجالِ التفاعل مع الطلبة اثناء اللقاء الالكتروني جاء بمتوسط حسابي (4.48) وانحراف معياري (0.51) بدرجة مرتفعة جدا ،وبالتّالي فإنَّ الدّرجة الكلية للأداء الأكاديميّ في ضوء المهارات الرّقميّة لأعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل جاء بدرجة مرتفعةٍ، حيث

بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.12) مع انحراف معياريّ (0.47)، وبنسبة بلغت (82.4%)، والجداول التّالية توضّح المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للأداء الاكاديمي في ضوء المهارات الرقمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل وفقاً لمجالات الأداء الأكاديميّ.

أولا: مجال الإعداد والتخطيط للتدريس:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الإعداد والتخطيط للتدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل مرتبة حسب الأهمية، وذلك كما هو موضح في الجدول (13).

جدول 13 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الإعداد والتخطيط للتدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل مرتبة حسب الأهمية

الترتيب	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة %
5	أرسل لطلابي روابط المحاضرات عبر تقنيات zoom، google meet ، what's (app)	4.60	0.616	مرتفعة جداً	%92.0
2	أرسل للطلبة خطة المساق الكترونيا في بداية الفصل الدراسي	4.58	0.540	مرتفعة جداً	%91.6
3	أوفر متطلبات المقرر الكترونيا في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي	4.47	0.724	مرتفعة جداً	%89.4
4	تحتوي خطة المقرر على جدولة زمنية للاختبارات والمهام المطلوبة مجدولة عبر منصة (classroom)	4.38	0.761	مرتفعة جداً	%87.6
1	اترك المجال للطلاب للبحث عن مراجع ومصادر وكتب عبر الانترنت	4.07	0.704	مرتفعة	%81.4
الدرجة الكلية		**4.42**	**0.473**	**مرتفعة جداً**	**%88.4**

تشير المعطيات الواردة في الجدول(13) إلى أنّ الإعداد والتّخطيط للتّدريس لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل جاء بدرجة مرتفعةٍ جداً، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.42) مع انحراف

معياريّ (0.47)، وبنسبة بلغت (88.4%)، وجاءت أهمّ مظاهر الإعداد والتّخطيط للتّدريس لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل الفقرة رقم (5) والتي نصّت على (أُرسل لطلّابي روابط المحاضرات عبر تقنيات zoom، google meet، what's app) حيث جاءت بمتوسط حسابيّ (4.60)، مع انحراف معياريّ (0.62)، تلاها الفقرة رقم (2) التي نصت على (أرسل للطلبة خطة المساق الكترونيا في بداية الفصل الدراسي) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.58)، مع انحراف معياريّ (0.54)، تلاها الفقرة رقم (3) التي نصّت على (أوفّر متطلّبات المقرر إلكترونياٍ في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.47)، مع انحراف معياري (0.72).

وكان أقلّها أهمّية الفقرة رقم (1) التي نصّت على (أترك المجال للطُّلاب للبحث عن مراجع ومصادر وكتب عبر الإنترنت) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.07)، مع انحراف معياريّ (0.70)، تلاها الفقرة رقم (4) التي نصّت على (تحتوي خطّة المقرّر على جدولة زمنية للاختبارات والمهام المطلوبة مجدولة عبر منصّة (classroom)) حيث جاءت بمتوسط حسابيّ (4.38)، مع انحراف معياريّ (0.76).

ثانياً: مجال البحث العلمي:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لفقرات البحث العلميّ لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل مرتّبة حسب الأهميّة، كما هو موضّح في الجدول (14).

جدول 14 المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات البحث العلميّ لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل مرتّبة حسب الأهمّية

الترتيب	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة %
1	أكلّف الطّلبة بعمل بحوث تطبيقية وإرسالها عبر منصّة (class room)	4.43	0.737	مرتفعة جداً	%88.6
8	أناقش الطّلبة في بحوثهم من خلال محاضرتي الإلكترونية	4.08	0.801	مرتفعة	%81.6
5	أرشد الطّلاب إلى مواقع البحث العلمي وكيفيّة استثمارها في تطوير المساق من خلال المحاضرة الالكترونية	3.91	0.763	مرتفعة	%78.2
7	أشجّع الطّلبة على القيام ببحوث مشتركة ومناقشتها عبر تقنيات zoom	3.62	1.017	مرتفعة	%72.4
6	اشرح اليات انشاء استبانات البحوث لطلبتي الكترونيا عبر تطبيقات google form	3.45	1.034	مرتفعة	%69.0
4	أطوّر مساقاتي التّدريسية من خلال عمل ابحاث تطبيقية وانشرها عبر الانترنت	3.19	1.137	مرتفعة	%63.8
3	أتقدّم بأوراق ومشاريع بحثية في الجامعة وخارجها عبر الإنترنت	3.08	1.359	مرتفعة	%61.6
2	أقوم بعمل أبحاث مشتركة مع زملائي في التّخصّص وانشرها عبر الإنترنت	3.01	1.182	مرتفعة	%60.2
	الدّرجة الكلّية	**3.60**	**0.751**	**مرتفعة**	**%72.0**

تشير المعطيات الواردة في الجدول(14) إلى أنّ البحث العلميّ لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل جاء بدرجةٍ مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.60) مع انحراف معياري (0.75)، وبنسبة بلغت (72.0%)، وجاءت أهم مظاهر البحث العلميّ لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل الفقرة رقم (1) والتي نصّت على (أكلّف الطّلبة بعمل بحوث تطبيقية وإرسالها عبر منصّة (class room)) حيث جاءت بمتوسط حسابيّ (4.43)، مع انحراف معياري (0.74)، تلاها الفقرة رقم (8) التي نصّت على (أناقش الطلبة في بحوثهم من خلال محاضرتي الإلكترونية) حيث جاءت بمتوسط حسابي

(4.08)، مع انحراف معياري (0.80)، تلاها الفقرة رقم (5) التي نصت على (أُرشد الطُّلاب الى مواقع البحث العلمي وكيفية استثمارها في تطوير المساق من خلال المحاضرة الالكترونية) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.91)، مع انحراف معياري (0.76).

وكان أقلها أهمية الفقرة رقم (2) التي نّصت على (أقوم بعمل أبحاث مشتركة مع زملائي في التخصّص وأنشرها عبر الإنترنت) حيث جاءت بمتوسط حسابيّ (3.01)، مع انحراف معياريّ (1.18)، تلاها الفقرة رقم (3) التي نصّت على (أتقدم بأوراق ومشاريع بحثيَّةَ في الجامعة وخارجها عبر الإنترنت) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.08)، مع انحراف معياريّ (1.36)، تلاها الفقرة رقم (4) التي نصّت على (أُطوّر مساقاتي التدريسيّة من خلال عمل أبحاث تطبيقية وأنشرها عبر الإنترنت) حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (3.19)، مع انحراف معياريّ (1.14).

ثالثاً: مجال المتابعة (الاختبارات والدّرجات):

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات المتابعة (الاختبارات والدّرجات) لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل مرتّبة حسب الأهميّة، كما هو موضّح في الجدول (15).

جدول 15 المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لفقرات المتابعة (الاختبارات والدّرجات) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل مرتّبة حسب الأهميّة

الترتيب	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة %
1	ألتزمُ بفترة الاختبارات المحدّدة من الجامعة إلكترونيا	4.60	0.558	مرتفعة جداً	%92.0
3	أقدّم اختبارات متنوّعة وشاملة عبر تطبيق class room، google form	4.46	0.641	مرتفعة جداً	%89.2
2	أقدّمُ لطلابي تغذيةً راجعةً حول مهامهم وواجباتهم عبر المنصات الرقمية google class room، zoom، what's app	4.40	0.686	مرتفعة جداً	%88.0

5	أُعيدُ نتائجَ الاختبارات لطلبتي بعد تصحيحها بعد أُسبوع، إلكترونيا	4.27	0.687	مرتفعة جداً	%85.4
4	استخدم الحَزمَ في متابعتي لاختباراتي الإلكترونية من حيث الوقت والحضور	4.07	0.850	مرتفعة	%81.4
الدرجة الكلية		**4.36**	**0.511**	**مرتفعة جداً**	**%87.2**

تُشير المعطيات الواردة في الجدول(15) إلى أنَّ المتابعة (الاختبارات والدّرجات) لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل جاء بدرجةٍ مرتفعة جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ (4.36) مع انحراف معياريّ (0.51)، وبنسبة بلغت (87.2%)، وجاءت أهم مظاهر المتابعة (الاختبارات والدّرجات) لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل الفقرة رقم (1) والتي نصّت على (ألتزم بفترة الاختبارات المحدّدة من الجامعة إلكترونيا) حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.60)، مع انحراف معياريّ (0.56)، تلاها الفقرة رقم (3) الّتي نصّت على (أقدم اختبارات متنوعة وشاملة عبر تطبيق class room ،google form) حيث جاءت بمتوسط حسابيّ (4.46)، مع انحراف معياريّ (0.64)، تلاها الفقرة رقم (2) التي نصّت على (أقدّم لطلّابي تغذية راجعة حول مهامهم وواجباتهم عبر المنصّات الرّقمية google class room، zoom ،what's app) حيث جاءت بمتوسط حسابيّ (4.40)، مع انحراف معياريّ (0.69).

وكان أقلّها أهمّيةً الفقرة رقم (4) التي نصّتْ على (استخدمُ الحَزم في متابعتي لاختباراتي الإلكترونية من حيث الوقت والحضور) حيثُ جاءت بمتوسط حسابيّ (4.07)، مع انحراف معياري (0.85)، تلاها الفقرة رقم (5) التي نصّت على (أُعيد نتائج الاختبارات لطلبتي بعد تصحيحها بعد أُسبوع، إلكترونيا) حيث جاءت بمتوسط حسابيّ (4.27)، مع انحرافٍ معياريّ (0.69).

رابعاً: مجال المقررات الدراسية:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لفقرات المقرّرات الدّراسية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل مرتّبة حسب الأهمية، كما هو موضّح في الجدول (16)

جدول 16 المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات المقررات الدّراسية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل مرتّبة حسب الأهميّة

الترتيب	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة %
3	أربط بين المساق الذي أدرّسه وغيره من المساقات المرتبطة أثناء محاضرتي الإلكترونية	4.27	0.735	مرتفعة جداً	%84.5
4	أستفيد من تقييم الطّلبة لي (التغذية الراجعة العكسية) واطور نفسي بناء على ذلك	4.26	0.833	مرتفعة جداً	%85.2
1	أستعرض المادة العلمية من خلال اعداد محتوى رقمي باستخدام PowerPoint presentation google slides،	4.19	0.915	مرتفعة	%83.8
2	أقدّم مقررا الكترونيا لطلابي بدل الكتاب الورقي اثناء فترة التعليم عن بعد	4.18	0.899	مرتفعة	%83.6
6	أُشارك طلابي بمقررات دراسية حديثة متجددة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي	3.93	0.939	مرتفعة	%78.6
5	أطلب من طلبتي تقييم المساق الذي أدرسه عبر تطبيقات google form	3.64	1.058	مرتفعة	%72.8
	الدّرجة الكلّية	**4.08**	**0.631**	**مرتفعة**	**%81.6**

تُشير المعطيات الواردة في الجدول(16) إلى أنّ المقررات الدّراسية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل جاء بدرجةٍ مُرتفعة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.08) مع انحرافٍ معياريّ (0.63)، وبنسبة بلغت (81.6%)، وجاءت أهم مظاهر المقرّرات الدّراسية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل الفقرة رقم (3) والتي نصّت على (اربط بين المساق الذي أدرّسه وغيره من المساقات المرتبطة أثناء محاضرتي الإلكترونية) حيث جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.27)، مع انحراف معياريّ

(0.74)، تلاها الفقرة رقم (4) التي نصّت على (أستفيدُ من تقييم الطّلبة لي (التّغذية الرّاجعة العكسية) وأطور نفسي بناءً على ذلك) حيث جاءت بمتوسط حسابيّ (4.26)، مع انحراف معياريّ (0.83)، تلاها الفقرة رقم (1) التي نصّت على (أستعرض المادة العلميّة من خلال اعداد محتوى رقميّ باستخدام PowerPoint، google slides presentation) حيث جاءت بمتوسط حسابيّ (4.19)، مع انحراف معياريّ (0.92).

وكان أقلّها أهميّة الفقرة رقم (5) التي نصّت على (أطلبُ من طلبتي تقييم المساق الذي أدرِّسه عبرَ تطبيقات google form) حيثُ جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (3.64)، مع انحراف معياريّ (1.06)، تلاها الفقرة رقم (6) التي نصّت على (اشارك طُلّابي بمقرّراتٍ دراسيّةٍ حديثة متجدّدةٍ من خلال وسائل التّواصلِ الاجتماعيّ) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.93)، مع انحراف معياري (0.94)، تلاها الفقرة رقم (2) التي نصت على (أقدم مقررا الكترونيا لطلابي بدل الكتاب الورقي اثناء فترة التعليم عن بعد) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.64)، مع انحراف معياري (0.90).

خامساً: مجال التّفاعل مع الطّلبة أثناء اللّقاء الإلكترونيّ:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات التّفاعل مع الطّلبة اثناء اللقاء الالكتروني لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل مرتّبة حسب الأهمية، وذلك كما هو موضّح في الجدول (17)

جدول 17 المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات التّفاعل مع الطّلبة أثناء اللّقاء الإلكترونيّ لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل مرتبة حسب الأهمية

الترتيب	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة %
2	أشجع طلبتي على طرح الأسئلة في المحاضرة الإلكترونية من خلال النّقاش	4.58	0.599	مرتفعة جداً	%91.6
4	أُراعي الفروق الفردية بين الطّلبة أثناء تقديم محاضرتي الإلكترونية	4.57	0.520	مرتفعة جداً	%91.4
3	أسمح للطلبة بالتعبير عن آرائهم التي تختلف عن رأيي من خلال اللقاء الالكتروني	4.56	0.602	مرتفعة جداً	%91.2
5	أسمح لطلّابي بعرض مهامهم وواجباتهم أثناء المحاضرة الالكترونية	4.44	0.690	مرتفعة جداً	%88.8
1	أحفظ أسماء طلبتي وأناديهم بها أثناء المحاضرة الالكترونية	4.26	0.791	مرتفعة جداً	%85.2
	الدّرجة الكلّية	**4.48**	**0.510**	**مرتفعة جداً**	**%89.6**

تُشير المعطيات الواردة في الجدول(17) إلى أنّ التّفاعل مع الطّلبة أثناء اللّقاء الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل جاء بدرجة مرتفعةٍ جداً، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.48) مع انحراف معياريّ (0.51)، وبنسبة بلغت (89.6%)، وجاءت أهم مظاهر التّفاعل مع الطّلبة أثناء اللّقاء الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل الفقرة رقم (2) والتي نصت على (أشجّع طلبتي على طرح الأسئلة في المحاضرة الإلكترونية من خلال النّقاش) حيثُ جاءت بمتوسطٍ حسابيّ (4.58)، مع انحراف معياريّ (0.60)، تلاها الفقرة رقم (4) التي نصّت على (أُراعي الفروقَ الفردية بين الطّلبة أثناء تقديم محاضرتي الإلكترونية) حيثُ جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.57)، مع انحراف معياريّ (0.52)، تلاها الفقرة رقم (3) التي نصّت على (أسمحُ للطّلبة بالتّعبير عن آرائِهم الّتي تَختلفُ عن رأيي من خلال اللّقاء الإلكتروني) حيث جاءت بمتوسط حسابيّ (4.56)، مع انحراف معياريّ (0.60).

وكان أقلّها أهميّة الفقرة رقم (1) التي نصّت على (أحفظُ أسماءَ طَلَبتي وأُناديهم بِها أثناءَ المحاضَرة الإلكترونية) حيثُ جاءت بمتوسط حسابيّ (4.26)، مع انحراف معياريّ (0.79)، تلاها الفقرة رقم (5) التي نصّت على (أسمح لطلّابي بعرض مهامهم وواجباتهم أثناء المحاضرة الإلكترونية) حيث جاءت بمتوسط حسابيّ (4.44)، مع انحراف معياريّ (0.69).

الإجابة عن سؤال الدّراسة الفرعيّ الثّالث: هل هناك علاقة بين درجة المهارات الرّقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعةِ الخليل وأدائهم الأكاديميّ؟

للإجابة عن هذا التساؤل فقد تمّ حسابُ معامِل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) الذي يوضّح العَلاقة بينَ درجة المهارات الرّقميّة لدى أعضاءِ هيئة التّدريس في جامعة الخليل وأدائهم الأكاديميّ، كما هو موضّح في الجدول (18).

جدول 18 معامل الارتباط بيرسون الّذي يوضّح العلاقة بين درجة المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل وأدائهم الأكاديميّ

المُتغيّر المستقل	قيمة معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة الإحصائية
المهارات الرّقمية الأداء الأكاديميّ	0.824	0.000

تُشير المعطيات الواردة في الجدول (18) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة المهارات الرّقميّة لدى أعضاء الهيئة التّدريسيّة في جامعة الخليل وأدائهم الأكاديميّ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.824) وهي مرتفعةٌ بمستوى دلالة منخفضة يساوي (0.000)، والعلاقة بينمها طردية موجبة، كُلّما زادت المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس زاد الأداء التّدريسيّ وتحّسن.

الإجابة عن سؤال الدّراسة الفرعيّ الرّابع: والذي ينصُّ على " لا توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدّلالة (α≤0.05) في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى إلى (النّوع الاجتماعيّ، والرّتبة الأكاديميّة، ونوع الكلّية، وسنوات الخدمة، والتّفرغ).

وللإجابة عنْ هذا التّساؤل تمّ فحصُ الفرضيّات المتعلّقة بهِ، وهي كما يلي:

نتيجة الفرضيّة الأولى الّتي تنصُّ على:" لا توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عندَ مستوى الدّلالة (α≤0.05) في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغير النّوع الاجتماعيّ."

