

The Extent to Which Arabic Language Teachers in Jordan Possess Technological Competencies

مدى امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية

Heba Al-Momani^{1*}, Nasir Mqableh¹.

¹Yarmouk University, Irbid, Jordan.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 17 May 2022

Accepted 02 Aug 2022

Published 01 Jul 2024

*Corresponding author:

Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Email: heba84846@gmail.com.

Abstract

This study aimed to identify the extent to which Arabic language teachers in Jordan possess technological competencies. The researchers adopted a descriptive approach. To achieve the study's goals, a questionnaire consisting of 41 items was utilized, designed to measure the extent of technological competencies among Arabic language teachers in Jordan. The sample comprised 421 male and female teachers, selected during the second semester of the academic year 2021–2022. The findings indicated that the extent of technological competencies among Arabic language teachers in Jordan is moderate. The results showed that the mean scores across all areas of competency (i.e., design, application, and assessment) were also moderate. Significant differences were found between the mean scores of the respondents' attitudes in two areas of competency (i.e., design and application), both jointly and separately. These differences can be attributed to the number of technological training courses taken, favoring those teachers who completed more than three courses. Considering the study's results, the researchers recommend incorporating additional courses in educational technology, particularly in teaching methods and educational design, into teacher development programs at universities. They also suggest holding technological training courses for in-service Arabic language teachers, which should focus on educational technological competencies. Furthermore, the researchers advocate for conducting studies on the effectiveness of teacher development programs in enhancing the educational technological competencies of pre-service teachers in universities.

Keywords: Arabic Language Teachers, Technological Competencies, Extent of Possession.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية. استخدم الباحثان المنهج الوصفي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداة استبانة؛ تكونت من ٤١ فقرة لقياس امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية. وتكونت عينة الدراسة من ٤٢١ معلماً ومعلمة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م. وأظهرت نتائج الدراسة أن امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية جاء بدرجة متوسطة؛ حيث جاءت مجالات الامتلاك جميعها (التصميم، التطبيق، التقويم) بدرجة متوسطة. وبينت النتائج وجود

فرق دالٍ إحصائيًا بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد العينة على مجالي أداة الدراسة المتعلقة بامتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية (التصميم، والتطبيق) منفردةً والأداة ككل، يُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية التكنولوجية لصالح المعلمين والمعلمات ذوي عدد الدورات التدريبية التكنولوجية (أكثر من ثلاث دورات). وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بضرورة: إثراء برامج إعداد المعلمين في الجامعات بمساقات أكثر في مجال تكنولوجيا التعليم، وعقد دورات تدريبية تكنولوجية لمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة تقوم على أساس الكفايات التكنولوجية التعليمية، وإجراء دراسات حول مدى كفاية برامج إعداد المعلمين في تنمية الكفايات التكنولوجية التعليمية لدى الطلبة المعلمين في الجامعات.

الكلمات المفتاحية: معلمو اللغة العربية، الكفايات التكنولوجية، مدى الامتلاك.

١. المقدمة

١.١ الإطار النظري والدراسات السابقة

يعد المعلم بشكل عام، ومعلم اللغة العربية بشكل خاص ركيزة أساسية للعملية التعليمية في الحاضر والمستقبل، فبناء الحضارة والعمل على تقدمها وتطويرها يقوم على عاتق المعلمين الأكفاء في جميع المجالات، بهدف إعداد جيل يحمل المسؤولية ويسعى إلى الأفضل، ذلك أن المعلم يحمل رسالة سامية ألا وهي بناء النفوس وصناعة العقول وغرس القيم الدينية والقومية والإنسانية.

وإن نجاح العملية التعليمية مرتبط بالمعلم ارتباطًا كبيرًا، فيما يمتلكه من كفايات ومهارات وخبرات إضافة إلى اتجاهاته وميوله نحو التعليم، يساعد المتعلم على التعلم ويعينه على اكتساب الخبرات والمهارات وإتقانها. وما يزال المعلم العنصر الأهم الذي يعمل على إنجاح عمليتي التعلم والتعليم (حياسات، ٢٠١٠).

ولا يخفى على المتابع للعملية التعليمية سعي المؤسسات التربوية لتحقيق الأهداف التعليمية، إذ يتوقف نجاح هذه الأهداف على عدد من العوامل الضرورية، فأفضل المناهج الدراسية والأنشطة والمباني المدرسية والتقنيات التعليمية -على أهميتها- غير قادرة على تحقيق النجاح ما لم يتوفر معلم ذو كفايات ومهارات تعليمية، وسمات شخصية يغني بها طلبته ويزودهم بفضلها بالخبرات المتنوعة، ويعمل على تنمية شخصياتهم وتوسيع مداركهم وتدريبهم على أساليب التفكير المرنة.

لذا فقد حرصت المؤسسات التربوية على تأهيل المعلم وتدريبه للقيام بالمهام المطلوبة منه، سواء كان هذا التدريب قبل الخدمة أو أثناءها، تنمية لمهاراته وكفاياته التعليمية الضرورية لمهامه وأدواره الجديدة كمعلم. فلم يعد دوره مقتصرًا على نقل المعرفة وتلقينها وشرح الدرس للطلبة، كما لم يعد هو المصدر الوحيد للمعلومة، بل تطور دوره ليكون مصممًا للبيئة التعليمية ومديرًا لها ومستشارًا ومطورًا ومنفذًا ومقومًا لعملية التعلم والتعليم (بني دومي، ٢٠١٠).

وقد ظهرت اتجاهات عديدة تهتم بتدريب المعلم وتأهيله، من أبرزها اتجاه التربية القائمة على الكفايات (Competency-Based Education)، حيث ظهر هذا الاتجاه في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات من القرن الماضي، والذي يرمي إلى إكساب كل فرد المعارف والمهارات والاتجاهات التي تجعل منه معلمًا متقنًا للتعلم وفق النتائج التي يتم تحديدها مسبقًا (Brown, 2016 & Warschauer) كما أنها تركز على ربط برامج إعداد المعلمين بما تشمله من أهداف ومحتوى ومواد وأساليب التدريس والتقويم، بالمهام المهنية للفئة المستهدفة وما تتطلبه هذه المهام من كفايات (زايد، ٢٠١٥).

وقد عرفت الفتلاوي (٢٠٠٣) الكفايات بأنها "قدرات يعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) وتمثل الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية، ويمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة". ولعل من أهم الكفايات التي يحتاجها المعلم في ظل التقدم السريع في مجال تكنولوجيا المعلومات الكفايات التكنولوجية، وهو المصطلح الذي توصلت إليه جمعية الاتصالات والتكنولوجيا التربوية الأمريكية حيث عرفت بأنها: منحنى نظامي لتصميم وتنفيذ وتقويم العملية التعليمية ككل (العليمات، ٢٠٢٠).

كما عرفها بني دومي (٢٠١٠) بأنها "مجموعة من القدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم ويتقن ممارستها في مجالات تكنولوجيا التعليم المختلفة، وخاصة في مجال تصميم المواد التعليمية وإنتاجها واستخدامها وتقويمها، وفي مجال تشغيل الأجهزة التعليمية المختلفة".

وقد تزايدت الدعوات إلى دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، حيث يرى (معهد اليونيسكو للإحصاء، ٢٠١٣) في تقرير قدمه حول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، أنها تدعم فرص التعلم وتوسعها، وتساعد في إنجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، كما توفر المساواة والشمولية في التعليم وتكسب الطلبة مهارات التعامل مع الأجهزة والبرامج الحديثة. إضافة إلى أن تكنولوجيا التعليم تساعد على تحفيز المتعلم وإثارة دافعيته نحو التعلم، وإشراك أكبر عدد من الحواس في التعلم، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتؤكد على مبدأ تفريد التعليم، كما يساهم في توفير الوقت والجهد على المعلم وتقليل التكلفة المادية (عبد السميع وآخرون، ٢٠٠٤؛ سالم، ٢٠١٠).

