الجمهورية اللبنانية
المركز التربوي
للبحوث والإنماء

تقرير

عن مدى تمكّن المعلّمين من إنجاز الأهداف الأساسية لموادّ اللغات والمواضيع الأساسية لباقي الموادّ والعوامل المؤثّرة في الإنجاز خلال العام الدراسي 2020-2021

© جميع الحقوق محفوظة للمركز التربويّ للبحوث والإنماء

رئيس المشروع

جورج نهرا

المنسق العام للمشروع

رنا عبدالله

الباحثَين الرئيسيَّين

د. سمر زيتون - د. ريمون أبي نادر

استشارات تربوية

د. جهاد صليبا

مراجعة تربوية

رنا عبدالله- مصطفى سكرية - د.غيتا حنا

تنسيق إداري

مارلين بدر

قراءة لغوية

هادي حبيب

استخراج البيانات الإحصائية

كارول عبود

تصميم وإخراج

ربيكا الحداد

المقدمة

تأثرتْ نسبةٌ كبيرةٌ منَ المتعلِّمينَ بما طاولَ المدارسَ مِن إغلاقٍ قسريٍّ، كليًّا كانَ أوْ جزئيًّا، على الصَّعيدينِ العالميِّ والوطنيِّ، بالرغمِ مِن استنباطِ التعلُّم مِنْ بعدٍ كبديلٍ مؤقَّتٍ لا بدَّ منهُ، واعتمادهِ بصرفِ النظرِ عن الجاهزيَّة لهُ، نفسيَّة كانتْ او ديداكتيكيَّة أو تكنولوجيَّة أو بنيويَّة، فإنَّ التقديراتِ حولَ الفاقدِ التعلُّميِّ تَشي بأرقامٍ مرتفعةٍ، لا سيَّما في أوساطِ المتعلِّمينَ المهمَّشينَ، وأولئكَ الأكثرَ حاجةً للمساعدةِ والدعمِ والمواكبةِ. ولا ريبَ في أنَّ ارتفاعَ منسوبِ الفاقدِ التعليميِّ المشارِ إليهِ قدْ يؤدِّي إلى تدني دخلِ الفئاتِ ذاتِ الظروفِ الهشَّةِ مع الوقت...

ومن أجلِ المساهمةِ في جعل المجتمعِ التربويِّ يتماثل للشفاءِ مِن الطارئِ النفسيِّ والاجتماعيِّ وحتى الأكاديميِّ الذي ألمَّ بهِ، يسعى المركزُ التربويُّ للبحوثِ والإنماءِ في الفترةِ الراهنةِ إلى تحسينِ ما يقدِّمُهُ مِن خدماتٍ في مجالِ التعليمِ، بِما في ذلكَ التطويرُ المِهْنيُّ للمعلِّمينَ وتعزيزُ الدَّعمِ العاطفيِّ والاجتماعيِّ، فضلًا عنْ إيلاءِ الاهتمامِ اللازمِ لإشكاليَّة التعلُّمِ الفرديِّ لكلِّ طفلٍ، بحسبِ قدراتِهِ ووتيرةِ التعلُّمِ الخاصَّةِ به، بديلًا مِنْ ضمانِ إنجاز إيصالِ المنهجِ كاملًا لهُ.

لذلكَ، كانَ لا بدَّ منْ إعدادِ دراسةٍ تتقصّى التحدياتِ التي واكبتْ أداءَ المعلِّمينَ إضافةً إلى مدى إنجازِ هؤلاءِ المعلِّمينَ الأهدافَ/ المواضيعَ الأساسيَّة، يُمكِنُ الاستنادُ إليها في التحضيرِ لبرنامجِ تعافٍ يستهدِفُ المتعلِّمينَ والمعلِّمينَ على حدٍّ سواءٍ. وقدْ طاولتْ هذهِ الدراسةُ التحدّياتِ الماليَّةَ والتقنيَّةَ والتدريبيَّةَ وتَوفُّرَ الموارِدِ التعليميَّةِ التعلُّميَّةِ والأدواتِ التعليميَّةِ المناسبةِ في متناولِ المعلمينَ والمتعلِّمينَ، والتي مِن شأنِها تعزيزُ عمليَّةِ التعلُّم مِن بعدٍ.

وسوفَ توفِّر هذهِ الدراسةُ أدلةً ذاتَ دلالاتٍ، تفيدُ المشاريعَ ومسارَ تطويرِها في سياقِ تكييفِ المناهجِ وتطويرِها كما في تطويرِ العمليَّةِ التعليميَّةِ التعلُّميَّةِ أيًّا تكنِ ظروفُ إتمامِها، مِنْ بعدٍ أو حضوريًّا أو بشكلٍ مدمَجٍ.

رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء بالتكليف

جورج نهرا

الفهرس

أوّلًا. المقدّمة 6

ثانيًا. الشقّ النظري للدراسة 6

2.1. التأثير على المعلّمين 7

2.1.1 التعديل في طرائق التدريس 7

2.1.2 ضعف التفاعل 7

2.1.3 الإعداد التكنولوجي 7

2.1.4 رفاهية التعلّم 7

2.1.5 كيف دعمت الأنظمة المعلّمين في دورهم الجديد؟ 8

2.1.6 الدعم النفسي والاجتماعي 9

2.2. صنع القرار المتعلّق بطرق التدريس 9

2.3. التأثير على الطلّاب 10

2.4. الممارسات التربوية التي اعتمدتها البلدان خلال الانتقال إلى التعليم/التعلّم من بعد 11

2.4.1 الوصول access أثناء التعلّم عبر الإنترنت 11

2.4.2 سياسات دعم المعلّمين 12

2.5. الواقع اللبناني 13

2.5.1 وزارة التربية 13

2.5.2 المركز التربوي للبحوث والإنماء 14

2.5.2.1 تقليص المناهج 14

2.5.2.2 تدريب المعلّمين 14

2.5.2.3 منصّة التعليم من بعد 15

2.5.2.4 الدروس التعليمية 15

2.5.2.5 الكتاب الوطني الإلكتروني 15

2.5.2.6 برنامج الدعم النفسي الإجتماعي للمعلمين والمتعلمين في حالات الطوارئ 16

2.5.3 تفجير المرفأ وانعكاساته على قطاع التعليم 16

2.6. ما بعد الجائحة 17

2.6.1 الخطوات المباشرة 17

2.6.2 الانتقال من التعلّم من بعد إلى التعلّم المدمج في لبنان 18

ثالثًا. الشقّ التطبيقي 21
3.1 هدف الدراسة وأسئلتها 21
3.2 تصميم الدراسة ومنهجيتها 21
3.2.1 منهجية الدراسة 21
3.2.2 أدوات الدراسة 22
3.3 عيّنة الدراسة 24
رابعاً. نتائج الدراسة 26
4.1 نتائج الاستبيان الأوّل 26
4.1.1 إنجاز المنهج على أساس قطاع التعليم 26
4.1.2 إنجاز المنهج على أساس المحافظات 26
4.1.3 إنجاز المنهج على أساس المادّة التعليمية 27
4.1.3.1 الإنجاز على أساس القطاع التعليمي 27
4.1.3.1.1 الصف الثالث الأساسي 27
4.1.3.1.2 الصف السادس الأساسي 28
4.1.3.1.3 الصف التاسع الأساسي 29
4.1.3.1.4 الصف الثالث الثانوي - فرع العلوم العامّة 31
4.1.3.2 إنجاز المنهج على أساس المحافظات 31
4.1.3.2.1 الصف الثالث الثانوي- علوم عامّة 32
4.2 نتائج الاستبيان الثاني 34
4.2.1 التحليل الوصفي 34
4.2.1.1 سير عملية التعليم / التعلّم عن بعد 34
4.2.1.1.1 تقييم الوصول (Access) إلى التكنولوجيا 34
4.2.1.1.2 تقييم تقديم المحتوى عبر الإنترنت Delivery of e-content 35
4.2.1.1.3 تقييم الطرق التي تمّ اعتمادها لدعم المتعلّمين 36
4.2.1.1.4 تقييم طرق التقييم خلال عملية التعلّم/ التّعليم من بعد 37
4.2.1.1.5 تقييم الدعم الذي تلقّاه المعلّمون خلال عمليّة التعلّم/ التّعليم من بعد 38
4.2.1.2 عوائق إدارة الصفّ عبر الإنترنت 39

الفهرس

4.2.1.3 تقييم التدريب 39

4.2.1.3.1 تقييم التدريب من خلال المركز التربوي 39

4.2.1.3.1.1 المقرّرات حول طرق استخدام MS TEAMS الموضوعة على منصّة TMS 40

4.2.1.3.1.2 المنتدى Forum المخصّص للمساعدة من قبل المدرّبين 40

4.2.1.3.1.3 الأنشطة المتزامنة من خلال برنامج الخدمات المكمّلة للتدريب (موردي).
[الدعم النفسي الاجتماعي] 40

4.2.1.3.1.4 المقاربات المختلفة للتعلم (المدمج، الحضوري، عن بعد) وبروتوكولاتها 40

4.2.1.3.1.5 التخطيط للدروس وفاقًا للمقاربات المختلفة للتعلّم (المدمج، الحضوري، من بعد) 41

4.2.1.3.2 التدريب خارج إطار المركز التربوي 42

4.2.1.3.3 الطريقة المفضّلة للتدريب 42

4.2.1.4 الوسائل التي لجأ إليها المعلمون لإنجاز الأهداف والمواضيع الأساسية 43

4.2.1.5 العوائق أمام إنجاز المنهج 43

4.2.1.5.1 العوائق المادّية أمام إنجاز الأهداف والمواضيع الأساسية 43

4.2.1.5.2 العوائق التقنية أمام إنجاز الأهداف والمواضيع الأساسية 44

4.2.1.5.3 عائق الوقت 45

4.2.1.5.4 العوائق المتعلّقة بالموارد الرقمية التربوية 46

4.2.1.5.5 العوائق المتعلّقة بالرفاهية (الراحة النفسية Well being) 47

4.2.2 الإحصاء التحليلي 47

4.2.2.1 الفروقات بين القطاعَين العامّ والخاصّ بالنسبة للعوائق أمام عملية التّعليم/ التّعلّم 47

4.2.2.2 الفروقات بين المحافظات بالنسبة للعوائق أمام عملية التّعليم/ التّعلّم 49

4.2.2.3 الفروقات بين القطاعَين العامّ والخاصّ بالنسبة لتقديم المحتوى عبر الإنترنت 51

4.2.2.4 لفروقات بين المحافظات بالنسبة لتقديم المحتوى عبر الإنترنت في فترة التعليم/ التعلم من بعد 52

4.2.3 خلاصة عامّة للإحصاء التحليلي 56

4.2.3.1 العوائق 56

4.2.3.1.1 العوائق الماديّة 56

4.2.3.1.2 العوائق التقنية 56

4.2.3.1.3 الموارد الرقمية التربوية 56

4.2.3.1.4 الراحة النفسية والرفاهية للمعلّمين 57

4.2.3.2 تقديم المحتوى عبر الإنترنت..... 57
4.2.3.2.1 التخطيط لحصّة تعليمية خلال التعلّم من بعد..... 57
4.2.3.2.2 إنتاج موارد رقمية تفاعلية..... 57
4.2.3.2.3 تنظيم الموارد التعليمية باستخدام الكتاب الوطني الإلكتروني..... 57
4.2.3.2.4 تنظيم الموارد التعليمية باستخدام المصادر المفتوحة عبر الإنترنت..... 58
4.2.3.2.5 تنظيم الموارد التعليمية باستخدام المصادر المفتوحة من خلال منصّة المركز التربوي DLI. 58
4.2.3.3 العلاقة بين نسبة إنجاز الأهداف والموضوعات الأساسية والعوائق أمام الإنجاز على صعيد المحافظات..... 58
4.2.3.4 العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج والعوائق أمام الإنجاز على صعيد القطاع التعليمي..... 58
4.2.3.5 العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج والقدرة على تقديم المحتوى عبر الإنترنت على صعيد المحافظات58
4.2.3.6 العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج والقدرة على تقديم المحتوى عبر الإنترنت على صعيد القطاع التعليمي..... 59
خامسًا. خلاصة عامة..... 60
المراجع..... 64

أوّلًا. المقدّمة

كان لوباء كوفيد19- آثار عميقة على الرفاهية والتحصيل العلمي. في أوجه، أدّى الإغلاق الكامل أو الجزئي للمدارس إلى توقّف تعليم حوالي 1.6 مليار متعلّم (اليونسكو 2020)، وتعطيل 200 مليار يوم دراسي بحلول نهاية عام 2020 (Insights for Education 2020). هذه الأرقام معقّدة بسبب التأثيرات المتفاوتة على المتعلّمين في جميع أنحاء العالم.

تتفاقم اضطرابات التعليم في البلدان المنخفضة الدخل وبين السكّان المتضرّرين من العنف السياسي والكوارث البيئية. كما يترك إغلاق المدارس العديد من المتعلّمين من دون مساحة لدعم نموّهم المعرفي والاجتماعي والعاطفي، والحماية من الاستغلال و/أو العنف، والوصول إلى الموارد الهامّة مثل خدمات دعم الصحّة العقلية أو الإعاقة المهنية (Burde et al., 2015). بالإضافة إلى ما سبق، تُعرّض جائحة كوفيد19- وآثارها المتتالية الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة SDG 4 للخطر، ما سيؤثّر على المتعلّمين بطرق متوقّعة وغير متوقّعة لسنوات قادمة (INEE, 2020).

من هنا يمكن السؤال عن مدى تأثير هذه العوامل على السياق اللبناني الذي اجتمعت فيه كلّ هذه المشكلات. ولكن أيضًا ضمن الواقع اللبناني نظرًا لاختلاف السياقات (تبعًا للنطاق الجغرافي للمدرسة والمجتمع الموجودة فيه) وأنظمة التعليم (تعليم رسمي أو خاصّ) من حيث التكيّف مع إغلاق المدارس. فمن المرجّح أن تُصبح نتائج التعلّم أكثر تفاوتًا، حيث يتلقّى بعض المتعلّمين التعليم المناسب لاحتياجاتهم، في حين يُحرم العديد منهم من حقهم في التعليم بسبب عدم كفاية تقديم الخدمات.

تُظهر الأدلّة المستمدّة من الأزمات الإنسانية الأخرى أنّ مدّة غياب الطلّاب عن المدرسة والتجارب السلبية أثناء تواجدهم خارج المدرسة تقلّل من احتمالية عودتهم (UNICEF, 2020)، ما يزيد من التسرّب المدرسي. يتأثّر المعلّمون، والأهل أيضًا، بالأزمات الصحّية والاقتصادية إذ يواجهون ضغوطًا إضافية لجهة مسؤولية الحفاظ على سلامة أفراد الأسرة وصحّتهم والتغييرات في الدخل أو العمل. كما يقوم العديد من الأهل بأدوار جديدة كمعلّمين في المنزل، أو يستبدلون الإجراءات التي يقوم بها المعلّمون عادةً. وفي الوقت نفسه، تمثّل الأوبئة تحدّيات مهنية للمعلّمين، مثل التكيّف مع ممارسات التغيير السريع وتعلّم مهارات جديدة، من بين أمور أخرى.

نسعى في هذه الدراسة إلى الإضاءة على مدى إنجاز الأهداف الأساسية والمواضيع الأساسية في المنهج اللبناني خلال العام الدراسي 2020-2021 أثناء عملية التعليم من بعد والعوامل التي أثّرت في هذا الإنجاز. سنستعرض في الشقّ النظري التأثيرات المختلفة للجائحة ثمّ ننتقل إلى الممارسات التي اعتمدتها البلدان في مختلف أنحاء العالم خلال التعليم/ التعلّم من بعد قبل الانتقال إلى واقع الحال في لبنان.

ثانيًا. الشقّ النظري للدراسة

على الرغم من أنّه من السابق لأوانه تقييم التأثير الطويل المدى لجائحة كورونا على التعليم، فقد أُجريت العديد من الدراسات العالمية والمحلّية، من ضمنها دراسة قام بها المركز التربوي للبحوث والإنماء في لبنان، تركّز على التعليم والتعلّم خلال فترة الوباء في الأشهر الأخيرة. سنستعرض في الأقسام الآتية نتائج هذه الدراسات.

2.1. التأثير على المعلّمين

2.1.1 التعديل في طرائق التدريس

بالنسبة إلى استراتيجيات التدريس، أثبتت الأبحاث (Burde et al., 2015; Alban Conto et al., 2020) أنّ التعديلات التربوية محورية لأنّ المحاضرات التقليدية في نماذج التعليم الحضوري التقليدي لا تترجَم بسهولة إلى بيئة تعليمية من بعد. بغضّ النظر عن نوع الوسيلة المستخدمة (الراديو، التلفزيون، الهاتف المحمول، المنصّات عبر الإنترنت، وما إلى ذلك) يحتاج المعلّمون إلى تكييف ممارساتهم وإلى أن يكونوا مبدعين للحفاظ على تفاعل الطلّاب، إذ أصبحت كلّ أسرة تقيم صفًّا دراسيًا في المنزل، وغالبًا من دون أن يكون هذا الصفّ بيئة داعمة للتعلّم.

2.1.2 ضعف التفاعل

سلّط الوباء الضوء على الحاجة إلى المرونة (Bubb & Jones, 2020) وإلى مزيد من الوقت للتفاعل بين المتعلّمين والمعلّمين، ما جعل المعلّمين يفكّرون بكيفية تقسيم وقتهم بين التدريس والمشاركة مع الطلّاب والمهامّ الإدارية. على سبيل المثال، مُنح المعلّمون في إستونيا استقلالية لضبط المناهج الدراسية وخطط الدروس وتخصيص وقتهم للتفاعل مع الطلّاب.

2.1.3 الإعداد التكنولوجي

بالإضافة إلى أبحاث التعلّم من بعد المتعلّقة بوجود التكنولوجيا، ركّزت أبحاث كوفيد19- في مجال التعليم على إعداد المعلّمين للتعامل مع التعلّم من بعد. في دراسة شملت 574 مدرّسًا نرويجيًا و239 مدرّسًا أمريكيًا، وجد (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020) أنّ المعلّمين لم يكن لديهم خبرة سابقة في التدريس عبر الإنترنت. كما سلّط الضوء على الافتقار إلى الإعداد الكافية للتدريس عبر الإنترنت.

في الوقت نفسه، أعرب المعلّمون عن موقف إيجابي واستعداد لبذل جهد للتعامل بنجاح مع الانتقال إلى التعلّم من بعد في ظروف جديدة، أو كما قال (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020)، ص. 244: "كانوا على استعداد لبذل جهد إضافي لنقل التدريس إلى المنصّات عبر الإنترنت"، ما يعني أنّ المدرّسين كانوا على استعداد "لاتّخاذ موقف لإيجاد طرق للتعامل مع موقف جديد مليء بالتحدّيات للتعلّم من بعد".

وفي دراسة استقصائية شملت 325 معلّمًا أمريكيًا من رياض الأطفال حتّى التعليم الثانوي، وجد (Trust & Whalen, 2020) أنّ المعلّمين يفتقرون إلى الإعداد والدعم في استخدام التكنولوجيا لتصميم تعليم جيّد أثناء الانتقال إلى التعلّم من بعد. في الوقت نفسه، شعر 61% من المعلّمين بالإرهاق بسبب كلّ أدوات التعلّم وموارده المتاحة عبر الإنترنت. وفاقًا للدراسة، كان من الصعب على المعلّمين العثور على أدوات رقمية مناسبة لدعم التعلّم والتواصل مع الطلّاب خلال فترة التعلّم من بعد.

2.1.4 رفاهية التعلّم

إلى جانب الاستعداد التكنولوجي والتربوي، جرى تناول رفاهية المعلّم والضغوط المرتبطة بالعمل في الدراسات السابقة. اتّضح أنّ عدم اليقين بشأن مدى استمرار التعلّم من بعد والطريقة التي ينبغي أن يدرّس بها من بعد خاصة لجهة عدم وضوح الخطط كان أمرًا مرهقًا للمعلّمين. وصف المعلّمون في الدراسة التي أجراها Kim & Asbury, 2020، ص 1070 انعدام الأمان في بداية فترة التعلّم من بعد بأنّه "مثل البساط الذي سُحب من تحتك". بالإضافة إلى عدم اليقين العام، أظهرت دراسة أجريت على 600 معلّم لغة أنّه بالنسبة إلى المعلّمين، كان عبء العمل المتزايد (عبء العمل كعامل ضغط) هو الأكثر إرهاقًا أثناء التّدريس من بعد حيث أُشير إليه باعتباره المصدر الرئيسي للتوتّر. كما أوضحت الدراسة أنّ فقدان السيطرة على العمل وعدم وضوح الخطوط بين المنزل والعمل، وساعات العمل غير المنتظمة، كانت مرهقة للمعلّمين خلال فترة التعليم من بعد. إلى جانب ذلك، وجدت دراسة أجراها (Trust & Whalen, 2020) أنّ تصوّرات المعلّمين بالنسبة إلى ضغوط العمل مرتبطة بكلّ من الإعداد غير الكافي للتدريس عبر الإنترنت ونقص الدعم للمعلّمين.

2.1.5 كيف دعمت الأنظمة المعلّمين في دورهم الجديد؟

أعدّ اليونسكو واليونيسف والبنك الدولي (2020) دراسة مسحية في عدد كبير من البلدان لمعرفة طريقة الاستجابات الوطنية لـ كوفيد19- لدعم التعلّم من بعد وذلك من خلال وزارات التربية والتعليم في هذه البلدان. أظهرت نتائج المسح أنّ نحو 90% من البلدان التي استجابت للمسح دعمت المعلّمين من خلال مشاركة المبادئ التوجيهية التي تؤكّد على أهمّية التواصل المستمرّ مع الأهل، وتقديم التقارير إلى وحدات التعليم المحلّية لتتبّع التعلّم. كما أظهرت الأبحاث أنّ بعض الحكومات اتّبعت نهجًا مختلفًا: فقد طوّرت كوستاريكا مجموعة أدوات رقمية مع موارد تربوية مثل دليل للعمل المستقلّ، ونظّمت ولاية ساو باولو في البرازيل محادثات متكرّرة لمدّة ساعتين بين وزير التربية والمعلّمين من خلال تطبيق للهاتف المحمول طُوِّر لهذا الغرض. سمحت هذه المحادثات والأدوات للحكومات بأن يكون لها خطّ اتّصال مفتوح مع المعلّمين لفهم مخاوفهم بشكل أفضل وتعديل برامج التعلّم من بعد.

2.1.6 الدعم النفسي والاجتماعي

كان الدعم النفسي والاجتماعي والعاطفي تدبيرًا آخر قُدِّم للمعلّمين، مكمّلًا للدعم الفنّي المقدّم. ومع إعادة فتح المدارس للعام الدراسي 2020-2021، دعا المسؤولون إلى تجديد التركيز على التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) كجزء من خطط إعادة الفتح. جرى تشجيع التفاعل المنتظم بين المعلّمين والطلّاب وأولياء أمورهم كجزء من استجابة كوفيد19- على شكل مكالمات هاتفية أو تطبيقات مراسلة. طوّرت بعض البلدان تطبيقات مخصّصة للتواصل مع جميع الطلّاب، بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة. (CASEL) Collaborative for Academic Social & Emotional learning(http://casel.org).

2.2. صنع القرار المتعلّق بطرق التدريس

يُعَدُّ التدريس في الأساس ممارسة تفكرية (Shulman, 1986)، وهو نشاط معقّد يتضمّن عمليات أخذ قرارات مستمرّة في مرحلة تخطيط التدريس ومرحلة التفاعل في التدريس وفي التحليل الذي يلي عملية التدريس. ويعني ذلك أنّ من المفترض أن يتمتّع المعلّمون بدرجة عالية من الاستقلالية في أخذ القرار أثناء التخطيط لأنشطة التدريس، كما أثناء مواقف التدريس. لذلك، تؤثّر تجربة تعلّم الطلّاب على قرارات المعلّمين.

يكمن أساس قرارات المعلّمين المتعلقة بالتدريس في معرفتهم المهنية، والتي تنقسم إلى معرفة المحتوى (معرفة المعلّم الخاصّة بالموضوع)، ومعرفة المحتوى التربوي (فهم كيفية تدريس موضوع محدّد للطلّاب)، والمعرفة التربوية العامّة (معرفة المتعلّمين والتعلّم ومبادئ إدارة الصفّ والأغراض التعليمية بشكل عامّ). لدعم تطوير الطلّاب بشكل فعّال، من المهمّ أن يكون لدى المعلّمين معرفة بالأداء المعرفي للطلّاب، بما في ذلك التطوّر العاطفي والاجتماعي والسلوكي. علاوة على ذلك، إنّ معرفة المعلّمين بتحفيز الطلّاب وقدرتهم على خلق الظروف التي تعزّز الدافع الذاتي لهم أمر ضروري، إضافة إلى جمع المعرفة التقنية في نموذج TPCK (إطار عمل معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي) مع المعرفة المهنية للمعلّمين، المذكورَين أعلاه ومكوناتهما. هذا الإطار هو تفاعل معقد لثلاث أشكال رئيسة من أشكال المعرفة وهي: معرفة المحتوى (Content Knowledge)، ومعرفة التربية (Pedagogical Knowledge)، ومعرفة التكنولوجيا (Technological Knowledge). بعبارة أخرى، تلعب كيفية تدريس موضوع معيّن بمساعدة التكنولوجيا دورًا مهمًّا في معرفة المعلّمين، فضلاً عن قدرة هؤلاء على جعل الأدوات التكنولوجية المتاحة مناسبة لعملية التعلّم (Koehler & Mishra, 2006). يمكّن الاستخدام المتطوّر للمعرفة التكنولوجية والتربوية والموضوعية المعلّمين من اتّخاذ قرار بشأن النهج العامّ لتدريس الفصل بأكمله وكلّ طالب على حدة واتّخاذ القرارات لدعم تعلّم الطلّاب بأكثر الطرق فاعلية.

إلى جانب المعرفة المهنية للمعلّمين، تتأثّر قراراتهم المتعلّقة بالتدريس بمعتقداتهم الخاصّة وفاقًا للدراسات السابقة. تستند المعتقدات التربوية للمعلّمين إلى تجربتهم الخاصّة كطلّاب وخبرتهم في تدريب المعلّمين، كما تتأثّر بممارسات التدريس اليومية. يفضّل المعلّمون ما يعتقدون أنه ذو قيمة في اختيارهم لأهداف التعلّم ومحتواه. بالإضافة إلى معرفة المعلّمين وخبراتهم الشخصية، فإن التعبير عن المعتقدات في الممارسة يتأثّر أيضًا بخصائص الطلّاب، والبيئة المدرسية، والخلفية الاجتماعية والتربوية الأوسع (على سبيل المثال، التقاليد التربوية في الدولة) والعوامل البيئية.

