المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 20، عدد 4، 2024، 741-755

The Degree of Practicing Distance Learning Competencies by Public School Teachers and the Obstacles to Their Practice from Their Point of View

Samiya Omar Al-Deek *,*Ministry of Education, Palestine*

Grace Hazboun ,*Bethlehem University, Palestine*

Received: 11/12/2023
Accepted: 26/5/2024
Published: 15/12/2024

***Corresponding author:**
samya.aldeek@moe.edu.ps

Citation: Al-Deek, S. M., & Hazboun, G. (2024). The degree of practicing distance learning competencies by public school teachers and the obstacles to their practice from their point of view. Jordan Journal of Educational Sciences, 20(4), 741–755.
https://doi.org/10.47015/20.4.7

© 2024 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: This study aimed to identify the degree to which public school teachers practice distance learning competencies and the obstacles to their practice from their point of view.**Methodology:** To achieve the study's objectives, a descriptive analytical approach was used. This approach is based on a set of research procedures that depend on collecting facts and data, classifying, processing, and analyzing them in a sufficient and accurate manner to extract their significance and reach results or generalizations about the phenomenon under study. **Results:** The results showed that the overall average degree of practicing distance learning competencies by public school teachers in the West Bank was 2.84, with a standard deviation of 0.79, indicating a medium degree of practice. The degree of obstacles to the practice of distance learning competencies by public school teachers in Palestine was 3.44, with a standard deviation of 0.69, indicating a medium degree. There were no statistically significant differences in the degree of practicing distance learning competencies attributed to the variables of gender, specialization, and courses in the field of technology. However, there were statistically significant differences attributed to the educational qualification variable in favor of higher studies. There were no statistically significant differences in the degree of obstacles to practicing distance learning competencies attributed to the variables of gender, specialization, and educational qualification. However, there were statistically significant differences attributed to the variable of courses in the field of technology in favor of those who did not receive them. **Conclusion** :In light of these results, it is recommended to continue holding the necessity of implementing special courses for teachers to train them on how to design computerized programs and lessons and employ open learning resources.

Keywords: distance learning, school teachers, obstacles.

درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية في فلسطين كفايات التعلم عن بعد ومعوقات ممارستها

سامية عمر الديك، وزارة التربية والتعليم، فلسطين
غريس نصري (جورج) يعقوب حزبون، جامعة بيت لحم، فلسطين

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية كفايات التعلم عن بعد، ومعوقات ممارستها من وجهة نظرهم. **المنهجية:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثيّة التي تعتمد على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظّاهرة محل الدراسة. **النتائج:** يؤشر المتوسط الكلي لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية في الضفة الغربية إلى درجة ممارسة متوسطة، وأن درجة معوقات ممارسة معلمي المدارس الحكومية في فلسطين

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2024.

لكفايات التعلم عن بعد جاء أيضاً بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة كفايات التعلم عن بعد تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والدورات في مجال التكنولوجيا، بينما توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، ولا توجد فروق دالة إحصائية لدرجة معوقات ممارسة كفايات التعلم عن بعد تعزى لمتغير الجنس والتخصص، والمؤهل العلمي، ولكن توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات في مجال التكنولوجيا لصالح الذين لم يتلقوها. **الخلاصة:** خلصت الدراسة إلى ضرورة تنفيذ دورات خاصة بالمعلمين لتدريبهم على كيفية تصميم برامج ودروس محوسبة وتوظيف مصادر تعلم مفتوحة.

الكلمات المفتاحية: التعلم عن بعد، الكفايات، معلمو المدارس، المعوقات.

المقدمة

تواجه النظم التعليمية تحديا كبيرا في ظل عصر العولمة والتطور الهائل في شبكة المعلومات الدولية وتزايد المعارف والمعلومات، مما يتطلب فكرا تربويا جديدا، واستراتيجيات متطورة؛ للتمكن من إعداد أجيال قادرة على التعامل مع متغيرات القرن الحادي والعشرين، وإحداث نقلة نوعية في الأهداف التي تسعى المؤسسات التربوية لتحقيقها، ليكون التركيز على اكتساب المتعلمين مهارات تمكنهم من التعلم الذاتي والتفكير الإبداعي، وتعزز فرص تعلمهم مدى الحياة. باعتبار أن التعلم أحد أهم أهداف التنمية المستدامة وهو صالح عام، وحق أساسي من حقوق الإنسان، وأساس يستند إليه لضمان تحقيق الازدهار البشري (Ministry of Education and Higher Education, 2017).

ومع ظهور جائحة كورونا وما أحدثته من تحولات وما فرضته من تحديات، جعلت التعلم عن بعد أساسا يُستند إليه لاستمرارية التعلم، وبرزت الحاجة المتزايدة لاستخدامه لمجاراة التطورات المتسارعة بمختلف المجالات، وفي ظل الأزمات (Ajouri, 2023). ولجعل التعليم أكثر مرونة وفاعلية، ولتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والتدريبية بين أفراد المجتمع، فهو أحد البدائل الضرورية بل الملحة لفتح آفاق واسعة أمام المؤسسات التعليمية عامة، والمدارس خاصة للتعليم والتدريب، وتأسيس نظام لنقل المعرفة له القدرة على الانتشار، وإثارة المعارف والمهارات وفقا لاحتياجات المتعلم. إذ إن التصميمات التعليمية للمقررات الدراسية في التعلم عن بعد تعتمد على نظرية مور (Moore theory) ذات الأبعاد الثلاثية وهي: استقلالية المتعلم واستعداده لاكتساب خبرات التعلم، والتفاعل بين المتعلم والمعلم، وتصميم مقررات تستجيب لحاجات المتعلم. فالتعلم عن بعد إذا أحسن تنظيمه وهيكلته بصورة ملائمة للنظم السائدة، فإنه سيعطي صورة جلية لقدرته على الوصول إلى أفراد كثيرين، وتوسيع مجالات ما يقدمه من خلال استخدام الوسائط والمستحدثات التكنولوجية المختلفة، وذات الخاصية التفاعلية، إذ يمكن التغلب على ندرة المعلم الكفء الذي له القدرة على مواكبة المستجدات العلمية والتقنية، والإسهام في زيادة دافعية المتعلمين من الطبقات كافة، لا سيما الفئات غير القادرة على التعليم النظامي الأكثر تكلفة في السنوات الأخيرة (Salem, 2012).

والتعلم عن بعد مغاير عن التعليم التقليدي، فتوجب إحداث تغير في أدوار كل من المتعلم والمعلم وخصائصهم، ونظم التعليم وفي البنية التحتية والمناهج التعليمية والقاعات الدراسية (Falowo, 2007)، ويعرّف التعلم عن بعد بأنه نظام تعليمي متكامل يقوم على أساس الفصل شبه الدائم بين المعلم والمتعلم، ويقدم من خلال مؤسسة تعليمية رسمية يقع على عاتقها تخطيط المواد وإعدادها وتقديم الدعم والمساندة للمتعلمين (Khamis,2013).

إن الأخذ بنظام التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد يحقق نظام التعليم الشامل والعدالة والمساواة في اكتساب المعرفة والمهارات (Mulla, 2016)، وأشارت شطرات (Shatrat, 2021) إلى أهميته في تحقيق نتائج إيجابية في العملية التعليمية لوجود علاقة وطيدة بين طريقة التعليم وسهولة الوصول إلى المعرفة، لتقديمه المحتوى التعليمي من خلال استراتيجيات مختلفة متنوعة تزيد من فرصة تفاعل الطلبة وتعلمهم.

ويعتمد التعلم عن بعد على توافر مواد تعليمية سابقة الإعداد (Pre- prepared Material) على شكل حقائب تدريبات عملية (kits) ورزم تعليمية (Packages) تتضمن المواد المكتوبة والمسموعة والمرئية، وبرامج الحاسوب واضحة الغرض والهدف وذات دقة، بحيث يتم إيصال المحتوى التعليمي للمتعلمين في مواقع إقاماتهم أو عملهم باستخدام وسائط تكنولوجية، أو وسائل اتصال متاحة كالبريد الأرضي أو الإلكتروني أو الإذاعة والتلفزيون والويب؛ مما يتطلب التخطيط للخبرات التعليمية، وتصميمها بشكل يزيد التفاعل عند المتعلمين ويشجع التعلم الذاتي، والتفاعل الاجتماعي وإتقان التعلم (khamis, 2013).

