

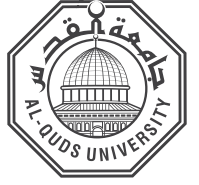


مجلة القدس

للبحوث الأكاديمية نسخة العلوم الإنسانية و الإجتماعية

المجلد 1، العدد 01، آذار 2022

مجلة علمية محكمة تصدرها جامعة القدس، الجامعة العربية في القدس، فلسطين



مجلة القدس للبحوث الأكاديمية

مجلة علمية محكمة تصدرها جامعة القدس ، الجامعة العربية في القدس ، فلسطين

المجلس الاستشاري للمجلة:

أ.د سعيد زيداني / عضوا	عماد ابو كشك / رئيس
معتصم حمدان / م عضوا	اسعد رملدوي / عضوا
الاستاذ عامر مرعي / عضوا	رفيق قرمان / عضوا
عماد البرغوثي / عضوا	مصطفى ابو صوى / عضوا
معتز قطب / عضواً	هانى عابدين / عضوا
ابراهيم كيالي	محمود جعفري / عضوا
غسان سرحان	فدوى اللبدي / عضوا
	البروفيسور ادريس تيتي / عضوا

مجلس التحرير:

رئيس التحرير عميد البحث العلمي د. إلهام خطيب
محرر مشارك ، د. بعاد الخالص
عميد التعلم الرقمي : د. رشيد الجيوسي
محرر مساعد: أ.د. عفيف زيدان
مساعد إداري أحمد حديدون
محرر الأعمال والاقتصاد والتنمية: أ.د. عبد الناصر نور
محرر العلوم التربوية: أ. د. فتحي احميدة
محرر العلوم السياسية: د. آمنة بدران
محرر العلوم الاجتماعية : أ.د. صلاح الهودلية ، د. اياد الحلاق

تصميم وتطوير المواقع الإلكترونية:

حسن أبو لطيفة

مجلة القدس للبحوث الأكاديمية

مجلة القدس للأبحاث الأكاديمية هي مجلة متعددة التخصصات ومفتوحة الوصول وخاضعة لمراجعة الأقران وتبحث في المقالات التي تتناول جميع جوانب العلوم الطبيعية والعلوم الطبية والبيولوجية والعلوم الإنسانية والفنون والعلوم الاجتماعية. سيكون للمجلة في العامين الأولين ثلاثة مجلدات سنويًا، واحد متخصص في العلوم الإنسانية والاجتماعية، والثاني مخصص للعلوم الطبيعية والطبية الحيوية، والثالث يركز على الهندسة والتكنولوجيا والابتكارات. جامعة القدس للبحوث الأكاديمية هي مجلة علمية محكمة تصدر مرتين في السنة عن جامعة القدس، الجامعة العربية في القدس. المواد المنشورة في هذه المجلة محمية بموجب حقوق الطبع والنشر، ويحظر تمامًا النشر المطبوع أو الإلكتروني دون إذن من رئيس التحرير. يُسمح باستخدام مواد المجلة للأغراض التعليمية من قبل الطلاب والعلماء والجامعات والمؤسسات البحثية.

المجلد 1 العدد: 1 (2022)

جدول المحتويات

افتتاحية	١٣-٥	جائحة كورونا في سجل الأوبئة عبر التاريخ
مراجعة	٢١-١٤	الارتقاء بالمشاركة الوالدية في برامج الطفولة المبكرة
	٣٩-٢٢	الآثار الاقتصادية للتعلم الإلكتروني الجامعي خلال جائحة كورونا ١٩
الأبحاث العلمية	٦٨-٤ .	دور عباءة الخبير في تنمية الذكاء الطبيعي لدى الملتحقين برياض الأطفال في مدينة القدس
	٩٧-٦٩	المعوقات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية وأثرها على التطور الوظيفي
	١٢٨-٩٨	تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية
	١٥٦-١٢٩	أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية من وجهة نظرهم:
	١٨٣-١٥٧	الحال الفلسطيني: ما بين مفهوم الدولة في السياق الأوروبي والسياسي العربي والتوجه العابر-استعماري
	٢١٠-١٨٤	فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر مستند لنظرية زيمان وهاموس لتنمية المهارات الاستقلالية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية
	٢٢٦-٢١١	Measuring the Degree of foot arches Curvature for Male and Female Students from Departments of Physical Education at AQU and PTC for Girls as a function of Sitting and Standing positions

جائحة كورونا في سجل الأوبئة عبر التاريخ

أ.د. صلاح حسين الهودلية، المعهد العالي للآثار، جامعة القدس
البريد الإلكتروني: shoudalieh@staff.alquds.edu

جائحة كورونا في سجل الأوبئة عبر التاريخ

إن وباء كورونا المستجد لم يكن أول أنواع الأوبئة التي أصابت البشرية، وبالتأكيد لن يكون الأخير. إن حدوث الأوبئة العالمية له تاريخ طويل، وقد عمّت هذه الأوبئة مناطق مختلفة من الكرة الأرضية في فترات متقاربة أو متباعدة، وأدت إلى هلاك أعداد كبيرة من البشر، وهجران مدن وقرى، واضمحلال نظم سياسية، وإرباك في النسيج الاجتماعي. وكان يطلق على مثل هذه الأوبئة مصطلح «الطاعون» بغض النظر عن مسببه إذا ما كانت البكتيريا العنقودية المعروفة باسم «اليرسينيا الطاعونية» (Yersinia Pestis)، أو شيء آخر (Huremovic 2019:8). ويُعرّف الطاعون: بأنه ورم خطير يظهر غالباً في الإبط، وفي منطقة التقاء الفخذين، وخلف الأذن؛ وينتج عنه التهاب يغير لون المنطقة المصابة وما حولها إلى اللون الأحمر، والأصفر، والأخضر، والأكمد، والأسود؛ ويفسد المنطقة المصابة ويقرّحها؛ ويتسبب للمصاب بالكسل، والخفقان، والقيء، والإغماء؛ وإذا اشتد فإنه يؤدي إلى الوفاة. وكان تبدل الألوان في هذه الأورام يدل على طور المرض، فإذا كان اللون أحمرًا فإن المرض بدرجة بسيطة، أما إذا أصبح اللون أسوداً فإن ذلك يدل على استفحاله في المصاب (عبد الله 2012: 288-289). وذكر النووي: بأن كل طاعون هو وباء، ولكن ليس كل وباء هو طاعوناً (النووي 2001:68).

للمراسلة:

المعهد العالي للآثار، جامعة القدس، فلسطين
البريد الإلكتروني: (shoudalieh@staff.alquds.edu)
حقوق النشر 2022، جميع البيانات الواردة في هذا المقال محمية
ويجب أخذ إذن الاستخدام عن طريق جامعة القدس (عمادة البحث العلمي)
عنوان جامعة القدس الإلكتروني (www.alquds.edu)

وفيما يلي نعرض بعضاً من الأوبئة التي أصابت بعض دول العالم دون سواها، أو التي انتشرت على مساحة واسعة من الكرة الأرضية خلال الخمسة آلاف عام الماضية.

(Mursili) وهو يناجي الآلهة أثناء وقوع البلاء ببلاده قائلاً: «أيتها الآلهة، ما الذي فعلتيه؟ لقد سلطتم الطاعون على حتي الدولة الحثية»، والكل في حتي يحتضر. لم يَعد أحد يُحضر لكم القرابين والشراب. لقد مات الحرّاثون الذين كَرّسوا أنفسهم للعمل في حقول الآلهة، لذا لا أحد يعمل أو يحصد في حقول الآلهة. لقد ماتت النساء اللواتي اعتدن على طحن الحبوب وصناعة الخبز لتقديمها لكم، لذا لم يَعد أحد منهن يصنع خبزاً للآلهة. أيتها الآلهة اشفقي على أرض حتي» (Singer 2002: 52). وأصاب مدينة أثينا/ اليونان وباء عرف باسم «طاعون أثينا»، وانتشر فيها على مدار خمس سنوات في الفترة الممتدة بين 430-426 ق.م؛ وقد أدى إلى إصابة معظم سكان أثينا، وإلى موت عشرات الآلاف من الأثينيين (نسبة إلى مدينة أثينا) قُدرُوا آنذاك بربع سكان المدينة وضواحيها(Thucydides 2017: 89-100). وبعد حوالي ستة قرون ونصف من وباء القرن

يقول جالوي: بناء على دراسة العديد من الهياكل العظمية المؤرخة إلى العصور البرونزية وبداية العصر الحديدي، والتي تم الكشف عنها في عدة دول أوروبية، فإن أول ظهور لوباء الطاعون ربما يعود إلى ما قبل حوالي خمسة آلاف عام مضت (Callaway 2015). وقد ورد في العهد القديم (سفر الخروج، الفصل السابع إلى العاشر) بأن مصر أصيبت بالطاعون عشرة مرات [خلال العصر البرونزي المتأخر]، ولكن لا يوجد ما يؤكد الرواية التوراتية بهذا الشأن من كتابات فرعونية معاصرة لهذه الطواعين المفترضة، أو من المومياة المكتشفة (Habicht, Eppenberger and Ruhli 2021: 217). وذكر نوري بأن وباءً (ربما كان الحصبة) أصاب الدولة الحثية (تركيا اليوم) في عام 1322 ق.م، واستمر في التفشي لمدة عشرين عاماً؛ وقد أدى إلى وفاة أعداد كبيرة من البشر (Norrie 2016: 41-46). ويُظهر لنا أحد الألواح الطينية الملك الحثي مورسيللي

الخامس قبل الميلاد، فقد حدث وباء آخر في فترة الإمبراطورية الرومانية، وامتد بين عامي 165-180 ميلاديّة؛ وقد عُرف باسم «الطاعون الأنطوني» (Antonine plague)، أو «طاعون جالينوس» (plague of Galen). وعلى النقيض من طاعون أثينا الذي أصاب أثينا وضواحيها، فإن الطاعون الأنطوني قد أصاب معظم سكان الإمبراطورية الرومانية بما فيها إيطاليا، وآسيا الصغرى، وغرب آسيا، وشمال إفريقيا، واليونان؛ وقد أدى إلى موت ثلث سكان بعض هذه المناطق (Huremovic 2019:12).

ويرى روبرت لتمان وميشيل لتمان بأن الأعراض التي وصفها جالينوس تنفق إلى درجة كبيرة مع أعراض الحصبة وليس مع الطاعون (Littman and Littman 1973:246-252). ويظهر لنا من خلال الكتابات القديمة بأن الإمبراطورية الرومانية قد عصفت بها أوبئة كثيرة بعد الطاعون الأنطوني، وكانت تتكرر كل 10-20 سنة (Duncan-Jones 2018: 41-43). وفي الفترة الممتدة بين عامي 251م - 266م، أصاب الإمبراطورية الرومانية

وباء آخر، عرف باسم طاعون قبريانوس (نسبة إلى القديس تاسكيوس قبريانوس، أسقف قرطاج، والذي عاصر هذا الوباء وكتب عنه)؛ وكان يشتد سنوياً في فصلي الخريف والشتاء؛ وكان شديد العدوى وفتاكاً؛ حيث كانت أعداد الوفيات اليومية في روما في السنتين الأوليتين لانتشاره فيها تقدر بحوالي 5,000 شخصاً (Hab-icht, Pate, Varotto, and Galassi 2020: 9).

عام 541م - أثناء فترة حكم الإمبراطور جستنيان - انتشر الوباء في كل أرجاء الإمبراطورية البيزنطية، وعرف باسم «طاعون جستنيان». ويبدو بأن تداعيات هذا الوباء كانت مفزعة، حيث رميت الجثث في الشوارع والأبراج التحصينية، ومن ثم تم تجميعها في حُفر كبيرة تتسع الواحدة منها إلى 70,000 جثة؛ وقل عدد سكان الإمبراطورية إلى درجة كبيرة (40-50%)، وتهاوى اقتصادها، وعمّت الفوضى، وانتكس النظام السياسي (Huremov- Cilliers and Retief 2006 :120-118) (. ic 2019 :13-12)

وفي عام 639م، أثناء فتح فلسطين بقيادة أبي عبيدة عامر بن الجراح، تفش طاعون عمواس (قرية بين القدس شرقاً والرملة غرباً)، ومنها انتقل إلى بقيّة بلاد الشام، وتمكّن من غالبية سكانها، واشتد البلاء عليهم، وأدى إلى موت أعداد كبيرة من جيش المسلمين ونفر كثير من سكان تلك البلاد. ومنذ ذلك الحين أصبحت جائحة الطاعون سريعة الانتشار بين البشر (فاضل 2011: 4-9)؛ حيث حصل على سبيل المثال لا الحصر - الطاعون الجارف أو الفتيات أو الأشراف (688م)، وطاعون غراب (745م)، وطاعون مسلم بن قتيبة (749م)، وطاعون البصرة (836م)، وطاعون أصبهان (839م)، وطاعون الحجاز واليمن (1060م) وطاعون مصر (1063م)، وطاعون دمشق (1076م)، وغيرها من الأوبئة (ابن حجر 361-368:2005). ومنذ ذلك الوقت، لم يمر قرن من الزمن إلا وقد حل بالبشر وباء واحد أو أكثر؛ وكانت هذه الأوبئة إما تنحصر في مدينة، أو دولة، أو

تنتشر في معظم دول العالم. ولعل «الطاعون الأسود» أو «الطاعون الدبلي» كان واحداً من أشد تلك الأوبئة التي عصفت بالبشريّة خلال النصف الأول من الألف الثاني الميلادي. ظهر هذا الوباء في الصين (1334م)، ومنها انتقل بالتدريج إلى بقيّة الدول الآسيويّة مع القوافل التجاريّة عبر طريق الحرير، وبعد ثلاث سنوات وصل إلى صقلية، ومنها تفشى سريعاً في مختلف الدول الأوروبية. جاء هذا الوباء بعدة موجات، وبعد 66 سنة على بداية ظهوره في الصين أدى إلى وفاة ما يقارب من ثلث سكان الكرة الأرضيّة (Huremovic 2019: 14-15). ووصفه ابن الوردي قائلاً: «وقتل خلقاً بيثرة... إنه يتتبع أهل الدار، فمتى يبصق أحد منهم دماً، تحققوا كلهم عدماً، ثم يسكن الباصق الأجداث [القبور] بعد ليلتين أو ثلاث». وقال فيه ابن الوردي واصفاً إياه في بلاد الشام: «ثم غزا غزّة، وهز عسقلان هزّة، وعك إلى عكا، واستشهد في القدس وزكّى، فلحق

من النهار بين الأقصى بقلب كالصخرة، ولولا فتح باب الرحمة لقامت القيامة في مرة، ثم طوى المراحل، ونوى أن يلحق بالساحل، فصاد صيداً، وبغت بيروت كيداً، ثم صدد الرشق، إلى جهة دمشق، فتربع ثم وتميد، وفتك كل يوم بألف وأزيد» (ابن الوردي 1996: 339-341). وبين عامي 1918م - 1920م، ظهرت جائحة عالميّة عرفت باسم «الإنفلونزا الإسبانية»، وقد انتشرت خلال الأشهر الأولى لظهورها في كافة أرجاء المعمورة، وأودت بحياة أعداد كبيرة من البشر، قدرت بين 50 - 100 مليون شخص من مختلف الفئات العمرية (Crosby 2003). وفي النصف الثاني من القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين ظهرت عدة أوبئة، وانتشرت في معظم دول العالم، مثل: حصة يوغسلافيا (1972م)، ونقص المناعة/ الإيدز (1981م)، وسارس (2004م)، وإنفلونزا الخنازير (2009م)، وإيبولا (2014م)، وزيكا (2014م)؛ وقد أدت هذه الأوبئة - وغيرها - إلى موت أعداد كبيرة من البشر (Huremovic 2019: 23-27)

ظهر وباء كورونا (كوفيد 19) بادئ الأمر في مدينة ووهان الواقعة وسط جمهورية الصين الشعبيّة في شهر كانون الأول من عام 2019م، ومن ثم انتشر بشكل واسع وسريع في معظم دول العالم، وأعلنت منظمة الصحة العالميّة بتاريخ 11/3/2020م على أنه جائحة عالميّة (Sahu 2020: 1-3). ومع بداية انتشار هذا الوباء، اتخذت معظم دول العالم إجراءات احترازيّة صارمة على مساحة أراضيها؛ حيث أعلنت منع التنقل بين التجمعات السكنيّة وفرضت قيوداً عليها، وطالبت مواطنيها بعزل أنفسهم في منازلهم؛ وعلّقت الرحلات الجويّة، وأغلقت حدودها البريّة والبحريّة أمام المسافرين والبضائع؛ وأغلقت جميع المرافق التعليميّة والخدماتيّة والتجاريّة (ما عدا الصيدليات والمخابز). وبالرغم من كل الجهود المبذولة للحد من انتشار هذا الوباء وآثاره السلبية إلا أنه أصاب من بداية انتشاره حتى نهاية شهر أيلول 2021 ما يقارب من 230 مليون شخصاً، وأدى إلى وفاة حوالي 4,7 مليون شخصاً (Word Health Organization 2021).

الخلاصة

يمكن القول بأن العديد من الأدبئة قد انتشرت في التاريخ القديم والحديث والمعاصر؛ وقد كان بعضها محصوراً في منطقة أو إقليم معين، وكان كثير منها عابر للقارات؛ وأدت إلى موت عدد كبير من الناس، وأرخت بظلال داكنة على المجتمعات التي أصيبت بها، فأثرت على نسيجها الاجتماعي والعمرائي، ومقوماتها الاقتصادية، ومنظومتها الصحية، ونظامها التعليمي، ونمط وظروف معيشتها، وأدت إلى تلويث بيئتها، وزعزعة أمنها الداخلي، وتراجع نظمها السياسية (Qiu, Rutherford, and Chu 2017)، وخرابها (ابن خلدون 1999: 32). إن مخاطر هذه الأدبئة تفوق مخاطر الحروب، لذلك يجب الاستجابة لها لكبح جماحها كمبدأ أساس للأمن الوطني والإقليمي والعالمي على حد سواء، وليس كمسألة صحية فحسب (Kern 2016: 4). إن سرعة وكفاءة الاستجابة لدرء مخاطر الأدبئة العالمية (كجائحة كورونا) من النظم السياسية، والعاملين في مجال البحث العلمي والاختراعات، والمنظمات الصحية الوطنية والعالمية، وغيرها لا يكتمل إلا إذا تكاتفت جهود كل مكونات المجتمعات البشرية، وأن يعتبر كل فرد نفسه جندياً في معركة مكافحة الوباء. ولكن، هذا لم يتحقق حتى اللحظة في مكافحة وباء كورونا؛ فالناس يدفنون موتاهم ويجمعون في بيوت العزاء، وقاعات الأفراح مليئة بالمحتفلين، والأسواق تعج بالباعة والمتسوقين، وقليل منهم يلتزم بوسائل الوقاية. فالجندي في المعركة دون عُدّة وعتاد سوف يقع ضحية في يوم من الأيام.

المصادر والمراجع العربية العهد القديم، سفر الخروج.

ابن الوردي، زين الدين. 1996. تاريخ ابن الوردي. بيروت: دار الكتب العلمية
ابن حجر، الحافظ أحمد. 2005. بذل الماعون في فضل الطاعون. تحقيق: أحمد عصام الكاتب. الرياض: دار العاصمة.
ابن خلدون، عبد الرحمن. 1999. العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر. بيروت: دار إحياء التراث.
عبد الله، رمزي. 2012. طاعون عمواس. مجلة جامعة تكريت للعلوم 20 (1)، ص 287-312.
فاضل، نصير. 2011. الطواعين في صدر الإسلام والخلافة الأموية «دراسة في المصادر العربية والإسلامية». مجلة جامعة كركوك 6 (2)، ص 1-18.
النووي، محي الدين. 2001. المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج. تحقيق: رضوان جامع رضوان، الطبعة الأولى. القاهرة: مؤسسة المختار.

المصادر والمراجع الأجنبية

Callaway, E., 2015. Bronze Age Skeletons Were the Earliest Plague Victims. Nature magazine, October 2015.

Crosby, A., 2003. America's Forgotten Pandemics: The Influenza of 1918. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Duncan-Jones, R., 2018. The Antonine Plague Revisited. Arctos, 52, pp. 41-72.

Eze-Uzomaka, P., 2014. Archaeology and Heritage Legislation: A Comparative Study. Research on Humanities and Social Sciences, 4 (8), pp. 135-146.

Habicht, M., Eppenberger, P., and Ruhli, F., 2021. A Critical Assessment of Proposed Outbreak of Plague and other Epidemic Diseases in Ancient Egypt. International Journal of Infectious Diseases, 103, pp. 2017-2019.

Habicht, M., Pate, F., Varotto, E., and Galassi, F., 2020. Epidemics and Pandemics in the History of Humankind and How Governments Dealt With Them: A Review from the Bronze Age to the Early Modern Age. Rivista Trimestrale di Scienza Dell'Amministrazione, 2, pp. 1-32.

Huremovic, D., 2019. Brief History of Pandemics (Pandemics Throughout History). In (ed.) Damir Huremovic, Psychiatry of Pandemics, A Mental Health Response to Infection Outbreak. Springer International Publishing, pp.7-35.

Kern, M., 2016. Global Epidemics, Pandemics, Terrorism: Risk Assessment and European Responses. ISPSW Strategy Series Focus on Defense and International Security, 421, pp. 1-40.

Littman, R., and Littman, M., 1973. Galen and the Antonine Plague. *The American Journal of Philology*, 94 (3), pp. 243-255

Norrie, Ph., 2016. *A History of Disease in Ancient Time, More Lethal .than War*. Macmillan: Palgrave

Qiu, W., Rutherford, S., and Chu, C., 2017. The Pandemic and its Impact. *Health, Culture and Society*, 9-10, pp. 3-11.

Retief, F., and Cilliers, L., 2006. The Epidemic of Justinian (AD 542: A Prelude to the Middle Ages. *Acta Theologia Supplementum*, 7, pp. 115-127.

Sahu, P., 2020. Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*, 12 (4), pp. 1-6.

Singer, I., 2002. *Hittite Prayers (Writing from the Ancient World, Society of Biblical Literature, No. 11)*. (eds.) Harry A., and Jr. Hoffner. Atlanta: Society of Biblical Literature.

World Health Organization. 2021. Coronavirus disease (Covid-19) pandemic. https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=EALalQobChMIzZDpjKa8wIVBgOLCh0ljwAPEAAYASAAEgLwyfD_BwE. Accessed on 29th September 2021.

Thucydides. 2017. *History of the Peloponnesian War, Book 2, Chapter VII*. Translate: Crawley R.

الارتقاء بالمشاركة الوالدية في برامج الطفولة المبكرة

أ.د. فتحى محمود احميده

كلية الملكة رانيا للطفولة – الجامعة الهاشمية – الأردن

بريد الكتروني: fathiihmeideh@hotmail.com

وينظرون إلى أولياء الأمور على أنهم أصدقاء وشركاء حقيقيين، ويحرصون على دمجهم في برنامجهن التربوي إعداداً وتنفيذاً وتقويماً. لذلك لم يعد الحديث عن مشاركة أولياء الأمور في برامج الطفولة المبكرة ترفناً تربوياً، وإنما باتت مشاركة أولياء الأمور جزءاً لا يتجزأ من برامج الروضة التعليمية (Ihmeideh, & Olimat, 2015). فدمج أولياء الأمور ومشاركتهم في برامج الروضة يعد من الركائز الرئيسة التي تركز عليها الممارسات المرتبطة في معظم برامج الطفولة المبكرة للقناعة التامة بأن الأسرة أهم مكان لنمو الأطفال وتعلمهم، وأن أولياء الأمور هم أول معلمي الأطفال وأهمهم، بل وأكثرهم تأثيراً عليهم. فما تقوم المعلمات ببنائه داخل الروضة من الممكن أن يهدمه أولياء الأمور داخل البيت إن تم إقصاؤهم عن الروضة وبرامجها وتجاهل دورهم، وعدم إحاطتهم بالمعرفة اللازمة بطرائق متابعة تطوير نمو أطفالهم وتعلمهم.

تعدّ الأسرة أول مؤسسة اجتماعية يتعامل معها الطفل، وهي البيئة الثقافية التي يكتسب منها لغته وقيمه وأفكاره واتجاهاته. ويمضي الطفل معظم وقته في البيت يتفاعل مع البيئة المنزلية والأفراد المحيطين بها، ويتأثر بممارسات والديه وأفراد أسرته. كما تعد الروضة المؤسسة الاجتماعية الثانية التي يتعامل معها الطفل، وتلعب دوراً كبيراً في تطوير نموه وتعلمه. فالبيت والروضة هما أهم عالمين في حياة الأطفال الصغار، حيث ينتقل الطفل بين هذين العالمين في رحلة تعلمه الأولى (Dodge, Colk-, 2010, Heroman, & er). لذلك باتت الحاجة ماسة إلى تواصل دائم ومستمر بين البيت والروضة، لبناء شراكة متينة بين العاملات في الروضة وأولياء الأمور، تقود إلى مشاركة حقيقية في برامج الروضة التعليمية (Epstein, 2013). لذلك يرى التربويون أن معلمات رياض الأطفال الناجحات هُنَّ من يشجعن المشاركة الوالدية

للمراسلة:

كلية الملكة رانيا للطفولة – الجامعة الهاشمية – الأردن

جامعة القدس، القدس، فلسطين

حقوق النشر 2022، جميع البيانات الواردة في هذا المقال محمية ويجب أخذ إذن الاستخدام عن طريق جامعة القدس (عمادة البحث العلمي) عنوان جامعة القدس الإلكتروني (www.alquds.edu)

يقصد بالمشاركة الوالدية في برامج الطفولة المبكرة إقامة علاقة شراكة بين البيت والروضة قائمة على التعاون الجاد والمتواصل لإنشاء تآلف بين الطرفين يخدم - في نهاية الأمر- تطور نمو الطفل وتعلمه. ويكون ذلك من خلال إطلاع أولياء الأمور على البرامج التربوية التي تقدمها الروضة لأبنائهم، والأخذ بآرائهم في إعداد البرامج وتنفيذها وتقييمها، وجعلهم جزءاً لا يتجزأ من هذه البرامج بإتاحة المجال لهم لأخذ أدوار تعليمية داخل الروضة أو خارجها «في البيت»، والاسترشاد بهم، والإفادة من خبراتهم وما يمتلكونه من مهارات ومعارف لدعم برامج الروضة، وبالتالي تطوير نمو الأطفال وتحسين تعلمهم. وأشار العديد من الباحثين إلى أهمية المشاركة الوالدية في برامج الطفولة المبكرة لما لها من دور فاعل في تطوير نمو الطفل وتعلمه. فمشاركة أولياء الأمور - مثلاً- تسهم في تطوير تعلم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (Anderson & Minke, 2007)، وفي زيادة نموهم اللغوي (Reese, Sparks, & Levy, 2010)، والارتقاء بنموهم الانفعالي والاجتماعي (Sheridan at al, 2010). كما أشارت الدراسات إلى أن مشاركة أولياء الأمور لم تسهم فقط في تطوير القدرات المعرفية لدى الأطفال، وإنما أدت إلى تطوّر وعيهم الاجتماعي، وتعزيز مشاركتهم في الحياة المدرسية، كما ساعدت في تعديل سلوكياتهم غير المرغوبة (Lynch et al, 2006). وخلصت كذلك الدراسات إلى أن الأطفال الذين يشترك أولياء أمورهم

في برامج الروضة يطورون سلوكيات القراءة والكتابة المبكرة (Ihmeideh, & Al-Madda-Hung, 2020)، وتزداد تفتهم بأنفسهم (Gonzalez-DeHass, Willems, & Doan, 2005)، ويشعرون بالرضى عن تعلمهم (Kalin & Steh, 2010). كما تؤثر مشاركة أولياء الأمور بشكل إيجابي على كفاءة أطفال الروضة عندما يدخلون المدرسة لاحقاً، وخاصة إن ما يقدمه أولياء الأمور من خبرات تعليمية لأطفالهم سيظل راسخاً في ذاكرتهم، حتى بعد أن يتركوا المدرسة (Miedel & Reynolds, 2000). وثمة منافع عديدة للمشاركة الوالدية في برامج الروضة التعليمية تعود على جميع الطلبة في مختلف المراحل الدراسية بشكل عام، وعلى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة على وجه الخصوص (Hannon, 1998). فعلى سبيل المثال أشار كل من جرين و هوفير- دمبسي (Green & Hoover-Dempsey, 2007) إلى العوائد الإيجابية التي يمكن أن تعود على نمو الأطفال وتعلمهم عندما يتم دمج أولياء أمورهم في برامج الروضة التعليمية. فقد أشارت نتائج دراستهما أن لدى الأطفال الذين يشارك أولياء أمورهم في برامج الروضة اتجاهات إيجابية نحو الروضة والتعلم أكثر من أولئك الأطفال الذين لا يشترك أولياء أمورهم في برامج الروضة. كما تعود مشاركة أولياء الأمور بالنفع ليس فقط على الأطفال، وإنما على أولياء الأمور وطاقم العمل في الروضة على حدّ سواء. فمشاركة أولياء الأمو في برامج الروضة

أولاً: المشاركة الوالدية في البيت

ويتمثل هذا النوع في ما يفعله أولياء الأمور في البيئة المنزلية من أنشطة لتطوير نمو أطفالهم وتعلمهم في من خلال قراءة الكتب والقصص لهم، والانهماك معهم في الأنشطة والألعاب التعليمية التي تزيد من اتجاهات الأطفال الإيجابية نحو التعلم (Dearing, McCartney, & Taylor, 2005).

ثانياً: المشاركة الوالدية في الروضة

وتتمثل في المشاركة في أنشطة تعلم الأطفال التي تتم في الروضة، مثل مشاركة أولياء الأمور كمتطوعين في بعض المهمات التي تكلفهم بها الروضة كالحضور لقراءة القصص لأطفالهم، أو الحديث عن خبراتهم للأطفال، والمشاركة بفاعلية في اجتماعات المعلمات مع أولياء الأمور (Rimm-Kaufman & Zhang, 2005)، والمشاركة في الأنشطة الصفية بهدف دعم تعلم أطفالهم كإدارة أحد الأركان التعليمية (Sweet & Appelbaum, 2004).

ثالثاً: المشاركة الوالدية في المجتمع

وتتمثل في المشاركة في أنشطة المجتمع المحلي، ومن أكثر أنشطة مشاركة أولياء الأمور مع أطفالهم في المجتمع الذهاب معهم إلى المكتبات، وزيارة المتاحف، وحدائق الحيوانات لتعريف الأطفال بتلك الخبرات، وكذلك من خلال حضور أحداث رياضية، أو الذهاب معهم إلى الألعاب الترفيهية (Jeynes; 2010; Neuman & Celano, 2004).

تزيد من دافعية المعلمات وحماستهن، وتتيح لهن الاستفادة من المهن والخبرات والمواهب والتخصصات المختلفة لأولياء الأمور، وتعزز نظرتهم الإيجابية لأولياء الأمور (مريان، 2001). كما تؤدي مشاركة أولياء الأمور إلى زيادة شعور الثقة بالنفس لدى المعلمات، فضلاً عن تطوير كفاءتهن (Hornby & Lafaele, 2011). أما العوائد التي يجنيها أولياء الأمور من مشاركتهم في برامج الروضة التعليمية فتكمن في تقديرهم لدورهم في رعاية الأطفال وتربيتهم، وتطوير فهمهم لنمو الأطفال وتعلمهم، فضلاً عن تعزيز ثقتهم بدورهم كأولياء أمور، الأمر الذي يساهم في توطيد العلاقة بينهم وبين أطفالهم (مريان، 2001). وتؤكد الرابطة الوطنية لتربية وتعليم الأطفال الصغار (NAEYC, 2009) أن لأولياء الأمور الحق في المشاركة في البرامج التربوية التي يلتحق بها أطفالهم. فلهم الحق في معرفة الأسس التربوية المعتمدة في الروضة، ولهم الحق في المشاركة بالرأي حول ما تقوم به المعلمات من قرارات وإجراءات تتعلق بطرائق تربية وتعليم أطفالهم، ولهم الحق في المطالبة بضرورة الكشف عن مصادر المعلومات. كما وعليهم مسؤولية المشاركة في إنجاح البرامج التربوية التي يلتحق بها الأطفال.

ووفقاً لأدبيات الطفولة المبكرة تتخذ مشاركة أولياء الأمور في برامج الطفولة المبكرة أنواعاً ثلاثة:

باتباع ما يلي:

العمل على بناء علاقة إيجابية مع أولياء الأمور قائمة على الاحترام والثقة، يتم فيها تقدير دور أولياء الأمور وإشعارهم أن لهم دوراً مهماً في تطوير نمو أطفالهم وتعلمهم. عقد اجتماعات دورية مع أولياء الأمور توضح من خلالها فلسفة برنامج الطفولة المبكرة وأهدافه، ومساعدتهم على استيعاب تلك الفلسفة والأهداف. توعية أولياء الأمور من خلال المحاضرات وورش العمل والدورات التدريبية بخصائص أطفالهم النمائية، وقضايا متعلقة بالطفولة المبكرة تتلاءم والمستوى الثقافي لأولياء الأمور. العمل على دمج أولياء الأمور في برامج الروضة في جميع المراحل؛ التخطيط والتنفيذ والتقييم، وأن تأخذ بالاعتبار النواحي التي يمكن لأولياء الأمور أن يقدموا فيها الدعم أو المساعدة للروضة بناء على خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. الأخذ بأيدي أولياء الأمور للقيام بأدوار تعليمية داخل غرفة الصف، كأن يتم تدريب الأمهات لأخذ أدوار هامة في غرفة الصف كالقراءة للأطفال من القصص، أو متابعة أعمال الأطفال في فترة العمل الحر بالأركان، أو المساهمة في النشاطات التي يقوم بها الأطفال في الأركان مثل تجليد الكتب أو غيرها.

ومن الأهمية بمكان تسخير مواهب وقدرات أولياء الأمور في المشاركة في برنامج الروضة التعليمية تخطيطًا وتنفيذًا ومتابعة وتقييمًا، وذلك بهدف تطوير نمو أطفالهم وتعلمهم. كما أشارت مريان (2001) إلى أن المجالات التي يمكن أن يشارك بها أولياء الأمور عديدة، ولا تقتصر فقط على حضور الاجتماعات أو مساعدة الأطفال في الواجبات البيتية، وإنما ينبغي أن تمتد إلى النواحي التعليمية. وفي هذا الصدد تؤكد بيرجر (Berger, 2008) أن مشاركة أولياء الأمور في برامج الطفولة المبكرة ينبغي أن تمتد ليصبحوا جزءاً من العملية التعليمية. ومن المهم أن يشعر الأطفال أن أولياء أمورهم ومعلماتهم يعملون معاً من أجلهم، فالأطفال غالباً ما يتكون لديهم شعورٌ بالرضى والفخر بأن والديهم يشتركان في برامج الروضة. وتأسيساً على ما سبق، لم يعد السؤال الذي يطرحه التربويون الآن: هل ينبغي على أولياء الأمور الاشتراك في برامج الطفولة المبكرة أم لا؟ وإنما السؤال الذي ينبغي أن يطرح هو: كيف يمكن تشجيع أولياء الأمور على المشاركة في برامج الروضة التعليمية؟ وكيف يمكن الارتقاء بتلك المشاركة؟ وحتى تنهض دور رياض الأطفال بدورها في تطوير نمو الطفل وتعلمه ينبغي أن تعمل على الارتقاء بالمشاركة الوالدية من خلال تشجيعها وتوجيهها الوجهة الصحيحة، ويكون ذلك

احترام آراء أولياء الأمور وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وتوقعاتهم، وتوضيح ما ينبغي لأولياء الأمور القيام به بهدف تطوير نمو الطفل وتعلمه، باستخدام لغة تربوية تتناسب والمستوى الثقافي لهم. إعداد نشرات ومطويات ونماذج تتعلق بأمر تربوية تهم تعلم أطفالهم وتوزعها على كأولياء الأمور، كنشرة الوحدة في بداية تدريس كل وحدة جديدة، أو إعداد مطوية عن كيفية قراءة القصص للأطفال، أو نموذج تقييم يقوم أولياء الأمور بإملائه، وغيرها. أن تعي المعلمات بأن لأولياء الأمور اهتمامات خاصة ومهارات متعددة يمكن الاستفادة منها لإثراء برامج الروضة، فيمكن - مثلاً - أن تجد المعلمة أن إحدى الأمهات تعمل «ممرضة»، فيمكن أن تستفيد منها، مثلاً، في

وحدة المهن للحديث عن مهنة التمريض. الإجابة عن تساؤلات أولياء الأمور المتعلقة بالأمر التربوية والمتعلقة بطفلهم، وتقديم الاستشارة اللازمة فيما يتعلق بنمو طفلهم وتعلمه. الإلمام بطرائق التواصل مع أولياء الأمور، وإتقان فن التعامل مع أولياء الأمور. وأن تتنوع تلك الوسائل فتشمل الرسائل الإخبارية، والخطابات، والاجتماعات بأنواعها المختلفة، و وسائل التواصل الإلكترونية (البريد الإلكتروني، وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة)، ومجالس الأمهات، وحلقات النقاش. تفعيل المشاركة الوالدية في أعلى المستويات (التطوع للعمل في برامج الطفولة المبكرة، والمشاركة في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم، وإتخاذ قرارات حاسمة ومهمة في مجال تعلم وتعليم أطفالهم).

المصادر والمراجع:-

مريان، مريم ، (2001). برامج الطفولة المبكرة- إدارة وتخطيط، مكتبة كل شيء، القدس.

Anderson, K. & Minke, K. (2007). Parent involvement in education: Toward and understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311–323.

Berger, E. (2008). *Parents as partners in education: Family and school working together*. New Jersey, Pearson / Merrill Prentice Hall.

Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. (2005). Change in family income-to-needs matters more for children with less. In NICHD-ECCRN (Ed.), *Child care and child development: Results from the NICHD study of early care and youth development* (pp. 140–150). New York, NY: Guilford.

Dodge, D., Colker, L., & Heroman, C. (2010). *The creative curriculum for preschool*. Washington, DC: Teaching Strategies.

Epstein, J. (2013). "Ready or Not?" Preparing Future Educators for School, Family, and Community Partnerships *Teaching Education* 24 (2): 115–118.

Green, C. & Hoover-Dempsey, K. (2007). Why do parents homeschool? A systematic examination of parental involvement, *Education and Urban Society*, 39(2), 264-285.

Gonzalez-DeHass, A., Willems, P., & Doan, M. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99–123.

Hannon, P. (1998). How can we foster children's early literacy development through parent involvement? In S.B. Neuman & K.A. Roskos (Eds) *Children achieving best practices in early literacy*. Newark, DE: International Reading Association.

Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model, *Educational Review*, 63(1), 37-52

Hung, C. (2005). Family background, parental involvement and environmental influences on Taiwanese children. *Alberta Journal of Educational Research*, 51(3), 261–276.

Ihmeideh, F., & Al-Maadadi, F. (2020). The effect of family literacy programs on the development of children's early literacy in kindergarten settings. *Children and Youth Services Review*, 118, 2-7.

Ihmeideh, F. & Oliemat, E. (2015). The effectiveness of family involvement in early childhood programmes: perceptions of kindergarten principals and teachers, *Early Child Development and Care*, 185:2, 181-197.

Jeynes, W. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112(3), 747–774.

Kalin, J., & Steh, B. (2010). Advantages and conditions for effective teacher-parent co-operation, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4923-4927

Lynch, S., Turkheimer, E., D'Onofrio, B., Mendle, J., Emery, R., & Slutske, W. (2006). A genetically informed study of the association between harsh punishment and offspring behavioral problems. *Journal of Family Psychology*, 20, 190-198.

National Association for the Education of Young Children. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight. A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children (2009 version). Retrieved February 1, 2013, from <http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/PSDAP.pdf>

Neuman, S. B. & Celano, D. (2004). Save the libraries!. *Educational Leadership*, 61(6), 82–85.

Miedel, W. & Reynolds, A. (2000). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37, 379–402.

Rimm-Kaufman, S., & Zhang, Y. (2005). Father–school communication in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 34(3), 287–308.

Reese, E., Sparks, A., Levya, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children’s language and emergent literacy, *Journal of Early Childhood Literacy*, 10: 97-117.

Sheridan, S., Knoche, L., Edwards, C. , Bovaird, J. & Kupzyk, K. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the getting ready intervention on preschool children’s social-emotional competencies, *Early Education and Development*, 21(1)125-156.

Sweet, M. & Appelbaum, M.(2004). Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. *Child Development*, 75(5), 1435–1456.

الآثار الاقتصادية للتعلم الإلكتروني الجامعي خلال جائحة كورونا ١٩

د. سام الفقهاء

قسم الاتصال والتسويق الرقمي، كلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد إلكتروني: Sam@najah.edu

أ.د. عبد الناصر نور

قسم المحاسبة، كلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد إلكتروني: a.nour@najah.edu

ملخص

تقدّم هذه الدراسة تحليلاً للآثار الاقتصادية لممارسات التعلم الإلكتروني على المستويين الفردي والمؤسسي في ظل جائحة كورونا. حيث تناقش الدراسة ثلاثة أبعاد رئيسية، وهي التعليم العام والتنمية الاقتصادية، والمهارات وسوق العمل، والتكلفة والعائد للتعلم الإلكتروني. اعتمدت الدراسة على المراجعة التحليلية لنتائج البحوث الميدانية المنشورة حول الموضوع إضافة للتعرض للتجربة الفلسطينية في هذا المجال. وقد توصلت الدراسة إلى أن تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم يساهم في إحداث تنمية اقتصادية من خلال تأثير تلك الممارسات في التعليم العام الذي يرتبط إيجابياً بالنمو الاقتصادي، إضافة لتأثير التعلم الإلكتروني في مهارات الأفراد مما يؤهلهم للالتحاق بسوق العمل بكفاءة أعلى، وأظهر تحليل التكلفة والعائد أن للتعلم الإلكتروني فوائد طويلة المدى تفوق تكاليفه المنظورة. وقدمت الدراسة ومن خلال نقاش مضامينها مجموعة من التوصيات الرامية لتعزيز الاستثمار في التعلم الإلكتروني.

الكلمات الرئيسية: التعلم الإلكتروني، التنمية الاقتصادية، جائحة كورونا ١٩

للمراسلة:

كلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

بريد إلكتروني: Sam@najah.edu

بريد إلكتروني: a.nour@najah.edu

حقوق النشر 2022، جميع البيانات الواردة في هذا المقال محمية
ويجب أخذ إذن الاستخدام عن طريق جامعة القدس (عمادة البحث العلمي)
عنوان جامعة القدس الإلكتروني (www.alquds.edu)

The economic consequences of university e-learning during COVID 19 Pandemic

Dr . Sam Alfoqahaa

Department of Communication and Digital Marketing

Faculty of Economics and Social Sciences,An-Najah National University, Nablus, Palestine

E-mail: Sam@najah.edu

Prof.Dr. Abdul-Naser Ibrahim Nour

**Professor in accounting & Head of Accounting Department- Faculty of Economics
and Social Sciences An-Najah National University Nablus, Palestine**

Email: a.nour@najah.edu

Abstract

This study analyzed the economic impact of e-learning practices at the individual and institutional levels during COVID 19 Pandemic. The study discussed three main dimensions, namely general education, economic development, skills and the labor market, and the cost-benefit of e-learning. The study conceptualized the impact of e-learning practices through conducting an analytical review of published research findings on the topic, as well exploring the Palestinian experience in this area. The study concluded that ICT applications in education contributes economic growth through the influence of such practices on the general education, in addition to the impact of e-learning on the skills of individuals enabling them to join the labor market more efficiently, and finally, the study concluded though cost-benefit analysis that e-learning long-term benefits outweigh its short-term costs. The study discussed a number of implications aimed at promoting investment in e-learning.

Keywords: E-learning, Economic development, COVID 19 Pandemic

Correspondence:

Faculty of Economics and Social Sciences,An-Najah National
University, Nablus, Palestine

E-mail: Sam@najah.edu

Email: a.nour@najah.edu

Copy rights 2022: All data in this article is protected

It must be taken for use by Al-Quds University (Deanship of
Scientific Research).

Al-Quds University e-mail address (www.alquds.edu)

المقدمة:-

عند اعلان منظمة الصحة العالمية بتاريخ 11 مارس 2020 تحول الفيروس إلى وباء وانتشاره بكافة أرجاء العالم، قامت غالبية الحكومات بالاعلان عن اجراءات تقييدية وصحية لاحتواء انتشار الفيروس وكان من بين تلك الاجراءات تعليق الدراسة الوجيهة للمدارس والجامعات، الأمر الذي استوجب التحول إلى التعلم الالكتروني وشكل في الوقت ذاته تحديات كبيرة أمام المؤسسات التعليمية خاصة التي لم تكن مستعدة بشكل مسبق. فقد كان لزاماً على المؤسسات التعليمية تبنى التعلم الالكتروني والتحول من التعلم الوجيه إلى الالكتروني (Armstrong-Mensah et al., 2020).

لقد أدى التطور في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة إلى إتاحة التعلم الافتراضي بشكل واسع من خلال ظهور برمجيات المصادر المفتوحة والخيارات المصاحبة الأخرى (Doug-las et al., 2016). وقد أسهم تطوير التقنيات الجديدة في تمكين المتعلمين من التعلم بفاعلية وبشكل أكثر مرونة من ذي قبل (Zhu et al., 2016). فبيئة التعلم الرقمية أصبحت مسألة ضرورية للتكيّف مع عملية التعلم الحديثة التي أصبحت متكاملة ومعقدة (Lei et al., 2013).

ويزيد تطوير التعليم وتحسينه في الدول النامية من فرص العمل للخريجين، والتحرك نحو الاقتصاد المعرفي، وتحقيق نمو في الاقتصاد الوطني (Olson, et al., 2011). لقد تزايدت في العقد الأخير مشاريع رقمنة التعليم جنباً إلى جنب مع التطورات الحاصلة في التكنولوجيا الرقمية. وعلى المستوى الفلسطيني، أطلقت وزارة التربية والتعليم العالي برنامج رقمنة التعليم في العام 2016 كمرحلة أولى يستفيد منه 250 ألف طالب وطالبة للصفوف المدرسية الأساسية من الثالث وحتى السادس وينتهي عام 2020. وقد كانت الجامعات الفلسطينية سباقة في هذا التوجه، فقد عملت على استخدام التكنولوجيا الرقمية وبنسب متفاوتة في التعليم. وقد اثبت التعلم الرقمي بأشكاله كافة لاهميته الحيوية والاستراتيجية في ظل جائحة كورونا الحالية. فالتعلم الالكتروني أثبت أنه أداة هامة لاستمرار التعليم بشكل كفوء ولكافة المستويات التعليمية (Alipio, 2020; Basilaia & Kvavadze, 2020).

وبالرغم من التزايد المستمر في تبني التكنولوجيا الرقمية في التعليم، إلا أنه يجب الإلتباه إلى أن التكنولوجيا الرقمية في التعليم لا تغيّر التعليم، إنها ببساطة تتوسط العملية التعليمية وتدعمها (Price, 2015). فالتكنولوجيا تؤثر بمدى فعالية تحقيق إستراتيجية التعلم وجعلها متاحة بشكل أفضل وعلى مستويات عليا (Means et al., 2009).

لقد أجريت العديد من البحوث في مجال التعلم الإلكتروني في الدول النامية، وقد ركزت معظمها على التحديات التي تواجه التعلم الإلكتروني في الدول النامية ولخصتها بأربعة جوانب رئيسية، هي: النطاق، والتكنولوجيا، والفرد، والمواد التعليمية (Andersson & Grön- lund, 2009). ومن هنا يلاحظ أن هناك نقص في تناول الجوانب الاقتصادية لاستخدام التكنولوجيا في عملية التعليم، كما أن الدراسات التي تناولت الآثار الاقتصادية للتعليم ركزت على دور التعليم العام في الاقتصاد وليس التعلم الرقمي، فنجاح تلك البرامج بحاجة لتبني على المستويين الوطني والمؤسسي وهذا مرتبط بدرجة كبيرة بالمنافع الاقتصادية المترتبة على استخدامها، وهو ما تتناوله الدراسة الحالية. فخلو برامج ومشاريع رقمنة التعليم من التحليل الاقتصادي لآثارها يشكل جزءاً رئيساً من أسباب عدم التبني الكامل لها أو التباطؤ في تنفيذها، فالتعلم الرقمي يقدم فرصة متزايدة لطرق التعلم الحديثة والتي لها تأثيرات تنموية اجتماعية واقتصادية ضرورية لمواكبة متطلبات العيش في مجتمع عالمي (UNCTAD, 2007).

فهذه الدراسة تهدف إلى تحليل الآثار الاقتصادية للتعلم الرقمي من خلال تحليل الفوائد الاقتصادية الناجمة عن إسهام التعلم الإلكتروني في تحسين التعليم العام، وتوليد تكنولوجيا جديدة زادت من مستوى اكتساب الأفراد لمهارات العمل الضرورية، إضافة إلى وفورات التكاليف والمواد التي يمكن تحقيقها من استخدام طرق التعلم الرقمي مقارنة مع الطرق التقليدية على المستوى المؤسسي وذلك في ظل الازمة الناجمة عن تفشي فيروس كورونا.

وتشتمل الدراسة على الأجزاء الآتية: في الجزء الأول تم عرض المشكلة البحثية من خلال المقدمة وتحديد أبعادها الرئيسية، وأهميتها، وفي الجزء الثاني تم عرض أسلوب الدراسة، وتم في الجزء الثالث تحليل الآثار الاقتصادية للتعلم الرقمي، كما تم التعرض للتجربة الفلسطينية في مجال التعلم الإلكتروني، وتم في الجزء الأخير تقديم نتائج الدراسة ومضامينها.

أهمية الدراسة:-

وبينما لا تزال هناك حاجة لدراسات تقدم نتائج حاسمة حول تأثير التعلم الإلكتروني إلا أن ما يتوفر من الدراسات حول الموضوع لا يقدم سوى دليلاً أولياً على أن التعلم الإلكتروني يمكن أن يؤدي إلى حدوث آثار متعددة على مستوى الطالب والأسرة، والمجتمع، والاقتصاد... إلخ (Intel, 2012). فهناك القليل من الجهود التي بذلت لتحليل الكفاءة الاقتصادية للتعلم الإلكتروني على صعيد التعليم العالي، إضافة إلى عدم توفر إحصاءات رسمية حول ذلك (Vilaseca & Castillo, 2008). ولذلك فإن تحليل تكاليف التعلم الإلكتروني ومنافعه، وأداء الطلبة، ومؤشرات الإنتاجية، والعلاقة ما بين التعلم الإلكتروني وسوق العمل تعدّ عوامل يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند إجراء أي تحليل لاقتصاديات التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعلم العالي (Youssef, 2008). وبالرغم من العقبات والتحديات التي تواجه التعلم الإلكتروني إلا أن هناك جوانب سلبية وأخرى إيجابية للتعلم الإلكتروني، خاصة خلال أزمة جائحة كورونا (Wang et al., 2021). فهناك ندرة في الأدبيات التي بحثت في جانب تكلفة التعليم عن بعد، والتعلم باستخدام التكنولوجيا الرقمية على وجه الخصوص، فالتحليل الدقيق لهذا الجانب يتطلب بالضرورة تحديداً دقيقاً للبيئة التربوية والمؤسسية، إضافة للأطراف الأخرى ذات العلاقة (Bramble & Panda, 2008).

أسلوب الدراسة:-

اعتمدت الدراسة على المراجعة التحليلية لنتائج البحوث الميدانية المنشورة حول آثار ممارسات التعلم الإلكتروني على مستوى الأفراد (طلبة وعاملين)، والمؤسسات، والمستوى الوطني. فقد تم العمل على التأطير المفهومي للآثار الاقتصادية للتعلم الإلكتروني، وهو ما يشكل أساس نظري ومفاهيمي لبحوث ميدانية مستقبلية حول الموضوع بسبب محدودية هذا النوع من الدراسات في هذا المجال. وتجدر الإشارة إلى أنه وبالرغم من أن التعلم الإلكتروني يسهم في تحسين النتائج الاقتصادية من خلال آليات متعددة إلا أن هناك صعوبة في عملية القياس الكمي لمنافعه الاقتصادية لأسباب عديدة أهمها طول الوقت المنقضي بين حدوث عملية التعلم وظهور آثارها على تشغيل الطلبة أو المجتمع ككل، كما أن التعليم الإلكتروني ذاته يعدّ المكون الوحيد الذي تلتقى فيه التكنولوجيا مع التعليم، أي أن التعليم الإلكتروني يعدّ ظاهرة حديثة تعتمد على وجود كفاءات بشرية مؤهلة في مجال التكنولوجيا ولذلك هناك صعوبة في الفصل ما بين التعليم المعتمد على التكنولوجيا والتعليم التقليدي، فهذه الصعوبة بين النظامين تزيد من صعوبة التحديد الدقيق للآثار الاقتصادية للتعلم الإلكتروني (Olson et al., 2011).

الأبعاد الاقتصادية للتعلم الإلكتروني:-

هنالك تعريفات عديدة للتعلم الإلكتروني ولعل أهمها ما قدمته المبادرة الأوروبية للتعليم الإلكتروني والذي يشير إلى استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة الحديثة، ومنها الإنترنت، لتحسين جودة التعليم وذلك من خلال تسهيل الوصول للمصادر والخدمات، وأيضاً التبادل والتعاون عن بعد. لا تنحصر الأبعاد الاقتصادية للاستثمار في التعلم الإلكتروني في الجانب المادي فقط، فهناك أبعاد متعددة يمكن النظر إليها وبما يتفق وطبيعة الظاهرة المراد تحليل آثارها الاقتصادية، وبالرغم من أن للتعليم الإلكتروني العديد من الآثار الاجتماعية والتربوية، إلا أن الآثار الاقتصادية لهذا النوع من الاستثمارات تعد جانباً أساسياً ولازمياً للبرهنة على أهميته. فالاستثمار في التعلم الإلكتروني يمثل استراتيجية تربوية وطنية تزيد من كفاءة العملية التعليمية وفعاليتها.

سيتم في هذا الجزء من الدراسة تحليل المنافع الاقتصادية للتعليم الإلكتروني وذلك على النحو الآتي:-

أولاً: تأثير التعليم الإلكتروني على التنمية الاقتصادية:- مما لا شك فيه أن التعلم الإلكتروني يسهم في تحسين التعليم العام في الدولة، والذي يترتب عليه في المقابل منافع اقتصادية (Olson et al., 2011). ففعالية التعليم تزداد باستخدام

تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات التي تستهدف توسيع الفرص التعليمية ومساعدة الطلبة في تطوير مهاراتهم وبلدانهم الأمر الذي أصبح ضرورة ملحة في هذا القرن (-In tel, 2012). فالأدبيات الاقتصادية تجمع على أن للقوى العاملة المتعلمة تأثير إيجابي في التنمية الاقتصادية (-Alfo, 2005; Kozma, 2015). فالعديد من الدراسات تشير إلى أن تحسين التعليم سيؤدي في المدى الطويل لتحقيق العديد من المنافع مثل تقليل معدل الجريمة، وتقليل البطالة. ومن هنا فإنه يلزم معرفة الطرق المتعددة التي يستطيع من خلالها التعليم الإلكتروني تحسين تلك المجالات بطريقة غير مباشرة (Intel, 2012). لقد أشار تقرير لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD, 2006) إلى أن هناك ارتباط إيجابي بين النمو الاقتصادي والإنتاجية من جهة وبين الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي (GDP) من جهة أخرى. كما أن الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمكن المدرسين والطلبة على حد سواء من تطوير مهارات قوية في التعليم، فاستخدام المهارات الحديثة تخلق قوة عمل أكثر تنافسية على المدى الطويل. فرأسمال البشري يتراكم كنتيجة للعملية التعليمية (Merino & Sjöberg, 2008)، كون أن التعليم يحسن من مهارات الأفراد التي تزيد من إنتاجيتهم في سوق العمل وهو ما يفسر أو يستوجب حصول الأفراد المتعلمين

على أجور ورواتب أعلى مقارنة مع غيرهم. فالترابط الإيجابي بين التعليم والنمو الاقتصادي يحدث من خلال تأثير التعليم في آليات تكوين الرأسمال البشري (Alfoqahaa, 2008; Jorgenson et al., 2015). فالعمالة المتعلمة تعدّ أكثر قدرة على الإبداع في مجالات عملها ولذلك يكون لها أثر أكبر في مخرجات العملية الاقتصادية (Olson et al., 2011). كما أن هناك علاقة منفعة متبادلة بين التغيير المنظمي والاستثمار في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Merino & Sjöberg, 2008)، فالتكنولوجيا الرقمية تعدّ عنصراً أساسياً يسهّل الممارسات التنظيمية الجديدة كعمل الفريق، واللامركزية في اتخاذ القرارات، والتفاعل الأفضل مع الزبائن والموردين (Bresnahan et al., 2002). كما أن بعض الدراسات التي أجريت على الرياديين في مجال التكنولوجيا قد وجدت أن الابتكار يرتبط إيجابياً مع التعلم الرسمي في الدولة (Marvel & Lumpkin, 2007). فالرأسمال البشري يسهم في إحداث التحولات الجذرية في العمليات الإنتاجية وذلك بخلاف النظرة التقليدية التي تقتصر على النظر إلى الرأسمال البشري على كونه مدخل عام يتم تحويله لمخرجات من خلال الآليات الصناعية، لكن إيجاد الترابط بين التعلم والإنتاجية على هذا المستوى يعدّ تحدياً (Olson et al., 2011)، فهناك صعوبة في إيجاد ترابط بين التحصيل التعليمي والنمو الاقتصادي وفق الآلية السابقة (Benhabib & Spiegel, 1994).

كما أن البحوث الحالية لم تستطع البرهنة بشكل قاطع على الربط بين الأنشطة التعليمية المحددة والتغيرات العامة في الاقتصاد (Olson et al., 2011). وبناء على ما تقدم فإنه يمكن الاستنتاج بأن التعليم الإلكتروني يمكن أن يسهم في تحقيق المنافع الاقتصادية من خلال أنه يزيد القدرة على الحصول على التعليم في المجتمع ككل، ويزيد من معدل التقدم في نظم التعليم والتعلم، وتجاوز القيود التقليدية المتصلة بالمكان، والوقت، كما أنه يسمح للعديد من الأفراد بالتعلم عن بعد فهو يقود إلى منافع هامة على مستوى الفرد والمجتمع ككل.

ثانياً: تأثير التعلم الإلكتروني في مهارات الأفراد وسوق العمل:-

تظهر العديد من الدراسات أن هناك تصاحب قوي بين المهارات التي يتعلمها الأفراد والدخل الذي يحصلون عليه في سوق العمل (Hanushek & Woessmann, 2020). فالتعلم الإلكتروني ينمي معارف الطلبة وكذلك معارف مدرسيهم وحتى العاملين في الصناعة وينمي مهاراتهم عبر الانترنت أيضاً (Adams et al., 2018; Chopra et al., 2019). فقد أصبحت غالبية الجامعات الآن وبسبب جائحة كورونا تقدم مساقاتها وجاهياً وعبر الانترنت (Shahzad et al., 2021).

غاية الأهمية لمواجهة متطلبات التغيير الفني الحديث ولمواكبة التغيير المستمر في الأنشطة الاقتصادية (Merino & Sjöberg, 2008). يواجه التعليم تحدياً أساسياً يتمثل بتزويد أسواق العمل بقوى عمل مؤهلة تمتلك المهارات التي تتوافق مع الطلب الأمر الذي أصبح يستوجب التركيز على الجوانب والتخصصات التطبيقية كتكنولوجيا المعلومات والهندسة، خاصة وأن البحوث الميدانية أثبتت أن قوى العمل التي تمتلك الموهبة التكنولوجية سيكون لها الأثر الأكبر في تحقيق النمو الاقتصادي (Olson et al., 2011). فشخص واحد يعمل في تكنولوجيا المعلومات يمكن أن يستبدل ستة عمال آخرين ممن لا يمتلكون المهارات التكنولوجية (Licht-enberg, 1995). ولذلك يحتاج الربط بين التعلم الإلكتروني والنمو الاقتصادي

إلى تحليل العلاقة بين التكنولوجيا والنمو الاقتصادي كون أن التكنولوجيا تعدّ المكوّن الأساسي لهذا النوع من التعلم والذي يتم تمريره للقوى العاملة على شكل مهارات وقدرات تكنولوجية تزيد من الإنتاجية والنمو الاقتصادي، فالتكنولوجيا تسهم في خلق أنواع جديدة من السلع والخدمات، وهذا يسهم في تحسين الناتج المحلي الإجمالي للدولة، كما أن المنتجات التكنولوجية ذاتها تعدّ بدائل أكثر كفاءة من الخدمات الأخرى (Oyelar-an-Oyeyinka & Lal, 2005). فالتكنولوجيا تعدّ مدخل رأسمالي خاص ينتج عوائد اقتصادية غير مباشرة (UNCTAD, 2007).

إن استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية يعدّ نوعاً من نشر التكنولوجيا، ويرتبط هذا الاستخدام للتكنولوجيا بالطلب على مهارات وقدرات محددة تم تكريسها للصناعات الانتاجية للابتكارات التكنولوجية ذاتها وكمدخلات لأسواق العمل في الاقتصاد بشكل عام. وتشير نتائج البحوث الميدانية إلى أن هناك تأثير إيجابي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم في أسواق العمل، يحدث هذا بشكل محدد من خلال أن خريجي تلك الكليات يمثلون أحد الموارد الرئيسة لتلك الاستثمارات، وبذلك فإن الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامه يسهم في استخدام النماذج الاقتصادية والإنتاجية من خلال تأثيره في تطوير التعليم ذاته (Vilaseca & Castillo, 2008).

ويمكن تصنيف تلك المهارات إلى نوعين أساسيين، مهارات معرفية أو فنية تتصل بإنتاج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها، ومهارات غير معرفية أو قدرات لا تتصل مباشرة بمتطلبات الانتاج لكنها ضرورية بسبب أنها تعزز التطور الفردي (Levin, 1998). وتشتمل المهارات الأخيرة على الريادة، والتكيف مع التغيير، والعمل ضمن الفريق، ونقل المعرفة، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وإدارة المعلومات، والتكيف الذاتي، والقدرات التعليمية، والمهارات الاتصالية. وبالرغم من أن تلك القدرات ليست جديدة، إلا أنها أصبحت في

إن المهارات التي يمتلكها الأفراد نتيجة لعملهم في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ترتبط بزيادة فرص توظيفهم خاصة في الدول النامية، فتلك المهارات، وبالرغم من محدوديتها مقارنة مع الدول المتقدمة، إلا أنها تعدّ متقدمة في بلدانها (Walton et al., 2009). ومن هنا يمكن الاستنتاج بأن للتعليم دور أساسي في استدامة النمو الاقتصادي والإنتاجية القائمين على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخداماتها. إن المهارات التي يمتلكها الأفراد نتيجة لعملهم في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ترتبط بزيادة فرص توظيفهم خاصة في الدول النامية، فتلك المهارات، وبالرغم من محدوديتها مقارنة مع الدول المتقدمة، إلا أنها تعدّ متقدمة في بلدانها (Walton et al., 2009). ومن هنا يمكن الاستنتاج بأن للتعليم دور أساسي في استدامة النمو الاقتصادي والإنتاجية القائمين على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخداماتها.

ثالثاً: وفورات التكاليف والفوائد المتحققة من التعلم الإلكتروني مقارنة مع الطرق التقليدية في التعليم:-

تعدّ الدراسة الاقتصادية لمشروع التعلم الإلكتروني نشاطاً معقداً لتنوع أبعادها وتداخلها، وتقسم تلك التكاليف إلى مجموعات

متعددة أهمها (Allan, 2002; Bracchi et al., 2003; Marengo & Marengo, 2005): تكلفة تطوير المحتوى واستضافته والصيانة، والترتيبات، والبنية التحتية التكنولوجية، وتكاليف إدارة نظام التعلم، وتكاليف البرمجيات والتجهيزات المختلفة... إلخ. وبالرغم من ارتفاع التكاليف المطلقة للاستثمار في مجال تكنولوجيا التعليم إلا أنه يمكن الاستنتاج بأنه استثماراً مجدياً لسببين رئيسيين، الأول هو أن العوائد المترتبة على هذا الاستثمار تعدّ مجزية نسبة لتلك التكاليف، لكن الصعوبة تبرز هنا بسبب عدم القدرة على التحليل الكمي المباشر لمخرجات عمليات التعلم الإلكتروني. ويتصل السبب الثاني بالاتجاه العام بالنسبة لتكاليف نظم تكنولوجيا المعلومات للتعلم المعتمد على الإنترنت فهو يشهد تراجعاً مستمراً، ولذلك يمكن توقع أداء أفضل بتكاليف مماثلة أو أقل (Marengo & Marengo, 2005). كما أن هنالك مجموعات أخرى من التكاليف وهي تكاليف الأفراد العاملين في التعلم الإلكتروني وتشتمل على تكاليف التدريب، والتكاليف الإدارية والاستثمارية، وتكاليف التعلم المتزامن (Miller & Kulik, 2000). وهناك مجموعة التكاليف العامة الأخرى وتشتمل على التكاليف الترويجية، وتكاليف دعم التعليم والتعلم الإلكتروني كتدريب الطلبة على استخدام تقنيات وبرامج التعلم الإلكتروني (Hall & LeCavalier, 2001).

