تقييم واقع التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن

تاريخ الإرسال تاريخ القبول
2020/9/5 2021/1/16

د. مجد محمد أحمد العقلة(*)

الملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم واقع التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن، وقد تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أداة الدراسة الاستبانة التي تكونت من (29) فقرة، وتم تطبيقها على عينة عددها (456) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لواقع التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن جاء بمستوى متوسط حيث بلغ (3.19)، حيث جاء في الرتبة الأولى مجال "التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة" بمتوسط حسابي (4.12) بمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة الثانية مجال "المعلمين" بمتوسط حسابي (3.00) بمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الثالثة مجال "الطلبة" بمتوسط حسابي (2.58)، بمستوى متوسط، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي الدراسات الاجتماعية تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث في مجال التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة، وأظهرت وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة لصالح (5- 10 سنوات) في مجال الطلبة، ولصالح (اقل من 5 سنوات) في مجال المعلمين، وأظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل لصالح الدراسات العليا في مجالي الطلبة، والمعلمين.

الكلمات المفتاحية: تقييم، التعلم عن بعد، معلمي الدراسات الاجتماعية

(*) وزارة التربية والتعليم الأردنية

Evaluating the Status of Distance Learning as Perceived by Social Studies Teachers in Jordan

Abstract

The purpose of the study is to evaluate the status of distance learning as perceived by social studies teachers in Jordan. The study adopted the analytical descriptive approach; to achieve the aims of the study the researcher developed a questionnaire, which consisted of (29) items, the instrument was administrated on a s ample of (456) social studies male and female teachers. The findings of the study showed that the mean of the status of distance learning as perceived by social studies teachers was in an average level totaling (3.19); as obstacles and challenges facing students and teachers domain came first with a mean of (4.12) in a high level, followed by teachers domains with a mean of (3.00) in an average level, students domain in the third rank with a mean of (2.58) in an average level. Further, there significant statistical differences at the level of (α 0.05) between the means of social studies teachers' responses attributed to gender in favor of females in obstacles and challenges facing students and teachers domain, there were differences attributed to experience in favor of (5-10)years in students domain in favor of less than 5 years in teachers domain, there were differences attributed to scientific qualification in favor of graduate studies in in teachers and students domains.

Key Words: Evaluate. Distance Learning. Social Studies Teachers.

خلفية الدراسة

المقدمة:

يُعد التعليم من العناصر والركائز الأساسية التي تهتم بها المجتمعات، فهو العصب الأساس لتقدمها وتطورها وتحقيق أهدافها، فالعملية التعليمية لا يمكن الاستغناء عنها مهما اختلفت الظروف؛ لدورها المهم في تنمية قدرات الطلبة الفكرية والمهارية والوجدانية التي تنعكس ايجاباً على حضارة المجتمعات، وقدرتها على مواكبة المستجدات والتغيرات السريعة التي يمكن أن يتعرض لها العالم في مختلف المجالات.

فالتغيرات والتطورات التي حدثت وما زالت تحدث في العالم لها دور كبير في التأثير على القطاع التعليمي، مما أدى إلى ظهور أنماط وطرائق واستراتيجيات جديدة للتعليم والتعلم تتناسب وتتوافق مع مستجدات ومتطلبات العصر الحالي، وخاصة مع ظهور التكنولوجيا التي جعلت من العالم قرية صغيرة، ووفرت للمعلمين والمتعلمين بيئة تعليمية الكترونية غنية بمختلف المصادر والمراجع (الشناق ودومي، 2010).

وفي ضوء التقدم والتطوّر التكنولوجي الذي يشهده العالم، أصبح هناك توجه لدمج التكنولوجيا بعمليتي التعليم والتعلم الأمر الذي أصبح مطلباً أساسياً وحيوياً لتطوير المؤسسات التربوية والتعليمية، وذلك من خلال البحث عن أفضل الطرائق والإستراتيجيات والوسائل لنقل وإكساب الخبرات التربوية والتعليمية للطلبة بدلاً من الطرائق الاعتيادية القائمة على تلقين الطلبة؛ ولهذا ظهر نمط التعلم عن بعد القائم بشكل أساسي على وسائل التكنولوجيا الحديثة والذي يعد من أبرز أنواع وأشكال التعليم والتعلم في عصرنا الحالي (الشهري، 2017).

كما يعد التعلم عن بعد من أبرز الاتجاهات الحديثة في التعليم، ومن أبرز مظاهر التطوّر والتجديد التربوي، وهو عبارة عن تعلم ذاتي يحدث عندما تكون هناك

مسافة بين المعلم والمتعلم ولكن بمساعدة مواد تعليمية يتم إعدادها مسبقاً مع التوجيه والإرشاد والتقييم من خلال مرشدين أكاديميين وتربويين، كما أنه يسمح بقدر أكبر من حرية الاختيار للدارس التي لا تتوفر في نظام التعليم التقليدي، فالدارس يختار أين ومتى وكيف يتعلم، كما أنه يقوم على مرونة كل من المكان والوقت والبرامج المطلوبة، وعلى التخطيط المشترك بين المعلمين والمتعلمين من أجل رسم الأحداث المطلوبة والأنشطة التعليمية (عامر، 2018).

ونتيجة لجائحة كورونا التي تعرض له العالم في الآونة الأخيرة فقد قامت أكثر من (161) دولة حول العالم بإغلاق المدارس فيها بشكل كامل على المستوى الوطني، وانقطاع أكثر من مليار ونصف طالب عن الدراسة، الأمر الذي دفع الأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم الى البحث عن الطرائق والأساليب التي من شأنها الحفاظ على الطلبة وعلى استمرار العملية التعليمية، والحد من الآثار السلبية لانتشار فايروس كورونا المستجد (كوفيد-19)، مما دعا تلك الدول الى التوجه لعملية التعلم عن بعد من خلال الاستعانة بالمصادر والإمكانات المتاحة لديها، وتهيئة البنية التحتية والاتصال، وتزويد المعلمين والإداريين بالأدوات والمهارات اللازمة، وإتاحة الكتب المدرسية والمواد التعليمية في محتوى رقمي، والاستعانة بالبث التلفزيوني وتكييف المنصات المتاحة للاستخدام بشكل مباشر ومجاني للطلبة (اليونسكو، 2020).

وفي هذا الشأن اتخذت الأردن مجموعة إجراءات وقائية استباقية لمنع انتشار الوباء من خلال التباعد الاجتماعي، كما عملت على تعليق العمل في كافة مؤسسات الدولة، حيث توجهت وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى التعلم عن بعد من خلال إعداد خطة طوارئ بشكل مبكر بالشراكة مع قطاعات الدولة المختلفة؛ لوضع حلول وبدائل تتعلق بالحد من الآثار المترتبة على انتشار فايروس كورونا المستجد، ولضمان

استمرارية العملية التعليمية التعلمية من خلال توفير محتوى إلكتروني وفق معايير علمية وفنية محددة، توفر الحد المناسب من المعارف والمهارات، على يد خبرات أردنية من نخبة من المعلمين والمشرفين التربويين ووفق أسس تربوية معتمدة تتفق مع أنماط تعلم الطلبة واستثارة حواسهم، وبثه من خلال منصات التَّعلم الإلكترونية وشاشات التلفاز الأردني بأوقات مختلفة تتناسب وإمكانات ووقت الطلبة وأولياء الأمور (وزارة التربية والتعليم، 2020).

أما عن تعريف التعلم عن بعد فقد عرّفته الجمعية الأمريكية بأنه "عملية اكتساب المعارف والمهارات بواسطة وسيط لنقل التعليم والمعلومات متضمنًا في ذلك جميع أنواع التكنولوجيا وأشكال التعلم المختلفة للتعليم عن بعُد" (USDL, 2004).

وأشار قباعه (2005) إلى أن التعلم عن بعد هو تلك الطريقة التعليمية التي يكون فيها المتعلم منفصل جسدياً عن المؤسسة التعليمية وعن المعلم.