صرّح (Pyhältö et al.، ص 400) بأنّ "المعلّم لا يمكنه الهروب من العالم الخارجي عند إغلاق باب الصفّ. يتأثّر التدريس بالمجتمع والثقافة والتقاليد المحيطة". على سبيل المثال، يتأثّر صنع القرار لدى المعلّمين بالسياسات التعليمية والتعاميم المختلفة التي توجّه تنظيم التدريس، وكذلك، بشكل أكثر تحديدًا، من قبل المجتمع - إدارة المدرسة والزملاء. بالإضافة إلى ذلك، من المهمّ أيضًا التعاون مع أولياء أمر الطلّاب والمجتمع الأوسع. تسمح العلاقة الجيدة مع الوالدين للمعلّم بوضع أهداف مشتركة معهم لدعم المتعلّمين. أخيرًا، تتأثّر قرارات التدريس أيضًا بالموارد المادّية المختلفة (على سبيل المثال، أحجام الصفوف الدراسية، والأثاث المدرسي، وتوافر المعدّات التقنية).

باختصار، ترتبط قرارات المعلّمين بمواردهم الفردية (بما في ذلك معرفة المعلّمين بالطلّاب والتعلّم) وأهدافهم الطويلة والقصيرة المدى. بناء على ذلك، من الضروريّ اعتبار أنّ عملية التعليم والتعلّم معقّدة للغاية وتتفاعل أجزاؤها المختلفة في ما بينها بطريقة ديناميكية. لذلك، من المهمّ أيضًا معرفة كيف ينظر المعلّمون إلى هذه العوامل المتنوّعة بالضبط.

2.3. التأثير على الطلّاب

على الرغم من أنّ اعتماد التعلّم من بعد أمر أساسي لضمان استمرارية التعليم بعد وقف التعليم الحضوري في المدارس، من المرجّح أن يعاني المتعلّمون من فقدان أو نقص في التعلّم أثناء الإغلاق. يمكن طرح عدّة أسباب لشرح ذلك؛ أوّلاً، هناك أدلة تُظهر أنّ الطلّاب المعزولين يميلون إلى قضاء وقت أقلّ في التعلّم مقارنةً بوقت فتح المدارس (INEE, 2020). ثانيًا، قد يشعر العديد من الطلّاب المحتجزين في المنزل بسبب وباء كورونا بالتوتر والقلق، وقد يؤثّر ذلك سلبًا على قدرتهم على التركيز على العمل المدرسي. ثالثًا، قد يؤدّي الإغلاق المادّي للمدرسة وقلّة الاتّصال الشخصي إلى جعل الطلّاب أقلّ تحفيزًا خارجيًا للانخراط في أنشطة التعلّم.

من المرجّح أن يؤثّر التحوّل من التعلّم الحضوري إلى التعلّم عبر الإنترنت سلبًا على الطلّاب في المدارس الابتدائية الذين يواجهون صعوبات أكبر في التكيّف مع بيئة التعلّم الجديدة. ومن المتوقّع أيضًا أن يؤدّي هذا التحوّل إلى تفاقم عدم المساواة التعليمية القائمة.

هذا ولقد تناولت مراجع ودراسات عديدة موضوع تخلّف الطلّاب الأكثر ضعفًا، مثل أولئك الذين ينتمون إلى خلفيات اجتماعية متدنّية، عن حضور الصفوف (UNICEF, 2020). كذلك من غير المرجّح أن يتمكّن هؤلاء الطلّاب من الوصول إلى الموارد الرقمية التعليمية ذات الصلة (مثل الكمبيوتر المحمول، واتّصال الإنترنت الواسع النطاق) وأن يكون لديهم بيئة تعليمية منزلية مناسبة (مثل مكان هادئ للدراسة أو مكتبهم الخاصّ).

كذلك توصّلت الدراسات مثل (Dorn et al., 2020) إلى أنّه من دون المحاضرات المباشرة وجهًا لوجه قد يفقد المتعلّمون الحافز والرغبة في التعلّم. فقد توصّلت دراسة أجراها المركز التربوي إلى أنّ التعليم من بعد قد يكون فعّالاً للمتعلّمين الذين "يُحسنون العمل بمفردهم لكنّ أولئك الذين لا يمتلكون مهارات التنظيم وترتيب الأولويات قد يواجهون مشكلات عديدة، وربّما يفشلون في الاستفادة من هذه الطريقة في التعلّم (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2020).

لا يُتوقّع أن يتسبّب فيروس جائحة كورونا والانتقال إلى التعلّم والتعليم من بعد في تفاوت أكبر في القدرات المعرفية فحسب، بل قد يكون له أيضًا تأثير مماثل في ما يتعلق بالرفاهية العاطفية للطلّاب وتحفيزهم. في الواقع، قد يؤدّي عزل الطلّاب عن أصدقائهم ومعلّميهم إلى المشكلات السلوكية والنفسية (Dorn et al., 2020; Alban Conto et al., 2020). أثناء الإغلاق، من المرجّح أن يتعرّض الطلّاب من الخلفيات الاجتماعية المتدنّية لبيئة منزلية مرهقة (على سبيل المثال، من المرجّح أن يشاركوا مساحة محدودة وعددًا محدودًا من الأجهزة الرقمية مع أفراد الأسرة الآخرين). علاوة على ذلك، قد يكون الأهل في هذه الأسر تحت الضغط بسبب مشكلات الأمن المالي والوظيفي الناتجة من أزمة فيروس كورونا، وبالتالي لن يتمكّنوا من دعم أبنائهم في هذه الظروف.

قد يكون للتفاوت المتزايد في كلّ من القدرات المعرفية وغير المعرفية التي من المحتمل ظهورها خلال جائحة كورونا عواقب مهمة، لا على المدى القصير فحسب، بل أيضًا على المدى الطويل. لذلك، هناك خطر أنه في حال عدم وجود تدابير سياسية مناسبة، فإنّ عدم المساواة القصيرة المدى التي التي سبّبتها الجائحة قد تستمرّ أو حتّى تنمو بمرور الوقت، ما يؤدّي إلى مزيد من التفاوت الاقتصادي في المستقبل.

2.4. الممارسات التربوية التي اعتمدتها البلدان خلال الانتقال إلى التعليم/التعلّم من بعد

حاولت الأنظمة التعليمية تطوير قدرات التعليم/ التعلّم من بعد وتحسينها باستمرار لضمان استمرارية التعلّم والدعم أثناء إغلاق المدارس بسبب كوفيد19-.

2.4.1 الوصول access أثناء التعلّم عبر الإنترنت

تعكس الاختلافات الصارخة بين فئات الدخل التفاوت الكبير في الوصول إلى التقنيات المطلوبة للتعلم من بعد. على الرغم من أنّ هذه الاختلافات سبقت كوفيد19-، إلّا أنّ الوباء أدّى إلى تفاقم هذه الفجوة الرقمية، ما أثّر بشكل غير متناسب على المجتمعات الفقيرة. حتّى الانقطاعات القصيرة في تعليم التلاميذ يمكن أن يكون لها آثار سلبية طويلة الأمد على تعلّمهم (Conto et al., 2020 Alban). على الرغم من الاستجابات غير المسبوقة للحكومات لتوفير التعلّم من بعد خلال فترة إغلاق المدارس، ظهرت بعض المبادئ التوجيهية الرئيسية (البنك الدولي، 2020 ؛ Dreesen, et al., 2020) بشأن استخدام قنوات توصيل متعدّدة للتعلّم من بعد للتخفيف من الفجوة الرقمية، وتنظيم ما هو متاح، وتقديم الدعم المخصّص للمعلّمين وأولياء الأمور الذين يقدّمون التعلّم من بعد.

الوصول إلى الإنترنت

بشكل عام، كان الإنترنت والتلفزيون الطريقتين الأكثر استخدامًا، تليهما الموادّ الورقية التي تؤخذ إلى المنزل، والتعلّم من بعد عبر الراديو.

يبدو أنّ أحد الاتّجاهات المهمّة لتسهيل الاتّصال بالبنية التحتية للتعلّم من بعد عبر الإنترنت هو توفير الوصول إلى الإنترنت بتكلفة مدعومة أو من دون تكلفة. كان الوصول إلى بيانات المنصّات الرقمية الوطنية عبر الإنترنت مجّانيًا في بعض البلدان، حيث قدمت الحكومات المصرية والسعودية والفلسطينية خدمات الإنترنت المجانية لأساتذة الجامعات وشرائح SIM مجانية للطلاب للوصول إلى منصات التعلم من خلال أجهزتهم. أكما أقدمت بعض الدول على إجراءات تشمل المرونة في الدفع لمستخدمي الدفع المسبق مما يسمح لهم بالدفع بعد الاستهلاك (مصر وتونس وفلسطين). قامت بعض البلدان بزيادة عرض النطاق الترددي لحزم الإنترنت والسرعات للمستخدمين دون تكلفة إضافية (لبنان والعراق والبحرين) ، وغطت دول أخرى التكلفة الإضافية لترقية الباقات الشهرية للمشتركين (مصر). علاوة على ذلك ، قامت بعض الدول بإلغاء حظر تطبيقات بروتوكول نقل الصوت عبر الإنترنت (VoIP) (الإمارات العربية المتحدة وسلطنة عمان) ، وقدمت دول أخرى المزيد من الطيف لشركات الاتصالات (الأردن والمملكة العربية السعودية) ، وضمنت تطبيقات سحابية مجانية للشركات (فودافون في مصر).

الأجهزة

وفّرت بعض الدول أجهزة بتكلفة أقلّ لاستخدامها في الأغراض التعليمية ولكنْ في الغالب كان الوصول إلى منصّات التعلّم عبر الإنترنت من خلال الهواتف المحمولة، حسبما أفادت غالبية البلدان المرتفعة والمتوسّطة الدخل.

بالنسبة إلى المنصّات، أنشأت وزارات التربية والتعليم في بعض البلدان منصّات خاصّة لعرض المحتوى التعليمي للمعلّمين والطلّاب في التعليم الابتدائي والثانوي. كما استُخدمت منصّات تجارية (مثل Microsoft Teams وGoogle Classroom) ومنصّات مفتوحة المصدر (مثل Moodle وCanvas) لتكملة تلك المنصّات التعليمية الوطنية لتقديم الصفوف المتزامنة

ففي الأردن مثلًا، كانت الاستجابة الجديدة الأكثر أهمية هي إنشاء منصة Darsak ، وهي منصّة تعليميّة جديدة لطلاب K-12 توفر محتوى في شكل مقاطع فيديو منظمة تتماشى مع المنهج وتسلسله. إلى جانب ذلك، فإن Teachers.gov.jo عبارة عن منصة جديدة تم تطويرها للمعلمين بواسطة Mawdoo3 وتغذيها دورات إدراك للمعلمين عبر الإنترنت.

التركيز على المتعلّمين المعرّضين لخطر الاستبعاد من الوصول إلى التعلّم عبر الإنترنت

على سبيل المثال، يمكن للمنصّات أن تأخذ شكل منصّات للتعلّم غير المتزامن، ما يتيح لكلّ متعلّم مرونة أكبر وحرّية للتقدّم بسرعته الخاصّة، وبالتالي دمج عادات التعلّم المختلفة (اليونسكو، 2016). وشملت التدابير الأخرى استخدام المرافق المدرسية لدعم المتعلّمين المعرّضين لخطر التسرّب. على سبيل المثال، قدّمت البلدان عدّة حلول محلّية لتوفير البنية التحتية للاتّصال لمن هم في أمسّ الحاجة إليها.

2.4.2 سياسات دعم المعلّمين

كان على المعلّمين أن يبادروا بسرعة لتكييف مناهجهم التدريسية من أجل تسهيل التعلّم الجيّد من بعد للطلّاب، مع أو من دون استخدام التقنيات الرقمية. كما لعبوا دورًا رئيسيًا في إبلاغ التدابير التي تمنع انتشار الفيروس، وضمان سلامة المتعلّمين ودعمهم (International Task Force on Teachers for Education 2030, 2020).

طُلب إلى المعلّمين في بعض البلدان التدريس أثناء إغلاق المدارس، حيث أفاد معظمهم بعدم وجود تغييرات في الرواتب أو المزايا المقدّمة لهم. كان التدريس من مباني المدرسة للمعلّمين الذين يساعدون في إعداد طلّابهم للامتحانات الوطنية. بالإضافة إلى الموظّفين الموجودين مسبقًا، عيّنت بعض البلدان معلّمين إضافيّين لدعم التعلّم من بعد أثناء إغلاق المدارس وإعادة فتحها.

بالإضافة إلى المعلّمين، بعض الأطر التربوية الأخرى العمل أثناء إغلاق المدارس. وشمل هؤلاء فنّيي تكنولوجيا المعلومات لضمان حسن سير التعلّم من بعد عبر الإنترنت وتوفير الأجهزة المناسبة للطلّاب والمعلّمين. في بعض الحالات، دُعيَ علماء النفس والخبراء التربويون لدعم المعلّمين والطلّاب، والوصول إلى المتعلّمين المتعثّرين وأولئك الذين يعيشون في حالة من عدم الاستقرار في المنزل.

في حين أنّ الدعم المقدّم للمعلّمين تفاوتَ بشكل كبير بين البلدان، تلقّى المعلّمون في غالبية البلدان تعليمات حول كيفية العمل وتقديم دروسهم من خلال التعلّم من بعد. قدّمت البلدان تدريبات خاصة تتكوّن بشكل عامّ من تعزيز مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات لديها وأعادت النظر بمناهجها التربوية لتقديم محتويات التعلّم. في البلدان التي لديها بالفعل منصّات على الإنترنت، تلقّى المعلّمون تدريبات على هذه المنصّات، والتي أعيد تخصيصها للتعلّم من بعد أثناء إغلاق المدارس.

2.5. الواقع اللبناني

في لبنان، وانطلاقًا من الهدف الرابع للتنمية المستدامة 2030 الذي ينصّ على ضمان التعليم الجيّد والمنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة، عمد المركز التربوي للبحوث والإنماء إلى وضع سياسة للتعلّم من بعد على أثر انتشار جائحة كورونا في لبنان والعالم، في نهاية عام 2019، ولا تزال مستمرّة لغاية اليوم. فمنذ مطلع آذار 2020 أصبح التعلّم من بعد حلًّا بديلًا لضمان استمرار التعلّم وبدأت إدارات المدارس كما الأهل بطرح الأسئلة عن هذا النوع من التعلّم، خصوصًا أنّ المدارس في لبنان لم تكن محضّرة له، إنْ لناحية المناهج أو لجهة التجهيزات. وما سبّب التعقيدات أكثر كان الأزمة الاقتصادية الأخيرة في لبنان التي شكّلت عائقًا كبيرًا أمام تأمين التجهيزات أو الاتّصال بشبكة الإنترنت، إنْ من قبل المدارس أو من قبل الأهل.

بسبب الانتشار الواسع لفيروس كورونا الجديد، أُغلقت المباني المدرسية في لبنان كما حول العالم عام 2020 لحماية الطلّاب والمعلّمين من انتشار المرض وأُعيد تنظيم التعلّم من أجل التعلّم من بعد. أتت هذه الخطوة استجابةً لقرار التعبئة العامة (الرسمية، 2020) الذي اتّخذته الحكومة تفاديًا لانتشار الجائحة. هذا التغيير في تنظيم التعليم وضع المعلّمين والطلّاب وأولياء أمورهم في وضع جديد. وبالتالي يكمن السؤال عن كيفية استجابة لبنان للجائحة وظروف وإغلاق المؤسسات التعليمية. فمع بداية الجائحة تضافرت جهود أفرقاء المجتمع لوضع خطّة الاستجابة للتعلّم من بعد في السابع والعشرين من شهر آذار عام 2020.

2.5.1 وزارة التربية

أصدرت وزارة التربية العديد من القرارات والتعميمات منذ شباط 2020، على مثال التعميم رقم 1 المتعلّق بالتعلّم من بعد في ظلّ الظروف الصحّية، حيث حدّدت ثلاثة مسارات، مثل البثّ التلفزيوني، والمنصّات الإلكترونية، والتواصل عبر الوسائل التقليدية. أتت هذه الخطّة متكاملة ومتعدّدة المستويات والوسائل لتدعيم مفهوم التعلّم من بعد بخصائص ومستلزمات ومحتوى وطرائق متنوّعة للتعلّم، وذلك لكي تستوعب التنوّع والاختلافات الموجودة في مستوى الطلّاب وخلفياتهم الاجتماعية، والتفاوت في مستوى البنية التحتية المتاحة لهم، وإتاحة الموارد التربوية للجميع بوسائل متعدّدة، وبأكثر طريقة محفّزة ممكنة. كما صدر التعميم رقم 17/م/2020 المتعلّق بتطوّع المعلّمين لتصوير الدروس التلفزيونية والتعميم رقم 2020/3/20 حول تعبئة بيانات الطلّاب. وُضعت خطّة التعلّم من بعد بمساعدة المركز التربوي للبحوث والإنماء الذي استنفر أقسامه الأكّاديمية كافّة، بالإضافة إلى فريق من الأساتذة المتطوّعين، وبدأ بتحضير دروس رقمية لكافّة صفوف الشهادات الرسمية بحيث يشرح المعلّم الدرس في حلقة لا تتجاوز مدّتها عشرين دقيقة بالتعاون مع التلفزيون التربوي في المركز التربوي للبحوث والإنماء، والتي عُرضت على شاشة تلفزيون لبنان.

في حزيران 2020 وضعت وزارة التربية والتعليم العالي خطّة العودة إلى المدرسة 2020- 2021 استجابةً لثلاثة تحدّيات كبيرة: الأزمة الاقتصادية واحتمال زيادة الطلب على التعليم الرسمي ومعالجة تأثير وطأة الإقفال على انتظام العام الدراسي بالإضافة إلى فتح المدارس بطريقة آمنة وصحّية.

صدرت عدّة قرارات بالنسبة إلى التعليم والتعلّم تتضمّن قائمة الكفايات والمناهج الدراسية بالإضافة إلى خطط لتدريب المعلّمين وخطّة تقييم التعلّم بالإضافة إلى خطّة للتعلّم المدمج أو التعلّم من بعد. بالإضافة إلى ذلك، وُضعت الخطط للمحافظة على صحّة الأطفال وسلامتهم وتنفيذ الإجراءات التشغيلية الموحّدة لدمج الممارسات النفسية والاجتماعية والصحّية اللازمة.

في تشرين الثاني 2020، أصدر وزير التربية قرار رقم 536/م/2020 حول تنظيم التعلّم من بعد والتعلّم المدمج أعطى فيه الحرّية للمعلّمين بتوظيف إبداعاتهم لاختيار طريقة التعليم المناسبة (الحضوري، المتزامن، غير المتزامن...) كما ثمّن جهود المعلّمين وطلب إلى الجميع، إداريّين، مفتّشين ومرشدين الوقوف إلى جانب المعلّمين. كما حدّد أنّ الإرشاد التربوي يتمّ عبر المنصّة. كذلك قُلّصت المناهج عند اعتماد التعليم المدمج.

2.5.2 المركز التربوي للبحوث والإنماء

2.5.2.1 تقليص المناهج

عمدت وزارة التربية إلى دعم المعلّمين والطلّاب في الظروف الاستثنائية التي نمرّ بها من خلال تقليص المناهج التعليمية للعام واحد فقط، وذلك بغية تسهيل عملية التعليم المدمج المقرّر للعام الدراسي 2020-2021. بالنسبة إلى المركز التربوي، تمّ العمل ضمن الأقسام الأكّاديمية على تقليصَين للمناهج، الأوّل في تمّوز 2020 والثاني في آذار 2021. وقد جاء قرار تقليص المناهج نتيجة مشاورات شاركت فيها مجموعة كبيرة من المتخصّصين في المجال التربوي، وقد راعت عملية اختيار موادّ التدريس معيارَين أساسيَّين هما محتوى المادّة والهدف التعليمي منها. وقد أُبقيَ على الموادّ التعليمية الأساسية لكلّ مرحلة عمرية، بالإضافة إلى المواضيع التي يجري تناولها بالتدرّج عبر مختلف المراحل والتي تشكّل مدخلًا أو تمهيدًا للصفّ الأعلى. وفي الشقّ المتعلّق بالأهداف التعليمية، لُحظ موضوع التعلّم في ظلّ جائحة كورونا، ولذلك اختيرت الموادّ المرتبطة بالحياة اليومية للمتعلّمين، خصوصًا تلك المتعلّقة بسلامتهم الجسدية والذهنية والنفسية، بالإضافة إلى الموادّ المتعلّقة بالبيئة الاجتماعية والطبيعية والأخلاقيات والقيم (الهيئة الأكّاديمية، 2021). وأوضح كلّ من رئيسة مكتب البحوث ورئيسة الهيئة الأكاديمية (Private communication) أنّ الموادّ المختارة تغطّي ثلاثة عشر أسبوعًا من التعليم، لكنّها وُزّعت على كامل العام الدراسي (21 أسبوعًا بالحدّ الأدنى). كما راعت عملية توزيع الحصص نوعية التعليم المقرّرة لهذا العام، ما بين تعليم متزامن يجمع المعلّم والتلميذ في وقتٍ واحد، إمّا داخل غرفة الصفّ أو على المنصّة الإلكترونية، ويتيح طرح الأفكار ومناقشتها، وآخر غير متزامن، أي أنّ الأستاذ سيُعدّ المادّة التعليمية الرقمية وفاقًا لشروط معيّنة ويضعها في تصرّف التلميذ ليعمل بها في الوقت الذي يناسبه.

كما قُلّصت المناهج بما يراعي المواضيع الأساسية والأهداف الأساسية لتكون على مدى 18 أسبوعًا، لكلّ المراحل، من الروضة لغاية الثالث الثانوي استنادًا إلى التعميم رقم 13/م/2021 تاريخ 2021/8/23.

2.5.2.2 تدريب المعلّمين

نظّم مكتب الإعداد والتدريب في المركز التربوي عدّة ورش تدريبية، منها ما يتعلّق بالجانب التقني، حيث يُدرَّب المعلّمون على منصّة تيمز، ومنها ما يتعلّق بإعداد حلقات تدريب حول التعلّم من بعد، تناولت مقرّرات تراعي مختلف حاجات المعلّمين؛ تدعم المعلّمين الذين ليس لديهم أيّ خبرة في مجال استخدام المنصّات والبحث عبر الشبكة العنكبوتية، أو تعرّف المعلّم على مختلف أنواع التعلّم من بعد (التعلّم الذاتي الذي يقضي بقيام التلميذ بأبحاث على الإنترنت، والتعلّم المتزامن وغير المتزامن)، كما تعرّفه على الأدوات والبرامج التي يمكن استخدامها لإيصال المحتوى، ومن بينها برنامج مايكروسوفت تيمز الذي تعتمده وزارة التربية. إلى ذلك، تشمل الحلقات التعليمية تدريب المعلّمين على كيفية استخدام المحتوى التعليمي الذي وُضع بتصرفهم على منصّة مركز البحوث والإنماء، بالإضافة إلى المحتوى الذي تقدّمه المراجع التعليمية العالمية مجّانًا على شبكة الإنترنت. ويضمّ البرنامج تدريب المعلّم على كيفية استخدام الأدوات والمحتوى ومختلف أنواع التعلّم من بعد في إعداد مادّة تعليمية متكاملة. في السياق نفسه، أعدّ المركز ضمن خدمات «مَوردي» تدريبًا خاصًّا ومباشرًا للمعلّمين الذين يجهلون تمامًا كيفية استخدام الكمبيوتر والإنترنت.

2.5.2.3 منصّة التعليم من بعد

قام المركز التربوي بإطلاق منصّة للتعلم من بعد مبادرة التعلّم الرّقميّDigital Learning Initiative DLI في 29 نيسان 2020 للتعليم العامّ ما قبل الجامعي، لدعم خطّة التعلّم من بعد التي أطلقها وزير التربية والتعليم العالي. تتضمّن هذه المنصّة عناصر تربوية وتقنية ضرورية لنجاح عملية التعلّم من بعد وإتاحتها لأكبر شريحة ممكنة من المعلّمين والمتعلّمين. يتمحور الركن الأساس لهذه المنصّة حول المحتوى الرقميّ التفاعليّ المتّسم بالمعايير الدولية للتعلّم الإلكتروني، والمنسجم مع عناصر المنهج اللبناني، والذي يتضمّن شرح موضوع أو مهارة معيّنة، وتقديم تمارين تطبيقية، ومتابعة تغذية راجعة مباشرة، بهدف تعميق اكتساب المتعلّم الكفاية المطلوبة ومتابعة أداءه في أيّ وقت وأيّ مكان وأيّ زمان، مع قدرة المعلّم على مواكبة تقدّم طلّابه وتقديم الدعم اللازم لهم في إطار بيئة تعليمية-تعلّمية متطوّرة. ويتكامل ذلك مع توفير الأدوات الإلكترونية اللازمة لتمكين المتعلّمين والمعلّمين من إنتاج الموارد التربوية وتشاركها ضمن منظومة تعاونية محفّزة. تتضمّن هذه المنصّة مكتبة رقمية غنية، ونظامًا متطوّرًا لإدارة التعلّم وتقديم الفروض والواجبات ومتابعة تطوّر الطلّاب وتعلّمهم، إضافة إلى تطبيقات للعمل والإنتاج التعاوني. يمكن أن نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر المنصّات: EduMedia, Learnetica،... طبشورة، Britannica, Rosetta Stone...

تتضمّن المكتبة الرقمية التي جرى تطويرها دروسًا وموارد رقمية تفاعلية، من أهمّ المصادر العالمية والمحلّية، حيث قام فريق كبير من خبراء المركز بتشبيك أكثر من 3000 درس ومورد رقمي تفاعلي مع مواضيع موادّ المنهج اللبناني من صفوف الروضة حتى الثانوي الثالث، لموادّ العلوم والرياضيات بخاصّة. كما جرى وصل هذه المكتبة بعدد من المكتبات المشابهة في لبنان والعالم، لتوفير بيئة غنية وآمنة، ولتأمين مصادر التعلّم الموثوقة بشكل سهل وعالي المستوى، حيث يستطيع المعلّم أو المتعلّم اختيار الصفّ والمادّة والفصل التعليمي للوصول إلى الدروس بحسب لغة التدريس المخصّصة للمادّة (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2020).

2.5.2.4 الدروس التعليمية

قام بعض المعلّمين المتبرّعين من القطاعَين الخاصّ والرسميّ بتحضير نحو 247 درسًا تعليميًّا محضّرة على PowerPoint مع تسجيل صوتي أو من خلال تسجيل فيديو حيث يقوم المعلّم بشرح الدرس باستخدام اللوح الأبيض أو اللوح التفاعلي. قام بهذا العمل معلمين من القطاعين الرسمي والخاص وتمت مراجعة الدروس من قبل مسؤولي المواد في الهيئة الأكّاديمية المشتركة في المركز التربوي للبحوث والإنماء حيث تناولت جميع الموادّ لصفوف الشهادة المتوسّطة والشهادة الثانوية وعُرضت على شاشة تلفزيون لبنان بين شهرَي آذار وحزيران 2020. (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2020).