ويدلل على إسهام التعلم الإلكتروني في تحقيق وفورات التكاليف والفوائد ما قامت به الجامعة المفتوحة في إنجلترا من تحديد لتكاليف المساقات التي تطرح باستخدام التكنولوجيا الرقمية حيث وجدت أنها تساوي 45% مقارنة مع الجامعات التقليدية، كما أن متوسط طلبة المساق بلغ 200 طالب تقريباً، ولذلك فيمكن وصف الوفورات الناجمة عن استخدام التكنولوجيا في التعليم بأنها وفورات ناجمة عن تقليل مصاريف السفر والأجور التعليمية بسبب أن نفس المساق يمكن أن يعاد طرحه لطلبة مختلفين. أما تقليل تكاليف المواد فيعود إلى تقليل تكاليف تطوير المواد التدريسية وتوزيعها وتخزينها وإدارتها. صحيح إن هذه التكاليف سوف يتكرر تحملها في كل مرة يتم فيها تحديث المحتوى، إلا أن تكاليف تطوير محتوى مساقات التعلم الإلكتروني وتغييرها سوف تتناقص مع استمرار العمل (Marengo & Marengo, 2005)، كما أنه لا يوجد تكاليف توزيع لهذه المواد، فالتعليم التقليدي يواجه في أحيان كثيرة مشكلات تتعلق بالمكان والوقت لتقديم الخدمات التعليمية، كما أن التعلم الإلكتروني ومن خلال إسهامه بالتغلب على تلك المشكلات يزيد من جودة التعليم نفسه ويسهم في زيادة مقدار الوقت الذي يخصصه الفرد للتعلم، فاستخدام منهجيات التعلم الإلكتروني وتقنياته تعني أنه قد تم التخلص من الحاجة إلى السفر أو التنقل للحصول على الخدمات التعليمية،

فالتالي بإمكانه تكريس هذا الوقت للأنشطة الدراسية. فقد وجدت بعض الدراسات أن الوقت المطلوب للتعلم يصبح أقل من خلال التعلم الإلكتروني لتحقيق الأهداف التعليمية مقارنة مع الوقت المطلوب لتحقيقها باستخدام الطرق التقليدية (Henderson, 2003).

رابعاً: التعلم الإلكتروني في فلسطين:-

لقد كانت فلسطين من الدول الرائدة في عملية التحول من التعلم الجامعي الواجهي إلى التعلم الإلكتروني عند ظهور جائحة كورونا 19. أما على صعيد عملية التحول إلى التعلم الإلكتروني المدرسي، فقد كانت النتائج مغايرة نسبياً، فبحسب نتائج المسح الذي أجراه الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني فإن 51% من الأسر في فلسطين التي لديها أطفال (6-18 سنة) وملتحقين بالتعليم قبل الإغلاق شارك أطفالهم في أنشطة تعليمية خلال فترة الإغلاق، (53% في الضفة الغربية، و49% في قطاع غزة). مع وجود تباين واضح في مشاركة الطلاب بين المحافظات، حيث كانت أعلى نسبة مشاركة في محافظة القدس (85%)، وأدنى نسبة مشاركة في محافظة الخليل (39%) (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2021). وتشير الدلائل الحالية، ووفق وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، إلى أن العمل جارٍ على تطوير توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

(التعليم والتعلم الإلكتروني) في المدارس، وذلك ضمن خطتها لتحقيق هدفها نحو تحسين نوعية التعليم في فلسطين، وقد خطت الوزارة عدة خطوات في هذا المجال وذلك في إطار تطبيق مشاريع مختلفة تركز على المكونات الأساسية لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتي تتمثل في البنية التحتية، والمحتوى الإلكتروني، وبناء القدرات، وتعزيز شبكة الاتصالات داخل المدارس للوصول إلى قدرة نفاذ عالية للمعلومات. وقد مرّ التعلم الإلكتروني في مراحل مختلفة؛ فمنذ قيام السلطة الفلسطينية كانت هنالك محاولات فردية ومتفرقة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم؛ وفي سنة 2004 ومع انطلاقة مبادرة التعلم الإلكتروني، تم وضع إستراتيجية للتعلم الإلكتروني، ومنذ ذلك الحين قامت الوزارة بتنفيذ عدة مشاريع ساهمت في تعزيز توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم إلا أن التعلم الإلكتروني يحتاج تطبيق التعليم إلى موازنات خاصة، وخبراء متخصصون للتدريب وتطوير المحتوى؛ وهذا يستلزم وضع خطط تحفيزية للاستخدام الفعال لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل المدرسة. وتعمل وزارة التربية والتعليم على تدريب كافة المعلمين والمعلمات على التعليم الإلكتروني

ووضع خطط تحفيزية بحيث يكون التعليم الإلكتروني في كافة مدارس فلسطين؛ كذلك وتعمل الوزارة على تطوير البوابة الإلكترونية؛ بحيث تحوي مصادر تعليمية ذات علاقة بالمنهاج الفلسطيني وتعزز التواصل بين مجتمع المعلمين والمدارس وكذلك بين الأهل والطلاب. والأهم من ذلك، تحسين خطوط الإنترنت في المدارس؛ وكذلك البيئة الإلكترونية داخل المدارس كافة، وذلك يشمل مختبرات الحاسوب وتحسين الشبكة الداخلية والبيئة الصفية؛ ما يضمن استخدامًا فعالًا للتعليم الإلكتروني. أما على صعيد تطبيق التعلم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية، فتشير البحوث التي أجريت في هذا المجال إلى أن الجامعات الفلسطينية تواجه صعوبات في توظيف التعليم الإلكتروني في عمليات التعليم الجامعي وتتعلق تلك الصعوبات بمجالات متعددة تتعلق بالإدارة الجامعية، والطلبة، والبنية التحتية والدعم الفني في قاعات المحاضرات، والمنهاج الجامعي، والخبرة في مجال التعليم الإلكتروني (العواودة، 2012). كما أن هناك معوقات حالت دون تطوّر استخدام التعلم الإلكتروني بالشكل المطلوب أهمها انشغال الطلبة في مواقع ليس لها علاقة بالتعليم الإلكتروني، وكبر حجم المنهاج الجامعي الذي يجعل الأستاذ الجامعي يميل إلى التعليم

فلسطين تتضح أهمية التعلم الإلكتروني كأحد التقليدي، وقلة عدد الأجهزة بما يتناسب مع عدد الطلبة، وعدم التعاون بين الجامعات في تبادل الخبرات لتطوير التعليم الإلكتروني (المزين، 2015). وبالنظر للعلاقة الوثيقة ما بين التعليم المدرسي والجامعي، وعلاقة التعليم العالي في التنمية الاقتصادية والبشرية في الاستراتيجيات الرئيسة في تطوير التعليم ذاته ليتمكن من مواكبة التغيرات الحاصلة علمياً والقدرة على الاستمرار بتزويد سوق العمل بالكفاءات البشرية المؤهلة والمدرية

استنتاجات الدراسة ومضامينها التطبيقية:-

إن الواقع الجديد والمفاجئ الذي فرضه ظهور جائحة كورونا، والتحليل الوارد اعلاه يظهر مدى حاجة المنظمات التعليمية كونها على جانب العرض من معادلة تقديم التعليم ومن ضمنها الجامعات التي تستحوذ على الدور الأهم أن تواجه العديد من التحديات ومنها أن تقوم بتسهيل وصول السكان للتعلم وتشجيعهم على تحسين تحصيلهم العلمي، وأن تستجيب لمتطلبات مجتمعاتها بتقديم فرص تعلم مدى الحياة، كما أن على تلك المنظمات أن

تعمل على إعادة تكييف هيكلها التنظيمية لمتطلبات العمل بنظم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهذا يتطلب استخدام فعال وكفؤ لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أنشطة التعليم والإدارة وهذا يستوجب أيضاً تبني نماذج أعمال جديدة للوصول لاستخدام مكثف للتكنولوجيا الرقمية في عمليات التعليم والتعلم (المساقات والبرامج) الأمر الذي سيسمح للطلبة باستخدام التكنولوجيا المطلوبة واكتساب مهاراتها الضرورية لسوق العمل، فهذه تعد عملية انتقال فعالة للمهارات ما بين الجامعات وسوق العمل من خلال جعل متطلبات سوق العمل جزء من تعليم الطلبة ومتطلب سابق لاجتيازها. وهنا يمثل التعلم الإلكتروني فرصة لتشجيع سياسات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الجامعات التي تدعم التكيف المنظمي للمتطلبات الرقمية بما ينتج أداء أفضل متوافقاً مع احتياجات الإنتاج في الاقتصاد المعرفي (Vilaseca & Castillo, 2008). فقد برهنت الدراسات الحديثة على الدور الهام الذي أصبح يتطلع به التعلم الإلكتروني في تحقيق اهداف التنمية المستدامة للبلدان المختلفة كما اقترتها منظمة الامم المتحدة في العام 2015 (Xin-Yu Wang et al., 2021).

فالتكنولوجيا يمكن استخدامها لتقديم المحاضرات، وإجراء الاختبارات، ومتابعة الأداء، وتقديم ألعاب وأنشطة تربوية عديدة... إلخ، وهنا يمكن القول أنه ليس فقط لكل أسلوب من تلك الأساليب تكاليفه وفوائده، ولكن أيضاً يتطلب كل أسلوب جهود مختلفة لتكامل تلك الأساليب في العملية التربوية. ومن هنا فإن تطوير نمط التدريس غالباً ما يعدّ التحدي الأكبر الذي يتجاوز التحديات الهندسة الأساسية لشراء وتركيب التكنولوجيا الجديدة، كما أن اختلاف المناطق الجغرافية والتخصصات والاهتمامات ستؤدي لظهور فروق في مستويات المنافع المتحصلة من التعليم سواء على مستوى محلي أو دولي. وبناء على ما تقدم تواجه المنظمات العاملة في قطاع التعليم وعلى رأسها الجامعات تحديات كبيرة وعلى مستويين، الأول، أن توفر التعليم للسكان وتوسع من قدرتهم على الوصول للتعليم للاستجابة للطلب على التعلم مدى الحياة، أما المستوى الثاني فيرتبط بضرورة تطوير مهارات العاملين وقدراتهم لتمكنوا من تكييف هياكل منظماتهم للعملية الإبداعية

اللازمة للاستخدام الكفء والفعال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أنشطة التعلم والإدارة ومن هنا يمثل التعلم الإلكتروني فرصة لتشجيع السياسة العامة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الجامعات كونها ستدعم تكييف هذه للمؤسسات مع المتطلبات الرقمية الذي سينتج على شكل أداء أفضل لها، وتقديم تعليم مستمر للطلبة الذي يقود إلى تطوير مهارات أفضل لديهم متصلة بمتطلبات الإنتاج في الاقتصاد المعرفي (Merino & Sjöberg, 2008). ويحتاج تطوير التعليم الإلكتروني في الدول النامية إلى فهم أن تلك الأدوات الوظيفية والتكنولوجية يمكن تطويرها وفق متطلباتها البيئية لخدمة احتياجاتهم التعليمية (Douglas et al., 2016). كما أن فهم تلك التكاليف ومقارنتها مع ما هو سائد من أساليب التعليم التقليدي يعد مهماً لفهم اقتصاديات التعليم العالي، فالتعلم الإلكتروني يمكن استخدامه كبديل اقتصادي ناجح لرفع الرسوم الدراسية لمواجهة مصاريف المؤسسات التعليمية (Chakrabarty et al., 2015).

المصادر والمراجع العربية:-

الجهار المركزي للإحصاء الفلسطيني، (2021)، نتائج مسح أثر جائحة كوفيد 19 (كورونا) على الظروف الاجتماعية والاقتصادية للأسر الفلسطينية، (آذار- أيار)، رام الله، فلسطين.

العواودة، طارق حسين، (2012)، صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية بغزة كما يراها الأساتذة والطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

المزين، سليمان حسين موسى، (2015)، معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية وسبل الحد منها من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، بحث غير منشور، الجامعة الإسلامية، غزة.

المصادر والمراجع الأجنبية:-

Adams, D., Sumintono, B., Mohamed, A., Noor, N.S.M.: E-learning readiness among students of diverse backgrounds in a leading malaysian higher education institution. Malaysian Journal of Learning and Instruction 15(2), 227–256 (2018)

Alfoqahaa, S. (2015). Economics of higher education under occupation: The case of Palestine. Journal of Arts and Humanities, 4(10), 25.

Alipio, M. (2020). Education during COVID-19 era: Are learners in a less-economically developed country ready for e-learning? Available at SSRN 3586311.

Allan, B. (2002). E-learning and teaching in library and information services. London: Facet.

Andersson, A. S., & Grönlund, Å. (2009). A conceptual framework for e-learning in developing countries: A critical review of research challenges. *The electronic Journal of information systems in developing Countries*, 38.

Armstrong-Mensah, E., Ramsey-White, K., Yankey, B., & Self-Brown, S. (2020). COVID-19 and distance learning: Effects on Georgia State University school of public health students. *Frontiers in Public Health*, 8, 547.

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4).

Benhabib, J., & Spiegel, M. M. (1994). The role of human capital in economic development evidence from aggregate cross-country data. *Journal of Monetary economics*, 34(2), 143-173.

Bracchi, G., Francalanci, C., & Motta, G. (2003). *Sistemi informativi aziende in rete*. McGrawHill.

Bramble, W. J. & Panda, S. (Editors). *Economics of Distance and Online Learning: Theory, Practice and Research*. (2008). London: Routledge. 312 pages. ISBN-13: 978-0415963893

Bresnahan, T. F., Brynjolfsson, E., & Hitt, L. M. (2002). Information technology, workplace organization, and the demand for skilled labor: Firm-level evidence. *The Quarterly Journal of Economics*, 117(1), 339-376.

Chakrabarty, S., Rahman, M. M., & Khanam, R. (2015). Economics of e-learning: indicators of comparative cost analysis in higher education. *Academy of Taiwan Business Management Review*, 11(3), 142-150.

Chopra, G., Madan, P., Jaisingh, P., Bhaskar, P.: Effectiveness of E-learning portal from students' perspective: A structural equation model (SEM) approach. *Interactive Technology and Smart Education* 16(2), 94–116 (2019). <https://doi.org/10.1108/ITSE-05-2018-0027>

Douglas, J., Imran, A., & Turner, T. (2016). Designing an ELearning Portal for Developing Countries: An Action Design Approach. *arXiv preprint arXiv:1606.02510*.

Hall, B. & LeCavalier, J. (2001). E-learning across the enterprise: The benchmarking study of best practices. Retrieved from: <http://www.brandonhall.com/public/publications/benchmarking/index.htm>.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). The economic impacts of learning losses. OECD 2020.

Henderson, A. J. (2003). The e-learning question and answer book: A survival guide for trainers and business managers. AMACOM Div American Mgmt Assn..

Intel, (2012). The Positive Impact of eLearning. Retrieved from: [http://www.unesco.org/new/file-admin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/The%20Positive%20Impact%20of%20eLearning%202012UPDATE_2%206%20121%20\(2\).pdf](http://www.unesco.org/new/file-admin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/The%20Positive%20Impact%20of%20eLearning%202012UPDATE_2%206%20121%20(2).pdf)

Jorgenson, D., Ho, M. S., & Stiroh, K. (2005). Productivity: Information Technology and the American Growth Resurgence. Cambridge and London: MIT Press.

Kozma, R. B. (2005). Monitoring and evaluation of ICT for education impact: a review. *Monitoring and Evaluation of ICT in Education Projects*, 19.

Chakrabarty, S., Rahman, M. M., & Khanam, R. (2015). Economics of e-learning: indicators of comparative cost analysis in higher education. *Academy of Taiwan Business Management Review*, 11(3), 142-150.

Lei, C. U., Wan, K., & Man, K. L. (2013). Developing a smart learning environment in universities via cyber-physical systems. *Procedia Computer Science*, 17, 583-585.

Levin, H. M. (1998). Schools—Scapegoats or Saviours?. <i>New Political Economy</i> , 3(1), 139-143.
Lichtenberg, F. R. (1995). The output contributions of computer equipment and personnel: A firm-level analysis. <i>Economics of innovation and new technology</i> , 3(3-4), 201-218.
Marengo, A., & Marengo, V. (2005). Measuring the economic benefits of e-learning: A proposal for a new index for academic environments. <i>Journal of Information Technology Education</i> , 4, 329-346.
Marvel, M. R., & Lumpkin, G. T. (2007). Technology entrepreneurs' human capital and its effects on innovation radicalness. <i>Entrepreneurship Theory and Practice</i> , 31(6), 807-828.
Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. US Department of Education.
Merino, D. C., & Sjöberg, M. (2008). A Theoretical Framework for the Economics of E-learning. <i>RUSC. Universities and Knowledge Society Journal</i> , 5(1).
Jorgenson, D., Ho, M. S., & Stiroh, K. (2005). <i>Productivity: Information Technology and the American Growth Resurgence</i> . Cambridge and London: MIT Press.
Miller, C., & Kulik, T. (2000). <i>Knowledge management: Becoming an e-learning organization</i> . In New York: Conference Board.
OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2006). <i>Information Technology Outlook</i> . Paris, France: OECD Publishing.
Olson urt deMaagd, J., Tarkleson, E., Sinclair, J., Yook, S., & Egidio, R. (2011). <i>An Analysis of e-Learning Impacts & Best Practices in Developing Countries</i> .
Oyelaran-Oyeyinka, B., & Lal, K. (2005). Internet diffusion in sub-Saharan Africa: A cross-country analysis. <i>Telecommunications policy</i> , 29(7), 507-527.

Price, J. K. (2015). Transforming learning for the smart learning environment: lessons learned from the Intel education initiatives. *Smart Learning Environments*, 2(1), 16.

Shahzad, A., Hassan, R., Aremu, A. Y., Hussain, A., & Lodhi, R. N. (2021). Effects of COVID-19 in E-learning on higher education institution students: the group comparison between male and female. *Quality & quantity*, 55(3), 805-826.

United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD). (2007). *Science and technology for development: the new paradigm of ICT. Information Economy Report 2007-2008*. New York: United Nations.

Vilaseca, J., & Castillo, D. (2008). Economic efficiency of e-learning in higher education: An industrial approach. *Intangible Capital*, 4(3), 191-211.

Walton, R., Putnam, C., Johnson, E., & Kolko, B. (2009). Skills are not binary: Nuances in the relationship between ICT skills and employability. *Information technologies & international development*, 5(2), pp-1.

Wang, X. Y., Li, G., Malik, S., & Anwar, A. (2021). Impact of COVID-19 on achieving the goal of sustainable development: E-learning and educational productivity. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 1-17.

Youssef, A. B. (2008). *The Economics of E-learning (Vol. 20)*. editorial UOC.

Zhu, Z. T., Yu, M. H., & Riezebos, P. (2016). A research framework of smart education. *Smart Learning Environments*, 3(1), 4.

دور عباءة الخبير في تنمية الذكاء الطبيعي لدى الملتحقين برياض الاطفال في مدينة القدس

د. بعاد محمد فرج الخالص

أستاذ مشارك دائرة تعليم المرحلة الأساسية ورياض الأطفال - ومديرة معهد الطفل جامعة القدس

بريد الكتروني: bkhales@staff.alquds.edu

أ. د. عفيف حافظ زيدان

أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم - منسق برنامج ماجستير أساليب التدريس جامعة القدس

بريد الكتروني: afzeidan@staff.alquds.edu

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى فحص فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تنمية الذكاء الطبيعي لدى الملتحقين برياض الاطفال في مدينة القدس، وقد تمّ تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2019/2018، حيث جرى اختيار عينة تكوّنت من (70) طفلاً وطفلةً من الملتحقين برياض الاطفال في مدينة القدس، وتم استخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة (قبلي وبعدي)، وقد طور الباحثان أداة للدراسة، وهي مقياس الذكاء الطبيعي لدى الملتحقين برياض الاطفال، وتكون المقياس في صورته النهائية من (28) سلوكاً، وكذلك تم إجراء مقابلة مع معلمات رياض الاطفال والطالبات المعلمات في جامعة القدس، وتم التأكد من صدق أدواتي الدراسة وثباتهما. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الطبيعي لدى الملتحقين برياض الاطفال في مدينة القدس تعزى لاستخدام استراتيجية عباءة الخبير، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مقياس الذكاء الطبيعي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث. وفي ضوء نتائج الدراسة قدّم الباحثان مجموعة من التوصيات منها: حتّ معلمات وادارات رياض الاطفال على الاهتمام بهذه الاستراتيجية في تعليم الأطفال.

الكلمات المفتاحية: عباءة الخبير، الذكاء الطبيعي، رياض الأطفال، التعليم في القدس.

للمراسلة:

دائرة تعليم المرحلة الأساسية ورياض الأطفال - ومديرة معهد الطفل

جامعة القدس، القدس، فلسطين

منسق برنامج ماجستير أساليب التدريس جامعة القدس، القدس، فلسطين

حقوق النشر 2022، جميع البيانات الواردة في هذا المقال محمية

ويجب أخذ اذن الاستخدام عن طريق جامعة القدس (عمادة البحث العلمي)

عنوان جامعة القدس الإلكتروني (www.alquds.edu)

The Effectiveness of Using Mantle of the Expert strategy on Developing Naturalist intelligence of Children attending kindergarten in Jerusalem

Dr. Buad Alkhales

Elementary and Kindergarten Education, Al-Quds University.
bkhales@staff.alquds.edu

Prof. Afif Hafez Zidan

Curricula and methods of teaching science, Al-Quds University.
afzeidan@staff.alquds.edu

Abstract

The aim of this study was to investigate The Role of Using Mantle of the Expert strategy on Developing Naturalist intelligence of Kindergarten children's. The study sample consisted (70) from Children attending kindergarten, the sample studied science by using Mantle of the Expert strategy. To achieve the aim of this study, a scale for Naturalist intelligence (Observation) were used before and after Mantle of the Expert strategy. Also the researchers used an interview . Validity and reliability of the scales were proved. The results of the study have shown the following:

- 1- There were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in Naturalist intelligence of Palestinian Scientific Faculty students due to Mantle of the Expert strategy.
- 2- There were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in Naturalist intelligence of Palestinian Scientific Faculty students due to gender for the benefit of female students.

Key Words: Mantle of the Expert, Naturalist intelligence, Kindergarten, Education in Jerusalem.

Correspondence:

Elementary and Kindergarten Education, Al-Quds University.

E-mail : bkhales@staff.alquds.edu

Curricula and methods of teaching science, Al-Quds University.

E-mail: afzeidan@staff.alquds.edu

Copy rights 2022: All data in this article is protected

It must be taken for use by Al-Quds University (Deanship of Scientific Research).

Al-Quds University e-mail address (www.alquds.edu)

دور عباءة الخبير في تنمية الذكاء الطبيعي لدى الملتحقين برياض الأطفال في مدينة القدس

خلفية الدراسة والإطار النظري

كما شكّلت هذه النظرية تحدياً صريحاً للمفهوم التقليدي للذكاء، الذي لم يكن يعترف سوى بشكل واحد من أشكال الذكاء الواحد لدى الفرد في مختلف مراحل حياته (Denig, 2004). ورحبت نظرية الذكاءات المتعددة بالاختلاف بين الناس في قدراتهم، ومواهبهم وكفاءاتهم النمائية المختلفة، وهي بذلك تناهض الممارسات التربوية والتعليمية التي كانت تتعامل مع الأطفال بوصفهم أذكى أو غير أذكى، كما كانوا يتعرضون إلى نمط تعليمي واحد، وكان هذا الأسلوب يفوت على الأطفال فرص التعلم وفق طرائقهم وأساليبهم الخاصة في التعلم، وكان مقياس الذكاء لا يأخذ بعين الاعتبار سوى بعض قدرات المتعلم، كالقدرة اللغوية والمنطقية والرياضية، في حين يهمل قدرات أخرى عديدة، مثل القدرات الفنية والجسمية على الرغم من قيمتها. وقد يكون ذلك مصدر قوة نظرية الذكاءات المتعددة إذ تظهر قوة الذكاءات المتعددة بوضوح عبر الاهتمام بالأطفال وتطورهم، وفهم طبيعتهم وأساليب تعلمهم المختلفة. ولذا فإنّ الحديث عن تنوع الذكاء أمر جدير بالبحث والدراسة، وهو الذي يقود الناس وخصوصاً المربين وعلماء النفس، إلى تقدير أنواع من المواهب والقدرات لم تكن ضمن (الذكاء الخالص، 2008، Armstrong, 2000). وعليه فتفهم الأطفال والسعي إلى

تعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة هامة، تبدأ من عمر ثلاث سنوات إلى تسع سنوات «مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الأساسية الأولى»، وينظر إلى هذه المرحلة بأنها أخطر المراحل العمرية التي تؤثر في شخصية الإنسان المستقبلية وتعلمه (الخالص، 2016: 2015) وتعدّ مرحلة رياض الأطفال الأرض الخصبة لتطور القدرات المختلفة في مجالات النمو؛ إذ يتميز الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة فيها باتساع الآفاق العقلية والمعرفية وتطور اللغة والتطور الحس حركي والاجتماعي والعاطفي والجسمية. وهكذا يدفع الاهتمام بالطفل إلى مراعاة الخصائص النمائية والاستجابة لمتطلبات النمو والتطور (Thomas & Rajalakshmi, 2016 Ruby,) وتعود أهمية هذه المرحلة بوصفها فاتحة المراحل التعليمية إذ يتعرض الأطفال فيها إلى خبرات ومواقف وأنشطة مختلفة تؤثر في نمائهم وتطور شخصيتهم فتترك بصماتها عليهم، وبهذا الصدد فمرحلة الطفولة بمثابة الأرض الخصبة لتنمية المهارات، والذكاءات والقدرات الكامنة لدى الأطفال (Arabella, 2007). وشد جاردنر (Gardner, 2004) الأنظار للذكاءات المتعددة التي أحدثت منذ ظهورها ثورة في مجال التعليم وممارساته، إذ غيرت نظرة المعلمين عن طلابهم، وبينت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفق قدراتهم الذهنية،

تطوير قدراتهم مطلب رئيس وضروري، وهدف من أهداف التنمية في الطفولة المبكرة والتي دعت إليها مدارس الطفولة المبكرة من مثل منتسوري، وريجو ايميليا، والممارسات الملائمة نمائيا ونهج التعلم القائم على الممارسة المتأمله (Khaless,2015). وتتطور قدرات الأطفال وكفاياتهم وذكاءاتهم عبر المتابعة الحثيثة لهم، ومن خلال ملاحظتهم لتعرف سيورورة تطويرهم ونمائهم، فمنهم من يميل إلى القصص والحوار واستخدام اللغة بشتى الطرق وأنجعها، وتجد أطفالا يميلون إلى التسلق والشقبة والركض، والحجل ويحركون أجسادهم بطرق مختلفة، وقد نجد أطفالا لديهم سعة صدر للاستماع إلى القصة أو تجد أطفالا بارعين في تقليد الأشياء ومحاكاتها، ومنهم من يغوص في التجريب و البحث والتنقيب وجمع العينات والمواد. وقد يمتلك الطفل نوعا أو أكثر من أنواع الذكاءات المتعددة (فرج الله وأبو سكران، 2013 ؛ Shearer, 2004؛ Armstrong, 2003؛ الخالص والنتشة، 2019).

إن الاعتراف بالاختلاف بين الأطفال اعتراف بقدرات الإنسان واحترامها وتثمينها، وهذا يعني السعي الدؤوب في البحث في مجال الذكاءات أو ما يسميها بعض التربويين في وقتنا الحاضر الكفايات والقدرات، وتنوعت الذكاءات المتعددة وتمثلت فيما يلي: الذكاء الاجتماعي (social Intelligence) والذكاء الشخصي (Intrapersonal Intelligence) والذكاء اللغوي (Bodily-Kinesthetic Intelligence)

والذكاء الرياضي المنطقي

(Logical-Mathematical Intelligence) والذكاء المكاني-البصري (Spatial Intelligence) والذكاء الموسيقي (Musical Intelligence) والذكاء الروحي (Spiritual intelligence) والذكاء الأخلاقي (Moral Intelligence) والذكاء الطبيعي (Natural Intelligence) ولذا فإن الحديث عن تنوع الذكاء أمر جدير بالبحث والدراسة.

ويتسم الذكاء الطبيعي بجملة من المكونات التي تسمه وتميزه عن غيره من الذكاءات والتي تتمثل في الحساسية البيئية، وقدرة الطفل على الإحساس بمكونات بيئته وموجوداتها وتبصر المظاهر الطبيعية من حوله. يعقبها فهم البيئة وإدراك كنهها، ومحاولة استكشافها، ثم الملاحظة البيئية بغية فهم الظواهر الطبيعية والبيئية بصورة جلية. وأما المكون الرابع فيتمثل في التصنيف لموجودات البيئة وهي عملية عقلية تعني تصنيف الكائنات الحية والمخلوقات والنباتات إلى مجموعات مؤتلفة أو مختلفة وفقا لخصائصها وصفاتها وهي مرحلة عقلية عليا يروم المشتغلون في برامج الطفولة إلى تحقيقها مع الأطفال. وآخر مكونات الذكاء الطبيعي التواصل البيئي والذي يعني مقدرة الأطفال على التفاعل مع البيئة المحيطة والتواصل معها فمثلا قد يتواصل مع الأشجار ويشكل علاقة بينه وبينها، ويحيطها بعنايته ويرعاها، وهذا يعني زيادة وعي الأطفال نحو

بيئتهم ومحيطهم وزيادة في ذكائهم الطبيعي (أمين، 2014 ؛ إبراهيم، 2011). وعليه يقود الذكاء الطبيعي إلى تطوير معارف الأفراد، وقدراتهم في الطبيعة وتفسير الأشياء، والتقصي، والبحث، والتخيل، وملاحظة الأنماط في الطبيعة، وفهم الطبيعة وما يحيط بها مما يولد لديهم فهماً عميقاً لحياتهم، ويعينهم على التواصل في الحياة من منطلق الفهم الواعي والالتزان وعدم الخوف مما يحدث. (Chen, Jennifer, 2002؛ 2005). وثمة دلائل على وجود الذكاء الطبيعي لدى الأطفال عبر ملاحظتهم في الصف، ومراكز التعلم (الأركان)، والساحة الخارجية، وفي كل أرجاء الروضة، وتتمثل الدلائل فيما يجمعه الطفل من مواد الطبيعة، وفي استغراقه في عمليات البحث والتنقيب، وشغفه بالقصص العلمية، والعطف على الحيوانات والاهتمام بها، وحديثه الشيق عن العلوم والتجارب العلمية، وتفضيلهم ركن العلوم عن غيرها من الأركان التعليمية، وحب النباتات والاهتمام بها، ويقوم بنفسه بعمل التجارب، ويهتم بكتب الطبيعة التي تشرح عن الحيوانات ويحب لمس الأشياء لمعرفتها، ويرعى الحيوانات ويهتم بها، ويصنف الحيوانات والنباتات بفئات معينة، ويعمل مقارنة بين دورة حياة الكائنات المختلفة ويستخدم اللغة العلمية في أحاديثه

اليومية (Bulunuz, Marlina & Kanedi, 2017)؛ وثمة من رأى ضرورة العمل الجاد على تنمية ذكاء الطفل الطبيعي واعتباره من أهم الكفايات والقدرات التي ينبغي تنميتها لدى الأطفال، ومردهم في ذلك لما يتسم به الأطفال من خصائص وسمات تؤهلهم ليكونوا باحثين ومستقصين من مثل: رغبة الأطفال في الاكتشاف وحب المغامرة، وكثرة السؤال، ومقدرتهم على ربط السبب بالنتيجة، وحب الحركة والجري واللعب في الهواء الطلق، ومقدرتهم على التعاطف مع الذات والآخرين والكائنات الحية في البيئة، وشغفهم بقصص الحيوانات وأنسنة الحيوانات، ومقدرتهم على التواصل مع الأطفال الآخرين في نفس عمرهم (Phenice & Griffore, 2003؛ Downey, 2009؛ Gill, 2014). ومع التطور التكنولوجي وارتداد الأطفال للأجهزة الالكترونية المتمثلة في الهاتف النقال أو الايباد أو الحاسوب المحمول، صار الأطفال يقضون أوقاتاً طويلة متسمرين حول الأجهزة الخلوية، مما يؤثر ذلك في نمائهم الحس حركي، والذهني، والعاطفي، والاجتماعي، واللغوي، والأخلاقي. من أجل ذلك أصبح لزاماً علينا العمل على ربط الأطفال في بيئتهم وطبيعتهم؛ بغية بناء جسور من التواصل بين الطفل وعالمه الخارجي. وينبغي

البحث عن سبل لتنمية الذكاء الطبيعي تتمثل في لفت أنظار الأطفال إلى ما يحيط بهم من ظواهر طبيعية مختلفة، والحديث معهم عن هذه الظواهر وسؤالهم عما يشاهدونه أمامهم. ذلك أنّ أطفالاً في مرحلة الطفولة المبكرة (3-6) يميلون إلى حبّ الاستطلاع والاكتشاف، وكثرة السؤال والتجريب، لذا ينبغي إجراء التجارب مع الأطفال والاستماع إلى آرائهم وأسئلتهم، وكذلك السماح لهم باللعب والاكتشاف والتجريب. ويمكن للأنشطة الفنية التي تتمثل في الرسم والتشكيل بالمعجون والصلصان، والمجسمات وغيرها أن تسهم في تنمية الذكاء الطبيعي إذا ما أتيحت الفرصة للأطفال لإطلاق مكنوناتهم وأخيلتهم وأفكارهم. عدا ذلك تسهم أنشطة البستنة ورعاية الحيوانات وكذلك الرحلات والجولات العلمية في تنمية الذكاء الطبيعي لدى الأطفال إضافة إلى تأثيرها في اتجاهات الأطفال نحو الطبيعة والعلوم (Escamilla et al, 2018). وتلعب القصص الورقية واللاكترونية دوراً جلياً في تنمية الذكاء الطبيعي للأطفال من خلال السماح للأطفال باختيار الكتب العلمية، والموسوعات، وقصص الخيال العلمي، وبما يوفره سرد القصص العلمية والأنشطة المصاحبة لها من فرص للتعلم والتفكير والتطور اللغوي (الخالص، 2019؛ جابر، 2003؛ إبراهيم وكركجي، 2014). ويرى الباحثان أهمية تنمية الذكاء الطبيعي من

خلال توظيف الدراما، والتمثيل ولعب الأدوار وعباءة الخبير؛ حيث يؤثر نهج عباءة الخبير في الأطفال وانتاجهم للمعرفة، ويجعل الأطفال شركاء في صناعة المعرفة ويحملهم مسؤولية تعلمهم عبر مشاركتهم الحقيقية في عملية التعلم الاستقصائية التي تسمح للأطفال في التقصي، والتجريب واللعب والتمثيل. ويظهر تطور الذكاء الطبيعي في نهج عباءة الخبير بصورة جلية حيث يلعب الأطفال دور الخبراء؛ فيبحثون عن المعارف المطلوبة منهم ضمن سياقات تخيلية وحياتية في آن معا. وعليه فعباءة الخبير القائمة على لاستقصاء تؤدي إلى تعلم ذي معنى يقود الأطفال إلى البحث عن المعرفة وفهم كنهها وتذويتها وانتاج معرفة جديدة في سياقات مختلفة. وتتفتح أذهان الأطفال للسؤال والبحث عن اجابات للاسئلة فيلعبون دور الخبير الذي يجوب العالم للبحث عن اجابات لأسئلته. كذلك يُنمي نهج عباءة الخبير لدى الأطفال قدرتهم على الحوار والتفاوض والتشارك الأمر الذي يقود إلى تنمية قدراتهم الذهنية وتفكيرهم الابداعي والتأملي والنقدي في أجواء آمنة وداعمة لهم (الخالص، 2016) ويعتبر نهج عباءة الخبير في التعليم من الأساليب الحديثة والتي ابتكرها دوروثي هيثكوت نهاية القرن الماضي. وتصف هيثكوت هذا النهج التعليمي بالنهر الذي يمد المتعلمين بمعرفة متدفقة عبر تجريبيها وتخليها (Heathcote, 2004)

ويمتلك نهج عباءة الخبير القوة في إحداث تغيير في عملية التعلم من خلال بناء مجتمع تعليمي في داخل حجرة الصف أولاً، وثانياً من خلال توفير بيئة لمتعلمين مستقلين ذاتياً، إضافة إلى إضفاء جو المتعة في عملية التعليم. فهو يمنح المعلمين فرصة تطبيق طريقة جديدة مفيدة في التعليم أو إعادة اكتشاف موهبتهم مع الطلبة في عملية التعليم، كما أنه يعين على فهم العالم الحقيقي عبر حوارات تأملية ونقدية وتفاوضية (Abbott, 2005). ويعتبر نهج عباءة الخبير من أنواع الدراما من أجل التعلم، الذي يوصل الأطفال ليصبحوا خبراء وعلماء صغاراً من خلال توسيع آفاقهم وتنمية قدراتهم في البحث عن المعلومات العلمية بصورة ذاتية، وفي تنمية شغفهم بالطبيعة وما يحيط بها من ظواهر. وفيه يعمل المتعلمون فيه من منطلق الخبراء الذين لديهم الأسئلة والفرضيات ولكنهم يبحثون عن اجابات للأسئلة، فيستغرقون في عملية البحث والتنقيب لتبصير العالم الخارجي بصورة نقدية واكتشافية عبر ارتجال المشاهد العلمية وارتجال أدوار العلماء، ستخدمين مخزونهم اللغوي ومعتمدين على المواقف والحركات ودرجات الصوت وشدته والحوار والصمت، في مواقف درامية متنامية تنقلهم من عالم إلى آخر في البحث والتقصي، وتتطلب منهم طرحاً للتساؤلات وسعياً للإجابة عنها (Davis, 2007). وتقوم دعائم عباءة الخبير وفقاً لآراء آتيكن (Atiken, 2013) على التعلم الاستقصائي،

والتأطير، والدراما من أجل التعلم، ذلك أن عباءة الخبير تقود المتعلمين إلى طرح الأسئلة وتعقبها وهذا يعني تطوير مهاراتهم في التقصي وتطوير معتقدات معلمهم حول سبل تعلم العلوم من خلال الدراما وتحديد عباءة الخبير، كما تشير إلى أهمية البناء على خبرات المتعلمين وصقل خبراتهم درامياً، وتأطيرها بصور قد تكون حقيقية أو متخيلة وفي هذا إعمال لخيال المتعلمين. وأما الدراما من أجل التعلم فقصدت بها الالتفات إلى المنهاج وما يخطط له للتعليم والموضوعات التعليمية وعلاقتها بتطور المتعلمين ونماذجهم والتعلم البنائي. ويرى الباحثان أنّ نهج عباءة الخبير يسهم في تنمية الأطفال تنمية شمولية تكاملية، فمن الناحية اللغوية يزود الأطفال بمخزون لغوي غير تلقيني؛ فيكتسبون مصطلحات علمية، ويستخدمون لغة علمية لم يوظفوها من قبل، ويتطور النمو الحس حركي من خلال تحسس موجودات الطبيعة، وتسلق الأشجار والركض والجري في الأرجاء، ومن خلال تحريك الأيدي وتعابير الوجه عند ارتجال الشخصية العلمية، أو الكائنات الحية أو غيرها. وتنمو القيم الروحية والأخلاقية لدى الأطفال عندما يقدرّون عظمة الخالق في صناعة الكون، كما تنمو لديهم قيمة المحافظة على بيئتهم ورعايتها والاهتمام بها، وتتطور شخصية الأطفال عبر فهمهم لذواتهم، وتزداد ثقتهم بأنفسهم، ويتعلمون كيف يتعاطفون مع غيرهم. وتمر

قدراتهم الاجتماعية من خلال العمل الجماعي في البحث والتنقيب فيتعلم الأطفال كيف يشاركون أفكارهم ومشاريعهم وأنشطتهم، وتزداد مقدرتهم في تحمل مسؤولية تعلمهم، وتنمى لديهم الاستقلالية والمبادرة حينما يبحثون بأنفسهم عن مكامن الأشياء. وتتطور قدراتهم الذهنية ويتطور ذكاؤهم العلمي من خلال حل المشكلات التي يجابهونها، وعبر تفكير علمي يسير في خطوات متسقة فيما بينها، ومن خلال القرارات التي يتخذونها، وتتطور قدرتهم على النقد والتقييم البناء واصدار الأحكام، ويتعلمون فنون البحث العلمي. وحول الدراسات المتعلقة بعباءة الخبير نجد أنّ دراسة سميث (Smith, 2017) بحثت في تصورات المعلمين حول توظيف عباءة الخبير في الطفولة المبكرة وأهمية تطبيق هذه الدراسة في مرحلة الطفولة تحديدا وبما يتماشى مع طبيعة الطفل الفضولي والمستكشف وأهمية العمل على تغيير نظرة المعلمين نحو الطفل. وثمة دراسات تناولت تأثير الدراما في أداء المعلمين وتعليمهم مثل دراسة سيار (Say-ers, 2011) التي بحثت في تأثير استراتيجية عباءة الخبير على تعلم الأطفال وتطورهم في المجال الذهني من حيث التحليل والتخيل وحل المشكلات، ودراسة تايلر وكو (Taylor & Kuo, 2006) التي استقصت دور عباءة الخبير في تطوير تعلم الطلبة وتحميل الطلبة مسؤولية تعلمهم، ودراسة اوزدمر وكاكماك (Özdemir & Çakmak, 2008) التي تقصت تأثير عباءة الخبير

في تنمية القدرات الإبداعية من حيث الاتيان بأفكار جديدة، وطرح موضوعات جديدة للتعلم، وتوظيف تقنيات التعليم، ودراسة هيمرز (Hymers, 2009) التي عالجت قضية انخراط المتعلمين في عملية التعلم عبر توظيف عباءة الخبير وحاجة المعلمين إليها. ويستأهل الذكاء الطبيعي دراسته في مرحلة الطفولة المبكرة، وثمة دراسات تناولت الذكاء الطبيعي فقد سعت دراسة حسانه وآخرون (Hasanah et al, 2019) إلى تنمية الذكاء الطبيعي لدى الأطفال في رياض الأطفال في ولاية بمبينا من خلال أنشطة البستنة، وشارك في الدراسة (25) طفلاً في صفوف الروضة، وتم العمل مع الأطفال في مرحلتين ضمن منهجية البحث الإجرائي النوعي، ووظفت في الدراسة ملاحظة تفاعل الأطفال عمليا ولفظيا، بنسبة (28%) في بداية العمل في أنشطة البستنة، ثم وصلت إلى (76%) وفي نهاية المشروع وصلت نسبة تطور الذكاء الطبيعي لدى الأطفال إلى 88% (وبحثت دراسة Zen & Sihes, 2018) في تنمية الذكاء الطبيعي لدى أطفال رياض الأطفال، باستخدام طرق تدريس التعلم بالاكشاف، مع توظيف موارد التعلم في الطبيعة، وجعل الأطفال مستقصين وباحثين في بيئة اصطناعية باستخدام موارد التعلم، أظهرت نتائج البحث تطور الذكاء الطبيعي لدى الأطفال. ويستأهل الذكاء الطبيعي دراسته في مرحلة الطفولة المبكرة، وثمة دراسات تناولت الذكاء الطبيعي فقد سعت دراسة حسانه وآخرون (Hasanah et al, 2019)

إلى تنمية الذكاء الطبيعي لدى الأطفال في رياض الأطفال في ولاية بمبينا من خلال أنشطة البستنة، وشارك في الدراسة (25) طفلاً في صفوف الروضة، وتم العمل مع الأطفال في مرحلتين ضمن منهجية البحث الإجرائي النوعي، ووظفت في الدراسة ملاحظة تفاعل الأطفال عمليا ولفظيا، بنسبة (28%) في بداية العمل في أنشطة البستنة، ثم وصلت إلى (76%) وفي نهاية المشروع وصلت نسبة تطور الذكاء الطبيعي لدى الأطفال إلى 88% وبشرت (دراسة Zen & Sihes, 2018) في تنمية الذكاء الطبيعي لدى أطفال رياض الأطفال، باستخدام طرق تدريس التعلم بالاكشاف، مع توظيف موارد التعلم في الطبيعة،. وجعل الأطفال مستقصرين وباحثين في بيئة اصطناعية باستخدام موارد التعلم، أظهرت نتائج البحث تطور الذكاء الطبيعي لدى الأطفال. وفحصت دراسة (Watve & Watve, 2018) طبيعة الذكاء الطبيعي وسبل رعايته للأطفال في الهند، وارتباط الذكاء مع الذكاءات الأخرى وفقا لرؤية هوارد جاردنر، ووظفت في الدراسة المقابلات مع الأطفال، حيث سئلوا عن اهتمامتهم وتفضيلاتهم، وعلاقتهم مع البيئة والطبيعة وموجودات البيئة، وأظهرت نتائج المقابلات أن ذكاء الأطفال الطبيعي جاء ضمن المتوسط مقارنة في الذكاءات الأخرى، كما بينت النتائج أن الأطفال الذين لديهم ذكاء طبيعي مرتفع

يعملون كالخبراء فهم حساسون تجاه التنوع والعلاقات والأنماط الموجودة في الأشياء الطبيعية، ويستخدمون حواسا متعددة في التقصي والتنقيب في البيئة وهي حاسة البصر والتذوق، والشم، واللمس، كما بينت النتائج حاجة الأطفال إلى تنمية الذكاء الطبيعي من خلال أنشطة ممنهجة ومنظمة في الطبيعة. وسعت أبو لطيفة (2018) إلى استقصاء أثر أنموذج لاند (Landa) في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الذكاء الطبيعي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل. وأسفرت النتائج عن وجود فرق في متوسطات طلبة الصف الرابع في اختبار المفاهيم العلمية تبعاً لطريقة التدريس، ولصالح المجموعة التي درست وفقاً لأنموذج لاند (Landa). ووجود فرق في متوسطات طلبة الصف الرابع في اختبار المفاهيم العلمية تبعاً لجنس الطالب، ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق تبعاً للتفاعل بين الجنس والطريقة. وكشفت النتائج عن وجود فرق في متوسطات طلبة الصف الرابع في مقياس الذكاء الطبيعي تبعاً لطريقة التدريس، ولصالح المجموعة التي درست وفقاً لأنموذج لاند (Landa). وعدم وجود فرق في متوسطات طلبة الصف الرابع في مقياس الذكاء الطبيعي تبعاً لجنس الطالب، وعدم وجود فروق تبعاً للتفاعل بين الجنس والطريقة. وتبصرت دراسة العشري (2005)

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما دور استراتيجية عباءة الخبير في تنمية الذكاء الطبيعي لدى أطفال الروضة؟

السؤال الثاني: ما دور جنس الطفل في الذكاء الطبيعي لدى أطفال الروضة؟

السؤال الثالث: ما هي وجهة نظر معلمات رياض الاطفال والطالبات المعلمات حول تجربتهن في تطبيق استراتيجية عباءة الخبير؟

فرضيات الدراسة

تم تحويل اسئلة الدراسة الى فرضيات صفرية كما يأتي:

الفرضية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة (القبلي، والبعدي) في الذكاء الطبيعي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الذكور والاناث في الذكاء الطبيعي.

أهمية الدراسة

من المتوقع أن تغني الدراسة الأدب التربوي والبحوث العربية في دراسة الذكاء الطبيعي لدى الاطفال. وقد يستفيد من نتائج هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم التي ادخلت مرحلة رياض الاطفال رسمياً في المدارس الحكومية. ومن المتوقع أن يستفيد منها كذلك معلمات رياض الاطفال في تبني طرق حديثة في التعامل مع اطفال الروضة.

أثر برنامج مقترح لتنمية الذكاء الطبيعي لدى أطفال ما قبل المدرسة. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي مع عينة قوامها (16) طفلاً من مرحلة رياض الأطفال. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار للذكاء الطبيعي. وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية الذكاء الطبيعي لدى الأطفال. لقد تباينت الدراسات التي تناولت عباءة الخبير والذكاء الطبيعي، ونلاحظ أن الدراسات التي قاست الذكاء الطبيعي وظفت المقابلة أو الاختبار أو الملاحظة، وتفردت هذه الدراسة باستخدام الملاحظة للأطفال. كما تميزت الدراسة الحالية في توظيف عباءة الخبير بغية تنمية الذكاء الطبيعي للأطفال. ووظفت هذه الدراسة المنهج البحثي المدمج (الكمي والنوعي) لتقدم صورة حقيقية حول النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تنمية الذكاء الطبيعي لدى أطفال الروضة، والتعرف إلى دور جنس الطفل في الذكاء الطبيعي لدى أطفال الروضة. وتبصر وجهة نظر معلمات رياض الاطفال والطالبات المعلمات حول تجربتهن في تطبيق استراتيجية عباءة الخبير.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على الأطفال الملتحقين برياض الأطفال من عمر (4-6) سنوات.

الحدود المكانية: مدينة القدس.

الحدود الزمانية : تم تطبيق الدراسة في العام 2019.

الحدود الموضوعية: تحددت هذه الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات المتعلقة في عباءة الخبير.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحثان المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة القبلي والبعدي، لملائمته لموضوع الدراسة.

متغيرات الدراسة :

المتغيرات المستقلة: استراتيجية عباءة الخبير.

الجنس : وهو بمستويين : (ذكر، أنثى).

المتغير التابع: - الذكاء الطبيعي لدى أطفال الروضة.

تصميم الدراسة : $O1 \times O2$

حيث :

O1 : الذكاء الطبيعي لدى أطفال الروضة القبلي.

X : المعالجة التجريبية.

O2 : الذكاء الطبيعي لدى أطفال الروضة البعدي.

عينة الدراسة:

قام الباحثان باختيار عينة قصدية تكونت من (70) طفلاً وطفلةً، انتظموا في صفين لمعلمتين وافقتا على تطبيق البرنامج عليهما، وكان عدد الأطفال في كل صف 35 طفلاً، حيث طبقت عباءة الخبير في الأنشطة العلمية للأطفال في وحدة الحيوانات، والنباتات، والكواكب. وتقع روضة الأطفال في مدينة القدس، وتعتبر من الرياض القديمة في المدينة، ويوجد فيها أربعة صفوف وتستقبل الأطفال من الفئة العمرية من (4-5) سنوات. وتتبع الروضة نظام الصفوف. ومراكز الأنشطة « الأركان» ومنفصلة عن الصفوف وهي: أولاً: مركز ألعاب التركيب، والعلوم، والرياضيات، والفن، والموسيقى، والخيال، والمسرح، وساحة للألعاب الخارجية. ويتراوح عدد الأطفال في كل صف ما بين 30-35 طفلاً، ويوجد في كل صف معلمة ومعلمة مساعدة.

أدوات الدراسة:

أولاً: بطاقة ملاحظة الذكاء الطبيعي :

قام الباحثان بتصميم بطاقة ملاحظة لرصد مؤشرات الذكاء الطبيعي الذي تكون من (28) فقرة، ويتكون المقياس من سلم ثلاثي دائماً، أحياناً، لم يظهر أبداً وتعطى ثلاث علامات، وعلامتين، وعلامة واحدة على الترتيب. حيث أجريت الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه في مختلف أماكن الروضة وفي الغرفة الصفية، ومراكز الأنشطة والساحة. ومختلف الأنشطة التي يمارسها الأطفال، ولم يجب الأطفال عن المقياس، وإنما جرت ملاحظة الأطفال من قبل الباحثان ومعلمات الروضة في ضوء مؤشرات الذكاء الطبيعي.

صدق مقياس الذكاء الطبيعي

تأكد الباحثان في هذه الدراسة من صدق وثبات مقياس الذكاء الطبيعي (الملاحظة)، ففيما يتعلق بالصدق قام الباحثان بعرض الملاحظة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث أكد المحكمون أن المقياس يصلح للتطبيق في بيئة الروضات الفلسطينية

تم حساب معامل الاتفاق والاختلاف بين ما سجله الباحثان باستخدام معادلة كوبر (Cooper) كما يلي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times 100}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

وعليه فقد جاءت نسبة الاتفاق بين الباحثين (86%) مما يدل على أن الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانيا: المقابلة

أجريت مقابلة شبه مفتوحة (الأسئلة معدة مسبقا وأضيفت بعض الأسئلة وفقا لما اقتضت إليه الحاجة) مع المعلمات اللواتي وافقن على تطبيق المشروع في صفوفهن، كما أجريت مقابلة مع أربع طالبات معلمات شاركن في تطبيق الأنشطة مع المعلمات بعد دراسة مساق الدراما في الطفولة المبكرة. وسئلت المعلمات والطالبات المعلمات عن آرائهن حول تطبيق عباءة الخبير في الروضة، ودور المعلمة والأطفال، والنصائح حول تطبيق عباءة الخبير مع الأطفال. واستغرقت كل مقابلة فردية بين (40-50) دقيقة.

البرنامج التدريبي: عباءة الخبير

صمم الباحثان البرنامج التدريبي الذي هدف إلى تنمية الذكاء الطبيعي لدى الأطفال ولفت أنظار الأطفال إلى الطبيعة، واستثارة قدرات الأطفال في إجراء التجارب العلمية والتفكير العلمي وربط السبب بالنتيجة، وإجراء التفسيرات العلمية المنطقية، وملاحظة الأشياء وتصنيفها. وجاءت فكرة المشروع في مساق الدراما في الطفولة المبكرة الذي تدرسه الباحثة الأولى في جامعة القدس.

وطبقت المعلمات مشروع عباءة الخبير في صف التمهيدي حيث تواجد في كل صف المعلمة والمساعدة وطالبتان من طلبة تعليم المرحلة الأساسية رياض الأطفال في جامعة القدس ووافقن على تطبيق الأنشطة مع المعلمات. في تعليم الوحدات الحيوانات، والنباتات، والكواكب، واستغرق التطبيق أربعة شهور من شهر شباط ولغاية أيار 2019. وتضمن مشروع عباءة الخبير ما يلي:

اختيار الوحدة التعليمية من قبل المعلمات والأطفال والطالبات المعلمات.

تحضير صفحة علمية عن الموضوع من قبل المعلمات والطالبات المعلمات.

صدق مقياس الذكاء الطبيعي

تأكد الباحثان في هذه الدراسة من صدق وثبات مقياس الذكاء الطبيعي (الملاحظة)، ففيما يتعلق بالصدق قام الباحثان بعرض الملاحظة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث أكد المحكمون أن المقياس يصلح للتطبيق في بيئة الروضات الفلسطينية (الملحق ثبات الملاحظة :

تم حساب معامل الاتفاق والاختلاف بين ما سجله الباحثان باستخدام معادلة كوبر (Cooper) كما يلي: وعليه فقد جاءت نسبة الاتفاق بين الباحثين (86%) مما يدل على أن الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانيا: المقابلة

أجريت مقابلة شبه مفتوحة (الأسئلة معدة مسبقا وأضيفت بعض الأسئلة وفقا لما اقتضت إليه الحاجة) مع المعلمات اللواتي وافقن على تطبيق المشروع في صفوفهن، كما أجريت مقابلة مع أربع طالبات معلمات شاركن في تطبيق الأنشطة مع المعلمات بعد دراسة مساق الدراما في الطفولة المبكرة. وسئلت المعلمات والطالبات المعلمات عن آرائهن حول تطبيق عباءة الخبير في الروضة، ودور المعلمة والأطفال، والنصائح حول تطبيق عباءة الخبير مع الأطفال. واستغرقت كل مقابلة فردية بين (40-50) دقيقة.

البرنامج التدريبي: عباءة الخبير

صمم الباحثان البرنامج التدريبي الذي هدف إلى تنمية الذكاء الطبيعي لدى الأطفال ولفت أنظار الأطفال إلى الطبيعة، واستثارة قدرات الأطفال في إجراء التجارب العلمية والتفكير العلمي وربط السبب بالنتيجة، وإجراء التفسيرات العلمية المنطقية، وملاحظة الأشياء وتصنيفها. وجاءت فكرة المشروع في مساق الدراما في الطفولة المبكرة الذي تدرسه الباحثة الأولى في جامعة القدس.

وطبقت المعلمات مشروع عباءة الخبير في صف التمهيدي حيث تواجد في كل صف المعلمة والمساعدة وطالبان من طلبة تعليم المرحلة الأساسية رياض الأطفال في جامعة القدس ووافقن على تطبيق الأنشطة مع المعلمات. في تعليم الوحدات الحيوانات، والنباتات، والكواكب، واستغرق التطبيق أربعة شهور من شهر شباط ولغاية أيار 2019. وتضمن مشروع عباءة الخبير ما يلي:

اختيار الوحدة التعليمية من قبل المعلمات والأطفال والطالبات المعلمات.

تحضير صفحة علمية عن الموضوع من قبل المعلمات والطالبات المعلمات.

اختيار شخصية الموضوع.

تصميم ملابس أو قناع وديكور خاص بالمشروع. لبس الملابس أو القناع من قبل المعلمات والبدء بمقدمة جاذبة للأطفال لشد انتباههم حول الوحدة التعليمية والموضوع التعليمي. حث الأطفال على طرح الأسئلة حول الموضوع. تجميع أسئلة الأطفال، عرض الأسئلة، والبدء بعملية البحث وفق خطوات البحث العلمي للخبراء. تحديد الموضوع، وضع الأسئلة والفرضيات، التفكير في كيفية جمع البيانات من مصادر متعددة، إجراء الملاحظات اختيار طريقة العمل فردية أو مجموعات مصغرة أو عمل جماعي

إجراء التجارب

الخروج باستنتاجات، استخدام التكنولوجيا (الايباد مع مجموعات الأطفال) للإجابة عن الأسئلة والبحث عن المعلومات. عمل كتيب من قبل الأطفال والمعلمات والطالبات المعلمات حول الموضوع ويشتمل على معلومات، وصور، ونماذج من أوراق عمل لكل وحدة تعليمية على حدة. الاتفاق على طريقة عرض النتائج من قبل الأطفال بتوظيف الدراما. تصوير الأطفال فيديو أثناء عرض الأنشطة، وإعادة مشاهدة الأفلام مع الأطفال والاستماع إلى آرائهم بأعمالهم، من أجل تقديم التغذية الراجعة. أخذ تأملات الأطفال بطرق مختلفة من خلال الرسم، والتعبير الشفوي، أو كتابة بعض الكلمات من قبل الأطفال.

إجراءات الدراسة:

طبق الباحثان الدراسة من خلال الخطوات الآتية: اختيار روضة الأطفال ومراسلة الروضة والمعلمات واختيار المعلمات اللواتي رغبن بالمشاركة. جلسة عصف ذهني أجريت مع المعلمات والطالبات المعلمات حول تعليم الأطفال للموضوعات العلمية والاستماع إلى آرائهن بهذا الشأن. بناء أدوات الدراسة من قبل الباحثين، عرض أدوات الدراسة على المحكمين وتجريبها، تطبيق المقياس القبلي للذكاء الطبيعي، جلسة حوارية حول عباءة الخبير، لقاءات تدريبية حول عباءة الخبير وتطبيقاتها التربوية. الطلب إلى المعلمات والطالبات المعلمات كتابة التأملات. إجراء حلقات النقاش وجلسات الحوار التأملي للاستماع إلى تجربة المعلمات أثناء تطبيق الأنشطة وتسجيل حلقات النقاش وتفريغ البيانات. تطبيق المقياس البعدي للذكاء الطبيعي بعد انتهاء الأنشطة.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) (t - test) للعينات المترابطة لقياس الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي، واختبار (ت) (- t test) للعينات المستقلة، لقياس الفروق بين الذكور والإناث، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس معامل ثبات الأداة.

تحليل البيانات النوعية المقابلات:

تم تفريغ المقابلات الفردية والجماعية كل مقابلة على حدة، ومن ثم تفريغ كل سؤال على حدة. بعد ذلك أجريت قراءة للنصوص والتأمل فيها بغية عملية الترميز التي تضمنت قراءات متكررة لنصوص المقابلة لتحديد العناوين الرئيسية، ثم استخدام ألوان مختلفة لإبراز استجابات المشاركين والترميز، ومن ثم تجميع رموز مماثلة، واستخراج الجمل والكلمات لتوليد موضوعات واسعة من المقابلة تسمى (الثيمات) أو الموضوعات. وعليه فقد تم تحليل البيانات اعتماداً على وحدة الموضوع والذي يقوم على أساس قراءة النص، وتأمل المعلومات وتصنيفها ومن ثم دراستها وتحليلها ووضعها في موضوعات (الخالص، 2020). وبعد ذلك عرض نتائج المقابلات بصورة سردية مع الاستشهاد بأقوال المعلمات والطالبات المعلمات، وتفسير البيانات استناداً إلى معرفة الباحثين لسياقات البحث والتجربة وتدريب المعلمات والطالبات المعلمات، وخبرة الباحثين في هذا المجال، مع الاستشهاد بالأدب

التربوي والدراسات في مجال عباءة الخبير. وكذلك استخدم الصدق المرجعي إي الرجوع إلى المبحوثين بعد تحليل البيانات وعرضها عليهم للتأكد من صدق التحليل وموثوقيته.

نتائج الدراسة:

نتيجة السؤال الأول: ما دور استراتيجية عباءة الخبير في تنمية الذكاء الطبيعي لدى أطفال الروضة؟ إذ تمت الاجابة عن هذا السؤال من خلال فحص الفرضية الصفرية الاولى.

نتيجة الفرضية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة (القبلي، والبعدي) في الذكاء الطبيعي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired t-test) للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (القبلي، والبعدي) في الذكاء الطبيعي، ويبين الجدول (1) نتائج اختبار (ت).

الجدول (1)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired t-test) لدرجات المجموعة التجريبية (القبلي، والبعدي) في الذكاء الطبيعي.

القياس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	70	32.9	3.76	69	92.09	* 0.001
البعدي	70	85.0	2.38			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتضح من الجدول (1) أن قيمة اختبار (ت) كانت (92.09)، وأن (P) تساوي (0.001) وهي أقل من (a=0.05) أي أنها ذات دلالة إحصائية، مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي نصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (القبلي، والبعدي) في الذكاء الطبيعي، ويتضح من الجدول (1) أن الفروق كانت لصالح القياس البعدي.

وتبنى هذه النتيجة عن التطور الحاصل لدى الأطفال على صعيد الذكاء الطبيعي من حيث طرح الأسئلة العلمية، والمشاركة في وضع الفرضيات، والاستمتاع بمشاهدة الكتب القصص والكتب التي تدور حول الحيوانات والطبيعة، والشغف بألعاب الحاسوب العلمية، وإنتاج حيوانات ومواد من الطبيعة. والمشاركة في أعمال الزراعة في الروضة بل وإحضار نباتات إلى الروضة. وجمع العينات من الطبيعة، واستخدام المصطلحات العلمية في أحاديثهم، وتمحور أحاديثهم الصباحية عن العلوم.

والتحدث بلغة علمية وتقديم تفسيرات علمية، واقتراح أفكار لتجارب علمية، والمشاركة في إنتاج ألعاب علمية.

نتيجة السؤال الثاني: هل تختلف درجة الذكاء الطبيعي لدى أطفال الروضة الذين تعلموا باستراتيجية عباءة الخير باختلاف جنس الطفل؟ إذ تمت الإجابة عن السؤال من خلال فحص الفرضية الصفرية الثانية.

نتيجة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ 0.05) بين متوسطات درجات الذكاء الطبيعي لدى الذكور والإناث الذين تعلموا باستراتيجية عباءة الخير.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ 0.05) بين متوسطات درجات الذكاء الطبيعي لدى الذكور والإناث الذين تعلموا باستراتيجية عباءة الخير، ويبين الجدول (2) نتائج اختبار (ت).

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لدرجات الذكور والإناث في الذكاء الطبيعي.

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكور	32	83.06	4.25	68	4.46	* 0.001
إناث	38	86.63	2.29			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتضح من الجدول (2) أن قيمة اختبار (ت) كانت (4.46)، وأن (P) تساوي (0.001) وهي اقل من (a = 0.05) أي أنها ذات دلالة إحصائية، مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي نصها: فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ 0.05) بين متوسطات درجات الذكاء الطبيعي لدى الذكور والبنات الذين تعلموا باستراتيجية عباءة الخبير، ويتضح من الجدول (2) أن الفروق كانت لصالح البنات، إذ كان المتوسط الحسابي للبنات (86.63) بينما كان للذكور (83.06).
نتيجة السؤال الثالث: ما هي وجهة نظر

المعلمات والطالبات المعلمات حول تجربتهن في تطبيق استراتيجية عباءة الخبير؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث حلل الباحثان بيانات المقابلات الفردية والجماعية تحليلاً مبنياً على وحدة الموضوع، (Thematic Analysis) وظهرت لدى الباحثين (20) وحدة فرعية تم وضعها في أربعة ثيمات رئيسة تتمثل في التخطيط لتعلم الأطفال، والعمل مع الأطفال التطبيق العملي، ودور الطفل والمعلمة في عباءة الخبير، وعباءة الخبير كنهج في رياض الأطفال كما تظهر في الجدول (3) والشكل (1)

الجدول (3) آراء المعلمات والطالبات المعلمات حول عباءة الخبير

عباءة الخبير كنهج في رياض الأطفال	دور الطفل ودور المعلمة	العمل مع الأطفال التطبيق الفعلي	التخطيط لتعلم الأطفال
رياض الأطفال أرض خصبة لعباءة الخبير	الطفل الباحث	تفكير مغاير يعقبه عمل مغاير	التخطيط التشاركي
التعليم الشمولي التكاملي	مسايرة نماء الأطفال	العمل البنائي	أهداف تنمي مهارات التفكير العليا
عباءة الخبير تعني اكتشاف البيئة المحيطة	الطفل شريك في عملية التعلم	البدء من خبرات الأطفال	البحث والقراءة المستفيضة
تناسب ثقافة المجتمع الفلسطيني. تنمي القيم	المعلمة المتأمل (التأمل في الممارسة)	التحرر من سطوة التعليم التلقيني	الأطفال شركاء في التخطيط
التعلم في السياق الحياتي الخبراتي	التطور المهني		التخطيط بصورة مغايرة

الشكل (1) الوحدات الموضوعية الرئيسية (Main Themes)

أولاً: التخطيط لتعلم الأطفال

بينت المعلمات والطالبات المعلمات أنّ التخطيط لتعلم الأطفال في الوحدات التعليمية تم وفقاً للعمل التشاركي؛ حيث اشتركت الطالبات المعلمات والمعلمات في تخطيط الوحدات، من حيث كتابة الأهداف للوحدة، وتحضير الأنشطة التفاعلية وتحضير الشخصيات وملابس الشخصيات.