ويستند التعلم عن بعد على مبدأ التعلم الذاتي النشط الذي يتطلب أساليب متعددة، وقد يستخدم تقنيات التعلم الإلكتروني، ولكنه غير مرتبط بها ولا يشترط الاعتماد عليها، بل يقوم المتعلمون

بدراستها بشكل مستقل بمساعدة التعليمات التي تقدم من خلال هذه الموارد تحت إشراف وتوجيه المعلم الذي يتفاعل معهم عن بعد، وبالتالي؛ تكون الوسائط الإلكترونية إحدى وسائطه (Deek, 2020).

وبدأ التعلم عن بعد يتميز باستخدامه وسائل التعلم الإلكتروني، ويعد خطأ شائعا استخدام التعليم الرقمي والإلكتروني كمرادف للتعلم عن بعد. فالتعلم الإلكتروني أحد نماذج التعلم عن بعد وأهمها في الوقت الحالي، إذ يعتمد على أجهزة الكمبيوتر ببرمجياتها المتنوعة، وعلى الشبكات، وبما يتيح للمعلم توصيل المعلومات إلى المتعلم في أي مكان وفي أي وقت ضمن بيئة تعليمية المصدر (Finjan,2018).

وهو نمط تدريسي يعمل على نقل المادة التعليمية والتفاعل الأكاديمي المباشر وغير المباشر بين المعلم وطلبته متخطيا العوائق الزمانية والمكانية ومعتمدا على بيئة رقمية متكاملة.

وفي السياق ذاته أشار الفرا (Farra, 2007) إلى أن التعلم عن بعد نظام يضم جميع أشكال التعليم والتعلم النظامين، واعتبره خميس (Khamis, 2013) تعلما تقليديا نظاميا، لكن لا يحضر الطالب للمدرسة لظروفه الخاصة، ويعتمد على التوجيهات والتعليمات التي تقدم من خلال مواد التعلم الفردي تحت إشراف المعلم الذي يتصل بهم عن بعد باستخدام وسائط الاتصال التكنولوجية، فيما يرى صديق (Siddiq, 2004) أن التعلم عن بعد يتفق في مضمونه وغاياته مع التعليم التقليدي، وتميز عنه بوجود فصل دائم بين المعلم والمتعلم مع عدم وجود فصول دراسية منتظمة للمتعلم يتلقى فيها المواد الدراسية التي تكتب بطريقة معينة مع التوجيهات اللازمة حول طريقة الدراسة، وأن المتعلم يدرس في الوقت الذي يناسبه، وفي هذا كثير من المرونة والحرية، والمتعلم مع ذلك يتلقى إشرافا عن بعد من المتخصصين الذين تعينهم المؤسسة التعليمية مع الاستعمال المكثّف للوسائل والوسائط التعليمية.

إلا أن الديك (Deek, 2020) لا تعده تعليما تقليديا كون الطالب في التعلم عن بعد يعد فاعلا ونشطا ويمارس أداورا قيادية في إدارة تعلمه، ويكتسب من المهارات ما يؤهله للمنافسة في سوق العمل على خلاف التعليم التقليدي الذي يعد الطالب فيه متلقيا سلبيا للمعرفة، والتعلم عن بعد يعالج مشكلات لا يعالجها التعليم التقليدي كالتسرب، ويمكن من خلاله التحاق عدد كبير من الطلبة ممن لديهم مشكلات صحية أو من ذوي الهمم، فالتعلم عن بعد يعمل كمنظومة للتعلم الفردي لتحقيق أهداف تعليمية محددة، ويوفر فرص التعلم لفئات اجتماعية لا يستوعبها التعليم النظامي ككبار السن ويعالج مشكلات الازدحام، ووسائل المواصلات، والتلوث البيئي، وزيادة أعداد الطلبة مع نقص المباني الدراسية، والقيود الإدارية المفروضة على المعلمين في الأعمال الإدارية والأدوار التقليدية.

وترى الباحثتان أن التعلم عن بعد يتطلب مهارات عند الطلبة كمهارات تنظيم الدراسة، ومكانها، والقراءة بفاعلية، والكتابة، والبحث، والتقصي، والتأمل، وحل المشكلات، ومهارة الاستعداد.

ويقوم التعلم عن بعد على أساس الغياب شبه الدائم لمجموعة التعلم خلال عملية التعلم (تعلم أساسه التعلم الفردي) (OFF Site) مع إمكانية حدوث لقاءات وجاهية أو من خلال الوسائط الإلكترونية لمتابعة تعلمهم وتذليل الصعاب (Khamis, 2013). إلا أن الباحثتين تشيران إلى أنه يتقاطع مع التعليم التقليدي النظامي كونه منظما يتطلب إنجاز وتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية التعلّمية، وضمن منهاج معد ومصمم (أي برنامج تعليمي رسمي يتكون من عدة مقررات تعد مسبقا تبعا للأهداف المرجوّة)، وكونه تعليما هادفا للحصول على شهادة بعد استيفاء الشروط، وكونه يحافظ على استمرارية تواصل المتعلم بمدرسته ويخضع للمتابعة والتقويم المستمر، وما يتخلله من تغذية راجعة. ويكون المتعلم في التعلم عن بعد هو محور العملية التعليمية التعلمية ولا يتخذ فيه التعلم شكلا واحدا بل أشكالا متنوعة، فالتعلم التقليدي يركز على الطريقة المباشرة في الصفوف، بينما التعلم عن بعد يستعيض بذلك بوسائط متعددة، ودور المؤسسة فيه يتطلب التخطيط والتصميم والتنظيم والإعداد وتقديم الدعم للمتعلمين والتقويم.

بدأ التعلم عن بعد في التزايد مع بدايات القرن الحادي والعشرين، مع دراسة خصائص الطلبة وحاجاتهم بهدف تقديم الخبرات التعليمية المختلفة، وتمكين أكبر عدد منهم من الحصول على فرص متساوية في التعلم (Awad& Heles, 2015).

إن الكثيرين اليوم ينظرون إلى العملية التعليمية على أنها عملية تعتمد على الطالب، وأن المعلم ما هو إلا موجه وميسر لهذه العملية من خلال خبراته ومعارفه التي يمتلكها، ومن خلال معرفته بالنظريات التربوية وطرق تطبيقها وتوظيفها في العملية التعليمية (Shatrat, 2021).

ويواجه التعلم عن بعد العديد من الصعوبات منها: المناهج المتعجلة السريعة غير الجيدة، إضافة إلى وجود طلبة لا يملكون وسائل الاتصال ليتمكنوا من متابعة عملية التعلم عن بعد، وضعف البنية الرقمية في بعض الدول، وصعوبة تعليم فئة أطفال الروضة والمراحل الأساسية الأولى لكونها بحاجة إلى تواصل اجتماعي وتعلم بالحواس، وحاجتهم لتنمية المهارات الحركية الصغرى والكبرى والمهارات الحياتية والمهارات الأساسية (Qenawy, 2020). وعدم إلمام الأسر بالتكنولوجيا الخاصة بعملية التعلم عن بعد كالتيمز والزوم (BinAamir, 2019). إذ لا يمكن الاستغناء عن التعليم الوجاهي، وعن وجود المعلم بجانب الطالب في تلك المرحلة ومراحل ما قبل المدرسة؛ لأنه قد يغيب التفاعل الوثيق والمنظم بين المعلم والطالب والتوجيه والإرشاد الفوري له (Alzbon, 2020).

إضافة لصعوبات تتمثل بعدم وضوح الصوت، وصعوبة تقييم الطلبة، ومشكلة انقطاع التيار الكهربائي فجأةً وقت الحصة التعليمية، وصعوبات مادية تتمثل في: عدم قدرة الأهل على توفير ما يلزم لاحتياجات التعليم عن بعد لأبناء كافة، من أجهزة، وشبكة إنترنت ملائمة توفي بالغرض المطلوب، وصعوبات اجتماعية تتمثل في: عدم التزام الطلبة بالحصص التعليمية، عدم ملاءمته للفروق الفردية بينهم، وعدم توفر بيئة منزلية مناسبة للتعلم؛ لوجود الضوضاء، والبعد عن

الجو المدرسي والغرفة الصفية (Shatrat, 2021). وعدم قدرة الطلاب على تكريس أنفسهم لشؤون دراستهم، إذ لا يستطيع أكثر الطلبة التخطيط بشكل صحيح لدراستهم خلال الفصل الدراسي (Fojtik, 2018).

