برنامج مقترح قائم على نموذج تيباك لتنمية مهارات تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية وأثره على اتجاهاتهم نحو العملية التدريسية .

إعداد

د / صفوت توفيق هنداوي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

قسم المناهج وطرق التدريس ـ كلية التربية ـ جامعة دمنهور

safwathendawy@edu.dmu.edu.eg

2022م

برنامج مقترح قائم على نموذج تيباك لتنمية مهارات تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية وأثره على اتجاهاتهم نحو العملية التدريسية .

د. صفوت توفيق هنداوي

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

تهدف هذه الدراسة إلى بناء برنامج مقترح قائم على نموذج تيباك لتنمية مهارات تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية ومعرفة أثره على اتجاهاتهم نحو العملية التدريسية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة أعد الباحث قائمة بمهارات تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية ، كما أعد بطاقة ملاحظة لقياس مهارات تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية وأعد كذلك مقياس لقياس الاتجاه نحو العملية التعليمية لديهم، وقد تضمنت العينة (60) طالبا وطالبة من الطلاب المعلمين بالدبلوم العام تخصص اللغة العربية، وقد أثبتت النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي في مهارات تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية ، وكذلك في الاتجاه الإيجابي نحو العملية التعليمية وقد أوصت الدراسة بتطبيق نموذج تيباك في تدريس اللغة العربية لتطوير مهارات تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية.

الكلمات المفتاحية : نموذج تيباك ، مهارات تدريس اللغة العربية ، التعلم الرقمي.

A Proposed Program based on the TPACK model in the developing Arabic Language Teaching Skills In Light of the Requirements of Digital Learning among General Diploma Students in faculty of education and its impact on their attitudes towards the teaching process.

Dr. Safwat Tawfik Hendawy Harhash

Assistant Professor of Curriculum and teaching methods

Abstract :

This study aims to identify the The Effectiveness of A A Proposed Program based on the TPACK model in the developing Arabic Language Teaching Skills In Light of the Requirements of Digital Learning among General Diploma Students in faculty of education and its impact on their attitudes towards the teaching process.. To achieve the goal of the study, the researcher prepared a list of Arabic Language Teaching Skills and a test for attitudes towards the teaching process. The sample for the study consisted of (60) Student Teachers. The research tools were applied earlier and later to the research group, and the results showed that there was a statistically significant difference between the average scores of students and the research group in the tribal and post- This shows the effectiveness of the program based on the TPACK model .The researcher recommended applying the TPACK model to develop Arabic Language Teaching Skills In Light of the Requirements of Digital Learning among General Diploma Students in faculty of education.

Key words :

the TPACK model - Arabic Language Teaching Skills - Digital Learning

مقدمـــة

يمتاز العصر الحالي يمتاز بكونه عصر الانفجار المعلوماتي والتكنولوجي، مما يؤثر على إحداث تغيرات جوهرية في عديد من المجالات في المجتمع وأهمها التعليم؛ مما يتطلب جهودا مضـاعفة لمواكبة تلك التغيرات ومراجعة كل المؤسـسـات التعليمية لسياسـتها وأهدافها المتعلقة بالكوادر البشرية؛ لتحسين أدائهم بما يتناسب مع هذا التطور التكنولوجي الهائل .وتعد التكنولوجيا الرقمية إحدى أهم أشكال التطور الحديث التي تأثر بها كل من الطالب والمعلم والمنهج .

وقد أتى القرن الحادي والعشـرون ومعه عديد من التحديات المعاصـرة التي تواجه جميع مجتمعات العالم بلا اسـتثناء، ومن بينها تحديات اجتماعية وثقافية متعلقة بالهوية والحفاظ عليها، وتحديات اقتصـادية ممثلة في الاقتصـاد المعرفي والاقتصـاد الكوني، وتحديات تقنية ومعلوماتية متعلقة بالانفجار المعرفي والتقني الهائل فى العصـرالحالى؛ لذا يجب علي الأمم أن تسـتجيب للتغيرات التي تتعرض لها، وبصـفة خاصـة التغيرات المصـاحبة للثورة المتسـارعة للتقنية التي تعد واحدة من أكبر التغييرات التي شـهدها العالم، فهي ثورة تختلف عن غيرها من الثورات السابقة، لها طبيعتها وجوانبها الخاصة، لأنها ترتبط بالمعلومات التي تمثل العصب الأساسي في جميع أوجه الحياة؛ لذا أصـبحت الثورة التقنية تمثل العصـب الرئيسـي لكل التغيرات الممكنة في مختلف نواحي الحياة الحضارية .(علي ، ٢٠١٥)*

وفي هذا العصـر الذي يوصـف بالرقمية والمعلوماتية، ويتعاظم فيه دور المكون التكنولوجي في التعليم، زادت الحاجة إلى إيجاد صيغ جديدة، قادرة على تلبية كثير من المتطلبات التكنولوجية في بيئة التعليم، حيث تحول المعلم من مصـدر للمعرفة، إلى مرشـد وموجه، وأصـبح يتنقل ما بين ممـارس للقيـادة والبحـث، ومجيـد لفن الاتصـــال، والتعـامـل مع الأدوات التكنولوجيـة الحـديثـة وتطوراتها؛ لذلك فقد أُلقيت مسـؤوليات جديدة على المعلم، ليس في مجال تخصـصـــه وأسـلـوب تدريسه فحسب، بل في مدى فهمه وتنمية وعيه واستيعابه لمتطلبات توظيف هذه التكنولوجيا، كما تعاظم دور المتعلم، وزاد اعتماده على التكنولوجيا، واستخدامها في التعلم بشكل أساسي (Gail, 2003).

ويتوقع من النظـام التربوي أن يمـارس دورًا فاعلاً متعدد الأبعاد ومتنوع المجالات في إعداد الطلاب وتهيئتهم للعيش في القرن الحادي والعشـرين، وتمكينهم من المهارات الضـرررية للتعايش فيه ومواكبة مسـتجداته وتقنياته وتحدياته، وذلك يتطلب إعادة النظر في طبيعة طلاب الجيل الجديد، ودور المعلمين (Anil, 2019)حيث يواجه المعلمون تغييرات غير مسـبوقة، إذ أصـبحت الفصـول الدراسـية أكثر اكتظاظا، والطلاب أكثر تنوعا في احتياجاتهم، إلى جانب المطالب المتزايدة من الدولة والمجتمع وأرباب العمل الذين يريدون خريجين على مسـتوى عال

* يتبع الباحث نظام التوثيق التالي في متن البحث في الأدبيات (اسم عائلة المؤلف ، السنة ، الصفحة) حيث يتم التوثيق بطريقة APA

من التأهيل بمهارت القرن الحادي والعشـرين، كل ذلك بالإضـافة إلى التكنولوجيا المتغيرة على الدوام(Sharma, 2017)

ونظرا لتلك التغيرات التي يشـهدها المجتمع العالمي مع دخول عصـر المعلومات وثورة الاتصـالات فإن الحاجة ماسـة في هذا الوقت بالذات إلى تطوير برامج المؤسـسـات التعليمية لكي تواكب تلك التغيرات؛ لذا فقد تعالت الصـــيحات التي تطالب بإعادة النظر في محتوى العملية التربوية وأهدافها ووسـائلها بما يتيح للمتعلم في كل مسـتويات التعليم الاسـتفادة القصـوى من الوسـائل والأدوات التكنولوجية المعاصـرة في تحصـيله الدراسـي واكتسـابه للمعارف والمهارات التي تتفق وطبيعة العصـر الذي يعيشـه (الهابس والكندري، 2000) ولتنمية هذه المهارات فإن الأمر يتطلب معلمين يتسمون بالفاعلية والكفاءة اللازمة لذلك؛ ولذا وجد أن مهارات المعلمين في توظيف التقنيات التعليمية في التدريس تكتسـب أهمية أكبر من ذي قبل؛ وهو الأمر الذي يجعل من الأداء المهني للمعلم ومهاراته في توظيف وتكامل التقنيات التعليمية في التدريس أحد أبرز خصائص المعلم والتدريس الفعال في القرن الحادي والعشرين (Saldana,2015)

إن دمج التكنولوجيا في التعليم يعمل على نقل بيئة التعلم التقليدية التي يسـيطر عليها المعلم إلى بيئـة التعلم المرتكزة على المتعلم التى تتيح الفرصـــة للمعلم لكى يكون مبدعا فى تقديم الدروس، حيث تتاح له الفرصـة فى تصـميم مواد التعلم للتمييز أو التفريق فى التدريس بشـكل أكثر كفاءة من خلال توفير مجموعة واسعة من طرق التعلم التي تصـل إلى جميع أسـاليب التعلم المفضـــلة لدى الطلاب مما يزيد من فهمهم للمعلومات، بل والاحتفاظ بها وانتقال أثر التعلم.(حسانين ، 2020)

وأشـار (Hassel & Hassel,2012) إلى أن المستقبل الرقمي ألقى بآثاره وتغييراته على التعليم، وأكد على حاجة التعليم الرقمي إلى معلمين مميزين، وأشـار بأن هناك حاجة متبادلة بين مهنة التدريس والتعليم الرقمي، حيث يعمل التعليم الرقمي على زيادة فعالية المعلم من خلال استخدام التقنيات الجديدة للوصـول إلى المزيد من الموارد والطلاب،ولتحقيق ذلك لابد من العمل على التطوير المهني للمعلمين في هذا المجال، وهذا ما أكده (Amin, 2016) حيث دعا إلى إعادة صياغة أدوار المعلمين في العصر الرقمي، وأشار إلى أن دور المعلمين تغير ولازال يتغير حتى وقتنا الحاضـر، ففي المجتمع الرقمي والمعرفي الجديد بالقرن الحادي والعشـرين، يواجه التعليم مطـالب متزايدة بـإيجـاد طرائق مبتكرة للتعليم، تعمل على تحويل أدوار المعلمين من مرسـلين للمعرفة، إلى موجهين للطلاب لكيفية الوصـول إليها وتوظيفها في سـياقات مختلفة حاضـرا ومستقبلا، ويتطلب هذا التحول أن يتمكن المعلمون من مواجهة مهامهم الجديدة بطريقة أكثر مرونة .

ومن هذا المنطلق أصـبح من متطلبات التعليم في القرن الحادي والعشـرين إعادة صـياغة المهارات اللازمة للمعلمين في ضـوء التكنولوجيا الرقمية المهيمنة على هذا القرن، وذلك من خلال التدريب الذي يعد أبرز روافد التطوير المستمر للمعلمين، حيث يشير(Yue, 2019)إلى

أهمية التطوير المهني للمعلمين ودوره في تلبية احتياجات الطلاب وتنمية مهاراتهم اللازمة للقرن الحادي والعشرين، كما يؤكد (Alvermann & Sanders, 2019) على دور التنمية المهنية من خلال البرامج التدريبية في تطوير الأداء التدريسي للمعلمين بصورة موائمة للقرن الحالي.

ورغم كل ما سبق؛ فإن المعلِّمينَ لا يزالونَ يُواجهونَ صعوبةً كبيرةً عند دمجِ التقنيةِ في التعليم، ويقتصرُ استخدامُهم للتقنيةِ في المواقف التعليمية على مجموعةٍ من الممارسات المتكررةِ والشائعةِ التي تتجاهلُ التمكينَ الهائلَ الذي يُمكن أنْ تُحدثهُ التقنيةُ في التعليم (Voogt & McKenney 2017) كما أنَّ سرعةَ دمجِ طلابِ الجيلِ الرقميِّ للتقنيةِ في حياتهم؛ لا تقُارَنُ مع البطءِ الشديدِ عندَ استخدامهم لها في الممارسات التعليمية .(Eunjung Oh & Reeves,. 2014) كما أنه مع انتشارِ مبادراتِ إكسابِ الطلابِ والمتعلمين في مختلفِ مراحل التعليمِ مهارات العملِ للقرنِ الواحدِ والعشرين، وهي مهاراتٌ تتطلَّبُ معرفة دمج التقنيةِ الحديثةِ في التعليم فإنَّ سعيَ معلميهم لدمجِ التقنيةِ مع طرائق التدريسِ والمحتوى التعليمي خلال ممارساتهم التعليمية لا تزالُ محدودة (Tondeur et al , 2017)

كما يكشفُ ضعفُ مستوى مهارات المعلمين في دمجِ التقنيةِ في التعليم إلى ضعفِ مستوى إعدادهم في كليات التربية، فقد أكدت عديدٌ من الدراسات المسحيةِ الشاملة للمنظَّمات المهنية مثل: دراسات الجمعية الدولية لتقنيات التربية أنَّ إعداد المعلمِ في كلياتِ التربيةِ من خلالِ مقررٍ مستقلٍّ في تقنياتِ التعليم(Foundation لا يؤهله لدمج التقنية في التعليم مستقبلً، كما أنَّه لا يرقى بمستوى المهارات التقنية لديه(Koehler et al., 2007).

ونتيجة لما سبق استهدفت عديد من النماذج أو الأطر تقديم حلول في هذا المجال؛ ومنها نموذج تيباك " (TPACK Framework) بوصفه إطارُ المعرفة في التقنيةِ والتدريسِ والمحتوى حيث يشير (Randall S . et al, 2014) إلى أن سياساتِ إعداد المعلم ترتكزُ على أربعةِ مبادئ توجيهية، أحدها" :التأكيد على تعميق خبرات المعلمين قبل الخدمة في تقنيات التعليم على مستوى البرامج بتطبيق إطار" تيباك"بدلاً من مقررات إعداد تربوي منفصلة عن بعضها .

ويعد نموذج تيباك أحد الاتجاهات التي تدعم هذا التوجه إلى التكامل بين معرفة المعلمين بالتقنية والمعرفة بمحتوى المادة الدراسية جنباً إلى جنب مع المعرفة بطرائق التدريس الأنسب لمحتوى مادة التخصص كمتطلبات أساسية للتدريس الفعال؛ حيث يتألف النموذج من سبعة مجالات رئيسة هي: المعرفة التقنية والمعرفة التربوية والمعرفة بمحتوى مادة التخصص والمعرفة التقنية المتعمقة بمحتوى مادة التخصص والمعرفة التقنية التربوية والمعرفة بطرائق تدريس محتوى التخصص والمعرفة التقنية والتربوية المتعمقة بتدريس مادة التخصص . Rosenberg,M & Koehler,J .2015) (Durdu, L. & Dag, F. 2017) ويرتبط هذا النموذج بقدرة المعلم على فهم العلاقة القائمة بين موضوعات المحتوى العلمي لمادة التخصص والبيداغوجيا والمعرفة

التكنولوجية ؛ لتكوين هيكل منظم يوضح العلاقة بين هذه المكونات الثلاثة ويعالجها بما يصقل خبرة المعلم ويطور أداءه (ناجي، 6 201)

ونموذج تيباك TPACK يمثل إطاراً تنظيمياً لبرامج التنمية المهنية للمعلمين، حيث يرى(2006),Mishra, P & Koehler . أنَّ إعداد المعلمين قبلَ الخدمةِ لامتلاكِ كفايات دمجِ التقنيةِ في التعليم بفعالية يفرضُ على برامجِ إعداد المعلم عدمَ الفصــلِ في الإعداد المعرفي بين كلٍّ من :التخصص العملي، والتربوي، والتقني؛ بل يجبُ إعدادهم في كيفيةِ ربطِ هذه المفاهيم مع بعضها بعضا.

