الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد لدى المدارس الحكومية في لواء وادي السّير من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في الأردن

The Difficulties Encountering the Distance Education in Public Schools in Wadi Al-Seer District From Teachers and Parents Point of View in Jordan

إعداد

ميس محمد أحمد العطار

إشراف

الأستاذ الدكتور محمد محمود الحيلة

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التّعليم

قسم التربية الخاصة وتكنولوجيا التّعليم

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

كانون الثاني، 2022

تفويض

أنا **ميس محمد أحمد العطار**، أفوّض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي هذه ورقيًا وإلكترونيًا للمكتبات أو المنظمات أو الهيئات أو المؤسسات المعنية بالأبحاث والدّراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: ميس محمد أحمد العطار

التاريخ: 02 / 02 / 2022.

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرّسالة وعنوانها: الصعوبات التي تواجه التعليم عن بُعد لدى المدارس الحكومية في لواء وادي السير من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في الأردن.

للباحثة: ميس محمد أحمد العطار.

وأجيزت بتاريخ: 24 / 1 / 2022.

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
أ.د. محمد محمود الحيلة	مشرفاً	جامعة الشرق الاوسط	.....
د. حمزة عبد الفتاح العساف	رئيسًا	جامعة الشرق الاوسط	.....
د. محمد "محمد تيسير" السمكري	عضوًا داخليًا	جامعة الشرق الاوسط	.....
أ.د. مهند أنور الشبول	عضوًا خارجيًا	الجامعة الأردنية	.....

شكر وتقدير

{رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ} النمل (19)

الحمد كل الحمد لله العلي العظيم المنعم العليم العزيز الجبار المنان الكريم ... ثم الصلاة والسلام على أول المعلمين، نبينا الأمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم .. اللهم لك الحمد على ما أنعمت علي به من تحقيق هدفي ووصولي إلى ما أرنو إليه في استكمال درجة الماجستير.

تقف الكلمات هنا خَجِلة أمام ما قدمه لي الأستاذ الدكتور محمد الحيلة من الدعم والعون في هذه المرحلة، فماذا عساي أقول وأنتَ نِعْمَ المعلم والمشرف والقدوة التي أقتدي بها.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة(الأستاذ الدكتور مهند بالشبول، الدكتور حمزة العساف، الدكتور محمد السّمكري).

وفي إنجاز هذا العمل أقف هنا لأحي من أنار لظلمة الطريق سراجاها، أولئك الذين وقفوا بجانبي وبذلوا الطاقات ومنحوا للأقلام مدادها، فما كان للقلب إلا أن يحفر أسمائهم على صفحات الروح، أساتذتي الكرام في جامعة الشرق الأوسط، هل أقول لكم شكرًا؟ وما عساها تنفع الكلمة وما قدمتوه كان أكبر من كلمة شكرًا، فأبجديتي وأبجديات الكون جميعها تقف عاجزةً على أن توفيكم حقكم، فلكم مني الشكر كل الشكر وأكثر على جهدكم المبذول.

وكل الامتنان والتقدير والمحبة أهديها للدكتور راضي أبوهواش لما منحني إياه من ثقة وعلم ومعرفة فكان الأب والمعلم والصديق المخلص ...

الإهداء

منبع الآمال .. أبي الغالي رحمه الله

إلى الغائب الحاضر ...

وقود النجاح ... ونبراس الأمل الذي يسكنني ...

كم تمنيت أن تكون بجانبي لتقرأ كلماتي هذه ...

ولكني أعدك أن أُبقي رأسك شامخًا وأنا محافظة على العهد ..

معنى الطمأنينة .. والدتي الأمل

إلى ملهمتي وجنتي في هذه الدُنيا ...

ها قد كبرتُ يا أمي، وكبرت معي أحلامي، وأنتِ لا زلت ترقبين تحلمين ...

ولا زلت في سكون خشوعك لي تدعين ...

فتراتيل دعائك سهلت كل صعب ومهدت وعورة الدرب ...

أيا أمي أنا الولدُ الذي أبحر ... وما زالت في خاطره تعيش عروسة السكر ...

فكيف يا أمي غدوتُ كبيرًا ولم أكبر؟

سراجي .. إخواني وأخواتي

إلى من كانوا معي في كل خطوة أخطوها ...

واتخذوا مني قدوة لهم ..

إلى من أضافوا لحياتي ألوانًا زاهية ...

إلى أحبائي الصغار ... يسرى .. تمارة ... منتصر ...

وإلى السَند القوي أخي الكبير وتوأمي مالك.

إلى أعمامي وعماتي وأخوالي وخالاتي ...

إلى رفيقة الدَّرب والصديقة العزيزة بديعة سمارة ..

وإلى كل من دعموني وساندوني في رحلتي هذه ..

أهدي لكم عملي المتواضع هذا

ميس ...

قائمة المحتويات

الموضوع	الصّفحة
العنوان	أ
تفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
شكر وتقدير.....	د
الإهداء.....	هـ
قائمة المحتويات.....	و
قائمة الجداول	ح
قائمة الملحقات	ي
الملخص باللغة العربية.....	ك
الملخص باللغة الإنجليزية.....	م

الفصل الأول: خلفية الدّراسة وأهميتها

مقدمة	1
مشكلة الدّراسة	4
أسئلة الدّراسة	5
أهداف الدّراسة.....	6
أهمية الدّراسة.....	7
حدود الدّراسة.....	8
محددات الدّراسة	8
مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائية.....	8

الفصل الثاني: الأدب النظري والدّراسات السابقة

أولًا: الأدب النظري.....	10
ثانيًا: الدّراسات السابقة ذات الصلة	23
ثالثًا:التعقيب على الدّراسات السابقة.....	30

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

منهج الدّراسة 32
مجتمع الدّراسة 32
عينة الدّراسة 32
أداة الدّراسة 35
صدق أداة الدّراسة 36
ثبات أداة الدّراسة 38
تصحيح أداة الدّراسة 39
إجراءات الدّراسة 41
المعالجة الإحصائية 42

الفصل الرابع: نتائج الدّراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول.....43
ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدّراسة الثاني.....47
ثالثا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث.....51
رابعًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدّراسة الرابع.....53
خامسًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الخامس.....59

الفصل الخامس مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول 65
ثانيًا: مناقشة نتائج السؤال الثّاني 67
ثالثًا: مناقشة نتائج السؤال الثّالث 69
رابعًا: مناقشة نتائج السؤال الرّابع 69
خامسًا: مناقشة نتائج السؤال الخامس 71
الاستنتاجات 73
التوصيات والمقترحات 79
المراجع باللغة العربية.....81
المراجع باللغة الإنجليزية..... 82
الملاحق 88

قائمة الجداول

رقم الفصل– رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
1-3	خصائص عينة الدّراسة من المعلمين بحسب متغيرات الجنس والفئة العمرية التي يدرسها والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة (ن = 128)	33
2-3	خصائص عينة الدّراسة من أولياء الأمور بحسب متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والمؤهل العلمي لولي الأمر وعدد الأبناء على مقاعد الدّراسة (ن = 126)	34
3-3	معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد لدى المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في الأردن مع محاورها ومع الدرجة الكلية للمقياس	36
4-3	معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد لدى المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في الأردن مع محاورها ومع الدرجة الكلية للمقياس	38
5-3	معاملات الثبات لمقياس الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد لدى المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في الأردن وفق طريقة كرونباخ ألفا	39
6-3	وصف مستوى الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد وفق المتوسطات الحسابية	40
7-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب درجة صعوبة فقرات المقياس من وجهة نظر المعلمين (ن=128)	43
8-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب درجة صعوبة فقرات المقياس من وجهة نظر أولياء الأمور (ن=126)	47
9-4	نتائج اختبار (ت) لتحديد الفروق في متوسطات الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد بين عينتي المعلمين وأولياء الأمور	52
10-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية من وجهة نظر المعلمين (ن=128)	54
11-4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية من وجهة نظر المعلمين (ن=128)	55

12-4	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البُعْدية لاستجابات عينة المعلمين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.	55
13-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المرحلة التّعليمية التي يدرسها المعلم (ن=128)	56
14-4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المرحلة التّعليمية التي يدرسها المعلم (ن=128)	57
15-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن=128)	58
16-4	نتائج اختبار كروسكال والاس للفروق في مستوى الصّعوبات التي تواجه المعلمين في عملية التّعليم عن بُعْد بحسب متغير المؤهل العلمي (ن=128)	58
17-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لتحديد الفروق في الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد تبعاً لمتغير الجنس من وجهة نظر أولياء الأمور (ن=126)	60
18-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير عدد الأبناء على مقاعد الدّراسة (ن=126)	61
19-4	نتائج اختبار كروسكال والاس للفروق في مستوى الصّعوبات التي تواجه عملية التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور بحسب متغير عدد الأبناء على مقاعد الدّراسة (ن=126)	62
20-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لولي الأمر (ن=126)	63
21-4	نتائج اختبار كروسكال والاس للفروق في مستوى الصّعوبات التي تواجه عملية التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور بحسب متغير المؤهل العلمي لولي الأمر (ن=126)	63
22-5	مقترحات لمعالجة أسباب الصّعوبات	73

قائمة الملحقات

الرقم	الملحق	الصفحة
1	أسماء المحكمين	88
2	استبانة المعلمين بشكلها النهائي	89
3	استبانة المعلمين بشكلها النهائي	93
4	كتاب تسهيل المهمة	97

الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد لدى المدارس الحكومية في لواء وادي السّير من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في الأردن

إعداد:

ميس محمد أحمد العطار

إشراف

الأستاذ الدكتور محمد محمود الحيلة

ملخّص

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن الصّعوبات التي واجهت التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في لواء وادي السّير في الأردن، وتكونت عينة الدّراسة من (128) معلماً ومعلمة و(126) ولي أمر تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مجتمع الدّراسة، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، حيث قامت بتطوير أداة لجمع البيانات وتم التحقق من صدقها وثباتها وفق المنهجية العلمية، وبناء عليه تبين أنه يمكن العمل بها والوثوق بنتائجها.

وأظهرت نتائج الدّراسة أن درجة الصّعوبات التي واجهت التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر كلا العينيتين من المعلمين وأولياء الأمور جاءت بمستوى مرتفع جدًا.

كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصّعوبات التي واجهت عملية التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية للمعلم، لصالح فئة الخبرة التدريسية (من 5 – 10 سنوات)، بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة التّعليمية التي يدرسها المعلم، ومؤهله العلمي.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصّعوبات التي واجهت عملية التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور تبعاً لمتغيرات: الجنس وعدد الأبناء على مقاعد الدّراسة والمؤهل العلمي، بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للصعوبات التي واجهت التّعليم عن بُعْد تبعاً لمتغير المستجيب (معلم / ولي أمر).

وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها أوصت الدّراسة بأهمية تقديم برامج تدريبية متخصصة للمعلمين وأولياء الأمور تهدف إلى رفع كفاءتهم التكنولوجية، وتوجيه المعلمين إلى بناء علاقات إيجابية وتشاركية مع أولياء الأمور.

الكلمات المفتاحية: الصّعوبات، التّعليم عن بُعْد، المعلمين، أولياء الأمور.

م

The Difficulties encountering the Distance education In Public Schools In Wadi Al-Seer District From The View Teachers And Parents point Of Jordan

Prepared by: Mais Mohamed Ahmed Al Attar

Supervised by: Prof. Dr. Mohamed Mahmoud Al-Hila

ABSTRACT

This study aimed to reveal the difficulties that encounter distance education from the point of view of teachers and parents in Wadi Al-Seer District in Jordan. The study sample consisted of (128) teachers and (126) parents who were selected by intentional sample from the study population. The study utilized the descriptive survey method, to collect the data using a valid and reliable questionnaire which developed by the researcher.

The results showed that the degree of difficulties facing distance education from the point of view of teachers and parents raised at a very high level.

The results also showed that there were statistically significant differences in the level of difficulties that faced distance education from the point of view of teachers according to "teacher experience", in favor of the teachers with (5-10) years of experience, while there were no statistically significant differences according to the education stage, and the academic qualification for teachers.

Moreover, the results showed that there were no statistically significant differences in level of difficulties in distance education from parents' point of view, according to the gender, number of children in school, and educational qualification for parents. Also no these were statistically significant differences found in the total degree of difficulties according to the type of the respondents (teacher / parent).

Finally, the study presented several recommendations such as, providing teachers and parents with specialized training programs, that aim to increase their technological efficiency, and support teachers to build positive relationships with parents.

Keywords: difficulties, distance education, teachers, parents.

الفصل الأول

خلفية الدّراسة وأهميتها

المقدمة:

حظيت العملية التّعليمية باهتمام البشرية منذ أن وطئت قدم الإنسان الأرض، وهذا ما يفسر تطور الحضارات الإنسانية منذ نشأة الحياة البشرية عبر العصور المتعاقبة، حتى وصلت إلى ما وصلت إليه في العصر الحالي الذي يوصف بأنه من أكثر العصور تقدمًا وتطورًا بما يشهده من ثورة في عالم التكنولوجيا وثورة في عالم الاتصالات، الأمر الذي فرض على الأنظمة التربوية الإفادة من معطيات التكنولوجيا وأدواتها ضمن إطار تصميم البرامج التربوية التي تبنتها(Midcalf, & Boatwright, 2020)، وهذا التطور يتطلب خططًا واستراتيجيات عالية الدّقة للسير نحو إحداث التغييرات الإيجابية في كافة مناحي الحياة.

وقطاع التربية والتّعليم كان ولا يزال يشكل حجر الأساس لتقدم المجتمعات وتطورها، ولا يزال الاستثمار في عملية التّعليم هو الاستثمار البشري الأكبر؛ فصناعة المتعلم بمواصفات العصر يقتضي البُعْد عن الجمود والتلقين والانتقال إلى حيوية التّعليم القائم على الاكتشاف والتقصي والتحليل والاستنتاج وحل المشكلات، الأمر الذي يؤكد على التنويع في مصادر المعرفة وأشكالها، وتوظيف أحدث ما وصلت إليه التكنولوجيا في هذا المجال (Christina, Michael, Laura, Emily, & Emma, 2020).

وبناء عليه، فقد حان الوقت لإعادة التفكير في الكيفية التي نستخدم التكنولوجيا في عملية التّعليم، وإعادة التفكير فيما نحتاج إلى تدريسه وما الذي نعد طلبتنا له، وتحديد كيف يمكن

أن تساعدنا عملية التغيير والتطوير المتسارعة في تحديد الشكل الذي يجب أن يبدو عليه تعليم أبناء المستقبل من الأجيال القادمة (Luthra & Mackenzie, 2020).

وضمن هذا السياق، جاء التّعليم عن بُعْد كطريقة جديدة حاولت تبني منهجية تعليمية تختلف عن التّعليم الإعتيادي شكلاً ومضموناً، وأثبتت نفسها في الميدان التربوي أكثر فأكثر كطريقة أساسية ضمن أنظمة التّعليم الجديدة المتمايزة عن الأنظمة التقليدية (Luthra & Mackenzie, 2020). فأصبح التّعليم عن بُعْد بديلاً مؤقتًا عن التّعليم الوجاهي، وضرورة لا غنى عنها لاستمرار عملية التّعليم في ظل الظروف القاهرة التي تفرض التباعد الجسدي بين المكونات البشرية للعملية التّعليمية والتعلمية، كمثل الظروف التي يعاني منها عالم اليوم بأكمله والمتمثلة في تفشي فيروس كورونا، حيث وجدت المؤسسات التربوية نفسها مضطرة للتحول إلى التّعليم عن بُعْد بشكل مفاجئ لضمان استمرارية العملية التّعليمية التعلمية (Yulia, 2020). إذن فالتّعليم عن بُعْد خلال انتشار فايروس كورونا ظهر كوسيلة طارئة للتكيف مع سيناريو جديد تم فيه إدراك أن هذا الاتجاه كان ضروريًا لتلبية المتطلبات الأكاديمية للطّلبة في كافة أنحاء العالم (Hodges, Lockee, Trust, & Bond, 2020).

وبشكل عام، ينظر إلى التّعليم عن بُعْد كوسيلة يتلقى المتعلمون فيها المعرفة باستخدام التطبيقات ووسائل الاتصال المختلفة التي قد تتضمن مواد مطبوعة بسيطة أو مواد أكثر تعقيداً يتم تداولها عبر قنوات الإنترنت (Al-Najem, 2019)، كما ويركز التّعليم عن بُعْد على الفصل المادي بين المعلم والمتعلم، حيث يصبح الاتصال بين المعلم والمتعلم غير مباشر، مما يساعد الطّلبة على التعلم بسرعتهم الخاصة في أي مكان وفي أي وقت يناسب ظروفهم واحتياجاتهم (Amer, 2013)، باستخدام وسائل الاتصال الحديثة مثل أجهزة الكمبيوتر

والشبكات، ومحركات البحث وبوابات الإنترنت والوسائط المتعددة مثل الصور والصوت والرسومات وغيرها من معطيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Al-Smadi, 2020).

ولعل أهم مقومات اعتماد أنظمة التّعليم عن بُعْد يتلخص في مدى تقبل مخرجاته من قبل المجتمع ومؤسساته التّعليمية العامة والخاصة، ومدى اعتراف الأوساط الأكاديمية بتلك المخرجات، ومدى الاتفاق على المعايير المقررة والشهادات والدرجات العلمية التي تمنحها أنظمة التّعليم عن بُعْد في ذلك المجتمع (Zhang, 2021).

وتواجه الآمال المنشودة لتفعيل التّعليم عن بُعْد كثيرًا من التحديات والصّعوبات والعقبات اللوجستية خاصة في الدول النامية، وتتمثل أهم تلك العقبات والصّعوبات في البنى التحتية اللازمة لتشغيل منظومة التّعليم عن بُعْد، إضافة إلى التكلفة المادية المتمثلة في صعوبة توفير الأجهزة الحاسوبية والإلكترونية الذكية والتي تعد ضرورية لتفعيل نظام التّعليم عن بُعْد، فضلًا عن مدى ملاءمتها لاحتياجات بعض الطلبة، وتوفير الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة التي تستطيع التعامل مع تلك الأدوات والقادرة على تطويرها والإفادة من مخرجاتها (Al-Mukhaini, 2017). ومن التحديات التي تواجه التّعليم عن بُعْد إثارته في بعض الأحيان لبعض الشكوك والتساؤلات بشأن المستقبل الأكاديمي للطّلبة، ومع ذلك فهو يشكل نقلة نوعية في أنظمة التّعليم كما ويسلط الضوء في نفس الوقت على أهمية التكنولوجيا في حياتنا المعاصرة (Zhang, 2021).

بناءً على ما سبق، وانطلاقاً من أهمية الموضوع فقد جاءت هذه الدّراسة لتحاول الكشف عن الصّعوبات التي واجهت تطبيق التّعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين وأولياء أمور الطلبة في المدارس الحكومية في لواء وادي السّير ضمن العاصمة الأردنية عمان.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

مع بدايات العام (2020) وذلك عندما بدأ فايروس كورونا (COVID-19) في الانتشار عبر حدود الدول المختلفة، استدعى الأمر إلى اتخاذ تدابير جذرية كان من شأنها أن ترسم مسارًا جديدًا للمنظومة التّعليمية في كافة أنحاء العالم، حيث تم إغلاق المدارس، وتم منح العديد من المعلمين ما بين (24 – 72) ساعة لتحضير أنفسهم ومعداتهم للتحول إلى التّعليم عن بُعْد بشكل كامل، الأمر الذي اضطر الطّلبة والمعلمين وأولياء الأمور إلى مواجهة عادة تعليمية جديدة غير تلك التي اعتادوا عليها، وليصبح التّعليم بين ليلة وضحاها يمثل شراكة مجتمعية تعاونية بين المعلمين وأولياء الأمور، وأجبرهم بذلك على التكيف مع متطلبات التّعليم عن بُعْد في وقت قصير (Ionescu, etal, 2020).

وضمن هذا الإطار فقد أكدت عدة دراسات في مناطق جغرافية متنوعة على وجود صعوبات ومعيقات وتحديات كثيرة فرضت نفسها على أنظمة التّعليم عن بُعْد جراء الوضع الطارئ والمفاجئ الذي فرضته الجائحة مثل دراسة كل من نيواز وزملاؤه Niwaz, Waqas, & (Kamran, 2019) في باكستان، ودراسة شونجو ودونج- جوك (ChongWoo & Dong-gook, 2020) في الصين، ودراسة (Anghel, 2020) في رومانيا، ودراسة ساري (Sari & Nayır, 2020) في البرازيل، ودراسة زانج (Zhang, 2021) في الصين، ودراسة باسلايا وكفافادز (Basilaia & Kvavadze, 2020) في جورجيا، ودراسة السعدي (2021) في الأردن، ودراسة بوكايف وآخرون (Bokayev, Torebekova, Davletbayeva & Zhakypova, 2021) في كازاخستان، ودراسة كولاك وزملاؤه (Kolak, Markic, Horvat,

(Klemencic, & Stojanac, 2021) في جمهورية كرواتيا، ودراسة الحواري (Alhawari, 2021) في الأردن.

والأردن شأنها شأن باقي الدول تمت التوصية بتنفيذ إجراءات التّعليم عن بُعْد، كأداة تساهم في الحفاظ على حياة الطّلبة والمعلمين وكذلك الآباء والأجداد، وبنفس الوقت تساهم في تحقيق الأهداف التوجيهي فأقلة على المستوى الوطني والحفاظ على حق التّعليم والصحة بشكل متوازٍ.

وكغيري من المعلمين في وزارة التربية والتّعليم أدى إلى ملاحظتي أن التّعليم عن بعد واجه الكثير من الصّعوبات التي وقعت أولًا على عاتق المعلمين ومن ثَمَ على عاتق أولياء الأمور، فجاءت هذه الدّراسة كمحاولة لتقديم تحليل وصفي متكامل حول الصّعوبات التي واجهت عملية التّعليم عن بُعْد، وذلك من خلال التحقيق في طبيعة ودرجة تلك الصّعوبات، والبحث عن العلاقات السببية بين المتغيرات التي ساهمت في تعميقها، وذلك من خلال رصد وجهات نظر المعلمين وأولياء الأمور حول تأثير هذه التجربة غير المسبوقة، يحدوها الأمل بأن تشكل نقطة مرجعية للدراسات المستقبلية المماثلة، وأن تكون خطوة أولى نحو التفكير الجماعي في التطورات المحتملة لنظامنا التّعليمي في ضوء تعزيز صنع القرار التربوي السياسي.

