Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (6), Issue (21): 30 May 2022
P: 70 - 92
ISSN: 2522- 3399
مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (6)، العدد (21): 30 مايو 2022م
ص: 70 - 92

Reality of Distance Education in Arab Schools in Israel and its Obstacles as perceived by teachers

Ezdihar Omar Jbareen
Ministry of Education || Haifa District || Israel

Abstract: The study aimed to identify the reality of distance education in Arab schools inside Israel and its obstacles from the point of view of teachers, To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive analytical method, by developing the study tool (the questionnaire). which included two main domains; The first is the reality of distance education, and the second axis is the obstacles to distance education. The study sample included (840) teachers working in Arab schools inside Israel. The results showed that the reality of distance education in general came to a medium degree, with a mean of (3.28 out of 5), and the skill domain came in the first rank with an mean (3.48), followed by the knowledge domain with mean (3.43) and then came in the third rank The evaluation field with an arithmetic average (3.24), followed in the last rank by the technical field with mean (2.96), and the results showed the presence of obstacles and difficulties, and they came from medium to large degree with mean of (3.29).

Keywords: Distance education, obstacles and difficulties.

واقع التّعليم عن بعد في المدارس العربيّة في إسرائيل ومعوّقاته من وجهة نظر المعلمين

ازدهار عمر جبارين
وزارة التربية والتعليم || لواء حيفا || فلسطين

المستخلص: هدفت الدّراسة للتّعرف على واقع التّعليم عن بعد في المدارس العربيّة داخل إسرائيل ومعوّقاته من وجهة نظر المعلّمين، ولتحقيق أهداف الدّراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التّحليليّ، من خلال تطوير أداة الدّراسة (الاستبانة) والتي اشتملت على محورين؛ الأوّل واقع التّعليم عن بعد، والمحور الثاني معوّقات التّعليم عن بعد، اشتملت عيّنة الدّراسة على (840) معلّمًا ومعلّمة يعملون في المدارس العربيّة داخل إسرائيل، وقد أظهرت النّتائج أنّ واقع التّعليم عن بعد جاء بشكل عامّ بدرجة متوسّطة، وبمتوسّط حسابيّ (3.28 من 5)، وقد جاء في الرتبة الأولى المجال المهاريّ بمتوسّط (3.48) تلاه في الترتيب الثاني المجال المعرفيّ بمتوسّط (3.43) ثمّ جاء في الترتيب الثالث المجال التقويميّ بمتوسّط (3.24) وتلاه في الترتيب الرابع الأخير المجال الفنّيّ بمتوسّط (2.96)، كما أظهرت النّتائج وجود معوّقات وصعوبات وكانت بدرجة متوسّطة إلى كبيرة وبمتوسّط حسابيّ قدره (3.29).

الكلمات المفتاحيّة: التّعليم عن بعد، معوّقات وصعوبات.

المقدّمة.

لقد أدّى تطوُّر الحواسيب وظهور الإنترنت إلى تسهيل التّعليم بأشكاله المتنوّعة، وخاصّة تعزيز التَّعلُّم عن بعد، مما أتاح لأيّ شخص يرغب في التَّعلُّم إلى بلوغ ما يريد دون قيود مكانيَّة أو زمانيَّة (Park & Shea, 2020). كما ساهم التَّعلُّم عن بعد في حلّ العديد من الأزمات التَّعليميَّة المتعلِّقة بالظُّروف العالميَّة الرَّاهنة، ومن بينها، انتشار فيروس الكورونا، والذي أثَّر على مجالات الحياة عمومًا، والمسيرة التَّعليميَّة خصوصًا، ولكنَّ التَّعلُّم عن بعد استطاع

أن يقلِّص حجم المشاكل التَّعليميَّة النَّاجمة عنه (Katzman & Stanton, 2020). ولكن وفي الوقت ذاته، كانت هناك معوّقات تقف حائلًا أمام المنظومة التَّربويَّة التَّعليميَّة في تنفيذ التَّعلُّم عن بعد، كما وأنّه في كثير من الأحيان، لا يتمّ التّعامل مع القضايا الأساسيّة لخصائص المتعلّم واحتياجاته أو الأدوار الجديدة للمعلّم وللطالب في عمليّة التّعليم عن بُعد(sherry, 1995)، ويجد المعلّمون والطلّاب أنفسهم بأدوار مختلفة ممّا هو معروف ومعياريّ في التّعليم التّقليديّ، فالتّعليم عن بعد يتطلّب تفكيرًا وتوجّهًا متجدّدًا فيما يتعلّق بالاستراتيجيّات في مختلف المجالات (Jones & O'shea, 2004).

وبالوقوف على واقع جهاز التّعليم العربيّ داخل اسرائيل والذي يعمل أساسًا في ظروف سياسيّة واقتصاديّة واجتماعيّة خاصّة، يتّضح أنّ هذه الظروف تتجلّى وتنعكس في عمل الجهاز على مختلف الأصعدة. حيث يؤكّد الباحث سبيرسكي 1995 (المشار إليه في عرار، 2007) وجود فجوة وهوّة بين الموارد المخصّصة لكلّ من الجهازين العربيّ واليهوديّ، حيث يعمل جهاز التّعليم العربيّ في سياق متّصل من غياب المساواة والإجحاف في تخصيص الموارد النّاجم من التّعامل المزدوج بين الجهازين التّعليميين من قبل واضعي ومحدّدي سياسات التّعليم. وتُظهر معطيات تقرير مراقب الدّولة التّميز في توزيع الموارد وتوظيف الأموال الخاصّة بتطور جهاز التّعليم سواء للطالب العربيّ أو مخصّصات السّلطات المحليّة (عودة، 2005). ومن هنا جاءت هذه الدّراسة لتبحث في واقع التَّعليُم عن بعد في المدارس العربيّة في إسرائيل، مقدِّمةً مفهوم التَّعلُّم عن بعد، ومزاياه، وسلبيَّاته، والتَّحدِّيات والمعوّقات التي يواجهُها.

كان التَّعلُّم عن بعد موجودًا منذ ما يقرب من ثلاثمائة عامٍ، منذ أن قدَّم كاليب فيليبس من بوسطن، في الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة، التَّدريب على طريقة للكتابة السَّريعة عن طريق الاختصارات والرُّموز، عبر دروس أسبوعيَّة يتمّ إرسالها عبر البريد الأمريكيّ. ثمَّ بدأ عن بعد عبر الخطوط الجويَّة الرَّاديويَّة في عشرينيَّات القرن الماضي (Clark, 2020). ومع التَّقدُّم والتَّطوُّر التّكنولوجيّ يمكن الإشارة إلى أنَّ التَّعلُّم عن بعد، والذي يُسمّى أحيانًا بالتَّعلُّم الإلكترونيّ، هو نظام تعليم وتعلُّم رسميّ، مصمَّم خصّيصًا ليتمّ تنفيذه عن بعد، باستخدام الاتِّصال الإلكتروني، فلا تقيّده الاعتبارات الجغرافيَّة، كما يمكن أن يكون أكثر مرونةً من حيث الوقت، ويمكن تقديمه في أيّ مكان تقريبًا (He et al. 2020). وقد أكَّدت دراسة (Jacobs & Ivone, 2020) على هذا المفهوم، حيث أشارت إلى أنَّ مصطلح "التَّعلُّم عن بعد الحديث" إلى الطُّلَّاب الذين يتعلَّمون خارج فصل دراسيّ عاديّ بمساعدة أدوات عبر الإنترنت.

وقد ذهبت دراسة (Anderson & Rivera, 2020) إلى أنَّ التَّعلُّم عن بعد هو نموذج تعليميّ عادةً ما يكون غير متزامنٍ، ولا تكون هناك حاجة خلال التَّعلُّم عن بعد لحضور الفصول في بيئة ماديَّة معيّنة، وعادة ما يكون ذلك في وقت محدَّد، حيث يتلقَّى الطَّالب المحتوى التَّعليميّ ليتفاعل مع دروسه، كما يمكنه أن يقوم بطرح أسئلة على معلِّمه من خلال وسائل وسيطة، كانت في البداية عن طريق البريد التَّقليديّ والهاتف والفاكس، وخلال العقود الماضية، أصبح يتمُّ ذلك عبر أدوات مختلفة من خلال الإنترنت.

وقد أضافت دراسات أخرى مفهومًا مشابهًا أيضًا لهذا المصطلح، حيث أشارت إلى أنَّ التَّعليم عن بعد، يُعرَف بالتَّعليم بوساطة التّكنولوجيا، في حين لم يخرج التَّعريف العامّ عمَّا ذهبت إليه الدّراسات الأخرى، حيث بيّنَ اورانبورج (Oranburg, 2020) في دراسته أنَّ التَّعليم عن بعد، أو التَّعليم بوساطة التّكنولوجيا هو تعليم ينفصل فيه الطُّلَّاب عن أعضاء الهيئة التَّدريسيَّة، أو عن بعضهم البعض، ويتضمَّن استخدام التّكنولوجيا لدعم التَّفاعلات المنتظمة والموضوعيَّة بين الطُّلَّاب فيما بينهم، وبين الطُّلَّاب والمعلّمين.

مزايا التَّعلُّم عن بعد:

هناك العديد من المزايا التي يمكن للتَّعلُّم عن بعد أن يوفِّرها لدى الطُّلَّاب عمومًا، ومن أهمِّ هذه المزايا ما يمكن إجماله فيما يلي:

1- يمكن للمتعلِّم عن بعد أن يتابع أعماله إلى جانب دراسته، حيث إنَّ شريحة من الطُّلَّاب الذين يختارون التَّعلُّم عن بعد، عم أولئك الذين لا يريدون التَّخلّي عن وظائفهم، ولكنَّهم يريدون الحصول على تعليمٍ عالٍ أيضًا، فيكون التَّعلُّم عن بعد إيجابيًّا بالنِّسبة إليهم (Fatonia et al. 2020).

2- يمكِّن التَّعلُّم عن بعد اكتساب الطُّلاب للمعرفة من أيّ مكان، حيث يمكِّن الطَّالب من الدّراسة في المنزل أو أثناء رحلة، أو في مقهى أو مكتب أو مكان العمل؛ أي في أيّ مكان يمكن أن يكون فيه اتّصال إنترنت، مما يعطي حريَّة للطُّلَّاب وأمانًا لهم (Mirkholikovna, 2020).

3- يوفِّر المال والوقت: قد تكون رسوم الحصول على درجة التّعليم عن بعد في المتناول بشكل أكبر بكثير من رسوم الشّهادة العاديَّة داخل الحرم الجامعيّ، بالإضافة إلى أنَّ التَّعلُّم عن بعد يمكن أن يوفِّر الوقت، فبدلًا من ضياع الوقت أثناء طريق الذَّهاب والإياب إلى المدرسة أو الجامعة، يمكن أن يدرس الطُّلَّاب أثناء تواجدهم في منازلهم (Petrenko et al. 2020).

