رفاد
REFAAD

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

ISSN 2520-4149 (Online)
ISSN 2520-4130 (Print)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المجلد الثالث عشر- عدد خاص (مؤتمر العلوم الإنسانية: التحديات والفرص)، تموز 2024

رئيس التحرير

الدكتور حسن محمد العمري، جامعة نزوى- عُمان

فريق التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار، جامعة الأقصى - فلسطين
الأستاذ الدكتور عمر حسين العمري، جامعة مؤتة- الأردن
م. سوزان السلايمه، رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن
أ. تقى مقدادي، تدقيق لغوي، رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي	الجامعة الأردنية - الأردن
الأستاذ الدكتور ناصر أحمد ضاعن الخوالدة	جامعة آل البيت - الأردن
الأستاذ الدكتور ماجد زكي الجلاد	جامعة العين- الإمارات
الأستاذ الدكتور علي سعد جاب الله	جامعة بنها- مصر
الأستاذ الدكتور محمد شمس الدين زين العابدين	جامعة طيبة- السعودية
الأستاذ الدكتور وليد محمد أبو المعاطي	جامعة المنصورة- مصر
الأستاذ الدكتور أميرة جابر هاشم الجوفي	جامعة الكوفة- العراق
الأستاذ الدكتور أحمد عيسى الطويسي	جامعة مؤتة- الأردن
الأستاذ الدكتور منيرة محمود الشرمان	جامعة اليرموك- الأردن
الأستاذ الدكتور أيمن أحمد العمري	الجامعة الهاشمية- الأردن
الأستاذ الدكتور علي حسين محمد حورية	جامعة طيبة- السعودية
الأستاذ الدكتور سالم علي سالم الغرايبة	جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن
الأستاذ الدكتور ايمان عباس علي الخفاف	الجامعة المستنصرية- العراق
الأستاذ الدكتور سامر جميل رضوان	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الأستاذ الدكتورة ياسرة محمد أيوب أبو هدروس	جامعة الأقصى- فلسطين
الأستاذ الدكتور عبدالسلام موسى العديلي	جامعة آل البيت- الأردن
الأستاذ الدكتورة سامية رحّال	جامعة حسيبة بن بو علي- الجزائر
الأستاذ الدكتورة نايفة قاسم علي	جامعة طرطوس- سوريا
الأستاذ الدكتور إبراهيم أحمد الزعبي	جامعة آل البيت- الأردن

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار	جامعة الأقصى- فلسطين
الأستاذ الدكتورة أفنان نظير دروزه	جامعة النجاح الوطنية- فلسطين
الأستاذ الدكتور حاكم موسى الحسناوي	وزارة التربية- العراق
الدكتور عمر إبراهيم رفاي حمد	جامعة الزعيم الأزهري- السودان
الدكتورة سمر عبد العزيز عابدين	جامعة طيبة- السعودية
الدكتورة سهير سليمان الصبّاح	جامعة القدس- فلسطين
الدكتور سليمان حمودة محمد داود	جامعة الشعب (كاليفورنيا)- الولايات المتحدة
الدكتور أحمد محمد الفواعير	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الدكتور ناطق جزاع الكبيسي	جامعة بغداد- العراق
الدكتور نائل محمد قرقز	جامعة القصيم- السعودية
الدكتور أحمد محمد نجادات	جامعة اليرموك- الأردن
الدكتور محمد صالح بني هاني	جامعة اليرموك- الأردن

التعريف بالمجلة

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دورية مفهرسة ومحكمة تصدر في ستة أعداد سنوياً عن مركز رفاد للدراسات والأبحاث.

أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى نشر البحوث المحكمة في القضايا التربوية والنفسية بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة، وتنشيط حركة البحث العلمي في هذه القضايا عربياً ودولياً، وفق معايير مهنية عالمية متميزة، بمشاركة نخب من أعضاء ومحكمين دوليين متميزين، والمشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الهادفة والنوعية، التي تساعد على تطوير المجتمع وتقدمه، والمشاركة الفاعلة مع الجامعات ومراكز البحث العلمي، المحلية والعالمية، لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.

عنوان المراسلة:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

Refaad for Studies and Research

Bulding Ali altal-Floor 1, Abdalqader al Tal Street –21166 Irbid – Jordan

Tel: +962-27279055

Email: editoreps@refaad.com , info@refaad.com
Website: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

جميع الآراء التي تتضمنها هذه المجلة تعبّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تعبر عن رأي المجلة وبالتالي فهي ليست مسؤولة عنها

قواعد النشر

أولاً: تسليم الورقة البحثية:

- يتم إرسال الورقة البحثية ومرفقاتها إلى المجلة عن طريق نظام **التسليم الإلكتروني** بالمجلة. أو عن طريق البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة **(editoreps@refaad.com)**
- يتم إعلام المؤلف باستلام الورقة البحثية.

ثانياً: المراجعة:

1. الفحص الأولي:

- تقوم هيئة التحرير بفحص الورقة البحثية للنظر فيما إذا كانت مطابقة لقواعد النشر الشكلية ومؤهلة للتحكيم.
- تُعتمد في الفحص الأولي شروط مثل: ملاءمة الموضوع للمجلة، ونوع الورقة (ورقة بحثية أم غير بحثية)، وسلامة اللغة، ودقة التوثيق والإسناد بناء على نظام التوثيق المعتمد في المجلة، وعدم خرق أخلاقيات النشر العلمي.
- يتم إبلاغ المؤلف باستلام الورقة البحثية وبنتيجة الفحص الأولي.
- يمكن للمجلة أن تقوم بما يُعرف بمرحلة "استكمال وتحسين البحث"، وذلك إذا ما وجد. أن الورقة البحثية واعدة ولكنها بحاجة إلى تحسينات ما قبل التحكيم، وفي هذه المرحلة تقدم للمؤلف إرشادات أو توصيات ترشده إلى سبل تحسين ورقته بما يساعد على تأهيل الورقة البحثية لمرحلة التحكيم.

2. التحكيم:

- تخضع كل ورقة بحثية للمراجعة العمياء المزدوجة (إخفاء أسماء الباحثين والمحكميين).
- يُبلغ المؤلف بتقرير من هيئة التحرير يبين قرارها.
- دفع رسوم التحكيم والنشر كما هو موضح في موقع المجلة.
- تُرسل خلاصة ملاحظات هيئة التحرير والتعديلات المطلوبة إن وجدت، ويُرفق معه تقارير المراجعين أو خلاصات عنها.

3. إجراء التعديلات:

- يقوم المؤلف بإجراء التعديلات اللازمة على الورقة البحثية استناداً إلى نتائج التحكيم ويعيد إرسالها إلى المجلة، مع إظهار التعديلات، كما يُرفق في ملف مستقل مع الورقة البحثية المعدلة أجوبته عن جميع النقاط التي وردت في رسالة هيئة التحرير والتقارير التي وضعها المراجعون.

4. القبول والرفض:

- تحتفظ المجلة بحق القبول والرفض استناداً إلى التزام المؤلف بقواعد النشر وبتوجيهات هيئة تحرير المجلة والتعديلات المطلوبة من قبل المحكمين.
- إذا أفاد المحكم بأن الباحث لم يقم بالتعديلات المطلوبة، يُعطى الباحث فرصة أخيرة للقيام بها، وإلا يرفض بحثه ولا ينشر في المجلة ولا يتم استرجاع رسوم النشر.

ثالثاً: القواعد الشكلية:

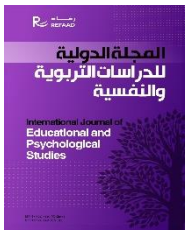
1. **ملاءمة الموضوع:** أن يقع موضوع الورقة البحثية ضمن نطاق اهتمام المجلة.
2. **عنوان الورقة البحثية:** يكون باللغتين العربية والإنجليزية، كما يجب أن يتعلق العنوان بهدف الورقة البحثية. مع تجنب الاختصارات والصيغ قدر الإمكان.
3. **الباحثين:** كتابة الأسم الكامل ومكان العمل وعنوان البريد الإلكتروني للمؤلف الرئيس ولجميع المؤلفين الموجودين في الورقة البحثية باللغتين العربية والإنجليزية.
4. **الملخص:** يجب أن تتضمن جميع الأبحاث على ملخصات باللغتين العربية والإنجليزية تكون معلوماتها متطابقة، عدد الكلمات في كل ملخص (150–250) كلمة. ويجب أن تحتوي على العناصر الآتية على شكل فقرات كل على حدة: الأهداف، والمنهجية، والنتائج، وخلاصة الدراسة، كما يجب إضافة 3–5 من الكلمات المفتاحية باللغتين العربية والإنجليزية.
5. **المقدمة:** يتضمن هذا القسم خلفية الدراسة وأهدافها وملخصًا للأدبيات الموجودة والدوافع ولماذا كانت هذه الدراسة ضرورية.
6. **الجداول والرسوم البيانية:** تُعرض الجداول والرسوم البيانية بطريقة واضحه ومناسبة كما هو موضح بقالب المجلة.
7. **النتائج:** يتضمن هذا القسم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.
8. **المصادر والمراجع:** يلتزم المؤلف بقواعد التوثيق المقررة في المجلة لأصول الإسناد والعرض الببليوغرافي حسب **نظام APA.**
9. **الحجم:** يلتزم المؤلف بعدد الصفحات بحيث لا تزيد الورقة البحثية عن 30 صفحة بما فيها الملخص وصفحة العنوان وقائمة المراجع.

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
1	تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري في حالات الطوارئ	539
2	جودة القرار لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية	559
3	التنبؤ بالسلوك القيادى التحويلي من مستوى أبعاد الذكاء العاطفي لدى معلمي محافظة شمال الباطنة فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية	569
4	مهارات التفكير الرياضي المتضمنة في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن	590
5	دور الإعلام الرقمي في تنمية مهارات القرن 21 لدى المعلمين	604
6	العمل عن بعد في فلسطين: الواقع، والتحديات، والفرص ما بعد جائحة كورونا	621
7	دور الإعلام في دمج وتوعية ذوي الإعاقة بقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة 2017	645

رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



مقدمة العدد الخاص بالمؤتمر الدولي الأول بعنوان "العلوم الإنسانية: التحديات والفرص" (2024)

Preface to the Special Issue for the First International Conference Titled "Humanities: Challenges and Opportunities" (2024)

أحمد عبد الحي موسى

Ahmad A. Mousa

عميد كلية الآداب والعلوم التربوية- جامعة الشرق الاوسط- الأردن

رئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر

Dean of the College of Arts and Educational Sciences, Middle East University, Jordan

Chairman of the Preparatory Committee for the Conference

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله وصحبه أجمعين، وبعد،،،

نرحب بكم أجمل ترحيب في العدد الخاص بالمؤتمر الدولي الأول العلوم الإنسانية: التحديات والفرص، الذي عقد في جامعة الشرق الأوسط- الأردن، ممثلة بكلية الآداب والعلوم التربوية، في الفترة 29-30/ 4/ 2024، هدف المؤتمر إلى تشجيع البحث العلمي، بما يعزز الإسهام في تحويل التحديات التي تواجه العلوم الإنسانية إلى فرص، وتبادل الخبرات المحلية والعربية والعالمية في مجالات العلوم الإنسانية، وسبل الإفادة منها.

استغرق التحضير لهذا المؤتمر شهورًا عديدة، وبدأ بتشكيل لجنة تحضيرية حدّدت محاوره وأهدافه، تبع ذلك تشكيل لجنة علمية للمؤتمر تكونت من 36 عالمًا وخبيرًا في مختلف فروع العلوم الإنسانية، من جامعات محلية وعالمية، كانت مهمتها تحكيم الأبحاث الواردة للمؤتمر وفق معايير محددة، وبجدية وحيادية عالية.

غطى المؤتمر أربعة محاور في العلوم الإنسانية، شملت: العلوم التربوية، واللغات والآداب، والعلوم الاجتماعية، والعلوم النفسية.

شهد المؤتمر إقبالًا كبيرًا من الباحثين؛ إذ وردته عشرات الأوراق البحثية من عدة دول، شملت: الأردن، ومصر، والسعودية، وفلسطين، وسلطنة عمان، ولبنان، وبعد تحكيمها من اللجنة العلمية، بلغ عدد الأبحاث المقبولة 34 بحثًا، مقدمة من 61 باحثًا وباحثة، توزعت على محاور المؤتمر الأربعة.

ويفخر المؤتمر بالاتفاق مع ***المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، الصادرة عن مؤسسة رفاد للدراسات والأبحاث***، لنشر الأبحاث المشاركة فيه بناء على رغبة الباحث، بالإضافة إلى نشرها في كتيب وقائع المؤتمر.

ولا يسعنا في هذا المقام إلا أن نشكر جميع من أسهم في إنجاح هذا المؤتمر، ونخصّ بالذكر مجلس أمناء الجامعة برئاسة سعادة العين الدكتور يعقوب ناصر الدين، ورئاسة الجامعة ممثلة بعطوفة أ. د. سلام المحادين، وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية - رئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر أ. د. أحمد موسى، ورئيس اللجنة العلمية للمؤتمر أ. د. محمد حمزة، ومقرر المؤتمر د. أحمد طبية، على دعمهم ومتابعتهم المستمرة.

وعظيم الشكر والامتنان للجنتي المؤتمر: التحضيرية، والعلمية، اللتين واصلتا الليل بالنهار تحضيرًا وتنظيمًا، وتحكيمًا للأبحاث.

كما نتقدم بالشكر الجزيل لدوائر الجامعة التي أسهمت في تقديم الدعم اللوجستي للمؤتمر، وفي توفير جميع الإمكانات والتسهيلات اللازمة لانعقاده.

والشكر موصول للباحثين الذين أغنوا المؤتمر بأبحاثهم، وبخلاصة علمهم وتجربتهم؛ بما أدى إلى تحقيق أهدافه، وتقديم توصيات تسهم في تطوير مختلف ميادين العلوم الإنسانية.

In the name of Allah, the Most Gracious, the Most Merciful. Peace and blessings be upon our Prophet Muhammad, his family, and all his companions.

We extend our warmest welcome to you in this special issue dedicated to the First International Conference on Humanities: Challenges and Opportunities, held at the Middle East University - Jordan, represented by the College of Arts and Educational Sciences, from April 29-30, 2024. The conference aimed to encourage scientific research, enhance contributions to turning the challenges facing the humanities into opportunities, and exchange local, Arab, and international expertise in the humanities and how to benefit from them.

The preparation for this conference took several months, starting with the formation of a preparatory committee that defined its themes and objectives. This was followed by the formation of the conference's scientific committee, which consisted of 36 scholars and experts in various fields of the humanities from local and international universities. Their task was to review the submitted research papers according to specific criteria, with high seriousness and impartiality.

The conference covered four main themes in the humanities: educational sciences, languages and literature, social sciences, and psychological sciences.

The conference received a large number of submissions from researchers. Dozens of research papers were submitted from several countries, including Jordan, Egypt, Saudi Arabia, Palestine, Oman, and Lebanon. After being reviewed by the scientific committee, 34 research papers were accepted, presented by 61 researchers, and distributed across the four themes of the conference.

The conference takes pride in its agreement with the ***International Journal of Educational and Psychological Studies, published by Refaad for Studies and Research***, to publish the participating research papers based on the authors' preferences, in addition to including them in the conference proceedings booklet.

We would like to extend our gratitude to everyone who contributed to the success of this conference. Special thanks to the University Board of Trustees, chaired by His Excellency Dr. Yaacoub Nasereddin, the University President, represented by Prof. Salam Al-Mahadin, the Dean of the College of Arts and Educational Sciences, Chairman of the Preparatory Committee for the Conference, Prof. Ahmed Mousa, the Chairman of the Scientific Committee for the Conference, Prof. Mohammed Hamzah, and the conference rapporteur, Dr. Ahmed Tubia, for their support and continuous follow-up.

Our deepest thanks and appreciation to the conference committees, both the preparatory and scientific, who worked tirelessly day and night in preparation, organization, and review of the research papers.

We also extend our sincere thanks to the university departments that provided logistical support for the conference and ensured all necessary facilities for its convening.

Lastly, we thank the researchers who enriched the conference with their papers and shared their knowledge and experiences, which contributed to achieving the conference's objectives and providing recommendations that will aid in the development of various fields of the humanities.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, specialissue, pp: 539-558

July (2024)

Article 1

تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري في حالات الطوارئ

The Reality of the E-learning Experience at Palestine Technical University Kadoorie at the Faculty of Arts and Education from the Students' Perspective in Emergency Situations

حسام حسني القاسم

Hussam Husni Al- Qassim

أستاذ مشارك في الإدارة التعليمية- جامعة فلسطين التقنية خضوري- فلسطين

Associate Professor in Educational Administration, Palestine Technical University Khadouri, Palestine

dr.husamalqasm@gmail.com

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2024/6/13	2024/6/2	2024/5/24

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.specialissue.1

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

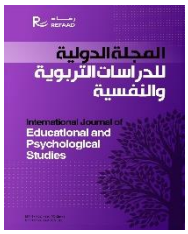
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري في حالات الطوارئ

The Reality of the E-learning Experience at Palestine Technical University Kadoorie at the Faculty of Arts and Education from the Students' Perspective in Emergency Situations

الملخص:

الأهداف: هدف البحث إلى التعرف على واقع تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربية في جامعة خضوري في حالات الطوارئ.

المنهجية: استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (150) طالبًا وطالبة، ولجمع البيانات استخدم الباحث استبانة تكونت من (49) فقرة، وزعت على عينة البحث في الجامعة للعام الدراسي (2024-2023).

النتائج: أظهرت نتائج البحث أن الدرجة الكلية لواقع تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة خضوري في حالات الطوارئ كانت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.11)، وبانحراف معياري (0.61)، وإنه لا يوجد فروق في الدرجة الكلية للمجالات جميعها طبقًا لمتغيرات (الجنس والسنة الدراسية والتخصص ومكان السكن).

الخلاصة: أهم توصيات البحث: العمل على توفير خدمة الإنترنت وتحسينها وتطوير البنية التحتية لشبكات الإنترنت والعمل على تأهيل وتدريب الكادر الأكاديمي باعتباره أحد عناصر الجودة الأكاديمية من خلال عقد الدورات التدريبية المتخصصة في هذا المجال والعمل على توفير محولات كهربائية تعمل في حال انقطاع التيار الكهربائي والعمل على توفير بيئة جيدة للتعليم الإلكتروني في الجامعة من خلال زيادة الأجهزة والحواسيب.

الكلمات المفتاحية: *التعليم الإلكتروني؛ حالات الطوارئ؛ جامعة فلسطين التقنية- خضوري.*

Abstract:

Objectives: The study aims to identify the reality of the e-learning experience at Palestine Technical University Kadoorie at the Faculty of Arts and Education from the students' perspective in emergency situations.

Methods: The descriptive-analytical approach was used to meet the study's aims, and the study sample included (150) male and female students. The researchers developed a questionnaire with 49 items to collect data, which they then distributed to the study population at the institution for the academic year (2024-2023).

Results: The study's findings reveal that the total degree is at a medium level, with an arithmetic mean (3.11) and a standard deviation (0.61). There are no significant differences in the total degree and all fields according to the variables (gender, academic year, specialization, and place of residence).

Conclusions: Among the research's most important recommendations are: providing and improving Internet service, developing Internet infrastructure, rehabilitating and training academic staff as one of the elements of academic quality through holding specialized training courses in this field, and providing electrical transformers that work in the event of a power outage, and providing a better environment for e-learning at the University by increasing devices and enhancing infrastructure.

Keywords*: E-learning; Emergencies; Palestine Technical University- Kadoorie.*

المقدمة:

في الوقت الحالي، وخلال الظروف التي يمر بها الشعب الفلسطيني بأكمله بسبب حرب (6 أكتوبر)، والتي تأثرت بها المؤسسات التعليمية، هناك بعض المؤسسات التي لم تتأثر واستمرت في عملها بشكل طبيعي. يعود ذلك إلى وجود نظام تعليمي مرن قادر على استخدام تقنية التعليم الإلكتروني لضمان استمرارية العملية التعليمية، من خلال إنشاء بيئة تعليمية افتراضية تسمح بالاستمرار بدون أي انقطاع. أصبح التعليم الإلكتروني ضرورة ملحة في الوقت الحاضر، نظرًا لما يتمتع به من مميزات تجعله الخيار الأمثل للتغلب على تحديات الحروب وتأثيرها السلبي على العملية التعليمية. على الرغم من ذلك، لا تزال فلسطين تبحث عن حلًا مناسبًا يسمح لها بالانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني. بسبب صعوبة نقل نظام التعليم بسهولة وعدم توفر الموارد والمتطلبات اللازمة لذلك، تواجهنا الكثير من الصعوبات والتحديات التي تعيق هذا التحول.

ولأن طبيعة الإنسان تميل إلى السعي لتحقيق الأمان والاستقرار، والسعي المستمر لتحقيق مستوى أفضل وأكثر تقدمًا. قد يجد الإنسان نفسه مضطرًا للتكيف مع التغيرات الكونية والبشرية المتقلبة مثل الكوارث الطبيعية والكوارث الناجمة عن البشر والحروب، حيث يؤدي التعليم دورًا هامًا في التصدي للتحديات والتغيرات المستجدة، وفي تقديم الأماكن الآمنة المؤقتة للمشردين واللاجئين الذين يفقدون منازلهم بسبب حالات الطوارئ. تعيق الظروف الطارئة حصول عدد كبير من الأفراد على حقهم في التعليم. (عالم، 2023)

ونظرًا لأن فلسطين تعاني من القمع الذي يمارسه الاحتلال طيلة سنوات طويلة من الاحتلال، فإنها مضطرة لاستخدام التقنيات الحديثة ودمجها في عملية التعليم، من أجل تحقيق الهدف الأساسي للتعليم وضمان استمراره وتحسين جودته. (اليوسيفي، 2016) لذلك أصبح التعليم عبر الإنترنت ضرورة أساسية في مؤسسات التعليم، ولكنه يواجه بعض التحديات فيما يتعلق بنجاحه وفعاليته في البيئة الأكاديمية. يمكن تصنيف هذه التحديات إلى خمس فئات رئيسية: أساليب التعلم والثقافة، التعليم الإلكتروني التربوي، التقنية، التدريب الفنّي، وتحديات إدارة الوقت. (Islam, N., Beer, M., & Slack, 2015)

وقد شهدت مجالات التعليم الإلكتروني تحسنًا ملحوظًا في السنوات الأخيرة، نتيجة التقدم التكنولوجي والعلمي الذي يشهده العالم في كافة جوانب الحياة، دفع تقدم التكنولوجيا العديد من المنظمات العامة وغيرها إلى مسايرة هذا التطور من أجل تحسين العملية التعليمية وتبسيطها، ودمجها في النظام التربوي مع المعلم والمواد التعليمية، بهدف توفير المعرفة لجميع الطلاب من خلال الخدمات والأساليب المقدمة عبر التعليم الإلكتروني. (زهد، 2017)

ويعد التعليم الإلكتروني أمرًا قديمًا ومرتبطًا بثورة تقنية المعلومات واستخدامها في المؤسسات التعليمية. (Nicholson, & McDougall, 2005)، ويمكن القول إن تطور تقنية المعلومات قد ساهم بشكل كبير في تنظيم المفاهيم الأساسية المرتبطة بالتعليم. حيث قدمت تقنيات متنوعة تعزز عملية التعليم، بدءًا من البرمجيات التي ساهمت في زيادة الإنتاجية التعليمية، إلى الأجهزة الإلكترونية التي أصبحت في كثير من الأحيان بديلًا للمصادر التقليدية للمعلومات. وبناءً على ذلك حاولت العديد من الجامعات والمؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم الاستفادة من فوائد التعليم الإلكتروني وتطبيقه في عملية التعليم من أجل تحقيق نتائج تعليمية أفضل (Barrett, 1999, Barrett, 2000).

ربما السبب الرئيسي الذي يدفع نحو دمج التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية في ظل ظروف الحرب الشرسة التي يمر بها الشعب الفلسطيني بأكمله (حرب 6 أكتوبر) من قبل الاحتلال الصهيوني، والتي تأثرت بها المؤسسات التعليمية، هو أن هذا النوع من التعليم يوفر فرصة الوصول إلى أدوات تعليمية متميزة. ومع ذلك، يوجد العديد من العيوب والعوائق المتعلقة بهذا النظام، مثل عدم قدرة المؤسسات التعليمية على الحصول على البرمجيات والمعدات اللازمة لتنفيذ التعليم الإلكتروني، وعدم توافر المهارات اللازمة لدى الطلاب لاستخدام أدوات التعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى عدم توفر المواد التعليمية بصيغة إلكترونية.(Mirzakhani et al, 2010) وبالتالي يهدف البحث إلى استطلاع آراء طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري حول تجربتهم في التعليم الإلكتروني في حالات الطوارئ. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في ظل الظروف الحالية الحرب الشرسة التي يمر بها الشعب الفلسطيني بأكمله (حرب 6 أكتوبر) من قبل الاحتلال الصهيوني والذي يدفع المنظومة التعليمية نحو دمج التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية. فالتعليم الإلكتروني يشهد تطورًا سريعًا، وقد تم تبنيه كوسيلة بديلة للتعليم التقليدي في المؤسسات التعليمية حول العالم بسبب حالات الطوارئ كجائحة فيروس كورونا المستجد وغيرها والتي أشارت إليه دراسة كل من: (Garrison, 2011) (Radha et al., 2020)، وعلى الرغم من تنوع منصات وأدوات التعليم الإلكتروني مثل Blackboard وCanvas وOpen LMS وMoodle، إلا أن استخدام هذه المنصات لم يكن شائعًا قبل انتشار جائحة كورونا. وبالتالي، ركزت معظم الجهود على استخدام هذه المنصات كأدوات إضافية وليست جوهرية في عملية التعليم.

وبسبب الظروف الطارئة والحرب على فلسطين، ولان كل من يتحكم ويسيطر على وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والتقنيات والشبكة العنكبوتية هو الاحتلال، فقد أورد المختصون في التربية في فلسطين أن هناك عقبات تواجه التعليم الإلكتروني في فلسطين تتمثل في نقص في انتشار أجهزة الحاسوب وصعوبة توفير الاتصال بالإنترنت وبطيء الاتصال في بعض المناطق، بالإضافة إلى تكلفة عالية لبعض الأفراد، ونقص المعلمين الماهرين

في "فن التعليم الإلكتروني وتكرار انقطاع الاتصال خلال عمليات البحث والتصفح عبر الإنترنت. ربما يكون الاتصال المباشر عبر الأقمار الاصطناعية والخبرة المكتسبة هي الحل للتغلب على بعض هذه المشاكل، تضاف إلى اللغة، بسبب أن معظم المواقع التعليمية متاحة باللغة الإنجليزية، فإن الاستفادة منها محتكرة لأولئك الذين يستخدمون اللغة الإنجليزية في حياتهم اليومية. (الخفاف، 2018).

وقد ظهرت العديد من المميزات والعوائق المرتبطة بالتعليم الإلكتروني والاستخدام المفاجئ لهذا النمط في التعليم بسبب الظروف الطارئة التي تمر بها البلاد في فلسطين من حرب على كل المنظومة الفلسطينية واهمها التعليم. حيث كان هذا النمط يُستخدم سابقًا كأدوات داعمة للعملية التعليمية ولكنه أصبح إجباريًا في الوقت الحالي. ولعل نجاح تطبيق التعليم الإلكتروني وفاعليته يعتمد بشكل أساسي على طبيعة التخصص العلمي الذي يستخدم فيه هذا الأسلوب، وعلى قدرة القائمين على هذا التخصص على تلبية متطلباته بشكل جيد.

مما سبق، فإنّ مشكلة الدراسة تكمن في استطلاع آراء طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري حول تجربتهم في التعليم الإلكتروني في حالات الطوارئ. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية:

- ما واقع التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب في جامعة فلسطين التقنية- في حالات الطوارئ وفق المجالات (امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني، الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، توفر البنية التحتية، معوقات التعليم الإلكتروني).
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية في حالات الطوارئ لمتغير (الجنس، السنة الدراسية، التخصص، مكان السكن).

أهمية الدراسة:

اكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها فيما يلي:

- تسليط الضوء في هذا البحث على تجربة كلية الآداب والعلوم التربوية بجامعة فلسطين التقنية خضوري في مجال التعليم الإلكتروني كتجربة حديثة في التدريس.
- التعريف بتجربة الكلية وتقييم إنجازاتها في تحقيق المخرجات التعليمية المرجوة باستخدام التعليم الإلكتروني كنمط بديل للتعليم التقليدي.
- تفحص الإيجابيات والسلبيات لتجربة التعليم الإلكتروني في هذه الكلية.
- قياس تطور مهارات الطلبة في استخدام التعليم الإلكتروني.
- يقدم البحث معلومات مهمة لصناع القرار في الجامعات بشأن الواقع الحالي للتعليم الإلكتروني والخطوات التي يمكن اتخاذها لتعزيز هذا النهج في التعليم.

أهداف الدراسة:

هدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف إلى واقع التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب في جامعة فلسطين التقنية- في حالات الطوارئ وفق المجالات (امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني، الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، توفر البنية التحتية، معوقات التعليم الإلكتروني).
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري في حالات الطوارئ للمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، التخصص، مكان السكن).

أسئلة الدراسة:

- السؤال الأول: ما واقع التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب في جامعة فلسطين التقنية- في حالات الطوارئ وفق المجالات (امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني، الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، توفر البنية التحتية، معوقات التعليم الإلكتروني)
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري في حالات الطوارئ للمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، التخصص، مكان السكن).

فرضيات الدراسة:

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لتحديات تطبيق التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية لكليتي الآداب والعلوم التربوية والعلوم التطبيقية بجامعة خضوري تعزى لمتغير الجنس

- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لتحديات تطبيق التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية لكليتي الآداب والعلوم التربوية والعلوم التطبيقية بجامعة خضوري تعزى لمتغير السنة الدراسية.
- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لتحديات تطبيق التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية لكليتي الآداب والعلوم التربوية والعلوم التطبيقية بجامعة خضوري تعزى لمتغير التخصص.
- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لتحديات تطبيق التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية لكليتي الآداب والعلوم التربوية والعلوم التطبيقية بجامعة خضوري تعزى لمتغير مكان السكن.

التعريفات الإجرائية:

- **التعليم الإلكتروني:**

عرف بأنه نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسب الآلي في تدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية من خلال خلق بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات إلكترونية جديدة والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة (غلوم، 1424هـ).

ويعرفه العريفي (1424هـ) أنه تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتمارين وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في الفصل أومن بعد بواسطة برامج متقدمة مخزنة في الحاسب أو عبر الشبكة العالمية للمعلومات.

وعرفه الباحث إجرائيًا بأنه نظام تعليمي يتم من خلال وسائل الاتصال الإلكترونية مثل البوابات الإلكترونية والإنترنت وبرنامج البوربوينت والشبكات وغرف المحادثة وجهاز عرض البيانات سواء كان داخل الفصل الدراسي أو عن بعد.

- **حالات الطوارئ:**

يعرفها أبو التواب، عبد المعطي (2023) بأنها: حالة مفاجئة استثنائية أو مضطربة تمر بها دولة معينة لفترة زمنية، وتؤثر هذه الحالة على المجتمع ومؤسساته، بما في ذلك المؤسسة التعليمية، وقد تنشأ هذه الأزمات عن كوارث طبيعية كالفيضانات والزلازل، وتفشي الأمراض، أو بشرية من فعل الإنسان كالصرعات والنزاعات المسلحة الداخلية والخارجية، مما يتطلب اتخاذ تدابير مستعجلة لمواجهة تلك الظروف الاستثنائية الطارئة لحين زوالها والسيطرة عليها.

وتعرف إجرائيًا بأنها: حالات الطوارئ بأنها الأزمة المفاجئة والاستثنائية هي حالة تحدث بشكل غير متوقع وتستمر لفترة زمنية في دولة معينة. تؤثر هذه الحالة على المجتمع ومؤسساته، بما في ذلك المؤسسة التعليمية. يمكن أن تكون هذه الأزمات نتيجة لكوارث طبيعية مثل الفيضانات والزلازل وانتشار الأمراض، أو نتيجة لصراعات ونزاعات مسلحة داخلية وخارجية، مما يتطلب اتخاذ إجراءات فورية لمواجهة هذه الظروف الاستثنائية الطارئة والتحكم فيها حتى تنتهي.

- **جامعة فلسطين التقنية- خضوري**

إحدى مؤسسات التعليم العالي في فلسطين وهي الجامعة الحكومية الأولى في الضفة الغربية تتبع لوزارة التربية والتعليم العالي. تأسست عام (1930) كمدرسة زراعية لخدمة المجتمع الفلسطيني ثم تطورت لتصبح كلية تقدم برامج الدبلوم في العديد من التخصصات، وتحولت إلى كلية جامعية/هي كلية فلسطين التقنية خضوري في ظل السلطة الوطنية الفلسطينية لتقدم البرامج التقنية بمستوياتها المختلفة (الدبلوم والبكالوريوس). (موقع وزارة التربية والتعليم العالي،2022).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

يمر العالم العربي حاليًا بحدث مدمر يمكن أن يهدد جميع جوانب الحياة بأزمة هائلة، وربما تكون الأخطر في تاريخنا العربي المعاصر. فعلى إثر الظروف الطارئة التي نشأت بسبب حرب السادس من أكتوبر في فلسطين، وتسببت في توقف أكثر من مليون طالب وطالبة عن الذهاب إلى مدارسهم وجامعاتهم في فلسطين، حيث يوجد عدد كبير من الطلاب الذين يذهبون إلى أماكن تعليمهم، ولا يتلقون تعليمًا فعّالًا، وهم يفتقرون إلى العديد من المهارات الأساسية التي يحتاجونها في حياتهم المهنية، أدت هذه التغييرات التي تسيطر على جميع المجالات إلى إعادة النظر في طرق التعليم التقليدية التي تستخدم في معظم المؤسسات التعليمية على جميع المستويات.

إن التعليم والتعلم هما المفتاح الرئيسي للحصول على المعرفة ويمثلان القدرة والمهارة. ويدفعان الإنسان للنمو الاجتماعي والرقي من خلال تطوير القدرات العقلية وتحسين السلوك والأخلاق ورفع مستوى المهارات والأداء والوعي. يعتبر العلم والعلماء ذات قيمة كبيرة في تقدم المجتمع وتعزيز الانتماء الوطني، والولاء له (بدران، 2005)، ومن بين التحديات التي تواجه العالم، يمكن أن نذكر انتشار النزاعات المسلحة في مناطق متعددة، والكوارث الطبيعية والناجمة عن الإنسان كجزء منها، وتؤدي هذه الظروف إلى زيادة عدد المشردين واللاجئين الذين يتركون منازلهم بحثًا عن أماكن آمنة لإيوائهم المؤقت.

وبسبب هذه الأوضاع الطارئة، يتعذر على العديد من الأطفال الحصول على حقهم في التعليم، لذا، أصبح التعليم ذا أهمية قصوى كجزء أساسي في استجابة المجتمعات المدنية للحالات الطارئة. (والمنظمات الإنسانية المختلفة (الأونروا، 2012)

وكانت اليونيسف قد جَعَلَتْ أَهَمِّيَّةَ التَعْلِيمِ فِي حالاتِ الطَوارِئِ منهجًا أساسيًا في النظر إلى حقوق الإنسان، وأثارت انتباه العديد من المنظمات الإنسانية المختلفة، التي تعاونت معًا لإنشاء شبكة متكاملة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (KNEE)، وهي شبكة عالمية مفتوحة تضم أعضاء يعملون سويًا ضمن إطار عمل إنساني لضمان حق الجميع في الحصول على تعليم جيد وآمن في حالات الطوارئ وفترة التعافي بعد الأزمات. وتقوم مجموعة عمل (الصيني) بتسهيل وتنفيذ معايير التعلم الدنيا، وتتكون المعايير من الاستعداد والاستجابة والتعافي على مستوى العالم. تتألف المجموعة من 19 منظمة ذات خبرة في مجال الكوارث، ويهدف التعليم في حالات الطوارئ إلى ضمان فرص تعليمية لجميع الأعمار، وتوفير التعلم الفعال، والحماية الجسدية والنفسية، وتعزيز التواصل الاجتماعي، ونشر المعرفة منذ حدوث الطوارئ حتى التعافي (اليونيسيف، 2010).

أولًا: مفهوم حالات الطوارئ:

تعرف الجمعية العامة للأمم المتحدة حالة الطوارئ على أنها كل حالات الأزمة الناجمة عن- أسباب طبيعية كالزلازل، أو الفيضانات، أو الاعاصير، أو النزعات المسلحة، التي تكون إما دولية (بما في ذلك الاحتلال العسكري)، أو داخلية. (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2008)

ويعرفها أبو التواب، عبد المعطي (2023): حالة مفاجئة استثنائية أو مضطربة تمر بها دولة معينة لفترة زمنية، وتؤثر هذه الحالة على المجتمع ومؤسساته، بما في ذلك المؤسسة التعليمية، وقد تنشأ هذه الأزمات عن كوارث طبيعية كالفيضانات والزلازل، وتفشي الأمراض، أو بشرية من فعل الإنسان كالصرعات والنزاعات المسلحة الداخلية والخارجية، مما يتطلب اتخاذ تدابير مستعجلة لمواجهة تلك الظروف الاستثنائية الطارئة لحين زوالها والسيطرة عليها.

أهمية التعليم في حالات الطوارئ:

يمكن توضيح أهمية التعليم في حالات الطوارئ على النحو التالي:

- توفير التعليم من قِبَل الدولة يُعَدُ وسيلة للتغلب على الحالات الطارئة وتحسين الوضع الهش.
- يُعَزِّزُ التعليم الاستقرار من خلال المساهمة في تعزيز التماسك الاجتماعي.
- يُسَاهِمُ التعليم في تحسين وتوفير الخدمات الأساسية للفقراء في البيئات الهشة.
- يتسنى للتعليم أن يقلل بشكل واضح من المخاطر والاضطرابات المدنية والعنيفة، ويقيد نطاق الصراع والهشاشة بشكل كبير. (Schellekens, 2010).
- يعد التعميم الأداة الأساسية لحماية الأطفال، والشاب المتضررين من الكوارث والصراعات.
- يلعب التعليم دورًا هامًا في استعادة الحياة وتسهيل سبل العيش. وقد أظهرت الأنشطة المدرسية التي تنفذ خلال حالات الطوارئ تأثيرًا كبيرًا في تخفيف آثار الصدمة على الأطفال والشباب الذين شهدوا أعمال العنف، أو الذين واجهوا الدمار الذي تحدثه الكوارث الطبيعية، وعاشوا حالات دمار المنازل.
- برامج التعليم غير الرسمية تقوم بدور هام في تسهيل نقل مجموعة مهمة من الرسائل الحيوية التي تساهم في إنقاذ الحياة (الأونروا، 2012).
- تستطيع التعليم الجيد أن يجعل الأطفال في المستقبل أعضاء فاعلين في مجتمعهم اقتصاديًا واجتماعيًا وسياسيًا.
- يُعزز الاستقرار والتسامح عن طريق التعليم في بناء الديمقراطية وتحقيق السلام (Child Right, 2008).
- يسهم التعليم في تعزيز الدعم النفسي الاجتماعي للأفراد الذين يعانون من تجارب مؤلمة، عن طريق تنظيم أنشطة في بيئة آمنة (اليونسكو، 2018).

التحديات التي تواجه التعليم في حالات الطوارئ:

التحديات المتعلقة بالجهات المانحة للتعليم في حالات الطوارئ تشمل مجموعة من الأمور التي تثار بشكل متكرر (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2008):

- التحدي الأول هو نقص التمويل الكافي والمناسب للتعليم بشكل عام.
- يتم تخصيص نسبة أقل من (3%) من المساعدات الإنسانية للتعليم.
- يوجد نموذج سائد لتقديم المساعدة، وفقًا لهذا النموذج يعتبر توافر سياسات وضوابط مؤسسية قوية في الدول أمرًا أساسيًا لجعل المساعدة أكثر فعالية، بينما العديد من الدول النامية لا تمتلك إجراءات وخطط محددة للتدخل في حالات الطوارئ.
- امتناع المانحين عن اعتبار التعليم كجزء أساسي من المعونة الإنسانية يشكل تحديًا، خاصة وأن حالات الطوارئ قد تستمر لفترات طويلة.
- تغيرت أولويات المانحين من دعم الاحتياجات الإنمائية الطويلة الأجل، إلى التركيز بدلًا من ذلك على توفير الغذاء والرعاية الصحية والمأوى.

ثانيًا: التعليم الإلكتروني:

في ظل التطور السريع والمتزايد للاتصالات والتكنولوجيا المرتبطة بالمعلومات، بدأت المؤسسات التربوية بمراجعة أهدافها وسياساتها التربوية، بل أصبحت تبحث عن أنسب الأساليب وأفضل الأنماط التي يمكن أن تقدم من خلال خبرات تعليمية لطلابها، بدلًا من الأساليب المتمركزة على الذاكرة والتلقين، وفي هذا الإطار بدأ التفكير الجاد لابتكار أنظمة لنقل المعلومات وعرضها وتداولها والحصول عليها بالاعتماد على التكنولوجيا وانظمة المعلومات وتعدد الوسائط (الشبول، عليان، 2014م).

مفهوم التعليم الإلكتروني:

توجد العديد من التعاريف للتعليم الإلكتروني. فقد عرفه بيرج (Berg, Simonson, 2018) بأنه نظام تعليم تفاعلي يوفر للمتعلم فرصة التواصل والتفاعل من خلال استخدام تقنيات التواصل وأنظمة المعلومات. يتميز بوجود بيئة إلكترونية متكاملة تعرض المقررات الدراسية عبر الشبكات الإلكترونية وتقدم سبل الإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات. وعرفه الراضي (2012) بانه أسلوبًا من أساليب الحديثة في التعليم يتم فيه توفير المعلومة للمتعلم، ويتم فيه توظيف طرق اتصال حديثة من خلال الشبكات الحاسوبية والوسائط من رسوم ومكتبة تقنية إضافة للصورة والصوت، وكذلك الإنترنت من خلال البوابات والتي تقدم إلكترونيًا أو في وجاهيًا. كما عرفه الخفاف (2018) بأنه الطرق الإيجابية التي تساعد المتعلم على التفاعل المستمر من خلال ما يتضمنه من برمجيات حرة مفتوحة المصدر أو مغلقة تحتوي على أدوات تتطلب من المتعلم القيام بمهام وأنشطة متنوعة مثل الإجابة عن أسئلة معينة، وإبداء رأي في قضية ما، أو الاطلاع على الجديد في محتوى الدرس وغيره من تلك الوظائف والأنشطة التفاعلية متعددة المختلفة الأنواع.

إن المميزات والعيوب المرتبطة بالتعليم الإلكتروني دفعت الكثير من المؤسسات التعليمية إلى اعتماد نظم التعليم الإلكتروني كجزء أساسي من عملية التعلم. وبالإضافة إلى ذلك، قد واجهت تقنية التعليم الإلكتروني معارضة من قبل عدة أطراف، حيث يرونها بديلًا كاملًا للعملية التقليدية مع ظهور الحالات الطارئة كتفشي جائحة فيروس كورونا المستجد، وأي أزمات وحروب قد تنشأ في أي منطقة في العالم، وبناءً عليه أصبح التركيز على التعليم الإلكتروني أكثر أهمية. وأصبح استخدام التعليم عن بُعد بديلًا فعالًا عن التعليم التقليدي الذي يتطلب الاحتكاك المباشر بين الطلاب والمعلمين في الفصل الدراسي وممارسات أخرى. هذا التغيير جاء نتيجة للظروف الاستثنائية التي نعيشها بسبب الجائحة والتي تجعل هذه الممارسات التقليدية خطرة. لذلك، يجب على العاملين في مجال التعليم أن يكونوا ماهرين في استخدام أدوات التعليم الإلكتروني بسرعة لضمان استمرارية العملية التعليمية. (Kerres, 2020)

أسباب الانتقال إلى التعليم الإلكتروني:

يرى الفتلي (2012) ان هناك عددًا من الأسباب تبرر التحول إلى التعليم الإلكتروني تتمثل في الآتي:

- زيادة الوعي المعرفي وتزايد كمية المعلومات، أصبحت المنظمات التعليمية غير قادرة على مواكبة هذا الطلب المتزايد، مما يجعل البحث عن بدائل ضرورة ملحة.
- زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، مما يزيد الضغط على المنظمات التعليمية في تحقيق تكافؤ فرص التعليم، وبناءً على ذلك، فإن استخدام التعليم الإلكتروني يصبح ضروريًا لتلبية احتياجات الطلاب المتزايدة بسبب زيادة أعدادهم بشكل جدّي، حيث يتعذر على المدارس استيعابهم جميعًا.
- بالاعتماد على التعليم الإلكتروني، يمكن للطالب أن يحصل على المعرفة المطلوبة في وقته المناسب وتحت ظروف معقولة، بغض النظر عن التحديات التي يواجها، وتُعَدُّ هذه الطريقة مناسبة للمراحل المتقدمة من التعليم، مثل المرحلة الثانوية وما يليها، نظرًا للتحديات الناشئة عن التوسع السكاني الذي أدى إلى ظهور العديد من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية.
- بسبب هذا الانفجار السكاني، أصبحت المؤسسات التقليدية عاجزة عن تلبية احتياجات التعليم لجميع المتعلمين في نفس المنطقة.

أشكال التعليم الإلكتروني:

يشير عاصم والمصري (2018) إلى أنه توجد أشكال مختلفة للتعليم الإلكتروني ظهرت من خلال الأدبيات والدراسات، ومن بين هذه الأشكال:

- التعليم بواسطة الحاسوب هو نوع من التعليم يتم عبر استخدام برامج الحاسوب، ومن هذه البرامج الخاصة بالتعليم بالإضافة إلى التدريب والمحاكاة.
- التعلم عبر الشبكات: يشير إلى استخدام شبكة واحدة لتقديم المواد التعليمية للمتعلمين، حيث تتيح غالبًا الفرصة للتفاعل بين المادة الدراسية والمعلم والطلاب بطرق متزامنة أو غير متزامنة.
- التعليم عبر الإنترنت: هو نوع من التعليم يعتمد على استخدام شبكة الإنترنت وأدواتها في عملية التطبيق، مثل شبكة النسيج، والبريد الإلكتروني، وغرف الحوار، ومجموعة الأخبار.
- التعلم الرقمي: يشير إلى استخدام وسائط التكنولوجيا الرقمية مثل البيانات والاتصالات الرقمية والشبكات والكاميرات لتحقيق العملية التعليمية.

- التعلم عن بُعد هو نوع من أنواع التعليم الذي يتمُّ من خلال وسائط مختلفة. يمكن استخدام المواد المطبوعة وأشرطة التسجيل والراديو والتلفزيون كوسائل تعليمية تقليدية، أو يمكن استخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الحاسوب والبرمجيات والشبكات والقنوات الفضائية والهواتف المحمولة.

إيجابيات وسلبيات التعليم الإلكتروني:

قامت الذهلية والحارثية (2023) بشرح مجموعة من الايجابيات المتعلقة بتيسير عملية التواصل بين الطلاب والمعلمين والإدارة في المدرسة عن طريق استخدام مجالس الحوار والبريد الإلكتروني وغرف التفاعل، تتمتع هذه الأنماط بالقدرة على تعزيز حماسة الطلاب وتشجيعهم على المشاركة والمناقشة، وتسهيل تبادل الأفكار في مجالس التواصل وغرف الحوار يؤدي إلى زيادة الاستفادة من الأفكار والتوصيات المطروحة، وذلك لإثراء البيئة المعرفية وتعزيز متانة واتساع بناء المعرفة للطالب. كما يعمل على تنظيم وتحسين آراء الطالب وتقديمها بشكل منظم ومنطقي خلال الحوار والتفاعل في الموضوعات.

ومع ذلك، فإن ظهور العديد من الإيجابيات في التعليم الإلكتروني لا يعني أنه ليس لديه نقاط سلبية أيضًا. فقد تم اكتشاف بعض السلبيات التي يجب الإشارة إليها من قبل عباس (2022) وهي:

- أن التعليم الحالي غير واضح في الأسلوب والأهداف للمسؤولين عن النظام التعليمي.
- يعاني من ضعف كبير في المهارات والبرمجيات التقنية، وهذا يستدعي تعزيز إمكانات المؤسسة التعليمية وتطوير مكوناتها.
- تزايد تكلفة توفير هذه الأدوات والمستلزمات المطلوبة في المساعدة والصيانة.
- تحدد أهمية المعلم ودوره في الإشراف التربوي والتعليمي وتقلل ارتباطه المباشر مع المتعلمين؛ وغير ذلك من العوامل التي تؤثر على قدرة المعلم وقيادته.
- تقويض تأثير المدرسة كمؤسسة تعليمية مهمة في المجتمع المحيط بها.

وفي نفس السياق يرى الخفاف ان هناك عقبات تواجه التعليم الإلكتروني تتمثل بالنقص في انتشار أجهزة الحاسوب وصعوبة توفير الاتصال بالإنترنت وبطيء الاتصال في بعض المناطق، بالإضافة إلى تكلفة عالية لبعض الأفراد، ونقص المعلمين الماهرين في "فن التعليم الإلكتروني" ووجود عدة عوائق فنية يواجها بعض مستخدمي الشبكة، مثل تكرار انقطاع الاتصال خلال عمليات البحث والتصفح عبر الإنترنت، سواء بسبب مشاكل فنية أو غيرها (الخفاف، 2018).

وبناءً على ما سبق وفي ظل الظروف الطارئة والأزمات أي كان نوعها حروب ام وباءات، يتوجب ان يعمل التعليم الإلكتروني على تمكين الأفراد من الاعتماد على أنفسهم بشكل كامل عن طريق اختيار المصادر التي يستفيدون منها في اكتساب المعرفة، ويترتب عليه تأثير إيجابي أكبر من النظام التقليدي للتعليم عند الطلاب، بسبب استخدام تقنيات مختلفة، وبسبب سهولة وسرعة العملية التعليمية، التي تُمَكن المدرس من التواصل والنقاش مع التلاميذ بغض النظر عن المسافات. بالإضافة إلى ذلك، يتاح الوصول إلى مواد ومصادر أصلية متنوعة، ويمكن الحصول على التعليم في أي وقت وأي مكان. هذا يساهم في التعلم طوال الحياة ويوفر طرق تعليم متنوعة، ويعزز القدرة على التعبير الإبداعي.

ثالثًا: جامعة فلسطين التقنية خضوري:

تأسست جامعة فلسطين التقنية - خضوري كمؤسسة تابعة لوزارة التعليم العالي الفلسطينية، وتُعتبر أول جامعة حكومية في المحافظات الشمالية. في البداية، تأسست كمدرسة زراعية في عام (1930) بهدف خدمة المجتمع الفلسطيني. تطورت الكلية منذ ذلك الحين لتقديم برامج الدبلوم في عدة تخصصات، وتحولت إلى كلية جامعية عندما تم تشكيل منظمة التحرير الفلسطينية والحكومة الفلسطينية، وذلك لتقديم البرامج التقنية في مستويات مختلفة، بما في ذلك الدبلوم والبكالوريوس. تم تحويل الكلية إلى جامعة في عام 2007 من خلال هيئة الاعتماد والجودة والنوعية التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي (موقع وزارة التربية والتعليم العالي، 2022).

وعليه، واتساقًا مع ما تقدم ممّا أورده التربويون والباحثون، واعتمادًا على المبررات المستندة إلى توصيات الدراسات السابقة والأدب التربوي، وما أشارت إليه الدراسات والبحوث من توجه إيجابي نحو التعليم الإلكتروني وتدريب المعلمين والطلبة وفق متطلبات الثورة التكنولوجية المعاصرة، إضافةً إلى الطروف الطارئة الناتجة عن الحرب على الشعب الفلسطيني وما نتج عنها من انعدام القدرة على انتظام التعليم الوجاهي والبحث عن بدائل أخرى، تولدت فكرة هذه الدراسة التي تأتي في السياق التربوي الفلسطيني، والإفادة منها في حماية عملية التعليم والحفاظ على استمراها بين المعلمين والطلبة بما ينعكس على أساليب تدريسهم وما يتسق والتكنولوجيا ومهاراتها.

الدراسات السابقة:

- **دراسة الملاحيم (2022)** التي هدفت إلى تحديد دور التعلم عن بعد في تحقيق رضا المعلمات عن أهداف ونتائج التعلم في ظل جائحة كورونا. استندت الدراسة إلى المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (67) معلمة في مرحلة التعليم الأساسي، استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع

البيانات، أشيرت النتائج إلى أهمية التعلم عن بعد في تحقيق رضا معلمات مرحلة التعليم الأساسي عن أهدافهن ونتائجهن التعليمية في ظل جائحة كورونا. حيث وصلت النتائج العامة لآراء المشاركات في الدراسة إلى (4.27) بتصريح قوي وموافق، ذكرت أيضًا أن معلمات مرحلة التعليم الأساسي غير راضيات عن أهداف ونتائج التعلم عن بُعد في ظل الوضع الحالي لجائحة كوفيد-19. وقد بلغت متوسط آراء المعلمات (2.09) بنسبة استجابة نادرة، توصلت آراء المعلمات في مرحلة التعليم الأساسي إلى أن هناك عوامل مساعدة في تحقيق الرضا عن أهداف ونتائج التعلم عند استخدام التعلم عن بعد خلال الجائحة. وقد تم تقدير متوسط الردود بمعدل (4.27)، مما يعكس موافقة قوية على هذا النوع من التعلم.

- **وأجرى شلش وحرز الله (2021)** بدراسة لاستكشاف اتجاهات معلمي الرياضيات تجاه استخدام التعليم الإلكتروني في المدارس الثانوية في محافظة طولكرم. تهدف الدراسة أيضًا إلى تحديد وجود فروق في اتجاهات المعلمين بناءً على الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، ومهارات استخدام الحاسوب. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. تم تشكيل عينة الدراسة من (83) معلمًا ومعلمة، حيث كان عددهم (36) معلمًا و(47) معلمة. تم استخدام استبانة تحتوي على 35 فقرة. أظهرت النتائج أن مستوى اتجاهات الأفراد في العينة نحو التعليم الإلكتروني كان متوسطًا. وكشفت النتائج عن وجود اختلافات في الاتجاهات وفقًا لمتغير الجنس، حيث كانت الاتجاهات أكثر ايجابية لدى الذكور. ولم يتضح وجود أي اختلافات تبعًا للمتغيرات الأخرى. قدمت الدراسة توصيات مهمة تشمل عقد دورات وندوات علمية بهدف نشر الوعي بالتعليم الإلكتروني وفوائده في العملية التعليمية.
- **وكانت دراسة بوزولي وجيني(Pozzoli, Gini, 2021)** أظهرت أن إغلاق المدارس وتبني التعلم عن بعد خلال جائحة COVID-19 واجه الأطفال العديد من التحديات. استنادًا إلى السياق الاجتماعي والبيئي، في هذا البحث الأولي، قمنا بإجراء اختبار للعوامل التي يمكن أن تساعد في تفسير صعوبات التعلم عن بُعد لدى الطلاب أثناء إغلاق COVID-19، من خلال تحليل عوامل الأسرة والمدرسة والجنس. تم اختيار عينة نهائية مؤلفة من (183) طالبًا إيطاليا من المدارس المتوسطة، أكدت النتائج الرئيسية للاستطلاعات، التي تم إجراؤها قبل الوباء في نوفمبر 2019 وأثناء فترة الإغلاق في مايو 2020، أن الطلاب الذين استفادوا أكثر من التعلم عن بُعد كان لديهم مناخ عائلي إيجابي أكثر وعلاقة أفضل مع معلميهم، كانت لديهم مهارة أفضل في التحكم في مشاعرهم في الظروف الصعبة. تم مناقشة الآثار التعليمية والسياسية لهذه النتائج.
- **وقام أبو شخيدم (2020)** بدراسة هدفت إلى استكشاف فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة خضوري. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، توصلت الدراسة إلى أن تقييم فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار الفيروس كان متوسطًا، وذلك وفقًا لعينة الدراسة. تم تقديم تقييم لمجالات ثلاثة في التعليم الإلكتروني، وهي استمرارية التعليم الإلكتروني ومعيقات استخدامه وتفاعل أعضاء هيئة التدريس معه، بالإضافة إلى تفاعل الطلبة في تطبيق التعليم الإلكتروني. وتم اعتبار مستوى تفاعل الطلبة في هذا التطبيق متوسطًا. توصلت الدراسة بضرورة تنظيم دورات تدريبية للمعلمين والطلاب في مجال التعلم الإلكتروني، وذلك بهدف مساعدتهم على التغلب على جميع المشاكل التي تعوق استفادتهم من نظام التعلم الإلكتروني المطلوب.
- **وهدفت دراسة سلامة وآخرون (2020)** الكشف عن مدى استفادة وصعوبة استخدام نظام التعليم الإلكتروني (Moodle) في برنامج التعليم الجامعي في ظل جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة التربية الرياضية في جامعات الضفة الغربية في فلسطين. استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي والتحليلي. تم إجراء الدراسة على عينة عشوائية تتكون من (103) طالبًا وطالبة، وتمثل هذه العينة نسبة (17%) من جامعتي خضوري والنجاح الوطنية. ولجمع البيانات، قام الباحثون بإعداد استبانة لجمع البيانات، أظهرت الدراسة أن درجة استفادة استخدام نظام التعليم الإلكتروني في برنامج التعليم الجامعي في ظل الجائحة كانت منخفضة جدًا، وأن درجة صعوبة استخدامه كانت متوسطة. ليس هناك اختلافات دالة إحصائيًا في استفادة الطلاب وصعوبتهم في استخدام نظام التعليم الإلكتروني (Moodle) في برنامج التعليم الجامعي خلال فترة الجائحة، وذلك وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والجامعة. أوصى الباحثون بضرورة تنظيم دورات تدريبية في الجامعات الفلسطينية لتعليم الطلاب والكادر الأكاديمي كيفية استخدام أنظمة التعليم الإلكتروني المتنوعة.
- **وقام القضاة (2020)** بدراسة تهدف إلى تقييم جودة التعليم الإلكتروني وتأثيره في رضا طلاب الجامعات في جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية. تمت الدراسة والتحليل والتقييم لجودة التعليم الإلكتروني في جامعة طيبة من خلال تقييم أعضاء هيئة التدريس، وتقييم العملية التعليمية عن بعد، وتقييم البنية التحتية وتأثيرها على رضا طلاب الجامعة. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتم جمع البيانات الأولية للدراسة باستخدام استبيان، توصلت الدراسة إلى أن هناك توجه عام مرتفع نحو جودة التعليم الإلكتروني في جامعة طيبة في السعودية. كما توصلت إلى أن هناك توجه عام مرتفع لرضا طلاب الجامعة على جوانبه في جامعة طيبة في السعودية. أوصت الدراسة بضرورة أن تستمر جامعة طيبة في اعتماد التعليم الإلكتروني كخيار استراتيجي، وأن تتعرف على أحدث التطبيقات في مجال التعلم الإلكتروني، وأن تتبنى ممارسات حديثة في هذا المجال.
- **وأجرى أبو الخير (2019)** دراسة بهدف التعرف على التحديات التي تعترض الإدارة المدرسية في تطبيق التعليم الإلكتروني، من وجهة نظر المديرين والمعلمين في مدارس المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع عبارات الاستبانة كانت عائقًا لتنفيذ التعليم الإلكتروني في المدارس الأساسية في محافظة غزة، حيث بلغت النسبة المئوية الكلي (81.70%). وتبينت النتائج أيضًا أن المدارس

الحكومية تواجه عراقيل أكثر من المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية والمدارس الخاصة في تنفيذ التعليم الإلكتروني. وأوصت الدراسة بأنه من الضروري توجيه جهود القيادة التربوية العليا لإنشاء إطار تربوي منظم وصياغة فلسفة تربوية ورؤية واضحة لتنفيذ التعليم الإلكتروني.

- **وقام حسام والعبد الله (2011)** بدراسة تهدف إلى استكشاف واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب. استخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحليل البيانات، وأُعِدَت استبانتان الأولى وتم تطبيقها على عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تشرين، حيث بلغ عددهم (113). والاستبانة الثانية تم تطبيقها على عينة عشوائية من طلبة السنة الرابعة في جامعة تشرين، حيث بلغ عددهم (774). لم تظهر الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس بناءً على محور استخدام التعليم الإلكتروني، وإيجابيات، وسلبياته، ومعوقاته، بناءً على متغيري الرتبة العلمية والخبرة، ولم يتم تحديد وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية في استخدام التعليم الإلكتروني وإيجابيات ومعوقاته، استنادًا إلى متغير التخصص. ومع ذلك، تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية في محور السلبيات، استنادًا إلى متغير التخصص لصالح التخصص الأدبي، ويظهر أن هناك اختلافًا ذا دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلاب عند تقييمهم لمحور استخدام التعليم الإلكتروني وسلبياته، اعتمادًا على تخصصهم، حيث يفضل الطلاب في التخصص العلمي. بالمقابل، لا يوجد اختلاف ذا دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلبة عند تقييمهم لمحور إيجابيات التعليم الإلكتروني ومعوقاته بناءً على تخصصهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد أن عُرِضَت الدراسات السابقة بمتغيرات الدراسة، فإن الباحث لاحظ جوانب عدة لتلك الدراسات وما تناولته من موضوعات وما استخدمته من أدوات وعينات وما توصلت إليه من نتائج، والتي يمكن إيجازها في الآتي:

فيما يتعلق بالهدف فالدراسة الحالية هدفت إلى التعرف على واقع تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربية في جامعة خضوري في حالات الطوارئ. بينما تناولت بعض الدراسات اتجاهات وادور المعلمين في التعليم الإلكتروني كدراسة الملاحيم (2022) وشلش وحرز الله (2021). وهناك دراسات كان هدفها استكشاف فاعلية التعليم الإلكتروني وتقيمه كدراسة أبو شخيدم (2020) ودراسة سلامة وآخرون (2020) ودراسة القضاة (2020). بينما هدفت دراسات أخرى للتعرف على تحديات التعليم الإلكتروني كدراسة وأجرى أبو الخير (2019)، وجزء من الدراسات كان هدفها دراسة الواقع للتعليم الإلكتروني كدراسة حسام والعبد الله (2011).

وما يتعلق بالمنهج فقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، وهذا يتماشى مع الملاحيم (2022)، وأبو شخيدم (2020)، والقضاة (2020)، وحرز الله (2021). ومن جهة أخرى، تختلف هذه الدراسة عن دراسة سلامة والقدومي (2020) التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي.

بينما يما يتعلق بالمجتمع، فيشير هذا البحث إلى طلاب الجامعة كمجتمع مستخدم. يتفق هذا التوجه مع الدراسات السابقة لـ القضاة، (2020) وحسام والعبد الله (2011)، ولكنه يختلف عن دراسات أبو شخيدم (2020) وحرز الله (2021) و(Pozzoli, Gini, 2021) التي استهدفت طلاب المدارس.

استخدمت الدراسة الاستبانة، وتشابهت مع ابو شخيدم (2020) والقضاة (2020) وحرز الله (2021) و(Pozzoli,Gini, 2021) وسلامة وآخرون (2020).

أبرز مميزات هذا البحث هو أنه يعد أول دراسة تقيم تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلاب كلية الآداب والعلوم في جامعة خضوري، كما أنها تعد الدراسة الأولى التي تناقش متغيرات الدراسة وتجربة التعليم الإلكتروني.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

الاطلاع على الدراسات السابقة أسهم إلى حد كبير في اعتماد عنوان الدراسة وهدفها، وصياغة مشكلة الدراسة وفرضياتها. والتعرف على نوع المعالجات الإحصائية المناسبة، والتعرف على كيفية إعداد أداة الدراسة، وإجراءات تطبيقها على أرض الواقع.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملاءمته لأهداف وطبيعة البحث. وتم استخدام استبانة في البحث لجمع آراء عينة البحث حول تجربة التعليم الإلكتروني في كلية الآداب والعلوم التربوية بجامعة فلسطين التقنية خضوري في الفصل الاول من العام الدراسي (2023-2024). وتضم الاستبانة أربعة أقسام رئيسية تتضمن: البيانات الديموغرافية وآراء العينة حول تطبيقات التعليم الإلكتروني، في مدى امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني والاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني وتوفر البنية التحتية ومعوقات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية في حالات الطوارئ.

عينة الدراسة:

تم الإجابة على الاستبانة من قبل عينة من (150) طالبًا وطالبة، حسب ما هو موضح في جدول (1). يوضح الجدول توزيع العينة فيما يتعلق بالسنة الدراسية والجنس والتخصص ومكان السكن. تمت دراسة الطلاب في السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة في هذا البحث. كان أغلب المشاركين من السنة الرابعة بنسبة (35.3%) من عينة الدراسة. كما تمثل الإناث (78%) من عينة الدراسة، ويعزى ذلك إلى ارتفاع نسبة الإناث في الكلية بالمقارنة بالذكور. ويجدر بالذكر أنه تم تحليل الاستبانات باستخدام برنامج SPSS.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	أنثى	117	78
	ذكر	33	22
السنة الدراسية	أولى	31	20.7
	ثانية	26	17.3
	ثالثة	40	26.7
	رابعة	53	35.3
التخصص	تربية تكنولوجية	34	22.7
	التأهيل التربوي	52	34.7
	تصميم وفنون التطبيقية	17	11.3
	تكنولوجيا الإعلام	47	31.3
مكان السكن	مدينة	49	32.7
	قرية	75	50
	مخيم	26	17.3

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة الحالي طلبة جميع المستويات الدراسية في كلية الآداب والعلوم التربوية بجامعة فلسطين التقنية خضوري للعام الأكاديمي (2023-2024) والبالغ عددهم (311).

الأساليب الإحصائية:

تم معالجة البيانات والإجابة عن تساؤلي الدراسة باستخدام برنامج (SPSS) من خلال تطبيق ما يلي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لتحديد الفروق تبعًا لمتغير الجنس.
- تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لتحديد الفروق حسب متغيرات (السنة الدراسية، التخصص، مكان السكن).
- معادلة كرونباخ الفا لمعرف الثبات.

أداة الدراسة:

بعد اطلاع الباحث على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة فيها ومنها دراسة القضاة (2020) ودراسة سلامة وآخرون (2020) للتعرف على واقع تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة في جامعة فلسطين التقنية خضوري في حالة الطوارئ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة (استبانة) تكونت بصورتها النهائية من (49) جملة وعرضها على سبعة من المحكمين، موزعة على أربع مجالات: مجال امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني والمجال الثاني الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني والمجال الثالث عن توفر البنية التحتية والمجال الرابع معوقات التعليم الإلكتروني. ولتفسير النتائج تم اعتماد المتوسطات الحسابية لسلم ليكرت الخماسي الآتية:

- (1.80) فأقل درجة قليلة جدًا، (1.81 – 2.60) درجة قليلة، (2.61- 3.40) درجة متوسطة، (3.41- 4.20) درجة كبيرة، (4.20-5) درجة كبيرة جدًا.

ثبات الأداة:

للتأكد من معامل الثبات لأداة الدراسة تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث كانت قيمة معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة (0.934)، وتراوحت قيم معامل الثبات للمجالات ما بين (0.843- 0.938)، وهي قيم جيدة تدل على صلاحية الأداة في تحقيق أغراض الدراسة، ونتائج جدول (2) تبين ذلك.

جدول (2): معامل الثبات لأداة الدراسة

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
1	امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني	10	0.843
2	الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني	13	0.938
3	توفر البنية التحتية	14	0.907
4	معوقات التعليم الإلكتروني	12	0.867
	الدرجة الكلية	**49**	**0.943**

عرض نتائج الدراسة:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: ما تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري في حالات الطوارئ؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لأربع مجالات تم تحديدها كمقياس لواقع التعليم الإلكتروني وهي: امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني والاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني وتوفر البنية التحتية ومعوقات التعليم الإلكتروني، والدرجة الكلية لواقع تجربة التعليم الإلكتروني، ونتائج الجداول (3، 4، 5، 6) تبين ذلك. ونتائج جدول (3) تبين خلاصة نتائج سؤال الدراسة الأول.

1. مجال امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني

الرقم	الجمل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	ارسال الواجبات بسهولة ويسر	3.53	1.20	كبيرة
2	ارسال الاستفسارات لأعضاء هيئة التدريس بشكل مستمر	3.03	1.14	متوسطة
3	الالتزام بالحضور الفعلي للمحاضرات.	3.23	1.33	متوسطة
4	الالتزام بنظام التعليم الإلكتروني بناء على خطة الكلية	3.11	1.22	متوسطة
5	الالتزام بالتقييم المستمر اثناء عملية التعلم الإلكتروني	3.16	1.16	متوسطة
6	تقديم الاختبارات الإلكترونية.	3.69	1.28	كبيرة
7	تصميم نشاطات تعليمية.	3.05	1.36	متوسطة
8	الالتزام بالخطة والتحضير مسبقاً	3.08	1.09	متوسطة
9	استخدام وسائل التواصل المختلفة للتفاعل مع اعضاء هيئة التدريس	3.16	1.32	متوسطة
10	طرح الاسئلة وإدارة النقاش بأسلوب راغب للتعلم	3.11	1.23	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني	**3.22**	**0.60**	**متوسطة**

أن الدرجة الكلية لمجال امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب كانت متوسطة، حيث كان المتوسط الحسابي (3.22) والانحراف المعياري (0.60). السبب الرئيسي وراء هذه النتيجة هو عدم اهتمام الطلبة بنظام التعليم الإلكتروني، وعدم التزامهم به وفقًا لخطة الكلية وبالحضور الفعلي للمحاضرات. كما يمكن أن يعزى السبب لاستعداد طلبة الكلية الضعيف لتحمل متطلبات التعليم الإلكتروني. وضعف تقدم بعض الطلبة في تحسين أدائهم التقني ومواكبة التقنيات الحديثة. وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة (أبو شخيدم، 2020) التي كشفت على أن فاعلية التعليم الإلكتروني وتفاعل الطلبة في استخدام التعليم الإلكتروني في ظل انتشار الفيروس كان متوسطًا.

2. مجال الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني

الرقم	الجمل	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الدرجة
11	يساعد التعليم الإلكتروني في تحقيق أهداف عملية التعلم.	2.73	1.29	متوسطة
12	التعليم الإلكتروني يجعل التعلم أكثر متعة.	2.58	1.39	قليلة
13	يتميز التعليم الإلكتروني ببيئة تعليمية مرنة من حيث الزمان والمكان.	2.74	1.41	متوسطة
14	يحسن التعليم الإلكتروني عملية التعلم.	2.53	1.30	قليلة
15	التعلم الإلكتروني يثير دافعية الطلبة نحو التعلم.	2.54	1.41	قليلة
16	يحفز التعلم الإلكتروني التعلم الذاتي.	2.69	1.43	متوسطة
17	يسهم التعلم الإلكتروني في مشاركة الأفكار والتفاعل بين الطلبة.	2.67	1.35	متوسطة
18	يساعد التعليم الإلكتروني في تحسين عملية التعلم	2.51	1.35	قليلة
19	يسهم التعليم الإلكتروني في التنمية المهنية	2.81	1.21	متوسطة
20	التعليم الإلكتروني أكثر فاعلية من التعليم التقليدي.	2.49	1.30	قليلة
21	يتيح التعليم الإلكتروني للطلبة الوصول الى المادة التعليمية باي وقت	3.55	1.17	كبيرة
22	يزيد التعليم الإلكتروني من فهم الطلبة للمادة التعليمية.	2.67	1.25	متوسطة
23	يعزز التعليم الإلكتروني العلاقة بين اعضاء هيئة التدريس والطلبة	2.83	1.37	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال الاتجاهات التعلم الإلكتروني	**2.72**	**1.01**	**متوسطة**

أن الدرجة الكلية لمجال الاتجاهات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب كانت متوسطة، حيث كان المتوسط الحسابي (2.72) والانحراف المعياري (1.01). يرى الباحث أن سبب هذه النسبة المتوسطة يعود إلى عدم فعالية التعليم الإلكتروني في حرم الجامعة بسبب إهمال إدارة الجامعة والكلية لهذا النوع من التعليم، وأيضًا بسبب عدم استعداد الطلبة لاعتماد هذا الاتجاه الحديث في العملية التعليمية. ويمكن أن يعزى ذلك إلى حقيقة أن التعليم الإلكتروني لا ينشط رغبة الطلاب في التعلم، مما يجعله أقل فعالية من التعليم التقليدي الذي يتم بشكل وجهًا لوجه. ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة (حرز الله، 2021) التي أظهرت النتائج أن اتجاهات أفراد العينة نحو التعليم الإلكتروني كانت متوسطة. وتختلف مع نتيجة دراسة (القضاة، 2020) التي توصلت إلى أن الاتجاه العام لرضا طلاب جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية كان مرتفعًا.

3. مجال توفر البنية التحتية:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال توفر البنية التحتية

الرقم	الجمل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
24	توفر الجامعة مكتبة افتراضية للمصادر التعليمية	3.15	1.42	متوسطة
25	خدمة الانترنت متوفرة في البيت للتواصل والتعليم.	3.34	1.18	متوسطة
26	الكهرباء دائما متوفرة	2.72	1.32	متوسطة
27	توفر الجامعة خدمة الانترنت للطلبة	2.45	1.37	قليلة
28	توفر الجامعة الدعم الفني لمعالجة أي خلل طارئ اثناء عملية التعلم.	2.64	1.21	متوسطة
29	امتلاك ادوات التعلم الإلكتروني مثل الحاسبات والهواتف الذكية.	3.45	1.12	كبيرة
30	توفير الجامعة منصة تعليمية جيدة لاستمرار عملية التعليم.	3.17	1.22	متوسطة
31	تم تدريب الطلبة من قبل الكلية على استخدام ادوات التعليم الإلكتروني.	2.93	1.37	متوسطة
32	التقنيات المتبعة في التعليم الإلكتروني من خلال الجامعة فعالة.	3.01	1.25	متوسطة
33	توفر الجامعة دورات ارشادية إلكترونية للطلبة.	2.91	1.26	متوسطة
34	نظام التعليم الإلكتروني المتبع في الجامعة يوفر تواصل مباشر بين اعضاء النظام التعليمي (الادارة، عضو هيئة التدريس، الطالب)	2.93	1.17	متوسطة
35	الدعم اللوجستي من الجامعة متوفر لمتابعة العملية التعليمية.	2.77	1.08	متوسطة
36	تم توفير دليل لاستخدام الموقع الخاص بالمادة التعليمية للطلبة.	3.61	1.20	كبيرة
37	ادارة الجامعة تقوم بتقييم مستمر لآلية التدريس الإلكتروني.	3.24	1.07	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال توفر البنية التحتية	**3.02**	**0.83**	**متوسطة**

أن الدرجة الكلية لمجال توفر البنية التحتية من وجهة نظر الطلاب كانت متوسطة، حيث كان المتوسط الحسابي (3.02) والانحراف المعياري (0.83). يوضح ذلك أن ممارسة الطلاب للتعليم الإلكتروني تتأثر بسبب ضعف البنية التحتية إلى حد ما، وهذا ما توصلت إليه النتيجة التي ظهرت بشكل متوسط. عندما يكون هناك توفر للبنية التحتية في الكلية والجامعة، فإن جميع المشاركين في العملية التعليمية سيكونون قادرين على تطبيق التعليم الإلكتروني بسهولة، وذلك بسبب امتلاكهم المهارات المطلوبة بالكامل للتطبيق. كما يعود ذلك إلى نقص توافر خدمات الإنترنت والكهرباء للطلبة. لم يتم ربط هذه النتيجة بأي دراسة سابقة لعدم وجود البحث في هذا المجال في دراسات سابقة.

