الإنصاف في التّعليم في ظلّ الفاقد التّعليميّ خلال الجائحة
(واقع تعليم اللّغة العربيّة في لبنان من وجهة نظر معلّمي اللّغة العربيّة)

Equity in education at the stage of educational loss during the pandemic
(the reality of teaching the Arabic language in Lebanon from the point of view of teachers of the Arabic language)

د. وليد حمود[1] **د. علي الرضا سليم فارس[2]**

Dr. Walid Hammoud **Dr.Ali Al Reda Salim Fares**

تاريخ الاستلام 2024 /6/13 **تاريخ القبول 2024 /6/25**

الملخص

غيّرت جائحة كورونا الكثير من المفاهيم على كل الأصعدة، والصّعيد التّعليميّ لربما كان من الأصعدة الأكثر تأثرًا بها، نظرًا للفئة العمريّة الصّغيرة التي تستفيد من هذه الخدمات التي تقدّمها المؤسّسات التّعليميّة، ولهذا هدفت هذه الدّراسة للكشف عن مستوى تأثير الجائحة على مستوى أداء معلّمي اللّغة العربيّة ما بين المدرسين المتواجدين في المدارس الرّسميّة أو الخاصّة، ومابين المدارس التي اعتمدت التّعليم الحضوريّ أو المدمج أو عن بعد متزامن. وبعد ذلك تم دراسة أثر فعالية هؤلاء المعلّمين على قدرات التّحصيل في مادة اللّغة العربيّة لدى طلابهم على مستوى الكفايات الشّفويّة وعلى مستوى الكفايات الكتابيّة.

وقد تألّفت عينة الدّراسة من 168 معلّمة ومعلّمة من معلّمي اللّغة العربيّة يعلمون في بعض المدارس الرّسميّة والخاصّة في لبنان، وقد كان توزعهم بين المدارس الرّسميّة (46 معلّم ومعلّمة) والخاصّة (122 معلّم ومعلّمة).

1 عميد كلية التربية في جامعة الآداب والعلوم اللبنانية USAL (لبنان – بيروت). البريد الإلكتروني w.hamoud@usal.edu.lb

2 باحث في مركز الأبحاث والدراسات التربوية وأستاذ في جامعة الآداب والعلوم اللبنانية USAL كلية التربية (لبنان – بيروت). البريد الإلكتروني a.fares@usal.edu.lb

وأظهرت نتائج الدّراسة بأنه ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في الأداء التّعليميّ لمعلّمي اللّغة العربيّة وفي مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشّفويّة والكتابيّة تعزى لمتغير المدرسة (رسميّة، خاصّة) أو تعزى لمتغير نوع التّعليم (حضوريّ، مدمج، عن بعد: متزامن). وكذلك ظهر وجود علاقة ارتباط ما بين مستوى الأداء التّعليميّ لمعلّمي اللّغة العربيّة من جهة ومستوى تحصيل التلاميذ للكفايات الشّفويّة بنسبة 70%، ومستوى تحصيلهم للكفايات الكتابيّة بنسبة 58% من جهةٍ أخرى.

الكلمات المفتاحيّة: التّعليم في لبنان، جائحة كورونا، اللّغة العربيّة، المدارس الرّسميّة والخاصّة

Abstract

The Corona pandemic affected through changes that we witnessed in the educational process.

this study aimed to reveal the level of impact of the pandemic on the abilities of teachers of the Arabic language between teachers who are in public or private schools, and between schools that have adopted face-to-face, blended, or simultaneous distance education. After that, the effect of the level of these teachers on the achievement abilities of their students in the Arabic language.

The sample of the study consisted of 168 male and female teachers of the Arabic language teaching in some public and private schools in Lebanon.

The results of the study showed that there are no statistically significant differences in the educational performance of Arabic language teachers and in the level of students' achievement of oral and written competencies due to the school variable (formal, private) or due to the type of education variable (attendance, integrated, distance: synchronous). There was also a correlation between the level of educational performance of Arabic language teachers on the one hand and the level of students' achievement of oral competencies by 70%, and their level of achievement of written competencies by 58% on the other hand.