4- تنمية دوافع المتعلّمين ممَّا يساهم في رفع تحصيلهم الدِّراسيّ، وتطوير نتائجهم الأكاديميَّة نحو الأفضل، وذلك بسبب شعورهم بالرَّاحة وإمكانيَّة الدّراسة في المكان الذي يريدونه (Kinto & Simon, 2019).

5- شجَّع التَّعلُّم عن بعد على حضور المحاضرات، حيث إنَّ المحتوى في محاضرات الفيديو يشتمل على ميّزات مثيرة للاهتمام، مثل دمج الوسائط السَّمعيَّة والمرئيَّة التي تجعل المحاضرات تفاعليَّة، كما أنَّها توفِّر بديلًا مريحًا للفصول الدِّراسيَّة التَّقليديَّة عمومًا، حيث يتحكَّم الطُّلَّاب بمكان تواجدهم، وقد يكون لديهم تحكُّمٌ في الزَّمان أيضًا (Sharma & Bumb, 2021).

كما أشارت الدّراسات إلى أنَّ التَّعلُّم عن بعد مرنٌ فيما يتعلَّق بقضايا الزَّمان والمكان، حيث يكون لكلّ طالب رفاهية اختيار المكان والزَّمان الذي يناسبه، كما أنَّه يعزِّز فاعليَّة المعرفة، وهو قادرٌ أيضًا على توفير الفرص للعلاقات بين المتعلِّمين من خلال استخدام المناقشة، بالإضافة إلى أنَّه يزيل الحواجز التي من المحتمل أن تعيق المشاركة، بما في ذلك الخوف من التَّحدُّث إلى المتعلّمين الآخرين، وبالتَّالي فهو يحفِّز التَّفاعل مع الطُّلَّاب الآخرين، وتبادل وجهات النَّظر المختلفة واحترامها، فضلًا عن أنَّه يأخذ دومًا في الاعتبار، الفروق الفرديَّة بين المتعلّمين، ويساعد في تعويض قلة أعضاء هيئة التَّدريس، بما في ذلك الفنيون في المختبرات وما إلى ذلك، ويسمح استخدامه بضبط النَّفس (Arkoful & Abaidoo, 2015).

سلبيَّات التَّعلُّم عن بعد:

على الرَّغم من الإيجابيَّات المتعدِّدة للتَّعلُّم عن بعد، إلَّا أنَّ هناك مجموعة من السَّلبيَّات أيضًا، ويمكن إيجازها فيما يلي (Arkoful & Abaidoo, 2015):

1- قلَّة الانضباط والتَّنظيم: مع زيادة استقلاليَّة المتعلِّم، تأتي مسؤوليَّة أكبر، وخاصَّة فيما يتعلَّق بالانضباط والتَّنظيم، فيحتاجون إلى أحد ليذكِّرهم بمواعيد الفصول الدّراسيَّة والواجبات، كما يستلزم مهارة إدارة الوقت وضبطه.

2- فيما يتعلَّق بالتَّوضيحات والتَّفسيرات، فيمكن أنْ تكون طريقة التَّعلُّم الإلكتروني أقل فعَّاليَّة من طرق التَّعلُّم التَّقليديَّة، حيث يمكن أن تكون عمليَّة التَّعلُّم أسهل بكثير وجهًا لوجه ومع المعلّمين والمدرّبين.

3- عندما يتعلَّق الأمر بتحسين مهارات الاتِّصال لدى المتعلِّم، فقد يكون للتَّعلُّم الإلكترونيّ تأثير سلبيّ، فعلى الرَّغم من المتعلّمين قد يكون لديهم معرفة أكاديميَّة ممتازة، إلَّا أنَّهم قد لا يمتلكون المهارات اللَّازمة لتقديم المعرفة المكتسبة للآخرين.

4- نظرًا لأنَّ الاختبارات والتَّقييمات في التَّعلُّم عن بعد يتمُّ الإشراف عليها بشكل إلكترونيّ، فقد يكون من الصَّعب، إن لم يكن من المستحيل، التَّحكُّم في أنشطة مثل الغشّ أو تنظيمها (Lucky, Branham & Atchison, 2019).

5- قد يؤثِّر التَّعلُّم عن بعد سلبًا على مهارات التَّنشئة الاجتماعيَّة، ويحدّ من دور المعلّمين كمديرين للعمليَّة التَّعليميَّة (Burdina, Krapotkina & Nasyrova, 2019).

6- لا يمكن لجميع التَّخصُّصات استخدام التَّعلُّم عن بعد بشكل فعَّال في التّعليم، فقد تكون المجالات العلميَّة التي تتطلَّب خبرات عمليَّة أكثر صعوبة للدِّراسة من خلال التَّعلُّم عن بعد، حيث يشير الباحثون إلى أنَّ التَّعلُّم عن بعد أكثر ملاءمة في العلوم الاجتماعيَّة والإنسانيَّة من مجالات مثل العلوم الطِّبيَّة والهندسة، حيث توجد حاجة لتطوير المهارات العمليَّة (Rannastu- Avalos & Siiman, 2020).

7- قد يؤدّي التَّعلُّم عن بعد إلى الاستخدام المكثَّف لبعض مواقع الويب، مما قد يؤدّي إلى تكاليف ماليَّة لم تكن متوقَّعة، فضلًا عن إهدار الوقت مما قد يجعل الإنجاز الأكاديميّ متدنيًّا، حيث أظهرت إحدى الدّراسات أنَّ هناك علاقةً بين إدارة الوقت والتَّحصيل الأكاديمي، فكلَّما تحسَّنت إدارة الوقت، ازداد التَّحصيل الأكاديميّ لدى الطُّلَّاب الذين يتعلَّمون عن بعد (Ahmad, Batool & Ch, 2020).

ولم تقتصر سلبيَّات التَّعلُّم عن بعد في هذه النِّقاط، حيث أظهرت دراسات أخرى سلبيَّات إضافيَّة إلى التَّعلُّم عن بعد، ومن ذلك أنَّه يتمّ تسليم الموادّ الدِّراسيَّة في التَّعلُّم عن بعد، باستخدام تطبيقات الكمبيوتر، وبالنِّسبة لبعض الأشخاص، فقد يستغرق مجرَّد تعلم كيفيَّة استخدام هذه التَّطبيقات فترة طويلة من الوقت، بالإضافة إلى ضعف الاتّصال بالإنترنت، أو إصابة الحواسيب بعطل، مما يجعل عمليَّة التَّعلُّم مملَّة وتستغرق وقتًا طويلًا، وعدم وجود فصل دراسيّ حقيقيّ أو زملاء دراسة لجميع الطُّلَّاب، قد يُشعِرُهم بالعزلة الاجتماعيَّة في بعض الأحيان؛ نظرًا لنقص الأشخاص الحقيقيّين حولهم، أثناء العمليَّة التَّعلُّميَّة (Srivastava, 2019).

وعلى الرَّغم من وجود مثل هذه السَّلبيَّات، إلَّا أنَّ هذا لا يعني أنَّ التّعليم عن بعد أمرٌ سلبيٌّ، حيث يمكن معالجة هذه السَّلبيَّات من خلال العديد من الطُّرق التي تتعلَّق بالمدارس من خلال إمكانيَّاتها الماديَّة والبشريَّة، بالإضافة إلى سعي وزارات التَّربية والتَّعليم إلى ذلك، وبالتَّالي فقد يحتاج الطُّلَّاب في وقت من الأوقات إلى التَّعلُّم عن بعد رغمًا عن وجود هذه السَّلبيَّات، وذلك في بعض الظُّروف، مثل انتشار وتفشّي فيروس الكورونا، وبالتَّالي فإنَّ الحاجة هنا إلى حلّ هذه السَّلبيّات، من خلال الخبرة والتَّكيُّف أفضل من تجاهل التَّعلُّم عن بعد.

معوّقات التَّعلُّم عن بعد:

تتمثَّل التَّحدِّيات والمعوّقات الرَّئيسيَّة في عمليَّة تنفيذ التَّعليم عن بعد، ولاسيَّما في البلدان المتقدِّمة، في تحقيق التَّكامل المناسب للتّقنيات الرَّقميَّة في أنظمة ومؤسَّسات التّعليم، وضمان أن تصبح التّقنيَّات الجديدة عوامل لتوسيع الوصول والإنصاف وزيادة الفرص التَّعليميَّة ليس للأثرياء فقط، والمتميّزين تقنيًّا، حيث تعدّ التّقنيَّات الرَّقميَّة ذات أهميَّة كبيرة للتَّعليم العالي في البلدان النَّامية، ومع ذلك فإنَّ معظم البلدان النَّامية لا تمتلك البنية التّحتيَّة المناسبة للاستفادة من مجموعة واسعة من قدرات التّقنية الرَّقميَّة (Guri, 2013).

وقد أكَّدت الدّراسات والأبحاث السَّابقة في هذا المجال، وجود عدد كبير من المعوّقات والتَّحدِّيات التي تقف أمام التَّعلُّم عن بعد، ومن هذه المعوّقات، ما يمكن إجماله فيما يلي:

1- عدم تواجد الكفاءة الذَّاتيَّة لدى الطُّلَّاب في التَّعامل مع الحاسوب والإنترنت، حيث يمكن لهذه الفئة من الطُّلَّاب أن تواجه تحدِّيات كبيرة قد تحرمها من التَّعليم عن بعد، أو تُشعرُها بنوع من الملل ممّا يؤدّي إلى تسرُّبهم وعدم تعلُّمهم (Johnson, Morwane, Dada, Pretorius & Lotriet, 2018).

2- قد يشعر المتعلِّمون بالعزلة في تجربتهم التَّعليميَّة، وعدم وجود الدَّعم الكافي من البيئة المحيطة، كالأهل والزُّملاء والمعلّمين وما إلى ذلك، مما يؤدّي إلى التأثير على تكاملهم الأكاديميّ وتحصيلهم والدَّافع نحو الدّراسة، فضلًا عن تفاعلهم مع الدُّروس (Choi & Kim, 2018).

3- عدم وجود كفاءات مهنيَّة تدريسيَّة لديها قدرة حقيقيَّة على التَّعامل مع تقنيَّات التَّعليم عن بعد، بالإضافة إلى عدم الوضوح في المهامّ المنوطة بالمعلّمين، والدَّورات التَّدريبيَّة الصَّعبة، والبرامج التقنيَّة الأصعب، فضلًا عن التَّحديات المؤسسية والتَّحدِّيات الدَّاخليَّة مثل التَّناقضات بين مواد الدَّورة التدريبيَّة وتفضيلات المتعلّمين، وافتقار المتعلّمين إلى معرفة المتطلّبات المسبقة حول الدَّورات والبرامج، أو عدم اهتمامهم بمواد الدَّورات التَّدريبيَّة (Kara et al. 2019).

الدّراسات السَّابقة.

