متطلبات التحول الناجح نحو التدريس الطارئ عن بعد بين الواقع والمأمول

هند رضا محمد عميش

رئيس قسم البحوث التربوية

بشركة سندك للاستشارات والتدريب والترجمة

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تطبيق التدريس الطارئ عن بعد استناداً إلى الممارسات الفعلية التي تمت خلال جائحة كورونا، واستخدمت الباحثة المنهج الكمي بشقيه الوصفي والتحليلي لوصف واقع تطبيق التدريس الطارئ عن بعد وتحليل أبرز المتطلبات اللازمة للتحول من نموذج التعلم التقليدي إلى ذلك النموذج. وتوصلت الباحثة إلى وجود ثلاثة متطلبات أساسية ينبغي الإيفاء بها لتحقيق التحول الناجح وهي المتطلبات البشرية المتمثلة في تغيير الأفكار النمطية والاستراتيجيات التقليدية التي يتم الاستناد إليها في العملية التدريسية واستبدالها بأيديولوجيات فكرية مستحدثة تواكب سياسات التحول الرقمي، والمتطلبات التنظيمية والتي تمثلت في التركيز على أن تتسم سياسات التحول بالشمول فلا تقتصر على مرحلة دراسية دون الأخرى بل تشمل كافة المراحل التعليمية بدءًا من رياض الأطفال ووصولًا إلى التعليم الجامعي، والمتطلبات التقنية التي ينبغي التركيز عليها لضمان نجاح تجربة التدريس الطارئ عن بعد وتضمنت تعزيز البنية التحتية التقنية وبخاصة في البلدان النامية، الأمر الذي يعتبر ذات ضرورة حيوية للتغلب على ما يعرف باسم فجوة الوصول الرقمي، واقترحت الباحثة بعض التوصيات المتمثلة في إجراء دراسات مقارنة على مستوى الدول العربية للتعرف على

مستوى نجاح حكومتها في الإيفاء بتلك المتطلبات، ومستوى جاهزية أنظمتها للتكيف مع أي أزمات مستقبلية.

مصطلحات الدراسة: التدريس الطارئ عن بعد – المتطلبات

Abstract

This study aimed to identify the requirements for the application of emergency remote teaching based on the actual practices taken place during the Corona pandemic. The researcher used the quantitative approach with its descriptive and analytical methods to shed the light on the reality of applying emergency remote teaching and analyze the most important requirements to shift from the traditional learning model to the emergency model. The researcher concluded that three basic requirements must be met to achieve a successful transformation represented in the human requirements by paying great emphasis on changing the stereotyped ideas and traditional strategies and replacing them with innovative intellectual ideologies to keep pace with digital transformation policies. The organizational requirements focused on ensuring that the transformation policies were comprehensive and not limited to a certain stage, but rather they should include all educational stages from kindergarten to university education. Finally, the technical requirements concentrated on ensuring the success of the remote emergency teaching experience by strengthening the technical infrastructure, especially in developing countries, which was considered a vital necessity to overcome what was known as the digital access gap. The researcher suggested some recommendations represented in conducting comparative studies at the level of Arab countries to identify the success of their

governments in fulfilling these requirements, and the readiness of their systems to adapt to any future crises.

Keywords: Emergency remote teaching – Requirements

المقدمة

أثر الانتشار الواسع لوباء كورونا المستجد بدءًا من شهر ديسمبر لعام (٢٠١٩م) على مختلف المجالات، ولا يُستثنى من ذلك المجال التعليمي (Karataş et al., 2021)؛ فنتيجة لتفشي ذلك الوباء تم إغلاق المؤسسات التعليمية بصورة مؤقتة على مستوى كافة دول العالم، الأمر الذي ترتب عليه تضرر ما يقرب من (١,٦) بليون طالب فيما يزيد عن (١٩٠) دولة (الأمم المتحدة، ٢٠٢٠)، وهو ما جعل الكثير من الخبراء على المستوى العالمي يؤكدون على أن الفصل الدراسي الأول من عام (٢٠٢٠م) كان بمثابة نقطة تحول فارقة في مسار التعليم؛ حيث شهدت عمليتي التدريس والتعلم تغيرات غير مسبوقة (Bond et al., 2021)، وهو ما ترتب عليه بدء تقديم العديد من البرامج التعليمية باستخدام العديد من الاستراتيجيات البديلة مثل البث التليفزيوني وشبكة الإنترنت الدولية، وبالرغم من أن التعلم الإلكتروني كان من بين الخيارات المطروحة إلا أنه لم يكن أكثرها فاعلية (Karataş et al., 2021).

وهو ما دفع المختصون في الميدان التربوي في جميع دول العالم إلى تقديم رؤى واستراتيجيات مبتكرة تضمن استمرارية التعليم، ولقد كان أبرز الحلول التي تم التقدم بها هو تطوير الاستراتيجيات القائمة على التدريس عن بعد (الأمم المتحدة، ٢٠٢٠)، وبذلك ظهر التدريس الطارئ عن بعد كوسيلة من وسائل الاستفادة من التكنولوجيا في

أغراض تربوية، وتطويعها بما يعود بالنفع على كل من المعلم والمتعلم والمنظومة التعليمية بأكملها (الخثعمي، ٢٠٢٠).

وبالرغم من أن التدريس الطارئ عن بعد قد ساعد على تقديم العديد من الفرص الحقيقية للمعلمين والمتمثلة في إحداث تغيير حقيقي في الأدوار الخاصة بهم، وصقل مهاراتهم التقنية، وتوفير فرص التعلم من خلال الأقران، وزيادة فرص التواصل عبر الشبكات، وتوفير بيئات تعلم أكثر شمولية. إلا أنه على الجانب الأخر قد صاحب تطبيقه ظهور العديد من الإشكاليات وبخاصة على مستوى عدم الإلمام بالأدوات التكنولوجية التي يمكن استخدامها في التدريس الإلكتروني، وعدم المعرفة بطبيعة التدريس والتعلم الطارئ عن بعد، والتحديات المتعلقة بعدم القدرة على تكييف بعض الأنشطة مع بيئات الإنترنت، وصعوبة في إجراء التقييم إلكترونيًا (Calonge et al., 2022).

مشكلة الدراسة

شكَّلَ التدريس الطارئ عن بعد تحديًا حقيقيًا أمام المعلمين كافةً على المستوى العالمي (Seabra et al., 2021)؛ حيث اعتقد الكثير من المعلمين أن تقديم المقررات الدراسية من خلال الاستعانة بالتدريس الطارئ عن بعد هو مهمة صعبة للغاية؛ نظرًا لأنها تحتاج إلى الكثير من التخطيط والتدريب والإعداد (Saqlain, 2021). كما واجه المعلمون العديد من التحديات المتعلقة بعدم القدرة على التعامل مع تكنولوجيا غير مألوفة وتوظيفها في العملية التدريسية (Brereton, 2021). ومن ثم فإن تلك الأزمة قد أظهرت أن مسألة الفجوة الرقمية digital gap موجودة ليس فقط عند الطلاب، ولكنها لدى المعلمين أيضًا (Díaz, 2021).

وبالأخذ في الاعتبار أن وباء كورونا من الأوبئة الحديثة نسبيًا؛ فإن الأطر البحثية والنظرية المتعلقة بالتدريس الطارئ عن بعد لا تزال محدودة، كما أن بعض

القضايا مثل الأنماط القيادية ودورها في إدارة المدارس في ظل أزمة كورونا، ومستوى الاستقلالية الخاص بالمعلم، وطبيعة التعاون بينه وبين غيره من المعلمين في ظل الأزمة، وطبيعة عمليات التنمية المهنية التي يحتاجها أثناء الاستعانة بالتدريس الطارئ عن بعد كلها أمور تحتاج إلى مزيد من البحث والاستقصاء (Tabatadze & Chachkhiani, 2021). وتجدر الإشارة هنا إلى أنه نتيجة لتبني التدريس الطارئ عن بعد بصورة سريعة، فإن هناك محدودية في الدراسات التي تناولت ذلك المفهوم، وبخاصة على مستوى متطلبات تطبيقه عالميًا(Moorhouse & Kohnke, 2021).

وبالأخذ في الاعتبار قلة الدراسات التي حاولت التطرق لموضوع متطلبات تطبيق التدريس الطارئ عن بعد لمساعدة البيئات التربوية في التعرف على الآلية التي يمكن من خلالها القيام بذلك الأمر على نحو علمي مخطط ومدروس وبخاصة في أوقات الأزمات والطوارئ والأوقات التي يتعذر فيها الحضور الفعلي، تبرز المشكلة الخاصة بالدراسة الحالية من خلال محاولة تسليط الضوء بمزيد من التفصيل على أبرز المتطلبات التي ينبغي الإيفاء بها من أجل تحقيق أقصى استفادة ممكنة من تلك الاستراتيجية.