وقد أشار (السنيدي، ٢٠٠٠) إلى أن ظهور مفهوم الكفايات التكنولوجية كان عام (١٩٧٩) عندما أعد بيرنهارد أستاذ التقنيات التعليمية في جامعة (Toledo) ورقة بحثية تتضمن الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لتأهيل المعلمين وتدريبهم، حيث تضمنت سبع مجالات هي: نظريات التعلم والتعليم، والتعليم المبرمج والتخطيط والتقويم المنظم، واستراتيجيات البحث عن المعلومات وتقويم واختيار الوسائل التعليمية البديلة.

كما وضعت الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (٢٠١٠) المشار إليها في (بني حمد، ٢٠١٩)، قائمة بالكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين وهي: كفايات تتعلق بالثقافة الحاسوبية مثل: معرفة مكونات الحاسوب وآلية التشغيل، ومعرفة البرمجيات وأنواعها. والكفايات المتعلقة بكيفية التعامل مع برامج الحاسوب مثل: معالج النصوص والعروض التقديمية وجدول البيانات. كما أضاف (شاهين، ٢٠١٧) إليها الكفايات المتعلقة بالثقافة المعلوماتية مثل: استخدام شبكة الإنترنت في التدريس، وتصفح المواقع والفهارس الإلكترونية وإنشاء البريد الإلكتروني. وفي المقابل فإن معلمي اللغة العربية يواجهون صعوبة في امتلاك هذه الكفايات التكنولوجية، كما يواجهون معوقات تحول دون ممارستها في التدريس. بالإضافة إلى عدم ثقة المعلمين في استخدام التكنولوجيا التعليمية الراجع إلى عدم كفاية التدريب على استخدامها، والحاجة إلى وقت كاف لدمجها بشكل فعال في الصف (Clark & Hoyles, 2017).

وقد أكدت دراسة (Peytcheva, et al., 2018) أن الطلاب المعلمين الذين يستخدمون الإنترنت بشكل يومي عبروا عن استعدادهم لاستخدام التكنولوجيا في عملية التعليم، كما أكدت الدراسة على أن قلة تمكن المعلمين من المهارات التكنولوجية يؤدي إلى إيجاد حواجز تمنع المعلمين من استخدامها بالشكل الأمثل وإلى خلق حالة من الخوف لدى المعلم حول تمكنه من تقديم التعلم الفاعل باستخدام هذه التكنولوجيا. كما أن مؤسسات التعليم العالي في الأردن كانت قد اهتمت منذ فترة بإدخال بعض المساقات المتعلقة بالكفايات التكنولوجية، في برامج إعداد المعلمين؛ بهدف إكسابهم الكفايات التكنولوجية التعليمية إذ أنها تأتي متفقة مع حركة التربية القائمة على الكفايات، وملبيةً لمتطلبات عصر المعلومات والاتصالات (العليمات، ٢٠٢٠)، كما اهتمت وزارة التربية والتعليم في الأردن بتجديد وتطوير أساليب التعلم وطرقه وتقنياته.

١,١,١ الدراسات السابقة ذات الصلة

في حدود اطلاع الباحثين تناولت بعض من الدراسات درجة امتلاك معلمي اللغة العربية الكفايات التكنولوجية فقد أجرى الحميدي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الإلكتروني في دولة الكويت من وجهة نظرهم، وعلاقته بكل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، طبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (٢٠٠) معلم ومعلمة، من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في دولة الكويت، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦، وقد أعد الباحث استبانة مكونة من (٢٤) كفاية، موزعة على ثلاثة محاور، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لكفايات التعلم الإلكترونية، كانت بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس والمؤهل والخبرة.

أجرى علي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للكفايات التكنولوجية في ضوء المعايير القياسية لهم، وقد أجريت الدراسة في جمهورية مصر العربية، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٧٠) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية، وقد استخدمت الباحثة أداتين للدراسة : بطاقة

ملاحظة وقائمة للكفايات التكنولوجية اللازمة لمعلمي اللغة العربية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بالنسبة لمجموع الكفايات وفقاً للنوع، والفروق لصالح الإناث ووفقاً للمؤهل وكانت الفروق لصالح عينة البكالوريوس. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات توظيف العينة للكفايات التكنولوجية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وفي محوري كفايات تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، وكفايات أنشطة مهنية فعالة، وأوصت الدراسة بعقد الدورات التدريبية للمعلمين ذات العلاقة باستخدام وتفعيل الكفايات التكنولوجية في العملية التعليمية في ضوء المعايير القياسية لمعلم اللغة العربية.

في حين أجرت العنزي وسعادة (٢٠١٨)، دراسة هدفت إلى معرفة درجة استخدام التقنيات التربوية الحديثة في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ومعرفة صعوبات استخدامها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في دولة الكويت، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية، وقد طور الباحثان استبانة لأغراض البحث، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة استخدام التقنيات التربوية الحديثة في المدارس كانت مرتفعة، كما كشفت عن وجود صعوبات تواجه معلمي اللغة العربية عند استخدامها، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صعوبات استخدام التقنيات التربوية الحديثة في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية.

وهدف دراسة الفهداوي (٢٠١٨) إلى معرفة مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية في العراق لكفايات التعلم الإلكتروني ومعوقات استخدامها، تكون أفراد الدراسة من (١٢٦) مدرساً ومدرسة، أعد الباحث استبانة تكونت من (٥٠) فقرة لقياس كفايات التعليم الإلكتروني، توزعت على أربعة مجالات: كفايات استخدام الحاسوب، وكفايات استخدام شبكة الإنترنت، وكفايات استخدام نظم إدارة التعلم وكفايات التدريس، كما أعد الباحث استبانة للتعرف إلى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني، وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في العراق لكفايات التعليم الإلكتروني، جاءت متوسطة، في حين كانت المعوقات مرتفعة.

كما وقد أجرى هارفيل (Harvil, 2018) دراسة هدفت إلى معرفة تصورات معلمي التعليم العام فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا في تدريس اللغة الإنجليزية للطلبة في منطقة جورجيا، استخدم الباحث نظرية الكفاءة الذاتية، وتكونت العينة من (١٧) معلماً لفحص تجاربهم في استخدام التكنولوجيا من وجهة نظر شخصية، إذ قام الباحث بمقابلة المشاركين الذين شاركوا بمجموعة تركيز وأجابوا على استبانة، كانت النتائج تشير إلى استخدام المشاركين للتكنولوجيا يومياً في التعليم، كما أظهرت النتائج آراء متباينة حول الثقة في دمج التكنولوجيا في تعليم اللغة، وقد أوصت الدراسة بالتركيز مع حجم عينة أكبر من جميع أنحاء جورجيا والولايات المتحدة.

بينما أجريت دراسة ساريكوبان وآخرون (Saricoban, et al., 2019) لقياس معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي عند معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة في تركيا، حيث أجريت دراسة مسحية باستخدام مقياس جاهز على (٧٧) معلماً قبل الخدمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة يتمتعون بامتلاك مستوى مرضٍ من الكفاءة في تكنولوجيا التدريس.