Keywords :education in Lebanon, Corona pandemic, Arabic language, public and private schools

1-المقدمة

قبل الجائحة، كان العالم يعاني بالفعل من تحديّات هائلة في الوفاء بوعد إتاحة التّعليم كحق أساسي من حقوق الإنسان. وعلى الرغم من التعميم شبه الكامل للالتحاق ب التّعليم في الصفوف المبكرة في أغلب البلدان، فقد كان هناك عدد مذهل من الأطفال – أكثر من 250 مليون طفل – خارج المدارس، ونحو 800 مليون بالغ أمي (الأمم المتحدة، 2020). حتى أواخر إبريل/نيسان، أغلقت المدارس في 180 بلداً، وأصبح 85 %من الطلاب في جميع أنحاء العالم خارج التّعليم المدرسي. (مجموعة البنك الدولي، 2020). وفي أواخر صيف 2020 عانى الآباء من عواقب مختلفة من الوباء: فقد تم تسريح البعض، وفقد البعض الآخر وظائفهم، بينما عمل العديد من العمال الأساسيين على تمديد ساعات العمل لكي يتمكنوا من تغطية التكاليف التي تواجههم (Aurini & Davies, 2021).

كان من نتائج حالة الإرباك التي سببتها أزمة كوفيد19 – للحياة اليومية أن ما يصل إلى 40 مليون طفل في جميع أنحاء العالم قد فاتتهم فرص التّعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في السنة الحرجة السابقة للتعليم المدرسي، وهكذا فقدوا التواجد في بيئة محفزة وثرية، وفاتتهم فرص للتعلم، والتفاعل الاجتماعيّ. (الأمم المتحدة، 2020). كما توسعت فجوات الإنجاز عند المتعلمين وكشفت مواطن الضعف في أنظمة المدارس في جميع أنحاء العالم. (الأمم المتحدة، 2020).

سوف تتفاقم معاناة عملية التّعلّم أكثر فأكثر، بسبب الضغوط الاقتصاديّة الواقعة على الأسر المعيشية، فحتى لو لم يتسرب الطلاب من التّعليم، فإن قدرة الأسر المعيشية على تحمل تكاليف المدخلات التّعليميّة – مثل تأمين الكتب في المنزل والدروس الخصوصية– ستتقلص إلى أن يتعافى الاقتصاد، وقد ينقل الآباء أبناءهم من المدارس الخاصّة إلى الحكومية، الأمر الذي سيضفي مزيداً من الضغوط على أنظمة المدارس الحكومية، المكتظة بالفعل، ويقلل من جودتها. (مجموعة البنك الدولي، 2020). ولربما الوضع الاقتصاديّ والاجتماعيّ في لبنان هو من النماذج التي تعاني حاليًا (منذ بداية العام 2020 م حتى الوقت الحالي بداية العام 2023 م) مما انعكس بشكل مباشر على الوضع التّعليميّ للعديد من الطلاب خاصّة لدى الأسر الفقيرة.

أما بالنسبة للفاقد التّعليميّ، فيصعب اليوم الحصول على بيانات دقيقة حول الفاقد التّعليميّ في العديد من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل (McKinsey, 2021). وكذلك تفتقر كندا إلى بيانات عالية الجودة وواسعة النطاق تقيس الإنجاز مباشرة قبل إغلاق المدرسة وبعده، ومما زاد من تعقيد هذه المشكلة، أن مقاطعات مثل أونتاريو ألغت الاختبارات الموحدة المخطط لها في عامي 2020 و 2021 (Aurini & Davies, 2021). في المقابل توفر كندا بيانات واضحة تُشير إلى انخفاض في الدورات الدراسية المكتملة، وزيادة تشتت درجات الاختبارات، كما يقضي الأطفال وقتًا أقل بكثير في الدّراسة أثناء الإغلاق (Engzell, Frey, & Verhagen, 2021).