2.5.2.5 الكتاب الوطني الإلكتروني

في 21 أيلول 2020 أطلقت النسخة الإلكترونية من الكتاب المدرسي الوطني وهو تطبيق Crdp-Ebooks الذي طوّره المركز التربوي ليلبّي حاجات المعلّمين والمتعلّمين في التعلّم من بعد، والذي يسمح بتحميل النسخة الرقمية من الكتاب المدرسي الوطني، وذلك بوساطة الاتّصال لمرّة واحدة فحسب بشبكة الإنترنت، وحيث جميع الكتب المدرسية متاحة للمتعلّمين، كلّ بحسب صفّه، مع رخصة استخدام طوال العام الدراسي من دون الحاجة للاتّصال الدائم بالإنترنت. والتطبيق خطوة أولى في مسيرة التحوّل الرقمي، ويمكن تطويره لاحقًا ليصبح الكتاب تفاعليًا.

2.5.2.6 برنامج الدعم النفسي الاجتماعي للمعلمين والمتعلمين في حالات الطوارئ

أصدر المركز التربوي للبحوث والإنماء "برنامج الدعم النفسي الاجتماعي في وقت الأزمات والطوارئ" بالإضافة إلى "دليل معايير الموارد الرقمية"، وهذا البرنامج هو وليد الحاجة الملحة الناتجة عن الظروف الاستثنائية التي يمرّ بها الوطن. يهدف هذا البرنامج إلى الحفاظ على الصحّة النفسية وتأمين الدعم النفسي الاجتماعي للمعلّمين والمتعلّمين والأهل" (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2021).

أشرف على إعداد هذا البرنامج قسم الخدمات النفسية والاجتماعية في الهيئة الأكّاديمية المشتركة في المركز التربوي للبحوث والإنماء، بالتعاون مع مجموعة من الخبراء التربويين، ووُزّع على المدارس الرسمية والخاصّة جميعها. يتضمّن البرنامج إطارًا مرجعيًا ركّز على الأبعاد الأساسية لعملية الدعم النفسي الاجتماعي. وانطلاقًا منه، جرى تحضير أنشطة متخصّصة لكلّ الحلقات التعليمية، من الحلقة الأولى إلى الحلقة الثانوية، تؤمّن تنمية المهارات النفسية والاجتماعية وتعزيزها. كما عمل قسم الخدمات النفسية والاجتماعية بالتنسيق مع جمعية "أنا أقرأ" على تحضير موارد رقمية هي عبارة عن فيديوهات موجّهة إلى الأهل والمعلّمين، بالإضافة إلى أنشطة رقمية تفاعلية لكلّ الحلقات التعليمية بالتنسيق مع كلّ من مشروع "كتابي" و"أنا أقرأ"، وبذلك يكون البرنامج متكاملًا ويؤمّن الدعم الضروري لكلّ من المتعلّمين والمعلّمين والأهل.

2.5.3 تفجير المرفأ وانعكاساته على قطاع التعليم

ارتفع بعد انفجار المرفأ مستوى التحدّيات التي يعاني منها قطاع التعليم، حيث تضرّرت 165مدرسة (90 مدرسة رسمية و75 مدرسة خاصّة) وتشرّد نحو 55 ألف تلميذ. أتى الانفجار وسط أزمة اقتصادية - اجتماعية في البلاد تفاقمت مع تفشّي وباء كورونا الذي أدّى الى إغلاق المدارس والجامعات وإلى تعطيل خدمات التعليم النظامي، ما أثّر على أكثر من 1.3 مليون متعلّم في لبنان، بحسب اليونسكو.

كان للصدمة التي مثّلها الانفجار تداعيات نفسية كبيرة على اللبنانيين، لا سيّما على الفئات الأكثر ضعفًا، ومنهم الأطفال. كما أنّ تضرُّر عدد كبير من المدارس حالَ دون إعادة فتح بعض المدارس وعودة الطلّاب إليها.

وبالتالي، سعت العديد من المنظمات غير الحكومية لتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلّاب والمعلّمين والمعلّمات لمساعدتهم على الصمود في وجه هذه الأزمة وتعزيز رفاهيّتهم وصحّتهم النفسية.

خلاصة الدراسات السابقة

استجاب العديد من أنظمة التعليم من خلال التطوير السريع لأنظمة التعلّم من بعد لتوفير استمرارية التعلّم؛ ومع ذلك، واجهت العديد من التحدّيات في القيام بذلك:

- عدم قدرة الطلّاب على الوصول إلى الإنترنت أو أجهزة معيّنة؛ مخاوف بشأن سلامة / خصوصية الطلّاب عبر الإنترنت،
- عدم إلمام المعلّمين بحلول التعلّم من بعد؛ صعوبة تعديل الموضوعات أو الأنشطة التعليمية وتحويلها إلى طرق التعلّم من بعد،
- تقديم الحلول بشكل غير متساو حسب العمر و/ أو الموضوع و/ أو اللغة، مع تكاليف كبيرة طويلة الأجل حتى لو قُدّمت مجّانًا في البداية،

- عملية صنع القرار في نظام التعليم غير متساوية عبر المستويات الإدارية، وتواجه الأنظمة ميزانية محدودة بالإضافة إلى ضعف النضج الرقمي والقدرة التشغيلية.

كما تُظهر الدراسات السابقة أنّ لتوافر الحلول التكنولوجية المناسبة بالإضافة إلى خبرة المدارس في تنفيذها (Bubb & Jones, 2020) تأثيرًا على تجارب تعلّم الطلّاب أثناء التعلّم من بعد، إضافة إلى الاستعداد التربوي من أجل التعلّم من بعد بشكل عام والتعليم عبر الإنترنت بشكل أكثر تحديدًا (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020). ويبدو أنّ رفاهية المعلّم والتعامل مع عدم اليقين مهمّان (Trust & Whalen, 2021). يعني ذلك أنه جرى تحديد العديد من العوامل الفردية والبيئية على أنّها مهمّة في هذا السياق الجديد، في حين أن الأهداف التقليدية / الطويلة الأجل للتعليم تبدو أقلّ أهمّية. تؤثّر القرارات التربوية للمعلّمين على تجربة تعلّم الطلّاب، وبالتالي فإنّ دراسة عمليات صنع القرار وثيقة الصلة بالظروف المتغيّرة. بناء على ذلك، من المهمّ معرفة كيف أثّر الانتقال إلى التعلّم من بعد بسبب كوفيد19- على عمليات صنع القرار لدى المعلّمين وكيف يبرّر المعلّمون أنفسهم قراراتهم التعليمية.

2.6. ما بعد الجائحة

2.6.1 الخطوات المباشرة

إعادة فتح المدارس بأمان

استنادًا إلى الأدلّة الناشئة من الأزمة الحالية (على سبيل المثال، Azevedo et al., 2020 ؛ Dorn et al., 2020) بالإضافة إلى التجارب من الأزمات السابقة، يمكن أن تؤثّر عمليات إغلاق المدارس الممتدّة والواسعة النطاق على تعلّم الأطفال و الرفاه الاقتصادي على مدى حياتهم. واعترافًا بأنّه لم يتمّ الوصول إلى العديد من الأطفال من خلال جهود استمرارية التعلّم أثناء إغلاق المدارس، دعا موجز السياسة الأخير الصادر عن الأمين العامّ للأمم المتحدة أيضًا إلى إعادة فتح المدارس بمجرّد السيطرة على انتقال كوفيد19- محلّيًا (الأمم المتحدة، 2020).

أعادت معظم البلدان فتح مدارسها كلّيًا أو جزئيًا. مع ذلك، تختلف خطط إعادة فتح المدارس اختلافًا كبيرًا على أساس الوضع الاقتصادي للبلد. أعطت بعض البلدان الأولوية لإعادة فتح مستويات ما قبل الابتدائي أو لمناطق جغرافية معينة، تعتمد في الغالب على انتشار عدوى كوفيد19-، واعتُمد تنفيذ تناوب الطلّاب لتقليل أحجام الصفوف. تنوّع نهج العودة إلى المدرسة أيضًا، فقد استخدم البعض مزيجًا من التعلّم من بعد والتعلّم الشخصي (المختلط).

أصدرت الحكومات إرشادات وتدابير خاصّة بالصحّة والنظافة للمدارس. وشمل ذلك التباعد الجسدي وغسل اليدين والتنظيف والتطهير وعزل الموظّفين أو الطلّاب المصابين. يتطلّب ذلك موارد كافية لإعادة فتح المدارس بأمان.

التعلّم المدمج

استُخدمت موارد كبيرة في التعلّم من بعد، وليس مستغربًا أن تؤدّي هذه الجهود إلى إعادة التفكير في تقديم التعليم بعد مرحلة الأزمة. من بين البلدان التي أعيد فتح المدارس فيها وتلك التي تخطّط لإعادة فتحها، يستخدم الكثير منها الآن نماذج هجينة تجمع بين التعلّم الشخصي والتعلّم من بعد.

مع استمرار البلدان في استخدام التعلّم من بعد، سيحتاج تعميمه في أنظمة التعليم الهجين إلى مراجعة متأنّية. يجب أن يأخذ قرار التعلّم من بعد بعين الاعتبار عدد الأيام الدراسية الرسمية وذلك لمنع عدم المساواة في الوصول إلى التكنولوجيا والتأكّد من أنّه لا يزيد من اتّساع الفجوة الرقمية حول العالم. لذلك، أصبح تعزيز الوصول إلى التعلّم من بعد عبر الإنترنت جزءًا مهمًّا من معالجة عدم المساواة وتقليل خسائر التعلّم، وسيستمرّ في لعب دور رئيسي في إعادة فتح المدارس.

من المرجّح أن يستمرّ التعلّم من بعد عبر الإنترنت بأن يكون جزءًا من التعليم حيث تقوم البلدان بتطوير أنظمة التعلّم المدمج التي تستخدم التعلّم الشخصي والتعلّم من بعد والذي يمكن الاستفادة منه في أوقات الأزمات. لتجنّب المزيد من تفاقم خسائر التعلّم واتّساع أوجه عدم المساواة، من المهمّ مراعاة عدّة عوامل تتجاوز الاتّصال وإمكانية الوصول إلى منصّات التعلّم من بعد، بما في ذلك الجهود الإضافية الموجّهة نحو دعم المتعلّمين الذين هم أكثر عرضة لخطر التسرّب، بالإضافة إلى تعزيز المهارات الرقمية بين المعلّمين والمتعلّمين والأهل.

البروتوكولات الصحّية في المدرسة

إنّ تطوير بروتوكولات واضحة للصحّة والنظافة وتنفيذها أمر بالغ الأهمية لضمان إعادة فتح المدارس بشكل آمن. قد تتضمّن مثل هذه البروتوكولات تدابير للحدّ من انتقال الفيروس من شخص إلى آخر.

2.6.2 الانتقال من التعلّم من بعد إلى التعلّم المدمج في لبنان

في 10 تشرين الثاني 2020 أُعلن الإقفال التام للبلاد نظراً لارتفاع نسبة الإصابات وبلوغ المستشفيات الحدّ الأقصى من قدرتها الاستيعابية لمرضى كورونا.

وقد تأقلم القطاع التربوي مع آلية التعليم من بعد، خصوصًا بعد انفجار مرفأ بيروت في الرابع من آب/ أغسطس 2020 الذي تسبّب بأضرار جسيمة في القطاع التربوي، ما أدّى إلى الاعتماد على التعليم من بعد أكثر فأكثر، وبالتالي، بناء على قرارات الحكومة، اضطرّ المعلّمون لمواصلة العمل نحو الأهداف المحدّدة في المناهج الدراسية في الظروف التي يجري فيها التعلّم من مسافة بعيدة بدلاً من التعليم الوجاهي، ما يعني أن المتعلّمين والمعلّمين كانوا يعملون من المنزل ويبقون على اتّصال من خلال الوسائل الرقمية.

على غرار أنظمة التعليم في البلدان الأخرى، كان الانتقال إلى التعلّم من بعد في لبنان يعني أيضًا وضع القدرات الرقمية للبلد على المحكّ. في ظل الخدمة البطيئة للإنترنت، يفشل مبدأ التواصل الفاعل بين المعلّمين والطلّاب، ناهيك عن عدم توافر هذه الخدمة لدى الجميع في ظلّ التفاوت الاقتصادي القائم بين شرائح المجتمع كافّة.

أدّت الآثار السلبية للتعلّم من بعد إلى توسيع الفجوة بين الأشخاص الميسورين القادرين على تأمين الأدوات التكنولوجية اللازمة والأشخاص غير الميسورين الذين يتعذّر عليهم تأمينها. فشبكات الاتّصالات والبنى التحتية للإنترنت لا تزال عاجزة عن تلبية احتياجات العديد من المناطق الريفية، في حين يحتاج استخدام تطبيقات التواصل بالفيديو إلى اتّصال آمن ومستقرّ بالشبكة في منازل المدرّسين والطلّاب على حدّ سواء، وهذه المقوّمات لا تتوافر دائمًا.

تزامن ذاك مع رواج استخدام الـ Low tech، مثل تطبيق واتساب، للتعليم من بعد في حال تعذُّر استخدام منصّات تعليمية أخرى، بالإضافة إلى تشكّل مجتمع تربوي حول المدرسة، سعى من خلاله الأهل إلى مساعدة بعضهم بعضًا.

فقد أظهرت دراسة استقصائية قام بها المركز التربوي للبحوث والإنماء (2020) أنّ نحو 50% من المتعلّمين المستطلَعين يفضّلون المنصّات الخاصّة، في حين يفضّل 37% منهم تطبيق واتساب. وأظهرت دراسة أجرتها "الجامعة اللبنانية الأميركية" (LAU) و"مركز الدراسات اللبنانية" (Centre for Lebanese Studies) و"شبكة المشاركة المحلّية لأبحاث اللجوء" (LERRN) أنّ الجزء الأكبر من التعليم يحصل في الواقع عبر تطبيق واتساب، لكنّ التوجيهات المتعلّقة بكيفية التعليم الفعّال عبر هذا التطبيق بقيت محدودة. وكشفت الدراسة أيضاً أنّ المدرّسين/ات يعملون لساعات أطول في التعليم من بعد وينفقون من مالهم الخاصّ على تكاليف الإنترنت من أجل التواصل مع طلّابهم، وذلك من دون حصولهم على أيّ تعويض عن ذلك.

كما استكشف الرودي والعنوطي (2020) تجربة التدريس عبر الإنترنت في المدارس اللبنانية المتوسّطة والثانوية وحدّدا عدم رضا المعلّمين عن التدريس عبر الإنترنت حيث أثار المعلّمون قلقًا بشأن قدرتهم على تقييم الطلّاب عبر الإنترنت.

وقد أتت نتائج هذه الدراسة متطابقة مع الدراسة التي قام بها المركز التربوي عام 2020 وكشفت أنّ 72% من المعلّمين المستطلَعين كانت تجربتهم الأولى في التعلّم من بعد ناجحة، إذ قدّموا العديد من الإنجازات في مجال التعليم من بعد من خلال تطوير قدراتهم ومهاراتهم ومعارفهم التعليمية عن طواعية واختيار شخصي، وذلك رغم ضعف جهوزية الكادر التعليمي لهذا الانتقال السريع غير المخطّط له، وتفاوت المؤهّلات بين المعلّمين أنفسهم.

كما أظهر 80% من المعلّمين المستطلَعين في العام 2020 عدم رضاهم عن الطريقة التي جرى بها التعليم من بعد على الرغم من أنّ 54% منهم ذكروا أنّ هذا النوع من التعليم سمح لهم بمرونة الأسلوب المعتمد في التعليم و41% قالوا إنّه سمح لهم بالاستقلالية والدافعية وتقرير المصير.

بالنسبة إلى أهمّ الصعوبات، ذكر 88% من المعلّمين أنّهم واجهوا صعوبات في التقييم عبر الإنترنت، وتحدّث 33% عن ارتفاع في مستوى الإجهاد.

كشفت دراسة أجراها (EL Daou, 2016) حول الكفاءة الذاتية للمعلّمين فيما يتعلق بمهاراتهم في تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في لبنان أنّ الكفاءة الذاتية للمعلّم في مستوى استخدام التكنولوجيا لها تأثيرات كبيرة في الدرجات وتفاعل الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة. أشارت النتائج إلى أنّ المعرفة والمعتقدات يمكن أن تؤثّر في استعداد المعلّمين لاستخدام التكنولوجيا في الصفّ، خصوصًا عندما يجري تدريبهم.

بالنسبة إلى الأهل (EL Daou, 2016)، عند السؤال عمّا إذا كانوا مهيّئين للدور الجديد الذين يضطلعون به لمساعدة أبنائهم على الانتقال من التعلّم الحضوري إلى التعلّم من بعد، أجاب 32% من الأهل المستطلعين بأنّهم غير راضين عن التدريس عبر الإنترنت، و 32.7% بأنّهم غير راضين عن منصّة المركز التربوي، و44% بأنّهم غير راضين عن الدروس التي تقدَّم عبر تلفزيون لبنان، و 27% بأنّهم غير راضين عن تقديم الدروس عبر واتساب. بالنسبة إلى رضا الأهل عن التعليم من بعد، على الرغم من أنّ 75% عبّروا عن عدم رضاهم عن هذا التعليم، فقد ذكر 25% منهم فقط أنّ التعليم من بعد أثّر سلبًا في الدافعية والمشاركة لدى المتعلّمين.

كما قال 46% من الأهل أنّ أفضل طرائق التعلّم من بعد هي دورات مكثّفة عبر الإنترنت، في حين ذكر 52% أنّهم لا يفضّلون العودة إلى التعليم من بعد عند انتهاء الجائحة، خصوصًا أنّ 77% منهم يستعملون الهاتف المحمول.

عمدت وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان إلى التروّي في أخذ قرار إعادة فتح المؤسّسات التربوية في شباط/2020 لأنّ أيّ قرار متسرّع كان ليؤثّر في الواقعَين الصحّي والتعليمي في لبنان، خصوصًا أنّ الوباء انتشر في ظلّ جوّ عالمي من الضياع والإرباك. استمرّ التعليم من بعد حتّى 21 نيسان 2021 مع انقطاعات لفترات محدودة، حيث أعلن وزير التربية والتعليم العالي العودة إلى التعليم المدمج. فقد سمح الوضع المتحسّن بالنسبة إلى مشكلة كوفيد19- للطلّاب بالذهاب إلى المدرسة في مجموعات صغيرة منذ منتصف نيسان 2021، الأمر الذي كان يهدف بشكل أساسيّ إلى مساعدة الطلّاب الذين لم يشاركوا في التعلّم من بعد أثناء الإغلاق. في الوضع الجديد، كان من المتوقّع أن يواصل المعلّمون العمل مع الطلّاب في ظروف التعلّم من بعد والتعلّم الوجاهي ودعمهم.

بالنسبة إلى كثيرين، ليست مقاربة العودة الحضورية إلى المدارس سهلة بوجود صعوبات تحول دون تطبيق هذه العودة،

لا سيّما في ظلّ عدم تلقيح المعلّمين والإداريّين بشكل كامل ومطمْئن، ما يزيد من مخاطر التماس بين مكوّنات القطاع التربوي واحتكاك الطلّاب بعضهم ببعض داخل قاعات الصفوف وفي وسائل النقل المشترك. لذلك تُرك الخيار للمؤسّسات التربوية أن تختار بين التعليم الحضوري أو استكمال التعليم من بعد وفق استعداداتها اللوجستية.

بالتالي، ظهرت أيضًا الفروق في القطاعين الرسمي والخاصّ، حيث تمكّنت مدارس من الإحاطة بالتعليم من بعد من كافّة جوانبه، فدرّبت المعلّمين والطلّاب وحتّى الأهل، في حين لم تستطع مؤسّسات التربوية أخرى السيطرة على عملية التعليم من بعد، فواجهت مشكلات في العودة إلى التعليم المدمج.

إن الموازنة بين اتّخاذ القرار بالعودة الحضورية مراعاةً لظروف المتعلّمين يتطلب في الوقت نفسه استمرار تأمين التعليم من بعد لمن قرّر عدم الحضور الى المدرسة، وهذا يعني إعطاء الفرصة للتلميذ الذي رغب بالحضور أو الطالب غير القادر على ذلك بما يمكّن من أن يتماشى مع حقّ التعلّم للجميع ويراعي مبدأ العدالة، مع الأخذ بالاعتبار أنّ هذا الأمر لم يكن متوافرًا قبل قرار الوزارة.

ثالثًا. الشقّ التطبيقي

3.1. هدف الدراسة وأسئلتها

الهدف من الدراسة الحالية استطلاع وجهات نظر المعلّمين اللبنانيين بخصوص التدريس عبر الإنترنت من بعد وقدرتهم على إنجاز المنهج الدراسي وتحديد العوائق التي حالت دون إنجاز المنهج. وعليه طُرحت الأسئلة البحثية الآتية للدراسة الحالية:

أ. ما هي النسب التي تم إنجازها من المواضيع الأهداف الأساسية لموادّ اللغات والمواضيع الأساسية لباقي الموادّ؟

ب. ما الذي يشير إليه المعلّمون كعوامل مهمّة تؤثّر في مدى إنجازهم للمنهج أثناء التعلّم من بعد؟

ت. كيف انعكست هذه العوامل على مدى إنجاز المعلّمين للمنهج؟

الأسئلة الفرعية:

أ. ما هي النسب المئوية التي تم إنجازها من المواضيع الأهداف الأساسية لموادّ اللغات والمواضيع الأساسية لباقي الموادّ؟

ب. ما تصوّرات المعلّمين بالنسبة إلى سير عملية التعليم/ التعلّم من بعد؟

ت. ما أهمّ العوائق أمام إنجاز المنهج من وجهة نظر المعلّمين؟

ث. كيف تغيّرت نسب إنجاز المنهج وفاقًا للمتغيّرات على صعيد المحافظات والحلقة التعليمية؟

ج. هل من علاقة إحصائية بين طرق تقديم المحتوى عبر الإنترنت وكلّ من المتغيّرات المستقلّة (القطاع التعليمي، المرحلة التعليمية، المادّة التعليمية، عدد سنوات الخبرة في التعليم)؟

ح. هل من علاقة إحصائية بين كلّ من العوائق المادّية والتقنية والوقت وتلك المتعلّقة بالراحة النفسية وكلّ من المتغيّرات المستقلّة (القطاع التعليمي، المرحلة التعليمية، المادّة التعليمية، عدد سنوات الخبرة في التعليم)؟

خ. هل من علاقة إحصائية بين العوامل المساعدة على إنجاز المنهج وكلّ من المتغيّرات المستقلّة (القطاع التعليمي، المرحلة التعليمية، المادّة التعليمية، عدد سنوات الخبرة في التعليم)؟

3.2. تصميم الدراسة ومنهجيتها

الهدف من هذه الدراسة استكشاف ووصف وجهات نظر المعلّمين اللبنانيّين بخصوص التدريس عبر الإنترنت من بعد وقدرتهم على إنجاز المنهج الدراسي. هدفَ الباحثون إلى اكتساب فهم التحديات التي اعترضت المعلّمين عندما تحوّلوا إلى التدريس عبر الإنترنت من خلال فحص الممارسات التي قاموا بها واستكشاف العوامل المؤثّرة في إنجاز المنهج.

3.2.1 منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على تصميم البحث الكمّي باستخدام التحليل الوصفي والإحصائي. يسمح تصميم البحوث الكمّية غير التجريبية بإجراء تحديد أوّلي للأسباب المحتملة للنتائج. التصاميم غير التجريبية تصميمات بحثية تدرس الظواهر الاجتماعية من دون التلاعب المباشر بالظروف التي يمرّ بها الأشخاص.

هذا النوع من الدراسات يتبع التصاميم الارتباطية التي تتضمّن تحقيقًا منهجيًا لطبيعة العلاقات، أو الارتباطات بين المتغيّرات وفي ما بينها، بدلاً من العلاقات المباشرة بين السبب والنتيجة. عادةً ما تكون التصاميم الارتباطية مقطعية Cross sectional))، وهي تُستخدم لفحص ما إذا كانت التغييرات في متغيّر واحد أو أكثر مرتبطة بالتغييرات في متغيّر (متغيّرات) آخر.
راعت الدراسة جميع معايير البحث الأخلاقية وفاقًا للمتطلّبات العامّة لحماية البيانات.

3.2.2 أدوات الدراسة

جُمعت البيانات عن طريق توزيع استبيانَين:

الاستبيان الأول

هدف الاستبيان الأول (ملحق رقم 1) إلى معرفة مدى تمكّن المدرّسين من إنجاز المواضيع الأساسية لمواد اللغات والأهداف الأساسية لباقي المواد. وُزِّع الاستبيان على برنامج الإحصاء التربوي المدرسي Case الذي يستخدمه مكتب البحوث التربوية في المركز التربوي، والذي يتمّ من خلاله إحصاء عدد المتعلّمين في كلّ مدرسة بهدف معرفة عدد الطلّاب المسجّلين في كلّ مدرسة وكل محافظة، حيث تتمكّن كلّ مدرسة من إضافة أسماء المتعلّمين الجدد وحذف أسماء المتعلّمين الذين تركوا المدرسة، بهدف تحديد عدد المتعلّمين في كلّ محافظة وتحديد نسبة المعلّمين إلى المتعلّمين. توضع المعلومات الصادرة عن هذا البرنامج في النشرة التربوية الصادرة عن المركز التربوي.

لقد شكّل الاستمرار في توفير هذه المعطيات الإحصائية واستخراج المؤشرات منها، على مدى ثلاثين سنة تقريبًا، قاعدة أساسية لرصد نقاط الضعف والقوّة في النظام التربوي، ومنطلقاً لرسم الخطط المستقبلية الرامية إلى تحديثه وتفعيله، ما ينعكس إيجابًا على جميع المشاريع التربوية، لا سيما ورشة تقييم هيكلية التعليم والمناهج، تمهيداً لتطويرها من أجل أن تصيب الأهداف والمرامي المنشودة بالصورة الأفضل.

وُضعت محاور الدروس على برنامج Excel من قبل الهيئة الأكّاديمية المشتركة في المركز التربوي استنادًا إلى التعميم 2021/م/6 تاريخ 2021/4/15 المتعلّق بتعديل التعميم 2020/م/30 تاريخ 2020/9/16 (تحديد الأهداف الأساسية لموادّ اللغات والمواضيع الأساسية لباقي الموادّ). وُزّعت روابط الاستبيان على المدارس المختارة ضمن العيّنة. اختير الشكل المستنِد إلى الشبكة العنكبوتية للاستبيان لراحة المعلّم، حيث يمكن للمعلّمين إكمال الاستبيان داخل النظام المطوّر حديثًا عبر الإنترنت.

وطُلب إلى المعلّمين تحديد المحاور المنجزة بشكل كلّي أو جزئي لمعرفة إلى أي مدى تمكّنوا من إنجاز المنهج الدراسي المقرر للعام 2020-2021. يوضح الشكل التالي (شكل رقم 1) نموذج عن هذا الاستبيان.

