

الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعد لدى المدارس الحكومية في لواء وادي السّير

The Difficulties Encountering the Distance Education in Public Schools in Wadi Al-Seer District

Mais Mohamed Ahmed Al Attar *

Faculty of Arts and Educational Sciences.

Middle East University- Jordan.

maisalattar34@gmail.com

Moh'd Mahmoud Al Hileh

Faculty of Arts and Educational Sciences

Middle East University- Jordan

prof.hileh@gmail.com

Sabah Jamil Al-Nawaiseh

Faculty of Arts and Educational Sciences.

Middle East University- Jordan.

snawaisseh@meu.edu.jo

Deefallah Mohammad Alshorman

Faculty of Arts and Educational Sciences

Middle East University- Jordan

d.shorman@meu.edu.jo

Dua'a Imad Tantawi

Faculty of Arts and Educational Sciences.

Middle East University- Jordan.

dtantawi@meu.edu.jo

ميس محمد أحمد العطار

كلية الآداب والعلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط / الأردن

محمد محمود الحيلة

كلية الآداب والعلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط / الأردن

صباح جميل النوايسة

كلية الآداب والعلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط / الأردن

ضيف الله محمد الشorman

كلية الآداب والعلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط / الأردن

دعاء عماد الطنطاوي

كلية الآداب والعلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط / الأردن

Received: 24/07/2025

Accepted: 25/08/2025

Published: 20/08/2026

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, and 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).

Keywords: difficulties, distance education, teachers, parents

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الصّعوبات التي واجهت التّعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في لواء وادي السّير في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (128) معلماً ومعلمة و(126) ولي أمر تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الفريق البحثي المنهج الوصفي المسحي، حيث قامت بتطوير أداة لجمع البيانات وتم التحقق من صدقها وثباتها وفق المنهجية العلمية، وبناء عليه تبين أنه يمكن العمل بها والثوق بنتائجها. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الصّعوبات التي واجهت التّعليم عن بُعد من وجهة نظر كلا العيّنتين من المعلمين وأولياء الأمور جاءت بمستوى مرتفع جداً. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصّعوبات التي واجهت عملية التّعليم عن بُعد 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 التعليمية التي يدرسها المعلم، ومؤهله العلمي. وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصّعوبات التي واجهت عملية التّعليم عن بُعد من وجهة نظر أولياء الأمور تبعاً لمتغيرات: الجنس وعدد الأبناء على مقاعد الدراسة والمؤهل العلمي، بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للصّعوبات التي واجهت التّعليم عن بُعد تبعاً لمتغير المستجيب (معلم / ولي أمر).
الكلمات المفتاحية: الصّعوبات، التّعليم عن بُعد، المعلمون، أولياء الأمور

المقدمة

إن قطاع 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 البُعد عن الجمود والتلقين والانتقال إلى حيوية التّعليم القائم على الاكتشاف والتقصي والتحليل والاستنتاج وحل المشكلات، الأمر الذي يؤكد على التنوع في مصادر المعرفة وأشكالها، وتوظيف أحدث ما وصلت إليه التكنولوجيا في هذا المجال (Christina et al., 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 بُعد 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 المتميزة عن الأنظمة التقليدية (Luthra & Mackenzie, 2020). فأصبح التّعليم عن بُعد بديلاً مؤقتاً عن التّعليم الوجاهي، وضرورة لا غنى عنها لاستمرار عملية التّعليم في ظل الظروف القاهرة التي تفرض التباعد الجسدي بين المكونات البشرية للعملية التعليمية والتعلمية، كمثال الظروف التي يعاني منها عالم اليوم بأكمله والمتمثلة في تفشي فيروس كورونا، حيث وجدت المؤسسات التربوية نفسها مضطرة للتحول إلى التّعليم عن بُعد بشكل مفاجئ لضمان استمرارية العملية التعليمية التعلمية (Yulia, 2020). إذن فالتّعليم عن بُعد خلال انتشار فايروس كورونا ظهر كوسيلة طارئة للتكيف مع سيناريو جديد تم فيه إدراك أن هذا الاتجاه كان ضرورياً لتلبية المتطلبات الأكاديمية للطلّبة في كافة أنحاء العالم (Hodges et al., 2020).

وتواجه الآمال المنشودة لتفعيل التّعليم عن بُعد كثيراً من التحديات والصّعوبات والعقبات اللوجستية خاصة في الدول النامية، وتتمثل أهم تلك العقبات والصّعوبات في البنى التحتية اللازمة لتشغيل منظومة التّعليم عن بُعد، إضافة إلى التكلفة المادية المتمثلة في صعوبة توفير الأجهزة الحاسوبية والإلكترونية الذكية والتي تعد ضرورية لتفعيل نظام التّعليم عن بُعد، فضلاً عن مدى ملاءمتها لاحتياجات بعض الطلبة، وتوفير الكوادر البشرية المؤهلة والمدرّبة التي تستطيع التعامل مع تلك الأدوات والقادرة على تطويرها والإفادة من مخرجاتها (Al-Mukhaini, 2017). ومن التحديات التي تواجه التّعليم عن بُعد إثارته في بعض الأحيان لبعض الشكوك والتساؤلات بشأن المستقبل الأكاديمي للطلّبة، 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 بُعد من وجهة نظر المعلمين وأولياء أمور الطلبة في المدارس الحكومية في لواء وادي السّير ضمن العاصمة الأردنية عمان.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

أكدت عدة دراسات في مناطق جغرافية متنوعة على وجود صعوبات ومعوقات وتحديات كثيرة تفرض على أنظمة التّعليم عن بُعد الأوضاع الطارئة والمفاجئة التي قد تحدث في مكان ما (Niwarz, Waqas, & Kamran, 2019)، والأردن شأنها شأن باقي دول أوصت بتنفيذ إجراءات التّعليم عن بُعد، كأداة تساهم في الحفاظ على حياة الطّلبة والمعلمين وكذلك الآباء والأجداد، وبنفس الوقت تساهم في تحقيق الأهداف التوجيهية فأقلّة على المستوى الوطني والحفاظ على حق التّعليم والصحة بشكل متوازٍ.

وقد لاحظ الفريق البحثي أن التّعليم عن بُعد واجه الكثير من الصّعوبات التي وقعت أولاً على عاتق المعلمين ومن ثمّ على عاتق أولياء الأمور، فجاءت هذه الدّراسة كمحاولة لتقديم تحليل وصفي متكامل حول الصّعوبات التي واجهت عملية التّعليم عن بُعد، 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 بُعد لدى المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور؟ وينبثق عنه مجموعة الأسئلة الفرعية الآتية:

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

السؤال الثاني: ما الصّعوبات التي واجهت التّعليم عن بُعد 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 بُعد تعزى لمتغير نوع المستجيب (معلم، ولي أمر)؟

أهداف الدّراسة

هدفت الدّراسة إلى الآتي:

1. الكشف عن الصّعوبات التي واجهت المعلمين وأولياء الأمور في المدارس الحكومية والتي أثرت سلباً على تعلم الطلبة أثناء مرحلة التّعليم عن بُعد.
2. الوصول الى حلول واقتراحات وتوصيات تساهم في رفع كفاءة عملية التّعليم عن بُعد من خلال التفصيل العميق والشامل لأهم الصّعوبات التي واجهت المعلمين وأولياء الأمور أثناء تجربة التّعليم عن بُعد.