وأفادت الطالبة المعلمة (ر): بأنّ تخطيط الأنشطة تطلب منها جهداً كبيراً من حيث صياغة أهداف تثير تفكير الأطفال. في حين بينت المعلمات أن هذه هي المرة الأولى التي يخططن فيها أنشطة للأطفال بتوظيف عباءة الخبير.

وهذا ما عبرت عنه المعلمة (ب): أول مرة أخطط أنشطة تتعلق في عباءة الخبير شيء رائع أن نخطط بطريقة مختلفة. الطالبة المعلمة (س): فكرت كثيراً في أهداف التعلم من خلال عباءة الخبير وضعت أهدافاً تقيس التحليل والربط والاستنتاج. واستدعى التخطيط القراءة المعمقة للموضوع التعليمي عن الحيوانات والنباتات والكواكب.

فقد أفادت الطالبة المعلمة (ب) دفعني العمل في عباءة الخبير للقراءة والبحث عن دور عباءة الخبير وعلاقتها والدراما والتعليم، وكذلك القراءة المعمقة أكثر عن الكواكب والنجوم وكيفية تعليمهم للأطفال.

وقالت الطالبة المعلمة (ج): ساعدتني عباءة الخبير البحث عن الموضوعات قبل تعليمها للأطفال، فبحثت عن الدولفين، بناء على أسئلة الأطفال عن الدولفين وماذا يأكل، تعلمت مشاركة الأطفال في عملية البحث. وواجهت الطالبات المعلمات والمعلمات جملة من المعوقات عند التخطيط لأنشطة وفعاليات عباءة الخبير، تتمثل في التخطيط بطريقة لم يألفنها من ذي قبل، وكذلك جعل الطفل شريكاً في عملية التخطيط لم يكن بالأمر اليسير إليهن.

الطالبة المعلمة (ع): في بداية الأمر كانت الفكرة صعبة من ناحية كيف ابدأ بالتخطيط وحتى اختيار الموضوع والتفكير في التنفيذ كل هذا كان صعباً وعندما بدأت بالتحضير لتنفيذ الدور بدأت أفهم ماذا نقصد بدور الخبير وعندما طبقت الدور مع الطلاب كان يوجد خوف وتوتر ولكن كان في نفس الوقت شعور جميل والأطفال دهشوا بالنشاط، أما عن دوري كخبيرة فكان دوراً جميلاً.

الطالبة المعلمة (ف): كان التخطيط والتفكير في المهمة صعباً، كالتفكير في كيفية إثارة الأطفال وجذب انتباههم وتحفيزهم على طرح الأسئلة وكان عندي تخوف من عدم تقبل الأطفال لمثل هذا النوع من التعليم. الطالبة المعلمة (س): بصراحة لم أنم وأنا أفكر كيف أخطط أنشطة في عباءة الخبير، من أصعب المواقف التي مرت علي، سهل جداً التخطيط العادي إلا أن التخطيط في عباءة الخبير صعب لأنك في تحدي مع نفسك.

ثانياً: العمل مع الأطفال (التطبيقات التربوية في الروضة)

أجمعت المعلمات والطالبات المعلمات أن العمل مع الأطفال ليس بالأمر اليسير ويتطلب من المعلمة عمقاً في التفكير، وفهماً أكثر لخصائص الأطفال وكيفية تفكيرهم وتعاملهم مع الأمور. كما بينت المعلمات أن النظر للطفل على أنه باحث يتطلب من معلمة الروضة تغيير طريقة تفكيرها عن تعليم الأطفال، وتغيير أساليبها، وقد جاءت عباءة الخبير لتحررهم من التعليم التقليدي وتعطي للأطفال الفرص ليكونوا باحثين، ومكتشفين لبيئتهم، وتنمي لديهم حبهم للإكتشاف والإستطلاع والتعلم.

الطالبة (ع) قمت بنشاط عن حيوان الارنب لبست لباس على شكل أرنب، ودخلت الى الصف وأنا اغني اغنية من تأليفي ورجبت بالأطفال وعرفتهم على نفسي انا اسمي ارنب اكل جزرا ولي اربعة اطراف و بيتي هو حجر، ثم قسمت بعدها الأطفال إلى مجموعتين، ثم طلبت منهم طرح أسئلة عن الأرنب وسألوا أسئلة، وأخذنا نبحث عن الاجابات في الايباد الذي أحضرته معي وطلبت من رئيس كل مجموعة أن يعرض أسئلة مجموعته وباقي الأطفال يجيبون، وفي النهاية عملنا مجسم الأرنب وأكلنا الجزر وغنينا معا أغنية عن الأرنب ومثلنا قفز الأرنب، نشاط رائع استغرق معي ساعة ونصف. وفي اليوم التالي أكملنا عن الأرنب وطلبت من الأطفال أن ننتج معا قصة الأرنب سعيد وكل واحد منا يحكي عبارة إلى أن أصبح لدينا قصة متكاملة، رسمنا رسوماتها وعلقناها في الصف.

ثالثاً: دور الطفل ودور المعلمة في عباءة الخبير:

ثمنت المعلمات والطالبات المعلمات دور الأطفال بوصفهم باحثين عن المعرفة في نهج عباءة الخبير، فقد أعطيت الفرصة للأطفال لعرض إجاباتهم عن الأسئلة، ونتائج أبحاثهم وجهودهم.

وبينت المعلمة (ب): إن أطفال صفها عرضوا النتائج التي توصلوا إليها من خلال الرسومات، والحديث الشفوي، وأوراق العمل، فقد عرض الأطفال عن موضوع الكواكب رسومات جميلة وغريبة.

وبينت المعلمة (ر): أن أطفال صفها عرضوا نتائجهم من خلال مجسم الشجرة.

وأردفت المعلمة (ر) قائلة: بالنسبة لي كان النشاط أكثر من رائع، وأتذكر عندما بدأت النشاط مع الأطفال ومثلت شكل شجرة فاقترح علي أحد الأطفال أن أمثل تمثيلاً صامتاً للنباتات وهم يحزرونها، هذه أول مرة أطبق أنشطة من اختراع الأطفال، ومثلت وكان الأطفال يضحكون وهم يحاولون معرفة نوع النباتات من خلال التمثيل الصامت، ومثل الأطفال أيضاً، وبصراحة لم أكن أعلم أن هنالك طرق في التعليم تجعل الأطفال يفرحون إلى هذا الحد.

وتتسق هذه النتيجة مع طبيعة فطرة الأطفال في هذه المرحلة العمرية وخصائصهم النمائية التي تتمثل في حب الاستطلاع والبحث وكثرة الأسئلة، كما أن هذه النتيجة ترتبط مع رؤية دافز (Davis,2007) الذي بين أن الأطفال يستغرقون في عملية البحث والتنقيب لتبصر العالم الخارجي بصورة نقدية واكتشافية عبر ارتجال المشاهد العلمية، وأدوار العلماء في

مواقف درامية متنامية تنقلهم من عالم إلى آخر في البحث والتقصي، وتتطلب منهم طرحاً للتساؤلات وسعياً للإجابة عنها. وأجمعت المعلمات أن الأطفال في عباءة الخبير كان لهم دور كبير في عملية التعلم، وأن عباءة الخبير جعلت الأطفال مشاركين فعالين، وزادت ثقتهم بأنفسهم، وزادت دافعيتهم، ونمت فيهم روح التعاون والمشاركة، وبينت المعلمات أن الأطفال أصبح لديهم الجرأة أكثر ليعبروا عن أفكارهم، ويطرحون أسئلتهم دون تردد، كما ساهم نهج عباءة الخبير في زيادة ثقة الأطفال بأنفسهم.

الطالبة المعلمة (ف): جعلتني هذه التجربة أرى أن الأطفال ليسوا صغاراً إلا بالحجم، وأن تفكيرهم في الأشياء من حولهم كبير، إن أعطوا الفرصة للتعبير والمشاركة، فتفكيرهم أكبر بكثير من تفكيرنا نحن الكبار وهو ما لاحظته من خلال نوعية الأسئلة التي طرحها الأطفال، فلم أتوقعها صراحة، فلم أتوقع هذا المستوى من الأسئلة، كانت أسئلة رائعة ماذا يأكل الأخطبوط، ماذا تفعلين إذا رأيت أخطبوط أمامك؟ كيف ينام الأخطبوط؟ كان كل سؤال يقود إلى أسئلة أكثر وبالتالي إلى تعلم أوسع وأفضل تعلم لإشباع حاجات ورغبات الأطفال وليس الركض وراء المنهاج.

الطالبة المعلمة (ج) طورت هذه التجربة تفكيري عن الأطفال بأن قدراتهم هي أكبر بكثير مما نرى، ويجب تطويرهم فكرياً ومهارياً وعاطفياً واجتماعياً هو الايمان بقدراتهم الكبيرة التي يحملونها داخل أجسادهم الصغيرة وطرح المواضيع وتوفير البيئة التي توسع مداركهم وتفكيرهم.

الطالبة المعلمة (ع): من خلال هذه التجربة رأيت الفرغ في عيون الأطفال، ولهفتهم على التعلم فمعظم الأطفال أصروا على اتمام النشاط ورأيت شغفهم وحبهم للاكتشاف والاطلاع على الموسوعات العلمية، ونحن نقول بأن أطفالنا لا يحبون العلم والتعلم بل بعض المعلمين لا يعرف تقديم العلم لطلابهم.

ومرد هذه النتيجة أن تعليم الأطفال يحتاج من المعلمين إلى وضع نظارة العين المستنيرة التي ترى الأطفال باحثين ولديهم قدرات أودعها الله فيهم، وهذه العين تغيب وترفض رؤية الأطفال بوصفهم عجيبة أو صفحة بيضاء يستطيع المربون تشكيلها كما يحلو لهم، بل هم بشر لهم قدرات ولدت معهم منذ نعومة أظفارهم وتتطلب من المربين الاعتراف بهذه القدرات واستنهاضها وجعلها تطفو على السطح، والبناء على خبراتهم وتجاربهم. وهو ما دعا إليه تايلر (Taylor,2013) في توظيف عباءة الخبير في تطوير المتعلمين.

وأجمعت المعلمات والطالبات المعلمات أن عباءة الخبير فتحت الآفاق أمامهن لتعرف ذواتهن وقدراتهن من خلال محطات التأمل في ممارساتهن، وتعرف نقاط القوة والضعف وتحديد المسار التالي استناداً إلى التقييم الذاتي والتأمل في العمل. ورفضت المعلمات فكرة الوقوف عند هذا الحد في التعلم.

المعلمة (ب): تعلمت من هذه التجربة عن كيفية تمثيل دور وقدرتي على التحكم بالصوت وحركات وتعبيرات الوجه، وقدرتي على التفاعل مع الدور بشكل كبير واكتشفت ذاتي أكثر.

الطالبة المعلمة (س): سأقوم بتطوير أدائي أكثر ليصبح أدائي مشوقاً أكثر، و سأختار الطريقة التي تناسب الشخصية التي اخترت تقليدها، سأعيش داخل الشخصية التي سأقلدها بحيث يشعر الأطفال بأن الشخصية بالفعل أمامهم. إن هذه النتائج اعتراف بأهمية التعلم المتمركز حول الطفل الذي يبدأ التخطيط من أجل الطفل والإعلاء من شأنه ومشاركته مشاركة حقيقة في عملية تعلمه، وهو أشبه في التلمذة المعرفية والتسقيط، التي تعني انتقال الطفل من مرحلة تعلم إلى مرحلة أخرى مع الأخذ بعين الاعتبار دعائم النمو ومنطقة النماء القريبة وتطوير الأطفال عبر إعطائهم الفرص للسؤال والتقصي، والتجريب، والتقمص الواعي للأدوار التي تلائمهم وتلامس احتياجاتهم. وتتساق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه ايتكين (Atiken,2013) إلى أن عباءة الخبير تسهم في تطوير المعلمين وتؤثر في معتقداتهم حول التعلم من خلال الدراما وتحديد عباءة الخبير، وتتسق أيضا مع رؤية Abbott, 2005 حول الاستقصاء الواعي الذي يقود إلى التفكير العلمي وتفكير حل المشكلات لتطوير تعلم المتعلمين ونمائهم.

رابعا: عباءة الخبير كنهج في رياض الأطفال: بينت المعلمات والطالبات المعلمات أن عباءة الخبير ملائمة في رياض الأطفال بل وأن رياض الأطفال بمثابة الأرض الخصبة لها، لوجود مراكز الأنشطة وبخاصة مركز العلوم والفن والمسرح.

كما بيت الطالبات المعلمات أنّ عباءة الخبير تشجع التعليم التكاملي لأن الطفل يتخيل، ويعبر، ويمثل، ويرسم، ويُجرب ويجري الكثير من العمليات التي تنمي مجالات النمو المختلفة، كما بينت المعلمات الحاجة إلى التدريب على عباءة الخبير وانتهاجها في صفوفهن بشكل تكاملي.

كما بينت المعلمات والطالبات المعلمات أن منظومة عباءة الخبير تعني الاكتشاف إلا أن فيها تركيزاً على شخصيات درامية تكون في موقع الخبير. وهو مصمم لتعليم مواضيع المنهاج المختلفة، بالإضافة إلى اتخاذ مواقف ووجهات نظر من العالم الذي يعيش فيه الطفل. وساعدت عباءة الخبير من وجهة نظر المعلمات والطالبات المعلمات الأطفال على اكتشاف محيطهم وموجوداتهم، كما رأين أن عباءة الخبير طورت قدرة الأطفال على تجميع موجودات البيئة، وجمع الصور، وتصنيف الأشياء في البيئة وفقا لخصائصها، كما مكنت عباءة الخبير الأطفال من اللغة العلمية و اكتساب مصطلحات علمية.

الطالبة المعلمة (ف): عندما أخذنا الأطفال في جولة كنت أسير مع خمسة أطفال كنا نجمع أشياء من الحقل القريب للروضة، لننظفها ونعمل التجارب، كان الأطفال يلبسون القفازات ويجمعون ويضحكون، أحد الأطفال قال لي هل تعرفين هذه النبتة يقصد شقائق النعمان، قلت له نعم شقائق النعمان قال امي بتحكي عنها حنون، يعني مثل الإنسان الحنون (المنيح). أدت ظهري للطفل هل يعقل هذا التشبيه وسألته ماذ تقصد بالحنون قال الي بحب كل الناس ويجمعهم عنده.

وأشارت الطالبات المعلمات أن عباءة الخبير ملائمة لثقافة المجتمع الفلسطيني، ومبرره في ذلك أن الشعب الفلسطيني يشجع على التعلم والتفكير، ويرى في التعليم سبيلاً لتطوره وتحضره. كما ترى المعلمات والطالبات المعلمات أن البيئة الفلسطينية ثرية بطبيعتها الخلابة وأشجارها، وخضرتها وأهمها شجرة الزيتون التي تمثل رمز صمود الشعب الفلسطيني، كما أن البيئة الفلسطينية من ثقافتها وتراثها سرد القصص للأطفال وهذا إرث الجدات، و بينت المعلمات أن هنالك الكثير من القصص الفلسطينية العلمية التي تحت على التفكير والتي تسهم في تطور ذكاء الأطفال الطبيعي.

المعلمة (ب): عباءة الخبير ملائمة لمجتمعنا الفلسطيني، هنالك قصص فلسطينية عملية ممكن تمثيلها، عندما مثل الأطفال شجرة الزيتون كل واحد صار يحكي عن تجربته في قطف الزيتون، صحيح أن كل رياض الأطفال يطبقوا موضوع الزيتون لأنه يرتبط بتراثنا وبأرضنا ولكن في عباءة الخبير جعلنا الشجرة تتكلم عن حكايات أجدادنا كان هذا من أروع النشاطات التي طبقتها.

وعبرت المعلمات والطالبات المعلمات عن إعجابهن بنهج عباءة الخبير في تعليم الأطفال، وفي تنمية قدرة الأطفال على طرح الأسئلة، لأنه وفقاً لوجهات نظرهن يفضي إلى تشجيع البحث والاستقصاء من خلال تمثيل الأدوار، وطرح الأسئلة والبحث عن إجابات عن الأسئلة التي أرقّت تفكيرهم، في سياق حياتي محض، حيث تتاح الفرص أمام الأطفال للاختبار بيئته المحلية وموجوداتها والتعرف

على ثرواتها من أشجار ونباتات، وحجارة وصخور، وحيوانات. وسمحت عباءة الخبير للأطفال بالقرب من البيئة ومراقبة مظاهرها المعلمة (ر): هذا النوع من الدراما يمكن استخدامه في أي نشاط أو موضوع أود طرحه على الأطفال، ولمساعدة المعلمين للقيام بمثل هذه الأدوار عليهم في بداية الامر ان ينتزعوا فكرة التلقين والمنهاج وهم الانتهاء من المنهج فقط، يجب ان يكون جريئاً وخاصة للمرة الاولى لتطبيق الاستراتيجية.

المعلمة (ب) إن هذه الطريقة التي قمنا باستخدامها هي نوع من التغيير بدل من الروتين الذي نستخدمه دائماً في التعليم، ودور الخبير يشوق الأطفال ويثير رغباتهم وينسجمون في التعلم. وأردفت الطالبة المعلمة (ن) أرى أن دور الخبير نشاط جميل وهادف للغاية في نفس الوقت ممتع للأطفال، حيث ان الانشطة تثير انتباههم و تجذب اذهانهم للموضوع المطروح، وهي طريقة متميزة للتعليم في الروضة، يمكننا اختيار دور الخبير في الرياضيات، واللغة، والتنشئة الوطنية والاجتماعية أيضاً، هنالك موضوعات خصبة يمكن تطبيق عباءة الخبير فيها.

الطالبة المعلمة (ف) شعرت أن دور الخبير يسهّل على المعلم أهدافاً كثيرة بل ويحقق تعلمًا رائعاً وعظيماً أحياناً لا يخطر على بال المعلم أو حتى لم يذكر في المناهج المدرسية فهو يتعدى المعلم والمناهج بكثير.

أمَّا المعلمة (ف) أقترح عمل دورات تثقيفية للمعلمين عن الدراما ومفهومها وتوظيفها في التعليم، ولكن كما نناشد بضرورة التعليم عن طريق الخبرة والتجربة للأطفال فهي كذلك للمعلمين وأعتقد أنه يمكن مساعدة المعلمين عبر تطبيق عملي وحقيقي لدور الخبير عن مواضيع مختلفة مع الطلاب مع مراعاة تطبيق هذا النشاط ضمن نفس الظروف التي يعيشها المعلم الفلسطيني، ومن ثم جعلهم يطبقون دور الخبير ليلمسوا الفرق بين التعليم التقليدي والتعلم النشط من خلال الدراما وغيرها من الاستراتيجيات.

الطالبة المعلمة (ج) تعلمت من هذه التجربة كلما كان المحتوى التعليمي أو الموضوع المراد تدريسه قريباً للواقع فان ذلك افضل للأطفال، فلا يكفي أن نجعل الطلاب يشاهدون فيلماً عن المجموعة الشمسية مثلا او حتى ان نذكر امامهم اسماء الكواكب ونريهم الصور الموجودة في الكتاب، بل يجب ان يكون الشيء محسوس ويثير الخيال. تعلمت كيف اثير المتعلمين والكشف عن القدرات الموجودة لدى كل طفل، والأفكار التي تدور في مخيلته وهي استثارته إن المتأمل لهذه النتائج يرى أنّها تنبئ عن الدور الجلي لتوظيف عباءة الخبير في مرحلة رياض الأطفال، واعتبارها نهجاً للتعليم يبدأ مما يعرفه الأطفال ويرغبون بتعلمه، ومن ثم البحث والاكتشاف والتجريب، إلى أن يصلوا إلى بناء مشروعهم العلمي آخذين بعين الاعتبار التمثيل وتقمص الشخصيات، مع اضافة

لمساتهم وتخيلاهم وأفكارهم ومعانيهم على الشخصيات ليصبح تعلمهم ذا معنى، إنّ هذا يعني إعتراف العاملين في مرحلة الطفولة بأهمية توظيف استراتيجيات من شأنها استنهاض تفكير الطفل وخياله، وتطوير تعلمه.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Taylor,2013) (التي استقصت دور عباءة الخبير في تطوير تعلم الطلبة وتحميل الطلبة مسؤولية تعلمهم، ودراسة (Ragnarsdo ttir, Björk, 2012) ودراسة (Özdemir & Çakmak,2008) ودراسة (Hym-ers,2009) التي عالجت قضية انخراط المتعلمين في عملية التعلم عبر توظيف عباءة الخبير وحاجة المعلمين إلى التدريب على عباءة الخبير، ودور عباءة الخبير في تطوير التعليم برمته.

التوصيات والمقترحات

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

- اعداد دليل تدريبي حول نهج عباءة الخبير في التدريب والتعليم.

- تدريب معلمات رياض الأطفال على نهج عباءة الخبير.

- اعتماد نهج عباءة الخبير أساس في بناء برامج تأهيل معلمات رياض الأطفال.

- إجراء المزيد من الدراسات حول توظيف نهج عباءة الخبير في رياض الأطفال.

المراجع: المراجع العربية:

إبراهيم، فاضل وكركجي، روعة. (2014). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الذكاء الطبيعي لدى طلبة قسم الجغرافية بكلية التربية الأساسية بجامعة الموصل. مجلة العلوم التربوية - كلية التربية - جامعة الملك سعود - السعودية، 26 (3)، 611 - 633.

إبراهيم، نبيل رفيق. (2011). الذكاء المتعدد. الأردن، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو لطيفة، سبأ. (2018). أثر أنموذج لاندا (Landa) في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الذكاء الطبيعي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة القدس فلسطين.

أمين، سارة (2014). الفروق بين الطلاب الجامعيين في الذكاء الطبيعي حسب الجنس والتخصص: دراسة على طلاب جامعة قناة السويس. مجلة كلية التربية بالسويس، 7(1): 254 - 295.

جابر، عبد الحميد (2003). الذكاءات المتعددة والفهم. القاهرة، دار الفكر العربي.

الخالص، بعاد. (2016). فاعلية ملف الانجاز (البورتفوليو) في تنمية الكفايات التعليمية للطالبات المعلمات في تخصص الطفولة المبكرة (التربية الابتدائية ورياض الأطفال) في جامعة القدس. مجلة العلوم التربوية جامعة الملك سعود، 28 (3): 431 - 454.

الخالص، بعاد. (2008). أثر تنمية التفكير التأملي لمعلمات رياض الأطفال باستخدام المنحى الروائي في تصميم البيئة التعليمية وذكاءات الأطفال المتعددة، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الخالص، بعاد والنتشة، انتصار. (2019) رحلة تعليم العلوم للأطفال بالاستقصاء عبر ممارسات المعلمات التأملية (دراسة نوعية). مجلة دراسات الأردنية للعلوم التربوية، 46 (4)، 441 - 412.

العشري، إيناس (2005). أثر برنامج مقترح لتنمية الذكاء الطبيعي لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

فرج الله، عبد الكريم، أبو سكران، محمد (2013). مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقتها بعادات العقل لدى الطلبة معلمي الرياضيات بجامعة الأقصى. مجلة جامعة كربلاء العلمية، العراق، 14(4)، 115 - 130.

المراجع: المراجع الاجنبية:

Armstrong, T. (2003). The multiple intelligences of reading and writing: making the words come alive. Third edition. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Abbott, L. (2005). Mantle of the Expert 2: Training materials and tools. Essex: Essex County Council.

Arabella, H. (2007). Early year's inquiry report. Educational Journal. 106, 27-29.

Atiken, V. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to teaching and learning: A brief introduction. In book: Connecting Curriculum, Linking Learning, Chapter: 3, Publisher: NZCER Press.

Atiken, V. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to teaching and learning: A brief introduction. In book: Connecting Curriculum, Linking Learning, Chapter: 3, Publisher: NZCER Press.

Armstrong, T. (2000). Multiple intelligences in classroom, Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia, U S A.

Bulunuz, M. (2013). Teaching science through play in kindergarten: Does integrated play and science instruction build understanding? European Early Childhood Education Research Journal, 21(2), 226-249.

Chan, D.(2005). Perceived Multiple Intelligences and Learning preference Among Chinese Gifted Students in Hong Kong, The Chinese university of Hong Kong, Hong Kong

Davis, S. (2007). Drama, Engagement and Creativity. Retrieved on 8/ 1/ 2012, from <http://interdisciplinary.net/ati/education/cp/ce3/Davis%20paper.pdf>.

Denig, S. (2004). Multiple intelligences and learning Styles: Two demotion, Teacher College Record, 106 (96), 96-111.

Escamilla, M., Khales, B ., Meier, D., & Melgoza, M. (2018). Reflecting across Borders: Palestinian and US Early Childhood Educators Engage in Collaborative Science Inquiry . YC Young Children; 73(2), 67-73.

Gardner, H. (2004). Audiences for the Theory of Multiple Intelligences. Teachers College Record. 106 (1), 212-220.

Gill, T. (2014). The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. Children, Youth and Environments,24(2), 10–34.

Gross C. M. (2012). Science Concepts Young Children Learn Through Water Play. Dimensions of Early Childhood, 40(2): 1-3.

Hasanah, N., Harmawati, D., Riyana,M., & Usman, A. (2019). Earth Improve naturalist intelligence of early childhood through gardening activities in group children a Merauke State Pembina Kindergarten and Environmental Science, Earth and Environmental Science, 343(1) 1-7.

Heathcote, D. (2004). The Mantle of the Expert: A system for learning through the active imagination and enquiry methodology. Retrieved on 15/10/2013.

Hymers, J. (2009). Little Children, 'Big' Questions' Does Mantle of the Expert create an environment conducive to philosophical thinking in the Early Years? BA(Hons) Early Childhood Studies University of East Anglia, United Kingdom.

Jennifer, L. N. (2002). Multiple Intelligence in classroom, New York.

Khales, B. (2015). Chapter in book Reflection Through Story Strengthening Palestinian Early Childhood Education, the book is: Educational change in International early childhood contexts. Routledge - Taylor & Fancis group - New York and London.

Marlina, R., & Kanedi, M. (2017). Child Science Skill Improvement through Hands-On Learning Activities in Kindergarten with Limited Human Resources and Facilities, American Journal of Educational Research, 5, (5), 540-545.

Phenice, L. A., & Griffore, R. J. (2003). Young children and the natural environment. Contemporary Issues in Early Childhood, 4(2), 167-171.

Ruby, T., Thomas, M., & Rajalakshmi, S. (2016). A Concept Paper on the Need for Designing Need Based Quality Early Learning Centers in India to Foster Effective Learning, Literacy and Formal School Readiness. Indian Journal of Health and Wellbeing. 7(2), 270- 272.

Sayers, R. (2012). Mantle of the Expert: the legacy of Dorothy Heathcote. PhD thesis. University of Leicester. Available at:

<https://ira.le.ac.uk/bitstream/2381/27952/1/2013SayersRPhD.pdf>

Strife, S., & Downey, L. (2009). Childhood development and access to nature: A new direction for environmental inequality research. *Organization & Environment*, 22(1), 99–122.

Smith, L. (2008). Teachers' perspectives on the effectiveness of 'Mantle of the Expert' as a teaching strategy in the Early Years Foundation Stage, *The STeP Journal (Student Teacher Perspectives)*, 4 (4) 118-135.

Taylor, A., & Kuo, F. E. (2006). Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence. In: Spencer & M. Blades (Eds.), *Children and their environments*, 124–140.

Taylor, A. (2013). Exploring History Through Dramatic Inquiry, *Creative Teaching and Learning*, 34, 30-38.

Özdemir, S. M., & Çakmak, A. (2008). The effect of Drama Education on Prospective. *International Journal of Instruction*, 1 (1), 13-30.

Watve, A., & Watve, C. (2018). Naturalistic Intelligence (NI): Nature and Nurture, *journal of ecological society*, 30(31), 24-34.

Shearer, B. (2004). Using a Multiple Intelligences Assessment to Promote Teacher Development and Student Achievement. *Teachers College Record*, 106 (1), 147-162.

Zen, Z., & Sihes, A . (2018). Improvement of Natural Intelligence For Kindergarten Through Discovery Learning, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 169, 256-259.

Shearer, B. (2004). Using a Multiple Intelligences Assessment to Promote Teacher Development and Student Achievement. *Teachers College Record*, 106 (1), 147-162.

المعوقات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بالتطور الوظيفي لديهن

الدكتور أحمد محمد حرزالله

قسم إدارة الأعمال كلية الأعمال والاقتصاد جامعة القدس
بريد إلكتروني: ahirzallah@staff.alquds.edu

الأستاذة ديمة مازن نسبية

قسم إدارة الأعمال كلية الأعمال والاقتصاد جامعة القدس
بريد إلكتروني: dnusseibah@staff.alquds.edu

الأستاذة نعمه زهير شقير

معهد التنمية المستدامة جامعة القدس
بريد إلكتروني: abuyamannana@gmail.com

الإسهام المتساوي للباحثين
البحث مستل من رسالة ماجستير
بريد إلكتروني: corresponding author

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى المعوقات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بالتطور الوظيفي لديهن.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم تصميم استبانتين الأولى لقياس المعوقات وتضمنت ثلاثة محاور وهي: (المعيقات التنظيمية، المعوقات الاجتماعية، المعوقات النفسية) وتكونت في صورتها النهائية من (50) فقرة، والثانية لقياس التطور الوظيفي وتكونت في صورتها النهائية من (26) فقرة. تكون عينة الدراسة من (71) من النساء العاملات في الجامعات الفلسطينية. توصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات كانت متوسطة، وبمتوسط حسابي كلي (2.79)، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات المعوقات تعزى لمتغير الجامعة، وكانت بين العاملات في جامعة بيت لحم وجامعة القدس ولصالح العاملات في جامعة القدس ذات المتوسط الحسابي الأعلى (2.83)، وبين جامعتي بير زيت وبيت لحم لصالح جامعة بير زيت ذات المتوسط الأعلى (2.98). وكذلك بينت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية للتطور الوظيفي كانت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.14). كما تبين وجود علاقة موجبة متوسطة بين كل من المعوقات التي تواجه المرأة العاملة في الجامعات الفلسطينية مع التطور الوظيفي في الجامعات، كذلك بين المعوقات الاجتماعية والتطور الوظيفي. وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات تمثلت في ضرورة مساعدة النساء العاملات على كسر الحواجز الزجاجية التي تواجهها خلال عملها في المؤسسات المختلفة، وزيادة اهتمام المجتمع والأسرة بدعم المرأة للعمل والترشح لتقلد مناصب إدارية، وتوفير الدعم النفسي للمرأة من قبل المجتمع والأسرة والإدارة العليا، وإيجاد بيئة حاضنة وداعمة في الجامعات الفلسطينية تعمل على تشجيع المرأة للوصول للمناصب الإدارية العليا.

الكلمات المفتاحية: السقف الزجاجي، المرأة الفلسطينية، التطور الوظيفي، الجامعات الفلسطينية.

للمراسلة:

قسم إدارة الأعمال كلية الأعمال والاقتصاد جامعة القدس
البريد الإلكتروني: ahirzallah@staff.alquds.edu
قسم إدارة الأعمال كلية الأعمال والاقتصاد جامعة القدس
البريد الإلكتروني: dnusseibah@staff.alquds.edu
معهد التنمية المستدامة جامعة القدس
البريد الإلكتروني: abuyamannana@gmail.com
حقوق النشر 2022، جميع البيانات الواردة في هذا المقال محمية
ويجب أخذ إذن الاستخدام عن طريق جامعة القدس (عمادة البحث العلمي)
عنوان جامعة القدس الإلكتروني (www.alquds.edu)

المقدمة

احتلت قضية المرأة وتمكينها على كافة الأصعدة والمستويات مكانة متقدمة في اهتمامات المجتمعات الإنسانية، حتى وصلت اليوم إلى درجة مرموقة من القيادة وتولي مناصب إدارية متقدمة في نواحي الحياة المتنوعة، حيث ناضلت المرأة من أجل الحصول على حقوقها وتولي مناصب قيادية أسوة بالرجل، وقد ساعدت العديد من العوامل لتمكين المرأة من الوصول إلى المراكز الإدارية العليا، ومنها التقدم في التعليم وازدياد خبرتها في مختلف المناصب الوظيفية (نجم، 2011).

وبالرغم من تنامي دور المرأة في مختلف جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، إلا أنه ما زال لا يرتقي لمستوى الطموح، حيث نجد أن هناك الكثير من أشكال التمييز بين الرجل والمرأة تعيق انخراط المرأة في ميادين التنمية الشاملة، وأشكال هذا التمييز متعددة، فمنها ما يعود إلى عوامل ثقافية واجتماعية موروثية، ممثلة ببعض العادات والتقاليد، ومنها يعود إلى تحيز الموروث الاجتماعي والقيمي ضد مشاركة المرأة في الحياة السياسية والوظيفة العامة، كذلك ما يعود إلى المرأة ذاتها، حيث إن بعض الخصائص النفسية والشخصية والمعرفية للمرأة تحول دون انخراطها في العمل العام (أحمد، 2012).

وتسعى جميع الدول لتقليص الفجوة بين الجنسين من أجل تحقيق التنمية الوطنية المستدامة، ولكن في الواقع العملي لا تزال المرأة تشعر بحالة من عدم المساواة مع الرجل، إذ ظلت النظرة نحوها على أنها أقل قدرة من الرجل على تحمل المسؤولية وتقلد الوظائف الإدارية العليا، هذه الاتجاهات والانطباعات يطلق عليها «السقف الزجاجية» والتي تمثل في حد ذاتها ظاهرة ذات طابع عالمي، تشكو منها غالبية النساء المنخرطات في قوة العمل في جميع الدول العربية والأجنبية، حيث تشير الدلائل والدراسات إلى أن المرأة تواجه عدداً من المعوقات غير المرئية والتي تحد من وصولها لمناصب قيادية عليا في السلم الوظيفي، أطلق على هذه المعوقات مصطلح «السقف الزجاجي»، والمتمثل في المعوقات غير المرئية التي تحد من تقدم المرأة بعد مستوى معين في المناصب الإدارية العليا (Kurupparachachi & Surangi, 2020; Imtiaz et al., 2019)، ويمكن تصنيف العوامل المتعلقة بالسقف الزجاجي إلى أربعة أنواع رئيسية: العوامل الفردية والعوامل العائلية والعوامل التنظيمية والعوامل الثقافية (De Alwis & Bombuwela, 2013).

تعتبر الموارد البشرية من أثنى وأهم الأصول في جميع المنظمات على تنوع أعمالها، والقوى العاملة النسائية أمر حيوي ومهم لنجاح أي منظمة (Lakmali et al., 2019)، وبالرغم من تزايد دخول النساء إلى سوق العمل، إلا أنه لا يزال تقلدهن المناصب القيادية العليا محدوداً حسب ما أشارت العديد من الدراسات (Uduwella & Jayatika, 2019; De & Chatterjee, 2017).

لقد ساهمت زيادة مشاركة المرأة في القوى العاملة بلعب دور حيوي في الحد من مستويات الفقر، والحفاظ على النمو الاقتصادي ودعم استقلال المرأة، ووفقًا لتقرير اتجاهات الدراسة العالمية لمنظمة العمل الدولية (2017)، يعمل 3 مليارات شخص في جميع أنحاء العالم، بينما يتألف 1.2 مليار من القوى العاملة النسائية (Fathy & Yousef, 2020).

يشهد المجتمع الفلسطيني في الوقت الحاضر نهضة تعليمية، وزيادة مطردة في أعداد الخريجين في مختلف المراحل التعليمية. ولقد أدى انتشار تعليم الفتيات في فلسطين إلى تعدد التخصصات المتاحة لتعليم الفتاة على المستوى العالي والجامعي، مما وسع من فرصهن بالعمل ضمن مجالات متنوعة، أهمها العمل في حقول التعليم والطب والأعمال.

على الرغم من مشاركة المرأة في مكان العمل وتمثيلها في مناصب الإدارة الوسطى والدنيا يتزايد في جميع أنحاء العالم، إلا أنه لم يرتبط بتمثيل المرأة على مستوى الإدارة العليا خاصة في فلسطين، لا سيما في الجامعات والشركات الكبرى بالإضافة إلى الوظائف الحكومية حيث لا تزال مشاركة المرأة منخفضة. وبحسب تقرير الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني حول مشاركة المرأة الفلسطينية في القوى العاملة للعام 2018، فقد أشارت نتائج مسح القوى العاملة العام بأن نسبة مشاركة المرأة في القوى العاملة %21 من مجمل النساء في سن العمل في العام 2018 مقابل %10 في العام 2001، وبلغت نسبة مشاركة الرجال %72 للعام 2018 (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2018). كما بلغ عدد العاملين في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية للعام الدراسي (2016-2017) ما يقارب (15571) عاملًا وعاملة منهم (7050) أكاديمي تعليمي، و(653) أكاديمي إداري، و(20) أكاديمي بحثي، وبخصوص المجموع العام للباحثات على رتب أكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية فقد بلغ عدد النساء (1858) مقارنة بـ (8146) من الرجال (وزارة التعليم العالي، 2019).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بالرغم من ارتفاع معدلات التعليم لدى المرأة الفلسطينية، مقارنة مع الدول المجاورة إلا أنه لا تزال مشاركة المرأة الفلسطينية في المناصب العليا في المؤسسات الفلسطينية عامة والجامعات الفلسطينية خاصة محدودة، بحسب التقارير الإحصائية الصادرة عن الإحصاء الفلسطيني، وديوان الموظفين العام، ووزارة التربية والتعليم العالي خلال 2018، وبناء عليه فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما المعوقات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية وما علاقتها بالتطور الوظيفي لديهن؟

ما المعوقات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية وما علاقتها بالتطور الوظيفي لديهن؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

السؤال الاول: ما مستوى المعوقات (المعوقات التنظيمية، والمعوقات الاجتماعية، والمعوقات النفسية) التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية؟

السؤال الثاني: هل تختلف المعوقات (المعوقات التنظيمية، والمعوقات الاجتماعية، والمعوقات النفسية) التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية باختلاف الجامعة؟

السؤال الثالث: ما واقع التطور الوظيفي للمرأة في الجامعات الفلسطينية؟

السؤال الرابع: هل يختلف واقع التطور الوظيفي للمرأة في الجامعات الفلسطينية باختلاف الجامعة؟

السؤال الخامس: هل هناك علاقة بين درجات المعوقات (المعوقات التنظيمية، والمعوقات الاجتماعية، والمعوقات النفسية) التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية وبين درجات التطور الوظيفي لديهن؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من أهمية الموضوع نفسه وتبرز من خلال:

- تناول واقع عمل المرأة بشكل عام وفي القطاع الأكاديمي بشكل خاص. وتعد هذه الدراسة والتي تعتبر الأولى حسب علم الباحثين مساهمة متواضعة لتناول موضوع واقع التطور الوظيفي للمرأة في الجامعات الفلسطينية، والذي لم يتم بحثه على مستوى البحوث والدراسات في فلسطين إلا بصورة جزئية ليشكل إضافة جديدة للمكتبة الفلسطينية.

- تعطي هذه الدراسة بعض التوصيات لصناع القرار والتي من الممكن الاستفادة منها في تحسين واقع المرأة في الجامعات الفلسطينية وصقل مهاراتها القيادية. كما قد تسهم هذه الدراسة في تغيير السياسات المتعلقة بالسلم الوظيفي المتبعة في الجامعات الفلسطينية، بالإضافة الى تغيير نظرة المجتمع عن إمكانات المرأة العاملة بالوصول إلى المناصب العليا.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للتعرف الى : التعرف إلى المعوقات التنظيمية التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية وأثرها على التطور الوظيفي.

- مستوى المعوقات (المعوقات التنظيمية، والمعوقات الاجتماعية، والمعوقات النفسية) التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية.

- اختلاف المعوقات (المعوقات التنظيمية، والمعوقات الاجتماعية، والمعوقات النفسية) التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية تبعاً للجامعة.

- واقع التطور الوظيفي للمرأة في الجامعات الفلسطينية .

- اختلاف واقع التطور الوظيفي في الجامعات الفلسطينية تبعاً للجامعة.

- العلاقة بين درجات المعوقات (المعوقات التنظيمية، والمعوقات الاجتماعية، والمعوقات النفسية) التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية وبين درجات التطور الوظيفي لديهن.

فرضيات الدراسة:

تم تحويل السؤال الثاني والرابع والخامس الى فرضيات مثبتة كما يأتي:

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a \leq 0.05$) بين متوسطات المعينات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الجامعة التي تعمل بها. الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التطور الوظيفي لدى المرأة في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الجامعة التي تعمل بها.

الفرضية الثالثة: توجد علاقة ذات دلالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a \leq 0.05$) بين درجات المعينات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية ودرجات تطورها الوظيفي.

الأدب النظري

المرأة والقيادة:

النساء محدوداً في القيادة الجامعية (Jamjoom & Kelly, 2013)، وفي الجامعات الأردنية ما زالت الفجوة قائمة بين الرجال والنساء في المراكز القيادية وصنع القرار (القضاة والطراونة، 2011). شكلت المرأة نصف المجتمع، وأصبحت تقوم بأدوار عديدة بجانب دورها الأساسي كأم، فعملت في العديد من المجالات والوظائف، فالقيادة تتضح أثناء ممارسة العمل مع الآخرين، ولكي تتمكن المرأة من النجاح في المجال القيادي لا بد أن تعزز من قدراتها الذاتية لكي تتمكن من القيام بمتطلبات العمل، لذا لا بد لها من أن تكون واثقة من قدراتها، من أجل مواجهة التحديات التي تقف أمامها (الرقيب، 2009)، وموضوع القيادة النسائية هو من المواضيع الحديثة، وقد زاد الاهتمام به نتيجة عدة عوامل يمكن تلخيصها بما يلي (نجم، 2011):

مع بروز دور المرأة وتمكينها ونيلها حقوقها أصبح حضورها في مراكز القيادة موضع اهتمام في كثير من المجالات ومنها التعليم العالي، ورغم التقدم الذي أحرزته المرأة في الجامعات إلا أن دورها في القيادة الأكاديمية لا يزال محدوداً، وهذه الظاهرة عالمية، فقد أجرت فيتزجيرالد (Fitzgerald, 2014) دراسة حول دور المرأة في التعليم العالي في الجامعات الأسترالية والنيوزلندية ووجدت أنه رغم السياسات التي توضع لتيسير ارتقاء المرأة للقيادة الأكاديمية إلا أنها لم تأخذ حتى الآن مكانها اللائق مقارنة بالذكور، ولكن الفجوة أكثر حدة في المنطقة العربية حيث 3.2% من المراكز القيادية في الجامعات العربية هي للنساء. وفي دول مجلس التعاون الخليجي هي أقل من 1% (Alomair, 2015)، أما في الجامعات السعودية التي تدار فيها الجامعات على أساس الفصل بين الجنسين لا يزال عدد

عدم القدرة على التوفيق بين الأعمال المنزلية من جهة وبين الأعمال المنوطة بها في الوظيفة التي تشغلها. عدم تقبل الرأي الآخر أحياناً وتعنت المرأة في رأيها وقرارها. تلجأ المرأة إلى تحكيم العواطف وليس العقل في معالجة المشكلات. المرأة أكثر ميلاً إلى خلق العلاقات الإنسانية وتقديمها على العلاقات المهنية. عدم قدرة المرأة على تحمل المسؤوليات بشكل كبير. شعور النقص لدى المرأة وضعف الثقة بالنفس والإحجام عن أداء دورها.

وقد أشارت مؤسسة ماكنزي التي تهتم بشؤون المرأة (McKinsey & Company, 2007) إلى أن ما يعيق ممارسة المرأة للدور القيادي هو قناعتها الشخصية، وفي دراسة (Kemp et al., 2015) تبين أن التنشئة الاجتماعية والأسرية للمرأة قد تؤدي إلى اعتقادها بدونية قدراتها وإمكاناتها وعدم قدرتها على تولي المناصب القيادية، وهذا ينعكس سلباً على سلوكها وطموحها وبالتالي على ممارستها لدورها القيادي.

المعوقات الاجتماعية: وهي المعوقات التي تتعلق بثقافة المجتمع واتجاهاته ومعتقداته، ونظرته للمرأة وكيفية تنشئتها وتهيئتها للقيام بمسؤولياتها، وتتعلق بنظرة المجتمع ومؤسسات التنشئة الاجتماعية لعمل المرأة وتوليها مناصب قيادية، والتي تحول دون ممارسة المرأة للسلوك القيادي (الرقيب، 2009).

ازدياد أعداد النساء في المواقع الإشرافية بالعمل داخل العديد من المؤسسات، تقدم النساء في المجالات العلمية بصورة ملحوظة، فأصبح هناك العالمات والمبدعات. تقدم المرأة في الحصول على الدرجات العلمية العليا، جعلها تتواجد في كافة المهن والمجالات والتخصصات. تحول المجتمع إلى مجتمع المعرفة، والذي أصبح يعتمد على القدرة الذهنية لا العضلية. **ظهور النساء الرياديات في مختلف المجالات.**

ظهور ما يسمى بالاقتصاد النسوي، حيث أصبحت المرأة تمتلك قوة كبيرة في العمل والسوق. تطور الحركة النسوية واكتسابها شعبية كبيرة في العديد من دول العالم، وزيادة المطالبة بحقوق المرأة وعدم التمييز في المعاملة بينها وبين الرجل على أساس الجنس. المعوقات التي تواجه المرأة القيادية:

تعاني المرأة القيادية والتي تشغل مناصب قيادية علياً في المجتمع العربي بشكل عام والمجتمع الفلسطيني على وجه الخصوص من عدة معوقات والتي تحد بشكل كبير من نسبة تمثيل الإناث في المناصب العليا تتمثل في عدة عوامل منها عوامل شخصية واجتماعية واقتصادية وسياسية وتنظيمية ومن أبرزها ما يلي:

المعوقات الشخصية: وهي المعوقات التي تتعلق بشخصية المرأة نفسها، وقدراتها ومؤهلاتها العلمية ومهاراتها، والتي تحول دون ممارستها للسلوك القيادي (الرقيب، 2009).

النظرة الدونية للمرأة، وخاصة أننا في مجتمع شرقي يهيمن فيه الذكور بشكل كبير على الحياة العملية والاقتصادية وأن المرأة خلقت فقط لتربية الأطفال وخدمة البيت والرجل. العادات والتقاليد والقيم والموروثات الثقافية. عدم الاهتمام بتثقيف المرأة وتوعيتها بأهمية دورها في المجتمع. قلة الدعم الأسري للمرأة وتشجيعها للوصول للمراكز القيادية. قلة دعم وسائل الاعلام لتولي المرأة للمناصب القيادية، وتقديمه للمرأة بصورة غير قادرة على القيادة. الاعتقاد بأن المرأة مخلوق ضعيف لا تملك القدرة على تحمل الأعباء التي تتطلبها المناصب القيادية. وقد أسهمت هذه المعوقات في تكوين صورة نمطية للمرأة باعتبارها أضعف من أن تتحمل المسؤوليات بهدف تسويغ استبعادها من المراكز القيادية، حيث يتضح بأن العادات والتقاليد الاجتماعية تلعب دوراً مهماً في تحديد الأدوار التقليدية لكل من الرجل والمرأة، فتفرض العادات على المرأة أن تكون تابعة وليس قائداً، وأن تكون مسؤولة عن الأعمال المنزلية، وأن تعمل في مجالات محددة، وعدم تشجيعها على الأعمال الإدارية التي تتطلب العمل لساعات طويلة ومتأخرة، الأمر الذي يؤدي إلى قلة وجود المرأة في المراكز الإدارية العليا، حيث نجد أن الكثير من القادة الإداريين يعتقد أن المرأة ليس لديها القدرة على اتخاذ القرارات الرشيدة والموضوعية لأنها غالباً ما تكون عاطفية وتتأثر بالآخزين وبمشكلاتها العائلية، وتنعكس عدم القناعة والثقة بالنفس على المرؤوسين، الأمر الذي يؤدي إلى معارضتهم لأرائها فيجعلها تشعر بالإحباط والتوتر النفسي والهروب من مواجهه (الزهيري، 2006).

المعوقات التنظيمية: إن التمثيل غير المتكافئ للمرأة في المراكز الإدارية العليا من أهم المعوقات الإدارية أمامها في مختلف المؤسسات، حيث تشكل المعوقات التنظيمية/ الإدارية حاجزاً يقف أمام قلة تواجد النساء في المناصب الإدارية، وتتنوع هذه المعوقات حيث كان من أهمها (عودة، 2002):

- 1 نظرة القائد الإداري لعمل المرأة
- 2 عدم القناعة والثقة بقرارات المرأة.
- 3 عدم القدرة على تحمل المسؤولية القيادية.
- 4 محدودية المؤهلات والخبرات الإدارية.

وتعتبر (Metcalf, 2006) المعوقات الإدارية مثل الافتقار للبنية التحتية القانونية مثل النظم والتشريعات والأطر القانونية التي تساهم في تطوير أوضاع المرأة وتدعم مكانة المرأة وإقرار حقها في التمتع بالامتيازات والحقوق الممنوحة لها، وقد أشار (Madsen et al., 2012) إلى أن نقص التأهيل والتطوير وبالتالي الترقى لتولي مناصب إدارية متقدمة جعل الأداء المهني للمرأة متدنياً مما أثر على دورها القيادي. لقد عزت بعض الدراسات عدم وجود النساء في المناصب القيادية العليا في التعليم العالي إلى التحديات التي تواجهها المرأة في الوظائف الأكاديمية ومنها: أولاً: قلة تمكين المرأة من الوصول للمناصب العليا في التعليم العالي واقتصر وجودها في رئاسة كليات المجتمع والجامعات الخاصة الصغيرة. (Chin, 2011)

ثانياً: تدني نسبة النساء الحاصلات على الرتب الأكاديمية كأستاذ وأستاذ مشارك مقارنة بنسب الذكور في هذه الرتب (Schneider et al., 2011).

ثالثاً: قلة تمثيل المرأة مقارنة بالرجل في الهيئة التدريسية للمرحلة الجامعية الأولى على مستوى العالم بالجامعات الخاصة والعامّة، وأن ظاهرة تدني وجود المرأة في المناصب القيادية في التعليم العالي هي ظاهرة عالمية حيث بينت الدراسات أن نسبة القيادات النسائية في التعليم العالي في الولايات المتحدة لا تتجاوز 23% في حين أن نسبة الهيئة التدريسية من النساء لا تتجاوز 43% والاصلات على درجة الأستاذية 26.81% (Madsen et al., 2012).

وفي دراسات أخرى شملت 27 دولة أوروبية تبين أن 13% فقط من القيادات في التعليم العالي تحتلها النساء، وتشغل النساء في الهيئات التدريسية في الجامعات البريطانية 16.5% وفي الجامعات الأسترالية 19% (Pyke, 2013)، أما في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا فتحتل النساء 3.2% من المناصب القيادية العليا العامة (Schneider et al., 2011).

السقف الزجاجي:

تعد ظاهرة السقف الزجاجي من الظواهر العالمية التي ظهرت في السبعينات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث إن هذه الظاهر تتمحور حول وجود حواجز تمنع وتحد من قدرة المرأة على الوصول إلى المراكز القيادية في المؤسسة، بالرغم من كفاءتها وقدرتها العلمية والمهنية، وهذه الظاهرة لا تزال تعاني منها المرأة العاملة في كل من الدول النامية والمتقدمة (شويحات ، 2017 ؛ موفق وهيشر، 2015).

ومن أبرز التعريفات لظاهرة السقف الزجاجي ما عرفه مكتب العمل في الولايات المتحدة الأمريكية على أنه «الحواجز المصطنعة الناتجة عن تحيز اتجاهي أو تنظيمي يمنع الأفراد المؤهلين من الوصول إلى المناصب العليا في منظماتهم» وهذا التعريف يشير إلى غياب الأسباب الموضوعية التي تمنع المرأة من الوصول إلى المناصب العليا، وإنما هو ناتج عن تحيز اتجاهي ناتج عن أفكار وانطباعات معينة حول أداء المرأة وعن تحيز تنظيمي من المؤسسة لصالح الرجل (قشي، 2009). ويعرف (Riggio, 2017) ظاهرة السقف الزجاجي بأنها الحدود التي توضع للنساء وللأقليات للحيلولة دون وصولهن إلى المناصب العليا في المنظمات. في حين عرفته منظمة العمل الدولية على أنه «وصف للحواجز الاصطناعية التي تولدها الأفكار المسبقة الشخصية والمؤسسية التي تقصي المرأة عن المراكز التنفيذية العليا» (Denina & Ricky, 2005). وتعاني الكثير من النساء في دول العالم من هذه الظاهرة، من خلال وجود حواجز تمنع تقلدهن للمناصب القيادية العليا في المؤسسات، باعتبارها امرأة على الرغم من كفاءتها ومهنتها في العمل وتفوقها على الرجل، ويتم الاحتكار والتمييز في هذه المناصب لفئة محددة وفق مواصفات الجنس واللون أو الديانة، ويتم وضع حدود غير معلنة لمدى التقدم المسموح به للترقية داخل المؤسسات للمرأة (خيال، 2016).

حواجز السقف الزجاجي:

أشارت اللجنة الفيدرالية للسقف الزجاجي بوجود ثلاثة حواجز للسقف الزجاجي والتي تؤثر على وصول المرأة للمراكز الإدارية العليا وهي (Federal Glass Ceiling Commission, 1995):-

حاجز اجتماعي: ويكون هذا الحاجز خارج المؤسسة، وهو ناتج عن توفر فرص التعليم والتوظيف لأفراد المجتمع، والتحديات تجاه بعض أفراد المجتمع نتيجة الفروقات الجنسية والعرقية.

حاجز هيكلية داخلي: وهو ناتج من داخل المؤسسة وقد يكون نتيجة لعدم تشجيع المؤسسة نفسها النساء للوصول للمناصب القيادية الإدارية.

حواجز حكومية: وذلك بعدم وجود قوانين قوية ومتسقة وواضحة من خلال الحكومة متعلقة بالتوظيف والترقية، والتي تحد من وصول أشخاص للمناصب الإدارية العليا بناءً على العرق أو الجنس، وكذلك عدم وجود تقارير ومعلومات كافية تتعلق بالسقف الزجاجي.

التطور الوظيفي للمرأة:

يتعلق التطور الوظيفي بضمان أن ترتبط حاجة المنظمة إلى وجود الموظف المناسب في الوقت والمكان المناسبين، باحتياجات وتطلعات الموظفين إلى تدرج وظيفي وعمل هادفين، وينطوي التطور الوظيفي على تخطيط الحياة الوظيفية من جانب الموظفين من منطلق فهم نظرة المنظمة لهم ولآمالهم وقدراتهم، فهو

الموظف الوظيفية مترافقة مع مسؤولية التنظيم تجاه تهيئة بيئة ممكنة، ويرتبط بالعديد من الجوانب الخاصة بتنمية المهارات والكفاءات الحالية وتنمية مهارات وخبرات جديدة والاعتراف بأداء الموظف وتوفير فرص الترقية، ويعتبر التطور الوظيفي أمراً هاماً للموظفين لأنهم يحققون مكانة أفضل داخل المنظمة، فإن عدم القدرة على تعزيز المكانة المهنية والمستقبل الوظيفي ومواكبة المستجدات يمثل مصدراً لضغوط العمل، وبالتالي فإن مسؤولية التطور الوظيفي للموظف هي مسؤولية مشتركة بين الموظف والمنظمة التي يعمل بها (الأحمدي، 2002). تُعد الوظيفة مصدراً من مصادر تحقيق الذات والتقدم المهني والوظيفي للفرد، وإذا فُقد هذا المصدر أو جزء منه تحول العمل إلى مصدر ضغط في الحياة اليومية، وقد أشارت نتائج إحدى الدراسات إلى أن من أهم مصادر ضغوط العمل لدى الموظفين انخفاض فرص الترقى؛ الأمر الذي ينعكس على قراراتهم بترك العمل (Collins, 1993) ويعرف عدوان (2011) التطور الوظيفي بأنه عملية تصميم وتنفيذ الأهداف والاستراتيجيات من أجل إرضاء رغبات القوى البشرية العاملة وتحقيق طموحاتها في التقدم الوظيفي والسعي نحو المواءمة بين اعتبارات الفرد ورغباته وتوقعاته في التقدم الوظيفي وبين احتياجات المنظمة المستقبلية. ويعرف (Mondy et al., 2002) التطور الوظيفي بأنه المنهج الرسمي الذي تتخذه المنظمة لمساعدة الأفراد في الحصول على المهارات والخبرات المطلوبة لمزاولة وظائفهم الحالية والمستقبلية

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات التي تناولت موضوع المعوقات التي تواجه التطور الوظيفي للمرأة، ومن هذه الدراسات دراسة صيام والعتاري (2017) التعرف الى المعوقات التي تواجه القيادات النسائية الاكاديمية في الجامعات الاردنية، تكونت عينة الدراسة من (122) من القيادات النسائية الأكاديمية في عدد من الجامعات الاردنية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة مكونة من 41 فقرة مقسمة على عدة مجالات، وكشفت الدراسة الى أن القيادات النسائية الاكاديمية في الجامعات الاردنية تواجه بدرجة متوسطة وبشكل تنازلي معوقات ثقافية واجتماعية وذاتية وادارية ومهنية تنظيمية.

و درس خيال (2016) اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية نحو الادوار القيادية للمرأة، وذلك باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة من أجل جمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من 300 عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وكان من أهم نتائج الدراسة إن اتجاهات عينة الدراسة نحو الأدوار القيادية للمرأة لمجالات الدراسة كانت جميعها كبيرة، إذ بلغت النسبة المئوية للدرجة الكلية %74.6، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو الادوار القيادية للمرأة حسب مجالاتها الاربعة،

وعلى الدرجة الكلية للفقرات تبعاً لمتغير الجامعة، والخبرات العملية، والرتبة العلمية والكلية، وتوجد فروق دالة احصائياً بين متوسط استجابات عينة الدراسة للادوار القيادية للمرأة حسب مجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي لصالح أعضاء هيئة التدريس من الاناث. أما دراسة الشويحات (2016) فقد هدفت لمعرفة درجة الموافقة على تولي المرأة مناصب قيادية، ودرجة حدة المعوقات الاجتماعية والثقافية التي تحول دون توليها، من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، و طورت أداة الدراسة وتضمنت (61) فقرة، نفذت على عينة قوامها (401) وبنسبة (%9.5) من مجتمع الدراسة، واستخدم منهج المسح التحليلي، من أهم نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة الموافقة بلغ (3.82) بتقدير مرتفع، وحصلت المناصب القيادية التالية على أعلى درجات الموافقة مرتبة تنازلياً: مديرة مدرسة، رئيسة تحرير صحيفة، رئيسة مؤسسة خدمات طبية، ومديرة اذاعة وتلفزيون، وتبين ان المتوسط الحسابي الكلي لحدة المعوقات بلغ (3.03) بتقدير متوسط، وتبين ايضاً وجود فروق دالة احصائياً في درجة الموافقة لصالح الإناث، وفروق في حدة المعوقات لصالح الذكور، وعدم وجود فروق لتفاعل الجندر مع نوع المدرسة التي تخرج منها الطالب، ووجود فروق في درجة الموافقة تبعاً لنظام الدراسة الدولي، لصالح الاناث، والفروق في حدة المعوقات لصالح الذكور.

من الرجال لإثبات جدارتهم، وامتلاكهن خبرات واسعة ومستويات تعليم عالية، أما عن معوقات وصولهن فهو عدم احترام زملائهن الذكور لهن، وعدم وجود الدعم الكافي للتقدم بوظائفهن، وأشارت بعض النساء الى أن عدم تقدمها هو تابع منها شخصياً لعدم رغبتها بالانتقال من وظيفته

ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في كونها ترتبط معها في موضوع الدراسة الرئيسي، وهو المعوقات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية وأثرها على التطور الوظيفي، ولكن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها تعتبر الأولى (وفق حدود علم الباحثين) من حيث هدفها الخاص بالتعرف على المعوقات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية وأثرها على التطور الوظيفي، حيث تشكل الجامعات الفلسطينية قاعدة عريضة في المجتمع الفلسطيني، وتلمس وبشكل مباشر شريحة عريضة من المجتمع. كما تناولت الدراسة تمكين المرأة الفلسطينية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية، من خلال كون الباحثين يعملون في جامعة واحدة كأحد العاملين الأكاديميات من حملة (الدكتوراه والماجستير) في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، وذلك للتعرف على واقع المرأة في الجامعات الفلسطينية، بالإضافة إلى التعرف على المعوقات والتحديات التي تواجه الجامعات الفلسطينية في تطوير واقع المرأة.

ودرس كل من بومبولي وشامارو & Bombuwela (Chamaru, 2013) تأثير السقف الزجاجي على التطور الوظيفي للمرأة في المناصب الإدارية العليا في منظمات القطاع الخاص في سريلانكا، والتعرف على تأثير العوامل الفردية والعوامل الأسرية، والعوامل التنظيمية والثقافية فيما يتعلق بتطوير المرأة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال دراسة عينة مكونة من 150 امرأة من العاملات في الإدارة التنفيذية في منظمات القطاع الخاص في سريلانكا، وتبين من الدراسة أن هناك علاقة سلبية متوسطة (وسطية) بين تأثير السقف الزجاجي والتطور الوظيفي للمرأة في المناصب الإدارية العليا، كما وتلعب العوامل الفردية والثقافية والتنظيمية دور كبير في التأثير على التطور الوظيفي للمرأة العاملة في المناصب الإدارية العليا.

وهدفت دراس كياي وسنغ (Kiaye & Singh, 2013) الى تحديد إذا كان هناك وجود للسقف الزجاجي في المؤسسات العاملة في دير بان، وتحديد معوقات تقدم المرأة في المناصب القيادية مثل الدور الاجتماعي، الصفات الشخصية والحواجز الموضوعية، وتقديم مقترحات للمنظمات لتسهيل وصول المرأة للمناصب الادارية العليا، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استخدام استبيان عن طريق الانترنت لمجموعة من النساء اللواتي تنطبق عليهن معايير الدراسة، وتم استخدام طريقة عينة كرة الثلج للحصول على عينة أكبر، خرجت الدراسة بأن العوامل التي مكنت النساء من الوصول للمناصب العليا هو التقييم العادل من قبل مؤسساتهن ووجود فرص متاحة، والاضطرار للعمل مرتين أكثر

منهج الدراسة:

وعميدة، ورئيسة دائرة أكاديمية، ورئيسة دائرة إدارية، ونائبة الرئيس، ومساعدة نائب الرئيس، والبالغ عددهن (107) ضمن إحصائيات دوائر الموارد البشرية في الجامعات المذكورة من العام 2019. تم اختيار عينة مقصودة من الجامعات المذكورة ممثلة لجميع الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية علما بأن بعض الجامعات رفضت التعاون رغم إرسال كتب رسمية لهم، لذلك اقتصرنا الدراسة على (جامعة القدس، جامعة بيرزيت، جامعة البوليتكنك، وجامعة بيت لحم) ، حيث بلغت العينة النهائية حسب أفراد مجتمع الدراسة (71) مستجيبة، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد العينة بحسب متغير الجامعة

اتبع الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة موضوعها المتعلق بالمعوقات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بالتطور الوظيفي لديهن، حيث إن المنهج الوصفي يعنى بدراسة الظاهرة محل البحث والدراسة من خلال القيام بوصف دقيق وبطريقة علمية للوصول إلى التفسيرات والدلائل المنطقية، وكذلك البراهين التي تمنح الباحث القدرة على وضع الأطر المحددة للمشكلة محل الدراسة (المشهداني، 2014).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع النساء العاملات في كل من (جامعة القدس، جامعة بيرزيت، جامعة البوليتكنك، وجامعة بيت لحم) ممن يشغلن وظيفة موظفة إدارية، وموظفة أكاديمية،

الجدول (1) توزيع أفراد العينة بحسب متغير الجامعة

الجامعة	التكرار	النسبة المئوية
جامعة القدس	33	46.5
جامعة بيرزيت	23	32.4
جامعة البوليتكنك	7	9.9
جامعة بيت لحم	8	11.3
المجموع	71	100.0

أدوات الدراسة:

للفقرات كافة، إذ تراوح معامل الارتباط ما بين (0.65-0.89)، أما محور التطور الوظيفي فتراوح معامل الارتباط ما بين (0.70-0.90)، وهذا يعني أن الأداة تتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي. وللتحقق من ثبات الاستبانة تم حساب معامل الثبات كرونباخ-ألفا (Cronbach-Alpha) باعتباره مؤشراً على التجانس الداخلي (Consistency) ، إذ بلغ معامل الثبات لاستبانة المعيقات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية (0.94) بينما تراوحت قيم معاملات الثبات لابعاد الاداة (0.90-0.94)، وبلغت قيمة معامل الثبات كرونباخ-ألفا لاداة التطور الوظيفي في الجامعات الفلسطينية (0.96).