شكل رقم 1: لقطة من الاستبيان عن إنجاز المواضيع والأهداف الأساسية على برنامج Case

class_desc	mat_desc	lesson_serial	lesson_desc	langue_code	Completion rate Bekaa	Completion rate South Lebanon	Completion rate North Lebanon	Completion rate Nabatiye	Completion rate Baalbeck-Hermel	Completion rate Beirut	Completion rate Mount Lebanon	Completion rate Akkar
اساسي أول	الطوم	1497	/U1_L1: I Am Born.	الانكليزية	70%	92%	100%	83%	83%	100%	83%	100%
اساسي أول	الطوم	1498	/U1_L2: I Grow Up.	الانكليزية	70%	92%	100%	92%	83%	100%	96%	100%
اساسي أول	الطوم	1499	/U1_L4: How Tall Am I?	الانكليزية	40%	92%	100%	75%	83%	100%	79%	100%
اساسي أول	الطوم	1500	/U1_L6: Keeping My Teeth Clean.	الانكليزية	60%	100%	100%	75%	83%	100%	83%	0%
اساسي أول	الطوم	1501	/U1_L7: In The Family.	الانكليزية	40%	92%	100%	83%	67%	75%	83%	100%
اساسي أول	الطوم	1502	/U1_L8: My senses.	الانكليزية	80%	100%	100%	92%	83%	100%	92%	100%
اساسي أول	الطوم	1503	/U1_L9: My Eyes.	الانكليزية	70%	92%	100%	92%	83%	100%	92%	100%
اساسي أول	الطوم	1504	/U1_L10: I See.	الانكليزية	60%	92%	100%	92%	67%	100%	92%	100%
اساسي أول	الطوم	1505	/U1_L11: I Take Care of My Eyes.	الانكليزية	70%	75%	100%	83%	67%	100%	92%	0%
اساسي أول	الطوم	1506	/U1_L12: My Ears.	الانكليزية	50%	83%	100%	83%	67%	100%	92%	0%
اساسي أول	الطوم	1507	/U1_L14: My Tongue.	الانكليزية	60%	83%	100%	83%	50%	100%	88%	100%
اساسي أول	الطوم	1508	/U1_L15: My Nose.	الانكليزية	60%	83%	100%	83%	67%	100%	92%	100%
اساسي أول	الطوم	1509	/U1_L18: My Hands and Skin.	الانكليزية	60%	92%	100%	83%	67%	100%	92%	100%
اساسي أول	الطوم	1510	i_L19: I Protect My Hands and Ski	الانكليزية	70%	83%	100%	83%	83%	100%	88%	100%
اساسي أول	الطوم	1511	/U1_L20: Fady in the Morning.	الانكليزية	50%	50%	100%	75%	50%	50%	71%	100%
اساسي أول	الطوم	1512	J2_L2: Domestic and Wild Animals	الانكليزية	80%	67%	100%	83%	83%	75%	96%	100%
اساسي أول	الطوم	1513	/U2_L4: Where Do Animals live?	الانكليزية	70%	75%	100%	75%	83%	100%	92%	100%
اساسي أول	الطوم	1514	/U2_L5: The Hen and the Chicks.	الانكليزية	70%	67%	100%	83%	83%	75%	83%	100%
اساسي أول	الطوم	1515	/U2_L6: The Frog and Its Babies.	الانكليزية	80%	42%	100%	75%	67%	100%	75%	100%
اساسي أول	الطوم	1516	L7: Baby Animals and Their Pare	الانكليزية	70%	42%	100%	83%	83%	100%	92%	100%
اساسي أول	الطوم	1517	2_L9: What Do Little Animals Nee	الانكليزية	70%	33%	100%	67%	83%	75%	88%	100%

يظهر هذا الشكل نموذج من الصف الأول أساسي بالنسبة لدروس مواد العلوم المحدّدة بناء على الأهداف الأساسية.

الاستبيان الثاني

هدفَ الاستبيان الثاني (ملحق رقم 2) إلى تحديد العوامل المؤثّرة في إنجاز المنهج خلال عملية التعلّم من بعد. تضمّن الاستبيان جزئَين:

تناول الجزء الأوّل أسئلة عن المعلومات الديموغرافية للمستجيبين، مثل النوع الاجتماعي، عدد سنوات الخبرة في القطاع التعليمي، والمحافظة.

تضمّن الجزء الثاني 4 أقسام تناولت تجربة التعليم من بعد والعوامل التي أثّرت في إنجاز المنهج. يُظهر الجدول الآتي بناء الاستبيان.

جدول رقم (1): هيكلية الاستبيان الثاني

الجانب التقني	
الوصول إلى التكنولوجيا	امتلاك الهاتف الذكي / الكومبيوتر الاتّصال بالإنترنت إتقان التكنولوجيا
الجانب التربوي	
الجانب التربوي - متعلّمون	تقديم المحتوى (التخطيط، الإنتاج / اختيار الموارد التعليمية...) دعم المتعلّمين (تقني، أكّاديمي للمتعلّمين المتعثّرين، ذوي الاحتياجات الخاصة، دعم نفسي / اجتماعي...) التقييم (الورقي، الإلكتروني...)
الجانب التربوي - معلّمون	دعم المعلّمين تدريب المعلّمين
إنجاز المنهج	
	الأهداف والكفايات الأساسية التي لم تُكتسب حسب الموادّ التعليمية والمراحل بناء على تحليل النسب التي أظهرتها الجداول الإحصائية العائدة الى الدروس التي أنجزت لكلّ صفّ على برنامج CASE العوامل المساعدة العوائق

كانت الأسئلة مغلقة واستُخدم مقياس ليكرت Likert الخماسي في معظم أقسام الاستبيان (غير موافق بشدة ---- موافق بشدة) لجعل الإجابات أكثر قابلية للقياس.

قبل توزيع الاستبيان، راجعه أربعة مسؤولين في الهيئة الأكاديمية ومكتب البحوث التربوية في المركز التربوي للبحوث والإنماء.

وُضع الاستبيان باستخدام نماذج غوغل (Google forms) ووزّعه على العيّنة مكتب البحوث التربوية في المركز التربوي للبحوث والإنماء عبر البريد الإلكتروني الخاصّ بكلّ مدرسة.

استُخدِم في تحليل البيانات برنامج SPSS (الإصدار 22)، وفي بعض الحالات Microsoft Excel.

3.3. عيّنة الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة عيّنات الحصص Quota sampling technique وهي من العيّنات غير الاحتمالية، بناءً على البيانات الديموغرافية التي مسحها ونشرها المركز التربوي للبحوث والإنماء في ما يتعلق بعدد المعلّمين من مختلف المستويات. بالإضافة إلى ذلك، كانت هذه أفضل طريقة لإجراء مسح شامل يشمل جميع المعلّمين، نظرًا لأنّ أحجام العيّنات الأكبر يمكن أن يقلّل من احتمال حدوث خطأ من النوع الثاني Type II error، وتؤدّي بالتالي إلى استنتاجات أكثر دقّة للوضع الفعلي لنتائج التحليل الإحصائي. كما أنّ هذه الطريقة تعتمد على المنطق والفطرة السليمة والمعرفة بالمجال (Py, 2013).

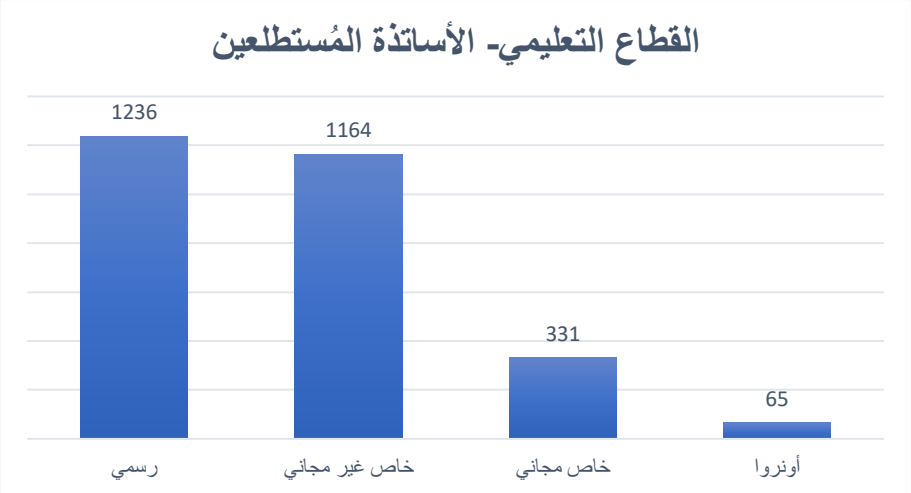
في طريقة أخذ العينات اختيرت العيّنة على مرحلتين:

أولاً، حُدّدت المتغيّرات الأساسية لمجتمع البحث للتأكد من أنّ تكوين العيّنة المختارة يمثّل مجتمع البحث.

ثانيًا، اختيرت عناصر لمجموعة العيّنة بناءً على راحة و / أو حكم الباحث. وهذا ما يميّز أخذ عيّنات الحصص عن أخذ العيّنات الطبقية، حيث يستخدم أخذ العيّنات الطبقية Simple Random Sampling (العيّنات العشوائية البسيطة) أو طرق أخذ العيّنات الاحتمالية الأخرى لاختيار عناصر لمجموعة العيّنة بمجرّد تقسيم الطبقات. عادةً، يُترك الاختيار لتقدير الخبراء، وهذه الخاصّية هي التي تقضي على أي ادّعاءات بالعشوائية.

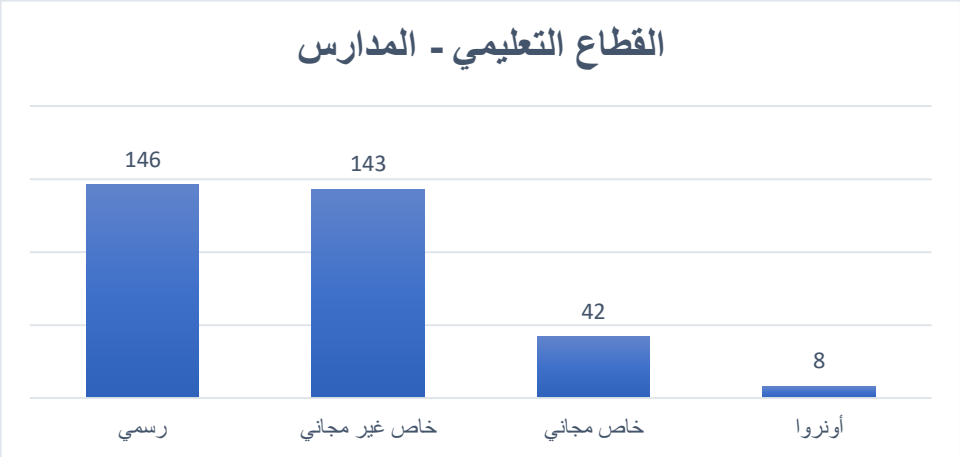
بلغ عدد المدارس المختارة 339. جرى تحسين اختيار المدارس على أساس الكوتا التالية: المحافظات، وقطاع المدارس، ولغات التدريس.

رسم بياني رقم (1)- القطاع التعليمي- الأساتذة المُستطلعين



يُظهر هذا الرسم البياني عدد المعلّمين الذين شاركوا في الاستبيان. كانت النسبة الأعلى للمستجيبين من القطاعَين الرسمي (1236 أستاذًا ومعلّمة) والخاصّ غير المجاني (1164 أستاذًا ومعلّمة). بلغ عدد مدرّسي مدارس الأنروا الذين شاركوا في الإستبيان 65 مدرّسًا ومدرّسة.

رسم بياني رقم (2)- القطاع التعليمي- المدارس



يُظهر هذا الرسم البياني عدد المدارس التي شاركت في الاستبيان. شارك 146 مدرسة من القطاع الرسمي و 143 مدرسة من القطاع الخاص غير المجاني و 42 مدرسة من القطاع الخاص المجاني.

رابعاً. نتائج الدراسة

4.1. نتائج الاستبيان الأوّل

4.1.1 إنجاز المنهج على أساس قطاع التعليم

هدفَ الاستبيان الأوّل إلى معرفة مدى تمكّن المعلّمين في المدارس الرسمية والمدارس الخاصّة شبه المجّانية والمدارس الخاصّة غير المجّانية ومدارس الأونروا من إنهاء المنهج على ضوء التخفيف الذي اعتمده المركز التربوي للبحوث والإنماء مع بداية العام الدراسي 2020 - 2021 وعند الانتقال إلى التعليم المدمج في شهر نيسان 2021.

يُظهر الجدول الآتي المتوسّط الحسابي لمدى تمكّن المعلّمين في مختلف القطاعات من إنجاز المنهج، حسب الحلقات التعليمية.

جدول رقم (2)- المتوسّط الحسابي لإنجاز المواضيع والأهداف الأساسية وفقًا للحلقات

Cycle	Completion rate			
	UNRWA	private sector	semi-private sector	public sector
Cycle 1 Average	27%	78%	73%	65%
Cycle 2 Average	36%	78%	75%	70%
Cycle 3 Average	42%	82%	NA	74%
Cycle 4 Average	NA	76%	NA	82%
Grand Average	35%	78%	73%	74%

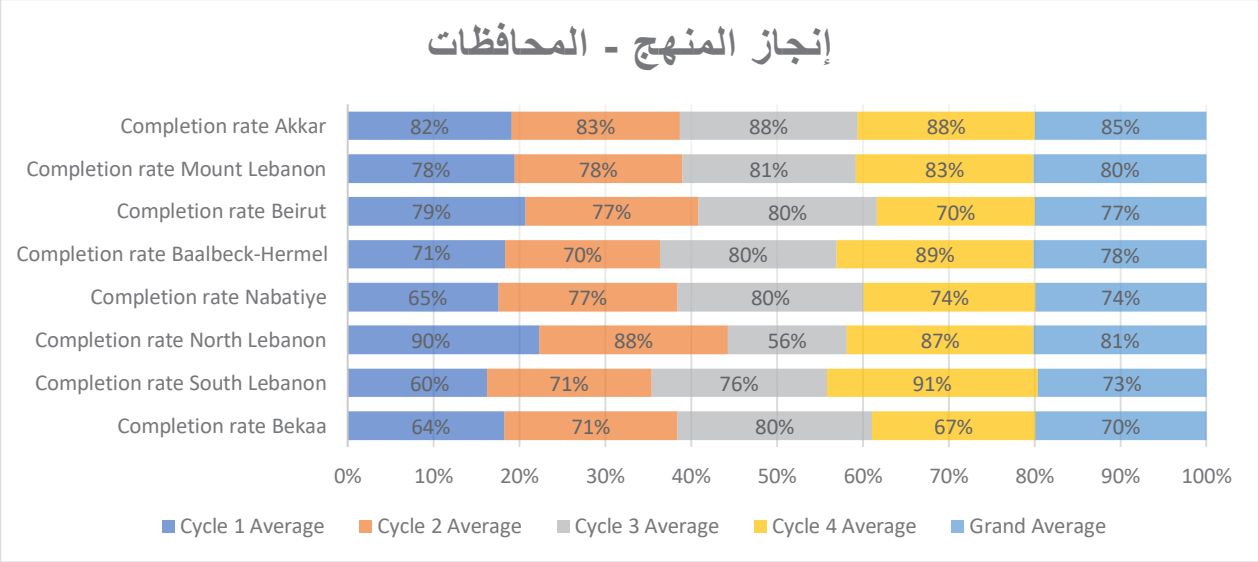
تُظهر النتائج أنّه استنادًا إلى أجوبة المعلّمين:

كانت أعلى نسبة إنجاز في الحلقة الأولى في القطاع الخاصّ بنسبة 78% وفي الحلقة الثانية أيضًا بنسبة 78% كذلك في الحلقة الثالثة بنسبة 82% وفي المرحلة الثانوية بنسبة 78%.

استنادًا إلى هذه النتائج، فإنّ المعلّمين في القطاع الخاصّ أنهوا النسبة الأكبر من المنهج.

4.1.2 إنجاز المنهج على أساس المحافظات

رسم بياني رقم (3) – النسب المئوية لإنجاز المواضيع والأهداف الأساسية - المحافظات



تُظهر النتائج أنّه ودائما بحسب المستجوبين:

في الحلقة الأولى آتت النسب الأعلى للإنجاز في محافظة الشمال بنسبة 90% كذلك في الحلقة الثانية بنسبة 88%. أمّا في الحلقة الثالثة فكانت النسبة الأعلى للإنجاز في محافظة عكّار بنسبة 88% وفي المرحلة الثانوية النسبة الأعلى في الجنوب بنسبة 91%.

استنادًا إلى هذه النتائج، توزّعت النسب الأعلى على المحافظات بحسب الحلقة التعليمية مع احتفاظ محافظة الشمال بالنسب الأعلى في الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي.

4.1.3 إنجاز المنهج على أساس المادّة التعليمية

اختيرت الصفوف الأخيرة في كلّ مرحلة بما يسمح للمعلّمين بالبناء على النتائج في العام الدراسي القادم.

4.1.3.1 الإنجاز على أساس القطاع التعليمي

4.1.3.1.1 الصف الثالث الأساسي

جدول رقم (3) – المتوسط الحسابي لإنجاز المواضيع والأهداف الأساسية وفقًا لقطاع التّعليم في الصّف الثّالث أساسي

المواد التّعليميّة	Completion rate				
	UNRWA	private sector	semi-private sector	public sector	Grand average
العلوم	51%	72%	70%	64%	64%
تربية وطنية وتنشئة مدنية	35%	65%	73%	71%	61%
جغرافيا	40%	67%	77%	73%	65%
رياضيات	73%	86%	78%	67%	76%
لغة عربية وآدابها	57%	76%	65%	54%	63%
لغة أجنبية وآدابها	65%	85%	75%	61%	71%

استنادًا إلى الجدول أعلاه أظهرت النتائج أنّ نسبة إنجاز المنهج في الصفّ الثالث الأساسي كانت الأعلى في القطاع الخاصّ في موادّ الرياضيات واللغة الأجنبية بنسبة 85 - 86%.

بالنسبة إلى متوسّط إنجاز المنهج في جميع الموادّ والمحافظات فهي لم تتعدَ 76% في كلّ الموادّ والمحافظات.

4.1.3.1.2 الصف السادس الأساسي

جدول رقم (4) - المتوسط الحسابي لإنجاز المواضيع والأهداف الأساسية وفقًا لقطاع التّعليم في الصّف السادس أساسي

المواد التّعليميّة	Completion rate				
	UNRWA	private sector	semi-private sector	public sector	Grand average
العلوم	86%	70%	67%	67%	72%
تربية وطنية وتنشئة مدنية	98%	70%	67%	67%	75%
جغرافيا	100%	70%	67%	67%	76%
رياضيات	81%	70%	67%	67%	71%
لغة أجنبية وآدابها	51%	70%	67%	67%	64%
لغة عربية وآدابها	77%	70%	67%	67%	70%

استنادًا إلى الجدول أعلاه أظهرت النتائج أنّ نسبة إنجاز المنهج كانت الأعلى في مدارس الأونروا بنسب أعلاها 89-100% عدا مادّة اللغة الأجنبية.

بشكل عامّ كان متوسّط إنجاز المنهج في جميع الموادّ والمحافظات بين 70-75% عدا مادّة اللغة الأجنبية حيث بلغ متوسّط الإنجاز 64%.

4.1.3.1.3 الصف التاسع الأساسي

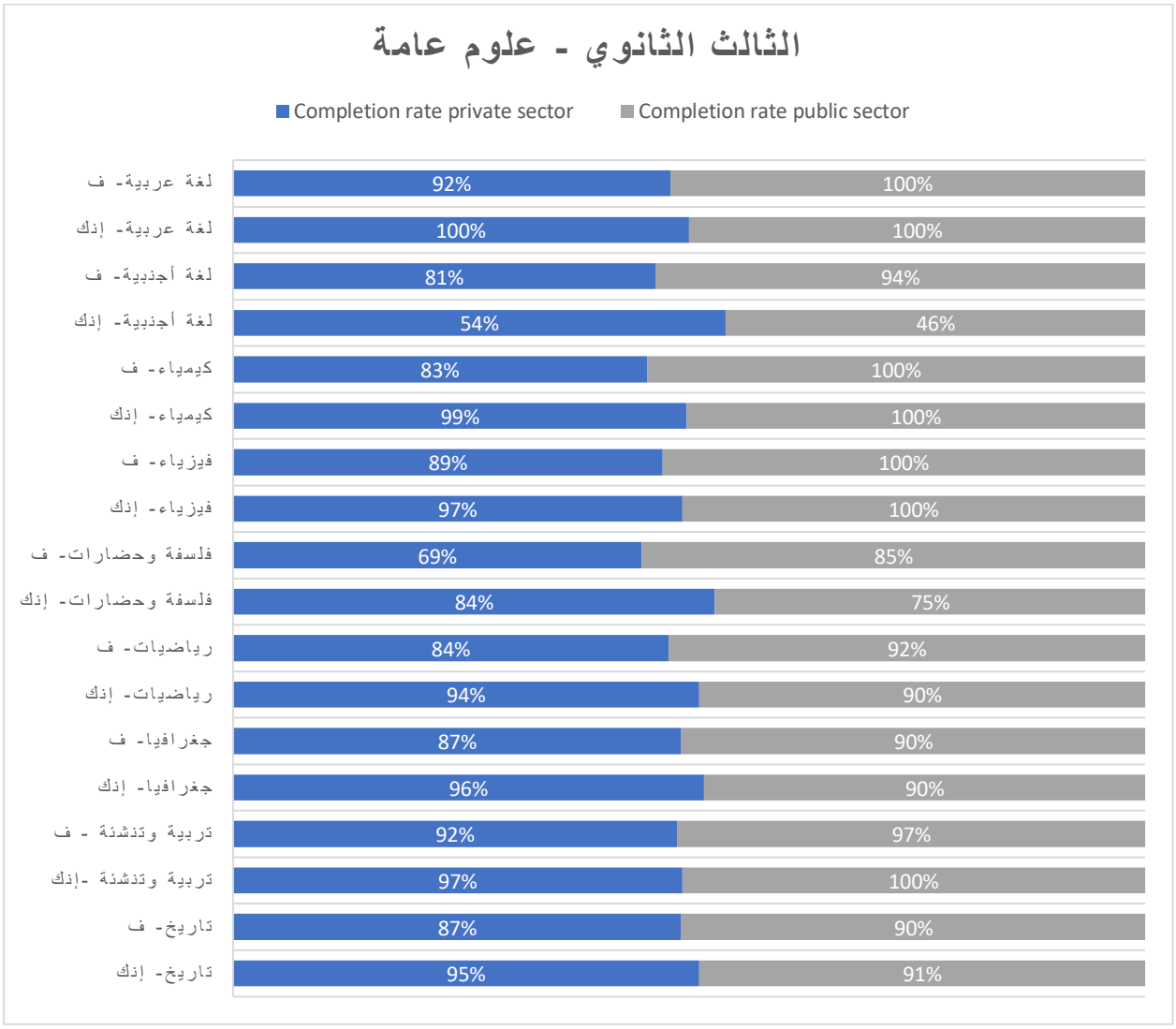
جدول رقم (5) - المتوسط الحسابي لإنجاز المواضيع والأهداف الأساسية وفقًا لقطاع التّعليم في الصّف التّاسع أساسي

المواد التّعليميّة	Completion rate				
	UNRWA	private sector	semi-private sector	public sector	Grand average
تاريخ	96%	91%	86%	91%	72%
تربية وطنية وتنشئة مدنية	90%	91%	85%	89%	75%
جغرافيا	92%	88%	82%	87%	76%
رياضيات	100%	93%	88%	94%	71%
علوم الحياة والارض	75%	83%	74%	77%	64%
فيزياء	100%	91%	87%	93%	70%
كيمياء	100%	92%	87%	93%	71%
لغة اجنبية وادابها	74%	84%	82%	80%	64%
لغة عربية وادابها	100%	92%	87%	93%	70%

استنادًا إلى الجدول أعلاه أظهرت النتائج أنّ نسبة إنجاز المنهج هي الأعلى في مدارس الأونروا. بالنسبة إلى الموادّ التعليمية كانت النسبة الأعلى للإنجاز في موادّ الفيزياء والكيمياء واللغة العربية بنسبة 93%. أما النسبة الأدنى فهي في مادّة علوم الحياة والأرض مع نسبة 77%.

4.1.3.1.4 الصف الثالث الثانوي - فرع العلوم العامّة

رسم بياني رقم (4)- المتوسط الحسابي لإنجاز المواضيع والأهداف الأساسية وفقًا لقطاع التّعليم في الصف الثالث الثانوي



استنادًا إلى الرسم البياني أعلاه أظهرت النتائج أنّ المعلّمين في القطاعَين أنهوا معظم المنهج، حيث تراوحت معظم النسب بين 81- 95% خصوصًا أنّ المتعلّمين في هذا الصفّ يتقدّمون لامتحانات الشهادة الرسمية. أظهرت النتائج نسبًا متدنّية في مادّة اللغة الإنكليزية (54% في القطاع الخاصّ و 46% في القطاع العامّ) وفي مادّة الفلسفة والحضارات (69% في القطاع الخاصّ).

