



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد وعلاقته بالذكاء
العاطفي لديهم.

خلود موسى خليل الدرابيع

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1443هـ - 2021م

تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد وعلاقته بالذكاء العاطفي
لديهم.

إعداد :

خلود موسى خليل الدرابيع

بكالوريوس أساليب تدريس اللغة العربية من جامعة القدس المفتوحة -
فلسطين

إشراف الأستاذ الدكتور : عفيف حافظ زيدان.

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
اساليب التدريس العامة من عمادة الدراسات العليا - كلية العلوم التربوية -
جامعة القدس.

1443هـ - 2021م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة




تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم

اسم الطالبة: خلود موسى خليل الدرابيع

الرقم الجامعي: 21810002

المشرف: أ. د. عفيف حافظ زيدان

تُوقِشت هذه الرسالة وأُجيزت بتاريخ: 1 / 11 / 2021 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوافقهم:

- | | | | |
|------------------------|-----------------------|----------|---|
| 1 . رئيس لجنة المناقشة | أ. د. عفيف حافظ زيدان | التوقيع: |  |
| 2 . ممتحناً داخلياً | د. محسن محمود عدس | التوقيع: |  |
| 3 . ممتحناً خارجياً | د. عايد محمد الحموز | التوقيع: |  |

القدس - فلسطين

1443 هـ - 2021م

الإهداء

قبل ثلاث أعوام.. وعلى مفرق اختيار..وقفت أم عشرينية بين أطفالها الصغار... وحلم...
لا شيء يعدل الأمومة .. حتى الأحلام الكبيرة تذوب في ثنايا اللحظات برفقتهم ليصبحوا هم الحلم
وكل الامنيات ... لا شيء يعدل الأمومة

لكن الاختيار أوجعها فبكت... أحلامي أيضا هي أطفالى الذين حملتهم معى منذ كنت صغيرة...
كبرت أحلامي أمامى كل يوم .. كنت أحملها تارة... أحبو بجوارها حتى خطت... وحملتها على كتفى
كى لا تضيعها يدي وسط الزحام .. نبت جناحها فرفرفت به... لكننى أمسكتها ... وحبستها كى لا
تطير ..

تموت العصافير فى أقفاصها يا خلود ... لا بأس يا بنيتى لا بأس ... أمسكى صغارك بكلتا
يديك...واجعلي تلك الأمانى تحلق فى البعيد...وسيرى... ليس الطريق لمن سبق...فالتريق لمن
صدق ...

اليه ذلك الرائع ...الذى رآنى بقلب أب ... فاحتوى حيرتى ... وأسندنى ما استطاع .. الى أبى الثانى
ودكتورى الفاضل ابراهيم صليبي .. والى ثلاث أطفال عبروا معى الطريق للحلم... صغيرتى مرح
ومحمود ولين .. ومن على أبواب نيل شهادة الماجستير فى التربية ... أهدي رسالتى هذه ...

الباحثة: خلود الدرايع

إقرار

أقر أنا معد الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، لنيل رسالة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع: 

خلود موسى خليل الدرايبع

التاريخ: 1-11-2021

الشكر والتقدير

الحمد لله كالذين قالوا خيرًا مما نقول، والحمد لله كالذي نقول، له الحمد سبحانه نور السماوات والأرض. الحمد لله الذي علمني و كفاني وآواني، والحمد لله الذي من علي فأفضل. الحمد لله حتى يبلغ الحمد منتهاه. والصلاة والسلام على المعلم الأول . معلم الناس الخير صلى الله عليه وآله وسلم. شكري عظيم أحمله لمن غمروني بعباءهم.. خجلة من تواضعه أمام عظيم فضلهم علي طوال رحلة امتدت عمرا أو يزيد.. فكيف لي بشحیح شكر ... أن أرد جميل أمي الجزيل علي!. كيف لي برد دينها وهل لذلك من سبيل! وهي التي حملتني صغيرة وكبيرة.. وكانت رفيقة الدرب الصعب تزيل الأشواك من أمامي وتمهد لي الطريق.. وعلى كتفيها أولادي يلعبون.. كيف لي برد جميل كجميل أبي العزيز...الذي أهداني السماء حين طلبت نجمة.. أو زوجي محمد الذي فتح لي بوابة الغيوم. ومشى بجواري رفيق يسند عثراتي .. ويغض الطرف عن تقصيري وزلاتي.. وينير لي الدروب .. أو أختي الصغيرة الجميلة شوق.. التي سارت معي كظلي وأسندت كتفي المائل حتى اعتدل!! شكري قليل عليهم جميعا... فما لرد دينهم من سبيل.. شكرا جزيلًا بحجم السماء.. للأستاذ الدكتور عفيف حافظ زيدان على جهده الكبير الذي بذله معي في رسالتي هذه.. شكرا لأعضاء لجنة المناقشة كل باسمه ولقبه.. شكرا لإخوتي الأربعة :خليل واسماعيل وعبد الهادي ومحمود ..شكرا لكم يا درعي المتين وملاذي الامين .. شكرا لعائتي الثانية الجميلة والحانية عائلة زوجي .. فأنا أدين لهم بالكثير... ولهم جميعا أهدي عملي هذا..

الباحثة: خلود الدرابيع.

المخلص.

هدفت هذه الدراسة للتعرف على تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الصيفي من العام الدراسي (2020\2021)م، على عينة عشوائية بسيطة، وقد تكونت من (376) طالب وطالبة، وقامت الباحثة بإعداد استبانة لقياس تصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد، حيث تكونت من (34) فقرة، وتبنت أداة لقياس مستوى الذكاء العاطفي لدى طلاب جامعة القدس، وتكونت من (40) فقرة، وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما، فكانت قيمة معامل الثبات للأداة الأولى (0.88) وللأداة الثانية (0.75).

وأظهرت النتائج أن تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3,06)، وبانحراف معياري (0.51)، كما أظهرت أن مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس جاء بدرجة ضعيفة، بمتوسط حسابي (5,89)، وبانحراف معياري (1.07).

ولم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتصورات الطلبة أو الذكاء العاطفي تبعاً لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي).

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية بين تصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد ودرجات الذكاء العاطفي لديهم.

وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام من المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة بنظام التعلم عن بعد و بناء وتطوير بنى تحتية حاضنة لهذا النوع من التعليم و نشر ثقافة التعلم عن بعد في المجتمع بشكل عام وبين طلبة المدارس والجامعات بشكل خاص. وعمل دورات تدريبية للمعلمين والطلاب لإكسابهم كفايات التعلم عن بعد ورفع مستوى الوعي بمفهوم الذكاء العاطفي لدى الطلاب في كافة المراحل . ونشر ثقافة الذكاء العاطفي في المجتمع , واجراء المزيد من الدراسات حول موضوعي الذكاء العاطفي والتعلم عن بعد باستخدام أدوات أخرى كالمقاييس الأخرى والملاحظة والمقابلة.

Al-Quds University students' perceptions about distance learning and its relationship to their emotional intelligence.

Prepared by: Khloud M. K Darabee.

Supervised by: Prof. Afif Zeidan.

Abstract:

This study aimed to identify the perceptions of Al-Quds University students about distance learning and its relationship to their emotional intelligence. It consisted of (376) male and female students, and the researcher prepared a questionnaire to measure the perceptions of Al-Quds University students about distance learning, which consisted of (34) items, and adopted a scale to measure the level of emotional intelligence among Al-Quds University students, and it consisted of (30) items. Their validity and reliability were verified. The value of the reliability coefficient for the first tool was (0.88) and for the second tool (0.75), and the two tools were distributed electronically.

The results showed that the perceptions of Al-Quds University students about distance learning came to a medium degree, with an arithmetic mean (3,06), and a standard deviation (0.51) , and showed that the level of emotional intelligence among Al-Quds University students was weak, with a mean (5,89), and a standard deviation (1.07).

The results also showed that there were no statistically significant differences in the arithmetic averages of the perceptions of Al-Quds University students, according to the variable of gender, specialization, and academic level. It also showed that there were no statistically significant differences in the arithmetic averages of the level of emotional intelligence according to the variable of gender, specialization, and academic level. The study showed a direct correlation between the perceptions of Al-Quds University students about distance learning and their level of emotional intelligence.

In light of these results, the researcher recommended: Sufficient attention from government and private educational institutions to the distance learning system, building and developing infrastructure that incubates this type of education, and spreading the distance learning culture in society in general and among school and university students in particular. And conducting training courses for teachers and students to provide them with distance learning competencies and to raise

awareness of the concept of emotional intelligence among students in all countries. And spreading the culture of emotional intelligence in society, and conducting more studies using other tools such as other measures, observation and interview.

الفصل الأول:

خلفية الدراسة وأهميتها

- 1.1 المقدمة.
- 2.1 مشكلة الدراسة.
- 3.1 أهداف الدراسة.
- 4.1 أسئلة الدراسة.
- 5.1 فرضيات الدراسة.
- 6.1 أهمية الدراسة.
- 7.1 حدود الدراسة.
- 8.1 مصطلحات الدراسة.

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

إن العالم الآن يعيش ثورة معرفية وعلمية وتكنولوجية في شتى المجالات، فلم تقتصر على مجال دون الآخر، بل شملت جميع القطاعات وبالأخص قطاع التعليم، فهو الركيزة الأساسية التي تبنى عليها ثقافة الشعوب وتطورها والنهوض بها، فقد أصبح استخدام التكنولوجيا الحديثة سمة من سمات هذا العصر، لذا سارعت المؤسسات التعليمية لتطوير أنظمتها التعليمية لمواكبة هذا التغير والتطور الحادث والسريع المتلاحق في الأنظمة والتقنيات وما صاحبه من انعكاسات على العملية التعليمية، التي تتأثر بأي تغير في المجتمع وتؤثر عليه، وهذا التطور السريع والمتلاحق للتكنولوجيا يجعل المهتمين بالعملية التعليمية في حاجة مستمرة للبحث عن أساليب تعليمية جديدة تناسب سمات التطور وتساعد المتعلم على التعلم ومنها التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد (مقدادي، 2020).

وفي ظل التطورات التي يشهدها العالم اليوم لا بد للطالب العربي أن يسأل نفسه أين موقعه في خضم هذه الثورات العلمية والصناعية؟ تبعاً لاعتماد العالم العربي أساليب التدريس التقليدية والتي لا تتوافق مع الحياة العصرية وتفكير الطالب والمعلم في عصر التكنولوجيا والتطور.

هذا ومع التطورات العلمية والتقنية الهائلة، واستخدام تقنية المعلومات، والاتصالات في التعليم، والبحوث العلمية، والإدارة، وبزوغ الثورة المعلوماتية، وظهور الحاجة الماسة لوضع استراتيجيات لتطوير التعليم وإصلاحه، حيث فرضت هذه التقنية نفسها كمؤشر لتقدم المجتمع وتطوره وأحد أسس التنمية، وبرز التعليم الإلكتروني المعتمد على الوسائط المتعددة، وعبر شبكة الإنترنت كخيار استراتيجي لتطوير التعليم والنهوض به، وإعادة هندسة مؤسساته والتخطيط لتغيير منظومته لتتوافق مع التطورات العلمية، والتقنية، وثورة المعلومات الحديثة (العتيبي، 2014).

ويبحث التربويون باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام الطلبة وحثهم على تبادل الآراء والخبرات. وتعتبر تقنية المعلومات ممثلة في الحاسب الآلي والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط متعددة من أنجح الوسائل لتوفير هذه البيئة التعليمية الثرية، حيث يمكن العمل في مشاريع تعاونية بين مدارس مختلفة، ويمكن للطلبة أن يطوروا معرفتهم بمواضيع تهمهم من

خلال الاتصال بزملاء وخبراء لهم نفس الاهتمامات. وتقع على الطلبة مسؤولية البحث عن المعلومات وصياغتها مما ينمي مهارات التفكير لديهم. كما أن الاتصال عبر الإنترنت ينمي مهارات الكتابة ومهارات اللغة الإنجليزية حيث يزود الإنترنت الطلبة والمعلمين على حد سواء بالنصوص المكتوبة باللغة الإنجليزية في شتى المواضيع ومختلف المستويات. أما بالنسبة للمعلمين فإن الاتصال بالشبكة العالمية تمكن المعلم من الوصول إلى خبرات وتجارب تعليمية يصعب الوصول إليها بطرق أخرى. وتكمن قوة الإنترنت في قدرتها على الربط بين الأشخاص عبر مسافات هائلة وبين مصادر معلوماتية متباينة، فاستخدام هذه التكنولوجيا تزيد من فرص التعليم وتمتد بها إلى مدى أبعد من نطاق المدارس، وهذا ما عرف بمسمى التعليم الإلكتروني الذي يعد من أهم ميزات مدرسة المستقبل (جنبي، 2019).

وحيث أن التعليم عن بعد يقوم على فلسفة تؤكد حق الأفراد في الوصول إلى الفرص التعليمية المتاحة، أي أنه تعليم مفتوح لجميع الناس، ولا يتغير بوقت ولا بفترة من المتعلمين، ولا يقتصر على مستوى أو نوع من التعليم، فهو يتناسب وطبيعة المجتمع وأفراده وطموحاتهم، وتطوير مهنتهم، كما أنه لا يعتمد على المواجهة بين المعلم والمتعلم، بل على نقل المعرفة إلى المتعلم أو الدارس بوسائط تعليمية متعددة تغني عن حضوره إلى غرفة الصف كما هو الحال في المؤسسات التربوية التقليدية، وهذا يعني بشكل ميسر أن التعليم عن بعد نظام تعليمي جماهيري مفتوح، لا يقيد بوقت ولا بفترة من المتعلمين ولا يقتصر على مستوى أو نوع من التعليم، فهو يتناسب وطبيعة وحاجات المجتمع وأفراده وطموحاته، وتطوير مهنتهم (عامر، 2013).

1. 2 مشكلة الدراسة

كشفت مشكلة كورونا تفاوتات في الانظمة التعليمية في كثير من الدول؛ مما زاد من الضغط النفسي على الأهل والمتعلمين على حد سواء. ولم يعد التعليم متوفر للجميع بشكل عادل ومتساو، ناهيك عن المتعلمين الذين يعانون من الصعوبات التعلمية والاحتياجات الخاصة حيث لم تلحظهم أي برامج على الصعيد الرسمي للدول في متابعة التعلم عن بعد.

ومما زاد الطين بلة الوضع الملاحظ في الدول التي تشهد أراضيها نزاعات واضطرابات متتالية، أو تلك التي تشهد اوضاعا اقتصادية متردية تقودها نحو القاع. فضلا عن الإمكانيات الضعيفة لدى تلك

الدول لتجهيز البنى التحتية وتوافر الأجهزة اللازمة لمتابعة عملية التعلم عن بعد، بالإضافة لتحديات المجالات التعليمية التطبيقية والمخبرية (اليونسكو، 2020).

إن معاشة أوضاع صحية صعبة كهذه في بلد يزرع تحت ويلات وعذابات الاحتلال، وما تفرضه هذه الأوضاع من نظام تعليم يتجاوز حدود المكان، دفع الباحثة التي واجهت فصولاً دراسية عديدة وفق نظام التعلم عن بعد و لامست واقعه للبحث في تصورات الطلبة _طلبة جامعة القدس_ نحو هذا النظام بالتحديد بهدف تقييم هذه التصورات وقياس تفاعلها مع ذكائهم العاطفي الذي يشهد هو الآخر تغيرات حتمية فرضها الواقع عليهم بطريقة أو بأخرى، وصولاً لهذه الرسالة المتواضعة التي أضعها بين أيدي الباحثين؛ عليها تقدم جديداً، أو حتى تسلط الضوء على جوانب تم إغفالها أو عدم ملاحظتها. وهذا لا يشكل دعوة مني لتجاهل التعليم التقليدي البتة، فهناك يتلقى المتعلم أولى لبنات التكيف الاجتماعي، وأولى خطوات الإنسان في رحاب التعلم المؤسسي، كما لا غنى عن تعليم يمزج بين مختلف أشكال التعليم المباشرة والإلكترونية، ويضمن وصول المعرفة للجميع من كل الأجناس، والاطياف، في مل الاوقات والاماكن. ليكون بذلك السؤال الرئيس الذي تدور حوله هذه الدراسة :

ما تصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد وعلاقته بالذكاء العاطفي ؟ .

1.3 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى:

1. التعرف إلى تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد.
2. التعرف إلى دور متغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي) في تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد لدى طلبة جامعة القدس.
3. التعرف على الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس.
4. التعرف إلى دور متغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي) في الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس.
5. التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد والذكاء العاطفي لديهم.

1. 4 أسئلة الدراسة

يمكن تحديد اسئلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد؟

السؤال الثاني: هل تختلف تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد باختلاف (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)؟

السؤال الثالث: ما الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس؟

السؤال الرابع: هل يختلف الذكاء العاطفي باختلاف (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي) لدى طلبة جامعة القدس؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين تصورات طلبة جامعة القدس حول عن بعد والذكاء العاطفي لديهم؟

1. 5 فرضيات الدراسة:

قامت الباحثة بتحويل اسئلة الدراسة الثاني والرابع والخامس الى الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

الفرضية السابعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد ودرجات الذكاء العاطفي لديهم.

1.6 أهمية الدراسة

أهمية الدراسة النظرية:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما يأتي:

- إلقاء الضوء على التعلم عن بعد كمتغير حديث وكمطلب ضروري في التعليم الجامعي خاصة في ظل جائحة كورونا.
- قد يستفيد منها المعلمون , والمشرفون , وذوي الاختصاص , في التعرف أكثر على مستوى الطلبة في استخدام منصات التعلم عن بعد وتحديد الاحتياجات والمتطلبات اللازمة لتنميتها عند الطلبة.
- قد يستفيد منها مصممو التطبيقات والبرمجيات التي تساعد المؤسسات والأفراد على تقديم خدمات تعليمية مثلى ولتتعلم بشكل أفضل.
- قد تساعد الطالب في زيادة قدرته على تنمية ذكائه العاطفي من خلال منصات التعلم عن بعد على اختلافها.
- تساعد في توفير مقياس خاص بالاتجاه نحو التعلم عن بعد, وأداة أخرى لقياس الذكاء العاطفي.

1.7 حدود الدراسة

- المحدد البشري: طلبة جامعة القدس المنتظمين على مقاعد الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 2020-2021.
- المحدد المكاني: حرم جامعة القدس – أبو ديس.
- المحدد الزمني: الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2021
- المحدد المفاهيمي: تتحدد نتائج الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم الإجرائية الواردة فيها.
- المحدد الاجرائي: تم إجراء الدراسة في حدود مجتمع الدراسة, والأداتين المستخدمتين من حيث صدقهما وثباتهما, والطرق والأساليب الإحصائية.

1. 8 مصطلحات الدراسة

الاتجاهات : "حالة مكتسبة من الاستعداد النفسي كامنة وراء استجابات الفرد أو سلوكياته نحو شيء , أو أمر معين" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم , 2011: 15).

وتعرفها الباحثة اجرائيا بانها: ميول عاطفي مكتسب يؤثر في سلوك الفرد تفاعله مع ما حوله سلبا او ايجابا.

التعليم عن بعد : "هو نظام تعليمي يوفر الخدمات التعليمية للراغب فيها في أماكن تواجدته وفي الوقت الذي يرغب فيه ولا يقتصر ذلك على الاتصال المباشر بين الاستاذ والطالب ,وانما يتم اكتساب المهارات والخبرات من بعد التعلم الذاتي مع وجود اتصال محدود بين المتعلم والمؤسسة بعدة طرق؛ لتحقيق أهداف محددة لبرامج معينة باستخدام مناهج خاصة تستثمر التعلم الذاتي في الدراسة, كما أنه شكل من أشكال التجديد التربوي تتدرج تحته كل الصيغ التعليمية التي لا تعتمد على المواجهة بين المعلم والمتعلم وهو ليس بديلا للموجود ولا تصحيحا ولكنه نوع جديد وازافة له لمواجهة مواقف جديدة" (عامر , 2013: 21).