أما بالنسبة للنّتائج في الولايات المتحدة فهي أقل دراماتيكية مما كان متوقعًا في البداية، حيث تشير التقديرات المبكرة إلى أن طلاب الصفوف من الثالث إلى الثامن بعد مرور أكثر من 6 شهور على انتشار الوباء كان أداؤهم دون مستوى 7.5 نقطة مئوية في الرياضيات، ولكنهم لم يروا أي خسارة في التّحصيل القرائي (Engzell, Frey, & Verhagen, 2021) . وفي نفس السياق فداخل الولايات المتحدة، يشير مزود التقييم NWEAإلى أن الطلاب في خريف عام 2020 أداؤوا في الرياضيات بخمسة إلى عشر نقاط مئوية أقل ولكن بالمثل في القراءة مقارنة بالعام السابق، ووجد مزود التقييم Renaissance Learningنتائج مماثلة مع تأخيرات أسوأ في الرياضيات (ثمانية إلى أكثر من 12 أسبوعًا للطلاب في الصفوف من الرابع إلى الثامن) مقارنة بالقراءة (من أربعة إلى سبعة أسابيع متأخرة للطلاب في الصفوف من الرابع إلى السابع، على سبيل المثال) (McKinsey, 2021).

وأخيرًا يفتقر لبنان، كما العالم العربي، كما هو الحال في العديد من دول العالم إلى ضعف البيانات مقارنة بالتأثيرات في القطاع الاقتصاديّ وأنظمة الرعاية الصحية، ففي العادة لا تنشر الأنظمة المدرسية البيانات الخاصّة بها، وقد كافحت المدارس والمعلّمون لاعتماد حلول للتعليم عبر الإنترنت، فضلاً عن البيانات الخاصّة بالتقييم والمساءلة (Engzell, Frey, & Verhagen, 2021).

2- أسباب إختيار موضوع الدّراسة

على الصعيد الأكاديمي: تبين لنا من خلال مراجعة العديد من الدراسات والمقالات العلمية خاصّة على الصعيد المحلّي أو الإقليمي، بأنّ الكثير منها قد ركّز على التّحصيل العلمي خلال فترة الجائحة، ولكن كان هناك ندرة فيما يتعلّق بعملية الإنصاف في التّعليم خاصّة على الصعيد المحلي.

على الصعيد الذاتي: طبيعة عملنا في التربية والتّعليم، وحيث كنا مواكبين ومطبقين لعملية التّعليم عن بعد مع طلابنا في المؤسّسات التّعليميّة المختلفة.

3- إشكالية الدّراسة

عملت جائحة COVID-19 على تغيير المجتمع بطرق عميقة، وغالبًا ما يؤدي هذا التغيير إلى تفاقم عدم المساواة الاجتماعيّة والاقتصاديّة، بحيث يجعل الوالدين أقل استعدادًا لتقديم الدعم، لأنهم يكافحون في ظل عدم الاستقرار الاقتصاديّ، مما يعرض الطلاب الضعفاء بالفعل لخطر متزايد (Aurini & Davies, 2021).

وفي نظ التّعليم الأكثر هشاشة، سيكون لهذا الانقطاع في السنة المدرسية تأثير سلبي غير متناسب على التلاميذ الأكثر ضعفاً. وثمة قلق متزايد من أنه في حالة عدم تقديم الدعم الملائم لهؤلاء الطلاب، فإنهم قد لا يعودون إلى المدارس أبداً ومن شأن ذلك أن يزيد من مفاقمة التفاوتات القائمة بالفعل (الأمم المتحدة، 2020).

ففي السياق اللّبنانيّ وخارجه يُعتبَر المعلّمون هم من اللاعبين الأساسيين القادرون على فك شيفرة التأثير طويل المدى لهذه التجربة التّعليميّة المطولة، نظراً لما يمتلكونه من معرفة مباشرة عميقة بطلابهم، بحيث يتم استيعابهم في الفصل – حقيقي أو افتراضي – بطريقة لا يستطيع الآباء وصانعو السياسات قياسها دائمًا (McKinsey، 2012).

