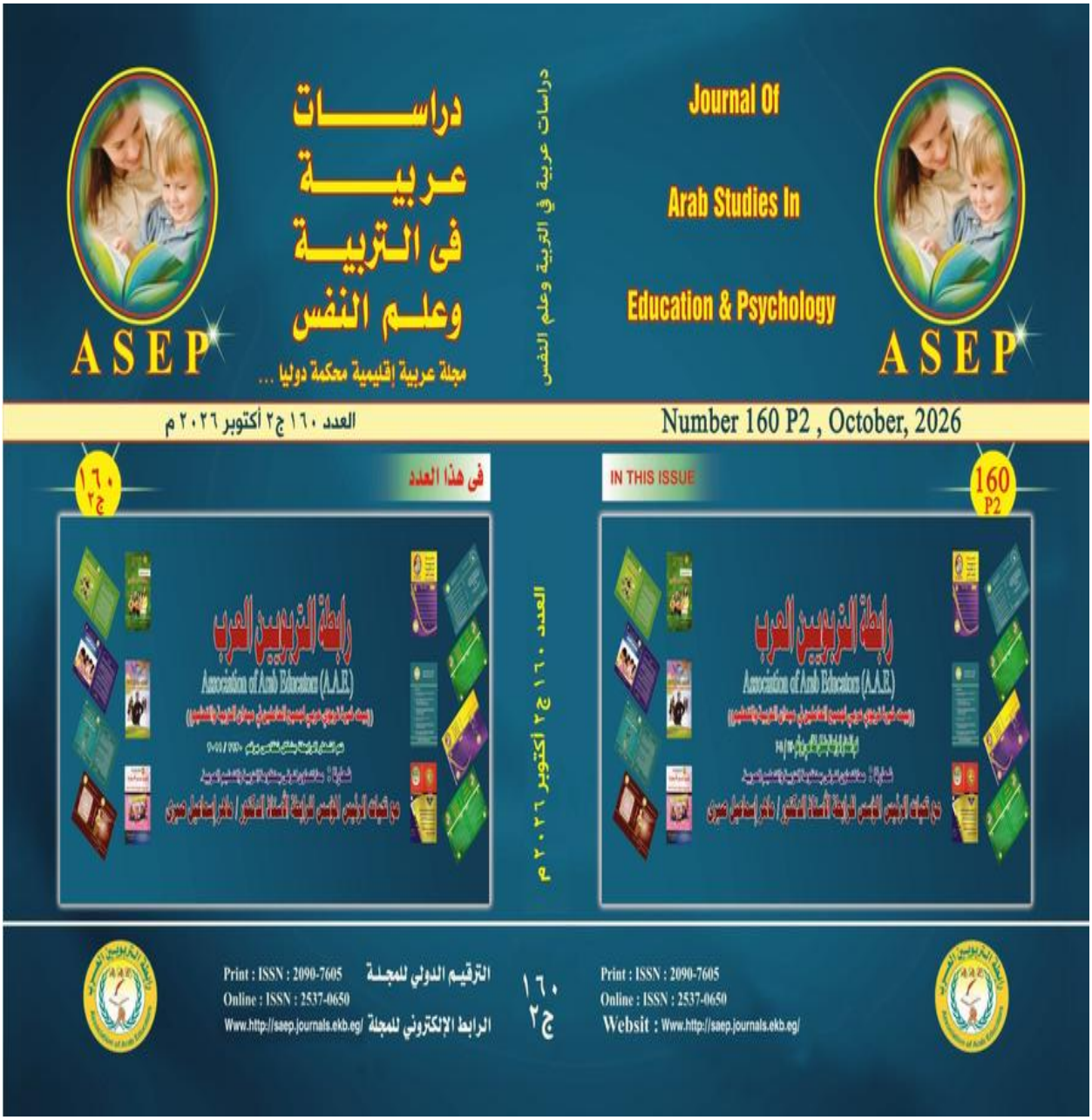

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
Journal Of
Arab Studies In
Education & Psychology
ASEP
ASEP
دراسات عربية في التربية وعلم النفس
مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا ...
العدد ١٦٠ ج٢ أكتوبر ٢٠٢٦ م
Number 160 P2 , October, 2026
فى هذا العدد
IN THIS ISSUE
١٦٠ ج٢
160 P2
رابطة التربويين العرب
Association of Arab Educators (A.A.E.)
العدد ١٦٠ ج ٢ أكتوبر ٢٠٢٦ م
Print : ISSN : 2090-7605
Online : ISSN : 2537-0650
Www.http://saep.journals.ekb.eg/
الترقيم الدولي للمجلة
الرابط الإلكتروني للمجلة
١٦٠ ج٢
Print : ISSN : 2090-7605
Online : ISSN : 2537-0650
Websit : Www.http://saep.journals.ekb.eg/

محتويات العدد (١٦٠) ج٢:

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	مدى توافق خطة برنامج التربية الأساسية الأولى لعمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، مع كفايات المعلم الرقمي، في ضوء التحول التربوي المعاصر .. أ.د. جودت أحمد سعادة، د. هناء خميس ابو دية.	٢٣ - ١٠٦
٢)	الممارسات التدريسية المطلوب توافرها لدى معلمي التقنية الرقمية في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (PCK) .. أ. سلطان بن أحمد الغامدي، إشراف: أ. د. عبد الله بن عبد المحسن الحربي.	١٠٧ - ١٢٦
٣)	الإبداع الوجداني وعلاقته بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية .. أ. عبد المجيد علي الشهري أ.د. محمد فرحان القضاة.	١٢٧ - ١٧٤
٤)	أثر توظيف الدمى في تهدئة الأطفال وتعزيز الانضباط السلوكي لدى أطفال الروضة في تعليم جازان - عبير محمد طاهر صميلي ، حلا علي أحمد شراحيلي .	١٥٧ - ٢٠٨
٥)	فاعلية برنامج تدريبي قائم على خرائط التفكير لتنمية التفكير النقدي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم ..أ.دلال سعود عبدالله المطيري، أ.د. ريم محمود حمد غريب.	٢٠٩ - ٢٤٤
٦)	العلاقة بين ما وراء الدافعية وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى .. أ. فايز بن حمدان بن حامد الربيعي، أ.د هشام حنفي أبو زيد العسلي.	٢٤٥ - ٢٩٢
٧)	العوامل الشخصية الكبرى لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين وعلاقتها ببعض المتغيرات بسلطنة عمان .. أ. أسماء بنت أحمد بيت دشيشة، د. جوخة محمد الصوافي،أ. سالمة هلال الراسبي، أ.د/الحسين إبراهيم باعدي، أ.د ناجحة بنت عبد الواحد.	٢٩٣ - ٣١٦

البحث(١)

مدى توافق خطة برنامج التربية الأساسية الأولى لعمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، مع كفايات المعلم الرقمي، في ضوء التحول التربوي المعاصر

إعداد :

أ.د. جودت أحمد سعادة

أستاذ جامعي متقاعد، جامعة الشرق الأوسط، عَمَّان / الأردن

د. هناء خميس أبو دية

أستاذ مساعد، الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة

مدى توافق خطة برنامج التربية الأساسية الأولى لعمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، مع كفايات المعلم الرقمي، في ضوء التحول التربوي المعاصر

أ.د. جودت أحمد سعادة

أستاذ جامعي متقاعد، جامعة الشرق الأوسط، عَمَّان / الأردن

د. هناء خميس أبو دية

أستاذ مساعد، الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى توافق توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى لعمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بمدينة غزة، مع كفايات المعلم الرقمي، في ضوء التحول التربوي المعاصر، وذلك من خلال تحليل ما تتضمنه هذه التوصيفات من أهداف، ومخرجات تعلم، ومحتوى، واستراتيجيات تدريس، وأنشطة، وأساليب تقويم، وتدريب ميداني، وذلك في ضوء خمسة مجالات رئيسة لكفايات المعلم الرقمي، هي: الكفايات التقنية، والتربوية الرقمية، والبحثية والمعلوماتية، والتفاعلية والاجتماعية، والأخلاقية والأمنية الرقمية. وقد تمَّ اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، مع اعتماد عدة أساليب إحصائية مثل: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، ومعامل الثبات، واختبار كاي تربيع، وإختبار فريدمان. وقد تمثلت أهم نتائج الدراسة في وجود عدم التوافق بدرجة دالة إحصائيا بين أهداف ومخرجات التعلم الواردة في توصيف مقررات البرنامج وكفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر؛ ومن أهم توصيات الدراسة تدريب أعضاء هيئة التدريس ومشرفي التربية العملية على كيفية تضمين كفايات المعلم الرقمي في توصيف المقررات، وإجراء دراسة ميدانية لقياس مدى امتلاك طلبة برنامج التربية الأساسية الأولى لكفايات المعلم الرقمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمشرفين التربويين.

الكلمات المفتاحية : خطة برنامج التربية الأساسية الأولى لعمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، كفايات المعلم الرقمي، التحول التربوي المعاصر.

The extent to which the basic education program for the deanship of education at the university college of applied sciences aligns with the competencies of the digital teacher, in light of contemporary educational transformation

Prof. Dr. Jawdat Ahmed Saadeh & Dr. Hanaa Khamis Abu Dayyeh

Abstract

The current study aimed to determine the extent to which the course descriptions for the basic education program at the Deanship of Education, University College of Applied Sciences in Gaza City, align with digital teacher competencies in light of contemporary educational transformation. This was achieved by analyzing the objectives, learning outcomes, content, teaching strategies, activities, assessment methods, and field training, in light of five main areas of digital teacher competencies: technical competencies, digital pedagogy, research and information literacy, interactivity and social skills,

and digital ethics and security. A descriptive-analytical approach was adopted, using content analysis, along with several statistical methods such as frequencies, percentages, means, the coefficient of consistency, the chi-square test, and the Friedman test. The most significant findings of the study revealed a statistically significant differences between the learning objectives and outcomes outlined in the program's course descriptions and the digital teacher competencies in light of the contemporary educational transformation. Among the study's key recommendations are training faculty members and practicum supervisors on how to incorporate digital teacher competencies into course descriptions, and conducting a field study to assess the extent to which students in the Early Childhood Education program possess digital teacher competencies from the perspective of faculty members and educational supervisors.

Key words : the basic education program for the deanship of education at the university college of applied sciences aligns the competencies of the digital teacher, contemporary educational transformation

- **مقدمة**:

يتسّم العصر الحالي بالتغير المستمر والتقدم التكنولوجي السريع وثورة رقميةٍ غير مسبوقة شملت جميع مجالات الحياة، حيث أصبحت التقنيات الرقمية محورا أساسيا في بناء المنظومات التعليمية الحديثة. وقد أدَّى هذا التحول إلى بروز مفاهيم جديدة في التربية، من أهمها التحول التربوي الذي يهتم بأهداف التعليم وممارساته وإعادة صياغته بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين؛ وذلك لتعزيز كفاءة المعلم والمتعلم في بيئة تعليمية رقمية مناسبة.

وتشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن نجاح التحول الرقمي في التعليم لا يتحقق بمجرد توفير البنية التحتية أو إتاحة الأدوات الرقمية؛ بل يتوقف بدرجة كبيرة على جاهزية المعلم وقدرته على تحويل هذه الأدوات إلى ممارسات تعليمية فعالة. لذا، فإنه يجب إعداد المعلم قبل الخدمة في كليات التربية وفق البرامج التقليديةٍ كافيا لمواجهة متطلبات البيئة التعليمية المعاصرة؛ بل يجب أن يُعد بأن يكون رقميا يمتلك كفايات متعددة تتجاوز الكفايات التدريسية المعتادة، لتشمل القدرة على تصميم تعلم رقمي وتفاعلي، وإدارة بيئات تعلم مدمجة وافتراضية، وتوظيف مصادر المعرفة الرقمية، واستخدام أدوات التقويم الإلكتروني، وتعزيز التواصل والتفاعل عبر المنصات التعليمية، إضافة إلى الالتزام بأخلاقيات الاستخدام الرقمي وحماية الخصوصية والبيانات، فهذه الكفايات تمكن المعلم الرقمي من دمج التكنولوجيا في التعليم بطريقة هادفة، لا بطريقة شكلية أو سطحية.

وقد أكدت دراسات عربية حديثة أهمية الكفايات الرقمية للمعلمين في ظل التحول الرقمي؛ كدراسة الملحي (٢٠٢١) التي أشارت إلى أهمية قياس مستويات الكفايات الرقمية لدى معلمي التعليم العام في مجال التحول الرقمي، بوصف

ذلك مدخلاً مُهماً لتحديد جوانب القوة والضعف في جاهزية المعلمين. كما سعت دراسة كلَيبي (٢٠٢١) إلى بناء قائمة مقترحة بالكفايات الرقمية اللازمة لمعلمي العلوم في ضوء التحول نحو التعليم الرقمي، وهو ما يعكس الحاجة إلى وجود مؤشرات واضحة ومحددة يمكن الاستناد إليها في إعداد المعلمين وتقويم برامجه، كما تؤكد هذه الدراسات أن التحول الرقمي لا ينبغي أن يُفهم بوصفه انتقالاً تقنياً فحسب؛ بل بوصفه تحولاً في بُنية الإعداد التربوي ذاته؛ ذلك أن امتلاك المعلم للكفايات الرقمية يتطلب أن تكون هذه الكفايات مدمجة في أهداف المقررات، ومخرجات التعلم، والمحتوى، والأنشطة التعليمية، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم.

وتزداد أهمية ذلك في ظل التطور المتسارع لتطبيقات أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وما تفرضه من تحديات وفرص جديدة أمام المعلمين. فلم تعد الكفاية الرقمية تعني القدرة على استخدام الحاسوب أو المنصات التعليمية فقط، بل أصبحت تشمل فهم أدوات الذكاء الاصطناعي، وتوظيفها في التخطيط والتدريس والتقويم، والتمييز بين الاستخدام التربوي المسؤول والاستخدام العشوائي أو غير الأخلاقي لها. كما تناولت دراسة عمار والحكماني وإبراهيم (٢٠٢٤) كفايات الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين في بعض النماذج المعاصرة، بما يؤكد اتساع مفهوم المعلم الرقمي ليشمل الكفايات التقنية والتربوية والأخلاقية المرتبطة بالتقنيات الذكية. وهنا تتحمل كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين مسؤولية مركزية في بناء هذه الكفايات لدى الطالب/المعلم، إذ إن مخرجات هذه البرامج تنعكس مباشرة على جودة التعليم المدرسي، وعلى قدرة المعلمين والمعلمات مستقبلاً على إدارة التعلم في بيئات متغيرة.

فلم يعد كافياً أن تتضمن الخطط الدراسية مقررات عامة في تكنولوجيا التعليم أو استخدام الحاسوب؛ بل أصبح من الضروري أن تظهر الكفايات الرقمية بصورة مقصودة ومتكاملة داخل أهداف المقررات، ومخرجات التعلم، والمحتوى، والأنشطة، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، والتدريب الميداني، وتعد خطة برنامج التربية الأساسية الأولى في عمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من الخطط الأكاديمية التي تستهدف إعداد معلمين ومعلمات قادرين على تدريس طلبة المرحلة الأساسية الأولى بكفاءة، وامتلاك الكفايات المهنية والتربوية والرقمية اللازمة لمواكبة متطلبات التعليم المعاصر. ونظراً لأهمية هذه المرحلة في بناء المهارات الأساسية لدى المتعلمين، فإن إعداد معلم يمتلك كفايات رقمية وتربوية متكاملة يُعد مطلباً ضرورياً؛ لأن معلم المرحلة الأساسية الأولى لا يقتصر دوره على نقل المعرفة، بل يسهم في بناء اتجاهات المتعلمين نحو التعلم، وتنمية مهاراتهم الأولى في البحث، والتفاعل، والاستخدام الآمن والمسؤول للتكنولوجيا.

وفي ضوء كل ما سبق تسلط الدراسة الحالية الضوء حول تحليل توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى في عمادة التربية في الكلية الجامعية

للعلوم التطبيقية؛ بهدف الكشف عن مدى تضمينها لكفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر.

- **الإحساس بمشكلة الدراسة وتحديدها**:

لقد أحدثت التكنولوجيا الرقمية تغيرات عميقة في طبيعة التعليم والتعلم، وفي أدوار المعلم والمتعلم، وفي طرائق التدريس وأساليب التقويم وإدارة المعرفة في ضوء الدراسات التربوية الحديثة. لذا، فإنه لم يقتصر إعداد المعلم على امتلاكه المعرفة التخصصية والمهارات التربوية العامة فحسب؛ بل وأصبح يتطلب أيضا امتلاك كفايات رقمية متكاملة تُمكنه من تصميم بيئات تعلم رقمية، وتوظيف المنصات التعليمية، وإنتاج الموارد الرقمية، وإدارة التفاعل الإلكتروني، واستخدام أدوات التقويم الرقمي، مع الالتزام بأخلاقيات الاستخدام وحماية البيانات والخصوصية.

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام العالمي والعربي بالتعليم الرقمي، فإن الإشكالية لا تتمثل فقط في إدخال التكنولوجيا إلى التعليم؛ بل في مدى توظيفها توظيفا تربويا هادفا ومنظما، وهذا يعني أن وجود إشارات عامة إلى التكنولوجيا أو التعليم الإلكتروني داخل الخطط الدراسية لا يكفي للحكم على جاهزية برامج إعداد المعلمين، ما لم تكن هذه الإشارات مترجمة إلى مخرجات تعلم واضحة، ومحتوى تدريبي وتربوي محدد، وأنشطة تطبيقية، وأساليب تقويم تقيس أداء الطالب/المعلم في بيئات تعليمية رقمية. وتزداد أهمية هذه المشكلة في ظل تسارع الأنشطة والتطورات في ميدان الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التعليمية التعلمية كما أوضحت الدراسات التربوية الحديثة بأن النماذج المعاصرة لكفايات الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين يمكن أن تقديمها كمداخل مهمة لتطوير برامج الإعداد والتدريب المهني.

ومن هنا برز الإحساس بمشكلة الدراسة من وجود فجوة محتملة بين متطلبات إعداد المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر، وبين ما تعكسه توصيفات المقررات في برامج إعداد المعلمين من كفايات رقمية مخططة. وتتضح هذه الفجوة أيضا من خلال ما أشارت إليه العامري ونجم الدين (٢٠٢٢) من أن امتلاك الكفايات الرقمية لا ينفصل عن الصعوبات التي تواجه توظيفها في التدريس، مما يعني أن برامج إعداد المعلمين ينبغي أن لا تكتفي بتقديم المعرفة النظرية حول التكنولوجيا، بل عليها أن توفر خبرات تطبيقية وميدانية منظمة تساعد الطالب/المعلم على تحويل الكفايات الرقمية إلى ممارسات تعليمية فعلية. كما عززت دراسة أبو مطلق وإبراهيم (٢٠٢٣) هذا التوجه؛ إذ أظهرت أهمية تنمية المهارات الرقمية لدى طلبة الجامعة، وأوصت بدمجها في المقررات والمناهج بصورة تكاملية، الأمر الذي يمنح هذه الدراسة أهمية خاصة في تحليل توصيف مقررات برنامج إعداد معلمي المرحلة الأساسية الأولى.

لهذا كله، تعد توصيف المقررات وثائق أكاديمية مهمة في الكشف عن طبيعة الإعداد المخطط للطالب/المعلم؛ لأنها تعبر عن الأهداف والمخرجات والمحتوى

والاستراتيجيات والأنشطة وأساليب التقويم التي يُفترض أن يمر بها الطالب أثناء دراسته. وبناءً على ذلك، فإن تحليل هذه التوصيفات يمكن أن يكشف عن مدى حضور كفايات المعلم الرقمي في الخطة الدراسية، بوصفها مؤشرات قابلة للرصد والتحليل. كما أن هذا التحليل يساعد في تحديد ما إذا كانت الكفايات الرقمية موزعة بصورة متوازنة عبر المقررات، أو أنها محصورة في بعض المقررات الدراسية ذات الطابع التقني فقط، الأمر الذي قد يضعف من عملية التكامل بين الجوانب التربوية والرقمية والميدانية في إعداد المعلم. وعلى الرغم من أن الخطة الدراسية لبرنامج التربية الأساسية الأولى بعمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية تتضمن مقرراتٍ دراسيةٍ ذات صلة بالتكنولوجيا والتعليم الإلكتروني وإنتاج الوسائل التعليمية. ومع ذلك فإن هذا لا يعني بالضرورة أن كفايات المعلم الرقمي مدمجة بصورة شاملة ومنظمة في جميع مكونات البرنامج، فقد يكون حضور التكنولوجيا ظاهرا في أسماء بعض المقررات الدراسية، بينما لا يظهر بالقدر الكافي في مخرجات التعلم أو الأنشطة أو أساليب التقويم أو التدريب الميداني. لذا، تسعى الدراسة الحالية إلى الانتقال من مستوى الوصف العام للخطة إلى مستوى التحليل المنهجي لتوصيف المقررات، وذلك للكشف عن درجة التوافق الفعلية بين هذه التوصيفات وكفايات المعلم الرقمي.

وبناءً على كل ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى الكشف عن مدى توافق توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى في عمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية مع كفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر، وذلك من خلال تحليل ما تتضمنه هذه التوصيفات من أهداف، ومخرجات تعلم، ومحتوى، واستراتيجيات تدريس، وأنشطة، وأساليب تقويم، وتدريب ميداني، وذلك في ضوء خمسة مجالات رئيسة لكفايات المعلم الرقمي، هي: الكفايات التقنية، والكفايات التربوية الرقمية، والكفايات البحثية والمعلوماتية، والكفايات التفاعلية والاجتماعية، والكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية.

وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى توافق توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى في عمادة التربية بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية مع كفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر؟

- **أسئلة الدراسة:**

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى توافق توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى في عمادة التربية بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية مع كفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر؟

وللإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة، تتفرع عنه الأسئلة الآتية:

- ما مدى توافق أهداف ومخرجات التعلم في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى مع كفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر؟
- ما مدى توافق محتوى توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى مع كفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر؟
- ما مدى توافق استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية الواردة في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى مع كفايات المعلم الرقمي؟
- ما مدى توافق أساليب التقويم الواردة في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى مع كفايات المعلم الرقمي؟
- ما مدى توافق مكونات التدريب الميداني والتطبيق العملي في توصيف مقررات البرنامج مع كفايات المعلم الرقمي؟
- ما أبرز جوانب القوة والقصور في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى فيما يتعلق بتضمين كفايات المعلم الرقمي؟
- ما التصور المقترح لتطوير توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى بما يتلاءم مع كفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر؟

- **فرضيات الدراسة**:

تتمثل فرضيات الدراسة الحالية في الآتي:

- لا يوجد توافق بدرجة دالة إحصائياً بين أهداف ومخرجات التعلم الواردة في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وبين كفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر.
- لا يوجد توافق بدرجة دالة إحصائياً بين محتوى توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر.
- لا يوجد توافق بدرجة دالة إحصائياً بين استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية الواردة في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي.
- لا يوجد توافق بدرجة دالة إحصائياً بين أساليب التقويم الواردة في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي.
- لا يوجد توافق بدرجة دالة إحصائياً بين مكونات التدريب الميداني والتطبيق العملي الواردة في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات توصيف المقررات، وهي: الأهداف ومخرجات التعلم، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس والأنشطة، وأساليب التقويم، والتدريب الميداني، في درجة توافقها مع كفايات المعلم الرقمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تضمين مجالات كفايات المعلم الرقمي في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى، وهي: الكفايات التقنية، والكفايات التربوية الرقمية، والكفايات البحثية والمعلوماتية، والكفايات التفاعلية والاجتماعية، والكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية.

• **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى توافق توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى لعمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية مع كفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

- تحديد مدى توافق أهداف ومخرجات التعلم الواردة في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى مع كفايات المعلم الرقمي.
- تحليل مدى تضمين محتوى توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى لمجالات كفايات المعلم الرقمي.
- الكشف عن مدى توافق استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية الواردة في توصيفات المقررات مع متطلبات إعداد المعلم الرقمي.
- تحديد مدى توافق أساليب التقويم الواردة في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى مع كفايات المعلم الرقمي.
- تحليل مدى تضمين مكونات التدريب الميداني والتطبيق العملي في توصيف المقررات لمؤشرات كفايات المعلم الرقمي.
- الكشف عن درجة تضمين مجالات كفايات المعلم الرقمي في توصيف المقررات، وهي: الكفايات التقنية، والكفايات التربوية الرقمية، والكفايات البحثية والمعلوماتية، والكفايات التفاعلية والاجتماعية، والكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية.
- تحديد أبرز جوانب القوة والقصور في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى فيما يتعلق بتضمين كفايات المعلم الرقمي.
- تقديم تصور مقترح لتطوير توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى بما يتلاءم مع كفايات المعلم الرقمي ومتطلبات التحول التربوي المعاصر.

• **أهمية الدراسة**:

• **أولاً: الأهمية النظرية**:

- قد تسهم الدراسة الحالية في إثراء الأدبيات التربوية العربية المتعلقة بكفايات المعلم الرقمي، والتحول التربوي المعاصر، وبرامج إعداد المعلمين.
- قد تسهم الدراسة الحالية في توجيه الاهتمام البحثي نحو تحليل الخطط الدراسية وبرامج الإعداد من منظور الكفايات الرقمية.
- توفر الدراسة الحالية أساسا نظريا يمكن أن يفيد الباحثين في إجراء دراسات مشابهة على برامج إعداد المعلمين في مؤسسات تعليمية أخرى.

• **ثانياً: الأهمية التطبيقية**:

تتلخص الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية القائمين على برنامج التربية الأساسية الأولى بعمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، في التعرف إلى مدى تضمين كفايات المعلم الرقمي من خلال توصيف المقررات الدراسية.

- ربما تساعد الدراسة الحالية صانعي القرار والمخططين الأكاديميين في تطوير توصيف المقررات بما ينسجم مع متطلبات التحول التربوي المعاصر.
- قد تسهم الدراسة الحالية في الكشف عن جوانب القوة والقصور في توصيف مقررات البرنامج، مما يساعد على تحسين الخطة الدراسية وتطوير مكوناتها.
- توفر الدراسة الحالية مؤشرات يمكن أن يستفيد منها أعضاء هيئة التدريس عند مراجعة أهداف المقررات، ومخرجات التعلم، والمحتوى، والأنشطة، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم.
- قد تسهم الدراسة الحالية في تطوير التدريب الميداني بما يعزز قدرة الطالب/المعلم على توظيف التكنولوجيا الرقمية في المواقف التعليمية الواقعية.
- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية مؤسسات إعداد المعلمين في البيئة الفلسطينية والعربية في مراجعة خططها الدراسية في ضوء كفايات المعلم الرقمي ومتطلبات التعليم الحديث.

- **حدود الدراسة**:

- **أولاً: الحدود الموضوعية: وتتلخص في الآتي**:

اقتصرت الدراسة الحالية على تحليل توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى في عمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية؛ بهدف الكشف عن مدى توافقها مع كفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر، كما اقتصرت عملية التحليل على ما تتضمنه التوصيفات من أهداف ومخرجات تعلم، ومحتوى، واستراتيجيات تدريس، وأنشطة تعلمية وتعليمية، وأساليب تقويم، وتدريب ميداني

- **ثانياً: الحدود المكانية**

تم تطبيق الدراسة الحالية على برنامج التربية الأساسية الأولى في عمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بمدينة غزة الفلسطينية.

- **ثالثاً: الحدود الزمانية**

اقتصرت الدراسة الحالية على توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى المعتمدة خلال العام الأكاديمي ٢٠٢٥/٢٠٢٦م، ولذلك فإن نتائج الدراسة ترتبط بالخطة والتوصيف المعتمدة في هذه الفترة الزمنية بالذات.

- **رابعاً: الحدود المنهجية**

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وذلك من خلال تحليل توصيف المقررات في ضوء قائمة كفايات المعلم الرقمي، لذلك فإن نتائج الدراسة تعكس درجة تضمين الكفايات الرقمية في الوثائق الأكاديمية المخططة، ولا تقيس بالضرورة واقع التطبيق الفعلي لهذه الكفايات داخل القاعات الدراسية أو أثناء التدريب الميداني.

- **مصطلحات الدراسة**:

لقد تضمنت الدراسة الحالية مجموعة من المصطلحات الرئيسة، وتُعرّف نظرياً وإجرائياً على النحو الآتي:

• **توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى**:

تُعرَّف توصيف المقررات نظريا بأنها وثائق أكاديمية رسمية ومنظمة، توضح البيانات الأساسية لكل مقرر دراسي، ووصفه العام، وأهدافه، ونواتج التعلم المستهدفة، ومحتواه وموضوعاته، واستراتيجيات التعليم والتعلّم، وأساليب تقويم الطلبة، والأنشطة التعليمية، ومصادر التعلم والتسهيلات اللازمة لتنفيذه، وتُستخدم هذه التوصيفات لتحقيق الاتساق بين المقررات وأهداف البرنامج الأكاديمي، وضمان تكامل عناصر العملية التعليمية، وتوافقها مع متطلبات الجودة والإطار الوطني للمؤهلات ومعايير الاعتماد الأكاديمي (جامعة الملك خالد، ٢٠٢٤). ويمكن تعريفها اجرائيا بهذه الدراسة بأنها توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى لعمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، المعتمدة للعام الأكاديمي ٢٠٢٥/٢٠٢٦م، والتي تمَّ تحليلها للكشف عن مدى تضمينها لكفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر.

• **برنامج التربية الأساسية الأولى**:

يمكن تعريفه نظريا بأنه برنامج أكاديمي تربوي يهدف إلى إعداد معلمين ومعلمات قادرين على تدريس طلبة المرحلة الأساسية الأولى، من خلال تزويدهم بالمعارف التخصصية والتربوية، والمهارات المهنية، والقيم والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة التعليم بكفاءة، بما يتوافق مع متطلبات إعدادٍ المعلمين في مؤسسات التعليم العالي (UNESCO, 2019). ويقصد به اجرائيا بأنه برنامج التربية الأساسية الأولى في عمادة التربية الأولى لعمادة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، الذي يتم تحليل توصيفات مقرراته للكشف عن مدى توافقها مع كفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر.

• **المعلم الرقمي**:

يمكن تعريفه نظرياً بأنه المعلم الذي يمتلك كفايات رقمية مهنية وتربوية تمكنه من توظيف التقنيات الرقمية في التخطيط للتدريس، وتصميم الموارد والأنشطة التعليمية، وتنفيذ التعلم الوجاهي أو الإلكتروني أو المدمج، وإدارة التفاعل والتواصل الرقمي، واستخدام أدوات التقويم الرقمي، مع الالتزام بأخلاقيات الاستخدام الرقمي وحماية خصوصية المتعلمين وتنمية كفاياتهم الرقمية (Nath,2026 & Sheikh). ويقصد بالمعلم الرقمي اجرائيا بأنه الطالب/المعلم الذي يُفترض أن تسهم توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى في إعداده ليكون قادرا على توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم، من خلال امتلاك كفايات تقنية، وتربوية رقمية، وبحثية ومعلوماتية، وتفاعلية واجتماعية، وأخلاقية وأمنية رقمية.

• **كفايات المعلم الرقمي**:

نظريا: هي مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية التي تُمَكِن المعلم من توظيف التقنيات الرقمية بفعالية في التعليم والتعلم، بما يشمل تصميم المحتوى الرقمي، وإدارة بيئات التعلم الافتراضية، وتوظيف أدوات التقويم

الإلكترونية، وتعزيز التواصل الرقمي الفعّال (العبدالله،٢٠٢٢). ويقصد بها اجرائياً بأنها مجموعة المؤشرات التي سيتم اعتمادها في بطاقة تحليل توصيفات المقررات، وتتوزع في خمسة مجالات رئيسة، هي: الكفايات التقنية، والكفايات التربوية الرقمية، والكفايات البحثية والمعلوماتية، والكفايات التفاعلية والاجتماعية، والكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية، وتقاس هذه الكفايات من خلال تحليل مدى ظهور مؤشراتها في أهداف ومخرجات التعلم، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، والأنشطة، وأساليب التقويم، والتدريب الميداني في توصيفات المقررات.

- **التحول التربوي المعاصر**:

يمكن تعريفه نظرياً بأنه الاتجاه العالمي الحديث الذي يسعى إلى إعادة بناء المنظومة التعليمية لتتلاءم مع الثورة الرقمية من خلال اعتماد التعلم المدمج، والتعليم القائم على الكفايات، والتعلم الذاتي، وتكامل الذكاء الاصطناعي في التعليم (العوضي، ٢٠٢٤). أو هو عملية تطوير شاملة في فلسفة التعليم وأهدافه وممارساته، تقوم على توظيف التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي والموارد التعليمية الحديثة في تحسين جودة التعليم، وتعزيز التعلم المرن والنشط، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وتطوير أدوار المعلم والمتعلم بما يتلاءم مع متطلبات العصر الرقمي، ويؤكد تقرير اليونسكو أن التكنولوجيا في التعليم ينبغي أن تكون أداة لخدمة التعلم وتحسين جودته وإنصافه، لا غاية مستقلة بذاتها (UNESCO, 2023). ويقصد به اجرائيا في هذه الدراسة الحالية الإطار التربوي الحديث الذي يتم في ضوئه تحليل توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى، للكشف عن مدى توافقها مع متطلبات إعداد المعلم الرقمي القادر على توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم بفاعلية.

- **التوافق مع كفايات المعلم الرقمي اجرائياً** :

يُقصد به في هذه الدراسة، درجة تضمين توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وذلك لمؤشرات كفايات المعلم الرقمي، كما تظهر في أهداف المقررات ومخرجات التعلم، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، والتدريب الميداني، ويتم تقدير ذلك وفق بطاقة تحليل معدة لهذا الغرض.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

تناول الإطار النظري محاور الدراسة الحالية وهي المعلم الرقمي من حيث تعريفه، وأهميته، ومواصفاته، وطبيعة إعداده، وكفاياته وطبيعة المعلم الرقمي الفلسطيني.

- **المحور الأول**: **المعلم الرقمي**:

أصبح المعلم الرقمي أحد المفاهيم التربوية الرئيسة التي فرضها التحول الرقمي في التعليم، إذ لم يعد دور المعلم مقتصراً على نقل المعرفة أو استخدام التكنولوجيا بوصفها وسيلة مساعدة؛ بل أصبح مطالبا بتوظيفها توظيفا تربويا واعيا في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة بيئات التعلم، وتنمية مهارات

المتعلمين الرقمية، ويزداد هذا الدور أهمية في برامج إعداد المعلمين؛ لأن جودة الإعداد الجامعي تنعكس بصورة مباشرة على قدرة الطالب/المعلم مستقبلا على ممارسة التعليم في بيئات رقمية ومختلطة ومرنة.