للتحقّق من صحة الفرضية السّابقة تمّ استخدام اختبار(ت) في قياس متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيرِ النّوع الاجتماعيّ." وقد حصلت الباحثة على النّتائج كما هي موضحة في جدول (19)

جدول 19 اختبار(ت) في قياس متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
المهارات الرّقمية	ذكر	73	4.13	0.548	87	0.981	0.329
	أنثى	16	3.98	0.40			
الأداء الأكاديميّ	ذكر	73	4.17	0.462	87	2.345	0.028
	أنثى	16	3.88	0.447			
الدّرجة الكلّية	**ذكر**	**73**	**4.15**	**0.479**	**87**	**1.726**	**0.098**
	أنثى	**16**	**3.93**	**0.470**			

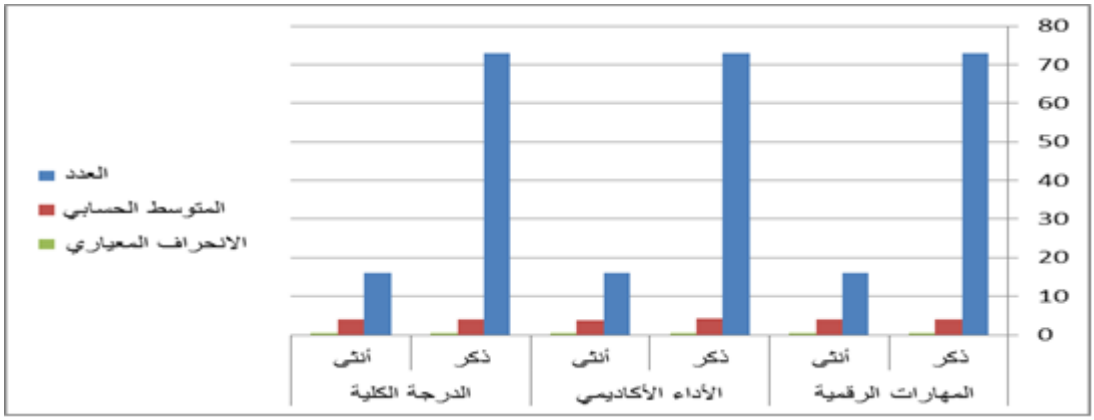
تُشير المعطيات الواردة في الجدول (19) إلى أنَّه لا توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α≤0.05) في دَرجة توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل تُعزى لمتغيّر النّوع، وذلك لأنَّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.329) أي أنّ هذه القيمة أكبرُ من قيمة ألفا (0.05)، كما أنّ قيمة (ت) المحسوبة بلغت (0.981)، وهي أقلُّ من القيمة (ت) الجدوليّة البالغة

(1.99)، وقد كانت إجابات المبحوثين بدرجة مرتفعةٍ حيث بلغ المتوسطُ الحسابيُّ للذّكور (4.13) وعند الإناث (3.98)،

كما تُشير المُعطيات الواردة في الجدول(18) أنّه تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل تعزى لمتغير النوع، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.028) أي أنّ هذه القيمة أقلُّ منْ قيمة ألفا (0.05)، كما أنّ قيمة (ت) المحسوبة بلغت (2.345)، وهي أكبرُ من القيمة (ت) الجدوليّة البالغة (1.99)، وقد كانت إجاباتُ المبحوثين مرتفعةً حيثُ بلغ المتوسطُ الحسابيُّ للذكور (4.14) وعند الإناث (3.88)، وكانت الفروق لِصالح الذّكور والذين كان أداؤهم الأكاديميّ أعلى.

وتُشيرُ المُعطيات الواردة في الجدول (19) أنّه لا تُوجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات استجابات عينة الدراسة تُعزى لِمتغيّر النّوع، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.098)، أي أنّ هذه القيمة أكبرُ من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (1.726) وهي أقلّ من القيمة (ت) الجدوليّة والبالغة (1.99)، وقد كانت إجابات المبحوثين بدرجةٍ مرتفعةٍ حيثُ بلغ المتوسّطُ الحسابيُّ للذّكور (4.15) وعِند الإناث (3.93).

شكل 6 نتائج اختبار(ت) في قياس متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ



تُشير المعطيات الواردة في الشّكل (6) أنّ نسبة عدد الذّكور مقارنة بعدد الاناث هي أكبر، حيثُ بلغ عدد الذّكور (73) مقابل (16) من الاناث، ومن خلال الشّكل يتضح أن الفروق بين الاناث والذّكور جاءت لصالح الذّكور في محور الأداء الأكاديميّ، بينما لم يَظهر فروق في جانب المهارات الرّقمية.

نتيجة الفرضيّة الثّانية والتي تنصُّ على:" لا توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر الرّتبة الأكاديميّة.

للتّحقّق من صحة الفرضيّة السّابقة حسب متغّير سنوات الخدمة، تمّ استخدامُ اختبار تحليل التّباين الأُحاديّ (One Way ANOVA) للفروقِ في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر الرّتبة الأكاديميّة، وقد توصّلت الباحثة إلى النتائج كما هو في الجدول (20)

جدول 20 نتائج اختبار تحليل التّباين الأُحادي (*One Way ANOVA*) في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر الرّتبة الأكاديميّة

المجال	مَصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسط المربّعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائية
المهارات الرّقميّة	بينَ المجموعات	2.477	2	1.238	4.478	0.014
	داخلِ المجموعات	23.785	86	0.277		
	المجموع	26.262	88			
الأداء الأكاديميّ	بين المجموعات	1.602	2	0.801	3.848	0.025
	داخل المجموعات	17.903	86	0.208		
	المجموع	19.505	88			
الدّرجة الكلّية	**بين المجموعات**	**1.980**	**2**	**0.990**	**4.591**	**0.013**
	داخل المجموعات	**18.545**	**86**	**0.216**		
	المجموع	**20.525**	**88**			

تُشير المعطياتُ الواردةُ في الجدول (20) إلى أنّهُ تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل تُعزى لمتغيّر

الرّتبة الأكاديميّة، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.014) أي أنّ هذه القيم أقلّ مِن قيمة ألفا (0.05)، كما أنّ قيمة (ف) المحسوبة بلغت (4.478) وهيَ أكبرُ من القيمة (ف) الجدوليّة البالغة (3.09).

تُشير المعطيات الواردة في الجدول (20) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأداء الأكاديميّ لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل تُعزى لمتغيّر الرّتبة الأكاديميّة، وذلك لأن قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.025) أي أنّ هذه القيم أقلّ من قيمة ألفا (0.05)، كما أنّ قيمة (ف) المحسوبة بلغت (3.848) وهي أكبر من القيمة (ف) الجدوليّة البالغة (3.09).

تُشير المعطيات الواردة في الجدول (20) إلى أنّه توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر الرّتبة الأكاديميّة، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.013) أي أنّ هذه القيم أقلّ من قيمة ألفا (0.05)، كما أنّ قيمة (ف) المحسوبة بلغت (4.591) وهي أكبرُ من القيمة (ف) الجدوليّة والبالغة (3.09)

ولمعرفة مصدر الفروق فقد تمّ استخراج نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية متوسطات استجابات عينة الدّراسة تُعزى لمتغيّر الرّتبة الأكاديميّة، كما هو موضح في الجدول (21)

جدول 21 نتائج اختبار (*LSD*) للمقارنات البعدية في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير التربة الأكاديمية

المجال	الرّتبة الأكاديميّة	مدرّس	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك فأعلى
المهارات الرّقميّة	مدرّس		-0.34841*	−0.27615
	أستاذ مُساعد			0.07226
	أستاذ مُشارك فأعلى			
الأداء الأكاديميّ	مدرس		-0.28461*	−0.17838
	أستاذ مساعد			0.10623
	أستاذ مشارك فأعلى			

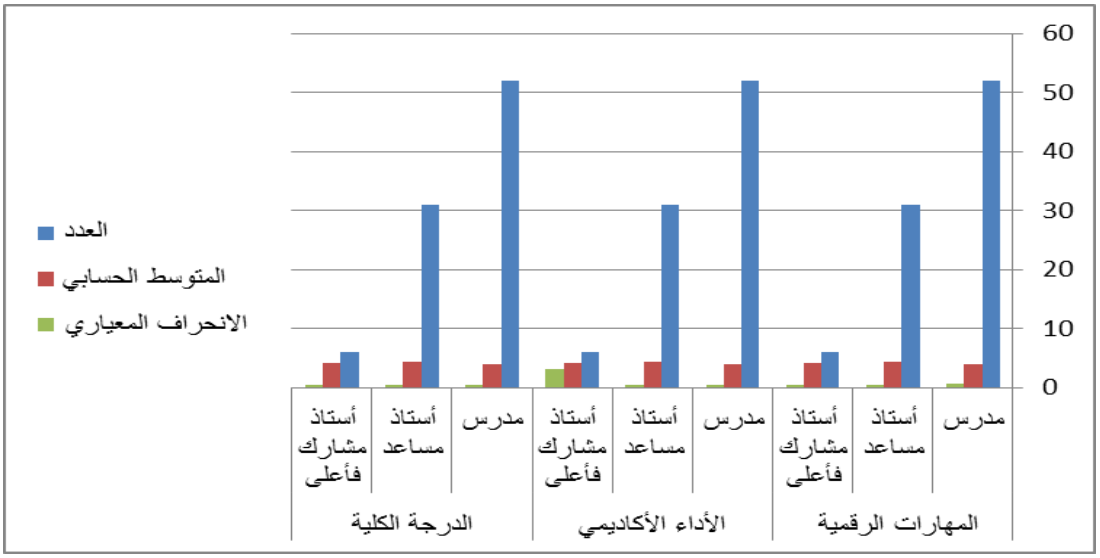
الدّرجة الكلية	مدرس		-0.31415*	-0.22365
	أستاذ مساعد			-0.09050
	أستاذ مشارك فأعلى			

تشير المعطيات الواردة في الجدول(21) إلى أنّ الفروق كانت بين أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل من الرّتبة الأكاديميّة مُدرّس وأستاذ مُساعد عند المهارات الرّقميّة والأداء الأكاديميّ وكذلك عند الدّرجة الكلية، وكانت الفروق لصالحِ أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل والذين يحملون رتبة أستاذ مساعد، عند مجالات الدّراسة ومحاورها وعند الدّرجة الكلّية، والذي كانت متوسطات استجاباتهم أعلى من أعضاء هيئة التدريس الذين يحملون الرّتبة الأكاديميّة مُدرس وأستاذ مُشارك فأعلى، ويتّضح ذلك من خلال الجدول(22) الذي يوضّح الأعداد، والمتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة للفروق في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر الرّتبة الأكاديميّة.

جدول 22 الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر الرّتبة الأكاديميّة

المجال	الرّتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الرّقميّة	مُدرّس	52	3.96	0.573
	أستاذ مُساعد	31	4.31	0.452
	أستاذ مشارك فأعلى	6	4.24	0.428
الأداء الأكاديميّ	مدرس	52	4.01	0.496
	أستاذ مساعد	31	4.30	0.403
	أستاذ مشارك فأعلى	6	4.19	3.20
الدّرجة الكلية	**مدرس**	**52**	**3.99**	**0.500**
	أستاذ مساعد	**31**	**4.30**	**0.415**
	أستاذ مشارك فأعلى	**6**	**4.21**	**0.364**

شكل 7 الأعداد، المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة للفروق في متوسّطات استجابات عينة الدّراسة تُعزى لمتغيّر الرّتبة الأكاديميّة



نُلاحظ من خلال الشّكل (7) أنّ العينة بلغت من فئة مُدرّس (52) عضو هيئة تدريس وهي أكبر من عدد أعضاء هيئة التّدريس من فئة استاذ مساعد التي بلغت (31) وأُستاذ مشارك فأعلى والتي بلغت (6) ويعود ذلك إلى أنّ أعضاء هيئة التّدريس من فئة أُستاذ مُساعد وأُستاذ مشارك فأعلى ترتبط بالمساهمات البحثية وليس بالمؤهل العلميّ وبالتّالي فإنّ عدد أعضاء هيئة التّدريس من فئة مدرّس كانت بنسبة أكبر في العينة.

نتيجة الفرضيّة الثّالثة التي تنصّ على: "لا توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر نوع الكُلّيّة.

للتّحقّق من صحّة الفرضيّة السّابقة تمّ استخدام اختبار(ت) في متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر نوع الكُلّيّة، وقد حصلت الباحثة على النّتائج كما هي موضّحة في جدول (23).

جدول 23 نتائج اختبار ت في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير نوع الكلية

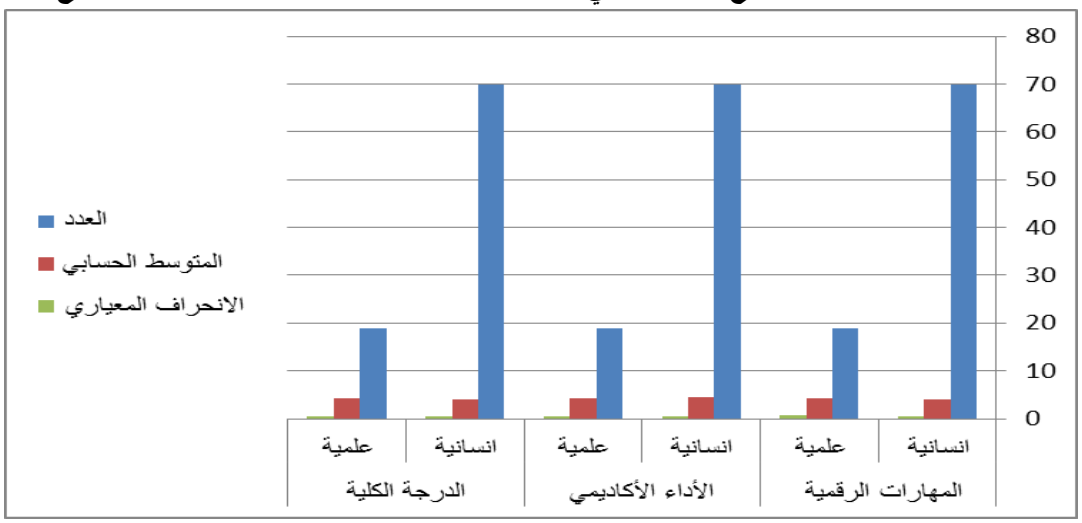
المجال	نوع الكلية	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائيّة
المهارات الرّقميّة	انسانية	70	4.05	0.511	87	−1.797	0.076
	علمية	19	4.30	0.636			
الأداء الأكاديميّ	انسانية	70	4.53	0.405	87	−2.783	0.007
	علمية	19	4.38	0.605			
الدرجة الكلية	**انسانية**	**70**	**4.05**	**0.428**	**87**	**−2.395**	**0.019**
	علمية	**19**	**4.34**	**0.607**			

تُشير المعطيات الواردة في الجدول(23) أنه لا توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل تُعزى لمتغيّر نوع الكلّية، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائية بلغت (0.072) أي أنّ هذه القيمة أكبرُ من قيمة ألفا (0.05)، كما أنّ قيمة (ت) المحسوبة بلغت (1.797−)، وهي أقلّ مِن القيمة (ت) الجدوليّة والبالغة (1.99)، وقد كانت إجابات المبحوثين بدرجةٍ مرتفعةٍ جداً ومرتفعة، حيثُ بلغ المتوسّط الحسابيّ لأعضاء هيئة التّدريس في الكلّيات الإنسانيّة في جامعة الخليل (4.05) وعند أعضاء هيئة التّدريس في الكلّيات العلميّة في جامعة الخليل (4.30).

كما تُشير المعطيات الواردة في الجدول(23) أنّهُ توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأداء الأكاديميّ لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل تُعزى لمتغيّر نوع الكلّية، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.007) أي أن هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (2.783) وهي أكثر من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (1.99)، وقد كانت إجابات المبحوثين مرتفعة جداً، حيث بلغَ المتوسّط الحسابيّ لأعضاء هيئة التّدريس في الكلّيات الإنسانيّة في جامعة الخليل (4.53) وعند أعضاء هيئة التّدريس في الكلّيات العلميّة في جامعة الخليل (4.38)، وكانت الفروق لصالح أعضاء هيئة التّدريس في الكلّيات العلميّة في جامعة الخليل.

وتشير المعطيات الواردة في الجدول (22) إلى أنّهُ توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر نوع الكلّية، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائيّة بلغت (0.019) أي أن هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، كما أنّ قيمة (ت) المحسوبة بلغت (2.395) وهي أقلّ من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (1.99)، وقد كانت إجابات المبحوثين بدرجة مرتفعةٍ جداً ومرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية في جامعة الخليل (4.05)، وعند أعضاء هيئة التّدريس في الكلّيات العلميّة في جامعة الخليل (4.34)، وكانت الفروق لصالح أعضاء هيئة التّدريس في الكلّيات العلميّة في جامعة الخليل.

شكل 8 نتائج اختبار ت في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير نوع الكلية



نلاحظ من خلال الشّكل (8) أنّ عدد أعضاء هيئة التّدريس ضمن الكلّيات العلميّة قد بلغ (19) بمتوسط حسابي (4.34)، وهو أقلّ من عدد أعضاء هيئة التّدريس في الكلّيات الإنسانيّة الذي جاء بمتوسّط حسابيّ (4.05) ويعود السّبب في ذلك إلى عدد الكلّيات الإنسانيّة بمختلف تخصصاتها أكبرُ منها في الكليات العلميّة في جامعة الخليل. وتُظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة وجود فروق بدرجةٍ مرتفعةٍ جداً ومرتفعة وكانت الفروقُ لصالح أعضاء هيئة التّدريس في الكلّيات العلميّة في جامعة الخليل.

نتيجة الفرضيّة الرّابعة والتي تنصُّ على: "لا توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر سنوات الخدمة."

للتّحقّقِ من صحّةِ الفرضيّة السّابقة حسب متغيّر سنوات الخدمة، تم استخدامُ اختبار تحليل التّباين الأُحادي (One Way ANOVA) للفروق في متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر سنوات الخدمة، وقد توصّلت الباحثة إلى النّتائج كما هو موضح في الجدول (24).

جدول 24 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (*One Way ANOVA*) في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر سنوات الخدمة

المجال	مَصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائية
المهارات الرّقميّة	بين المجموعات	2.794	2	1.397	5.120	0.008
	داخل المجموعات	23.467	86	0.273		
	المجموع	26.262	88			
الأداء الأكاديميّ	بين المجموعات	1.241	2	0.620	2.921	0.059
	داخل المجموعات	18.265	86	0.212		
	المجموع	19.505	88			
الدّرجة الكلّية	**بين المجموعات**	**1.841**	**2**	**0.921**	**4.237**	**0.018**
	داخل المجموعات	**18.684**	**86**	**0.217**		
	المجموع	**20.525**	**88**			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (24) إلى أنّه توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل تعزى لمتغيّر سنوات الخدمة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.008) أي أنّ هذه القيم أقلُّ من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (5.120)، وهي أكبر من القيمة (ف) الجدولية والبالغة (3.09).

تشير المعطيات الواردة في الجدول (23) إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأداء الأكاديميّ لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.059) أي أنّ هذه القيم أكبرُ من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (2.921)، وهي أقلّ من القيمة (ف) الجدولية والبالغة (3.09).