تساؤلات الدراسة:

يتمثل التساؤل الرئيس للدراسة الحالية في: ما متطلبات تطبيق التدريس الطارئ عن بعد استناداً إلى الممارسات الفعلية خلال جائحة كورونا؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس العديد من التساؤلات الفرعية التي يمكن استعراضها على النحو التالي:

١. ما المتطلبات التقنية اللازمة لضمان التحول الناجح للتدريس الطارئ عن بعد؟
٢. ما المتطلبات المهنية اللازمة لضمان التحول الناجح للتدريس الطارئ عن بعد؟
٣. ما المتطلبات التنظيمية اللازمة لضمان التحول الناجح للتدريس الطارئ عن بعد؟

أهداف الدراسة

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة الحالية في تحديد متطلبات تطبيق التدريس الطارئ عن بعد استناداً إلى الممارسات الفعلية خلال جائحة كورونا. ويتفرع من هذا الهدف الرئيس العديد من الأهداف الفرعية التي يمكن استعراضها على النحو التالي:

١. تحديد المتطلبات التقنية اللازمة لضمان التحول الناجح للتدريس الطارئ عن بعد.

٢. التعرف على المتطلبات المهنية اللازمة لضمان التحول الناجح للتدريس الطارئ عن بعد.

٣. توضيح المتطلبات التنظيمية اللازمة لضمان التحول الناجح للتدريس الطارئ عن بعد.

أهمية الدراسة

يمكن مناقشة الأهمية الخاصة بالدراسة من خلال التركيز على محورين أساسيين، وهما الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

- الحاجة الملحة إلى ضمان استمرارية التعليم أثناء الجائحة لمساعدة الطلاب على اكتساب المعارف والمهارات والكفايات اللازمة بما يتفق مع المرحلة التعليمية الخاصة بهم.
- قصور الاستراتيجيات التدريسية التقليدية وإخفاقها في تحقيق النتائج المرغوبة في أوقات الأزمات.
- إن بيان المتطلبات التي تساعد على التطبيق الفعال لتلك الاستراتيجية التربوية المستحدثة يسهم في تعزيز فاعليتها في حالة حدوث أزمات أو مواقف طارئة في

المستقبل، بل ويسهم في تعزيز نطاق الاستفادة منها في الحالات التي يتعذر فيها الحضور الفعلي في الدراسة.

الأهمية التطبيقية:

- تأمل الباحثة أن تساعد الدراسة الحالية القائمين على تصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين في التعرف على أبرز المهارات والكفايات التي ينبغي تسليط الضوء عليها في تلك البرامج.
- تأمل الباحثة أن تغير نتائج الدراسة الحالية من الواقع الفعلي الذي يتم التركيز عليه في كليات التربية والذي ينصب في المقام الأول على الاستعانة بالاستراتيجيات التدريسية النمطية دون التطرق لمسألة التدريب على استراتيجيات التعليم عن بعد.
- تأمل الباحثة أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تقديم إطار عام يمكن الاستفادة منه في الوقوف على متطلبات التطبيق الفعال للتدريس الطارئ عن بعد والعمل على تطويره وتكييفه بما يخدم طبيعة كل مجتمع وطبيعة كل مرحلة دراسية.

الإطار المفاهيمي للدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على أكثر من إطار مفاهيمي، ويمكن استعراض أبرز تلك الأُطُر على النحو التالي:

إطار الفجوات الثلاثة The Three-Gap Framework

صنفت وزارة التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية الفجوة الرقمية إلى ثلاث أقسام أساسية تواجه المعلم أثناء الاستعانة بالتكنولوجيا في العملية التعليمية، والتي يمكن استعراضها على النحو التالي:

١. **فجوة الوصول The access gap**: تتضمن تلك الفجوة الحالة الاقتصادية والاجتماعية للبيئة المدرسية، ومستوى دخل الأسرة، والبيئة الجغرافية المحيطة.

٢. **فجوة المهارات التربوية وفجوة المعرفة الرقمية pedagogical skills and digital literacy gap**: تركز تلك الفجوة على القصور في مستوى المهارات والمعارف الأساسية.

٣. **فجوة الاستخدام usage gap**: تتعلق تلك الفجوة بالفرص المتاحة أمام استخدام التكنولوجيا بصورة فعالة (Jain et al., 2021; Praveen, 2021).

ويرى "يونس" (٢٠٢١) أن الفجوة الرقمية من شأنها التأثير على المنظومة التعليمية بصورة عامة، ومن ثم فإنه ينبغي العمل على رأب تلك الفجوة لمساعدة الأفراد والمؤسسات التعليمية على التعامل مع معطيات العصر الرقمي. وهذه الفجوات يمكن التغلب عليها من خلال التدريب. وفي هذا الصدد، فقد أكدت منظمة اليونسكو على ضرورة مشاركة المعلمين في أنشطة التدريب والتنمية المهنية المستمرة التي يتم توفيرها عبر الإنترنت (Arnilla, 2021). وتؤكد الباحثة على أن وجود مثل هذه الفجوات من شأنه الانعكاس بصورة سلبية على المنظومة التعليمية وبخاصة في ظل الأزمات التي يتم فيها اللجوء إلى التدريس عن بعد؛ لأنه يعني عدم القدرة على تقديم الخدمات التعليمية؛ أما نتيجة لعدم القدرة على الاتصال بالإنترنت لدى المعلم، أو ضعف المهارات التقنية، أو عدم القدرة على تحقيق الاستفادة الممكنة منه.

إطار المحتوى المعرفي، والتكنولوجي، والتربوي Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)

يعتبر ذلك الإطار أحد الأطر النظرية التي تستهدف تزويد المعلمين بالطرق المختلفة التي يمكن من خلالها عرض المحتوى الدراسي من خلال التركيز على دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في البيئة التعليمية. ولقد ظهر ذلك الإطار نتيجة للتفاعل ما بين علم الأصول التربوية وبين المعرفة التكنولوجية؛ حيثما تم التأكيد على أن المعرفة بالأصول التدريسية والتربوية وحدها غير كافية، وإنما ينبغي أن يكون لدى المعلم معرفة كافية بالنواحي التقنية التي يمكن الاستعانة بها لدعم عملية التعلم (Kazu & Erten, 2014).

يعتمد ذلك الإطار على سبعة عناصر أساسية متمثلة في المعرفة بالمحتوى، والمعرفة التربوية، والمعرفة التكنولوجية، والمعرفة بالمحتوى التربوي، والمعرفة بالمحتوى التقني، والمعرفة التربوية التكنولوجية، والمعرفة بالمحتوى التربوي التكنولوجي. يستند ذلك الإطار إلى الفرضية القائلة بأن كفاءة المعلم في كل عنصر من العناصر السابق ذكرها يتحدد على أساسه مستوى الفاعلية التعليمية، وقدرته على دمج التكنولوجيا في العملية التربوية (Adipat, 2021). وهو ما يمكن توضيحه من خلال الجدول التالي:

جدول ١

مكونات إطار TPACK

عناصر إطار TPACK	الوصف
المعرفة بالمحتوى Content Knowledge (CK)	المعرفة بالمادة التي يتم تدريسها متضمنة في ذلك المفاهيم الأساسية، والنظريات، وتنظيم وربط الأفكار.
المعرفة بالأصول التربوية	المعرفة بالعمليات والممارسات والطرق الخاصة بالتدريس

Pedagogical Knowledge (PK)	والتعلم متضمنة في ذلك إدارة بيئة التعلم الصفية، وتطوير وتطبيق خطط الدرس، وتقييم المتعلمين.
المعرفة التكنولوجية Technology Knowledge (TK)	المعرفة بالأساليب التقنية الحديثة متضمنة في ذلك مهارات تثبيت، وإزالة، وتشغيل البرمجيات التعليمية المختلفة.
المعرفة بمحتوى الأصول التربوية Pedagogical Content Knowledge (PCK)	المعرفة بأصول التدريس التي يمكن تطبيقها أثناء عرض المادة الدراسية.
المعرفة بالمحتوى التقني Technological Content Knowledge (TCK	المعرفة بالكيفية التي يرتبط من خلالها العنصر التكنولوجي بالمحتوى الدراسي، والكيفية التي يؤثر كل منهما على الأخر.
المعرفة بالأصول التربوية التقنية Technological Pedagogical Knowledge (TPK)	المعرفة بقدرة الوسائل التكنولوجية المختلفة على توفير العديد من الحلول الخاصة بالتصميم التربوي والاستراتيجيات التدريسية في بيئات التعلم.
إطار المحتوى المعرفي، والتكنولوجي، والتربوي TPACK	يتضمن التفاعل بين المحتوى، والأصول التربوية، والمعرفة التقنية في إطار متداخل من المعرفة التخصصية للتدريس باستخدام التكنولوجيا.