وأجريت دراسة تغيزاده وحساني (Taghizade & Hasani, 2020) التي هدفت إلى قياس مدى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولى بالأدوات التكنولوجية، واستخدامهم لها وتحديات استخدامها، تكونت العينة من (٩٥) معلماً من معلمي اللغة الإنجليزية في إيران، حيث تكون الاستبيان من أربعة أجزاء و(١١) سؤالاً مفتوحاً، وخلصت الدراسة إلى أن هنالك اتجاهًا إيجابياً عاماً نحو دمج التكنولوجيا في التعليم، كما أظهرت النتائج أن معظم المعلمين لم تكن لديهم المعرفة التربوية والتكنولوجية الكافية لاستخدام التكنولوجيا في تدريس اللغة للصفوف الأولى، كما أن عددًا كبيراً منهم لم يتلقوا دورات تدريبية حول استخدام التكنولوجيا، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

وقد هدفت دراسة هاينه وآخرون (Huynh, et al., 2021) للتعرف إلى تصورات معلمي اللغة الإنجليزية في فيتنام تجاه استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة، قبل وبعد تعريضهم للدورات التدريبية، ومدى تطور كفاءاتهم وامتلاكهم المهارات والمعرفة التكنولوجية بعد هذه الدورات، حيث تم تنظيم العديد من الدورات التدريبية لتمكين المعلمين من إتقان هذه الكفايات، وقد خلصت هذه الدراسة إلى ضرورة إجراء تحسينات لدورات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المخصصة للمعلمين في المستقبل، ويمكن لهذه الدراسة أن تساهم في تعزيز فعالية دورات تكنولوجيا المعلومات في هذا المجال.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة، أن الدراسة الحالية تتفق مع بعض الدراسات، على أهمية استخدام التقنيات التربوية الحديثة في تدريس اللغة العربية، مثل دراسة (علي، ٢٠١٧؛ العنزي وسعادة، ٢٠١٨؛ Harvil, 2018؛ الشمري، ٢٠٠٨؛ الحميدي، ٢٠١٧) وغيرها.

اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي، إضافة إلى اتفاق الدراسة الحالية في أسلوب جمع البيانات مع عدد من الدراسات، حيث استخدمت الاستبانة كأداة مثل: (الفهداوي، ٢٠١٨؛ العنزي وسعادة، ٢٠١٨؛ الشمري، ٢٠٠٨؛ الحميدي، ٢٠١٧؛ Taghizadeh & Hasani, 2020)، بينما استخدم (علي، ٢٠١٧) استبانة وبطاقة ملاحظة، هارفيل (Harvil, 2018) أداتين: الاستبانة والمقابلة.

تنوعت الدراسات من حيث المراحل الدراسية التي تناولتها، فقد تناولت دراسة (العنزي وسعادة، ٢٠١٨؛ Taghizadeh & Hasani, 2020) معلمي اللغة للمرحلة الابتدائية، بينما تناول (الحميدي، ٢٠١٧؛ وعلي، ٢٠١٧) معلمي المرحلة الثانوية، بينما كانت الدراسات الباقية غير محددة بمرحلة معينة وهذا يتفق مع الدراسة الحالية.

كما تنوعت الدراسات السابقة من حيث البيئات التي طبقت فيها الدراسات، فكل من دراسة (الحميدي، ٢٠١٧؛ العنزي وسعادة، ٢٠١٨) تم إجراؤهما في دولة الكويت، وأجريت دراسة (علي، ٢٠١٧) في جمهورية مصر العربية، كما أجريت دراسة (الفهداوي، ٢٠١٨) في العراق، بينما كانت دراسة هارفيل (Harvil, 2018) قد أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة ساريكوبان وآخرون (Saricoban, et al., 2019) في تركيا، ودراسة تغيزاده وحساني (Taghizadeh & Hasani, 2020) في إيران، وهابنه وآخرون (Huynh, et al., 2021) في فيتنام. وكانت الدراسات السابقة جميعها قد تناولت العينة من المعلمين ذكوراً وإناثاً دون تحديد، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية. وقد شجعت الدراسات السابقة على إكساب معلمي اللغة العربية خاصة واللغات عامة، الكفايات التكنولوجية في التدريس؛ مواكبة للتطور في العملية التعليمية، ولتحويل التعلم التقليدي إلى تعلم ممتع وجاذب للطلبة، كما وقد أوصت هذه الدراسات بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين لإكسابهم الكفايات التكنولوجية وتنميتها، وضرورة إجراء تحسينات لدورات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الموجهة للمعلمين.

وقد تم الإفادة من هذه الدراسات بتبين أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، والجانب النظري ومعرفة مناهج التصميم المتبعة فيها، وكيفية مناقشتها لجوانب الدراسة.

٢. مشكلة الدراسة وأسئلتها

انبثقت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظات الباحثين الشخصية في الميدان التربوي (الباحث أستاذ جامعي في كلية التربية التابعة لجامعة اليرموك والباحثة معلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية)، حيث لوحظ وجود ضعف في امتلاك معلمي اللغة العربية للكفايات التكنولوجية، وارتباط ذلك بعدة أسباب، تبدأ من قلة الخبرة في التعامل مع التقنيات التعليمية، وتنتهي بندرة توافر الوسائل التكنولوجية وضعف البنية التحتية في المدارس. بالإضافة إلى ملاحظة الضعف في تحصيل الطلبة في المبحث، كما أن الدافعية والاهتمام لديهم كان متدنياً، وكانت التغذية الراجعة من الطلبة لتوضيح أسباب التراجع؛ هي صعوبتها كمادة دراسية، والحاجة إلى وسائل جذابة ومتنوعة للتخلص من الملل والتشتت أثناء دراسة اللغة العربية، وفي ضوء الثورة المعلوماتية والتكنولوجية التي نشهدها، ظهرت أهمية توظيف التقنيات التكنولوجية في تدريس اللغة العربية، إضافة إلى ما لوحظ خلال أزمة فاشية كورونا، التي أظهرت الحاجة الملحة لاستخدام التقنيات التعليمية في الظروف الاستثنائية، كوسيلة داعمة ومساندة للمعلم في تحقيق تعلم أفضل، يرتقي إلى درجة كبيرة من الجودة، وفي ضوء الاطلاع على الدراسات السابقة في مجال امتلاك المعلمين للكفايات التكنولوجية، أوصت العديد من الدراسات بضرورة البحث في امتلاك المعلمين الكفايات التكنولوجية وممارساتهم لها في المباحث الدراسية المختلفة ومنها اللغة العربية؛ فقد ركزت الدراسات على معلمي المباحث العلمية كالرياضيات والعلوم، بينما كانت نادرة فيما يتعلق بالمجالات الإنسانية الأخرى، من مثل: دراسة (باخدلق، ٢٠١٠) و(بني دوي، ٢٠١٠) و(شديفات والزين، ٢٠٢٠). ونظراً لعدم توفر دراسة خاصة بمعلمي اللغة العربية ومعلماتها على مستوى المملكة الأردنية الهاشمية - في حدود اطلاع الباحثين؛ كان ذلك داعياً للبحث في هذا الموضوع.

٢,١ أسئلة الدراسة

١. ما مدى امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (معلمي اللغة العربية) على فقرات أدوات الدراسة المتعلقة بامتلاكهم الكفايات التكنولوجية في تدريس اللغة العربية ككل، وكل مجال من مجالاتها تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية التكنولوجية، وسنوات الخبرة؟

٣. أهداف وأهمية الدراسة

٣,١ أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى امتلاك معلمي اللغة العربية الكفايات التكنولوجية في الأردن، وبيان الفروق في درجات امتلاك الكفايات التكنولوجية في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التكنولوجية.

٣,٢ أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها، وهو الكشف عن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية الكفايات التكنولوجية، وتتمثل الأهمية من خلال تناول الجانبين الآتيين:

١. **الأهمية النظرية:** قد تفيد الدراسة الحالية في تعميق الأدب التربوي، وتقديم إطار نظري لموضوع الكفايات التكنولوجية، وامتلاك معلمي اللغة العربية لها، بحيث يمكن أن يفيد الباحثون والدارسون من الأدبيات التربوية المقدمة في إثراء معارفهم، وتوفير المعلومات حولها.