- **أولاً: تعريف المعلم الرقمي:**

يمكن تعريف المعلم الرقمي، استناداً إلى إطار الكفاية الرقمية للمعلمين، بأنه المعلم القادر على توظيف التقنيات الرقمية ودمجها في ممارساته التعليمية بصورة تربوية واعية، وذلك من خلال اختيار الموارد الرقمية وتصميمها وإدارتها، وإدارة عمليات التعليم والتعلم المدعومة رقميا، وتوظيف أدوات التواصل والتقويم الرقمي، والإسهام في تنمية الكفايات الرقمية لدى المتعلمين، مع مراعاة الخصوصية وحقوق الملكية الفكرية والاستخدام الآمن والأخلاقي والمسؤول للتكنولوجيا (Redecker, 2017)، فالمعلم الرقمي ليس مجرد مستخدم للتكنولوجيا؛ بل ميسّر لتجربة تعلم تفاعلية مبتكرة، تتوافق مع متطلبات التحول التربوي المعاصر (العصامي، ٢٠٢٣). كما أن تطور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العصر الحالي وسّع مفهوم المعلم الرقمي، فأصبح المعلم مطالبا بفهم الأدوات الذكية، وتوظيفها تربويا، والتعامل معها في ضوء ضوابط أخلاقية ومهنية تراعي خصوصية المتعلمين وحقوقهم الرقمية (UNESCO, 2024)

وفي ضوء ذلك كله، فإنه يُقصد بالمعلم الرقمي في هذه الدراسة الطالب/المعلم الذي يُفترض أن تسهم عملية توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى في إعداده، ليكون قادرا على توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم، وذلك من خلال امتلاك كفايات تقنية، وتربوية رقمية، وبحثية ومعلوماتية، وتفاعلية واجتماعية، وأخلاقية وأمنية رقمية.

- **ثانياً: طبيعة إعداد المعلم الرقمي:**

أوضحت الدراسات الحديثة أن إعداد معلمي ما قبل الخدمة للتحول الرقمي يحتاج إلى منهج منظم يربط بين المعرفة التربوية والمعرفة التقنية والخبرة التطبيقية، بحيث تظهر الكفايات الرقمية في أهداف المقررات، ومخرجات التعلم، والمحتوى، والأنشطة، وأساليب التقويم، والتدريب الميداني (Nath, & Sheik, 2026)، بالإضافة إلى أن عملية إعداد المعلم الرقمي تبدأ ببناء الكفايات التقنية الأساسية، مثل استخدام الحاسوب، والمنصات التعليمية، وتطبيقات إنتاج المحتوى، وأدوات التواصل والتقويم الرقمي. غير أن هذا الجانب لا يكفي وحده؛ لأن امتلاك المهارة التقنية لا يعني بالضرورة القدرة على توظيفها تربويا، كما يتطلب إعداد المعلم الرقمي تنمية الكفايات التربوية الرقمية، وهي الكفايات التي تساعد (الطالب/المعلم) على تصميم أنشطةٍ تعليميةٍ رقميةٍ، وإعداد دروس مدمجةٍ، وتوظيف الوسائط المتعددة، واستخدام استراتيجيات تدريس حديثةً مدعومة بالتكنولوجيا. أي أن التكنولوجيا في هذه الحالة ينبغي أن تكون جزءا من تصميم التعلم نفسه، لا إضافة شكلية في نهاية الدرس. لذا، تؤكد الدراسات الحديثة أهمية الخبرات العملية والمشروعات التطبيقية في إعداد معلمي ما قبل الخدمة،

لأنها تنقل الطالب/المعلم من المعرفة النظرية إلى الممارسة الفعلية (Sheikh & Nath, 2026)، ومن الجوانب المهمة في إعداد المعلم الرقمي تنمية الكفايات البحثية والمعلوماتية؛ إذ يحتاج المعلم إلى القدرة على البحث في المصادر الرقمية، وتقويم موثوقيتها، وتنظيم المعلومات، وتوظيفها في بناء الدروس والأنشطة والمشروعات التعليمية. وفي ظل كثافة المعلومات الرقمية وانتشار المصادر غير الموثوقة، يصبح إعداد الطالب/المعلم على التفكير الناقد والتحقق من المعلومات جزءا أساسيا من تكوينه المهني (Darmenova et al., 2026). هذا بالإضافة إلى تنمية الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية؛ لأن التعليم الرقمي لا يقوم على عرض المحتوى فقط؛ بل يتطلب إدارة التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم.

لكل هذا، فإنه ينبغي أن يتدرب الطالب/المعلم على استخدام أدوات التواصل الرقمي، وإدارة النقاشات الإلكترونية، وتصميم أنشطة تعاونية رقمية، وبناء بيئةٍ تعلم آمنة ومحفزة على المشاركة. وهذا يجعل إعداد المعلم الرقمي مرتبطا بالجانب الاجتماعي والتواصلي للتعلم، وليس بالجانب التقني فقط (Aleksieva, 2025)، كما لا يمكن فصل إعداد المعلم الرقمي عن البُعد الأخلاقي والأمني، فالمعلم الرقمي يحتاج إلى وعي واضح بأخلاقيات استخدام التكنولوجيا، وحماية خصوصية المتعلمين، واحترام حقوق الملكية الفكرية، والاستخدام الآمن للإنترنت والمنصات، والتعامل المسؤول مع أدوات الذكاء الاصطناعي، كما أكدت اليونسكو أن إعداد المعلمين في عصر الذكاء الاصطناعي ينبغي أن يشمل القيم والمعارف والمهارات المرتبطة بالمنظور الإنساني، وأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، وتوظيفه تربويا، واستخدامه في التطوير المهني (UNESCO, 2024/2026).

ويُعد التدريب الميداني عنصراً مهماً في إعداد المعلم الرقمي؛ لأنه المجال الذي يختبر فيه الطالب/المعلم قدرته على تطبيق ما تعلمه في مواقف تعليمية واقعيةٍ أو شبه واقعية. لذا، فإنه ينبغي أن يتضمن التدريب الميداني فرصا واضحة لتصميم دروس رقميةٍ أو مدمجةٍ، واستخدام الوسائل والمنصات التعليمية، وتطبيق أدوات تقويم رقمية، وإدارة تفاعل صفي أو إلكتروني، ثم التأمل في الأداء وتحسينه بناءً على التغذية الراجعة. وتشير الدراسات الحديثة إلى أن التدريب العملي القائم على الممارسة والتعاون والدعم المؤسسي يسهم في تنمية الكفايات الرقمية بصورة أعمق من التدريب النظري وحده (Sheikh & Nath, 2026).

وفي ضوء خصوصية الدراسة الحالية، فإن إعداد المعلم الرقمي في برنامج التربية الأساسية الأولى ينبغي أن يراعي طبيعة المرحلة العمرية التي سيعمل معها الطالب/المعلم مستقبلا؛ لأن طلبة المرحلة الأساسية الأولى يحتاجون إلى أنشطةٍ حسيةٍ وبصريةٍ وتفاعليةٍ، ووسائط تعليميةٍ مبسطةٍ، وتوظيفٍ آمن ومناسب للتكنولوجيا. لذا، فإنه يجب أن يركز إعداد الطالب/المعلم على تصميم موارد رقمية ملائمة للأطفال، مثل الصور التعليمية، والقصص الرقمية، والإنفوجرافيك، والرسوم المتحركة التعليمية، والأنشطة التفاعلية البسيطة، مع مراعاة الخصائص النمائية والقيم التربوية والأمان الرقمي.

وبناءً على كل ما سبق، يرى القائمون على الدراسة الحالية بأن طبيعة إعداد المعلم الرقمي تقوم على دمج خمسة أبعاد رئيسة: البُعد التقني، والبُعد التربوي الرقمي، والبُعد البحثي والمعلوماتي، والبُعد التفاعلي والاجتماعي، والبُعد الأخلاقي والأمني، ولا يتحقق هذا الإعداد إلا إذا انعكست هذه الأبعاد في توصيفات المقررات من خلال أهداف واضحة، ومخرجات تعلم قابلة للقياس، ومحتوى مناسب، وأنشطة تطبيقية، واستراتيجيات تدريس رقمية، وأساليب تقويم عملية، وتدريب ميداني يسمح بالتطبيق الفعلي.

- **ثالثاً: أهمية إعداد المعلم الرقمي**:

يمثل إعداد المعلم الرقمي أهمية لتطوير التعليم الحديث، ويعود ذلك إلى عدة أسباب هي:

- رفع جودة التعليم: وذلك من خلال دمج التكنولوجيا في الممارسات الصفية لتعزيز التفاعل والتحصيل العلمي.
- تنمية مهارات الطلاب: وذلك عن طريق كل من التفكير الناقد، والإبداع، والتعلم الذاتي، والتواصل الرقمي، وبما يتوافقً مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.
- الاستجابة للتحولات التربوية: حيث يتيح المعلم الرقمي للمؤسسات التعليمية التعامل مع التغيرات الطارئة مثل التعلم عن بُعد أو التعليم المدمج (شحاته، ٢٠٢٤).
- تعزيز الابتكار والتجديد: وذلك من حيث تمكين المعلم من تصميم أنشطة تعليميةٍ وتعلميةٍ جديدة، وطرق تقييمٍ حديثةٍ تتناسب مع البيئة الرقمية.

كما تتضاعف أهمية إعداد المعلم الرقمي الفلسطيني بسبب الظروف الاستثنائية التي مرَّ ويمر بها التعليم، وخاصة في قطاع غزة، نتيجة الحصار وتكرار الحروب وتعطل التعليم الوجاهي وتضرر المدارس والجامعات، وفي مثل هذه الظروف، يصبح المعلم الرقمي قادراً على دعم استمرارية التعليم، وتقديم بدائل تعليمية مرنة، وتصميم أنشطةٍ قابلةٍ للتنفيذ في ظروف ضعف الاتصال أو قلة الموارد، وتعويض جزء من الفاقد التعليمي لدى الطلبة.

- **رابعاً: مواصفات المعلم الرقمي**:

تتعدد مواصفات المعلِم الرقمي تبعاً لتعدد أدواره في البيئة التعليمية المعاصرة؛ إذ لم يعد دوره مقتصراً على نقل المعرفة أو استخدام التكنولوجيا بصورة شكلية، بل أصبح مطالبًا بتوظيفها في التخطيط، والتدريس، والتقويم، وإنتاج الموارد، وإدارة التفاعل، وتنمية كفايات المتعلمين الرقمية. ومن أبرز مواصفات المعلم الرقمي أنه الشخص القادر على التخطيط للتعلم الرقمي من خلال تحديد الأهداف التعليمية المناسبة، واختيار الأدوات الرقمية الملائمة، وتصميم أنشطة تعليمية تفاعلية تتوافق مع خصائص المتعلمين، كما يمتلك القدرة على إنتاج الموارد التعليمية الرقمية، مثل العروض التفاعلية، والأنشطة الإلكترونية، ومقاطع الفيديو التعليمية، والاختبارات الرقمية، والمواد القابلة للمشاركة عبر المنصات أو تطبيقات التواصل (Darmenova et al., 2026)

ويتصف المعلم الرقمي كذلك بامتلاكه ثقافةً معلوماتيةً تمكنه من البحث عن المصادر الرقمية، وتقويم موثوقيتها، وتنظيمها، وتوظيفها في بناء المعرفة. فالمعلم في العصر الرقمي يتعامل مع تدفق واسع من المعلومات. لذا، فإنه يحتاج إلى مهارات التفكير الناقد والتحقق من المصادر، حتى يستطيع توجيه الطلبة نحو الاستخدام الصحيح للمعلومات الرقمية. وتُعد هذه الثقافة المعلوماتية جزءا أساسيا من الكفاية الرقمية للمعلم؛ لأنها تساعده على اختيار الموارد الرقمية المناسبة، وتوظيفها بصورةٍ تربويةٍ مسؤولةٍ في التعليم والتعلم (Redecker, 2017)

وبالإضافة إلى ذلك كله، فإنه ينبغي أن يمتلك المعلم الرقمي وعياً بإمكانات تطبيقات الذكاء الاصطناعي وحدودها، وأن يستطيع توظيفها بصورة تربوية مسؤولة في التخطيط، وإنتاج الأنشطة، وتقديم التغذية الراجعة، والتطوير المهني، مع الانتباه إلى مخاطر الاعتماد العشوائي عليها أو انتهاك خصوصية المتعلمين. وقد أكدت منظمة اليونسكو للتربية والثقافة والعلوم، أن كفايات الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين ينبغي أن تشمل الفهم الإنساني والأخلاقي للتقنية، ومعرفة أساسيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، وتوظيفه في التربية والتقويم والتطوير المهني بطريقة مسؤولة وآمنة (UNESCO, 2024).

وفي ضوء خصوصية البيئة الفلسطينية، يجب أن يُضاف إلى مواصفات المعلم الرقمي صفة المرونة والقدرة على التعلم والتعليم في الطوارئ؛ فالمعلم الفلسطيني يحتاج إلى تصميم بدائل تعليمية بسيطة، والعمل في ظروف ضعف الاتصال، واستخدام أدوات منخفضة المتطلبات التقنية، وتقديم دعم نفسي وتربوي للمتعلمين الذين عاشوا ظروف الحرب والنزوح وفقدان الاستقرار. وقد أشارت تقارير دولية حديثة إلى أن التعليم في غزة تعرض لتعطل واسع، وأن الطلبة والمعلمين واجهوا مشكلة تضرر البيئات التعليمية، ونقص المواد التعليمية، وارتفاع مستويات الضغوط النفسية، مما يجعل إعداد المعلم القادر على التعليم المرن والدعم النفسي والتربوي ضرورة ملحة في هذا السياق(UNICEF, 2025)، مما يجعل المعلم الرقمي في فلسطين بوجه عام، وفي قطاع غزة بوجه خاص، معلما قادرا على الجمع بين الكفاية الرقمية والصمود التربوي حسب رأي القائمين على الدراسة الحالية.

- **رابعاً: كفايات المعلم الرقمي:**

يمكن تعريف كفايات المعلم الرقمي بأنها مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية التي تمكن المعلم من توظيف التقنيات الرقمية بفعالية في عمليتي التعلم والتعليم، بما يشمل تصميم المحتوى الرقمي، وإدارة بيئات التعلم الافتراضية، وتوظيف أدوات التقويم الإلكترونية، وتعزيز التواصل الرقمي الفعّال (العبدالله، ٢٠٢٢). وقد تمَّ تصنيف كفايات المعلم الرقمي في الدراسة الحالية إلى خمسة مجالات رئيسة، وذلك استنادا إلى الأدب التربوي والأطر العالمية الحديثة المرتبطة بالكفاية الرقمية للمعلمين، وبما يتلاءم مع طبيعة الدراسة القائمة على تحليل توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى. فقد أوضح إطار

الكفاية الرقمية للمعلمين DigCompEdu أن كفايات المعلم الرقمية لا تقتصر على الجانب التقني، بل تمتد إلى المشاركة المهنية، واستخدام الموارد الرقمية، والتعليم والتعلم، والتقويم، وتمكين المتعلمين، وتنمية كفاياتهم الرقمية.

وبناءً على ذلك كله؛ فقد تم اشتقاق المجال الأول وهو الكفايات التقنية من الأبعاد المرتبطة باستخدام الأدوات والموارد الرقمية، مثل الحاسوب، والمنصات التعليمية، والتطبيقات، وأدوات إنتاج المحتوى الرقمي، وإدارة الملفات الرقمية، واستخدام البرمجيات التعليمية، والتعامل مع أنظمة إدارة التعلم، وتوظيف أدوات الذكاء الاصطناعي الأساسية في التعليم. ويُعد هذا المجال أساسا أولياً لبناء كفاية المعلم الرقمي؛ لأن المعلم لا يستطيع توظيف التكنولوجيا تربوياً ما لم يمتلك الحد الأدنى من القدرة على استخدامها وإدارتها داخل البيئة التعليمية (Redecker, 2017)، بينما يتم اشتقاق المجال الثاني وهو الكفايات التربوية الرقمية من الأبعاد المرتبطة بالتعليم والتعلم والتقويم في الأطر الرقمية. ويُقصد به في هذه الحالة بأنه عبارة عن قدرة المعلم على دمج التكنولوجيا في التخطيط للتدريس، وتصميم الأنشطة التعليمية الرقمية، وتطبيق استراتيجيات التعلم النشط والتعلم المدمج، واختيار الأدوات الرقمية المناسبة لأهداف التعلم وخصائص المتعلمين، وتصميم بيئات تعلم رقمية محفزة، واستخدام التقويم الإلكتروني، وتحليل نتائج التعلم باستخدام الأدوات الرقمية (Aydin et al., 2024).

وقد جاء المجال الثالث، وهو الكفايات البحثية والمعلوماتية، استناداً إلى حاجة المعلم في العصر الرقمي إلى البحث في المصادر الرقمية، واستخدام قواعد البيانات الإلكترونية، وتقويم موثوقية المعلومات، وتنظيمها، وتوثيقها علمياً، وتوظيفها في إعداد الدروس والأنشطة والمشروعات التعليمية، إضافة إلى استخدام أدوات البحث الرقمي وتحليل البيانات التعليمية. وقد أدرج هذا المجال في الدراسة الحالية لأن توصيفات المقررات، خاصة مقررات البحث وقاعة البحث ومشروع التخرج، يمكن أن تكشف عن مدى تنمية مهارات البحث الرقمي والثقافة المعلوماتية لدى الطالب/المعلم (Darmenova et al., 2026).

أما المجال الرابع، وهو الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية، فقد تم اشتقاقه من الأبعاد المرتبطة بالتواصل والتعاون والمشاركة المهنية داخل البيئات الرقمية، ويشمل قدرة المعلم على إدارة التواصل الرقمي مع الطلبة، وتنظيم النقاشات الإلكترونية، واستخدام أدوات التواصل المتزامن وغير المتزامن، وتعزيز التعلم التعاوني عبر المنصات الرقمية، وبناء مجتمعات تعلم افتراضية، والمشاركة في الشبكات المهنية الرقمية، وتبادل الخبرات التعليمية. وقد أدرج هذا المجال لأن التعليم الرقمي لا يقوم على عرض المحتوى فقط، بل يحتاج إلى تفاعل وتواصل وتعاون بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم (Redecker, 2017). وجاء المجال الخامس، وهو الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية، استجابة لما تؤكده الأطر الحديثة من أهمية الاستخدام المسؤول والآمن للتكنولوجيا، ويشمل وعي

المعلم بحماية خصوصية المتعلمين، وأمن البيانات، واحترام حقوق الملكية الفكرية، وتجنب الانتحال العلمي، وتعزيز السلوك الرقمي المسؤول، والتعامل الأخلاقي مع أدوات الذكاء الاصطناعي، وفهم قضايا العدالة الرقمية والشفافية. كما ينسجم هذا المجال مع التوجهات الحديثة المرتبطة بالذكاء الاصطناعي في التعليم، والتي تؤكد ضرورة وعي المعلم بالمخاطر الأخلاقية والتقنية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا (UNESCO, 2024/2026).

وبذلك، فإن تصنيف كفايات المعلم الرقمي في الدراسة الحالية إلى خمسة مجالات رئيسة جاء نتيجة مواءمة بين الأطر النظرية العالمية والدراسات الحديثة من جهة، وطبيعة الدراسة الحالية من جهة أخرى. فالدراسة لا تقيس أداء المعلمين فعليا، وإنما تحلل توصيف المقررات. لذا، فقد كان من الضروري اعتماد مجالات واضحة يمكن رصد مؤشراتها داخل عناصر التوصيف، مثل الأهداف، ومخرجات التعلم، والمحتوى، والأنشطة، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، والتدريب الميداني، بالإضافة إلى أن هذا التصنيف يساعد على الكشف عن مدى تضمين كفايات المعلم الرقمي في الخطة الأكاديمية المكتوبة لبرنامج التربية الأساسية الأولى.

كما أن القائمين على الدراسة الحالية يرون بأن الكفايات الرقمية في البيئة الفلسطينية ترتبط بقدرة النظام التعليمي والمعلم والمتعلم على الاستمرار في التعلم رغم الأزمات والقيود. فقد أظهرت الحرب الأخيرة على قطاع غزة خلال الأعوام من ٢٠٢٣ -٢٠٢٦، مدى حجم الهشاشة التي تعرضت لها المؤسسات التعليمية على وجه الخصوص. إذ أشارت تقارير أممية إلى تعرض نسبة كبيرة جدا من المدارس لأضرارٍ متفاوتةٍ، إضافة إلى تضرر مؤسسات التعليم العالي وفقدان جزءٍ كبيرٍ من بنًيتها التقنية (UNESCO, 2025) ؛ مما يجعل إعداد المعلم الرقمي الفلسطيني ضرورة ملحة للغاية؛ لأن المعلم يحتاج إلى كفايات تساعده على التعامل مع التعليم في ظروف النزوح، وانقطاع الكهرباء، وضعف الإنترنت، وغياب البيئة الصفية المستقرة.

كما أن المعلم الفلسطيني يحتاج إلى كفايات تمكنه من تصميم أنشطة قابلة للتنفيذ في ظروف ضعف الاتصال، وإنتاج موارد تعليمية بسيطة يمكن مشاركتها عبر وسائل متعددة، واستخدام المنصات التعليمية أو تطبيقات التواصل عند توفرها، وتوظيف التعلم الذاتي والتعلم غير المتزامن، وتقديم دعم نفسي وتربوي للمتعلمين في ظروف الحرب والتهجير وفقدان الاستقرار.

كما أن الحصار وما ترتب عليه من ضعف في البنية التحتية الرقمية جعل توظيف التكنولوجيا في التعليم الفلسطيني مرتبطا بدرجةٍ عاليةٍ بقدرة المعلم على الابتكار والتكيف؛ مما يتطلب من المعلم أن يمتلك القدرة على اختيار الأدوات الأقل كلفة والأكثر ملاءمة، وأن يوازن بين التعليم الإلكتروني والتعليم الوجاهي. كل هذا يؤكد على أن إعداد المعلم الرقمي في فلسطين ينبغي أن يراعي طبيعة الواقع المحلي، وأن يتضمن كفايات مثل إدارة التعليم في الطوارئ،

وتصميم موارد تعليمية منخفضة المتطلبات التقنية، وتوظيف التعلم الذاتي، والتواصل مع الطلبة في ظروف الانقطاع، ومراعاة الجوانب النفسية والأخلاقية والأمنية عند استخدام التكنولوجيا.

وتزداد أهمية هذا الربط عند النظر إلى برنامج التربية الأساسية الأولى؛ لأنه يستهدف إلى إعداد معلمين ومعلمات للتعامل مع طلبة المرحلة الأساسية الأولى، وهي مرحلة بناء المهارات الأولى للقراءة والكتابة والحساب والتفكير والتواصل، ولا سيما في ظل ما عاشه أطفال غزة، من انقطاع عن التعليم، والنزوح من مكان لآخر، وفقدان الأمان، وتدمير للمدارس، حيث يصبح المعلم الرقمي مطالبا بأدوار إضافية تشمل تعويض الفاقد التعليمي، وتنمية الدافعية، وتوفير بيئات تعلم آمنة نفسيا، واستخدام التكنولوجيا بصورة تراعي عمر الأطفال واحتياجاتهم وواقعهم الأسري والاجتماعي.

وعطفاً على ما سبق، فإن الدراسة الحالية عند تحليلها لتوصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى لا تبحث فقط عن وجود مفردات مثل التكنولوجيا أو التعلم الإلكتروني؛ بل تسعى إلى الكشف عن عمق تضمين الكفايات الرقمية التي يحتاجها الطالب/المعلم الفلسطيني في واقعه الحقيقي. ويشمل ذلك الكفايات التقنية، والتربوية الرقمية، والبحثية والمعلوماتية، والتفاعلية والاجتماعية، والأخلاقية والأمنية، إضافة إلى القدرة على توظيف هذه الكفايات في بيئات تعليمية مضطربة أو محدودة الإمكانات.

- **الدراسات السابقة التي تناولت كفايات المعلم الرقمي**:

تناولت مجموعة من الدراسات الحديثة موضوع كفايات المعلم الرقمي والمهارات الرقمية من زوايا متعددة؛ فمن أبرز الدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية: ما قام به كلٌ من شعيبات وحجة (٢٠٢٥) من دراسةٍ هدفت إلى تقديم إطار مقترح لتطوير المهارات الرقمية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء التحول الرقمي، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التطويري، واعتمدت طريقة دلفاي لتحديد المهارات الرقمية المطلوبة، إضافة إلى تطبيق أدوات الدراسة على عينة من الخبراء والمعلمين. وتكونت العينة من (١٧) خبيرا متخصصا، بالإضافة إلى عينة عشوائية مؤلفة من (٢٢٢) معلما ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى تحديد مجموعةٍ من المهارات الرقمية الأساسية موزعة على عدة مجالات، من بينها استخدام الفصول الافتراضية، ومعالجة النصوص، والتقويم الرقمي، والتواصل والبحث الرقمي، وتوظيف الوسائط المتعددة، والألعاب الرقمية. وترتبط هذه الدراسة بالدراسة الحالية ارتباطاً مباشرا؛ لأنها تناولت معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في السياق الفلسطيني، وقدمت مجالات ومؤشرات يمكن الإفادة منها في تحليل توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى.

أما دراسة شعيب وعدوان (٢٠٢٥) فقد هدفت إلى تحليل أبرز التحديات التي واجهت التعليم الإلكتروني خلال العدوان الإسرائيلي على غزة في الفترة ٢٠٢٣–٢٠٢٤، واستكشاف سبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين.، حيث استخدمت

الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على استبانةٍ وُزعت على عينة طبقية عشوائية مؤلفة من (٣٥٠) معلماً ومعلمة من مجتمع بلغ (٣٨٨٤). وقد ركزت أداة الدراسة على التحديات التقنية، والبيداغوجية، والنفسية، والاجتماعية، إضافة إلى المقترحات التطويرية. وأظهرت النتائج وجود معوقات متعددة أمام التعليم الإلكتروني، من أبرزها ضعف البنية التحتية، والانقطاعات الكهربائيةٍ والرقمية، وقصور التأهيل المهني، والضغوط النفسية الناتجة عن الحرب. إضافة إلى ذلك، فقد أفادت هذه الدراسة دراستنا الحالية في إبراز أن إعداد المعلم الرقمي في فلسطين يجب أن يراعي التعليم في حالات الطوارئ، وأن يتضمن كفايات التعامل مع ضعف البنية التحتية والظروف النفسية والاجتماعية الضاغطة، لا مجرد استخدام الأدوات الرقمية في ظروف اعتيادية.

وجاءت دراسة حداد (٢٠٢٥) حيث هدفت إلى التعرف إلى مستوى الكفايات الرقمية لدى المعلمين وعلاقتها بدافعية طلبة المرحلة الأساسية في المنطقة الشمالية نحو التعليم من وجهة نظر المعلمين، كما استخدمت الدراسة المنهج المختلط؛ إذ جمعت بين المنهج الكمي باستخدام الاستبانة والمنهج الكيفي باستخدام المقابلات. وتألفت العينة الكمية من (٣٦٢) معلماً ومعلمة، بينما تكونت العينة النوعية من (١٥) معلماً، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الكفايات الرقمية لدى المعلمين وارتفاع مستوى دافعية الطلبة، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفايات الرقمية للمعلمين ودافعية الطلبة نحو التعلم. وأفادت هذه الدراسة البحث الحالي في التأكيد على أن كفايات المعلم الرقمي لا تؤثر في أداء المعلم وحده؛ بل ترتبط أيضاً بدافعية المتعلمين، وهو أمر مهم في مرحلة التعليم الأساسي الأولى.

وتناولت دراسة عمار والحكماني وإبراهيم (٢٠٢٤) عملية التعرف إلى كفايات الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين في بعض النماذج المعاصرة، وإمكانية الإفادة منها في سلطنة عمان، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على تحليل الوثائق أداة لجمع البيانات والمعلومات، وتناولت نماذج معاصرة لكفايات الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين. وقد توصلت الدراسة في نهاية المطاف إلى أن هذه النماذج تؤكد مجموعة من الكفايات المهمة، مثل الإلمام بمفاهيم الذكاء الاصطناعي، والوعي بالمحتوى الرقمي، واختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة، وتوظيف أدوات الذكاء الاصطناعي، والتعامل مع البيانات وتحليلها وتفسيرها، ومراعاة الجوانب الأخلاقية. وقد أفادت تلك الدراسة البحث الحالي في توسيع مفهوم كفايات المعلم الرقمي ليشمل كفايات الذكاء الاصطناعي بوصفها إحدى الاتجاهات الحديثة في التحول التربوي المعاصر.

كما هدفت دراسة (Aydin, Yildirim, and Kus,2024) إلى بناء مقياس شامل للتحققٍ من كفايات المعلمين الرقمية، والتحقق من صدقه وثباته بما يجعله مناسبا لقياس الكفايات الرقمية لدى المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، كما استخدمت الدراسة المنهج الكمي الوصفي، واعتمدت على مقياس

كفايات المعلمين الرقمية أداة لجمع البيانات، حيث تم تطوير صورة أولية للمقياس بالاستناد إلى الدراسات السابقة والأطر النظرية المرتبطة بالكفايات الرقمية، ثم تم تطبيقه على عينة مؤلفة من (٢٧١) معلماً من مراحل تعليمية مختلفة، من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية العليا. وتوصلت الدراسة أخيراً إلى بناء مقياس مؤلف من (٣٦) فقرة موزعة على أربعة عوامل رئيسة، هي: الكفاية الرقمية المهنية للمعلم، واستخدام أدوات التعليم والتواصل، واستخدام الأدوات والأجهزة الرقمية، وتطوير المحتوى الرقمي. كما أظهرت النتائج بأن المقياس يتمتع بدرجات عالية من الصدق والثبات، وأنه يمكن استخدامه لتحديد مستويات الكفايات الرقمية لدى المعلمين، وتوجيه برامج التدريب والتطوير المهني، وتحديد جوانب القوة والضعف في كفاياتهم الرقمي. وقد ارتبطت هذه الدراسة بالدراسة الحالية من حيث تركيزها على تحديد مجالات ومؤشرات كفايات المعلم الرقمي بصورة قابلة للقياس والتحليل. كما أفادتها في دعم بناء بطاقة تحليل توصيف المقررات؛ إذ إن المجالات التي توصلت إليها، مثل الكفاية الرقمية المهنية، واستخدام أدوات التعليم والتواصل، وتطوير المحتوى الرقمي، تتقاطع مع مجالات الدراسة الحالية المتمثلة في الكفايات التقنية، والتربوية الرقمية، والبحثية والمعلوماتية، والتفاعلية والاجتماعية، والأخلاقية والأمنية الرقمية. وخلاف ذلك، فالدراسة الحالية اختلفت عنها في أنها لا تقيس كفايات المعلمين مباشرة؛ بل تحلل توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى للكشف عن مدى تضمينها لهذه الكفايات في مرحلة إعداد المعلم قبل الخدمة.

كما هدفت دراسة أبو مطلق وإبراهيم (٢٠٢٣) التعرف إلى أثر برنامج تعليمي قائم على التعلم الذاتي في تنمية المهارات الرقمية لدى طلبة جامعة الأقصى، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة ذات التطبيقين القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالبة من قسم العلوم التربوية، تخصص تربية الطفل، تم اختيارهن بطريقة قصدية. واستخدمت الدراسة اختباراً للمهارات الرقمية أداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما أشارت إلى وجود أثر كبير للبرنامج القائم على التعلم الذاتي في تنمية المهارات الرقمية. وأفادت هذه الدراسة الدراسة الحالية في تأكيد أهمية تنمية المهارات الرقمية لدى طلبة كليات التربية في البيئة الفلسطينية، كما عززت ضرورة دمج المهارات الرقمية في المقررات الجامعية بصورة تكاملية.

وفي ضوء كل ما سبق يرى القائمون على الدراسة الحالية بأنها قد اتفقت مع الدراسات السابقة في اهتمامها بكفايات المعلم الرقمي بوصفها مدخلاً مهماً لتطوير التعليم، وبناء مؤشرات واضحة للكفايات الرقمية؛ إلا أن الدراسة الحالية قد اختلفت عن معظم الدراسات السابقة في أنها لا تهدف إلى قياس درجة امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية ميدانياً، ولا تقيس أثر برنامج تدريبي، وإنما تحلل توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى في عمادة التربية في الكلية

الجامعية للعلوم التطبيقية، وذلك من أجل الكشف عن مدى تضمينها لكفايات المعلم الرقمي في مرحلة الإعداد لما قبل الخدمة. وبذلك تسهم الدراسة الحالية في سد فجوة بحثية تتعلق بمدى حضور الكفايات الرقمية في الوثائق الأكاديمية الرسمية للبرنامج، ومدى ارتباطها بخصوصية إعداد المعلم الفلسطيني في ضوء التحول التربوي المعاصر.

- **خلاصة المحور**:

يتضح مما سبق أن المعلم الرقمي يمثل أحد المتطلبات الرئيسة للتحول التربوي المعاصر، وأن إعداده لا يتحقق بمجرد توفير أدوات رقمية أو إدراج مقرر مستقل في تكنولوجيا التعليم، بل يتطلب دمج الكفايات الرقمية بصورةٍ منظمةٍ في مكونات برامج إعداد المعلمين. كما يتضح أن كفايات المعلم الرقمي متعددة الأبعاد، وتشمل الجانب التقني، والتربوي، والبحثي، والتفاعلي، والأخلاقي والأمني. وفي البيئة الفلسطينية، تزداد أهمية هذه الكفايات لأنها ترتبط باستمرارية التعليم في ظل الحصار والحروب والطوارئ وضعف البنية التحتية. وبناءً على كل ذلك، فإن تحليل توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى في ضوء هذه الكفايات، يمثل في الواقع خطوة مهمة للكشف عن مدى جاهزية البرنامج لإعداد معلمين ومعلمات قادرين على ممارسة التعليم في بيئات رقمية ومختلطة وطارئة، بحيث تتوافق مع متطلبات العصر وخصوصية الواقع الفلسطيني.