في حين ذكرت دراسة قشوع (Qashou, 2021) صعوبات تتعلق باستخدام برنامج "التيمز" وشح الإمكانيات المادية والمالية، وأن سبل مواجهة تلك الصعوبات تتمثل بتوفير أجهزة اللاب توب للمعلمين، وتابلت للطلبة لتمكينهم من الحصص المحوسبة. أما دراسة أويابة (Oyaba, 2020)، فبينت وجود معوقات مادية وبشرية تحد من تفاعل الطلبة مع الأنشطة المتاحة في مختلف المنصات، وأن الطلبة يفضلون الحصص التعليمية التي تتسم بالتفاعل غير المتزامن، أي يفضلون تسجيلها ويشاهدونها وقت فراغهم أو الأوقات التي تناسبهم؛ بينما دراسة حاج (Hajj, 2020) ذكرت أن من أهم التحديات التي تقف في وجه استخدام التعليم عن بعد من قبل أعضاء هيئة التدريس قلة المقررات الخاصة بتعليم الحاسوب، وتدني مستوى خبرة الطلبة في الاستفادة من التعلم عن بعد، وتدنٍ في مستوى جودة التعليم عن بعد، فهو لم يصل إلى مستوى التعليم الوجاهي، كذلك وجود معوقات تقنية لدى المعلمين في كيفية استخدام وتوظيف التعلم عن بعد، ومعوقات مالية وإدارية، وهذا ما أكدته دراسة بركات (Barakat, 2019)؛ مما يستدعي ضرورة إدخال طريقة التدريس الفوري (التواصل الإلكتروني المباشر مع المعلم) في مناهج التعلم الإلكتروني للمدرسة الابتدائية بحيث توفر اتصالاً أكثر قوة بين الطالب والمعلم أثناء الفصول الدراسية(Krapotkina, Burdina & Nasyrova, 2019). كما تبين أن درجة ممارسة الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا في التعلم عن بعد متوسطة (Al-Rrshidi & Baqbas, 2023). وأن درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للتعلم عن بعد عبر منصة درسك جاءت بدرجة متوسطة (Ma'touq, 2022). ومن هنا فقد أتت الدراسة الحالية لتبحث في موضوع درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية في فلسطين كفايات التعلم عن بعد، ومعرفة معوقات ممارستها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعاني منظومة التعليم في فلسطين من تدخلات إسرائيلية أعاقت سير عملها، وذلك نتيجة للإغلاقات والاعتقالات، وتعطيل للمؤسسات التعليمية، وأسرلة المناهج وتحريفها، وسحب الرخص والاعتمادات من المدارس الخاصة (Saud, 2024)، وتراجع أوضاع المعلمين الوظيفية، وعدم مواكبتهم للمستجدات التكنولوجية (Shobaki, 2021).

ومع انتشار جائحة كورونا تبنت وزارة التربية والتعليم أنشطة التعلم عن بعد ممثلة بالدروس المحوسبة التي بدأت الوزارة ببثها عبر منصة ثانوية اون لاين مع الفضائيات الشريكة، كما بدأت مديريات التربية ببث دروس محوسبة عبر قنوات اليوتيوب الخاصة بها وتحميل بعض المواد التعليمية، في حين بادر بعض المعلمين والمدارس بنشر دروس محوسبة ونماذج أوراق عمل واختبارات محوسبة عبر وسائل التواصل الخاصة بهم في محاولة للتغلب على غياب الطلبة، وضياع آلاف الحصص المدرسية، وسط جدل واضح بجدوى وإمكانية توفر البنية التحتية للتعليم عن بعد، وتم إطلاق فضائية فلسطين التعليمية، في ظل عدم توفر مواد تدريبية خاصة بإعداد المواد التعليمية المحوسبة، وتدني جاهزية المعلمين والفنيين للتعاطي مع أنشطة التعلم عن بعد، وصعوبة تحميل المواد المحوسبة على المنصات الرقمية في الوقت المحدد وبالجودة المطلوبة، وأن البرمجيات الحاسوبية لم تكن مناسبة لتسجيل المادة التعليمية المحوسبة وبثها، وتدني دراسة الاحتياجات التدريبية للعاملين في الميدان التربوي، وصعوبة تحويل المنهج التعليمي لمادة تعليمية محوسبة (Educational Research and Development Center, 2020).

وتفيد بيانات الإحصاء الفلسطيني بأن أكثر من ثلث الأسر الفلسطينية لديها جهاز حاسوب، وأن حوالي 65% منها لديها خط نفاذ للإنترنت في المنزل، عدا عن الإنترنت في الهواتف الخلوية (Palestinian Central Bureau of Statistics, 2018).

وبما أن إعداد المعلم يمثل حجر الزاوية في تطوير العملية التعليمية وفي استجابته لدواعي التطوير والتغيير، فإن هنالك حاجة ماسة لرفع كفاياته، وتطوير ممارسته القائمة على كفايات التعلم عن بعد لمجابهة مشكلات تتعلق بكثرة المعلومات، وزيادة أعداد الطلبة، ونقص المعلمين، وبعد المسافات وفي ظل ما يتعرض له العالم من أزمات (Hazmi, 2022).

وهذا يحتم على المنظومة التعليمية الفلسطينية سن السياسات، ووضع الخطط والاستراتيجيات الكفيلة بتفعيل التعلم عن بعد وتوظيفه بشكل فاعل حتى لا يكون تعليما يغلب عليه طابع التلقائية والعفوية، ويحقق العدالة في التعلم لجميع الطلبة مهما كانت ظروفهم. إذ أن إحدى الباحثتين تعمل في الميدان التربوي كرئيس قسم نشاطات لاحظت التحول المستمر من التعليم الوجاهي للتعلم عن بعد وبشكل متكرر نتيجة اقتطاع رواتب المعلمين في ظل ضعف قدرة الحكومة الفلسطينية على تمويل التعليم؛ لتدني مستوى الموازنات المرصودة لتطوير التعليم في ظل السيطرة الاقتصادية للاحتلال الإسرائيلي على الموارد الاقتصادية والقطاعات الإنتاجية، والمعابر والموانئ. والإغلاقات المتكررة للقرى والمدن الفلسطينية نتيجة الظروف الأمنية الراهنة ووضع الحواجز العسكرية ضمن الانتهاكات الإسرائيلية المتواصلة، واعتداءات المستوطنين المستمرة، مما حدا بها لإجراء هذه الدراسة بغية التعرف على درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية لكفايات التعلم عن بعد ومعوقات ممارستها.

وسعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية الفلسطينية كفايات التعلم عن بعد؟
- ما معوقات ممارسة معلمي المدارس الحكومية في فلسطين كفايات

التعلم عن بعد من وجهة نظرهم؟

- هل يوجد دور لمتغيرات (الجنس، والدورات في مجال التكنولوجيا، والمؤهل العلمي، والتخصص) في درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية في في فلسطين كفايات التعلم عن بعد، ومعوقات ممارستها؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية كفايات التعلم عن بعد ومعوقات ممارستها من وجهة نظرهم، والتعرف فيما إذا كان هنالك دور لمتغيرات (الجنس، والدورات في مجال التكنولوجيا، والمؤهل العلمي، والتخصص) في درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية في فلسطين كفايات التعلم عن بعد ومعوقات ممارستها.

أهمية الدراسة

تتجلى الأهمية النظرية للدراسة فيما يأتي:

- زيادة الوعي بدور التعلم عن بعد في الميدان التربوي من حيث تمكين الطلبة من الوصول الشامل للتعليم، والتواصل والتفاعل، وتطوير المهارات التقنية، وتنويع وسائل التعليم، وتعزيز مرونة أنظمة التعليم، وتكييفها وفق الظروف الطارئة كالأوبئة، الكوارث الطبيعية، الظروف الأمنية، والعوائق الجغرافية التي تستدعي التحول من التعليم الوجاهي للتعلم عن بعد.
- التعرف على معوقات ممارسة كفايات التعلم عن بعد وسبل حلها.
- تعد هذه الدراسة - في حدود اطلاع الباحثتين- من أوائل الدراسات التي تحاول إلقاء الضوء على درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية في فلسطين كفايات التعلم عن بعد ومعوقات ممارستها، إذ اقتصرت الدراسات السابقة على الصعوبات أو التحديات أو المعوقات التي تواجه التعلم عن بعد، أو بحثت في اتجاهات المعلمين نحو عملية التعلم عن بعد وبهذا فهي تشكل إضافة علمية للأدب التربوي.

