مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية

الموقع الإلكتروني: https://uqu.edu.sa/jep

تصوّرات طلّاب الإجازة في كلّيّة التّربية في الجامعة اللّبنانيّة حول عمليّة التّعلّم من بُعد

Undergraduate Student-Teachers' Perceptions of Remote Learning in the Faculty of Pedagogy at the Lebanese University

نانسي الموسوي[1]؛ هنادي ميرزا[2]؛ فدوى المرضعة[3]

[1] أستاذة في الجامعة اللّبنانيّة – كلّيّة التّربية
[2] أستاذة مساعدة في الجامعة اللّبنانيّة – كلّيّة التّربية
[3] أستاذة مساعدة في الجامعة اللّبنانيّة – كلّيّة التّربية

Nancy Moussawi[1], Hanadi Mirza[2], Fadwa Murdaah[3]

[1] Professor at Lebanese University- Faculty of Pedagogy
[2] Associate Professor at Lebanese University – Faculty of Pedagogy
[3] Associate Professor at Lebanese University – Faculty of Pedagogy

تاريخ الاستلام: 2022/01/26م تاريخ القبول:2022/08/29م

Received: 26/01/2022 Accepted: 29/08/2022

المستخلص:

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن تصوّرات طلّاب الإجازة في كلّيّة التّربية في الجامعة اللّبنانيّة حول عمليّة التّعلّم من بُعد أثناء جائحة كورونا؛ وتم اعتماد الاستبيان كأداة، وإجراء مقابلات نصف موجّهة؛ تشكّلت العيّنة من 273 طالبًا. أظهرت النّتائج أنّ تصوّرات الطّلّاب للحضور التّعليميّ هي الأفضل مقارنة بالحضور الاجتماعيّ والمعرفيّ وما وراء المعرفيّ والعاطفيّ. اعتبر الطّلّاب أنّ عضو هيئة التدريس في الحضور التّعليميّ قد قدّم موضوعات مهمّة، وحثّهم على المشاركة البنّاءة، وفي الحضور الاجتماعيّ، وجد الطّلّاب أنّ معرفتهم ببعضهم البعض –ما قبل كورونا– ساهمت في شعورهم بالانتماء إلى الصّفّ. أمّا في الحضور المعرفيّ، فقد اعتبر الطّلّاب أنّ الموضوعات، كما الأنشطة، أثارت– جزئيًّا– فضولهم المعرفيّ؛ وقد وجد الطّلّاب صعوبة في طرح أسئلة تعمّق مستوى فهمهم، واستكشافهم معارف جديدة وفي الحضور ما وراء المعرفيّ. أمّا في الحضور العاطفيّ، فبالنّسبة للطّلّاب لم تترافق عمليّة التّعلّم من بُعد مع مشاعر إيجابيّة كافية، وبيّنت النّتائج أنّ طلّاب السّنة الثّالثة هم الأكثر تأثّرًا في الحضور الاجتماعيّ والعاطفيّ وما وراء المعرفيّ.

الكلمات المفتاحية: التعلّم من بُعد، التّعليم الجامعيّ، تصوّرات الطّلّاب، الجامعة اللّبنانية.

Abstract:

This study investigates the perceptions of 273 undergraduate student-teachers towards remote learning in the Faculty of Pedagogy at the Lebanese University. Data were collected using a questionnaire and individual interviews. Findings reveal that scores on teaching presence were the highest compared to social, cognitive, metacognitive and affective presence scores. When asked about the teaching presence, participants considered that the teachers' delivery of a variety of topics motivated them to actively participate. As for the social presence, they found that knowing each other prior to Covid 19 pandemic helped them establish a sense of belonging. Participants found that course topics and activities have partially- aroused their curiosity at the cognitive level while metacognitively, they had difficulty asking critical questions and exploring new topics. No positive emotions were reported regarding remote learning. Senior students seem to be affected the most by social, cognitive and metacognitive presences.

Keywords: Student-teachers, perceptions, remote learning, higher education, Lebanese University.

[1] How to cite this paper:
Moussawi, N; Mirza, H; Murdaah, F (2022). Undergraduate Student-Teachers' Perceptions of Remote Learning in the Faculty of Pedagogy at the Lebanese University**,** *Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences*, Vol (14), No (3).

معلومات التواصل: **نانسي الموسوي**
البريد الالكتروني الرسمي nancy.moussawi@ul.edu.lb

Doi:https://doi.org/10.54940/ep95227455

المقدّمة

إنّ التّطوّر التّكنولوجيّ الّذي حدث في مطلع السّبعينيات من القرن الحادي والعشرين، وما تبعه من ظهور للشّبكة العنكبوتيّة في التّسعينيات، أثّر بشكل مباشر في مختلف جوانب الحياة، من اقتصاديّة، اجتماعيّة، ثقافيّة، صحّيّة وعلميّة وغيرها، أمّا على الجانب المعرفيّ، فقدساعدت الوسائل التّكنولوجيّة والتّطبيقات الذّكيّة في سرعة نقل المعرفة وإنتاجها، ما أدّى إلى الانفجار المعرفيّ الّذي اتّسم به القرن الحالي، والّذي انعكس تلقائيًّا على النّظم التّعليميّة من خلال اعتماد أجهزة الحاسوب Computers وتطبيقاته Applications، والاستفادة من الإنترنت عبر مجموعة واسعة من وسائل الاتّصال والتّواصل كالواتس آب WhatsApp والفايسبوك Facebook، وتطبيقات أخرى كالغوغل كلاس روم Google Classroom والقوائم البريديّة Mailing list ومجموعات الأخبار News group, Use net, Net news، أو حتّى برامج المحادثة Internet Relay Chat وغيرها، والّتي استُخدمت في العمليّة التّعليميّة – التّعلّميّة في مختلف المراحل الدّراسيّة، وحتّى الجامعيّة منها. وتعدّدت الدّراسات الّتي أظهرت الدّور الفعّال لهذه التّطبيقات وأثرها على تحصيل الطّلّاب في التّعليم الجامعيّ، كدراسة الباوي وأحمد (2019) الّتي بيّنت الأثر الإيجابيّ لاستخدام الغوغل كلاس روم Google Classroom في تحصيل الطّلبة وفي اتّجاهاتهم نحو التّعليم الإلكترونيّ مقارنةً بالصّفوف التّقليديّة في قسم الكمبيوتر في كلّيّة التّربية للعلوم الصّرفة في بغداد. ودراسة ديفي وآخرون (Devi & al., 2019) والدّهشان (2019) الّتي أظهرت الدّور الفعّال لوسائل التّواصل الاجتماعيّ في العمليّة التّعليميّة–التّعلّميّة في التّعليم العالي في القرن الحادي والعشرين، وكذلك دراسة الكندري (2019) الّتي قامت بمراجعة الدّراسات الّتي تناولت برنامج التّواصل الاجتماعيّ إدمودو Edmodo من العام 2008 وحتّى العام 2018، إذ أظهرت النّتائج فاعليّة هذا البرنامج في تحسين التّحصيل الدّراسيّ وزيادة دافعيّة الطّلّاب الجامعيّين نحو التّعلّم. أضف أنّ دراسة المؤزر (Almoeather, 2020) قد سلّطت الضّوء على دور بلاك بورد Blackboard وإدمودو Edmodo في رفع مستوى التّنظيم الذّاتيّ وفي حصول الرّضى التّعليميّ لدى طلّاب جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرّحمن.

أمّا استثمار التّكنولوجيا في العمليّة التّعليميّة – التّعلّميّة فقد برز عبر طريقتين اثنتين: التّعليم الالكترونيّ E- Learning ويقوم على الاستفادة من التّطبيقات في تحضير الدّروس وتقديمها للطّلّاب، والتّعليم من بُعد Distance Learning ويقوم من خلال تقديم الدّروس عبر شبكة الانترنت، ويساعد في تقديم فرص التّعليم لمن لا تتوفّر لديهم الإمكانات المادّيّة أو اللّوجيستيّة للانتساب إلى الصّفوف العاديّة، لا سيّما في التّعليم الجامعيّ.

يعتمد التّعليم من بُعد على تقديم عضو هيئة التّدريس خدمةَ التّعليم من دون تواجد مادّيّ مباشر يجمع بينه وبين الطّلّاب، وقد يكون هذا التّعليم متزامنًا Synchronous، أي أن ينضمّ الطّلّاب وعضو هيئة التّدريس في الوقت نفسه إلى المنصّة بهدف تقديم الدّرس، أو غير متزامن Asynchronous، حيثُ يقوم عضو هيئة التّدريس بتحضير المادّة التّعليميّة وتوفيرها رقميًّا ورفعها على المنصّة، ليطّلع عليها الطّلّاب في وقتٍ لاحق، فيؤدّوا الواجبات المطلوبة منهم، كما يُمكن أن يتمّ المزج بين التّعليم المتزامن وغير المتزامن، وهو ما يُعرَف بـ "التّعليم المدمج"، Blended كما أورده حاتم وسفيان (2019) .

وقد تعدّدت الدّراسات الّتي حاولت تحديد أثر كلّ شكل من أشكال التّعليم من بُعد السّابقة الذّكر، فقد أشار ساهين وشيلّي (Sahin & Shelley, 2008) إلى أنّ نتائج الدّراسات الخاصّة بتصوّرات الطّلّاب حول الجودة التّعليميّة للتّعلّم من بُعد أظهرَتْ أنّ اعتماد الأساتذة على التّعليم المتزامن وعلى المضامين

التّفاعليّة الّتي تسهّل عمليّة التّعلّم هي أكثر ملاءمة من بقية أنواع التّعليم من بُعد؛ ذلك أنَّ حاجات الطّلّاب وتصوّراتهم ومستوى الرّضا لديهم يشكّل جزءًا لا يتجزّأ من تطوّر عمليّة التّعليم – التّعلّم من بُعد في المؤسّسات التّعليميّة (Cited in Hendricker & al., 2017). وجاءت النّتيجة مشابهة في دراسة شعيب (2016) والّتي دلّت على فاعليّة في زيادة التّحصيل المعرفيّ، وفي تنمية مهارات إنتاج الألعاب التّعليميّة الإلكترونيّة لدى عيّنة من طالبات كلّيّة التّربية في جامعة حائل باعتماد نمط الفصول الافتراضيّة المتزامنة مقارنة بنمط الفصول الافتراضيّة غير المتزامنة. وكذلك توصّلت دراسة أبو فخر (2012) إلى فاعليّة التّعلّم الافتراضيّ المتزامن على تحصيل طلّاب دبلوم التّأهيل التّربويّ في الجامعة الافتراضيّة السّوريّة. في حين أظهرت دراسة أحمد (2019) رضى طلّاب التّربية العمليّة في كلّيّة التّربية في السّويس عن استخدام التّواصل الالكترونيّ غير المتزامن وذلك بعد مقارنة رضى الطلاب عن نمطي التّعليم المتزامن وغير المتزامن (الفيسبوك، المحادثات المباشرة، الواتس آب، والبثّ المباشر). أمّا دراسة حرب (2019) فقد بيّنت أنّ للتّعلّم التّعاونيّ الإلكترونيّ المزيج أثر في تنمية مهارات توظيف التّعلّم النّشط، وفي تنمية تحصيل طلّاب كلّيّة التّربية في جامعة الأقصى. وفي نتائج مشابهة لدراسة "حرب" أجرى الزّهرانيّ (2019) دراسة هدفت إلى قياس أثر نمطي التّعليم المتزامن والتّعليم المزيج على التحصيل العمليّ للطّالبات وعلى اتّجاهاتهنّ في جامعة حائل فأظهرت النّتائج عدم وجود فروق دالّة على مستوى التّحصيل العلميّ بين المجموعتين، أمّا على مسنوى الاتّجاه نحو التّعلّم فكانت النتائج لصالح التّعليم المزيج. وحصلت دراسة جيسبرس وآخرون (Giesbers & al., 2009) على نتائج معاكسة إذ لم يسهم نمط التّعليم المزيج في زيادة مستوى رضا الطّلّاب عن عمليّة التّعلّم والتّفاعل الاجتماعيّ فيما بينهم في هولندا.