4.1.3.2 إنجاز المنهج على أساس المحافظات

جدول رقم (6) - المتوسط الحسابي لإنجاز المواضيع والأهداف الأساسية وفقًا للحلقات

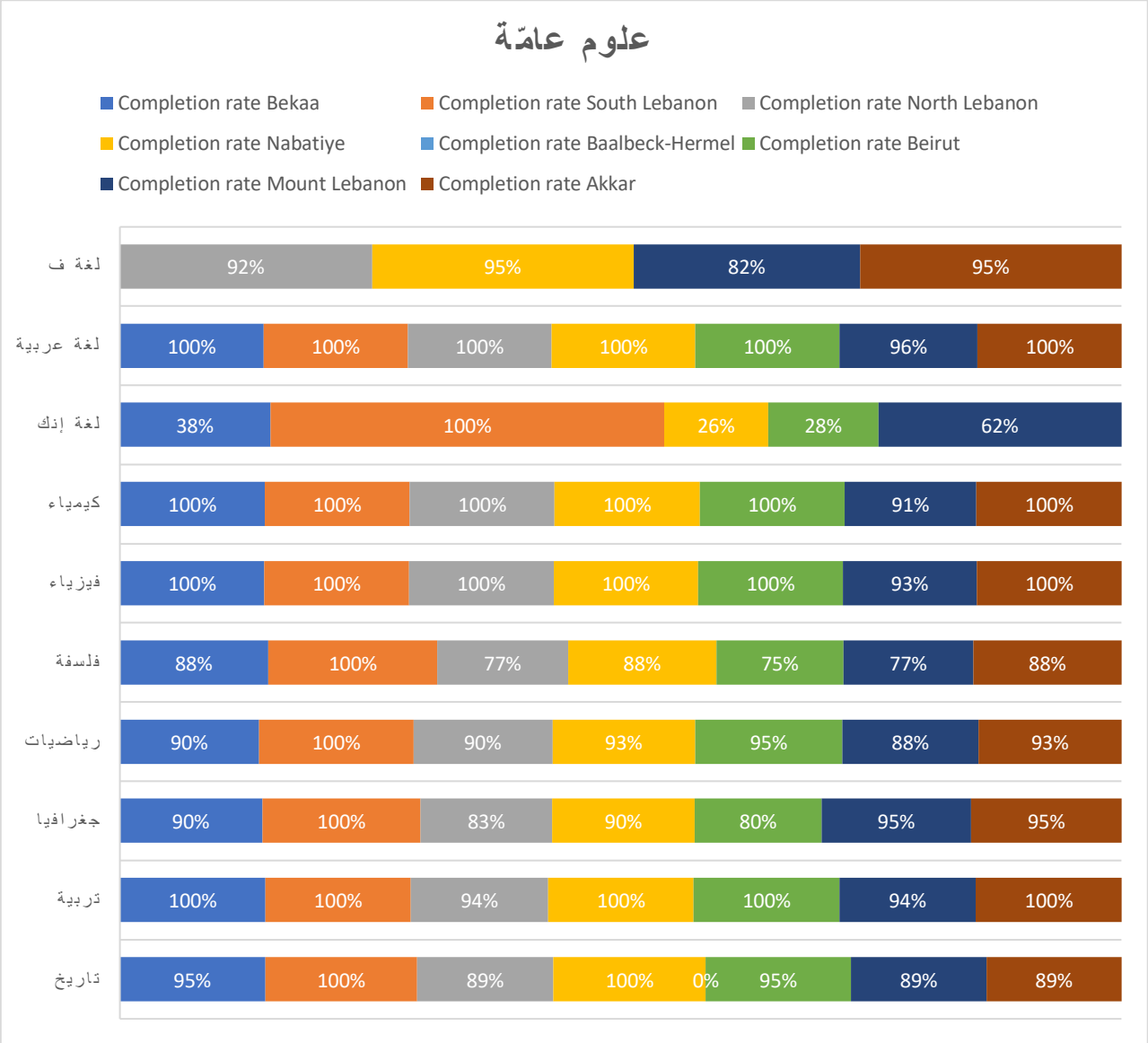
Cycle	Completion rate							
	Bekaa	South Lebanon	North Lebanon	Nabatiye	Baalbeck Hermel	Beirut	Mount Lebanon	Akkar
Cycle 1 Average	64%	60%	90%	65%	71%	79%	78%	82%
Cycle 2 Average	71%	71%	88%	77%	70%	77%	78%	83%
Cycle 3 Average	80%	76%	56%	80%	80%	80%	81%	88%
Cycle 4 Average	67%	91%	87%	74%	89%	70%	83%	88%
Grand Average	70%	73%	81%	74%	78%	77%	80%	85%

بالنسبة إلى الحلقة التعليمية، بلغت نسبة الإنجاز في الحلقة الأولى الأعلى في محافظة الشمال (90%) وفي الحلقة الثانية أيضًا في محافظة الشمال (88%) والحلقة الثالثة في عكّار (88%) والمرحلة الثانوية في محافظة لبنان الجنوبي (91%).

على صعيد المحافظات بلغت نسبة الإنجاز الأعلى في محافظة عكّار مع 85% نسبة إنجاز.

4.1.3.2.1 الصف الثالث الثانوي- علوم عامّة

رسم بياني رقم (5) - المتوسط الحسابي لإنجاز المواضيع والأهداف الأساسية وفقًا لقطاع التّعليم في الصف الثالث الثانوي – العلوم العامة



نلاحظ بناءً على الجدول أعلاه والرسم البياني الذي يلي أنّ نسبة إنهاء المنهج في اللغة الإنكليزية هي الأدنى في كلّ المحافظات، حيث بلغت النسبة 26% في النبطية و28% في بيروت و38% في البقاع.

كانت النسبة الأعلى لإنهاء المنهج في محافظة الشمال حيث بلغت النسبة 100% لجميع الموادّ في حين أنّ محافظة جبل لبنان لم تُظهر نسبة 100% في أيّ من الموادّ، على عكس باقي المحافظات.

4.1 خلاصة عامّة

بشكل عام، مع التجربة الأولى في التعلّم من بعد عبر الإنترنت أظهرت النتائج وبناء على نتائج المستجوبين أنّه تمّ إنجاز أكثر من 65% من المنهج (وفقا للمتوسط الحسابي لإنهاء المنهج في المحافظات في جميع الصفوف والمواد التّعليميّة) رغم كلّ الصعوبات حتّى في الأماكن النائية والمحافظات الأقلّ إمكانيات مثل عكّار في الشمال وبعلبك الهرمل.

أما بالنسبة لتصورات المعلمين عن نسبة إنجاز الأهداف والمواضيع الأساسية فقد ذكر 47.6% من المستطلعين أنهم أنجزوا 70-80% من المنهج.

كما ذكر 34% من المستطلعين فقط أنهم أنجزوا 100% منها.

4.2. نتائج الاستبيان الثاني

كان الهدف من الاستبيان الثاني معرفة العوامل التي أثّرت في إنجاز المنهج خلال عملية التعليم من بعد على أثر جائحة كورونا وإغلاق المدارس خلال العام الدراسي 2020-2021 وقياس العوائق التي منعت المعلّمين من إنجاز المنهج، من وجهة نظرهم.

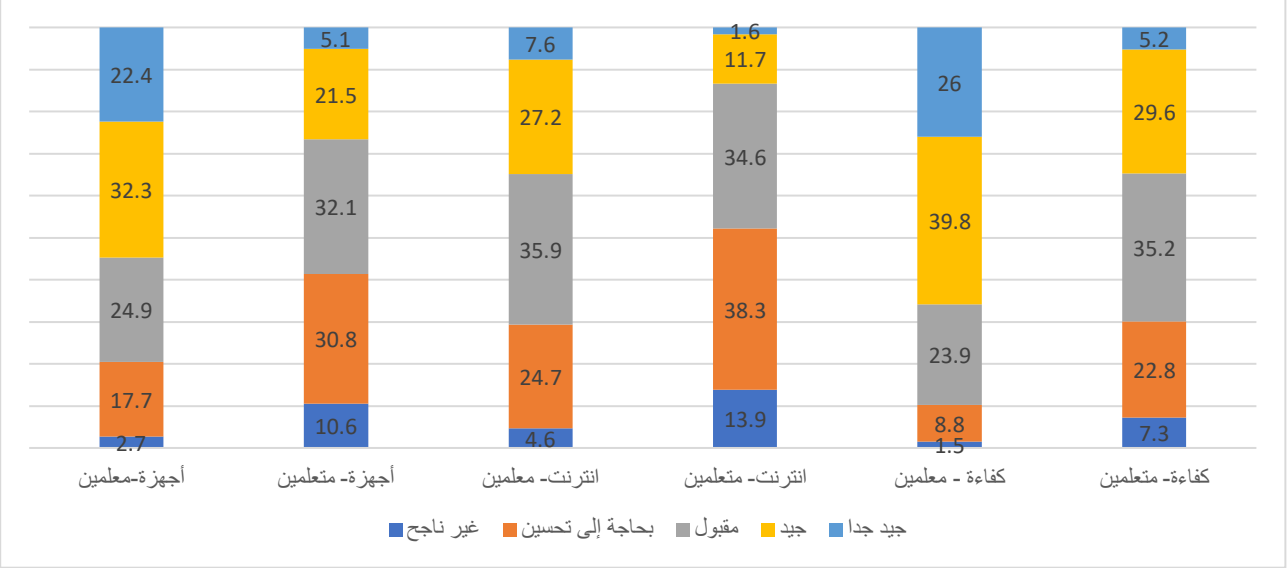
4.2.1 التحليل الوصفي

يستعرض هذا الجزء آراء المعلّمين بتجربتهم في التعليم من بعد من خلال تقييمهم للتجربة بناء على عدّة محاور. ونظرًا إلى اعتماد مقياس ليكرت الخماسي كمعيار لبناء الاستبيان، سيُحتسب الرضا عن التجربة بناءً على الإجابات - مقبول، جيّد، جيّد جدًّا - كمحصّلة لمعرفة مدى رضا المعلّمين عن هذه التجربة.

4.2.1.1 سير عملية التعليم / التعلّم عن بعد

4.2.1.1.1 كيف تُقيِّم الوصول (Access) إلى التكنولوجيا؟

رسم بياني رقم (5) - المتوسط الحسابي لتصورات المعلمين حول تمكّنهم من الوصول إلى التّكنولوجيا

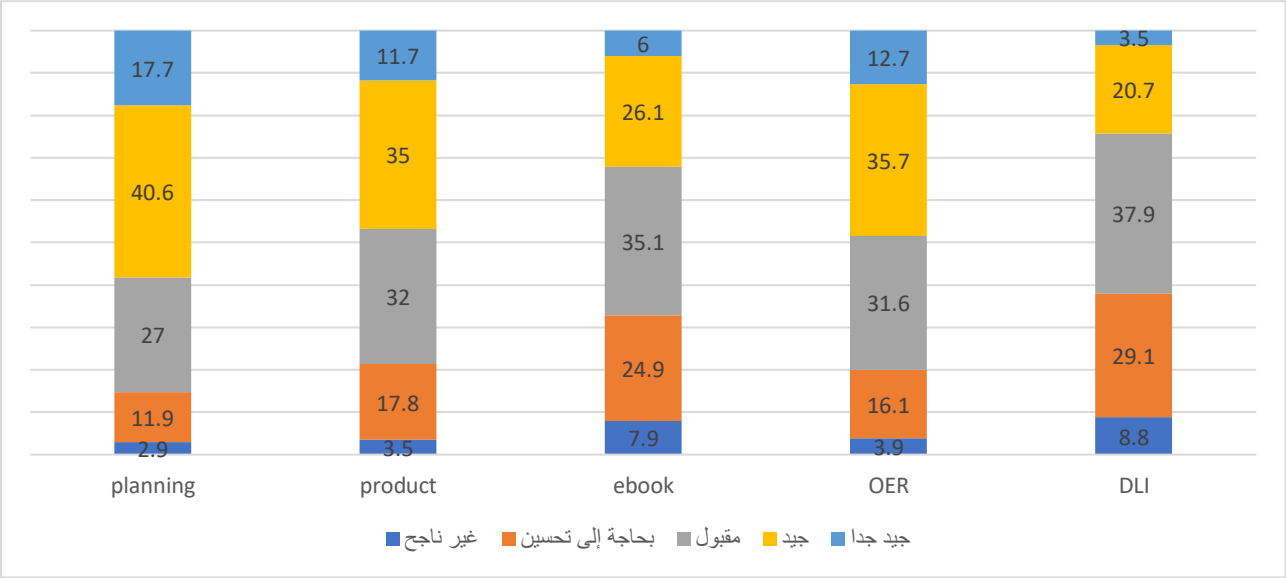


تناول هذا السؤال الوصول إلى التكنولوجيا لناحية وجود الأجهزة، الاتّصال بالإنترنت، الكفاية التقنية لدى المعلّمين والمتعلّمين. أظهرت الإجابات أنّ المعلّمين تمكّنوا من الاتّصال بالإنترنت من خلال امتلاك الأجهزة المناسبة (80%)، الاتّصال بالإنترنت (71%)، الكفاءة التقنية الرقمية (90%)، بعكس المتعلّمين الذين يمتلكون الكفاءة الرقمية بنسبة 70% لكنّهم لا يملكون الأجهزة ولا الاتّصال بالإنترنت.

يمكن أن نستنتج أنّ المتعلّمين بحاجة ماسّة لتوفير الأجهزة وتأمين الاتّصال بالإنترنت في حين أنّ كلّ من المعلّمين والمتعلّمين يتمتّعون بالكفاية التقنية المناسبة للتعلّم من بعد.

4.2.1.1.2 كيف تقيِّم تقديم المحتوى عبر الإنترنت Delivery of e-content؟

رسم بياني رقم (6) - المتوسط الحسابي المتوسط الحسابي لتصورات المعلمين حول تمكّنهم من تقديم المحتوى عبر الإنترنت



بالنسبة إلى تقديم المحتوى عبر الإنترنت، وجد 86% من المعلّمين أنّ لا مشكلة في التخطيط لحصّة تعليمية خلال التعلّم من بعد. 74% يمكنهم إنتاج موارد رقمية تعليمية، 68% تمكّنوا من إنتاج موارد استنادًا إلى الكتاب الوطني الإلكتروني. 85% تمكّنوا من إنتاج موارد استنادًا إلى المصادر المفتوحة عبر الإنترنت. 52% فقط استخدموا منصّة المركز التربوي DLI.

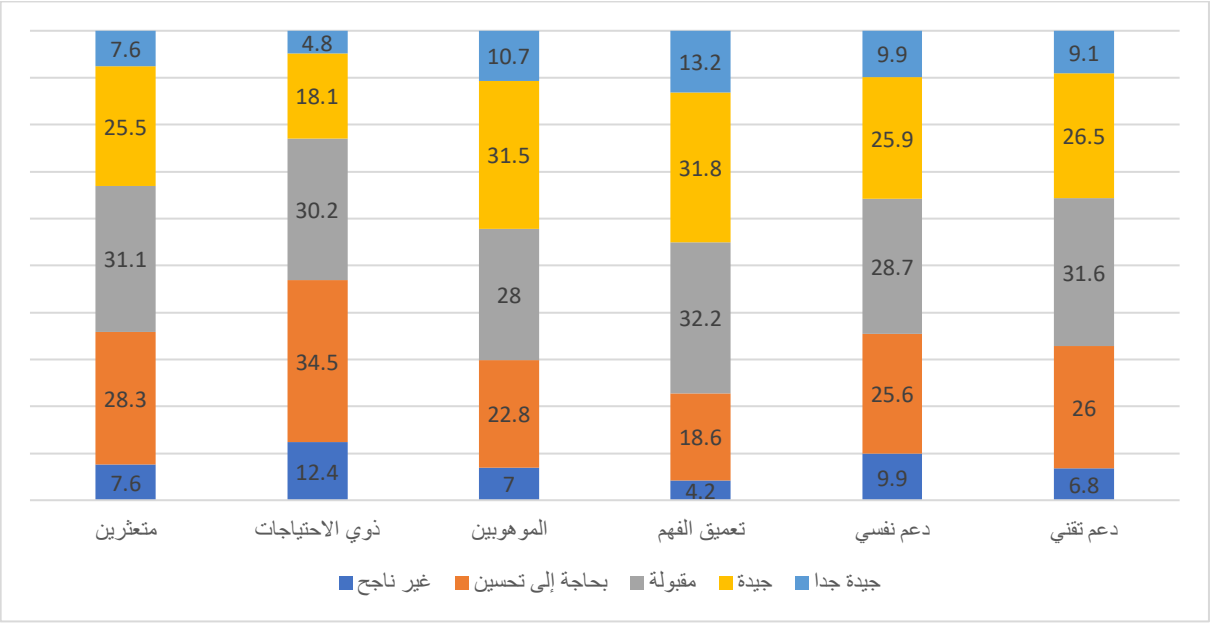
خلاصة

بما أنّ لا مشكلة في التخطيط وإنتاج الموارد التعليمية استنادًا إلى المصادر الموجودة عبر الإنترنت، يفضَّل تعزيز استخدام الكتاب المدرسي الوطني وإغناء منصّة المركز التربوي بالمصادر التي تتطابق مع المنهج اللبناني.

هنا نسأل: إلى أيّ مدى كانت المصادر الموجودة على الإنترنت متطابقة مع المنهج؟ وهل سبّب عدم التطابق هذا ضياعًا عند المتعلّمين؟

4.2.1.1.3 كيف تقيِّم الطرق التي تمّ اعتمادها لدعم المتعلّمين؟

رسم بياني رقم (7) - المتوسط الحسابي المتوسط الحسابي لتصورات المعلمين حول تمكّنهم من تقديم المحتوى عبر الإنترنت



في هذا السؤال جرى التطرّق إلى أنواع الدعم المختلفة التي قُدّمت للمتعلّمين. تضمّن السؤال جزئين: تناول الجزء الأول الفئات المختلفة التي شملها الدعم. 53% فحسب من المعلّمين قدّموا الدعم للمتعلّمين من ذوي الاحتياجات الخاصّة، 70% دعموا المتعلّمين الموهوبين لإظهار الإبداع والتميّز، 62% ذكروا أنّهم دعموا المتعلّمين المتعثّرين للمساعدة في فهم المحتوى.

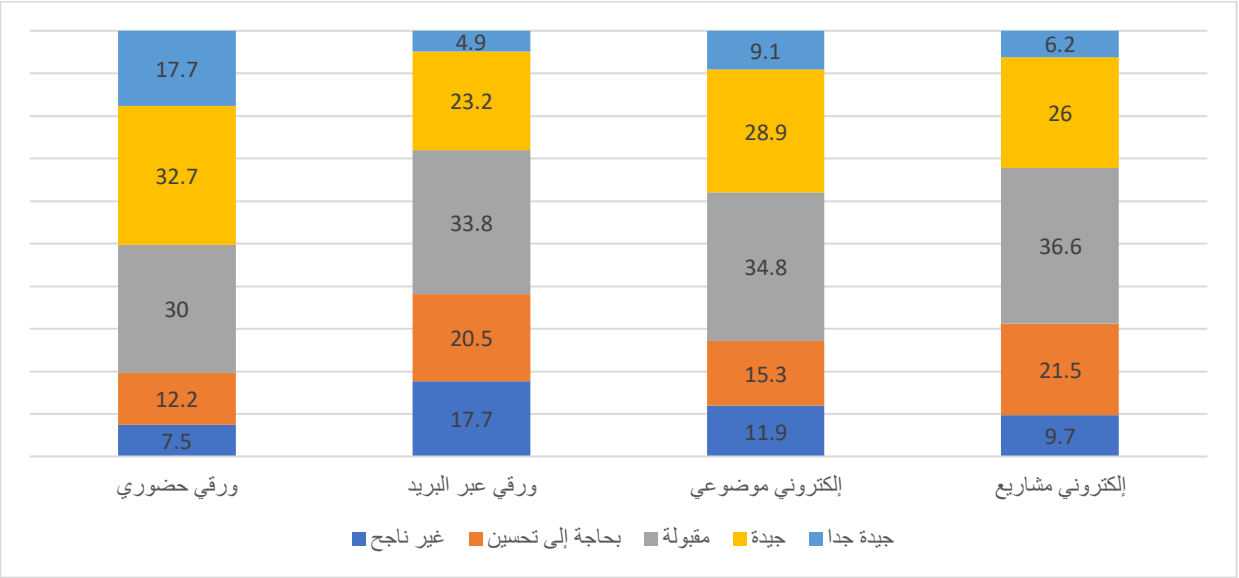
تناول الجزء الثاني الغرض من الدعم. 68% من المعلّمين قدّموا الدعم التقنيّ للمتعلّمين للمساعدة على الحضور المنتظم للصفوف، 77% دعموا المتعلّمين من خلال إعطاء الوقت الكافي للمناقشة والإجابة عن أسئلة المتعلّمين لتعميق الفهم، 65% قدّموا دعمًا نفسيًا اجتماعيًا للمتعلّمين.

خلاصة

بالنسبة إلى الفئات التي شملها الدعم، يُفضَّل التركيز على دعم المتعلّمين من ذوي الاحتياجات الخاصّة، وإيجاد طرق للدعم الأكّاديمي للمتعلّمين المتعثّرين. أمّا بالنسبة إلى الغرض من الدعم، فكانت النسبة الأعلى لإعطاء الوقت للمناقشة وظهرت الحاجة إلى تقديم دعم نفسي / اجتماعي للمتعلّمين.

4.2.1.1.4 كيف تقيِّم طرق التقييم خلال عملية التعلّم من بعد؟

رسم بياني رقم (8) - المتوسط الحسابي المتوسط الحسابي لتصورات المعلمين حول تمكّنهم من تقييم عملية التّعلّم/التّعليم من بعد



وجد 80% أن التقييم التقليدي الحضوري كان ناجحًا خلال التعليم من بعد في حين أنّ 72% وجدوا أنّ التقييم كان ناجحًا من خلال إرسال الأسئلة عبر البريد الإلكتروني إلى المتعلّمين.

وجد 73% أنّ التقييم الإلكتروني الموضوعي كان ناجحًا، كما ذكر نحو 69% أنّ التقييم الإلكتروني من خلال المشاريع كان ناجحًا.

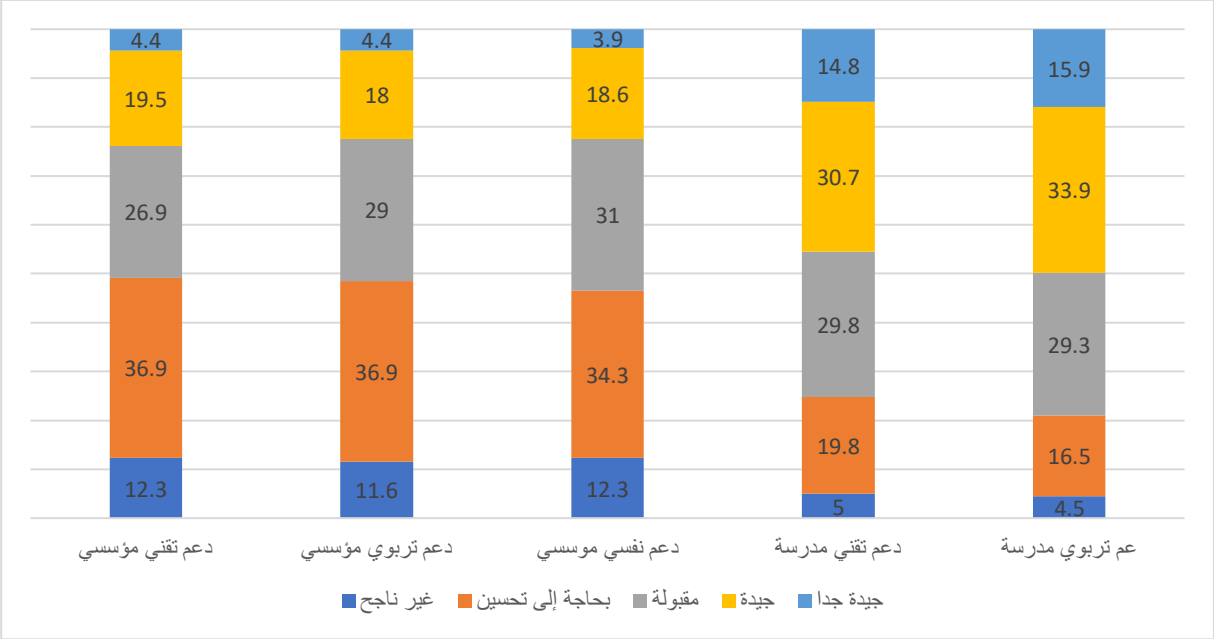
خلاصة

بالنسبة إلى التقييم الورقي، كان التقييم ناجحًا من وجهة نظر المعلّمين إنْ حضوريًا في الصفوف أو عن طريق إرساله عبر البريد الإلكتروني أو واتساب. من المفضّل معرفة الآلية الدقيقة للتقييم، أي أنواع الأسئلة وطريقة التصحيح والتغذية الراجعة.

كذلك بالنسبة إلى التقييم الإلكتروني، من المفضّل تحديد المقصود بالتقييم بالمشاريع لأنّه في التعليم من بعد يجب التنويع في طرق التقييم وعدم الاعتماد على طرق التقييم الموضوعي وحدها.

4.2.1.1.5 كيف تقيّم الدعم الذي تلقّاه المعلّمون؟

رسم بياني رقم (9) - المتوسط الحسابي المتوسط الحسابي لتصورات المعلمين حول الدّعم الذي تلقّوه خلال عملية التّعلّم/ التّعليم من بعد



وجد 51% من المعلّمين أنّ الدعم التقني الذي قدّمته المؤسّسات التربوية، مثل الوزارة، كان مناسبًا، مقابل 76% وجدوا أنّ الدعم التقني الذي قدمته إدارات المدارس كان مناسبًا.

بالنسبة إلى الدعم والتوجيه التربوي، أعرب نحو 41% فحسب عن رضاهم عن الدعم الذي قدّمته الوزارة، بينما 79% كانوا راضين عن التوجيه التربوي من قِبل إدارات مدارسهم. بالنسبة إلى الدعم النفسي الاجتماعي، نحو 54% فقط أعربوا عن رضاهم.

خلاصة

أظهرت النتائج أنّ الإدارات قدّمت دعمًا تقنيًا وتربويًا أكثر من الوزارة والمؤسسات التربوية الكبيرة. يمكن أن يُعزى هذا إلى ضعف التواصل بين المعلّمين والوزارة / المؤسّسات الكبيرة. يمكن أن يؤدّي هذا الضعف في التواصل إلى عدم فهم/ سوء تطبيق القرارات التربوية أو عدم تبنّيها.

4.2.1.2 ما هي عوائق إدارة الصفّ عبر الإنترنت؟

العائق الأول: 54% من المعلّمين ذكروا أنّ العائق الأوّل بالنسبة إليهم هو تحفيز المتعلّمين على تحمّل مسؤولية عملهم حيث واجهوا مشكلات في تحفيز المتعلّمين على المشاركة والتفاعل من بعد، في حين ذكر 15.6 % فحسب من المعلّمين أنّهم واجهوا مشكلات في توزيع الأهداف التعليمية بين التعليم المتزامن وغير المتزامن.

العائق الثاني: أعتبر 28% من المعلّمين أنّ آداب السلوك الرقمي من أهمّ العوائق في إدارة الصفّ عبر الإنترنت، حيث يفتقد المتعلّمون إلى استخدام التكنولوجيا بشكل مسؤول. كما اعتبر 21% منهم أنّ ضعف التواصل مع المتعلّمين أعاق إدارة الصفّ.

العائق الثالث: أشار 39% إلى متطلّبات الراحة النفسية خلال الحصّة، في حين أشار 32% إلى الوقت الذي يتطلّبه استخدام الوسائط المتعدّدة لتعزيز الفهم.

يفضّل تدريب المعلّمين على التخطيط للتعليم المدمج لأنّ هذا النوع يعزّز الاستقلالية عند المتعلّمين ويوفّر نوعًا من المرونة في الظروف الصعبة وحالات الطوارئ. كما أنّ هذا النوع من التعليم من خلال الصفوف المعكوسة يسمح بالاستثمار الجيّد للتعليم المتزامن وغير المتزامن.

ومن الضروري تحضير شرعة الصفّ في التعليم من بعد للتقليل من المشكلات السلوكية التي ظهرت كثيرًا خلال العام الماضي.

