Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 7, Issue 20 (2023) • P: 67 - 50
https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps
ISSN: 2522-3399 (Online) • ISSN: 2522-3399 (Print)

Factors for the tenth-grade students' reluctance to interact in the classroom during distance learning
(An exploratory study from the point of view of students in the Sultanate of Oman)

Mr. Said Mohammed Alkalbani
Faculty of Education Sciences | Mohammed V University | Morocco

Received: 09/01/2023
Revised: 20/01/2023
Accepted: 13/02/2023
Published: 30/05/2023

* Corresponding author: said.alkalbani@moe.om

Citation: Alkalbani, S. M. (2023). Factors for the tenth-grade students' reluctance to interact in the classroom during distance learning (An exploratory study from the point of view of students in the Sultanate of Oman). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(20),*50 – 67. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B090123

2023 © AJSRP • National Research Center, Palestine, all rights reserved.

• Open Access

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: The study aimed to reveal the factors of tenth grade students' reluctance to interact during distance education from the students' point of view. The researcher used the qualitative approach, and the study sample consisted of (32) male and female students who were randomly selected from the schools of North Al Batinah Governorate in Oman. distributed into (4) focus groups. The focus group interview was used as a research tool. The reliability and validity of the tool were verified by arbitration and applied to a pilot sample. Its results showed that the teacher's style and his social, educational, and technical skills amounted to 93.7% of repetition among the sample, and 84.3% of teaching strategies and methods are considered direct factors for reluctance. It also revealed that the student's educational environment and psychological factors are also factors that influence students' reluctance to interact in class. The study recommended the establishment of a national program for preparing teachers and training teachers in line with distance education, and the need to develop curricula and assessment tools.

Keywords: reluctance, class interaction, distance education.

عوامل عزوف طلبة الصف العاشر عن التفاعل الصفي أثناء التعليم عن بعد
(دراسة استكشافية من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عمان)

أ. سعيد محمد الكلباني
كلية علوم التربية | جامعة محمد الخامس | المغرب

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن عوامل عزوف طلبة الصف العاشر عن التفاعل الصفي أثناء التعليم عن بعد من وجهة نظر الطلبة. استخدم الباحث المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (32) طالباً وطالبة تم اختيارها عشوائياً من مدارس محافظة شمال الباطنة. وزعت على (4) مجموعات تركيز. واستخدمت المقابلة بمجموعات التركيز كأداة بحثية. وقد تم التحقق من موثوقية وصدق الأداة بالتحكيم وتطبيقها على عينة استطلاعية. واظهرت نتائجها أن أسلوب المعلم ومهاراته الاجتماعية والتربوية والتقنية وبنسبة بلغت **93.7%** من التكرار بين أفراد العينة، ونسبة 84.3% لاستراتيجيات وطرائق التدريس تعتبر عوامل مباشرة للعزوف. كما كشفت عن أن بيئة الطالب التعليمية، والعوامل النفسية له تعتبر- أيضاً- عوامل ذات تأثير في عزوف الطلبة عن التفاعل الصفي. وأوصت الدراسة بإنشاء برنامج وطني لإعداد المعلمين وتدريب المعلمين بما يتفق مع التعليم عن بعد، وضرورة تطوير المناهج وأدوات التقويم.

الكلمات المفتاحية: العزوف، التفاعل الصفي، التعليم عن بعد.

مقدمة.

يشهد القرن الحادي والعشرين تغيرات سريعة وواسعة تشمل مختلف المجالات والقطاعات التي ترتبط بحياة الإنسان، ومن بينها قطاع التعليم المتأثر بثورة التكنولوجيا، وأدوات الاتصال والوسائط الرقمية، والذي أصبح ذو مظهر مختلف تماماً عما كان عليه في السابق.

وتلعب التكنولوجيا دوراً هاماً في النظام التعليمي بجعله مواكباً لمستجدات الحياة، ومتماشياً مع ركيزة الاستمرارية في جمع المعرفة والاستفادة منها، فالدمج بين التقنيات الحديثة باستخدام الإنترنت مع التعليم نشأ عنه التعليم عن بعد والمنبثق من التعليم الإلكتروني (Rabah, 2014).

وهذا النوع من التعليم يعتبر معززاً للتعاون والتفاعل بين الطلاب والمعلمين، ومحرراً من قيود الزمان والمكان، وداعماً ومحسناً لمهارات التفكير والاستقصاء (Malak, 2015). وتؤكد دراسة يوونو وسوجونو (Yuwono & Sujono, 2018) ودراسة بيرنرد وآخرون (Bernard et al., 2014) على فاعلية التعليم عن بعد وتفوقه على التعليم التقليدي. ومن جهة أخرى، التعليم عن بعد يمكن أن يكون مقيداً لبعض أساسيات التدريس مثل الحضور والتفاعل في الحصص الدراسية (Nambiar, 2020).

وتصنف عملية التدريس على أنها عملية تفاعلية بين المعلم والطالب وبين الطالب وأقرانه وبين العنصر البشري والمادي في البيئة التعليمية (Ferchichi & Itmazi, 2012)، وتعتمد على إرسال واستقبال المعلومات والمعرفة والحوار والمناقشة حولها، وذلك ما يستدعي إبقاء المتعلم نشطاً ومتفاعلاً في الحصص الدراسية المباشرة وغير المباشرة بينه وبين المعلم أو بينه وبين أقرانه في الدارسين، ويعرف هذا بالتفاعل الصفي (Qadri, 2012; Bozaqzi, 2010)، والمبني إما على الاتصال المتبادل اللفظي أو غير اللفظي المتمثل في الايماءات، والاشارات، والايحاءات، ويمكن تصنيف التفاعل الصفي بأنه ديموقراطي (مفتوح) يحدث فيه تقبل الآراء والأفكار ومناقشتها دون تحيز، أو تسلطي (مغلق) يعتمد على سيطرة المعلم في عملية التعلم ورفض كل الأفكار والتداخلات (Abu Khalil, 2011; Al-Taiti, 2007).

تتفاوت الادبيات السابقة في نتيجة المقارنة بين فاعلية التعليم عن بعد والمستحدث مؤخراً في بعض الدول، والذي تستخدم فيه مختلف المستحدثات التقنية بغرض التواصل بين افرد العملية التعليمية، عند مقارنته بالتعليم التقليدي المعتمد على اللقاء المباشر بالمتعلمين في حجرات المدرسة، فبينما تشير دراسات (Al-Bitar, 2016; Bernard et al., 2014) إلى فاعلية التعليم عن بعد في رفع مستويات الطلبة من حيث المهارات والتحصيل، تأتي بعض الدراسات مثل (Al Zaboun, 2020; Fojtik, 2018) لترجح كفة الفاعلية للتعليم التقليدي. وهذا الاختلاف في نتائج فاعلية النظامين التعليميين يقود إلى البحث في العوامل التي يعتمد عليها نظام التعليم عن بعد، لأنها المساهمة في رفع فاعليته أو تأخرها.

التعليم عن بعد يرتبط بالانتماء وأساليب التعلم والتحفيز والثقة والتفاعل بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلم وأقرانه والذي يعتبر بالغ الأهمية في هذا النوع من التعليم (Lin & Chiu, 2007; Shehadeh, 2007))، ويتأثر التفاعل الصفي في إطاره العام بعوامل مرتبطة بخصائص وسلوكيات ومهارات ودوافع الطالب والمعلم وولي الأمر وبالبيئة التي يتواجدون بها الصف والمنزل في التعليم عن بعد (Havik & Westergard, 2020; Reyes et al., 2012; Hanod & Jaber, 2017).

ويرى الباحث أن التفاعل الصفي في التعليم عن بعد هو جزء من التفاعل الاجتماعي في المجتمع خارج تلك الغرف، فهو يعتمد على المعارف التي يمتلكها الفرد وحسه الاجتماعي واستقراره النفسي ومدى ملائمة المواقف له من حيث الزمان والمكان والميول، والاهتمامات، والحاجات، وغيرها. كما أن التمكن التقني في هذا النوع من التعليم يعتبر عامل أخر يضاف يمكن أن يعتمد عليه التفاعل الصفي.

مشكلة الدراسة:

تعتبر الحصة الدراسية مجتمع صغير يحدث فيها تفاعل بين مكوناتها البشرية والمادية. وتشير دراسة قادري (2012) ودراسة روردا (Roorda et al., 2011) ودراسة بيرجرون وآخرون (Bergeron et al., 2011)، إلى أن الاتصال والعلاقات الجيدة بين المعلمين والطلاب خلال عملية التعلم مهمة لخلق مناخ وثقة للتعلم، وتؤدي إلى تحفيز الطلاب، ورفع معدل مشاركاتهم والتقليل من فرص تسربهم من الحصص الدراسية، وبالتالي يؤدي بالشكال العام إلى تحقيق الانجاز الأكاديمي. كما أن تأثير العلاقة والاتصال بين الطالب والمعلم في الغرف الصفية يمكن أن يكون عامل لتطوير مهنية المعلم، والدقة في اصدار الاحكام على المتعلمين في عملية التقويم (Gonzalez, et al., 2008).

وعلى ما سبق، يمكن أن يكون التفاعل الصفي ذو ارتباط وثيق بالمعلم والطالب وما يتعلق بهما من معرفة وسلوك وأهداف، وغيابه عن الحصص الدراسية التقليدية أو عن بعد ينعكس بنتائج سلبية على المعلم وخططه واعداده للحصة وعمليات التقويم، ونتائج سلبية على الطالب وأهدافه ومستواه التحصيلي لأنه مرتبط بالدافعية والاتجاه والتحصيل والنشاط وهذا ما تؤكده عدد من الدراسات كدراسة سونج وآخرون (Song et al., 2019) ودراسة زيادة (2018) ودراسة تشوو (Chou, 2002) ودراسة جيسمان (Geisman, 2001).