ولقد عرف بيترز (Peters, 2002) التعلم عن بعد طريقة لنشر العلم والمعرفة من خلال وسائط وتقنيات متعددة تمكن المتعلمين من التعلم وهم في أماكن تواجدهم.

ويعرف التعلم عن بعد بأنه عملية يتمكن من خلالها المتعلمين الحصول على التعليم من خلال مجموعة من الوسائل والوسائط، ويكون فيها المتعلمين على اتصال غير مباشر مع المعلمين (Egwouben, Aja-okorie & Nwafukwa, 2016)

وتم تعريفه بأنه أحد أنواع التعلم الذي يعد بديلاً للصفوف الاعتيادية، والقائم على تعلم الطلبة غير الموجودين جسدياً في المدرسة مما يسمح لهم بالدراسة بشكل مرن (Rao & Krishnan, 2015)

ويُلاحظ من خلال التعريفات السابقة على أنها اتفقت بأن التعلم عن بعد يرتكز على استخدام التكنولوجيا الحديثة والبعد المكاني للمتعلمين، كما ويعرّفه الباحث على

أنه أحد طرائق التعلم التي يستطيع الطلبة من خلالها متابعة دروسهم واكتساب العلوم والمعارف والمهارات والقيّم من خلال استخدام العديد من الوسائط والوسائل التكنولوجية وشبكة الأنترنت من غير تواجدهم داخل المؤسسة التعليمة أو اتصالهم المباشر مع المعلمين.

ويؤكد الشريف (2016) على أن نظام التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد يعتمد على العديد من الوسائط ويقدم للطلبة من خلال وسائط إلكترونية تتيح لهم إمكانية التعلم في المكان والوقت الذي يناسبهم دون الالتزام بالحضور إلى الصفوف والقاعات الدراسية.

وذكر الكسجي (2011) أن فلسفة التعلم عن بعد قائمة على التحول من التعليم إلى التعلم، من خلال التركيز على الطالب وتمكينه من القدرة على التعلم والدراسة الذاتية وذلك بالتركيز على حق الطالب في الوصول إلى المعرفة مهما كانت المسافة بعيدة، وإتاحة الفرصة له للتعلم في إي وقت كان.

وبيّن (Dieky&Koolloff, 2007) أن التعلم عن بعد ينفرد بمجموعة من الخصائص الممثلة بعدم التقيّد بزمان ومكان معين، فالمتعلم قد يتعلم في بيته أو مكتبه أو سيارته وفي الوقت الذي يريده حسب ظروفه لأن الاتصال سيكون من خلال الأنترنت لمواد تعليمية تم تحميلها مسبقاً من قبل المعلم ولا يشترط أن يكون المعلم موجود وقت اتصال الطالب، ومن خصائصه أيضاً توثيق الاتصال بين المعلم والطالب وإمكانية الإرسال والرد في الوقت الذي يناسب كلاً من المعلم والطالب ويتم التفاعل بدرجة غير متاحة في النظام التقليدي، كم أنه يتيح إجراء المناقشات بين الطلاب وهم متواجدون في أماكن مختلفة، ومن خصائصه أيضاً الاستمرارية من خلال التعلم في أي وقت وفي أي موضوع وفي أي مستوى دون تعب أو مشقة، كما أنه سيخفض التكلفة مقارنة بالتعليم الاعتيادي.

وللتعلم عن بعد العديد من الفوائد المتمثلة بتوفير فرصة التعليم للجميع، وجعل العملية التعليمية أكثر متعة، كما أنه يساعد على تقليل الجهد والتكاليف، واختصار الوقت، ومن فوائده أيضاً رفع مستوى التواصل بين المعلم والمتعلم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لتعلم الجميع، كما أنه يساعد على التطوير المهني لدى المعلمين ويقلل من الأعباء المترتبة عليه ويقلل من كمية العمل داخل المؤسسة التعليمية، ويساعد أيضاً في تحسين جودة البرامج والمخرجات التعليمية (خميس، 2010؛ Khasawneh, 2015؛ Islam, 2016).

ولقد أشار مدني (2007) إلى الجوانب الإيجابية وإلى الجوانب السلبية لنظام التعلم عن بعد، حيث تلخصت الجوانب الإيجابية بالقدرة على تلبية الاحتياجات الاجتماعية والوظيفية والمهنية للملتحقين به لما يتمتع به من مرونة وحداثة، واعتماده بصورة رئيسية على الوسائط التكنولوجية الحديثة، ووسائل الاتصال المعاصرة، وانخفاض الكلفة التعليمية مقارنة بالنمط التقليدي، وتحقيقه لمبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطيته لجميع أفراد المجتمع للتعلم وفق إمكاناتهم، كما يتميز هذا النمط أيضاً بأنه لا يتطلب وجود مكتبات ومبانٍ ضخمة وأعداد لا حصر لها من الموظفين والعمال والإداريين كما هو الحال في المؤسسات التعليمية التقليدية، وأما الجوانب السلبية لنظام التعلم عن بعد تتلخص بنقص الحوار المباشر الذي يثري العملية التعليمية، ويصبغها بطابع الحيوية والنشاط، والبطء في الرد على استفسارات الطلبة وتساؤلاتهم الأمر الذي يفقد فاعلية التغذية الراجعة بين المعلم والطالب، كما أن هذا النظام يقتصر على المادة العلمية المتمثلة في الرزمة التعليمية، وهذا النظام أيضاً يعاني من ضعف المستوى الفني في بعض البلدان النامية نتيجة لقلة الخدمات التقنية الحديثة أو نتيجة لضعف الخدمات المقدمة.

وينقسم التعلم عن بعد من حيث نقل المعلومة والاتصال إلى نقل متزامن حيث يكون التواصل بين المعلم والطالب بشكل مباشر في الوقت المقرر، وينقسم أيضاً إلى نقل لا متزامن حيث يكون نقل المعلومة والاتصال من خلال توفير المادة التعليمية من خلال الفيديو أو الكمبيوتر من خلال شبكة الأنترنت، ويتلقى الطالب المادة التعليمية في أي وقت يريد، وللتعلم عن بعد ثلاثة أشكال رئيسية هي: نصي، وصوتي، ومرئي (Dieky & Koolloff, 2007). ويتكون التعلم عن بعد من العديد من الوسائل، وهي: الأشرطة المسمعة، والأشرطة المرئية، والأقراص المدمجة، والمختبرات المتنقلة، والإذاعة، والتلفزيون، والمؤتمرات عن بعد، والبريد الإلكتروني، وصفحات الأنترنت، والتعلم بالمراسلة (الطحيح، 2011).

ولقد ذكرت الهلالي (2006)، مجموعة من العناصر المكونة لنظام التعلم عن بعد، وهذه العناصر مكونة من المادة التعليمية التي يجب أن تتميز بوضوح أهدافها وتلبيتها لحاجات المتعلمين، ويتكون أيضاً من الوسائل التعليمية كالمادة المطبوعة، والأجهزة التعليمية كالحاسوب، والمواد التعليمية كالبرمجيات الخاصة بالتعلم عن بعد والفيديوهات، وشبكة الأنترنت، كما يتكون هذا النظام أيضاً من المتعلمين والمعلمين.

ويواجه نظام التعلم عن بعد العديد من التحديات والمشكلات التي قد تواجه المعلمين والمتعلمين على حد سواء، فمن المشكلات التي قد تواجه المعلمين هي: قلة الوعي بفوائد برامج التعلم عن بعد، وعدم وجود حوافز تشجعهم على المشاركة الفاعلة في هذه البرامج، وعدم وجود ما يلزمهم على تغيير اسلوبهم التعليمي وتطبيق التعلم عن بعد، واحساسهم بأن هذا النوع من التعليم ما زال غير متكامل مع الخطط والبرامج التعليمية، وأنه يحتاج إلى كفاءات مدربة للقدرة على التعامل مع متطلباته، كما يحتاج إلى وجود بنية تحتية مجهزة، وهذا ما تعانيه بلدان العالم النامي كضعف الجانب

والمستوى التقني في تصميم وإنتاج المواد التعليمية الخاصة بالتعلم عن بعد، ويعاني أيضاً من ضعف الرقابة وضبط الجودة والتحسين المستمر لعملية التعلم عن بعد، وأما المشكلات التي تواجه الطلبة في التعلم عن بعد هي: المشكلات الفنية، وضعف التغذية الراجعة من قبل المعلمين، وضعف الارشادات والتعليمات الخاصة بالواجبات، وضعف حصول الطلبة على الدعم الخاص بحاجاتهم (العريني، 2008، والمغربي، 2009).