٢. **الأهمية العملية:** تتمثل من خلال الفوائد العملية المترتبة عليها في الميدان التربوي، حيث يمكن أن يستفيد منها المسؤولون التربويون للتعرف إلى أثر امتلاك معلمي اللغة العربية الكفايات التكنولوجية في الواقع التعليمي، وإيجاد حلول للمشكلات والصعوبات التي تعيق امتلاكهم لهذه الكفايات، سواء كانت تتعلق بالاهتمام بإكساب معلمي اللغة العربية الكفايات التكنولوجية، وتيسير ممارستها بتوفير الوسائل التكنولوجية وتذليل الصعوبات.

٤. التعريفات الاصطلاحية والاجرائية

في سياق إعداد الباحثين للدراسة، تم الاطلاع على عدد من التعريفات الخاصة بمصطلحات الدراسة، حيث وجد أن أنسبها التعريفات الاصطلاحية الآتية:

الكفايات التكنولوجية

هي القدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم ويمارسها في مجال تصميم عملية التعليم والتعلم، وتنفيذها وتقويمها لتحقيق التعلم بكفاءة" (حياسات، ٢٠١٠). ويعرفها الباحثان إجرائياً: هي المعارف والمهارات والقدرات التكنولوجية اللازمة لمعلم اللغة العربية، والتي تساعد في توظيف التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية، مستخدماً الأجهزة والتقنيات والتطبيقات التكنولوجية الحديثة، مما يساعد على تحقيق الأهداف التدريسية.

درجة الامتلاك

هي الدرجة التي يرى بها معلم اللغة العربية أن كفاية ما ضرورية له في الموقف التعليمي الصفّي، وتقاس بالدرجة التي يختارها المعلم لنفسه في الأداة المعدة لذلك الغرض. ويعرف الباحثان "معلمي اللغة العربية" إجرائياً: أنهم المعلمون والمعلمات الذين طبقت عليهم أدوات الدراسة، وهم المؤهلون تخصصياً وتربوياً، المكلفون بشكل رسمي بمهنة تعليم مبحث اللغة العربية للطلبة، وتنفيذ المنهج الدراسي للغة العربية في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية.

٥. حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة ومحدداتها بما يلي:

- **الحد الموضوعي:** تقتصر الدراسة على امتلاك معلمي اللغة العربية الكفايات التكنولوجية في تدريس اللغة العربية في الأردن.
- **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢.
- **الحد المكاني:** جميع مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.
- **الحد البشري:** جميع المعلمين والمعلمات الذين طبقت عليهم أدوات الدراسة، وهم المؤهلون تخصصياً وتربوياً، المكلفون بشكل رسمي بمهنة تعليم مبحث اللغة العربية للطلبة، وتنفيذ المنهج الدراسي للغة العربية في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية.

٦. الطريقة والإجراءات

٦,١ منهج الدراسة

تم اعتماد المنهج الوصفي، وذلك بتطبيق الاستبانة؛ لمناسبتها لتحقيق أغراض الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

٦,٢ متغيرات الدراسة

تشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية:

١. **المتغيرات المستقلة، هي:**
 - الجنس: له فئتان (ذكر، أنثى).
 - المؤهل العلمي: له مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا).
 - عدد الدورات التدريبية التكنولوجية: لها مستويان (ثلاث دورات فأقل، أكثر من ثلاث دورات).
 - عدد سنوات الخبرة: لها ثلاثة مستويات (خمس سنوات فأقل، من ٥ - أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر).
٢. **المتغيرات التابعة، هي:**
 - امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية ككل: ويمثلها المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية مجتمعةً.
 - كل مجال من مجالات امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية: ويمثلها المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية، وهي: التصميم، والتطبيق، والتقويم.

٦,٣ مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في جميع مديريات التربية والتعليم في الأردن، للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢، والبالغ عددهم (١٣٥٨٧) معلماً ومعلمةً منهم (٦٠٦٩) معلماً، و(٧٥١٨) معلمةً، حسب إحصائيات مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا المعلومات التابع لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢.

٦,٤ عينة الدراسة

تم تطبيق الدراسة على (٤٢١) معلماً ومعلمةً من معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية، في مدارس مديريات التربية والتعليم في الأردن، تم اختيارهم عشوائياً حيث أعدت لذلك استبانة إلكترونية، تم نشر رابطها عبر وسائل التواصل

الاجتماعي، في مجموعات المعلمين في تطبيقات: (الفيس بوك والتليجرام والواتس آب) إذ تم استبعاد استجابات ٣٧ معلماً ومعلّمة؛ لنمطية استجاباتهم. وذلك للعام الدراسي: ٢٠٢١ / ٢٠٢٢. وبين الجدول (١)، توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية التكنولوجية، وسنوات الخبرة.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي وعدد الدورات التدريبية التكنولوجية، وسنوات الخبرة

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	١٧٠	٤٠,٤
	أنثى	٢٥١	٥٩,٦
	المجموع	٤٢١	١٠٠,٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢٤٥	٥٨,٢
	دراسات عليا	١٧٦	٤١,٨
	المجموع	٤٢١	١٠٠,٠
عدد الدورات التدريبية التكنولوجية	ثلاث دورات فأقل	٢٦٩	٦٣,٩
	أكثر من ثلاث دورات	١٥٢	٣٦,١
	المجموع	٤٢١	١٠٠,٠
سنوات الخبرة	خمس سنوات فأقل	١٣٨	٣٢,٨
	من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	٨٢	١٩,٥
	من ١٠ سنوات فأكثر	٢٠١	٤٧,٧
	المجموع	٤٢١	١٠٠,٠

٦,٥ أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة من استبانة قام الباحثان بإعدادها وذلك باتباع الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة والدراسات السابقة، كدراسة (الكايد، ٢٠١٤؛ عليمات، ٢٠١٣؛ الزهراني، ٢٠١٢؛ وجاد الله، ٢٠٢١؛ Saubern, et al., 2019؛ Chen & Chang, 2006) وتكونت الأداة بصورتها الأولية من ٤١ فقرة.
- تم تحديد مجالات الاستبانة، من خلال الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة، والمتعلقة بامتلاك معلمي اللغة العربية الكفايات التكنولوجية، وذلك للاستفادة منها في إعداد فقرات الاستبانة.
- تم تطوير الاستبانة بصورتها الأولية، وعرضها على المحكمين المختصين من أساتذة الجامعات الأردنية.
- إخراج الاستبانة بصورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المطلوبة، ثم توزيعها إلكترونياً عبر وسائل التواصل المختلفة (فيس بوك واتس اب تيليغرام) على أفراد العينة.
- تم التأكد من ثبات الاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية، ثم إعادة تطبيق الاستبانة على نفس أفراد العينة بعد ثلاثة أسابيع، ثم إجراء مقارنة بين البيانات وحساب معامل ارتباط بيرسون للتأكد من ثبات الاستبانة.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من دلالات صدق أداة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية، بعرضها على مجموعة من المُحكمين من أعضاء هيئة التدريس، والاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، البالغ عددهم (١٤) محكماً ومحكمة، وطلب منهم إبداء آرائهم حول درجة انتماء الفقرة للمجال الذي أدرجت تحته، ووضوحها من حيث المعنى، وأي ملحوظات أو تعديلات يَرَوْنَهَا مناسبة، وبناءً على إجماع ما يزيد عن (٨٠%) منهم؛ أُجريت التعديلات المطلوبة التي تمثلت في إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات؛ لتصبح أكثر وضوحاً وقابلية للقياس، لتصبح أداة الدراسة بصورتها النهائية مُكوّنة من (٤١) فقرة لقياس امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية.

للتحقق من صدق بناء أداة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية؛ طُبقت على عينة استطلاعية حجمها (٥٣) معلّمًا ومعلّمةً، حيث حُسبت معاملات الارتباط المُصحح لارتباط كل فقرة من فقرات الأداة بالمجال الذي تنتمي إليه، وارتباطها بالأداة ككل، وبين الجدول (٢) ذلك.