4. مجال معوقات التعليم الإلكتروني:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال معوقات التعليم الإلكتروني

الرقم	الجمل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
38	صعوبة تقديم الاختبارات إلكترونيًا.	3.52	1.24	كبيرة
39	ضعف المهارات التقنية عند الطلبة.	3.38	0.97	متوسطة
40	التكلفة المادية المرتفعة لتوفير أدوات التعليم الإلكتروني مثل شبكة النت	3.49	1.15	كبيرة
41	الجلوس خلف الشاشات لفترة طويلة.	3.72	1.29	كبيرة
42	ضعف المهارات التقنية عند اعضاء هيئة التدريس.	3.19	1.26	متوسطة
43	عدم امتلاك ادوات التعليم الإلكتروني مثل الهواتف الذكية والحاسبات.	2.92	1.10	متوسطة
44	العوامل الخارجية تعيق التعليم الإلكتروني كانقطاع التيار الكهربائي	3.79	1.21	كبيرة
45	تصميم الواجبات إلكترونياً	3.25	1.13	متوسطة
46	المحاضرة مملة تخلو من التفاعل.	3.69	1.23	كبيرة
47	عدم توافر الدعم الفني والتقني لمعالجة أي خلل طارئ اثناء التعلم.	3.61	1.07	كبيرة
48	تجربة التعليم الإلكتروني تجربة حديثة ولم احصل على تدريب كافي.	3.46	1.13	كبيرة
49	غياب التواصل المباشر يؤثر على استيعاب المادة التعليمية.	3.67	1.24	كبيرة
	الدرجة الكلية لمجال معوقات التعليم الإلكتروني	**3.47**	**0.75**	**كبيرة**

أن الدرجة الكلية لمجال معوقات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب كانت كبيرة، حيث كان المتوسط الحسابي (3.47). والانحراف المعياري (0.75) تعود أسباب ذلك إلى نقص التجهيزات في الجامعة وزيادة تكاليف تلك التجهيزات المالية، بالإضافة إلى قلة مستوى الخبرة والثقافة والمهارة لبعض المعلمين والطلاب في التعامل بجدية مع التقنية، وانعدام الوعي المجتمعي بأهمية التعلم الإلكتروني، وأن التعلم الإلكتروني لا يزال تجربة جديدة وغير مألوفة بالنسبة للكثيرين، وأيضًا بسبب التفكير السلبي تجاه التعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى عدم وجود التواصل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الكلية. ويتفق ذلك مع دراسة (أبو شخيدم، 2020) التي كشفت نتائجها على أن معيقات استخدام التعليم الإلكتروني كان متوسطًا.

5. خلاصة نتائج سؤال الدراسة الأول:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لواقع تقييم تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة خضوري في حالات الطوارئ

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني	3.22	0.60	متوسطة	الثاني
2	الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني	2.72	1.01	متوسطة	الأخير
3	توفر البنية التحتية	3.02	0.83	متوسطة	الثالث
4	معوقات التعليم الإلكتروني	3.47	0.75	كبيرة	الأول
	الدرجة الكلية	**3.11**	**0.61**	**متوسطة**	

أن الدرجة الكلية لواقع تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري في حالات الطوارئ كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.11) وانحراف معياري (0.61)، تعود هذه المسألة إلى عدم اهتمام الطلبة في كلية الآداب والعلوم التربوية بنوعية التعليم الإلكتروني بسبب عدم حصولهم على المهارات اللازمة للاستفادة منه. ويحتاج هذا النوع من التعليم إلى أساليب تدريس حديثة وإتقان مهارات الحاسوب. وبالتالي، يتطلب توفير تجهيزات تقنية خاصة بدلًا من الأساليب التقليدية. ويرجع ذلك أيضًا إلى عدم توفر الأدوات اللازمة للتعليم الإلكتروني في الجامعة بالشكل المطلوب، بالإضافة إلى نقص المهارات التقنية لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وعدم تدريب الطلاب على مهارات التعليم الإلكتروني، مما يؤثر سلبًا على رغبتهم في التعامل مع هذا النوع من التعليم، وتتفق ذلك مع نتيجة دراسة (أبو شخيدم، 2020) التي أثبتت أن تقييم عينة الدراسة لفاعلية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا كان بدرجة متوسطة، واختلف مع نتيجة دراسة (القضاة، 2020) التي أظهرت أن الاتجاه العام نحو التعليم الإلكتروني كان مرتفعًا.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية -خضوري في حالات الطوارئ تعزى لمتغير (الجنس، السنة الدراسية، التخصص، مكان السكن)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t- test) لتحديد الفروق وفقًا لمتغير الجنس، ونتائج جدول (8) تبين ذلك. ولتحديد الفروق وفقًا لمتغيرات (السنة الدراسية، التخصص، السكن) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA)، ونتائج الجداول (9- 14) تبين ذلك. وفيما يلي العرض للنتائج حسب متغيرات الدراسة المستقلة وهي:

1. متغير الجنس:

جدول (8): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لو اقع تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية -خضوري في حالات الطوارئ تبعًا لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة*
امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني	أنثى	117	3.27	.790	1.48	0.142
	ذكر	33	3.04	.820		
الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني	أنثى	117	2.73	1.02	0.18	0.861
	ذكر	33	2.69	.960		
توفر البنية التحتية	أنثى	117	3.06	.810	1.03	0.306
	ذكر	33	2.89	.900		
معوقات التعليم الإلكتروني	أنثى	117	3.52	0.72	1.49	0.138
	ذكر	33	3.30	.830		
الدرجة الكلية	**أنثى**	**117**	**3.14**	**.580**	**1.36**	**0.175**
	ذكر	**33**	**2.98**	**.700**		

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تشير نتائج جدول (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في الدرجة الكلية وجميع المجالات لواقع تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري في حالات الطوارئ تعزى لمتغير الجنس. مما يشير إلى تقارب استجابات افراد العينة من طلاب وطالبات نحو التعلم الإلكتروني، ولا أثر لاختلاف الجنس (ذكر، أنثى) على وجهات نظرهم. تعزى هذه النتيجة إلى وجود الأعباء التدريسية والمكتبية والأنشطة التعليمية التي يواجهها الطلاب والطالبات، مما يدفعهم إلى الإقبال على الأسلوب التقليدي في التدريس. ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة (سلامة والقدومي وآخرون، 2020) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حرز الله، 2021) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

2. متغير السنة الدراسية:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لو اقع تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية -خضوري في حالات الطوارئ تبعًا لمتغير السنة الدراسية

المجالات	متغير السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني	أولى	31	3.20	.800
	ثانية	26	2.96	.810
	ثالثة	40	3.36	.790
	رابعة	53	3.24	.790
الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني	أولى	31	2.81	.920
	ثانية	26	2.59	.880
	ثالثة	40	2.68	1.02
	رابعة	53	2.76	1.11
توفر البنية التحتية	أولى	31	3.24	.820
	ثانية	26	2.98	.880
	ثالثة	40	3.12	.820
	رابعة	53	2.85	.800
معوقات التعليم الإلكتروني	أولى	31	3.57	.730
	ثانية	26	3.45	.700
	ثالثة	40	3.35	.700
	رابعة	53	3.52	.810
الدرجة الكلية	**أولى**	**31**	**3.21**	**.590**
	ثانية	**26**	**3**	**.580**
	ثالثة	**40**	**3.13**	**.590**
	رابعة	**53**	**3.09**	**.650**

جدول (10): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لو اقع تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية -خضوري في حالات الطوارئ تبعًا لمتغير السنة الدراسية

المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*
امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	2.52	3	0.84	1.34	0.264
	داخل المجموعات	91.72	146	0.63		
	المجموع	94.24	149			
الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	0.84	3	0.28	0.27	0.846
	داخل المجموعات	149.99	146	1.03		
	المجموع	150.83	149			
توفر البنية التحتية	بين المجموعات	3.56	3	1.19	1.75	0.160
	داخل المجموعات	99.13	146	0.68		
	المجموع	102.69	149			
معوقات التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	0.97	3	0.32	0.58	0.631
	داخل المجموعات	82.01	146	0.56		
	المجموع	82.98	149			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**0.66**	**3**	**0.22**	**0.59**	**0.621**
	داخل المجموعات	**54.49**	**146**	**0.37**		
	المجموع	**55.15**	**149**			

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تشير نتائج جدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية وجميع المجالات لواقع تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية -خضوري في حالات الطوارئ تعزى لمتغير السنة الدراسية. تعود هذه النتيجة إلى تكافؤ الفرص بين الجنسين فيما يتعلق بظروف التعليم الإلكتروني والتحديات التي يواجهها الطلاب في الجامعة. بالإضافة إلى ذلك، يعيشون جميعًا ظروفًا مشابهة، مما يجعلهم متشابهين في تجربتهم للتعليم الإلكتروني بغض النظر عن الصف الدراسي. ويتفق ذلك هذه مع نتيجة دراسة (سلامة والقدومي وآخرون، 2020) التي اظهرت انه لا يوجد فروق دالة إحصائيًا في درجتي الاستفادة والصعوبة من استخدام نظام (Moodle) في برنامج التعليم الجامعي في ظل الجائحة لدى العينة تبعًا لمتغير المستوى الدراسي.

3. متغير التخصص:

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لو اقع تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية -خضوري في حالات الطوارئ تبعا لمتغير التخصص

المجالات	متغير التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني	تربية تكنولوجية	34	3.42	.700
	التأهيل التربوي	52	3.07	.770
	تصميم وفنون التطبيقية	17	3.01	.950
	تكنولوجيا الاعلام	47	3.30	.800
الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني	تربية تكنولوجية	34	3.08	.860
	التأهيل التربوي	52	2.50	.870
	تصميم وفنون التطبيقية	17	2.68	1.07
	تكنولوجيا الاعلام	47	2.71	1.17
توفر البنية التحتية	تربية تكنولوجية	34	2.97	.730
	التأهيل التربوي	52	2.90	.780
	تصميم وفنون التطبيقية	17	3.07	1.04
	تكنولوجيا الاعلام	47	3.18	.870
معوقات التعليم الإلكتروني	تربية تكنولوجية	34	3.61	.740
	التأهيل التربوي	52	3.39	.710
	تصميم وفنون التطبيقية	17	3.48	.890
	تكنولوجيا الاعلام	47	3.46	.740
الدرجة الكلية	**تربية تكنولوجية**	**34**	**3.27**	**.530**
	التأهيل التربوي	**52**	**2.97**	**.570**
	تصميم وفنون التطبيقية	**17**	**3.06**	**.660**
	تكنولوجيا الاعلام	**47**	**3.16**	**.660**

جدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لو اقع تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية -خضوري في حالات الطوارئ تبعًا لمتغير التخصص

المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*
امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	3.61	3	1.20	1.94	0.126
	داخل المجموعات	90.63	146	0.62		
	المجموع	94.24	149			
الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	6.89	3	2.30	2.33	0.077
	داخل المجموعات	143.94	146	0.99		
	المجموع	150.83	149			
توفر البنية التحتية	بين المجموعات	2.05	3	0.68	0.99	0.398
	داخل المجموعات	100.63	146	0.69		
	المجموع	102.69	149			
معوقات التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	1.01	3	0.34	0.60	0.617
	داخل المجموعات	81.97	146	0.56		
	المجموع	82.98	149			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**2.14**	**3**	**0.72**	**1.97**	**0.121**
	داخل المجموعات	**53.01**	**146**	**0.35**		
	المجموع	**55.15**	**149**			

* مستوى الدلالة .($\alpha \leq 0.05$)

تشير نتائج جدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية وجميع المجالات لتقييم تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري في حالات الطوارئ تعزى لمتغير التخصص. تعزى هذه إلى حقيقة أن الطلاب في الكلية يواجهون نفس الظروف ويتعلمون في بيئة تعليمية مشتركة، وبالتالي لا يوجد اختلاف في آرائهم بناءً على تخصصهم، ويتفق ذلك مع دراسة (حسام والعبد الله، 2011) التي توصلت إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية على محور (مدى استخدام التعليم الإلكتروني، وإيجابيات، ومعوقاته) تبعًا لمتغير التخصص.

4. متغير مكان السكن:

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لو اقع تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية -خضوري في حالات الطوارئ تبعًا لمتغير مكان السكن

المجالات	متغير مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني	مدينة	49	3.16	.870
	قرية	75	3.25	.800
	مخيم	26	3.23	.670
الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني	مدينة	49	2.73	1.04
	قرية	75	2.70	1.01
	مخيم	26	2.75	.980
توفر البنية التحتية	مدينة	49	3.05	.920
	قرية	75	3.00	.800
	مخيم	26	3.03	.770
معوقات التعليم الإلكتروني	مدينة	49	3.36	.760
	قرية	75	3.49	.750
	مخيم	26	3.63	.710
الدرجة الكلية	**مدينة**	**49**	**3.08**	**.680**
	قرية	**75**	**3.11**	**.590**
	مخيم	**26**	**3.16**	**.520**

جدول (14): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لو اقع تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية -خضوري في حالات الطوارئ تبعًا لمتغير مكان السكن

المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*
امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	0.21	2	0.11	0.16	0.849
	داخل المجموعات	94.03	147	0.64		
	المجموع	94.24	149			
الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.03	0.971
	داخل المجموعات	150.77	147	1.03		
	المجموع	150.83	149			
توفر البنية التحتية	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.04	0.960
	داخل المجموعات	102.63	147	0.70		
	المجموع	102.69	149			
معوقات التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	1.30	2	0.65	1.17	0.313
	داخل المجموعات	81.68	147	0.56		
	المجموع	82.98	149			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	0.12	2	0.06	0.16	0.853
	داخل المجموعات	55.03	147	0.37		
	المجموع	55.15	149			

* مستوى الدلالة .($\alpha \leq 0.05$)

تشير نتائج جدول (14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية وجميع المجالات لواقع تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري في حالات الطوارئ تعزى لمتغير مكان السكن. السبب وراء ذلك يعود إلى أن الطلاب في الكلية، بغض النظر عن مكان إقامتهم، لا يظهر فرق في آرائهم بسبب الظروف الصعبة التي يعاني منها الشعب الفلسطيني، وتأثير الوضع الاقتصادي الصعب وتقلص الرواتب على جميع فئات المجتمع وشرائحه في كل مكان تواجدهم سواء كان من بيئة المدينة او القرية او المخيم على العملية التعليمية، في ظل الظروف المتشابهة، تنعكس تأثيراتها على الجميع بنسبة عالية. ويلاحظ أن معظم الطلاب في العينة، بغض النظر عن موقع سكنهم، يرون أن تجربة التعليم الإلكتروني في حالات الطوارئ غير فعّالة بالنسبة لهم، من المهم أن نلاحظ أن هذا المتغير لم يتم دراسته في الأبحاث السابقة، وبالتالي لم يتم تحليل التشابه والاختلاف به.

الخاتمة:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يرى الباحث أهمية القيام بتلك الدراسة، ويؤكد على ذلك من خلال النتائج المتحصل عليها في غياب الاهتمام الكافي في التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري في حالات الطوارئ حيث كانت النتيجة متوسطة الاهتمام، ويعود ذلك إلى عدم اهتمام الطلبة في كلية الآداب والعلوم التربوية بنوعية التعليم الإلكتروني بسبب عدم حصولهم على المهارات اللازمة للاستفادة منه. وربما يحتاج هذا النوع من التعليم إلى أساليب تدريس حديثة وإتقان مهارات الحاسوب. وبالتالي، يتطلب توفير تجهيزات تقنية خاصة بدلًا من الأساليب التقليدية. وقد يعود الغياب في الاهتمام بهذا النمط من التعليم أيضًا إلى قلة توفر الأدوات اللازمة للتعليم الإلكتروني في الجامعة بالشكل المطلوب، بالإضافة إلى نقص المهارات التقنية لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وعدم تدريب الطلاب على مهارات التعليم الإلكتروني، مما يؤثر سلبًا على رغبتهم في التعامل مع هذا النوع من التعليم.

أولًا: النتائج:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- أن الدرجة الكلية لواقع تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري في حالات الطوارئ كانت متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (3.11).
- أن الدرجة الكلية لمجال امتلاك مهارات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب كانت متوسطة، حيث كان المتوسط الحسابي (3.22).
- أن الدرجة الكلية لمجال الاتجاهات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب كانت متوسطة، حيث كان المتوسط الحسابي (2.72).
- أن الدرجة الكلية لمجال توفر البنية التحتية من وجهة نظر الطلاب كانت متوسطة، حيث كان المتوسط الحسابي (3.02).
- أن الدرجة الكلية لمجال معوقات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب كانت كبيرة، حيث كان المتوسط الحسابي (3.47).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، التخصص، مكان السكن) في الدرجة الكلية وجميع المجالات لواقع تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فلسطين التقنية - خضوري في حالات الطوارئ.

ثانيًا: التوصيات:

وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإنني أوصي بما يلي:

- تحسين خدمة الإنترنت وتطويرها، وكذلك تحسين البنية التحتية لشبكات الإنترنت.
- تحسين البيئة الأكاديمية للتعليم الإلكتروني في الجامعة من خلال زيادة عدد الأجهزة والحواسيب المتوفرة.
- تسهيل إجراء الاختبارات بواسطة الأجهزة الإلكترونية سواء كان ذلك في المنزل أو في الحرم الجامعي.
- تأهيل وتدريب الكادر الأكاديمي كونه أحد أركان الجودة الأكاديمية، وذلك من خلال تنظيم دورات تدريبية متخصصة في هذا المجال.
- موائمة المنهاج وإعادة تصميمه وبنائه بشكل يتناسب مع نهج التعليم الإلكتروني، ويتم ذلك بطريقة مدروسة ومنهجية، مع مراعاة أسس وقواعد التعليم الإلكتروني.
- زيادة اللقاءات المباشرة بين الطلاب والمعلمين تعزز التركيز في الدروس وتساهم في تحسين استيعاب وفهم الطلاب.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أبو الخير، احمد غنيم. (2019). المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمدارس المرحلة الأساسية بمحافظة غزة. *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث*: 7(3)، 1-15.

ابو شخيدم، سحر وعواد، خولة وآخرون. (2020). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة خضوري. *المجلة العربية للنشر العلمي*: 21 (36)، 1-20.

الأونروا. (2020). *التصعيد في العنف يصيب المدنيين*. https://www.unrwa.org/ar

بدران، إبراهيم. (2005). *تطوير التعليم العالي في مصر وتحديات المستقبل*. دار الهدي.

الجمعية العامة للأمم المتحدة (2008). *تعزيز حماية جميع الحقوق الإنسانية والمدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بما في ذلك الحق في التنمية، الحق في التعليم في ظل حالات الطوارئ*. تقرير مجلس حقوق الإنسان للدورة الثامنة، اسبانيا.

حسام، سهى والعبد الله، فواز. (2011). واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة. *مجلة جامعة دمشق: 27*، 243-278.

الخفاف، أيمان. (2018). *التعليم الإلكتروني*. ط1. دار الاعصار العلمي.

الذهلية، حليمة والحارثية، عائشة. (2023). توظيف التواصل الإلكتروني بين الإدارة المدرسية وأولياء الأمور بسلطنة عمان في ضوء نموذج إبستن للشراكة المجتمعية، *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس*: (العدد السابع والاربعون) الجزء الأول: 351-390.

الراضي، احمد. (2021). *التعليم الإلكتروني*. ط1. دار اسامة للنشر والتوزيع.

زهد، نجود. (2017). *تقييم سياسة وزارة التربية والتعليم العالي لتأنيث التعليم في الصفوف الأربعة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس ومدراء التربية والتعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

سلامة واخرون. (2020). تقويم واقع استخدام نظام التعليم الإلكتروني (Moodle) في برنامج التعليم الجامعي في ظل جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة التربية الرياضية في جامعات الضفة الغربية-فلسطين. *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث: 8*(4)، 89-109. https://doi.org/10.53671/pturj.v8i4.99

الشبول، مهند وعليان، ربحي. (2014). *التعليم الإلكترونيe-learning* . ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع.

شلش، باسم، حرز الله، حسام. (2021). اتجاهات معلمي الرياضيات نحو استخدام التعليم الإلكتروني في المدارس الثانوية في محافظة طولكرم. *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث*: 9(1)، 55-70. https://doi.org/10.53671/pturj.v9i1.161

عاصم، طارق، والمصري، إيهاب. (2018). *التعلم المدمج والتعلم بالإنترنت* . ط1. المكتب العربي للمعارف.

عالم، يحيى. (2023). *الزلازل والكوارث الطبيعية بين العقاب الإلهي والتراحم الإنساني*. مقال في قناة الجزيرة، https://aja.me/7esxee .

عباس، اميرة. (2022). *مقدمة في التعليم الإلكتروني*. ط1. دار المنهجية للنشر والتوزيع.

عبد التواب، عبد التواب وعبد المعطي، احمد. (2023). معايير ضمان جودة التعليم في حالات الطوارئ. *المجلة التربوية لتعليم الكبار كلية التربية جامعة أسيوط*، 5(2): 30-61 https://dx.doi.org/10.21608/altc.2023.316831

الفتلي، حسين (2021). *التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي*. ط1. دار الوفاق.

القضاة، فادي حامد (2021). تقييم جودة التعليم الإلكتروني وأثرها على درجة رضا طلاب الجامعات: دراسة حالة-جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*: 29(1)، 21-44.

الملاحيم م. ع. (2022). التعلم عن بعد ودوره في تحقيق الرضا عن أهداف ونواتج التعلم في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمات التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية بمدينة الزرقاء. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 6(37)، 41–58. https://doi.org/10.26389/AJSRP.A160122

موقع وزارة التربية والتعليم العالي (2022). https://www.mohe.pna.ps/

اليوسفي، رفيق. (2016). التعليم الإلكتروني. الواقع والتحديات، *مجلة الآفاق للدراسات الاقتصادية*، الجزائر، العدد الأول: 173-184.

اليونسكو. (2018). *رزمة المعلم: مدخل إلى الدعم النفسي الاجتماعي في الظروف الصعبة: الجزء التمهيدي*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265135

اليونيسيف (2010). *دليل المدارس الصديقة للطفل*. نيويورك، ماركيز.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Barrett, H. (1999). *Electronic teaching portfolios*. In J. D. Price, J. Willis, D. A. Willis, M. Jost, & S. Boger-Mehall (Eds.), Society for information technology & teacher education international conference. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). https://www.learntechlib.org/primary/p/7819/

Barrett, H. (2000). *Electronic teaching portfolios: Multimedia skills + portfolio development = powerful professional development. Society for information technology & teacher education international conference*: 1111–1116. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). https://www.learntechlib.org/primary/p/15787/

Berg, G. Simonson, M. (2018). Distance learning. *Britannica. https://www.britannica.com/topic/distance-learning*

Child Rights International Network, (2008). *Submission to the Committee on the Rights of the Child for the Day of General Discussion on Education in Emergency Situations*. United Kingdom, 8 July.

Emmert, P. (1994). A definition of listening. *Listening Post*, 51(6), 115- 190.

Flood, J. & Lapp, D. (2002). Developing Literary Appreciation and Literacy Skills. *Reading Teacher*, 78 (1), 215-286.

Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Taylor & Francis.

Islam, N., Beer, M., & Slack, F, (2015). E-learning challenges faced by academics in higher education. *Journal of Education and Training Studies*, 3 (5), 102-112. https://doi.org/10.11114/jets.v3i5.947

Keres, M. (2020). *Against all odds: Education in Germany coping with Covid-19. Post digital Science and Education*, 2: 690-694. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7

Mirzakhani, M., Ashraf Zadeh, H., & Ashraf Zadeh, A. (2010). *The virtual university: Advantages and disadvantages*. 2010 4th international conference on distance learning and education: 32–36. IEEE. https://doi.org/10.1109/ICDLE.2010.5606048

Nicholson, P. (2007). A history of e-learning. Computers and education: 1–11 Springer.

Radha, R., Mahalakshmi, K., Kumar, V. S., & Saravanakumar, A. R. (2020). E-Learning during lockdown of Covid-19 pandemic: A global perspective. *International journal of control and automation*, 13(4): 1088-1099.

Rosario, M. (2001). *Contesting: The Role of Aesthetic in Reading Difficult Literature*, Dissertation Abstract international, (A62/03): 909.

Tiziana Pozzoli & Gianluca Gini (2021). Longitudinal Relations between Students' Social Status and Their Roles in Bullying. *Journal of School Violence, 20*: 76-88. https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1850462

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

Abw Alkhyr, Ahmd Ghnym. (2019). Alm'ewqat Alty Twajh Aledarh Almdrsyh Fy Ttbyq Alt'elym Alelktrwny Mn Wjhh Nzr Almdyryn Walm'elmyn Bmdars Almrhlh Alasasyh Bmhafzh Ghzh. Mjlh Jam'eh Flstyn Altqnyh Llabhath: 7(3), 1-15.

Abw Shkhydm, Shr W'ewad, Khwlh Wakhrwn. (2020). Fa'elyh Alt'elym Alelktrwny Fy Zl Antshar Fyrws Kwrwna Mn Wjhh Nzr Almdrsyn Fy Jam'eh Khdwry. Almjlh Al'erbyh Llnshr Al'elmy: 21 (36), 1-20.

Alawnrwa. (2020). Alts'eyd Fy Al'enf Ysyb Almdnyyn. Https://Www.Unrwa.Org/Ar

Aldhlyh, Hlymh Walharthyh, 'Ea'eshh. (2023). Twzyf Altwasl Alelktrwny Byn Aledarh Almdrsyh Wawlya' Alamwr Bsltnh 'Eman Fy Dw' Nmwdj Ebstn Llshrakh Almjtm'eyh, Mjlh Klyh Altrbyh- Jam'eh 'Eyn Shms: (Al'edd Alsab'e Walarb'ewn) Aljz' Alawl: 351-390.

Alftly, Hsyn (2021). Alt'elym Alelktrwny Walt'elym Alaftrady. T1. Dar Alwfaq.

Aljm'eyh Al'eamh Llamm Almthdh (2008). T'ezyz Hmayh Jmy'e Alhqwq Alensanyh Walmdnyh Walsyasyh Walaqtsadyh Walajtma'eyh Walthqafyh, Bma Fy Dlk Alhq Fy Altnmyh, Alhq Fy Alt'elym Fy Zl Halat Altwar'e. Tqryr Mjls Hqwq Alensan Lldwrh Althamnh, Asbanya.

Alkhfaf, Ayman. (2018). Alt'elym Alelktrwny. T1. Dar Ala'esar Al'elmy.

Almlahym M. 'E. (2022). Alt'elm 'En B'ed Wdwrh Fy Thqyq Alrda 'En Ahdaf Wnwatj Alt'elm Fy Zl Ja'ehh Kwrwna Mn Wjhh Nzr M'elmat Alt'elym Alasasy Balmdars Alhkwmyh Bmdynh Alzrqa'. Mjlh Al'elwm Altrbwyh Walnfsyh: 6(37), 41–58. Https://Doi.Org/10.26389/Ajsrp.A160122

Alqdah, Fady Hamd (2021). Tqyym Jwdh Alt'elym Alelktrwny Wathrha 'Ela Drjh Rda Tlab Aljam'eat: Drash Halh-Jam'eh Tybh Fy Almmlkh Al'erbyh Als'ewdyh. Mjlh Aljam'eh Aleslamyh Lldrasat Alaqtsadyh Waledaryh: 29(1), 21-44.

Alrady, Ahmd. (2021). Alt'elym Alelktrwny. T1. Dar Asamh Llnshr Waltwzy'e.

Alshbwl, Mhnd W'elyan, Rbhy. (2014). Alt'elym Alelktrwny E-Learning. T1. Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'e.

Alywnskw. (2018). Rzmh Alm'elm: Mdkhl Ela Ald'em Alnfsy Alajtma'ey Fy Alzrwf Als'ebh: Aljz' Altmhydy. Https://Unesdoc.Unesco.Org/Ark:/48223/Pf0000265135

Alywnysyf (2010). Dlyl Almdars Alsdyqh Lltfl. Nywywrk, Markyz.

Alywsfy, Rfyq. (2016). Alt'elym Alelktrwny. Alwaq'e Walthdyat, Mjlh Alafaq Lldrasat Alaqtsadyh, Aljza'er, Al'edd Alawl: 173-184.

Bdran, Ebrahym. (2005). Ttwyr Alt'elym Al'ealy Fy Msr Wthdyat Almstqbl. Dar Alhdy.

'Ealm, Yhya. (2023). Alzlazl Walkwarth Altby'eyh Byn Al'eqab Alelhy Waltrahm Alensany. Mqal Fy Qnah Aljzyrh, Https://Aja.Me/7esxee .

'Easm, Tarq, Walmsry, Eyhab. (2018). Alt'elm Almdmj Walt'elm Balentrnt. T1. Almktb Al'erby Llm'earf.

'Ebas, Amyrh. (2022). Mqdmh Fy Alt'elym Alelktrwny. T1. Dar Almnhjyh Llnshr Waltwzy'e.

'Ebd Altwab, 'Ebd Altwab W'ebd Alm'ety, Ahmd. (2023). M'eayyr Dman Jwdh Alt'elym Fy Halat Altwar'e. Almjlh Altrbwyh Lt'elym Alkbar Klyh Altrbyh Jam'eh Asywt, 5(2): 30-61https://Dx.Doi.Org/10.21608/Altc.2023.316831

Hsam, Sha Wal'ebd Allh, Fwaz. (2011). Waq'e Alt'elym Alelktrwny Fy Jam'eh Tshryn Mn Wjhh Nzr Kl Mn A'eda' Alhy'eh Altdrysyh Waltlbh. Mjlh Jam'eh Dmshq: 27, 243-278.

Mwq'e Wzarh Altrbyh Walt'elym Al'ealy (2022). Https://Www.Mohe.Pna.Ps/

Shlsh, Basm, Hrz Allh, Hsam. (2021). Atjahat M'elmy Alryadyat Nhw Astkhdam Alt'elym Alelktrwny Fy Almdars Althanwyh Fy Mhafzh Twlkrm. Mjlh Jam'eh Flstyn Altqnyh Llabhath: 9(1), 55-70. Https://Doi.Org/10.53671/Pturj.V9i1.161

Slamh Wakhrwn. (2020). Tqwym Waq'e Astkhdam Nzam Alt'elym Alelktrwny (Moodle) Fy Brnamj Alt'elym Aljam'ey Fy Zl Ja'ehh Kwfyd 19 Mn Wjhh Nzr Tlbh Altrbyh Alryadyh Fy Jam'eat Aldfh Alghrbyh-Flstyn. Mjlh Jam'eh Flstyn Altqnyh Llabhath: 8(4), 89-109. Https://Doi.Org/10.53671/Pturj.V8i4.99

Zhd, Njwd. (2017). Tqyym Syash Wzarh Altrbyh Walt'elym Al'ealy Ltanyth Alt'elym Fy Alsfwf Alarb'eh Alasasyh Aldnya Mn Wjhh Nzr Alm'elmyn Wmdra' Almdars Wmdra' Altrbyh Walt'elym Fy Aldfh Alghrbyh Wqta'e Ghzh. Rsalh Majstyr (Ghyr Mnshwrh), Jam'eh Alnjah Alwtnyh, Flstyn.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, specialissue, pp: 559-568

July (2024)

Article 2

جودة القرارلدى مديري المدارس الخاصة الأردنية

Decision Quality among Jordanian Private School Principals

سارة وليد الطباخي[1]، ذكريات جبريل القراله[2]

Sarah Walid Tbakhi[1], Thikryat Jibril Qaralleh[2]

[1] جامعة الشرق الأوسط- الأردن

[2] أستاذ مشارك في الإدارة التربوية- جامعة الشرق الأوسط- الأردن

[1] Middle East University, Jordan

[2] Associate Professor in Educational Administration, Middle East University, Jordan

[1] Sarah_tbakhi@hotmail.com, [2] Tqaralleh@meu.edu.jo

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2024/6/25	2024/6/12	2024/5/24

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.specialissue.2

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

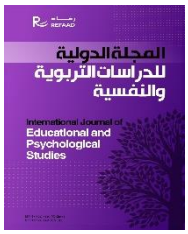
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



جودة القرار لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية

Decision Quality among Jordanian Private School Principals

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة القرار لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية.

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم تطوير أداة الدراسة " الاستبانة" والمكونة من جزئين الأول المتغيرات الديمغرافية والثاني أبعاد جودة القرار، ووزعت على عيّنة مكونة من (303) مديرًا ومديرة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان، والجامعة، ووادي السير، في محافظة عمان.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مرتفع لجودة القرار، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى جودة القرار لدى مديري المدارس الخاصة يُعزى لمتغير الجنس لصالح (الذكور)، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح (الدراسات العليا)، ولمتغير الخبرة لصالح (أكثر من 10 سنوات).

الخلاصة: أوصت الدراسة بعدة توصيات منها: إجراء دراسة حول جودة القرار لدى مديري المدارس الحكومية في الأردن.

الكلمات المفتاحية: *القرار؛ جودة القرار؛ مدراء المدارس؛ المدارس الخاصة الأردنية.*

Abstract:

Objectives: The study aims to identify the level of decision quality among Jordanian private school principals.

Methods: The descriptive, correlation approach was followed. A "questionnaire" was developed that consisted of two parts: the first was demographic variables and the second was areas of decision quality. It was distributed to a sample of (303) male and female principals in the Directorate of Education in the Kasbah of Amman, the University, and Wadi Al-Seer in the Amman Governorate.

Results: The study's findings came at a high level of decision quality, and the presence of statistically significant differences in the level of decision quality among private school principals were found due to the gender variable in favor of (males), the academic qualification variable in favor of (postgraduate studies), and the experience variable in favor of (more than 10 years).

Conclusions: The study made several recommendations, including Conducting a study on the decision quality of public school principals in Jordan.

Keywords*: The decision; Resolution quality; School principals; Jordanian private schools.*

المقدمة:

استوجبت التطورات التكنولوجية المعاصرة التركيز بشكل كبير على تطوير الإدارة التربوية والإدارة المدرسية لتنسجم مع متطلبات المرحلة الحالية والقادمة، وتتوافق مع حاجات أفراد الجيل، فقد عملت المدارس الخاصة كقطاع أعمال وقطاع تعليمي على السعي نحو تحقيق الجودة في التعليم، والارتقاء بالعملية التعليمية؛ لتحقيق نقلة نوعية مخرجاتها من خلال امتلاك مديرو المدارس لمهارات تربوية متقدمة وخبرات عصرية في مجالي الإدارة والتواصل الاجتماعي وتمكنهم من صنع واتخاذ القرار الفعّال؛ فجودة القرار المُتخذ يُعد المؤشر الحقيقي لمدى مساهمتهم في نجاح مدارسهم وتطورها.

وتتطلب الإدارة القدرة مع عملية اتخاذ القرار، والتحكم في تصرفات الآخرين؛ لغرض تحقيق أهداف محددة مسبقًا، بينما تشير الإدارة التربوية إلى عملية إجتماعية تتضمن القدرة على التأثير في المعلمين والطلبة وأولياء الأمور ودفعهم نحو تحقيق الأهداف والغايات التعليمية المنشودة، لذلك فإن صنع القرار يُعد الوظيفة الرئيسية للإدارة التربوية؛ لتحقيق الأداء الناجح للمؤسسة التعليمية (Mehta, 2022).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الإدارة المدرسية تُعد جزءً من الإدارة التربوية، وتتضمن إدارة كافة الفعاليات المدرسية، وتنفيذ المهام الإدارية المتنوعة بما يحفظ على سير العملية التعليمية بسلاسة، وتُعد الإدارة مجالًا واسعًا يشمل كافة المجالات التي تتعلق بتنفيذها كافة الفعاليات التربوية في المدرسة، وبالتالي فإن مدير المدرسة هو الفرد المعين من قبل الهيئة الإدارية للمدرسة باعتباره المسؤول النهائي عن تسيير أمور المدرسة، وإعدادالخطط التربوية، ومتابعة تنفيذها، لتحقيق الأهداف التعليمية، والتربوية (Jerome, 2022).

مشكلة الدراسة:

تشكلت مشكلة الدّراسة من توصيات دراسات كلًا من (حمد، 2016؛ العواملة، 2019؛ عبد الرحيم، 2021؛ بغدادي، 2022) والتي أوصت جميعها بضرورة دراسة جودة القرار، وقد نتجت مشكلة الدّراسة من سرعة التغير في العالم؛ مما يتطلب اتخاذ قرارات سريعة صائبة، ويستوجب امتلاك مديرو المدارس أساسًا قويًا في الذّكاء الانفعالي والمقدرة على تقييم البدائل والمخاطر بفعالية ودقة واتخاذ القرارات السليمة التي تُسهم في ازدهار ونمو وتميز المدرسة، وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها الإداري في مدرسة خاصة في الأردن أن بعض القرارات كانت تواجه بالرفض؛ مما يستدعي ضرورة إلقاء الضوء على القرارات وجودة اتخاذها لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها فيما يلي:

- تعرض مديري المدارس الخاصة في هذا العالم الدائم التطور والتقدم لضغوطات تستدعي التأقلم مع المستحدثات، وحل المشكلات المعقدة، واتخاذ القرارات الرشيدة، سعيًا للتطور العلمي، والانطلاق إلى العالمية.
- تناولها لقطاع المدارس الخاصة، التي تمثل شريك حيوي في النظام التربوي في الأردن، في عملية الارتقاء بالتعليم.
- إثراء النموذج العلمي والعملي في مجال الإدارة التربوية والإداراة المدرسية.
- إفادة مالكي وأصحاب المدارس الخاصة لتبني الاقتراحات وتوصيات الدّراسة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مستوى جودة القرار لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والنعليم للواء قصبة عمان، والجامعة، ووادي السير، في محافظة عمان، من وجهة نظرهم.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية (α=0.05) في مستوى جودة القرار لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية، في مديرية التربية والنعليم للواء قصبة عمان، والجامعة، ووادي السير، في محافظة عمان، من وجهة نظرهم، تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى جودة القرار لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والنعليم للواء قصبة عمان، والجامعة، ووادي السير، في محافظة عمان، من وجهة نظرهم؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى جودة القرار لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية، في مديرية التربية والنعليم للواء قصبة عمان، والجامعة، ووادي السير، في محافظة عمان، من وجهة نظرهم، يعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

التعريفات الإجرائية:

- **جودة القرار**

اصطلاحًا هو: "مجموعة من المفاهيم والأدوات التي تخلق الوضوح حول أفضل بديل في بيئة ديناميكية في وقت اتخاذه، وتُمكن من الحصول على أقصى قيمة من النتائج، من خلال استخدام سلسلة عناصر جودة القرار، كقائمة مراجعة في قياس جودة القرار، أثناء اتخاذه بسهولة، وتتضمن هذه السلسلة العناصر الآتية: ضبط الإطار الصحيح والمناسب، والبحث في البدائل الإبداعية والمجدية والمتنوعة، وجمع بيانات ومعلومات مفيدة وموثوقةذات صلة ومغزى، والوضوح حول القيم والتفضيلات، والمفاضلات، والتفكير المنطقي والسليم، والالتزام بالتنفيذ ومتابعته" (Spetzler, Winter, & Meyer, 2016, P.17).

ويعرف إجرائيًا بأنه سلسلة من العناصر التي تُسهم في إيجاد أفضل حل فاعل في وقت اتخاذ القرار من قبل مديري المدارس الخاصة، في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان، والجامعة، ووادي السير، في محافظة عمان، ويتم من خلال قياس مدير المدرسة لرضاهالتام عن كل عنصر من عناصر سلسلة جودة القرار، ويتضمن الأبعاد الآتية: (تأطير المشكلة، والبحث في البدائل الإبداعية، وجمع المعلومات ذات الصلة، ووضوح القيم والتفضيلات، والتفكير المنطقي، والالتزام بالتنفيذ)، والمقاسة من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة المصطلح الثالث وتعريفه.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: جودة القرار:

تستمر عملية جودة القرار طوال عملية صنع القرار، ويتم خلق القيمة من جودة القرار من خلال الأساس الذي وضعه كل من سبتزلر ووينتر وماير (Spetzler, Winter, & Meyer) على مدى عقود في نظرية القرار وعلوم القرار السلوكي والممارسة الواقعية، حيث تم التأكيد على أن كل قرار له عواقب أو نتائج، ولا يمكننا التحكم في النتائج بشكل كامل (Spetzler, Winter, & Meyer, 2016).

وفي الإطار ذاته تجدر الإشارة هنا إلى اختلاف مفهوم جودة القرار (Quality Decision) عن مفهومي صنع القرار واتخاذ القرار، حيث يقصد بصنع القرار (Decision Making) عملية إدارية هدفها إيجاد حل جذري لمشكلة محددة بالمفاضلة بين عدة حلول،وتتضمن العناصر الآتية: جمع المعلومات وتقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأنسب وأخيرًا اتخاذ القرار. ويمثل مفهوم اتخاذ القرار (Decision Taking) المرحلة الأخيرة من صنع القرار، فيقصد به"عملية عقلية واعية هدفها اختيار الحل الجذري لمشكلة محددة من بين عدة حلول (الميموني، 2020).

مفهوم القرار:

لكي نتحدث عن القرار وجودة القرار، علينا أولًا أن نحدد مفهوم القرار الذي يشير إلى "تعبير أو رغبة معينة لدى لشخص معين (مادي أو معنوي)، حيث يتم الإعلان عن ذلك بشكل شفهي أو مكتوب من أجل بلوغ هدف معين،ويفترض في هذه الحالة توفير البدائل والاختيارات اللازمة لبلوغ ما يصبو إليه متخذ القرار من أهداف" (الفضل، 2019، ص.30).

ويعرف القرار بأنه الاختيار الأخير الذي يتخذه صانع القرار بعد تقييم البدائل المتاحة وموازنة إيجابياتها وسلبياتها،حيث يتم اتخاذ هذا القرار في ظل عدم اليقين بشأن النتائج المستقبلية (Bresnick, 2022).

كما يقصد بالقرار أنه الإجراءات والقرارات التي يجب اتخاذها لتحقيق هدف معين والوصول إلى نتيجة نهائية محددة (رجب، 2023).

مفهوم جودة القرار:

ماهية جودة القرارمفاهيميًا هو كيفية اتخاذ القرار بمهارة، ومن المرجح أن تؤدي إلى حدوث نتيجة إيجابية، ولا تتغير هذه الجودة بعد فوات الأوان، فجودة القرار تضمن كل من الفعالية والكفاءة في تحليل مشكلات القرار(Blokdyk, 2021).

ويُعرّف جودة القرار بأنه"القرار الجيد الذي هو اختيار يتسق مع الأركان الثلاثة: التفضيلات التي نحاول تحقيقها، والبدائل التي نواجهها، والمعلومات التي نعرفها والتي لا نعرفها عن الوضع القراري" (Bresnick, 2022, P.4).

وفي السياق ذاته تم التأكيد على تعريف جودة القرار لدى مديري المدارس بأنه "اعتماد مديرو المدارس لقرار فعّال يحقق الغاية، بناءً على خمسة عوامل مركزية هي: المعرفة والمهارة، والتعاون والتواصل، والتوازن بين الحكم بالذات(الاستقلالية) والمساءلة والتوجيه، والاعتبارات البيروقراطية، والركيزة الأخلاقية القوية"(Matthews, 2023, P.10).

أهمية جودة القرار:

صنع القرار هو أقوى المهارات لتشكيل المستقبل؛ وجودة القرار هو مفتاح تحقيق أقصى استفادة مما نريده في الحياة، حيث يوفر جودة القرار الإطار المحدد لاتخاذ قرار جيد،حيث إنه امتداد لعلم القرار، وليس الهدف من جودة القرار الوصول إلى القرار "الصحيح"، إنما إشراك أهم الأطراف

والأشخاص المناسبين في الوقت المناسب بالطريقة الصحيحة في عملية اتخاذ القرار لتحقيق التوافق والالتزام بالتنفيذ، وخلق قيمة كبيرة وتجنب الأخطاء التي تحد من القيمة وتؤدي إلى فشل القرار وإعادة تدوير القرار(Blokdyk, 2021).

متطلبات جودة القرار:

لضمان جودة القرار، هناك عدة جوانب يجب مراعاتها:

- أسلوب صنع القرار: ويتضمن دور العواطف في عملية صنع القرار، وصنع القرار بناء على الأحداث الأخيرة وتجنب ارتكاب نفس الأخطاء وإمكانية تحسين جودة القرار.
- كفاءة صنع القرار: بالاعتماد على المعرفة وبشكل متسق، واستخدام نهجًا منظمًا في صنع القرار، وصنع قرارات تتسم بالشفافية، وتلقي التدريب في علم صنع القرار.
- ثقافة صنع القرار: التي تعزز من عملية صنع القرار كتقديمالمؤسسة توجيهات واضحة وغير مبهمة لصنع القرار وإعلان القرارات التي تتخذها بفعالية، ومواصلة تنفيذ المشاريع التي ينبغي إنهاؤها في مرحلة مبكرة (Donelan, & Salek, 2016).

وهنا، تجدر الإشارة إلى تمتع مديري المدارس بمزيد من الحقوق والمسؤوليات تجاه أصحاب المصلحة في المدرسة؛ وبذلك فإن جودة القرار لديهم يتطلب مناخًا مواتيًا لمدارس تتمتع بالحكم بالذات لدعم عمليات اتخاذ القرار التشاركية، والشفافية في قيادة المدرسة في وضع السياسات المدرسية، وزيادة توزيع مسؤوليات التنفيذ لضمان فعالية المدرسة، مع الأخذ بعين الاعتبار تأثيرات القرارات على حياة الطلبة، وفي ضوء ذلك، يتم عكس قوة مديرو المدارس في مدى سلطتهم لمجموعة متنوعة في مجالات اتخاذ القرار لتحسين الأداء المدرسي المبني على المرونة والتفاؤل المستدام والمواقف والتصرفات المحفزة والالتزام من خلال تمكين المعلمين (Supriadi, 2021).

سلسلة عناصر جودة القرار:

تتطلب جودة القرار أن يكون كل عنصر من سلسلة عناصر اتخاذ القرار الجيد قويًا بقدر الإمكان، وليس بالضرورة مثاليًا، حيث نصل إلى جودة القرار عندما يتم استيفاء جميع هذه العناصر الستة، وهي:

- تأطير المشكلة (An Appropriate Frame) تحديد المشكلة، حيث تبدأ القرارات عالية الجودة بفهم واضح للأهداف والأغراض التي يجب تحقيقها (Horita, 2021).
- البحث في البدائل الإبداعية (Creative Alternatives) يجب إجراء المفاضلات لاستكشاف البدائل المتعددة قبل اتخاذ القرار؛فهذا النهج يشجع على التفكيرالإبداعي ويساعد على تحديد الحلول ذات الأثر الإيجابي (Spetzler, Winter, & Meyer, 2016).
- جمع المعلومات ذات الصلة (Relevant and Reliable Information) يعتبر وسيلة لتوضيح ما نعرفه وما نؤمن به، كما يتعين جمع الحقائق (حول الماضي والحاضر)، والقابلة للتجديد، واتجاهات الدّراسة، وإجراء المقابلات مع الخبراء، مع تجنب التشوهات الناتجة عن التحيزات، (Agosta, 2020).
- وضوح القيم والتفضيلات (Clear Values and Tradeoffs) الوضوح لما نريده ونهتم به ونأمل في تحقيقه، وتقرير مقدار القيم التي يمكن التخلي عنها من أجل الحصول على المزيد من قيم أخرى.
- التفكير المنطقي (Sound Reasoning) يرشدنا إلى أفضل بديل في ضوء ما نريد (القيم) وفي ضوء ما نعرفه (المعلومات)، ويساعدنا على فهم ما يجب أن نفعله، (Spetzler, Winter, & Meyer, 2016).
- الالتزام بالتنفيذ (Commitment to Action) يعتبر جزء لايجاد قيمة حقيقية، وتجدر الإشارة هنا، إلى سهولة فقد الكثير من قيمة القرار إذا لم يتم النظر في التحديات ومتطلبات الموارد اللازمة للتنفيذ بشكل كافٍ أثناء جهود اتخاذ القرار (Horita, 2021).

ثانيًا: جودة القرارلدى مديري المدارس:

المديرون الأقوياء لا يتصرفون بصفتهم "عقول" المجموعة أو صناع القرار المستقلون، بقدر ما يتصرفون بصفتهم بناة الإجماعفي مناقشة صنع القرار، ولديهم المقدرة على صياغة رؤية مقنعة تعمل كقوة توجيهية للمجموعة، ويعملون بشكل أساسي كميسرين لعمل المجموعة دون فرض وجهات نظرهم لتكون النتيجة قرارًا أفضل، فالقرارات الأكثر أهمية ولها عواقب وخيمة تتطلب التعاون والإجماع لاتخاذ القرارات الأفضل، ومع ذلك إذا كان القرار غير مهم نسبيًا فيجب على مديري المدارس اتخاذ القرار بأنفسهم (Goleman, & Johnston, 2015).

لذا فإن جودة القرار لدى مديري المدارس تُبنى على مجموعة من أسس صنع واتخاذ القرار الفعّال لديهم، بداية من وجوب معرفة مديري المدارس أنفسهم ولماذا يختارون مسارات معينة، وتحديد مستوى المشاركة الأكثر فعالية من الآخرين، أو اتخاذ القرار بمفردهم، أو السماح للآخرين باتخاذ القرار، بيد أنّ مديري المدارس الحكماء يستخدمون استراتيجيات تشاركية وتعاونية لجميع القرارات المهمة تبعًا للمواقف والوقت المتاح لاتخاذ القرار؛

مما يُسهم في الحصول على دعم الموظفين للتنفيذ وتحقيق نتائج ناجحة، كما يضعون أهداف واضحة ومشتركة بين المعلمين والموظفين لبدء العام الدراسي، و وضع خطة احتياطية (Mehta, 2022).

الدراسات السابقة:

- **هدفت دراسة الهاجري(2023)** للتعرف على جودة القرار الأكاديمي في ضوء أبعاد الذكاء الاستراتيجي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (52) قائدًا أكاديميًا بجامعة الملك خالد، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تطوير عملية جودة القرار الاكاديمي لدى القيادات الأكاديمية تبعًا لمتغير الدرجة الجامعية، وذلك لصالح فئة الأستاذ المساعد.
- **دراسة بغدادي (2022)** إلى تقصي دور الذّكاء الانفعالي بأبعاده: (الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية) في جودة اتخاذ القرار لدى مديري المؤسسات في الجزائر، واستندت الدّراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (42) إداريًا وإدارية، جمعت المعلومات من خلال الاستبانة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الذّكاء الانفعالي وجودة اتخاذ القرار.
- **عرضت الزعبي (Alzoubi, 2021)** دراسة هدفت إلى التقصي عن مستوى الذّكاءالانفعالي وعلاقته بجودة القرار لدى مديري البنوك في الإمارات، واعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدّراسة من (213) مديرًا لبنك، و تم استخدام الاستبانة، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود مستوى مرتفع لجودة القرار لدى مديري البنوك.
- **سعت دراسة يامن (Yamin, 2019)** إلى معرفة علاقة الذّكاء الانفعالي باتخاذ القرار لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في إندونيسيا، واعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدّراسة من (155) معلمًا ومعلمة مدرسة، وجمعت معلومات الدّراسة تم استخدام الاستبانة، وأظهرت الدّراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابيّة بين الذّكاء الانفعالي لدى مديري المدارس واتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين.
- **دراسة صالحي (Salehi, 2017)** هدفت إلى تقصي أثر الذّكاء الانفعالي في جودة اتخاذ القرار لدى أساتذة الجامعة في إيران، واتكلت الدّراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكونت عينة الدّراسة من (50) أستاذًا جامعيًا، ولجمع معلومات الدّراسة تم استخدام الاستبانة، وأظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود أثر للذكاء الانفعالي في جودة اتخاذ القرار لدى أساتذة الجامعة.
- **دراسة حمد (2016)** هدفت إلى معرفة مستوى الذّكاء الانفعالي بأبعادهم: (الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية) وعلاقتها بجودة القرار الإدارية لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية في محافظات قطاع غزة، واستندت الدّراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وأجريت الدراسة على مجموعة مكونة من (175) موظفًا في الجامعة، واستخدمت الاستبانة لتلك الدراسه لجمع المعلومات المطلوبة، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود مستوى مرتفع للذكاء الانفعالي ولجودة القرار الإدارية لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية على الدرجة الكلية وعلى درجة كل الأبعاد، كما اسفرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الذّكاء الانفعالي وجودة.
- **دراسة بارزيجار (Barzegar,2013)** التي هدفت إلى الكشف عن علاقة الذّكاء الانفعالي بجودة اتخاذ القرار لدى مديري المستشفيات في إيران، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطورت استبانة وزعت على عينة مكونة من (30) مدير و مديرة مستشفى، وتوصلت نتائج الدّراسة إلى مستوى مرتفع لجودة اتخاذ القرار.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة والإجابة على أسئلتها؛ تم اتباع المنهج الوصفي المسحي لملائمته لمثل هكذا دراسات ومحققًا لأغراض الدراسة.

عينة الدراسة:

وزعت الباحثة أداة الدّراسة على جميع أفراد مجتمع الدّراسة من مديري ومديرات المدارس الخاصة في مديريات تربية قصبة عمان، والجامعة، ووادي السير، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدّراسي 2024/2023م، حيث قامت بجمع الاستجابات وتم اعتماد (303) قابلة للتحليل الإحصائي بنسبته (10%) من مجتمع الدّراسة وفقًا لجداول كرجسي ومورغان(Kerjcie & Margan, 1970).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدّراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

المتغير	الفئة / المستوى	التكرار	النسبة المئوية%
الجنس	ذكور	71	%23.4
	إناث	232	%76.6
	المجموع	**303**	**%100**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	104	%34.3
	دراسات عليا	199	%65.7
	المجموع	**303**	**%100**
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	63	%20.8
	5 إلى 10 سنوات	70	%23.1
	أكثر من 10 سنوات	170	%56.1
	المجموع	303	**%100**

مجتمع الدراسة:

شمل جميع مديري ومديرات المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان، والجامعة، ووادي السّير، في محافظة عمّان،حيث بلغ عددهم (1447) مديرًا ومديرةوفقًا لإحصاءات إدارة مركز الملكة رانيا العبد الله لتكنولوجيا التّعليم والمعلومات التابع لوزارة التّربية والتّعليم 2024/2023م.

الأساليب الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين متعدد المتغيرات(MANOVA)، والمقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe).

عرض نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى جودة القرار لدى المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان والجامعة ووادي السير من وجهة نظرهم؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأبعاد الاستبانة وللاستبانة ككل، كما هو موضح بجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدّراسة عن أبعاد جودة القرار

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
1	6	الالتزام بالتنفيذ	4.25	.49	مرتفع
2	3	جمع المعلومات ذات الصلة	4.21	.45	مرتفع
3	4	وضوح القيم والتفضيلات	4.18	.49	مرتفع
3	5	التفكير المنطقي	4.18	.49	مرتفع
5	1	تأطير المشكلة	4.13	.49	مرتفع
6	2	البحث في البدائل الإبداعية	4.08	.48	مرتفع
	الدرجة الكلية		**4.17**	**.41**	**مرتفع**

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم المتوسطات الحسابية للابعاد تراوحت بين (4.08-4.25)، وبانحرافات معيارية من (0.45-0.49) وبمستوى مرتفع لجودة القرار، وأن البعد رقم (6) والذي ينص على "الالتزام بالتنفيذ" كان له الرتبة الأولى، والرتبةالسادسة للمجال رقم (2) والذي ينص على "البحث في البدائل الإبداعية".

تعزى هذه النتيجة لالتزام مديري المدارس الخاصة بالتطوير المهني المستمر لأنفسهم ولجميع الموظفين وتحسين مهاراتهم الإدارية؛ فيحرصون على إشراك جميع الأطراف المعنية في عملية صنع القرار في الوقت المناسب وبالطريقة الصحيحة لتحقيق جودة القرار، والوصول إلى النتائج المنشودة.

اتّفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (الزعبي2012، و بارزيجار2013) حيث بيّنت نتائجها مستوى مرتفع لجودة القرار.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى جودة القرارلدى مديري المدارس الخاصة الأردنيةفي مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان والجامعة ووادي السير في محافظة عمان من وجهة نظرهم يعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

وتتوضح النتيجة كالآتي:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة القرارلدى مديري المدارس الخاصة باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

المتغيرات	المستويات	المجال	تأطير المشكلة	البحث في البدائل الإبداعية	جمع المعلومات ذات الصلة	وضوح القيم و التفضيلات	التفكير المنطقي	الالتزام بالتنفيذ	المستوى الكلي
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.19	4.09	4.27	4.28	4.28	4.42	4.26
		الانحراف المعياري	.428	.425	.429	.405	.453	.408	.335
	الانثى	المتوسط الحسابي	4.11	4.07	4.19	4.15	4.15	4.19	4.14
		الانحراف المعياري	.508	.497	.454	.503	.503	.501	.421
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.99	3.96	4.14	4.09	4.09	4.17	4.07
		الانحراف المعياري	.495	.416	.463	.429	.517	.491	.402
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	4.20	4.13	4.25	4.23	4.23	4.28	4.22
		الانحراف المعياري	.474	.501	.438	.505	.476	.486	.398
الخبرة	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	4.01	4.04	4.18	4.10	4.09	4.09	4.08
		الانحراف المعياري	.514	.509	.495	.437	.515	.533	.435
	5-10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.99	3.92	4.13	4.16	4.14	4.15	4.08
		الانحراف المعياري	.403	.431	.389	.500	.373	.419	.334
	أكثر من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	4.23	4.15	4.25	4.22	4.23	4.34	4.24
		الانحراف المعياري	.494	.474	.451	.494	.525	.481	.409

يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينةِ الدّراسة لمستوى جودة القرار لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية،باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلاله إحصائية استخراجت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات(MANOVA) وجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات(MANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدّراسةعلى جودة القرار باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	تأطير المشكلة	.499	1	.499	2.255	.134
هوتلنج=.057	البحث في البدائل الإبداعية	.062	1	.062	.286	.593
ح=.012	جمع المعلومات ذات الصلة	.432	1	.432	2.182	.141
	وضوح القيم والتفضيلات	.979	1	.979	4.284	.039
	التفكير المنطقي	1.023	1	1.023	4.324	.038
	الالتزام بالتنفيذ	2.721	1	2.721	12.366	.001
المؤهل العلمي	تأطير المشكلة	2.479	1	2.479	11.200	.001
هوتلنج=.047	البحث في البدائل الإبداعية	1.945	1	1.945	8.922	.003
ح=.035	جمع المعلومات ذات الصلة	.677	1	.677	3.421	.065
	وضوح القيم والتفضيلات	1.261	1	1.261	5.514	.020
	التفكير المنطقي	1.229	1	1.229	5.198	.023
	الالتزام بالتفيذ	.600	1	.600	2.726	.100
الخبرة	تأطير المشكلة	3.385	2	1.693	7.645	.001
ويلكس=.887	البحث في البدائل الإبداعية	2.611	2	1.306	5.990	.003
ح=.000	جمع المعلومات ذات الصلة	.750	2	.375	1.893	.152
	وضوح القيم والتفضيلات	.386	2	.193	.845	.430
	التفكير المنطقي	.813	2	.407	1.719	.181
	الالتزام بالتنفيذ	3.251	2	1.625	7.388	.001
الخطأ	تأطير المشكلة	65.971	298	.221		
	البحث في البدائل الإبداعية	64.953	298	.218		
	جمع المعلومات ذات الصلة	59.008	298	.198		
	وضوح القيم والتفضيلات	68.127	298	.229		
	التفكير المنطقي	70.486	298	.237		
	الالتزام بالتنفيذ	65.563	298	.220		
الدرجة الكلية	**تأطير المشكلة**	**72.723**	**302**			
	البحث في البدائل الإبداعية	**69.644**	**302**			
	جمع المعلومات ذات الصلة	**60.846**	**302**			
	وضوح القيم والتفضيلات	**70.921**	**302**			
	التفكير المنطقي	**73.769**	**302**			
	الالتزام بالتنفيذ	**72.451**	**302**			

أظهر الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيه بين المتوسطات الحسابيه لاستجابات أفرادِ عينة الدّراسة لمستوى جودة القرار لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية، باختلاف متغير الجنس في جميع الأبعاد باستثناء (تأطير المشكلة، والبحث في البدائل الإبداعية، والالتزام بالتنفيذ) وجاءت الفروق لصالح (الذكور)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيه بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفرادِ عينة الدّراسة لمستوى جودة القرار لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية باختلاف متغير المؤهل العلمي على جميع الأبعاد باستثناء (جمع المعلومات ذات الصلة، والالتزام بالتنفيذ) وجاءت الفروق لصالح الدراسات العليا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفرادِ عينة الدّراسة لمستوى جودة القرار لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية، باختلاف متغير سنوات الخبرة في جميع الأبعاد باستثناء (تأطير المشكلة، والبحث في البدائل الإبداعية، والالتزام بالتنفيذ)، لصالح أكثر من (10) سنوات وتعزى تلك النتيجة إلى أن مديري المدارس الخاصة الأردنية، (الذكور) أكثر ضبط على اتخاذ القرارات التي تتسم بالجودة نتيجة السمات الشخصية المتعلقة بطبيعة عملهم وتعزز دورهم في المجالات القيادية، فضلًا عن التوقعات الاجتماعية التي تفرض على الذكور الدور القيادي واتخاذ القرار، وأن مؤهلهم العلمي (دراسات عليا) لديهم فرصة أكبر لتطوير المهارات الإدارية وجودة القرار؛ كما تشجع برامج الدراسات العليا على التفكير الاستراتيجي، وتطوير رؤية شاملة؛ مما قدّم لمديري المدارس الخاصة الأردنية، فهمًا أعمق للتحديات التي تواجه المدارس، وتتفق النتيجة مع نتيجة دراسة حمد (2016) بوجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى القرارات الإدارية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وتختلف مع نتيجة الهاجري (2023) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تطوير عملية جودة القرار الاكاديمي لدى القيادات الأكاديمية.

الخاتمة:

أولًا: النتائج:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- بلغ المتوسط الحسابي لجودة القرار لمديري المدارس الخاصة الأردنية (4.17) بانحراف معياري(0.41) وبمستوى مرتفع لجودة القرار.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05) في مستوى جودة القرار لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان، والجامعة، ووادي السير، في محافظة عمان، يُعزى لمتغير الجنس لصالح (الذكور)، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح (الدراسات العليا)، ولمتغير الخبرة لصالح (أكثر من 10 سنوات).

ثانيًا: التوصيات:

وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول جودة القرار وربطها بمتغيرات أخرى.
- إجراء دراسة حول جودة القرار لدى مديري المدارس الحكومية في الأردن.
- إجراء دراسة حول جودة القرار في الأردن من وجهة نظر أولياء الأمور.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

بغدادي، رقية (2022). *دور الذّكاء العاطفي في جودة اتخاذ القرار: دراسة حالة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ورقلة، الجزائر.

حمد، نهى. (2016). *علاقة الذّكاء العاطفي بجودة القرارات الإدارية: دراسة ميدانية على الجامعات الفلسطينية في محافظات قطاع غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر-غزة، غزة، فلسطين.

رجب، أحمد. (2023). *الإدارة وفن اتخاذ القرار*. وكالة الصحافة العربية.

عبد الفتاح، أيمن والبردان، محمد. (2021). دور نظم المعلومات في تحسين جودة القرار الإداري: "دراسة تطبيقية علي التعليم الجامعي في دولة الكويت"*.المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية*: 11(2)، 1-38.

العواملة، مروة. (2019). *تأثير الذّكاء العاطفي على جودة صنع القرار: المستشفيات الخاصة في قطاع الرعاية الصحية في الأردن*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الفضل، مؤيد. (2019). *المنهج الكمي في اتخاذ القرارات الادارية المثلى*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

المالكي، عبدالمجيد، المالكي، عبدالعزيز. (2023). جودة القرار الأكاديمي في جامعة الملك خالد في ضوء أبعاد الذكاء الاستراتيجي دراسة ميدانية .*مجلة العلوم التربوية و الدراسات الإنسانية* (34).

الميموني، فيصل. (2020). المهارات اللازمة لمدير المدرسة كمتطلب للتغلب على معوقات صنع واتخاذ القرار. *مجلة كلية التربية*: 335، 325-341.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Agosta, G. (2020). Decision Quality for Data Scientists: Lessons from Decision Professionals. *Published online in Decision Analysis*.

Alzoubi, H. (2021). Does Emotional Intelligence Contribute to Quality of Strategic Decisions? The Mediating Role of Open Innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(2), 1 – 20. https://doi.org/10.3390/joitmc7020130

Barzegar, M. (2013). The Relationship between Emotional Intelligence and Decision-making Quality in Hospital Managers. *International Journal of Hospita lResearch*, 2(2), 65-69.

Blokdyk, R. (2021). *Decision Quality a Complete Guide*. Florida: Emereo Pty Limited.

Bresnick, T. (2022). *Innovative Decision-Making Techniques A FOCCUSSED Approach*. Australia: Springer International Publishing.

Horita, M. (2021). *Contemporary Issues in Group Decision and Negotiation*. Switzerland: Springer International Publishing.

Jerome, G. (2022). *Education Law for Teachers and School Administrators*. Alberta: Brush Education Incorporated.

Kerjcie, R. V. & Margan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610. https://doi.org/10.1177/001316447003000308

Matthews, N. (2023). *The Role of Leaders in Educational Decision-Making Examining Implementation Factors and Providing a Newfound Model*. Oxfordshire: Taylor & Francis.

Mehta, D. (2022). *Educational Administration and Management*. Delhi: PHI Learning Pvt. Ltd.

Salehi, M. (2017). The relationship between emotional intelligence, thinking style, and the quality of investors' decisions using the log-linear method. *Qualitative Research in Financial Markets*, 9(4), 325-336. https://doi.org/10.1108/qrfm-04-2017-0025

Spetzler, C., Winter, H., & Meyer, J. (2016). *Decision Quality*. New Jersey: Wiley.

Supriadi, D. (2021). Good School Governance: An Approach to Principal's Decision-Making Quality in Indonesian Vocational School. *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(4), 796-831. https://doi.org/10.30828/real/2021.4.2

Yamin, M. (2019). Relationship between Leadership Style, Emotional Intelligence and Decision Making with Accountability Head of The State Madrasah Aliyah in Jambi Province. *International Journal of Research - GRANTHAALAYAH*, 7(9), 148-161. https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v7.i9.2019.570

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

Al'ewamlh, Mrwh. (2019). Tathyr Aldka' Al'eatfy 'Ela Jwdh Sn'e Alqrar: Almstshfyat Alkhash Fy Qta'e Alr'eayh Alshyh Fy Alardn. (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh), Aljam'eh Alardnyh, 'Eman, Alardn.

Alfdl, M'eyd. (2019). Almnhj Alkmy Fy Atkhad Alqrarat Aladaryh Almthla. Dar Alyazwry Al'elmyh Llnshr Waltwzy'e.

Almalky, 'Ebdalmjyd, Almalky, 'Ebdal'ezyz. (2023). Jwdh Alqrar Alakadymy Fy Jam'eh Almlk Khald Fy Dw' Ab'ead Aldka' Alastratyjy Drash Mydanyh. Mjlh Al'elwm Altrbwyh W Aldrasat Alensanyh (34).

Almymwny, Fysl. (2020). Almharat Allazmh Lmdyr Almdrsh Kmttlb Lltghlb 'Ela M'ewqat Sn'e Watkhad Alqrar. مجلة Klyhaltrbyh: 335, 325-341.

Bghdady, Rqyh (2022). Dwr Aldka' Al'eatfy Fy Jwdh Atkhad Alqrar: Drash Halh. (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh), Jam'eh Qasdy Mrbah Wrqlh, Wrqlh, Aljza'er.

'Ebd Alftah, Aymn Walbrdan, Mhmd. (2021). Dwr Nzm Alm'elwmat Fy Thsyn Jwdh Alqrar Aledary: "Drash Ttbyqyh 'Ely Alt'elym Aljam'ey Fy Dwlh Alكwyt".Almjlh Al'elmyh Lldrasat Walbhwth Almalyh Waledaryh: 11(2), 1-38.

Hmd, Nha. (2016). 'Elaqh Aldka' Al'eatfy Bjwdh Alqrarat Aledaryh: Drash Mydanyh 'Ela Aljam'eat Alflstynyh Fy Mhafzat Qta'e Ghzh. (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh), Jam'eh Alazhr-Ghzh, Ghzh, Flstyn.

Rjb, Ahmd. (2023). Aledarh Wfn Atkhad Alqrar. Wkalh Alshafh Al'erbyh.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, specialissue, pp: 569-589

July (2024)

Article 3

التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي من مستوى أبعاد الذكاء العاطفي لدى معلمي محافظة شمال الباطنة في ضوء بعض المتغيرات الديموغر افية

Predicting Transformational Leadership Behavior from the Emotional Intelligence Dimensions of the Teachers of North Al-Batinah Governorate in the Light of Some Demographic Variables

هاجر بنت سليم البادية[1]، عادل محمد العدل[2]، إبراهيم الحارثي[3]

Hajar Saleem Albadi[1], Adel Mohammad Eladel[2], Ibrahim Alharthy[3]

[1] محاضرة في علم النفس التربوي- جامعة التقنية والعلوم التطبيقية- سلطنة عُمان

[2] أستاذ علم النفس التربوي- جامعة الزقازيق- مصر

[3] جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

[1] Lecturer in Educational Psychology, University of Technology and Applied Sciences, Sultanate of Oman

[2] Professor of Educational Psychology, Zagazig University, Egypt

[3] Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

[1] Hajar.albadi@utas.edu.om, [2] eladladel@gmail.com, [3] ibrahimh@squ.edu.om

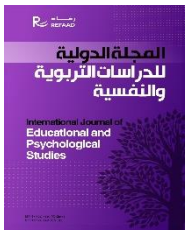
Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2024/6/25	2024/6/12	2024/5/24

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.specialissue.3

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي من مستوى أبعاد الذكاء العاطفي لدى معلمي محافظة شمال الباطنة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

Predicting Transformational Leadership Behavior from the Emotional Intelligence Dimensions of the Teachers of North Al-Batinah Governorate in the Light of Some Demographic Variables

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى البحث عن درجة إسهام الذكاء العاطفي في التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي للمعلم من خلال اتباع المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة 191 معلمًا و202 معلمة من 20 مدرسة مختلفة من جميع ولايات محافظة شمال الباطنة تم اختيارهم بالطريقة الاحتمالية البسيطة.

المنهجية: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لبحث العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي للمعلمين بمحافظة شمال الباطنة ودرجة إسهام الذكاء العاطفي في السلوك القيادي التحويلي.

النتائج: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي التحويلي والذكاء العاطفي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي التحويلي والذكاء العاطفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد أن أبعاد الذكاء العاطفي تتنبأ بالسلوك القيادي التحويلي، إذ ساهم بُعدا تنظيم العواطف الخاصة، وتنظيم عواطف الأخرين (كأحد أبعاد الذكاء العاطفي) بنسبة 12% في تفسير التباين على السلوك القيادي التحويلي.

الخلاصة: توصي الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية؛ لتنمية القدرات الانفعالية، وتحسين الذكاء العاطفي للمعلم من خلال التركيز على تنظيم العواطف الخاصة وعواطف الآخرين. وإجراء مزيد من الدراسات عن أهم المتغيرات التي تنمي السلوك القيادي التحويلي: كالتنظيم الانفعالي، وشخصية المعلم، والتمكين النفسي، والإبداع التنظيمي.

الكلمات المفتاحية: *السلوك القيادي التحويلي؛ الذكاء العاطفي؛ المعلم؛ سلطنة عُمان.*

Abstract:

Objectives: The present study aimed to investigate the degree to which emotional intelligence contributes to predicting the transformative leadership behavior of the teacher. The study sample consisted of teachers (191 M and 202 F) from 20 different schools whose selection was based on simple probability.

Methods: The current study relied on the descriptive correlational method to investigate the relationship between emotional intelligence and transformational leadership behavior among teachers in the North Al Batinah Governorate, and the extent to which emotional intelligence contributes to transformational leadership behavior.

Results: The results of the study found that there were statistically significant differences between transformational leadership behavior and emotional intelligence due to the gender variable in favor of females. However, they did not show statistically significant differences between transformational leadership behavior and emotional intelligence due to the years of teaching variable. In addition, the results showed that the dimensions of emotional intelligence were statistically significant predictor of transformational behavior. That is, regulating emotions in oneself and others (which is considered an EI dimension) by 12% contributed to explaining the inconsistency in transformational leadership behavior.

Conclusions: The study recommends it's necessary to prepare training programs to improve emotional intelligence of the teacher by focusing on regulating emotions in oneself and others and learning to use emotion in problem-solving. Also, conduct further studies on the most important variable that develop transformational leadership behavior.

Keywords*: Transformational leadership behavior; Emotional Intelligence; Teacher; Sultanat of Oman.*

المقدمة:

توصف قيادة المعلم بأنها سلوك متبادل بين المعلم ومجموعة من الطلبة للتأثير المباشر عليهم؛ من أجل تحقيق أهداف مشتركة، حيث يعتبر هذا السلوك محصلة التفاعل بين سمات شخصية القائد، وأفراد الجماعة، وخصائص المهمة، والسياق الثقافي المحيط (شوقي، 1993). إذ تعتبر عملية التأثير محور القيادة، يستطيع من خلالها المعلم تغيير سلوك، أو موقف، أو مشاعر الطلبة بالاعتماد على الهدف المراد تحقيقه. وقد يتعلق هذا الهدف بالموقف التعليمي، أو سمات القائد، أو مجموعة الأفراد، أو الإنتاج والعمل، أو التغيير الحالي نحو ما تتطلبه مستجدات العصر، ويشكل هذا الأمر سبب اختلاف نوع السلوك القيادي للمعلم المتبع في الموقف التعليمي (البدري، 2002؛ الحربي، 2008).

وتُعتبر دراسة السلوك القيادي نقطة تحول للدراسات والبحوث لمفهوم القيادة بعد أن كانت منصبّة على دراسة سمات وخصائص القائد، حيث لم يتفق الباحثون على السمات الشخصية الأكثر أهمية للقائد الفاعل، لذلك لجأوا لدراسة السلوك في الأنماط القيادية باعتبار أنّ السلوك مؤشر فعال للقيادة، ولأن له قابلية للتحليل والتعلم والملاحظة؛ محاوله منهم في تجديد اتجاهات مفهوم القيادة من الناحية السلوكية الإنسانية (الحربي، 2008).

والقيادة عملية اجتماعية مستمرة تمارس من خلال دور أو سلوك في جماعة مستمرة، وتتضمن علاقات تفاعل مستقرة نسبيًا بين مَنْ يمارس التأثير القيادي ومَنْ يتلقى هذا التأثير، ويَظهر التأثير على سلوك ومشاعر أفراد الجماعة عندما يتصّف سلوك القائد بالاستمرارية والاستقرار على الجماعة (حسين وحسين، 2006). و أوضح اللوزي (2000) أن هناك عناصر يجب أن تتوافر لحدوث عملية القيادة، والتي في الوقت ذاته تؤثر على السلوك القيادي للقائد وهي القائد، وأفراد المجموعة، والموقف، والأداء.

وفي ظل التطورات المعاصرة والثورة الصناعية التي طرأت على العالم في القرن الحادي والعشرين، تُوجب على المؤسسات التعليمية وضع سياسات واستراتيجيات، وبرامج وخطط ومشروعات ذات جودة عالية؛ لتكون قادرة على التعامل مع متغيرات العصر السريعة، والاستجابة لتلك التحولات؛ من أجل تحقيق الأهداف التربوية الحالية والمستقبلية للمؤسسة، وصولًا بالفرد إلى أعلى المستويات، وهذا الأمر فرض تغيير دور القادة وأنماط سلوكياتهم في تلك المؤسسات؛ لأجل الأفراد والعاملين فيها، وهذا يُقاس على المعلم كقائد في الموقف التعليمي، ومن أبرز تلك التحديات كما ذكرها حسين وحسين (2006)، والحربي (2008)، وسالم (2016) ما يلي: معايير الجودة، و التغييرات والتطورات التكنولوجية المعاصرة، والانفتاح ومواجهة الانغلاق الفكري.

مشكلة الدراسة:

يعكس السلوك القيادي التحويلي كفايات المعلم المهنية والشخصية في الموقف التعليمي من خلال قوة شخصية المعلم في التأثير، ودافعيته، وإيمانه بالتغيير والتجديد، وثقته بطلابه والاهتمام بحاجياتهم، وتوفير البيئة الآمنة والمحفزة لهم، حتى يتمكن المعلم من لعب دورًا فعال مع الطلاب في توجيه سلوكياتهم وطاقاتهم وتغيير دورهم من مجرد متلقين للمعلومات إلى طلبة متعلمين ذاتيا ومبدعين ومنتجين وعلى قدر كبير في تحمل مسؤولية التغيير وبما يحقق أهداف العملية التعليمية (الحربي، 2008) .