ومن منطلق عمل الباحث كمعلم لمادة العلوم لمرحلة الصف العاشر وفي مدرسة مطبقة للتعليم عن بعد، لاحظ عزوف الطلاب عن التفاعل مع المعلم أو أقرانهم في الحصص الدراسية في التعليم عن بعد. كما أجرى الباحث دراسة استطلاعية عينتها ٤٠ معلم ومعلمة في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية حول مستوى التفاعل الصفي اثناء تقديم حصص التعليم عن بعد، أفادت بأن هناك تدني وعزوف عن التفاعل الصفي من الطلبة. كما اشارت كثير من الادبيات الحديثة إلى انخفاض التفاعل بين الطالب والمعلم في حصص التعليم عن بعد (حسن، 2021؛ Wobmann et al., 2020). ونظراً لاعتبار التفاعل الصفي جزء من العملية التعليمية وتأثيره على مكوناتها الأخرى، وللسعي نحو تعليم يحقق الأهداف المنشودة والتطلعات المرسومة منه ولكون التفاعل الصفي منبئ قوي للنتائج السلوكية والأكاديمية حسب ما يراه (Fowler, et, al,. 2008).

أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما عوامل العزوف عن التفاعل الصفي اثناء التعليم عن بعد لطلبة الصف العاشر؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

التعرف على عوامل العزوف عن التفاعل الصفي اثناء التعليم عن بعد لطلبة الصف العاشر.

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة الحالية من حيث الاتجاه النظري والتطبيقي في الآتي:

- يمكن أن تساهم في إثراء الأدب التربوي المرتبط بالتفاعل الصفي في نظام التعليم عن بعد، وهذه الدراسة تجرى لأول مرة في السلطنة حسب علم الباحث.
- قد تفيد الدراسة الحالية الهيئتين الإدارية والتدريسية وأولياء الأمور في إدراك معوقات تفاعل الطلاب في الحصص الدراسية في نظام التعليم عن بعد.
- قد توفر مادة علمية للمشرفين والمعلمين يستأنس بها في التوجيه والإرشاد في العملية التعليمية لتحقيق التفاعل والجودة في التعلم والتعليم.

حدود الدراسة:

نقتصر نتائج الدراسة على الحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: عوامل عزوف الطلبة عن التفاعل الصفي أثناء التعليم عن بعد.
- الحد البشري: طلاب وطالبات الصف العاشر.
- الحد المكاني: مدارس محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان.
- الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021م.

مصطلحات الدراسة:

- **العزوف:** يعرفه الباحث إجرائياً بأنه انصراف طلبة الصف العاشر عن التفاعل الصفي في حصص التعليم عن بعد في مادة العلوم في سلطنة عمان.
- **التفاعل الصفي:** يعرفه سمارة (Samara, 2017) على أنه "تفاعل اجتماعي ينطوي على مظاهر السلوك المعرفي والإدراكي المتبادل بين المعلم وطلبته في الغرفة الصفية، ويتأثر نمو الطلبة العاطفي والمعرفي بهذا التفاعل" (ص92).
- ويعرفه محمود (Mahmoud, 2005) بأنه "الاتصال الذي يتم داخل الغرفة الصفية بين المعلم والتلاميذ أنفسهم، والذي بدوره يؤثر على تحصيل التلاميذ" (ص 395).
  - ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه التفاعلات اللفظية وغير اللفظية الإيجابية الصادرة من الطلاب أثناء الحصص الدراسية في التعليم عن بعد والتي تؤدي إلى البحث عن المعرفة، وتحقيق التعلم، والمتمثلة بطلب المشاركة في الإجابات، والمناقشات، والاستفسارات، والمحادثات الكتابية، والصوتية وتنفيذ المهام في الحصص.
- **التعليم عن بعد:** تعرفه الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير بأنه: "عملية اكتساب المعارف والمهارات بواسطة وسيط لنقل التعليم والمعلومات متضمن في ذلك جميع أنواع التكنولوجيا، والأشكال المختلفة للتعلم عن بعد" (USDL, 2004).
- ويعرفه عبد القادر (Abdelkader, 2021) بأنه: نمط من التعليم والتعلم يضم جملة من التقنيات الحديثة والوسائط التكنولوجية والتي بواسطتها يتم اللقاء المباشر وجهاً لوجه بين الطالب والمعلم بنسبة محدودة ومحددة، ويعد نظاماً متكامل وقائم بذاته، وتتحقق فيه الأهداف من خلال مدخلات وعمليات ومخرجات.
  - ويعرف الباحث التعليم عن بعد إجرائياً بأنه نظام تعليمي يقوم على أدوات ووسائط تقنية لإيجاد التفاعل بين المعلم والمتعلم لنقل المعرفة، وتحقيق التعليم والتعلم عبر صفوف افتراضية.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً- الإطار النظري:

تتفاوت الادبيات السابقة في فاعلية التعليم عن بعد والذي تستخدم فيه التقنيات والوسائط للتواصل واللقاءات بين المعلم والمتعلم، عند مقارنته بالتعليم التقليدي المعتمد على اللقاء المباشر بالمتعلمين في حجرات المدرسة أو مختبراتها، فبينما تشير دراسة البيطار (2016) ودراسة بيرنرد وأخرون (Bernard, et al., 2014) التلوية ودراسة الزهراني (2012) إلى فاعلية التعليم عن بعد في رفع مستويات الطلبة من حيث المهارات والتحصيل، تأتي بعض الدراسات كدراسة الزبون (2020) ودراسة فوجتيك (Fojtík, 2018) ودراسة جاجرس وبيلي (Jaggars & Bailey, 2010) لتكشف عن فاعلية التعليم التقليدي مقارنة بالتعليم عن بعد، هذا الاختلاف في النتائج يقود إلى البحث في

كثير من المتغيرات أو العوامل التي يعتمد عليها النظام التعليمي في التعليم عن بعد، فهذا النوع من التعليم يرتبط بالانتماء والثقة والتفاعل بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلم وأقرانه وأساليب التعلم والتحفيز(Lin & Chiu, 2007)، والتي يعتبر التواصل أو التفاعل في الحصص الدراسية أمر بالغ الأهمية لنجاح التعليم عن بعد (شحادة، 2007).

وللتفاعل الصفي مجموعة من الوظائف في الحصص الصفية، إذ بموجبه تزداد حيوية ونشاط الطلبة وتنخفض سلبيتهم، ويطور أفكار الطلبة من خلال الاستفسارات والمناقشات مع المعلم ومع الاقران، ويكون علاقات اجتماعية إيجابية بين الطلبة أنفسهم ومع معلمهم، وتقويم التعلم وكشف الرغبات والاحتياجات والاهتمامات، حفظ النظام في الصفي وتعديل السلوك في الاتجاه المراد (العامري، 2009؛ نبهان، 2008).

ويرتكز التفاعل الصفي على منظومة من العوامل المشتركة بين المعلم والطالب وبيئة التعلم، وهذه العوامل تعتبر محددات ومنبئات بالتفاعل الصفي من حيث التقدم أو التراجع فيه. ويمكن تلخيص العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي كم أوردتها عدد من الأدبيات السابقة فمنها ما يرتبط بالمعلم كالخبرة الاكاديمية، واستراتيجياته وطرائقه واساليبه في التدريس، والحيوية والنشاط في الأداء، والدافعية والاتجاه نحو المادة والطلبة، وسنه وجنسه، وسلوكياته اللفظية ووضوح اللغة، كما أن معتقداته نحو الطلبة لها تأثير في التفاعل الصفي. كما يعتبر الطلبة أنفسهم من عوامل التأثر في التفاعل الصفي من حيث اعتقاداتهم عن المعلم وعدالته وتمكنه الأكاديمي، واتجاههم نحو المادة الدراسية، مستوى الذكاء والفروق الفردية، والدافعية نحو التعلم والتحصيل الدراسي (هنود وجابر، 2017؛ سمارة، 2017؛ الفلفلي، 2013؛ قادري، 2012). أما من حيث بيئة التعلم والتي تشمل الغرف الصفية الافتراضية ومكان وجود المتعلم فتأثيرها على التفاعل الصفي يكون بنوعية التقنيات التي تجمع الطلبة مع معلميهم (هاتف – حاسوب)، وعدد الطلبة في الغرفة الصفية الافتراضية الواحدة، والهدوء والخصوصية في موقع الطالب عند حضور الحصص الدراسية، الإدارة الجيدة للغرف الصفية في التعليم عن بعد، والشعور بالانتماء لمجموعة الأصدقاء والمعلم والمقرر (Basarmak & Mahiroglu, 2016; Lin & Chiu, 2007; Sahin, 2007)).

ومن خلال ما سبق يمكن أن يكون التفاعل الصفي في الإطار العام يتأثر بعوامل مرتبطة بمعرفة الطالب والمعلم وعواطفهم واجتماعيتهم ونفسياتهم وبالبيئة التي يتواجدون بها (الصف). وتؤكد دراسة هافيك ووسترجراد (Havik & Westergård, 2020) ودراسة رييس وآخرون (Reyes, et al., 2012) على أن الطالب والمعلم في العملية التعليمية مرتبطون بعوامل اجتماعيه ومعرفية ونفسية وأكاديمية، ويمكن أن يكون أحد تلك العوامل حافز للتعلم أو المشاركة الصفية وتحقيق الإنجاز.