4.2.1.3 تقييم التدريب

وفقا لإجابات المستطلعين، خضع 26% من العيّنة لتدريب مع المركز التربوي و26% مع الإرشاد والتوجيه. أمّا نحو 48% فقد اعتمدوا على تقنيّي المعلوماتية في المدرسة.

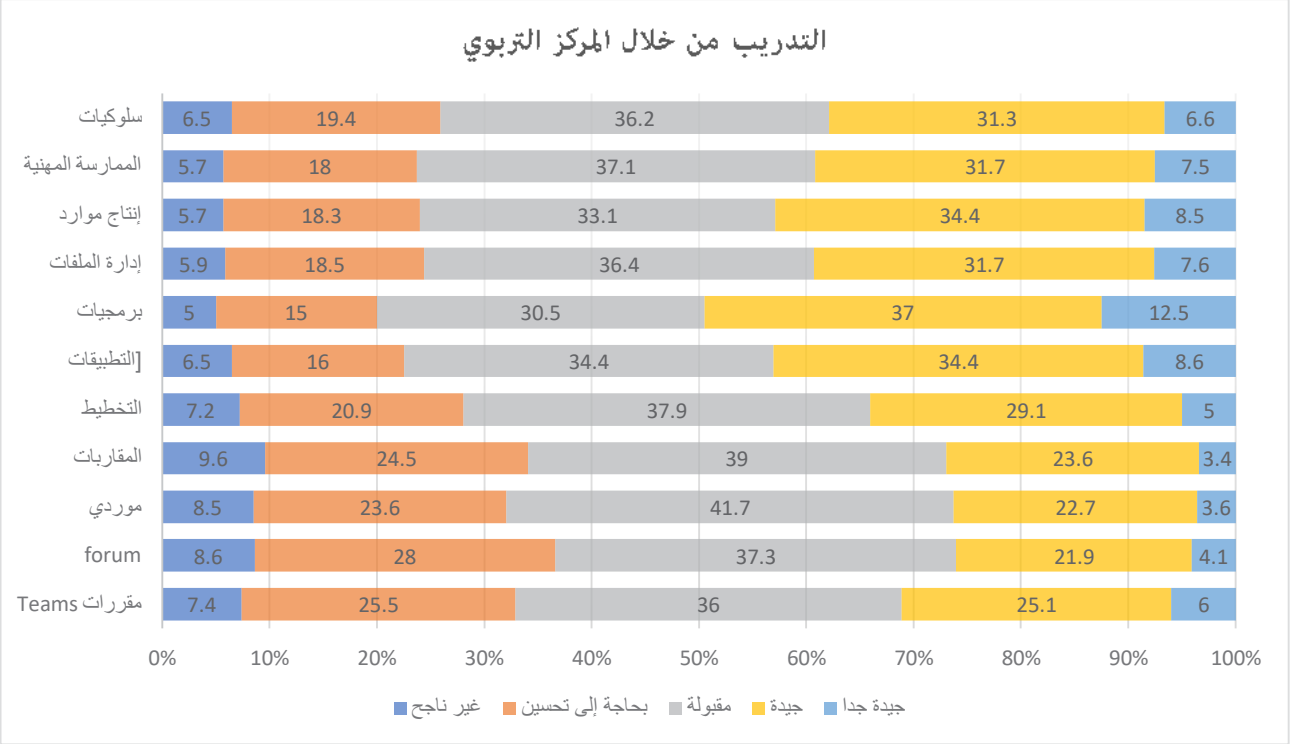
خلاصة

أظهرت هذه النتيجة أهمّية تدريب تقنيّي المعلوماتية بشكل جيّد لمواكبة الأساتذة خلال هذا النوع من التعليم.

كما يمكن استحداث توصيفات وظيفية جديدة لمصمّمي التعليم الذين يواكبون المعلّمين للتصميم الجيّد للتعلّم واستخدام الوسائط التعليمية والتطبيقات التكنولوجية الحديثة.

4.2.1.3.1 تقييم التدريب من خلال المركز التربوي

رسم بياني رقم (10) - المتوسط الحسابي المتوسط الحسابي لتصورات المعلمين حول التّدريب الذي تلقّوه خلال عملية التّعلّم/ التّعليم من بعد من خلال المركز التّربوي



4.2.1.3.1.1 المقرّرات حول طرق استخدام MS TEAMS الموضوعة على منصّة TMS

أبدى نحو 66% من المعلّمين الذين أجابوا عن هذا السؤال رضاهم عن المقررات الموضوعة على منصّة TMS حول طرق استخدام MS Teams. (29% من المستطلعين اعتبروا أنّهم غير معنيّين أو لم يجيبوا عن هذا السؤال).

4.2.1.3.1.2 المنتدى Forum المخصّص للمساعدة من قبل المدرّبين

33.5% من المستطلعين لم يشاركوا في المنتدى المخصّص لمساعدة المعلّمين من قبل المركز التربوي.

أبدى 63% من الذين شاركوا في المنتدى رضاهم عنه.

4.2.1.3.1.3 الأنشطة المتزامنة من خلال برنامج الخدمات المكمّلة للتدريب (موردي). [الدعم النفسي الاجتماعي]

ذكر 27% من المستطلعين أنهم لم يشاركوا في أنشطة التدريب المتزامنة المقدّمة من خلال برنامج الخدمات المكمّلة للتدريب (موردي) للدعم النفسي والاجتماعي للمعلّمين. ابدى 68% من الذين شاركوا في هذه الأنشطة رضاهم عن هذه الأنشطة.

4.2.1.3.1.4 المقاربات المختلفة للتعلم (المدمج، الحضوري، عن بعد) وبروتوكولاتها

ذكر 25% من المستطلعين أنهم لم يشاركوا في التدريب حول المقاربات المختلفة للتعلّم وبروتوكولاتها. أبدى 67% من الذين شاركوا رضاهم عن هذا التدريب.

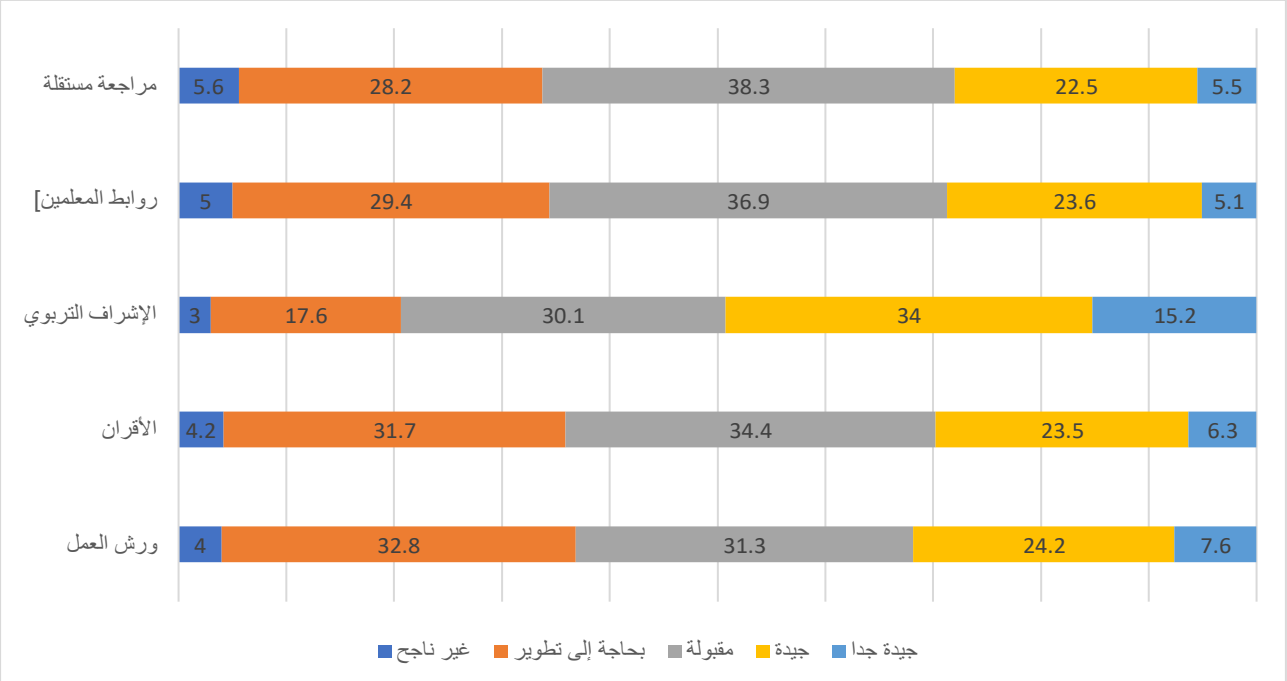
4.2.1.3.1.5 التخطيط للدروس وفاقًا للمقاربات المختلفة للتعلّم (المدمج، الحضوري، من بعد)

ذكر 22.5% من المستطلعين أنهم لم يشاركوا في التدريب على التخطيط للدروس وفاقًا لمقاربات التعلّم المختلفة.

أبدى 72% من الذين شاركوا في التدريب على التخطيط للدروس رضاهم عن هذا التدريب.

4.2.1.3.2 التدريب خارج إطار المركز التربوي

رسم بياني رقم (11) - المتوسط الحسابي المتوسط الحسابي لتصورات المعلمين حول التّدريب الذي تلقّوه خلال عملية التّعلّم/ التّعليم من بعد خارج إطار المركز التّربوي



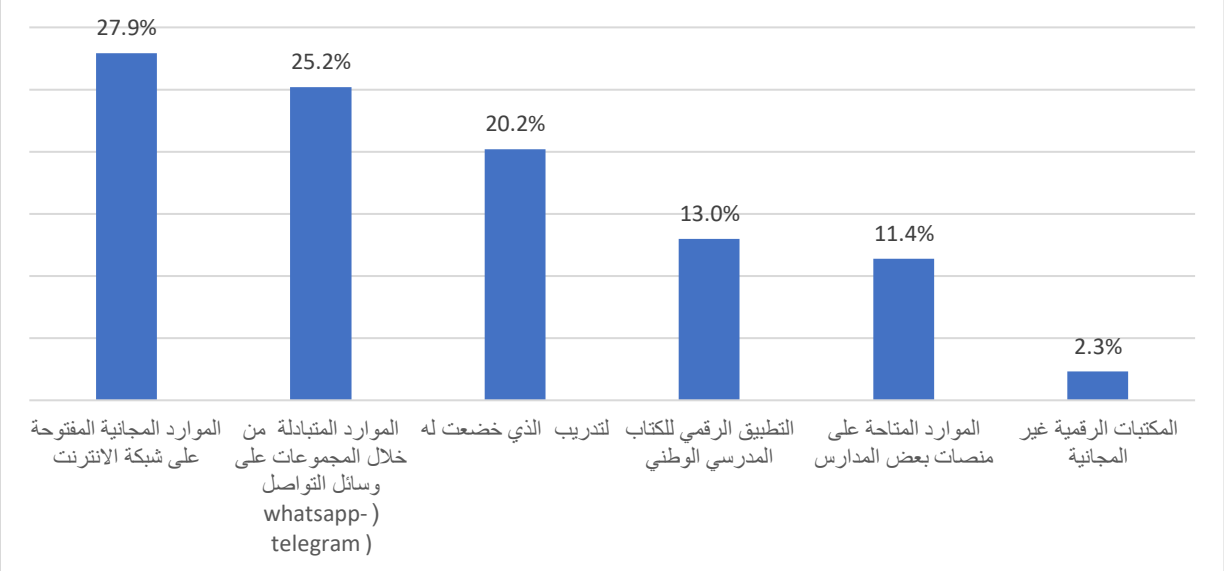
أبدى 64% من الذين أجابوا عن رضاهم عن تدريب أو توجيه الأقران. في حين أبدى 79% عن رضاهم عن التدريب من خلال الإشراف التربوي في المدرسة، و65% عن رضاهم عن مجتمعات التعلّم المهني التي نشأت من خلال روابط المعلّمين. بالنسبة إلى المراجعة المستقلّة لمنتديات المناقشة ومواقع الويب أو المدوّنات عبر الإنترنت، اعتبر 57% فقط أنّهم راضون عنها.

4.2.1.3.3 الطريقة المفضّلة للتدريب

بالنسبة إلى الطريقة المفضّلة للتدريب، أعرب 63% عن رغبتهم في التدريب الحضوري الوجاهي.

4.2.1.4 الوسائل التي لجأ إليها المعلمون لإنجاز الأهداف والمواضيع الأساسية

رسم بياني رقم (12) - المتوسط الحسابي لتصورات المعلمين حول الوسائل التي لجأوا إليها لإنجاز الأهداف والمواضيع الأساسية



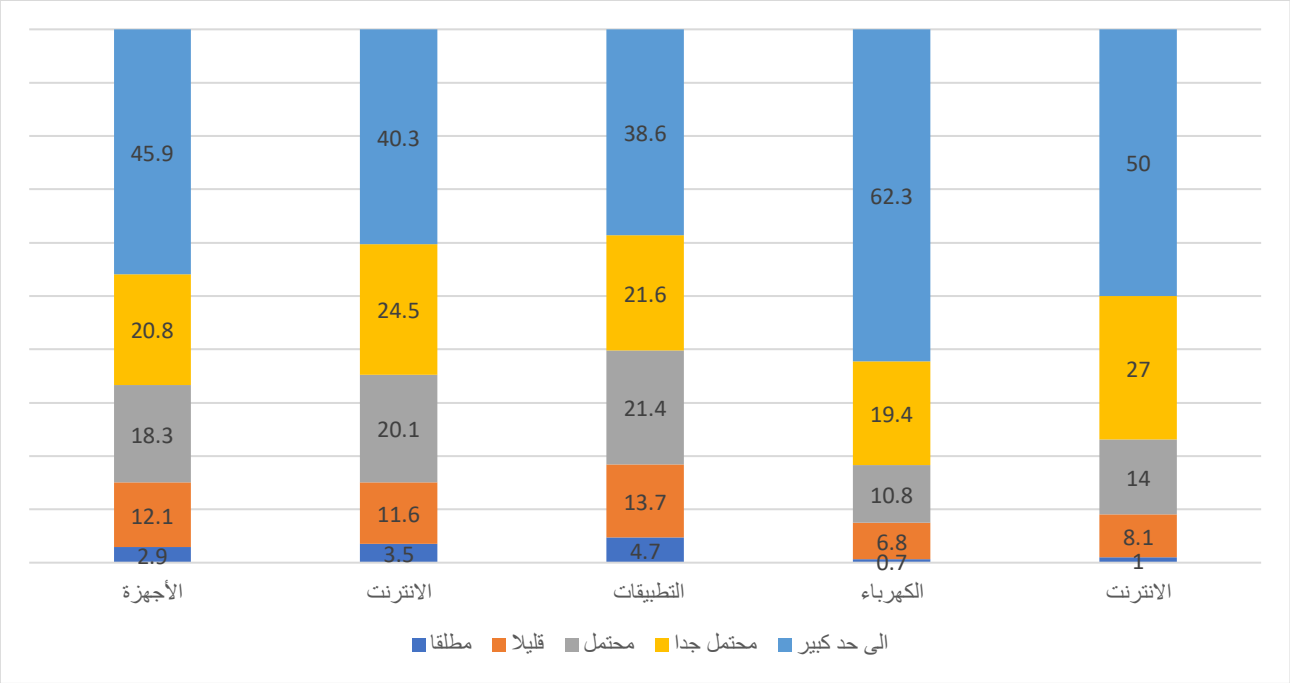
لجأ نحو 28% من المعلمين المستطلعين إلى الموارد المجّانية المفتوحة في حين اعتمد 25% على الموارد المتبادلة على وسائل التواصل.

ذكر 20% فقط من المعلّمين المستطلعين أنّهم اعتمدوا على التدريب و13% منهم اعتمد على التطبيق الرقمي للكتاب المدرسي الوطني.

4.2.1.5 العوائق أمام إنجاز المنهج

4.2.1.5.1 العوائق المادّية أمام إنجاز الأهداف والمواضيع الأساسية

رسم بياني رقم (13) - المتوسط الحسابي لتصورات المعلمين حول العوائق الماديّة أمام إنجاز المنهج

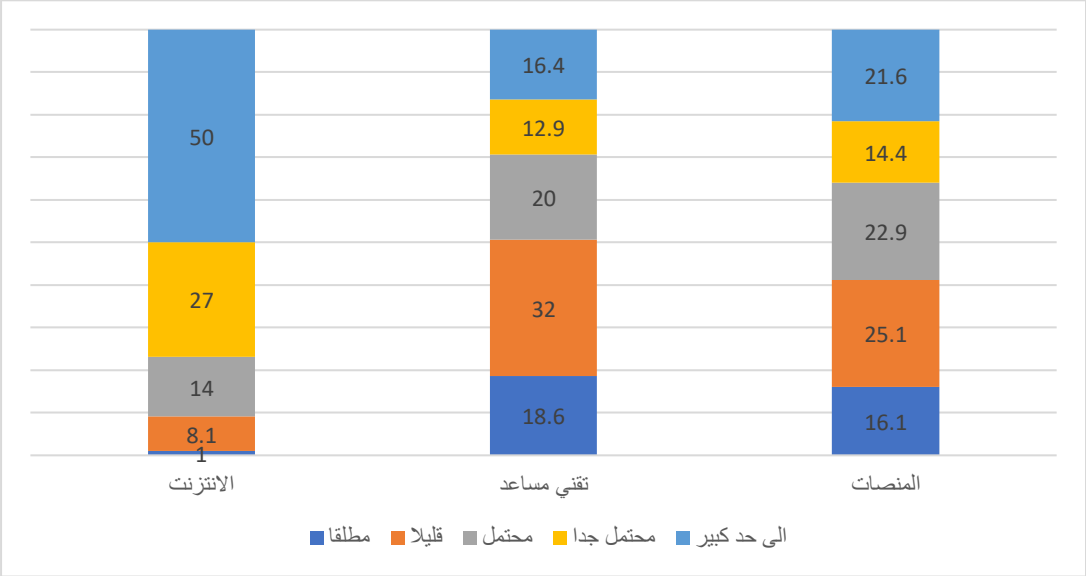


اعتبر المعلّمون أنّ للعوائق المادّية تأثيرًا كبيرًا على إنجاز المنهج خلال التعلّم من بعد. تم سؤالهم عن كل العوائق التي واجهتهم مثل:

شراء وصيانة الأجهزة (85%)، التكلفة العالية لخدمة الإنترنت (84%)، شراء الموارد / التطبيقات التعليمية الرقمية (84%)، انقطاع الكهرباء (91%).

4.2.1.5.2 العوائق التقنية أمام إنجاز الأهداف والمواضيع الأساسية

رسم بياني رقم (14) - المتوسط الحسابي لتصورات المعلمين حول العوائق الماديّة أمام إنجاز المنهج



اعتبر المعلّمون أن العوائق التقنية لها تأثير على إنجاز المنهج خلال التعلّم من بعد.

فقد اعتبر حوالي 90%. من المجيبين أن عدم توافر الإنترنت يشكل عائقا في التعلم عن بعد. تنوّعت الإجابات بالنسبة إلى وجود تقني مساعد، حيث اعتبر نحو 50% عدم وجوده عائقًا و50% اعتبروا أن عدم وجوده لا يشكّل عائقًا بالنسبة إليهم.

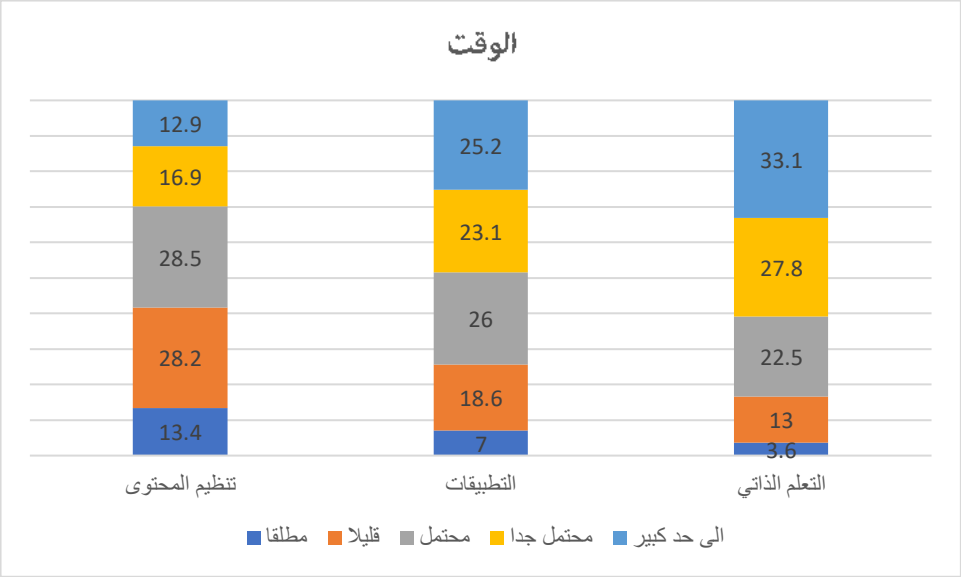
بالنسبة إلى توافر المنصّات التعليمة وأنظمة إدارة التعلّم، اعتبر 59% أنّ عدم وجودها يشكّل عائقًا أمام إنجاز المنهج.

يُظهر هذا الجزء تباينًا في وجهات النظر حول مسألتين مهمّتين: الأولى وجود التقني الذي يساعد المعلّمين والمتعلّمين، وربّما الأهل أيضًا، على حلّ المشاكل التقنية التي تعيق عملية التعلّم.

المسألة الثانية، بالنسبة إلى المنصّات التعليمية، لا يزال بعض المعلّمين إلى الآن لا يقدّرون أهمّية وجود المنصّات.

4.2.1.5.3 عائق الوقت

رسم بياني رقم (15) - المتوسط الحسابي لتصورات المعلمين حول عائق الوقت



بالنسبة إلى الوقت الذي يتطلّبه تنظيم المحتوى عبر الإنترنت، وجد 30% من المستطلعين أنّه يتطلّب الكثير من الوقت (محتمل جدا ومحتمل إلى حد كبير)، ما يعيق عملية التعلّم.

بالنسبة إلى التطبيقات والوسائل التقنية، وجد نحو 48% أنّها تتطلّب وقتًا (محتمل جدا ومحتمل إلى حد كبير)، ما يمكن أن يعيق إنجاز التعلّم.

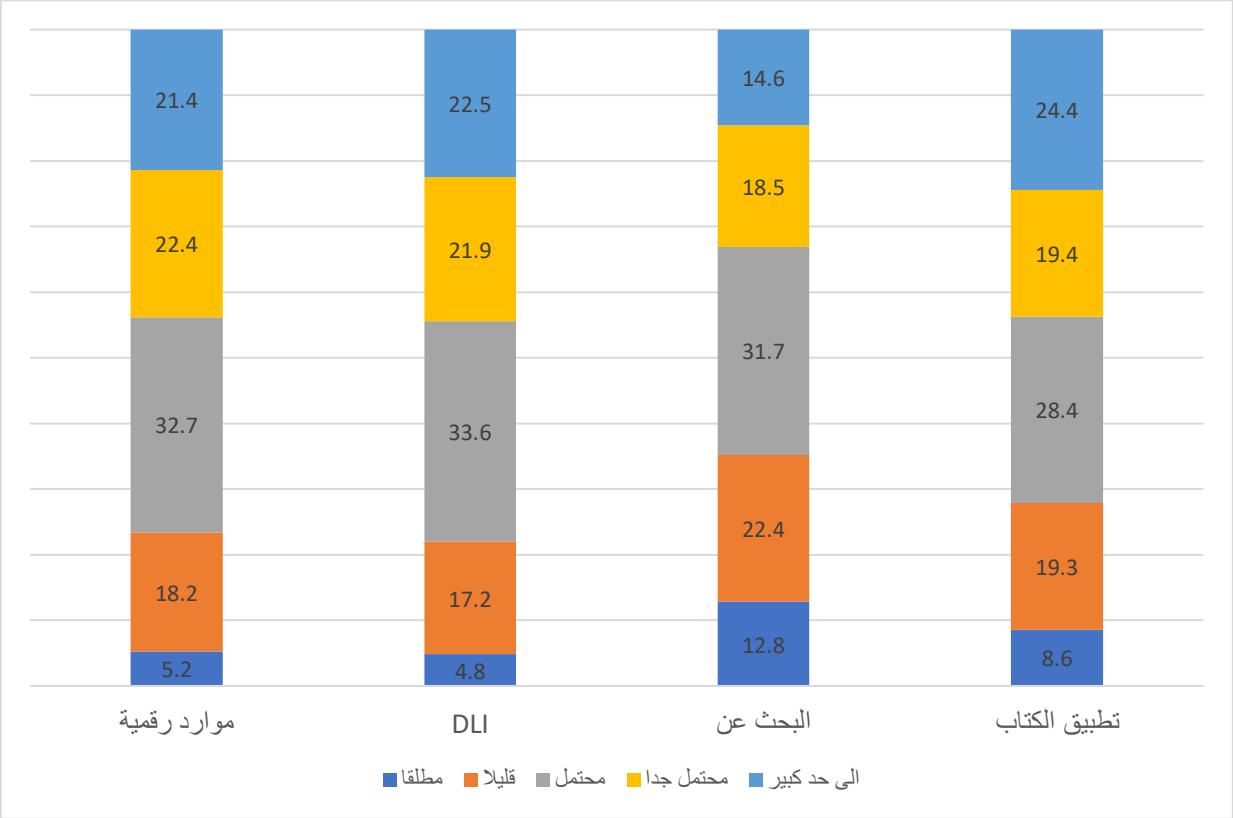
أمّا بالنسبة إلى المتعلّمين أنفسهم، فقد وجد (61%) من المعلّمين المستطلعين أنّ الوقت يشكّل العائق الأكبر(محتمل جدا ومحتمل إلى حد كبير).

يمكن أن نستخلص من هذا الجدول أنّ المعلّمين بحاجة إلى وسائل تقنية تتلاءم مع المنهج، ما يوفّر لهم الوقت الكافي للتركيز على التعليم ويخفّف الاحتراق الوظيفي.

كما أظهرت الإجابات عن هذا السؤال الحاجة الماسّة إلى تدريب المتعلّمين على الاستقلالية في التعلّم والتعلّم الذاتي. يمكن الوصول إلى هذه النتيجة من خلال التعليم المدمج والصفّ المعكوس.

4.2.1.5.4 العوائق المتعلّقة بالموارد الرقمية التربوية

رسم بياني رقم (16) - المتوسط الحسابي لتصورات المعلمين حول العوائق المتعلقة بالموارد الرقميّة التربويّة



بالنسبة إلى الموارد الرّقميّة التّربويّة، اشتكى حوالي 44% من المعلّمين من عدم وجود موارد رقمية ملائمة للمحتوى (محتمل جدا ومحتمل إلى حد كبير). كذلك بالنسبة إلى الموارد الرّقمية على منصّة DLI، حيث ذكر حوالي 45% أنّ الموارد الموضوعة عليها غير ملائمة ولا تتطابق مع المنهج اللبناني.