جدول (٢): معاملات الارتباط المُصحح لارتباط كل فقرة من فقرات أداة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية بالمجال الذي تنتمي إليه، وارتباطها بالأداة ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط المُصحح لارتباط الفقرة* بالمجال التي تنتمي إليها	رقم الفقرة	معامل الارتباط المُصحح لارتباط الفقرة* بالمجال التي تنتمي إليها
١	٠,٥٤	٢٢	٠,٨٢
٢	٠,٦١	٢٣	٠,٧٨
٣	٠,٧٢	٢٤	٠,٦٨
٤	٠,٦٨	٢٥	٠,٨١
٥	٢٢٠	٢٦	٠,٥٨
٦	٠,٧٢	٢٧	٠,٧٩
٧	٠,٧٧	٢٨	٠,٧٣
٨	٠,٧٦	٢٩	٠,٦٥
٩	٠,٦٤	٣٠	٠,٦١
١٠	٠,٧٥	٣١	٠,٧٠
١١	٠,٧٨	٣٢	٠,٧٨
١٢	٠,٧٢	٣٣	٠,٨٦
١٣	٠,٥٩	٣٤	٠,٨٤
١٤	٠,٦٥	٣٥	٠,٨١
١٥	٠,٦٩	٣٦	٠,٨٨
١٦	٠,٨٣	٣٧	٠,٨٢
١٧	٠,٧٦	٣٨	٠,٦٦
١٨	٠,٦٦	٣٩	٠,٦٠
١٩	٠,٧٥	٤٠	٠,٤٨
٢٠	٠,٦٣	٤١	٠,٧٢
٢١	٠,٦٢	٤٨	٠,٧٨

* يفضل ألا تقل قيمته عن (٠,٢٠)

يُلاحظ من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط المُصحح لارتباط كل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات أداة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية، قد تراوحت بين ٠,٢٢ و ٠,٨٨، في حين تراوحت معاملات الارتباط المُصحح لارتباط كل فقرة من فقرات الأداة بالأداة ككل بين ٠,٢٦ و ٠,٨٣، وكلها أكبر من ٠,٢٠ ومقبولة لأغراض الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات الأداة؛ طُبقت على عينة استطلاعية حجمها (٥٣) معلّمًا ومعلّمةً، وقُدِّر معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمجالات، وللأداة ككل، وبين الجدول (٣) ذلك.

جدول (٣): معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمهارات كل مجال من مجالاتها ولأداة ككل

المجال	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لفقرات أداة	استخدام الكفايات التكنولوجية
التصميم	٠,٩٠	٠,٨٧
التطبيق	٠,٩٤	٠,٩٣
التقويم	٠,٩٣	٠,٨٨
الفقرات مُجمعة	٠,٩٥	٠,٩٤

يُلاحظ من الجدول (٣) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة المتعلقة بامتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية بلغ ٠,٩٥، حيث تراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمجالاتها بين ٠,٩٠ لمجال (التصميم) وبين ٠,٩٤ لمجال (التطبيق)، وجميعها مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

٦,٦ المعالجات الإحصائية

- للإجابة عن السؤال الأول استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لمعرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية.
- للإجابة عن السؤال الثاني؛ استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية التكنولوجية، وسنوات الخبرة، وطُبق تحليل التباين الرباعي (4-way ANOVA) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة مُجمعة، المتعلقة بمدى امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية. وطُبق تحليل التباين الرباعي المتعدد (4-way ANOVA) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة (امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية)، وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية التكنولوجية، وسنوات الخبرة.

٦,٧ إجراءات تنفيذ الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة أُعدت أداة الدراسة وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها بعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة في مناهج اللغة العربية، وتم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وقد تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة إلى مديريات التربية والتعليم المعنية بالدراسة. ثم وزعت الاستبانة على أفراد عينة الدراسة في جميع مديريات التربية والتعليم الأردنية، البالغ عددهم (٤٢١) معلماً ومعلمةً إلكترونياً. في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٢٢/٢٠٢١م، وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة، ومن ثم تمت مناقشتها في ضوء الأدبيات السابقة.

٧. نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية، ولتحقيق ذلك أُجيب عن أسئلتها وفق تسلسلها، بحيث يتضمن نص السؤال متبوعاً بالأسلوب الإحصائي المناسب له، ثم عرضاً لنتائجه ومناقشتها، وفيما يلي عرضٌ لذلك.

نتائج السؤال الأول الذي نص على: "ما مدى امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية؟". للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بامتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية، وعليها مُجمعة، وبين الجدول (٤) ذلك.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بامتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية، وعليها مُجمعة، مرتبة تنازلياً

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
التصميم	٣,٤٢	٠,٧٢	١	متوسطة
التقويم	٣,٣٦	٠,٨٧	٢	متوسطة
التطبيق	٣,١٨	٠,٨٠	٣	متوسطة
فقرات امتلاك الكفايات التكنولوجية	٣,٢٩	٠,٧٣		متوسطة

يُلاحظ من الجدول (٤) الآتي:

- أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية مُجمعة (متوسطة)، بمتوسط حسابي ٣,٢٩ وانحراف معياري ٠,٧٣.
- جاء المجال الأول (التصميم) في المرتبة الأولى بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي ٣,٤٢ وانحراف معياري ٠,٧٢، تلاه في المرتبة الثانية المجال الثالث (التقويم) بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي ٣,٣٦ وانحراف معياري ٠,٨٧، أما المجال الثاني (التطبيق) فقد جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي ٣,١٨ وانحراف معياري ٠,٨٠ وبدرجة متوسطة، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة على أساس أهمية مجال التصميم، لذا جاء في المرتبة الأولى، كما أن معلم اللغة العربية كان قد تلقى مساقات جامعية أثناء مراحل دراسته مما ساعد على امتلاكها، كما وقد جاء مجال التقويم في المرتبة الثانية ويعزى ذلك إلى أن كفايات التقويم تعد عملية أساسية وضرورية يقوم بها المعلم، ومن أدواره الحديثة كمقيم للعملية التعليمية. بينما جاء مجال التطبيق في المرتبة الأخيرة، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن اكتساب هذه الكفايات يتطلب وقتاً وجهداً كبيرين، مما يزيد من أعباء معلم اللغة العربية وتتفق هذه النتيجة وبهذا الترتيب مع نتائج دراسة (الكايد، ٢٠١٤). كما حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بامتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية، وفيما يلي عرضٌ لذلك.