وبناءً على ما تقدم سيكون سؤال الإشكالية الأساسية لهذه الدّراسة على الشكل الآتي:

هل فعالية الأداء التّعليميّ الأكاديمي لدى أساتذة اللّغة العربيّة، ومستوى تحقق كفايات اللّغة العربيّة لدى طلاب الصف السادس تعزى لمتغيرات تتعلق بنوع (رسميّة، خاصّة)، ونوع التّعليم المعتمد فيها (حضوريّ، مدمج، عن بعد متزامن) خلال الجائحة؟ وهل هناك علاقة ارتباط ما بين فعالية التّعليم الأكاديميّ لدى أساتذة اللّغة العربيّة

خلال فترة الجائحة ومستوى تحقّق كفايات اللّغة العربيّة لدى التلامذة؟

4- فرضيات الدّراسة

1 – ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في الأداء التّعليميّ لمعلّمي اللّغة العربيّة تعزى لمتغير المدرسة (رسميّة، خاصّة)

2 – ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشّفويّة تعزى لمتغير المدرسة (رسميّة، خاصّة)

3 – ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الكتابيّة تعزى لمتغير المدرسة (رسميّة، خاصّة)

4 – ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في الأداء التّعليميّ لمعلّمي اللّغة العربيّة تعزى لمتغير نوع التّعليم (حضوريّ، مدمج، عن بعد: متزامن)

5 – ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشّفويّة تعزى لمتغير نوع التّعليم (حضوريّ، مدمج، عن بعد: متزامن)

6 – ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الكتابيّة تعزى لمتغير نوع التّعليم (حضوريّ، مدمج، عن بعد: متزامن)

7 – هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء التّعليميّ لمعلّمي اللّغة العربيّة ومستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشّفويّة

8 – هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء التّعليميّ لمعلّمي اللّغة العربيّة ومستوى تحصيل التلامذة للكفايات الكتابيّة

5- تقنيات ومنهج الدّراسة

تم استخدام تقنيتين علميتين لجمع المعلومات في هذه الدّراسة، الأولى هي تقنية المراجعة المكتبية لمضمون الأدبيات السابقة المتعلق بمجال الدّراسة بهدف تغطية الجانب النظري منها. أما التقنية الثّانية فهي تقنية الاستمارة، بهدف اختبار فرضيات هذه الدّراسة، لمعرفة مدى صحّتها من عدمها في نهاية هذا البحث.

أمّا المنهج الذي تمّ الإعتماد عليه في هذا البحث فهو المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعدّ المنهج الأنسب لمعالجة هكذا نوع من الدراسات والبيانات التي توصّف وتحلّل الواقع الحالي المعاصر.

6- أطر الدّراسة

الأطر المكانية: لبنان (كل المحافظات).

الأطر الزمانية: الجانب التطبيقي للدراسة تمّ خلال شهر 2022-6 م.

الأطر البشرية: أساتذة اللّغة العربيّة في بعض المدارس الرّسميّة والخاصّة

7- عينة الدّراسة

تألفت عينة الدّراسة من أساتذة اللّغة العربيّة في بعض المدارس الرّسميّة والخاصّة في لبنان (المدارس التي وافقت على إجراء الدّراسة) حيث تشكّلت من من 168 معلّمة ومعلّمة من معلّمي اللّغة العربيّة، توزعوا بين المدارس الرّسميّة (46 معلّم ومعلّمة) والخاصّة (122 معلّم ومعلّمة). وبالطبع تم الإستفادة من نتائج طلابهم لكي يتم بناء بعض نتائج هذه الدّراسة.

8- الاختبارات والنّتائج الإحصائيّة

اختبار الثبات والتوافق الداخلي كرونباخ ألفا:

بداية اختيرت عينة مؤلفة من 32 مستجوب/ة لإجراء الاختبار الإحصائيّ كرونباخ ألفا الذي يعطينا مستوى الثبات والتّوافق الداخلي للإجابات reliability.

أشارت نتائج اختبار كرونباخ ألفا للمتغيرات المتعلقة بكيفية تقييم فعالية الأداء التّعليميّ للمعلّم/ة بأنها تساوي 0.96 وهي تفوق 0.70 وبالتالي فهي تشير إلى وجود توافق داخلي بين الإجابات وليس هناك حاجة لإلغاء أي من أسئلة هذا المتغير.