تشير المعطيات الواردة في الجدول (24) إلى أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدّراسة تُعزى لمتغيّر سنوات الخدمة، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائية بلغت (0.018) أي أنّ هذه القيم أقلّ من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (4.237) وهي أكبرُ من القيمة (ف) الجدولية والبالغة (3.09

ولمعرفة مصدر الفروق فقد تم استخراج نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية في متوسّطات استجابات عينة الدّراسة تُعزى لمتغير سنوات الخدمة وذلك كما هو موضّح في الجدول (25)

جدول 25 نتائج اختبار (*LSD*) للمقارنات البعدية في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	5 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
المهارات الرقمية	أقل من 5 سنوات		−0.47899*	−0.41751*
	5 – 10 سنوات			0.06148
	أكثر من 10 سنوات			
الدرجة الكلية	**أقل من 5 سنوات**		**−0.36120***	**−0.35662***
	5 – 10 سنوات			**0.00459**
	أكثر من 10 سنوات			

تشير المعطيات الواردة في الجدول(25) إلى أنّ الفروق كانت بين أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل والذين سنوات خبرتهم أقلُّ من 5 سنوات وبين الذين سنوات خبرتهم من 5 سنوات فأكثر، وكانت

الفروق لصالح أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل والذين سنوات خبرتهم من 5 سنوات فأكثر، والّذين كانت اتجاهاتهم نحوَ توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الاكاديمي أعلى من أعضاء هيئة التدريس الذين سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات، ويتضح ذلك من خلال الجدول (26) والذي يوضح الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

جدول 26 الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الرقمية	أقل من 5 سنوات	18	3.76	0.711
	5 – 10 سنوات	22	4.23	0.334
	أكثر من 10 سنوات	49	4.17	0.511
الأداء الأكاديمي	أقل من 5 سنوات	18	3.89	0.635
	5 – 10 سنوات	22	4.15	0.390
	أكثر من 10 سنوات	49	4.19	0.414
الدرجة الكلية	**أقل من 5 سنوات**	**18**	**3.83**	**0.653**
	5 – 10 سنوات	**22**	**4.19**	**0.337**
	أكثر من 10 سنوات	**49**	**4.48**	**0.434**

نتيجة الفرضية الخامسة والتي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة لمتغير التفرغ.

للتّحقق من صحة الفرضيّة السّابقة تمّ استخدام اختبار(ت) متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر التّفرغ، وقد حصلت الباحثة على النّتائج كما هي موضّحة في الجدول (27).

جدول 27 نتائج اختبار ت في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تعزى لمتغير التفرغ

المجال	التفرغ	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
المهارات الرقمية	مدرس متفرغ	38	4.33	0.452	87	3.506	0.001
	غير متفرغ	51	3.94	0.556			
الأداء الأكاديمي	مدرس متفرغ	38	4.27	0.427	87	2.653	0.010
	غير متفرغ	51	4.03	0.476			
الدرجة الكلية	**مدرس متفرغ**	**38**	**4.29**	**0.413**	**87**	**3.291**	**0.001**
	غير متفرغ	**51**	**3.98**	**0.941**			

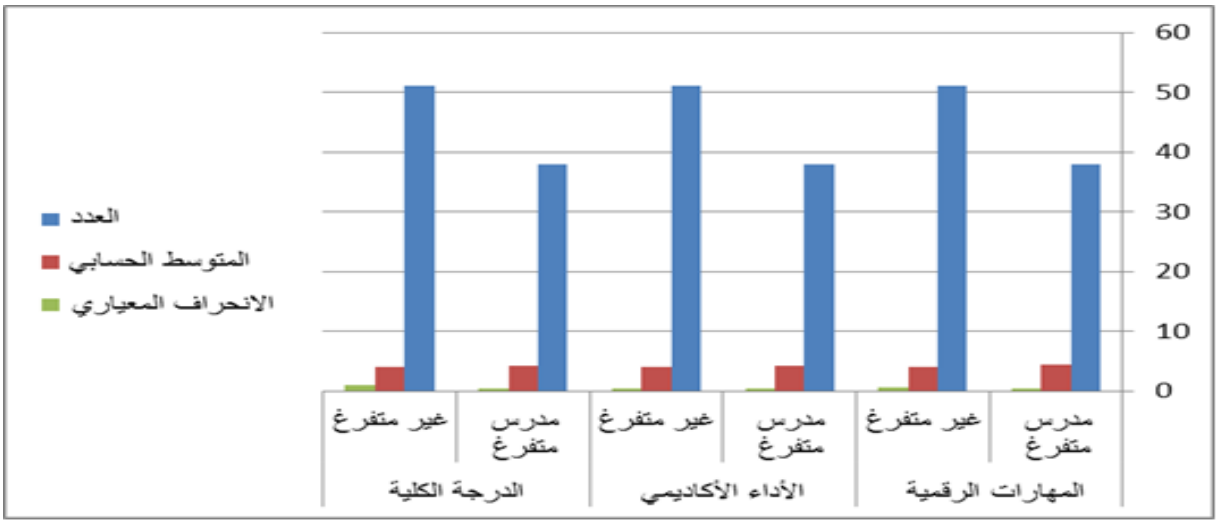
تشيرُ المعطياتُ الواردةُ في الجدول (27) أنّه توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائّية عندَ المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل تُعزَى لمتغيّر التّفرغ، وذلك لأنّ قيمة الدّالة الإحصائية بلغت (0.001) أي أنّ هذه القيمة أقلُّ من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (3.506)، وهي أكبرُ من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (1.99)، وقد كانت إجابات المبحوثين بدرجةٍ مرتفعةٍ جداً، ومرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ لأعضاء هيئة التّدريس المتفرّغين في جامعة الخليل (4.33)، وعند أعضاء هيئة التّدريس غير المتفرّغين في جامعة الخليل (3.94)، وكانت الفروقُ لصالح أعضاء هيئة التدريس المتفرغين في جامعة الخليل.

وتُشير المعطيات الواردة في الجدول(27) أنّه تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأداء الأكاديميّ لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل تُعزى لمتغير التفرغ، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.010) أي أن هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (2.653) وهي أكبر من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (1.99)، وقد كانت إجابات بدرجة مرتفعة جداً ومرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي لأعضاء هيئة التدريس المتفرغين في جامعة الخليل (4.27) وعند أعضاء هيئة التدريس غير المتفرغين في جامعة الخليل (4.03)،

وكانت الفروق لصالح أعضاء هيئة التّدريس المتفرّغين في جامعة الخليل، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية عند درجة الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل.

وتشير المعطيات الواردة في الجدول(27) إلى أنّه توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر التفرغ، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.001) أي أن هذه القيمة أقل من قيمة ألفا (0.05)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (3.291) وهي أكبر من القيمة (ت) الجدولية والبالغة (1.99)، وقد كانت الإجابات بدرجة مرتفعة جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأعضاء هيئة التّدريس المتفرّغين في جامعة الخليل (4.29) وعند أعضاء هيئة التّدريس غير المتفرغين في جامعة الخليل (3.98)، وكانت الفروق لصالح أعضاء هيئة التّدريس المتفرغين في جامعة الخليل.

شكل 9 نتائج اختبار ت في متوسطات استجابات عينة الدّراسة تُعزى لمتغير التفرغ



يظهر من الشّكل(9) أنّ عدد أعضاء هيئة التّدريس من فئة متفرغ بلغ (38) وهي أقلُّ بالمقارنة مع عدد أعضاء هيئة التّدريس غير المتفرغين والذين بلغ عددهم (51) ويعود ذلك إلى انّه تم ارسال الاستبيان الكترونيا الى المدرسين المتفرغين وغير المتفرغين لكن كانت نسبة الاستجابات في برنامج المكثّف عالية جداً وبالتّالي كان عدد استجابات غير المتفرغين أكبر ، وتظهر المتوسّطات الحسابية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات عينة الدراسة تُعزى إلى متغير التّفرغ لصالح أعضاء هيئة التّدريس غير المتفرّغين.

نتائج المقابلات

- **هل تعتقد أنّ هناك أهميةً لتوظيف المهارات الرقميّة على ادائك التدريسي؟ وما هي أهم المهارات الرّقمية التي تجدها هامةً لأدائك الأكاديمي؟**

اشار 90% من المبحوثين إلى اعتقادهم الجازم الى اثر المهارات الرقمية في التدريس بوصفها متطلبا اساسية في ظل التقدم التكنلوجي الحاضر، وهي سمة التعليم الحالي خاصة بعد الحالة التي افرزتها ازمة كورونا من الحاجة الماسة لوجود بدائل فعالة قدارة على ضمان استمرارية التعليم واهم هذه المهارات كما ذكرها المبحوثين: مهارة التواصل الالكتروني مع الطلبة ، مهارة تحويل المحتوى التعليمي الى محتوي رقمي سهّل التداول والمراجعة مع الطلبة، مهارات البحث العلمي، فيما اشار 10% من المبحوثين أن المهارات الرقمية ليست وسيلة ناجعة لتقديم المحتوى التعليمي كما يتم فعليا خلال المحاضرة الوجاهية .

- **ما هي الخُطُوات التي قمتَ بها لتوظيف التّكنولوجيا الرّقمية في مساقاتك؟ وهل واجهتك عوائق حالتْ دون ذلك؟**

أشار 80% من المبحوثين ضمن فئة المتفرغين وغير المتفرغين أنّهم انتسبوا للدورات التي اقرتها الجامعة وشاركوا في التدريبات المكثفة التي قدمتها كلية التكنولوجيا وذلك بهدف بناء قدراتهم الرقمية، وهذا ما أشارت إليه أحد أعضاء هيئة التّدريس من الاناث إلى انّها لم تكن تعرف معظم التّطبيقات التي تمّ التّدريب عليها من قبل، ولكنّها بعد التّدرب عملت على تطوير نفسها ذاتيّا، واستخدمت اليوتيوب لمتابعة فيديوهات كيفيّة التّدرب على تطبيقات جوجلclass room، وجوجل درايف، وآليات التّواصل مع الطّلاب، كما اكد أحد أعضاء هيئة التّدريس برتبة استاذ مُشارك إلى أنّ الجامعة زودتهم بكود خاص للنفاذ الى الإنترنت وسهّلت لهم مجموعة من التّسهيلات والتّطبيقات والدّورات الرّقميّة

المتخصّصة، التي جعلته يعمل على تطويرِ مهاراتِه وخبراتِه وخاصّة في مجال تخصّصه، وبالتّالي فإن هذا الأمر انعكس عليه شخصياً وعملياً؛ حيث أصبح لديه القُدرة على المشاركة في النّدوات والمؤتمرات العلميّة، كما أدى تطوير قدراته الرّقميّة من خلال بعض التّدريبات المتخصّصة إلى رفع كفاءته في تخصصه وهو ما اشرا اليه أحد رؤساء الأقسام في كلية التكنولوجيا أنّه وفي ظلِّ أزمة كورونا ونتيجة للحالة الوبائيّة الّتي أدّت لتعطّل الجامعة فإنه تمّ وضعُ خطةٍ شاملةٍ لتفعيلِ التّعليم الرّقميّ والإلكترونيّ في جامعة الخليل، وذلك من خلال استعراض الحاجات التّدريبية لما يقوم به المحاضرون، حيث تمّ عقد دورات تدريبيّة عامة في حُزم أوفيس وبوربوينت لبعض المدرّسين، بالإضافة لدورات متخصّصة في تطبيقات جوجل التّعليمية التي اعتمدتها جامعة الخليل بناء على الاحتياج الخاص بأعضاء هيئات التّدريس، وتتوافق هذه النتيجة مع ما اكده عميد كلية تكنولوجيا المعلومات أنّ 95 % من أعضاء هيئة التّدريس أبدوا التزاماً كاملاً وحقيقيا في المشاركة والاستفادةِ من هذه البرامج، وأنّ نسبة ممن لم يلتزموا لديهم المهارة ويمتلكون القدرة على التّعامل مع التّطبيقات والبرامج الّتي تم رصدها

بينما أشار 20% من المبحوثين ضمن فئة غير متفرغين، أنّه لم يلتزموا بالتّدريبات التي تمّ عقدها بالجامعة، مؤكدين أنّ عملهم كمدرّسين غير متفرغين وغير ملتزمين ببرنامج تدريسيّ لم يكن من الضّروري له الالتزام بهذه الدّورات، مؤكّدين أيضا أنّهم حاولوا بناء قدراتهم الرّقميّة من خلال مجال عملهم الآخر، أما فيما يخص العوائق أكد 70% من المبحوثين ان العوائق لم تكن عوائق جذرية وانما مؤقتة ارتبطت ببطئ شبكات الانترنت وانقطاعها في بعض الاحيان، الاصابة المرضية بفيروس كورونا وعدم تواجد جميع الطلبة بسبب ظروف تقنية أو اسباب شخصية، فيما أشار 30% أنهم لم يواجهوا عوائق فقد توفرت لديهم المهارة والحسابات الجامعية كانت مجهزة بشكل متكامل مما سهل عملية التواصل مع الطلبة ورصد حضورهم للمحاضرات وانما العوائق مرتبطة بالطلبة بشكل مباشر في عدم التزامهم في المحاضرات بالوقت المناسب .

- **هل حقّق التّعليم الرّقمي إبان أزمة كورونا تأثيراً على نوعية التّدريس الّذي قمت به؟**

أكد 90% من المبحوثين أن ازمة كورونا كانت تحد حقيقي وطارئ لم يكن بالحسبان وان الازمة والعمل تحت الضغط كان لهما أثر كبير في تغيير اليات التدريس واليات تناول وشرح المواضيع المتعلقة بالمساق وهذا اثر بشكل مباشر على طبيعة المحتوى المقدم وكيفية تقديمه وتناوله مع الطلاب فيما تم التركيز على أداء الطلاب ومشاركتهم في عمل عروض تقديمية من خلال تكليفهم بمهام بحثية تخص المساق ومن ثم عرضها على الزملاء، وهذا فعّل نوعية المشاركة والتفاعل بشكل واضح ومختلف عن المحاضرة الوجاهية وهذا ما ذكره أحد أعضاءُ هيئة التدريس الذي أكّد ان هناك بعض الطّلاب الذين برزت قُدراتهم أثناء التّعلم الرّقميّ؛ من خلال مشاركتهم الفاعلة في طرح اسئلة ومتابعة النّقاش والتّفاعل في المحاضرة ما كان له أثر بشكل مباشر على المدرّس واثارة دافعيّته لتقديم محتوى متنوّع وبأساليب شائقة.

- **هل ترغب مستقبلا بتحويل بعض مساقاتك إلى مساقات رقميّة يتم اعطاؤها عبر التّطبيقات الرّقمية والإلكترونية؟**

اشار 60% من المبحوثين أنّ لديه الرّغبة في تحويل بعض المساقات إلى مساقات الكترونية وذلك تسهيلاً على الطلاب ولأنهم وجدوا متعة وتفاعل في اعطاء المحاضرة الالكترونية وتفاعل الطلاب في آليات تناول مفاهيم ومصطلحات والمواد المعرفية في المساق، فيما أشار 40 % من المبحوثين أنّه ليس لديه الرغبة في ذلك وانما اذا تم فرض الموضوع من قبل ادارة الجامعة فلا مانع لديه من العمل على تطوير محتوى مساقاته الكترونيا .

الفصل الخامس

تفسير النّتائج ومناقشتها

الفصل الخامس

تفسير النّتائج ومناقشتها

تمهيد

بعد إجراء هذه الدّراسة التي هدفت دراسة مدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الأكاديميّ، فإن الباحثة قد توصّلت إلى النّتائج التّالية:

أولاً: مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة نتائج سؤال الدّراسة الرّئيس: ما مدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الأكاديمي؟

لمناقشة نتيجة السؤال الرئيس لا بُدَّ من مناقشة نتائج سُؤال الدّراسة الفرعيّ الأوّل: ما مدى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل؟

تُشير النّتائج إلى أنّ مستوى توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريسِ في جامعةِ الخليلِ جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ، حيثُ بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.10) مع انحراف معياريّ (0.55)، حيثُ جاءت المهارات الرّقميّة الأساسّية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعةِ الخليل بدرجةٍ مرتفعةٍ جداً، و كانَ أهمُّ المهارات الرّقميّة الأساسّية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل(استطعت مشاركة الشّاشة أثناء التّواصل مع طُلّابي في المحاضرة الإلكترونيّة، وقُدرة على التّواصل مع طلّابي من خلالِ خدمات البريد الإلكتروني، تلاها القُدرة على استخدام محركاتِ بحثٍ مختلفةٍ عبرَ الشّبكة العنكبوتيّة مثل (chrome، Explorer)، ثم جاء بعدها القُدرة على استخدام محادثاتِ الفيديو أثناء المحاضرة الإلكترونيّة.

وتَعزو الباحثة ذلك إلى الجهود الّتي قامت بها الجامعة في تطويرِ أعضاء هيئة التّدريس رقمياً؛ وذلك لمواجهة اغلاقات الجامعة في ظل أزمة كوفيد 19 ومن أجل استمراريّة العمليّة التّعليميّة ومنْ خِبرة

الباحثة في دراسة بعض مساقات الماجستير إلكترونيا فقد حرصَ أعضاءُ هيئة التّدريس على مواكبة تطبيقات وبرمجيات هامّة ما انعكس على أدائهم، حيث استخدم أعضاء هيئة التّدريس أدواتٍ إلكترونية خاصّة بهم مثل هواتفهم النّقالة والواتس والبريد الإلكتروني وأجهزة الحواسيب المحمولة؛ من أجل متابعة العمليّة التّعليميّة والتّواصل مع طلّابهم، وهوَ ما يعكسُ نتيجة أنّ المهارات الأساسية جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ جدا ، وهذه المهارات الرّقميّة الأساسيّة تعكسُ وجودها من خلال الممارسةِ اليوميّة الّتي يقومُ بها أعضاء هيئة التّدريس من خلال استخدام أدواتٍ وتطبيقاتٍ تكنولوجيةٍ يوميّةٍ تمسُّ حياتِهم بشكلٍ مُباشرٍ و تتمثّل في برامجَ وتطبيقات الأجهزة الذّكية الّتي سهّلت الولوج إلى عامل التّكنولوجيا والتّعامل معَ المهارات الأساسية بوصفها أجهزة حواسيب متنقّلة ما مكّن أعضاء هيئة التّدريس من التّعامل مع البرامجِ والمهامِ الاساسّية مثل البريد الإلكترونيّ ومشاركة الملفّات وتفعيلِ الدّردشةِ وتشغيلِ تطبيقاتِ التّواصل الاجتماعيّ مثل الواتس اب والفيس بوك وبرامجَ الدّردشة الّتي تمكّن من مشاركةِ مكالماتِ الفيديو والدّردشة الكتابيّة وبعضُ برامج المحادثة، وهوَ ما أكّده بعض أعضاءِ هيئة التّدريس من خلال المقابلات المقننة تأكيداً على ما ورد .