وتتجلى الأهمية العملية التطبيقية لهذه الدراسة فيما يأتي:

من المؤمل ان تفيد نتائج هذه الدراسة الجهات الآتية:

- المسؤولين وصناع القرار في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لرسم السياسات وصياغة التشريعات التي من شأنها أن تعزز ممارسة المعلمين لكفايات التعلم عن بعد، والقائمين على إعداد وتطوير برامج تدريب المعلمين في المدارس الفلسطينية لرفع كفاياتهم، وتطوير قدراتهم لممارسة كفايات التعلم عن بعد بفاعلية.
- الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول التعلم عن بعد واتجاهات الطلبة والمعلمين نحوه وأثره على كفايات الطلبة وتعلمهم.
- المعلمين في المدارس الفلسطينية؛ لتمكينهم من تشخيص جوانب الخلل أثناء ممارسة كفايات التعلم عن بعد والعمل على تلافيها. ودعم جوانب القوة، والكشف عن المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات المدارس الحكومية عند ممارستهم كفايات التعلم عن بعد ووضع الحلول والمقترحات المناسبة للتغلب عليها.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت هذه الدِّراسة على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الفلسطينية لمديريات تربية وتعليم (جنوب نابلس، ضواحي القدس، يطا) في الضفة الغربية في فلسطين، العاملين خلال الفصل الأول من العام 2023 – 2024م.

مصطلحات الدراسة

الكفايات: مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع من دونها أن يؤدي واجبه بالشكل الأمثل والمطلوب، ومن ثم ينبغي أن يعد توافرها لديه شرطا لإجازته في العمل (Khalifat, 2019, 14)

التعلم عن بعد: نمط تعليمي يعتمد على توظيف المنصات التعليمية الرقمية في العملية بحيث لا يتقيد المعلم ولا الطالب بالقاعة الدراسية، بل يمكن أن يتم التعلم بالمنزل عبر البث المباشر من خلال المنصات ويمكن أن يتم بصورة متزامنة وغير متزامنة (Hazmi, 2022, 153).

وتعرف الباحثتان درجة الممارسة لكفايات التعلم عن بعد إجرائياً بأنها: مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم ويمارسها في الموقف التعليمي، لتمكنه من القيام بمهامه التعليمية بفاعلية وإتقان في ظل الظروف الطارئة التي تحول دون التعليم الوجاهي كالإغلاقات المتكررة للقرى والمدن الفلسطينية، والحواجز، والظروف الأمنية، والأوبئة، وانقطاع الرواتب ويتم فيها تحويل التعليم الوجاهي لتعليم عن بعد عبر تقنية التيميز (إحدى تطبيقات أوفيس 365(وبالاعتماد على استخدام التكنولوجيا وأجهزة الحاسوب والأجهزة الذكية، والوسائط المختلفة كالإنترنت، والمنصات التعليمية الرقمية، وتم تحديدها من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة التي تم إعدادها لهذا الغرض.

المعوقات: هي عقبات أو صعوبات تواجه المعلمين وتعوق عملهم وتحول دون تطورهم، وتشكل خللاً في إنجاز العمل وتحقيق الهدف (Dayem & Hamdan, 2013).

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لملاءمته لموضوع الدراسة القائم على معرفة درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية في فلسطين كفايات التعلم عن بعد، ومعوقات ممارستها. وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثيَّة التي تعتمد على

جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظّاهرة محل الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية في الضفة الغربية بفلسطين والذين ما زالوا على رأس عملهم خلال العام الدراسي 2024/2023م، والبالغ عددهم (32988) معلماً ومعلمة، منهم (12288) معلماً، و(20700) معلمة وفق الإحصائية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

عينة الدراسة

قامت الباحثتان باختيار عينة عشوائية بسيطة، وبلغ حجمها (382) عضوا من معلمي الضفة الغربية في فلسطين، والجدول (1) يبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة الوسيطة:

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة بحسب متغيِّر الدراسة المستقلة.

المتغير المستقل	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	80	20.9
	أنثى	302	79.1
الدورات في مجال التكنولوجيا	تلقيت	339	88.7
	لم أتلق	43	11.3
المؤهل العلمي	بكالوريوس	313	81.9
	دراسات عليا	69	18.1
التخصص	إنسانية	215	56.3
	علمية	167	43.7

أداة الدراسة

بعد مراجعة الأدب النظري للدراسة والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة اعتمدت الباحثتان الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد تضمنت قسمين؛ القسم الأول شمل مقدمة الاستبانة ومجموعة من العناصر التي تحدد هدف الدراسة، وعلى المتغيرات الديموغرافية، أما القسم الثاني، فتضمن مقياس درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية لكفايات التعلم عن بعد من وجهة نظرهم ومعوقات ممارستها، وقام المبحوثون بالإجابة عن الفقرات وفق تدرج ليكرت الخماسي (درجة كبيرة جدا (5)، درجة كبيرة (4)، درجة متوسطة (3)، درجة قليلة (2)، درجة قليلة جدا (1). وتكونت الأداة من (59) فقرة موزعة على مجالين، وهما (درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية كفايات التعلم عن بعد، ومعوقات ممارستها) وتضمن المجال الأول (33) فقرة وهي من (1-33)، أما المجال الثاني، فقد اشتمل على (25) فقرة وهي من (34-59).

متغيرات الدراسة: تشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات الوسيطة: تشمل الدراسة على المتغيرات المستقلة الوسيطة الآتية:

الجنس: وله فئتان (ذكر، وأنثى).

الدورات في مجال التكنولوجيا: ولها مستويان (تلقيت، لم أتلقَ).

المؤهل العلمي: ولها مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا).

التخصص: وله مستويان (انسانية، وعلمية)

المتغير التابع: تشمل الدراسة على متغير تابع وهو: تصورات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية في مديريات الضفة الغربية في فلسطين كفايات التعلم عن بعد ومعوقات ممارستها.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق اداة الدراسة من خلال الطرق الآتية:

صدق المحكمين

لجأت الباحثتان للتحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام صدق المحتوى، وذلك بعرض الأداة بصورتها الأولية المكونة من (73) فقرة على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التعليم في الجامعات الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم والبالغ عددهم (12) محكم/ة، وتم اختيار الفقرات التي حصلت على موافقة بنسبة (80%) من المحكمين أو أكثر، وإجراء اللازم مع الفقرات التي اقترح تعديلها أو حذفها ووفق هذه الملاحظات وتم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية المكونة من (59) فقرة.

صدق البناء

ويعبر عنه بقدرة كل فقرة في الأداة على الإسهام في الدرجة الكلية، ويعبر عن ذلك إحصائيا بمعامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للأداة، لذلك فإن هناك ضرورة النظر إلى مستوى دلالة معامل ارتباط،

بهدف الفصل بين الفقرات التي ستبقى في الأداة، وتلك التي يجب أن تحذف، واستقرت الأداة بعد ذلك على (59) فقرة، إذ لم يتم حذف أية فقرة من الأداة بسبب ارتباطها بمجالاتها بشكلٍ دال إحصائيا عند ($\alpha = 0.05$)، الأمر الذي يشير إلى صلاحية الأداة وتمتعها بصدق البناء المناسب، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات عند ممارسة التعلم عن بعد بين (0.562 إلى 0.838)، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات عند معوقات التعلم عن بعد بين (0.451 إلى 0.698) جميعها دالة عند ($\alpha = 0.05$).

ثبات أداة الدراسة

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) إذ تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مديريات الضفة الغربية في فلسطين، بلغ عدد أفرادها (30) معلما ومعلمة، منهم (15) معلما و(15) معلمة، وإعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، وتبين أن الأداة تتمتع بثبات مناسب لإجراء الدراسة. كما تم التحقق من ثبات الأداة أيضا بحساب ثبات الدرجة الكلية لأبعاد الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وهي مبينة في الجدول (2)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتّع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول (2) يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

الجدول (2): معامل ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا.