- **المحور الثاني**: **التحول التربوي المعاصر**

يُعد التحول التربوي المعاصر أحد أبرز المداخل الحديثة لتطوير التعليم، إذ لم تعد النظم التعليمية قادرة على الاستمرار بالاعتماد على النماذج التقليدية القائمة على التلقين والمحتوى الثابت والدور المحدود للمتعلم. فقد فرضت التطورات الرقمية، وتنامي تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتغير طبيعة المعرفة والعمل، وتحديات التعليم في الأزمات، إعادة النظر في فلسفةٍ التعليم وأهدافه وممارساته. ومن هنا، فقد أصبح التحول التربوي المعاصر عملية شاملة لا تقتصر على إدخال التكنولوجيا إلى الصفوف الدراسية، بل تمتد إلى تطوير المناهج، وأدوار المعلم والمتعلم، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، وإدارة بيئات التعلم، وبناء ثقافة تعليمية وتعلمية قادرة على التكيف والابتكار (UNESCO, 2023)

- **تعريف التحول التربوي المعاصر**:

يمكن تعريفه نظريا بأنه الاتجاه العالمي الحديث الذي يسعى إلى إعادة بناء المنظومة التعليمية لتتلاءم مع الثورة الرقمية، وذلك من خلال اعتماد التعلم المدمج، والتعليم القائم على الكفايات، والتعلم الذاتي، وتكامل الذكاء الاصطناعي في التعليم (العوضي، ٢٠٢٤). أو هو عملية تطوير شاملة في فلسفة التعليم وأهدافه وممارساته، تقوم بالدرجة الأولى على توظيف التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي والموارد التعليمية الحديثة في تحسين جودة التعليم، وتعزيز التعلم المرن والنشط، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وتطوير أدوار المعلم والمتعلم، بما يتلاءم مع متطلبات العصر الرقمي. وهنا يؤكد

تقرير اليونسكو أن التكنولوجيا في التعليم ينبغي أن تكون أداة لخدمة التعلم وتحسين جودته وإنصافه، لا غاية مستقلة بذاتها (UNESCO, 2023).

وفي هذه الدراسة، يُقصد بالتحول التربوي المعاصر الإطار التربوي الحديث الذي يتم في ضوئه تحليل توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى، للكشف عن مدى توافقها مع كفايات المعلم الرقمي ومتطلبات التعليم الحديث، خاصة في مجالات الأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، والأنشطة، وأساليب التقويم، والتدريب الميداني.

- **أهمية التحول التربوي المعاصر**:

تنبع أهمية التحول التربوي المعاصر من كونه استجابة ضرورية للتغيرات المتسارعة التي فرضتها الثورة الرقمية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي على التعليم، حيث يؤكد سعيد (٢٠٢٦) أن التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في التعليم المدرسي لم يعودا مجرد أدوات تقنية؛ بل أصبحا مدخلا لإعادة بناء البيئة التعليمية بصورة أكثر تفاعلا ومرونة وقدرة على مواكبة احتياجات المتعلمين. ومن جهةٍ أخرى، أشارت عثمان (٢٠٢٥) إلى أن التحول الرقمي في التعليم قبل الجامعي يمثل مدخلا مهما لتطوير المؤسسات التعليمية، وتحديث بُنيتها، وتحسين قدرتها على مواكبة متطلبات التنمية والتكنولوجيا الرقمية، وذلك بالإضافة إلى أن التحول التربوي المعاصر يسهم في تعزيز مرونة التعليم، وإتاحة فرص تعلم أكثر تنوعا للمتعلمين. وتتضح أهمية التحول التربوي المعاصر كذلك في تنمية دور المتعلم وتحويله من متلق سلبي إلى مشارك فاعل في بناء المعرفة. فالأدوات الرقمية والبيئات التعليمية الحديثة تتيح للمتعلمين فرص البحث، والتفاعل، والتعاون، وإنتاج المعرفة، وتبادل الخبرات.

وقد أكدت الغامدي (٢٠٢٥) أن تمكين المتعلم العربي في عصر التحول الرقمي يتطلب تطوير بيئات تعليمية ذكية ومنصات رقمية قادرة على دعم التعلم النشط وتنمية مهارات المستقبل، بما يجعل المتعلم أكثر استقلالية وقدرة على التعامل مع المعرفة الرقمية. وفي الوقت ذاته، تكمن أهمية التحول التربوي المعاصر في تطوير المناهج والمقررات الدراسية، بحيث تصبح أكثر ارتباطا بالمهارات الرقمية، والتعلم النشط، والتطبيق العملي. ويشير سعيد وطاهر (٢٠٢٦) إلى أن التحول الرقمي يمتد أثره إلى تطوير المناهج، وتسريع إجراءات العمل الأكاديمي، وتعزيز سهولة الوصول إلى المعلومات، بما يدعم كفاءة اتخاذ القرار ويرفع القدرة التنافسية للمؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى أن أهمية التحول التربوي المعاصر تزداد في ظل الأزمات والظروف الطارئة، إذ أثبتت التجارب الحديثة أن النظم التعليمية تحتاج إلى بدائل مرنة تضمن استمرارية التعليم عند تعطل التعليم الوجاهي.

وفي الوضع الفلسطيني الصعب، أظهرت دراسة أبو فرحة (٢٠٢٤) أن استدامة التعليم في ظل التحول الرقمي في مدارس مديرية جنين ترتبط بمجموعة من العوامل التربوية والتقنية، خاصة في فترات الحرب والظروف غير المستقرة. وهذا

يؤكد أن التحول التربوي في البيئة الفلسطينية لا يمثل ترفاً تقنياً؛ بل ضرورةً حقيقية لضمان استمرار التعليم، وتقليل الفاقد التعليمي، ودعم صمود المتعلمين والمعلمين.

ويرى القائمون على الدراسة الحالية، بأن أهمية التحول التربوي المعاصر تتضح في كونه الإطار الذي يتم من خلاله تحليل توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى، في ضوء الدراسة الحالية بحيث تعكس مدى توافق هذا التوصيف مع كفايات المعلم الرقمي، واستجابة البرنامج لمتطلبات التعليم الحديث، ومدى قدرته على إعداد معلمين ومعلمات يمتلكون كفايات تقنية، وتربوية رقمية، وبحثية ومعلوماتية، وتفاعلية واجتماعية، وأخلاقية وأمنية رقمية. لذا، فإن التحول التربوي المعاصر يمثل مدخلاً أساسيا لتطوير برامج إعداد المعلمين، وخاصة في المرحلة الأساسية الأولى التي تحتاج إلى معلم قادر على توظيف التكنولوجيا بصورة تربوية آمنة وملائمة لخصائص الأطفال.

- **عناصر التحول التربوي المعاصر**:

تشير الدراسات الحديثة إلى أن التحول التربوي المعاصر يقوم على عناصر مترابطة، تشمل:

- المعلم الرقمي والمتعلم الرقمي: فالمعلم والطالب قادران على استخدام التكنولوجيا بفاعلية في عمليات التعليم والتعلم.
- المنهج والمحتوى المحدث: حيث المناهج التي تركز على التعلم النشط، التعلم القائم على المشاريع، والتعلم القائم على المشكلات، مع دمج الوسائط الرقمية.
- طرق وأساليب التدريس المبتكرة: حيث استخدام التعلم التعاوني، التعليم المدمج، والتعلم التفاعلي.
- أساليب التقويم الحديثة: وذلك من حيث تقييم مستمر قائم على الأداء، واستخدام أدوات التقييم الرقمية لتقديم تغذية راجعة فورية.
- البنية التحتية والدعم المؤسسي: ولا سيما أجهزة حديثة، شبكة إنترنت مستقرة، برامج ومنصات تعليمية، ودعم إداري وفني مستمر (المبادرة الوطنية، ٢٠٢٣).

- **العلاقة بين المعلم الرقمي والتحول التربوي المعاصر**:

يؤدي المعلم الرقمي دورا محوريا في تحويل التكنولوجيا من مجرد أدوات إلى خبرات تعلم ذات معنى. فقد تتوفر الأجهزة والمنصات والإنترنت، ومع ذلك لا يحدث تحول حقيقي إذا لم يكن المعلم قادرا على توظيف هذه الأدوات في ضوء أهدافٍ تعلمٍ واضحة، ولذلك فإن التحول التربوي لا يتوقف على البنية التحتية فقط؛ بل يتوقف على كفاية المعلم في التصميم، والتوجيه، والتقويم، وإدارة التفاعل، وتوظيف الموارد الرقمية بطريقة تربوية (UNESCO, 2023).

ومن جهةٍ أخرى، فإن المعلم الرقمي يسهم في تحقيق التحول التربوي من خلال بناء بيئات تعلم مرنة تراعي حاجات المتعلمين، فهو قادر على تنويع مصادر التعلم، وتصميم أنشطة رقمية، وتقديم تغذية راجعة فورية، وتوظيف التقويم الإلكتروني،

وتعزيز مشاركة الطلبة، ومن ثم فإن كفايات المعلم الرقمي تُعد شرطاً أساسياً لنجاح التحول التربوي المعاصر (Redecker, 2017). وتزداد أهمية هذه العلاقة في مرحلة إعداد المعلم قبل الخدمة؛ لأن الطالب/المعلم يجب أن يكتسب هذه الكفايات خلال دراسته الجامعية، لا أن يبدأ في تعلمها بعد دخوله مهنة التدريس، ومن هنا تأتي أهمية تحليل توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى؛ لأنها تكشف عن مدى حضور كفايات المعلم الرقمي في مكونات البرنامج، ومدى قدرة هذه المكونات على إعداد معلمين ومعلمات قادرين على قيادة التحول التربوي في بيئات تعليمية رقمية ومختلطة.

وفي البيئة التعليمية التعلمية الفلسطينية، تصبح العلاقة بين المعلم الرقمي والتحول التربوي أكثر طلبا؛ لأن المعلم لا يواجه فقط متطلبات التكنولوجيا؛ بل يواجه أيضا ظروفا استثنائية تتعلق بانقطاع التعليم، وضعف البنية التحتية، والفاقد التعليمي، والضغوط النفسية والاجتماعية للمتعلمين، ومن ثم، فإن المعلم الرقمي الفلسطيني يمثل عنصرا أساسيا في بناء تعليم قادر على الصمود والاستمرار في ظل الأزمات.

- **الدراسات السابقة التي تناولت التحول التربوي المعاصر**:

تناولت مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية الحديثة موضوع التحول التربوي والرقمي في التعليم من زوايا متعددة. ومن أبرز الدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية ما قام به عثمان (٢٠٢٥) من دراسةٍ هدفت إلى تحليل التحول الرقمي في التعليم قبل الجامعي في ضوء مفهوم الجمهورية الجديدة. وقد استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، واعتمدت على تحليل الأدبيات والوثائق المرتبطة بسياسات التحول الرقمي في التعليم قبل الجامعي، كما ركزت على واقع التحول الرقمي ومتطلباته ومعوقاته في التعليم قبل الجامعي. وتوصلت الدراسة إلى أن التحول الرقمي في التعليم يتطلب تطوير البنية التحتية، وتدريب المعلمين، وتحديث المناهج، وتفعيل المنصات التعليمية، وتوفير سياسات داعمة لضمان استمرارية التحول، وارتبطت هذه الدراسة بالدراسة الحالية في تأكيدها على أن التحول الرقمي لا ينفصل عن تطوير المناهج والبرامج، وهو ما يدعم توجه الدراسة الحالية نحو تحليل توصيفات المقررات باعتبارها وثائق تعكس التخطيط الأكاديمي لإعداد المعلم.

وهدفت دراسة (Stenbom & Geijer, 2025) إلى استكشاف تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتحول الرقمي وعلاقته بدورهم التدريسي من منظور طويل المدى، باستخدام المنهج النوعي، واعتمدت على المقابلات بوصفها أداة رئيسة لجمع البيانات من معلمي المرحلة الابتدائية. كما ركّزت الدراسة على خبرات المعلمين وتصوراتهم حول أثر التحول الرقمي في دور المعلم وممارساته التعليمية. وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن التحول الرقمي في التعليم الابتدائي لا يقتصر على إدخال التكنولوجيا؛ بل يؤثر في هوية المعلم المهنية، وفي طبيعة التخطيط والتفاعل وإدارة التعلم. كما أوضحت أن المعلمين يحتاجون إلى دعم مهني

مستمر، وأن التحول الرقمي يتطلب فهماً عميقاً للعلاقة بين التكنولوجيا والمنهج والممارسة الصفية، وارتبطت هذه الدراسة بالدراسة الحالية من حيث تركيزها على المرحلة الابتدائية ودور المعلم في قيادة التحول الرقمي، وهو ما يتقاطع مع برنامج التربية الأساسية الأولى محل الدراسة.

أما دراسة الرويلي والعنزي (٢٠٢٤) فقد هدفت التعرف إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على استبانةٍ مؤلفةٍ من (٧) مجالات و(٢٥) فقرة. وقد تمَّ تطبيقها على عينةٍ مؤلفةٍ من (٣١٧) معلماً ومعلمة في منطقة الحدود الشمالية، وأظهرت نتائجها بأن الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي جاءت بدرجة متوسطة على المستوى الكلي، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص، والخبرة عَلى الدرجة الكلية. وقد أفادت هذه الدراسة القائمين على الدراسة الحالية في تأكيد أن التحول التربوي المعاصر يتطلب تدريباً منظماً على مهارات التدريس الرقمي، وأن هذه المهارات ينبغي أن تُضمن في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة لا أن تُترك فقط للتدريب أثناء الخدمة.

كما حاولت دراسة أحمد (٢٠٢٤) معرفة آراء معلمي ما قبل الخدمة في فلسطين حول كفاءتهم الرقمية، وتحديد ما إذا كانت هذه الآراء تختلف تبعاً لمتغيرات مثل الجنس، والفرع، والمستوى المتصور للكفاءة الرقمية، وذلك بعد استخدام نموذج المسح المقطعي. واعتمدت كذلك على استبيان الكفاءة الرقمية أداة لجمع البيانات، بينما تكونت العينة من (٤١٦) معلماً قبل الخدمة كانوا يدرسون في محافظات مختلفة من فلسطين. وقد أشارت النتائج إلى أن الكفاءة الرقمية لدى معلمي ما قبل الخدمة كانت مرتفعة، كما أظهرت وجود اختلافات في مستوى الكفاءة الرقمية تبعاً لبعض المتغيرات. وقد ارتبطت هذه الدراسة بالدراسة الحالية ارتباطاً مباشراً؛ لأنها تناولت معلمي ما قبل الخدمة في الوضع الفلسطيني، وأكدت ضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين مقررات وأنشطة عملية تسهم في بناء الكفاءة الرقمية.

أما دراسة محمد وآخرون (٢٠٢٣) فقد ركزت على تحديد أثر استخدام التحول الرقمي على جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي، حيث تمَّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وقد اعتمدت الدراسة على أدوات ميدانية لجمع البيانات من عينة الدراسة في مؤسسات التعليم العالي، وأظهرت النتائج أن التحول الرقمي يسهم في تحسين جودة التعليم من خلال تطوير الخدمات التعليمية، وتحسين الوصول إلى المعرفة، وتعزيز مرونة التعلم، وتطوير أساليب التدريس والتقويم. وقد ارتبطت هذه الدراسة بالدراسة الحالية من حيث تأكيدها على العلاقة بين التحول الرقمي وجودة التعليم العالي، كما عززَّت أهمية مراجعة برامج إعداد المعلمين في مؤسسات التعليم العالي، وذلك للتأكد من مدى تضمينها كفايات المعلم الرقمي.

وعطفاً عما سبق، يرى القائمون على الدراسة الحالية بأنها قد اتفقت مع الدراسات السابقة في تأكيدها على أهمية التحول الرقمي في تطوير التعليم، وأهمية كفايات المعلم الرقمي في نجاح هذا التحول؛ إلا أن الدراسة الحالية اختلفت عنها في تركيزها على تحليل توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى في عمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية؛ وذلك للكشف عن مدى تضمين هذه التوصيفات لكفايات المعلم الرقمي في مرحلة الإعداد قبل الخدمة، وبذلك تسعى الدراسة الحالية إلى سد فجوةٍ تتعلق بمدى حضور متطلبات التحول التربوي المعاصر في الوثائق الأكاديمية الرسمية للبرنامج، وليس فقط في واقع الممارسة أو اتجاهات المعلمين.

كما اتضح كذلك بأن المعلم الرقمي يمثل العنصر المحوري في التحول التربوي المعاصر؛ لأنه المسؤول عن تحويل التكنولوجيا إلى ممارسات تعليمية فعالة؛ لذلك فإن تحليل توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى في ضوء كفايات المعلم الرقمي يُعد خطوة مهمة؛ وذلك للكشف عن مدى استعداد البرنامج لإعداد معلمين ومعلمات قادرين على مواكبة التحول التربوي المعاصر، خاصة في البيئة الفلسطينية التي تحتاج إلى تعليم مرن قادر على الاستمرار في ظروف الطوارئ والأزمات.

- **المحور الثالث: خطط برامج إعداد المعلمين وخطة التربية الأساسية الأولى:**

تُعد خطط برامج إعداد المعلمين من الركائز الأساسية في بناء جودة التعليم، فهي تمثل الإطار الأكاديمي والتربوي الذي تُنظم من خلاله عملية إعداد الطالب/المعلم معرفيا ومهنيا وتربويا وأخلاقيا.

- **مفهوم خطط برامج إعداد المعلمين:**

يُقصد بخطط برامج إعداد المعلمين بأنها البناء الأكاديمي المنظم الذي يحدد مكونات البرنامج، ومقرراته، وساعاته المعتمدة، ومخرجاته التعليمية، وخبراته النظرية والعملية، وآليات تقويم الطالب/المعلم، بما يسهم في إعداده لممارسة مهنة التعليم بكفاءة. وتمثل هذه الخطط ترجمة عملية لفلسفة المؤسسة التعليمية ورؤيتها في إعداد المعلم، كما تعكس نوع المعلم الذي تسعى المؤسسة إلى تخريجه (السلمي والقحطاني، ٢٠٢٦).

- **أهمية خطط برامج إعداد المعلمين:**

تنبع أهمية خطط برامج إعداد المعلمين من كونها الأداة الأساسية التي تتحكم في نوعية الإعداد الذي يتلقاه الطالب/المعلم قبل دخوله مهنة التدريس. فالخطة الجيدة لا تكتفي بتزويد الطالب/المعلم بالمعرفة النظرية؛ بل تدمج بين المعرفة التخصصية، والمعرفة التربوية، والخبرة العملية، والكفايات المهنية، بما يساعده على التعامل مع مواقف تعليمية متنوعة (السلمي والقحطاني، ٢٠٢٦)، وفي عصر التحول الرقمي، تزداد أهمية خطط إعداد المعلمين لأنها أصبحت مسؤولة عن إعداد معلم قادر على التعليم في بيئات رقمية ومختلطة، وعلى توظيف التكنولوجيا بصورة تربوية فعالة. فالكفايات الرقمية لم تعد مهارة

إضافية، بل أصبحت جزءاً من الكفايات المهنية اللازمة للمعلم؛ لأنها ترتبط بالتخطيط للتعلم، وإنتاج الموارد الرقمية، وإدارة التفاعل، وتوظيف التقويم الإلكتروني، وحماية خصوصية المتعلمين، وتنمية كفاياتهم الرقمية Darmenova ((et al., 2026

• **خطة برنامج التربية الأساسية الأولى**:

تُعد خطة برنامج التربية الأساسية الأولى من الخطط الأكاديمية التي تستهدف إعداد معلمين ومعلمات قادرين على تدريس طلبة المرحلة الأساسية الأولى، من خلال تزويدهم بالمعارف التخصصية والتربوية والمهارات المهنية اللازمة لممارسة التعليم بكفاءة، وتكتسب هذه الخطة أهمية خاصة؛ لأن المرحلة الأساسية الأولى تمثل المرحلة التأسيسية في حياة المتعلم، حيث تتشكل فيها مهارات القراءة والكتابة والحساب والتفكير والتواصل. وتتكون فيها اتجاهات الطفل الأولى نحو التعلم والمدرسة، بالإضافة إلى أن خطة برنامج التربية الأساسية الأولى في عمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية تكتسب أهمية خاصة في ضوء التحول التربوي المعاصر؛ وذلك لأنها لا تُعنى فقط بإعداد معلم قادر على التدريس الوجاهي التقليدي؛ بل يُفترض أنها أيضاً تسهم في إعداد معلم قادر على توظيف التكنولوجيا والوسائط التعليمية والمنصات الرقمية في التعليم والتقويم والتفاعل الصفي، كما أن خطة الدراسية لبرنامج التربية الأساسية الأولى تمتد على أربع سنوات دراسية، موزعة على ثمانية فصول، وتتضمن مساقات كلية، ومساقات تخصصية، ومساقات عملية وتطبيقية. ويظهر في السنة الدراسية الأولى وجود مساق مقدمة في استخدام الحاسوب (ICDL)، وهو مساق يمكن أن يسهم في بناء الكفايات التقنية الأساسية لدى الطالب/المعلم، إلى جانب مساق التعليم الإلكتروني وتطبيقاته الذي يمثل مدخلاً مباشراً إلى توظيف التكنولوجيا في التعليم، كما تتضمن السنة الأولى مساقات ذات طبيعة تربوية ومهنية مثل استراتيجيات تدريس عامة، وسيكولوجية اللعب، ومهارات حياتية مدرسية، وهي مساقات يمكن أن تدعم الجوانب التربوية اللازمة لإعداد معلم قادر على تصميم خبرات تعلم مناسبة للمرحلة الأساسية الأولى.

وفي السنة الدراسية الثانية، تظهر مساقات ذات صلة أوضح بإنتاج الوسائل التعليمية وتوظيف التكنولوجيا، مثل تصميم وسائل تعليمية بالحاسوب، وإنتاج الوسائل التعليمية وتطبيقاتها، إضافة إلى مقررات تدريس مصغر، والقياس والتقويم التربوي، والتربية الفنية واستراتيجيات تدريسها. وتُشير هذه المقررات الدراسية إلى أن الخطة تتيح فرصاً أولية لتنمية قدرة الطالب/المعلم على تصميم الوسائل التعليمية، واستخدام الحاسوب في إنتاجها، والتدرب على مواقف تعليمية مصغرة يمكن من خلالها توظيف بعض الأدوات الرقمية والتفاعلية.

أما في السنة الدراسية الثالثة، فتتضمن الخطة مقررات مهمة في بناء الكفايات البحثية والتطبيقية والرقمية، مثل مناهج البحث العلمي، وانفوجرافيك تعليمي، والتربية العملية (١)، ثم قاعة بحث، وإنتاج الوسائل التعليمية (٢)،

والتربية العملية (٢)، والتعليم الأساسي ومناهجه، وتُعد هذه المساقات ذات صلة مباشرة بالدراسة الحالية؛ لأنها يمكن أن تسهم في تنمية الكفايات البحثية والمعلوماتية، والكفايات التقنية، والكفايات التربوية الرقمية، خاصة إذا تضمنت توصيفاتها أنشطة تطبيقية في تصميم الإنفوجرافيك، وإنتاج الوسائل الرقمية، وتوظيف التكنولوجيا في التدريب الميداني.

وفي السنة الدراسية الرابعة، تظهر مقررات دراسية داعمة لإعداد المعلم الرقمي مثل تصميم التدريس، والتربية العملية (٣)، ومشروع التخرج التطبيقي، ثم التربية العملية (٤)، والقياس والتقويم التربوي (٢)، واتجاهات تربوية معاصرة، والرسوم المتحركة التعليمية. وتُعد هذه المقررات الدراسية ذات أهمية كبيرة؛ لأنها تقع في مرحلة متقدمة من إعداد الطالب/المعلم، ويفترض أن تُمكنه من توظيف ما تعلمه في تصميم التدريس، وإنتاج الموارد التعليمية، واستخدام التقويم، وتنفيذ تطبيقات عملية داخل بيئات تعليمية حقيقية أو شبه حقيقية.

ويشير هذا التوزيع العام للمقررات الدراسية إلى أن خطة برنامج التربية الأساسية الأولى تتضمن عددا من المداخل التي يمكن من خلالها تنمية كفايات المعلم الرقمي. وهذا لا يعني بالضرورة تحقق كفايات المعلم الرقمي بصورة شاملة؛ لأن أسماء المساقات تعطي مؤشرا أوليا فقط، أما الحكم العلمي الدقيق فيتطلب تحليل توصيفات هذه المقررات. لذا، يُعد هذا التحليل ضروريا للحكم على مدى توافق الخطة مع متطلبات التحول التربوي المعاصر، ومدى قدرتها على إعداد معلمين ومعلمات قادرين على توظيف التكنولوجيا في التعليم، خاصة في البيئة الفلسطينية التي تحتاج إلى معلمٍ قادرٍ على التعليم في الظروف العادية والطارئة.

وبناءً على ما سبق، يُفند القائمان على الدراسة المحلية القول بأن خطة برنامج التربية الأساسية الأولى تشتمل من حيث بنائها العام على فرص مهمة لتنمية كفايات المعلم الرقمي؛ إلا أن درجة هذا التضمين وعمقه وتوازنه بين المساقات لا يمكن تحديدها إلا من خلال تحليل توصيفات المقررات، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية من خلال بطاقة تحليل تعتمد على خمسة مجالات رئيسة لكفايات المعلم الرقمي، وهي: الكفايات التقنية، والكفايات التربوية الرقمية، والكفايات البحثية والمعلوماتية، والكفايات التفاعلية والاجتماعية، والكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية.

- **الدراسات السابقة المرتبطة بخطط إعداد المعلمين**:

تناولت مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية الحديثة موضوع خطط وبرامج إعداد المعلمين من زوايا متعددة؛ وكان من بين أبرز الدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية ما قام به السلمي والقحطاني (٢٠٢٦) من دراسة كانت تهدف إلى بناء وتقديم إطارٍ نظري مقترح لتقييم فاعلية برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة وعلاقته بتطوير الأداء الوظيفي للكوادر التعليمية في المملكة العربية السعودية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن، واعتمدت أداة

المراجعة النقدية للأدبيات والدراسات السابقة والوثائق ذات الصلة، حيث تمثلت عينة الدراسة أو مادتها التحليلية في الأدبيات والنظريات التربوية والمعايير والممارسات الدولية المعاصرة المرتبطة ببرامج إعداد المعلم قبل الخدمة. وتوصلت الدراسة إلى أن مجرد وجود برنامج إعداد لا يكفي لضمان فاعليته، ما لم تكن مكوناته النظرية والعملية متوافقة مع معايير الأداء والكفايات المهنية المطلوبة، مع تأكيد الحاجة إلى بناء إطار تحليلي يساعد على تقييم أهداف البرنامج ومحتواه وطرائق تدريبه وتقويمه. كما أفادت الدراسة الحالية في تأكيدها أهمية تقويم برامج إعداد المعلم من خلال تحليل مكوناتها، وهو ما يتوافق مع توجُه الدراسة الحالية نحو تحليل توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى في ضوء كفايات المعلم الرقمي.

وحاولت دراسة (Sheikh and Nath,2026) الكشف عن أثر برنامج تدريبي رقمي منظم في تنمية الكفايات الرقمية لدى معلمي ما قبل الخدمة في الهند، حيث استخدمت الدراسة تصميماً مختلطاً متقارباً، جمع بين استبانات قبلية وبعدية ومقابلات شبه مقننة. وتألفت العينة الكمية من (٢٤٤) طالباً/معلماً، بينما تكونت العينة النوعية من (٢٠) مشاركاً تمت مقابلتهم بعد انتهاء البرنامج. وقد اشتمل البرنامج التدريبي على ثلاثة مكونات رئيسة: نظام إدارة التعلم Moodle، والواقع المعزز، وأدوات تحليل البيانات التعليمية، وأظهرت النتائج وجود تحسن ملحوظ في اتجاهات المشاركين نحو التكنولوجيا، ومهارات التشغيل الرقمي، والأخلاقيات الرقمية، وخاصةً في مجال الثقافة البيانية وتحليل البيانات التعليمية. كما بينت النتائج أيضاً أن التدريب القائم على الممارسة العملية والتعاون بين الأقران والدعم المؤسسي يسهم في تجاوز الصعوبات الأولية في استخدام التكنولوجيا. وكم أفادت هذه الدراسة الدراسة الحالية في تأكيدها على أهمية أن تتضمن برامج إعداد المعلمين ممارسات رقمية تطبيقية واضحة داخل المقررات والتدريب الميداني، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية والكشف عنه من خلال تحليل توصيف المقررات.

وحاولت دراسة (Darmenova et. Al.,2026) فحص مستوى الكفاية الرقمية واتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في كازاخستان نحو استخدام التقنيات الرقمية في التعليم، حيث استخدمت الدراسة المنهج المختلط، وجمعت بين اختبار قائم على إطار DigCompEdu لقياس الكفايات الرقمية، واستبانة لقياس الاتجاهات نحو التكنولوجيا الرقمية. وقد تألفت عينة الدراسة من (٧٥) معلماً قبل الخدمة، في حين أظهرت النتائج أن معظم المشاركين كانوا في المستوى المتوسط من الكفاية الرقمية، بينما ظهر جزء من الطلبة في المستوى الأساسي، مع وجود حاجات واضحة للتطوير في مهارات تحرير الفيديو والصوت، والأمن الرقمي، وإنتاج الوسائط المتعددة. كما ارتبطت هذه الدراسة بالدراسة الحالية في تأكيدها على أهمية تضمين الكفايات الرقمية داخل برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، ودعم استخدام إطار DigCompEdu أو مجالاته في بناء بطاقة تحليل توصيفات المقررات.

ويعتقد القائمون على الدراسة الحالية بأن الدراسات السابقة تسعى إلى تطوير برامج إعداد المعلمين في ضوء الكفايات الرقمية والذي أصبح اتجاها واضحا في الأدبيات التربوية المعاصرة، كما أكدت عليه دراسة السلمي والقحطاني (٢٠٢٦) وكما أظهرته الدراسات الأجنبية، كدراسة Darmenova et al. (٢٠٢٦) ودراسة Sheikh and Nath (٢٠٢٦)، بالإضافة إلى أن إعداد معلمي ما قبل الخدمة للتحول الرقمي يحتاج إلى تدريب تطبيقي، وبيئة رقمية داعمة، ومقررات تتضمن كفايات رقمية ومهنية وأخلاقية وبيانية واضحة، مما يشير بأنه اتفق مع الدراسة الحالية في اهتمامها ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وفي تأكيدها أهمية الكفايات الرقمية للطالب/المعلم. ومع ذلك، فقد اختلفت عنها في أنها لا تقيس مستوى الكفايات الرقمية لدى الطلبة/ المعلمين بصورة مباشرة، ولا تختبر أثر برنامج تدريبي؛ بل تحلل توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى في عمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية؛ للكشف عن مدى تضمينها لهذه الكفايات في الوثائق الأكاديمية الرسمية، وبذلك أسهمت الدراسة الحالية في سد فجوة تتعلق بمدى حضور الكفايات الرقمية في الخطة المكتوبة والمقررات المعتمدة، وليس فقط في واقع الأداء أو الاتجاهات.

- **تعقيب عام على الدراسات السابقة ومدى الإفادة منها:**

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت محاور الدراسة، في بناء تصور علمي متكامل لموضوع الدراسة، وتحديد أبعاده النظرية والمنهجية والتطبيقية. فقد أسهمت هذه الدراسات في توضيح أهمية كفايات المعلم الرقمي في ظل التحول التربوي المعاصر، وبيان أن إعداد المعلم لم يعد قائماً على امتلاك المعرفة التخصصية والمهارات التدريسية التقليدية فقط؛ بل أصبح يتطلب امتلاك كفايات تقنية، وتربوية رقمية، وبحثية ومعلوماتية، وتفاعلية واجتماعية، وأخلاقية وأمنية رقمية، بالإضافة إلى أنها أسهمت في تأكيد أن الكفايات الرقمية لا ينبغي أن تُقاس من خلال وجود مقرر تقني فقط؛ بل من خلال مدى حضورها في الأهداف، ومخرجات التعلم، والمحتوى، والأنشطة، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم. كما أفادت الدراسات السابقة في توضيح أن التحول التربوي لا يعني مجرد إدخال التكنولوجيا إلى التعليم؛ بل يشمل إعادة بناء العملية التعليمية من حيث الفلسفة، والأهداف، والمناهج، وطرائق التدريس، والتقويم، وأدوار المعلم والمتعلم. كما ساعدت الدراسات السابقة في ربط كفايات المعلم الرقمي بمتطلبات التحول التربوي، وإبراز أن نجاح التحول الرقمي في التعليم يعتمد بدرجة كبيرة على إعداد المعلم القادر على توظيف التكنولوجيا في ممارسات تعليمية فعالة، لا على توفير الأجهزة والمنصات فقط، وأكدت الدراسات السابقة أهمية مراجعة برامج الإعداد قبل الخدمة في ضوء الكفايات الرقمية والتحول التربوي المعاصر، بالإضافة إلى أن الدراسات السابقة ساعدت في توجيه الدراسة الحالية نحو تحليل توصيفات المقررات بوصفها وثائق أكاديمية رسمية تكشف عن طبيعة الإعداد المخطط للطالب/المعلم، بدل الاكتفاء بتحليل أسماء المساقات أو قياس اتجاهات الطلبة والمعلمين.

كما بينت الدراسات السابقة أن وجود مساقات ذات عناوين رقمية أو تقنية لا يكفي للحكم على جودة الإعداد الرقمي، ما لم تكن الكفايات الرقمية مدمجة بوضوح في مخرجات التعلم، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، والتدريب الميداني، وساعدت الدراسات السابقة في بناء بطاقة تحليل كفايات المعلم الرقمي، من خلال الإفادة من القوائم والمقاييس والأطر التي تناولت الكفايات الرقمية للمعلمين، كما أسهمت في تحديد مؤشرات التحليل التي يمكن رصدها داخل توصيفات المقررات، واستفادت الدراسة الحالية أيضاً من نتائج الدراسات السابقة في تفسير النتائج المتوقعة ومناقشتها؛ إذ أظهرت بعض الدراسات وجود قصور أو تفاوت في امتلاك المعلمين أو الطلبة/ المعلمين للكفايات الرقمية، بينما بيّنت دراسات أخرى أهمية التدريب العملي والتطبيق الميداني في تنمية هذه الكفايات، ولذلك يمكن للدراسة الحالية أن تستند إلى هذه النتائج عند تفسير درجة التوافق بين توصيف المقررات وكفايات المعلم الرقمي، سواء جاءت درجة التوافق مرتفعة أو متوسطة أو منخفضة.

وأخيراً عززت الدراسات السابقة إبراز خصوصية البيئة التربوية والتعليمية الفلسطينية، حيث بيّنت بعض الدراسات والتقارير أن التعليم الفلسطيني، خاصة في قطاع غزة، يواجه تحديات مركبة ناتجة عن الحصار والحروب وتضرر البنية التحتية وضعف الاتصال وانقطاع التعليم الوجاهي. وقد ساعد ذلك الدراسة الحالية في النظر إلى كفايات المعلم الرقمي بوصفها ضرورة تربوية مرتبطة باستمرارية التعليم والصمود التربوي، لا مجرد استجابة لاتجاه عالمي في التحول الرقمي، ومن ثم، فإن تحليل خطة برنامج التربية الأساسية الأولى في ضوء هذه الكفايات يكتسب أهمية خاصة في إعداد معلمين ومعلمات قادرين على التعامل مع التعليم في الظروف العادية والطارئة.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها لا تقتصر على قياس درجة امتلاك المعلمين أو الطلبة/ المعلمين للكفايات الرقمية، ولا تختبر أثر برنامج تدريبي محدد؛ وإنما تتجه إلى تحليل توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى؛ للكشف عن مدى تضمين كفايات المعلم الرقمي في الخطة الأكاديمية المكتوبة.