وتعرفه الباحثة اجرائيا : بانه نظام تعليمي حديث قائم على تقديم التعليم للمعنيين به في اماكن تواجدهم بعيدا عن البيئة الصفية الاعتيادية ويتسم بالمرونة الزمكانية التي تجعله متاحا بشكل افضل .

الذكاء العاطفي : هي القدرة التي يمتلكها الفرد في التعرف على عواطفه الشخصية ,وفهمها بشكل سليم وإدراك تأثيرها على من حوله , حين أن الذي يمتلك مستوى ذكاء عاطفي عال يتمكن من السيطرة على سلوكه وضبطه, وإدارة مشاعره الخاصة , ومشاعر الآخرين ممن حوله , وكلما زادت مهارات الذكاء العاطفي ؛ أدى ذلك لوجود علاقات شخصية فعالة وناجحة بشكل أفضل (الأسطل, 2010: 20).

وتعرفه الباحثة اجرائيا بانه: قدرة الفرد على التعرف على عواطفه وعواطف الاخرين وادارتها بشكل فعال بما يتناسب واحتياجاته.

طلبة جامعة القدس: هم طلبة مرحلة التعليم الجامعي التي تتراوح أعمارهم بين (18-23) وقد يرتفع في مرحلة الدراسات العليا , وقد أتموا اثني عشر عاما دراسيا من التعليم الأساسي والثانوي,

والمصنفين بالتعليم العالي في جامعة القدس وفق أنظمة وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين.

جامعة القدس: هي جامعة فلسطينية تقع في مدينة القدس وضواحيها، ويقع حرمها الرئيسي في بلدة أبوديس، ولها فروع ومبانٍ في الشيخ جراح، وبيت حنينا، والبييرة، تأسست في عام 1984، وتم الإعلان عن تأسيسها بشكل رسمي عام 1995 بعد أن تحقق الاندماج الرسمي للكليات وإقرار القانون الأساسي للجامعة (ويكيبيديا).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري لهذه الدراسة من حيث :

- 1:2 مفهوم التعلم عن بعد.
- 1:2:1 الفرق بين التعلم عن بعد والتعلم التقليدي.
- 1:2:2 التعلم عن بعد والتعلم المفتوح .
- 1:2:3 التعلم عن بعد والتعلم الذاتي.
- 1:2:4 التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني.
- 1:2:5 نشأة التعلم عن بعد.
- 1:2:6 أهداف التعلم عن بعد.
- 1:2:7 مبررات استخدام التعلم عن بعد .
- 1:2:8 بعض منصات التعلم عن بعد .
- 1:2:9 معوقات استخدام التعلم عن بعد في البلدان النامية.
- 1:2:10 بعض التجارب العربية في التعلم عن بعد .
- 2:2 مفهوم الذكاء العاطفي.
- 2:2:1 أبعاد الذكاء العاطفي.
- 2:2:2 مكونات الذكاء العاطفي.
- 2:2:3 خصائص الشخص الذكي عاطفياً.
- 2:2:4 سبل تعزيز وتطوير الذكاء العاطفي لدى المتعلمين.
- 2:2:5 الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1 فهوم التعلم عن بعد.

يعد مصطلح التعلم عن بعد لم يعرف بشكل رسميا إلا حديثا, أو بالتحديد عام (1982) عندما حاولت هيئة اليونسكو تفسير الهيئة العلمية بالمراسلة (ICCE) إلى اسم جديد وهو "الهيئة العالمية للتربية عن بعد" (ICCDE) .

وبذلك يعد مفهوم التعلم عن بعد مفهوم جديد, ولا يوجد حتى الآن تعريف ثابت ومحدد له ,وتبعاً لذلك, تعددت مفاهيم التعلم عن بعد وتداخلت فيما بينها ولم تستقر على تعريف محدد, وإن كانت جميعها تركز على بعد المسافة بين المعلم والمتعلم وتعدد الوسائل المستخدمة في عملية التعلم والتعليم (عامر, 2013).

ويتضح ذلك من خلال التعريفات التالية:

تعريف هولمبرج (Holemborg 1977)

• يشير إلي أنه مصطلح يشمل كافة أساليب الدراسة وكل المراحل التعليمية التي لا تتمتع بالإشراف المباشر والمستمر من قبل معلمين يحضرون مع طلابهم داخل قاعات الدراسة التقليدية ؛ ولكن تخضع عملية التعليم لتخطيط وتنظيم و توجيه من قبل مؤسسة تعليمية ومعلمين .

• تعريف غرينبرغ (greenberg 1998)

هو خبرة تدريسية تعليمية مخططة تستخدم مجموعة واسعة من التقنيات للوصول لمتعلمين في مناطق بعيدة مع تصميم الخبرة بحيث تشجع تفاعل المتعلمين(الملا,2016).

• تعريف القويبي (2006) : عندما يكون هناك مسافة مادية فاصلة بين المعلم والمتعلم, وتستخدم التكنولوجيا من أجل ملء الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجها لوجه ,وتستطيع هذه النوعيات من البرامج أن تقدم فرصة للكبار في طريق التعليم الجامعي ,كما يمكن أن تصل هذه البرامج لهؤلاء الذين حرموا من الفرصة التعليمية بسبب ضيق الوقت, أو بعد المسافة, أو الإعاقة البدنية, كما تساهم هذه البرامج في تحديث قواعد المعرفة للعمال في اماكن عملهم (سوهام 2005).

- زيتون 2005 : التعليم عن بعد هو توفير التعليم لأي فرد من أفراد المجتمع لديه الرغبة في التعليم، ويتم ذلك من خلال الوسائط المتعددة ووسائل الاتصال المتنوعة تحت رقابة إدارية وتنظيمية تنتهي بالحصول على شهادة معترف بها (مقدادي 2020).
- إن ما يمكن استخلاصه من هذه التعريفات هو أن التعليم عن بعد نظام جماهيري تعليمي متاح للجميع، لا يتقيد بزمان أو مكان أو فئة من المتعلمين ولا يقتصر على مستوى أو نوع معين من التعليم؛ لأنه يتناسب وطبيعة أفراد المجتمع وحاجاتهم وطموحاتهم.

1:1. 2 التعلم عن بعد والتعليم التقليدي

يعتمد التعليم التقليدي على الثقافة التقليدية التي تركز على إنتاج المعرفة حيث يكون المعلم هو أساس العملية التعليمية. فالمتعلم يتلقى المعلومات دون أي جهد في البحث والاستقصاء. ومن المعروف أن التعليم التقليدي ومنذ نشأته الأولى والتي بدأت بتوارث الابن مهنة الوالد والبنات امها في أعمال المنزل، إلى أن ظهرت المدرسة والأنظمة والتقاليد ودورها في نقل التراث الحضاري، والمحافظة عليه من جيل إلى جيل آخر. حيث أن هذا التعليم ينهض بثلاث ركائز أساسية هي المعلم والمتعلم والمعلومة (عثمان، 2018).

إن التعليم التقليدي لم يضيف شيئاً جديداً على المحتوى التعليمي للأجيال لأنه وحده لا يستطيع مواكبة الفكر العصري؛ فهو يؤدي الى تأخر وقتل الإبداع والتفكير لدى المعلمين والمتعلمين (المرشد، 2016).

كما أن التعليم التقليدي يعتمد بشكل محوري على التقاء المعلم والمتعلم وجها لوجه، أي التواصل المباشر بين المعلم والطالب، وهو بذلك يتيح إمكانية تطوير طرق توصيل المعلومات عن طريق استخدام المجسمات والوسائل التعليمية، وهو عكس التعلم عن بعد الذي بدوره قد تجاوز البعد المكاني بين المعلم والطالب، واعتماده للأساليب المتنوعة التي تتيح التواصل بين الطرفين بشكل فعال ومرن. كذلك اعتمد التعليم التقليدي على أسلوب التلقين والتحفيز والتسميع لسهولة هذا الأسلوب على المعلم وإمكانية الاعتماد عليه لمواجهة مشكلة تراحم الفصول بالطلاب، وضرورة إكمال المنهج في الفترة الدراسية المحددة، مما غدا جانب الطلبة العقلي من خلال تحفيظ المفاهيم والمعارف، وإهماله للجوانب الأخرى في الوقت الذي اعتمد فيه التعلم عن بعد على أسلوب البحث والاستقصاء عن معلومات وسعت مدارك الطلبة والمعلمين على السواء. وحولتهم من قوالب تصب

بها المعرفة إلى عناصر قادرة على البحث والاستقصاء وحل المشكلات وصولاً إلى اكتشاف المعارف وإنتاجها.

2:1.2 التعلم عن بعد والتعلم المفتوح

برزت الحاجة لنظام التعلم المفتوح منذ أواخر الستينات كأحد البدائل الفعالة القادرة على إيجاد المزيد من فرص التعليم لقطاعات كبيرة لم تتوفر لها فرص التعليم من خلال مؤسسات التعليم التقليدية، وانتشر نظام التعليم المفتوح في العالم كنظام للتعليم عن بعد، لتتروى من خلاله الدول النامية وكذلك المؤسسات الدولية، أسلوباً عصرياً للتعليم يعمل على حل الكثير من المشاكل التي نجمت عن تزايد الإقبال والحاجة للتعليم. ويعنى نظام التعلم المفتوح بصفة عامة بنقل التعليم إلى الدارس في موقع إقامته، أو عمله وبذلك له أن يزوج إن شاء بين التعليم والعمل وفق قدراته وأوضاعه، وذلك عبر توظيف تقنيات تعليمية مطبوعة وغير مطبوعة، ومن هنا فإن التعليم عن بعد والتعليم المفتوح ليسا مترادفين، فالتعلم عن بعد أعم وأشمل من التعليم الجامعي المفتوح، هذا التعليم الذي يعد أحد التطبيقات العديدة للتعلم عن بعد؛ وإن توظيف التعلم عن بعد أدى إلى ظهور الجامعة المفتوحة (الفرا، 2007).

2:1.3 التعلم الذاتي والتعلم عن بعد

تتأسس فكرة التعليم عن بعد على التحول الذي حدث في التدريس وطرقه؛ حيث لم يعد يُنظر إلى المواد الدراسية أنها معارف بالدرجة الأولى يلقنها المدرس للمتعلم، وبطالبه بحفظها واسترجاعها، بل أضحت النظر إلى تلك المواد أنها معارف متضمنة في مهارات التعلم الذاتي المتمثلة في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والملاحظة، وحل المشكلات، والتلخيص، والتحليل، والتركيب، والاستنتاج، باعتبار هذه المهارات هي التي تمكن المتعلم من إدراك مختلف المعارف اللغوية، والتاريخية، والجغرافية، والفلسفية، والعلمية، وغيرها، ومعنى ذلك أن التدريس يجب أن يركز على كيف نتعلم بدل ماذا نتعلم؛ لأن مضمون ما نتعلمه مندمج ضمناً في كيف نتعلم، وما لم يمتلك المتعلم كيفية التعلم ومنهجيته، فإن المعارف تبقى بلا فهم ولا استيعاب أو إدراك؛ ما يجعل الاستفادة من المعارف الموجودة عبر شبكة الإنترنت في كل المجالات متعذرة على المتعلم.

وتعليم المتعلم كيف يتعلم يعني: أن نجعل من التعلم الذاتي آلية في حياته بصفته الطريق المؤدي إلى استيعاب معطيات العصر، والتفاعل معها، والمساهمة في بنائها، ولا يتأتى ذلك إلا بجعل المتعلمين قادرين على اتخاذ القرار، وحل المشكلات، بما فيها تحمل مسؤولية تعلمهم، وهذا ما يتيح التعلم عن بعد؛ نظرًا لما يقتضيه من مجهود ذاتي يبذله المتعلم، سواء تعلق الأمر بمهارات تفعيل البرامج والتطبيقات المعلوماتية، أو ولوج منصات التعليم عن بعد؛ مثل: **Google** , **zoom meeting** , **classroom** ، أو تطبيقات واتساب، فيسبوك، وغيرها، أو تعلق الأمر بتحمل المسؤولية في فهم ما يتم بثه عبر تلك البرامج والتطبيقات المعلوماتية أو المنصات، أو تعلق الأمر بما يبذله المتعلم من مجهود للاشتغال بأنشطة التطبيق بذاته بعد متابعة الدرس.

إن التعلم الذاتي هو قدرة المتعلمين على المشاركة بنشاط في تعلمهم، وقد أشار كل من: (هيلن فشر (Helen fetcher)، وفان آلين (R. van alien) إلى وجود حاجة عامة بين الأفراد من كافة الأعمار لبلوغ الاستقلالية في التفكير والعمل؛ أي: ليكون الواحد منهم فردًا، فالأشخاص لهم الحق في التفكير والحديث والعمل بأنفسهم، فهم يتوفرون على مصادر التوجيه الذاتي الداخلية، كما لهم الحق في استخدام هذه المصادر بمسؤولية في الاختيار والاستقلالية بصفقتها قيمة الحياة التي تمكن الأطفال الذين يلقون دعمًا من المغامرة والتنقيب والاستقصاء والتقويم بأنفسه (هطي، 2020).

إن هذا الدعم هو المطلوب من المربين القيام به لجعل المتعلمين قادرين على الممارسة من خلال استهداف استراتيجيات المعرفة والكفاءة الذاتية والتعبير عن الذات، فهو محاولة لحفز التلاميذ بغرض الاستجابة الشخصية وتفعيل المراقبة الذاتية لعملية تحقيق مخرجات التعلم الذاتي الجيد (دروزة، 1999).

2.1:4 التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد

التعليم الإلكتروني هو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته و وسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواءً كان عن بعد أو في الفصل الدراسي. فالمهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

والدراسة عن بعد هي جزء مشتق من الدراسة الإلكترونية، وفي كلتا الحالتين فإن المتعلم يتلقى المعلومات من مكان بعيد عن المعلم (مصدر المعلومات)، وعندما نتحدث عن الدراسة الإلكترونية فليس بالضرورة أن نتحدث عن التعليم الفوري المتزامن (online learning)، بل قد يكون التعليم الإلكتروني غير متزامن. فالتعليم الافتراضي هو أن نتعلم المفيد من مواقع بعيدة لا يحدها مكان ولا زمان بواسطة الإنترنت والتقنيات (فادي، 2003).

2.1:5 التعلم عن بعد، البداية والنشأة

نشأ التعليم عن بعد استجابة لاحتياجات العديد من المتعلمين الكبار غير القادرين على الالتحاق ببرامج التعليم الوجاهي المنتظم، وذلك للعديد من الأسباب الاجتماعية والاقتصادية، بما فيها صعوبة السفر ومشقته، وبُعد المسافات، والتكلفة العالية، وعدم القدرة على الجمع ما بين العمل والتعلم في آن واحد.

ومن الملفات للانتباه، وجود بعض المراجع التي تناولت شكلاً من أشكال التعلم عن بعد لدى المسلمين، فلقد ورد في مدني (2007) بأنه قد عرف المسلمون أنماطاً من التعلم تشابه إلى حد كبير في خصائصها التعلم عن بعد. حيث كان يتيح التعلم في المساجد والزوايا والكتاتيب للمتعلمين حرية اختيار المواد التي يدرسونها والحلقة الدراسية، والمدرس الذي يتولى تدريسهم والوقت المناسب للدراسة وعدد مرات الحضور. ولا يرتبط الدارس بزملاته في تقدمه الدراسي، وينجز ما يكلفه به المدرس فردياً وذلك ما هو إلا شكل من أشكال التعلم عن بعد أو على الأقل بعض سماته، كما كانت عملية التعلم لا تمنع الدارس من أداء عمل معين يكتسب منه رزقه.

وقد قسمت الجرباوي (2020) مراحل تطور التعلم عن بعد وقسمتها إلى ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: تتميز هذه المرحلة والتي بدأت في القرن التاسع عشر، بالفصل التام ما بين المتعلمين والمؤسسة التعليمية، وابتقال المحتوى التعليمي التقليدي من المؤسسة التعليمية إلى المتعلمين بالمراسلة، عبر البريد العادي، على شكل رزمة تتألف من دليل الدراسة والمقالات ومجموعة الوظائف والمهام. وكان المتعلمون يرسلون وظائفهم ليتم تصحيحها، ووضع الدرجات المستحقة عليها، وإعادتها من قبل هيئة التدريس. لذا استُخدم مصطلح التعليم بالمراسلة، في هذه المرحلة، كترديد للتعليم عن بعد. وكانت جامعة شيكاغو أول من أفرد إدارة مستقلة للتعليم بالمراسلة في عام 1892. وكانت النظرة للشهادات الممنوحة للخريجين عبر هذا النظام متدنية.

المرحلة الثانية : شهدت المرحلة الثانية استخدام التقنيات في عملية التعليم عن بعد، وذلك بإضافة أشرطة الفيديو لرزمة المحتوى التعليمي كعامل مساند. كما شهدت بداية التواصل الجزئي ما بين المتعلمين والمعلمين الذين أصبح لهم دورا توجيهيا مساندا ومُحفزاً لتجويد عملية التعليم وتحسين مستوى تحصيل المتعلمين. ففي عام 1921 تم البدء باستخدام البرامج الإذاعية كوسيلة لنقل المحتوى التعليمي. وفي عام 1970 استُخدمت تقنيات التلفزيون وأشرطة الفيديو، تلتها الأقراص المضغوطة، كوسائط متعددة نجحت في تطوير أساليب التعليم عن بعد، والذي سارعت الجامعات البريطانية والأميركية والأوروبية لتبنيها. وكانت المساقات المتلفزة (Telecourses) من أنجح وسائل التعليم التي استخدمتها الجامعات البريطانية في حينه.

المرحلة الثالثة: مع تطور أساليب التعليم تطورت أساليب التقييم، أصبح المتعلمون يخضعون لاختبارات التغذية الراجعة، ويحضرون للمؤسسة التعليمية في نهاية الفصل الدراسي لأداء الامتحانات النهائية. في هذه المرحلة، تم استخدام مصطلح التعليم المفتوح كديف للتعليم عن بعد. وكانت الجامعة المفتوحة في بريطانيا، والجامعة المفتوحة في أميركا، من أشهر الجامعات التي تبنت التعليم المفتوح. أما في العالم العربي فكانت جامعة بيروت العربية المثال على ذلك. منذ انطلاق هذه المرحلة الثالثة بدأ التعليم عن بعد يتميز، بسبب التطورات التكنولوجية المتلاحقة، باستخدام وسائل التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت، وبعودة المعلمين لتبوء دور أكبر في تنظيم بيئة التعلم، وتوفير المصادر الداعمة لها، وتقديم الدعم الفردي للمتعلمين أثناء مننديات النقاش. ولعب المعلمون دوراً هاماً في إتاحة الفرص للمتعلمين للتفاعل والابداع من خلال تنمية مهارات التفكير العليا وتحفيز عمليات نقل المعارف وإنتاجها (الجرباوي، 2020).

2.1:6 أهداف التعلم عن بعد:

يهدف نظام التعليم عن بعد في مجمله إلى مجموعة من الأهداف وقد أورد حجي مجموعة منها وردت كالتالي:

- تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم ودعم وتكافؤ الفرص التعليمية وتطبيقاتها في أنواع التعليم ومستوياته المختلفة.

- تحسين جودة التعليم وكفاءته وفاعلية المتعلم فيما يتعلمه عن طريق الاستفادة من وسائل التكنولوجيا الحديثة.

- الإسهام في التنمية إسهاما حقيقيا غير تقليدي من خلال فتح مجالات وتخصصات لم تكن متاحة للمتعلمين من قبل.
- الإسهام في دعم التوجه نحو التربية المستمرة مدى الحياة بما يتناسب مع الانفجار المعرفي وثورة المعلومات.
- إتاحة فرص الحراك المهني في وقت يكون لازما للفرد أن يغير مهنته كل فترة نتيجة ظهور مهن جديدة تعتمد على التكنولوجيا واختفاء المهن التقليدية.
- إتاحة الفرص للمعاقين ممن تحول ظروفهم دون مواصلة التعلم التقليدي.
- إتاحة الفرصة للموهوبين والمتفوقين لإظهار مواهبهم وتفوقهم والانتهاه من الدراسة في وقت أقل.
- تقليل الضغط على التعليم التقليدي عامة والجامعات التقليدية خاصة والتي تحد إمكاناتها من فرص إنشاء مؤسسات تعليمية جديدة تلبى حاجات الطلب المتزايد (حجي, 2004).