المجالات	معامل الثبات
ممارسة التعلم عن بعد	0.975
معوقات التعلم عن بعد	0.932

إجراءات الدراسة

بعد الحصول على موافقة الجهات المختصة، تم التوجه إلى معلمي الضفة الغربية في فلسطين وتم اختيار نماذج جوجل لتعبئة البيانات إلكترونيا، حيث قامت الباحثتان بالحصول على البريد الإلكتروني للمشاركين في الدراسة، ووضحتا لهم أهداف الاستبانة، مع التأكيد أن النتائج هي فقط لغايات البحث العلمي، ولن يكون هناك استخدامات أخرى لها.

المعالجات الإحصائية

تمّت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتقدير الوزن النسبي لفقرات الاستبانة، واستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Two independent samples)، لفحص الأسئلة المتعلقة بمتغيرات الدراسة المستقلّة ذات المستويين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

وقد تم اعتماد المقياس الوزني الآتي لتحديد درجة متوسطات استجابة أفراد العينة:

طول الفئة = (الحد الأعلى للبدائل- الحد الأدنى للبدائل/ متوسط البدائل= 5-1/3=4/3=1.33)

طول الفئة = 1.33 وإضافته إلى نهاية كل فئة.

وبذلك تم اعتماد الدرجات الآتية:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.33-1.00
متوسطة	3.67-2.34
عالية	5.00-3.68

نتائج الدراسة

وفيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الباحثتان وفق أسئلتها:

نتائج السؤال الأول والذي ينص على: "ما درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية لكفايات التعلم عن بعد من وجهة نظرهم في فلسطين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (3) يوضح هذه النتائج.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات المجال الأول (درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية لكفايات التعلم عن بعد) مرتبة ترتيباً تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
17	أراعي الفروق الفردية أثناء إعداد المهمات التقويمية.	3.19	1.00	1	متوسطة
10	أزود الطلبة بتغذية راجعة فورية حال تسليم الطلبة للمهمات التقويمية.	3.17	1.05	2	متوسطة
8	أزود الطلبة بدروس محددة تركز على المهارات والمعارف الأساسية.	3.16	0.99	3	متوسطة
9	أتابع المهمات التقويمية ومدى التزام الطلبة بتسليمها بالموعد المحدد.	3.15	1.02	4	متوسطة
13	أحدد المخرجات التعليمية حسب الأهمية.	3.13	0.98	5	متوسطة
19	أصوغ أهداف واقعية ومرتبطة بالتعلم للحياة.	3.10	0.95	6	متوسطة
7	أنمي مهارات التعلم الذاتي من تنظيم وتواصل وبحث وحل المشكلات عند الطلبة.	3.09	1.03	7	متوسطة
6	أتواصل مع زملائي لتحقيق تكامل محتوى دروس التعلم عن بعد مع المباحث الأخرى.	3.06	1.11	8	متوسطة
14	أصمم أنشطة تعليمية تقود إلى المخرجات التعليمية.	3.04	1.04	9	متوسطة
5	أصمم أنشطة متنوعة ومحددة تراعي أنماط التعلم عند الطلبة.	2.99	1.12	10	متوسطة
16	أمتلك القدرة على التنظيم وإدارة الوقت والتواصل الفاعل مع الطلبة.	2.99	1.03	10	متوسطة
3	أرصد غياب الطلبة.	2.96	1.16	12	متوسطة
12	أمتلك المهارة في تنفيذ الدرس عن بعد.	2.95	1.14	13	متوسطة
4	أخصص نسبة من العلامات للواجبات والمهمات الموكلة للطلبة.	2.93	1.10	14	متوسطة
11	أعقد لقاءات متزامنة للإجابة عن الأسئلة ذات العلاقة بالدرس وتفسير المهمات.	2.92	1.07	15	متوسطة
28	أركز في التقويم على جودة مخرجات المهمات التقويمية التي ينفذونها.	2.82	0.94	16	متوسطة
31	أوظف الأسئلة الموجهة في التقييم والتقويم.	2.80	0.93	17	متوسطة
15	أسجل اللقاءات وأزود الطلبة بها للعودة إليها متى شاؤوا.	2.79	1.18	18	متوسطة
23	أستخدم منصات الكترونية تحقق التواصل الفاعل مع الطلبة.	2.79	1.09	18	متوسطة
18	أتابع الطلبة الذين لا يشاركون في اللقاءات بهدف تقديم الدعم والمساندة.	2.76	1.10	20	متوسطة
25	أوظف الاتصال غير المتزامن والمتزامن مع الطلبة لتقديم تعلم يتناسب واحتياجاتهم الفردية.	2.75	1.00	21	متوسطة
29	أوظف في التقويم الاختبارات الالكترونية التي تتطلب التحليل والاستنباط.	2.73	1.04	22	متوسطة
22	أعد الوسائل المتعددة المسموعة والمصورة والتفاعلية والعملية للدرس عن بعد لتحقيق إتقان التعلم.	2.71	1.08	23	متوسطة
1	أنسق مع المعلمين لتنظيم البرنامج الدراسي للحصص التعليمية في التعلم عن بعد.	2.70	1.07	24	متوسطة
21	أصمم محتوى دروس التعلم عن بعد وفقا للمعايير المحددة.	2.68	1.08	25	متوسطة
27	أقيم الطلبة بناء على مدى التفاعل في ساحة النقاش.	2.66	1.01	26	متوسطة
32	أضع فواصل كمنشطات إدراكية أثناء تقديم الدروس الإلكترونية المصممة.	2.66	1.07	26	متوسطة
20	أوظف المنصات الإلكترونية المختلفة.	2.65	1.12	28	متوسطة
2	أرسل برامج التعلم والدروس الإلكترونية التي أعدها لجهة رسمية تشرف عليها وتتابعها لما يحقق معايير الجودة.	2.64	1.17	29	متوسطة
24	أتواصل مع فرق الدعم الفني من مختصين و خبراء تقنيين عندما أحتاج.	2.60	1.12	30	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
30	أقيم الطلبة بناءً على اقتراحاتهم لحلول مشكلات مجتمعية ذات علاقة بمحتوى المنهاج.	2.56	1.00	31	متوسطة
26	أنفذ دروس إلكترونية عن بعد في الظروف العادية.	2.31	1.10	32	منخفضة
33	أقيم الطلبة في ضوء ملفات الإنجاز.	2.28	1.00	33	منخفضة
	الدرجة الكلية لدرجة الممارسة	**2.84**	**0.79**		**متوسطة**

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على " ما معوقات ممارسة معلمي المدارس الحكومية في فلسطين لكفايات التعلم عن بعد؟ " للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال (معوقات التعلم ممارسة كفايات التعلم عن بعد) مرتبة ترتيبا تنازليا.

رقمها في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
47	كثرة انقطاع الاتصال أثناء البحث والتصفح وكثرة الأعطال في شبكة الانترنت.	4.07	1.05	1	عالية
48	بطء تحميل الملفات في أنظمة إدارة التعليم.	4.00	1.02	2	عالية
50	ارتفاع رسوم الاشتراك في الإنترنت.	3.98	1.13	3	عالية
56	غياب الدافعية عند الطلبة.	3.92	1.07	4	عالية
54	مشكلة انضباط الطلبة أثناء التعلم عن بعد.	3.87	1.12	5	عالية
52	نقص البرامج المخصصة للطلبة الذين يعانون من مشاكل نفسية أو صحية أو لديهم إعاقات في سياق التعلم عن بُعد.	3.66	1.00	6	متوسطة
42	صعوبة تأقلم الطلبة مع هذا النوع من التعلم لاعتماده على التعلم الذاتي.	3.64	1.15	7	متوسطة
37	وجود اتجاهات سلبية للطلبة نحو التعلم عن بعد	3.56	1.14	8	متوسطة
53	قلة توفر البرامج اللازمة للتحليل الدقيق والتقييم لمستويات الطلبة ومهاراتهم المكتسبة.	3.55	1.01	9	متوسطة
49	انتهاك المواقع والمنصات التعليمية لخصوصية المستخدم.	3.50	1.12	10	متوسطة
44	التشتت عند توظيف أدوات وقنوات الاتصال.	3.49	1.06	11	متوسطة
48	تفاعل أولياء الأمور مع التعلم عن بُعد قد يتأثر بجنس الطلبة	3.47	1.07	12	متوسطة
40	عدم احترام الوقت وتنظيمه.	3.44	1.02	13	متوسطة
45	ندرة توصيل المحتوى والمواد التعليمية للمتعلمين على شكل رزم package وحقائب تدريبات عملية kits.	3.44	1.04	13	متوسطة
43	قلة تفاعل الطلبة مع المعلم أثناء التعلم عن بعد.	3.40	1.16	15	متوسطة
51	الخوف والنفور من كل ما هو جديد.	3.40	1.15	15	متوسطة
55	قلة التمويل المتاح لدعم التعلم عن بعد	3.35	1.43	17	متوسطة
57	توفر معظم المنصات باللغة الانجليزية.	3.32	1.14	18	متوسطة
39	ضعف التنسيق بين المدرسة والطلبة في متابعة تعلم الطلبة وتقويم نتائج تعلمهم.	3.30	1.10	19	متوسطة
41	نقص الاستعداد والكفايات التي يمتلكها الطلبة للتعلم عن بعد.	3.26	1.28	20	متوسطة
36	قلة توفر أجهزة حاسوب وأجهزة ذكية لاستخدامها في التعلم عن بعد	3.15	1.50	21	متوسطة
35	نقص الدورات التدريبية وجودتها في تأهيل الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور	3.08	1.14	22	متوسطة