وبناءً على كل ما سبق، تستنتج الباحثة أن الدراسات السابقة شكّلت أساساً مهماً للدراسة الحالية في بناء المشكلة، وصياغة الأسئلة، وتحديد المفاهيم، واختيار المنهج، وبناء أداة التحليل، وتفسير النتائج، وصياغة التصور المقترح لتطوير توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى بما يتلاءم مع كفايات المعلم الرقمي ومتطلبات التحول التربوي المعاصر.

- **الطريقة والإجراءات**:

لقد تضمن هذا الجزء من الدراسة وصفاً للإجراءات المنهجية التي القائمون على الدراسة الحالية؛ لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وذلك من خلال تحديد منهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وأداة الدراسة، وصدق الأداة

وثباتها، ووحدة التحليل وفئاته، ومعيار الحكم على درجة التوافق، وإجراءات تنفيذ الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

- **منهج الدراسة**:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، وذلك باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن مدى توافق توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى لعمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية مع كفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر.

ويُعد تحليل المحتوى مناسبًا لهذه الدراسة؛ لأنه يساعد على تحليل الوثائق الأكاديمية الرسمية، ورصد المؤشرات الدالة على كفايات المعلم الرقمي في مكونات توصيفات المقررات، مثل الأهداف، ومخرجات التعلم، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، والتدريب الميداني.

- **مجتمع الدراسة**:

لقد تألف مجتمع الدراسة الحالية من جميع توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى لعمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، كما وردت في الخطة الدراسية المعتمدة للعام الأكاديمي ٢٠٢٥/٢٠٢٦. وتشمل هذه التوصيفات مقررات الكلية، والمقررات التخصصية، والمقررات العملية والتطبيقية، ومقررات التربية العملية، التي تمثل في مجموعها الإطار الأكاديمي لإعداد الطالب/المعلم في البرنامج.

- **عينة الدراسة**:

تمثلت عينة الدراسة في توصيف المقررات المعتمدة في خطة برنامج التربية الأساسية الأولى، وتحليلها في ضوء كفايات المعلم الرقمي، وتُعد العينة قصدية؛ لأنها اختيرت بناءً على ارتباطها المباشر بموضوع الدراسة، وهو تحليل توصيف مقررات برنامج محدد للكشف عن مدى توافقها مع كفايات المعلم الرقمي.

- **أداة الدراسة**:

اعتمدت الدراسة على بطاقة تحليل توصيف المقررات بوصفها الأداة الرئيسة لجمع البيانات. وقد بُنيت البطاقة في ضوء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المرتبطة بكفايات المعلم الرقمي، وفي ضوء طبيعة برنامج التربية الأساسية الأولى ومكونات توصيفات مقرراته. وتضمنت بطاقة التحليل خمسة مجالات رئيسة لكفايات المعلم الرقمي، هي:

- الكفايات التقنية.
- الكفايات التربوية الرقمية.
- الكفايات البحثية والمعلوماتية.
- الكفايات التفاعلية والاجتماعية.
- الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية.

وتفرع عن كل مجال مجموعة من المؤشرات التي يمكن رصدها في توصيف المقررات وهي موجودة في الملاحق.

- **وحدة التحليل وفئات التحليل**:

تمثلت وحدة التحليل في الفقرة أو العبارة أو المكوّن الدال داخل توصيف المقرر، مثل: هدف المقرر، أو مخرج التعلم، أو مفردة من مفردات المحتوى، أو نشاط تعليمي، أو استراتيجية تدريس، أو أسلوب تقويم، أو متطلب تطبيقي في التدريب الميداني.

أما فئات التحليل، فتمثلت في مجالات كفايات المعلم الرقمي الخمسة المعتمدة في الدراسة، وهي: الكفايات التقنية، والتربوية الرقمية، والبحثية والمعلوماتية، والتفاعلية والاجتماعية، والأخلاقية والأمنية الرقمية.

- **معيار تقدير درجة التضمين**:

تم اعتماد مقياس تقديري لدرجة تضمين مؤشرات كفايات المعلم الرقمي لتحليل توصيفات المقررات، وفق الآتي:

- ٠ = غير متضمن: إذا لم يظهر المؤشر في توصيف المقرر.
- ١ = متضمن ضمنيا: إذا ظهر المؤشر بصورة عامة أو غير مباشرة.
- ٢ = متضمن صراحة: إذا ظهر المؤشر بصورة واضحة ومباشرة في الأهداف أو المخرجات أو المحتوى أو الأنشطة أو التقويم.

وبناءً على المتوسطات الحسابية، تم تفسير درجة التوافق على النحو الآتي:

- من ٠ إلى أقل من ٠.٦٧: درجة توافق منخفضة.
- من ٠.٦٧ إلى أقل من ١.٣٤: درجة توافق متوسطة.
- من ١.٣٤ إلى ٢: درجة توافق مرتفعة.

ويمكن كذلك حساب النسب المئوية للتضمين، وذلك لتحديد مستوى حضور كل كفاية من كفايات المعلم الرقمي في توصيف المقررات.

- **صدق أداة الدراسة**:

تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، والقياس والتقويم؛ وذلك للتأكد من مدى مناسبة المجالات والمؤشرات لموضوع الدراسة، ومدى وضوح صياغتها، ومدى قدرتها على قياس درجة تضمين كفايات المعلم الرقمي في توصيف المقررات، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين من حيث الحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، حتى وصلت بطاقة التحليل إلى صورتها النهائية الصالحة للتطبيق.

- **ثبات أداة الدراسة**:

لقد اتبع القائمون على الدراسة الحالية طريقة إعادة التحليل، وذلك بأن قاموا بتحليل عينة من توصيف المقررات، ثم إعادة تحليلها مرة أخرى بعد مدة زمنية مناسبة، وتم حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين.

وتم حساب الثبات باستخدام معادلة هولستي: معامل الثبات = ٢ × عدد مرات الاتفاق ÷ مجموع قرارات التحليل لدى المحللين

وتُعد الأداة ثابتة إذا بلغت نسبة الاتفاق مستوى مقبولاً تربوياً، مثل ٨٠٪ فأكثر.

- **إجراءات الدراسة**:

تم تنفيذ الدراسة وفق الخطوات المهمة الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المرتبطة بالمعلم الرقمي، وكفاياته، والتحول التربوي المعاصر، وبرامج إعداد المعلمين.
- تحديد مجالات كفايات المعلم الرقمي المناسبة للدراسة، وهي: الكفايات التقنية، والتربوية الرقمية، والبحثية والمعلوماتية، والتفاعلية والاجتماعية، والأخلاقية والأمنية الرقمية.
- بناء بطاقة تحليل توصيف المقررات في صورتها الأولية، اعتماداً على الأدبيات والدراسات السابقة وأهداف الدراسة.
- عرض بطاقة التحليل على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها ومناسبتها.
- تعديل بطاقة التحليل في ضوء ملاحظات المحكمين، وإخراجها في صورتها النهائية.
- جمع توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى المعتمدة في عمادة التربية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية.
- قراءة توصيف المقررات قراءة أولية للتعرف إلى مكوناتها العامة.
- تحليل توصيف المقررات وفق بطاقة التحليل، من خلال رصد مؤشرات كفايات المعلم الرقمي في الأهداف، ومخرجات التعلم، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، والأنشطة، وأساليب التقويم، والتدريب الميداني.
- تفريغ نتائج التحليل في جداول خاصة، توضح درجة تضمين كل مجال من مجالات كفايات المعلم الرقمي في توصيفات المقررات.
- حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، لتحديد درجة التوافق بين توصيف المقررات وكفايات المعلم الرقمي.
- تفسير النتائج في ضوء أسئلة الدراسة وفرضياتها الصفرية، ومقارنتها بما توصلت إليه الدراسات السابقة.
- تحديد جوانب القوة والقصور في توصيفات مقررات البرنامج.
- بناء تصور مقترح لتطوير توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى بما يتلاءم مع كفايات المعلم الرقمي ومتطلبات التحول التربوي المعاصر.

- **الأساليب الإحصائية**:

اعتمدت الدراسة الحالية على عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات، وهي:

- التكرارات: لحساب عدد مرات ظهور مؤشرات كفايات المعلم الرقمي في توصيف المقررات.

- النسب المئوية: لتحديد الوزن النسبي لكل كفاية من كفايات المعلم الرقمي.
- المتوسطات الحسابية: لتقدير درجة التوافق بين توصيفات المقررات وكفايات المعلم الرقمي.
- معامل الثبات: للتحقق من ثبات التحليل، من خلال حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين.
- استخدام اختبار كاي تربيع للكشف عن دلالة الفروق في تكرارات تضمين الكفايات بين المجالات المختلفة.
- استخدام اختبار فريدمان عند المقارنة بين درجات المجالات المتعددة داخل التوصيفات نفسها.

• **حدود تفسير النتائج**:

تم تفسير نتائج الدراسة في ضوء طبيعة المنهج المستخدم، وهو تحليل المحتوى؛ لذا فإن النتائج عكست درجة تضمين كفايات المعلم الرقمي في توصيفات المقررات بوصفها وثائق أكاديمية رسمية، ولم تقيس مستوى امتلاك الطلبة/المعلمين لهذه الكفايات فعليا، ولا واقع تطبيق أعضاء هيئة التدريس لها داخل المحاضرات أو أثناء التدريب الميداني.

• نتائج الدراسة ومناقشتها:

لقد تناول هذا الجزء من الدراسة مناقشة أسئلة الدراسة وفرضياتها للوصول لنتائج الدراسة.

• **نتائج السؤال الأول ومناقشتها**:

ينص السؤال الأول من الدراسة على: ما مدى توافق أهداف ومخرجات التعلم في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى مع كفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر؟

وللإجابة عن هذا السؤال، عمل أصحاب الدراسة الحالية على تحليل أهداف ومخرجات التعلم الواردة في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى، وذلك في ضوء بطاقة تحليل كفايات المعلم الرقمي التي تضمنت خمسة مجالات رئيسة، هي: الكفايات التقنية، والكفايات التربوية الرقمية، والكفايات البحثية والمعلوماتية، والكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية، والكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية.

وقد تم اعتماد المقياس الثلاثي الآتي:

- ٠ = غير متضمن.
- ١ = متضمن ضمنياً.
- ٢ = متضمن صراحة.

وبما أن كل مجال يتكون من ستة مؤشرات، فإن الدرجة العظمى لكل مجال في المقرر الواحد هي (١٢) درجة، والدرجة العظمى للمقرر الواحد في المجالات الخمسة هي (٦٠) درجة، وقد تم تحليل أهداف ومخرجات التعلم في مساقات السنوات الدراسية الأربع كما وردت في التوصيفات كما في الملاحق.

جدول (١):درجة توافق أهداف ومخرجات التعلم مع كفايات المعلم الرقمي حسب السنوات الدراسية

السنة الدراسية	عدد المساقات المحللة	الدرجة الفعلية	الدرجة الكلية	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي من ٢	مستوى التوافق
السنة الأولى	١١	٥١	٦٦٠	٧.٧٣٪	٠.١٥	منخفض
السنة الثانية	١٦	٤٤	٩٦٠	٤.٥٨٪	٠.٠٩	منخفض
السنة الثالثة	١١	٧٣	٦٦٠	١١.٠٦٪	٠.٢٢	منخفض
السنة الرابعة	١٢	٨٥	٧٢٠	١١.٨١٪	٠.٢٤	منخفض
المجموع الكلي	٥٠	٢٥٣	٣٠٠٠	٨.٤٣٪	٠.١٧	منخفض

ويتضح من الجدول (١) أن درجة توافق أهداف ومخرجات التعلم في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى مع كفايات المعلم الرقمي بلغت في مجموعها الكلي (٢٥٣) درجة من أصل (٣٠٠٠)، بنسبة مئوية مقدارها (٨.٤٣٪)، وبمتوسط حسابي قدره (٠.١٧) من أصل (٢)، وهي درجة توافق منخفضة وفق معيار الحكم المعتمد في بطاقة التحليل.

كما يتضح أيضاً بأن أعلى درجة توافق ظهرت في السنة الرابعة، حيث بلغت النسبة المئوية (١١.٨١٪)، تلتها السنة الثالثة بنسبة (١١.٠٦٪)، ثم السنة الأولى بنسبة (٧.٧٣٪)، في حين جاءت السنة الثانية في المرتبة الأخيرة بنسبة (٤.٥٨٪). ورغم أن السنة الرابعة والثالثة كانتا الأعلى نسبياً، إلا أن مستوى التوافق في جميع السنوات ظل منخفضاً.

جدول (٢): درجة توافق أهداف ومخرجات التعلم مع مجالات كفايات المعلم الرقمي حسب السنوات الدراسية

السنة الدراسية	الكفايات التقنية	الكفايات التربوية الرقمية	الكفايات البحثية والمعلوماتية	الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية	الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية	الدرجة الكلية
السنة الأولى	١٠	٢٨	٢	٧	٤	٥١
السنة الثانية	١٠	٢٩	٠	٥	٠	٤٤
السنة الثالثة	١٢	٢٥	٢٤	٨	٤	٧٣
السنة الرابعة	١٦	٣٩	١٥	١١	٤	٨٥
المجموع	٤٨	١٢١	٤١	٣١	١٢	٢٥٣

جدول (٣):الترتيب العام لمجالات كفايات المعلم الرقمي في أهداف ومخرجات التعلم

مجال كفايات المعلم الرقمي	الدرجة الفعلية	الدرجة الكلية	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي من ٢	مستوى التوافق	الترتيب
الكفايات التربوية الرقمية	١٢١	٦٠٠	٢٠.١٧٪	٠.٤٠	منخفض	١
الكفايات التقنية	٤٨	٦٠٠	٨.٠٠٪	٠.١٦	منخفض	٢
الكفايات البحثية والمعلوماتية	٤١	٦٠٠	٦.٨٣٪	٠.١٤	منخفض	٣
الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية	٣١	٦٠٠	٥.١٧٪	٠.١٠	منخفض	٤
الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية	١٢	٦٠٠	٢.٠٠٪	٠.٠٤	منخفض	٥
الدرجة الكلية	٢٥٣	٣٠٠٠	٨.٤٣٪	٠.١٧	منخفض	—

ويتبين من الجدول (٣) أن مجال الكفايات التربوية الرقمية جاء في المرتبة الأولى بدرجة (١٢١) من أصل (٦٠٠)، بنسبة مئوية مقدارها (٢٠.١٧٪)، وهي درجة منخفضة رغم أنها الأعلى بين المجالات. ويمكن تفسير ذلك بأن كثيراً من أهداف ومخرجات التعلم في التوصيفات تركز على التخطيط، وتصميم الدروس، واختيار الاستراتيجيات، وتنفيذ المواقف التعليمية، وإنتاج الأنشطة، وهي جوانب قريبة من الكفايات التربوية الرقمية، لكنها غالباً لا تُصاغ بصورة رقمية صريحة، بينما جاءت الكفايات التقنية في المرتبة الثانية بدرجة (٤٨) ونسبة (٨.٠٠٪). ويعود ذلك إلى أن بعض المقررات الدراسية تضمنت أهدافاً ومخرجات ذات صلة باستخدام الأدوات الرقمية أو إنتاج موارد تعليمية رقمية، مثل التعلم الإلكتروني وتطبيقاته، وتصميم وسائل تعليمية بالحاسوب، وإنفوجرافيك تعليمي، والرسوم المتحركة التعليمية.

ومع ذلك، فقد بقيت النسبة منخفضة؛ لأن معظم أهداف ومخرجات التعلم في المقررات الدراسية الأخرى لا تنص صراحة على استخدام الحاسوب أو المنصات أو التطبيقات الرقمية، وجاءت الكفايات البحثية والمعلوماتية في المرتبة الثالثة بدرجة (٤١) ونسبة (٦.٨٣٪). ويُلاحظ أن حضور هذا المجال كان أوضح في السنة الثالثة والرابعة؛ بسبب وجود مقررات دراسية مثل مناهج البحث العلمي، وقاعة بحث، ومشروع التخرج التطبيقي، والقياس والتقويم التربوي (٢)، إلا أن المجال بقي منخفضاً؛ لأن معظم المخرجات لا تنص صراحة على البحث في مصادر رقمية، أو قواعد بيانات إلكترونية، أو تقويم موثوقية المعلومات الرقمية. كما جاءت الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية في المرتبة الرابعة بدرجة (٣١) ونسبة (٥.١٧٪)، مما يدل على أن أهداف ومخرجات التعلم لا تتضمن بدرجة كافية إدارة التواصل الرقمي، أو النقاشات الإلكترونية، أو بناء مجتمعات تعلم رقمية، أما الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية فجاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة (١٢) ونسبة (٢.٠٠٪)، وهي أقل المجالات تضميناً. وتشير هذه النتيجة إلى ضعف واضح في تضمين أهداف ومخرجات التعلم لموضوعات مثل حماية الخصوصية، وأمن البيانات، وحقوق الملكية الفكرية، والاستخدام الآمن والمسؤول للإنترنت، والتعامل الأخلاقي مع الأدوات الرقمية والذكاء الاصطناعي.

ولاختبار الفرضية الأولى التي تنص على أنه لا يوجد توافق بدرجة دالة إحصائياً بين أهداف ومخرجات التعلم الواردة في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر، فقد تم استخدام اختبار كاي تربيع لحسن المطابقة، وذلك للمقارنة بين الدرجة المتحققة فعلياً من كفايات المعلم الرقمي في أهداف ومخرجات التعلم، والدرجة غير المتحققة من الدرجة الكلية الممكنة.

جدول (٤): نتائج اختبار كاي تربيع حسب السنوات الدراسية

السنة الدراسية	الدرجة المتحققة	الدرجة غير المتحققة	الدرجة الكلية	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
السنة الأولى	٥١	٦٠٩	٦٦٠	٤٧١.٧٦	١	٠.٠٠٠	دال لصالح عدم التضمين
السنة الثانية	٤٤	٩١٦	٩٦٠	٧٩٢.٠٧	١	٠.٠٠٠	دال لصالح عدم التضمين
السنة الثالثة	٧٣	٥٨٧	٦٦٠	٤٠٠.٣٠	١	٠.٠٠٠	دال لصالح عدم التضمين
السنة الرابعة	٨٥	٦٣٥	٧٢٠	٤٢٠.١٤	١	٠.٠٠٠	دال لصالح عدم التضمين
المجموع الكلي	٢٥٣	٢٧٤٧	٣٠٠٠	٢٠٧٣.٣٥	١	٠.٠٠٠	دال لصالح عدم التضمين

ويتضح من الجدول (٤) أن قيم كاي تربيع لجميع السنوات الدراسية كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة الدلالة (٠.٠٠٠) في جميع الحالات؛ إلا أن هذه الدلالة جاءت لصالح الدرجة غير المتحققة؛ إذ كانت الدرجة غير المتحققة أعلى بكثير من الدرجة المتحققة في كل سنة من سنوات الدراسة، وعلى المستوى الكلي، حيث بلغت الدرجة المتحققة (٢٥٣)، في حين بلغت الدرجة غير المتحققة (٢٧٤٧)، وبلغت قيمة كاي تربيع (٢٠٧٣.٣٥)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥). وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين التضمين المتحقق وغير المتحقق، وكان الفرق لصالح عدم التضمين.

وبناءً على ذلك، لا تُرفض الفرضية الصفرية الأولى، ويمكن القول بأن النتائج تدعم مضمونها؛ إذ لا يوجد توافق بدرجة دالة إحصائيا بين أهداف ومخرجات التعلم الواردة في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر؛ بل إن نتائج التحليل تشير إلى أن عدم تضمين كفايات المعلم الرقمي في أهداف ومخرجات التعلم كان أعلى بدرجة دالة إحصائيا من تضمينها.

- **مناقشة النتائج حسب السنوات الدراسية**:

- **أولاً: السنة الدراسية الأولى**:

أظهرت نتائج السنة الأولى أن درجة توافق أهداف ومخرجات التعلم مع كفايات المعلم الرقمي بلغت (٥١) من أصل (٦٦٠)، بنسبة (٧.٧٣٪)، وهي درجة منخفضة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معظم أهداف ومخرجات مساقات السنة الأولى ذات طبيعة تأسيسية عامة، مثل سيكولوجية اللعب، ومهارات حياتية مدرسية، واستراتيجيات تدريس عامة، والطفولة في الإسلام، ومهارات لغوية، ومهارات الإملاء والخط العربي، ومبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، وعلى الرغم من وجود مساقٍ التعليم الإلكتروني وتطبيقاته في السنة الأولى، وهو مقرر دراسي يتضمن هدفا واضحا يتعلق بتمكين الطلبة من استخدام أدوات التعليم الإلكتروني وتصميم نشاط أو درس رقمي بسيط؛ إلا أن وجود هذا المقرر وحده لم يكن كافيا لرفع مستوى التوافق الكلي للسنة، كما أن بعض المقررات تضمنت

أنشطة أو مخرجات تطبيقية، مثل إنتاج وسيلة تعليمية، لكنها لم تُصغ في صورة رقمية صريحة. وتشير هذه النتيجة إلى أن السنة الأولى تؤسس لبعض المهارات التربوية والمهنية، لكنها لا تتضمن أهدافاً ومخرجات رقمية كافية لبناء كفايات المعلم الرقمي بصورة واضحة منذ بداية البرنامج.

- **ثانياً: السنة الدراسية الثانية:**

جاءت السنة الثانية في المرتبة الأخيرة من حيث درجة التوافق، حيث بلغت الدرجة الفعلية (٤٤) من أصل (٩٦٠)، بنسبة (٤.٥٨٪)، وهي درجة منخفضة جداً. ويمكن تفسير ذلك بأن معظم المقررات الدراسية لطلبة السنة الثانية تركز على موضوعات تربوية وتخصصية عامة، مثل رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وأدب وفنون الأطفال، وإدارة البيئة الصفية، وعلم نفس نمو الطفل، وأساسيات الرياضيات، وتلاوة وتجويد، وعلم نفس تربوي، والعلوم والحياة، والتربية الفنية واستراتيجيات تدريسها. ورغم وجود مقرر تصميم وسائل تعليمية بالحاسوب، وهو مقرر مباشر من أجل تنمية الكفايات التقنية والتربوية الرقمية، فإن بقية مقررات السنة لا تظهر في أهدافها ومخرجاتها صياغات رقمية كافية. كما أن بعض المقررات تتضمن تدريباً عملياً أو إنتاجاً فنياً أو تدريساً مصغراً، لكنها لا تنص صراحة على استخدام أدوات رقمية أو منصات تعليمية أو تقويم إلكتروني ضمن أهدافها ومخرجاتها. وتدل هذه النتيجة على أن السنة الثانية تحتاج إلى تطوير واضح في صياغة أهداف ومخرجات التعلم، بحيث يتم إدماج الكفايات الرقمية داخل المقررات التربوية والتطبيقية، لا أن تبقى محصورة في مقرر واحد ذي طابع تقني.

- **ثالثاً: السنة الدراسية الثالثة:**

لقد بلغت درجة التوافق في السنة الثالثة (٧٣) من أصل (٦٦٠)، بنسبة (١١.٠٦٪)، وهي درجة منخفضة، لكنها أعلى من السنة الأولى والثانية. ويمكن تفسير هذا الارتفاع النسبي بوجود مساقات ذات صلة أوضح ببعض مجالات كفايات المعلم الرقمي، مثل مناهج البحث العلمي، وإنفوجرافيك تعليمي، والتربية العملية (١)، وقاعة بحث، وإنتاج الوسائل التعليمية (٢)، والتربية العملية (٢)، والتعليم الأساسي ومناهجه. وقد ساهمت مساقات البحث وقاعة البحث في رفع درجة الكفايات البحثية والمعلوماتية، بينما ساهم مساق إنفوجرافيك تعليمي وإنتاج الوسائل التعليمية في رفع درجة الكفايات التقنية والتربوية الرقمية، كما ساهمت التربية العملية في إظهار بعض الجوانب التفاعلية والمهنية من خلال الملاحظة الميدانية والتقارير والتواصل داخل البيئة التعليمية. ومع ذلك، فإن مستوى التوافق بقي منخفضا؛ لأن أهداف ومخرجات هذه المقررات، رغم ارتباطها بالبحث أو التطبيق أو الإنتاج، لا تنص دائما بصورة واضحة على البحث في مصادر رقمية، أو استخدام قواعد بيانات إلكترونية، أو إنتاج موارد رقمية، أو إدارة تفاعل رقمي، أو مراعاة الأمن الرقمي والخصوصية.

• **رابعًا: السنة الدراسية الرابعة:**

جاءت السنة الرابعة في المرتبة الأولى من حيث درجة التوافق، حيث بلغت الدرجة الفعلية (٨٥) من أصل (٧٢٠)، وبنسبة (١١.٨١٪)، وهي درجة منخفضة أيضا. ويمكن تفسير حصول السنة الرابعة على أعلى نسبة بوجود مقررات ذات طبيعة تطبيقية وتكاملية، مثل تصميم التدريس، والتربية العملية (٣)، ومشروع التخرج التطبيقي، والعلوم والحياة واستراتيجيات تدريسها، والعمل الحر، والتربية العملية (٤)، والقياس والتقويم التربوي (٢)، واتجاهات تربوية معاصرة، والرسوم المتحركة التعليمية. وتظهر في هذه السنة بعض الكفايات المرتبطة بتصميم الدروس أو الوحدات التعليمية، وإنجاز مشروع تطبيقي، وتحليل نتائج التقويم، ومناقشة الاتجاهات الحديثة مثل التعلم الرقمي والذكاء الاصطناعي تربويا، وإنتاج رسوم متحركة تعليمية، وهذه العناصر تجعل السنة الرابعة أكثر ارتباطا بكفايات المعلم الرقمي مقارنة بالسنوات السابقة، ومع ذلك، بقي مستوى التوافق منخفضا؛ لأن أهداف ومخرجات التعلم لا تزال بحاجة إلى صياغة رقمية أوضح.

• **التفسير العلمي العام للنتائج:**

تدل نتائج السؤال الأول على أن أهداف ومخرجات التعلم في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى لا تزال تركز بدرجة أكبر على الإعداد التربوي التقليدي، مثل التخطيط، والتدريس، وإدارة الصف، والتقويم، وإنتاج الوسائل، والتدريب العملي، أكثر من تركيزها على الكفايات الرقمية الصريحة. وهذا لا يعني غياب الجوانب الرقمية تماما؛ بل يعني أنها تظهر غالبا بصورة محدودة أو ضمنية أو محصورة في عدد من المساقات، ولا تمتد بصورة متوازنة إلى جميع سنوات البرنامج ومجالاته، كما توضح النتائج أيضا أن الكفايات التربوية الرقمية كانت الأكثر ظهورا، لأن كثيرا من المقررات تتضمن أهدافا ومخرجات مرتبطة بتصميم الدروس، واختيار الاستراتيجيات، وتنفيذ المواقف التعليمية، وإنتاج الوسائل، وهي عناصر يمكن أن تشكل مدخلا جيدا لتطوير كفايات المعلم الرقمي. ومع ذلك، فإن هذه العناصر تحتاج إلى إعادة صياغة بحيث تصبح مرتبطة صراحة بالتكنولوجيا، مثل تصميم أنشطة رقمية، واستخدام منصات تعليمية، وبناء موارد رقمية، وتوظيف التقويم الإلكتروني، أو استخدام التعلم المدمج. وتكشف النتائج كذلك عن ضعف واضح في الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية، وهو ما يُعد جانبا مهما في ضوء التحول التربوي المعاصر؛ لأن إعداد المعلم الرقمي لا يقتصر على استخدام التكنولوجيا؛ بل يتطلب وعيا بالخصوصية، وأمن البيانات، وحقوق الملكية الفكرية، والاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي، كما يظهر أيضا نوعا من الضعف في الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية، مما يدل على حاجة التوصيفات إلى تضمين مخرجات تعلم تتعلق بإدارة التفاعل الرقمي، والتعلم التعاوني عبر المنصات، وبناء مجتمعات تعلم افتراضية.

وبناءً على ذلك كله، فإنه يمكن القول بأن برنامج التربية الأساسية الأولى يمتلك بُنية يمكن تطويرها باتجاه إعداد المعلم الرقمي، خاصة لوجود مقرراتٍ

دراسيةٍ تطبيقيةٍ وبحثيةٍ وميدانيةٍ في السنتين الثالثة والرابعة، إلا أن أهداف ومخرجات التعلم الحالية تحتاج إلى مراجعة وإعادة صياغة لضمان تضمين كفايات المعلم الرقمي بصورة صريحة وقابلة للقياس.

- **الخلاصة المرتبطة بالسؤال والفرضية**:

لقد أظهرت نتائج تحليل أهداف ومخرجات التعلم في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى أن مستوى التوافق مع كفايات المعلم الرقمي جاء منخفضاً في السنوات الأربع، حيث بلغت النسبة الكلية للتوافق (٨.٤٣٪)، كما أظهر اختبار كاي تربيع وجود فرق دال إحصائياً لصالح عدم التضمين، مما يعني أن الكفايات الرقمية غير مدمجة بدرجة كافية في أهداف ومخرجات التعلم.

وعليه، لا تُرفض الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على عدم وجود توافق بدرجة دالة بين أهداف ومخرجات التعلم الواردة في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر، وتؤكد هذه النتيجة حاجة البرنامج إلى تطوير أهداف ومخرجات التعلم في توصيف المقررات، بحيث تتضمن كفايات المعلم الرقمي بصورة واضحة ومتدرجة عبر السنوات الدراسية الأربع.

- **نتائج السؤال الثاني ومناقشتها**:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على الآتي: ما مدى توافق محتوى توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى مع كفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر؟ وللإجابة عن هذا السؤال، أجرى القائمون على الدراسة الحالية تحليلاً لمحتوى توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى في ضوء بطاقة تحليل كفايات المعلم الرقمي، وقد تم تحليل محتوى مقررات السنوات الدراسية الأربع كما وردت في ملف توصيف المقررات الدراسية.

جدول (٥):درجة توافق محتوى توصيفات المقررات مع كفايات المعلم الرقمي حسب السنوات الدراسية

السنة الدراسية	عدد المساقات المحللة	الدرجة الفعلية	الدرجة الكلية	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي من ٢	مستوى التوافق
السنة الأولى	11	56	660	8.48%	0.17	منخفض
السنة الثانية	16	54	960	5.63%	0.11	منخفض
السنة الثالثة	11	81	660	12.27%	0.25	منخفض
السنة الرابعة	12	100	720	13.89%	0.28	منخفض
المجموع الكلي	50	291	3000	9.70%	0.19	منخفض

ويتضح من الجدول(٥) أن درجة توافق محتوى توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى مع كفايات المعلم الرقمي بلغت في مجموعها الكلي (٢٩١) درجة من أصل (٣٠٠٠)، وبنسبة مئوية مقدارها (٩.٧٠٪)، وبمتوسط حسابي قدره (٠.١٩) من أصل (٢)، وهي درجة توافق منخفضةٍ وفق معيار الحكم المعتمد في بطاقة التحليل. كما يتضح أن السنةً الرابعة جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة توافق المحتوى مع كفايات المعلم الرقمي، حيث بلغت الدرجة الفعلية (١٠٠) من أصل (٧٢٠)، بنسبة مئوية مقدارها (١٣.٨٩٪). وجاءت السنة الثالثة في المرتبة الثانية بدرجة (٨١) من أصل (٦٦٠)، وبنسبة (١٢.٢٧٪). أما السنة الأولى فجاءت

بدرجة (٥٦) من أصل (٦٦٠)، بنسبة (٨.٤٨٪)، في حين جاءت السنة الثانية في المرتبة الأخيرة بدرجة (٥٤) من أصل (٩٦٠)، وبنسبة (٥.٦٣٪). وعلى الرغم من وجود تفاوت بين السنوات، إلا أن مستوى التوافق في جميع السنوات ظل منخفضا.

جدول (٦): درجة توافق محتوى التوصيفات مع مجالات كفايات المعلم الرقمي حسب السنوات الدراسية

السنة الدراسية	الكفايات التقنية	الكفايات التربوية الرقمية	الكفايات البحثية والمعلوماتية	الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية	الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية	الدرجة الكلية
السنة الأولى	12	23	2	12	7	56
السنة الثانية	14	27	2	6	5	54
السنة الثالثة	18	27	18	10	8	81
السنة الرابعة	24	37	14	14	11	100
المجموع	68	114	36	42	31	291

جدول (٧):الترتيب العام لمجالات كفايات المعلم الرقمي في محتوى توصيفات المقررات

مجال كفايات المعلم الرقمي	الدرجة الفعلية	الدرجة الكلية	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي من ٢	مستوى التوافق	الترتيب
الكفايات التربوية الرقمية	114	600	19.00%	0.38	منخفض	1
الكفايات التقنية	68	600	11.33%	0.23	منخفض	2
الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية	42	600	7.00%	0.14	منخفض	3
الكفايات البحثية والمعلوماتية	36	600	6.00%	0.12	منخفض	4
الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية	31	600	5.17%	0.10	منخفض	5
الدرجة الكلية	291	3000	9.70%	0.19	منخفض	—

ويتبين من الجدول (٧) أن مجال الكفايات التربوية الرقمية جاء في المرتبة الأولى بدرجة (١١٤) من أصل (٦٠٠)، وبنسبة مئوية مقدارها (١٩.٠٠٪)، وهي درجة منخفضة رغم أنها الأعلى بين المجالات. ويمكن تفسير ذلك بأن محتوى عدد من المقررات يتضمن موضوعات تربوية مرتبطة بالتخطيط، والتعلم النشط، والاستراتيجيات، والتقويم، وتصميم الدروس، وإنتاج الوسائل، وهي موضوعات قريبة من الكفايات التربوية الرقمية، لكنها لا تظهر بصياغة رقمية صريحة، وجاءت الكفايات التقنية في المرتبة الثانية بدرجة (٦٨) من أصل (٦٠٠)، وبنسبة (١١.٣٣٪). ويعود ذلك إلى وجود بعض المقررات الدراسية التي يتضمن محتواها أدوات أو مكونات رقمية بصورة مباشرة، مثل التعلم الإلكتروني وتطبيقاته، وتصميم وسائل تعليمية بالحاسوب، وإنفوجرافيك تعليمي، والرسوم المتحركة التعليمية. ومع ذلك، فقد بقيت النسبة الكلية منخفضة؛ لأن المضامين الرقمية تتركز في عدد محدود من المقررات، ولا تظهر في محتوى معظم المقررات الأخرى، أما الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية فجاءت في المرتبة الثالثة بدرجة (٤٢)، وبنسبة (٧.٠٠٪). ويمكن تفسير ذلك بأن بعض محتويات المقررات تتضمن التواصل، والعمل الجماعي، والتعلم التعاوني، والتواصل المهني، لكنها لا تُصاغ غالبا بوصفها تفاعلا رقميا عبر منصات أو بيئات إلكترونية؛ لذلك بقي حضور هذا المجال ضمنيا وضعيفا، وجاءت الكفايات البحثية والمعلوماتية في المرتبة

الرابعة بدرجة (٣٦)، وبنسبة (٦.٠٠٪)، وعلى الرغم من وجود مقررات مثل مناهج البحث العلمي، وقاعة بحث، ومشروع التخرج التطبيقي، والقياس والتقويم التربوي (٢)؛ إلا أن محتواها يركز غالبا على البحث والتوثيق وتحليل البيانات بصورة عامة، دون نص صريح كافٍ على استخدام قواعد بيانات رقمية، أو تقويم موثوقية المصادر الإلكترونية، أو البحث في مصادر رقمية، أما الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية فجاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة (٣١)، وبنسبة (٥.١٧٪). وتشير هذه النتيجة إلى ضعف تضمين محتوى المقررات لموضوعات الأمن الرقمي، وحماية الخصوصية، وأمن البيانات، وحقوق الملكية الفكرية، والاستخدام الآمن والمسؤول للإنترنت والمنصات، والتعامل الأخلاقي مع الذكاء الاصطناعي باستثناء إشارات محدودة في بعض المقررات مثل التعليم الإلكتروني وتطبيقاته، وإنفوجرافيك تعليمي، والعمل الحر.