فالعملية التقييمية مهمة وضرورية في أي عمل كان؛ وذلك من أجل القدرة على الكشف عن جوان الضعف والقصور وعلاجها، وجوانب القوة وتحسينها وتطويرها، وبالرغم من أهمية التقييم فإن بعض المؤسسات تهمل عملية إجراء تقييمات شاملة لبرامجها بسبب العوائق البيئية أو نقص الخبرة في عملية التقييم (Chyung, 2015)، ونظراً لأهمية العملية التقييمية، ولحداثة التجربة الاردنية في التعلم المدرسي عن بعد؛ فقد جاءت هذه الدراسة من أجل تقييم واقع التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن.

وقد نال هذا الموضوع اهتمام الباحثين فقد قام مركز الدراسات الاستراتيجية بالجامعة الأردنية (2020) بدراسة استطلاعية بعنوان كورونا والتعلّم عن بُعد، تجربة وزارة التربية والتعليم في الأردن، وقد تم اتباع المنهج الوصفي الكمي، وتكونت عينة الدراسة من عينة ممثلة للمجتمع الأردني (لديها أطفال بين عمر 6–18 سنة ويذهبون الى المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم) من كافة المحافظات، حيث تم اختيار عينة ممثلة للفئات العمرية المختلفة، والمستوى التعليمي، وأظهرت نتائجها أن ما نسبته (80%) من المتابعين لمنصة التعليم الالكتروني والقنوات التلفزيونية التعليمية المقدمة من وزارة التربية والتعليم تعتقد أن هذه المنصات ليست بجودة التعليم المدرسي، كما أظهرت النتائج أن نصف المتابعين لا يرون فرقا في جودة التعليم المقدم للطلبة

بين المنصات الالكترونية او القنوات التلفزيونية، وواجه نصف مستخدمي منصة "درسك" من الطلبة مشاكل تقنية أثناء عملية التسجيل والمتابعة لهذه المنصة، كما أظهرت النتائج أن (55%) من الطلبة يستخدمون المنصة الالكترونية "درسك" التي أطلقتها وزارة التربية والتعليم، و(61%) منهم راضون عن هذه المنصة بدرجة كبيرة ومتوسطة، وأن الغالبية العظمى (72%) من المستخدمين لمنصة "درسك" راضون عن أداء المدرسين الذين يقومون بالتدريس في هذه المنصة حيث أن 26% منهم راضون بدرجة كبيرة، و46% منهم راضون بدرجة متوسطة).

وفي دراسة قام بها حناوي ونجم (2019)، هدفت إلى التعرف إلى درجة جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتوظيف التعلم الإلكتروني، وقد تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة (120) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمجالات الدراسة جاءت مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي الاتجاهات والمعيقات تعزى لمتغيرات العمر والمعدل اليومي لاستخدام الانترنت، وعدد الدورات في مجال تكنولوجيا المعلومات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الكفايات تعزى لهذه المتغيرات، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى كفايات التعلم الالكتروني لدى معلمي المرحلة الأساسية ودرجة اتجاهاتهم نحو توظيفه في هذه المرحلة، ووجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين درجة معيقات توظيف التعلم الإلكتروني في المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميها، ودرجة اتجاهاتهم نحو هذا التوظيف.

ولقد قام برك (Berk, 2018) بدراسة هدفت الى تقويم برامج الدعم الأكاديمي خارج المدرسة خارج المدارس العامة من خلال الاستراتيجية الموجهة نحو المشاركين، والتي تتوافق مع مرحلة التصحيح / الإثراء لنموذج التعلم لإتقان بلوم، ولقد تمّ اتباع المنهج الوصفي الكمي، ولتحق هدف الدراسة تم تطوير أدوات الدراسة المكونة من خمسة استبانات موجهة لمديري المدارس، وللمعلمين، وللطلبة الحاضرين للبرنامج، وللطلبة غير الحاضرين للبرنامج، ولأولياء الأمور، واشتملت عينة الدراسة على (50) مديرًا، و(110) معلماً، و(170) طالبًا يحضرون البرامج، و(110) طلابًا لا يحضرون البرامج، و(61) ولي أمر، حيث تم اختيارهم جميعًا من خلال الطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن برامج الدعم الأكاديمي خارج المدرسة من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين تم إدخالها بشكل كافٍ للمجموعات المستهدفة، وكانت العملية التعليمية كافية ورضية لحضور الطلاب لعملية التدريس، كما أظهرت النتائج من وجهة نظر الطلاب أن المشاركة في البرامج زادت من نجاحهم في الصفوف العادية، كما أظهرت النتائج وجود بعض المشاكل الناتجة عن البرامج، وأن تنظيم محتوى الدروس المقدمة لا يرتقي إلى مستوى التوقعات، وأظهرت أن البرامج بدون تكلفة أدت إلى عدم اهتمام الطلاب، كما وأظهرت أن البرامج تلعب أدواراً مهمة في تقليل الاختلافات بين مستويات التعلم بناءً على الخصائص الفردية في التعلم الجماعي أو الرسمي.

أما عن دراسة قامت بها المحمادي (2018) هدفت للتعرف على درجة استفادة الطلاب بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة من استخدام نظام التعليم الإلكتروني (EMES)، والتحديات التي تواجههم، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (570) طالباً، و(115) عضو هيئة تدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لدرجة استفادة الطلبة من

استخدام نظام التعليم الإلكتروني جاء بدرجة متوسطة (3.86)، كما جاء المتوسط العام لدرجة التحديات التي يواجهها الطلاب من استخدام نظام التعليم الإلكتروني بدرجة منخفضة (1.04) مما يدل على وجود معوق، كما أظهرت النتائج حول تحسين تجربة جامعة الملك عبد العزيز لتجربة نظام التعليم عن بعد من وجهة نظر الطلاب أن أعلى فقرة جاءت بنسبة (25.4%) حيث أشارت إلى تطوير النظام وتحديث النسخة بما يتواكب مع متطلبات العصر.

وفي دراسة قام بها كل من الحسن وعشابي (2017)، والتي هدفت التعرف إلى واقع استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعلم عن بعد في جامعة السودان المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقق هدف الدراسة تم استخدام أداة الاستبانة، وتكونت عينت الدراسة من (65) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة a=0.05 بين استجابات افراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الخبرة والتخصص، كما أظهرت النتائج وجود صعوبات تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعلم عن بعد بجامعة السودان المفتوحة.

وأجرت العزام (2017) دراسة هدفت التعرف إلى ضمان الجودة النوعية في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد، وقد تم اتباع المنهج الوصفي القائم على استخراج المفاهيم والخصائص والمعايير والدلالة المرتبطة بموضوع الدراسة وأسئلتها، وأظهرت النتائج بأنه تم تحديد المصطلحات والمفاهيم التنظيرية لكل من التعلم المفتوح والتعلم عن بعد، كما أظهرت الأسس المعيارية والسياسات التربوية التي تتضمن الجودة والنوعية في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد، كما أظهرت المكونات الأساسية لمفاهيم الجودة والنوعية في برامج التعلم المفتوح والتعلم عن بعد، كما أظهرت خصائص ضمان الجودة والنوعية

للتعلم المفتوح والتعلم عن بعد والصعوبات التي تواجهه، كما أظهرت المعايير الاعتمادية لضمان جودة ونوعية ومراقبة التعلم عن بعد باستمرار.