رقمها في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
46	قلة توافر مراكز الجودة والمراجعة للبرمجيات والوسائط المتعددة.	3.04	1.21	23	متوسطة
34	صعوبة تقييم الطلبة أثناء تنفيذ المهارة أو المهمة وتقييم القيم والاتجاهات.	3.02	1.02	24	متوسطة
58	قلة توفر أدلة إرشادية لألية توظيف المواقع التعليمية والمنصات الإلكترونية.	3.02	1.18	24	متوسطة
60	توفر نظام فعال لإدارة التحقق من الهوية ورصد ساعات العمل وحماية الخصوصية.	2.99	1.24	26	متوسطة
59	قلة توافر قاعات مجهزة بوسائل التدريس المرئية ووسائل سمعية وبصرية لتييسر التعلم عن بعد	2.88	1.41	27	متوسطة
	الدرجة الكلية للمعوقات	3.44	0.69		**متوسطة**

نتائج السؤال الثالث والذي ينص على:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية لكفايات التعلم عن بعد من وجهة نظرهم ومعوقات ممارستها، تعزى لمتغيرات (الجنس، والدورات في مجال التكنولوجيا، والمؤهل العلمي، والتخصص؟"

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل متغير على حده، واختبار (ت) للتعرف إلى الفروق ما بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية كفايات التعلم عن بعد ومعوقات ممارستها تعزى لمتغيرات (الجنس، والدورات في مجال التكنولوجيا، والمؤهل العلمي، التخصص).

الجنس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة للتعرف إلى الفروق ما بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية لكفايات التعلم عن بعد ومعوقات ممارستها تعزى لمتغير الجنس والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية لكفايات التعلم عن بعد ومعوقات ممارستها تعزى لمتغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)	مستوى الدلالة*
ممارسة التعلم عن بعد	**ذكر**	80	2.90	0.90	0.740	0.460
	انثى	302	2.83	0.76		
معوقات التعلم عن بعد	**ذكر**	80	3.42	0.75	0.263	0.793
	انثى	302	3.44	0.68		

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

الدورات في مجال التكنولوجيا

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة للتعرف إلى الفروق ما بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية لكفايات التعلم عن بعد من وجهة نظرهم، ومعوقات ممارستها تعزى لمتغير الدورات في مجال التكنولوجيا والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية لكفايات التعلم عن بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الدورات في مجال التكنولوجيا.

المجال	تلقي الدورات	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)	مستوى الدلالة*
ممارسة التعلم عن بعد	تلقيت	339	2.85	0.78	0.772	0.441
	لم اتلق	43	2.75	0.81		
معوقات التعلم عن بعد	تلقيت	339	3.41	0.70	2.098	0.037
	لم اتلق	43	3.65	0.65		

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

المؤهل العلمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة للتعرف إلى الفروق ما بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية لكفايات التعلم عن بعد من وجهة نظرهم، ومعوقات ممارستها تعزى لمتغير المؤهل العلمين والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية لكفايات التعلم عن بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)	مستوى الدلالة*
ممارسة التعلم عن بعد	بكالوريوس	313	2.77	0.79	4.050	0.000
	دراسات عليا	69	3.18	0.69		
معوقات التعلم عن بعد	بكالوريوس	313	3.43	0.71	0.584	0.560
	دراسات عليا	69	3.48	0.62		

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

التخصص

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة للتعرف إلى الفروق ما بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية لكفايات التعلم عن بعد من وجهة نظرهم، ومعوقات ممارستها تعزى لمتغير التخصص والجدول (8) يوضح ذلك:

الجدول (8): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية لكفايات التعلم عن بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص.

المجال	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)	مستوى الدلالة*
ممارسة التعلم عن بعد	إنسانية	215	2.86	0.79	0.511	0.610
	علمية	167	2.82	0.79		
معوقات التعلم عن بعد	إنسانية	215	3.42	0.71	0.379	0.705
	علمية	167	3.45	0.67		

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

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على: "ما درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية لكفايات التعلم عن بعد من وجهة نظرهم في فلسطين؟"

يلاحظ من الجدول (3) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة

ممارسة معلمي المدارس الحكومية لكفايات التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في فلسطين أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.84) وانحراف معياري (0.79).

وهذا يدل على أن درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية كفايات التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في فلسطين جاء بدرجة متوسطة، وتشير النتائج في الجدول رقم (3) أن (31) فقرة جاءت بدرجة متوسطة وفقرتين جاءتا بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " أراعي الفروق الفردية أثناء إعداد المهمات التقويمية " على أعلى متوسط حسابي (3.19)، ويليها فقرة " أزود الطلبة بتغذية راجعة فورية حال تسليم الطلبة للمهمات التقويمية " بمتوسط حسابي (3.17). وحصلت الفقرة " أقيم الطلبة في ضوء ملفات الإنجاز " على أقل متوسط حسابي (2.28)، يليها الفقرة " أنفذ دروسا إلكترونية عن بعد في الظروف العادية " بمتوسط حسابي (2.31).

وتفسر الباحثتان ذلك لوجود تحديات تواجه المعلمين الفلسطينيين أثناء ممارسة كفايات التعلم عن بعد منها: التحديات التقنية واللوجستية، وغياب الاستعداد والتأهيل والتدريب والدعم السابق المقدم لهم، بالإضافة إلى وجود مقاومة من بعض المعلمين والطلبة لتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلمية، ووجود اتجاهات السلبية نحوها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرشيدي وباقبص (Al-Rshidi & Baqbas,2023) التي بينت أن درجة ممارسة المعلمات التعلم عن بعد جاءت بدرجة متوسطة، لعدم وجود خبرات سابقة في التعلم عن بعد، واعتيادهن وألفتهن باستراتيجيات التدريس التقليدية، وتطبيق الاستراتيجيات في بيئات التعلم عن بعد بصورة تماثل ما هو واقع في البيئات الصفية التقليدية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على " ما معوقات ممارسة معلمي المدارس الحكومية في فلسطين لكفايات التعلم عن بعد؟ "

يتضح من الجدول (4) أن درجة معوقات ممارسة معلمي المدارس الحكومية في فلسطين لكفايات التعلم عن بعد بلغت (3.44) وبانحراف معياري (0.69) وهذا يدل على أن درجة معوقات ممارسة معلمي المدارس الحكومية في فلسطين لكفايات التعلم عن بعد جاء بدرجة متوسطة.

وتشير النتائج في الجدول رقم (4) أن (5) فقرات جاءت بدرجة عالية، و(22) فقرة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " كثرة انقطاع الاتصال أثناء البحث والتصفح وكثرة الأعطال في شبكة الانترنت " على أعلى متوسط حسابي (4.07)، ويليها فقرة " بطء تحميل الملفات في أنظمة إدارة التعليم " بمتوسط حسابي (4.00). وحصلت الفقرة " عدم توفر قاعات مجهزة بوسائل التدريس المرئية ووسائل سمعية وبصرية لتيسير التعلم عن بعد " على أقل متوسط حسابي (2.88)، يليها الفقرة " توفر نظام فعال لإدارة التحقق من الهوية ورصد ساعات العمل وحماية الخصوصية " بمتوسط حسابي (2.99).