بناءً على ما سبق وبشكل أكثر دقة يمكن تحديد مشكلة الدّراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما الصّعوبات التي تواجه نظام التّعليم عن بُعْد لدى المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور؟

وينبثق عنه مجموعة الأسئلة الفرعية الأتية:

السؤال الأول: ما الصّعوبات التي واجهت التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين في الأردن؟

السؤال الثاني: ما الصّعوبات التي واجهت التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور في الأردن؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصّعوبات التي واجهت التّعليم عن بُعْد تعزى لمتغير نوع المستجيب (معلم، ولي أمر)؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصّعوبات التي واجهت التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات: (الخبرة التدريسية، الفئة التي يدرسها، المؤهل العلمي)؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصّعوبات التي واجهت التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغيرات: (الجنس، عدد الابناء على مقاعد الدّراسة، المؤهل العلمي)؟

أهداف الدّراسة

هدفت الدّراسة إلى ما يلي:

- الكشف عن الصّعوبات التي واجهت المعلمين وأولياء الأمور في المدارس الحكومية والتي أثرت سلبًا على تعلم الطلبة أثناء مرحلة التّعليم عن بُعْد.

- الوصول الى حلول واقتراحات وتوصيات تساهم في رفع كفاءة عملية التّعليم عن بُعْد من خلال التفصيل العميق والشامل لأهم الصّعوبات التي واجهت المعلمين وأولياء الأمور أثناء تجربة التّعليم عن بُعْد.

أهمية الدّراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدّراسة من خلال:

- محاولتها تحديد الصّعوبات التي واجهت أولياء الأمور والمعلمين أثناء عملية التّعليم عن بُعْد وأدت الى التأثير سلبًا على الطلبة.
- تزويد المكتبة العربية بدراسة يمكن الاستعانة بها من قبل المختصين في مجال التّعليم الإلكتروني في ظل التطور الملحوظ لتكنولوجيا المعلومات.
- تبرز أهمية الدّراسة الحالية من خلال حداثة الموضوع ومعاصرته للواقع الحديث في ظل انتشار التّعليم عن بُعْد وقد جاءت هذه الدّراسة وتطبيق آداتها بَعْد جائحة كورونا أي عندما عدنا للتعليم الهجين في المدارس الحكومية وتسجيل الدروس المستفادة من التجربة التي طبقناها بشكل فعلي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدّراسة من خلال:

- تحديد الصّعوبات التي واجهت التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور أثناء جائحة كورونا والاستفادة منها مستقبلًا للعمل على استدامة التّعليم عن بُعْد.

- اقتراح بعض الحلول النظرية والتطبيقية لتذليل الصّعوبات التي يواجهها المعلمين وأولياء الأمور في التّعليم عن بُعْد والحد منها مستقبلًا، بهدف الاستفادة من مخرجات التّعليم عن بُعْد والعمل على رفع ثقة المجتمع به وانه حل ملائم للظروف الطارئة أو غير الطارئة.

حدود الدّراسة:

تتمثل حدود الدّراسة بالآتي:

- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدّراسة في الفصل الأول من العام 2022/2021
- الحدود المكانية: المدارس الحكومية في لواء وادي السّير في العاصمة عمان في الأردن.
- الحدود البشرية: هدفت الباحثة في هذه الدّراسة عينة من المعلمين وأولياء أمور الطلبة في لواء وادي السّير في العاصمة الأردنية عمان.

محددات الدّراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدّراسة في ضوء الآتي:

- المحددات الموضوعية والإجرائية: تتحدد نتائج الدّراسة الحالية بالمنهج الوصفي المسحي والأدوات والمعالجات الإحصائية المستخدمة في الدّراسة، وما توفره أداة الدّراسة من خصائص سيكومترية.

مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائية:

التّعليم عن بُعْد: هو التّعليم الذي يعمل على تقديم أنشطة التّعليم الإلكتروني وتنظيمها وإدارتها داخل نظام، مثل تسجيل الطّلبة والامتحانات والواجبات ووصف الدورات التدريبية وخطط الدروس والرسائل والمناهج ومواد الدورة الأساسية، وما إلى ذلك (Haghshenas, 2019).

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه التّعليم عبر قنوات الإنترنت بشكل متزامن أو غير متزامن عبر منصات تعليمية مثل منصة درسك التّعليمية.

صعوبات التّعليم عن بُعْد: الصّعوبات المادية والفنية والإدارية والتّعليمية التي تقف في طريق إتمام العملية التّعليمية التعلمية وتحقيق الأهداف المنشودة (United Nations News, 2020). **وتعرف إجرائياً بأنها:** جميع العوامل التي تناولتها هذه الدّراسة والتي تحول دون استخدام منظومة التّعليم عن بُعْد بطريقة فعالة، ويؤدي وجودها إلى التأثير السلبي في عملية التّعليم ويحد من استخدامها.

أولياء الأمور: الآباء أو الأمهات أو الأوصياء المسؤولون عن أبنائهم في المدارس الابتدائية أو الثانوية في الأردن، وكذلك عن شؤون تعليمهم في المنازل والمدارس.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدّراسات السابقة

الأدب النظري:

يتناول هذا الفصل أربعة محاور، يتناول المحور الأول: التّعليم عن بُعْد، أما المحور الثاني يتناول صعوبات التّعليم عن بُعْد، المحور الثالث يتناول التّعليم عن بُعْد في حالات الطوارئ جائحة كورونا أنموذجًا، أما المحور الرابع يتناول تجربة الأردن في المدارس الحكومية في تطبيق نظام التّعليم عن بُعْد، وبعد ذلك عرض الدّراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدّراسة، وأخيرًا؛ سيتم بيان موقع هذه الدّراسة من الدّراسات السابقة.

المحور الأول: التّعليم عن بُعْد

أ_ تاريخ تطور التّعليم عن بُعْد:

يعد التّعليم عن بُعْد أحد أهم الأساليب التّعليمية في العقد الماضي، فقد تم تطويره بسرعة في جميع أنحاء العالم، وأصبح في النهاية جانبًا حيويًا من التّعليم التوجيهي فأقل، والآن هو الموضوع السَاخن عند أطراف عملية التّعليم في جميع المجالات.

تاريخياً، ظهر مفهوم التّعليم عن بُعْد عام (1840)، وهو العام الذي كان لدى السّير إسحاق بيتمان (Isaac Pitman) فكرة إنشاء دورات مهنية للكتابة المختصرة عن طريق المراسلة، وأصبح المفهوم ناجحًا للغاية لدرجة أنه في غضون بضع سنوات كانت البرامج التّعليمية عن بُعْد متاحة بالفعل في المملكة المتحدة وألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية واليابان، فظهر عام (1900) أول قسم تعليمي عن طريق المراسلة في جامعة شيكاغو، وظهر عام (1911) في قسم

الدّراسات الأجنبية في جامعة كوينزلاند في أستراليا، ومع نهاية السبعينيات، بدأت الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة مرحلة تطوير التّعليم عن بُعْد، وعلى مدى العقدين اللاحقين كان للجامعة المفتوحة بالفعل أربع فروع في أوروبا وأكثر من 20 فرعاً حول العالم (de Oliveira, Penedo& Pereira, 2018). من هنا فقد تم تطوير منظومة التّعليم عن بُعْد من خلال مراحل متعددة على النحو التالي(Al-Najem, 2019):

- أولاً: في منتصف القرن التاسع عشر، بدأت بضع جامعات في إرسال مواد تعليمية عن طريق البريد للمتعلمين في منازلهم، وهكذا بدأت عملية التّعليم عن بُعْد.

- ثانياً: في منتصف القرن العشرين، ساعد التطور التكنولوجي لوسائل الاتصال المختلفة التعلم المتقدم عن بُعْد؛ تلقى المتعلمون تعليمهم من خلال البث التلفزيوني والإذاعي.

- ثالثًا: في أواخر العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، بدأ المتعلمون في استخدام وسائل تكنولوجية أكثر حداثة مثل أجهزة الكمبيوتر لتلقي محتوى تعليمي متنوع.

- رابعًا: في بداية العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، أصبح الأمر سهلاً يحصل المتعلمون على جميع المواد الدراسية المسموعة أو المرئية اللازمة من خلال برامج الكمبيوتر المسجلة على أقراص مضغوطة أو من خلال البث عبر الأقمار الصناعية أو عبر الإنترنت.

أما اليوم، فقد اتخذت شبكة الإنترنت عملية التّعليم عن بُعْد في اتجاهات جديدة تماماً، الأمر الذي سمح للتعليم عن بُعْد أن يحدث بشكل متزامن، حيث لم يكن متاحاً من قبل (Valentine, 2002). فعندما بدأ التّعليم عن بُعْد في الظهور على الويب أصبحت أهم مميزاته

تكمن في قدرته على تحويل نفسه إلى سياقات جديدة، وغالبًا ما تتضمن مزاياه المرونة والراحة للمتعلم، وسهولة الاتصال بين المعلم والمتعلم، وزيادة القدرة على التكيف مع احتياجات المتعلم، والمزيد من التنوع في تجربة المتعلم باستخدام الوسائط المتعددة، والعرض غير اللفظي للمواد التّعليمية(Al-Arimi, 2014).

ب_ تعريف التّعليم عن بُعْد:

يعرف التّعليم عن بُعْد على أنه عملية منظمة تهدف إلى تحقيق مخرجات تعليمية باستخدام الوسائل التكنولوجية التي توفر صوتًا وصورة وتعمل على التفاعل بين المتعلم والأنشطة والمحتوى التّعليمي في الوقت والمكان المناسب (Basilaia & Kvavadze, 2020). أما صن وزملاؤه (Sun, Tang & Zuo, 2020) فيعرّفون التّعليم عن بُعْد على أنه التّعليم الذي يكون فيه المتعلم بعيد جغرافيًا عن المعلم ويمكن تحقيقه من خلال الجمع بين مقاطع الفيديو المسجلة والدورات الحية مع تفاعل أكبر عبر الإنترنت.

أما سينجث وتورمان (Singh &Thurman, 2019) فيعرفان التّعليم عن بُعْد على أنه التّعليم من خلال الإنترنت إما في بيئة متزامنة أو غير متزامنة، حيث يتفاعل الطّلبة مع المعلمين والطّلبة الآخرين في الوقت والمكان المناسبين لهم. ويعرفه آلن وسيمان Allen & Seaman, (2017) التّعليم عن بُعْد بأنه التّعليم الذي يستخدم تقنية واحدة أو أكثر لتقديم التّعليمات للطّلبة المنفصلين عن المعلم زمانيًا ومكانيًا ويدعم التفاعل المنتظم والموضوعي بين الطّلبة والمدرس بشكل متزامن أو غير متزامن.

كما ويعرف بأنه نهج مبتكر لتقديم بيئة تعليمية جيدة التصميم ومتمحورة حول المتعلم وتفاعلية وميسرة لأي شخص في أي مكان وفي أي وقت من خلال الاستفادة من سمات وموارد

التقنيات الرقمية المختلفة جنبًا إلى جنب مع أشكال أخرى من المواد التّعليمية المناسبة من أجل بيئة تعلم مفتوحة ومرنة وموزعة (Sangrà, Vlachopoulos& Cabrera, 2012). أما مور وزملاؤه (Moor, Dickson-Deane,& Galyen,2011) فقد عرفوا التّعليم عن بُعْد على أنه شكل من أشكال التّعليم حيث يكون المعلمون والطّلبة بعيدين جسديًا عن بعضهم البعض، ويهدف إلى توفير الوصول إلى التّعليم لمن هم بعيدون جغرافيًا، ويتضمن مرافق إلكترونية تشمل كل من التقنيات القائمة على الويب وغير المستندة إلى الويب، والأقراص المدمجة، وشرائط الصوت والفيديو، والبث عبر الأقمار الصناعية، والتلفزيون التفاعلي.

ووفقًا للينوراكيس (Lionarakis, 2005) فإن التّعليم عن بُعْد يمثل التّعليم الذي يعلم ويمكّن الطالب من التعلم بمفرده وكيفية العمل بشكل مستقل نحو مسار إرشادي للتعليم الذاتي والمعرفة. ويشير إيجبرت (Egbert,2000) إلى أنه تعليم مؤسسي رسمي حيث يتم فصل مجموعة التّعليم جغرافيًا، وحيث تُستخدم أنظمة الاتصالات الإلكترونية التفاعلية لربط المتعلمين والموارد والمعلمين".

ج_ إيجابيات التّعليم عن بُعْد:

أشارَ (De Oliveira, Penedo & Pereira, 2018) إلى عدة فوائد للتعليم عن بعد منها:

- المرونة: حيث يساعد التّعليم عن بُعْد إتاحة المجال أمام الطلبة للتعلم وتلقي الدروس حسب ظروفهم والوقت المناسب لهم.
- توافر المحتوى: حيث يكون المحتوى متوفرًا في الفصول الدراسية التي يتم تدريسها عن بُعْد، فعادةً ما يتم تسجيله كفيديو متاحًا للطالب لإجراء مراجعة للمادة التّعليمية عند الضرورة.

- التكلفة المنخفضة: حيث يساعد التّعليم عن بُعْد على توفير النفقات من خلال، توفير نفقات التنقل أو السكن أو شراء الكتب....إلخ.

د_ سلبيات التّعليم عن بُعْد

أشار (Hetsevich, Kryvaltsevich, Kazloŭskaja, Drahun, Zianoŭka& Ščarbakoŭ 2017, إلى عدة سلبيات في التّعليم عن بُعْد، ومنها:

- الانضباط الذاتي قليل عند بعض الطّلبة: يمكن أن تمثل المرونة المفرطة عبئًا للطلبة الذين ليس لديهم ما يكفي من الانضباط ليكونوا قادرين على تلبية الأنشطة المطلوبة دون وجود معلم للإرشاد والتوجيه والإشراف في كثير من الأحيان.
- في التّعليم عن بُعْد غير المتزامن المعلم غير متوافر للإجابة على الأسئلة أثناء حدوث عملية التّعليم، ففي الفصول العادية، يمكن للطّلبة أن تتاح لهم الفرصة لطرح الأسئلة في نفس اللحظة التي تظهر فيها، بينما في التّعليم عن بُعْد غير المتزامن لا يحدث هذا بسهولة، مما يجعل الطالب يحفظ أسئلته لبعض الدروس اللاحقة أو أي اتصال آخر مع المعلم.
- العزلة والوحدة: حيث تنشأ بسبب تفاعل الطلبة مع جهاز الحاسوب والهواتف الذكية، بدلًا من التواصل والتفاعل مع معلمه أو أقرانه.

هـ- أشكال التّعليم عن بُعْد

أشارَ (Çelik, & Özreçberoğlu, 2020) إلى أشكال التّعليم عن بُعْد:

التّعليم المتزامن: حيث يشارك الطلبة في عملية التّعليم من أماكن مختلفة في الفترة الزمنية نفسها، ويتم إجراء الدروس المتزامنة باستخدام تطبيقات مؤتمرات الفيديو عبر الإنترنت وتزويد الطلبة بفرصة المشاركة في التّعليم مع معلميهم وزملائهم في بيئة افتراضية مثل (Google Meet ,Zoom Blackboard) وغيرها.

التّعليم غير المتزامن: حيث يشارك المعلمون والطلبة في العملية من أماكن مختلفة وفي فترات زمنية مختلفة، ويمكن أن يتم ذلك باستخدام أدوات مثل الإنترنت والتلفزيون والفيديو والكتب الإلكترونية، ولديهم الفرصة للتكرار عدة مرات كما يريدون.

التّعليم المُدمج: وهو نمط من أنماط التّعليم يجمع بين الأسلوب الإعتيادي للتعليم وجها لوجه، والتّعليم عبر شبكة الإنترنت وفق متطلبات الموقف التّعليمي، بما يسمح للمتعلمين بتلقي المعارف والمعلومات وأداء المهام والأنشطة تحت إشراف وتوجيهات المعلم والمدرسة (Cronje, 2020). ومن الجدير بالذكر أن الاختلاف بين أنواع التّعليم السابقة هو في طرائق التدريس وليس مناهجه.

المحور الثاني الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد:

على الرغم من مزايا التّعليم عن بُعْد، إلا إنه يواجه عدداً من الصّعوبات التي قد تقف حائلاً دون تحقيق أهدافه بحسب أجمال وزملاؤه (Ajmal, Arshad, & Hussain, 2019) ومنها:

- جودة التدريس: في حال لم يتمكن المعلم من التأكد من طريقة إعداد الدروس، وفهمه لاحتياجات الطلبة بَعد تشخيصه لها، فإن التدريس ونتاجات التّعليم ستتأثر سلباً.
- التكلفة: حيث يحتاج المعلمون إلى إعداد في دورات ذات جودة عالية تستخدم فيها البرمجيات الحديثة والأدوات والوسائل التكنولوجية والتي تكون في كثير من الأحيان مدفوعة الثمن.
- فقدان الدعم: قد يشعر الطالب في أثناء التّعليم وغياب المعلم الحقيقي بأنه يفتقر إلى التوجيه والدعم، وبخاصة عندما يكون بأمس الحاجة إليه.
- الشعور بالعزلة: على الرغم من أن المعلم يحاول تنمية مهارات التفكير والعمل الجماعي من خلال التّعليم عن بُعْد، إلا أنه لا يمتلك التأثير الاجتماعي ذاته كما في الصفوف النظامية.

- تحميل الوسائط (الملفات): حيث يسبب امتلاء المنصات التّعليمية وأنظمة إدارة التّعليم بالوسائط التّعليمية المتعددة مشكلات في المواقع، تسبب بطئاً في تحميل الملفات والوسائط المتعددة.
- الأمية الحاسوبية: وتعد أحد التحديات الحقيقية التي تواجه كلاً من الطلبة والمعلمين، إذ لا يتمكن الطلبة من التعامل مع الأجهزة الإلكترونية أو البرمجيات.
- السرية والأمان: وجود مشكلات في السرية والأمان لمعلومات الطلبة، فهناك تهديد حقيقي للطالب من نشر حساباته الشخصية أو بياناته، وبخاصة إذا استخدمت المدرسة منصات مجانية.

المحور الثالث: التّعليم عن بُعْد في حالات الطوارئ "جائحة كورونا أنموذجًا":

تلقى مكتب منظمة الصحة العالمية في بكين، في شهر كانون الأول من العام 2019، مجموعة تقارير عن مرضى يعانون من الالتهاب الرئوي، وأظهرت نتائج البحث الطِّبي سلالة فيروسية جديدة عُرِفَت فيما بُعْد بفايروس كورونا (covid-19)، الأمر الذي أدى إلى قيام السلطات الصحية حول العالم بإصدار إنذار حث منظمة الصحة على إعلان حالة الطوارئ الصحية على مستوى العالم (Amanor-Mfoafo, Akrofi, Edonu & Dowuona, 2020).

وأدى الانتشار السريع لفيروس كورونا الجديد في جميع أنحاء العالم إلى خلق تحديات غير مسبوقة للسلامة والصحة والتّعليم والاقتصاد والاستقرار الوظيفي، فلم يتوقف الفايروس عند الحدود الوطنية بل أثر سلبًا على العالم بأسره وفي كافة المجالات الاقتصادية، السياسية، العلمية (Pragholeapati, 2020).

وعلى الصعيد التربوي أحدث الوباء تحولات جذرية في نظام التّعليم في العالم أجمع، الأمر الذي أجبر المعلمين والطلبة على التكيف في وقت قصير مع الظروف الاجتماعية الجديدة

وعملية التّعليم عبر الإنترنت (Ionescu, et al, 2020) فوفقًا لإحصاءات اليونسكو في منتصف العام 2020، لم يتمكن حوالي (1.21) مليار طالب حول العالم من العودة إلى المدارس والجامعات وكذلك الأمر فقد أدى إغلاق المؤسسات التّعليمية إلى تكاليف اجتماعية واقتصادية كبيرة (UNISCO, 2020).

وبناء عليه قدمت معظم البلدان منصات تعلم وطنية من خلال أدوات مثل قنوات التلفزيون العامة، وأنظمة إدارة التّعليم الرقمي(lms)، وأنظمة تعليمية على الهواتف المحمولة، وأنظمة ذات الوظائف غير متصلة بالإنترنت، ودورات تدريبية مفتوحة عبر الإنترنت، والمحتوى التّعليمي الموجه ذاتيًا، ومنصات القراءة المحمولة، والمنصات التي تدعم البث المباشر واتصالات الفيديو، والندوات عبر الإنترنت، والائتلافات والشبكات العالمية، وكل هذه الأدوات حلّت لتدعم التّعليم عن بُعْد الذي كان حلًا مناسبًا وعالميًا للوضع الوبائي الذي يعيشه العالم (UNISCO, 2020)، وبالتالي تمكنت المدارس من خلال التّعليم عن بُعْد من تقديم خدمات بغض النظر عن الحدود الجغرافية وتوفير موارد تعليمية بدون قيود زمنية أو مكانية (Hung & Wati, 2020).

ومن الجدير بالذكر أن جائحة كورونا ليست المرة الأولى التي نظر فيها قطاع التّعليم إلى التّعليم الإلكتروني أو التّعليم عن بُعْد كخيار للأزمة (Murphy, 2020)، فقد شهدت الولايات المتحدة الأمريكية عام (2009) تفشياً لفيروس إنفلونزا الخنازير وتضمنت خطط الطوارئ استبدال التّعليم التوجيهي فأقل الإعتيادي إلى تعليم عبر الإنترنت (Amanor et,.al, 2020).

وعلى الرغم من أن التّعليم عن بُعْد قد يكون مفيدًا في حالات الطوارئ، إلا أنه يطرح بعض المشكلات، فعلى سبيل المثال: يتطلب تنفيذ التّعليم عن بُعْد استثمارات حكومية كبيرة، الأمر الذي يمثل تحديًا للبلدان النامية، نظرًا لندرة الأموال والبنية التحتية (Hung & Wati, 2020)، وكذلك الأمر فإن الوصول إلى الإنترنت عبر الشبكات الخلوية الموزعة بشكل غير متساو بين البلدان أو المناطق قد عمل على خلق فجوة رقمية للتعليم عن بُعْد أثناء فترة جائحة كورونا وفقًا لتقرير الأمم المتحدة (United Nations News, 2020)، لقد سلط الوباء الضوء على التحديات القائمة بالفعل لعملية التّعليم والتعلم والتي لم يتم التصدي لها بشكل كافٍ لفترة طويلة جدًا، وقد سلط الضوء على أوجه عدم المساواة المقلقة داخل البلدان وفيما بينها والتي يجب معالجتها على وجه السرعة من أجل ضمان حق كل فرد في التّعليم (UNISCO, 2020).