متغيرات الدراسة:

المتغير المعدل: الجامعة.

المتغيرات التابعة :

- 1 - المعوقات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية.
- 2 - التطور الوظيفي لدى المرأة في الجامعات الفلسطينية.

بعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة طور الباحثون أداتين للدراسة الاولى استبانتيين الاولى لقياس المعوقات وتضمنت ثلاثة محاور وهي: (المعيقات التنظيمية، المعيقات الاجتماعية، المعيقات النفسية) وتكونت في صورتها النهائية من (50) فقرة، والثانية لقياس التطور الوظيفي وتكونت في صورتها النهائية من (26) فقرة، وحددت أوزانها حسب سلم ليكرت الخماسي من (1-5).

صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين، وذلك للتحقق من مدى فعاليتها لتحقيق هدفها وما وضعت لقياسه وقدرة أداة القياس المستخدمة من قياسه، وفي ضوء ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة.

ثم جرى التحقق من صدق البناء (Construct Validity) لمحور المعيقات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية وكذلك جرى التحقق من صدق البناء لمحور التطور الوظيفي في الجامعات الفلسطينية، حيث تمّ حساب معامل الارتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات المقياس مع المتوسط الكلي له، وفحص مستوى دلالاته، عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وذلك على أفراد عينة الدراسة الفعلي، وتبين أن معامل ارتباط فقرات مقياس المعيقات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

عرض النتائج ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ودرجة التقدير لكل محور من المحاور كما هو موضح في الجدول (2).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة و مناقشتها :

النتائج المتعلقة بالسؤال الاول: ما مستوى المعوقات (المعوقات التنظيمية، والمعوقات الاجتماعية، والمعوقات النفسية) التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية؟

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة الاستجابة للمبحوثين على أبعاد المعوقات التي تواجه المرأة

الترتيب	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير
	بُعد المعوقات الاجتماعية	3.52	58.	كبيرة
	بُعد المعوقات التنظيمية	2.47	91.	متوسطة
	بُعد المعوقات النفسية	2.39	83.	متوسطة
	الدرجة الكلية للمعوقات	2.79	0.63	متوسطة

يتضح من الجدول (2) أن بعد المعوقات الاجتماعية بلغ المتوسط الحسابي له (3.52)، وانحرافه المعياري (0.58)، وبدرجة تقدير كبيرة، كما نجد أن بعد المعوقات التنظيمية بلغ المتوسط الحسابي له (2.47)، وانحرافه المعياري (0.91)، وبدرجة تقدير متوسطة، كذلك بعد المعوقات النفسية بلغ المتوسط الحسابي له (2.39) وانحرافه المعياري (0.83)، وبدرجة تقدير متوسطة، ونجد أخيراً أن الدرجة الكلية للمعوقات كانت بوسط حسابي كلي (2.79) وبدرجة تقدير متوسطة، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (0.63)، وهذا يؤكد على محدودية تأثير المعوقات التنظيمية والنفسية في الحد من قدرة المرأة على تولي المناصب القيادية العليا في الجامعات الفلسطينية، ووجود دور أكبر للمعوقات الاجتماعية في الحد من وصول المرأة للمناصب القيادية، حيث تلعب هذه العوامل دوراً أساسياً في الحد من التطور الوظيفي للمرأة نتيجة المنظومة الاجتماعية السائدة في فلسطين، ويتفق ذلك مع ما جاء بدراسة صيام والعتاري (2017) حول أن القيادات النسائية الأكاديمية تواجه بدرجة متوسطة وبشكل تنازلي معوقات ثقافية واجتماعية وذاتية

وإدارية وتنظيمية، ودراسة الرقيب (2009) حول أن أكثر المعوقات لوصول المرأة للمراكز القيادية هي المعوقات الاجتماعية ثم السياسية ثم الشخصية. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف المعوقات (المعوقات التنظيمية، والمعوقات الاجتماعية، والمعوقات النفسية) التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية باختلاف الجامعة؟ من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a \leq 0.05$) بين متوسطات المعوقات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الجامعة التي تعمل بها.

لفحص هذه الفرضية تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One way- ANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول (5) والجدول (6) يوضحان ذلك:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على استبانة المعوقات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الجامعة التي تعمل بها.

الجامعة	المتوسط الحسابي
القدس	2.83
بيرزيت	2.98
البولتكناك	2.57
بيت لحم	2.29

أظهرت بيانات الجدول (5) أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعينات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية حسب متغير الجامعة

التي تعمل بها. ولفحص فيما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً تم استخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA) كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول (6): نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) في استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجامعة التي تعمل بها.

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
*0.037	2.98	1.098	3	3.295	بين المجموعات
		367.	67	24.615	داخل المجموعات
			70	27.910	المجموع

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى الدلالة الاحصائية يساوي (0.037) وهو دال احصائياً أي أنه توجد فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعينات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات

الفلسطينية تبعاً لمتغير الجامعة التي تعمل بها. وللكشف عن مواطن الفروق تم إجراء اختبار (Scheffe) للمقارنات البعديه لإظهار الفروق حسب متغير الجامعة ويوضح الجدول (7) نتائج هذا الاختبار.

الجدول (7): نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعديه لمتوسطات درجات المعينات التي تواجه المرأة في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الجامعة.

جامعة بيت لحم (2.29)	جامعة البولتكناك (2.57)	جامعة بيرزيت (2.98)	جامعة القدس (2.83)	متغير الجامعة التي تعمل بها
*0.54	0.26	150--	--	جامعة القدس (2.83)
*0.69	0.41	--	--	جامعة بيرزيت (2.98)
0.28	--	--	--	جامعة البولتكناك (2.57)
--	--	--	--	جامعة بيت لحم (2.29)

يتضح من الجدول (7) أن الفروق كانت بين العاملات في جامعة بيت لحم وجامعة القدس ولصالح العاملات في جامعة القدس ذات المتوسط الحسابي الأعلى (2.83)، وكذلك كانت هناك فروق بين استجابات أفراد العينة اللواتي يعملن في جامعتي بير زيت وبيت لحم وكانت الفروق لصالح جامعة بير زيت ذات المتوسط الأعلى (2.98). ويعزو الباحثون السبب في ذلك إلى توفر الخبرة لدى العاملات في هذه الجامعات وإدراكهن لهذه المعوقات وكيفية التغلب عليها، وما تقوم به إدارة هذه الجامعات من إجراءات تنظيمية وإدارية لوصول الكفاءات الإدارية للمناصب الإدارية في الجامعات، واتباع أسس النزاهة والشفافية في هذه الإجراءات، ويتفق ذلك مع دراسة صيام والعطاري (2017) حول وجود فروق دالة إحصائياً بين المشاركات من الجامعات الحكومية والخاصة لصالح الجامعات الخاصة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما واقع التطور الوظيفي في الجامعات الفلسطينية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ودرجة التقدير لكل فقرة من فقرات استبانة واقع التطور الوظيفي للمرأة في الجامعات الفلسطينية. يتضح من إجابات المبحوثات على هذا المجال الخاص بواقع التطور الوظيفي للمرأة في الجامعات الفلسطينية أن قيمة الوسط الحسابي العام لإجابات المبحوثات على هذا المجال قد بلغت حوالي (3.14) وبدرجة تقدير متوسطة،

وبلغت قيمة الانحراف المعياري حوالي (0.78)، وهنا يستنتج الباحثون أن مستويات التطور الوظيفي للعاملين في الجامعات الفلسطينية كانت متوسطة وبشكل تدريجي، بسبب أن التطور الوظيفي مبنى على أسس علمية ومهنية مترابطة وتحقق أعلى درجات العدالة والنزاهة، حيث إن الجامعات الفلسطينية تقوم بتعميم المعايير التي يتم على أساسها منح الترقيات والتطور الوظيفي والتي تكون مرتبطة بتقييم الأداء السنوي، بالإضافة إلى تطوير الهياكل التنظيمية والأنظمة والقوانين النازمة للعمل الإداري، كما ويتم منح الترقيات بصورة منتظمة من خلال ارتباطها بالمؤهلات العلمية ونوع التخصص وسنوات الخدمة والكفاءة والجدارة بين العاملين وبالابتكار والإبداع وبالإنجازات المتميزة والبحث العلمي المرتبط والمتوفر بالعاملين، وبالتالي فإن أنظمة التطور الوظيفي ومعاييرها المتبعة في الجامعات موثوقة ومحفزة وتعمل على تشجيع العاملين على بذل جهود إضافية في العمل والسعي المستمر إلى تطوير المهارات والخبرات الخاصة بهم وتقديم أفكار ومقترحات تطويرية، ويتفق ذلك مع دراسة الديراوي (2014) حول أن معايير الترقية في السلم الوظيفي لا تعيق تولي المرأة للمناصب الإدارية العليا، كذلك دراسة De Alwis & Bombuwela (2013) حول وجود علاقة متوسطة بين تأثير السقف الزجاجي والتطور الوظيفي للمرأة في المناصب الإدارية العليا، ودراسة (Kiaye & Singh, 2013) حول أن هنالك العديد من العوامل التي مكنت النساء من الوصول للمناصب العليا هو التقييم العادل من قبل مؤسساتهن ووجود

الجدول (8): المتوسطات الحسابية لدرجات التطور الوظيفي لدى المرأة في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الجامعة التي تعمل بها.

الجامعة	المتوسط الحسابي
القدس	3.02
بيرزيت	3.35
البولتكناك	3.10
بيت لحم	3.03

أظهرت بيانات الجدول (8) أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات التطور الوظيفي لدى المرأة في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الجامعة التي تعمل بها. ولفحص فيما اذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً تم استخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA) كما هو موضح في الجدول (9).

فرص متاحة، وامتلاكهن خبرات واسعة ومستويات تعليم عالية، كذلك دراسة (Ohlott et al., 2008) حول أن التحديات التي تمر بها النساء الناجمة عن العقبات التي يواجهنها في العمل تساعد على تطويرهن وظيفياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يختلف واقع التطور الوظيفي للمرأة في الجامعات الفلسطينية باختلاف الجامعة؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم تحويله الى الفرضية الصفرية الآتية:

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التطور الوظيفي لدى المرأة في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الجامعة التي تعمل بها. لفتح هذه الفرضية تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One way- ANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول (8) والجدول (9) يوضحان ذلك:

الجدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) في استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجامعة التي تعمل بها.

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.46	0.88	549.	3	1.648	بين المجموعات
		624.	67	41.830	داخل المجموعات
			70	43.478	المجموع

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

الفرضية الثالثة: توجد علاقة ذات دلالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a \leq 0.05$) بين درجات المعينات التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية ودرجات تطورها الوظيفي.

لفحص هذه الفرضية فقد تم فحص وجود علاقة ارتباطية بين درجات المعينات بأبعاده، ودرجات التطور الوظيفي من خلال اختبار الارتباط بيرسون، والجدول (10) يوضح ذلك:

يلحظ من الجدول (9) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي (0.46) وهو غير دال إحصائياً أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التطور الوظيفي لدى المرأة في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الجامعة التي تعمل بها. النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل هناك علاقة بين درجات المعينات (المعينات التنظيمية، والمعينات الاجتماعية، والمعينات النفسية) التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية وبين درجات التطور الوظيفي لديهن؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية:

الجدول (10): نتائج اختبار ارتباط بيرسون حسب مصفوفة ماتركس ((Correlation Matrix بين درجات كل بعد من أبعاد المعوقات التي تواجه المرأة العاملة ودرجات التطور الوظيفي.

التطور التنظيمي		
0.43	معامل الارتباط	بعد المعوقات التنظيمية
0.00*	مستوى الدلالة	
0.47	معامل الارتباط	بعد المعوقات النفسية
0.00*	مستوى الدلالة	
-0.23	معامل الارتباط	بعد المعوقات الاجتماعية
0.00*	مستوى الدلالة	
0.48	معامل الارتباط	الدرجة الكلية للمعوقات
0.00*	مستوى الدلالة	

التي تواجه المرأة لتولي المناصب الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية لها علاقة ارتباط سالبة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.23) عند مستوى الدلالة (0.00) أي أنه كلما قلت المعوقات الاجتماعية للمرأة العاملة زاد من تطورها الوظيفي في الجامعات الفلسطينية، ويتفق ذلك مع دراسة صيام والعطاري (2017) حول أن القيادات النسائية الأكاديمية في الجامعات الأردنية تواجه بدرجة متوسطة وبشكل تنازلي معوقات ثقافية واجتماعية وذاتية وإدارية ومهنية وتنظيمية، ودراسة De Alwis & Bombuwela, 2013)) حول وجود علاقة سلبية متوسطة بين تأثير السقف الزجاجي والتطور الوظيفي للمرأة في المناصب الإدارية العليا.

يتضح من الجدول (10) وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين كل معيق من المعوقات التي تواجه المرأة العاملة في الجامعات الفلسطينية مع التطور الوظيفي في الجامعات باستثناء المعوقات الاجتماعية، كذلك بين المعوقات مجتمعة والتطور الوظيفي، حيث بلغ معامل الارتباط للمعوقات التنظيمية (0.43)، وللمعوقات النفسية (0.47)، وللمعوقات مجتمعة (0.48)، وقد بلغت قيمة الدلالة لجميع المعوقات المذكورة (00.0) وهي أقل من (0.05)، ويتضح أيضاً أن هذه العلاقة موجبة، لأن قيم معامل الارتباط تراوحت ما بين (0.43 و 0.48)، وهذا يشير إلى إمكانية فحص وجود الأثر بين هذه المتغيرات، كما تبين أن المعوقات الاجتماعية

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، قدم الباحثون التوصيات الآتية:
العمل على مساعدة النساء العاملات لكسر الحواجز الزجاجية التي تواجهها خلال عملهن في المؤسسات

المختلفة.

تشجيع المجتمع والأسرة على دعم المرأة للعمل والترشح لتقلد مناصب إدارية.
العمل على إيجاد بيئة حاضنة وداعمة في الجامعات الفلسطينية تعمل على تشجيع المرأة للوصول للمناصب الإدارية العليا، من خلال تبني سياسات داعمة تساعد على المواءمة بين مهامها الوظيفية ومسؤولياتها

الأسرية.

زيادة الوعي بدور المرأة القيادي وتطوير اتجاهات إيجابية نحو قيادة المرأة، من خلال القيام بحملات توعية
وتثقيف على مستوى الوطن.
توفير التدريب والتأهيل المستمر للمرأة العاملة لكي تأخذ دورها القيادي والريادي عن جدارة واستحقاق، من خلال
عقد برامج تدريبية لتنمية المهارات الإدارية والقيادية للمرأة بهدف رفع كفاءتها العلمية والهيئية التي تؤهلها

لشغل مواقع قيادية.

العمل على صياغة وتنفيذ استراتيجيات لمواجهة الموروثات الثقافية والاجتماعية والنفسية السلبية تجاه
قضايا وأدوار المرأة في المجتمع، والتي تعيق من وصول المرأة لمراكز صنع القرار.

المراجع العربية:

<p>أحمد، مالك. (2012). تمكين المرأة العراقية في مجالات التنمية، مجلة الاقصادي الخليجي، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، العراق، 29 (23)، 110 - 135.</p>
<p>الأحمدي، حنان. (2002). ضغوط العمل لدى الأطباء المصادر والأعراض - بحث ميداني في المستشفيات الحكومية والخاصة بمدينة الرياض. مركز البحوث والدراسات الإدارية، الرياض، السعودية.</p>
<p>الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2018). https://www.pcbs.gov.ps</p>
<p>خيال، سهاد. (2016). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية نحو الأدوار القيادية للمرأة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.</p>
<p>الديراوي، نور. (2014). دور ديوان الموظفين العام في تمكين المرأة بالمناصب القيادية الحكومية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.</p>
<p>الرقيب، مؤمنة. (2009). معوقات ممارسة المرأة للسلوك القيادي في مؤسسات التعليم العالي بمحافظة غزة وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.</p>
<p>الزهيري، إبراهيم. (2006). معوقات الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية وكيفية التغلب عليها. مجلة مستقبل التربية العربي، 12(43)، 185-214.</p>
<p>شويحات، صفاء. (2017). المعوقات الاجتماعية والثقافية التي تحول دون تولي المرأة المتعلمة مناصب قيادية من وجهة نظر طلبة الجامعة الألمانية الأردنية. الأردن، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، 10(1)، 99-118.</p>

<p>صيام، ميسر، العطاري، عارف.(2017). المعوقات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(6)، 677-697.</p>
<p>عدوان، منير. (2011). واقع سياسة الاختيار والتعيين وأثره على المسار الوظيفي للعاملين في المصارف العامة في قطاع غزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.</p>
<p>عدوان، منير. (2011). واقع سياسة الاختيار والتعيين وأثره على المسار الوظيفي للعاملين في المصارف العامة في قطاع غزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.</p>
<p>قشي، إلهام. (2009). محددات تخطيط المسارات الوظيفية في إطار إدارة الموارد البشرية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة.</p>
<p>القضاة، محمد والطراونة، نجاد. (2011). واقع التمكين الإداري للمرأة في الجامعات الأردنية الرسمية والمعوقات التنظيمية والاجتماعية والشخصية المؤثرة فيه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مؤتمة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 26(4)، 133-178 .</p>
<p>المشهداني، خالد. (2014). مناهج البحث العلمي. دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.</p>
<p>نجم، عبود. (2011). القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرين. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.</p>
<p>موفق، سهام وهيشر، سميرة. (2015). المرأة العاملة والمناصب القيادية «دراسة لظاهرة السقف الزجاجي». مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية، جامعة بسكرة، الجزائر، 9 (1)، 243-264.</p>
<p>وزارة التعليم العالي الفلسطينية، (2019) https://www.mohe.pna.ps/moehe/factsandfigures</p>

Alomair, M. O. (2015). Female Leadership Capacity and Effectiveness: A Critical Analysis of the Literature on Higher Education in Saudi Arabia. *International Journal of Higher Education*, 4(4), 81-93.

Bombuwela, P. M. and De Alwis, A. C. (2013). Effects of Glass Ceiling on Women Career Development in Private Sector Organizations–Case of Sri Lanka.

Chin, J. L. (2011). Women and Leadership: Transforming Visions and Current Contexts. *Forum on Public Policy Online* (Vol. 2011, No. 2). Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801.

Collins, K. M. (1993). Stress and departures from the public accounting profession: A study of gender differences. *Accounting Horizons*, 7(1), 29.

De Alwis, A. C., & Bombuwela, P. M. (2013). Effects of glass ceiling on women career development in private sector organizations–Case of Sri Lanka.

De, S. N., & Chatterjee, S. P. (2017). EFFECTS OF GLASS CEILING ON WOMEN CAREER DEVELOPMENT IN INDIA. *International Research Journal of Management Sociology & Humanity (IRJMSH)*, 8(2), 109-125.

Denina, A. & Ricky, G. (2005). *Human resource management*. Houghton mifflin company, 2ed edition, Boston.

Fathy, E. & Yousef, H. (2020). The Impact of Glass Ceiling Beliefs on Women's Subjective Career Success in Tourism and Hospitality Industry: The Moderating Role of Social Support. *The Scientific Journal of the Faculty of Tourism and Hotels, Alexandria University*, 17(2), 137-162.

Federal Glass Ceiling Commission. (1995). *Solid Investments: Making Full Use of the Nation's Human Capital*. <https://hdl.handle.net/1813/79349>

Fitzgerald, T. (2014). *Women leaders in higher education: Shattering the myths*. Routledge.

Imtiaz, R., Shaikh, S., & Ain, S. Q. U. (2018). Glass Ceiling Effect on Women Career Progression in Urban Pakistan. *Journal of Business Strategies*, 12(2), 17.

Jamjoom, F. B., & Kelly, P. (2013). Higher education for women in the Kingdom of Saudi Arabia. In *Higher Education in Saudi Arabia* (pp. 117-125). Springer, Dordrecht.

Kemp, L. J., Madsen, S. R., & Davis, J. (2015). Women in business leadership: A comparative study of countries in the Gulf Arab states. *International Journal of Cross Cultural Management*, 15(2), 215-233

Kuruppuarachchi, K. A. P. S. T., & Surangi, H. A. K. N. S. (2020). The Glass Ceiling and Women Career Advancement: A Study Based on Ready-Made Garment Industry in Sri Lanka. *Kelaniya Journal of Management*, 8(2), 18-39.

Lakmali, T. A. H., Madawala, R. M. D. A. K., Arachchi, D. W., & Weerathna, R. S. (2019). Effects of Glass Ceiling on Women Career Blooming in Sri Lankan Academic Sector. *South Asian Journal of Social Studies and Economics*, 5 (4), 1-12.

Madsen, S. R., Longman, K. A., & Daniels, J. R. (2012). Women's leadership development in higher education: Conclusion and implications for HRD. <i>Advances in Developing Human Resources</i> , 14(1), 113-128.
McKinsey & Company. (2007). <i>Women Matter: Gender Diversity. A Corporate Performance Driver</i> .
Metcalf, B. D. (2006). Exploring cultural dimensions of gender and management in the Middle East. <i>Thunderbird International Business Review</i> , 48(1), 93-107.
Mondy, R and et al. (2002). <i>Human Resource Management</i> . Prentice Hall Upper Saddle River, New Jersey, 8th Edition.
Pyke, J. (2013). Women, choice and promotion or why women are still a minority in the professoriate. <i>Journal of Higher Education Policy and Management</i> , 35(4), 444-454.
Riggio, R. E. (2017). <i>Introduction to industrial/organizational psychology</i> . Routledge.
Schneider, B. Z., Carden, W., Francisco, A., & Jones, T. O. (2011, June). Women opting out of academia: at what cost. In <i>Forum on Public Policy</i> , 2(1), 1-19.
Uduwella, U. K. S. M., & Jayatilaka, M. W. A. P. (2019). Impact of glass ceiling on women career development in non-state banking sector in Colombo. <i>Tropical Agricultural Research</i> , 30 (3), 106–108.
Abstract
The Constraints facing women in taking managerial positions at Palestinian Universities and its relation to her career development .

Dr. Ahmad Herzallah Dima Mazen Nusseibeh Ne'meh Sheqeir

The study aimed to identify the constraints facing women in taking over managerial positions at Palestinian Universities and its relation to her career development.

A sample of (71) women working in Palestinian Universities was chosen. In order to achieve the purpose of the study, two questionnaires have been used: a constraints facing women in taking over managerial positions at Palestinian Universities questionnaire and Career Development questionnaire, validity and reliability of both questionnaires were proved. The study found that the overall degree of the constraints women face to hold high managerial positions in Universities was medium and with a total mean of (2.79). There were a significant differences at statistical significance ($\alpha \leq 0.05$) in the dimensions of obstacles facing women in Palestinian universities according to the variable of the university in which they work, and these were in favor of Al-Quds and Birzeit Universities. Furthermore, the overall degree of career development was medium, with a mean of (3.14) which is medium. An positive correlation was found between each of the constraints faced by women working in Palestinian Universities and their career development in Universities, as well as between societal constraints and career development. The study concluded with a set of recommendations, namely the need to help working women break the glass barriers they face during their work in different institution. Increase the interest of society and family to support women to work and run for administrative positions. Provide psychological support for women by society, family and senior management.

Keywords: Glass ceiling, Palestinian women, Carrer development, Palestinian universities.

تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية

د. إبراهيم محمد عمران

استاذ مشارك - كلية العلوم التربوية-جامعة القدس - فلسطين

بريد الكتروني: iarman@staff.alquds.edu

أ. إنتصار محمود شحاتيت

معلمة - مديرية تربية جنوب الخليل - فلسطين

بريد الكتروني: ekramsht@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل، حول المنصات التعليمية الإلكترونية، ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2020/2021) على عينة عشوائية، تكونت من (175) معلماً، ومعلمة، وتم إعداد استبانة؛ لقياس تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية، حيث تكونت من (27) فقرة، حيث تم التحقق من صدقها، وثباتها، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.91). توصلت الدراسة أنتصارات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، حول المنصات التعليمية الإلكترونية متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.13)، وبانحراف معياري (0.67)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بإعداد معلم المستقبل، إعداداً يؤهله لاستخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم، وتشجيع وتحفيز معلمي الرياضيات على توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية، وتطويره في ضوء النتائج، أوصت الدراسة بإعداد معلم المستقبل، إعداداً يؤهله لاستخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم، وتشجيع وتحفيز معلمي الرياضيات على توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية، وتطوير البنى التحتية للتعليم الإلكتروني.

للمراسلة:

كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، القدس، فلسطين

البريد الإلكتروني: iarman@staff.alquds.edu

مديرية تربية جنوب الخليل - فلسطين

البريد الإلكتروني: ekramsht@gmail.com

حقوق النشر 2022، جميع البيانات الواردة في هذا المقال محمية

ويجب أخذ إذن الاستخدام عن طريق جامعة القدس (عمادة البحث العلمي)

عنوان جامعة القدس الإلكتروني (www.alquds.edu)

The Perceptions of Mathematics Teachers in Hebron Governorate About e-Platforms

Ibrahim Moh'D Arman

Associated Professor, College of Education Science, Alquds University, Palestine
iarman@staff.alquds.edu

Intisar Mahmoud Shahateet

Teacher, South Hebron Education Directorate, Palestine
ekramsht@gmail.com

Abstract

This study aimed to identify the perceptions of Mathematics teachers in Hebron governorate around e-platforms and their relationship to their teaching competencies – The researcher adopted the descriptive correlational approach on a simple random sample, which included (175) teachers from both genders during the second semester in (2020/2021). The Researchers built a Questionnaire to measure the perceptions of Mathematics teachers about e-platforms consisting of (27) items the instrument validity and reliability were verified, the reliability coefficient is (0.91).The results showed that the perceptions of Mathematics teachers for upper primary stage in Hebron governorate around electronic educational platforms were moderate, with an average of (3.13), and standard deviation of (0.67). The results also revealed that there are no stasically significant differences in the mathematical averages of the perceptions of Mathematics teachers for upper primary stage in Hebron governorate around electronic educational platforms attributed to the variables of gender, specialization, years of experience, and scientific qualification.In the light of these results, the researcher recommended: to prepare the future teacher Preparing to use technology in teaching and learning, encourage and motivate Mathematics teachers to use electronic educationa platforms and develop the infrastructure of electronic learning.

Correspondence:

College of Education Science, Alquds University, Palestine

E-mail : shoudalieh@staff.alquds.edu

South Hebron Education Directorate, Palestine

E-mail: ekramsht@gmail.com

Copy rights 2022: All data in this article is protected

It must be taken for use by Al-Quds University (Deanship of Scientific Research).

Al-Quds University e-mail address (www.alquds.edu)

المقدمة

يعيش الإنسان في عالم متسارع في التغير المستمر، والتطور المتسارع؛ نتيجة الانفجار المعرفي، والاكتشافات المتلاحقة، والتكنولوجيا المتقدمة، مما أثر بدوره على مختلف الأنشطة الحياتية، وأهمها: العملية التعليمية التعلمية، التي تضم عدة عناصر، منها: المعلم، والمتعلم، والمحتوى الدراسي، والبيئة التعليمية (الاعتيادية منها والافتراضية) وأساليب التقويم، ويعتبر المعلم أحد أهم عناصر المنظومة التعليمية، حيث لم يعد دوره مجرد ملقن، وناقل للمعلومات، بل هو الميسر، والمرشد، والموجه، والمستشار، والمشرف، والمنظم للعملية التعليمية، وحجر الزاوية في صرح البناء التربوي، والعمود الفقري للعملية التعليمية، لذلك وجب أن يكون مؤهلا جيدا لمهنته، ومواكبا للتقنيات، والمستحدثات التكنولوجية، التي تساهم في تشكيل متعلم قادر على مواجهة متطلبات الحياة، ومعايشة هذا العصر التكنولوجي، والمعلوماتي. وقد كان من أدوات التكنولوجيا الحديثة القائمة على الإنترنت، المنصات التعليمية الإلكترونية، التي أسهمت في توفير بيئة تفاعلية تعليمية، وطرح محتوى إلكتروني يشجع الطالب التفاعل معه، كما يمكن لعملية التعلم أن تتم حسب سرعة وقدرة الطالب، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف التعلم، كما أن هذه المنصات تجمع بين مميزات إدارة المحتوى الإلكتروني، وبين شبكات التواصل الاجتماعي، كما تضم أنشطة ووسائل تقويم (الرشيدي، 2019). ولا يخفى على أحد أن التعليم الإلكتروني يحتاج إلى معلم ماهر، ومتقن لاستراتيجيات، وأساليب التعلم الإلكتروني، ومتمكن من مادته العلمية، ويسعى إلى أن يتزود بكل ما هو حديث في تخصصه، ومؤمن بأهمية التعلم المستمر، ولكي يصبح المعلم معلما إلكترونيا، فإنه يحتاج إلى صياغة فكرية؛ ليقنع بأن أساليب التدريس الاعتيادية ينبغي أن تتغير حتى تناسب الكم المعرفي الهائل، ولا بد من توفير أساليب تدريس حديثة فعالة، نستطيع من خلالها أن نقدم الدروس عن بعد، بواسطة أدوات التعلم الإلكتروني، كما أن استراتيجيات التدريس الحديثة تتوافق مع خصائص الطلبة، وتلبي احتياجاتهم (شاهين، 2010).

مشكلة الدراسة

نبعت مشكلة الدراسة من خلال اهتمام وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية، في العام الدراسي(2020/2021م)، وذلك بعد إعلان تعليق الدوام الوجاهي في المدارس، والجامعات؛ بسبب جائحة كورونا، مما وضع المعلمين أمام تحديات تفرض عليهم توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية، لذلك أصبح من الضروري دراسة هذا الموضوع؛ لمعرفة تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية، حيث جاءت مشكلة الدراسة للتعرف على تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

التعرف إلى تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية. التعرف إلى اختلاف تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، حول المنصات التعليمية الإلكترونية، باختلاف (النوع الاجتماعي، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، حول المنصات التعليمية الإلكترونية؟

السؤال الثاني: هل تختلف تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية باختلاف (النوع الاجتماعي، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

فرضيات الدراسة:

تم تحويل السؤال الثاني إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى، والتي تنص:

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.»

الفرضية الصفرية الثانية، والتي تنص:

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير التخصص.»

الفرضية الصفرية الثالثة، والتي تنص:

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.»

الفرضية الصفرية الرابعة، والتي تنص:

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.»

أهمية الدراسة

ظهرت أهمية هذه الدراسة من خلال:

الأهمية النظرية: قد تسهم في توفير مادة نظرية، تفيد المعلمين، وتثري الأدب التربوي، في مجالتي تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية، والكفايات التدريسية لديهم، وقد توفر أدوات يمكن استخدامها في قياس تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية، والكفايات التدريسية لديهم.

الأهمية العملية: قد تسهم في بناء أدوات تفيد التربويين، والإدارات المدرسية، في قياس التصورات حول المنصات التعليمية الإلكترونية، وكذلك قياس الكفايات التدريسية لديهم، وتقديم معلومات قيمة لصانعي القرار عن تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية، والكفايات التدريسية لديهم، وتساعدهم على رسم السياسات التربوية، ووضع خطط تحقق أهداف تربوية، وتشجيع وتحفيز معلمي الرياضيات على توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية، وتطوير البنى التحتية للتعليم الإلكتروني.

الأهمية البحثية: قد تفتح الآفاق أمام الباحثين؛ لإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع، وتفيدهم في دراساتهم المستقبلية.

حدود الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على:

- الحدود البشرية: معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا.
- الحدود المكانية: تربية جنوب الخليل.
- الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي (2020/2021م).
- الحدود الإجرائية: تحددت الدراسة بالمنهج، والأدوات، من حيث صدقها، وثباتها، وطرق اختيار مجتمع الدراسة، وعينتها، والطرق والأساليب الإحصائية المستخدمة.
- الحدود المفاهيمية: اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم، والمصطلحات الواردة فيها.

مصطلحات الدراسة:

التصور: « إدراك الأمور إدراكاً مجملًا، والإمساك بناصية الأمور عامة» (شحاتة والنجار، 2003). ويعرف إجرائياً: مجموعة من الآراء، والمعتقدات، والأفكار التي يعبر عنها معلمي الرياضيات في مدارس تربية جنوب الخليل، إيجابياً، أو سلبياً، حول المنصات التعليمية الإلكترونية، وتقاس باستجابات أفراد العينة على الأداة المستخدمة. المنصات التعليمية الإلكترونية: بيئة تعليمية تفاعلية، توظف تقنية الويب الثانية، وتجمع بين ميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني، وبين شبكات التواصل الاجتماعي، مثل: الفيسبوك، وغيره، وتتيح للمعلم نشر الأهداف، والدروس، والأنشطة، والواجبات، وإجراء الاختبارات الإلكترونية، من خلال تقنيات متعددة، وتسهم في تبادل الحديث، ومشاركة المحتوى بين المعلم والطلبة، وتمكن أولياء الأمور من معرفة نتائج أبنائهم، مما يسهم في تحقيق نتائج، ومخرجات تعليمية بجودة عالية (العنيزي، 2017).

الإطار النظري:

تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية:

حديثه، تلائم العصر، والظروف التي نعيشها؛ لتحقيق أهداف العملية التعليمية، ومن هذه الأساليب الحديثة: التعليم الإلكتروني، وبيئاته، كالمنصات التعليمية الإلكترونية، التي تسهل الوصول إلى المعلم، وتلائم الطلبة الذين يعانون من صعوبة التركيز، أو التشتت الذهني؛ لأنها مرئية، ومنسقة بشكل سهل، وتوفر التعليم طوال اليوم، وفي كل أيام الأسبوع، فيحصل الطالب على المعلومة التي يريد في الوقت الذي يناسبه، مما يؤدي إلى راحة الطالب، كما أنها تقلل من الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم، مثل: استلام الواجبات، وغيرها، فقد أصبح إرسالها، واستلامها عن طريق الأدوات الإلكترونية.

يشهد العالم اليوم ثورة علمية، نتيجة التقدم الهائل في مجال التعليم الإلكتروني، الذي يدعم العملية التعليمية، فلم تعد أساليب التعليم الاعتيادية المعتمدة على الحفظ، والتلقين قادرة على مواكبة هذا التطور التكنولوجي، لذلك بات من الضروري الانتقال إلى أساليب تعليم حديثة، تناسب قدرات، وإمكانيات الطلبة المتفاوتة، وتنمي روح الإنتاجية، والإبداع لدى الطلبة، وتجعل العملية التعليمية أقرب للفهم، والاستيعاب، وأكثر تشويقاً، وتتغلب على عوائق المكان، والزمان، خاصة في ظل جائحة كورونا، التي حلت علينا، وهذه الأساليب الحديثة لا يناسبها أساليب التعليم الاعتيادية، لذا وجب البحث عن أساليب

من خلالها المعلم والطلبة، من خلال استخدام التقنيات الحديثة (مجاهد، 2020).

وتعرف الشواربية (2019) المنصات التعليمية الإلكترونية بأنها: ساحة تحتوي كل ما يتعلق بالتعليم الإلكتروني، سواء مصادر تعليمية، أو مقررات إلكترونية، أو نشاطات تعليمية، وأنظمة إدارة التعلم والتعليم، حيث يتم ربطها مع أدوات الاتصال والتواصل؛ من أجل تحقيق التعلم.

استخدام المنصات في التعليم

تقوم المنصات التعليمية على أعمدة ثابتة، وهم: الطالب، والمعلم أو المصمم، والإداري، فالطالب بإمكانه التسجيل في المنصة التي يريدها، ويتلقى التدريب، والتعليم في داخل هذه المنصة، التي غالباً تكون مجانية، وعليه أن يتبع شروط هذه المنصة، أما المعلم، فيقوم بعملية التدريس، والتصميم معاً، أو يقوم المعلم بتسهيل عملية التعلم، والمصمم يصمم المحتوى التعليمي، أما الإداري، يقوم بجميع الأعمال الإدارية، فيتكفل إدارة المنصة (الباوي وغازي، 2019). ذكر رضوان (2016)

أنواع من المنصات التعليمية الإلكترونية، ومنها:

منصة أدمودو: عبارة عن بيئة اجتماعية مخصصة للتعليم، تجمع بين منصة الفيسبوك، والبلوك بورد، وتوفر للمعلم وللطلبة بيئة مفتوحة، ليتم إرسال، واستقبال الرسائل النصية، أو الصوتية، ومناقشة الواجبات، ودرجات الاختبار، وتستخدم تقنية الويب الثانية، وبالإمكان تحميلها على الهواتف الذكية، وتساعد في حل مشكلة الدروس الخصوصية، وتسمح لأولياء الأمور من رؤية نتائج أبنائهم، وتعتبر

ولأن المعلم حجر الأساس في العملية التعليمية، فكان من المهم معرفة تصوراته التي تعكس سلوكه، وردود فعله في المواقف التعليمية، التي ربما تكون نتيجة المعلومات، والخبرات التي يدخرها، فالتصور الإيجابي يحدد السلوك الذي يقوم به المعلم، والعكس إذا كان التصور سلبياً.

وقد أشارت شريف (2018) أن استخدام المنصات التعليمية في عمليات التعليم، تستند على مبادئ النظرية الاتصالية، التي قدمها سيمنز ودونيز، حيث أن نظرية التعلم الاتصالية تتلائم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، ومن الواضح أن النظرية الاتصالية، تتشابه مع النظرية البنائية، في التأكيد على التعلم الاجتماعي، وإعطاء الفرصة للطلبة للتواصل، والتفاعل بين بعضهم أثناء التعلم، وأن الخبرة تتطلب إثارة لجميع الحواس عند الطالب، حتى يصبح التعلم ذي معنى، كما أن عمليات التعلم تتمركز حول الطالب، كما أن النظرية الاتصالية تركز على التعلم الرقمي، من خلال الشبكات، واستخدام أدوات تكنولوجيا الحاسوب، والإنترنت في التعليم، والتي تكون متوفرة في بيئة التعلم.

المنصات التعليمية الإلكترونية

لقد جاءت المنصات التعليمية الإلكترونية في مقدمة تقنيات الجيل الثاني من الويب، وقد تم توظيفها في العملية التعليمية في الوقت الحالي؛ بسبب جائحة كورونا، التي أدت شل التحركات، وتعليق الدراسة، فبعد أن كان التعليم الإلكتروني معينا للتعليم في المؤسسات التعليمية، أصبح الآن الوسيلة الضرورية التي لا يمكن الاستغناء عنها لمواصلة العملية التعليمية، حيث يتواصل

من المنصات المجانية، وأضاف مجاهد(2020) العديد من المميزات لمنصة أدمودو، ومنها: إعطاء تغذية راجعة للطلبة من خلال الرد عليهم، وإتاحة الفرصة للمعلمين بالتواصل مع معلمين من دول أخرى؛ لإجراء مناقشات تربوية، وتبادل الأفكار، وتساعد المعلم على استثمار الوقت، من خلال تنزيل موضوع معين على المنصة، ومناقشته مع الطلبة، كما أن هذه المنصة تضع جدولاً يوضح المواعيد المهمة لتسليم الواجبات، والامتحانات، وتعطي الفرصة للطلاب الخجول ليكون شجاعاً في كتابة آرائه، وتبادل الأفكار مع زملائه، وتوفير للطلبة أحدث المواضيع المتعلقة بمجال دراستهم.

منصة أكاديمية خان: مؤسسة تربوية، هدفها توفير تعليم باستخدام أساليب تعليمية متطورة، كما أنها توفر مصادر نظرية مجانية معدة بمستوى تعليمي عالمي، كما أنها عمل على ترجمة الفيديوهات المتوفرة باللغة الإنجليزية إلى جميع لغات العالم، كما أنها تساهم في تطوير المناهج التعليمية، وغير هادفة للربح.

منصة رواق: منصة تعليمية إلكترونية، توفر مواد دراسية أكاديمية باللغة العربية، يقدمها محاضرون متميزون، يسعون لتقديم مخزونهم المعرفي، والعلمي بشكل مجاني لمحبي المعرفة والتعلم، وتقدم المحتوى التعليمي بطريقة سهلة، وتوفر تمارين تفاعلية؛ للتأكد من استيعاب المضمون، حيث تصحح بشكل فوري، وتعطي الطالب شهادة إكمال بعد أداء الاختبار النهائي.

منصة فيوتشر ليرن: توفر مقررات مفتوحة عبر الإنترنت، تأسست عام (2012م) من قبل الجامعة المفتوحة، والتي تعتبر من أكبر الجامعات في

المملكة المتحدة، المهتمة في التعلم عن بعد، وتعمل المنصة مع هيئات مختصة، ومحترفة، ومنظمات أخرى، ومن الأمثلة على المقررات التي تقدمها: إدارة الأعمال، اللغات والثقافات، الطبيعة والبيئة، الرقميات والنت، التعليم والدراسة، ويمكن للطلاب الحصول على الشهادة بعد إتمام المقرر، ولكنها غير مجانية.

منصة نفهم: هي خدمة تعليمية إلكترونية مجانية، تقدم شرحاً مبسطاً لمناهج التعليم المدرسي في مصر، والسعودية، والكويت، وسوريا، والجزائر، وذلك عن طريق فيديوهات تتراوح مدتها من (5-20) دقيقة.

منصة تيد للتعليم: منصة تعليمية أجنبية، تسمح بإنشاء، وتبادل دروس تفاعلية، عن طريق مقاطع فيديو، عبر موقع اليوتيوب، ويسمح مصمم الدروس للمستخدم بالبحث، وتصفح الدروس، وإضافة الملاحظات، والأسئلة، أو محتوى الفيديو عليها، وتضم مكتبة (TEDEd) أفضل الدروس المعدة من قبل معلمين متطوعين.

منصة فيوتشر ليرن: توفر مقررات مفتوحة عبر الإنترنت، تأسست عام (2012م) من قبل الجامعة المفتوحة، والتي تعتبر من أكبر الجامعات في المملكة المتحدة، المهتمة في التعلم عن بعد، وتعمل المنصة مع هيئات مختصة، ومحترفة، ومنظمات أخرى، ومن الأمثلة على المقررات التي تقدمها: إدارة الأعمال، اللغات والثقافات، الطبيعة والبيئة، الرقميات والنت، التعليم والدراسة، ويمكن للطلاب الحصول على الشهادة بعد إتمام المقرر، ولكنها غير مجانية.

منصة روافد التعليمية: منصة تعليمية إلكترونية عبر الويب، خاصة بالمناهج الفلسطينية، توفر بيئة تعليمية إلكترونية للطلبة، من خلال حلقة وصل بين المعلم، والمادة التعليمية، والطالب، حيث يتم تنزيل المادة على الموقع الإلكتروني الخاص بمنصة روافد، وتكون على شكل كتب تفاعلية، وفيديوهات تفاعلية، واختبارات إلكترونية، وبرامج محوسبة، وملفات تتعلق بالمادة التعليمية، وبإمكان الطالب مشاهدتها، وتحميلها من هذه المنصة بطريقة سهلة، ومرنة (المبحوح، 2019).

الأهمية التربوية للمنصات الإلكترونية:

تعمل المنصات التعليمية الإلكترونية على توفير الوقت، والتكاليف، مقارنة بالطرق الاعتيادية التي تتطلب الذهاب، والإياب للصفوف الدراسية، ومراكز التدريب، وتتيح التدريب المتزامن، رغم البعد الجغرافي، كما أن الدورات التدريبية التي تمت عن طريق المنصات يمكن عرضها، وتكرارها لمجموعة أخرى من المعلمين، كما تبرز أهميتها في الإدارة الفعالة، حيث تتيح المنصات التحكم الكامل في الإدارة، والتواصل مع الطلبة، والمعلمين، والمشرفين، كما تستخدم المنصات لإنشاء، وإدارة المحتوى بطريقة سهلة، وبإمكان الطلبة مشاركة المحتوى، أو تحميله، ويمكن الحصول على المعلومات بنقرة واحدة بكل سهولة من أي مكان، وأي وقت، وتسمح المنصات بتصميم عناصر، وميزات مختلفة للمؤسسة، تميزها عن غيرها

من المؤسسات، ويمكن أن تكون المنصة أحادية اللغة، أو متعددة اللغات، ويوجد فيها نظم لتقييم الطلبة، وتقدم المحتوى بشكل فوري وبإمكان المسؤولين تعديل، وتحديث المواد بكل سهولة، كما يمكنها تقديم تقارير مفصلة عن الطالب، أو عن المجموعة، وتوضح مدى التقدم عندهم، كما تتيح التعلم بوسائل متنوعة، كالصور، والفيديو، والنص، والصوت، مما يسهل وصول المعلومات الجديدة للمتعلمين، وتساعد في خلق بيئة تفاعلية بين المعلم والطلبة، أو بين المعلمين أنفسهم، من خلال المنتديات، والدرشة، كما تعمل على تحسين عمليات الاتصال، وخلق تعاون بين مستخدمي النظام، من خلال قناة اتصال مفتوحة بكل وقت. كما أن المنصات التعليمية تعمل على توفير بيئة تعليمية تفاعلية اجتماعية، وتعطي فرصة لتبادل الأفكار والآراء بين المعلم والطلبة، وأيضا تبادل ومشاركة الملفات، وتدعم التفاعلية بين المعلم والطالب، ويظهر فيها التعلم التعاوني، وتمكن أولياء الأمور من الاطلاع على نتائج أبنائهم، وهذا يساعد على تحقيق أهداف العملية التعليمية، وأيضا تعمل المنصات على توفير جو نفسي، واجتماعي، وآمن بين المعلم والطلبة(السيد، 2016).

دور المعلم داخل المنصة التعليمية الإلكترونية:

أدوار المعلم في داخل المنصات التعليمية متعددة ، ومنها: كتابة أهداف الدروس التي يأمل تحقيقها، واختيار أساليب التقييم التي تقدر مدى تحقيق الأهداف، وإيجاد بيئة تعليمية تعاونية آمنة، وحث الطلبة على المشاركة في الأنشطة، ومتابعة حضور وغياب الطلبة، وتكليف الطلبة بحل الواجبات والأنشطة والمشاريع، وتنظيم النقاش والتفاعل بينه وبين الطلبة وبين الطلبة أنفسهم، والحرص على تقديم أسئلة تنمي التفكير، وإرشاد الطلبة ومساعدتهم في حل مشاكلهم الدراسية، وتوجيه الطلبة لمصادر تعلم إضافية على شبكة الإنترنت (<http://manassat.blogspot.com/p/blog-page.html>).

دور المتعلم في المنصة التعليمية الإلكترونية

الاطلاع على أهداف الدروس التي يسعى لتحقيقها، ومتابعة الدروس بشكل جدي، وطرح الأسئلة، وحل الواجبات والأنشطة والمشاريع، التفاعل والمشاركة في النقاش، والالتزام بالقواعد المقترحة، والاطلاع على مصادر تعلم إضافية على شبكة الإنترنت (<http://manasat.blogspot.com/p/blog-page.html>).

إيجابيات المنصات التعليمية الإلكترونية: توفر

بيئة تعلم إلكترونية تواكب القرن الواحد والعشرين، وتسمح بمشاركة المحتوى الإلكتروني بين الأفراد المشاركين، وتعطي فرصة للتعبير عن الآراء، وإجراء مناقشات، كما تسمح بمشاركة الملفات، والصور، والفيديوهات، وتشجع المشاركين على متابعة الأفكار المطروحة،

ومناقشتها، وتسجيل التعليقات، وتسمح بتكوين علاقات اجتماعية بين الطلبة، من شأنها أن تنمي مجموعات العمل بينهم (محمد، ٢٠١٧).

ويشير الباوي وغازي (2019) إلى ميزات أخرى للمنصات التعليمية الإلكترونية، ومنها: توفر إمكانية التصفح لشبكة الإنترنت، وتوفير إمكانية استخدام المعرض الخاص بالبريد الإلكتروني؛ من أجل الدخول على المنصة الإلكترونية، وتوفير إمكانية التواصل بين المعلم والطلبة في قاعات كبيرة، باستخدام النظام الصوتي المتوفر بالمنصة، كما توفر إمكانية تسجيل المحاضرة، وتخزينها على شكل ملف فيديو، ورفعها على نظام (Lecture Management System)، وهذا يساعد الطلبة على فهم واستيعاب مضمون المحاضرات، كما أنها تتيح للمعلم عرض شرائح العروض التقديمية (Power Point) مع إمكانية الشرح، والتعليق عليها، وإضافة الملاحظات على المفردات التي لها أهمية تعليمية، وأيضا تشغيل جميع ملفات الصوت، والفيديو التعليمية بشكل مستمر، وبسرعة. كذلك هناك ميزات أخرى للمنصات التعليمية الإلكترونية، منها: تسهم في تطوير المهارات التقنية الإلكترونية للمعلم والطالب، وتخفف أعباء تكرار الدروس عند المعلم، وتبني عقولا متفتحة عند الطلبة، تساعد على حل المشاكل المختلفة، وتزيد دافعية الطلبة للتعلم، وتعطي فرصة للتعلم لمن انقطعوا عن التدريس لظروف ما، وتعطي فرصة لأولياء الأمور؛ للاطلاع على مستوى أبنائهم، وتقدير جهد المعلم، وتقلل من العنف الذي يكون بين الطلبة في المدرسة، من خلال الأعمال الجماعية التي يتم تكليفهم بها، وتغيير نمط التقويم الاعتيادي المبني على حفظ المعلومة.

أدوات المنصات التعليمية:

لتشغيل المنصات التعليمية، فإنها تحتاج إلى مجموعة من الأدوات، ومنها: جهاز حاسوب، ولوحة المفاتيح، والفأرة، وسماعات، وميكروفون، وشاشة تعمل باللمس، وقلم إلكتروني، ولوحة الكتابة الخاصة بالقلم الإلكتروني، ورف متعدد الاستخدامات، ووحدة التحكم الرئيسية، ومفتاح التشغيل والإيقاف (البابوي وغازي، 2019).

معوقات المنصات التعليمية الإلكترونية:

يرى الجهني (2019) أن معوقات التعلم والتعليم الإلكتروني قد تكون هي نفسها معوقات المنصات التعليمية الإلكترونية، ومنها: صعوبة الانتقال من طريقة التعليم الاعتيادية إلى طريقة التعليم الإلكتروني، والتكلفة المالية للأجهزة وشبكة الإنترنت، وحاجة المعلمين والطلبة إلى التدريب المستمر على استخدام هذه التقنيات، وقلة الحوافز التشجيعية لبيئة التعليم الإلكتروني، ونقص الحوافز لتطوير المحتويات. كما ذكر الشهري (2014) معوقات أخرى، منها: قلة الوعي بتقنية التعلم الإلكتروني، وعدم القناعة لدى الكثير بهذه التقنية، والخلل الفني، أو التقني الذي يواجه المستخدمين، وقد تكون اللغة عائقاً لدى المستخدمين الذين لا يتقنون اللغة الإنجليزية، وقد يكون الوقت المخصص للمعلم عائقاً، فلا يكون معه وقت إضافي للإجابة على أسئلة الطلبة، وصعوبة تنفيذ عملية التقويم بين الطلبة في هذه التقنية. وأيضاً وجود معوقات أخرى للمنصات التعليمية الإلكترونية، منها: انقطاع التيار الكهربائي الذي قد يصل إلى ساعات، وتذبذب سرعة الإنترنت، حيث أنه ينقطع بين الفينة والأخرى، وهذا يؤثر على نمط هذا التعليم، خاصة عندما يكون التعليم متزامناً،

وعدم اقتناع بعض المعلمين باستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس، وقد يؤثر على صحة الطالب أو المعلم، وربما يضعف العلاقات الاجتماعية، وأيضاً غياب القدوة، والجانب الإنساني.

الدراسات السابقة:

أجرى المطيري (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على دور المنصات التعليمية في تحسين العملية التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في منطقة الفروانية في الكويت، وتم استخدام المنهج الوصفي، كما استخدم استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، أما مجتمع الدراسة، فتكون من معلمين ومعلمات الصف الثاني عشر في منطقة الفروانية، وقد تكونت عينة الدراسة من (80) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تحسين العملية التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(0.05) \geq \alpha$ تبعاً لأثر النوع الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(0.05) \geq \alpha$ تبعاً لأثر مقرر الدراسة، حيث كانت الفروق لصالح المقرر الأدبي. أجرى الثبتي وآل مسعد (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى استفادة الطلبة (المعرفية، والمهارية)، من منصات التعلم الإلكترونية في تعلم اللغة الإنجليزية، وتحليل الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين عينات الاستجابة تبعاً لمتغيرات (العمر، النوع الاجتماعي، المؤهل الدراسي، طبيعة العمل، عدد المقررات الملتحق بها) وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدام الاستبانة

الإلكترونية، بعد التأكد من صدقها وثباتها، وتكون مجتمع الدراسة من (100) ألف طالب ملتحق بخمسة مقررات من مدونة تعليم اللغة الإنجليزية التابعة لمبادرة (English Mastery) على منصة رواق، وتكونت عينة الدراسة من (336) طالباً، وأظهرت النتائج أن استجابة أفراد عينة الدراسة في المحور الأول الاستفادة المعرفية، كان مرتفعاً، وأيضاً استجاباتهم للمحور الثاني الاستفادة المهارية، كان مرتفعاً، وأظهرت النتائج أيضاً، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha(0.05) \geq$ بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (العمر، النوع الاجتماعي، المستوى التعليمي، وطبيعة العمل) في الاستفادة المعرفية، والاستفادة المهارية، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha(0.05) \geq$ بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لعدد المقررات الملحق بها في رواق في الاستفادة المعرفية، والاستفادة المهارية لصالح (من ثلاث إلى خمس دورات). أجرى الرشيدى (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس، وهدفت أيضاً التعرف على المعوقات التي تواجه معلمات الحاسب الآلي في استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس، وعن مدى وجود فروق في اتجاهات معلمات الحاسب حول استخدام المنصات في التدريس، تبعاً لمتغيري: المستوى العلمي، والخبرة التدريسية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة الإلكترونية لجمع البيانات، بعد التأكد من

صدقها وثباتها، وتكون مجتمع الدراسة من (780) معلمة من معلمات الحاسب الآلي في منطقة الرياض في الفصل الدراسي (2018-2019) وقد كان عدد الاستبانات المستردة والصالحة للتحليل (70) استبانة، وأظهرت النتائج أن واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس، كان بدرجة كبيرة، وأبرز ملامح واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات في التدريس، كان في مجال استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات في الحصة الدراسية، ثم المجال المتعلق بمهارات الطالبات، كما أظهرت النتائج أن أبرز المعوقات التي تواجه معلمات الحاسب الآلي في استخدام المنصات، كان في المعوقات المرتبطة في الإدارة المدرسية، ثم في المعوقات المرتبطة بالمناهج الدراسية، ثم المعوقات المرتبطة بالمعلمات، وأخيراً المعوقات المرتبطة بالطالبات. أجرى الزهراني (2019) دراسة هدفت التعرف على أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الباحة، وتحديد أهم مهارات التواصل الرياضي المراد تنميتها في مادة الرياضيات في فصل الأشكال الرباعية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، القائم على مجموعة واحدة لمعرفة أثر المتغير المستقل (استخدام منصة تعليمية) على المتغير التابع (تنمية مهارات التواصل الرياضي)، وأعد الباحثان اختباراً لمهارات التواصل الرياضي، وتكون مجتمع الدراسة من (1942) طالبة، أما عينة البحث فتكونت من (30) طالبة من طالبات مدرسة سبأ بنت سفيان بالريان، وتم اختيارهم بطريقة قصدية.

وأظهرت النتائج أنه يوجد فروق بين درجات الطالبات في الاختبار القبلي، والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي، وأظهرت النتائج أيضاً أن استخدام المنصة التعليمية كان له دور إيجابي في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى الطالبات. أجرت الشواربة (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية، ودرجة اتجاههم نحوها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقامت بتطوير استبانة، ثم تم التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (302) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا للعام (2018-2019م) وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية نحو المنصات التعليمية الإلكترونية، ودرجة اتجاههم نحوها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقامت بتطوير استبانة، ثم تم التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (302) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا للعام (2018-2019م) وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام طلبة الدراسات العليا للمنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات الأردنية كانت بدرجة مرتفعة، وكذلك في درجة الاتجاهات نحو المنصات التعليمية الإلكترونية، وكان بدرجة كبيرة، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري: النوع الاجتماعي، والتخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المنصات تبعاً لمتغير العمر، كما وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة من الطلبة الذكور والإناث لصالح الطلبة الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اتجاهات أفراد الدراسة تبعاً لمتغيري: العمر، والتخصص. أجرت العنزي وآخرون (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على دور المنصات الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس السعودية، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (484) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في مدرستين للبنات في إدارة التعليم في منطقة القصيم في الفصل الدراسي الثاني (2016-2017م) وتم توزيعهن على مجموعتين: مجموعة تجريبية طبق عليها نموذج مقترح للمنصات الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة، ومجموعة ضابطة لم يطبق عليها النموذج المقترح، وتم التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بقيم المواطنة على المجموعتين،

وأظهرت النتائج أنه يوجد فروق بين درجات الطالبات في الاختبار القبلي، والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي، وأظهرت النتائج أيضاً أن استخدام المنصة التعليمية كان له دور إيجابي في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى الطالبات. أجرت الشواربة (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية، ودرجة اتجاههم نحوها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقامت بتطوير استبانة، ثم تم التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (302) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا للعام (2018-2019م) وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام طلبة الدراسات العليا للمنصات التعليمية الإلكترونية، ودرجة اتجاههم نحوها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقامت بتطوير استبانة، ثم تم التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (302) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا للعام (2018-2019م) وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية نحو المنصات التعليمية الإلكترونية، ودرجة اتجاههم نحوها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقامت بتطوير استبانة، ثم تم التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (302) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا للعام (2018-2019م) وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام طلبة الدراسات العليا للمنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات الأردنية كانت بدرجة مرتفعة، وكذلك في درجة الاتجاهات نحو المنصات التعليمية الإلكترونية، وكان بدرجة كبيرة، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري: النوع الاجتماعي، والتخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المنصات تبعاً لمتغير العمر، كما وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة من الطلبة الذكور والإناث لصالح الطلبة الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اتجاهات أفراد الدراسة تبعاً لمتغيري: العمر، والتخصص. أجرت العنزي وآخرون (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على دور المنصات الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس السعودية، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (484) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في مدرستين للبنات في إدارة التعليم في منطقة القصيم في الفصل الدراسي الثاني (2016-2017م) وتم توزيعهن على مجموعتين: مجموعة تجريبية طبق عليها نموذج مقترح للمنصات الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة، ومجموعة ضابطة لم يطبق عليها النموذج المقترح، وتم التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بقيم المواطنة على المجموعتين،

وأظهرت النتائج وجود دور مرتفع للمنصات الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة عند طالبات المرحلة الثانية في المدارس السعودية، ووجود فروق دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) ($\alpha \geq$) في دور المنصات الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة عند طالبات المرحلة الثانوية في المدارس السعودية تبعاً للاختلاف المستوى الدراسي. أجرى المبحوح (2019) دراسة هدفت إلى معرفة أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري، والتحليل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الثاني عشر العلمي، كان منها (30) طالبة للمجموعة التجريبية، و(30) للمجموعة الضابطة، وذلك في مدرسة شهداء رفح في محافظة رفح، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) ($\alpha \geq$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة، في اختبار مهارات التفكير البصري، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) ($\alpha \geq$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة، في اختبار التحصيل الدراسي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

أجرت المقرن (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التعليم الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلم إدمودو (Edmodo) على تحصيل طلاب الصف الأول ثانوي في مقرر الحاسب، وتقنية المعلومات، واتجاههم نحو التقنية عند المستويات المعرفية (التذكر، الفهم) وذلك في مدينة الرياض، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبة، كان منها (32) طالبة للمجموعة التجريبية، حيث درست باستخدام نظام إدارة التعلم إدمودو، أما المجموعة الضابطة، فكانت (30) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية لتدريس مادة الحاسب، أما الأدوات فكانت اختبارا تحصيليا من (20) فقرة، ومقياس اتجاه من (19) فقرة، وتخصيص موقع إلكتروني على شبكة الإدمودو تضمن درسا إلكترونيا، وأنشطة، وواجبا واختبارا تم إعدادهم لهذه الدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التحصيل البعدي لمستوى التذكر ولصالح المجموعة الضابطة، وأيضا أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل البعدي لمستوى الفهم، وأيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين في التحصيل البعدي الكلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مقياس الاتجاه القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

أجرى الزعائين (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع وصعوبات توظيف معلمي مدارس الأونروا في قطاع غزة للتعلم الذكي، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة، وتم التحقق من صدقها وثباتها، أما مجتمع الدراسة فتكون من جميع معلمي مدارس الأونروا، البالغ عددهم (8313) معلما ومعلمة، أما عينة الدراسة فبلغت (239) معلما، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن درجة توظيف معلمي مدارس الأونروا للتعلم الذكي ضعيفة، ودرجة وجود الصعوبات كبيرة، ودرجة أهمية الاستخدام كبيرة، وأيضاً أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تبعاً للتخصص ولصالح التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق تبعاً لسنوات الخبرة

أجرت شريف (2018) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام المنصات التعليمية في تعديل المفاهيم البيولوجية البديلة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، وقد بلغت عينة الدراسة (72) طالبة من طالبات مدارس إسكان الجامعة الثانية الحكومية، التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء الجامعة، وقد تم تقسيم الطالبات في شعبتين بالتساوي، مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية بالطريقة العشوائية، وتم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2017-2018م) وتم عمل اختبار تشخيص المفاهيم البيولوجية البديلة، وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبار، تم تطبيقه على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج

وجود العديد من المفاهيم البيولوجية البديلة، حيث كان بعضها بنسبة كبيرة، مثل: التنفس (96%) والدوران (93%)، أيضاً أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تعديل المفاهيم البيولوجية البديلة.

أجرت الصبحي (2016) دراسة هدفت إلى تسهيل عملية الوصول إلى المواقع الرسمية الخاصة بمنصات التعليم المفتوح؛ للتعرف عليها، والاستفادة منها، وكشف أهمية هذه المنصات، ومعرفة الصعوبات التي تواجه مستخدمي هذه المنصات التعليمية المفتوحة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وأيضاً منهج تحليل المحتوى، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن موقع الدليل الخاص بالمنصات التعليمية المفتوحة ساعد في عملية مشاركة الأفراد فيها، وتجربتها، والاستفادة منها، كما أظهرت الدراسة أيضاً أن منصات التعليم المفتوح تعمل على رفع كفاءة الأفراد، وتطوير ذاتهم، وتطوير مجتمعهم.

أجرى فلاح (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية في رفع مستوى التفاعل الصفّي لدى طلبة كلية علوم وهندسة الحاسب الآلي في جامعة حائل، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (87) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية، وقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وأظهرت النتائج أن تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية في رفع مستوى التفاعل الصفّي لدى طلبة كلية علوم وهندسة الحاسب الآلي في جامعة حائل، كانت بدرجة متوسطة،

وأيضاً أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية المنصات في رفع مستوى التفاعل الصفّي تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق في تصورات أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية حيث كانت الفروق لصالح الرتبة الأكاديمية أستاذ أجرى الجراح (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية الملحقين في برنامج الدبلوم العالي في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية، نحو استخدام برمجية (بلاك بورد) في تعلمهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم بناء استبانة، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (325) طالبا وطالبة، خلال العام الدراسي (-2008 2009م) وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى أفراد الدراسة، نحو استخدام برمجية (بلاك بورد) في تعلمهم، حيث أشار أفراد الدراسة إلى أن برمجية (بلاك بورد) ساعدتهم في تبسيط عملية التعلم عندهم، وزيادة مشاركتهم الصفية، مما زاد من تحصيلهم الدراسي، كما أن البرمجية ساعدت في تسهيل عملية التدريس، وأسهمت في توفير فرص تعليمية عن بعد للراغبين.

أجرى (إيك) (Ekici, 2017) دراسة هدفت إلى إنشاء مجتمع للتعليم الإلكتروني عن طريق عمل صفوف دراسية افتراضية في تطبيق (Edmodo) والتعرف على آراء معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة حول آثار (Edmodo) على تعلمهم لطرق وإدارة تعليم مادة العلوم، ودوره في تطوير، وتنمية النمو المهني للمعلم، وتم استخدام المنهج الوصفي،

واستخدم الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (55) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة في جامعة متوسطة الحجم في تركيا، وأظهرت النتائج أن آراء المعلمين كانت إيجابية نحو استخدام منصة التعليم الإلكتروني (Edmodo) في برنامج التطوير المهني للمعلمين (Rodriguez et al, 2016) أجرى (رودريز) وآخرون ((Rodriguez et al, 2016) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الاختبارات الإلكترونية، حيث تم عمل برنامج تدريبي تضمن مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية، وتكونت عينة الدراسة من (15) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة قادس في إسبانيا، وتم استخدام الاستبانة، والاختبار، والمقابلة كأدوات لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج وجود تغيير إيجابي في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الاختبارات الإلكترونية، وذلك بعد إتمام البرنامج التدريبي.