وقد أكّدت دراسة الزّهراني (2018) إلى أنّ التّطوير المهنيّ الإلكترونيّ لعضو هيئة التّدريس له أثرٌ كبيرٌ في عملية التّعليم، وأنّ قلّة البرامج التّدريبيّة الإلكترونيّة الّتي تعدُّ من مُتطلباتِ العصرِ الرّقميّ كان أحدِ أهمِّ مُعوقات التّنمية المهنيّة لأعضاءِ هيئة التّدريس.

أمّا في مجال المهارات الرّقميّة المتقدّمة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ، وكان أهمّها مشاركة المُحتوى التعّليميّ مع طُلّابي من خلال تطبيقات (google drive)، تلاها رصدُ علامات طلّابي عبر المنصّة الإلكترونيّة (students portal). ثُمّ طرح واجبات للطلبة من خلال منصات التعليم الرقمي، وترى الباحثة أنَّ ذلك يتحقق من خلال الدورات المكثفة والمتخصصة التي قامت كلية العلوم والتكنولوجيا بتقديمها للمدرّسين المتفرّغين وغير المتفرّغين والعاملين على العُقود، ومن

خلال المقابلات المقننة أكد أحد رؤساء الأقسام في كلية التكنولوجيا أنّه وفي ظلِّ أزمة كورونا ونتيجة للحالة الوبائيّة الّتي أدّت لتعطّل الجامعة فإنه تمّ وضعُ خطةٍ شاملةٍ لتفعيلِ التّعليم الرّقميّ والإلكترونيّ في جامعة الخليل، وذلك من خلال استعراض الحاجات التّدريبية لما يقوم به المحاضرون، حيث تمَّ تحديدُ الأدوات الّتي يُمكن استخدامها من خلال استعراض الأنشطة الّتي يقومُ بها عضو هيئة التّدريس والتي تشملُ إلقاء المحاضرات، ورفعُ المواد التّعليمية، ومناقشةِ الطّلاب والتّواصل معهم، وعقد الاختبارات وآليات التّقييم، حيث تمّ عقد دورات تدريبيّة عامة في حُزم أوفيس وبوربوينت لبعض المدرّسين، بالإضافة لدورات متخصّصة في تطبيقات جوجل التّعليمية التي اعتمدتها جامعة الخليل بناء على الاحتياج الخاص بأعضاء هيئات التّدريس، وأكّد عميد كلية تكنولوجيا المعلومات أنّ 95 % من أعضاء هيئة التّدريس أبدوا التزاماً كاملاً وحقيقيا في المشاركة والاستفادةِ من هذه البرامج، وأنّ نسبة ممن لم يلتزموا لديهم المهارة ويمتلكون القدرة على التّعامل مع التّطبيقات والبرامج الّتي تم رصدها، كما أشار أحد أعضاء هيئة التّدريس برتبة استاذ مُشارك إلى أنّ الجامعة زودتهم بكود خاص للنفاذ الى الإنترنت وسهّلت لهم مجموعة من التّسهيلات والتّطبيقات والدّورات الرّقميّة المتخصّصة، التي جعلته يعمل على تطويرِ مهاراتِه وخبراتِه وخاصّة في مجال تخصّصه، وبالتّالي فإن هذا الأمر انعكس عليه شخصياً وعملياً؛ حيث أصبح لديه القُدرة على المشاركة في النّدوات والمؤتمرات العلميّة، كما أدى تطوير قدراته الرّقميّة من خلال بعض التّدريبات المتخصّصة إلى رفع كفاءته في بناء برنامج علاجي ارشادي وتصميمه، وبناء اختبار نفسي الكتروني واستخدامه (model).

واختلفت نتيجة الدّراسة الحالية مع دراسة النجار (2019) ودراسة حسونة (2019) أظهرت قصوراً في استخدام المهارات الرّقمية لدى معلميّ الحاسوب والتّكنولوجيا في التّربية والتّعليم حيث جاءت درجة توفر المهارات الرقمية بدرجة متوسطة.

مناقشة سؤال الدراسة الفرعي الثاني: ما مستوى الاداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل؟

تشير النتائج إلى أنّ الأداء الأكاديميّ في ضوء المهارات الرّقميّة لأعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل جاءَ بدرجةٍ مرتفعةٍ، حيث بلغَ المتوسّط الحسابيّ (4.12) مع انحراف معياريّ (0.47)،

وفي مجال الإعداد والتّخطيط للتّدريس حصل على درجة مرتفعة جداً، وكان أهم مظاهره إرسال عضو هيئة التّدريس لطلابهِ روابطَ المحاضرات عبر تّقنيات (zoom، google meet، whats app)، ثم إرسال خطة المساق إلكترونياً في بداية الفصل الدّراسي، تلاها توفير مُتطلّبات المقرّر إلكترونيّاً في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى توفير الجامعة مواقع خاصة لكل مدرّس من خلال تطبيق class room ما جعل كلِّ مدرّس التّواصل معَ طلّابه بشكلٍ مباشرٍ وسريعٍ مِنْ خلال كود خاصٍ بالمساقاتِ الّتي يُدرّسها وبالتّالي استمرار العمليّة التّعليميّة بكافة أنشطتها.

ومن خلال خبرة الباحثة في دراسة بعض المساقات في الماجستير فإن معظم أعضاء هيئة التّدريس قاموا بتدعيم الصّفوف الافتراضية بعملِ مجموعاتٍ خاصةٍ بكلِّ مساق على الواتس اب ومشاركة الطّلبة بروابط المحاضرات والمهام والتّعيينات والواجبات؛ ما سهّل التّواصل بشكلٍ مُباشرٍ وفي كلّ الأوقاتِ كما عملت الجامعة على تسهيلات من خلال زيادةِ سرعةِ الإنترنت والتّواصل مع المدرّسين ممّا ساعد على مواجهة الإشكاليات في وقتٍ قياسيّ، وتقديمِ تسهيلاتٍ للطّلّاب الّذين لمْ تتوفّر لهم أجهزة حواسيب، حيث قامت الجامعة بتوفير بعض الأجهزة للطّلاب.

وفي مجالِ البحث العلميّ لدى أعضاء هيئة التّدريس حصل على درجة مرتفعة، وكان أهم مظاهره تكليف الطّلبة بعمل بحوث تطبيقيّة وإرسالها عبر منصة (class room)، ثم مناقشة الطلبة في

بحوثهم إلكترونياً، ثم ارشادِ الطّلابِ إلى مواقعَ البحثِ العلميّ وكيفيّة استثمارِها في تطويرِ المساق من خلال المحاضرة الإلكترونيّة.

وتعزو الباحثة ذلك الى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالبحث العلميّ بوصفه مجالاً واسعاً للتّعلم الذّاتي وبناء الخبرات، حيث أشار بعضُ أعضاء هيئة التّدريس أنّ البحث العلميّ أثناء التّدريس الرّقميّ في جائحة كورونا وإعطاء الطّلاب مهام بحثيّة عزّز مشاركتِهم وثقتِهم بأنفسِهم وقُدرتِهم على تقديمِ عروضٍ وملخصاتٍ للأبحاثِ بالمشاركةِ مع زملائِهم، ما كان لهُ أثرٌ في إثراء المحتوى الأكاديميّ.

وأمّا في مجال المتابعة (الاختبارات والدّرجات) فقد جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ جداً، وكان أهمّ مظاهر المتابعة الالتزامَ بالاختباراتِ المحدّدة من الجامعة إلكترونيا، تلاها تقديم اختباراتٍ متنوعة وشاملة عبر تطبيق google form،class room ، ثمّ تقديمُ تغذية راجعةٍ للطّلاب حول مهامِهم وواجباتِهم عبر المنصّات الرّقميّةgoogle class room، zoom ،what's app)

وتعزو الباحثة ذلك إلى اعتماد الجامعة لبرنامجِ امتحانات موحّد رغمَ الانقطاع عن التّدريس الوجاهيّ ورَصِد فتراتٍ زمنيّة ومواعيدَ محدّدة لكلّ من المساقات المُعتمدة من خلال البوّابة الأكاديميّة حيثُ تمّ رصد برنامجَ الامتحاناتِ واعتمادِه مِنْ قِبَل المُدرّسين، وحرِصَ أعضاءُ هيئةِ التّدريس على تقديمِ تغذيةٍ راجعةٍ وتقييمِ الطلّاب وارسالِ العلامات مِنْ خِلال تطبيق class room، وجاءت درجةُ المقرّرات الدّراسية مُرتفعة، وكان أهمّ مظاهِرها الرّبط بين المساق الّذي أدرّسه وغيره من المساقات المرتبطة أثناء محاضرتي الإلكترونية، ثمّ الاستفادة من تقييم الطّلبة لي (التغذية الراجعة العكسية)، وأطوّر نفسي بناءً على ذلك، ثمّ استعراض المادة العلميّة من خلال اعداد محتوى رقميّ باستخدام PowerPoint presentation google slides،)

وفيما يخصُّ مجال درجة التّفاعل مع الطّلبة أثناء اللّقاء الإلكترونيّ جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ جداً، وكان أهمّ مظاهرِه (التّفاعل معِ الطّلبة أثناء اللّقاء الالكتروني)، تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة في

المحاضرة الالكترونية من خلال النقاش، ثمّ مراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلبة أثناء تقديم محاضرتي الإلكترونية، تلاها الاستماع للطّلبة بالتّعبير عن آرائهم التي تختلفُ عن رأيي من خلال اللّقاء الإلكتروني.

وتعزو الباحثة ذلك إلى حرص أعضاء هيئة التّدريس على التّواصل من خلال التطبيقات المختلفة مع طلابهم وتفعيل مشاركتهم وتشجيعهم وكسر الجمود النّاتج عن انقطاع الدّراسة وتقديم المحتوى التّعليميّ بطريقة شيّقة ضمن وسائلَ تكنولوجيّة مختلفة، ما شجّع الطّلّاب على المشاركة والتّفاعل بغض النّظر عنْ قُدراتهم والفروق الفرديّة بينهم التي تلاشت أثناء فترة التعلم الرقمي ابان ازمة كورونا.

وهذا ما ذكره أحد أعضاءُ هيئة التدريس الذي أكّد ان هناك بعض الطّلاب الذين برزت قُدراتهم أثناء التّعلم الرّقميّ؛ من خلال مشاركتهم الفاعلة في طرح اسئلة ومتابعة النّقاش والتّفاعل في المحاضرة ما كان له أثر بشكل مباشر على المدرّس واثارة دافعيّته لتقديم محتوى متنوّع وبأساليب شائقة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة شحادة (2017) التي أشارت إلى أنّ واقع الأداء التّدريسي لأعضاء هيئة التدريس ضمن مجالات الأداء جاءت مرتفعة، حيث جاء مجال الإعداد للدّرس في المرتبة الأولى، ومجال التواصل والحوار في المرتبة الثانية.

واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة المصري (2018) التي توصّلت إلى أنّ مستوى الأداء الأكاديميّ لأعضاء هيئة التّدريس جاء منخفضاً.

مناقشة نتائج سؤال الدّراسة الفرعيّ الثّالث: هل هناك علاقة بين درجة المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وأدائهم الأكاديميّ؟

أشارت النّتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل وأدائهم الأكاديميّ، فقد أوضحت النّتائج بأنّ الأداء

الأكاديميّ يزداد بمقدار (82.4%)، بزيادة المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل.

وتَعزو الباحثة ذلك إلى الجهود التي قامت بها الجامعة في تطوير أعضاء هيئة التّدريس رقمياً؛ وذلك لمواجهة اغلاقات الجامعة في ظلِّ أزمة كوفيد 19 ومن أجل استمرارية العمليّة التّعليميّة ومن خبرة الباحثة في دراسة بعض مساقات الماجستير إلكترونيّا فقد حرص أعضاء هيئة التّدريس على مواكبة تطبيقات وبرمجيات هامة ما انعكس على أدائهم، وترى الباحثة أيضا تأثير المهارات الرّقميّة على الأداء الأكاديمي يفرق عن نظيره في استخدام المهارات العاديّة، حيث أنّ امتلاك المهارات الرّقميّة فتحت مجالاً واسعاً لإظهار طُرق تدريسيّة، وكسر حواجز الوقت والمكان، وذللّت بعض الصّعوبات، بالإضافة إلى تلبية رغبات المُتلقي للتّعليم.

وهذا ما أكّده أحدُ رؤساء الأقسام في المقابلات المقنّنة حيث أشار أنّ جامعة الخليل تتّجه نحو رقمنة بعض المساقات ووضعها على البوابة الاكاديمية ليتسنى للطّلاب الرّجوع إليها وأشار أحد اعضاء هيئة التدريس برتبة استاذ أنّه يستمتع بتطبيق وعرض وجلب مرفقات المحتوى التعليميّ أثناء المحاضرة الإلكترونيّة وأنّه عمل على تطوير مهارته في هذا الجانب وأنّه يسعى إلى تطوير مساقاته وتحويلها إلى محتوى رقميّ يسهل تشاركه مع الطّلاب.

وهذا ما أكّدته دراسة الزّهراني (2018) انّ التّطوير المهنيّ الإلكترونيّ لعضو هيئة التّدريس له إثرٌ كبيرٌ على عمليّة التّعليم، وأنّ قلّة البرامج التّدريبية الإلكترونيّة الّتي تعدُّ من متطلبات العصر الرّقمي كان أحد أهمّ معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التّدريس وأيضا اتفقت نتيجة الدّراسة الحاليّة مع دراسة رافيه وآخرون (2012) والّتي أكّدت انّ انعكاس مهارات المعلّم وقدراته في التكنولوجيا الرّقميّة تؤثّر بشكل كبيرٍ على أدائه.

مناقشة نتائج سؤال الدّراسة الفرعيّ الرّابع: هل توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى إلى المتغيرات المستقلّة التّالية: (النّوع، والرّتبة الأكاديمية، ونوع الكلّية، وسنوات الخدمة، والتّفرغ)

ولمناقشة نتائج سؤال الدّراسة الفرعيّ الرّابع يجب مناقشة نتائج فرضيات الدّراسة.

مناقشة نتيجة الفرضيّة الأُولى " لا توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ.

أشارت النّتائج إلى أنّه لا توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل تُعزى لمتغير النوع، وبيّنت النتائج أيضا إلى أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل تعزى لمتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الذكور، كما وأظهرت النتائج ايضاً أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع.

وتعزو الباحثة ذلك إلى تعرُّض أعضاء هيئة التّدريس من كلا الجنسين للورشات التّدريبية نفسها التي قامت بها الجامعة أثناء جائحة كورنا، وبالتالي فإنّ كلا الجنسين يخوضان غمار التّدرب، ويخضعون للبرامج والتجربة نفسها، على التطبيقات المستخدمة في عملية التّواصل مع الطلاب دون إغفال القدرات الخاصة لكلٍّ من الجنسين في متابعة هذه التّدريبات، وأيضاً لا يُمكن اغفال الدّور الرّسميّ الذي تقوم به الإدارة من متابعة تطبيق التّعليمات وإلزامهم بمتابعتها وتطوير مهاراتهم فيها.

واشارت أحد أعضاء هيئة التّدريس من الاناث إلى انّها لم تكن تعرف معظم التّطبيقات التي تمّ التّدريب عليها من قبل، ولكنّها بعد التّدرب عملت على تطوير نفسها ذاتيّا، واستخدمت اليويتوب لمتابعة

فيديوهات كيفيّة التّدرب على تطبيقات جوجلclass room، وجوجل درايف، وآليات التّواصل مع الطّلاب وبالتّالي لم نجد فروقا جوهرية في مستوى المهارات الرقمية تعزى للنّوع الاجتماعيّ بشكل عام.

وقد اتفقت هذه النّتيجة مع دراسة النّجار (2019) التي أظهرتْ وجود المهارات الرّقميّة بدرجةٍ متوسطةٍ وعدم وجود فروق دالة احصائيا تُعزى إلى متغيّر النّوع الاجتماعيّ بينما اختلفت هذه النّتيجة مع دراسة السّعايدة (2015) التي بينت وجود فروق في المهارات التدريسية تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

الاّ أنّنا نلمحُ في محور الأداء الاكاديميّ ظهور فروق دالة احصائياً في درجةِ الأداء الاكاديميّ تُعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ لصالح الذكور، وتعزو الباحثة ذلك إلى اتجاهات الإناث نحو التّطور المهني، حيث أنّهن يسعين إلى وظيفة التّعليم؛ بوصفها وظيفة متناغمة مع متطلّبات الحياة للمدرسّات الاناث بينما أعضاء هيئة التّدريس من الذكور مهتميّن بالوصول إلى المراكز القياديّة وعادة ما يكونون في منصب رؤساء أقسام وهذا يحتاجّ منهم إلى تطوير مهنيّ رقميّ عالٍ، كما أنّ عدد المدرّسين الذّكور مقارنة بالإناث أكبر وبالتّالي تنوّع أكبر في الخبرات، وقد اختلفت هذه النّتيجة مع دراسة العجمي والصيفي (2018) التي أظهرت وجود فروق في أداء المعلّمين تُعزى لمتغيّر النّوع لصالحِ الإناث.

الفرضية الثّانية: لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر الرّتبة الأكاديميّة.

أوضحت نتائج الدّراسة أنّه توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر المهارات الرّقميّة، والأداء الأكاديميّ، وكذلك عندَ الدّرجة الكلّية لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل تُعزى لمتغيّر الرّتبة الأكاديميّة، وكانت الفروقُ بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل

من الرّتبة الأكاديميّة مدرّس وأستاذ مساعد عند المهارات الرقمية والأداء الأكاديميّ، وكانت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل، والذين يحملون رتبة أستاذ مساعد.

وتعزو الباحثة ذلك الى أنّ أعضاء هيئة التّدريسي من رتبة أُستاذ مساعد يمتلكون رتبةً أكاديميةً متقدّمةً، أي أنهم يشعرون باستقرار وظيفي، وبالتّالي فقد وضعوا خططهم أمام أعينهم للسّير عليها من خلال التجربة، وبالتّالي فإنّ جهودهم مركّزة على تطوير قدراتهم وكفاياتهم في التّعليم الرّقمي والإلكترونيّ، وهذا بدوره عكس على مستوى أدائهم الأكاديميّ، كما أنّ عضو هيئة التّدريس برتبة استاذ مساعد حاصل على علاوةٍ وظيفيّةٍ وهوَ حريصٌ كلَّ الحرص على تطوير نفسه فيما يستجدُّ في العمليّة التّعليميّة بحيثُ أصبح متمكّناً من خبراته وبدأ العمل عليها بما يضمن تكيُّفه مع التّغيير السّريع، بينما عضو هيئة التّدريس برتبة مدرّس لا زال حديث الالتحاق بالجامعة والمساقات وهو يركّز انتباهَه واهتمامَه على إثبات وجودِه وقدراتِه في إعطاء المحتوى وتُشارُكِه مع الطّلاب، ويركّز قدراته على إثبات جدارتِه وقدراتِه على أنْ يحمل صفة مدرّس جامعيّ .