وعلى الرغم من أنّ التّعليم من بُعد أتاح فرصة التّواصل بين الأساتذة وبين شريحة واسعة من الطّلّاب ووفّر إمكانيّة التّعلّم لأفراد كُثر كانت تحول العوائق دون حضورهم المباشر في الصّفوف، إلّا أنّه لا يخلو من سلبيّات، لعلّ أبرزها فقدان التّفاعل المباشر بين الطّلّاب والأستاذ وبين الطّلّاب أنفسهم، وكانت الدّراسات الّتي عُنيَت بذلك قد أظهرت مدى أهمّيّة هذه العلاقات الإيجابيّة بينهم، ومدى أثرها على رفع مستوى ثقة الطّلّاب بأنفسهم و رفع مستوى تحصيلهم الأكاديميّ، وزيادة دافعيّتهم للتّعلّم والالتزام بالقوانين الصّفّيّة (Hussain & al., 2013).

إنّ عمليّة التّعليم والتّعلّم من بُعد تطرح –بعيدًا عن السّلبيّات والإيجابيّات –تحديّات جمّة أهمّها توفّر البنية التّحتيّة اللّازمة والمتمثّلة في الإمكانات المادّيّة من جهة، وتمكين الأستاذ والطّلّاب من استخدام التّطبيقات والمنصّات عبر الّتدريب على المهارات الأساسيّة من جهة ثانية. وقد أشار في هذا الصّدد، كلّ من هاندريكر وآخرون (Hendricker & al., 2017) إلى نتائج أبحاثٍ سابقةٍ أظهرت أنّ طبيعة المحتوى والمهارات المقدّمة عبر الانترنت، والرّاحة والتّآلف مع التّكنولوجيا عوامل لها علاقتها برغبة واستعداد الأساتذة للتّعليم عبر الانترنت، وترتبط بمدى شعورهم بالرّضا عن هذه الطّريقة في التّعليم.

ولعلّ دراسات عدّة قد أُجريت للتّحقّق من فاعليّة التّعليم من بُعد وأثره على جوانب عدّة؛ فمنها ما ركّز على فاعليّة التّعليم من بُعد وأثره على الجانب المعرفيّ، كدراسة العمري (2017) الّتي بيّنت أثر التّعليم من بُعد في تحسين مستوى التّحصيل وتنمية مهارات الحوار والنّقاش لدى طلّاب كلّيّة الشّريعة في جامعة القصيم، وفي تكوين اتّجاهات إيجابيّة نحو المقرّر. ودراسة أختار ومحمود (Akhter & Mahmood, 2018) الّتي أظهرت نتائجها الأثر الإيجابيّ للتّعليم من بُعد في دافعيّة الطّلّاب وتمكّنهم الأكاديميّ وإبداعهم في جامعتين في باكستان، ودراسة

كابي وكاليليوغلو (Cabi & Kalelioglu, 2019) الّتي توصّلت إلى أنّ لمتابعة الطّلّاب في تركيا مقرّرًا من بُعد أثرًا إيجابيًّا في أفكار واتّجاهات واستعداد الطّلّاب لهذا الشّكل من التّعلّم، ودراسة زروك (2019) حول الأثر الإيجابيّ لاستخدام المناقشات الجماعيّة غير المتزامنة عبر الويب، في تنمية القيم الأخلاقيّة البحثيّة ومهارات البحوث في التّعليم الصّناعيّ لدى دارسي الدّكتوراه في كلّيّة التّعليم الصّناعيّ، وأثرها في اتّجاهاتهم نحو التّعلّم عبر الويب.

ومن الدراسات ما اهتمّ بالجانب العاطفيّ الانفعاليّ أو الاجتماعيّ بين الطّلّاب والأستاذ أو بين الطّلّاب أنفسهم، كدراسة ريتشاردسن وسوان (Richardson & Swan, 2003) حيث حقّق طلّاب Empire state college في نيويورك درجات عالية من حيث التّعلّم والرّضا عن الأستاذ في عمليّة التّعلّم من بُعد مع امتلاكهم تصوّرات كلّيّة مرتفعة عن الحضور الاجتماعيّ في عملية التعلّم والتعليم. ودراسة روسو وبنسن (Russo & Benson, 2005) الّتي بيّنت أهمّيّة وجود المشاركين الآخرين (الطّلّاب وعضو هيئة التّدريس) في المقرّر الّذي يتمّ عبر الإنترنت في جامعة ميريلاند Maryland في المخرجات العاطفيّة الّتي تمثّلت في رضا الطّلّاب عن تعلّمهم. ودراسات مارشان وغيتيريز، وزمبيلاس، وكليفلند–انز وكامبل (Marchand & Gutierrez, 2001; Zembylas, 2008; Cleveland-Innes & Campbell, 2012) الّتي بيّنت أهمّيّة تلازم الحضور العاطفيّ مع التّعليم عبر الإنترنت وانعكاسه على نجاحات الطّلّاب في المقرّرات الأكاديميّة في التّعليم الجامعيّ.

ومن الدراسات ما حاول دراسة طبيعة العلاقة بين البُعدَيْن الاجتماعيّ والمعرفيّ، كدراسة أبو خطوة (2017) الّتي كشفت عن فاعليّة التّفاعل الاجتماعيّ في التّعليم المتزامن في التّحصيل المعرفيّ، وخلق الدّافعيّة للإنجاز لدى طلّاب الدّراسات العليا في كلّيّة التّربية في جامعة الإسكندريّة، وعدم وجود أثر لاختلاف شكل هذا التّفاعل (صوت، فيديو، نصّ) على فاعليّة التّفاعل الاجتماعيّ في التّعليم المتزامن. ودراسة آل مبارك (2018) حول التّفاعل في الفصول الافتراضيّة المتزامنة في كلّيّة التّربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرّحمن، والّتي أظهرت نتائجها أهمّيّة التّفاعل المتعدّد الاتّجاه (حيث يسمح المعلّم بالتّفاعلات بين طلّاب الصّفّ الواحد) في تنمية التّحصيل المعرفيّ والاتّجاه نحو التّعلّم. ودراسة الدّهلي وآخرون (Al-Dheleai & al., 2020) الّتي هدفت إلى تحليل عبارات الطّلّاب ذوي الحضور الاجتماعيّ المتبادلة أثناء دراسة المقرّر (Social Presence) في جامعة ماليزيا من خلال النّمط الإلكترونيّ غير المتزامن عبر الفيسبوك، وقد أظهرت النّتائج فاعليّة هذا النّمط في نقاش الأفكار بشكل جماعيّ بين الطّلّاب، وما تحمله من بُعد عاطفيّ، وليس فقط ما تقدّمه من خدمة هدف تقوية الرّوابط الاجتماعيّة فيما بينهم.

ومن الدراسات ما ركّز على تبيان القضايا الأساسيّة والتّحدّيات الّتي تواجهها عمليّة التّعليم من بُعد، كدراسة بلجيك وتوزون (Bilgic & Tuzun, 2020) إذ استطاعا تحديد تسع قضايا وتحدّيات أساسيّة في أربعة برامج للتّعليم من بُعد في تركيا هي: عمليّة إطلاق البرنامج، التّشريعات، بنية البرنامج، التّصميم التّعليميّ، التّقويم والتّقييم، التّواصل والتّفاعل، الدّعم، القضايا التّقنيّة، وأخيرًا تقييم البرنامج. إنّ جميع الدّراسات السّابقة الذكر وغيرها الكثير، تعدُّ مؤشّرًا للدّور الّذي ستمارسه تقنيّة التّعليم من بُعد في مستقبل النّظام التّربويّ والتّعليميّ العالميّ.

مشكلة الدراسة

يعدُّ شهر شباط من العام 2020 في لبنان، محطّة مفصليّة في تاريخ التّعليم – التّعلّم من بُعد، فمع اجتياح جائحة كورونا Covid 19العالم أجمع ، وما تبعها من حَجْر منزليّ طال طلّاب العالم كلّه، والطلّاب اللبنانيين ضمنًا، السبب الذّي شلَّ عملية التَّعليم الحضوري بشكل كامل لفترة ما، فدفع وزير التّربية

الى إصدار مذكّرة يدعو فيها المدارس والجامعات إلى استئناف عمليّةَ التّعليم، باعتماد الطّرائق المتاحة والممكنة التّطبيق للتّعليم من بُعد.

على مستوى التّعليم الجامعيّ، وفي الجامعة اللّبنانيّة بشكل خاصّ، وضعت الإدارة المركزيّة للجامعة منصّة مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams في خدمة أعضاء هيئة التّدريس والطّلّاب، وأجرت ورشًا تدريبيّة غير إلزاميّة حول العمل على المنصّة، وقد استطاعت من خلالها إنجاز جميع مقرّرات الفصول في مستويي الإجازة والماستر، وقد بُذلت جهودٌ من جميع الأطراف مكّنتهم في نهاية المطاف من تذليل صعوبات إدارة هذه العمليّة، سواء اللّوجيستيّة منها أو المهاراتيّة أو حتّى الموقفيّة، مع الإشارة إلى أنّ الاستفادة من المنصّات والتّطبيقات لم تنحصر في المايكروسوفت تيمز وحدها، وإنّما تعدّتها إلى تطبيق زوم Zoom، وغوغل كلاس روم Google classroom، والواتس أب WhatsApp، والإيميل Email.

وعليه، فقد خاضت الجامعة اللّبنانيّة تجربة التّعليم من بُعد بشكل مفاجئ غير مخطّط له بسبب جائحة كورونا وما فرضته من قيود على جميع الأنظمة التعليميّة، وقد تمّت الاستفادة من هذه التّجربة بشكل كبير بمشاركة جميع أطراف العملية التعليميّة من طلاب وأعضاء هيئة التّدريس، الأمر الّذي دفع الباحثات للنظر في تصوّرات الطلاب حول هذه التجربة وما الجدوى من الاعتماد على التّعليم من بُعد كأحد الحلول التّكنولوجية. والجدير بالذكر أن هذه الدراسة تأتي في سياق بعض الدراسات التي تناولت تصوّرات الطلاب حول عملية التعلّم من بُعد (Trespalacios & Uribe-Florez, 2020; Abbasi & al., 2020; Cabi & Kalelioglu, 2019; Mather & Sarkans, 2018; Hendricker & al., 2017؛ حناوي 2015)، وغيرها من الدراسات الأخرى. فضلًا عن ندرة البحوث العربية التي تناولت تصوّرات الطلاب حول التعلّم من بُعد خلال جائحة كورونا، في حدود علم الباحثات.

وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السّؤال الرّئيس الآتي: ما تصوّرات طلّاب الإجازة حول عمليّة التّعلّم من بُعد في كلّيّة التّربية في الجامعة اللّبنانية؟

ويتفرّع من السّؤال الرّئيس الأسئلة الآتية:

-ما تصوّرات طلّاب الإجازة حول الحضور التّعليميّ في عمليّة التّعلّم من بُعد في كلّيّة التّربية؟

-ما تصوّرات طلّاب الإجازة حول الحضور الاجتماعيّ في عمليّة التّعلّم من بُعد في كلّيّة التّربية؟

-ما تصوّرات طلّاب الإجازة حول الحضورين المعرفيّ وما وراء المعرفيّ في عمليّة التّعلّم من بُعد في كلّيّة التّربية؟

ما تصوّرات طلّاب الإجازة حول الحضور العاطفيّ في عمليّة التّعلّم من بُعد في كلّيّة التّربية؟

ما طبيعة الفروقات في تصوّرات طلّاب الإجازة حول عمليّة التّعلّم من بُعد، بحسب السّنوات الجامعيّة؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

-الكشف عن تصوّرات طلّاب الإجازة في كلّيّة التّربية حول التّعلّم من بُعد.

-تبيان أهمّيّة الحضور (التّعليميّ والاجتماعيّ والمعرفيّ وما وراء المعرفيّ والعاطفيّ) في عمليّة التّعلّم من بُعد.

-بناء فهم واضح حول عمليّة التّعلّم من بُعد.

أهمّيّة الدراسة

تتجلّى أهمّيّة هذه الدّراسة في كونها:

-تساهم، باعتبارها من أوائل البحوث في حدود علم الباحثات، بعمليّة التّعلّم من بُعد في كلّيّة التّربية في الجامعة اللّبنانيّة.

-تسمح بتكوين فهم أفضل لعمليّة التّعلّم من بُعد في كلّيّة التّربية في الجامعة اللّبنانيّة.