7. 1:2 مبررات تبني نظام التعلم عن بعد.

- إن لهذا النوع من التعلم طبيعة ومبررات محددة تستدعي تبنيه بشكل كلي وإلى أقصى الحدود, ومن أبرز تلك المبررات كما وردت في (warrier, 2006) :
- يساعد التعلم عن بعد في تعزيز شعور الطلاب بالتكافؤ في توزيع الفرص في العملية التعليمية.
- كسر حاجز الخوف والقلق لدى الطلاب , وتمكين الدارسين من التعبير عن أفكارهم والبحث عن الحقائق والمعلومات بوسائل أكثر وأجدي مما هو متبع في قاعات الدرس التقليدية, من خلال سهولة الوصول إلى المعلم حتى خارج أوقات الدوام الرسمية.
- توفير رصيد ضخم ومتجدد من المحتوى العلمي والاختبارات والتاريخ التدريسي لكل مقرر يمكن تطويره.
- تحسين وزيادة فاعلية طرق التدريس.
- إن التعلم عن بعد يتفوق على التعلم الاعتيادي حيث يشعر الفرد انه خارج حدود الصف ويصبح أكثر فاعلية عند دمج بعض عناصره مع عناصر التعلم الاعتيادي.

8.1.2: بعض منصات التعلم عن بعد

يعرف نظير (2019) المنصات التعليمية بأنها بيئة تعليمية تفاعلية جاهزة عبر الويب تجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي وتمكن المعلم من نشر محتوى التعلم ويتم من خلالها الاتصال بالطلاب وتقسيمهم إلى مجموعات عمل وتساعد على مشاركة المحتوى التعليمي مما يساعد في زيادة عملية الاحتفاظ بالتعلم والتنظيم الذاتي للتعلم وخفض العبء المعرفي.

وقد تطرق تقرير اليونسكو (2013) حول مستقبل التعليم عن بعد إلى بعض منصات التعليم عن بعد: - (edu.google.com) G Suite for Education : يمكن عبر هذه المنصة إنشاء الفصول او الصفوف وتوزيع المهام وتعزيز التعاون وتوفير العديد من التطبيقات الرقمية المساندة بشكل تكاملي مع G - Suite .

- (edmodo.com) Edmodo : وهي منصة رائجة الاستخدام من قبل المعلمين, إذ يتوافر فيها مكتبة مهنية ومجتمع تعليمي ويمكن للمعلمين الاستفادة من المواد التي تتيحها هذه المنصة. بالإضافة إلى العديد من الأنظمة المتاحة للتعلم عن بعد والتي تحاكي بشكل مثالي التعليم الواجهي بأسهل الطرق والأساليب تذكر منها الباحثة ما أشارت إليه (الباوي وغازي، 2019):

- منصة يوديمي (Udemy) : التي تقول أنها تساهم في تدريب وتعليم أكثر من ثمانين ألف زائر يوميا, ويشارك في برامجها أكثر من 19 ألف بين مدرب وأستاذ.

- منصة ليندا (Linda) : التي اشترتها شركة لينكدان بما يعادل 1,5 مليار دولار , بما يعكس مدى نجاح هذه المنصة التي يشترك فيها سنويا مئات الالاف من الراغبين في رفع فرص توظيفهم والباحثين عن تحسين مهاراتهم من خلال الدروس التي يفوق عددها أربعة آلاف. كما تقدم خدمة الاشتراك في الجامعات والمعاهد.

- ومنصة رواق الذي يعرف نفسه بأنه منصة تعليم إلكترونية تهتم بتقديم مواد دراسية مجانية باللغة العربية في شتى المجالات والتخصصات على يد أكاديميين متميزين من مختلف أرجاء الوطن العربي.

- وهناك أيضا منصة "إدراك" الذي أطلقته الملكة رانيا قرينة العاهل الأردني, وهي منصة غير ربحية باللغة العربية للمحاضرات الجماعية.

9.1:2 معوقات استخدام التعلم عن بعد في الدول النامية.

يعد التعلم المفتوح والتعلم عن بعد وسيلة ناجعة لتعزيز تحقيق التطور الأكاديمي والاجتماعي والاقتصادي. وهناك حاجة كبرى لتطبيق هذا التعلم مع ظهور الابتكارات الحديثة والاستخدام المتزايد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومع استمرار هذه التكنولوجيا في تطورها فإن الحاجة إلى معلومات جديدة تزداد للمتورين تكنولوجيا وغير المتورين.

وفي الدول النامية حيث أن غالبية الناس أميون تكنولوجيا فإن التحديات اكبر. وعلاوة على ذلك فإن المتورين تكنولوجيا عليهم أن يعملوا على تطوير معرفتهم هذه بشكل دوري، وفي الوقت ذاته عليهم استخدام مهاراتهم الجديدة لتعليم أولئك الاميين تكنولوجيا، ومع ذلك إن لم يحرص من لديهم المعرفة التكنولوجية على توظيفها والاستفادة منها فإنها تتضاءل وتضمحل وتصبح غير موائمة لمستحدثاتها (مباني ومبويني، 2015).

ولقد ورد في الموجز التنفيذي (سياساتي) في اب اغسطس (2020) حول التعليم أثناء جائحة (كوفيد-19) وما بعدها بان أزمة (كوفيد -19) أبرزت بعض مواطن الضعف في نظم التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني بما في ذلك انخفاض مستويات الرقمنة وأوجه القصور الهيكلي التي طال أمدها. وأدت حالات التعطل التي شهدتها أماكن العمل إلى صعوبة تنفيذ منظومات التلمذة الصناعية القائمة على العمل، وهي عناصر أساسية لأي نظام تقني ومهني مؤد لوظائفه ومتجاوب مع متطلبات السوق.

وبينما أتيح التعلم عبر الانترنت في القطاع الفرعي للتعليم العالي بشكل عام من خلال المحاضرات المسجلة ومنصات الانترنت، أرجأت بعض الجامعات التعلم والتدريس حتى إشعار آخر، بسبب النقص في البنى التحتية لتكنولوجيا المعلومات اللازمة لكل من الطلاب والمعلمين.

وقد أخفق ما يقدر بنحو (40%) من أشد البلدان فقرا في دعم طلاب العلم المعرضين للخطر خلال أزمة كوفيد-1519، وتظهر بعض التجارب أن ثمة ميول إلى إغفال أوجه التفاوت في التعليم وانعدام المساواة بين الجنسين في جهود التصدي لتفشي المرض، ويمكن أن تؤدي الأعمال المنزلية أيضا، وخاصة تلك التي تقوم بها الفتيات، والعمل المطلوب لإدارة الأسر أو المزارع، إلى الحيلولة دون حصول الأطفال على وقت كاف للتعلم. ولا تراعي استراتيجيات التعلم عن بعد دائما الاطفال ذوي الإعاقة الذين كانوا مهمشين بالفعل قبل تفشي المرض.

وأكثر طلاب العلم ضعفا هم أيضا من بين أولئك الذين لديهم مهارات رقمية ضعيفة ومن أقلهم قدرة على الوصول إلى ما يلزم من معدات وموصلية من أجل الاستفادة من حلول التعلم عن بعد التي يتم تنفيذها أثناء إغلاق المدارس.

و لا يجيد كثير من طلاب العلم لغة التدريس في البلدان النامية والمنتجون إلى جماعات الاقليات، ولا سيما أصغرهم سنا، وحتى عندما يتمكنون من الوصول إلى محتوى يمكنهم فهمه، فإن الظروف المعيشية، والضغوط الاقتصادية، وانخفاض المستوى التعليمي للوالدين، بما في ذلك المهارات الرقمية، تؤدي إلى عدم استفادة العديد من الأطفال من البيئة المستقرة والدعم التعليمي اللازمين للتكيف مع هذه الأنماط الجديدة للتدريس (الامم المتحدة، 2020).

10. 1:2 بعض التجارب العربية في نظام التعلم عن بعد.

ورد في وقائع مؤتمر الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي بالوطن العربي (2014) في الرياض:

"قامت الكثير من دول العالم بافتتاح جامعات ومؤسسات لتقديم التعليم المفتوح والتعلم عن بعد، ومن النجاحات في هذا المجال ما قامت به كل من الجامعة البريطانية المفتوحة، وجامعة الصين للراديو والتلفزيون، وجامعة جنوب أفريقيا. وفي العالم العربي، كانت هناك أيضا جامعات تعمل بهذا النظام مثل: الجامعة المفتوحة في ليبيا، وجامعة القدس المفتوحة في فلسطين، والجامعة الافتراضية السورية".

بعض من النماذج العربية كما ورد في وقائع مؤتمر الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي بالوطن العربي (2014) في الرياض:

الكويت.

أقامت جامعة الكويت مركزا للتعلم عن بعد وهو مركز مختص بتنفيذ برامج التعلم عن بعد بجامعة الكويت تحت الإشراف المباشر لنائب مدير الجامعة. ويهدف المركز الى توفير التعليم وإكساب المعرفة والخبرة المهنية والأكاديمية للمتحمسين بنظام التعلم عن بعد. ويربط هذا المشروع الأحرام الثلاثة التي تتكون منها جامعة الكويت. وقد اعتمد المركز مشروعا حديثا للتعلم الإلكتروني لتقديم مقرراته. وقد تم تأسيس هذا المشروع على ثلاث مراحل كانت الأولى اكتساب الخبرات من الآخرين، حيث تطلب إنشاء المركز الاستعانة بخبرات أجنبية في هذا المجال لتقديم مفهوم التعلم الإلكتروني عن

بعد للمسؤولين بالجامعة، تلتها مرحلة التجربة المشاركة الجزئية حيث تم طرح مقرر تجريبي وضعت على ضوءه المعايير والقواعد اللازمة لتنفيذ المفهوم وتحويله لنظام تعليمي، واستخدمت في سبيل ذلك المواقع الشبكية وتقنية التعلم الإلكتروني لنشر ثقافة التعلم عن بعد وإيجاد الدعم اللازم له في المجتمع الأكاديمي، وكانت المرحلة الأخيرة مرحلة تنفيذ وتعميم النظام حيث تمت إقامة شبكة جامعية من منسقي الكليات تم طرح مقررات أكثر والبدء في تصميمها شبكياً، في حين تم طرح المقررات الإلزامية من خلال هذا النظام. وقد تم بناء على ذلك، تأسيس مركز للتعلم عن بعد لزيادة كفاية استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في تنفيذ النظام، وصدر قرار إداري بعد موافقة مجلس الجامعة يبين مهامه. ووضع للمركز هيكل إداري يتضمن وظائف مديره، بالإضافة إلى وظائف قسميه: التطويري والفني، كما شكل فريق عمل من المركز لمتابعة قضايا النظام المستجدة الذي يقوم على لا مركزية المحاضرات ومركزية الامتحانات تحت إشراف المحاضر. وقد استخدم النظام طريقة التعلم الإلكتروني و مؤتمرات الفيديو، وخصصت قاعات في ثلاث مواقع من الحرم الجامعي المتوزع على نطاق جغرافي متباعد مكانياً، وقد ساهم هذا في حل مشاكل التنقل بين هذه المواقع الثلاثة. واقتصر متقدمي النظام على الحرم الجامعي ولم يوجه إلى فئات خارج الجامعة.

ليبيا:

أنشأت ليبيا جامعة مفتوحة عام 1987 وتجمع في مناهجها بين الكتب الجامعية والوسائل التعليمية والمحاضرات التقابلية، ويحق لكل راغب في مواصلة تعليمه الجامعي أن يلتحق بالجامعة المفتوحة بما يتفق مع ميوله العلمية، وكذلك في اختيار أسلوب الدراسة الذي يتماشى مع إمكانياته، وتهدف الجامعة المفتوحة إلى تحقيق مبدأ حرية التعليم والتعلم وتوفير التعليم والتدريب وتثبيت مفهوم التعلم المستمر، كما تسعى إلى تثبيت الطلب المتزايد على التعليم الجامعي وتأهيل الافراد العاملين في المجالات المهنية، وتمنح الجامعة المفتوحة شهادات في اثني عشر فرعاً علمياً من بينها اللغة العربية والدراسات الإسلامية والقانون والاقتصاد، وتعاني الجامعة من صعوبة تقبل المجتمع للفكرة والفلسفة من إنشائها، وعدم توفر الكوادر البشرية المؤهلة ونقص الوسائط التقنية المتقدمة.

جامعة القدس المفتوحة.

بدأت جامعة القدس المفتوحة خدماتها التعليمية في فلسطين في بداية التسعينات من مدينة القدس الشريف مقرا رئيسيا لها, بهدف الاستجابة لحاجات الشعب الفلسطيني , حيث تركز العمل خلال الفترة (1958-1991) على إعداد الخطط الدراسية والكليات واعتماد التخصصات العلمية فيها وإنتاج المواد التعليمية فيها وخاصة المطبوعة والكتب الدراسية والوسائط المساندة خاصة السمعية والبصرية, وأنشأت الجامعة فروعاً ومراكز دراسية في المدن الفلسطينية الكبرى, إضافة إلى افتتاح عدد من الدوائر والمراكز التعليمية الفنية. كما افتتحت الجامعة فروع لها في كل من عمان والرياض وابو ظبي, وتتبنى الجامعة نظام الجودة الشاملة الذي يمكنها من التحكم في جودة المقررات ونوعية التقديم كما تتبنى الجامعة حالياً التعلم المزيج (Blended Learning) القائم على التفاعل التبادلي وجها لوجه مع دمج بالتعليم الإلكتروني, كما تم وضع استراتيجية وآليات متابعة لهذه الآلية, وخطط زمنية لتنفيذها.

الجامعة العربية المفتوحة:

رغم حداثة تجربة الجامعة العربية المفتوحة إلا أنها سرعان ما انتشرت وتوسع الالتحاق بفروعها المتعددة في الوطن العربي , ويقع فرعها الرئيس في الكويت وترتبط الجامعة باتفاقية شراكة أكاديمية مع الجامعة البريطانية المفتوحة تتضمن الإشراف على الجودة والاعتماد الأكاديمي للبرامج الأكاديمية والإشراف الكامل على البرامج الدراسية ونظام التقييم والشهادة الممنوحة, ومن الملاحظ أن تجربة الجامعة العربية المفتوحة قد حظيت بالكثير من الاهتمام البحثي من الباحثين خاصة من أولئك المنتسبين لها, ولا مبالغة في قول أنها حازت على النصيب الأوفر من بين الدراسات البحثية الموجهة لنظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في المنطقة العربية وتتبع الجامعة نظام التعلم المزيج. حيث تشترط نسبة معينة من الحضور الفعلي في الحرم الجامعي في تقديم مقرراتها عن بعد المصممة إلكترونياً, ومن أجل تطبيق هذا النظام, فقد صممت مكوناته بحيث تتألف من : المحاضرات التبادلية والتعلم الذاتي والمصادر الرقمية الإلكترونية.

وتقوم الجامعة بضبط الجودة فيها عبر لجنة في الفرع الرئيس تعنى بذلك وتوجد وحدة مساعدة لها في كل فرع. وقد تبنت الجامعة نظاماً للتقويم للتأكد من مطابقة متطلبات التخرج مع ذلك العمول به لدى الجامعة البريطانية المفتوحة.

2:2 الذكاء العاطفي :

لقد كان الاهتمام بموضوع الذكاء العاطفي في الآونة الأخيرة من قبل العلماء والباحثين كبير، لأهميته البالغة في حياة الإنسان بميادينها المختلفة وخاصة التربوية منها. والتي تعتبر أهم مجال تحتاج عناصره إلى الذكاء العاطفي، ومن هذه العناصر نذكر المعلم الذي يعتبر حجر الزاوية للعملية التعليمية. ولا تقتصر على معلمي الأفراد العاديين فقط بل تتعدى إلى أبعد من ذلك حتى الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يحتاج المعلم مع هذه الفئة إلى الذكاء العاطفي نظرا لمهنته الشاقة وتعامله مع فئة حساسة من فئات المجتمع (الازهر وغدايفي، 2017).

مفهومه:

يرى سيمز أن الذكاء الموجه في طبيعة العمل هو القدرة على ان تفهم نفسك وتفهم الآخرين من حولك بصورة جيدة تمكن من التعبير عن انفعالاتك بصورة صحيحة وباعتبار أن ذلك يعد تمهيدا للنجاح الوظيفي والرضا المهني (أبو حلاوة، 2010).

ويعرفه ماير ومالوني: " القدرة على تمييز الانفعالات وإنتاجها أو لمساعدة التفكير في فهم الانفعال وإدراكه وتنظيم انعكاسه وبالتالي يشجع التحسين في النمو الانفعالي و العقلي وهذا يشير إلى أن الانفعالات تعمل على جعل التفكير أكثر ذكاء وتدفق الفرد لأن يفكر بانفعالاته بطريقة ذكية (عبد الرحمن، 2009).

تعريف جولمان: " هو القدرة على مراقبة انفعالات الذات و انفعالات الآخرين للتمييز بينهما ولاستخدام هذه المعلومات كدليل للفرد في التفكير و السلوك" (جين ان كريغ 2006).

فيما يعرفه (عثمان و رزق) بأنه القدرة على الانتباه و الإدراك الجديد للانفعالات و المشاعر الذاتية وفهمها و صياغتها بوضوح وتنظيمها وفق المراقبة و إدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية وتساعد الفرد على الرقي العقلي و المهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة (المغازي 2002).

تعريف راضي: " القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية وفهم مشاعر و انفعالات الآخرين و التمييز بينها، واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله" (راضي، 2001).

1:2:2 أبعاد الذكاء العاطفي:

انفقت الأبحاث و الدراسات السابقة على أن الذكاء العاطفي يتكون من عدة أبعاد تتشابه فيما بينهما في المفهوم و الدلالة, فقد ذكر ماير وسالوفي (Mayer et al, 1990) أن الذكاء العاطفي يتكون من أربعة أبعاد هي :

1. إدراك الانفعالات : و يعني القدرة على تعرف الفرد على انفعالات الوجوه و التصميمات والموسيقى.

2. قياس و استخدام الانفعالات؛ وذلك بهدف تحسين التفكير بمعنى توظيف الانفعالات.

3. فهم الانفعالات: ويعني التصرف بناء الانفعالات و التفكير المنطقي.

4. تنظيم الانفعالات: أي: ادارة و توجيه الانفعالات.

في حين قسم جولمان (Golman) الذكاء العاطفي إلى خمسة أبعاد هي:

1- الوعي بالذات :Self-Awareness: ويتضمن هذا القسم معرفة الفرد لحالته المزاجية بحيث يكون لديه ثراء في حياته العاطفية ورؤية واضحة لانفعالاته، والوعي بالذات عنصر مؤثر في مشاعرنا؛ حيث إن الفرد الغاضب عندما يدرك أن ما يشعر به هو الغضب، فهذا يتيح له فرصة كبيرة من الحرية ليختار عدم إطاعة هذا الشعور، والتخلص من قبضة هذا الغضب.

2- إدارة العواطف: Managing Emotions و يعني هذا القسم قدرة الفرد على تحمل العواطف و الانفعالات العاصفة وألا يكون عبدا لها، أي : يشعر بأنه سيد نفسه. وهذا يمثل دالة على الكفاءة في تناول أمور الحياة (تنظيم الذات).

3- دافعية الذات _حفز الذات (Self-Motivation) بمعنى أن الذكاء الانفعالي يؤثر بقوة وعمق في كافة القدرات الأخرى إيجابا أو سلبا؛ لأن حالة الفرد الانفعالية تؤثر على قدراته العقلية وأدائه بشكل عام.

4- التعاطف أو التفهم العطوف: (Empathy) ويقصد به معرفة وإدراك مشاعر الغير مما يؤدي إلى التناغم الوجداني مع الآخرين.

5- المهارات الاجتماعية: (Social Skills) ويقصد بها التعامل الجيد والفعال مع الآخرين بناء على فهم ومعرفة مشاعرهم(سليمان، 2006).