واســتناداً إلى هذا النموذج فإن طرائق التدريب التقليدية لإعداد المعلمين على اســتخدام التقنية لا تعد فعالة (Mishra & Koehler, 2006) ففي اغلب الجلسات التدريبية التي تنتمي إلى هذا المدخل التقليدي يركز التدريب على التقنية بحد ذاتها ولا يركز على تفاعلها مع طرق التدريس أو محتوى مادة التخصــص .فالمعلمون بحاجة إلى أن يتعاملوا مع التقنية وأن يأخذوا بعين الاعتبار كيف يمكنهم استخدام هذه التقنية في سياق مادة تخصصــهم وفي سياق معتقداتهم التدريسية السائدة Harris & Hofer, 2011 ( ) من ثم فإنه عندما يتم إعداد المعلمين للتقنية في حجرات الدراســة فإنه لا يمكن اتباع مدخل" حجم واحد يلائم الجميع "فالســياق الذي فيه يقوم المعلمون بالتدريس يجب أن يتم أخذه بعين الاعتبار Harris & Hofer, 2009)

وانطلاقا مما سبق يحاول الباحث معرفة أثر برنامج مقترح قائم على نموذج تيباك على تنمية مهارات تدريس اللغة العربية في ضــــوء متطلبات التعلم الرقمي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية ومعرفة أيضا أثره على اتجاهاتهم نحو العملية التدريسية .

مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث الحالي في ضعف طلاب الدبلوم العام تخصص اللغة العربية في المهارات التدريسية التي تتماشى مع الاتجاه نحو التحول الرقمي في التدريس؛ فعلى الرغم من الأهمية التى تمثلها عملية توظيف التكنولوجيا في العملية التدريسية تخطيطا وتنفيذا وتقويما فقد تبين للباحث من خلال إشرافه على طلاب الدبلوم العام تخصص اللغة العربية في المدارس أنهم لا يستطيعون توظيف التكنولوجيا عند تدريسهم على الرغم من امتلاكهم بعض المهارات التكنولوجية فإنهم لم يدربوا على توظيف تلك المهارات في عملية تدريسهم، كما أجرى الباحث دراسة استطلاعية على (80) طالبا وطالبة من طلاب الدبلوم العام تخصص اللغة العربية لمعرفة مدى قدرتهم على توظيف التكنولوجيا في عملية تدريسهم تخطيطا وتنفيذا وتقويما وتبين أن 20% فقط من هؤلاء الطلاب يحاولون بشكل اجتهادي توظيف التكنولوجيا في تدريسهم دون التدريب المسبق على ذلك وإنما يعتمدون على بعض المهارات التكنولوجية التي اكتسبوها من خلال التعامل الشخصي مع التكنولوجيا .

وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة الاستطلاعية متوافقة مع ما ذهب إليه عديد من الدراسات إلى افتقار المعلمين قبل الخدمة أو أثنائها لمهارات توظيف التكنولوجيا في عملية التدريس تخطيطا وتنفيذا وتقويما كما في دراسة دراسة الجمل (2005) ودراسة العباسي (2011) ودراسة قشطة (2012) ودراسة خليل (2017) ودراسة اسماعيل (2018) ودراسة (علي، 2019) ، ودراسة الشمراني (2019) .

تأسيسا على كل ما تقدم؛ يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة في " ضعف امتلاك طلاب الدبلوم العام تخصص اللغة العربية للمهارات التدريسية التي تتماشى مع الاتجاه نحو التعلم الرقمي، ويمكن لهذا البحث أن يسهم في معالجة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما البرنامج مقترح القائم على نموذج تيباك لتنمية مهارات تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التحول الرقمي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية ؟

وللإجابة عن السؤال السابق يتطلب الإجابة عن الأسئلة التالية :

1- ما مهارات تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لدى طلاب الدبلوم العام؟
2- ما أسس بناء برنامج مقترح قائم على نموذج تيباك لتنمية مهارات تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية ؟
3- ما الإطار العام للبرنامج المقترح القائم على نموذج تيباك لتنمية مهارات تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية ؟
4- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نموذج تيباك لتنمية مهارات تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية ؟
5- ما أثر البرنامج المقترح القائم على نموذج تيباك لتنمية مهارات تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية في اتجاهاتهم نحو العملية التدريسية؟

حدود البحث: يقتصر هذا البحث على :

- بعض مهارات تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التعلم الرقمي المناسبة لطلاب الدبلوم العام تخصص اللغة العربية.
- طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة دمنهور .

تحديد مصطلحات البحث:

1- **نموذج تيباك** : يقصد بها في هذا البحث " مجموعة المعارف التي تنشأ من تفاعل المعرفة بالمحتوى والتربية والتكنولوجيا أثناء التدريس لإيجاد إطارمعرفي جديد مناسب للسياق والمواقف التدريسية المختلفة من خلال سبعة مستويات أساسية وهي : المعرفة التقنية والمعرفة التربوية والمعرفة بمحتوى مادة التخصص والمعرفة التقنية المتعمقة بمحتوى مادة التخصص والمعرفة التقنية التربوية والمعرفة بطرق تدريس محتوى التخصص والمعرفة التقنية والتربوية المتعمقة بتدريس مادة التخصص"

2- **التعلم الرقمي : يقصد به في هذا البحث "** التعليم الذي يستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت، ويعتمد على تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة بما يحقق التعلم بأقصر وقت وأقلّ جهد وأكبر فائدة""

3- **مهارات تدريس اللغة العربية في ضـــوء متطلبات التعلم الرقمي :** يقصـــد في هذا البحث " المهارات التي يحتاجها معلمو اللغة العربية للتدريس في العصـر الرقمي القائم على التكنولوجيا الرقمية وأنظمة التعلم الإلكتروني سواء أكان التدريس رقميًّا بالكامل أم مدمجًا وتشـــمل : مهارات التخطيط ومهارات التنفيذ ومهارات التقويم، وتقاس من خلال السلوك الملاحظ أثناء رقمنة التدريس بواسطة تطبيق قوائم التقدير المتدرجة "

4- **الاتجاه نحو العملية التعليمية :** ويقصد بها في هذا البحث " بأنه مجموعة استجابات الطلاب معلمي اللغة العربية من حيث تأييد أو معارضة مفردات المقياس في الأبعاد المحددة نحو مهنة تدريس اللغة العربية، والتي يعبر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب معلم اللغة العربية في المقياس المعد في هذه الدراسة.

فروض البحث:

يسعى هذا البحث إلى اختبار صحة الفروض الصفرية التالية:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=0.05) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات التخطيط في ضوء متطلبات التعلم الرقمي.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=0.05) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات التنفيذ في ضوء متطلبات التعلم الرقمي.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=0.05) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات التقويم في ضوء متطلبات التعلم الرقمي.

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=0.05) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات تعليم اللغة العربية ككل.

5- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=0.05) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو العملية التعليمية.

أهمية البحث:

تبرز أهمية هذا البحث إلى ما تقدمه وتسهم به لكل من :

أ- **مخططي مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية**: قد يفيد البحث الحالي مخططي مناهج وبرامج تعليم اللغة في تصميم مقررات وبرامج تعليمية في ضوء متطلبات التعلم الرقمي

ب- **منفذي برامج تعليم اللغة من معلمين وموجهين**: قد يفيد المعلمون والموجهون من البرنامج في تقييم مهارات التدريس لدى المعلمين في ضوء متطلبات التعلم الرقمي.

ت- **الطلاب المستفيدين**: قد ينمي البرنامج المقترح بعض مهارات التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي، كما قد تنمي اتجاهاتهم الإيجابية نحو العملية التعليمية ككل.

ث- **ميدان البحث في اللغة العربية** : تسهم هذه الدراسة في فتح المجال في دارسات مشابهة لتصميم مناهج وبرامج قائمة على نماذج أخرى لتنمية مهارات التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي.

خطوات ابحث وإجراءاته :

يتبع الباحث في بحثه الخطوات التالية:

الخطوة الأولى : تحديد مهارات تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التعلم الرقمي ونموذج تيباك؛ ويتم ذلك من خلال ما يلي :

- دراسة تحليلية للأدبيات والدراسات السابقة في مجال تدريس اللغة العربية والتعلم الرقمي ونموذج تيباك.
- آراء المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية والتحول الرقمي.

الخطوة الثانية : تحديد أسس بناء البرنامج المقترح في ضوء نموذج تيباك ومبادئ التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي؛ ويتم ذلك من خلال ما تم التوصل إليه في الخطوة الأولى.

الخطوة الثالثة : بناء البرنامج في ضوء نموذج تيباك؛ استنادا إلى ما تم التوصل إليه في الخطوتين السابقتين؛ وذلك من خلال :

- تحديد أهداف البرنامج المقترح القائم على نموذج تيباك.
- تحديد محتوى البرنامج المقترح القائم على نموذج تيباك.
- تحديد طرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة للبرنامج المقترح القائم على نموذج تيباك.
- تحديد أساليب التقويم المناسبة للبرنامج المقترح القائم على نموذج تيباك.

الخطوة الرابعة : تطبيق البرنامج المقترح القائم على نموذج تيباك ؛ ويتطلب ذلك :

- اختيار العينة .
- بناء بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التعلم الرقمي ومقياس الاتجاه نحو التدريس.
- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة على عينة الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بالدبلوم العام بكلية التربية.

- تنفيذ البرنامج على الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بالدبلوم العام بكلية التربية : يتم تحديد المكان والزمان ومدة البرنامج .
- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة على عينة الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية.
- التحليل الإحصائي للبيانات واستخلاص نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها .

الخلفية النظرية

نموذج تيباك وعلاقته بمهارات تدريس اللغة العربية في ضوء التعلم الرقمي

يهدف الإطار النظري لهذه الدراسة إلى استخلاص أسس البرنامج القائم على نموذج تيباك، وكذلك استخلاص مهارات التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي؛ ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري المحاور التالية: **المحور الأول**: التعلم الرقمي، **والمحور الثاني**: مهارات تدريس اللغة العربية في ضوء التعلم الرقمي، **والمحور الثالث**: الاتجاه نحو التدريس، **والمحور الرابع**: نموذج تيباك. وفيما يلي تفصيل ذلك :

المحور الأول : التعلم الرقمي :

مفهوم التعلم الرقمي:

تعددت تعريفات التعلم الرقمي ومن هذه التعريفات تعريف أحمد (2019) له بأنه " التعليم الذي يحدث في بيئة رقمية تعتمد على استخدام التكنولوجيا الرقمية بمختلف أنواعها في إحداث التعلم المطلوب وتقديم المحتوى التعليمي وما يتضمنه من أنشطة ومهارات واختبارات وغيرها بشكل إلكتروني، وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، مع وجودالاتصال المتزامن وغير المتزامن بين عناصر العملية التعليمية."

ويراه المحيسن (2002) بأنه " ذلك التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين والمؤسسة التعليمية برمتها"

ويعرفه صالح وعبدالله (2002) بأنه " التعليم الذي يستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت وتمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان"

ويشير إليه زيتون (2004) على أنه " تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلا عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضًا من خلال تلك الوسائط "

ويراه كل من حامد وفائق (2019) بأنه "تقديم محتوى إلكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الحاسوب وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له امكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم وأقرانه؛ فهو يهدف إلى إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على الحاسب الآلي والإنترنت، وتمكن الطالب من الوصول إلى مصادر المعلومات بكل يسر وسهولة.

ويُعرّفه عبد الخالق (2008، 218) أيضا بأنّه" التّعليم الّذي يحقّق فوريّة الاتّصال بين الطلاب والمدرّسين إلكترونيّا، من خلال شبكة أو شبكات إلكترونيّة، حيث تصبح المدرسة أو الكلية مؤسسة شبكية فاعلة"

ويُعرّفه حسين (2017، 14) أيضا بأنّه" :طريقة للتعليم يتم فيها استخدام التّقنيّة بجميع وسائطها المتعدّدة من صوت وصورة ورسومات، وآليات بحث ومكتبات إلكترونيّة لايصال المعلومة للمتعلّم بأقصر وقت وأقلّ جهد وأكبر فائدة"

ويشير (Bodrul,(2005:22 إلى التعلم الرقمي بأنه" شكل حديث لتوصيل التعلم والمصمم تصميما جيدا، والذي يتمركز حول الطالب، ويتسم بالتفاعل، ويتيح بيئة تعلم عن طريق استخدام مصادر التكنولوجيا الرقمية المتنوعة ، والتي تمتاز بالمرونة وبتوفير بيئة تعلم متجددة"

ويتضح مما سبق أن التعلم الرقمي :

- يعتمد على على استخدام التكنولوجيا الرقمية بمختلف أنواعها في إحداث التعلم المطلوب.
- يستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت.
- يعتمد على تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة.
- يحقّق فوريّة الاتّصال بين الطلاب والمدرّسين إلكترونيّا، من خلال شبكة أو شبكات إلكترونيّة، حيث تصبح المدرسة أو الكلية مؤسسة شبكية فاعلة.
- يمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان "

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف التعلم الرقمي تعريفا إجرائيا بأنه " التعليم الذي يستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت، ويعتمد على تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة بما يحقق التعلم بأقصر وقت وأقلّ جهد وأكبر فائدة""

أهداف التعليم الرقمي:

تشير أحمد (2019) ألى أن التعليم الرقمي يهدف إلى تحقيق عديد من الأهداف على مستوى الفرد والمجتمع منها:

- يساعد المتعلم على الفهم والتعمق أكثر بالدرس حيث يستطيع الرجوع للدرس في أي وقت، كما يساعده على القيام بواجباته المدرسية بالرجوع إلى المادة الإلكترونية التي يزوده بها معلمه مدعمة بالصوت والصورة وغيرها من وسائل الإبهار والتشويق، أومصادر المعلومات المتنوعة على شبكة الانترنت.
- يعمل على تواصل المدرسة مع المؤسسات التربوية والحكومية بطريقة منظمة وسليمة.
- إدخال الإنترنت في التعليم يؤدي إلى رفع المستوى الثقافي العلمي للمتعلمين، وزيادة الوعي باستغلال الوقت بما ينمي لديه القدرة على الإبداع بدلا من إهداره على مواقع لا تؤدي إلا إلى تدني المستوى الأخلاقي والثقافي.
- الوصول إلى مصادر المعلومات والحصول على الصور والفيديو وأوراق البحث عن طريق شبكة الإنترنت واستخدامها في شرح العملية التعليمية وإيضاحها، وتوفير المادة التعليمية بصورتها الإلكترونية للطالب والمعلم.
- يساعد على تحسين مستوى فاعلية المعلمين وزيادة الخبرة لديهم في إعداد المواد التعليمية. وهذا يتطلب ضرورة إعداد المعلمين وتدريبهم على كيفية توظيف هذه التقنيات في العملية التعليمية، وامتلاك استراتيجيات التدريس والتقويم المناسبة للتعامل مع تعليم العصر الرقمي.