أُجريت العديد من الدّراسات حول واقع نظام التعليم عن بعد وكذلك حول معوّقاته ومنها:

- **دراسة الخروصي (2021)** هدفت التّعرف إلى واقع تجربة التّعليم عن بعد بالمدارس الحكوميّة بسلطنة عمان في ظلّ انتشار جائحة كورونا –كوفيد 19- من وجهة نظر الهيئة التدريسيّة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (230) معلّمًا ومعلّمة، وقد تمّ تطبيق استبانة لغرض جمع البيانات. وتوصّلت الدّراسة إلى جملة من النتائج أهمّها الحصول على المستوى الجيّد في تجربة التّعليم عن بعد في ظلّ انتشار جائحة كورونا –كوفيد 19- بالمدارس الحكوميّة، ممّا يؤكّد على أنّ المنصّة التعليميّة المستخدمة في التدريس بنظام التعليم عن بعد كانت مناسبة ومؤدّية للغرض المطلوب، وأبدى المعلّمون ارتياحًا تجاه هذه المنصّة.
- **وهدفت دراسة الرشيدي (2021)** التعرف إلى واقع استخدام نظام التعليم عن بعد في تدريس مناهج اللغة العربيّة في ظلّ جائحة كورونا من وجهة نظر معلّمي المرحلة الإعدادية في الكويت. ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة استبانة حول واقع استخدام التعليم عن بعد في تدريس مناهج اللغة العربيّة. وقد اشتملت الاستبانة (3) مجالات تفرّعت منها (68) عبارة. تمّ تطبيقها على مجموعة دراسيّة قوامها (100) معلّم من معلّمي اللغة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ، وأظهرت النتائج أنّ محور واقع التّعليم عن بعد جاء بدرجة متوسّطة. كما تبيّن وجود درجة متوسطّة لأهميّة استخدام التعليم عن بعد في تدريس مناهج اللغة العربيّة. كذلك أظهرت النّتائج وجود معوّقات استخدام التعليم عن بعد في تدريس مناهج اللغة العربيّة وبدرجة متوسّطة.
- **وقام القحطاني (2020)** بدراسة هدفت التعرّف إلى أهميّة استخدام التعليم عن بعد في ظلّ جائحة كورونا من وجهة نظر معلّمي التربية الإسلاميّة بالمرحلة الإعدادية، ومعرفة آراء معلّمي التربية الإسلاميّة تجاه استخدام التعليم عن بعد في سياق جائحة كورونا من وجهة نظر معلّمي التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية، والتعرّف على الصعوبات التي تحدّ من استخدام التعلّم عن بعد في ظلّ جائحة كورونا من وجهة نظر معلّمي التربية الإسلاميّة في المرحلة الإعدادية. تمّ اختيار عيّنة قوامها (35) معلّمًا. وأظهرت نتائج الدّراسة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات معلّمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة حول واقع استخدام التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا نتيجة لتغير التجربة، ووجود أثر علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائيّة عند

مستوى (0.05) بين أهمّيّة استخدام التعليم عن بعد في ظلّ جائحة كورونا وبين واقع استخدام التعليم عن بعد في ظلّ جائحة كورونا.

- **وهدفت دراسة (Alea et al. 2020)** إلى فحص وعي المعلّمين بفايروس الكورونا وخبرات التَّعليم عن بعد، والتَّصوُّرات تجاه الجاهزيَّة المؤسَّسيَّة والتَّحدِّيات في الفلبين. تكوَّنت عيّنة الدّراسة من 2300 معلم ومعلّمة، بغضّ النَّظر عن جنسهم، ومدى خبرتهم التَّدريسيَّة وموقع المدرسة (حضري أو ريفي) ونوع المدرسة (عامَّة أو خاصَّة) ومستوى المدرسة (ابتدائيَّة أو إعدادية أو ثانويَّة). تم جمع البيانات من خلال استمارات عبر نماذج جوجل، وتمّ إرسالها إلى المعلّمين عبر البريد الالكتروني باستخدام تقنية "Randomsampling" لجمع الرُّدود من المعلّمين. وأشارت النّتائج إلى أنَّ معظم المعلّمين كانوا على وعي بجائحة الكورونا من خلال وسائل الإعلام المختلفة، كما أظهر (99%) من المستجيبين استعدادهم للتَّعلُّم عن بعد في الأوقات الصَّعبة، وذلك من خلال اليوتيوب وTed Talk وبرامج الزوم، وغيرها، كما أكَّدوا وجود تحدِّيات تتعلَّق بالمعدّات والقدرات على تنفيذ التَّعليم عن بعد.
- **وهدفت دراسة (Koprulu & Oznacar, 2019)** تحليل المواقف تجاه التَّعلُّم عن بعد للطُّلاب الذين درسوا موادّ "ENG 101, ENG 102" في جامعة خاصَّة خلال فصل الخريف من العام الدّراسي 2016- 2017، وذلك من حيث الجنس والخبرة في استخدام الحاسوب، وأنماط التَّعلُّم. تكوَّنت عيّنة الدّراسة من (314) طالبًا وطالبة، وتمّ جمع البيانات باستخدام مقياس "ATDL" أي المواقف من التَّعلُّم عن بعد. وأشارت النّتائج إلى أنَّ درجات "ATDL" لم تكن مرتبطة بشكل كبير بالجنس، وكانت هناك فروق كبيرة بين الطُّلاب الذين كانوا يدرسون "ENG 101" والذين درسوا "ENG 102" كما أنَّ الخبرة والمشاركة السَّابقة في دورات التَّعلُّم عن بعد، بالإضافة إلى الخبرة في استخدام أجهزة الحواسيب، تؤثِّر بشكل واضح على مواقف الطُّلَّاب تجاه التَّعلُّم عن بعد.
- **واستقصت دراسة (Au, Li & Wong, 2018)** عوامل النَّجاح والتَّحدِّيات التي يواجهها الطُّلَّاب الذي يتعلَّمون عن بعد. تكوَّنت عيّنة الدّراسة من (26) طالبًا وطالبة، مقسّمين عبر مجموعات؛ تسعة طلَّاب مستواهم الدّراسيّ عال، بالإضافة إلى تسعة آخرين مستواهم متوسط، وثمانية طلّاب مستواهم متدنٍّ، جميعهم شاركوا في ثلاث مقابلات جماعيَّة مركّزة، وتمّ سؤالهم عن دوافعهم وعوامل نجاحهم والتَّحدِّيات في دراستهم. أظهرت المجموعات المختلفة من المشاركين اختلافات ملحوظة في استجاباتهم، فمنهم من رأى أن الحفظ عن ظهر قلب هو أفضل استراتيجية وآخرون اعتقدوا أنهم بحاجة إلى إتقان تعدّد المهام للتعلّم، ويركّز الباحثون على ضرورة تلبية احتياجات الطلّاب الضعفاء ويوصون بإجراءات لمثابرة الطلّاب؛ وتعيين مستشارين لطلّاب التعليم عن بعد لمساعدتهم على وضع خطّة دراسيّة مناسبة.
- **وتناولت دراسة (Mathew & Ebelelloanya, 2016)** مزايا ومعوّقات التَّعلُّم عن بعد في سياق التّعليم العالي في بوتسوانا. تكوَّنت عيّنة الدّراسة من تسعة محاضرين من ذوي الخبرة، وخمسة وعشرين طالبًا من المتعلّمين الذين استخدموا التَّعلُّم عن بعد، وتمّ جمع البيانات من خلال الاستطلاعات على شبكة الإنترنت. أظهرت النّتائج إلى أنَّ مزايا استخدام التَّعلُّم عن بعد تتمثَّل في التَّفاعل ومشاركة الطُّلَّاب والوصول إلى أحد المعلومات، والتَّواصل، بالإضافة إلى أنَّ أهمّ التحدّيات تتمثَّل في القدرة على تحمُّل تكاليف التَّعلُّم عن بعد، ورهاب التّكنولوجيا، وغيرها.
- **وهدفت دراسة (Vazquez, 2014)** تقييم واقع الاستخدام التَّعليميّ للهواتف الذَّكيَّة والتَّطبيقات في التَّعلُّم عن بعد في الجامعة الوطنيَّة الإسبانيَّة. تكونت عيّنة الدّراسة من (388) طالبًا من الجامعة الوطنيَّة الإسبانيَّة، وتمَّ استخدام استمارات لمعرفة تصوُّرات الطُّلَّاب فيما يتعلَّق بإمكانيَّات الهواتف الذَّكيَّة والتَّطبيقات لتحسين

عمليَّات التَّعلُّم في الموادّ الجامعيَّة، وأظهرت نتائج الدّراسة أنَّ استخدام التَّطبيقات التي تمّ تطويرها خصِّيصًا للموادّ الجامعيَّة يحظى بتقدير كبير من قبل الطُّلَّاب، ويعزِّز العلاقات بين الطُّلَّاب ودروسهم، بالإضافة إلى تعزيز العمل التَّعاونيّ بين الطُّلَّاب والأساتذة.

تعقيب على الدّراسات السابقة:

راجعت الباحثة عددًا من الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بواقع التعليم عن بعد ومعوّقاته ولاحظت ما يلي:

أنّ جزءًا من الدّراسات السّابقة من حيث الهدف قد اهتمّ في موضوع واقع التعليم عن بعد، وذلك يتوافق مع المحور الأوّل في الدّراسة الحاليّة، في حين عُنِيَ الجزء الآخر من الدّراسات السّابقة بالبحث في معوقات تطبيق نظام التعليم عن بعد وهو مشابه للمحور الثّاني في الدّراسة الحاليّة.

أمّا من حيث المنهج والأداة فقد استخدمت معظم الدّراسات السّابقة المنهج الوصفيّ المسحيّ، كما استخدِم في الدّراسة الحاليّة. كما واستخدمت معظم الدّراسات السّابقة الاستبانة كأداة في عمليّة جمع البيانات، كما استخدِمت في الدّراسة الحاليّة. بخلاف دراسة (Au, Li & Wong, 2018) التي استخدمت المنهج النوعيّ؛ بالمقابلات الجماعيَّة المركّزة.

ومن حيث اختيار العيّنة فقد تشابهت الدّراسة الحاليّة مع معظم الدّراسات السّابقة في اختيار المجتمع المستهدف وهم المعلّمون، فكانت الاستجابة على الأدوات المستخدمة من وجهة نظر المعلّمين. وقد اختلفت مع دراسة كلّ من (Vazquez, 2014) ودراسة (Au, Li & Wong, 2018) حيث كانت العيّنة فيهما من الطلّاب ودراسة (Mathew & Ebelelloanya, 2016) إذ كانت العيّنة من المحاضرين والطلّاب الجامعيين.

وتميّزت الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة أنّها من الدّراسات القليلة في إسرائيل – على حدّ علم الباحثة- التي تناولت الموضوع في المدارس العربية كمجتمع "أقليّة" عربيّة في إسرائيل، ليواكب واقع التعليم عن بعد ومعوّقاته في هذه المدارس من وجهة نظر المعلّمين.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

تتحدّد مشكلة الدّراسة في السؤالين الآتيين:

1. ما واقع التّعليم عن بُعد في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلّمين؟
2. ما معوّقات تطبيق نظام التّعليم عن بُعد في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلّمين؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدّراسة إلى:

1- التّعرّف على واقع التّعليم عن بعد في المدارس العربيّة في إسرائيل.
2- معوّقات التّعليم عن بعد في المدارس العربيّة في إسرائيل من وجهة نظر المعلّمين.