أجرى (سيلفيا فات) (Silvia Fat, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة، وإمكانية تواصلهم مع مختلف المصادر التعليمية بواسطة بعض أنماط الدعم التعليمي المتزامن وغير المتزامن، وتكونت عينة الدراسة من (185) طالبا من جامعة (بوخارست) وتم استخدام المنهج التقويمي، ودراسة حالة للمنصة التعليمية (Easy Class) وتم استخدام الاستبانة، وأظهرت النتائج أن الطلاب قد استمتعوا في استخدام هذه المنصة، وأنها كانت مفيدة في إعدادهم للمستقبل الوظيفي التعليمي.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ عددها: (175) معلماً ومعلمة، أي ما نسبته (62%) من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة:

العدد	الفئة	متغيرات الدراسة
74	ذكر	النوع الاجتماعي
101	أنثى	
175	المجموع	
95	رياضيات	التخصص
80	أساليب رياضيات	
175	المجموع	
39	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
30	من 5-10 سنوات	
106	أكثر من 10 سنوات	
175	المجموع	
8	دبلوم	المؤهل العلمي
140	بكالوريوس	
27	دراسات عليا	
175	المجموع	

أداة الدراسة:

تم بناء استبانة لقياس تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية، وقد تكونت في صورتها النهائية من (37) فقرة.

صدق الأداة:

تمعرض الأداة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، في مجال المناهج، وأساليب التدريس، وقد بلغ عدد فقرات الأداة بعد التحكيم (27).

أجرى (مونوزوتونر) (Munoz & Towner, 2009) دراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح حول استخدام موقع الفيسبوك في برامج تأهيل المعلمين في جنوب (كارولينا) في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من تحليل الخدمات، والأدوات والتطبيقات المستخدمة في موقع الفيسبوك، وأظهرت نتائج الدراسة أن مواقع التواصل الاجتماعي، والفيسبوك تعمل على خلق مجتمع إلكتروني لغرفة الصف، وتعمل على زيادة التواصل بين المعلم والطالب، وأن هذه المواقع تعمل على تحقيق الفائدة للمعلم والطالب معاً، من خلال أساليب تدريس حديثة، تختلف عن الأساليب الاعتيادية.

وقد استفادت الدراسة من الدراسات السابقة في عرض الإطار النظري، والتوصل لبعض المراجع الخاصة بالمنصات التعليمية الإلكترونية، إضافة في مقارنة نتائجها مع نتائج الدراسات السابقة، كما ساعدت في بناء وإعداد أداة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها. مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في تربية جنوب الخليل، في الفصل الثاني من العام الدراسي (2020/2021م) البالغ عددهم: (282) معلماً ومعلمة، وذلك حسب السجلات الرسمية في مديرية تربية جنوب الخليل.

ثبات الأداة:

المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات: (دبلوم، بكالوريوس، ودراسات عليا).

المتغيرات التابعة:

تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية.

المعالجة الإحصائية:

تم إيجاد معامل الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) (Cronbach alpha) وتم احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova) وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

استخدم الباحثان معامل الثبات (كرونباخ ألفا) بعد تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (13) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات، الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا في تربية جنوب الخليل، وقد أظهرت النتائج أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث كان معامل (كرونباخ ألفا) (0.91) (Cronbach alpha).

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على

المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

١. النوع الاجتماعي: وله مستويان: (ذكر، أنثى).

٢. التخصص: وله مستويان: (رياضيات، أساليب رياضيات).

٣. سنوات الخبرة: ولها ثلاث مستويات (أقل من

٥سنوات، ومن 10-105 سنوات، وأكثر من 10سنوات).4.

مفتاح التصحيح: استخدم مفتاح التصحيح الآتي، كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2): مفتاح التصحيح

الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة	أقل من أو يساوي (2.33)
متوسطة	من (2.33-3.66)
مرتفعة	أكبر من (3.66)

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

نتائج السؤال الأول:

ما تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية؟

تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية، وذلك كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية، مرتبة تنازلياً

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فقرات تصورات المعلمين حول المنصات التعليمية الإلكترونية	رقم الفقرة
مرتفعة	1.02	4.12	تعطي طريقة التدريس الاعتيادية نتائج أفضل من المنصات.	11
مرتفعة	1.05	4.08	تضيف عبئاً جديداً على المعلم/ة.	7
متوسطة	0.94	3.56	تعمل على دعم التعلم الذاتي للرياضيات.	20
متوسطة	1.00	3.35	تؤدي إلى تنويع طرائق تعلم الرياضيات.	19
متوسطة	0.99	3.34	تقلل من شأن الكتاب المقرر.	15
متوسطة	1.07	3.32	تسهل عملية التواصل التعليمي بين الطلبة والطاقم التدريسي.	2
متوسطة	1.07	3.29	تسهل على الطلبة إنجاز واجباتهم المدرسية (مثل كتابة الأبحاث والتقارير والمقالات)	4
متوسطة	1.02	3.21	تعمل على إثارة فضول المتعلمين لتعلم الرياضيات.	21
متوسطة	1.02	3.17	تدرب الطلبة على توظيف حواسهم في تعلم الرياضيات.	27
متوسطة	1.02	3.15	تثري الحصيلة المعرفية في الرياضيات.	23
متوسطة	1.04	3.12	تساعد في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة.	3
متوسطة	0.98	3.09	ترفع الدافعية نحو التعلم من خلال عنصر التشويق لدى الطلبة.	13
متوسطة	1.03	3.08	تساعد على ربط الخبرات السابقة في الرياضيات بالخبرات الجديدة.	22
متوسطة	0.95	3.00	تساعد في الربط بين المفاهيم الرياضية بطريقة منطقية.	16

متوسطة	1.11	2.98	توفر فى استخدامها وقت وجهد الطلبة.	6
متوسطة	1.05	2.97	تنمى المهارات الإبداعية لدى الطلبة.	17
متوسطة	1.03	2.97	تساعد فى توضيح المفاهيم الرياضية لدى الطلبة.	10
متوسطة	0.96	2.96	تساعد الطالب فى اكتساب معلومات جديدة فى الرياضيات.	26
متوسطة	0.97	2.96	تساعد فى تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة.	9
متوسطة	1.01	2.94	تعمل على زيادة حماس الطلبة للتعلم.	8
متوسطة	0.96	2.91	تعمل على زيادة مدة الاحتفاظ بالتعلم.	14
متوسطة	1.02	2.90	تساعد فى تحسين جودة التعليم.	12
متوسطة	1.09	2.89	تراعى الفروق الفردية بين الطلبة.	1
متوسطة	1.17	2.85	تقلل من التكلفة الاقتصادية للتعليم.	5
متوسطة	1.00	2.83	تساعد المعلمين/ات على اكتشاف الأخطاء الرياضية الشائعة.	18
متوسطة	1.05	2.83	يسهل استخدامها من إيصال المعلومة الرياضية بشكل صحيح.	24
متوسطة	1.06	2.72	تمثل بيئة تعليمية مناسبة لتعلم الرياضيات.	25
متوسطة	0.67	3.13		الدرجة الكلية

تنص: « يسهل استخدامها من إيصال المعلومة الرياضية بشكل صحيح»، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها(2.83) وبانحراف معياري (1.05).

نتائج السؤال الثاني

هل تختلف المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية باختلاف (النوع الاجتماعي، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى أربع فرضيات صفرية على النحو الآتي: الفرضية الصفرية الأولى، والتي تنص: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية) 0.05 ($\alpha \geq$ في المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي».

يتبين من الجدول (3) أن تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط حسابي للدرجة الكلية (3.13) وبانحراف معياري (0.67) كما تبين أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم(11) والتي تنص: «تعطي طريقة التدريس الاعتيادية نتائج أفضل من المنصات»، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها(4.12) وبانحراف معياري (1.02)، ثم تلتها الفقرة رقم (7) والتي تنص: « تضيف عبئاً جديداً على المعلم/ة ”، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.08) وبانحراف معياري (1.05)، في حين كان أقل متوسط حسابي للفقرة رقم (25) والتي تنص: « تمثل بيئة تعليمية مناسبة لتعلم الرياضيات»، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها(2.72) وبانحراف معياري (1.06)، ثم تلتها الفقرة رقم (24) والتي

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) كما يتبين في الجدول (4). نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
ذكور	74	3.31	0.72	173	2.955	0.01
إناث	101	3.01	0.61			

الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص:

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) $\geq \alpha$ في المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير التخصص». لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) كما يتبين في الجدول (5).

يتبين من الجدول (4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.01) هي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) $\geq \alpha$ ، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) $\geq \alpha$ بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

الجدول (5): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
رياضيات	95	3.12	0.65	173	0.298	0.766
أساليب	80	3.15	0.71			

عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) $\geq \alpha$ في المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير التخصص.

يتبين من الجدول (5) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.766) هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) $\geq \alpha$ وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

الفرضية الصفرية الثالثة، والتي تنص:

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة».

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما يتبين في الجدول (6).

الجدول(5):نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير التخصص

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	39	3.29	0.60
من 5-10 سنوات	30	3.20	0.81
أكثر من 10 سنوات	106	3.06	0.65
المجموع	175	3.13	0.67

يتبين من الجدول(6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول

المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية ((df	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	1.663	2	0.831	1.823	0.165
داخل المجموعات	78.469	172	0.456		
المجموع	80.132	174			

يتبين من الجدول (7) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.165) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) $\geq \alpha$ وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) $\geq \alpha$ في المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الصفريّة الرابعة، والتي تنص:

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما يتبين في الجدول (8)

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(0.05) \geq \alpha$ في المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي».

الجدول (8): الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	8	3.12	0.62
بكالوريوس	140	3.11	0.68
دراسات عليا	27	3.27	0.68
المجموع	175	3.13	0.67

المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (9) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول

الجدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية ((df	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.642	2	0.321	0.694	0.501
داخل المجموعات	79.490	172	0.462		
المجموع	80.132	174			

مستوى الدلالة الإحصائية $(0.05) \geq \alpha$ في المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

يتبين من الجدول (9) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.501) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية $(0.05) \geq \alpha$ وعليه يتم قبول الفرضية الصفريّة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية؟ أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية متوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.13) وبانحراف معياري (0.67) بمعنى لم تصل استجابات أفراد عينة الدراسة، وهم معلمو الرياضيات إلى المستوى المرغوب، والمتمثل بدرجة (مرتفعة) وهذا يدل على عدم رضى أفراد عينة الدراسة عن المنصات التعليمية الإلكترونية، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة قد تكون بسبب حداثة المنصات التعليمية الإلكترونية، حيث أن معلمي الرياضيات لم يعتادوا على ممارستها، ولم يصلوا إلى درجة الإتقان في ممارسة، وتفعيل التعليم الإلكتروني في تدريسهم، كما أن سوء البنية التحتية لهذا النمط من التعليم تجعلهم غير مقتنعين في تطبيقه في مدارسهم، ويمكن أن نضيف أن الوضع الحالي والمتعلق بموضوع جائحة كورونا قد كشف التجربة الفعلية للمنصات التعليمية الإلكترونية في فلسطين، حيث يصعب توفير البيئة المناسبة لهذا التعليم، كما أن بعض المعلمين لم يسبق لهم أن تعاملوا مع برامج الحاسوب، فكيف لهم أن يتعاملوا مع هذه المنصات التي تحتاج إلى تدريب مسبق، كما أن الوضع الاقتصادي السيء، وانقطاع رواتب المعلمين، ساهم في عدم توفير أجهزة لجميع أفراد الأسرة، حيث أن بعض حصص المنصات تكون بنفس الوقت لأفراد الأسرة، وهذا أدى إلى غياب بعض الطلبة عن حصص المنصات، كما أن انقطاع الكهرباء، والإنترنت، كان له دور على استجابات أفراد عينة الدراسة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية باختلاف (النوع الاجتماعي، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟ أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي. وتعلل هذه النتيجة بأن جميع معلمي ومعلمات الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا تم تأهيلهم بنفس المستوى، ونفس الظروف، وخضعوا لنفس الدورات التدريبية، وكلا النوعان الاجتماعيان مدركان صعوبة توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية، ويواجهون نفس الظروف تقريباً في تربية جنوب الخليل. حيث اتفقت نتائج الدراسة مع المطيري ((2021، والثيتي وآل مسعد ((2020، والشواربة (2019). أما عن النتائج المتعلقة بالتخصص، فقد أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير التخصص. وتعلل هذه النتيجة بسبب اشتراك معلمي ومعلمات الرياضيات وأساليب الرياضيات في المسؤوليات الوظيفية، والواجبات، والمتابعة، والمراقبة، وتحمل نفس الأعباء، والواجبات التي يطلب منهم إنجازها، ويخضعون لنفس برامج التأهيل، والإعداد من خلال الدورات التي تعقدها التربية.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع الشواربة (2019)، بينما اختلفت مع دراسة الزعانين (2018)، ويرى الباحثان أن السبب في هذا الاختلاف يعود لاختلاف الظروف التي طبقت فيها تلك الدراسة، كاختلاف المجتمع والعينة. أما عن النتائج المتعلقة بسنوات الخبرة، فقد أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. وتعلل هذه النتيجة إلى أن تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية لا تعتمد على الخبرة بالدرجة الأولى، ولكنها تعتمد على سعة اطلاع المعلم، ورغبته في تطوير ذاته، وقدراته باستمرار، وتعتمد أيضاً على التدريب، والممارسة لهذه التكنولوجيا الحديثة، فالخبرة لا تقاس بالسنوات الطويلة التي أمضاها المعلم في التعليم، فقد يكون المعلم جديداً في سلك التعليم، ولكنه يمتلك خبرة أكثر من المعلم القديم، كما أن المعلمين مهما كانت سنوات خبرتهم في التعليم، يخضعون للقرارات والإرشادات نفسها، حيث اتفقت نتائج الدراسة مع الزعانين ((2018، وفلاج (2015).

أما عن النتائج المتعلقة بالمؤهل العلمي، فقد أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وتعلل هذه النتيجة بسبب تشابه ظروف العمل، والصعوبات التي تواجه معلمي ومعلمات الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا، فهي لا تختلف باختلاف مؤهلاتهم العلمية، ولأن المتطلبات الوظيفية المطلوبة من المعلمين متشابهة، بغض النظر عن المؤهل العلمي الذي يحمله وقد اتفقت هذه الدراسة مع الثبيتي وآل مسعد (2015)، بينما اختلفت مع دراسة فلاج ((2015).

التوصيات:

- وفي ضوء النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:
١. إعداد معلم المستقبل إعدادا يؤهله لاستخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم.
 ٢. حوسبة المباحث الدراسية كافة، وخاصة مبحث الرياضيات، ورفعها على المواقع التعليمية؛ لتخفيف العبء عن معلم الرياضيات.
 ٣. تطوير البيئة التحتية للتعليم الإلكتروني، وتهيئة بيئة تفاعلية إلكترونية مرنة وسهلة الاستخدام؛ لتحسين عملية التعلم.
 ٤. نشر ثقافة التعليم الإلكتروني بين أفراد المجتمع.
 ٥. تشجيع وتحفيز معلمي الرياضيات على توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية؛ لمساهمتها الكبيرة في مواكبة التطور التكنولوجي، وحل مشكلة تعليق التعليم الوجيهي.
 ٦. إجراء دراسات مماثلة على عينات أكثر، وفي موضوعات وتخصصات أخرى، ومراحل تعليمية مختلفة، واستخدام أدوات أخرى.

المراجع العربية:

<p>الباوي، ماجدة، غازي، أحمد (2019) أثر استخدام المنصة التعليمية (Google Classroom) في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادة (Image Processing) واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد2، العدد2، ص ص-123 170، استونيا.</p>
<p>الثبتي، سلطان، آل مسعد، أحمد(2020) مدى استفادة المتعلمين من منصات التعلم الإلكترونية في تعلم اللغة الإنجليزية- رواق نموذجاً، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد4، العدد2، ص ص-18 37.</p>
<p>الجراح، عبد المهدي(2011). اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية (بلاك بورد) (Blackboard) في تعلمهم، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 38، العدد4، ص ص(-1293 1304).</p>
<p>الجهني، شيخة سلمانة(2019) أثر المنصات التعليمية في تنمية مهارات التعلم الذاتي، السعودية، وزارةالتربوي ةوالتعليمالسعودية، رؤية(2030).</p>
<p>الرشيدي، منيرة(2019) واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس واتجاهاتهن نحوها، مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد3، العدد20، ص ص(1-26)، مصر.</p>
<p>رضوان، رضوان(2016) المنصات التعليمية المقررات التعليمية المتاحة عبر الإنترنت، ط1، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.</p>
<p>الزعانين، رائد.(2018). واقع وصعوبات توظيف التعلم الذكي في مدارس الأونروا بقطاع غزة من وجهة نظر معلميهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد28، العدد2، ص ص-136 154، فلسطين.</p>
<p>الزهراني، حنان(2019) أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الباحة، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد35، العدد (12)، ص ص(-388 419) جامعة اسبوط، مصر.</p>

السيد، عبد العال(2016) أثر استراتيجية التعلم المقلوب الموجه بمهارات التفكير ما وراء المعرفي في تنمية مهارات استخدام المنصات التعليمية التفاعلية لدى طلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم، دراسات تربوية واجتماعية، المجلد (22) العدد (3)، ص ص(1099-1156) جامعة حلوان، مصر.

شاهين، سعاد(2010) طرق تدريس تكنولوجيا التعليم، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

شحاتة، حسن، النجار، زينب(2003) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، (ط1)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

شريف، أسماء(2018) أثر استخدام المنصات التعليمية في تعديل المفاهيم البيولوجية البديلة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (27) العدد (6) ص ص (484-498) غزة، فلسطين.

الشهري، ظافر(2014) تقويم التعلم الإلكتروني في التعليم العالي السعودي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(3) العدد (6) ص ص (63-80).

الشواربة، داليه(2019) درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الصبحي، حميدة(2016) منصات التعليم الإلكتروني المفتوح: ماهيتها وعملها مع تصميم دليل لمنصات التعليم المفتوح على شبكة الإنترنت، مجلة دراسات المعلومات، المجلد (17) العدد (13) ص ص(36-80) السعودية.

العنزي، شيمة، الكراسنة، سميح، طوالبه، هادي(2019) أثر المنصات الإلكترونية المدرسية في تعزيز قيم المواطنة لطالبات المرحلة الثانوية السعودية، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، المجلد (7) العدد (13) ص ص(21-36) فلسطين.

العنيزي، يوسف ع(2017) فعالية استخدام المنصات التعليمية (Edmodo) لطلبة تخصص الرياضيات والحاسوب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت،المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد (33) العدد (6) ص ص(192-241) الكويت.

فلاج، مهوس(2015) تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية في رفع مستوى التفاعل الصففي لدى طلبة كلية علوم وهندسة الحاسب الآلي في جامعة حائل، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة حائل، السعودية.

المبحوح، أحمد(2019) أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة،مجلة العلوم التربوية، المجلد (20) العدد (4) ص ص(40-54).

مجاهد، فايزة(2020)التعليم الإلكتروني في زمن كورونا: المآل والآمال،المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد (3) العدد (4) ص ص(305-335) استونيا.

محمد، هبه(2017) استخدام منصة (Edmodo) في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا والاتجاه نحو توظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية،مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، المجلد (14)العدد (90) ص ص(41-1) جامعة عين شمس، مصر.

المطيري، بدر.(2021). دور استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تحسين العملية التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في منطقة الفروانية بدولة الكويت. المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية، المجلد2، العدد1، ص ص 215-202، عمان، الأردن.

المقرن، نوره(2019) أثر التعليم الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلم ادمودو (Edmodo) على تحصيل طلاب الصف الأول ثانوي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات واتجاههم نحو التقنية،المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (8) العدد (1) ص ص(118-136) الرياض، السعودية.

المراجع الاجنبية:

Ekici, D.(2017). The Use of Edmodo in Creating an Online Learning Community of Practice for Learning to Teach Science. Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 5(2), p 91-10.

Munoz, C & Towner, T.(2009). Opening facebook: How to Use facebook in the College Classroom. Paper at the 2009 Society for Information Technology & Teacher Education Conference, Charleston, South Carolina, USA.

Rodriguez, G. Quesada, V. & Ibarra, S. (2016). Learning oriented E- Assessment: The effects of a training and guidance program on lecturers perceptions, Assessment & Evaluation in Higher Education, 41 (1), p 35- 52.

Silvia, F.(2015). e-Learning and Software for Education (A CASE STUDY OF A LEARNING PLATFORM BASED ON INTERACTIVE RINCIPLES). The 11thInternational Scientific Conference , Bucharest, April 23-24, 2015.

موقع المنصات التعليمية الالكترونية , <http://manassat.blogspot.com/p/blog-page.html>
التاريخ 2021/3/20.

أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية من وجهة نظرهم

د. عبد السلام حمارشة

أستاذ مشارك دائرة التربية الرياضية، كلية الآداب جامعة القدس

بريد الكتروني: ashamarsheh@staff.alquds.edu

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية من وجهة نظرهم، وكذلك التعرف إلى الفروق في الأسباب المؤدية إلى ضعف مشاركة الطلبة في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تبعاً لمتغيرات الجنس مكان السكن والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي، ونوع الكلية. إستخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (496) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدمت الدراسة الإستبانة كوسيلة لجمع البيانات وللإجابة على تساؤلات الدراسة، كما تم استخدام المعاملات الإحصائية، وبعد تحليل النتائج توصلت نتائج الدراسة إلى أن أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية، وكانت على النحو التالي: المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.63)، وأتحراف معياري (0.419) وهذا يدل على أن درجة أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية جاءت بدرجة متوسطة. ولقد حصل المجال الأكاديمي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.80) وبدرجة عالية، ويليه مجال الإمكانات حيث حصل على درجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره (3.62)، يليه المجال الشخصي حيث حصل على درجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره (3.49). كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تُعزى إلى متغير المعدل التراكمي، ومكان السكن، والمستوى الدراسي، والكلية. بينما أظهرت النتائج وجود فروق في المجال الأكاديمي لصالح الكليات العلمية، وفي مجال الإمكانات لصالح الكليات الإنسانية.

للمراسلة:

دائرة التربية الرياضية، كلية الآداب جامعة القدس، القدس، فلسطين
حقوق النشر 2022، جميع البيانات الواردة في هذا المقال محمية
ويجب أخذ إذن الاستخدام عن طريق جامعة القدس (عمادة البحث العلمي)
عنوان جامعة القدس الإلكتروني (www.alquds.edu)

The Reasons for Student's Low Participation in The Extracurricular Activities at Al – Quds University From Their Point of View

Abstract

The study aimed at identifying the reasons that lies behind the student's low participation in the extracurricular activities at Al - Quds university from their view, as well as to recognize the differences that may causes student's low participation in the extracurricular activities depending on the variables of gender, place of residence, cumulative GPA, and the accrual academic level and the type of college. The study used the descriptive analytical method, and the sample of study consisted of (496) students which was selected Stratified random method. The researcher used the scientific and statistical transactions to explain the results of the data have been collected earlier. The analysis of data showed that the arithmetic average of the total score was (3.63) with a standard deviation of (0.419) which indicates that the degree of the reasons for student's low participation in the extracurricular activities at Al – Quds University came up moderately. Analysis also showed that the area of the academic field has the highest arithmetic mean about (3.80) and in a high degree, followed by the area of the possibilities, which obtained a medium degree with an arithmetic average about (3.62), followed by the personal domain which obtained a medium degree with an arithmetic average about (3.49). Results of the study also revealed that there were no statistically significant differences in the reasons for the student's low participation in the extracurricular activities at Al – Quds University due to these variables (cumulative GPA, place of residence and college level). While the results also showed that there were differences in the academic field for the benefit of science colleges, and in the field of possibilities for the benefit of Humanities and Social Science collages. The researcher recommended the need to guide the Deanship of Student Affairs efforts towards raising the level of student participation in all extracurricular student activities because of its importance in the construction and the growth of their personalities. It's also important to consider the reasons expressed by the members of the study which lead to the increased participation of students in the various extracurricular activities.

Keywords: student activities, extracurricular, students of Al-Quds University, Al-Quds.

المقدمة

تولي إدارة جامعة القدس أهمية كبرى للأنشطة الطلابية اللامنهجية انطلاقاً من حرصها على بناء الإنسان المتكامل بديناً واجتماعياً ونفسياً إلى جانب البناء المعرفي والمهني، حيث تولي أهمية كبرى للأنشطة اللامنهجية نظراً لإسهامها في تكامل بناء الطلبة و لكونها ضمن المهام الرئيسة للجامعة في رعاية الطلبة. فالجامعات المواقبة لاحتياجات طلبتها تُخّط لإقامة المنشآت والمرافق الرياضية بذات الوقت الذي تخّط به لإنشاء المعامل، والمختبرات، وقاعات التدريس. وتظهر أهمية الأنشطة الطلابية في جامعة القدس من خلال إسهامها في استثمار أوقات الفراغ على نحو يؤدي إلى مردودات إيجابية على الطلبة والمجتمع المحيط. أصبحت الجامعات تنفذ لطلبتها برامج تتيح لهم ممارسة الأنشطة الطلابية اللامنهجية التي يميلون إليها وتعرف بأنّها: البرامج والأحداث التي تحمل طابعاً أكاديمياً، وعلى الطالب اختيارها، أو تنظيمها، أو تختار له من قبل التنظيمات الطلابية، أو المؤسسات التعليمية، وهذه البرامج تعمل على إستغلال إهتمامات الطلبة ومواهبهم وقدراتهم «ويسهم ذلك في إعداد جيل للحياة المستقبلية وبناء الشخصية المتكاملة عن طريق إكساب الطلبة المهارات الأساسية وتحسينهم من الأفكار الهدّامة والسلوكيات المنحرفة» (الحربي، 2007).

بينت كثير من الدراسات العربيّة والأجنبيّة أهمية الأنشطة الطلابية اللامنهجية منها دراسة سالم (2002) حيث توصلت إلى تفوق الطلاب المشتركين في الأنشطة الطلابية اللامنهجية في الأنجاز الأكاديمي، كما بينت دراسة (الخراشي، 2004) أن الأنشطة الطلابية لها تأثير كبير في عملية إكساب وتنمية المسؤولية الاجتماعية للطلبة كجانب أساسي في بناء شخصياتهم، وتوصلت دراسة (العيسري والجابري، 2004) إلى أنّ الطلبة يحصلون من خلال ممارسة الأنشطة على احترام المعلمين وإدارة المدرسة وتقديرهم، وتزودهم بمعلومات ومفاهيم وقيم وسلوكيات ترتبط بالمواد الدراسية، كما توصلت دراسة (Hurme and Jarvela , 2005) إلى أهمية الأنشطة الطلابية التي يتم تشكيلها على شكل مجموعات تقوم بالأنشطة التعاونية في حلّ المشكلات النفسية كالإنطوائية والخجل والرهاب الاجتماعي، والتخاطب بين الطلبة المشاركين فيها، وهكذا بيّنت دراسة (Fairclough and Stratton , 2006) أنّ الأنشطة الطلابية عامة والتربية البدنية الرياضية خاصة لها تأثير كبير في رفع مستويات الوعي الصحي بين الطلبة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: الأثر الايجابي للأنشطة الطلابية القائمة على تقنيات الفيديو والوسائل السمعية البصرية المتحركة، فقد لاقت مشاريع الطلاب نجاحاً ومشاهدة كبيرة من قبل زملائهم مما شجع إدارة الأنشطة على تكرار التجربة. كما توصلت دراسة (Aufschnaiter & Aufschnaiter , 2007) إلى العلاقة المطردة بين الأنشطة الطلابية اللامنهجية وتنمية التفكير والتعلّم للطلبة في أثناء المشاركة في الأنشطة

العلمية وخاصة تلك التي تتم في مختبرات الفيزياء والكيمياء، وبينت دراسة (Romanov and Nevgi, 2008)، أنّ بيئات الأنشطة الطلابية اللامنهجية الواقعية والافتراضية تقوم بدور فعال وأساسي في دعم وتنمية بيئة التعلم الافتراضي، والتعليم الصفّي، ولها آثار ايجابية في تنمية شخصية ومواهب الطلاب، وكذا تزيد الأنشطة من دافعيتهم نحو الدراسة والتحصيل والتعلّم الذاتي..:

ويشير عديد من الباحثين إلى أنّ من أفضل السبل لفهم سلوك الأفراد فيما يتعلق بالرياضة هو التعرف على اتجاهاتهم ودوافعهم حيال الاشتراك في النشاط الرياضي (Ebbeck, et al, 1995). حيث إنّ الاتجاهات الإيجابية نحو النشاط الرياضي يُحدّد مدى نمط الحياة النشط الذي يعيشه الأفراد (Terry, 1996)، وبالتالي فإنّه إذا كان لدى الفرد اتجاهات إيجابية نحو اللياقة البدنية، فإنّ السلوك الذي يقوم به يعكس هذه الاتجاهات (Gill, 1986).

إنّ من أهم الأسباب لممارسة طلبة الجامعات للأنشطة الرياضية الترويحية هو الحصول على الصحة، والتمتع بمستوى مناسب من اللياقة البدنية، وهذا ما أكد عليه أيبسك وآخرون . (Ebbeck et al., 1995)، إنّ فكرة النشاط وعملية تطبيقه في العملية التعليمية هي فكرة قديمة قدم نشأة التعليم نفسه، فقد كانت التربية في الحضارات القديمة عند الإغريق والرومان عبارة عن نشاطات، اهتمت بالخطابة والموسيقى والمناظرة والرياضة البدنية، والرسم سالم (2002).

وأشارت الدراسات السابقة كدراسة القرني (2018)، ألتعرف إلى دور الأنشطة اللامنهجية في تنمية منظومة القيم الأخلاقية والاجتماعية والوطنية لدى طلبة جامعة تبوك، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وأظهرت الدراسة أنّ الأنشطة اللامنهجية لها دور مهم في تعزيز القيم الاجتماعية والأخلاقية والوطنية لدى الطلبة. وأوصت الدراسة إلى وضع الجدول الدراسي في أوقات لا تتعارض مع مواعيد المحاضرات.

دراسة القدومي وآخرين (2014) هدفت الدراسة إلى تحديد مساهمة إدارات شؤون الطلبة في الجامعات الفلسطينية في تعزيز الأنشطة اللامنهجية في مجالات النشاط (الثقافي، والفني، والرياضي، والوطني- والاجتماعي) لدى الطلبة. إضافة إلى تحديد درجة رضا طلبة الجامعات الفلسطينية عن الجوانب المتعلقة في الأنشطة.

أجريت الدراسة على عينة قوامها (1030) طالباً وطالبة من مختلف الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وتوصلت الدراسة إلى مساهمة إدارات شؤون الطلبة في الجامعات الفلسطينية في تعزيز الأنشطة اللامنهجية في مجالات النشاط (الثقافي، والفني، والرياضي، والوطني- الاجتماعي) لدى الطلبة كانت منخفضة، وأوصت الدراسة إلى زيادة أعداد المشرفين على الأنشطة اللامنهجية وعمل معرض سنوي لأفضل الأنشطة التي يقوم بها الطلبة.

دراسة عبد المنعم (2013) أجرت الباحثة دراسة هدفت إلى إبراز دور الأنشطة اللامنهجية في تعزيز الولاء لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة، من خلال استطلاع آراء الطلبة عن طريق استخدام أداة الإستبانة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أنّ الأنشطة اللامنهجية تستطيع أنّ تؤدي دوراً مهماً في عملية تعزيز الولاء للجامعات، وأنّ المسؤولية تقع على الجامعات، ويجب المساهمة في تدعيم دور الأنشطة اللامنهجية لتحظى بدرجة عالية من الولاء في ظل سوق باتت فيه المنافسة شديدة. ودراسة شيرفنجبيرج و بوجنير (Scharfenberg, Bogner, and Klautke, 2008) هدفت الدراسة إلى تحليل الأنشطة الطلابية القائمة على تقنيات الفيديو، والوسائل السمعية البصرية المتحركة في الأنشطة اللاصفية. استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية. وطلب الباحثون مجموعة من المشاريع والأنشطة القائمة على تقنيات الفيديو، والوسائل السمعية البصرية المتحركة من الطلاب عينة الدراسة، والذين اشتركوا باختيارهم، وتم توفير الأجهزة لهم، وطلب منهم القيام بعمل عروض تليفزيونية وسينمائية بالصور المتحركة والرسوم واستخدام المؤثرات الصوتية والألوان. بتصوير مشاهد الأحداث الحية والجارية في نفس لحظة وقوعها، ومن ثمّ عرض أفلامهم المصورة على القنوات التعليمية خارج نطاق الجامعة. هدفت دراسة الشمري (2006) التعرف إلى الاتجاهات الحديثة المتعلقة بطبيعة الأنشطة التربوية ومعرفة مدى تحقّق هذه الأنشطة، وتحديد المعوّقات التي تواجهها، واستخدمت الدراسة أربع أدوات هي: الإستبانة، والمقابلة، والملاحظة، وورش العمل، والتي طبقت على عينة مكونة من (223) من مختلف المدراء والوكلاء والمعلمين والطلاب ورواد النشاط ومشرفي النشاط بمنطقة حائل، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كانّ من أهمها أنّ أبرز معوقات الأنشطة التربوية هي ازدحام اليوم الدراسي بالمقررات، ونقص الأدوات والأجهزة والخامات المخصصة للنشاط واعتبار المقرر الدراسي أهم من النشاط وقلة الوقت المخصص للنشاط وميل كثير من الطلاب لأنواع معينة من النشاط. العنزي وأخرس (2003) دراسة عن مشاركة طلاب كليات المعلمين في الأنشطة بين الإقبال والعزوف، استهدفت تقصّي أسباب ضعف مشاركة الطلاب في أنشطة كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، وتقديم توصيات بناء على نتائج الدراسة لزيادة تفاعل الطلبة مع الأنشطة اللامنهجية. وقد صمّم الباحثان استبانة لجمع المعلومات تمّ توزيعها على عينة عشوائية من طلاب كليات المعلمين بالمملكة بلغ حجمها (468) طالباً، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ من أهم أسباب ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية اللامنهجية: كثرة الاختبارات مع اختلاف مواعيدها، وازدحام جدول الطالب الدراسي، وجهل بعض الطلاب بأهمية النشاط تربوياً، وقلة الحوافز.

دراسة عبد المنعم (2013) أجرت الباحثة دراسة هدفت إلى إبراز دور الأنشطة اللامنهجية في تعزيز الولاء لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة، من خلال استطلاع آراء الطلبة عن طريق استخدام أداة الإستبانة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أنّ الأنشطة اللامنهجية تستطيع أنّ تؤدي دوراً مهماً في عملية تعزيز الولاء للجامعات، وأنّ المسؤولية تقع على الجامعات، ويجب المساهمة في تدعيم دور الأنشطة اللامنهجية لتحظى بدرجة عالية من الولاء في ظل سوق باتت فيه المنافسة شديدة. ودراسة شيرفنجبيرج و بوجنير (Scharfenberg, Bogner, and Klautke, 2008) هدفت الدراسة إلى تحليل الأنشطة الطلابية القائمة على تقنيات الفيديو، والوسائل السمعية البصرية المتحركة في الأنشطة اللامنهجية. استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية. وطلب الباحثون مجموعة من المشاريع والأنشطة القائمة على تقنيات الفيديو، والوسائل السمعية البصرية المتحركة من الطلاب عينة الدراسة، والذين اشتركوا باختيارهم، وتم توفير الأجهزة لهم، وطلب منهم القيام بعمل عروض تليفزيونية وسينمائية بالصور المتحركة والرسوم واستخدام المؤثرات الصوتية والألوان. بتصوير مشاهد الأحداث الحية والجارية في نفس لحظة وقوعها، ومن ثمّ عرض أفلامهم المصورة على القنوات التعليمية خارج نطاق الجامعة. هدفت دراسة الشمري (2006) التعرف إلى الاتجاهات الحديثة المتعلقة بطبيعة الأنشطة التربوية ومعرفة مدى تحقّق هذه الأنشطة، وتحديد المعوقات التي تواجهها، واستخدمت الدراسة أربع أدوات هي: الإستبانة، والمقابلة، والملاحظة، وورش العمل، والتي طبقت على عينة مكونة من (223) من مختلف المدراء والوكلاء والمعلمين والطلاب ورواد النشاط ومشرفي النشاط بمنطقة حائل، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كانّ من أهمها أنّ أبرز معوقات الأنشطة التربوية هي ازدحام اليوم الدراسي بالمقررات، ونقص الأدوات والأجهزة والخامات المخصصة للنشاط واعتبار المقرر الدراسي أهم من النشاط وقلة الوقت المخصص للنشاط وميل كثير من الطلاب لأنواع معينة من النشاط. العنزي وأخرس (2003) دراسة عن مشاركة طلاب كليات المعلمين في الأنشطة بين الإقبال والعزوف، استهدفت تقصّي أسباب ضعف مشاركة الطلاب في أنشطة كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، وتقديم توصيات بناء على نتائج الدراسة لزيادة تفاعل الطلبة مع الأنشطة اللامنهجية. وقد صمّم الباحثان استبانة لجمع المعلومات تمّ توزيعها على عينة عشوائية من طلاب كليات المعلمين بالمملكة بلغ حجمها (468) طالباً، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ من أهم أسباب ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية اللامنهجية: كثرة الاختبارات مع اختلاف مواعيدها، وازدحام جدول الطالب الدراسي، وجهل بعض الطلاب بأهمية النشاط تربويّاً، وقلة الحوافز.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في أنّ مستوى مشاركة الطلبة في جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللّامنهجيّة التي تقدّمها الجامعة دون المستوى المطلوب، ولا يتناسب مع كثافة الأنشطة المقدّمة، وتنوعها، وفلسفة إدارة الجامعة بتفعيل الأنشطة الطلابية، وإشراك العدد الأكبر من الطلبة فيها، حيث لاحظ الباحث من طبيعة عملة في شؤون الطلبة هذه المشكلة. وانطلاقاً من هذا الواقع فإنّ الباحث يرى أنّ إجراء دراسة ميدانية للتعرف إلى الفروق في الاسباب المؤدية لضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللّامنهجيّة تبعاً لمتغيرات (الجنس، ومكان السكن، والمعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، ونوع الكلية).

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الاجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللّامنهجيّة من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: هل تختلف متوسطات إجابات الطلبة في الأسباب المؤدية لضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللّامنهجيّة باختلاف (الجنس، ومكان السكن، والمعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، ونوع الكلية)؟

أهداف الدراسة:

التعرف إلى أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللّامنهجيّة من وجهة نظرهم، وفيما إذا كانت تختلف هذه الأسباب باختلاف متغيّرات (الجنس، ومكان السكن والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي ونوع الكلية).

فرضيات الدراسة:

تم تحويل سؤال الدراسة الثاني إلى الفرضيات الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللّامنهجيّة تُعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللّامنهجيّة تُعزى لمتغير مكان السكن.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللّامنهجيّة تُعزى لمتغير المعدل التراكمي.

الأهمية التطبيقية:

يؤمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة مُتّخذي القرار في التعرف إلى العوامل المؤدية إلى ضعف مشاركة الطلبة في الأنشطة الطلابية اللامنهجية التي تقدمها الجامعة، كما يمكن أن تسهم توصياتها في مساعدة المسؤولين، وصنّاع القرار على اتخاذ الإجراءات العملية الهادفة لزيادة مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية التي تقدمها الجامعة ممثلة في عمادة شؤون الطلبة .

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: الطلبة المنتظمون في كليات جامعة القدس العلميّة والإنسانيّة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي 2017 - 2018.

الحدود المكانية: جامعة القدس/ حرم أبوديس.

الحدود المفاهيمية: ستقتصر الدراسة على الحدود المفاهيمية، والمصطلحات الواردة في الدراسة.

الحدود الإجرائية: ستقتصر على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها، وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها، والمعالجات الإحصائية المناسبة.

الفرضية الصفريّة الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تُعزى لمتغير المستوى الدراسي.

الفرضية الصفريّة الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تُعزى لمتغير نوع الكلية.

أهمية الدراسة:

تُعَدُّ مشاركة الطلبة في الأنشطة الطلابية اللامنهجية من الموضوعات الحيوية التي تستحوذ على اهتمامات المسؤولين خاصة في عمادة شؤون الطلبة بجامعة القدس، إذ أنّ الأنشطة الطلابية اللامنهجية تؤدي دوراً كبيراً في تنمية المهارات الاجتماعيّة، كما تؤدي دوراً مهماً في إكساب الطلبة القيم الإيجابية، فمن خلال المشاركة في الأنشطة يكتسب الطلبة بعض القيم لا يكتسبها داخل القاعات الدراسية، وتساعدهم في اكتشاف مواهبهم، وميولهم وإشباع حاجاتهم.

مصطلحات الدراسة:

ويعرف الزيود و العلي (2015) الأنشطة الطلابية اللامنهجية على أنها مجموعة من الأنشطة اللامنهجية التي تشكّل عنصر جذب للشباب، وتجد قبولاً لديهم ولممارساتها، وتُحقق إشباعات معينة، وقد تكون هذه أنشطة رياضية، وثقافية، وإجتماعية.

الأنشطة الطلابية اللامنهجية يعرفها الباحث تعريفاً إجرائياً على أنها الأنشطة المصاحبة للمسابقات التعليمية، أو المناهج الدراسية، وهي أنشطة غير مقيدة بالمسابقات التعليمية، ولا بالمناهج، والهدف منها تعميق روح الإلتزام والتعاون، والمفاهيم والمبادئ الإنسانية وإكساب الطلبة معلومات وثقافات جديدة خارج قاعات التدريس مثل (المسرح، والملعب، والكشافة، ورش العمل، وإقامة الرحلات، والتّدوات الثقافية، والأنشطة الفنية، والمناظرات، والأنشطة الصحية..... إلخ يمارسها الطلبة في أوقات الفراغ المحدّدة لهم من قبل عمادة شؤون الطلبة / دائرة الأنشطة الطلابية اللامنهجية . والجماعات القائمة على هذه الأنشطة اللامنهجية لهم أهداف مشتركة يسعون بروح الفريق الواحد. عرف القدومي وآخرون (2014) النشاط الطلابي بأنه: نشاط يقوم به الطلبة ليس مقررأ ضمن المناهج الدراسية، وبرغبتهم الذاتية سواء

أكان ثقافياً، واجتماعياً، أم فنياً، أم رياضياً، أم سياسياً، أم وطنياً، ويساهم في صقل شخصية الطلبة من خلال إكسابهم المعارف والخبرات والمهارات المفيدة لهم في حياتهم العامة، والعلمية بعد التخرج.

مدينة القدس يعرفها دحلان (2013) هي المدينة التي تقع على تقاطع درجة طول (35 . 13) شرقاً، ودائرة عرض (31 . 52) شمالاً. وتستأثر المدينة بموقع جغرافي مميز فهي تتوسط أرض فلسطين الإنتدابية، وتشرف على مفترق الطرق الواصل بين المدن التاريخية والدينية من نابلس (شكيم) شمالاً الى بيت لحم والخليل (حبرون) جنوباً، وتربط الممر البري بين أريحا في الشرق ومدن الساحل الفلسطيني على البحر المتوسط في الغرب. وقد بنيت المدينة فوق هضبة غير مستوية السطح يتراوح ارتفاعها ما بين (640) و (740)، ويتخللها عدد من القمم الجبلية من الشمال إلى الجنوب، وهي جبال المشارف (سكوبس)، والزيتون، والمكبر (الثوري)، وصهيون. وتبلغ المساحة الحالية لمدينة القدس، والتي تخضع لما يسمى بلدية القدس الإسرائيلية (126.4) كم . محافظة القدس وضواحيها: هي مدينة القدس وضواحيها، والتي تمتد من قرية العيزرية والطور شرقاً إلى قطنه وبيت اكسا غرباً ومن صور باهر جنوباً إلى جبع ومخماس شمالاً مضاف إليها قرية بيت صفافا جنوباً (وزارة الحكم المحلي،2002).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي، والتحليلي، وذلك لمناسبته طبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس والبالغ عددهم (12000) طالب وطالبة، وذلك حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل للعام الأكاديمي 2017/2018.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من عينة طبقية (496) طالباً وطالبة، وبنسبة (4.13%) لمجتمع الدراسة، والجدول (1) يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة.

يبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	243	49.0
	أنثى	253	51.0
مكان السكن	مدينة	181	36.5
	قرية	284	57.3
	مخيم	31	6.3
المعدل التراكمي	60-57.9%	291	58.7
	76-85.9%	181	36.5
	86-100%	24	4.8
المستوى الدراسي	أولى	77	15.5
	ثانية	177	35.7
	ثالثة	106	21.4
	رابعة	113	22.8
	خامسة	23	4.6
الكلية	علمية	204	41.1
	إنسانية	292	58.9

أداة الدراسة:

قام الباحث بدراسة الأدب التربوي والخاص بالموضوع، وتم بناء الإستبانة بعد الإطلاع على دراسة حكيم (2010) لغرض جمع المعلومات. وتكوّنت أداة الدراسة من ثلاثة مجالات: المجال الأول، الأكاديمي، وتكون من الفقرات (8-1) والمجال الثاني، الإمكانيات وتكوّن من الفقرات (21-9) والمجال الثالث، الشّخصي وتكون من الفقرات (-22 31).

صدق الأداة:

جدول رقم (2): نتائج معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

معامل الثبات	المجالات
0.700	المجال الأكاديمي
0.739	مجال الإمكانيات
0.701	المجال الشخصي
0.815	الدرجة الكلية

صدق الأداة:

قام الباحث بتصميم الإستبانة بصورتها الأولية، ومن ثمّ تمّ التّحقّق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث وزّع الباحث الإستبانة على عدد من المحكّمين. حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الإستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات، وسلامتها، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أية معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تمّ إخراج الإستبانة بصورتها النهائية. ومن ناحية أخرى تمّ التّحقّق من صدق الأداة بحساب معامل الارتباط (بيرسون)، لفقرات الإستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الإستبانة، ويدل على أنّ هناك انسجام داخلي بين الفقرات.

ثبات أداة الدراسة

قام الباحث بالتّحقّق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، ولمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات (كرونباخ الفا)، وكانت الدرجة الكلية لأسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية (0.815)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول رقم (2) يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

صدق الأداة:

قام الباحث بتصميم الإستبانة بصورتها الأولية، ومن ثمّ تمّ التّحقّق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث وزّع الباحث الإستبانة على عدد من المحكّمين. حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الإستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات، وسلامتها لغويّاً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أية معلومات أو تعديلات، أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تمّ إخراج الإستبانة بصورتها النهائية وتم توزيعها على عينة إستطلاعيّة بلغ عددها (50) طالباً وطالبة.

جدول رقم (3): نتائج معامل الثبات للمجالات.

المجالات	معامل الثبات
المجال الأكاديمي	0.711
مجال الإمكانيات	0.812
المجال الشخصي	0.718
الدرجة الكلية	0.882

بعد التأكيد من صدق وثبات أداة الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، قام الباحث بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الإستبانات من أفراد العينة بعد إجاباتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحث أنّ عدد الإستبانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي (496) استبانته أي ما نسبته (93.5%) ، من أصل (530) استبانة، وتم استبعاد (34) استبانة لعدم صلاحيتها.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع الإستبانات، والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاماً معينة)، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقاً لأسئلة وبيانات الدراسة، وقد تمّت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعياريّة لكلّ فقرة من فقرات الإستبانة. واختبار (ت) للعينات المستقلة (t- test).

وختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA).

ومعامل ارتباط (بيرسون)، ومعادلة الثبات (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (Statistical) (SPSS) (Package For Social Sciences).

وحتّى يتم تحديد درجة متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة تمّ اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	أكثر من 2.33 وأقل من 3.66
عالية	3.66 وأعلى

نتائج الدراسة:

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة مرتبة حسب أسئلتها وفرضياتها؟

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية من وجهة نظرهم؟ للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات

المعيارية لمجالات الإستبانة، وفقراتها. وكانت النتائج كما تظهر في الجداول التالية :

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	المجال الأكاديمي	3.48	419.	متوسطة
3	المجال الشخصي	3.26	405.	متوسطة
2	مجال الإمكانيات	3.23	422.	متوسطة
الدرجة الكلية		3.31	274.	متوسطة

يلحظ من الجدول رقم (4) الذي يُعبّر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.31) وانحراف معياري (0.274)

وهذا يدل على أنّ درجة أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية جاءت بدرجة متوسطة. وقد حصل مجال المجال الأكاديمي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.48) وبدرجة متوسطة، ويليه المجال الشخصي، ثم مجال الإمكانيات بدرجة متوسطة.

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإستبانة والتي تُعبّر عن المجال الأكاديمي. وذلك في الجدول رقم (5)

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمجال الأكاديمي.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	زخم المحاضرات اليومية لا يعطيني مساحة من الزمن لممارسة الأنشطة.	4.15	87.	عالية
2	تتزامن مواعيد الأنشطة الطلابية مع وقت المحاضرات.	4.06	87.	عالية
8	عدم تفهم الكثير من أعضاء الهيئة التدريسية لتغيب المشاركين في الأنشطة الطلابية عن المحاضرات.	4.04	97.	عالية
5	انشغال الطلبة بكثرة الواجبات المطلوبة في المقررات الدراسية.	3.82	1.001	عالية
3	عدم وجود وقت فراغ يومي في الجامعة، لا يُعقد به محاضرات.	3.58	1.05	متوسطة
7	مشاركتي في الأنشطة يؤدي إلى تأخري عن المحاضرات.	3.50	1.01	متوسطة
4	تؤثر المشاركة في الأنشطة على مستوى تحصيلي.	2.69	1.11	متوسطة
6	مشاركتي في الأنشطة الطلابية تشعرنني بالتميز الأكاديمي.	2.00	946.	منخفضة
الدرجة الكلية		3.48	419.	متوسطة

يلحظ من الجدول رقم (5) الذي يُعبّر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المجال الأكاديمي أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.48) وانحراف معياري (0.419) وهذا يدل على أن المجال الأكاديمي جاء بدرجة متوسطة. كما وتشير النتائج في الجدول رقم (5) إلى أنّ (4) فقرات جاءت بدرجة عالية و(3) فقرات جاءت بدرجة متوسطة، وفقرة واحدة جاءت بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة « زخم المحاضرات اليومية لا يعطيني مساحة من الزمن لممارسة الأنشطة » على أعلى متوسط حسابي

(4.15)، يليها فقرة « تتزامن مواعيد الأنشطة الطلابية مع وقت المحاضرات » بمتوسط حسابي (4.06). وحصلت الفقرة « مشاركتي في الأنشطة الطلابية تشعرني بالتميز الأكاديمي » على أقل متوسط حسابي (2.00)، يليها الفقرة « تؤثر المشاركة في الأنشطة على مستوى تحصيلي » بمتوسط حسابي (2.69). وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإستبانة التي تُعبّر عن مجال الإمكانيات. وذلك في الجدول رقم (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الإمكانيات.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	قلّة الحوافز المادية للطلبة المشاركين في الأنشطة (مثل الإعفاء من الرسوم الدراسية وغيرها).	3.94	958.	عالية
10	لا نجد أماكن لتبديل الملابس، ومرافق صحية مناسبة.	3.83	1.06	عالية
1	لا تتوافر بنية تحتية مناسبة لممارسة الأنشطة.	3.80	1.06	عالية
4	ضعف الحوافز المعنوية للمشاركين في الأنشطة (مثل: شهادات التقدير، وحفلات التكريم... إلخ)	3.74	1.02	عالية
9	الأنشطة الطلابية محدّدة، ولا يوجد تنوع في الأنشطة بسبب قلّة الإمكانيات.	3.68	1.05	عالية
8	عدم سهولة الإجراءات المتبعة من أجل السماح للطلبة بممارسة الأنشطة.	3.66	1.00	متوسطة
7	لا أشعر بوجود أماكن آمنة لممارسة الأنشطة الطلابية .	3.51	1.12	متوسطة
6	تتوافر في الجامعة أماكن خاصة للذكور وأخرى للإناث لممارسة الأنشطة.	2.80	1.20	متوسطة
3	تتوافر الأدوات اللازمة (كرات، ومضارب) من أجل ممارسة الأنشطة المختلفة.	2.67	1.09	متوسطة
11	تنوّع برامج الأنشطة الطلابية .	2.48	1.08	متوسطة
5	تنوّع الأنشطة الطلابية في الجامعة.	2.39	1.011	متوسطة
12	تؤثر الناحية المالية للطلبة على الإلتحاق بالأنشطة الطلابية .	2.28	1.15	منخفضة
الدرجة الكلية		3.23	422.	متوسطة

يلحظ من الجدول رقم (6) الذي يُعبّر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الإمكانيات أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.23) وانحراف معياري (0.422) وهذا يدل على أنّ مجال الإمكانيات جاءت بدرجة متوسطة. كما وتشير النتائج في الجدول رقم (6) إلى أنّ (5) فقرات جاءت بدرجة عالية و(6) فقرات جاءت بدرجة متوسطة، وفقرة واحدة جاءت بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة « قلّة الحوافز المادية للطلبة المشاركين في الأنشطة (مثل: الإعفاء من الرسوم

الدراسية وغيرها).» على أعلى متوسط حسابي (3.94)، يليها فقرة « لا نجد أماكن لتبديل الملابس، ومرافق صحية مناسبة » بمتوسط حسابي (3.83). وحصلت الفقرة « تؤثر الناحية المالية للطلبة على الإلتحاق بالأنشطة الطلابية » على أقل متوسط حسابي (2.28)، يليها الفقرة « تنوع الأنشطة الطلابية في الجامعة » بمتوسط حسابي (2.39). وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإستبانة التي تُعبّر عن كل المجال الشخصي. وذلك في الجدول رقم (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمجال الشخصي.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
9	لا أجد الإهتمام ممّن يمثل عمادة شؤون الطلبة بمشاركة الطلاب في الأنشطة.	4.00	88.	عالية
1	عدم مشاركة الطلبة في التخطيط للأنشطة الطلابية .	3.92	97.	عالية
7	القصور في توعية الطلبة بأهمية المشاركة في الأنشطة الطلابية .	3.86	95.	عالية
4	لا أرى الإعلانات الإلكترونية والجدارية عن الأنشطة، وأوقاتها ومواعيدها.	3.68	1.08	عالية
5	المشاركة في الأنشطة يتطلب مني إحضار الأدوات، وذلك مكلف مادياً.	3.33	1.06	متوسطة
10	لا أشعر برغبة بممارسة أي نوع من الأنشطة الطلابية .	3.02	1.3	متوسطة
3	أشعر باهتمام الهيئة التدريسية في الأنشطة الطلابية .	2.96	1.1	متوسطة
6	يُشجع أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة على المشاركة في مثل تلك الأنشطة.	2.84	1.2	متوسطة
2	أجد نشاطات مناسبة لكلّ من الذكور والإناث.	2.64	1.03	متوسطة
8	أفضّل ممارسة تلك الأنشطة خارج أسوار الحرم الجامعيّ.	2.43	1.07	متوسطة
الدرجة الكلية		3.26	405.	متوسطة

« على أقل متوسط حسابي (2.43)، يليها الفقرة « أجد نشاطات مناسبة لكل من الذكور والأثاث » بمتوسط حسابي (2.64).

نتائج الفرضية الصفرية الأولى:

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية يُعزى لمتغير الجنس »

تم فحص الفرضية الصفرية الأولى بحساب نتائج اختبار «ت» والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية حسب لمتغير الجنس. الجدول رقم (8).

يلحظ من الجدول رقم (7) الذي يُعبّر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المجال الشخصي أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.26) وانحراف معياري (0.405) وهذا يدل على أنّ المجال الشخصي جاء بدرجة متوسطة.

كما وتُشير النتائج في الجدول رقم (7) إلى أنّ (4) فقرات جاءت بدرجة عالية، و(6) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة « لا أجد الاهتمام ممّن يمثل عمادة شؤون الطلبة بمشاركة الطلاب في الأنشطة » على أعلى متوسط حسابي (4.00)، ويليها فقرة « عدم مشاركة الطلبة في التخطيط للأنشطة الطلابية » بمتوسط حسابي (3.92). وحصلت الفقرة « أفضل ممارسة تلك الأنشطة خارج أسوار الحرم الجامعيّ

جدول رقم (8): نتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية حسب متغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
المجال الأكاديمي	ذكر	243	3.79	55.	0.34	0.73
	أنثى	253	3.81	56.		
مجال الإمكانيات	ذكر	243	3.65	55.	1.006	0.315
	أنثى	253	3.60	53.		
المجال الشخصي	ذكر	243	3.53	509.	1.645	0.101
	أنثى	253	3.45	508.		
الدرجة الكلية	ذكر	243	3.65	40.	1.067	0.287
	أنثى	253	3.614	43.		

يتبين من خلال الجدول رقم (8) أن مستوى الدلالة (0.287)، وقيمة «ت» للدرجة الكلية (1.067) ، أي أنه لا توجد فروق في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تُعزى لمتغير الجنس. وبذلك تم قبول الفرضية الأولى. **نتائج الفرضية الصفيرية الثانية:** « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية يُعزى لمتغير مكان السكن «ولفحص الفرضية الصفيرية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية حسب متغير مكان السكن. الجدول رقم (9).

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لأسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية حسب متغير مكان السكن

الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مكان السكن	المجال
61.	3.77	181	مدينة	المجال الأكاديمي
52.	3.81	284	قرية	
489.	3.94	31	مخيم	
55.	3.59	181	مدينة	مجال الإمكانات
529.	3.65	284	قرية	
638.	3.60	31	مخيم	
52.	3.51	181	مدينة	المجال الشخصي
48.	3.47	284	قرية	
63.	3.56	31	مخيم	
41.	3.61	181	مدينة	الدرجة الكلية
409.	3.63	284	قرية	
52.	3.67	31	مخيم	

لمتغير مكان السكن، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (10):

يلحظ من الجدول رقم (9) وجود فروق ظاهرية في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تُعزى

جدول رقم (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تُعزى لمتغير مكان السكن

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المجال الأكاديمي	بين المجموعات	79.	2	39.	1.28	278.
	داخل المجموعات	153.5	493	31.		
	المجموع	154.39	495			
مجال الإمكانيات	بين المجموعات	35.	2	17.	59.	55.
	داخل المجموعات	146.8	493	29.		
	المجموع	147.2	495			
المجال الشخصي	بين المجموعات	31.	2	15.	60.	54.
	داخل المجموعات	128.4	493	26.		
	المجموع	128.7	495			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	108.	2	05.	30.	73.
	داخل المجموعات	86.8	493	17.		
	المجموع	86.9	495			

ولفحص الفرضية الصفرية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية حسب متغير المعدل التراكمي. الجدول رقم (11).

يلحظ من الجدول رقم (10) أنّ قيمة مستوى الدلالة (0.735) وقيمة ف للدرجة الكلية (0.307)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنّه لا توجد فروق دالة إحصائية في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تُعزى لمتغير مكان السكن، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية. نتائج الفرضية الصفرية الثالثة:

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تُعزى لمتغير المعدل التراكمي »

جدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لأسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية حسب مُتغيّر المعدل التراكمي.

المجال	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأكاديمي	60-75.9%	291	3.72	53.
	76-85.9%	181	3.92	57.
	86-100%	24	3.91	54.
مجال المكنيات	60-75.9%	291	3.64	53.
	76-85.9%	181	3.60	55.
	86-100%	24	3.56	55.
المجال الشخصي	60-75.9%	291	3.49	50.
	76-85.9%	181	3.50	52.
	86-100%	24	3.43	50.
الدرجة الكلية	60-75.9%	291	3.61	40.
	76-85.9%	181	3.65	44.
	86-100%	24	3.61	40.

لمتغيّر المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (12):

يلاحظ من الجدول رقم (11) وجود فروق ظاهرية في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تُعزى

جدول رقم (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تُعزى لمتغيّر المعدل التراكمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المجال الأكاديمي	بين المجموعات	5.05	2	2.52	8.3	00.
	داخل المجموعات	149.3	493	30.		
	المجموع	154.3	495			
مجال الإمكانيات	بين المجموعات	29.	2	15.	50.	60.
	داخل المجموعات	146.9	493	29.		
	المجموع	147.2	495			
المجال الشخصي	بين المجموعات	08.	2	04.	16.	85.
	داخل المجموعات	128.6	493	26.		
	المجموع	128.7	495			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	18.	2	09.	523.	593.
	داخل المجموعات	86.7	493	17.		
	المجموع	86.9	495			

نتائج الفرضية الصفرية الرابعة: « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية يُعزى لمتغير المستوى الدراسي «ولفحص الفرضية الصفرية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية حسب متغير المستوى الدراسي. الجدول رقم (13).

يلاحظ من الجدول رقم (12) أنّ قيمة ومستوى الدلالة (0.593) وقيمة (ف) للدرجة الكلية (0.523) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنّه لا توجد فروق دالة إحصائية في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تُعزى لمتغير المعدل التراكمي، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة. ولكن تبين وجود فروق في المجال الأكاديمي، وكانت الفروق لصالح من 76-85.9% ومن ثم من 86-100%.

جدول رقم (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لأسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية حسب متغير المستوى الدراسي.

المجال	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأكاديمي	أولى	77	3.84	56.
	ثانية	177	3.72	61.
	ثالثة	106	3.89	47.
	رابعة	113	3.79	53.
	خامسة	23	4.00	48.
مجال الإمكانيات	أولى	77	3.48	48.
	ثانية	177	3.55	639.
	ثالثة	106	3.74	45.
	رابعة	113	3.77	48.
	خامسة	23	3.51	388.
المجال الشخصي	أولى	77	3.43	45.
	ثانية	177	3.52	618.
	ثالثة	106	3.51	49.
	رابعة	113	3.48	38.
	خامسة	23	3.38	339.
الدرجة الكلية	أولى	77	3.56	39.
	ثانية	177	3.58	51.
	ثالثة	106	3.70	36.
	رابعة	113	3.68	32.
	خامسة	23	3.60	28.

يُلاحظ من الجدول رقم (13) وجود فروق ظاهرية في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تُعزى

لمتغيّر المستوى الدراسي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (14):

جدول رقم (14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تُعزى لمتغيّر المستوى الدراسي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المجال الأكاديمي	بين المجموعات	3.03	4	75.	2.46	044.
	داخل المجموعات	151.3	491	30.		
	المجموع	154.3	495			
مجال الإمكانات	بين المجموعات	6.6	4	1.6	5.82	00.
	داخل المجموعات	140.5	491	28.		
	المجموع	147.2	495			
المجال الشخصي	بين المجموعات	81.	4	20.	785.	536.
	داخل المجموعات	127.9	491	26.		
	المجموع	128.7	495			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.5	4	39.	2.25	063.
	داخل المجموعات	85.3	491	17.		
	المجموع	86.9	495			

نتائج الفرضية الصفرية الخامسة:

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية يُعزى لمتغيّر الكلية » تم فحص الفرضية الصفرية الخامسة بحساب نتائج اختبار «ت» والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية حسب متغيّر الكلية. الجدول رقم (15).

يلاحظ من الجدول رقم (14) أنّ قيمة ومستوى الدلالة (0.063) وقيمة (ف) للدرجة الكلية (2.252) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنّه لا توجد فروق دالة إحصائية في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تُعزى لمتغيّر المستوى الدراسي، وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة. ولكن تبين وجود فروق في المجال الأكاديمي لصالح سنة خامسة، وفي مجال الإمكانات لصالح سنة ثالثة.

جدول رقم (15): نتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية حسب متغير الكلية.

المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
المجال الأكاديمي	علمية	204	3.88	58.	2.64	0.008
	إنسانية	292	3.75	53.		
مجال الإمكانيات	علمية	204	3.51	55.	4.1	0.000
	إنسانية	292	3.71	52.		
المجال الشخصي	علمية	204	3.46	52.	1.090	0.276
	إنسانية	292	3.51	499.		
الدرجة الكلية	علمية	204	3.59	44.	1.615	0.107
	إنسانية	292	3.65	39.		

للطالب بحدود (18) ساعة مَمَّا يحول دون تمكن الطلبة من المشاركة بالأنشطة اللامنهجية. وفي مجال الإمكانيات حازت الفقرات: عدم وجود حوافز مادية ومعنوية، وعدم تنوع الأنشطة، وعدم توافر المرافق، على درجة عالية. ويرى الباحث أن تكاليف الدراسة المرهقة للطلبة وذويهم تجعل الطلبة دائمي البحث عن مصادر مادية للتخفيف من هذه الأعباء. كما أن عدم وجود مرافق مناسبة تمكن الطلبة من ممارسة الأنشطة، وعدم تنوع هذه الأنشطة يُضعف مشاركة الطلبة في الأنشطة اللامنهجية. وفي المجال الشخصي أظهرت النتائج قلة الاهتمام من المشرف الرياضي و قلة إرشاد الطلبة للمشاركة في الأنشطة، وعدم وجود إعلانات (نشرات تعريفية) وعدم توعية الطلبة بالمشاركة في هذه الأنشطة هي من الأسباب الأكثر التي أضعفت مشاركة الطلبة في الأنشطة الطلابية اللامنهجية. ويرى الباحث أن للمشرف الرياضي أهمية لزيادة دافعية الطلبة للمشاركة في هذه الأنشطة كما أن مشاركة الطلبة في التخطيط لهذه الأنشطة يعطيهم الشعور بالثقة بالنفس، وأن هذه الأنشطة هي أنشطتهم ويجب الإقبال عليها.