أنواع التعلم الرقمي :

يتجلى التعليم الرقمي في مجموعة متنوعة من الأنماط، وتتمثل هذه الأنماط من خلال ما يلي (خلاف، 2015)(الحياني وآخرون، 2020):

التعليم الرقمي المباشر:

هي عبارة عن التقنيات والأساليب والطرق التعليمية التي ترتكز على الشبكة العنكبوتية للمعلومات والمعارف من أجل إيصال مضامين تعليمية للطالب خلال الوقت الفعلي من أجل التدريب والتعليم.

التعليم الرقمي غير المباشر:

يتجسد هذا خلال عملية التعلم عن طريق مجموعة من الحصص الدراسية مخططة والدورات التدريبية، ويعتمد على حالة وجود أحوال متنوعة لا تسمح بالحضور بشكل فعلي للطالب.

التعليم الرقمي المختلط:

إن هذا النوع من التعلم الرقمي يجمع بين التعلم الرقمي المباشر والتعلم الرقمي غير المباشر، حيث يتمكن الجميع من الحضور والتواجد في الوقت نفسه أمام جهاز الحاسوب وشبكاته والمشاركة والتفاعل بشكل فعلي خلاله، وفي حال عدم حضور اي طالب في ذلك الوقت فإنه يتمكن من العودة إلى المادة الدراسية التعليمية في أي وقت يريد ويتناسب معه.

متطلبات التعلم الرقمي:

تتمثل متطلبات التعلم الرقمي في العناصر التالية : (Lynch, 2018) (الزين ، 2016) (عامر ، 2015)(عثمان، 2004)(Russ,2003, 167)

- **المعلم الرقمي:**

يعد المعلم من أهم عناصر التعلم الرقمي، وهناك مجموعة من السمات التي ينبغي على المعلمين امتلاكها للنجاح في مهنتهم بالعصر الرقمي، تتلخص في:

- معلمو العصر الرقمي لا يخافون من التكنولوجيا، ولا يخافون أبدًا من تعلم شيء جديد، بل إنهم يقدمون على تعلم مختلف التقنيات بدرجة عالية من الكفاءة تضاهي مبتكريها.
- معلمو العصر الرقمي على دراية جيدة بعلم الأعصاب الذي يدرس كيفية تعلم الإنسان، ويستخدم معلمو العصر الرقمي أبحاثًا تعليمية قائمة على الدماغ لمساعدة طلابهم على الوصول إلى إمكاناتهم.
- يتعلم معلمو العصر الرقمي التكنولوجيا الجديدة من منظور الطالب أولاً، وذلك عندما يفكرون في استخدام أداة تقنية جديدة في الفصل الدراسي؛ مما يعطي المعلمين أفكارا مبتكرة حول كيفية استخدام الأداة لتلبية احتياجات طلابهم ومساعدتهم على النمو أكاديميا.
- يستخدم معلمو العصر الرقمي المنهج بطريقة مسئولة وانتقائية، في حين أن المنطقة التعليمية قد تزودهم بمناهج دراسية محددة للتدريس، فإن معلمي العصر الرقمي يعرفون ما هو مهم، وما هي الأدوات الرقمية لدمجها، وكيفية قياس التقدم المتحقق.
- يتقبل معلمو العصر الرقمي التباين في احتياجات جميع المتعلمين وثقافاتهم وخلفياتهم.
- يهتم مدرسو العصر الرقمي بالنقل الآمن والسلس للبيانات والمعلومات بين التطبيقات والتقنيات المختلفة.
- معلمو العصر الرقمي متفائلون بمستقبل التعليم، لأنهم هم من يشاركون ببنائه؛ لذا فإنهم متحمسون لمعرفة الإمكانيات الجديدة التي سيجلبها المستقبل إلى مجال التعليم.
- معلمو العصر الرقمي يتسمون بالمثابرة والمرونة في الحياة، التي ينقلونها بدورهم لطلابهم.
- معلمو العصر الرقمي يعرفون كيفية إدارة الضغوط وتجاوزها بوصف التدريس وظيفة مرهقة للغاية.

- **المناهج والمقررات الرقمية:**

يتضمن المنهج الرقمي مجموعة من الخبرات التربوية والعلمية التي يتم توفيرها للمتعلم عبر تقنيات الاتصالات التكنولوجية الحديثة لتحقيق عملية التعلم؛ حيث يتسم المنهج الرقمي بالتنوع والمرونة وأداء أكثر تأثيرا للمحتوى العلمي على المتعلمين، فالرقمية ساهمت في تحول المنهج الورقي من صورته الجامدة في الأفكار والمفاهيم والحقائق في الكتب إلى أفكار ومفاهيم وحقائق مرئية كالأفلام التعليمية ثلاثية الأبعاد أو صوتية بالتواصل الفوري عبر شبكة الإنترنت أو باستخدام الألعاب الرقمية والمحاكاة في اكتساب المهارات والخبرات للمواقف التعليمية المختلفة .

- **طرق واستراتيجيات التدريس الرقمية :**

حيث إنه من المهم أن يكتسب المعلم مهارة تفعيل طرائق التدريس والاستراتيجيات الرقمية من خلال المحاضرات الإلكترونية، ومجموعات العمل، وتكليف الطلاب بمشروعات إلكترونية، وحل المشكلات بطريقة إلكترونية، وكذلك المناقشات الإلكترونية، ولا يستطيع اكتساب تلك المهارت إلا من خلال برامج التنمية المهنية للمعلمين قبل الخدمة وأثنائها، ومتابعة أثر ذلك التدريب على تنمية العملية التعليمية.

- **بيئة التعليم والتعلم رقمية :**

بيئة التعلم الرقمية هى البيئة التعليمية التي يتم بداخلها توفير المناهج والمقررات الرقمية واستقبالها عن بعد، مع توافر عديد من الأدوات المساعدة التي يمكن الحصول عليها من خلال بعض الخدمات المتمثلة في الإنترنت، مع ضرورة التزام تلك البيئة الرقمية بالبروتوكولات الخاصة بالتعليم الرقمي وأيضا الإنترنت.

- **أساليب التقويم الرقمية:**

يجب أن تتصف أساليب تقويم التحصيل الإلكترونية التي يستخدمها المعلمون بأن تقيس الجوانب المختلفة والمرتبطة بتحصيل المتعلم، وليس الجانب المعرفي فقط، كما يجب أن تعتمد على معايير محكية المرجع، كأن تحدد مسبقًا معايير تحصيل المحتوى ومعايير الأداء الرقمي، وأن تكون الامتحانات متوفرة ضمن بنود أسئلة مربوطة بشبكات المعلومات، ويتطلب ذلك تحديد الكفايات التعليمية، وبناء الأسئلة وإدخالها في برامج قواعد المعلومات وبنوك الأسئلة، وتحديد إجراءات استخدام هذه البنوك، وأن تتم عملية التقويم الرقمي على مستوى الفصل والصف الدراسي والمنطقة وعلى مستوى الدولة، وأن تتنوع في مجالات القياس، مثل اختبارات تكوينية إلكترونية، اختبارات تشخيصية إلكترونية، اختبارات قدرات عامة، اختبارات ذكاء، وواجبات ومشاريع منزلية الكترونية .

- **الكتاب الرقمي:**

هو مصطلح يستخدم لوصف النص في شكل رقمي؛ ليعرض على شاشة الحاسب الآلي(الكمبيوتر)، ويمكن للأقراص المدمجة اختزان كميات هائلة من المعلومات والبيانات في شكل(نصي) وفي صورة رقمية ورسوم متحركة وصور ثابتة ومتحركة وكلمات منطوقة وغيرها من الأصوات التي تجذب انتباه الطالب، وتعمل على إثارة تفكيره تجاه المشكلات الدراسية وغيرها من المشكلات الحياتية التي يعيشها في الأسرة والمجتمع، ويعد الكتاب الإلكتروني مصدرا من مصادر المعلومات الالكترونية، وهو في الأصل مصدر من مصادر المعلومات الورقية التقليدية، ولكن تم تخزينه إلكترونيًا على وسائط ممغنطة .

المحور الثاني : مهارات التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي:

-مفهوم التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي :

يعرف Bjekic, et al(2010,203) التدريس في ضـــوء متطلبات التعلم الرقمي بأنه " نظام تدريســي للعمليات والأنشــطة المصــممة وفقا لتكنولوجيا المعلومات والاتصــالات وخصــائص التعلم الإلكتروني ونماذجه ومبادئ تكنولوجيا التعليم "

كما يعرفه أبو لين(2011، 1) بأنه " مجموعة من الإجراءات والنشـــاطات التي يقوم بها المعلم أثناء شــرحه وتوضــيحه للدروس يســتخدم فيها وســائل التقنية الحديثة مثل الحاســب الآلي وشــبكاته ووســائطه المتعددة والمعامل الإلكترونية والمؤتمرات المســموعة والمرئية لإيصــال المعلومات والحقائق في بيئة تفاعلية بأكبر كفاءة ممكنة"

ويعرفه عبد الحميد (٢٠٠٥، 5) بأنه " نظام تفاعلي للتعليم عن بعد، يقدم للمتعلمين وفقا للطلب ويعتمد على بيئة إلكترونية متكاملة تستهدف بناء المقررات وتوصيلها بواسطة الإنترنت، والإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات، وإدارة المصادر والعمليات وتقويمها.

ويراه زاهر (٢٠٠٩، 54) أنه ' توظيف أســلوب التعليم المرن باســتخدام المســتحدثات التكنولوجية وتجهيزات شــبكات المعلومات عبر الإنترنت، معتمدة على الاتصــالات المتعددة الاتجاهات وتقديم مادة تعليمية تهتم بالتفاعلات بين المتعلمين وهيئة التدريس والخبرات والبرمجيات في أي وقت وبأي مكان."

ويشـــير إليه زيتون (2005 ، 24) على أنه تقديم محتوى تعليمي إلكتروني عبر الوســـائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه ســواء أكان ذلك بصــورة متزامنة أم غير متزامنة وكذلك إمكانية إتمام هذا التعليم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلا عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضا من خلال تلك الوسائط .

ويعرفه منصور (2015) بأنه مجموع ما يقوم به المعلم من الإجراءات والعمليات والأنشطة و...الخ المعبرة عن مهاراته التدريســية التي يؤديها لتحقيق الأهداف في موقف التعلم الرقمي، ويقاس من خلال السلوك الملاحظ أثناء رقمنة التدريس بواسطة تطبيق قوائم التقدير المتدرجة

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف التدريس في ضوء التعلم الرقمي بأنه " مجموع ما يقوم به المعلم من الإجراءات والعمليات والأنشــطة و...الخ المعبرة عن مهاراته التدريســية التي يؤديها لتحقيق الأهداف في موقف التعلم الرقمي ويستخدم المعلم وسائل التقنية الحديثة مثل الحاسب الآلي وشــبكاته ووســائطه المتعددة والمعامل الالكترونية والمؤتمرات المســموعة والمرئية لإيصــال المعلومات والحقائق في بيئة تفاعلية بأكبر كفاءة ممكنة"

استراتيجيات التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي :

تتضـــمن اســـتراتيجيات التدريس في ضـــوء متطلبات التعلم الرقمي عددا من الإجراءات لتقديم المحتوى التعليمي بشـكل يسـاعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية، وتتنوع تلك الاسـتراتيجيات بتنوع الأهداف، حيث إن هناك عديدا من الاســـتراتيجيات التعليمية الإلكترونية المتنوعة؛ ويترتب على ذلك تنوع في الأنشطة التي يقوم بها المعلم والطالب ولا يمكن القول بأن هناك استراتيجية معينة أفضل من غيرها من الاستراتيجيات وقد تكون هناك استراتيجية أفضل من غيرها تبعا لبيئة التعلم والظروف التعليمية وفي حدود إمكانيات مادية أو بشرية معينة (زيتون، ٢٠٠٥، 5). ويمكن عرض استراتيجيات التعلم الإلكتروني على النحو التالي:

- استراتيجية حل المشكلات إلكترونية :

تهدف طريقة حل المشكلات إلى مساعدة المتعلم ليتمكن من إدراك المفاهيم المعرفية الأساسية في حل المشكلات التعليمية التي قد تواجهه، كما تساعد المتعلم على توجيه سلوكه وقدراته، ويمكن تطبيق استراتيجية حل المشكلات في التعلم الالكتروني عن طريق طرح مشكلة بحثية على الطلاب من خلال صفحة المقرر Online Course بحيث يطلب منهم توظيف ما قد تعلموه لحل المشكلة، ولكن بشكل فردي، ويمكن لكل طالب مناقشـــة المعلم بواســـطة البريد الإلكتروني أو الحوار المباشـــر (زين الدين، ٢٠٠٥، ٢١٩)

-استراتيجية الألعاب التعليمية الالكترونية :

تهدف إلى تعليم موضوعات الدراسة من خلال الألعاب المسلية بغرض توليد الإثارة والتشويق التي تحبب المتعلمين في تعلم هذه الموضـوعات، كما تنمي لديهم القدرة على حل المشـكلات، واتخاذ القرار والمرونة والمبادرة والمثابرة والصـبر، وتحتوي كل لعبة على عدد من المكونات منها مضـمون اللعبة، والأهداف التعليمية للعبة، وقواعد اللعبة ودور اللاعبين، والتعليمات الخاصـــة باللعب وكيفية حســـاب المكسب والخسارة، بحيث تكون معروفة للمتعلم قبل اللعب (زيتون، ٢٠٠٥)

-استراتيجية التعلم بالمحاكاة الالكترونية :

المحـاكـاة الالكترونيـة هي تمثيل الموقف أو مجموعـة من المواقف الحقيقية التي يصـــعب على المتعلم دراسـتها في الواقع، بحيث يتيسـر عرضـها والتعمق فيها لاسـتكشـاف أسـرارها، والتعرف على نتائجها المحتملة عن قرب عندما يصـــعب تجســـيد موقف معين في الحقيقة، نظرا لتكلفته أو خطورته - كالتجارب النووية والتفاعلات الكيميائية الخطيرة وغيرها(سلامة، ٢٠٠٢، ٢٩٩)

استراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات :

تعد اسـتراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشـروعات من الاسـتراتيجيات التي يمكن اسـتخدامها في تدريب وإعداد الطلاب، حيث تتميز بإمكانية توظيف واســـتخدام أدوات التفاعل الإلكتروني عبر