أما عن دراسة ميرزا جاني وآخرون (Mirza Jani et al., 2016) فقد هدفت إلى تحديد العوامل التي تؤثر في تحفيز المعلمين في منطقة مزان داران في إيران وزيادة دافعيتهم نحو التعلم الإلكتروني، وقد استخدام المنهج الوصفي التحليلي النوعي، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أدوات بطاقة الملاحظة من خلال الملاحظات الميدانية، وأداة المقابلة من خلال المقابلات شبه المنظمة، وقد كشفت نتائج الدراسة أن أهم العوامل التي تؤثر في استخدام المعلمين للتعلم الإلكتروني هي: الدعم الكافي من المديرين للمعلمين لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوجيهاتهم لهم بخصوص توظيفها في التعليم، ومعرفتهم الكافية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهاراتهم باستخدامها، وتوافر الموارد اللازمة للاستخدام، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز معيقات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين هي عدم كفاية الدعم الفني والتقني لهم.

هدفت دراسة جوكاتس وآخرون (Gokats et al., 2013) إلى الكشف عن المعيقات التي يواجهها معلمو المدارس الابتدائية التركية في دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وتحديد مقترحات كفيلة للتغلب عليها منً من وجهة نظرهم، وقد تم استخدم المنهج الوصفي الكمي، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الاستبانة، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (1373) معلماً ومعلمة من (52) مدرسة في تركيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم المعيقات من وجهة نظر المعلمين هي قلة توافر الأجهزة والبرمجيات المناسبة، والقيود على استخدامها، إلى جانب ندرة التدريب أثناء الخدمة، ومحدودية الدعم الفني، وكانت أهم مقترحات هي تخصيص

المزيد من الميزانية لهذا المجال، وتوفير الدعم للمعلمين، وتقديم تدريب عالي الجودة للمعلمين قبل الخدمة و في أثنائها في هذا المجال.

كما أجرى ميلس (Mills, et al. 2009) دراسة هدفت للكشف عن آراء الطلبة وأولياء الأمور وأعضاء الهيئة التدريسية في التعلّم عن بُعد والتعلم الإلكتروني في جامعات جنوب تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم جمع البيانات بشكل الالكتروني من خلال دعوة المشاركين غبر البريد الالكتروني، وكشفت نتائج الدراسة أن الطلاب وأولياء الامور اشادوا بالتعلّم عن بُعد لفائدته في التغلب على العقبات، كما أن مديرو الكليات والجامعات اشادوا ايضا بفعاليتها من حيث التكلفة وفائدتها في التسهيل على الطلبة، الا أن أعضاء الهيئة التدريسية أبدوا قلقا من الاحتمال الكبير في زيادة الوقت المطلوب لتطبيق نظام التعلّم الإلكتروني، ووقتا إضافيا لتطوير وتصميم المساقات الإلكترونية، والمهارات التي يحتاج أعضاء هيئة التدريس التدّرب عليها لتطبيق هذا النمط من التعلم، كما عبر بعضهم عن عدم ثقته بنزاهة الاختبارات في التعلم الإلكتروني. ومن الذي يضمن أن الطالب الذي سجل المساق الدراسي الإلكتروني هو نفسه الذي سيؤدي الاختبار، وضعف الكفايات التكنولوجية لدى معظم أعضاء الهيئة التدريسية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعرّض العالم في الآونة الأخيرة إلى مشكلة صحية وهي جائحة كورونا التي كانت سبباً في تزعزع أوضاع الدول وعدم استقرارها، الأمر الذي أستدعى بحث هذه الدول عن حلول منطقية وواقعية للحد من خطر فايروس كورونا وللتغلب عليه مع ضمان استمرار عمل القطاعات التنموية التي لا غنى عنها، مما دفع بها إلى اتخاذ العديد من الإجراءات الوقائية ومنها التباعد الاجتماعي من خلال العديد من الطرائق والأساليب كالعمل عن بعد، والتعلم عن بعد.

وتعد الأردن جزء لا يتجزأ من العالم حيث انها كغيرها من الدول، وحفاظاً على سلامة أبناء المجتمع الأردني قامت بوضع العديد من الخطط والإجراءات الاحترازية والوقائية التي تساهم في الحد من انتشار الفايروس وتضمن استمرار العملية التعليمية للطلبة وعدم انقطاعهم عن الدراسة؛ وذلك من خلال لجوء وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى نظام التعلم عن بعد من خلال المنصات التعليمية والدروس المصوّرة تلفزيونياً، ومختلف وسائل التواصل الاجتماعي؛ لذا جاءت هذه الدراسة لتقييم واقع التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن، وبالتحديد فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1- ما واقع التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين استجابات معلمي الدراسات الاجتماعية حول تقييم واقع التعلم عن بعد في الأردن تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة بالآتي:

- تناولها لموضوع التعلم عن بعد الذي يعد في غاية الأهمية في ضل الظروف الاستثنائية التي تعرضت لها المملكة الأردنية الهاشمية، والذي يعد التجربة الأولى من نوعها في التعليم المدرسي في الأردن.
- تلعب الدراسة دوراً مهما في الكشف عن واقع التعلم عن بعد لكل من الطالب والمعلم، والتحديات والمشكلات التي تواجههم، ويعاني منها التعلم عن بعد بشكل عام.

- يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم الأردنية من خلال تعريفهم بفاعلية وإيجابيات وتحديات عملية التعلّم عن بُعد، مما يساهم في تعزيز الإيجابيات وتحسينها، ووضع الخطط اللازمة للتقليل من التحديات وتلافيها.
- تفتح هذه الدراسة الباب لدراسات أخرى لاحقة، يتم من خلالها تناول الموضوع من جوانب أخرى مكملة للموضوع الحالي.

أهدف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية إلى تقيم واقع التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن، وذلك من خلال الكشف عن أهمية وفاعلية التعلم عن بعد بالنسبة للطلبة والمعلمين.
- تقديم توصيات في ضوء نتائج الدراسة الحالية للجهات المعنية والمسؤولة عن صنع واتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعلم عن بعد.

التعريفات الإجرائية:

1. عملية التقييم: هي عبارة عن تشخيص وإصدار الحكم على نظام التعلم عن بعد من حيث أهمية وفاعليته للطلبة، ولمعلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن.
2. واقع التعلم عن بعد: هو عبارة عن أحد الأنماط التعليمية المستخدمة حالياً من قِبل وزارة التربية والتعليم الأردنية، والقائمة على تعلم الطلبة ومتابعتهم من غير وجودهم داخل المدرسة، وذلك من خلال الدروس المصورة تلفزيونياً، والمنصات التعليمية والوسائط والأجهزة التكنولوجية الحديثة المتصلة بشبكة الأنترنت.

3. معلمي الدراسات الاجتماعية: هم جميع معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية من تخصصات (التاريخ، الجغرافيا، معلم مجال اجتماعيات) المعينين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، والعاملين فيها للعام الدراسي 2020/2019 م.

حدود الدراسة:

تم تنفيذ هذه الدراسة ضمن الحدود والمحددات الآتية:

- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية في كل من إقليم الشمال، والجنوب، والوسط.
- الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية
- الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020/2019.
- الحدود الموضوعية: تقييم واقع التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن نحو ملائمة وفاعلية نظام التعلم عن بعد للمعلمين والطلبة واستفادتهم منه، والتحديات والصعوبات التي تواجههم.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لمناسبته لغرض الدراسة الحالية وهو تقييم واقع التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن.