أهمية الدّراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدّراسة من خلال:

1. محاولتها تحديد الصّعوبات التي واجهت أولياء الأمور والمعلمين أثناء عملية التّعليم عن بُعد وأدت الى التأثير سلباً على الطلبة.
2. تزويد المكتبة العربية بدراسة يمكن الاستعانة بها من قبل المختصين في مجال التّعليم الإلكتروني في ظل التطور الملحوظ لتكنولوجيا المعلومات.
3. تبرز أهمية الدّراسة الحالية من خلال حداثة الموضوع ومعاصرته للواقع الحديث في ظل انتشار التّعليم عن بُعد وقد جاءت هذه الدّراسة وتطبيق آداتها بعد 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:

1. تحديد الصّعوبات التي واجهت التّعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور أثناء جائحة كورونا والاستفادة منها مستقبلاً للعمل على استدامة التّعليم عن بُعد.

2. اقترح بعض الحلول النظرية والتطبيقية لتذليل الصّعوبات التي يواجهها المعلمين وأولياء الأمور في التّعليم عن بُعد والحد منها مستقبلاً، بهدف الاستفادة من مخرجات التّعليم عن بُعد والعمل على رفع ثقة المجتمع به وأنه حل ملائم للظروف الطارئة أو غير الطارئة.

الأدب النظري والدراسات السابقة

الأدب النظري:

المحور الأول: التّعليم عن بُعد

تعريف التّعليم عن بُعد:

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

أما سينجت وتورمان (Singh & Thurman, 2019) فيعرفان التّعليم عن بُعد 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 بُعد بأنه التّعليم الذي يستخدم تقنية واحدة أو أكثر لتقديم التّعليمات للطّلبة المنفصلين عن المعلم زمانياً ومكانياً 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 جنباً إلى جنب مع أشكال أخرى من المواد التعليمية المناسبة من أجل بيئة تعلم مفتوحة ومرنة وموزعة (Sangrà et al., 2012). أما مور وزملاؤه (Moor, et al., 2011) فقد عرفوا التّعليم عن بُعد على أنه شكل من أشكال التّعليم حيث يكون المعلمون والطّلبة بعيدين جسدياً عن بعضهم البعض، ويهدف إلى توفير الوصول إلى التّعليم لمن هم بعيدون جغرافياً، ويتضمن مرافق إلكترونية تشمل كل من التقنيات القائمة على الويب وغير المستندة إلى الويب، والأقراص المدمجة، وشرائط الصوت والفيديو، والبت عبر الأقمار الصناعية، والتلفزيون التفاعلي.

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

أشكال التّعليم عن بُعد

أشارَ (Çelik, & Özreçberoglu, 2020) إلى أشكال التّعليم عن بُعد:

- 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 معلمهم 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.

الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعد:

- على الرغم من مزايا التّعليم عن بُعد، إلا أنه يواجه عدداً من الصّعوبات التي قد تقف حائلاً دون تحقيق أهدافه بحسب أجمال وزملاؤه (Ajmal, et al., 2019) ومنها:
- **جودة التدريس:** في حال لم يتمكن المعلم من التأكد من طريقة إعداد الدروس، وفهمه لاحتياجات الطلبة بُعد تشخيصه لها، فإن التدريس ونتائج 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 بُعد، 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 للطلاب من نشر حساباته الشخصية أو بياناته، وبخاصة إذا استخدمت المدرسة منصات مجانية.

وعلى الرغم من أن التّعليم عن بُعد قد يكون مفيداً في حالات الطوارئ، إلا أنه يطرح بعض المشكلات، فعلى سبيل المثال: يتطلب تنفيذ التّعليم عن بُعد استثمارات حكومية كبيرة، الأمر الذي يمثل تحدياً للبلدان النامية، نظراً 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 للتّعليم عن بُعد أثناء فترة جائحة كورونا وفقاً 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 جداً، 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 (UNESCO, 2020).

ومن الجدير بالذكر أن التّعليم عن بُعد يختلف عن التّعليم عن بُعد في حالات الطوارئ، من حيث خطة العمل والمبادئ القائم عليها وطريقة التنفيذ واستعداد المعلمين والطلبة لذلك، ولا بد من الإشارة إليه أن التّعليم عن بُعد الجائحة أكثر استدامة بينما ستصبح الأنشطة التّعليمية أكثر تهجيناً بشرط أن الصّعوبات التي واجهته أثناء الانتقال لعملية التّعليم عن بُعد والتي تم اكتشافها أثناء هذا الوباء فرصة جيدة للاستفادة من الدروس (Adedoyin & Soykan, 2020) وضمن هذا الصدد، فمن الممكن ملاحظة أن التّعليم عن بُعد قد ظهر كوسيلة للتكيف مع سيناريو جديد تم فيه إدراك أن هذا الاتجاه كان ضرورياً 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 بُعد أدى في النهاية إلى انعدام الثقة لدى الناس، قد تكون هذه العبارة كافية لتوضيح سبب استمرار الكثير من الناس في دحض التّعليم عن بُعد والحكم بشكل سلبى على فعاليته.

التجربة الأردنية في تطبيق التّعليم عن بُعد:

المملكة الأردنية الهاشمية إحدى دول العالم التي تأثرت بتغيير نظام التّعليم فيها، ليصبح التّعليم عن بُعد 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 إغلاقاً مشدداً لمكافحة انتشار فيروس كورونا، وأصبح بالتالي التّعليم عن بُعد الخيار الوحيد لضمان استمرار التّعليم في الأردن (Alqudah et al., 2020).

من هنا فقد لجأت وزارة التربية والتّعليم إلى أدوات التّعليم عن بُعد، 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 بالمناهج 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 عملت وزارة التربية والتّعليم الأردنية على تقديم الدعم اللازم لتطوير المهارات التكنولوجية لدى المعلمين لتسهيل عملية الانتقال إلى التّعليم عن بُعد، فقد قامت على انشاء منصة لتدريب المعلمين تعمل على تقديم دورات تدريبية تساعد المعلمين على استخدام أدوات التّعليم عن بُعد بشكل أفضل (منصة تدريب المعلمين) (teachers.gov.jo).

وتعرّف منصة درسك أنها منصة أردنية مجانية للتّعليم عن بُعد، توفر لطلبة المدارس من الصف الأول وحتى الصف الثاني الثانوي دروساً تعليمية عن طريق مقاطع فيديو مصوّرة مُنظّمة ومُجدولة وفقاً لمنهاج التّعليم الأردني (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، علماً أنه لن يتم خصم زمن تصفح المحتوى الإلكتروني من رصيد حزم الإنترنت عند تصفح المنصة في الفترة ما بين 6 صباحاً وحتى 4 بُعد الظهر.

- أما طريقة التقييم: تكون بشكل إلكتروني بحيث يكون متاحاً للطلبة من الساعة العاشرة صباحاً 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 بُعد سهلة أو حتى جاهزة للتطبيق، فقد لاقى 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 للطلّبة 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 بُعد.

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

- الانخراط مع الطلبة وإنشاء حضورًا افتراضيًا تفاعليًا، فيرحب المعلم بالطلّبة 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 إلى التفاعل المباشر بين المعلم وطلّبه.
- إنشاء بيئة تعليمية داعمة، على المعلم إيجاد فرصة لخلق بيئة داعمة وتفاعلية مع المتعلمين، إن تشجيع مشاركة كل من المعلم والطلّبة 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 للطلّبة هو عنصر أساسي للغاية في جميع أشكال التّعليم الفعال بما في ذلك التّعليم عبر الإنترنت، 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 بُعد 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:

وهدفت دراسة (Alhumaid et al., 2020) إلى فحص تصورات المعلمين فيما يتعلق بالتّعليم عن بُعد 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 بُعد بشكل دائم، وبالتالي أوصى الباحثون بإجراء المزيد من الدّراسات لتسليط الضوء على آراء المعلمين فيما يتعلق بأهمية التّعليم عن بُعد.