ويرى الباحث أن التفاعل الصفي في الغرف الصفية التقليدية أو التعليم عن بعد هو جزء من التفاعل الاجتماعي في المجتمع خارج الصف، فهو يعتمد في التفاعل مع أي طرف أخر على المعارف التي يمتلكها الفرد وحسه الاجتماعي واستقراره النفسي ومدى ملائمة المواقف له من حيث الزمان والمكان والميول، والاهتمامات، والحاجات، وغيرها.

ثانياً- الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي تبحث في العوامل المساهمة في عزوف الطلبة عن التفاعل الصفي أثناء التعليم عن بعد، وتورد الدراسة الحالية جزء منها، ومرتبة من الأحدث للأقدم.

- **حيث أجرى تسوي وآخرون (Cui et al., 2021)** دراسة هدفت إلى التحقيق في تجارب ومواقف طلاب المدارس الابتدائية وأولياء أمورهم (جيلين من نفس العائلة) تجاه التعلم عبر الإنترنت في الصين أثناء جائحة COVID-19. وتكونت العينة من 867 زوجًا من الوالدين والطفل. وأظهرت النتائج أن الطلبة يظهرون حماساً للتعليم عن بعد، ولكن لا ينجزوا المهام والواجبات حسب الخطط وبالشكل المطلوب. وانخفاض ثقة أولياء الأمور في التعليم

عن بعد، وأن المساعدة والإشراف على تعلم الطلاب عبر الإنترنت أدى إلى زيادة التوتر بين الطرفين، وأن هناك قلق مرتفع من عدم فهم الطلبة للتوجيهات والتعليمات التي يقدمها المعلم في الحصص، وانخفاض ردود الفعل (التغذية الراجعة) في هذا النوع من التعليم.

- **وأجرى هافيك ووسترجراد (Havik & Westergard, 2020)** دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين تصورات الطلبة للتفاعل الصفي المبني على الدعم العاطفي والسلوكي من المعلمين. وشارك فيها 1769 طالب نرويجي من الصفوف الخامس إلى العاشر. وأظهرت أن الدعم العاطفي من قبل المعلمين للطلاب له تأثير مرتفع في المشاركة والتفاعل الصفي، وأشارت إلى أن طلاب المدارس الابتدائية هم الأكثر تأثراً بهذا الدعم.
- **وأنجز وزاني (Wazani, 2020)** دراسة هدفت للكشف عن تأثير المهارات الأدائية للمعلم أثناء التفاعل الصفي وعلاقتها ببعض الاضطرابات الانفعالية (الخوف-القلق-الإنطواء) لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط. وتكونت العينة من 85 طالب وطالبة. وكشفت عن علاقة مرتفعة بين المهارات الأدائية للمعلم أثناء التفاعل الصفي والطلبة، وأن القلق والخوف والانطواء يظهر عليهم في الحصة الدراسية عن بعد.
- **وأجرى زهو وآخرون (Zhao et al., 2020)** دراسة هدفت للكشف عن آثار التعليم عن بعد على الأطفال وأولياء الأمور والمعلمين في الصفوف من 1 إلى 9 أثناء جائحة COVID-19. واستخدمت عينة مقدارها من الطلبة 738 ومن أولياء الأمور 1062 ومن المعلمين 210. وأظهرت أن أولياء الأمور يعتقدون بأن مشاركة وتفاعل أبنائهم في الحصص منخفض، وأن وجودهم معهم مهم في ذلك. أما المعلمين كشفوا عن انخفاض في تركيز وأداء الطلبة في التعليم عن بعد. كما أظهرت أن الطلبة يعانون من الاضطرابات السلوكية والمشاكل العاطفية بسبب القلق من قبل رقابة الوالدين عليهم ومتابعتهم أثناء الحصص.
- **وقام بلول وبادي (Baloul & Badi, 2017)** بإجراء دراسة للكشف عن تأثر استراتيجيات التعلم النشط على التفاعل الصفي في الحصص الدراسية في ظل المقاربة بالكفاءات. وتكونت العينة من 14 معلماً ومعلمه من العاصمة الجزائر. وأظهرت أن استراتيجيات التعلم النشط تعزز وترفع من التفاعل الصفي بين الطلبة والمعلمين. كما كشفت عن أن تنوع الأسئلة وشموليتها وتعدد توجيهها بين الطلبة أنفسهم، وبينهم وبين المعلم في التعلم النشط تساهم في رفع معدل التفاعل الصفي والمشاركة مع المعلم.
- **وأنجز كونر (Conner, 2016)** دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين تصورات الطلبة والمعلمين في كل المراحل الدراسية حول أثر المكونات العاطفية، والمعرفية، والسلوكية في المشاركة والتفاعل الصفي. وتكونت العينة من 9296 طالباً و523 معلماً، وكشفت عن فروق دالة إحصائياً لدى الطلبة والمعلمين في المكونات العاطفية والمعرفية للمشاركة والتفاعل الصفي، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً في المكون السلوكي عند الطلبة والمكون المعرفي عند المعلمين.
- **وقام بناي (Banai, 2015)** بإجراء دراسة للكشف عن معيقات التفاعل الصفي من وجهة نظر المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من 224 معلماً. وأظهرت نتائجها أن أساليب التربية، والمستوى العلمي لأولياء الأمور، وزيادة الشكاوى بين المتعلمين، وانشغال الطلبة بأدوات وتطبيقات وممارسات بعيداً عن الحصة، والعقاب والقسوة على الطلبة هي المعيقات للتفاعل الصفي في محور الطلبة كما يراها المعلمون. وأظهرت في محور المعلمين أيضاً أن الوقت المتاح للحصص وللهجة، والإيماءات، والإشارات، هي أكثر المعيقات للتفاعل الصفي. وفي محور الإدارة المدرسية يرى المعلمون بأن قلة الوسائل التعليمية سبب رئيسي في قلة التفاعل الصفي.
- **وأجرى تومس وايرماز (Thoms & Eryilmaz, 2014)** دراسة هدفت للكشف عن أثر استخدام الوسائط الحديثة والشبكات الاجتماعية في التفاعل والمشاركة الصفية. وتكونت عينتها من 74 طالباً. وكشفت نتائجها عن ارتفاع في

التفاعل والمشاركة الصفية بتنوع الوسائط في الحصص، وعن أثر البيئة الصفية الإيجابي في التفاعل الصفي عند استخدام التقنيات الحديثة في التعليم عن بعد.

- **وأظهرت دراسة تيراس ورامزي (Terras and Ramsay, 2012)** والتي بحثت في بيئة التعلم المادي للمتعلمين عن بعد عبر الإنترنت في التعليم العالي - نموذج مفاهيمي، حيث بينت أن بيئة التعلم (المادية والإلكترونية) تلعب دورًا مهمًا في التعلم عن بعد عبر الإنترنت في التعليم العالي في هذا العصر الرقمي. يمكن للبيئة المادية التي تشمل البنية التحتية المادية، والمكان المخصص للتعلم، والميزات المحيطة مع بيئتها الاجتماعية أن تدعم أو تعيق أداء أنشطة التعلم التي يقوم بها المتعلم باستخدام أجهزة الكمبيوتر والأجهزة المحمولة المختلفة، وتؤثر في تفاعل المتعلم مع المعلم أو المحتوى أو المواد التعليمية الأخرى.
- **وقام ديكسون (Dixson, 2010)** بإجراء دراسة هدفت للكشف عن الأنشطة التعليمية التي ترفع من مستوى التفاعل الصفي بمقياس تم إعداده خصيصاً لهذه الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من 186 طالباً من 6 جامعات أمريكية. وأظهرت أن الأنشطة المعتمدة على المناقشات، ودراسات الحالة، وحل المشكلات، والمشاريع الجماعية، والأوراق البحثية، ومهام الأحداث المستمرة الواقعية (التعلم النشط) هي الأكثر إثارة للتفاعل الصفي بين الطلبة، والطلبة ومع معلميهم من تلك الأنشطة المعتمدة على العرض (PowerPoint/video). وأظهرت أن الحوارات النقاشية، والدردشة وتعليقات المعلمين على الواجبات؛ ترفع من مستوى تفاعلهم الصفي مع المعلم.
- **وقام فارسيداس وماكليسك (Vrasidas, C., & McIsaac, 2009)** بإجراء دراسة كشفت عن العوامل المؤثر في التفاعل الصفي والمشاركة بالتعليم عبر الإنترنت. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، التجريبية مكونة من 8 طالبات. واستخدمت الدراسة المنهج التفسيري لـ (Erickson's, 1986). وأظهرت الدراسة أن نوع الأنشطة، وعددها المستخدمة في الحصة، وعدد الطلبة في الصف الواحد، وردود الفعل من المعلمين والطلبة في تلقي المعلومات والتوجيه، وخبرة الطلبة والمعلمين في التعامل مع الأجهزة التقنية والوسائط، جميعها عوامل تؤثر بشكل كبير في التفاعل والمشاركة الصفية.
- **وقام الجراح (Aljarah, 2007)** بإجراء دراسة هدفت للكشف عن أسباب ضعف مشاركة الطلبة في المناقشات الصفية في مبحث التاريخ من وجهة نظر المعلمين والطلبة في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من 83 معلماً ومعلمة و355 طالباً وطالبةً. وأظهرت الدراسة أن نوعية الأسئلة التي يستخدمها المعلمون لها تأثير مرتفع في المشاركة الصفية والمناقشة، ومن وجهة نظر الطلبة كشفت أنهم يعتبرون المناقشة الصفية مضيعة لوقت الحصص، وأن الطريقة التقليدية للمعلم في الشرح، وعدم ارتباط التفاعل الصفي بالتقويم هي أسباب لقلة مشاركاتهم وتفاعلهم في الحصص. أما من وجهة نظر المعلمين فقد كشفت عن أن قلة الدافعية للطلاب والخوف من الفشل ونوعية المحتوى الدراسي والأسلوب التقليدي للمعلم وعدد الطلبة في الصف هي الأسباب المؤدية لقلة مشاركة وتفاعل الطلبة في الحصص.