أفراد عينة الدراسة:

تم تطبيق الدراسة على عينة عددها (456) معلماً ومعلمة في مجال الدراسات الاجتماعية من مختلف مديريات التربية والتعليم التابعة لكل من أقاليم الشمال والوسط والجنوب في الأردن، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020/2019م، حيث

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وتم توزيع الاستبانات إلكترونياً على أفراد العينة؛ بسبب الظرف الوبائي الذي يمر به الأردن والإجراءات الصحية المعمول بها، وجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة

الجنس	الخبرة	البكالوريوس		الدراسات العليا		المجموع الكلي	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكور	أقل من 5 سنوات	26	%5.7	14	%3.1	40	%8.8
	من 5 إلى 10 سنوات	32	%7.0	42	%9.2	74	%16.2
	أكثر من 10 سنوات	36	%7.9	26	%5.7	62	%13.6
	المجموع	**94**	**%20.6**	**82**	**%18.0**	**176**	**%38.6**
اناث	أقل من 5 سنوات	64	%14.0	20	%4.40	84	%18.4
	من 5 إلى 10 سنوات	50	%11.0	20	%4.40	70	%15.4
	أكثر من 10 سنوات	78	%17.1	48	%10.5	126	%27.6
	المجموع	**192**	**%42.1**	**88**	**%19.3**	**280**	**%61.4**
المجموع الكلي		**286**	**%62.7**	**170**	**%37.3**	**456**	**%100**

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء أداة الدراسة، وهي استبانة تقييم واقع التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع كدراسة (الحسن وعشابي، 2017)، ودراسة (المحمادي، 2018)، وتكوّنت الاستبانة من (29) فقرة موزعة على (3) مجالات هي: مجال الطلبة (11) فقرة، ومجال المعلمين (9) فقرات، ومجال التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة (9) فقرات.

صدق أداة الدراسة:

- **صدق المحتوى لأداة الدراسة:**

للتحقق من صدق المحتوى الظاهري لأداة الدراسة؛ التي تكونت بصورتها الأولية من (29) فقرة، قام الباحث بعرضها على (6) محكمين من أصحاب الاختصاص في المجال التربوي، وفي مجال مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها من أعضاء هيئة التدريس في مختلف الجامعات، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم أو أي تعديلات يرونها مناسبة من الناحية اللغوية ومن الناحية المنطقية، وتمّ الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين التي اقتصرت على القيام بتعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، وإعادة ترتيبها.

- **صدق البناء لأداة الدراسة:**

للتحقق من صدق البناء تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية، من خارج عينة الدراسة، ومن ضمن المجتمع وذلك كما هو مُبيّن في الجدول الآتية:

جدول (2)

معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه

	مجال الطلبة		مجال المعلمين		مجال التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	**0.833	**0.000**	**0.809	**0.000**	**0.802	**0.000**
.2	**0.839	**0.000**	**0.805	**0.000**	**0.853	**0.000**
.3	**0.781	**0.000**	**0.828	**0.000**	**0.807	**0.000**
.4	**0.788	**0.000**	**0.812	**0.000**	**0.821	**0.000**

	مجال الطلبة		مجال المعلمين		مجال التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.5	0.763**	0.000	0.881**	0.000	0.831**	0.000
.6	0.823**	0.000	0.700**	0.000	0.772**	0.000
.7	0.849**	0.000	0.597**	0.000	0.696**	0.000
.8	0.825**	0.000	0.749**	0.000	0.817**	0.000
.9	0.775**	0.000	0.806**	0.000	0.724**	0.000
.10	0.750**	0.000				
.11	0.460**	0.000				

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

* دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.05).

يظهر من الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على مجال الطلبة تراوحت بين (0.460– 0.849) مع المجال، وكما يظهر أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على مجال المعلمين تراوحت بين (0.597– 0.881) مع المجال، ويظهر من الجدول أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات على مجال التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة تراوحت بين (0.696– 0.853) مع المجال، وقد كانت جميع القيم دالة إحصائيًا وهذا يعني وجود درجة من صدق الاتساق الداخلي في فقرات على المقياس.

ويظهر من الجدول (3) قيم معاملات ارتباط معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية للأداة، وذلك كما هو مُبيّن في الجدول:

الجدول (3)

مصفوفة معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية

المجالات	الطلبة	المعلمين	التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة	المقياس ككل
الطلبة	1	0.762**	0.532**	0.824**
المعلمين		1	0.620**	0.860**
التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة			1	0.472**
المقياس ككل				1

** دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.01).

* دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.05).

يلاحظ من الجدول (3) وجود معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند (α= 0.05) بين المجالات مع الدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت بين (0.472 – 0.860) وهذا يعني وجود درجة من صدق الاتساق الداخلي بين المجالات والدرجة الكلية على المقياس.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق طريقة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach`s Alpha)، حيث تم تطبيق الأداة على عينة تكونت من (30) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية، من خارج عينة، ومن ضمن المجتمع، والجدول (4) يبين نتائج لك.

الجدول (4)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach`s Alpha)

#	المجال	كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
1	الطلبة	0.909	11
2	المعلمين	0.868	9
3	التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة	0.925	9
الأداة ككل		0.887	29

يلاحظ من نتائج الجدول (4) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لأداة تقييم واقع التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن تراوحت ما بين (0.868–0.925) على المجالات، وقد بلغ قيمة ثبات كرونباخ ألفا للأداة ككل (0.887) مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين مجالات أداة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم اتباع الخطوات والإجراءات الآتية:

- تطوير أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة الوثيقة بمشكلة الدراسة البحثية مثل: (الحسن وعشابي، 2017)، ودراسة (المحمادي، 2018)
- التحقق من صدق المحتوى، وصدق البناء لأداة الدراسة.
- التحقق من ثبات أداة الدراسة.
- توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة إلكترونياً وذلك من خلال مواقع التواصل الاجتماعي بمختلف أشكالها؛ بسبب الظرف الوبائي الذي يمر به الأردن والحجر الصحي المعمول به، وقد استغرق تطبيق الدراسة فترة زمنية مدتها شهرين تقريباً

- الطلب من أفراد عينة الدراسة الإجابة عن فقرات الاستبانة كما يرونها معبرةً عن وجهة نظرهم بكل صدق وموضوعية بعد أن تمت إحاطتهم علمًا أن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.
- تم استرجاع جميع الاستبانات وكانت جميعها قابلة للتحليل والترميز، ومن ثم إدخالها إلى ذاكرة الحاسوب، وذلك بهدف المعالجة الإحصائية لها.
- تم التوصل إلى النتائج وعرضها في جداول وتوضيحها.
- مناقشة نتائج الدراسة وتقديم التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- **للإجابة عن السؤال الأول**، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات أداة الدراسة.
- **للإجابة عن السؤال الثاني**، تمّ استخدام تحليل التباين المتعدد المتغيرات (MANOVA)، وكما تمّ استخدام اختبار شفايه (Scheffe) للمقارنات البعدية.
- تمّ حساب التكرارات والنسب المئويَّة لتحديد توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.
- تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach– Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، وتمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد معامل صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة.

- تم تحديد درجة واقع التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن في ثلاثة مستويات وهي: منخفض، ومتوسط، ومرتفع. من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (القيمة الأعلى للبديل – القيمة الأدنى للبديل) /عدد الدرجات.

= (5–1) /3 = 1.33 طول الفئة للفقرة

وعليه فقد أصبحت الدرجات (1–أقل من 2.34) منخفضة، (2.34–أقل من 3.68) متوسطة، (3.68–5.00) مرتفعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم واقع التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن، ولتحقيق ذلك سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصَّ على: " ما واقع التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن؟"

للإجابة عن السؤال الأول، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة واقع التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن مرتبة تنازليًا على المجال، والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة واقع التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن مرتبة تنازلياً وفقاً لفقرات مجالات الدراسة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة على المجال	المستوى
11	يزيد من اتكالية الطلبة	3.94	1.28	1	**متوسط**
5	يســاعد الطلبة في عملية حل الواجبات وتســليمها في	2.72	1.11	2	**متوسط**