أما الدّراسة التي أجرتها (Alhawari, 2021) فقد هدفت فيها إلى الكشف عن الصّعوبات التي واجهت المعلمين وأولياء الأمور أثناء تطبيق التّعليم عن بُعد في مدينة إربد، الأردن، والكشف عن تأثير التّعليم عن بُعد 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 إربد، وأظهرت النتائج النهائية أن التّعليم عن بُعد يؤثر بشكل كبير على دافع الطّلبة للتّعليم، وقد واجه المعلمون وأولياء الأمور صعوبات وتحديات عديدة تتعلق بضعف البنية التحتية، وعدم توفر أدوات التّعليم عن بُعد، وقد تم اقتراح مجموعة من التوصيات، والتي يمكن أن تساعد في تطوير أساليب التّعليم عن بُعد وتعزيز دافع الطّلبة تجاهها، وتوفير الأدوات المناسبة لتعمل على حل المشكلات التي واجهت التّعليم عن بُعد، في مديرية إربد، الأردن، وغالبية الدول العربية.

وهدف دراسة (Güvercin, Kesici, & Akbaşlı, 2021) إلى تحديد آراء المعلمين حول عملية التّعليم عن بُعد، تم تصميم الدّراسة كدراسة حالة وهي إحدى طرق البحث النوعي، تبعاً 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 بُعد وقبوله كوسيلة للدعم وليس بديلاً عن التّعليم وجهاً لوجه، وقد ذكروا أيضاً مشكلات إدارية ونقص المعرفة باستخدام التكنولوجيا والمشكلات المتعلقة بالإنترنت، وعدم قدرة الطّلبة جميعهم في الاستفادة من التّعليم عن بُعد، وخاصة الطّلبة المحرومين بسبب نقص البنية التحتية، وأن التّعليم عن بُعد لا يلي الأهداف المرصودة لتوفير فرص متساوية لجميع الطلبة.

وهدف دراسة (Sari & Nayır, 2020) في دراسته إلى الكشف عن تصورات المعلمين والإداريين والأكاديميين في البرازيل، حول المشكلات التي واجهوها أثناء تطبيق التّعليم عن بُعد واستراتيجيات التعامل مع التحديات، تتكون عينة الدّراسة الحالية من 65 معلماً تبعاً 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 بُعد 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 بُعد؛ ولا يملكون المهارات الكافية مثل الدعم التكنولوجي والتدريب على التّعليم عن بُعد، علاوة على ذلك ليس لدى المشاركين معرفة وخبرة كافية حول التّعليم عن بُعد، وأن المعلمين أصحاب الخبرة الأكبر هم الذين عانوا من صعوبات عديدة بسبب قلة الخبرة في استخدام أدوات التّعليم عن بُعد.

وفي دراسة (Zhang, 2021) أشار إلى أهم الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعد مستخدماً المنهج الوصفي المسحي من خلال عينة استطلاعية عددها 213 معلماً وولي أمر في الصين، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة للمعلمين وذكر منها: ضعف البنية التحتية للتدريس عبر الإنترنت، وقلة خبرة المعلمين في التعامل مع تطبيق التّعليم عن بُعد 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 التعليمية، والنظر في تزويد المعلمين والطلبة 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.

وفي دراسة أجرتها (Hamaidi et al., 2021) هدفت إلى التحقيق في تصورات أولياء أمور طلبة المرحلة الابتدائية والثانوية في الأردن تجاه عملية التّعليم عن بُعد تبعاً لمتغيرات المرحلة الدراسية للطلاب، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحثون أسلوب المسح الوصفي لجمع وتحليل البيانات وتفسير النتائج، بُعد 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 الدراسة أن أولياء أمور طلبة المرحلة الابتدائية والثانوية كانوا راضين إلى حد ما عن عملية التعليم عن بُعد، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية للطالب.

وفي دراسة أجراها (Bokayev, Torebekova, Davletbayeva, & Zhakypova, 2021) هدفت إلى الكشف عن الصعوبات التي واجهت التعليم عن بُعد في كازاخستان من وجهة نظر أولياء الأمور، تبعاً لمتغير عدد الأبناء على مقاعد الدراسة، 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 التعليمية للتعليم عن بُعد، تظهر النتائج أن عدد الأطفال يرتبط ارتباطاً سلبياً برضا الوالدين عن عملية التعليم. كما سعت دراسة السعدي (2021) إلى الكشف عن وجهة نظر معلمي المدارس في شمال الأردن للصعوبات التي واجهتهم في التعليم عن بُعد، تبعاً للمتغيرات (الجنس، المؤهل الأكاديمي، الخبرة)، استخدم الفريق البحثي في هذه الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، وتشكل مجتمع الدراسة من مجموعة من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والتابعين لمديريات التربية والتعليم في محافظة اربد، وتكونت عينة الدراسة من أفراد، وبلغ عدد أفراد العينة (130) ذكر وعدد الإناث (144) تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، بينت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة المتعلقة بالصعوبات التي واجهت المعلمين في التعليم عن بُعد تراوحت بين (3.26 - 4.37) بدرجة توافق متوسط، كانت الصعوبة الأعلى "كفاية البنية التحتية في الأردن"، بينما كان أقل بُعد هو "قدرات ومهارات الطلبة 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 والطلبة لمساعدتهم على استخدام الكمبيوتر والإنترنت بكفاءة وفعالية للتعامل مع متطلبات واستراتيجيات التعليم عن بُعد.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي المسحي كونه يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها التي سعت إلى تحديد الصعوبات التي تواجه التعليم عن بُعد في المدارس الحكومية ضمن لواء وادي السير وذلك من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، وكذلك التحقق من الفروق في هذه الصعوبات بحسب متغيرات الدراسة. **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي وأولياء أمور طلبة المدارس الحكومية في لواء وادي السير والبالغ عددها (10) مدارس.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، حيث تكونت عينة الدراسة من (128) معلماً ومعلمة و(126) ولي أمر لطلبة المدارس الحكومية في لواء وادي السير، ونظراً لوجود الفريق البحثي بالقرب من مدرسة أم القرى الأساسية المختلطة كانت هي المدرسة المأخوذ منها العينة القصدية، ممن تمكن الفريق البحثي من الوصول إليهم ووافقوا على الاستجابة على أداة الدراسة، والجدولين التاليين يبين خصائصهم تبعاً لمتغيرات الدراسة.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة قام الفريق البحثي بإعداد وتطوير استبانة تهدف إلى تحديد الصعوبات التي تواجه التعليم عن بُعد من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين في المدارس الحكومية في لواء وادي السير وفيما يلي وصف لإجراءات إعدادها:

1. تمت مراجعة الأدب النظري والاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع مثل دراسة (القيق، الهدي، 2021)، ودراسة (Onyema, et al, 2020)، ودراسة (Amanor et.al, 2020)، ودراسة (السعدي، 2021) وغيرها من الدراسات المشابهة ذات العلاقة.

2. يُعد الرجوع إلى الدّراسات السابقة ذات العلاقة والأدب النظري تجمع لدى الفريق البحثي حوالي (120) فقرة مثلت كل منها صعوبة ما، وقام الفريق البحثي بمراجعة هذه الفقرات ودراستها وحذف المكرر منها واختصار الفقرات الطويلة ودمج الفقرات المتشابهة.
3. توصل الفريق البحثي إلى (45) فقرة قامت بتوزيعها على ثمان محاور بحسب نوع الصعوبة، لتشكل بذلك أداة الدّراسة بصورتها الأولى.