وأشارت نتائج اختبار كرونباخ ألفا للمتغيرات المتعلقة بكيفية تقدير مستوى اكتساب المتعلّمين لكفايات اللّغة العربيّة، وذلك على مستوى التّواصل الشفهي (إصغاء وتعبيرا)، بأنها تساوي 0.94 وهي تفوق 0.70 وبالتالي فهي تشير إلى وجود توافق داخلي بين الإجابات وليس هناك حاجة لإلغاء أي من أسئلة هذا المتغير.

وأشارت نتائج اختبار كرونباخ ألفا للمتغيرات المتعلقة بكيفية تقدير مستوى اكتساب المتعلّمين لكفايات اللّغة العربيّة، وذلك على مستوى التّواصل الكتابي (قراءة وكتابة)، بأنها تساوي 0.92 وهي تفوق 0.70 وبالتالي فهي تشير إلى وجود توافق داخلي بين الإجابات وليس هناك حاجة لإلغاء أي من أسئلة هذا المتغير.

النّتائج الإحصائيّة

بداية سيتم احتساب درجة الموافقة لاتجاهات العينة أي أن تحليل نتائج الجداول يجب ان يبنى على اساس أنه لدينا 4 درجات من 2-1 و3-2 و4-3 و 5-4 ولدينا 5 خيارات 1، 2، 3، 4، 5 وعليه فنقوم باحتساب 4/5= 0.8 وهي الدرجة، فيكون جدول التّحكيم على الشكل التالي:

جدول التّحكيم:

النتيجة	التّحكيم
1 – 1.8	غير موافق بشدة
1.81- 2.6	غير موافق
2.61 – 3.4	محايد
3.41 – 4.2	موافق
4.21 – 5	موافق بشدة

1- الأداء التّعليميّ:

السؤال		الإجابة بناء على معيار ليكرت الخماسي					المتوسط الحسابي	النتيجة
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
أوفر التخطيط الملائم للحصة التّعليميّة وفق متطلبات التّعليم الإفتراضي تأخذ بعين الاعتبار احتياجات المتعلمين وتنوّعهم	النسبة	2.4%	2.4%	10.7%	60.7%	23.8%	4.01	موافق
أعتمد إستراتيجيات متنوعة وفعالة وأتجنب الطرق التقليدية	النسبة	1.2%	1.2%	4.8%	64.3%	28.6%	4.17	موافق
أشارك أفكارا شيقة متعلقة بالدرس بهدف توسيع آفاق التلامذة	النسبة	2.4%	2.4%	3.6%	63.1%	28.6%	4.13	موافق
أستخدم أدوات تقويم متنوعة تتسم بالصدق والثبات وتوفر معطيات موضوعية حول مكتسبات التلامذة	النسبة	1.2%	4.8%	10.7%	57.1%	26.2%	4.02	موافق

أُتقن توظيف التكنولوجيا وفق متطلبات التّعليم الافتراضي	النسبة	1.2%	1.2%	15.5%	51.2%	31%	4.09	موافق
أتصرف بطريقة عادلة وموضوعية في التعاطي مع التلامذة واتخاذ القرارات	النسبة	1.2%	1.2%	2.4%	57.1%	38.1%	4.29	موافق بشدة
أعكس روحاً إيجابية تنعكس على بيئة الصف	النسبة	1.2%	1.2%	2.4%	60.7%	34.5%	4.26	موافق بشدة
أتفهم مخاوف التلامذة وقلقهم في الاستجابة لمتطلبات التّعلّم	النسبة	2.4%	1.2%	3.6%	60.7%	32.1%	4.19	موافق
أُنصت للتلامذة وأُجيب على أسئلتهم بدقة	النسبة	1.2%	1.2%	3.6%	54.8%	39.3%	4.29	موافق بشدة
ألحظ التصرفات الإيجابية وأُعززها	النسبة	1.2%	1.2%	3.6%	48.8%	45.2%	4.35	موافق بشدة