وضمن هذا الإطار قامت اليونسكو (2020) بدراسة في جميع أنحاء العالم، وأشارت نتائجها إلى أنه لا يتوفر لدى 706 مليون طالب اتصال بالإنترنت في المنزل، بينما لا يمتلك 826 مليون طالب جهاز كمبيوتر منزلي. وفي الوقت نفسه، لا يستطيع 56 مليون طالب استخدام الهواتف المحمولة للتعليم عن بُعْد، كونهم يعيشون في مناطق لا تغطيها خدمة الهاتف المحمول.

من هنا يُرجى من الحكومات العمل على تضييق الفجوة الرقمية وتحسين البنى التحتية للإنترنت، وهذا يعتبر تحدياً هائلاً للبلدان منخفضة الدخل في وقت يتسبب فيه الوباء في ركود اقتصادي عالمي(Hung & Wati, 2020)، والفجوة الرقمية تعني أن الوصول إلى الإنترنت والشبكات الخلوية موزعة بشكل غير متساو بين البلدان أو المناطق، وفقًا لتقرير الأمم المتحدة

(United Nations News, 2020)، لذلك من المهم تحديد المشكلات الناشئة في التّعليم والتّعليم عن بُعْد في حالات الطوارئ من منظور المعلمين وأولياء الأمور كونهم هم من خاضوا هذه التجربة على أرض الواقع (Zhang, Wang, Yang, & Wang, 2020).

ومن الجدير بالذكر أن التّعليم عن بُعْد يختلف عن التّعليم عن بُعْد في حالات الطوارئ، من حيث خطة العمل والمبادئ القائم عليها وطريقة التنفيذ واستعداد المعلمين والطلبة لذلك، ولا بد من الإشارة إليه أن التّعليم عن بُعْد بَعْد الجائحة أكثر استدامة بينما ستصبح الأنشطة التّعليمية أكثر تهجينًا بشرط أن الصّعوبات التي واجهته أثناء الانتقال لعملية التّعليم عن بُعْد والتي تم اكتشافها أثناء هذا الوباء فرصة جيدة للاستفادة من الدروس (Adedoyin & Soykan, 2020) وضمن هذا الصدد، فمن الممكن ملاحظة أن التّعليم عن بُعْد قد ظهر كوسيلة للتكيف مع سيناريو جديد تم فيه إدراك أن هذا الاتجاه كان ضروريًا لتلبية طلب كبير للاحتياجات والتغيرات الجديدة، ومن الضروري تعلم تصور المستقبل والاستعداد له، لكن عدم الاستقرار الذي أحدثته فترة التكيف هذه، وعدم المعرفة الكافية في مبادئ تطبيق التّعليم عن بُعْد أدى في النهاية إلى انعدام الثقة لدى الناس، قد تكون هذه العبارة كافية لتوضيح سبب استمرار الكثير من الناس في دحض التّعليم عن بُعْد والحكم بشكل سلبي على فعاليته.

المحور الرابع: التجربة الأردنية في تطبيق التّعليم عن بُعْد:

المملكة الأردنية الهاشمية إحدى دول العالم التي تأثرت بتغيير نظام التّعليم فيها، ليصبح التّعليم عن بُعْد هو الحل لجميع المراحل الدراسية، ففي 11 آذار لعام 2020، أعلنت منظمة الصحة العالمية أن (COVID-19) جائحة، الأمر الذي جعل السلطات الحكومية في الأردن تفعل إغلاقًا مشددًا لمكافحة انتشار فيروس كورونا، وأصبح بالتالي التّعليم عن بُعْد الخيار الوحيد

لضمان استمرار التّعليم في الأردن (Alqudah, Jammal, Saleh, Khader, Obeidat, & Alqudah, 2020).

من هنا فقد لجأت وزارة التربية والتّعليم إلى أدوات التّعليم عن بُعْد، حيث بدأ المسؤولون إلى الاستفادة من المواد المتاحة لدى القطاع الخاص لتطوير منصة تعليمية تسمى "درسك" من خلال شراكة بين وزارة التربية والتّعليم ووزارة الاقتصاد الرقمي وريادة الأعمال ومؤسسة خاصة تسمى (Mawdoo3)، تم تقديم الدروس فيها على شكل دروس مرتبطة مباشرة بالمنهاج الأردني، وتعمل على تغطية الموضوعات الأساسية التي يشتمل عليها المنهج الدراسي، وهي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم للصفوف من الأول الابتدائي إلى الثاني الثانوي(worldbank.org).

كما عَمِلَت وزارة التربية والتّعليم الأردنية على تقديم الدعم اللازم لتطوير المهارات التكنولوجية لدى المعلمين لتسهيل عملية الانتقال إلى التّعليم عن بُعْد، فقد قامت على انشاء منصة لتدريب المعلمين تعمل على تقديم دورات تدريبية تساعد المعلمين على استخدم أدوات التّعليم عن بُعْد بشكل أفضل(منصة تدريب المعلمين)(teachers.gov.jo).

وتعرّف منصة درسك أنها منصة أردنية مجانية للتعليم عن بُعْد، توفر لطلبة المدارس من الصف الأول وحتى الصف الثاني الثانوي دروسًا تعليمية عن طريق مقاطع فيديو مصوَّرة مُنظّمة ومُجدولة وفقًا لمنهاج التّعليم الأردنيّ (darsak.gov.jo).

آلية عمل منصة درسك: يتمكن الطالب من الدخول إلى المنصة حيث تظهر له شاشة بسيطة تحتوي نبذة تعريفية عن المنصة، فعلى الطالب اختيار تسجيل الدخول عن طريق الرقم الوطني وتاريخ الميلاد ثم يمكنه مشاهدة ما يرغب به من الفيديوهات التّعليمية التي تتناول

المباحث الخاصة بصفه ومتابعة واجباته وامتحاناته، ويستطيع الطالب الدخول للمواد في أي وقت يناسبه، علمًا أنه لن يتم خصم زمن تصفح المحتوى الإلكتروني من رصيد حزم الإنترنت عند تصفح المنصة في الفترة ما بين 6 صباحًا وحتى 4 بَعد الظهر.

أما طريقة التقييم: تكون بشكل إلكتروني بحيث يكون متاحًا للطلبة من الساعة العاشرة صباحًا ولغاية الساعة السادسة مساءً بحسب جدول التقييم المعتمد من الوزارة، وتكون الإجابة عن جميع الأسئلة خلال المدة المحددة للتقييم تكون المدة ساعتين من دخول الطالب إلى التقييم .(darsak.gov.jo)

لم تكن عملية التحول إلى التّعليم عن بُعْد سهلة أو حتى جاهزة للتطبيق، فقد لاقت صعوبات وتحديات كثيرة مثل: البنية التحتية للاتصالات غير جاهزة، ولا يزال عدد من الأسر الأردنية ليس لديها أجهزة كمبيوتر محمولة أو أجهزة لوحية أو هواتف ذكية يمكن للطّلبة الوصول إليها من أجل التّعليم المستمر، ولم يكن لدى المعلمين وقتًا كافيًا للتأقلم مع أدوات التدريس الجديدة، فقد وجدوا صعوبة في إشراك الطّلبة في العملية التّعليمية وتقييمهم عن بُعْد.

ويرى (Yulia, 2020) أن التّعليم عن بُعْد سيكون مجديًا إذا قام المعلمون بما يأتي:

– الانخراط مع الطلبة وإنشاء حضورًا افتراضيًا تفاعليًا، فيرحب المعلم بالطلبة الموجودين في مجتمع التّعليم الجديد الخاص بهم كما هو الحال في أي فصل دراسي تقليدي، مثيرًا لعملية التّعليم من بداية الدرس وحتى الانتهاء مستخدمًا استراتيجيات متنوعة للحفاظ على البيئة التّعليمية، بذلك سيكون كل الطّلبة مرئيين ومتاحين في وقت الدرس، بالإضافة الى التفاعل المباشر بين المعلم وطلبته.

– إنشاء بيئة تعليمية داعمة، على المعلم ايجاد فرصة لخلق بيئة داعمة وتفاعلية مع المتعلمين، إن تشجيع مشاركة كل من المعلم والطّلبة والتفاعل بينهم هو من أفضل الطرق لتحقيق التحفيز.

– استخدام مزيج من أدوات التّعليم لمشاركة أفضل من قبل الطلبة، بحيث يتم استخدام الأسلوب المتزامن وغير المتزامن، مما يؤدي إلى إنشاء مزيج من أساليب التّعليم التقليدية مع أحدث الأدوات وأكثرها تعاونية وتفاعلية، فالعمل مع مزيج من الأنشطة المختلطة يجعل المحتوى أكثر تشويقًا وإثارة، مما يزيد من تفاعل الطالب مع كل من المعلم والمتعلمين الآخرين.

– تقديم التغذية الراجعة المستمرة للطلبة هو عنصر أساسي للغاية في جميع أشكال التّعليم الفعال بما في ذلك التّعليم عبر الانترنت، فتوجيهات المعلم وتعليقاته تساعد في إنشاء تجربة تعليمية غنية بالمعلومات وجذابة وتحفيزية للمتعلمين، ولا بد من أن تكون التعليقات مستمرة أثناء عملية التّعليم مع تقديم ردود الفعل البناءة في أقرب وقت ممكن حتى يتمكن الطّلبة من تحديد السلوك أو المهارات التي يجب تحسينها بوضوح.

– تفريد التّعليم وتلبية احتياجات وأنماط التّعليم المختلفة، وذلك بمراعاة قدرات الطلبة وظروفهم الاجتماعية والمادية ومدى قدرتهم في الوصول إلى الدرس التّعليمي، وقدرتهم في التعامل مع الأدوات التكنولوجية، فالتّعليم عن بُعْد يمكن المتعلمين العمل من خلاله بالسرعة التي تناسبهم، مما يساعد على رفع الأداء والإنتاجية

– جعل محتوى التّعليم يحمل مزايا رئيسية للمتعلمين، مما يتيح لهم الوصول إلى أحدث الدروس والمحتوى في أي مكان وفي أي وقت، مع إتاحة المواد والقدرة على الرجوع إليها عند الحاجة.

الدّراسات السابقة:

تم الاطلاع على الدّراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة، وتم ترتيبها وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

أجرى (Niwaz, Waqas, & Kamran, 2019) دراسة هدفت للكشف عن الصّعوبات التي واجهت معلمي المدارس المشاركين في عملية التّعليم عن بُعْد في باكستان بناء على متغير المؤهل العلمي والفئة الدراسية، مستخدمين المنهج النوعي، وكانت نتائج الدّراسة، أنه لم يشعر أي من المعلمين أن وضع التّعليم عن بُعْد كان داعمًا للتعليم التعاوني، كما أن الصعوبة في تأسيس التفاعل في العملية التّعليمية هو العائق الخطير بشكل خاص، كما وأوصت نتائج الدّراسة على أن إنشاء حضور معرفي واجتماعي وتدريسي مع الطلبة مهم وموضوع رئيسي في التّعليم عن بُعْد.

وقام (ChongWoo & Dong-gook, 2020) بدراسة في الصين هدفت إلى الكشف عن أهم الصّعوبات التي تواجه تعلم طلبة المدارس في نظام التّعليم عن بُعْد ولتحقيق أهداف الدّراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي لجمع البيانات عبر الإنترنت وأظهرت نتائج الدّراسة أن استخدام أداة اتصال تفاعلية في التّعليم عن بُعْد يعزز التفاعلات القوية بين الطالب والمدرس ويعزز تصورات الطلبة عن وجود المعلم، مما يعزز في النهاية مشاركة الطلبة ورضاهم في الفصول الدراسية عبر التّعليم عن بُعْد.

أما دراسة (Çelik Solyali, Özreçberoğlu, 2020) التي أجراها في شمال قبرص فقد هدفت إلى الكشف عن آراء أولياء أمور طلبة المدارس الابتدائية في تطبيق التّعليم عن بُعْد. وأظهرت الدّراسة أن دعم أولياء الأمور مهم جدًا للفئات العمرية الصغيرة، ولتحقيق أهداف

الدّراسة تم استخدام منهج التحليل النوعي، حيث تم إجراء مقابلات شبه منظمة مع عينة عشوائية تكونت من (100) ولي أمر تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية للطالب، واشتملت المقابلات تسعة أسئلة مفتوحة. وكشفت النتائج أن أولياء الأمور أكدوا على أن التّعليم الأكثر فاعلية مع فئة طلبة المدارس الابتدائية هو التّعليم الشخصي والمباشر، وكذلك يجب أن يتضمن التّعليم عن بُعْد على جلسات متزامنة، وواجبات، وعمليات تقييم.

كما وسعت دراسة (Amanor-Mfoafo, Akrofi, Edonu, & Dowuona, 2020) إلى الكشف عن الصّعوبات التي واجهت أولياء أمور الطلبة في غانا واستعدادهم خلال عملية التّعليم عن بُعْد، ولتحقيق أهداف الدّراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث استجاب (113) من أولياء أمور الأطفال من الصف الأول إلى السادس تبعًا لمتغير عدد الأبناء على مقاعد الدّراسة على الاستبيان. وأشارت النتائج إلى أن الآباء ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المرتفع ويملكون من طفل الى طفلين على مقاعد الدّراسة كانوا أكثر استعدادًا لمساعدة أطفالهم في التّعليم عن بُعْد، مقارنة بالآباء ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض ويملكون أكثر من ثلاثة طلبة على مقاعد الدّراسة، وأوصت الدّراسة بأن تستثمر المدارس المزيد من الموارد في إجراء دورات تدريبية لتدريب أولياء الأمور على استخدام أدوات التّعليم عن بُعْد.

وهدفت دراسة (Alhumaid, Ali, Waheed, Zahid, & Habes, 2020) إلى فحص تصورات المعلمين فيما يتعلق بالتّعليم عن بُعْد والكشف عن الصّعوبات التي واجهتهم، اختار الباحثون عينة من 30 معلمًا من روالبندي، باكستان، مستخدمين تحليلات انحدار متعددة لتأكيد فرضيات الدّراسة، كشفت النتائج عن علاقة إيجابية بين قبول التكنولوجيا والتّعليم الإلكتروني في باكستان. بشكل عام عند المعلمين، ومع ذلك، واجه المعلمون صعوبات عديدة متعلقة بضعف

البنية التحتية مما يعيق تطبيق نظام التّعليم عن بعد بشكل دائم، وبالتالي أوصى الباحثون بإجراء المزيد من الدّراسات لتسليط الضوء على آراء المعلمين فيما يتعلق بأهمية التّعليم عن بُعْد.

أما الدّراسة التي أجرتها (Alhawari, 2021) فقد هدفت فيها إلى الكشف عن الصّعوبات التي واجهت المعلمين وأولياء الأمور أثناء تطبيق التّعليم عن بعد في مدينة إربد، الأردن، والكشف عن تأثير التّعليم عن بُعْد على دافع الطّلبة نحو التّعليم، تم تطبيق المنهج الوصفي المسحي والذي تم نشره عبر وسائل التواصل الاجتماعي لعينة مستهدفة قوامها (221) معلماً و(632) ولي أمر في مديرية اربد، وأظهرت النتائج النهائية أن التّعليم عن بُعْد يؤثر بشكل كبير على دافع الطّلبة للتعليم، وقد واجه المعلمون وأولياء الأمور صعوبات وتحديات عديدة تتعلق بضعف البنية التحتية، وعدم توفر أدوات التّعليم عن بعد، وقد تم اقتراح مجموعة من التوصيات، والتي يمكن أن تساعد في تطوير أساليب التّعليم عن بُعْد وتعزيز دافع الطّلبة تجاهها،وتوفير الأدوات المناسبة لتعمل على حل المشكلات التي واجهت التّعليم عن بُعْد، في مديرية اربد، الأردن، وغالبية الدول العربية.

وهدفت دراسة (Güvercin, Kesici, & Akbaşlı, 2021) إلى تحديد آراء المعلمين حول عملية التّعليم عن بُعْد، تم تصميم الدّراسة كدراسة حالة وهي إحدى طرق البحث النوعي، تبعًا للمتغيرات الخبرة والمرحلة العمرية التي يدرسها المعلم، تكونت عينة الدّراسة من 83 معلم في تركيا، تم جمع بيانات الدّراسة من خلال الأسئلة المفتوحة التي طورها الباحثون وتم تحليلها من خلال تحليلات وصفية ومحتوى، وكانت نتائج الدّراسة، أنه يُنظر إلى التّعليم عن بُعْد وقبوله كوسيلة للدعم وليس بديلاً عن التّعليم وجهًا لوجه، وقد ذكروا أيضًا مشكلات إدارية ونقص المعرفة باستخدام التكنولوجيا والمشكلات المتعلقة بالإنترنت، وعدم قدرة الطّلبة جميعهم في

الاستفادة من التّعليم عن بُعْد، وخاصة الطّلبة المحرومين بسبب نقص البنية التحتية، وأن التّعليم عن بُعْد لا يلبي الأهداف المرصودة لتوفير فرص متساوية لجميع الطلبة.

وهدفت دراسة (Sari & Nayır, 2020) في دراسته إلى الكشف عن تصورات المعلمين والإداريين والأكاديميين في البرازيل، حول المشكلات التي واجهوها أثناء تطبيق التّعليم عن بُعْد واستراتيجيات التعامل مع التحديات، تتكون عينة الدّراسة الحالية من 65 معلمًا تبعًا للمتغيرات الجنس، المرحلة العمرية التي يدرسها المعلم، والخبرة، وتم جمع البيانات عبر مقابلة مكتوبة بالقلم مستخدمين المنهج النوعي، تم الحصول على نتائج مهمة ومختلفة فيما يتعلق باستخدام التّعليم عن بُعْد وكانت النتائج على النحو التالي، الاكتشاف الأول والأهم هو أن المعلمين يواجهون صعوبات في الوصول إلى الإنترنت ونقص في البنية التحتية وإدارة الفصول الدراسية والموارد البشرية، كما أن المعلمين وأولياء الأمور والطلبة ليسوا مستعدين لعملية التّعليم عن بُعْد؛ ولا يملكون المهارات الكافية مثل الدعم التكنولوجي والتدريب على التّعليم عن بُعْد، علاوة على ذلك ليس لدى المشاركين معرفة وخبرة كافية حول التّعليم عن بُعْد، وأن المعلمين أصحاب الخبرة الأكبر هم الذين عانوا من صعوبات عديدة بسبب قلة الخبرة في استخدام ادوات التّعليم عن بُعْد.

وفي دراسة (Zhang, 2021) أشار إلى أهم الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد مستخدمًا المنهج الوصفي المسحي من خلال عينة استطلاعية عددها 213 معلمًا وولي أمر في الصين، تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة للمعلمين وذكر منها: ضعف البنية التحتية للتدريس عبر الإنترنت، وقلة خبرة المعلمين في التعامل مع تطبيق التّعليم عن بُعْد حتى لو كان المعلم يمتلك خبرة تدريسية كبيرة، وفجوة المعلومات، والبيئة المعقدة في المنزل، وما إلى ذلك. لمعالجة المشاكل، نقترح أن الحكومة بحاجة إلى زيادة تعزيز بناء الطريق السريع للمعلومات التّعليمية،

والنظر في تزويد المعلمين والطّلبة بمعدات التدريس، التّعليم المنزلية الموحدة، وإجراء تدريب للمعلمين عبر الإنترنت، بما في ذلك تطوير تعليم مكثف عبر الإنترنت في الخطة الاستراتيجية الوطنية، ودعم البحث الأكاديمي في التّعليم عبر الإنترنت، وخاصة التّعليم لمساعدة الطّلبة الذين يعانون من صعوبات التّعليم عبر الإنترنت.

وهدفت الدّراسة التي أجراها (Basilaia, & Kvavadze, 2020) إلى دراسة الصّعوبات التي واجهت المعلمين تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية التي يدرسها ونوع المدرسة التي يعمل بها(خاصة، حكومة) في جورجيا، استخدمت هذه الدّراسة المنهج الوصفي المسحي للحصول على البيانات وتحليلها، وأظهرت النتائج أن التّعليم عن بُعْد قد تم تنفيذه في العديد من المدارس الثانوية المهنية العامة والخاصة، بشكل عام، ذكر طلبة المدارس الثانوية المهنية العامة والخاصة أن التّعليم عبر الإنترنت ليس أكثر إثارة للاهتمام من التّعليم العادي، على الرغم من أن معظمهم يمكنهم فهم الدروس التي يتم تدريسها وقد منحهم معلميهم الفرصة للمشاركة بنشاط أثناء عملية التّعليم عن بُعْد.

وفي دراسة أجرتها (Hamaidi, Arouri, Noufal, & Aldrou, 2021) هدفت إلى التحقيق في تصورات أولياء أمور طلبة المرحلة الابتدائية والثانوية في الأردن تجاه عملية التّعليم عن بُعْد تبعًا لمتغيرات المرحلة الدراسية للطالب، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحثون أسلوب المسح الوصفي لجمع وتحليل البيانات وتفسير النتائج، بَعد تطوير أداة الدّراسة (الاستبيان) والتأكد من صحتها وموثوقيتها، تم توزيعها على عينة مختارة مكونة من 470 ولي أمر بطريقة العنقودية العشوائية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019–2020، أظهرت نتائج الدّراسة أن أولياء أمور طلبة المرحلة الابتدائية والثانوية كانوا راضين إلى حد ما

عن عملية التّعليم عن بُعْد، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية للطالب.

وفي دراسة أجراها (Bokayev, Torebekova, Davletbayeva, & Zhakypova, 2021) هدفت إلى الكشف عن الصّعوبات التي واجهت التّعليم عن بُعْد في كازاخستان من وجهة نظر أولياء الأمور، تبعًا لمتغير عدد الأبناء على مقاعد الدّراسة، واستخدمت المنهج الكمي والنوعي من خلال استبانة وزعت على 31300 من الآباء الذين شملهم الاستطلاع، بالإضافة إلى المقابلات المتعمقة مع 65 من الوالدين، لبناء العديد من الآراء لفهم أفضل لكيفية إدراك الآباء للجودة التّعليمية للتعليم عن بُعْد، تظهر النتائج أن عدد الأطفال يرتبط ارتباطًا سلبيًا بـ رضا الوالدين عن عملية التّعليم.