صدق أداة الدّراسة:

أولاً: صدق المحكمين: للتحقق من صدق مقياس الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعد لدى المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في الأردن تمّ عرضه بصورته الأولى على (7) مُحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية والتّعليم والملحق (1) يوضح أسماؤهم وتخصصاتهم ورتبهم الأكاديمية، حيث طلب منهم إبداء آرائهم في مدى ملائمة الفقرات التي ضمّها المقياس. وقد تم اعتماد نسبة اتفاق المحكمين (80%) على صلاحية 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 الأولى بعد 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(1): معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعد لدى المدارس الحكومية

من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في الأردن مع محاورها ومع الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	درجة الارتباط بالبُعد	درجة الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرة	درجة الارتباط بالبُعد	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**

.557**	.755**	2	.585**	.723**	2
.460**	.743**	3	.350**	.634**	3
.390**	.615**	4	.530**	.684**	4
.446**	.706**	5	.587**	.693**	5
المحور السابع			المحور الرابع		
.538**	.772**	1	.553**	.632**	1
.553**	.870**	2	.547**	.652**	2
.643**	.718**	3	.532**	.557**	3
.735**	.851**	4	.501**	.627**	4
.530**	.871**	5	.496**	.727**	5

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 إحصائية، حيث تراوحت درجات الارتباط للفقرات بأبعادها ما بين (0.37 – 0.871) وهي جميعها دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، وكذلك تراوحت درجة ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.224 – 0.735) وهي جميعها دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$). وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (2): معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الصعوبات التي تواجه التعليم عن بُعد 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 لمحاوري المقياس.

جدول (3): معاملات الثبات لمقياس الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعد 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 بالمنهاج 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 بُعد	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 لمحاوري أداة الدّراسة قد تراوحت بين (0.81 – 0.9) كما وبلغت قيمة ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.87) وهي قيم مرتفعة ودالة وتعطي مؤشراً جيداً لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به والوثوق بنتائجه.

نتائج الإجابة عن أسئلة الدّراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدّراسة الأول:

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

الجدول (4): 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 بُعد مما أدى إلى فقدان العدالة في تقييم الطلبة	4.59	0.7	مرتفعة جداً
2	اعتماد الطلبة على الآخرين (أم، أب، صديق، أخ، معلم خصوصي) في تنفيذ الواجبات والامتحانات في التّعليم عن بُعد	4.56	0.68	مرتفعة جداً

3	تدني المهارات الحياتية والتفاعلات الاجتماعية لدى الطلبة مثل: (مهارات الاتصال والتواصل، الأخلاق والقيم)	4.52	0.68	مرتفعة جداً
4	صعوبة توفر أجهزة إلكترونية بشكل كافٍ لجميع الأفراد عند الأسرة الواحدة	4.52	0.63	مرتفعة جداً
5	يصعب تمكن الطلبة من فهم واستيعاب الكم الهائل من الشرح والمواد في التعليم عن بُعد	4.48	0.73	مرتفعة جداً
6	التعليم عن بُعد يشكل ضغطاً كبيراً على الأسر في مساعدة أبنائهم على إنجاز المهمات الموكلة إليه	4.48	0.8	مرتفعة جداً
7	التعليم عن بُعد في المدارس الحكومية المعلم غير متاح لتوجيه الطالب أو دعمه عندما يكون بأمر الحاجة إليه	4.48	0.65	مرتفعة جداً
8	صعوبة التزام الطلبة بمتابعة المنصة الإلكترونية كما يلتزمون بالدوام الرسمي	4.48	0.65	مرتفعة جداً
9	ابتعاد الطلبة عن المدرسة يفقدون الشعور بأهمية النظام التعليمي	4.47	0.76	مرتفعة جداً
10	التعليم عن بُعد لا يوفر للمعلم الفرصة للتعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة عند الطلبة	4.45	0.66	مرتفعة جداً
11	المناهج الدراسية غير معدة لكي تدرس من خلال التعليم عن بُعد فبعضها طويل وبعضها يحتاج إلى التجربة وبعضها يحتاج إلى الخبرات السابقة	4.45	0.69	مرتفعة جداً
12	التعليم عن بُعد يميل للتركيز على النظرية بدلاً من الممارسة	4.42	0.67	مرتفعة جداً
13	انخفاض ثقة المجتمع (المعلمين، الطلبة، أولياء الأمور) بجودة التعليم عن بُعد	4.41	0.75	مرتفعة جداً
14	المعلمون والطلبة يواجهون الكثير من المشاكل التقنية التي تضع جزءاً من وقت الحصة المحدود	4.4	0.75	مرتفعة جداً
15	التعليم عن بُعد زاد من انتشار الدروس الخصوصية مما يزيد من الأعباء المادية لدى الأسرة	4.39	0.81	مرتفعة جداً
16	التعليم عن بُعد لا يصلح لكافة التخصصات ولا سيما تلك التخصصات التي تحتاج إلى تدريب مثل الرياضة الفن	4.38	0.83	مرتفعة جداً
17	صعوبة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ضمن بيئة التعليم عن بُعد	4.38	0.74	مرتفعة جداً
18	صعوبة توفر المكان المناسب للدراسة داخل المنزل أو صعوبة توفير مساحة خاصة لكل طالب أثناء عملية التعليم	4.38	0.76	مرتفعة جداً
19	التعليم عن بُعد عمل على إضافة أدواراً جديدة لأولياء الأمور في عملية التعليم عن بُعد مثل المراقبة والتفتيش والتوجيه وفي بعض الأحيان قام بدور المعلم	4.38	0.82	مرتفعة جداً
20	صعوبة قدرة المعلم على رصد المتعلمين وتقييم الطلبة بشكل دقيق	4.38	0.71	مرتفعة جداً
21	صعوبة تكليف الطالب بتنفيذ وتطبيق بعض الدروس عملياً كالتجارب العلمية المخبرية	4.38	0.77	مرتفعة جداً
22	التركيز على المعرفة الصريحة وصعوبة إدخال المعرفة الضمنية في التعليم عن بُعد	4.36	0.68	مرتفعة جداً
23	النقص في المهارات والخبرات اللازمة للتعليم عن بُعد واستخدام الوسائل التكنولوجية وعدم التهيئة لذلك قبل الجائحة عند المعلمين والطلبة	4.34	0.86	مرتفعة جداً
24	صعوبة الوصول إلى مصادر التعليم التي تدعم عملية التعليم عن بُعد بسبب أن أداة التعليم عن بُعد هي نفسها أداة اللعب واللهو عند الطلبة مثل (التلفاز، الهاتف النقال، إلخ)	4.34	0.87	مرتفعة جداً
25	تدني مستوى التزام الطلبة بالزمن المحدد للدرس	4.33	0.84	مرتفعة جداً
26	يسير التعليم عن بُعد بشكل روتيني مما يسبب قلة التنوع في استخدام استراتيجيات التعليم المناسبة للمحتوى الإلكتروني	4.33	0.79	مرتفعة جداً

27	غياب التقويم التكويني أثناء عملية التعليم يضعف عملية تثبيت المعلومة	4.32	0.85	مرتفعة جداً
28	غياب البيئة التفاعلية في التعليم عن بُعد المبنية على التواصل والحوار والمناقشة بين أطراف عملية التعليم	4.3	0.81	مرتفعة جداً
29	يواجه المعلم صعوبة بتوجيه الملاحظات الهامة واستخدام التقويم التكويني ضمن بيئة التعليم عن بُعد	4.28	0.75	مرتفعة جداً
30	تفاعل ومتابعة الطلبة للوظائف التي يقرها المعلم على منصة التعليم عن بُعد قليل وفي بعض الأحيان معدوم عند بعض الطلبة	4.27	0.94	مرتفعة جداً
31	الافتقار إلى الإشراف على سير العملية التعليمية بالشكل السليم الذي يساعد على حل المشكلات التكنولوجية التي تواجه المعلم والطلاب	4.27	0.85	مرتفعة جداً
32	غياب التقويم القبلي والتكويني والبُعدي أوجد صعوبة في التأكد من تثبيت المعارف القديمة لبناء معرفة جديدة عليها	4.27	0.77	مرتفعة جداً
33	صعوبة الإلمام بكافة الأساليب التربوية المناسبة لتقديم المناهج المعتادة بطريقة إلكترونية	4.25	0.83	مرتفعة جداً
34	غياب التعزيز والتحفيز والتشجيع اللازم لزيادة الدافعية نحو التعليم عن بُعد	4.25	0.86	مرتفعة جداً
35	ضمن بيئة التعليم عن بُعد يصعب فهم واستيعاب المعلومات الجديدة أو المركبة	4.24	0.82	مرتفعة جداً
36	الأهداف التعليمية المرجوة من التعليم عن بُعد غير واضحة في المراحل التعليمية المختلفة	4.16	0.92	مرتفعة
37	اقتصار دور المعلم على التعليم دون غرس القيم التربوية	4.13	1.08	مرتفعة
38	الافتقار إلى الكوادر التعليمية المؤهلة التي تقوم على تصميم وإنتاج المواد التعليمية الإلكترونية	4.1	0.99	مرتفعة
39	صعوبة إدارة الوقت لدى المعلم ضمن بيئة التعليم عن بُعد	3.91	0.92	مرتفعة
40	دور المعلم غير واضح في التعليم عن بُعد	3.86	1.16	مرتفعة
مجموع الأداة ككل		4.34	0.80	مرتفعة جداً