و قسم بار- أون (Bar-on, 1996) الذكاء العاطفي إلى ستة أبعاد هي: البعد الشخصي، بعد تكوين العلاقات مع الآخرين، التكيف، التحكم في الضغوط، المزاج العام، الانطباع الإيجابي العاطفي ولها أربعة أبعاد هي: الوعي بالذات (Self-Awareness)، الوعي الاجتماعي Social Awareness، إدارة العلاقات Management Relations، إدارة الذات Self-Management .

2:2:2 مكونات الذكاء العاطفي: وجدت الباحثة مصادر متنوعة تتحدث عن مكونات الذكاء العاطفي جاء أبرزها فيما ورد عن فاروق (2006) :

- 1- المعرفة الانفعالية: وهي الركيزة الأساسية للذكاء العاطفي، وتتمثل في القدرة على الانتباه و الإدراك الجيد للانفعالات و العواطف الذاتية وحسن التمييز بينهما و الوعي بالعلاقة بين الأفكار و المشاعر الذاتية و الأحداث الخارجية.
- 2- إدارة العواطف: وتشير إلى القدرة على التحكم في العواطف السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها و تحويلها إلى عواطف إيجابية، وهزيمة القلق و الاكتئاب و ممارسة الحياة الاجتماعية والمهنية بفاعلية.تنظيم العواطف: وتشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات و المشاعر و توجيهها إلى تحقيق الإنجاز و التفوق، واستعمال المشاعر و الانفعالات في صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.
- 3- التعاطف: ويشير إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين و التوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم و الاتصال بهم.
- 4- التواصل: ويشير إلى التأثير الإيجابي و القوى في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى تقود و متى تتبع الآخرين وتساندهم وتتصرف معهم بطريقة لائقة (فاروق، 2006)

3 : 2 : 2 خصائص الشخص الذكي عاطفيا:

- من أبرز خصائص الشخص الذكي عاطفيا:
- يتعاطف مع الآخرين خاصة في أوقات ضيقهم.
- يسهل عليه تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم.
- يتحكم في الانفعالات والتقلبات الوجدانية.

- يعبر عن المشاعر والأحاسيس بسهولة.
- يتفهم المشكلات بين الأشخاص، ويحل الخلافات بينهم بيسر.
- يحترم الآخرين ويقدرهم.
- يظهر درجة عالية من الود والمودة في تعاملاته مع الآخرين.
- يحقق الحب والتقدير من الذين يعرفونه.
- يتفهم مشاعر الآخرين ودوافعهم، ويستطيع أن ينظر للأمور من وجهات نظرهم.
- يميل إلى الاستقلال في الرأي والحكم وفهم الأمور.
- يتكيف للمواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة.
- يواجه المواقف الصعبة بسهولة.
- يشعر بالراحة في المواقف الحميمة التي تتطلب تبادل المشاعر والمودة.
- يستطيع أن يتصدى للأخطاء والامتهان الخارجي. (أبو سعد، 2005).

2:2:4 سبل تعزيز وتطوير الذكاء العاطفي لدى المتعلمين:

يمكن تحسين الذكاء العاطفي لدى المتعلمين من خلال تضافر جهود البيئة المدرسية والأسرية معاً؛ فلبينة المدرسية دور مهم في تحسين الذكاء العاطفي، حيث تعد المدرسة هي حجر الزاوية في الدافعية، وقد تزايدت الدراسات والبحوث حول أثرها في شخصية المتعلمين وأدائهم، وإدراكهم لذواتهم وحالاتهم الانفعالية، فالوحدة النفسية والقلق في الفصل المدرسي يشعر المتعلم بالجمود أما تقبل روح التعاون والمشاركة الفعالة والجاذبية بين المتعلمين والمعلمين، والتجديد والابتكار والتشجيع على التنافس يجعل بيئة التعلم فعالة تؤكد أهمية التواد والمساندة، ويكون المتعلمون والمعلمون أكثر راحة ودافعية ومشاركة، ويعد المعلم العضو الهام والفعال في خلق بيئة تعليمية تؤثر تأثيراً مباشراً في نمو شخصية المتعلمين من النواحي كلها وخاصة السيكولوجية والعقلية والاجتماعية والوجدانية (الزحيلي، 2011).

وإن زيادة الثقة، وتنمية التعاون، وتحمل المسؤولية، وزيادة الطموح، واحترام الآراء بين المعلمين المؤهلين والمتعلمين- داخل الأسرة أيضاً، يخلق بيئة نفسية اجتماعية فعالة. ولا ينكر أحد أن تحسين مهارات الذكاء العاطفي يتطلب جهود مجموعة من المؤسسات الاجتماعية مع الآباء،

ويقول جولمان إن تحسين مهارات الذكاء العاطفي، وإدخاله ضمن المساهمة، يتطلب إحداث تغييرات شاملة في المناهج الدراسية، وتحسين العلاقة بين الحياة والمدرسة. وتشير الأبحاث العلمية إلى أن اكتساب المهارات العاطفية أسهل في سنوات التكوين الأولى من الميلاد حتى سن العاشرة، وبالتالي تكون المدرسة المكان الأنسب لتعليم المهارات المعرفية كالقراءة والكتابة والحساب، وتوجد برامج تدريبية لإعداد المعلمين لتعليم تلك الأعمار الصغيرة تلك المهارات (المرجع السابق).

ويشير نيال وأرنيل وويلسون (Neale, Arnell & Willson,2009) إلى أن هناك مجموعة من المزايا لتحسين الذكاء العاطفي تتمثل في:

- تحسين العلاقات.
- تحسين التواصل مع الآخرين.
- تكون المهارات العاطفية.
- التصرف بنزاهة.
- الاحترام من قبل الآخرين.
- تحسين آفاق التطور الوظيفي.
- إدارة التغيير بثقة أكبر.
- القوة في العمل.
- الشعور بالنقطة والإيجابية.
- خفض مستويات التوتر.

الدراسات السابقة

الدراسات العربية حول التعلم عن بعد:

وجدت الباحثة ان المراجع والدراسات التي تناولت هذا النظام المستجد من التعلم والتعليم قد امتازت ولمع بريقها مع ظهور فايروس كورونا الذي سلط الضوء عليه كنوع لا غنى عنه من التعليم , في عصر يفيض بالتطور والحدثة, لكن هذا لا ينفي وجود الكثير منها قبل ظهور هذا الوباء , وبشكل تلقائي اصبحت هذه الدراسات الحديثة والمراجع هي منبع هذه الدراسة , كان ابرزها الدراسات التالية:

دراسة العتيبي (2020) وهي دراسة سلطت الضوء على التحديات التي تواجه الاسر السعودية في تعليم أبنائها واستخلاص المقترحات في ظل التحديات التي واجهت الاسر السعودية أثناء جائحة كورونا (كوفيد 19) , اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وقد اشتملت عينة البحث على (412) طالب تم اختيارهم عشوائيا , واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد خرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها : أن الاسر السعودية بالرغم من حرصها على استكمال تعليم أبنائها واستكمالهم للعام الدراسي ؛ إلا أن الطلاب لم يحققوا أكبر استفادة ممكنة من التعلم عن بعد, إذ لم يتم توظيف جميع السبل الممكنة للتعليم عن بعد بأفضل صورة ممكنة. ومن التحديات التي واجهتهم أن تطبيق التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا المستجد جاء بشكل مفاجئ دون إعداد مسبق. في حين تبين من خلال هذه الدراسة أن من ابرز المعوقات التي واجهتهم هي عدم توافر الاجهزة الالكترونية لدى جميع الطلاب وصعوبة الاتصال بالإنترنت في بعض المناطق وقصور توظيف المعلمين لمهارات استخدام التقنيات الحديثة في التعليم وايضا التكلفة المرتفعة لتصميم وانتاج البرمجيات التعليمية.

دراسة عبد العزيز والعنزي (2020) وتهدف للتعرف على تصورات الأكاديميين والتربويين في دولة الكويت حول التعليم الافتراضي لمواجهة مشكلة تعطل الدراسة الناجمة عن فيروس كورونا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة طبقت على عينة تكونت من (568) أكاديمية وتربوية من العاملين في جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي ووزارة التربية. وأظهرت نتائج الدراسة أن (85.9 %) من عينة الدراسة ضرورة استخدام تقنية التعليم الافتراضي في ظل تفشي فيروس كورونا، وأن (66.2 %) يفضلون استخدام تقنية التعليم الافتراضي في تعلم المقررات الدراسية، ويرى (91.5 %) من عينة الدراسة أهمية تقليص محتوى المقررات الدراسية في حالة استخدام التعليم الافتراضي في تعلم الطلبة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين

استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية التعليم الافتراضي والتحديات التي تواجه استخدامه المتغير (النوع ذكور - إناث) لصالح الإناث. وعدم وجود فروق حول أهمية التعليم الافتراضي وفقا لمتغير المسمى الوظيفي أكاديمي - تربوي)، بينما توجد فروق حول التحديات التي تواجه استخدامه لصالح أكاديمي. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق حول أهمية التعليم الافتراضي وفقا لمتغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق حول التحديات التي استخدامه لصالح ذوي المؤهل ماجستير ودكتوراه؛ كما أشارت النتائج إلى وجود فروق حول أهمية التعليم الافتراضي والتحديات التي تواجه استخدامه تعزي لمتغيري الخبرة والمحافظة.

دراسة حناوي (2019) وسعت للكشف عن مدى جاهزية المدارس لتطبيق التعلم عن بعد في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة (120) من المعلمين، وتوصلت إلى نتائج عدة أهمها: أن معوقات تطبيق التعلم عن بعد كانت عالية على صعيد كفايات المعلمين في تطبيق هذا النوع من التعليم في مدارس محافظة نابلس.

دراسة المزيني والمحماي (2019) وهدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو استخدام نظام التعليم الإلكتروني في التعليم. تكونت عينة الدراسة من (390) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، بواقع (202) طالبا و (188) طالبة؛ منهم (148) طالبا وطالبة من الصف الأول ثانوي و (133) طالبا وطالبة من الصف الثاني ثانوي و (109) طالبا وطالبة من الصف الثالث ثانوي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير مقياس للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو استخدام نظام التعليم الإلكتروني في التعليم مكون من (27) فقرة، تم التأكد من صدقه وثباته. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة نحو استخدام نظام التعليم الإلكتروني في التعليم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم اختلاف اتجاهات الطلبة نحو استخدام نظام التعليم الإلكتروني في التعليم باختلاف جنسهم (ذكور، إناث). بالإضافة إلى ذلك، أشارت نتائج الدراسة وجود فروق في اتجاهات الطلبة نحو استخدام نظام التعليم الإلكتروني في منطقة المدينة المنورة وفقا لمتغير الصف الدراسي للطلاب.

دراسة المحمادي (2018) وهدفت للتعرف على درجة استفادة الطالب بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة من استخدام نظام التعليم الالكتروني (EMES) والتحديات التي تواجه الطالب بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة من استخدام نظام التعليم الالكتروني (EMES). بهدف تحسين تجربة جامعة الملك عبد العزيز في استخدامها لنظام التعليم الالكتروني من وجهة نظر الطالب. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع المنهج الوصفي، وتكونت العينة التي طبقت عليها الدراسة من (570) طالبا، و من أعضاء هيئة تدريس (115) عضوا من أعضاء هيئة التدريس. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : بلغ المتوسط العام لدرجة استفادة الطالب من استخدام نظام التعليم الالكتروني (EMES) بدرجة متوسطة (3.86) وبلغ المتوسط العام لدرجة التحديات التي يواجهها الطالب من استخدام نظام التعليم الالكتروني (1.04) بدرجة معوق محتمل.

دراسة احمد وطوظاوي (2018) التعرف على مدى تأثير نظام التعلم عن بعد على ظهور قلق المستقبل لدى التلاميذ من خلال دراسة وصفية تحليلية قاموا بها، وطبقت استبانة على عينة قدرها (302) تلميذ وتلميذة، وقد أظهرت النتائج درجات متوسطة من قلق المستقبل لدى معظم التلاميذ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق المستقبل بين التلاميذ الملتحقين بمراكز التعلم عن بعد باختلاف الجنس.

دراسة سليمان (2017) وهي تقيس أثر التفاعل بين نمط الأنشطة الإلكترونية والأسلوب المعرفي القائم على نظام التعلم الإلكتروني على تنمية بعض نوبات التعلم لمقرر التكنولوجيا لطلاب الدبلوم العامة عن بعد، وطبقت استبانة على عينة قدرها (82) طالبة تم توزيعهم على أربع مجموعات تجريبية وأشارت النتائج إلى وجود الأنشطة والأسلوب المعرفي على الجانب التحصيلي، وأن نمط تصميم الأنشطة الموجهة حقق نتائج فعالة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى مجموعتي الطلاب المستقلين فيما يخص علاقة بين نمط تصميم نمط الأنشطة.

دراسة برديسي (2017) التي بحثت في العوامل التي تسهم في تحديد الطلب على التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تم جمع بيانات الدراسة من خلال إجراء استبيان العدد (4820) طالب وطالبة، كما تم إجراء عدد من الاختبارات المقارنة لثلاثة محاور، هي : مزايا التعليم عن بعد، ومقومات نجاحه، والعوامل المؤثرة على الطلب عليه، وذلك بهدف معرفة ما إذا كان هناك اختلاف في آراء العينة محل الدراسة طبقا لبياناتهم الديموغرافية، وأظهرت نتائج

الدراسة أهمية العديد من العوامل المؤثرة في الطلب على التعليم عن بعد، التي تتمحور في مجملها حول عنصر الملائمة الزمنية والمكانية والعوامل الديموغرافية، وملائمة التكاليف، وجودة البنية التحتية التكنولوجية وتعدد وسائل الاتصالات وتوفرها وتنوعها، كما أشارت الأهمية دور سوق العمل وقنوات التسويق الإعلامي في زيادة الطلب على هذا النوع من التعليم، كما توصلت الدراسة إلى أن المعرفة الجيدة بمفهوم التعليم عن بعد يزيد من الطلب عليه، وأن الطلاب الذين يتمتعون بنظرة إيجابية تجاه عملية التعليم عن بعد والمدرسين لأهمية إدارة الوقت لديهم طلب أعلى على التعليم عن بعد.

دراسة إبراهيم (2016) وهدفت إلى التعرف على مشكلات كتابة المواد الدراسية في برامج التعليم عن بعد في جامعة الجزيرة بالسودان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة والتي بلغت (60) عضو هيئة تدريس في كليات التربية والاقتصاد وعلوم الاتصال، وتوصلت الدراسة إلى أن مشكلات كتابة المواد الدراسية من أكبر المشكلات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة حول تخطيط وكتابة وتقييم المواد الدراسية وفقاً لمتغيرات النوع، الرتبة العلمية، البرنامج الأكاديمي، التخصص، سنوات الخبرة. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة حول تخطيط وكتابة وتقييم المواد الدراسية وفقاً للمتغير تلقي دورة تدريبية لصالح تلقي دورة تدريبية.

دراسة الجبر والمنيفي (2015) وهدفت التعرف على واقع استخدام طلاب كلية التربية الأساسية في الكويت الأدوات التعلم الإلكتروني، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة من 398 طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية بكلية التربية الأساسية، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسة للوصول للمعلومات، وخرجت الدراسة بجملة من النتائج أهمها : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول المهارات المكتسبة نتيجة استخدام التعلم الإلكتروني وفقاً للمتغير الجنس، الفرقة الدراسية، العمر، التخصص الأكاديمي، كما يوجد اتجاهات ايجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو استخدام التعلم الإلكتروني مما يعكس أهمية استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس المقررات المختلفة لدى طلاب كلية التربية مما له من مزايا.

الدراسات الاجنبية التي تناولت التعلم عن بعد:

دراسة باسيليا وكفافاداز (Basiliaia and kvavadaz, 2020) و استهدفت تحديد مستوى قدرات المدارس على مواصلة العملية التعليمية في المدارس عبر نظام التعلم عن بعد عبر شبكة الإنترنت بعد جائحة كورونا من خلال استخدام المنصات التعليمية المتاحة مثل البوابة الإلكترونية و فرق مايكروسوفت للمدارس العامة التي يمكن استخدامها للتعليم عبر الإنترنت والاتصال المباشر، وتم استخدام المنهج الوصفي وكانت عينة الدراسة (950) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدارس ولاية جورجيا، وتوصلت إلى نتائج عدة أهمها : سرعة الانتقال السريع نحو التعلم عن بعد، إلا أن التعليم التقليدي يظل أكثر فاعلية من التعلم عن بعد نظرا لوجود مناهج ليست مصممة للتعليم الإلكتروني.

و دراسة زهانج ولين (Zhang & lin, 2020) التي سعت لمعرفة مستوى الرضا لدى طلبة المرحلة الثانوية حول التعليم الافتراضي والتعلم عبر شبكة الإنترنت، وتم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة (226) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية و (15) معلمة في مدرسة افتراضية في الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية وتم جمع البيانات من خلال استبانة طبقت على أفراد عينة الدراسة، وتوصلت إلى نتائج عدة أهمها : وجود اتجاهات إيجابية حول التعليم الافتراضي والتعلم حول شبكة الإنترنت، وارتباط الرضا إيجابيا وبشكل ملحوظ بتبني المعلمين الأدوار التربوية، ولكن تم توقعه سلبية من خلال تبني المعلمين للأدوار الإدارية، وأكدت الدراسة على أهمية التدريس القائم على شبكة الإنترنت من مرحلة الروضة حتى الثاني عشر.

دراسة ادلوف وآخرين (Adlof et al ,2019) وسعت لتحسين معرفة المفردات لدى الكثير من المراهقين، كما من ضمن أهدافها، وصف التطور التكراري لمنصة البحث Dictionary Squared ، برنامج المفردات على شبكة الإنترنت الذي يوفر تعليمات المفردات الفردية، وتمت من خلال خمسة مراحل من التطوير التكراري. في المرحلتين (1 و 2)، تم تقييم التنفيذ الأولي ل Dictionary Squared مع مراجعة المواد التعليمية. في المرحلة الثالثة، تم إجراء دراسة جدوى شملت 169 من طلاب المدارس الثانوية الذين استخدموا البرنامج لمدة 4 أسابيع. وتم استخدام بيانات الطلاب والتعليمات من المعلمين لتوجيه مراجعات البرنامج في المرحلة 4، وتم فحص الفعالية المحتملة ل 264 من طلاب المدارس الثانوية الذين تم تعليمهم استخدام البرنامج لفصل دراسي واحد. كشفت

التحليلات التي تستخدم مطابقة درجات الميل عن مكاسب إيجابية، ولكن غير مهمة على التقييمات المعيارية بين الاختبارات السابقة واللاحقة.

دراسة عبدالرحمن وزملاؤه (Abdelrahman *et al*, 2020) وسعت إلى تقييم آثار استخدام منصة WiziQ كصف دراسي افتراضي على تحصيل الطلاب وتحفيزهم. تكونت عينة الدراسة من 42 طالبة مسجلين في دورة " التربية وتكنولوجيا المعلومات " في كلية التربية جامعة السلطان قابوس. تم تعيين الطلاب المشاركين بشكل عشوائي إلى مجموعة ضابطة وتجريبية (17 و 25 طالبا على التوالي). تضمنت أدوات جمع البيانات : اختبار التحصيل الأكاديمي، مقياس التحفيز ومقياس الموقف. أظهرت نتائج الدراسة: أن هناك فرقا معنويا في متوسط درجات الاختبار البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية. أشارت النتائج أيضا إلى أن الطلاب في المجموعة التجريبية طوروا موقفا إيجابيا تجاه استخدام الفصل الدراسي الافتراضي وكانوا أكثر نشاطا وتحفيزا للتعلم مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة.

الدراسات العربية السابقة التي تناولت الذكاء العاطفي.

دراسة فريحات (2018) هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى الطلبة الموهوبين. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا وطالبة من الطلبة الصف العاشر في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة عجلون، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (25) طالبا وطالبة في كل مجموعة، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء العاطفي تعزى للبرنامج التدريبي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء العاطفي تعزى لمتغير الجنس.