أهمّيّة الدّراسة:

اشتملت أهمّيّة الدّراسة على كلّ من الأهمّيّة النظرية والأهمّيّة العملية، وكما يلي:

- **الأهمّيّة النّظريّة:** تأمل الباحثة في أن تشكّل هذه الدّراسة إضافة جديدة لإثراء المعرفة للمعوّقات المختلفة لنظام التّعليم عن بُعد في المدراس والّتي قد تثري المكتبة العربيّة في هذا المجال.

- **الأهمّيّة العمليّة:** يُؤمَل من خلال ما تتوصّل إليه هذه الدّراسة من نتائج وتوصيات تقديم المساعدة للقادة في المجال التّربويّ، من مشرفين تربويّين وأصحاب القرار في وزارة التّعليم، للتعرّف على واقع التّعليم عن بعد في المدارس العربيّة داخل إسرائيل ومعوّقاته.

حدود الدّراسة:

اقتصرت الدّراسة الحاليّة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: واقع التّعليم عن بُعد ومعوقاته.
- الحدود البشرية: من وجهة نظر عيّنة من المعلّمين
- الحدود المكانية: المدارس العربيّة في فلسطين 1948 (إسرائيل).
- الحدود الزمانية: خلال العام الدّراسيّ 2021/2020.

مصطلحات الدّراسة

فيما يلي قائمة للمصطلحات والتّعريفات الإجرائيّة الواردة في الدّراسة، وهي كما يلي:

- **التّعليم عن بعد:** هو التّعلّم المتعمّد والمخطّط الذي يتمّ توجيهه أو تسهيله بطريقة منظمّة من قبل معلّم بحيث يكون مفصولًا في المكان و / أو في الزّمان عن المتعلّمين (James & Gardner, 1995).
  - **ويعرّف إجرائيًّا:** واقع نظام التّعليم عن بُعد في المدارس العربيّة داخل إسرائيل ويشمل الجانب الفنّيّ والمهاريّ والمعرفيّ والتّقويميّ بالإضافة إلى معوّقاته. ويُقاس في هذه الدّراسة بالدّرجة الكلّيّة التي يسجّلها المستجيبون على أداة الدّراسة التي أعدّتها الباحثة لقياس واقع التّعليم عن بُعد.
- **معوّقات التّعليم عن بعد:** الصّعوبات الّتي تواجهها عمليّة التّعليم عن بعد باستخدام التكنولوجيا وتعيقها عن تحقيق الأهداف، منها يعود على العوامل المادّية مثل البنية التحتيّة والتّكاليف وتوفير الأجهزة، ومنها مرتبط بالعوامل البشريّة من معلّمين وطلّاب في إتمام عمليّة التّعليم عن بُعد (العواودة، 2012).
  - **وتعرّف إجرائيًّا:** مجموعة من المعوّقات الّتي تواجه نظام التّعليم عن بُعد في المدارس العربيّة داخل إسرائيل. وتُقاس في هذه الدّراسة بالدّرجة الكلّيّة التي يسجّلها المستجيبون على أداة الدّراسة التي أعدّتها الباحثة لقياس معوّقات التّعليم عن بُعد.

3- منهجية الدّراسة وإجراءاتها.

منهج الدّراسة :

لتحقيق أهداف الدّراسة وللإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفيّ التّحليليّ، حيث يعد هذا المنهج أنسب المناهج المستخدمة في مثل هذه الدّراسة، حيث يتم عن طريق جمع البيانات من خلال توزيع الاستبانات وجمعها وتحليلها إحصائيًّا بالأساليب المناسبة.

مجتمع الدّراسة :

تكوّن مجتمع الدّراسة من (41000) معلّمًا ومعلّمة، خلال العام الدّراسيّ 2021/2020.

عيّنة الدّراسة :

تمّ اختيار عيّنة الدّراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من المعلّمين والمعلّمات، خلال العام الدراسيّ (2020- 2021) حيث تم توزيع الاستبانات إلكترونيًّا، وتمّ الحصول على الردود إلكترونيًّا، حيث بلغ عدد الرّدود (840) من المستجيبين من المعلّمين والمعلّمات العاملين في المدارس الابتدائيّة والإعدادية والثّانويّة، ويبيّن الجدول (1) توزيع عيّنة الدّراسة حسب متغيّرات الدّراسة.

الجدول (1) توزيع أفراد عيّنة الدّراسة حسب مستويات متغيّراتها

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	273	32.50%
	انثى	567	67.50%
	المجموع	840	100.00%
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	180	21.43%
	دراسات عليا	435	51.79%
	المجموع	840	100.00%
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	198	23.57%
	10سنوات فأكثر	642	76.43%
	المجموع	840	100.00%
المرحلة التعليمية	ابتدائيّ	288	34.29%
	إعدادي	276	32.86%
	ثانوي	276	32.86%
	المجموع	840	100.00%

أداة الدّراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدّراسة تمّ الرّجوع إلى الأدب التّربويّ والدّراسات السابقة المتعلّقة بالتّعليم عن بعد مثل دراسة (Alea et al. 2020) ودراسة (القحطاني، 2020)، وقامت الباحثة ببناء استبانة بحيث يضع المستجيب إشارة أمام كلّ عبارة من عبارات المحاور والمجالات وذلك على سَلّم من خمسة بدائل هي (كبيرة جدًّا، كبيرة، متوسّطة، متدنّية، متدنّية جدًّا) وصُحّحت الأداة بإعطاء الأوزان التّالية (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل السّابقة الذّكر، كما تمّ التّحقّق من دلالات الصّدق والثّبات للأداة.

صدق أداة الدّراسة

أ- الصّدق الظّاهريّ:

تم التّأكّد من صدق أداة الدّراسة وذلك بعرضهما على ثمانية محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص والأخذ بملاحظاتهم وتعديلاتهم، من حيث :

1- معرفة مدى صلاحيّة الصّياغة اللّغويّة.
2- انتماء العبارة للمجال الّذي أدرجت ضمنه.
3- مدى ملاءَمة العبارات وتوافقها مع مجال الدّراسة.

4- إجراء أيّة تعديلات يرونها مناسبة.

وبناء على إجماع ما يزيد عن (80%) من مجموعة المحكّمين تمّ تعديل أداة الدّراسة بصورتها النّهائيّة. حيث تمّ تعديل واستبدال بعض العبارات ليصبح عددها (48) عبارة توزّعت على محورين؛ محور واقع التّعلّم عن بعد واشتمل على (4) مجالات تكوّنت من (27) عبارة، ومحور المعوّقات والصّعوبات توزّعت على (21) عبارة.

صدق البناء لأداة الدّراسة

تمّ تطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعيّة قوامها (30) معلّمًا من مجتمع الدّراسة، وتمّ استبعادهم من عيّنة الدّراسة. وتمّ حساب معاملات ارتباط بين درجة كلّ عبارة مع الدّرجة الكلّيّة للمجال الذي تنتمي إليه العبارة. كما تمّ حساب معاملات الارتباط بين درجة كلّ مجال من مجالات الاستبانة مع الدّرجة الكلّيّة للاستبانة. والجدول (2) يبيّن ذلك.

الجدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات أداة الدّراسة والأداة ككلّ

المجالات	الفنّيّ	المهاريّ	المعرفيّ	التّقويميّ	الأداة الكلّيّة
المجال الأوّل: الجانب الفنّيّ:	1				
المجال الثّاني :الجانب المهاريّ	.598**	1			
المجال الثّالث: الجانب المعرفيّ	.558**	.687**	1		
المجال الرّابع: الجانب التّقويميّ	.497**	.566**	.778**	1	
الأداة الكلّيّة	.798**	.837**	.897**	.839**	1

يتبيّن من الجدول (2) أنّ قيم معاملات ارتباط مجالات أداة الدّراسة مع الأداة ككل، كانت أكبر من (0.20) كما أنّ قيم معاملات الارتباط البينيّة لمجالات أداة الدّراسة كانت أكبر من (0.20)، وهي ملائمة لتحقيق أغراض الدّراسة.

كذلك تم التحقق من مؤشرات صدق الاتّساق الداخليّ، من خلال تطبيق أداة الدّراسة على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (30) من المستجيبين من خارج عيّنة الدّراسة المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات الأداة والمجالات التي تنتمي إليها. وبيّن العبارات والأداة ككلّ، وكما هو مبيّن في الجدول (3):

الجدول (3): قيم معاملات الارتباط بين عبارات كلّ مجال مع المجال والأداة (الكلّيّ)

المجال	رقم العبارات	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
محور واقع التعليم عن بُعد المجال الأوّل: الجانب الفنّيّ:	1	.821**	.694**
	2	.819**	.659**
	3	.877**	.669**
	4	.865**	.682**
	5	.798**	.613**
	6	.859**	.707**
المجال الثّاني :الجانب المهاريّ	7	.693**	.599**
	8	.733**	.572**
	9	.798**	.663**
	10	.663**	.503**
	11	.760**	.688**

المجال	رقم العبارات	معامل الارتباط	
		مع المجال	مع الأداة
	12	**.827	**.688
	13	**.688	**.544
	14	**.662	**.590
	15	**.608	**.538
المجال الثّالث: الجانب المعرفيّ	16	**.818	**.789
	17	**.845	**.768
	18	**.889	**.811
	19	**.860	**.768
	20	**.895	**.774
	21	**.841	**.708
المجال الرّابع: الجانب التّقويميّ	22	**.737	**.701
	23	**.767	**.689
	24	**.852	**.695
	25	**.872	**.696
	26	**.830	**.647
	27	**.850	**.702
محور المعوّقات والصعوبات	28	- -	**.602
	29		**.616
	30		**.667
	31		**.714
	32		**.699
	33		**.768
	34		**.808
	35		**.789
	36		**.736
	37		**.794
	38		**.658
	39		**.775
	40		**.814
	41		**.699
	42		**.672
	43		**.686
	44		**.751
	45		**.802
	46		**.623
	47		**.640
	48		**.731

يظهر الجدول (3) أنّ معاملات الارتباط بين عبارات الأداة ومجال الدّراسة والأداة الكلّيّة، كانت مناسبة، حيث جاءت الارتباطات بين عبارات الأداة ومجالات الدّراسة وبين عبارات المجالات والأداة الكلّيّة أكبر من (0.20)، وهي ملائمة لأغراض لتحقيق أهداف الدّراسة الحاليّة.

ثانيًا- ثبات أداة الدّراسة:

تمّ استخدام طريقتين للتحقق من ثبات أداة الدّراسة، الطريقة الأولى هي الاختبار وإعادة الاختبار والطريقة الثانية هي حساب معامل كرونباخ لعبارات الاستبانة. حيث تم في الأولى تطبيق الاستبانة على العيّنة الاستطلاعية (30 معلّمًا) مرتين بفارق زمني مدته أسبوعين وتم حساب معامل الارتباط بيرسون (معامل ثبات الاستقرار) بين التطبيقين. كما تم في الطريقة الثانية حساب معامل ثبات الاتّساق الدّاخليّ من خلال معامل كرونباخ ألفا. والجدول (4) يبيّن ذلك.