-تكشف عن تصوّرات طلّاب الإجازة في كلّيّة التّربية تجاه عمليّة التّعلّم من بُعد.

-تشكّل حافزًا لدراسات أخرى حول التّعلّم من بُعد.

حدود الدراسة

تمثّلت حدود الدراسة الحالية بالآتي:

-الزّمنيّة: الفصل الثّاني من العام الجامعيّ 2019- 2020 (آذار وحتّى حزيران)

-المكانيّة: كلّيّة التّربية (الفرع الأوّل)

-البشريّة: طلّاب الإجازة في: تعليم اللّغات (العربيّة والفرنسيّة والانكليزيّة)، وتعليم الاجتماعيّات، وتربية الطّفولة المبكرة.

-الموضوعيّة: التّعلّم من بُعد

المصطلحات

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مجموعة من المصطلحات، نورد تعريفاتها الآتية:

-التعلّم من بُعد Remote Learning: هو استخدام تكنولوجيا التّعليم في الأنظمة التّعليميّة لتوفير التّعلّم من بُعد عبر الإنترنت، وللتواصل مع الطلاب وإعطاء الدروس وتحقيق الأهداف وتقديم التغذية الراجعة حول مخرجات التعلّم (Danielle & Visvizi, 2022:2).

-مجتمع التقصّي (التفكّري) Community of Inquiry: تمّ تعريفه كمجموعة من الأفراد الّذين ينخرطون سويًّا في خطاب نقديّ هادف وتفكّريّ لبناء المعاني بشكل شخصيّ (بما يتضمّنه من جانب عاطفيّ) وتأكيد الفهم المتبادل (Garrison, 2007: 62).

-الحضور التّعليميّ Teaching presence: يتمثّل في الأدوار الّتي يقوم بها الأستاذ من نقل للمعرفة وتصميم وتنظيم للخبرات التّعليميّة، وتشجيع للتّواصل بين الطّلّاب والأستاذ، والمصادر التّعليميّة (Anderson, 2011: 345).

-الحضور الاجتماعيّ Social presence: هو القدرة على إقامة علاقات شخصيّة هادفة، ويتضمّن التّواصل الفعّال، والتّواصل المفتوح وتماسك المجموعة (Garrison, 2007: 63).

-الحضور المعرفيّ Cognitive presence: هو استكشاف وبناء وتثبيت المعارف من خلال التّعاون والتّفكّر في مجتمع التقصّي (Garrison, 2007: 65)

-الحضور ما وراء المعرفيّ Meta- Cognitive presence: هو قدرة الطّلّاب على أن يكونوا على بيّنة من قدراتهم المعرفيّة، واستخدامها في عمليّة التّعلّم (Ally, 2011:29).

-الحضور العاطفيّ Affective presence: هو التّعبير الخارجيّ عن العاطفة، والتّأثّر والشّعور من قبل الأفراد في مجتمع التقصّي، وذلك من حيث ارتباطهم وتفاعلهم مع تكنولوجيا التّعلّم، ومحتوى المقرّر، والطّلّاب، والأستاذ (Cleveland-Innes & Campbell, 2012: 283).

الإطار النّظريّ

تمّ الاستناد في هذه الدراسة إلى نموذج التّعلّم من بُعد Community Of Inquiry (COI) الّذي قدّمه غاريسون وآخرون (Garrison & al., (2000) cited in Anderson, 2011; Picciano, 2017) ، حيث تتشكّل قاعدة الخبرة التّعليميّة الفعّالة فيه من ثلاثة مكوّنات أو أشكال "حضور" كما أسموها، (Presences) هي:

أوّلًا: الحضور التّعليميّ (Teaching presence)، فالبيئة التّعليميّة الفاعلة تتطلّب من عضو هيئة التّدريس القيام بتصميم وتنظيم الخبرات التّعلّميّة لتشجيع التّفاعل بينه وبين الطّلّاب، وبين الطّلّاب أنفسهم وبين الطّلّاب والمحتوى التّعليميّ، معتمدًا على خبرته وتمكّنه من المحتوى التّعليميّ الّذي يقدّمه من خلال التّعليم المباشر. وتجدر الإشارة الى أنّ الحضور التّعليميّ ليس من أدوار عضو هيئة التّدريس حصرًا، ففي المستويات العليا يتمّ تفويض هذه المهمّة للطّلّاب، بحيث

يساهمون بمهاراتهم ومعارفهم في تطوير مجتمع التّعلّم (Anderson, 2011: 345).

ثانيًا: الحضور الاجتماعيّ (Social presence) الّذي يقوم على تأسيس بيئة تعلّميّة داعمة، تجعل الطّلّاب يشعرون بالرّاحة والأمان في التّعبير عن أفكارهم في سياق تعاونيّ، ويقدّمون أنفسهم كأفراد فاعلين (Anderson, 2011: 344). وقد استطاع صانغ وماير (Sung & Mayer, 2012) تحديد خمسة أوجه للحضور الاجتماعيّ في عمليّة التّعلّم من بُعد في جامعتين في كوريا الجنوبيّة، هي الاحترام الاجتماعيّ Social respect (كتلقّي استجابات سريعة)، والمشاركة الاجتماعيّة Social sharing (مثلًا مشاركة المعلومات أو التّعبير عن المعتقدات)، والانفتاح العقليّ Open mind (كالتّعبير عن التّوافق expressing agreement أو تلقّي تغذية راجعة إيجابيّة)، والهويّة الاجتماعيّة Social identity (المناداة بالاسم مثلًا)، والحميميّة Intimacy (مثلًا مشاركة الخبرات الشّخصيّة). وقد عرّفا الحضور الاجتماعيّ في التّعلّم من بُعد بأنّه "درجة شعور الطّالب شخصيًّا بأنّه على تواصل مع الطّلّاب الآخرين ومع عضو هيئة التّدريس" (Sung & Mayer, 2012: 1739).

ثالثًا: الحضور المعرفيّ (Cognitive presence)، فالتّعلّم الحقيقيّ هو الّذي يدعم ويحفّز تنمية مهارات التّفكير النّقديّ، ويشير أندرسون في هذا الصّدد إلى أنّ الحضور المعرفيّ يرتكز على محتوىٍ محدّد بما يتضمّنه من جوانب ثقافيّة واجتماعيّة، وأخرى تتعلّق بالبنى المعرفيّة نفسها والّتي تساهم جميعها في تنمية مهارات التّفكير النّاقد (Anderson, 2011: 344).

وقد قام شيا وبيدجيرانو (Shea & Bidjerano, 2010) بمراجعة لنموذج التعلّم من بُعد هذا COI عبر إضافة حضور رابع هو حضور المتعلّم Learner presence، إذ أنّهما اعتبرا أنّ أحد المجالات المتاحة لتحسين نموذج التعلّم من بُعد هو من خلال إضافة مفهوم حول دور المتعلّم، ذلك أنّ الأدبيات المتعلّقة بالتنظيم الذّاتي للمتعلّم توفّر أساسًا قويًا لتوضيح أدوار المتعلّمين عبر الإنترنت، وينطلق أيّ نقاش حول التنظيم الذّاتي للمتعلّم من مفهوم الكفاءة الذّاتية الذي يؤكّد العلاقة بين تحفيز المتعلّم والإدراك.

وفي المقابل اعتبر أكيول وجاريسون (Akyol & Garrison, 2011) أنّه لا وجود مستقل للمعلّم والمتعلّم في نموذج التعلّم من بُعد COI، فيتولى جميع المشاركين أدوارًا ومسؤوليات بدرجات متفاوتة، ولذلك أوصيا بإضافة الحضور ما وراء المعرفيّ Meta-cognitive presence، وليس حضور المتعلّم Learner presence، إلى مجموعة المكوّنات الثّلاث (التعليمي، والاجتماعي، والمعرفيّ) عند دراسة تصوّرات الطّلّاب، فبرأيهما إنّ الحضور المعرفيّ وحده غير كافٍ لفهم كيفيّة إدراك الطّالب للمعرفة وإدارته لهذا الإدراك وتنظيمه له فكان لا بدّ من أخذ الحضور ما وراء المعرفيّ بعين الاعتبار، وبذلك ساهم الحضور ما وراء المعرفيّ في تحسين نموذج التعلّم من بُعد COI. وعليه فقد ارتأت الباحثات في هذه الدراسة اعتماده.

وانطلاقًا من كون هذه الدراسة تهدف إلى الوقوف على التصوّرات حول العملية التعليمية برمّتها، فقد تمّ استبعاد "حضور المتعلّم Learner presence " لكونه مرتبط بالتقييم الذاتيّ لتصوّرات الطلاب حول فعاليتهم وجهودهم.

وفي دراسة كليفلند وكامبل (Cleveland-Innes & Campbell, 2012) فقد تمّ اعتبار الحضور العاطفي Affective presence متضمّنًا في الحضور الاجتماعيّ في نموذج مجتمع التقصّي، إلّا أنّ الباحثتين رأتا أنّ اختبار المشاعر يتمّ بشكل مستقلّ عن الحضور الاجتماعيّ في عمليّة التّعليم –

التّعلّم من بُعد، واعتبرتا أنّ الحضور العاطفيّ هو التّعبير الخارجيّ عن العاطفة، والتّأثّر والشّعور من قبل الأفراد في مجتمع التقصّي، وذلك من حيث ارتباطهم وتفاعلهم مع تكنولوجيا التّعلّم، ومحتوى المقرّر، والطّلّاب، وأعضاء هيئة التّدريس (Cleveland- Innes & Campbell, 2012: 283)، وهو يشكّل بالتالي عنصرًا هامًا في بناء التصوّرات كون العاطفة جزءًا لا يتجزأ من أي عملية تعلّم ممكن أن تحصل.

وفي دراسة رورت (Raurte, 2019) اقترح الباحث التطرّق إلى الحضور الإداريّ والتقنيّ Technical and Managerial presence ، غير أنّ اعتبار تجربة التّعليم من بُعد حديثة العهد في الجامعة اللبنانية للأسباب السّابقة الذكر، و قد اعتُمدَتْ بطريقة مفاجئة وغير مخطّط لها، وبما انّ البنية التحتية لم تكن مهيَّأة بالطريقة المناسبة لمواجهة التحدّيات المستجدة فإنّ تأثير الحضور الإداري والتقنيّ على تصوّرات الطلاب حول مجمل عملية التعلّم من بُعد قد ينعكس سلبًا على نتائج الدراسة الحالية، لذا لم يتم تضمينه ضمن محاورها.

الطّريقة والإجراءات

المنهج: تمّ استخدام المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وذلك نظرًا لتناسبه مع أهداف الدّراسة. فالمنهج الوصفيّ يسعى إلى دراسة الظّاهرة كما هي في الواقع، ويستخدم مختلف الأساليب الكمّيّة والكيفيّة للتّعبير عنها، ويفسّرها من أجل محاولة فهمها (تدمري، 2018). وفي محاولة الكشف عن تصوّرات الطّلّاب، تمّ استخدام الأسلوب المختلط؛ الكمّيّ من خلال جمع معطيات عبر الاستبيان الّذي تمّ توجيهه إلى أفراد العيّنة كلّهم، والكيفيّ من خلال إجراء مقابلات فرديّة نصف موجّهة مع عيّنة عشوائيّة من الطّلّاب الّذين قاموا بتعبئة الاستبيان.

مجتمع الدراسة: تشكّل مجتمع الدّراسة من طلّاب كلّيّة التّربية في الجامعة اللبنانيّة – الفرع الأوّل في مستوى الإجازة، والبالغ عددهم 1120 طالبًا في مختلف التخصّصات التّعليميّة في المرحلة الابتدائيّة (تعليم العلوم، تعليم الرّياضيّات، تعليم الاجتماعيّات، تعليم اللّغة العربيّة، تعليم اللّغة الفرنسيّة، وتعليم اللّغة الإنكليزيّة) وتخصّص تربية الطّفولة المبكرة.