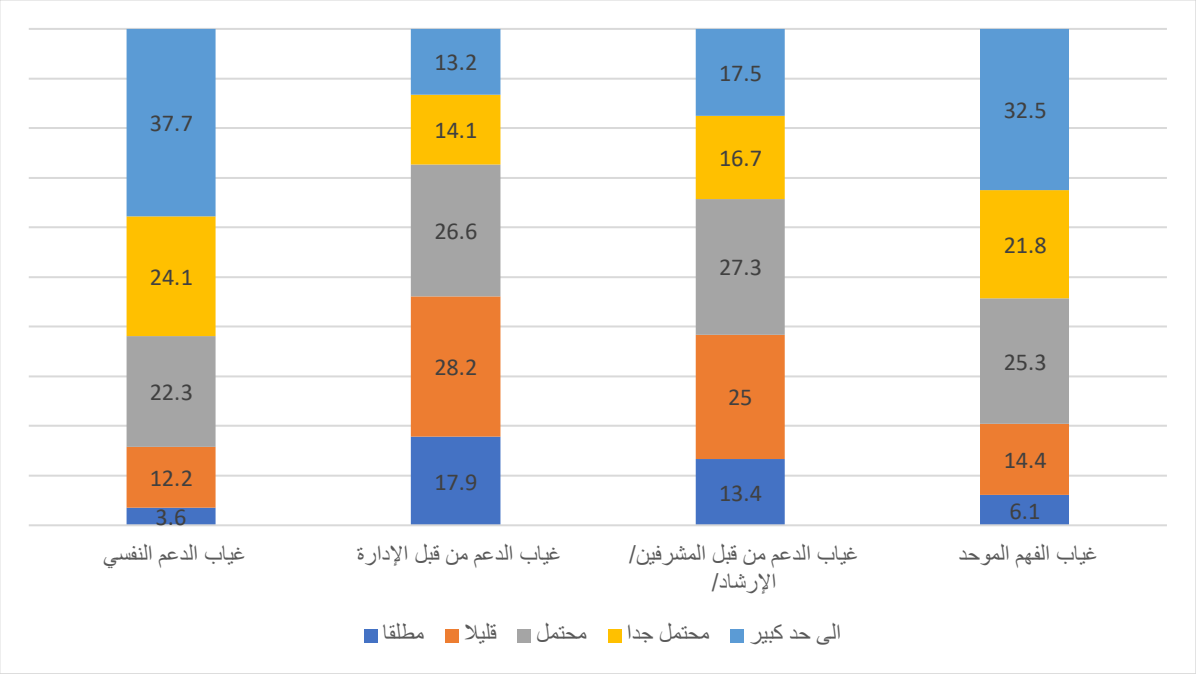
بالنسبة إلى المعرفة بطرق البحث عن الموارد الرّقمية، اعتبر فقط حوالي نحو 34% من المعلّمين أنّ هذا يمكن أن يشكّل عائقًا بالنسبة إليهم (محتمل جدا ومحتمل إلى حد كبير).

بالنسبة إلى تطبيق الكتاب المدرسي الوطني اعتبر حوالي 64% من المعلّمين أنّ الكتاب الوطني غير التفاعلي شكّل عائقًا أمام إنجاز المنهج (محتمل جدا ومحتمل إلى حد كبير).

في التّعليم/ التّعلم من بعد تظهر الحاجة إلى وجود موارد رقمية تفاعلية لجذب انتباه المتعلّمين وإغناء المحتوى التعليمي. يحتّم ذلك وجود بنك موارد رقمية تفاعلية تتلاءم مع محتوى المنهج، فلا يضطّر المعلّمون إلى إنتاج الوسائل التعليمية الخاصّة بهم، ويؤدّي ذلك إلى تفعيل منصّة المركز التربوي Mawrid-e"

4.2.1.5.5 العوائق المتعلّقة بالرفاهية (الراحة النفسية Well being)

رسم بياني رقم (17) - المتوسط الحسابي لتصورات المعلمين حول العوائق المتعلقة بالرفاهية Well being



اشتكى 85% من المعلّمين من غياب الدعم النفسي / الاجتماعي للمعلّم للتعامل مع ضغوط العمل، في حين ذكر نحو 52% فحسب من أنّ إدارات المدارس لا تتعاون بالشكل الكافي لمتابعة المشكلات والتواصل مع المتعلّمين والأهل.

بالنسبة إلى الدعم من قبل المشرفين التربويين/ الإرشاد والتوجيه، اشتكى 62% من غياب هذا الدعم. كما اشتكى 78% من غياب الفهم الموحّد للقرارات التي تأخذها الجهات الرسمية.

4.2.2 الإحصاء التحليلي

يتطرّق هذا القسم إلى تحديد الفروق بين أفراد العيّنة بحسب المتغيّرات الثابتة المحدّدة ضمن العيّنة.

4.2.2.1 الفروقات بين القطاعَين العامّ والخاصّ بالنسبة للعوائق أمام عملية التّعليم/ التّعلّم

للإجابة عن السؤال: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في مستوى تقديرات أفراد العيّنة بين القطاعين الرسميّ والخاصّ؟ بالنسبة إلى العديد من العوائق، استُخدم اختبار ليفين الذي يفترض وجود أو عدم وجود المساواة في التباينات. كذلك استُخدم اختبار t للعيّنات المستقلّة Independent samples t test لتحديد الفرق بين العيّنات.

جدول رقم (7) - الفروقات بين القطاعين العام والخاص بالنسبة للعوائق التي واجهها الأساتذة في فترة التعليم/ التعلم من بعد

العوائق	Independent samples t test	الفروقات الإحصائية
العوائق المادية	t (2705) = -0.457 p> 0.05 لا يوجد فرق كبيرًا بين المجموعتين	لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في ما يتعلّق بـإجابات الأساتذة حول «العوائق المادّية » بين القطاعَين العامّ والخاصّ حيث M (عامّ) = 3.86 و M (خاصّ) = 3.84.
العوائق التقنية	t (2769) = -3.533 p <0.0001 وجود فرق كبير بين المجموعتين	يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في ما يتعلّق بـإجابات الأساتذة حول «العوائق التقنية» بين القطاعَين العامّ والخاصّ حيث M (عامّ) = 3.75 و M (خاصّ) = 3.62
توافر الموارد الرقمية التربوية	t (1919.3) = -3.088 p <0.01 وجود فرق كبير بين المجموعتين	يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في ما يتعلّق بـإجابات الأساتذة حول درجة «توافر الموارد الرقمية التربوية» بين القطاعَين العامّ والخاصّ حيث M (عامّ) = 3.34 وM (خاصّ) = 3.21
الراحة النفسية	t(1914.648)= -4.018 and p<0.0001 وجود فرق كبير بين المجموعتين	يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في ما يتعلّق بـإجابات الأساتذة حول درجة «الراحة النفسية» بين القطاعَين العامّ والخاصّ حيث M (عامّ) = 3.49 وM (خاصّ) = 3.33

استنادًا إلى النتائج في الجدول أعلاه، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القطاعَين العامّ والخاصّ بالنسبة إلى العوائق المادّية المتعلّقة بالكهرباء والإنترنت وشراء الأجهزة.

في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القطاعَين في ما يتعلق بالعوائق التقنية (وجود تقني مساعد ووجود المنصّات التعليمية) والعوائق المتعلّقة بتوافر الموادّ الرقمية (توافر الموارد الرقمية التربوية المفتوحة وطرق البحث عنها أو تلك الموجودة على منصّة المركز التربوي أو الكتاب الوطني الرقمي)، والعوائق المتعلّقة بالراحة النفسية (الرفاهية مثل الدعم النفسي، الدعم من قبل الإدارة والمشرفين، الفهم الموحّد للقرارات التربوية) لصالح القطاع الخاصّ (القطاع العامّ يواجه عوائق أكبر ممّا يواجه القطاع الخاصّ).

4.2.2.2 الفروقات بين المحافظات بالنسبة للعوائق أمام عملية التّعليم/ التّعلّم

للإجابة عن السؤال: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقديرات أفراد العيّنة بين المحافظات بالنسبة إلى العديد من العوائق؟

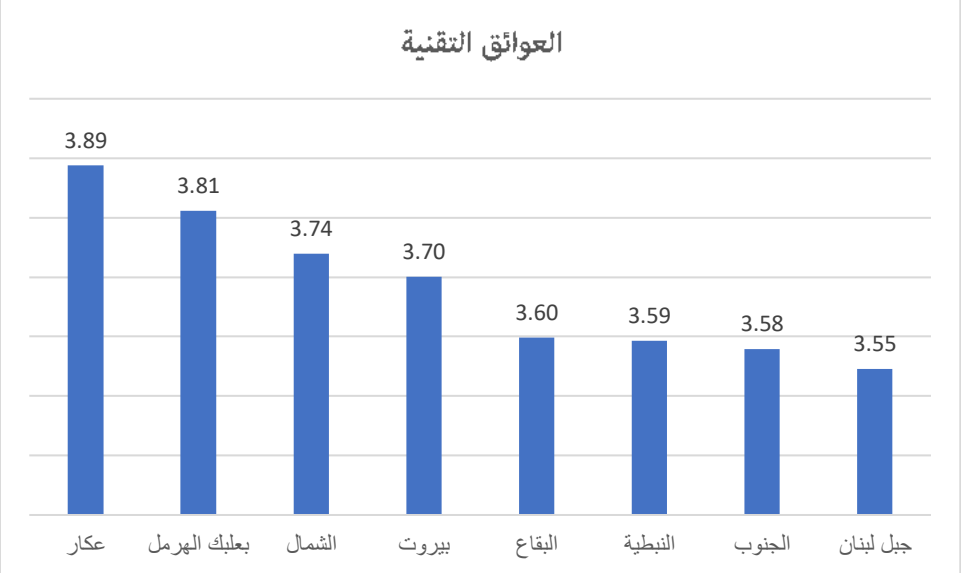
استُخدم اختبار ANOVA الذي يفترض وجود أو عدم وجود المساواة في التباينات. كذلك استُخدم اختبار Post-hoc of Bonferroni للعيّنات المستقلّة لتحديد الفرق بين العيّنات.

جدول رقم (8) - الفروقات بين المحافظات بالنسبة للعوائق التي واجهها الأساتذة في فترة التعليم/ التعلم من بعد

العوامل	اختبار ANOVA	post-hoc of Bonferroni	النتائج
العوائق المادّية	$F(7,2691)=1.508$ and $p>0.05$.		لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في ما يتعلّق بـ «العوائق المادّية» بين المحافظات

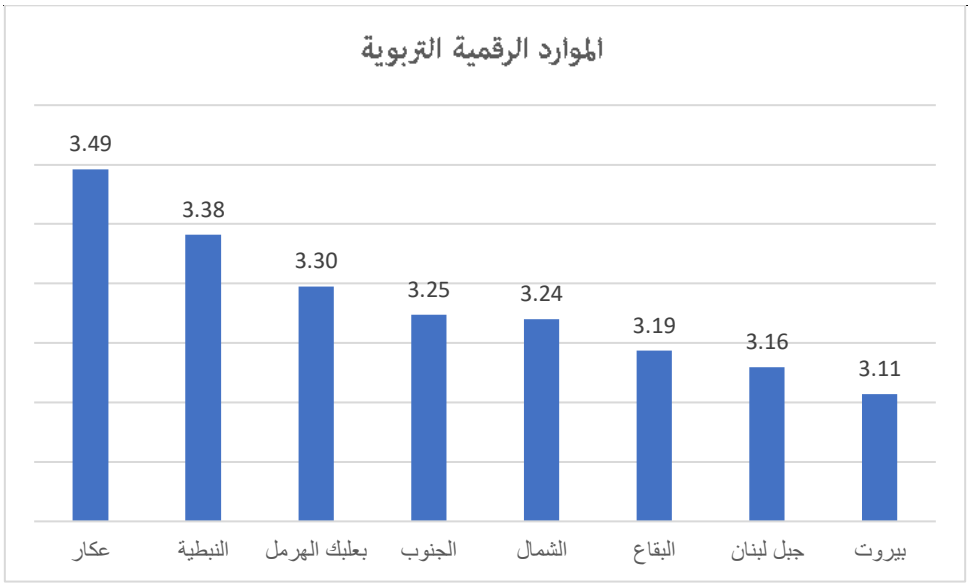
لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في ما يتعلّق بـ «العوائق المادّية» بين المحافظات.

العوائق التقنية F(7,2756)=6.711 and p<0.0001 post-hoc of Bonferroni يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المحافظات على الشكل الآتي:



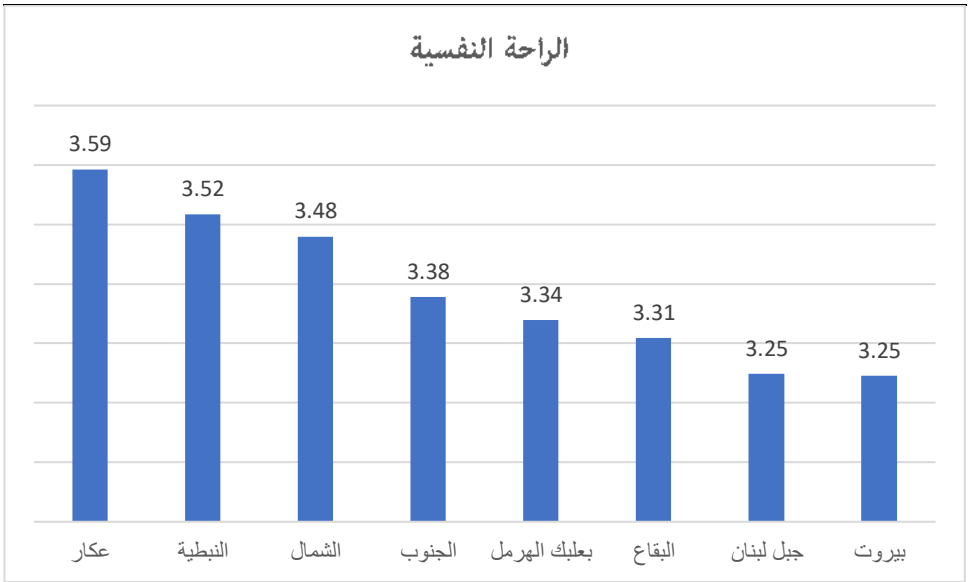
تواجه محافظة عكّار العوائق التقنية الأكبر، وجبل لبنان العوائق الأقلّ.

توافر الموارد الرقمية التربوية F(7,2616)=4.449 and p<0.0001 يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المحافظات على الشكل الآتي:



بالنسبة إلى الموارد الرقمية التربوية تواجه محافظة عكّار العوائق الأكبر بينما محافظة بيروت تواجه العوائق الأقل.

الراحة النفسية $F(7,2708)=6.566$ and $p<0.0001$ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المحافظات على الشكل الآتي:



بالنسبة إلى الراحة النفسية، يواجه المعلّمون في عكّار العوائق الأعلى بالنسبة إلى الراحة النفسية. أمّا في محافظة بيروت، فقد أبدى المعلّمون الاستجابة الأفضل بالنسبة إلى المشكلات التي تتعلّق بالراحة النفسية.

خلاصة

استنادًا إلى الجدول أعلاه، تبيّن غياب الفروق بين المحافظات بالنسبة إلى العوائق المادّية، لكنّها موجودة بالنسبة إلى العوائق التقنية والموارد الرقمية والراحة النفسية.

بشكل عام، كانت هذه العوائق هي الأقلّ في محافظتَي بيروت وجبل لبنان، والأكثر عددًا في محافظتَي عكّار والنبطية.

4.2.2.3 الفروقات بين القطاعَين العامّ والخاصّ بالنسبة لتقديم المحتوى عبر الإنترنت

للإجابة عن السؤال: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القطاعَين العامّ والخاصّ بالنسبة إلى تقديم المحتوى عبر الإنترنت؟

جدول رقم (9) - الفروقات بين القطاعين العام والخاص بالنسبة لتقديم المحتوى عبر الإنترنت في فترة التعليم/ التعلم من بعد

العوامل	Independent samples t test	النتائج
التخطيط لحصّة تعليمية خلال التعلّم من بعد	t(175.653)= 6.99 and p<0.0001	يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى التخطيط لحصّة تعليمية خلال التعلّم من بعد بين القطاعَين العامّ والخاصّ حيث M (عامّ) = 3.39 وM (خاصّ) = 3.67 M(public)=3.39 et M(private)=3.67.
إنتاج موارد رقمية تعليمية	t(1768.322)= 7.45 and p<0.0001	يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى إنتاج موارد تعليمية رقمية بين القطاعَين العامّ والخاصّ حيث M (عامّ) = 3.13 وM (خاصّ) = 3.43 M(public)=3.13 et M(private)=3.43
تنظيم الموارد التعليمية باستخدام الكتاب الوطني الإلكتروني	t(2480)= 2.315 and p<0.05	يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى تنظيم الموارد التعليمية باستخدام الكتاب الوطني الإلكتروني بين القطاعَين العامّ والخاصّ حيث M (عامّ) = 2.91 وM (خاصّ) = 3.01 M(public)=2.91 et M(private)=3.01
تنظيم الموارد التعليمية باستخدام المصادر المفتوحة عبر الإنترنت	t(2786)= 3.904 and p<0.0001	يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية بالنسبة تنظيم الموارد التعليمية باستخدام المصادر المفتوحة عبر الإنترنت بين القطاعين العامّ والخاصّ حيث M (عامّ) = 3.26 وM (خاصّ) = 3.42 M(public)=3.26 et M(private)=3.42
تنظيم الموارد التعليمية باستخدام المصادر المفتوحة من خلال منصّة المركز التربوي DLI	t(1624.019)= 0.969 and p>0.05	لا يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى تنظيم الموارد التعليمية باستخدام المصادر المفتوحة من خلال منصّة المركز التربوي بين القطاعَين العامّ والخاصّ حيث M (عامّ) = 2.78 وM (خاصّ) = 2.82 M(public)=2.78 et M(private)=2.82

خلاصة

استنادًا إلى الجدول أعلاه، أظهرت النتائج فروقًات ذات دلالة إحصائية بين القطاعَين العامّ والخاصّ بالنسبة إلى تقديم محتوى عبر الإنترنت لجهة التخطيط لحصّة تعليمية، وإنتاج موارد رقمية، واستخدام الكتاب الوطني الإلكتروني، واستخدام المصادر المفتوحة عبر الإنترنت، واستخدام منصّة المركز التربوي، لصالح القطاع الخاصّ.

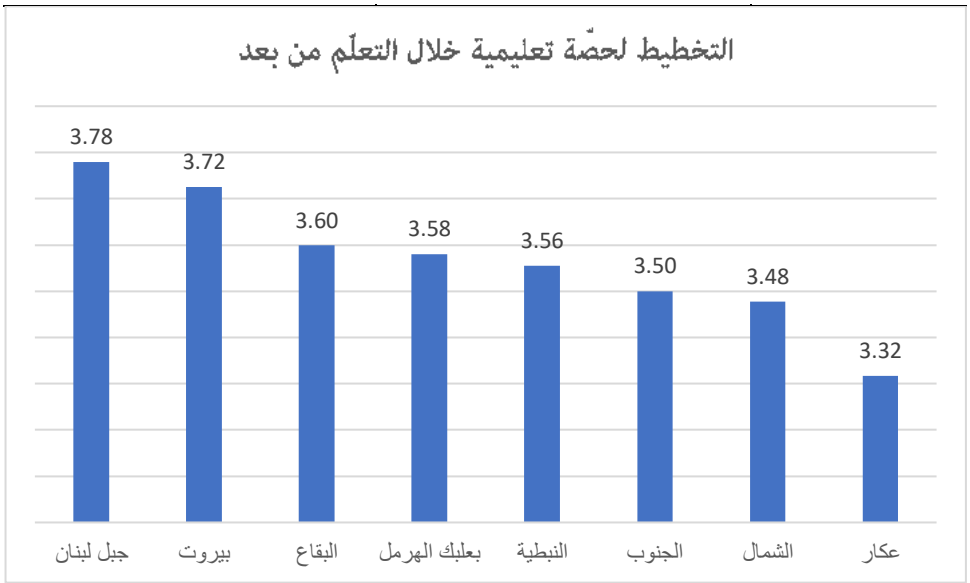
4.2.2.4 لفروقات بين المحافظات بالنسبة لتقديم المحتوى عبر الإنترنت في فترة التعليم/ التعلم من بعد

للإجابة عن السؤال: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كيفية تقديم المحتوى عبر الإنترنت على صعيد المحافظات؟

تناول هذا السؤال عدة نقاط منها: التخطيط لحصة تعليمية خلال التعلم من بعد،

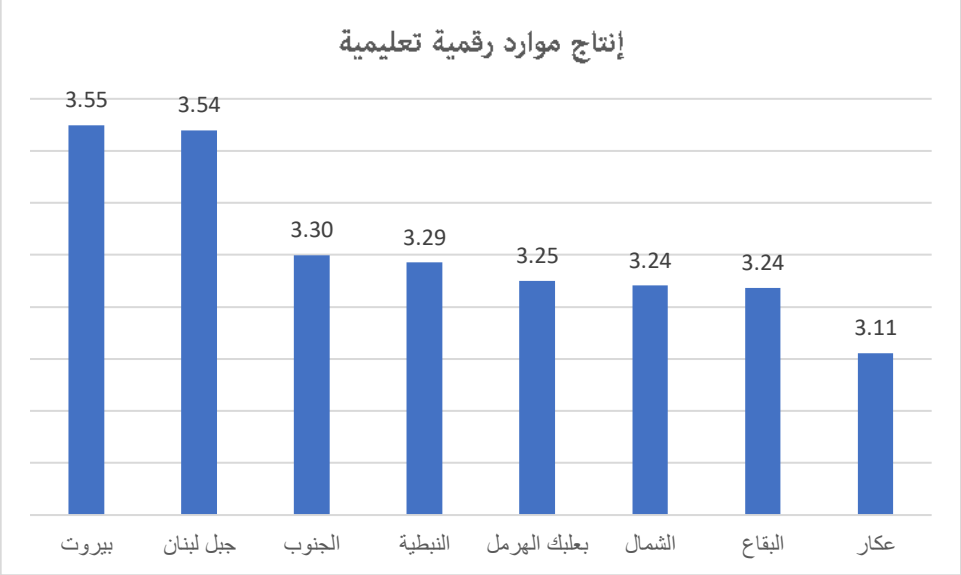
جدول رقم (10) - الفروقات بين المحافظات بالنسبة لتقديم المحتوى عبر الإنترنت في فترة التعليم/ التعلم من بعد

العوامل	ANOVA	النتائج
التخطيط لحصّة تعليمية خلال التعلّم من بعد	F(7;2851)=9.6 and p<0001	يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية



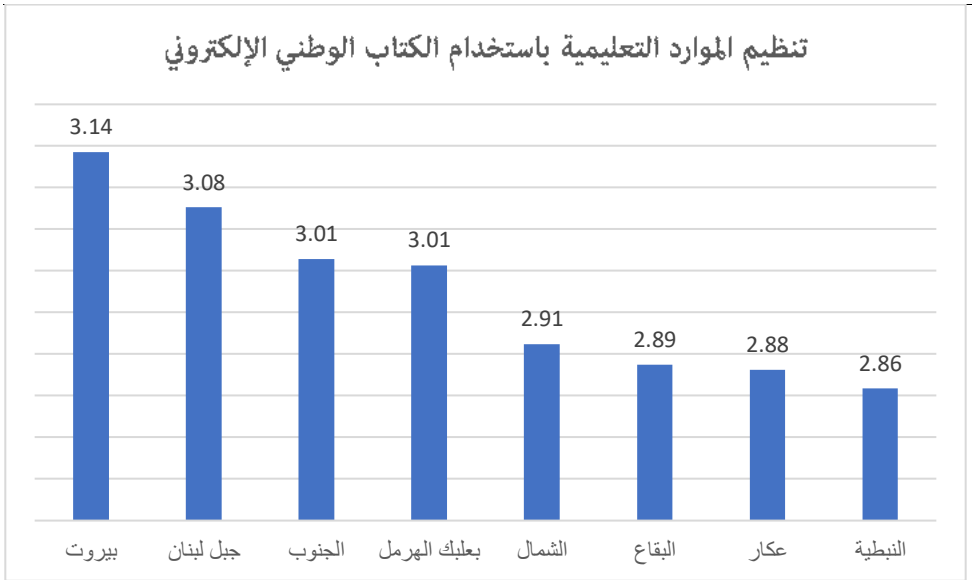
أظهرت النتائج أنّه يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين المحافظات لجهة التخطيط لحصة تعليميّة من بعد وذلك وفقا لإجابات المستطلعين حيث لدى المعلّمين في جبل لبنان المهارات الأعلى بالنسبة إلى التخطيط لحصّة تعليمية في حين أنّ لدى المعلّمين في محافظة عكّار المهارات الأقلّ.

إنتاج موارد رقمية تعليمية	F(7;2758)=9.386 and p<0.0001	يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية



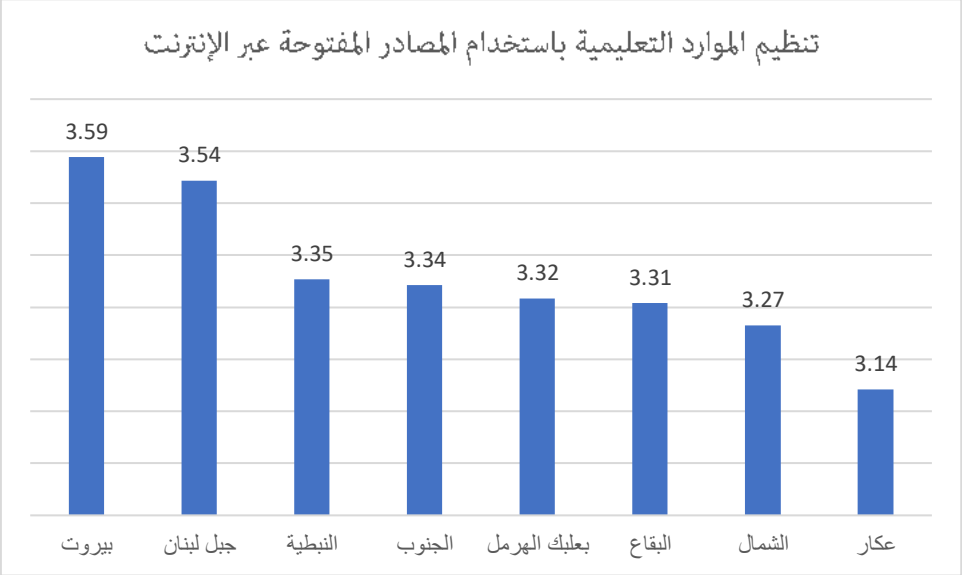
أظهرت النتائج أنّ لدى المعلّمين في جبل لبنان المهارات الأعلى بالنسبة إلى إنتاج موارد رقمية في حين أنّ لدى المعلّمين في محافظة عكّار المهارات الأقلّ.