دراسة ملحم (2017) هدفت التعرف على الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن بمحافظة عمان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعملية صنع القرار الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (313) معلما ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة الذكاء العاطفي ودرجة عملية صنع القرار الأخلاقي.

دراسة طيب (2016) وتناولت واقع ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس المطبقة للبرنامج الوطني التطوير المدارس من وجهة نظر معلماتهن،، وتم استخدام الاستبانة وتطبيقها على عينة من

(30 مديرة، و 840 معلمة في 30 مدرسة في منطقة مكة المكرمة، وأظهرت النتائج : أن درجة ممارسة المهارات القيادية ككل كانت كبيرة جدا وقد حصلت المهارات الذاتية على أعلى متوسط حسابي تليها المهارات الفنية ثم المهارات الإدراكية وأخيرا المهارات.

دراسة الكرد (2016) وهدفت إلى بيان العلاقة بين تطبيق الذكاء العقلائي والعاطفي معا، وتعزيز الميزة التنافسية من وجهة نظر العاملين في الوظيفة الإشرافية لدى الكليات التقنية في قطاع غزة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. بلغ مجتمع الدراسة (100) موظف من العاملين في الوظائف الإشرافية. وتكونت عينة الدراسة من كافة مجتمع الدراسة. وتوصلت الباحثة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العقلائي والذكاء العاطفي معا وتعزيز الميزة التنافسية في الكليات التقنية بقطاع غزة.

دراسة المحسن (2016) وهدفت للتعرف على طبيعة الظروف بين طالبات مدارس تحفيظ القرآن الكريم وطالبات مدارس التعليم العام على مقياس الذكاء المتبلور، وسعة الذاكرة العاملة، والذكاء العاطفي) لتعميق أن المستوى القيم في تعبير ظاهرة تميز طلبة مدارس التحفيظ على طلبة مدارس التعليم العام في اختبارات القدرات العقلية واختبارات التحصيل الدراسي. ولقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي في دراسته. وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثالث للمرحلة المتوسطة في مدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية. وقد تكونت عينة الدراسة من (390) طالب حيث بلغت عينة طالبات تحفيظ القرآن (175) طالبة، وبلغت عينة طالبات التعليم العام (215) طالبة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مدارس تحفيظ القرآن الكريم، ودرجات مدارس التعليم العام في كل من اختبار الذكاء المتبلور، واختيار سعة الذاكرة العاملة، واختبار الذكاء العاطفي، لصالح طالبات مدارس التحفيظ القرآن الكريم.

توصل دراسة الحجوج (2015) في دراسته التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي وعلاقته بمستوى تقدير الذات لدى الطلبة المتمردين في منطقة بئر السبع. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. وتكون مجتمع الدراسة من (553) طالبا وطالبة موزعين على مدارس منطقة بئر السبع. وتكونت عينة الدراسة من (230) من الطلبة المتمردين. وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلبة المتسربين في منطقة بئر السبع ذا ذكاء عاطفي متوسطا، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي تعزى لأثر الجنس لصالح الإناث.

وأجرت الخليلي (2015) دراسة هدفت فيها إلى تقصي أثر تأمل الطلاب العلوم باستخدام نمط الذكاء المكاني والذكاء العاطفي في التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف السابع الأساسي بمدينة عمان - واستخدمت الباحثة المنهج شية التجريبي. تكوين مجتمع الدراسة من مدارس مدينة عنان. وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مدارس في مدينة عمان الأردنية. حيث قامت الباحثة بتعين ثلاث شعب بواقع شعبة واحدة من كل مدرسة، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية. على أن تكون شعبة واحدة مجموعة ضابطة، وشعبتين مجموعة تجريبية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريب التي تدرس المحتوى التعليمي بنمطي الذكاء المكاني والذكاء العاطفي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير التأملي لصالح المجموعتين التجريبتين.

دراسة أبو طه (2013) سعت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لتنمية الذكاء العاطفي للحد من العنف لدى طلبة الجامعات الأردنية معتمدة في هذه الدراسة على المنهج التجريبي. وتكون مجتمع الدراسة من الطلبة المسجلين في الفصل الدراسي الثاني لعام 2012 / 2013 م في الجامعات الأردنية، وذلك بالتعاون مع صندوق الملك عبد الله الثاني للتنمية. وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبا وطالبة. (26) من الطلبة من جامعة البلقاء التطبيقية، و (32) من الطلبة من جامعة الملك عبد الله الثاني للتنمية. وقد أظهرت النتائج البرنامج التدريبي أثر ذو دلالة إحصائية على الدرجة الكلية الدرجة المقياس الذكاء العاطفية لصالح القياس البعدي لجميع أبعاد الذكاء العاطفي باستثناء الكفاية الاجتماعية. كما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة الشمري (٢٠١١) إلى تحديد درجة ممارسة أبعاد الذكاء العاطفي لدى القيادات التربوية في المدارس الأهلية بمدينة الرياض، وقد تكونت عينة الدراسة من ٨٣ قائدا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة قادة المدارس للذكاء العاطفي في المدارس الأهلية بمدينة الرياض جاء بدرجة منخفضة.

الدراسات الاجنبية السابقة التي تناولت موضوع الذكاء العاطفي

دراسة جريجوري (Gregory, 2016) وسعت إلى تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين ممارسات القيادة الخادمة والذكاء العاطفي في المصارف التجارية الصغيرة داخل الولايات المتحدة، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، استهدفت الدراسة القادة في المصارف الصغيرة، حيث شملت عينة الدراسة اشترك مائة قائد، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها : وجود علاقة كبيرة ذات دلالة إحصائية بين ممارسات القيادة الخادمة والذكاء العاطفي لدى القادة داخل المصارف الأمريكية.

دراسة (Mc Cannon, 2015) وسعت إلى تحديد ما إذا كان الذكاء العاطفي ومكوناته تؤثر تأثيراً دالاً على القيادة الخادمة، وقد تم إجراء تحليل ارتباطي الدراسة الذكاء العاطفي العام، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت العينة من 103 من مدرّاء المدارس ومساعدتهم، في مقاطعة ميريلاند في الولايات المتحدة، وقد جمعت البيانات من خلال استخدام استبانة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين الذكاء العاطفي وأبعاده والقيادة الخادمة.

دراسة تنيوني (Tonioni, 2015) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي وأسلوب القيادة بين الإداريين في كليات المجتمع، وقد شملت العينة (107) إداريين من مدينة شيكاغو، وتم استخدام أداتين للدراسة هما : أنموذج جينوس الكامل للذكاء العاطفي (Genos EI Inventory) - (Full) (2014) ، Genos الذي يقيس الذكاء العاطفي الفردي عبر سبعة عوامل، واستبانة أنماط 56 القيادة (Northouse) (2012) (LSQ) التي تقيس أسلوب القيادة النموذجية للقائد، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي وأسلوب القيادة الديمقراطي. وكشفت النتائج أيضاً عن وجود علاقة سلبية بين الذكاء العاطفي وأسلوب قيادة دعه يعمل على الرغم من عدم وجود اختلاف دال إحصائياً بين الذكاء العاطفي وأسلوب القيادة حسب نوع الجنس.

دراسة ويرنر (Werner, 2013) كشفت عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي والقيادة الخادمة، وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت عينة الدراسة من (140) قائداً و (٧٠٠) معلم من ولاية واشنطن، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية بين القيادة الخادمة والذكاء العاطفي.

دراسة والش بورتيللو (Walsh- Portillo 2011) , وهدفت الى التأكد من أن الأداء الأكاديمي العالي مرتبط بشكل إيجابي مع الذكاء العاطفي المرتفع بين الذكور, وطالبات كلية الإناث المسجلات في مساق (مدخل إلى الإدارة) في كليات متعددة في فلوريدا، وقد استخدم اختبار الذكاء العاطفي، الذي اشتمل على (133) بندا استخدمت لتقييم الذكاء العاطفي للطلبة، وصممت لائحة تجريبية تتضمن تحديد إن كان الذكاء العاطفي يجب أن يرتفع في حال تم إدخاله في المساق. وبلغت عينة الدراسة (111) طالبا وطالبة من كليات المجتمع في ميامي جنوب شرق فلوريدا شاركوا من ثلاث مراحل دراسية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بسيطة بين عاملين من جهة والذكاء العاطفي للطلبة من جهة أخرى، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود ارتباط ضعيف في مرحلة التدخل القبلي بين الذكاء العاطفي والمقاييس التقليدية للنجاح الأكاديمي، وأن هناك علاقة إيجابية طفيفة من نتائج تقييم الذكاء العاطفي، إذ حققت الإناث نتائج مرتفعة في اختبار (EQI) .

التعقيب على الدراسات السابقة

- عنيت بعض الدراسات السابقة بموضوع التعلم عن بعد مثل دراسة العتيبي(2020) ودراسة عبد العزيز والعنزي(2020)، وبعضها بالذكاء العاطفي مثل دراسة فريحات (2018) ودراسة ملحم (2017) لكن لم أجد دراسة تبحث بالعلاقة بين التعلم عن بعد والذكاء العاطفي كما هو الحال بهذه الدراسة.

- استخدمت بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفي مثل دراسة الشمري (2011) وبعضه المنهج الوصفي المسحي كدراسة العتيبي (2020) والوصفي التحليلي كدراسة جبر والمنيفي (2015). وفي هذه الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي - اختلف مجتمع الدراسة في الدراسات السابقة بين معلمين مثل دراسة ابراهيم (2016), وطلاب مثل دراسة المحسن (2016) , وإداريين مثل دراسة الشمري (2011) وفي هذه الدراسة مجتمع الدراسة كان من الطلاب انفسهم.

- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في التعرف على محاور الإطار النظري، وعلى طريقة التعقيب على الدراسات السابقة، وطرق التوثيق الصحيحة، واختيار المنهج البحثي المناسب، والطريقة المناسبة لاختيار عينة الدراسة، وفي بناء اداتي الدراسة وإخراجها بشكلها النهائي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- 1.3 منهج الدراسة.
- 2.3 مجتمع الدراسة.
- 3.3 عينة الدراسة.
- 4.3 أداة الدراسة (الصدق والثبات).
- 5.3 متغيرات الدراسة.
- 6.3 إجراءات تنفيذ الرسالة.
- 7.3 المعالجة الإحصائية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل، وصفاً تفصيلياً لإجراءات الدراسة الميدانية، حيث ناقش المنهج الذي اعتمدت عليه الدراسة إضافة إلى وصف مجتمع وعينة الدراسة، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة وطريقة إعدادها، ومدى صدقها وثباتها، وخطوات تطبيقها، وينتهي الفصل بالمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات واستخلاص النتائج، وفيما يلي وصفاً لهذه الإجراءات.

1.3 منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة نظراً لملائمته لطبيعة هذه الدراسة، وذلك للكشف عن تصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس، للعام الدراسي (2021 - 2020) ، والبالغ عددهم (5783) ، وذلك حسب السجلات الرسمية في جامعة القدس.

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة حيث اشتملت على (376) مفردة من مجتمع الدراسة أي ما نسبته (6.5%) من مجتمع الدراسة، والجدول (1.3) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

الجدول (1.3): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

المر	المتغيرات	البدائل	العدد	النسبة
1.	الجنس	ذكر	78	20.7%
		أنثى	298	79.3%
2.	التخصص	تخصص علوم إنسانية	141	37.5%
		تخصص علمي	235	62.5%
3.	المستوى الدراسي	سنة أولى	19	5.10%
		سنة ثانية	56	14.9%
		سنة ثالثة	84	22.3%
		سنة رابعة فأعلى	217	57.7%

أداتي الدراسة

1.4.3.1. الأداة الأولى: استبانة تصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد.

لتحقيق أهداف الدراسة فيما يتعلق بتصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد تم استخدام الاستبانة كأداة لقياسه، لأنها تسهل معرفة درجة موافقة طلاب وطالبات جامعة القدس لمحاوور وبنود الاستبيان، إذ قامت الباحثة بإعداد الاستبانة في صورتها الأولية وصياغة محتواها على شكل عبارات لغتها سهلة وقصيرة وواضحة. حيث اشتملت الأداة بصورتها الأولية على (37) فقرة ، حيث أعطي لكل فقرة من فقرات الأداة وزناً مدرجاً وفق مقياس ليكرت الخماسي.

وقامت الباحثة بإعداد الاداة, بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة كدراسة حناوي (2019) . وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (34) فقرة ، (الملحق 1).

الأداة الثانية (مقياس الذكاء العاطفي) : بعد اطلاع الباحثة على الادب التربوي المرتبط بموضوع الدراسة وخصوصاً دراسة غبون (2019) قامت الباحثة بتبني مقياس الذكاء العاطفي الذي تم استخدامه في هذه الدراسة تحديداً وهو (اختبار الذكاء العاطفي) الذي ترجمته و طوعته (غبون, 2019) لقياس الذكاء العاطفي (Global Emotional Intelligence Test), وهو مكون من (40) سؤال مستمداً من أداة التقييم التي تتكون من (158) سؤال لجولمان (Goleman,)

(2002) ،ويستند هذا الاختبار على أربعة مستويات هي الوعي الذاتي (1-10)، إدارة الذات من (11-20)، الوعي الاجتماعي من السؤال (21-30)، ادارة العلاقات من السؤال (31-40) وقد قامت (غبون، 2019) بترجمته وتطويره بما يتناسب مع البيئة الفلسطينية، وتم الاستعانة بدراسة (Zhou, 2010) والتي استفادت منها غبون في تطبيق سلم تصحيح الذكاء العاطفي، حيث تم اعتماد المقياس الوزني التالي لتصحيح اختبار الذكاء العاطفي . حيث أعطيت الفقرة التي تحصل على المتوسط الحسابي (80-100) درجة عالية . والفقرة التي تحصل على متوسط حسابي من (60_79.9) درجة متوسطة. والفقرة التي تحصل على متوسط حسابي (59.9) فأقل على درجة ضعيفة (الملحق 2).

2.4.3 صدق أدوات الدراسة:

تأكدت الباحثة من صدق الاستبانة بطريقتين:

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص وعددهم (10) محكماً ومحكمة (الملحق 3)، وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين وقامت بإجراء ما يلزم من تعديلات في ضوء المقترحات المقدمة. وتبين للباحثة أن الاقتراحات المقدمة من المحكمين أبقت على مجالات الاستبانة كما هي، في حين تم حذف البعض من الفقرات وتعديل وإضافة غيرها، بحيث أصبح عدد الفقرات الجديدة (34) فقرة.

ثانياً: الاتساق الداخلي: Internal Validity

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه، كما يبين ذلك الجدول (3. 2). الجدول (3. 2): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات تصورات الطلبة حول التعلم عن بعد مع الدرجة الكلية للاداء .

رقم	معامل	الدالة
-----	-------	--------

الفقرة	الفقرات	الارتباط	
.1		**0.59	0.00
.2	أرى أن نظام التعلم عن بعد يتناسب مع قدرات الطلبة.	**0.67	0.00
.3	أشعر أن التعلم عن بعد ينمي قدراتي الذاتية.	**0.57	0.00
.4	أعتقد أن التعلم عن بعد يعطي الحرية في تنظيم الوقت.	**0.66	0.00
.5	أشعر أن التعلم عن بعد يزيد من ثقة الطالب بنفسه.	**0.63	0.00
.6	أرى أن التعلم عن بعد يكسبني مهارات لم اكتسبها من قبل.	**0.35	0.00
.7	أرى أن التعلم عن بعد يضعني في تحد كبير.	**0.15	0.01
.8	أرى أن التعلم عن بعد يجعلني انعزالي اكثر.	**0.55	0.00
.9	يساعد التعلم عن بعد في الرجوع الى مصادر متعددة للمعلومات.	**0.67	0.00
.10	أجد أن التعلم عن بعد يرفع من مستوى الاستيعاب وتعزيز الفهم للمواد الدراسية.	**0.56	0.00
.11	أرى أن التعلم عن بعد يرفع درجة التحصيل الدراسي.	**0.66	0.00
.12	يزيد التعلم عن بعد من حماستي للدراسة.	**0.68	0.00
.13	يمكنني التعلم عن بعد من تصحيح الأخطاء فوراً.	**0.58	0.00
.14	يقلل التعلم عن بعد من مستويات التوتر والقلق لدي.	**0.69	0.00
.15	أعتقد أن التعلم عن بعد لا يتناسب مع التخصصات العلمية.	**0.63	0.00
.16	أرى أن التعلم عن بعد يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	**0.47	0.00
.17	أرى أنه لا توجد فروق بين التعلم التقليدي والتعلم عن بعد.	**0.52	0.00
.18	أعتقد أن تكنولوجيا التعلم عن بعد تسهم في تقليل تكاليف الدراسة الجامعية.	**0.50	0.00
.19	أشعر أن تكنولوجيا التعلم عن بعد ساهمت في حل مشكلة السفر لدى طلبة الجامعة.	**0.60	0.00
.20	أعتقد أن حل مشكلات التعلم تكمن في الاهتمام بتكنولوجيا التعلم عن بعد.	**0.37	0.00
.21	أرى أن التعلم عن بعد مضيعة للوقت.	**0.41	0.00
.22	أجد أن التعلم عن بعد يزيد من الأعباء الدراسية علي.	**0.37	0.00

0.00	**0.42	أجد في نفسي بعض الخوف من نظام التعلم عن بعد.	23.
0.00	**0.60	لم أستطع الاعتياد على نظام التعلم عن بعد رغم ممارستي له منذ فترة.	24.
0.00	**0.40	أؤيد استخدام التعلم عن بعد في المراحل الدراسية كافة.	25.
0.00	**0.56	أساعد زملائي الذين يعانون من صعوبات في نظام التعلم عن بعد.	26.
0.00	**0.67	أتمنى ادراج وحدات متخصصة في المناهج الدراسية عن التعلم عن بعد.	27.
0.00	**0.64	أرى أن نظام التعلم عن بعد سيحدث ثورة في عمليتي التعلم والتعليم.	28.
0.00	**0.60	أحرص على عمل قائمة بالمواقع التعليمية المفيدة.	29.
0.00	**0.66	أحرص على المشاركة في التدريبات التي تقام للتدريب على تقنيات التعلم عن بعد.	30.
0.00	**0.58	يزيد التعلم عن بعد من خيارات الحصول على المعلومات.	31.
0.00	**0.58	يرفع التعلم عن بعد من كفاءة البرامج الحاسوبية.	32.
0.00	**0.62	يمكن الاعتماد على نظام التعلم عن بعد في مختلف الظروف.	33.
0.00	**0.38	أرى أن التعلم عن بعد يتناسب مع متطلبات العصر الحديث.	34.

تبيّن من خلال المعطيات الواردة في الجدول (3. 2) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات الاد معاة الدرجة الكلية للاداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وهذا بالتالي يعبر عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صيغت من أجل قياسه.

صدق مقياس الذكاء العاطفي:

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الأداة مع الدرجة الكلية للأداة والجدول (3. 3) يوضح ذلك.

جدول (3. 3) مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات الذكاء العاطفي مع الدرجة الكلية.

المجال	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الوعي بالذات * الدرجة الكلية	**0.59	0.00
إدارة الذات * الدرجة الكلية	**0.66	0.00
الوعي الاجتماعي * الدرجة الكلية	**0.64	0.00
إدارة العلاقات * الدرجة الكلية	**0.63	0.00

تبيّن من خلال البيانات الواردة في الجدول (3. 3) أن جميع المجالات ترتبط بالدرجة الكلية للأداة ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، حيث إن معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس كان قوياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معا في قياس الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس.

3.4.3. ثبات اداتي الدراسة:

تحققت الباحثة من ثبات استبانة الدراسة وكذلك مقياس الذكاء العاطفي ، باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا لمجالات أداتي الدراسة والدرجة الكلية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (4. 3):

جدول رقم (4. 3): معاملات ثبات أداتي الدراسة وفق معادلة كرونباخ ألفا.