تعليق على الدراسات السابقة:

بعد الاستعراض للدراسات السابقة، خلص الباحث إلى أن جميعها تقريباً تركز على المعلم في البحث في ا لمشكلة أو طلبة الدراسات العليا. كما أن الأدوات كانت في أغلبها كمية. ومن جانب النتائج يرى الباحث بأن الدراسات السابقة تركزت نتائجها على عوامل مرتبطة بالمعلم وقدراته التقنية واساليبه التعامل مع الطلبة ولم تتطرق أو تظهر بها نتائج حول بيئة الطالب والجوانب النفسية للمعلم والطالب. ولهذا تأتي هذه الدراسة مستخدمة المقابلات كأداة لهذه الدراسة لكشف السلوك، والبحث عن جميع العوامل المحتملة.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج النوعي (Qualitative Research) في جمع البيانات، ومبرر استخدام هذا المنهج يأتي من كون التفاعل فعل سلوكي ممارس ومرتبط بخصائص اجتماعية وديموغرافية، وأن قياس هذه الفاعلات بشكل ذاتي من الطلبة دون مراقبة وتعمق يمكن أن يعطي صورة أولية للتدخل، ولكن ليست عميقة لكشف أساسها (Reinke et al,. 2016). كما أن هذا المنهج يتميز بالقدرة على دراسة المشكلات التي تنشأ عن الممارسة والتفاعل الديناميكي واستكشاف سلوك الأفراد المتفاعلين وتصوراتهم ومشاعرهم وفهمهم (; Kozleski, 2017 Rahman, 2020).

المشاركون في الدراسة:

ضمت مجموعات التركيز (32) طالباً وطالبة في مرحلة الصف العاشر من مدارس مطبقة للتعليم عن بعد، بواقع (16 طالباً و16 طالبة) موزعين في (4) مجموعات تركيز، حيث تضم كل مجموعة (8) مشاركين من مدارس مختلفة في المحافظة، وهو عدد مناسب في الدراسات النوعية (Al-Zoubi & Al-Wadi, 2011) والاختيار كان عشوائياً بتحديد أسماء من قوائم الطلبة في تلك المدارس، بعد التأكد من أنهم جميعاً كانوا قد درسوا في نظام التعليم عن بعد، وذلك لضمان الحصول على بيانات ومعلومات واقعية ودقيقة دون تحيز للوقوف على الأسباب المؤدية لعزوف الطلبة عن التفاعل الصفي أثناء التعليم عن بعد.

أداة الدراسة:

بالرجوع إلى بعض الأدبيات السابقة تم اختيار المقابلة بمجموعة التركيز Foucs Group وتكون شبه منظمة وشبه مفتوحة؛ وذلك لإتاحة الحرية والمرونة للمشاركين للتعبير عن تجربتهم. ويرى أدلير وأخرون (Adler et al,. 2019) بأن استخدام المقابلة شبه المنظمة بمجموعة التركيز Foucs Group كأداة بحثية للأطفال والمراهقين تعتبر جيدة، لأنها تعطي شعور بالأمان وتكون ذات غزارة في البيانات في أسئلتها شبه المفتوحة وتكون الاستجابات حقيقية وليست عشوائية. كما أن اللجوء لهذه الأداة في الدراسة الحالية جاء لتلافي الإجابات العشوائية التي يمكن أن تنتج بسبب ملل المستجيبين أو عدم فهمهم للعبارات التي بين يديهم.

صدق الأداة:

بعد تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها، ومراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة كدراسات (Martin et al., 2012; Falloon, 2012)، عمل الباحث على إعداد أداة البحث، والمتمثلة في مجموعة أسئلة رئيسية وأخرى فرعية، والتأكد من موثوقية وصدق الأداة بطرحها على مجموعة من الخبراء في المجالين التربوي والتعليمي، وفي ضوء خبرة المحكمين تمت الإضافة والتعديل على بعض الأسئلة الفرعية في الأداة. كما تم تطبيق الأداة على عينه استطلاعية للتأكد من وضوح الأسئلة ومناسبتها لمستوى الطلبة في الصف العاشر. وعليه تكونت الأداة في صورتها النهائية من سؤالين رئيسيين ويندرج تحت كل منهما مجموعة من الأسئلة الفرعية.

إجراءات البحث:

بعد أخذ الموافقات اللازمة من الجهات المسؤولة لتطبيق أداة الدراسة في الميدان، حدد الباحث المدارس التي سوف يكون المشاركين منها في الدراسة الحالية وتحديد الفترة الزمنية.

وقبل البدء في المقابلات قام الميسر بتهيئة المكان، والتنظيم للجلسات، وتوزيع المشاركين في تنظيم مريح لهم، وعمل الباحث على أخذ الموافقات لتسجيل المقابلات صوتياً. وبدأت الجلسات لكل مجموعة على حده في أسباب العزوف عن التفاعل الصفي من وجهة نظرهم. وأثناء الإنعقاد تكفل الباحث بطرح الأسئلة بحكم معرفة الكبيرة بموضوعه وبمشكلة دراسته، ولم يقتصر دور الميسر على تسجيل الملاحظات مع الباحث وإنما تداخل احياناً في طرح بعض الأسئلة التي يستفسر بها ويستقصي عما يطرحه المشاركون. حيث استمرت كل جلسة (120) دقيقة تقريباً، عدا جلسة واحدة استمرت إلى (135) دقيقة بسبب رغبة أحد المشاركين في الإضافة بعد الانتهاء من الأسئلة الخاصة بالمقابلة. وبعد انتهاء المقابلات، تم عرض النقاط المدونة على المشاركين وأخذ تأكيدهم على أنها فعلاً كما صرحوا بها وذلك تحقيقاً للصدق والالتزام بأخلاقيات البحث.

تحليل البيانات:

عمد الباحث إلى أسلوب الفهرسة والإدارة والتفسير المعتمد من (Rennekamp & Nall, 2003) في ترميز البيانات، من خلال وضع كود على كل استجابة، ثم تجميع الاستجابات وتنظيمها حسب الأكواد التي أخذتها في مجموعات، ثم وضع عنوان رئيسي لكل مجموعة، والتي يمكن أن تخضع للاقتباس، أو تكون نتيجة نهائية للتحليل.

4- عرض النتائج ومناقشتها.

- **نتائج السؤال الرئيس:** "ما عوامل عزوف طلبة الصف العاشر عن التفاعل الصفي أثناء التعليم عن بعد بسلطنة عمان، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟"

وللإجابة عن السؤال؛ يستعرض الباحث إجابات المشاركين في الدراسة الحالية، وتتضمن مجموعة من الأسباب والتي حسب اعتقادهم أنها من عوامل عزوفهم عن التفاعل الصفي أثناء التعليم عن بعد. وجاءت متباينة في طبيعتها وارتباطها، حيث ارتبط بعضها بالمعلم والآخر بالطالب حسب رأيهم. الجدول (1) يستعرض المحاور والأسباب والتكرارات والنسب المئوية للترتيب كما يراها المشاركين (ذكور/ إناث) وعام في مجموعات التركيز.

الجدول (1) المحاور والأسباب والتكرارات والنسب المئوية للترتيب كما يراها المشاركون (ذكور/ إناث) وعام في مجموعات التركيز

المحور	عناوين رئيسية	التكرار (ذكور)	النسبة (ذكور)	التكرار (إناث)	النسبة (إناث)	التكرار العام	النسبة العامة
المعلم	أسلوب ومهارات المعلم	14	87.5%	16	100%	30	93.7%
	استراتيجيات وأدوات التدريس والتقويم	15	93.3%	12	75%	27	84.3%
الطالب	الإحباط في التعليم عن بعد	10	62.5%	15	93.3%	25	78.1%
	البيئة التعليمية بالنسبة للطلبة	10	62.5%	10	62.5%	20	62.5%

- **المحور الأول- دور المعلم في التفاعل الصفي**

السبب الأول- أسلوب المعلم ومهاراته:

أشار أغلب المشاركين وبنسبة (93.7%) بأن العزوف عن التفاعل الصفي أثناء التعليم عن بعد سببه أسلوب المعلم ومهاراته غير الملائمة والسلبية مع الطلبة أثناء الحصص الدراسية المتزامنة.

المرونة واللطف في التعامل والإدارة، (مشارك2)"، "المعلم يصارخ علينا لما نغلط في السؤال أو أسأل أكثر من مرة، وما أريد أشارك في الحصة (مشارك 28)، "ما يعطوني فرصة، المعلمين يركزوا على الطلاب المعروفين بالاسم وكانوا معهم السنة الماضية".

حماس المعلم، (المشارك 19) وهو يضحك: "دائماً أنام في حصة.....، لأن المعلم يقرأ ويشرح بهدوء، ويجي النوم"، (المشارك31): "أنا أحس بالنوم من صوت المعلم، لأنه هادئ".