عيّنة الدراسة: تشكّلت العيّنة من التخصّصات التّعليميّة في العلوم الإنسانيّة: تعليم الاجتماعيّات، وتعليم اللّغات (العربيّة والفرنسيّة والإنكليزيّة)، وتربية الطّفولة المبكرة في السّنوات الجامعيّة الثّلاث والبالغ عددهم 609. استهدفت الدّراسة 273 طالبًا، حيث بلغت نسبة طلّاب السّنة الجامعيّة الأولى منهم 37.4%، و30.8% من السّنة الجامعيّة الثّانية، ومن السّنة الجامعّية الثّالثة 31.9%. أمّا بالنسبة لتوزّع العيّنة على التخصّصات، فإنّ 42.1 % من الطّلّاب هم من تخصّص تربية الطّفولة المبكرة، و23.4% من تخصّص تعليم اللّغة الفرنسيّة، و16.1% من تعليم اللّغة الإنكليزيّة، و10.6% من تعليم اللّغة العربيّة، فيما بلغت النّسبة الأدنى وهي 7.7 % وهم من طلّاب تخصّص تعليم الاجتماعيّات.

أداتا الدّراسة:

الاستبيان: إنّ الأدبيّات المتعلّقة بالتّعليم والتّعلّم من بُعد كانت بمثابة الأسس الّتي تمّ الاستناد إليها في بناء الاستبيان وفي تحليل معطياته. إذ تمّ في المرحلة الأولى صوغ بنود الاستبيان الـ 52 بالعودة إلى هذه الأدبيّات، ثمّ عُرضت البنود على مجموعة من المحكّمين للتّحقّق من صدق المحتوى، وقد أبدوا ملاحظاتهم حول سلامة اللّغة ووضوح المعنى، وأيضًا حول مدى تناسب عبارة كلّ بند مع المحور الّذي تنتمي إليه، وبناءً عليه أُجريت بعض التّعديلات على عدد من العبارات كحذف بعضها أو استبدالها بأخرى، أو إعادة صوغها بما يتناسب مع خصوصيّة اللّغة العربيّة ومفرداتها. وبعدما اتّفق المحكّمون على العبارات بنسبة 85%، كانت الصّيغة النّهائيّة وعددها 43 عبارة، تتمّ الإجابة عنها من خلال مقياس ليكرت Likert الخماسيّ (غير موافق بشدّة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدّة)، وقد توزّعت كالآتي: 13 عبارة للحضور التّعليميّ، و7 عبارات

للحضور الاجتماعيّ، و9 عبارات للحضور المعرفيّ، و7 عبارات للحضور ما وراء المعرفيّ، و7عبارات للحضور العاطفيّ.

وقد طبّقت الصّورة الأوّليّة من الاستبيان على مجموعة استطلاعيّة من 35 طالبًا من خارج عيّنة البحث، وتمّ تطبيق معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach's للتّحقّق من ثبات النّتائج، وبلغ معامل الثّبات للاستبيان (0.88) وهو معامل مرتفع مناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

المقابلة: بغية الوقوف على تصوّرات الطّلّاب بشكل واضح ودقيق، قمنا بإجراء مقابلات فرديّة نصف موجّهة، مع عيّنة من 16 طالبًا من مختلف الاختصاصات والسّنوات الّتي شملتها العيّنة، طرحنا خلالها أسئلة حول خبراتهم الشّخصيّة في عمليّة التّعلّم من بُعد، ثمّ ومن باب الحرص على التحقّق من الصدق والثبات في المقابلة، تمّ عرض الأسئلة على عدد من أعضاء هيئة التّدريس للتأكّد من صلاحيتها وتناسبها مع أهداف الدراسة، كما تمّ أيضًا تطبيق الأسئلة في مقابلات مع خمسة طلاب اختيروا من خارج العيّنة المستهدفة، للوصول أخيرًا الى تصويب الأسئلة بناءً على الملاحظات والتّجربة.

إجراءات الدراسة

تم اعتماد الإجراءات الآتية:

-الاطلاع على الأدبيات ذات الصِلة بموضوع الدراسة

-بناء أدوات الدراسة (الاستبيان والمقابلة)، والتأكّد من صدقها وثبات نتائجها.

-توزيع الاستبيان على أفراد العيّنة من خلال رابط Link، واستجابة 301 طالبًا، وإلغاء 28 منها بسبب تعبئتها من طلاب من خارج التخصّصات قيد الدراسة.

-إجراء 16 مقابلة مع طلاب التخصّصات المستهدفة في سنوات الإجازة.

-الاستعانة بالبرامج الإحصائية المناسبة لاستخلاص النتائج وعرضها ومناقشتها.

عرض النّتائج ومناقشتها:

فيما يلي عرض النّسب المئويّة لإجابات الطّلّاب على المقياس الخماسيّ المعتمد في الدّراسة، ومناقشتها بالاعتماد على ترتيب العبارات بحسب ورودها في الاستبيان، أي الحضور التّعليميّ أوّلًا، ثمّ الحضور الاجتماعيّ، فالحضور المعرفيّ وما وراء المعرفيّ، وأخيرًا الحضور العاطفيّ. علمًا أنّه تمّ اعتبار خياري "أوافق بشدّة" و"أوافق" كمؤشّرٌ لتصوّرات إيجابيّة لدى الطّلّاب في تحليل النّتائج، وخياري "لا أوافق" و" لا أوافق بشدّة" للتّصوّرات السّلبيّة. كما سيتم التطرّق إلى نتائج الفروقات في التّصوّرات تبعًا للسّنة الجامعيّة من خلال تطبيق اختبار Anova.

نورد نّتائج الإجابة عن السّؤال الأوّل" ما تصوّرات طلّاب الإجازة حول الحضور التّعليميّ في عمليّة التّعلّم من بُعد في كلّيّة التّربية؟"، في الجدول رقم (1)

الجدول رقم (1): تصوّرات الحضور التّعليميّ

الحضور التعليميّ	غير موافق بشدّة	غير موافق	محايد	أوافق	أوافق بشدّة	المجموع
أرى أنّ الأستاذ قدّم مواضيع مهمّة في المقرّر وبشكل واضح	3.7%	9.5%	12.5%	46.2%	28.2%	100%
أعتقد أنّ الأستاذ قدّم أهدافًا مهمّة للمعالجة في المقرّر	2.9%	8.1%	16.5%	46.9%	25.6%	100%
أعتقد أنّ الأستاذ قدّم تعليمات واضحة حول كيفية المشاركة في الأنشطة التعلّمية	4.0%	10.3%	15.0%	41.8%	28.9%	100%
أعتبر أنّ الأستاذ حدّد مواعيد الاستحقاقات المهمّة والمهل الزمنية للأنشطة التعلّمية	2.6%	5.5%	16.1%	40.7%	35.2%	100%

برأيي أنّ الأستاذ ساعد الطلاب في فهم موضوعات المقرّر، ما ساهم في جعل أفكاري أكثر وضوحًا	6.2%	9.2%	18.3%	38.8%	27.5%	100%
أجد أنّ الأستاذ حثّ الطلاب على المشاركة البنّاءة في النقاشات	3.7%	10.6%	17.9%	42.1%	25.6%	100%
بالنسبة لي، حافظ الأستاذ على مشاركة الطلاب بالمهمّات، ما ساهم في مساعدتي على التعلّم	3.7%	12.8%	16.5%	43.2%	23.8%	100%
أرى أنّ الأستاذ حثّ الطلاب على استكشاف مفاهيم جديدة تتعلّق بموضوعات المقرّر	4.0%	11.0%	16.1%	46.2%	22.7%	100%
أعتقد أن الأستاذ عزّز روح الجماعة بين الطلاب	5.9%	12.5%	28.9%	33.7%	19.0%	100%
برأيي أنّ الأستاذ أظهر مرونة في الأنشطة التعلّمية والمهل الزمنية المرتبطة بها	4.0%	14.3%	18.3%	38.8%	24.5%	100%
حرص الأستاذ على عدم تكليف الطلاب بما يفوق إمكانيتهم للإنجاز	7.3%	11.4%	22.0%	32.6%	26.7%	100%
أعتبر أنّ الأستاذ استخدم الوسائل الايضاحية والأمثلة التي ساهمت في جعل موضوعات المقرّر أكثر وضوحًا بالنسبة لي	6.2%	10.3%	16.5%	44.3%	22.7%	100%
أعتقد أنّ الأستاذ قدّم التغذية الراجعة المناسبة التي ساهمت في استيعابي لموضوعات المقرّر	5.5%	13.2%	19.8%	38.1%	23.4%	100%
المجموع العام	**4.6%**	**10.7%**	**18.0%**	**41.0%**	**25.7%**	**100%**

كما هو ملاحظ في المجموع العام، أنّ تصوّرات الطّلّاب حول الحضور التّعليميّ كانت إيجابيّة إلى حدّ كبير، إذ بلغت حوالى 67 %. فهم في غالبيّتهم يعتبرون أنّ عضو هيئة التّدريس قدّم مواضيع وأهدافًا مهمّة للمعالجة في المقرّر، وقدّم تعليمات واضحة عن كيفيّة المشاركة في الأنشطة مع تحديده لمواعيد الاستحقاقات، كما ساعد في إشراك الطّلّاب في النّقاشات والمهمّات المطلوبة وفي استكشاف مفاهيم جديدة تتعلّق بالمقرّر. ولكنّ هذه النّسبة تتدنّى إلى حوالى الـ 50 % عند سؤال الطّلّاب عن تعزيز عضو هيئة التّدريس لروح الجماعة بين الطّلّاب مع نسبة 29 % ممّن لديهم موقف حياديّ. أمّا استجابات الطّلّاب حول مدى حرص عضو هيئة التّدريس على تكليف الطّلّاب بما يفوق إمكانيّتهم على الإنجاز، فإنّ نسبة 58 % تقريبًا كانت إيجابيّة و22 % كموقف حياديّ وحوالى 19 % كموقف سلبيّ، فالطّلّاب يرون أنّ عضو هيئة التّدريس لم يراع قدراتهم على الإنجاز عند تكليفهم بالأنشطة المطلوبة.

وقد تأكّدت هذه النّتائج من خلال المقابلات، إذ اعتبر الطّلّاب أنّ تركيز عضو هيئة التّدريس انصبّ بشكل أساسيّ، على إنجاز أهداف المقرّر نظرًا للظّروف الطّارئة الّتي فرضها وباء كورونا، محاولًا حثّ الطّلّاب على المشاركة من خلال طرح الأسئلة والتّأكيد على الفهم ""*لإنهاء المقرر قبل موعد الامتحانات النهائيّة*" و "*كونها تجربة أولى للطّلّاب وللأساتذة*" كما صرّحوا.

أمّا فيما يتعلّق بالسّؤال الثّاني من الدّراسة "ما تصوّرات طلّاب الإجازة حول الحضور الاجتماعيّ في عمليّة التّعلّم من بُعد في كلّيّة التربية"، فيوضحه الجدول رقم (2).

الجدول رقم (2): تصوّرات الحضور الاجتماعيّ

الحضور الاجتماعي	غير موافق بشدّة	غير موافق	محايد	أوافق	أوافق بشدّة	المجموع
أعتقد أنّ معرفتي بالطلاب المشاركين ساهم في تعزيز شعوري بالانتماء إلى الصفّ	3.3%	8.8%	21.2%	40.7%	26.0%	100%
أعتبر أنّ الصفوف عبر الانترنت هي وسيلة تواصل اجتماعي فعّالة ومريحة	15.0%	21.2%	26.7%	26.0%	11.0%	100%
أشعر بالراحة في التعامل مع الطلاب في التعلّم من بُعد	9.9%	19.8%	28.6%	30.8%	11.0%	100%
أرى أنّ التواصل مع الأستاذ تميّز بالإيجابية والراحة	7.3%	12.8%	20.9%	36.6%	22.3%	100%
أعتقد أنني حافظت على شعوري بالثقة بالرغم من اختلافي في الرأي مع الطلاب الآخرين	5.1%	6.2%	22.0%	44.7%	22.0%	100%
أشعر أنّ وجهة نظري كانت موضع تقدير من قبل الطلاب في الصفّ	2.6%	6.2%	28.6%	47.6%	15.0%	100%
أعتقد أنّ النقاشات في التعلّم من بُعد ساعدتني على تنمية حسّ التعاون مع الآخرين	7.7%	13.2%	27.5%	36.3%	15.4%	100%
المجموع العام	**7.3%**	**12.6%**	**25.1%**	**37.5%**	**17.5%**	**100%**

إنّ المجموع العامّ للتّصوّرات الإيجابيّة قد بلغ 55 % فقط من مجموع إجابات الطّلاّب، في مقابل 25 % ممّن اتّخذوا الموقف "الحياديّ" و 20 % للتّصوّرات السّلبيّة.