الجدول (4): معامل ثبات الإعادة والاتساق الدّاخليّ كرونباخ ألفا لأداة واقع التّعليم عن بعد

الأداة ومحاورها ومجالاتها	ثبات الاتّساق الدّاخليّ	ثبات الإعادة
المجال الأوّل :الجانب الفنّيّ	0.891	0.921
المجال الثّاني :الجانب المهاريّ	0.912	0.901
المجال الثّالث: الجانب المعرفيّ	0.871	0.897
المجال الرّابع: الجانب التّقويميّ	0.856	0.872
محور التّعليم عن بعد (الأداة الكلّيّة)	0.921	0.931
محور المعوّقات والصعوبات	0.920	0.901

أظهرت النّتائج في الجدول (4) أنّ معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على الأداة في مرتي التطبيق بلغ معامل الثبات الكلّيّ للأداة (0.931). أما معامل ثبات الاتّساق الدّاخليّ "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للأداة ككل بلغ (0.921). ويُلاحظ أنها ذات معامل ثبات مرتفع. وعليه اعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدّراسة وتحقيق غرضها والوثوق بنتائجها.

تصحيح أداة الدّراسة:

لأجل احتساب الدّرجة الكلّيّة للأداة، تم وضع خمسة بدائل يختار المستجيب أحد هذه البدائل التي تعبّر عن رأيه، وأعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل الخمسة على التّوالي للعبارات، إذ أعطيت الدّرجة (5) على البديل كبيرة جدًّا، والدرجة (4) للبديل كبيرة، وأعطيت الدّرجة (3) على البديل متوسّطة، وأعطيت الدّرجة (2) على البديل متدنية، وأعطيت الدّرجة (1) على البديل متدنية جدًّا. وللحكم على مستوى المتوسّطات الحسابيّة للعبارات والمجالات والأداة ككل، اعتمد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية:

مدى الفئة= (أعلى قيمة – أدنى قيمة) مقسومًا على عدد الخيارات

مدى الفئة= 5- 1=4 ÷5=0.80 وبذلك يصبح معيار الحكم على استجابات عيّنة الدراسة على النّحو الآتي:

الجدول (5): المعيار الإحصائي للحكم على استجابات عيّنة الدراسة

المتوسط الحسابي	الدّرجة
من 1.00 -1.80	متدنية جدًّا
من 1.81 -2.60	متدنية
من 2.61 -3.40	متوسّطة
من 3.41 -4.20	كبيرة
من 4.21 – 5.00	كبيرة جدًّا

متغيّرات الدّراسة:

تشتمل الدّراسة على المتغيّرات التالية:

أولاً: المتغيّرات الوسيطة:

- الجنس: وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- المؤهّل العلميّ: وله مستويان: (بكالوريوس فأقل، دراسات عليا).
- سنوات الخبرة: وله مستويان: (أقل من 10 سنوات)، (10 سنوات فأكثر).
- المرحلة التعليميّة، ولها ثلاث فئات (ابتدائي، إعدادي، ثانوي).

ثانيًا: المتغيّر التابع:

واقع التّعليم عن بعد في المدارس العربيّة في المدارس العربيّة داخل لإسرائيل ومعوّقاته من وجهة نظر المعلّمين.

أساليب المعالجة الإحصائيّة:

للإجابة على سؤالَي الدّراسة تمّ استخدام المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لكلّ محور من محاور الدّراسة ومجالاتها.

4- عرض النّتائج ومناقشتها.

- **نتائج السؤال الأوّل: "ما واقع التّعليم عن بُعد في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلّمين؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على عبارات واقع التّعليم عن بُعد في المدارس العربيّة **في إسرائيل** من وجهة نظر المعلّمين، وكلّ مجال من مجالاتها، ويبيّن جدول (6) ذلك.

جدول (6): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لواقع التّعليم عن بُعد في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لمجالات الدّراسة مرتّبة تنازليًّا

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدّرجة
2	المجال المهاريّ	3.48	.72	1	كبيرة
3	المجال المعرفيّ	3.43	.82	2	كبيرة
4	المجال التّقويميّ	3.24	.76	3	متوسّطة
1	المجال الفنّيّ:	2.96	.85	4	متوسّطة
	الأداة الكلّيّة	3.28	.66		متوسّطة

يُلاحَظ من جدول (6) أنّ واقع التّعليم عن بعد في المدارس العربيّة في إسرائيل من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات جاء بدرجة (متوسّطة) بمتوسّط حسابيّ (3.28) بانحراف معياريّ (0.66). حيث جاء تقدير المعلّمين لمجالين بدرجة كبيرة ومجالين بدرجة متوسّطة، حيث جاء المجال الثّاني :الجانب المهاريّ في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابيّ (3.48) بدرجة (كبيرة) تلاه في الترتيب الثاني المجال المعرفيّ بمتوسّط حسابيّ (3.43) ثمّ جاء في الترتيب الثالث المجال التقويميّ بمتوسّط حسابيّ (3.24) وتلاه في الترتيب الرابع الأخير المجال الفنّيّ بمتوسّط حسابيّ (2.96). ويمكن عزو نتيجة أنّ المجالين المهاريّ والمعرفي جاءا بدرجة كبيرة بتقدير المعلّمين لأنّ دولة إسرائيل عرفت في السابق حالات طوارئ تطلبت إغلاق أجزاء كبيرة من نظامها التعليميّ، لذلك كانت في أيدي وزارة التربية والتعليم لسنوات عديدة

وسائل التدريس النشط والتفاعليّ والمختلط وتمّ تفعيلها عدّة مّرات عندما توقفت الدراسة في جنوب البلاد. لذا كان موظفو وزارة التربية والتعليم على دراية جيّدة بالإمكانيات التعليميّة العظيمة الكامنة في تشغيل نظام التعليم عن بُعد. ولكن على الرغم من كلّ هذا، لم يتمّ فعل الكثير، وما تمّ القيام به كان على نطاق غير كافٍ- لتدريب المعلّمين على التعليم عن بُعد، وإعداد المناهج والمضامين الدراسيّة، وتقوية البنيّة التحتيّة في المؤسّسات التعليميّة، وتزويدها بالمعدّات اللازمة للتعليم عن بُعد، لا سيّما المدارس العربيّة وطلّابها من خلفيات اجتماعيّة واقتصاديّة ضعيفة، وبالتّالي لم يتمّ تدريب وتجهيز النظام من الناحية التنظيميّة لجعل التعليم عن بُعد جزءًا لا يتجزّأ من العمليّة التعليميّة، فيظهر ذلك في نتائج تقديرات المعلّمين في المجالين الفنّيّ والتقويميّ، اللذان جاءا بدرجة متوسّطة. وقد اتّفقت هذه النّتائج مع نتائج دراسة كلّ من (الخروصي، 2021) ودراسة (الرشيدي، 2021) ودراسة (Alea et al. 2020).

كما تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على كلّ عبارة من عبارات كلّ مجال من مجالات واقع التّعليم عن بعد في المدارس العربيّة في إسرائيل من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات وفيما يلي عرض لذلك:

المجال الأوّل- الجانب الفنّيّ:

الجدول (7): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على عبارات المجال (الجانب الفنّيّ)، مرتّبة تنازليًّا.

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدّرجة
3	تتوفّر للمعلّمين المُساعدة الفنّيّة الملائمة لتسهيل استخدام الوسائل التّكنولوجيّة.	3.09	1.03	1	متوسّطة
5	يعرف الطّلّاب استخدام شبكة المعلومات /الانترنت.	3.01	1.05	2	متوسّطة
1	لدى المعلّمين معرفة كافية في استخدام الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة في التّعليم.	2.99	.96	3	متوسّطة
4	تلقّى المعلّمون التّدريب الكافي لاستخدام الوسائل التّكنولوجيّة والبرامج والتّطبيقات الإلكترونيّة المتعلّقة بالتّعليم عن بُعد.	2.96	1.09	4	متوسّطة
2	تتوفّر لدى المعلّمين المعلومات الكافية لاستخدام التّطبيقات والبرامج الإلكترونيّة المتعلّقة بعمليّة التّعليم عن بُعد.	2.85	.91	5	متوسّطة
6	تلقّى الطّلّاب التّدريب الكافي لاستخدام الوسائل التّكنولوجيّة والبرامج والتّطبيقات الإلكترونيّة المتعلّقة بالتّعلّم عن بُعد.	2.85	1.07	6	متوسّطة
	المتوسط الكلي للمجال الفنّيّ:	2.96	.85		متوسّطة

يُلاحَظ من جدول (7) أنّ المتوسّطات الحسابيّة لعبارات المجال تراوحت بين (2.85) و(3.09) بدرجة (متوسّطة). حيث جاءت العبارة (3) التي نصت على " تتوفّر للمعلّمين المُساعدة الفنّيّة الملائمة لتسهيل استخدام الوسائل التّكنولوجيّة." في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابيّ (3.09)، وانحراف معياريّ (1.03)، بدرجة (متوسّطة)، والعبارة (1) التي نصّت على " لدى المعلّمين معرفة كافية في استخدام الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة في التّعليم." بمتوسّط حسابيّ (2.99) وانحراف معياريّ (0.96)، بدرجة متوسّطة. والعبارة (4) التي نصّت عل " تلقّى المعلّمون التّدريب الكافي لاستخدام الوسائل التّكنولوجيّة والبرامج والتّطبيقات الإلكترونيّة المتعلّقة بالتّعليم عن بُعد." بمتوسّط حسابيّ (2.96) وبانحراف بمعياريّ (1.09) بدرجة متوسّطة كذلك. ويمكن عزو هذه النّتائج أنّه لا يوجد تحضير لأيّ

شكل آخر من أشكال التعلّم الافتراضيّ عدا عن بعض دورات وزارة التربية والتعليم المخصّصة للمعلّمين والّتي جاءت متأخّرة، لأنّ المعلّمين لم يتعاملوا مع نظام التّعليم عن بعد من قبل أزمة "كورونا"، والتّدريب لم يكن تحضيرًا كافيًا، وفي هذا الخصوص وعلى الرغم من أنّ وزارة التربية والتعليم تعقد بعض الدورات للمعلّمين حول المهارات الرقميّة والتعليم عن بعد، إلّا أنّ عدد المشاركين محدود، لذلك لا يشارك جميع المعلّمين فعليًّا في هذه الدورات. وهذه الدورات تُخصّص لمرّة واحدة وهي أوّليّة، ولا تتناول موضوعات متقدّمة. وهذا ما يؤكّده كذلك اختبار PIAAC 2014/15 الذي أظهر أنّ فقط 22% من العرب حاملي شهادات التّدريس لديهم الحدّ الأدنى من مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات المطلوبة لتشغيل نظام التّعليم عن بُعد. إضافة إلى عدم تحضير وتوفير المحتوى التربويّ التّعليميّ الملائم أو طرق التّدريس المناسبة لنظام التّعليم عن بُعد. كما وأظهرت النّتائج بما يخصّ الطلّاب من خلال نتيجة العبارة (5) التي نصّت على "يعرف الطّلّاب استخدام شبكة المعلومات /الانترنت" كانت بمتوسّط حسابيّ (3.01) وبانحراف معياريّ (1.05) بدرجة (متوسّطة) والعبارة (6) التي نصّت على " تلقّى الطّلّاب التّدريب الكافي لاستخدام الوسائل التّكنولوجيّة والبرامج والتّطبيقات الإلكترونيّة المتعلّقة بالتّعلّم عن بُعد." جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابيّ (2.85)، وبانحراف معياريّ (1.07) بدرجة (متوسّطة). ويمكن عزو هذه النّتائج إلى عدم وجود تدريبات للطلّاب على تقنيّات التّعليم الإلكتروني، وإنّ ما يتلقّونه من إرشادات يكون من المعلّم حول ما يجب تعلّمه بشكل مستقلّ، أي يتوقّف على قدرة المعلّم والمدرسة. وهو الأمر الذي تؤكّده (تحآخو وآخرون، 2020) في تقرير معهد "أهرون" للسياسة الاقتصاديّة بأنّ 60% من الطّلّاب العرب في منتصف العمر ليس لديهم خبرة في تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات أو هم على وجه الخصوص من ذوي المهارات المنخفضة وليسوا مستعدّين للمشاركة الفعّالة في التعليم عن بُعد.