الويب لتحقيق التعاون والمشاركة في تنفيذ هذه المشروعات، والاستفادة من كافة المصادر الإلكترونية المتاحة عبر الويب في الحصول على المعلومات وتبادلها إلكترونية بين الطلاب وبعضهم بعضا، دون اللجوء للمعلم المشرف على المشروعات (طلبه، ٢٠١٢)

استراتيجية التعلم بالاكتشاف الإلكتروني :

والاكتشاف هو عملية تنظيم للمعلومات بطريقة تمكن المتعلم من أن يذهب إلى أبعد من المعلومات المقدمة له كما يمكن القول بأنه الطريقة التي يتم من خلالها تأجيل الصياغة اللفظية للمفهوم أو التعميم المراد تعلمه حتى نهاية الموقف التعليمي الذي يتم من خلاله تدريس المفهوم أو التعميم (شحاتة، ٢٠٠٨، ٢٥٠)

استراتيجية المحاضرة الإلكترونية :

تعد المحاضرة طريقة لتقديم الحقائق والمعلومات يمكن تقديمها من خلال ملفات الصوت، أو ملفات الفيديو أو ملفات النصوص أو من خلال أحد نظم تأليف عروض الوسائط المتعددة واتاحتها للمتعلم خلال المقرر بحيث يمكن تحميلها وسماعها ومشاهدتها في أي وقت، كما يمكن أن تحتوي المحاضرة على بعض الروابط المرتبطة بموضوع الدرس. ويتم تنفيذ استراتيجية المحاضرة في بيئات التعلم الإلكترونية من خلال بعض الملفات التي تعرض الموضوع الدراسي بأنواع وطرق مختلفة، وهذه الملفات بأنواعها يتم تحميلها على الإنترنت وذلك لإعادة تشغيلها بواسطة المستخدم على جهاز الكمبيوتر الخاص به (عزمي، ٢٠٠٨)

مهارات التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي :

تعرف مهارات التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي بأنها المهارات التي يحتاجها المعلمون للتدريس في العصر الرقمي القائم على التكنولوجيا الرقمية وأنظمة التعلم الإلكتروني سواء أكان التدريس رقميًّا بالكامل أم مدمجًا (اليامي،2020)

وتتمثل مهارات التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي في المهارات التالية :

أ- مهارات التخطيط للتدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي:

التخطيط للتدريس هوعملية منظمة وهادفة، تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات للوصول إلى الأهداف المنشودة على مراحل معينة وخلال فترة زمنية محددة، باستخدام الإمكانات المتاحة أفضل استخدام(الخزاغلة وآخرون، 2011)

ويعد التخطيط للتدريس من أهم أدوار المعلم في بيئة التعلم الرقمي، كما يجب التخطيط للدرس الإلكتروني وفق معايير محددة حتى يتسم بالكفاءة والفاعلية المتوقعة منه، وهذه المعايير تخص كل من : خصائص المتعلمين، الأهداف التعليمية، اختيار المحتوى وتنظيمه وتسلسله، أنشطة التعلم والتدريبات،

نوع التغذية المرتجعة، تقويم التعليم، أدوار المعلم، الوسائط المتعددة المستخدمة في التعليم، طرق عرض المحتوى، تصميم الشاشة وطرق عرض النصوص والصور عليها (حسن زيتون ، 2005)

وذكر الصيفي(2009) والقرش(2009) بعض الجوانب لأهمية التخطيط للدرس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي، ومنها:

- يساعد المعلم على اختيار الوسيلة المناسبة للتعليم، وإعدادها .

- يجعل أدوار العملية التدريسية متقنة، ويحدد خطواتها، وينظمها، ويربط أجزاءها، ويبعدها عن الارتجال، والعشوائية، ويحقق أهدافها الجزئية.

- يبعد المعلم عن الوقوع في أي موقف طارئ محرج .

- يسهم في تنمية الجانب المعرفي، والمهاري للمعلم .

- يساعد المعلم في تحديد الطرق، والإجراءات التي تناسب تنفيذ الدروس، وتقويمها.

- يعين المعلم ليستفيد من الوقت المحدد للتفاعل مع الطلاب بأفضل الأساليب.

- يعرّف المعلم على مفردات المقرر، وتحديد جوانب القوة، والضعف فيه، وتقديم المقترحات لتحسينه.

- يساعد المعلم في التعرف على الأهداف العامة، والخاصة، وكيفية تحقيقها .

- حسن التنفيذ، والبعد عن العشوائية في العمل.

- رسم الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدرس، وتقويمه .

- تحديد جوانب القوة، والضعف، ومقترحات التحسين.

وأشار (Wright,2006) إلى أن هناك خمس مراحل كي يخطط المعلم درسه في ظل التعلم الرقمي تتمثل فيما يلي :

- **مرحلة الإلمام** : وفيها يكون المعلم على وعي بالمستحدثات التكنولوجية وفوائد استخدامها.

- **مرحلة الاستخدام** : وفيها يستخدم المعلم المستحدثات التكنولوجية .

- **مرحلة التكامل** : وفيها تصبح المستحدثات التكنولوجية أساسية للعمليات التعليمية، والمعلم يفكر بشكل مستمر في أساليب دمجها .

- **مرحلة إعادة التوجيه** : وفيها يعيد المعلم التفكير في صياغة كل مكون من مكونات خطة الدرس باستخدام المستحدثات التكنولوجية .

- **مرحلة التطوير** : وفيها تصبح خطة الدرس متكاملة بشكل كلي مع المستحدثات التكنولوجية في كل مكون من مكوناتها.

وتشير سراج (2019 ، 1933) إلى مهارات التخطيط للتدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي بوصفها مجموعة من الخطوات التى يقوم بها المعلم ومنها : تحديد الأدلة التعليمية (الوجدانية والمهارية والمعرفية)، تحديد موضوع الدرس، تحديد الأنشطة الرقمية باستخدام المستحدثات التكنولوجية، تحديد مصادرالتعلم الرقمية المطلوبة، تحديد استراتيجيات التعلم الرقمية الملائمة للموضوع، تحديد متطلبات التعلم السابقة، وإعداد أساليب التقويم الرقمية التي يتم من خلالها التحقق من مدى تحقق الأهداف .

ب- مهارات مرحلة التنفيذ في ضوء متطلبات التعلم الرقمي :

في هذه المرحلة يسعى المعلم إلى إنجاز ما خطط له في المرحلة الأولى (مرحلة التخطيط)، وتبدأ عملية التنفيذ بدخول المعلم إلى فصله معلناً بداية الحصة التي لا ينبغي أن تخصص كليا للتنفيذ، وانما على المعلم أن يترك وقتاً مناسباً منها للتقويم(الخليفة، 2004)

وتتضمن مهارة التنفيذ مجموعة من المهارات الخاصة، ونوردها كما يلي(زيتون،2001) مهارة تهيئة بيئة التدريس، ومهارة إدارة اللقاء الأول، ومهارة إدارة الأحداث ما قبل الدخول في الدرس الجديد، ومهارة التهيئة الحافزة، ومهارة الشرح، ومهارة طرح الأسئلة،ومهارة تنفيذ العروض العملية، ومهارة التدريس الاستقصائي، ومهارة استخدام الوسائل التعليمية، ومهارة استثارة الدافعية للمتعلم، ومهارة التعزيز، ومهارة الاستحواذ على الانتباه، ومهارة تعزيز العلاقات الشخصية، ومهارة ضبط النظام داخل الصف، ومهارة تلخيص الدرس، ومهارة تعيين الواجبات المنزلية، ومعالجتها.

وفي مرحلة التنفيذ في ضوء متطلبات التعلم الرقمي يجب مراعاة ما يلي (الحياني وآخرون ، 2020 ، 23):

- تقديم خبرات ومواقف تعليمية متعددة ومتنوعة وغنية بالمثيرات السمعية والبصرية الالكترونية ذات المعنى بالنسبة للطلاب.

- تقديم الخبرات والمواقف، وذلك باستخدام نظام إدارة التعلم الالكتروني الذي يحوي مصادر تعلم الكترونية متعددة ومتنوعة، تسهل على المعلم والمتعلم عملية التعلم.

- إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية متكاملة من خلال التنوع في مصادر المعلومات الالكترونية المثيرة والجذابة التي تتغلب على مشكلة الشرود الذهني للطلاب، وتركز انتباههم على الموضوع المطروح لتفعيل مشاركتهم الإيجابية.

• دعم التفاعل الإلكتروني بين الطلاب وأعضـــاء هيئة التدريس من خلال تبادل الآراء والخبرات التعليمية، والحوارات والمناقشات الهادفة باستخدام أدوات الاتصال والتفاعل المتزامنة وغير المتزامنة.

• التغلب على مشكلة البعد الزماني والمكاني اللذين يؤثران سلباً في العملية التعليمية ويشكلان مشكلة للمعلم والمتعلم.

• نمذجة الدروس التعليمية وتقديمها في صـورة معيارية من خلال الاسـتخدام الأمثل لتقنيات الصـوت والصورة والحركة وما يتصل بها من وسائط متعددة ومصادر تعلم إلكترونية.

• توسيع دائرة اتصـالات المتعلمين عبر الإنترنت، وعدم الاقتصار على المعلم مصدراً وحيداً للمعرفة، وذلك عن طريق ربط المحتوى التعليمي بروابط لمصادر تعلم أخرى متاحة على الشبكة.

• تحول المتعلم نحو طريقة البحث والاسـتكشـاف، بدلا من الاعتماد على الإلقاء الحشـوي، وطريقة العرض والتلقين من جانب المحاضـر، والاسـتماع والحفظ من جانب الطالب كما هو سـائد في التعليم التقليدي.

• التغلب على مشـكلة ضـخامة حجم المناهج والمقررات الدراسـية، وذلك بعرضـها بطريقة ميسـرة وواضحة ومختصرة، تنقل المعنى المطلوب دون إسهاب ممل أو تقصير مخل.

وتشـــير ســـراج (2019، 1933) إلى أن تنفيذ التدريس في ضـــوء متطلبات التعلم الرقمي يعني مجموعة الاداءات التى يمارسـها الطالب المعلم عند اسـتخدام المسـتحدثات التكنولوجية بسـرعة واتقان وتشـمل: التهيئة للتد ريس الرقمي، شـرح الدرس الرقمي، إجراء الأنشـطة الرقمية وتوظيف مصـادر التعلم الرقمية، إدارة الفصـــل وتنظيم بيئة التعلم الرقمية، التعزيز واثارة الدافعية، وغلق التدريس الرقمي.

ج : مرحلة التقويم:

يعد التقويم ركناً أسـاسـياً من أركان العملية التعليمية، كما أنه يشـكل عنصـراً مهماً من عناصـر المنهج المدرســي بوصــفه نظاماً يتكون من أربعة عناصــر بينها تداخل عضــوي، وهي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، وينظر التقويم من زاويتين مختلفتين، وبمنظورين مختلفين، فالمفهوم الأول ضـيق، ومحدود يقتصـر على قياس مسـتوى التحصـيل العملي للطلاب، أما الثاني فهو مفهوم حديث يتناول كافة مجالات العملية التعليمية، والتربوية بوصـــفها منظومة متكاملة الجوانب(الجلاد، 2014)

ويتطلب التقويم معايير، ومسـتويات تسـاعد في الحكم على مسـتوى جودة الأداء المدرسـي، والنواتج التعليمية، وهذه المعايير تحافظ مستوى مقبول من الجودة للتعليم المقدم للطلاب، ومن هنا فهي ضرورية لتحديد مستويات أداء المعلمين لتحقيق الأهداف المتوقعة(شحاتة والسمان،2013)

والتقويم يعني :تحديد مدى الانسـجام، والتوافق بين الأداء، والأهداف، وبين النواتج الواقعية للتعلم، والنواتج التي كانت متوقعة منه، ويتضـمن التقويم تقديراً كمياً، وكيفياً على ما يتم تقويمه، فهو بذلك عملية تشخيصية وقائية حيث تهتم بتحديد نقاط القوة، والضعف ثم تقديم العلاج المناسب من أجل التغلب على نقاط الضـعف، وتدعيم أوجه القوة، وأخيراً يأتي الجانب الوقائي الذي يعمل على تفادي الوقوع في الخطأ عند تكرار المواقف التي كانت موضع التقويم من قبل.(إسماعيل،2010)

ويرى زاهر (2009،393) أن التقويم في ضـوء متطلبات التعلم الرقمي يتطلب توظيف شـبكات المعلومات وتجهيزات الحاسب والبرمجيات التعليمية باستخدام وسائل التقييملتجميع استجابات الطلاب وتحليلها بما يسـاعد المعلم على معرفة تأثير البرامج التعليمية للوصـول إلى حكم مقنن قائم على بيانات كمية وكيفية متعلقة بتحصيل الطلاب .

ويمكن للمعلم في ظل التعلم الرقمي اسـتخدام الاختبارات الالكترونية والتي تتسـم بما يلي(الحياني وآخرون ، 2020 ، 30):

- تحديد موعد بدء الاختبار وموعد انتهائه.
- بناء الاختبارات بأشكال متعددة (الاختيار من متعدد، الصواب أو الخطأ وغيرها) وتقديمها للطلاب.
- يمكن إرسال النتيجة عبر البريد الإلكتروني، أو يطلع عليها الطالب في موقعه بالنظام، أو بعد الانتهاء من إجابته مباشرة.

كما يمكن استخدام بنوك الأسئلة الالكترونية ، وملف الإنجاز الالكتروني الذي يمكن من خلاله توثيق الأداء التعليمي للطالب والمعلم معا ، والسـجلات الرقمية والواجب المنزلي الالكتروني .(العباسـي ، 2012، 460)

ومن خلال ما سـبق يحدد الباحث مهارات التدريس في ضـوء متطلبات التعلم الرقمي لطلاب الدبلوم العام تخصص اللغة العربية فيما يلي :

أولا : **مهـارات التخطيط للتـدريس في ضـوء متطلبـات التعلم الرقمي** وتتمثـل فيمـا يلي : إعـداد الدروس باستخدام التطبيقات الرقمية ، واختيار الاستراتيجيات التدريسية الرقمية المناسبة ، ووضع تصور بيئة التعلم الرقمية وتجهيز الاختبارات الالكترونية.

ثانيا: **مهارات تنفيذ الدرس في ضـوء متطلبات التعلم الرقمي** وتتمثل فيما يلي : توظيف التطبيقات الرقمية في مقدمة الدرس لشـد انتباه المتعلمين، واسـتخدام التطبيقات الرقمية لإدارة الصـف لتحقيق التفاعل اللفظي ، تطبيق الاسـتراتيجيات الرقمية المختلفة، توظيف مهارات العروض الالكترونية للدرس، اسـتخدام التطبيقات الرقمية لإجراء المناقشـة الحرة لدى المتعلمين من خلال المصـادر المتعددة.