يظهر الجدول السابق أن درجة الصعوبة التي واجهت المعلمين في التعليم عن بُعد جاءت بمستوى مرتفع جداً 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 التعليم عن بُعد ما بين مرتفعة ومرتفعة جداً 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 بُعد مما أدى إلى 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 التعليم عن بُعد" على متوسط حسابي بلغ (3.86) وانحراف معياري بلغ (1.16) وهي بذلك احتلت المرتبة الأخيرة بدرجة صعوبة مرتفعة.

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

كشفت نتائج السؤال الأول عن واقع صعب ومعقد يعيشه المعلمون في لواء وادي السّير، حيث أظهرت البيانات أن درجة الصعوبة التي واجهوها في التعليم عن بُعد جاءت بمستوى مرتفع جداً بشكل عام، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (4.34) بانحراف معياري قدره (0.80). هذه النتيجة تتفق بقوة مع ما توصلت إليه دراسة السعدي (2021) في شمال الأردن، والتي أظهرت أن المتوسطات الحسابية لمجالات الصعوبات تراوحت بين (3.26-4.37) بدرجة صعوبة معتدلة إلى مرتفعة، مما يؤكد أن التحدي الذي فرضته جائحة كورونا على النظام التعليمي لم يكن محلياً بل شمل مناطق

مختلفة في الأردن. كما تتطابق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Alhumaid وآخرون (2020) في باكستان، التي كشفت عن صعوبات عديدة متعلقة بضعف البنية التحتية، مما يعكس عالمية هذا التحدي وعدم اقتصره على منطقة جغرافية محددة.

تبرز أهمية هذه النتائج بوضوح عند تحليل البيانات على مستوى الفقرات الفردية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع فقرات المقياس ما بين (3.86) إلى (4.59)، مما يعني أن جميع الصعوبات التي تم قياسها تراوحت بين درجتي مرتفعة ومرتفعة جداً دون استثناء. هذا التجانس في ارتفاع مستوى الصعوبات يتماشى مع دراسة Alhawari (2021) في مدينة إربد، والتي أظهرت أن المعلمين وأولياء الأمور واجهوا "صعوبات وتحديات عديدة تتعلق بضعف البنية التحتية، وعدم توفر أدوات التعليم عن بُعد". كما تتسق مع ما توصلت إليه دراسة Zhang (2021) في الصين، التي أشارت إلى تعدد الصعوبات من "ضعف البنية التحتية للتدريس عبر الإنترنت، وقلة خبرة المعلمين في التعامل مع تطبيق التعليم عن بُعد، وفجوة المعلومات، والبيئة المعقدة في المنزل"، الأمر الذي يؤكد شمولية المشكلة على المستوى الدولي. احتلت قضية فقدان العدالة في التقييم المرتبة الأولى بين الصعوبات، حيث حصلت الفقرة التي تنص على "لا يوجد طريقة أثبتت فعاليتها لمنع الغش في التقييم عن بُعد مما أدى إلى فقدان العدالة في تقييم الطلبة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.59) وانحراف معياري (0.70). هذه النتيجة تتطابق مع ما أشارت إليه دراسة Güvercin وآخرون (2021) في تركيا، التي أكدت أن "التعليم عن بُعد لا يلبي الأهداف المرصودة لتوفير فرص متساوية لجميع الطلبة"، وأن هناك "عدم قدرة الطلبة جميعهم في الاستفادة من التعليم عن بُعد، وخاصة الطلبة المحرومين بسبب نقص البنية التحتية". كما تدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة Bokayev وآخرون (2021) في كازاخستان، والتي أظهرت تراجع رضا الوالدين عن جودة التعليم، مما يشير إلى تحديات حقيقية في منظومة التقييم الرقمي على المستوى العالمي.

في المقابل، جاءت قضية غموض دور المعلم في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الصعوبة، حيث حصلت الفقرة "دور المعلم غير واضح في التعليم عن بُعد" على متوسط حسابي بلغ (3.86) وانحراف معياري (1.16). رغم أن هذه النتيجة جاءت في المرتبة الأخيرة، إلا أنها لا تزال تقع ضمن نطاق الصعوبة المرتفعة، وهذا ما يتفق مع دراسة Sari & Nayir (2020) في البرازيل، التي أشارت إلى أن "المعلمين وأولياء الأمور والطلبة ليسوا مستعدين لعملية التعليم عن بُعد؛ ولا يملكون المهارات الكافية مثل الدعم التكنولوجي والتدريب على التعليم عن بُعد". هذا الانحراف المعياري الأعلى نسبياً يعكس ما أشارت إليه ذات الدراسة من أن "المعلمين أصحاب الخبرة الأكبر هم الذين عانوا من صعوبات عديدة بسبب قلة الخبرة في استخدام أدوات التعليم عن بُعد"، مما يفسر التباين في آراء المعلمين حول هذه القضية.

تكشف النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة عن تحديات جوهرية في النظام التعليمي، وهو ما يتطابق مع التحليل الذي قدمته دراسة Güvercin وآخرون (2021)، التي أشارت إلى أن المعلمين "يُنظرون إلى التعليم عن بُعد وقبوله كوسيلة للدعم وليس بديلاً عن التعليم وجهاً لوجه". فالمعلمون الذين استجابوا لهذا المقياس يعبرون عن تطلعات مهنية لم تتحقق في بيئة التعليم عن بُعد، وهو ما أكدته دراسة Hamaidi وآخرون (2021) في الأردن، التي أظهرت أن "أولياء أمور طلبة المرحلة الابتدائية والثانوية كانوا راضين إلى حد ما عن عملية التعليم عن بُعد"، مما يشير إلى وجود فجوة بين التطلعات والواقع.

من المهم التأكيد على أن هذه النتائج لا تعكس قصوراً في كفاءة المعلم أو قدراته المهنية، بل تشير إلى تحديات نظامية في الاستعداد لمواجهة متطلبات التعليم الرقمي، وهو ما تؤكدته دراسة Zhang (2021) التي أشارت إلى "قلة خبرة المعلمين في التعامل مع تطبيق التعليم عن بُعد حتى لو كان المعلم يمتلك خبرة تدريسية كبيرة". هذا التحول الجذري المفاجئ، دون تدريب كافٍ أو دعم مؤسسي مناسب، يتفق مع ما أشارت إليه دراسة Sari & Nayir (2020) من أن المشاركين "ليس لديهم معرفة وخبرة كافية حول التعليم عن بُعد"، مما أدى حتماً إلى هذا المستوى المرتفع من الصعوبات.