وبالنظر إلى الأدبيات السابقة التي درست السلوك القيادي للمعلم (أمبوسعيدي والفهدي والبلوشي والهاشمي والرواحي، 2018؛ بن صافي، 2006؛ دخان، 2014؛ العازمي وخضر، 2004؛ مرباط وبرحومة، 2014؛ الهاشمي والبلوشي والفهديوأمبوسعيدي والرواحي، 2018؛Palaniandy, 2009 ؛ Gordon, 2005) ومن خلال مراجعة الباحثون للإطار النظري الخاص بالسلوك القيادي للمعلم تبين أن هناك وجهات نظر متباينة من الطلبة وأفراد المجتمع توضّح قصور في إظهار المعلم لسلوكه القيادي في الموقف التعليمي واستمراريته في التقيد بالأدوار التقليدية التي تمنعه من التغيير والتحويل للوضع الحالي، والذي يتطلب منه مواكبه مجريات التحديات التي يشهدها العالم؛ حيث ذكر أمبوسعيدي وآخرون (2018) في دراستهم أنّ أحد الأسباب التي تكّون نظرة سلبية لدى البعض عن المعلم العماني هي عدم انتهاج المعلم للقيادة الفاعلة في الموقف التعليمي، وعدم إظهار بعض المعلمين شخصياتهم القيادية أمام الطلاب، وقلة إثارتهم لحب التعلم والمعرفة لديهم، كذلك تدنّي المستوى العلمي للمعلمين، وعدم اطلاعهم على ما هو جديد في تخصصاتهم، وتمسك بعض المعلمين بالطرق التقليدية، وتجاهل التغييرات الحاصلة في طرق تفكير الطلبة وطرق تعاملهم. أما الهاشمي وآخرون (2018) فقد ذكروا أن الطلبة ينظرون إلى المعلم العماني أنه بحاجه إلى تعزيز في بعض الممارسات المهنية التي ينبغي أن تظهر في أدائه كقائد للموقف التعليمي منها، التشجيع على التعلم الذاتي، وأساليب التفكير والاهتمام بإنجازات الطلبة، واستخدام التغذية الراجعة، ووضع الخطط العلاجية لنقاط الضعف، أو تعزيز نقاط القوة.

وباعتبار أن الانفعالات والحالة المزاجية للمعلم تؤثر بشكل مباشر على تأثير وفاعلية أدائه كقائد في سلوكيات الطلبة وجوانب شخصياتهم الاجتماعية، والعاطفية، والنفسية، والعقلية في الموقف التعليمي فإنه يحتاج إلى مهارات عاطفية كالذكاء العاطفي تساعده على الوعي بالانفعالات التي تَسُود المواقف التعليمية وإدارتها وتنظيمها وتوجيهها إلى حلول إيجابية، حيث ذكرت الأدبيات السابقة) جامع، 2010؛ عبدالله، 2013؛ Hur, Berg, Wilderom, 2011)أنّ الذكاء العاطفي مرادف للسلوك القيادي، وأنّ تلك المهارات تُمثل ما يقارب 90% من سمات الأفراد الذين يمارسون السلوك

القيادي التحويلي؛ لأنه أسلوب قيادي يركز على الانفعالات، وقد يعود السبب إلى أن بعضًا من مهارات الذكاء الانفعالي مثل: التعاطف، والثقة بالنفس، والوعي بالذات، والمرونة، والدوافع، والعلاقات الاجتماعية هي ركائز أساسية للقيادة التحويلية.

ومن هنا يحاول الباحثون في الدراسة الحالية التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي من خلال أبعاد الذكاء العاطفي؛ وذلك لتكون هذه النتائج إضافة علمية في مجال البحث العلمي لندرة الدراسات -في حدود علم الباحثين- التي تناولت وبحثت في هذا الموضوع.

أسئلة الدراسة:

- هل يمكن التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي لدى معلميّ محافظة شمال الباطنة من خلال أبعاد الذكاء العاطفي؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في كل من مستوى الذكاء العاطفي، ودرجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي لدى معلميّ محافظة شمال الباطنة تُعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في كل من مستوى الذكاء العاطفي، ودرجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي لدى معلميّ محافظة شمال الباطنة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها فيما يلي:

- الاهتمام بسلوك المعلم القيادي ودورة الإداري في البيئة الصفية ودرجة انعكاس الذكاء العاطفي في سلوكياته.
- ندرة الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء العاطفي بالسلوك القيادي التحويلي للمعلم في سلطنة عمان- في حدود علم الباحثين-، لذلك جاءت الدراسة الحالية لتكون إضافة علمية في مجال البحث؛ للتعرف على درجة إسهام الذكاء العاطفي في التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي للمعلم.
- إتاحة الفرصة للدراسات اللاحقة؛ لتقديم البرامج الموضوعية المقننة لتدريب المعلمين على الذكاء العاطفي، وتنمية السلوك القيادي من خلال نتائج الدراسة الحالية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على درجة إسهام الذكاء العاطفي في التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي للمعلم، وأكثر أبعاد الذكاء العاطفي تأثيرًا في السلوك القيادي التحويلي.
- معرفة درجة اختلاف كلٍ من السلوك القيادي التحويلي للمعلم، والذكاء العاطفي باختلاف سنوات الخبرة الوظيفية والجنس.

التعريفات الإجرائية:

- **السلوك القيادي التحويلي Transformational leadership behaviour** : يعّرف بأنه: الأسلوب أو الاستجابة الظاهرة التي يظهرها الفرد، وهدفها التأثير في سلوك الأخرين من أجل تحقيق أهداف، أو أغراض محدودة، وهو السلوك الذي يوجه الأخرين ويحركهم في اتجاهات معينة، بهدف تغييرهم وتحويلهم من واقع الثبات إلى واقع ديناميكي متنام (الطويل، 2006). ويُعّرف السلوك القيادي التحويلي إجرائيًا بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم على مقياس السلوك القيادي التحويلي المستخدم في الدراسة الحالية.
- **الذكاء العاطفي Emotional Intelligence :** يعرف ماير وسالوفي الذكاء العاطفي بأنه " مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية، وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تيسير عملية التفكير، والفهم الانفعالي، وتنظيم وإدارة الانفعالات" (Mayer, Salovey, & Caruso, 1997). ويُعّرف الذكاء العاطفي إجرائيًا بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم على مقياس الذكاء العاطفي المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الاطار النظري:

أولًا: السلوك القيادي التحويلي:

بالنظر لما يشهده العالم من تغييرات متنامية في التقدم العلمي والتكنولوجي أصبح معيار النجاح والفاعلية في مختلف المؤسسات التعليمية يعتمد على قدرة المعلم على التعامل مع التغيير بأسلوب قيادي تحويلي. والقيادة التحويلية هي أسلوب قيادي يقوم على التأثير بين القائد والأفراد لتغيير الوضع

الحالي وتعريف الأفراد بالمشكلات الموجودة من خلال الإلهام والإقناع، والإثارة؛ لتحقيق رؤية واضحة حول تحقيق الأهداف المشتركة الحالية والأهداف المستقبلية (الحربي، 2008) .

طور برنارد باس (Bass, 1985) نموذج السلوك القيادي التحويلي بربطه بالعوامل النفسية المؤثرة في عوامل التغيير والتحويل الإنسانية، بنقلها من مجال العلوم الاجتماعية والسياسية إلى مجال علم النفس، واستعمل مصطلح Transformational في ذلك بمعنى: حدوث التغيير بدافع ذاتي، ورغبة داخلية من الأفراد، وفرّقه عن مصطلح Transforming والذي يعني فرض التحول والتغيير. ووضع باس وأوفليو (Bass & Avolio, 1995) أربعة سلوكيات لقياس السلوك القيادي التحويلي، هي: التأثير المثالي Idealized Influence، الدافعية الإلهامية Inspirational Motivation، الاستثارة العقلية Intellectual Stimulation، الاعتبارات الفرديةIndividualized Consideration .

في حين توصل كل من بادسيكوف وماكينزي ومورمان وفيتير (Podsakoff, McKenzie, Moorman, & Fetter ,1990) إلى ستة سلوكيات للقيادة التحويلية، هي: تحديد وتوضيح الرؤية Identifying and articulating a vision، وتوفير نموذج مناسب Providing an appropriate model، وتعزيز قبول أهداف المجموعة Fostering the acceptance of group goals، وتوقعات الأداء العالي High performance expectations، وتوفير الدعم الفردي للأفراد Providing individualised support to staff، والتحفيز الفكري .Intellectual stimulation .

كما وقام كلٌ من كارليس وويرنج ومان (Carless, Wearing, & Mann, 2000) بالتعديل على سلوكيات كل من بادسيكوف وماكينزي ومورمان وفيتير (Podsakoff, McKenzie, Moorman, & Fetter ,1990) من حيث التمييز بين سلوكيات القائد في توفير الدعم للأفراد وتشجيع التنمية الفردية لديهم. وبالتالي تتألف قائمة سلوكيات القيادة التحويلية مع كارليس وويرنج ومان (Carless, Wearing, & Mann, 2000) من سبعة سلوكيات، هي:

- الرؤية Vision وتعني خلق القائد التحويلي لرؤية أو هدف مثالي لأفراد المجموعة، وتطور صورة المجموعة المستقبلية، وتوصيلها للعمل على تعزيز السلوك الفردي الذي يتوافق مع قيم قائد المجموعة.
- تطوير الأفراد Staff development وهي نقل ثقة القائد التحويلي في قدرات أفراد المجموعة للأداء بفاعلية من خلال تشخيص احتياجات وقدرات كل فرد منهم، وتقديم المشورة وتشجيع التنمية الفردية لديهم بتفويض المهام والمسؤوليات لهم؛ لتسهيل تطوير مهارات جديدة وتوفير فرص التعلم لهم.
- القيادة الداعمة Supportive Leadership وهي إعطاء ردود فعل إيجابية للأفراد والاعتراف بالإنجازات الفردية في المجموعة وللفريق ككل، وهذا الدعم هو دليل على أن القائد يقّدر ويدعم العمل الذي تم الاضطلاع به، ويتبنى الالتزام بتحقيق رؤيته، وتحديد هويته مع الفريق.
- تمكين التابعين Empowers staff وهي إشراك القائد لأفراد المجموعة في صنع القرار، وتشجيع الحكم الذاتي، ووضع سياسات وإجراءات في حل المشكلات للفريق؛ لضمان تمتع الأفراد بالسلطة اللازمة لتنفيذ السياسات، ودعم قرارات الأعضاء، وتهيئة مُناخ من الثقة، والاحترام، والتواصل المفتوح، والتعاون المشترك.
- التفكير الابتكاري Innovative Thinking باستخدام استراتيجيات مبتكرة، وغير تقليدية؛ لتحقيق الأهداف، إذ يكون القائد التحويلي مستعد لتحمل المخاطر؛ لتحقيق رؤية الفريق والاستمتاع بفرص التحدي؛ لذلك يَعتبر القائد التحويلي الأخطاء التي تحصل من أفراد الفريق ما هي إلا فرصة للتعلم.
- القيادة بالقدوة Leads by example وهي اعتبار القائد التحويلي نموذجًا يحتذى به، ونقطة مرجعية لهم حين يحدث اتساق في الآراء التي يعبر عنها القائد وسلوكه الظاهر الذي يتوافق مع المواقف والقيم التي يتبناها.
- القيادة الكريزمية Charismatic Leadership وهي إلهام القائد التحويلي الأفراد بمستويات عالية من التحفيز والأداء؛ لدعم الأهداف التنظيمية للفريق، وهي سمة يصنعها الأفراد لقائدهم التحويلي؛ لأنه جدير بالثقة وذو كفاءة عالية، ويستحق الاحترام، وتعتبر الكاريزما عنصر مهم للقيادة التحويلية، ومؤشر جيد لفاعلية القائد.

ويقاس السلوك القيادي التحويلي للقائد من خلال قدرة القائد على التأثير في الأفراد من ناحية: الثقة والإعجاب به، والولاء والاحترام له، ومدى مساهمة الأفراد واستعدادهم؛ لتحقيق الأداء المتوقع بصورة مبدعة، ويحقق القائد هذه النتائج عندما يوفر للأفراد رؤى ملهمة ومتناغمة مع هويتهم وطموحاتهم بدلا من التركيز على مصلحته الذاتية أو المادية .(Ayiro, 2014) ويستند سلوك القائد التحويلي على ثلاثة عناصر أساسية، هي: التغيير، والأبداع، والدافعية (فرغلي، 2017) .

وتهدف هذا النوع من القيادة إلى التحسين المستمر للمواقف التعليمية، وتطوير الدور القيادي للمعلم، والاهتمام بالطالب عن طريق إدارة التغيير في المواقف التعليمية بما يتوافق مع التغييرات المحيطة، وتحسين كفاءته بحكم إنه محور العملية التعليمية؛ لإحداث تغييرات مرغوبة في سلوكه مما يسهم في تنميه جوانب شخصيته الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والنفسية، وتلبية احتياجاته، واستثارة تفكيره لحل المشكلات؛ الذي يعينه على

التفاعل الفاعل مع ظروف الحياة المعاصرة، وتوجيه قدراته واستعداداته نحو ما يحتاجه المجتمع، وما يهدف إليه، وتهيئته؛ ليصبح قائد في المستقبل (الأمانة العامة لمجلس التعليم، 2017؛ العلفي، 2014؛ الكساسبة، 2008؛ Ditts, 1999)

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي اهتمت بأهداف السلوك القيادي التحويلي للمعلم، فقد أوضحت كيم (Kim, 2012) في دراستها رضى الطلاب عن أدائهم الدراسي، وتقديمهم للأنشطة باستمتاع عند ممارسة معلميهم لسلوك القائد التحويلي، وأشار بويد (Boyd, 2009) عند دراسة حالة لمعلمة في سنتها الأولى للتدريس متّبعة سلوك القائد التحويلي للتأثير على سلوك الطلبة، أن سلوك الطلبة المشاغبين والمهملين وضعيفي التحصيل تحول إلى سلوك جيد يحتذى به، وتوصل ريتشارد ونولاند (Richard & Noland, 2014)، إلى أن سلوك المعلم التحويلي يزيد من دافعية الطلبة وتحصيلهم الدراسي ومهاراتهم العملية.

السلوك القيادي التحويلي للمعلم:

يمتلك المعلم ذو السلوك القيادي التحويلي مجموعة من المهارات تعينه على تأدية عمله بأفضل صورة ضمن البيئة المتسارعة في التغيير والتجديد أبرزها: القدرة على توصيل الرؤية المستقبلية بوضوح، والدافعية الملهمة التي تساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم وتحقيق مصالحهم الشخصية، والتفكير الابتكاري في حل المشكلات من خلال تشجيع الأفراد على التفكير الإيجابي العميق والمرونة والانفتاح في التفكير والنقد والابتعاد عن محدودية التفكير والتحيز النمطي، والإقناع وصنع القرار. ويتسم المعلم ذو القيادة التحويلية بالتعاون، والاتزان الانفعالي، والتحكم الذاتي العال، والالتزام المهني والأخلاقي، والكفاءة الذاتية (الحربي، 2008؛ Shirley, 1991؛ Rhoads, 2011).

إلا أن السلوك القيادي التحويلي للمعلم قد يتأثر بعدة عوامل، منها: عامل اختلاف السمات الشخصية للمعلم والطلبة، وتباينها: كالسمات الجسمية، والعاطفية، والنفسية، والسلوكية، فتتباين قدرة المعلم على اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية وبذل جهد كبير في عملية الاتصال والإقناع، وتنوع الأساليب التدريسية. كما يمثل المناخ الصفي والمدرسي عاملًا بيئيًا وثقافيًا واجتماعيًا وإداريًا في تأثيره على السلوك القيادي التحويلي للمعلم، فعندما يكون المعلم ذو كفاءه عالية ومتطلع إلى تحقيق توقعاته وآماله في البيئة المدرسية، فيواجه مناخ لا يتقبل ثقافة التغيير، ولا تتوافر فيه الوسائل التعليمية والتكنولوجية، ويلزمه بممارسة أدوار قيادية خارج الموقف التعليمي، واتباع سياسة المؤسسة، قد يفرض على المعلم انتهاج سلوكيات قيادية جديده تؤثر على سلوكه القيادي المتبع سابقًا فينتج بذلك معاناته لضغوطات نفسية ومهنية. وتشكل المواقف والضغوط الزمنية عاملًا مؤثرًا على السلوك القيادي التحويلي، فقد يُلزم الوقت وبعض القرارات الإدارية المعلم اتخاذ قرارات بمفرده دون الأخذ بمشورة الطلبة، وعدم تلبية احتياجاتهم التعليمية والعاطفية؛ مما يقلل من اتباع الطلاب للمعلم، وبالتالي يقلل من دور المعلم القيادي، كل هذه العوامل قد تنعكس على حالة المعلم المزاجية والانفعالية ودوافعه السلوكية لأداء عمله (أبو النور، 2012؛ الحربي، 2008؛ الجمعي والشريفي، 2014).

ثانيًا: الذكاء العاطفي:

ينبغي على المعلم أن يمتلك مهارات كالذكاء العاطفي تعينه على التكيف مع الخبرات السلبية والضغوطات النفسية؛ لإقامة العلاقات الاجتماعية، والعمل باستمتاع، والوعي بمشاعره، ومشاعر الآخرين وإدارتها، وتوجيهها بشكل إيجابي لحل المشكلات، فقد وجدت الدراسات السابقة أن الذكاء العاطفي أحد أهم المفاهيم التي تساهم في رفاهة المعلمين وأداء وظائفهم (عبدالفضيل وعبدالعزيز، 2008)، وتعزيز معتقدات كفاءتهم الذاتية (Alrajhi el at., 2017)والجماعية(Stephanou, Gkavras, & Doulkeridou, 2013) ، وتجنبهم من الاحتراق النفسي (مخيمر، 2013).

وتستند فكرة الذكاء العاطفي إلى أنه لا يمكن للفرد تحقيق التوافق المهني والاجتماعي، والنجاح في الحياة، والتعليم، والعمل من خلال القدرات المعرفية فقط (الذكاء المعرفي)، وإنما يحتاج الفرد إلى مهارات انفعالية واجتماعية؛ فعندما يجد الفرد بيئة آمنه ومستقرة عاطفيًا بعيدًا عن الانفعالات السلبية يستطيع بذلك تفسير الموقف، وترميزه، وتسميته من خلال عملية الإفصاح والتعبير عنه. وأيضًا عندما يكون الفرد نفسه في حاله من الاتزان الانفعالي يزداد تركيزه وقدرته على استدعاء الخبرات السابقة، وبالتالي فهم الموقف وتجهيز المعلومات، ومعالجتها والتعامل معها عقليًا وعاطفيًا مما يساعده على التفكير بأشكاله المختلفة كالابتكار والإبداع (حسين وحسين، 2006).

وتتباين تعريفات الذكاء العاطفي بتباين العلماء واختلاف وجهاتهم النظرية، إذ يعد ماير وسالوفي Mayer & Salovey أول من قدم مفهوم الذكاء العاطفي في صوره نموذج أطلق عليه نموذج القدرة للذكاء العاطفيAbility Model ، حيث اعتبرا أن الذكاء العاطفي عبارة عن قدرات ومهارات ذهنية وإدراكية تتشكل تبعًا لطبيعة المشاعر، وأسلوب إدارتها وتوظيفها في تلبية احتياجات الفرد العاطفية والفكرية. وأن الذكاء الاجتماعي جزءً من الذكاء العاطفي الذي ينطوي على قدرة الفرد على مراقبة مشاعره ومشاعر الآخرين للتمييز واستخدام هذه المعلومات؛ لتوجيه تفكيره وأفعاله. ويوضح ماير وسالوفي اتجاهين في تعريفهما للذكاء العاطفي الاتجاه الأول: المعالجة العامة للمعلومات الانفعالية، والاتجاه الثاني: يختص بالمهارات اللازمة؛ لمعالجة تلك المعلومات الانفعالية مثل: الوعي، والادراك، والتعبير، والتنظيم التكيفي للانفعالات الذاتية، وانفعالات الآخرين. كما وصف ماير وسالوفي الأفراد ذوي

الذكاء العاطفي بأنهم أكثر قدرة على التوافق مع المتغيرات التي تحدث في البيئة، وإقامة العلاقات الاجتماعية، ومراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم، والتحكم فيها وتنظيمها وفق انفعالات ومشاعر الآخرين (السمادوني، 2007؛ Mayer, Carus, & Salovey, 1999).

بدأ اهتمام ماير وسالوفي بالجوانب غير المعرفية للذكاء منذ 1990 وأطلقا على نموذج الذكاء العاطفي الذي وضعاه نموذج "القدرة والمهارة المتعلق بالذكاء العاطفي"، وهو يعتمد على افتراض دمج الأفكار المتعلقة بمجال الذكاء (القدرة على تنفيذ العمليات المتعلقة بالتفكير المجرد) والمشاعر (إشارات ودلائل لمفاهيم معينة، توضح العلاقة بين تلك المشاعر والحالة النفسية للفرد)، وافترض النموذج أنّ هناك فروق فردية في قدرة كل فرد على جمع المعلومات المتعلقة بطبيعته النفسية والوجدانية، وإيجاد العلاقة بين تلك العمليات الوجدانية وعملية الإدراك الكلي للمدركات الحسية والمعنوية التي تحيط بذلك الفرد، وأكد النموذج أنّ الفرد قادر على ترجمة تلك القدرة في العديد من سلوكياته التي يقوم بها داخل مجتمعه (حسين، وحسين، 2006؛ Stanescui, & Cicei, 2012).

وأوضح ماير وسالوفي (عمارة، 2017؛ Mayer, Salovey, & Caruso, 1997) أنّ الذكاء العاطفي يتكون من أربع قدرات أو مكونات رئيسة متدرجة من العمليات النفسية الأساسية إلى العمليات الأكثر تعقيدًا، تتفرع هذه القدرات من مجالين مختلفين. المجال الأول هو: مجال التجربة والخبرة الذي يمثل قدرة الفرد على الإدراك الجيد للمشاعر، ورده الفعل اتجاه تلك المشاعر، وقدرته على استغلال المعلومات الوجدانية دون الحاجة إلى فهم تلك المعلومات، ووالمجال الثاني وهو مجال الاستراتيجيات والخطط، والتي يتمثل في قدرة الفرد على فهم وإدارة المشاعر واستعداده لذلك دون الحاجة إلى ضرورة تجربة تلك المشاعر الوجدانية. أما القدرات فهي تتمثل في التالي :

- القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها: وهي أهم مكون من مكونات الذكاء العاطفي وبدونها لا يكون الذكاء عاطفيًا، وهي: القدرة التي تتمثل في إدراك الفرد لمشاعره الذاتية ومشاعر الآخرين، والتعبير عن مشاعره وحاجاته الوجدانية والنفسية بصورة جيدة للآخرين سواء بصورة لفظية أو غير لفظية، وأيضًا قدرته على التفريق بين المشاعر الجيدة وغير الجيدة.
- القدرة على استيعاب واستخدام الانفعالات: وهي القدرة على التفريق بين المشاعر المختلفة، وعلى تحديد تلك المشاعر التي تؤثر على العمليات الفكرية والذهنية لديه، فهي تركز على استخدام الانفعالات؛ لتحسين التفكير في الموقف، وتوليد الانفعالات الحيّة التي يمكن أَنْ تيسّر عملية التذكر واتخاذ القرار.
- القدرة على فهم الانفعالات والتعرف عليها: وتتمثل في فهم المشاعر المعقدة والصعبة، وتفسير المعاني التي تحملها، مثل الشعور بالفرح والحزن في نفس الوقت، وقدرته على إدراك عملية الانتقال، والتحول من إحدى المشاعر إلى أخرى.
- القدرة على إدارة الانفعالات: وهي قدرة الفرد على الانفتاح وتقبله للمشاعر السارة من غيره، والتأمل بشكل واضح في مشاعره الذاتية ومشاعر الآخرين، وبالتالي إدارتها دون كبت، أو تضخيم للمعلومات التي تحملها.

أهمية الذكاء العاطفي للمعلم:

يعتبر المعلم من أهم الشخصيات التي تلعب دورًا بالغ الأهمية في حياه الطلبة، فنجد الطلبة يتأثرون بسلوكيات معلميهم التي يظهرها، وقيمه واتجاهاته، وأفكاره، وجوانب شخصيته الجسمية، والاجتماعية، والأخلاقية، وحتى حالته المزاجية سواء أكانت إيجابية أم سلبية، حيث أظهرت الدراسات السابقة أنّ مشاعر المعلم عادة ما تنتقل إلى الطلبة في المواقف التعليمية؛ فتنعكس على حالتهم النفسية (زايد، 2004)، لذلك يحتاج المعلم إلى تنمية المهارات الوجدانية لديه مثل: الذكاء العاطفي، لما له من الأهمية والفائدة الكبيرة التي تنعكس عليه في نجاحه في أداءه والرضا عن وظيفته، وعلى طلبته في مواقفهم التعليمية، حيث أنّ هذه المهارات تمكّن المعلم من الوعي بمشاعره الداخلية والتحكم فيها، وفهم مشاعر الطلبة والعمل على إدارتها، وتوجيهها التوجيه الإيجابي المناسب، ومن خلال الذكاء العاطفي يستطيع المعلم توظيف قدراته المعرفية وجوانب شخصيته في التحكم بانفعالاته وإدراكها، لتوفير بيئة تعليمية تحفّز الطلبة وتعمل على زيادة إنجازهم الأكاديمي، وتفاعلهم الاجتماعي، وتغلبهم على المشاكل التي تواجههم وإحداث التغيير المطلوب في سلوكهم (إصلاح، 2007).

علاقة السلوك القيادي التحويلي بالذكاء العاطفي:

أَرْجعَ العديد من الباحثين فاعلية الأفراد الذين ينتهجون السلوك القيادي التحويلي في إدارتهم للمواقف المختلفة إلى الذكاء العاطفي، ويعود ذلك إلى أن الذكاء العاطفي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالسلوك القيادي التحويلي، لأنهما يقومان على أساس العلاقات العاطفية والاجتماعية (حسين وحسين،

2006)، وأشار جولمان (Goleman et al., 20002) أنّ الذكاء العاطفي كالوعي الذاتي، والثقة بالنفس، والشفافية، والتعاطف أمور ضرورية، لتوصيل رؤية القائد إلى مجموعته.

واقترح سوسيك وميجاريان (Sosik & Megarian, 1999) مجموعة من العلاقات العاطفية التي من شأنها تسهيل عمل سلوك القائد التحويلي وتأثيره بفاعلية على المجموعة، وهي مقرونة بمكونات الذكاء العاطفي، ومن تلك العلاقات :

- التعاطف، عن طريق تعاطف القائد مع أفراد مجموعه وإظهار اعتبارًا فرديًا لكل فرد فيها ويحرص على العناية باحتياجاتهم ونموهم العلمي وتقديرهم واحترامهم .
- إدارة العواطف، عن طريق قدره القائد على ضبط مشاعره ومعرفة الدوافع الكامنة وراء تلك المشاعر، ليحظى باحترام كبير من أفراد المجموعة؛ لأنه قدم احتياجاتهم فوق احتياجاته الذاتية؛ فتعمل مثل تلك العواطف المستمدة من القائد على تعزيز التأثير الإيجابي والثقة في أفراد المجموعة؛ فيصبح مثالًا وقدوةً حسنة لأفراد المجموعة.
- الوعي الذاتي، بأن يمتلك القائد وعيًا ذاتيًا؛ ليكون أكثر قدرة في الوصول إلى الآخرين من خلال فهم مشاعرهم اللفظية وغير اللفظية وإقامه العلاقات معهم والتأثير عليهم وتوظيف تلك المعلومات العاطفية في تشجيعهم إلى إعادة التبصر في المهارات التي يتعاملون بها؛ بهدف معالجتها بطرق مبتكرة وجديدة.

وأوضح جورج (George, 2000) أنه يمكن استخدام الذكاء العاطفي لتنمية الدافعية عند أفراد المجموعة؛ لقيادتهم برضا منهم لا فرضًا عليهم، مما يسهل على القائد التأثير في الأفراد وحثهم على الاستمتاع في العمل والاخلاص للمجموعة. وأشار براون وبراين ورايلي (Brown, Bryant, & Reilly, 2006) أنّه يجب الالتزام بمعايير السلوك المهنية والأخلاقية من الجوانب الشائعة لدى الأفراد ذوي الذكاء العاطفي الذين يمارسون السلوك القيادي التحويلي.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات السابقة موضوع الذكاء العاطفي وعلاقته بالسلوك القيادي التحويلي؛ سواء في المؤسسات التربوية والتعليمية، أو المؤسسات الأخرى المختلفة، وفيما يلي عرض لبعض منها من حيث أهدافها، ومنهجيتها، ونتائجها:

- **بينّت دراسة اسرار الحق و أنوروحسان (Asrar-ul-Haq, Anwar, & Hassan, 2017)** التي أجراها على 166 معلمًا في باكستان مستخدما مقياس الذكاء العاطفي لبار-أون وجولمان ومقياس الأداء الوظيفي، حيث أوضحت نتائجها: أنّ الذكاء العاطفي له تأثير على أداء المعلم، وذكر مهارة إدارة الموقف التعليمي، وأنّ المعلمين القادرين على إدارة عواطفهم ذوي الدافعية قادرون على إدارة بيئتهم التعليمية، وإدارة سلوكيات الطلبة العاطفية والاجتماعية، والتأثير على نتائج الطلبة الأكاديمية، وتحفيزهم، والحفاظ على دافعيتهم، والاهتمام برؤية الطلبة والسعي لتحقيقها بما ينمي احتياجاتهم ومتطلباتهم .
- **كما أشاريلدزباس (Yildizbas, 2017)** في دراسته التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي للمعلم على 80 معلمًا ممن يدرسون في برنامج تعليم المعلم التربوي في تركيا أنّه لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الذكاء العاطفي ككل والسلوك القيادي للمعلم، وأن السلوك القيادي الاستبدادي هو الشائع مقارنه بالسلوك القيادي الديمقراطي والفوضوي، حيث لا يوجد فروق داله إحصائيًا بين أساليب القيادة تعود لجنس المعلم، وسنوات الخبرة، ومستوى التعليم، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الأساليب القيادية تعود إلى المدرسة التي يعمل فيها المعلمون، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطُبّق مقياس الذكاء العاطفي لسكوت والسلوك القيادي للمعلم على عينه الدراسة لتحقيق هدف الدراسة، ولمعالجة البيانات إحصائيًا تم استخدام اختبار بيرسون ومعامل الانحدار والتباين.
- **وقام عوض (2015)** بدراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى معلمي المرحلة الثانوية في ولاية الخرطوم وفقًا لبعض المتغيرات، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينه الدراسة من 54 معلمًا و25 معلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم استخدام اختبار الذكاء العاطفي واختبار السلوك القيادي لتحقيق هدف الدراسة، وأوضحت النتائج إلى: وجود ارتفاع الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى معلمي المدرسة الثانوية، وأنّ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي، وأنه توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الذكاء العاطفي بين معلمي المدرسة الثانوية وفقًا لمتغيري النوع والمستوى التعليمي، وتوجد فروق ذات دلاله إحصائية في السلوك القيادي بين المعلمين وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، كما أوضحت النتائج إلى: عدم وجود علاقة ذات دلاله إحصائية بين الذكاء العاطفي والسلوكي القيادي لمعلمي المدرسة الثانوية وفقًا لمتغير العمر والحالة الاجتماعية، وأوصت الدراسة بأهمية تنمية الذكاء العاطفي للمعلمين لأهميته في العملية التربوية عن طريق تأهيل وتدريب المعلمين.
- **وفي دراسة العناني (2014)** التي هدفت للتعرف على درجتّي الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى المعلمين، وكشف العلاقة بينهم، وتحديد أثر الجنس والعمر والمستوى التعليمي على الذكاء والسلوك القيادي، ومدى إمكانية الذكاء العاطفي في التنبؤ بالسلوك القيادي للمعلمين، بلغت العينة 260 معلمًا ومعلمة ممن يعملون في رياض الأطفال والمدارس الأساسية في منطقة الأغوار الوسطى بالكويت، وتم تطبق مقياس الذكاء العاطفي، والسلوك القيادي على العينة، وتوصلت نتائجها إلى أنّ مستوى الذكاء العاطفي، والسلوك القيادي جاء بدرجة متوسطة، وأنّ هناك فروق دالة

إحصائيًا في الذكاء العاطفي، والسلوك القيادي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير العمر لصالح المعلمين الأصغر سنًا، بينما لم توجد أي فروق دالة إحصائيًا في الذكاء العاطفي، والسلوك القيادي تُعزى لمتغير المستوى التعليمي، كما بينت النتائج أنّه يمكن التنبؤ بالسلوك القيادي الديمقراطي والدبلوماسي من خلال الذكاء العاطفي.

- **واهتمت دراسة عبدالله (2013)** بفحص العلاقة بين أنماط السلوك القيادي والذكاء العاطفي وإمكانية التنبؤ بأنماط السلوك القيادي من خلال الذكاء العاطفي لعينه تكونت من 150 طالبًا وطالبة بكلية التربية في جامعة عين شمس، وتم استخدام مقياس أنماط السلوك القيادي، ومقياس الذكاء العاطفي، واتبّعت الدراسة في ذلك المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أنماط السلوك القيادي والذكاء العاطفي، وأن الذكاء العاطفي متنبئ جيد لأنماط السلوك القيادي.
- **كما هدفت دراسة سليم (2011)** إلى التعرف على أثر برنامج لتنمية الذكاء العاطفي في السلوك القيادي لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي متبعة المنهج شبة التجريبي، وتكونت العينة من 54 طالب وطالبة من مدرستين من مدارس المرحلة الابتدائية تم تقسيمهم لمجموعتين: مجموعة ضابطة بواقع 14 طالبًا و13 طالبة، ومجموعة تجريبية بواقع 13 طالبًا و14 طالبة، وتم إجراء البرنامج التجريبي باستخدام اختبار الذكاء العاطفي لجولمان واختبار السلوك القيادي لعينة الدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أفراد المجموعتين لاختبار الذكاء العاطفي والسلوك القيادي القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أفراد المجموعتين في القياس البعدي لاختبار الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بعمل برامج تدريبية؛ لتنمية الذكاء العاطفي، والقيادة الفاعلة، والديمقراطية، والتحويلية لدى معلمي الأطفال، وتضمين القيادة والذكاء العاطفي ضمن المناهج الدراسية.
- **كذلك قام كل من هاكيت وهورتمان (Hackett & Horttman, 2008)** بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين كفايات المدير العاطفية كما تقيسها أداة حصر الكفايات العاطفية لجامعة(The Emotional Competencies Inventor-University Edition (ECIU ، إذ تتكون هذه الأداة من: مقياس الذكاء العاطفي لجولمان، ومقياس العوامل الخمسة للسلوك القيادي التحويلي(MLQ5X)، وطُبقت الأداة على 46 من مساعدي المدير الذين يعملون في مدارس إبتدائية وإعدادية وثانوية في جورجيا، وأشارت النتائج إلى أن الكفايات العاطفية المستخدمة في مقياس الذكاء العاطفي ارتبطت مع واحدة أو أكثر من الخمس مستويات في السلوك القيادي التحويلي أهمها: كفايتي الوعي الاجتماعي، وإدراك العلاقات الاجتماعية والتي ارتبطت بعلاقات طردية إيجابية مع سلوكيات القائد التحويلي.
- **وفي دراسة اوردنوجلو (Iordanoglou, 2007)** التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين الذكاء العاطفي وقيادة المعلم في الموقف التعليمي وطُبق على 333 معلمًا من المدارس الابتدائية في اليونان، باستخدام مقياس الذكاء العاطفي والقيادة، أظهرت نتائجها أن الذكاء العاطفي له تأثير إيجابي على الأدوار القيادية للمعلمين في الموقف التعليمي مثل: تقييم الأداء، والتحفيز، والدافعية، والالتزام، حيث يساهم الذكاء العاطفي بما يقارب 51% من التأثير على الدور القيادي للمعلم في الموقف التعليمي، وأوصت الدراسة بتوظيف هذه النتائج للتحسين في اختيار وتدريب المعلمين في المستقبل.
- **وفي دراسة راحم وزملائه (Rahim et al., 2006)** التي سعت للتحقّق من العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي للمعلم الأكاديمي المشرف على طلبة الماجستير من وجهة نظر الطلبة في خمس دول هي الولايات المتحدة (ن=128) واليونان (ن=86) والبرتغال (ن=74) وكوريا الجنوبية (ن= 263) وبنغلاديش (ن=134)، شارك في عينتها 685 طالبًا وطالبة ماجستير من طلبه تخصص إدارة الأعمال تراوحت أعمارهم بين (27-35 سنه)، وخبرة العمل مع المشرفين بين (2-4 سنه)، بحيث قام كل ثلاثة طلاب بتقييم المشرف المشترك في مقياس الذكاء العاطفي (EQI) والسلوك القيادي التحويلي(MLQ)، ولتحليل البيانات تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ومعامل الانحدار. وأوضحت النتيجة إلى أن هناك علاقة موجبة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي للمعلم المشرف من وجهة نظر الطلبة في جميع الدول، وأن بُعْدَ التعاطف جاء مرتبطًا إيجابيًا مع السلوك القيادي للمعلم في جميع الدول، أما بُعْدَ العلاقات الاجتماعية فجاء مرتبطًا بصورة إيجابية بالسلوك القيادي للمعلم في جميع الدول ماعدا البرتغال.
- **وتوصلت دراسة محمد وعبدالعال (2005)** إلى أنّ الانفعالات والمشاعر في الموقف التعليمي لها دور في تحديد السلوك القيادي، وأنّ باختلاف مستوى الذكاء العاطفي للمعلم يختلف السلوك القيادي المتبع منه في الموقف التعليمي بين المعلمين، تكونت العينة من 150 معلمًا ومعلمة من تخصصات مختلفة في المرحلة الإعدادية من مدينة بنها وبعض القرى المجاورة لها في مصر، طبقت عليها مقياس الذكاء العاطفي، ومقياس السلوك القيادي، واتبعت الدراسة في تصميمها المنهج الوصفي، وتوصلت نتائجها إلى أن هناك علاقة موجبة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي، وأن السوك القيادي الديموقراطي هو الشائع لدى معلمي المرحلة الإعدادية مقارنة بالسلوك القيادي الفوضوي والتسلطي.
- **أشارت وينبرجر (Weinberger, 2004)** في دراستها التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي الممارس للمديرين على مساعديهم إلى أنه لا توجد علاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي الممارس من قبل المدير، حيث أتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس الذكاء العاطفي (MSCEIT) لماير وسالوفي وكارلوس وطبق على المديرين، ومقياس القيادة متعددة العوامل

(MLQ5X) لباس وفاليو الذي يقيس نموذج القيادة التحويلية والتبادلية وطبق على المساعدين، طبقت الدراسة على عينه بلغت 151 من المديرين ومساعديهم في الولايات المتحدة، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من البحوث التي تهدف إلى دراسة تلك العلاقة باستخدام أدوات جديدة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- أن جميع الدراسات بحثت في علاقة الذكاء العاطفي بالسلوك القيادي، وبحثت بعضها في الفروق بين متغيّري الدراسة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية (عوض، 2015؛ العنابي، 2014؛ Yildizbas, 2017)، وأثر الذكاء العاطفي على السلوك القيادي (سليم، 2011)، ومدى تنبؤ الذكاء العاطفي بالسلوك القيادي (العنابي، 2014؛ Iordanoglou, 2007). وهذا بدوره ساعد الدراسة الحالية بالاستفادة من الإطار النظري والمقاييس المستخدمة فيها فيما يخص متغيراتها وأهدافها.
- جميع الدراسات اتبعت المنهج الوصفي ما عدا دراسة سليم (2011) التي استخدمت المنهج الشبه تجريبي. وهذا ساعد الدراسة الحالية في اتباع نفس المنهج المستخدم في تلك الدراسات وهو المنهج الوصفي التنبؤي المقارن.
- تناولت معظم الدراسات السابقة فئات مختلفة من الطلبة (عبدالله، 2013؛ سليم، 2011) والمعلمين (العنابي، 2014؛ عوض، 2015؛ محمد وعبدالعال، 2005؛ Asrar-ul-Haq, Anwar, & Hassan, 2017؛ Iordanoglou, 2007؛ Rahim et al., 2006؛ Yildizbas, 2017) ومساعدي المدير (Hackett & Horttman, 2008) والمدير (Hackett & Horttman, 2008). وستختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لفئة المعلمين من مختلف الحلقات التعليمية عينه لها؛ ليتسنى للباحثة قياس الذكاء العاطفي ودرجة ممارسة السلوك القيادي للمعلم في نطاق أوسع من التضيق في مرحلة تعليمية معينه.
- اختلفت مقاييس السلوك القيادي بناءً على النموذج القيادي المتبع في المواقف المختلفة فمنها من اتبع السلوك القيادي الثابت (عبدالله، 2013؛ العنابي، 2014؛ عوض، 2015؛ محمد وعبدالعال، 2005؛ Yildizbas, 2017) ومنها من اتبع السلوك القيادي التحويلي (Hackett & Horttman, 2008؛ Rahim et al., 2006). وستختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تبنها مقياس القيادة التحويلية العالمي من إعداد كارليس وويرنج ومان (Carless, Wearing, & Mann, 2000)، وترجمة الباحثة، وذلك لتميزه بأنه أداة قصيرة تحتوي على سبع عبارات فقط تعبر عن سلوكيات القيادة التحويلية، وتميزه بالثبات المناسب لتطبيقه والذي يبلغ 0.93.
- اختلفت مقاييس الذكاء العاطفي بسبب اختلاف نماذج الذكاء العاطفي التي تبنتها الدراسات المعروضة، فمنها من استخدم مقياس الذكاء العاطفي لجولمان (سليم، 2011؛ عبدالله، 2013؛ العنابي، 2014؛ عوض، 2015؛ محمد وعبدالعال، 2005؛ Hackett & Horttman, 2008؛ Rahim et al., 2006)، ومنها من استخدم مقياس الذكاء العاطفي لبار-أون وجولمان (Asrar-ul-Haq, Anwar, & Hassan, 2017)، ومنها من استخدم مقياس الذكاء لماير وسالوفي (Yildizbas, 2017). وستختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تبنها لنموذج القدرة لماير وسالوفي من خلال استخدام مقياس الذكاء العاطفي لسكوت (Schutte et al., 1998) من ترجمة البوسعيدي والظفري (Al-Busaidi & Aldhafri, 2017)، وذلك لمناسبه تطبيقه على البيئة العمانية، كما أنه يختص بفئه المعلمين، وأيضًا تميزه بمعامل ثبات مناسب لتطبيقه كأداة.
- تناولت الدراسات السابقة مختلف الأساليب الإحصائية وذلك بناء على الهدف المرجو من الدراسة وشملت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، واختبار ت، والتباين، ومعامل الانحدار. وهذا ساعد الدراسة الحالية في استخدام نفس الأساليب الإحصائية في الدراسات السابقة لتحقيق أهدافها.
- جميع نتائج الدراسات المعروضة أظهرت وجود علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي ما عدا دراسة يلدزباس (Yildizbas, 2017) التي لم تتوصل إلى العلاقة بينهما، كما أن بعض الدراسات أوضحت قدرة الذكاء العاطفي على التنبؤ بالسلوك القيادي (عبدالله، 2013؛ العنابي، 2014؛ Iordanoglou, 2007). وهذا ساعد الدراسة الحالية الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة والأخذ بأسبابها، ومعرفه مدى اتفاق الدراسة الحالية أو اختلافها مع نتائج الدراسات السابقة.
- جميع الدراسات المعروضة أوصت بضرورة تنمية الذكاء العاطفي والسلوك القيادي للفئات المذكورة وتضمين المتغيرين في المناهج الدراسية (سليم، 2011)، وإقامة المزيد من الأبحاث والدراسات لتوكيد العلاقة، وجاءت الدراسة الحالية لبحث وتوكيد تلك العلاقة بناءً على توصية تلك الدراسات والأبحاث.

وبسبب تباين العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي وندرة الدراسات في سلطنة عمان- على حد علم الباحثين- التي بحثت الذكاء العاطفي والسلوك القيادي للمعلم، يقوم الباحثون بدراسة هذين المتغيرين من خلال تبني السلوك القيادي التحويلي للمعلم؛ لأنه يعتبر أحدث نموذج للقيادة وهو ما يتناسب مع تحديات العصر التي تشهدها المؤسسات التعليمية، ونموذج القدرة لماير وسالوفي للذكاء العاطفي لمناسبة هذا النموذج للموقف التعليمي الذي يتضمنه العواطف الخاصة وعواطف الآخرين والمثيرات الإنسانية الأخرى، والذي يتطلب من الفرد إدراك العواطف المختلفة ودمجها مع طبيعة التفكير بالاعتماد على الموقف التعليمي ومثيراته، وربطها مع الحدث الذي يتناسب معها. وأيضًا للوقوف على أنه يمكن دراسة السلوك القيادي

بطريقة منفصلة عن مفهوم الشخصية. وستتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بالمجتمع الدراسي التي ستقام فيه وهي المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعلم، والفئة المختارة للدراسة وهي المعلمين والمعلمات من مختلف الحلقات التعليمية من التعليم الأساسي والتعليم ما بعد الأساسي، وبالأدوات التي تقيس متغيرات الدراسة وهي مقياس الذكاء العاطفي لسكوت، ومقياس القيادة التحويلية العالمي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لبحث العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي للمعلمين بمحافظة شمال الباطنة ودرجة إسهام الذكاء العاطفي في السلوك القيادي التحويلي، حيث يقوم المنهج الوصفي بوصف الظاهرة وصفًا علميًا دقيقًا؛ لمحاولة استقصاء التفسيرات والحلول استنادًا على نتائج البيانات والمعلومات التي يتم الحصول عليها، ولا يكتفي الباحث في هذا المنهج بجمع البيانات عن الظاهرة، بل يسعى أيضًا إلى تعقب العلاقة بينها، وصولًا إلى أسباب الظاهرة المدروسة، واستخلاص النتائج؛ لتعميمها، وفقًا لخطته البحثية (العدل، 2014).

عينة الدراسة:

تكّونت عينة الدراسة من 393 معلمًا ومعلمة بواقع 191 معلمًا و202 معلمة، تم اختيارها بالطريقة الاحتمالية البسيطة، حيث تم اختيار 20 مدرسة من جميع ولايات محافظة شمال الباطنة للمشاركة في هذه الدراسة، إذ شكلت عينة الدراسة ما نسبته 3.7% من حجم المجتمع؛ إذ عمل الباحثون على أخذ نسبة متقاربة في عدد الذكور والإناث من المعلمين من أجل المقارنات الإحصائية، وجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية وهي الجنس وسنوات الخبرة الوظيفية.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس وسنوات الخبرة الوظيفية

المتغير	فئة المتغير	الجنس		المجمـوع الكلي
		ذكور	إناث	
سنوات الخبرة الوظيفية	من سنة –أقل من 10 سنوات	35	103	138
	من 10 سنوات – أقل من 20 سنة	114	87	201
	من 20 سنة فما فوق	42	12	54
المجمـوع الكلي		**191**	**202**	**393**

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمي ومعلمات محافظة شمال الباطنة في التعليم الأساسي، وما بعد الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، والبالغ عددهم 10465 معلمًا ومعلمة بواقع 3331 معلمًا و7134 معلمة، وذلك حسب الإحصائيات الخاصة بالتعليم المدرسي للمركز الوطني للإحصاء والمعلومات 2022/ 2023م (المركز الوطني للإحصاء والمعلومات، 2019).

أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس السلوك القيادي التحويلي:

لقياس درجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي للمعلمين، تم استخدام مقياس القيادة التحويلية العالمي Global Transformational Leadership Scale، والذي يهدف لقياس سلوكيات تشمل جوانب القيادة التحويلية من إعداد كارليس وويرنج ومان (Carless, Wearing, & Mann, 2000)، وطور كارليس وويرنج ومان المقياس بعد مراجعة الأدبيات السابقة التي استخلصها العلماء والباحثون المهتمون بالسلوك القيادي التحويلي؛ للحصول على أداة قصيرة تقيس سلوكيات القيادة التحويلية بدلًا من تلك الأدوات الطويلة نسبيًا مثل: مقياس القيادة متعددة الأبعاد ((MLQ Multifactor Leadership Questionnaire، ومقياس كينجر وكونج Conger-Kanungo scale ، وقائمة الممارسات القيادية LPI Leadership Practices)) Inventory، وقد تم استخدام مقياس القيادة التحويلية العالمي GLT Global Transformational Leadership Scale)) في بعض الدراسات السابقة كدراسة بوسش (Bosch, 2013).

يحتوي مقياس القيادة التحويلية العالمي (GLT) على سبعة سلوكيات كل سلوك منها يمثل عبارة واحدة فقط، والسلوكيات هي: الرؤية Communicates a vision (العبارة: أطرح رؤية واضحة وإيجابية عن المستقبل)، وتطوير الأفراد Develops staff (العبارة: أراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وأدعم وأشجع تنميتهم أكاديميًا)، وتوفير الدعم Provides support (العبارة: أقدم التشجيع والتقدير للطلاب)، وتمكين الأفراد Empowers staff(العبارة: أعزز الثقة والمشاركة والتعاون بين الطلاب)، والابتكار Innovative (العبارة: أشجع التفكير في المشاكل بطرق جديدة وفي المسائل

الافتراضية)، والقيادة بالقدوة Leads by example (العبارة: واضح حول قيمي وممارساتي ونصائحي.)، والشخصية الجذابة) Charismatic العبارة: أغرس الفخر والاحترام في الطلاب، وألهمهم بكونهم ذوي كفاءة عالية).

يتم الإجابة عن المقياس من خلال التدرج الخماسي لليكرت بدءا من 1= أبدًا، 2= نادرًا، 3= أحيانًا، 4= غالبًا، 5 = دائمًا، وتشير قيم معامل ألفا لكرونباخ للمقياس الأصلي إلى تمتعه بخصائص سيكومترية مناسبة؛ إذ بلغ معامل الثبات له 0.93 .

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

الصدق: للتحقق من الصدق الظاهري، وصدق المحتوى لأداة الدراسة تم ترجمة مقياس القيادة التحويلية العالمي GTL من قبل ثلاثة محكمين إلى اللغة العربية، ثم إعادة الترجمة إلى اللغة الإنجليزية، ثُمّ المقارنة بين الترجمتين باللغة الإنجليزية في المرة الأولى والثانية، ثُمّ عرضها على خمسة من المحكمين المختصين في مجال القياس والتقويم التربوي، وعلم النفس التربوي، ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والإدارة التربوية من داخل جامعة السلطان قابوس وخارجها؛ للتأكد من ملائمة العبارات لسلوكيات القيادة التحويلية العالمي واقتضت الملاحظات عدم التعديل في المقياس الحالي لمناسبته للعينة المدروسة.

الثبات: تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا لكرونباخ لعينة استطلاعية تكونت من 77 معلمة من مختلف محافظات السلطنة؛ وأشارت قيمة ألفا لكرونباخ التي بلغت 0.83 إلى مناسبة المقياس للتطبيق على العينة الفعلية في البيئة العمانية.

ثانيًا: مقياس الذكاء العاطفي:

قام الباحثون باستخدام مقياس الذكاء العاطفي لسكوت (Schutte et al., 1998) القائم على نظرية سالوفي وماير(Salovey & Mayer, 1990)؛ إذ تكونت الصورة الأولية من المقياس من 62 عبارة، يطلب من المستجيب الاستجابة على مقياس خماسي لليكرت يبدأ من موافق بشدة إلى معارض بشدة بعد أن طبق على 346 مشارك، وبعد إجراء التحليل العاملي للاستجابات وتدويرها تدويرًا متعامدًا، أشارت النتائج إلى تشبع جميع العبارات على أربعة عوامل؛ إذ أن 33 عبارة منها تشبعت على عامل واحد وهو قائم على الأبعاد الفرعية للذكاء العاطفي كما أشار إليها ماير وسالوفي، وهي التي أعتمدها سكوت وزملائه كصورة نهائية لقياس الذكاء العاطفي، وتم ترجمته مقياس سكوت للذكاء العاطفي للغة العربية وتكييفه للبيئة العمانية عن طريق البوسعيدي والظفري (Al-Busaidi & Aldhafri, 2017) وتم استخدامه في دراسة الراجحي وآخرين (Alrajhi et al., 2017).

يتكون المقياس المستخدم في الدراسة الحالية من 24 عبارة وهي صورة مصغرة من المقياس المترجم من قبل البوسعيدي والظفري (Al-Busaidi & Aldhafri, 2017) موزعة على خمسة أبعاد أساسية هي: بُعد تقييم العواطف الذاتية والتعبير عنها Appraisal and expression of emotion in the self ، ويتضمن خمس عبارات (على سبيل المثال: استطيع فهم المشاعر التي أحس بها)، وبُعد تقييم عواطف الآخرينAppraisal of emotion in other ، ويتضمن أربع عبارات (على سبيل المثال: أستطيع فهم مشاعر الآخرين بمجرد النظر إلى تعابير وجوههم)، وبُعد تنظيم العواطف الخاصة Regulation of emotion in the self، ويتضمن أربع عبارات (على سبيل المثال: أبحث عن أنشطة تجلب لي السعادة)، وبُعد تنظيم عواطف الآخرين Regulation of emotion in others، ويتضمن أربع عبارات (على سبيل المثال: أنظم أنشطة للآخرين؛ ليستمتعوا بها)، وبُعد استخدام العاطفةUtilization of emotion ، ويتضمن سبع عبارات (على سبيل المثال: يصبح حل مشكلاتي سهلًا عندما أكون في مزاج جيد).

ويتم الإجابة على المقياس من خلال تدّرج خماسي بدءا من 1= معارض بشدة، 2= معارض، 3= محايد، 4= موافق، 5= موافق بشدة، وتشير قيم معامل ألفا لكرونباخ للأبعاد الذكاء العاطفي في الدراسة الحالية والتي بلغت القيم التالية: بُعد تقييم العواطف الذاتية والتعبير عنها (0.76)، وبُعد تقييم عواطف الآخرين (0.83)، وبُعد تنظيم العواطف الخاصة (0.52)، وبُعد تنظيم عواطف الآخرين (0.76)، وبُعد استخدام العاطفة (0.88)، إلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة لجميع أبعاد الذكاء العاطفي.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS في معالجة البيانات المستخلصة من أدوات الدراسة، والإجابة عن أسئلة الدراسة كالآتي:

- للتعرف على القدرة التنبؤية للذكاء العاطفي في السلوك القيادي التحويلي للمعلم تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient؛ لاستخراج معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي وتحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression Analysis.
- تم استخدام الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) واختبار ت للعينات المستقلةIndependent-Sample T-Test ؛ لمعرفة الفروق في الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي تبعًا لمتغير الجنس
- تم استخدام الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) وتحليل التباين الأحادي ANOVA؛ لمعرفة الفروق في الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: هل يمكن التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي لدى معلمي محافظة شمال الباطنة من خلال أبعاد الذكاء العاطفي؟

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression Analysis للتعرف على درجة إسهام أبعاد الذكاء العاطفي في التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي، ويبين جدول 3 معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient لأبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي للتعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة.

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي (ن=393)

المتغير	1	2	3	4	5	6
بعد تقييم العواطف الذاتية والتعبير عنها	-	0.669	0.635	0.737	0.797	0.268
بعد تقييم عواطف الآخرين		-	0.458	0.726	0.726	0.217
بعد تنظيم العواطف الخاصة			-	0.641	0.709	0.325
بعد تنظيم عواطف الآخرين				-	0.822	0.331
بعد استخدام العاطفة					-	0.320
السلوك القيادي التحويلي						-

ملاحظة: جميع الارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01.

يتضح من جدول 2 وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي، حيث تراوحت قيم الارتباط بين أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي بين 0.217 و0.331؛ إذ يشير مستوى ارتباط بيرسون إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي، كما نجد أن أكثر أبعاد الذكاء العاطفي ارتباطًا بالسلوك القيادي التحويلي هو بُعد تنظيم عواطف الآخرين بمعامل ارتباط 0.331، وأقلها ارتباطًا بالسلوك القيادي التحويلي هو بُعد تقييم عواطف الآخرين بمعامل ارتباط 0.217.

ونظرًا لدلالة معاملات الارتباطات بين أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي فقد تم استخدام جميع أبعاد الذكاء العاطفي في معادلة الانحدار للتنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي. ويلخص جدول (3) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للسلوك القيادي التحويلي على أبعاد الذكاء العاطفي.

جدول (3): نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للسلوك القيادي التحويلي من خلال أبعاد الذكاء العاطفي (ن = 393)

النموذج	B	SE	β	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	قيمة ف	R2
الثابت	3.41	0.15		22.19	0.000		
تقييم العواطف الذاتية والتعبير عنها	0.01-	0.05	0.02-	0.34-	0.732		
تقييم عواطف الآخرين	0.04-	0.04	0.06-	0.84-	0.401		
تنظيم العواطف الخاصة	0.12	0.05	0.16	2.40	0.017	11.87	0.123
تنظيم عواطف الآخرين	0.14	0.06	0.21	2.31	0.021		
استخدام العاطفة	0.06	0.07	0.09	0.91	0.364		

يتضح من جدول (3) أنّ أبعاد الذكاء العاطفي فسّرت 12% من التباين في السلوك القيادي التحويلي من خلال نموذج تحليل الانحدار، كما يتضّح أنّ بُعد تنظيم العواطف الخاصة، وبُعد تنظيم عواطف الآخرين هما البعدان اللذان يسهمان في التّأثير في السلوك القيادي التحويلي عند مستوى دلالة إحصائية أقل من 0.05 بخلاف الأبعاد الأخرى للذكاء العاطفي، والتي لم تكن دالة إحصائيًا على الرغم من العلاقة الارتباطية التي تشير إليها قيم معاملات ارتباط بيرسون في جدول (3)؛ وقد يعود السبب إلى أنّ بُعد تنظيم العواطف الخاصة وبُعد تنظيم عواطف الآخرين فسّرت نفس التأثير الذي تفسره باقي أبعاد الذكاء العاطفي على السلوك القيادي التحويلي.

من خلال النتائج السابقة، أظهرت معاملات ارتباط بيرسون وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي، ويعود ذلك إلى أنّ الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي يقومان على أساس العلاقات العاطفية والاجتماعية (حسين وحسين، 2006). إذ أنّ بعض الانفعالات كالتعاطف، والثقة بالنفس، والوعي الذاتي، والشفافية (Goleman et al., 20002)، وإدارة الانفعالات (Sosik & Megarian, 1999)، والدافعية (George, 2000)، والالتزام بمعايير السلوك المهنية والأخلاقية (Brown, Bryant, & Reilly, 2006) تدخل ضمن الركائز الأساسية للقيادة التحويلية التي ينتهجها القائد التحويلي في توصيل رؤيته إلى مجموعته، وتسهيل عمل سلوكه القيادي التحويلي، وتأثيره بفاعلية على المجموعة.

حيث أن قدرة المعلم على التعامل مع عواطفه ومشاعره وعواطف ومشاعر الطلبة الآخرين يمكن أَنْ تُساهم في كيفية تعامله مع احتياجات الطلبة وكيفية تحفيزهم، ومساعدته على اكتساب مصادر متعددة من القوة والتأثير في سلوكيات الطلبة ومخرجاتهم المعرفية، والاجتماعية، والنفسية، مما يمكّن المعلم من أداء أدواره القيادية بفاعلية كبيرة. وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة كل من جامع (2010)، ودراسة راحم وزملائه (Rahim et al., 2006) ودراسة هاكيت وهورتمان (Hackett & Horttman, 2008).

كما أوضحت نتائج الدراسة الحالية أنّ بُعد تنظيم عواطف الآخرين جاء الأكثر ارتباطًا بالسلوك القيادي التحويلي، ويعود ذلك إلى أنّ إدارة عواطف وانفعالات الآخرين، والتحكم بها، وتوجيهها وتعديل حاجاتهم النفسية بدون المساس بالمعنى الذي تحمله هي أساس الثقة بين القائد وأفراد المجموعة؛ إذ أن القائد يستطيع من خلال تلك القدرات التأثير على الأفراد طوعا منهم لا فرضًا عليهم، والاستفادة من دافعيتهم في سير العمل، وتحقيق الهدف المرجو من القائد والأفراد (جامع، 2010؛ Gardner & Stough, 2002).

بينما جاء بُعد تقييم عواطف الآخرين الأقل ارتباطًا بالسلوك القيادي التحويلي، وهذا يعني أنّ استيعاب المعلم للحالة العاطفية أو الانفعالية للطلبة، وفهم حاجاتهم الوجدانية والنفسية سواء بصورة لفظية، أو غير لفظية، والتفريق بين مشاعر الطلبة الجيدة وغير الجيدة غير كافٍ لعملية التأثير في دور المعلم كقائد تحويلي على أفراد المجموعة، وتغيير سلوكهم، ومشاعرهم في المواقف المختلفة، وهذا ما عبّر عنه جولمان Goleman بالنجاح المُزيّف للأفراد الذين يتسمون بقدرة عالية في التعرف على الإشارات الانفعالية اللفظية وغير اللفظية الصادرة من الآخرين، ويتميّز سلوكهم بمرونة مبالغ فيها إلا أنّ سلوكهم القيادي يخلو من التأثير، ولا يهدف إلا لمجرد الحصول على القَبول الاجتماعي في المواقف الاجتماعية (جامع، 2010).

وخلصت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد إلى أنّ نموذج الانحدار الذي يحتوي على أبعاد الذكاء العاطفي فسّر 12% من التباين في السلوك القيادي التحويلي ويرجع سبب التباين إلى العلاقة الارتباطية الموجبة والدالة إحصائيًا بين أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي إذ تراوحت معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد الذكاء العاطفي على السلوك القيادي التحويلي بين 0.217 و0.331، واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات السابقة (عبدالله، 2013؛ Iordanoglou, 2007؛ Asrar-ul-Haq, Anwar, & Hassan, 2017).

وبالنسبة للقيمة المُفسّرة والناتجة عن تأثير نموذج أبعاد الذكاء العاطفي على السلوك القيادي التحويلي لدى أفراد العينة فيمكن إرجاعها إلى أنّ ارتباط بُعدّي تنظيم العواطف الخاصة، وتنظيم عواطف الآخرين والذي يندرج تحت مكون واحد هو إدارة العواطف -حسب ما ذكر سالوفي وماير- بدرجة أكبر من الأبعاد الأخرى للذكاء العاطفي، وهذه إحدى الخصائص العاطفية المشتركة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي (Sosik & Megarian, 1999).

إذ أن سلوكيات القيادة التحويلية التي ينتهجها المعلم في المواقف التعليمية المختلفة كتوصيل الرؤية المستقبلية للطلبة، وتوفير الدعم لهم، وتمكينهم من خلال تشجيع نموهم الذاتي، وتلمس احتياجاتهم الفردية، ومشاركتهم في صنع قراراتهم، وتشجيعهم على تحمل المسؤولية، وتشجيعهم على التفكير الإبداعي من خلال استخدام استراتيجيات مُحفزة ومتنوعة، واستثارة تفكيرهم، والتزام المعلم بالمعايير الأخلاقية والمهنية؛ لتقديم المثلِ الأعلى في السلوك للطلبة، يتطلب من المعلم عدد من القدرات الانفعالية التي من شأنها تنظيم سلوكياته الخاصة بدوره كمعلم.

وتتمثل هذه القدرات الانفعالية في الإنفتاح على انفعالاته كمعلم، وقبولها، والتحكم بذاته في المواقف القيادية، وكَبْتُ الجُموحِ الانفعالي؛ للتمكن من الاحتفاظ بالمرونة اللازمة في الانتقال من حالة انفعالية إلى أخرى في المواقف الصعبة التي تواجهه في إدارة مكونات الموقف التعليمي.

ويرى الباحثون أن هذا الأمر لا يكفي وحده في عملية التأثير والتغيير اللذين يعتبران جوهر القيادة، فالمعلم بطبيعة عمله يتعامل بصورة مباشرة مع الطلبة، فيحتاج إلى تنظيم عواطفهم السّارة كالسعادة بعد وقوع حدث سار، وانفعالاتهم كالإحباط بعد وقوع حدث غير سّار، والتحكم بها، وتعديلها عن طريق تعديله للوعي والفهم بتلك الانفعالات، وما يصاحبها من معلومات وأفكار، وإعادة توجهها نحو التغيير، والضبط بغرض تحقيق أحد الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها مع طلبته (جامع، 2010؛ فرغلي، 2017؛ Thompson, 1994)، وهذا ما اتفقت معه دراسة اسرار الحق وأنور وحسان (Asrar-ul-Haq, Anwar, & Hassan, 2017).

ويرى الباحثون أنه قد يدل انخفاض نسبة التباين المفسّرة من قِبل أبعاد الذكاء العاطفي في السلوك القيادي التحويلي إلى وجود عوامل أخرى مفسّرة لهذا التباين لم تتناولها الدراسة الحالية: كجودة الحياة الوظيفية، وسمات الشخصية، والمناخ التنظيمي، وأعداد الطلبة المسؤول عنهم، ومستوياتهم التحصيلية، وغيرها من العوامل الأخرى.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في كل من مستوى الذكاء العاطفي ودرجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي لدى معلمي محافظة شمال الباطنة تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت للعينات المستقلة Independent-Sample T-Test لأبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي كما يتضح في جدول (4).

جدول (4): نتائج اختبارت لمعرفة الفروق في السلوك القيادي التحويلي و أبعاد الذكاء العاطفي تبعًا لمتغير الجنس (ن= 393)

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
بعد تقييم العواطف الذاتية والتعبير عنها	أنثى	201	4.00	0.60	3.76	0.000	0.38
	ذكر	190	3.73	0.79			
بعد تقييم عواطف الآخرين	أنثى	201	4.11	0.63	5.23	0.000	0.54
	ذكر	190	3.72	0.80			
بعد تنظيم العواطف الخاصة	أنثى	201	4.03	0.61	2.63	0.009	0.26
	ذكر	190	3.86	0.69			
بعد تنظيم عواطف الآخرين	أنثى	201	4.15	0.58	3.59	0.000	0.36
	ذكر	190	3.90	0.78			
بعد استخدام العاطفة	أنثى	201	4.24	0.54	4.89	0.000	0.49
	ذكر	190	3.91	0.77			
السلوك القيادي التحويلي	**أنثى**	**201**	**4.58**	**0.37**	**2.73**	**0.007**	**0.27**
	ذكر	**190**	**4.45**	**0.56**			

يتضح من جدول (4) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من 0.01 في جميع أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وبحجم أثر يتراوح بين 0.26 و0.54، وتُعّد قيمة حجم الأثر متوسطة بناءً على معيار كوهن (Cohen, 1988).

بينت نتائج السؤال الثاني وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع أبعاد الذكاء العاطفي لصالح الإناث، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع بعض نتائج الدراسات السابقة (علام، 2007؛ العناني، 2014؛ Joseph & Newman, 2010؛ Alrajhi et al., 2017). ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى اختلاف النمو التركيبي للدماغ؛ حيث توصل بعض الباحثين إلى أنّ المناطق الدماغية كالنتوء اللوزي (الاميجدالا Amygdala) التي تمثل مخزن الذاكرة العاطفية أو مركز العاطفة ذات الصلة بالذكاء العاطفي، أكثر نموًا ونشاطًا لدى الإناث منه لدى الذكور (سلامي، 2016).

وكذلك قد يعود السبب إلى طبيعة الخصائص النفسية والعاطفية أو التكوين العاطفي التي تتميز به الإناث وتغلب عليه الحساسية وتفهم مشاعر الآخرين من خلال القراءة الذاتية كالإيماءات ونبرة الصوت، والتناغم معهم ومعايشة مشكلاتهم وتقديم الحلول (رزق، 2003). كما يمكن تفسير النتيجة بطبيعة التنشئة الاجتماعية وأساليب التربية المبنية على التقدير من قبل المجتمع والتي تعزز نمو الذكاء العاطفي لدى الإناث أكثر من الذكور فيكون لديهن الثقة من قبل الآخرين وتحمل المسؤولية والقدرة على إدارة انفعالاتهن وتنظيمها (الهنساوي وآخرون، 2010).

وقد يرجع السبب أيضًا إلى تأثير المُناخ الوظيفي للمعلمات لاسيما المدرسة؛ إذ تعتبر المدارس الحكومية في سلطنة عُمان أحادية الجنس أي أنّه يتم تعليم الطلبة من المعلمين الذكور وهم من نفس جنسهم والعكس بالنسبة للطالبات الإناث، وبهذا تجد المعلمات مناخًا اجتماعيًا قريبًا من خصائصهن النفسية والعاطفية والاجتماعية والعملية، فيصبح التواصل الاجتماعي وإقامة العلاقات الاجتماعية أسهل بالنسبة لهن، وكذلك فهم العواطف وإدراكها وتفسيرها، ويمكن الاستفادة من تلك الانفعالات عند مواجهة الضغوطات المهنية أو الاجتماعية من خلال التحكم في انفعالاتهن وضبطها والتعامل معها بمرونة، والاستفادة منها في حل المشكلات التي يواجهنها سواء كانت مع الطالبات أو زميلات العمل معهن (Alrajhi et al., 2017).

كما أوضحت النتائج أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا في السلوك القيادي التحويلي تعزى لصالح الإناث وهذه النتيجة جاءت متفقه مع بعض نتائج الدراسات السابقة (Mandell & Pherwani, 2003؛ Carless, 1998؛ Bass, 1999)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود خصائص نفسية واجتماعية مشتركة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي كالتعاطف والتواصل الاجتماعي وإدارة الانفعالات؛ إذ ذكرت دراسة (Carless, 1998) أن الأفراد ذووي الذكاء العاطفي أكثر قدرة على القيادة بسبب المكونات المشتركة بين هذين المتغيرين، وهذا ما توصلت إلية الدراسة الحالية أيضًا في أنّ المعلمات تفوقن في السلوك القيادي التحويلي أكثر من المعلمين.

وقد يعود السبب أيضًا وفق ما أشار إلية براون وبريان وريلي (Brown, Bryant, & Reilly, 2006) إلى أنّ بعض الأفراد الذين يمارسون السلوك القيادي التحويلي يكونون أكثر التزامًا بمعايير السلوك المهنية والأخلاقية، وهذا ما بينته دراسة قرواني (2017) التي تشير إلى أنّ المعلمات يتفوقن على المعلمين في الإنتماء الوظيفي والالتزام الأخلاقي للمهنة، وأنهنّ أكثر طاعة للأنظمة من المعلمين، وأنهّن يسعين للعمل في جو ديموقراطي يسوده الألفة، والاحترام، والعلاقات الإنسانية الجيدة، والتواصل الإنساني، وهذا بدوره ينعكس على إدارتهن للمواقف التعليمية.

كما قد يعود السبب إلى تأثير نوع القيادة المتبعة في النطاق المدرسي من قبل بعض مديرات المدارس؛ فعند تعامل بعض مديرات المدرسة مع بعض المعلمات بأسلوب قيادي تحويلي من المرجّح أن تعامل المعلمات طالباتهن بأسلوب قيادي تحويلي في المواقف التعليمية (العناني، 2014؛ القرني، 1991).

وأيضًا قد يرجع السبب إلى طبيعة الأنثى وطريقة تنشئتها في البيئة الاجتماعية، فهي مسؤولة عن إدارة المناخ الاجتماعي العائلي، وما يتضمنه من مواقف اجتماعية مختلفة؛ وبالتالي تنعكس هذه الممارسات على إدارتهن للمواقف التعليمية في الغرفة الصفية.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في كل من مستوى الذكاء العاطفي ودرجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي لدى معلمّي محافظة شمال الباطنة تعزى لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وعمل تحليل التباين الأحادي ANOVA لفئات متغير الخبرة التدريسية، حيث قام الباحثون بتصنيف فئات متغير سنوات الخبرة الوظيفية للمعلمين إلى ثلاث فئات بناءً على مدى البيانات وهو الفرق بين أكبر قيمة وأصغر قيمة للبيانات، وأيضًا بناءً على مناسبة مجموع المعلمين في كل فئة من الفئات الثلاث، بحيث لا يكون عدد الفئات صغيره فتضيع معالم التوزيع، ولا تكون كبيرة فيضيع الهدف من تجميع البيانات في فئات (النبهان، 2009)، والفئات هي: من سنة-10 سنوات، ومن 11سنة- 20سنة، ومن21 سنة فما فوق)، ويتضح في جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات متغير سنوات الخبرة الوظيفية.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي حسب متغير سنوات الخبرة الوظيفية (ن= 393)

المتغير	من سنة – أقل من 10 سنوات			من 10 سنوات –أقل من 20 سنوات			من 20 سنة فما فوق		
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
تقييم العواطف الذاتية والتعبير عنها	138	3.86	0.61	199	3.85	0.76	54	3.97	0.76
تقييم عواطف الآخرين	138	3.97	0.64	199	3.90	0.77	54	3.85	0.87
تنظيم العواطف الخاصة	138	3.95	0.61	199	3.90	0.68	54	4.12	0.68
تنظيم عواطف الآخرين	138	4.06	0.60	199	4.00	0.74	54	4.06	0.77
استخدام العاطفة	138	4.06	0.58	199	4.03	0.73	54	4.15	0.78
السلوك القيادي التحويلي	**138**	**4.53**	**0.53**	**199**	**4.53**	**0.46**	**54**	**4.50**	**0.37**

يوضح جدول (5) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد الذكاء العاطفي تراوحت بين 3.85 و4.15، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية للسلوك القيادي التحويلي بين 4.50 و4.53، وللتوصل لطبيعة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA وجدول (6) يبين خلاصة نتائج تحليل التباين الأحادي.

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر متغير سنوات الخبرة الوظيفية في أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تقييم العواطف الذاتية والتعبير عنها	بين المجموعات	0.62	2	0.31	0.60	0.545
	داخل المجموعات	199.41	388	0.51		
تقييم عواطف الآخرين	بين المجموعات	0.70	2	0.351	0.62	0.534
	داخل المجموعات	217.09	388	0.56		
تنظيم العواطف الخاصة	بين المجموعات	2.09	2	1.04	2.40	0.091
	داخل المجموعات	168.98	388	0.43		
تنظيم عواطف الآخرين	بين المجموعات	0.37	2	0.18	0.383	0.682
	داخل المجموعات	192.06	388	0.49		
استخدام العاطفة	بين المجموعات	0.98	2	0.49	1.030	0.358
	داخل المجموعات	185.18	388	0.47		
السلوك القيادي التحويلي	**بين المجموعات**	**0.08**	**2**	**0.04**	**0.18**	**0.835**
	داخل المجموعات	**89.79**	**388**	**0.23**		

يلاحظ من جدول (6) أنه لا يوجد تأثير لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية في جميع أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي؛ إذ أنه لا يوجد فروق داله إحصائيا عند مستوى أقل من 0.01 بين فئات متغير سنوات الخبرة الوظيفية.

بيّنت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو رحمة (2018)، وقد يعود السبب في ذلك إلى تأثير المناخ الوظيفي الذي يمارس فيه المعلم والمعلمة عمله؛ إذ أنه بعض المعلمين قد لا يشملهم التدوير للانتقال من حلقة تعليمية إلى أخرى أو من مدرسة إلى أخرى لفترة طويلة، فيواجهون بذلك مكونات وظروف البيئة المدرسية نفسها في كل مره ونفس المواقف التعليمية، مما يقلل تنوع في الخبرات أو استقبال خبرات جديدة من شأنها تنمية، وتطوير الذكاء العاطفي لديهم.

وقد يعزى السبب إلى الاستقرار العاطفي الذي يشعر به المعلمون نظرًا للمناخ الاجتماعي المدرسي السائد، أو للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية المختلفة أو للتكاتف الجماعي الذي يسُود المُناخ المدرسي؛ حيث نجد الاستجابات متقاربة لدى المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة الطويلة والقصيرة على حد سواء.

كما قد يُعزى السبب أيضًا إلى قلّة تلقي المعلمين للدورات التدريبية في الذكاء العاطفي وقلة دافعيتهم لتطوير أنفسهم، وتلقي مزيد من البرامج في غير تخصصاتهم العلمية؛ وهذا يتضح من خلال استجابة المعلمين عند سؤالهم في الدراسة الحالية عن عدد الدورات التدريبية التي تلقوها في غير تخصصاتهم العلمية، إذ أتجهت أغلب استجاباتهم في أن نسبة الدورات التي تم تدريبهم لها نحو 1 إلى 5 دورات أي بنسبة 52% من أفراد عينة الدراسة فقط.