وقد أشار عضو هيئة تدريس برتبة مدرّس من خلال المقابلات المقننة إلى أنّه رغم صغر سنه وحداثة تخرّجه الا أنّه لم يكن على إطلاع بالتّطبيقات الّتي أوردتها الجامعة، وخاصة تطبيق classroom، ولم يكن يّعطي اهتماما لتعلّم التّخزين السّحابي أو الدخول إلى تطبيقات جوجل التّعليمية بقدر اهتمامه بسير المحاضرة مع الطّلاب دون خللٍ في المُحتوى المقدّم، وأنّه كان يعتمد على انشاء عروض تقديمية بسيطة لمساعدته في تقديم المحتوى التّعليميّ للطلاب.

وقد اختلفت نتائج الدّراسة الحاليّة مع دراسة العرب (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق في مهارات الرّقمية والإنترنت تُعزى لصالح الرّتبة الأكاديميّة.

الفرضيّة الثّالثة: لا توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر نوع الكلّية.

أوضحت النّتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر المهارات الرّقمية لدى أعضاءِ هيئةِ التّدريس في جامعة الخليل تُعزى لمتغيّر نوع الكلّية، كما وأشارت إلى أنّه توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأداء الأكاديميّ لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل تُعزى لمتغيّر نوع الكلّية، وكانت الفروقُ لصالحِ أعضاءِ هيئةِ التّدريس في الكلّيات العلميّة في جامعة الخليل، كما وأشارت أيضاً إلى أنّه توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لِمتغيّر نوع الكلّية، وكانت الفروقُ لصالحِ أعضاء هيئةِ التّدريس في الكلّيات العلميّة في جامعة الخليل.

وتُعزو الباحثة ذلك إلى أنّ الكلّيات العلميّة بما تحملِهُ مِنْ تخصصاتٍ دقيقةٍ ومتقدمةٍ وأكثرُ قرباً وحاجة إلى التّطبيقات التّكنولوجيّة وتنوّع التّخصّصات في هذه الكلّيات يُعتبرُ مبرراً حقيقياً لحاجة أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات إلى أنواع متقدمة من البرامج والتقنيات والتطبيقات؛ لتقديم مفاهيم ومعلومات ومناهج ومحتويات تخص التخصصات العلميّة، وبالتّالي هم أكثرُ تعرضاً للتّكنولوجيا بما تحمله من تطبيقاتٍ وبرمجياتٍ تخدمُ تخصّصاتِهم على اختلافها ودقتَها، ما جعل نوعيّة المهارات الرّقميّة التي يمتلكها أعضاء هيئات التّدريس في الكلّيات العلميّة هي مهارات أكثر عمقاً وتنوعاً وبالتّالي تعكسُ على أدائهم الأكاديمي فيما يخصُّ تخصّصاتِهم المختلفة.

وقد أشار أحدُ رؤساء الأقسام في الجامعة أنّ أعضاء هيئة التّدريس الذين قاموا بتدريب المدرّسين هم من كلية تكنولوجيا المعلومات، وبالتّالي فإن التّخصصات التي تقع ضمن هذا التّصنيف هم مؤهلون رقمياً ويمتلكون مهارات متقدّمة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السّعايدة (2015) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائيّة في توفّر المهارات الرّقميّة تُعزى لمتغيّر الكلّية لصالح الكلّيات العلميّة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

أشارت إلى أنه توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند المستوى (≤ 0.05) في درجة توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاءِ هيئةِ التّدريس في جامعةِ الخليل تُعزى لمتغيّر سنوات الخدمة، و كشفتْ النّتائج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأداء الأكاديميّ لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل تُعزى لمتغيرِ سنوات الخدمة، كذلك أشارت أيضاً إلى أنّه توجدُ فروقٌ ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر سنوات الخدمة، وكانت الفروق لصالِح أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل والّذين لديهم من 5 سنوات فأكثر.

وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى كَوْن أعضاء هيئة التّدريس الّذين خبرتهم من 5 سنوات فأكثر هم أصغر سنّاً، فحديثو التّوظيف يمتلكون مهارات وقدرات رقميّة تجاريّ عصر التّقدم التكنولوجي فهم خريجو ثورة تكنولوجية حديثة وخبراتهم لا زالت متجددة وفعالة وبالتالي فانهم ضمن فئة المحاضرين الذين عايشوا القفزة العالمية في تطور الاجهزة الذكية في العشر سنوات الماضية وهم ليسوا بعيدين عن التّطور وليس هناك فاصلٌ زمنيّ كبير بينهم وبين التّطورات السّريعة في استخدام التّطبيقات والبرامج الحديثة، وخاصة في الأجهزة الذّكية التي باتت حواسيب متنقلة متكاملة في وظائفها.

وقد اتفقت هذه النّتيجة مع دراسة حسونة (2019) التي أظهرت فروق في استخدام المهارات تُعزى الى متغير سنوات الخدمة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير التفرغ.

أشارت النّتائج إلى أنّه توجدُ فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الخليل تُعزى لمتغيّر التّفرغ، كما تشير النتائج إلى أنّه توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأداء الأكاديميّ لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل تُعزى لمتغيّر التّفرغ، و أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير التفرغ. وكانت الفروق لصالح أعضاء هيئة التّدريس المتفرّغين في جامعة الخليل.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ عضو هيئة التّدريس المتفرّغ يلتزم بالدّورات والتّدريبات المكثّفة الّتي تقدّمها الجامعة؛ لبناء قدرات طاقم العمل، كما أنّ عضو هيئة التّدريس المتفرغ يحرصُ على التّقدم الوظيفيّ بغيّة الحصول على الرُّتبة والعلاوة، وبالتّالي فإنّه يعملُ جاهداً على بناء مهاراتِه وتطويرها؛ بما يضمن له التّقدم على السُّلم الوظيفيّ في ظل هيكليّة الكلية ومُتطلّبات الجامعة للرُّتب الوظيفية، وبالتّالي يعكس هذا الالتزام على مهاراته وقدراته و أدائِه، بينما المعلّم غير المتفرغ يختلف اهتمامه في تطوره المهنيّ في هذا النوع من الوظائف، كما أنّ الرقابة على أعضاء هيئة التّدريس غير المتفرّغين تكون أقل من عضو هيئة التّدريس المتفرغ من حيث الالتزام .

وهذا ما أكّده أحد أعضاء هيئة التّدريس برتبة استاذ مساعد ضمن فئة غير متفرغين، حيث أشار إلى أنّه لم يلتزم بالتّدريبات التي تمّ عقدها بالجامعة، مؤكداً أنّ عمله كمدرّس غير متفرغ وغير ملتزم ببرنامج تدريسيّ لم يكن من الضّروري له الالتزام بهذه الدّورات، مؤكّداً أيضا أنّه حاول بناء قدراته الرّقميّة من خلال مجال عمله الآخر.

وتستنتج الباحثة مما سبق أنّ التزام أعضاء هيئة التّدريس المتفرغين واتجاهاتهم نحو نموّهم المهنيّ كان مرتفعاً، بحيث أبدوا رغبة واهتمام بالتّدريبات، كما أنّ تواجد المدرّس في الجامعة والتزامه ببرنامج عمل متكامل يوفّر له فرصة وآلية للبحث عن كيفية تطوير مهاراته وأداءه ضمن إطار هذا العمل الذي يلتزم به يوميا، ويعدُّ مصدر اهتمامه.

مناقشة نتائج المقابلات

هل تعتقد أنّ هناك أهميةً لتوظيف المهارات الرقميّة على ادائك التدريسي؟ وما هي أهم المهارات الرّقمية التي تجدها هامةً لأدائك الأكاديمي؟

اشار 90% من المبحوثين إلى اعتقادهم الجازم الى اثر المهارات الرقمية في التدريس بوصفها متطلبا اساسية في ظل التقدم التكنلوجي الحاضر، وهي سمة التعليم الحالي خاصة بعد الحالة التي افرزتها ازمة كورونا من الحاجة الماسة لوجود بدائل فعالة قدارة على ضمان استمرارية التعليم واهم هذه المهارات كما ذكرها المبحوثين: مهارة التواصل الالكتروني مع الطلبة ، مهارة تحويل المحتوى التعليمي الى محتوي رقمي سهّل التداول والمراجعة مع الطلبة ، مهارات البحث العلمي، فيما اشار 10% من المبحوثين أن المهارات الرقمية ليست وسيلة ناجعة لتقديم المحتوى التعليمي كما يتم فعليا خلال المحاضرة الوجاهية .

وتعزو الباحثة ذلك ان توظيف المهارات الرقمية في ظل ازمة كورونا كان استجابة حقيقية وواقعية لمواجهة هذه الأزمة وقد أثبت نجاعته في الحفاظ على تواصل الطلبة واستمرار العملية التعليمية بكل ما تحويه من عمليات سواء المحاضرات أو التقييم او البرامج الدراسية والتسجيل وهذا جعل كثير من اعضاء هيئة التدريس يؤكدون على أهمية هذه المهارات في هذه المرحلة الحاسمة والحساسة والتي أعطت صورة واضحة للمدرسين عن اهمية الجاهزية لمواجهة أي ازمات مسستقبلية، وتبني عدد من المحاضرين أهمية تطوير مهاراتهم في البحث العلمي والمشاركة

في المؤتمرات العالمية وتقديم أورق عملية واستحداث مواقع ويب خاصة بهم لتطوير ادائهم الاكاديمي بما يتناسب والتطور العالمي على صعيد التعليم الجامعي.

ما هي الخُطُوات التي قمتَ بها لتوظيف التّكنولوجيا الرّقمية في مساقاتك؟ وهل واجهتك عوائق حالتْ دون ذلك؟

أشار 80% من المبحوثين ضمن فئة المتفرغين وغير المتفرغين أنّهم انتسبوا للدورات التي اقرتها الجامعة وشاركوا في التدريبات المكثفة التي قدمتها كلية التكنولوجيا وذلك بهدف بناء قدراتهم الرقمية، وهذا ما أشارت إليه أحد أعضاء هيئة التّدريس من الاناث إلى انّها لم تكن تعرف معظم التّطبيقات التي تمّ التّدريب عليها من قبل، ولكنّها بعد التّدرب عملت على تطوير نفسها ذاتيّا، واستخدمت اليوتيوب لمتابعة فيديوهات كيفيّة التّدرب على تطبيقات جوجلclass room، وجوجل درايف، وآليات التّواصل مع الطّلاب، كما اكد أحد أعضاء هيئة التّدريس برتبة استاذ مُشارك إلى أنّ الجامعة زودتهم بكود خاص للنفاذ الى الإنترنت وسهّلت لهم مجموعة من التّسهيلات والتّطبيقات والدّورات الرّقميّة المتخصّصة، التي جعلته يعمل على تطويرِ مهاراتِه وخبراتِه وخاصّة في مجال تخصّصه، وبالتّالي فإن هذا الأمر انعكس عليه شخصياً وعملياً؛ حيث أصبح لديه القُدرة على المشاركة في النّدوات والمؤتمرات العلميّة، كما أدى تطوير قدراته الرّقميّة من خلال بعض التّدريبات المتخصّصة إلى رفع كفاءته في تخصصه وهو ما اشرا اليه أحد رؤساء الأقسام في كلية التكنولوجيا أنّه وفي ظلِّ أزمة كورونا ونتيجة للحالة الوبائيّة الّتي أدّت لتعطّل الجامعة فإنه تمّ وضعُ خطةٍ شاملةٍ لتفعيلِ التّعليم الرّقميّ والإلكترونيّ في جامعة الخليل، وذلك من خلال استعراض الحاجات التّدريبية لما يقوم به المحاضرون، حيث تمّ عقد دورات تدريبيّة عامة في حُزم أوفيس وبوربوينت لبعض المدرّسين، بالإضافة لدورات متخصّصة في تطبيقات جوجل التّعليمية التي اعتمدتها جامعة الخليل بناء على الاحتياج الخاص بأعضاء هيئات التّدريس، وتتوافق هذه النتيجة مع ما اكده عميد كلية تكنولوجيا المعلومات أنّ 95 % من

أعضاء هيئة التّدريس أبدوا التزاماً كاملاً وحقيقيا في المشاركة والاستفادةِ من هذه البرامج، وأنّ نسبة ممن لم يلتزموا لديهم المهارة ويمتلكون القدرة على التّعامل مع التّطبيقات والبرامج الّتي تم رصدها

بينما أشار 20% من المبحوثين ضمن فئة غير متفرغين، أنّه لم يلتزموا بالتّدريبات التي تمّ عقدها بالجامعة، مؤكدين أنّ عملهم كمدرّسين غير متفرغين وغير ملتزمين ببرنامج تدريسيّ لم يكن من الضّروري له الالتزام بهذه الدّورات، مؤكّدين أيضا أنّهم حاولوا بناء قدراتهم الرّقميّة من خلال مجال عملهم الآخر، أما فيما يخص العوائق أكد 70% من المبحوثين ان العوائق لم تكن عوائق جذرية وانما مؤقتة ارتبطت ببطئ شبكات الانترنت وانقطاعها في بعض الاحيان، الاصابة المرضية بفيروس كورونا وعدم تواجد جميع الطلبة بسبب ظروف تقنية أو اسباب شخصية، فيما أشار 30% أنهم لم يواجهوا عوائق فقد توفرت لديهم المهارة والحسابات الجامعية كانت مجهزة بشكل متكامل مما سهل عملية التواصل مع الطلبة ورصد حضورهم للمحاضرات وانما العوائق مرتبطة بالطلبة بشكل مباشر في عدم التزامهم في المحاضرات بالوقت المناسب .

وتعزو الباحثة ذلك الى الجهود الحثيثة التي بذلتها الجامعة في تأهيل وتمكين المهارات الرقمية لدى المدرسين من خلال استهدافهم بمجموعة كبيرة ومتواصلة من التدريبات المكثفة التي ساعدت على مواجهة الأزمة بمستوى جيد من المهارات لمعظم هيئات التدريس في الجامعة، وهذاما أكده عميد كلية التكنولوجيا الذي أشار إلى أن 95% من المدرسين قد تلقوا تدريبات متنوعة ومختلفة في المهارات الرقمية بما يناسب احتياجاتهم التدريسية مما ساعد على تحقيق الاهداف المخطط لها وهذا ادى الى تركيز هيئة التدريس على وضع خطة شاملة لتطوير مهاراتهم وتقويتها بما يضمن تقديم المحتوى التعليمي والتواصل مع الطلاب على أفضل وجه كما ساعدت هذه التدريبات المنظمة على تذليل الصعاب وتخفيف العوائق التي قد تواجه عضو هيئة التدريس .

- **هل حقّق التّعليم الرّقمي إبان أزمة كورونا تأثيراً على نوعية التّدريس الّذي قمت به؟**

أكد 90% من المبحوثين أن ازمة كورونا كانت تحد حقيقي وطارئ لم يكن بالحسبان وان الازمة والعمل تحت الضغط كان لهما أثر كبير في تغيير اليات التدريس واليات تناول وشرح المواضيع المتعلقة بالمساق وهذا اثر بشكل مباشر على طبيعة المحتوى المقدم وكيفية تقديمه وتناوله مع الطلاب فيما تم التركيز على أداء الطلاب ومشاركتهم في عمل عروض تقديمية من خلال تكليفهم بمهام بحثية تخص المساق ومن ثم عرضها على الزملاء، وهذا فعّل نوعية المشاركة والتفاعل بشكل واضح ومختلف عن المحاضرة الوجاهية وهذا ما ذكره أحد أعضاءُ هيئة التدريس الذي أكّد ان هناك بعض الطّلاب الذين برزت قُدراتهم أثناء التّعلم الرّقميّ؛ من خلال مشاركتهم الفاعلة في طرح اسئلة ومتابعة النّقاش والتّفاعل في المحاضرة ما كان له أثر بشكل مباشر على المدرّس واثارة دافعيّته لتقديم محتوى متنوّع وبأساليب شائقة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أزمة كورونا والتوجه للتعلم الالكتروني أوجد حالة جديدة ونوعية جديدة من التدريس الجامعي وإن كانت بعض المساقات قد تدرس الكترونيا عبر مركز الحاسوب الا ان لكورونا أثر واضح في تغيير الصورة النمطية للمحاضرة الوجاهية مما أفرز أساليب تعليمية جديدة واليات واستراتيجيات متنوعة أدت الى اثراء المقررات الدراسية.

- **هل ترغب مستقبلا بتحويل بعض مساقاتك إلى مساقات رقميّة يتم اعطاؤها عبر التّطبيقات الرّقمية والإلكترونية؟**

اشار 60% من المبحوثين أنّ لديه الرّغبة في تحويل بعض المساقات إلى مساقات الكترونية وذلك تسهيلاً على الطلاب ولأنهم وجدوا متعة وتفاعل في اعطاء المحاضرة الالكترونية وتفاعل الطلاب في آليات تناول مفاهيم ومصطلحات والمواد المعرفية في المساق، فيما أشار 40 % من المبحوثين

أنّه ليس لديه الرغبة في ذلك وانما اذا تم فرض الموضوع من قبل ادارة الجامعة فلا مانع لديه من العمل على تطوير محتوى مساقاته الكترونيا .

وتعزو الباحثة ذلك الى نجاح تجربة جامعة الخليل في تخطي ازمة كورونا عبر تقديم التعلم الالكتروني مما كان له أثر واضح في تنمية اتجاهات ايجابية لدى المدرسين لمتابعة العمل على تطوير مساقاتهم الكترونيا مما سهل على الطلاب والمدرسين التواصل وتقديم المحتوى التعليمي بكافة الطرق الممكنة .

ثانياً: توصيات الدراسة

في ضوء النّتائج التي ظهرت لدى الباحثة من خلال الدّراسة ترى أنّه من الممكن أنْ تعزّز توافر المهارات الرقمية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لأعضاء هيئات التدريس في جامعة الخليل بشكلٍ خاصٍّ والجامعات الفلسطينيّة بشكل عام، وبالاستناد إلى هذه النتائج ومناقشتها تُوصي الباحثة ب:

- تفعيل مزيد من التّطبيقات الخاصة بتطبيقات جوجل التعليمية في الجامعة وتعميمها على أعضاء هيئة التدريس.
- عقدُ دوراتٍ تدريبيةٍ مكثّفة ومتخصِّصة لأعضاء هيئة التّدريس في أهم المهارات الرّقميّة الحديثة في التّعليم عالمياً؛ لتوظيفها في مختلف التّخصصات الأكاديمية وخاصّة في آليات تحويل الكتاب الورقيّ إلى محتوى رقميّ قابل للمشاركة والتّعميم أثناء المحاضرات الإلكترونية.
- تشجيع أعضاء هيئة التّدريس للمشاركة في المؤتمرات العالميّة؛ وذلك في سبيل تطويرِ قُدراتهم في مجال البحث العلميّ.
- انشاء موقع خاص بأعضاء هيئة التّدريس؛ لتبادل خبراتهم الرّقميّة، وتوسيع أفاقهم بكلّ ما هو جديد عالمياً في صعيد المحتوى الرقميّ.
- عقد دورات تدريبيّة مكثفة في آليات انشاء موقع ويب أو صفحة الكترونيّة خاصّة بعضو هيئة التّدريس لمشاركةِ المحتوى التعليميّ الرقميّ مع طلابه وطلّاب ومحاضرين آخرين من خارج الجامعة.