كما سعت دراسة السعدي (2021) إلى الكشف عن وجهة نظر معلمي المدارس في شمال الأردن للصعوبات التي واجهتهم في التّعليم عن بُعْد، تبعًا للمتغيرات (الجنس، المؤهل الأكاديمي، الخبرة)، استخدمت الباحثة في هذه الدّراسة المنهج الوصفي والتحليلي، وتشكل مجتمع الدّراسة من مجموعة من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والتابعين لمديريات التربية والتّعليم في محافظة اربد، وتكونت عينة الدّراسة من أفراد، وبلغ عدد أفراد العينة (130) ذكر وعدد الإناث (144) تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، بينت نتائج الدّراسة أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدّراسة المتعلقة بالصّعوبات التي واجهت المعلمين في التّعليم عن بُعْد تراوحت بين (3.26 – 4.37) بدرجة توافق متوسط، كانت الصعوبة الأعلى "كفاية البنية التحتية في الأردن"، بينما كان أقل بُعْد هو "قدرات ومهارات الطّلبة في التعامل مع التكنولوجيا الرقمية"، والمتوسط الحسابي من المجالات ككل كان (3.64) بدرجة صعوبة معتدلة في ضوء

النتائج يوصي الباحث بضرورة عقد ورش عمل ودورات تدريبية للمعلمين والطّلبة لمساعدتهم على استخدام الكمبيوتر والإنترنت بكفاءة وفاعلية للتعامل مع متطلبات واستراتيجيات التّعليم عن بُعْد.

أما دراسة (Kolak, Markic, Horvat, Klemencic, & Stojanac, 2021) فقد هدفت إلى الكشف عن الصّعوبات التي واجهت أولياء الأمور في التّعليم عن بُعْد في مدارس جمهورية كرواتيا، ضمن ثلاثة مجالات هي: استقلالية الطّلبة، والظروف المكانية – المادية – الفنية، ومتطلبات المعلمين، ودراسة الفروق في ذلك تبعًا لمتغيرات العمر، والجنس، والمؤهل العلمي لولي الأمر، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الوالدين تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لولي الأمر، كما قدم المشاركون في البحث تغذية راجعة إيجابية في الغالب حول السمات العامة للتعلم عن بُعْد، وأكدت النتائج على وجود اختلافات في المواقف بين الفئات جميعها.

التعقيب على الدّراسات السابقة:

من خلال العرض للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة الحالية، فقد تبين أن هذه الدّراسات قد أجريت في بيئات تربوية متنوعة وفي بلدان متعددة وتحت ظروف تعليمية مختلفة، إلى أن هذه الدّراسة تميزت بأنها تناولت موضوع الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد لدى المدارس الحكومية في لواء وادي السّير من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور حسب المتغيرات التي ورد ذكرها سابقًا، لما لهذه الصّعوبات من تأثير سلبي في العملية التّعليمية، وأن تشخيصها قد يسهل إيجاد الحلول المناسبة للتغلب عليها، ومن خلال مراجعة الأدب النظري والدّراسات السابقة _في حدود علم الباحثة_ لم يتبين وجود دراسة مماثلة وشاملة وبنفس

المتغيرات الديموغرافية التي تكونت منها هذه الدّراسة، مما يمكن عدها دراسة رائدة ومعاصرة في هذا المجال.

وقد تمت الاستفادة من الدّراسات السابقة في صياغة مشكلة الدّراسة وإغناء الأدب النظري وتطوير استبانة الدّراسة ومقارنة نتائج الدّراسة الحالية بالنتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية.

واتفقت هذه الدراسة من حيث الهدف مع الدّراسات السابقة التالية:

دراسة (Niwaz, Waqas, & Kamran, 2019) التي هدفت للكشف عن الصّعوبات التي واجهت معلمي المدارس المشاركين في عملية التّعليم عن بُعْد في باكستان، دراسة (Amanor et,.al, 2020) التي هدفت إلى الكشف عن الصّعوبات التي واجهت أولياء أمور الطلبة في غانا واستعدادهم خلال عملية التّعليم عن بُعْد، ودراسة (Alhumaid, Ali, Waheed, Zahid, & Habes, 2020) التي هدفت إلى إلى فحص تصورات المعلمين فيما يتعلق بالتّعليم عن بُعْد والكشف عن الصّعوبات التي واجهتهم، ودراسة (السعدي، 2021) التي هدفت إلى الكشف عن وجهة نظر معلمي المدارس في شمال الأردن للصعوبات التي واجهتهم في التّعليم عن بُعْد، ودراسة (Sari & Nayır, 2020) التي هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين والإداريين والأكاديميين في البرازيل حول المشكلات التي واجهوها أثناء تطبيق التّعليم عن بُعْد واستراتيجيات التعامل مع التحديات، ودراسة (Kolak, Markic, Horvat, Klemencic, & Stojanac, 2021) التي هدفت إلى الكشف عن الصّعوبات التي واجهت أولياء الأمور في التّعليم عن بُعْد في مدارس جمهورية كرواتيا، ودراسة (Hamaidi, Arouri, Noufal, &

Aldrou, 2021) التي هدفت إلى التحقيق في تصورات أولياء أمور طلبة المرحلة الابتدائية والثانوية في الأردن تجاه عملية التّعليم عن بُعْد.

واتفقت هذه الدّراسة من حيث المنهج المتبع مع معظم الدّراسات:

دراسة (ChongWoo& Dong-gook ,2020)، ودراسة (Amanor et,.al, 2020)، ودراسة الحواري (Alhawari, 2021)، ودراسة زانج (Zhang, 2021)، ودراسة باسلايا وكفافادز (Basilaia & Kvavadze, 2020)، ودراسة أجرتها (Hamaidi, Arouri, Noufal, & Aldrou, 2021)، ودراسة بوكايف وآخرون (Bokayev,2021)، ودراسة (السعدي2021)، ودراسة (Kolak, Markic, Horvat, Klemencic, & Stojanac, 2021)

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يهدف هذا الفصل إلى توضيح منهجية الدّراسة ومجتمعها وعينتها وتوضيح الأداة المستخدمة لجمع البيانات والتأكد من دلالات الصدق والثبات لها وتوضيح إجراءات الدّراسة، على النحو الآتي:

منهج الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة تم اتباع المنهج الوصفي المسحي كونه يتناسب مع طبيعة الدّراسة وأهدافها التي سعت إلى تحديد الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد في المدارس الحكومية ضمن لواء وادي السّير وذلك من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، وكذلك التحقق من الفروق في هذه الصّعوبات بحسب متغيرات الدّراسة.

مجتمع الدّراسة

تكون مجتمع الدّراسة من جميع معلمي وأولياء أمور طلبة المدارس الحكومية في لواء وادي السّير والبالغ عددها (10) مدارس.

عينة الدّراسة:

تم اختيار عينة الدّراسة بالطريقة القصدية، حيث تكونت عينة الدّراسة من (128) معلماً ومعلمة و(126) ولي أمر لطلبة المدارس الحكومية في لواء وادي السّير، ونظرًا لوجود الباحثة بالقرب من مدرسة أم القرى الأساسية المختلطة كانت هي المدرسة المأخوذ منها العينة القصدية، ممن

تمكنت الباحثة من الوصول إليهم ووافقوا على الاستجابة على أداة الدّراسة، والجدولين التاليين يبين خصائصهم تبعاً لمتغيرات الدّراسة.

أ: عينة المعلمين:

الجدول التالي يوضح العينة المتعلقة بالمعلمين:

جدول (1): خصائص عينة الدّراسة من المعلمين بحسب متغيرات، الفئة العمرية التي يدرسها والمؤهل العلمي للمعلم، عدد سنوات الخبرة (ن = 128)

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الفئة العمرية التي تدرسها	الأساسية الدنيا	50	39.1
	الأساسية الوسطى	47	36.7
	ثانوي	31	24.2
المجموع		128	100.0
المؤهل العلمي للمعلم	دبلوم	5	3.9
	بكالوريوس	90	70.3
	دراسات عليا	33	25.8
المجموع		128	100.0
عدد سنوات الخبرة للمعلم	أقل من 5 سنوات	30	23.4
	من 5_10	36	28.1
	أكثر من 10	62	48.4
المجموع		128	100.0

يلاحظ من الجدول السابق نسبة معلمي المرحلة الابتدائية بلغت (39.1%) وهي أعلى من نسبة معلمي المرحلتين الإعدادية (36.7%) والثانوية (24.2%)، وفيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي فقد جاء مستوى البكالوريوس في المرتبة الأولى بنسبة (70.3%) من مجمل عينة الدّراسة، وعلى مستوى متغير سنوات الخبرة فيلاحظ أن المعلمين ذوي الخبرة التي تزيد عن عشرة سنوات شكلوا الفئة الأكبر ضمن عينة الدّراسة بنسبة مئوية (48.4%).

ب: عينة أولياء الأمور

الجدول التالي يوضح العينة المتعلقة بأولياء الأمور:

جدول (2): خصائص عينة الدّراسة من أولياء الأمور بحسب متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية للابن والمؤهل العلمي لولي الأمر وعدد الأبناء على مقاعد الدّراسة (ن = 126)

المغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	34	27.0
	إناث	92	73.0
المجموع		126	100.0
المؤهل العلمي لولي الأمر	توجيهي فأقل	35	27.8
	دبلوم	15	11.9
	بكالوريوس	66	52.4
	دراسات عليا	10	7.9
المجموع		126	100.0
عدد الأبناء على مقاعد الدّراسة	من 1_ 2	64	50.8
	من 3_4	49	38.9
	من 4_ 6	13	10.3
المجموع		126	100.0

يلاحظ من الجدول السابق أن نسبة الذكور (27%) وهي أقل من نسبة الإناث (73%)، وفيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي لولي الأمر فقد جاء مستوى البكالوريوس في المرتبة الأولى بنسبة (752.4%) من مجمل عينة الدّراسة، وبحسب متغير عدد الأبناء على مقاعد الدّراسة فيلاحظ أن أولياء الأمور الذين لديهم طفل أو طفلين على مقاعد الدّراسة شكلوا الفئة الأكبر ضمن عينة الدّراسة بنسبة مئوية (50.8%).

أداة الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة قامت الباحثة بإعداد وتطوير استبانة تهدف إلى تحديد الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين في المدارس الحكومية في لواء وادي السّير وفيما يلي وصف لإجراءات إعدادها:

- تمت مراجعة الأدب النظري والاطلاع على الدّراسات السابقة المتعلقة بالموضوع مثل دراسة (القيق، الهدمي 2021)، ودراسة (Onyema, et al,2020)، ودراسة (Amanor et,.al, 2020)، ودراسة (السعدي، 2021) وغيرها من الدّراسات المشابهة ذات العلاقة.
- بَعد الرجوع إلى الدّراسات السابقة ذات العلاقة والأدب النظري تجمع لدى الباحثة حوالي (120) فقرة مثلت كل منها صعوبة ما، وقامت الباحثة بمراجعة هذه الفقرات ودراستها وحذف المكرر منها واختصار الفقرات الطويلة ودمج الفقرات المتشابهة.
- توصلت الباحثة إلى (45) فقرة قامت بتوزيعها على ثمان محاور بحسب نوع الصعوبة، لتشكل بذلك أداة الدّراسة بصورتها الأولية (ملحق 2).

صدق أداة الدّراسة:

أولاً: صدق المحكمين:

للتحقق من صدق مقياس الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد لدى المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في الأردن تمّ عرضه بصورته الأوليّة على (7) مُحكِمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية والتّعليم والملحق (1) يوضح أسماؤهم وتخصصاتهم ورتبهم الأكاديمية، حيث طلب منهم إبداء آرائهم في مدى ملاءمة الفقرات التي ضمّها المقياس.

وقد تم اعتماد نسبة اتفاق المحكّمين (80%) على صلاحيّة الفقرات، وبناء عليه تم إجراء بعض التعديلات اللغوية على أربع فقرات كما تم حذف ثلاث فقرات من المحور الأول والثاني، ودمج أربع فقرات في فقرتين، ونقل فقرة من المحور الخامس إلى المحور السادس ليتكون المقياس بصورته النهائية من (40) فقرة وثمانية محاور بواقع (5) فقرات لكل محور، والملحق (2) يوضح المقياس بصورته النهائية.

ثانياً: صدق البناء:

لغايات استخراج صدق البناء للمقياس الحالي تم تطبيق المقياس بنسخته الأولية بَعد التحكيم على العينة الاستطلاعية من مجتمع الدّراسة ومن خارج عينتها وتكونت من (30) معلماً ومعلمة و(30) ولي أمر، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت معاملات ارتباط درجة كل فقرة ومجموع المحاور الذي تنتمي جميعها دالة احصائياً، كما يتضح في الجدول التالي.

جدول(3): معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد لدى المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في الأردن مع محاورها ومع الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	درجة الارتباط بالبُعْد	درجة الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرة	درجة الارتباط بالبُعْد	درجة الارتباط بالدرجة الكلية
المحور الأول			المحور الخامس		
1	.507**	.418**	1	.542**	.439**
2	.462**	.224*	2	.573**	.393**
3	.567**	.362**	3	.627**	.484**
4	.370**	.378**	4	.663**	.529**
5	.519**	.326**	5	.484**	.416**
المحور الثاني			المحور السادس		

1	.696**	.360**	1	.602**	.488**
2	.703**	.344**	2	.644**	.485**
3	.572**	.362**	3	.555**	.498**
4	.658**	.490**	4	.516**	.371**
5	.610**	.567**	5	.492**	.352**
المحور الثالث			**المحور السابع**		
1	.704**	.509**	1	.713**	.455**
2	.723**	.585**	2	.755**	.557**
3	.634**	.350**	3	.743**	.460**
4	.684**	.530**	4	.615**	.390**
5	.693**	.587**	5	.706**	.446**
المحور الرابع			**المحور السابع**		
1	.632**	.553**	1	.772**	.538**
2	.652**	.547**	2	.870**	.553**
3	.557**	.532**	3	.718**	.643**
4	.627**	.501**	4	.851**	.735**
5	.727**	.496**	5	.871**	.530**

دال عند ($\alpha \leq 0.05$) **** دال عند ($\alpha \leq 0.01$)**

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع فقرات المقياس ترتبط بالمحاور وبالدرجة الكلية للمقياس، بدرجة دالة إحصائياً، حيث تراوحت درجات الارتباط للفقرات بأبعادها ما بين (0.37 – 0.871) وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، وكذلك تراوحت درجة ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.224 – 0.735) وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل بُعْد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (4): معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في الأردن مع محاورها ومع الدرجة الكلية للمقياس

المحاور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس	المحور السادس	المحور السابع	المحور الثامن
المحور الأول	1							
المحور الثاني	.579**	1						
المحور الثالث	.599**	.660**	1					
المحور الرابع	.512**	.425**	.518**	1				
المحور الخامس	.541**	.580**	.700**	.674**	1			
المحور السادس	.507**	.601**	.721**	.521**	.716**	1		
المحور السابع	.496**	.522**	.718**	.479**	.576**	.787**	1	
المحور الثامن	.533**	.612**	.738**	.531**	.689**	.790**	.745**	1
الدرجة الكلية	.722**	.772**	.870**	.718**	.851**	.871**	.816**	.869**

دال عند ($\alpha \leq 0.05$) ** دال عند ($\alpha \leq 0.01$)

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط قد تراوحت بين (0.722 – 0.871)، مما يشير إلى ارتفاع معامل صدق البناء لأداة الدّراسة.

ثبات أداة الدّراسة:

لغايات الدّراسة الحالية تم تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية وعددها (30) معلماً و(30) ولي أمر، حيث تم حساب الثبات باستخدام طريقة كرونباخ لاستخراج معامل ألفا للثبات، ويوضح جدول (5) قيم الثبات لمحاور المقياس.

جدول (5): معاملات الثبات لمقياس الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد لدى المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في الأردن وفق طريقة كرونباخ ألفا

م	المحور	معامل كرونباخ ألفا
1	صعوبات تتعلق بقدرات ومهارات الطلبة	0.85
2	صعوبات تتعلق بمهارات وممارسات المعلم	0.88
3	صعوبات تتعلق بالمناهج وأساليب التدريس	0.9
4	صعوبات تتعلق بالبيئة المنزلية وأولياء الأمور	0.83
5	صعوبات تتعلق بالكفاءة التكنولوجية	0.81
6	الصّعوبات المتعلقة بالتعزيز وتحفيز استمرارية التّعليم	0.84
7	الصّعوبات المتعلقة بجودة التّعليم عن بُعْد	0.91
8	صعوبات تتعلق بتدريس المفاهيم	0.85
	الأداة ككل	0.87

يلاحظ من الجدول السابق أن القيم التي تم التوصل إليها وفق تطبيق معادلة كرونباخ على بيانات العينة الاستطلاعية لمحاور أداة الدّراسة قد تراوحت بين (0.81 – 0.9) كما وبلغت قيمة ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.87) وهي قيم مرتفعةُ ودالة وتعطي مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به والوثوق بنتائجه.

خامساً: تصحيح المقياس:

تم الإجابة عن فقرات المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي بحسب البدائل التالية: (اوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وتراوحت الدرجات عليه ما بين خمس درجات إلى درجة واحدة وفقاً للبدائل الخمسة، مع ملاحظة أنه تم عكس الدرجات في حالة الفقرات السلبية.

معيار وصف مستوى درجة الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد:

لوصف مستوى درجة الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد لدى المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في الأردن، قامت الباحثة بحساب الوزن النسبي لدرجات الاستجابة على فقرات المقياس على النحو التالي:

- طول الفئة= المدى/ عدد الفئات.
- المدى= الفرق بين أكبر وأصغر درجة (درجة بديل الاستجابة) / عدد بدائل الاستجابة على الفقرة.
- المدى = (5-1) / 5= 0.8.

وبالتالي يكون وصف مستوى الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد لدى المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في الأردن وفق المتوسطات الحسابية كما في الجدول التالي.

جدول (6): وصف مستوى الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد وفق المتوسطات الحسابية

المتوسطات الحسابية	المستوى
1 – أقل من 1.8	منخفض جداً
1.8 – أقل من 2.6	منحفض
2.6 – أقل من 3.4	متوسط
3.4 – أقل من 4.2	مرتفع
4.2 – 5	مرتفع جداً

إجراءات الدّراسة:

تم تنفيذ الدّراسة وفق الإجراءات الآتية:

- تحديد عنوان الدّراسة وتحديد مشكلتها.
- مراجعة الأدب النظري والدّراسات السابقة.
- إجراء مقابلات شبه موجهة مع ثلاث معلمات وثلاث أمهات لتحديد الصّعوبات والمشكلات التي تواجه التّعليم عن بُعْد.
- إعداد أداة الدّراسة بصورتها الأولية.
- تحكيم أداة الدّراسة.
- تحديد مجتمع الدّراسة وعينتها الرئيسة.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة الباحثة من جامعة الشرق الأوسط.
- تطبيق أداة الدّراسة على العينة الاستطلاعية.
- التحقق من صدق وثبات أداة الدّراسة.
- تطبيق الأداة على عينة الدّراسة الرئيسة.
- تفريغ البيانات في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تمهيداً لإجراء المعالجة الإحصائية.
- تحليل البيانات الإحصائية واستخراج النتائج.

- عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها واستخلاص الاستنتاجات والتوصيات.

المعالجة الإحصائية:

للوقوف على نتائج الدّراسة تم استخدام برنامج التحليل الاحصائي (SPSS) حيث سيتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- للتحقق من صدق البناء تم استخدام معامل الارتباط (بيرسون) لحساب الارتباط بين الفقرات والمحور من جهة والأداة ككل من جهة ثانية.
- للتحقق من ثبات أداة الدّراسة تم استخراج قيمة ألفا باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.
- للإجابة على السؤالين الأول والثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة على السؤال الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام اختبار ت للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين عينتي المعلمين وأولياء الأمور.
- للإجابة على السؤال الرابع والخامس تم في البداية استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه المعلمين تبعًا للمتغيرات (عدد سنوات الخبرة التدريسية، والمرحلة التّعليمية التي يدرسها، المؤهل العلمي للمعلم)، والصّعوبات التي تواجه أولياء الأمور تبعًا للمتغيرات (الجنس، عدد الأبناء على مقاعد الدّراسة، المؤهل العلمي لولي الأمر)، واختبار تحليل التباين الأحادي واختبار كروسكال والايس اللامعلمي لتحديد الفروق في حالة العينات غير الموزعة اعتدالياً أو غير المتجانسة.

الفصل الرابع

نتائج الدّراسة

يتناول هذا الفصل عرض نتائج التحليل الإحصائي للدراسة للتعرف على الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد لدى المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في الأردن، وفيما يلي عرضاً للنتائج ومناقشتها وفق ترتيب الأسئلة في الدّراسة.

أولًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدّراسة الأول:

للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على: "ما الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين في الأردن؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدّراسة بهدف تحديد الصّعوبات التي واجهت التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب درجة صعوبة فقرات المقياس من وجهة نظر المعلمين (ن=128)

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
1	لا يوجد طريقة أثبتت فعاليتها لمنع الغش في التقييم عن بُعْد مما أدى الى فقدان العدالة في تقييم الطلبة	4.59	0.7	**مرتفعةً جداً**
2	اعتماد الطلبة على الآخرين (أم، أب، صديق، أخ، معلم خصوصي) في تنفيذ الواجبات والامتحانات في التّعليم عن بُعْد	4.56	0.68	**مرتفعةً جداً**
3	تدني المهارات الحياتية والتفاعلات الاجتماعية لدى الطلبة مثل: (مهارات الاتصال والتواصل، الأخلاق والقيم)	4.52	0.68	**مرتفعةً جداً**
4	صعوبة توفر أجهزة إلكترونية بشكل كافٍ لجميع الأفراد عند الأسرة الواحدة	4.52	0.63	**مرتفعةً جداً**

5	يَصعب تمكن الطلبة من فهم واستيعاب الكم الهائل من الشرح والمواد في التّعليم عن بُعْد	4.48	0.73	**مرتفعةً جداً**
6	التّعليم عن بُعْد يشكل ضغطًا كبيرًا على الأسر في مساعدة أبنائهم على إنجاز المهمات الموكلة إليه	4.48	0.8	**مرتفعةً جداً**
7	التّعليم عن بُعْد في المدارس الحكومية المعلم غير متاح لتوجيه الطالب أو دعمه عندما يكون بأمس الحاجة إليه	4.48	0.65	**مرتفعةً جداً**
8	صعوبة التزام الطلبة بمتابعة المنصة الإلكترونية كما يلتزمون بالدوام الرسمي	4.48	0.65	**مرتفعةً جداً**
9	ابتعاد الطلبة عن المدرسة يفقدهم الشعور بأهمية النظام التّعليمي	4.47	0.76	**مرتفعةً جداً**
10	التّعليم عن بُعْد لا يوفر للمعلم الفرصة للتعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة عند الطّلبة	4.45	0.66	**مرتفعةً جداً**
11	المناهج الدراسية غير معدّة لكي تدرس من خلال التّعليم عن بُعْد فبعضها طويل وبعضها يحتاج الى التجربة وبعضها يحتاج الى الخبرات السابقة	4.45	0.69	**مرتفعةً جداً**
12	التّعليم عن بُعْد يميل للتركيز على النظرية بدلًا من الممارسة	4.42	0.67	**مرتفعةً جداً**
13	انخفاض ثقة المجتمع (المعلمين، الطلبة، أولياء الأمور) بجودة التّعليم عن بُعْد	4.41	0.75	**مرتفعةً جداً**
14	المعلمون والطّلبة يواجهون الكثير من المشاكل التقنية التي تضيع جزءً من وقت الحصة المحدود	4.4	0.75	**مرتفعةً جداً**
15	التّعليم عن بُعْد زاد من انتشار الدروس الخصوصية مما يزيد من الأعباء المادية لدى الأسرة	4.39	0.81	**مرتفعةً جداً**
16	التّعليم عن بُعْد لا يصلح لكافة التخصصات ولا سيما تلك التخصصات التي تحتاج الى تدريب مثل الرياضة والفن	4.38	0.83	**مرتفعةً جداً**
17	صعوبة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ضمن بيئة التّعليم عن بُعْد	4.38	0.74	**مرتفعةً جداً**
18	صعوبة توفر المكان المناسب للدراسة داخل المنزل او صعوبة توفير مساحة خاصة لكل طالب أثناء عملية التّعليم	4.38	0.76	**مرتفعةً جداً**

19	التّعليم عن بُعْد عمل على إضافة أدوارًا جديدة لأولياء الأمور في عملية التّعليم عن بُعْد مثل المراقبة والتفتيش والتوجيه وفي بعض الأحيان قامَ بدور المعلم	4.38	0.82	**مرتفعةً جداً**
20	صعوبة قدرة المعلم على رصد المتعلمين وتقييم الطلبة بشكل دقيق	4.38	0.71	**مرتفعةً جداً**
21	صعوبة تكليف الطالب بتنفيذ وتطبيق بعض الدروس عمليا كالتجارب العلمية المخبرية	4.38	0.77	**مرتفعةً جداً**
22	التركيز على المعرفة الصريحة وصعوبة إدخال المعرفة الضمنية في التّعليم عن بُعْد	4.36	0.68	**مرتفعةً جداً**
23	النقص في المهارات والخبرات اللازمة للتعليم عن بُعْد واستخدام الوسائل التكنولوجية وعدم التهيئة لذلك قبل الجائحة عند المعلمين والطلبة	4.34	0.86	**مرتفعةً جداً**
24	صعوبة الوصول الى مصادر التّعليم التي تدعم عملية التّعليم عن بُعْد بسبب أن أداة التّعليم عن بُعْد هي نفسها أداة اللعب واللهو عند الطلبة مثل (التلفاز، الهاتف النقال، ..إلخ)	4.34	0.87	**مرتفعةً جداً**
25	تدني مستوى التزام الطَلبة بالزمن المحدد للدرس	4.33	0.84	**مرتفعةً جداً**
26	يسير التّعليم عن بُعْد بشكل روتيني ممل بسبب قلة التنوع في استخدام استراتيجيات التّعليم المناسبة للمحتوى الإلكتروني	4.33	0.79	**مرتفعةً جداً**
27	غياب التقويم التكويني أثناء عملية التّعليم يضعف عملية تثبيت المعلومة	4.32	0.85	**مرتفعةً جداً**
28	غياب البيئة التفاعلية في التّعليم عن بُعْد المبنية على التواصل والحوار والمناقشة بين اطراف عملية التّعليم	4.3	0.81	**مرتفعةً جداً**
29	يواجه المعلم صعوبة بتوجيه الملاحظات الهامة واستخدام التقويم التكويني ضمن بيئة التّعليم عن بُعْد	4.28	0.75	**مرتفعةً جداً**
30	تفاعل ومتابعة الطلبة للوظائف التي يقرها المعلم على منصة التّعليم عن بُعْد قليل وفي بعض الأحيان معدوم عند بعض الطلبة	4.27	0.94	**مرتفعةً جداً**
31	الافتقار إلى الإشراف على سير العملية التّعليمية بالشكل السليم الذي يساعد على حل المشكلات التكنولوجية التي تواجه المعلم والطالب	4.27	0.85	**مرتفعةً جداً**

32	غياب التقويم القبلي والتكويني والبُعْدي أوجد صعوبة في التأكد من تثبيت المعارف القديمة لبناء معرفة جديدة عليها	4.27	0.77	**مرتفعةً جداً**
33	صعوبة الإلمام بكافة الاساليب التربوية المناسبة لتقديم المناهج المعتادة بطريقة إلكترونية	4.25	0.83	**مرتفعةً جداً**
34	غياب التعزيز والتحفيز والتشجيع اللازم لزيادة الدافعية نحو التّعليم عن بُعْد	4.25	0.86	**مرتفعةً جداً**
35	ضمن بيئة التّعليم عن بُعْد يصعب فهم واستيعاب المعلومات الجديدة او المركبة	4.24	0.82	**مرتفعةً جداً**
36	الأهداف التّعليمية المرجوة من التّعليم عن بُعْد غير واضحة في المراحل التّعليمية المختلفة	4.16	0.92	**مرتفعةً**
37	اقتصار دور المعلم على التّعليم دون غرس القيم التربوية	4.13	1.08	**مرتفعةً**
38	الافتقار إلى الكوادر التّعليمية المؤهلة التي تقوم على تصميم وإنتاج المواد التّعليمية الإلكترونية	4.1	0.99	**مرتفعةً**
39	صعوبة إدارة الوقت لدى المعلم ضمن بيئة التّعليم عن بُعْد	3.91	0.92	**مرتفعةً**
40	دور المعلم غير واضح في التّعليم عن بُعْد	3.86	1.16	**مرتفعةً**
	مجموع الأداة ككل	4.34	0.80	**مرتفعةً جداً**

يظهر الجدول السابق أن درجة الصعوبة التي واجهت المعلمين في التّعليم عن بُعْد جاءت بمستوى مرتفع جدًا بشكل عام، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (4.34) بانحراف معياري وقدره (0.80).

أما على مستوى الفقرات المكونة للمقياس ككل فقد تراوحت درجة الصعوبة التي واجهت المعلمين في التّعليم عن بُعْد ما بين مرتفعة ومرتفعة جدًا حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع فقرات المقياس ما بين (3.86) إلى (4.59)، حيث حصلت التي تنص على " لا يوجد طريقة أثبتت فعاليتها لمنع الغش في التقييم عن بُعْد مما أدى الى فقدان العدالة في تقييم الطلبة

" على متوسط حسابي (4.59) وانحراف معياري بلغ (0.70) وهي بذلك احتلت المرتبة الأولى بدرجة صعوبة مرتفعة جداً، وكذلك الأمر فقد حصلت التي تنص على " دور المعلم غير واضح في التّعليم عن بُعْد" على متوسط حسابي بلغ (3.86) وانحراف معياري بلغ (1.16) وهي بذلك احتلت المرتبة الأخيرة بدرجة صعوبة مرتفعة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:

للإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على: "ما الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور في الأردن؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدّراسة بهدف تحديد الصّعوبات التي واجهت التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب درجة صعوبة فقرات المقياس من وجهة نظر أولياء الأمور (ن=126)

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
1	صعوبة قدرة المعلم على رصد المتعلمين وتقييم الطلبة بشكل دقيق	4.51	0.787	**مرتفعةً جداً**
2	ابتعاد الطلبة عن المدرسة يفقدهم الشعور بأهمية النظام التّعليمي	4.5	0.901	**مرتفعةً جداً**
3	لا يوجد طريقة أثبتت فعاليتها لمنع الغش في التقييم عن بُعْد مما أدى الى فقدان العدالة في تقييم الطلبة	4.49	0.91	**مرتفعةً جداً**
4	التّعليم عن بُعْد لا يوفر للمعلم الفرصة للتعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة عند الطّلبة	4.47	0.935	**مرتفعةً جداً**
5	المناهج الدراسية غير معدّة لكي تدرس من خلال التّعليم عن بُعْد فبعضها طويل وبعضها يحتاج الى التجربة وبعضها يحتاج الى الخبرات السابقة	4.45	0.776	**مرتفعةً جداً**

6	صعوبة توفر أجهزة إلكترونية بشكل كافٍ لجميع الأفراد عند الأسرة الواحدة	4.44	0.899	**مرتفعةً جداً**
7	التّعليم عن بُعْد يشكل ضغطًا كبيرًا على الأسر في مساعدة أبنائهم على إنجاز المهمات الموكلة إليه	4.41	0.879	**مرتفعةً جداً**
8	صعوبة التزام الطلبة بمتابعة المنصة الإلكترونية كما يلتزمون بالدوام الرسمي	4.41	0.923	**مرتفعةً جداً**
9	يسير التّعليم عن بُعْد بشكل روتيني ممل بسبب قلة التنوع في استخدام استراتيجيات التّعليم المناسبة للمحتوى الإلكتروني	4.4	0.905	**مرتفعةً جداً**
10	التّعليم عن بُعْد زاد من انتشار الدروس الخصوصية مما يزيد من الأعباء المادية لدى الأسرة	4.39	0.921	**مرتفعةً جداً**
11	يَصعب تمكن الطلبة من فهم واستيعاب الكم الهائل من الشرح والمواد في التّعليم عن بُعْد	4.38	0.979	**مرتفعةً جداً**
12	غياب البيئة التفاعلية في التّعليم عن بُعْد المبنية على التواصل والحوار والمناقشة بين اطراف عملية التّعليم	4.38	0.875	**مرتفعةً جداً**
13	صعوبة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ضمن بيئة التّعليم عن بُعْد	4.37	0.845	**مرتفعةً جداً**
14	صعوبة تكليف الطالب بتنفيذ وتطبيق بعض الدروس عمليا كالتجارب العلمية المخبرية	4.37	0.909	**مرتفعةً جداً**
15	انخفاض ثقة المجتمع (المعلمين، الطلبة، أولياء الأمور) بجودة التّعليم عن بُعْد	4.36	1.011	**مرتفعةً جداً**
16	المعلمون والطّلبة يواجهون الكثير من المشاكل التقنية التي تضيع جزءً من وقت الحصة المحدود	4.33	0.902	**مرتفعةً جداً**
17	ضمن بيئة التّعليم عن بُعْد يصعب فهم واستيعاب المعلومات الجديدة او المركبة	4.33	0.912	**مرتفعةً جداً**

18	صعوبة توفر المكان المناسب للدراسة داخل المنزل او صعوبة توفير مساحة خاصة لكل طالب أثناء عملية التّعليم	4.32	0.969	**مرتفعةً جداً**
19	التّعليم عن بُعْد في المدارس الحكومية المعلم غير متاح لتوجيه الطالب أو دعمه عندما يكون بأمس الحاجة إليه	4.31	0.967	**مرتفعةً جداً**
20	غياب التعزيز والتحفيز والتشجيع اللازم لزيادة الدافعية نحو التّعليم عن بُعْد	4.31	1.016	**مرتفعةً جداً**
21	التّعليم عن بُعْد يميل للتركيز على النظرية بدلًا من الممارسة	4.31	0.881	**مرتفعةً جداً**
22	غياب التقويم القبلي والتكويني والبُعْدي أوجد صعوبة في التأكد من تثبيت المعارف القديمة لبناء معرفة جديدة عليها	4.31	0.942	**مرتفعةً جداً**
23	صعوبة الإلمام بكافة الاساليب التربوية المناسبة لتقديم المناهج المعتادة بطريقة إلكترونية	4.29	0.902	**مرتفعةً جداً**
24	النقص في المهارات والخبرات اللازمة للتعليم عن بُعْد واستخدام الوسائل التكنولوجية وعدم التهيئة لذلك قبل الجائحة عند المعلمين والطلبة	4.29	0.911	**مرتفعةً جداً**
25	صعوبة الوصول الى مصادر التّعليم التي تدعم عملية التّعليم عن بُعْد بسبب أن أداة التّعليم عن بُعْد هي نفسها أداة اللعب واللهو عند الطلبة مثل (التلفاز، الهاتف النقال، ..إلخ)	4.29	1.034	**مرتفعةً جداً**
26	تدني المهارات الحياتية والتفاعلات الاجتماعية لدى الطلبة مثل: (مهارات الاتصال والتواصل، الأخلاق والقيم)	4.27	0.975	**مرتفعةً جداً**
27	غياب التقويم التكويني أثناء عملية التّعليم يضعف عملية تثبيت المعلومة	4.27	0.975	**مرتفعةً جداً**
28	التّعليم عن بُعْد لا يصلح لكافة التخصصات ولا سيما تلك التخصصات التي تحتاج الى تدريب مثل الرياضة والفن	4.26	1.013	**مرتفعةً جداً**
29	تفاعل ومتابعة الطلبة للوظائف التي يقرها المعلم على منصة التّعليم عن بُعْد قليل وفي بعض الأحيان معدوم عند بعض الطلبة	4.24	1.031	**مرتفعةً جداً**

30	الافتقار إلى الإشراف على سير العملية التّعليمية بالشكل السليم الذي يساعد على حل المشكلات التكنولوجية التي تواجه المعلم والطالب	4.24	0.889	**مرتفعةً جداً**
31	التركيز على المعرفة الصريحة وصعوبة إدخال المعرفة الضمنية في التّعليم عن بُعْد	4.24	0.898	**مرتفعةً جداً**
32	التّعليم عن بُعْد عمل على إضافة أدوارًا جديدة لأولياء الأمور في عملية التّعليم عن بُعْد مثل المراقبة والتفتيش والتوجيه وفي بعض الأحيان قامَ بدور المعلم	4.22	1.065	**مرتفعةً جداً**
33	اعتماد الطلبة على الآخرين (أم، أب، صديق، أخ، معلم خصوصي) في تنفيذ الواجبات والامتحانات في التّعليم عن بُعْد	4.21	1.046	**مرتفعةً جداً**
34	الافتقار إلى الكوادر التّعليمية المؤهلة التي تقوم على تصميم وإنتاج المواد التّعليمية الإلكترونية	4.21	0.935	**مرتفعةً جداً**
35	الأهداف التّعليمية المرجوة من التّعليم عن بُعْد غير واضحة في المراحل التّعليمية المختلفة	4.18	1.017	**مرتفعةً**
36	تدني مستوى التزام الطَلبة بالزمن المحدد للدرس	4.14	0.936	**مرتفعةً**
37	اقتصار دور المعلم على التّعليم دون غرس القيم التربوية	4.13	1.061	**مرتفعةً**
38	دور المعلم غير واضح في التّعليم عن بُعْد	4.12	1.07	**مرتفعةً**
39	يواجه المعلم صعوبة بتوجيه الملاحظات الهامة واستخدام التقويم التكويني ضمن بيئة التّعليم عن بُعْد	4.06	1.049	**مرتفعةً**
40	صعوبة إدارة الوقت لدى المعلم ضمن بيئة التّعليم عن بُعْد	3.98	0.975	**مرتفعةً**
	مجموع الأداة ككل	4.30	0.95	**مرتفعةً جداً**

يظهر الجدول السابق أن درجة الصعوبة التي واجهت أولياء الأمور في التّعليم عن بُعْد قد جاءت بمستوى مرتفع جدًا بشكل عام، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (4.30) وانحراف معياري وقدره (0.95).

أما على مستوى الفقرات المكونة للمقياس ككل فقد تراوحت درجة الصعوبة التي واجهت أولياء الأمور في التّعليم عن بُعْد ما بين مرتفعة ومرتفعة جدًا حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع فقرات المقياس ما بين (3.98) إلى (4.51) حيث احتلت الفقرة التي تنص على " صعوبة قدرة المعلم على رصد المتعلمين وتقييم الطلبة بشكل دقيق" على المرتبة الأولى بين فقرات المقياس بمتوسط حسابي وقدره (4.51) وانحراف معياري (0.787)، كما وحصلت الفقرة التي تنص على "صعوبة إدارة الوقت لدى المعلم ضمن بيئة التّعليم عن بُعْد" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.975).

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث:

للإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد تعزى لمتغير نوع المستجيب (معلم، ولي أمر)؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام اختبار (ت) للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية في متوسطات الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد بين عينتي المعلمين وأولياء الأمور كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (9): نتائج اختبار (ت) لتحديد الفروق في متوسطات الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد بين عينتي المعلمين وأولياء الأمور

المحاور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
الصّعوبات المتعلقة بقدرات الطالب ومهاراته	أولياء الأمور	126	21.24	3.78	-2.266	252	.024
	المعلمين	128	22.16	2.57	-2.259	219	
الصّعوبات المتعلقة بمهارات المعلم وممارساته	أولياء الأمور	126	20.74	4.01	.259	252	.796
	المعلمين	128	20.62	3.41	.258	244	
الصّعوبات في المناهج وأساليب التدريس	أولياء الأمور	126	21.51	3.74	-.257	252	.797
	المعلمين	128	21.62	3.00	-.257	238	
الصّعوبات في البيئة المنزلية وأولياء الأمور	أولياء الأمور	126	21.78	3.79	-.624	252	.533
	المعلمين	128	22.05	3.05	-.623	239	
الصّعوبات المتعلقة بالكفاءة التكنولوجية	أولياء الأمور	126	21.35	3.89	-.156	252	.876
	المعلمين	128	21.42	3.54	-.156	249	
الصّعوبات في التعزيز وتحفيز استمرارية التّعليم	أولياء الأمور	126	21.82	3.97	.099	252	.921
	المعلمين	128	21.77	3.05	.099	234	
صعوبات جودة التّعليم عن بُعْد وموثوقية التقييم	أولياء الأمور	126	22.10	4.03	-.155	252	.877
	المعلمين	128	22.16	2.97	-.155	229	
الصّعوبات المتعلقة بتدريس المفاهيم	أولياء الأمور	126	21.56	3.92	-.192	252	.848
	المعلمين	128	21.64	3.10	-.192	237	
المقياس ككل	أولياء الأمور	126	172.08	27.97	-.445	252	.657
	المعلمين	128	173.44	20.07	-.444	226	

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لفئة المعلمين على المقياس ككل بلغ (173.44) وأن المتوسط الحسابي لفئة أولياء الأمور على المقياس ككل بلغ (172.08) مما يشير إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للصعوبات التي واجهت عملية التّعليم عن بُعْد تبعاً لمتغير المستجيب.

وللتأكد من دلالة تلك الفروق إحصائياً تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والذي أشارت نتائجه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لصعوبات التّعليم عن بُعْد تبعاً لمتغير المستجيب، فجاءت قيمة الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.657$) وبعبارة أخرى فإن المستجيبين من كلا المجموعتين (المعلمين وأولياء الأمور) لديهم وجهة نظر متشابهة تقريباً حول الصّعوبات التي واجهت عملية التّعليم عن بُعْد، فقد جاءت نتائجهم ضمن مستوى متقارب إلى حد كبير.

وعلى مستوى المحاور التي شكلت المقياس فقد أشارت نتائج اختبار (ت) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تبعاً لمتغير نوع المستجيب في جميع المحاور عدا المحور الأول الذي أشارت نتائجه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير نوع المستجيب، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.024$) وجاءت الفروق لصالح فئة المعلمين الذين حصلوا على متوسط حسابي أعلى بلغ (22.16) مقابل أولياء الأمور الذين حصلوا على متوسط حسابي أقل (21.24).

رابعًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرابع:

للإجابة على السؤال الرابع والذي ينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تعزى

لمتغير (عدد سنوات الخبرة، المرحلة التّعليمية، المؤهل العلمي)؟" تم استخدام عدد من الاختبارات الإحصائية بحسب نوع المتغير كما هو موضح في الجداول التالية:

أ_ الفروق في الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية:

لتحديد الفروق في الصّعوبات التي تواجه عملية التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين، تم في البداية استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية من وجهة نظر المعلمين (ن=128)

المقياس	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد	أقل من 5 سنوات	30	165.50	19.12
	من 5 _ 10 سنوات	36	181.67	16.07
	أكثر من 10 سنوات	62	172.50	21.09

يتضح من الجدول السابق تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لمستوى الصّعوبات التي تواجه عملية التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية، وللتأكد من دلالة تلك الفروق إحصائياً تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (11):نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية من وجهة نظر المعلمين (ن=128)

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد	بين المجموعات	4382.500	2	2191.250	5.855	.004
	داخل المجموعات	46781.000	125	374.248		
	المجموع	51163.500	127			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصّعوبات التي تواجه عملية التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية للمعلم، حيث بلغت قيمة ف (5.855) بدلالة إحصائية (.004) وهي أصغر من (0.05) وبالتالي كانت دالة إحصائياً، ولتحديد اتجاه الفروق في المتوسطات تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البَعْدية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (12): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البَعْدية لاستجابات عينة المعلمين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية

الفئة العمرية	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 _ 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	165.50	-	16.16667*	-7.000
من 5 _ 10 سنوات	181.67	-	-	9.167
أكثر من 10 سنوات	172.50	-	-	-

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الصّعوبات التي تواجه عملية التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية للمعلم،

وكانت الفروق الأعلى بين المتوسطات الدالة إحصائياً بين فئة الخبرة (أقل من خمس سنوات) وفئة (من 5 – 10 سنوات) بفارق في المتوسطات وصل إلى (16.16667) لصالح فئة الخبرة التدريسية (من 5 – 10 سنوات).

ب: الفروق في الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المرحلة التّعليمية التي يدرسها المعلم:

لتحديد الفروق في الصّعوبات التي تواجه عملية التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تم في البداية استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد تبعاً لمتغير المرحلة التّعليمية التي يدرسها المعلم كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المرحلة التّعليمية التي يدرسها المعلم (ن=128)

المقياس	المرحلة التّعليمية التي يدرسها المعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد	المرحلة الاساسية الدنيا	50	172.22	19.58
	المرحلة الأساسية الوسطى	47	175.81	20.53
	المرحلة الثانوية	31	171.81	20.46

يتضح من الجدول السابق تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لمستوى الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المرحلة التّعليمية التي يدرسها المعلم، وللتأكد من دلالة الفروق إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المرحلة التّعليمية التي يدرسها المعلم (ن=128)

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد	بين المجموعات	420.805	127	210.402	.518	.597
	داخل المجموعات	50742.695	127	405.942		
	المجموع	51163.500	127			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصّعوبات التي تواجه عملية التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المرحلة التّعليمية التي يدرسها المعلم، حيث بلغت قيمة ف (.518) بدلالة إحصائية (.597) وهي أكبر من (0.05) وبالتالي كانت غير دالة إحصائياً، وبعبارة أخرى فإن المستجيبين في المجموعات الثلاث (الابتدائية والإعدادية والثانوية) لديهم وجهة نظر متشابهة تقريباً حول الصّعوبات التي واجهت عملية التّعليم عن بُعْد، فقد جاءت نتائجهم ضمن مستوى متقارب إلى حد كبير.