كما أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي التحويلي تعزى لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية، واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات السابقة (أبو رحمة، 2018؛ العناني، 2014). ويعزي الباحثون السبب في ذلك إلى قلة البرامج والدورات التدريبية والممارسات التدريسية التي يتلقاها المعلمون قبل بدء الخدمة أو أثناء الممارسة الفعلية لمهنة التدريس، وقلة التدريب على كيفية إدارة المواقف التعليمية، والتعامل مع الطلبة، وغالبًا ما تكون تلك البرامج والدورات متشابهة في معظم المعايير والأسس. وهذا بدوره يؤثر في نظره المعلمين والمعلمات في إدارة المواقف التعليمية، فمهما اختلفت سنوات الخبرة الوظيفية لديهم نلاحظ تقارب نظرتهم لإدارة المواقف التعليمية وتعاملهم مع الطلبة، لذا فمن الضروري العمل على تلبية احتياجاتهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية والسعي نحو تنميتها إيجابيًا.

وأيضًا قد يرجع السبب إلى ظروف العمل المحيطة بمهنة التعليم ودوره كمعلم ومستجداتها التي تتطلب من جميع المعلمين ذوي الخبرة بمختلف مستوياتها بذل نفس الجهد للطالب؛ لكون المعلم مؤثرًا أساسيًا على فئة الطلبة الذين يعتبرون قادة المستقبل، لذلك نجد استجابات المعلمين والمعلمات متقاربة على الرغم من اختلاف سنوات الخبرة لديهم (الحراصي، 2017).

كما يرجع السبب إلى أن شخصية المعلم (الكاريزما) التي تعتبر أحدى عناصر القيادة التحويلية قد تلعب دورًا في شخصية المعلم كونه قائدًا في المواقف التعليمية بغض النظر عن طول سنوات الخبرة الوظيفية لديه؛ فقُرب المعلم من طلبته واستماعه لمشكلاتهم ومشاركته الاجتماعية مع أولياء أمورهم، وإتقان المعلم لتخصصه العلمي والأكاديمي وتوظيفه بأساليب متنوعة وممتعة، واضطلاعه بدوره التربوي في بث القيم والأخلاق لدى الطلبة، ورعايته لمبدأ القدوة يجعل من طلبته يمتثلون لأوامره طوعًا منهم، ويحترمونه، ويقدرونه، ويستجيبون له؛ وبالتالي يسهل التأثير عليهم من الناحية العاطفية، والاجتماعية، والأكاديمية، والأخلاقية، وتحريك دوافعهم (العازمي، 2006).

الخاتمة:

التوصيات:

وبناءً على النتائج التي خلصت اليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:

- ضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين لتنمية القدرات الانفعالية وتحسين الذكاء العاطفي لديهم من خلال التركيز على تنظيم العواطف الخاصة، وعواطف الآخرين، وكيفية توظيف العاطفة في حل المشكلات المختلفة التي تواجههم.

المقترحات:

- دراسة السلوك القيادي التحويلي للمعلمين من وجهة نظر الطلبة وربطها بالقدرات الانفعالية لديهم: كالفهم العاطفي، والإدراك العاطفي، واستخدام العاطفة في المواقف التعليمية المختلفة.
- إجراء مزيد من الدراسات عن أهم العواطف التي تُنّمي السلوك القيادي التحويلي: كالتنظيم الانفعالي، وشخصية المعلم، والتمكين النفسي، والإبداع التنظيمي.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أبو النور، مروة. (2012). *العوامل المؤثرة في أنماط السلوك القيادي لدى القيادات النسائية في منظمات المجتمع المدني* (رسالة دبلوم عال غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزه.

أبو رحمة، إبراهيم. (2018). الذكاء العاطفي وعلاقته بالقيادة التحويلية: دراسة حالة القطاع السياحي في قطاع غزة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات: 7*(4)، 241 -258.

إصلاح، علا أحمد. (2007). *تحسين المدارس من خلال دور المعلم كقائد*. مجموعة النيل العربية.

الأمانة العامة لمجلس التعليم. (2017). *فلسفة التعليم في سلطنة عمان*. مسترجع من www.educouncil.gov.om

أمبوسعيدي، عبدالله والفهدي، راشد والبلوشي، علي والهاشمي، عبدالله والرواحي، ناصر. (2018). صورة المعلم العماني لدى فئات من المجتمع: دراسة وصفية تحليلية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية: 12* (2)، 282-299.

البدري، طارق (2002). *أساسيات في علم إدارة القيادة*. دار الفكر للطباعة والنشر.

بن صافي، حبيب (2006). *صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري* [رسالة ماجستير غير منشور]. جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.

البهنساوي، أحمد والنبهان، هلال والقاسم، موضى والزبيرى، أنور وجودة، أمال وكاظم، علي (2012). الذكاء الانفعالي والسعادة والأمل لدى طالبات الجامعة في مصر وعمان واليمن وفلسطين والسعودية دراسة ثقافية مقارنة. *مجلة دراسات عربية- مصر: 11* (1)، 43-1.

جامع، إبراهيم. (2010). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القيادة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

الجمعي، هيا والشريفي، عباس. (2014). *أنماط القيادة التحويلية والتبادلية والمتساهلة لدى مديرات المدارس الابتدائية في دولة الكويت وعلاقتها برضا المعلمات عن عملهن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الحراصي، حارب. (2017). *القيادة التحويلية لدى مديري التعليم الأساسي في محافظة الداخلية في سلطنة عمان وعلاقتها بالإلتزام التنظيمي لمعلميهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الحربي، قاسم. (2008). *القيادة التربوية الحديثة*. الجنادرية للنشر والتوزيع.

حسين، سلامه وحسين، طه (2006). *الذكاء الوجداني للقيادة التربوية*. دار الوفاء.

دخان، سارة (2014). *صورة المعلم في المجتمع الجزائري: دراسة ميدانية بمنطقة سطيف* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة سطيف، الجزائر.

رزق، محمد عبد السميع (2003). مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف- جامع أم القرى. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية: 15* (2)، 130-61.

زايد، نبيل. (2004). *النمو الشخصي والمهني للمعلم* (ط. 4). مكتبة النهضة المصرية.

سالم، إحسان. (2016). *التحديات التي تواجه المدرسة في القرن الواحد والعشرون*. مسترجع من https://ehsansalem.wordpress.com

سلامي، دلال. (2016). الذكاء العاطفي- مدخل نظري. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*: (15)، 164- 179.

سليم، أماني (2011). *أثر برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في السلوك القيادي والمكانة السوسيومترية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة، القاهرة.

السمادوني، إبراهيم (2007). *الذكاء الوجداني أسسه وتطبيقاته وتنميته*. دار الفكر.

شوقي، طريف. (1993). *السلوك القيادي وفعالية الإدارة*. مكتبة غريب.

الطويل، هاني. (2006). *أبدال في إدارة النظم التربوية وقيادتها الإجارة بالإيمان*. عمادة البحث العلمي.

العازمي، عبدالله وخضر، إنعام. (2004). مكانة المعلم لدى المتعلمين كما يراها طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *المجلة التربوية*: (20)، 211- 244.

العازمي، محمد. (2006). *القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

عبدالفضيل، مديحة وعبدالعزيز، أمل. (2008). الذكاء الوجداني وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأداء المعلم كما يدركه طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس: 21*(4)، 80- 146.

عبدالله، أمينة عبدالفتاح. (2013). التنبؤ بأنماط السلوك القيادي من متغيري الذكاء الوجداني ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس. *مجلة البحث العلمي في التربية: 3*(14)، 419-355.

العبرية، انتصار. (2017). *كيف ينجح المعلم في إدارة صفه بفاعلية*. مسترجع من http://www.dev.atheer.om/archives/380604

العدل، عادل. (2014). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. دار الشروق.

علام، سحر. (2007). بروفيل الذكاء العاطفي في عينات مهنية مختلفة. *فكر وإبداع- مصر*: (42)، 471- 555.

العلفي، هدى. (2014). *القيادة التحويلية*. إتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

عمارة، علا. (2017). قياسات وتطبيقات للذكاء الانفعالي: دراسة في مهارات قيادات المنظمات العامة. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية: 8*(1)، 74- 120.

العناني، حنان. (2014). الذكاء العاطفي وعلاقته بالنمط القيادي لدى معلمي رياض الأطفال والمدارس الأساسية في منطقة الأغوار الوسطى. *المجلة التربوية- الكويت، 18* (110)، 553-598.

عوض، وليد. (2015). *الذكاء العاطفي وعلاقته بالسلوك القيادي لمعلمي المرسة الثانوية وفقا لبعض المتغيرات* [رسالة ماجستير غي منشورة]. جامعة النيلين، الخرطوم.

فرغلي، أماني. (2017). *الذكاء الوجداني والسلوك القيادي والمكنه السوسيومترية لدى الأطفال*. الوراق.

القرني، علي. (1991). أثر النمط القيادي على أسلوبي عمل وتعامل المعلمين مع الطلاب داخل الفصل الدراسي في المدارس الثانوية للبنين بالرياض. *رابطة التربية الحديثة: 6*(36)، 283- 310.

قرواني، خالد. (2017). دور القيادة التحويلية في تمكين المعلمين والمعلمات في المدارس في فلسطين. *مجلة جامعة التربية بأسيوط- مصر: 33*(2)، 299- 356.

الكساسبة، رويدا. (2008). *رؤية المعلم لمكانته في المجتمع الأردني* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية، الأردن.

اللوزي، موسى. (2000). *التنمية الإدارية*. دار وائل.

محمد، صلاح وعبدالعال، تحية. (أبريل، 2005). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم*. ورقة مقدمة في مؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات. جمهورية مصر العربية، جامعة عين شمس.

مخيمر، سمير. (2013). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإحتراق النفسي لدى معلمي الصف الأول الأساسي بقطاع غزة. *مجلة البحث العلمي في التربية: 1* (14)، 9- 32.

مرباط، سارة وبرحومة، زينب. (2014). *الصورة الاجتماعية للمعلم وانعكاساتها على أدائه الوظيفي: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة قمار- ولاية الوادي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر.

المركز الوطني للإحصاء والمعلومات (2019). *إحصائيات التعليم المدرسي*. مسترجع من www.ncsi.gov.om

النبهان، موسى. (2009). *أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبدالله والبلوشي، علي والفهدي، راشد وأمبوسعيدي، عبدالله والرواحي، ناصر. (2018). صورة المعلم العماني لدى طلبته من حيث السمات الشخصية والكفايات المهنية. *رسالة التربية وعلم النفس*: (60)، 1- 15.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alrajhi, M., Aldhafri, S., Alkharusi, H., Albusaidi, S., Alkharusi, B., Ambusaidi, A., & Alhosni, K. (2017). The predictive effects of math teachers' emotional intelligence on their perceived self-efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education, 67*, 378-388. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.003

Asrar-ul-Haq, M., Anwar, S., & Hassan, M. (2017). Impact of emotional intelligence on teacher's performance in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal, 3*(2), 87-97. https://doi.org/10.1016/j.fbj.2017.05.003

Ayiro, L. P. (2014). Transformational leadership and school outcomes in Kenya: Does emotional intelligence matter?. *Forum for International Research in Education, 1*(1). https://doi.org/10.18275/fire201401011011

Bass, B. (1985). *Leadership and performance.* New York: Free Press.

Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 8*(1), 9-32. https://doi.org/10.1080/135943299398410

Bass, B., & Avolio, B. (1995). *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Redwood City, CA: Mind Garden.

Bosch, D. (2013). The impact of transformational leadership on leader-follower work value congruence. *International Journal of Business and Social Research (IJBSR), 3*(8), 18-31.

Boyd, B. (2009). Using a case study to develop the transformational teaching theory. *Journal of Leadership Education, 7*(3), 50. https://doi.org/10.12806/v7/i3/tf1

Brown, F. W., Bryant, S. E., & Reilly, M. D. (2006). Does emotional intelligence— as measured by the EQI— influence transformational leadership and/or desirable outcomes. *Leadership and Organization Development Journal, 27*, 330-351. https://doi.org/10.1108/01437730610677954

Carless, S. (1998). Assessing the discriminant validity of transformational leader behavior as measured by the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 71*(4), 353-358. https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1998.tb00681.x

Carless, S., Wearing, A., & Mann, L. (2000). A short measure of transformational leadership. *Journal of Business and Psychology, 14*(3). 389- 405.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Ditts, R (1999). *Creativity and leadership: Skills for future*. CA: Santa Cruz.

Gardner, L., & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal, 23*(2), 68-78. https://doi.org/10.1108/01437730210419198

George, J. M. (2000, August). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations, 53*(8), 1027-1054. https://doi.org/10.1177/0018726700538001

Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

Gordon, A. (2005). The crumbling pedestal, changing images of Japanese. *Journal of Teacher Education, 56*(5), 459- 470. https://doi.org/10.1177/0022487105282579

Hackett, P., & Hortman, J. (2008). The relationship of education competencies to transformational leadership: Using a corporate model to assess the dispositions of educational leader. *Journal of Educational, Research and Policy Studies, 8*(1), 92- 111.

Hebrew, T. (2017). *How does a teacher manage his class effectively?*. Retrieved from http://www.dev.atheer.om/archives/380604

Hur, Y., Berg, P., & Wilderom, C. (2011). Transformational leadership as a mediator between emotional intelligence and team outcomes. *The Leadership Quarterly, 22*, 591- 603. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.05.002

Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, commitment, and satisfaction. *Journal of Leadership Studies, 1*(3), 57-66. https://doi.org/10.1002/jls.20025

Joseph, L., & Newman, D. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, *95*(1), 54- 78. https://doi.org/10.1037/a0017286

Kim, W. (2012). *Transformation teaching: connecting the full-range leadership theory and graduate teaching* practice [Unpublished doctoral dissertation]. The Chicago School of Professional Psychology.

Mandell, B., & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of Business and Psychology, 17*(3), 387-404.

Mayer, D., Carus, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*, 267-298. https://doi.org/10.1016/s0160-2896(99)00016-1

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (1997). *Models of emotional intelligence*. In R. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence. Cambridge, UK: Cambrodge University Press.

Mirbat, S. & Rahouma, Z. (2014). *The social image of the teacher and its repercussions on his job performance: A field study on a sample of secondary education teachers in Qamar District - El Oued State* [Unpublished master's thesis]. University of Shahid Hama Lakhdar in El Oued, Algeria.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teacher beliefs and behaviors: What matters. *Journal of Classroom Interaction, 37*(2), 3-15.

Palaniandy, S. (2009). *A study of student perceptions of teacher characteristics and its influence upon the management of student behavior in four Malaysian secondary schools* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Leicester.

Podsakoff, P., MacKenzie, S., Moorman, S., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly, 1*, 107-142. https://doi.org/10.1016/1048-9843(90)90009-7

Rahim, M., Psenicka, C., Oh, S., Polychroniou, P., Dias, J., Rahman, M., & Ferdausy, S. (2006). *Relationship between emotional intelligence and transformational leadership: A cross- cultural study*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/281069552_Relationship_between_Emotional_Intelligence_and_Transformational_Leadership_A_Cross-Cultural_Study

Rhoads, K. (2011). *Transformational classroom leadership: Adding a new piece of fabric to the educational leadership quilt* [Unpublished doctoral dissertation]. California State University.

Richards, K., & Noland, A. (2014). The relationship among transformational teaching and student motivation and learning. *The Journal of Effecttive Teaching, 14*(3), 5-20.

Salovey, P & Mayer, D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185- 211. Doi: https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167- 177.

Shirley, F. (1991). *Transformational leadership in the small Chrisitian College* [Unpublished doctoral dissertation]. Lions University

Sosik, J. J., & Megarian, L. E. (1999). Understanding leader emotional intelligence and performance: The role of self- other agreement on transformational leadership perceptions. *Group Organization Management, 24*, 367-390. https://doi.org/10.1177/1059601199243006

Stanescui, D., & Cicei, C. (2012). Leadership styles and emotional intelligence of Romanian public managers: Evidence from an exploratory pilot study. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala, 38*, 107 – 121.

Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The role of teachers' self- and collective- efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Psychology, 4*, 268-278. https://doi.org/10.4236/psych.2013.43a040

Thompson, R. (1994). Emotional regulation: A theme in research of definition. *Monographs of The Society for Research in Child Development, 59*(2), 25-52. https://doi.org/10.2307/1166137

Weinberger, L. (2004, March). *An examination of the relationship between emotional intelligence and leadership style.* Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Conference, Austin, TX.

Yildizbas, F. (2017). The relationship between teacher candidates' emotional intelligence level, leadership styles and their academic success. *Eurasian Journal of Educational Research, 67*, 215-231. https://doi.org/10.14689/ejer.2017.67.13

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

Abw Alnwr, Mrwh. (2012). Al'ewaml Alm'ethrh Fy Anmat Alslwk Alqyady Lda Alqyadat Alnsa'eyh Fy Mnzmat Almjtm'e Almdny (Rsalh Dblwm 'Eal Ghyr Mnshwrh). Aljam'eh Aleslamyh, Ghz..

Abw Rhmh, Ebrahym. (2018). Aldka' Al'eatfy W'elaqth Balqyadh Althwylyh: Drash Halh Alqta'e Alsyahy Fy Qta'e Ghzh. Mjlh Jam'eh Flstyn Llabhath Waldrasat: 7(4), 241 -258.

Alamanh Al'eamh Lmjls Alt'elym. (2017). Flsfh Alt'elym Fy Sltnh 'Eman. Mstrj'e Mn Www.Educouncil.Gov.Om

Albdry, Tarq (2002). Asasyat Fy 'Elm Edarh Alqyadh. Dar Alfkr Lltba'eh Walnshr.

Albhnsawy, Ahmd Walnbhan, Hlal Walqasm, Mwda Walzbyra, Anwr Wjwdh, Amal Wkazm, 'Ely (2012). Aldka' Alanf'ealy Wals'eadh Walaml Lda Talbat Aljam'eh Fy Msr W'eman Walymn Wflstyn Wals'ewdyh Drash Thqafyh Mqarnh. Mjlh Drasat 'Erbyh- Msr: 11(1), 43-1.

Al'eazmy, 'Ebdallh Wkhdr, En'eam. (2004). Mkanh Alm'elm Lda Almt'elmyn Kma Yraha Tlab Almrhlh Althanwyh Bdwlh Alkwyt. Almjlh Altrbwyh: (20), 211- 244.

Al'eazmy, Mhmd. (2006). Alqyadh Althwylyh W'elaqtha Balebda'e Aledary [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Nayf Al'erbyh Ll'elwm Alamnyh, Alryad.

Al'ebryh, Antsar. (2017). Kyf Ynjh Alm'elm Fy Edarh Sfh Bfa'elyh. Mstrj'e Mn Http://Www.Dev.Atheer.Om/Archives/380604

Al'edl, 'Eadl. (2014). Mnahj Albhth Fy Al'elwm Alensanyh. Dar Alshrwq.

Al'elfy, Hda. (2014). Alqyadh Althwylyh. Etrak Lltba'eh Walnshr Waltwzy'e.

Al'enany, Hnan. (2014). Aldka' Al'eatfy W'elaqth Balnmt Alqyady Lda M'elmy Ryad Alatfal Walmdars Alasasyh Fy Mntqh Alaghwar Alwsta. Almjlh Altrbwyh- Alkwyt, 18(110), 553-598.

Alhashmy, 'Ebdallh Walblwshy, 'Ely Walfhdy, Rashd Wambws'eydy, 'Ebdallh Walrwahy, Nasr. (2018). Swrh Alm'elm Al'emany Lda Tlbth Mn Hyth Alsmat Alshkhsyh Walkfayat Almhnyh. Rsalh Altrbyh W'elm Alnfs: (60), 1- 15.

Alhrasy, Harb. (2017). Alqyadh Althwylyh Lda Mdyry Alt'elym Alasasy Fy Mhafzh Aldakhlyh Fy Sltnh 'Eman W'elaqtha Baleltzam Altnzymy Lm'elmyhm [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Nzwa, Sltnh 'Eman.

Alhrby, Qasm. (2008). Alqyadh Altrbwyh Alhdythh. Aljnadryh Llnshr Waltwzy'e.

Aljm'ey, Hya Walshryfy, 'Ebas. (2014). Anmat Alqyadh Althwylyh Waltbadlyh Walmtsahlh Lda Mdyrat Almdars Alabtda'eyh Fy Dwlh Alkwyt W'elaqtha Brda Alm'elmat 'En 'Emlhn [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Alshrq Alawst, Alardn.

Alksasbh, Rwyda. (2008). R'eyh Alm'elm Lmkanth Fy Almjtm'e Alardny [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Aljam'eh Alardnyh, Alardn.

Allwzy, Mwsa. (2000). Altnmyh Aledaryh. Dar Wa'el.

Almrkz Alwtny Llehsa' Walm'elwmat (2019). Ehsa'eyat Alt'elym Almdrsy. Mstrj'e Mn Www.Ncsi.Gov.Om

Alnbhan, Mwsa. (2009). Asasyat Alehsa' Fy Altrbyh Wal'elwm Alensanyh Walajtma'eyh. Mktbh Alflah Llnshr Waltwzy'e.

Alqrny, 'Ely. (1991). Athr Alnmt Alqyady 'Ela Aslwby 'Eml Wt'eaml Alm'elmyn M'e Altlab Dakhl Alfsl Aldrasy Fy Almdars Althanwyh Llbnyn Balryad. Rabth Altrbyh Alhdythh: 6(36), 283- 310.

Alsmadwny, Ebrahym (2007). Aldka' Alwjdany Assh Wttbyqath Wtnmyth. Dar Alfkr.

Altwyl, Hany. (2006). Abdal Fy Edarh Alnzm Altrbwyh Wqyadtha Alejarh Baleyman. 'Emadh Albhth Al'elmy.

Ambws'eydy, 'Ebdallh Walfhdy, Rashd Walblwshy, 'Ely Walhashmy, 'Ebdallh Walrwahy, Nasr. (2018). Swrh Alm'elm Al'emany Lda F'eat Mn Almjtm'e: Drash Wsfyh Thlylyh. Mjlh Aldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 12(2), 282-299.

Bn Safy, Hbyb (2006). Swrh Alm'elm Fy Thqafh Almjtm'e Aljza'ery [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwr]. Jam'eh Aby Bkr Blqayd, Aljza'er.

Dkhan, Sarh (2014). Swrh Alm'elm Fy Almjtm'e Aljza'ery: Drash Mydanyh Bmntqh Styf [Rsalh Dktwrah Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Styf, Aljza'er.

'Ebdalfdyl, Mdyhh W'ebdal'ezyz, Aml. (2008). Aldka' Alwjdany W'elaqth Balmharat Alajtma'eyh Wada' Alm'elm Kma Ydrkh Tlab Almrhlh Althanwyh. Mjlh Albhth Fy Altrbyh W'elm Alnfs: 21(4), 80- 146.

'Ebdallh, Amynh 'Ebdalftah. (2013). Altnb'e Banmat Alslwk Alqyady Mn Mtghyry Aldka' Alwjdany Wmharat Ma Wra' Alm'erfh Lda Tlab Klyh Altrbyh Jam'eh 'Eyn Shms. Mjlh Albhth Al'elmy Fy Altrbyh: 3(14), 419-355.

'Elam, Shr. (2007). Brwfyl Aldka' Al'eatfy Fy 'Eynat Mhnyh Mkhtlfh. Fkr Webda'e- Msr: (42), 471- 555.

'Emarh, 'Ela. (2017). Qyasat Wttbyqat Lldka' Alanf'ealy: Drash Fy Mharat Qyadat Almnzmat Al'eamh. Almjlh Al'elmyh Lldrasat Altjaryh Walby'eyh: 8(1), 74- 120.

Eslah, 'Ela Ahmd. (2007). Thsyn Almdars Mn Khlal Dwr Alm'elm Kqa'ed. Mjmw'eh Alnyl Al'erbyh.

'Ewd, Wlyd. (2015). Aldka' Al'eatfy W'elaqth Balslwk Alqyady Lm'elmy Almrsh Althanwyh Wfqa Lb'ed Almtghyrat [Rsalh Majstyr Ghy Mnshwrh]. Jam'eh Alnylyn, Alkhrtwm.

Frghly, Amany. (2017). Aldka' Alwjdany Walslwk Alqyady Walmknh Alswsywmtryh Lda Alatfal. Alwraq.

Hsyn, Slamh Whsyn, Th (2006). Aldka' Alwjdany Llqyadh Altrbwyh. Dar Alwfa'.

Jam'e, Ebrahym. (2010). Aldka' Alanf'ealy W'elaqth Bfa'elyh Alqyadh [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Mntwry Qsntynh, Aljza'er.

Mhmd, Slah W'ebdal'eal, Thyh. (Abryl, 2005). Aldka' Alwjdany W'elaqth Balslwk Alqyady Llm'elm. Wrqh Mqdmh Fy M'etmr Alsnwy Althany 'Eshr Llershad Alnfsy Mn Ajl Altnmyh Fy 'Esr Alm'elwmat. Jmhwryh Msr Al'erbyh, Jam'eh 'Eyn Shms.

Mkhymr, Smyr. (2013). Aldka' Alanf'ealy W'elaqth Balehtraq Alnfsy Lda M'elmy Alsf Alawl Alasasy Bqta'e Ghzh. Mjlh Albhth Al'elmy Fy Altrbyh: 1(14), 9- 32.

Mrbat, Sarh Wbrhwmh, Zynb. (2014). Alswrh Alajtma'eyh Llm'elm Wan'ekasatha 'Ela Ada'eh Alwzyfy: Drash Mydanyh 'Ela 'Eynh Mn Asatdh Alt'elym Althanwy Bmqat'eh Qmar- Wlayh Alwady [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Alshhyd Hmh Lkhdr Balwady, Aljza'er.

Qrwany, Khald. (2017). Dwr Alqyadh Althwylyh Fy Tmkyn Alm'elmyn Walm'elmat Fy Almdars Fy Flstyn. Mjlh Jam'eh Altrbyh Basywt- Msr: 33(2), 299- 356.

Rzq, Mhmd 'Ebd Alsmy'e (2003). Mda Fa'elyh Brnamj Altnwyr Alanf'ealy Fy Tnmyh Aldka' Alanf'ealy Fy Tnmyh Aldka' Alanf'ealy Lltlab Waltalbat Bklyh Altrbyh Balta'ef- Jam'e Am Alqra. Mjlh Jam'eh Am Alqra Ll'elwm Altrbwyh Walajtma'eyh Walensanyh: 15(2), 130-61.

Salm, Ehsan. (2016). Althdyat Alty Twajh Almdrsh Fy Alqrn Alwahd Wal'eshrwn. Mstrj'e Mn Https://Ehsansalem.Wordpress.Com

Shwqy, Tryf. (1993). Alslwk Alqyady Wf'ealyh Aledarh. Mktbh Ghryb.

Slamy, Dlal. (2016). Aldka' Al'eatfy- Mdkhl Nzry. Mjlh Aldrasat Walbhwth Alajtma'eyh: (15), 164- 179.

Slym, Amany (2011). Athr Brnamj Ltnmyh Aldka' Alwjdany Fy Alslwk Alqyady Walmkanh Alswsywmtryh Walthsyl Aldrasy Lda Tlamyd Alhlqh Alawla Mn Alt'elym Alasasy [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Alqahrh, Alqahrh.

Zayd, Nbyl. (2004). Alnmw Alshkhsy Walmhny Llm'elm (T. 4). Mktbh Alnhdh Almsryh.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, specialissue, pp: 590-603

July (2024)

Article 4

مهارات التفكير الرياضي المتضمنة في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن

Mathematical Thinking Skills Included in the Developed Mathematics Book for the Ninth Basic Grade in Jordan

أسماء فضل أبو عقل[1]، محمد عبد الوهاب حمزة[2]

Asma`a Fadel Abuakel[1], Mohammad AbdulWahab Hamzeh[2]

[1] وزارة التربية والتعليم- الأردن

[2] أستاذ دكتور في المناهج وأساليب التدريس- جامعة الشرق الأوسط- الأردن

[1] Ministry of Education, Jordan

[2]Professor in Curriculum and Teaching Methods, Middle East University, Jordan

[1] asma90soso@gmail.com, [2] mhamzeh@meu.edu.jo

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2024/6/12	2024/6/10	2024/5/24

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.specialissue.4

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

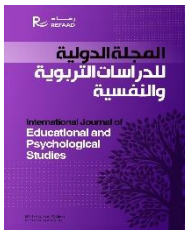
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



مهارات التفكير الرياضي المتضمنة في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن

Mathematical Thinking Skills Included in the Developed Mathematics Book for the Ninth Basic Grade in Jordan

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تضمين مهارات التفكير الرياضي في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن.

المنهجية: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي حيث طورت أداة تحليل المحتوى في ضوء مهارات التفكير الرياضي، وهي: الاستقراء، والتعبير بالرموز والنماذج، والتخمين، والاستنتاج (الاستنباط)، والبرهان الرياضي، والتفكير المنطقي، وقام الباحثان بتحليل كتاب الرياضيات المطوّر (كتاب الطالب) للصف التاسع الأساسي بجزأيه الأول والثاني بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها.

النتائج: أظهرت النتائج فيما يتعلق بمهارات التفكير الرياضي أنَّ مهارة التعبير بالرموز والنماذج جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، ثمَّ جاءت بالمرتبة الثانية مهارة الاستنتاج وبدرجة مرتفعة، ثمَّ في المرتبة الثالثة مهارة التفكير المنطقي وبدرجة منخفضة، ويليها في المرتبة الرابعة مهارة الاستقراء وبدرجة منخفضة، وفي المرتبة الخامسة مهارة التخمين وبدرجة منخفضة، وفي المرتبة السادسة مهارة البرهان الرياضي وبدرجة منخفضة.

الخلاصة: أوصت الدراسة بتضمين مهارات التفكير الرياضي التي جاءت بدرجات منخفضة في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع في الأردن؛ مثل مهارات: البرهان الرياضي، والتخمين، والاستقراء، والتفكير المنطقي.

الكلمات المفتاحية: *تحليل محتوى؛ التفكير الرياضي؛ البرهان الرياضي؛ التفكير المنطقي؛ الاستقراء.*

Abstract:

Objectives: The current study aimed to investigate the degree of including mathematical thinking skills in the developed mathematics book Ninth Basic Grade in Jordan.

Methods: The researchers used the descriptive analytical approach and developed an instrument for analyzing content according to mathematical thinking skills which are: induction, expression by using symbols and forms, speculation and deduction, mathematical proof and logical thinking. The researcher analyzed the first and second semester of the developed mathematics Book for Ninth Basic Grade after ensuring the validity and reliability of the instrument.

Results: The results of the study with regard to mathematical thinking skills showed that the skill of expressing symbols and forms ranked first to a high degree, and followed by the deduction skill to a high degree. Then, the third rank is logical thinking skills to a low degree. Next, the four rank is induction skill to a low degree, and followed by the skill of speculation in the fifth rank to a low degree. The sixth rank is the mathematical proof skill to a low degree.

Conclusions: The study recommended to include mathematical thinking skills with lower degree in the developed mathematics book for the Ninth Basic Grade in Jordan.

Keywords: *Content Analysis; Mathematical Thinking; Mathematical Proof; Logical Thinking; Induction.*

المقدمة:

يشهد العالم تطورًا متناميًا في جميع المجالات، وتغيراً في أساليب الحياة ونظمها، وتحرص المنظمات التربوية على مواكبة هذا العصر وتحدياته، وإعداد الطالب فكريًا ومعرفيًا وتكنولوجيًا، فظهرت العديد من الحركات التجديدية التي تسعى إلى إكساب الطلبة مهارات التفكير المختلفة؛ مثل: البحث والاستقصاء وحل المشكلات، من أجل إكسابهم المهارات الحياتية التي تمكنهم من مواكبة متغيرات العصر، مما يستدعي مطالبة المعلمين بتعليم أكثر فعالية وإيجابية.

وأكدت العديد من أنظمة التعليم أهمية تنمية التفكير لدى الطلبة، على اعتبار أنَّ التفكير ينمو بالتدريب والممارسة، وهو متطلب أساسي للتفوق والنجاح في الحياة العملية (Jamal and Al-Huwaidi, 2023)، والتفكير في حد ذاته عملية ذهنية تسهم في تطور الشخص من خلال عمليات التفاعل الذهني بينه وبين ما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير البنية المعرفية له والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة (Katami, 2010).

فالرياضيات من أهم الوسائل وأبرزها في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، خاصة أنَّ أهداف التدريس تنص على إكساب الطلبة مهارات التفكير، حيث قامت العديد من الدول بتطوير مناهج الرياضيات وتحسينها، لمواكبة تطورات القرن الحادي والعشرين ومعطياته، من خلال اهتمام هذه المناهج بتنمية التفكير لدى الطلبة، وإكسابهم طريقة في التفكير تعتمد على بناء رياضي دقيق، وقد تمَّ الاهتمام بتعلم الرياضيات وتعليمها عالميًا، حيث ظهرت مؤسسات كثيرة تعمل على تطوير تعليم الرياضيات وتحسين مستوى أداء الطلبة، ومن أهم هذه المؤسسات المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM)National Council of Teachers of Mathematics الذي يؤكد في معاييره على ضرورة تنمية مهارات التفكير الرياضي والتفكير الناقد والتفكير الاستنتاجي والتفكير الاستقرائي لدى الطلبة، كما يركز المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات على تقديم الرياضيات على أنها أداة للتفكير والاتصال، بحيث تساعد الطلبة أن يكونوا مفكرين لا متلقين للمعلومات (Al-Khatib, 2009; Najm, 2012).

وبعد تطوير كتب الرياضيات في الأردن لجميع المراحل التعليمية أصبح من الضرورة بمكان تحليل هذه الكتب والكشف عن درجة احتوائها لمهارات التفكير الرياضي بهدف التطوير والتحسين المستمر، وكذلك بهدف الأخذ برؤية المتخصصين التربويين ذوي الخبرة والكفاءة، ومعرفة درجة تضمين كتب الرياضيات المطوّرة في الأردن لمهارات التفكير الرياضي، فالتعليم لا يقتصر على إكساب الطلبة المعارف والحقائق وملء عقول الطلبة بها، بل تعدّى الأمر إلى تنمية قدرات الطلبة كيف يفكرون (Al-Kherfan, 2022).

مشكلة الدراسة:

تأتي هذه الدراسة استجابةً لتوصيات بعض المؤتمَرات؛ حيث أوصى المؤتمَر السنوي الرابع لكلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية (النظم التربوية في الوطن العربي في بيئة متجددة) بمراجعة المناهج وتحليلها ونقدها بقصد التعرف على مضامينها ومدى مواكبتها للاتجاهات العالمية المعاصرة (University of Jordan, 2023).

كما أوصت بعض الدراسات السابقة على ضرورة إجراء دراسات للكشف عن درجة تضمين مهارات التفكير الرياضي في كتب الرياضيات خاصةً المطوّرة لمختلف الصفوف والمراحل الدراسية، مثل دراسة (Al-Qaisi, 2022)، ودراسة (Odeh, 2016).

وقد أظهر التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام 2019 (TIMSS 2019) نتائج طلبة الأردن؛ حيث جاء متوسط الأداء في الرياضيات دون المتوسط الدولي، وحصل الأردن على الترتيب (33) على المستوى الدولي، أما على المستوى العربي فقد جاء الأردن في الترتيب الخامس، وقد بينت نتائج الدراسة اختلاف تحصيل طلبة الأردن في عام 2019 عما كان عليه في عام 2015 ولصالح عام 2019؛ حيث بلغ التقدم في الرياضيات (36)

علامة، وخلص التقرير إلى ضرورة تطوير المناهج والكتب المدرسية بحيث تمكن المعلم من الارتقاء بتعلم طلبته، والتركيز على مهارات التفكير العليا (Abu Lubdah and Ababneh, 2021).

وبالرجوع إلى نتائج الطلبة في الاختبار الدولي (PISA) في المشاركة الأخيرة 2018، والتي أظهرت تحسنًا في النتائج، إلا أنَّ هذا التحسن لم يكن كبيرًا، ويرجع هذا إلى أنَّ مناهج الرياضيات تفتقر إلى وجود أنشطة إثرائية تقيس عمليات عقلية عليا شبيهة بتلك الواردة في اختبارات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA)، وهذا يتطلب التركيز على تنمية مهارات التفكير الرياضي (Al-Saeed, 2020).

ولاحظ الباحثان من خلال خبرتهما في تدريس كتاب الرياضيات للصف التاسع الأساسي لسنوات عديدة، وجود ضعف لدى الطلبة في مهارات التفكير الرياضي، ويمكن أن يكون لكتاب الرياضيات دور في هذا الضعف.

تتمثل مشكلة الدراسة في تحديد مهارات التفكير الرياضي الواجب تضمينها في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي، والكشف عن درجة تضمين مهارات التفكير الرياضي، ويأتي الصف التاسع الأساسي ضمن المرحلة الأساسية العليا، ويجب الاهتمام بهذه المرحلة لدورها في صقل شخصية الطالب وتهيئته للحياة.

أهمية الدراسة:

يتوقع أن تزود الدراسة الحالية المكتبات بإطار نظري مفيد في موضوع مهارات التفكير الرياضي المتضمنة في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن، وستكون إضافة للميدان التربوي، وتأتي أهمية هذه الدراسة من مواكبتها لمتطلبات العصر الحالي، ومن تناولها لمرحلة عمرية هامة تتشكل بها شخصية الطالب، ويحتاج بها إلى تنمية مهاراته ومعارفه.

ويمكن أن تساعد الدراسة الحالية في تقديم قائمة بمهارات التفكير الرياضي التي قد تفيد الباحثين في منهاج الرياضيات المطوّر، كما أنها قد تقدم للمعلمين والمعلمات قائمة بمهارات التفكير الرياضي للتركيز عليها والعمل على تنميتها لدى الطلبة أثناء عملية التدريس، وقد تفيد مخططي المناهج الأردنية في تضمين مهارات التفكير الرياضي في كتاب الرياضيات، كما قد تساعد الدراسة في توفير أداة لأصحاب القرار لتقويم كتب الرياضيات وقياس درجة تضمينها لمهارات التفكير الرياضي.

أسئلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما مهارات التفكير الرياضي الواجب تضمينها في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن؟
- ما درجة تضمين مهارات التفكير الرياضي في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن؟

التعريفات الإجرائية:

تتمثل مصطلحات الدراسة فيما يلي:

- **مهارات التفكير الرياضي:** هي نشاط عقلي خاص بمادة الرياضيات يتمّ من خلال مجموعة من المهارات؛ مثل: الاستقراء، والاستنتاج، والتعبير بالرموز، والبرهان، والتخمين، والنمذجة، وذلك حينما يواجه بموقف أو مشكلة يبحث عن حل لها (Al-Shamrani, 2018).

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها مجموعة من العمليات العقلية (الاستقراء، والتعبير بالرموز والنماذج، والتخمين، والاستنتاج، والبرهان الرياضي، والتفكير المنطقي) المتضمنة في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي، وتم قياسها من خلال بطاقة الملاحظة التي تم إعدادها لهذا الغرض.

- **كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي:** هو كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن، حيث أقرت وزارة التربية والتعليم تدريس هذا الكتاب في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية جميعها، بناءً على قرار المجلس الأعلى للمركز الوطني لتطوير المناهج في جلسته رقم (2022/4)، تاريخ 2021/6/19م، وقرار مجلس التربية والتعليم رقم (2022/144)، تاريخ 2022/7/6م بدءاً من العام الدراسي 2023/2022م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

في ظل التطور المعرفي وثورة المعلومات تبرز الحاجة إلى التفكير الذي يعد القوة الكامنة وراء التطور الهائل في مجالات الحياة المختلفة، لأنه من أهم العمليات العقلية المعرفية للإنسان، فقد كرَّم الله تعالى الإنسان على غيره من المخلوقات باعتماده على التفكير لإيجاد الحلول الفعالة لمشاكله، ومن خلال التفكير يتغلب الإنسان على الصعوبات والتحديات التي يواجهها، فقد أصبح التفكير ووزن الأمور أسلوب حياة، وقوة كامنة في كافة تفاعلاتها (Shawaheen, 2018).

ركز الباحثون والتربويون على تعليم التفكير في جميع المراحل التعليمية منذ الصغر، وبشكل دائم ومستمر؛ فالتفكير يتضمن عمليات معقدة وخبرات ومثيرات تندمج مع ما يمتلكه الطالب من معرفة (Al-Atoum, 2013)، وتعدّ تنمية القدرة على التفكير في جميع مراحل التعليم من خلال المقررات

الدراسية من الوظائف الأساسية للتربية، وتأتي الرياضيات في المكانة المركزية من بين جميع المقررات في تنمية القدرة على التفكير (Abu Ghazlah, 2022)، فهي تسهم بشكل كبير في تنمية أساليب التفكير بسبب بنيتها المرتبطة بالاستدلال والابتكار والإبداع (Al-Azab, 2018).

إنَّ مهارات التفكير الرياضي مثل مهارة التفكير الاستنباطي والاستقرائي تسهم في بناء خبرات متراكمة لدى الطلبة، تمكنهم من استيعاب وتنمية قدرتهم على التعلم الذاتي لتحقيق الإبداع، بحيث يتعلم الطالب كيف يتعلم، وليكون الطالب مفكرًا ينبغي أن يتعلم مهارات التفكير الرياضي ليحقق آثارًا إيجابية بالنسبة للتحصيل والإبداع (Al-Qaisi, 2022).

ينظر إلى الرياضيات باعتبارها طريقة ونمط في التفكير، والأهداف المرتبطة بغرس وتحسين طرق التفكير الرياضية تعدّ من أبرز أهداف مناهج الرياضيات المدرسية، فالرياضيات لها دور مهم في الحياة المعاصرة، والمعرفة الرياضية جزء لا يتجزأ من ثقافة الفرد، فغالبية فروع العلوم تعتمد عليها بدرجة كبيرة (Al-Qayyam, 2011).

ومناهج الرياضيات تعدّ ميدانًا خصبًا للتفكير الرياضي، لما لها من تركيبة وطبيعة خاصة، حيث تسمح باستنتاج أكثر من نتيجة منطقية لنفس المعطيات، وبنية استدلالية تعطي بعض المرونة في تنظيم المحتوى وإعادة صياغته، فالرياضيات مادة غنية بالمواقف والمشكلات التي يمكن أن توجه للطلبة ليجدوا لكل موقف حلولاً متنوعة (Al-Azab, 2018)، ومن أهداف مناهج الرياضيات في الأردن تنمية قدرة الطالب على التفكير المنطقي والبرهان واستقصاء قواعد أنماط عددية وغير عددية نابعة من مواقف حياتية يعيشونها، كما هدفت إلى تقليص الفجوة بين مناهجنا ومناهج الدول المتقدمة والرائدة من خلال إدخال موضوعات جديدة في الرياضيات نتيجةً للتطورات العلمية المتسارعة على حساب موضوعات أخرى ذات أهمية أقل (Ministry of Education, 2019).

ويعدُّ تحليل محتوى كتب الرياضيات وتقويمها ضرورة للوقوف على أنَّ مناهج الرياضيات تؤدي دورها بشكل صحيح، فعمليات التحليل والتقويم المستمرة مفيدة لجميع الجهات المعنية والمهتمة بالتطوير التربوي للمناهج، فمن الضروري الأخذ برؤية المتخصصين التربويين أصحاب الخبرة والكفاءة عند تحليل وتقييم المناهج (Al-Wali, 2006).

وكتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي لا يخرج عن هذا الإطار فهو مبني على تمكين الطلبة من البحث والوصول إلى اكتشاف المعرفة، فالكتاب يمتاز بحداثة عرضه وتسلسل أفكاره، ومحاكاته للحياة المعاصرة والعلوم الأخرى على اختلاف أنواعها، إضافة إلى تنوع الأمثلة والأسئلة التي يقدّمها كل درس، وتوضيح خطوات الحل بشكل تفصيلي، وتوظيف التكنولوجيا لتسهم في جعل الطلبة أكثر تفاعلًا مع المفاهيم المقدمة لهم، وهذا من شأنه تعزيز العلاقة بين الطالب وكتابه (Ministry of Education, 2019).

ومما سبق تبرز أهمية هذه الدراسة في تحليل كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن وبيان درجة تضمينه من أجل التحسين والتطوير في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن، واعتمدت هذه الدراسة مهارات التفكير الرياضي على النحو الآتي (Al-Khatib, 2009):

أولًا: الاستقراء: ويتحدَّد مفهوم الاستقراء في الوصول إلى القواعد العامة والقوانين الرياضية اعتمادًا على حالات خاصة من الحالة العامة، بمعنى أنَّ هذه الحالات الخاصة هي أمثلة من الحالة العامة التي تمَّ استقراؤها، وعليه فالاستقراء استدلال صاعد؛ يبدأ من الجزأ وينتهي بالقاعدة العامة، ويمكن القول أنَّ نتيجة الاستقراء أعم من المقدمات التي تمَّ الاعتمَّاد عليها في صياغة النتائج الكلية. ويتضمن الاستقراء:

- التعميم: ويقصد به صياغة عبارة مكتوبة بالصورة العامة من خلال ملاحظة مجموعة من الحالات الخاصة، فالتعميم يتطلب التعبير عن القاعدة باستخدام الجمل اللغوية.
- البحث عن النمط، من خلال اكتشاف النمط أو الوصول إلى قاعدة عامة والتعبير عنها باستخدام لغة الرياضيات من رموز ومتغيرات.

ثانيًا: التعبير بالرموز والنماذج: الرمز سواء كان حرفًا أم علاقةً أم اختصارًا يمثل تعبيرًا رياضيًا، أو عمليةً رياضيةً، والتفكير من خلال الرموز المجردة والنماذج الرياضية المتمَّثلة في الجداول البيانية والمعادلات والرسوم التوضيحية والمخططات السهمية والأشكال الرياضية يسمى التفكير الرمزي، ومن الأمثلة على ذلك التفكير المستخدم في حل مسائل الجبر والهندسة.

ثالثًا: التخمين: ويقصد به الحزر أو التوقع الواعي، والتخمين من أهم طرق الاكتشاف وأبرزها، فاالطالب في مرحلة عمرية مبكرة يمكنه اختيار التخمينات وصياغتها بلغته الخاصة، كما أنَّ الطالب بمقدوره استكشاف التخمينات من خلال استخدام المواد المحسوسة والأمثلة.

رابعًا: الاستنتاج (الاستنباط): وهو عكس الاستقراء حيث يقصد به الانتقال من الحكم العام إلى الحكم على الحالات الخاصة، وهذا يتطلب وجود المقدمة التي تمَّثل الحكم الكلي، وهي عادة ما تكون تعميمًا أو قانونًا رياضيًا، ويمكن القول أنَّ الاستنتاج وصول إلى نتيجة خاصة اعتمَّاداً على قاعدة عامة، وبالتالي تطبيق هذه القاعدة على حالات خاصة.

خامسًا: البرهان الرياضي: ويقصد به تتابع مجموعة من العبارات المترابطة التي تستهدف إثبات صحة نتيجة ما باستخدام المقدمات والتعريفات والمسلمات والنظريات الرياضية المنطقية، ويتضمن البرهان خطوات ثلاث، هي: تحليل المعطيات، تحديد المطلوب، إيجاد العلاقة بين المعطيات والمطلوب.

سادسًا: التفكير المنطقي: وهذه المهارة تساعد الطلبة على اتخاذ القرارات الصحيحة، وحل المشكلات من خلال الاعتمَّاد على الحقائق والفرضيات والأدلة للحصول على أفضل النتائج، من خلال التمارين التي تتطلب من الطالب الوصول إلى النتائج الصحيحة اعتمادًا على مجموعة من المقدمات الرياضية، وهذا يخضع إلى قواعد المنطق وأدوات الربط المنطقية مثل أدوات الربط الشرطي (إذا، كان، فإنَّ).

الدراسات السابقة:

قامت بعض الدراسات السابقة بتحليل كتاب الرياضيات لصفوف مختلفة في ضوء مهارات التفكير الرياضي، مثل:

- **دراسة الخرفان (2022)** التي هدفت إلى التعرف على درجة تضمين كتاب الرياضيات المطوّر (2021) للصف الثامن الأساسي في الأردن لمهارات التفكير الرياضي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير أداة تحليل المحتوى التي تضمنت قائمة بمهارات التفكير الرياضي الواجب توافرها في محتوى كتاب الرياضيات (كتاب الطالب وكتاب التمارين) المقرر للصف الثامن الأساسي بجزأيه الأول والثاني المطبق خلال العام الدراسي (2022/2021) واشتملت على سبع مهارات رئيسة؛ هي: (التعميم، والاستقراء، والاستنتاج، والتعبير بالرموز، والبرهان الرياضي، والتعليل والتبرير، وحل المسألة الرياضية الكلامية)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ مهارات التفكير الرياضي ومهارات التفكير الإبداعي متوفرة بنسب متفاوتة في محتوى كتاب الرياضيات محل الدراسة؛ حيث جاءت مهارة الاستنتاج بالمرتبة الأولى بنسبة مئوية (66%)، وجاءت مهارة التعميم في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوي (0.4%).
- **وأجرت القيسي (2022)** دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تضمين كتاب الرياضيات المطوّر للصف الأول الأساسي في الأردن لمهارات التفكير الرياضي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت بطاقة تحليل المحتوى أداة للدراسة واشتملت على خمس مهارات رئيسة؛ هي: (التعميم، والاستقراء، والاستنتاج، والتفكير المنطقي، والتعبير بالرموز)، وأظهرت نتائج الدراسة توافر مهارات التفكير الرياضيات في كتاب الرياضيات المطوّر للصف الأول الأساسي في الأردن بنسب متفاوتة؛ حيث جاءت مهارة التعبير بالرموز بالمرتبة الأولى بنسبة مئوية (31%)، وجاءت مهارة الاستقراء في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية (11%).
- **وأجرت أبو غزلة (2021)** دراسة هدفت إلى استقصاء مهارات التفكير الرياضي في كتاب الرياضيات المطوّر للصف العاشر الأساسي في الأردن، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تمَّ إعداد أداة التحليل وتكونت بعد التأكد من صدقها وثباتها من ثمَّان فئات: الاستقراء، والاستنتاج، والتعليل والتبرير (السببية)، والنمذجة، والتعبير بالرموز، والبرهان الرياضي، والتخمين، وحل المسألة الرياضية الكلامية، وأشارت النتائج إلى تفاوت اهتمام كتاب الرياضيات محل الدراسة بمهارات التفكير الرياضي؛ حيث تركز الاهتمام بمهارة الاستنتاج في تقديم المحتوى بنسبة (50.4%) تليها المهارات بالترتيب حل المسألة الرياضية والنمذجة والتعليل والتبرير (السببية) والتعبير بالرموز والبحث عن النمط والتخمين والبرهان الرياضي، كما اتضح عدم اهتمام الكتاب في تقديم المحتوى في مهارة التعميم؛ حيث بلغت النسبة (1%)، وتبين أيضًا عدم الاهتمام بمهارة التعميم في الأسئلة التقويمية؛ حيث كانت النسبة (0.3%).
- **وهدفت دراسة السويدات (2021)** التعرف على درجة تضمين كتاب الرياضيات المطوّر للصف الثاني في الأردن لمهارات التفكير البصري، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التحليلي من خلال تحليل كتاب الرياضيات المطوّر للصف الثاني الأساسي في ضوء قائمة التفكير البصري التي أعدتها الباحثة من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، وتمَّ التأكد من صدقها وثباتها، وقد أظهرت النتائج أنَّ أعلى توافر لمهارات التفكير البصري كان في الفصل الدراسي الثاني؛ حيث حصل على أعلى مجموع تكرارات بلغت (375) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (58.96%)، في حين حصل الفصل الدراسي الأول على مجموع تكرارات بلغت (261) تكرارًا، وبنسبة مئوية بلغت (41.03%)، وجاءت أعلى المهارات في الكتاب مهارة تحليل الأشكال البصرية؛ حيث بلغ عدد التكرارات (180) تكرارًا من محتوى عينة الدراسة ولكلا الفصلين، وبنسبة مئوية بلغت (28.30%)، وحصلت مهارة تفسير المعلومات على الشكل البصري على أقل مهارة بمجموع تكرارات بلغت (44) تكرارًا من محتوى عينة الدراسة ولكلا الفصلين وبنسبة مئوية بلغت (6.91%).
- **وأجرت الذياب (2020)** دراسة هدفت التعرف على درجة تضمين مهارات التفكير الرياضي والتفكير الإبداعي في محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ إعداد بطاقتي تحليل للمحتوى، البطاقة الأولى لمهارات التفكير الناقد واشتملت على أربع مهارات رئيسة؛ هي: (الاستدلال، والاستيضاح، والاستراتيجيات، والدعم)، والبطاقة الثانية لمهارات التفكير الإبداعي اشتمَّلت على ثمَّان عشرة مهارة رئيسة؛ هي: (التخيل، والاقتراح، والتركيب، والخلق، والفهم، والتطوير، والتناقض، والتطبيق، والنقل، واتخاذ القرار، والتخطيط، والتوقع، وحل المسألة، والتنبؤ، والحكم، والافتراض، والاستقراء)، وبعد تأكد الباحثة من صدق الأداة وثباتها وتحليل محتوى الكتاب أظهرت نتائج الدراسة أنَّ مهارات التفكير الناقد متوفرة بدرجة متدنية جدًا في محتوى كتاب الرياضيات (كتاب الطالب،

وكتاب التمارين)؛ حيث حصلت على نسبة مئوية (0.25%)، وكذلك أشارت النتائج إلى أنَّ درجة توافر مهارات التفكير الإبداعي في محتوى كتاب الرياضيات (كتاب الطالب، وكتاب التمارين) متدنية جدًا وحصلت على نسبة مئوية (0.2%).

- **وأجرى كل من تشانغ وأوي (Zhang & Qi, 2019)** دراسة بهدف تحليل مهارات المنطق والبرهان في كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي في الصين، ولأغراض الدراسة اتَّبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث طوَّرا أدة تحليل المحتوى، والتي خرجت بصورتها النهائية بعد عرضها على عدد من المحكمين بخمس فئات تحليلية؛ هي: مهارة تقديم الدليل، والتخمين، وتقييم الحجج، وتحديد النمط، وتقديم الحجة الغير إثباتية، واحتوت هذه المهارات الرئيسة على بعض المهارات الفرعية؛ مثل: التنبؤ، وإعطاء مثال مضاد، وغيرها، وبعد إعداد أداة الدراسة بشكلها النهائي طبقت على عينة الدراسة المتمثلة بكتاب الرياضيات للصف الثامن لسنة 2014؛ حيث أظهرت النتائج توافر المهارات المحددة في كتاب الرياضيات بجزأيه الأول والثاني وبنسب متفاوتة، حيث حصلت مهارة تقديم الدليل على أعلى نسبة في الجزء الأول مقدارها (42.2%)، أمَّا في الجزء الثاني من الكتاب فكانت أعلى نسبة لمهارة تقديم البرهان (54.4%)، وفي المرتبة الأخيرة مهارة تقديم الحجة الغير إثباتية بنسبة (1.1%).
- **وأجرت الفرَّا (2018)** دراسة هدفت التعرف على مستوى تضمين محتوى كتب الرياضيات لمهارات التفكير الرياضي للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين، ومعرفة مدى اكتساب طلبة الصف الثالث لهذه المهارات، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا للصفوف (الأول، والثاني، والثالث) الأساسي بواقع ست مهارات؛ هي: الاستقراء، والنمذجة، والتصور البصري المكاني، وحل المشكلات، والتعبير بالرموز، والتخمين، وأعدت الباحثة بطاقة تحليل محتوى لاستخدامها في تحليل محتوى الكتب، واختبار قياس مدى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الرياضي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تباين في مستوى تضمين محتوى كتب الرياضيات للصفوف (الأول، والثاني، والثالث) لمهارات التفكير الرياضي، كما أظهرت نتائج اختبار التفكير الرياضي أنَّ مستوى اكتساب طلبة الصف الثالث لا يصل إلى المستوى المقبول تربويًا 70%، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الرياضي تعزى للمتغير الجنس.
- **وأجرى الشمراني (2018)** دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توافر مهارات التفكير الرياضي في كتاب الرياضيات للمرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أسلوب التحليل في المنهج الوصفي، وتمَّ بناء قائمة بمهارات التفكير الرياضي اللازم توافرها في كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية، والتي اشتملت على (34) مؤشرًا، موزعة على (6) مهارات رئيسة؛ هي: (الاستنتاج، والاستقراء، والبرهان الرياضي، والتعميم، والتعبير بالرموز، والتفكير المنطقي)، وتمَّ تحليل محتوى كتب الرياضيات المقررة على صفوف الأول، والثاني، والثالث من المرحلة الثانوية والبالغ عددها (12) كتابًا بجزأيها الأول والثاني لكتابي الطالب والتمارين، ورصد التكرارات وحساب النسبة المئوية.
- **وأجرى روبنسون (Robinson, 2011)** دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برامج تحسن مهارات التفكير الرياضي لدى الأطفال دون سن المدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أعدت البرامج على شكل ألعاب حرة هادفة، واتَّبع الباحث المنهج التجريبي لمجموعتين (ضابطة، وتجريبية)، وتكوَّنت عينة الدراسة من (60) طفلًا تمَّ تقسيمهم على المجموعتين، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفروق دالة إحصائية على اختبار التحصيل واختبار التفكير الرياضي.

وتتشابه الدراسة الحالية من حيث الهدف مع دراسات كل من: (Al-Sweidat, 2021; AbuGhazalah, 2022; Al-Qaisi, 2022; Kerfan, 2022) التي هدفت إلى التعرف على درجة تضمين مهارات التفكير الرياضي في كتاب الرياضيات لصفوف مختلفة، بينما هدفت دراسة كل من تشانغ وأوي (Zhang & Qi, 2019) إلى تحليل مهارات المنطق والبرهان في كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي، وهدفت دراسة.

كما تتشابه الدراسة الحالية من حيث المنهج مع دراسات كل من: (Al-Sweidat, 2021; AbuGhazalah, 2022; Al-Qaisi, 2022; Kerfan, 2022)؛ حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، أما من حيث مكان إجراء الدراسة، فقد تشابهت هذه الدراسة مع دراسة كل من: (Al-Dhiab, 2020; Al-Sweidat, 2021; AbuGhazalah, 2022; Al-Qaisi, 2022; Kerfan, 2022) ؛ حيث طبقت جميعها في الأردن، واختلفت مع دراسة تشانغ وأوي (Zhang & Qi, 2019) التي طبقت في الصين، ودراسة الفرّا (2018) التي طبقت في فلسطين.

وقد أعانت هذه الدراسات الباحثين في الاستفادة من إطارها النظري، وأدواتها، وخطواتها الإجرائية، وأساليبها الإحصائية، وتفسير النتائج.

أمَّا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة أنَّها تناولت تضمين مهارات التفكير الرياضي في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن، بخلاف الدراسات السابقة التي لم تتطرق في حدود علم ومعرفة الباحثين إلى تضمين مهارات التفكير الرياضي في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على أسلوب تحليل المحتوى؛ لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة ولتحقيق أهدافها.

عينة ومجتمع الدراسة:

تكوَّنت عينة الدراسة كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن (كتاب الطالب)، والذي يدرس في العام الدراسي 2023/2022م باستثناء الغلاف والفهرس والمقدمة وقائمة المراجع، وتمَّ توزيع كتاب الرياضيات على فصلين دراسيين واحد للفصل الأول وآخر للفصل الثاني، وبلغ مجموع دروس الكتاب (21) درسًا للفصل الأول، و(20) درسًا للفصل الثاني، وبلغت عدد صفحات كتاب الفصل الأول (185) صفحة، والفصل الثاني (174) صفحة، حيث تمَّ صدوره من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية عام 2022/2021م، وجدول (1) يوضح وصفًا لكتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي (كتاب الطالب).

وتكوَّن مجتمَع الدراسة من كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن الذي يدرس في مدارس الأردن للعام الدراسي 2023/2022م، علمًا أنَ كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي يتكون من كتاب للطالب بجزأين وكتاب للتمارين بجزأين.

جدول (1): وصف كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي (كتاب الطالب)

الصف	الكتاب	الجزء	عدد الوحدات	عدد الصفحات
التاسع الأساسي	كتاب الطالب	الأول	4	185
		الثاني	4	174
وحدات الكتاب	**الوحدة الأولى**	**الوحدة الثانية**	**الوحدة الثالثة**	**الوحدة الرابعة**
الجزء الأول الجزء الثاني	المتباينات الخطية العلاقات في المثلثات والنسب المثلثية	العلاقات والاقترانات المقادير الأسية والمقادير الجذرية	حل المعادلات المقادير الجبرية النسبية	الهندسة الإحداثية الإحصاء والاحتمالات

أداة الدراسة:

قام الباحثان بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي لها صلة بالدراسة الحالية؛ مثل دراسة كل من: (Al-Kherfan, 2022؛ Al-Farra, 2018؛ Al-Shamrani, 2018؛ Rizk, 2018؛ Al-Dhiab, 2020؛ Al-Sweidat, 2021؛ AbuGhazlah, 2022؛ Al-Qaisi, 2022) بإعداد قائمة بمهارات التفكير الرياضي المقترح تضمينها في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن، كما قام الباحثان بإعداد بطاقة تحليل للمحتوى تتضمن مهارات التفكير الرياضي، وتكوَّنت هذه البطاقة بصورتها الأولية من ثمَّانية مجالات، وكل مجال يحتوي على أربع مؤشرات.

قام الباحثان بعرض بطاقة تحليل المحتوى بصورتها الأولية على عدد من الأساتذة من ذوي الاختصاص والخبرة في تخصص المناهج وطرق التدريس؛ لأخذ رأيهم في مهارات التفكير الرياضي التي تمَّ التوصل إليها والاستفادة من خبرتهم حول ما يمكن تعدّيله أو حذفه أو إضافته للأداة، والتأكد من ملاءمة الفقرات ومناسبتها، وصحة صياغتها اللغوية، ومدى مناسبتها لطلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن.

وكان هناك اتفاق على ست مهارات رئيسة من أصل ثمانية كانت موجودة في الأداة بصورتها الأولية؛ وهذه المهارات الست هي: الاستقراء، والتعبير بالرموز والنماذج، والتخمين، والاستنتاج (الاستنباط)، والبرهان الرياضي، والتفكير المنطقي، بعد حذف المجال الثاني (التعميم والتجريد) من الأداة بصورتها الأولية، ودمج المجال الثالث (التعبير بالرموز) مع المجال السادس (النمذجة)، ليصبح المجال الثاني من الأداة بصورتها النهائية مجال التعبير بالرموز والنماذج وتعديل الفقرات بما يتناسب مع هذا الدمج.

وقد أشار بعض المحكمين على إجراء بعض التعديلات المتعلقة بالمهارات الفرعية بحيث تتلائم مع المرحلة العمرية، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض المهارات، وقد تمَّ إجراء التعديلات المقترحة اللازمة؛ مثل: تعديل الفقرة الثالثة من المجال الأول الاستقراء (يستخدم الكتاب الأمثلة الجزئية كمقدمات) لتصبح (يعرض الكتاب أمثلة متدرجة في الصعوبة). كما تمَّ حذف الفقرة الرابعة من المجال الأول الاستقراء وهي: (يمكن الكتاب الطالب من اكتشاف الأنماط والتعبير عنها باستخدام الرموز والمتغيرات).

كما تمَّ حذف الفقرة الأولى من مجال التخمين وهي: (يتضمن الكتاب وصف التخمينات واستكشافها باستخدام الأدوات الرياضية المختلفة)، وتعديل الفقرة الرابعة من مجال التخمين (يساعد الكتاب على ملاحظة أنماط رياضية تنطبق على حالات متعدّدة) لتصبح الفقرة الثالثة (يوفر الكتاب الفرصة لاكتشاف النمط والتعبير عنه).

وتمَّ تعديل الفقرة الأولى من مجال التفكير المنطقي (يمكن الكتاب الطالب من تقييم أفكاره الرياضية) لتصبح الفقرة (يتيح الكتاب الفرصة لتقييم أفكار رياضية لدى الطلبة).

وتكونت الأداة في صورتها النهائية من ست مجالات، موزعة كما يأتي:

- المجال الأول: الاستقراء، ويشمل ثلاثة مؤشرات.
- المجال الثاني: التعبير بالرموز والنماذج، وتضمن أربعة مؤشرات.
- المجال الثالث: التخمين، وجاء في ثلاثة مؤشرات.
- المجال الرابع: الاستنتاج (الاستنباط)، وتمَّ تضمين أربعة مؤشرات في هذا المجال.
- المجال الخامس: البرهان الرياضي، وجاء هذا المجال في أربعة مؤشرات.
- المجال السادس: التفكير المنطقي، وتضمن هذا المجال أربعة مؤشرات.

اتبعت الدراسة حساب ثبات تحليل المحتوى باستخدام طريقتين وفق ما أشار إليه العساف (2014)، وهما:

- **الثبات عبر الأفراد:**

تمَّ التحقق من ثبات أداة الدراسة بحساب نسبة الاتفاق، وذلك من خلال الثبات عبر الأفراد، حيث تمَّ اختيار وحدة عشوائيًا من كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن، وهي الوحدة السابعة، وتمَّ الاستعانة برئيس قسم الإشراف التربوي في مديرية التربية والتعليم للواء القويسمة لتحليل الوحدة السابعة (المقادير الجبرية النسبية) من الفصل الثاني من كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي، وذلك بعد أن تمَّ تعريفه بأهداف الدراسة وكيفية القيام بعملية التحليل وفق قواعد التحليل المتبعة في هذه الدراسة.

وبعد التحليل تمَّت مقارنة النتائج؛ تحليل المحلل الخارجي وتحليل الباحثان وحساب نسبة الاتفاق بينهما من خلال معادلة كوبر (Attia, 2009)؛ حيث بلغت نسبة الاتفاق (87.3%)، وهي نسبة ملائمة لأغراض الدراسة مما يعني أنَّ أداة تحليل المحتوى تمتاز بالثبات وإعطاء نتائج متقاربة باختلاف المحللين، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): تحليل الثبات عبر الأفراد

الثبات عبر الأفراد					
	مستويات التفكير الرياضي	التحليل الأول الوحدة (7)	التحليل الثاني الوحدة (7)	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف
1	الاستقراء	31	28	28	3
2	التعبير بالرموز والنماذج	31	25	25	6
3	التخمين	1	-	-	1
4	الاستنتاج (الاستنباط)	81	75	75	6
5	البرهان الرياضي	4	6	4	2
6	التفكير المنطقي	20	24	20	4
	المجموع	**168**	**157**	**152**	**22**

معامل الثبات = عدد مرات الاتفاق/ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) × 100%

معامل الثبات عبر الأفراد (نسبة الاتفاق) = 152/ (152+22) × 100% = 87,3%

- **الثبات عبر الزمن:**

تمَّ اختيار الوحدة السابعة (المقادير الجبرية النسبية) عشوائيًا من الفصل الثاني من كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي؛ حيث تمَّ تحليل الوحدة باستخدام بطاقة تحليل المحتوى لمهارات التفكير الرياضي، وتمَّ إعادة تحليل نفس الوحدة من قبل الباحثين مرّةً أخرى بعد أسبوعين، وحساب معامل الثبات بين التحليلين باستخدام معادلة كوبر (Attia, 2009)؛ حيث بلغت نسبة الاتفاق (93.1%)، وهي نسبة ملائمة لأغراض الدراسة مما يعني أنَّ أداة تحليل المحتوى تمتاز بالثبات وإعطاء نتائج متقاربة باختلاف التحليل عبر الزمن، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): تحليل الثبات عبر الزمن

الثبات عبر الزمن					
	مستويات التفكير الرياضي	التحليل الأول الوحدة (7)	التحليل الثاني الوحدة (7)	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف
1	الاستقراء	31	34	31	3
2	التعبير بالرموز والنماذج	31	28	28	3
3	التخمين	1	1	1	0
4	الاستنتاج (الاستنباط)	81	79	79	2
5	البرهان الرياضي	4	5	4	1
6	التفكير المنطقي	20	23	20	3
	المجموع	**168**	**171**	**163**	**12**

معامل الثبات عبر الزمن (نسبة الاتفاق) = 163/ (22+163) × 100% = 93.1%

تمَّ اعتماد الفكرة الضمنية أو الصريحة وحدة لتحليل محتوى كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن؛ حيث يستدل عليها بكلمة أو جملة أو صورة أو رسمة أو شكل، والفكرة من حيث الشمول أكثر شمولية وقدرة على إظهار كل مهارة بشكل أفضل.

تمَّ استخراج التكرارات والنسب المئوية لفقرات بطاقة تحليل المحتوى، وتمَّ كذلك استخدام معادلة كوبر للتأكد من الثبات، وتمَّ تحديد درجة تضمين مستويات بلوم باستخدام المعادلة الآتية:

مدى الفئة = (أعلى نسبة – أدنى نسبة) ÷ 3

وبالتالي فإن فئات الدرجة تتوزع إلى ثلاث فئات كما يأتي:

الفئة الأولى: درجة منخفضة (5.13 – 14.35).

الفئة الثانية: درجة متوسطة (14.36 – 23.58).

الفئة الثالثة: درجة مرتفعة (23.59 – 32.78).

عرض نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما مهارات التفكير الرياضي الواجب تضمينها في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن؟"

اطلع الباحثان على عدد كبير من الدراسات السابقة، مثل دراسات كل من: (Al-2021؛ AbuGhazlah, 2022؛ Al-Qaisi, 2022؛ Al-Kherfan, 2022 ؛Al-Dhiab, 2020؛ Sbargeh, 2021؛ Sweidat, Tall, ؛2011 ,Robinson ؛ Al-Farra, 2018؛ Al-Shamrani, 2018؛ Rizk, 2018؛ Qi, 2019 & Zhang 2009)، والتي أعانت في تحديد مهارات التفكير الرياضي التي يجب تضمينها في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن وقد تمثلت في ست مهارات رئيسة وهي: مهارة الاستقراء، مهارة التعبير بالرموز والنماذج، مهارة التخمين، مهارة الاستنتاج (الاستنباط)، مهارة البرهان الرياضي، مهارة التفكير المنطقي.

وتمَّ اختيار مهارات التفكير الرياضي (الاستقراء، والتعبير بالرموز والنماذج، والتخمين، والاستنتاج، والبرهان الرياضي، والتفكير المنطقي)؛ لأنَّ هذه المهارات تتناسب مع المرحلة العمرية، ومستوى نمو الطلبة في الصف التاسع الأساسي، كما أنَّها تتناسب مع محتوى كتاب الرياضيات المطوّر، وتنسجم مع موضوعاته فقد تناول كتاب الرياضيات المطوّر العديد من الموضوعات مثل: (المتباينات الخطية، والعلاقات والاقترانات، وحل المعادلات، والهندسة الإحداثية، والعلاقات في المثلثات والنسب المثلثية، والمقادير الأسية والمقادير الجذرية، والمقادير الجبرية النسبية، والإحصاء والاحتمالات).

وعند مقارنة هذه المهارات التي تمَّ اختيارها في هذه الدراسة مع المهارات المتضمنة في الدراسات السابقة التي تمَّ الاطلاع عليها، نجد أنَّ هذه الدراسة اتفقت مع دراسة أبو غزلة (2021) في خمس مهارات؛ هي: (الاستقراء، والاستنتاج، والتعبير بالرموز، والبرهان الرياضي، والتخمين)، في حين اتفقت مع دراسة الخرفان (2022) في أربع مهارات؛ هي: (الاستقراء، والاستنتاج، والتعبير بالرموز، والبرهان الرياضي)، وكذلك اتفقت في أربع مهارات مع دراسة القيسي (2022)؛ هي: (الاستقراء، والاستنتاج، والتفكير المنطقي، والتعبير بالرموز)، وبالرجوع إلى دراسة الفرَّا (2018) نجد أنَّ الدراستين اتفقتا في ثلاث مهارات؛ هي: (الاستقراء، والتعبير بالرموز، والتخمين).

في ضوء مقارنة مهارات التفكير الرياضي في هذه الدراسة مع مهارات التفكير الرياضي في الدراسات السابقة، وبعد الرجوع إلى رأي المختصين والخبراء ممن حكموا أداة هذه الدراسة، نجد أنَّ مهارات التفكير الرياضي في هذه الدراسة (الاستقراء، والتعبير بالرموز والنماذج، والتخمين، والاستنتاج (الاستنباط)، والبرهان الرياضي، والتفكير المنطقي) هي مهارات متفق عليها في أغلب الدراسات السابقة، لذلك تمَّ اختيارها، بالإضافة إلى أنَّ هذه المهارات تمتاز بالشمول وبدرجات توافر متفاوتة في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن أكثر من غيرها من المهارات التي ذكرت في الدراسات السابقة.

وتأتي أهمية مهارات التفكير الرياضي من دورها الأساسي في تعزيز العملية التعلمية التعليمية وتحسين مستوى الطلبة التحصيلي وزيادة قدرتهم على استخدام الرياضيات في الحياة، وتنمية قدراتهم الرياضية عن طريق الممارسة العملية، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة: الخرفان (2022)، ودراسة القيسي (2022)، ودراسة أبو غزلة (2021)، ودراسة السويدات (2021)، وغيرها من حيث ضرورة تضمين مهارات التفكير الرياضي في كتاب الرياضيات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: ما درجة تضمين مهارات التفكير الرياضي في كتاب الرياضيات المطور للصف التاسع الأساسي في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الرياضي المتضمنة في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الرسالة.

ويوضح جدول (4) الرتبة والتكرارات والنسب المئوية والدرجة لمهارات التفكير الرياضي في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن للفصلين الدراسيين الأول والثاني.

جدول (4): الرتبة والتكرارات والنسب المئوية والدرجة لمهارات التفكير الرياضي في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن

الصف التاسع الأساسي															
الرقم	مستويات التفكير الرياضي	الفصل الدراسي الأول				الفصل الدراسي الثاني						المجموع للفصلين	النسبة المئوية	الرتبة	الدرجة
		الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	المجموع	الوحدة الخامسة	الوحدة السادسة	الوحدة السابعة	الوحدة الثامنة	المجموع				
1	الاستقراء	64	55	32	25	176	38	15	31	41	125	301	11.28	الرابعة	منخفضة
2	التعبير بالرموز والنماذج	129	139	148	93	509	155	63	31	117	366	875	32.78	الأولى	مرتفعة
3	التخمين	19	9	43	22	93	31	5	1	21	58	151	5.66	الخامسة	منخفضة
4	الاستنتاج (الاستنباط)	131	116	153	69	469	123	59	81	113	376	845	31.66	الثانية	مرتفعة
5	البرهان الرياضي	10	17	21	22	70	32	6	4	25	67	137	5.13	السادسة	منخفضة
6	التفكير المنطقي	48	35	93	37	213	62	45	20	20	147	360	13.49	الثالثة	منخفضة
	المجموع	**401**	**371**	**490**	**268**	**1530**	**441**	**193**	**168**	**337**	**1139**	**2669**	**%100**		

تمَّ اعتماد الفئات الآتية لتحديد درجة تضمين كل مهارة من مهارات التفكير الرياضي التي تمَّ اعتمادها في هذه الدراسة في كتاب الرياضيات المطوّر (كتاب الطالب) للصف التاسع الأساسي في الأردن:

أولًا: الفئة (5.13 – 14.35) درجة منخفضة.

ثانيًا: الفئة (14.36– 23.58) درجة متوسطة.

ثالثًا: الفئة (23.59 – 32.78) درجة مرتفعة.

يلاحظ من جدول (4) أنَّ مهارة التعبير بالرموز والنماذج في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن جاءت بالمرتبة الأولى حيث كان مجموع الفصلين (875) تكرارًا، وبنسبة (32.78%) وبدرجة مرتفعة، وحصلت الوحدة الخامسة من الفصل الثاني وهي: (العلاقات في المثلثات والنسب المثلثية) على مجموع التكرارات الأعلى، وبذلك اتفقت هذه الدراسة مع دراسة القيسي (2022) التي جاءت فيها هذه المهارة بالمرتبة الأولى وبنسبة (31%) وبدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنَّ الاهتمَّام بمهارة التعبير بالرموز والنماذج يمكن الطلبة من ترجمة الجمل الرياضية الكلامية إلى رموز رياضية يسهل التعامل معها، وأنَّ الرياضيات بطبيعتها تعتمَّد كثيراً على استخدام الرموز والنماذج والأشكال والرسومات والجداول البيانية، وبالرجوع إلى وحدات الكتاب نجد أنَّ الوحدة الثالثة في الكتاب (حل المعادلات) في الفصل الأول تركز على مهارة التعبير بالرموز والنماذج حيث بلغ عدد تكرارات هذه المهارة في هذه الوحدة (148) تكرارًا، وكذلك الوحدة الخامسة من الكتاب (العلاقات في المثلثات والنسب المثلثية) في الفصل الثاني ركزت أيضًا على هذه المهارة بعدد تكرارات أكبر حيث بلغ عدد تكراراتها في هذه الوحدة (155) تكرارًا.