ثالثاً: المقترحات:

- إجراء دراسة حول فاعلية تطبيقات جوجل التّعليمية في التّدريس.
- إجراء دراسة حول معوّقات التّعليم الرّقميّ في جامعة الخليل وآليات التّغلبِ عليه.
- إجراء دراسة: مقترح عمليّ لإنشاء منصةٍ تعليميةٍ خاصةٍ بجامعة الخليل

المراجع العربية

القران الكريم

إبراهيم، محمد. (2020). **التعليم الافتراضي سيناريوهات تغير وجهة منظومة العلم.** صحيفة الخليج، تم الاسترداد بتاريخ 2020/5/12 http://www.alkhaleej.ae/supplements/page/6f7e5f5d-4354-484b-312a109 2568346f02af.

أبو سارة، عبد الرحمن. (2020). **توظيف التكنولوجيا الرقمية في التعليم في وقت الأزمة:** فيروس كورونا أنموذجا. صحيفة البيان، تم الاسترداد بتاريخ 2020/3/18 ، https://www.new-educ.com.

أبو شملة، كامل. (2009). فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

ابو هاشم، محمد. (2005). **مناهج مدرسة المستقبل**، ورقة مقدمة في ندوة "مدرسة المستقبل"، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

أبو دية، هناء. (2017). **مهارات التدريس**، الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، غزة، فلسطين.

إسماعيل، حمدان. (2013). تصميم بيئة مقترحة للتعلم التشاركي قائمة على توظيف الشبكات الاجتماعية كفضاء تعليمي اجتماعي لتنمية مهارات التواصل الإلكتروني الشبكي والاتجاه نحو تعلم الكيمياء عبر الويب، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**،3(35): 82-12

الاسمر، منى. (2005). كفايات اعضاء هيئة التدريس بجامعة ام القرى من وجهة نظر الطالبات. **مجلة العلوم** التربوية. العدد (7). جامعة قطر.

ألطف، إياد. (2019). أثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة **الذكية على التحصيل العلمي للطالب في مقرر الوسائل التعليمية واتجاههم نحو استخدام الأجهزة الذكية في التعلم والتعليم**. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 10(2): 281-313.

بدارنة، عبدالله.(2020). دور التعليم الرقمي في مواجهة الازمات والتحديات الراهنة، الاتحاد الدولي للتنمية المستدامة، مؤتمر التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي وجودة الحياة، سفر برس تم الاسترداد بتاريخ 6\10\2020.

بواب، رضوان. (2013). الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. جامعة سطيف، الجزائر.

البغدادي، أحمد. (2001). إرهاصات الغزو الثقافي وضرورة تأصيل الذات، **مجلة النبأ**، العدد(56)، المستقبل للثقافة والاعلام، لبنان.

البكر، فهد بن عبد الكريم (2012). **التدريس الجامعي تطلُّع إلى الأمام**. جريدة الجزيرة، العدد(14346)، تم الاسترداد بتاريخ 12\3\2021 **https://www.al-jazirah.com/2012/20120108/rj7.htm.**

الاتحاد الدولي للاتصالات. (2018). مجموعة أدوات المهارات الرقمية، تم الاسترداد بتاريخ 5-6-2021: https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Documents/Digital-Skills-Toolkit_Arabic.pdf

بكرو، خالد. (2021). **المهارات الرقمية في القرن الواحد والعشرين**، مقال صحفي، مدونة تعلم جديد، الاسترداد بتاريخ 24\10\2021.

جاد، إيناس. (2003). تقويم معلم الرياضيات لأدائه التدريسي. **رسالة ماجستيرغير منشورة**، كلية التربية، دمياط.

الجاف، نادية. (2020).تقويم جودة الاداء الاكاديمي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد (11).

جرجس، ماريان. (2016). فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط. رابطة التربويين العرب، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد(70): 109-144.

حامد، نهلة. (2019). انعكاسات التعليم الرقمي وأثره على النمو المعرفي وقدرات الإنسان. **المجلة العربية للتربية النوعية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 1 (7): 51-74

حسين، محمد. (2009). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الاعدادية. **المجلة العلمية لكلية التربية**، 1(4): 93-128.

حسونة، اسماعيل. (2019). مدى تطبيق معلم الحاسوب والتكنولوجيا الفلسطيني للمهارات الرقمية لمعلم القرن الحادي والعشرين في التعليم. **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، 3(1): 457-488.

الحواس، حمد. (2017). **نموذج تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين في مدينة الرياض، مجلة كلية التربية**، 33(6): 275-327.

حمود، لينا. (2020). **المهارات الرقمية ومحو الامية الرقمية**.تم الاسترداد في **2021\5\18** https://www.researchgate.net/publication/343416665_tmhyd_hwl_almharat_alrqmyt_wmhw_alamyt_alrmyt

الخليفة، أروى. (2018). تقويم أداء معلمات ذوي الإعاقة السمعية في ضوء المتطلبات التدريسية اللازمة لتنمية المهارات الحياتية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القصيم، القصيم.

دربال، هند. (2017). دور العلاقات الإنسانية في تحسين اداء استاذ المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر.

دليل تقيم المهارات الرقمية، (2020). منشورات الاتحاد الدولي للاتصالات، تم الاسترداد بتاريخ 2020\5\12 https://academy.itu.int/sites/default/files/media2/file/20-00227_20-00325_1f_Digital_Skills_assessment_Guidebook_A%20_0.pdf

الدهشان، جمال. (2007). **الجامعة الافتراضية أحد الأنماط الجديدة في التعليم الجامعي**، المؤتمر القومي الرابع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي "أفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي"، في الفترة من 25-26 نوفمبر، جامعة عين شمس.

الدهشان، جمال. (2010). **الجامعة الافتراضية احد الانماط الجديدة في التعليم الجامعي**، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

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

الربيعي، سعيد. (2008). **التعليم العالي في عصر المعرفة: التغيرات والتحديات وآفاق**. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الاردن).

الرحيلي، تغريد والعمري، عائشة. (2020). فاعلية استخدام بعض تطبيقات الدعم الإلكترونية على تنمية التمكين الرقمي لدى معلمات التعليم العام في ضوء معايير جودة التصميم التعليمي. **مجلة الدراسات لتربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس، 14(2): 206-228.

ردنه، وليد. (2015). معوقات توظيف تقنيات التعليم الإلكتروني وادواته بمدارس التعليم العام الحكومية والأهلية للبنين بمدينة مكة المكرمة، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

زبار، خالد. (2019). الأداء التدريسي الممارس لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية وعلاقته بتحسين القدرة اللغوية لطلبتهم. **مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية**، العدد (35): 37-46.

الزهراني، مرضي. (2019). تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء المهارات التدريسية. **مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 34(3): 245-294

الزّهراني، منى. (2018). واقع التنمية المهنية الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء معطيات العصر الرقمي. **المجلة التربوية**. كلية التربية. جامعة سوهاج. 1(54): 411-444.

زيتون، حسن. (2005). **رؤية جديدة في التعليم" التعلم الإلكتروني: المفهوم، القضايا التطبيق، التقييم**". المملكة العربية السعودية. الدار الصوتية للتربية، الرياض.

زيتون، كمال. (2004). **تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات**. عامل الكتب، القاهرة.

الزين، اميمة. (2016). **التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية، المؤتمر الحادي عشر**، 22-24ابريل. طرابلس.

سالم، زينة. (2020). المساندة الأسرية للمدرسة وأثرها على الأداء التدريسي للمعلم-دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية المسيلة (Doctoral dissertation)، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.

السّر، خالد. 2004. تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة. **مجلة جامعة الأقصى: سلسلة العلوم الإنسانية**، 8(2): 274-315.

السعايدة، محمد. (2015). مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توفرها لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

سلام، مروان. (2013). درجة توافر كفايات التعلم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب بالجمهورية اليمنية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

شعلان، السيد وناجي، فاطمة. (2019). تنمية بعض مهارات التدريس لمعلمات رياض الأطفال من خلال التعلم الرقمي، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنوفية، (4): 578-658.

الشمراني، علية. (2019). أثر توظيف التعلم الرقمي على جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم الآداب،1(8): 145-169.

الشمري، ثاني. (2019). دور التعلم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية:** المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 1(7):25-42.

شمَّه، محمد. (2020). العلاقة بين نمطي الرسوم المعلوماتية (استقصائية/حوارية) وتكوينها المكاني(قبل/بعد) النص بكتاب الكتروني تفاعلي وأثرها على تنمية المهارات الرقمية التمييز البصري وخفض العبء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، 30(9):8-173.

طعيمة، رشدي و أحمد وآخرون. (2006). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

عبد العال، سامح. (2020). تقييم الاداء التدريسي لطلبة التدريب الميداني بكلية الرياضة – جامعة بنها. **مجلة التربية البدنية وعلوم الرياضة**، 26(12): 1-27.

عبد القادر، عبد الرازق. (2008). فاعلية برنامج الكتروني مقترح باستخدام نظام مودل (Moodle) في تنمية الثقة في التعليم الإلكتروني والاتصال التفاعلي وتحصيل الطلاب في مقرر تدريس العلوم الشرعية، **مجلة القراءة والمعرفة**. العدد (85): 112-180.

عبيدات، عمر. (2021). مكونات تقييم الاداء الاكاديمي السنوي كما يراها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الامام عبدالرحمن بن فيصل. **مجلة العلوم الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية،** 29(3).

عزمي، إيمان . (2019). التعليم الرقمي ومهارات سوق العمل: المفاهيم الأساسية والتجارب العملية في عصر الثورة الرقمية. **المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية،** (7): 67–102.

العجمي، ناصر والصيفي، مرام. (2018). تقويم أداء معلمي التربية الفكرية في ضوء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل،** مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 6(22): 73–102.

العسكري، سليمان. (2001). عالمنا العربي ومستقبل النشر الإلكتروني. **مجلة العربي،** العدد(506)، وزارة الإعلام، الكويت.

العصيمي، خالد. (2005). المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم، **بحث مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية،** اللقاء السنوي الثالث عشر، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ص 386 –387.

علي، لونيس واشعلال، ياسمينة. (2010). دور التعليم الرقمي في تحسين الأداء لدى المعلم والمتعلم (البيئة المهنية نموذجا). **مجلة العلوم الانسانة والاجتماعية،** عدد خاص الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي. 414–421.

عليوات، يونس. (2018). انعكاس الخبرة على الاداء التدريسي لدى اساتذة التربية البدنية والرياضية للطور الثانوي، **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة البويرة، الجزائر.

عمايرة، حاكم. (2016). **تكنولوجيا الذاكرة واستراتيجيات توظيفها في التعليم المؤتمر الدولي الحادي عشر**، مقال منشور عبر البوابة الدولية لإعداد المعلمين، تم الاسترداد في 12\8\2020، http://education.arab.macam.ac.il/article/780

العوهلي، خالد والبقمي، محسن. (2020). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الإعاقة الفكرية للمرحلة الابتدائية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، 1(111): 347-383.

العويد، أحمد والحامد، أحمد. (2002). **التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض**": دراسة حالة، ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني، خلال الفترة (19-21)صفر 1424.

عياصرة، عطاف. (1437هـ). تقييم الاداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الجوف من وجهة نظر الطالبات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، العراق.

غالب، ردمان وعالم، توفيق. (2008). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل الجودة الشاملة في التعليم العالي، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي**، 1 (1).

الغانم. منجي. (2016). أثر استخدام تطبيقات جوجل في تنمية اكتساب طلبة الصف السادس في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو تقبّل التكنولوجيا. **رسالة ماجستير منشورة**. موقع قدرات للتعليم الالكتروني، فلسطين.

غنايم، مهني. (2006). **فلسفة التعليم الإلكتروني وجدواه الاجتماعية الاقتصادية في ضوء المسئولية الأخلاقية والمساءلة القانونية**، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر التعليم الإلكتروني: حقبة جديدة في التعلم والثقافة مركز التعليم الإلكتروني جامعة البحرين ابريل 17-19.

الفتلاوي، سهلية . (2004). **تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله.

الفتلاوي، سهيلة . (2005). **تعديل السلوك في التدريس**. دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن.

الفتلاوي، سهيلة. (2013). معايير تقويم جودة الأداء التدريسي لمدرسي التاريخ في التعليم قبل الجامعي. **مجلة كلية التربية الأساسية**. 19(80): 799-821.

فرج، فتحي. (2011). **تقويم أداء المشرفين التربويين بشعبة الجبل الأخضر في ضوء كفاياتهم المهنية**، كلية الآداب، جامعة عمر المختار.

قمر، مجذوب واحمد، محمد. محجوب، الصديق وحامد، داوود. (2017). الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية جامعتي دنقلا والقضارف كما يدركها الطلبة، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، 1(29): 3-19.

القواسمة، لينا. (2014). تقييم اداء الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية العامة في الضفة الغربية نموذج مقارح باستخدام طريقة التغذية الراجعة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الخليل، فلسطين.

كاكو، ميتشيو، (2001). **رؤى مستقبلية: كيف سيغير العلم حياتنا في القرن الواحد والعشرين**، ترجمة سعد الدين رفان، سلسلة عالم المعرفة، العدد (270) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

كليمان، سارة. (2017). **التعلم الرقمي التربية والمهارات في العصر الرقمي**،. معهد كورشام للقيادة الفكرية. تم الاسترداد بتاريخ 2021/6/1،
https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/conf_proceedings/CF300/CF369/RAND_CF369z1.arabic.pdf

آل محيا، عبد الله. (2008). أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم اًللكتروني٠ Learning-Eعلى مهارات التعليم التعاوني لدى طالب كلية المعلمين في أبها. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: السعودية.

مجيد، سوسن. (2011). **تطورات معاصرة في التقويم التربوي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

المحيسن، إبراهيم. (2002). **التعليم الإلكتروني ترف أم ضرورة**، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة: مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، المنعقدة في الفترة 16-17، دار الشروق، عمان.

مخامرة. كمال. (2014). الكفايات التدريسية المتوفرة لدى اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة الخليل من وجهة نظر الطلبة. **مجلة الاندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية**. (1) (4): 194-220.

المرسوم الرئاسي لإعلان حالة الطوارئ في الاراضي الفلسطينية، تم الاسترداد بتاريخ :2020\7\12
http://info.wafa.ps/ar_page.aspx?id=OVjeU1a27805463895aOVjeU1

معاش، مرتضى. (2000). المعلوماتية مواجهة تاريخية جديدة. **مجلة النبأ**. العدد (50)، المستقبل للثقافة والإعلام، لبنان.

منظمة الصحة العالمية، (2020)، **مرض وفيروس كورونا (كوفيد-19)** تم الاسترداد بتاريخ 2020\4\18 https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19

المولي، حميد. (2011). **التعليم في عصر المعلوماتية**. دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

ناجي، فاطمة. (2019). التحول الرقمي في الجامعات العربية (الجامعة العربية نموذجا)، **رسالة ماجستير منشورة**. جامعة الزاوية، ليبيا.

النجار، فريد. (2003). **استراتيجيات التعلم الرقمي والالكتروني، الموثق العربي**، السينمار الاقليمي لاستخدامات تكنولوجيا المعلومات في التعليم الالكتروني 15-17مايو. سوريا

النجار، حنين. (2019). واقع استخدام بعض تطبيقات جوجل (Google) التفاعلية في تنمية بعض المها ا رت الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الشرق الاوسط، عمان.

نصار، أنور. (2016). واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة بجامعات غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 25(1): 160-174.

هارون، منيرة. (2013). درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة وسبل تفعيلها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.

وكالة وفا الاخبارية، (2020). **جامعة الخليل** .تم الاسترداد بتاريخ 2021\10\14 https://info.wafa.ps/ar_page.aspx?id=2840

وزارة البحث العلمي والتعليم العالي، (2020). **نظام التعليم العالي في فلسطين**، تم الاسترداد بتاريخ2020\7\14 https://www.mohe.pna.ps/Higher-Education-/Higher-Education-System.

اليامي، هدى. (2020). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، 2(185): 11-62.

المراجع الاجنبية:

Abd Hamid,Siti Rafiah & Hassan Sharifah Sariah Syed & Ismail Nik Ahmad Hisham. (2012). **Teaching Quality and Performance Among Experienced Teachers in Malaysia**, **Australian Journal of Teacher Education**, v (37) , n (11)

Ahmad, J, & Křemen, P. (2016). **Ontological Anti-patterns in Aviation Safety Event Models.** In International Conference on Knowledge Engineering and the Semantic Web, Springer, Cham pp. 18-30.

Al- Karam; A. M. Al- Ali & N. M. (2000). **E- learning: the new breed of education.**In Billeh, V. & Ezzat, A.(Eds.) , Education development through utilization of technology:

Allen، M.W. (2003). Michael Allen, **s guide to e-learning**, **Hobken**, New Jersey: John Wiley & Sons, Incorporated

Amin, J. N. (2016). Redefining the role of teachers in the digital era**. The International Journal of Indian Psychology**, 3(3) , 40-45.

Anderman, E. M. , Sinatra, G. M. , & Gray, D. L. (2012). The challenges of teaching and learning about science in the twenty-first century: Exploring the abilities and constraints of adolescent learners**. Studies in Science Education**، 48(1)، 89-117.

Bates, A. T. (2018). **Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning.** 25\8\2020 https://opentextbc.ca/teachinginadigitalag

Battro, A. (2004**). Digital Skills**, **Globalization**, **and Education.** Berkeley: University of California Press, pp. 78-96

Beardsley, M. , Albó,L. , Aragón, P. ,& Hernández-Leo,D. (2021). Emergency education effects on teacher abilities and motivation to use digital technologies**. British Journal of Educational Technology**, 52, 1455 –1477. https://doi.org/10.1111/bjet.13101

Bedir, H. (2019). Pre-service ELT teachers, beliefs and perceptions on 21st century learning and innovation skills (4Cs**). Journal of Language and Linguistic Studies**, 15(1) , 231-246.