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة على المجال	المستوى
	الوقت المحدد.				
6	ينمي مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة.	2.71	1.09	3	**متوسط**
4	يساعد الطلبة في التوسع في المادة الدراسية من خلال شبكة الأنترنت ومحركات البحث المتاحة	2.68	1.17	4	**متوسط**
7	ينمي مهارات التفكير المتنوعة لدى الطلبة	2.51	1.12	5	**متوسط**
1	يساعد الطلبة في تحقيق أهداف المادة الدراسية.	2.40	1.17	6	**متوسط**
3	يساعد الطلبة على فهم المادة الدراسية بشكل أكبر من خلال التعلم المستمر لتوفر المادة التعليمية في جميع الأوقات	2.39	1.11	7	**متوسط**
2	يجعل من تعلم المادة الدراسية أكثر سهولة ومرونة ومتعة لدى الطلبة.	2.38	1.12	8	**متوسط**
8	يساعد على إثارة دافعية الطلبة	2.34	1.09	9	**متوسط**
9	يزيد من تفاعل الطلبة مع معلميهم وزملاؤهم	2.30	1.08	10	**منخفض**
10	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	1.95	1.14	11	**منخفض**
	الدرجة الكلية على مجال الطلبة	**2.58**	**0.82**	**متوسط**	
5	يزيد من الأعباء المترتبة على معلمي الدراسات الاجتماعية في إدارة العملية التعليمية	3.90	1.15	1	**مرتفع**
7	يخفف على معلمي الدراسات الاجتماعية أعباء تصحيح الواجبات والاختبارات لوجود نظام التصحيح الإلكتروني	3.65	1.25	2	**متوسط**
2	يساعد معلمي الدراسات الاجتماعية على تقديم المحتوى الدراسي للطلبة بشكل مرن ومتنوع من النصوص والفيديوهات والصور والخرائط والرسوم البيانية	3.11	1.12	3	**متوسط**
6	يسهل على معلمي الدراسات الاجتماعية عملية إعداد الواجبات والاختبارات وتسليمها للطلبة في الوقت المحدد	3.05	1.20	4	**متوسط**

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة على المجال	المستوى
1	يساعد معلمي الدراسات الاجتماعية على متابعة الطلبة بشكل مستمر وفاعل	2.83	1.15	5	متوسط
3	يساعد معلمي الدراسات الاجتماعية على تقديم التغذية الراجعة الكافية للطلبة	2.71	1.13	6	متوسط
9	يساعد معلمي الدراسات الاجتماعية على تحفيز الطلبة بشكل مستمر وفاعل	2.64	1.09	7	متوسط
8	يسهل على معلمي الدراسات الاجتماعية عملية تقويم الطلبة بشكل فاعل	2.61	1.17	8	متوسط
4	يسهل عملية التفاعل والتواصل والنقاش بين معلمي الدراسات الاجتماعية والطلبة.	2.53	1.17	9	متوسط
	الدرجة الكلية على مجال المعلمين	**3.00**	**0.81**		**متوسط**
8	إهمال الطلبة للمادة الدراسية وانشغالهم بالألعاب الإلكترونية والبرامج الترفيهية المتاحة على الأجهزة الإلكترونية وشبكة الأنترنت	4.33	0.93	1	مرتفع
2	ضعف شبكة الاتصال والأنترنت	4.17	1.01	2	مرتفع
1	عدم توفر الأنترنت والأجهزة الإلكترونية اللازمة لعملية التعلم عن بعد لدى بعض الطلبة	4.15	1.04	3	مرتفع
4	وجود المشكلات الفنية في البرمجيات والأنظمة المستخدمة في عملية التعلم عن بعد	4.12	1.00	4	مرتفع
5	ضعف الدعم الفني والتكنولوجي للبرمجيات والأنظمة المستخدمة في عملية التعلم عن بعد	4.11	0.95	5	مرتفع
6	ضعف تدريب وتهيئة المعلمين والطلبة على استخدام البرمجيات والأنظمة المستخدمة في عملية التعلم عن بعد	4.08	0.99	6	مرتفع
7	ضعف القناعة لدى المعلمين والطلبة بنظام التعلم عن بعد	4.08	1.03	6	مرتفع
9	ضعف الإجراءات الإرشادية الخاصة بكيفية استخدام	4.03	1.00	8	مرتفع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة على المجال	المستوى
3	البرمجيات والأنظمة الخاصة بعملية التعلم عن بعد ارتفاع التكلفة المادية لشبكة الأنترنت	4.01	1.06	9	مرتفع
	الدرجة الكلية على مجال التحديات والصعوبات	4.12	0.79		مرتفع
	الدرجة الكلية	**3.19**	**0.54**		**متوسط**

يظهر من نتائج الجدول (5) أن الدرجة الكلية لواقع التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن جاءت بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (3.19)، وبانحراف معياري (0.54)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التعلم عن بعد من الطرائق المستحدثة في التعليم المدرسي في الأردن، والتي جاءت في ظروف استثنائية وبشكل مفاجئ مما أدى إلى وجود الأفراد المؤيدين لهذا النظام من أجل استمرار العملية التعليمية، ووجود الأفراد غير المؤيدين لهذا النظام لضعف القدرة على التعامل معه، وضعف البنية التحتية والجاهزية لهذا النظام.

ويظهر أيضاً من نتائج الجدول (5) أن مجال "التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة" جاء في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.12) وبانحراف معياري (0.79) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (8) التي نصت على "إهمال الطلبة للمادة الدراسية وانشغالهم بالألعاب الإلكترونية والبرامج الترفيهية المتاحة على الأجهزة الإلكترونية وشبكة الأنترنت"، بمتوسط حسابي (4.33) وانحراف معياري (0.93) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (3) التي نصت على "ارتفاع التكلفة المادية لشبكة الأنترنت"، بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (1.06)

وبمستوى متوسط، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة ناتجة عن ضعف البنية التحتية الخاصة بهذا النظام، و وقد يعود السبب إلى ضعف قناعة الكثير من المعلمين والطلبة بالتعلم عن بعد، كما ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن نظام التعلم عن بعد مرتبط عمله بوجود شبكة الأنترنت الأمر الذي قد يلهي الطالب عن عملية التعلم والدخول إلى مواقع الكترونية أخرى كمواقع الألعاب والفيديوهات، وتعزى هذه النتيجة إلى ضعف الرقابة الأسرية والمتابعة المستمرة للأبناء أثناء عملية التعلم عن بعد مما يؤدي إلى اهمالهم لدروسهم وانشغالهم بالتطبيقات الإلكترونية المتاحة وبمواقع التواصل الاجتماعي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Berk, 2018) التي أظهرت وجود بعض المشاكل الناتجة عن برامج التعلم عن بعد، وإلى عدم اهتمام الطلاب، كما وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الحسن وعشابي، 2017) التي أظهرت وجود صعوبات تحول دون استخدام الفصول الافتراضية.

كما ويظهر من نتائج الجدول (5) أن مجال "المعلمين" جاء في الرتبة الثانية بمتوسط الحسابي (3.00) وبانحراف معياري (0.81)، وبمستوى متوسط ، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (5) التي نصت على " يزيد من الأعباء المترتبة على معلمي الدراسات الاجتماعية في إدارة العملية التعليمية "، بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (1.15) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (4) التي نصت على " يسهل عملية التفاعل والتواصل والنقاش بين معلمي الدراسات الاجتماعية والطلبة"، بمتوسط حسابي (2.53) وانحراف معياري (1.17) وبمستوى متوسط، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف القدرة على التعامل مع نظام التعلم عن بعد من حيث الأمور الفنية الخاصة بالنظام كالتعامل مع رفع الدروس والواجبات والاختبارات على

النظام، واستلام الواجبات وتصحيحها وتسليم العلامات للطلبة بسبب عدم تدريب المعلمين على هذا النظام من قبل وضعف درايتهم باستخدام هذا النظام، كما ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف سيطرة المعلمين على نقاش الطلبة وتفاعلهم داخل النظام كما لو أنه داخل الغرفة الصفية مما يزيد من الأعباء المترتبة على المعلمين والمعلمات، كما ويعود سبب هذه النتيجة نظام التعلم عن بعد متاح في أي وقت، وأنّ المعلم غير محدد بوقت للتعامل مع النظام والتواصل مع الطلبة ومناقشتهم على عكس التعلم المباشر الذي يكون فيه المعلم ملتزم بعمله في أوقات العمل الرسمية، تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ميلس وآخرون (Mills, et all) التي أظهرت قلق أعضاء الهيئة التدريسية من زيادة الوقت المطلوب لتطبيق التعلم الإلكتروني وتصميم المساقات الإلكترونية، والمهارات التي يحتاجونها في هذا النمط من التعلم، كما وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في مرجع (المغربي، 2009) بأنه يوجد العديد من التحديات والمشكلات التي تواجه المعلمين في نظام التعلم عن بعد.