المصدر: (Kim, 2018)

وترى الباحثة أن الإلمام بكافة الجوانب الواردة في إطار المحتوى المعرفي، والتكنولوجي، والتربوي من شأنه أن يعزز من قدرات ومهارات المعلم في التعامل مع مختلف القضايا المعرفية والتربوية بالاستناد إلى العنصر التكنولوجي الذي يوفر العديد من

الحلول المبتكرة للمشكلات التعليمية، وبخاصة في أوقات الأزمات حيثما يتم الاعتماد على العنصر التكنولوجي بشكل كامل لضمان استمرارية تقديم الخدمات التعليمية إلى الطلاب.

الإطار النظري للتدريس عن بعد Remote Teaching Theoretical Framework

تقدم بذلك الإطار كل من ويتل وتيواري ويان ووليامز Whittle, Tiwari, Yan, and Williams في عام (٢٠٢٠م) وقد اعتمد ذلك الإطار على أربع مراحل أساسية وهي الاستقصاء inquiry، والتصنيف classification، والتصميم design، والتقييم evaluation. ويقصد بالاستقصاء في ذلك الإطار التقييم الأولي لقدرات المعلم، والإلمام بالتكنولوجيا، وإمكانية الوصول إلى التقنيات التعليمية، والمصادر الجماعية التي يتم توفيرها. أما التصنيف فينطوي على تقسيم العوامل المؤثرة على التدريس الطارئ عن بعد إلى عوامل ثابتة وعوامل متغيرة، وفيما يتعلق بالتصميم فيشير إلى تحليل عملية التطبيق الفعلي للدرس وفقًا لعدد من الأبعاد أساسية وهي أهداف التعلم، ونسبة المعلم إلى الطلاب، وطرق التواصل، وبناء الدرس، والتقييمات، والدور الاجتماعي للمعلم، والأصول التدريسية، والدور الاجتماعي للطلاب، والملاحظات على الأداء (التغذية الراجعة)، أما فيما يتعلق بالتقييم فهو يمثل المرحلة الأخيرة من التصور المقترح والذي يستهدف تقييم العملية بأكملها للتعرف على الاستراتيجيات التي تساعد على تعزيز النجاح أو الحفاظ على استمراريته في المستقبل (Tabatadze & Chachkhiani, 2021). وترى الباحثة أن ذلك الإطار يعتبر ذات أهمية قصوى عند تناول موضوع المتطلبات نظرًا لأنه يسلط الضوء على أبرز عوامل النجاح ذات الصلة بتطبيق التدريس الطارئ عن بعد.

الإطار النظري

تاريخ ظهور المصطلح

منذ أكثر من مئة عام مضت، تعرض العام بأكمله لما يعرف باسم "الأنفلونزا الإسبانية" والتي أدت إلى إغلاق المدارس في جميع أنحاء العالم، وتوقف الأنشطة التعليمية. وفي عام (٢٠٢٠م) تأثر ما يقرب من (١,٧٢٥) بليون طالب في المدارس والجامعات فيما يقرب من (١٩٤) دولة بأزمة مماثلة. إلا أن الاختلاف الجوهري بين ما حدث في الماضي وبين الأزمة الحالية هو استخدام الإنترنت في دعم التعلم عن بعد أثناء حدوث الأزمات (Maher, 2021). ولقد أكدت منظمة اليونسكو على ضرورة اللجوء إلى التدريس عن بعد واستراتيجيات التعلم القائمة على الإنترنت للحد من انتشار الفيروس وضمان وصول الخدمات التعليمية الأساسية إلى الطلاب، كما طرحت العديد من وسائل المساعدة للدول التي ترغب بالعمل وفقًا لذلك النظام سواء أكان ذلك على مستوى التطبيقات الاتصالية مثل سكايب، أو تطبيقات التعلم مثل "إدراك" أو تطبيقات الفيديو التعليمي مثل اليوتيوب، إضافة إلى إتاحة العديد من المنصات التعليمية والتطبيقات الذكية لتقديم عدد من الحلول المبتكرة (الدهشان، ٢٠٢٠).

ولقد أدركت العديد من المنظمات الدولية المعنية بشئون التعليم مثل منظمة اليونسكو على أنه ينبغي تدارك تلك الأزمة لاحتواء الموقف التعليمي، ومن ثم تم التقدم بالعديد من المصطلحات للتغلب على أزمة تعليق الدراسة في دول العالم، وبدأت العديد من الحكومات بالفعل في البحث عن بدائل لمواجهة تلك الأزمة من خلال الحفاظ على استمرارية التعليم لكن باستخدام استراتيجية خارج نطاق بيئات التعلم الرسمية بحيث يتم التواصل من خلال الإنترنت، وهو ما أدى إلى ظهور ما يعرف باسم التدريس/ التعلم الطارئ عن بعد، والذي يمكن تعريفه على أنه ذلك المصطلح الذي ظهر للتمييز بين التعلم الإلكتروني التقليدي وبين الموقف التعليمي الطارئ الذي فُرض على المؤسسات

التعليمية بفعل الإجراءات الاحترازية لمواجهة وباء كورونا المستجد (Aljohani, 2020).

وفي الوقت نفسه، فقد حاول "بريريتون (2021) Brereton التمييز بين التدريس الإلكتروني الذي يتضمن عدد من الدروس المصممة خصيصًا لكي يتم تقديمها بصورة إلكترونية وبين التدريس الطارئ عن بعد الذي يفتقر إلى عنصرين أساسيين من عناصر التعليم الإلكتروني وهما عنصر الهدف المحدد بصورة مسبقة intent، والإعداد/ الجاهزية preparedness. ويشير الجدول التالي إلى أبرز أوجه الاختلاف بين التعلم الإلكتروني وبين التدريس الطارئ عن بعد:

جدول ٢

أوجه الاختلاف بين التعلم الإلكتروني وبين التدريس الطارئ عن بعد

التدريس الطارئ عن بعد	التعلم عن بعد
١. يتم تصميمه استجابة لأزمة أو أي موقف خارج عن سيطرة الإنسان.	١. يتم تصميمه بصورة عمدية ليتم تقديمه عن بعد بصورة إلكترونية.
٢. يعتبر طريقة مؤقتة لتقديم التعلم.	٢. يعتبر طريقة رئيسية من طرق التعلم (وليس استثناءً)، وهو يعتبر حلًا طويل الأمد.
٣. بعض الموارد الخاصة به لا يمكن الوصول إليها.	٣. جميع الموارد يمكن الوصول إليها.
٤. لم يحصل على الدعم الكامل من الهيئة التدريسية.	٤. حاصل على دعم من قبل الهيئة التدريسية.
٥. يعتبر تعليمًا إلزاميًا.	٥. متاح بصورة اختيارية.
٦. تم إعداده بصورة طارئة	١. تم التخطيط له بصورة مفصلة.

المصدر: (Çalık& Altay, 2021)

كما يمكن تعريف التدريس الطارئ عن بعد على أنه تحول مفاجئ في تقديم الخدمات التعليمية عن طريق الانتقال من التعلم التقليدي القائم على الاتصال المباشر إلى نظام إلكتروني قائم على تقديم المحتوى من خلال الإنترنت لمواجهة أزمة أو كارثة معينة (Cahyadi et al., 2021).

واستكمالًا للتعريفات السابق ذكرها، يمكن النظر إلى التدريس الطارئ عن بعد على أنه شكل من أشكال الخبرات التعليمية التي يتم تقديمها عن طريق الإنترنت، والتي تعكس انتقال سريع من نظام التعلم التقليدي أو التعلم المدمج إلى نظام تعليمي إلكتروني حيثما يشارك الطلاب والمعلمين الخبرات التعليمية عن بعد (Chase et al., 2021).

كما يمكن التطرق لتعريف التدريس الطارئ عن بعد على أنه أحد التوجهات المستخدمة في تقديم عمليتي التدريس والتعلم عن بعد وبخاصة بعد إصدار قرارات إغلاق المدارس والجامعات في ظل جائحة كورونا (Hamer& Smith, 2021).

وتعرف الباحثة التدريس الطارئ عن بعد على أنه شكل من أشكال إعادة الهيكلة الخاصة بالنظام التعليمي والذي برزت الحاجة إليه خلال جائحة كورونا كأحد الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها مساعدة المتعلمين في الوصول إلى المصادر التعليمية بشكل سريع وموثوق به باستخدام العديد من الأدوات التفاعلية. وتؤكد الباحثة على أمر غاية في الأهمية ألا وهو أن الاستعانة بالتدريس الطارئ عن بعد لا يقتصر تطبيقه على فترة الأزمات فحسب، بل هو موقف تعليمي يمكن تعميمه في الحالات التي يتعذر فيها الحضور الفعلي للدراسة، كما يمكن تطبيقه بكل سهولة على مستوى الدول التي تعتمد سياسة الفصل بين الجنسين أثناء التعلم كما هو الحال في بعض دول الخليج العربي مثل المملكة العربية السعودية.