إدارة الحصة الدراسية في التعليم عن بعد، (المشارك 7) إذ يقول وهو يضحك: أنا اترك الحصة واطلع ألعب في الإنترنت، لما اشوف المعلم ما مهتم بالإزعاج في الحصة، ولا من يدخل ويخرج فيها". يقول (مشارك 18) "تفوت علينا كثير من المعلومات لان الطلاب يتكلموا وقت الشرح، وبعضهم يتعمد يترك الميكرفون مفتوح"، ويقول (المشارك 25) "أنا ما أشارك في الحصة بسبب الفوضى من أصدقائي ويجابوا بدون إذن الأستاذ).

إن حدة ظهور أسلوب المعلم ومهاراته كسبب مؤثر في التفاعل الصفي عند التعليم عن بعد يعود لارتباط المعلم بكل ما في العملية التعليمية، واعتباره من قبل الطلبة المسؤول عن التعليم وحل كل المشكلات حتى التقنية منها.

الحقيقة أن المعلم يتعرض كما الطالب لأول مرة لنوع التعليم عن بعد، فهو جاء كنتيجة لأغلاق المدارس وطلب لاستمرار التعليم في جائحة COVID-19 وبالتالي يفتقر الخبرة في إدارة محتويات هذا النظام والتي تعتبر التحدي الكبير في تلك المرحلة (CC, 2020)، وتحت ذلك الضغط الكبير، والمهام المتعددة، وغياب الخبرة في التعامل مع العتاد التقني وتطبيقاته وحل مشكلاته، يحدث أن يصاب المعلمين بالقلق التقني (عدم الراحة بسبب الاستخدام الحالي، أو المستقبلي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Fernandez-Batanero et al., 2021)، والإجهاد الذي يُعرَّف بأنه: تجربة المعلم لمشاعر سلبية غير سارة، كالغضب والقلق والتوتر والإحباط أو الاكتئاب، الناتجة عن بعض جوانب عملهم ومن سلوك الطلبة والذي يمكن أن يكون عاملاً سلبياً في تنفيذ المعلمين للدرس (Mirowsky & Ross, 2003; Kyriacou, 2001).

كما أن محاولة المعلم للسيطرة على سلوك الطلبة وضبط الحصة في التعليم عن بعد بطرق يعتقد الطلبة فيها بأنهم مظلومون بها، أو لا يستحقون ذلك، يمكن أن يؤدي إلى سلوك عكسي من الطلبة ومقاومة المعلم في كل شيء، ويكون التأثير أكبر كلما زاد عدد المعلمين المستخدمين تلك الأساليب مع الطالب (Bolkan and Goodboy, 2016). وعليه يمكن القول بأن التعامل غير المتزن، وغير المرن مع الطلبة، يخلق لديهم شعور غياب بالأمان، وتحاشي المشاركة والتفاعل في الحصص الدراسية أثناء التعليم عن بعد وهذا ما تؤكده دراسة (Wazani, 2020).

وتعد إدارة الفصول الدراسية تحدياً كبيراً للمعلمين المبتدئين وحتى ذوي الخبرة وغالبًا ما يُشار لها كسبب رئيسي لإرهاق المعلمين، ويعود لضعف التدريب على إدارة الفصول عند اعداد المعلمين أو انتقالهم لمراحل تعليمية جديدة، ولغياب التنمية المهنية المستدامة (Briere et al., 2015)، ويرتبط تأثير غيابها عن الحصص الدراسية أثناء التعليم عن بعد بالتفاعل الصفي بأن ينشأ التشتت الذهني ويغيب التركيز لدى الطلبة مع إعطاء طابع غياب الرقابة وعدم الأهمية للحضور والانتظام في الحصه وبالتالي يترك الطالب الحصة انشغالاً بشيء غيرها أو انزعاجاً من الوضع فيها.

وتجدر الإشارة إلى أن الإناث جميعهن وبنسبة (100%) ذكرن بأن أسلوب المعلم مؤثر رئيس لعزوفهن عن التفاعل الصفي. وتقول إحدى المشاركات وبنبرة عصبية "لما يكون التعامل بالطيب، وبالهدوء، والاحترام، أنا بحب الحصة والمعلمة وبشارك بكل شيء)، وقالت أخرى "ليش نشارك في الحصة والأستاذة تصرخ علينا إذا نغلط، وحتى تستهزئ بنا". ويمكن أن يعود ذلك لدرجة القلق العليا التي أصابت الإناث المعلمات خلال فترة جائحة COVID-19 وذلك من شعورهن بالمسؤولية في المنزل عن عائلاتهم ووجود الأبناء معهن أثناء عملية التدريس عن بعد وحاجتهم للمتابعة (Becky, et al,. 2020).

وتؤكد دراسات (Sun, et al,. 2022) و (Havik & WesterGard, 2020) و (Wazani, 2020) و (Conner, 2016) و (Banai, 2015) و (Vrasidas, & McIsaac, 2009) أن أسلوب المعلم، وجانبه النفسي، والمهارات التي يمتلكها في إدارة

الحصة الدراسية، وتصورات وإحساس الطلبة بالأمان، والتغلب على مشاعر الخوف والقلق، والتمكن من التقنيات التعليمية لها أثر واضح في التفاعل الصفي بين المعلم وطلابه وبين الطلبة أنفسهم.

ويرى الباحث أن أسلوب المعلم ومهاراته في التعليم عن بعد تعرضت لاختبار مفاجئ في ظل غياب الخبرة، بسبب الانتقال السريع من التعليم التقليدي للتعليم عن بعد الذي تسبب بصعوبة في التكيف بغياب التفاعل المباشر، والسلوك، والعواطف، وعلى ذلك قد يتضاءل حس الدعابة لديهم وقدرتهم على قيادة الفصل عاطفياً في أماكن التعلم عبر الإنترنت.

رغم تلقي المعلمين في سلطنة عمان تدريب لفترة خمسة أيام قبل بدء التطبيق الفعلي لنظام التعليم عن بعد، إلا أن هذا التدريب كان غير كافٍ لاقتصاره على كيفية التعامل مع بعض أدوات منصة google workshop وكيفية كتابة التحضير اليومي فيها دون التطرق لمهارات التعامل مع التقنيات الأساسية، وإدارة الحصص في هذا النظام الجديد والتعامل مع الطلبة.

السبب الثاني- استراتيجيات وأدوات التدريس والتقويم:

أشار 84.3% من المشاركين في كل مجموعات التركيز بأن استخدام المعلم لاستراتيجيات وأدوات التدريس والتقويم، سبب ذو تأثير في عزوفهم عن التفاعل الصفي أثناء التعليم عن بعد، يقول (المشارك 1) "أساساً نحن بس نسمع الأستاذ وهو يشرح ساعة كاملة وما نتشارك في شيء إلا آخر الحصة سؤال أو سؤالين"، ويقول (المشارك 16) "أنا متى أسال الأستاذ أو هو يسألني لما كل الحصة مشغل فيديو؟" ويقول (المشارك 23) "كل يوم نستخدم سبورة google نكتب عليها الإجابات عن الأسئلة إلا طرحها الأستاذ، مليت من الطريقة وخاصة أنها بطيئة على جهازي" ويقول (المشارك ١٣) "الأستاذ يعمل لنا مسابقة آخر الحصة وأنا كل يوم انهزم فيها لأن الإنترنت عندي ضعيف". ويقول (المشارك ١٩) "أنا أشوف كل دروس العلوم كلام في كلام، والتجارب غير موجودة، أو يعرضها لنا الأستاذ بالفيديو"

تتطلب الحصص الدراسية المباشرة أو عن بعد على حد سواء التخطيط الجيد للدروس، والتصميم المناسب للمحتوى، وتضمين الأنشطة العملية بتطبيقات الواقع المعزز، والمحاكاة أثناء الحصص المتزامنة مع ملازمتها لعمر الطلبة وقدراتهم وامكانياتهم بتنويع الطرق وأساليب التعلم والأسئلة، كفيل برضاهم والانخراط في الحصة الدراسية إن اقترن مع مهارات وأساليب يتقبلها المتعلم (Baloul & Badi, 2017).

ومن الملاحظات في مشاركات العينة أن الذكور أكثر تكراراً لسبب استراتيجيات وأدوات التدريس والتقويم في عزوفهم عن التفاعل الصفي أثناء التعليم عن بعد، وهذا عائد للفارق في التصميم التعليمي، وتنوع استخدام الاستراتيجيات في التدريس، والتقويم لصالح الإناث حسب ما تؤكده دراسة العمادي وآخرون (El-Emadi, et al,. 2019)، إذ تشير لتفوق الإناث المعلمات على الذكور في تصميم الدروس والمحتوى، وتقديم المعرفة النظرية بينما يتفوق المعلمين الذكور في الأداء المختبري التجريبي.

وتؤكد دراسات كل من: (Baloul & badi, 2017; Thoms & Eryilmaz, 2014; Dixson, 2010; Vrasidas & McIsaac, 2009) أن تنويع استراتيجيات التعلم النشط كالتعلم التعاوني، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والاكتشاف، والاستقصاء في الحصص الدراسية، مع استخدام أدوات تقويم متنوعة، ودعم كل ذلك بوسائط تعليمية تلائم الطلبة وبيئتهم وامكاناتهم، جميعها لها أثر إيجابي في التفاعل الصفي والاستمرارية عليه.