كما تشير النتائج إلى إشكالية أعمق تتعلق بفلسفة التعليم السائدة قبل الجائحة، والتي ركزت على دور المعلم كمصدر وحيد للمعرفة والطالب كمتلقٍ سلبي. هذا النهج، الذي كشفت بيئة التعليم عن بُعد عن قصوره الجوهري، يتفق مع ما أشار إليه Yulia (2020) من ضرورة "تفريد التعليم وتلبية احتياجات وأنماط التعليم المختلفة" و"جعل محتوى التعليم يحمل مزايا رئيسية للمتعلمين، مما يتيح لهم الوصول إلى أحدث الدروس والمحتوى في أي مكان وفي أي وقت". إن غياب هذه المهارات لدى الطلبة، والتي كان يجب أن تُزرع فيهم منذ سنوات، ظهر بوضوح كأحد أهم أسباب الصعوبات التي واجهها المعلمون.

علاوة على ذلك، تكشف النتائج عن تراجع الثقة في جودة التعليم عن بُعد وموثوقية أساليب التقييم المستخدمة فيه، وهو ما يتطابق مع ما أشارت إليه دراسة السعدي (2021) التي أظهرت أن أعلى الصعوبات كانت "كفاية البنية التحتية في الأردن". هذا التراجع في مستوى الثقة يمتد ليشمل جميع أطراف العملية التعليمية، كما أكدته دراسة Alhawari (2021) التي أظهرت أن "التعليم عن بُعد يؤثر بشكل كبير على دافع الطلبة للتعليم"، مما يثير تساؤلات مهمة حول مستقبل هذا النوع من التعليم.

في ضوء هذه النتائج، يبرز تساؤل جوهري حول مدى استعداد النظام التعليمي للتعامل مع التحولات المستقبلية، وهو ما تناولته دراسة Adedoyin & Soykan (2020) عندما أشارت إلى أن "الصعوبات التي واجهها النظام التعليمي أثناء الانتقال لعملية التعليم عن بُعد والتي تم اكتشافها أثناء هذا الوباء تشكل فرصة مهمة للاستفادة من الدروس المستخلصة". كما تؤكد دراسة UNESCO (2020) ضرورة معالجة "أوجه عدم المساواة المقلقة داخل البلدان وفيما بينها والتي يجب معالجتها على وجه السرعة من أجل ضمان حق كل فرد في التعليم".

إن هذه النتائج، رغم تحدياتها، تقدم إمكانيات مهمة للتطوير والتحسين، تماماً كما أشارت إليه دراسة Zhang (2021) التي اقترحت أن "الحكومة بحاجة إلى زيادة تعزيز بناء الطريق السريع للمعلومات التعليمية، والنظر في تزويد المعلمين والطلبة بمعدات التدريس المنزلية الموحدة، وإجراء تدريب للمعلمين عبر الإنترنت". فهذه النتائج تحدد بوضوح نقاط الضعف في النظام التعليمي، وتحدد المجالات التي تحتاج إلى تدخل عاجل وشامل، مما يستدعي الاستثمار الجدي في تطوير البنية التحتية والموارد البشرية اللازمة لإنجاح التعليم عن بُعد مستقبلاً، وبذلك يمكن تحويل هذه الصعوبات من عوائق إلى محفزات للتطوير والتحسين المستمر في منظومة التعليم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:

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

الجدول (5): 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	مرتفعة جداً
2	ابتعاد الطلبة عن المدرسة يفقدهم الشعور بأهمية النظام التعليمي	4.5	0.901	مرتفعة جداً
3	لا يوجد طريقة أثبتت فعاليتها لمنع الغش في التقييم عن بُعد مما أدى إلى فقدان العدالة في تقييم الطلبة	4.49	0.91	مرتفعة جداً

4	التعليم عن بُعد لا يوفر للمعلم الفرصة للتعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة عند الطلبة	4.47	0.935	مرتفعة جداً
5	المناهج الدراسية غير معدة لكي تدرس من خلال التعليم عن بُعد فبعضها طويل وبعضها يحتاج الى التجربة وبعضها يحتاج الى الخبرات السابقة	4.45	0.776	مرتفعة جداً
6	صعوبة توفر أجهزة إلكترونية بشكل كافٍ لجميع الأفراد عند الأسرة الواحدة	4.44	0.899	مرتفعة جداً
7	التعليم عن بُعد يشكل ضغطاً كبيراً على الأسر في مساعدة أبنائهم على إنجاز المهمات الموكلة إليه	4.41	0.879	مرتفعة جداً
8	صعوبة التزام الطلبة بمتابعة المنصة الإلكترونية كما يلتزمون بالادام الرسمي	4.41	0.923	مرتفعة جداً
9	يسير التعليم عن بُعد بشكل روتيني ممل بسبب قلة التنوع في استخدام استراتيجيات التعليم المناسبة للمحتوى الإلكتروني	4.4	0.905	مرتفعة جداً
10	التعليم عن بُعد زاد من انتشار الدروس الخصوصية مما يزيد من الأعباء المادية لدى الأسرة	4.39	0.921	مرتفعة جداً
11	يصعب تمكن الطلبة من فهم واستيعاب الكم الهائل من الشرح والمواد في التعليم عن بُعد	4.38	0.979	مرتفعة جداً
12	غياب البيئة التفاعلية في التعليم عن بُعد المبنية على التواصل والحوار والمناقشة بين أطراف عملية التعليم	4.38	0.875	مرتفعة جداً
13	صعوبة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ضمن بيئة التعليم عن بُعد	4.37	0.845	مرتفعة جداً
14	صعوبة تكليف الطالب بتنفيذ وتطبيق بعض الدروس عملياً كالتجارب العلمية المخبرية	4.37	0.909	مرتفعة جداً
15	انخفاض ثقة المجتمع (المعلمين، الطلبة، أولياء الأمور) بجودة التعليم عن بُعد	4.36	1.011	مرتفعة جداً
16	المعلمون والطلبة يواجهون الكثير من المشاكل التقنية التي تضيق جزءاً من وقت الحصص المحدود	4.33	0.902	مرتفعة جداً
17	ضمن بيئة التعليم عن بُعد يصعب فهم واستيعاب المعلومات الجديدة او المركبة	4.33	0.912	مرتفعة جداً
18	صعوبة توفر المكان المناسب للدراسة داخل المنزل او صعوبة توفير مساحة خاصة لكل طالب أثناء عملية التعليم	4.32	0.969	مرتفعة جداً
19	التعليم عن بُعد في المدارس الحكومية المعلم غير متاح لتوجيه الطالب أو دعمه عندما يكون بأمر الحاجة إليه	4.31	0.967	مرتفعة جداً
20	غياب التعزيز والتحفيز والتشجيع اللازم لزيادة الدافعية نحو التعليم عن بُعد	4.31	1.016	مرتفعة جداً
21	التعليم عن بُعد يميل للتركيز على النظرية بدلاً من الممارسة	4.31	0.881	مرتفعة جداً
22	غياب التقويم القبلي والتكويني والبُعدي أوجد صعوبة في التأكد من تثبيت المعارف القديمة لبناء معرفة جديدة عليها	4.31	0.942	مرتفعة جداً
23	صعوبة الإلمام بكافة الأساليب التربوية المناسبة لتقديم المناهج المعتادة بطريقة إلكترونية	4.29	0.902	مرتفعة جداً
24	النقص في المهارات والخبرات اللازمة للتعليم عن بُعد واستخدام الوسائل التكنولوجية وعدم التهيئة لذلك قبل الجائحة عند المعلمين والطلبة	4.29	0.911	مرتفعة جداً
25	صعوبة الوصول الى مصادر التعليم التي تدعم عملية التعليم عن بُعد بسبب أن أداة التعليم عن بُعد هي نفسها أداة اللعب واللهو عند الطلبة مثل (التلفاز، الهاتف النقال. إلخ)	4.29	1.034	مرتفعة جداً