ثالثا : **مهارات تقويم الدرس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي** وتتمثل فيما يلي : تطبيق الاختبارات الالكترونية، إعداد ملفات التقويم الرقمية ، تقديم التغذية المرتجعة الرقمية .

المحور الثالث : الاتجاه نحو التدريس :

هناك تعريفات عديدة للاتجاه منها تعريف محمد (2008) أنه استعداد مكتسب ثابت نسبيا يحدد استجابات الفرد حيال الأشخاص أو المبادئ أوالأفكار

وكذلك عرف عبدالحميد والخضري(1998) بأنه" حالة نفسية معينة مكتسبة تتكون نتيجة للخبرات التي يمر بها الفرد وتجعله يستجيب للمواقف التي تعترضه إما بالقب ول أو الرفض، كما أنها يمكن أن ترتبط بموضوعات مختلفة ومتعددة"

ومن خلال ما سبق يعرف الاتجاه نحو مهنة التدريس تعريفا إجرئيا :بأنه مجموعة استجابات الطلاب معلمي اللغة العربية من حيث تأييد أو معارضة مفردات المقياس في الأبعاد المحددة نحو مهنة تدريس اللغة العربية، والتي يعبر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب معلم اللغة العربية في المقياس المعد في هذه الدراسة.

خصائص الاتجاهات:

تتمثل خصائص الاتجاهات فيما يلي (الجبالي، 2003 ، 237))(زهران ، 1984 ، 136)

1- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية .

2- الاتجاهات تتكون وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية. ويشترك عدد من الأفراد والجماعات فيها.

3- الاتجاهات لا تتكون في فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة .

4- الاتجاهات تتعدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها.

5- الاتجاهات لها خصائص انفعالية .

6- الاتجاهات توضح وجود علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه.

7- الاتجاه يتمثل فيها بين استجابات الفرد للمثيرات الاجتماعية من اتساق واتفاق يسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية المعينة.

8- الاتجاه قد يكون محدودا أو عاما .

9- الاتجاهات يغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية .

مكونات الاتجاه :

تتمثل مكونات الاتجاه في المكونات التالية (حسن ، 2001 ، 279) (الجبالي ، 2003 ، 237) :

المكون المعرفي: ويتضمن كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، وهو ما يظهر في الحجج التي يفسر بها المتعصب تقبله لموضوع الاتجاه حتى ولو كانت اعتقاداته لا تقوم على أساس الحقائق أو الملاحظات الموضوعية، وعادة ما يعبر عن هذا المكون بألفاظ كـ :أعتقد ، أفكر ، أتصور أؤمن.

المكون الوجداني : ويستدل عليه من خلال انفعالات الشخص ومشاعره التي تنطوي على الحب والكراهية والإقبال والنفور أو التفضيل وعدم التفضيل وكل هذه المشاعر تشير إلى السلبية أو الإيجابية لموضوع الاتجاه والتي يمكن قياس وجهتها وشدتها، فإذا كانت استجابات الشخص نحو تعليم المرأة تتسم بالإيجابية فهذا يعني أنه يحمل مشاعر الحب والتقبل لهذا الموضوع ، وعلى العكس من ذلك إذا كان يحمل مشاعر الكراهية والنفور بخصوص تعليمها ، ويعد هذا المكون أكثرها أهمية بالنسبة للاتجاه.

المكون السلوكي : يشير هذا المكون إلى الأنماط السلوكية الصادرة عن الفرد والتي تشير صر احة إلى موضوع الاتجاه .، أو هو خطة سلوك الفرد نحو موضوع الاتجاه ، ويعنى بخطة السلوك الطريقة التي سوف يعامل بها الفرد موضوع الاتجاه في موقف اجتماعي معين.

قياس الاتجاهات:

يعني قياس الاتجاه النفسي تحويله من صيغته الوصفية إلى صفة كمية يمكن على أساسها مقارنة الأفراد والجماعات ببعضهم البعض (السيد وعبد الرحمن، 1999 ، 264) ومن أساليب قياس الاتجاهات:

مقاييس التقدير الذاتي : تعد مقاييس التقدير الذاتي من أكثر الأساليب شيوعا في مجال قياس الاتجاهات، وفيها يقرر الفرد مشاعره الوجدانية أو التقييمية لموضوع الاتجاه ، حيث يطلب من الفرد الإجابة على عدد من البنود التي تتعلق بموضوع الاتجاه وقليل من وسائل قياس الاتجاهات تتضمن محاولات منظمة للتمييز بين العوامل الوجدانية والمعرفية والسلوكية للاتجاه ، فأغلب المقاييس تعطي مؤشرا كميا لمجموع الاستجابات التقييمية ومن أمثلته مقياس ليكرت مقياس "ليكرت (" التقديرات التجميعية وفي هذه الطريقة يتم جمع عدد كبير من العبارات أو البنود التي يتم الحصول عليها من أدوات البحوث والدراسات السابقة المتناولة لموضوع الاتجاه ، ويعبر الفرد عن شدة اتجاهه على كل بند من خلال خمسة بدائل هي(أوافق بشدة ، أوافق، محايد ، معارض ، معارض بشدة) (.خليفة و شحاتة ، د ت ، 84)

-أساليب ملاحظة السلوك الفعلي نحو موضوع الاتجاه : حاول علماء النفس الاجتماعي إيجاد طريقة دقيقة لقياس الاتجاهات لا تقوم على التقرير الذاتي، فافترض أن هناك اتساقا بين الاتجاه كما يعبر عنه لفظيا أو كتابيا، وبين السلوك الفعلي المؤكد له، واعتمدت ملاحظة السلوكات المعبرة عن الاتجاه كمؤشر تكشف عن اتجاه الفرد ولكن النتيجة كانت بأنه توجد علاقة ضعيفة بين مقاييس التقدير الذاتي للاتجاه والسلوك الفعلي لذلك ظهرت الحاجة إلى استخدام مقاصد السلوك في مقاييس الاتجاهات فيما بعد، وقد تبين أن الإشارات غير اللفظية لها أهمية كبيرة تتجاوز اللغة المنطوقة، حيث أمكن تفسير الإشارات الصادرة عن الأشخاص من حركات أجزاء الجسم ونظرات العين ونبرات الصوت .(خليفة وشحاتة ، د ت،118).

-مقاييس تعتمد على الاستجابة الفيزيولوجية لموضوع الاتجاه : يعد هذا النوع من المقاييس من الأساليب غير المباشرة في قياس الاتجاهات، حيث تظهر الاستجابات الفيزيولوجية للفرد عند تعريضه لموضوع الاتجاه أو التفكير فيه ، وعلى الرغم من أن هذه الاستجابات لا تمكن في كثير من الأحيان من معرفة وجهة الاتجاه بالقبول أو الرفض فإن أهم الاستجابات الفيزيولوجية التي يعتمد عليها هي معدل ضربات القلب وضغط الدم ، ومدى مقاومة الجلد للتيار الكهربائي واتساع حدقة العين وتعبيرات عضلات الوجه (الجبالي ، 290،2003)

-الأساليب الإسقاطية : قد يشعر المفحوص بالخوف أو الحرج من التعبير عن اتجاهاته أو لا يجد الدافع الكافي للإجابة على أسئلة مباشرة، وخاصة إذا كانت تتعلق باتجاهات اجتماعية أو قد يكون غير مدرك لاتجاهاته، عندها تستخدم الأساليب الإسقاطية، فهي تمتاز بإمكانية إخفاء حقيقة القصد منها وعمق وغزارة مادتها، بالإضافة إلى غموض المثير إلا أن هذا النوع يتطلب مهارة في التطبيق والتصحيح والتفسير ومن هذه الأساليب، الاساليب المصورة والأساليب اللفظية وأساليب اللعب والأساليب السيكودراماتيكية .(الجبالي ، 2003 ، 290-292)

المحور الرابع : نموذج تيباك TPACK

الأساس الذي بني في ضوئه إطار تيباك:

يتكون TPACK من الحروف الأولى للمصطلحات الأربعة المكونة للجملة الإنجليزية التالية:

Technological Pedagogical and Content Knowledge ويعد هذا النموذج إطارا مفاهيميا يصف أنواع المعرفة المطلوبة من قبل المعلم لدمج التكنولوجيا بصورة فعالة فى التعليم من أجل التخطيط لعملية التدريس داخل الفصول الدراسية، وهذه المعرفة لابد وأن تحدد فى سياق معين .ويوفر تيباك إطار عمل وطريقة منهجية ذات معنى لتطوير المهارات المناسبة لاستخدام تكنولوجيا التعليم لتلبية احتياجات جميع الطلاب .

ويعد نموذج تيباك TPACK إطاراً تنظيمياً لبرامج التنمية المهنية للمعلمين، ولقد تطور هذا النموذج من فكر شومان الذي أشار إلى أن التدريس الناجح يرتبط بتطبيق المعلم للأساليب التربوية

التي تتناسب مع موضوعات تخصصه، أي مزج معرفة المحتوى ومعرفة التربية مع خبرات المعلم لتدريس موضوعات مادة التخصص Pedagogical Content Knowledge (PCK) واعتبر شومان التكنولوجيا أدوات مساعدة تدعم التدريس الفعال في مختمف السياقات (Karaman, A. 2012,58)ثم أضاف كل من كوهلر وميشرا المعرفة التكنولوجية كأحد المجالات الرئيسة التي ينبغي أن تضاف إلى كفايات المعلمين طبقاً لمتطلبات العصر، ليصبح النموذج يقوم على دمج التكنولوجيا مع المحتوى والمعرفة التربوية ، وبإضافة التكنولوجيا كمجال معرفي قائم بذاته فقد خرج الباحثان بمنحى تيباك وهو إطار المعرفة بالمحتوى والتربية والتكنولوجيا TPACK وذلك من خلال معرفة المعممين بالمحتوى وما يناسبه من طرق تربوية وأساليب تدريس ومعرفة بالتكنولوجيا التي تدعم هذا الغرض (Koehler, M. & Mishra, P. 2012,18

تعريفات نموذج تيباك :

تعددت تعريفات نموذج تيباك ومن هذه التعريفات تعريف Jimoyiannis, A.(2010, 599) له بأنه ": فهم العلاقة بين المعارف الثلاث الأساسية (معرفة التربية، معرفة المحتوى ، معرفة التكنولوجيا)لإيجاد مفاهيم جديدة تنتج من العلاقات فيما بينهم"

ويتفق مع التعريف السابق إلى حد كبير تعريف . Rosenberg,M & Koehler,J(186 ,2015)حيث يراه بأنه " مجموعة المعارف التي تنشأ من تفاعل المعرفة بالمحتوى والتربية والتكنولوجيا أثناء التدريس لإيجاد إطارمعرفي جديد مناسب للسياق والمواقف التدريسية المختلفة"

أما تعريف Durdu, L. & Dag, F.(2017,151) فيعتمد على توضيح مجالات النموذج السبعة من خلال تحديد المجالات الرئيسة وما ينتج عنها من مجالات فرعية حيث يرى نموذج تيباك بأنه" تقاطع الأشكال الأولية لمعرفة المحتوى CK ، وأصول التربية PK ،والتكنولوجيا TK، لتنتج معارف جديدة هي معرفة المحتوى التربوي PCK ، معرفة المحتوى التكنولوجي TCK، المعرفة التربوية التكنولوجية TPK ،وتقاطع جميع المعارف الثلاث معرفة المحتوى والتربية والتكنولوجياTPAC

ويمكن من خلال ما سبق تعريف نموذج تيباك تعريفا إجرائيا بأنه : مجموعة المعارف التي تنشأ من تفاعل المعرفة بالمحتوى والتربية والتكنولوجيا أثناء التدريس لإيجاد إطارمعرفي جديد مناسب للسياق والمواقف التدريسية المختلفة من خلال سبعة مستويات أساسية وهي : المعرفة التقنية والمعرفة التربوية والمعرفة بمحتوى مادة التخصص والمعرفة التقنية المتعمقة بمحتوى مادة التخصص والمعرفة التقنية التربوية والمعرفة بطرق تدريس محتوى التخصص والمعرفة التقنية والتربوية المتعمقة بتدريس مادة التخصص.

أهمية نموذج تيباك :

يشير (عمر ، 2018) إلى أن أهمية نموذج تيباك تتمثل فيما يلي :

- تحويل النظريات التربوية والتكنولوجية إلى تطبيقات عملية تخدم معلمي المقررات المختلفة.

- تطوير الأداء المهني للمعلمين في التعليم العام .

- تحسين ممارسات المعلمين التدريسية في التخصصات المختلفة .

- مساعدة المعلمين على اختيار أفضل الطرائق التدريسية.

- مساعدة المعلمين على حل المشكلات التقنية أثناء الحصص الدراسية .

- تنمية الكفايات التكنولوجية لدى المعلمين.

- تطوير مهارات المعلمين في استخدام الأدوات التكنولوجية في التدريس.

مكونات نموذج تيباك :

يوضح Koehler,J et al.(2014,102-103) مكونات ومجالات النموذج وكيفية ارتباط كل منيا بطبيعة العصر الحالي ومستجداتو العممية والتربوية والتكنولوجية موضحا كيفية تفاعل تلك المجالات وتكاملها مع بعضها البعض ، كما يلي:

- **معرفة المحتوى Content Knowledge (CK) :** وتشمل معرفة المعلم المتعمقة بالمحتوى العلمي لمجال تخصصة وما يستجد فيه من معارف ومفاهيم وعلاقات تتطلب من المعلم الوعي بها وتوظيفها في مختلف المواقف التدريسية.

-.**معرفة التربية** Pedagogical Knowledge (PK) : وتشمل مهارات التدريس التي ينبغي على المعلم اتقانها، وترتبط كفايات المعلم بمهارات أساسية هي التخطيط والتنفيذ والتقويم وما يرتبط بهم من مهارات فرعية يتم توظيفيا وفقاً للسياقات التعليمية المختلفة.

.- معرفة التكنولوجيا Technological Knowledge (TK) :وتشمل قدرة المعلم على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية وتطبيقاتها وأدواتها ، ليس هذا فحسب بل ومتابعة المعلم لكل ما يستجد من مستحدثات تكنولوجية نظرا لطبيعة التكنولوجيا المتجددة باستمرار.

- **معرفة المحتوى والتربية Pedagogical Content Knowledge (PCK)**: وتشمل قدرة المعلم على فهم العلاقة بين طرائق وأساليب التدريس المستخدمة وبين المحتوى العلمي الذي يتم تدريسه، فاختيار المعلم لطرائق وأساليب التدريس ونظم إدارة بيئة التعلم لا يتم عشوائياً بل ينبغي أن يناسب مادة التخصص ، فلكل تخصص طرائق وأساليب تدريس تناسبه وتدعم تحقيق أهدافه

وفق السياقات التعليمية المختلفة، وقد تختلف الطرائق والأساليب التدريسية من موضوع لآخر في نفس التخصص، لذا فإن هذا المجال من نموذج تيباك يؤكد على ضرورة معرفة المعلم لأسس اختيار الطرائق والأساليب التدريسية التي تناسب موضوع الدرس.