تشير هذه النتائج إلى أنّ تصوّرات الطّلاّب حول الحضور الاجتماعيّ في عمليّة التّعلّم من بُعد كانت متأرجحة بين الإيجابيّة وعدمها، إذ يعتبر الطّلاّب أنّ الإنترنت ليست وسيلة تواصل اجتماعي فعّالة ومريحة، وأنّ معرفتهم السّابقة ببعضهم البعض هي الّتي ساهمت في شعورهم بالانتماء إلى الصّفّ، وفي شعورهم بالثّقة، وفي كون وجهة نظرهم كانت محلّ تقدير من قبل زملائهم في الصّفّ، ما انعكس على شعورهم بالراحة في التّعامل مع بعضهم البعض، وفي تنمية حسّ التّعاون بينهم. أمّا عن العلاقة مع عضو هيئة التّدريس، فيعتقد 59% من الطّلاّب بأنّ التّواصل معه تميّز بالرّاحة والإيجابيّة.

إنّ هذه النّتائج الخاصّة بالحضور الاجتماعيّ تتقاطع مع نتائج العبارة رقم (9) الواردة ضمن عبارات الحضور التّعليميّ: "أعتقد أنّ الأستاذ عزّز روح الجماعة بين الطّلاّب"، والّتي حازت على أدنى نسبة من درجات الموافقة عليها من قبل الطّلاّب بالمقارنة مع العبارات الأخرى في الحضور التّعليميّ.

قد تعود نتائج تصوّرات الطّلاّب حول الحضور الاجتماعيّ هذه إلى اعتماد معظم أعضاء هيئة التّدريس نمطًا واحدًا من أنماط التّواصل، باتّجاه الطّالب، أو نموذجًا واحدًا من الوسائل المساعدة كالنّصوص مثلًا وعروض الباور بوينت PP، سعيًا منهم إلى تحفيز عمليّة التّواصل بين الطّلاّب في أنشطة المقرّر، كما أشار الطّلاّب أثناء المقابلات: "*حاول عضو هيئة التّدريس جهده*"، "*حاول تفعيل الحضور الاجتماعيّ*"، "*الطّريقة الأكثر اعتمادا هي الوثائق والعروض PP*"، "*الطّريقة إجمالًا تلقينيّة ولكن حاول أعضاء هيئة التّدريس تفعيل تواصلنا كطلاّب من خلال تنفيذنا للأنشطة كمجموعات*"، "*الدّرس من خلال الأنترنت لا يسمح بتفاعل ونقاش الطّلاّب مع بعضهم.. الحضوري أكيد أفضل*". وفي هذا الصّدد توصّل تريسبالاسيوس

وأوريب-فلوريز (Trespalacios & Uribe-Florez, 2020) إلى أنّ استخدام الوسائل المتعدّدة الّتي تسمح بالتّفاعل كالنّصوص والفيديو والتّسجيلات الصّوتيّة، بالإضافة إلى الأنشطة التّفاعليّة الّتي تلعب دور السّقّالات التّعلّميّة تساهم جميعها في تنمية حسّ الجماعة لدى الطّلّاب.

تتشابه هذه النّتائج مع دراسة ماثر وساركنس (Mather & Sarkans, 2018) في جامعة تورنتو Toronto حيث أظهر طلّاب التّعليم من بُعد عدم الرّضى لتعاونهم مع أعضاء مجموعة افتراضيّة. في المقابل تتعارض مع دراسة العمري (2017) الّتي بيّنت أثر الصّفوف الافتراضيّة في تحسين مستوى التّحصيل وتنمية مهارات الحوار والنّقاش لدى طلّاب كلّيّة الشّريعة في جامعة القصيم بعيدًا عن الخجل والخوف.

الإجابة عن السّؤال الثّالث "ما تصوّرات طلّاب الإجازة حول الحضورين المعرفيّ وما وراء المعرفيّ في عمليّة التّعلّم من بُعد في كلّيّة التّربية"، تظهر من خلال الجدولين أدناه.

الجدول رقم (3): تصوّرات الحضور المعرفيّ

الحضور المعرفيّ	غير موافق بشدّة	غير موافق	محايد	أوافق	أوافق بشدّة	المجموع
أرى أنّ القضايا والإشكاليات المطروحة ساهمت في زيادة اهتمامي بموضوعات المقرّر	6.2%	11.0%	27.8%	37.4%	17.6%	100%
أعتبر أنّ الأنشطة التعلّمية أثارت حشريتي المعرفيّة	5.9%	16.1%	25.3%	38.8%	13.9%	100%
أشعر بالدافعية لطرح أسئلة حول موضوعات المقرّر	7.0%	13.2%	24.9%	41.4%	13.6%	100%
أرى أنني استخدمت مصادر عدّة للمعلومات لمعالجة موضوعات المقرر	3.7%	8.8%	24.5%	41.8%	21.2%	100%
بالنسبة لي، إنّ العصف الذهني والربط بين المعلومات ساعدني في التوصّل إلى إجابات لأسئلة حول موضوعات المقرّر	5.1%	10.3%	25.6%	42.9%	16.1%	100%
أعتبر أنّ النقاشات ساعدتني في تقدير وجهات نظر الآخرين	5.1%	7.7%	21.2%	48.4%	17.6%	100%
أعتقد أنّ عملية التفكّر (reflection) في موضوعات المقرر والنقاشات التي أثيرت حولها ساعدني في استيعاب المفاهيم الأساسية	5.1%	10.3%	22.0%	43.2%	19.4%	100%
أرى أنني أستطعت التوصّل إلى حلول عملية للمسائل / الإشكاليات المطروحة في موضوعات المقرّر	6.6%	12.1%	19.0%	48.7%	13.6%	100%
أعتقد أنني أستطيع أن أطبّق المعارف المكتسبة في عملي أو في الأنشطة الأخرى	7.0%	7.7%	13.9%	54.2%	17.2%	100%
المجموع العام	**5.7%**	**10.8%**	**22.7%**	**44.1%**	**16.7%**	**100%**

الجدول رقم (4): تصوّرات الحضور ما وراء المعرفيّ

عبارات الحضور ما وراء المعرفيّ	غير موافق بشدّة	غير موافق	محايد	أوافق	أوافق بشدّة	المجموع
أعتبر أنني أمتلك القدرة على التكيّف والتعلّم من خلال التعلّم من بُعد	11.0%	16.1%	24.9%	32.2%	15.8%	100%
أعتقد أنني أستطيع توفير الدعم والمساعدة لزملائي في التعلّم من بُعد، كما أطلب بنفسي المساعدة في حال حاجتي لذلك	7.0%	12.1%	19.4%	45.1%	16.5%	100%
أجد أنني أستطيع في التعلّم من بُعد طرح أسئلة لتعميق مستوى فهمي	7.7%	17.2%	23.4%	39.6%	12.1%	100%
أعتقد أنني أستطيع في التعلّم من بُعد أن أتحدّى نفسي والآخرين	6.6%	15.4%	22.3%	45.1%	10.6%	100%
برأيي أنّه لدي الفرصة في التعلّم من بُعد لنقد المهمّات المطروحة أو التعليق عليها	7.0%	16.1%	24.9%	39.9%	12.1%	100%
برأيي أنّ التعلّم من بُعد أتاح لي فرصة استكشاف معارف جديدة	9.2%	14.3%	23.1%	34.4%	19.0%	100%
أرى أنّ التعلّم من بُعد أتاح لي القدرة على التحكّم في زمان التعلّم ومكانه	7.3%	12.1%	16.1%	44.0%	20.5%	100%
المجموع العام	**8.0%**	**14.8%**	**22.0%**	**40.0%**	**15.2%**	**100%**

فمن خلال الجدول رقم 3، يظهر أنّ المجموع العامّ للتّصوّرات الإيجابيّة يكشف عمّا نسبته61 % في مقابل 23 % تقريبًا ممّن فضّلوا الموقف "الحياديّ"، مع الإشارة إلى أنّ نسبة الحياديّة هذه تراوحت بين 19 و28 % لجميع العبارات، ما يؤشّر إلى أنّ تصوّرات الطّلّاب غير واضحة وغير محسومة. أمّا أدنى نسب الموافقة فقد بلغت 52 % لكون الأنشطة قد أثارت الحشريّة المعرفيّة لدى الطّلّاب، و55 % تقريبًا لقدرة موضوعات المقرّر على زيادة اهتمام الطّلّاب ودافعيّتهم. وأعلى نسبة قد بلغت 71 % لاعتقاد الطّلّاب حول قدرتهم على تطبيق المعارف المكتسبة في حياتهم الشّخصيّة أو العمليّة.

إنّ تجربة التّعليم من بُعد في الكلّية كانت استجابة لوضع طارئ، وهي بالتّالي فعل تمّ القيام به بالاعتماد على موارد تربويّة وتعليميّة تُعتمد عادة في التّعليم الحضوريّ في الصّفوف. وعلى الرّغم من الجهد الّذي بُذل من أعضاء هيئة التّدريس في إجراء تعديلات، كإضافة موارد أخرى وغيرها، إلّا أنّ ذلك لم يكن كافيًا لإثارة دافعية الطّلّاب؛ فتصريحاتهم خلال المقابلات عكست هذا الواقع بالفعل. أضف إلى أنّ مراعاة أعضاء هيئة التّدريس للطّلّاب، كونها تجربتهم الأولى، وكونهم في الحجر المنزليّ وتحت ضغط نفسيّ، جعل الأنشطة والمحتوى التّعليميّ دون مستوى التّحدّي الّذي يحتاجه الطّلّاب " *لم أكتسب معارف جديدة وإنّما طوّرت معارف سابقة...كما أنّني اكتسبت مهارات بالتّكنولوجيا لم أكن أعرفها سابقًا*"، "*عندي القدرة على تطبيق ما تعلّمته*"، "*حاولوا تسهيل المحتوى لأننا كنّا نتعلّم لأوّل مرّة عبر الأنترنت*"، " *في الصّفّ طريقة إيصال الفكرة للطّالب أسرع وأهون وبيعطي أمثلة مباشرة، بس عبر الإنترنت كان أصعب ومملة*"، "*الأساتذة اهتمّوا بتسهيل الأنشطة*"، "*حاول الأساتذة تسهيل الأمور إجمالًا*"، "*كأوّل تجربة ما كان سهل، وتسجيل المحاضرات ساهم في تركيز المعلومات*".

تتعارض هذه النّتائج مع دراسة أختار ومحمود (Akhter & Mahmood, 2018) الّتي أظهرت نتائجها الأثر الإيجابيّ للتّعليم من بُعد في دافعيّة الطّلّاب وتمكّنهم الأكاديميّ وإبداعهم في جامعتين في باكستان.

انسجامًا مع نتائج الحضور المعرفيّ الّتي وردت في الجدول رقم (3)، فإنّ نتائج الحضور ما وراء المعرفيّ كما هي مبيّنة في الجدول رقم (4)، تُظهر مجموعًا عامًّا بنسبة 55 % تقريبًا للتّصوّرات الإيجابيّة، و22% للموقف الحياديّ. إذ إنّ الطّلّاب يجدون صعوبة في التّكيّف والتّعلّم من بُعد، وفي توفير المساعدة لزملائهم في الصّفّ، وفي طرح أسئلة لتعميق مستوى فهمهم، وفي تحدّي أنفسهم والآخرين، وفي نقد المهمّات والتّعليق عليها، وفي استكشاف معارف جديدة بطبيعة الحال. كما أنّ تركيز أعضاء هيئة التّدريس على إنجاز المحتوى التّعليميّ بالإضافة إلى بعض المشاكل التّقنيّة بحسب تصريح الطّلّاب لم يكن عاملًا مساعدًا للعناية بالجانب ما وراء المعرفيّ ""*لأنّ الوقت ليس لصالحنا*" و "*مشكلة الإنترنت شكّلت عائق أمامنا*"، و "*بداية كان صعب ثمّ تآلفنا مع المنصّات والتطبيقات*"، و ""*التكنولوجيا قيّدت عمل الأستاذ*".