نلاحظ من خلال الجدول السّابق بأن كل المحكات المتعلقة بالأداء التّعليميّ قد تراوحت درجة متوسطها الحسابيّ ما بين الموافق والموافق بشدة (أي الإجابات تميل للموافقة)، وبالتالي هذا ما يظهر بأن أداء المعلّمين التّعليميّ في مادة اللّغة العربيّة خلال الجائحة قد كان مرتفعًا للعينة التي تمّ اختيارها، وهذا مؤشر إيجابي أنّ عملية التّعليم بمستوى عالٍ لم تتغير لدى المعلّمين رغم تغيّر الظروف المحيطة (من تعليم واقعي لتعليم من بعد، ومن تراجع للوضع الاقتصاديّ). وهو ما يتعارض مع الكثير من الدّراسات.

2- مستوى المحادثة والتّعبير الشّفويّ:

السؤال		الإجابة بناء على معيار ليكرت الخماسي					المتوسط الحسابي	النتيجة
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
قراءة صورة (تحديد محتواها، التّعبير عن الانطباع الذاتي من خلال شكلها أو لونها أو موضوعها)	النسبة	2.4%	3.6%	13.1%	65.5%	15.5%	3.88	موافق
الإجابة عن أسئلة تتعلق بمستند مسموع سهل مبسط (تحديد المرسل والمرسل إليه، تحديد مضمون المرسلة أي الفكرة الرئيسة واستنتاج الغاية منها، استخراج أفكار معينة...)	النسبة	2.4%	2.4%	10.7%	70.2%	14.3%	3.91	موافق
إعادة سرد نص مسموع بلغة المتعلم	النسبة	2.4%	8.3%	20.2%	56%	13.1%	3.69	موافق
المشاركة في حوار أو نقاش في موضوع مرتبط بنصوص مدروسة (طرح أسئلة، إعطاء إجابات، إبداء رأي، معارضة فكرة أو تأييدها، إعتماد المعلومات والحقائق)	النسبة	2.4%	6%	15.5%	58.3%	17.9%	3.83	موافق

عرض بحث أو مشروع أو تقرير مبسط (أفكار واضحة متسلسلة مترابطة، حقائق مقنعة، تعيين المصدر والمرجع، لغة فصيحة)	النسبة	3.6%	8.3%	21.4%	54.8%	11.9%	3.63	موافق
عرض بيان مطالعة مبسط (التوثيق، التحليل، التقييم وإبداء الرأي). بيان مطالعة مبسط (التوثيق، التحليل، التقييم وإبداء الرأي)	النسبة	4.8%	3.6%	31%	46.4%	14.3%	3.61	موافق
إلقاء مختارات شعرية ونثرية إلقاء معبرا (النطق السليم، الوصل، الوقف، التنغيم، الإيماء، الحضور والشخصية)	النسبة	2.4ر	8.3%	21.4%	46.4%	21.4%	3.76	موافق

نلاحظ من خلال الجدول السابق بأن كل المحكات المتعلقة بمستوى المحادثة و التّعليم الشّفويّ كانت درجة متوسطها الحسابي هي موافق (أي الإجابات تميل للموافقة)، وبالتالي هذا ما يظهر بأنّ أداء ومستوى الطلاب في المحادثة والتّعليم الشّفويّ في مادة اللّغة العربيّة خلال الجائحة قد كان مرتفعًا للعينة التي تمّ اختيارها، وهذا مؤشر إيجابي أنّ عملية التّعلّم عن بعد لم تؤثر بشكل سلبي في تحصيل هذه المكتسبات والكفايات التّعليميّة في هذه المادة.