يتبين من خلال الجدول رقم (15) أن قيمة ومستوى الدلالة (0.107)، وقيمة «ت» للدرجة الكلية (1.615)، أي أنه لا توجد فروق في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية تُعزى لمتغير الكلية. وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة. ولكن تبين وجود فروق في المجال الأكاديمي لصالح الكليات العلمية، وفي مجال الإمكانيات لصالح الكليات الإنسانية

مناقشة نتائج الدراسة

1- مناقشة نتائج السؤال الأول:

أظهرت النتائج أن المجال الأكاديمي حاز على أعلى المتوسطات في أسباب ضعف مشاركة الطلبة في الأنشطة الطلابية اللامنهجية وكانت الفقرات في هذا المجال والتي حازت على درجة عالية هي زخم المحاضرات اليومية، انشغال الطلبة في الواجبات وتزامن الأنشطة مع المحاضرات وعدم تفهم أعضاء الهيئة التدريسية لتغيب الطلبة. ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى عدم التنسيق بين مواعيد الأنشطة ومواعيد المحاضرات، والعبء الدراسي الكبير

مناقشة نتائج الفرضيات الدراسية

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تُعزى لمتغير المعدل التراكمي. أظهرت النتائج عدم وجود فروق في أسباب ضعف مشاركة الطلبة في الأنشطة الطلابية اللامنهجية في كل من الدرجة الكلية والمجال الشخصي ووجود فروق في المجال الأكاديمي، ويرى الباحث أنّ عدم وجود فروق في المجال الشخصي، ومجال الإمكانيات أنّ هذه المجالات واحدة بالنسبة لجميع الطلبة وأنّ وجود الفروق في المجال الأكاديمي لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع هي بسبب اهتمامهم الأكبر في الالتزام بالمحاضرات والمختبرات ما ينعكس على ممارستهم للأنشطة الرياضية اللامنهجية في جامعة القدس، حيث جاءت متفقة مع دراسة كل من سالم (2002) و ريشتراد و اليزبيث (1999). مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تُعزى لمتغير المستوى الدراسي. أظهرت النتائج عدم وجود فروق تُعزى لمتغير المستوى الدراسي في كل من الدرجة الكلية، والمجال الشخصي، ووجود فروق في المجال الأكاديمي لصالح طلاب السنة الخامسة، ومجال الإمكانيات لصالح طلاب السنة الثالثة. يرى الباحث أنّ السنوات الأولى من عمر الطلبة في المؤسسات التعليمية يشوبها التوتر، والخوف من الإخفاق أو التأخر الأكاديمي عن بقية

مناقشة نتائج الفرضية الأولى: « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية يُعزى لمتغير الجنس » أظهرت النتائج عدم وجود فروق في تقدير الطلبة في أسباب ضعف مشاركتهم في الأنشطة الطلابية اللامنهجية. ويرى الباحث أنّ الوعي في ممارسة الأنشطة الطلابية اللامنهجية لدى الجنسين يعكس اهتمامهم في المطالبة في تحسين البنية التحتية للأنشطة الطلابية اللامنهجية فيما يُحقق الخصوصية لدى الجنسين، حيث اتفقت الدراسة مع دراسة كل من: القدومي وآخرون (2014)، ودراسة الدعيج (2002)، واختلفت مع دراسة الزيود والعلي (2015). ولا يفوتنا الحديث عن النتائج المشرفة التي حصل عليها طلبة الجامعة لدى الجنسين في مختلف الأنشطة اللامنهجية على الرغم من الفقر الشديد الذي تعاني منه البنية التحتية، وقلة الأدوات المتوافرة لممارسة هذه الأنشطة في جامعة القدس. مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تُعزى لمتغير مكان السكن. أظهرت النتائج عدم وجود فروق تُعزى لمتغير مكان السكن، يرى الباحث أنّ الأنشطة الطلابية تُمارس داخل الجامعة، والفرص المهيأة والإمكانات المتوافرة لجميع الطلبة بغض النظر عن مكان سكنهم، وبذلك اتفقت الدراسة مع دراسة المصطفى (1993).

زملائهم، أما الطلبة المتقدمون في السنوات التعليمية، فلديهم إرتياح وإستقرار أكاديمي أكبر من قرنائهم في السنوات الأقل حيث البرنامج المزدحم بالمحاضرات والمختبرات، كما أنّ طلبة السنة الثالثة يكونون في حالة استقرار، والبحث عن ممارسة أكبر للأنشطة، حيث يحتاجون إلى إمكانيات أكبر لتمكينهم من ممارسة هذه الأنشطة، وبذلك اتفقت الدراسة مع كل من (السمري، 2006) و (الدعيج ، 2002) كما جاءت الدراسة منسجمة مع دراسة كل من (ريتشارد وإليزابيث، 1999) ولا ضير لديهم من ممارسة الأنشطة اللامنهجية بقصد التسلية أو القضاء على وقت الفراغ بألعاب مُسلية، أو ممارسة هواياتهم المختلفة. مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أسباب ضعف مشاركة طلبة جامعة القدس في الأنشطة الطلابية اللامنهجية تُعزى لمتغير نوع الكلية. أظهرت النتائج عدم وجود فروق في أسباب ضعف الدرجة الكلية ومجال الإمكانيات، ووجود فروق في المجال الأكاديمي لصالح الكليات العلمية وفي مجال الإمكانيات لصالح الكليات الإنسانية. يرى الباحث أنّ طلبة الكليات العلمية بعيدون نوعاً ما عن ممارسة الأنشطة الطلابية اللامنهجية في جامعة القدس، ويعزو الباحث ذلك إلى صعوبة المساقات العلمية وضرورة التزام الطلبة بالمحاضرات التي لا يكمن للطلبة أو من الصعب عليهم فهمها أو استيعابها منفردين، أمّا فيما يتعلّق بالإمكانيات فإنّ الوعي المتزايد والحبّ المتنامي لممارسة الأنشطة اللامنهجية لدى شريحة كبيرة من طلبة الجامعة في الكليات الإنسانية تحديداً جاءت من رغبتهم في إشغال أوقات فراغهم في ضوء قلّة توفير الأدوات

والمعدات اللازمة لممارسة الأنشطة اللامنهجية في جامعة القدس، وبذلك اتفقت الدراسة مع دراسة كل من (السمري، 2006) والدعيج (2002).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

ضرورة توفير تنسيق بين مواعيد المحاضرات، ومواعيد الأنشطة لتسهيل مشاركة الطلبة في هذه الأنشطة.

توفير الأماكن (المرافق) المناسبة لممارسة هذه الأنشطة.

توفير الأدوات والأجهزة المناسبة لممارسة الأنشطة الطلابية اللامنهجية.

التنوع، والتّجديد في المسابقات والأنشطة اللامنهجية.

الإعلان عن الأنشطة اللامنهجية في جميع الوسائل المتاحة.

توظيف و تطوير أداء مشرفي الأنشطة الطلابية اللامنهجية.

عقد ورش عمل لتصميم أنشطة لا منهجية بمشاركة الطلبة أنفسهم لتفعيل الأنشطة الطلابية اللامنهجية.

المراجع: المراجع العربية:

الحربي، يحيى. (2007). النشاط الطلابي حجر الزاوية في التربية الحديثة، الرياض: دار الحضارة.

حكيم، بن عبد المجيد. (2010). عوامل ضعف مشاركة طلاب الكلية الجامعية بمحافظة الحجوم في الأنشطة الطلابية . جامعة عين شمس - كلية التربية - مجلة القراءة والمعرفة، عدد 108 ص 118 - 144 .

الخراشي، وليد عبدالعزيز. (2004). دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية (دراسة ميدانية على عينة مختارة من طلاب جامعة الملك سعود). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض.

دحلان. أحمد سعيد. (2013). الصراع الديموغرافي الإسرائيلي- الفلسطيني في مدينة القدس: دراسة جيوبوليتيكية، مجلة جامعة الأزهر- غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، 15 (1) ص-143 176 .

الدعيج، عبد العزيز. (2002). أسباب عزوف طلبة جامعة الكويت عن الاشتراك في الأنشطة الطلابية، المجلة التربوية، الكويت. العدد (64)، ص 67-108.

سالم، محمد. (2002). علاقة النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية بالإنجاز الأكاديمي لها في المدرسة المتوسطة، رسالة التربية وعلم النفس، العدد (17)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية في جامعة الملك سعود، الرياض، ص 606-654.

الشمري، محمد مبارك. (2006). مدى تحقق الأنشطة التربوية بالمدرسة الثانوية: دراسة ميدانية على مدارس البنين بمدينة حائل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض.

عبد المنعم، سامية (2013). دور الأنشطة اللامنهجية في تعزيز الولاء لدى طلبة الجامعات في محافظة غزة. المؤتمر الدولي الأول لعمادة شؤون الطلبة: طلبة الجامعات الواقع والآمال. الجامعة الإسلامية. فلسطين، غزة 12-13 شباط / فبراير 2013 . ص 308-333.

العنزي، خالد، ونائل، أكرس. (2003). مشاركة طلاب كليات المعلمين في الأنشطة بين الإقبال والعزوف. ورقة عمل مقدّمة في الحلقة النقاشية عن النشاط الطلابي المقامة على هامش لقاء عمداء شؤون الطلبة لجامعات ومؤسّسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية في الفترة من 20-21/6/2003، جامعة الملك سعود، الرياض، ص 27-55.

العيسري، عامر محمد و الجابري، ربا عامر. (2004). واقع الأنشطة التربوية، وأثرها على التحصيل الدراسي للطلاب من وجهة نظر الطلاب والمعلمين. ندوة الأنشطة التربوية مركز إثراء التعلم. مسقط. سلطنة عمان 26-28 نوفمبر.

القدومي، عبد الناصر، شاكر، جمال و دراغمة، يوسف. (2014). مساهمة إدارات شؤون الطلبة في الجامعات الفلسطينية في تعزيز الأنشطة اللامنهجية لدى الطلبة. مجلة جامعة النجاح الوطنية للأبحاث(العلوم الإنسانيّة)، 28(3)، 571-594.

القرني، بن حسين. (2018). دور الأنشطة اللامنهجية في تنمية منظومة القيم الأخلاقية والإجتماعية، والوطنية لدى طلبة جامعة تبوك. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية. عدد 4 ، ص 159-180.

المصطفى، عبد العزيز. (1993). أسباب عزوف طلاب جامعة الملك فيصل عن الاشتراك في الأنشطة الرياضية، دراسات وقائع المؤتمر الرياضي العلمي الثاني، الجزء الثاني، عدد خاص 2، الجامعة الأردنية، عمان، 30 كانون الثاني 2- شباط، ص 11-31.

وزارة الحكم المحلي الفلسطينية. (2002): البنى التحتية والظروف المعيشية في الأغوار، رام الله - فلسطين.

Aufschnaite V.C. & Aufschnaite . V.S .(2007). University Students' Activities, Thinking and Learning during Laboratory Work. *European Journal of Physics*, 28 (3), 51-60.

Ebbeck, V. Gibbons, S. & Loken-Dahle, L. (1995). Reasons for adult participation in physical activity: An interactional approach. *International Journal of Sport Psychology*, 26(2), 262-275.

Fairclough, S. J. & Stratton, G. (2006): Effects of a Physical Education Intervention to Improve Student Activity Levels. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 29-44

Gill, D. (1986). *Psychological dynamics of sport*. Publishers. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hurme, T. & Jarvela, S. (2005). Students' Activity in Computer-Supported Collaborative Problem Solving. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*. 10(1), 49-73.

Richard, S. & Aries, E. (1999).The Division III Student-Athlete: Academic Performance, Campus Involvement and Growth. *Journal of College Student Development*, 40(3), 11- 18.

Romanov, K. & Nevgi, A. (2008). Student Activity and Learning Outcomes in a Virtual Learning Environment. *Learning Environments Research*, 11(2), 153-162.

Scharfenberg, Franz-Josef & Bogner, Franz X. & Klautke, Siegfried. (2008). A Category-Based Video Analysis of Students' Activities in an Out-of-School Hands-on Gene Technology Lesson. *International Journal of Science Education*, 30(4), 451-467.

Terry, J. (1996). Changing habits by changing attitudes. *Journal of Health, Physical Education, Recreation, and Dance*, 48, 13.

الحال الفلسطيني: ما بين مفهوم الدولة في السياق الأوروبي والسياق العربي والتوجه العابر-استعماري¹

د. مها السَّمَان، أستاذ مشارك، دائرة الهندسة المعمارية، جامعة القدس
بريد إلكتروني: msamman@staff.alquds.edu

د. عوض منصور، أستاذ مساعد، دائرة العلوم السياسية، جامعة القدس
بريد إلكتروني: amansour@staff.alquds.edu

الملخص

إنَّ تجربة الوطن العربي في بناء الدولة ومفهوم المواطنة على أساس الإنتماء العربي وضمن سياق إنساني أوسع مبني على العدالة والتحرر من الإستعمار والإستعمار الجديد والإستبداد كانت قصيرة رغم بعض النجاحات المتفرقة. ولكن، ما ميّزها عن التجربة الأوروبية هو استمرارية وجود تحولات جيوسياسية عميقة ومُتقلبة سواء على الصعيد المحلي أو الإقليمي أو الدولي. وما زال لشعوب المنطقة الطاقة والعزم للسعي نحو العدالة الإجتماعية ومناهضة الإستبداد رغم التضحيات الكبيرة. تأتي هذه الورقة لتناقش مفهوم التوجه العابر-استعماري كمفهوم مغاير للدولة وكمولّد فكري ومعرفي للتحرّر وتسعى إلى الخروج بتوصيات لبناء استراتيجية فلسطينية من حيث إنتاج الحيّز المغاير للحيّز الاستيطاني الاستعماري لتمهيد الطريق إلى مستقبل فيه عدالة إجتماعية ومكانية. تنقسم الورقة إلى ثلاثة أجزاء: الأول يستعرض مسار الدولة الحديثة وتطوّر مفهوم القومية في أوروبا في القرن التاسع عشر ومن ثمّ مسار الدولة في الوطن العربي في بداية القرن العشرين مع توضيح إشكاليّاتهم. والثاني يعرض مفهوم عابر-الاستعمار كطرح مغاير لمفهوم الدولة، والثالث يعرض مدخل نحو نموذج عابر-استعماري فلسطيني.

للمراسلة:

دائرة الهندسة المعمارية، جامعة القدس، القدس، فلسطين
بريد إلكتروني: msamman@staff.alquds.edu

دائرة العلوم السياسية، جامعة القدس، القدس، فلسطين
بريد إلكتروني: amansour@staff.alquds.edu

حقوق النشر 2022، جميع البيانات الواردة في هذا المقال محمية
ويجب أخذ إذن الاستخدام عن طريق جامعة القدس (عمادة البحث العلمي)
عنوان جامعة القدس الإلكتروني (www.alquds.edu)

مقدمة

كانت ولا زالت فلسطين ذات مكانة محورية عبر التاريخ جعلت قوى مختلفة تسعى للسيطرة عليها بحكم أهميتها الجيوستراتيجية والدينية. وتأثرت من تفاعلات ديناميكية كثيرة كونها مُطلّة على البحر الأبيض المتوسط والذي يفصل أوروبا وآسيا وإفريقيا بعضهم، حيث امتد تأثيرها إقليمياً على القارات الأخرى، بالأخص بين أوروبا ومنطقة الوطن العربي. وليس من الغريب أن تخرج فكرة الصهيونية من رحم أوروبا لتحاول السيطرة على فلسطين المحور في المنطقة، فقد تم زرع مجموعة يهودية منبوذة في أوروبا فيها ليُشكّل لها «وطن قومي». فبعد نهاية الإنتداب البريطاني عانى الفلسطينيون من الاستيطان الاستعماري الصهيوني الذي شكل بؤرة سيطرة مختلفة عن أنواع السيطرة غير المباشرة في بعض الدول المحيطة في الوطن العربي. ففي الوقت الذي عانت وتعاني فلسطين من هذا الاستيطان الاستعماري تعاني دول المنطقة من أنواع أخرى من السيطرة ومنها الاستعمار الجديد.

وفي ظل السياق الاستيطاني الاستعماري الذي يغزوا فلسطين منذ أكثر من سبعين سنة، وسياق إقليمي عربي معقّد ومتغيّر وغير مستقر وحال فلسطيني فيه سلطة فلسطينية لا تمتلك السيادة على الأرض، وبعد استنزاف مسار المفاوضات السياسية التي أثبتت فشلها عبر العقود الماضية، أصبح التحرّر من السيطرة والظلم والإجحاف على مستوى الأرض والإنسان الفلسطيني مُتشابك ومُتضاعف، عدا عن مفهوم الدولة الشائك في الإطار الفلسطيني. فكيف السبيل إلى مستقبل أفضل وهل من خيارات أمام المجتمع الفلسطيني بجميع أطيافه ومستوياته السياسية؟ وهل الحق بالوجود وتقرير المصير بالضرورة مرتبط بكيان الدولة المستقبلية بمفهومها التقليدي؟ وفي السياق التاريخي الأوسع لفلسطين هل يمكن توظيف المد والجزر من وإلى فلسطين على المحيط لتحقيق العدالة للتحرر لفلسطين ومحيطها والشعوب التي تقطنها؟

وبالنظر إلى ما يجري في دول العالم العربي واتخاذ العبر من ما تؤول إليه الأمور فإنه عند التفكير بمستقبل فلسطين والمنطقة المحيطة من الأولى أن يكون التفكير مُوجّه نحو التحرّر من الأشكال المختلفة من السيطرة وليس تقليص هذا المسعى إلى مسميات وحلول سياسية تُنتج أنواع سيطرة وتحكم جديدة. لذلك فإن الحال الفلسطيني يستوجب البحث عن طرق معرفية وفكرية وتطبيقية لتحقيق هذا التحرّر ضمن مسعى إنساني للعيش بعدالة وكرامة، بما فيها التحرر من أشكال الظلم والإجحاف السابقة والحاضرة. وإن حصر هذه المطامح في إطار دولة قد يُدخل المسار التحرري في إشكاليات ومنها إشكاليات كامنّة في ماهية الدولة المنبثقة من السياق الأوروبي وسياق الوطن العربي.

تأتي هذه الورقة لتناقش إشكاليات مفهوم الدولة في السياق الأوروبي و سياق الوطن العربي، وتناقش وتُطوّر مفهوم التوجه العابر-استعماري كموّلد فكري ومعرفي وتطبيقي للتحرّر والذي تم طرحه في كتاب مها السّمان (Samman 2013)، والتي اعتمدت في تطويره على كتابات المفكر الفرنسي هنري ليفيفر ضمن سعيه لضرورة إدخال مفهوم الحّيّز الشامل ضمن تحليل الأوضاع السياسية والاجتماعية. صنّف ليفيفر الحّيّز في تحليله إلى الحّيّز المُدرّك والحّيّز المُعبّر والحّيّز المُعاش. ((Lefebvre 2007 (1974)، واعتمد مفهوم عابر-الإستعمار على توظيف هذا التصنيف وتطويره في سياق الاستيطان الاستعماري حيث وُظفت السمان هذه المحاور الثلاثة لإنتاج حّيّز مغاير يسعى للتحرّر كمسار يواجه السيطرة الاستعمارية؛ وي طرح آلية تطبيق تُنتج حال جديد على وتأثر زمنية مختلفة وبمحاور تطبيقية وفكرية، ويساهم في تفكيك المفهوم التقليدي والتّظرة والفكر الموجود حول الدولة.

تعتمد الدراسة على نهج وصفي تحليلي استقرائي مبني على تحليل الأدبيات السابقة والتطوير عليها لطرح تصورات مستقبلية عن ماهية الحالة المستقبلية لفلسطين. وتعتمد بشكل خاص على تحليل مفهوم الدولة في السياق الأوروبي والسياسي العربي وأخذ العبر منها. ومن ثم تطوير مفهوم العابر-استعماري والذي يطرح منهجية لتجاوز تأثيرات الإستعمار وللتعامل مع الماضي واستخدام الحاضر والتخطيط للمستقبل لمقاومة أنماط الهيمنة والسيطرة من خلال الحفاظ على أنماط قوى متوازنة داخل المجتمع والنظام السياسي، واستئناف عملية تنمية حضرية أصيلة للتعافي تدريجيا من آثار السيطرة الإستعمارية السابقة (Samman 2013). وتسعى الورقة إلى الخروج بتوصيات لبناء استراتيجية فلسطينية على أساس المفهوم العابر-استعماري من حيث إنتاج الحّيّز المغاير للحّيّز الاستيطاني الاستعماري لتمهيد الطريق إلى مستقبل فيه عدالة إجتماعية ومكانية تتصدى للإجحافات إن كانت استعمارية أو متسببة بفعل طبقة أو مجموعة معيّنة من الناس على مجموعة أخرى. كما تسعى إلى توضيح خاصية «العابر» لما لها من أهمية لتخطي الحدود المكانية والزمانية والإنسانية، وبالتالي إعادة إنتاجها لتُشكّل منهجية وقوّة فاعلة في منطقة فلسطين والمناطق المحيطة. إنّ المرحلة العابرة للإستعمار هي عملية يمكن أن تساعد الشعوب المستعمرة والمسيطر عليها في أن تكون جهات فاعلة في تشكيل مستقبلها وتعمل على تطبيقها من أجل التوصل إلى حالة تحرّر فيها عدالة اجتماعية و حياة كريمة.

وتنقسم الورقة إلى ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يستعرض مسار الدولة الحديثة وتطوّر مفهوم القومية في أوروبا في القرن التاسع عشر ومن ثمّ مسار الدولة في الوطن العربي في بداية القرن العشرين مع توضيح إشكاليّاتهم. الجزء الثاني يعرض مفهوم عابر-الاستعمار كطرح مغاير لمفهوم الدولة، والجزء الثالث يعرض مدخل نحو نموذج عابر-استعماري فلسطيني.

الجزء الأول: مسار الدولة الحديثة في أوروبا وفي الوطن العربي

هناك مفارقة بين تطوّر الدولة الحديثة في السياق الأوروبي وبين مسار الدولة في الوطن العربي. ففي أوروبا تطورت القومية والدولة الحديثة معاً كـ«ثورة مضادة» لمبادئ الثورة الفرنسية (1789)، وأثرت على الشعوب والنظم السياسية المجاورة لفرنسا (تيلي 1993، 11)، بينما جاء تشكيل الدول في المشرق والمغرب للحد من توجهات ثورية مناهضة للإستعمار. ففي المشرق قُطعت المنطقة الى دول ناشئة إثر تقسيم سايكس-بيكو في 1916 في منتصف الحرب العالمية الأولى (Fromkin 1989, 15-20). وحاولت بريطانيا الاستعمارية تكريس القطرية من خلال إنشاء تجمّع إقليمي «جامعة الدول العربية» في 1945 قبل الإعتراف بقيام الدولة الصهيونية (1948) في المنطقة (Tof- 2017, 32-3). وتحوّل مسار الدول العربية إلى السعي نحو الحصول على ولاء الشعوب للنظام الحاكم والتي وجدت نفسها داخل هذه التقسيمات المكانية والسياسية.

1) مسار الدولة الحديثة في أوروبا في القرن التاسع عشر:

في الحديث عن تطوّر الدولة الحديثة في السياق الأوروبي، يتم العودة إلى معاهدة وستفيليا (1648) والتي أسست العلاقات الدولية في ذلك الإقليم؛ ويتم التطرق إلى القرن التاسع عشر كقرن محوري.

هذا وكأن المسار نحو الدولة الحديثة في أوروبا وما تضمّنه من بلورة لمفهوم القومية التي أعادت تشكيل هوية عناصرها إلى مواطنين موالين، بقي متواصلاً بدون أحداث مفصلية أثرت عليه بشكل نوعي وعميق. ومن أبرز هذه المحطات الثورة الفرنسية (1789) التي جعلت السياسة شأن الشعب حيث أصبح له السيادة على تشكيل وجدانه وهويته. وهذا في إطار عقد إجتماعي ونظام سياسي ثوري جديد يُوجه الطاقات البشرية نحو أهداف إنسانية سامية قائمة على الحرية والإخاء والمساواة. هذه الأهداف أساسها إعلان حقوق الإنسان والمواطن في 26 آب، 1789 الذي صدر عن الجمعية التأسيسية للثورة الفرنسية (The Declaration of Human...). واعتمد هذا النهج على وعي ثوري حيوي فعّال. ومن العوامل التي ولّدت هذا الاندفاع في الثورة الفرنسية فُكر جون جاك روسو وكتاباته عن الحرية والقوّة والحق (روسو 1995، 29، 33-34)، بالإضافة إلى ما لحقها من محاولات القوى الإقليمية لضحض وواد هذه التجربة. إنّ تراكم هذه العوامل أدّت إلى سقوط النظام المستبدّ واستبداله بنظام سياسي صنع الشعب بناء على فكر وتصورات تفصيلية للمستقبل، واستعداده للدفاع عن استمرار وجود هذا النموذج الثوري الجديد. كما انتزع الشعب الثوري احتكار صنع الحرب من القائمين على رأس النظم الملكية

(كلاوزفيتز 1997، 803، 376، Howard 2005). فاجتمعت كل هذه العوامل والطاقت في أول مواجهة في معركة فالمي في 20 أيلول 1792 مع جيوش ملكية بروسية ونمساوية مجاورة والتي جاءت للقضاء على الثورة ولإعادة النظام الملكي في فرنسا، وتراجع فيها قادة وجيوش الملكية رغم تفوقها في العتاد والتدريب.

وعبر عن هول ما حصل في تلك المعركة وزير الحرب السابق والكاتب الألماني في حينه يوهان فون غوتيه والذي اعتبر أنّ منطقة أوروبا دخلت حقبة جديدة (Scott 1978, 105)، فقد لِحق هذا التراجع العسكري القضاء على النظام الملكي وإعلان الجمهورية الفرنسية من قبل الثوار (1793). على أثر ذلك، تحالفت كل من بريطانيا وهولندا وإسبانيا وسردينيا مع بروسيا والنمسا للقضاء على الحكومة الثورية الفرنسية، خوفا من انتشار هذا النوع من الديمقراطية الشعبية الثورية وقضاءها على حكمهم الملكي. وبذلك قررت الحكومة الثورية الفرنسية المضي في القضاء على النُظم الملكية أينما وجدت، وتشكيل جيش ثوري من المتطوعين لنشر مبادئ الثورة - الحرية والإخاء والمساواة- إلى باقي شعوب أوروبا (Farah and Karls 2001, 334-355).

استطاع نابليون بوناپرت أن يستغل مدّ الثورة الفرنسية لتوسيع سيطرته على القارة الأوروبية، إلا أنّه وبعد أن عيّن نفسه إمبراطورا (1804) مسيطرا على معظم

أوروبا، تراجع إقبال الشعوب الأوروبية على الحكم الإمبراطوري لبوناپرت بعد 1812 بسبب شعورهم بعودة الحكم المستبد بدلا من الحكم الجمهوري الثوري. وهذا دفعهم إلى إعادة تشكيل هويتهم الوطنية والتعاون مع النظم الملكية القائمة في بلادهم (Farah and Karls 2001, 348-352)، إلا أنّ النظم الملكية واجهت عدة تحديّات ومن أبرزها: وعي شعوبهم بمبادئ الثورة الفرنسية فلم يعد ممكنا إعادة السيطرة على الشعوب بناء على ولاء أعمى (كما كان قبل الثورة الفرنسية)، وإدراكهم لمفهوم «الشعب المسلّح» حيث أصبح الشعب قادرا على استخدام العنف لأغراض سياسية بطريقة منهجية. بالإضافة إلى التّحدي بكيفية إعادة نقل احتكار استخدام العنف إلى النظام السياسي الملكي، وفي نفس الوقت توسيع مدى التجنيد في بناء جيوش مُدربة ومُحترفة (Howard 2005, 377-378; Clausewitz 1976, 579)، وتوظيف الخوف من تهديدات خارجية والاستعداد للحرب لتشكيل هوية قومية جديدة دون إثارة التوترات والاضطرابات الداخلية (Paret 1970, 2).

لقد مهّدت الممارسات الفرنسية خلال فترة حروب الثورة والإمبراطورية بين 1798 و1815 إلى انتقال دول أوروبا من الحكم غير المباشر إلى الحكم المباشر من خلال تقديم نموذج الحكومة المركزية باستخدام نفس القالب السياسي الجديد ولكن مُفرغ من الفحوى الثوري لإعادة بناء البلدان التي سيطرت عليها

(تيلي 1993، 144-145؛ NCERT 28،-3). ومن أبرز هذه النظم التي استطاعت تدريجياً إعادة صقل مفهوم قومي جديد ومفهوم مُواطنة جديد لتفادي تجربة الهزائم التي واكبتها من حروب الثورة الفرنسية حتى هزيمة بونابرت (1815)، هي بروسيا. فقد وُظف الخوف من تكرار الحقبة السابقة لتوحيد المملكات الألمانية وُظفّت الحرب لبلورة الهوية القومية التي عززت الولاء للملك والبلد - وهذا خلق دور جديد للجيش كمؤسسة لنشر هذه التربية الشعبية (Paret 1970, 4-5). كما اضطرت معظم الدول الأوروبية من خلال قومية القوات المسلحة خلال القرن التاسع عشر إلى المساومة مع سكانها بشأن التجنيد وتسليم أدوات وموارد الحرب وجباية الضرائب، تفادياً من تشكيل جيوش المواطنين على غرار الحروب النابليونية والتعرض للهجمات والثورات؛ وتبع ذلك غزو الدولة للعلاقات الاجتماعية اليومية للمواطنين (تيلي 1990، 153-154).

هذا النموذج تبعته دول مثل النمسا وإيطاليا وروسيا بعد بروسيا من حيث بناء نظامها السياسي الملكي عبر إعادة بناء علاقة الشعب بالحرب (Creveld 1991, 39-40; McLean and McMullan 2003, 362)، وخاصة إثر انتصار بروسيا على فرنسا في حرب 1871 مما كرّس نجاح الأول في دمج عملية صنع الدولة الحديثة وصنع الحرب، كما كانت الدول الأوروبية تهتم بمراقبة التوترات الداخلية الناجمة عن «النزاعات الصناعية، وظروف العمل، وتقييم

وتنظم النظم الوطنية للتعليم، وتشرف على آلاف النشاطات الأخرى التي يتعامل معها الأوروبيون... [وبذلك] اتسع نطاق الدولة ليتجاوز بكثير لبها العسكري، وأخذ مواطنوها يطالبون بحقوقهم منها في ميادين شديدة الاتساع تمتد من الحماية إلى القضاء إلى الإنتاج والتوزيع» (تيلي 1990، 153-154).

نتج عن ما سبق صنع فكر آخر يجلب ولاء الشعوب ضمن الحدود القطرية دون التأثير بمبادئ الثورة التي أخذت طابع عابر للحدود (Paret 1970, 2). وهذا الفكر الجديد تمثل في العقيدة القومية التي أصبحت بمثابة «دين جديد»، أو كما يُسمّيه بعض علماء علم الاجتماع بـ «دين مدني جديد» (Marshall 1998, 440, 563-564) يفرض ولاء وسلوك محددين، وله مناسبات إحتفالية ورموز مثل العَلَم، ومؤسساته الحكومية، ويضمن انصياع المواطنين لمرجعياته في إطار بيروقراطي مراقب، يحافظ على تجزئة الإقليم تحت ذريعة «الحفاظ على استقلالية» كل دولة-مملكة (Gell-ner 1993, 142). بعض المملكات الأوروبية الأخرى مثل إسبانيا والبرتغال لم تُطور نُظم الحكم بإدخال المدنيين فيها، لذا تداخل مفهوم المواطنة والقومية بالهوية الثقافية والدينية الخاصة بكلتا الدولتين (تيلي 1990، 166-167). وهناك حالات لدول أوروبية تطورت بسبب تركز القوة السياسية في سلطة مركزية وليس حصراً من خلال صنع الحرب وصنع الدولة مثل هولندا (Bakka 1996, 293-308).

كما أن جمهوريات الإتحاد السوفييتي سابقا في أوروبا الشرقية لم تمر في هذه المرحلة، بل ضبط النظام السوفيتي الصراعات الإثنية والعرقية في هذه الجمهوريات. ولم يسمح بتنمية وتطور مفهوم المواطن في إطار قومي مُمأسس فلم يعط الفرصة لإنشاء مؤسسات المجتمع المدني ولم يسمح بوجود أحزاب معارضة أو حكم ذاتي وسيادة وممارسة علاقات دولية. فلقد استبدلت الأحزاب الشيوعية أية مؤسسات سياسية قائمة أو ناشئة «بجمهوريات شعبية» وتحولت إلى نظم دكتاتورية (Dragostinova 2009, 3-4). وهذا أفقد المجتمعات عوامل مهمة لإنشاء وتنمية مهارات لدى الشعوب في إدارة وحكم نفسها، وبناء مؤسسات قادرة على التعامل مع تحديات التنمية والتطوير على أراضيها ومن اكتساب التجربة والخبرة في التعامل مع المجتمع الدولي. لذا وبعد إنهيار النظام الشيوعي عادت وبرزت صراعات إثنية وعرقية في سعي هذه المجموعات إلى إنشاء دول قومية إثنية خاصة بها، أحيانا بممارسة حروب تطهير عرقية مثلما حصل بعد تفكك يوغسلافيا - حيث إرتكزت القومية في مثل هذه الجمهوريات على القمع أو التمييز ضد الآخر سواء كان جزء من شعب المنطقة أم لا (Preece 1998, 818-819; Dragostinova 2009, 2 and 2016). بالإضافة الى ذلك، وبدلا من الماضي نحو صقل مفهوم المواطنة والهوية القومية الجامعة، تعرضت بعض هذه الجمهوريات المستقلة إلى بروز نخب مهيمنة قديمة

بأشكال و أدوار جديدة فيفترة ما بعد الشيوعية (Szelényi and Szelényi 1995, 615-638)، حيث أعادت تيار «القومية الإقتصادية» الذي ركز على الإنخراط في الإقتصاد الأوروبي والعالمى بدلا من «الاقتصاد الوطني» أو «إقتصاد القوميات»، (Pickel 2015 (2003) 7-8). وهذا المناخ السياسي عزز اتجاه النظام السياسي نحو الطابع الاستبدادي بدلا من المنحى الديمقراطي المعبر عن رغبات ومطامح الشعوب (Halmai, LAW 2019/05)، وفي سياق استمرار روسيا في التأثير والسيطرة على بعض هذه الجمهوريات الشيوعية السابقة (Camer-on and Orenstein 2012). ويأتي السؤال هنا: هل يمكن الإقتداء بالنموذج الأوروبي لتطوير استراتيجية تحررية من الاستبداد بأشكاله المختلفة ونحو عدالة اجتماعية ومساواة؟

2) مسار الدولة في الوطن العربي مع نهاية الحرب العالمية الأولى:

على أثر تدخل الإستعمار في تشكيل الدول في المشرق والمغرب، تحولت دول المنطقة إلى قشور مكانية بحاجة إلى إملأها بنظم سياسية تابعة (-Simp 2017, 799; Fawcett 1994, 463-474; Mayall 1992, 19-35)، وتحول مشروع بناء المواطن العربي إلى بناء الولاء للنظام من خلال الوطنية والتجنيس حيث تصاغ/تخترع سمات لغوية أو ثقافية و/أو تاريخية تتميز بها غالبية الجماعات التي تقطن فضاء جغرافي واحد. عند ذلك يتحقق الزعم/الإعلان

بأن كل أعضاء المجتمع يحظون بحقوق وامتيازات متساوية على العكس ممن لا يمتلكون تلك السمات المشتركة (الخباجي 2013، 452، 453-454). وتعرّز هذا المسار الإستعماري الجديد في تكوين دول ريعية لمصالح وأهداف استراتيجية للقوى الإستعمارية والقوى العظمى في العالم، على الرغم من وصول بعض الحركات التحررية إلى الإستقلال ولكن دون تحررها من مخلفات السياسات الإستعمارية القديمة والجديدة (الخباجي 2013، 575-557) من هنا وكأن الدول دخلت مرحلة محاولة إنشاء مركزية الولاء للنظام بدلا من الولاء للدولة في السياق العربي الأوسع. وتراجعت عن الهوية العربية الإقليمية الممتدة من غرب آسيا حتى شمال إفريقيا. عبّرت لويز فوسيت عن هذه الكيانات بـ«شبه الدول» كونها لم تستطع حسم السيادة داخل حدودها من تأثيرات خارجية سواء كانت إستعمارية جديدة أو غيرها (Fawcett 2017, 799).

جاءت ثورة الضباط الأحرار في مصر بقيادة عبد الناصر (1952) إثر هزيمة حرب 1948 وقيام الدولة الصهيونية على جزء من أرض فلسطين. أعاد الخطاب القومي الناصري رؤية توحيد إقليمي تمثّل في إعلان الجمهورية العربية المتحدة التي دمجت الجمهورية السورية بالجمهورية المصرية، تبعه إعلان عن إتحاد الدول العربية الذي جمع الجمهورية الجديدة بإتحاد كونفدرالي مع نظام ملكي في اليمن (-1958 1961) (Arab Information Center 1958, 4-6). وجاءت هذه النماذج الجديدة كحالات يمكن من

خلالها إعادة تشكيل دول الوطن العربي و/أو الإستثمار في تعزيز العلاقات بين هذه الدول بهدف موحّد أوسع رغم إختلاف النظم. وهذه مفارقة إيجابية عن التجربة الأوروبية التي اعتمدت على تحالف النظم الملكية ضد الثورة الفرنسية في مسار تطور الدولة الحديثة. وجاء هذا التطور في الوطن العربي إثر اكتساب عبد الناصر ثقل دُولي كأحد مؤسسي حركة عدم الإنحياز في مؤتمر باندونغ (1955)، والذي شاركت فيه 29 دولة إفريقية وأسيوية- وانبثق عنه قرارات لصالح القضايا العربية ودعم التحرّر من الإستعمار ("... Non-Aligned Movement..."). وهذه مفارقة ثانية إيجابية عن السياق الأوروبي الذي اعتمد الإستعمار وقمع شعوب القارات الأخرى وسلب خيراتها لدعم تطور الدول الأوروبية (Rodney 2012; Stavrianos 1981)، فحتى مبادئ الثورة الفرنسية وطفها نابليون في حملته الإستعمارية على مصر (1798) وفلسطين (1799) وطرّح مشروع صهيوني ليهود أوروبا فيها (Popkin 1981, 113-114).

على الرغم من هذه الإنجازات على المستويين الإقليمي والدولي، لم يُصقل وعي وهوية المواطن العربي في إطار مفهوم للقومية مثل ما عبّر عنه ميشيل عفلق بمفهوم أبعد من صفات مشتركة في التاريخ واللغة والثقافة، فالقومية عنده: "محرّرة من خطر الإنغماس والإستسلام لعوامل البيئة والظروف الإجتماعية المحلية، ... ذلك أنّ في القومية الحد المعقول من التجريد الذي يجعل

المصري والسوري واليمنّي عَرَبًا، وهذا لا يمنع أن يشعر العربي بأنّه إنسان، بأن له رسالة مشتركة مع بقية البشر، ولكن ضمن كونه عربيًا، فصلته بالآخرين وتعاونعه معهم إنما يتّمان من خلال شخصيته العربية” (عفلق 1957، 4). وأنّ النضال العربي المشترك والتفاعل مع الحضارة الإنسانية يُغذيان النضال الإنساني الحر ذو الإرادة القادرة على استخراج المعانى من التاريخ في المرحلة الحاضرة- مرحلة إنبعث وخلق المستقبل العربي (عفلق 1957، 2).

لاحقا ومنذ 2011، شكّلت الإنتفاضات العربية مسارا مهما نحو النضال المشترك سعيا لتحقيق الحرية والعدالة الإجتماعية والحياة الكريمة. وكان هذا في بعض الدول التي ركزت على الولاء للنظام بدلا من مفهوم المواطن وحقوقه والإعتناء به. وسرعان ما وسّعت بعض الدول الملكية والأميرية في الخليج نفوذها بحيث ضمت كل من الأردن والمغرب إلى مجلس التعاون الخليجي في منتصف 2011 وتحالفت لاحقا مع النظام العسكري المصري الذي انقلب على أول قيادة مدنية مصرية منتخبة ديمقراطيا في صيف 2013 («البيان الختامي...» 2021). وكل هذا من أجل تشكيل قوة مضادة للثورات العربية ومطالب الشعوب بإصلاحات ديمقراطية وعدالة إجتماعية وإقتصادية («دول الخليج تؤيد...» 2011). وفي القمة العربية السادسة والعشرين التي انعقدت في شرم الشيخ (2015)، أُقرّ تشكيل قوة عسكرية عربية مشتركة للحفاظ

على النظم المستبدة القائمة بإسم حماية الأمن القومي العربي («قمة شرم الشيخ...» 2015).

ضمن تحليل حامد دبشي في 2012 لما سُمّي بـ«الربيع العربي» ووصف الإنتفاضات العربية بأنها تُمثل تطوّر في الوعي وليست محصورة في الشعارات والعنف. وأنّ لكل ثورة وتيرتها الخاصة وتخلق جغرافيات مكانية ومُخيلة جديدة محررة، وبأن هذه الثورات تدريجية وقد تمتد لسنوات وعقود على أنحاء الإقليم وتُمثل عصيان ورفض مؤجّلين. وبذلك فهي تختلف عن الثورة الفرنسية التي تضمنت سلسلة أحداث في فترة وجيزة لتحصّد ثمارها (Fawcett 2012, 789-807 ; Dabashi 2012, 1-16) وبالفعل اندلعت احتجاجات مرة أخرى في تونس في 2017 و2018، وامتدت إلى الجزائر في 2019-2020 والسودان ولبنان في سنة 2019 و2020 (The Arab Spring... 2020).

إنّ تجربة الوطن العربي في بناء الدولة ومفهوم المواطنة على أساس الإنتماء العربي وضمن سياق إنساني أوسع مبني على العدالة والتحرر من الإستعمار والإستبداد كانت قصيرة رغم بعض النجاحات المتفرقة. ولكن، ما ميّزها عن التجربة الأوروبية هو استمرارية وجود تحولات جيوسياسية عميقة ومتقلبة سواء على الصعيد المحلي أو الإقليمي أو الدولي. وما زال لشعوب المنطقة الطاقة والعزم للسعي نحو العدالة الإجتماعية ومناهضة الإستبداد رغم التضحيات الكبيرة.

3 إشكاليات مفهوم الدولة في أوروبا والوطن العربي:

من خلال العرض الموجز عن تطور الدولة في أوروبا في القرن التاسع عشر يمكن الإستنتاج أن التجربة الأوروبية غير متجانسة، فهناك المسار الفرنسي الثوري الذي تبعه مسار مناهض للثورة اعتمد على احتواء المواطن وولائه للنظام. وإنّ السيادة المتمثلة في نظام سياسي دستوري ومؤسسات الدولة والقانون والمواطنة والهوية الوطنية ورموزها وحتى القومية نفسها، جاءت كوسائل لإعادة سيطرة النظم السياسية الملكية. وهناك بعض الدول التي لم تمر بمسار صنع الدولة وصنع الحرب في تطور الدولة الحديثة ومفهوم المواطنة مثل دول أوروبا الشرقية إنّ التجربة الأوروبية لا تُشكل بالضرورة النموذج الذي يمكن الإقتداء به في تطوير وصنع كيان سياسي أو دولة وشعب محررين على أساس العدالة الإجتماعية والمساواة والتحرر من الإستبداد بأشكاله المختلفة، لأنّ تطوّر مفهوم الدولة لم يكن مبني على أساس التحرر الفكري والجماعي واشتمل على مشاريع استعمارية كانت أساسية لبناء الدولة الأوروبية الحديثة.

أما في سياق الوطن العربي، تم اعتبار الوسائل المُكوّنة للدولة الحديثة في السياق الأوروبي أهدافا بحد ذاتها، ولم يستطع الوطن العربي صنع صيرورة تستعيد سيادة وصقل هوية

ووجدان الإنسان ضمن سياق قومي عربي كما نادى إليه علق. وفي السياق الفلسطيني يأتي مفهوم الدولة متشابكا أكثر كون فلسطين ما زالت تحت استيطان استعماري وفي نفس الوقت يوجد فيها بعض مكونات الدولة- وإن كانت منقوصة. فمثلا توجد سلطة فلسطينية ولكن لا تملك سيادة على الأرض رغم أن 137 من 193 دولة وعضو في الأمم المتحدة يعترفون بالدولة الفلسطينية (2020 "Diplomatic Relations"). كما أنّ الشعب الفلسطيني متواجد في أماكن جغرافية وسياقات سياسية مختلفة. وفي ظل هذا الوضع المُعقد، هل ممكن لفلسطين أن تكون المحرّك للتغيير على المستويين- المفاهيمي والواقعي- والذي يُمكن أن يؤثر على السياق الأوسع؟ ومن هنا فإن مفهوم عابر-الإستعمار المطروح في هذه الورقة مبني على العبر المستخلصة من التاريخ الإستعماري، ويعطي صيرورة لإستعادة سيادة الشعوب المستعمرة أو التي تخضع لنظم مستبدة ريعية لقوى خارجية سابقة أو جديدة. فيمكن لهذا المفهوم أن يُوظّف للمضي في مسار نحو التحرر الفعلي من خلال توجيه إرادة الشعب نحو مستقبل فيه عدالة إجتماعية وحياة كريمة ضمن مشروع إنساني حضاري.

الجزء الثاني: التوجه العابر-استعماري - طرح مغاير لمفهوم الدولة

إنَّ وضع فلسطين السياقي تحت استيطان استعماري يُشكل إطار متقدم من الهيمنة والسيطرة عن الدول العربية، فالنظام الإستيطاني الإستعماري يمارس سلطته في جوانب مختلفة إن كانت سياسية أو إقتصادية أو إجتماعية أو غيرها وعلى مستويات متداخلة تصل إلى التّدخل في تفاصيل الحياة اليومية للشعب المستعمر في كافة جوانب حياته. لذلك فهي تتعدى ما يتم مواجهته من أنواع هيمنة وسيطرة في الوطن العربي. إنَّ التفكير في تحويل حال السيطرة والهيمنة تدريجياً إلى حال التحرر وتطبيق العدالة الإجتماعية يكمن في إيجاد منهجية وآلية تحليل مركبة واستراتيجية تدخّل أيضاً مركبة للتعامل مع الواقع والتحديات. والسؤال هنا يكمن في كيفية استخدام منهجية العابر-استعماري لتحقيق هذا التحول. وهل ممكن أن يكون لهذا المفهوم آلية تطبيق وبناء نظام يوفر حلول مستقبلية مغايرة؟ وهل يؤثر هذا التوجه على فلسطين فقط أم على سياقها الأوسع؟ هل تفعيل هذا التوجه يأتي بجهود داخلية أم خارجية أم مشتركة؟ وما هو طبيعة نظامه السياسي؟

لعل التحدي الأبرز الذي يواجهه السياق الفلسطيني هو الصراع مع نظام استيطاني استعماري إحلالي. وإنَّ اللاتكافؤ في القوة لصالح النظام الصهيوني يجعل القوة العامل

المهيمن على التفاعلات بين الجانب الفلسطيني والإسرائيلي، بما في ذلك العملية السياسية نفسها. فعملية «بناء السلام» بالتوجه الغربي أخذت منحى يكرس العلاقة الإستعمارية بين «الشركاء من أجل السلام» من خلال السيطرة على المستفيد من الدعم والتمويل الخارجي مما أثر على دور ومهام المؤسسات الفلسطينية المختلفة (Turner 2012)، وعزز الثقافة الليبرالية الجديدة من أجل بناء مؤسسات الدولة في ظل تآكل الأفق السياسي لتحقيق دولة ذات سيادة (Clarno 2017). وامتداداً لهذه المنهجية في إدارة الصراع لصالح المستعمر الإسرائيلي، باتت عملية «بناء السلام» نفسها مرادفة لعملية «مكافحة التمرد» على السياسات والممارسات الإسرائيلية (Turner 2015)، أي الحفاظ على استقرار الحال الاستعماري المُستمر (Clarno 2009; Dayton 2009; Turner 2015, 89; 2017, 158-93).

هذه التفاعلات استقطبت الخطاب السياسي الفلسطيني إلى محور ينادي بالواقعية والمناورة مع القوى محلياً وخارجياً وفق ثقافة فن الممكن، ومحور آخر ينادي و/أو يُقدم على المقاومة وفق ثقافة فن صنع الممكن. لكن ما بين هذان المحورين ورغم التحديات الداخلية والخارجية والبنوية والثقافية، استمر

صمود الشعب الفلسطيني في غزة رغم حصار دام أكثر من عقد ونصف وأربع حروب، واستمر جيل شاب فلسطيني جديد نشأ في ظل «عملية سلام» يواجه الإستعمار والمستوطنين في القدس والضفة الغربية، وبقيت القدس وأهلها ومقدساتها عوامل مُحركة على المستويات المحلية، والإقليمية، والدولية. وفي هذا السياق تأتي مكانة الطرح عابر-الاستعماري كونه لا يعتمد مباشرة على توفر العوامل البنوية والداخلية والخارجية مجتمعة، أو الاقتصار على التعامل مع موازين القوة غير المتكافئة، فهو طرح يمثل ممارسة دؤوبة ومستمرة في صنع واقع على مدى ممتد ومنسجم مع أية تطورات مقدمة على الساحة الفلسطينية الداخلية والخارجية بالرغم من الصعوبات المقترنة في ذلك.

يقول عالم الإجتماع والفلسفة والسياسة الفرنسي هنري ليفيفر «لا يمكن أن تتحقق ظروف الممكن إلا في سياق التحوّل الجذري» (Lefebvre 2007 (1974), 373). وإن التحوّل الجذري المطروح في مفهوم عابر-الإستعمار مبني على مفهوم إنتاج الحيّز إن كان على مستوى مفاهيمي أو تطبيقي أو على مستوى العلاقة مع المجتمع والفرد. وهو مبني ومطوّر عن كتابات ليفيفر التي طرح ووضّح فيها أهمية إدخال تحليل إنتاج الحيّز ضمن تحليل الأوضاع السياسية والإجتماعية (Lefebvre 2007 (1974)). هذا من جانب ومن جانب آخر فإنّ مفهوم عابر-الإستعمار مبني أيضا على

أهمية الجانب الحضري والجغرافي كضرورة لتطبيق أشمل لمفهوم العدالة. فإنّ العدالة وفقا لعالم العلوم الإجتماعية إدوارد سوجا «ليست فقط إجتماعية وتاريخية كما يتوافق معظم علماء الإجتماع، بل لها البعد المكاني الجغرافي. إنّها مفهوم للعدالة الإجتماعية تلعب فيه الجغرافية دورا ملموساً» (Soja 2010). والجانب الثالث له علاقة بمفهوم الزمن وإمكانية فهم مكونات الإطار الإستيطاني الإستعماري في حالة دراسية قائمة ومستمرة في الزمن الحقيقي (الحالة الصهيونية). إنّ أهمية هذا الإطار الزماني يكمن في تحديد ما إذا كان يصف ويشرح ما حدث في السابق أو ما يحدث في الحاضر في أي حالة دراسية. كما يبيّن هذا الإطار الزماني للدراسات الإستعمارية التفاعل ما بين الحالات الدراسية السابقة والحالية. وذلك من خلال تحويل الإطار غير الزماني الى إطار منسجم مع الإطار الزماني عن طريق استخدام نظرية ليفيفر لإنتاج الحيّز لما فيها من تجريد وصلابيتها للإستخدام على اختلاف الزمن في التحليل إن كان ماضيا أو حاضرا أو مستقبلا. وهذا يؤدي إلى إمكانية استخدام التفاعل المفاهيمي الزماني ليلقي ظلالة من الحاضر على الإمكانيات المستقبلية مع الأخذ بعين الإعتبار المشاكل التي يمكن أن تنبثق، وذلك في مرحلة مبكرة من التخطيط للسياسات بدلا من الإعتماد على التجربة والخطأ. كما يؤدي إلى إمكانية تحديد ما إذا تم التعامل مع تأثيرات الإستعمار عن طريق إبطالها أو تحييدها. بالتالي يأتي مفهوم

عابر-الإستعمار ليُشكل إطار ديناميكي لتحليل المفاهيم المرتبطة بالحيّز الحضري الإستعماري وما بعد الإستعماري في الزمن «الحقيقي»، ويتخطى ما يمكن أن يعيق تطوير الحيّز الحضري ما بعد الإستعماري مع تجنب الوقوع في مشاكل التنمية الحضرية الإستعمارية الجديدة. أحد هذه المعوقات يأخذ شكل مفاهيمي في بعض الأحيان حيث تصنيف بعض الحالات كحالات «ما بعد الإستعمار» بالرغم من كونها حالات من الإستعمار الجديد لعدم شمولية تطبيق مفهوم الإنكماش والفصل من الإستعمار والتحرر من آثاره. بالتالي فإن التباين في اعتبار مرحلة الإستعمار الجديد كمرحلة ما بعد الإستعمار يكمن في عدم حصول المستعمر على التحرر من آثار الإستعمار وعدم الوصول لمرحلة التنمية ما بعد الإستعمارية ولكن بقاء الحيّز الحضري تحت تأثير الإستعمار مما يشير إلى مرحلة الإستعمار الجديد (7, 2013, Samman).

ولذلك فإن مفهوم عابر-الإستعمار مبني على نهج متعدد التخصصات ويوضح التحولات والتغيّرات في الحيّز الحضري الإستعماري في مراحل زمنية مختلفة وبالأخص خلال فترات الإستعمار وما بعد الإستعمار. واعتمد تطوير هذا المفهوم على ما طرحه ليفيفر (Lefebvre) حول نظريات إنتاج الحيّز بمكوناته الثلاثة التي جاءت في كتابه «إنتاج

الحيّز» وهي الحيّز المُدرك (perceived space) والحيّز المُعبّر (conceived space) والحيّز المُعاش (lived Space) (1974, 2007, Lefebvre). هذه الأحياز الثلاثة تم استخدامها وتطوير الجوانب المفاهيمية والتطبيقية لها عن طريق تحليل الحالات الإستعمارية السابقة وحالة الإستعمار الصهيوني، وتحديد المتغيّرات التي ممكن أن تؤثر عليها. فالحيّز المُدرك يتضمن قدرة ومهارة إنتاج وإعادة إنتاج الأماكن الخاصة بمجتمع أو شريحة بشرية وتشكيلها بمعرفتها، وله علاقة بالرؤيا الأوسع والسياسات قبل التدخل الفعلي لتغيير ملامح الحيّز الحضري الفيزيائي/المادي، وهو حيّز القادة والعلماء والمفكرين والمستنبت من الممارسات المكانية للمجتمع التي تفرز مساحة ذلك المجتمع. والحيّز المُعبر هو الحيّز الطاغي في أي مجتمع ويُعنى بالإنتاج والنظام الذي يفرضه، وهو حيّز العلماء المخططين والمهندسين. والحيّز المُعاش هو الحيّز الذي يُعنى بالحياة اليومية للمستخدمين أو السكان بما يحتويه ذلك من صور أو رموز، فهو الحيّز المُسيطر عليه والمُجرب والذي يُسعى إلى تغييره (19-21, 2013, Samman).

وتحليل الأحياء الثلاثة في السياق الإستعماري مبني على المتغيرات التالية:

الحيّز المُدرك	الحيّز المُعبر	الحيّز المُعاش
1. الدافع الأساسي	1. التخطيط الإستراتيجي	1. إشغال الحيّز الجغرافي (المستعمر) / إستعادة الحيّز وإشغاله (المستعمر)
2. المعرفة	2. سياسة استحواد الأرض (المستعمر) / تحرير الأرض (المستعمر)	2. الديمغرافيا
3. القوة	3. تخطيط الحيّز	3. البنية الإقتصادية
4. العنف	4. الممارسات العسكرية (المستعمر) / الممارسات النضالية التحررية (المستعمر)	4. البنية الإجتماعية
5. التكنولوجيا	5. السيادة	5. الثقافة

المتغيرات

جدول 1: المتغيرات في الحيّز المُدرك والحيّز المُعبر والحيّز المُعاش (Samman 2013, 41)

القوى ومدى مساهمة كل متغيّر في المساعدة أو إعاقة فرض الهيمنة والسيطرة من المستعمر على المستعمر. وبالتالي أيّ توجّه لمحاولة تغيير واقع ولبناء نهج تحرري بحاجة أن يكون شامل ويتعامل مع مفاتيح القوى التفصيلية والدقيقة لمنظومة السيطرة والهيمنة. وهنا تأتي أهمية المفهوم العابر-استعماري فهو يبني الجانب التطبيقي لديناميكية مستوعبة لكل مفاصل إنتاج الحيّز الإستعماري بمستوياته المُدركة والمُعبرة والمُعاشة، وهذا يساهم في تطوير وصقل وعي وهوية تتفاعل فيه مجتمعات من ثقافات مختلفة للمضي نحو التحرر من الهيمنة والسيطرة المجحفة، وهذا يتماشى مع ما نادى به عفلق.

إنّ تحليل المتغيّرات في إطار كل من الأحياء الثلاثة وتفاعلاتها يُوضح مفهوم إنتاج الحيّز إن كان على مستوى مفاهيمي أو تطبيقي أو على مستوى العلاقة مع المجتمع والفرد لفهم الوضع القائم في حالات الإستعمار أو ما بعد الإستعمار لطرح العابر-استعمار. فباستخدام هذه المفاهيم والمتغيّرات التي تؤثر عليها، ممكن تفكيك مكونات الحيّز الحضري الإستعماري بشكل عام بحيث نستطيع تحليل نقاط القوة والضعف للمستعمر والمستعمر. إنّ فهم تحليل هذه المتغيّرات؛ كل متغيّر في سياقه التفصيلي التاريخي والحالي يمكّن من تحديد كيفية بناء مفاتيح

إنّ تحليل حالة الإستعمار الإسرائيلي منذ مؤتمر باسل (1897) وحتى اليوم وبالتركيز على كل متغيّر تحت إطار الحيّز المُدرّك والحيّز المُعبّر والحيّز المُعاش بيّن أن استمرار الحالة الإستعمارية يعتمد على قدرة المستعمر في السيطرة على الأحياز الثلاثة مجتمعة. ففي الحيّز المُدرّك- وبالرغم من المبادرة والعمل على متغيّراته الخمسة وبتطويرها، إلا أنّها لا تحافظ عليه أو تُنتهي نتائجه. هي نجحت بالجانب التكنولوجي ولكن ليس بالمتغيرات الأخرى من حيث: الدافع والمعرفة والقوة والعنف. فمثلا بالجانب المعرفي، تحتاج باستمرار لإعادة إنتاج معرفة مصنّعة للحفاظ على جذب عناصر صهيونية من مناطق مختلفة من العالم ولإنشاء إطار خطابي صهيوني يصد الإنتقادات التي تتدفق عليه نتيجة الممارسات اللاإنسانية، من دول ومجتمعات ومؤسسات وأفراد مؤازرة للشعب الفلسطيني ومعتمدة على القانون الدولي وحقوق الإنسان. وما زالت تحتاج إلى القوة من دعم الحلفاء كونها لا تستطيع إنهاء مشروعها بسبب التحديات المركّبة التي تواجهها. وما زالت تستخدم العنف بالمفهوم الواسع إن كان مباشر أو غير مباشر لتحقيق الأهداف.

وعلى مستوى الحيّز المُعبّر، وعلى الرغم من حوالي خمسين عاما من تطبيق سياسات الإستحواذ على الأراضي من خلال التخطيط الإستراتيجي وخطط التنظيم وبناء المستوطنات في الضفة الغربية والقدس ومصادرة الأراضي على حساب الفلسطينيين

والممارسات العسكرية من إغلاق أحياء وهدم منازل فلسطينية وسياسات الإعتقال والقتل، ما زال منفذو المشروع الصهيوني يحاولون حسم تطبيق سيادتهم على الأرض وترجمة الرؤية المُدرّكة للمشروع الصهيوني عليها- ولم يتم الحسم وكأنهم في سباق مع الزمن. وهذا مجسّد في التّشقّقات التي تظهر في الحيّز المُعاش، حيث يصعب عليهم القول أنه تم حسم متغيّريّ الديمغرافيا والثقافة في القدس الشرقية مثلا. فما زال هناك عصيان فلسطيني متحوّل ومتجدّد رغم حجم وعمق التضحيات الفلسطينية من جهة، ورغم التجديدات في الحيّز الإستعماري المُعبّر من خلال خطط متجددة للسيطرة على الإنسان والحيّز والزمن الفلسطيني. وهذا بالإستعانة بالتكنولوجيا المختلفة مثل أجهزة المراقبة في الشوارع، وربط المعلومات بشبكة محوسبة ضخمة في تداول عناصر الأمن (راجع Mansour 2018)، وبالإستعانة في القوانين الإسرائيلية المستحدثة مثل قانون الدولة القومية لليهود والولاء لإسرائيل وإثبات مركز الحياة للمقدسيين مثلا، والتي من دورها ملء الفجوة غير المحقّقة في الحيّز المُدرّك الذي يزعم بتحقيق سيادة صهيونية على أرض فلسطين كاملة. ومن ناحية ثانية مأسسة سياسات تطبيقية لعزل الفلسطيني والتضييق عليه حتى في تفاصيل حياته اليومية من أجل تفتيت التماسك الشعبي وإحداث تآكل في السعي لتحقيق أهدافه الوطنية

أما الواقع الفلسطيني كشعب مُمارس عليه النظام الإستعماري، فمن حيث الحيّز هناك فصل جغرافي بين الضفة الغربية وقطاع غزة وهناك عزل للقدس الشرقية من خلال الإغلاق وجدار الفصل العنصري وأيضا هناك تجزئة للشعب الفلسطيني إلى أهل القدس الشرقية والضفة الغربية وقطاع غزة وأراضي الـ1948، بالإضافة إلى تجزئات داخلية ضمنهم، عدا عن الفلسطينيين في مخيمات اللجوء والشتات. وهذا له تأثير كبير على الحيّز الفلسطيني المُعاش من حيث الحد من الحركة والتواصل والنشاطات الإقتصادية والإجتماعية والثقافية وهو بدوره يُضعف سيطرة الفلسطيني على حيّز المكان والزمن.

من حيث الحيّز الفلسطيني المُدرك هناك ضعف في الوصول لصيغة متفق عليها من قبل جميع أطراف الشعب الفلسطيني، وإنّ التجزئة على المستوى المُعبّر ساهمت أيضا في إضعاف هذا الحيّز الفلسطيني الذي تمثّل في الإنقسام الفلسطيني الحاصل بين الفصائل الفلسطينية الرئيسية (فتح وحماس). وهذا الحال له تداعيات على الحيّز الفلسطيني المُعبّر لأنه يجعل من المسارات الفلسطينية المختلفة أهدافا بدل من أن تكون وسائل لهدف جامع مَوْحّد ومُوَحّد. وبالتالي فإن إنتاج واقع مغاير يحتاج إلى العمل على المتغيّرات المختلفة تحت أطر الأحياز الثلاثة من ناحية فلسطينية وإعادة إنتاج أحيازها حول الهدف المَوْحّد الذي ممكن أن يتطور تحت إطار عابر-الإستعمار بعبوره الجغرافي والزمني (Samman 2013, 170-172).

إنّ تشابك وتعقيد الواقع الإستعماري الإسرائيلي وتحديات الواقع الفلسطيني يفوق حصر إطار الحل في المراهنة على الحلول السياسية، بالأخص التي تُطرح باسم دولة واحدة أو دولتين أو ثلاثة فهي غير كافية لتحقيق التحرر من الهيمنة والسيطرة. إنّ إنتاج أحياز مغايرة يتطلب العمل على محاولة فهم المنظومة الإستيطانية الإستعمارية وذلك من خلال تحليل معمق لكل متغيّر وتأثيراته وفهم مفاصل قوته وضعفه، وكيفية التعامل معه بشكل فردي وبشكل مجتمع مع المتغيرات الأخرى. وهذا يتطلب إستراتيجية مركبة تتعامل مع كل متغيّر من المتغيّرات تحت إطار الأحياز الثلاثة. وبالتالي يتم معالجة المستويات المختلفة من ناحية رؤية وتخطيط وحياة يومية وبتنسيق - إن كان داخليا أو خارجيا أو معا حسب حاجة الموضوع. وهذا يعني إنتاج آلية مستمرة للعمل المناهض للإستيطان الإستعماري بتعامل وتعاون وبناء مستقبلي بين أطراف الشعب الفلسطيني أينما وجدوا، في سبيل الوصول إلى مستقبل مغاير للهيمنة والسيطرة. فهذا يؤدي إلى إرباك المستعمر لعدم القدرة على التركيز على الرد على أكثر من فعل واحد في نفس الوقت. وبالتالي فإن المفاجآت المتتالية تُشثته وتجعله يتصرف برد فعل بدل من أن يكون فاعل. ومن ثم تطوير استراتيجية فلسطينية بناء على تعزيز نقاط القوة والعمل على معالجة نقاط الضعف، واستهداف نقاط ضعف المستعمر والتعامل مع نقاط قوته وذلك من خلال مستويات متعددة إن كانت دولية أو إقليمية أو محلية أو مدينية أو فردية.