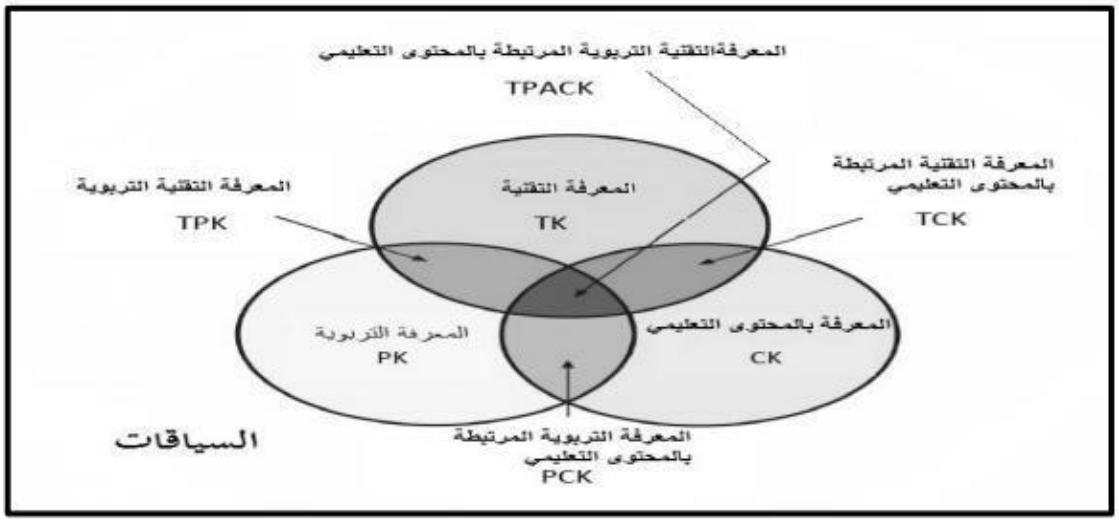
- **معرفة التكنولوجيا والمحتوى** Technological Content Knowledge (TCK)يعكس هذا المجال ضرورة وعي المعلم بالعلاقة بين التطبيقات التكنولوجية المختلفة وبين محتوى المادة الدراسية، فاتساع وتنوع تطبيقات تكنولوجيا التعليم وما تطرحه على الساحة باستمرار يؤكد أهمية وعي المعلم بأسس اختيار التطبيقات التكنولوجية المناسبة لمادة تخصصه بل ولموضوع درسه فقد يناسب أحد الموضوعات توظيف الإنترنت في التدريس في حين يناسب موضوع آخر عرض فيديوهات وأفلام تعليمية ، فلا يوجد تطبيق تكنولوجي هو الأفضل على الإطلاق ولكن يوجد تطبيق تكنولوجي هو الأفضل لتدريس هذا الموضوع.

- **معرفة التكنولوجيا والتربية Technological Pedagogical Knowledge (TPK)** : ويُقصد بهذا المجال ضرورة وعي المعلم بالعلاقة بين التكنولوجيا والتربية، فما يستجد من مستحدثات تكنولوجية وتطبيقات حديثة لتكنولوجيا التعليم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطرق تدريس وأساليب إدارة تختلف عنها في التعليم التقليدي ، حيث ظهرت استراتيجيات التعلم الالكتروني ونظم إدارة المقررات الإلكترونية وغيرها من الجوانب التربوية التي ارتبطت في ظهورها.

بتطبيقات تكنولوجيا التعليم المستحدثة.

- معرفة التكنولوجيا والتربية والمحتوى . TPACK وهو المجال السابع والأخير من نموذج تيباك TPACK الذي يتضمن العلاقة بين المجالات الرئسية الثلاثة المحتوى والمعرفة والتكنولوجيا، وكيف يمكن للمعلم الانتقال من المعارف العامة للمجالات السابقة كقاعدة أساسية ينطلق منها إلى تحقيق التكامل بينها لتدريس أكثر فعالية وأعلى كفاءة، والمقصود بها أن يختار المعلم من التطبيقات التكنولوجية ما يناسب المحتوى العلمي الذي يقوم بتدريسه موظفاً الطرق والأساليب التدريسية المناسبة للسياق التعليمي لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ولن يتمكن المعلم من تحقيق هذا التكامل والانسجام بين مجالات النموذج إلا بفهم كل المجالات السابقة كل على حده حتى يتسنى له المواءمة والدمج المتناغم بينها.

ويمكن توضيح المكونات السابقة في الشكل التالي :



شكل (1) يوضح مكونات نموذج تيباك (Durdul, L. & Dag. F. 2017)

- العلاقة بين نموذج تيباك ومهارات التدريس في ضوء التعلم الرقمي :

يشـــير McCrory, (2008) إلى أنـه في ظـل نموذج تيبـاك هنـاك أربع قواعـد معرفيـة ضـــرورية لتطوير المهارات التدريســية للمعلمين في ظل التعلم الرقمي وهي المحتوى الطلاب، التكنولوجيا، والتربية، حيث يحتاج المعلمون إلى:

- امتلاك المعرفة الكافية بالمحتوى الخاص بتخصصه لمساعدة الطلاب على الفهم المتعمق لمفاهيم

تخصصه؛ وبالتالي، يجب على المعلمين تحديث معرفتهم بتخصصهم لتعزيز تعلم طلابهم.

- أن يكون لديهم معرفة وفهم عميقان لكيفية تعلم الطلاب من أجل تلبية الاحتياجات الخاصـة لهم، فمعرفة المعلمين بالطلاب تيســر لهم تطوير اســتراتيجيات لمعالجة الفهم الخطأ لبعض المفاهيم العلمية الموجودة سابقا لدى الطلاب.

- امتلاك معرفة تربوية كافية يسـمح لهم بالتدريس الفعال لمفهوم علمي معين لمجموعة معينة من الطلاب .يستخدم المعلم الذي يتمتع بمعرفة تربوية قوية استراتيجيات تعليمية فعالة، ويضع خططًا مصممة جيدًا للدروس، ويطبق تقنيات إدارة الصف بنجاح، ويطور فهمًا حول كيفية تعلم الطلاب . فقد وجد أن معظم المعلمين يعانون من وضـع خطط الدروس الفعالة، لذلك من أجل وضـع خطط الدروس التي تلبي جميع احتياجات الطلاب، يحتاج المعلمون إلى فهم عميق لكيفية تعلم الطلاب والاستراتيجيات التي تساعد الطلاب على بناء المعرفة وتحسين المهارات والقدرات لديهم.

- المعرفة التكنولوجية المتطورة لدمج التقنيات الحديثة في تعليميم في الفصـــول الد راســية، أى تطوير المعرفة والمهارات اللازمة لدمج التكنولوجيامع التدريس ،حيث إن هناك حاجة إلى فهم عميق للتكنولوجيا لاســتخدامها فى إنشــاء خطط الدروس المدعومة من التكنولوجيا القائمة على الاستقصاء، للتعليم الفعال في الفصل والتواصل، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات.

وأشار Koehler, & Mishra,(2008) إلى أنه من أجل التكامل الفعال للتكنولوجيا، يجب أن توجد جميع عناصـــر المعرفة الثلاثة(المحتوى، علم التربية، والتكنولوجيا) في توازن ديناميكي، ومع ذلك يرى نيس(Niess, 2008) أن نموذج تيباك هو طريقة للتفكير أكثر من كونه قاعدة معرفية،حيث يراه طريقة تفكير اســتراتيجي أثناء المشــاركة في التخطيط والتنظيم والنقد والتجريد، لمحتوى محدد واحتياجات الطلاب المحددة، ومواقف الفصل الدراسي المحددة، في نفس الوقت الذي يتم فيه التفكير في عديد من تقنيات القرن الحادي والعشرين لدعم تعلم الطلاب.

ويحدد نموذج تيباك TPACK الكفايات الضـرورية لتحسين التطبيق الناجح للتدريس الفعال من خلال دمج جزئيات المحتوى والتقنيات الملائمة مع التربية(طرق التقديم)المناسـبة والفاعلة لتحقيق الأهـداف المرجوة (. Baturay, Gokcears & Sahin, 2017) ويمكن للمعلمين اسـتخدام هذا النموذج بعدة طرق أولها توضـيح العلاقات المعقّدة بين مختلف المجالات لمعارفهم على شكل إطار عملي وعقلي يتم تصوره بصريا؛ ليتمكن المعلمون من خلاله اتخاذ القرارات التي تدَعّم اختيار الاسـتراتيجية والأداة التكنولوجية المناسـبة للمحتوى المعرفي الذي يقدمونه .وثانيها استخدامها كأداة من أجل فحص كفاءتهم في مجالاته وتحديد مواطن القوة والضـعف لديهم وبالتالي التخطيط لتطوير خبراتهم المهنية من خلال إقامة ورش العمل، الدروس النموذجية، الندوات العلميّة .وثالثها مشـــاركة المعلومات وتبادل الخبرات بســـهولة فيما بينهم للمســـاعدة في اختيار الأنشطة المناسبة والتي تم دمجها بالتكنولوجيا. (Temechegn E. ,2014)

وهكذا يؤكِّدُ تطبيقُ إطارِ" تيباك في الأخذِ بمفهومِ الإعداد التكاملي للمعلمِ بدمجِ التقنيةِ مع المقررات التربوية والتخصـصـية في برامجِ إعداد المعلم يتجاوزُ رؤيةَ قواعدِ المعرفةِ الثلاث في انفصـــال عن بعضـــها بعضـــا؛فإطارُ" تيباك يذهبُ إلى أبعد من ذلك من خلال التأكيد على أنواع المعرفة التي تقعُ عند التقاطعات الفرعية بين ثلاثةِ أشـكالٍ أســاســية، وهي :معرفةُ المعلمِ لدمج المحتوى التعليمي ، ومعرفته لدمج المحتوى التعليمي مع التكنولوجيا مع التدريس انتهاءً إلى الدمجِ الكاملِ للمعلم لكلٍّ من :التكنولوجيا مع التدريس.

إعداد أدوات البحث، وضبطها ، وتتضمن:

1- **قائمة مهارات التدريس في ضـــوء متطلبات التعلم الرقمي** : تهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات التدريس في ضـــوء متطلبات التعلم الرقمي لدى معلمي الدبلوم العام وفقا للمفهوم الذي حددته الدراســـة مسبقا .

ـــ **مصـادر إعداد قائمة مهارات التدريس في ضـوء متطلبات التعلم الرقمي**: تتمثل مصـادر إعداد هذه القائمة فيما يلي :

أ- الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمهارات التدريس والتعلم الرقمي ونموذج تيباك.
ب- الأدبيات في مجال التدريس والتعلم الرقمي ونموذج تيباك.

ـــ **وصـف قائمة مهارات التدريس في ضـوء متطلبات التعلم الرقمي**: تتكون القائمة من اثنتي عشـرة مهارة ؛ تمثل أربع منها مهارات التخطيط في ضـــوء متطلبات التعلم الرقمي وخمس منها تمثل مهارات التنفيذ في ضوء متطلبات التعلم الرقمي وثلاث منها للتقويم في ضوء متطلبات التعلم الرقمي.

ـــ **صدق قائمة مهارات التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي**: عرضـت هذه القائمة في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين (ملحق 1) من المتخصـصـين في اللغة العربية، وتدريسـها من أعضـاء هيئة التدريس في كلية التربية وكذلك من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم من أعضاء هيئة التدريس، ومجموعة من معلمي اللغة العربية من المشـهود لهم بالكفاءة من أجل الوصـول إلى الشـكل النهائي لهذه المهـارات (ملحق 2)، وقد التزم البـاحث بالمهارات التي اتفق جميع المحكمين على مناســبتها للطالب المعلم تخصص اللغة العربية بالدبلوم العام.

2- **إعداد بطاقة الملاحظة** : تهدف هذه البطاقة إلى قياس مهارات التدريس في ضـــوء متطلبات التعلم الرقمي (تخطيطا وتنفيذا وتقويما) للطالب المعلم تخصص اللغة العربية بالدبلوم العام .

- **وصف البطاقة**: تنقسم بطاقة ملاحظة مهارات التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لدى الطالب المعلم تخصـص اللغة العربية بالدبلوم العام إلى ثلاثة أجزاء؛ الجزء الأول: مهارات التخطيط في ضـوء متطلبات التعلم الرقمي ويتضـــمن أربع مهارات ، والجزء الثاني: مهارات التنفيذ في ضـــوء متطلبات التعلم الرقمي ويتضـــمن خمس مهـارات، والجزء الثـالث : مهـارات التقويم في ضـــوء متطلبات التعلم الرقمي ويتضمن ثلاث مهارات .

- بناء بطاقة الملاحظة : اتبعت الخطوات التالية في بناء بطاقة الملاحظة:

أ- **تحديد مهارات التدريس في ضـوء متطلبات التعلم الرقمي**: وقد أشـار الباحث فيما تقدم إلى المصـادر التي اشـتقت منها هذه المهارات وكيف تحقق من صـدقها من خلال عرضـها على المحكمين .

ب-**صياغة عبارات البطاقة** ، وقد روعي فيها ما يلي :

- أن تكون مفردات البطاقة مرتبطة بالمهارات التي حددت من قبل .

- أن تكون الصياغة واضحة لا لبس فيها .

- أن تتصل العبارة بالعملية التدريسية التي وضعت فيها .

ت-**تحديد أسلوب تقدير الملاحظة**: تم تحديد أسلوب التقدير الكمي للملاحظة حيث وضع مقياس متدرج ثلاثي للبطاقة؛ كما يلي : يؤدي المهارة التدريسـية في ضـوء متطلبات التعلم الرقمي

بشكل ممتاز = 3 ثلاث درجات - يؤدي المهارة التدريسية في ضوء متطلبات التعلم الرقمي
بشكل متوسط = 2 درجتان - يؤدي المهارة التدريسية في ضوء متطلبات التعلم الرقمي
بشكل ضعيف = 1 درجة واحدة

- **صدق بطاقة الملاحظة** : تم التحقق من صدق بطاقة الملاحظة عن طريق عرضها في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين (ملحق3) من المتخصصين في اللغة العربية، وتدريسها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وكذلك من المتخصصين في علم النفس من أعضاء هيئة التدريس، ومجموعة من معلمي اللغة العربية في من المشهود لهم بالكفاءة؛ وذلك للتحقق من أن البطاقة تقيس السلوك الذي صممت من أجله؛ من أجل الوصول إلى الشكل النهائي للبطاقة (ملحق 4)، وقد أبدى جميع المحكمين موافقتهم على صلاحية البطاقة للتطبيق .