فقرات المجال الأول (التصميم)

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال الأول (التصميم) من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بامتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	تحليل محتوى الدرس اللغوي لتحديد ما يناسبه من الوسائل والتطبيقات التكنولوجية.	٣,٦٢	٠,٨٩	١	متوسطة
٣	تحديد المعرفة السابقة للمتعلمين لربطها بالمعرفة الجديدة بمساعدة الوسيلة التكنولوجية.	٣,٦١	٠,٩٧	٢	متوسطة
٢	تحديد الناتج التعليمي اللغوي المطلوب تحقيقه بالاستعانة بالوسيلة التكنولوجية.	٣,٥٩	٠,٩٣	٣	متوسطة
٩	استخدام محركات البحث في الشبكة العالمية للاستعانة بها في تصميم الأنشطة اللغوية.	٣,٥٨	١,٠٦	٤	متوسطة
٤	إعداد مخطط لتصميم الدروس اللغوية بالوسائل التكنولوجية.	٣,٤٩	١,٠١	٥	متوسطة
٧	اختيار التطبيق التكنولوجي المناسب للمحتوى التعليمي اللغوي المراد تدريسه.	٣,٤٨	١,٠١	٦	متوسطة
٦	تصميم الأنشطة اللغوية الإلكترونية التي تنمي التعلم الذاتي.	٣,٣٨	١,٠٢	٧	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١٠	تصميم دروس في مهارات اللغة العربية باستخدام برنامج (PowerPoint)	٣,٣٦	١,١٤	٨	متوسطة
٨	تصميم صفحات خاصة باللغة العربية على مواقع التواصل الاجتماعي.	٣,٢٦	١,١٧	٩	متوسطة
٥	تصميم الأنشطة اللغوية الإلكترونية التي تراعى الفروق الفردية بين الطلبة.	٣,١٩	١,١٥	١٠	متوسطة
١١	تصميم وحدة دراسية باستخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٣,٠٠	١,١٥	١١	متوسطة
	فقرات مجال التصميم مُجمعة	٣,٤٢	٠,٧٢		متوسطة

يُلاحظ من الجدول (٥) أن جميع فقرات التصميم جاءت بدرجة متوسطة، إذ جاءت الفقرة (١) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٦٢ بانحراف معياري ٠,٨٩ وبدرجة متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس ما تعكسه أهمية التصميم التعليمي من حيث تحليل محتوى اللغة العربية، وتحديد أهدافها وربطها بالوسائل التعليمية والأنشطة، مع مراعاتنا لخصائص المتعلمين. يعد امتلاك معلم اللغة العربية لهذه الكفايات سبباً مهماً لنجاحه ونجاح أي معلم ينتمي إلى مهنة التدريس. إلا أن وجودها بدرجة متوسطة يعني ضرورة العمل على تحسينها لدى المعلمين وذلك من خلال تركيز برامج تدريب المعلمين على تنمية هذا المجال لديهم. في حين جاءت الفقرة (١١) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ٣,٠٠ بانحراف معياري ١,١٥ وبدرجة متوسطة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدم تدريب المعلمين على تصميم هذه البرمجيات سواء في مرحلة إعدادهم أو خلال الخدمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية، بالإضافة إلى أن عملية تصميم وحدة دراسية باستخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي تعد كفاية معقدة وحديثة وتحتاج إلى تدريب مكثف ووقت كاف لإتمام التصميم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الكيد، ٢٠١٤؛ ودراسة الحميدي، ٢٠١٧).

فقرات المجال الثاني (التطبيق)

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال الثاني (التطبيق) من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بامتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٢٠	استخدام المعاجم الإلكترونية في تفسير مفردات دروس اللغة العربية.	٣,٧٠	١,٠١	١	كبيرة
١٨	استخدام برنامج (Word) في إعداد الخطط اليومية والفصلية واختبارات اللغة العربية.	٣,٦١	١,١٦	٢	متوسطة
١٣	استخدام ملفات اللغة العربية من خطط فصلية وبنوك أسئلة نسخاً وتعديلاً وحفظاً.	٣,٥٩	١,٠٧	٣	متوسطة
١٥	إرسال واستقبال الواجبات اللغوية عبر البريد الإلكتروني والمنصات التعليمية المعدة لذلك.	٣,٤٧	١,١٢	٤	متوسطة
١٩	توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس اللغة العربية ومهاراتها بإرسال الواجبات وتصحيحها.	٣,٤٦	١,١٣	٥	متوسطة
٢٢	تسجيل مقاطع صوتية لتدريس مهاراتي القراءة والاستماع.	٣,٣٨	١,١٣	٦	متوسطة
١٧	استخدام برنامج العروض التقديمية (PowerPoint) في تيسير تعليم مهارات اللغة العربية.	٣,٣٥	١,١٣	٧	متوسطة

١٤	البحث في الفهارس الإلكترونية للمكتبات والمواقع التعليمية اللغوية المتنوعة.	٣,٢٩	١,١١	٨	متوسطة
٢٣	تحميل الملفات الصوتية (Mp3/Mp4) المناسبة لتيسير تدريس مهارات القراءة والاستماع.	٣,٢٥	١,١٥	٩	متوسطة
٢٩	عرض مقاطع فيديو نموذجية للأساليب اللغوية الداعمة لمهارة التحدث.	٣,١٨	١,١٥	١٠	متوسطة
١٦	المشاركة في مؤتمرات الفيديو الافتراضية المرتبطة بتدريس اللغة العربية مثل برامج: (Zoom/Google Meet)	٣,١٤	١,١٢	١١	متوسطة
١٢	استخدام جهاز (Data Show) في عرض دروس اللغة العربية.	٣,٠٨	١,١٤	١٢	متوسطة
٣٠	عرض صور ومقاطع فيديو داعمة لمهارة الكتابة والتعبير.	٣,٠٣	١,١٠	١٣	متوسطة
٢٥	تكوين فصول افتراضية ذكية لتفعيل التواصل مع الطلبة ومتابعة واجبات اللغة العربية، باستخدام تطبيقات مثل (Google Classroom/Microsoft Teams).	٢,٩٥	١,١٥	١٤	متوسطة
٣١	استخدام مواقع تعليم اللغة العربية المجانية مثل: (موقع أ ب ت، ونهلة وناهل، ونفهم) في التدريس.	٢,٩٥	١,١٦	١٥	متوسطة
٢١	توظيف السبورة الذكية (Smart Board) في تدريس اللغة العربية.	٢,٩١	١,١٦	١٦	متوسطة
٢٤	عقد لقاء مع الطلبة لتدريس اللغة العربية باستخدام مؤتمرات الفيديو عن بعد باستخدام برامج مثل: (Zoom/ Google Meet).	٢,٩١	١,١٠	١٧	متوسطة
٢٦	استخدام تقنية الواقع المعزز (Augmented Reality)؛ لدعم دروس اللغة العربية وعرضها بطريقة جذابة ومشوقة.	٢,٧٩	١,١٩	١٨	متوسطة
٢٧	إعداد واستخدام القصة المصورة الرقمية (Digital Story)؛ لدعم دروس اللغة العربية.	٢,٧٩	١,١١	١٩	متوسطة
٢٨	استخدام السحابة الإلكترونية (Cloud Computing) لحفظ الملفات والصور والمعلومات المتعلقة بمبحث اللغة العربية.	٢,٧٩	١,١٩	٢٠	متوسطة
	فقرات مجال التطبيق مُجمعة	٣,١٨	٠,٨٠		متوسطة

يُلاحظ من الجدول (٦) أن جميع فقرات التطبيق جاءت بدرجة متوسطة ما عدا الفقرة (٢٠) التي جاءت بدرجة كبيرة وفي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٧٠ بانحراف معياري ١,٠١، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن معلمي اللغة العربية يمتلكون خبرات سابقة مرتبطة باستخدام شبكة الانترنت في حياتهم، إضافة إلى انتشارها في المجالات الشخصية والمهنية، خاصة بعد شيوع التعلم عن بعد المرافق لأزمة جائحة كورونا، كما أن استخدام المعجم الإلكتروني يسهل عمل معلم اللغة العربية فيما يتعلق بالقراءة التفسيرية وتوضيح معاني المفردات المتضادة والمترادفة في سياقات مختلفة، ويختصر عليه الوقت والجهد، وهذا يتفق مع نتائج دراسة علميات (٢٠١٣). في حين جاءت الفقرة (٢٨) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ٢,٧٩ بانحراف معياري ١,١٩ وبدرجة متوسطة، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن هذه التقنية تعد من التقنيات الرقمية الحديثة، التي تتطلب تدريباً، كما أن الملفات الخاصة بتدريس اللغة العربية متوافرة في المواقع الإلكترونية ويسهل الوصول إليها وتبادلها بين الزملاء من خلال وسائل التواصل المختلفة مما يجعل الاحتفاظ بها عبر السحابة الإلكترونية أمراً غير ضروري، وهذا يتفق ونتيجة دراسة (الفهداوي، ٢٠١٨).