المقياس	عدد الفقرات	قيمة ألفا
تصورات الطلبة نحو التعلم عن بعد	34	0.88
الوعي بالذات	10	0.71
إدارة الذات	10	0.75
الوعي الاجتماعي	10	0.72
إدارة العلاقات	10	0.74
الدرجة الكلية للذكاء العاطفي	40	0.75

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3.8) أن قيمة ثبات أداة الدراسة لمقياس تصورات الطلبة نحو التعلم عن بعد عند الدرجة الكلية بلغت (0.88%) وجاءت نسبة معامل الثبات لمقياس الذكاء العاطفي (0.75%).

5.3 متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة

الجنس: وله مستويان: ذكر، أنثى.

التخصص: وله مستويان: علوم إنسانية، علوم طبيعية.

المستوى الدراسي: وله أربع مستويات: سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة فأعلى.

ثانياً: المتغيرات التابعة:

- تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد.

- الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس.

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة:

- تم الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس (الملحق 4)، حيث تم توزيع الاستبانة، واستغرقت عملية توزيع وتجميع ردود الاستبانات ما يقارب (15) يوماً، حيث تم تعبئة (380) استبانة، - وبعد ذلك تم مراجعتها وتدقيقها، والتأكد من صلاحيتها للتحليل الإحصائي، وتبين أن (376) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي بنسبة (98.5%) من الاستبانات التي تم توزيعها.

7.3 المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها واختبار فرضياتها استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لعينة الدراسة، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق أداة الدراسة وبحث العلاقة بين التصورات والذكاء العاطفي، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا لحساب قيمة معامل ثبات أدوات الدراسة، وذلك باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وقد أعطيت الاستجابات التدرج الآتي:

■ مقياس تصورات الطلبة نحو التعلم عن بعد

جدول (3. 5): المقياس الوزني لتحديد تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس التصورات

التقدير	الوزن النسبي%	الوسط الحسابي
منخفضة	أقل من 46.8%	أقل من 2.34
متوسطة	من 46.8%-73.4%	من 2.34-3.67
مرتفعة	73.4% فأكثر	3.67 فأكثر

مقياس الذكاء العاطفي

تم اعتماد المقياس الوزني التالي لتصحيح اختبار الذكاء العاطفي كما ورد في دراسة (Zhou, 2010) :

التقدير	الوزن النسبي%
---------	---------------

ضعيفة	أقل من 59.9%
متوسطة	60-79.9%
مرتفعة	80-100%

الفصل الرابع
نتائج اسئلة الدراسة

- 4.1 نتائج السؤال الاول
- 4.2 نتائج السؤال الثاني
- 4.3 نتائج السؤال الثالث
- 4.4 نتائج السؤال الرابع
- 4.5 نتائج السؤال الخامس

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل تحليلاً إحصائياً للبيانات الناتجة عن الدراسة، وذلك من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها.

1. 4 نتيجة سؤال الدراسة الأول: ما تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد؟

للإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد، وذلك كما هو موضح في الجدول (1. 4):

الجدول (1. 4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات طلبة جامعة القدس نحو

التعلم عن بعد

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
14	أعتقد أن التعلم عن بعد لا يتناسب مع التخصصات العلمية.	3.86	1.15	77.2%	1	مرتفعة
18	أشعر أن تكنولوجيا التعلم عن بعد ساهمت في حل مشكلة السفر لدى طلبة الجامعة.	3.86	1.078	77.2%	2	مرتفعة
31	يرفع التعلم عن بعد من كفاءة البرامج الحاسوبية.	3.51	1.073	70.2%	3	متوسطة
7	أرى أن التعلم عن بعد يجعلني انعزالي أكثر.	3.48	1.129	69.6%	4	متوسطة
8	يساعد التعلم عن بعد في الرجوع الى مصادر متعددة للمعلومات.	3.48	1.08	69.6%	5	متوسطة
6	أرى أن التعلم عن بعد يضعني في تحد كبير.	3.47	1.07	69.4%	6	متوسطة
19	أعتقد أن حل مشكلات التعلم تكمن في الاهتمام بتكنولوجيا التعلم عن بعد.	3.39	1.08	67.8%	7	متوسطة
21	أجد أن التعلم عن بعد يزيد من الأعباء الدراسية	3.38	1.17	67.6%	8	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
	علي.					
33	أرى أن التعلم عن بعد يتناسب مع متطلبات العصر الحديث.	3.36	1.16	67.2%	9	متوسطة
17	أعتقد أن تكنولوجيا التعلم عن بعد تسهم في تقليل تكاليف الدراسة الجامعية.	3.32	1.30	66.4%	10	متوسطة
28	أحرص على عمل قائمة بالمواع التعليمية المفيدة.	3.30	1.13	66.0%	11	متوسطة
25	أساعد زملائي الذين يعانون من صعوبات في نظام التعلم عن بعد.	3.29	1.08	65.8%	12	متوسطة
26	أتمنى ادراج وحدات متخصصة في المناهج الدراسية عن التعلم عن بعد.	3.24	1.20	64.8%	13	متوسطة
30	يزيد التعلم عن بعد من خيارات الحصول على المعلومات.	3.21	1.137	64.2%	14	متوسطة
3	أعتقد أن التعلم عن بعد يعطي الحرية في تنظيم الوقت.	3.17	1.23	63.4%	15	متوسطة
27	أرى أن نظام التعلم عن بعد سيحدث ثورة في عمليتي التعلم والتعليم.	3.17	1.22	63.4%	16	متوسطة
13	يقلل التعلم عن بعد من مستويات التوتر والقلق لدي.	3.08	1.18	61.6%	17	متوسطة
32	يمكن الاعتماد على نظام التعلم عن بعد في مختلف الظروف.	3.06	1.16	61.2%	18	متوسطة
10	أرى أن التعلم عن بعد يرفع درجة التحصيل	3.02	1.20	60.4%	19	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
	الدراسي.					
22	أجد في نفسي بعض الخوف من نظام التعلم عن بعد.	3.01	1.19	60.2%	20	متوسطة
12	يمكنني التعلم عن بعد من تصحيح الأخطاء فوراً.	2.88	1.11	57.6%	21	متوسطة
1	أرى أن نظام التعلم عن بعد يتناسب مع قدرات الطلبة.	2.86	0.98	57.2%	22	متوسطة
5	أرى أن التعلم عن بعد يكسبني مهارات لم اکتسبها من قبل.	2.83	1.17	56.6%	23	متوسطة
29	أحرص على المشاركة في التدريبات التي تقام للتدريب على تقنيات التعلم عن بعد.	2.83	1.20	56.6%	24	متوسطة
2	أشعر أن التعلم عن بعد ينمي قدراتي الذاتية.	2.82	1.12	56.4%	25	متوسطة
4	أشعر أن التعلم عن بعد يزيد من ثقة الطالب بنفسه.	2.771	1.162	55.4%	26	متوسطة
23	لم أستطع الاعتياد على نظام التعلم عن بعد رغم ممارستي له منذ فترة.	2.77	1.24	55.4%	27	متوسطة
20	أرى أن التعلم عن بعد مضيعة للوقت.	2.73	1.23	54.6%	28	متوسطة
9	أجد أن التعلم عن بعد يرفع من مستوى الاستيعاب وتعزيز الفهم للمواد الدراسية.	2.71	1.15	54.2%	29	متوسطة
34	أرى أن التعلم عن بعد يتعارض مع ثقافة المجتمع.	2.60	1.17	52.0%	30	متوسطة
11	يزيد التعلم عن بعد من حماسي للدراسة.	2.53	1.23	50.6%	31	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
15	أرى أن التعلم عن بعد يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	2.48	1.18	49.6%	32	متوسطة
24	أؤيد استخدام التعلم عن بعد في المراحل الدراسية كافة.	2.33	1.21	46.6%	33	منخفضة
16	أرى أنه لا توجد فروق بين التعلم التقليدي والتعلم عن بعد.	2.13	1.174	42.6%	34	منخفضة
	الدرجة الكلية لتصورات الطلبة نحو التعلم عن بعد	3.06	0.51	61.2%		متوسطة

يتضح من الجدول (4. 1) أن تصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.06) ونسبة مئوية بلغت (61.2%)، وحصلت الفقرة (14) على أعلى درجة في مجال التصورات، والتي تنص على (أعتقد أن التعلم عن بعد لا يتناسب مع التخصصات العلمية) وجاءت بدرجة مرتفعة، تليها الفقرة (18) التي تنص على (أشعر أن تكنولوجيا التعلم عن بعد ساهمت في حل مشكلة السفر لدى طلبة الجامعة) تليها الفقرة رقم (31) التي تنص على (يرفع التعلم عن بعد من كفاءة البرامج الحاسوبية) وجاءت بدرجة متوسطة، تليها الفقرة (7) والتي تنص على (أرى أن التعلم عن بعد يجعلني انعزالي أكثر) وجاءت بدرجة متوسطة. بينما حصلت الفقرة (16) على أقل درجة في التقديرات، والتي تنص على (أرى أنه لا توجد فروق بين التعلم التقليدي والتعلم عن بعد) وجاءت بدرجة منخفضة، تلتها الفقرة (24) التي تنص على (أؤيد استخدام التعلم عن بعد في المراحل الدراسية كافة) بدرجة منخفضة، ثم الفقرة (15) التي تنص على (أرى أن التعلم عن بعد يراعي الفروق الفردية بين الطلاب) وجاءت بدرجة متوسطة.

2. 4 نتائج سؤال الدراسة الثاني: هل تختلف درجات تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن

بعد من وجهة نظرهم باختلاف (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)؟

للإجابة عن السؤال السابق تم اختبار الفرضيات المنبثقة عنه:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تصورات

طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات

تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، كما هو

موضح في الجدول رقم (4. 2).

الجدول (4. 2): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تصورات طلبة جامعة القدس حول

التعلم عن بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية المحسوبة
ذكر	78	3.14	0.50	374	1.65	0.10
أنثى	283	3.03	0.59			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى

($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمتوسطات تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن

بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت

(0.10) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد تعزى لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (4. 3).

الجدول (4. 3): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية المحسوبة
علوم إنسانية	141	3.15	0.48	374	1.53	0.22
علوم طبيعية	235	3.01	0.53			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمتوسطات تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.22) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد تعزى لمتغير السنة الدراسية.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخراج الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي. كما هو موضح جدول (4. 4).

الجدول (4. 4) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستوى الدراسي	المجال
0.62	2.98	19	أولى	تصورات الطلبة حول التعلم عن بعد
0.55	3.04	56	ثانية	
0.49	3.02	84	ثالثة	
0.51	3.09	217	رابعة فأعلى	

تشير نتائج الجدول (4. 4) إلى انه لا توجد فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لتصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) ، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (5. 4).

الجدول (4. 5): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين

تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد تعزى لمتغير المستوى الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدالة الإحصائية
بين المجموعات	0.43	3	0.14	0.54	0.66
داخل المجموعات	99.24	372	70.2		
المجموع	99.67	375			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4. 5) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لتصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وذلك لأن قيمة الدلالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.66)، أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية.

4. 3 نتائج سؤال الدراسة الثالث: ما درجة الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس لإجابات عينة الدراسة على مجالات الاختبار التي تعبر عن درجة الذكاء العاطفي لديهم، وذلك كما هو موضح في الجدول (4. 6):

جدول (4. 6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة

القدس

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
الوعي الذاتي	6.11	1.50	61.1%	1	متوسطة
ادارة الذات	6.01	1.75	60.1%	2	متوسطة
ادارة العلاقات	5.97	1.89	59.7%	3	ضعيفة
الوعي الاجتماعي	5.51	1.64	55.1%	4	ضعيفة

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
الدرجة الكلية	5.90	1.07	59.0%		ضعيفة

يتضح من الجدول (4. 6) أن الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس جاء بدرجة ضعيفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (5.90) ونسبة مئوية بلغت (59%)، وحصل مجال الوعي الذاتي على أعلى متوسط حسابي بلغ (6.11) وجاء بدرجة متوسطة، يليه مجال إدارة الذات بمتوسط حسابي (6.01) ثم مجال إدارة العلاقات بمتوسط حسابي (5.97) بدرجة ضعيفة، يليه مجال الوعي الاجتماعي وجاء بمتوسط حسابي (5.51).

4.4 نتائج سؤال الدراسة الرابع: هل تختلف درجة الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس

باختلاف (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات المنبثقة عنه:

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين درجات الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (4. 7).

جدول (4. 7): نتائج اختبار (ت) للفروق بين بين درجات الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة

القدس تبعاً لمتغير الجنس.

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
الوعي بالذات	ذكر	78	5.90	1.53	374	1.43	0.15
	أنثى	298	6.17	1.50			

0.88	0.10	374	1.72	5.99	78	ذكر	إدارة الذات
			1.77	6.01	298	أنثى	
0.04	0.20	374	1.67	5.18	78	ذكر	الوعي الاجتماعي
			1.62	5.60	298	أنثى	
0.12	1.04	374	2.06	5.77	78	ذكر	ادارة العلاقات
			1.85	6.02	298	أنثى	
0.07	1.77	374	1.06	5.71	78	ذكر	الدرجة الكلية
			1.07	5.96	298	أنثى	

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4. 7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد العينة لدرجة الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.07) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وكذلك بالنسبة لمجالات (الوعي بالذات، إدارة الذات، ادارة العلاقات).

بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الوعي الاجتماعي لدى طلبة جامعة القدس، حيث بلغت الدلالة الإحصائية (0.04) وهي أصغر من قيمة ألفا (0.05) وقد كانت الفروق لصالح الطلبة الإناث.
الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير التخصص.
للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (4. 8).

جدول (4. 8): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة

القدس تعزى لمتغير التخصص.

المقياس	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
الوعي بالذات	علوم إنسانية	141	6.37	1.53	374	2.55	0.01
	علوم طبيعية	235	5.96	1.48			
إدارة الذات	علوم إنسانية	141	5.94	1.63	374	0.59	0.55
	علوم طبيعية	235	6.05	1.82			
الوعي الاجتماعي	علوم إنسانية	141	5.70	1.64	374	1.76	0.08
	علوم طبيعية	235	5.40	1.63			
ادارة العلاقات	علوم إنسانية	141	6.06	2.19	374	0.70	0.48
	علوم طبيعية	235	5.92	1.69			
الدرجة الكلية	علوم إنسانية	141	6.02	1.19	374	1.63	0.10
	علوم طبيعية	235	5.83	0.99			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4. 8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تقديرات أفراد العينة لدرجة الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.10) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وكذلك بالنسبة لمجالات (إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات).

بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مجال الوعي بالذات لدى طلبة جامعة القدس، حيث بلغت الدلالة الإحصائية (0.01) وهي أصغر من قيمة ألفا (0.05) وقد كانت الفروق لصالح الطلبة من تخصصات العلوم الإنسانية.

الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الذكاء

العاطفي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير السنة الدراسية.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات

درجات الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وقد

حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (4. 9)

جدول (4. 9) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الذكاء العاطفي لدى

طلبة جامعة القدس تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستوى الدراسي	المجال
1.74	5.84	19	أولى	الوعي بالذات
1.48	6.11	56	ثانية	
1.31	5.93	84	ثالثة	
1.56	6.21	217	رابعة فأعلى	
1.28	5.74	19	أولى	إدارة الذات
1.97	6.00	56	ثانية	
1.73	5.88	84	ثالثة	
1.74	6.08	217	رابعة فأعلى	
1.71	5.53	19	أولى	الوعي الاجتماعي
1.69	5.71	56	ثانية	
1.54	5.33	84	ثالثة	
1.65	5.52	217	رابعة فأعلى	
1.73	6.00	19	أولى	إدارة العلاقات
1.77	6.09	56	ثانية	

1.96	6.02	84	ثالثة	الدرجة الكلية
1.91	5.91	217	رابعة فأعلى	
0.97	5.77	19	أولى	
1.15	5.98	56	ثانية	
0.93	5.79	84	ثالثة	
1.11	5.93	217	رابعة فأعلى	

تشير نتائج الجدول (9:4) الى عدم وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي. ولتأكيد ذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسطات درجات الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (4. 10).

جدول (4. 10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) بين متوسطات درجات الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الوعي بالذات	بين المجموعات	6.38	3	2.13	0.93	0.42
	داخل المجموعات	847.70	372	2.28		
ادارة الذات	بين المجموعات	83.8	3	1.28	0.41	0.74
	داخل المجموعات	1146.16	372	3.08		
الوعي الاجتماعي	بين المجموعات	5.015	3	1.67	0.62	0.60
	داخل المجموعات	998.943	372	2.68		
ادارة العلاقات	بين المجموعات	1.775	3	0.59	0.16	0.92
	داخل المجموعات	1339.84	372	3.60		

0.66	0.53	0.61	3	81.8	بين المجموعات	الدرجة
		1.15	372	428.81	داخل المجموعات	الكلية

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4. 10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين تقديرات أفراد العينة لدرجة الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (0.66) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وكذلك بالنسبة لجميع المجالات (الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات).

5. 4 نتائج سؤال الدراسة الخامس

ما العلاقة الارتباطية بين تصورات طلبة جامعة القدس حول عن بعد والذكاء العاطفي لديهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الصفرية المنبثقة عنه:

الفرضية السابعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد ودرجات الذكاء العاطفي لديهم.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation) لاختبار العلاقة بين طلبة جامعة القدس للتعلم عن بعد والذكاء العاطفي من وجهة نظرهم، وكانت النتائج كما هي موضح في الجدول رقم (4. 11).

جدول رقم (4. 11) العلاقة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة للتعلم عن بعد والذكاء العاطفي من وجهة نظرهم

العلاقة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة للتعلم عن بعد والذكاء العاطفي من وجهة نظرهم	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
	0.29	* 0.01

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4. 11) أنه يوجد علاقة ارتباط بين تقديرات أفراد عينة الدراسة للتعلم عن بعد والذكاء العاطفي ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.29) وبلغت الدلالة الإحصائية (0.01) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً عند $(\alpha \leq 0.05)$ ، وهذا يشير الى وجود علاقة ارتباطية موجبة، أي أنه كلما زادت تصورات التعلم عن بعد زاد الذكاء العاطفي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة

2.5 مناقشة نتائج السؤال الأول

3.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

4.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث

5.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع

6.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

7.5 التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد، وكذلك التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لديهم وذلك باختلاف الجنس، والتخصص، المستوى الدراسي، وكذلك التعرف على إن كانت هناك علاقة بين المتغيرين، وقد أجابت هذه الدراسة عن الأسئلة التي تم عرضها في الفصل الرابع.

5.1 مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما تصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد ؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد متوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.06)، وبانحراف معياري (0.51)، وترى الباحثة أن هذه النتيجة قد تكون بسبب حداثة هذا النظام حيث أن طلبة جامعة القدس لم يعتادوا على ممارسته في ظل تبني الجامعة لنظام التعليم الوجاهي عبر المحاضرات الوجيهة، ولم يصلوا إلى درجة الإتقان في ممارسة وتفعيل التعليم عن بعد في عملية تعلمهم، كما أن سوء البنية التحتية لشبكات الانترنت وارتفاع تكلفتها تجعلهم غير قادرين على اعتماده كنظام تعلم بديل للتعلم الوجاهي، ويمكن أن نضيف أن الوضع المتعلق بموضوع جائحة كورونا قد عرى التجربة الفعلية للتعلم عن بعد في فلسطين، حيث يصعب توفير البيئة المناسبة له.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة العتيبي (2020)، وحناوي (2019)، بينما اختلفت مع دراسة عبد العزيز والعنزي (2020) وبرديسي (2017)، وترى الباحثة أن السبب في هذا الاختلاف يعود إلى اختلاف المجتمع، فمثلا في دراسة العتيبي (2020) تم اختيار المجتمع من اسر الطلبة، أما دراسة حناوي (2019) فكان المجتمع يتكون من المعلمين، في حين ان دراسة عبد العزيز والعنزي (2020) طبقت على مجتمع من الاكاديميين والتربويين في دولة الكويت، بينما طبقت دراسة برديسي (2017) على الطلاب انفسهم.