Bonney, Ebenezer Appah & others, (2015) The Relationship between the Quality of Teachers and Pupils Academic Performance in the STMA Junior High Schools of the Western Region of Ghana، **Journal of Education and Practice**, Vol. (6) , No. (24) , Ghana .

Broadband Commission for Sustainable Developmen.t(2017) , **Working Group on Education: Digital skills for life and work**.

Publication Office of the European Union (2020).12\7\2020 https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework

Chai,C. S. , Deng, F. , Tsai, P. S. ,Koh, J. H. L. , & Tsai, C. C. (2015). **Assessing multidimensional students' perceptions of twenty-first-century learning practices**. Asia Pacific Education Review, 16(3) , 389-398.

Choy, D. , Deng, , F. , Chai, C. S. , Koh, H. L. J. , & Tsai, P. S. (2016). **Singapore primary and secondary students' motivated approaches for learning**: A validation study. Learning and individual differences, 45, 282-290.

Costa, P. , Castaño- Muñoz,J. , & Kampylis, P. (2021). Capturing schools' digital capacity: Psychometric analy-ses of the SELFIE self-reflection tool. **Computers & Education**, 162, 104080. https://doi.org/10.1016/j.compe du.2020.104080

Clement, Sarah.G .(2017). **Corsham Institute Thought Leadership Programme.**

Darling-Hammond, L. , Zielezinski, M. B. , & Goldman, S. (2014). **Using technology to support at-risk students' learning**. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Deursen, van & Dijk , van (2012). Proposing a Survey Instrument for Measuring Operational,Formal, Information‹ and Strategic Internet Skills, **International Journal of Human–Computer Interaction**, 28(12) , 827-837,

Ferrari, A. , Punie, Y. , & Breko, B. N. (2013**). DigComp: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. Luxembourg**: Publications Office of the European Union

Ferrari, A. , Punie, Y. , & Redecker‹ C. (2012). **Understanding Digital Competence in the 21st Century: An Analysis of Current Frameworks.** EC-TEL.

Ferriman, Justin. (2019): **3Trends of Digital Education**, **LearnDash**, **https://www.learndash.com› 3-trends-of-digital-education** .

Gohil, Parinita. (2018). **Digital Education - The Future of Learning**, **Co-Founder**, **Learning Delight**,November 30‹ 2018 .

Gruszczynska, A. , Merchant, G. ,& Pountney, R. (2013). Digital Futures in Teacher Education: Exploring Open Approaches towards Digital Literacy**. Electronic Journal of e-Learning**, 11(3) , pp193-206.

Hartog, R. , Scholten, H. , & Beulens, A. (2013, July). **Output-Classes for Faculty-Based Design-Oriented Research on Digital Learning Resources in Higher Education.** In Proceedings of the Informing Science and Information Technology Education Conference‹ Informing Science Institute pp. 69-98.

Hassel, B. B. C. , & Hassel, E. A. (2012). **Teachers in the age of digital instruction. Education reform for the digital era**. 11-33.

Ibrahim, N. ,Adzra'ai, A. ,Sueb, R. ,& Dalim, S. F. (2019). Trainee Teachers' Readiness towards 21st Century Teaching Practices**. Asian Journal of University Education**, 15(1) , n1.

Iordache, C. , Mariën, I. , & Baelden, D. (2017). Developing Digital Skills and Competences: A QuickScan Analysis of 13 Digital Literacy Models. **Italian Journal of Sociology of Education**, 9(1) , 6-30.

Janssen,J. ,Stoyanov, S. , Ferrari, A. , Punie, Y. , Pannekeet, K. , & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences**. Computers & Education**, (68) , pp 473-481

kampylis, P. , Punie, Y. , & Devine,J. (2015). Promoting effective digital- age learning— A European framework for digitally- competent educational organisations**. JRC Technical Reports.** 1– 77. https://doi.org/10.2791/54070

Lee, H. , Parsons, D. , Kwon, G. , Kim, J. , Petrova, K. , Jeong, E. , & Ryu, H. (2016). Cooperation begins: Encouraging critical thinking skills through cooperative reciprocity using a mobile learning game**. Computers & Education**, (97) , pp 97-115.

Lynch, M. (2018). **11 KEY ATTRIBUTES OF SUCCESSFUL TEACHERS IN THE DIGITAL AGE.**. Retrieved 16\7\2020. From: https://www.thetechedvocate.org/11-key.

Macleod, H. , & Sinclair, C. (2015). Digital learning and the changing role of the teacher**. In Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory**, **Springer Singapore**، pp. 1-5.

Masters M Jissica & Others (2012). The Effects of Online Teacher Professional Development on Fourth Crade Students' Knowledge and Practices in

English Language Arts, **Journal of Technology and Teacher Education**, (20) 1,21 ,46.

Mengual-Andrés,S. , Roig-Vila, R. ,& Mira, J. B. (2016). Delphi study for the design and validation of a questionnaire about digital competences in higher **education. International Journal of Educational Technology in Higher Education**, 13(1) , 1-11.

Nayereh, Shah mohammadi, (2017) The Evaluation oe Teachers, Job Performance Based on Total Quality Management (TOM) ,**Canadian center of science and education**, v (10) , n (4) , Iran, 2017.

NCCA. (2004). **Curriculum Assessment and ICT in the Irish context:** a Discussion Paper**.**

Newby, j. et al. , (2000). **Educational Technology for Teaching and Learning.** 2nd ed. New Jersey Prentice-Hall. Inc.

Quieng, M. C. , Lim, P. P. , & Lucas,M. R. D. (2015). 21st Century-Based Soft Skills: Spotlight on Non-Cognitive Skills in a Cognitive-Laden Dentistry Program. **European Journal of Contemporary Educatio**n, 11(1) ,72-81.

Scherer, R. , & Gustafsson, J. E. (2015**). Student assessment of teaching as a source of information about aspects of teaching quality in multiple subject domains**: An application of multilevel bifactor structural equation modeling. Frontiers in psychology,6, 1550.

Sharma, M. M. (2017). Teacher in a Digital Era**. Global Journal of Computer Science and Technology**. Vol 17, No 3. 10-14.

Sousa,Maria-J, Rocha, Álvaro. (2019). Skills for disruptive digital business,**Journal of Business Research**, https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.12.051.

Tigelaar, D.E. ,Dolmans, D.H. , Wolfhagen, I.H. et al. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. **Higher Education** (48) , 253–268.

Tinio, L. (2000). Victoria. ICT in Education. **United Nations Developed Program**. New York.

Tondeur, J. , van Braak, J. , Siddiq, F. , & Scherer, R. (2016). Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: Its meaning and measurement**. Computers & Education**,94, 134-150.

UNESCO (2003). **Teacher professional development: an international review of the literature**

UNESCO,(2003) **Regional Office for Education in the Arab States**. pp. 49-63

UNESCO.(2018).**Digital skills critical jobs and social inclusion.** https://en.unesco.org/news/digital-skills-critical-jobs-and-social-inclusion

UNESCO (2018), **UNESCO ICT COMPETENCY FRAMEWORK FOR TEACHERS.** Retrieved ,2020\8\28

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721

Van Deursen, A. J. , Helsper, E. J. , & Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). Information, **Communication & Society**, 19(6) ,804-823.

Vuorikari, R. , Punie, Y. Carretero Gomez, S. Van den Brande, G. (2016). **DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg. 11517**

Publication Office of the **European Union**. EUR 27948 EN. Doi: 10.2791.

Wu, B. , Hu, Y. , Gu, X. , & Lim, C. P. (2016). Professional Development of New Higher Education Teachers with Information and Communication Technology in Shanghai**. Journal of Educational Computing Research.** Vol. 54(4) 531–562

Yang, Z. (Ed.). (2013). **Transforming K-12 classrooms with digital technology**. IGI Global.

Yeung, k. (2012). **The world teachers' day,** Retread from**:** ttps://goo.gl/01oEYp

Young, J. A. (2015). Assessing new media literacies in social work education: The development and validation of a comprehensive assessment instrument**. Journal of Technology in Human Services**, 33(1) , 72-86.

Yue, X. (2019). Exploring Effective Methods of Teacher Professional Development in University for 21st Century Education**. International Journal for Innovation Education and Research**, 7(5) , 248–257 .

McGarr, O. , & McDonagh, A. (2019). **Digital competence in teacher education، Output 1 of the Erasmus+ funded Developing Student Teachers' Digital Competence** (DICTE) project

Z. Nyikes.(2018). , Contemporary digital competencyrev Interdiscip. **Descr. Complex Syst.iew** , vol. 16, no. 1, pp. 124–131.

Zaragoza,M. C. , Díaz-Gibson, J. , Caparrós, A. F. , & Solé, S. L. (2019). The teacher of the 21st century. **Educational Studies**, 1-2**.**

Beardsley, M., Albó, L., Aragón, P. , & Hernández-Leo, D.

(2021). Emergency education effects on teacher abilities and motivation to use

digitaltechnologies. British Journal of Educational Technology, 52,1455–1477.

T A B L E A 2 Educational hashtags ordered based on the number of associated tweets

Michael Simonson Gary A. Berg, "**Distance learning- Different Types of Distance Learning", www.eztalks.com**, Retrieved 26-6-2020. www.britannica.com .

Ryder,jon. (2018). **Digital Skills and Inclusion**, Retrieved 12\7\2020، https://digitalinclusion.blog.gov.uk/2018/01/23/the-basic-digital-skills-framework-is-being-updated-nows-your-chance-to-have-a-say-and-shape-its-future

الملاحق

ملحق (1): الاستبانة في صورتها الأوّلية

جامعة الخليل

كلّيّة الدّراسات العليا والبحث العلميّ

برنامج الإدارة التّعليميّة

حضرة عضو هيئة التدريس المحترم/ة:

تحيّة طيّبة، وبعد:

تقوم الباحثة بإعداد دراسة حول **(مدى توافر المهارات الرقمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة لخليل وعلاقتها بالأداء الاكاديميّ)**.لذا، أرجو التّعاون بالإجابة عن فقرات الاستبانة مع مراعاة الدقة والموضوعية، حيث أنّ اجاباتكم الدّقيقة هي عنصر هام في نتائج هذه الدّراسة، والتي هي جزءٌ من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التعليميّة، علماً بأن هذه الإجابات سرية، وأعدّت لأغراض البحث العلميّ.

مع وافر الاحترام والتّقدير.

الباحثة: وفاء العملة

إشراف: د. ابراهيم ابو عقيل

أوّلاً: البيانات الأوّليّة

-**النوع** : ( )ذكر ( ) انثى

- **المؤهل العلميّ**: ( ) أ- بكالوريوس . ( )ب- ماجستير فأعلى.

-**نوع الكلية** ( ) أ ادبي ( ) - علمي .

-**الوصف الوظيفي** : ( ) مدرس ( )محاضر ( ) أُستاذ مساعد ( ) أُستاذ مشارك

- **سنوات الخدمة**: ( ) أ- أقل من 5 سنوات. ( ) ب- من5 - 10 سنوات ( ) ج- أكثر من 10 سنوات

ثانياً: فقرات الاستبانة:

	الفــقـرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جدّاً	كبيرة	متوسّطة	قليلة	قليلة جدّاً
القسم الاول : المهارات الرقمية						
المحور الاول :التّحول الرقمي في الجامعة .						
1.	**تعزز الجامعة ثقافة التعلم الرقمي بين أعضاء هيئة التدريس بغرض تأكيد دور التكنولوجيا الرقمية في التطوير والتحديث.**					
2.	**تمد الجامعة عضو هيئة التدريس بالدورات التدريبية لتطوير مهارات التطور الذاتي و استخدام التكنولوجيا .**					
3.	**توفّر الجامعة لعضو هيئة التدريس التدريب اللازم على كيفية استخدام أدوات الاتصال فى بيئة التعلم الرقميّة.**					
4.	**تزود الجامعة مكاتب أعضاء هيئة التدريس بخطوط الانترنت لأغراض تطوير التّعلم الرقميّ والبحث العلميّ .**					
5.	**توفر الجامعة شبكة مواقع تعليمية أكاديمية إلكترونية لكل كلية من كليات الجامعة**					
6.	**تعزز الجامعة قدرات عضو هيئة التدريس في استخدام المحاضرات الإلكترونية .**					

	الفـقـرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جدّاً	كبيرة	متوسّطة	قليلة	قليلة جدّاً
7.	توفر الجامعة مكتبة إلكترونية تتضمن قواعد المعلومات شاملة .					
8.	توفر الجامعة الأساليب الإلكترونية الحديثة فى التّقويم.					
9.	توظف الكلية التكنولوجيا في إدارة المعرفة ضمن سياسة التّحول الرقميّ					
10	يوجد تطوير جذري للبنية التحتية للتحول الرقمي داخل الجامعة.					
11	توفر الكلية التكنولوجيا المختلفة في خفض تكلفة الوصول إلى مصادر المعلومات لجميع العاملين بالجامعة.					
12	توفر الكلية اتصال جيد مع جميع قطاعات الجامعة الأخرى.					
13	توفر الجامعة الية لتخزين واستخدام البيانات والمعلومات بشكل آمن.					
14	توفر الجامعة آليات الرقابة والمتابعة لنظم المعلومات والشبكات والاجهزة بشكل عام .					
المحور الثاني : المهارات الرقمية لعضو هيئة التدريس						
1.	لدي القدرة على التعامل بفعالية مع حزمة Microsoft office					
2.	اتمتع بالقدرة على تصميم المقررات الدراسية الالكترونية.					
3.	لدي القدرة على تصميم المواقع التعليمية علي الانترنت .					
4.	املك القدرة على استخدام الانترنت كوسيط للحوار.					
5.	امتلك القدرة على استخدام الانترنت كوسيط في البحث.					

	الفـقـرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جدّاً	كبيرة	متوسّطة	قليلة	قليلة جدّاً
6.	لدي معرفة بالوسائل التعليمية الرقمية (أنواعها ،أساليب استخدامها)					
7.	لدي القدرة على استخدام تقنيات الحاسوب في مجال تقييم الطلبة .					
8.	لدي القدرة علي استثمار المكتبات الرقمية الجامعية .					
9.	أملك قدرة على تحويل المحتوى التعليمي الى محتوى رقمي في متناول الطلبة عبر البريد الالكتروني .					
10	لدي قدرة على التعامل مع الوسائط الالكترونية المتعددة					
11	أمتلك معرفة كبيرة حول المنصات التعليمية الرقمية .					
12	أُفضّل التعليم الالكتروني على التعليم الوجاهي .					
القسم الثاني : الاداء الاكاديمي						
	المجال الأول(الإعداد والتخطيط للتدريس)					
1.	يحدد المراجع والكتب المقررة المناسبة للمادة التعليمية					
2.	يسلم الطلبة خطة المقرر في الأسبوع الأول من الفصل					
3.	يوفر متطلبات المقرر في الأسبوع الأول من الفصل .					
4.	تحتوي خطة المقرر على جدولة زمنية للاختبارات والمتطلبات					
5.	يستخدم اللغة الفصيحة في شرح المساق					
	المجال الثاني(البحث العلمي)					
1.	يكلف الطلبة بعمل بحوث تطبيقية					

	الفـقـرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جدّاً	كبيرة	متوسّطة	قليلة	قليلة جدّاً
2.	يهتم بثقافة البحث العلمي					
3.	يحكم بحوث استبانات طلبته					
4.	يشجع الطلبة على القيام ببحوث مشتركة					
5.	يناقش الطلبة في بحوثهم					
	المجال الثالث(الاختبارات والدرجات)					
1.	يلتزم بفترة الاختبارات المحددة من الجامعة					
2.	العدالة في تقييم الطلبة					
3.	اختباراته متنوعة و شاملة					
4.	حازم في مراقبته اختباراته					
5.	يعيد أوراق الاختبارات لطلبته بعد تصحيحها					
1.	المجال الرابع(المقررات الدراسية)					
2.	يستعرض المادة العلمية بشكل سليم ومنظم					
3.	يتمكن من تدريس مساقاته					
4.	يوضح العلاقة بين المساق الذي يدرسه وغيره من المساقات					
5.	يطلب من طلبته تقييم المساق الذي يدرسه في نهاية الفصل					
6.	يقدم مقررات دراسية حديثة متجددة					
	المجال الخامس(التفاعل مع الطلبة في قاعة المحاضرات)					

الفــقـرات		درجة الموافقة				
		كبيرة جدّاً	كبيرة	متوسّطة	قليلة	قليلة جدّاً
1.	يحفظ أسماء طلبته وينـاديهم بها في أثناء المحاضرة					
2.	يشجع طلبته على طرح الأسئلة في المحاضرة					
3.	يسمح للطلبة بالتعبير عن آرائهم التي تختلف عن رأيه العلمي					
4.	يراعي الفروق الفردية بين طلبته					
5.	يشعر الطلبة بالارتياح في محاضراته					

ملحق (2): قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
.1	د. كرم سفيان الكركي	دكتوراة ادارة تربوية	جامعة الخليل
.2	د. محمود ابو سمرة	بروفيسور \الادارة التربوية	جامعة القدس المفتوحة
.3	د. مهند الجعبري	دكتوراة	جامعة الخليل
.4	د إياس نعيم ابريوش	دكتوراة هندسة برمجيات	جامعة فلسطين التقنية \ارام الله
.5	م. محمد ماضيه	بكالوريوس	جامعة النجاح
.6	م. ميري الحلو	بكالوريوس	جامعة القدس
.7	م. سوسن شنب	ماجستير حاسوب	جامعة بيرزيت
.8	م. ابراهيم محمد السراحين	ماجستير هندسة حاسوب ونظم معلومات	جامعة البوليتكنك
.9	م. ايمان العملة	ماجستير	الجامعة العربية الامريكية

ملحق (3): الاستبانة بصورتها النهائية

جامعة الخليل

كلّيّة الدّراسات العليا والبحث العلميّ

برنامج الإدارة التّعليميّة

حضرة عضو هيئة التدريس المحترم/ة:

تحيّة طيّبة، وبعد:

تقوم الباحثة بإعداد دراسة حول(**مدى توافر المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بأدائهم الاكاديمي**). لذا، أرجو التّعاون بالإجابة عن فقرات الاستبانة ، حيث أنّ اجاباتكم هي عنصرٌ هامٌ في نتائج هذه الدّراسة، والتي هي جزء من متطلّبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التعليميّة، علماً بأن هذه الإجابات سرية، وأعدت لأغراض البحث العلميّ.