الدور الخاص بالتدريس الطارئ عن بعد خلال جائحة كورونا

قبل الشروع في الحديث عن الدور الخاص بالتدريس الطارئ عن بعد، فإنه ينبغي التأكيد في بادئ الأمر على أن التعلم المفتوح، والتعلم الإلكتروني، والتعلم عن بعد هي أنماط تعليمية لا تهدف فقط إلى تحميل مقاطع الفيديو وتقديم المصادر التعليمية إلى الطلاب، بل تسعى إلى تقديم خبرات تعليمية تساعدهم على الاستقلالية، والمرونة، والقدرة على الاختيار (Sumer et al., 2021). ويهدف التعليم عن بعد إلى تفعيل المنظور القائم على التعلم في أي وقت وفي كل مكان وبخاصة في حالات الطوارئ من خلال توفير روتينًا تربويًا منظمًا يتضمن عدد من الأنشطة الهادفة والخلاقة التي تعزز من نتائج التعلم (Shamir-Inbal & Blau, 2021).

ولقد تمثل الدور الأساسي للتدريس الطارئ عن بعد في تسهيل الوصول إلى المحتوى الدراسي وتقديم الدعم التعليمي بطريقة سريعة وبصورة مؤقتة وبشكل موثوق أثناء حالات الطوارئ والأزمات (Cowden et al., 2020). وبالفعل فإن تطبيق ذلك النظام لا يقتصر على مؤسسات التعليم العام بل امتد ليشمل التعليم الجامعي، وبدأت العديد من مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء العالم في التحول إلى نظام التدريس عبر الإنترنت كاستجابة سريعة لجائحة كورونا بالاعتماد على أنظمة إدارة التعلم الافتراضية مثل Blackboard و Canvas و Moodle (Walsh et al., 2021).

ولقد حدد "اكبانا وأخرون"(٢٠٢١) Akbana et al. المميزات التي ارتبطت بالتدريس الطارئ عن بعد في النقاط التالية:

١. ساعد التدريس الطارئ عن بعد في تحسين مستوى المسائلة الخاصة بالمعلم وبخاصة على مستوى الإبداع، وحل المشكلات، والاستقلالية.

٢. ساهم التدريس الطارئ عن بعد في تحسين المهارات المعرفية الرقمية الخاصة بالمعلمين.

٣. عزز التدريس الطارئ عن بعد من العلاقات الناشئة بين المعلمين وبين أولياء الأمور.

٤. شجع التدريس الطارئ عن بعد المعلمون على المشاركة للحصول على الدعم من جماعات الأقران.

٥. ساعد التدريس الطارئ عن بعد على استثارة القدرات التأملية الخاصة بالمعلمين.

الإشكاليات التي واجهت التحول نحو التدريس الطارئ عن بعد أثناء جائحة كورونا

أفادت الدراسات التي تم إجرائها في ذلك المجال أن كل من المعلمين والطلاب قد تضرروا من تلك الأزمة؛ حيث أن ما يزيد عن (١,٥) بليون طالب حول العالم قد تأثروا بوباء كورونا المستجد، هذا إضافة إلى تأثر (٦٣٠) مليون معلم من معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية (Official Website of Statista, 2021)؛ وهو ما يعزى في واقع الأمر إلى أنهم افتقروا إلى الخبرة التي تؤهلهم للاستفادة من التعليم عن بعد، وهو ما انعكس سلبًا على اتجاهاتهم نحو ذلك النوع من التعلم. كما أفادت نتائج الدراسات في ذلك المجال بأن كل من الطلاب والمعلمين كان لديهم استعداد ضئيل أو معدوم فيما يتعلق بالاستعانة بالتعلم عن بعد أثناء الوباء. إضافة إلى أن المعلمين اعتقدوا بأن التعليم عبر الإنترنت ما هو إلا مكمل للتعليم الرسمي وليس منهجًا تعليميًا جديدًا يمكن الاعتماد عليه بصورة كلية (Koet& Abdul Aziz, 2021).

ولقد أجرت منظمة اليونيسف (٢٠٢١) UNICEF دراسة للتعرف على مستوى الجاهزية للاستعانة بالتدريس الطارئ عن بعد على مستوى (٦٧) دولة ما بين دول مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة الدخل من خلال الاستعانة بمؤشر الجاهزية للتعلم عن بعد

The Remote Learning Readiness Index استناداً إلى ثلاثة مؤشرات أساسية وهي جاهزية البيئة المنزلية والمستوى التعليمي للوالدين، والجاهزية الخاصة بسياسات التعلم وتدريب المعلمين، والجاهزية الخاصة بالقطاع التعليمي ككل لاستخدام التدريس الطارئ عن بعد، وقد أشارت النتائج الخاصة بتلك الدراسة إلى أن (٣١) من إجمالي (٦٧) دولة لم يكن لديها الجاهزية على تقديم التدريس عن بعد على مستوى كافة المراحل التعليمية، كذلك تم إهمال تعليم رياض الأطفال فلم يكن هناك سياسات واضحة لاستمرارية ذلك التعليم في فترة جائحة كورنا، كما كان هناك عدد من الدول التي كانت في حاجة ماسة إلى تحسين سياساتها التعليمية للتكيف مع التدريس عن بعد أثناء أزمة كورونا وهذه الدول هي بنين، وبوروندي، وكوت ديفوار، والكونغو، وإثيوبيا، ومدغشقر، وملاوي، والنيجر، وتوغو، وبالرغم من أن هناك بعض الدول التي كان لديها ارتفاع في مؤشر الجاهزية أكثر من غيرها مثل الأرجنتين وبربادوس وجامايكا والفلبين، إلا أنه كان هناك فوارق في الدول ذاتها ناتجة عن المستويات الاقتصادية والاجتماعية للأسر، وهذا يعني أن الطلاب من الأسر الفقيرة أو المناطق الريفية قد تضرروا بشكل أكبر أثناء فترة إغلاق المدارس، إلا أنه من الأمور المشجعة أن الدول ذات الدخل القومي المنخفض نسبيًا قد حصلت على درجات أعلى من المتوسط في المؤشر مما يؤكد على أن هناك فرصة حقيقية لتلك البلدان لتوفير خبرات تعليمية متميزة لأبنائها إذا ما تم إتاحة فرصة التعاون الدولي وتبادل أفضل الممارسات في ذلك المجال.

كما وجد المعلمون أنفسهم مطالبين بإعداد المادة العلمية بطرق لم يعتادوا عليها من قبل عن طريق الاستعانة بمقاطع الفيديو، وشرائح البوربوينت، ومستخدمين للعديد من منصات التدريس الحية مثل فصول جوجل Google Classroom ، وبرامج مؤتمرات الفيديو زووم Zoom، وفرق مايكروسوفت Microsoft Teams، وغيرها، كما

أصبحوا أمام أمر واقع فرض عليهم تطوير الكيفية التي اعتادوا من خلالها عرض الدروس. وبالرغم من أن قلة من المعلمين هي التي تستطيع التعامل مع تلك المتطلبات، إلا أن الغالبية العظمى من أولئك المعلمين لم تتلق التدريب الكافي، ومن ثم أصبح من الصعب عليها للغاية الوصول إلى مستوى الإتقان في التعامل مع المتطلبات التكنولوجية. إضافة إلى قضية أساسية أخرى وهي أن التدريس الإلكتروني يتطلب وجود متخصص في أصول التدريس عبر الإنترنت نظرًا لقلة خلفية المعلمين بتلك المسألة، ونتيجة لعدم توافر أولئك المتخصصين فقد ترتب على ذلك الأمر عدم قدرة المعلمين على التكيف مع المتطلبات التكنولوجية المفروضة عليهم (Jain et al., 2021). وفي سياق متصل، فقد أكدت نتائج دراسة "البكر والسالم والتميمي" (٢٠٢١) وجود العديد من التحديات التي واجهت تطبيق التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا، ولعل أبرز تلك التحديات قصور إعداد المعلمين فيما يتعلق باستخدام استراتيجيات التعليم الإلكتروني، إضافة إلى عزوف بعض المعلمين أنفسهم عن الاستعانة به وتمسكهم باستراتيجيات التدريس التقليدية التي لا تتناسب مطلقاً مع الوضع الخاص بالجائحة.