وفي المرتبة الثانية جاءت مهارة الاستنتاج (الاستنباط) في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن حيث كان مجموع الفصلين (845) تكرارًا، وبنسبة (31.66%) وبدرجة مرتفعة، وحصلت الوحدة الثالثة من الفصل الأول وهي: (حل المعادلات) على مجموع التكرارات الأعلى، في حين جاءت هذه المهارة بدرجة مرتفعة عند كل من: الخرفان (2022) وبنسبة (66%)، وأبو غزلة (2021) وبنسبة (50.4 %)، وهذا يعود إلى أنَّ الرياضيات تعتمد بشكل كبير على مهارة الاستنتاج (الاستنباط) وهي مهارة رئيسة من مهارات التفكير الرياضي لاحتوائها على قواعد معينة تساعد في الحل أو إيجاد الطرق الصحيحة لحل المسائل فهي بذلك تعدّ من المهارات الضرورية في كتاب الرياضيات، ويجدر بالذكر هنا إلى أنَّ محتوى الكتاب حرص على تضمين هذه المهارة من خلال تقديم أنشطة وتمارين تساعد الطلبة على التوصل إلى استنتاجات بناءً على خبرات سابقة، ويرجع ذلك إلى أنَّ من أهداف الكتاب منح الطلبة فرصة التوصل إلى المعلومة بأنفسهم بعيدًا عن التلقين بحيث يكونوا قادرين على تقديم تفسيرات منطقية لأي مشكلة تواجههم عند دراسة موضوعات الكتاب المختلفة.

وفي المرتبة الثالثة جاءت مهارة التفكير المنطقي في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن حيث كان مجموع الفصلين (360) تكراراً، وبنسبة (13.49%) وبدرجة منخفضة، وحصلت الوحدة الثالثة من الفصل الأول وهي: (حل المعادلات) على مجموع التكرارات الأعلى، في حين جاءت هذه المهارة عند القيسي (2022) بالمرتبة الثانية وبنسبة (23%)، وهذه المهارة تعدّ من مهارات التفكير الرياضي المهمة المتضمنة في كتاب الرياضيات فهي تساعد الطلبة على اتخاذ القرارات الصحيحة، وتسهم في حل المشكلات من خلال الاعتماد على الحقائق والفرضيات والأدلة للحصول على أفضل النتائج،

فمحتوى الكتاب يتضمن بعض التمارين التي تتطلب من الطالب الوصول إلى النتائج الصحيحة من خلال مجموعة من المقدمات الرياضية، وهذا يخضع إلى قواعد المنطق وأدوات الربط المنطقية مثل أدوات الربط الشرطي (إذا، كان، فإنَّ).

وفي المرتبة الرابعة جاءت مهارة الاستقراء في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن حيث كان مجموع الفصلين (301) تكرارًا، وبنسبة (11.289%) وبدرجة منخفضة، وحصلت الوحدة الأولى من الفصل الأول وهي: (المتباينات الخطية) على مجموع التكرارات الأعلى، وهذه المهارة جاء توافرها في كتب الرياضيات بدرجة منخفضة، مثل دراسة الخرفان (2022) حيث جاءت بالمرتبة الخامسة وبنسبة (1.7%)، وفي دراسة القيسي (2022) جاءت بالمرتبة الخامسة وبنسبة (11%)، وفي دراسة أبو غزلة (2021) جاءت بنسبة (0.3%)، في حين أدرجتها الذياب (2020) ضمن مهارات التفكير الإبداعي التي كانت درجة توافرها في كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في الأردن منخفضة وبنسبة (5.21%)، وهنا نجد الكتاب في بعض الأحيان يقدّم أنشطة تمكن الطلبة من التوصل إلى تعميم المعلومات الفرعية من خلال إعطاء مقدمة للدخول في الموضوع الأساسي، ومن ثمَّ شرح الموضوع بشكل مفصل لإزالة الغموض، وهذه مهارة متقدمة جدًا تتطلب من الطلبة الكثير من التفكير للوصول إلى التعميمات المطلوبة في الكتاب، فكان توافرها في الكتاب بدرجة منخفضة، فالكتاب حرص على تقديم التعميمات والنظريات والقوانين والقواعد الرياضية بشكل مباشر وليس عن طريق إشراك الطلبة في التوصل إليها.

وفي المرتبة الخامسة جاءت مهارة التخمين في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن حيث كان مجموع الفصلين (151) تكرارًا، وبنسبة (5.66%)، وحصلت الوحدة الثالثة من الفصل الأول وهي: (حل المعادلات) على مجموع التكرارات الأعلى، كما هو الحال في دراسة أبو غزلة (2021) حيث جاءت بالمرتبة السابعة بنسبة (1%)، وكذلك عند تشانغ وأوي (Qi & Zhang, 2019) جاءت بالمرتبة الثانية بنسبة (36%) في الفصل الأول وبنسبة (30.4%) في الفصل الثاني، في حين جاءت هذه المهارة في دراسة الفرّا (2018) بدرجة منخفضة، وهذا يعزى إلى أنَّ هذه المهارة تتطلب استنتاج وتوقع النتائج والوصول إلى أفكار إبداعية من خلال مجموعة من المعطيات وتحليلها، ما يعني بذل الطلبة الكثير من الجهد العقلي والوقت للوصول إلى أفضل التوقعات وأدقها، لذلك كانت متوافرة بدرجة منخفضة في كتاب الرياضيات.

وفي المرتبة السادسة والأخيرة جاءت مهارة البرهان الرياضي في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن حيث كان مجموع الفصلين (137) تكرارًا، وبنسبة (5.13%) وبدرجة منخفضة، وحصلت الوحدة الخامسة من الفصل الثاني وهي: (العلاقات في المثلثات والنسب المثلثية) على مجموع التكرارات الأعلى، وهذه المهارة جاء توافرها في كتب الرياضيات بدرجة منخفضة، متفقة مع دراسة أبو غزلة (2021) حيث جاءت هذه المهارة في المرتبة الثامنة والأخيرة بنسبة (1%)، وجاءت في دراسة الخرفان (2022) بالمرتبة الرابعة بنسبة (3.8%)، وهذه المهارة من مهارات التفكير الرياضي المتوافرة بدرجة منخفضة في كتاب الرياضيات، ويرجع ذلك إلى أنَّ البرهان الرياضي يحتاج إلى تتابع مجموعة من العبارات الرياضية المترابطة والموجهة لإثبات صحة نتيجة ما بواسطة مجموعة مقبولة ومعترف بها من المسلمات والمقدمات الرياضية من خلال تحليل المعطيات وتحديد المطلوب وإيجاد العلاقة بين المعطيات والمطلوب، فالبرهان الرياضي يعتمد المناقشة الجدلية الحوارية، وهو بذلك يعدّ من أصعب مهارات التفكير الرياضي التي تتطلب من الطلبة الكثير من الجهد العقلي.

ويرى الباحثان أنَّ محتوى كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن اهتمَّ بتضمين مهارتي التعبير بالرموز والنماذج والاستنتاج (الاستنباط) على حساب مهارات التفكير الرياضي الأخرى، كمهارات الاستقراء والتفكير المنطقي والتخمين والبرهان الرياضي وقد يعزى ذلك إلى كم المفاهيم والمعلومات الكبير التي يتناولها، فكان التركيز على مهارتي التعبير بالرموز والنماذج والاستنتاج (الاستنباط) دون غيرها فهي تقدم المعرفة الرياضية من خلال التطبيق واستخدام المفاهيم والتعميمات والمهارات الرياضية وتساعد على الاختصار من خلال استخدام الرموز والنماذج وتساعد على إتمام المحتوى في الزمن المحدد، وعدم تضمين مهارات التفكير الرياضي الأخرى كمهارات الاستقراء والتفكير المنطقي والتخمين والبرهان الرياضي بدرجات مرتفعة يعزى إلى عدم إدراك أهمية هذه المهارات وعدم الاهتمام بها، فهي تحتاج لمتخصصين تربويين لديهم خبرات واسعة معرفية وتربوية لتضمينها في المحتوى، فلا بد أن يتمَّ تضمين مهارات التفكير الرياضي في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن بصورة مناسبة ومتوازنة وتراعي مستويات الطلبة ونموهم العقلي.

وبذلك تكون هذه الدراسة قد اتفقت مع دراسة القيسي (2022) بتوافر مهارة التعبير بالرموز والنماذج بدرجة مرتفعة في محتوى كتاب الرياضيات، واتفقت مع دراسة كل من: (Sbargeh, 2021؛ AbuGhazlah, 2022؛ Al-Kherfan, 2022) بتوافر مهارة الاستنتاج بدرجة مرتفعة في محتوى كتاب الرياضيات، وفيما يخص المهارات الأخرى التي كان توافرها في محتوى كتاب الرياضيات بدرجة منخفضة فقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في مهارات الاستقراء والتخمين والبرهان الرياضي بدرجة توافر منخفضة في محتوى كتاب الرياضيات؛ ومن هذه الدراسات: (Al-Kherfan, 2022؛ Al-2022 Qaisi, ؛AbuGhazlah,2022).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بعدة توصيات وهي كالآتي:

- اهتمام واضعي المناهج والعاملين على تطويرها من هذه الدراسة بتضمين مهارات التفكير الرياضي بصورة مناسبة ومتوازنة في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن.

- تطوير الأمثلة والأنشطة والتمارين في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن لكل مهارة من مهارات التفكير الرياضي.
- تضمين مهارات التفكير الرياضي التي جاءت بدرجات منخفضة في كتاب الرياضيات المطوّر للصف التاسع الأساسي في الأردن، مثل مهارات: البرهان الرياضي، والتخمين، والاستقراء، والتفكير المنطقي.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أبو زينة، فريد. (2011). *الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها*. دار الفرقان للنشر والتوزيع.

أبو غزلة، مؤمنة. (2021). *درجة توافر مهارات التفكير الرياضي في محتوى كتاب الرياضيات المطوّر للصف العاشر الأساسي في الأردن*، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، الأردن.

أبو لبدة، خطاب وعبابنة، عماد. (2021). *التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام 2019 (TIMSS 2019)*. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية. (2023). *المؤتمَر السنوي الرابع لكلية العلوم التربوية/الجامعة الأردنية*. عمان: الجامعة الأردنية.

جمل، محمد والهويدي، زيد. (2023). *أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع* (ط1). دار الكتاب الجامعي.

الخرفان، سيف الله. (2022). *درجة تضمين كتاب الرياضيات المطوّر (2021) للصف الثامن الأساسي في الأردن لمهارات التفكير الرياضي*، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، الأردن.

الخطيب، خالد. (2009). *الرياضيات المدرسية: مناهجها – تدريسها – والتفكير الرياضي* (ط1). مكتبة المجتمَّع العربي للنشر والتوزيع.

الذياب، ميساء. (2020). *تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في الأردن في ضوء مهارات التفكير*، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

السعيد، دجانة. (2020). *أسباب تدني نتائج الطلبة ذوي العمر (15) عاما في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) لمادة الرياضيات من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة العاصمة/عمان*، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

السويدات، هنادي. (2021). *درجة تضمين كتاب الرياضيات المطوّر للصف الثاني الأساسي في الأردن لمهارات التفكير البصري*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، الأردن.

الشمراني، هيثم. (2018). تحليل محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الرياضي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة تربويات الرياضيات/مصر: 21*(8)، 132-151.

شواهين، خير. (2018). *التفكير الناقد والرياضيات المدرسية*. الطبعة الأولى، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان. (2013). *تنمية مهارات التفكير نماذج وتطبيقات*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العزب، زهران. (2018). تدريس الرياضيات وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية/أستونيا: 1* (1)، 161-223.

العساف، صالح. (2018). *دليل الباحث في العلوم السلوكية*. دار العبيكان للنشر.

عطية، محسن علي. (2009). *البحث العلمي في التربية (مناهجه، وأدواته)*. دار المناهج للنشر والتوزيع

عودة، هديل. (2016). *مهارات التفكير الرياضي وعلاقتها بالمعتقدات نحو الرياضيات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية من التخصصين: الرياضيات وأساليب تدريس الرياضيات*، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

الفرّا، آلاء. (2018). *مستوى تضمن محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية لمهارات التفكير الرياضي ومدى اكتساب طلبة الصف الثالث لها*، (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية في غزة، فلسطين.

قطامي، يوسف. (2010). *تعليم تفكير القبعات الست* (ط1). مان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القيّام، حمزة. (2011). التفكير الرياضي وحل المشكلات. ط1، دار أيلة للنشر والتوزيع.

القيسي، ساجدة. (2022). مهارات التفكير الرياضي المتضمنة في كتاب الرياضيات المطوّر للصف الأول الأساسي في الأردن. *مجلة رماح للبحوث والدراسات/رماح الأردن*: (70)، 243-263.

نجم، خميس. (2012). أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير الرياضي في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات. *مجلة جامعة دمشق/سوريا: 28*(2)، 491-525.

الوالي، مها. (2006). *مستوى جودة موضوعات الإحصاء المتضمنة في كتب الرياضيات مرحلة التعليم الأساسي بفلسطين في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات*، (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم. (2019). *الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للمناهج الأردنية*، إدارة المناهج والكتب المدرسية. عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2022). *كتاب الرياضيات الصف التاسع-كتاب الطالب*، المركز الوطني لتطوير المناهج. عمان، الأردن.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

NCTM. (2000). National Council of Teachers of Mathematics: *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston, Va: NCTM.

Rizk, H. (2018). The effect of real learning on the development of mathematical thinking skills among intermediate school students in Makkah Al-Mukarramah (in Arabic). *Journal of the College of Education/Al-Azhar University*. 180 (37), 354-384.

Robinson, E. (2011). *Developing Thinking Skills in Preschool Children Through a Program of Free Constructive Play*. M.S.Practicum, Nova University.

Shawaheen, Kh. (2018). *Critical thinking and school mathematics* (in Arabic). First edition, Irbid: Alam Al-Kitab Al-Hadith for Publishing and Distribution.

University of Jordan, Faculty of Educational Sciences. (2023). *The fourth annual conference of the Faculty of Educational Sciences/University of Jordan* (in Arabic). Amman: The University of Jordan.

Zhang, D & Qi, C. (2019). Reasoning and Proof in Eighth – Grade Mathematics in China. *International Journal of Educational Research*, 98(1), 77-90. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.015

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

Abw Ghzlh, M'emnh. (2021). Drjh Twafr Mharat Altfkyr Alryady Fy Mhtwa Ktab Alryadyat Almtwr Llsf Al'eashr Alasasy Fy Alardn, (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam'eh Al Albyt, Alardn.

Abw Lbdh, Khtab W'ebabnh, 'Emad. (2021). Altqryr Alwtny Alardny 'En Aldrash Aldwlyh Llryadyat Wal'elwm L'eam 2019 (Timss 2019). Almrkz Alwtny Ltnmyh Almward Albshryh.

Abw Zynh, Fryd. (2011). Alryadyat Mnahjha Waswl Tdrysha. Dar Alfrqan Llnshr Waltwzy'e.

Aldyab, Mysa'. (2020). Thlyl Mhtwa Ktab Alryadyat Llsf Alrab'e Alasasy Fy Alardn Fy Dw' Mharat Altfkyr, (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam'eh Alyrmwk, Alardn.

Al'esaf, Salh. (2018). Dlyl Albahth Fy Al'elwm Alslwkyh. Dar Al'ebykan Llnshr.

Al'etwm, 'Ednan. (2013). Tnmyh Mharat Altfkyr Nmadj Wttbyqat. Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'e.

Al'ezb, Zhran. (2018). Tdrys Alryadyat Wtnmyh Mharat Altfkyr Lda Altlab. Almjlh Aldwlyh Llbhwth Fy Al'elwm Altrbwyh/Astwnya: 1(1), 161-223.

Alfŕa, Ala'. (2018). Mstwa Tdmn Mhtwa Ktb Alryadyat Llmrhlh Alasasyh Lmharat Altfkyr Alryady Wmda Aktsab Tlbh Alsf Althalth Lha, (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh). Aljam'eh Aleslamyh Fy Ghzh, Flstyn.

Aljam'eh Alardnyh, Klyh Al'elwm Altrbwyh. (2023). Alm'etmŕ Alsnwy Alrab'e Lklyh Al'elwm Altrbwyh/Aljam'eh Alardnyh. 'Eman: Aljam'eh Alardnyh.

Alkhrfan, Syf Allh. (2022). Drjh Tdmyn Ktab Alryadyat Almtwr (2021) Llsf Althamn Alasasy Fy Alardn Lmharat Altfkyr Alryady, (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam'eh Al Albyt, Alardn.

Alkhtyb, Khald. (2009). Alryadyat Almdrsyh: Mnahjha – Tdrysha – Waltfkyr Alryady (T1). Mktbh Almjtm'e Al'erby Llnshr Waltwzy'e.

Alqyám, Hmzh. (2011). Altfkyr Alryady Whl Almshklat. T1, Dar Aylh Llnshr Waltwzy'e.

Alqysy, Sajdh. (2022). Mharat Altfkyr Alryady Almtdmnh Fy Ktab Alryadyat Almtwr Llsf Alawl Alasasy Fy Alardn. Mjlh Rmah Llbhwth Waldrasat/Rmah Alardn: (70), 243-263.

Als'eyd, Djanh. (2020). Asbab Tdny Nta'ej Altlbh Dwy Al'emr (15) 'Eama Fy Albrnamj Aldwly Ltqyym Altlbh (Pisa) Lmadh Alryadyat Mn Wjhh Nzr Alm'elmyn Walmshrfyn Altrbwyyn Fy Mhafzh Al'easmh/'Eman, (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam'eh Alshrq Alawst, Alardn.

Alshmrany, Hythm. (2018). Thlyl Mhtwa Ktb Alryadyat Balmrhlh Althanwyh Fy Dw' Mharat Altfkyr Alryady Balmmlkh Al'erbyh Als'ewdyh. Mjlh Trbwyat Alryadyat/Msr: 21(8), 132-151.

Alswydat, Hnady. (2021). Drjh Tdmyn Ktab Alryadyat Almtwr Llsf Althany Alasasy Fy Alardn Lmharat Altfkyr Albsry. (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam'eh Al Albyt, Alardn.

Alwaly, Mha. (2006). Mstwa Jwdh Mwdw'eat Alehsa' Almtdmnh Fy Ktb Alryadyat Mrhlh Alt'elym Alasasy Bflstyn Fy Dw' M'eayyr Almjls Alqwmy Lm'elmy Alryadyat, (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh). Klyh Altrbyh Jam'eh Alazhr, Ghzh, Flstyn.

'Etyh, Mhsn 'Ely. (2009). Albhth Al'elmy Fy Altrbyh (Mnahjh, Wadwath). Dar Almnahj Llnshr Waltwzy'e

'Ewdh, Hdyl. (2016). Mharat Altfkyr Alryady W'elaqtha Balm'etqdat Nhw Alryadyat Lda Tlbh Jam'eh Alnjah Alwtnyh Mn Altkhssyn: Alryadyat Wasalyb Tdrys Alryadyat, (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam'eh Alnjah Alwtnyh Fy Nabls, Flstyn.

Jml, Mhmd Walhwydy, Zyd. (2023). Asalyb Alkshf 'En Almbd'eyn Walmtfwqyn Wtnmyh Altfkyr Walebda'e (T1). Dar Alktab Aljam'ey.

Njm, Khmys. (2012). Athr Brnamj Tdryby Ltnmyh Altfkyr Alryady Fy Thsyl Tlbh Alsf Alsab'e Alasasy Fy Alryadyat. Mjlh Jam'eh Dmshq/Swrya: 28(2), 491-525.

Qtamy, Ywsf. (2010). T'elym Tfkyr Alqb'eat Alst (T1). Man: Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'e.

Shwahyn, Khyr. (2018). Altfkyr Alnaqd Walryadyat Almdrsyh. Altb'eh Alawla, 'Ealm Alktab Alhdyth Llnshr Waltwzy'e.

Wzarh Altrbyh Walt'elym. (2019). Aletar Al'eam Walntajat Al'eamh Walkhash Llmnahj Alardnyh, Edarh Almnahj Walktb Almdrsyh. 'Eman, Alardn.

Wzarh Altrbyh Walt'elym. (2022). Ktab Alryadyat Alsf Altas'e-Ktab Altalb, Almrkz Alwtny Lttwyr Almnahj. 'Eman, Alardn.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, specialissue, pp: 604-620

July (2024)

Article 5

دور الإعلام الرقمي في تنمية مهارات القرن 21 لدى المعلمين

The Role of Digital Media in Developing Teacher's 21st Century Skills

ساره يوسف عواد[1]، الهام علي الشلبي[2]

Sara Yousef Awwad[1], Elham Ali El Shelbi[2]

[1] جامعة الشرق الأوسط- الأردن

[2] أستاذ في مناهج وطرق التدريس- جامعة الشرق الأوسط- الأردن

[1]Middle East University, Jordan

[2]Professor of Curriculum and Teaching Methods, Middle East University, Jordan

[1] 402110080@stu.meu.edu.jo, [2] Eshalabi@meu.edu.jo

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2024/7/6	2024/6/24	2024/5/30

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.specialissue.5

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

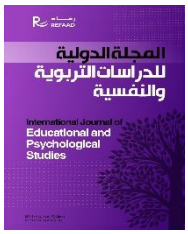
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



دور الإعلام الرقمي في تنمية مهارات القرن 21 لدى المعلمين

The Role of Digital Media in Developing Teacher's 21st Century Skills

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء دور الإعلام الرقمي في تنمية مهارات القرن 21 لدى معلمي المرحلة الأساسية (صفوف من الأول إلى العاشر) بالمدارس الحكومة والخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء قصبة عمان في الفصل الدراسي الأول من العام2023/2024.

المنهجية: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير الاستبانة كأداة للدراسة تكونت من 44 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات (التعلم والابتكار، الثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية، الحياة والعمل)، وتكونت عينة الدراسة من (483) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن دور الإعلام الرقمي في تنمية مهارات القرن 21 لدى المعلمين جاءت بمستوى (مرتفعًا) على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير التخصص والسلطة المشرفة، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور.

الخلاصة: أوصت الدراسة الاستمرار في تنمية مهارات القرن 21 للمعلمين من خلال الإعلام الرقمي بتطبيقاته ووسائله المختلفة.

الكلمات المفتاحية: *الوسائط الرقمية؛ مهارات القرن الحادي والعشرين؛ المعلمون.*

Abstract:

Objectives: The current study aimed to assess the role of digital media in developing 21st-century skills among teachers. It was conducted on primary school teachers (grades one to ten) in government and private schools affiliated with the Ministry of Education in the Qasabat Amman district during the first semester of the academic year 2023/2024.

Methods: A descriptive survey methodology was employed, using a questionnaire with 44 items distributed across three domains (learning and innovation, information and media literacy, technology, life, and work). The study sample consisted of (483) male and female teachers selected through simple random sampling.

Results: The results indicated a high level of digital media's role in developing 21st-century skills among teachers in all areas and overall. The study revealed no statistically significant differences based on specialization and supervisory authority while statistically significant differences were found based on gender, favoring males.

Conclusions: The study recommended the continuous development of 21st-century skills for teachers through digital media and its various applications.

Keywords: *Digital Media; 21st Century Skills; Teachers.*

المقدمة:

يتّسم القرن الحادي والعشرون بتطوّراتٍ متسارعة ومتتابعة في جميع جوانب الحياة، مما يضع تحدّياتٍ أمام المجتمعات المختلفة للتّعامل مع مُعطيات هذه التحدّيات، والاستجابة لمتطلّبات هذا العصر، ومواكبتها والاستفادة منها بما يحقّق بناءً متكاملًا للإنسان في شتّى مناحي الحياة الاقتصاديّة والوجدانيّة والثقافيّة والعلميّة والاجتماعيّة.

وكانتْ من أبرَز الوزارات التي اهتمّتْ بمهارات القرْن الحادي والعشرين، وزارة التّعليم الأمريكيّة ومجموعة من الشّركات الرائدة، حيث أسّست منظّمة الشّراكة من أجْل مهاراتِ القرْن الحادي والعشرين عام2002، وقد عُرِفتْ هذه المهارات بأنّها: " مجموعة المهارات اللّازمة للنّجاح والعمل في القرْن الحادي والعشرين" مثل: مهارات التعلُّم والابتكار، والثّقافة المعلوماتيّة والإعلاميّة والتكنولوجية، ومهارات الحياة والعمَل (Partnership for 21st Century Skills, 2009).

ولتحقيق مهارات القرْن الحادي والعشرين والوصول للأهداف المنشودة من العمليّة التعليمية ولتحقيق كلّ هذا يُحتم على كلّ أُمّة أن تُؤمن بالدّور القياديّ للمُعلّم، وأنْ تُعيد النّظر في عمليّة إعداده وتنميته مهنيًا، وإعداد مُعلّم يمتلك تلك المهاراتِ ويُتقنها، حتّى يتمكّن من مواجهة تحدّيات العصر ويقوم بالمهام الخطيرة المُلقاة على عاتقه. وتحتاجُ مهارات القرْن الحادي والعشرين لمعلّم مُرشِد وموجّه، يناقشُ ويحاور، مُعلّم يطبّق استراتيجياتِ تعليمٍ فعّالة، مواكب للتّكنولوجيا الحديثة مُنفتِح عالميًا، مُعلّمٍ قادرٍ على استخدام الأجهزة الذكيّة والتوجّه الرقميّ، والتعلُّم مدى الحياة. (زامل،2020).

ويتميّزُ القرْن الحادي والعشرون بتطوّراته المتسارعة على جميع الميادين الفكريّة والعلميّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، فقد شهِد هذا العصْر تطورًا ونقلةً تكنولوجيّةً كبيرة في الوسائل الإعلاميّة وخاصّةً الإعلام الرقميّ بتطبيقاته ووسائله، وهو مجموعة من الأنشطة الرقميّة والأساليب تُمكّن مِن نشْر وإنتاج محتوى إعلاميّ وتلقّيه بمختلف اشكاله، مِن خلال الأجهزة الإلكترونيّة في عمليّة تفاعليّة بين المُرسِل والمُستقبِل. وتعدّدتْ مُصطلحَات الإعلام الرّقمي مثل: (الإعلام الجديد ـ الإعلام التفاعليّ ـ الوسائط المتعدّدة ـ الإعلام المجتمعيّ ـ الإعلام الشبكيّ ـ الإعلام الآلي) وتعملُ التكنولوجيا الرّقمية على الحواسيب والهواتف الذّكيّة، حيثُ يتمُّ تحميل التّطبيق على الأجهزة الذّكيّة عن طريق المتاجر الإلكترونيّة، مثلِ مواقِع التّواصل الاجتماعيّ والمدوّنات والمواقع الإلكترونيّة. (القضاة، 2020).

كما بيّن الدّليمي (2017)، تزايُد تفاعُل الإنسان مع الإعلام الرقميّ وتكنولوجيا الاتّصال الحديثة، وبحُكْم طبيعتها شكّلت أداةً مِن أدواتِ العمليّة التربويّة المُعاصرة، التي اعتُمدتْ في بعض الدُّول كوسيلة للتعلُّم حيثُ تعكس جوانب متعدّدة من النموّ والتّطوّر الذي يشهدهُ التّعليم اليوم. جاء الإعلام الرقميّ منافسًا لمصادرها التعليميّة كالمدرسة والأسرة، وأصبح مصدرًا غزيرًا بالمعلومات التي يحتاجها المعلّم والمتعلّم، حيثُ لها دورٌ محوريٌّ في تكوين الأجيال الصّاعدة وتؤهّلهم في مستوى التحدّيات خاصّة المعرفيّة، وتنعكسُ على السلوكيّات إيجابًا أو سلبًا.

وظهَر في السّنوات السّابقة دورٌ بارزٌ ومهمٌ للإعلام الرقميّ في التّعليم، حيثُ أنّه تمّ اشتراك آلافٍ من المؤسّسات التّعليميّة كالمدارس، والجامعات، والمعاهد في شبكات مواقع التّواصل الاجتماعيّ مثل (ZOOM,TEAMS) من خلال تقديم خدماتٍ تعليميةٍ مثل: التّعليم الإلكترونيّ، المكتبة الإلكترونيّة، المدرسة الإلكترونيةّ، المنهاج الرقميّ، التّعليم عن بُعْد (أبو عائشة، 2022).

ولا يُمكن نجاح مثل هذه البرامج الرقميّة إلّا مِن خِلال المُعلّم، فالمُعلّم الجديد في مجتمعات اليوم هو الذي يتمتّعُ بالمهارات الفكرية والثقافيّة الواسعة في جميع مجالات الحياة، الذي يستطيع بدوره عكْس هذه المهاراتِ على حياته وعلى العمليّة التّعليميّة عن طريق إيصال المعلومة بالشّكل المطلوبِ وتحقيق الأهدافِ المنشودة من العمليّة التّعليميّة. فمُعلّم القرْن الحادي والعشرين من المُفترض أنْ يمتلكَ مهاراتٍ وسماتٍ تُميّزُه عن معلّمي القرون السّابقة وذلك تلاؤمًا مع طبيعة التحول الذي حدث في القرن الجديد، ومن أبرز تلك المهارات المُفترَض اكتسابها: الإبداع والابتكار، وحلّ المُشكلات والتّفكير بطريقة عصريّة، والثّقافة الإعلاميّة، وإمكانية التكيُّف مع التّغيرات والتطوّرات، ومواكبة كلّ ماهو جديد في الوسائل والطُّرُق التعليميّة عن طريق استخدام وسائل الإعلام الرقميّ (عثمان، 2022).

وبيّنت عثمان أهمية وسائل الإعلام الرقميّ للمُعلّم، ومن أهمّها: رفْع درجة كفاءة المعلّم، وجعْل المُعلّم المُخطِّط والمُقوّم للتعلُّم، وليس مجرّد ناقِل ومُلقّن للمعلومة، وتعمل على مساعدته وتحسين أدائه في المواقفِ التّعليميّة، وتوفّر الجهد والوقت حيثُ يتمُّ استخدام الوسيلة التّعليمية أكثر مِن مرّة، وتساعد على حُسْن عرْض المادّة التّعليميّة المُراد توصيلِها للطّلبة.

ومِن هُنا واستنادًا على ما سَبق، جاءت الدّراسة الحاليّة لاستقصاء دَوْر الإعلامِ الرّقميّ في تنمية مهارات القرْن الحادي والعشرين لدى المُعلّمين.

مشكلة الدراسة:

مع ظهور وسائل وتطبيقات الإعلام الرّقميّة في مَطلع القرْن الحادي والعشرين، كان لابُدّ مِن مواكبة المؤسّسات التّعليميّة التربويّة للتّحوُّل الرّقميّ، ومِن الضّرورة مُراجعة الأهداف التّعليميّة لاكتساب المهارات الحياتيّة، وتسخير الإعلام الرّقمي لتعزيز التّعليم بفعاليّة والتّعلم الجيّد، لذلك كان لابُدّ مِن مُراجعة برامج إعداد المُعلّم وتطويره بإعادة بناء الدّور الجديد للمُعلّم مِثل المسؤوليات المهنيّة والتّكنولوجيّة لتتناسب مع التّحوُّل الرّقميّ. (النّجار،2021).

ومن خلال الاطّلاع على نتائج العديد من الدّراسات كدراسة الرويس(2018)، زامل (2020)التي تُشير إلى أنّ درجة امتلاك المُعلّمين لمهارات القرن الحادي والعشرين دون المُستوى المطلوب، ولذا جاءتْ توصيات هذه الدّراسات وغيرها كدراسة العتيبي (2019) التي أوصت بضرورة تطوير برامج التّنمية

المهنيّة للمُعلّم بما يتوافق مع مُتطلّبات ومُستجدّات العصر الحالي، مِن خلال طرْح برامج خاصّة لمهارات القرْن الحادي والعشرين، ودمْج هذه المَهارات ضمن مُقرّرات لوائح إعداد المُعلّم قبل الخدمة.

وحثّت توصيات دراسة النّجار (2021) إلى التّطوير المستمرّ لكفايات المُعلّم، بما يتناسب مع مُتطلّبات التّحوُّل الرقمي، وعقْد مؤتمرٍ سنويّ لكليّات التّربية، يتناول مشكلات برامج المُعلّمين حتى يتسنّى تطويرها بشكلٍ مُستمرّ، وإلى وضْع سياسةٍ مُوحّدة ومناسبة لتحدّيات القرْن الحالي لعملّية تكوين المُعلّم، والتّطوير المُستمرّ لكفايات المُعلّم بما يتناسب مع التّحوّل الرّقميّ. وأوصَتْ دراسة الجبوري (2018) إلى ضرورة تعاوُن المُؤسّسات الإعلاميّة والمُؤسّسات التربويّة لتحقيق الانسجام في تنمية المعارف والمهارات، وأنْ تقوم المؤسّسات الإعلاميّة بإعداد برامج تلفزيونيّة تربويّة وتعليميّة لتعزيز الموضوعات التّربويّة والتّعليميّة المدرسيّة.

من خلال الخبرة في الإعلام الرّقمي والتخصُّص في المناهج وطُرُق التّدريس للباحثتين، لوحظ أهميّة الإعلام الرّقميّ بتطبيقاتِه المُختلفة في مجال التّعليم والتّعلُّم، لذا جاءت الدّراسة الحاليّة لتسليط الضّوء على دوْر الإعلام الرّقمي في تنمية مهارات القرْن الحادي والعشرين لدى مُعلّمي المرحلة الأساسيّة.

أسئلة الدراسة:

- ما دور الإعلام الرّقميّ في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى مُعلّمي المرحلة الأساسيّة في لواء قصبة عمّان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في دور الإعلام الرّقميّ في تنمية مهارات القرْن الحادي والعشرين لدى مُعلّمي المرحلة الأساسيّة تبعًا لمتغيّرات (الجنس- التخصُّص- السُّلطة المُشرِفة)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهميّة الدّراسة في الآتي:

- **الأهميّة النظريّة**

تكمُن أهميّة الدّراسة من أهميّة الموضوع الذي تناولتهُ وهو دوْر الإعلام الرّقميّ في تنمية مهارات القرْن الحادي والعشرين للمُعلّم استجابةً للتوجُّهات الحديثة، وتحديد مهارات القرْن الحادي والعشرين، الضّروري توافرها لدى المُعلّم. وقد تكون الدّراسة هي الأولى مِنْ نوعها ـ في حدود عِلْم الباحثة ـ والتي ستتناول دور الإعلام الرّقميّ في تنمية مهارات القرْن الحادي والعشرين للمُعلّم، ممّا قد يُثري المكتبة العربيّة بشكلٍ عامّ، والأردنيّة بشكلٍ خاصّ.

- **الأهميّة العمليّة**

قد تُفيد الدّراسة الحاليّة في تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج إعداد المُعلّمين ممّا يؤدّي إلى تنمية كفايات وقُدرات المُعلمين المهنيّة والأكاديميّة، كما يُؤمَّل في أنْ تُسهِم التّوصيات التي ستُقدّمها هذه الدّراسة في مساعدة الجهات المسؤولة في الإعلام الرقميّ وصانعي السّياسات التّعليميّة ومُطوّري المناهج في عقْد دوراتٍ توعية وبرامج تدريبيّة للمُعلّمين، لمعرفة قدرات وإمكانيات المُعلّمين ومدى معرفتهم لمهارات القرن الحادي والعشرين وتنميتها لتوظيفها في الحياة العمليّة، وبالتّالي اكتساب الطّلبة لها بشكلٍ إيجابيّ، كما يُمكِن أنْ تُسهِمَ الدّراسة الحاليّة بتقديم أداةٍ لطَلبة الدّراسات العُليا والباحثين لإجراء دراساتٍ لاحقة تهتمّ بمهارات القرن الحادي والعشرين والإعلام الرقميّ.

أهداف الدراسة:

تهدفُ الدّراسة إلى استقصاء دوْر الإعلام الرّقميّ في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المُعلّمين في عمان.

حدود الدّراسة:

- الحدود الموضوعيّة: الإعلام الرقميّ - مهارات القرن الحادي والعشرين.
- الحدود البشريّة: مُعلّمي المرحلة الأساسيّة (الصّفوف من الأوّل إلى العاشر).
- الحدود المكانيّة: المدارس الحكوميّة والخاصّة التّابعة لمديريّة التّربية والتّعليم للواء قصبة عمّان.
- الحدود الزّمانيّة: طُبّقَت الدّراسة في الفصْل الدّراسيّ الأوّل من العام الدّراسيّ 2023 /2024.

مُحدّدات الدّراسة:

تحدّدت نتائج الدّراسة الحاليّة بمدى صِدق وثباتِ أداةِ الدّراسة (الاستبانة) تم إعدادها، ومدى صِدق ودِقّة استجابةِ أفراد عيّنة الدّراسة.

التعريفات الإجرائية:

- **الإعلام الرّقمي (اصطلاحًا):** "هو النّشاط الاتّصاليّ التّفاعليّ الهادف إلى نشر الأخبار، والمعلومات المتنوّعة بالنصّ، والصّوت والصّورة من خِلال النُّظُم الرّقميّة، ووسائلها، وأبرزها شبكة الإنترنت للتّأثير على سلوك الجمهور المُستقبِل" (الدبيسي، 2020 ، ص18). ويُعرَّفُ إجرائيًا هو الإعلام الذي يعتمد على استخدام الأجهزة التّكنولوجية الإلكترونيّة، ويتمُّ مِن خلالها تداوُل المعلومات والمعارف بسهولة، وتسهيل العمليّة التعليميّة في أيّ مكانٍ وزمان،

وإمكانيّة تطبيق المهارات الجديدة مثل: مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلُّم والابتكار، مهارات الثّقافة المعلوماتيّة والإعلاميّة والتّكنولوجيّة، مهارات الحياة والعمَل).

- **مهارات القرن الحادي والعشرين (اصطلاحًا):** وِفقًا لمُنظّمة الشّراكة من أجْل مهارات القرْن الحادي والعشرين هي "مجموعة المهارات اللّازمة للنّجاح والعمَل في القرْن الحادي والعشرين وهي: مهارات التعلُّم والابتكار، والثّقافة المعلوماتيّة والإعلاميّة والتّكنولوجيّة، ومهارات الحياة والعمَل" (Partnership for 21st Century Skills, 2009). يُعرّف إجرائيًا: إعداد فرْدٍ وِفقًا لاحتياجات القرن الحادي والعشرين ومهاراته لمواجهة الحياة والتّطورات العالميّة، فرْدٌ مُبدع مُبتكر، وقد حدّدتها مُنظّمة الشّراكة: (مهارات التعلُّم والابتكار، ومهارات الثّقافة المعلوماتيّة والإعلاميّة والتّكنولوجيّة، ومهارات الحياة والعمَل)، وسيتمّ قياسُها في البحْث الحاليّ من خِلال الإجابة على الاستبانة التي تمَّ تطويرها لأغراض الدّراسة الحاليّة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

المِحور الأوّل: الإعلام الرّقمي

ظهر الإعلام الرقميّ نتيجة اندماجٍ بين وسائل الإعلام التّقليديّة وشبكة الإنترنت، وبسبب التّقدّم التّكنولوجيّ الرّقميّ السّريع ظهرت شبكات الإعلام الاجتماعيّة الرّقميّة التي كان لها دورٌ كبير في تكوين الاتّجاهات والآراء، وأيضًا قدّمت الكثير من الوظائف منها الثّقافيّة، والاجتماعيّة، والتنمويّة، والإعلانيّة والتّرفيهيّة، والتّعليميّة، ونشر الأخبار، ووُصفت بأنّها حلقة وصل بين المؤسّسات ومقوّمات ومكوّنات البناء الاجتماعي، وبأنّه أصبح ضرورة من ضروريّات الحياة، لما له من دورٍ في تشكيل الرّأي العامّ وتعبئة الجماعات وتشكيل اتّجاهاتها مهما كان البُعد الجغرافيّ، فقد عملتْ على تسهيل نشْر الأخبار إلى جمهور كبير جدًا وبمُختلف اللّغات (الدبيسي، 2020).

يُقال إنّ: "لكلّ عصْرٍ وسيلةُ إعلامه وتواصله"، التّطوّر السّريع في تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات حوّل المجتمع إلى مُجتمعٍ رقميّ شيئًا فشيئًا، فالحاسوب والكاميرا والألعاب والهاتف المحمول، والتّلفزيون والرّاديو أصبحتْ رقميّة، والاتّصالات والمعلومات والبيانات جميعها رقمية. لقد قُسّم الإعلامُ الرّقمي إلى أربعة أقسام : أوّلًا: القائم على الوسائل التقليديّة حيثُ أُعيد تطويرها وتجديدها وتأهيلها بما يتّفق مع الإعلام الجديد مثل التلفزيون والرّاديو والسّينما والقنوات الفضائيّة المتّصلة بالأقمار الصّناعيّة بإضافة مميّزات جديدة لها، وثانيًا: الإعلام القائم على (online) شبكة الإنترنت وتطبيقاتها أو ما تُسمّى الشّبكة العنكبوتيّة، وثالثًا: الإعلام القائم على الأجهزة المحمولة بمختلف تطبيقاتها وأنواعها، ورابعًا: الإعلام القائم على منصّة (offline)، ويكون إمّا بوسائل الحفْظ، أو شبكيًا ويشمل العروض البصريّة، وألعاب الفيديو، والكتب الإلكترونيّة وغيرها (القحطاني،2019)

حيثُ أتاح الإعلام الرقميّ الكثير من الخدمات والتقنيات الجديدة التي عملتْ على رفْع القدرات الإدراكيّة والفكريّة عند النّاس، حيث إنّها تُقدّم المعلومات بشكل مُختصَر وسريع، وسهلة الفهم والحفْظ عن طريق الصّور والفيديوهات التّوضيحيّة، وكانت تلك التّقنيات تحت مُسمّى (وسائل الاتّصال الاجتماعيّ) / (Social Media) من فيس بوك (Facebook) ومنصة (X) ويوتيوب (YouTube) بالإضافة إلى الواتس آب (WhatsApp) والفايبر (Fiber) والسناب شات (Snapchat) وغيرها الكثير (السيّد،2017).

كما ذكَرَ السيّد (2017)، أشكال الإعلام الرّقميّ بالتفصيل: الصّحافة الإلكترونيّة، أي النّشر عبر مواقع الشّبكة، والقنوات التلفزيونيّة الإلكترونيّة (البثّ الحيّ المباشر)، الإذاعة الإلكترونيّة، الأرشيف الإلكترونيّ، الكتُب الإلكترونيّة، المواقع الإعلاميّة، الإعلانات الإلكترونيّة، خدمات ترفيهيّة وألعاب الفيديو، المُدوّنات والمقالات، رسائل MMS,SMS على الهاتف، خدمات الهاتف الجوّال، وسائل التّواصل الاجتماعيّ مثل (Facebook, Twitter)، ومن أحدث أشكال الإعلام الرقميّ الواقع الافتراضيّ من خلال خاصيّة ثلاثيّة الأبعاد، حيث يجعل المشاهد يشعر بأنّ مايشاهدُه واقعيّ.

كما ذكرت القحطاني (2019)، عدّة وظائف للإعلام الرّقمي وهي: توسيع آفاق التعرُّف على العالَم، وتقوية العلاقات الاجتماعيّة، وتدعيم الحالة الاجتماعيّة، وتقوية عمليّة الاتّصال بين الأشخاص، والتعلُّم من الآخرين، واكتساب الخبرات، ويساعد على التّركيز والاهتمام، ويساعد على تغيير الاتّجاهات بصورة غير مباشرة، كما يعمل على تغيير الاتّجاهات الضّعيفة وتقويتها، ورفْع معنويّة النّاس، وتنمية أشكال التذوّق الأدبيّ والفنيّ، وتوسيع نطاق الحوار السياسيّ، تهيئة الأجواء الملائمة للتّنمية، ويساعد في عمليّة التّعليم بشكلٍ كبير، وكلّ ذلك عمِل على تطوير الحاجات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسّياسيّة في كافّة المجتمعات.

كما تميّز الإعلام الرقميّ عن الإعلام التّقليديّ بعدّة خصائص جعلته الإعلام البارز بفضْل خصائصه الحديثة والمُختلفة، ومن أبرزها: التّفاعليّة: وهي الاتّصال باتّجاهين بين المُرسِل والمُستقبِل حيثُ يتبادل الأطراف عمليّة التّواصل ويكون لكلّ طرَف الحريّة والقُدرة والتّحكُّم في عمليّة الاتّصال بما يناسبُه في الوقت والزّمان والمكان، كما أنّه مِن المُمكن تعدُّد المشاركين في الاتّصال، وتجاوُز وحدة الزّمان والمكان: أي لا يُشترَط تواجُد أطراف الاتّصال في نفْس المكان وفي نفْس الوقت لإمكانيّة الأجهزة والبرامج الرقمية مِن الاستقبال والإرسال والتّخزين والتّحميل على الأجهزة وإعادة استقبالها في الوقت المناسب، لكن عند الدّردشة أو المؤتمرات عن بُعد يتوجّب التواجُد في نفس الوقت، والمرونة: حيث يُمكن الوصول إليه من خلال العديد من الوسائل مثل: أجهزة

الحاسوب، والأجهزة اللّوحية، الهواتف الذكيّة، وتعدُّد الوسائط: الصّورة والصّوت والرّسوم البيانيّة ثنائيّة وثلاثيّة الأبعاد، التنوُّع: حيث أتاحت للمتلقّي اختيارات عديدة لتوظيف عمليّة الاتّصال بما يتّفق مع حاجاته ودوافعه، والقُدرة على التّخزين والأرشفة (رمضان،علي، 2019).

تعدّدت إيجابيات وميّزات الإعلام الرّقميّ، فهو لايتطلّب تكاليف ماديّة كبيرة، كما أنّه ساعد على التّغلُّب على المسافات في مجال الاتّصالات، بالإضافة إلى أنّه ساعَد في الوُصول إلى كافّة البحوث العلميّة وبالتّالي زيادة المعرفة والثّقافة العامّة، وساهَم في تبادُل الخبرات والأخبار والثّقافات ونشْر ثقافات الأُمم والشّعوب، وسهولة الحصول على الأخبار والمعلومات، وبالتّالي سهولة إعادة نشرها، وأيضًا يُعَدُّ وسيلةً للتّعلُّم والتّعليم؛ فمن خلاله أصبحت مُتاحَةً إمكانيّة الدّراسة عن بُعد وحضور دورات ومحاضرات وتوفير الكتُب والدّراسات وإمكانيّة الاقتباس والنّقل، وساهمَ في توفير كثيرٍ من فُرص العمل من خلال تصميم صفحاتٍ خاصّة، وأيضًا التّرويج للمُنتجات تحت مُسمّى (التّجارة الإلكترونيّة)، وأعطى الحريّة ليُعبّر الإنسان عن ذاته وشخصيّته والتّفاعُل مع الآخرين وإبداء رأيه بحُريّة (الشّمايلة واللّحام وكافي،2015).

مع ميّزات وإيجابيّات وخصائص الإعلام الرقميّ لابُدّ مِن وجود سلبيّات ومخاطر يُشكّلها الإعلام الرقميّ على المُجتمع ومنها: صعوبة الوثوق والتأكُّد من صِحّة المعلومات التي تحتويها بعض المواقع، وقِلّة المصداقيّة، ونشْر الشّائعات والأخبار المُزيّفة، وعدم الخضوع للرّقابة وانعدام القوانين والضّوابط، والتّأثير السّلبي في الحياة الأُسريّة والاجتماعيّة ،ومضيعة الوقت، وانتشار الجرائم الإلكترونيّة، وانتهاك حقوق النّشر والمِلكيّة الفرديّة (الشّمايلة واللحام وكافي، 2015).

وفي الوقت الحالي أصبح الإعلام الرّقميّ بوسائله وتطبيقاته وتقنياته عونًا جيدًا في جميع العمليّات التّعليميّة والعمليّة للمُعلّم والمُتعلّم، بل أصبحَت المصدَر الأوّل والأقوى للمِعرفة والسّلوك وتزويد الخبرات والمواقف والأفكار والقيم الاجتماعيّة، فهي تُقدّم العديدَ من التّسهيلات التي يحتاجُها المُستخدِم، كما جاء الإعلام الرقميّ لتحقيق أغراضٍ تعليميّة نظاميّة وغير نظاميّة، أو التّعليم عن بُعد، واستخدام التّعليم الإلكترونيّ، وعَمِل الإعلام الرّقميّ على إدخال أساليب عديدة تساعد على طرْح الأفكار والإبداع، وتعزيز التّواصل داخل الوطن وخارجه بين أطرافِ العمليّة التّعليميّة.

كما بيّنتْ أبو عائشة (2022)،أنّ الإعلام الرّقميّ يُعادل المدرسة بالنّسبة للأعداد الهائلة من الأفراد المحرومين من التعليم المُنتظم، ودوره الواضح في التقدُّم والتّطوُّر التّعليميّ في العديد من البُلدان. فبتعدُّد القنوات الإعلاميّة وشبكات الإنترنت، أصبح الإعلام أكثر قُربًا من المُتعلّم داخل المنزل وخارجه، كما عملتْ مؤسّسات الإعلام ومؤسّسات التّعليم على التّشارك والتّعاون مع بعضها، حيث خَصّصت العديد من الدُّول قنواتٍ إذاعيّة وتلفزيونيّة مُنفصلة للبرامج التّعليميّة لتحقيق أغراض التّربية والتّعليم، فالمدرسة والمؤسّسات الإعلامية تُعتبَر مؤسّساتٍ تربوية تعليميّة هدفها واحد، تقويم وتعديل وتنمية سلوك الأفراد.

ولقد قُسّم التّعليم عبْر وسائل الإعلام الرّقميّ إلى أقسام: تعليم إلكترونيّ مُساند للتّعليم التّقليديّ، يكون عبر استخدام بعض التّقنيات وأدوات (الويب) الإلكترونيّة للمُساعدة وتوفير بعض المحتويات وإمكانيات الاتصال، حيثُ لا يؤثّر على سيْر عمل الحصص التّقليديّة، والقسْم الثّاني هو الدّمج المُباشر بين التّعليم الإلكترونيّ والتّعليم التّقليديّ، وهُنا الوصول لجزءٍ أساسيّ من مُحتويات (الويب) وهنا تنخفض نسبة سيْر عمَل الحِصص التّقليديّة بنسبة 75%، أمّا القسْم الثّالث فهو التّعليم الإلكترونيّ المُباشر (التّعليم الافتراضيّ) وهُنا لاتُوجد قاعات تدرسيّة بالأساس والتّعليم كاملًا يكون إلكترونيًّا. (أبو عائشة، 2022).

ومِن أهمّ أهداف الإعلام الرقميّ التّربويّ: غرْس القيَم وتنمية الاتّجاهات السلوكيّة والنّهوض بالمستوى الفكري والوجداني والحضاري للمُتلقّين، وتسليط الضّوء على المشكلات الاجتماعيّة والتّربويّة، والعمَل على مُعالجتها، وتنمية الوعي برسالة المُعلّم وتعزيز مكانتِه بالمُجتمع، والتّنسيق مع المؤسّسات الإعلاميّة والتّربويّة لتحقيق التّكامُل بالأنشطة والأهداف والبرامج، وأيضًا مُتابعة التّغيّرات والتّطوّرات في المجال التّربويّ وفي التّقنيات المعلوماتيّة والتّعليميّة، وإيجاد قنوات إعلاميّة للتّعليم المُستمرّ والتّعلُّم عن بُعْد، والاهتمام بعناصر العمليّة التّعليميّة (المُعلّم، المُتعلّم، المَنهج، الأساليب، التّقويم (عجاج، 2019).

كما وضّح عجاج (2019)، الأهميّة التي أضافتها وسائل الإعلام الرقميّ إلى عناصر العمليّة التّعليميّة وأهميّتها لكلّ عُنصُر، فتمثّلت الأهميّة بالنّسبة للمادّة التّعليميّة بأنّها تُبسِّط المعلومات وتعمل على توضيحها، وتعمل على توصيل المعلومات والمواقف والمهارات وإدراكها، كما تُساعد على إبقاء المعلومات حيّةً في ذِهْن المُتعلّم لوقت طويل. أمّا بالنّسبة للمُتعلّم فبطبيعة المُتعلّم يُحبّ الوسائل التّوضيحيّة والأدوات التّعليميّة فقَدّمتْ له الوسائل الرّقميّة تلك الأدوات، ممّا عمل على تحفيزه على التّعليم وحُبّ الاستطلاع، أمّا بالنّسبة للمُعلّم فقد عملتْ هذه الوسائلُ الإعلاميّة على مُساعدة المُعلّم وتحسين أدائِه ورفْع درجة الكفاءة المهنيّة، وتغيير دورِه مِن ناقل للمعلومات ومُلقِّن لِدوْر المُخطِّط للتّعلُّم، وتوفير الوقت والجهد على المُعلّم، حيثُ يمكن استخدام الوسيلة التّعليميّة أكثر مِن مَرّة.

ولِمَا واجههُ العالَم مِن ظروف وجوائح وتغيّرات تُعيق في بعْض الأحيان العمليّة التّعليميّة، فقد كانتْ وسائِل الإعلام الرّقميّة المُنقِذ والمُساعد للحفاظ على التّعليم، لذلك عملتْ تلك الوسائل على تصميم مواقع تُتيح للمُستقبِل إمكانيّة التعرُّض لتلك الرّسائل مرّةً أُخرى في الوقت المُناسب لهُ، لقدرة تلك الوسائل من استقبال وتخزين وتحميل الرّسائل على الخوادم المُرتبِطة بالمواقع الخاصّة بها (الدبيسي، 2020).

ففي أواخرِ عام 2019 وبداية عام 2020، ظهَر (مرضُ فايروس كورونا الجديد COVID- 2019) الّذي سبّب أزمةً في التّعليم، مِمّا أدّى إلى إغلاق العديد من المَدارس، ومع تفاقُم الأزمة لجأتْ مُعظم الدّول إلى التّعلُّم عن بُعد لضمان استمرار التّعليم وإنقاذه، وبعض الدُّوَل أعلنتْ عن مواقع خاصّة تُساعد المُتعلّم على مُتابعة دروسِه، وأيضًا اتّبع البعضُ الإعلام الجماهيريّ كالقنوات والإذاعات الحكوميّة، ففي تلك الظّروف الطّارئة والتّغيّرات أصبح الإعلام الرّقميّ بتقنياته شرطًا ضروريًا ولم يعُد اختياريًا (عماد، أسامة، 2021).

وكانت المملكة الأردنيّة الهاشميّة مواكبةً للتّطوّرات التّكنولوجيّة في المجال التّربويّ، لذلك قامتْ بإعداد مِنصّة (درسك) للتّعليم الإلكترونيّ، وهي مِنصّة مجّانيّة للجميع، تُستخدَم لتعليم الطّلبة عن بُعْد، حيثُ كانت تقوم بشرْح الموادّ المُختلفة من مناهج وزارة التّربية والتّعليم الأردنيّة، حيثُ تمّ إعدادُها بالتّعاون مع وزارة الاقتصاد الرقميّ والرّيادة، وموقع (موضوع) الذي كان مسؤولًا عن بِناء الموقع بأسرع وقتٍ (السّعدي، 2021).

وعملت المِنصّة على تمكين الطّالب من الحصول على الدّروس اليوميّة بشكلٍ إلكترونيّ، عن طريق مقاطع فيديو مُصوّرة مُجدوَلة ومُنظّمة وِفق المنهاج الأردنيّ، يُقدّمها نخبةٌ مُتميّزة مِن المُعلّمين والمُعلّمات؛ لتُسهّلَ على الطّلبة مواصلة ومتابعة تعلُّمهم في أيّ وقت ومكان، لكن كان وقتُ تقديم الامتحانات بمواعيد ومُدّة مُحدّدة، ووفّرتِ المِنصّة إمكانيّة الاستعلام في حال مواجهة أيّةِ مُشكلة تِقنيّة، مثْل تسجيل الدّخول أو إرسال الواجبات أو تقديم الامتحانات، ومنحتْ مِنصّة (درسك) للمُعلّم إمكانيّة إضافة الدّروس والشّروحات على شكْل فيديوهات، ومُتابعة طلّابه مِن خلال الواجبات والاختبارات التي يرسلها لطلّابه، فيقومون بحلّها وإرسالها للمُعلّم ، وبدوره يقوم بتصحيحها وتقويمها ووضْع العلامات ومتابعة مستوى طلّابه، ومتابعة حضور الطّلاب، والإجابة عن أيّ استفسارات من الطّلاب والتأكُّد من فَهمهم لجميع الدّروس والحِصص (السّعدي،2021).

المِحور الثّاني: مهارات القرْن الحادي والعشرين ومُعلّم المرحلة الأساسيّة

أوردتْ مُنظّمة الشّراكة من أجْل مهارات القرن الحادي والعشرين (Partnership for 21st) Century Skills, 2009 مهارات القرْن الجديد في ثلاثة مجالات وكلّ مجال يضمُّ مجموعةً مِن المهارات وكلّ مهارة تشمل مجموعة من المهارات الفرعيّة وهي:

أولًا: مهارات التعلُّم والابتكار: وهي مهارات تعمل على تنمية القدرات المهنيّة والشخصيّة للمُعلّم، والتّعلُّم مدى الحياة، فيمتلك مستويات عالية من التخيُّل والابتكار، وتندرج تحتها المهارات الفرعيّة الآتية:

- مهارات الإبداع والابتكار: وتتضمّن استخدام طرُق جديدة ومُبتكرَة للحلول الجديدة للمُشكلات، وتقديم الاختراعات.
- التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات: وهنا استخدام مهارات التّفكير العُليا في حلّ المشكلات واتّخاذ القرار حوْل أكثرِ الطُّرُق الفعّالة في حلّ المشكلة.
- التّعاون والتّواصُل: التّعاون في التّعامل مع الآخرين والتّفاعُل معهم واحترامهم، احترام وجهات نظر الآخرين، روح العمل الجماعيّ، التكيُّف مع المسؤوليات والأدوار المختلفة.

ثانيًا: مهارات الثّقافة المعلوماتيّة والإعلاميّة والتّكنولوجيّة

- الثّقافة المعلوماتيّة: وهي الوصول للمعلومات وتقييمها بكفاءة ودِقّة، وإدارة المعلومات واستخدامها والتقيُّد بالجوانب الأخلاقية في الحصول على المعلومات.
- الثّقافة الإعلاميّة: تُمكّن من تحليل ونقْد الرّسائل الإعلاميّة للتوصُّل إلى المعلومة الصّحيحة والدّقيقة.
- ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات: وهي التّمكُّن من استخدام التّكنولوجيا الرّقميّة ووسائل وشبكات التّواصل الاجتماعيّ، أي توظيف تِقنيات الإعلام والتّواصُل والمعلومات للتوصُّل إلى المعرفة وتطبيقها.

ثالثًا: مهارات الحياة والعمَل

- المرونة والقُدرة على التكيُّف: التكيُّف مع التّطوّرات وظروف الحياة والعمَل السّريعة، التعامُل مع الضّغوطات والمواقف المُحرجة والطارِئة.
- المُبادرة والتّوجُّه الذّاتي: إدارة الوقت والجهد، والتّخطيط لتحقيق الأهداف، وأنْ يكونَ مُستقلًا ذاتيًا، قادرًا على التّحكُّم والمراقبة، ومنجِزًا لمهامّه ومُرتّبًا لأولويّاته.
- المهارات الاجتماعيّة ومهارات عبْر الثّقافات: تقبُّل الثّقافات المُختلفة، والعمَل مع الفرَق المُتنوّعة والقُدرة على التّفاعُل مع الآخرين.
- القيادة: تحمُّل المسؤوليّة تجاه الآخرين، قيادة الآخرين والقُدرة على توجيههم والتّأثير فيهم، والمرونة في الإدارة وتوزيع المهامّ ومُتابَعة الوصول إلى الأهداف المَنشودة.

بيّنت الرّويس (2018) أنّ جميع مهارات القرن الحادي والعشرين بجميع فروعها ضرورية لإعداد المُتعلّم بما يتناسب مع مُتطلّبات الحياة الحديثة كإعداده للحياة والعمَل، والتي لم تتناسبْ مع الإعداد التّقليدي، وتتطلّب ممارساتٍ حديثة من المُعلّم والقيام بأدوار متعدّدة لاتقتصر على التّلقين كما في السّابق، ومهارات الإبداع والابتكار والاتّصال والعمَل الجماعيّ، وتقديم الثّقافة الإعلاميّة الرّقميّة، وتوظيف التّعليم الإلكترونيّ والدّمْج بينه وبين التّعليم المباشِر، مِن خلال تدريس المُقرّرات الدّراسية بالكفايات الأساسيّة لحياةٍ بالعصْر الحاليّ.

لذلك مِن العوامل التي تُساعد في نهوض العمليّة التربويّة إعداد المُعلّم، مُعلّمٍ قادرٍ على تحقيق الأهداف التّربويّة في ظلّ الثّورة التّكنولوجيّة والاتّصاليّة وظهور الحاسوب والإنترنت، مُعلّمٍ مُتقن لمهارات القرن الحادي والعشرين، لذا مِن الضّروري الاهتمام بالمُعلّم في شتّى الجوانب في اختياره وتأهيله وإعداده (الشمّري، 2019).

بيّن زامل (2020) أهمّ السّمات التي يجب أنْ يتحلّى فيها مُعلّم القرن الحادي والعشرين: التّعامل مع الآخرين (التعامُل واللّباقة في الحديث)، حسُّ المرَح والتمتُّع بالثّقة بمهاراته وإنجازاته، التّعاون والتّواصُل، الدّقّة في العمل، ومِن المُهمّ الموضوعيّة في تقييم ذاته وتقويم طلّابه، اليقظة العقليّة والكفاية، الاستجابة لما حوله من مُستحدثاتٍ علميّة وتطوّراتٍ مُتلاحقة، مُتحمّسٌ في عمله، مُقبِل على المعرفة، مُنفتح عالميًا، قادرٌ على تنظيم المواقف التّعليميّة، مُتمكّنٌ في تخصّصه، مُتمكّن جيدٌ مِن استخدام الأجهزة الذّكية وتوظيف التّكنولوجيا في التّعليم (جعْل التّفكير التّكنولوجي جزءًا من الخريطة المعرفية والوجدانية لطلّابه)، وتطبيق استراتيجيات التّعلّم الفاعلة وأهمّها (التّفكير التأمُّليّ، اتّخاذ القرار، حلّ المشكلات، التعلُّم بالمشاريع).

ولِما يلعبهُ المُعلّم مِن دوْرٍ في التّوجيه والإرشاد والتّقييم، حدّدتْ أهمّ المهارات التي يجب أنْ يمتلكُها مُعلّم القرن الحادي والعشرين في ضوء التّحدّيات المتعدّدة التي تتمثّلُ في (رمضان وعلي، 2019):

أولًا: تنمية المهارات العُليا للتّفكير: "التّفكير الإبداعي، التّفكير النّاقد، مهارات ماوراء المعرفة"، تلك المهارات هدفٌ رئيسيّ من أهداف المؤسّسات التّربويّة.

ثانيًا: المهارات الحياتيّة: مهارات الاتّصال، مهارة إدارة الوقت.

ثالثًا: إدارة قدرات الطّلاب: لتلبية حاجات الطّلبة وتنمية الذّكاءات المتعدّدة.

رابعًا : دعْم الاقتصاد المعرفيّ: لهُ دورٌ في توليد واستثمار المعرفة، كما العملُ على تنمية قدرات الطّالب على التّعلُّم من خلال الابتكار والاكتشاف وتنمية قُدرات البحْث وإمكانيّة توظيف التّكنولوجيا.

خامسًا: إدارة تكنولوجيا التّعليم: لنجاح التّدريس واستغلال الجهد والوقت، يكون المُعلّم هو مَن يُدير تكنولوجيا التّعليم مِن خِلال استخدام أساليب تكنولوجيّة حديثة، ويُشارك في إنتاجها والحُكم عليها.

سادسًا: إدارة فنّ عملية التّعليم: من خلال استخدام نظريّات التعلُّم التي تركّز على مايدور في عقل المُتعلّم، ومِن جعْل الطّالب مشاركًا بعمليّة التعلُّم، وإتقان إدارة الموقف التّعليميّ بشكلٍ جيّد وفعّال، ويظهر ذلك في أنْ يكون الطّالب مشاركًا بعمليّة التعلُّم كاملةً.

وذكرتْ بن زيد (2021)، طرُق اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين فهي قد تنوّعت لكن حُدّدتْ بأربعة محاور رئيسة وهي: التّدريب: من خلال الدّورات التّدريبيّة للمُعلّم وورشات التّدريب باستمرار، والتّقييم: يجب أنْ يكون باستمرار ومُتابَعة دائمة من قِبل المشرفين أو المُدراء، والمنهاج: إعداد المنهاج الذي يحتوي على مهارات القرن الحادي والعشرين ، والبيئة التّعليميّة: تهيئة البيئة التّعليميّة لتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين.

كان مِن الضّرورة العمَل على إعداد الطّلاب والمعلّمين من خلال برامج الإعداد التّربويّ للمُعلّم، ويتمُّ إعداده مِن عدّة جوانب: جانب الإعداد العلميّ الأكاديميّ أو التّخصصيّ، أي دراسة المُعلّم لمجموعة من الموادّ التي سيقوم بتدريسها لتلاميذه، وجانب الإعداد التّربويّ أو المهنيّ أي دراسة مجموعة الموادّ التّربويّة والنّفسيّة التي تُمكّنه من معرفة الحقيقة العلميّة التّربويّة وتحويلها إلى مهاراتٍ تعليميّة يستخدمها المُعلّم في المواقف التّعليميّة. وجانب الإعداد الثّقافيّ العامّ أي البرامج التي تُقدّم للمُعلّم مِن غير التخصُّص الأكاديميّ والتّربويّ، وأيضًا إعداده وفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين، بهدف توافُق المُخرجات مع متُطلّبات القرن الحادي والعشرين (الحارثي، 2020).

كما بيّنت اليامي (2020) أنّ مِن مُتطلّبات التّعليم في القرن الحادي والعشرين صياغة المهارات اللّازمة للمُعلّمين ضمن التّكنولوجيا الرّقميّة من خلال التّدريب، حيث بيّنت الدّراسات قصور برامج إعداد المُعلّمين في المهارات اللّازمة في العصر الرقميّ، كما يجب على المُعلّمين القيام بتحوّلات جذريّة في أنماط تدريسهم، وعليهم الانتقال من الحفظ والتّلقين إلى ابتكار طرُق لتعليم الطّلّاب كيف يتعلّمون مدى الحياة، والانتقال من التّعليم اللّفظي إلى التّعليم بالمعنى والعمل والاكتشاف.

ومِن الضّروري للمُعلّم أنْ يكتسب عدّة خصائص لمواكبة تحدّيات القرن الحادي والعشرين كالخصائص المهنيّة ومجموعة سمات شخصيّة ومِن أهمّها: المُعلّم القائد وهو المُعلّم القادر على أنْ يكون متّحدًا مع طلّابه يدرّبهم من حيث قدراتهم وأنماطهم ومكوّناتهم الثّقافيّة المتباينة. ثانيًا: المُعلّم النّموذجي، وهو المُعلّم القدوة لزملائه ونموذجيّ في المثابرة العلميّة والقيم، وثالثًا: المُعلّم المتضامن، وهو الذي يتحمّل المسؤوليّة مع المتعلّمين والمؤسّسة التّعليميّة ككُلّ، رابعًا: المُعلّم المُستبصر، وهو مَن يمتلك رؤية تطويريّة للمؤسّسة ككُلّ ورؤية لذاته المهنيّة ولا يقتصر على تنفيذ الأوامر أو الاعتراض عليها، خامسًا : المُعلّم المُتعلّم، وهو المُعلّم الذي يلتحق بالبرامج التّدريبيّة ويعمل على تطوير كفاياته الأكاديميّة والمهنيّة، سادسًا : المُعلّم المُحاوِر وهو الذي يحاور ويناقش ويشجّع طلّابه على المُبادرة (العتيبي،2019).

وبيّنت العتيبي (2019)، أنّه بسبب الثّورة الإلكترونيّة وانفجار المعرفة والمعلومات، تحتّم على أنظمة التّعليم إعادة النّظر في تكوين المُعلّمين لذلك واجهَ المُعلّم تحدّيات عديدة وكان مِن أهمها أنْ يقومَ بِحلّ المشكلات المعقدة وذلك بتطوير مهارات الاستفادة من المعلومات، ووضْع استراتيجياتٍ للتّعامُل مع المُستجدّات الجديدة، وأنْ يكونَ قادرًا على استغلال التقدُّم التِّقنيّ والفنّي، لذلك يجبُ أنْ يمتلكَ قُدراتٍ عقليةً وإثراءً للعمليّة التّعليميّة من خِلال

تقديم خبراته في المَنهج، وأيضًا مِن خِلال التّواصُل والتّعاوُن مع الآخرين في صُنْع القرار، ويهتمُّ بمعاونة طلّابه في تحصيل العلوم الحديثة وخلْق المَعارف الجديدة، ويراعي المُعلِّم بشكلٍ عام حاجة المجتمع وبشكلٍ خاصٍ البيئة المدرسيّة.

الدراسات السابقة:

تتناول الدراسات السابقة المحاور الآتية:

أولًا: دراسات تناولت الإعلام الرقمي

- **هدفت دراسة عثمان (2022)** إلى التعرف على ملامح العصر الرقمي وانعكاسه على معلمي التعليم الأساسي في الفكر التربوي المعاصر ومعرفة مشكلات الواقع الحالي لتنمية قدرات المعلمين في ضوء العصر الرقمي. واتبع المنهج الوصفي المسحي، والعينة من (80) من المعلمين والمدربين، الاستبانة أداة للدراسة. وبينت أهم النتائج ضعف امتلاك معلمي التعليم الأساسي المهارات التي تجمع بين كل القدرات المعرفية والمهارات التفكير العليا مع المهارات الوظيفية، وضعف المعلمين على استخدام التقنيات ووسائل الاتصال الحديثة وتوظيفها في عمليتي التعلم والتعليم وقلة تدريب المعلمين على استخدام الوسائل الرقمية.
- **هدفت دراسة قديس (2022)** التعرف على مدى توفر مهارات العصر الرقمي وتوفر الجانبين المعرفي والادائي لمعلمي العلوم، اتبع المنهج الوصفي المسحي، واختار العينة عشوائية من معلمي العلوم بمدينة قنا/مصر، واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة، وإعداد اختبار، واستبيان أداة للدراسة. وجاءت أهم نتائج الدراسة أن مستوى العام لتوفر الجانبيين الادائي والمعرفي لمهارات العصر الرقمي كان ضعيف لذلك كانت أهم توصيات الدراسة بضرورة تدريب معلمي قبل الخدمة واثنائها على مهارات العصر الرقمي .
- **هدفت دراسة الشبل (2021)** التعرف على واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة. وقد أظهرت النتائج أن درجة تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين للمحور الأول كانت مؤثرة بدرجة كبيرة جدًا، وأكثر العوامل الي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن هي العوامل التقنية وكانت بدرجة كبيرة جدًا ، ثم العوامل الزمانية والمكانية بدرجة كبيرة جدًا، والعوامل البشرية بدرجة كبيرة جدًا، والعوامل الموضوعية.
- **هدفت دراسة سينغ وبول (Singh & Paul, 2019)** إلى تحديد مدى تأثير الوسائل والتطبيقات الرقمية في التعليم. واتبع المنهج الوصفي، والعينة (150)معلماً ما قبل الخدمة. وأداة الدراسة الاستبيان. وتوصلت النتائج أن الوسائل الرقمية أصبحت جزء مهم ولها تأثير حيوي على الحياة، وتستخدم المنصات لأسباب مختلفة مثل البحث عن معلومات جديدة وتشكيل المعلومات، ومشاهدة البرامج التعليمية.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت مهارات القرن21

- **هدفت دراسة الحازمي والموكلي (2022)** للتعرف إلى مدى تأثير استخدام منصة مدرستي في تنمية مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية بجازان. اتبع المنهج الوصفي، أداة الدراسة الاستبانة، تمثلت العينة من (194) معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية. وجاءت نتائج الدراسة أنّ منصة مدرستي لها دور كبير جدًا في تنمية مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية، حيث احتلت مهارات ثقافة تقنيات المعلومات والاتصالات الرتبة الأولى، ومهارات الثقافة المعلوماتية في المرتبة الثانية، وبالمرتبة الثالثة مهارات الثقافة الإعلامية.
- **هدفت دراسة الجراح والمعايطة (2021)** استقصاء تقديرات معلمي الدراسات الأجتماعية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك لدرجة امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين في ضوء متغيري التخصص وعدد سنوات الخدمة، اتبع المنهج الوصفي، وأداة الدراسة الاستبانة، والعينة من (153) معلمًا ومعلمة، وبينت نتائج الدراسة تقديرات لدرجة امتلاك المعلمين للمجالين (التعلم والإبداع - الحياة والمهنة) بشكل عام ومهاراتهما الفرعية والرئيسية بأنها مرتفعة لديهم، وتقديراتهم لدرجة امتلاكهم لمجال المعلومات والإعلام والتكنولوجيا بشكل عام ومهاراته الرئيسية والفرعية متوسطة.
- **هدفت دراسة زامل (2020)** إلى تحديد الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، وتحديد سبل تفعيلها في فلسطين. تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (92) مديرًا ومديرة و(39) مشرفًا ومشرفة، واستخدمت الأستبانة أداة للدراسة. وبينت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمتوسطات تقدير مديري المدارس والمشرفين التربويين في ممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين، حصلت على درجة تقدير متوسطة، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وعدم وجود تفاعل بين الجنس والمسمى الوظيفي، وبين التخصص والمؤهل العلمي، وبين التخصص وعدد سنوات الخدمة، وبين التخصص والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة، ولكن وجدت فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيري المسمى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة.
- **هدفت دراسة الرويس (2018)** تقويم مستوى ممارسات مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض، والتعرف على الفروق بين مستويات الممارسات التدريسية للمعلمات وفقًا لمتغير المؤهل العلمي والخبرة التعليمية. واتبع المنهج الوصفي، وأداة الدراسة بطاقة الملاحظة التي تضمنت المهارات الأساسية: مهارات التعلم والابتكار، ومهارات التكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومهارات الحياة والعمل، وكانت عينة

الدراسة (50) معلم ومعلمة من الصفوف الأولية، وجاءت أهم نتائج الدراسة أن مستوى ممارسات مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي كان متوسط، حيث حصلت مهارات الحياة والعمل على أعلى ترتيب في مستوى الممارسات التدريسية، بينما حصلت مهارات تكنولوجيا المعلومات والأتصال على أقل ترتيب في مستوى الممارسات التدريسية.

ما تميز به البحث الحالي: أنها طبقت في المدارس الخاصة والحكومية في مدارس لواء قصبة عمان، وبهذه الدراسة الحالية تناولت المحورين الإعلام الرقمي ومحور معلم القرن الحادي والعشرين في دراسة واحدة وهو دور الإعلام الرقمي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين. حيث تجمع الدراسة المجال الإعلامي والمجال التربوي في دراسة واحدة لأول مرة في عمان في حدود علم الباحثتين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

المنهج الوصفي المسحي، وهو المنهج العلمي الملائم لهذه الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية والخاصة في لواء قصبة عمان في العاصمة عمان والبالغ عددهم (5978) معلمًا ومعلمة وفقًا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي (2023/ 2024).