وتفسر الباحثتان ذلك إلى حاجة التعلم عن بعد إلى تكاليف مالية وأجهزة ذكية وإنترنت بسرعة عالية، وإعداد مواد وتجهيزات لوجستية لتحقيق أهداف التعلم عن بعد بفاعلية، وتدني كفايات المعلمين والطلبة التقنية وقلة التعاون مع المؤسسات الشريكة لتطوير برامج التعلم عن بعد، وهذا يتفق مع دراسة حلبي (Halabi, 2023) التي بينت وجود معوقات للتعلم عن بعد بدرجة متوسطة تعود إلى انخفاض مصداقية التعلم عن بعد لدى المجتمع عند مقارنته بالتعليم الوجاهي، ورفض المؤسسات التعليمية وأعضاء هيئة التدريس بإدخال التكنولوجيا للتعلم عن بعد، واعتمادهم على التعليم الوجاهي، وتعدد المطالب التقنية لتحقيق أهدافه من أجهزة حديثة وشبكات اتصال جيدة، واتصال مستقر بالإنترنت، ومراكز مؤهلة للصيانة، وقاعات مجهزة، وبرامج تقييم إلكترونية، وأنظمة لإدارة التعلم وإدارة المحتويات ودراسة سالم (Salem, 2012) التي بينت معوقات ممارسة المعلمين للتعلم عن بعد تتمثل بعدم القناعة بجدوى التعلم عن بعد والتحول له، وضعف الإمكانيات البشرية المؤهلة لتيسير العملية، ونقص الإمكانيات المادية وعدم توفر البرمجيات المتخصصة، وقلة التعاون مع الخبراء والمختصين، وعدم التعاون مع الهيئات والجهات للوقوف على معوقات التعلم عن بعد، وقلة الموازنات المالية المخصصة لتطوير هذا النوع من التعلم.

مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي ينص على:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية لكفايات التعلم عن بعد من وجهة نظرهم ومعوقات ممارستها، تعزى لمتغيرات (الجنس، والدورات في مجال التكنولوجيا، والمؤهل العلمي، والتخصص؟"

يتبين من الجدول (5) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية كفايات التعلم عن بعد من وجهة نظرهم، ومعوقات ممارستها تعزى لمتغير الجنس، فقد كانت مستويات الدلالة أكبر من (0.05).

وتفسر الباحثتان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية لكفايات التعلم عن بعد، بأن المعلمين بغض النظر عن جنسهم، ينتمون للمجتمع الفلسطيني ويعملون في المؤسسة التعليمية ذاتها وهي "وزارة التربية والتعليم الفلسطينية" فيتلقون التعليمات والتدريبات والتوجهات التي تعزز الثقافة المؤسسية لديهم بدور وأهمية التعلم عن بعد وبما يحقق تكافؤ الفرص لهم، ويرفع كفاياتهم وينمي قدراتهم بما يلبي احتياجات السياق التعليمي الفلسطيني.

وتفسر الباحثتان عدم وجود فروق فيما يتعلق بوجود معوقات للتعلم عن بعد هو أن جميع المعلمين ذكورا وإناثا عندما انتقلوا إلى التعلم عن بعد بشكل مفاجئ دون تجهيز مسبق قد واجهوا الكثير من

المعوقات، والتي كانت تتشابه في معظمها لتشابه البيئة التي يعيشون فيها، وتشابه الظروف البيئية المتعلقة بالعملية التعليمية، وخاصة أنه لم يكن هناك خطة منظمة ومسبقة للانتقال للتعلم عن بعد. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بركات (Barakat, 2019) بعدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس، فيما اختلفت مع نتائج دراسة قشوع (Qashou, 2021) التي أشارت إلى وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كما يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية كفايات التعلم عن بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الدورات في مجال التكنولوجيا، ولكن تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات ممارسة معلمي المدارس الحكومية في فلسطين التعلم عن بعد تعزى لمتغير الدورات في مجال التكنولوجيا، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.037)، وكانت الفروق لصالح الذين لم يتلقوا الدورات في مجال التكنولوجيا.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة هو أن الدورات غالبا لم تكن كافية لتهيئة المعلمين لممارسة التعلم عن بعد بشكل حقيقي، إذ لم يمارس المعلمون التعلم عن بعد إلا بعد انتشار جائحة كورونا والانتقال إلى التعلم عن بعد دون تجهيز فعلي للمعلمين، وأن التحاق المعلمين بدورات في مجال التكنولوجيا من الممكن أنها قد يسرت لهم كيفية استخدام الأجهزة والبرامج المحوسبة، ولكنها لم تغنِ عن مواجهة العديد من المعوقات التي واجهتهم خلال انتقالهم للتعلم عن بعد، سواء فيما يتعلق بكيفية تصميم دروس عن بعد وتوفير المواد الصوتية والمسموعة والمرئية التي تناسب أنماط تعلم الطلبة وفروقهم الفردية، وكيفية إدارة بيئات التعلم عن بعد، وضبط الطلبة، وتقييمهم، وكيفية توظيف مصادر التعلم المفتوحة، وبرامج التعلم الإلكتروني المتزامن، وغير المتزامن، وكيفية تقديم ومتابعة المهمات التقويمية، ووسائل الحماية والأمن لخصوصية الطلبة، وافتقار الطلبة للعديد من المهارات التكنولوجية كمهارة المراسلة عبر البريد الإلكتروني، ومهارات التعلم الذاتي. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة المطوع (Mutawa, 2020) التي أشارت إلى وجود فروق في مجال الدورات التكنولوجية لصالح الذين التحقوا بالدورات.

ويتبين من الجدول (7) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية لكفايات التعلم عن بعد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فقد بلغ مستوى الدلالة (0.000) حيث كانت الفروق لصالح دراسات عليا. ولكن تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات ممارسة معلمي المدارس الحكومية في فلسطين للتعلم عن بعد تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فقد كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

وتفسر الباحثتان وجود فروق في درجة ممارسة كفايات التعلم عن بعد لصالح الدراسات العليا بأن برامج الدراسات العليا تسهم في تمكين المعلم لإدارة المواقف التعليمية، وامتلاكه المهارات والخبرات ولتضمينها معايير جودة التدريس؛ مما يؤثر على استراتيجيات تعليمهم واستعداداتهم المهنية، وبما يمكنهم من إشراك المتعلمين وانهماكهم في بيئات التعلم عن بعد، وفي اهتمامهم بالسياق الذي يحدث فيه التعلم، وتحسين ممارساتهم التدريسية وتطويرها وتقويمها، وهذا يختلف مع ما توصلت له دراسة الدوسري(Dossary, 2021) بعدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمات التعليم العام مهارات التعلم عن بعد تعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ وذلك لأن تلك المهارات ينبغي على المعلم والمعلمة اكتسابها وممارستها سواء في الظروف العادية أو الأزمات أياً كان مؤهله، فهي ضرورية لإتقانه معايير جودة التدريس.

وأما عن عدم وجود فروق في معوقات التعلم عن بعد تعزى لمتغير المؤهل العلمي فيعود إلى أن جميع المعلمين باختلاف مؤهلاتهم العلمية يعيشون في ظروف تعليمية تعلمية، وبيئة مجتمعية واحدة، تواجه العديد من الصعوبات عند الانتقال المفاجئ ودون تهيئة مسبقة من التعليم الوجاهي الذي كان يمارسه المعلمون منذ أجيال سابقة عديدة إلى التعلم عن بعد الذي كانوا يسمعون عنه في الدورات التدريبية، أو خلال المقررات الدراسية الجامعية بشكل نظري ولم يطبق عليهم عمليا.

وتتفق نتيجة عدم وجود فروق في معوقات ممارسة التعلم عن بعد مع دراسة قشوع (Qashou, 2021)، ودراسة بركات (Barakat, 2019) التي أشارت نتائج دراساتهم بعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فيما لم تجد الباحثتان أية دراسة تناولت هذا المتغير في معرفة درجة ممارسة التعلم عن بعد.

وتبين نتائج الجدول (8) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية كفايات التعلم عن بعد من وجهة نظرهم، ومعوقات ممارستها تعزى لمتغير التخصص، فقد كانت مستويات الدلالة أعلى من (0.05).