ويظهر من نتائج الجدول (5) أن مجال "الطلبة" جاء في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.58) وبانحراف معياري (0.82)، وبمستوى متوسط ، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (11) التي نصت على " يزيد من اتكالية الطلبة "، بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (1.28) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (10) التي نصت على " يراعي الفروق الفردية بين الطلبة"، بمتوسط حسابي (1.95) وانحراف معياري (1.14) وبمستوى منخفض، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن نظام التعلم عن بعد يفتقر إلى الرقابة المباشرة من قبل المدرسة والمعلمين مما يسمح للطلبة بالاتكال على غيرهم وعلى أولياء أمورهم في متابعة الواجبات، وحل الاختبارات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نصَّ على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين استجابات معلمي الدراسات الاجتماعية حول تقييم واقع التعلم عن بعد في الأردن تُعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي؟"

للإجابة عن السؤال الثاني، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الدراسات الاجتماعية حول تقييم واقع التعلم عن بعد في الأردن تُعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول أدناها.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية استجابات معلمي الدراسات الاجتماعية حول تقييم واقع التعلم عن بعد في الأردن تُعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي

المتغيرات	المجالات	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	الطلبة	ذكر	176	2.69	0.84
		أنثى	280	2.51	0.80
		المجموع	456	2.58	0.82
	المعلمين	ذكر	176	2.98	0.76
		أنثى	280	3.01	0.84
		المجموع	456	3.00	0.81
	التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة	ذكر	176	3.94	0.88
		أنثى	280	4.23	0.71
		المجموع	456	4.12	0.79
	الاداة ككل	ذكر	176	3.17	0.57
		أنثى	280	3.20	0.52
		المجموع	456	3.19	0.54

المتغيرات	المجالات	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنوات الخبرة	الطلبة	اقل من 5 سنوات	124	2.63	0.85
		من 5 الى 10 سنوات	144	2.70	0.90
		أكثر من 10سنوات	188	2.45	0.73
		المجموع	456	2.58	0.82
	المعلمين	اقل من 5 سنوات	124	3.17	0.76
		من 5 الى 10 سنوات	144	3.01	0.87
		أكثر من 10سنوات	188	2.89	0.79
		المجموع	456	3.00	0.81
	التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة	اقل من 5 سنوات	124	4.10	0.75
		من 5 الى 10 سنوات	144	4.02	0.93
		أكثر من 10سنوات	188	4.21	0.70
		المجموع	456	4.12	0.80
	الاداة ككل	من 1 – اقل من 5	124	3.25	0.49
		من 5 – اقل من 10	144	3.20	0.59
		10 سنوات فأكثر	188	3.13	0.54
		المجموع	456	3.19	0.54
التخصص	الطلبة	بكالوريوس	286	2.49	0.79
		دراسات عليا	170	2.73	0.85
		المجموع	456	2.58	0.82
	المعلمين	بكالوريوس	286	2.95	0.79
		دراسات عليا	170	3.09	0.83
		المجموع	456	3.00	0.81
	التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة	بكالوريوس	286	4.12	0.82
		دراسات عليا	170	4.12	0.74
		المجموع	456	4.12	0.79

المتغيرات	المجالات	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الاداة ككل	بكالوريوس	286	3.14	0.53
		دراسات عليا	170	3.27	0.54
		المجموع	456	3.19	0.54

يظهر الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية استجابات معلمي الدراسات الاجتماعية حول تقييم واقع التعلم عن بعد في الأردن تُعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والتخصص. ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) باستخدام اختبار "ولكس لمبدأ" (Wilk's Lambda) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المجالات والدرجة الكلية للمقياس تعزى لمتغيرات الدراسة، والجدول (7) يوضح نتائج ذلك.

جدول (7) نتائج تحليل تباين المتعدد (MANAOVA) لاستجابات معلمي الدراسات الاجتماعية حول تقييم واقع التعلم عن بعد في الأردن وفقاً للمتغيرات

مصدر التباين / المتغير	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الجنس	الطلبة	1.750	1	1.750	2.673	.103	.006
ولكس لمبدأ = 0.991	المعلمين	.371	1	.371	.574	.449	.001
ح = 0.009	التحديات والصعوبات	8.158	1	8.158	13.289	*.000	.029
	الاداة ككل	.329	1	.329	1.141	.286	.003
الخبرة	الطلبة	4.746	2	2.373	3.624	*.027	.016
	المعلمين	6.779	2	3.389	5.245	*.006	.023
ولكس لمبدأ = 0.972	التحديات والصعوبات	1.733	2	.866	1.411	.245	.006

مصدر التباين / المتغير	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	حجم الأثر
ح = 0.028	الاداة ككل	1.478	2	.739	2.563	.078	.011
المؤهل العلمي	الطلبة	5.293	1	5.293	8.084	*.005	.018
ولكس لمبدأ =	المعلمين	3.043	1	3.043	4.709	*.031	.010
0.936	التحديات والصعوبات	.170	1	.170	.277	.599	.001
ح = 0.033	الاداة ككل	2.377	1	2.377	8.247	*.004	.018
الخطأ	الطلبة	295.319	451	.655			
	المعلمين	291.417	451	.646			
	التحديات والصعوبات	276.862	451	.614			
	الاداة ككل	130.020	451	.288			
المجموع المعدل	الطلبة	308.698	455				
	المعلمين	300.565	455				
	التحديات والصعوبات	288.026	455				
	الاداة ككل	133.681	455				

*دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يظهر من الجدول (7) ما يلي:

1. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة تُعزى لاختلاف متغير الجنس، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على المجال (13.289) بمستوى الدلالة (0.000)، وتعتبر هذه القيمة دالة إحصائيًا عند (α= 0.05)، حيث كانت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي (4.23) أعلى

مقارنة بالذكور بمتوسط حسابي (3.94). وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أن المعلمات أكثر تركيزاً على استخدام ومتابعة نظام التعلم عن بعد مما يؤدي إلى الملاحظة المباشرة والواضحة لوجود التحديات والصعوبات الناتجة عن النظام أثناء عملية التعلم عن بعد، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجال الطلبة ومجال المعلمين تعزى لمتغير الجنس. كما ويظهر أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) على الدرجة الكلية للمقياس تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F) على المقياس ككل (1.141) بمستوى دلالة (0.268) وتعد هذه القيمة غير دالة احصائيا.

2. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الطلبة تُعزى لاختلاف متغير الخبرة، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على المجال (3.624) بمستوى الدلالة (0.027)، وتعتبر هذه القيمة دالة إحصائيًا، حيث كانت الفروق بين (من 5 الى 10 سنوات) و (اكثرمن10 سنوات) وكانت الفروق لصالح (من 5 الى 10 سنوات)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات الذين خبرتهم بين 5–10 سنوات أكثر مرونة في التعامل مع البرامج والتطبيقات الإلكترونية الخاصة بنظام التعلم عن بعد من المعلمين والمعلمات الذين خبرتهم أكثر من 10 سنوات؛ وذلك لاكتسابهم مهارات التكنولوجيا الحديثة والقدرة على التعامل معها مما يؤدي إلى سهولة التواصل مع الطلبة والتفاعل معهم. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات أفراد على مجال المعلمين تُعزى لاختلاف متغير الخبرة، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على المجال (5.245) بمستوى الدلالة

(0.006)، وتعتبر هذه القيمة دالة إحصائيًا، حيث كانت الفروق بين (اقل من 5 سنوات) و(أكثر من10 سنوات) وكانت الفروق لصالح (اقل من 5 سنوات)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات الذين تقل خبرتهم عن 5 سنوات أكثر مواكبة وممارسة لوسائل التكنولوجيا الحديثة، مما يسهل عليهم توظيفها في عملية التعلم عن بعد، ويزيد من دافعيتهم نحو استخدام برامج وتطبيقات التعلم عن بعد. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة تعزى لمتغير الخبرة. كما ويظهر أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) على الدرجة الكلية للمقياس تعزى لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) على المقياس ككل (2.563) بمستوى دلالة (0.078) وتعد القيمة غير دالة احصائيا.