ج: الفروق في الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي:

لتحديد الفروق في الصّعوبات التي تواجه عملية التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تم في البداية استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن=128)

المقياس	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد	دبلوم	5	177.80	17.92
	بكالوريوس	90	173.92	20.53
	دراسات عليا	33	171.45	19.45

يتضح من الجدول السابق تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لمستوى الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم، وللتأكد من دلالة الفروق إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار كروسكال والايس اللامعلمي وذلك لأسباب تعود إلى تدني عدد المعلمين في فئة المؤهل العلمي (دبلوم) عن 30 فرداً (n<30) مما يعني عدم تحقق شرط التوزيع الاعتدالي للعينة والذي يعتبر شرطاً أساسياً لاستخدام الاختبارات المعلمية، ونتائج اختبار كروسكال والاس التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول التالي:

الجدول (16): نتائج اختبار كروسكال والاس للفروق في مستوى الصّعوبات التي تواجه المعلمين في عملية التّعليم عن بُعْد بحسب متغير المؤهل العلمي (ن=128)

المقياس	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة
الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد	دبلوم	5	68.70	.900	127	.637
	بكالوريوس	90	66.18			
	دراسات عليا	33	59.29			

يظهر الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في مستوى الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظرهم، حيث بلغت قيمة مربع كاي (.900)، وكان مستوى الدلالة (.637) وبعبارة أخرى، فإن المستجيبين أصحاب المؤهلات الثلاثة (دبلوم وبكالوريوس ودراسات عليا) لديهم وجهة نظر متقاربة حول الصّعوبات التي واجهت عملية التّعليم عن بُعْد، فقد جاءت متوسطات الرتب لديهم ضمن مستوى متشابه إلى حد كبير كما أوضحت النتائج في الجدول السابق.

خامسًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الخامس:

للإجابة على السؤال الخامس والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير (الجنس، عدد الابناء على مقاعد الدّراسة، المؤهل العلمي لولي الأمر؟" تم استخدام عدد من الاختبارات الإحصائية بحسب نوع المتغير كما هو موضح في الجداول التالية:

أ_ الفروق في الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة أولياء الأمور تعزى لمتغير الجنس:

لتحديد الفروق في الصّعوبات التي تواجه عملية التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (ت) للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية في متوسطات الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد بين عينتي المعلمين وأولياء الأمور كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لتحديد الفروق في الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد تبعاً لمتغير الجنس من وجهة نظر أولياء الأمور (ن=126)

مقياس صعوبات التّعليم عن بُعْد	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)		
					ت	درجات الحرية	الدلالة
المجموع	الذكور	34	170.71	26.60	-.334	125	.739
	الإناث	92	172.59	28.59	-.345	125	

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لفئة الذكور على المقياس ككل بلغ (170.71) وأن المتوسط الحسابي لفئة الإناث على المقياس ككل بلغ (172.59) مما يشير إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للصعوبات التي واجهت عملية التّعليم عن بُعْد تبعاً لمتغير الجنس.

وللتأكد من دلالة تلك الفروق إحصائياً تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والذي أشارت نتائجه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لصعوبات التّعليم عن بُعْد تبعاً لمتغير الجنس، فجاءت قيمة الدلالة الإحصائية (α = 0.739) وبعبارة أخرى فإن المستجيبين من كلا مجموعتي أولياء الأمور (الذكور والإناث) لديهم وجهة نظر متشابهة تقريباً حول الصّعوبات التي واجهت عملية التّعليم عن بُعْد، فقد جاءت نتائجهم ضمن مستوى متقارب إلى حد كبير.

ب_ الفروق في الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور تبعاً لمتغير عدد الأبناء على مقاعد الدّراسة:

لتحديد الفروق في الصّعوبات التي تواجه عملية التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور تم في البداية استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد تبعاً لمتغير عدد الأبناء على مقاعد الدّراسة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير عدد الأبناء على مقاعد الدّراسة (ن=126)

المقياس	عدد الأبناء على مقاعد الدّراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد	من 1_2	64	169.20	28.87
	من 3_4	49	176.29	21.54
	من4_6	13	170.38	42.39

يتضح من الجدول السابق تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لمستوى الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور تبعاً لمتغير عدد الأبناء على مقاعد الدّراسة، وللتأكد من دلالة الفروق إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار كروسكال والاس اللامعلمي وذلك لأسباب تعود إلى تدني عدد أولياء الأمور في فئة عدد الأبناء (من 4 – 6 أبناء) عن 30 فرداً (n<30) مما يعني عدم تحقق شرط التوزيع الاعتدالي للعينة والذي يعتبر شرطاً أساسياً لاستخدام الاختبارات المعلمية، ونتائج اختبار كروسكال والايس التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول التالي:

الجدول (19): نتائج اختبار كروسكال والاس للفروق في مستوى الصّعوبات التي تواجه عملية التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور بحسب متغير عدد الأبناء على مقاعد الدّراسة

المقياس	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة
الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد	من 1_2	64	58.95	2.037	2	.361
	من 3_4	49	67.87			
	من4_6	13	69.42			

يظهر الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أولياء الأمور تبعاً لمتغير عدد الأبناء على مقاعد الدّراسة في مستوى الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظرهم، حيث بلغت قيمة مربع كاي (2.037)، وكان مستوى الدلالة (.361) وبعبارة أخرى، فإن جميع أولياء الأمور وإن اختلف عدد أبنائهم على مقاعد الدّراسة فقد واجهوا صعوبات متشابهة إلى حد بعيد ضمن إطار عملية التّعليم عن بُعْد، فقد جاءت متوسطات الرتب لديهم ضمن مستوى متشابه إلى حد كبير كما أظهرت نتائج اختبار كروسكال والاس.

ج_ الفروق في الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لولي الأمر:

لتحديد الفروق في الصّعوبات التي تواجه عملية التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور تم في البداية استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لولي الأمر كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لولي الأمر (ن=126)

المقياس	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد	توجيهي فأقل	35	177.03	29.27
	دبلوم	15	178.60	17.53
	بكالوريوس	66	168.55	29.84
	دراسات عليا	10	168.30	21.11

يتضح من الجدول السابق تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لمستوى الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لولي الأمر، وللتأكد من دلالة الفروق إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار كروسكال والاس اللامعلمي وذلك لأسباب تعود إلى تدني عدد أولياء الأمور في فئتي المؤهل العلمي (دبلوم ودراسات عليا) عن 30 فرداً (n<30) مما يعني عدم تحقق شرط التوزيع الاعتدالي للعينة والذي يعتبر شرطاً أساسياً لاستخدام الاختبارات المعلمية، ونتائج اختبار كروسكال والاس التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول التالي:

الجدول (21): نتائج اختبار كروسكال والاس للفروق في مستوى الصّعوبات التي تواجه عملية التّعليم عن بُعْد من وجهة نظر أولياء الأمور بحسب متغير المؤهل العلمي لولي الأمر

المقياس	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة
الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد	توجيهي فأقل	35	73.11	4.855	3	.183
	دبلوم	15	69.33			
	بكالوريوس	66	58.77			
	دراسات عليا	10	52.35			

يظهر الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أولياء الأمور تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لولي الأمر في مستوى الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد من وجهة نظرهم، حيث بلغت قيمة مربع كاي (4.855)، وكان مستوى الدلالة (.183) وبعبارة أخرى، فإن جميع أولياء الأمور وإن اختلف مؤهلهم العلمي فقد واجهوا صعوبات متقاربة إلى حد بعيد ضمن إطار عملية التّعليم عن بُعْد، فقد جاءت متوسطات الرتب لديهم ضمن مستوى متشابه إلى حد كبير كما أظهرت نتائج اختبار كروسكال والاس.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل ملخص لأهم النتائج التي تم التوصل إليها، ومناقشتها وفق ما جاءت به الدّراسات السابقة وتوضيح التوصيات والمقترحات لدراسات علمية مستقبلة، وفيما يلي عرض لمناقشة النتائج وفقاً لترتيب أسئلة الدّراسة.

أولًا: مناقشة نتائج السؤال الأول:

وترى الباحثة في هذه النتائج مشكلة كبيرة تحدق في عملية التّعليم عن بُعْد، كيف لا وجميع فقرات المقياس تراوحت في مستواها ما بين صعوبات بدرجة مرتفعة وصعوبات بدرجة مرتفعة جداً، أي أن الكادر التّعليمي في لواء وادي السّير واجه صعوبات ربما وضعته في مأزق الشعور باليأس في بعض الأحيان مما يستطيع تقديمه.

وكذلك الأمر فمن المبررات المنطقية التي يمكن للباحثة المضي بها، أن المعلمين الذين استجابوا لمقياس الصّعوبات الذي تم إعداده لأغراض هذه الدّراسة ربما وضعوا نصب أعينهم الضعف الكبير في المستوى الأكاديمي الذي وصل إليه أبناؤهم الطّلبة، مقارنة منهم بين نظامي التّعليم الوجاهي في السنوات السابقة من جهة وعن بُعْد من جهة أخرى، وعند هذه المقارنة ولدى ربطها بنتائج السؤال الأول ترى الباحثة أن المعلم يحاول تبرير الشعور بضعف الانتاجية المتمثل بضعف المخرجات لدى طلبةه، وكأن لسان حاله يقول إن الضعف التحصيلي الذي وصل إليه الطلبة في بداية عام (2021) وبَعْد المرور بتجربة التّعليم عن بُعْد ليس المعلم سبباً فيه، وإنما السبب يعود إلى ما فرضته الظروف العالمية على النظام التّعليمي والتّعليم عن بُعْد، وليس

التّعليم عن بُعْد هو السبب الرئيس بحد ذاته، بل إن صعوبات كثيرة واجهت العملية التّعليمية عن بُعْد هي السبب الحقيقي وراء هذا الضعف، وهي المبرر الذي يقف وراء ضعف المخرجات والضعف في تحقيق الأهداف التربوية.

وكذلك الأمر وبالرجوع إلى نتائج السؤال الأول نجد أن المحور السابع (الصّعوبات المتعلقة بجودة التّعليم عن بُعْد وموثوقية التقييم) قد حصل على أعلى متوسط حسابي بدرجة مرتفعة جداً، وفي هذه النتيجة فقدان ثقة في جودة التّعليم عن بُعْد، وكأنه منفصل عن الواقع فلا المعلم قادر على إحداث تغيير في طلبتهِ ولا الطّلبة قادرون على تغيير أنفسهم وتعليم أنفسهم، الأمر الذي أدى إلى الضعف في جودة المخرجات التّعليمية كما أوضحته هذه النتيجة.

من هنا يظهر مأزق التّعليم الذاتي المفقود قبلاً، أي أن الأنظمة التّعليمية قد أخطأت في مرحلة ما قبل الكورونا في تعليم الطلبة في أن يكونوا متعلمين ذاتيين، وفي هذا خلل واضح في التّعليم التقليدي الذي سبق مرحلة التّعليم عن بُعْد.

وقد يرى القارئ هنا أن الباحثة توجه نقدها نحو سلبيات التّعليم عن بُعْد، وكأن التّعليم عن بُعْد يخلو من الإيجابيات، ولكن واقع الحال يقول بأن سلبيات التّعليم عن بُعْد في الآونة الأخيرة طغت على إيجابياته سيما في فترة الجائحة التي غيرت وجه العالم، مع التأكيد على حقيقة أن التّعليم عن بُعْد له إيجابيات كثيرة، ومرد هذا الأمر سؤال يطرح نفسه هنا: هل كنا مستعدين حقيقة للتعليم عن بُعْد؟ أم أنه كان إحدى خيارين أحلاهما مر في جائحة كورونا؟ وهل تلقى معلمونا تدريباً متخصصاً على اتقان التّعليم عن بُعْد، أم أنهم فوجئوا به وأصبح مطلباً بين ليلة وضحاها؟ وهل عاش الطّلبة وأولياء أمورهم تجربة التّعليم عن بُعْد قبل الجائحة، أم أنه جاء بشكل مفاجئ دون سابق إنذار؟ وهل حقق التّعليم عن بُعْد أهدافه كما يدعي كثير من التربويين؟ وهل استطاعت منظومتنا التربوية صنع دافع داخل الطالب لتجعله متقبلاً للتعليم عن بُعْد؟ وهل

استطاع التّعليم عن بُعْد تأدية رسالته المنوطه به؟ وهل استطعنا ضبط جودة التّعليم عن بُعْد؟ وهل أعددنا للتعليم عن بُعْد مستقبلًا وعملنا على إصلاح المشكلات؟ وهل تسلح المعلم بتدريب على الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تساعده على التّعليم عن بُعْد باحتراف؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها من الأسئلة تكمن بين سطور نتائج هذا السؤال، الذي أظهر بكل وضوح أن الصّعوبات التي واجهها المعلمون كانت أكبر بكثير من الفقرات التي اقتصرت عليها أداة الدّراسة، والدليل نراه ونعايشه يومياً في مستوى طلبتنا الأكاديمي بَعْد عودة التّعليم الوجاهي، وكذلك الأمر نراه ونعايشه يومياً في الاضطرابات السلوكية والانفعالية التي يظهرها طلبتنا بَعْد عودتهم إلى المدارس، فمن ضعف التخيل إلى سرعة الملل ومن فقدان التركيز إلى ظهور انفعالات حادة غير مبررة.

وتقاطعت نتائج هذا السؤال مع الدّراسة التي أجراها (Niwaz, Waqas, & Kamran, 2019)، كما وتقاطعت مع دراسة كل من الحميدي وآخرون (Alhumaid, Ali, Waheed, Zahid, & Habes, 2020)، ودراسة قوفشكان وآخرون (Güvercin,2020)، ودراسة ساري(Sari & Nayır, 2020)، ودراسة باسلايا وكفافادز (Basilaia & Kvavadze, 2020)، ودراسة (السعدي، 2021)، هذه الدّراسات جميعها تشابهت من حيث الهدف والنتائج مع هذه الدّراسة.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

وتعزو الباحثة نتائج هذا السؤال إلى الضّعف في فهم الأدوار المنوطة لولي الأمر فهو أصبح معلماً تارة، وأصبح طالباً تارة أخرى، فكثير من الآباء والأمهات اضطروا لدراسة المواد وحفظ معظمها ليتمكنوا من سد الفجوة التي تركها سوء تنفيذ التّعليم عن بُعْد، لا بل وتجاوز الأمر في بعض الأحيان تقديم الامتحانات لدى بعض الأسر عن أبنائهم، وهذا واقع لا يستطيع أحد

إنكاره، وهو يظهر جلياً في استجابات أولياء الأمور فقد احتلت الفقرة (31) والتي تنص على " صعوبة قدرة المعلم على رصد المتعلمين وتقييم الطلبة بشكل دقيق" على المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة جداً، فنجد هنا أن أولياء الأمور قد اجمعوا على صعوبة التقييم وللتأكيد على ما سبق وبالرجوع الى نتائج السؤال الأول نجد ان الفقرة التي تنص على "لا يوجد طريقة أثبتت فعاليتها لمنع الغش في التقييم عن بُعْد مما أدى الى فقدان العدالة في تقييم الطلبة" على المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين بدرجة مرتفعة جداً، أي أن النسبة الأعظم من المعلمين يؤمنون بفقدان عدالة التقييم عن بُعْد، مهما كان شكله أو نوعه.

ليبقى التّعليم عن بُعْد فيما يحمله من مفاجئات وتحديات هو الملاذ في فترة الأزمات، فهل استفادت أنظمتنا التّعليمية من التجربة الأولى في جائحة كورونا؟ وهل استطاع المعلم وولي الأمر والطالب تجاوز سلبيات التّعليم عن بُعْد وتحويلها إلى فرص يمكن الإفادة منها؟ وهل تطورنا لنصبح قادرين على العيش في عصر الثورة المعلوماتية، أو ما يدعى بالعصر الرقمي كما يسميه البعض؟ أم أننا لا نزال نراوح مكاننا ونصنع قيوداً وعقبات مكانية وزمانية تحول بين فرصة التّعليم واكتساب المعرفة؟ كل هذه الأسئلة تدور وتنطرح أمامنا على طاولة النِّقاش، فمن منا كأولياء أمور راضٍ تمامًا عن عملية التّعليم عن بُعْد؟ وهل حقًا يمكننا الاستغناء عن التّعليم التقليدي الوجاهي والاستعاضة بدلًا منه بتطبيق التّعليم عن بُعْد.

وتقاطعت نتائج هذا السؤال مع الدّراسة التي أجراها شيلك وزملاؤه (Çelik Solyali, Özreçberoğlu, 2020)، ودراسة الحواري (Alhawari, 2021)، ودراسة حميدي وزملاؤها (Hamaidi, Arouri, Noufal, & Aldrou, 2021)، ودراسة كولاك وزملاؤه (Kolak, Markic, Horvat, Klemencic, & Stojanac, 2021)، ودراسة أمانور وزملاءه (Amanor et,.al, 2020).

ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

وتعزو الباحثة نتيجة هذا السؤال إلى أن المعلمين قد تخرجوا من نفس الجامعات وكذلك الأمر فكل المجموعات يعملون في ظروف متشابهة إلى حد بعيد، وذلك من حيث الإدارة التوجيهي فأقلة وطبيعة العمل، وجميعهم يتعرضون لنفس بيئة العمل ويواجهون نفس الصّعوبات والمشكلات في الميدان، ولي الأمر والمعلم يركبون نفس المركب ويسيرون في نفس الاتجاه، هدفهم واحد وهو الطالب وما يتعرض له من تجربة جديدة في بيئة التّعليم عن بُعْد ربما حالت من دون تلبية أهم الأهداف التربوية والتّعليمية، ف المعلم هو أيضًا ولي أمر، وولي الأمر قام بدور المعلم فالاثنان قاموا بأدوار بعضهم البعض مما أدى الى الحصول على نتيجة توافقية لا وجود للفروق بينها. وتشابه هذا السؤال مع دراسة زانج (Zhang, 2021)

رابعًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

وتعزو الباحثة هذه النتائج بشكل عام الى الافتقار الحاد لعينة المعلمين التي تم استهدافها في لواء وادي السّير للأدوات المناسبة والاستراتيجيات الفعالة التي تضمن نجاح منظومة التّعليم عن بُعْد، لا سيما وأن واقع الحال فرض آلية التّعليم عن بُعْد بشكل مفاجىء إذ لم يكن للميدان التربوي جاهزية لهذا الواقع الذي فرضته الجائحة دون سابق إنذار في ظل عدم وجود خبرة مسبقة وحقيقية لدى المعلمين، وعدم توافر المتطلبات الرقمية والإلكترونية اللازمة للتحول الرقمي المفاجىء الى التّعليم عن بُعْد كإعداد البرمجيات والمنصات التّعليمية الإلكترونية لتقديم المعارف والمعلومات التي تضمن نجاح عملية التّعليم عن بُعْد.

وتعزو الباحثة نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المرحلة التّعليمية التي يدرسها المعلم إلى حقيقة مفادها أن كافة المعلمين قد عانوا من نفس الصعوبة بدرجات متقاربة فهم في الهمِّ سواء، كونهم جميعهم يعانون من صعوبات ذات مستوى مرتفع

للتعليم عن بُعْد الذي فرض نفسه بشكل لم يتنبأ به أحد من قبل، فمن كان يعرف أننا سنضطر يومًا الى الانتقال الى التّعليم عن بُعْد بشكل كامل؟ ولو تقدم أحدهم بفكرة الانتقال الكامل من منظومة التّعليم الوجاهي الى منظومة التّعليم عن بُعْد قبل عام 2020 لاتهمه الجميع بضرب من الجنون.. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ساري (Sari & Nayır, 2020).

كما وتعزو الباحثة نتيجة عدم وجودة فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المؤهل العلمي لدى المعلمين إلى انهم عاشوا نفس الصّعوبات التي فرضها التّعليم عن بُعْد فهم يتعاملون مع نفس فئة الطّلبة وقد واجهوا نفس الصّعوبات في تطبيق التّعليم عن بُعْد، وكذلك نلاحظ اهتمامهم الصادق بمحاولتهم إنجاح العملية التّعليمية وأهدافها، فالمعلم وإن اختلف مؤهله العلمي يبقى معلمًا يؤمن بأهمية أدواره في بناء جيل ينتمي لوطنه وأمته.

وتقاطعت هذه النتيجة من نتائج دراسة ساري (Sari & Nayır, 2020)، ودراسة السعدي (2021)، ودراسة باسلايا وكفافادز (Basilaia & Kvavadze, 2020).

وفيما يتعلق بالنتيجة التي مفادها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصّعوبات تبعا لمتغير الخبرة التدريسية عند المعلمين فترى الباحثة في هذه النتيجة بعض التناقض، فمن البديهي أن يكون المعلمون الأكثر خبرة هم الأقدر على مواجهة هذه الظروف الطارئة فبالتالي سيكونون هم الأقل تعبيرًا عن وجود هذه الصّعوبات، ولكن يمكن للباحثة تبرير هذا التناقض من خلال الحقيقة التي مفادها ان المعلمين ذوي الخبرة الكثيرة متساوين مع المعلمين ذوي الخبرة القليلة في انهم جميعا لا خبرة لديهم في تطبيق التّعليم عن بُعْد ولو كنا نتحدث عن التّعليم التقليدي لكان هذا التناقض منطقيًا ومقبولًا ولصعب تفسيره، بما ان خبرة التّعليم عن بُعْد هي موضوع حديث فُرِض على الجميع بغض النظر عن الخبرة التدريسية.

خامسًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن أولياء أمور الطلبة يؤكدون على وجود صعوبات تعترض سير عملية التّعليم عن بُعْد لأبنائهم، منها ما يتعلق بهم أنفسهم لافتقارهم إلى عديد من المهارات والخبرات والمعرفة لتلبية احتياجات ابنائهم معرفيًا، أو لأنهم منشغلون في أمورهم الحياتية والعملية للمساعدة على تغطية الطلبات المعيشية، ومعظمهم لا يملكون المهارات الأساسية للتعليم ونقل المعرفة والمعلومات للطالب، كما تعزوها الباحثة الى الصّعوبات التي واجهت أولياء الأمور في متابعة الدروس لاكثر من طفل في نفس الوقت، وازدياد التفكير في متابعة اكثر من طفل في نفس الوقت في ظل وجود العمل المنزلي او العمل خارج المنزل.