عينة الدراسة:

عينة الدراسة (483) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وشكلوا ما نسبته (8%) من مجتمع الدراسة، ويوضح جدول (1) توزيع أفراد عينة الدارسة وفق متغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدارسة وفق متغيراتها

المتغير	المستوى /الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	130	26.9%
	أنثى	353	73.1%
	المجموع	**483**	**100%**
التخصص	علمي	180	37.3%
	إنساني	303	62.7%
	المجموع	**483**	**100%**
السلطة المشرفة	خاصة	127	26.3%
	حكومية	356	73.7%
	المجموع	**483**	**100%**

أداة الدراسة:

لأغراض تحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة لجمع البيانات (استبانة) بالرجوع إلى منظّمة الشّراكة مِن أجْلِ مهاراتِ القرْن الحادي والعشرين والأدب النظري وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة عثمان (2022)، قديس (2022)، الشبل (2021)، دراسة سينغ وبول (Singh& Paul, 2019) فضلًا عن آراء بعض التربويين المتخصصين؛ حيث تكونت الأداة (الاستبانة) بصورتها النهائية من (44) فقرة وزعت على ثلاثة مجالات وهي: التعلم والابتكار، الثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية ، الحياة والعمل.

صدق المحتوى لأداة الدراسة:

تكونت الأداة (الاستبانة) بصورتها الأولية من(84) فقرة، وللتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين في مجالات: المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم والإعلام، في عدد من المؤسسات والجامعات الأردنية بلغ عددهم (18) محكمًا لإبداء آرائهم في وضوح الفقرات وسلامتها العلمية واللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات لكل مجال، بالإضافة إلى أي آراء أخرى قد يرونها مناسبة سواء بالحذف أو الإضافة أو الدمج، وفي ضوء ما ارتأى إليه المحكمون من إعادة صياغة بعض الفقرات وتغيير بعضها الآخر وحذف بعض الفقرات لعدم مناسبتها وعدم انتماءها للمجالات فقد تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة منهم (80%) فأكثر، حيث وصل عدد الفقرات النهائية (44) .

جدول (2): مجالات الاستبانة وعدد فقراتها وأرقامها

الأداة	رقم المجال	المجالات	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
دور الإعلام الرقمي	1	التعلم والإبتكار	18	1-18
	2	الثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجيا	14	19-32
	3	الحياة والعمل	12	33-44
		مجموع الفقرات	**44**	**1-44**

الأساليب الإحصائية:

- استخراج معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لإيجاد ثبات أداة الدراسة.
- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
- استخراج نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) للإجابة عن السؤال الثاني.

عرض نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على: ما دور الإعلام الرقمي في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى المعلمين؟

استخرجت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين على فقرات أداة الدراسة ويوضّح جدول (3) هذه النتائج.

حدول (3): المتوسطات الحسابية والإنحر افات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين على فقرات أداة الدراسة

التسلسل في الأداة	الرتبة	المجالات	المتوسطات الحسابية	الانحر افات المعيارية	الدور
2	1	الثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية	4.15	0.47	مرتفع
1	2	التعلم والابتكار	4.12	0.47	مرتفع
3	3	الحياة والعمل	4.09	0.49	مرتفع
		دور الإعلام الرقمي ككل	**4.12**	**0.44**	**مرتفع**

وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين على كل فقرة من فقرات الاستبانة وعلى كلّ مجالٍ من المجالات وتبيّن الجداول (4،5،6) هذه النتائج.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين على كل فقرة من فقرات الاستبانة (التعلم والابتكار)

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدور
2	1	عرْض المادة العلمية بشكل مميَّز وبنّاء.	4.29	0.65	مرتفع
3	2	تنويع في استراتيجيات التدريس الإبداعيّة.	4.28	0.65	مرتفع
1	3	تطوير وتنفيذ الأفكار الابتكارية في التدريس.	4.26	0.64	مرتفع
5	4	استخدام الأنشطة التي تُثير تفكير الطّلبة خارج الصندوق	4.25	0.70	مرتفع
4	5	توظيف الخامات البيئيّة لتنفيذ الابتكارات في التدريس	4.17	0.68	مرتفع
16	6	الاستعداد لمساعدة الآخرين	4.16	0.66	مرتفع
12	7	تعرف سلبيّات وإيجابيات التّواصُل الاجتماعي.	4.15	0.75	مرتفع
17	8	العمَل بفاعليّة، واحترام مجموعات العمَل.	4.11	0.71	مرتفع
7	9	تحليل البيانات للتوصُّل لاستنتاجات صحيحة.	4.10	0.74	مرتفع
13	10	توظيف التّواصل لتحقيق أهداف متنوّعة مثل (الإرشاد، أو التّحفيز، أو الإقناع).	4.09	0.76	مرتفع
14	11	التّعبير عن الأفكار بفاعليّة في سياقات متنوّعة باستخدام مهارات الأتّصال الشّفهي أو المكتوب.	4.08	0.70	مرتفع
6	12	تحليل الأفكار وتقييمها والأدلة والحجج للوصول إلى الحل	4.07	0.68	مرتفع
15	13	التحقُّق من وجود هدَف مُشترَك بيني وبين زملائي المعلّمين	4.06	0.68	مرتفع
11	14	الالتزام بأخلاقيات الحوار مع الآخرين.	4.03	0.79	مرتفع
10	15	تحسين العلاقات مع (المدير، المعلمين، أولياء الأمور، الطّلبة) في كافّة المواقف الاجتماعية	4.02	0.83	مرتفع
8	16	تحليل المشكلات في المواقف الجديدة.	4.01	0.74	مرتفع
18	17	مُمارسَة الديمقراطية بأيّ قرار أتّخذُهُ خلال العمَل ضِمْن المجموعات.	4.00	0.74	مرتفع
9	18	تشجيعُ الطُّلّاب على القراءة النّاقدة.	3.99	0.80	مرتفع
		التعلم والابتكار (الكلي)	**4.12**	**0.47**	**مرتفع**

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين على كل فقرة من فقرات الاستبانة (الثقافة المعلوماتية والتكنولوجية)

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
19	1	الوصول إلى المعلومات بفترة قصيرة وجُهد أقلّ.	4.41	0.63	مرتفع
29	2	توظيف برامج الحاسوب في عرْض الدّروس والأنشطة.	4.26	0.69	مرتفع
32	3	استخدام التقنيات الرقميّة (الحواسيب، الهواتف،) للوصول للمعلومات وإدارتها ودمْجها وتقويمها وإنتاجها.	4.21	0.69	مرتفع
31	4	استخدام شبكات التواصُل الاجتماعي في عمليتَيّ التعلُّم والتعليم والتبادُل المهنيّ.	4.20	0.64	مرتفع
30	5	المُشاركة في إنتاج البرامج التعليمية الإلكترونية التي تدعم قدراتي وتطوّر أدائي.	4.18	0.66	مرتفع
26	6	استخدام التقنيّة الرقميّة كأداةٍ للبحث، وتقييم المعلومة وتوصيلها.	4.16	0.64	مرتفع
27	7	تصميم ألعاب وفيديوهات الكترونية تعليمية	4.15	0.72	مرتفع
28	8	تزويد الآخرين بدليل إرشادي لكيفيّة استخدام المواقع الإلكترونية والمنصّات.	4.12	0.72	مرتفع
22	9	التّخطيط للبُحوث العلميّة المُختلفة.	4.10	0.68	مرتفع
20	10	تقييم المعلومات تقييمًا نقديًا ضِمْن أُسُسٍ علميّة.	4.08	0.75	مرتفع
24	11	الانتباه للقوانين والقضايا الأخلاقية الموجودة في الوسائل الإعلاميّة الرقمية	4.07	0.72	مرتفع
23	12	تفسير المقصود من الرّسائل الإعلاميّة الرقمية	4.04	.710	مرتفع
25	13	استخدام أدوات ووسائل الإعلام الرقية المُناسبة للمواقف المختلفة.	4.03	0.67	مرتفع
21	14	استخدامُ المهارات العقلية العُليا في البحْث	4.02	0.76	مرتفع
		الثقافة المعلوماتية والتكنولوجية (الكلي)	**4.15**	**0.47**	**مرتفع**

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين على كل فقرة من فقرات الاستبانة (الحياة والعمل)

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
41	1	الانفتاح على الثّقافات العالميّة وتبادُل المعرفة والخبرة المتخصّصة.	4.19	0.66	مرتفع
38	2	المُشاركة في مجتمعات التعلُّم وورش التدريب الرسميّة والخاصّة بفاعليّة حسْب حاجاتي	4.18	0.62	مرتفع
37	3	السّعي لأنْ يكونَ تعلُّمي مَدى الحياة	4.13	0.70	مرتفع
34	4	التكيُّف مع التطوّرات الجديدة في التعليم	4.12	0.65	مرتفع
39	5	زيادة قدرتي على المُناقشة والحوار في مُعظَم المواضيع.	4.11	0.67	مرتفع
40	6	إدراك حقوقي وواجباتي تجاه نفسي وتجاه الآخرين.	4.10	0.67	مرتفع
43	7	الاستفادة من الاختلافات الاجتماعية والثقافية لخلْق أفكار جديدة، ورفْع جودة العمل.	4.08	0.69	مرتفع
36	8	القُدرة على التغيير من أجْل تحقيق النّجاح	4.07	0.71	مرتفع
42	9	امتلاك قُدرة عالية على التّفاوُض مع الآخرين بكفاءة.	4.04	0.69	مرتفع
44	10	توجيه سلوك طلّابي وزملائي المعلمين بأسلوب مقبول.	4.03	0.69	مرتفع
33	11	التكيُّف مع الظّروف سريعة التغيير في الحياة والعمَل.	4.02	0.74	مرتفع
35	12	التعامل مع أي مشكلة تواجهني	3.93	0.78	مرتفع
		الحياة والعمل (الكلي)	**4.09**	**0.49**	**مرتفع**

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في دور الإعلام الرقمي في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى المعلمين تبعًا لمتغيرات (الجنس، التخصص، السلطة المشرفة)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدور الإعلام الرقمي في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى المعلمين بإختلاف متغيرات كل من (الجنس، التخصص، السلطة المشرفة)، كما يظهر في جدول (7) الآتي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والإنحر افات المعيارية لدور الإعلام الرقمي في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى المعلمين بإختلاف متغيرات كل من (الجنس، التخصص، السلطة المشرفة)

المتغير	المستويات	المجالات	التعلم والابتكار	الثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجيا	الحياة والعمل	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	م	4.16	4.22	4.21	4.19
		ع	0.51	0.50	0.49	0.47
	انثى	م	4.10	4.11	4.04	4.09
		ع	0.45	0.45	0.48	0.41
التخصص	علمي	م	4.13	4.15	4.09	4.12
		ع	0.50	0.46	0.48	0.44
	إنساني	م	4.11	4.14	4.08	4.11
		ع	0.45	0.47	0.49	0.43
السلطة المشرفة	خاصة	م	4.18	4.22	4.11	4.17
		ع	0.47	0.47	0.53	0.44
	حكومية	م	4.09	4.11	4.08	4.09
		ع	0.45	0.47	0.47	0.42

م :المتوسط الحسابي / ع : الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات لدور الإعلام الرقمي في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى المعلمين باختلاف متغيرات كل من الجنس والتخصص والسلطة المشرفة ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخرجت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) وجدول (8) يبيّن هذه النتائج.

جدول (8): نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات(MANOVA)

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	التعلم والابتكار	0.447	1	0.447	2.016	0.156
هوتلينج (0.026)	الثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجيا	0.821	1	0.821	3.707	0.065
قيمة ف(4.057)						
مستوى الدلالة(0.007)	الحياة والعمل	2.427	1	2.427	*10.240	0.001
	الدرجة الكلية	0.974	1	0.974	*5.197	0.023
التخصص	التعلم والابتكار	0.130	1	0.130	0.586	0.444
هوتلينج (0.06)	الثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجيا	0.080	1	0.080	0.363	0.547
قيمة ف(0.869)						
مستوى الدلالة(0.457)	الحياة والعمل	0.472	1	0.472	1.990	0.159
	الدرجة الكلية	0.181	1	0.181	0.964	0.327
السلطة المشرفة	التعلم والابتكار	0.725	1	0.725	3.273	0.071
هوتلينج (0.009)	الثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجيا	0.793	1	0.793	3.581	0.069
قيمة ف(1.358)						
مستوى الدلالة(0.255)	الحياة والعمل	0.484	1	0.484	2.042	0.154
	الدرجة الكلية	0.675	1	0.675	3.603	0.068
الخطأ	التعلم والابتكار	105.280	475	0.222		
	الثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجيا	105.236	475	0.222		
	الحياة والعمل	112.588	475	0.237		
	الدرجة الكلية	88.986	475	0.187		
الكلي المصحح	**التعلم والابتكار**	**107.029**	**482**			
	الثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجيا	**108.109**	**482**			
	الحياة والعمل	**116.557**	**482**			
	الدرجة الكلية	**91.271**	**482**			

يبيّن جدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفرادِ عينة الدراسة لدور الإعلام الرقمي في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى المعلمين بإختلاف متغير الجنس على مجال (الحياة والعمل)، وعلى الدرجة الكلية وعند العودة لجدول (7) نجد أنها لصالح

الذكور في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات (التعلم والابتكار) و(الثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجيا)، كما يبيّن الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفرادِ عينة الدراسة لدور الإعلام الرقمي في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى المعلمين بإختلاف متغيرات التخصص والسلطة على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية.

النتائج:

مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل والذي نصَّ على: ما دوْر الإعلام الرّقميّ في تنمية مهارات القرن 21لدى المُعلّمين؟

أظهرتْ نتائج الجدول (4) أنّ دوْر الإعلامِ الرّقميّ في تنمية مهارات القرن 21 لدى المُعلّمين جاءَ (مُرتفعًا) على جميع المجالات وعلى الدّرجة الكليّة، وقد يعزى ذلك إلى أهميّة الإعلام الرّقميّ في اكتساب المُعلّم مهارات القرن21(التّعلُّم والابتكار، الثقافة المعلوماتيّة والإعلاميّة والتّكنولوجيّة، الحياة والعمل)، ودوره الفعّال والمُلاحَظ بشكلٍ كبيرٍ وخاصّة في ظِلّ جائحة كورونا، كماوضحه السعدي (2021) بأنها فرضتْ التّعليم عن بُعد واللّجوء الكامل للإعلام الرّقميّ لإتمام سيْر العمليّة التّعليميّة، وفي ضُوء ذلك كان الإعلام الرّقميّ المُنقذَ حيثُ تمّ اشتراك آلافٍ مِن المدارس في شبكات مواقع التّواصل الاجتماعيّ مثل (ZOOM,TEAMS) وتقديم خِدمات تعليميّة مثل (التّعليم الإلكترونيّ، المكتبة الإلكترونيّة، المدرسة الإلكترونيّة، المنهاج الرقميّ، التّعليم عن بُعْد)، وأيضًا اتّبع البعضُ الإعلام الجماهيريّ كالقنوات والإذاعات الحكوميّة، مثل مِنصّة (درسك) في المملكة الأردنيّة الهاشميّة، والتي كان يُقدّمها المعلمون عن طريق إضافة الدّروس والشّروحات على شكل فيديوهات وأيضًا متابعة طلّابهم من خلال الواجبات والاختبارات، وتصحيحها وتقويمها ومتابعة مستوى طلّابهم، والإجابة عن استفسارات الطلّاب. فكان لابدَّ من المُعلّم مواكبة التّطوّرات وكلّ ماهو جديد، والتّكيف مع المُستجدّات؛ لِما كان له مسؤوليّة كبيرة في إنقاذ التّعليم، وانعكاس مهاراته على حياته وعلى العمليّة التّعليميّة، مُعلّمٌ يتمتّع بالمهارات الفكريّة والثّقافيّة والإبداعيّة وأهمّ شيء الثّقافة الإعلاميّة.

وقد اتّفقت هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة رمضان وعلي (2019) التي أظهرت أنّ دور الإعلام الرقميّ في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المُعلّمين جاء مُرتفعًا، واختلفت نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة الرويس (2018) التي أظهرتْ أنّ دور الإعلام الرقميّ في تنمية مهارات القرن21 لدى المُعلّمين جاء منخفضًا أو متوسّطًا .

وتمّت مُناقشة المجالات كما يلي:

المجالُ الأوّل: التعلُّم والابتكار

أظهرتْ نتائج جدول (4) أنّ مجال التعلُّم والابتكار جاء بالمرتبة الثّانية، وجاءت جميع فِقراته بدورٍ مُرتفع، وأظهرتْ نتائج جدول (5) أنّ الفِقرة رقم (2) التي تنصُّ على" عرْض المادّة العلميّة بشكلٍ مميَّزٍ وبنّاء" حصلتْ على المرتبةِ الأولى بمتوسّطٍ حسابيّ (4.29) وانحرافٍ معياريّ(0.68)، وتعزى هذه النتيجة هذه النّتيجة إلى أنّه مِن خصائص الإعلام الرقميّ تعدُّد الوسائط (الصّورة والصّوت والرّسوم البيانيّة ثنائيّة وثلاثيّة الأبعاد)، فالمُعلّم يستخدمُ تلك الوسائط بالشّرح لنقل المعلومات بسهولة، فكلُّ ماتشاهدهُ العيْن هو مايبقى إلى مدًى بعيدٍ في ذاكرة المُتلقّي، وباستخدام تلك الوسائط يُتيح للمُعلّم أنْ يُنوّع ويبدع في عرْض المعلومات، حيثُ يمكنهُ تصميم فيديو لنفسه وهو يشرح المادة، أو مِن الممكن إعداد فيديو لطلّابه يكونون هُم أبطالُه وبإشرافه، أو إعداد فيديو بتجميع صورٍ تخصُّ تلك المادّة وعرْض الشّرح بنصٍّ مكتوب على الصُّور أو الفيديو. أتاح الإعلام الرقميّ بوسائلِه وتقنياتِه أنْ يُظهِر المُعلّم إبداعهُ وابتكاراتهِ لطلّابه، ولنفسه أولًا. (رمضان وعلي، 2019)

وأظهرتْ نتائج جدول(5) أنّ الفِقرة رقم (9) والتي تنصُّ على" تشجيع الطُّلّاب على القراءة النّاقدة" حصلتْ على المرتبة الأخيرة بمتوسّطٍ حسابيّ (3.99) وانحرافٍ معياريّ (0.80) وتعزى هذه النّتيجة إلى أنّ القراءة النّاقدة هي: التّمييز بين الحقائق والآراء وبين المنطق وغير المنطق وبين الحُجج والبراهين. ولكن من سلبيّات الإعلام الرقميّ صعوبة الوثوق والتأكُّد من صحّة المعلومات التي تحتويها المواقع، بسبب تعدُّد المواقع وإمكانيّة الجميع نشْر المعلومات، ممّا أدّى إلى صعوبة التأكُّد مِن صِدق المعلومات، وأيضًا بسبب نشْر الشّائعات والأخبار المُزيّفة لذلك مِن الصّعب تطبيق القراءة النّاقدة بعالَم الإنترنت. فالإعلام الرقميّ مجالٌ واسعٌ مُمتدٌّ لاحدود له ولا يخضع للرّقابة ولاتُوجد له قوانين وضوابط، لذلك يكون المُعلّم حريصًا جداً على ذلك خوفًا منهُ على طلّابه وعلى ما يتطرّقون إليه من مواضيعَ وأفكار.(الشمايلة واللحام والكافي، 2015).

المجالُ الثّاني: الثّقافة المعلوماتيّة والإعلاميّة والتّكنولوجيّة

أظهرتْ نتائج جدول (4) أنّ مجال الثّقافة المعلوماتيّة والإعلاميّة والتكنولوجيّة جاء بالمرتبة الأولى وجاءتْ جميع فِقراته بدورٍ مُرتفعٍ وأظهرتْ نتائج جدول (6) أنّ الفِقرة رقم (19) التي تنصّ على" الوصول إلى المعلومات بفترة قصيرة وجُهد أقلّ" حصلتْ على المرتبة الأولى بمتوسّطٍ حسابيٍ (4.41) وانحرافٍ معياريّ (0.63)، وتعزى هذه النّتيجة إلى أنّه مِن أهمّ ميّزات الإعلام الرّقميّ أنّه ساعد في الوصول إلى كافّة البحوث العلميّة، كما ساعدعلى سهولة الحصول على الأخبار والمعلومات، وإعادة نشرها بسهولة. الإعلام الرقميّ أشكاله متعدّدة وسهلة الوصول إليها واستعمالها بكبسة زر، نستطيع الحصول على مانبحثُ عنهُ بسهولة ودون بذْل أيّ جهد وفي أيّ مكان وزمان.

وأظهرتْ نتائج الجدول (6) أنّ الفِقرة رقم (21) والتي تنصُّ على" استخدام المهارات العقليّة العُليا في البحْث " حصلتْ على المرتبة الأخيرة بمتوسّطٍ حسابيّ (4.02) وإنحرافٍ معياري (0.76) وتعزى هذه النّتيجة إلى أنّ المهارات العقليّة العُليا (التّحليل، التّركيب، التّقييم) تحتاج جهدًا مِن النّفْس، والبحث

فيها وتطبيقها عمليّ أكثر من الاستعانة بما يقدّمه الإعلام الرقمي بشكلٍ جاهز، فلا بُدّ من الاستعانة بوسائل الإعلام الرقميّ لكن لايكون التركيز عليه كاملًا، لأنّه يُقدّم كلّ شيءٍ جاهزًا، وهنا لايُمكن تطبيق المهارات العُليا للفرد.

المجال الثّالث: الحياة والعمَل

أظهرتْ نتائج الجدول (4) أنَّ مجالَ الحياة والعمل جاء بالمرتبة الثّالثة وجاءت جميع فِقراته بدورٍ مُرتفع وأظهرتْ نتائج الجدول (7) أنّ الفِقرة رقم (41) التي تنصُّ على" الانفتاح على الثّقافات العالميّة وتبادُل المعرفة والخِبرة المتخصّصة" حصلتْ على المرتبة الأولى بمتوسّط حسابيّ (4.19) وانحراف معياريّ (0.66)، وتعزى هذه النّتيجة إلى أنّه كما ذكر القحطاني (2019) مِن وظائف الإعلام الرّقمي توسيع آفاق التعرُّف على العالم والتعلُّم من الآخرين واكتساب الخبرات، ومن ميّزاته أيضًا تبادُل الخبرات والأخبار والثّقافات ونشْر ثقافات الأُمَم والشّعوب. الإعلام الرّقميّ بقنواته وإذاعاته وشبكاته الإلكترونيّة قرّبَ كلَّ ماهو بعيد بلاحدود ولاحواجز، وفتَحَ ذلك الإعلام نوافذ معرفيّة عديدة بين الثّقافات بِشكلٍ يتيح الاطّلاع على ثقافاتهم وعاداتهم ومعتقداتهم وطقوس أفراحهم وأحزانهم، وحتى معرفة الأطباق التي تُميّز كلّ بلد، وتداوُلها بشكلٍ مفصّل أيضًا، كما أتاح سهولة تبادُل الخبرات بين الشّعوب لأنّه سهّل عمليّة التّواصُل والتّعارُف بين جميع الدُّول ممّا يُتيح تبادُل الخبرات وحتّى المناقشة بسهولة من خلال الإعلام الرقميّ.

وأظهرتْ نتائج الجدول (7) أنَّ الفِقرة رقم (35) والتي تنصُّ على" التّعامل مع أيّة مشكلة تواجهني" حصلتْ على المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (3.93) وبانحراف معياري (0.78) وتعزى هذه النّتيجة إلى أنّهُ مع تطوّر الإعلام الرّقميّ وتوسّعه، لكن لايمكنه تحديد الخصائص والسّمات الفرديّة للشّخص، ولا يمكنه تحديد المشكلة مِن جميع جوانبها فكلُّ مشكلة تختصُّ بتفاصيلها وتختلف عن ما يتداوله الإعلام، الإعلام يعرض المشكلة بشكلٍ عامّ.

مُناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني والذي نصَّ على: هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في دور الإعلام الرّقمي في تنمية مهارات القرن21 لدى المُعلّمين تبعًا لمُتغيرات (الجِنس، التّخصّص، السّلطة المُشرفة)؟

أظهرتْ نتائج هذا السّؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفرادِ عيّنة الدّراسة لدور الإعلام الرقميّ في تنمية مهارات القرن21 لدى المُعلّمين باختلاف مُتغيّر الجِنس على مجال (الحياة والعمل) وعلى الدّرجة الكلّيّة ولصالح الذّكور، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفرادِ عيّنة الدّراسة لدور الإعلام الرّقميّ في تنميةِ مهارات القرن21 لدى المُعلّمين بإختلاف متغيّرات التخصُّص والسُّلطة المشرفة على جميع المجالات وعلى الدّرجة الكلّيّة.

وفيما يتعلق بالنّتيجة المتّصلة بمتغيّر الجِنس تعزى هذه النّتيجة من خلال ملاحظة وتجارب المعلمين والمعلمات إلى أنَّ الذّكور قد يكون لديهم مُتّسع من الوقت أكبر من الإناث بطبيعة الحال، فالإناث لديهنّ مسؤولياتٌ متعلّقة بالمنزل والأبناء ومسؤولياتهم ومتطلّباتهم، لذلك لايتوفر لديهنّ الكثير من الوقت لمتابعة الورشات والبرامج والدّورات التّدريبيّة الرّقميّة جميعها دائمًا، ويتعذّر أنْ يسجّلنَ بتلك الدورات لضيق الوقت لديهن، وتختلف مع نتيجة ودراسة زامل (2020) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

ووفقًا لمتغيّر التخصّص فتعزى هذه النّتيجة إلى أنّ أغلبيّة المُعلّمين التحقوا بالبرامج التّدريبيّة الرّقميّة نفسها المتعلّقة بكلّ ماهو جديد بغضّ النّظر عن التّخصّص، لأنّ كلّ معلّم تخصّصه (علميّ أو إنسانيّ) يجب أنْ يواكب مستجدّات العصْر، وتتّفق نتيجة هذا السّؤال مع دراسة الجرّاح والمعايطة (2021) التي بيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مُتغيّر التّخصّص.

وبخصوص متغيّر السّلطة المشرفة فتعزى هذه النتيجة إلى أنّ برامج إعداد المُعلّم واطّلاعه على كلّ مُستحدثات العصر واحدة ومُتاحة لجميع المُعلّمين من قِبل وزارة التّربية والتّعليم سواءً لحكوميٍّ أو خاصّ. وتتّفق نتيجة هذا السّؤال مع دراسة رمضان وعلي (2019) التي بيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مُتغيّر السُّلطة.

التوصيات:

من خلال ما تمّ التّوصل إليه من نتائج فإنَّ الدّراسة توصي بالآتي:

- الاستمرار في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لمُعلّمات المرحلة الأساسيّة من خِلال الإعلام الرقميّ.
- تركيز الإعلام الرقمي على الفقرات التي جاءتْ في المرتبة الأخيرة في توظيف تطبيقاته وكانتْ (التّعلّم والابتكار: تشجيع الطّلّاب على القراءة النّاقدة، الثّقافة المعلوماتيّة والإعلاميّة والتّكنولوجيّة: استخدام المهارات العقليّة العُليا في البحث، الحياة والعمل: التّعامل مع أيّة مشكلة تواجهني).
- الاستمرار في تقديم البرامج التّدريبيّة لتطوير أداء المعلّمات، وإقامة النّدوات وورش العمَل والحلقات في مجال الإعلام الرقميّ ومهارات القرن الحادي والعشرين في تنميتها وتطويرها خلال ساعات الدّوام الرسميّ.
- إجراء دراسة مشابهة للدّراسة الحاليّة تقيس دور الإعلام الرّقميّ لمهارات القرن الحادي والعشرين في متغيّرات ديمغرافية أُخرى مثل (الخبرة، الحالة الاجتماعيّة، المستوى العلميّ).

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أبو عائشة، علي .(2022). دور وسائل الإعلام الجديد وأثرها على العملية التعليمية. *مجلة قرطاس للعلوم الإنسانية:* (1) ،151-164 .

بن زيد، منيرة .(2021). مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والاداب*، (22)،435-456.

الجبوري، راضي .(2018). اهتمامات طلبة المرحلة الابتدائية بين الإعلام التقليدي والرقمي وانعكاساتها على سلوكياتهم من وجهة نظر معلميهم. الجامعة العراقية– كلية الإعلام. *مجلة كلية التربية الأساسية:* (102)، 729-758.

الجراح، عبدالله والمعايطة، لينا .(2021). تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك لدرجة امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين في ضوء متغيري التخصص وعدد سنوات الخدمة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية:* (26)، 263-287.

الحازمي، الحسن بن علي .(2020). دور التخطيط في تطوير أداء معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، *مجلة البحث العلمي في التربية:* (21)، 1-26.

الحازمي، ايمان والموكلي، خالد .(2022). أثر استخدام منصة مدرستي في تنمية مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية بمنطقة جازان، *مجلة المناهج وطرق التدريس:*(10)، 40-67.

الدبيسي، عبدالكريم .*(2020). الإعلام الرقمي وتحديات الذكاء الاصطناعي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع

الدليمي، عبدالرازق .(2017). *الإعلام الرقمي وشبكات التواصل الاجتماعي*. دار الإبتكار للنشر والتوزيع.

رمضان، محمود وعلي، كريمة .(2019). *درجة احتواء كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين ومدى امتلاك معلمي العلوم لتلك المهارات في مدارس محافظة رام الله والبيرة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الرواضية، خالد .(2021). درجة امتلاك المعلمين في محافظة معان مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بمدى اكتساب الطلبة لها من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث:* (7)، 360-393.

الرويس، عزيزة .(2018). تقويم الممارسات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة الرياض. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية:* (5)، 229-277.

زامل، مجدي .(2020). الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، وسبل تفعيلها في محافظة نابلس. *مجلة جامعة الخليل للبحوث-ب(العلوم الانسانية)*: (2)، 124-156.

السعدي، محمد .(2021). درجة الاستعداد للتعلم الرقمي في الأردن خلال جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المدارس شمال الأردن. *المجلة العلمية كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليمي:* (4)، 62-95.

السيد، معزة .(2017). *الإعلام الرقمي وانعكاساته على التعارف بين الحضارات*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

الشبل، منال .(2021). واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة شقراء للعلوم الانسانية والإدارية:* (15)، 341-366.

الشمايلة، ماهر واللحام، محمود وكافي، مصطفى .(2015). *الإعلام الرقمي الجديد*. دار الإعصار للنشر.

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

العتيبي، ريم .(2019). *مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم*. [رسالة دكتوراه غير منشورة] جامعة الإمام محمد بن سعود، السعودية.

عثمان، فاطمة .(2022). التخطيط الاستراتيجي لتنمية قدرات المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء العصر الرقمي، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية:* (8)، 42-134.

عجاج، زياد .(2019). دور الإعلام المرئي ومواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية. *مجلة أوراق ثقافية:* (0)، 10-33.

عماد، حميدة وأسامة، جديد .(2021). *جائحة كورونا والتعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية-من خلال منصة موودل*. [رسالة ماجستير، غير منشورة] جامعة العربي بن مهيدي– أم البواقي-، جزائر.

عودة، احمد .(2014). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. دار الأمل للنشر والتوزيع.

القحطاني، انتصار .(2019). الإعلام الرقمي. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات:*(8) ، 2-22.

قديس، شيرين .(2022). مهارات العصر الرقمي لدى معلمي العلوم وعلاقتها ببعض المتغيرات .*مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية:* (6)،-590.

القضاة، محمد .(2020). *البيئة الانتقالية للصحافة الأردنية المطبوعة إلى الإعلام الرقمي*. [رسالة ماجستير، غير منشورة] جامعة الشرق الأوسط-عمان.

النجار، فاطمة .(2021). رؤية أعضاء هيئة التدريس لكفايات معلم تعليم الكبار في ضوء التحول الرقمي للمجتمع المصري. جامعة سوهاج-كلية التربية. *المجلة التربوية*:(87)، 1030-1114.

اليامي، هدى .(2020). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. جامعة الأزهر-كلية التربية. مجلة كلية التربية: (185)، 61-12.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Partnership for 21st Century Skills. (2009). *Designed in Cooperation with the National Science Teachers Association, 21st Century Skills Map*.

Singh, B. & Paul, M. (2019). THE IMPACT OF DIGITAL MEDIA ON EDUCATION. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*. (4), 201-207.

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

Abw 'Ea'eshh, 'Ely .(2022). Dwr Wsa'el Ale'elam Aljdyd Wathrha 'Ela Al'emlyh Alt'elymyh. Mjlh Qrtas Ll'elwm Alensanyh: (1), 164-151.

Aldbysy, 'Ebdalkrym .(2020). Ale'elam Alrqmy Wthdyat Aldka' A Lastna'ey. Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'e

Aldlymy, 'Ebdalrazq .(2017). Ale'elam Alrqmy Wshbkat Altwasl Alajtma'ey. Dar Alebtkar Llnshr Waltwzy'e.

Al'etyby, Rym .(2019). Mharat Alqrn Alhady Wal'eshryn Fy Alt'elym. [Rsalh Dktwrah Ghyr Mnshwrh] Jam'eh Alemam Mhmd Bn S'ewd, Als'ewdyh.

Alhazmy, Alhsn Bn 'Ely .(2020). Dwr Altkhtyt Fy Ttwyr Ada' M'elm Alkbar Wfq Mharat Alqrn Alhady Wal'eshryn Baledarh Al'eamh Llt'elym Bmntqh Alryad, Mjlh Albhth Al'elmy Fy Altrbyh: (21), .26-1

Alhazmy, Ayman Walmwkly, Khald (2022).. Athr Astkhdam Mnsh Mdrsty Fy Tnmyh Mharat Althqafh Alrqmyh Lda M'elmy Wm'elmat Allghh Alenjlyzyh Bmntqh Jazan, Mjlh Almnahj Wtrq Altdrys:(10), .67-40

Aljbwry, Rady .(2018). Ahtmamat Tlbh Almrhlh Alabtda'eyh Byn Ale'elam Altqlydy Walrqmy Wan'ekasatha 'Ela Slwkyathm Mn Wjhh Nzr M'elmyhm. Aljam'eh Al'eraqyh –Klyh Ale'elam. Mjlh Klyh Altrbyh Alasasyh:(102) , .758-729

Aljrah, 'Ebdallh Walm'eayth, Lyna(2021). . Tqdyrat M'elmy Aldrasat Alajtma'eyh Fy Mdyryh Altrbyh Walt'elym Lmntqh Alkrk Ldrjh Amtlakhm Lmharat Alqrn Alhady Wal'eshryn Fy Dw' Mtghyry Altkhss W'edd Snwat Alkhdmh. Mjlh Aljam'eh Aleslamyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: (26), 287-263.

Alnjar, Fatmh .(2021). R'eyh A'eda' Hy'eh Altdrys Lkfayat M'elm T'elym Alkbar Fy Dw' Althwl Alrqmy Llmjtm'e Almsry. Jam'eh Swhaj-Klyh Altrbyh. Almjlh Altrbwyh:(87), 1114-1030.

Alqdah, Mhmd .(2020). Alby'eh Alantqalyh Llshafh Alardnyh Almtbw'eh Ela Ale'elam Alrqmy. [Rsalh Majstyr, Ghyr Mnshwrh] Jam'eh Alshrq Alawst-'Eman.

Alqhtany, Antsar .(2019). Ale'elam Alrqmy. Almjlh Alelktrwnyh Alshamlh Mt'eddh Altkhssat: (8), .22-2

Alrwadyh, Khald .(2021). Drjh Amtlak Alm'elmyn Fy Mhafzh M'ean Mharat Alqrn Alhady Wal'eshryn W'elaqtha Bmda Aktsab Altlbh Lha Mn Wjhh Nzr Alm'elmyn. Mjlh Jam'eh Alhsyn Bn Tlal Llbhwth: (7), .393-360

Alrwys, 'Ezyzh .(2018). Tqwym Almmarsat Altdrysyh Fy Dw' Mharat Alqrn Alhady Wal'eshryn Lm'elmat Alsfwf Alawlyh Bmdynh Alryad. Mjlh Aljam'eh Aleslamyh Ll'elwm Altrbwyh Walajtma'eyh: (5), .277-229

Als'edy, Mhmd .(2021). Drjh Alast'edad Llt'elm Alrqmy Fy Alardn Khlal Ja'ehh Kwrwna Mn Wjhh Nzr M'elmy Almdars Shmal Alardn. Almjlh Al'elmyh Klyh M'etmdh Mn Alhy'eh Alqwmyh Ldman Jwdh Alt'elymy: ((4, .95-62

Alshbl, Mnal .(2021). Waq'e Alt'elm Alrqmy Fy T'ezyz Mharat Alqrn Alhady Wal'eshryn Mn Wjhh Nzr M'elmat Wmshrfat Alryadyat Fy Almrhlh Althanwyh Balmmlkh Al'erbyh Als'ewdyh. Mjlh Jam'eh Shqra' Ll'elwm Alansanyh Waledaryh: (15), .366-341

Alshmaylh, Mahr Wallham, Mhmwd Wkafy, Mstfa .(2015). Ale'elam Alrqmy Aljdyd. Dar Ale'esar Llnshr.

Alshmry, Thany .(2019). Dwr Alt'elm Alrqmy Fy Altnmyh Almhnyh Llm'elmyn. Almjlh Al'erbyh Ll'elwm Altrbwyh Walnfsyh:(7) , .42-25

Alsyd, M'ezh .(2017). Ale'elam Alrqmy Wan'ekasath 'Ela Alt'earf Bى N Alhdarat. [Rsalh Dktwrah Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Alswdan Ll'elwm Waltknwlwjya, Alswdan.

Alyamy, Hda .(2020). Brnamj Tdryby Mqtrh Ltnmyh Mharat Altdrys Alrqmy Lda M'elmat Alt'elym Al'eam Balmmlkh Al'erbyh Als'ewdyh. Jam'eh Alazhr-Klyh Altrbyh. Mjlh Klyh Altrbyh: (185), 12-61.

Bn Zyd, Mnyrh .(2021). Mharat Alqrn Alhady Wal'eshryn Lda Talbat Klyh Altrbyh Bjam'eh Alamyrh Nwrh. Almjlh Al'erbyh Ll'elwm Altrbwyh Walnfsyh: Alm'essh Al'erbyh Lltrbyh Wal'elwm Waladab,(22) , .456-435

'Ejaj, Zyad .(2019). Dwr Ale'elam Almr'ey Wmwaq'e Altwasl Alajtma'ey Fy Al'emlyh Alt'elymyh. Mjlh Awraq Thqafyh: (0), .33-10

'Emad, Hmydh Wasamh, Jdyd .(2021). Ja'ehh Kwrwna Walt'elym 'En B'ed Fy Aljam'eh Aljza'eryh-Mn Khlal Mnsh Mwwdl. [Rsalh Majstyr, Ghyr Mnshwrh] Jam'eh Al'erby Bn Mhydy –Am Albwaqy-, Jza'er.

'Ethman, Fatmh .(2022). Altkhtyt Alastratyjy Ltnmyh Qdrat Alm'elmyn Bmrhlh Alt'elym Alasasy Fy Dw' Al'esr Alrqmy, Mjlh Jam'eh Alfywm Ll'elwm Altrbwyh Walnfsyh: (8), .134-42

'Ewdh, Ahmd. (2014). Alqyas Waltqwym Fy Al'emlyh Altdrysyh. Dar Alaml Llnshr Waltwzy'e.

Qdys, Shyryn .(2022). Mharat Al'esr Alrqmy Lda M'elmy Al'elwm W'elaqtha Bb'ed Almtghyrat. Mjlh Jam'eh Alfywm Ll'elwm Altrbwyh Walnfsyh: (6), .590-532

Rmdan, Mhmwd W'ely, Krymh .(2019). Drjh Ahtwa' Ktab Al'elwm Llsf Alrab'e Alasasy Lmharat Alqrn Alhady Wal'eshryn Wmda Amtlak M'elmy Al'elwm Ltlk Almharat Fy Mdars Mhafzh Ram Allh Walbyrh [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Alnjah Alwtnyh, Flstyn.

Zaml, Mjdy .(2020). Aladwar Alty Ymarsha Alm'elm Alflstyny Fy Dw' Mttlbat Alqrn Alhady Wal'eshryn, Wsbl Tf'eylha Fy Mhafzh Nabls. Mjlh Jam'eh Alkhlyl Llbhwth-B(Al'elwm Alansanyh):(2) , .156-124

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, specialissue, pp: 621-644

July (2024)

Article 6

العمل عن بعد في فلسطين: الو اقع، والتحديات، والفرص ما بعد جائحة كورونا

The Remote Work in Palestine: The Current Status, Challenges and Opportunities after the Corona Pandemic

هاله سالم حمد بدارين

Hala Salim Hamed Bdareen

ماجستير إدارة موارد بشرية تطبيقية- جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

Master of Applied Human Resource Management, Al-Quds Open University, Palestine

Halabda2059@gmail.com

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2024/6/21	2024/6/13	2024/5/24

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.specialissue.6

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

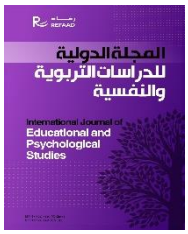
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



العمل عن بعد في فلسطين: الو اقع، والتحديات، والفرص ما بعد جائحة كورونا

The Remote Work in Palestine: The Current Status, Challenges and Opportunities after the Corona Pandemic

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى البحث في تحديات العمل وفرصه عن بعد في فلسطين بعد جائحة كورونا، واقتراح خارطة طريق لمواجهة التحديات المحتملة والفرص المتاحة.

المنهجية: استخدمت الباحثة المنهج النوعي التحليلي القائم على تطبيق منهج وأسس النظرية المجذرة (Grounded Theory) للأبحاث النوعية في تحليل البيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة القصدية البالغ عددهم (44) فردًا، واستخدم تحليل SWOT لدراسة التحديات والفرص التي تواجه العمل عن بعد من خلال إسقاطها على الأبعاد الخارجية لتحليل PESTEL+ بغية دراسة التحديات والفرص السياسية، والتحديات والفرص الاقتصادية، والتحديات والفرص الاجتماعية والثقافية، والتحديات والفرص التقنية، والتحديات والفرص البيئية، والتحديات والفرص القانونية، والتحديات والفرص الأخلاقية، والتحديات والفرص الديموغرافية) كل ذلك من أجل دراسة التحديات والفرص للعمل عن بعد في فلسطين بعد جائحة كورونا.

النتائج: خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: عدم وجود تشريعات شاملة وناظمة للعمل عن بعد في فلسطين، وأنّ غياب الحماية القانونية للعاملين خصوصا في مجال العمل الحر المستقل هي من أهم التحديات التي تواجه العمل عن بعد والعمل الحر المستقل. وأوصت الدراسة بتبني مجموعة من التوصيات أهمها: تبني خطة خارطة الطريق المقترحة بجميع مكوناتها من أجل مواجهة التحديات التي تواجه العمل عن بعد في فلسطين.

الخلاصة: أوصت الدراسة بتبني مجموعة من التوصيات أهمها: تبني خطة خارطة الطريق المقترحة بجميع مكوناتها من أجل مواجهة التحديات التي تواجه العمل عن بعد في فلسطين.

الكلمات المفتاحية: *العمل عن بعد؛ والقوى العاملة؛ وجائحة كورونا؛ تحليل بستل +؛ تحليل سوات.*

Abstract:

Objectives: The study aimed to investigate the challenges and opportunities of remote work In Palestine after the COVID-19 pandemic and propose a roadmap to address potential challenges and leverage available opportunities.

Methods: To achieve the study's objectives, the researcher employed a qualitative analytical approach based on the application of grounded theory methodology in analyzing the data collected from a purposive sample of 44 individuals. The SWOT analysis was used to study the challenges and opportunities facing remote work by mapping them onto the external dimensions of PESTEL+ analysis. This allowed for the examination of political, economic, social and cultural, technological, environmental, legal, ethical, and demographic challenges and opportunities for remote work in Palestine after the COVID-19 pandemic.

Results: The study concluded that there is no comprehensive and regulating legislation for remote work in Palestine, and the absence of legal protection for workers, especially in the field of freelancing, is one of the most important challenges facing remote work and freelancing.

Conclusions: The study put forth a series of recommendations, the most important of which are: adopting the proposed road map plan with all its components in order to meet the challenges facing remote work in Palestine.

Keywords: *Remote work; workforce; Corona pandemic; PESTEL+; SWOT.*

المقدمة:

تولدت فكرة العمل الحر المستقل والعمل عن بعد في سبعينيات القرن الماضي فأدى الربط بين تقنية المعلومات والاتصالات إلى إيجاد سبل جديدة لأداء الأعمال، ففي السنوات الأخيرة ومع ظهور الجائحة انتشر على الصعيد العالمي بشكل كبير فأصبحت العديد من الشركات والمؤسسات تلجأ إلى تشغيل أفراد يعملون من المنزل، ومن أي مكان في العالم عبر (الإنترنت) في مختلف التخصصات، وظهرت منصات العمل الحر المستقل التي توفر عددًا كبيرًا من المشاريع وتوفر فرصًا أمام المستقلين للتواصل مع عالم الفرص من حولهم (عزمي، 2020).

بالاستناد إلى تقارير منظمة الصحة العالمية فقد وصلت حالات الوفاة المؤكدة إلى (6,890,196)، (من أصل 690,141,578 إصابة) على مستوى العالم حسب التقارير العالمية في النصف الثاني من العام 2023 (منظمة الصحة العالمية، 2023). كما أثارت مخاوف من أزمة اقتصادية أكيدة (البراشدية، 2021)، وتسببت في فرض القيود على السفر، والحجر المنزلي، وتخفيض القوى العاملة في جميع القطاعات الاقتصادية، ما أدى إلى فقدان عديد من الناس وظائفهم (Hevia & Neumeyer, 2020)، أما في فلسطين فكان لوباء كورونا تأثير كبير على الاقتصاد وسوق العمل، ما أدى إلى زيادة البطالة والعمالة الناقصة، فارتفع معدل البطالة الإجمالي في فلسطين في عام (2020) إلى 28.4% مقابل 25.9% في عام (2019)، بحسب الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، ما دفع الشباب للاستعانة بمصادر خارجية للعمل والعمل عن بعد والعمل الحر المستقل.

مشكلة الدراسة:

العمل عن بعد (Work at a remote)، والعمل المرن (Flexible Work)، والعمل الحر المستقل (Freelancing)، والاستعانة بمصادر خارجية للعمل (Outsourcing)، مفاهيم انتشرت بسرعة خلال السنوات القليلة الماضية، وأصبحت واقعًا خصوصًا بعد جائحة كورونا، وتشير الدراسات والأبحاث ذات العلاقة ومنها مجلة Forbes الشهيرة بتغطيتها، ومجالات الأعمال، والمال، والاقتصاد ،والسياسة، والثقافة، والتكنولوجيا، والعلوم والصحة إلى أن الاستعانة بمصادر خارجية هو مستقبل العمل عن بعد، وأن العمل عن بعد خلال جائحة كورونا أصبح ضرورة للعديد من الموظفين والشركات حول العالم (Tsipursky, 2023).

التحدي الآخر للعمل عن بعد في أثناء جائحة كورونا هو الحفاظ على توازن صحي بين العمل والحياة مع وجود عديد من الأشخاص الذين يعملون من المنزل، وقد يكون من الصعب فصل العمل عن الحياة الشخصية، وهذا يمكن أن يؤدي إلى الإرهاق ومشكلات الصحة العقلية الأخرى إذا لم تتم إدارتها بشكل صحيح، ناهيك عن القضايا الحقوقية والأخلاقية ذات العلاقة، ويحتاج أرباب العمل إلى تشجيع موظفيهم على أخذ راحة ووضع حدود بين العمل والحياة الشخصية (أكاديمية حسوب، 2022).

تشير الإحصائيات العالمية، (منظمة العمل الدولية، 2020) إلى أن نسبة العاملين الذين يعملون عن بعد في الولايات المتحدة مثلًا ارتفعت من 31% في عام 2019 إلى 65% في عام 2020، و98% من العاملين الذين يعملون عن بعد يرغبون في الاستمرار في العمل عن بعد بشكل دائم أو جزئي، وفي اليابان ارتفعت نسبة العاملين الذين يعملون عن بعد من 2% في عام 2019 إلى 16% في عام 2020 بينما يعمل 22% من العاملين في جميع أنحاء العالم عن بعد بشكل دائم، ويتوقع أن يصل العدد إلى 36.2 مليون شخص بحلول عام 2025 في الولايات المتحدة، وذلك وفقًا لدراسة نشرها موقع (Up work) في عام 2020.

وفقًا لتقرير سي إن إن عربي: في عام 2021 ارتفعت نسبة العاملين الذين يعملون عن بعد في الإمارات العربية المتحدة من 36% إلى 45%، وفي السعودية من 8% إلى 45%، وفي مصر من 2% إلى 30%، أما في فلسطين فلا يوجد إحصائيات تفيدنا في نسبة العاملين عن بعد.

على الرغم من غياب الإحصائيات الدقيقة لأعداد المستقلين لكنها تقدر 300 مليون حول العالم، ولا يشكل العالم العربي من هذه النسبة سوى أقل من 1%، بينما يشكل سكان الوطن العربي قرابة 5% من سكان العالم (حمايل، 2018).

ولم يقتصر هذا التأثير على العمل عن بعد والعمل المستقل خلال جائحة كورونا بل انعكس أيضًا على ما بعدها، على الرغم من عودة كثير من المؤسسات إلى طريقة عملها، لكن ما زال يشكل تحديات كثيرة ومتشعبة، ومن جانب آخر أوجد فرصًا كثيرة تستدعي البحث في واقع العمل عن بعد وتحدياته والفرص التي أوجدها (سياسيًا، واقتصاديًا، واجتماعيًا وثقافيًا، وتقنيًا، وبيئيًا، وقانونيًا، وأخلاقيًا وديموغرافيًا).

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: **ما الو اقع والتحديات والفرص التي تواجه القوى العاملة في ظل العمل عن بعد في فلسطين، بعد جائحة كورونا؟**

وتفرع من سؤال الدراسة الرئيس أسئلة الدراسة الفرعية التالية:

- ما واقع العمل عن بعد في فلسطين، قبل جائحة كورونا وبعدها؟
- ما التحديات التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد (سياسيًا، واقتصاديًا، واجتماعيًا وثقافيًا، وتقنيًا، وبيئيًا، وقانونيًا، وأخلاقيًا وديموغرافيًا) بعد جائحة كورونا؟

- ما الفرص المتاحة للقوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد (سياسيًا، واقتصاديًا، واجتماعيًا وثقافيًا، وتقنيًا، وبيئيًا، وقانونيًا، وأخلاقيًا وديموغرافيًا) بعد جائحة كورونا؟
- ما خارطة الطريق المقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد، بعد جائحة كورونا؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها فيما يلي:

- الأهمية العلمية: تأتي أهمية الدراسة انطلاقا من عدم وجود إحصائيات دقيقة حول عدد العاملين عن بعد في فلسطين ودورها الكبير في تسليط الضوء على إمكانية توفير فرص عمل، جاءت ضرورة دراسة واقع العمل عن بعد في فلسطين، قبل جائحة كورونا وبعدها، إضافة إلى استكشاف أبرز التحديات التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد (سياسيًا، واقتصاديًا، واجتماعيًا وثقافيًا، وتقنيًا، وبيئيًا، وقانونيًا، وأخلاقيًا وديموغرافيًا)، وإبراز مدى مساهمة موضوع العمل عن بعد ودعمه للمجتمع المحلي وللاقتصاد الفلسطيني.
- الأهمية العلمية التطبيقية: تعد هذه الدراسة البحثية مهمة من الناحية التطبيقية لكونها: تقدم دعما لمتخذي القرار لإيجاد صيغ تشريع العمل عن بعد، تسهم في مساعدة الباحثين عن عمل، لفهم طبيعة العمل الحر المستقل، تسهم في توفير خارطة طريق قابلة للتطبيق، للتعامل مع أي طارئ مشابه.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- دراسة واقع العمل عن بعد في فلسطين، قبل وبعد جائحة كورونا.
- دراسة التحديات التي تواجه القوى العاملة في فلسطين، في ظل العمل عن بعد، وتحديدًا في الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتقنية والبيئية والقانونية والأخلاقية والديمغرافية، بعد جائحة كورونا.
- استكشاف الفرص المتاحة للقوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد، بالنظر إلى العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتقنية والبيئية والقانونية والأخلاقية والديمغرافية، بعد جائحة كورونا.
- اقتراح خارطة طريق لمواجهة التحديات التي تواجه القوى العاملة عن بعد في فلسطين، بعد جائحة كورونا.

التعريفات الإجرائية:

- **العمل عن بعد (Remote Work):** قدرة الأشخاص على العمل من موقع خارج المكتب عادةً من منزلهم أو مكان آخر من اختيارهم، باستخدام تقنية مثل (الكمبيوتر) والاتصال ب(الإنترنت) للتواصل مع زملائهم والوصول إلى موارد الشركة.
- **القوى العاملة (Workforce):** في سياق هذه الدراسة فإن القوى العاملة تنحصر بالعاملين بوظيفة دائمة ويمارسون العمل المستقل، وأيضًا الذين يعملون عملًا مستقلًا دون وظيفة دائمة، والعاملين بوظيفة دائمة ويعملون عن بعد لصالح مؤسساتهم ويمارسون العمل المستقل، والعاملين عن بعد لصالح مؤسساتهم ويمارسون العمل المستقل.
- **جائحة كورونا (Corona Pandemic):** تشير جائحة كورونا التي سادت العالم إلى الجائحة التي يسببها فيروس (SARS-CoV-2) حيث بدأ الوباء في أواخر ديسمبر عام 2019 في مدينة (ووهان) الصينية وانتشر بسرعة ليصبح أزمة صحية عالمية، وأعلن عنه من قبل منظمة الصحة العالمية 30 يناير من العام 2020.
- **تحليل +PESTEL:** هو امتداد لإطار عمل تحليل (PESTEL) التقليدي، وهو أداة تستخدم لتحليل ومراقبة عوامل البيئة الكلية الخارجية التي يمكن أن يكون لها تأثير عميق على تحليل أداء المنظمة، ويتضمن عوامل إضافية مثل الاعتبارات الأخلاقية والديموغرافية والجغرافية. تمثل علامة "+" عوامل إضافية قد تكون ذات صلة في سياقات معينة، مثل الأخلاق والتركيبة السكانية والعوامل التنظيمية.
- **MAXQDA :** حزمة برمجية لتحليل البيانات المختلطة (النوعية والكمية)، يعمل على نظامي التشغيل Windows وMac لتحليل نتائج المقابلات والتقارير والجداول إضافة إلى الاستطلاعات عبر (الإنترنت).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: القوى العاملة في فلسطين، من حيث الو اقع والتحديات والفرص المتاحة للقوى العاملة

إن العنصر البشري الفلسطيني هو مورد اقتصادي هام لما يتوفر فيه من ميزات من حيث المستوى الثقافي، والخبرات، والتنافسية. إذ يتميز المجتمع الفلسطيني بأنه مجتمع فتي حيث يبلغ معدل الأفراد الذين تتراوح أعمارهم من يوم واحد ولغاية أربعة عشرة ربيعًا (41%) من إجمالي تعداد السكان العام والبالغ (5,164,173) نسمة (هيئة تشجيع الاستثمار الفلسطينية، 2023).

كشف الجهاز المركزي للإحصاء عن ارتفاع معدل البطالة بين الأفراد المشاركين في القوى العاملة بفلسطين عام 2020 ليصل إلى 26% مقارنة مع 25.9% عام 2019، في حين انخفض العدد إلى 334 ألف عاطل عن العمل عام 2020 من 344 ألف عام 2019، بسبب الانخفاض في نسبة المشاركين في القوى العاملة وأوضح الجهاز في بيان أن معدل البطالة بين الشباب بلغ 39% وأن الشباب الخريجين الذين لديهم مؤهل علمي دبلوم متوسط فأعلى هم الأكثر معاناة من البطالة بين الشباب وبين أنه أنتج انخفاضًا في عدد العاملين في السوق المحلي من 877 ألف عامل عام 2019 إلى 830 ألف عامل عام 2020، كما انخفض عدد العاملين في الأراضي الفلسطينية المحتلة من حوالي 133 ألف عامل عام 2019 الى 125 ألف عامل عام 2020 وأوضح الإحصاء أن عدد العاملين بفلسطين بلغ 955 ألف عامل، بواقع 604 آلاف في الضفة، و226 ألف في قطاع غزة، و125 ألف في الأراضي الفلسطينية المحتلة (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2021).

وبحسب الإحصاء، فإن القطاع الخاص الأكثر تضررًا نتيجة جائحة كورونا، إذ انخفض عدد العاملين فيه بمقدار 38 ألف عامل بين عامي 2019 و2020 (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2021). على الرغم من التحديات المتمثلة في الاحتلال وضعف البنية التحتية والبطالة وقلة فرص العمل مع زيادة عدد الخريجين لا تزال هناك بعض الفرص المتاحة للعمل وتوليد الدخل.

و اقع القوى العاملة في فلسطين:

أدى الوباء أيضًا إلى إحداث تغييرات في طريقة إجراء العمل، حيث قامت العديد من المنظمات بتنفيذ سياسات العمل عن بُعد للتكيف مع تحديات الوباء. فشهدت قطاعات مثل IT والتعليم والإعلام والتسويق زيادة في وظائف العمل عن بُعد إضافة لبعض القطاعات في فلسطين والتي زادت انتشارًا Smith & Johnson, A. B. (2023). قطاع تكنولوجيا المعلومات، قطاع التعليم، قطاع الإعلام والتسويق، قطاع المنظمات غير الربحية.

بشكل عام بينما أصبح العمل عن بعد أكثر انتشارًا في بعض القطاعات في فلسطين، إلا أنه لا يزال غير منتشر في العديد من الصناعات الأخرى لا يزال العديد من العمال في فلسطين يعتمدون على الأشكال التقليدية للتوظيف ويواجهون تحديات تتعلق بالأمن الوظيفي والحماية الاجتماعية والوصول إلى التكنولوجيا والبنية التحتية للعمل عن بعد، سلط الوباء الضوء أيضًا على التحديات الهيكلية في سوق العمل الفلسطيني، بما في ذلك فرص العمل المحدودة، والأجور المنخفضة، والحماية الاجتماعية المحدودة. وقد تفاقمت هذه التحديات بسبب الوباء، مما أدى إلى زيادة الفقر وانعدام الأمن الاقتصادي للعديد من العمال (Smith & Johnson, 2023) .

واقع القوى العاملة في فلسطين يتأثر بعدة عوامل، بما في ذلك الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية المحلية. فيما يلي بعض الملامح الرئيسية لواقع القوى العاملة في فلسطين: البطالة، العمالة غير الرسمية، الهجرة والعمالة في الخارج، الفروق الإقليمية، التعليم والمهارات، القوى العاملة النسائية (OECD, 2020) .

ثانيًا: العمل عن بعد والعمل الحر المستقل

العمل عن بُعد والعمل الحر المستقل هما نمطان متصلان بتطور التكنولوجيا وبتغيرات سوق العمل في عصر التكنولوجيا والتواصل الحديث، إذ شهدت طرق العمل تحولات جذرية، حيث أصبح العمل عن بعد والعمل الحر المستقل من النماذج المتنامية والمشهورة في سوق العمل. تعد هاتين الصيحتين مصدر إلهام للكثير من الأفراد الذين يبحثون عن مرونة وحرية في تنظيم وقتهم وطريقة عملهم (Smith, 2023) .

أصبح العمل الحر المستقل شائعًا بشكل متزايد في السنوات الأخيرة بسبب ظهور التكنولوجيا والإنترنت، مما سهل العمل المستقل وسهل التواصل مع العملاء من أي مكان في العالم. فجعل من الممكن أن يعمل المستقلون في مجموعة متنوعة من المجالات، بما في ذلك الكتابة والتصميم والبرمجة والتسويق والاستشارات وغيرها الكثير واحدة من أكبر فوائد العمل المستقل هي المرونة التي يوفرها. يمكن للعاملين لحسابهم الخاص اختيار مشاريعهم وعملائهم وتحديد أسعارهم الخاصة والعمل من أي مكان يختارونه. لديهم أيضًا القدرة على العمل في مشاريع متعددة في نفس الوقت، والتي يمكن أن تساعدهم على بناء مهاراتهم. فيمكن أن يكون العمل المستقل مسارًا وظيفيًا مجزيًا لأولئك الذين لديهم دوافع ذاتية ولديهم أخلاقيات عمل قوية ومستعدون لتحمل مسؤوليات إدارة أعمالهم الخاصة (Smith, 2021) .

مفهوم العمل الحر المستقل:

مع تعدد التعريفات لمفهوم الحر المستقل تنوعت المصادر، فمن المفاهيم الكثيرة للعمل الحر المستقل ما تناولته مثلًا دراسة (كمال الدين، 2022) إضافة لدراسة (Lauby, 2022) فإن الباحثة تعرفه على أنه العمل الموجه ذاتيًا، الذي عادة ما يتضمن تحديد الأهداف وتخطيط المهام وتنفيذها دون الحاجة إلى إشراف مستمر إذ يمكن أن يتخذ العمل المستقل أشكالًا عديدة، مثل العمل الحر أو ريادة الأعمال أو العمل عن بُعد، يمكن أن يوفر العمل المستقل قدرًا كبيرًا من المرونة والاستقلالية، فضلًا عن إمكانية تحقيق أرباح أعلى وحرية إبداعية. العمل الذي يتم تنفيذه بشكل ذاتي ومستقل، حيث يقوم الفرد بتقديم خدماته للعملاء بشكل مستقل دون التزام بعقد عمل طويل الأجل.

ثالثًا: أنواع المستقلين العاملين عبر الإنترنت

أصبح العمل الحر المستقل عبر الإنترنت يشمل أنواعًا كثيرة من المستقلين وفسر تقرير صادر في الولايات المتحدة (حمايل، 2018) هذه الأنواع كالآتي:

- متعاقدون مستقلون (Independent Contractors): لا يملك هؤلاء المستقلون عملًا، وبدلًا من ذلك يعملون لحسابهم الخاص أو يعملون مؤقتًا أو تكميليًا على أساس مشروع إلى مشروع.
- Moonlighters: المحترفون من ذوي الوظيفة الأساسية والتقليدية والذين يعملون أيضًا لحسابهم الخاص.
- Diversified workers: الأشخاص الذين لديهم مصادر دخل متعددة مزيج من أصحاب العمل التقليديين والعمل الحر.
- Temporary Workers: الأفراد الذين لديهم مشروع تعاقدي حيث يكون وضعهم الوظيفي مؤقتًا.
- أصحاب الأعمال الحرة (Freelancer Business owners): أصحاب الأعمال الذين لديهم ما بين (1-5) موظفين يعتبرون أنفسهم مستقلين ومالكين للأعمال.

ويعتبر النوع الأخير (الخامس) من أنواع العمل المستقل الذي بدأ ينتشر في الوطن العربي ويعرف بفرق العمل عن بعد ففي ظل الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي قد تساهم في تغيير مستقبل التوظيف في العالم العربي (حمايل، 2018).

إذا ما انتقلنا لمنصات العمل الحر المستقل فهي عبارة عن مواقع إلكترونية تعمل كوسيط بين شخصين هما العامل وصاحب العمل هدفها ضمان أداء العمل بالشكل المطلوب، وتضيف الباحثة بأن منصات العمل الحر وسيط معترف به وموثوق بين شخصين هما المستقل وصاحب العمل هدفها ضمان أداء العمل بالشكل المطلوب حسب ما هو متفق عليه بين الطرفين، أما الفرق بين مفهوم العمل عن بعد ومفهوم العمل المستقل، وفقًا للدراسات السابقة فإن العمل عن بعد يعني العمل بعيدًا عن المكتب والتواصل مع العاملين فيه عبر الاتصالات السلكية واللاسلكية أو عبر استخدام الحاسب الآلي يعرف أنه أسلوب عمل يسمح لأصحاب الأعمال إدارة مهامهم خارج بيئة المكتب التقليدية، ويستند إلى مفهوم أن العمل لا يحتاج لمكان معين حتى يتم تنفيذه إضافة لأن هناك مميزات للعمل عن بعد منها: (تقليل التكاليف، توظيف أفضل الكفاءات من أي مكان في العالم، والاستفادة من الإنتاجية العالية التي يتمتع بها الأشخاص الذين يعملون عن بعد (Mizrahi, 2018) .

أما العمل الحر المستقل كمفهوم فهو مصطلح مستخدم لوصف المهني الذي يعمل لحسابه الشخصي من دون أن يكون مقيدًا بصاحب عمل بدوام كامل أو جزئي على أساس منظم (Elance, 2018) .

رابعًا: العمل عن بعد خلال جائحة كورونا وما بعدها

حقق العمل عن بعد نتائج غير مسبوقة وأثبت أنه ينطوي على إمكانات كبيرة، تشير الى الاستقلالية والاندماج الأكبر للمرأة والقوى العاملة المعوقة إلى مستقبل تكون فيه أماكن العمل المختلطة مكانًا شائعًا فلقد دخلنا في ترتيبات العمل الأكثر غرابة لهذا الجيل، توقف العالم كما عرفناه فجأة في أوائل عام (2020)، فتوجب على الحكومات المستنيرة بالعلم فرض تدابير صارمة لإنقاذ الأرواح والاقتصاد. في الحادي عشر من آذار/مارس 2020، اعتبرت منظمة الصحة العالمية فاشية كورونا بأنها جلبت معها ثالث أكبر صدمة اقتصادية ومالية واجتماعية في القرن الحادي والعشرين فأحدثت ضربات اقتصادية مزدوجة أوقفت الإنتاج في البلدان المتضررة، وضرب سلاسل التوريد في جميع أنحاء العالم مع انخفاض حاد في الاستهلاك. إن الإجراءات الصارمة التي يتم تطبيقها عالميًا، وإن كانت ضرورية لاحتواء الفيروس، إلا أنها دفعت بالاقتصاد إلى حالة تجميد عميق غير مسبوقة، لن يكون الخروج منها واضحًا أو تلقائيًا. ورغم أن الأولوية الأكثر إلحاحًا هي تقليل الخسائر في الأرواح، إلا أن هذه الجائحة قد تسببت في أزمة اقتصادية كبيرة ستثقل كاهل مجتمعاتنا لسنوات قادمة وقد استجابت الحكومات بالفعل ووضعت خطط إنقاذ شاملة للشركات والعاملين لحسابهم الخاص في المشاريع لمواجهة التداعيات الاقتصادية لجائحة كورونا، وهي: الولايات المتحدة الأمريكية، والصين، واليابان، وألمانيا (Leung & Cossu, 2019).

خامسًا: أهم الإحصائيات والاتجاهات الحديثة للعمل عن بعد للعام 2023 (إحسان زفير، 2023)

- **إحصائية (Global Workplace Analytics, 2023)**

حسب (Global Workplace Analytics) فإنه يشير إلى زيادة العمل عن بعد بنسبة 159% منذ عام 2009، أصحاب العمل والعمل من المنزل لديهم أسبابهم الخاصة للقيام بذلك. إذا كنا نعتقد أن هذا بسبب الوباء فقط فقد ظهرت زيادة هائلة منذ عام 2009.

حيث أشارت إلى أن سبب تزايد العمل من المنزل هو التقدم التكنولوجي وفقًا لرغبة الأشخاص في الحفاظ على التوازن والمرونة بين العمل والحياة.

- **أما إحصائية (Buffer, 2023)** فتشير إلى أن 99% من الناس يفضلون العمل عن بعد لمدى الحياة إذا أتيحت لهم الفرصة حتى بدوام جزئي اذ يعتبر العمل عن بعد فرصة رائعة للجميع.
- إحصائية **(Up work, 2023)** أن يكون 73% من جميع الإدارات موظفين من المنزل أو مقاولين مستقلين (up work).

بحلول عام 2028، هذه الزيادة الهائلة في غضون سنوات قليلة من الآن ستعني إلى حد كبير فرص عمل أكثر مرونة، هذا يعني أيضًا أن العمل عن بُعد أصبح أكثر شيوعًا حتى في مختلف الصناعات في جميع أنحاء العالم.

- **إحصائية فليكس جوب، 2023**

يشير فليكس جوب وفقًا لمسح شمل 669 مديرًا تنفيذيًا، رأى 78 بالمائة أن التعاون عن بُعد يجب اعتباره استراتيجية أعمال طويلة الأجل. إذا تم النظر إليها من منظور إيجابي طويل الأجل، فإن العمل عن بُعد يكون مجديًا للغاية لأنه يساعد في خفض التكاليف. كما يسمح للشركات بنشر قوى عاملة كبيرة دون تخصيص أموال لمساحة مكتبية، مما يعطي نظرة ثاقبة عن سبب نظر معظم الرؤساء التنفيذيين إليها بشكل إيجابي، أصبح العمل عن بعد شائع بشكل متزايد في العديد من البلدان حول العالم، بما في ذلك فلسطين. ففي فلسطين، يوفر العمل عن بُعد عدد من المزايا، مثل زيادة المرونة وتقليل وقت التنقل والتكاليف والقدرة على العمل من أي مكان متصل بالإنترنت يعد هذا أمرًا ذا قيمة خاصة في فلسطين، حيث يمكن أن يمثل النقل والوصول إلى اتصال إنترنت مستقر تحديًا في بعض المناطق، هناك أيضًا تحديات تواجه العمل عن بعد في فلسطين، مثل محدودية الوصول إلى التكنولوجيا ونقص الدعم الحكومي للعمال عن بعد. بالإضافة إلى ذلك، قد يتردد بعض أصحاب العمل في تبني العمل عن بعد بسبب الحواجز الثقافية والتشغيلية، فضلًا عن نقص الخبرة في ممارسات العمل عن بُعد من أجل الاستفادة الكاملة من الفرص التي يوفرها العمل عن بعد في فلسطين، سيكون من الضروري مواجهة هذه التحديات من خلال الاستثمار في التكنولوجيا والبنية التحتية، والتعليم والتدريب لأصحاب العمل والموظفين، والدعم الحكومي للعمال عن بعد بالإضافة إلى ذلك، سيكون من المهم بناء ثقافة الثقة والتعاون بين أصحاب العمل والموظفين، لضمان أن العمل عن بعد هو تجربة إيجابية ومثمرة لجميع الأطراف المعنية، لتحقيق الفوائد المحتملة للعمل عن بعد بشكل كامل سيكون من المهم للحكومة الفلسطينية الاستثمار في البنية التحتية، مثل الإنترنت عالي السرعة، وتقديم الدعم والتدريب للقوى العاملة المحلية بالإضافة إلى ذلك، سيكون من المهم رفع مستوى الوعي حول الفرص التي يوفرها العمل عن بعد وتعزيز تطوير نظام بيئي داعم للعمال عن بعد في فلسطين، قد تشمل بعض التحديات التي تواجه فرص العمل عن بعد في فلسطين ما يلي: الافتقار إلى الوصول للتكنولوجيا الموثوقة والاتصال بالإنترنت في بعض أجزاء فلسطين، يمكن أن يكون الوصول إلى الإنترنت عالي السرعة والتكنولوجيا الموثوقة محدودًا، مما قد يجعل العمل عن بُعد صعب.

سادسًا: الفرص التي أحدثتها أقوى الدول اقتصاديًا لمواجهة التداعيات الاقتصادية لجائحة كورونا

إن العمل عن بعد يوفر أيضًا العديد من الفرص فيمكن أن يوفر قدر أكبر من المرونة والاستقلالية للموظفين، مع السماح لهم بأن يكونوا منتجين ومتصلين بزملائهم والشركة. يمكن أن يوفر أيضًا التكلفة لكل من الموظف والشركة ويكون طريقة أفضل لجذب أفضل المواهب والاحتفاظ بها ويمكن أن يساعد العمل عن بُعد الشركات أيضًا على تنويع قوتها العاملة وتقليل التأثير البيئي للشركة فيمكن أن يكون العمل عن بُعد خيار رائع للعديد من الأشخاص والمؤسسات، ولكنه يتطلب بعض التعديلات والجهود المستمرة لتحقيق النجاح حيث يمكن أن يساعد التواصل الجيد والتوقعات الواضحة واستخدام الأدوات والتقنيات المناسبة في جعل العمل عن بُعد خياراً قابلاً للتطبيق وناجح لجميع المعنيين.

عالميًا جلبت جائحة كورونا معها ثالث أكبر صدمة اقتصادية ومالية واجتماعية في القرن الحادي والعشرين فأدت للخسائر الاقتصادية على مستوى الدول وكانت كالتالي:

- في الولايات المتحدة الأمريكية أطلق مجلس الاحتياطي الاتحادي الأمريكي إجراءات واسعة النطاق قيمتها 2.3 تريليون دولار، لدعم الشركات الصغيرة والمتوسطة، في أحدث خطواته لتحصين الاقتصاد الأمريكي في ظل جائحة فيروس كورونا (Abramov et al, 2020). حيث قام البنك المركزي بتقديم قروض مدتها أربع سنوات للشركات التي يصل عدد موظفيها إلى عشرة آلاف شخص وشراء سندات الولايات والمقاطعات والمدن ذات الكثافات السكنية المرتفعة بشكل مباشر من أجل مساعدتها في مواجهة هذه الأزمة الصحية. ويضخ برنامج القروض ما يصل إلى 500 مليار دولار للحكومات المحلية، التي تقف على الخطوط الأمامية للمواجهة مع المرض بينما قد تشهد انهيارًا في حصيلة الضرائب مع ارتفاع البطالة وتوقف الشركات بموجب قواعد التباعد الاجتماعي الهادف لكبح انتشار الفيروس(Taskinsoy, 2020). كما وافق مجلس النواب الأمريكي، على حزمة مساعدات قيمتها 2.2

تريليون دولار، وهي الأضخم في تاريخ الولايات المتحدة، لمساعدة الأفراد والشركات في مواجهة التباطؤ الاقتصادي الناتج عن تفشي فيروس كورونا (Mogaji, 2020).