5. 2 مناقشة نتائج السؤال الثاني

هل تختلف المتوسطات الحسابية لتصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد باختلاف (الجنس، والتخصص والمستوى الدراسي)؟.

1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى:

أظهرت نتائج فحص هذه الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد تعزى لمتغير الجنس.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة بأن كلا الجنسين قد مرا بتجربة التعلم عن بعد خلال ما فرضته جائحة كورونا .وبالتالي تكونت لديهما تصورات متشابهة عن هذا النظام والتي تولدت لديهم بشكل عام رغم انتشار استخدام الانترنت بشكل واسع بينهم, الا ان غالبية الجامعات لم تختبر انظمة التعليم التقني واساليب التعلم والتعليم عن بعد .

وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة عبيدات (2017) التي جاءت الفروق فيها لصالح الاناث. وتعزى الباحثة هذا الاختلاف لطبيعة الدور الذي تلعبه الاناث في المجتمع والمسؤوليات المناطة بها مما يجعلها تميل لنظام تعلم يتماشى مع احتياجاتها ويقدر ظروفها في غالب الاوقات . في حين اتفقت هذه الراسة مع دراسة جبر والمنيفي (2015).

2.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية:

أظهرت نتائج فحص هذه الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد تبعاً لمتغير التخصص.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة بسبب اشتراك جميع طلبة جامعة القدس في حالة تلقي المحاضرات عن بعد بغض النظر عما اذا كان تخصصهم علوم انسانية او تخصص علمي رغم حاجة الكثير من التخصصات العلمية للقاءات الواجهية والتطبيق العملي ,وهو واقع فرضته جائحة كورونا وتبعات انتشارها في فلسطين , وهذا يبرر اعتماد هذا النمط من التعليم للحالات الطارئة فقط .

وقد اتفقت هذه الدراسة مع ابراهيم (2016)، ودراسة جبر والمنيفي (2015).

3.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة:

أظهرت نتائج فحص هذه الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتصورات طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة إلى أن تصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد لا تعتمد على المستوى الدراسي أو السنة الجامعية التي وصل لها الطالب بالدرجة الأولى، ولكنها تعتمد على سعة اطلاع الطالب ورغبته في تطوير ذاته وقدراته باستمرار، وتعتمد أيضا على التدريب والممارسة لهذا النمط الحديث من التعليم، فالخبرة لا تقاس بالسنوات التي أمضاها الطالب على مقاعد الدراسة، فقد يكون الطالب في سنته الجامعية الأولى ولكنه يمتلك ثقافة وخبرة تفوق زملاءه الآخرين في مستويات دراسية متقدمة. كما أن عدم اعتماد هذا النمط من التعليم بشكل رسمي في معظم الجامعات الوطنية العريقة، جعل مهمة التعرف عليه تنحصر على مستوى الأفراد الذين يسعون لتنمية مهاراتهم لا أكثر. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة عبد العزيز والعنزي (2020).

3. 5 مناقشة نتائج السؤال الثالث

ما درجة الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن درجة الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس قد جاء منخفضا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (5.90) والانحراف المعياري (1.07)، وترى الباحثة أن هذه النتيجة جاءت بسبب الطلبة في المستويات الراسية الأولى والذين يفتقرون إلى مهارات الذكاء العاطفي المتمثلة في الوعي بالذات وإدارة الذات والوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات

أو عدم القدرة على فهم مشاعرهم و توكيد ذاتهم كما من المتوقع أن يقعون فريسة للضغوط الدراسية التي تظهر في البيئة الجامعية الجديدة نتيجة افتقارهم لمهارات هذا النوع من الذكاء العاطفي وعدم القدرة على توظيف تلك الانفعالات بشكل ايجابي وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم بلوغ أفراد عينة الدراسة إلى حالة من النضج العاطفي الكامل، ونقص الخبرات بالمواقف الحياتية وبذلك تعتبرهم

الباحثة لم يتخطوا مرحلة المراهقة وهي فترة حرجة وعاصفة بالمتغيرات وتتسم بما يسمى بالأمية العاطفية.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة فريحات (2018) وملحم(2017).

5. 4 مناقشة نتائج السؤال الرابع : هل تختلف المتوسطات الحسابية للذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس باختلاف (الجنس, والتخصص, والمستوى الدراسي)؟

1.5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة:

أظهرت نتائج فحص هذه الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس تبعاً لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان كلا الجنسين وخصوصا في المستويات الدراسية الاولى تقدر مرا بنفس التجارب والخبرات وتعرضا لذات الضغوط ولم يطورا بعد مهارات الذكاء العاطفي بشكل مناسب اما لجهلهم به كنوع لا غنى عنه من الذكاء او لجهلهم بكيفية العمل عليه واستغلاله بما يعود عليهم بالنفع.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الكرد (2016) وحجوج (2015), بينما اختلفت مع دراسة طيب (2016) وترى الباحثة أن السبب في هذا الاختلاف يعود لاختلاف المجتمع الذي تكون من المعلمين والمعلمات في دراسة طيب (2016).

5.4.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الخامسة:

اظهرت نتائج فحص هذه الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس تبعاً لمتغير التخصص.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة بان الذكاء العاطفي لا يتفاوت بتفاوت التخصص او الشهادة التي يحصل عليها المتعلم فقد نرى عالما او باحثا فجال علمي ما يجهل وجود هكذا نوع من الذكاء ويجهل كيفية التعامل معه في حين يتقنه طبيب او معلم ويسعى لتطويره وممارسته في حياته العملية . وقد اختلفت

هذه الدراسة مع دراسة المحسن (2016)، وترى الباحثة أن السبب في هذا الاختلاف يعود لاختلاف المجتمع والعينة حيث كانت العينة لطالبات تحفيظ القرآن الكريم.

3.4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السابعة:

أظهرت نتائج فحص هذه الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للذكاء العاطفي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي. وترجح الباحثة هذه النتيجة لكون هذا النوع من الذكاء يحتاج لتنمية وتطوير وسعي ذاتي ورغبة من قبل المتعلمين بالتطور . ولا يكفي التقدم بالمستويات الدراسية لتطويره وتقويته لديهم.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Walsh- Portillo 2011) ، واختلفت مع دراسة دراسة (Gregory 2016) ، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف لاختلاف المجتمع وعينة الدراسة فقد تكونت في دراسة . دراسة (Gregory 2016) من القادة المصرفيين.

4. 5 مناقشة نتائج السؤال الخامس : ما العلاقة الارتباطية بين اتجاهات التعلم عن بعد والذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس؟

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية التاسعة والتي تنص:

"لا توجد علاقة ارتباطية بين تصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد ومستوى الذكاء العاطفي لديهم ."

أظهرت نتائج فحص هذه الفرضية وجود علاقة ارتباط بين تقديرات أفراد عينة الدراسة للتعلم عن بعد والذكاء العاطفي من وجهة نظرهم ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.290) وبلغت الدلالة الإحصائية (0.001) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)، أي أنه كلما زادت تصورات التعلم عن بعد زاد الذكاء العاطفي.

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على: توجد علاقة ارتباطية بين تقديرات طلبة جامعة القدس للتعلم عن بعد والذكاء العاطفي من وجهة نظرهم

وتعلل الباحثة هذه الترابط بين تصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد والذكاء العاطفي لديهم بأنه جاء نتيجة تداعيات جائحة كورونا التي فرضت نفسها في الفترة السابقة على كل مناحي الحياة ومنها التعليم .حيث انه كلما زادت الفترة التي يتعلم بها المتعلمون وفق نظام التعلم عن بعد، ارتفعت

نسبة الذكاء العاطفي لديهم بشكل متزامن ومترايط اذ يحاول المتعلمون تعويض شعورهم بنقص ما جراء ممارستهم للتعلم عن بعد مما يزيد من تعاطفهم وتفهمهم لمشاعرهم ومشاعر الاخرين. وفي حدود علم الباحثة تعد هذه الدراسة أول دراسة ربطت بين تصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد والذكاء العاطفي لديهم, لذلك لا يوجد دراسات لمقارنتها مع هذه الفرضية.

5. 6 التوصيات:

انطلاقا من النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- 1 - الاهتمام الكافي من المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة بنظام التعلم عن بعد , وادماجه مع نظام التعليم التقليدي كنظام معتمد لرفع كفاءة الطلاب وتنمية مهاراتهم في استخدامه.
- 2 - بناء وتطوير بنى تحتية حاضنة لهذا النوع من التعليم, وتبنيه في كافة المراحل الدراسية وتخصيص الميزانيات اللازمة لتطويره وصيانته باستمرار ,لما يحمله هذا النوع من التعلم من مستقبل واعد .
- 3 - نشر ثقافة التعلم عن بعد في المجتمع بشكل عام وبين طلبة المدارس والجامعات بشكل خاص.
- 4 - عمل دورات تدريبية للمعلمين والطلاب لإكسابهم كفايات التعلم عن بعد, وبخاصة في مجال تصميم المباحث وبنائها ومجال ادارة المقررات الإلكترونية والتفاعل معها .
- 5 - رفع مستوى الوعي بمفهوم الذكاء العاطفي لدى الطلاب في كافة المراحل الدراسية وتعزيز سبل تطويره وتمميته لديهم.
- 6 - نشر ثقافة الذكاء العاطفي في المجتمع وتوعية الافراد بأهمية امتلاك وتطوير هذا النوع من الذكاء لديهم مما سينعكس ايجابيا على حياتهم بشكل عام.
- 7 - اجراء المزيد من الدراسات باستخدام أدوات أخرى كالمقاييس الأخرى والملاحظة والمقابلة.
- 8- توصي الباحثة زملاءها الطلاب والباحثين على البحث في التحديات التي تعيق مصممي المناهج الإلكترونية بشكل خاص.
- 9 - كما توصي الباحثة أولئك الباحثين والمثابرين , ممن يملكون اختيار شكل تعلمهم , باعتماد نظام التعلم عن بعد . ففي هذا النظام يا سيدي العزيز ستتعلم كيف تتعلم ,, الى الابد.

المراجع العربية

إبراهيم ، صالح. (2016). مشكلات كتابة المواد الدراسية في برامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجزيرة. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، مصر، 16 (3)، 109 - 148.

أبو حلاوة، محمد السعيد. (2010). الذكاء الانفعالي والسلوك القيادي. الإسكندرية، المكتبة الالكترونية.

أبو طه ، منى سليم. (2013). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي للحد من ظاهرة العنف الطلابي في بعض الجامعات الأردنية. اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

أبو سعد، مصطفى. (2005). الذكاء الوجداني: مركز النخبة، دبي.

الازهر، ضيف وغدايفي، هند (2017) الذكاء العاطفي والكفاءة الاجتماعية وإدارة الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة. مؤتمر رؤية استشرافية للتربية والتعليم العالي في ضوء التحديات التكنولوجية وثورة المعلوماتية، جامعة عمان العربية، الاردن.

الاسطل، مصطفى. (2010). الذكاء العاطفي وعلاقته بمواجهة الضغوط لدى طلبة الكليات التربوية بجامعة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

الامم المتحدة. (2020). موجز سياساتي، التعليم اثناء جائحة كوفيد-19 وما بعدها (موجز تنفيذي). باحمد، جويده وطوطاوي، مبدوعة. (2018). قلق المستقبل لدى تلاميذ التعلم عن بعد المتمدرسين بمركزي تيزي وزو وبجاية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، الجزائر، 7 (2)، 393-406.

الباوي، ماجدة ابراهيم وغازي، احمد باسل. (2019). اثر استخدام المنصة التعليمية Google classroom في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادة Image Processing واتجاهاتهم نحو التعليم الالكتروني. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

الجبر، حامد والمنيفي، جابر. (2015). واقع استخدام طلاب كلية التربية الأساسية في الكويت لأدوات التعلم الإلكتروني. مجلة التربية : جامعة الأزهر - كلية التربية ، 1 (166)، 584 - 625.

الجرباوي، نفيذة. (2020). التعلم عن بعد النشأة والتطور، الايام ص11.
جنبي، كمال. (2019). التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. موقع كتب انفو الإلكتروني.
جين ان كريغ. (2006). ليس مهم مقدار ذكائك بل كيف تستخدم ذكائك. ترجمة عبد الاله الملاح، الرياض، مكتبة العبيكان.

الحجوج ، فاروق سلمان. (2015). الذكاء العاطفي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة المتسربين في منطقة بئر السبع . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
حجي ،اسماعيل. (2004). التعليم الجامعي المفتوح عن بعد. الطبعة الثانية، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

حناوي، مجدي ونجم، روان. (2019). جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتوظيف التعلم الإلكتروني " الكفايات والاتجاهات والمعوقات "، مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث، (12)، 79- 115.

الخليلي، شيرين عبد الرحمن. (2015). تدريس العلوم الطالبات الصف السابع الأساسي بمدينة عمان باستخدام نمطي الذكاء العاطفي والذكاء المكاني / البصري وأثر ذلك في التحصيل والتفكير التأملي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط عمان الأردن.

دروزة، أفنان نظير. (1999). دور المعلم في عصر الإنترنت والتعليم عن بعد، ورقة عرضت في مؤتمر التعليم عن بعد ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.

راضي، فوقية. (2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى الطالب. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة. مصر، العدد 45، ص 173-204.

- الزحيلي، غسان. (2011). دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق*، 27، (3)، 233-278.
- سليمان، مروة. (2017). أثر التفاعل بين نمط الأنشطة الإلكترونية والأسلوب المعرفي القائم على نظام التعلم الإلكتروني على تنمية بعض نواتج التعلم المقرر للتكنولوجيا الطلاب الدبلوم العامة عن بعد. *مجلة دراسات وبحوث*، 32 (2)، 358-391.
- سليمان، عبدالعظيم. (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) غزة*، 16، (1)، 588-632.
- الشمري، راضي. (2011). درجة ممارسة أبعاد الذكاء العاطفي لدى القيادات التربوية في المدارس الأهلية بالرياض. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، 35 (168)، 145-175.
- طيب، عزيزة. (2016). ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس المطبقة للبرنامج الوطني لتطوير المدارس في مدينة بريدة. *مجلة العلوم التربوية*، 2 (2)، 88-143.
- عامر، طارق عبد الرؤوف. (2013). *التعليم عن بعد والتعليم المفتوح*. مكتبة اليازوري، عمان، الأردن.
- عبد الرحمن، علاء. (2009). *الذكاء الوجداني و التفكير الابتكاري عند الأطفال*. دار الفكر عمان، الأردن.
- العنزي، تهاني صالح وعبد العزيز، صفوت حسن. (2020). *تصورات الأكاديميين والتربويين في دولة الكويت حول التعليم الافتراضي لمواجهة مشكلة تعطل الدراسة الناجمة عن فيروس كورونا*. *مجلة ضياء للبحوث النفسية والتربوية*، جامعة 20 أوت 1955، الجزائر، (1)، 171-211.
- عبيدات، مراد. (2017). *واقع استخدام وسائل تقنيات التعليم الإلكتروني لدى معلمي العلوم في منطقة كنانة من وجهة نظرهم*. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، الاردن، (6) (10)، 94-116.

العتيبي ، ضرار . (2014). المعوقات الإدارية والتنظيمية للتعلم الإلكتروني: دراسة تطبيقية -
جامعة الملك خالد. مجلة العلوم الإدارية - جامعه عدن - كلية العلوم الادارية-

الجمهورية اليمنية - 9 (4).

العتيبي ، ريم. (2020) . التحديات التي واجهت الأسر السعودية في تعليم أبنائها في ظل جائحه
كورونا (كوفيد 19). المجلة العربية للنشر العلمي ، (22) ، 142-175.

عثمان, خالد مختار. (2018). التعليم التقليدي ايجابياته وسلبياته, جامعة التكنولوجيا, ماليزيا.
غبون, رولا. (2019). الذكاء العاطفي وعلاقته بالمهارات القيادية لدى مديري المدارس في محافظة
بيت لحم, رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة القدس, فلسطين.

فادي ,اسماعيل. (2003). البنية التحتية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التعليم,
والتعليم عن بعد. السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات.

فاروق السيد عثمان (2006) : القلق و إدارة الضغوط النفسية، ط (1) ،دار الفكر العربي، القاهرة -
مصر.

الفرار, اسماعيل صالح. (2007). التعلم عن بعد والتعليم المفتوح الجذور والمفاهيم والمبررات, المجلة
الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعليم الإلكتروني مجلة جامعة القدس المفتوحة، 1 (1)،
11 - 60.

فريحات، باسم. (2018). " فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي عند طلبة مدرسة
الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة عجلون. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6 ()
2 ، 248-267.

الكردي ، عائشة أحمد. (2016). الذكاء العقلاني والعاطفي كمدخل لتعزيز الميزة التنافسية في
الكليات التقنية في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الاسلامية, غزة ,
فلسطين .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2018) معجم المصطلحات التربوية في مرحلة الطفولة
المبكرة ورياض الاطفال, مكتب تنسيق التعريب, الرباط.

المحسن، رندا على عبد الله. (2016). الفروق في الذكاء المتبلور وسعة الذاكرة العاملة والذكاء العاطفي في ضوء توعية التعليم (عام - تحفيظ) لدى طالبات المرحلة المتوسطة, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة القصيم. السعودية .

المحمادي, غدير (2018) . تقويم واقع استدام نظام ادارة التعلم الالكتروني(EMES) في جامعة الملك عبد العزيز من قبل الطلاب. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية , المجلد 1.العدد 39 الصفحات 177-196.

مدني, محمد عطا.(2007). التعليم عن بعد اهدافه واسسه وتطبيقاته العلمية .دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة, الطبعة الاولى ,عمان الاردن.

المرشد, ماجد بن صالح. (2016). التعليم التقليدي والتعليم الحديث , majededu .
المزيني ,محمد و المحمادي معن .اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو ادارة التعليم الالكتروني كلاسيرا في منطقة المدينة المنورة , رسالة ماجستير منشورة ,مدارس العقيق ,المدينة المنورة, السعودية .

المغازي، خيرى. (2002). الذكاء الوجداني الأسس النظرية و التطبيقية. مكتبة زهراء الشرق, القاهرة .

مقدادي, محمد. (2020). تصورات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الاردن لاستخدام التعليم عن بعد في ظل امة كورونا ومستجداتها. المجلة العربية للنشر العلمي, عدد 19 , ص 96 - 114.

الملا, احلام عبد اللطيف. (2016). تقويم تجربة التعليم عن بعد في الجامعة الماليزية وكلية التربية للبنات وفق معايير الجودة المأخوذة من وكالة التحقق من الجودة للتعليم العالي- بريطانيا, المجلة الدولية للأبحاث التربوية, جامعة الامارات العربية المتحدة , الامارات, مجلد 39، 123- 168.

ملحم، هبة. (2017). الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعملية. صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

منباني، ك ومبويتي، ت . (2015). التعليم المفتوح والتعلم عن بعد في الدول النامية: الماضي والحاضر والمستقبل. ترجمة مفيد خليل جاد الله، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، (9)5، 166-155 .

مؤتمر الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي 2014 الرياض، تطوير التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربية، المؤتمر الرابع عشر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص210-242.

نظير، احمد عبد النبي عبد الملك. (2019). اثر التفاعل بين نمط تصميم الانفوجرافيك الثابت الافقي _الراسي في بيئة المنصات الالكترونية والاسلوب المعرفي تحمل _ عدم تحمل الغموض على الاحتفاظ بالتعلم والتنظيم الذاتي وخفض العبء المعرفي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، 43(4)، 173-322.

هطي، مصطفى . (2020). التعليم عن بعد والتعلم الذاتي. مجلة الالوكة الاجتماعية ، زيارة 19-4-2020. [/https://www.alukah.net/social/0/139744](https://www.alukah.net/social/0/139744)

ويكيبيديا

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%AF%D8%B3

اليونسكو. (2020). التعليم عن بعد، مفهومه ادواته واستراتيجياته. مركز الملك سلمان للإغاثة والاعمال الانسانية، السعودية.