- **اختبار الفرضية الثانية**:

لقد نصت الفرضية الصفرية الثانية على أنه: لا يوجد توافق بدرجة دالة إحصائيا بين محتوى توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر. ولاختبار هذه الفرضية، تمَّ استخدام اختبار كاي تربيع لحسن المطابقة، وذلك للمقارنة بين الدرجة المتحققة فعليا من كفايات المعلم الرقمي في محتوى التوصيفات، والدرجة غير المتحققة من الدرجة الكلية الممكنة، كما يتبين من الجدول (٨) الآتي:

جدول (٨): نتائج اختبار كاي تربيع لدلالة التوافق بين محتوى توصيفات المقررات وكفايات المعلم الرقمي حسب السنوات الدراسية

السنة الدراسية	الدرجة المتحققة	الدرجة غير المتحققة	الدرجة الكلية	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
السنة الأولى	56	604	660	455.01	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين
السنة الثانية	54	906	960	756.15	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين
السنة الثالثة	81	579	660	375.76	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين
السنة الرابعة	100	620	720	375.56	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين
المجموع الكلي	291	2709	3000	1948.91	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين

ويتضح من الجدول (٨) أن قيم كاي تربيع في السنوات الدراسية الأربع جاءت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة الدلالة (٠.٠٠٠) في جميع الحالات، غير أن هذه الدلالة جاءت لصالح الدرجة غير المتحققة، وليس لصالح التضمين؛ إذ إن الدرجة غير المتحققة كانت أعلى بكثير من الدرجة المتحققة في كل سنة دراسية. وعلى المستوى الكلي، بلغت الدرجة المتحققة (٢٩١)، بينما بلغت الدرجة غير المتحققة (٢٧٠٩)، وبلغت قيمة كاي تربيع (١٩٤٨.٩١)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥). وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين التضمين المتحقق وغير المتحقق، وكان الفرق لصالح عدم

التضمين. وبناءً على ذلك، لا تُرفض الفرضية الصفرية الثانية، ويمكن القول بأن النتائج تدعم مضمونها؛ إذ لا يوجد توافق بدرجة دالة إحصائيا بين محتوى توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر؛ بل تشير النتائج إلى أن عدم تضمين كفايات المعلم الرقمي في محتوى التوصيفات كان أعلى بدرجة دالة إحصائيا من تضمينها.

- **مناقشة النتائج حسب السنوات الدراسية**:

- **أولاً: السنة الدراسية الأولى**:

أظهرت نتائج السنة الأولى أن درجة توافق محتوى توصيفات المقررات مع كفايات المعلم الرقمي بلغت (٥٦) من أصل (٦٦٠)، بنسبة (٨.٤٨٪)، وهي درجة منخفضة. ويمكن تفسير ذلك بأن معظم محتويات مقررات السنة الأولى ذات طبيعة تأسيسية عامة، مثل مفهوم اللعب، وأنواعه، ونظرياته، والمهارات الحياتية، والتخطيط، والطفولة في الإسلام، ومهارات اللغة، والإرشاد النفسي، ومع ذلك، ظهر حضور رقمي أوضح في مقرر التعليم الإلكتروني وتطبيقاته؛ إذ تضمن محتواه التعليم الإلكتروني، والمنصات، والفصول الافتراضية، والمحتوى الرقمي، وأدوات التقويم الإلكتروني، وأخلاقيات الاستخدام، كما ظهر تضمين جزئي في مقرر إنتاج الوسائل التعليمية وتطبيقاتها (١) من خلال محتوى الوسائل التعليمية ومعايير اختيارها وتوظيفها في الدرس؛ إلا أن هذه المضامين لم تكن كافية لرفع مستوى التوافق الكلي للسنة الأولى؛ لأنها بقيت محصورة في عدد محدود من المقررات الدراسية.

- **ثانياً: السنة الدراسية الثانية**:

جاءت السنة الثانية في المرتبة الأخيرة، حيث بلغت درجة التوافق في محتوى مقرراتها (٥٤) من أصل (٩٦٠)، بنسبة (٥.٦٣٪)، وهي درجة منخفضة. ويمكن تفسير ذلك بأن محتوى معظم مقررات السنة الثانية يركز على موضوعات تربوية وتخصصية عامة، مثل فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وأدب الطفل، ومهارات التدريس المصغر، وإدارة البيئة الصفية، ونمو الطفل، والرياضيات، والتجويد، وعلم النفس التربوي، والعلوم، والتربية الفنية. وعلى الرغم من وجود مقرر تصميم وسائل تعليمية بالحاسوب، الذي تضمن محتواه تصميم العروض، والصور التعليمية، والبطاقات، والفيديو البسيط، ومعايير التصميم الرقمي، فإن بقية مقررات السنة الثانية لم تتضمن محتوى رقميا صريحا بدرجة كافية، ولذلك بقيت درجة التوافق منخفضةً، مما يدل على أن المحتوى الرقمي في هذه السنة يتمركز في مقرر واحد تقريبا، ولا يمتد بصورة واضحة إلى بقية المقررات.

- **ثالثاً: السنة الدراسية الثالثة**:

بلغت درجة التوافق في السنة الثالثة (٨١) من أصل (٦٦٠)، بنسبة (١٢.٢٧٪)، وهي درجة منخفضة، لكنها أعلى من السنة الأولى والثانية. ويمكن تفسير هذا الارتفاع النسبي بوجود مقررات ذات محتوى أقرب إلى كفايات المعلم الرقمي، مثل إنفوجرافيك تعليمي الذي تضمن مبادئ التصميم، والألوان، وتنظيم المعلومات،

وأدوات التصميم الرقمية، وحقوق الاستخدام، وإنتاج الوسائل التعليمية (٢) الذي تضمن الوسائل المطبوعة والرقمية والوسائط المتعددة وتقويم الوسائل. كما ساهمت مقررات مناهج البحث العلمي وقاعة بحث في رفع درجة الكفايات البحثية والمعلوماتية؛ لأنها تضمنت موضوعات مثل المشكلة البحثية، والأدبيات، والتوثيق، وتحليل البيانات، وعرض البحث. ومع ذلك، فقد بقيت الدرجة منخفضة لأن المحتوى لا يشير بصورة كافية إلى البحث الرقمي، أو قواعد البيانات الإلكترونية، أو تقويم موثوقية المصادر الرقمية، كما أن الكفايات التفاعلية والأخلاقية الرقمية ظلت محدودة.

- **رابعًا: السنة الدراسية الرابعة**:

جاءت السنة الرابعة في المرتبة الأولى بدرجة (١٠٠) من أصل (٧٢٠)، وبنسبة (١٣.٨٩٪)، وهي درجة منخفضة أيضاً رغم أنها الأعلى بين السنوات. ويمكن تفسير ذلك بأن محتوى السنة الرابعة يتضمن عدداً من المقررات ذات الطابع التطبيقي أو المعاصر، مثل تصميم التدريس، ومشروع التخرج التطبيقي، والعمل الحر، والقياس والتقويم التربوي (٢)، واتجاهات تربوية معاصرة، والرسوم المتحركة التعليمية، وقد أسهم مقرر اتجاهات تربوية معاصرة في رفع درجة التوافق؛ لأنه يتضمن في محتواه التعلم الرقمي، والتعليم الدامج، والتعلم مدى الحياة، والجودة، كما أسهم مقرر الرسوم المتحركة التعليمية في رفع درجة الكفايات التقنية والتربوية الرقمية من خلال محتوى أدوات التحريك، والسيناريو التعليمي، والصوت، وتصميم الشخصيات، كذلك أسهم مقرر العمل الحر في تضمين بعض الجوانب المرتبطة بالمنصات، وبناء الهوية المهنية، والتسويق الذاتي، وأخلاقيات العمل. ومع ذلك، بقي مستوى التوافق منخفضاً؛ لأن هذه المضامين الرقمية لا تزال محدودة في عدد من المقررات، ولا تظهر بصورة متوازنة في جميع المساقات، كما أن محتوى التربية العملية والتخصصات التطبيقية لا ينص صراحة على توظيف المنصات التعليمية، أو أدوات التواصل الرقمي، أو الأمن الرقمي، أو التقويم الإلكتروني.

- **التفسير العلمي العام للنتائج**:

تدل نتائج السؤال الثاني على أن محتوى توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى يتضمن بعض المداخل المهمة التي يمكن أن تخدم إعداد المعلم الرقمي، وخاصة في المقررات ذات الطابع الرقمي أو التطبيقي، مثل التعليم الإلكتروني وتطبيقاته، وتصميم وسائل تعليمية بالحاسوب، وإنفوجرافيك تعليمي، وإنتاج الوسائل التعليمية (٢)، واتجاهات تربوية معاصرة، والرسوم المتحركة التعليمية. كما أن هذه المداخل لا تزال محدودة ومتمركزة في عدد من المقررات، ولا تشكل نمطاً شاملاً ممتداً في محتوى البرنامج كله. كما تشير النتائج إلى أن المحتوى يميل إلى الاهتمام بالجوانب التربوية العامة، مثل التخطيط، والاستراتيجيات، والتقويم، وإنتاج الوسائل، والتدريب، أكثر من اهتمامه بالجوانب الرقمية الصريحة. لذا، فقد جاءت الكفايات التربوية الرقمية في المرتبة الأولى، لكنها بقيت ضمن مستوى منخفض، لأنها تظهر غالباً بصيغة

تربوية عامة لا بصيغة رقمية واضحة، وتكشف النتائج أيضاً عن وجود قصور واضح في الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية، وهي من الكفايات المهمة في ظل التحول التربوي المعاصر، خاصة مع انتشار المنصات التعليمية والذكاء الاصطناعي والموارد الرقمية، كما يظهر قصور في الكفايات البحثية والمعلوماتية الرقمية؛ إذ توجد موضوعات بحثية عامة، لكنها لا تتضمن بصورة كافية البحث الإلكتروني، أو قواعد البيانات، أو تقويم المصادر الرقمية.

وتشير هذه النتائج إلى حاجة محتوى المقررات إلى تطوير نوعي، بحيث لا يقتصر التضمين الرقمي على مساقات محددة؛ بل يمتد إلى مختلف هذه المقررات.

- **الخلاصة المرتبطة بالسؤال والفرضية**:

أظهرت نتائج تحليل محتوى توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى أن مستوى التوافق مع كفايات المعلم الرقمي جاء منخفضاً في السنوات الدراسية الأربع، حيث بلغت النسبة الكلية للتوافق (٩.٧٠٪). كما أظهر اختبار كاي تربيع وجود فرق دال إحصائياً لصالح عدم التضمين، مما يعني أن كفايات المعلم الرقمي غير مدمجة بدرجة كافية في محتوى التوصيفات. وعليه، لا تُرفض الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على عدم وجود توافق بدرجة دالة بين محتوى توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر، وتؤكد هذه النتيجة حاجة البرنامج إلى تطوير محتوى المقررات بحيث يتضمن كفايات المعلم الرقمي بصورة أوضح وأكثر توازناً عبر السنوات الدراسية الأربع.

- **نتائج السؤال الثالث ومناقشتها**:

ينص السؤال الثالث من الدراسة على الآتي: ما مدى توافق استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية الواردة في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى مع كفايات المعلم الرقمي؟ وللإجابة عن هذا السؤال، عمل القائمون على الدراسة الحالية على تحليل مكوّن استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية الواردة في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى، وذلك في ضوء بطاقة تحليل كفايات المعلم الرقمي، وقد تم تحليل استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية في مساقات السنوات الدراسية الأربع كما وردت في ملف توصيف المقررات الدراسية، ويوضح الجدول (٩) الآتي ذلك:

جدول (٩): درجة توافق استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية مع كفايات المعلم الرقمي حسب السنوات الدراسية

السنة الدراسية	عدد المساقات المحللة	الدرجة الفعلية	الدرجة الكلية	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي من ٢	مستوى التوافق
السنة الأولى	11	84	660	12.73%	0.25	منخفض
السنة الثانية	16	105	960	10.94%	0.22	منخفض
السنة الثالثة	11	120	660	18.18%	0.36	منخفض
السنة الرابعة	12	130	720	18.06%	0.36	منخفض
المجموع الكلي	50	439	3000	14.63%	0.29	منخفض

ويتبين من الجدول (٩) أن درجة توافق استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى مع كفايات المعلم الرقمي بلغت في مجموعها الكلي (٤٣٩) درجة من أصل (٣٠٠٠)، وبنسبة مئوية مقدارها (١٤.٦٣٪)، وبمتوسط حسابي قدره (٠.٢٩) من أصل (٢)، وهي درجة توافق منخفضة وفق معيار الحكم المعتمد في بطاقة التحليل، كما يتضح أيضا أن السنة الثالثة جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة التوافق، حيث بلغت الدرجة الفعلية (١٢٠) من أصل (٦٦٠)، بنسبة مئوية مقدارها (١٨.١٨٪)، تلتها السنة الرابعة بدرجة (١٣٠) من أصل (٧٢٠)، وبنسبة (١٨.٠٦٪). أما السنة الأولى فجاءت بدرجة (٨٤) من أصل (٦٦٠)، بنسبة (١٢.٧٣٪)، في حين جاءت السنة الثانية في المرتبة الأخيرة بدرجة (١٠٥) من أصل (٩٦٠)، وبنسبة (١٠.٩٤٪)؛ وعلى الرغم من أن السنوات الثالثة والرابعة أظهرتا ارتفاعا نسبيا مقارنة بالسنتين الأولى والثانية؛ إلا أن مستوى التوافق في جميع السنوات ظل منخفضا.

جدول (١٠): درجة توافق استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية مع مجالات كفايات المعلم الرقمي حسب السنوات الدراسية

السنة الدراسية	الكفايات التقنية	الكفايات التربوية الرقمية	الكفايات البحثية والمعلوماتية	الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية	الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية	الدرجة الكلية
السنة الأولى	16	36	4	24	4	84
السنة الثانية	18	48	4	33	2	105
السنة الثالثة	22	44	22	28	4	120
السنة الرابعة	26	50	18	30	6	130
المجموع	82	178	48	115	16	439

جدول (١١): الترتيب العام لمجالات كفايات المعلم الرقمي في استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية

مجال كفايات المعلم الرقمي	الدرجة الفعلية	الدرجة الكلية	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي من ٢	مستوى التوافق	الترتيب
الكفايات التربوية الرقمية	178	600	29.67%	0.59	منخفض	1
الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية	115	600	19.17%	0.38	منخفض	2
الكفايات التقنية	82	600	13.67%	0.27	منخفض	3
الكفايات البحثية والمعلوماتية	48	600	8.00%	0.16	منخفض	4
الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية	16	600	2.67%	0.05	منخفض	5
الدرجة الكلية	439	3000	14.63%	0.29	منخفض	—

ويتضح من الجدول (١١) أن مجال الكفايات التربوية الرقمية جاء في المرتبة الأولى بدرجة (١٧٨) من أصل (٦٠٠)، وبنسبة مئوية مقدارها (٢٩.٦٧٪)، وهي درجة منخفضة رغم أنها الأعلى بين المجالات. ويمكن تفسير ذلك بأن كثيرا من استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية في التوصيفات تتضمن التعلم التعاوني، والتعلم بالمشروع، والتعلم بالممارسة، والتدريس المصغر، وتحليل المواقف، وورش العمل، وهي استراتيجيات قريبة من التعلم الحديث، لكنها لا تُصاغ بصورة رقمية صريحة، وجاءت الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية في المرتبة الثانية بدرجة (١١٥)، وبنسبة (١٩.١٧٪). ويرجع ذلك إلى وجود استراتيجيات وأنشطة تتضمن العمل الجماعي، والمناقشة، ولعب الأدوار، والتعلم التعاوني، والعروض، والتدريس المصغر، وهي أنشطة تفاعلية واجتماعية بطبيعتها؛ إلا أن انخفاض

النسبة يدل على أن هذه الأنشطة غالباً لا تتم داخل بيئات رقمية أو عبر منصات تعليمية، ولا تنص صراحة على إدارة نقاشات إلكترونية أو تعلم تعاوني رقمي، وجاءت الكفايات التقنية في المرتبة الثالثة بدرجة (٨٢)، وبنسبة (١٣.٦٧٪). وقد ظهر هذا المجال بصورة أوضح في المقررات الدراسية التي تتضمن تدريباً حاسوبياً أو إنتاجاً رقمياً، مثل التعليم الإلكتروني وتطبيقاته، وتصميم وسائل تعليمية بالحاسوب، وإنفوجرافيك تعليمي، والرسوم المتحركة التعليمية. ومع ذلك، فقد بقيت النسبة منخفضة لأن معظم استراتيجيات التدريس والأنشطة في التوصيفات تعتمد على المحاضرة، والمناقشة، والورش، والتعلم التعاوني، دون ربط صريح بالحاسوب أو المنصات أو التطبيقات الرقمية. أما الكفايات البحثية والمعلوماتية فقد جاءت في المرتبة الرابعة بدرجة (٤٨)، وبنسبة (٨.٠٠٪). ويعود ذلك إلى أن بعض الأنشطة تضمنت تحليل دراسات، وعرضاً بحثياً، وتعلماً قائماً على البحث، كما في مناهج البحث العلمي وقاعة بحث ومشروع التخرج، إلا أن هذه الأنشطة لا تنص على البحث في قواعد بيانات رقمية، أو تقويم موثوقية المصادر الإلكترونية، أو استخدام أدوات رقمية في إعداد التقارير والبحوث. أما الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية فجاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة (١٦)، وبنسبة (٢.٦٧٪)، وهي أقل المجالات تضميناً، وتشير هذه النتيجة إلى أن استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية لا تتضمن بدرجة كافية أنشطة موجهة لتنمية الوعي بالأمن الرقمي، أو الخصوصية، أو حقوق الملكية الفكرية، أو الاستخدام الآمن والمسؤول للإنترنت والمنصات، أو التعامل الأخلاقي مع أدوات الذكاء الاصطناعي.

- **اختبار الفرضية الثالثة**:

نصت الفرضية الصفرية الثالثة على أنه: لا يوجد توافق بدرجة دالة بين استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية الواردة في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي. ولاختبار هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كاي تربيع لحسن المطابقة، وذلك للمقارنة بين الدرجة المتحققة فعلياً من كفايات المعلم الرقمي في استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية، والدرجة غير المتحققة من الدرجة الكلية الممكنة.

جدول (١٢): نتائج اختبار كاي تربيع لدلالة التوافق بين استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية وكفايات المعلم الرقمي حسب السنوات الدراسية

السنة الدراسية	الدرجة المتحققة	الدرجة غير المتحققة	الدرجة الكلية	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
السنة الأولى	84	576	660	366.76	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين
السنة الثانية	105	855	960	585.94	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين
السنة الثالثة	120	540	660	267.27	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين
السنة الرابعة	130	590	720	293.89	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين
المجموع الكلي	439	2561	3000	1500.96	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين

ويتضح من الجدول (١٢) أن قيم كاي تربيع في السنوات الدراسية الأربع جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة الدلالة (٠.٠٠٠) في جميع الحالات، غير أن هذه الدلالة جاءت لصالح الدرجة غير المتحققة؛ إذ إن

الدرجة غير المتحققة كانت أعلى بكثير من الدرجة المتحققة في كل سنة دراسية، وعلى المستوى الكلي، بلغت الدرجة المتحققة (٤٣٩)، بينما بلغت الدرجة غير المتحققة (٢٥٦١)، وبلغت قيمة كاي تربيع (١٥٠٠.٩٦)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥). وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين التضمين المتحقق وغير المتحقق، وكان الفرق لصالح عدم التضمين. وبناءً على ذلك كله، لا تُرفض الفرضية الصفرية الثالثة. وفي هذه الحالة فإنه يمكن القول بأنه لا يوجد توافق بدرجة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية الواردة في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي؛ بل تشير النتائج إلى أن عدم تضمين كفايات المعلم الرقمي في استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية كان أعلى بدرجة دالة إحصائيا من تضمينها.

- **مناقشة النتائج حسب السنوات الدراسية**:
- **أولاً: السنة الدراسية الأولى**:

أظهرت نتائج السنة الأولى أن درجة توافق استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية مع كفايات المعلم الرقمي بلغت (٨٤) من أصل (٦٦٠)، بنسبة (١٢.٧٣٪)، وهي درجة منخفضة. ويمكن تفسير ذلك بأن استراتيجيات وأنشطة السنة الأولى يغلب عليها الطابع التربوي العام، مثل المحاضرة، والمناقشة، وتحليل المواقف، والعمل الجماعي، وتمثيل الأدوار، وتصميم ألعاب، وإعداد خطة درس أو وسيلة تعليمية. ومع ذلك، ظهر بعض التضمين الرقمي في مقرر التعليم الإلكتروني وتطبيقاته، حيث تضمنت الاستراتيجيات والأنشطة التعلم القائم على التطبيق، والتدريب الحاسوبي، وإعداد اختبار إلكتروني أو درس رقمي، كما ظهر تضمين محدود في إنتاج الوسائل التعليمية من خلال ورش الإنتاج ؛ إلا أن هذه الأنشطة الرقمية بقيت محصورة في عدد قليل من المساقات، مما أبقى مستوى التوافق الكلي منخفضا.

- **ثانياً: السنة الدراسية الثانية**:

حيث جاءت السنة الثانية بدرجة (١٠٥) من أصل (٩٦٠)، وبنسبة (١٠.٩٤٪)، وهي درجة منخفضة بصورةٍ عامة. ويمكن تفسير ذلك بأن أغلب استراتيجيات وأنشطة السنة الثانية تركز على التعلم بالممارسة، ودراسة الحالة، ولعب الأدوار، والتدريس المصغر، والورش، والتجارب، والعروض، وهي أنشطة تطبيقية وتفاعلية لكنها ليست رقمية بالضرورة، وقد ساهم مقرر تصميم وسائل تعليمية بالحاسوب في رفع درجة الكفايات التقنية والتربوية الرقمية، لأنه تضمن تدريبا مخبريا، ومشاريع قصيرة، وتعلما بالممارسة. كما ساهمت مقررات التدريس المصغر والتربية الفنية العملية في رفع الجانب التطبيقي والتفاعلي؛ لكنها لم تتضمن بصورة صريحة استخدام منصات تعليمية أو تقويم إلكتروني؛ لذلك بقي مستوى التوافق منخفضاً.

- **ثالثاً: السنة الدراسية الثالثة**:

فقد بلغت درجة التوافق في السنة الثالثة (١٢٠) من أصل (٦٦٠)، بنسبة (١٨.١٨٪)، وهي أعلى نسبة بين السنوات، لكنها لا تزال ضمن المستوى المنخفض، ويمكن تفسير هذا الارتفاع النسبي بوجود مقررات دراسية ذات أنشطة أكثر

ارتباطاً بالكفايات الرقمية والبحثية، مثل إنفوجرافيك تعليمي الذي تضمن تدريباً حاسوبياً، ونقد نماذج، ومشروع تصميم، ومناهج البحث العلمي الذي تضمن ورش كتابة وتحليل دراسات، وقاعة بحث التي تضمنت حلقات نقاش وعروضاً وتعلماً قائماً على البحث. كما ساهمت التربية العملية (١) و(٢) في رفع بعض مؤشرات الكفايات التفاعلية والاجتماعية من خلال الزيارات الميدانية والملاحظة والتقارير والمناقشة. ومع ذلك، لم تصل السنة الثالثة إلى مستوى التوافق المتوسط، لأن الأنشطة الرقمية الصريحة ما تزال محدودة، كما أن التفاعل في كثير من الأنشطة يتم بصيغة تقليدية لا رقمية.

- **رابعاً: السنة الدراسية الرابعة:**

لقد بلغت درجة التوافق في السنة الرابعة (١٣٠) من أصل (٧٢٠)، بنسبة (١٨.٠٦٪)، وهي درجة منخفضة لكنها قريبة من السنة الثالثة. ويمكن تفسير ذلك بأن السنة الرابعة تتضمن مساقات تطبيقية ومهنية مثل تصميم التدريس، والتربية العملية (٣)، ومشروع التخرج التطبيقي، والقياس والتقويم التربوي (٢)، واتجاهات تربوية معاصرة، والرسوم المتحركة التعليمية. وقد أسهم مقرر الرسوم المتحركة التعليمية في رفع درجة الكفايات التقنية والتربوية الرقمية من خلال التدريب الحاسوبي، والمشروع. كما أسهم مشروع التخرج التطبيقي في دعم الكفايات البحثية والمعلوماتية من خلال البحث التطبيقي، والإشراف، والتعلم القائم على المشروع. وأسهمت التربية العملية في دعم الكفايات التربوية والتفاعلية من خلال التدريب الميداني، والإشراف، والتغذية الراجعة، والتأمل الذاتي، غير أن هذه الأنشطة لم تتضمن دائماً صياغات رقمية صريحة مثل استخدام منصة تعليمية، أو تصميم نشاط إلكتروني، أو إدارة تفاعل رقمي، أو توظيف تقويم إلكتروني.

- **التفسير العلمي العام للنتائج:**

تشير نتائج السؤال الثالث إلى أن استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى تتضمن عدداً من المداخل التربوية المهمة، مثل التعلم التعاوني، والتعلم بالمشروع، والتدريس المصغر، والتعلم بالممارسة، والورش، وتحليل المواقف، ودراسة الحالة، والتدريب الميداني، وهذه المداخل يمكن أن تكون أساساً مناسباً لتطوير كفايات المعلم الرقمي إذا أعيد توجيهها لتتضمن استخدام التكنولوجيا والمنصات والموارد الرقمية؛ إلا أن النتائج أظهرت أن هذه الاستراتيجيات والأنشطة لا تزال في معظمها ذات طبيعة تقليدية أو تطبيقية عامة، وليست رقمية صريحة، فوجود التعلم التعاوني أو المناقشة أو المشروع لا يعني بالضرورة تحقق الكفاية الرقمية ما لم يتم تنفيذها عبر بيئة رقمية أو باستخدام أدوات رقمية أو منصات تعليمية. وهذا يفسر انخفاض درجة التوافق رغم كثرة الأنشطة العملية والتفاعلية في توصيف المقررات. كما تكشف النتائج عن أن الكفايات التربوية الرقمية جاءت في المرتبة الأولى، لأن الأنشطة والاستراتيجيات تركز على التخطيط والتطبيق والتعلم النشط والتدريس المصغر والمشروعات، أما الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية فجاءت في المرتبة

الثانية؛ بسبب وجود أنشطة جماعية ومناقشات وعروض وتدريب ميداني، غير أنٍ هذين المجالين بقيا منخفضين؛ لأن معظم التفاعل لا يظهر بوصفه تفاعلا رقميا. وتشير النتائج كذلك إلى ضعف واضح في الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية، وهو أمر مهم في ضوء التحول التربوي المعاصر؛ لأن إعداد المعلم الرقمي لا يقتصر على تدريبه على الأنشطة الرقمية؛ بل يتطلب تدريبه على الاستخدام الآمن والمسؤول للتكنولوجيا، واحترام حقوق الملكية الفكرية، وحماية خصوصية المتعلمين، وتوظيف الذكاء الاصطناعي بصورة أخلاقية.

- **الخلاصة المرتبطة بالسؤال والفرضية**:

لقد أظهرت نتائج تحليل استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية في توصيف مقررات برنامج التربيةِ الأساسية الأولى أن مستوى التوافق مع كفايات المعلم الرقمي جاء منخفضا في السنوات الدراسية الأربع، حيث بلغت النسبةٍ الكلية للتوافق (١٤.٦٣٪). كما أظهر اختبار كاي تربيع وجود فرق دال إحصائيا لصالح عدم التضمين، مما يعني أن كفايات المعلم الرقمي غير مدمجة بدرجة كافية في استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية. وعليه، لا تُرفض الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على عدم وجود توافق بدرجة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية الواردة في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي، وهذه النتيجة تؤكد حاجة البرنامج إلى تطوير استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية بحيث تتضمن كفايات المعلم الرقمي بصورة أوضح، خاصة في مجالات التفاعل الرقمي، والتقويم الرقمي، والأمن الرقمي، وإنتاج الموارد الرقمية، والتعلم التعاوني عبر المنصات.

- **نتائج السؤال الرابع ومناقشتها**:

ينص السؤال الرابع من الدراسة على الآتي: ما مدى توافق أساليب التقويم الواردة في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى مع كفايات المعلم الرقمي؟ وللإجابة عن هذا السؤال، عَمِلَ القائمون على الدراسة الحالية على تحليل أساليب التقويم الواردة في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى، وذلك في ضوء بطاقة تحليل كفايات المعلم الرقمي، وقد تم تحليل أساليب التقويم في مساقات السنوات الدراسية الأربع كما وردت في ملف توصيف المساقات.

جدول (١٣): درجة توافق أساليب التقويم مع كفايات المعلم الرقمي حسب السنوات الدراسية

السنة الدراسية	عدد المساقات المحللة	الدرجة الفعلية	الدرجة الكلية	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي من ٢	مستوى التوافق
السنة الأولى	11	65	660	9.85%	0.20	منخفض
السنة الثانية	16	80	960	8.33%	0.17	منخفض
السنة الثالثة	11	117	660	17.73%	0.35	منخفض
السنة الرابعة	12	133	720	18.47%	0.37	منخفض
المجموع الكلي	50	395	3000	13.17%	0.26	منخفض

ويتضح من الجدول (١٣) أن درجة توافق أساليب التقويم الواردة في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى مع كفايات المعلم الرقمي بلغت في

مجموعها الكلي (٣٩٥) درجة من أصل (٣٠٠٠)، وبنسبة مئوية مقدارها (١٣.١٧٪)، وبمتوسط حسابي قدره (٠.٢٦) من أصل (٢)، وهي درجة توافق منخفضة وفق معيار الحكم المعتمد في بطاقة التحليل. كما يتضح أن السنة الرابعة جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة توافق أساليب التقويم مع كفايات المعلم الرقمي، إذ بلغت الدرجة الفعلية (١٣٣) من أصل (٧٢٠)، بنسبة مئوية مقدارها (١٨.٤٧٪). وجاءت السنة الثالثة في المرتبة الثانية بدرجة (١١٧) من أصل (٦٦٠)، وبنسبة (١٧.٧٣٪). أما السنة الأولى فجاءت بدرجة (٦٥) من أصل (٦٦٠)، وبنسبة (٩.٨٥٪)، في حين جاءت السنة الثانية في المرتبة الأخيرة بدرجة (٨٠) من أصل (٩٦٠)، وبنسبة (٨.٣٣٪)، وعلى الرغم من أن السنتين الثالثة والرابعة أظهرتا ارتفاعا نسبيا مقارنة بالسنتين الأولى والثانية، فإن مستوى التوافق في جميع السنوات ظل منخفضا.

جدول (١٤): درجة توافق أساليب التقويم مع مجالات كفايات المعلم الرقمي حسب السنوات الدراسية

السنة الدراسية	الكفايات التقنية	الكفايات التربوية الرقمية	الكفايات البحثية والمعلوماتية	الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية	الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية	الدرجة الكلية
السنة الأولى	8	27	8	19	3	65
السنة الثانية	10	34	6	28	2	80
السنة الثالثة	18	38	30	25	6	117
السنة الرابعة	26	45	24	30	8	133
المجموع	62	144	68	102	19	395

جدول (١٥): الترتيب العام لمجالات كفايات المعلم الرقمي في أساليب التقويم

مجال كفايات المعلم الرقمي	الدرجة الفعلية	الدرجة الكلية	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي من ٢	مستوى التوافق	الترتيب
الكفايات التربوية الرقمية	144	600	24.00%	0.48	منخفض	1
الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية	102	600	17.00%	0.34	منخفض	2
الكفايات البحثية والمعلوماتية	68	600	11.33%	0.23	منخفض	3
الكفايات التقنية	62	600	10.33%	0.21	منخفض	4
الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية	19	600	3.17%	0.06	منخفض	5
الدرجة الكلية	395	3000	13.17%	0.26	منخفض	—

ويتبين من الجدول (١٥) أن مجال الكفايات التربوية الرقمية جاء في المرتبة الأولى بدرجة (١٤٤) من أصل (٦٠٠)، وبنسبة مئوية مقدارها (٢٤.٠٠٪)، وهي درجة منخفضة رغم أنها الأعلى بين المجالات. ويمكن تفسير ذلك بأن عددا من أساليب التقويم في التوصيفات تتضمن خطط دروس، وعروضا تطبيقية، ومشروعات، وملفات إنجاز، وتقييم أداء عملي، وهي أساليب يمكن أن ترتبط بالتقويم التربوي الحديث؛ لكنها لا تظهر غالبا بصيغة تقويم رقمي صريح، وجاءت الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية في المرتبة الثانية بدرجة (١٠٢)، وبنسبة (١٧.٠٠٪). ويرجع ذلك إلى وجود أساليب تقويم تعتمد على المشاركة، والعروض، وتقييم الأداء، والتقويم بالملاحظة، وتقييم المشرف، وملفات الإنجاز، وهذه الأساليب تتضمن بُعدا تفاعليا واجتماعيا، لكنها لا تُصاغ غالبا بوصفها تقويما تفاعليا

رقمياً أو تقويماً عبر منصات إلكترونية، بينما جاءت الكفايات البحثية والمعلوماتية في المرتبة الثالثة بدرجة (٦٨)، وبنسبة (١١.٣٣٪). ويمكن تفسير ذلك بوجود أساليب تقويم مثل البحث القصير، والتقرير، وتحليل الحالة، وخطة البحث، والعرض البحثي، ومشروع التخرج، غير أن هذه الأساليب لا تنص غالباً على استخدام قواعد بيانات رقمية، أو أدوات رقمية في إعداد التقارير والبحوث، أو تقويم موثوقية المصادر الإلكترونية، أما الكفايات التقنية فجاءت في المرتبة الرابعة بدرجة (٦٢)، وبنسبة (١٠.٣٣٪). وقد ظهرت هذه الكفايات بصورة أوضح في المقررات التي تتضمن تقويماً عملياً أو منتجاً رقمياً، مثل التعليم الإلكتروني وتطبيقاته من خلال المشروع الإلكتروني والاختبار العملي، وتصميم وسائل تعليمية بالحاسوب من خلال المشروع الرقمي والاختبار العملي وملف الإنجاز، وإنفوجرافيك تعليمي من خلال منتج الإنفوجرافيك، والرسوم المتحركة التعليمية من خلال منتج الرسوم المتحركة، ومع ذلك بقيت النسبة منخفضة؛ لأن معظم أساليب التقويم في بقية المساقات تركز على الاختبارات والواجبات والمشاركة والعروض دون نص رقمي صريح. أما الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية فجاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة (١٩)، وبنسبة (٣.١٧٪)، وهي أقل المجالات تضميناً، وتشير هذه النتيجة إلى أن أساليب التقويم لا تقيس بدرجة كافية التزام الطالب/المعلم بأخلاقيات الاستخدام الرقمي، أو حماية الخصوصية، أو احترام حقوق الملكية الفكرية عند استخدام الموارد الرقمية، أو الاستخدام الآمن للإنترنت والمنصات، أو التوظيف الأخلاقي للذكاء الاصطناعي.