المجال الثّاني- الجانب المهاريّ:

الجدول (8) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على عبارات المجال (الجانب المهاريّ)، مرتّبة تنازليًّا.

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدّرجة
7	يُشارك المعلّمون في الاجتماعات التّزامنيّة المتعلّقة بالقضايا التّعليميّة والتّربويّة.	3.99	.94	1	كبيرة
5	يحاور المعلّمون الطّلّاب من خلال البرامج والتّطبيقات الإلكترونيّة.	3.70	1.02	2	كبيرة
6	يتواصل المعلّمون مع الطّلّاب بشكل فرديّ.	3.55	.94	3	كبيرة
8	يستطيع الطّلّاب البحث عن معلومات من خلال الشّبكة العنكبوتيّة.	3.46	.97	4	كبيرة
2	يُرسل المعلّمون مقاطع صوتيّة إلى الطّلّاب.	3.45	1.08	5	كبيرة
3	يُرسل المعلّمون مقاطع فيديو إلى الطّلّاب.	3.42	1.04	6	كبيرة
1	تتوفّر إمكانيّة تواصل الطّلّاب مع المعلّمين في أيّ وقت.	3.38	1.00	7	متوسّطة
4	يستلِم المعلّمون المقاطع الصّوتيّة والفيديوهات من الطّلّاب.	3.20	1.02	8	متوسّطة
9	يعرف الطّلّاب إرسال واستقبال بريد إلكترونيّ.	3.13	1.01	9	متوسّطة
	المتوسط الكلي للمجال المهاريّ	3.48	.72		كبيرة

يُلاحَظ من جدول (8) أنّ المتوسّطات الحسابيّة لعبارات المجال تراوحت بين (3.13) و(3.99) بدرجة (متوسّطة إلى كبيرة). حيث جاءت (6) عبارات بدرجة كبيرة و(3) عبارات بدرجة متوسّطة، وكانت العبارة (7) التي نصّت على " يُشارك المعلّمون في الاجتماعات التّزامنيّة المتعلّقة بالقضايا التّعليميّة والتّربويّة." في المرتبة الأولى بمتوسّط

حسابيّ (3.99)، وانحراف معياريّ (.94)، بدرجة (كبيرة)، وقد تُعزى نتيجة تقدير المعلّمين لواقع التعليم عن بُعد في المجال المهاريّ بدرجة كبيرة إلى أنّ المعلّمين يعملون لتذليل الصّعوبات الّتي تواجههم في عمليّة التّعليم عن بُعد ويبذلون جهودهم في عمليّة التّواصل مع الطلّاب وتوصيل المواد الدّراسيّة بمختلف الوسائل التّقنيّة والتّكنولوجيّة رغم مواجهة المعوّقات في تمكّن الطلّاب من بعض البرامج التّكنولوجيّة، حيث جاءت العبارة (9) التي نصّت على " يعرف الطلّاب إرسال واستقبال بريد إلكترونيّ." في المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابيّ (3.13)، وبانحراف معياريّ (1.01) بدرجة (متوسّطة). ويمكن عزو نتيجة تقدير المعلّمين لبعض عبارات هذا المجال بدرجة متوسّطة إلى ضعف الطلّاب في إرسال واستقبال بريد إلكترونيّ، وهو ما يؤكّده استطلاع نشرته صحيفة (هآرتس، 2020) يظهر فيه وجود هذه الصعوبة تحديدًا لدى طلّاب عرب.

المجال الثّالث- الجانب المعرفيّ:

الجدول (9): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على عبارات المجال الثّالث: الجانب المعرفيّ مرتّبة تنازليًّا.

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدّرجة
5	يُعزّز المعلّمون لدى طلّابهم التّعلّم الذّاتيّ ومهاراته.	3.56	.94	1	كبيرة
2	يقوم المعلّمون بتوفير المواد التّعليميّة للطلّاب في صورة ملفّات إلكترونيّة.	3.51	.98	2	كبيرة
3	يستخدم المعلّمون أساليب تعليم مختلفة.	3.51	.98	2	كبيرة
4	يدمج المعلّمون الطلّاب في نشاطات مختلفة عن أساليب التّدريس التّقليديّة.	3.49	.88	4	كبيرة
1	يقوم المعلّمون بتغطية مادّة المنهاج كاملة.	3.31	.95	5	متوسّطة
6	يُراعي المعلّمون الفروق الفرديّة بين الطلّاب خلال تمرير المواد والنّشاطات.	3.23	1.02	6	متوسّطة
	المتوسط الكلي للمجال المعرفيّ	3.43	.82		كبيرة

يُلاحَظ من جدول (9) أنّ المتوسّطات الحسابيّة لعبارات المجال تراوحت بين (3.23) و(3.56) بدرجة (متوسّطة إلى كبيرة). حيث جاءت (4) عبارات بدرجة كبيرة وفقرتان بدرجة متوسّطة، إذ جاءت العبارة (5) التي نصت على " يُعزّز المعلّمون لدى طلّابهم التّعلّم الذّاتيّ ومهاراته." في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابيّ (3.56)، وانحراف معياريّ (.94)، بدرجة (كبيرة)، ويليها العبارة (2) التي نصّت على " يقوم المعلّمون بتوفير المواد التّعليميّة للطلّاب في صورة ملفّات إلكترونيّة." بمتوسّط حسابيّ (3.51)، وانحراف معياريّ (0.98)، بدرجة (كبيرة). وقد تُعزى نتيجة تقدير المعلّمين لواقع التعليم عن بُعد في المجال المعرفيّ بدرجة كبيرة إلى أنّ المعلّمين يعملون على توفير المواد التّعليميّة وإرسالها في ملفات للطلّاب إضافة إلى استخدام المعلّمين الطّرق والاستراتيجيّات والوسائل والأنشطة التّعليميّة المتنوّعة لتناسب نظام التّعليم عن بُعد وتعزّز التّعلّم الذّاتيّ والتّفكير النّاقد والمناقشة لدى الطلّاب. في حين قد تُعزى نتيجة تقدير المعلّمين لبعض عبارات واقع التعليم عن بُعد في المجال المعرفيّ بدرجة متوسّطة، حيث جاءت العبارة (6) التي نصت على " يُراعي المعلّمون الفروق الفرديّة بين الطلّاب خلال تمرير المواد والنّشاطات." في المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابيّ (3.23)، وبانحراف معياريّ (1.02) بدرجة (متوسّطة)، وقبلها العبارة (1) التي نصّت على " يقوم المعلّمون بتغطية مادّة المنهاج كاملة." بمتوسّط حسابيّ (3.31)، وبانحراف معياريّ (0.95) بدرجة (متوسّطة)، إلى ضعف قدرة المعلّمين في عمليّات التدريس وتعليم الطلّاب الذين يعانون من صعوبات التعلّم، مع رؤية احتياجاتهم الفريدة، وتوفير استجابة مثاليّة للفروق الفرديّة لجميع الطلّاب، وبهذا السياق يمكن الإشارة إلى ما ذكره قسم الخدمة النفسيّة الاستشاريّة في وزارة التربيّة والتعليم(2020) تحت عنوان "عندما تلتقي صعوبات التعلّم نظام

التعليم عن بعد"، أنّه غالبًا ما تنتقل المواد المكتوبة من المعلّم إلى الطالب والعودة إلى المعلّم دون مزيد من الشرح والوساطة، فيتسبب استخدام الوسائط الرقميّة الغنيّة بالوسائل الرقميّة في تشتيت الانتباه وإلى صعوبة تنظيم المهام والتعامل معها، دون مراقبة المعلم ومتابعته عن قرب. كما أنّه لا يمكن تمرير كافّة مواد المناهج في نظام التّعليم عن بُعد فتوقيت الحصص ومدّتها قد اختلف في مدارس كثيرة، كما أنّ هناك مواد قد تعتمد على مختبرات علميّة غير متوفّرة إلّا في المدارس.

المجال الرّابع- الجانب التّقويميّ:

الجدول (10): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على عبارات المجال الرّابع: الجانب التّقويميّ مرتّبة تنازليًّا.