ويرى الباحث أن القصور الذي أشار له المشاركون في المحور بشكل عام والمتمثل في أسلوب المعلم، ومهاراته، وإستراتيجيات التدريس والتقويم غير الملائمة ولا المتنوعة، سببه غياب برامج التدريب والكتيبات الداعمة لهذا النوع من التعليم والمطبق حديثاً في الميدان، وكثرة الأعباء على المعلمين من حيث تدريس أكثر من منهجين، وأكثر من 80 طالب في نفس اليوم. كذلك يمكن اعتبار محدودية التطبيقات المجانية المتاحة للاستخدام المؤسسي، سبب في عدم

التنوع للتقنيات التي يمكن أن يستغلها المعلم في التدريس والتقويم. وينبغي دعم المعلمين، وإثراء معارفهم ببرامج تدريبية شاملة لاستخدام التقنيات واستراتيجيات التدريس والتقويم وبشكل مستمر ومرتبط بالإنماء المهني في المدارس، ويسير وفق حاجات الميدان والمعلمين والطلبة.

- **المحور الثاني: دور الطالب في التفاعل الصفي**

السبب الأول: الإحباط في التعليم عن بعد

بلغت نسبة تكرار الإحباط لدى المشاركين في كل مجموعات التركيز (78.1%) كسبب مؤدي للعزوف عن التفاعل الصفي أثناء التعليم عن بعد، فالطالب غير مستقر نفسياً ولا يشعر بالأمان والقبول من أصدقائه، والمعلم؛ ليشاركهم ويتفاعل معهم في العملية التعليمية المتزامنة (المشارك ٣): " أنا تعرضت للسخرية من المعلم، وأكره المادة، وأقسمت ما أشارك بالحصة" ويقول (المشارك ١٢) بعد خروجي من المقابلة إذ طلبني على انفراد: "أصدقائي يسموني..... في مجموعة whatsapp الخاصة بطلاب الصف وهذا الاسم يضايقني، ولا أقدر أمنعهم ولما أتكلم في الحصة يضحكوا علي ويرسلون فيسات -رموز تعبيرية- في المجموعة وشات google meet". ويقول (المشارك ٨) (جنسية مختلفة): " أحس المعلم يكرهني، ولا يسمح لي أجاوب أو أشارك في شيء وعاد أنا اسكت لأني أخاف".

فغياب الثقة بالنفسة، وعدم الشعور بالأمان والقبول، يؤدي للعزلة والتي هي حاصلة بسبب غياب التجمع في غرفة صفية واقعية، ونتيجة لذلك يعزف الطالب عن التفاعل الصفي خوفاً من المضايقات والسخرية والتنمر، التي تحدث نتيجة غياب الإدارة الصفية الحازمة وتتبع السلوكيات السلبية لدى الطلبة، وافتقار المعلم لمهارات قيادة العملية التعليمية في نظام التعليم عن بعد.

ويرى المشاركين أن مع انطلاق التعليم عن بعد ازدادت نسبة الواجبات والتكليفات اليومية والمهام في كل المواد الدراسية، وذلك خلق لهم التوتر، والقلق، وأثقل عليهم الجهد، (المشارك ١٧): "من بدأ تدريس online زادت الواجبات والأشياء المطلوبة، ملل، وتعب، وما لي خاطر أتكلم في كل الحصص".

وذلك يشير إلى غياب استراتيجيات وخطط عمل واضحة من المعلمين يهتدوا به لتحقيق الأهداف التعليمية، فهم -المعلمين- يبحثون عن كل محتوى على الشبكة يعزز حسب اعتقادهم من فهم الطلبة ويضيفوه للمنصة وعند قياس هذا العمل على كل المواد التي يتعرض لها الطالب يتبين أن هناك تراكم محتوى ومهام تثقل عليه المتابعة والانجاز، مما يولد رد فعل عكسي بالإهمال والقلق والشعور بالعجز، والذي يترتب عليه محاولة عدم الظهور في الحصص الدراسية، وعدم الرغبة في تلقي المزيد من الأعباء.

كما برز القلق التقني لدى الطلبة من الشعور بالعجز أمام التقنيات ومشكلاتها والخوف من الأعطال التي سوف تتسبب في عدم حضوره للحصص، وبالتي يسجل غياب، وتترتب عليه المسائلة (المشارك ٢٤): "أنا ما أفهم في الحاسوب ولا الإنترنت، وما أشغل الميكرفون أو الكاميرا لأني أخاف يخترب -يتعطل- شيء وما أعرف أصلحه".

غياب الخبرة في التعامل مع الحاسوب، وملحقاته، والتطبيقات المستخدمة في التعليم عن بعد، مع الادراك بأن المعلم أيضاً يعاني من نفس المشكلات التقنية حسب اعتقادات الطلبة وإن كانت بسبب عيوب في المنصات التعليمية الالكترونية ونقص في تكاملها: (المشارك ٢٠): "المعلم مثلنا ما قادر على حل مشكلة صوت الفيديو في الحصة ولا مشكلة انقطاع صوته عننا". كل ذلك يتسبب في قلق للطالب، واحباط من التعامل مع التقنيات والحضور في الحصص، وبالتالي لا يشعر بالاستقرار الذهني، ويغيب عنه التركيز للمشاركة والتفاعل في الحصص الدراسية عن بعد.

وأشار المشاركون إلى غياب التفاعل الآني من المعلم في الحصص المتزامنة وغير المتزامنة سواء بالرد على الاستفسارات، أو بتصحيح الإجابات، وتدقيق المهام وهذا ما يؤكده (Cui at al., 2021). ويقول (المشارك 32): "أنا ما أحب أشارك في الحصة ولا أسأل الأستاذ لأن ما يرد بسرعة وحتى الأسئلة لو غلط يتأخر في تصحيحها".

الانتظار للحصول على المساعدة، أو التأكيد على إنجاز المهام وتصحيحها؛ عامل قلق لدى الطلبة، ويؤدي للتسويف، والتأجيل، والتراكم بالنسبة لهم. وبالنسبة للمعلم هذا الأمر ربما يكون تحدي كبير نسبة لعدد الطلبة الذي يدرسهم، وعدد المناهج الدراسية، وكثرة الأعباء والمهام من تصميم المحتوى، واعداد الأسئلة، والوسائل، والوسائط، وتدقيق كل ما يرسله الطلبة من مهام والتي كثير منها ترسل بطرق عشوائية وغير صحيحة، نتيجة ضعف التعامل مع المنصات، والتطبيقات، والحاسب بشكل عام.

كما ويتضح من الجدول (1) أن الإناث أكثر من الذكور تكراراً لهذا السبب وهو نتيجة سرعة وعمق تأثر الإناث في الجانب النفسي، والإحباط المرتبط بخيبات الأمل، والقلق من التقنيات، وتأثيرات المعلم وهذا ما تؤكد دراسة (Bisht et al., 2021)؛ و (King, 2014) إلى أن الإحباط منتشر بين المتعلمين والمشاركين في الدورات عبر الإنترنت وأنه مرتفع لدى الإناث أكثر من الذكور.

ويرى فرويدنبرجر (Freudenberger, 1986) وكاي (Qi, 2019) أن الإحباط والذي هو شعور ينتج من الإحساس بالضعف، أو عدم الاستقرار من جراء تأثير سلبي، ويتولد من ثلاثة مصادر مترابطة: نقص التغذية الراجعة السريعة، والتعليمات غير الواضحة عبر الإنترنت، والمشكلات الفنية (Hara & Kling, 1999).

وتؤكد دراسة ماميلي وآخرون (Mameli, et al,. 2021) أن التفاعلات والمشاركة في الصفوف الدراسية مرتبطة بمشاعر المتفاعلين، ويتأثر كل منهم بالأخر من القلق والتوتر والإحباط والثقة وغيرها، وأن إدراك الطلبة للعدالة الشخصية (أي تصورات الطلبة حول التعامل معهم بإنصاف وكرامة واحترام في التفاعلات الشخصية) (Chory-Assad 2002, p. 61). وترتبط العدالة الشخصية بالالتزام، والإنجازات، والتحفيز، وكسب الثقة، وشرح المهم من القرارات والتعليمات.

ويرى الباحث أن تلك العوامل أو الأسباب هي نتيجة ممارسات بين أطراف العملية التعليمية. فالأساليب التحفيزية، والقدرة على حل المشكلات، وتلقي الدعم تمنح الثقة، والشعور بالرضا، وبالتالي تزيد فرص المشاركة والتفاعل (Cheon, et al,. 2019). وتلعب خبرة المعلم دوراً هام في هذا الاتجاه فتمكن المعلم من التعليم الاجتماعي العاطفي -دمج جزءا من التعليم بالتنمية البشرية- واكسابه للطلبة سوف يرفع من الكفاءة الشخصية لهم، وبالتالي يمكنهم أداء أدوارهم التعليمية داخل الصف الدراسي وخارجه وبشكل متناسب مع حاجاته وميوله، مع قدرته على الاختيار والتمييز بين المناسب وغير المناسب للاستمرار في التعلم، والتعامل مع باقي الأطراف المتعاملين معه، وهذا يجعل التأثير السلبي للأصدقاء منخفض عليه، ويكون قادراً على مواجهة مختلف المشكلات الفنية، والاجتماعية وغيرها.