- **اختبار الفرضية الرابعة**:

لقد نصت الفرضية الصفرية الرابعة على الآتي: لا يوجد توافق بدرجة دالة إحصائياً بين أساليب التقويم الواردة في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي. ولاختبار هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كاي تربيع لحسن المطابقة، وذلك للمقارنة بين الدرجة المتحققة فعلياً من كفايات المعلم الرقمي في أساليب التقويم، والدرجة غير المتحققة من الدرجة الكلية الممكنة.

جدول (١٦): نتائج اختبار كاي تربيع لدلالة التوافق بين أساليب التقويم وكفايات المعلم الرقمي حسب السنوات الدراسية

السنة الدراسية	الدرجة المتحققة	الدرجة غير المتحققة	الدرجة الكلية	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
السنة الأولى	65	595	660	425.61	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين
السنة الثانية	80	880	960	666.67	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين
السنة الثالثة	117	543	660	274.96	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين
السنة الرابعة	133	587	720	286.27	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين
المجموع الكلي	395	2605	3000	1628.03	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين

ويتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيم كاي تربيع في السنوات الدراسية الأربع جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة الدلالة (٠.٠٠٠) في جميع الحالات. غير أن هذه الدلالة جاءت لصالح الدرجة غير المتحققة، وليس لصالح التضمين؛ إذ أن الدرجة غير المتحققة كانت أعلى بكثير من الدرجة المتحققة في كل سنة دراسية، وعلى المستوى الكلي، حيث بلغت الدرجة المتحققة

(٣٩٥)، بينما بلغت الدرجة غير المتحققة (٢٦٠٥)، وبلغت قيمة كاي تربيع (١٦٢٨.٠٣). وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين التضمين المتحقق وغير المتحقق، وكان الفرق لصالح عدم التضمين. وبناءً على ذلك، لا تُرفض الفرضية الصفرية الرابعة، ويمكن القول بأنه لا يوجد توافق بدرجة دالة بين أساليب التقويم الواردة في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي؛ بل تشير النتائج إلى أن عدم تضمين كفايات المعلم الرقمي في أساليب التقويم كان أعلى بدرجة دالة إحصائيا من تضمينها.

- **مناقشة النتائج حسب السنوات الدراسية**:

- **أولاً: السنة الدراسية الأولى**:

لقد أظهرت نتائج السنة الأولى أن درجة توافق أساليب التقويم مع كفايات المعلم الرقمي بلغت (٦٥) من أصل (٦٦٠)، بنسبة (٩.٨٥٪)، وهي درجة منخفضة. ويمكن تفسير ذلك بأن أساليب التقويم في أغلب مساقات السنة الأولى تميل إلى الاختبارات، والواجبات، والمشاركة، والعروض، والمشروعات البسيطة، وتقييم الأداء العملي، وهذه الأساليب تقيس جوانب معرفية وتطبيقية مهمة؛ لكنها لا تقيس كفايات رقمية صريحة في معظم الحالات، ومع ذلك، يظهر بعض التضمين الرقمي في مقرر التعليم الإلكتروني وتطبيقاته، من خلال المشروع الإلكتروني والاختبار العملي. ومن جهةٍ أخرى، يظهر تضمين جزئي في إنتاج الوسائل التعليمية وتطبيقاتها من خلال تقييم وسيلة تعليمية؛ إلا أن هذا التضمين بقي محدودا في عدد قليل من المساقات، ولم ينعكس بصورة شاملة في أساليب تقويم السنة الأولى.

- **ثانياً: السنة الدراسية الثانية**:

جاءت نتائج السنة الثانية بدرجة (٨٠) من أصل (٩٦٠)، وبنسبة (٨.٣٣٪)، وهي درجةٍ منخفضة. ويمكن تفسير ذلك بأن أساليب التقويم في هذه السنة تعتمد غالبا على الاختبارات، والتقارير، والواجبات، وتقييم الأداء، وبطاقات الملاحظة، والمنتجات الفنية، والخطط الدراسية. وعلى الرغم من أن هذه الأساليب تتضمن جانبا تطبيقيا واضحا، فإنها لا تنص غالبا على تقويم رقمي صريح. وقد ساهم مقرر تصميم وسائل تعليمية بالحاسوب في رفع درجة التوافق نسبيا؛ لأنه يتضمن مشروعا رقميا، واختبارا عمليا، وملف إنجاز، وهي أساليب تقويم قريبة من الكفايات التقنية والتربوية الرقمية. كما ساهمت بعض المقررات الدراسية العملية والفنية في رفع التضمين التطبيقي؛ لكنها بقيت بعيدة عن قياس مهارات مثل استخدام المنصات، أو إعداد اختبار إلكتروني، أو بناء ملف إنجاز رقمي، أو توظيف أدوات رقمية في التقويم.

- **ثالثاً: السنة الدراسية الثالثة**:

بلغت درجة توافق أساليب التقويم في السنة الثالثة (١١٧) من أصل (٦٦٠)، بنسبة (١٧.٧٣٪)، وهي درجة منخفضة لكنها أعلى من السنة الأولى والثانية، ويمكن تفسير هذا الارتفاع النسبي بوجود أساليب تقويم ذات طبيعة بحثية

وتطبيقية ورقمية جزئية، مثل منتج الإنفوجرافيك، وملف الإنجاز، وخطة البحث، والعرض البحثي، والتقارير الميدانية، وبطاقات الملاحظة، وتحليل المنهج، ومشروعات إنتاج الوسائل، وقد أسهم مقرر إنفوجرافيك تعليمي في رفع الكفايات التقنية من خلال منتج الإنفوجرافيك والعرض وملف الإنجاز. كما أسهمت مقررات مناهج البحث العلمي وقاعة بحث في رفع الكفايات البحثية والمعلوماتية من خلال خطة البحث والعرض البحثي والورقة القصيرة، وأسهمت التربية العملية في رفع الجانب التطبيقي والتفاعلي من خلال التقارير الميدانية وبطاقات الملاحظة. ومع ذلك، فقد بقي مستوى التوافق منخفضا لأن معظم أساليب التقويم لا تُصاغ بوصفها تقويما رقميا، ولا تقيس الأمن الرقمي أو أخلاقيات التكنولوجيا بصورة واضحة.

- **رابعًا: السنة الدراسية الرابعة**:

جاءت السنة الرابعة في المرتبة الأولى، حيث بلغت درجة التوافق في أساليب التقويم (١٣٣) من أصل (٧٢٠)، بنسبة (١٨.٤٧٪)، وهي درجة منخفضة رغم أنها الأعلى بين السنوات. ويمكن تفسير ذلك بأن السنة الرابعة تتضمن أساليب تقويم تطبيقية ومهنية متنوعة، مثل مشروع تصميم وحدة، وتقويم المشرف، وملف الإنجاز، وتقرير مشروع، ومنتج تطبيقي، وخطة خدمة تعليمية، ومشروع أداة تقويم، وتحليل بيانات، ومنتج رسوم متحركة، وخطة تعديل سلوك. وقد أسهم مقرر الرسوم المتحركة التعليمية في رفع درجة الكفايات التقنية والتربوية الرقمية من خلال منتج الرسوم المتحركة وملف الإنجاز، كما أسهم مشروع التخرج التطبيقي في رفع الكفايات البحثية والمعلوماتية من خلال تقرير المشروع والمنتج التطبيقي والعرض النهائي، وأسهم القياس والتقويم التربوي (٢) في دعم الكفايات البحثية والتربوية من خلال مشروع أداة تقويم وتحليل البيانات. ومع ذلك، فإنه ما تزال أساليب التقويم بحاجة إلى صياغة أكثر وضوحا لتشمل التقويم الإلكتروني، وملفات الإنجاز الرقمية، وتحليل البيانات عبر أدوات رقمية، وتقييم الالتزام بالأمن الرقمي وحقوق الملكية الفكرية.

- **التفسير العلمي العام للنتائج**:

تشير نتائج السؤال الرابع إلى أن أساليب التقويم في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى تتضمن تنوعا ملحوظا من حيث الاختبارات، والواجبات، والعروض، والمشروعات، وملفات الإنجاز، والتقارير، والتقييم العملي، وبطاقات الملاحظة، وتقويم المشرف. وهذا التنوع يمثل جانبا إيجابيا؛ لأنه يبتعد نسبيا عن الاقتصار على الاختبارات التقليدية فقط، غير أن هذا التنوع لا يعني بالضرورة تحقق كفايات المعلم الرقمي؛ لأن معظم أساليب التقويم لا تنص صراحة على استخدام أدوات رقمية أو منصات تعليمية أو اختبارات إلكترونية أو ملفات إنجاز رقمية، كما أن أساليب التقويم لا تتضمن مؤشرات واضحة لقياس الأمن الرقمي، أو الخصوصية، أو حقوق الملكية الفكرية، أو التوظيف الأخلاقي للذكاء الاصطناعي. وتفسر هذه النتيجة انخفاض مستوى التوافق رغم وجود مشروعات وملفات إنجاز ومنتجات عملية؛ إذ إن التقويم يصبح مرتبطا بكفايات المعلم

الرقمي عندما يقيس قدرة الطالب/المعلم على إنتاج مورد رقمي، أو تصميم نشاط إلكتروني، أو بناء اختبار رقمي، أو إدارة تفاعل رقمي، أو توظيف مصدر رقمي موثوق، أو الالتزام بالأخلاقيات الرقمية في المنتج أو النشاط. كما تكشف النتائج أن التقويم الرقمي لا يزال يظهر بصورة جزئية في بعض المقررات، مثل التعليم الإلكتروني وتطبيقاته، وتصميم وسائل تعليمية بالحاسوب، وإنفوجرافيك تعليمي، والرسوم المتحركة التعليمية، ومشروع التخرج التطبيقي. أما بقية المقررات، فتحتاج إلى تطوير أساليب تقويمها بحيث تتضمن مخرجات رقمية قابلة للقياس.

- **الخلاصة المرتبطة بالسؤال والفرضية**:

لقد أظهرت نتائج تحليل أساليب التقويم الواردة في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى أن مستوى التوافق مع كفايات المعلم الرقمي جاء منخفضاً في السنوات الدراسية الأربع، حيث بلغت النسبة الكلية للتوافق (١٣.١٧٪). كما أظهر اختبار كاي تربيع وجود فرق دال إحصائياً لصالح عدم التضمين، مما يعني أن كفايات المعلم الرقمي غير مدمجة بدرجة كافية في أساليب التقويم؛ وعليه، لا تُرفض الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على عدم وجود توافق بدرجة دالة إحصائياً بين أساليب التقويم الواردة في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي. وتؤكد هذه النتيجة حاجة البرنامج إلى تطوير أساليب التقويم بحيث تقيس الكفايات الرقمية بصورة أوضح، وخاصة في مجالات التقويم الإلكتروني، وإنتاج الموارد الرقمية، والبحث الرقمي، والتفاعل عبر المنصات، والأمن الرقمي، والاستخدام الأخلاقي للتكنولوجيا.

- **نتائج السؤال الخامس ومناقشتها**:

ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على الآتي: ما مدى توافق مكونات التدريب الميداني والتطبيق العملي في توصيف مقررات البرنامج مع كفايات المعلم الرقمي؟ وللإجابة عن هذا السؤال، عمل القائمون على الدراسة الحالية على تحليل مكوّن التدريب الميداني والتطبيق العملي الوارد في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى، وذلك في ضوء بطاقة تحليل كفايات المعلم الرقمي، كما تم تحليل مكونات التدريب العملي أو الميداني في مساقات السنوات الدراسية الأربع كما وردت في ملف توصيف المساقات.

جدول (١٧): درجة توافق مكونات التدريب الميداني والتطبيق العملي مع كفايات المعلم الرقمي حسب السنوات الدراسية

السنة الدراسية	عدد المساقات المحللة	الدرجة الفعلية	الدرجة الكلية	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي من ٢	مستوى التوافق
السنة الأولى	11	60	660	9.09%	0.18	منخفض
السنة الثانية	16	92	960	9.58%	0.19	منخفض
السنة الثالثة	11	114	660	17.27%	0.35	منخفض
السنة الرابعة	12	140	720	19.44%	0.39	منخفض
المجموع الكلي	50	406	3000	13.53%	0.27	منخفض

ويتضح من الجدول (١٧) أن درجة توافق مكونات التدريب الميداني والتطبيق العملي في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى مع كفايات المعلم الرقمي بلغت في مجموعها الكلي (٤٠٦) درجات من أصل (٣٠٠٠)، وبنسبة مئوية مقدارها (١٣.٥٣٪)، وبمتوسط حسابي قدره (٠.٢٧) من أصل (٢)، وهي درجة توافق منخفضة وفق معيار الحكم المعتمد في بطاقة التحليل، كما يتضح أن السنة الرابعة جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة توافق التدريب الميداني والتطبيق العملي مع كفايات المعلم الرقمي، حيث بلغت الدرجة الفعلية (١٤٠) من أصل (٧٢٠)، وبنسبة مئوية مقدارها (١٩.٤٤٪)، وجاءت السنة الثالثة في المرتبة الثانية بدرجة (١١٤) من أصل (٦٦٠)، وبنسبة (١٧.٢٧٪). أما السنة الثانية فجاءت بدرجة (٩٢) من أصل (٩٦٠)، وبنسبة (٩.٥٨٪)، في حين جاءت السنة الأولى بدرجة (٦٠) من أصل (٦٦٠)، وبنسبة (٩.٠٩٪). وعلى الرغم من ارتفاع السنة الثالثة والرابعة نسبيا؛ إلا أن مستوى التوافق في جميع السنوات ظل منخفضا.

جدول (١٨): درجة توافق التدريب الميداني والتطبيق العملي مع مجالات كفايات المعلم الرقمي حسب السنوات الدراسية

السنة الدراسية	الكفايات التقنية	الكفايات التربوية الرقمية	الكفايات البحثية والمعلوماتية	الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية	الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية	الدرجة الكلية
السنة الأولى	14	27	1	15	3	60
السنة الثانية	18	44	2	25	3	92
السنة الثالثة	22	42	18	25	7	114
السنة الرابعة	29	45	24	31	11	140
المجموع	83	158	45	96	24	406

جدول (١٩):الترتيب العام لمجالات كفايات المعلم الرقمي في التدريب الميداني والتطبيق العملي

مجال كفايات المعلم الرقمي	الدرجة الفعلية	الدرجة الكلية	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي من ٢	مستوى التوافق	الترتيب
الكفايات التربوية الرقمية	158	600	26.33%	0.53	منخفض	1
الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية	96	600	16.00%	0.32	منخفض	2
الكفايات التقنية	83	600	13.83%	0.28	منخفض	3
الكفايات البحثية والمعلوماتية	45	600	7.50%	0.15	منخفض	4
الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية	24	600	4.00%	0.08	منخفض	5
الدرجة الكلية	406	3000	13.53%	0.27	منخفض	—

ويتبين من الجدول (١٩) أن مجال الكفايات التربوية الرقمية جاء في المرتبة الأولى بدرجة (١٥٨) من أصل (٦٠٠)، وبنسبة مئوية مقدارها (٢٦.٣٣٪)، وهي درجة منخفضة رغم أنها الأعلى بين المجالات. ويمكن تفسير ذلك بأن التدريب العملي والتطبيق الميداني في عدد من المقررات يركز على التخطيط، وتنفيذ الدروس، وتصميم الأنشطة، وإنتاج الوسائل، والتدريس المصغر، والتربية العملية، وهي مكونات قريبة من الإعداد التربوي العملي للمعلم، لكنها لا تظهر غالبا بوصفها تدريبا رقميا صريحا، وجاءت الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية في المرتبة الثانية بدرجة (٩٦)، وبنسبة (١٦.٠٠٪). ويرجع ذلك إلى أن التدريب الميداني

والتطبيق العملي يتضمنان مواقف تفاعلية مثل التدريس المصغر، العروض، العمل الجماعي، الملاحظة الصفية، التغذية الراجعة، وتقويم المشرف. غير أن هذه المواقف لا تُصاغ غالبًا على أنها عبارة عن تفاعل رقمي أو تواصل عبر منصات تعليمية. لذا، بقي مستوى التوافق منخفضا، وجاءت الكفايات التقنية في المرتبة الثالثة بدرجة (٨٣)، وبنسبةٍ (١٣.٨٣٪) كما ظهر هذا المجال بصورة أوضح في المقررات التي تتضمن تدريبا حاسوبيا أو إنتاجا رقميا، مثل التعليم الإلكتروني وتطبيقاته، وتصميم وسائل تعليمية بالحاسوب، وإنفوجرافيكٍ تعليمي، والرسوم المتحركة التعليمية. ومع ذلك، ظل التضمين منخفضا لأن أغلب مكونات التدريب العملي في بقية المساقات لا تنص صراحة على استخدام الحاسوب، أو المنصات، أو التطبيقات الرقمية، أو إنتاج مورد رقمي. أما الكفايات البحثية والمعلوماتية فجاءت في المرتبة الرابعة بدرجة (٤٥)، وبنسبة (٧.٥٠٪). ويمكن تفسير ذلك بوجود بعض المساقات التي تتضمن مشروعات أو تقارير أو بحثا تطبيقيا، مثل مناهج البحث العلمي، وقاعة بحث، ومشروع التخرج التطبيقي؛ إلا أن هذه التطبيقات لا تنص غالبا على استخدام مصادر رقمية أو قواعد بيانات إلكترونية أو أدوات رقمية في جمع البيانات وتحليلها وتوثيقها. أما الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية فجاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة (٢٤)، وبنسبة (٤.٠٠٪). وتشير هذه النتيجة إلى ضعف واضح في تضمين التدريب العملي والميداني لمهام مرتبطة بأخلاقيات الاستخدام الرقمي، وحماية خصوصية الطلبة، وأمن البيانات، وحقوق الملكية الفكرية، والاستخدام الآمن والمسؤول للمنصات، والتعامل الأخلاقي مع الذكاء الاصطناعي.

- **اختبار الفرضية الخامسة**:

لقد نصت الفرضية الصفرية الخامسة على الآتي: لا يوجد توافق بدرجة دالة بين مكونات التدريب الميداني والتطبيق العملي الواردة في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي. ولاختبار هذه الفرضية، تم استخدام اختبار كاي تربيع لحسن المطابقة، وذلك للمقارنة بين الدرجة المتحققة فعليا من كفايات المعلم الرقمي في مكونات التدريب الميداني والتطبيق العملي، والدرجة غير المتحققة من الدرجة الكلية الممكنة.

جدول (٢٠): نتائج اختبار كاي تربيع لدلالة التوافق بين التدريب الميداني والتطبيق العملي وكفايات المعلم الرقمي حسب السنوات الدراسية

السنة الدراسية	الدرجة المتحققة	الدرجة غير المتحققة	الدرجة الكلية	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
السنة الأولى	60	600	660	441.82	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين
السنة الثانية	92	868	960	627.27	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين
السنة الثالثة	114	546	660	282.76	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين
السنة الرابعة	140	580	720	268.89	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين
المجموع الكلي	406	2594	3000	1595.78	1	0.000	دال لصالح عدم التضمين

ويتضح من الجدول (٢٠) أن قيم كاي تربيع في السنوات الدراسية الأربع جاءت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة الدلالة (٠.٠٠٠) في جميع الحالات، غير أن هذه الدلالة جاءت لصالح الدرجة غير المتحققة، وليس لصالح التضمين؛ إذ كانت الدرجة غير المتحققة أعلى بكثير من الدرجة المتحققة في كل سنة دراسية، وعلى المستوى الكلي، بلغت الدرجة المتحققة (٤٠٦)، بينما بلغت الدرجة غير المتحققة (٢٥٩٤)، وبلغت قيمة كاي تربيع (١٥٩٥.٧٨)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥). وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين التضمين المتحقق وغير المتحقق، وكان الفرق لصالح عدم التضمين.

وبناءً على ذلك، لا تُرفض الفرضية الصفرية الخامسة، ويمكن القول أنه لا يوجد توافق بدرجة دالة بين مكونات التدريب الميداني الواردة في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي.

- **مناقشة النتائج حسب السنوات الدراسية**:
- **أولاً: السنة الدراسية الأولى**:

لقد أظهرت نتائج السنة الأولى أن درجة توافق التدريب الميداني والتطبيق العملي مع كفايات المعلم الرقمي بلغت (٦٠) من أصل (٦٦٠)، بنسبة (٩.٠٩٪)، وهي درجة منخفضة. ويمكن تفسير ذلك بأن كثيرا من مساقات السنة الأولى لا تتضمن تدريبا ميدانيا مباشرا، وإنما تشتمل على تطبيقات وأنشطة محدودة، مثل تصميم لعبة تعليمية، أو إعداد وسيلة تعليمية، أو عرض تطبيقي، أو تدريب عملي داخل القاعة، وقد ظهر التضمين الرقمي بصورة أوضح في مقرر التعليم الإلكتروني وتطبيقاته من خلال التدريب العملي في المختبر وإعداد درس أو اختبار إلكتروني، كما ظهر جزئيا في مقرر إنتاج الوسائل التعليمية وتطبيقاتها من خلال التدريب العملي على إنتاج الوسائل؛ إلا أن هذا التضمين بقي محدودا، لأن معظم التطبيقات العملية في السنة الأولى لا ترتبط صراحة باستخدام أدوات رقمية أو منصات تعليمية.

- **ثانياً: السنة الدراسية الثانية**:

بلغت درجة التوافق في السنة الثانية (٩٢) من أصل (٩٦٠)، وبنسبة (٩.٥٨٪)، وهي درجة منخفضة في الواقع. ويمكن تفسير ذلك بأن السنة الثانية تتضمن عددا من المساقات العملية والتطبيقية، مثل أدب وفنون الأطفال عملي، تدريس مصغر (١)، تلاوة وتجويد عملي، تصميم وسائل تعليمية بالحاسوب، تدريس مصغر (٢)، القياس والتقويم التربوي، العلوم والحياة، والتربية الفنية العملية. ورغم كثرة التطبيقات العملية في هذه السنة، فإن معظمها يتجه نحو الأداء الصفي أو المهاري، وليس نحو التطبيق الرقمي الصريح. ويُعد مقرر تصميم وسائل تعليمية بالحاسوب أبرز مقرر يرتبط بالكفايات الرقمية في هذه السنة؛ لأنه يتضمن تدريبا عمليا في المختبر ومشروعا رقميا، أما بقية المقررات الدراسية، فتحتاج إلى إعادة توجيه أنشطتها التدريبية لتتضمن استخدام أدوات رقمية أو إنتاج موارد تعليمية رقمية أو تقويما إلكترونيا.

• **ثالثاً: السنة الدراسية الثالثة:**

لقد بلغت درجة التوافق في السنة الثالثة (١١٤) من أصل (٦٦٠)، بنسبة (١٧.٢٧٪)، وهي درجة منخفضة، لكنها أعلى من السنة الأولى والثانية. ويمكن تفسير ذلك بوجود مساقات تجمع بين التطبيق الميداني والبحث والإنتاج، مثل التربية العملية (١)، التربية العملية (٢)، إنفوجرافيك تعليمي، إنتاج الوسائل التعليمية (٢)، مناهج البحث العلمي، وقاعة بحث. وقد ساهمت مقررات التربية العملية في إظهار الجانب الميداني من خلال الزيارات، والملاحظة، والتقارير، والتدريس الجزئي، والتغذية الراجعة. كما ساهم إنفوجرافيك تعليمي وإنتاج الوسائل التعليمية (٢) في رفع الجانب التقني من خلال التدريب العملي على إنتاج مواردٍ تعليمية. ومع ذلك، بقي التوافق منخفضاً؛ لأن التدريب الميداني لا ينص غالباً على استخدام المنصات التعليمية أو أدوات التواصل الرقمي أو ملفات الإنجاز الرقمية في الممارسة الميدانية.

• **رابعاً: السنة الدراسية الرابعة:**

جاءت السنة الرابعة في المرتبة الأولى بدرجة (١٤٠) من أصل (٧٢٠)، وبنسبة (١٩.٤٤٪)، وهي درجة منخفضة رغم أنها الأعلى بين السنوات. ويمكن تفسير ذلك بأن السنة الرابعة تتضمن مقررات تطبيقية وميدانية متقدمة، مثل التربية العملية (٣)، التربية العملية (٤)، مشروع التخرج التطبيقي، تصميم التدريس، القياس والتقويم التربوي (٢)، العلوم والحياة واستراتيجيات تدريسها، والرسوم المتحركة التعليمية. وتظهر في هذه السنة كذلك فرص أكبر لتضمين كفايات المعلم الرقمي؛ لأن الطالب/المعلم يقترب من ممارسةٍ التدريس بصورة فعلية من خلال التربية العملية، كما ينجز مشروعاً تطبيقياً، وينتج موارد أو أدوات تعليمية، ويشارك في تقويم وتحليل نتائج، كما أن مقرر الرسوم المتحركة التعليمية يتضمن تدريباً عملياً في المختبر على إنتاج مقطع تعليمي. ومع ذلك، فإن مستوى التوافق بقي منخفضاً؛ لأن توصيف المقررات لا تنص بصورة كافية على توظيف التقنيات الرقمية داخل التدريب الميداني، مثل تصميم درس رقمي، استخدام منصة تعليمية، إدارة تفاعل رقمي مع الطلبة، أو تطبيق تقويم إلكتروني.

• **التفسير العلمي العام للنتائج:**

تشير نتائج السؤال الخامس للدراسة الحالية، إلى أن برنامج التربية الأساسية الأولى يتضمن عدداً ملحوظاً من فرص التدريب والتطبيق العملي، وخاصة في مقررات التدريس المصغر، والتربية العملية، وإنتاج الوسائل، وتصميم الوسائل بالحاسوب، والانفوجرافيك، ومشروع التخرج، والرسوم المتحركة التعليمية. وهذا يدل على أن البرنامج لا يقتصر على الجانب النظري، بل يتضمن مكونات تطبيقية وميدانية مهمة في إعداد الطالب/المعلم. ومع ذلك، فأن النتائج توضح أن هذه المكونات التطبيقية لا تزال غير مرتبطة بدرجة كافية بكفايات المعلم الرقمي، فكثير من التدريبات تركز على التخطيط، تنفيذ الدروس، الملاحظة، إنتاج الوسائل، تقويم الأداء، إعداد التقارير، والتدريس المصغر؛ لكنها لا تنص

صراحة على توظيف التكنولوجيا الرقمية في هذه الممارسات. لذا، فإن وجود التدريب الميداني لا يعني بالضرورة تحقق كفايات المعلم الرقمي ما لم يكن التدريب نفسه قائماً على استخدام أدوات رقمية أو منصات تعليمية أو موارد إلكترونية أو تقويم رقمي. كما تكشف النتائج بأن الكفايات التربوية الرقمية جاءت في المرتبة الأولى، لأن التدريب العملي يرتبط عادة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم وإنتاج الأنشطة. كما جاءت الكفايات التفاعلية والاجتماعية في المرتبة الثانية بسبب طبيعة التدريب العملي والميداني القائم على التواصل، والملاحظة، والتغذية الراجعة، والتفاعل مع الطلبة والمشرفين والزملاء، غير أن هذه المجالات بقيت منخفضة؛ لأن التفاعل والتطبيق لم يُصاغ غالباً في سياق رقمي، أما ضعف الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية فيدل على أن التدريب الميداني لا يتضمن بصورة كافية مواقف عملية لتدريب الطالب/المعلم على حماية بيانات الطلبة، واحترام خصوصيتهم، واستخدام الموارد الرقمية بطريقة قانونية وأخلاقية، والتعامل المسؤول مع الإنترنت والمنصات التعليمية والذكاء الاصطناعي.

- **الخلاصة المرتبطة بالسؤال والفرضية**:

لقد أظهرت نتائج تحليل مكونات التدريب الميداني والتطبيق العملي في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى أن مستوى التوافق مع كفايات المعلم الرقمي جاء منخفضاً في السنوات الدراسية الأربع، حيث بلغت النسبة الكلية للتوافق (١٣.٥٣٪)، كما أظهر اختبار كاي تربيع وجود فرق دال إحصائياً لصالح عدم التضمين، مما يعني أن كفايات المعلم الرقمي غير مدمجة بدرجة كافية في مكونات التدريب الميداني والتطبيق العملي. وعليه، لا تُرفض الفرضية الصفرية الخامسة التي تنص على عدم وجود توافق بدرجة دالة بين مكونات التدريب الميداني والتطبيق العملي الواردة في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وكفايات المعلم الرقمي. وتؤكد هذه النتيجة حاجة البرنامج إلى تطوير التدريب الميداني بحيث يتضمن ممارسات رقمية واضحة، خاصة في مجالات التدريس الرقمي، إنتاج الموارد الرقمية، التواصل عبر المنصات، التقويم الإلكتروني، والأمن الرقمي.

- **مناقشة الفرضية السادسة**:

تنص الفرضية الصفرية السادسة على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة بين مجالات توصيف المقررات، وهي: الأهداف ومخرجات التعلم، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس والأنشطة، وأساليب التقويم، والتدريب الميداني، في درجة توافقها مع كفايات المعلم الرقمي، ولاختبار هذه الفرضية، تم تجميع الدرجات الكلية التي حصل عليها كل مكوّن من مكونات توصيف المقررات في ضوء بطاقة تحليل كفايات المعلم الرقمي، ثم تمت المقارنة بين هذه المكونات باستخدام اختبار كاي تربيع، وذلك للكشف عما إذا كانت درجة التوافق مع كفايات المعلم الرقمي تتوزع بصورة متقاربة بين مكونات التوصيف، أم أن هناك فروقاً واضحة بينها.

جدول (٢١): درجة توافق مكونات توصيفات المقررات مع كفايات المعلم الرقمي

مكوّن التوصيف	الدرجة الفعلية	الدرجة الكلية	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي من ٢	مستوى التوافق	الترتيب
أهداف المقرر ومخرجات التعلم	253	3000	8.43%	0.17	منخفض	5
محتوى المقرر	291	3000	9.70%	0.19	منخفض	4
استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية	439	3000	14.63%	0.29	منخفض	1
أساليب التقويم	395	3000	13.17%	0.26	منخفض	3
التدريب الميداني	406	3000	13.53%	0.27	منخفض	2
المجموع الكلي	1784	15000	11.89%	0.24	منخفض	—

ويتضح من الجدول (٢١) أن جميع مكونات توصيف المقررات جاءت في مستوى توافق منخفض مع كفايات المعلم الرقمي، حيث بلغت النسبة الكلية للتوافق في جميع المكونات (١١.٨٩٪). ومع ذلك، توجد فروق واضحة في درجة التوافق بين هذه المكونات؛ فقد جاءت استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية في المرتبة الأولى بنسبة (١٤.٦٣٪)، تلاها التدريب الميداني والتطبيق العملي بنسبة (١٣.٥٣٪)، ثم أساليب التقويم بنسبة (١٣.١٧٪)، ثم محتوى المقرر بنسبة (٩.٧٠٪)، في حين جاءت أهداف المقرر ومخرجات التعلم في المرتبة الأخيرة بنسبة (٨.٤٣٪). ويشير ذلك إلى أن كفايات المعلم الرقمي تظهر بدرجة أعلى نسبيا في الجوانب التطبيقية والإجرائية من التوصيفات، مثل الأنشطة، والتدريب، والتقويم، أكثر من ظهورها في الأهداف والمخرجات والمحتوى، وهذا يعني أن بعض المقررات تتضمن أنشطة أو تطبيقات أو مشروعات أو تدريبات يمكن أن ترتبط جزئيا بالكفايات الرقمية، لكنها لا تُترجم بدرجة كافية إلى أهداف ومخرجات تعلم واضحة ومحتوى منظم.

جدول (٢٢): نتائج اختبار كاي تربيع للفروق بين مكونات توصيفات المقررات في درجة توافقها مع كفايات المعلم الرقمي

مكوّن التوصيف	الدرجة المشاهدة	الدرجة المتوقعة
أهداف المقرر ومخرجات التعلم	253	356.8
محتوى المقرر	291	356.8
استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية	439	356.8
أساليب التقويم	395	356.8
التدريب الميداني والتطبيق العملي	406	356.8

قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
72.14	4	0.000	دالة إحصائياً

ويتبين من الجدول (٢٢) أن قيمة كاي تربيع بلغت (٧٢.١٤)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة الدلالة (٠.٠٠٠). وبذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مكونات توصيفات المقررات في درجة توافقها مع كفايات المعلم الرقمي.