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدّرجة
2	يعطي المعلّمون الطّلّاب الوقتَ الكافي لإرسال المهامّ والواجبات.	3.82	.89	1	كبيرة
1	يقوم المعلّمون بالإجابة عن أسئلة الطّلّاب واستفساراتهم.	3.78	.87	2	كبيرة
6	يُراعي المعلّمون تدريب الطّلّاب على المهارات الحياتيّة اللّازمة.	3.09	.94	3	متوسّطة
4	يمكن للمعلّمين تقويم العمليّة التّعليميّة من خلال الامتحانات الإلكترونيّة.	2.99	.92	4	متوسّطة
3	يمتلك المعلّمون المعرفة الكاملة في تصميم وبناء الامتحانات الإلكترونيّة.	2.97	.94	5	متوسّطة
5	يُمكن تقويم كافة مجالات المنهاج.	2.81	1.00	6	متوسّطة
	المتوسط الكلي للمجال التّقويميّ	3.24	.76		متوسّطة

يلاحَظ من جدول (10) أنّ المتوسّطات الحسابيّة لعبارات المجال تراوحت بين (2.81) و(3.82) بدرجة (متوسّطة إلى كبيرة). حيث جاءت فقرتان بدرجة كبيرة و(4) عبارات بدرجة متوسّطة، إذ جاءت العبارة (2) التي نصّت على " يعطي المعلّمون الطّلّاب الوقتَ الكافي لإرسال المهامّ والواجبات." في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابيّ (3.82)، وانحراف معياريّ (.89)، بدرجة (كبيرة)، ويليها العبارة (1) التي نصّت على " يقوم المعلّمون بالإجابة عن أسئلة الطّلّاب واستفساراتهم." بمتوسّط حسابيّ (3.78)، وانحراف معياريّ (0.87)، بدرجة (كبيرة). وقد تُعزى نتيجة تقدير المعلّمين لبعض عبارات واقع التعليم عن بُعد في المجال التقويميّ بدرجة كبيرة إلى أنّ المعلّمين يُحافظون على التّواصل مع طلّابهم والإجابة عن استفساراتهم مع منحهم الوقت الكافي لإنهاء المهام والواجبات وإرسالها بحسب وقتهم الملائم. في حين قد تُعزى نتيجة تقدير المعلّمين لبعض عبارات واقع التعليم عن بُعد في المجال التقويميّ بدرجة متوسّطة، حيث جاءت العبارة (5) التي نصّت على " يُمكن تقويم كافة مجالات المنهاج." في المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابيّ (2.81)، وبانحراف معياريّ (1.00) بدرجة (متوسّطة)، وقبلها العبارة (3) التي نصّت على "يمتلك المعلّمون المعرفة الكاملة في تصميم وبناء الامتحانات الإلكترونيّة." بمتوسّط حسابيّ (2.97)، وبانحراف معياريّ (0.94) بدرجة (متوسّطة)، إلى أنّ المعلّمين لا يملكون المعرفة الكاملة في بناء الامتحانات الإلكترونيّة ويمكن أنهم لم يتدرّبوا على إجراء التّقييمات البديلة غير الامتحانات، وعند إجراء الامتحانات أو التقييمات الإلكترونيّة فإنّ المعلّم لا يرى طلّابه ولا يحيط ببيئة الامتحان، إضافة إلى أنّ هذا "البعد الفيزي" عن الطلّاب يقلّل من إمكانيّة تلقّي ردود فعل مباشرة منهم، ممّا يحول دون تأكّد المعلّم من تمكّن الطلّاب من المواد التّعليميّة، أو مدى قدرة التقييم عن بُعد على إظهار المستوى الحقيقيّ لهم.

- **نتائج السّؤال الثّاني: "ما معوّقات تطبيق نظام التّعليم عن بُعد في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلّمين؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة

على عبارات معوّقات تطبيق نظام التّعليم عن بُعد في المدارس العربيّة في إسرائيل من وجهة نظر المعلّمين ويبيّن جدول (11) ذلك.

جدول (11): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لمعوّقات تطبيق نظام التّعليم عن بُعد في المدارس العربيّة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليًا.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدّرجة
11	تعدّد الطّلّاب الأخوة في البيت الواحد.	3.97	.86	1	كبيرة
20	افتقاد التّواصل المباشر واللّمسة الإنسانيّة في عمليّة التّعليم.	3.82	.99	2	كبيرة
19	سهولة الغشّ في التّقويم والامتحانات الإلكترونيّة.	3.72	.99	3	كبيرة
12	عدم وعي الطّلّاب لأهمّيّة التّعليم عن بُعد.	3.67	.93	4	كبيرة
2	ضَعف البُنية التّحتيّة الإنترنيتيّة في البيوت.	3.57	.88	5	كبيرة
13	عدم استجابة الطّلّاب لنظام التّعليم عن بُعد.	3.40	1.01	6	كبيرة
16	صعوبة فهم الطّلّاب للمادّة التّعليميّة عند عرضها بالوسائل التّكنولوجيّة.	3.40	.89	7	كبيرة
21	عدم وجود معايير ثابتة ونظام واضح للتّعليم عن بُعد.	3.40	1.08	8	كبيرة
4	عدم تزوّد الطّلّاب بأجهزة حواسيب أو حواسيب لوحيّة.	3.38	1.01	9	متوسّطة
17	صعوبة تطبيق نظام التّعليم عن بُعد للمواضيع والمواد الّتي تحتاج الجانب العمليّ.	3.37	.96	10	متوسّطة
1	ضَعف البُنية التّحتيّة الإنترنيتيّة في المدرسة.	3.28	1.09	11	متوسّطة
18	صعوبة تطبيق الامتحانات الإلكترونيّة.	3.24	1.05	12	متوسّطة
10	قلّة تدريب الطّلّاب على استخدام التقنيّات والبرامج الإلكترونيّة المتعلّقة بالتّعليم عن بُعد.	3.23	1.04	13	متوسّطة
8	عدم توفّر الدّعم الفنّيّ لتسهيل استخدام الوسائل التّكنولوجيّة.	3.08	1.04	14	متوسّطة
7	عدم تمكّن الطّلّاب من مهارات استخدام الحاسوب والتّقنيّات الحديثة.	3.04	1.03	15	متوسّطة
9	عدم تهيئة المعلّمين بالتّدريب والاستكمالات المناسبة للتّعليم عن بُعد.	2.99	1.10	16	متوسّطة
15	عدم توفّر السّرّيّة والخصوصيّة خلال عمليّة التّعليم.	2.99	1.12	17	متوسّطة
6	عدم تمكّن المعلّمين من مهارات استخدام الحاسوب والتّقنيّات الحديثة.	2.97	1.03	18	متوسّطة
5	عدم توفّر هواتف خليويّة لدى الطّلّاب.	2.90	1.07	19	متوسّطة
14	تخوّف الطّلّاب من استخدام الحاسوب والوسائل التّكنولوجيّة.	2.85	1.02	20	متوسّطة
3	عدم توفّر أجهزة حواسيب عند المعلّمين.	2.76	1.08	21	متوسّطة
	محور المعوّقات والصعوبات	3.29	.73		متوسّطة

يُلاحَظ من جدول (11) أنّ معوّقات تطبيق نظام التّعليم عن بُعد في المدارس العربيّة في إسرائيل من وجهة نظر المعلّمين جاءت بدرجة (متوسّطة) بمتوسّط حسابيّ (3.29) بانحراف معياريّ (0.73). حيث جاءت (8) عبارات بدرجة كبيرة و(13) عبارة بدرجة متوسّطة، إذ جاءت العبارة (11) التي نصّت على " تعدّد الطّلّاب الأخوة في البيت الواحد." في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابيّ (3.97)، وانحراف معياريّ (.86)، بدرجة (كبيرة). وقد تُعزى نتيجة تقدير المعلّمين لبعض عبارات معوّقات التعليم عن بُعد في المدارس العربيّة في إسرائيل بدرجة كبيرة إلى ارتفاع معدّل الأفراد في العائلات العربيّة، حيث تؤكّد معطيات دائرة الإحصاء المركزيّة وصول معدّل عدد الأبناء في العائلة العربيّة إلى 4.62 طفلاً ويوجد في ثلث العائلات العربيّة 6 أفراد فما فوق وبالتّالي عدم إمكانية الوصول إلى مكان هادئ حيث يمكن الدّراسة، لأنّ ذلك يُحسب وفقًا لنسبة عدد الأشخاص إلى عدد الغرف في البيت، عدا عن الوضع الاجتماعيّ

الاقتصاديّ للعائلات العربيّة، والذي يحول دون توفير الأجهزة الرّقميّة والهواتف النّقالة. بالإضافة إلى التعقيدات التي تزداد حدّة في المجتمع العربيّ، بسبب ماليّة الحواسيب وضعف البنى التحتيّة الإنترنيتيّة، وهو ما أكّدته نتيجة العبارة (2) التي نصّت على " ضَعف البُنية التّحتيّة الإنترنيتيّة في البيوت." حيث يشير استطلاع دائرة الإحصاء المركزيّة الذي نُشر عام 2019، إلى وجود فجوات كبيرة بين المجتمع العربيّ واليهوديّ في هذا المجال: إذ أفاد حوالي 43% من المستطلعين العرب، بأنّهم يستخدمون حاسوبًا في المنزل، مقابل 77% من المواطنين اليهود وأنّ 70% من الطلّاب العرب تنقصهم البنية التحتيّة الإنترنيتيّة. وهنا من المهم التأكيد أنّه في حال توفّرت إمكانية الوصول للبنية التحتيّة الإنترنيتيّة في البيوت فهناك منافسة بين الأخوة على استخدام الحاسوب، لذلك فإنّ الوصول إلى البنية التحتيّة الإنترنيتيّة لا يعني توفّرها دائمًا. وبهذا تؤدي هذه الفجوات إلى حرمان قطاعات واسعة من المجتمع العربيّ منّ الاستفادة من الأفضليات والمزايا وبالذّات في المجال التّعليميّ. كما ويمكن عزو النّتائج إلى افتقاد التّواصل المباشر واللّمسة الإنسانيّة في عمليّة التّعليم عن بعد، حيث أشار بيرجر وهيرشكوفيتس (Berger & Hershkovitz, 2019) أنّه في الصّفوف التّقليديّة ممكن إقامة علاقات أقوى وأوثق وأكثر دفئًا مقارنة بالحصص الدّراسيّة عبر الحاسوب والتّعليم عن بُعد، وهو ما أشارت إليه العبارة (20) التي نصّت على " افتقاد التّواصل المباشر واللّمسة الإنسانيّة في عمليّة التّعليم." وجاءت بدرجة كبيرة أيضًا. عدا عن عدم جدّيّة الطلّاب تجاه التعليم عن بُعد، ربّما لقلّة معرفتهم لتكنولوجيا المعلومات والتّقنيّات الرقميّة، فلا يستطيعون الالتحاق بالركب وبالتالي عدم الالتزام، أو لقلّة وعيهم بأهميّة وضرورة التعليم عن بُعد، وذلك كما ظهر في نتائج تقديرات العبارة (12) " عدم وعي الطّلّاب لأهمّيّة التّعليم عن بُعد." والعبارة (13) "عدم استجابة الطّلّاب لنظام التّعليم عن بُعد."

أمّا تقدير المعلّمين لبعض عبارات معوّقات التعليم عن بُعد في المدارس العربيّة في إسرائيل بدرجة متوسّطة، حيث جاءت العبارة (3) التي نصّت على " عدم توفّر أجهزة حواسيب عند المعلّمين." في المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابيّ (2.76)، وبانحراف معياريّ (1.08) بدرجة (متوسّطة)، فقد تُعزى هذه النّتائج إلى الفجوة في ميزانيّات التّعليم وفي مجمل المخصّصات لجهاز التّعليم العربيّ. فتظهر العبارة (1) التي نصّت على "ضَعف البُنية التّحتيّة الإنترنيتيّة في المدرسة." تأكيدًا على ذلك، وهو ما يشير له مديرو المدارس في تقرير TALIS 2018/2013 من قبل هيئة القياس والتقييم في جهاز التربية والتعليم "راما"، إذ يُذكر أنّ 50% من المدارس العربيّة تواجه ضعف في البنيّة التحتيّة الانترنيتيّة ونقص التكنولوجيا الرقميّة.