أمّا أهمّ مزايا التّعلّم من بُعد فقد ظهرت من خلال إجابة الطّلّاب على العبارة الأخيرة رقم (36)، إذ يرى 64.5% من الطّلّاب أنّ التّعلّم من بُعد قد أتاح لهم فرصة التّحكّم في زمان التّعلّم ومكانه، نظرًا للمرونة الّتي يوفّرها في التّعامل مع المصادر الرّقميّة. وقد لمسنا ذلك في المقابلات، بالأخصّ لدى الطّلّاب الّذين يقطنون بعيدًا عن حرم الكلّيّة "*عدم اضطراري لاستئجار سكن بالقرب من الكلّيّة، هيك أوفر وأحسن*"، "*أتابع الصفّ دون تعب التنقّل إلى الكلية ... ولأنّ المحاضرات مسجّلة صوت وصورة أستطيع المتابعة عندما أريد*". وهذا ما أظهرته أيضًا دراسة ماثر وساركنس (Mather & Sarkans, 2018) إذ قدّر الطّلّاب في جامعة تورنتو Toronto التّعليم من بُعد نظرًا للمرونة الّتي يتميّز بها، وللفرصة الّتي يتيحها لهم لمتابعة تعلّمهم.

إنّ النّتائج الواردة في الجدولين (3) و (4) تشير إلى وجود خلل في عمليّة بناء المقرّرات التّعليميّة الّتي تدرّس من بُعد، وليس في أداء أعضاء هيئة التّدريس كما ورد في الجدول رقم (1). ويشير في هذه الصّدد كلّ من كابلان وغراهام (Caplan & Graham, 2011: 245- 246) إلى أهمّيّة الأخذ بعين الاعتبار نقاط عدّة أساسيّة عند بناء المقرّرات التّعليميّة للتّعليم من بُعد؛ أوّلها، طريقة تصميم الموادّ التّعليميّة بالاستناد إلى نظريّات التّعلّم. ثانيها، توافق هذه الموادّ مع معايير الجودة المعتمدة في المؤسّسة التّعليميّة. ثالثها، استخدام التّقنيّات الملائمة لتحقيق تلك المعايير. رابعها، تصميم المقرّر بشكل يسمح باستخدام التّقنيّات الّتي تتيح إشراك ودعم الطّلّاب والأساتذة على حدّ سواء؛ وأخيرًا، أن تكون التّصاميم عمليّة، قابلة للتّطوير بطريقة فعّالة من حيث التّكلفة والوقت. وكون التّعليم في الكلّيّة انطلق نتيجة حاجة فرضها الواقع، ودون تخطيط وتحضير مسبقين، فإنّ تصميم المقرّرات استند إلى التّحضيرات للصّفوف العاديّة، وهي بمجملها عبارة عن نصوص وعروض PP تمّ تعديلها كي تناسب الوضع الطّارئ ضمن الإمكانات المتاحة لكلّ معلّم، سيّما على مستوى التّمكّن من المهارات التّكنولوجيّة وكيفيّة استثمارها بفعاليّة في عمليّة التّعليم، والّتي لم تَرْقَ، في أحسن الأحوال، إلى مستوىً يسمح بتحقيق المعايير المطلوبة، ما انعكس بشكل تلقائيّ على الطّلّاب، وهذا ما يمكن ملاحظته في النّتائج.

فالممارسات التّعليميّة المناسبة للتّعليم من بُعد تستلزم تدريب أعضاء هيئة التّدريس في الكلّيّة على استخدام التّكنولوجيا، إذ يجب التخلّي عن بعض مهارات التّعليم الصّفّي مقابل اكتساب مهارات جديدة، وبحسب كابلان وغراهام (Caplan & Graham, 2011:253) فإنّ من الطّرق الّتي تتيح لأعضاء هيئة التّدريس فرصة التّآلف مع المهارات والمصادر المطلوبة كي ينجحوا في التّعليم من بُعد، هي في متابعتهم لمقرّر ما كطلّاب، أي أن يختبروا بأنفسهم التّحدّيات الّتي يواجهها طلّابهم.

أمّا نتائج السّؤال الأخير عنّ تصوّرات طلّاب الإجازة حول الحضور العاطفيّ في عمليّة التّعلّم من بُعد في كلّيّة التّربية، فتظهر في الجدول رقم (5) أدناه.

الجدول رقم (5): تصوّرات الحضور العاطفيّ

عبارات الحضور العاطفي	غير موافق بشدّة	غير موافق	محايد	أوافق	أوافق بشدّة	المجموع
رافقت عملية التعلّم من بُعد انفعالات ومشاعر ايجابية	12.1%	19.8%	29.7%	29.3%	9.2%	100%
عبّرت بارتياح عن مشاعري في التعلّم عن بعد	7.3%	20.1%	30.4%	28.9%	13.2%	100%
وفّر لي التعلّم من بُعد فرصة التعبير عن المشاعر مع الزملاء	6.2%	18.7%	35.2%	26.7%	13.2%	100%
شعرت بتفهّم الأستاذ لحالتي النفسية	9.5%	14.3%	24.2%	36.3%	15.8%	100%
أظهر الأستاذ مشاعرًا أثناء العروض أو النقاشات	7.0%	13.2%	27.1%	35.9%	16.8%	100%
وفّر لي التعلّم من بُعد فرصة التقرّب من الأستاذ وتكوين مشاعر ايجابية نحوه	12.8%	13.9%	26.0%	34.4%	12.8%	100%
أشعر بأنني على جهوزية نفسية تامّة لمرحلة جديدة من التعلّم من بُعد	23.1%	16.1%	21.6%	26.0%	13.2%	100%
المجموع العام	**11.1%**	**16.6%**	**27.7%**	**31.1%**	**13.4%**	**100%**

يكشف هذا الجدول عن أنّ نتائج الحضور العاطفيّ هي الأدنى بحسب الاستبيان، فالمجموع العامّ للتّصوّرات الإيجابيّة بلغت نسبته 44.5 %، في مقابل 28 % تقريبًا لكلّ من خياري "الحياد" و"عدم الموافقة". وبالنّسبة للطّلّاب لم تترافق عمليّة التّعلّم من بُعد مع انفعالات ومشاعر إيجابيّة، ولم يتمّ تبادل المشاعر فيما بينهم وبين أعضاء هيئة التّدريس الّذين، بحسب رأيهم، لم يتفهّموا حالتهم النّفسيّة، وكلّفوهم بما يفوق قدرتهم على الإنجاز، كما ورد في العبارة رقم (11) في الجدول رقم (1) حول الحضور التّعليميّ، وهم بطبيعة الحال ليسوا على استعداد نفسيّ، وليسوا على جهوزيّة لمرحلة جديدة من التّعلّم من بُعد.

إنّ الضّغوط النّفسيّة الّتي سبّبتها جائحة كورونا، والضّغط النّاتج عن عمليّة التّعليم والتّحدّيات الّتي رافقتها، كلّ ذلك جعل الطّلّاب وأعضاء هيئة التّدريس على حدّ سواء، في حالة نفسيّة ضاغطة، ألقت بظلالها على مجمل أبعاد هذه العمليّة. وهذا ما ظهر جليًّا في المقابلات، إذ صرّح الطّلّاب بتفضيلهم الدّروس الحضوريّة في الصّفّ على الدّروس من بُعد، لما توفّره من فرصة تفاعل نفسيّ واجتماعيّ مع الرّفاق والأستاذ في الصّفّ. كما أنّ افتقادهم لم يكن للتّواصل والتّفاعل المباشر مع الآخرين فحسب، وإنّما أيضًا للغرف الصّفّيّة، وحتّى للطّاولات والمقاعد الدّراسيّة " *افتقدت التواصل الجسدي المباشر مع الأستاذ ورفاقي*"، "*اشتقت للكلية وللصفوف والكافيتيريا*"، "*افتقدت لجوّ الكلية*"...

إنّ هذه النّتائج تتعارض مع نتائج دراسة كابي وكاليليوغلو (Cabi & Kalelioglu, 2019) الّتي توصّلت إلى أنّ

لمتابعة الطّلاب لمقرّرٍ من بُعد أثر إيجابيّ على أفكار واتّجاهات واستعداد الطّلاب للتّعلّم. في حين أنّها تتقاطع جزئيًّا مع دراسة زمبيلاس (Zembylas, 2008) الّتي أظهرت أنّ مشاعر إيجابيّة وسلبيّة ترافق عمليّة التّعلّم من بُعد، فالمشاعر الإيجابيّة تمثّلت في الفرح والحماس والشّعور بالإثارة، نتيجة المرونة الّتي يتمتّع بها هذا الشّكل من التّعلّم، إضافة إلى الفخر والقناعة بإنجاز متطلّبات المقرّر، والمفاجأة والإثارة للطّبيعة العاطفيّة للتّواصل عبر الإنترنت. أمّا المشاعر السّلبيّة فتمثّلت في الخوف والقلق من عدم التّآلف مع طبيعة الطّرق المعتمدة في التّعلّم عبر الإنترنت، والضّغط العصبيّ والشّعور بالذّنب من عدم القدرة على التّوفيق بين المسؤوليّات والأدوار الملقاة على عاتقهم. كما تتقاطع مع دراسة روسو وبنسن (Russo & Benson, 2005) الّتي بيّنت نتائجها وجود ارتباط كبير بين تصوّرات الطّلاب عن وجود أعضاء هيئة التّدريس والطّلاب الآخرين في الصّفّ ومستوى رضاهم عن تعلّمهم. هذا الاستنتاج يدلّ على أهمّيّة دور عضو هيئة التدريس ووجود الطّلاب الآخرين في بيئة التّعلّم، وأثره العاطفيّ أثناء عمليّة التّعلّم.

قد تعود النّتائج الواردة أعلاه إلى التّحدّيات العديدة الّتي واجهت الطّلاب عند انطلاق عمليّة التّعلّم من بُعد وخلالها، ولعلّ أبرزها ما يتعلّق بالكفاءة في استخدام الوسائل التّكنولوجيّة، وفي توفّر البنية التّحتيّة اللّازمة، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة بلبيسي (2007) حول ظهور علاقة واضحة بين قدرة الطّالب على استخدام مهارات التّعلّم من بُعد، وقدرته على إدراك مفهوم التّعلّم من بُعد (أي المهارات والتّقنيّات والاستراتيجيّات الّتي يستخدمها الطّلبة في تعاملهم مع نظام التّعلّم من بُعد)، وإلى ضعف قدرة الطّلاب على استخدام التّقنيّات التّكنولوجيّة الحديثة كالحاسوب وما يتعلّق بالانترنت والبريد الإلكترونيّ.

للإجابة عن السّؤال الخامس، وللوقوف على الفروق في تصوّرات الطّلاب، بحسب السّنوات الجامعيّة، قمنا بتطبيق اختبار Anova من أجل تحليل التّباين بين المتوسّطات، حيث تُمّ مقارنة درجة الدّلالة الإحصائيّة مع هامش خطأ ألفا 5 % (0.05)، فإذا كان هذا المؤشّر أصغر من ألفا يكون هناك فروقات دالّة إحصائيًّا، بين المجموعات الّتي تتمّ مقارنتها. وفيما يلي نوضح نتيجة الاختبار من خلال الجدول رقم (6)

الجدول رقم (6): نتيجة اختبار Anova

الحضور	السّنة الجامعيّة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدّلالة الإحصائيّة	النّتيجة
التّعليميّ	الأولى	102	3.57	0.94	0.118	غير دالّة
	الثّانية	84	3.82	0.98		
	الثّالثة	87	3.81	0.88		
	المجموع	**273**	**3.72**	**0.94**		
الاجتماعيّ	الأولى	102	3.47	0.84	0.046	دالّة
	الثّانية	84	3.28	0.96		
	الثّالثة	87	3.60	0.79		
	المجموع	**273**	**3.45**	**0.87**		
المعرفيّ	الأولى	102	3.50	0.86	0.181	غير دالّة
	الثّانية	84	3.46	0.98		
	الثّالثة	87	3.70	0.92		
	المجموع	**273**	**3.55**	**0.92**		
	الأولى	102	3.42	0.95	0.023	دالّة

ما وراء المعرفيّ	الثّانية	84	3.18	1.12		
	الثّالثة	87	3.59	0.89		
	المجموع	**273**	**3.40**	**1.00**		
العاطفيّ	الأولى	102	3.11	0.99	0.003	دالّة
	الثّانية	84	3.00	0.95		
	الثّالثة	87	3.47	0.89		
	المجموع	**273**	**3.19**	**0.97**		
المجموع (الحضور)	الأولى	102	3.44	0.82	0.106	غير دالّة
	الثّانية	84	3.42	0.91		
	الثّالثة	87	3.67	0.81		
	المجموع	**273**	**3.51**	**0.85**		

كما هو واضح في الجدول رقم (6) أعلاه، هناك علاقة ذات دلالة إحصائيّة مع متغيّر السّنة الجامعيّة والحضور الاجتماعيّ، وما وراء المعرفيّ، والعاطفيّ، وذلك لأنّ قيمة الدّلالة الإحصائيّة فيها أقلّ من 0.05. وهذه الدّلالة هي لدى طلّاب السّنة الجامعيّة الثّالثة، إذ إنّ المتوسّط الحسابيّ لهذه المجموعة هو أعلى من غيره في أشكال "الحضور" الثّلاث هذه. إنّ قضاء طلّاب السّنة الثّالثة سنتين جامعيّتين في حرم الكلّيّة سابقتين لوضع الحجر والتعلّم من بُعد، وما يزخر به من علاقات وتفاعلات اجتماعيّة مليئة بالمشاعر والخبرات العاطفيّة جعلهم أكثر افتقادًا للحضورين العاطفيّ والاجتماعيّ.