- **ثبات تقديرات الملاحظين** : اشترك الباحث مع زميله* بالقسم لتقدير مهارات التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لعينة عشوائية من طلاب الدبلوم العام للتأكد من ثبات تقديرات البطاقة، وقد بلغ عدد العينة خمسة عشر طالبا من الطلاب المعلمين بالدبلوم العام وتم ملاحظة كل معلم ثلاث حصص متتالية حيث حضر الباحث مع زميله حصص هؤلاء الطلاب المعلمين، وقدر كل من الباحث والزميل أداء الطلاب المعلمين تقديرا مستقلا عن بعضهما؛ ومن ثم تم حساب معامل ارتباط " سبيرمان" بين تقديرات الملاحظين وقد كانت معاملات الارتباط بين الباحثين في التخطيط 92,. وفي التنفيذ 94,. وفي التقويم 91,. وفي البطاقة ككل 93,. ويتضح أن معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى 05,. مما يدل على أن تقديرات الملاحظين على بطاقة مهارات التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي للطالب المعلم تخصص اللغة العربية ثابتة.

3-مقياس الاتجاه نحو العملية التدريسية :

يهدف هذا المقياس إلى قياس اتجاه الطلاب المعلمين بالدبلوم العام تخصص اللغة العربية نحو التدريس .

-إجراءات بناء المقياس :

تم إعداد مقياس الاتجاه نحو العملية التدريسية وفق مقياس ليكرت الخماسي ، في تقدير درجات المقياس ذي البدائل الخمسة (أؤيد بشده ، أؤيد ، محايد ، أعارض ، أعارض بشدة) وقد مر إعداد هذا المقياس بالخطوات التالية :

- صياغة بنود المقياس في صورتها الأوليه ؛ حيث تتكون من (15) بندا للاتجاه نحو التدريس.

- تقدير صدق المحتوى وذلك عن طريق عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين (ملحق 5) من المتخصصين في اللغة العربية، وتدريسها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وكذلك من المتخصصين في علم النفس من أعضاء هيئة التدريس، ومجموعة من معلمي اللغة

* الزميل هو الدكتور أحمد عبدالله سلام المدرس بقسم المناهج وطرق التدريس .

العربية مـــــــــــن المشهود لهم بالكفاءة ، ، وقد أجرى الباحث التعديلات المطلوب ليكون المقياس في صورته النهائية (ملحق 6).

- للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة عشـــوائية مكونة من (30) طالبا وطالبة من الطلاب المعلمين بالدبلوم العام من غير عينة الدراسة ، وتم استخراج معادلة ألفا كرونباخ وحساب معامل الثبات ، وكان معامل الثبات (92,.) وهو معامل ثبات مرتفع نسبيا ، ثم تم احتساب زمن المقياس وكان (12) دقيقة .

4-بناء البرنامج المقترح :

اعتمد البرنامج التدريبي على مجموعة من الأسس، وهي:

- الاعتماد على استخدام التكنولوجيا الرقمية بمختلف أنواعها في إحداث التعلم المطلوب.
- إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت.
- الاعتماد على تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة.
- مراعاة طبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية .

- تشجيع التفاعل بين المعلم والمتعلم: حيث وجد أن التفاعل بين المعلم والمتعلمين، سواء داخل غرفة الصف أو خارجها، يشكل عاملاً مهما في إشراك المتعلمين وتحفيزهم للتعلم، بل يجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية.

- تشجيع المتعلمين على تبادل الأفكار والخبرات، علماً بأن المجموعات غير متجانسة، سواء في القدرات أو الميول أو الاهتمامات، ومن ثم تعزيز خبرات المتعلمين وتطويرها.

- التركيز على الجانب المهاري في التعلم هو الأساس: فلا يوجد معنى لتعلم يقوم على ترديد المعارف دون تطبيقها.

- استخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لمحتوي البرنامج وبما يحافظ علي إيجابية الطالب.

- استخدام أنشطة تعليمية معينة تقوم علي تنمية إيجابية المتعلم وتثير تفكيره.

- تقديم تغذية مرتجعة سريعة؛ حيث إن دراية المتعلمين بما يعرفونه وما لا يعرفونه تساعدهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها. فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه وما يجب أن يتعلموه والى تقييم ما تعلموا.

- التقويم الإلكتروني المستمر للمتعلمين بداية من التقويم القبلي وأثناء تنفيذ البرنامج، وبعد الانتهاء منه.

وقد أمكن تصـــميم البرنامج في ضـــوء نموذج تيباك، وقائمة مهارات التدريس في ضـــوء متطلبات التعلم الرقمي التي تم التوصل إليها، وذلك كما يلي :

-الهدف من البرنامج :

تم تحديد الهدف من البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس في ضـــوء متطلبات التعلم الرقمي لدى الطلاب المعلمين بالدبلوم العام تخصص لغة عربية .

- بناء محتوى البرنامج :

مر إعداد محتوى البرنامج المقترح بالخطوات التالية:

- الرجوع إلى الأدبيات والدراسات التي تناولت: مهارات التدريس والتعلم الرقمي ونموذج تيباك .

- إعداد المحتوى الذي يناسب طبيعة كل من مهارات التدريس والتعلم الرقمي ونموذج تيباك .

- تم تقسيم البرنامج على (12) يومًا بواقع لقاء كل أسبوع .

- استراتيجيات تنفيذ البرنامج والوسائل المعينة:

اعتمد الباحث في تدريس البرنامج على بعض استراتيجيات التعلم الرقمي مثل: المحاضرات الإلكترونية، ومجموعات العمل، وتكليف الطلاب بمشروعات إلكترونية، وحل المشكلات بطريقة إلكترونية، وكذلك المناقشات الإلكترونية ، واستراتيجية الألعاب التعليمية الإلكترونية، واستراتيجية التعلم بالمحاكاة الإلكترونية، وتم توفير مجموعة متنوعة من الوسائل المعينة التي ساعدت في فعَّالية تجربة البحث بما يتناسب وطبيعة التدريب، ومن تلك الوسائل سبورات بيضاء وأقلام حبر سائل وسبورات ضوئية .

-أساليب التقويم:

تنوعت أســاليب التقويم في البرنامج ، فاســتخدمت أســاليب التقويم الإلكتروني المســتمر وأســلوب التقويم الذاتي وأسلوب التقويم وملفات الأداء الإلكترونية والتقويم الإلكتروني النهائي.

- ضبط البرنامج المقترح:

تم استطلاع رأي مجموعة من المحكمين(ملحق7) حول البرنامج المقترح بعد عرضـه عليهم، وقد تم الأخذ في الاعتبار توجيهاتهم، وما أبدوه من تعديلات، والتي كان لها أثر فعَّال في تصـــحيح مســـار

البرنامج المقترح، ومن ثمَّ تم التأكد من صـــدق المحكمين لذلك البرنامج ، وأصـــبح بصـــورته النهائية (ملحق8) قابلاً للتطبيق .

(5) **تحديد عينة الدراسة :** تشمل عينة الطلاب المعلمين (60) طالبا وطالبة من الطلاب المعلمين بالدبلوم العام تخصص اللغة العربية بكلية التربية جامعة دمنهور .

(6) التجريب الميداني للاستراتيجية المقترحة : استغرقت التجربة الميدانية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/2020 ، وقد سارت إجراءات التطبيق كما يلي:

-**التطبيق القبلي لأدوات الدراسة**: طبقت بطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه نحو العملية التدريسية قبليا على مجموعة البحث من الطلاب المعلمين بالدبلوم العام بكلية التربية شعبة اللغة العربية.

-تطبيق البرنامج القائم على نموذج تيباك على مجموعة البحث، وقد لاحظ الباحث تحمسا شديدا من الطلاب المعلمين وقد لمس الباحث ذلك من خلال ملاحظته لحرص الطلاب المعلمين على اقتراح أفكار جديدة ومناقشة الباحث فيها .

-التطبيق البعدي للأدوات، وتحليل البيانات، واستخلاص النتائج، وتفسيرها.

-البرامج والأساليب الإحصائية المستخدمة Microsoft Excel و برنامج SPSS .

<u>نتائج البحث :</u>

عولجت نتائج البحث إحصائيا بالأساليب الإحصائية، والبرامج المشار إليها فيما تقدم، ويمكن عرضها فيما يلي:

أولا : نتائج البحث :

نتائج اختبار الفرض الأول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=0.05) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في مهارات التخطيط للتدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي ، في التطبيق القبلي والبعدي. ولاختبار هذا الفرض تم استخدام (اختبار ت للمجموعات المرتبطة) وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (1) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات التخطيط للتدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي.

التطبيق	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصـــــائية	حجم الأثر ودلالته
القبلي	60	14,18	2,88	,42 28	دالة عند مستوى 01,	,95 كبير
البعدي		24,63	2,16			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات التخطيط للتدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لصالح التطبيق البعدي ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01؛ وبالتالي يرفض الفرض الأول.

كما يتضح أن حجم الأثر 95, وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات التخطيط للتدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لدى الطلاب المعلمين بالدبلوم العام تخصص اللغة العربية.

نتائج اختبار الفرض الثاني: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى< أو=0.05) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في مهارات تنفيذ التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي ، في التطبيقين القبلي والبعدي. ولاختبار هذا الفرض تم استخدام (اختبار ت للمجموعات المرتبطة) وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (2) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات تنفيذ التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي

التطبيق	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصـــــائية	حجم الأثر ودلالته
القبلي	60	12,25	1,56	69,83	دالة عند مستوى 01,	,96 كبير
البعدي		28,80	1,07			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات تنفيذ التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لصالح

التطبيق البعدي؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 ؛ وبالتالي يرفض الفرض الثاني .

كما يتضح أن حجم الأثر 96, وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات التنفيذ للتدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لدى الطلاب المعلمين بالدبلوم العام تخصص اللغة العربية.

نتائج اختبار الفرض الثالث: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=0.05) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات تقويم التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي. ولاختبار هذا الفرض تم استخدام (اختبار ت للمجموعات المرتبطة) وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (3) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت"ودلالتها الإحصائية بين درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات تقويم التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي.

التطبيق	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصـــــائية	حجم الأثر ودلالته
القبلي	60	11,83	2,05	32,43	دالة عند مستوى 01,	,96
البعدي		27,83	1,55			كبير

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات في مهارات تقويم التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لصالح التطبيق البعدي؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 ؛ وبالتالي يرفض الفرض الثالث .

كما يتضح أن حجم الأثر 96, وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات التقويم للتدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لدى الطلاب المعلمين بالدبلوم العام تخصص اللغة العربية.

نتائج اختبار الفرض الرابع : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى< أو=0.05) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات التدريس ككل في ضوء متطلبات التعلم الرقمي. ولاختبار هذا الفرض تم استخدام (اختبار ت للمجموعات المرتبطة) وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (4) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي ككل .

التطبيق	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصـــــائية	حجم الأثر ودلالته
القبلي	60	42,13	2,02	45,16	دالة عند مستوى 01,	,97
البعدي		87,05	1,51			كبير

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي ككل لصالح التطبيق البعدي ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 ؛ وبالتالي يرفض الفرض الرابع .

كما يتضح أن حجم الأثر 97, وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس ككل في ضوء متطلبات التعلم الرقمي لدى الطلاب المعلمين بالدبلوم العام تخصص اللغة العربية.

نتائج اختبار الفرض الخامس : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى< أو=0.05) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في الاتجاه نحو التدريس. ولاختبار هذا الفرض تم استخدام (اختبار ت للمجموعات المرتبطة) وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (5) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في الاتجاه نحو التدريس .

التطبيق	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصـــــائية	حجم الأثر ودلالته
القبلي	60	36,13	2,02	45,16	دالة عند مستوى 01,	,95
البعدي		87,05	1,51			كبير

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في الاتجاه نحو التدريس لصالح التطبيق البعدي ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 ؛ وبالتالي يرفض الفرض الخامس .

كما يتضح أن حجم الأثر 95, وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية الاتجاه نحو التدريس لدى الطلاب المعلمين بالدبلوم العام تخصص اللغة العربية.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتائج القياس البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي في مهارات التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي ويعزى هذا لما يلي :

- تنوع الاستراتيجيات التدريسية الرقمية في البرنامج ساعد في تنمية مهارات التدريس في ضوء مبادئ التعلم الرقمي لدى

- استخدام أساليب التكنولوجيا الحديثة وتطويعها لخدمة المحتوى الأكاديمي ، والاستفادة منها في تحقيق احتياجات الطلاب .

- قدم البرنامج التدريبي المقترح عديدا من الأنشطة الالكترونية التي جذبت انتباه الطلاب المعلمين وجعلتهم يتمتعون بعملية التعلم .

- التأكيد على التعلم في فرق تعاونية الكترونية ، حيث إن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل مع أقرانهم لأنهم يجدون الفرص الملائمة لاكتساب المعارف والمهارات المهمة.

- التغذية الراجعة الإلكترونية التي حصل عليها الطلاب بعد أداء الأنشطة كان له الأثر الإيجابي في تصحيح معارفهم وتثبيتها.

- تدريب الطلاب المعلمين على الاختبارات الالكترونية ونجاحهم في تصميم اختبارات الكترونية مصممة للمراحل التعليمية المختلفة وظهور النتيجة بشكل مباشر في هذه الاختبارات جعل المعلمين لديهم حافز قوي للاستفادة من تلك الاختبارات نظرا لتوفيرها كثيرا من الوقت والجهد وموضوعيتها .

كما أظهرت نتائج القياس البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي في تنمية الاتجاه نحو العملية التعليمية ويعزى هذا لما يلي :

- امتلاك الطلاب المعلمين مهارات التدريس الرقمية وإحساسه بتمكنه من بعض المهارات التكنولوجية كان له أكبر الأثر في تكوبن اتجاه إيجابي لديهم نحو العملية التدريسية .

- تحرر الطلاب المعلمين من القيود المكانية وتوظيفهم للتكنولوجيا عن بعد كان له أكبر الأثر في تكوين اتجاه إيجابي لديهم نحو العملية التدريسية .

- استخدام الطلاب المعلمين الاختبارات الالكترونية مع طلابهم وإحساسهم بسهولة إجرائها وتوفير الوقت والجهد الذي كان يهدر في تصحيح الاختبارات الورقية انعكس على تكوين اتجاه إيجابي نحو العملية التدريسية .

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج؛ يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. ضرورة الإفادة من البرنامج في تدريب معلمي اللغة العربية في كافة المراحل على مهارات التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي .
2. تدريب المعلمين على الاستراتيجيات الرقمية الجديدة في تعليم مهارات اللغة العربية .
3. ضرورة العمل على الإفادة من فكرة أوراق العمل الالكترونية المقدمة ضمن البرنامج وذلك من خلال النسج على منوالها في برامج تدريب المعلمين الأخرى.
4. توجيه معلمي اللغة العربية للأخذ بمبدأ التنوع في استراتيجيات التدريس الالكترونية، وأيضاً الوسائل التعليمية؛ وذلك حتى يجعلوا المتعلمين أكثر دافعية أثناء التعلم، ويستطيعوا مقابلة الفروق الفردية لدي هؤلاء المتعلمين.
5. تطوير محتوى موضوعات اللغة العربية في المرحلة الثانوية بما يتناسب مع التطور التكنولوجي الحديث.