كما واجه المعلمون مشكلات كبيرة أثناء الاستعانة بالتدريس الطارئ عن بعد، ويمكن مناقشة تلك المشكلات على النحو التالي:

١. إن استراتيجية التدريس الطارئ عن بعد تتطلب أن يكون الطلاب أكثر استقلالية، وهو الأمر الذي ينبغي أخذه بشيء من التحفظ وبخاصة مع الطلاب الذين ينخفض لديهم الدافع للتعلم.
٢. من الصعب للغاية الحفاظ على الدافعية الخاصة بالمتعلمين عبر الإنترنت، هذا إضافة إلى أنه في بعض الأحيان لا يتم توفير الدعم أو الملاحظات الفورية، وهو ما يترتب عليه الانفصال عن بيئة التعلم.

٣. تدني مشاركة بعض الطلاب في بيئة التعلم، وهؤلاء الطلاب يصعب تقديم التحفيز لهم عن طريق الإنترنت (Maher, 2021) .

ويجب توجيه الانتباه هنا إلى أمر على قدر كبير من الأهمية ألا وهو أن التدريس الطارئ عن بعد قد أدى لتفاقم مشكلة عدم المساواة/ عدم التكافؤ الفرص التعليمية، وهو ما شكل تحديًا كبيرًا أمام المؤسسات التربوية في مختلف دول العالم، ووفقًا لبيانات اليونيسف، فقد تم استبعاد ٤٦٣ مليون طالب من التدريس الطارئ عن بعد على المستوى العالمي لكونهم تابعين إلى فئات اجتماعية مهمشة، أو لمسائل متعلقة بالوصول إلى التكنولوجيا (Tabatadze & Chachkhiani, 2021). وهو نفس الأمر الذي تم التأكيد عليه من جانب "كاراكوس"Karakose (2021) والذي أكد على أن التدريس الطارئ عن بعد قد أدى إلى اتساع الفجوة الرقمية وبخاصة لدى الفئات المحرومة والمهمشة.

إضافة إلى ما سبق ذكره، فقد كان هناك مشكلة أخرى تمثلت في شعور المعلمين بالوحدة، وهو ما انعكس سلبًا على الأداء المهني الخاص بهم. كما أفاد بعض المعلمين بانخفاض مستويات الثقة حيث لم يكن لديهم اتصالات وثيقة مع بيئة عملهم وطلابهم، والذي اقترن أيضًا بالتوتر والعصبية والقلق، كما لاحظ العديد من المعلمين الآثار السلبية للوحدة على مستويات الإبداع الخاص بهم في عرض المادة الدراسية، كما أشاروا إلى شعورهم بالإحباط المتعلق بنقص التفاعل والتواصل والمشاركة الصفية وبيئة العمل (El Telyani et al., 2021).

كذلك أفاد "ترست وولين" Trust & Whalen (2020) اللذان أجريا دراسة استهدفت التعرف على الخبرات الخاصة بالمعلمين فيما يتعلق باستخدامهم للتدريس الطارئ عن بعد من خلال توزيع عدد من الاستبيانات الإلكترونية على معلمي المرحلة

الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية في ولاية ماستشوستس إلى شعور المعلمين بالإرهاق وعدم الاستعداد لاستخدام استراتيجيات وأدوات التدريس عن بُعد، كذلك فقد واجهوا مشكلات فيما يتعلق بتكييف أساليبهم التربوية مع المواقف المتقلبة، واختلاف الاحتياجات الشخصية، وتغير التوجيهات التعليمية أو الحكومية. كما أكد المعلمون أنهم بحاجة إلى دعم كبير لتغيير ممارساتهم، وهو ما دفعهم بشكل أساسي إلى التعلم الذاتي غير الرسمي من خلال شبكات التعلم المهنية الخاصة بهم للحصول على المساعدة.

ونظرًا لأن جميع الواجبات والاختبارات يتم إجراؤها من المنزل، فقد أصبح من الصعب للغاية على المعلمين التعرف على أصالة العمل ومستوى المهارات والمعارف الفعلية التي تم اكتسابها. علاوة على ذلك، فقد قام العديد من الآباء بتوجيه ودعم أبناءهم أثناء عملية التعلم باستخدام التدريس الطارئ عن بعد مما أثر على درجة التقييم الكلية التي حصل عليها الطالب. وهناك مسألة أخرى تتعلق بالتكنولوجيا والمستوى الاقتصادي للدول؛ فالدول النامية يكون عرض النطاق الترددي للإنترنت فيها منخفض نسبيًا، كما أن التكلفة الخاصة بالاشتراك في خدمات الإنترنت لضمان الوصول المستمر للمواد التعليمية عادة لا يستطيع أن يتحملها كافة الأفراد في تلك البلدان (Pokhrel & Chhetri, 2021).

المتطلبات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار لضمان نجاح تجربة التدريس الطارئ عن بعد

بالتأمل في الأدب النظري الحالي على المستوى العالمي، نجد أن مسألة الجائحة قد أثارت العديد من الجدل حول الكيفية التي يمكن بناءً على أساسها تدريب معلمي ما قبل الخدمة (Konuk, 2021). وتجدر الإشارة هنا إلى أمر على قدر كبير من الأهمية ألا وهو أنه بالرغم من أن وباء كوفيد- ١٩ كان له العديد من الانعكاسات السلبية على المعلم، وبخاصة فيما يتعلق بمجال التربية العملية التي افتقدها الطلاب المعلمون في

تلك الفترة، إلا أنه على الجانب الأخر أكد على ضرورة إعداد الطلاب المعلمين إعدادًا شاملًا يستطيع فيه المعلم والمتعلم التفاعل بأشكال مختلفة وأماكن متنوعة دون أن يكون ذلك قاصرًا دومًا على بيئة التعلم الصفية (Choate et al., 2021).

وهو نفس الأمر الذي تم التأكيد عليه من جانب رابطة البحوث التربوية البريطانية British Educational Research Association (2021) والتي أوضحت أن فهم استجابات المعلمين الجدد للتدريس عن بعد في حالات الطوارئ ينبغي ألا ينصب فقط على تحليل مستوى قدرتهم على الاستعانة بالتدريس الإلكتروني أو مستوى كفاءتهم في استخدام الأدوات التعليمية على الإنترنت فحسب، بل ينبغي أن يمتد ليشمل الاعتماد على مفهوم أوسع لمرونة المعلم، ومستوى استطاعة المعلمين الجدد الاستفادة من تلك الخبرات التي فرضتها عليهم حالة الطوارئ وتوظيفها بما يساعد على إحداث تغييرًا تربويًا تدريجيًا في الشكل التقليدي لمنظومة التعليم.

هذا إضافة إلى التأكيد على عنصر التعاون باعتباره عنصرًا أساسيًا من عناصر نجاح تجربة التدريس الطارئ عن بعد، فقد وجد المعلمون أنفسهم ملزمون بتطوير عدد من الممارسات الإبداعية لمساعدتهم في التغلب على قيود التدريس الافتراضي، وهو ما حتم عليهم ضرورة التعاون مع بعضهم البعض بصورة فعالة لتحسين طرق التدريس الإلكتروني، ومن ثم بدأ المعلمون في مشاركة الحلول الإبداعية، بل أتاحت تلك التجربة فرصة الاستماع إلى الخبرات الخاصة بأولياء الأمور والطلاب أنفسهم. كما بدأت العديد من المنظمات التعليمية في التعاون مع المعلمين، وأولياء الأمور، والطلاب من أجل توفير

عدد من الحلول والأدوات التعليمية بصورة مجانية لجعل عمليتي التدريس والتعلم أكثر تفاعلية وجاذبية (Pokhrel & Chhetri, 2021).