السبب الثاني- البيئة التعليمية بالنسبة للطلبة:

وجه المشاركون وبتكرار متساوي في النوع الاجتماعي وبنسبة (62.5%) إلى أن البيئة التعليمية للطلبة تعتبر سبب لعزوفهم عن التفاعل الصفي والمشاركة أثناء التعليم عن بعد، يمكن تعريف البيئة التعليمية في التعليم عن بعد اجرائياً على أنها كل ما يحيط بالمتعلم، ويتفاعل معه في مكان التعلم – المنزل- والصف الافتراضي والتي تمثل بديل للمدرسة في التعليم التقليدي، وتشمل المواقع الإلكترونية والتطبيقات والأشخاص، والمحتوى، والمهام، وغيرها.

الخصوصية في المنزل أثناء التعليم عن بعد، اعتبرها بعض المشاركين سبب في العزوف عن التفاعل الصفي، (المشارك 5): "أنا ما أشارك في الحصة ولا أختي تشارك في حصتها؛ لأن معنا غرفة واحدة ننام وندرس فيها، ونجلس مع بعض، ونخاف نفتح الصوت ويسمعوه في الصفوف". ويعلل أحد المشاركين السبب قائلاً (المشارك ٩): "في البيت ما

عندي مكان مخصص للدراسة، وأخاف أفتح الكاميرا أو أتكلم ويسمع صوت إخواني الصغار في google meet أو أحد يمشي خلفي ويظهر بالكاميرا".

افتقار الطالب للاستقرار، والتركيز المرتبط بمكان الممارسة، والمتسبب في التحرج من كشف خصوصية المنزل وكثرة المشتتات المحيطة به؛ تعتبر عامل عزوف عن الظهور والتفاعل والمشاركة في الحصة أثناء التعليم عن بعد.

الرقابة من الوالدين أثناء حصة التعليم عن بعد. أشار المشاركين للرقابة من الوالدين كسبب لعزوفهم عن التفاعل الصفي. يقول (المشارك 14) "أنا أمي تكون معي دائماً في كل الحصص تقريباً، وأخاف أشارك، أو أسأل عن شيء في الحصة، بس الأشياء الكتابية أكتبها وتساعدني".

ويؤكد مع التفسير (المشارك 16) عندما قال: "مستحيل أتكلم وأشارك مع المعلمة وفيه حد من عائلتي جالس جنبي، أحس بالخوف والتوتر إذا أغلط أو أسأل عن شيء بتفكر أمي إني ما أفهم).

إن وجود الوالدين في التعليم التقليدي مختلف تماماً عنه في التعليم عن بعد، ففي الأخير يرى موروني وآخرون (Moroni et al., 2020) بأن تكرار وجودهم، والقيام بالمهام، والواجبات مع الطفل يؤثر على الناحية التطورية لديه، ويكون مربكاً له. والمشاركة الأبوية المتزايدة الناتجة عن اعتقادهم بعدم جدوى هذا النوع من التعليم كما يؤكد (Cui at al., 2021) أن لها جانب سلبي؛ لأنها تولد ضغوطًا إضافية على الآباء، وينعكس بقلق وتوتر مستمرين على الطفل (Woßmann et al., 2020)، يمكن القول بأن الضغط الأبوي يؤثر على تجربة الطلبة في التعليم عن بعد، ويولد شعور القلق والتوتر والسلبية نحو حضور الحصص والانخراط فيها من تفاعل والمشاركة وانتباه، وهذا ما تؤكده دراسة (Zhao et al., 2020).

الاتكالية وغياب الجدية، يقول (المشارك 10): "أنا ما أهتم بالحصص لأن الاختبار بدون مراقبة من الأستاذ وأقدر أغش واجيب درجات عالية". ويقول (المشارك ٢٩) وهو يبتسم: "هناك مجموعات WhatsApp متخصصة لحل الاختبارات، وأنا اشتركت في مجموعة منها".

شعور ولي الأمر بأهمية مستقبل ابنه وحرصه عليه، وعدم رضاه عن نظام التعليم عن بعد (Cui at al., 2021)، وكثرة المهام والواجبات على الطالب في فترة الدراسة يدفعه لمتابعة عملية تعلم ابنه، وحتى المساهمة في انجاز تلك المهام، والواجبات، والاختبارات، ويساعد في ذلك نظام التقويم التقليدي الذي نقل كما هو إلى نظام التعليم عن بعد والذي بطبيعته يفتقر إلى الرقابة عند تأدية الاختبارات، والتكاليف، وهذا يؤدي للغش أو ما يعرف بالخيانة الاكاديمية ويكون مرتفعاً في التعلم عبر الإنترنت (Komosny & Rehman, 2022)، والتي منها يصبح الطالب معتمداً على ولي أمره، أو من ينوب عنه في إنجاز المهام، وتغيب عنه الجدية في متابعة دروسه والمشاركة والتفاعل في الحصص الدراسية، (المشارك 28): "أنا أدخل google meet واروح للإفطار، لأن والدي بيكون معي وقت الاختبار، وما لازم أفهم في الحصة وأسأل وأشارك".

المحتوى الجاهز وقنوات اليوتيوب والملخصات والحصص المسجلة، (المشارك 11): "ما أهتم بالحصة، كل شيء في الحصة موجود على الإنترنت واليوتيوب، ما لازم حتى ندخل الحصص مع الأستاذ".

وجود المصادر البديلة للحصة الأساسية التي يقدمها المعلم وبأساليب وطرائق مختلفة ومتنوعة ومتاحة في أي وقت ومكان، ويراها الطالب تتناسب مع أسلوبه وقدراته (التمايز)، وتنامي الخيانة الاكاديمية، ووجود من يساعده في ذلك، وتقبلها من المجتمع كرد فعل ضد التعليم عن بعد غير المجدي حسب رأي الكثيرين منهم، كل ذلك ينمي شعور اللامبالاة، ويغيب الجدية في الحصص، ويرفع من التسويف للمهام، ويكون حضوره مربوط بتسجيل الحضور والغياب، وبالتالي ينصرف عن المشاركة والتفاعل في حصص التعليم عن بعد بسبب غياب التكيف مع أسلوب الطرح في الحصة الدراسية.

وتؤكد دراسة تيراس ورامزي (Terras and Ramsay, 2012) ودراسة بيرنارد وآخرون (Bernard et al., 2009) ودراسة الجراح (Aljarah, 2007) على أن البيئة التعليمية المادية، والإلكترونية، والوسائل العاطفية (الدافع والتحفيز) يمكن أن تؤثر على تعلم الطالب، ومشاركته وتفاعله مع المعلم، والاقران، والمحتوى في حصص التعليم عن بعد.

ويرى الباحث بأن في التعليم عن بعد يعيش الطالب في بيئتين تعليميتين: أحدهما مادية، والمتمثلة في المكان، وأفراده، والأدوات والمواد، وأخرى افتراضية تتمثل في التطبيقات: والأدوات، والأشخاص، ويربط بينهما جهاز تقني وبينهما علاقة تكاملية تبادلية التأثير. فالسلوك المستقر والمتزن للطالب والبعيد عن القلق في البيئة المادية ينعكس على الأداء في الافتراضية. ويمكن القول بأن مدخلات أحدهما، تتأثر بمخرجات الأخرى. فغياب التفاعل الصفي مع المعلم والمحتوى والأصدقاء في الصف الافتراضي يمكن أن يكون سببه وجود أو غياب الرقابة، وضياع الخصوصية، وعدم الشعور بالأمان في البيئة المادية. البيئة المادية تعتمد على الطالب وأسرته، بينما الافتراضية تعتمد على الطالب والمعلم، ويجب ألا يضيع الطالب بين المعلم وولي الأمر، وعليهم أن يكونوا متكاملين، ولديهم اعتقادات ايجابيه حول أداء ودور كل منهما.

ملخص النتائج:

عوامل العزوف عن التفاعل الصفي في التعليم عن بعد حسب ما أوردها المشاركون في مجموعات التركيز:

1- ضعف سيطرة المعلم على انفعالاته الشخصية، وغياب بالمرونة في التعامل مع الطلبة.
2- ضعف إدارة الحصص في التعليم عن بعد، والسيطرة على المواقف وسلوكيات الطلبة.
3- ضعف قدرة المعلم في حل المشكلات التقنية الناتجة عن استخدام تقنيات التعليم.
4- غياب التنوع في استراتيجيات وطرائق التدريس والتقويم في حصص التعليم عن بعد.
5- غياب الأنشطة الأدائية للدروس العملية.
6- عدم ملائمة أدوات التقويم للاستخدام في نظام التعليم عن بعد.
7- عدم التمكن من تصميم المحتوى بما يتناسب مع الفروق الفردية ونظام التعليم عن بعد.
8- زيادة المهام والواجبات والتكاليف على الطلبة في نظام التعليم عن بعد.
9- افتقار الطلبة للخصوصية ولحجرة دراسة في المنزل.
10- الرقابة المرتفعة من أولياء الأمور أثناء انعقاد حصص التعليم عن بعد.
11- غياب الإحساس بالأمان والاستقرار النفسي للطلبة بسبب التنمر والسخرية.
12- ضعف الطلبة في التعامل مع التقنيات التعليمية.

التوصيات والمقترحات.

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، نضع مجموعة من التوصيات والمقترحات التي من الممكن أن تحسن من التفاعل الصفي للطلبة أثناء التعليم عن بعد، وكما يلي:

1- ضرورة إنشاء برنامج وطني لإعداد المعلمين في الكليات والجامعات والمعاهد، وتدريب المعلمين في الميدان على نظام التعليم عن بعد، والذي يشمل الجوانب التربوية والأكاديمية والتقنية، حيث أن تمكين المعلم ينعكس بالإيجاب على نظام التعليم والطلبة، ومن المأمول أن تساهم البرامج التدريبية الحديثة للمعلمين الجدد وبرامج الخبراء التي يتبناها المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في تطوير وتنمية خبرات المعلمين في نظام التعليم عن بعد.