ويقدم البحث المقترحات التالية:

1. إعداد نموذج لتطوير منهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في ضوء نموذج تيباك.
2. بحث أثر استخدام استراتيجيات التدريس الرقمية في تدريس النصوص لطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.
3. بحث أثر استخدام نموذج أخرى غير تيباك مثل نموذج سامر في تنمية مهارات التدريس الرقمي للطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية .
4. المقارنة بين نموذج تيباك ونموذج سامر في أثره في تنمية مهارات التدريس الرقمي للطلاب المعلمين .
5. بحث أثر التعلم المدمج على تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية .

المراجع

المراجع العربية:

- أبو لبن، وجيه المرسي (2011): تدريس الأدب من خلال الحاسوب والمواقع الالكترونية متاح على :
http://Kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268330

- أحمد ، زينب محمود (2019) : معلم العصر الرقمي ؛ الطموحات والتحديات ، المجلة التربوية ، جامعة سوهاج ، كلية التربية ، ع 68، 3105-3114.
- اسماعيل ، حنان (2018) فعالية برنامج قائم على استخدام بعض المستحدثات التكنولوجية فى تنمية أبعاد التنور العلمى لطلاب الشعب الأدبية بكلية التربية .مجلة دراسات في التعليم الجامعي، (38.) 650 - 657
- إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف. عالم الكتب، القاهرة.
- إسماعيل، بليغ حمدي (2010)استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية.عمان :دار المناهج للنشر والتوزيع.
الانترنت، جامعة الكويت: المجلة التَّربوية، مجلد 15 ،عدد 57 ص 199/165

- البهي، فؤاد وسعد ، عبد الرحمن(1999) :علم النفس الاجتماعي رؤية معاصر، القاهرة :دار الفكر العربي.
- الجبالي، حسني (2003) : علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق ، القاهرة: مكتبة أنجلو المصرية.
- الجلاد، ماجد(2014) : دور المشرفين التربويين في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي التربيةالإسلامية في الأردن .مجلة أبحاث اليرموك.مج. 68 العدد. 1 جامعة اليرموك.
- الجمل، أحمد على حسين (2005) تحديات استخدام التعليم الالكتروني بشكل متكامل في المدارس المصرية ."مجلة تكنولوجيا التربية :دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ، 13-29.
- حامد، سهير عادل؛ وفائق، تلا عاصم .(2019) .التعليم الرقمي مدخل مفاهيمي ونظري، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع7 ، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، بغداد.
- حسانين، بدرية محمد (2020) : تطوير برنامج إعداد معلم العلوم في العصر الرقمي وفقا لإطار تيباك (TPACK Framework) ، المجلة التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج ، العدد 70 ، ص 2-58.
- حسن، محمود شمال (2001)، سيكولوجية الفرد في المجتمع، دار الأفاق العربية، القاهرة.
- حسين ، خالد محمد ،(2017) فاعلية المواقع الإلكترونية في تعليم اللغة العربية، مجلة الأثر، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية ، العدد 29 ، ص14

- الحياني، عبد المنعم وبرديسي ، هشام وحسنين ، محمد (2020) :الكفاءات الخمس للتعليم الالكتروني ، جدة: مكتبة فهد الوطنية.
- الخزاعلة، محمد؛والزبون، محمود؛والخزاعلة،عبدالله؛والشوبكي،(2011) طرائق التدريس الفعال .عمان:دار صفاء لمطباعة والنشر والتوزيع.
- خلاف، أحمد (2015) : تصور مقترح لتفعيل دور التعلم عن بعد بجامعة الطائف في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة ، المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج ، مصر العدد 40ص ص 223-357.
- خليفة ، عبد اللطيف وعبد المنعم شحاتة (ب د) : سيكولوجية الاتجاهات، دار غريب .
- الخليفة،حسن جعفر.(2004) فصول في تدريس اللغة العربية.الرياض:مكتبة الرشد.
- خليل عمر سيد (2017 .) احتياجات معلمي العلوم للتنمية المهنية في ضوء معطيات العصر الرقمي .الجمعية المصرية للتربية العملية، المؤتمر العلمي التاسع عشر :التربية العلمية التنمية المستدامة .العدد (19) ، ص ص 113-120
- زهران حامد عبد السلام (1984)، علم النفس الاجتماعي (ط5)، عالم الكتب ,القاهرة .
- الزهراني، بندر بن سعيد(2010). دور الدورات التدريبية في تطوير مهارات التدريس الفعال لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية- جامعة أم القرى.
- زيتون ، حسن حسين (2005) :التعلم الالكتروني المفهوم والقضايا والتطبيق والتقويم، عمان : الدار الصولتية للنشر والتوزيع.
- زيتون،حسن حسين(2001) مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس.القاهرة:مكتبة الأنجلو.
- زين الدين ، محمد محمود (٢٠٠٠). تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات في منظومة التعليم عبر الشبكات، القاهرة: عالم الكتب.
- الزين، اميمة سميح 24 - 22 (.ابريل، .) 2016 التحول لعصر التعلم الرقمي تقدم معرفي أم تقهقر منهجي، المؤتمر الدولي الحادي عشر، التعمم في عصر التكنولوجيا الرقمية ، الاتحاد العالمي لممؤسسات العممية ، جامعة تيبازة ،لبنان ، ص 45 -9
- سراج، سوزان حسين (2019) ، فاعلية برنامج قائم على استخدام التابلت وشبكة الإنترنت في ضوء النظرية التواصلية لتدريس الكيمياء باستراتيجيتي المحاكاة التفاعلية والمحطات العلمية الرقمية في تنمية مهارات التدريس الرقمي والمسئولية المهنية للطلاب المعلمين بكلية التربية، المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج ،عدد 68، ص 1889: 1985.
- سلامة ، عبد الحافظ (٢٠٠٢). الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع: عمان،.
- شحاتة ، حسن سيد (٢٠٠٩). التعليم الالكتروني وتحرير العقل القاهرة: الدار المصرية اللبنانية

- شحاتة، حسن؛ والسمان، مروان2013 المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها .القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الشمرانى، عليه أحمد يحيى آل حمود(2019) أثر توظيف التعلم الرقمي على جودة العملية التعليمية رتحسين مخرجاتها . المجلة العربية للعل وم التربوية رالنفسية :المؤسسة العربية ، للتربية رالعلوم رالآداب، ع8 145-169.
- صالح احمد ،عبد الله أحمد" :(2002) التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض : "دراسة حالة، ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني، خلال الفترة21 ، 19صفر 1424 ه
- الصيفي،عاطف (2009) المعلم واسترتيجيات التعليم الحديث.عمان:دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الطناوي، عفت مصطفى(2009). التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عامر، طارق عبدالرؤوف.) 2015 (.التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي، ط1 ، ج 1، القاهرة،المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- العباسي ، محمد أحمد (2012) ، فاعلية برنامج الكتروني قائم على الويب لتنمية مهارات تصميم وإنتاج بعض أدوات التقويم الالكتروني لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة العدد 75، الجزء الأول ، ص ص437-463.
- عبد الحميد ،عبدالعزيز طلبة (٢٠١٢).سلسلة استراتيجيات التعلم الإلكتروني، متوفر من خلال : http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=10
- عبد الخالق ، عبد الله مختار عبد الخالق(2008) ، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، دار العلم والإيمان، 2008 ، ص218
- الهابس ، عبد الله الكندري عبد الله ،(2000) الأسس العلمية لتصميم وحدة تعليمية عبر
- عبدالحميد محمد (٢٠٠٥). فلسفة التعليم الإلكتروني عبر الشبكات، منظومة التعليم الإلكتروني عبر الشبكات. القاهرة: عالم الكتب.
- عبدالحميد، جابر، وسليمان الخضري 1998: كراسة تعليمات مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، مكتبة دار النهضة العربية، القاهرة.
- عثمان، ممدوح عبد الهادي (2004) التكنولوجيا ومدرسة المستقبل :الواقع والمأمول بالتطبيق على التعليم الثانوي التجاري، كلية التربية، جامعة حلوان،ج 10 ،ع1 ،ص ص 11 - 42 .
- عزمي نبيل جاد (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. ط . القاهرة: دار الفكر العربي.
- عطية، محسن علي(2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- علي ، وليد فؤاد (٢٠١٥) معوقات توظيف تقنيات التعليم الالكتروني وأدواته بمدارس التعليم العام الحكومية والأهلية للبنين بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.
- علي، زينب محمود أحمد .) 2019 (.معلم العصر الرقمي :الطموحات رالتحديات . المجلة التربوية :جامعة سوهاج كلية التربية، ج48 ص 2405 :2446.
- عمر، حنان عبد السام.)2018 .)تأثر برنامج تدريي قائم على نموذج تيباك في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية مرحلة التعليم الأساسي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية جامعة عين شمس، ع(103) ص221- 253
- القرش،جمال إبراهيم) (2009 طرائق التدريس.الرياض:مكتبة التوبة.
- قشطه، هيثم محمد أحمد . (2012) دراسة تحليلية للبرامج التدريبية للأكاديمية المهنية للمعلمين بمصر في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين(رسالة ماجستير غير منشورة .) كلية التربية ،جامعة طنطا.
- محمد، شحاته ربيع (2008) قياس الشخصية، دار المسيرة، عمان.
- المحيسن، إبراهيم بن عبد الله :(2002) التعليم الإلكتروني ترف أم ضرورة ، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة : مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود ،المنعقدة في الفترة -17 16مارس
- منصور، مصطفى عبدالله(2015) : تصميم نموذج تغيير مفهومي نشط لجودة التدريس الرقمي لدى طلاب شعبة طبيعة وكيمياء بكلية التربية - جامعة طنطا، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا ، عدد 59، ص ص 471/513.
- ناجي ، انتصار محمود محمد .(2016) فاعلية برنامج قائم على منحى TPACK لابيداغوجي لتنمية مهارات التفكير في التكنولوجيا لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية،الجامعة الإسلامية غزة.
- اليامي، هدى يحيى (2020)برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية . مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، 176 2(،11 61

- المراجع الأجنبية :

- Anil, A. (2019). Education in the 21 st Century: The Dynamics of Change. *research journal of social sciences*, *10*(3). 128-133.

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

- Alvermann, D. E., & Sanders, R. K. (2019). Adolescent literacy in a digital world. *The international encyclopedia of media literacy*, 1-6.

- Bodrul, khan, (2005), Managing E.learning: Deslingn, Delivery,-

Im plementation and evaluation, scince publishing , London.

-Baturay, M., Gokcears, S. & Sahin, S. (2017). Associations among teachers' attitudes towards computer – assisted education and TPCAK competencies, Informatics. 16(1), 1-23.

-Durdu, L. & Dag, F. (2017). Pre-Service Teachers' TPACK Development and Conceptions through a TPACK-Based Course. Australian Journal of Teacher Education, 42(11), 150-171. Available at; http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.10

-Eunjung Oh, & Reeves, T. C. (2014). Generational Differences and the Integration of Technology in Learning, Instruction, and Performance. In Y. Kali, M. C. Linn, J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. V Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), Handbook of Research on Educational Communications and Technology (4th ed., pp. 819–828). Springer Science.

-Gail, w. (2003). Virtual high schools change the way students learn. Ed-Line, 25(4), 2.

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

-Harris, J., & Hofer, M. (2009). . Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based tpack development. In c. D. Maddux (ed.), research highlights in technology and teacher education (pp. 99–108). Chesapeake, va: society for information technology in teacher education (site).

-Harris, J., & Hofer, M. (2011). Technological pedagogical content knowledge (tpack) in action: a descriptive study of secondary teachers' curriculum-based, technology related instructional planning. Journal of research on technology in education,43(3), 211–229

-Jimoyiannis, A. (2010). Developing a Technological Pedagogical Content

Knowledge Framework for Science Education Implications of a Teacher Trainers. Preparation Program Computers & Education, 55 (3), 597-607.

-Karaman, A. (2012). The Place of Pedagogical Content Knowledge in TeacherEducation. Atlas Journal of Science Education, 2(1), 56-60.

Koehler, M. & Mishra, P. (2012). How do we measure TPACK? Let me count the ways. In, Educational technology, teacher knowledge, and classroom impact: A research handbook on frameworks and approaches (pp. 16–31).

Koehler, M. J., Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacherknowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. Computers and Education, 49(3), 740–762.

-Koehler, J & Mishra, P & Kereluik, K &Shin, T & Graham, R. (2014). The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework, Handbook of Research on Educational Communications and Technology, Business Media New York, 5(9), 102-111

-Koehler, M., & Mishra, P. (2008): Introducing TPCK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators*, (pp. 3-31). New York: Routledge

-Lynch, M. (2018). *11 KEY ATTRIBUTES OF SUCCESSFUL TEACHERS IN THE DIGITAL AGE.* [Available online]. Retrieved June 11, 2019. 08:45 pm. From:https://www.thetechedvocate.org/11-key-attributes-of-successful-teachers

-McCrory, R. (2008): Science, technology, and teaching: The topic-specific challenges of TPCK in science. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *Handbook of technological pedagogical content*

-Mishra, P & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.

-Niess, M. L. (2008): Guiding preservice teachers in developing TPCK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators*, (pp. 223-251). New York: Routledge.

-*nowledge (TPCK) for educators* (pp. 193-206). New York: Routledge. From: https://books.google.com.eg/

- Rosenberg.M & Koehler.J . (2015) Context and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): A Systematic Review, Journal of Research on Technology in Education, 47(3) , 186-210, Available at; file:///C:/Users/Hanan/Downloads/rosenberg_koehler_2015%20(1).pdf

-Russ,M.(2003).E-learning Reloaded Helping learners succeed on line-

E-learning developer's, the E learning Developers Journal ,1(5), 105-188.

-Rosenberg.M & Koehler.J . (2015) Context and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): A Systematic Review, Journal of Research on Technology in Education, 47(3) , 186-210, Available at; file:///C:/Users/Hanan/Downloads/rosenberg_koehler_2015%20(1).pdf

-Temechegn E. (2014). Chemistry Teacher Professional-Development Using the Technological Pedagogical Content Knowledge (Tpack) Framework. AJCE, 4(3),Special Issue (Part II).

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

-Saldana, R., Jr. (2015). Mobile professional development: levels of learning on teachers' TPACK perceptions and acquisition of technology competencies (order no. 3708564). Available from ProQuest dissertations & theses global.

-Voogt, J., & McKenney, S. (2017). TPACK in teacher education: are we preparing teachers to use technology for early literacy? Technology, Pedagogy and Education, 26(1), 69–83.

-Wright, P., & Macrow, A. V. (2006). Integrating ICT in pre-service

teacher education: Reframing teacher education. In British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick (pp. 6-9)

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