وتعزو الباحثة نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير جنس ولي الأمر إلى أن الآباء حملوا على عاتقهم مسؤولية تعليم أبنائهم بشكل مشترك، ويعيشون نفس الظروف، ويحملون نفس الهموم، ولديهم نفس الآمال لأبنائهم، فكان لِزامًا عليهم أن ينظروا إلى عملية التّعليم بشكل تعاوني يلبي الاحتياجات المعرفية لدى أبنائهم بغض النظر عن الصّعوبات التي رافقت هذا التحول، فكان أولياء الأمور هم أكثر الأشخاص المطلعين على سير عملية التّعليم عن بُعْد وكيفية تطبيقها، فهم معاصرون للواقع ويخوضون المعركة الحاسمة بينهم وبين عملية التّعليم عن بُعْد، فالأهداف للآباء والأمهات مشتركة، والنظرة واحدة لما يتم تطبيقه.وتقاطعت هذه النتيجة مع دراسة كولاك وزملاؤه (Kolak, Markic, Horvat, Klemencic, & Stojanac, 2021).

أما ما حصلت عليه نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أولياء الأمور تبعاً لمتغير عدد الأبناء على مقاعد الدّراسة وترى الباحثة في هذه النتيجة تناقضًا كبيرًا، من المنطق أن من يركز على هدف واحد يتقنه أكثر ممن يركز على عدة أهداف، وهذا

ما حصل في هذه النتيجة، ولي الأمر عندما يكون لديه طفل أو اثنين يتابع واجباتهم ويهتم لشؤونهم الدراسية بالتأكيد سيسعفه الوقت والجهد والإمكانيات المادية أكثر ممن لديه أكثر من طفلين، فالاحتياجات المادية أكبر، والجهد المبذول يكون مقسم بين مجموعة أكبر، ولكن إذا نظرنا لهذه النتيجة نرى أن أولياء الأمور نظروا إلى نتيجة تطبيق نظام التّعليم عن بُعْد والصّعوبات التي واجهوها، بعيدًا عن عدد الأبناء على مقاعد الدّراسة، فالصّعوبات التي واجهتهم واحدة ولا تختلف باختلاف عدد الأبناء، لأن الصّعوبات تفاوتت ما بين صعوبات مادية وبنية تحتية وما بين صعوبات لا يمكن إصلاحها لأنها تتعلق بطريقة التطبيق.

وتقاطعت هذه النتيجة مع دراسة أمانور وزملاءه (Amanor et,.al, 2020)

وفي نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أولياء الأمور تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لولي الأمر فتعلل هذه النتيجة أن أولياء الأمور واحد بغض النظر عن المؤهلات العلمية يحملون نفس الأهداف ويواجهون نفس الصّعوبات فلا من يحمل الدّراسات العليا استطاع التغلب على الصّعوبات الكثيرة والتي تحمل مؤشرات مرتفعة، ولا من لا يملكون الشهادات قد استطاعوا التغلب على الصّعوبات، فما واجهتهم من صعوبات كانت مشتركة بين الجميع دون فروقات.

بناءً على ما توصلت إليه الباحثة من خلال النتائج، تم تلخيص الصّعوبات في التّعليم عن بعد التي واجهت المعلمين وأولياء الأمور في لواء وادي السّير كما هو موضح، واقترحت الباحثة حلولًا للتغلب على تلك الصّعوبات، وفيما يلي بيان لذلك في الجدول الآتي:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي لاستجابات لأولياء الأمور	المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين	مقترحات لمعالجة أسباب الصّعوبات
1	تدني مستوى التزام الطَلبة بالزمن المحدد للدرس	4.14	4.33	زيادة التحفيز الذاتي، وتشجيع الطلبة على الاستمرار في القيام بواجباتهم، من خلال عدة طرق مثلًا: عرض ما يُنجِز على رفاقه ومعلّميه لتلقّي الدعم.
2	اعتماد الطلبة على الآخرين (أم، أب، صديق، أخ، معلم خصوصي) في تنفيذ الواجبات والامتحانات في التّعليم عن بعد	4.21	4.56	جعل طريقة التعلم تشبه شخصية المُتعلّم من جهة التصميم والألوان والصوَر والأقوال التي يحبها.
3	يَصعب تمكن الطلبة من فهم واستيعاب الكم الهائل من الشرح والمواد في التّعليم عن بعد	4.38	4.48	التركيز من قبل المعلمين على الهدف الرئيس من الدرس دون التوسع في المادة.
4	تفاعل ومتابعة الطلبة للوظائف التي يقرها المعلم على منصة التّعليم عن بعد قليل وفي بعض الأحيان معدوم عند بعض الطلبة	4.24	4.27	زيادة متابعة المعلم لآداء الطالب
5	تدني المهارات الحياتية والتفاعلات الاجتماعية لدى الطلبة مثل: (مهارات الاتصال والتواصل، الأخلاق والقيم)	4.27	4.52	العمل على إدخال منهاج إلكتروني جديد يعمل على تعميق القيم والأخلاق لدى الطلبة بطريقة مبتكرة تدعم التواصل.
6	صعوبة إدارة الوقت لدى المعلم ضمن بيئة التّعليم عن بعد	3.98	3.91	العمل على إيجاد خطط تربوية جديدة للمناهج تدعم التّعليم عن بعد.
7	يواجه المعلم صعوبة بتوجيه الملاحظات الهامة واستخدام التقويم التكويني ضمن بيئة التّعليم عن بعد	4.06	4.28	العمل على إنشاء تطبيق أو منصة تعليمية خاصة بتقييم الطلبة، وتضمن وجود الموثوقية والصدق.

8	التّعليم عن بعد لا يوفر للمعلم الفرصة للتعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة عند الطّلبة	4.47	4.45	العمل على توفير لقاء تفاعلي بين المعلم وطلبته بشكل متزامن وفردي، حسب برنامج يعده المعلم
9	دور المعلم غير واضح في التّعليم عن بعد	4.12	3.86	العمل على وضع دليل معلم جديد، يتناسب مع تطبيق التّعليم عن بعد.
10	اقتصار دور المعلم على التّعليم دون غرس القيم التربوية	4.13	4.13	العمل على تطبيق أنشطة لامنهجية، تعزز القيم عند الطلبة
11	صعوبة الإلمام بكافة الاساليب التربوية المناسبة لتقديم المناهج المعتادة بطريقة إلكترونية	4.29	4.25	تقديم برامج تدريبية متخصصة للمعلمين تهدف إلى توضيح الأساليب التربوية التي تدعم التّعليم عن بعد.
12	الأهداف التّعليمية المرجوة من التّعليم عن بعد غير واضحة في المراحل التّعليمية المختلفة	4.18	4.16	وضع خطط تعليمية جديدة تتناسب مع التّعليم عن بعد.
13	التّعليم عن بعد لا يصلح لكافة التخصصات ولا سيما تلك التخصصات التي تحتاج الى تدريب مثل الرياضة والفن	4.26	4.38	تكييف التخصصات التي تحتاج إلى الحركة واكتساب المهارة العملية مع التّعليم عن بعد، مثل
14	المناهج الدراسية غير معدّة لكي تدرس من خلال التّعليم عن بعد فبعضها طويل وبعضها يحتاج الى التجربة وبعضها يحتاج الى الخبرات السابقة.	4.45	4.45	العمل مستقبلًا على إعدادمناهج إلكترونية جديدة تدعم بيئة التّعليم عن بعد.
15	صعوبة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ضمن بيئة التّعليم عن بعد.	4.37	4.38	على المعلمين تسجيل الحصص الدراسية لتمكن الطالب من اعادتها حسب احتياجه وقدراته.
16	التّعليم عن بعد يشكل ضغطًا كبيرًا على الأسر في مساعدة أبنائهم على إنجاز المهمات الموكلة إليه.	4.41	4.48	التنوع في طريقة إعطاء المهمات الموكلة للطالب، كالتطبيق، والتحليل، والاستنتاج، مما يقلل من اعتماد الطالب على ولي الأمر ويعتمد على نفسه.
17	صعوبة توفر المكان المناسب للدراسة داخل المنزل او صعوبة توفير مساحة خاصة لكل طالب أثناء عملية التّعليم.	4.32	4.38	توفير أجهزة إلكترونية تعمل على عزل الصوت الخارجي.
18	التّعليم عن بعد زاد من انتشار الدروس الخصوصية مما يزيد من الأعباء المادية لدى الأسرة.	4.39	4.39	اعتماد الطالب على نفسه في الحصول على المعلومات والمعارف، واستخدام مصادر التعلم

				المجانية مثل المنصات المتاحة لجميع الطّلبة.
19	صعوبة توفر أجهزة إلكترونية بشكل كافٍ لجميع الأفراد عند الأسرة الواحدة.	4.44	4.52	التعاون بين شركات الأجهزة الإلكترونية ووزارة التربية والتّعليم بتوفير الأجهزة للطّلبة بتكاليف منخفضة وأقساط ميسرة.
20	التّعليم عن بعد عمل على إضافة أدوارًا جديدة لأولياء الأمور في عملية التّعليم عن بعد مثل المراقبة والتفتيش والتوجيه وفي بعض الأحيان قامَ بدور المعلم	4.22	4.38	زيادة وعي ولي الأمر في أهمية التّعليم عن بعد في زيادة مقدرة الطالب على التعلم الذاتي.
21	النقص في المهارات والخبرات اللازمة للتعليم عن بعد واستخدام الوسائل التكنولوجية وعدم التهيئة لذلك قبل الجائحة عند المعلمين والطلبة	4.29	4.34	استغلال الوقت لزيادة الكفاءة التكنولوجية عند المعلمين والطلبة من خلال دورات تدريبية وممارسة حقيقية للتعليم عن بعد وأدواته.
22	صعوبة الوصول الى مصادر التّعليم التي تدعم عملية التّعليم عن بعد بسبب أن أداة التّعليم عن بعد هي نفسها أداة اللعب واللهو عند الطلبة مثل (التلفاز، الهاتف النقال، ..إلخ)	4.29	4.34	مساعدة الطالب على امتلاك المهارات البحثية للوصول إلى المعرفة، والاعتماد على نفسه بذلك.
23	الافتقار إلى الإشراف على سير العملية التّعليمية بالشكل السليم الذي يساعد على حل المشكلات التكنولوجية التي تواجه المعلم والطالب	4.24	4.27	تعريف المعلمين والطّلبة على طريقة التواصُل الاحترافية عبر الإنترنت مثل كتابة بريد إلكتروني مفهوم وبطريقة مهنية يجعل التواصُل مع الإدارة فعّالاً ولائقاً، من دون أن يضطر الإداريون لسماع تسجيلات صوتية طويلة قد تُختصر في سطرين أو ثلاثة.
24	الافتقار إلى الكوادر التّعليمية المؤهلة التي تقوم على تصميم وإنتاج المواد التّعليمية الإلكترونية	4.21	4.10	تدريب وتأهيل المعلمين على إنتاج المواد التّعليمية باستخدام أدوات يسهل التعامل معها، وتعيين كوادر مختصة في مجال تصميم المحتوى الرقمي، وبيئات التعلم الإلكتروني.
25	المعلمون والطّلبة يواجهون الكثير من المشاكل التقنية التي تضيع جزءً من وقت الحصة المحدود	4.33	4.40	تدريب المعلمين والطلبة على طرق حل المشكلات التقنية، والاستعداد للحصة قبل وقتها الفعلي.

26	يسير التّعليم عن بعد بشكل روتيني ممل بسبب قلة التنوع في استخدام استراتيجيات التّعليم المناسبة للمحتوى الإلكتروني	4.40	4.33	على المعلمين توجيه المُتعلّمين لطُرُق جميلة في الترويح عن أنفسهم، مما يساعدهم لشحن طاقتهم من جديد مثل: القيام بحركات الـStretchin ، تفريغ الأفكار من خلال الرسم أو الموسيقى أو الكتابة، ممارسة الرياضة على أنواعها.والتنويع في الاستراتيجيات والأساليب التي تعطي الدرس تفاعل ومرح.
27	غياب البيئة التفاعلية في التّعليم عن بعد المبنية على التواصل والحوار والمناقشة بين اطراف عملية التّعليم.	4.38	4.30	لا بد من المعلمين اختيار الوقت المناسب للتواصُل مع طلبته، وتعليمهم طريقة التواصل الصحيحة والمناسبة للتعليم عن بعد مثل: كيفية إلقاء التحيّة والشكر والوداع، بين جميع أطراف العملية التّعليمية.
28	التّعليم عن بعد في المدارس الحكومية المعلم غير متاح لتوجيه الطالب أو دعمه عندما يكون بأمس الحاجة إليه.	4.31	4.48	تحديد موعد لحصص تفاعلية مباشرة بين الطالب والمعلم لكل مادة.
29	صعوبة التزام الطلبة بمتابعة المنصة الإلكترونية كما يلتزمون بالدوام الرسمي	4.41	4.48	تعليم الطَلبة كيفية إدارة الوقت وتنظيمه وتحديد الأولويات. إذ يبدأ في معرفة كيفية التخطيط ليومه، وتحديد وقت نهائي لإنجاز عمله والتقيد بذلك. وبهذا يحدد أوقاته ويقسمها بين الدّراسة وممارسة هواياته والترفيه والتواصُل مع مجتمعه وعائلته.
30	غياب التعزيز والتحفيز والتشجيع اللازم لزيادة الدافعية نحو التّعليم عن بعد	4.31	4.25	استخدام اساليب تحفيز وتعزيز مختلفة، تعمل على تشجيع الطالب للتقدم وإنجاز المهام.
31	صعوبة قدرة المعلم على رصد المتعلمين وتقييم الطلبة بشكل دقيق	4.51	4.38	لابد من الابداع لدى المعلمين في عملية التقويم، عليه أن يبتعد عن الاسئلة المباشرة أو الاختبارات ذات الإجابات الواحدة المجمع عليها

				لدى الطلبة فيستخدم مثلا اختيارات الكتب المفتوحة تلك التي تقيس المهارات الفكرية العليا على نموذج بلوم للاختبارات مثل التحليل والتصميم.
32	ابتعاد الطلبة عن المدرسة يفقدهم الشعور بأهمية النظام التّعليمي	4.50	4.47	الزام الطالب بأدبيات التّعليم عن بعد، والتعامل بجدية والتزام من قبل المعلمين مما يجبر الطالب على الشعور بالمسؤولية وأهمية التّعليم عن بعد.
33	لا يوجد طريقة أثبتت فعاليتها لمنع الغش في التقييم عن بعد مما أدى الى فقدان العدالة في تقييم الطلبة	4.49	4.59	على المعلمين العمل لزيادة مصداقية التقويم من خلال تغيير محتوى التقويم، وتنوع طريقة تقديم التقويم.
34	انخفاض ثقة المجتمع (المعلمين، الطلبة، أولياء الأمور) بجودة التّعليم عن بعد	4.36	4.41	زيادة الوعي لدى المجتمع بأهمية التّعليم الإلكتروني، وقدرته على التعامل مع المشكلات العديدة التي يواجهها العالم.
35	غياب التقويم التكويني أثناء عملية التّعليم يضعف عملية تثبيت المعلومة	4.27	4.32	التركيز على التّعليم عن بعد المتزامن، مما يسمح للمعلم استخدام التقويم التكويني.
36	ضمن بيئة التّعليم عن بعد يصعب فهم واستيعاب المعلومات الجديدة او المركبة	4.33	4.24	على المعلمين تبسيط المعلومات وإعطاء الجزء المهم من المعلومة فقط.
37	التّعليم عن بعد يميل للتركيز على النظرية بدلًا من الممارسة.	4.31	4.42	أن يقدّم المعلمون أفكاراً يمكن تطبيقها خارج وقت الدرس ويعودوا بالنتائج لمناقشتها. وبذلك يستطيع المُتعلّم الربط بين ما التي يتعلمه وحياته اليومية.
38	صعوبة تكليف الطالب بتنفيذ وتطبيق بعض الدروس عمليا كالتجارب العلمية المخبرية.	4.37	4.38	توفير المصادر التّعليمية التي تدعم التجارب العلمية، مثل المختبرات الافتراضية.
39	التركيز على المعرفة الصريحة وصعوبة إدخال المعرفة الضمنية في التّعليم عن بعد.	4.24	4.36	إقامة حوار ونقاش تفاعلي مع الطلبة، يركز فيها المعلم على

				المعرفة الضمنية.
40	غياب التقويم القبلي والتكويني والبعدي أوجد صعوبة في التأكد من تثبيت المعارف القديمة لبناء معرفة جديدة عليها	4.31	4.27	تطبيق التقويم البديل، الي ساعد المعلم على رصد تقدم الطالب من خلال عمليات البحث والاستكشاف.

التوصيات والمقترحات

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها في الدّراسة الحالية والتي تعد صعوبات بالمستويين المرتفع والمرتفع جدًا من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين توصي الباحثة بما يلي:

- بالطلب من وزارة التربية والتّعليم الأخذ في الاعتبار هذه الصّعوبات والعمل على تذليلها بإيجاد الحلول الممكنة لها من خلال التنسيق مع المؤسسات والدوائر التابعة للوزارة وأصحاب القرار في الموؤسسات التربوية.
- تقديم برامج تدريبية متخصصة للمعلمين تهدف إلى رفع الكفاءة التكنولوجية ومواصلة السّير في توظيف أدوات التّعليم عن بُعْد والتّعليم الالكتروني.
- توجيه المعلمين إلى بناء علاقات إيجابية وتشاركية مع أولياء الأمور بهدف توعيتهم بأهمية أدوارهم في عملية التّعليم وإشراكهم بطريقة إيجابية لزيادة الدافعية عند أبنائهم
- العمل على مراجعة البرامج الأكاديمية الجامعية، لتلامس الاحتياجات الميدانية في مجال التّعليم عن بُعْد والتّعليم الالكتروني واستخدام التكنولوجيا في التّعليم.
- العمل على دعم المعلمين أكاديميًا ورفع كفاءتهم، وذلك بالاهتمام بالجانب التحفيزي كشهادات الشكر والتكريم للمتميزين منهم.
- توجيه الطّلبة إلى الوعي بالاستثمار الأفضل للتطور التكنولوجي واستخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة بما يعمل على رفع مستوى الإدراك والمعرفة لديهم.
- تنفيذ التّعليم عن بُعْد بصورة تراعي الفروق والتنوع في المجتمعات لضمان حصول جميع المتعلمين على فرص تعلّمية عادلة.

- مراعاة الفئات العمرية الصّغيرة من خلال (بث تلفزيوني يومي يتخلله أنشطة تفاعلية خاصة وأعمال مسرحية جذابة) لتحقيق الأهداف التعليمية.

- تعزيز دور أولياء أمور المتعلمين باعتبارهم جزء مكمّل لفريق التّعليم عن بُعْد، من أجل لعب دورهم في دعم أبنائهم ومساندتهم معنويًا وفنيًا في تنظيم جداولهم الدراسية وبالتالي ضمان متابعة تحصيلهم الدراسي .

- توفير أدوات فعّالة وجديدة للتقييم وقياس مدى تحقيق الأهداف المنشودة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

القيق، زيد، والهدمي، آلاء. (2021). الصّعوبات التي واجهت معلمي المدارس في التّعليم عن بُعْد أثناء جائحة كورونا، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد (29)، ص 342 - 371.

السعدي، محمد محمود. (2021). درجة الاستعداد للتعليم الرقمي في الأردن خلال جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المدارس شمال الأردن، مجلة كلية التربية (أسيوط), 37(4), ص ص61-90.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13.

Ajmal, M., Arshad, M. & Hussain, J. (2019). Instructional design in open distance learning: Present scenario in Pakistan", *Pakistan Journal of Distance & Online learning*, 5(2), 139-156.

Al-Arimi, A. M. (2014). Distance learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152, 82-88.*

Alhawari, A. E. (2021). The impact of Distance learning during Coronavirus on the students' motivation towards learning from the viewpoint of both teachers and parents, in Irbid Directorate, Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(1), 86-104.

Alhumaid, K., Ali, S., Waheed, A., Zahid, E., & Habes, M. (2020). COVID-19 & Elearning: Perceptions & Attitudes Of Teachers Towards E-Learning Acceptancein The Developing Countries. *Multicultural Education*, *6*(2), 100-115.

Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). Digital Compass Learning: Distance Education Enrollment Report 2017. *Babson survey research group***,** e-Literate, and WCET. 1 -33.

Al-Mukhaini, M. (2017). Employing integrated education in designing educational websites. *Dar Al-Safa for Publishing and Distribution*.

Al-Najem, Q. (2019). Distance education and future challenges. *Journal of Islamic Research*, 5(41), 131–160.

Alqudah, N. M., Jammal, H. M., Saleh, O., Khader, Y., Obeidat, N., & Alqudah, J. (2020). Perception and experience of academic Jordanian ophthalmologists with E-Learning for undergraduate course during the COVID-19 pandemic. *Annals of Medicine and Surgery*, 59, 44-47.

Al-Smadi, H. (2020). The impact of distance learning on the economics of education. *Muta for Research and Studies—Humanities Series*, 35(2), 27–50. https://xwww.mutah.edu.jo/darj/image2/35-2020-2H.pdf.

Amanor-Mfoafo, N. K., Akrofi, O., Edonu, K. K., & Dowuona, E. N. (2020). Investigating the e-learning readiness of Ghanaian parents during COVID-19. *European Journal of Education Studies*, 7(10).

Amer, T. (2013). Distance education and open education. *Al-Yazouri Scientific House for Publishing and Distribution.*

Basilaia, G. & Kvavadze, D. (2020). "Transition to online education in schools during a SARS-Cov-2 Coronavirus (Covid-19) Pandemic in Georgia" *Psychological Research*, 5(4), 1-9 DOI: 10.29333/pr/7937.

Blieszner, P. B. T. R. (1999). Promises and pitfalls of the interactive television approach to teaching adult development and aging. *Educational Gerontology*, 25(8), 741-753.

Bokayev, B., Torebekova, Z., Davletbayeva, Z., & Zhakypova, F. (2021). Distance learning in Kazakhstan: estimating parents' satisfaction of educational quality during the coronavirus. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-13.

Çelik Solyali, D. & Özreçberoğlu, N. (2020). Parents' Opinions on Distance Education in Primary Schools in the Covid-19 Process. *Igdir University Journal of Social Sciences.*

ChongWoo, Park.& Dong-gook Kim (2020) Perception Of Instructor Presence And Its Effects On Learning Experience In Online Classes. *Journal of Information Technology Education.* 2020, Vol. 19, p475-488.

Christina, R.; Michael, S.; Laura, O.; Emily, T.& Emma, W. (2020). Digital Practice & Applications in a Covid-19 Culture, *Higher Education Studies*, 10. 80- 87.

Cronje, J. (2020). Towards a new definition of blended learning. *Electronic journal of e-Learning*, 18(2), 114-121.

Cullinane, C., & Montacute, R. (2020). Research Brief: April 2020: *COVID-19 and Social Mobility Impact Brief*# 1: School Shutdown.

De Oliveira, M. S., Penedo, A. S. T., & Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, (29), 139-152.