- أما الصين والتي تعد ثاني أكبر اقتصاد في العالم وشكلت ثلث النمو الاقتصادي العالمي في السنوات الأخيرة من خلال تصديرها للمعادن والمنسوجات والمكونات الكيميائية والصيدلانية، والأجزاء الإلكترونية والسيارات، وهي تدعم 30 إلى 50 في المائة من سلسلة التوريد العالمية، كما تستورد نفس النسبة المئوية من السلع من السوق العالمية، فقد أثرت جائحة كورونا على الاقتصاد الصيني بسبب تدني جانبي العرض والطلب في الاقتصاد العالمي. ولقد بينت عدة دراسات الإجراءات التي قامت بها الصين لدعم ريادة الأعمال خلال فترة انتشار الجائحة، فعلى سبيل المثال استخدمت الصين برامج التمويل الطارئة التي تستهدف الشركات الصغيرة والمتوسطة، فضلًا عن خفض أسعار الفائدة، وتأجيل رسوم الضرائب وإلغاء بعضها. كما اعتمدت الشركات الصغيرة والمتوسطة على العمل من خلال المنصات الإلكترونية إلى الإنترنت (Bouey, 2020). كما أن الجهود المطولة لاحتواء الفيروس جعلت ملايين العمال غير قادرين على العودة إلى العمل، ولا تزال المصانع تكافح من أجل العودة إلى طاقتها الكاملة بالنظر إلى نقص العمالة، وحتى مع وجود حافز مالي كبير وتخفيضات في أسعار الفائدة قلت تقديرات النمو لعام 2020 من 1-4% مقارنة بالنسبة المستهدفة وهي 6% (De et al, 2020).
- في اليابان تمت الاستجابة للتحديات الناشئة عن فيروس كورونا، من خلال إصدار الحكومة اليابانية قرار من مجلس الوزراء باتخاذ التدابير الاقتصادية الطارئة في 7 أبريل 2020، ثم عدل بتاريخ 20 أبريل 2020، والذي دفع السلطات الحكومية المختلفة والمؤسسات المالية الحكومية أو شبه الحكومية إلى تقديم الدعم التمويلي واتخاذ الضرائب وغيرها من تدابير الإغاثة المؤقتة بهدف مساعدة الشركات اليابانية على الصمود في وجه الآثار قصيرة المدى، ومساعدة الاقتصاد الياباني على التعافي بعد مرور الأزمة، وقدم بنك التنمية الياباني إلى الشركات اليابانية مساعدة مالية كجزء من عمليات الاستجابة للأزمات (Nicola et al, 2020). كما أطلقت اليابان عدة حزم تحفيزية للحيلولة دون وقوع الاقتصاد في أزمة ركود عميق بإجمالي إنفاق بلغ 234 تريليون ين (2.18 تريليون دولار)، أي حوالي 40% من إجمالي الناتج المحلي لليابان. وهذا الإنفاق سيكون من أضخم الحزم المالية في العالم لمواجهة تداعيات فيروس كورونا ويقترب من حجم برنامج المساعدات الأمريكي الذي بلغ 2.3 تريليون دولار(Khan et al, 2020) .
- أما في ألمانيا فإن آثار جائحة كورونا على الشركات الألمانية يمكن ملاحظتها يوميًا وبدقة على المستويين القطاعي والإقليمي. وقد تباينت ردود الفعل التي أبلغت عنها الشركات المتضررة، والتي تختلف جزئيًا بشكل كبير من منطقة إلى أخرى. على وجه الخصوص، تم العثور على انقسام قوي بين شرق ألمانيا وغربها، سواء من حيث المستوى العام للتأثير ومن حيث نوع التأثير. تميل الشركات من الولايات الشرقية إلى الإبلاغ عن أنها تكيفت مع الوضع الحالي أو أنها أقل تأثرًا، بينما تميل الشركات في الولايات الفيدرالية الغربية إلى الإبلاغ عن مشاكل أكثر خطورة (Kinne et al, 2020). ولقد نفذت الحكومة الألمانية حزمة التحفيز الاقتصادي بقيمة 130 مليار يورو، وتم خفض ضريبة القيمة المضافة لمدة 6 أشهر ومنح حوافز للأسر بقيمة 300 يورو عن كل طفل. ودعم الشركات الصغيرة والمتوسطة في الخروج من الأزمة عبر مساعدات تقدر بقيمة 25 مليار يورو. أشار تقدير الرابطة الاتحادية لشركات الصناعة الألمانية إلى أن الاقتصاد الألماني سيشهد انكماش حقيقي بنسبة 6.5%، على الرغم من حزمة الإنقاذ التي أقرتها ألمانيا لمواجهة تداعيات كورونا. وأشار التقرير إلى أن الطلب على المنتجات سينخفض بشكل ملحوظ. كما توقعت الرابطة تراجع الواردات بنسبة تقارب 12%، وذكرت الرابطة أن تراجع الدخول بسبب تخفيض أوقات الدوام والبطالة بالإضافة إلى القلق على الوظائف سيؤثر بقوة على المزاج الاستهلاكي عند المستهلكين (Konig, 2019).
- أما فلسطين فلا يتوفر إحصائيات تفيد بنسبة العاملين عن بعد. لكنها مرت في العام 2020 بعام صعب، حالها حال دول العالم أجمع بمجابهة جائحة كورونا العالمية من جهة، وأزمات سياسية مفصلية متتالية حدثت في نفس العام من مجابهة أعمال الضم وما ترتب عليه من وقف العمل بالاتفاقيات ووقف تحويل أموال المقاصة، فكانت فلسطين السباقة بأخذ الموضوع على محل الجد بإعلان حالة الطوارئ منذ منتصف شهر اذار من العام 2020. وتم إغلاق الاقتصاد بشكل شبه كامل لمدة 45 يومًا مع استثناءات لقطاعات أساسية كالصيدليات والسوبرماركت والمخابز ومحال الخضار، مما ساهم بشكل كبير في الحد من السيطرة على الموجه الأولى، موجة أخرى اجتاحت العالم وفلسطين وكانت أشد ضراوة. وتم التوازن الحكيم في الموجات الأخرى بين الاقتصاد والصحة التي دائما أعطيت أولوية لحياة وصحة الموطنين في مختلف الإجراءات المتخذة. فتم اتباع سياسة الإغلاق الجزئي والمدروس للحد من التجمعات وبؤر التفشي (خطة التعافي للاقتصاد الفلسطيني في مواجهة تحديات جائحة كورونا، 2023). عربيا، تعاني الدول العربية سواء المستوردة للنفط أو المصدرة له من تداعيات أزمة كورونا، انخفاض الطلب على النفط وانخفاض سعره قد ادخل الدول العربية المصدرة له في تداعيات اقتصادية كبيرة. حيث انخفضت الإيرادات الحكومية للدول العربية كافة وتسببت في عجز مالي أكبر مما كانت عليه في السنوات السابقة، مما سيدفعها للبحث عن تنويع الإيرادات أهمها فرض ضرائب جديدة (الوليد طلحة، 2020).

توقع صندوق النقد الدولي أن تنكمش اقتصادات الدول العربية بنسبة 7.5% خلال العام الجاري بسبب جائحة فيروس كورونا. جاء ذلك خلال تقرير مستجدات آفاق الاقتصاد لمنطقة الشرق الأوسط وآسيا الوسطى، والذي أعلن في منتصف شهر تموز 2020 وتشير التوقعات إلى أن اقتصاد دول مجلس التعاون الخليجي سينكمش بنسبة 1.7% خلال العام المالي الجاري.

فلسطينيًا، إن الوضع أكثر تعقيدًا، فبالإضافة إلى ما تشهده دول العالم والدول العربية من أزمة اقتصادية بسبب كورونا، فان الاقتصاد الفلسطيني مرهق بسبب ما شهده عام 2019 والذي تمثل في احتجاز أموال المقاصة وتراجع في الدعم الخارجي بشكل ملموس (ياسمين سليم، 2020).

تشكل الإيرادات المحلية التي تجبيها الحكومة الفلسطينية حوالي 25% من مجموع الإيرادات. وكذلك تصل نسبة المنح والهبات الخارجية سواء كانت دعم من حكومات أو مؤسسات دولية حوالي 25% من الإيرادات. أما ال 50% المتبقية فإنها تأتي من ايراد المقاصة التي تجبيها وتحولها حكومة الاحتلال لقاء ضرائب الاستيراد الفلسطينية عبر الموانئ والمعابر الخاضعة لسيطرة الاحتلال. لا شك أن الاقتصاد حساس لأي من المتغيرات السابقة، بالطبع هذه الأحداث ألقت بظلالها بشكل سلبي على الاقتصاد وزاد تأثره بجميع تلك الاحداث إضافة لأنه سجل انكماشًا 5.11% في العام 2020 التوقعات الاقتصادية الايجابية للعام 2021 بتحقيق معدلات نمو من (6-8%) تبعث الى التفاؤل، استنادًا على عدد من الافتراضات وتعامل أو تعايش العالم مع جائحة كورونا واللقاحات العالمية تبعث الى التفاؤل (خطة التعافي للاقتصاد الفلسطيني في مواجهة تحديات جائحة كورونا، 2023).

سابعًا: التحديات والفرص المتاحة للعمل عن بعد والعمل الحر المستقل (عربيًا وعالميًا)

في السنوات الأخيرة، كانت هناك زيادة كبيرة في عدد المنصات المستقلة، العربية والأجنبية، التي تربط العملاء بالعاملين المستقلين. توفر هذه المنصات طريقة ملاءمة للشركات والأفراد للعثور على موظفين مستقلين موهوبين وتوظيفهم من جميع أنحاء العالم، مع توفير إمكانية الوصول إلى مجموعة واسعة من العملاء والمشاريع للعاملين لحسابهم الخاص.

تتمثل إحدى المزايا الرئيسية لاستخدام منصة العمل المستقل في أنها تتيح للعملاء العثور بسهولة على مستقلين يتمتعون بالمهارات والخبرات المحددة التي يحتاجون إليها، توفر العديد من الأنظمة الأساسية أيضًا أدوات للمساعدة في إدارة المشاريع والمدفوعات، والتي يمكن أن توفر الوقت وتقلل النفقات الإدارية، في العالم العربي، هناك العديد من منصات العمل الحر المحلية التي ظهرت في السنوات الأخيرة، مثل نبش وبوابة، أصبحت هذه المنصات شائعة بين الشركات والأفراد في المنطقة الذين يبحثون عن المواهب المحلية، وقد ساعدوا في إنشاء نظام بيئي مستقل مزدهر.

في الوقت نفسه، هناك أيضًا العديد من منصات العمل المستقل الأجنبية التي اكتسبت شعبية في العالم العربي، مثل (Up workوFreelancerو Fiverr). تتيح هذه المنصات الوصول إلى مجموعة عالمية من المواهب، وقد أصبحت مصدرًا مهمًا للعمل للعديد من المستقلين في المنطقة.

كان لظهور هذه المنصات العربية والأجنبية للعمل المستقل تأثير كبير على الطريقة التي تعثر بها الشركات والأفراد على العاملين المستقلين وتوظفهم. مع استمرار تزايد الطلب على خدمات العمل المستقل، من المحتمل أن نشهد ظهور المزيد من المنصات في السنوات القادمة، تتمثل إحدى مزايا استخدام منصات العمل المستقل في أنها توفر طريقة مبسطة ومريحة لأصحاب الأعمال الحرة للعثور على عمل وللعملاء للعثور على محترفين مؤهلين لإكمال مشاريعهم، توفر العديد من هذه الأنظمة الأساسية أدوات لإدارة المشاريع والتواصل ومعالجة الدفع، مما يسهل على العاملين لحسابهم (Fiver, 2021).

خلال السنوات القليلة الماضية، ظهرت العديد من المنصات العربية والأجنبية، في مختلف المجالات ومنها:

جدول (1): أبرز منصات العمل الحر المستقل العربية والأجنبية

اسم المنصة	العنوان الإلكتروني
منصة مستقل	www.mostaql.com
منصة تصميمي	www.tasmeemme.com
ترجملي	http://tarjemly.com
موقع أي خدمة	https://ikhedmah.com
منصة تاسكتي	https://taskty.com
جوب للتوظيف	www.jobs.ps
منصة خمسات	www.khamsat.com
Up work	www.upwprk.com
Freelancer	www.freelancer.com
Topal	www.toptal.com
Simply Hired	www.simplyhired.com
Fiverr	www.fiverr.com
Themuse	www.themuse.com/jobs

المصدر: بواسطة الباحثة بعد الاطلاع على المنصات العربية والعالمية

منصات العمل الحر الدولية:

تعمل منصات العمل الحر العربية على ربط العمال الحرين في فلسطين مع الشركات والعملاء. يقدم العمل عن بُعد والعمل الحر المستقل فرصًا للأفراد للعمل مع شركات وعملاء دوليين بمرونة وبدون قيود جغرافية. من هنا فإن العمل عن بُعد والعمل الحر المستقل يواجهان تحديات في التواصل والتوازن بين الحياة الشخصية والمهنية، وتواجه التشريعات القانونية تحديات في تحديد حقوق وواجبات العمل الحر والعمل عن بُعد. ومع ذلك، يتاح لهما فرص واسعة على المستوى العربي والعالمي، حيث يتيح العمل عن بُعد التعاون مع شركات عالمية وتجاوز القيود الجغرافية، ويمكن للعمل الحر المستقل بناء أعمال خاصة وتحقيق الاستقلالية المالية والإبداعية. وعلى المستوى العالمي، يمكن للأفراد العمل مع عملاء وشركاء دوليين والوصول إلى فرص دولية متعددة.

الدراسات السابقة:

العمل عن بعد والعمل الحر المستقل متأصل الجذور، وفق خبراء فان الاتجاه للعمل المستقل او العمل الحر المستقل أصبح خيارًا شائعًا بين العاملين في العامين الماضيين ومما شجع على ذلك انتشار العمل عن بعد او العمل الهجين. وفيما يلي بعض الدراسات السابقة حول العمل عن بعد والعمل الحر والعمل الحر المستقل التي تم الاسترشاد بها في هذه الدراسة، وسوف يجري عرض الدراسات العربية والأجنبية من الأحدث إلى الأقدم، حيث قسمت إلى دراسات مرتبطة بواقع القوى العاملة، وأخرى مرتبطة بالعمل عن بعد:

الدراسات السابقة العربية:

- **دراسة جراد (2022) بعنوان: متطلبات تطبيق أسلوب العمل عن بعد في المنظمات العامة دراسة مقارنة مع التطبيق في مصر.** هدفت الدراسة لتقديم نموذج مبدئي للمتطلبات الأساسية لتطبيق أسلوب العمل عن بعد من خلال تحديد المتطلبات القانونية اللازمة لتطبيق العمل عن بعد وما تتضمنه من قوانين وتشريعات لتنظيم العلاقة بين جهة العمل والعاملين عن بعد مع التعرف على طبيعة المتطلبات التنظيمية التي يجب توفيرها لاتباع أسلوب العمل عن بعد، وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة تطبيق نظام العمل عن بعد مع البحث عن توفير مجموعة من المتطلبات والاشتراطات الضرورية لتهيئة البيئة المناسبة لتطبيقه والتي تتمثل في الجوانب القانونية التي تحقق شرعية النظام وقانونيته وتنظم المتطلبات التكنولوجية اللازمة لاستخدام النظام خاصة البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وما تتضمنه من قنوات اتصال سلكية ولا سلكية فيما يتعلق بأهمية الدراسة العلمية فتلخصت في التعرف على أبعاد المفهوم واستنباط تعريف واضح له مما يساهم في التراكم المعرفي للمفهوم وترجع الأهمية العلمية للدراسة إلى محاولة إيجاد حلول لمشكلات تدني الوضع الاقتصادي وزيادة معدلات البطالة خاصة بين الشباب وغيرها من المشكلات التي تحتاج علاجات سريعة وفورية، وكانت أهم التوصيات الاهتمام بالتعليم المستمر وزيادة الإنفاق في مجال التعليم ورفع القدرة على التعامل مع وسائل التقنية الحديثة للتزويد الدائم بالمهارات التي يحتاجها العمل عن بعد (جراد، 2022). إلتقت مع الدراسة الحالية في ضرورة توفير البيئة القانونية وضرورة تطوير البنية التحتية لانتهاج العمل عن بعد في فلسطين.
- **دراسة ومضة (2022) بعنوان: العمل عن بعد في الشرق الأوسط: دراسة تحليلية أجرتها ومضة في عام 2022.** هدفت الدراسة إلى تحليل الوضع الحالي للعمل عن بعد في الشرق الأوسط وتأثيره على جوانب مختلفة مثل الإنتاجية والتوازن بين العمل والحياة، وبيئة الأعمال بشكل عام. تهدف الدراسة أيضًا إلى تحديد التحديات والفرص التي يطرحها العمل عن بُعد في المنطقة وتقديم رؤى وتوصيات للشركات والموظفين للتنقل بشكل أفضل في هذا المشهد المتغير. أظهرت نتائج الدراسة أن العمل عن بعد أصبح منتشرًا بشكل متزايد في الشرق الأوسط، حيث تبناه العديد من المنظمات كاستجابة لوباء COVID-19 كما أشارت النتائج إلى أن العمل عن بعد له تأثير إيجابي على إنتاجية الموظف، والتوازن بين العمل والحياة، والرضا الوظيفي بشكل عام، على الرغم من أنه يمثل أيضًا العديد من التحديات مثل صعوبات التكنولوجيا والاتصال وقلة التفاعل الجسدي مع الزملاء (ومضة، 2022). اتفقت دراسة ومضة مع نتائج الدراسة الحالية بضرورة عمل توازن بين العمل والحياة.
- **دراسة البراشدية (2021) بعنوان: ريادة الأعمال الرقمية في ظل جائحة كورونا: الفرص والتحديات.** تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على دور جائحة كورونا في إعادة تشكيل قطاع ريادة الأعمال، والتعرف على الفرص والتحديات أمام ريادة الأعمال الرقمية عالميًا وفي عمان تحديدًا. استخدمت الدراسة المنهج النوعي التحليلي حيث تم استخدام طريقتي SWOT وPEST لتحليل فرص وتحديات ريادة الأعمال الرقمية. كما تم تحليل نتائج الدراسات السابقة التي تناولت موضوع ريادة الأعمال الرقمية، والتي نشرت في دوريات علمية محكمة خلال الفترة من 2019-2020. ولقد أشارت نتائج الدراسات السابقة أن جائحة كورونا قد سرعت اتجاهات مؤسسات ريادة الأعمال نحو رقمنه أعمالها التجارية القائمة فضلا عن زيادة عدد مشاريع ريادة أعمال جديدة ومبتكرة. كما أوضحت النتائج وجود العديد من الفرص لنمو قطاع ريادة الأعمال الرقمية خلال فترة انتشار فيروس كورونا نظرًا لدور الرقمنة في تعزيز مرونة الأعمال بالإضافة إلى دور الاقتصاد الرقمي في النمو الاقتصادي. ولقد أوصت الدراسة بمواجهة تحديات قطاع ريادة الأعمال الرقمية من خلال وضع خيارات متعددة لسياسات دعم التحول الرقمي لنماذج الأعمال، وتطوير السياسات الخاصة بالبنية التحتية الرقمية والابتكار القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإيجاد سبل نشر ثقافة استخدام التقنيات الرقمية في المجتمع (البراشدية، 2021). حيث اتفقت دراسة البراشدية مع الدراسة الحالية في أن جائحة كورونا سرعت انتشار العمل عن بعد.

- **دراسة رفاعية (2021) بعنوان: حالة الفجوة الرقمية في فلسطين.** تهدف الدراسة إلى تقديم التوصيات والإرشادات لتحسين الوضع والعمل على تقليص الفجوة الرقمية في فلسطين، وتعزيز الوصول إلى التكنولوجيا الحديثة والإنترنت السريع، وبالتالي تعزيز التنمية الاجتماعية والاقتصادية في البلاد، قام الباحث بجمع البيانات من مصادر مختلفة، بما في ذلك المؤسسات الحكومية والأهلية والمنظمات الدولية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج مهمة، من بينها أن هناك فجوة رقمية واضحة في فلسطين، حيث يفتقر الكثير من الأفراد والمؤسسات إلى الوصول إلى التكنولوجيا الحديثة والإنترنت السريع، توصلت الدراسة أيضًا إلى أن هناك عدم توافر بنية تحتية رقمية كافية في فلسطين، وهذا يؤثر سلبًا على توفير الخدمات الحكومية والاقتصادية والاجتماعية عبر الإنترنت. وقد أوصت الدراسة باتخاذ إجراءات عاجلة لتحسين الوضع والعمل على توفير بنية تحتية رقمية متطورة وتحسين وصول الأفراد والمؤسسات إلى التكنولوجيا الحديثة والإنترنت السريع، تقدم الدراسة تحليلًا شاملًا للحالة الراهنة للبنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) والوصول إليها في فلسطين، وتسلط الضوء على التحديات والفرص التي تواجه الدولة في سعيها لسد الفجوة الرقمية وبناء مجتمع رقمي أكثر شمولًا، تعد الدراسة موردًا مهمًا للمنظمات وصانعي السياسات الذين يتطلعون إلى فهم حالة الفجوة الرقمية في فلسطين والخطوات التي يمكنهم اتخاذها لدعم نمو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في البلاد (رفاعية، 2021). اتفقت دراسة برادعيه مع الدراسة الحالية في ضرورة تعزيز الوصول للإنترنت لضمان نجاح العمل عن بعد.

الدراسات السابقة الأجنبية:

- **دراسة (Smith, 2020) والتي جاءت بعنوان: الأبعاد الخاصة بالعمل عن بعد.** تناولت دراسة سميث موضوع أبعاد العمل عن بعد وأهميته في العصر الحالي. حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأجريت على عينة عشوائية من العاملين عن بعد، توصلت الدراسة إلى أن العمل عن بعد يتميز بعدة أبعاد مثل: الأبعاد الجغرافية، والزمنية، والثقافية، والاجتماعية، والتكنولوجية. وأظهرت الدراسة أيضًا أن العمل عن بعد يؤثر بشكل إيجابي على الأداء الوظيفي، والجودة، والمرونة في المواعيد، والتوازن بين الحياة الشخصية والعملية، وزيادة التفاعل بين الزملاء. ومن أهم التوصيات التي قدمتها الدراسة هي ضرورة تطوير البرامج والتدريبات التي تساعد على تعزيز مهارات العمل عن بعد ودعم الاتصالات بين العاملين والشركات بشكل عام، قدمت الدراسة نظرة عامة شاملة للأبعاد المختلفة للعمل عن بعد وتأثيرها على نجاح برامج العمل عن بعد، كما وفرت الدراسة رؤى قيمة للمنظمات التي تتطلع إلى تنفيذ أو توسيع برامج العمل عن بُعد، وتؤكد على أهمية مراعاة الأبعاد المختلفة للعمل عن بُعد عند القيام بذلك (Smith, 2020).
- **دراسة (Kazekami, 2020) جاءت بعنوان: آليات تحسين إنتاجية العمل عن بعد.** هدفت الدراسة لتحديد الآليات التي يمكن استخدامها لتحسين إنتاجية العمل من خلال العمل عن بعد حيث كان مجتمع الدراسة عبارة عن شركة تعمل في مجال تقنية المعلومات في اليابان، توصلت الدراسة إلى أن العمل عن بعد يمكن أن يساعد في تحسين إنتاجية العمل بطرق عدة، ومن بين الآليات التي يمكن استخدامها لتحسين الإنتاجية هي تحديد الأهداف والوقت، استخدام التقنيات المناسبة، تدريب العاملين وتوفير الدعم، تقييم الأداء، وإدارة الوقت بشكل فعال. ويمكن للاستفادة الكاملة من فوائد العمل عن بعد تحقيق نجاح مستدام من خلال تطبيق هذه الآليات بشكل صحيح (Kazekami, 2020).
- **دراسةVante، واخرون (2019) والتي جاءت بعنوان: هل يحسن العمل عن بُعد أو يُضعف إنتاجية الشركات؟** هدفت هذه الدراسة التي تم نشرها في عام 2019 لدراسة تأثير العمل عن بعد على إنتاجية الشركة. وتم تحقيق هذا الهدف من خلال إجراء مسح عبر الإنترنت على عينة من الشركات الأمريكية، تم جمع البيانات من خلال استبيان عبر الإنترنت تم إرساله إلى عدد من الشركات في الولايات المتحدة الأمريكية. وتم توزيع الاستبيان على مديري الشركات والموظفين في قسمي الإنتاج والتطوير، وتم جمع بيانات من 822 شركة، تم استخدام تقنيات الإحصاء المتعددة لتحليل البيانات المجمعة وتقدير تأثير العمل عن بعد على إنتاجية الشركة، أما النتائج أن سياسة العمل عن بعد لها تأثير سلبي على إنتاجية الشركة، وأن الشركات التي تسمح بالعمل عن بعد تواجه صعوبات في عمليات الإنتاج والتطوير، كما أنه يمكن أن يؤدي العمل عن بعد إلى تقليل التعاون والتواصل بين الموظفين وبالتالي تقليل جودة العمل.
- **دراسة (McKinsey & Compan, 2021) بعنوان: العمل عن بعد بعد جائحة كورونا.** تحدثت الدراسة عن تحولات العمل بعد جائحة كورونا، حيث قدَّمت الشركة في هذه الدراسة تحليلًا لنتائج استطلاعات أجرتها على نطاق واسع مع قادة الشركات والموظفين في مختلف المناطق الجغرافية. وتمحورت الدراسة حول تحليل تأثير العمل عن بُعد على الاقتصاد وعلى أنماط العمل والتوظيف والتكنولوجيا والثقافة العملية. وقد وجدت الدراسة أن العمل عن بُعد سيظل موجودًا ومنتشرًا بعد انتهاء جائحة كورونا، وسيؤدي ذلك إلى تغييرات جذرية في طريقة عمل الشركات وتحديد مواقعها وتحقيق أهدافها. وأشارت الدراسة إلى أن العمل عن بعد سيوفر للشركات فرصًا لتوظيف الموظفين في أي مكان في العالم، مما يوسع نطاق البحث عن المواهب ويسهل التنافس على الموظفين الأكثر كفاءة. توصلت الدراسة إلى أن العمل عن بعد نموذج مستدام يعزز التنوع والشمولية، توصلت الدراسة لإيجاد نماذج للشركات بشأن كيفية تنفيذ العمل عن بعد بطريقة فعاله مما يعزز من تنافسيتها في السوق (McKinsey & Compan, 2021).

- **دراسة (Lipson, 2020): والتي جاءت بعنوان التمييز المرتبط بجائحة كورونا وعلاقته بالصحة العقلية لطلاب الجامعات في الولايات المتحدة.** حيث تكون مجتمع الدراسة من طلاب الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، تهدف هذه الدراسة إلى تقييم مدى تأثير جائحة كورونا على الصحة العقلية لطلاب الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أجريت الدراسة عن طريق إجراء مسح استقصائي على عينة من طلاب الجامعات في جميع أنحاء البلاد في الفترة بين أبريل ويونيو 2020. وتم تحليل البيانات لتحديد مدى تأثير الجائحة على صحة الطلاب العقلية، بما في ذلك الاكتئاب والقلق والإجهاد والضيق والتوتر النفسي والتمييز المتعلق بجائحة كورونا. أما عينة الدراسة فقد تم جمع بيانات الدراسة من 55,428 طالبًا من جميع الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية. هدفت الدراسة إلى تقييم مدى تأثير جائحة كورونا على الصحة العقلية لطلاب الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، وتحديد مدى تأثير التمييز المتعلق بجائحة كورونا على الصحة العقلية للطلاب. فيما أظهرت الدراسة أن الطلاب الذين تعرضوا للتمييز المتعلق بالجائحة كانوا أكثر عرضة للإصابة بمشاكل صحية عقلية مثل الاكتئاب والقلق والتوتر النفسي. كما أظهرت الدراسة أن الطلاب الذين كانوا يعيشون في مناطق أكثر تضررًا من الجائحة كانوا أكثر عرضة للإصابة بمشاكل صحية (Lipson, 2020).

التعقيب على الدراسات السابقة:

تم استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة، حيث استعرضت الباحثة (22) دراسة سابقة، منها (12) دراسات عربية و(10) أجنبية، وقد عرضت هذه الدراسات وفق ترتيب زمني من الأحدث إلى الأقدم، حيث استفادت الباحثة من تلك الدراسات في إثراء الإطار المفاهيمي للدراسة الحالية، بناء أداة الدراسة، بالإضافة إلى استخلاص بعض النتائج التي توصلت إليها خلال خوضها في الدراسات السابقة، وفيما يلي أهم تلك النتائج: تنوعت الدراسات التي تم استعراضها في هذا البحث ما بين دراسات وصفية تحليلية لوصف واقع العمل عن بعد مثل دراسة (قرني، 2022) ، ودراسة (البراشدية، 2021)، (رفاعية، 2021)، (Smith, 2020) ودراسة (آدم، 2019)، (خليفة، 2018) ودراسة (أبو مدللة، 2018) ودراسة (klopotek ,2017) إضافة لدراسات تطبيقية مثل دراسة (حمايل، 2018) ودراسة (أبو ماضي، 2015).

بالنظر إلى الدراسات العربية كانت متنوعة المواضيع، فعلى الرغم من عددها القليل، إلا أنها كانت ذات فائدة كبيرة لموضوع الدراسة، وتبرز أهمية العمل عن بعد في ظل القيود الصحية والإجراءات الاحترازية المتبعة، وتحدّيات تنفيذ العمل عن بعد في الثقافة العربية، وتأثير ذلك على توازن الحياة العملية والشخصية. أيضًا تحسين البنية التحتية التقنية وتطوير المهارات الرقمية لتمكين العمل عن بعد في المجتمعات العربي. كما أن أغلب الدراسات توصلت إلى إمكانية استبدال العمل الروتيني التقليدي بالعمل عن بعد، وكان هناك العديد من التوصيات لإجراء المزيد من البحوث المتعلقة بهذا الموضوع.

فيما اتفقت الدراسات العربية والأجنبية على وجود تأثير للعمل عن بعد على إنتاجية العاملين حسب التخصص فهناك أعمال زادت الإنتاجية بانتهاج العمل عن بعد مثل الهندسة وتصميم البرامج وأخرى قلت إنتاجيتها كالتي تتطلب تنقل وحركة وإشراف.

وكذلك أبرز أهم مشاكل العمل عن بعد وهي التواصل والتشارك بالعمل إضافة إلى انعدام التوازن بين العمل والحياة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

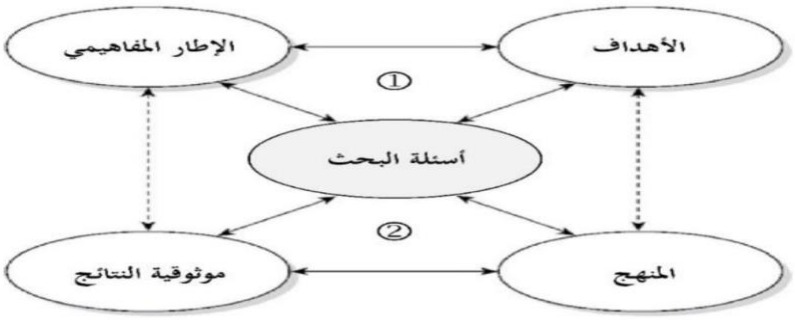
منهجية الدراسة:

انطلاقًا من مشكلة الدراسة وأهدافها، تم استخدام المنهج النوعي التحليلي القائم على تطبيق منهج وأسس النظرية المجذرة (Grounded Theory) للأبحاث النوعية في تحليل البيانات التي تم جمعها من عينية الدراسة القصدية والبالغ عددهم (44) فردًا (smith,j.2023). تم تصميم أسئلة المقابلات باستخدام تحليل (SWOT) لدراسة الفرص والتهديدات الخارجية واسقاطها على تحليل (PESTEL+) (لدراسة التحديات والفرص السياسية، التحديات والفرص الاقتصادية، التحديات والفرص الاجتماعية والثقافية، التحديات والفرص التقنية، التحديات والفرص البيئية، التحديات والفرص القانونية، التحديات والفرص الأخلاقية، التحديات والفرص الديموغرافية)، كل ذلك من أجل دراسة التحديات والفرص للعمل عن بعد في فلسطين بعد جائحة كورونا. ولجمع بيانات الدراسة استخدمت نموذج جوجل المكون من الأسئلة المفتوحة والمغلقة. والمقابلة الوجاهية المباشرة مع جزء من العينة حيث تم تحديد مواعيد مع جزء من عينة الدراسة لإجراء المقابلات وتم تسجيل الاستجابات وتنقيحها بدون حدوث اختلال المعنى من خلال التقنيات الحديثة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة القصدية، وهم العاملون بوظيفة دائمة ويمارسون العمل المستقل، والعاملون بوظيفة دائمة ويعملون عن بعد لصالح مؤسساتهم ويمارسون العمل المستقل والذين يعملون عن بعد لصالح مؤسساتهم ويمارسون العمل المستقل والذين يعملون عملًا مستقلًا كاملًا وأيضًا الذين يعملون عملًا مستقلًا دون وظيفة دائمة، وتم تحليل البيانات باستخدام برمجية تحليل البيانات المختلطة MAXQDA.

فالعينة القصدية أو ما يطلق عليها العينة غير الاحتمالية هي إحدى أنواع العينات، ويتم تعرفيها على أنها أسلوب أخذ العينات الذي يختار فيه الباحث العينات بناءً على الحكم الذاتي للباحث بدلًا من الاختيار العشوائي وتستخدم على نطاق واسع في البحوث النوعية (محمود، 2021).

ولتصميم أنموذج البحث، استخدمت الباحثة نموذج Maxwell وهو من أبرز نماذج تصميم البحث النوعي، الذي يحتوي على خمسة مكونات، وهذه المكونات تتمثل في: (1) أسئلة البحث Questions research، (2) الأهداف Objectives، (3) الإطار المفاهيمي Conceptual framework، (4) المنهج Methodology، (5) موثوقية النتائج Trustworthiness of results. (الفقيه، 2017)

(تعتبر أسئلة البحث هي نقطة الانطلاق، حيث أنها توضع من ضوء المشكلة التي يسعى الباحث لفهمه).



شكل(1): نموذج (Maxwell, 1998) لتصميم البحث النوعي

مجتمع وعينة الدراسة:

تشكل مجتمع الدراسة من العاملين عن بعد في فلسطين من الفئات (أعمل بوظيفة دائمة وأمارس العمل المستقل، وأعمل بوظيفة دائمة وأعمل عن بعد لصالح مؤسستي وأمارس العمل المستقل، وأعمل عن بعد لصالح مؤسستي وأمارس العمل المستقل، وأعمل عملًا مستقلًا كاملًا، غير ذلك حدد)، ومن العاملين بشكل حر مستقل في المنصات (Freelancer, Targemly, Khamsat, Up work, Mostaql,). فيما يتعلق بمجتمع الدراسة من حيث عدد الفلسطينيين على منصات العمل عن بعد كانت (273 عاملًا فلسطينيًا في Upwork،Khamsat 12538، Freelancer 512 مستخدمًا، و Mostaql 1250 عاملًا فلسطينيًا). تنوعت عينة الدراسة من حيث سنوات الخبرة والتخصصات كما سيظهر في جدول (2)، إضافة إلى تنوعها من حيث الفئة الموزعة.

جدول (2): عينة الدراسة من حيث سنوات الخبرة والتخصصات

رقم	الاسم	الجنس	المؤهل العلمي	التخصص	المؤسسة التي تعمل بها عملًا دائمًا	المنصة التي تعمل بها عملًا مستقلًا
1	احمد	ذكر	دكتوراه	مهندس كمبيوتر	خاصة	فري لانسر
2	أيمن تيسير دلول	ذكر	بكالوريوس	صحفي	خاصة	مستقل
3	محمد عودة	ذكر	بكالوريوس	هندسة حاسوب	خاصة	مستقل
4	م. أ. ع	ذكر	بكالوريوس	الطب البشري	لا ينطبق	خمسات
5	دعاء محمود	أنثى	بكالوريوس	ادارة اعمال	حكومية	مستقل
6	عبد العزيز يوسف الجايك	ذكر	بكالوريوس	هندسة حاسوب	خاصة	مستقل
7	احمد الشوبكي	ذكر	بكالوريوس	علوم حاسوب	خاصة	مستقل
8	عماد اياد علي أبوسلمية	ذكر	بكالوريوس	تكنولوجيا شبكات والهواتف النقالة	حكومية	فري لانسر
9	سوار مصطفى زيود	أنثى	بكالوريوس	تكنولوجيا وسائط متعددة	خاصة	مستقل
10	أثير أبو فنونة	أنثى	بكالوريوس	تكنولوجيا المعلومات	خاصة	مستقل
11	ياسمين محمد سعد عواودة	أنثى	بكالوريوس	التخصص الجامعي علاج طبيعي ولكن أونلاين أعمل بمجال التكنولوجيا تطوير المواقع	خاصة	خمسات
12	مجهول	أنثى	ماجستير	تكنولوجيا المعلومات	حكومية	خمسات
13	محمد كرم	ذكر	دبلوم	برمجيات	خاصة	فري لانسر
14	محمد علاء فوزي مهنا	ذكر	دبلوم	جرافيك ديزاين	خاصة	مستقل
15	تسنيم	أنثى	بكالوريوس	هندسة معمارية	لا ينطبق	فري لانسر
16	سندس وائل العملة	أنثى	بكالوريوس	هندسة حاسوب	خاصة	خمسات
17	خلدون زكريا مظلوم	ذكر	ماجستير	صحافة وعلوم سياسية	خاصة	فري لانسر
18	ناريمان سامي	أنثى	بكالوريوس	تنمية مجتمع محلي	حكومية	مستقل
19	إسراء محمد	أنثى	بكالوريوس	علوم	خاصة	فري لانسر
20	ايمان محمد	أنثى	بكالوريوس	لغة انجليزية	لا ينطبق	فري لانسر
21	سندس دويكات	أنثى	بكالوريوس	اساليب لغة انجليزية	خاصة	فري لانسر
22	أمينة حسام نايف كرمي	أنثى	بكالوريوس	الجامعي: هندسة الميكاترونكس/ عمل حر: تصميم جرافيك	لا ينطبق	ابورك

23	علا صالح	انثى	بكالوريوس	إدارة اعمال	خاصة	كل المنصات المذكورة
24	حسام	ذكر	دبلوم	وسائط متعدد ورسوم متحركة	لا ينطبق	مستقل
25	محمود جميل قمبور	ذكر	دبلوم	برمجة وقواعد بيانات	خاصة	خمسات
26	سمر	أنثى	بكالوريوس	معلم مرحلة دنيا	لا ينطبق	مستقل
27	معاذ جراد	ذكر	بكالوريوس	تكنلوجيا المعلومات	خاصة	فري لانسر
28	منال رفعات حسن ربايعه	أنثى	بكالوريوس	هندسة معمارية	لا ينطبق	فري لانسر
29	دعاء	أنثى	دبلوم	ادارة اعمال	حكومية	ترجملي
30	م.ابهاب جواد ابو مصطفى	ذكر	بكالوريوس	هندسة اجهزة طبية	خاصة	أبورك
31	أفنان الحايك	أنثى	ماجستير	ادارة اعمال	خاصة	أبورك
32	محمود الكردي	ذكر	بكالوريوس	اعلام	لا ينطبق	خمسات
33	محمد خالد	ذكر	ماجستير	تنمية بشرية	حكومية	فري لانسر
34	محمد زكي رضوان	ذكر	دبلوم	شبكات حاسوب وانترنت	خاصة	خمسات
35	آية خالد العطار	أنثى	بكالوريوس	تنمية بشرية	خاصة	فري لانسر
36	رهف	أنثى	بكالوريوس	تكنولوجيا معلومات	لا ينطبق	أبورك
37	مجهول	أنثى	بكالوريوس	أدب إنجليزي	لا ينطبق	أبورك
38	مجهول	أنثى	دكتوراه	صحة نفسية	خاصة	فري لانسر
39	سماح	أنثى	بكالوريوس	طب مخبري	لا ينطبق	خمسات
40	هاله ابو كميل	انثى	بكالوريوس	هندسة	خاصة	خمسات
41	أحمد ابو زبيدة	ذكر	بكالوريوس	هندسة	دائما	فري لانسر
42	عبدالله محمد الزطمة	ذكر	بكالوريوس	حوسبة متنقلة وتطبيقات الأجهزة الذكية	لا ينطبق	خمسات
43	هالة سمير الغصين	أنثى	بكالوريوس	هندسة برمجيات	خاصة	أبورك
44	ايمان محمد خضر	أنثى	ماجستير	هندسة مدنية	حكومية	أبورك

*تجدر الإشارة هنا المؤسسة التي يعمل بها المستقل ضمن خيارات عامة، خاصة، لا ينطبق بمعنى ليست عامة ولا خاصة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- **الحدود البشرية:** يقتصر تطبيق الدراسة على العاملين بوظيفة دائمة ويمارسون العمل الحر المستقل، بالإضافة للعاملين بوظيفة دائمة ويعملون عن بعد لصالح مؤسستهم ويمارسون العمل الحر المستقل، والعاملون عن بعد لصالح مؤسستهم ويمارسون العمل المستقل بالإضافة إلى الذين يعملون عملًا حرًا مستقلًا كاملًا دون وظيفة دائمة.
- **الحدود المكانية:** القوى العاملة عن بعد في فلسطين، الذين يعملون في منصات (Freelancer, Targemly. Khamsat, Up work, Mostaql,)
- **الحدود الزمانية:** العام الجامعي 2023.
- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدراسة، (العمل عن بعد في فلسطين: الواقع، التحديات، والفرص ما بعد جائحة كورونا).
- **الحدود الإجرائية:**

لجمع البيانات من عينة الدراسة القصدية المكونة من 44 مستقلًا، استخدمت الباحثة طريقتين هما:

1. المقابلة مع العينية القصدية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي وبرمجيات المؤتمرات (ZOOM)، حيث تم طرح أسئلة المقابلة وتسجيل الاستجابات ثم تفريغها من خلال نموذج جوجل.
2. ولتعذر المقابلة كما ورد في البند الأول، تم إرسال رابط نموذج المقابلة للعينة القصدية وجمع البيانات آليًا من خلال نموذج جوجل.
3. تم التواصل مع بعض المستجيبين لطلب توضيح لبعض الاستجابات، بسبب عدم الوضوح.

أما عينة الدراسة القصدية فهم: العاملون بوظيفة دائمة ويمارسون العمل المستقل، وأيضًا الذين يعملون عملًا مستقلًا دون وظيفة دائمة، والعاملين بوظيفة دائمة ويعملون عن بعد لصالح مؤسساتهم ويمارسون العمل المستقل والعاملين عن بعد لصالح مؤسساتهم ويمارسون العمل المستقل.

ولتحليل النتائج استخدمت برمجية MAXQDA لتحليل البيانات المختلطة (الكمية والنوعية)، بهدف الكشف عن التحديات والفرص التي تواجه القوى العاملة في فلسطين.

أدوات الدراسة:

تنوعت أدوات الدراسة وكانت كالتالي:

- المقابلة مع العينية القصدية البالغ عددها 44 فردًا، (المختارة من ضمن 14573 مستقلًا) من خلال وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيق زوم (ZOOM)، حيث تم طرح أسئلة المقابلة وتسجيل الاستجابات ثم تفريغها من خلال نموذج جوجل.
- ولتعذر المقابلة مع ال (35) مستقلًا، لأسباب تتعلق بالمستقلين من حيث الوقت وغيره كما ورد في البند الأول، تم إرسال رابط نموذج المقابلة للعينة القصدية وجمع البيانات آليًا من خلال نموذج جوجل.
- ولتحليل النتائج استخدمت برمجية MAXQDA لتحليل البيانات المختلطة (الكمية والنوعية)، بهدف الكشف عن التحديات والفرص التي تواجه القوى العاملة في فلسطين.

أنموذج الدراسة وإجراءاتها:

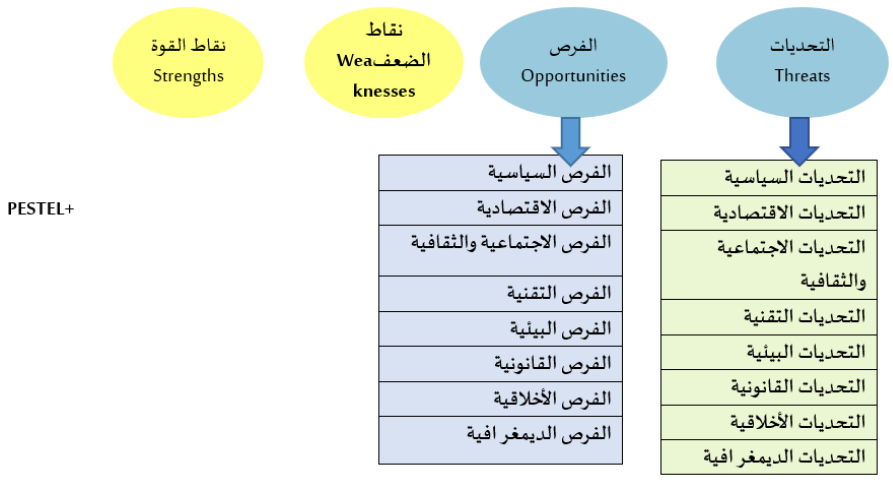
تكَون أنموذج إجراءات الدراسة من سبع مراحل تعكس كل واحدة منها المراحل الإجرائية التي طبقتها الباحثة وصولًا إلى الإجابة عن أسئلة الدراسة وأهدافها، والتأكد من موثوقيتها للوصول إلى التحديات التي تواجه العاملين عن بعد في فلسطين من بعد جائحة كورونا.

شكل (2) أنموذج إجراءات الدراسة.

شكل (2): أنموذج إجراءات الدراسة

المصدر: الباحثة

الفرص والتحديات في (SWOT) واسقاطها على (PESTEL+):



شكل (3): يمثل إسقاط (الفرص والتحديات) في تحليل (SWOT) على (PESTEL+)

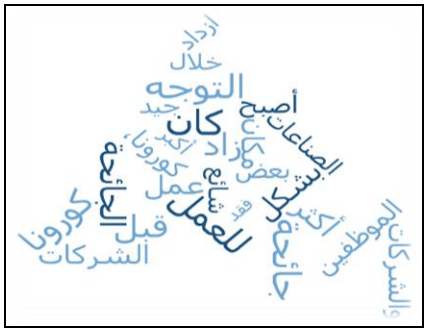
من الشكل تبين الفرص والتحديات التي أُسقطت من تحليل (SWOT) على (+PESTEL)، (لدراسة التحديات والفرص السياسية، والتحديات والفرص الاقتصادية، والتحديات والفرص الاجتماعية والثقافية، والتحديات والفرص التقنية، والتحديات والفرص البيئية، والتحديات والفرص القانونية، والتحديات والفرص الأخلاقية، والتحديات والفرص الديموغرافية).

الخاتمة:

عرض نتائج الدراسة:

واقع العمل عن بعد في فلسطين قبل جائحة كورونا وبعدها من وجهة نظر عينة الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة word cloud أن هناك زيادة واقبال بشكل ملموس للعمل عن بعد، إضافة لظهور الحاجة للتعرف على منصات العمل عن بعد. كشفت الدراسة أن واقع العمل عن بعد في فلسطين يشهد تطورا ملحوظاً، ويشهد المستقلون على اختلاف تخصصاتهم عملية الانتقال إلى العمل عن بعد، وتفسر الباحثة هذه النجاحات للسوق الفلسطيني بأن فلسطين تزخر بالكفاءات، وكشفت المقابلات عن وجود عدد كبير من الكفاءات التي تعمل عن بعد لحساب شركات عالمية، ويمكن تقييم التوجه للعمل عن بعد بعد الجائحة في الاستجابات التالية:



شكل (4): و اقع العمل عن بعد في فلسطين قبل وبعد جائحة كورونا

المصدر: الباحثة.

"هناك زيادة ملموسة في التوجه والإقبال والرغبة في العمل عن بعد، إذ أصبح بديلًا أساسيًا للعمل من المكاتب". خلال الجائحة دعت الحاجة إلى التعرف إلى منصات العمل عن بعد." (المستجيب 4,6,8,9,11,18,20,21,22,28,29,30,33,40,43,44)

إمكانية تشريع العمل عن بعد في فلسطين بعد جائحة كورونا.

أظهرت النتائج ضرورة تعاون الحكومة والشركات والأفراد في وضع نظام لتشريع العمل عن بعد.

شكل (5): إمكانية تشريع العمل عن بعد من وجهة نظرعينة الدراسة

المصدر: الباحثة.

" هناك إمكانية لتشريع العمل عن بعد في فلسطين بعد جائحة كورونا بوضع التشريعات والأنظمة المناسبة "(المستجيب 5,8,9,15,16,18,21,24,27,28,30).

"هناك زيادة ملموسة في التوجه للعمل عن بعد " (المستجيب 34,36,38,39,40,42,43,44)."

ما التحديات التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد سياسيًا

أن العمل عن بعد يحتاج لإجراءات احترازية وفهم كافٍ لسياسات المواقع الداخلية، وفي ظل العمل عن بُعد في فلسطين تواجه القوى العاملة عديدا من التحديات السياسية تمثلت من خلال الاستجابات في سياسات المواقع غير منظمة وغير واضحة .

شكل (6): التحديات التي تواجه العاملين عن بعد سياسيًا من وجهة نظرعينة الدراسة

المصدر: الباحثة.

" سياسات المو اقع غير منظمة وغير واضحة ولا تزال التشريعات متأخرة بل وغير موجودة فيما يتعلق بالعمل عن بعد في فلسطين" (المستجيب2,5,19,20,29,40,44).

الفرص التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد سياسيًا.

تتمثل الفرص التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد سياسيا في قدرة المنصات على حماية حقوق النشر لأعمال المستقلين من خلال سياسات الحماية في المنصات.

شكل (7): الفرص التي تواجه العاملين عن بعد سياسيًا من وجهة نظرعينة الدراسة

المصدر: الباحثة.

" العمل عن بعد لا يتأثر في الانقسام السياسي المفروض على فلسطين (قطاع غزة، الضفة الغربية)" (المستجيب 30). " في ظل إقبال العالم على العمل عن بعد، الفرص كبيرة جداً في هذا المجال لكنها بحاجة إلى تحرك حكومي عاجل في هذا الخصوص" (المستجيب 2,5,15). " المستقل بإمكانه أن يعمل من بيته وهذا يشكل أمانا له من الاحتلال " (المستجيب 16).

التحديات التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد اقتصاديًا.

أظهرت النتائج وجود تحديات تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد اقتصادياً في المجالات التالية: الكفاءة والإنتاجية والإبداع

شكل (8): التحديات التي تواجه العاملين عن بعد اقتصاديًا من وجهة نظرعينة الدراسة

المصدر: الباحثة.

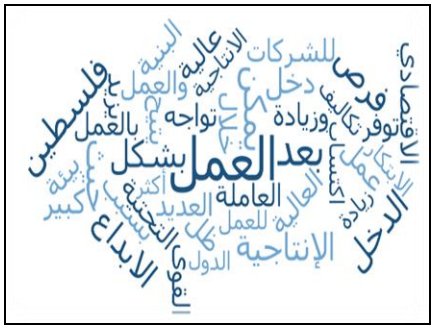
" بالنسبة للكفاءة قد يواجه العاملون الذين يعملون عن بعد صعوبة في تحقيق مستوى الكفاءة والإنتاجية نفسها الذي يتحقق في العمل في المكاتب التقليدية، ويمكن أن يكون ذلك بسبب عدم وجود بنية تحتية ملائمة، أو صعوبة في الاتصال مع الزملاء، أو عدم وجود بيئة عمل مناسبة ". فيما أشار (المستجيب 31) إلى: " يفتقر الخريجون الحاليون لكثير من المهارات سواءً التقنية أو حتى الفهم الإداري الجيد وطريقة التعامل مع العميل والتسعير ولكثير من المهارات التي تعزز فرصهم في زيادة الدخل.

" فيما يتعلق بالإبداع، يمكن أن يواجه العاملون عن بعد صعوبة في تحقيق مستوى الإبداع نفسه الذي يتحقق في بيئة العمل التقليدية، ويمكن أن يكون ذلك بسبب عدم وجود تفاعل بين العاملين وعدم وجود بيئة مناسبة للتفاعل وتبادل الأفكار".

" أما بالنسبة للإنتاجية فقد يواجه العاملون الذين يعملون عن بعد صعوبة في تحقيق مستوى الإنتاجية نفسها الذي يتحقق في العمل في المكاتب التقليدية، ويمكن أن يكون ذلك بسبب صعوبة في تحديد أولويات العمل أو عدم وجود بنية تحتية ملائمة، وتقديم الخدمة مرهون برضا الطرفين وإتقان العمل".

فيما لخص (المستجيب 35) وجهة نظره من خلال تجربته:

ما الفرص التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد اقتصاديًا.



يرى المستجيبين ضرورة دعم وتشجيع النساء وتحسين دخلهن بشكل خاص إضافة لفرصة ذوي الاحتياجات الخاصة على العمل والإبداع، وتخفيف البطالة في قطاع غزة والضفة الغربية بالتالي تخفيف العبء عن الحكومة، وتشجيع الابتكار وإظهار الإبداع بشكل حر وتمييزه، وتكاليف رأس المال اللازمة للإنتاج بسيطة، ولا يوجد تكاليف للتنقل والسفر.

شكل (9): الفرص التي تواجه العاملين عن بعد اقتصاديًا من وجهة نظر عينة الدراسة

المصدر: الباحثة.

" يمكن تحسين أدائهم وزيادة الإنتاجية ثم توفير تكاليف النقل والإقامة يمكن للعمل عن بعد توفير تكاليف النقل والإقامة التي قد تكون باهظة الثمن في بعض المناطق، وبالتالي يمكن للشركات توفير المال والعمل بطريقة أكثر اقتصادية". (المستجيب 30)

أكثر التحديات التي تواجه القوى العاملة في ظل العمل عن بعد اجتماعيًا:

عند انتهاج العمل عن بعد يتطلب من العاملين التنظيم الذاتي والقدرة على إدارة وقتهم بشكل فعال وهذه من ضمن النتائج المتطابقة مع الدراسات والأبحاث السابقة.

شكل(10): التحديات التي تواجه العاملين عن بعد اجتماعيًا وثقافيًا من وجهة نظر عينة الدراسة

المصدر: الباحثة.

" التعامل مع ثقافات كثيرة ومتنوعة مختلفة تتطلب الحذر من المستقل، إضافة إلى ضعف المبادرة للتعامل مع الثقافات الأخرى، والتميز من حيث الجنس، فيما كانت نظرة " (المستجيب 15,16,17,23).

ما الفرص التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد اجتماعيًا وثقافيًا.

من خلال إجراء مقابلات مع مجموعة من عينة الدراسة توصلت الباحثة إلى إيجابية اختلاط الثقافات بين المستقلين الفلسطينيين والثقافات الأخرى.

شكل(11): الفرص التي تواجه العاملين عن بعد اجتماعيًا وثقافيًا من وجهة نظر عينة الدراسة

المصدر: الباحثة.

" الرفع من مستوى البلد الثقافي والاجتماعي، وظهور جيل توجهه نحو العمل عن بعد خاصة من الخريجين في ظل جائحة كورونا " (المستجيب 15,16,21)

" زيادة فرص توسيع الثقافة عن طريق العمل والاختلاط مع الثقافات الأخرى، مع الحفاظ على المساواة في التعامل بين الذكور والإناث وذوي الاحتياجات الخاصة " (المستجيب 26,27,29)

ما التحديات التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد تقنيًا.

التحديات التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد: من حيث توفر التقنيات المادية، والبرمجية وسرعات الانترنت المطلوبة.

شكل(12) : التحديات التي تواجه العاملين عن بعد تقنيًا من وجهة نظرعينة الدراسة

المصدر: الباحثة.

""***لا يوجد خبرة بشكل كبيرفي المجال التقني خاصة البرمجيات، والشركات المنتجة للبرمجيات مرتفعة الأسعار"***.من حيث توفر التقنيات المادية: " ***ضعيفة وقليلة التوفر"*** ، من حيث سرعات (الإنترنت) المطلوبة: أشارت استجابات عينة الدراسة إلى أنهم يحصلون على سرعة (إنترنت) متوسطة وفي بعض الأحيان لا تلبي المطلوب لإنجاز العمل، إضافة إلى أعمال الصيانة الفجائية، أما من حيث التقدم التكنولوجي السريع تكنولوجيا فيمكن أن يجعل من الصعب على الأفراد في فلسطين مواكبة أحدث الأدوات، والبرامج والاتجاهات.

" يمكن أن يؤثر ذلك على قدرتهم على البقاء في المنافسة والأداء على أعلى مستوى في العمل عن بُعد" (المستجيب 4,5,8,11,15,16,17,19,21,23, 26).

الفرص التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد تقنيًا.

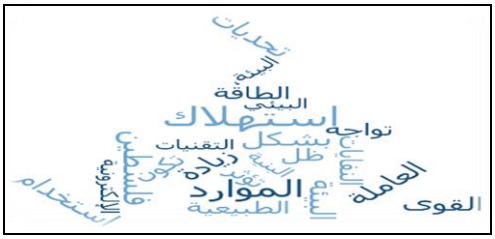
من أهم الفرص التي قد تواجه العمل هي زيادة وسرعة التعلم للتقنيات البرمجية للوصول السريع إلى التطور الذي يحدث بالعالم الخارجي وزيادة التقنيات والمهارات اللازمة إضافة إلى إجراء التدريب المتواصل للتمكن من مواكبة كل جديد"

شكل(13) : الفرص التي تواجه العاملين عن بعد تقنيًا من وجهة نظرعينة الدراسة

المصدر: الباحثة.

" هناك فرص محدودة في بعض الأحيان وتحديدًا فيما يخص سرعات (الإنترنت) اللازمة ليست كافية " (المستجيب 11,15,20). " هناك ارتفاع في أسعار أجهزة الكمبيوتر، فيما يتعلق بالخدمات التقنية هناك من يقدم الخدمة ولكن بأسعار عالية (المستجيب22,29).

التحديات التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد بيئيًا.



من خلال تحليل البيانات الناتجة من استجابات عينة الدراسة كانت النتائج من ناحية استهلاك الموارد وتأثيرها على البيئة.

شكل (14): التحديات التي تواجه العاملين عن بعد بيئيًا من وجهة نظرعينة الدراسة

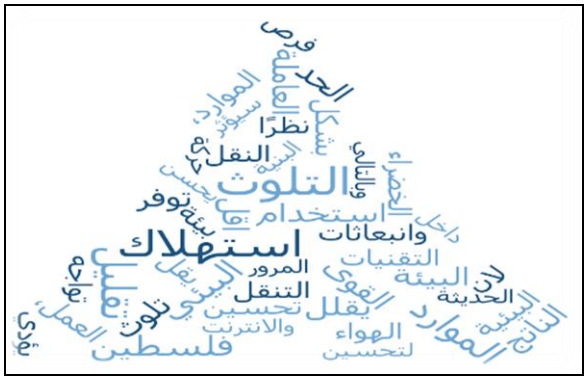
المصدر: الباحثة (نتائج التحليل).

" زيادة استهلاك الطاقة، وتوليد النفايات الإلكترونية، والأثر البيئي للبنية التحتية الرقمية، والانبعاثات المتعلقة بإشعاعات شاشات الكمبيوتر" (المستجيب 5,11,27,28,43,44).

فيما أفادت في مجال استهلاك الموارد وتأثيرها على البيئة

"من ناحية بيئية قد يؤثر ذلك على استنزاف قدرة الطاقة في المنازل وزيادة استهلاك الموارد المستهلكة " (المستجيب 14,17,23,24,29,36,43,44).

ما الفرص التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد بيئيًا.



تشجيع الابتكارات البيئية، حيث يعدّ العمل عن بعد فرصة للتفكير بأساليب جديدة لتحسين بيئة العمل، عن طريق استخدام التكنولوجيا الحديثة لتحسين الكفاءة وتقليل النفايات واستهلاك الموارد

شكل (14): الفرص التي تواجه العاملين عن بعد بيئيًا من وجهة نظر عينة الدراسة

المصدر: الباحثة (نتائج التحليل)

"الحد من التلوث الناجم عن حركة المرور والاستهلاك البشري، نظرًا لأن عدد العاملين الذين يتنقلون بين المنزل ومكان العمل يقل بشكل كبير، ما يسهم في تقليل مستويات التلوث" (المستجيب 3,5,10,11,15,26).

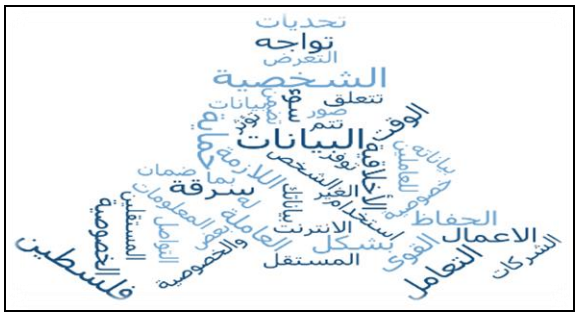
ما التحديات التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد قانونيًا.

" وجود السماسرة وتعرض المستقلين لخسارة جزء من دخلهم بسبب عدم توفر حماية قانونية " (المستجيب 23,24).

ما الفرص التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد قانونيًا.

" يمكن للقوانين والتشريعات الحديثة أن تحفز على تطوير وتشريع نماذج العمل الحديثة، وتعزز مرونة العمل، وتؤمن فرصًا متساوية للمزيد من الابتكار والتفوق في سوق العمل" (المستجيب30,35,44).

التحديات التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد أخلاقيًا.



تواجه القوى العاملة في فلسطين التحديات الأخلاقية التي تتعلق بحماية البيانات الشخصية والخصوصية في ظل العمل عن بعد.

شكل (15): التحديات التي تواجه العاملين عن بعد أخلاقيًا من وجهة نظر عينة الدراسة

المصدر: الباحثة.

"حماية البيانات الشخصية والخصوصية للعاملين والعملاء، بما في ذلك الوصول غير المصرح به للمعلومات والاحتفاظ بنسخ من البيانات، فضلًا عن ضمان أن يتم التعامل مع تلك البيانات بشكل آمن ووفقًا للقوانين واللوائح المحلية والدولية" (المستجيب 16,28,30,43,44).

الفرص التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد أخلاقيًا.

"حماية البيانات الشخصية والخصوصية: يتوفر فرصًا لحماية خصوصية العاملين وبياناتهم الشخصية، حيث يمكن استخدام التكنولوجيا والبرمجيات المخصصة لحماية البيانات والتأكد من عدم الوصول غير المصرح به إليها، كما أن العمل عن بعد يتيح للعاملين في فلسطين العمل من مكان آمن ومناسب لهم، ما يحميهم من أية تهديدات أو انتهاكات لخصوصيتهم وحقوقهم الأخرى"(المستجيب 5,6,10,12,15,22).

" تنفيذ تدابير قوية لحماية البيانات، وضمان خصوصية وأمن البيانات الشخصية، والامتثال للمعايير الأخلاقية وأنظمة الخصوصية لبناء الثقة مع العملاء وأصحاب المصلحة، وتأكيدات الأمان برقم هوية وهاتف وصورة شخصية من أكثر من زاوية وغيره" (المستجيب 26,28,29,31,33,40,43,44).

التحديات التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد ديموغرافيا.

"عدم وجود ثقة بالعملاء من خارج فلسطين من حيث الالتزام بدفع الأجر"، (المستجيب 22, 26)

" العمل عن بعد يضعف الروابط الاجتماعية إذ إن المستقل يكون تركيزه في العمل مع جهاز الكمبيوتر"

الفرص التي تواجه القوى العاملة في فلسطين في ظل العمل عن بعد ديموغر افيا.

"لا يوجد أي تحديات ديمغر افية من ناحية العمل من داخل فلسطين أو خارجها" (المستجيب 22,23,26).

" توفير فرص متكافئة للنساء ولذوي الاحتياجات الخاصة والفئات الأخرى المهمشة في المجتمعات الذين لا يستطيعون الخروج من المنزل" (المستجيب37).

" توفير فرص العمل للأفراد في المناطق النائية والمناطق التي يصعب الوصول إليها، والحد من تكاليف السفر والانتقال، ما يساعد على توفير الوقت والمال، وإمكانية العمل عن بعد للأفراد الذين لديهم القدرة والرغبة في توفير دخل إضافي بجانب وظيفتهم الأساسية، وتوفير فرص العمل للأشخاص ذوي الإعاقة أو الذين يعانون من صعوبة في التنقل" (المستجيب30).

" ما المطلوب عمله لمواجهة تحديات العمل عن بعد في فلسطين من قبل: الحكومة الفلسطينية، والمؤسسات المشغلة للعمالة، والمنظمات والهيئات التي تعنى بحقوق العمال محليًا ودوليًا؟

الحكومة الفلسطينية:

يمكن للحكومة الفلسطينية اتخاذ إجراءات عدة لدعم العمل عن بعد والحفاظ على الخصوصية، بما في ذلك تحسين بنية الاتصالات و(الإنترنت) في البلاد، وتقديم تسهيلات ضريبية وتشريعات تشجع الشركات على توظيف العمالة المحلية للعمل عن بعد.

المؤسسات المشغلة للعمالة:

من خلال نتائج التحليل ظهرت ضرورة أن تقوم المؤسسات بتحديث سياساتها وإعادة هيكلتها لتتناسب مع العمل عن بعد وحماية حقوق العمال، ويمكن للشركات التي توظف العمالة المحلية للعمل عن بعد توفير التدريب والدعم الفني اللازم للعمالة لضمان تأهيلهم للعمل عن بعد.

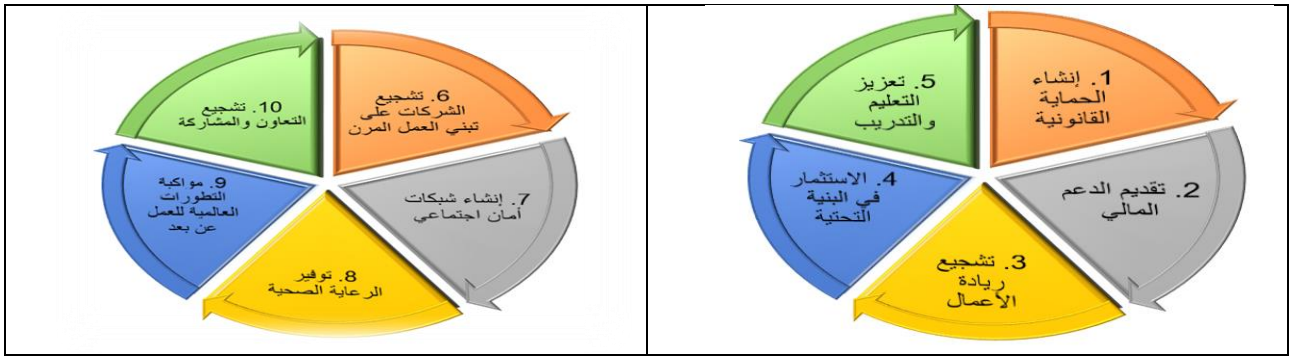
المنظمات والهيئات التي تعنى بحقوق العمال محليًا ودوليًا:

التعاون مع المؤسسات المحلية والدعوة إلى الاعتراف بالعمل عن بعد خيار توظيف شرعي قابل للتطبيق في فلسطين، ودعم المبادرات التي تعزز حقوق العمال عن بعد، وتقديم المساعدة التقنية، وتبادل أفضل الممارسات للتغلب على تحديات العمل عن بعد.

خارطة الطريق المقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه العمل عن بعد والعمل الحر المستقل (خارطة الطريق المقترحة):

من أجل مواجهة التحديات المحتملة كالتي سببتها جائحة كورونا. وضرورة الإعداد الجيد للعمل عن بعد بكل أشكاله، لا بد من تبني خارطة طريق تعتمد على سياسات ومبادئ توجيهية واضحة.

وبناء على المراجعات التربوية لنتائج الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وما توصلت إليه الدراسة من تحديات اقترحت الدراسة خارطة طريق تقوم على عشرة مبادئ "المبادئ التوجيهية للعمل عن بعد"، تطبق على مرحلتين وبشكل متزامن كما في شكل (16) وشكل (17):



شكل (16، 17): خارطة الطريق لمواجهة التحديات ودعم العمل عن بعد والعمل المستقل في فلسطين

المصدر: الباحثة.

وفيما يلي المطلوب عمله في كل مرحلة:

1. إنشاء الحماية القانونية: غالبًا ما يكون العاملون لحسابهم الخاص والعمال عن بعد عرضة للاستغلال وعقود العمل غير الواضحة، ويمكن للحكومات وضع تدابير حماية قانونية مثل الحد الأدنى للأجور والإجازات المرضية فيمكن للمستقل تأخير تسليم عمل معين بسبب المرض، وخيارات التأمين للعاملين لحسابهم الخاص والعاملين عن بُعد.

2. تقديم الدعم المالي: يمكن للحكومات تقديم الدعم المالي للعاملين لحسابهم الخاص والعاملين عن بعد الذين يكافحون لتغطية نفقاتهم، ويمكن أن يشمل ذلك المنح أو القروض أو الإعفاءات الضريبية للأفراد المؤهلين أو الشركات الصغيرة.

3. تشجيع ريادة الأعمال: يوفر العمل الحر المستقل والعمل عن بُعد فرصًا كبيرة لريادة الأعمال، ويمكن للحكومات تشجيع ريادة الأعمال من خلال توفير التدريب والإرشاد وفرص التمويل للموظفين المستقلين والعاملين عن بُعد الذين يتطلعون إلى بدء أعمالهم التجارية الخاصة.

4 .الاستثمار في البنية التحتية: تعد البنية التحتية الجيدة، بما في ذلك (الإنترنت) عريض النطاق والنقل الفعال، ضرورية للعمل عن بُعد والعمل الحر، ويمكن للحكومات الاستثمار في البنية التحتية لتسهيل عمل الأفراد عن بُعد والوصول إلى أسواق جديدة.

5 .تعزيز التعليم والتدريب: يحتاج العاملون لحسابهم الخاص والعاملون عن بعد إلى الوصول إلى التعليم والتدريب لتطوير مهارات جديدة والبقاء في المنافسة، ويمكن للحكومات تعزيز التعليم والتدريب المستمر من خلال تقديم المنح أو الإعفاءات الضريبية أو الشراكة مع المنظمات لتقديم برامج تدريبية مجانية أو منخفضة التكلفة.

6. تشجيع الشركات على تبني العمل المرن (عن بعد): الحكومة تلعب دورًا حاسمًا في تشجيع الشركات على تبني العمل المرن، ويمكن للحكومة تحقيق ذلك من خلال إنشاء بيئة قانونية مواتية وتوفير الدعم المالي والضمانات، كما يمكنها توفير البنية التحتية والتكنولوجيا المناسبة وتقديم برامج تدريب وتطوير لتعزيز مهارات الشركات والعاملين في مجال العمل المرن، ويمكن للحكومة تعزيز الاستدامة والازدهار في سوق العمل.

7. إنشاء شبكات أمان اجتماعي: يمكن تعزيز العلاقة بين العمل الحر المستقل والعمل عن بعد من خلال تشجيع الشركات على تبني نماذج العمل المرنة، ويمكن أن تساعد الحكومة في إنشاء شبكات أمان اجتماعي وتوفير الرعاية الصحية للعاملين، وهذا يسهم في تحقيق التوازن بين المرونة والحماية الاجتماعية للعاملين في هذه النماذج الحديثة للعمل.

8. توفير الرعاية الصحية: يعدّ توفير الرعاية الصحية عنصرًا أساسيًا في دعم العمل الحر المستقل والعمل عن بعد، ويجب على الحكومة أن توفر خيارات الرعاية الصحية المناسبة للعاملين المستقلين والعاملين عن بعد لضمان صحتهم ورفاهيتهم.

9. مواكبة التطورات العمالية للعمل عن بعد: من خلال الحاجة إلى تحديث السياسات والإجراءات لمواكبة التطورات التكنولوجية والتغيرات في نمط العمل، ويتطلب ذلك تطوير البنية التحتية اللازمة واستخدام التكنولوجيا المناسبة لتمكين العمل عن بُعد والعمل الحر المستقل بشكل فعال.

10. تشجيع التعاون والمشاركة: يسهم التعاون والمشاركة في تعزيز الجودة والإبداع في العمل، وتوسيع شبكة العملاء والفرص التجارية، وتعزيز الانتماء والتوازن بين العمل والحياة الشخصية، ويلعب دورًا حاسمًا في علاقة العمل عن بُعد والعمل الحر المستقل، إذ يتم تحقيق ذلك من خلال تعزيز التواصل وتبادل المعرفة والمهارات، وتكوين فرق عمل افتراضية، ويمكن للحكومة تشجيع التعاون والمشاركة عن طريق تبادل الفرص والمشاريع، وتعزيز روح المجتمع العملي المترابط.

الرؤية لمواجهة التحديات:

ترى الباحثة أن هذه النتائج تعكس الواقع فإنها على الرغم من أهميتها وما زالت الإجراءات التقليدية في هذه العمليات هي السائدة في مؤسساتنا، تؤكد الباحثة أنه يجب على الحكومة الفلسطينية توفير مساعدات ودعم للعاملين المستقلين، مع ملاحظة عدم وجود هذه النتائج في أية دراسة من الدراسات السابقة عربية كانت أم أجنبية.

ترى الباحثة أيضًا أن هناك افتقارًا إلى اللوائح المناسبة والمبادئ التوجيهية القانونية والتقنية والأخلاقية لضمان التطوير والاستخدام المسؤول لمنصات العمل عن بعد، إضافة إلى عدم وجود تفاعل ملموس بين المستقل والزبون، فبالإمكان عرض تجارب وخبرات الدول الناجحة والمتقدمة وتطبيق آلية عملهم مع مراعاة ثقافة الشعب الفلسطيني المحافظ المسلم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، أوصي:

- ضرورة تطوير البنية التحتية والارتقاء بمستوى جهوزية عالية لمواكبة التقدم التقني (طرق العمل) والتكنولوجي (المبادئ العلمية).
- وضع خطة وبرنامج تدريبي للعاملين عبر المنصات وأن تكون مجانية وسهلة الوصول، وتكثيف عقد ورش العمل المتخصصة بالعمل عن بعد إضافة إلى الورش التوعوية.
- ابتكار آليات إضافية لدعم الدخل وتحسينه خاصة لفئة النساء وذوي الاحتياجات الخاصة، وتشجيع الإبداع والابتكار ودعم أصحاب المواهب.
- فرض العقوبات على التجاوزات القانونية والأخلاقية خلال العمل عن بعد.
- تقليل المساحات المستخدمة كمكاتب بالتالي يمكن استبدالها وتحويلها إلى مناطق خضراء.
- إجراء مزيد من الدراسات البحثية اللازمة التي من شأنها تحديد معوقات تطوير العمل عن بعد.
- العمل على وضع خطط طويلة الأجل للتحول من العمل التقليدي إلى العمل عن بعد.
- توظيف الموارد المتاحة من الكفاءات العلمية والمدربين المؤهلين القادرين على التعامل مع مختلف الوسائل التكنولوجية المستخدمة في الانتقال إلى العمل عن بعد.
- رفد تخصصات الدراسات العليا في فلسطين بالمتخصصين في الأبحاث النوعية والتطبيقية، لما لها من دور كبير في حل بعض من المشكلات التي نواجهها.

- تبني خارطة الطريق المقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه العمل عن بعد والعمل الحر المستقل.
- سن الإجراءات والقوانين الملائمة للعمل عن بعد من قبل الحكومة الفلسطينية.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أبو حماد، م.، أبو الليل، أ.، وأبو عمرو، س. (2021). العمل عن بعد في ظل جائحة كوفيد-19 في فلسطين: مسح ميداني. *مجلة البحوث الإنسانية والاجتماعية*، 29(2)، 233-254.

ابو ماضي،تسنيم. (2015). دراسة تقييم تجربة العمل عن بعد في قطاع غزة تحديات ومستقبل"دراسة تطبيقية على الشركات التجارية العاملة في قطاع غزة". فلسطين.

ابو مدللة،سمير. (2018). دراسة محددات البطالة في فلسطين.

ادم، حسابو. (2017). دراسة دور ريادة الأعمال والعمل عن بعد في خلق فرص العمل "دراسة حالة شركة سكر كنانة".

الأغا، ح. (2020). العمل عن بعد في ظل الأزمة الصحية: دراسة حالة فلسطين. *مجلة التنمية البشرية المستدامة*، 22(4)، 125-141.

أمان (2020). *السياسات الحكومية تجاه التعليم عن بعد في المدارس أثناء أزمة كورونا*. فلسطين

جراد،عبير. (2020). *دراسة متطلبات تطبيق أسلوب العمل عن بعد في المنظمات العامة دراسة مقارنة مع التطبيق*. مصر.

الجمل، ع. (2020). تحديات تطبيق العمل عن بعد في فلسطين: دراسة حالة في مدينة نابلس. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، 28(2)، 19-40.

الحارثي،عبد الله. (2022). *الاثار المستقبلية على اقتصاديات التعليم لنمط التعليم عن بعد وفق ابعاد دالة الانتاج التربوي*.جدة.

خليفة،أنسام. (2018). *دراسة دور منصات العمل الحر عبر الإنترنت في انتشار ثقافة العمل الحر في قطاع غزة*. فلسطين.

الزعاني، أ.، والحداد، م. (2021). تأثير العمل عن بعد على الأداء الوظيفي للموظفين في فلسطين: دراسة حالة في قطاع غزة. *مجلة الإدارة العامة والمعلوماتية*، 43(1)، 47-66.

سرور، م. (2021). العمل عن بعد في فلسطين: التحديات والفرص. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، 3(2)، 141-154.

عبد الفتاح، ي. (2021). استخدام التكنولوجيا في العمل عن بعد في فلسطين: تحليل مقارن. *مجلة الدراسات الإدارية والاجتماعية*، 14(2)، 115-136.

عزمي،إيمان. (2019). *دراسة التعليم الرقمي ومهارات سوق العمل: المفاهيم الأساسية والتجارب العملية في عصر الثورة الرقمية*. فلسطين.

عطية، إ.، والمجلي، م. (2020). العمل عن بعد في فلسطين: دراسة ميدانية في شركات الاتصالات. *مجلة البحوث الاقتصادية والإدارية*، 13(2)، 88-108.

عوض الله، م. (2020، 26 نوفمبر). *دور الحكومة في تعزيز العمل عن بعد في فلسطين*.

غزة تك. (2020). *تقرير المراقبة الأولي: العمل عن بعد في قطاع غزة*.

الفقيه، أحمد. (2017). *دراسة تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث تعليم اللغة العربية*. السعودية.

القاضي، ف. (2021). العمل عن بعد في فلسطين: تحديات وفرص. *مجلة إدارة الأعمال*، 10(1)، 1-17.

القاضي، ي. (2021، 15 مارس). *العمل عن بعد في فلسطين: مستقبل العمل وتأثير التقنية*.

قرني، أحمد. (2022). *أثر العمل عن بعد على إنتاجية العاملين دراسة ميدانية بالتطبيق على العاملين بكلية التجارة بجامعة المنصورة*.

مجموعة عمل العمل عن بعد في فلسطين. (2020). *العمل عن بعد في فلسطين: نحو إعداد الخطة الوطنية*. https://sites.google.com/view/wfh-home8palestine/

المحتسب، ر. (2021). تحديات العمل عن بعد في فلسطين. *مجلة الدراسات الاجتماعية والإنسانية*، 26(1)، 165-180.

مركز مؤشرات التنمية في فلسطين. (2020). *العمل عن بعد في فلسطين: الواقع والتحديات*.