References:

- Adlof , M. , Baron , L. , Scoggins , J. , Kapelner , A ., McKeown , G. , Perfetti , A. , Miller , E. , Soterwood , J., & Yaacov, P. (2019). Accelerating Adolescent Vocabulary Growth: Development of an Individualized, Web-Based, Vocabulary Instruction Program. **LSHSS**, 50(4),579-595.
- Abdelrahman, M. , Abdelrahman, A. , & Osman , M .(2020). **The Effectiveness of Using Wiziq Interaction Platform on Students ' Achievement , Motivation and Attitudes. Turkish Online Journal of Distance Education , 21(1). 19-30.**
- Bar- On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). **Journal of Psicothema**. v18, 130 25.
- 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), 1- 9.
- Gregory , C. (2016). **Relationship between Emotional Intelligence and Servant Leadership in Banking** , Unpublished PhD Thesis , Walden University , Minneapolis - Minnesota .
- Holmberg , B (1977) **.Distance education: a survey and bibliography.** London: Kogan Page.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. **Journal of Personality Assessment**, 54(3-4), 772–781.
- Mc Cannon . J. (2015). **The relationship between emotional intelligence and servant leadership among public school Principals and assistant principals.** Unpublished PhD Thesis , Florida Atlantic University , Florida.

- Neale, S., Arnell, L., & Wilson, L. (2009). **Emotional Intelligence Coaching**. Kogan Page, London.
- Noor , S. , Isa , F. , & Mazhar , F. (2020). Online Teaching Practices During the COVID-19 Pandemic. **Educational Process: International Journal**, **9** (3), 169 -184.
- Tonioni , R. J. (2015). **The relationship between emotional intelligence and Leadership style among community college leaders**. Unpublished Ph.D. dissertation, Aurora university, USA.
- Walsh - Portillo , J. (2011) . **The role of emotional intelligence in college students ' success** Unpublished Ph.D. dissertation, Florida International university, USA.
- Warrier , B .(2006). **Bringing about a blend of e-learning and traditional methods**. Article in an on line edition of indie's National Newspaper, Monday, 15, 2006.
- Werner . K. (2013). **An Examination of the Relationship between Emotional Intelligence and Servant Leadership Practices of Elementary Public School Principals in Washington State**, Unpublished Ph.D. Thesis, Grand Canyon University, Arizona.
- Zhang , Y. & lin , C. (2020). Student interaction and the role of the teacher in a state virtual high school : what predict online learning satisfaction? **Technology, pedagogy and education** , **29** (1) , 57-71.
- Zhou, X. (2010). **Assessment and analysis of emotional intelligence in engineering students**. Unpublished master thesis, Clemson University, South Carolina.

الملاحق.

الملحق (1) استبانة تصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

عزيزي الطالب/ة المحترم/ة:

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان تصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم. وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

يرجى من حضرتكم التعاون في استكمال البيانات من خلال الاجابة على جميع فقرات الاستبانة بوضع اشارة (√) أمام كل فقرة وتحت درجة التقدير التي تراها مناسبة, علماً بأن جميع اجاباتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم.

الباحثة : خلود الدرابيع

القسم الاول

المعلومات العامة : الرجاء وضع اشارة (√) في المكان المناسب لحالتك:

الجنس: ذكر انثى.

التخصص: تخصص علوم انسانية تخصص علمي.

المستوى الدراسي : سنة أولى السنة الثانية السنة الثالثة السنة الرابعة

فأعلى

القسم الثاني: التصورات حول التعلم عن بعد

الرقم	الفقرة	درجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	أرى أن نظام التعلم عن بعد يتناسب مع قدرات الطلبة.					
2	أشعر أن التعلم عن بعد ينمي قدراتي الذاتية.					
3	أعتقد أن التعلم عن بعد يعطي الحرية في تنظيم الوقت.					
4	أشعر أن التعلم عن بعد يزيد من ثقة الطالب بنفسه.					
5	أرى أن التعلم عن بعد يكسبني مهارات لم اكتسبها من قبل.					
6	أرى أن التعلم عن بعد يضعني في تحد كبير.					
7	أرى أن التعلم عن بعد يجعلني انعزالي أكثر.					
8	يساعد التعلم عن بعد في الرجوع الى مصادر متعددة للمعلومات.					
9	أجد أن التعلم عن بعد يرفع من مستوى الاستيعاب وتعزيز الفهم للمواد الدراسية.					
10	أرى أن التعلم عن بعد يرفع درجة التحصيل الدراسي.					
11	يزيد التعلم عن بعد من حماستي للدراسة.					
12	يمكنني التعلم عن بعد من تصحيح الأخطاء فوراً.					
13	يقلل التعلم عن بعد من مستويات التوتر والقلق لدي.					
14	أعتقد أن التعلم عن بعد لا يتناسب مع التخصصات العلمية.					
15	أرى أن التعلم عن بعد يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.					
16	أرى أنه لا توجد فروق بين التعلم التقليدي والتعلم عن بعد.					
17	أعتقد أن تكنولوجيا التعلم عن بعد تسهم في تقليل تكاليف الدراسة الجامعية.					
18	أشعر أن تكنولوجيا التعلم عن بعد ساهمت في حل مشكلة السفر					

					لدى طلبة الجامعة.
					أعتقد أن حل مشكلات التعلم تكمن في الاهتمام بتكنولوجيا التعلم عن بعد.
					أرى أن التعلم عن بعد مضيعة للوقت.
					أجد أن التعلم عن بعد يزيد من الأعباء الدراسية علي.
					أجد في نفسي بعض الخوف من نظام التعلم عن بعد.
					لم أستطع الاعتياد على نظام التعلم عن بعد رغم ممارستي له منذ فترة.
					أؤيد استخدام التعلم عن بعد في المراحل الدراسية كافة.
					أساعد زملائي الذين يعانون من صعوبات في نظام التعلم عن بعد.
					أتمنى ادراج وحدات متخصصة في المناهج الدراسية عن التعلم عن بعد.
					أرى أن نظام التعلم عن بعد سيحدث ثورة في عمليتي التعلم والتعليم.
					أحرص على عمل قائمة بالمواقع التعليمية المفيدة.
					أحرص على المشاركة في التدريبات التي تقام للتدريب على تقنيات التعلم عن بعد.
					يزيد التعلم عن بعد من خيارات الحصول على المعلومات.
					يرفع التعلم عن بعد من كفاءة البرامج الحاسوبية.
					يمكن الاعتماد على نظام التعلم عن بعد في مختلف الظروف.
					أرى أن التعلم عن بعد يتناسب مع متطلبات العصر الحديث.
					أرى أن التعلم عن بعد يتعارض مع ثقافة المجتمع.

الملحق (2) اختبار الذكاء العاطفي.

اختبار الذكاء العاطفي: عزيزي عزيزتي الطالب/ة : فيما يلي مجموعة من الفقرات تدل على ابعاد الذكاء العاطفي يرجى وضع اشارة (√) عند العبارة التي تنطبق عليك بشكل أفضل , لا تتبالغ في تحليل الاسئلة وكن عفويًا وفق العبارة الأقرب للطريقة التي تسير عليها .

1	عادة ما يكون لمشاعري	<input type="checkbox"/> أثر كبير على سلوكي.
		<input type="checkbox"/> أثر صغير على سلوكي.
2	ما يوجهني في العادة هو	<input type="checkbox"/> أهدافي.
		<input type="checkbox"/> أهداف الآخرين.
3	عندما أكون تحت الضغط , غالباً ما	<input type="checkbox"/> تتغير سلوكياتي عن الوضع الطبيعي.
		<input type="checkbox"/> أستمر بالتصرف بشكل طبيعي.
4	عادة ما أتعلم أكثر من خلال	<input type="checkbox"/> القيام بالتجارب المختلفة.
		<input type="checkbox"/> التأمل بالتجارب السابقة.
5	في العادة انا	<input type="checkbox"/> أتصف بالتواضع حيال نفسي.
		<input type="checkbox"/> اخذ نفسي على محمل الجد.
6	أقدم نفسي من خلال	<input type="checkbox"/> الثقة بالنفس وامتلاكي للحضور.
		<input type="checkbox"/> ببعض من الثقة بالنفس وبالحدز.
7	عندما يكون هناك شكوك وضغوط احاول ان أكون	<input type="checkbox"/> حذرا بشأن اتخاذ القرار الصحيح.
		<input type="checkbox"/> حاسما وقادرا على اتخاذ قرارات سليمة.
8	عادة ما أعبر عن الآراء	<input type="checkbox"/> التي تدعمها الاغلبية.
		<input type="checkbox"/> غير الشائعة وأغامر في سبيل ما هو صحيح.
9	أحب دائما أن	<input type="checkbox"/> أخوض تحديات جديدة.
		<input type="checkbox"/> أحافظ على الوضع الراهن.
10	بشكل عام أنا:	<input type="checkbox"/> ألهم الآخرين الثقة في انفسهم.
		<input type="checkbox"/> أعتمد على ثقة الآخرين بأنفسهم.

11	بشكل عام	<input type="checkbox"/> أسمح لتقلبات مزاجي أن تسيطر على تصرفاتي. <input type="checkbox"/> أستطيع السيطرة على تقلبات مزاجي.
12	عندما أتعرض لضغوط	<input type="checkbox"/> أحافظ على تركيزي. <input type="checkbox"/> ينصرف اهتمامي الى أمور أخرى بشكل سهل.
13	انا بالعادة	<input type="checkbox"/> أنفذ ما سأقول أني سأفعله. <input type="checkbox"/> أكتفي بالقيام بما يتوجب علي عمله.
14	ثقة الآخرين بي	<input type="checkbox"/> أحصل عليها بشكل تلقائي. <input type="checkbox"/> تبنى من خلال امكانية الاعتماد علي.
15	غالبا اتصف بانني	<input type="checkbox"/> مرن في رؤيتي للأحداث. <input type="checkbox"/> قادر على رؤية الأحداث كما هي عليه.
16	خلال الاحداث المتغيرة احاول ان	<input type="checkbox"/> أعمل بجد لمحاولة مواكبة المتطلبات. <input type="checkbox"/> أتعامل بشكل سلس مع المتطلبات المتعددة وتغير الاولويات.
17	غالبا ما	<input type="checkbox"/> أحدد لنفسي أهدافا طموحة. <input type="checkbox"/> أحقق الاهداف الموضوعه لي.
18	عندما أواجه النكسات في السعي لتحقيق أهدافي ، فانا	<input type="checkbox"/> أعدل الأهداف. <input type="checkbox"/> أستمر في السعي لتحقيق الأهداف بالرغم مما حدث.
19	دائماً ما	<input type="checkbox"/> أعمل كمرشد موثوق به لدى زملائي. <input type="checkbox"/> أخبر زملائي ما يرغبون في سماعه.
20	زيادة رضا زملائي واكتساب ثقتهم	<input type="checkbox"/> هو دائماً جزء من العمل الذي أقوم به. <input type="checkbox"/> ليس ضرورياً لتسيير الأمور.
21	اجد ان الرؤية والرسالة يجب ان	<input type="checkbox"/> تعطى للطلبة كي يعرفوا الى أين تتجه العملية التربوية. <input type="checkbox"/> تستخدم لتحقيق الرؤية الفردية والمجتمعية.
22	في العادة انا	<input type="checkbox"/> أجسد السلوكيات المتوقعة مني. <input type="checkbox"/> أذكر زملائي بالسلوكيات المتوقعة منهم.

23	احبذ اعطاء المهمات للأشخاص الذين	<input type="checkbox"/> يستطيعون انجاز المهمة بشكل جيد. <input type="checkbox"/> يطورون مهاراتهم نتيجة لهذا التحدي.
24	اسعى بشكل عام	<input type="checkbox"/> لتحقيق أهداف أبعد مما هو متوقع مني. <input type="checkbox"/> لتحقيق الاهداف المطلوبة مني فحسب.
25	عندما تتاح لي فرصة ما:	<input type="checkbox"/> اجدها سببا للاضطرابات. <input type="checkbox"/> غير متأكد فيما إذا سأغتنم هذه الفرصة.
26	اجد الاختلافات بين المجموعات التي اعمل معها	<input type="checkbox"/> سبباً للصعوبات والاضطرابات. <input type="checkbox"/> قيمتها موضع للتفكير.
27	حين أكون شاهداً على موقف يدل على التحيز وعدم التسامح, دائماً ما	<input type="checkbox"/> أتحدى الأشخاص الذين بدأوا بذلك. <input type="checkbox"/> أتجاهل ما رأيت.
28	في العادة اقدم المساعدة بناء على	<input type="checkbox"/> فهم احتياجات الآخرين . <input type="checkbox"/> ما يحتاجه الآخرون من مساعدة في أداء مهامهم.
29	انا بالعادة	<input type="checkbox"/> أستمع الى الكلمات المهمة التي تقال. <input type="checkbox"/> أعيير الانتباه للإشارات العاطفية.
30	وجهات نظر الآخرين في الغالب	<input type="checkbox"/> يتم التعامل معها بشكل حساس. <input type="checkbox"/> تبعدنا عن المسار الصحيح.
31	أرى أن الشبكات الاجتماعية في الجامعة	<input type="checkbox"/> تقف في طريق تقويم أداء الطلبة. <input type="checkbox"/> تساعد على خلق منظومة أفضل لاتخاذ القرار.
32	أعتمد بشكل عام على العلاقات	<input type="checkbox"/> غير الرسمية ذات السلطة للحصول على ما أحتاج. <input type="checkbox"/> الرسمية بالسلطات التي تمتلك صلاحية اتخاذ القرارات في الحصول على ما أحتاج .
33	احاول قدر المستطاع ان	<input type="checkbox"/> أعطي زملائي ما يطلبون. <input type="checkbox"/> أقدم لهم ما يناسبهم من مساعدة.
34	كسب الناس هو شيء	<input type="checkbox"/> أجد صعوبة بالقيام به.

		<input type="checkbox"/> أجد نفسي جيداً في القيام به.
35	دائماً ما أتواصل بطريقة	<input type="checkbox"/> يفهم الجميع من خلالها ما قول. <input type="checkbox"/> تبحث عن التفاهم المتبادل بشكل كامل.
36	اميل عادة الى ان	<input type="checkbox"/> أمضي مع التغييرات التي يقودها الآخرون. <input type="checkbox"/> أدرك الحاجة الى التغيير وأزيل المعوقات.
37	في العادة أتعامل مع الشخصيات التي يصعب ارضاؤها	<input type="checkbox"/> بأسلوب مباشر. <input type="checkbox"/> بدبلوماسية ولباقة.
38	أبحث دائماً عن العلاقات التي	<input type="checkbox"/> تحتوي على منفعة متبادلة. <input type="checkbox"/> ستساعدني على تحقيق الهدف النهائي.
39	بشكل عام أملك	<input type="checkbox"/> تركيز أكبر على المهام من العلاقات. <input type="checkbox"/> تركيز متوازناً على المهام من العلاقات.
40	عندما أعمل ضمن فريق , انا	<input type="checkbox"/> أوضح ما أتوقع من الاعضاء القيام به. <input type="checkbox"/> أدفع بكافة الاعضاء الى المشاركة بحماسة.

الملحق (3) اسماء اعضاء لجنة التحكيم:

الاسم	الدرجة العلمية	الجامعة
ا. د حسن السلواوي	استاذ دكتور	جامعة القدس المفتوحة
د. نبيل المغربي	دكتور	جامعة القدس المفتوحة
د. سمير سليمان الجمل	دكتور	جامعة فلسطين الاهلية
د. جمال غطاشة	دكتور	جامعة بيرزيت
د. محمود بشير سليميه	دكتور	جامعة الخليل
د. احمد دراج	دكتور	مدير مدارس الهدى
د. حسن الحيج	دكتور	جامعة الخليل
د. ابراهيم صليبي	دكتور	جامعة القدس
د. حسن السراحنة	دكتور	جامعة الخليل
د. نعمان الهاشمي	دكتور	الجامعة المستنصرية _ العراق

الملحق رقم (4) كتاب تسهيل المهمة

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Teaching Methods Program



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج أساليب التدريس

التاريخ: 2021 / 6 / 23

حضرة الدكتور عبدالرؤف السنوي / عميد شؤون الطلبة المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة خلود موسى الدرايع ورقمها الجامعي (21810002)، بالعمل على إنجاز رسالة ماجستير في أساليب التدريس بعنوان: تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد وعلاقتها بالذكاء العاطفي لديهم. يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكور أعلاه في توزيع ادواتها على الطلبة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

أ.د. عفيف زيدان
منسق ماجستير أساليب التدريس

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences



فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
79	الاستبانة	1
82	مقياس الذكاء العاطفي	2
86	اسماء اعضاء لجنة التحكيم	3
87	كتاب تسهيل مهمة بحثية من منسق اساليب التدريس في جامعة القدس	4

فهرس الجداول

ال رقم	اسم الجدول	الصفحة
(1.3)	توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للجنس.	40
(2.3)	توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.	41
(5.3)	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات تصورات الطلبة حول التعلم عن بعد مع الدرجة الكلية للمجال.	42
(1.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات طلبة جامعة القدس نحو التعلم عن بعد.	49
(2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس.	53
(3.4)	نتائج اختبار (ت) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمتوسطات تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.	54
(4.4)	نتائج اختبار (ت) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمتوسطات تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص.	56
(5.4)	نتائج اختبار (ت) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمتوسطات تصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.	57
(6.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لتصورات طلبة جامعة القدس حول التعلم عن بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير	59

	المستوى الدراسي	
60	اختبار (ت) للفروق بين تقديرات أفراد العينة لدرجة الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.	(7.4)
59	اختبار (ت) للفروق بين تقديرات أفراد العينة لدرجة الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص.	(8.4)
61	اختبار (ت) للفروق بين تقديرات أفراد العينة لدرجة الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.	(9.4)
62	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين لتقديرات أفراد العينة لدرجة الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة القدس من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي	(10.4)
64	العلاقة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المناخ المدرسي المفتوح والأداء المهني للمعلمين	(11.4)

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	الإقرار
ب	الشكر والتقدير
ج	المخلص
د	Abstract
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	
2	المقدمة
3	مشكلة الدراسة
4	أهداف الدراسة
5	أسئلة الدراسة
5	فرضيات الدراسة
6	أهمية الدراسة
6	حدود الدراسة
7	مصطلحات الدراسة
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
11	مفهوم التعلم عن بعد
12	الفرق بين التعلم عن بعد والتعلم التقليدي
12	التعلم عن بعد والتعلم المفتوح
13	التعلم عن بعد والتعلم الذاتي
13	التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني
14	نشأة التعلم عن بعد
15	اهداف التعلم عن بعد
16	مبررات تبني نظام التعلم عن بعد

17	بعض منصات التعلم عن بعد
18	معوقات استدام نظام التعلم عن بعد في الدول النامية
19	بعض التجارب العربية في التعلم عن بعد
22	مفهوم الذكاء العاطفي
23	ابعاد الذكاء العاطفي
24	مكونات الذكاء العاطفي
24	خصائص الشخص الذكي عاطفيا
25	سبل تعزيز وتطوير الذكاء العاطفي لدى المتعلمين
27	الدراسات السابقة
الفصل الثالث: طريقة الدراسة وإجراءاتها	
39	المقدمة
39	منهج الدراسة
39	مجتمع الدراسة
39	عينة الدراسة
40	أداتا الدراسة
46	إجراءات تطبيق الدراسة
45	متغيرات الدراسة
47	التحليل الإحصائي
الفصل الرابع نتائج الدراسة	
49	المقدمة
49	نتائج السؤال الأول
53	نتائج السؤال الثاني
56	نتائج السؤال الثالث
57	نتائج السؤال الرابع

62	نتائج السؤال الخامس
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
64	المقدمة
64	مناقشة نتائج السؤال الأول
65	مناقشة نتائج السؤال الثاني
66	مناقشة نتائج السؤال الثالث
67	مناقشة نتائج السؤال الرابع
68	مناقشة نتائج السؤال الخامس
69	التوصيات
70	المراجع
76	المراجع العربية
78	المراجع الأجنبية
88	الملاحق
89	فهرس الجداول
92	فهرس الملاحق
91	فهرس المحتويات