وتفسر الباحثتان ظهور هذه النتيجة بأن جميع المعلمين باختلاف تخصصاتهم لم يتم تهيئتهم بالشكل الفعلي والحقيقي للانتقال من التعليم الوجاهي للتعليم عن بعد، وأن المعلمين الذين استطاعوا أن يمارسوا التعلم عن بعد ثابروا وبحثوا لكي يستطيعوا أن يواكبوا هذا النوع من التعليم، وربما يعود ذلك إلى ارتفاع درجة وعي المعلمين باختلاف تخصصاتهم بالمعيقات التي تواجه ممارسة التعلم عن بعد وخاصة أنهم يعيشون في ظروف مجتمعية وسياسية واقتصادية واحدة. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بركات (Barakat, 2019)، ودراسة المطوع (Al-Mutawa, 2012) بعدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص.

التوصيات

في ضوء ما تقدم من نتائج، خرجت الباحثتان بعدة توصيات، منها:

- عقد دورات خاصة بالمعلمين فيما يتعلق بتقييم الطلبة في ضوء ملفات الإنجاز، وفي كيفية تصميم وتنفيذ دروس إلكترونية عن بعد، وتوظيف مصادر تعلم مفتوحة، واعتماده كنمط تدريسي أساسي في المدارس الفلسطينية.
- تدريب مستمر للمعلمين لرفع كفاياتهم التقنية وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية لتبادل الخبرات والممارسات.
- العمل مع وزارة التربية ووزارة الاتصالات لتطوير شبكات الإنترنت، ورفع سرعة تحميل الملفات في أنظمة إدارة التعليم، ومعالجة الأعطال المتعلقة بانقطاع الاتصال أثناء البحث والتصفح والأعطال في شبكة الإنترنت.
- توفير القاعات المجهزة بوسائل التدريس المرئية والسمعية والبصرية في المدارس الفلسطينية لتيسير التعلم عن بعد، ولحل مشكلات الطلبة الذين لا يمتلكون اشتراكا مع شبكة الانترنت ولديهم لقاءات افتراضية.

References

Ajouri, F. (2023). Distance learning in crises: opportunities and challenges from the perspective of public-school principals in the Salt region. *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, 39(1), 186-205.

Al-Rshidi, A., & Baqbas, H. (2023). The degree of practicing cognitive strategies for self-regulated learning in distance education among female teachers of learning disabilities in primary schools. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, *15*(54), 45-83.

Alzbon, H. (2020). The effectiveness of distance learning compared to simple education in obtaining first and second grade applications in the Arabic language subject in Jordan. *Arab Journal of Specific Education*, No. (14), 201-220.

Awad, M., & Heles, M. (2015). Towards specialists in distance learning and their professional relationships working in postgraduate studies in Palestinian universities. *Al-Aqsa University Journal (Humanities Series)*, *19*(1), 219-256.

Barakat, G. (2019). Obstacles to using e-learning from a school point of view: A field study in the city of Lattakia. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies*, Tishreen University, *41*(4), 193-210.

Bin Amer, O. (2019). Recruitment designs for electronic communication from the point of view of higher education professors. *Arab Journal of Specific Education*, (7), 115-138.

Dayem, Kh., & Hamdan, A. (2013). Difficulties facing Arabic language teachers in secondary schools in the Directorate of Education in northern Gaza. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, *1*(4), 44-72.

Deek, S. (2020). *E-learning and distance learning and where we are in the time of Corona*. Article in Al-Hayat newspaper. http://www.alhayatj.com/ar_page.php?id=4eddb62y82697058Y4eddb62

Dossary, W. (2021). The level of practice of distance teaching skills by female general education teachers during the Corona Pandemic. *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University, *22*(9), 2-51.

Educational Research and Development Center (2020). *A Study Evaluating the Effectiveness of Distance Education Activities under the Corona Pandemic*. Ramallah, Educational Research and Development Center. https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/about/submission

Falowo, R.O. (2007). Factors Impeding Implementation of web- Based Distance learning. *AACE Journal*, *5*(3), 315-318.

Farra, E. (2007). Post-evaluation learning, concepts and justifications. *Palestinian Journal of Open Distance Education*, Al-Quds Open University, *1*(1), 11-60.

Fojtik, R. (2018). Problems of Distance Education. *ICTE Journal*, 7(1), 14-23.

Hajj, A. (2020). Obstacles to distance education at the university from the viewpoint of faculty members. *Journal of Studies in the Humanities and Social Sciences*, *3*(4), 259-294.

Halabi, Hisham (2023). Distance Learning as an Alternative to Traditional Learning. *National Security and Strategy Journal*, *1*(2), 117-180.

Hazmi, H. (2022). The degree to which faculty members practice distance education competencies from the point of view of Umm Al-Qura University students in

light of the repercussions of the new Corona virus Covid-19. *Umm Al-Qura University Journal of Educational & Psychological, Sciences*, *14*(1)150-170.
https://www.pcbs.gov.ps/postar.aspx?lang=ar&ItemID=3461

Khalifat, Najah (2019), *Pedagogies for the Teacher We Want*. Dar Al-Yazouri for Publishing and Distribution, Jordan.

Khamis, M. (2013). Distance learning and open learning. *Egyptian Society for Educational Technology*, *23*(1), 1-3.

Krapotkina, I, Burdina, G. & Nasyrova, L. (2019). Distance Learning in Elementary School Classrooms: An Emerging Framework for Contemporary Practice. *International Journal of Instruction*, *12*(1), 1-16.

Ma'touq, R. (2022). The degree to which teachers of the first three grades practice distance learning through Darsh platform in Ma'an Governorate in Jordan. *AJSRP*, *1*(2), 123-142.

Qashou, A. (2021). Difficulties in using the "Times" program from the perspective of the director of schools in the two districts of Qalqilya and Nablus and ways to confront them. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, Rad Center for Studies and Research, *10*(2), 344-327.

Qenawi, Sh. (2020). The Corona epidemic and its virus after: manifestations of viruses and their effects between reality and the future, challenges and opportunities. *International Journal of Research in Educational Sciences, 3*(4), 225-260.

Saleh, Sh. (2020). High-quality qualified services for direct education after the College of Education in Sohag from the point of view of faculty members and students. *Educational Journal*, No. (74), 205-252.

Salem, N. H. (2012). Issues regarding distance education and continuing education. *The Arab Journal of Educational Technology*, *pp* 270-288.

Saud, Ratib (2024*). Educational Policies in Arab Countries: Concepts and Perspectives*, (1st Ed.), Amman, Tariq Library Services.

Ministry of Education. (2021). *Education Sector Strategy (2021-2023*). Ramallah, Ministry of Education.

Mulla, A. (2016). Post-qualifying experiential learning at the University Financial College and the College of Quality Standards required by the Quality Accreditation Agency for Higher Education-UK. *International Journal of Educational Research*, United Arab Emirates University, 39, 123-168.

Oyaba, p. (2020). Evaluating the distance education experience in light of Covid-19) from the students' perspective: a case study in Ramadi, Algeria. *Journal of Studies in the Humanities and Social Sciences, 3*(3), 133-157.

Palestinian Central Bureau of Statistics (2018). *The rate of increase in the number of mobile phone lines is twice that of fixed phone lines.* Article in Palestinian Central Bureau of Statistics.

Pozdnyakova, O. & Pozdnyakov, A. (2017). Adult Students' Problems in the Distance Learning. *Procedia Engineering*, 178, 243-248.

Shatrat, A. (2021). *The basic difficulties facing learning after the first trip in the city of Jerusalem from the perspective of her and her family*. Unpublished master's thesis, Birzeit University, Ramallah, Palestine.

Shobaki, Fida. (2021). Preparing the Palestinian Teacher in Comparison to His Counterparts in Developed Countries: A Comparative Study of Palestine, Finland, Japan, and Malaysia. *Al-Isra University Journal for Humanities*, No. 11, 281-309.

Siddiq, M. (2004). Distance education and training of learners, Sudan Open University. *Discussion panel, distance education and its impact on the community experience*, Sharjah Hall, Khartoum.

The Ministry of Education and Higher Education. (2017). *Strategic construction of the education sector (2017-2022)*. The Ministry of Education and Higher Education, Palestine.

The Ministry of Education and Higher Education. (2020). *A study evaluating the effectiveness of distance education activities under the Corona Pandemic, third report.* The Ministry of Education and Higher Education, Palestine.