3- مستوى التّعبير الكتابي

السؤال		الإجابة بناء على معيار ليكرت الخماسي					المتوسط الحسابي	النتيجة
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
قراءة نصوص قراءة صحيحة معبرة (مخارج الحروف أي الصوامت، الحركات القصيرة أي الصوائت القصيرة وأحرف المد أي الصوائت الطويلة، الوصل، الوقف، التنغيم)	النسبة	2.4%	2.4%	12%	59%	24.1%	4	موافق
فهم نص مقروء فهما مجملا ومفصلا (تعيين الموضوع، ذكر الأفكار الرئيسية والثانوية، وضع عناوين مناسبة للنص وللأقسام وللفقرات، فهم المفردات في سياق الكلام، الحقول الدلالية والحقول المعجمية، تمييز الحقيقة والرأي، تمييز السبب والنتيجة، استنتاج فكرة معينة، إبداء الرأي في فكرة معينة	النسبة	-	3.6%	15.5%	58.3%	22.6%	4	موافق
قراءة صورة (تحديد محتواها، التّعبير عن الانطباع الذاتي من خلال شكلها أو لونها أو موضوعها)	النسبة	1.2%	4.9%	19.5%	57.3%	17.1%	3.84	موافق

ربط النص بمعلومات مكتسبة (تقاطع مواد كالعلوم والجغرافية والتاريخ والتنشئة الوطنية، والرياضيات، الرياضة...)	النسبة	1.2%	14.5%	24.1%	47%	13.3%	3.56	موافق
إنشاء نص متماسك انطلاقا من تصميم واضح مع تطبيق المكتسب من تقنيات التّعبير وذلك في السرد والوصف، والحوار، والرسالة، والبطاقة (بطاقة الدعوة والإعلان) والمقالة المبسطة	النسبة	3.6%	4.8%	22.9%	49.4%	19.3%	3.75	موافق
توظيف القواعد اللغوية في التّعبير (علامات الوقف، الرسم الإملائي، القواعد الصرفية والنحوية)	النسبة	3.6%	8.3%	19%	50%	19%	3.72	موافق
ممارسة تقنيات الخط الرقعي (مراعاة خصوصيات الحرف، التنسيق بين الأحجام والمسافات)	النسبة	6%	13.1%	28.6%	39.3%	13.1%	4.40	موافق بشدة

نلاحظ من خلال الجدول السابق بأن كل المحكّات المتعلقة بمستوى التّعبير الكتابي قد تراوحت درجة متوسطها الحسابي ما بين الموافق والموافق بشدة (أي الإجابات تميل للموافقة)، وبالتالي هذا ما يظهر بأن أداء ومستوى الطلاب في التّعبير الكتابي في مادة اللّغة العربيّة خلال الجائحة قد كان مرتفعًا للعينة التي تمّ اختيارها، وهذا مؤشر إيجابيّ أنّ عملية التّعلّم عن بعد لم تؤثر بشكل سلبي في تحصيل هذه المكتسبات والكفايات التّعليميّة في هذه المادة.

إذا رغم تغيّر الظروف المحيطة (من تعليم واقعي لتعليم من بعد، ومن تراجع للوضع الاقتصاديّ)، لم يتغير المستوى التّعليميّ للمرسل (المعلّم) وللمتلقي (التّلميذ) في مادة اللّغة العربيّة، وهو ما يتعارض مع الكثير من الدراسات.

حيث أظهرت العديد من الدراسات البحثية أن قضاء فترات طويلة من الوقت خارج المدرسة يمكن أن تولد خسائر في التّعلّم وفي بعض الأحيان تؤدي إلى تفاقم فجوات التّحصيل (Aurini & Davies, 2021)، وزيادة معدلات التسرب، واتساع فجوة عدم المساواة، وبالتالي سيتم الحدّ من آفاق التنمية والرفاهية على الأمد الطويل (مجموعة البنك الدولي، 2020).

وغالبًا ما يتفاقم فقدان التّعلّم بمرور الوقت. حيث أغلقت بعض المدارس في باكستان أبوابها لمدة 14 أسبوعًا بعد عام 2005 حيث حصل الزلزال، على سبيل المثال. بعد أربع سنوات، كان الطلاب الملتحقون بهذه المدارس متأخرين 1.5 سنة عن أقرانهم في المناطق غير المتأثرة (McKinsey, 2021).