26	تدني المهارات الحياتية والتفاعلات الاجتماعية لدى الطلبة مثل: (مهارات الاتصال والتواصل، الأخلاق والقيم)	4.27	0.975	مرتفعة جداً
27	غياب التقويم التكويني أثناء عملية التّعليم يضعف عملية تثبيت المعلومة	4.27	0.975	مرتفعة جداً
28	التّعليم عن بُعد لا يصلح لكافة التخصصات ولا سيما تلك التخصصات التي تحتاج الى تدريب مثل الرياضة والفن	4.26	1.013	مرتفعة جداً
29	تفاعل ومتابعة الطلبة للوظائف التي يقرها المعلم على منصة التّعليم عن بُعد قليل وفي بعض الأحيان معدوم عند بعض الطلبة	4.24	1.031	مرتفعة 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	مرتفعة جداً
31	التركيز على المعرفة الصريحة وصعوبة إدخال المعرفة الضمنية في التّعليم عن بُعد	4.24	0.898	مرتفعة جداً
32	التّعليم عن بُعد عمل على إضافة أدوات جديدة لأولياء الأمور في عملية التّعليم عن بُعد مثل المراقبة والتفتيش والتوجيه وفي بعض الأحيان قام بدور المعلم	4.22	1.065	مرتفعة جداً
33	اعتماد الطلبة على الآخرين (أم، أب، صديق، أخ، معلم خصوصي) في تنفيذ الواجبات والامتحانات في التّعليم عن بُعد	4.21	1.046	مرتفعة جداً
34	الافتقار إلى الكوادر التّعليمية المؤهلة التي تقوم على تصميم وإنتاج المواد التّعليمية الإلكترونية	4.21	0.935	مرتفعة جداً
35	الأهداف التّعليمية المرجوة من التّعليم عن بُعد غير واضحة في المراحل التّعليمية المختلفة	4.18	1.017	مرتفعة
36	تدني مستوى التزام الطلبة بالزمن المحدد للدّرس	4.14	0.936	مرتفعة
37	اقتصار دور المعلم على التّعليم دون غرس القيم التربوية	4.13	1.061	مرتفعة
38	دور المعلم غير واضح في التّعليم عن بُعد	4.12	1.07	مرتفعة
39	يواجه المعلم صعوبة بتوجيه الملاحظات الهامة واستخدام التقويم التكويني ضمن بيئة التّعليم عن بُعد	4.06	1.049	مرتفعة
40	صعوبة إدارة الوقت لدى المعلم ضمن بيئة التّعليم عن بُعد	3.98	0.975	مرتفعة
مجموع الأداة ككل		4.30	0.95	مرتفعة جداً

يظهر الجدول السابق أن درجة الصعوبة التي واجهت أولياء الأمور في التّعليم عن بُعد قد جاءت بمستوى مرتفع جداً 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 بُعد ما بين مرتفعة ومرتفعة جداً 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 بُعد" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.975).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الدور المزدوج الذي اضطر أولياء الأمور إلى القيام به خلال فترة التعليم عن بُعد، إذ أصبحوا في بعض الأحيان بمثابة "المعلم البديل"، وأحياناً أخرى في موقع "المتعلم" الذي يراجع ويدرس المواد لأبنائهم. هذا التداخل في الأدوار ولدَّ ضغوطاً إضافية وأدى إلى بروز صعوبات حقيقية في عملية المتابعة والتقييم. كما أن غياب آليات تقييم دقيقة عزز من شعور أولياء الأمور بعدم عدالة التقييم وغياب المصداقية، وهو ما انعكس في استجاباتهم المرتفعة على فقرات المقياس.

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الهواري (Alhawari, 2021) التي أشارت إلى أن أولياء الأمور والمعلمين واجهوا صعوبات عديدة في متابعة الطلبة وتقييمهم عن بُعد، خصوصاً في ظل ضعف البنية التحتية وغياب أدوات تقييم موثوقة. كما دعمت نتائج الدراسة الحالية ما وجدته دراسة حميدي وزملاؤها (Hamaidi et al., 2021) التي أظهرت أن أولياء الأمور، وخصوصاً في المرحلة الابتدائية، لم يكونوا راضين عن عملية التقييم الإلكتروني معتبرين أنها لا تعكس مستوى أبنائهم الحقيقي.

أما فيما يتعلق بمسألة فقدان العدالة في التقييم ومنع الغش، فقد أكدت نتائج هذه الدراسة (من خلال الربط بين نتائج السؤال الأول والسؤال الثاني) أن مصداقية التقييم تعد من أبرز التحديات التي تهدد العملية التعليمية عن بُعد. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Çelik Solyali, Özreçberoglu, 2020) التي أبرزت أن أنظمة التعليم عن بُعد تفتقر إلى آليات موثوقة لرصد تعلم الطلبة وضبط عمليات التقييم، الأمر الذي يضعف ثقة المجتمع التربوي بمخرجات هذا النمط التعليمي. كما أظهرت دراسة Kolak وزملاؤه (2021) أن عدم قدرة المعلمين على تقييم الطلبة بعدالة ودقة يعد من أبرز المعوقات التي تهدد استدامة التعليم عن بُعد، وأوصت بضرورة تطوير أدوات تقييم بديلة تأخذ بعين الاعتبار خصوصية البيئة الافتراضية.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن نتائج هذه الدراسة جاءت منسجمة مع الأدبيات السابقة، حيث تتكرر الإشارة إلى محاور رئيسة في تحديات التعليم عن بُعد، تتمثل في: ضعف مصداقية التقييم، وغياب الأدوات التقنية الفعالة، وتعدد الأدوار المرهقة لولي الأمر والمعلم، إضافة إلى الفجوة بين التعليم التقليدي والافتراضي من حيث العدالة والإنصاف. وهذه النتائج تفتح الباب أمام تساؤلات محورية حول مدى استعداد الأنظمة التعليمية لتجاوز سلبيات التجربة الأولى خلال جائحة كورونا، وتحويلها إلى فرص للتطوير، بما يضمن عدالة التقييم وكفاءة العملية التعليمية في المستقبل.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث مناقشتها:

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 بُعد 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 بُعد بين عيّنتي المعلمين وأولياء الأمور كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (6): نتائج اختبار (ت) لتحديد الفروق في متوسطات الصّعوبات التي تواجه التّعليم عن بُعد بين عيّنتي

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	

.797	252	-257	3.74	21.51	126	أولياء الأمور	الصّعوبات في المناهج وأساليب التدريس
	238	-257	3.00	21.62	128	المعلمين	
.533	252	-624	3.79	21.78	126	أولياء الأمور	الصّعوبات في البيئة المنزلية وأولياء الأمور
	239	-623	3.05	22.05	128	المعلمين	
.876	252	-156	3.89	21.35	126	أولياء الأمور	الصّعوبات المتعلقة بالكفاءة التكنولوجية
	249	-156	3.54	21.42	128	المعلمين	
.921	252	.099	3.97	21.82	126	أولياء الأمور	الصّعوبات في التعزيز وتحفيز استمرارية التّعليم
	234	.099	3.05	21.77	128	المعلمين	
.877	252	-155	4.03	22.10	126	أولياء الأمور	صعوبات جودة التّعليم عن بُعد وموثوقية التّقييم
	229	-155	2.97	22.16	128	المعلمين	
.848	252	-192	3.92	21.56	126	أولياء الأمور	الصّعوبات المتعلقة بتدريس المفاهيم
	237	-192	3.10	21.64	128	المعلمين	
.657	252	-445	27.97	172.08	126	أولياء الأمور	المقياس ككل
	226	-444	20.07	173.44	128	المعلمين	

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 بُعد 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 بُعد 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 بُعد، 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).