أمّا بالنّسبة للدّلالة المشار إليها في الجدول أعلاه، بالنسبة للحضور ما وراء المعرفيّ، فمردّه إلى أنّ الظّروف الطّارئة والاستثنائيّة الّتي انطلق فيها العمل في التّعليم من بُعد في الكلّيّة، جعل همّ أعضاء هيئة التّدريس الأكبر تزويد الطّلّاب بالمعارف والمهارات الأساسيّة في المقرّر، دون توفير العناية اللّازمة لمهارات التّفكير ما وراء المعرفيّ، أضف إلى ذلك أنّ ضعف مهارات بعض أعضاء هيئة التّدريس في الجوانب التّكنولوجيّة أدّى إلى استنزافهم في إتقان التّقنيّات ومحاولة السّيطرة عليها على حساب المهارات. وقد لمس طلّاب السّنة الجامعيّة الثّالثة ذلك بنسبة أعلى من طلّاب السّنتين الأولى والثّانية كونهم أكثر نضجًا ومعرفةً نتيجة إعدادهم الأكاديميّ.

الخاتمة والتوصيات

انطلقت الدّراسة من سؤال أساس حول تصوّرات طلّاب الإجازة في كلّيّة التّربية عن التّعلّم من بُعد، وبعد ملء الاستبيان من قبل 273 طالبًا، وإجراء مقابلات مع 16 طالبًا، أظهرت النّتائج أنّ تصوّرات الطّلّاب للحضور التّعليميّ هي الأفضل مقارنة بالحضور الاجتماعيّ والمعرفيّ وما وراء المعرفيّ والعاطفيّ، إذ يعتبر الطّلّاب أنّ عضو هيئة التّدريس قد قدّم موضوعات مهمّة للمعالجة، وحثّ الطّلّاب على المشاركة البنّاءة. وفي الحضور الاجتماعيّ، يعتبر الطّلّاب أنّ معرفتهم ببعضهم البعض ساهمت في شعورهم بالانتماء إلى الصّفّ وبالثّقة المتبادلة بينهم، ويعتبرون أنّ الإنترنت ليست وسيلة تواصل اجتماعي فعّالة ومريحة، ما أدّى إلى إيجاد صعوبة في تنمية حسّ التّعاون فيما بينهم. أمّا في الحضور المعرفيّ فتصوّرات الطّلّاب غير واضحة وغير محسومة نظرًا لنسبة الإجابات الحياديّة، ولكنّهم يعتبرون أنّ الأنشطة قد أثارت جزئيًّا، دافعيتهم المعرفيّة، كما ساهمت الموضوعات جزئيًّا أيضًا، في رفع مستوى اهتمامهم ودافعيّتهم، وهم يعتقدون بقدرتهم على تطبيق المعارف المكتسبة في حياتهم الشّخصيّة أو العمليّة. وبالنسبة للحضور ما وراء المعرفيّ، يجد

الطّلّاب صعوبة في طرح أسئلة تعمّق مستوى فهمهم، وفي تحدّي أنفسهم والآخرين، وفي نقد المهمّات والتّعليق عليها وفي استكشاف معارف جديدة. أمّا أهمّ مزايا التّعلّم من بُعد فظهرت من خلال الفرصة الّتي أُتيحت للتّحكّم بزمان التّعلّم ومكانه نظرًا للمرونة الّتي يوفّرها في التّعامل مع المصادر الرّقميّة. أمّا الحضور العاطفيّ، فقد حصل على أدنى نسبة في كامل الاستبيان؛ فبالنّسبة للطّلّاب لم تترافق عمليّة التّعلّم من بُعد مع انفعالات ومشاعر إيجابيّة، وهم بطبيعة الحال ليسوا على استعداد وجهوزيّة نفسيّة لمرحلة جديدة من التّعلّم من بُعد.

إنّ تصوّرات الطّلّاب حول الحضورين الاجتماعيّ والعاطفيّ تشير إلى طبيعة العلاقة الّتي تحكم عمليّة التّعلّم من بُعد برمّتها، إذ إنّه غنيّ عن البيان ما للتّفاعل بين الطّلّاب وأعضاء هيئة التّدريس من أثر على ديناميّة عمليّة التّعليم والتّعلّم، وذلك من خلال المشاركة والتّعاون، والنّقاش وتقبّل الآخر وتبادل مشاعر الثّقة والتّعاطف وغيرها، وهذا ما يحصل عادة في الصّفوف التّقليديّة (وجهًا لوجه)، إذ إنّ الشّعور بالانتماء للمجموعة، والإحساس بالأمان معها، وما يرافقها من شعور بالفاعليّة الذّاتيّة يساهم إمّا في متابعة الطّالب للمقرّر وبذل الجهود العقليّة أو الأدائيّة المطلوبة، أو في الانكفاء وأداء المهمّات بحدّها الأدنى في أحسن الأحوال. فإذا كانت المشاعر الّتي ترافق عمليّة التّعلّم على هذا المستوى من الأهمّيّة، فهل يمكننا أن نعتبر أنّ الصّفوف الافتراضيّة أو التّعلّم من بُعد يساهم في تنمية مشاعر الطّالب الإيجابيّة تجاه عمليّة التّعلّم، وبالتّالي تحقّق هذه الصّفوف المخرجات بطريقة مماثلة لما يحصل في الصّفوف التّقليديّة إن لم نقل بمستوى أفضل؟ إنّ نتائج البحث الحاليّ تُظهر تصوّرات غير إيجابيّة للطّلّاب في هذا الصّدد وهذا ما يجب التّوقّف عنده والتّأمّل فيه جيّدًا. وهذه النّتائج تتوافق مع دراسة عبّاسي وآخرون (Abbasi & al., 2020) حول تصوّرات طلّاب كلّيّة الطّبّ والأسنان في باكستان عن التّعلّم الإلكترونيّ أثناء جائحة كورونا Covid 19، والّتي أفضت نتائجها إلى أنّ غالبيّة الطّلّاب لديهم تصوّرات سلبيّة تجاه طريقة التّعلّم الإلكترونيّ المعتمدة، وهم يفضّلون الطّريقة التّقليديّة Face-to-face، كما يرون أنّ فاعليّة هذا التّعليم متدنّية مقارنة بالطّريقة العاديّة، وأنّ العزلة ازدادت بين عضو هيئة التّدريس والطّلّاب.

وبالنّسبة لنتائج الحضور ما وراء المعرفيّ، فمردّه إلى أنّ الظّروف الطّارئة والاستثنائيّة الّتي انطلق فيها العمل في التّعليم من بُعد في الكلّيّة، جعلت همّ أعضاء هيئة التّدريس منصبًّا على إكساب الطّلّاب المعارف والمهارات الأساسيّة في المقرّر، أضف إلى ذلك ضعف مهارات بعض أعضاء هيئة التّدريس في الجوانب التّكنولوجية الّذي أدّى إلى استنزافهم في محاولة التّحكّم بالتّقنيّات والسّيطرة عليها.

وللوقوف على الفروقات بين الطّلّاب بحسب السّنوات الجامعيّة، بيّنت النّتائج أنّ طلّاب السّنة الثّالثة هم الأكثر تأثّرًا في الحضور الاجتماعيّ والعاطفيّ وما وراء المعرفيّ؛ فخبرات طلّاب السّنة الثّالثة على مدى سنتين جامعيّتين في كنف حرم الكلّيّة جعلهم يفتقدون هذه الجوانب أكثر من غيرهم، إنّهم يشعرون بالحاجة إلى مشاركة أفكارهم وتجاربهم وتطلّعاتهم مع عضو هيئة التّدريس والرّفاق في الصّفّ.

إنّ انطلاق التّعليم من بُعد دون التّخطيط المسبق، ودون فترة تحضيريّة كما يقول آلي (Ally, 2011)، أو البدء بالتّعليم الخليط أو المدمج قبل الانتقال إلى التّعليم من بُعد، كما يقترح عبد المنعم (2010)، وما رافقها من ضغط نفسيّ نتيجة جائحة كورونا جعل التّحدّيات الّتي تواجهها هذه العمليّة كبيرة، ولعلّ أبرز هذه التّحدّيات في الواقع اللّبنانيّ هو غياب التّشريعات التّربويّة ذات العلاقة، وضعف البنية التّحتيّة سيّما ما له علاقة بتوفّر الإنترنت السّريع. كما أنّ غياب إعداد عضو هيئة التّدريس وتدريبه على استخدام التّقنيّات المختلفة، مع أنّه ليس مطلوبًا أن يكون خبيرًا تقنيًّا كما يقول

أندرسون (Anderson, 2011)، وتصميم المحاضرات وتقديمها وتفعيل عمل الطّلاب وتقويم أدائهم، وأيضًا ضعف مستوى تمكّن الطّلاب من استخدام الوسائل التّكنولوجيّة بفعاليّة، كلّ ذلك ساهم في بناء تصوّرات تقع على الحدّ الفاصل بين الإيجابيّة والسّلبيّة.

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثات بالآتي:

-إجراء دراسات للتعمّق أكثر في تصوّرات الطلاب في كلّيات أخرى من الجامعة اللّبنانية.

-دراسة تصوّرات أعضاء هيئة التّدريس حول عملية التعلّم من بُعد في الجامعة اللّبنانية.