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين تقديرات أفراد على مجال الطلبة تُعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على المجال (8.084) بمستوى الدلالة (0.005)، وتُعد هذه القيمة دالة إحصائيًا، حيث كانت الفروق لصالح الدراسات العليا بمتوسط حسابي (2.73) أعلى مقارنة بالبكالوريوس بمتوسط حسابي (2.49). كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال المعلمين تُعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على المجال (4.709) بمستوى الدلالة (0.031)، وتُعد هذه القيمة دالة إحصائيًا، حيث كانت الفروق لصالح الدراسات العليا بمتوسط حسابي (3.09) أعلى مقارنة

بالبكالوريوس بمتوسط حسابي (2.95). ويظهر من النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) على الدرجة الكلية للمقياس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (F) على المقياس ككل (8.247) بمستوى دلالة (0.004) وتُعد هذه القيمة دالة إحصائيًا، حيث كانت الفروق لصالح الدراسات العليا بمتوسط حسابي (3.27) أعلى مقارنة بالبكالوريوس بمتوسط حسابي (3.14)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات الذين لديهم مؤهلات عليا، وخاصة المؤهلات التربوية أكثر اطلاعاً على المراجع والدراسات الخاصة بنظام التعلم عن بعد وما يتمتع به من إيجابيات، وما يعانيه من سلبيات وتحديات وصعوبات، وخاصة في البلدان النامية التي تفتقر إلى البنية التحتية والتجهيزات التقنيّة والفنيّة الخاصة بهذا النظام، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات ممن لديهم مؤهلات عليا أكثر معرفة ومهارة في آلية تطبيق نظام التعلم عن بعد لمعرفتهم بطرائق التدريس الحديثة، التي تعلموها في بعض المساقات خلال مرحلة الماجستير أو الدكتوراه، وخاصةً أن نظام التعلم عن بعد يُعد أحد الطرائق والوسائل التعليمية المستحدثة في التعليم المدرسي.

التوصيات:

1- قيام الجهات المعنية بتطوير البنية التحتية الخاصة بنظام التعلم عن بعد بما يتناسب مع حاجات المعلمين والطلبة؛ لتلافي التحديات والصعوبات التي تواجههم.

2- قيام وزارة التربية والتعليم الأردنية بإجراء الدورات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية من أجل إكسابهم المهارات والكفايات اللازمة للتعامل مع نظام التعلم عن بعد.

3- توجه وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى تقديم الارشادات التوعوية التي تزيد من تفاعل الطلبة مع نظام التعلم عن بعد، وتزيد من دافعيتهم نحو متابعة دروسهم وعدم اهمالها، وعدم الاتكالية في حل واجباتهم واختباراتهم.

4- توجيه الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات التقييمية والتقويمية حول التعلم عن بعد، واجراء المزيد من الدراسات المقارنة للاستفادة من تجارب الدول العربية والأجنبية في تطوير التعلم عن بعد.

المراجع:

المراجع العربية:

الحسن، عصام وعشابي هناء. (2017). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعلم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جامعة السودان المفتوحة أنموذجاً. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 15 (1)، 45-75.

حناوي، مجدي ونجم، روان. (2019). جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتوظيف التعلم الإلكتروني "الكفايات والاتجاهات والمعيقات". مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث، 5 (2)، 102-138.

خميس، محمد. (2010). عمليات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكلمة.

الشناق، قسيم ودومي، حسن علي. (2010). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية-سوريا*، (26)، 235-271.

الشريف، محمد. (2016). اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعلم الإلكتروني. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر. 168 (3)، 891-930.

الشهري، عبد المجيد. (2017). واقع تطبيق إدارة التعلم الإلكتروني في مدارس منطقة عسير وسبل تفعيله. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 7 (1)، 124-142.

الطحيح، سالم. (2011). التعلم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العريني، سارة. (2009). نموذج مقترح للتعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الجامعة البريطانية المفتوحة والجامعة الماليزية المفتوحة والجامعة العربية المفتوحة. المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، وزارة التعليم العالي والمركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد 1-51.

العزام، ميسم. (2017). ضمان الجودة النوعية في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد. المجلة التربوية، 1(27)، 645-665.

عامر، طارق. (2018). التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. دار اليازوري للنشر والتوزيع: الأردن.

قباعه، علي. (2005). تطوير أنموذج لإدارة نظم التعلم عن بعد في التعليم العالي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الكسجي، فلسطين. (2011). الجودة في التعلم عن بعد. ط1. دار أسامه للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مدني، محمد. (2007). التعلم عن بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العملية. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

المغربي، أحمد. (2009). التعلم عن بعد. ط2. دار الأكاديمية للعلوم، القاهرة، مصر.

المحمادي، غدير. (2018). تقويم واقع استخدام نظام التعليم الإلكترونيEMES في برنامج التعليم عن بعد بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطالب. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل، 39، 177-196.

مركز الدراسات الاستراتيجية بالجامعة الأردنية. (2020). كورونا والتعليم عن بعد، تجربة وزارة التربية والتعليم في الأردن، الاستطلاع السابع عشر، المؤشّر الأردني- نبض الشارع الأردني خلال الفترة من 4-2020/4/7م.

الهلالي، فاطمة. (2006). إمكانية تطبيق نظام التعليم عن بعد في الجامعات العمانية الخاصة وتصورات المسؤولين نحوه. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2020). بالرجوع إلى الموقع الالكتروني الرسمي لوزارة التربية والتعليم الأردنية http://www.moe.gov.jo، أسترجع بتاريخ 26-5-2020م.

اليونسكو (2020)، التعليم عن بعد في جائحة فايروس كورونا. بالرجوع إلى الموقع الإلكتروني لمنظمة اليونسكو https://en.unesco.org/covid19/educationresponse أسترجع بتاريخ 22-5-2020م.

المراجع الأجنبية:

Berk, S. (2018). Assessment of Public Schools' Out-of-School Time Academic Support Programs with Participant-Oriented Evaluation. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 159-175.

Chyung, S. Y. (2015). Foundational concepts for conducting program evaluations. *Performance Improvement Quarterly*, 27(4), 77- 96.

Dieky, J. & Koolloff, M. (2007). "*Distance Learning: Not just a Landscape romber room*". In Technology and Education Annual.

Gokats, Y.; Gedik, N. & Baydas, O. (2013). *Enablers and Barriers to the Use of ICT in Primary Schools in Turkey: A Comparative Study of 2005–2011*. Computers & Education, 68, PP 211-222.

Islam, A. N. (2016). E-learning system use and its outcomes: Moderating role of perceived compatibility. *Telematics and Informatics*, 33(1). 48-55.

Khasawneh, M. (2015). Factor Influence e-learning Utilization in Jordanian Universities Academic Staff Perspectives. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*. 170-180.

Mills, J., Yanes, J& Casebeer, M. (2009). Perceptions of Distance Learning Among Faculty of a College of Education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 5, No. I, http://jolt.merlot,org/vo/5no/mills-0309.htm.

Mirza Jani, H.; Mahmud, R.; Ayub, A. & Wong, S. (2016). Teachers' Acceptance of ICT and Its Integration in the Classroom. Quality Assurance in Education: An International Perspective, 24(1), PP 26-40.

Nwafukwa, O. Egwaoben, S. and Aja-okrie, U. (2016). "Distance Education as a tool for human resources development for implementation of the universal basic education program in Eboni state Junior secondary school", *Journal of Education and Practice*, 7,173-222.

Peters, O. (2002). *Distance Education in Transition: New trends and challenges*. Oldenburg: Bibliotheks.

Rao, M., & Krishnan, V. (2015). Distance education. Fourth International Conference on Higher Education: *Special Emphasis on Management Education*, Nitti University, December 29-30.

USDL A. (2004), *Definition of Distance Learning.* http//www.usdla.org. Retrieved on: (17-5-2020).