وبناءً على ذلك، تشير نتائج الفرضية السادسة إلى وجود فروق دالة بين مكونات توصيفات المقررات في درجة توافقها مع كفايات المعلم الرقمي. وقد جاءت هذه الفروق لصالح مكونات استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية، والتدريب الميداني والتطبيق العملي، وأساليب التقويم، مقارنة بمكوّني الأهداف

ومخرجات التعلم والمحتوى. ويمكن تفسير حصول استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية على المرتبة الأولى بأن ملف توصيف المقررات الدراسية تضمن عددا من الاستراتيجيات والأنشطة التطبيقية، مثل التعلم التعاوني، التعلم بالمشروع، التدريس المصغر، التدريب الحاسوبي، الورش، العروض، تصميم الوسائل، إنتاج الإنفوجرافيك، والرسوم المتحركة التعليمية. وهذه الأنشطة قريبة من طبيعة كفايات المعلم الرقمي، خاصة الكفايات التربوية الرقمية والتفاعلية، كما يمكن تفسير تقدم التدريب الميداني بأن البرنامج يتضمن مقررات عملية وتربية عملية ومشروعات تطبيقية، مثل التربية العملية، التدريس المصغر، إنتاج الوسائل، تصميم وسائل تعليمية بالحاسوب، مشروع التخرج التطبيقي، والرسوم المتحركة التعليمية. وهذه المقررات توفر فرصا عملية لتطبيق مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم وإنتاج الموارد التعليمية، وهي مجالات قريبة من إعداد المعلم الرقمي، أما حصول أساليب التقويم على المرتبة الثالثة فيعود إلى وجود بعض أساليب التقويم التطبيقية، مثل المشروع، ملف الإنجاز، المنتج التعليمي، العرض، التقرير، بطاقة الملاحظة، وتقويم المشرف، ومع ذلك، ظل مستوى التوافق منخفضا؛ لأن هذه الأساليب لا تُصاغ بوصفها تقويما رقميا، مثل الاختبارات الإلكترونية أو ملف الإنجاز الرقمي أو تقييم المنتجات الرقمية وفق معايير واضحة، في المقابل، جاء محتوى المقرر في مرتبة متأخرة، وجاءت أهداف المقرر ومخرجات التعلم في المرتبة الأخيرة. ويمكن تفسير ذلك بأن كثيرا من التوصيفات ما زالت تصوغ أهدافها ومخرجاتها ومحتواها بصيغة تربوية عامة، مثل التخطيط، التدريس، التقويم، إدارة الصف، استخدام الوسائل، وتنمية المهارات، دون أن تربط هذه العناصر صراحة بكفايات المعلم الرقمي، مثل استخدام المنصات التعليمية، إنتاج الموارد الرقمية، إدارة التفاعل الرقمي، البحث في مصادر رقمية، أو الالتزام بالأمن الرقمي وأخلاقيات التكنولوجيا، وتدل هذه النتيجة على وجود فجوة بين الجانب التطبيقي في التوصيفات وبين الصياغة الرسمية للأهداف والمخرجات والمحتوى، فبعض المقررات تتضمن أنشطة أو تدريبات يمكن تطويرها رقميا، ولكن أهدافها ومخرجاتها لا تعكس هذا التوجه بوضوح، وهذا يعني أن البرنامج يحتاج إلى إعادة مواءمة بين مكونات التوصيف المختلفة، بحيث تبدأ كفايات المعلم الرقمي من الأهداف ومخرجات التعلم، ثم تظهر في المحتوى، وتترجم إلى استراتيجيات وأنشطة، وتُقاس من خلال أساليب تقويم مناسبة، وتطبق في التدريب الميداني.

- **التفسير العلمي العام**:

تؤكد هذه النتيجة أن تضمين كفايات المعلم الرقمي في توصيفات المقررات لا ينبغي أن يكون جزئيا في بعض الأنشطة أو التطبيقات؛ بل يجب أن يكون تضمينا بنائيا متكاملا يبدأ من صياغة الهدف ومخرج التعلم، ثم ينتقل إلى المحتوى، ثم إلى النشاط والاستراتيجية، ثم إلى التقويم والتدريب الميداني. فإذا ظهرت الكفاية في النشاط دون أن تظهر في الهدف أو المخرج، فإنها تبقى غير مضمونة وغير قابلة للقياس بصورة واضحة، كما أن انخفاض جميع النسب رغم وجود فروق دالة

يعني أن المشكلة لا تقتصر على مكوّن واحد من مكونات التوصيف؛ بل تشمل بنية التوصيفات عموماً فحتى المكونات الأعلى توافقاً، مثل استراتيجيات التدريس والأنشطة والتدريب الميداني، بقيت ضمن المستوى المنخفض، مما يدل على أن كفايات المعلم الرقمي لا تزال بحاجة إلى إدماج أكثر وضوحاً وشمولاً في جميع مكونات توصيفات المقررات. وتشير هذه النتيجة إلى ضرورة تطوير توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى وفق التكامل بين المكونات؛ بحيث لا يكون هناك نشاط رقمي دون مخرج تعلم رقمي، ولا محتوى رقمي دون تقويم رقمي، ولا تدريب ميداني دون مهام رقمية واضحة. كما ينبغي أن تتضمن التوصيفات مؤشرات صريحة للكفايات التقنية، والتربوية الرقمية، والبحثية والمعلوماتية، والتفاعلية والاجتماعية الرقمية، والأخلاقية والأمنية الرقمية.

- **مناقشة الفرضية السابعة**:

تنص الفرضية الصفرية السابعة على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة في درجة تضمين مجالات كفايات المعلم الرقمي في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى، وهي: الكفايات التقنية، والكفايات التربوية الرقمية، والكفايات البحثية والمعلوماتية، والكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية، والكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية. ولاختبار هذه الفرضية، تم تجميع درجات كل مجال من مجالات كفايات المعلم الرقمي عبر مكونات توصيفات المقررات الخمسة، وهي: الأهداف ومخرجات التعلم، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، والتدريب الميداني، ثم تم استخدام اختبار كاي تربيع للكشف عن دلالة الفروق بين مجالات كفايات المعلم الرقمي في درجة تضمينها داخل التوصيفات.

جدول (٢٣): درجة تضمين مجالات كفايات المعلم الرقمي في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى

مجال كفايات المعلم الرقمي	الدرجة الفعلية	الدرجة الكلية	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي من ٢	مستوى التضمين	الترتيب
الكفايات التقنية	343	3000	11.43%	0.23	منخفض	3
الكفايات التربوية الرقمية	715	3000	23.83%	0.48	منخفض	1
الكفايات البحثية والمعلوماتية	238	3000	7.93%	0.16	منخفض	4
الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية	386	3000	12.87%	0.26	منخفض	2
الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية	102	3000	3.40%	0.07	منخفض	5
المجموع الكلي	1784	15000	11.89%	0.24	منخفض	—

يتضح من الجدول (٢٣) أن مستوى تضمين مجالات كفايات المعلم الرقمي في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى جاء منخفضاً في جميع المجالات، حيث بلغت النسبة الكلية للتضمين (١١.٨٩٪). ومع ذلك، ظهرت فروق واضحة بين المجالات الخمسة؛ إذ جاءت الكفايات التربوية الرقمية في المرتبة الأولى بدرجة (٧١٥) وبنسبة (٢٣.٨٣٪)، تلتها الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية

بدرجة (٣٨٦) وبنسبة (١٢.٨٧٪)، ثم الكفايات التقنية بدرجة (٣٤٣) وبنسبة (١١.٤٣٪)، ثم الكفايات البحثية والمعلوماتية بدرجة (٢٣٨) وبنسبة (٧.٩٣٪)، في حين جاءت الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية في المرتبة الأخيرة بدرجة (١٠٢) وبنسبة (٣.٤٠٪).

جدول (٢٤): نتائج اختبار كاي تربيع للفروق بين مجالات كفايات المعلم الرقمي في درجة تضمينها

مجال كفايات المعلم الرقمي	الدرجة المشاهدة		الدرجة المتوقعة
الكفايات التقنية	343		356.8
الكفايات التربوية الرقمية	715		356.8
الكفايات البحثية والمعلوماتية	238		356.8
الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية	386		356.8
الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية	102		356.8
قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
584.04	4	0.000	دالة إحصائيًا

ويتضح من الجدول (٢٤) أن قيمة كاي تربيع بلغت (٥٨٤.٠٤)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة الدلالة (٠.٠٠٠). وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات كفايات المعلم الرقمي في درجة تضمينها داخل توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى. وبناءً على ذلك، يتم رفض الفرضية الصفرية السابعة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة تضمين مجالات كفايات المعلم الرقمي في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى. كما تشير نتائج الفرضية السابعة إلى أن درجة تضمين مجالات كفايات المعلم الرقمي في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى جاءت متفاوتة بصورة دالة إحصائيًا، فقد جاءت الكفايات التربوية الرقمية في المرتبة الأولى، وهو أمر يمكن تفسيره بطبيعة البرنامج نفسه؛ إذ إن برنامج التربية الأساسية الأولى برنامج تربوي يركز بصورة أساسية على التخطيط للتدريس، وتصميم الدروس، واختيار الاستراتيجيات، وتنفيذ الأنشطة التعليمية، والتقويم، والتدريب العملي؛ لذلك ظهرت الكفايات التربوية الرقمية بدرجة أعلى من غيرها، حتى وإن كان هذا الظهور في كثير من الأحيان تربويًا عامًا أكثر من كونه رقميًا صريحًا، كما جاءت الكفايات التفاعلية والاجتماعية الرقمية في المرتبة الثانية.

ويرجع ذلك إلى أن توصيفات المقررات تتضمن عددًا من الاستراتيجيات والأنشطة التي تقوم على التفاعل، مثل التعلم التعاوني، المناقشة، العروض، التدريس المصغر، لعب الأدوار، التدريب الميداني، التغذية الراجعة، وتقويم المشرف، غير أن هذا التفاعل بقي في الغالب تفاعلًا تعليميًا مباشرًا أو صفيًا، ولم يظهر بدرجة كافية بوصفه تفاعلًا رقميًا عبر منصات تعليمية أو بيئات تعلم إلكترونية، أما الكفايات التقنية فجاءت في المرتبة الثالثة. ويمكن تفسير ذلك بأن الخطة تتضمن بعض المساقات ذات الطابع التقني، مثل التعليم الإلكتروني وتطبيقاته، وتصميم وسائل تعليمية بالحاسوب، وإنفوجرافيك تعليمي، والرسوم المتحركة التعليمية، وقد ساعدت هذه المقررات الدراسية في رفع درجة الكفايات التقنية نسبيًا. ومع ذلك، فإن ترتيبها بعد الكفايات التربوية والتفاعلية يدل على أن

استخدام التكنولوجيا ما زال محدوداً في عدد من المقررات، ولا يظهر بصورة متكاملة في جميع التوصيفات، وجاءت الكفايات البحثية والمعلوماتية في المرتبة الرابعة، رغم وجود مقررات دراسية مثل مناهج البحث العلمي، وقاعة بحث، ومشروع التخرج التطبيقي، والقياس والتقويم التربوي. ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المقررات الدراسية تركز على البحث، والتوثيق، والتقارير، وتحليل البيانات بصورة عامة، لكنها لا تنص بدرجة كافية على البحث في مصادر رقمية، أو استخدام قواعد بيانات إلكترونية، أو تقويم موثوقية المصادر الرقمية، أو توظيف أدوات رقمية في إعداد البحوث والمشروعات، أما الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية فجاءت في المرتبة الأخيرة، وهي النتيجة الأبرز في هذه الفرضية. وتشير هذه النتيجة إلى ضعف واضح في تضمين موضوعات الخصوصية الرقمية، وأمن بيانات الطلبة، وحقوق الملكية الفكرية، والاستخدام الآمن والمسؤول للإنترنت والمنصات، والتعامل الأخلاقي مع أدوات الذكاء الاصطناعي. ويعد هذا الضعف مهماً في ضوء التحول التربوي المعاصر؛ لأن إعداد المعلم الرقمي لا يقتصر على إكسابه مهارات استخدام الأدوات الرقمية؛ بل يتطلب بناء وعي أخلاقي وأمني يحكم استخدام هذه الأدوات في البيئة التعليمية. كما تدل هذه النتيجة كذلك على أن توصيف المقررات تميل إلى التركيز على الجانب التربوي التطبيقي أكثر من تركيزها على البعد الرقمي الشامل. فالكفايات الأعلى ظهوراً هي الأقرب إلى طبيعة إعداد المعلم التقليدي، مثل التخطيط، التدريس، التفاعل، الأنشطة، والتدريب؛ بينما تقل الكفايات الأكثر ارتباطاً بالتحول الرقمي العميق، مثل الأمن الرقمي، الخصوصية، مصادر المعلومات الرقمية، الذكاء الاصطناعي، وقواعد البيانات الإلكترونية.

وبالإضافة إلى ذلك، فأن وجود فرق دال بين المجالات يعني أن البرنامج لا يعالج مجالات الكفاية الرقمية بدرجة واحدة، بل يعطي حضوراً أكبر للكفايات التربوية الرقمية، بينما يضعف تضمين الكفايات الأخلاقية والأمنية والبحثية والمعلوماتية. وهذا التفاوت يشير إلى حاجة البرنامج إلى مراجعة توصيفات المقررات من منظور تكاملي، بحيث لا تبقى الكفايات الرقمية محصورة في الجانب التربوي أو في بعض المساقات التقنية، بل تمتد إلى جميع المجالات، فالمعلم الرقمي يحتاج إلى أن يمتلك مهارات تقنية، وقدرة تربوية على توظيف التكنولوجيا، وكفايات بحثية ومعلوماتية، ومهارات تواصل وتفاعل رقمي، ووعياً أخلاقياً وأمنياً في استخدام التكنولوجيا.

كما أن انخفاض جميع النسب، رغم وجود فروق دالة، يدل على أن المشكلة ليست في ترتيب المجالات فقط؛ بل في ضعف التضمين العام لكفايات المعلم الرقمي داخل توصيفات المقررات. فحتى المجال الأعلى، وهو الكفايات التربوية الرقمية، لم يصل إلى مستوى التضمين المتوسط، مما يؤكد الحاجة إلى تطوير شامل في صياغة الأهداف، والمخرجات، والمحتوى، والاستراتيجيات، والأنشطة، والتقويم، والتدريب الميداني.

• **نتائج السؤال السادس ومناقشتها**:

ينص السؤال السادس من الدراسة على الآتي: ما أبرز جوانب القوة والقصور في توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى فيما يتعلق بتضمين كفايات المعلم الرقمي؟ وللإجابة عليه من خلال نتائج تحليل توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى والتي أظهرت أن هناك عددا من جوانب القوة التي يمكن البناء عليها في تطوير البرنامج، وفي المقابل كشفت النتائج عن جوانب قصور واضحة تحد من درجة توافق هذه التوصيفات مع كفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر.

وتتمثل أبرز جوانب القوة في أن البرنامج يتضمن عدداً من المقررات ذات الصلة المباشرة أو القريبة من الكفايات الرقمية، مثل التعليم الإلكتروني وتطبيقاته، وتصميم وسائل تعليمية بالحاسوب، وإنفوجرافيك تعليمي، والرسوم المتحركة التعليمية. وتُعد هذه المقررات مدخلا مهما لتضمين الكفايات التقنية والتربوية الرقمية؛ لأنها ترتبط باستخدام التكنولوجيا، وتصميم الموارد، وإنتاج الوسائل، وتوظيف أدوات رقمية في التعليم. وهذا يدل على أن الخطة ليستٍ خالية من البُعد الرقمي؛ بل تتضمن مقررات دراسية يمكن أن تشكل أساسا مناسبا لإعداد الطالب/المعلم رقميا إذا تم تطوير توصيفاتها بصورة أكثر وضوحا وشمولا. ومن جوانب القوة الإضافية أيضا، وجود مقررات تطبيقية وميدانية متعددة، مثل التدريس المصغر، والتربية العملية بمستوياتها المختلفة، وإنتاج الوسائل التعليمية، ومشروع التخرج التطبيقي. وتكمن أهمية هذه المقررات في أنها تنقل الطالب/المعلم من الجانب النظري إلى الجانب العملي، وتمنحه فرصة للتخطيط، وتنفيذ الدروس، وإنتاج الوسائل، وممارسة التدريس، وتلقي التغذية الراجعة، وهذه المكونات تمثل أرضية مهمة لإدماج كفايات المعلم الرقمي داخل التدريب العملي والميداني، خاصة إذا تم ربطها مستقبلا باستخدام المنصات التعليمية، وإنتاج الموارد الرقمية، وتوظيف التقويم الإلكتروني، وبناء ملف إنجاز رقمي.

كما أظهرت النتائج أن استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية تعد من أكثر مكونات التوصيف حضورا مقارنة ببقية المكونات، إذ تضمنت التوصيفات استراتيجيات وأنشطة مثل التعلم التعاوني، والتعلم بالمشروع، والتدريس المصغر، والورش، والعروض، وتحليل المواقف، ولعب الأدوار، والتدريب الحاسوبي في بعض المقررات، وهذا التنوع يمثل جانب قوة؛ لأنه يعكس توجها نحو التعلم النشط والتطبيق العملي. ويمكن تطويره ليصبح أكثر ارتباطا بالكفايات الرقمية من خلال تحويل هذه الأنشطة إلى أنشطة رقمية أو مدمجة، ومن الجوانب الإيجابية كذلك وجود تنوع نسبي في أساليب التقويم، حيث لا تقتصر التوصيفات على الاختبارات التقليدية فقط؛ بل تتضمن كذلك مشروعات، وعروضا، وتقارير، ومنتجات عملية، وبطاقات ملاحظة، وتقويما من المشرف في بعض مقررات التربية العملية. ويُعد هذا التنوع مهما؛ لأنه يوفر فرصة لتقويم مهارات متعددة لدى الطالب/المعلم، ويمكن تطويره ليشمل تقويما رقميا أكثر وضوحا، مثل

الاختبارات الإلكترونية، وملفات الإنجاز الرقمية، وتقييم المنتجات الرقمية، وتحليل البيانات باستخدام أدوات رقمية. كذلك يظهر جانب قوة في وجود مساقات بحثية أو شبه بحثية، مثل مناهج البحث العلمي، وقاعة بحث، ومشروع التخرج التطبيقي، وهذه المقررات تمثل مدخلا لتنمية الكفايات البحثية والمعلوماتية لدى الطالب/المعلم، خاصة ما يتعلق بإعداد التقارير، ومراجعة الأدبيات، وصياغة المشكلات البحثية، وتقديم العروض البحثية؛ إلا أن الاستفادة الكاملة من هذه المقررات في إعداد المعلم الرقمي تتطلب تعزيز البعد الرقمي فيها، مثل البحث في قواعد البيانات الإلكترونية، وتقويم موثوقية المصادر الرقمية، واستخدام أدوات رقمية في جمع البيانات وتحليلها وتوثيقها.

وفي المقابل، كشفت نتائج التحليل عن عدد من جوانب القصور، أبرزها انخفاض مستوى التضمين العام لكفايات المعلم الرقمي في توصيفات المقررات.

وهذا يعني أن الكفايات الرقمية لا تزال غير مدمجة بصورة كافية في البنيةٍ العامة للتوصيفات، وأن وجود بعض المقررات الرقمية أو التطبيقية لم يكن كافيا لتحقيق توافق واضح وشامل مع كفايات المعلم الرقمي. ويعد ضعف ظهور الكفايات الرقمية في الأهداف ومخرجات التعلم من أبرز جوانب القصور؛ لأن الأهداف والمخرجات تمثل الأساس الذي تُبنى عليه بقية مكونات المقرر. فإذا لم تكن الكفايات الرقمية مصاغة بوضوح في الأهداف والمخرجات، فإن ظهورها في المحتوى أو النشاط أو التقويم يبقى محدودا وغير مضمون، مما يدل على أن كثيرا من التوصيفات لا تنص صراحة على مخرجات مثل تصميم نشاط رقمي، أو استخدام منصة تعليمية، أو إنتاج مورد رقمي، أو توظيف التقويم الإلكتروني، أو الالتزام بأخلاقيات الاستخدام الرقمي. ومن جوانب القصور أيضا أن المحتوى الرقمي لا يزال محدودا ومتمركزا في عدد قليل من المساقات، فبعض المقررات تتضمن موضوعات رقمية واضحة، مثل التعليم الإلكتروني، والتصميم بالحاسوب، والإنفوجرافيك، والرسوم المتحركة، إلا أن عددا كبيرا من المقررات الأخرى لا يتضمن محتوى رقميا رغم إمكانية توظيفه فيها. فمقررات مثل استراتيجيات التدريس، والقياس والتقويم، والتربية العملية، ومناهج البحث، وإدارة البيئة الصفية، ومشكلات الطفولة، يمكن أن تتضمن موضوعات رقمية مرتبطة بطبيعتها، لكنها لا تظهر في التوصيفات بصورة واضحة.

كما كشفت النتائج عن ضعف واضح في الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية، وهي من أكثر جوانب القصور أهمية، فقد جاءت هذه الكفايات في أدنى مستوى مقارنة ببقية مجالات الكفايات. ويشير ذلك إلى أن التوصيفات لا تتناول بدرجة كافية موضوعات مثل حماية خصوصية الطلبة، وأمن البيانات، وحقوق الملكية الفكرية، والاستخدام الآمن والمسؤول للإنترنت والمنصات التعليمية، والتعامل الأخلاقي مع أدوات الذكاء الاصطناعي، كذلك ضعف الكفايات البحثية والمعلوماتية الرقمية. فعلى الرغم من وجود مقررات بحثية؛ إلا أن التوصيفات لا تشير بدرجة كافية إلى البحث في مصادر رقمية، أو استخدام قواعد

بيانات إلكترونية، أو تقويم موثوقية المعلومات الرقمية، أو توظيف أدوات رقمية في إعداد البحوث والتقارير. وهذا يعني أن الجانب البحثي موجود في الخطة، لكنه يحتاج إلى تطوير ليصبح أكثر توافقا مع متطلبات البيئة الرقمية والتحول التربوي المعاصر.

كما أظهرت النتائج ضعفاً في التفاعل الرقمي، فالتوصيفات تتضمن أنشطة تفاعلية كثيرة، مثل المناقشة، والتعلم التعاوني، والعروض، والتدريس المصغر، ولعب الأدوار، لكنها تظل أنشطة صفية مباشرة أو تقليدية، ولا تُصاغ بوصفها تفاعلا رقميا عبر منصات تعليمية أو بيئات تعلم إلكترونية، وهذا يدل على أن التفاعل موجود في التوصيفات من الناحية التربوية، لكنه لا يزال ضعيفا من الناحية الرقمية. ويظهر القصور أيضا في أساليب التقويم، إذ تتضمن التوصيفات مشروعات وملفات إنجاز وتقارير ومنتجات عملية، لكنها لا تنص على كونها رقمية. وهذا يعني أن التقويم في البرنامج يتضمن بعض الجوانب التطبيقية، لكنه يحتاج إلى تطوير ليقيس كفايات رقمية محددة، مثل إعداد اختبار إلكتروني، أو تصميم مورد رقمي، أو بناء ملف إنجاز رقمي، أو تقييم مشاركة الطالب في منصة تعليمية، أو تقويم التزامه بحقوق الملكية الفكرية والأمن الرقمي. بالإضافة إلى وجود عدم اتساق بين مكونات التوصيف، فقد ظهرت بعض الأنشطة أو التطبيقات القريبة من الكفايات الرقمية، لكنها لا تقابلها أهداف أو مخرجات تعلم رقمية واضحة، أو لا يظهر لها محتوى منظم، أو لا تُقاس بأسلوب تقويم مناسب، وهذا يعني أن تضمين كفايات المعلم الرقمي في بعض التوصيفات يبدو جزئيا أو عارضا، وليس جزءا من بناء متكامل يبدأ من الهدف وينتهي بالتقويم والتطبيق الميداني.

ويؤكد القائمون على الدراسة الحالية، بأن توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى، تمتلك مجموعة من نقاط القوة التي يمكن تطويرها والبناء عليها، خاصة في المقررات التطبيقية والعملية والمقررات ذات الطابع الرقمي؛ إلا أن هذه التوصيفات تحتاج إلى مراجعة شاملة حتى تصبح أكثر توافقا مع كفايات المعلم الرقمي. فالمشكلة لا تتمثل في غياب كامل للبُعد الرقمي؛ بل في ضعف دمجه بصورة صريحة ومنظمة ومتوازنة في جميع مكونات توصيف المقررات، بالإضافة إلى أن هذا التوصيف بحاجة إلى تطوير متكامل يضمن إدماج كفايات المعلم الرقمي في مختلف مكونات التوصيف، بحيث يصبح الطالب/المعلم قادرا على استخدام التكنولوجيا، وتوظيفها تربويا، والبحث في مصادر رقمية، والتفاعل عبر بيئات تعليمية إلكترونية، والالتزام بأخلاقيات وأمن الاستخدام الرقمي.

- **نتائج السؤال السابع ومناقشتها**:

ينص السؤال السابع من الدراسة الحالية على الآتي: ما التصور المقترح لتطوير توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى بما يتلاءم مع كفايات المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر؟ وللإجابة عنه في ضوء نتائج تحليل توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى، والتي كشفت عن

انخفاض مستوى تضمين كفايات المعلم الرقمي في الأهداف ومخرجات التعلم، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس والأنشطة، وأساليب التقويم، والتدريب الميداني والتطبيق العملي، فإن الحاجة تبرز إلى بناء تصور مقترح لتطوير هذه التوصيفات بما يجعلها أكثر توافقا مع متطلبات إعداد المعلم الرقمي في ضوء التحول التربوي المعاصر.

ولا يقوم هذا التصور على إضافة مقرر رقمي مستقل فقط؛ بل على إعادة بناء مكونات توصيفات المقررات بصورة متكاملة، بحيث تظهر كفايات المعلم الرقمي في أهداف المقرر، ومخرجات التعلم، والمحتوى، والأنشطة، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، والتدريب الميداني. فالتحول الرقمي في إعداد المعلم لا يتحقق بمجرد وجود أدوات أو مقررات تقنية محدودة، وإنما يتحقق عندما تصبح الكفايات الرقمية جزءا من بُنية البرنامج وممارساته التعليمية والتقويمية والميدانية.

- **أولاً: منطلقات التصور المقترح**:

حيث ينطلق التصور المقترح من مجموعة من المنطلقات الأساسية، أولها أن برنامج التربية الأساسية الأولى يُعد برنامجا لإعداد معلم يتعامل مع طلبة المرحلة الأساسية الأولى، وهي مرحلة تحتاج إلى معلم قادر على توظيف التكنولوجيا بصورة تربوية آمنة ومناسبة لخصائص الأطفال. لذا، فإن تطوير توصيف المقررات يجب أن يراعي طبيعة هذه المرحلة، وألا يركز على الجانب التقني وحده؛ بل على توظيف التكنولوجيا لخدمة التعلم، وتنمية التفاعل، وإنتاج موارد تعليمية رقمية مناسبة للأطفال.

وينطلق التصور كذلك من أن نتائج التحليل أظهرت أن البرنامج يمتلك أساسا تربويا يمكن تطويره رقميا، خاصة في مقررات الاستراتيجيات، والتدريس المصغر، والتربية العملية، وتصميم التدريس، وإنتاج الوسائل، ومشروع التخرج. كما ينطلق التصور من ضعف واضح في الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية، والكفايات البحثية والمعلوماتية، مما يستدعي إعطاء هذه الجوانب عناية أكبر في التطوير.

- **ثانياً: أهداف التصور المقترح**:

إذ يهدف التصور المقترح إلى تطوير توصيف مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى بحيث تصبح أكثر توافقا مع كفايات المعلم الرقمي. ويتمثل ذلك في إعادة صياغة أهداف المقررات ومخرجات التعلم لتتضمن كفايات رقمية واضحة وقابلة للقياس، وتحديث محتوى المقررات بإضافة موضوعات رقمية مرتبطة بطبيعة كل مقرر، وتطوير استراتيجيات التدريس والأنشطة بحيث تتضمن تعلما إلكترونيا أو مدمجا أو أنشطة رقمية تفاعلية، وتطوير أساليب التقويم لتقيس الكفايات الرقمية بصورة عملية، وربط التدريب الميداني والتربية العملية بممارسات تدريسية رقمية حقيقية. كما يهدف التصور إلى تحقيق توازن بين مجالات كفايات المعلم الرقمي الخمسة، بحيث لا يقتصر التطوير على الكفايات التقنية أو إنتاج الوسائل الرقمية؛ بل يشمل الكفايات التربوية الرقمية، والبحثية والمعلوماتية، والتفاعلية والاجتماعية، والأخلاقية والأمنية الرقمية.

• **ثالثاً: أسس بناء التصور المقترح:**

حيث يقوم التصور المقترح على مبدأ التكامل بين مكونات توصيف المقرر. فالكفاية الرقمية يجب أن تبدأ من الهدف ومخرج التعلم، ثم تظهر في المحتوى، ثم تترجم إلى نشاط أو استراتيجية تدريس، ثم تقاس من خلال أسلوب تقويم مناسب، ثم تطبق في التدريب الميداني إن وُجد، فلا يكفي أن يتضمن المقرر نشاطاً رقمياً دون أن يظهر ذلك في مخرجات التعلم أو التقويم. كما يقوم التصور على مبدأ التدرج عبر سنوات الدراسة الأربع، ففي السنة الأولى، ينبغي التركيز على الوعي الرقمي الأساسي، واستخدام أدوات بسيطة، وإنتاج أنشطة رقمية أولية، وفي السنة الثانية، يتم الانتقال إلى تصميم الوسائل والأنشطة الرقمية وتوظيفها في التدريس المصغر، وفي السنة الثالثة، يتم تعزيز البحث الرقمي، وإنتاج الموارد التعليمية، وربط التربية العملية بالملاحظة والتقارير الرقمية، أما في السنة الرابعة، فيتم التركيز على التطبيق الميداني المتقدم، والتقويم الإلكتروني، ومشروع التخرج الرقمي أو التطبيقي، والذكاء الاصطناعي التربوي، وأخلاقيات الاستخدام الرقمي.

• **رابعاً: تطوير أهداف المقررات ومخرجات التعلم:**

إذ يقترح التصور أن تتم مراجعة أهداف ومخرجات التعلم في جميع المقررات، بحيث لا تبقى عامة أو تقليدية؛ بل تتضمن صياغات رقمية واضحة. فعلى سبيل المثال، بدل أن يكون المخرج: "يصمم الطالب وسيلة تعليمية"، يمكن تطويره إلى: "يصمم الطالب وسيلة تعليمية رقمية مناسبة لطلبة المرحلة الأساسية الأولى". وبدل أن يكون المخرج: "يخطط الطالب درساً تعليمياً"، يمكن تطويره إلى: "يخطط الطالب درساً تعليمياً يوظف أداة رقمية أو نشاطاً تفاعلياً مناسباً"، وبدل أن يكون المخرج: "يعد الطالب تقريراً بحثياً"، يمكن تطويره إلى: "يعد الطالب تقريراً بحثياً بالاعتماد على مصادر رقمية موثوقة مع الالتزام بالتوثيق وحقوق الملكية الفكرية". وينبغي أن تتضمن مخرجات التعلم في بعض المقررات مخرجاتٍ صريحةً مثل: يستخدم الطالب منصةً تعليمية في إدارة نشاط تعلم، ينتج مورداً تعليمياً رقمياً، يصمم اختباراً إلكترونياً، يوظف مصادر رقمية موثوقة، يطبق معايير الأمن الرقمي، يراعي خصوصية الطلبة عند استخدام التكنولوجيا، ويدير تفاعلاً تعليمياً عبر بيئة رقمية.

• **خامساً: تطوير محتوى المقررات:**

حيث يقترح التصور إضافة موضوعات رقمية مرتبطة بطبيعة كل مقرر، دون أن يعني ذلك تحويل جميع المقررات إلى مقررات تقنية. فمقرر استراتيجيات التدريس يمكن أن يتضمن استراتيجيات التعلم المدمج، والتعلم الإلكتروني، والتعلم القائم على المشروعات الرقمية، ومقرر القياس والتقويم يمكن أن يتضمن الاختبارات الإلكترونية، وبنوك الأسئلة الرقمية، وملفات الإنجاز الإلكترونية، وتحليل نتائج الطلبة باستخدام أدوات رقمية، ومقرر مناهج البحث العلمي يمكن أن يتضمن البحث في قواعد البيانات الإلكترونية، وتقويم موثوقية المصادر الرقمية، واستخدام أدوات رقمية في جمع البيانات وتحليلها. كما يمكن تطوير

مقررات التربية العملية بحيث تتضمن موضوعات عن تصميم درس رقمي، واستخدام المنصات التعليمية، وإدارة التفاعل الرقمي، والتقويم الإلكتروني، والتأمل المهني باستخدام ملف إنجاز رقمي. أما مقررات مثل مشكلات الطفولة، والإرشاد النفسي، وإدارة البيئة الصفية، فيمكن أن تتضمن موضوعات مرتبطة بالسلوك الرقمي للأطفال، والأمان الرقمي، والتواصل مع أولياء الأمور عبر أدوات رقمية، والخصوصية وحماية بيانات الطلبة.

- **سادساً: تطوير استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية:**

وهنا يقترح التصور تطوير استراتيجيات التدريس والأنشطة بحيث تنتقل من الأنشطة التقليدية إلى أنشطة مدمجة أو رقمية، مع الحفاظ على طبيعة المرحلة الأساسية الأولى. ويمكن أن تتضمن المقررات أنشطة مثل تصميم قصة رقمية، إعداد لعبة تعليمية رقمية بسيطة، إنتاج فيديو تعليمي قصير، تصميم إنفوجرافيك تعليمي، تنفيذ نقاش عبر منصة تعليمية، إعداد نشاط تعاوني باستخدام أدوات رقمية، وتحليل مورد رقمي موجه للأطفال، كما ينبغي توظيف استراتيجيات مثل التعلم القائم على المشروع الرقمي، والتعلم المدمج، والصف المقلوب، والتعلم التعاوني عبر المنصات، والتدريس المصغر المدعوم بالتكنولوجيا، وفي المقررات العملية، يمكن أن يطلب من الطالب/المعلم تنفيذ نشاط رقمي مصغر، أو إنتاج مورد رقمي، أو توظيف عرض تفاعلي، أو إعداد نشاط رقمي يتناسب مع خصائص أطفال المرحلة الأساسية الأولى.

- **سابعاً: تطوير أساليب التقويم:**

حيث يقترح التصور تطوير أساليب التقويم بحيث تقيس الكفايات الرقمية بصورة مباشرة، فلا يكفي أن يطلب من الطالب تقديم مشروع أو ملف إنجاز بصورة عامة؛ بل ينبغي أن تكون هناك معايير واضحة لتقييم الجانب الرقمي في المنتج أو الأداء، ويمكن أن تشمل أساليب التقويم المقترحة: اختبارا إلكترونيا، ملف إنجاز رقميا، مشروعا رقميا، منتجا تعليميا رقميا، عرضا تفاعليا، تقييم مشاركة الطالب عبر منصة، إعداد مورد رقمي، تحليل مصادر رقمية، وبناء أداة تقويم إلكترونية. كما ينبغي أن تتضمن Rubrics التقويم معايير خاصة بجودة التصميم الرقمي، وملاءمة المورد للمرحلة الأساسية الأولى، وسهولة الاستخدام، والتفاعل، ودقة المعلومات، واحترام حقوق الملكية الفكرية، وحماية الخصوصية، والاستخدام الأخلاقي للتكنولوجيا.