-التّنمية المهنية لأعضاء هيئة التّدريس في كلية التربية في ضوء تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

-وضع رئاسة الجامعة اللّبنانية لتصوّر متكامل قائم على اعتماد التّعليم المدمج كاستجابة لمتطلّبات الواقع الحالي

المراجع والمصادر

- أبو خطوة، عبد المولى (2017). اختلاف التّفاعل الاجتماعيّ المتزامن في التّعلّم الإلكترونيّ وأثره في تنمية التّحصيل والدّافعيّة للإنجاز لدى طلّاب الدّراسات العليا بكلّيّة التّربية. *المجلّة الدّوليّة التّربويّة المتخصّصة*، 6(9)، 107-123.
- أبو فخر، ظريفة (2012). أثر التّعلّم الافتراضيّ في تحصيل مادّة طرائق تدريس علم الاجتماع لدى طلبة دبلوم التّأهيل التّربويّ في الجامعة الافتراضيّة السّوريّة. *مجلّة اتّحاد الجامعات العربيّة للتّربية وعلم النّفس*، 10(3)، 40-70.
- الباوي، ماجدة وغازي، أحمد. (2019). أثر استخدام المنصّة التّعليميّة Google Classroom في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادّة Image Processing واتّجاهاتهم نحو التّعليم الإلكترونيّ. *المجلّة الدّوليّة للبحوث في العلوم التّربويّة*، 2(2)، 123-170. http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.2.4
- أحمد عبد الله أحمد، إيمان (2019). أثر التّواصل الإلكترونيّ (المتزامن /غير المتزامن) على الشّعور بالرّضا نحو التّربية العمليّة لدى الطّلّاب المعلّمين بكلّيّة التّربية جامعة السّويس. *بحوث عربيّة في مجالات التّربية النّوعيّة*، 14، 13-44.
- بلبيسي، منى عبد القادر (2007). فاعليّة طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة سلفيت التّعليميّة في استخدام مهارات التّعلّم من بُعد وتقنيّاته. *المجلّة الفلسطينيّة للتّربية المفتوحة من بُعد: جامعة القدس المفتوحة*، 1(1)، 355-402. http://search.mandumah.com/Record/98630
- تدمري، رشا (2018). البحث العلميّ من الفكرة إلى المناقشة: دليل الباحث في علم النّفس والتّربية. المكتبة العصريّة.
- حاتم، صيد وبداوي، محمّد سفيان (2019). التّعليم الإلكترونيّ وبعض النّماذج والتّجارب الرّائدة. *Route Educational & Social Science Journal,* 6(3), 23-42. www.ressjournal.com ISSN: 2148-5518.
- حرب، سليمان أحمد (2019). فاعليّة التّعلّم التّعاونيّ المتزامن (الإلكترونيّ/ المزيج) في تنمية التّحصيل ومهارات توظيف التّعلّم النّشط لدى طلبة كلّيّة التّربية في جامعة الأقصى بغزة. *المجلّة الدّوليّة للبحوث في العلوم التّربوية*،

- آل مبارك، ريم بنت عبد الرّحمن ابراهيم (2018). أثر تنوّع أساليب التّفاعل في الفصول الافتراضيّة المتزامنة على التّحصيل الدّراسيّ لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرّحمن والاتّجاه نحوه. *مجلّة كلّيّة التّربية، جامعة الأزهر*، 178، 611-655.

المراجع العربية مترجمة الى اللغة الإنجليزية

- Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A., & Memon, S. (2020). Perceptions of students regarding E-learning during Covid-19 at a private medical college. *Pak J Med Sci, 36 (covid-19 S4), covid19 - S57- S 61.* https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2766
- Abdel Monem, M. (2010). Suggestions to use blended learning at university to teach remotely. *Educational and Psychological Studies (Faculty of Zakazik Journal)*, 69, 1-10.
- Abou Fakher, Z. (2012). The effect of virtual learning on the strategies of learning sociology of students majoring in education in the virtual Syrian university. *Journal of United Arab Universities for Education and Psychology*, 10(3), 40-70.
- Abou Khatwa, A. (2017). The Difference in synchronous social interaction in electronic learning and its effect on learning and motivation for post graduate students' achievements in the faculty of education. *International Special Education Journal*, 6(9), 107-123.
- Ahmad Abdallah Ahmad, I. (2019). The effect of the synchronous /asynchronous interaction on the feeling of satisfaction about practicum for student-teachers in the faculty of education at Suweiss University. *Arabic Researches in Specialized Educational Topics*, 14, 13-44.
- Akhter, H., & Mahmood, M. (2018). Study of the Impact of Online Education on Student's learning at University Level in Pakistan. *International Journal of Distance education and E-learning (IJDEEL), Directorate of Distance Education, International Islamic University Islamabad*, 3 (2).

.342-307 ،(2)2
http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.2.9

- الدّهشان، جمال علي (2019). توظيف شبكات التّواصل الإجتماعيّ في خدمة العمليّة التّربويّة والتّعليميّة لماذا؟ في ماذا؟ وكيف. *المجلّة التّربويّة للبحوث في العلوم التّربويّة*، 2(1)، 51-85.
http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.1.1
- زروك، سيّد محمّد (2019). استخدام المناقشات الجماعيّة غير المتزامنة عبر الويب في تنمية القيم الأخلاقيّة البحثيّة ومهارات البحوث في التّعليم الصّناعيّ لدى دارسي الدّكتوراه بكلّيّة التّعليم الصّناعيّ وأثرها على اتّجاهاتهم نحو التّعلّم عبر الويب. *المجلّة الدّوليّة للبحوث في العلوم التّربويّة*، 2(4)، 195-288.
http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.4.6
- الزّهرانيّ، عبد العزيز بن علي (2019). أثر التّعليم من بُعد على التّحصيل العلميّ للطّالبات واتّجاهاتهنّ نحوه. *المجلّة الدّوليّة للأبحاث التّربويّة* (جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة)، 43(1)، 293-317.
- عبد المنعم، منصور (2010). تصوّر مقترح لاستخدام التّعلّم الخليط في خطّة الجامعة للتّعليم من بُعد. *دراسات تربويّة ونفسيّة* (مجلّة كلّيّة التّربية بالزّقازيق) 69، 1-10.
- العمري، حسن محمد حسن (2017). أثر استخدام الصّفوف الافتراضيّة في تنمية مهارات الحوار والتّحصيل الدّراسيّ والاتّجاه نحو المقرّر لدى طلبة كلّيّة الشّريعة في جامعة القصيم. *مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التّربويّة والنّفسيّة*، 6(19)، 31-47.
- الكندري، ابراهيم (2019). برنامج المنصّة الاجتماعيّة إدمودو Edmodo: مراجعة لبعض الأدبيّات. *مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة*، 3(19)، 117-129.
https://www.ajsrp.com

المراجع الأجنبية:

- Akyol, Z. Garrison, R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *Internet and Higher Education*, 14 (3). ISSN: 1096-7516
- Al Dheleai, Y., Tasir, Z., & Jumaat, N.F. (2020). Depicting Students' Social Presence on Social Networking Site in Course- Related Interaction. *Sage Open*, 1-8. https:/doi.org/10.1177/2158244019899094.
- Al Kindari I. (2019). The program of the social platform Edmodo: Literature review. *Journal of Education and Psychology*, 3(19), 117-129.
- Almoeather, R. (2020). Effectiveness of Blackboard and Edmodo in Self- regulated learning and Educational Satisfaction. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21 (2), 126- 140. ISSN: 1302-6488.
- Anderson, T. (2011). Teaching in an online learning context. In Anderson T. (eds), The theory and practice of online learning (2nd edition), (pp: 344-365), Athabasca University (AU). ISBN 978-1-897425-08-4
- Belbisy, M. (2007). The effectiveness of Jerusalem open University students in Selvit region in using remote teaching skills and technologies. *Palestinian Journal for open access education: Jerusalem open university*, 1(1), 355-402.
- Bilgic, H.G. & Tuzun, H. (2020). Issues and challenges in Web-Based distance education programs in Turkish higher education institutes. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21 (1), 143- 164. ISSN: 1302- 6488.
- Cabi, E. & Kalelioglu, F. (2019). A fully online course experience from students' perspective: readiness, attitudes and thoughts. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20 (3), 165- 180. ISSN: 1302- 6488.
- Caplan, D., & Graham, R. (2011). The development of online courses. In Anderson T. (eds), The theory and practice of online learning (2nd edition), (pp: 245-
- Al Bawi, M. & Ghazi, A. (2019). The effect of using the electronic platform Google Classroom on learning the subject mater image processing and orientation towards electronic learning. *International Journal for Educational Research*, 2(2), 123-170.
- Al Dahshan, J. (2019). Using social media to improve the learning and educational process Why? How? *International Journal for Educational Research*, 2(1), 51-85.
- Ally, M. (2011). Foundations of educational theory for online learning. In Anderson T. (eds), The theory and practice of online learning (2nd edition), (pp: 15-45), Athabasca University (AU). ISBN 978-1-897425-08-4
- Al Moubarak, R. (2018). The effects of the different methods used in virtual class synchronously on academic achievement for the female students at the Princess Noura University. *Journal of the Faculty of Education in Al Azhar University*, 178, 611-655.
- Al Omari, H. (2017). The effect of using virtual classes to improve the dialog skills and learning for students majoring in Shariah in the Kousaym University. *Jerusalem Open University Journal for educational and psychological research*, 6(19), 31-47.
- Al Zahrani, A. (2019). The effect of remote teaching on students' achievement and their attitudes towards it. *International Journal for Educational Research (UAE University)*, 43(1), 293, 307.
- Harb, S. (2019). The effectiveness of the cooperative learning remotely/hybrid in achievement and interactive learning for students at the faculty of education in Aksa Univeristy, Ghazza. *International Journal for Educational Research*, 2(2), 307-342.
- Hatem, S., Mohamad, S. (2019). Electronic learning and some pioneered models and experiences. *Route Educational and Social Science Journal*, 6(3), 23-42.
- Hussain, N., Nawaz, B., Nasir, S., Kiani, N., & Hussain, M. (2013). Positive Teacher-Student Relationship and Teachers Experience -A Teacher's Perspective. *Global Journal of Management and Business Research Interdisciplinary*, 13 (3), 1- 5. ISSN: 2249-4588.

https://www.researchgate.net/publication/332655856_Effective_Pedagogies_for_Online_Teaching_and_Learning_Ruarte_2019/

- Richardson, J.C., & Swan, K. (2003). Examining Social Presence in Online Courses in Relation to Students' Perceived Learning and Satisfaction. *JALN*, 7 (1), 68- 88.
- Russo, T., & Benson, S. (2005). Learning with Invisible Others: Perceptions of Online Presence and their Relationship to Cognitive and Affective Learning. *Educational Technology & Society*, 8 (1), 54-62.
- Tadmouri, R. (2018). Educational research from idea to defense: Research guide in psychology and education. Modern Library: Beirut.
- Trespalacios, J. & Uribe-Florez, L.J. (2020). Developing Online sense of community: graduate students' experiences and perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21 (1), 57- 72. ISSN: 1302- 6488.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55 (4), 1721 – 1731.
- Sung, E. & Mayer, R. (2012). Five facets of social presence in online distance education. *Computers in Human Behavior*, 28, 1738- 1747. www.elsevier.com/locate/comphumbeh
- Syamala Devi, K., Gouthami, E., & Vijaya Lakshmi, V. (2019). Role of Social Media in Teaching – Learning Process. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research, Institute of Technology & Science (for Women)*, 6 (1), 96- 103. www.jetir.org. ISSN-2349-5162.
- Zarouk, S. (2019). Using asynchronous group discussions via web to develop research ethics and teaching skills for PhD candidates in the Faculty of Industrial Technology Education. *International Journal for Educational Research*, 2(4), 195-288.
- Zembylas, M. (2008). Adult learners' emotions in online learning. *Distance Education*, 29 (1), 71- 87. https://www.researchgate.net/publication/249016802

263), Canada: Athabasca University (AU). ISBN 978-1-897425-08-4

- Cleveland-Innes, M. & Campbell, P. (2012). Emotional Presence, Learning, and the Online Learning Environment. *The international review of research in open and distance learning*, 13 (4), 269-292.
- Daniella, L., & Visvizi, A. (2022). Remote learning in times of pandemic: issues, implications and best practice. Routledge ISBN9781003167594 (ebk) doi:10.4324/9781003167594
- Garrison, D.R. (2007). Online Community of Inquiry: Social, Cognitive and Teaching Presence Issues. Journal of Asynchronous Learning Networks, 11 (1), 61- 72.
- Giesbers, B., Rienties, B., Gijselaers, W.H., Segers, M., and Tempelaar, D.T. (2009). Social presence, Web-Videoconferencing and Learning in Virtual Teams. *Industry and Higher Education*, 23 (4), 301-309. doi:https://www.researchgate.net/publication/233709225
- Hendricker, E., Saeki, E., & Viola, S. (2017). Trends and Perceptions of Distance Learning in School Psychology. *Journal of the Trainers of School Psychologists*, 36 – 68. https://www.researchgate.net/publication/32789844
- Marchand, G.C., & Gutierrez, A.P. (2011). The role of emotion in the learning process: Comparisons between online and face to face learning settings. *The Internet and Higher Education*, 15 (3), 150-160. https: //doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.10.001.
- Mather, M., & Sarkans, A. (2018). Student Perceptions of Online and Face-to-Face Learning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 10 (2), 61- 76. ijci.wcci-international.org
- Picciano, A. (2017). Theories and Frameworks for Online Education: Seeking an Integrated Model. *Online Learning*, 21 (3), 166- 190. doi: 10.24059/olj.v21i3.1225
- Raurte, D. (2019). Effective Pedagogies for Online Teaching and Learning Life Pacific College. Conference paper March 2019.