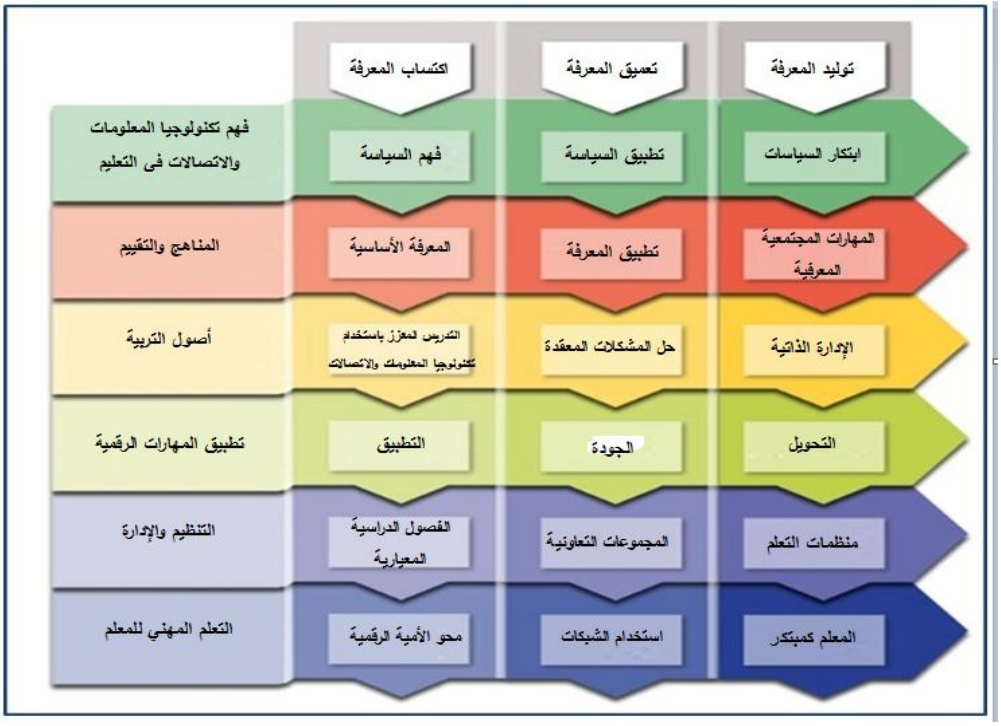
وعليه، يمكن القول بأن نجاح تلك التجربة يعتمد وبصورة كبيرة على التعاون المهني بين المعلمين وبعضهم، وإتاحة الفرصة للمعلمين للوصول إلى المصادر التعليمية والأنظمة الأساسية التي تسهل التعاون عبر الإنترنت حتى يتمكنوا من مواكبة التحديات سريعة التطور، وبالشكل الذي يساعد على الإيفاء بالاحتياجات التعليمية وتوفير كافة سبل الدعم للطلاب. وفي هذا الصدد فإنه لا يمكن إغفال الدور الخاص بالشراكات ما بين البيئات المدرسية ومؤسسات التعليم لتوفير التطوير المهني الكافي لكل من المعلمين وأولياء الأمور على حد سواء (Reimers & Schleicher , 2020).

كما ينبغي أن تركز الحكومات والمدارس على توفير الدعم للمعلمين من خلال العديد من الطرق أبرزها على سبيل المثال توفير فرص التنمية المهنية التي تستهدف تعزيز قدرة المعلمين على استخدام التكنولوجيا، وكذلك تزويدهم بالاستراتيجيات التدريسية التي يمكن الاستعانة بها في سياق التعليم عن بعد. ولكي يتم التغلب على أية مواقف طارئة في المستقبل، فإنه ينبغي تزويد المعلمين بالكفايات الضرورية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحسين ممارستهم في المستقبل، وفي هذا الصدد فإنه يمكن تضمين إطار كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الخاص بمنظمة اليونيسكو UNESCO ICT Competency Framework في برامج الإعداد المهني للمعلم في مرحلة ما قبل الخدمة وكذلك في التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة (Parker & Alfaro,

(2021. ويمكن النظر إلى ذلك الإطار على أنه نموذج يستهدف مساعدة الدول على تطوير سياسات ومعايير شاملة على مستوى كفايات المعلم المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومن ثم دمجها في خطط التطوير التعليمي، ولعل أبرز ما يميز ذلك الإطار هو تركيزه على دعم ستة مجالات أساسية للتعليم كما هو موضح في الشكل التالي:

شكل ١

إطار كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الخاص بمنظمة اليونيسكو



المصدر:(UNESCO, 2021)

هذا إضافة إلى التأكيد على أهمية عقد شراكات ما بين المؤسسات التعليمية وبين اللجان المجتمعية وشركات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات لتوفير الأدوات التقنية اللازمة لمساعدة كافة الطلاب على الاستفادة من تلك التجربة وتفعيل مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. وكذلك التأكيد على ضرورة توافر خطة شاملة متكاملة يشترك في إعدادها المعلمين في المدارس والجامعات وكافة المعنيين بشئون التعليم في الوزارات المختلفة لوضع تصور مقترح لمواجهة الأزمات المماثلة التي قد تحدث في المستقبل (الشهراني، ٢٠٢١).

أن أحد أبرز المتطلبات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار لمساعدة المعلمين على الاستعانة بالتدريس الطارئ عن بعد هو تحسين مستوى الكفايات المهنية التي ينبغي أن يتمتع بها المعلم، وهو ما يمكن القيام به من خلال التأكيد على ضرورة مشاركة أولئك المعلمين في الأنشطة التدريبية وبرامج التنمية المهنية من أجل تدريبهم على الكيفية التي يمكن من خلالها تصميم الأنشطة التدريسية التفاعلية لتحسين مستوى الدافعية والمشاركة الخاصة بالمتعلمين. وكذلك التأكيد على أهمية أن تركز برامج التنمية على تحسين المهارات والمعارف الخاصة بالمعلمين إزاء منصات التعلم الرقمية من أجل تحسين قدرات التعلم الإلكترونية(Nugroho et al., 2021). ولقد أكد "محمد" (٢٠٢١) على ضرورة الاهتمام ببرامج إعداد المعلم وبخاصة تلك القائمة على تطبيقات التعلم الإلكتروني، وكذلك ضرورة عقد العديد من ورش العمل حول طبيعة التدريس الطارئ عن بعد وجودته، وأهم الشروط التي ينبغي مراعاتها لضمان الحصول على أفضل النتائج.

ولقد تقدم "النعبي وأخرون" Al-Naabi et al. (2021) بإطار للتنمية المهنية للمعلم أثناء الاستعانة بالتدريس الطارئ عن بعد قائم على خمس عناصر أساسية والتي يمكن استعراضها على النحو التالي:

جدول ٣ إطار التنمية المهنية للمعلم أثناء الاستعانة بالتدريس الطارئ عن بعد

الوصف	العنصر
تعزيز/ تصميم السياسات والإرشادات الخاصة بدعم التنمية المهنية أثناء الاستعانة بالتدريس الطارئ عن بعد	السياسات والإرشادات Policies and guidelines
توفير التدريب والدعم الفني لكافة الأطراف المشاركة في برامج التنمية المهنية: ▪ دعم وتدريب المدربين، والمعلمين على استخدام المصادر والأدوات الإلكترونية. ▪ تدريب الهيئة التدريسية على تصميم برمجيات التنمية المهنية الإلكترونية. ▪ تدريب المدربين أنفسهم على إدارة برامج التنمية المهنية الإلكترونية.	الدعم الفني Technical support
تخصيص الموارد لتسهيل برامج التنمية المهنية من خلال: ▪ الاشتراك في البر مجيات الإلكترونية. ▪ توفير الدعم المالي لنشر نتائج الأنشطة وبحوث المنح التدريسية والتعليمية.	تخصيص الموارد Resource allocation

توفير بيئة تعاونية لتسهيل التعلم الاجتماعي والتوجهات القائمة على الممارسة في برامج التنمية المهنية أثناء الاستعانة بالتدريس الطارئ عن بعد.	البيئة التعاونية Collaborative environment
تشجيع المعلمين على المشاركة في برامج التنمية المهنية أثناء التدريس الطارئ عن بعد من خلال توفير المكافآت والحوافز لهم: ▪ توفير برامج تنمية مهنية معتمدة. ▪ توفير منح دراسية وتعزيز مجال الأنشطة البحثية. ▪ مشاركة أفضل الممارسات مع المعلمين الآخرين.	المكافآت والتشجيع Reward and encouragement

المصدر: (Al-Naabi et al., 2021)

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، فقد اعتمدت الباحثة على المنهج الكمي بشقيه الوصفي والتحليلي؛ حيثما يبدأ التصميم الوصفي التحليلي بالإحساس بوجود مشكلة ينبغي على الباحث الانتباه إليها، وينتهي بتحليل النتائج من أجل التوصل إلى الاستنتاجات والتعميمات التي يمكن تطبيقها والاستفادة منها (مليح والعسولي، ٢٠١٠)، وهنا نجد أن المشكلة متعلقة بالحاجة إلى تحديد أبرز المتطلبات التي يمكن أن تساعد في إنجاح تجربة التدريس الطارئ عن بعد من خلال تحليل ما توصلت إليه الدراسات والبحوث في ذلك المجال.

نتائج الدراسة:

حاولت الباحثة في تلك الجزئية استعراض أبرز النتائج في ضوء التساؤلات الخاصة بالدراسة، ومناقشتها وربطها بالإطار النظري والأطر المفاهيمية وهو ما يمكن استعراضه على النحو التالي:

عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالتساؤل الأول: ما المتطلبات التقنية اللازمة لضمان التحول الناجح للتدريس الطارئ عن بعد؟

أوضحت نتائج الدراسة أن هناك عدد من المتطلبات التقنية التي ينبغي التركيز عليها لضمان نجاح تجربة التدريس الطارئ عن بعد منها تعزيز البنية التحتية التقنية وبخاصة في البلدان النامية، الأمر الذي يعتبر ذات ضرورة حيوية للتغلب على ما يعرف باسم فجوة الوصول الرقمي والتي تم تضمينها في إطار الفجوات الثلاثة The Three-Gap Framework (Jain et al., 2021; Praveen, 2021). إضافة إلى التأكيد على ضرورة توفير الاتصال بالإنترنت في المناطق النائية والريفية لضمان وصول كافة الخدمات التعليمية إلى الطلاب، وتطوير الحلول الرقمية المختلفة التي يمكن الاستفادة منها في تعزيز أساليب التواصل التزامني وغير التزامني، وتوفير الأدوات التقنية المساعدة مثل أجهزة الحاسوب والأيباد وغيرها لضمان تقديم خبرات تعليمية مواكبة للعصر الرقمي.

عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالتساؤل الثاني: ما المتطلبات البشرية اللازمة لضمان التحول الناجح للتدريس الطارئ عن بعد؟

أفادت نتائج الدراسة بأن أبرز المتطلبات البشرية تتمثل في تغيير الأفكار النمطية والاستراتيجيات التقليدية التي يتم الاستناد إليها في العملية التدريسية واستبدالها بأيديولوجيات فكرية مستحدثة تواكب سياسات التحول الرقمي المعمول بها حاليًا في

كافة دول العالم. إضافة إلى تعزيز مستوى الجاهزية الخاصة بالمعلمين من خلال تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على الاستعانة بالمنصات الرقمية مثل فصول جوجل Google Classroom، وبرامج مؤتمرات الفيديو زووم Zoom، وفرق مايكروسوفت Microsoft Teams، والتدريب على استراتيجيات التعليم الإلكتروني، وتوفير البرامج الإرشادية التي تساعد على تعزيز ثقة المعلمين في أنفسهم، وتعزيز المشاركة في برامج التنمية المهنية الذاتية، والتأكيد على أهمية التعاون بين المعلمين وبعضهم لمشاركة أفضل الممارسات التدريسية، وهو ما تم التأكيد عليه من جانب (Pokhrel&Chhetri, 2021; Reimers&Schleicher , 2020; Al-Naabi et al., 2021). وأخيرًا التأكيد على تزويد المعلمين بمهارات تصميم الدرس عن بعد وكذلك مهارات التقييم عن بعد والتي تم التأكيد عليها في الإطار النظري للتدريس عن بعد Remote Teaching Theoretical Framework لضمان تحقيق أفضل النتائج التعليمية.

عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالتساؤل الثالث: ما المتطلبات التنظيمية اللازمة لضمان التحول الناجح للتدريس الطارئ عن بعد؟

أكدت نتائج الدراسة على أن المتطلبات التنظيمية تتمثل في التركيز على أن تتسم سياسات التحول بالشمول؛ فلا تقتصر على مرحلة عمرية دون الأخرى بل تشمل كافة المراحل التعليمية بدءًا من رياض الأطفال ووصولًا إلى التعليم الجامعي، والتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للتغلب على مشكلة الفجوة الرقمية للفئات المحرومة والمهمشة. ولا يمكن أن يكتمل نجاح تجربة التدريس الطارئ عن بعد دون تضافر الجهود على كافة المستويات من خلال دعم جهود الشراكة ما بين المؤسسات التربوية وغيرها من الهيئات المعنية لضمان تحقيق أفضل النتائج. فضلًا عن التأكيد على ضرورة تغيير الاستراتيجية المتبعة في برامج إعداد المعلم في كليات التربية والتأكيد على ضرورة أن

تتضمن المقررات التركيز على الكفايات التقنية كأن يتم تضمين إطار كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الخاص بمنظمة اليونيسكو UNESCO ICT Competency Framework في برامج الإعداد المهني (Parker & Alfaro, 2021) وكذلك الاستفادة من إطار المحتوى المعرفي، والتكنولوجي، والتربوي TPACK في تعزيز كفاءة المعلم (Kim, 2018). وكذلك تضمين مقررات خاصة بأصول التدريس عبر الإنترنت تتيح لمعلم ما قبل الخدمة فرصة التعرف على الكيفية التي يمكن من خلالها إدارة الصف الدراسي عن بعد ومتابعة مستوى التقدم الخاص بالطلاب بصورة منتظمة، والتواصل الفعال وكلها أمور تعتبر ذات أهمية قصوى في تعزيز مستوى أداءه في بيئات التدريس عن بعد وفقاً لما تم التأكيد عليه في الإطار النظري للتدريس عن بعد Remote Teaching Theoretical Framework (Tabatadze&Chachkhiani, 2021).

الخاتمة

لا يزال التعليم عن بعد وبخاصة في أوقات الأزمات مجالًا بحثيًا مستحدثًا في حاجة إلى مزيد من البحث والاستكشاف مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار إعادة تأهيل المعلمين بما يساعدهم على الإيفاء باحتياجات المتعلمين في ظل الاستعانة بذلك النوع من التعلم. ولعل من نافلة القول أن أزمة كورونا قد أكدت على الدور الحيوي الخاص بنظم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مساعدة المنظومة التعليمية على تحقيق أهدافها. وبالأخذ في الاعتبار أن التدريس الطارئ عن بعد يعد من بين الاستراتيجيات التقنية المستحدثة والتي واكب ظهورها تفشي فيروس كورونا، فإن ذلك الموضوع يحتاج إلى مزيد من الاستقصاء والبحث على مستوى مختلف المؤسسات الأكاديمية والتربوية ومشاركة النتائج التي يتم التوصل إليها على المستوى الدولي.

إن مواجهة الأزمات والمواقف الطارئة على المستوى التربوي يتطلب ضرورة وجود خطة شاملة تتعاون فيها وزارة التربية والتعليم، مع إدارات التعليم، والإدارات المدرسية، وممثلي المجتمع، وكافة المساهمين في العملية التعلمية من أجل التوصل إلى عدد من الحلول الفعالة التي تستهدف في النهاية تحقيق الجودة التعليمية، وضمان استمرارية عملية التعلم. وهو ما أكدت عليه أزمة كورونا. وبناءً على ما تقدم، توصي الباحثة بإجراء دراسات مقارنة على مستوى الدول العربية للتعرف على مستوى نجاح حكومتها في الإيفاء بتلك المتطلبات، ومستوى جاهزية أنظمتها للتكيف مع أي أزمات مستقبلية، وكذلك ضرورة إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية من أجل التعرف على خبرات الدول المختلفة في مجال تطبيق التدريس الطارئ عن بعد وكيفية الاستفادة منها في الدول العربية، والاستعانة بمؤشرات الجاهزية للتعلم عن بعد للتعرف على مستوى جاهزية المعلمين والهيئات التنظيمية بالدول العربية لتطبيق التدريس الطارئ عن بعد في حالة حدوث أزمات مشابهة لأزمة كورونا في المستقبل. جديرًا بالذكر هنا التأكيد على أن جدوى التدريس الطارئ عن بعد ليست قاصرة فقط على فجائية وباء كورونا، فقد يمكن استخدام ذلك النوع من التدريس عندما يتعذر الحضور الفعلي لكثير من الخبراء المتخصصين في مجالات معينة كي يتم نقل خبراتهم إلى الأخرين.

قائمة المراجع

أولًا : قائمة المراجع العربية

الأمم المتحدة. (٢٠٢٠). *التعليم أثناء جائحة كوفيد ١٩ وما بعدها*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_arabic.pdf

البكر، فوزية بكر راشد؛ والسالم، هدى سالم حمد؛ والتميمي، فاطمة عبد الرحمن عبد الله. (٢٠٢١). تداعيات جائحة كورونا على بعض الأنظمة التعليمية: مراجعة منهجية للبحوث التربوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥*(٣١)، ١٠٠- ١٣٤.

الخثعمي، حماده عبد الله محمد آل فازع. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام التعليم الطارئ عن بعد وعلاقته بإكساب طلاب الصف الأول الابتدائي مهارة إمساك القلم جيدًا. المؤتمر الدولي الافتراضي *لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي*، الطائف: إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، ٣٠ أكتوبر – ٢ نوفمبر ٢٠٢٠، ٢٣١- ٢٤٩.

الدهشان، جمال علي خليل. (٢٠٢٠). مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا: سيناريوهات استشرافية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*،٣(٤)، ١٠٥- ١٦٩.

الشهراني، عبدالله بن فلاح بن محمد. (٢٠٢١). تصور مقترح لمواجهة التداعيات التربوية على جائحة كورونا COVID-19 . *العلوم التربوية – جامعة القاهرة*،٢٩(٢)، ٣٥١- ٤١٣.

محمد، أحمد عمر أحمد. (٢٠٢١). تقييم جودة التدريس الطارئ عن بعد في مادة الأحياء للمرحلة الثانوية في ظل جائحة فيروس كورونا في ضوء معايير مقترحة. *مجلة البحث العلمي في التربية*،٢٢(٢٠٢١)، ٣٦٢- ٤١٤.