فقرات المجال الثالث (التقويم)

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال الثالث (التقويم) من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بامتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٣٤	رصد درجات الطلبة في مبحث اللغة العربية وحفظها إلكترونياً باستخدام برمجيات إلكترونية متخصصة (Emis).	٣,٧٤	١,١٣	١	كبيرة
٣٦	استخدام برنامج (Word) في طباعة وإعداد الاختبارات اللغوية.	٣,٦٧	١,١٣	٢	كبيرة
٣٧	استخدام سلالمة التقدير وقوائم الرصد لتقييم الطلبة إلكترونياً.	٣,٥٨	١,١٣	٣	متوسطة
٣٥	تصحيح وتقييم الواجبات والمهام اللغوية المرسله عبر البريد الإلكتروني ومنصات التعليم الإلكتروني المعدة لذلك.	٣,٤٣	١,١٢	٤	متوسطة
٣٣	تقديم التغذية الراجعة للطلبة والتعزيز إلكترونياً.	٣,٢٨	١,٠٦	٥	متوسطة
٣٢	إجراء اختبارات لغوية إلكترونية لتقييم الطلبة باستخدام تطبيقات تكنولوجية مثل: (Google Form).	٣,٢٤	١,١٥	٦	متوسطة
٣٨	استخدام الاختبارات التفاعلية كنشاط ختامي في دروس قواعد اللغة العربية مثل: (Quiziz).	٣,١٩	١,١٥	٧	متوسطة
٤٠	التقييم الذاتي لاستخدام الوسيلة التكنولوجية في تعليم اللغة العربية.	٣,١٩	١,٢٦	٨	متوسطة
٣٩	استطلاع آراء الطلبة حول فوائد الوسيلة التكنولوجية المستخدمة وجداولها في تيسير تعليم اللغة العربية.	٣,١٣	١,٠٥	٩	متوسطة
٤١	تقويم أعمال الطلبة المنفذة على الحائط الإلكتروني (Padlet).	٣,١١	١,١٢	١٠	متوسطة
	فقرات مجال التقويم مُجمعة	٣,٣٦	٠,٨٧		متوسطة

يُلاحظ من الجدول (٧) أن جميع فقرات التقويم جاءت بدرجة متوسطة ما عدا الفقرة (٣٤) التي جاءت بدرجة كبيرة وفي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٧٤ بانحراف معياري ١,١٣، والفقرة (٣٦) التي جاءت في المرتبة الثانية بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي ٣,٦٧ بانحراف معياري ١,١٣، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن كفاية رصد درجات الطلبة في جداول إلكترونية (EMIS) وهي جداول الكترونية خاصة بعلامات طلبة المدارس - وحفظها، تعد من الأدوار الأساسية للمعلم، كما أنها تعد وثيقة محمية ورسمية في وزارة التربية والتعليم الأردنية لحفظ درجات الطلبة، بالإضافة إلى سهولة استخدامها ودقة حفظها لدرجات الطلبة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة العنزي وسعادة (٢٠١٨). كما يعزو الباحثان أن استخدام برنامج (Word) في إعداد اختبارات لغوية جاء بدرجة كبيرة، إلى أن هذه الكفاية تعد كفاية مستخدمة في مجالات مختلفة في حياتهم الشخصية، بالإضافة إلى أن الحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) يعد من شروط الحصول على رتبة معلم في وزارة التربية والتعليم الأردنية، مما أدى إلى امتلاك عدد كبير لهذه المهارة، وقد اتفقت دراسة جاد الله (٢٠٢١) مع هذه النتيجة، بينما عارضتها دراسة العنزي وسعادة (٢٠١٨). جاءت الفقرة (٤١) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ٣,١١ بانحراف معياري ١,١٢ وبدرجة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن تطبيق (Padlet) يعد من التطبيقات التكنولوجية الحديثة، التي تتطلب تدريباً على استعمالها، كما أن الطلبة لا يملكون مهارة في التعامل مع هذه التطبيقات التكنولوجية، مما يعيق استخدامها من قبل المعلمين والطلاب، وهذا يتعارض مع دراسة (العنزي وسعادة، ٢٠١٨) حيث جاءت كفاية استخدام وسائط متعددة في التقويم بدرجة مرتفعة.

نتائج السؤال الثاني الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المتعلقة بامتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية ككل، وكل مجال من مجالاتها تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية

التكنولوجية، وسنوات الخبرة؟". للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة مُجمعة، والمتعلقة بامتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية، وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية التكنولوجية، وسنوات الخبرة، وبين الجدول (٨) ذلك.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة على فقرات أداة الدراسة مُجمعة، والمتعلقة بامتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية، وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية التكنولوجية، وسنوات الخبرة

المتغير	المستوى/الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	٣,٣١	٠,٧٩
	أنثى	٣,٢٧	٠,٧٠
	الكل	٣,٢٩	٠,٧٣
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣,٢٧	٠,٧٠
	دراسات عليا	٣,٣١	٠,٧٨
	الكل	٣,٢٩	٠,٧٣
عدد الدورات التدريبية التكنولوجية	ثلاث دورات فأقل	٣,٢٢	٠,٧٣
	أكثر من ثلاث دورات	٣,٤٠	٠,٧٣
	الكل	٣,٢٩	٠,٧٣
سنوات الخبرة	خمس سنوات فأقل	٣,٢٦	٠,٧٥
	من ٥ – أقل من ١٠ سنوات	٣,٣٤	٠,٧٥
	من ١٠ سنوات فأكثر	٣,٢٨	٠,٧٢
	الكل	٣,٢٩	٠,٧٣

يُلاحظ من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة مُجمعة، والمتعلقة بامتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية، وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية التكنولوجية، وسنوات الخبرة، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الرباعي (4-way ANOVA)، وبين الجدول (٩) ذلك.

جدول (٩): تحليل التباين الرباعي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة مُجمعة، والمتعلقة بامتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن الكفايات التكنولوجية، وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية التكنولوجية، وسنوات الخبرة

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	٠,٠٢١	١	٠,٠٢١	٠,٠٣٩	٠,٨٤٣
المؤهل العلمي	٠,١٠٨	١	٠,١٠٨	٠,٢٠٢	٠,٦٥٤
عدد الدورات التدريبية التكنولوجية	٣,٠٠٥	١	٣,٠٠٥	*٥,٥٩١	٠,٠١٩
سنوات الخبرة	٠,٧٠٠	٢	٠,٣٥٠	٠,٦٥١	٠,٥٢٢
الخطأ	٢٢٣,٠٨٩	٤١٥	٠,٥٣٨		
المجموع المُعدل	٢٢٦,٧٨٥	٤٢٠			

يُلاحظ من الجدول (٩) ما يلي:

– أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس بلغت (٠,٨٤٣)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0,05$) مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية

عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة مُجتمعاً يُعزى لمتغير الجنس، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن معلمي اللغة العربية ذكوراً وإناثاً يمتلكون المؤهلات نفسها في تدريس مادة اللغة العربية، كما يعود إلى تشابه الظروف في مدارس الذكور والإناث سواء كان ذلك في عدد الطلبة والتسهيلات في البيئة المدرسية، كما أنهم حصلوا على الدورات التدريبية نفسها أثناء الخدمة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (العنزي وسعادة، ٢٠١٨؛ الفهداوي، ٢٠١٨).

— أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير المؤهل العلمي بلغت ($\alpha=0.65$)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة مُجتمعاً يُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن المساقات التعليمية المدرجة في برامج الدراسات العليا التي يدرسها المعلمون متشابهة إلى حد ما، وأن المؤهلات العلمية المتدرجة إنما هي سلسلة متتابعة تختص بتعميق المعرفة التي درسها المعلم خلال دراسته الجامعية الأولى، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (الحميدي، ٢٠١٧) و تختلف مع نتائج دراسة (الفهداوي، ٢٠١٨).

— أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير عدد الدورات التدريبية التكنولوجية بلغت ($\alpha=0.09$)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة مُجتمعاً يُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية التكنولوجية. ومن جدول المتوسطات الحسابية الجدول (١١) يتبين أن الفرق الدال إحصائياً لصالح المعلمين ذوي عدد الدورات التدريبية التكنولوجية (أكثر من ثلاث دورات)، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن البرامج التدريبية التكنولوجية مثل- الإنترنت والرخصة الدولية لقيادة الحاسوب-، تكون مخصصة لتنمية الكفايات التكنولوجية التعليمية، حيث أن هذه الكفايات يندر أن يمتلكها المعلم، وقد يواجه صعوبة في إتقانها، فتعرضه لهذه الدورات يرفع من مستوى امتلاكه للكفايات ويصل به إلى مرحلة إتقانها، وهذا يختلف مع نتائج دراسة (الزهراني، ٢٠١٢).

— أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير سنوات الخبرة بلغت ($\alpha=0.52$)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة مُجتمعاً يُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن سنوات الخبرة لدى المعلمين تساعد في تعميق المعرفة المرتبطة باللغة العربية وفروعها، وأساليب تدريس مهاراتها، بينما لا تدعم هذه الخبرة اكتساب الكفايات التكنولوجية خاصة الحديثة منها، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (الحميدي، ٢٠١٧) وتختلف مع نتيجة دراسة كل من (جاد الله، الزهراني، ٢٠١٢).

٨. التوصيات

١. ضرورة إثراء برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات بمساقات أكثر في مجال تكنولوجيا التعليم، خاصة في مجال طرائق التدريس وتصميم التعليم.
٢. عقد دورات تدريبية تكنولوجية لمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة تقوم على أساس الكفايات التكنولوجية التعليمية، خاصة في مجال إنتاج الوسائل والبرامج التعليمية.
٣. إجراء دراسات حول مدى كفاية برامج إعداد المعلمين في تنمية الكفايات التكنولوجية التعليمية لدى الطلبة المعلمين في الجامعات خاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

بيان تضارب المصالح

يقر جميع المؤلفين أنه ليس لديهم أي تضارب في المصالح.

- باخذلق، رؤى فؤاد. (٢٠١٠). *الكفايات التكنولوجية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- بني حمد، حسان علي. (٢٠١٩). درجة امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات التكنولوجية التعليمية وعلاقتها بأدائهم التدريسي في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، ٧، ٢٣-٢٣.
- بني دومي، حسن. (٢٠١٠). درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التكنولوجية التعليمية من وجهة نظرهم. *دراسات العلوم التربوية*، ٣٧ (١)، ٢٥٢-٢٧٢.
- جاد الله، أسمهان. (٢٠٢١). درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية لكفايات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة عجلون. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤١ (٥)، ٢٢-٣٨.
- الحميدي، حامد. (٢٠١٧). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت لكفايات التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم وعلاقته بكل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، ٤١ (٣).
- حياصات، وفاء. (٢٠١٠). الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر مدير والمشرفين التربويين. *مجلة الأنبار*، ٣ (١).
- زايد، يسرية. (٢٠١٥). *الكفايات الموحدة للمكتبات والمعلومات*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الزهراني، مساعد. (٢٠١٢). كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، الأردن.
- السالم، أحمد. (٢٠٠٩). *تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني*. الرياض: مكتبة الرشد.
- السندي، سعيد. (٢٠٠٠). الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس ومدى ممارستهم لها في تدريس العلوم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، الأردن.
- شاهين، سهيلة. (٢٠١٧). درجة امتلاك معلمي الصف للكفايات التكنولوجية ومعوقات توظيفها في التدريس. *المؤتمر الدولي الثالث، كلية التربية، جامعة ٦ أكتوبر، أبريل، ٣-٦٣١*.
- شديفات، منيرة، والزبون، محمد. (٢٠٢٠). واقع توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين فيها. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٧ (١)، ٢٤٢-٢٥٣.
- الشمري، مشعل. (٢٠٠٨). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التكنولوجية التعليمية من وجهة نظرهم في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية، الأردن.
- عبد السميع، وآخرون. (٢٠٠٤). *تكنولوجيا التعليم: مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار الفكر.
- علي، رقية. (٢٠١٧). مستوى توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للكفايات التكنولوجية في ضوء المعايير القياسية لهم. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان*، ٢٣ (١)، ١٠١٩-١١٠٤.
- العليمات، عيبر. (٢٠١٣). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في قصبة السلط لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم. *مجلة الجامعة الأردنية*، ٤٠ (٢)، ١٥٢٢-١٥١١.
- العليمات، عيبر. (٢٠٢٠). درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في محافظة البلقاء لكفايات تكنولوجيا التعليم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٦ (٢٨)، ٢٢٤-٢٣٨.

العززي، مريم، وسعادة، جودت. (٢٠١٨). درجة استخدام التقنيات التربوية الحديثة في مدارس دولة الكويت وصعوبات استخدامها في عملية التدريس من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. *المجلة التربوية الأردنية*، ٢، ١٨٣-٢١١.

الفتلاوي، سهيلة. (٢٠٠٣). *كفايات التدريس: المفهوم، التدريب، الأداء*. عمان: دار الشروق.

الفيهداوي، سعيدي. (٢٠١٨). امتلاك مدرسي اللغة العربية في العراق لكفايات التعلم الإلكتروني ومعوقات استخدامها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، الأردن.

الكايد، ركان. (٢٠١٤). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في عمان لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ١٥٩ (١)، ٨٦٢-٨٨٩.

معهد اليونيسكو للإحصاء. (٢٠٠٩). دليل لقياس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠٢٢/٥/٥ من الموقع: <https://www.uis.unesco.org/en/news/uis-data-release-features-new-sdg-4-indicators-and-disaggregated-dimensions>

References

- Brown, D., & Warschauer, M. (2006). From the university to the elementary classroom: Students' experiences in learning to integrate technology in instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 599-621.
- Chen, J. Q., & Chang, C. (2006). Testing the "whole teacher" approach to professional development: A study of enhancing early childhood teachers' technology proficiency. *Early Childhood Research & Practice*, 8(1), n1.
- Clark-Wilson, A., & Hoyles, C. (2017). Dynamic digital technologies for dynamic mathematics: Implications for teachers' knowledge and practice. Retrieved May 5, 2022, from <https://www.researchgate.net>
- Harvil, H. R. (2018). *Teacher perceptions on the use of technology with English language learners* [Unpublished doctoral dissertation]. Liberty University.
- Huynh, T. N., & Nguyen, U. N. T. (2021). In-service language teachers' attitudes towards technology use and the development of their perceived CALL competencies. *Taiwan Journal of TESOL*, 18(2), 29-62.
- Peytcheva-Forsyth, R., Yovkova, B., & Aleksieva, L. (2018). Factors affecting students' attitudes towards online learning: The case of Sofia University. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2048, No. 1). AIP Publishing.
- Saubern, R., Urbach, D., Koehler, M., & Phillips, M. (2020). Describing increasing proficiency in teachers' knowledge of the effective use of digital technology. *Computers & Education*, 147, 103784. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103784>
- Sarıçoban, A., Tosuncuoğlu, İ., & Kırmızı, Ö. (2019). A technological pedagogical content knowledge (TPACK) assessment of pre-service EFL teachers learning to teach English as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1122-1138.
- Taghizadeh, M., & Hasani Yourdshahi, Z. (2020). Integrating technology into young learners' classes: Language teachers' perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, 33(8), 982-1006.