كما ويمكن عزو هذه النّتائج إلى أنّ المدارس لم تكن مهيّئة على كافّة المستويات للاستجابة لاحتياجات الطّواقم التّدريسيّة وجاهزيّتهم للقيام بهذه المسؤوليّة، وهو ما يظهر في العبارة (9) التي نصّت على " عدم تهيئة المعلّمين بالتّدريب والاستكمالات المناسبة للتّعليم عن بُعد." وكذلك العبارة (6) التي نصّت على " عدم تمكّن المعلّمين من مهارات استخدام الحاسوب والتّقنيّات الحديثة." ويظهر ذلك أيضًا على مستوى الطلبة أنفسهم واستعدادهم، حيث أشارت الفقرتان (10) و(7) اللتان نصّتا على " قلّة تدريب الطّلّاب على استخدام التقنيّات والبرامج الإلكترونيّة المتعلّقة بالتّعليم عن بُعد." و " عدم تمكّن الطّلّاب من مهارات استخدام الحاسوب والتّقنيّات الحديثة." وهو ما أكّدته نتائج المجال الفنيّ في هذه الدّراسة، من عدم وجود تدريبات للطلّاب على تقنيّات التّعليم الإلكتروني، وإنّ ما يتلقّونه من إرشادات يكون من المعلّم حول ما يجب تعلّمه بشكل مستقلّ، أي يتوقّف على قدرة المعلّم والمدرسة.

إضافة إلى ذلك تظهر " صعوبة تطبيق الامتحانات الإلكترونيّة." العبارة (13)، وقد تُعزى هذه النّتائج إلى أنّ المعلّمين غير متأكّدين من كيفيّة تقييم ما يعرفه الطلاب، وهل يمكن أن تساعدهم عمليّات التقييم في تقييم معرفة الطلاب ومهاراتهم وتقدّمهم، وهل يقوم الطّلّاب لوحدهم بالإجابة على الامتحان المنزليّ أم إنّهم قد تلقّوا مساعدة في إكماله، وبذلك ما مدى مصداقيّة هذه النّتائج وما تفحصه الامتحانات من مهارات.

وقد اتّفقت هذه النّتائج مع نتائج دراسة كلّ من (القحطاني، 2020) ودراسة (Au, Li & Wong, 2018) ودراسة (Mathew & Ebelelloanya, 2016).

التّوصيات والمقترحات.

في ضوء نتائج الدّراسة، توصي الباحثة وتقترح ما يلي:

1- تطوير مهارات المعلّمين في تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات ومهارات التّدريس من خلال الأدوات الرقميّة.
2- توفير المساعدات الفنّيّة للمعلّمين لتسهيل استخدام الوسائل التكنولوجيّة.
3- تحسين مهارات الطلّاب في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتدريبهم على استخدام الأدوات الرقميّة.
4- تطوير المناهج التّعليميّة في البيئة الرقميّة وتصميم المحتوى التّربويّ التّعليميّ المُناسب.
5- العمل على تطوير التّعليم المدمج (الهجين) في المدارس العربيّة (التّعليم عن قرب وتعليم عن بُعد معًا).
6- تخصيص الموارد والميزانيّات الإضافيّة لتقليص الفجوات في مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعليم عن بُعد، من توفير حواسيب وأجهزة رقميّة وزيادة سرعة الانترنت وتوفير بنية تحتيّة رقميّة.
7- تعزيز التّواصل الإنسانيّ والعاطفيّ مع الطلّاب.
8- إجراء الأبحاث العلميّة فيما يتعلّق باتّجاهات الطلّاب أنفسهم حول التّعليم عن بُعد.
9- إجراء الأبحاث العلميّة فيما يتعلّق بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات لدى أولياء الأمور.

المصادر والمراجع.

- تحآخو، مريان؛ وكليشر، عيديت؛ وموشكلاف، كيريل؛ ومطر، حنين. (2020). التحدّيات الرقميّة في التعليم العربيّ. معهد أهرون للسياسة الاقتصاديّة، المعهد الإسرائيليّ للدمقراطيّة.
- الخروصي، حسين بن علي؛ والوهيبي، إبراهيم بن سعيد بن حميد. (2021). واقع تجربة التعلم عن بعد في ظل انتشار جائحة كورونا "كوفيد 19" بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر الهيئة التدريسية: دراسة تقويمية .المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع21، 123 -144.
- دائرة الإحصاء المركزيّة الإسرائيلية (2019). القدس. https: //www.cbs.gov.il/AR/pages/default.aspx
- الرشيدي، نوير مسعود عواض. (2021). واقع التعلم عن بعد في تدريس مناهج اللغة العربية من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ظل جائحة كورونا .العلوم التربوية: جامعة القاهرة- كلية الدراسات العليا للتربية، مج29، عدد خاص، 47- 90.
- عرار، خالد حسني (2007). القيادة التّربويّة بين الرّؤية والتّغيير. جت المثلث: معهد مسار.
- العواودة، طارق (2012). صعوبات توظيف التعليم الإلكترونيّ في الجامعات الفلسطينيّة بغزة كما يراها الأساتذة والطلبة. رسالة ماجستير. كليّة التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- عودة، يوسف (2005). تعليم العرب في إسرائيل. الحوار المتمدّن، العدد (1266)، تاريخ الاطّلاع والاسترجاع: http: //www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=41806&r=0 2020/9/27
- القحطاني، بخيتان محمد عايض. (2020). واقع استخدام التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة .العلوم التربوية: جامعة القاهرة- كلية الدراسات العليا للتربية، مج28، ع3، 391- 420.

- هآرتس. (2020). المجتمع العربي غير جاهز للتعليم عن بُعد. تاريخ الاطّلاع والاسترجاع: 2020/10/12 https: //www.haaretz.co.il/debate/arabic/1.8741133?utm_source=facebook&utm_medium=traffic&utm_campaign=content_debate&utm_campaign_type=read_more&utm_content=learn_more
- وزارة التربية والتعليم، قسم الخدمات النفسيّة والاستشاريّة. (2020). عندما تلتقي صعوبات التعلّم نظام التعليم عن بُعد. تاريخ الاطّلاع والاسترجاع: 2021/5/30 https: //meyda.education.gov.il/files/shefi/cherum /corona/Hazara_Lalimudim/Lemida_Mekuvenet_Likuyey_Lemida.pdf
- وزارة التربية والتعليم، هيئة القياس والتقييم- راما. TALIS 2018/2013. تاريخ الاطّلاع والاسترجاع: 6/6/ 2021 https: //cms.education.gov.il/educationcms/units/rama/mivchanimbenleumiyim/talis.htm

ثانياً- المراجع بالأجنبية:

- Ahmad, S., Batool, A., & Ch, A. H. (2020). Path relationship of time management and academic achievement of students in distance learning institutions. Pakistan Journal of Distance and Online Learning, 5(2), 191- 208.
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid- 19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19(6), 127- 144.
- Anderson, T., & Rivera- Vargas, P. (2020). A critical look at educational technology from a distance education perspective. Digital Education Review, (37), 208- 229.
- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e- learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 12(1), 29- 42.
- Au, O. T. S., Li, K., & Wong, T. M. (2019). Student persistence in open and distance learning: success factors and challenges. Asian Association of Open Universities Journal.
- Burdina, G. M., Krapotkina, I. E., & Nasyrova, L. G. (2019). Distance Learning in Elementary School Classrooms: An Emerging Framework for Contemporary Practice. International Journal of Instruction, 12(1), 1- 16.
- Clark, J. T. (2020). Distance education. In Clinical engineering handbook (pp. 410- 415). Academic Press.
- Djalilova, K. M. (2020). Advantages and disadvantages of distance learning. Наука и образование сегодня, (7), 70- 72.
- Guri-Rosenblit, S. (2013). Challenges facing distance education in the 21st century: Policy and research implications. Distance and E-Learning in Transition, 1- 22.
- He, L., Yang, N., Xu, L., Ping, F., Li, W., Sun, Q.,... & Zhang, H. (2021). Synchronous distance education vs traditional education for health science students: A systematic review and meta-analysis. Medical Education, 55(3), 293- 308.

- Hershkovitz, A., & Berger, A. (2019). Teachers' Perceptions of Teacher- Student Relationship in Distance Education. European Journal of Open, Distance and E- learning, 22(2).
- Jacobs, G. M., & Ivone, F. M. (2020). Infusing Cooperative Learning in Distance Education. TESL-EJ, 24(1), n1.
- James, W. B., & Gardner, D. L. (1995). Learning styles: Implications for distance learning. New directions for adult and continuing education, 1995(67), 19- 31.
- Jones, N., & O'shea, J. (2004). Challenging hierarchies: The impact of e- learning. Higher Education, 48(3), 379- 395.
- Kara, M., Erdogdu, F., Kokoç, M., & Cagiltay, K. (2019). Challenges faced by adult learners in online distance education: A literature review. Open Praxis, 11(1), 5- 22.
- Katzman, N. F., & Stanton, M. P. (2020). The integration of social emotional learning and cultural education into online distance learning curricula: Now imperative during the COVID- 19 pandemic. Creative Education, 11(9), 1561- 1571.
- Kintu, D., & Simon, W. (2019). Students' perceptions about a distance learning programme: A case of the open, distance and E- learning programme at Kyambogo University, Uganda. International Journal of Advance Research, Ideas and Innovations in Technology, 5(1), 388- 394.
- Köprülü, F., & Öznacar, B. (2019). Analysis of university students' attitudes towards distance learning in foreign language education based on various variables. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 10(1), 123- 128.
- Lucky, A., Branham, M., & Atchison, R. (2019). Collection- based education by distance and face to face: Learning outcomes and academic dishonesty. Journal of Science Education and Technology, 28(4), 414- 428.
- Mathew, I. R., & Ebelelloanya, J. (2016). Open and distance learning: Benefits and challenges of technology usage for online teaching and learning in Africa..
- Oranburg, S. (2020). Distance education in the time of coronavirus: quick and easy strategies for professors. Duquesne University School of Law Research Paper, (2020- 02).
- Park, H., & Shea, P. (2020). A Review of Ten- Year Research through Co- Citation Analysis: Online Learning, Distance Learning, and Blended Learning. Online Learning, 24(2), 225- 244.
- Petrenko, L., Kravets, S., Bazeliuk, O., Maiboroda, L., & Muzyka, I. (2020). Analysis of the current state of distance learning in the vocational education and training institutions. In E3S Web of Conferences (Vol. 166, p. 10010). EDP Sciences.
- Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). (2014/15). https: //www.oecd.org/skills/piaac/

- Rannastu- Avalos, M., & Siiman, L. A. (2020, September). Challenges for distance learning and online collaboration in the time of COVID- 19: Interviews with science teachers. In International Conference on Collaboration Technologies and Social Computing (pp. 128- 142). Springer, Cham.
- Sharma, S., & Bumb, A. (2021). The Challenges Faced in Technology- Driven Classes During COVID-19. International Journal of Distance Education Technologies (IJDET), 19(1), 17- 39.
- Srivastava, P. (2019). Advantages & disadvantages of e- education & e- learning. Journal of Retail Marketing & Distribution Management, 2(3), 22- 27.
- Vázquez- Cano, E. (2014). Mobile distance learning with smartphones and apps in higher education. Educational Sciences: Theory and Practice, 14(4), 1505- 1520.