على الصعيد الفلسطيني الحالي فإن هذه المحاور الإستراتيجية ممكن العمل عليها من قبل الفلسطيني بغض النظر على مكانه والسياق الذي يتواجد فيه، فممكن الإستفادة من الخبرات والتجارب المختلفة في كل من القدس الشرقية والضفة الغربية وقطاع غزة وأرض الـ1948 ومخيمات اللجوء في الدول المختلفة والجاليات الفلسطينية في القارات المختلفة. وهذا يولد قوة كبيرة مؤثرة على السياق الفلسطيني الداخلي والخارجي بحيث أن كل منهم يدعم ويعزز الآخر ويصون المسار المُدرك بحيث يكون هناك دائما دعم للتحويلات في الميدان الفلسطيني المباشر نحو الحال العابر-استعماري.

الجزء الثالث: نحو نموذج عابر-استعماري

فلسطيني

العابر-استعماري هو حال ديناميكي حيوي مستمر في مساره يتفاعل فيه كل من الحيّز المُدرك والمُعبر والمُعاش بشكل مستمر بحيث أنّ كل منهم يتطوّر ويؤثر على الآخر. هذا الحال يتطوّر ويتعمّق بشكل لولبي ويرتقي من مستوى لآخر، وبالتالي كل حيّز من الأحياز الثلاثة بما يشملها من متغيّرات يعود مُطوّرا إلى المُدرك والمُعبر والمُعاش المُطوّرين للرقبيّ في مسار التحرر مع تطور كل من المستوى والحال. وإنّ منهجيّة التطوّر في العابر-استعماري تعتمد على كيفية تحويل ما هو مُدرك (مثلا الدافع والسعي نحو التحرر)

والتخطيط لكيفية نقل الهدف المُدرك إلى خطة تنفيذية (خطة للتحرر) وممارسة وتنفيذ ما يمكن تطبيقه في الحيّز المعاش. من هنا يكتسب مُمارس النهج العابر-استعماري القدرة على تحويل فكرة إلى خطة تنفيذية وتطبيقها في الحيّز المُعاش بشكل مستمر. والتغيير نحو التحرر يكمن في إدخال هذه المنهجية كُموّن في الحياة اليومية على المستوى الفردي والجماعي والشعبي، فهي قابلة للممارسة والتطوير لأن ما لم يتم إنجازه يعود إلى مستوى آخر من دائرة الأحياز الثلاثة للتخطيط مرة ثانية والمعالجة لما لم يُنجز بعد، مع الإستفادة والبناء على ما تم إنجازه. وبالتالي يتطوّر الحال ليكتسب رَحْمًا تراكميا وتجربة مُمارسة مما يُؤثر على المحيط المباشر، ويعطي دلالة وتأثير على المجال الأوسع. فإن النهج العابر-استعماري لا يعتمد على حصر شكل محدّد بل يُطوّع ويُشكّل ويُطوّر بأشكال ومستويات مختلفة ليتعامل مع السياق الذي يعمل فيه. وهذا ما نقص في الفكر القومي العربي؛ الممارسة والتعلّم الفردي والجماعي وتراكم الخبرات في التغيير نحو التحرر والتحمّل والتصدي للقوى المضادة من قبل الدولة أو النظم التي انشغلت بالحصول على ولاء الشعوب، بدلا من تمكين الشعوب على ممارسة السياسة في الأحياز الثلاثة المُدرك والمُعبر والمُعاش، مما يحد من دعم وولاء الفرد والمجموعات للنظام أو الدولة.

وعلى الصعيد الفلسطيني هناك اختلافات في السياقات التي يتواجد فيها الشعب الفلسطيني من القدس والضفة وغزة وأرض الـ1948 والمخيّمات والسّتات. والمهم الإلتزام بالمضي نحو التحرر من الإستبداد والسيطرة الصهيونية القائمة حسب منهجية عابر- الإستعمار كل حسب سياقه وإمكانيات تطور الأحياء الثلاثة في تفاعلاته. وتكمن كيفية مواجهة المشروع الإستيطاني الإستعماري الصهيوني من خلال أولا تحليل نقاط القوة والضعف في جميع متغيّرات الأحياء الثلاثة، وهذا لتشتيت قوة المستعمر وفتح فرص لإنجازات على أصعدة عديدة سواء داخلية و/ أو خارجية وفي مجالات متعددة وفي محافل عديدة ومتنوعة. ومن أبرز نقاط الضعف للمشروع الإستيطاني الإستعماري الصهيوني في الحيّز المُدرّك هو محاولة تعليم الأجيال الجديدة عن الصهيونية والحفاظ على وتيرة الإلتزام والولاء، ولكن هذا أخذ في تراجع مما جعل المجتمع الصهيوني أكثر تمسكا بالعنصرية إزاء الشعب الفلسطيني وشعوب المنطقة بدلا من «تحقيق المشروع الصهيوني نفسه وحسم إقامة وطن صهيوني في فلسطين وحسم الصراع مع الفلسطينيين»، وهذا رغم التخطيط الهائل على مستوى الحيّز المُعبر على مر العقود، والذي انعكس على الحيّز المُعاش حيث ما زالت القيادة الصهيونية والفئات الشعبية وحتى المتطرفة منها يشعرون بأنهم لم ينهوا المشروع، وما زالت المستعمرات تُقام في الضفة الغربية والقدس، مما يشكل مواجهة يومية مع الشعب الفلسطيني.

ومن معالم هذا التآكل ظاهرة «استديان» الصهيونية نفسها وجعلها في الخطاب الصهيوني مرادفا للديانة اليهودية نفسها وربط مصير اليهودية واليهود بشكل عام بمصير الصهيونية، وهو أمر انتقده رجال دين يهود في أوروبا في بدايات طرح المشروع الصهيوني في أواخر القرن التاسع عشر (Mendes-Flohr and Reinharz 1980, 163-165)، وحتى اليوم ما زال هناك رجال دين وعلامة يهود يرفضون هذا الربط أمثال يعاكوف شابيرو (Shapiro 2017)، ومجموعة ناطوري كارتا (Weiss 2012). هذه الظاهرة «الإستديان» (راجع غانم 2013، 2021) يتم اليوم ربطها بخطاب غيبي متمثلا بـ«مشيئة ووعود ربانية» يتمسك بها المستوطنون وكذلك السياسيون الذين يمثلونهم كدافع للعمل، متغافلين الجانب العقلاني لتقييم وتقدير المواقف الإستراتيجية، رغم انتقادات الفئات التي تعتمد العقلانية في تقييم الخطط والمشاريع والسياسيات (Persico 2014)، مثل المؤسسة الأمنية الإسرائيلية التي تعتمد النهج العقلاني في تحليل وقراءة السياقات والحالات المحلية والإقليمية والدولية دون الإعتداد على الغيبيات في إعدادها وعملياتها (Benari 2015). وهذا يعيد الدائرة الى التشكيك في ماهية المشروع الصهيوني في الحيّز المُدرّك، وبالتالي كيفية التعامل مع المتغيّرات في كل من الأحياء الثلاثة، مما يفسح المجال فلسطينيا لتحقيق خطوات في العمل العقلاني المُتضمّن في النهج العابر-إستعماري بسبب دقة التحليل وتقدير الموقف والتخطيط والتنفيذ المنهجي.

ويمكن ممارسة النهج العابر-استعماري على المستوى التنظيمي المأسس عن طريق إعادة هيكلة منظمة التحرير الفلسطينية حسب النهج العابر-استعماري وبداية تحريك آليته بتفعيل مكونات الأحياء الثلاثة، مع وجوب أن يكون هناك توازن بالتمثيل لها. وهذا لا يتم فقط من خلال تمثيل الفصائل السياسية المسيطرة على المسار الفلسطيني، بل يجب دمجهم مع تفعيل دور النقابات والإتحادات المهنية والبلديات والمجالس المحلية وهذا لكي لا يتم خلط الأدوار والأحياء والخروج عن منهجية تفاعل الأحياء الثلاثة. فكل هذه الأطراف يجب أن يكون لها دور في اتخاذ القرارات من حيث الرؤية السياسية نحو التحرر (الحيّز المدرك) والتخطيط (الحيّز المعبر) وكيفية التعامل مع الواقع المعاش بتفاصيله المختلفة (الحيّز المعاش). والتمثيل لكل حيّز هو الثلث: أي الثلث في المجلس الوطني للمنظمة يُمثل الفصائل السياسية، والثلث الثاني يمثل النقابات والإتحادات والثالث يمثل البلديات والمجالس المحلية. وعناصر هذه التمثيلات تكون من فلسطين والشتات. ويتم تحريك آلية العابر-استعمار في المناطق الجغرافية المختلفة وبمكوناتها الثلاثة المدرك (الفصائل والمستقلون) والمعبر (الإتحادات والنقابات) والمعاش (البلديات والمجالس المحلية واللجان الشعبية) وهذا في مناطق القدس والضفة الغربية وغزة ومناطق الـ1948 وفي المخيمات وأماكن وجود الجاليات. يعني أن الفلسطيني في كل أماكن تواجده وباختلاف السياق السياسي والاجتماعي والجغرافي،

يُمارس هذا النهج ليصبح مكوّن في الثقافة العامة الفلسطينية المشتركة بغض النظر عن وتيرة تطبيقه. وبالتالي يتم توحيد النظام لكل الفلسطينيين حيثما وجدوا ليصبح التفاعل المنسّق والمُشترَك والمُتكامَل أسهل ضمن منهجية متجانسة رغم اختلاف السياقات المباشرة. وهذا بالإعتماد على تفعيل جميع متغيّرات الحيّز المدرك والحيّز المعبر والحيّز المعاش (جدول 1). وبالتالي فإن منظمة التحرير الفلسطينية تكون الجسم الجامع والمنظّم لتفعيل المتغيّرات في الأحياء المختلفة من خلال فلسطينيّ القدس والضفة الغربية وقطاع غزة والـ1948 والمخيمات والشتات. هذا بحيث يكون كل تفعيل مكوّن من تمثيلات الحيّز المدرك (ثلث) والمعبر (ثلث) والمعاش (ثلث) ليعمل كل من هذه التمثيلات بشكل عام وكل ثلث منها بشكل خاص على المتغيّرات في الأحياء الثلاثة (المدرك ومتغيراته) والمعبر ومتغيراته والمعاش ومتغيراته) بحيث تكون ملائمة لسياقها وظروفها ولكن منسجمة نحو تحقيق الهدف العام والجامع وهو التحرر (وإقامة العدل والمساواة).

إنّ النهج العابر-استعماري يسعى إلى إعادة استحواد السيطرة على الأحياء الثلاثة، وهذا يحتاج إلى جهد وعمل وقدرة على تحمّل الصعاب في سبيل الوصول للتحرر، ويحتاج إلى العمل على ثلاث محاور استراتيجية عملية متمثلة بأولاً: إحداث تحييد (Neutralization) لما سببه الإستيطان الإستعماري الصهيوني من نتائج

محفة على الشعب الفلسطيني وأرضه وإعادة التوازن لصالح المستعمر. وثانياً: تغيير وتحويل (Transformation) الحيز الزمني والمكاني ليكونا قابلين على استيعاب وبناء خطط مستقبلية. وثالثاً: التنمية والتطوير (De-velopment) نحو المستقبل مع الأخذ بعين الاعتبار للحاجات الحالية والعوامل التي تساهم في إنجاح تطوير الحيز الحضري واستدامته (Samman 2013, 67-69). أي أن التوجه العابر-استعماري يُشكل أرضية ممكنة من خلالها محاولة استئناف عملية تنمية حضرية أصيلة تتعافى تدريجياً من آثار السيطرة الإستعمارية السابقة (Samman 2013, 170-172). وبالرغم من ضرورة دراسة وتقييم كل متغيّر من متغيّرات الأحياء الثلاثة وإمكانيات الإستفادة من تفعيله كجزء من تطبيق منهجية العابر-استعماري، سيتم التطرق هنا إلى بعض الأمثلة لتوضيح مكانتها ضمن المتغيرات في بعض سياقات التواجد الفلسطيني. مع العلم أنه يجب العمل على الـ15 متغيّر بتطبيقاتها المختلفة حسب السياق والإمكانيات ضمن المراحل الأساسية والإستراتيجية الثلاثة وهي التحييد والتحويل والتطوير.

فمثلاً في القدس، إن ممارسة الصمود يأتي ضمن إطار تحييد ممارسات الإستيطان الإستعماري الصهيوني في الحيز المُعاش والذي يتمثل في متغيرات الديمغرافيا والحفاظ على الأرض واستعمالها. وأما في الضفة، فإن رفع قضايا في محكمة العدل الدولية ومحكمة الجنايات الدولية يأتي ضمن إطار التحويل والتغيير في الحيز المُعَبَّر ضمن متغيّر التخطيط

الإستراتيجي. وأما في غزة، فإن ما يجري من تطوير أساليب الرد على الهجمات المتكررة من قبل الجانب الصهيوني يصب في الحيز المُدرك ضمن متغير العنف وضمن إستراتيجية التحييد نحو التحويل. وأما في أرض الـ1948، فيمكن العمل على متغير الثقافة ضمن الحيز المُعاش وتطوير إستراتيجية التحويل. ويمكن تعزيز دور المخيمات مثلاً كقوة ضاغطة على الهيئات الدولية والحكومات كجزء من الحيز المُدرك ضمن إستراتيجية التحييد والتطوير. ويمكن تعزيز القوة في الشتات بالعمل على الوصول إلى مراكز عليا ومؤثرة في الدول التي يتواجد فيها الفلسطينيون للضغط على الرأي العام والسياسة الخارجية كجزء من متغيّر القوة ضمن الحيز المُدرك ضمن إستراتيجية التحييد والتحويل.

وعندما يتم العمل على كل الجوانب لكل المتغيّرات بشكل متوازي ومستمر وعلى مناطق جغرافية مختلفة، فيتم تشتيت قدرات المستعمر وإرباك ردوده بالإضافة إلى تحقيق إنجازات ونجاحات بناء على العمل المنهجي العقلاني الدؤوب. وتراكم هذه الإنجازات وعلى أصعدة مختلفة وعلى فترة ممتدة، يفسح المجال لصنع أحياء نحو التحرر من الإستيطان الإستعماري لتبسط واقعا وحالا بحاجة إلى صونه والحفاظ عليه عبر الأجيال كنموذج لواقع مُعاش ومُلهما لباقي الشعوب والأجيال.

وبالتوازي مع كل ذلك، يمكن العمل على تطوير الدستور العابر-استعماري والذي يتضمن آلية ضابطة للحفاظ على الحال المتوازن بين الأحياء الثلاثة وتفاعلها مع بعضها البعض دون أن يطغى أحدهم على أي من الآخرين. وهذا يختلف عن الدساتير التقليدية بحيث أنه بالإضافة إلى توظيف البنود للتعبير على مستوى متقدم من الرقي الإنساني في الحقوق والتحرر، فإنه أيضا يوظف بشكل مستمر ودائم في مسار دائري لتحويل هذا المستوى إلى حال معاش ومُتجدد من مرحلة العابر-استعماري (Samman 2013, 214). وبالتالي فإن المفهوم العابر-استعماري بتعاملاته مع المتغيرات تحت أطر الأحياء الثلاثة المُدرَك والمُعبر والمُعاش بإمكانه صنع حال بشكل مستمر وتراكمي بدلا من السعي نحو مستوى محدد وجامد للحال. وبالتالي فإن إنتاج الدستور يكون في حال تطور مستمر وليس في حالة الثبات والجمود بحيث أن المحرك الرئيسي لكيفية التعامل مع النظام يمثل حالة من التأقلم والتطور بين الأحياء الثلاثة للحفاظ على حالة التوازن بينهم. وأيضا في حال تنظيم السيادة والإدارة السياسية في مجلس تشريعي، فإن آلية التمثيل لا تُطرح حسب التنظيمات السياسية بل تُطرح حسب تمثيلات الأحياء الثلاثة فمثلا الحيّز المُدرَك يكون له ثلث المقاعد والتي تمثل الأحزاب السياسية والحيّز المُعبر يكون تمثيله من خلال النقابات المختلفة والحيّز المعاش يكون له الثلث الأخير ويتمثل في البلديات والمجالس المحلية. هذه الآلية تظل في حالة تقبل لاستيعاب مجموعات بشرية ومناطق جغرافية بحيث تدخل بنفس الطريقة باتساع ضمن التقسيمات الثلاثة.

إن اختلاف السياقات المتواجد فيها الفلسطيني تعني أن هذه المراحل الأساسية قد تختلف من مكان إلى آخر ولكن يبقى المهم هو الحفاظ على العمل على استمرارية آلية العابر-استعماري بأحيائه الثلاثة (بغض النظر عن المستوى المُتوصّل إليه في أي مكان). وهذا يعني لاحقا أنه: مثلا - إذا كان نهج النظام عابر-الإستعماري في غزة والضفة مُمارس واحتلو كان كل على حدى، فمن المستطاع لاحقا دمج الكيانيين تحت نظام واحد كون المنهجية مماثلة/ مشتركة لما له من إمكانية لاستيعاب ناس ومناطق مختلفة حسب الآلية نفسها. وذلك لأن بغض النظر عن المستوى المُحقق، تطوير الحال يتقدم بشكل دائري وليس خطي بالمسار ويرتقي من مستوى لآخر. لذا فإن تفعيل ديناميكية العابر-استعماري ليس بالضرورة لها أن تعمل تحت إطار الدولة فهي مبنية على تشكيل حال فحوى إمكانياته هي عبور المكان. فعند بداية تطبيق الحال العابر-استعماري على بقعة جغرافية فإنه من الممكن إدخال مناطق جغرافية أخرى مبنية على نفس النهج دون سيطرة منطقة على أخرى. هذا النهج وهذه الآلية يكونان مُطبقان على المجالات المختلفة بحيث يكون الولاء للنهج الجمعي وليس للفصائلية أو القبلية مع احترام تمثيلهم ضمن الآلية. إن هذه المرونة وإمكانية التعامل مع التحديات تساعد على إمكانية التخطيط والسعي والعمل من الزمن الحالي حتى لو كان ما زال تحت السيطرة المباشرة و غير المباشرة المستبدة. كما يمكن توسيع نطاق تطبيقه كموّلد للتغيير في السياق الفلسطيني والعربي على المستويات المحلية، والإقليمية والدولية (Samman 2013, 201-236).

قَدَّمت الورقة عرض مُرَكَّز عن مفهوم وتطور الدولة في السياق الأوروبي والسياسي العربي ووضحت إشكالياتها وقصورها. فتطور الدولة الأوروبية بشكل عام جاء على أثر الثورة الفرنسية في نهاية القرن التاسع عشر والذي فتح مدارك الشعوب على أهداف مجردة تتمثل بالحرية والمساواة والإخاء، ووظفت الدول المناهضة للثورة الفرنسية القومية لصقل وعي مواطنيها بعيدا عن مطامح شعوب أوروبا بشكل عام. وفي السياق العربي لم تستطع الدولة بمؤسساتها تنمية وصقل مواطنة ووعي عربي جامع قابل على الإستمرار. فالتجربة العامة كانت أنّ الدولة سعت إلى إعادة قولبة ولاء شعوبها نحو النظام القائم بدلا من مشروع تطوير الدولة العربية وخروجها من سيطرة الإستعمار الخارجي والجديد. ومع بروز الحراك الشعبي في العقد الأخير في عدة دول منذ 2011، تحالفت الدول التي لم تُطور شعوبها وجدانها ومعرفيا إزاء مفهوم بناء الدولة ومؤسساتها وتطويرها، من أجل كبح نتائج وإمكانيات مطالبات الشعوب بتغيير النُظم. وبالتالي تحوّل إبقاء مشروع الدولة في الوطن العربي في حد ذاته، إلى مشروع مناهض لثورة تُحقق العدالة الإجتماعية والمساواة على المستوى العربي، كما حصل في أوروبا في القرن التاسع عشر، ولكن مع تراجع في مسار الدولة. جاء طرح العابر-استعمار كطرح يحاول تحقيق عدة مطامح بشكل متوازي ومنها تنمية وصقل وعي فلسطيني ملتفا حول هدف التخلص من الهيمنة الداخلية والخارجية، إضافة إلى اكساب معرفة وتجربة وخبرة في التعامل مع مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية. وهذا يعزز من قوة وفاعلية ممارسيه في تشتيت القوى المهيمنة وخلق حيّز مُدرك قابل للتخطيط والتنفيذ والإعتبار من التجارب السابقة المحلية والإقليمية والدولية لتحقيق واقع مغاير مُعبر سواء من الجوانب التخطيطية أو سبل النضال نحو تحقيق سيادة شاملة. هذا بمجمله يساعد على رفع مستوى الحيّز المُعاش لما له من تأثيرات مباشرة على الحياة الإجتماعية والإقتصادية والثقافية. إنّ التوجه العابر-استعماري يمكن أن يؤثر إيجابيا، فبدلا من تعزيز التبعية يمكن أن يولّد ويُفَعِّل ديناميكية تحررية تُشكّل قاعدة لنظام سياسي وإجتماعي وثقافي جامع بما فيها إعادة تشكيل منظمة التحرير الفلسطينية وبناء الدستور. وهذه الديناميكية بما فيها من متغيرات (15 المتغير) في الأحياز الثلاثة: المُدرك والمُعَبّر والمُعاش وفي المراحل الثلاثة من الطرح العابر-استعماري (التحيد والتحوّل والتطوير)، بحاجة إلى مساحة أكبر وإلى المزيد من التفكير والبحث المعمّق وبشكل مفصّل حتى يتم بيان نقاط القوة ونقاط الضعف وفي كل منطقة يتواجد فيها الفلسطينيون، مع تحليل تقاطعاتها، للوصول إلى مسار نموذجي نحو التحرر.

المراجع بالعربية:

<p>«البيان الختامي الصادر عن المجلس الأعلى في دورته الحادية والأربعون»، مجلس التعاون الخليجي، 5/1/2021، https://www.gcc-sg.org/ar-sa/MediaCenter/NewsCooperation/News/Pages/news2020-01-05-3.aspx (شوهـد_28/2/2021).</p>
<p>«المصالحة الخليجية: طي صفحة الخلاف وإعادة العلاقات الكاملة بين قطر ودول المقاطعة»، بي.بي.سي.، 5/1/2021، https://www.bbc.com/arabic/middleeast-55550853 (شوهـد_16/2/2021).</p>
<p>«دول الخليج تؤيد انضمام الأردن والمغرب الى التعاون»، بي.بي.سي.، 11/5/2011، https://www.bbc.com/arabic/middleeast/2011/05/110510_gulf_morocco_jordan (شوهـد_20/7/2020).</p>
<p>«قمة شرم الشيخ تقر تشكيل قوة عسكرية عربية مشتركة»، بي.بي.سي.، 29/3/2015، https://www.bbc.com/arabic/middleeast/2015/03/150329_arab_league_summit (شوهـد_20/7/2020).</p>
<p>تيلي، تشارلز (1993). الدولة والقسر ورأس المال عبر التاريخ. بيروت: دار الفرابي.</p>
<p>الخفاجي، عصام (2013). ولادات متعسرة: العبور إلى الحداثة في أوروبا والمشرق. القاهرة: المشروع القومي للترجمة.</p>
<p>روسو، جان جاك (1995). العقد الإجتماعي أو مبادئ الحقوق السياسية. ترجمة عادل زغير. بيروت: مؤسسة الأبحاث العربية.</p>
<p>عفلق، ميشيل (1957). «القومية العربية والنظرية القومية»، في سبل البحث، http://albaath.online.fr/Volume%20I-Chapters/Fi%20Sabil%20al%20Baath-Vol%20I-Ch39.htm (شوهـد_20/7/2020).</p>
<p>غانم، هنيـدة. في برنامج «عن قرب»، الهيئة العامة للإذاعة والتلفزيون-فلسطين، 2/7/2013، http://www.pbc.ps/video.php?id=2477 (شوهـد_15/8/2020).</p>
<p>غانم، هنيـدة. في حوار مع «عرب 48»، «د.غانم: تغيّرات في عمق المجتمع الإسرائيلي أدت للانزياح إلى اليمين»، عرب 48، 9/1/2021، https://www.arab48.com (شوهـد_28/2/2021).</p>
<p>كلاوزفيتز، كارل فون (1997). عن الحرب، ترجمة سليم الأمامي. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.</p>

- “‘The Arab Spring Did Not Die’: A Second Wave of Mideast Protest”, France24, 30/11/2020, <https://www.france24.com/en/live-news/20201130-the-arab-spring-did-not-die-a-second-wave-of-mideast-protests> (accessed_3/2/2021)
- “Diplomatic Relations”, Permanent Observer Mission of the State of Palestine to the United Nations, 19/9/2020, <https://palestineun.org/about-palestine/diplomatic-relations/#:~:text=The%20State%20of%20Palestine%20currently,November%201988%20in%20Algeris%2C%20Algeria> (accessed_30/9/2020)
- “Non-Aligned Movement and Bandung Principles as Relevant Today as Ever”, South Center, no. 99, 1/5/2017, <https://www.southcentre.int/question/non-aligned-movement-and-bandung-principles-as-relevant-today-as-ever-south-centre/> (accessed_30/9/2020).
- Arab Information Center (1958), Basic Documents of Arab Unifications. New York: Arab Information Center, https://ia800500.us.archive.org/22/items/BasicDocumentsOfTheArabUnifications/arabunifdoc_text.pdf (accessed_29/9/2020).
- Bakka, Pål (1996), “Elements in a Theory of State-Building: An Inquiry into the Structural Preconditions for Successful State-Building in Europe,” *Scandinavian Political Studies*, 19(4), 293-308.
- Bayat, Asef (2009). *Life as Politics: How Ordinary People Change the Middle East*. Stanford: SUP.
- BBC (2017), “Profile: Arab League”, BBC News, August 24th, <https://www.bbc.com/news/world-middle-east-15747941> (accessed_1/3/2021).
- Benari, Elad, “Dagan: Netanyahu Endangering Israel’s Security”, *Arutz Sheva*, 29/1/2015.
- Cameron, David and Orenstein, Mitchell (2012), “Post-Soviet Authoritarianism: The Influence of Russia in Its ‘Near Abroad’,” *Post-Soviet Affairs*, 28(1), 1-44.
- Chickering, Roger, Förster, Stig and Greiner, Bernd (ed.) (2005). *A World at Total War: Global Conflict and the Politics of Destruction, 1937-1945*. Washington, D.C.: German Historical Institute and CUP.
- Clarno, Andy (2017). *Neoliberal Apartheid: Palestine/Israel and South Africa after 1994*. Chicago: UCP.
- Clausewitz, Carl von (1976). *On War* ed. and trans. Michael Howard and Peter Paret. Princeton: PUP.
- Creveld, Martin van (1991). *On Future War*. London: Brassey’s.

Dabashi, Hamid (2012). <i>The Arab Spring: The End of Postcolonialism</i> . London: Zed Books.
Dandeker, Christopher (1994). <i>Surveillance Power and Modernity: Bureaucracy and Discipline from 1700 to the Present Day</i> , Oxford: Polity Press
Dayton, Keith (2009), "Peace through security: America's role in the development of the Palestinian Authority security services", <i>The Washington Institute for Near East Policy</i> , May 7th, https://www.washingtoninstitute.org/pdf/view/7072/en (accessed_27/1/2022).
Dragostinova, Theodora (2009), "1989 Twenty Years On: The End of Communism and the Fate of Eastern Europe," <i>Origins</i> , 3(3) (December), https://origins.osu.edu/print/64 (accessed_29/9/2020).
Refugees or Immigrants? The Migration Crisis in Europe in Historical Perspective," <i>Origins</i> , " ,(2016) --- 9(4))(January), http://origins.osu.edu/print/3807 (accessed_29/9/202)0
Farah, Mounir and Karls, Andrea (2001). <i>World History: The Modern Era, the Human Experience</i> , 2nd ed. N.Y.: McGraw Hill, (1999).
Fawcett, Louise (2017), "States and Sovereignty in the Middle East: Myths and Realities", <i>International Affairs</i> , 93(4), 789-807.
Förster, Stig and Nagler, Jörg (ed.) (1997). <i>On the Road to Total War: The American Civil War and the German Wars of Unification, 1861-1871</i> . Cambridge: CUP.
Fromkin, David (1989). "Introduction" in <i>A Peace to End All Peace</i> . N.Y.: Henry Holt and Company, 15-20.
Gellner, Ernest (1993). <i>Nations and Nationalism</i> . Oxford: Blackwell Publishers, (1983).
Halmai, Gábor (2019), "Illiberalism in East-Central Europe," <i>European University Institute (EUI) Working Papers</i> , LAW 05.

Howard, Michael (2005), "Total War: Some Reflections," in *A World at Total War: Global Conflict and the Politics of Destruction, 1937-1945*, eds. Roger Chickering, Stig Förster and Bernd Greiner, Cambridge: CUP, 375-84.

Lefebvre, Henri (2005), 'The Right to the City', in *The Blackwell City Reader*, eds. Bridge, Gary and Watson, Sophie. U.K: Blackwell Publishing.

--- (2007). *The Production of Space*, trans. D. Nicholson-Smith. Oxford: Blackwell Publishing (1974).

Mansour, Awad (2018), "The Conflict over Jerusalem: A Settler-Colonial Perspective," *Journal of Holy Land and Palestine Studies*, 17(1), 9-23.

Marshall, Gordon ed. (1998). *Oxford Dictionary of Sociology*. Oxford: OUP, (1994).

Mayall, James (1992). "Nationalism and International Security after the Cold War", *Survival*, (Spring), 19-35.

McLean, Ian and McMillan, Alistair (2003). *The Concise Oxford Dictionary of Politics*. Oxford: OUP, (1996).

Mendes-Flohr, Paul and Reinhartz, Jehuda eds.(1980). *The Jew in the Modern World: A Documentary History*. Oxford: OUP.

NCERT, "The Rise of Nationalism in Europe," in *India and the Contemporary World*, Chapter1: 3-28, <https://ncert.nic.in/ncerts/l/jess301.pdf> (accessed _9/9/2020).

Paret, Peter (1970), "Nationalism and the Sense of Military Obligation," *Military Affairs*, 34(1) (February), 2-6.

Persico, Tomer (2014). "The Temple Mount and the End of Zionism", *Ha'aretz*, November 28th.

Pickel, Andreas (2003), "Explaining (with) Economic Nationalism", *Nations and Nationalism – TIPEC Working Paper 02/1* (March), updated_26/2/2015.

Popkin, Jeremy (1981), "Zionism and the Enlightenment: The "Letter of a Jew to His Brethren""", *Jewish Social Studies*, 43(2), 113-20, <http://www.jstor.org/stable/4467125> (accessed_1/3/ 2021).

Preece, Jennifer (1998), "Ethnic Cleansing as an Instrument of Nation-State Creation: Changing State Practices", *Human Rights Quarterly*, 20, 817-842.

Rodney, Walter (2012). *How Europe Underdeveloped Africa* (Pambazuka Press and The Council for the Development of Social Research in Africa (CODESRIA), (1972).

Samman, Maha (2013). *Trans-Colonial Urban Space in Palestine: Politics and Development*. Oxon: Routledge.

Scott, Samuel (1978). *The Response of the Royal Army to the French Revolution*. Oxford: Clarendon Press.

Shapiro, Jaakov (2017), "Has Zionism Hijacked Judaism", (lecture) February 23rd, https://www.youtube.com/watch?v=Im6_HU60usA&pbjreload=101(accessed_28/2/2021).

Simpson, Mark (1994), "The Experience of Nation-Building: Some Lessons for South Africa", *Journal of Southern African Studies*, 20(3) (September), 463-474.

Soja, Edward (2010). *Seeking Spatial Justice*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Stavrianos, L.S. (1981). *The Global Rift: The Third World Comes of Age*. N.Y.: William Morrow and Co.Inc.

Szelényi, Iván and Szelényi, Szona (1995), "Circulation or Reproduction of Elites During the Postcommunist Transformation of Eastern Europe", *Theory and Society*, 24 (1995), 615-638.

The Declaration of Human and Civic Rights of 26 August 1789, https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/anglais/cst2.pdf (accessed_12/7/2020).

Toffolo, Cris (2008). *The Arab League (Global Organizations)*. N.Y.: Chelsea House.

Turner, Mandy (2012), "Completing the circle: peacebuilding as colonial practice in the Occupied Palestinian Territory", *International Peacekeeping*, 19(4), 492-507, <http://dx.doi.org/10.1080/13533312.2012.709774> (accessed_27/1/2022).

--- (2015), "Peacebuilding as counterinsurgency in the occupied Palestinian territory", *Review of International Studies*, 41(1), 73-98, http://journals.cambridge.org/abstract_S0260210514000072 (accessed_27/1/2022).

Weiss, Yisrael (2012), "Zionism has Created 'Rivers of Blood'", Talk to Al-Jazeera, March 10th, <https://www.youtube.com/watch?v=oUppu2OHVTY> (accessed_28/2/2021).

فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر مستند لنظرية زيمان وهاوس لتنمية المهارات الاستقلالية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

د. محمود سمير فارس عبيد /الجامعة العربية الأمريكية

بريد الكتروني: dr.mobaid90@gmail.com

أ. آلاء علي أبو سباع / مركز بلدية الظاهرية للتربية الخاصة

بريد الكتروني: alaasibaa@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر مبني على نظرية زيمان وهاوس لتنمية المهارات الاستقلالية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة، وتشكل مجتمع الدراسة من طلبة مركز دورا الأمل للتأهيل في محافظة الخليل وعددهم (60) طالباً وطالبة، تم اختيار عينة قصدية لهذه الدراسة تكونت من (10) أطفال في المرحلة العمرية المبكرة من (4-7) أعوام. حيث استخدم في الدراسة أداتين وهما: مقياس المهارات الاستقلالية، ونموذج المقابلة المفتوحة. وقد تم التحقق من دلالات الصدق والثبات لهذه الأدوات. كما استخدم المنهج النوعي ومنهج التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة لملاءمته لأغراض الدراسة، حيث استخدم برنامج للتدخل المبكر المبني على نظرية زيمان وهاوس، والذي يهدف لزيادة تركيز انتباه الطفل، والتدرج في المساعدة، اختيار الوسيلة المناسبة لكل مهارة ترتيب البيئة التعليمية وتنظيمها بما يلزم البرنامج التعليمي، وكانت المدة الزمنية للجلسة (30) دقيقة، كما تراوح عدد الجلسات من (10-15) جلسة أسبوعياً خلال مدة (6) شهور. أظهرت النتائج أن البرنامج المستخدم له فاعلية في تحسين المهارات الاستقلالية للأطفال من ذوي الإعاقة العقلية، وأكد ذلك الفروق ذات الدلالة الاحصائية في المتوسطات الحسابية على مقياس المهارات الاستقلالية وأكدت هذه النتيجة بعد تحليل نتائج مقابلة الأمهات اللواتي أجمعن على وجود تحسن في هذه المهارات لدى أطفالهن.

للمراسلة:

الجامعة العربية الأمريكية

مركز بلدية الظاهرية للتربية الخاصة

حقوق النشر 2022، جميع البيانات الواردة في هذا المقال محمية

ويجب أخذ إذن الاستخدام عن طريق جامعة القدس (عمادة البحث العلمي)

عنوان جامعة القدس الإلكتروني (www.alquds.edu)

Abstract

The effectiveness of an early intervention program based on the theory of Zeman and House to develop autonomous skills in children with mental disabilities. This study aimed to explore the effectiveness of a training program for early intervention based on Zeeman and House theory to develop the independence skills of children with mental disabilities. The study population consisted of students from Dura Al-Amal Center for Rehabilitation. The number was (60) students from the Dura region and its villages. The sample consisted of (10) children in the early age with moderate and severe intellectual disability. In order to achieve the study objectives, two tools were used: the scale of independence and social skills for children with disabilities, and interviewing mothers. Indications of validity were achieved for the tools, and also indications of stability for the interview questions. By conducting an interview for the mothers of the children, and then re-interviewing a week after the first interview. The researcher used the semi-experimental method for its convenience for the purposes of the study. The time period was (6) months, and the results indicated that the program used is effective in improving the independence skills of children with mental disabilities after applying the training program, and the results of the mothers second interviews confirmed that there was an improvement in the children's level of their performance of independent skills.

المقدمة

تعد المهارات الاستقلالية من أهم المهارات التي يحتاجها الطفل ذوي الإعاقة العقلية في مراحل حياته الأولى، لممارسة حياته اليومية بشكل طبيعي، وأهم مجال من مجالات السلوك التكيفي التي يُستصعب في أدائها وممارستها من قبل أفراد هذه الفئة، واكتساب هذه المهارات شرطاً أساسياً وضرورياً لدمج أفراد ذوي الإعاقة دمجاً اجتماعياً في كافة نواحي الحياة (الروسان، 2019)، كما تشكل أساساً لبناء درجة مناسبة من الكفاءة الشخصية التي تساعدهم في التفاعل مع مواقف الحياة المختلفة (الشمري، 2008). لذا كانت هناك الكثير من الأبحاث و الدراسات كدراسة بروان وريفي (Brown & Reeve, 2015) ، ودراسة القضاة وشبول (2015)، ودراسة ناجيه (2008)، التي تؤكد على احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية إلى التدريب المكثف والمستمر على المهارات الاستقلالية لذلك يجب الكشف عنها مبكراً والعمل على تحسينها وتطويرها وإكسابها لهم، لأن النقص والقصور فيها وعدم استمرارية التدريب عليها، يترتب عليه العديد من المشكلات ومواجهة صعوبات وظهور السلوكيات السلبية التي تحول بين هؤلاء الأطفال وبين إمكانية تعايشهم في المجتمع بشكل مقبول مع الآخرين (الخطيب والحديد، 2018). وبالتالي سوف يتم اللجوء إلى استخدام الأساليب السلبية والانحرافات السلوكية غير المرغوبة نتيجة ما يلاقونه من إحباط في الحياة اليومية وعدم تقبل الآخرين لهم (حسين، 2014) و (بخش، 2001). وعملاً بتوصيات هذه الدراسات والأبحاث تبين للباحثين أن فئة الإعاقة العقلية من الدرجة المتوسطة والشديدة هي من أقل الفئات استفادة من تلك البرامج، والخدمات التربوية والعلاجية المقدمة إليهم قليلة، نظراً لحاجتهم إلى التدريب المكثف على المهارات الاستقلالية التي تتطلب من الاخصائيين قدرة عالية من التحمل والخبرة الطويلة في التعامل مع أطفال ذوي الإعاقة. فهذه المهارات لا تكتسب بالتلقين أو النصح أو الإرشاد، وإنما تكتسب بالتواصل المستمر والتدريب المكثف مع أفراد المجتمع والتفاعل الاجتماعي الحر في ظروف وأحداث المواقف الحقيقية في المجتمع، وليس بمعزل عنها (حسن، 2014). كما تكتسب هذه المهارات بالقدوة والمحاكاة والتقليد والمشاركة الفاعلة في الأنشطة، من خلال برامج التدخل المبكر التي تتيح للفرد من ذوي الإعاقة العقلية كما هو شأن الفرد العادي كل الفرص من أجل التنشئة الاجتماعية السليمة والتطبيع الاجتماعي في ظروف ومواقف اجتماعية حقيقية في المرحلة العمرية المبكرة للطفل (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2018).

التدخل المبكر:

أشارا الخطيب والحديدي ((2018 أن مفهوم التدخل المبكر يرمز إلى مجموعة من الخدمات المقدمة للطفل ذوي الإعاقة سواء كانت خدمات اجتماعية، صحية، تربوية، تأهيلية أو غيرها من الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الطفل وأسرته في الأوقات الحرجة والصعبة التي تنجم عن كون هذا الطفل مختلفاً عن الأطفال العاديين في نفس المرحلة العمرية. ومن هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تأخراً في النمو: الأطفال الذين لديهم مؤشرات تأخر في اثنين أو أكثر من مجال في مجالات النمو المختلفة (الاستقلالية، الاجتماعي، اللغوي، المعرفي، التواصلية)، (حسين، 2014) ويمكن تشخيص التأخر من خلال الأخصائيين من ذوي الخبرة في مجال التدخل المبكر (الروسان، 2019). وقد تطورت برامج التدخل المبكر من حيث طبيعة هذه البرامج وأهدافها في ثلاث مراحل أساسية: المرحلة الأولى: برنامج التدخل المبكر فيها يُركز على الأطفال الرضع من حالات ذوي الإعاقة العقلية بالخدمات العلاجية والأنشطة التي تؤدي إلى الإثارة الحسية لديهم. المرحلة الثانية: تتعلق برامج هذه المرحلة بالوالدين ودورهما كمعالجين مساعدين أو كمعلمين لأطفال ذوي إعاقة عقلية. المرحلة الثالثة: برامج التدخل المبكر ينصبُّ جل اهتمامها على النظام الأسري بوصفه المحتوى الاجتماعي الذي له الأثر الأكبر على نمو الطفل، وبذلك يُصبح دعم الأسرة وتدريبها وإرشادها هو الهدف الأكثر

أهمية (الخطيب والحديدي، 2018). وأصبحت قضية التدخل المبكر للطفل ذوي الإعاقة العقلية تطرح نفسها بكل قوة في الميادين العلاجية والتربوية حتى يتم تخفيف أثر الإعاقة على الطفل في المرحلة العمرية المبكرة (الروسان، 2019)، فالتدخل المبكر هو تدخل سريعاً وعاجلاً قبل تفاقم وتزايد المشكلة والصعوبة التي يواجهها طفل ذوي الإعاقة، كما وتلعب هذه البرامج دوراً وقائياً وحيوياً يتمثل أساساً بمساعدة الطفل على اكتساب الأنماط السلوكية المقبولة اجتماعياً والمناسبة للموقف، واكتساب مهارات متنوعة للتعايش مع صعوبات الحياة اليومية وتنمية الشعور بالقدرة على الانجاز وتحمل المسؤولية وتطوير المفاهيم الإيجابية عن ذاته وعن الآخرين (الخطيب والحديدي، 2018). ويمكننا اعتبار منظومة التدخل المبكر بمثابة حجر الأساس أو البنية التحتية الراسخة لخدمة أطفال ذوي الإعاقة وتأهيلهم، وجزءاً لا يتجزأ من عملية متكاملة تهدف أولاً وآخراً إلى تحقيق نمو الأطفال نمواً منسجماً ومتكاملاً مع المجتمع المحيط به (البطوطي، 2004). استناداً لأهمية مثل هذا النوع من الخدمات والبرامج التربوية المقدمة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تتسم بالحساسية البالغة للتأثير السريع بالمشكلات التي حول الطفل، والحواس البيئية التي تدعم النمو السوي لفئة أطفال ذوي الإعاقة العقلية من العمر (4-7) سنوات، سيتخذ أخصائي التربية

الخاصة فهم حاجات وخصائص أفراد ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة من خلال توفير إجراءات واستراتيجيات تعليمية معينة واستخدام أساليب تناسب وتراعي خصائصهم، والإكثار من الأنشطة والتركيز على شد الانتباه والقدرة على حفظ المعلومات وتخزينها لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. الإعاقة العقلية: الإعاقة العقلية كما عرفتها الجمعية الأمريكية: تمثل الإعاقة العقلية عدداً من جوانب القصور في أداء الفرد التي تظهر دون سن ((18، وتتمثل بالتدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء (5+70)، يصابها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي من مثل مهارات: الإتصال اللغوي، والعناية الذاتية والحياة اليومية، والاجتماعية، والتوجيه الذاتي، والخدمات الاجتماعية والصحة والسلامة والأكاديمية وأوقات الفراغ والعمل (AAIDD, 2010).

تصنيف الإعاقة العقلية:

هناك معايير مختلفة لتصنيف الإعاقة العقلية إلى فئات إما بحسب الأسباب التي أدت إلى حدوثها، أو بحسب الشكل الخارجي، أو بحسب القدرة على التعلم والتوافق الاجتماعي، أو بحسب درجة الذكاء. ومن هذه التصنيفات تصنيف الإعاقة العقلية حسب نسبة الذكاء (Classification by I.Q) والذي يصنفها إلى فئات حسب معيار نسب الذكاء المقاسة باستخدام مقاييس القدرة العقلية

كمقياس وكسلسل للذكاء، أو مقياس ستانفورد بينيه. وهي كالتالي: الإعاقة العقلية البسيطة (Mild Mental Retardation): تتراوح نسبة الذكاء في هذه الفئة ما بين (55-70). (أبوسباع، 2016). والإعاقة العقلية المتوسطة (Moderate Mental Retardation): تشكل هذه الفئة نسبة ((10% من أطفال ذوي الإعاقة العقلية، بحيث تتراوح نسب الذكاء لديهم بين (40-55)، وتتميز خصائصهم الجسمية والحركية بوجود العديد من المشكلات في الحركة في المشي أو الوقوف، ومشكلات صحية مرتبطة ببعض الأمراض وتصاحبهم مشكلات حسية واجتماعية، ويكون المكان التربوي المناسب لهذه الفئة من درجة الإعاقة العقلية المتوسطة هي مراكز التربية الخاصة النهارية (الروسان، 2019). والإعاقة العقلية الشديدة (Severe Mental Retardation): تتراوح نسب الذكاء لهذه الفئة ما بين (40-25)، خصائصهم الجسمية والحركية مضطربة مقارنة مع الأفراد العاديين الذين يماثلونهم في العمر الزمني، كما يصاب أفراد هذه الفئة ضعف النمو الحركي واللغوي. ومشكلات صحية من خلال مصاحبة بعض الأمراض لمثل هذه الحالات كالصرع والشلل الدماغي، كما قد يظهر بعض أطفال هذه الفئة بما يُسمى بتعدد الإعاقات. (الروسان، 2019). والإعاقة العقلية الشديدة جداً: حيث يبلغ معدل الذكاء لديهم أقل من (25)، حيث تتم إصابة أفراد هذه الفئة بالإعاقة التامة في الطفولة والمراهقة (الشمري، 2008).

وبشكل عام، تشكل الخصائص التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية السلوك المدخلي لبناء وإعداد منهاج ومن ثم إعداد طرق التدريس المناسبة والأساليب والأنشطة المختلفة التي تثير الدافعية لدى أطفال ذوي الإعاقة على ضوء الخطة التربوية الفردية (الروسان، 2019). وهي: الخصائص المعرفية: مثل الانتباه: يواجه أطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة صعوبات ومشكلات واضحة في القدرة على الانتباه، والقابلية العالية لتشتت، وضعف التركيز على المهارات التعليمية، مما يسبب عدم مقدرتهم على مواصلة الأداء في الموقف التعليمي وببطء تحقيق الأهداف التربوية المخططة لهم (الخطيب والحديدي، 2018). وأشار زيمان وهواس في نظريتهم إلى أن فئة ذوي الإعاقة العقلية من الدرجة المتوسطة والشديدة تواجه صعوبات كبيرة جداً في اختيار الخصائص المميزة للمثيرات (كاللون، الشكل، الحجم) فذلك يجعل عملية التمييز بالنسبة له عملية صعبة و شاقة، كما يتصف أفراد هذه الفئة بتشتت انتباه واضح فيؤثر على اكتساب المهارات الأكاديمية الوظيفية (Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1993) و (الخطيب، الحديدي، 2018). وعليه توافق الروسان ((2019) و(الخطيب والحديدي، 2018) والعتيبي (2004) مع هذه النتيجة وبينوا أن خاصية التذكر من أكثر المشكلات التعليمية التي يُعاني منها طفل ذوي الإعاقة العقلية، سواء كانت مشكلة التذكر متعلقة بالأسماء أو بالمكان

أو الأشكال أو الأحداث وخصوصاً تلك التي تحدث قبل فترة قصيرة أو ما يُسمى بالتذكر قصير المدى. لذلك ركزت الباحثان في الأنشطة المستخدمة والأساليب المتبعة في هذه الدراسة التي تساعد الطفل على استرجاع ما تم تعليمه، وربط المهارات السابقة بالمهارات الجديدة، مما يساعد الطفل على تخزين المعلومات لفترة أطول في الذاكرة. لذلك كان من الأساليب المتبعة أثناء إعداد البرنامج التدريبي في هذه الدراسة هو تحليل المهمة، والتدرج في تعليم الطفل المهارات المطلوبة، والانتقال من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد. مناهج وطرائق تدريب الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية: أكد الروسان ((2014، والفوزان والرقاص ((2009، على المهارات والأبعاد التي يجب أن تتضمن محتوى منهاج تدريب الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، والتي تُشكل في مجموعها المادة التعليمية والمحتوى لذوي الإعاقة، ومنها (الاستقلالية، الاجتماعية، اللغوية، الحركية، الأكاديمية، الأمن والسلامة، المهنية، الاقتصادية) (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2018). - المهارات الاستقلالية: أن برامج التربية الخاصة بجميع مستوياتها ومختلف مراحلها الهدف الأساسي منها هو مساعدة فرد ذوي الإعاقة العقلية على الاستقلالية الذاتية والاعتماد على النفس. وهذا الأمر مطلوب ومهم في كل ما يتعلق في جميع مجالات النمو المختلفة، ولكنه يكون أكثر اختصاصاً وأهمية

على المهارات الحياتية والعناية بالذات كارتداء الملابس، وتناول الطعام، والنظافة الشخصية وخصوصاً في المرحلة العمرية المبكرة (الخطيب والحديدي، 2018) و القحطاني(2018). ومن أجل ذلك، تُبرز الحاجة الضرورية لوجود برامج تربوية مخصصة ومنظمة تُساعد في تنمية المهارات الاستقلالية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية (القضاة ومقبول، 2015). وأكد القضاة والطلافة (2018) على أن أطفال ذوي الإعاقة العقلية يواجهون صعوبات ومشكلات اجتماعية وانفعالية وتواصلية من مختلف الأنواع وتفاوتت المستويات، وتأتي هذه الصعوبات بأشكال مختلفة من العجز والضعف في استجابات طفل ذوي الإعاقة العقلية الاجتماعية والانفعالية الكيفية مثل عدم التكيف، والانسحاب، وضعف مهارات التفاعل الاجتماعي وعدم النضج، والافتقار إلى الثقة بنفسه، أو الزيادة في الاستجابات الاجتماعية والانفعالية الغير تكيفيه كالعدوان، والتهور، التخريب والنشاط الزائد. ونتيجة لذلك أصبحت قضية التدخل المبكر تطرح نفسها بكل قوة في جميع الميادين العلاجية والتربوية، فعند اكتشاف الإعاقة ومعالجتها في وقت مبكر سوف يؤدي ذلك إلى تخفيف تأثيرات هذه الإعاقة على الطفل، ويعد عاملاً حيوياً لدعم النمو لدى الأطفال المتأخرين نمائياً والأطفال المعرضون لخطر الإعاقة (الروسان، 2019). ومن أجل ذلك استهدفت الباحثان أهمية برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاستقلالية

من خلال استخدام نظرية زيمان وهاموس للمرحلة العمرية المبكرة والتي تركز على مهارات الانتباه والادراك لدى الطفل. حيث أشارت الدراسة التي قام بها زيمان (Zeman, 1982) إلى أن الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية يواجهون صعوبات ومشكلات ونقصاً واضحاً في قدرتهم على الانتباه وتشتتاً ملحوظاً في التركيز، وتم اعتبارها من إحدى المشكلات الرئيسية لطفل ذوي الإعاقة العقلية من الدرجة المتوسطة والشديدة. حيث وجد زيمان صعوبة في تمييز الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية بين المثيرات والحواس البيئية من حيث شكلها ولونها وحجمها ووضعها، كما أن نسبة هذه الصعوبات والمشكلات التي تتعلق بخاصية الانتباه تختلف عند الحديث عن أطفال ذوي الإعاقة العقلية من الدرجة البسيطة (Educa-ble Mentally) بحيث ظهرت هذه الفئة الأخيرة بأن لديها قدرة واضحة على الانتباه مقارنة مع فئتي ذوي الإعاقة العقلية من الدرجة المتوسطة والشديدة (القضاة والطلافة، 2018). وقد أوصت عدة دراسات بأهمية لفت انتباه الطفل والتركيز عليه، لما له من أثر في عملية التواصل والتقليد للمهارات المختلفة واكتسابها وتعلم الخبرات الضرورية منها دراسة زيمان (Zeman, 1982) التي أوصت بضرورة تدريب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة على تنمية خاصية الانتباه حتى يمكنهم الاستفادة من البرامج التربوية والخدمات العلاجية التأهيلية المقدمة لهم. كما

الدراسات السابقة:

يقضيها الأطفال العاديين الذين يماثلونهم في نفس المرحلة العمرية. وأن فترات الانتباه لدى أطفال ذوي الإعاقة الشديدة لا تصل إلى أكثر من خمسة دقائق مقارنة بالأطفال ذوي الإعاقة البسيطة (الروسان، 2019). ويشير Dra- (hota, Wood, Karen & Dyke, 2016)) إلى هذه النتيجة بأنها من أهم الخطوات التي تُساعد في زيادة فترة الانتباه لدى الطفل ومن ثم تزيد من فرصة الطفل للتقليد حتى يكتسب المهارة المطلوبة. كما أكدت هذه النظرية على نقل آثار التعلم من موقف إلى آخر لدى حالات ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة، بحيث تكون مهمة المعلم في نقل آثار التعلم بين المواقف المتشابهة، وذلك من خلال نقل المهارات التي تم تعلمها واكتسابها في المدرسة أو المركز إلى البيت أو العكس، أو إلى المجتمع، لذلك يجب على المعلم أن يركز على العمل في توفير الفرص التربوية داخل المدرسة أو المركز والمماثلة لها في الواقع مثل البيئة الصفية، استخدام الحمام، أو استخدام أدوات النظافة، أو إشارات المرور، ويُطلق على ذلك تمثيل الأدوار. أجرى خزاعله ونصرواي ((2018) دراسة بعنوان أثر برنامج تدريبي مستند لنظرية زيمان وهاوس كاستراتيجية التكرار وتصنيف المعلومات واستراتيجية تنظيم المعلومات من أجل زيادة القدرة على الانتباه للطلبة من خلال الموضوع للتعلم، على تنشيط الذاكرة البصرية لدى الطلبة ذوي

دراسة زيمان وهاوس في أثر الانتباه على التعلم التمييزي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية (The Role Attention in Retarded Discrimination) (Learning Theory by Zeaman & House 1963) يُطلق عليها (نظرية الانتباه) فقد ذكر ماكيملان (MacMillan, 1985) بأن زيمان وهاوس من الأوائل الذين اهتموا بخاصية الانتباه وخاصة لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية من الدرجة المتوسطة والشديدة، إذ تُعتبر هذه الدراسة التي أجراها زيمان وهاوس من أهم الدراسات الرائدة والأساسية في هذا المجال. حيث أجرى زيمان دراسة هدفت إلى قياس التعلم التمييزي بين مجموعتين من الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية؛ ومجموعة من الأطفال العاديين (ذوي مستوى ذكاء طبيعي). وقد تم تقديم فكرة التعلم التمييزي على عرض مجموعة من المثيرات تختلف في عدد من المثيرات (الشكل، اللون، الحجم، الموقع) ثم يُطلب من الطفل أن يختار واحدة من هذه المثيرات، وتكون الإجابة الصحيحة (المفتاح) هو معرفة البعد الذي تم التمييز من أجله وبناءً عليه. ويرى زيمان (Zeam, 1982) أن الفروق بين الأطفال العاديين وأطفال ذوي الإعاقة العقلية من نفس المرحلة العمرية في القدرة على الانتباه يأتي تبعاً لمتغير العمر العقلي، والمثيرات المشتتة للانتباه، كما أنه لا تصل فترات الانتباه لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لأكثر من عشرة دقائق مقارنة مع فترة الانتباه التي

صعوبات التعلم في منطقة لواء الجامعة، وهدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين القدرات الإدراكية الحركية واضطراب الانتباه المصاحب بالنشاط الحركي الزائد لدى العينة، وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الشبه التجريبي من خلال تصميم، أظهرت النتائج التي تم الحصول عليها، توصل الباحثان على أنه يوجد علاقة سلبية ذو دلالة إحصائية بين القدرات الإدراكية واضطراب الانتباه ومؤشراته. أشارت دراسة (القحطاني، 2018) إلى أن المثيرات المحسوسة والبيئة الحسية التي تُستخدم في تدريب وعلاج أطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة تساعد على تحسين الانتباه لديهم وتنميته.

وأشار القرنة وعبدالله (2015) إلى نظرية زيمان وهاوس هي أساس في التعلم الإدراكي والتمييزي، ويُعد القصور الواضح في خاصية الانتباه من المشكلات والصعوبات التي تواجه طفل ذوي الإعاقة العقلية طبقاً لآراء زيمان وهاوس، لذلك يحتاج إلى أسلوب فردي وخاص في التعامل مع هذا القصور.

وأشار منصور وآخرون ((2014). إلى أن زيمان وهاوس وجدوا سرعة التعلم وميل المنحنى يتأثران بعدة عوامل كدرجة القدرة العقلية للطفل التي تؤثر على خاصية الانتباه لديه وإدراك العلاقات، ومدى صعوبة الموقف التعليمي وتعقيده. أن هذه الدراسة اعتبرت خاصية الانتباه أهم و أول مرحلة من مراحل العملية التعليمية بحيث هذه المراحل تتمثل في المظاهر

التالية: استقبال المعلومات (الانتباه)، فهم المعلومات، حفظ المعلومات، تخزين المعلومات، تذكر المعلومات. واستهدفت دراسة يوسف وموسى ومحمود (2013). فاعلية برنامج (مستند لنظرية زيمان وهاوس) للتدخل المبكر بنظام الدمج في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي لأطفال ذوي الإعاقة العقلية قبل المدرسة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في كل من (الأداء الوظيفي المستقل، مستوى النمو اللغوي، الأداء الجماعي). وقام الشمري (2008) بتلخيص نتائج دراسة زيمان وهاوس، بحيث أوضحت أن أطفال ذوي الإعاقة العقلية من الدرجة المتوسطة و الشديدة تُعاني من نقص وضعف واضح في خاصية الانتباه والتعلم التمييزي بين المثيرات، ويظهر لهذه الفئة الشعور بالإحباط المفرط والفشل، لذلك يتم البحث عن النجاح وفرصه من خلال التركيز على الانتباه في تعبيرات وجه المعلم، والميل إلى تجميع الأشياء والأدوات بطريقة غير صحيحة. كما قام ناجية (2008) بدراسة فعالية إستراتيجية علاجية تربوية مستندة لنظرية زيمان وهاوس من خلال التعرف على الأشكال وتطابقها، وتمييز الأشكال، واستخدام إستراتيجية الألوان في القراءة واستراتيجية اللعب بنموذج دومنو الحروف في استيعاب القراءة والكتابة لدى المتخلف العقلي المتوسط، وبناء على ما قام به الباحثة في هذه الدراسة كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد

المجموعة التجريبية في نوعية الاستيعاب للقراءة والكتابة، مما يجعل استراتيجية العلاجية التربوية للعب بنموذج دومنو الحروف الهجائية فعالة في استيعاب القراءة والكتابة لدى طلاب ذوي الإعاقة العقلية من الدرجة المتوسطة. وأجرت دبراسو(2005) دراسة للذاكرة الشخصية وذاكرة المعاني لدى الطفل المصاب بالتخلف العقلي البسيط في الجزائر، كما استخدمت الباحثة منهج معالجة المعلومات والمنهج الإكلينيكي، وركزت على إجراء استخدام الحواس في التعرف على الأشياء، وتكوين المفاهيم اللغوية، والمفاهيم المعرفية والعديدية، الذي يُعتبر من أهم إجراءات نظرية زيمان وهاوس التي تعمل على زيادة فترة الانتباه لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية، وكان من نتائج هذه الدراسة بأن طفل ذوي الإعاقة العقلية من الدرجة البسيطة يُعاني من ضعف في (المعلومات العامة، الاستدلال الحسابي، المتشابهات، الفهم العام، المفردات). وأشارت النعيمي(2008). في دراستها إلى مجموعة من الإجراءات التي اقترحها زيمان وهاوس من أجل زيادة فترات الانتباه لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة، والتي من خلالها تساعد أطفال ذوي الإعاقة العقلية على اكتساب المهارات المختلفة، وتتمثل هذه الإجراءات في استخدام معلم التربية الخاصة المثيرات الحسية، والتدرج في تسلسل المهمة التعليمية من مساعدة كلية إلى مساعدة لفظية أو بدون مساعدة، ومن السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد، وتقديم المثيرات المناسبة لخصائص الطفل بطرق مختلفة

ومتنوعة وجديدة في كل مرة. ونستنتج أنه يجب التأكيد على المعلم عند استخدام هذه النظرية أن يحرص إلى التنوع في الاستراتيجيات والأدوات المناسبة لقدرات الطفل بما يُناسبها، تجنباً للإحساس بالفشل لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية في أداء المهمة التعليمية. وتقديم التعزيز الإيجابي بأنواعه المختلفة لأداء الطفل في المهمة التعليمية سواء كانت هذه المهمة ناجحة أم غير ناجحة، من أجل المحافظة على استمرارية نشاط الطفل، ويكون ذلك من خلال تقديم المعزز المناسب والمحبب له. والتركيز على التواصل البصري بينه وبين الطفل. وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: يمكن اعتبار هذه الدراسة، دراسة تجريبية أولى (في حدود علم الباحثان) ولا سيما في البيئة المحلية في منطقة جنوب الضفة الغربية في مجال إعداد البرامج التدريبية المتعلقة بنظرية زيمان وهاوس في تنمية المهارات الاستقلالية لدى طلبة ذوي الإعاقة العقلية. وهذا ما عملت به نظرية زيمان وهاوس من أجل مواجهة مشكلة النقص في القدرة على الانتباه لدى طفل ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة من خلال التركيز على مرحلة التهيئة في استعمال المثيرات المحسوسة والثلاثية الأبعاد وتقديم المهمات بطريقة تدريجية، و تحليل المهارات بشكل متتابع ومنظم وتقديم التعزيز الإيجابي والمناسب والمحبب لدى الطفل. ومن هذا المنظور قام الباحثان بإجراء هذه الدراسة من خلال تصميم برنامج مبني على نظرية زيمان وهاوس في تنمية المهارات الاستقلالية لدى طلبة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة.

مشكلة الدراسة:

لقد أتفق الباحثان-من خلال ملاحظاتهم الميدانية- أن هناك نقص واضح في الدورات التدريبية المقدمة للكوادر العاملة مع الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة، وكان النقص أكثر حدة في مجال برامج التدخل المبكر التي تسهل من تقديم الخدمات التربوية والحياتية والمهارية لهؤلاء الأطفال. كما كانت هناك شكوى متزايدة لأولياء الأمور من صعوبة التعامل مع أطفالهم وعدم تقبل المجتمع المحيط لهم، مما أدى لقصور واضح في خصائصهم المعرفية مما أدى إلى تأخر في اكتساب مختلف المهارات ومن بينها المهارات الاستقلالية. وفي هذا السياق ذكر هلهان وكوفهمان (Hallahan & Kuffman, 2014) والروسان (2019) أن هؤلاء الأطفال وخاصة في مراحلهم العمرية المبكرة يعانون من ضعف في المهارات الاستقلالية. ويؤكد الباحثان من خلال خبراتهما في هذا المجال كلما كان التدخل مبكراً كانت النتائج أكثر تطوراً ونمواً واكتساب للمهارات بشكل أسرع وأفضل. وتتمثل مشكلة الدراسة من خلال العمل استقصاء فعالية برنامج تدخل مبكر مبني على نظرية زيمان وهاوس لتنمية المهارات الاستقلالية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال والفرضية الآتية: ما فعالية برنامج تدخل مبكر مبني على نظرية زيمان وهاوس لتنمية المهارات الاستقلالية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية؟

الفرضية الصفرية والتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي والبعدي للمهارات الاستقلالية تعزى لفعالية برنامج التدخل المبكر.

مصطلحات الدراسة:

فعالية: تعرف إجرائياً: كفاءة البرنامج التدريبي المبني على نظرية زيمان وهاوس لتنمية المهارات الاستقلالية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية. برنامج التدخل المبكر: مجموعة من الأنشطة المخططة والمنظمة والمتتالية والمتربطة، تتخذ مجموعة من المعارف والمهارات التي تقدم خلال فترة زمنية محددة من أجل تنمية مختلف المهارات والعمل على تحقيق الهدف العام للبرنامج (الخطيب، الحديدي، 2018).

وتُعرف الباحثان برنامج التدخل المبكر إجرائياً: مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات والأنشطة والممارسات تكون منظمة ومخططة لها مسبقاً، تُطبق على أطفال من ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة في المرحلة العمرية المبكرة، من أجل تطوير وتحسين المهارات الاستقلالية لديهم.