Digo, J. M. B.(2019) Parent Engagement In Teaching Modalities Amidst Pandemic: Its Relation To Student Learning. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.

Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 105440.

Egbert, J. (2000). Review of teaching and learning at a distance: Foundations of Distance Education. *Language Learning & Technology*, 4(1), 16-19.

Güvercin, D., Kesici, A. E., & Akbaşlı, S. (2021). Distance Education Experiences of Teacher-Parents during the COVID-19. *Athens J. Educ*, *8*, 1-21.

Haghshenas, M. (2019). A model for utilizing social Softwares in learning management system of E-learning. *Quarterly of Iranian Distance Education Journal*, 1(4), 25-38.

Hamaidi, D. A., Arouri, Y. M., Noufal, R. K., & Aldrou, I. T. (2021). Parents' Perceptions of Their Children's Experiences With Distance Learning During the COVID-19 Pandemic. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *22*(2), 224-241.

Hetsevich, Y., Kryvaltsevich, A., Kazloŭskaja, N., Drahun, A., Zianoŭka, J., & Ščarbakoŭ, A. (2017, May). Sentiment Analysis Algorithms for the Belarusian NooJ Module in Touristic Sphere. In International Conference on Automatic Processing of Natural-Language Electronic Texts with NooJ (pp. 179-189). *Springer, Cham.*

Hodges, C.,, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27(1), 1-9.

Hung, R., & Wati, U. A. (2020). 'Digital Home Schooling' During the Pandemic: Possibilities and Challenges. *Knowledge Cultures*, 8(2).

Ionescu, C. A., Paschia, L., Gudanescu Nicolau, N. L., Stanescu, S. G., Neacsu Stancescu, V. M., Coman, M. D., & Uzlau, M. C. (2020). Sustainability Analysis of the E-Learning Education System during Pandemic Period—COVID-19 in Romania. *Sustainability*, 12(21), 9030.

Kolak, A., Markic, I., Horvat, Z., Klemencic, M., & Stojanac, M. (2021). When the Parent Becomes the Teacher--Attitudes on Distance Learning in the Time of" Corona-Teaching" from Parents' Perspective. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, *20*(1), 85-94**.**

Lionarakis, A. (2005). Open and Distance Education and Learning Procedures. Pedagogical and Technological Applications, *Hellenic Open University*.

Luthra, P., & Mackenzie, S. (2020). 4 ways COVID-19 could change how we educate future generations.

Midcalf, L., & Boatwright, P. (2020). Teacher and Parent Perspectives of the Online Learning Environment Due to COVID-19. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 87(1).

Murphy, M. P. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post- pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505.

Niwaz, A., Waqas, Q., & Kamran, S. (2019). An exploration of issues and challenges faced by students in distance learning environment. *Global Social Sciences Review (Review)*, *4*.6

Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.

Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 145-159.

Sari, T., & Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, *9*(3), 328-360.

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306.

Sun, L., Tang, Y., & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6), 687-68

UNISCO (2020)A: From COVID-19 learning disruption to recovery snapshot of UNESCO's work in education in 2020, Retrieved 02/04/2021, *available at: https://en.unesco.org/news/covid-19-learning-disruption-recovery-snapshot-unescos-work-education-2020*

United Nations News. (2020). Startling disparities in digital learning emerge as COVID-19 spreads*: UN education agency.*

Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online journal of distance learning administration*, 5.8

Yulia, H. (2020). Online learning to prevent the spread of pandemic corona virus in Indonesia. Eternal. *English Teaching Journal*, 11(1).

Zhang, T. (2021). Chinese parents' perception of emergency remote K-12 teaching-learning in China during the COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Distance Education,* 16(1).

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: *China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak.*

المواقع الإلكترونية

- https://darsak.gov.jo/
- https://exams.darsak.gov.jo/.
- https://mawdoo3.com/.
- https://www.unicef.org/ar/2020.
- worldbank.org

قائمة الملاحق

الملحق(1)

الرقم	أسماء المحكمين	التخصص	الجامعة
1	د. أسامة حسن عابد	مناهج وأساليب التدريس	كلية العلوم التربوية والآداب/ الأنروا
2	د. حمزة العساف	تكنولوجيا التّعليم	جامعة الشرق الأوسط
3	د. خولة العدارية	المناهج وأساليب التدريس	كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية
4	د. عوني شاهين	التربية الخاصة	جامعة مؤتة
5	د. محمد النبابتة	نظم المعلومات الحاسوبية	كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية
6	د. مسلم أبو قطام	المناهج وأساليب التدريس	جامعة الزيتونة
7	د. محمد الجابري	التربية الخاصة	الجامعة الأردنية

الملحق(2)

استبانة المعلمين بصورتها النهائية

الإخوة المعلمين والمعلمات الكرام ..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..

بين أيديكم استبانة لدراسة علمية بعنوان: **الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد لدى المدارس الحكومية في لواء وادي السّير من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في الأردن**

نرجو التفضل بالاستجابة عليها، حيث أن البيانات التي سيتم جمعها ستكون محورية وهامة لنجاح هذه الدّراسة، من هنا أرجو توخي الدقة في الإجابة على الفقرات، علماً بأن طريقة الإجابة ستكون بوضع علامة (X) أمام أحد الخيارات التي تعتقد أنها توافق رأيك: (ينطبق عليه "دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً") مع العلم بأنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة. كما وأود التأكيد على أن الإجابات ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة ومقدرة تعاونكم

الباحثة: ميس محمد العطار

المعلومات الديموغرافية				
الجنس	○ **ذكر**		○ **أنثى**	
الفئة العمرية التي تدرسها	○ **الأساسية الدنيا**	○ **الأساسية الوسطى**	○ **ثانوي**	
المؤهل العلمي للمعلم	○ **دبلوم**	○ **بكالوريوس**	○ **دراسات عليا**	
عدد سنوات الخبرة للمعلم	○ **أقل من 5 سنوات**	○ **من 5 – 10 سنوات**	○ **أكثر من 10سنة**	

أخي المستجيب الكريم:

يحتوي الاستبيان التالي على اثني عشر محوراً، وكل محور يقيس جانباً من الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد بشكل عام، يرجى من سعادتكم وضع إشارة (X) أمام الخيار الذي تجدونه مناسباً.

المحور الأول: صعوبات تتعلق بقدرات ومهارات الطلبة		درجة الصعوبة				
	الفقرات	دائماً	غالباً	أحيانًا	نادرًا	أبداً
1	تدني مستوى التزام الطَلبة بالزمن المحدد للدرس					
2	اعتماد الطلبة على الآخرين (أم، أب، صديق، أخ، معلم خصوصي) في تنفيذ الواجبات والامتحانات في التّعليم عن بُعْد					
3	يَصعب تمكن الطلبة من فهم واستيعاب الكم الهائل من الشرح والمواد في التّعليم عن بُعْد					
4	تفاعل ومتابعة الطلبة للوظائف التي يقرها المعلم على منصة التّعليم عن بُعْد قليل وفي بعض الأحيان معدوم عند بعض الطلبة					
5	تدني المهارات الحياتية والتفاعلات الاجتماعية لدى الطلبة مثل: (مهارات الاتصال والتواصل، الأخلاق والقيم)					
المحور الثاني: صعوبات تتعلق بمهارات وممارسات المعلم						
1	صعوبة إدارة الوقت لدى المعلم ضمن بيئة التّعليم عن بُعْد					
2	يواجه المعلم صعوبة بتوجيه الملاحظات الهامة واستخدام التقويم التكويني ضمن بيئة التّعليم عن بُعْد					
3	التّعليم عن بُعْد لا يوفر للمعلم الفرصة للتعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة عند الطلبة					
4	دور المعلم غير واضح في التّعليم عن بُعْد					
5	اقتصار دور المعلم على التّعليم دون غرس القيم التربوية					
المحور الثالث: صعوبات تتعلق بالمناهج وأساليب التدريس						
1	صعوبة الإلمام بكافة الاساليب التربوية المناسبة لتقديم المناهج المعتادة بطريقة إلكترونية					
2	الأهداف التّعليمية المرجوة من التّعليم عن بُعْد غير واضحة في المراحل التّعليمية المختلفة					
3	التّعليم عن بُعْد لا يصلح لكافة التخصصات ولا سيما تلك التخصصات التي تحتاج الى تدريب مثل الرياضة والفن					
4	المناهج الدراسية غير معدّة لكي تدرس من خلال التّعليم عن بُعْد فبعضها طويل وبعضها يحتاج الى التجربة وبعضها يحتاج الى الخبرات السابقة					
5	صعوبة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ضمن بيئة التّعليم عن بُعْد					

المحور الرابع: صعوبات تتعلق بالبيئة المنزلية وأولياء الأمور						
1	التّعليم عن بُعْد يشكل ضغطا كبيرًا على الأسر في مساعدة أبنائهم على إنجاز المهمات الموكلة إليه					
2	صعوبة توفر المكان المناسب للدراسة داخل المنزل او صعوبة توفير مساحة خاصة لكل طالب أثناء عملية التّعليم					
3	التّعليم عن بُعْد زاد من انتشار الدروس الخصوصية مما يزيد من الأعباء المادية لدى الأسرة					
4	صعوبة توفر أجهزة إلكترونية بشكل كافٍ لجميع الأفراد عند الأسرة الواحدة					
5	التّعليم عن بُعْد عمل على إضافة أدوارًا جديدة لأولياء الأمور في عملية التّعليم عن بُعْد مثل المراقبة والتفتيش والتوجيه وفي بعض الأحيان قامَ بدور المعلم					
المحور الخامس: صعوبات تتعلق بالكفاءة التكنولوجية						
1	النقص في المهارات والخبرات اللازمة للتعليم عن بُعْد واستخدام الوسائل التكنولوجية وعدم التهيئة لذلك قبل الجائحة عند المعلمين والطلبة					
2	صعوبة الوصول الى مصادر التّعليم التي تدعم عملية التّعليم عن بُعْد بسبب أن أداة التّعليم عن بُعْد هي نفسها أداة اللعب واللهو عند الطلبة مثل (التلفاز،الهاتف النقال،..الخ)					
3	الافتقار إلى الإشراف على سير العملية التّعليمية بالشكل السليم الذي يساعد على حل المشكلات التكنولوجية التي تواجه المعلم والطالب					
4	الافتقار إلى الكوادر التّعليمية المؤهلة التي تقوم على تصميم وإنتاج المواد التّعليمية الإلكترونية					
5	المعلمون والطلبة يواجهون الكثير من المشاكل التقنية التي تضيع جزءً من وقت الحصة المحدود					
المحور السادس: الصّعوبات المتعلقة بالتعزيز وتحفيز استمرارية التّعليم						
1	يسير التّعليم عن بُعْد بشكل روتيني ممل بسبب قلة التنوع في استخدام استراتيجيات التّعليم المناسبة للمحتوى الإلكتروني					
2	غياب البيئة التفاعلية في التّعليم عن بُعْد المبنية على التواصل والحوار والمناقشة بين اطراف عملية التّعليم					
3	التّعليم عن بُعْد في المدارس الحكومية المعلم غير متاح لتوجيه الطالب أو دعمه عندما يكون بأمس الحاجة إليه					
4	صعوبة التزام الطلبة بمتابعة المنصة الإلكترونية كما يلتزمون بالدوام الرسمي					
5	غياب التعزيز والتحفيز والتشجيع اللازم لزيادة الدافعية نحو التّعليم عن بُعْد					
المحور السابع: الصّعوبات المتعلقة بجودة التّعليم عن بُعْد						
1	صعوبة قدرة المعلم على رصد المتعلمين وتقييم الطلبة بشكل دقيق					
2	ابتعاد الطلبة عن المدرسة يفقدهم الشعور بأهمية النظام التّعليمي					
3	لا يوجد طريقة أثبتت فعاليتها لمنع الغش في التقييم عن بُعْد مما أدى الى فقدان العدالة في تقييم الطلبة					
4	انخفاض ثقة المجتمع (المعلمين، الطلبة، أولياء الأمور) بجودة التّعليم عن بُعْد					

5	غياب التقويم التكويني أثناء عملية التّعليم يضعف عملية تثبيت المعلومة					
المحورالثامن: صعوبات تتعلق بتدريس المفاهيم						
1	ضمن بيئة التّعليم عن بُعْد يصعب فهم واستيعاب المعلومات الجديدة او المركبة					
2	التّعليم عن بُعْد يميل للتركيز على النظرية بدلًا من الممارسة					
3	صعوبة تكليف الطالب بتنفيذ وتطبيق بعض الدروس عمليا كالتجارب العلمية المخبرية					
4	التركيز على المعرفة الصريحة وصعوبة إدخال المعرفة الضمنية في التّعليم عن بُعْد					
5	غياب التقويم القبلي والتكويني والبُعْدي أوجد صعوبة في التأكد من تثبيت المعارف القديمة لبناء معرفة جديدة عليها					

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة ميس محمد العطار

الملحق(3)

إستبانة أولياء الأمور بصورتها النهائية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..

بين أيديكم استبانة لدراسة علمية بعنوان: **الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد لدى المدارس الحكومية في لواء وادي السّير من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في الأردن**

نرجو التفضل بالاستجابة عليها، حيث أن البيانات التي سيتم جمعها ستكون محورية وهامة لنجاح هذه الدّراسة، من هنا أرجو توخي الدقة في الإجابة على الفقرات، علماً بأن طريقة الإجابة ستكون بوضع علامة (X) أمام أحد الخيارات التي تعتقد أنها توافق رأيك: (ينطبق عليه "دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً") مع العلم بأنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة. كما وأود التأكيد على أن الإجابات ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة ومقدرة تعاونكم

الباحثة: ميس محمد العطار

المعلومات الديموغرافية					
الجنس	○ ذكر		○ أنثى		
المرحلة الدجراسية لابنك او ابنتك	○ الابتدائية الدنيا	○ الابتدائية الوسطى	○ ثانوي		
المؤهل العلمي لولي الامر	○ دبلوم	○ بكالوريوس	○ دراسات عليا	توجيهي فأقل	

عدد الابناء على مقاعد الدّراسة	○ من1_2	○ من 3_4	○ من 4_6

أخي المستجيب الكريم:

يحتوي الاستبيان التالي على اثني عشر محوراً، وكل محور يقيس جانباً من الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعْد بشكل عام، يرجى من سعادتكم وضع إشارة (X) أمام الخيار الذي تجدونه مناسباً.

المحور الأول: صعوبات تتعلق بقدرات ومهارات الطلبة		**درجة الصعوبة**				
	الفقرات	**دائماً**	**غالباً**	**أحيانًا**	**نادرًا**	**أبداً**
1	**تدني مستوى التزام الطَلبة بالزمن المحدد للدرس**					
2	**اعتماد الطلبة على الآخرين (أم، أب، صديق، أخ، معلم خصوصي) في تنفيذ الواجبات والامتحانات في التّعليم عن بُعْد**					
3	**يَصعب تمكن الطلبة من فهم واستيعاب الكم الهائل من الشرح والمواد في التّعليم عن بُعْد**					
4	**تفاعل ومتابعة الطلبة للوظائف التي يقرها المعلم على منصة التّعليم عن بُعْد قليل وفي بعض الأحيان معدوم عند بعض الطلبة**					
5	**تدني المهارات الحياتية والتفاعلات الاجتماعية لدى الطلبة مثل: (مهارات الاتصال والتواصل، الأخلاق والقيم)**					
المحور الثاني: صعوبات تتعلق بمهارات وممارسات المعلم						
1	**صعوبة إدارة الوقت لدى المعلم ضمن بيئة التّعليم عن بُعْد**					
2	**يواجه المعلم صعوبة بتوجيه الملاحظات الهامة واستخدام التقويم التكويني ضمن بيئة التّعليم عن بُعْد**					
3	**التّعليم عن بُعْد لا يوفر للمعلم الفرصة للتعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة عند الطّلبة**					
4	**دور المعلم غير واضح في التّعليم عن بُعْد**					
5	**اقتصار دور المعلم على التّعليم دون غرس القيم التربوية**					
المحور الثالث: صعوبات تتعلق بالمناهج وأساليب التدريس						
1	**صعوبة الإلمام بكافة الاساليب التربوية المناسبة لتقديم المناهج المعتادة بطريقة إلكترونية**					
2	**الأهداف التّعليمية المرجوة من التّعليم عن بُعْد غير واضحة في المراحل التّعليمية المختلفة**					
3	**التّعليم عن بُعْد لا يصلح لكافة التخصصات ولا سيما تلك التخصصات التي تحتاج الى تدريب مثل الرياضة والفن**					

4	المناهج الدراسية غير معدّة لكي تدرس من خلال التّعليم عن بُعْد فبعضها طويل وبعضها يحتاج الى التجربة وبعضها يحتاج الى الخبرات السابقة					
5	صعوبة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ضمن بيئة التّعليم عن بُعْد					
المحور الرابع: صعوبات تتعلق بالبيئة المنزلية وأولياء الأمور						
1	التّعليم عن بُعْد يشكل ضغطا كبيرًا على الأسر في مساعدة أبنائهم على إنجاز المهمات الموكلة إليه					
2	صعوبة توفر المكان المناسب للدراسة داخل المنزل او صعوبة توفير مساحة خاصة لكل طالب أثناء عملية التّعليم					
3	التّعليم عن بُعْد زاد من انتشار الدروس الخصوصية مما يزيد من الأعباء المادية لدى الأسرة					
4	صعوبة توفر أجهزة إلكترونية بشكل كافٍ لجميع الأفراد عند الأسرة الواحدة					
5	التّعليم عن بُعْد عمل على إضافة أدوارًا جديدة لأولياء الأمور في عملية التّعليم عن بُعْد مثل المراقبة والتفتيش والتوجيه وفي بعض الأحيان قامَ بدور المعلم					
المحور الخامس: صعوبات تتعلق بالكفاءة التكنولوجية						
1	النقص في المهارات والخبرات اللازمة للتعليم عن بُعْد واستخدام الوسائل التكنولوجية وعدم التهيئة لذلك قبل الجائحة عند المعلمين والطلبة					
2	صعوبة الوصول الى مصادر التّعليم التي تدعم عملية التّعليم عن بُعْد بسبب أن أداة التّعليم عن بُعْد هي نفسها أداة اللعب واللهو عند الطلبة مثل (التلفاز،الهاتف النقال،..الخ)					
3	الافتقار إلى الإشراف على سير العملية التّعليمية بالشكل السليم الذي يساعد على حل المشكلات التكنولوجية التي تواجه المعلم والطالب					
4	الافتقار إلى الكوادر التّعليمية المؤهلة التي تقوم على تصميم وإنتاج المواد التّعليمية الإلكترونية					
5	المعلمون والطّلبة يواجهون الكثير من المشاكل التقنية التي تضيع جزءً من وقت الحصة المحدود					
المحور السادس: الصّعوبات المتعلقة بالتعزيز وتحفيز استمرارية التّعليم						
1	يسير التّعليم عن بُعْد بشكل روتيني ممل بسبب قلة التنوع في استخدام استراتيجيات التّعليم المناسبة للمحتوى الإلكتروني					
2	غياب البيئة التفاعلية في التّعليم عن بُعْد المبنية على التواصل والحوار والمناقشة بين اطراف عملية التّعليم					
3	التّعليم عن بُعْد في المدارس الحكومية المعلم غير متاح لتوجيه الطالب أو دعمه عندما يكون بأمس الحاجة إليه					
4	صعوبة التزام الطلبة بمتابعة المنصة الإلكترونية كما يلتزمون بالدوام الرسمي					
5	غياب التعزيز والتحفيز والتشجيع اللازم لزيادة الدافعية نحو التّعليم عن بُعْد					
المحور السابع: الصّعوبات المتعلقة بجودة التّعليم عن بُعْد						
1	صعوبة قدرة المعلم على رصد المتعلمين وتقييم الطلبة بشكل دقيق					

2	ابتعاد الطلبة عن المدرسة يفقدهم الشعور بأهمية النظام التّعليمي					
3	لا يوجد طريقة أثبتت فعاليتها لمنع الغش في التقييم عن بُعْد مما أدى الى فقدان العدالة في تقييم الطلبة					
4	انخفاض ثقة المجتمع (المعلمين، الطلبة، أولياء الأمور) بجودة التّعليم عن بُعْد					
5	غياب التقويم التكويني أثناء عملية التّعليم يضعف عملية تثبيت المعلومة					
المحورالثامن: صعوبات تتعلق بتدريس المفاهيم						
1	ضمن بيئة التّعليم عن بُعْد يصعب فهم واستيعاب المعلومات الجديدة او المركبة					
2	التّعليم عن بُعْد يميل للتركيز على النظرية بدلًا من الممارسة					
3	صعوبة تكليف الطالب بتنفيذ وتطبيق بعض الدروس عمليا كالتجارب العلمية المخبرية					
4	التركيز على المعرفة الصريحة وصعوبة إدخال المعرفة الضمنية في التّعليم عن بُعْد					
5	غياب التقويم القبلي والتكويني والبُعْدي أوجد صعوبة في التأكد من تثبيت المعارف القديمة لبناء معرفة جديدة عليها					

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة ميس محمد العطار

ملحق(4)

كتاب تسهيل المهمة

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: د ر/ خ/204/24
التاريخ: 2021/10/10

الفاضلة هبة منصور نهار العضيشات المحترمة
رئيس قسم الإشراف التربوي/ لواء وادي السير

تحية طيبة وبعد،

فتهديكم جامعة الشرق الأوسط أطيب التحيات وأصدق الأمنيات، وحيث إنَّ المسؤولية المجتمعية قيمة أساسية في تحقيق رسالة الجامعة ورؤيتها، وبهدف تعزيز وترسيخ أسس التعاون المشترك الذي يُسهم في تأدية الجامعة التزامها نحو خدمة المجتمع المحلي وتنميته، يرجى التكرم بالموافقة على تقديم التسهيلات الممكنة للطالبة **ميس محمد احمد العطار** ورقمها الجامعي **(401910037)** المسجلة في برنامج ماجستير **تكنولوجيا التعليم / كلية العلوم التربوية**؛ والتي تتولى القيام بتوزيع استبانات في المدارس الحكومية في لواء وادي السير؛ لاستكمال رسالتها الجامعية والموسومة بعنوان "**الصعوبات التي تواجه التعليم عن بُعد لدى المدارس الحكومية في لواء وادي السير من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في الاردن**"، علمًا أنّ المعلومات التي ستحصل عليها ستبقى سرية ولن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم واهتمامكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير...

ق. أ. رئيس الجامعة

أ.د. سلام خالد المحادين

Tel. (+9626) 4790222 Fax: (+9626) 4129613 P.O.Box. 383 Amman 11831 Jordan

الحمد لله رب العالمين