- **ثامناً: تطوير التدريب الميداني والتطبيق العملي:**

إذ يقترح التصور أن يتم تطوير التربية العملية والتدريب الميداني بحيث لا يقتصر على الملاحظة وتنفيذ الدروس التقليدية؛ بل يتضمن ممارسات رقمية واضحة. ويمكن أن يطلب من الطالب/المعلم خلال التربية العملية إعداد درس يوظف أداة رقمية، أو تصميم نشاط إلكتروني، أو استخدام منصة تعليمية في عرض محتوى أو تكليف، أو بناء ملف إنجاز رقمي يوثق خبراته الميدانية، أو إعداد تقرير تأملي رقمي حول ممارسته التدريسية. كما يمكن أن يتضمن التدريب

الميداني مهام مثل إنتاج مورد رقمي للأطفال، تصميم نشاط تفاعلي، استخدام أدوات رقمية في التقويم الصفي، تحليل أداء الطلبة باستخدام نموذج رقمي، وتطبيق قواعد الخصوصية والأمان عند تصوير أو توثيق المواقف التعليمية. ويجب أن تظهر هذه المهام في توصيفات التربية العملية بصورة واضحة، وأن تُقاس ضمن بطاقة تقويم الطالب/المعلم في التدريب الميداني.

- **تاسعاً: تعزيز الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية**:

فنظراً لأن نتائج التحليل أظهرت ضعفاً واضحاً في الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية، يقترح التصور أن يتم تضمين هذه الكفايات في عدد من المقررات، لا في مقرر واحد فقط، وينبغي أن تتناول التوصيفات موضوعات مثل خصوصية الطلبة، حماية البيانات، الاستخدام الآمن للإنترنت، حقوق الملكية الفكرية، الأمانة العلمية، أخلاقيات استخدام الصور والفيديوهات في التعليم، الاستخدام المسؤول للمنصات التعليمية، والاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي. كما يمكن تضمين أنشطة عملية في هذا المجال، مثل تحليل موقف يتعلق بانتهاك خصوصية طالب، أو تقييم مورد رقمي من حيث حقوق الاستخدام، أو مناقشة ضوابط استخدام الذكاء الاصطناعي في إعداد الأنشطة والواجبات، أو إعداد ميثاق أخلاقي لاستخدام التكنولوجيا في الصف.

- **عاشراً: آليات تنفيذ التصور المقترح**:

حيث يتطلب تنفيذ التصور تشكيل لجنة أكاديمية من أعضاء هيئة التدريس في البرنامج، ومتخصصين في تكنولوجيا التعليم، ومشرفي التربية العملية، وممثلين عن الجودة الأكاديمية. وتقوم هذه اللجنة بمراجعة توصيف المقررات وفق بطاقة كفايات المعلم الرقمي، وتحديد المقررات التي تحتاج إلى تعديل بسيط، والمقررات التي تحتاج إلى إعادة بناء أعمق. وتتضمن آليات التنفيذ تدريب أعضاء هيئة التدريس على صياغة مخرجات تعلم رقمية قابلة للقياس، وتصميم أنشطة رقمية مناسبة، وبناء أدوات تقويم رقمية، وتوظيف المنصات التعليمية، كما يتطلب التنفيذ توفير بنية تقنية مناسبة، مثل مختبرات حاسوب، اتصال إنترنت، حسابات على منصات تعليمية، وأدوات لإنتاج الموارد الرقمية، كما يُقترح أن يتم تطبيق التصور بشكل تدريجي، بدءا بالمقررات ذات الصلة المباشرة بالكفايات الرقمية مثل التعليم الإلكتروني، وتصميم الوسائل بالحاسوب، والإنفوجرافيك، والرسوم المتحركة، ثم التوسع إلى مقررات الاستراتيجيات، والتقويم، والتربية العملية، والبحث، ومشروع التخرج.

- **حادي عشر: تقويم التصور المقترح**:

إذ يمكن تقويم فاعلية التصور المقترح من خلال إعادة تحليل توصيف المقررات بعد تطويرها باستخدام بطاقة التحليل نفسها، ثم مقارنة النتائج قبل التطوير وبعده. كما يمكن استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة والمشرفين الميدانيين حول مدى وضوح الكفايات الرقمية في التوصيفات، ومدى قابليتها للتطبيق. ويمكن كذلك تقويم أثر التصور من خلال تحليل منتجات الطلبة،

مثل الموارد الرقمية، الدروس الرقمية، ملفات الإنجاز الرقمية، المشاريع التطبيقية، وأداء الطلبة في التربية العملية، ويعد هذا التقويم ضرورياً للتأكد من أن التطوير لم يبق في مستوى الصياغة الورقية فقط؛ بل انعكس على تعلم الطلبة وممارساتهم التدريسية.

- **تطوير مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى في ضوء كفايات المعلم الرقمي**:

يؤكد القائمون على الدراسة الحالية بأنه يجب ألا يقتصر التطوير على المقررات التقنية فقط؛ بل يمتد إلى جميع المقررات بحسب طبيعة كل مقرر ودوره في إعداد الطالب/المعلم.

- **تطوير مقررات السنة الأولى**:

إذ تحتاج مقررات السنة الأولى إلى تطوير يركز على بناء الوعي الرقمي الأساسي لدى الطالب/المعلم، وربط المفاهيم التربوية الأولى باستخدام التكنولوجيا في التعليم.

- ففي مقرر سيكولوجية اللعب: يمكن تطوير التوصيف بإضافة موضوعات عن الألعاب التعليمية الرقمية، وتوظيف التطبيقات البسيطة في تنمية الطفل، ومعايير اختيار الألعاب الرقمية المناسبة للأطفال. كما يمكن أن يتضمن المقرر نشاطا يطلب من الطالب تحليل لعبة تعليمية رقمية من حيث ملاءمتها لعمر الطفل وأهداف التعلم، مع مراعاة الجوانب الأخلاقية والأمنية.
- وفي مقرر سيكولوجية اللعب عملي، يُقترح أن يتضمن تدريباً على تصميم نشاط لعب رقمي بسيط أو لعبة تعليمية تفاعلية باستخدام أدوات سهلة، مع تقييم النشاط من حيث وضوح الهدف، وملاءمته للأطفال، وسهولة استخدامه، وأمانه الرقمي.
- وفي مقرر مهارات حياتية مدرسية، يمكن إدخال موضوعات مثل المواطنة الرقمية، السلوك الآمن على الإنترنت، التواصل الرقمي المسؤول، وإدارة الوقت في استخدام الأجهزة الرقمية، ويمكن أن يطلب من الطلبة إعداد نشاط توعوي رقمي للأطفال حول الاستخدام الآمن للتكنولوجيا.
- وفي مقرر استراتيجيات تدريس عامة، فيحتاج إلى تطوير واضح لأنه مقرر محوري في إعداد المعلم. ويقترح أن يتضمن استراتيجيات التعلم الإلكتروني، والتعلم المدمج، والصف المقلوب، والتعلم التعاوني عبر المنصات، مع تكليف الطلبة بتصميم خطة درس تتضمن أداة رقمية أو موردا رقميا، أو نشاطا تفاعليا.
- وفي مقرر الطفولة في الإسلام، يمكن تضمين بُعداً أخلاقياً رقمياً من خلال موضوعات مثل حماية الطفل في البيئة الرقمية، احترام الخصوصية، الرحمة والمسؤولية في استخدام التكنولوجيا، وضوابط استخدام الصور والمقاطع الخاصة بالأطفال.
- أما مقرر التعليم الإلكتروني وتطبيقاته، فهو من المقررات القوية نسبياً، ولا يحتاج إلى بناء جديد بقدر ما يحتاج إلى تعميق وتحديث، ويقترح أن يتضمن المنصات التعليمية، الفصول الافتراضية، أدوات التقويم الإلكتروني، إنتاج درس

رقمي، تصميم اختبار إلكتروني، وأخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

- وفي مقرر مهارات لغوية، فإنه يمكن توظيف أدوات رقمية في تنمية القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، مثل القصص الرقمية، التسجيل الصوتي، العروض التفاعلية، والمعاجم الإلكترونية، ويمكن أن يتضمن التقويم إعداد نشاط لغوي رقمي للأطفال.
- وبالنسبة إلى مقرر إنتاج الوسائل التعليمية وتطبيقاتها (١)، فيقترح تطويره من إنتاج الوسائل التقليدية فقط إلى إنتاج وسائل تعليمية رقمية بسيطة، مثل بطاقة تعليمية رقمية، عرض تفاعلي، فيديو قصير، أو قصة رقمية.
- وفي مقرر التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها، يمكن تضمين توظيف الوسائط الرقمية في تدريس القرآن والحديث والقيم، مثل استخدام مقاطع صوتية، عروض تفاعلية، أنشطة رقمية للقيم، مع التأكيد على أخلاقيات استخدام المحتوى الديني الرقمي.
- وفي مقرر مهارات الإملاء والخط العربي، فيمكن تطويره بإدخال تطبيقات رقمية للتدريب على الإملاء والخط، واستخدام التسجيلات الصوتية، واللوحات الرقمية، والاختبارات الإلكترونية القصيرة.
- وفي مقرر مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، يمكن إدخال موضوعات حول الإرشاد الرقمي الآمن، حماية خصوصية الطلبة، التعامل مع التنمر الإلكتروني، ودور المعلم في توجيه الأطفال للاستخدام الآمن للتكنولوجيا.

- **تطوير مقررات السنة الثانية**:

تركز السنة الثانية على الجوانب التربوية والتطبيقية، ولذلك ينبغي أن يوجه التطوير نحو تحويل التطبيقات العملية إلى تطبيقات رقمية أو مدمجة.

- ففي مقرر رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، يقترح تضمين التكنولوجيا المساندة، التطبيقات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، أدوات الوصول الرقمي، وتكييف الموارد الرقمية بما يناسب الفروق الفردية.
- وفي مقرر أدب وفنون الأطفال، يمكن توظيف القصص الرقمية، المسرح الرقمي، الإنشاد المصور، والموارد البصرية الرقمية، أما الجانب العملي من المقرر، فيمكن أن يتضمن إنتاج قصة رقمية قصيرة، أو مسرحية مصورة، أو مورد فني رقمي للأطفال.
- وفي مقرر تدريس مصغر (١) ومقرر تدريس مصغر (٢)، فينبغي تطويرهما بدرجة واضحة؛ لأنهما من أهم المقررات العملية، ويقترح أن يتضمن كل طالب تنفيذ موقف تدريسي مصغر يوظف أداة رقمية أو وسيلة تفاعلية، مع تصوير الأداء وتحليله، واستخدام بطاقة ملاحظة تتضمن مؤشرات خاصة بالكفايات الرقمية.
- وفي مقرر إدارة البيئة الصفية، يمكن إضافة إدارة الصف الرقمي، تنظيم التفاعل عبر المنصات، آداب التواصل الرقمي، التعامل مع المشكلات السلوكية في البيئة الرقمية، وضبط استخدام الأجهزة داخل الصف.

- وفي مقرر علم نفس نمو الطفل، فيمكن تطويره بإضافة أثر التكنولوجيا على نمو الطفل، وضوابط استخدام الشاشات، والتطبيقات المناسبة لكل مرحلة عمرية، ومخاطر الاستخدام غير المنظم للتكنولوجيا.
- وفي مقرر أساسيات الرياضيات، يمكن توظيف تطبيقات تعليم الرياضيات، المحسوسات الرقمية، الألعاب الرقمية الرياضية، والعروض التفاعلية في شرح المفاهيم الأولية.
- وفي المقررين: تلاوة وتجويد نظري وتلاوة وتجويد عملي، فيمكن تطويرهما باستخدام المقاطع الصوتية، التطبيقات القرآنية التعليمية، التسجيل الذاتي للأداء، والتغذية الراجعة الرقمية، مع مراعاة قدسية النص القرآني وأخلاقيات استخدام التطبيقات.
- وفي مقرر تصميم وسائل تعليمية بالحاسوب، ينبغي تطويره ليصبح من المقررات المركزية في إعداد المعلم الرقمي، بحيث يتضمن تصميم عروض تفاعلية، فيديوهات تعليمية قصيرة، بطاقات رقمية، ألعاب تعليمية بسيطة، ومعايير تصميم الموارد الرقمية للأطفال.
- وفي مقرر علم نفس تربوي، فيمكن ربط نظريات التعلم بالتعلم الرقمي، مثل التعلم الذاتي عبر المنصات، الدافعية في البيئات الإلكترونية، الفروق الفردية في التعلم الرقمي، والتغذية الراجعة الرقمية.
- وفي مقرر القياس والتقويم التربوي (١)، يقترح إدخال الاختبارات الإلكترونية، بنوك الأسئلة، *Google Forms* أو ما يماثله، التغذية الراجعة الرقمية، وأدوات التقويم البديل الرقمية.
- وفي مقرر العلوم والحياة، فيمكن تطويره باستخدام التجارب الافتراضية، الفيديوهات العلمية، المحاكاة الرقمية، والأنشطة العلمية الرقمية المناسبة للأطفال.
- وفي المقررين: التربية الفنية واستراتيجيات تدريسها والتربية الفنية عملي، فإنه يمكن توظيف الرسم الرقمي، تصميم الملصقات التعليمية، إنتاج لوحات رقمية، واستخدام التطبيقات البسيطة في التعبير الفني.

- **تطوير مقررات السنة الثالثة**:

تمثل السنة الثالثة مرحلة مهمة لأنها تجمع بين البحث، إنتاج الموارد، والاستعداد للتربية العملية. لذلك ينبغي أن يركز التطوير فيها على البحث الرقمي والتطبيق الميداني.

- ففي مقرر التنشئة الاجتماعية والوطنية واستراتيجيات تدريسها، يمكن تضمين المواطنة الرقمية، الهوية الرقمية، المسؤولية الاجتماعية في الفضاء الإلكتروني، وتصميم أنشطة رقمية تعزز الانتماء والقيم الوطنية.
- وفي مقرر الرياضيات واستراتيجيات تدريسها، فيمكن تطويره بإضافة تطبيقات تعليم الرياضيات، المحاكاة، الألعاب الرقمية، تصميم نشاط رقمي لمفهوم رياضي، واستخدام التقويم الإلكتروني في قياس فهم الطلبة.

- وفي مقرر مناهج البحث العلمي، يجب تعزيز الكفايات البحثية الرقمية من خلال البحث في قواعد البيانات الإلكترونية، تقويم موثوقية المصادر الرقمية، استخدام أدوات رقمية في جمع البيانات وتحليلها، والتوثيق الإلكتروني.
- وفي مقرر إنفوجرافيك تعليمي، فهو مقرر رقمي مهم، ويقترح تطويره بإضافة معايير التصميم الرقمي، حقوق استخدام الصور والأيقونات، تبسيط المعلومات للأطفال، توظيف الذكاء الاصطناعي بحذر في توليد الأفكار أو الصور، وتقييم المنتج وفق *Rubric* واضح.
- وفي مقرر التربية العملية (١)، يمكن تطوير التوصيف ليشمل الملاحظة الرقمية، إعداد تقارير ميدانية إلكترونية، تحليل استخدام المعلم للتكنولوجيا في الصف، وبناء ملف إنجاز رقمي.
- وفي مقرر مصطلحات تربوية باللغة الإنجليزية، فيمكن توظيف القواميس والمنصات الرقمية، والبحث في مصادر تربوية إلكترونية باللغة الإنجليزية، وإعداد بطاقات مصطلحات رقمية.
- وفي مقرر اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها، يمكن تطوير التوصيف بإضافة القصص الرقمية، التسجيل الصوتي، الأنشطة اللغوية التفاعلية، الاختبارات الإلكترونية القصيرة، وتوظيف المنصات في تدريب الطلبة على القراءة والكتابة.
- وفي مقرر إنتاج الوسائل التعليمية (٢)، فيقترح أن يتطور نحو إنتاج موارد تعليمية رقمية متقدمة نسبيًا، مثل فيديو تعليمي، قصة رقمية، نشاط تفاعلي، بطاقة رقمية، أو مورد متعدد الوسائط.
- مقرر التربية العملية (٢)، يمكن أن يطلب من الطالب تنفيذ جزء من درس باستخدام وسيلة رقمية أو نشاط إلكتروني، وتوثيق التجربة في ملف إنجاز رقمي.
- وفي مقرر قاعة بحث، ينبغي أن يتضمن عرضاً بحثياً رقمياً، استخدام مصادر إلكترونية موثوقة، إعداد ورقة قصيرة وفق ضوابط التوثيق، ومناقشة قضية مرتبطة بالتحول الرقمي في التعليم.
- وفي مقرر التعليم الأساسي ومناهجه، يمكن إضافة تحليل المناهج من حيث تضمين الكفايات الرقمية، وتحليل المحتوى الرقمي، وتطوير أنشطة رقمية داعمة لمنهاج المرحلة الأساسية الأولى.

- **تطوير مقررات السنة الرابعة**:

السنة الرابعة هي سنة التكامل والتطبيق المتقدم، لذلك ينبغي أن تركز على توظيف الكفايات الرقمية داخل التدريس الفعلي ومشروع التخرج.

- ففي مقرر تصميم التدريس، يقترح أن يتضمن تصميم درس رقمي أو وحدة تعليمية مدمجة وفق نموذج *ADDIE*، مع تحديد الأداة الرقمية، والنشاط، وآلية التقويم، ومعايير الأمن الرقمي.
- وفي مقرر التربية العملية (٣)، ينبغي أن ينفذ الطالب درساً كاملاً يوظف فيه موردا رقميا أو منصة أو أداة تفاعلية، وأن يتم تقويمه باستخدام بطاقة ملاحظة تتضمن مؤشرات رقمية.

- وفي مقرر مشروع التخرج التطبيقي، يمكن تطويره بحيث يسمح بمشروعات رقمية تربوية، مثل إنتاج حقيبة تعليمية رقمية، منصة مصغرة، مورد تفاعلي، سلسلة فيديوهات تعليمية، أو برنامج علاجي رقمي بسيط لمشكلة تعليمية.
- وفي مقرر العلوم والحياة واستراتيجيات تدريسها، يمكن تضمين التجارب الافتراضية، المحاكاة، الفيديوهات العلمية، المختبر الرقمي البسيط، وتصميم نشاط استقصائي رقمي.
- وفي مقرر العمل الحر، فيمكن تطويره بوضوح لأنه قريب من التحول الرقمي، فيتضمن بناء الهوية المهنية الرقمية للمعلم، إعداد ملف أعمال إلكتروني، التسويق لخدمة تعليمية رقمية، أخلاقيات العمل الحر الرقمي، وحماية الحقوق الرقمية.
- وفي مقرر صحة الطفل وتغذيته، يمكن توظيف حملات توعوية رقمية، تصميم منشورات صحية رقمية، إنتاج فيديو توعوي قصير، ومناقشة موثوقية المعلومات الصحية الرقمية.
- وفي مقرر التربية العملية (٤)، فينبغي أن يتضمن ممارسة تدريسية رقمية أو مدمجة بصورة واضحة، مثل استخدام منصة تعليمية، إعداد ملف إنجاز رقمي، توظيف تقويم إلكتروني، وإعداد تقرير تأملي رقمي حول التجربة الميدانية.
- وفي مقرر القياس والتقويم التربوي (٢)، يجب إدخال تحليل البيانات الرقمية، تصميم *Rubrics* إلكترونية، بناء اختبار إلكتروني، تحليل نتائج الطلبة رقميا، وتوظيف ملف الإنجاز الرقمي.
- وفي مقرر اتجاهات تربوية معاصرة، فيقترح أن يتضمن التحول الرقمي، الذكاء الاصطناعي في التعليم، التعليم المدمج، التعليم في الأزمات، أخلاقيات التكنولوجيا، والمواطنة الرقمية.
- وفي مقرر الرسوم المتحركة التعليمية، ينبغي تعزيز إنتاج مقاطع تعليمية رقمية مناسبة للأطفال، مع التركيز على السيناريو التعليمي، الصوت، التصميم، حقوق استخدام الصور والموسيقى، وحماية الأطفال من المحتوى غير المناسب.
- وفي مقرر مشكلات الطفولة وتعديل السلوك، يمكن تطويره بإضافة مشكلات السلوك الرقمي، التنمر الإلكتروني، الإفراط في استخدام الأجهزة، التشتت الناتج عن الشاشات، واستخدام أدوات رقمية آمنة في المتابعة والتوجيه.

وعطفاً عما سبق، فإنه يصبح تطوير مقررات البرنامج قائماً على رؤية متكاملة لإعداد معلم رقمي قادر على التخطيط، والتدريس، والتقويم، والبحث، والتفاعل، والإنتاج، والممارسة الميدانية، في بيئة تعليمية رقمية آمنة ومسؤولة.

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإنه يمكن طرح التوصيات الآتية:

- إعادة صياغة أهداف المقررات الدراسية للكلية ومخرجات التعلم بما يجعلها أكثر قابلية للقياس في ضوء كفايات المعلم الرقمي، مثل: تصميم مورد

تعليمي رقمي، استخدام منصة تعليمية، إعداد اختبار إلكتروني، توظيف مصادر رقمية موثوقة، إدارة تفاعل رقمي، والالتزام بأخلاقيات الاستخدام الرقمي.

- تطوير محتوى المقررات الدراسية للكلية، بحيث يتضمن موضوعات رقمية واضحة تتناسب مع طبيعة كل مقرر، مثل التعلم الإلكتروني، التعلم المدمج، المنصات التعليمية، التقويم الإلكتروني، إنتاج الموارد الرقمية، البحث في قواعد البيانات الإلكترونية، الأمن الرقمي، الخصوصية، وحقوق الملكية الفكرية.
- عدم حصر الكفايات الرقمية في المقررات الدراسية التقنية فقط، مثل التعليم الإلكتروني أو تصميم الوسائل بالحاسوب؛ بل ينبغي دمجها في مختلف مقررات البرنامج، بما في ذلك مقررات استراتيجيات التدريس، التربية العملية، القياس والتقويم، مناهج البحث، إدارة البيئة الصفية، ومشكلات الطفولة.
- تعزيز الكفايات الأخلاقية والأمنية الرقمية داخل توصيف المقررات، نظرا لأنها ظهرت من أضعف المجالات تضمينا، وذلك من خلال إدراج موضوعات مثل حماية بيانات الطلبة، خصوصية الأطفال، الاستخدام الآمن للإنترنت، حقوق الملكية الفكرية، الأمانة العلمية، وأخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- تطوير الكفايات البحثية والمعلوماتية الرقمية لدى الطالب/المعلم من خلال تضمين مهارات البحث في المصادر الرقمية، استخدام قواعد البيانات الإلكترونية، تقويم موثوقية المعلومات الرقمية، التوثيق الإلكتروني، واستخدام الأدوات الرقمية في إعداد البحوث والتقارير والمشروعات.
- تطوير استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية في توصيف المقررات بحيث تتضمن أنشطة رقمية أو مدمجة، مثل التعلم القائم على المشروع الرقمي، الصف المقلوب، التعلم التعاوني عبر المنصات، تصميم القصص الرقمية، إنتاج الإنفوجرافيك، إعداد فيديو تعليمي، وتنفيذ نقاش إلكتروني.
- تطوير أساليب التقويم في مقررات البرنامج بحيث تقيس الكفايات الرقمية بصورة مباشرة، وذلك من خلال استخدام الاختبارات الإلكترونية، ملفات الإنجاز الرقمية، المشاريع الرقمية، تقييم المنتجات التعليمية الرقمية، العروض التفاعلية، وبطاقات تقدير تتضمن معايير للأمن الرقمي وحقوق الملكية الفكرية.
- إعادة بناء مكونات التدريب الميداني والتربية العملية بحيث تتضمن ممارسات رقمية واضحة، مثل إعداد درس رقمي، استخدام منصة تعليمية، تصميم نشاط إلكتروني، توظيف أداة تقويم إلكترونية، إنتاج مورد رقمي للأطفال، وبناء ملف إنجاز رقمي يوثق خبرات الطالب/المعلم.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس ومشرفي التربية العملية على كيفية تضمين كفايات المعلم الرقمي في توصيفات المقررات، وصياغة مخرجات تعلم رقمية، وتصميم أنشطة وتقويمات رقمية مناسبة لطبيعة المرحلة الأساسية الأولى.
- تشكيل لجنة أكاديمية متخصصة تضم أعضاء من عمادة التربية، وخبراء في تكنولوجيا التعليم، ومشرفي التربية العملية، وممثلين عن وحدة الجودة، لمراجعة توصيفات مقررات البرنامج وتطويرها وفق كفايات المعلم الرقمي.

- اعتماد بطاقة تحليل كفايات المعلم الرقمي أداة دورية لمراجعة توصيفات المقررات، بحيث يتم استخدامها في تقويم مدى تضمين الكفايات الرقمية في الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، والتدريب الميداني.
- توفير بيئة تقنية داعمة داخل الكلية، مثل مختبرات حاسوب مناسبة، إنترنت مستقر، منصات تعليمية، أدوات إنتاج موارد رقمية، وبرامج بسيطة تساعد الطلبة على تصميم أنشطة ووسائل رقمية مناسبة للأطفال.
- ربط مشروع التخرج التطبيقي بكفايات المعلم الرقمي، من خلال تشجيع الطلبة على إنتاج مشاريع رقمية تربوية، مثل حقيبة تعليمية رقمية، مورد تفاعلي، قصة رقمية، منصة مصغرة، اختبار إلكتروني، أو برنامج علاجي رقمي لمشكلة تعليمية.
- الاهتمام بتضمين الذكاء الاصطناعي التربوي بصورة مسؤولة في بعض المقررات، وخاصة اتجاهات تربوية معاصرة، تصميم التدريس، القياس والتقويم، ومشروع التخرج، مع التأكيد على الاستخدام الأخلاقي والآمن لهذه الأدوات.
- إجراء مراجعة دورية للخطة الدراسية وتوصيفات المقررات في ضوء التحول التربوي المعاصر؛ حتى تبقى مواكبة للتطورات الرقمية والتقنية المتسارعة في التعليم.
- ضرورة إشراك الطلبة/ المعلمين في عملية التطوير من خلال استطلاع آرائهم حول مدى حاجتهم إلى الكفايات الرقمية، والصعوبات التي تواجههم في استخدام التكنولوجيا، والأدوات التي يحتاجونها أثناء التدريب العملي والتربية العملية.

- **مقترحات لدراسات مستقبلية**:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وما كشفت عنه من انخفاض مستوى تضمين كفايات المعلم الرقمي في توصيفات مقررات برنامج التربية الأساسية الأولى، يقترح القائمون على البحث الحالي إجراء الدراسات الآتية:

- دراسة ميدانية لقياس مدى امتلاك طلبة برنامج التربية الأساسية الأولى لكفايات المعلم الرقمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمشرفين التربويين.
- دراسة تقويمية لواقع تطبيق كفايات المعلم الرقمي في مقررات التربية العملية، ومدى توظيف الطلبة/ المعلمين للتكنولوجيا أثناء التدريب الميداني.
- بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات المعلم الرقمي لدى طلبة برنامج التربية الأساسية الأولى، وقياس أثره في تحسين أدائهم التدريسي.
- واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في إعداد المعلم، ومدى وعي طلبة كليات التربية بضوابطه الأخلاقية والتربوية.
- الصعوبات التي تواجه طلبة برامج إعداد المعلمين في اكتساب كفايات المعلم الرقمي، خاصة في البيئات التعليمية محدودة الإمكانات التقنية.

• مراجع الدراسة:

• أولاً: المراجع العربية:

- أبو فرحة، إيناس. (٢٠٢٤). العوامل المحددة لاستدامة التعليم في ظل التحول الرقمي في مدارس مديرية جنين: دراسة استكشافية للتحديات التربوية والتقنية في فترة الحرب. مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية.
- أبو مطلق، هناء خليل؛ وإبراهيم، عمر أحمد. (٢٠٢٣). أثر برنامج تعليمي قائم على التعلم الذاتي لتنمية المهارات الرقمية لدى طلبة جامعة الأقصى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(٤٠)، ٦٥–٨٤.
- أحمد، نافع أيوب محمد. (٢٠٢٤). الكفاءة الرقمية لدى معلمي ما قبل الخدمة من وجهة نظرهم: دراسة مسح مقطعي في إطار نموذج DigComp مجلة كلية الأمة الجامعية للعلوم التربوية والنفسية، ١(١)، ٣٠–٥٤.
- جامعة الملك خالد. (٢٠٢٤) *نموذج توصيف المقرر الدراسي* . كلية العلوم الإنسانية
- حداد، نائلة. (٢٠٢٥). الكفايات الرقمية لدى المعلمين وعلاقتها بدافعية طلبة المرحلة الأساسية في المنطقة الشمالية نحو التعليم من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة فلسطين الأهلية للبحوث والدراسات، ٢٦٧–٢٨٦.
- الرويلي، فزه بنت زيدي، والعنزي، عبدالله بن الأسمر. (٢٠٢٤). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١٣* (٣)، ٣٩٨-٤١٥.
- سعيد، عبد الله موسى. (٢٠٢٦). التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في التعليم المدرسي: رؤية نظرية وتطبيقات ميدانية. سلسلة الدراسات التربوية وعلم النفس، ٦(١٢)، ١–١٧.
- سعيد، محمود؛ وطاهر، رندة. (٢٠٢٦). فاعلية التحول الرقمي في تحسين الأداء المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي. Journal Business ARADO, 2(1), 91–110.
- السلمي، أبرار عايض عوض عواض؛ والقحطاني، ريم ثابت محمد. (٢٠٢٦). تقييم فاعلية برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة وعلاقته بتطوير الأداء الوظيفي للكوادر التعليمية في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للنشر العلمي، ٨٧، ٢٤٦–٢٧١.
- شحاته، ص. أ. (٢٠٢٤). سياسات إعداد المعلم في ضوء مستجدات التحول الرقمي بين الواقع والمأمول – دراسة حالة كلية التربية جامعة عين شمس. الإدارة التربوية، ٤٢(٤٢)، ١٣ ١١٥. رابط
- شعيب، صبحي ربيع؛ وعدوان، نائل حسن. (٢٠٢٥). تحديات التعليم الإلكتروني خلال العدوان الإسرائيلي على غزة (٢٠٢٣–٢٠٢٤) والحلول المقترحة: دراسة ميدانية. مجلة بوابة الباحثين للدراسات والأبحاث، ١(٤)، ٢١١–٢٤٢.
- شعيبات، انتصار؛ وحجة، حكم. (٢٠٢٥). إطار مقترح لتطوير المهارات الرقمية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء التحول الرقمي. مجلة جامعة فلسطين الأهلية للبحوث والدراسات، ١٨٧–٢١٤.
- العامري، فوزية الحسن؛ ونجم الدين، حنان عبد الجليل عبد الغفور. (٢٠٢٢). درجة امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٢٣)، ٦١–٨٨.
- العبدالله، خديجة. (٢٠٢٢). *كفايات المعلم الرقمي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين*. مجلة التربية المعاصرة، ١٠(٤)، ٧٧–١٠١.
- عثمان، أسماء أحمد عزت. (٢٠٢٥). التحول الرقمي في التعليم قبل الجامعي على ضوء مفهوم الجمهورية الجديدة: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٤١(٤)، ١٤٤–١٨٥.
- العصامي، م. (٢٠٢٣). *كفايات المعلم الرقمي ومتطلبات التحول التربوي في الجامعات الفلسطينية*. مجلة العلوم التربوية، ١٥(٢)، ٤٥–٦٨.

- عمار، محمد؛ الحكماني، سهام؛ وإبراهيم، حسام الدين. (٢٠٢٤). كفايات الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين في بعض النماذج المعاصرة، وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٥١)، ١٢١–١٥٤. هدفت دراسة الرويلي والعنزي (٢٠٢٤
- العوضي، محمد. (٢٠٢٤). التحول التربوي في ضوء التعليم الرقمي: نحو نموذج جديد لإعداد المعلم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨(١)، ٢٥–٥٢
- الغامدي، عزة عبد الله. (٢٠٢٥). تمكين المتعلم العربي في عصر التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي. المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني.
- كليبي، رشا عبد الله محمد. (٢٠٢١). استخدام طريقة دلفاي في بناء قائمة مقترحة بالكفايات الرقمية اللازمة لمعلمي العلوم في ضوء التحول نحو التعليم الرقمي. مجلة رسالة الخليج العربي، ٤٢(١٦١)، ٣٧–١
- الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية. (٢٠٢٥/٢٠٢٦). خطة برنامج التربية الأساسية الأولى. عمادة التربية، غزة.
- لمحي، خالد مطلق. (٢٠٢١). قياس مستويات الكفايات الرقمية لمعلمي التعليم العام في مجال التحول الرقمي. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، ٨٧(٣).
- محمد، محمود فاروق محمود؛ محمد أمين؛ وإبراهيم، عمرو الضبع. (٢٠٢٣). أثر استخدام التحول الرقمي على جودة التعليم: دراسة تطبيقية على مؤسسات التعليم العالي. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، ١٤(٤)، ٣٣٩–٣٦٧.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (٢٠٢٣، ٢٦ يناير). *مبادرة المعلم الرقمي*. https://moe.gov.jo/ar/node/86735

- **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Aleksieva, L. (2025). Preparing pre-service teachers for the digital transformation of education: Exploring university teacher educators' views and practical strategies. Education Sciences, 15(4), 404.
- Aydin, M. K., Yildirim, T., & Kus, M. K. (2024). Teachers' digital competences: A scale construction and validation study. Frontiers in Psychology, 15, 1356573.
- Darmenova,A.,Zhumabekova,F.,Yrymbayeva,N.,Aubakirova,A, & Zhussupova, R. (2026). Digital competence of pre-service teachers in the 21st century: Levels, challenges, and developmental pathways. Frontiers in Education, 11, 1744387.
- Sheikh, T., & Nath, K. (2026). Promoting teacher training with digital technologies on pre-service teachers' digital competence development in India: An experimental study. Discover Education, 5, 161.
- Stenbom, S., & Geijer, L. (2025). Primary school teachers' perception of digital transformation and their teaching role. Scandinavian Journal of Educational Research, 69(5), 1131–1144.
- UNESCO.(2019).Teacher Policy Development Guide. UNESCO.
- UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? UNESCO.
- UNESCO. (2024). AI Competency Framework for Teachers. UNESCO.

- UNESCO. (2024/2026). AI competency framework for teachers. UNESCO.
- UNESCO. (2025). UNESCO presents the assessment of damage and reconstruction needs for higher education institutions in Gaza. UNESCO.
- UNICEF. (2025). Annual report 2025: State of Palestine. UNICEF.
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. doi:10.2760/159770.

*****