نظرية زيمان وهاوس: هي نظرية تأسست منذ عام (1963) وتسمى نظرية الانتباه وتعتبر من أفضل النظريات التي أهتمت بإعداد الأساليب العلاجية لمواجهة مشكلة النقص في انتباه الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة باستعمال المثيرات الحسية والثلاثية الأبعاد وتقديم التعزيز الإيجابي المناسب لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مراحل عمرية مبكرة (الروسان، 2019). المهارات الاستقلالية: قدرة الفرد في الاعتماد على نفسه في تأدية الوظائف الخاصة بالنظافة وشؤون الحياة الضرورية الأخرى التي يحتاجها أفراد ذوي الإعاقة. (Hallahan & Kauffman, 2014)

وتُعرف الباحثان المهارات الاستقلالية إجرائياً: بأنها المهارات التي تعنى بقدرة الفرد في الاعتماد على نفسه في شؤون الحياة اليومية الضرورية الخاصة به، ومن خلال هذه المهارات يستقل في الأنشطة التي تلبى احتياجاته الخاصة، وتشمل (النظافة الشخصية، تناول الطعام، ارتداء الملابس وخلعها.. الخ)

الإعاقة العقلية كما عرفتها الجمعية الأمريكية: تمثل الإعاقة العقلية عدداً من جوانب القصور في أداء الفرد التي تظهر دون سن (18)، وتتمثل بالتدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء (5+70)، يصابها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي من مثل مهارات: الاتصال اللغوي، والعناية الذاتية والحياة اليومية، والاجتماعية، والتوجيه الذاتي، والخدمات الاجتماعية والصحة والسلامة والأكاديمية وأوقات الفراغ والعمل (AAIDD, 2010).

يعرف الباحثان أطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة إجرائياً: هم مجموعة من الأطفال عددهم (10) بينهم ذكور وإناث تتراوح أعمارهم ما بين (4-7) سنوات، ويكون مستوى أدائهم العقلي لأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة (درجة ذكاء 40-55) وأطفال ذوي الإعاقة العقلية الشديدة (درجة ذكاء 25-40)، لديهم قصور واضح وملاموس في مختلف المهارات الاستقلالية والاجتماعية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهميتها من خلال توفيرها برنامج تدخل مبكر موجه للأخصائيين وإلى أولياء الأمور لمواجهة ما يلاقونه من صعوبات ومشكلات في التعامل مع أطفال ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة العمرية المبكرة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تنمية المهارات الاستقلالية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة في المرحلة العمرية المبكرة وذلك من خلال التدريب بواسطة برنامج تدخل مبكر مستند لنظرية زيمان وهاوس.

مبررات الدراسة:

الحاجة الملحة لتدريب الأخصائيين والأمهات على برامج التدخل المبكر بهدف تسهيل التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، كما أن انسجام موضوع الدراسة مع الأساس العلمية وتوجهات التربية والتعليم في إيلاء الطفولة المبكرة جل الاهتمام في توفير البرامج التربوية والخدمات التأهيلية المقدمة لهم.

منهج الدراسة:

أستخدم في الدراسة المنهج النوعي ومنهج التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، للكشف عن فعالية برنامج تدخل مبكر مبني على نظرية زيمان وهاوس لتنمية المهارات الاستقلالية لدى طلبة ذوي الإعاقة العقلية لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة في مركز دورا الأمل للتأهيل في محافظة الخليل وكان عددهم (60) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال تراوحت أعمارهم ما بين (4-7) سنوات، من مركز دورا الأمل للتأهيل، توزعوا على النحو الآتي: ((5) من الذكور، و(5) من الإناث من ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة المشخصين باستخدام مقاييس رسمية يتبعها المركز، تم اختيارهم بصورة قصدية، وذلك بعد موافقة المركز وأولياء الأمور على إجراءات الدراسة. والجدول رقم(1) يبين خصائص عينة الدراسة:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس والعمر ودرجة الإعاقة

الرقم	الجنس	الطفل	العمر الزمني	درجة الإعاقة
1	ذكر	ق. س	4	متوسطة
2	ذكر	ك. م	6	متوسطة
3	ذكر	ز. د	5	متوسطة
4	ذكر	م. ك	4	متوسطة
5	ذكر	ر. أ	5	متوسطة
6	أنثى	ع. ش	4	شديدة
7	أنثى	ب. ح	6	شديدة
8	أنثى	س. ق	7	شديدة
9	أنثى	ع. ع	7	شديدة
10	أنثى	ز. ع	7	شديدة

وقد تم تحديد تاريخ التشخيص وتشخيص كل أخصائي وتحديد خصائص كل طفل على حدة.

أدوات الدراسة:

أستخدم في الدراسة أداتين وهي كالتالي:

أولاً: مقياس المهارات الاستقلالية لقياس مستوى أداء الطلبة، وهو من إعداد الباحثان، والذي اعتمده في الدراسة بعد الاطلاع على مقياس السلوك التكيفي للدكتور فاروق الروسان، ومقياس السرطاوي (1997) لقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس يوسف وآخرون (2013) لمهارات السلوك التكيفي لطفل ما قبل المدرسة، ومقياس قاسم (2017) لمهارات العناية بالذات، وتكون المقياس من قسمين الأول: المعلومات الشخصية للطلاب. الثاني: مقياس المهارات الاستقلالية، والذي تكون من (6) أبعاد وهي (النظافة الشخصية، تناول الطعام، ارتداء الملابس وخلعها، نظافة المنزل، الأمن والسلامة، تمييز النقود).

ثانياً: نموذج مقابلة الأمهات القبلية والبعديّة.

صدق أدوات الدراسة:

تم عرض أدوات الدراسة الحالية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، حيث بلغ عدد المحكمين (15 محكماً، وبناء على ملاحظاتهم وآرائهم وتوصياتهم تم إجراء بعض التعديلات لقياس مستوى الأداء القبلي، والبعدي للمهارات الاستقلالية، وذلك بناءً على اتفاق 85% من المحكمين فأكثر للفقرة الواحدة، وذلك من أجل وصول الأداة إلى صورتها النهائية، ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق أداة الدراسة بحساب الاتساق الداخلي بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (2) معامل الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس المهارات الاستقلالية

الرقم	المهارات الاستقلالية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	النظافة الشخصية	**0.991	0.001
2	الأكل والشرب	**0.991	0.001
3	ارتداء الملابس وخلعها	**0.991	0.001
4	نظافة المنزل	**0.974	0.001
5	الأمن والسلامة	**0.954	0.001
6	تمييز النقود	**0.977	0.001

** دال إحصائياً عند (0.01)

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة. وأنها تشترك معا في فاعلية برنامج تدخل مبكر مبني على نظرية زيمان وهاوس لتنمية المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وبذلك فإن المقياس يتمتع بمعامل صدق عالي ثبات أدوات الدراسة: تم حساب معامل الثبات لمقياس المهارات الاستقلالية بطريقة كرونباخ ألفا، وذلك كما هو موضح في الجدول (3).

جدول رقم (3)

نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات مقياس المهارات الاستقلالية

المقياس	عدد الحالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
المهارات الاستقلالية	10	33	0.991
المهارات الاجتماعية	10	26	0.989

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن قيمة ثبات المهارات الاستقلالية (99.1%) وقيمة ثبات المهارات الاجتماعية (98.9%) وبذلك يتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة.

برنامج التدخل المبكر المستخدم في الدراسة: برنامج التدخل المبكر المبني على نظرية زيمان وهاوس، والذي على ضوءه وضعت الخطط التعليمية الفردية، والذي يراعي فيه الأمور الآتية عند تطبيق البرنامج: التركيز على المرحلة التحضيرية التي تركز على انتباه الطفل. التدرج في المساعدة. حيث استخدم برنامج التدخل المبكر المبني على نظرية زيمان وهاوس، والذي يهدف لزيادة تركيز انتباه الطفل، والتدرج في المساعدة، اختيار الوسيلة المناسبة لكل مهارة ترتيب البيئة التعليمية وتنظيمها بما يلزم البرنامج التعليمي، وكانت المدة الزمنية للجلسة (30) دقيقة، كما تراوح عدد الجلسات (10-15) جلسة أسبوعياً خلال مدة (6) شهور، المعالجة الإحصائية: بعد جمع بيانات الدراسة، قام الباحثان بمراجعتها وذلك تمهيداً لإدخالها للحاسوب، لعمل المعالجة الإحصائية للبيانات، وقد تم إدخالها وذلك بإعطائها أرقاماً معينة، حيث أعطي كل مستوى من مستويات درجة الموافقة درجة معينة، فأعطيت مساعدة جسدية كلية (1) درجة، مساعدة جسدية جزئية (2) درجة، مساعدة لفظية (3) درجات، مساعدة إيمائية (4) درجات، بدون مساعدة (5) درجات، واستخدمت الباحثان برنامج SPSS للمعالجات الإحصائية حيث تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون (Person correlation)، اختبار (T-R test)، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا، واختبار (Sample K.s 1-).

التوزيع الطبيعي للبيانات:

أستخدم اختبار (-1 Sample K.s) لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

المقياس	قيمة الاختبار	الدلالة الإحصائية
القبلي	0.694	0.720
البعدي	0.765	0.603

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول السابق بأن قيمة الدلالة الإحصائية لجميع

المهارات على المقياس القبلي والبعدي كانت أكبر من 0.05 وبذلك فإن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، ويمكن استخدام الاختبارات العلمية للإجابة عن فرضيات الدراسة.

النتائج: للإجابة عن سؤال الدراسة الذي ينص "ما فعالية برنامج تدخل مبكر مبني على نظرية زيمان وهاوس لتنمية المهارات الاستقلالية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية؟" حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية للاختبار القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر في المقياس القبلي والبعدي

الرقم	المهارات الاستقلالية	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	النظافة الشخصية	1.133	0.137	3.622	0.516
2	الأكل والشرب	1.300	0.172	3.883	0.503
3	ارتداء الملابس وخلعها	1.125	0.059	3.488	0.548
4	نظافة المنزل	1.400	0.129	3.775	0.558
5	الأمن والسلامة	1.067	0.141	3.567	0.802
6	تمييز النقود	1.100	0.161	3.567	0.610
	الدرجة الكلية	1.185	0.063	3.645	0.479

تظهر نتائج الجدول (5) أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.185) وانحراف معياري (0.063) وهو أقل من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (3.645) وانحراف معياري (0.479)، مما يدل على وجود فروق ظاهرية في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، ويعكس اختلاف مستوى المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي الإعاقات العقلية بعد تطبيق البرنامج، وذلك على جميع أبعاد المقياس (النظافة الشخصية، والأكل والشرب، ارتداء الملابس.

وخلعها، نظافة المنزل، الأمن والسلامة) وللتحقق من الفروق الدالة إحصائية، تم اختبار الفرضية التالية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس القبلي والبعدي على المهارات الاستقلالية تعزى لفاعلية برنامج التدخل المبكر".
للتأكد من صحة الفرضية السابقة، تم استخدام اختبار (T-R test) لاختبار الفروق بين القياس القبلي والبعدي على المهارات الاستقلالية تعزى لفاعلية برنامج التدخل المباشر، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (6)

الجدول (6)

لاختبار الفروق بين القياس القبلي والبعدي حسب (T-R test) على المهارات الاستقلالية تعزى لفاعلية برنامج التدخل المباشر

المهارات الاستقلالية	المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم الأثر d	قيمة t	مستوى الدلالة المحسوبة
النظافة الشخصية	القبلي	1.133	0.137	4.824 كبير	14.735	0.001
	البعدي	3.622	0.516			
الأكل والشرب	القبلي	1.300	0.172	5.135 كبير	15.356	0.001
	البعدي	3.883	0.503			
ارتداء الملابس وخلعها	القبلي	1.125	0.059	4.312 كبير	13,558	0.001
	البعدي	3.488	0.548			
نظافة المنزل	القبلي	1.400	0.129	4.256 كبير	13,104	0.001
	البعدي	3.775	0.558			
الأمن والسلامة	القبلي	1.067	0.141	3.117 كبير	9.7.9	0.001
	البعدي	3.567	0.802			
تمييز النقود	القبلي	1.100	0.161	4.044 كبير	12.372	0.001
	البعدي	3.567	0.610			
الدرجة الكلية	القبلي	1.185	0.063	5.136 كبير	16.122	0.001
	البعدي	3.645	0.479			

وهذه نسبة تأثر عالية مما يدل على نجاح البرنامج وتحقيق أهدافه، وقد أشار كوهين (1988) أن حجم الأثر يكون كبيراً إذا بلغ (0.8) فأعلى. كما تم حساب مستوى التغير لدى عينة الدراسة على المقياس القبلي والبعدي، كما هو موضح على النحو التالي:

جدول (7)

نتائج عينة الدراسة للمهارات الاستقلالية قبل البرنامج وبعده

المهارة	قبلي	بعدي
	مستوى المساعدة	مستوى المساعدة
النظافة الشخصية	مساعدة جسدية كلية	مساعدة إيمائية
الأكل والشرب	مساعدة جسدية كلية	مساعدة إيمائية
ارتداء الملابس وخلعها	مساعدة جسدية كلية	مساعدة إيمائية
نظافة المنزل	مساعدة جسدية كلية	مساعدة لفظية
الأمن والسلامة	مساعدة جسدية كلية	بدون مساعدة
تمييز النقود	مساعدة جسدية كلية	مساعدة لفظية
الدرجة الكلية	مساعدة جسدية كلية	مساعدة إيمائية

تظهر نتائج الجدول (6) أن قيمة مستوى الدلالة Sig أقل من (0.05) وهي ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي، مما يدل على وجود فروق لصالح الاختبار البعدي لجميع الأبعاد والدرجة الكلية. مما يؤكد على فاعلية برنامج تدخل مبكر مبني على نظرية زيمان وهاوس لتنمية المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وأن أداء الأطفال في المهارات الاستقلالية تحسن بشكل كبير. حجم الأثر:

لمعرفة حجم الأثر للبرنامج استخدم الباحثان معادلة كوهين لقياس الأثر، وهو أحد المقاييس التي تعتمد على الفرق المعياري بين متوسطي درجات مجموعتين، وعرف كوهين (1988) على أنه الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (م1، م2) مقسوماً على الانحراف المعياري (ع) لأي من المجموعتين شريطة التجانس، ويتم حساب مقياس كوهين لحجم الأثر بالمعادلة التالية:

$$Cohen's d = \frac{M1 - M2}{SD_{pooled}}$$

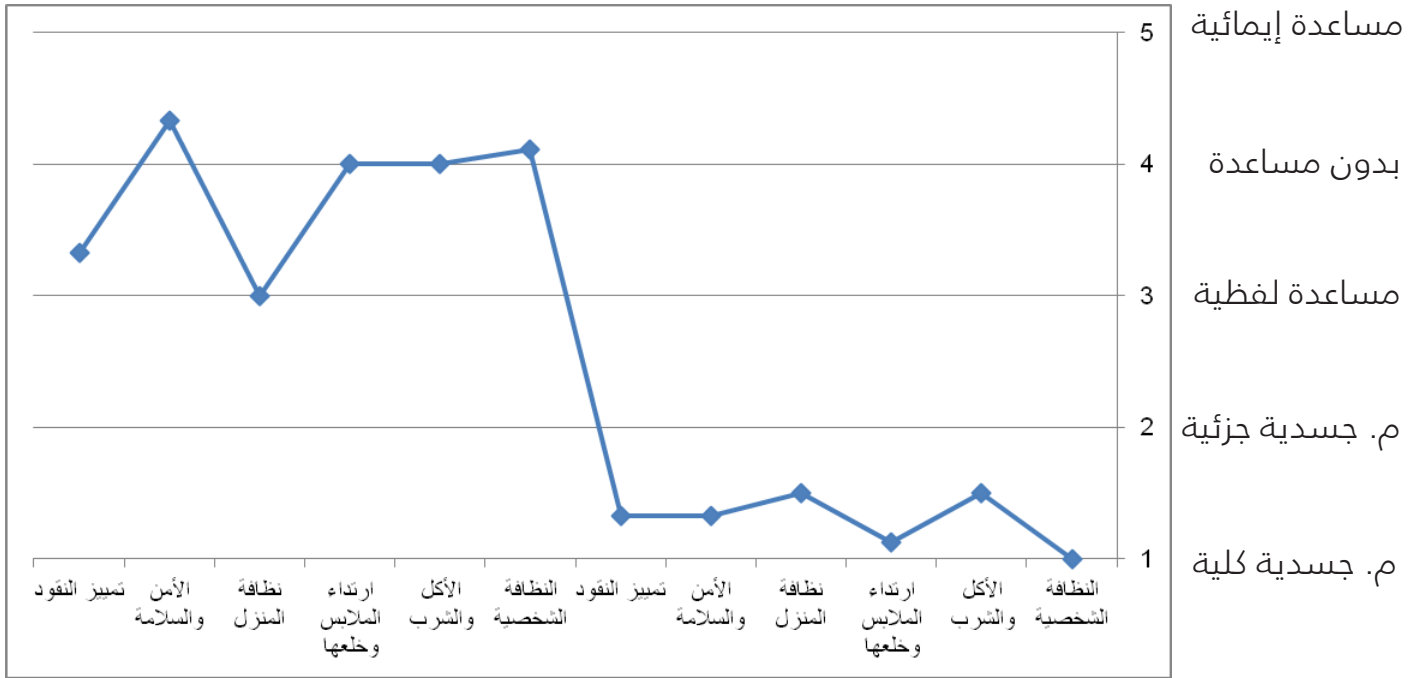
$$SD_{pooled} = \sqrt{\frac{(SD1^2 + SD2^2)}{2}}$$

$$d = \frac{2م - 1م}{ع}$$

حيث أن: م1 المتوسط الحسابي البعدي، م2 المتوسط الحسابي القبلي، ع: الانحراف المعياري لأي من المجموعتين.

$$d = \frac{3.645 - 1.185}{0.479} = 5.136$$

يتضح من الجدول (7) وجود تحسن على أداء عينة الدراسة البعدي في المهارات الاستقلالية.



قبل البرنامج / بعد البرنامج

الطفلة، وكان مبرر الأم بأن الطفلة صغيرة في العمر وبسبب إعاقتها فهي لن تدر كغسل اليدين أو الذهاب إلى الحمام أو غيرها من المهارات التي تتعلق بالنظافة الشخصية للطفلة. لكن بعد تطبيق البرنامج التدريبي تغيرت اجابات الأمهات وأجمعن على أن معظم أطفالهن أصبحوا يُعبرون عن اتساخ ملابسهم ويرفضون بقائها عليهم حتى تقوم بتبديلها، إضافة إلى ذلك أصبحت تُغسل يديها بالماء والصابون من خلال إشارة الأم إلى الأدوات المستخدمة في عملية غسل اليدين، لكنها تحتاج إلى مساعدة جزئية من الأم عند الذهاب إلى الحمام لقضاء الحاجة بسبب الإعاقة الحركية التي لدى الطفلة.

الشكل (1) نتائج المهارات الاستقلالية قبل البرنامج وبعده، يبين الشكل وجود تحسن واضح في المهارات الاستقلالية للطلبة قبل البرنامج بدون مساعدة.

- الإجابة على نموذج المقابلة:

تحليل لنتائج المقابلات لأمهات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة:

اجابة الأمهات قبل تطبيق البرنامج على السؤال الأول: هل يعتمد الطفل/ة على نفسه في نظافته الشخصية؟ أجمعت الأمهات أن أطفالهم يعتمدون اعتمادا كليا عليهم. فهي تقوم بحمل الطفلة وغسل يديها بالماء والصابون من دون مبادرة من

اجابت السؤال الثاني: هل يعتمد الطفل / الطفلة على نفسه في تناول الطعام؟ أجمعن سبع أمهات من أصل عشرة أنهن يُطعمن أطفالهن وهي من تُمسك الخبز وتقطعه لها، كما أن الطفلة (ز) لا تستطيع مسك الكأس إلا بمساعدة الأم مساعدة كلية لها، أما بالنسبة لعود المصاص فهي لا تستطيع نهائيا الشرب منه.

لكن بعد تطبيق البرنامج التدريبي تغيرت اجابات الأمهات وأجمعن أصبحوا الأطفال يُفرقون بين أدوات الطعام من ملعقة وكأس وشوكة...، بالإضافة إلى أنهم أصبحوا يمسكون برغيف الخبز أو السندويش لوحدهم، كما لاحظت الأم بأن هناك تحسن وتطور بشكل كبير بإمساكلهم للمعلقة وغرفها بالصحن، بالإضافة إلى طريقة شربهم للعصير عن طريق المصاص بعد أن كانوا يرفضونها نهائيا.

3- هل يعتمد الطفل/ة على نفسه في ارتداء الملابس وخلعها؟ أكدت الأمهات على معرفة الأطفال المحدودة لأنواع الملابس، ولا يفرقون بين أنواعها أو بين ملابسها وملابس الآخرين، وتعتمد اعتمادا كاملا على الأم في ارتداء ملابسها وخلعها.

لكن بعد تطبيق البرنامج التدريبي تغيرت اجابات الأمهات وأجمعن على أن الأطفال يفرقون بين أنواع الملابس وخاصة ما يستخدم أثناء اللعب في الدمى (العرائس) وهي تقوم بتلبسها أو خلع ملابسها.

4- هل يبدي الطفل /ة وعيا للخطر الموجود في البيت أو في البيئة المحيطة به؟ أبدت الأم مشاعر الحزن عند سؤالها عن الطفلة فيما إذا كان لديها الوعي للخطر وقالت أنا أشعر بالخوف دائما عليها فهي لا تدرك شيئا من غيري في هذه الحياة ولا تعرف سوى أفراد عائلتها، ولا تدرك ما يجري حولها. ولا تستطيع التنقل من مكان إلى آخر بسبب الإعاقة الحركية في قدميها.

أجابت الأمهات بعد التدريب بأن الطفلة أصبح لديها الوعي في استعمال الأدوات الخطرة التي تم التدريب عليها لكنها تحتاج إلى وقت أكبر للأدوات الأخرى، أو عدم الخروج من المنزل لوحدها إلا برفقة الأم.

5- هل يميز الطفل /ة العملة النقدية ولما تُستخدم؟ أجابت ثمانية من الأمهات من أصل عشرة بأن الأطفال لا يميزون العملات المعدنية أو العملات الورقية. ولا يظهر لهم اهتماما وعند إعطائها العملات المعدنية.

أكدت الأمهات بعد التدريب بأن الأطفال أصبحوا تُفرق بين العملات المعدنية والعملات الورقية، وأصبحت هي من تعطي البائع النقود عند شرائها للأغراض الخاصة بها.

مناقشة النتائج والتوصيات

ويمكننا تفسير فعالية البرنامج بطبيعته الشمولية للمهارات الاستقلالية التي يجب أن يتعلمها طفل ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة العمرية المبكرة، بحيث هذا البرنامج يتضمن مادة تدريبية متكاملة ومجموعة من الأنشطة المختلفة والمتنوعة التي تسعى إلى زيادة دافعية أطفال ذوي الإعاقة العقلية وإثارة حواسهم وبالتالي إلى زيادة التواصل البصري ومن ثم إلى عملية التقليد حتى يصل إلى اكتساب المهارة، وحدوث عملية التعلم لدى طفل ذوي الإعاقة. كما يرى الباحثان أن فعالية هذا البرنامج تعود إلى فاعلية أساليب التدريب والطرق المستخدمة التي ركزت على خاصية الانتباه والتي هي أساس نظرية زيمان وهاوس وذلك من خلال التركيز على المثيرات الحسية واستخدامها في التعرف على الأشياء، بحيث أن طفل ذوي الإعاقة العقلية بمختلف درجاتها يُعاني من ضعف في خاصية الانتباه وبالتالي إلى ضعف في المتشابهات وإدراك العلاقات وتكوين المفاهيم والمسميات اللغوية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة فاطمة (2005). كما وتعزى هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية إلى فعالية الاستراتيجيات التي تم استخدامها في الجلسات التدريبية (التعزيز الإيجابي، التقليد والمحاكاة، تصنيف المعلومات، التكرار، التغذية الراجعة، تحليل المهمة، تنظيم المعلومات، النمذجة، اللعب الجماعي، استخدام الألوان،

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة: ما فاعلية برنامج تدخل مبكر مبني على نظرية زيمان وهاوس لتنمية المهارات الاستقلالية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية؟ أظهرت نتائج السؤال الرئيسي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الأداء القبلي والبعدي للمهارات الاستقلالية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة العمرية المبكرة الذين طُبق عليهم برنامج تدخل مبكر المبني على نظرية زيمان وهاوس لصالح مستوى الأداء البعدي. ويمكننا تفسير هذا التغير والتحسن والأثر الإيجابي - حسب علم الباحثان - الذي حدث على عينة الدراسة كان نتيجة للتدريب على برنامج التدخل المبكر المقترح، وخصوصاً أن المجموعة التي تم تدريبها على البرنامج لم تتعرض لأي برنامج آخر يتعلق بالمهارات الاستقلالية قبل أو أثناء تطبيق البرنامج، ومن أجل ذلك فإن هذه النتائج تؤكد مدى فعالية وكفاءة برنامج التدخل المبكر وتأثيره في رفع مستوى المهارات الأساسية لدى طفل ذوي الإعاقة العقلية. وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات اهتمت بتقديم برامج التدخل المبكر لتنمية وتطوير المهارات الأساسية لدى طلبة ذوي الإعاقة العقلية مثل دراسة يوسف وآخرون (2013) ودراسة وشاحي (2003) ودراسة القضاة وشبول (2015) ودراسة حسن (2014) ودراسة قواسمة (2011) ودراسة البطوطي (2004) ودراسة غوكز وآخرون (2007)

التدرج من المساعدة الكلية إلى بدون مساعدة، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب)، بحيث هذه الأساليب ساعدت بشكل كبير على نقل أثر التعلم إلى مواقف الحياة اليومية لدى طفل ذوي الإعاقة العقلية، فيعمل على تحويل هذه الخبرات إلى معرفة وذلك عن طريق إدخال المعلومات، وبالتالي تكوين الإطار المعرفي المرجعي والذي يؤدي بعد ذلك للتعميم، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة خزاعله ونصرواي (2018) ودراسة ناجيه (2008) ودراسة الشمري (2008) ودراسة بخش (1999) ودراسة ميهوب (1996). وكان التدريب المكثف لعينة الدراسة له أثر في هذه النتيجة، بحيث كان التدريب في مواقف مشابهة للمواقف الحياتية اليومية، وتجهيز بيئة الصف التعليمية بما يناسب المهارات الاستقلالية واستخدام مواد تعليمية متوفرة في بيئة الطفل، وهذا له دور كبير في نقل أثر التعلم، بحيث ساعد الأطفال على القيام بتنفيذ المهارات المطلوبة منه بشكل جيد، وهذا ما ركزت عليه الباحثان أثناء تدريب المعلمات، وأثناء التواصل المستمر والمتكرر مع أهالي أطفال الدراسة والتأكد من مدى تطور وإنجاز الطفل للمهارات الأساسية وتطبيقها في المنزل، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة غوكزوآخرون (2007) وكما تكمن فعالية البرنامج في التحسن الملحوظ على سلوك الطفل وتقليل السلوكيات الغير مرغوبة كالعدوانية، والنشاط الزائد، والحركات النمطية المتكررة وإصدار الأصوات المزعجة كالبياء والصراخ، مما أدى ذلك إلى زيادة التواصل

وتحسين العلاقات الاجتماعية لدى طفل ذوي الإعاقة العقلية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الأعظمي (2010) ودراسة موسى ((2004 ودراسة شاش ((2002 ودراسة هنداوي (1993) ودراسة بوتنام وآخريين (1989) كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الأداء القبلي والبعدي للمهارات الاستقلالية والاجتماعية لدى طلبة ذوي الإعاقة العقلية ممن طُبق عليهم برنامج تدخل المبكر المبني على نظرية زيمان وهاوس لصالح مستوى الأداء البعدي، وذلك يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج المقترح، الأمر الذي يؤكد على أن هذا البرنامج له دور بناء في تنمية المهارات الاستقلالية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة العمرية المبكرة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة القضاة وشبول ((2015 ودراسة حسن ((2014 ودراسة قواسمة ((2011 ودراسة البطوطي (2004). ويجد الباحثان أن استخدام برنامج التدخل المبكر المبني على نظرية زيمان وهاوس كان له أثر جانبي إيجابي ملازم مع تنمية المهارات الاستقلالية وهي تنمية بعض الخصائص التعليمية للأطفال ومنها: العضلات الحركية الكبرى، والعضلات الحركية الدقيقة، النشاط الزائد وفرط الحركة، مهارات التأزر البصري الحركي، مهارات التأزر الحسي الحركي، تشتت الانتباه والحركات النمطية المتكررة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة فالون (2010) ودراسة موسى ((2004 ودراسة هنداوي (1993).

مناقشة نتائج المقابلات:

وفي نتائج أسئلة المقابلة تبين لنا بعد تطبيق البرنامج أن الأمهات أوضحن مدى التطور والتحسن الذي طرأ على الأطفال في المهارات التي أخفقت فيها في المقياس القبلي للمهارات الاستقلالية، واتفقت نتائج مقابلة الأم البعيدة مع نتائج المقياس البعدي في المهارات الاستقلالية. مناقشة النتائج المتعلقة بمقابلة أمهات الأطفال:

تباينت إجابات الأمهات على أسئلة المقابلة قبل تطبيق البرنامج على مستوى أداء أطفالهن للمهارات الاستقلالية وذلك حسب مستوى وقدرات أطفال عينة الدراسة الحالية، واتفقت الأمهات على مستوى أداء الأطفال في المقياس القبلي للمهارات الاستقلالية، وهي النتيجة التي توصل إليها كل طفل بعد تطبيق مقياس المهارات الاستقلالية القبلي. وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح أجمعت الأمهات على مدى التقدم والتحسن الذي وصل إليه الأطفال في المهارات التي أخفقوا فيها في المقياس القبلي للمهارات المقصودة. وتبين ذلك من خلال الفروق في المقابلة القبالية والبعيدة لأمهات الأطفال، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى استخدام البرنامج التدريبي المبني على نظرية زيمان وهاوس لتنمية المهارات الاستقلالية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية. ويؤكد الباحثان أن التواصل المستمر والمتكرر مع

أمهات الأطفال، وإعطاء النصائح والإرشادات، وإشعارهن بمدى أهمية ما تقوم به من أجل الطفل ونقل أثر التعلم من المركز إلى البيئة التي يعيشها الطفل، والزيارات الميدانية التي قام بها الباحثان إلى منازل الأطفال أثناء فترة التدريب كان له الأثر الإيجابي في نفس الطفل والأم وإنجاز المهام المطلوبة بشكل أفضل وأسرع. هل يختلف مستوى المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر؟

من خلال مقابلة الأمهات البعيدة نلاحظ مدى التقدم والتحسن الذي طرأ على الأطفال بعد التدريب على البرنامج المقترح المبني على نظرية زيمان وهاوس لتنمية المهارات الاستقلالية لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية، ويعزو الباحثان على أن هذا التحسن له علاقة إيجابية في تدريب الأمهات لأبنائهم على المهارات الاستقلالية بعد اخذ نصائح وإرشادات الباحثان. كما لاحظنا كلما كان هذا التدريب مبكراً وعملياً من قبل المعلمة والأم كان هناك تتطوراً وتقدماً في المهارات الاستقلالية، وخصوصاً في مهارات النظافة الشخصية وتناول الطعام، لذلك التدريب المكثف والفعال الملازم لاستراتيجية التعزيز المستخدمة ينعكس إيجابياً على تكييف الطفل واعتماده على نفسه، وبالتالي تحقيق التوافق في المجتمع وتخفيف العبء على الأم.

التوصيات

تعميم هذا البرنامج على جميع المراكز والمؤسسات التي تعمل مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في المراحل العمرية المبكرة. وضرورة استخدام الأساليب والاستراتيجيات التي تعمل إلى إثارة الحواس وجذب الانتباه في المراحل العمرية لتنمية المهارات لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية. وضرورة الاهتمام بالبرامج الإرشادية لأهالي أطفال ذوي الإعاقة في كيفية التعامل مع أطفالهم وتوجيههم إلى استخدام الوسائل والطرق المناسبة التي تساعد على اكتساب الطفل المهارات المختلفة والتكيف مع المجتمع.

ويؤكد الباحثان ضرورة وجود البيئة الآمنة وتدريب الطفل على كيفية حماية نفسه من الأخطار مما يؤدي إلى اعتماد الطفل على ذاته في التنقل والحركة، وكان خوف الأهل على الطفل من الانتقال وحده من مكان إلى آخر الأثر السلبي على نفس الطفل لأن ذلك يؤدي إلى إشعاره بالعجز والخوف من التحرك بمفرده على الرغم من قدرته الحركية على القيام بذلك بمفرده، ومن أجل ذلك، يُمكننا القول بأن تدريب طفل من ذوي الإعاقة العقلية ليس بالشيء المستحيل إذا كان هناك أسرة مدربة ومتفهمة لطبيعة الإعاقة ولقدرات طفلها العقلية، فمهارة السلامة والأمان إضافة إلى التدريب عليها من قبل المعلمة تحتاج اهتمام وتوجيه ودعم للطفل من قبل الوالدين.

ويؤكد الباحثان على ضرورة تدريب طفل ذوي الإعاقة على مهارة التعرف على النقود واستخدامها، فهذه المهارة تُساعده على احتياجاته اليومية ومتطلباته الأساسية والاعتماد على نفسه في قضاء احتياجاته، وعلى الأهل ضرورة المتابعة واستمرار تدريب الطفل على كيفية استخدامها في عملية البيع والشراء. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى نتيجة التدريب على البرنامج المقترح المبني على نظرية زيمان وهاوس لتنمية المهارات الاستقلالية.

:

المراجع:

المراجع العربية:

أبو سباع، سندس (2016): فاعلية برنامج تدريسي مستند إلى الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التأزر البصري الحركي لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في محافظة الخليل. رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.
البوطي، هالة (2004): برنامج تدخل مبكر للأطفال ذوي التخلف العقلي في سن ما قبل المدرسة وأسرهم. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
حسين، عليا (2014): الإعاقة الذهنية بين التجنب والرعاية. ج2، كلية آداب القاهرة، فرع بني يوسف، مصر.
حسن، وليد (2014): فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارة العناية بالذات لدى أطفال التوحيدين. كلية التربية، جامعة قناة السويس، مصر.
الخطيب، جمال (2010): مقدمة في الإعاقة العقلية. دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى (2018): التدخل المبكر للتربية الخاصة في الطفولة المبكرة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط10، عمان.
خزاعلة، أ، و نصراوي، م (2018): أثر برنامج تدريسي على تنشيط الذاكرة البصرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة لواء الجامعة. جامعة عمان العربية، الأردن.
الروسان، فاروق (2019): مقدمة في الإعاقة العقلية. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
الشمري، عواطف (2008): فاعلية استخدام إجرائي للمساعدة المتناقصة تدريجياً والتأخير الزمني الثابت في التدريس بعض المهارات الاستقلالية للفتيات ذوات التخلف العقلي المتوسط والشديد. قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
فاطمة، دبراسو (2005): الذاكرة الشخصية وذاكرة المعاني لدى الطفل المصاب بالتخلف العقلي البسيط. رسالة ماجستير، قسم علم النفس المعرفي، كلية الآداب، جامعة باتنة، الجزائر.
الفوزان، م، الرقاص، خ (2009): أسس التربية الخاصة الفئات - التشخيص - البرامج التربوية. ط2، مكتبة العبيكان للنشر، الرياض.
قاسم، سمية (2017): مهارات العناية بالذات لدى الأطفال المعاقين ذهنياً، دراسة ميدانية، ع29، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
القحطاني، هنادي (2018): فعالية برنامج تدخل مبكر قائم على مهارات الانتباه المشترك في بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، قسم التربية الخاصة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر. مجلد2، عدد180، ص ص 304-325

القضاة، ض، والطلافة، ع (2018): تقييم برامج التدخل المبكر المقدمة للأطفال المعاقين عقلياً في مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات. قسم التربية الخاصة، جامعة أم القرى، مجلة الفتح، مجلد14، العدد 74، ص 211-232.
القضاة، ض، والشبول، م (2015): فاعلية برنامج تدخل مبكر في تطوير المهارات الاستقلالية لدى مجموعة من الأطفال التوحديين. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، مجلد31، ع2، ص ص 182-207.
القرنة، س، عبدالله، ع (2015): دليل جامعة كامبردج للذكاء. ط1، دار العبيكان للنشر، الرياض.
منصور، ع، التويجري، م، الفقي، إ (2014): علم النفس التربوي علم النفس والأهداف التربوية - سيكولوجية التعلم - سيكولوجية المتعلم - التقويم التربوي - سيكولوجية التنظيم العقلي. ط9، مكتبة العبيكان للنشر، الرياض.
ناجية، ساقم (2008): فعالية استراتيجية علاجية تربوية للعب بنموذج دومنر الحروف في استيعاب القراءة والكتابة لدى المتخلف العقلي المتوسط. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.
فاطمة، النعيمي (2008): تقييم برامج التدخل المبكر المقدمة للمعاقين عقلياً في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر الأمهات والمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
يوسف، آ، موسى، س، محمود، و (2013)، فاعلية برنامج التدخل المبكر بنظام الدمج في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي لطفل ما قبل المدرسة المعاقين ذهنياً، دراسة منشورة، المنامة، مملكة البحرين.

المراجع: المراجع الاجنبية:

AAIDD. Washington D.C (2010), American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. AAIDD CgthED.

Bochner, s & Pieterse, M (2001). A study of Daily Living Skills in Children with Down Syndrome. International Journal of Disability Development and Educational, 48)1(, 67-90.

Brown, A, Reeve. R. A (2015) Bond with of competence the eole of supportive can lexts in learning and development technical rep. No.330 champing IL. Center for study of reading. Childhood Special Education. 20,(2),.95-104.

Drahota, A: Wood, J: Sze, Karen M, & Van Dyke, M. (2016). Effects of Cognitive Behavioral Therapy Program on Body Awareness and Daily Living Skills Development in Children with Mental Disabilities Educable. Journal of Developmental Disabilities; 41: 257-265

Hallahan D, Kauffman, J Pullen, P. (2014) Exceptional Learners, An Introduction to Special Education, Pearson, Boston, USA.

Kirk, S. Gallaher, J, Anastasiwo, N. (1993). Educating exceptional children. Dallas, Houghton Mifflin.

.Mac Millance, D.C (1985). Mental Retardation In School Society. Boston

Zeeman, R.D (1982), Creating change in academic self-concept and school behavior in alienated school students. School Psychology. Review, 11(4), 59-61.

Measuring the Degree of Feet Arches Curvature for Male and Female Physical Education Students as a Function of Sitting and Standing Positions

Abdel Salam Hamarsheh¹, Majdal Hjouj², Mohammad Hjouj³

Corresponding author: mhjouj@hotmail.com

Abstract

The study aimed to identify the degree of curvature of the feet arches for male and female Physical Education students at Al-Quds University (AQU) and Palestine Technical University – Kadoorie (PTUK), as a function of sitting and standing positions, as well as to identify the difference in the degree of curvature of the right and left feet due to sitting and standing positions attributed to the variables of university type, subjects' gender and weight. Both measurement and analysis methods were used; the study sample consisted of (151) male and female students from both Physical Education Departments distributed as follows: (58) male and (45) female students from AQU and (48) female students from PTUK-Ramallah selected randomly. To answer the study questions, the scientific and statistical coefficients have been used. Our results showed that the differences in the left foot arch curvature for AQU students are at an average rate of (44.71%) compared to that of female students at PTUK by (49.78%) which is very close to the level before and in the absence of statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) in difference of degree of curvature of the right and the left feet from the two positions between students at Physical Education Departments attributed to the institution, gender and weight. The researchers recommend conducting a footprint examination for all students as a requirement to join the physical education departments and not to rely on the naked eye as an evaluation tool, since the height of the feet arches does not mean that student is fit to join the physical education program. It is possible that the height of the arches exceeds the normal limit and therefore will be a disorder similar to flat foot. Keyword: feet arches, physical education, flat foot, position

Correspondence:

mhjouj@hotmail.com
rights 2022: All data in this article is protected
It must be taken for use by Al-Quds University (Deanship of
Scientific Research).
Al-Quds University e-mail address (www.alquds.edu)

roduction:

Lower limbs in human body are considered the base or the essential foundation upon which the human body and its movement are based. So the lower limb bones have been developed stronger and longer than the bones of the upper limb due to its function in carrying the body and the fact that it is based upon during movement. The upper limb is distinguished in its communicative function with the outside world. The skeletal structure of lower limb is distinguished by abundant of dense or ivory bones. Also, the muscles of the lower limb are characterized by its big size, length and strength and it has a broad and strong contact with its bone contact. It is also characterized by the presence of many great bony protrusions for muscle origins and connections. The joints of the lower limb are of a particular anatomical structure which gives it this distinctive ability to maintain the integrity of the body, the stability of these joints, their capacity and precision in engineering with the bone where the human body can resist weight and a person can walk or run. (Farris, et al, 2019; Ali 2013) Longitudinal arch of the foot is low and is based on two pillars front and rear, two rear sections of the heel bone and the front section of the two combs (IV and V) with the phalanges of gravity and moves weight through the heel. (Farris, et al, 2019)

The medial longitudinal arch of the foot is higher than the lateral bow and a pillar Fibula from behind the heads of the three combs medial (I, II and III) from the front, moves the weight of the body

through the tibial bone and heel. Strong ligaments are attached between the arches and short muscles to the toes with the support of the leg muscles and the tendons that pass to the plantar aspect of the foot from side to side, and the weak and stretched ligaments that compress the arches and make the plantar aspect of the foot come into contact with the ground and this condition is called (flat foot). Foot bones are linked to the bones of the foot joints (under-heel, bronchial navicular, bronchial heel, heel navicular, navicular wedge). (Samea, 2004)

The foot performs walking, running and jumping movements assisted by the strength of lower leg muscles. The precise movement of the foot and toes are by the foot muscles themselves. Foot injuries as a result of anatomical deformities occur due to additional pressures from the surrounding structures. When doing daily activities, one does not feel anything except when exposed to repetitive stress, as when doing sports activities, one can start to complain of pain and dysfunction as a result of injuries. (Samea, 2006)

The habit of walking on the little toe from the outside can lead to a fall of the feet arches and a lack of balance in standing. Wearing open shoes such as sandals can cause an increase in the flatness of the feet. Therefore it is important to strengthen the legs muscles and get used wake with forward toes direction and not to strain the muscles of the legs. (Rao 1992)

The great attention paid by sports and military colleges is an important reason to consider the criteria for students' admission or rejection, where there is a large percentage of students have weakness and stretching of the ligaments, which causes the disappearance of these arches during plantar contact with the ground, which is called flat feet. The same is the case with the high arch of the foot, where this distortion causes deformity of the footballer.) Sabri 1982(. It is important to emphasize the vital role of the foot in all activities, including team and individual sports, as the foot is responsible for the direction of force, the path of motion, and the distribution of body weight on the ground. The difference in arch height and inflexibility also has a significant impact on the ability to distribute body weight, absorb shock and lose thrust forward. (Shabib 2011)

Previous studies:

Madian (2005) studied the relationship between the distortions of lower skeleton for primary school pupils and some fitness components. The researcher used the descriptive approach with a sample of 540 pupils of primary school students. The most important results are that the defects are flat feet, chattering of the knees, tilt pelvis, and tilt of the heel. Shahid)1990) study results showed a correlation between the level of performance and the angle of foot arch (right and left) and that the angle

of curvature is better for outstanding female students with an average arch of the foot angle for both feet (right and left feet 46.74 cm . Shata (1986) study summarized benefits of foot arches in that it helps to absorb shocks and vibrations located on the foot as a result of body weight on feet while jumping and running. It is also considered one of the sport elements, help mobility and flexibility. It also strengthens the structure of arch to be able to carry body weight. It also keeps the blood vessels and nerves in the feet soles from the pressure of body weight.

The causes of flat feet are summarized as follow: rare congenital causes; Achilles tendon tightness; idiopathic; extensor foot or muscle inherited in some families; flattening in the first years of childhood; Flattening of the foot skeleton due to an imbalance of the foot; Flattening as a result of bone injury in cases of accidents such as fracture of the foot bone or the neck of the navicular bone as a result of purulent inflammation of the bone; Flattening as a result of paralysis of the foot muscles, as in poliomyelitis. flattening due to disease or injury resulted for the loss of arches.

The researchers recommended the importance of choosing comfortable shoes, allowing children to play barefoot, and not forcing children to stand and walk early, taking into account their comfort as much as possible.

Research problem:

The study seeks to identify situations of feet arches deformities, among a sample of male and female students of the Physical Education Departments at AQU and PTUK/Ramallah where students are admitted in physical education department without a thorough medical examination, which leads to a rise in sports injuries during practical lectures. A study entitled "common sports injuries among students in Physical Education Department carried out at AQU explained that the most body parts exposed to sports injuries are ankle joints which is the main support of the human body. This result raised the motivation to conduct this study

Study objectives:

The present study aims to:

Find out the difference in the degree of curvature of right and left feet from both sitting and standing positions among Physical Education students at AQU and PTUK as a function of university type, gender, and weight..

Study Hypotheses:

No statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) in difference degree of curvature of right and left feet arches for both sitting and standing positions among Physical Education Students at AQU and PTUK.

No statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) in a different degree of curvature of right and left feet arches for both sitting and standing positions among Physical Education Students in targeted institutions attributed to institution type.

No statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) in a different degree of curvature of the right foot and left arches for both sitting and standing positions among Physical Education Students in targeted institutions due to gender.

No statistically significant relationship at the significance level ($0.05 \geq \alpha$) in a different degree of curvature of the right foot and left arches for both sitting and standing positions among Physical Education Students in targeted institutions due to weight .

Importance of study:

The importance of the study lies in the detection of left and right feet curvatures from sitting and standing positions of physical education students at AQU and PTUK due to the high numbers of students exposed to sports injuries through practical lectures.

Study methodology and procedures: the researchers used the descriptive and analytical approach that suits the nature of the study. Study population: Male and female students of the Physical Education Departments at AQU and PTUK / Ramallah.

Study sample: Consisted of 151 male and female students distributed as follows: (58) male and (45) female students from the Department of Physical Education at AQU and (48) female students at Department of Physical Education / PTUK / Ramallah randomly chosen.

Study tools: The researchers used the following tools to achieve the objectives of the study:

Alrstamitr device for measuring length, and standard Weight scale.

A local footprint design: A blank sheet with lines in millimeters on its left and right margins at the bottom of each sheet marked with a letter (R standing) indicating the right footprint of a standing position and (R sitting) the right foot of a sitting position, and the other sheet (L Standing) indicating the left footprint of standing position and (L Sitting) the left footprint of the sitting position, as well as the student's code or number, height and weight on the same sheet. Easy-to-clean coloring material is poured into a bowl and a special sponge is placed under it on another bowl with clean water.

A chair has been prepared with the right and left sheets placed on the ground on a special wooden board. The participants sit on the chair and carefully place the right foot in the bowl of colors and then place their feet on the white striped sheet to take the right footprint of the sitting position and then measure the left footprint by the same mechanism. Then the participants' footprints from a standing position were measured with the same mechanism, during these measurements, participants should stand in a moderately balanced position without any tension. Finally the sheets were removed with great care. The Shtrater indicator that commensurate with the present study was used to measure the footprint.

Mechanism of calculating the difference according to the method of index:

1. With four imprints on both feet, a foot-length line was drawn from the medial cuneiform aspect connecting the most prominent point on the metatarsal below the big toe, the researchers labeled with the symbol (A) to the most prominent point on the back of the heel. It was designated by the symbol (B). Using the ruler, a point in the middle of the line A and B was marked with the symbol (C).

2. Using a protractor, a line was drawn from point (C) horizontally at right angles to the line (A_B) from point (C) toward the plantar of the foot that passes through the medial arch of the foot indicated by point (D) and on the same horizontal line to the end of the space from the side edge which points to point (E).

3. Shtraetr index to measure the footprint for Kashuba V.A. (2002)

$$I = (DE(\text{cm})) / CE \text{ cm}$$

Table (1): represents:

No	Degree of curvature	percentage
1	High curvature(high)	From 0-36
2	Slight high curvature	From 36.1-43
3	Normal curvature	From 43.1-50
4	Arch before flattening	From 50.1-60
5	Flattened foot	From 60.1-70 or more

Statistical analysis:

Statistical analysis of the data has been made by extracting numbers, percentages, standard deviations, t-test, and Pearson correlation coefficient. Using statistical packages SPSS V-21 program.

Results and discussion:

Table (2) the demographic characteristics of the sample:

Variables	number	percentage	
Higher education institute	AQU	103	68.2
	PTUK	48	31.8
Gender	male	58	38.4
	female	93	61.6

Table (2): refers to study samples students of Physical Education Department at AQU, where the total sample was 58 students (45 female students) while the total (103) male and female students. The total number of female students at Department of Physical Education at PTUK (48) female Students, where the total of study sample was (151) male and female students. The percentages of the total members of the study have been calculated.

Table (3) shows that the mean weight of male subjects was (70.74) kg, and for female subjects was (57.89) kg.

Average highest of male subjects was (171.21 cm) and for female subjects was (162.16 cm).

Age average for male subjects was (20.31) years, and for female subjects was (19.47) years.

Table (3): the distribution of the study sample depending on weight, height, age and sex.

gender		weight	height	Age
male	mean	70.74	171.21	20.31
	Standard deviation	19.04	15.08	1.49
female	mean	57.89	162.16	19.47
	Standard deviation	7.94	6.11	1.26

Table (4) shows a comparison between AQU students and PTUK students according to the degree of curvature of the right foot arches from a sitting position.

university	Degree of curvature of feet archs from sitting position					Total
	High curvature	Slight high curvature	Normal curvature	Arch before flattening	Flattened foot	
AQU	47	17	25	11	3	103
	45.60%	16.50%	24.30%	10.70%	2.90%	100.00%
PTUK	23	11	7	5	2	48
	47.90%	22.90%	14.60%	10.40%	4.20%	100.00%
total	70	28	32	16	5	151
	46.40%	18.50%	21.20%	10.60%	3.30%	100.0%

Table (4) Shows that AQU students have high curvature in the right foot arches in sitting position by percentage (45.6%), followed by the normal curvature by (24.3%), then high curvature with a percentage (16.5%), then slight high curvature with a percentage (10.7%), and finally flattened foot with a percentage (2.9%).

Moreover; PTUK female students have high curvature at the right foot arches (47.9%), followed by arching a bit high rate (22.9%), followed by female normal curvature rate (14.6%), followed by arch pre-flattening by (10.4%), Finally female foot flattened by (4.2%).

Researchers believe that the results of right foot arches for students at both AQU and PTUK from the sitting position was not satisfactory by (46.4%), high arches by (18.5%) slightly high arches by (21.2%), normal arches by (10.6%). High arches are a serious deformity no less than flat feet, because both are caused by a serious deformity of the foot plus the high rate of arches in the foot is supposed to be one of the reasons for rejecting the admission to physical education program.

The study showed that students with normal foot arches height reached (21.2%), which is a low percentage and a serious problem.

Table (5): Comparison between students at AQU and PTUK according to the degree of the right foot curvature from a standing position:

university	Degree of curvature of right foot arch from standing position					total
	High curvature	Slightly High curvature	normal curvature	Arch before flattening	Flattened foot	
Al-Quds	24	16	26	26	11	103
	23.30%	15.50%	25.20%	25.20%	10.70%	100.00%
PTUK	6	8	14	14	6	48
	12.50%	16.70%	29.20%	29.20%	12.50%	100.00%
total	30	24	40	40	17	151
	19.90%	15.90%	26.50%	26.50%	11.30%	100.0%

Table (5) shows that AQU students are showing normal curvature, and arches before flattening in the right foot in standing position with the same proportion (25.2%) for each of them, then the high curvature rate is (23.3%), then the slight high curvature rate is (15.5%), and finally the flattened people by a rate of (10.7%) only.

Moreover; the PTUK students have normal curvature, and the arc pre-flattening rate (29.2%) with the same proportion for each, female with little high curvature rate is (16.7%), and finally female with high curvature, the females with flattened foot with the same proportion is (12.5%) for each

The researchers believe that the results of the right foot curvature for AQU and PTUK students from a standing position was also not satisfactory (19.9%) high arches and the reason for the low percentage is a standing position and (15.9%) slight high arches and (26.5%) normal arches and (26.5%) pre-flattening arches with the same proportion of normal foot. This is also an indicator and an alarm which means that feet arches may return to flattening stage and (11.3%) flattened feet and the rise in rates was due to the weight in a standing position.

Table (6): Comparison between AQU students and PTUK female students according to left foot degree of curvature from the sitting position:

University	Degree of left foot curvature due to sitting position					Total
	Normal curvature	Slight high curvature	Normal curvature	Pre-flattening arch	Flattened foot	
AQU	46	25	19	9	4	103
	44.70%	24.30%	18.40%	8.70%	3.90%	100.00%
PTUK	26	13	5	3	1	48
	54.20%	27.10%	10.40%	6.30%	2.10%	100.00%
total	72	38	24	12	5	151
	47.70%	25.20%	15.90%	7.90%	3.30%	100.0%

Table (6) shows that AQU students show high curvature in their left foot in sitting position (44.7%), followed by a little high arch (24.3%), then the normal curvature rate (18.4%), then pre-flattening by (8.7%), and finally the flattened people by (3.9%).

Female students at PTUK, have high left feet curvature in sitting position (54.2%), followed by slight high by a rate of (27.1%), also female subjects with normal curvature rate (10.4%), then pre-flattening curvature by (6.3%), and finally with flattened feet by (2.1%).

The researchers believe that result of the left feet from the sitting position was also not satisfactory and disturbing for AQU and PTUK Students which is similar to the right feet situation. The researchers found a difference in measurements rates between both right and left feet from

the sitting position which is a bad indicator. The results showed that the development of the left foot arches from the sitting position was as follows: AQU students better results of (44.7%), while female students at PTUK (54.2%), and normal arches for students at AQU (18.4%) whereas PTUK students (10.4%).

In addition, the results of arches before high arch and pre-flattening came close and unsatisfactory also. However; flattened feet were (3.9%) for AQU students and (2.1%) for PTUK students and the result was in favor of students at PTUK.

Table (7) shows the comparison between students at AQU and PTUK according to the degree of curvature in the left foot in arches of left foot from a standing position:

University	Degree of curvature of left foot arches from a standing position					total
	High curvature	Slight high curvature	Normal curvature	Arch pre-flattening	Flattened foot	
AQU	25	16	29	22	11	103
	24.30%	15.50%	28.20%	21.40%	10.70%	100.00%
PTUK	2	9	21	9	7	48
	4.20%	18.80%	43.80%	18.80%	14.60%	100.00%
Total	27	25	50	31	18	151
	17.90%	16.60%	33.10%	20.50%	11.90%	100.0%

Table (6) shows that AQU students show high curvature in their left foot in sitting position (44.7%), followed by a little high arch (24.3%), then the normal curvature rate (18.4%), then pre-flattening by (8.7%), and finally the flattened people by (3.9%).

Female students at PTUK, have high left feet curvature in sitting position (54.2%), followed by slight high by a rate of (27.1%), also female subjects with normal curvature rate (10.4%), then pre-flattening curvature by (6.3%), and finally with flattened feet by (2.1%).

The researchers believe that result of the left feet from the sitting position was also not satisfactory and disturbing for AQU and PTUK Students which is similar to the right feet situation. The researchers found a difference in measurements rates between both right and left feet from the sitting position which is a bad indicator. The results showed that the development of the left foot arches from the sitting position was as follows: AQU students better results of (44.7%), while female students at PTUK (54.2%), and normal arches for students at AQU (18.4%) whereas PTUK students (10.4%)

In addition, the results of arches before high arch and pre-flattening came close and unsatisfactory also. However; flattened feet were (3.9%) for AQU students and (2.1%) for PTUK students and the result was in favor of students at PTUK.

Table (7) shows the comparison between students at AQU and PTUK according to the degree of curvature in the left foot in arches of left foot from a standing position:

Table (7) shows that AQU students show normal curvature in left foot when in a standing position (28.2%), followed by a high-arching (24.3%), then pre-flattening curvature by rate of (21.4%), then slightly higher rate curvature (15.5%), and finally flattened feet by (10.7%).

In contrast PTUK students have a normal curvature in the left feet in standing position (43.8%), followed by a high-arching slightly higher rate at 18.8%, and pre-flattening the same percentage (18.8%) and foot flattening by (14.6%), and finally the female arched foot (4.2%).

Researchers believe that the results of comparison between students of AQU and PTUK in the left feet from standing position were unsatisfactory. Students with normal arches at AQU were at (28.2%) and female students at PTUK were at (43.8%) which is in favor of female students at PTUK. The same applies to high arches with a percentage for the same foot and the situation for AQU students (24.3%) and for PTUK by (4.2%) and in favor of PTUK. As for pre-high arches and pre-flattening were close and unsatisfactory for AQU and PTUK. However; flattened foot results were: (10.7%) for AQU students and (14.6%) for students of PTUK in favor of AQU students.

There were no statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) in a degree difference of curvature of the right and left feet in both sitting and standing positions among Students attributed to institution type.

Table (8): results of (t) test for the differences in difference of degree of curvature for the right and left foot arches attributed to the institution variable.

Domain	University	Number	Mean	Standard deviation	Freedom degree	Calculate value	Statistical significance
Right foot sitting	AQU	١٠٣	38.42	12.71	١٤٩	٠,٤٨	٠,٦٣٢
	PTUK	٤٨	37.29	14.91			
Right foot standing	AQU	١٠٣	46.14	14.25	١٤٩	-١,٤٥٩	٠,١٤٧
	PTUK	٤٨	49.69	13.18			
Left foot sitting	AQU	١٠٣	36.58	15.03	١٤٩	٠,٢٧٢	٠,٧٨٦
	PTUK	٤٨	35.91	11.83			
Left foot standing	AQU	١٠٣	44.71	15.88	١٤٩	-1.900	٠,٠٥٩
	PTUK	٤٨	49.78	13.81			

Table (8) shows the presence of statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) in difference of degree of right and left feet curvatures from both sitting and standing positions attributed to the university, where the statistical significance was (≤ 0.05).

The differences were in the left feet for university students at a standing position and in favor of AQU students where their feet with a normal curvature by (44.71%) compared to female students at PTUK by (49.78%) which is very close to the level of pre-flattening.

Researchers believe that the difference in left foot degree of curvature of the arches indicates the nature of a man's posture, and due to the fact that culturally students in Palestinian society used to rely on the right side as we see that the anthropometric measurements differ greatly between the right and left side.

There were no statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) in a difference of degree of curvature of right and left feet arches from sitting position of AQU students and female students at PTUK attributed to the university.

Domain	University	Number	Mean	Standard deviation	Freedom degree	Calculate value	Statistical significance
Right foot sitting	AQU	١٠٣	38.42	12.71	١٤٩	٠,٤٨	٠,٦٣٢
	PTUK	٤٨	37.29	14.91			
Right foot standing	AQU	١٠٣	46.14	14.25	١٤٩	-١,٤٥٩	٠,١٤٧
	PTUK	٤٨	49.69	13.18			
Left foot sitting	AQU	١٠٣	36.58	15.03	١٤٩	٠,٢٧٢	٠,٧٨٦
	PTUK	٤٨	35.91	11.83			
Left foot standing	AQU	١٠٣	44.71	15.88	١٤٩	-1.900	٠,٠٥٩
	PTUK	٤٨	49.78	13.81			

Table (9): results of (t) test for differences in the difference of degree of curvature of the right foot and left foot in sit and stand situations for students at Physical Education Department and students of PTUK for Girls attributed to the university.

Field	University	Number	Mean	Standard deviation	Freedom degrees	(T) Calculated value	Statistical significance
Right foot sitting	AQU	44	36.85	14.64	٩٠	٠,١٤٤-	٠,٨٨٦
	PTUK	48	37.29	14.91			
Right foot standing	AQU	44	47.26	16.58	٩٠	٠,٧٨٣-	٠,٣٤٦
	PTUK	48	49.69	13.18			
left foot sitting	AQU	44	36.33	17.57	٩٠	٠,١٣٢	٠,٨٩٥
	PTUK	48	35.91	11.83			
left foot standing	AQU	44	45	20.5	٩٠	١,٣-	٠,١٩٨
	PTUK	48	49.78	13.81			

Table (9) shows a lack of statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) in difference degree of right and left feet arches in sitting and standing positions for students of Physical Education Departments of AQU and PTUK attributed to the university type, where the statistical significance was (< 0.05), a non-statistically significant, and thus the null hypothesis is accepted.

Researchers believe that the similarities or conformity in the surrounding environment of AQU students and of PTUK female students in terms of floors of stadiums, practical lectures,

shoes worn are to a large extent identical as well as the results of the study showed that the weights and lengths of female students are very similar. Researchers attribute the reason in convergence of body and shape which should be the attributes of female students enrolled in Physical Education program.

There were no statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) in a different degree of curvature of right and left feet arches from of sitting and standing positions for students at AQU students and PTUK female students due to gender.

Table (10): results of (t) test shows differences in the degree of curvature of right and left feet in sitting and standing positions for AQU students and PTUK female students due to gender variable.

Domain	Gender	Number	Means	Standard deviation	Freedom degrees	(T) Calculated value	Statistical significance
Right foot sitting	Male	08	39.4	11.04	149	0,967	0,330
	Female	93	37.23	14.69			
Right foot standing	Male	08	45.08	12.29	149	1,026-	0,129
	Female	93	48.63	14.82			
Right foot sitting	Male	08	37.07	12.89	149	0,481	0,632
	Female	93	35.93	14.79			
Right foot standing	Male	08	44.69	11.47	149	1,027-	0,306
	female	93	47.34	17.37			

Table (10) shows the absence of statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) in a different degree of curvature of right and left feet arches in sitting and standing positions for AQU and PTUK students due to gender variable, where the statistical significance is > 0.05 thus the null hypothesis is accepted.

The results of table 10 shows that students feet arches at AQU and PTUK of both postural sitting and standing was not statistically significant depending on the sex variable. The researchers does attribute this to physical ability, structural, morphological and interoperability between

the sexes. Males have sizes and weights commensurate with the force of muscle, stiffness and bone, as well as their feet arches. However; for females, the situation is relative as males completely, females enjoy weights, and sizes adapted to them and suited their feet arches.

There is no statistically significant relationship at the significance level ($0.05 \geq \alpha$) between weight of males and females Physical Education students at AQU and PTUK students in the degree of curvature of right and the left feet at sitting and standing positions.

Table (11): Pearson correlation coefficient for the relationship between student's weight in both institutions and the degree of curvature of right and left feet arches as a function of sitting and standing position.

Variables	Number	R Value	Statistical significance
Right foot sitting	151	0.088	0.283
Right foot standing	151	-0.032	0.695
left foot sitting	151	0.082	0.314
left foot standing	151	-0.04	0.623

Table (11) shows that there is no statistically significant relationship at the significance level ($0.05 \geq \alpha$) between the weight of AQU and PTUK students in the degree of curvature of right and left feet arches from sitting and standing positions,

The researchers believe that results are conclusive and confirm that there is no relationship between human body weight and the flatness of the feet, this correlates with (Daneshmandi, 2009) results where they Classified footprint based on the Denis method, and concluded that no significant relationship between obesity and flatfoot. Whereas (Ali 2013) found a statically significant relationship between body fat tissue composition and arches angles. Moreover, researchers believe that human feet and arches grow in balance and appropriateness with the physical mass they carry. The thickness of the bones, strength and ligament of the foot grows with the muscles covered such as the legs, thighs, pelvis as well as the upper torso, organs and even the head.

Conclusions:

The current study concluded that Physical Education students at AQU and PTUK suffer from a noticeable rise in feet arches in sitting and standing positions. There is a difference in the degree of curvature of right and left feet arches for the same male student or female student in both sitting and standing positions.

Moreover, the left foot has more flexibility than the right foot due to the dominance feature as the majority of students use the right foot as a preferred foot which gives its muscle strength and durability in the ligaments.

There are variations on foot arches between setting and standing positions regarding student's weights or institution type.

Recommendations:

Conducting a footprint test for all new students enrolled in physical education departments and not relying on the naked eye to make decisions.

Wear proper footwear appropriate for activities and floors where each field has its suitable shoes.

Conduct a larger study to measure feet arches utilizing footprints and radiography of physical education students' at all Palestinian universities.

References

- Ali, M., Shaalan A., & Zyadeh. M. (2013). Percentage of fats and relationship at an angle arch of the foot and some physical abilities for primary school students. *The Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences*. 20, 216-246
- Daneshmandi, H., Rahnema, N., & Mehdizadeh, R. (2009). Relationship between obesity and flatfoot in high-school boys and girls. *International Journal of Sports Science and Engineering*, 3(1), 43-49.
- Farris, D. J., Kelly, L. A., Cresswell, A. G., & Lichtwark, G. A. (2019). The functional importance of human foot muscles for bipedal locomotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(5), 1645-1650.
- Daverm V.P., Pangrazi P.P. (1990). *Dynamic physical education for elementary school children*, 9 ed, New York, Macmillan Publishing co.
- Hamarsheh, A., Shaheen, W. (2015). al common sports injuries among Students in Physical Education Department at Al-Quds University. *An- Najah University Journal (Humanities)*, 29 (1). 145-170
- Kashuba V. A., Vidavnitsvo N. S. (2002). *Biomechanics of Posture*. Kiev
- Midyan, Marwa. (2005). *Distortions skeleton of the lower tip of the primary school students and its relationship with some fitness components*, unpublished Master Thesis, Faculty of Physical Education, Tanta University..
- Samea, K. (2006). *Sports injuries and rehabilitation therapy*. Iraqi sports academy, Baghdad,
- Sabri, A. (1982). *The impact of exercise for the muscles of the foot to flatten foot moving in the maritime field military*. Helwan University, Faculty of Physical Education for Boys, Alexandria.
- Sabri, A. (1982). *The impact of exercise for the muscles of the foot to flatten foot moving in the maritime field military*. Helwan University, Faculty of Physical Education for Boys, Alexandria.