تنظيم الموارد التعليمية باستخدام الكتاب الوطني الإلكتروني	F(7;2462)=2.874 and p<0.01	يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية



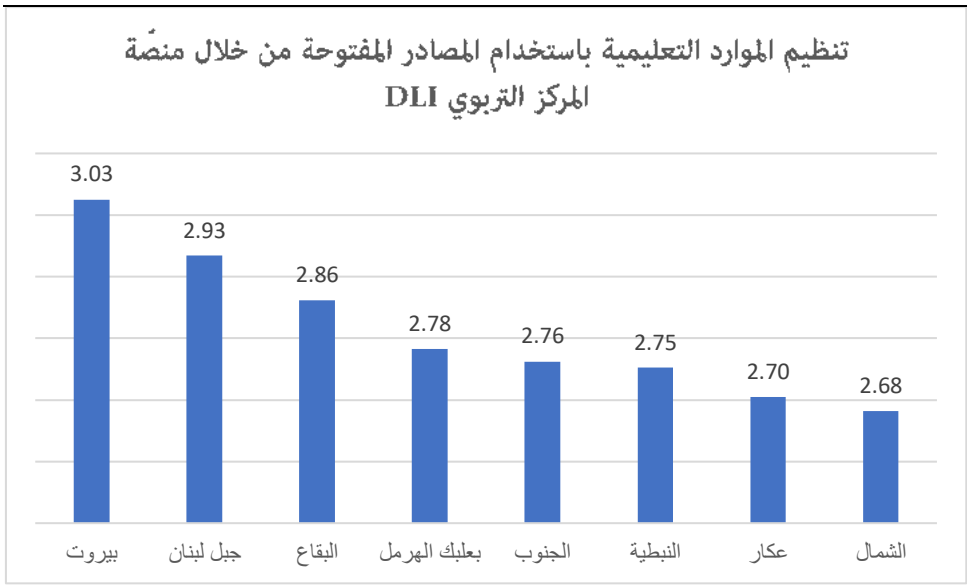
أظهرت النتائج أنّ لدى المعلّمين في محافظة بيروت النسبة الأعلى في ما يخصّ تنظيم الموارد التعليمية باستخدام الكتاب الوطني الإلكتروني، في حين أنّ لدى المعلّمين في محافظة النبطية النسبة الأقلّ.

تنظيم الموارد التعليمية باستخدام المصادر المفتوحة عبر الإنترنت	F(7;2765)=7.835 and p<0.0001	يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية



أظهرت النتائج نيل المعلّمين في محافظة بيروت النسبة الأعلى في ما يخصّ تنظيم الموارد التعليمية باستخدام المصادر المفتوحة عبر الإنترنت، في حين نال المعلّمون في محافظة عكّار النسبة الأقلّ.

تنظيم الموارد التعليمية باستخدام المصادر المفتوحة من خلال منصّة المركز التربوي DLI	F(7;2307)=4.416 and p<0.0001	يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية



أظهرت النتائج نيل المعلّمين في محافظة بيروت النسبة الأعلى بالنسبة إلى تنظيم الموارد التعليمية باستخدام منصّة المركز التربوي DLI، في حين نال المعلّمون في محافظة الشمال النسبة الأقلّ.

خلاصة

استنادًا إلى الجدول، أعلاه أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى تقديم المحتوى عبر الإنترنت، حيث حصلت محافظتا بيروت وجبل لبنان على النسب الأعلى، بينما كانت النسب الأقلّ بشكل عامّ لمحافظات عكّار والشمال والبقاع والنبطية في كل من تنظيم الموارد التّعليميّة، إن كان باستخدام المصادر المفتوحة أو منصة المركز التربوي أو إنتاج الموارد الرقمية التّعليميّة.

4.2.3 خلاصة عامّة للإحصاء التحليلي

هدفَ هذا الجزء من الدراسة إلى الإضاءة على الفروق بين القطاعَين العامّ والخاصّ وبين المحافظات بالنسبة إلى العوائق أمام إنجاز الأهداف والموضوعات الأساسية.

4.2.3.1 العوائق

4.2.3.1.1 العوائق الماديّة

أظهرت إجابات المستطلعين بالنسبة للعوائق المادية المتعلّقة بإنجاز الأهداف والموضوعات الأساسية مثل شراء الأجهزة والاتّصال بالإنترنت، أنّه **لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين القطاعَين العامّ والخاصّ.**

على صعيد المحافظات، أظهرت الدراسة أنه أيضا **لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين المحافظات.**

4.2.3.1.2 العوائق التقنية

أظهرت إجابات المستطلعين بالنسبة للعوائق التقنية المتعلّقة بإنجاز الأهداف والموضوعات الأساسية مثل وجود تقني مساعد، وسرعة الإنترنت، ووجود المنصّات التعليمية:

على صعيد قطاع التعليم، يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين القطاعَين العامّ والخاصّ، حيث **إنّ المعلّمين في القطاع العامّ يواجهون مشكلات أكثر.**

على صعيد المحافظات، أظهرت الدراسة وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين المحافظات، حيث **إنّ محافظة عكار هي الأكثر معاناة، بينما محافظة جبل لبنان هي الأقلّ معاناة.**

4.2.3.1.3 الموارد الرقمية التربوية

أظهرت إجابات المستطلعين بالنسبة بالنسبة للعوائق المتعلّقة بإنجاز الأهداف والموضوعات الأساسية مثل استخدام الموارد التعليمية المتاحة والكتاب الوطني الرقمي ومنصّة المركز التربوي:

على صعيد قطاع التعليم، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القطاعَين العامّ والخاصّ، حيث **إنّ المعلّمين في القطاع العامّ يواجهون مشكلات أكثر.**

على صعيد المحافظات، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المحافظات، حيث **إنّ محافظة عكّار هي الأكثر معاناة، بينما بيروت هي الأقلّ معاناة.**

4.2.3.1.4 الراحة النفسية والرفاهية للمعلّمين

أظهرت إجابات المستطلعين بالنسبة بالنسبة للعوائق المتعلّقة بإنجاز الأهداف والموضوعات الأساسية لإنجاز المنهج مثل الدعم النفسي ودعم الإدارة ودعم المشرفين:

على صعيد قطاع التعليم، أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القطاعَين العامّ والخاصّ، حيث **إنّ المعلّمين في القطاع العامّ يواجهون مشكلات أكثر.**

على صعيد المحافظات، أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المحافظات، حيث **إنّ محافظة عكّار هي الأكثر معاناة، بينما بيروت هي الأقلّ معاناة.**

4.2.3.2 تقديم المحتوى عبر الإنترنت

4.2.3.2.1 التخطيط لحصّة تعليمية خلال التعلّم من بعد

أظهرت إجابات المستطلعين بالنسبة لتقديم المحتوى عبر الإنترنت:

على صعيد قطاع التعليم، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القطاعَين العامّ والخاصّ، حيث **كانت النسبة الأعلى في التخطيط للقطاع الخاصّ.**

على صعيد المحافظات، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المحافظات، حيث **إنّ المعلّمين في محافظة جبل لبنان يمتلكون المهارات الأعلى في حين أنّ المعلّمين في محافظة عكّار يمتلكون المهارات الأدنى.**

4.2.3.2.2 إنتاج موارد رقمية تفاعلية

أظهرت إجابات المستطلعين بالنسبة لإنتاج موارد رقمية تفاعلية:

على صعيد قطاع التعليم، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القطاعَين العامّ والخاصّ، حيث **كانت النسبة الأعلى في إنتاج الموارد الرقمية للقطاع الخاصّ.**

على صعيد المحافظات، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المحافظات، حيث **إنّ النسبة الأعلى كانت للمعلّمين في محافظة بيروت والنسبة الأدنى للمعلّمين في محافظة عكّار.**

4.2.3.2.3 تنظيم الموارد التعليمية باستخدام الكتاب الوطني الإلكتروني

أظهرت إجابات المستطلعين بالنسبة لتنظيم الموارد التعليمية باستخدام الكتاب الوطني الإلكتروني:

على صعيد قطاع التعليم، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القطاعَين العامّ والخاصّ حيث **كانت النسبة الأعلى في استخدام الكتاب الوطني الإلكتروني لتصميم الموارد التعليمية للقطاع الخاصّ.**

على صعيد المحافظات، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المحافظات، حيث **إنّ النسبة الأعلى كانت للمعلّمين في محافظة بيروت والنسبة الأدنى للمعلّمين في محافظة النبطية.**

4.2.3.2.4 تنظيم الموارد التعليمية باستخدام المصادر المفتوحة عبر الإنترنت

أظهرت إجابات المستطلعين بالنسبة لتنظيم الموارد التعليمية باستخدام المصادر المفتوحة عبر الإنترنت:

على صعيد قطاع التعليم، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القطاعَين العامّ والخاصّ، حيث **كانت النسبة الأعلى في استخدام المصادر المفتوحة عبر الإنترنت لتصميم الموارد التعليمية للقطاع الخاص.**

على صعيد المحافظات، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المحافظات، حيث **إنّ النسبة الأعلى كانت للمعلّمين في محافظة بيروت والنسبة الأدنى للمعلّمين في محافظة عكّار.**

4.2.3.2.5 تنظيم الموارد التعليمية باستخدام المصادر المفتوحة من خلال منصّة المركز التربوي DLI

أظهرت إجابات المستطلعين بالنسبة لتنظيم الموارد التعليمية باستخدام المصادر المفتوحة من خلال منصّة المركز التربوي DLI

على صعيد قطاع التعليم، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القطاعَين العامّ والخاصّ، حيث **كانت نسبة المستخدمين قليلة في القطاعَين.**

على صعيد المحافظات، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المحافظات، حيث **إنّ النسبة الأعلى كانت للمعلّمين في محافظة بيروت والنسبة الأدنى للمعلّمين في محافظة الشمال.**

4 .2.3.3 العلاقة بين نسبة إنجاز الأهداف والموضوعات الأساسية والعوائق أمام الإنجاز على صعيد المحافظات

على الرغم من أنّ محافظة عكّار هي الأكثر معاناة مقارنة مع باقي المحافظات بالنسبة إلى وجود عوائق تقنية ومادّية والوصول إلى الموارد الرقمية والرفاهية، إلّا أنّها حقّقت أعلى نسبة إنجاز للمنهج.

4.2.3.4 العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج والعوائق أمام الإنجاز على صعيد القطاع التعليمي

أظهرت النتائج أنّ المعلّمين في القطاع الخاصّ غير المجّاني يواجهون النسبة الأدنى من العوائق، ما يمكن أن يكون قد انعكس إيجابًا على تحقيقهم النسبة الأعلى من الإنجاز.

4.2.3.5 العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج والقدرة على تقديم المحتوى عبر الإنترنت على صعيد المحافظات

على الرغم من أنّ محافظة عكّار هي بالإجمال الأكثر معاناة مقارنة مع باقي المحافظات بالنسبة إلى القدرة على تنظيم المحتوى عبر الإنترنت، إنْ لجهة التخطيط لحصّة تعليمية أو إنتاج موارد رقمية تفاعلية أو استخدام الموارد الرقمية التفاعلية، إلّا أنّها حقّقت النسبة الأعلى على صعيد إنجاز المنهج.

4.2.3.6 العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج والقدرة على تقديم المحتوى عبر الإنترنت على صعيد القطاع التعليمي

أظهرت النتائج أنّ لدى المعلّمين في القطاع الخاصّ غير المجاني القدرة الأعلى على تقديم المحتوى عبر الإنترنت، ما يمكن أن يكون قد انعكس إيجابًا على تحقيقهم النسبة الأعلى من الإنجاز.

خامسًا. خلاصة عامة

تشير نتيجة هذه الدراسة إلى أنّه يُنظر إلى التعلّم وجهًا لوجه بشكل إيجابي أكثر من التعلّم عبر الإنترنت من حيث الحضور الاجتماعي والتفاعل والرضا والجودة الشاملة. على الرغم من أنّه ذُكر أنّ الصفّ عبر الإنترنت مريح من حيث توفير الوقت، لا يزال المعلّمون يرون أنّه أقلّ فاعلية وهيكلية عند مقارنته بنمط التعلّم في المدرسة. وقد جرى تحديد الدعم الفنّي على أنّه عامل مهمّ وحاسم في تحديد الرضا عن التعلّم عبر الإنترنت.

إنّ راحة المعلّمين والطلّاب في تصميم التعلّم عبر الإنترنت وتقديمه، ومستوى التفاعل بين الطلّاب والمعلّمين، وجودة المحتوى، والدعم الفنّي، والخبرة في التدريس عبر الإنترنت، تؤثّر على تجربة التدريس والتعلّم الشاملة وتحدّد النجاح النهائي أو فشل نمط التعليم عبر الإنترنت.

وبالتالي، يجب زيادة الوعي مع التركيز على جوانب الراحة وإمكانية الوصول من أجل زيادة اعتماد الإنترنت من قبل الطلّاب والمعلّمين. قد يترجَم الإحباط من طريقة تصميم التعلّم وتقديمه إلى نتائج تعليمية سيّئة للطلّاب. يمكن أن يساعد تحسين جودة الصفوف عبر الإنترنت من خلال دعم المعلّمين والطلّاب بالموارد التقنية اللازمة في جعل نمط التعليم عبر الإنترنت أكثر فاعلية وقبولًا.

يجب إنشاء بيئة منظّمة وسهلة الاستخدام لأسلوب التعليم عبر الإنترنت، بيئة يمكن الوصول إليها للجميع من دون وضع عبء مالي على الطلّاب والمعلّمين، فهذه هي المعايير الرئيسة في أذهان المعلّمين لتعزيز التعليم عبر الإنترنت.

كذلك، يجب إعطاء الأولوية للحاجة إلى توفير تدريب تقني ملائم للمعلّمين حول طريقة تصميم وتقديم الصفّ عبر الإنترنت حيث وُجد أنّه شرط مسبق للتنفيذ الناجح.

كيف يمكن أن يغيّر التعلّم من بعد النظرة إلى التعلّم

عندما لا يتعلم الطلّاب في الصفوف داخل المدرسة، يكون التعلّم في المجتمع حيث يتفاعلون مع الآخرين من خلال التقنيات. يمكن أن يكون لهذا تأثير كبير على أنشطة التعلّم. إذا سمح المعلّم، يمكن للطلّاب التعلّم من الموارد والخبراء عبر الإنترنت في أيّ مكان في العالم. وهكذا، يتغيّر مكان التعلّم من الصفّ إلى العالم.

علاوة على ذلك، يتغيّر وقت التعلّم أيضًا. في التعلّم عبر الإنترنت، لا يحتاج الطلّاب إلى التواجد في المدارس، فإنّ وقت تعلّمهم يمتدّ بشكل كبير إلى ما هو أبعد من وقت المدرسة التقليدي.

تتميّز النماذج الأكثر فاعلية للتعلّم عبر الإنترنت بمزيج متوازن من الجلسات المتزامنة وغير المتزامنة التي تتيح المزيد من طرق التعلّم المرغوبة. يتلقّى الطلّاب معلوماتهم من مصادر عبر الإنترنت أو الحصص المتزامنة، ويقومون بالمشاريع بشكل فردي أو ضمن مجموعات صغيرة حيث يمكنهم تقديم عروض لهذه المشاريع خلال الحصص المتزامنة. بدلاً من إلقاء المحاضرات لجميع الطلّاب، يمكن للمدرّسين تحضير مقاطع فيديو للمحاضرات أو العثور على مقاطع فيديو قام بها آخرون ومشاركتها مع الطلّاب. كما يمكنهم تحديد حصص مع مجموعات صغيرة من المتعلّمين لتقديم المشورة والدعم.

كيف يمكن أن يغيّر التعلّم عبر الإنترنت النظرة إلى المنهج؟

عند الانتقال إلى التعلّم عبر الإنترنت، كانت التغييرات تتعلّق بمعالجة الحاجة العاجلة والملحّة لمواصلة الدراسة وإيجاد طرق إبداعية للوصول إلى الطلّاب في المنزل. الآن، بات علينا استغلال هذه الفرصة لإعادة التفكير في التعليم لأنّ

التغييرات مفهومة على المدى القصير، لكنّها غير جوهرية على المدى الطويل.

إنّ طرق التعلّم التي تعتمد على التكرار والحفظ، أو على أي مهارات مرتبطة بجمع المعلومات وتخزينها واسترجاعها، باتت في تراجع بسبب الذكاء الاصطناعي والتقنيات ذات الصلة (Muro et al. 2019).

يتطلّب هذا العصر مجموعة من المهارات المعاصرة التي تشمل الإبداع، والتفكير النقدي، والتعاون، والتواصل(Duckworth and Yeager, 2015).

وبالتالي، لكي يزدهر البشر في عصر الآلات الذكية، من الضروري ألّا يتنافسوا مع الآلات. بدلًا من ذلك، يجب أن يكونوا بشرًا أكثر. فلا تكاد توجد معرفة أو مهارات يمكن أن تكون مضمون لتلبية احتياجات المستقبل المجهول وغير المؤكّد والمتغيّر باستمرار.

يجب أن يستجيب المنهج لعدّة أشياء، منها مساعدة الطلّاب على تطوير كفايات جديدة للعصر الجديد، كما يجب أن يهتمّ بالرفاهية الاجتماعية والعاطفية للطلّاب.

علاوة على ذلك، مع الوصول في كلّ مكان إلى الموارد والخبراء عبر الإنترنت، تتغيّر احتياجات الطلّاب للتعلّم من المعلّمين باستمرار وبشكل مباشر. عندما يتمّ تمكين الطلّاب على صعيد الوصول إلى الموارد والخبراء، يتغيّر دور المعلّم ((Zhao, 2018. فلم تعد مسؤولية المعلّم الأساسية مجرّد تقديم التعلّم، الأمر الذي يتطلّب تغيير تدريب المعلّمين أيضًا. يحتاج إعداد المعلّمين إلى التركيز ليكونوا مهتمّين أكثر بالجانب الإنساني في تعاملهم مع الطلّاب.

توصيات عامّة

مع استمرار الإدارات التعليمية في وضع الخطط ومراجعتها لافتتاح العامّ الدراسي 2020-2021، يفكّر الكثيرون في اعتماد برامج قائمة على التعلّم المدمج. هناك أمل واسع النطاق في إمكانية دمج شكل من أشكال التفاعل وجهاً لوجه بأمان مع التعلّم من بعد. ومثلما حدث أثناء الانتقال المفاجئ إلى التعليم من بعد، سيتعيّن على المؤسّسات التربوية التكيّف بسرعة مع التحدّيات التعليمية الجديدة. تتطلّب قيادة تجربة تعليمية مدمجة ناجحة مجموعة من الاستراتيجيات مختلفة عن العمل من بعد أو وجهًا لوجه لإعادة هيكلة التعليم بشكل أفضل وضمان التعافي الشامل للنظام التعليمي؛ فإنّ هذه الأوضاع المختلفة تتطلّب استراتيجيات مختلفة. بناء على هذه التجربة، نستعرض بعض الاستراتيجيات والتوجّهات الملموسة التي يجب أن نأخذها في الاعتبار لجعل بيئة التعلّم المدمج منتجة قدر الإمكان:

- توفير التدريب على الدعم النفسي والاجتماعي للمتعلّمين.
- العمل على المنصّات التكنولوجية المستخدمة في المدرسة وعلى المهارات التقنية التربوية.
- تعديل المناهج الدراسية بما يتناسب مع الوضع.
- تقديم إرشادات حول تحديد فقدان التعلّم بين الطلّاب.
- تطوير برامج تدريب قويّة عبر الإنترنت لدعم أنشطة التطوير المهني للمعلّمين المعتمدين قبل الخدمة وأثناءها.
- إرشاد المعلّمين في الدعم النفسي الاجتماعي لدمج المتعلّمين في الصفوف.
- إنشاء موادّ تعليمية وتعلّمية عالية الجودة، بالإضافة إلى موادّ تدريبية.
- توعية الأهل على أهمّية التعليم.
- استخدام البيانات على مستوى المدرسة لضمان الحصول على المعلومات حول المتعلّمين بشكل فعّال.

- التركيز على الرفاهية والعلاقات مثل المشاركة وردود الفعل. قبل حدوث أيّ تعلّم هادف، فإن التسلسل الهرمي لماسلو - الاهتمام بالصحّة الجسدية والعقلية والعاطفية والاجتماعية قبل أن يحدث التعلّم الهادف - أمر بالغ الأهمّية. في لبنان يمكن أن يكون الوباء والمشكلات الاقتصادية والاجتماعية أدّت إلى الاضطرابات في حياة العائلات والطلّاب خصوصًا بالنسبة إلى تأمين الاحتياجات الأساسية، وعلى المديرين والمعلّمين بذل قصارى جهدهم للتركيز على الرفاه والعلاقات الإيجابية - حتى أكثر من المعتاد.
- التفكير في أنواع الأنشطة الأنسب للتعلّم عبر الإنترنت مقابل التعلّم الشخصي في بيئة مدمجة. يمكن عند تقديم المحتوى عبر الإنترنت التركيز على مهارات الطلّاب أثناء وجودهم في الصف، لأنّ من الصعب التركيز على المهارات الفردية أثناء الدرس المتزامن. يمكن للمعلّم بعد ذلك استخدام وقت الصفّ لمناقشة الأفكار أو تسهيل أنشطة التفكير النقدي التي تُدعم بشكل أفضل عندما يتمكن المعلّم من تسهيلها. وبالتالي، إنّ الاستراتيجيات الآتية هي الأنسب لكلّ وضع تعليمي:

أنشطة الصفّ

- مناقشات تفاعلية ودروس عملية.
- عمل في المختبرات أو نشاط علمي يحتاج إلى إشراف.
- وقت التدريس الفردي للطلّاب الضعفاء.
- التأكّد من الرفاهية والتواصل.

أنشطة التعلّم من بعد

- مشاهدة موادّ المحاضرات في شكل عرض تقديمي أو فيديو حيث يمكن للطلّاب التعلّم بالسرعة التي تناسبهم.
- العمل المستقلّ مثل أوراق العمل والقراءة والكتابة.
- عمل اختياري أو علاجي أو متقدّم.

يمكن تحسين استخدام الوقت وجهًا لوجه مع التركيز على تفقّد الطلّاب بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة كيفما كان ذلك ممكنًا، وكذلك لطرح الأسئلة وتلقّي التعليقات الشخصية. سيكون من الضروري أن يتم استثمار الوقت المحدود خلال التعليم وجهًا لوجه لإتاحة الفرصة للتفاعل بين المعلم والمتعلمين.

- المحافظة على التواصل المتّسق والمتابعة، وذلك من خلال وضع خطّة تحدّد طرق التواصل وآليّته.
- عدم الإفراط في استخدام الأدوات التقنية. يجب أن ينتبه المعلّمون إلى عدم إغراق الطلّاب بأدوات التكنولوجيا أثناء التعليم المدمج، بل تقديم الأدوات للطلّاب تدريجًا.
- التأكيد على المواطنة الرقمية. نظرًا لأنّ التعلّم في جميع أنحاء العالم قد تحوّل إلى تعليم عبر الإنترنت، يجب تضمين دروس المواطنة الرقمية في تجربة تعلّم جميع الطلّاب، وضمن بيئة التعلّم المختلطة، سيبقى الاعتماد على وقت الشاشة والأدوات الرقمية ثقيلًا. يجب أن يضع المعلمّون في اعتبارهم إنشاء ثقافة المواطنة الرقمية من البداية مع إعطاء دروس حول موضوعات مثل العثور على أخبار موثوقة وطريقة الاستجابة لخطاب الكراهية عبر الإنترنت.
- تعزيز رعاية المعلّمين ورفاهيتهم.

المراجع

Alban Conto, M. C.; Akseer, S.; Dreesen, T.; Kamei, A.; Mizunoya, S.; Rigole, A. (2020). COVID-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss, Innocenti Working Papers no. 2020-13, UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence

Azevedo, J. P.; Hasan, A.; Goldemberg, D.; Iqbal, S. A. & Geven, K. (2020). Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes : A Set of Global Estimates. Policy Research Working Paper; No. 9284. World Bank, Washington, DC. © World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33945 License: CC BY 3.0 IGO

Bubb, S. & Jones, M.A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/careers and teachers. Improving Schools, 23 (3), 209-222.

Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H., Al-Abbadi, K. (2015). What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in crisis-affected contexts. Retrieved from: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/470773/Education-emergencies-rigorous-review2.pdf

Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viuleg, E. (2020). COVID-19 and Student Learning in the United States: The Hurt Could Last a Lifetime. Available online at: https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/COVID-19-and-student-learning-in-the-united-states-the-hurt-could-last-a-lifetime#

Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J.-P., Kamei, A., Mizunoya, S., & Santiago Ortiz, J. (2020). Promising practices for equitable remote learning: Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries (Innocenti Research Brief). UNICEF. https://www.unicef-irc.org/publications/1090-promising-practices-for-equitable-remote-learning-emerging-lessons-from-covid.html

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2020). Learning Must Go On: Recommendations for keeping children safe and learning, during and after the COVID-19 crisis. Available at: https://resourcecentre.savethechildren.net/library/learning-must-go-recommendations-keeping-children-safe-and-learning-during-and-after-covid

Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). "Like a rug had been pulled from under you": The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. https://doi.org/10.31234/osf.io/xn9ey.

Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K. et al. (2021). Teacher burnout profiles and proactive strategies. Eur J Psychol Educ 36, 219–242 https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6.

Schleicher, A. (2020). The impact of Covid- 19 on education. Insights from education at a glance 2020. Available online: https://www.oecd.org/education/the-impact-of-COVID-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf

Trust, T. & Whalen, J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. Journal of Technology and Teacher Education, 28(2), 189-199. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education. Retrieved September 4, 2021 from https://www.learntechlib.org/primary/p/215995/.

UNESCO, International Task Force of Teachers for Education 2030 and ILO (2020). Supporting teachers in back-to-school efforts: Guidance for policy makers. [Available online: file://panaka/users/akorin/My%20Documents/Stocktake%202&3/Supporting%20 teachers%20in%20back-to-school%20efforts_Guidance%20for%20policy-makers.pdf].

UNESCO (2020). Global education monitoring (GEM) report. Available online:

https://en.unesco.org/news/global-education-monitoring-gem-report-2020

UNICEF (2020). Addressing the learning crisis: An urgent need to better finance education for the poorest children. Available online: https://www.unicef.org/media/63896/file/Addressing-the-learning-crisis-advocacy-brief-2020.pdf.

المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2020). دراسة ميدانية حول مدى رضا مختلف الأفرقاء عن التعليم عبر الإنترنت من بعد خلال أزمة فيروس كورونا 2020.

www.crdp.org crdpLiban CRDP_Liban crdpliban 961 1 683 205