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن لسؤال الثالث:

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن كلا الفئتين (المعلمين وأولياء الأمور) عاشا تجربة متشابهة خلال فترة التّعليم عن بُعد، فالمعلمون يعملون في بيئة مهنية واحدة وظروف متقاربة، بينما أولياء الأمور شاركوا بشكل مباشر في عملية دعم تعلم أبنائهم، مما جعلهم يواجهون صعوبات متقاربة مع تلك التي واجهها المعلمون. كما أن التداخل في الأدوار جعل كلا الطرفين يتقمص دور الآخر؛ فالمعلم هو أيضاً ولي أمر في بعض الحالات، بينما اضطلع أولياء الأمور بأدوار المعلمين عند متابعة أبنائهم. هذا التشابه في الأدوار عزز من وحدة التصور لديهم بشأن الصّعوبات، وفسر عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة زانج (Zhang, 2021) التي أشارت إلى أن كلاً من المعلمين وأولياء الأمور يواجهون صعوبات متقاربة عند تطبيق التّعليم عن بُعد، خصوصاً ما يتعلق بضعف البنية التحتية والبيئة المنزلية

المعقدة. كما بينت نتائج هذه الدراسة تقاطعاً مع ما أظهرته دراسة حميدي وزملاؤها (Hamaidi et al., 2021) التي وجدت أن أولياء الأمور لديهم إدراك قريب جداً من إدراك المعلمين فيما يخص التحديات التكنولوجية والتنظيمية، وخاصة فيما يتعلق بمتابعة الطلبة.

وفي السياق نفسه، دعمت نتائج دراسة الهواري (Alhawari, 2021) هذا التفسير، حيث أوضحت أن المعلمين وأولياء الأمور في الأردن واجهوا تحديات متشابهة في عملية التعليم عن بُعد، منها ضعف البنية التحتية، وقلة توافر الأجهزة والإنترنت، وغياب الأدوات التقييمية الدقيقة، وهو ما جعل تجاربهم متقاربة إلى حد كبير. كما أظهرت دراسة (Güvercin, Kesici, & Akbaşlı, 2021) أن المعلمين لا ينظرون إلى التعليم عن بُعد كبديل كامل للتعليم التقليدي، بل كخيار مساعد، وهو ما يتقاطع مع وجهة نظر العديد من أولياء الأمور الذين لم يقتنعوا بكفاية التعليم عن بُعد وحده لتلبية احتياجات أبنائهم التعليمية.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن نتائج السؤال الثالث تعكس واقعاً تربوياً مشتركاً، حيث إن كلاً من المعلمين وأولياء الأمور يعيشون الظروف ذاتها، ويواجهون الصعوبات ذاتها، ويشتركون في هدف واحد يتمثل في دعم تعلم الطلبة. وهذا يفسر غياب الفروق الإحصائية بينهم على المستوى الكلي، باستثناء بعض الجوانب المحدودة التي تتعلق بخبرة المعلمين المباشرة مع بيئة التعليم عن بُعد.

تكشف نتائج هذه الدراسة عن واقع معقد واجه العملية التعليمية أثناء جائحة كورونا في الأردن، حيث أظهرت البيانات أن كلاً من المعلمين وأولياء الأمور قد واجهوا صعوبات مرتفعة المستوى في تطبيق التعليم عن بُعد. فقد برزت قضايا العدالة في التقييم وضعف البنية التحتية وقلة الخبرة التكنولوجية باعتبارها من أبرز التحديات التي قوضت فاعلية هذا النمط من التعليم، وهو ما يتفق مع نتائج دراسات سابقة محلية ودولية. كما أظهرت النتائج أن هذه التحديات لم تكن محصورة في جانب محدد، بل شملت الجوانب التنظيمية والتقنية والتربوية، لتؤكد بذلك أن الأزمة لم تكن آنية بل كشفت عن هشاشة منظومة التعليم في قدرتها على التحول الرقمي المفاجئ.

ومن جانب آخر، بيّنت النتائج أن آراء المعلمين وأولياء الأمور حول الصعوبات جاءت متقاربة إلى حد كبير، وهو ما يعكس اشتراك الطرفين في مواجهة التحديات نفسها، سواء على صعيد ضعف الأدوات التكنولوجية أو صعوبة متابعة تعلم الطلبة وتقييمهم بشكل عادل. هذه النتيجة تشير إلى أن التعليم عن بُعد لم يكن تحدياً موجهاً لفئة بعينها، بل تجربة جماعية فرضت إعادة النظر في أدوار جميع الأطراف التربوية. وبناءً على ما سبق، تؤكد هذه الدراسة أن التعليم عن بُعد رغم كونه حلاً بديلاً في أوقات الأزمات، إلا أنه لا يمكن أن يكون فاعلاً أو مستداماً دون الاستثمار الجاد في البنية التحتية، وتطوير أدوات التقييم، وتمكين المعلمين وأولياء الأمور من المهارات الرقمية اللازمة، بما يحول الصعوبات إلى فرص للتطوير وبناء نظام تعليمي أكثر مرونة وعدالة في المستقبل.

التوصيات والمقترحات

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية والتي تعد صعوبات بالمستويين المرتفع والمرتفع جداً من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين تم التوصية بما يلي:

- تقديم برامج تدريبية متخصصة للمعلمين تهدف إلى رفع الكفاءة التكنولوجية ومواصلة السير في توظيف أدوات التعليم عن بُعد والتعليم الإلكتروني.
- توجيه المعلمين إلى بناء علاقات إيجابية وتشاركية مع أولياء الأمور بهدف توعيتهم بأهمية أدوارهم في عملية التعليم وإشراكهم بطريقة إيجابية لزيادة الدافعية عند أبنائهم
- العمل على مراجعة البرامج الأكاديمية الجامعية، لتلامس الاحتياجات الميدانية في مجال التعليم عن بُعد والتعليم الإلكتروني واستخدام التكنولوجيا في التعليم.

- توجيه الطّلبة إلى الوعي بالاستثمار الأفضل للتطور التكنولوجي واستخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة بما يعمل على رفع مستوى الإدراك والمعرفة لديهم.
- تعزيز دور أولياء أمور المتعلمين باعتبارهم جزء مكمل لفريق التّعليم عن بُعد، من أجل لعب دورهم في دعم أبنائهم ومساندتهم معنوياً وفنياً في تنظيم جداولهم الدراسية وبالتالي ضمان متابعة تحصيلهم الدراسي.
- توفير أدوات فعّالة وجديدة للتقييم وقياس مدى تحقيق الأهداف المنشودة.

أولاً: المراجع العربية:

القيق، زيد، والهدمي، آلاء. (2021). الصّعوبات التي واجهت معلمي المدارس في التّعليم عن بُعد 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 61-90.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- 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.
- 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 Acceptance in 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*.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2020.09.014>
- Amanor-Mfofo, 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). <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v7i10.3275>
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4). <https://doi.org/10.29333/pr/7937>.
- 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. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1865192>

- 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*.
- 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. <https://doi.org/10.34190/EJEL.20.18.2.001>
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i2.5154>
- 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. https://doi.org/10.1163/9789004702813_021
- Hung, R., & Wati, U. A. (2020). 'Digital Home Schooling' During the Pandemic: Possibilities and Challenges. *Knowledge Cultures*, 8(2).
- 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, Mar 30). 4 Ways COVID-19 Could Change How We Educate Future Generations. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/4-ways-covid-19-education-future-generations/>
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? The Internet and higher education, 14(2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Niwaz, A., Ahmed, Q. W., & Kamran, S. (2019). An exploration of issues and challenges faced by students in distance learning environment. *Global Social Sciences Review (GSSR)*, 4 (4), 77–83.
- 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. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>

- Sun, L., Tang, Y., & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6), 687-688. <https://doi.org/10.1038/s41563-020-0678-8>
- UNESCO (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>
- Yulia, H. (2020). Online learning to prevent the spread of pandemic corona virus in Indonesia. *Eternal. English Teaching Journal*, 11(1). <https://doi.org/10.26877/eternal.v11i1.6068>
- 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).