ناصر، م. (2020). العمل عن بعد في فلسطين: التحديات والفرص. *مجلة الاقتصاد الفلسطيني*، 11(2)، 1-13.

الهيتي، ج.، وجودة، ن. (2020). العمل عن بعد في فلسطين: تحديات وفرص في ظل جائحة كورونا. *مجلة دراسات إدارية ومحاسبية*، 10(1)، 93-112.

اليافي، رندة. (2013). *الاتجاهات النفسية لممارسة العمل عن بعد*. دمشق.

اليعقوبي،عبد الله. (2018). *دراسة أثر خصائص العمل على الدافعية والرضا الوظيفي للعاملين بشكل حر عبر الإنترنت في مجال تكنولوجيا المعلومات والإتصالات في قطاع غزة*. فلسطين.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abdullah, R. (2020). *The Best Freelance Websites in the Middle East: Mostaql*. Retrieved February 26, 2023, from https://blog.bawabba.com/en/best-freelance-websites-middle-east-mostaql/

Abu Zayed, I. (2020). *The impact of remote work on employee performance and job satisfaction: A case study of Palestinian companies*. (Master's thesis). Birzeit University, Palestine.

Al-Farra, R., & Al-Sabbahy, H. (2019). Remote work in Palestine: Opportunities and challenges. *Journal of Business and Economic Policy*, 6(1), 1-8.

Al-Madadha, A., & Almadi, S. (2021). The impact of remote work on employee motivation and job satisfaction in the Palestinian banking sector. *International Journal of Business and Management*, 16(7), 1-14.

Arrar, A. (2018). *The impact of remote work on work-family balance: A study of Palestinian employees*. (Master's thesis). An-Najah National University, Palestine.

Hill, C. W. L., Jones, G. R., & Schilling, M. A. (2021). *Strategic management: Theory & cases: An integrated approach (14th ed.)*. Cengage Learning.

Jones, S. (2019). *The Pros and Cons of Independent Work*. Retrieved February 26, 2023, from https://www.businessnewsdaily.com/15260-independent-work-pros-cons.html.

Kassab, E., & Elayan, M. (2020). The impact of remote work on employees' job satisfaction and organizational commitment: An empirical study on Palestinian universities. *Journal of Education and Practice*, 11(6), 32-44.

Kaya, T. (2019). *Freelance Workforce Statistics for 2019 (And Why They Matter)*. Forbes. Retrieved from https://www.forbes.com/sites/tolgaykaya/2019/05/27/freelance-workforce-statistics-for-2019-and-why-they-matter/?sh=2c7b161154d8

Lauby, S. (2022). *The Top 20 Freelance Job Sites for Finding Paid Work in 2022*. Small Business Trends. Retrieved from https://smallbiztrends.com/2022/01/top-freelance-job-sites.html

Miles, G.L. (2023). *Case Study on the Influence Remote Work Has on Operational Effectiveness in the Supply Chain Air Force Organization*.

Morris, B. (2018). *The Pros and Cons of Freelancing and Working from Home*. The Balance Careers. Retrieved from https://www.thebalancecareers.com/the-pros-and-cons-of-freelancing-and-working-from-home-4160316

Palestine Economic Policy Research Institute. (2021). *Labor Market Trends in Palestine: Analysis and Policy Implications*. Retrieved from https://www.masader.ps/uploads/2021/06/Labor-Market-Trends-in-Palestine.pdf

Palestinian General Federation of Trade Unions. (2022). *A Decent Work Agenda for Palestine*. Retrieved from http://www.pgftu.org/index.php?option=com_content&view=article&id=266:a-decent-work-agenda-for-palestine&catid=8&lang=en&Itemid=115

Ruppert, E. (2022). *Remote Work and Freelancing Trends: A 2022 Outlook*. Forbes. Retrieved from https://www.forbes.com/sites/erikaruppert/2022/01/03/remote-work-and-freelancing-trends-a-2022-outlook/?sh=21b8dfc51e68

Saez, K. (2023). *Problematizing workplace learning for the work-from-home and hybrid workforce following COVID-19*.

Schaefer, K. (2021). *5 Trends That Will Shape the Future of Freelancing in 2022*. Entrepreneur. Retrieved from https://www.entrepreneur.com/article/390256

Selameab, M. (2019). *The impact of remote work on employee engagement: Evidence from Palestine*. (Master's thesis). Bethlehem University, Palestine

Settels, J. (2023). *Environment? The Contextual Embeddedness of Age, Health, and Socioeconomic Status as Predictors of Remote Work among Older Europeans*. Sociological Perspectives

Smith, J. (2021). *PESTEL Plus*. Retrieved February 26, 2023, from https://www.business-to-you.com/pestel-plus/

The World Bank. (2021). *The Palestinian Economy: Resilience in a Time of Uncertainty*. Retrieved from https://www.worldbank.org/en/country/westbankandgaza/publication/the-palestinian-economy-resilience-in-a-time-of-uncertainty

Tsipursky, (2023). *The Nine: The Tectonic Forces Reshaping the Workplace*

Upwork: https://www.entrepreneur.com/article/306988

Walden University Academic Skills Center. (2022). *APA style*. https://academicguides.waldenu.edu/writingcenter/apa

Zboun, H. (2020). *Remote work in Palestine: Challenges and opportunities for women. (Master's thesis)*. An-Najah National University, Palestine.

Zimmerman, K. (2021). *Freelance in 2021: The Future of Work is Now*. Fiverr. Retrieved from https://www.fiverr.com/blog/freelance-in-2021-the-future-of-work-is-now/

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

Abw Hmad, M., Abw Allyl, A., Wabw 'Emrw, S. (2021). Al'eml 'En B'ed Fy Zl Ja'ehh Kwfyd-19 Fy Flstyn: Msh Mydany. Mjlh Albhwth Alensanyh Walajtma'eyh, 29(2), 233-254.

Abw Mady,Tsnym. (2015). Drash Tqyym Tjrbh Al'eml 'En B'ed Fy Qta'e Ghzh Thdyat Wmstqbl"Drash Ttbyqyh 'Ela Alshrkat Altjaryh Al'eamlh Fy Qta'e Ghzh". Flstyn.

Abw Mdllh,Smyr. (2018). Drash Mhddat Albtalh Fy Flstyn.

Adm, Hsabw. (2017). Drash Dwr Ryadh Ala'emal Wal'eml 'En B'ed Fy Khlq Frs Al'eml "Drash Halh Shrkh Skr Knanh ."

Alagha, H. (2020). Al'eml 'En B'ed Fy Zl Alazmh Alshyh: Drash Halh Flstyn. Mjlh Altnmyh Albshryh Almstdamh, 22(4), 125-141.

Alfqyh, Ahmd. (2017). Drash Tsmym Albhth Alnw'ey Fy Almjal Altrbwy M'e Altrkyz 'Ela Bhwth T'elym Allghh Al'erbyh. Als'ewdyh.

Alharthy,'Ebd Allh. (2022). Alathar Almstqblyh 'Ela Aqtsadyat Alt'elym Lnmt Alt'elym 'En B'ed Wfq Ab'ead Dalh Alantaj Altrbwy.Jdh.

Alhyty, J., Wjwdh, N. (2020). Al'eml 'En B'ed Fy Flstyn: Thdyat Wfrs Fy Zl Ja'ehh Kwrwna. Mjlh Drasat Edaryh Wmhasbyh, 10(1), 93-112.

Aljml, 'E. (2020). Thdyat Ttbyq Al'eml 'En B'ed Fy Flstyn: Drash Halh Fy Mdynh Nabls. Mjlh Al'elwm Alajtma'eyh Walensanyh, 28(2), 19-40.

Almhtsb, R. (2021). Thdyat Al'eml 'En B'ed Fy Flstyn. Mjlh Aldrasat Alajtma'eyh Walensanyh, 26(1), 165-180.

Alqady, F. (2021). Al'eml 'En B'ed Fy Flstyn: Thdyat Wfrs. Mjlh Edarh Ala'emal, 10(1), 1-17.

Alqady, Y. (2021, 15 Mars). Al'eml 'En B'ed Fy Flstyn: Mstqbl Al'eml Wtathyr Altqnyh .

Alyafy, Rndh. (2013). Alatjahat Alnfsyh Lmmarsh Al'eml 'En B'ed. Dmshq.

Aly'eqwby,'Ebd Allh. (2018). Drash Athr Khsa'es Al'eml 'Ela Aldaf'eyh Walrda Alwzyfy Ll'eamlyn Bshkl Hr 'Ebr Alentrnt Fy Mjal Tknwlwjya Alm'elwmat Waletsalat Fy Qta'e Ghzh. Flstyn.

Alz'eany, A., Walhdad, M. (2021). Tathyr Al'eml 'En B'ed 'Ela Alada' Alwzyfy Llmwzfyn Fy Flstyn: Drash Halh Fy Qta'e Ghzh. Mjlh Aledarh Al'eamh Walm'elwmatyh, 43(1), 47-66.

Aman (2020). Alsyasat Alhkwmyh Tjah Alt'elym 'En B'ed Fy Almdars Athna' Azmh Kwrwna. Flstyn

'Ebd Alftah, Y. (2021). Astkhdam Altknwlwjya Fy Al'eml 'En B'ed Fy Flstyn: Thlyl Mqarn. Mjlh Aldrasat Aledaryh Walajtma'eyh, 14(2), 115-136.

'Etyh, E., Walmjly, M. (2020). Al'eml 'En B'ed Fy Flstyn: Drash Mydanyh Fy Shrkat Alatsalat. Mjlh Albhwth Alaqtsadyh Waledaryh, 13(2), 88-108.

'Ewd Allh, M. (2020, 26 Nwfmbr). Dwr Alhkwmh Fy T'ezyz Al'eml 'En B'ed Fy Flstyn .

'Ezmy,Eyman. (2019). Drash Alt'elym Alrqmy Wmharat Swq Al'eml: Almfahym Alasasyh Waltjarb Al'emlyh Fy 'Esr Althwrh Alrqmyh. Flstyn.

Ghzh Tk. (2020). Tqryr Almraqbh Alawly: Al'eml 'En B'ed Fy Qta'e Ghzh.

Jrad,'Ebyr. (2020). Drash Mttlbat Ttbyq Aslwb Al'eml 'En B'ed Fy Almnzmat Al'eamh Drash Mqarnh M'e Alttbyq. Msr.

Khlyfh,Ansam. (2018). Drash Dwr Mnsat Al'eml Alhr 'Ebr Alentrnt Fy Antshar Thqafh Al'eml Alhr Fy Qta'e Ghzh. Flstyn.

Mjmw'eh 'Eml Al'eml 'En B'ed Fy Flstyn. (2020). Al'eml 'En B'ed Fy Flstyn: Nhw E'edad Alkhth Alwtnyh. Https://Sites.Google.Com/View/Wfh-Palestine8/Home

Mrkz M'eshrat Altnmyh Fy Flstyn. (2020). Al'eml 'En B'ed Fy Flstyn: Alwaq'e Walthdyat.

Nasr, M. (2020). Al'eml 'En B'ed Fy Flstyn: Althdyat Walfrs. Mjlh Alaqtsad Alflstyny, 11(2), 1-13.

Qrny, Ahmd. (2022). Athr Al'eml 'En B'ed 'Ela Entajyh Al'eamlyn Drash Mydanyh Balttbyq 'Ela Al'eamlyn Bklyh Altjarh Bjam'eh Almnswrh.

Srwr, M. (2021). Al'eml 'En B'ed Fy Flstyn: Althdyat Walfrs. Mjlh Al'elwm Alaqtsadyh Waledaryh, 3(2), 141-154.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, specialissue, pp: 645-655

July (2024)

Article 7

دور الإعلام في دمج وتوعية ذوي الإعاقة بقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة 2017

The Role of the Media in Integrating and Raising Awareness of People with Disabilities about the Rights of Persons with Disabilities Law 2017

منى عيد عبد الرحمن أبو جامع

Muna Eid Abdulrahman Abujame

أستاذ مساعد في الإعلام- جامعة الشرق الأوسط- الأردن

Assistant Professor in Media, Middle East University, Jordan

mabujame@meu.edu.jo

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2024/6/29	2024/6/25	2024/5/24

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.specialissue.7

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

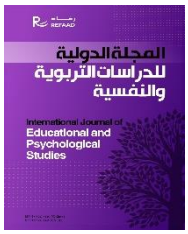
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



دور الإعلام في دمج وتوعية ذوي الإعاقة بقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة 2017

The Role of the Media in Integrating and Raising Awareness of People with Disabilities about the Rights of Persons with Disabilities Law 2017

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى معرفة ذوي الإعاقة بالحقوق التي كفلها قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017 ومصدر تلك المعرفة، وتقييم ذوي الإعاقة لأداء الإعلام فيما يتعلق بالتوعية بمواد قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017 ضمن المجالات المختلفة، كما هدفت إلى تقييم ذوي الإعاقة لمراعاة السياسات الإعلامية العامة في صناعة المضامين المتعلقة بهم.

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت أداة المقابلة، وتم بناء الأداة من خلال عدة مصادر.

النتائج: خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن هناك ضعفًا شديدًا في تناول الإعلام لمواد قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017، إن كان حجم إسهام الإعلام فيما يتعلق بمواد قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017، لا يرقى إلى الطموحات، فإن المساحات البسيطة التي خصصت لهذا القانون ولقضايا ذوي الإعاقة بشكل عام، كان الأداء فيها يتسم بالضعف، ويقصد بالأداء مدى عمق المعالجة ومحاولة تقديم الحلول والاستمرارية في التناول ومتابعة المستجدات. فنسبة كبيرة من مفردات العينة قيموا المعالجة بأنها ضعيفة، لتصل إلى (86.5%) من العينة فيما يتعلق بتغطية القضايا المتعلقة بالمشاركة في العملية الديمقراطية بمستوياتها المختلفة. فيما أعلى نسبة أشارت إلى أن الأداء كان بمستوى متوسط كانت (28.8%) وكانت تتعلق بتغطية الموضوعات الثقافية والفنية. وأما من قيموا بأن الأداء جيد جدًا فكانت نسبتهم مماثلة (28.8%) ولكن للموضوعات الرياضية والمواهب. وأن الإعلام لم ينجح بشكل جيد بخصوص تحقيق التوازن في المضامين الإعلامية فيما يتعلق بالنوع الاجتماعي والأعمار، وكذلك الأمر فيما يتعلق بآليات التعامل أثناء مشاركتهم في المضامين الإعلامية.

الخلاصة: بناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي: ضرورة تبني الإعلام بمؤسساته المختلفة توعية الأشخاص ذوي الإعاقة بقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017، وتفسير التعديلات التي طرأت عليه، من خلال صناعة المضامين والرسائل الاتصالية المناسبة مع استخدام منصات التواصل الاجتماعي كأداة لتسريع الوصول إليهم، ضرورة أن تسعى المؤسسات الإعلامية إلى الاهتمام بكافة المجالات التي تضمنها القانون أعلاه مع أهمية التركيز على المجالات التي لا يتم الخوض بها عادة والتي تبين من خلال هذه الدراسة أن أهمها مسألة المشاركة في العملية الديمقراطية وقضايا الصحة والتعليم وتوفير فرص العمل.

الكلمات المفتاحية: *دمج؛ ذوي الإعاقة؛ قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة 2017؛ الإعلام؛ منصات التواصل الاجتماعي.*

Abstract:

Objectives: This study aimed to determine the extent to which persons with disabilities are aware of the rights guaranteed by the Law on the Rights of Persons with Disabilities No. 20 of 2017 and the source of that knowledge. It also aimed to evaluate the performance of the media in raising awareness about the provisions of the Law on the Rights of Persons with Disabilities No. 20 of 2017 across different fields. Additionally, the study sought to assess the consideration of general media policies in creating content related to persons with disabilities.

Methods: This study using an in-depth interview tool and applying the descriptive approach.

Results: The study concluded with several findings, including a significant weakness in the media's coverage of the provisions of the Law on the Rights of Persons with Disabilities No. 20 of 2017. The extent of the media's contribution to raising awareness about this law falls short of expectations. The limited space allocated to this law and disability issues in general is characterized by weak performance. Performance is defined by the depth of coverage, efforts to provide solutions, continuity in coverage, and tracking developments. A large proportion of the sample, 86.5%, rated the media's coverage of issues related to participation in the democratic process at various levels as weak. The highest percentage indicating that the performance was average, 28.8%, related to coverage of cultural and artistic topics. The same percentage (28.8%) evaluated the performance as very good in the context of sports and talents. The media has not successfully achieved a good balance in its content concerning gender and age, nor in the mechanisms of interaction during the participation of persons with disabilities in media content.

Conclusions: Based on the study's findings, we recommend the following: It is essential for the media, through its various institutions, to raise awareness among persons with disabilities about the Law on the Rights of Persons with Disabilities No. 20 of 2017 and to explain the amendments made to it by creating suitable content and communication messages. Social media platforms should be used as a tool to accelerate their reach. Media institutions should strive to cover all areas included in the aforementioned law, with a particular focus on areas that are not usually addressed. This study highlighted that the most important areas include participation in the democratic process, health and education issues, and the provision of employment opportunities.

Keywords: *Inclusion; people with disabilities; the Rights of Persons with Disabilities Act 2017; media; social media platforms.*

المقدمة:

يشكل نسبة الأفراد ذوي الإعاقة في الأردن وفق التعداد السكاني (2015) الصادر عن دائرة الاحصاءات العامة 11.2% من السكان (الدليل الإعلامي في تناول قضايا حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2018)، وهي نسبة تعد مرتفعة تحتم على المؤسسات المعنية في الدولة بذل كافة الجهود الممكنة لتمكينها وإنصافها ودمجها في المجتمع كجزء لا يتجزأ منه، سواء كانت تلك المؤسسات تشريعية أو تنفيذية وسواء كانت تتبع القطاع العام أو الخاص أو مؤسسات المجتمع المدني، وإن كان ذلك على مستوى الجماعات أو على مستوى الأفراد.

وتعد الجهة التشريعية المنظم الأساسي لهذه الجهود، وإن كان المشرع في الأردن قد استجاب للجهات المطالبة بمعالجة مواد القانون الخاص بذوي الإعاقة وأصدر قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017، كما أن هناك العديد من مواد القوانين التي أشارت إلى حماية حقوقهم في العديد من مفاصل الحياة، إلا أنه عند الوقوف على مدى تطبيق هذه القوانين واستفادة هذه الفئة منها، نجد أن هناك ضعفا في تطبيقها وفي تحقيق الأهداف التي شرعت من أجلها حيث ضعف المتابعة والمساءلة إضافة إلى الصورة النمطية لذوي الإعاقة لدى أفراد المجتمع، ويعد هذا الموضوع كغيره من الموضوعات والقضايا التي يعول على الإعلام أن يسهم في توعية أفراد المجتمع بها وتوعية ذوي الإعاقة أنفسهم بمواد هذا القانون وأن يراقب آليات تطبيقها من خلال المضامين المتعددة والقوالب المختلفة كسلطة رابعة. وتفعيل مهامه ووظائفه بدءً من الإخبار مرورًا بالتوعية ووصولًا للرقابة.

مشكلة الدراسة:

بعد مضي خمسة أعوام على صدور قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017، وهي المدة الأدنى التي وضعها القانون لتنفيذ معظم المتطلبات والاستحقاقات من المؤسسات ذات العلاقة، فيما أقصاها وصل إلى عشر سنوات، ووفق مسح مبدئي أجرته الباحثة تبين أن العديد من نصوص هذا القانون لا يتم تناولها في الإعلام بشكل مطلق، فيما يتم تناول القليل منها بقصد الإخبار فقط، وتعبئة المساحات، زمنية كانت أم مكانية، وليس بقصد التوعية والرقابة ومتابعة التطبيق، هذا من جهة ومن جهة أخرى وفي مسح مشابه لذوي الإعاقة أنفسهم تبين عدم معرفة نسبة كبيرة منهم ببعض نصوص هذا القانون.

مما سبق ولأن الإعلام يعول عليه توعية المجتمع وذوي الإعاقة أنفسهم بهذا القانون الذي شرع سعيا لدمجهم وصولًا لحياة كريمة لهم، تكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: **ما مدى اعتماد ذوي الإعاقة على الإعلام ومنصات التواصل الاجتماعي في فهم مواد قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة؟**

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها فيما يلي:

- السعي إلى ترسيخ جذور القانون المتعلق بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017، وتوعية هؤلاء الأشخاص به وبتفاصيله، من خلال تحديد القوانين وتفاصيلها التي لم يعرف بها الأشخاص ذوي الإعاقة أو تلك التي معرفتهم بها ضعيفة، والتركيز عليها مستقبلًا من قبل مصادر المعرفة المختلفة.
- ما ذكر جيرارد كوين في تقريره أثناء زيارة الأردن في سبتمبر 2022 للوقوف على التقدم المحرز بخصوص تعزيز حقوق ذوي الإعاقة وحمايتها في تشريعات الأردن وسياساته وبرامجه وتسليط الضوء على الثغرات والمجالات التي تحتاج إلى تحسين في سبيل تعزيز جهود الحكومة لضمان عدم التمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة ودمجهم في المجتمع، ذكر أنه في سبيل تغيير النموذج الثقافي بشأن الإعاقة ومكافحة وصمة العار لا بد من ترسيخ جذور هذا القانون وتعزيز الحقوق باستمرار وليس العمل الخيري، كما أوضح في التقرير أن ليس لذوي الإعاقة معرفة بالعديد من تفاصيل القانون الذي وضع لدعم حقوقهم ومساعدتهم على الحصول عليها (مجلس حقوق الإنسان، 2023).
- لفت نظر الإعلام كسلطة رابعة في أن يسهم في الرقابة والتوعية وتسليط الضوء على هذا القانون لتوعية كافة الأطراف أصحاب العلاقة، مع التركيز على المجالات التي تشير إليها نتائج الدراسة. وبالتالي فإن ما ستتوصل إليه الدراسة من نتائج سيدعم معرفة الإعلاميين بماهية المضامين المطلوب منهم أن يسهموا في التركيز عليها، ملفتة النظر إلى تفاصيل مواد القانون التي لم تلق اهتماما خلال السنوات الماضية.
- تحديد نقاط القوة والضعف التي تشير إليها عينة الدراسة بخصوص مدى التزام الإعلام بالسياسات العامة المتعلقة بصناعة المضامين ذات العلاقة والوقوف عليها لمعالجتها وتصحيحها في المضامين المستقبلية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- معرفة مدى معرفة ذوي الإعاقة بالحقوق التي كفلها قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017 ومصدر تلك المعرفة.
- تقييم ذوي الإعاقة لأداء الإعلام لمواد قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017 ضمن المجالات المختلفة.
- تقييم ذوي الإعاقة لمراعاة السياسات الإعلامية العامة في صناعة المضامين المتعلقة بهم.

أسئلة الدراسة:

- ما مصادر معرفة ذوي الإعاقة بمواد قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017.
- ما تقييم ذوي الإعاقة لأداء الإعلام لمواد قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017 ضمن المجالات المختلفة؟
- ما تقييم ذوي الإعاقة لمراعاة السياسات الإعلامية العامة في صناعة المضامين المتعلقة بهم؟

التعريفات الإجرائية:

- **الشخص ذو الإعاقة:** هو كل شخص لديه قصور طويل الأمد في الوظائف الجسدية أو الحسية أو الذهنية أو النفسية أو العصبية، يحول نتيجة تداخله مع العوائق المادية والحواجز السلوكية دون قيام الشخص بأحد نشاطات الحياة الرئيسية، أو ممارسة أحد الحقوق، أو إحدى الحريات الأساسية باستقلال (قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة 2017)
- **الدمج:** ويقصد به دمج الأفراد ذوي الإعاقة مع الأفراد العاديين في المجتمع، وذلك في المجال الوظيفي والسكن والعمل ويطلق عليه الدمج الوظيفي، ويهدف هذا النوع إلى توفير الفرص المناسبة للتفاعل الاجتماعي والحياة الاجتماعية الطبيعية بين الأفراد من ذوي الإعاقة وغير العاديين، وإعطاء الفرص للمعوقين للاندماج في مختلف أنشطة وفعاليات الحياة (المجلس الأعلى لذوي الإعاقة، 2017)
- **قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة 2017:** تم توقيع وثيقة إصدار هذا القانون في 2017/5/9 من قبل جلالة الملك عبد الله الثاني، وبه ألغي قانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم 31 لسنة 2007 على أن يستمر العمل بالأنظمة والتعليمات الصادرة بمقتضاه إلى أن تلغى أو يستبدل غيرها به وفقا لأحكام هذا القانون، وفق ما ذكر في المادة (50) من القانون ذاته ((قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة 2017).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

ورد في (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2008) والصادر عن الأمم المتحدة ضرورة إدراك أن الإعاقة مفهوم متطور وأن الإعاقة تنتج عن التفاعل بين الأشخاص ذوي الإعاقة والحواجز السلوكية والبيئية التي تعيق مشاركتهم الكاملة والفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين، وكذلك إدراك أهمية المبادئ والمبادئ التوجيهية للسياسات الواردة في برنامج العمل العالمي المتعلق بالمعوقين وفي القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة في التأثير على الترويج للسياسات والخطط وصياغتها وتقييمها، والبرامج والإجراءات على المستويات الوطنية والإقليمية والدولية لزيادة تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة، والتأكيد على أهمية تعميم قضايا الإعاقة باعتبارها جزءً لا يتجزأ من استراتيجيات التنمية المستدامة ذات الصلة، وأن التمييز ضد أي شخص على أساس الإعاقة يشكل انتهاكًا للكرامة المتأصلة في الإنسان وقيمته.

وعلى مستوى الأردن لم يقتصر الاهتمام بذوي الإعاقة على إصدار قانون حقوق ذوي الإعاقة 2017، بل تم الإشارة لحقوقهم في العديد من المواد فعلى سبيل المثال ورد في الفقرة الخامسة من المادة السادسة من الدستور الأردني: "يحمي القانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ويعزز مشاركتهم واندماجهم في مناحي الحياة المختلفة، كما يحمي الأمومة والطفولة والشيخوخة ويرعى النشء ويمنع الإساءة والاستغلال". وفي الفقرة الثالثة عشرة من المادة الرابعة من قانون وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل لسنة 1956، ورد "لمجلس الوزراء بناء على تنسيب الوزير وبموافقة الملك أن يصد أنظمة تتعلق بالأمور التالية: وتضمنت:

إنشاء وتمويل وإدارة أية مؤسسة تحقق أي هدف من أهداف وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل مثل دور ذوى العاهات ودور المكفوفين ودور العجزة ودور اليتامى وبيوتات الطفولة ..." وأما الفقرة (و) من المادة الخامسة من قانون وزارة التربية والتعليم فتتضمن من مبادئ السياسة التربوية:

توسيع أنماط التربية في المؤسسات التربوية لتشمل برامج التربية الخاصة والموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة. وفي قانون حقوق الطفل لسنة 2022، المادة (25) ورد فيها للطفل ذي الإعاقة الحق في التعليم العام ودمجه في المؤسسات التعليمية، وتلتزم وزارة التربية والتعليم والجهات المختصة بتوفير الترتيبات التيسيرية المعقولة والأشكال الميسرة وإمكانية الوصول. كما ورد في الفقرة (ب) "إذا تعذر التحاق الطفل ذي الإعاقة بالتعليم العام تلتزم وزارة التربية والتعليم والجهات المختصة بتأمين التعليم في مدارس تكون مناهجها مرتبطة بنظام التعليم العام وملائمة لحاجات الطفل ذي الإعاقة وقريبة من مكان إقامته أو يسهل الوصول إليها"، والمادة (26) "للطفل ذي الإعاقة الحق في التدريب والتأهيل المهني عند بلوغه سن العمل في مؤسسات ومراكز التدريب والتأهيل ذاتها المخصصة لغيره من الأطفال". وفي الحالات الاستثنائية الناتجة عن طبيعة الإعاقة تلتزم الجهات المختصة بتأمين برامج تدريب وتأهيل مهني خاصة في مؤسسات أو مراكز تأهيلية تكون ملائمة لاحتياجات الطفل ذي الإعاقة وقريبة من مكان إقامته أو يسهل الوصول إليها. والمادة (27) أ. "للطفل ذي الإعاقة حق المشاركة في الحياة العامة بمجالاتها الاجتماعية والتربوية والثقافية وغيرها". "تتخذ الجهات المختصة التدابير والاجراءات اللازمة التي تضمن دمج الطفل ذي الإعاقة دمجًا كاملًا في المجتمع". المادة (28) تتخذ الجهات المختصة بالتعاون مع وسائل الإعلام جميع التدابير اللازمة للتوعية بحقوق الطفل ذي الإعاقة بما في ذلك البرامج الخاصة بدمجه في المجتمع. وتضع الجهات

المختصة برامج خاصة بتدريب العاملين مع الطفل ذي الإعاقة. ويراعي في المواد والبرامج الإعلامية الموجهة للأطفال أن تكون بصيغ وأشكال ميسرة لتمكين الأطفال ذوي الإعاقة من الوصول إليها والاستفادة منها. والمادة (29)

تتولى وزارة التنمية الاجتماعية تأمين الأطفال في دور الأحداث بالوجبات المتوازنة والرعاية الوقائية والعلاجية المناسبة والتعليم والدعم النفسي والاجتماعي وبرامج إعادة الإدماج في المجتمع وتأمين الدور بالمرافق اللازمة بما فيها الترتيبات التيسيرية المعقولة والأشكال الميسرة وإمكانية الوصول للأطفال ذوي الإعاقة وضمان المستوى الصحي اللائق والنظافة العامة في تلك الدور (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2017)

إن إسهام الإعلام بالدمج والتعليم والتعلم والتعبير عن الذات والحصول على فرص العمل لذوي الإعاقة تبدأ من فهم القانون والحقوق التي يمكن أن يطالبوا بها، فتهيئة أماكن الوصول والحقوق الصحية والتعليمية وكافة الحقوق الأخرى سواء التي ذكرت أعلاه أو تلك التي نص عليها قانون حقوق ذوي الإعاقة المرفق (ملحق 1) (المجلس الدليل الإعلامي في تناول قضايا حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2017) والذي يعد أساس هذه الدراسة، يجب أن يعلم بها أصحابها، وأن يراقب من يقع عليهم مسؤولية تنفيذها.

وترتكز هذه الدراسة إلى نظرية المسؤولية الاجتماعية والتي تجد أن للناس حقًا في المعرفة والاطلاع على ما يجري من أمور، وأن وسائل الإعلام مسؤولة عن تزويد الناس بالمعلومات شريطة أن تكون صحيحة وممثلة لوجهات النظر المختلفة بصورة عادلة، وكافية بما يمكنهم من اتخاذ القرار المناسب. (عصام الموسى، 2009).

الدراسات السابقة:

تتناول الدراسات والأبحاث القضايا المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة إما من خلال تقييم ومعالجة مواد القوانين والتشريعات ذات العلاقة، أو تقييم مدى تطبيق تلك القوانين التي تحمي حقوقهم ومن خلال تنفيذها يتم دمجهم في المجتمعات، وفي اتجاه آخر يتم دراسة المجتمعات والبيئة المحيطة بهذه الفئة ومحاولة إيجاد السبيل بأن تكون مجتمعات حاضنة لهم كما يجب. وكون الإعلام أحد الأدوات والوسائل الهامة التي من شأنها العمل على التشبيك بين الأطراف المختلفة من خلال تفعيل مهامه ووظائفه بدءً من الإخبار وصولًا للرقابة ومرورًا بالتوعية فإنه لا بد من إجراء الدراسات المتعلقة بتقييم هذا الدور في سبيل تحسين أداء هذه الوظائف ومن ثم الإسهام في الدمج والحصول على الحقوق. وقد رصدت الباحثة الدراسات أدناه:

- **أجرى عبد المقصود (2022) دراسة بعنوان "الاتجاهات الحديثة في بحوث استخدام ذوي الاحتياجات الخاصة للإعلام الرقمي": رؤية تحليلية نقدية"**، والتي هدفت إلى رصد أهم القضايا والموضوعات البحثية وأنواع الدراسات والمناهج والأدوات البحثية والأطر النظرية التي تناولتها الدراسات العربية والأجنبية فيما يتعلق بهذه الفئة. وتوصلت إلى وجود اتفاق بينهما في درجة الاهتمام بدراسات اهتمام ذوي الإعاقة باستخدام الإعلام الرقمي مع اختلاف في المتغيرات التي تم بحثها، وغلبت عليها البحوث الوصفية، وأما الأدوات فكان الاستبيان الأكثر استخدامًا في الدراسات العربية، فيما المقابلة الأكثر استخدامًا في الأجنبية منها. واتفقت أغلب الدراسات على أن ذوي الإعاقة يستخدمون الإعلام الرقمي للحصول على المعلومات وتحقيق الاندماج الاجتماعي.
- **وأجرى هديل الشقوروسيف المصاروة (2022) دراسة بعنوان "جريمة الاستغلال الجنسي لذوي الإعاقة عبر الانترنت: دراسة مقارنة"** وتوصلت الدراسة إلى ضرورة توفير الحماية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية أو النفسية ممن هم أكبر من 18 سنة في الفقرة (أ) من المادة التاسعة من قانون الجرائم الإلكترونية، وتجريم فعل موافقة أو سماح الشخص المسؤول عن ذوي الإعاقة على أن يستغل جنسيًا وضرورة استحداث تدابير احترازية تتناسب وطبيعة الجرائم الإلكترونية، وإضافة نص قانوني إلى قانون الجرائم الإلكترونية تشدد فيه عقوبة الجرائم المنصوص عليها فيه إذا ارتكبتها عصابات أو جماعات منظمة.
- **أما عن اتجاهات الصحفيين أنفسهم فقد أجرى خالد، وسليم (2022) دراسة بعنوان "اتجاهات الصحفيين الأردنيين نحو المعالجة الصحفية لقضايا الأشخاص ذوي الإعاقة"**، وتوصلت إلى أن الصحافة الأردنية تتعامل مع قضايا ذوي الإعاقة من ناحية اجتماعية وليس كونها مشكلة طبية، كما أنها لا تخصص زاوية خاصة بتلك القضايا. وتعد الإعاقة الجسدية أبرز أنواع الإعاقة التي تهتم بها. فيما الأخبار هي أكثر الأنماط استخدامًا. ويغطي 35% من المبحوثين هذه القضايا بدرجة متوسطة.
- **فيما أوضحت دراسة الشياب والطاهات (2021) والتي عنوانها "استخدام ذوي الإعاقة لتطبيق (الانستجرام) وتطبيقاته بهدف معرفة استخدامات ذوي الإعاقة لهذا التطبيق والاشباعات المتحققة منها"** أن ذوي الإعاقة يحرصون على متابعة أخبار الشأن الأردني والعالمي، والسياسية وما يختص بهم. وجاء تحقيق الإشباعات الوجدانية والتوجيهية وتلك المتعلقة بالطقوس بدرجة متوسطة، فيما تصدرت الإشباعات النفعية المرتبة الأولى.
- **فيما فلوس وبويعلى (2021) دراسة بعنوان "دور الإعلام الجديد في عملية التوعية لذوي الاحتياجات الخاصة"**، والتي استخدمت المنهج الوصفي لتوضيح مدى فاعلية وسائل الإعلام ومنصات التواصل الاجتماعي في توعيتهم وإدماجهم وتعزيز قدراتهم على الإبداع في النشاطات الاجتماعية داخل المجتمع الذي ينتمون إليه، وتوصلت الدراسة إلى أن للبرامج الإذاعية والتلفزيونية والإعلام الجديد دورًا كبيرًا في توعية الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في مجالات حياتهم المختلفة الصحية والنفسية والاجتماعية والثقافية.

- **أما دراسة العجمي (2021) والتي كانت بعنوان "دور الإعلام الحديث في نشر الوعي في قضايا ذوي الإعاقة"**، واتبعت المنهج الوصفي، فقد توصلت إلى ضرورة استثمار منصات التواصل الاجتماعي في خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة وتثقيفهم وتوسيع مداركهم والدفاع عن قضاياهم ودمجهم في المجتمع من خلال بث الندوات والمؤتمرات التي تناقش قضاياهم من خلال تلك المنصات ليتمكنوا من المشاركة فيها والتعبير عن آرائهم وكذلك تلك البرامج التي تدعم النواحي الصحية والتعليمية وتوفر فرص العمل وتناقش النواحي التشريعية، على أن تنال تلك البرامج الدعم الكافي من القائمين على المؤسسات والمنصات الإعلامية.
- **وأما دراسة إيتيانج، ريجينا أجوما (2021) بعنوان دور وسائل الإعلام في حماية حقوق الأطفال المعاقين في الاندماج الاجتماعي: دراسة حالة كينيا**، والتي هدفت إلى معرفة ما إذا كانت الحكومة تدعم وسائل الإعلام في اتجاه حماية حقوق الأطفال المعاقين وماهية التدابير المتخذة لتحقيق هذا الهدف من جهة، ومن جهة أخرى التحقق فيما إذا كانت وسائل الإعلام تحمل محتوى يساعد في حماية حقوق الأطفال ذوي الإعاقة. وتوصلت الدراسة إلى أن حكومة كينيا وضعت العديد من القوانين والأنظمة لحماية حقوق الأطفال ذوي الإعاقة إلا أنه لا يتم تطبيقها بشكل جيد بسبب نفص الأموال اللازمة لتحقيق ذلك، أما فيما يخص دور الإعلام فوجدت الدراسة أن هناك جهودًا لتوجيه مضامين من شأنها التوعية بتلك الحقوق.

علاقة هذه الدراسة بالدراسات السابقة:

تركز هذه الدراسة على أهمية معرفة الأشخاص ذوي الإعاقة بالقانون المشار إليه والتعديلات التي طرأت عليه كونها تسهم في حال تطبيقها في رفع نسبة دمج ذوي الإعاقة في المجتمع وتحسين حياتهم في مختلف المجالات، وإن كانت تتشابه مع الدراسات الأخرى فيما يتعلق ببحث دور الإعلام واعتماد هؤلاء الأشخاص على منصات التواصل الاجتماعي بشكل خاص.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت أداة المقابلة، وتم بناء الأداة من خلال عدة مصادر وتكونت أسئلتها من ثلاث أقسام رئيسية؛ الأول وفيه رصد لمدى معرفة عينة الدراسة لمواد قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017 من خلال الإعلام وماهي المصادر الأخرى التي تم الاعتماد عليها بجانب الإعلام وارتكزت في بنائها إلى مواد القانون نفسه والمنشور على كافة المواقع الرسمية ذات العلاقة ومنها المجلس الأعلى لذوي الإعاقة،

وأما القسم الثاني فيتعلق بتقييم عينة الدراسة لأداء الإعلام في المجالات المختلفة، وهل ساهم في فهمهم لهذه المواد، ومدى تناوله لتلك المواد في تقارير أو برامج بغرض شرحها أو متابعة تطبيقها من قبل الجهات المعنية وقد ارتكزت في بنائها إلى مسح قبلي مع عدة أشخاص من ذوي الإعاقة وتحديد الانتقادات الموجه للمضامين الإعلامية فيما يتعلق بحجم التناول وعمق المعالجة، إضافة إلى الحقائق التي وردت في الدليل الإعلامي في تناول قضايا حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

والقسم الثالث وهدف إلى معرفة مدى التزام الإعلام بالقواعد والسياسات الإعلامية العامة وارتكز بنائها إلى ما ورد في الدليل الإعلامي في تناول قضايا حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادر عن المجلس الأعلى لذوي الإعاقة كتلك المتعلقة بالأعمار والنوع الاجتماعي، واتباعه لأخلاقيات وتعليمات التعامل مع ذوي الإعاقة أثناء صناعة المحتوى الإعلامي.

عينة الدراسة:

تعد عينة الدراسة عينة قصدية قوامها (52) مفردة من ذوي الإعاقات المختلفة تم التوصل إليهم بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني وتم الحصول على هواتفهم بعد موافقتهم، وتم إجراء المقابلات، ليتم تفريغ إجابات كل مقابلة لاحقًا ضمن نموذج Google Form للحصول على الإجابات الكمية، فيما تم تدوين الإجابات والملاحظات النوعية لاستخدامها في إطارها المناسب بعد تجميع النسب والبيانات الكمية.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن، ورغم عدم وجود قاعدة بيانات تسهل الوصول لهؤلاء الأشخاص، إلا أن التواصل مع منظمات المجتمع المدني والمؤسسات ذات العلاقة قد يساعد في الوصول إلى بعض فئاته بما يمكن إجراء الدراسات والبحوث ذات العلاقة.

الأساليب الإحصائية:

أجرى الباحث العمليات الإحصائية البسيطة التي تتضمن التكرارات والنسب للوصول للنتائج والتي تجيب على أسئلة الدراسة، وقد تم التأكد من صدق الأداة وثباتها من خلال اختبارات الصدق التي أجريت على نتائج العينة القبلية التي قام بها مساعدي الباحث.

حدود ومتغيرات الدراسة:

- الحدود المكانية: تجرى الدراسة داخل حدود دولة المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحدود الموضوعية: تتعلق الدراسة بقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة 2017 واقتصرت على تفاصيل المواد المتعلقة به فقط
- الحدود البشرية: تعنى الدراسة بفئة ذوي الإعاقة فقط، للوقوف على مدى معرفتهم بالقانون من خلال الإعلام، وتثقيفهم ودمجهم بالمجتمع من خلال أداة المقابلة، ولا تعنى الدراسة بتقييم القائم بالاتصال لهذا الدور.
- متغيرات الدراسة: المتغير التابع في هذه الدراسة هو مدى معرفة عينة الدراسة لمواد قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017.
- أما المتغيرات المستقلة فتتمثل في حجم وعمق المعالجة التي تقدمها الوسائل الإعلامية المختلفة، ومدى التزام الإعلام بالقواعد والسياسات الإعلامية العامة كتلك المتعلقة بالأعمار والنوع الاجتماعي، واتباعه لأخلاقيات وتعليمات التعامل مع ذوي الإعاقة أثناء صناعة المحتوى الإعلامي.

عرض نتائج الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس والمتمثل في مدى اعتماد ذوي الإعاقة على الإعلام ومنصات التواصل الاجتماعي في فهم مواد قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017، تم جمع بيانات الدراسة وتصنيف الإجابات من 52 مفردة وافقوا على إجراء المقابلة معهم، وكانت سمات مفردات العينة كالآتي:

معظم أفراد العينة (65.4%) تراوحت أعمارهم بين 25 و35 عامًا، فيما كانت أعمار(21.2%) أقل من 25 عامًا، أما من تراوحت أعمارهم بين 35 و45 فمثلوا (11.5%) من العينة، ولم تتعد نسبة من هم أكبر من 45 عامًا (19%). وكان 60.8% منهم ذكورًا، و39.2 إناثًا.

أما حالة العمل فنسبة (51.9%) لا يعملون، فيما (21.2%) طلبة على مقاعد الدراسة، و(13.5%) يعملون في القطاع الحكومي، فيما (6.7%) يعملون في القطاع الخاص، وبمثل النسبة الأخيرة يعملون أعمالا حرة.

للإجابة عن السؤال:

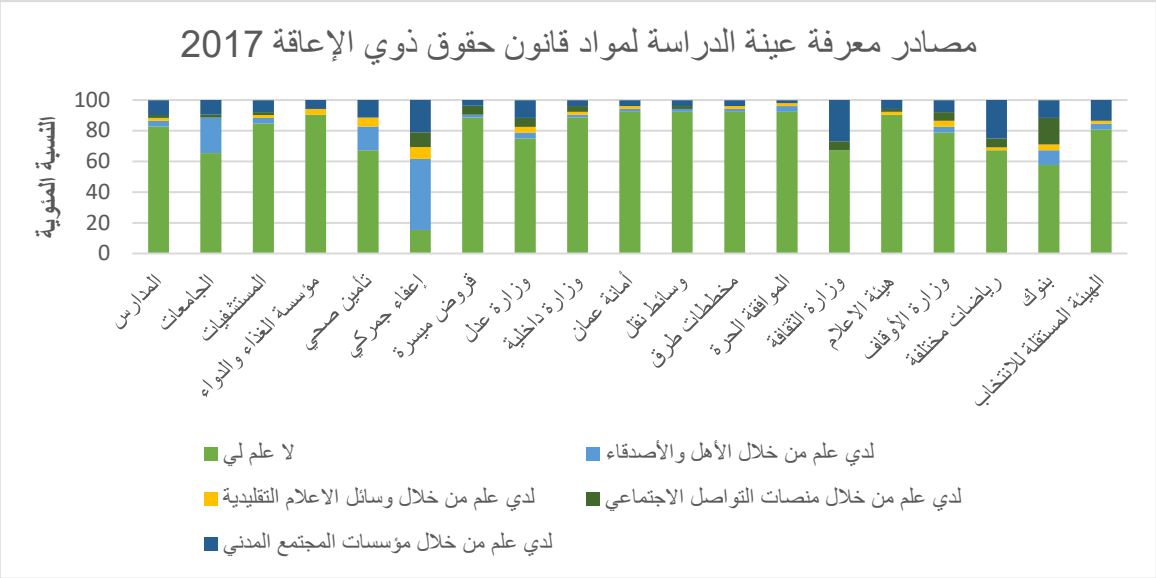
1. ما مصادر معرفة ذوي الإعاقة بمواد قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017؟

فقد أجاب المبحوثين عليها وفق الآتي:

- ربط القانون ترخيص المدارس بتوفير إمكانية الوصول وتضمين المناهج المدرسية بما يعزز حقوق ذوي الإعاقة، (82.7%) من مفردات الدراسة لم يكن لديهم علم بهذه المادة، أما النسبة المتبقية فما نسبته (9.6%) يعلمون به من خلال مؤسسات المجتمع المدني، وما نسبته (3.8%) يعلمون به من خلال الأهل أو الأصدقاء، وبنسبة مماثلة للأخيرة علموا بها من خلال وسائل الإعلام ومنصات التواصل الاجتماعي.
- ضمان القانون الالتحاق بالجامعات العامة والخاصة بدفع 10% من تكلفة البرنامج التنافسي، و25% للموازي، فقد وجد أن (65%) لا علم لهم بهذه المادة، فيما (23.1%) علموا بها من خلال الأهل والأصدقاء، و(9.6%) من خلال مؤسسات المجتمع المدني، ومن خلال منصات التواصل الاجتماعي بنسبة (1.9%).
- القانون ضمن تصميم وتنفيذ المستشفيات والمراكز الصحية لبرامج الكشف المبكر عن الإعاقة والحد من تطورها، إن نسبة (84.6%) لا يعلمون بهذا البند، فيما علم به من خلال مؤسسات المجتمع المدني (7.7%)، ومن خلال الأصدقاء والأهل (3.8%)، ومن خلال وسائل الإعلام ومنصات التواصل (1.9%) لكل منهما.
- ضمن القانون توفير المؤسسة العامة للغذاء والدواء النشرات الدوائية والغذائية والصحية بأشكال ميسرة للأشخاص ذوي الإعاقة، ولم يعلم بهذا البند (90.4%) من أفراد العينة، فيما علم (5.8%) من خلال مؤسسات المجتمع المدني، و(3.8%) فقط علموا به من خلال وسائل الإعلام التقليدية.
- ضمن القانون أن يشمل التأمين الصحي يشمل المعالجة والأدوية والعمليات الجراحية والمطاعيم والعلاج الطبيعي وجلسات النطق والمعينات المساعدة بما فيها الأطراف الصناعية وسماعات الأذن والنظارات والعدسات. إن نسبة (67.3%) لا يعلمون بها، فيما (15.4%) يعلمون بها من خلال الأهل والأصدقاء، و(11.5%) من خلال مؤسسات المجتمع المدني، و(5.8%) من خلال وسائل الإعلام التقليدية.
- منح القانون ذوي الإعاقة إعفاءً جمركيًا ونسب تشغيل واستثناءات في كافة مؤسسات القطاع العام والخاص، ولأول مرة تنخفض نسبة عدم العلم به بشكل كبير لتكون (15.4%)، فيما يعلم به من خلال الأهل والأصدقاء (46.2%)، ومن خلال مؤسسات المجتمع المدني (15.4%) ومنصات التواصل الاجتماعي (9.6%)، ووسائل الإعلام التقليدية بنسبة (7.7%).
- وفي سياق متصل بالتشغيل ضمن القانون نسبة من القروض الميسرة من صندوق التنمية والتشغيل لتمويل مشاريع تشغيلية لأشخاص ذوي الإعاقة، ولكن في هذه المرة (88.5%) لا يعلمون بهذا البند بينما علموا بها (5.8%) من خلال منصات التواصل الاجتماعي، و(3.8%) من خلال مؤسسات المجتمع المدني، و(1.9%) من خلال الأهل والأصدقاء.

- أما عن ما كفله القانون بخصوص تأهيل وزارة العدل لخبراء ومترجمون متخصصون في لغة الإشارة القانونية فلم يعلم به (75%) منهم، فيما عرف به (11.5%) من خلال الأهل والأصدقاء، و(5.8%) من خلال منصات التواصل الاجتماعي، فيما (3.8%) عرفوا به من خلال الوسائل الإعلامية التقليدية، وبذات النسبة من خلال الأهل والأصدقاء.
- أما ما يجب توفيره من قبل وزارة الداخلية المعلومات ومحاضر التحقيق والجلسات بأشكال ميسرة للأشخاص ذوي الإعاقة فلا يعلم بها (88.5%) منهم، فيما عرف به (3.8%) منهم من خلال مؤسسات المجتمع المدني وبمثلها من خلال منصات التواصل الاجتماعي، و(1.9%) منهم من خلال وسائل الإعلام التقليدية والأهل والأصدقاء.
- بينما (92.3%) من العينة لم يعلم بأن القانون كفل توفير أمانة عمان الإشارات الضوئية بتنبيه صوتي وإشارات إرشادية وتدريب كوادر دائرة السير والاسعاف على التواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة. وعلم بها فقط (3.8%) من خلال مؤسسات المجتمع المدني و(1.9%) من خلال الاهل والاصدقاء وبمثلها من خلال وسائل الإعلام التقليدية.
- و(92.3%) لا يعلم ما كفله القانون من توفير وسائط نقل مهيأة وترتيبات ميسرة لسيارات الأجرة والمطارات والموانئ البحرية والسكك الحديدية ومواقف حافلات النقل العام. وعلم بها فقط (3.8%) من خلال مؤسسات المجتمع المدني و(1.9%) من خلال الأهل والأصدقاء وبمثلها من خلال منصات التواصل الاجتماعي.
- والأمر ذاته بخصوص ما كفله القانون من توفير مخططات الطرق والمرافق والنشرات والمطبوعات السياحية بأشكال ميسرة. فلا يعلم به (92.3%) من العينة، وعلم بها فقط (3.8%) من خلال مؤسسات المجتمع المدني و(1.9%) من خلال الأهل والأصدقاء وبمثلها من خلال وسائل الإعلام التقليدية.
- وفيما يتعلق باشتراط القانون الموافقة الحرة المستنيرة للشخص ذو الإعاقة على إيداعه في مركز الإيواء، وإجراء كشف جسدي فلا يعلم به (92.3%) من العينة، وعلم بها فقط (3.8%) من خلال الأهل والأصدقاء، و(1.9%) من خلال مؤسسات المجتمع المدني وبمثلها من خلال وسائل الإعلام التقليدية.
- فيما اشتراط القانون توفير وزارة الثقافة المطبوعات والمصنفات الأدبية بأشكال ميسرة، وتسهيل الوصول للمراكز الثقافية والمسارح والمكتبات العامة ومواقعها الإلكترونية، فما نسبته (67.3%) لا يعلمون به، و(26.9%) يعلمون به من خلال مؤسسات المجتمع المدني و(5.8%) من خلال منصات التواصل الاجتماعي.
- اشترط القانون تبني هيئة الإعلام استراتيجيات وسياسات تكفل عدم التمييز والقضاء على الصور النمطية الاجتماعية السائدة في المجتمع، ولا يعلم به (90.4%) من العينة فيما يعلم به (5.8%) من خلال مؤسسات المجتمع المدني والتي من خلال اجتماعاتها والورش التي تعقدها للأفراد أصحاب العلاقة يتم الحديث عن المضامين التي يتعرضون لها ورأيهم بها ويطرح خلال ذلك بأن هناك قانون ضمن أن يتعامل الإعلام بآلية واستراتيجيات معينة وإن كانت لا تطبق بشكل جيد من وجهة نظرهم. وهذه الوسائل الإعلامية التقليدية ومنصات التواصل لم يتعد دورها في إعلام الأفراد ذوي الإعاقة بما كفله القانون لهم فيما يخص الإعلام ذاته أكثر من (1.9%) لكل منهما.
- كفل القانون توفير وزارة الأوقاف والمجلس الكنسي ترجمة بلغة الإشارة للخطب والدروس في المساجد والكنائس (78.8%) منهم لا يعلمون به، و(7.7%) يعلمون من خلال مؤسسات المجتمع المدني، و(5.8%) يعلمون من خلال منصات التواصل الاجتماعي، و(5.8%) من خلال منصات التواصل الاجتماعي، و(3.8%) من خلال الأهل والأصدقاء وبمثلها من خلال وسائل الإعلام التقليدية.
- وعن ما كفله القانون من إدخال الرياضات المختلفة التي يمارسها الأشخاص ذوي الإعاقة في الأندية والاتحادات الرياضية، وتهيئة المرافق العامة، فما نسبته (67.3%) منهم لا يعلمون، و(25%) يعلمون من خلال مؤسسات المجتمع المدني، حيث يتم دعم الموهوبين في الرياضات المختلفة، و(5.8%) من خلال منصات التواصل الاجتماعي، و(1.9%) من خلال وسائل الإعلام التقليدية.
- كفل القانون توفير البنوك الخدمات المصرفية واحترام حق ذوي الإعاقة في الخصوصية، واعتماد التوقيع بالإمضاء أو الختم أو البصمة الإلكترونية، دون اشتراط الشهادة، لا يعلم بهذا القانون (57.7%) من العينة، و(17.3%) من خلال منصات التواصل الاجتماعي، و(11.5%) من خلال مؤسسات المجتمع المدني، و(9.6%) من خلال الأهل والأصدقاء، (3.8%) من خلال وسائل الإعلام التقليدية.
- كما كفل القانون تمكين الهيئة المستقلة للانتخابات ذوي الإعاقة من ممارسة حقهم الانتخابي ومن الانضمام إلى النقابات والأحزاب السياسية والجمعيات، ولم يعلم بذلك (80.8%) منهم، فيما (13.5%) عرفوا به من خلال مؤسسات المجتمع المدني، (3.8%) من خلال الأهل والأصدقاء، و(1.9%) من خلال وسائل الإعلام التقليدية.

ومن خلال الرسم البياني (1) يتضح مدى معرفة عينة الدراسة ببعض مواد القانون ومصادر معرفتهم بها لنجد:



الرسم البياني (1): مدى معرفة عينة الدراسة ببعض مواد القانون ومصادر معرفتهم بها

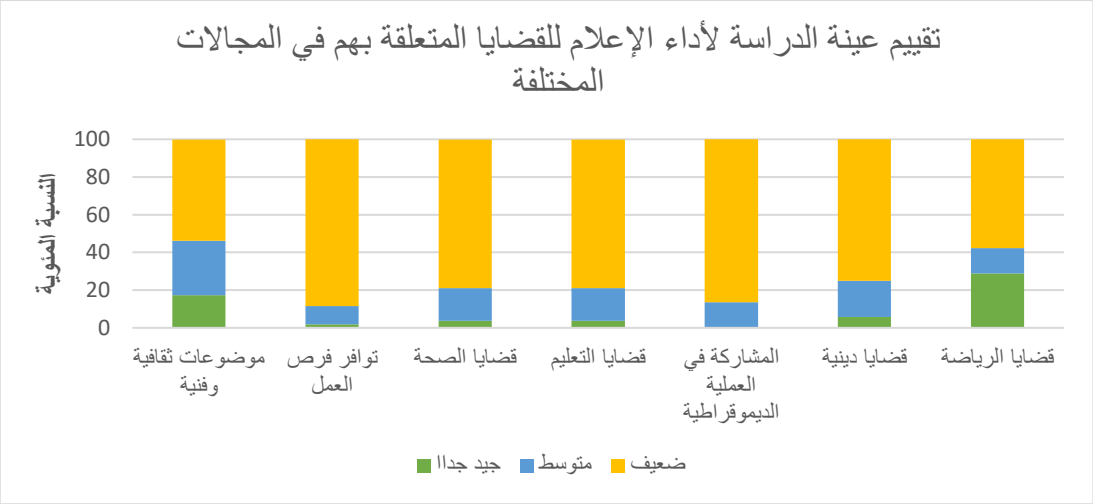
- أن أكثر من نصف هذه المواد نسبة من لا يعلم بها 80 بالمئة وأكثر من العينة، ولا تقل نسبة من لا يعلم بأي مادة من هذه المواد عن 67.3 بالمئة من العينة، عدا المادة المتعلقة بمنح القانون ذوي الإعاقة إعفاءً جمركيًا ونسب تشغيل واستثناءات في كافة مؤسسات القطاع العام والخاص (15.4%). والمفارقة أن نسبة من لا يعلمون بالمادة المتعلقة بضمان القانون نسبة من القروض الميسرة من صندوق التنمية والتشغيل لتمويل مشاريع تشغيلية لأشخاص ذوي الإعاقة هي نسبة كبيرة (88.5%)، وهي مادة ذات صلة وطيدة بسابقتها فكلاهما لهما علاقة بتشغيل وإيجاد فرص عمل لذوي الإعاقة. وهذا يعني أنه في ذات المجال يوجد اهتمام بتفاصيل معينة دون أخرى رغم أهمية ذلك لهذه الفئة والتركيز يكون فقط على المعلومات السابقة للإعلاميين وعدم تحديثها أو مراجعة القانون بها، ومن الجدير ذكره أن العلم بخصوص الإعفاء الجمركي جاء من الأهل والأصدقاء بسبب أنهم يسعون للاستفادة من هذا الإعفاء من قبلهم وليس لذوي الإعاقة ذاتهم، حسب أحد أفراد العينة.
- تعد مؤسسات المجتمع المدني المصدر الأول لمعلومات مفردات العينة بمواد القانون الذي تم سؤالهم حوله، يليها الأهل والأصدقاء، فيما يعد الإعلام بوسائله التقليدية ومنصات التواصل الاجتماعي هو المصدر الأخير الذي يمدهم بالمعلومات عن هذا القانون.
- ولم تظهر وسائل الإعلام التقليدية ومنصات التواصل الاجتماعي كمصدر معلومات بخصوص عدة مواد في قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017، بشكل قطعي والمتعلقة بوزارة الثقافة، والمتعلقة بوسائط النقل، والمتعلقة بالقروض الميسرة، وتلك المتعلقة بالجامعات أيضًا وهذا في وسائل الإعلام التقليدية، أما منصات التواصل الاجتماعي فلم تتناول من وجهة نظر أفراد العينة المواد المتعلقة بالهيئة المستقلة للانتخاب، والموافقة الحرة المستنيرة، ومخططات الطرق وأمانة عمان والتأمين الصحي، ومؤسسة الغذاء والدواء بشكل قطعي.
- وتصدرت المواد المتعلقة بالإعفاء الجمركي اهتمام وسائل الإعلام التقليدية، فيما حصلت المواد المتعلقة بالتأمين الصحي على الدرجة الثانية من اهتمام وسائل الإعلام التقليدية مع الإشارة إلى أن هناك جوانب أخرى تتعلق بالشأن الصحي لم يتم الإشارة لها في هذه الوسائل مثل تلك المتعلقة بوزارة الصحة وبرامج الكشف المبكر عن الإعاقة. وتليها في الاهتمام تلك المواد المتعلقة بالإجراءات التي يجب إحرازها من قبل وزارة الأوقاف والعدل ومؤسسة الغذاء والدواء.
- أما منصات التواصل الاجتماعي فكان اهتمامها بحسب أفراد العينة بالدرجة الأولى من نصيب المادة المتعلقة بالبنوك، تليها تلك المتعلقة بالإعفاء الجمركي، ومن ثم ما يتعلق بقضايا الرياضة والانضمام للاتحادات وتسهيل المرافق والعناية بالمواهب، يليها مواد المتعلقة بالإعفاء الجمركي، ومن ثم تلك المتعلقة بإجراءات وزارة الأوقاف والمجلس الكنسي بتوجيه الخطاب الديني بما يضمن ثقافة التنوع وتوفير ترجمة بلغة الإشارة في الخطب والدروس في المساجد والكنائس. وبنفس درجة الاهتمام بالمواد المتعلقة بتوفير وزارة الثقافة الدوريات والنشرات والمطبوعات بأشكال ميسرة، وغيرها من الإجراءات المطلوب تنفيذه.

وقد اعتبر أفراد العينة أن منصة الانستغرام هي الأولى من حيث الترويج للمضامين الإعلامية المتعلقة بهم فقد ذكر (21.2%) أن هذه المنصة تروج بشكل جيد جدًا لتلك المضامين، فيما ذك (23.1%) تروج بشكل متوسط، تليها منصة "اليوتيوب" بنسبة (13.5%) ذكروا أنها تروج بشكل جيد جدًا، فيما (28.8%) تروج بشكل متوسط، تلتها منصة "x"، وتذيلت القائمة كل من "تليغرام" و"فيسبوك".

وللإجابة عن السؤال: ما تقييم ذوي الإعاقة لأداء الإعلام لمواد قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017 ضمن المجالات المختلفة؟

فقد توصلت الدراسة لما يلي:

الموضوعات الثقافية والفنية، قيمها أكثر من نصف العينة بقليل (53.8%) بأن الأداء ضعيف ويقصد بالضعف هنا سواء من حيث مساحة المضامين التي أفردت لهذا النوع من القضايا وتنوع الموضوعات أو عمق المعالجة، فيما (28.8%) منهم قيمها بأن الأداء متوسط، و(17.3%) قيمها بأنها جيدة جدًا. أما معالجة الإعلام لقضايا توفير فرص العمل فما نسبته (88.5%) منهم اعتبر المعالجة ضعيفة، فيما (9.6%) اعتبرها في مستوى متوسط، و(1.9%) اعتبر الأداء جيد جدًا. أما قضايا الصحة العامة والأمراض فقد اعتبر (78.8%) أن تغطية الإعلام لقضايا الصحة العامة ضعيفة، خاصة فيما يتعلق بالتفاصيل التي تضمنها القانون الجديد ولم يتم ذكرها أو متابعة تطبيقها من قبل الجهات المعنية من خلال التقارير والتحقيقات الواردة في البرامج الإعلامية. أما (17.3%) فاعتبروا أن المعالجة متوسطة، و(3.8%) وجدوها جيدة جدا. وفيما يتعلق بالتعليم والدمج في المدارس والجامعات فتشابهت تماما مع تقييمهم لقضايا الصحة العامة. واعتبر (86.5%) من العينة أن أداء الإعلام بخصوص قضايا المشاركة في العملية الديمقراطية كالاقتراع والترشح للانتخابات والانضمام للأحزاب يعد ضعيفًا، فيما (13.5%) اعتبروه متوسطًا. وبخصوص القضايا الدينية وأحكام الفقه الخاصة بذوي الإعاقة اعتبره (75%) ضعيفًا، و(19.2%) يعد متوسطًا، فيما (5.8%) اعتبروه جيد جدًا. فيما ارتفعت نسبة من يعتقدون أن الأداء جيد جدًا لتصبح (28.%) فيما يخص قضايا الرياضة والمواهب والابتكار لدى ذوي الإعاقة، و(13.5%) اعتبروه اداء متوسطًا، و(57.7%) اعتبروه أداء ضعيفًا. ويتضح ذلك من خلال الرسم البياني (2).



الرسم البياني (2): تقييم عينة الدراسة لأداء الإعلام للقضايا المتعلقة بهم في المجالات المختلفة

وللإجابة عن السؤال: ما تقييم ذوي الإعاقة لمراعاة السياسات الإعلامية العامة في صناعة المضامين المتعلقة بهم؟

قيم مفردات الدراسة التزام المضامين الإعلامية التي تتناول قضاياهم بسياسة الإعلام المتعلقة بالنوع الاجتماعي واهتمامه بالقضايا المتعلقة بالنساء والرجال على حد سواء دون الاهتمام بجنس أكثر من غيره، كالاتي: فقد وجد (9.6%) من العينة أن الإعلام نجح بشكل جيد جدًا، في ذلك، فيما عد (19.2%) أنه غير موفق دائمًا في إحداث ذلك التوازن، بينما (71.2%) يجدون أنه يخفق في إحداث ذلك التوازن.

أما ما يتعلق بإحداث التوازن بمعالجة القضايا المتعلقة بكافة الأعمار من أطفال ومسنون وشباب على حد سواء، فلا يرى سوى (3.8%) بأن الإعلام يحقق ذلك، بينما(19.2%) يجدون أنه ينجح مرة ويخفق مرة فهو قد يركز في فترة ما على الأطفال، وفي فترة أخرى على الشباب وقد يرجع ذلك إلى توفر موضوع المادة الإعلامية وليس هناك جدولة أو تخطيط مسبق لتناول موضوعات الفئات المختلفة. لذا ظهر أن هذا التوازن ضعيف عند (76.9%) من العينة.

أما تقييمهم لمشاركة الأفراد ذوي الإعاقة في صناعة مضامين إعلامية من خلال المقابلات التي تجرى معهم فقد قيم (90.%) منهم بأن طريقة تعامل الإعلاميين معهم فيما يتعلق بإظهار التعاطف كانت مبالغ بها لدرجة كبيرة، فيما (9.6%) وجدوا أن هذا التعاطف كان متوسطًا. وهو ما تحذر منه كافة الأدلة التدريبية الخاصة بآلية تعامل الإعلاميين مع فئة ذوي الإعاقة، وتؤكد هذه الأدلة على أهمية التعامل معهم كأشخاص طبيعيين خاصة إذا كان موضوع المادة الإعلامية ليس له علاقة بالإعاقة، فحينها لا داعي للإشارة لها، وفي حال كان له علاقة يشار للمعيقات الموجودة في البيئة أيا كانت تعليمية، أو صحية، أو اجتماعية، أو بيئة عمل، والتي تمنع هذا الفرد من ممارسة حياته الطبيعية والوصول إلى مبتغاه بسهولة. فقد ذكر (80.8%) منهم أن التغطيات الإعلامية تركز على قدرات وإمكانيات ذوي الإعاقة أكثر من التركيز على تلك المعيقات التي

تمنع وصوله للخدمة أو المكان الذي يود الوصول إليه، فيما (17.3%) منهم وجدوا بعض التوازن فيما يتعلق بمسألة إظهار امكانيات الفرد والصعوبات المحيطة. ونسبة بسيطة (1.9%) منهم ذكروا أن الإعلام نجح في ذكر صعوبات البيئة المحيطة دون التركيز على قدرات الأشخاص.

ومن أهم الصعوبات المادية التي تعيق ذوي الإعاقة من الوصول للأماكن المختلفة بسهولة عدم تهيئة البنية التحتية بالشكل السليم والعلمي المطلوب، إذ أكد ذلك (94.2%) عدم معالجة الإعلام لقضايا تهيئة البنية التحتية في المؤسسات والأماكن المختلفة، خاصة تلك التي وردت في القانون، وعلى سبيل المثال ذكر أحدهم أن طريقة تهيئة الطرف لذوي إعاقة البصر تستلزم آلية معينة لرصف الطريق الخاص بهم، وهناك بعضها مرصوفة بطريقة خاطئة ليس فقط لا تساعدهم بل تعيقهم وتضرهم أحيانا. وربما بعض التفاصيل التي يجدها البعض بسيطة، هي مهمد جدًا لهم، وبحاجة لطرحها في الإعلام للفت النظر إليها ومعالجتها، و(5.8%) ذكروا أن هناك معالجة جيدة لقضايا تهيئة البنية التحتية.

وبشكل عام أشار (92.3%) من عينة الدراسة إلى أن تناول كافة القضايا المتعلقة بفئة ذوي الإعاقة لا تتخذ صفة الاستدامة، إنما يغلب عليها صفة المناسبات كيوم عالمي أو فوز أحدهم بجائزة رياضية أو حدث ما يعد خبرا جيدا للوسيلة الإعلامية. ولم تتعد نسبة من وجد استمرارية في تناول القضايا الخاصة بهم (7.7%).

كما كشفت الدراسات عن بعض السلبيات التي يمارسها الإعلاميين أثناء المقابلات أو التغطيات التي يجرونها مع ذوي الإعاقة، وعدم مراعاتهم لبعض الأمور كاحترام الإعلام لخصوصية الأفراد ذوي الإعاقة وطلب الاستئذان فيما يتعلق بالتصوير أو ذكر الأسماء، أو تفاصيل خاصة، فقد ذكر (48.6%) أن الإعلام يراعي ذلك بشكل جيد جدًا، فيما (28.6%) ذكروا أنه يراعي ذلك بشكل متوسط، و(25.7%) ذكروا أنه يراعي ذلك بشكل ضعيف. وقد ذكر (53.8%) من العينة أن الإعلام يركز أثناء التصوير على عضو الإعاقة حتى وإن كان موضوع المادة الإعلامية ليس له علاقة بالإعاقة ذاتها. كما ذكر (61.5%) منهم يقاطعون ذوي الإعاقة ولا يعطونهم فرصة التعبير بشكل كامل عن ما يودون قوله.

الخاتمة:

النتائج:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- أن هناك ضعفًا شديدًا في تناول الإعلام لمواد قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017.
- إن كان حجم إسهام الإعلام فيما يتعلق بمواد قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017، لا يرقى إلى الطموحات، فإن المساحات البسيطة التي خصصت لهذا القانون ولقضايا ذوي الإعاقة بشكل عام، كان الأداء فيها يتسم بالضعف، ويقصد بالأداء مدى عمق المعالجة ومحاولة تقديم الحلول والاستمرارية في التناول ومتابعة المستجدات. فنسبة كبيرة من مفردات العينة بحسب الرسم البياني (2) قيموا المعالجة بأنها ضعيفة، لتصل إلى (86.5%) من العينة فيما يتعلق بتغطية القضايا المتعلقة بالمشاركة في العملية الديمقراطية بمستوياتها المختلفة. فيما أعلى نسبة أشارت إلى أن الأداء كان بمستوى متوسط كانت (28.8%) وكانت تتعلق بتغطية الموضوعات الثقافية والفنية. وأما من قيموا بأن الأداء جيد جدا فكانت نسبتهم مماثلة (28.8%) ولكن للموضوعات الرياضية والمواهب.
- أن الإعلام لم ينجح بشكل جيد بخصوص تحقيق التوازن في المضامين الإعلامية فيما يتعلق بالنوع الاجتماعي والأعمار، وكذلك الأمر فيما يتعلق بآليات التعامل أثناء مشاركتهم في المضامين الإعلامية

التوصيات:

وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:

- ضرورة تبني الإعلام بمؤسساته المختلفة توعية الأشخاص ذوي الإعاقة بقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017، وتفسير التعديلات التي طرأت عليه، من خلال صناعة المضامين والرسائل الاتصالية المناسبة مع استخدام منصات التواصل الاجتماعي كأداة لتسريع الوصول إليهم.
- ضرورة أن تسعى المؤسسات الإعلامية إلى الاهتمام بكافة المجالات التي تضمنها القانون أعلاه مع أهمية التركيز على المجالات التي لا يتم الخوض بها عادة والتي تبين من خلال هذه الدراسة أن أهمها مسألة المشاركة في العملية الديمقراطية وقضايا الصحة والتعليم وتوفير فرص العمل.
- ضرورة تركيز الإعلام على تفاصيل مواد القانون وعدم الإشارة إلى القانون بشكل عام، لأن التحديثات طالت تلك التفاصيل وليست العموميات.
- التزام الإعلاميين السياسات والإجراءات المعتمدة في التعامل مع التغطيات وصناعة المضامين المتعلقة بفئة الأشخاص ذوي الإعاقة، وتفعيل ما صدر عن القانون ذاته فيما يتعلق بإلزام هيئة الإعلام بتضمين استراتيجيات إعلامية تبين حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتبني سياسة

تحريرية للغة والمصطلحات مبنية على عدم التمييز، وتدريب الصحفيين على آليات التناول الإيجابي لقضايا الأشخاص ذوي الإعاقة بما يكفل القضاء على الصور النمطية الاجتماعية السائدة في المجتمع.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

الأمم المتحدة، اتفاقية حقوق ذوي الإعاقة https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

إيتيانج، ريجينا أجوما. (2021). *دور وسائل الإعلام في حماية حقوق الأطفال المعاقين في الاندماج الاجتماعي: حالة كينيا*. دراسة منشورة، جامعة كامبالا الدولية (2021) https://ir.kiu.ac.ug/items/ae7421ba-fba9-41c7-beb1-275637996d0d

الشقور والمصاروة. (2022). *جريمة الاستغلال الجنسي لذوي الإعاقة عبر الانترنت: دراسة مقارنة*. دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

الشياب، الطاهات. (2021). *استخدام ذوي الإعاقة لتطبيق (الانستجرام) وتطبيقاته*. رسالة ماجستير منشورة، كلية الإعلام، جامعة اليرموك.

عبد المقصود. (2022). الاتجاهات الحديثة في بحوث استخدام ذوي الاحتياجات الخاصة للإعلام الرقمي. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية:* المجلد الامن العدد 41.

العجمي. (2021). مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد 12، العدد 40، الجز الثالث، ، ص109 – 131.

فلوس، وبو على. (2021). المجلة العلمية للتربية الخاصة، المجلد 3، العدد، 2، ص 131 – 147.

المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، القوانين والتشريعات https://hcd.gov.jo

مجلس حقوق الانسان. (2023). تقرير تعزيز وحماية جميع حقوق الإنسان، المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بما في ذلك الحق في التنمية زيارة إلى الأردن تقرير المقرر الخاص المعني بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ، الدورة 52، 31 مارس 2023.

الموسى، عصام (2009). *المدخل في الاتصال الجماهيري*. الطبعة السادسة، إثراء للنشر والتوزيع، ص 109.

ثانيًا: رومنة المراجع العربية:

Alamm Almthdh, Atfaqyh Hqwq Dwy Ale'eaqh Https://Www.Ohchr.Org/En/Instruments-Mechanisms/Instruments/Convention-Rights-Persons-Disabilities

Al'ejmy. (2021). Mjlh Altrbyh Alkhash Waltahyl, Almjld 12, Al'edd 40, Aljz Althalth, , S109 – 131.

Almjls Ala'ela Lhqwq Alashkhas Dwy Ale'eaqh, Alqwanyn Waltshry'eat Https://Hcd.Gov.Jo

Almwsa, 'Esam (2009). Almdkhl Fy Alatsal Aljmahyry. Altb'eh Alsadsh, Ethra' Llnshr Waltwzy'e, S 109.

Alshqwr Walmsarwh. (2022). Jrymh Alastghlal Aljnsy Ldwy Ale'eaqh 'Ebr Alantrnt: Drash Mqarnh. Drash Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh M'eth.

Alshyab, Altahat. (2021). Astkhdam Dwy Ale'eaqh Lttbyq (Alanstjram) Wttbyqath. Rsalh Majstyr Mnshwrh, Klyh Ale'elam, Jam'eh Alyrmwk.

'Ebd Almqswd. (2022). Alatjahat Alhdythh Fy Bhwth Astkhdam Dwy Alahtyajat Alkhash Lle'elam Alrqmy. Mjlh Albhwth Fy Mjalat Altrbyh Alnw'eyh: Almjld Alamn Al'edd 41.

Eytyanj, Ryjyna Ajwma. (2021). Dwr Wsa'el Ale'elam Fy Hmayh Hqwq Alatfal Alm'eaqyn Fy Alandmaj Alajtma'ey: Halh Kynya. Drash Mnshwrh, Jam'eh Kambala Aldwlyh (2021) Https://Ir.Kiu.Ac.Ug/Items/Ae7421ba-Fba9-41c7-Beb1-275637996d0d

Flws, Wbw 'Ela. (2021). Almjlh Al'elmyh Lltrbyh Alkhash, Almjld 3, Al'edd, 2, S 131 – 147.

Mjls Hqwq Alansan. (2023). Tqryr T'ezyz Whmayh Jmy'e Hqwq Alensan, Almdnyh Walsyasyh Walaqtsadyh Walajtma'eyh Walthqafyh, Bma Fy Dlk Alhq Fy Altnmyh Zyarh Ela Alardn Tqryr Almqrr Alkhas Alm'eny Bhqwq Alashkhas Dwy Ale'eaqh, Aldwrh 52, 31 Mars 2023.