مع وافر الاحترام والتّقدير

الباحثة: وفاء العملة

إشراف: د. ابراهيم ابو عقيل

تُعرَّف المهارات الرقمية بأنها: تلك المهارات التي يستخدمها المعلمون في سعيهم للحصول على المعرفة ونقلها، وذلك من خلال الاستفادة من خدمات الحوسبة في إنشاء المحتوى واستخدامه من نص وصور وصوت ومقاطع فيديو عبر الإنترنت، واستخدام مايكروسوفت أوفيس باعتبارها أدواتٍ أساسية لمعالجة البيانات، واستثمار التطبيقات الالكترونية التعليمية، واستخدام الأجهزة الرقمية وتطبيقات الاتصال والشبكات للوصول إلى المعلومات وإدارتها بحيث يتمكن الأشخاص من إنشاء محتوى رقمي ومشاركته والتواصل والتعاون وحل المشكلات؛ لتحقيق الذات بشكلٍ فعّالٍ ومبدعٍ في الحياة، والتعلم والعمل. اليونسكو (2018)

يُعرّف الأداء الاكاديمي بأنه :ما يقوم به عضو هيئة التدريس من مهام ونشاطات داخل جامعته، أو خارجها لتحقيق أهداف الجامعة وتوقعات المجتمع في ضوء المهارات الرقمية.

أوّلاً: البيانات الأوّليّة

-**النوع** : ( ) ذكر ( ) أُنثى

- **الرتبة الأكاديمية:** ( ) مدرس ( )أستاذ مساعد ( ) استاذ مشارك فأعلى.

- **نوع الكلية:** ( ) إنسانية ( ) علمية

- **سنوات الخدمة:** ( ) أقل من 5 سنوات. ( ) من5 – 10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات

- التفرغ : ( ) مدرس متفرغ ( ) غير متفرغ

ثانياً: فقرات الاستبانة:

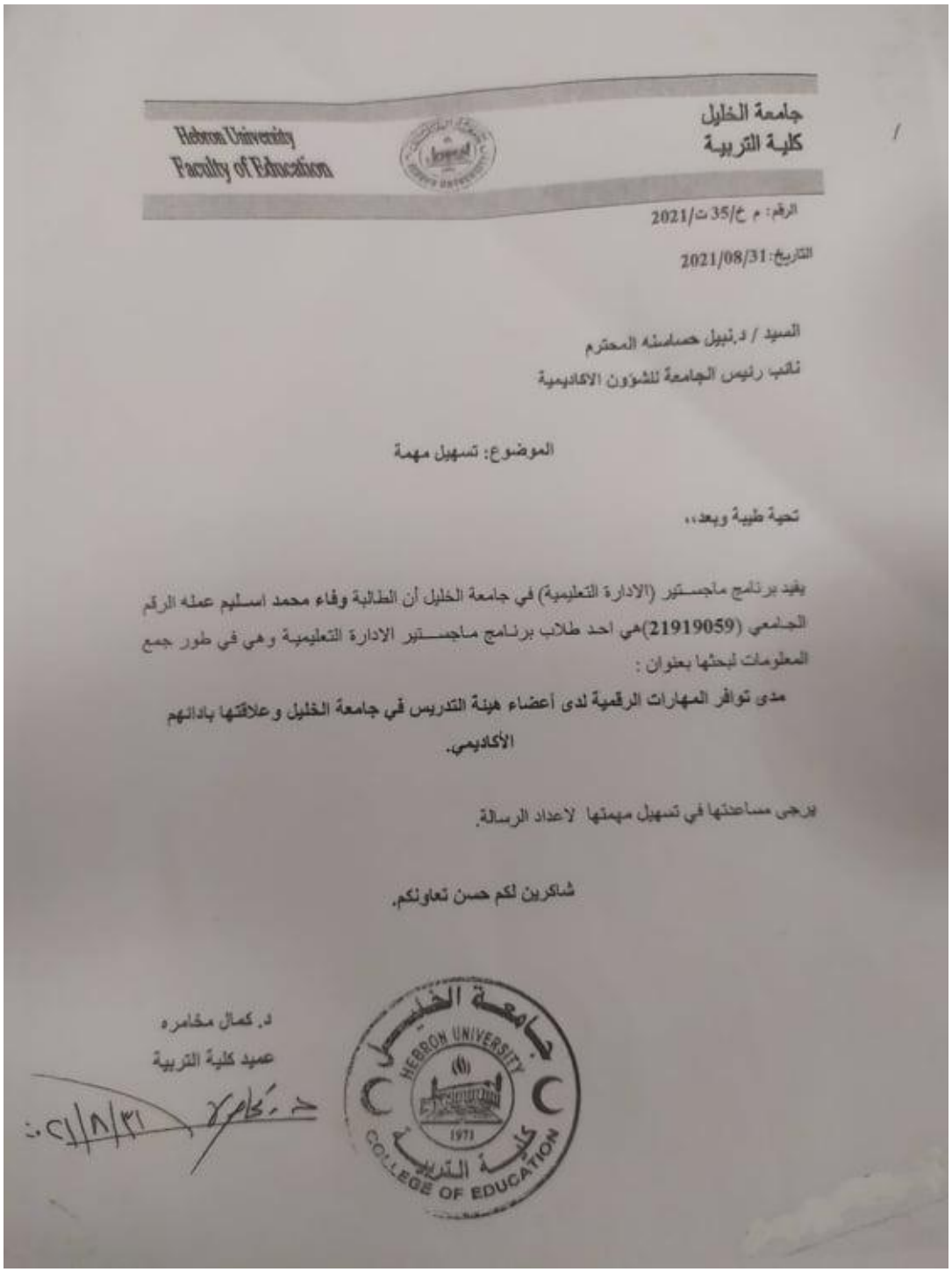
	الفــقـرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جدّاً	كبيرة	متوسّطة	قليلة	قليلة جدّاً
القسم الاول : المهارات الرقمية لعضو هيئة التدريس في التعليم						
المجال الاول : مهارات رقمية اساسية .						
.1	استخدم مهاراتي الرقمية الأساسية في التعامل مع حزمة Microsoft office					
.2	لدي قدرة على استخدام محركات بحث مختلفة عبر الشّبكة العنكبوتية مثل (Explorer،chrome)					
.3	لدي قدرة على التواصل مع طلابي من خلال خدمات البريد الالكتروني					
.4	اتواصل من خلال وسائل التواصل الاجتماعي في توجيه طلابي لمتابعة المساق بعد المحاضرة الالكترونية					
.5	أتواصلُ مع طلابي قبل المحاضرة لإعطائهم تعليمات وروابط اللقاء من خلال وسائل التواصل الالكتروني					
.6	لدي قدرة على استخدام محادثات الفيديو اثناء المحاضرة الالكترونية					
.7	استطيع مشاركة الشاشة اثناء التواصل مع طلابي في المحاضرة الالكترونية					
.8	استحضر الوسائط الالكترونية المتعددة مثل (الفيديوهات المصورة، الملفات الصوتية .التسجيلات الوثائقية، اليوتيوب) اثناء المحاضرة الالكترونية .					
.9	لديّ قدرةٌ على تحرير النصوص ومشاركتها من خلال حزمة Microsoft office					
المجال الثاني :مهارات رقمية متقدمة						
.1	استطيعُ تصميم مقرراتي الدراسية الكترونيا عبر منصة (google classroom)					
.2	لدي قدرةٌ على تصميم مواقع تعليمية باستخدام خدمات (google sites)مثل (انشاء صفحة ويب، منصة تعليمية خاصة ،موقع الكتروني .)					

	الفــقـرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جدّاً	كبيرة	متوسّطة	قليلة	قليلة جدّاً
.3	لديّ القدرةُ على استخدام تقنيات الكترونية في مجال متابعة مهام الطلبة					
.4	استخدم قواعد البيانات عبر الانترنت في البحث العلمي مثل(موقع شمعة ، دار المنظومة ، المنهل)					
.5	اعقد محاضراتي الالكترونية باستخدام google meet، zoom،Microsoft teams)					
.6	اشارك المحتوى التعليمي مع طلابي من خلال تطبيقات (google drive)					
.7	استطيع انشاء عروض تقديمية لمساقاتي الالكترونية باستخدام تطبيقات (google slides)					
.8	استثمر المكتبات الرقمية الجامعية في اثراء محاضراتي الالكترونية مثل (مكتبة نون ، مكتبة نور، مكتبات الجامعية العربية والعالمية)					
.9	أملك قدرة على تحويل المحتوى التعليمي الى محتوى رقمي في متناول الطلبة عبر البريد الالكتروني.					
.10	امتلك القدرة على الكتابة المتزامنة عبر منصات التعليم باستخدام white board					
.11	لدي قدرة على استخدام (google form) في كتابة وتصحيح الامتحان الالكتروني					
.12	اتابع طلابي من حيث الحضور والغياب والمشاركة من خلال قوائم معدة باستخدام (google attendance sheet)					
.13	أطرح واجبات للطلبة من خلال منصات التعليم الرقمي .					
.14	ارصد علامات طلابي عبر المنصة الالكترونية students portal) (					
.15	املك مهارة التخزين السحابي للمعلومات والبيانات الخاصة بمقرراتي الاكاديمية					
.16	أقدم تغذية راجعة مستمرة لطلابي عن انجازهم خلال المساق الكترونيا .					
القسم الثاني: الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس						
	المجال الأول (الإعداد والتخطيط للتدريس)					
.1	اترك المجال للطلاب للبحث عن مراجع ومصادر وكتب عبر الانترنت					
.2	أرسل للطلبة خطة المساق الكترونيا في بداية الفصل الدراسي .					
.3	أوفر متطلبات المقرر الكترونيا في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي					
.4	تحتوي خطة المقرر على جدولة زمنية للاختبارات والمهام المطلوبة مجدولة عبر منصة (classroom)					

	الفــقـرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جدّاً	كبيرة	متوسّطة	قليلة	قليلة جدّاً
.5	ارسل لطلابي روابط المحاضرات عبر تقنيات zoom، google meet،(what's app)					
	المجال الثاني(البحث العلمي)					
	أكلف الطلبة بعمل بحوث تطبيقية وارسالها عبر منصة (class room)					
.1	اقوم بعمل ابحاث مشتركة مع زملائي في التخصص وانشرها عبر الانترنت					
.2	اتقدم بأوراق ومشاريع بحثية في الجامعة وخارجها عبر الانترنت					
.3	اطور مساقاتي التدريسية من خلال عمل ابحاث تطبيقية وانشرها عبر الانترنت					
.4	ارشد الطلاب الى مواقع البحث العلمي وكيفية استثمارها في تطوير المساق من خلال المحاضرة الالكترونية					
.5	اشرح اليات انشاء استبانات البحوث لطلبتي الكترونيا عبر تطبيقات google form					
.6	أشجع الطلبة على القيام ببحوث مشتركة ومناقشتها عبر تقنيات zoom					
.7	أناقش الطلبة في بحوثهم من خلال محاضرتي الالكترونية					
	المجال الثالث: المتابعة (الاختبارات والدرجات)					
.1	ألتزم بفترة الاختبارات المحددة من الجامعة الكترونيا					
.2	أقدم لطلابي تغذية راجعة حول مهامهم وواجباتهم عبر المنصات الرقمية google class room، zoom ، what's app					
.3	أقدم اختبارات متنوعة وشاملة عبر تطبيق class room، google form					
.4	استخدم الحزم في متابعتي لاختباراتي الالكترونية من حيث الوقت والحضور .					
.5	أعيد نتائج الاختبارات لطلبتي بعد تصحيحها بعد اسبوع ،الكترونيا					
	المجال الرابع(المقررات الدراسية)					
.1	أستعرض المادة العلمية من خلال اعداد محتوى رقمي باستخدام google slides،PowerPoint presentation					
.2	اقدم مقررا الكترونيا لطلابي بدل الكتاب الورقي اثناء فترة التعليم عن بعد .					

	الفــقـرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جدّاً	كبيرة	متوسّطة	قليلة	قليلة جدّاً
.3	اربط بين المساق الذي أدرسه وغيره من المساقات المرتبطة اثناء محاضرتي الالكترونية					
.4	استفيد من تقييم الطلبة لي (التغذية الراجعة العكسية) و اطور نفسي بناء على ذلك.					
.5	أطلب من طلبتي تقييم المساق الذي أدرسه عبر تطبيقات google form					
.6	اشارك طلابي بمقررات دراسية حديثة متجددة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي					
	المجال الخامس(التفاعل مع الطلبة اثناء اللقاء الالكتروني)					
.1	أحفظ أسماء طلبتي وأناديهم بها أثناء المحاضرة الالكترونية					
.2	أشجع طلبتي على طرح الأسئلة في المحاضرة الالكترونية من خلال النقاش					
.3	أسمح للطلبة بالتعبير عن آرائهم التي تختلف عن رأيي من خلال اللقاء الالكتروني					
.4	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة اثناء تقديم محاضرتي الالكترونية					
.5	اسمح لطلابي بعرض مهامهم وواجباتهم اثناء المحاضرة الالكترونية					

ملحق (4): كتاب تسهيل مهمة موجه إلى النائب الأكاديمي



جامعة الخليل
كلية التربية

Hebron University
Faculty of Education

الرقم: م خ/35 ت/2021

التاريخ: 2021/08/31

السيد / د.نبيل حمامسه المحترم
نائب رئيس الجامعة للشؤون الاكاديمية

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يفيد برنامج ماجستير (الادارة التعليمية) في جامعة الخليل أن الطالبة **وفاء محمد اسليم** عمله الرقم الجامعي (**21919059**)هي احد طلاب برنامج ماجستير الادارة التعليمية وهي في طور جمع المعلومات لبحثها بعنوان :

مدى توافر المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بادائهم الأكاديمي.

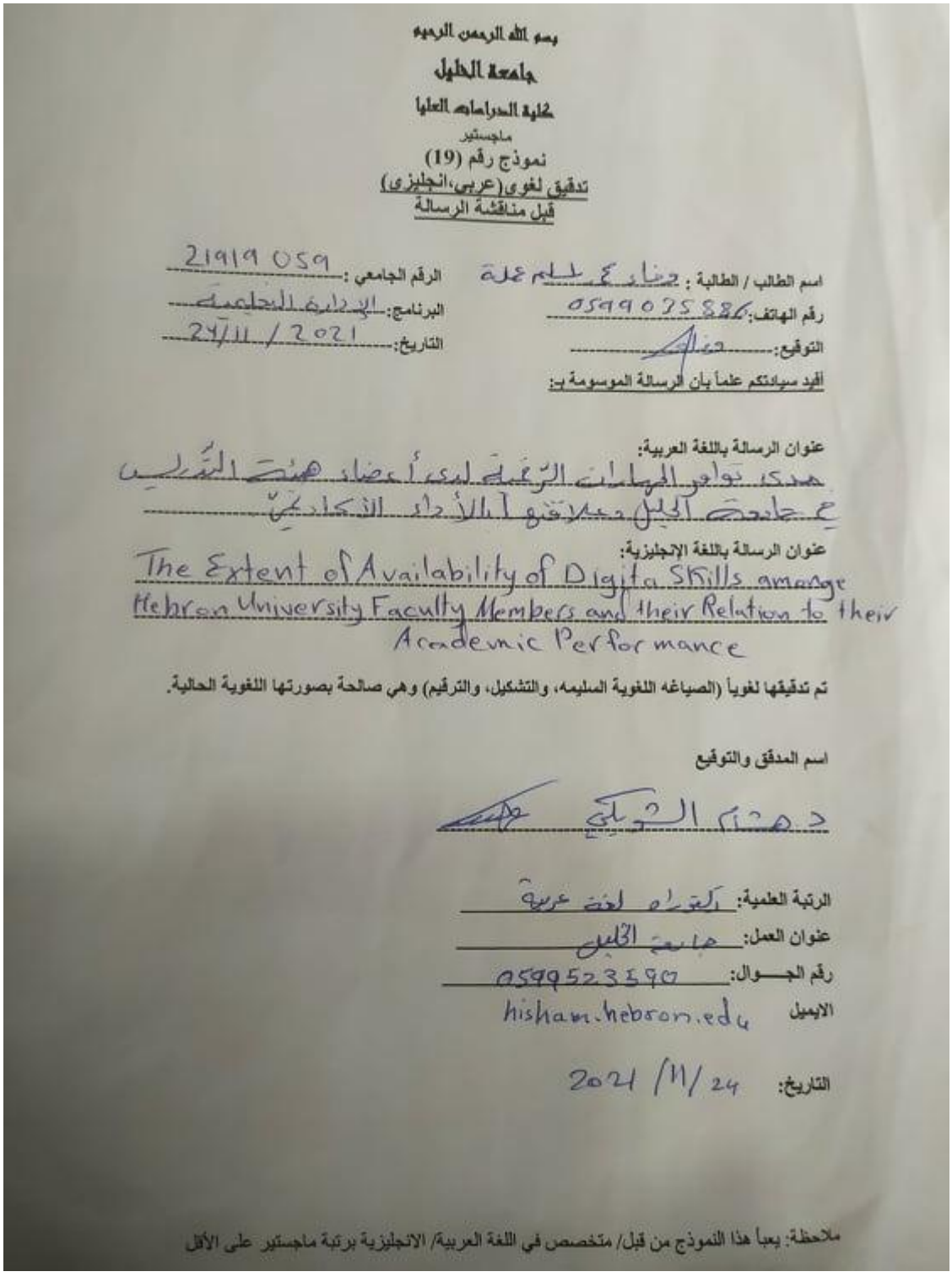
يرجى مساعدتها في تسهيل مهمتها لاعداد الرسالة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

د. كمال مخامره
عميد كلية التربية

جامعة الخليل
HEBRON UNIVERSITY
1971
كلية التربية
COLLEGE OF EDUCATION

ملحق (5) التّدقيق اللُّغوي للرسالة



بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الخليل

كلية الدراسات العليا

ماجستير

نموذج رقم (19)

تدقيق لغوي (عربي، انجليزي)

قبل مناقشة الرسالة

اسم الطالب / الطالبة : حنان عبد الحليم عدلة

الرقم الجامعي : 21919059

رقم الهاتف: 0599075886

البرنامج: الإدارة التعليمية

التوقيع: [signature]

التاريخ: 24/11/2021

أفيد سيادتكم علماً بان الرسالة الموسومة بـ:

عنوان الرسالة باللغة العربية:

مدى توافر المهارات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل وعلاقتها بالأداء الأكاديمي

عنوان الرسالة باللغة الإنجليزية:

The Extent of Availability of Digital Skills among Hebron University Faculty Members and their Relation to their Academic Performance

تم تدقيقها لغوياً (الصياغة اللغوية السليمة، والتشكيل، والترقيم) وهي صالحة بصورتها اللغوية الحالية.

اسم المدقق والتوقيع

د. هشام الدويكات [signature]

الرتبة العلمية: أستاذ لغة عربية

عنوان العمل: جامعة الخليل

رقم الجوال: 0599523590

الايميل hisham.hebron.edu

التاريخ: 2021/11/24

ملاحظة: يعبأ هذا النموذج من قبل/ متخصص في اللغة العربية/ الانجليزية برتبة ماجستير على الأقل