مليح، يونس؛ والعسولي، عبد الصمد. (٢٠٢٠). المنهج الوصفي التحليلي في مجال البحث العلمي. *مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية*، (٢٩)، ٣٦- ٦٤.

يونس، ممدوح الغريب السيد. (٢٠٢١). الفجوة الرقمية في التعليم الجامعي: دراسة سوسيو ثقافية من منظور تربوي على طلاب كلية التربية بجامعة طنطا. *مجلة البحث العلمي في التربية*،٢٢ (٣)، ٣٠- ٧٠.

قائمة المراجع الأجنبية

Adipat, S. (2021). Developing Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) through Technology-Enhanced Content and Language-Integrated Learning (T-CLIL) Instruction. *Education and Information Technologies, 26*(2021), 6461–6477.

Akbana, Y. E., Rathert, S., & Ağçam, R. (2021). Emergency remote education in foreign and second language teaching. *Turkish Journal of Education, 10*(2), 97-124.

Aljohani, L. S. (2020). Female graduate students' degree of satisfaction with balckboard system and its use in their emergency remote teaching in light of DeLone and McLean's information system success model. *International Journal of Research in Educational Sciences, 3*(4), 261-303.

Al-Naabi, I., Kelder, J-A., & Carr, A. (2021). Preparing teachers for emergency remote teaching: A professional development framework for teachers in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 18*(5), 4-20.

Arnilla, A. K. A. (2021). Coaching Teachers Remotely during COVID-19 Pandemic: Perspectives and Experiences from a Developing Country. American University of Bahrain

Conference, *Innovative Learning and Teaching: Lessons from COVID-19*, 18 May, 2021.

Bond, M., Bergdahl, N., Mendizabal-Espinosa, R., Kneale, D., Bolan, F., Hull, P., &Ramadani, F. (2021*). Global emergency remote education in secondary schools during the COVID-19 pandemic: A systematic review*. London: EPPI Centre, UCL Social Research Institute, University College London.

Brereton, p. (2021). Emergency Remote Training: Guiding and Supporting Teachers in Preparation for Emergency Remote Teaching. *Language Research Bulletin,35*, 1-13.

British Educational Research Association. (2021). *New teachers responses to Covid-19: Building on initial teacher education for professional learning*. https://www.bera.ac.uk/publication/new-teachers-responses-to-covid-19-building-on-initial-teacher-education-for-professional-learning

Cahyadi, A., Hendryadi, Widyastuti, S., Mufidah, V. N., & Achmadi. (2021). Emergency remote teaching evaluation of the higher education in Indonesia. *Heliyon, 7*(2021), 1-9.

Çalık, E. Ö.,& Altay, İ, F. (2021). Analysis Of English Lesson Broadcasts During Emergency Remote Teaching From Pedagogical, Instructional And Technical Aspects. *International Journal of Education, Technology and Science, 1*(2), 71–87.

Calonge, D. S., Connor, M., Hultberg, P., Shah, M. A., & Aguerrebere, P. M. (2022). Contactless Higher Education: A SWOT Analysis of Emergency Remote Teaching and Learning during COVID-19. *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches (JESMA), 2*(1), 17-36.

Chase, A.-M., Richardson, K., & Reinertsen, N. (2021). *What sources of data did teachers use to inform remote teaching under COVID- 19? (Education & Covid-19 series)*. British Educational Research Association, UK.

Choate, K., Goldhaber, D., & Theobald, R. (2021). The effects of COVID-19 on teacher preparation. *Phi Delta Kappan, 102*(7), 52-57.

Cowden, G., Mitchell, P., & Taylor-Guy, P. (2020). *Remote Learning Rapid Literature Review*. Association of Independent Schools NSW & Australian Council for Educational Research. https://doi.org/10.37517/978-1-74286-610-9

Díaz, M. J. S. (2021). Emergency Remote Education, Family Support and the Digital Divide in the Context of the COVID-19 Lockdown. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 18*(2021), 1-18.

El Telyani, A., Farmanesh, P., & Zargar, P. (2021). The Impact of COVID-19 Instigated Changes on Loneliness of Teachers and Motivation–Engagement of Students: A Psychological Analysis of Education Sector. *Front. Psychol., 12*(2021), 1-6.

Hamer, J., & Smith, J. (2021). *Online and blended delivery in Further Education A literature review into pedagogy, including digital forms of assessment*. Department of Education, UK.

Jain, S., Lall, M., & Singh, A. (2021). Teachers' Voices on the Impact of COVID-19 on School Education: Are EdTech Companies Really the Panacea? *Contemporary Education Dialogue, 18*(1), 58–89.

Karakose, T. (2021). Emergency remote teaching due to COVID-19 pandemic and potential risks for socioeconomically disadvantaged students in higher education. *Ed Process Int J., 10*(3), 53-61.

Karataş, F. Ö., Akaygun, S., Çelik, S., Kokoç, M., &Yılmaz, S. N. (2021). Challenge Accepted: Experiences of Turkish Faculty Members at the Time of Emergency Remote Teaching. *C E P S Journal, 11*(special issue), 141-163.

Kazu, I. Y., &Erten, P. (2014). Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge Self-Efficacies. *Journal of Education and Training Studies, 2*(2), 126-144.

Kim, S. (2018). Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK) and Beliefs of Preservice Secondary Mathematics Teachers: Examining the Relationships. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14*(10), 1-24.

Koet, T. W., & Abdul Aziz, A. (2021). Teachers' and Students' Perceptions towards Distance Learning during the Covid-19 Pandemic: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 10*(3), 531–562.

Konuk, S. (2021). The Virtual Classroom Existence of Mother Tongue Education PreService Teachers in the Context of the Attendance, Engagement, and Digital Literacy. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 6*(14), 1862-1902.

Maher, D. (2021). Impact of COVID-19 Lockdowns on Australian Primary and Secondary School Students' Online Learning Experiences. *Social Education Research, 2*(2), 298-314.

Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2021). Thriving or Surviving Emergency Remote Teaching Necessitated by COVID-19: University Teachers' Perspectives. *Asia-Pacific Edu Res., 30*(3), 279–287.

Nugroho, A., Haghegh, M., &Triana, Y. (2021). Emergency Remote Teaching Amidst Global Pandemic: Voices of Indonesian EFL Teachers. *Voices of English Language Education Society, 5*(1), 66-80.

Official Website of Statista. (2021). *Students and teachers affected by the coronavirus pandemic worldwide in 2020*. https://www.statista.com/statistics/1227531/students-and-teachers-affected-by-the-coronavirus-pandemic-worldwide/#statisticContainer

Parker, M., & Alfaro, P. (2021). *Education During The Covid-19 Pandemic: Access, Inclusion And Psychosocial Support*. Economic Commission for Latin America and the Caribbean. United Nations.

Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future, 8*(1) 133–141.

Praveen, C. (2021). Lacuna In Teacher Skill Set: A Study Of Teacher Education Courses During The COVID Pandemic In Kerala State. *International Journal of Education, Modern Management, Applied Science & Social Science (IJEMMASSS), 3*(3), 155-162.

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD Publications.

Saqlain, N. (2021). Preparation for Emergency Remote Teaching: A Personal Reflection. *Journal of Education and Educational Development, 8*(1), 235-244.

Seabra, F., Teixeira, A., Abelha, M., & Aires, L. (2021). Emergency Remote Teaching and Learning in Portugal: Preschool to Secondary School Teachers' Perceptions. *Educ. Sci., 11*(2021), 1-21.

Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (2021). Facilitating Emergency Remote K-12 Teaching in Computing-Enhanced Virtual Learning Environments During COVID-19 Pandemic - Blessing or Curse? *Journal of Educational Computing Research, 59*(7) 1243–1271.

Sumer, M., Douglas, T., & Sim, K. N. (2021). Academic development through a pandemic crisis: Lessons learnt from three cases incorporating technical, pedagogical and social support. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 18*(5), 1-14.

Tabatadze, S., & Chachkhiani, K. (2021). COVID-19 and Emergency Remote Teaching in the Country of Georgia: Catalyst for Educational Change and Reforms in Georgia? *Educational Studies, 57*(1), 78-95.

Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Jl. of Technology and Teacher Education, 28*(2), 189-199.

UNESCO. (2021). *Distance Learning Solutions*. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions

UNICEF. (2021). *At least 200 million schoolchildren live in countries that remain unprepared to deploy remote learning*

in future emergency school closures – UNICEF. https://www.unicef.org/press-releases/least-200-million-schoolchildren-live-countries-remain-unprepared-deploy-remote

Walsh, L. L., Arango-Caro, S., Wester, E. R., & Callis-Duehl, K. (2021). Training Faculty as an Institutional Response to COVID-19 Emergency Remote Teaching Supported by Data. *CBE—Life Sciences Education*, 2021, 1-11.