2- ضرورة إعادة وزارة التربية والتعليم النظر في نظام التقويم من حيث الاستراتيجيات والأدوات وجعله متمركز حول نتاج التعلم وملائم للتنفيذ في نظام التعليم عن بعد، حيث ملائمة التقويم لنظام التعليم عن بعد وتركيزه على كشف ما تعلمه الطالب فعلاً يجعله حريصاً على التعلم، والبحث، والمشاركة، والتفاعل.

3- رفع ثقافة المجتمع (المعلم- ولي الأمر- الطالب) بأهمية التعليم عن بعد وجدواه في الظروف الطارئة، من خلال المواد الإعلامية، بما يعمل على الحد من النظرة السلبية، والتقليل من الخيانة الاكاديمية، واللامبالاة في العملية التعليمية القائمة على نظام التعليم عن بعد.

4- إجراء المزيد من البحث في مدى فاعلية المقررات الدراسية، ونظام التقويم الحالي لنظام التعليم عن بعد.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- بلول، أحمد وبادي، نوراة (2017). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التفاعل الصفي في ظل المقاربة بالكفاءات. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، (2)10، 42-56.
- بناي، محمد (2015). معوقات التفاعل الصفي لدى مدرسي الطور الثالث من التعليم الابتدائي. مجلة العلوم الإنسانية، (43)، 543-556.
- الجراح، عبد الله (2007). أسباب ضعف مشاركة الطلبة في المناقشات الصفية في مبحث التاريخ من وجهة نظر المعلمين والطلبة في الأردن. مجلة كلية التربية، (31)3. 423 – 438.
- حسن، إيمان. (2021). تحليل اثر تفاعل التدريسيين والطلبة على استمرارية التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا/جامعة نوروز أنموذجاً المجلة الأكاديمية لجامعة نوروز.238-229 ,(3)10
- زيادة، أمينة (2018). علاقة التفاعل الصفي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائى. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، (16)، 164-152.
- سمارة، فوزي (2017). التفاعل الصفي. دار الخليج للنشر والتوزيع.
- عبد القادر، مها (2021). تصور مقترح قائم على فلسفة التعليم من بعد في توظيف المنصات التعليمية الرقمية لتحقيق أهداف العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر. المجلة التربوية، 81. 637 – 715.
- قادري، حليمة (2012). التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية – دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران. مجلة دراسات نفسية وتربوية، (8).
- محمود، صلاح (2005). تعليم وتعلم مهارات التدريب. عالم الكتب، مصر.
- هنود، على وجابر، نصر الدين (2017). دور التفاعل الصفي في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية داخل المؤسسة الجزائرية. مجلة العلوم الإنسانية. (48)، 273-3.
- وزاني، محمد (2020). المهارات الأدائية للأستاذ لأثناء التفاعل الصفي وعلاقتها ببعض الاضطرابات الانفعالية (الخوف-القلق-الانطواء) لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط. مجلة متون، (5)13، 239-270.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Adler, K., Salanterä, S., & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus group interviews in child, youth, and parent research: an integrative literature review. International Journal of Qualitative Methods, 18, 1609406919887274.
- Becky Allen, John Jerrim and Sam Sims. (2020). Were female teachers more anxious about work during lockdown than male teachers?. Retrieved on 4 April 2022 from https://ffteducationdatalab.org.uk/author/beckyallenjohnjerrimsamsim/
- Bergeron, J., Chouinard, R., & Janosz, M. (2011). The Impact of Teacher-Student Relationships and Achievement Motivation on Students' Intentions to Dropout According to Socio-Economic Status. Online Submission.

- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., & Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. Journal of Computing in Higher Education, 26(1), 87-122.
- Bisht, B., Sharma, D., & Kaur, N. (2021). Online Classes during COVID-19 Pandemic: Anxiety, Stress & Depression among University Students. Indian Journal of Forensic Medicine & Toxicology, 15(1).
- Briere, D. E., Simonsen, B., Sugai, G., & Myers, D. (2015). Increasing new teachers' specific praise using a within-school consultation intervention. Journal of Positive Behavior Interventions, 17(1), 50-60.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., Ntoumanis, N., Gillet, N., Kim, B. R., & Song, Y. G. (2019). Expanding autonomy psychological need states from two (satisfaction, frustration) to three (dissatisfaction): A classroom-based intervention study. Journal of Educational Psychology, 111(4), 685.
- Chou, C. C. (2002). A comparative content analysis of student interaction in synchronous and asynchronous learning networks. In Proceedings of the 35th annual Hawaii international conference on system sciences (pp. 1795-1803). IEEE.
- Conner, T. (2016). Relationships: The key to student engagement. International journal of Education and Learning, 5(1), 13-22.
- Digital Center Foundation (CC, 2020). Badanie zdalnej edukacji podczas pandemii COVID-19. Centrum Cyfrowe [Digital Center]. Report. Retrieved April 8, 2022 from https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/#Raport
- Dixson, M. D. (2010). Creating Effective Student Engagement in Online Courses: What Do Students Find Engaging?. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 10(2), 1-13.
- El-Emadi, A. A., Said, Z., & Friesen, H. L. (2019). Teaching style differences between male and female science teachers in qatari schools: Possible impact on student achievement. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 15(12), em1800
- Ferchichi, A., & Itmazi, J. (2012). First International Conference in Information and Communication Technologies for Education and Training. Lulu. com.
- Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M. M., & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: A literature review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(2), 548
- Fojtík, R. (2018). Problems of distance education. Icte Journal, 7(1), 14-23
- Fowler, L. T. S., Banks, T. I., Anhalt, K., Der, H. H., Kalis, T. (2008). The association between externalizing behavior problems, teacher-student relationship quality, and academic performance in young urban learners. Behavioral Disorders, 33, 167—183.
- Freudenberger, H. J. (1986). The issues of staff burnout in therapeutic communities. Journal of psychoactive drugs, 18(3), 247-251.
- Geisman, Julia (2001). E-learning 1.0: If you build it, will they come? Overcoming Human Obstacles to E-learning. Learning Circuits, (2)3.
- Gonzalez, L. E., Brown, M. S., & Slate, J. R. (2008). Teachers Who Left the Teaching Profession: A Qualitative Understanding. Qualitative Report, 13(1), 1-11.
- Hara, N., & Kling, R. (1999). A case study of students' frustrations with a web-based distance education.
- Havik, T., & Westergård, E. (2020). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. Scandinavian Journal of Educational Research, 64(4), 488-507.

- Kozleski, E. B. (2017). The uses of qualitative research: Powerful methods to inform evidence-based practice in education. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42(1), 19-32.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. Educational Review, 53(1), 27-35
- Lin, S., & Chiu, C. K. (2007). Factors affecting participation in online learning: Evidences from andragogy. The Journal of Global Business Management, 3(1), 167-173.
- Mirowsky, J., & Ross, C.E. (2003). Social causes of psychological distress (2nd ed). Hawthorne, NY: Aldine De Gruyther.
- Moroni, G., Cheti, N., and Tominey, E. (2020) Children's socio-emotional skills and the home environment during the COVID-19 crisis. VOX Cepr Policy Portal https://voxeu.org/article/children-s-socio-emotional-skills-and-home-environmentduring-covid-19-crisis
- Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. The International Journal of Indian Psychology, 8(2), 783-793.
- Qi, C. (2019). A double-edged sword? Exploring the impact of students' academic usage of mobile devices on technostress and academic performance. Behaviour & Information Technology, 38(12), 1337-1354.
- Rahman, M. S. (2020). The advantages and disadvantages of using qualitative and quantitative approaches and methods in language "testing and assessment" research: A literature review.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. (2016). The Brief Student—Teacher Classroom Interaction Observation: Using dynamic indicators of behaviors in the classroom to predict outcomes and inform practice. Assessment for effective intervention, 42(1), 32-42.
- Rennekamp, R., & Nall, M. (2003). Using focus groups in program development and evaluation [handout]. Retrieved from: https://psd.ca.uky.edu/files/focus.pdf
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. Journal of educational psychology, 104(3), 700.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher—student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. Review of educational research, 81(4), 493-529.
- Song, D., Rice, M., & Oh, E. Y. (2019). Participation in online courses and interaction with a virtual agent. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 20(1).
- Sun, H. L., Sun, T., Sha, F. Y., Gu, X. Y., Hou, X. R., Zhu, F. Y., & Fang, P. T. (2022). The Influence of Teacher-Student Interaction on the Effects of Online Learning: Based on a Serial Mediating Model. Frontiers in psychology, 13, 779217.
- Thoms, B., & Eryilmaz, E. (2014). How media choice affects learner interactions in distance learning classes. Computers & Education, 75, 112-126.
- Vrasidas, C., & McIsaac, M. S. (2009). Factors influencing interaction in an online course. American journal of distance education, 13(3), 22-36.
- Yuwono, K. T., & Sujono, H. D. (2018). The Effectiveness of E-Learning: A Meta-Analysis. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1140, No. 1, p. 012024). IOP Publishing.
- Zhao, Y., Guo, Y., Xiao, Y., Zhu, R., Sun, W., Huang, W.,... & Wu, J. L. (2020). The Effects of Online Homeschooling on Children, Parents, and Teachers of Grades 1–9 During the COVID-19 Pandemic. Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research, 26, e925591-1.