ومن المرجح أنّ الأطفال الذين يعانون من ضعف في مهارات القراءة والرياضيات سوف يكونون أقل استعدادًا للمدرسة في مجالات الصحة البدنية، والثقة الاجتماعيّة، والنضج العاطفي، واللّغة، والإدراك، ومهارات الاتصال (Aurini & Davies, 2021). ويتم ربط التغيب المستمر عن المدرسة بسوء التّحصيل والفشل المدرسي والتسرب. وإن الأطفال المحرومين اجتماعيًا واقتصاديًا والذين يتمتعون بمعدلات حضور جيدة يكتسبون مهارات معرفة القراءة والكتابة أكثر من أقرانهم، فإن الوقت داخل المدرسة يمكن أن يكون محوريًا للأطفال الأكثر ضعفًا (Aurini & Davies, 2021).

وتشير بعض الدراسات (وليس كلّها) إلى وجود اختلافات حسب خلفية المنزل (Engzell, Frey, & Verhagen, 2021). فأكثر طلاب العلم ضعفًا هم أيضاً من بين أولئك الذين لديهم مهارات رقمية ضعيفة، وأقلهم قدرة على الوصول إلى ما يلزم من معدات وموصولية من أجل الاستفادة من حلول التّعلّم عن بعد التي يتم تنفيذها أثناء إغلاق المدارس. وفي نصف البلدان الأوروبية الواحد والعشرون التي خضعت للدراسة، قل احتمال حصول تلاميذ الصف الرابع من ذوي الخلفيات الاجتماعيّة–الاقتصاديّة الأدنى على خدمات الاتّصال بالإنترنت بمقدار النصف مقارنة بأقرانهم الأوفر حظا،

وتقل نسبة بيوت الأسر المعيشية الأشد فقراً التي يوجد بها كهرباء عن 10 في المائة في 7 من البلدان ذات الدخل المنخفض (الأمم المتحدة، 2020).

ومن المرجح أنّ الأطفال ذوي الخلفيات الاجتماعيّة–الاقتصاديّة الدنيا في معظم البلدان الأوروبية لاتتوافر للواحد منهم فرص القراءة، أو غرفة هادئة، ودعم للوالدين أثناء إغلاق المدارس، وفي البلدان ذات الدخل المنخفض و الشريحة العليا من البلدان المتوسطة الدخل، يتلقى الأطفال في الأسر المعيشية الأكثر فقرا مساعدة أقل بكثير في أداء واجباتهم المنزلية (الأمم المتحدة، 2020). فالطلاب الذين سيضطرون إلى التخلي عن الدّراسة، أو سيتعرضون لتراجع كبير في التّعلّم سيعانون انخفاضاً في إنتاجيتهم وقدرتهم على الكسب طوال حياتهم وستتسع فجوة عدم المساواة (مجموعة البنك الدولي، 2020).

ولم تجد الدراسات الأمريكية أنّ المنحدرين من ذوي التّحصيل الاقتصاديّ الأدنى يتخلفون أكثر، بدلاً من ذلك كانت خسائرهم مماثلة لتلك الموجودة في مجموعات الإنجاز الاقتصاديّ العالية الأخرى. وذلك في مقابل دراسة هولندا التي وجدت أن خسائر التّعلّم كانت أكثر وضوحًا بين الطلاب من المنازل المحرومة (Aurini & Davies, 2021).

اختبار الفرضيّات:

1– الفرضيّة الفرعيّة الأولى: ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في الأداء التّعليميّ لمعلّمي اللّغة العربيّة تعزى لمتغير المدرسة (رسميّة، خاصّة).

بناءً للنتائج الإحصائيّة لاختبار T–Test يظهر بأنه ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في الأداء التّعليميّ لمعلّمي اللّغة العربيّة تعزى لمتغير المدرسة (رسميّة، خاصّة) وذلك لأن مستوى الدلالة = 0.062 أكبر من 0.05.

هذه النتيجة تتعارض مع نتائج دراسة في الأردن حول أداء مديري المدارس الحكومية والخاصّة في محافظة إربد لمهامهم الإدارية والفنية، حيث أن المشترك بين الدراستين هو الفروقات ما بين المدرسة الرّسميّة والخاصّة، وقد أظهرت النّتائج بأنه هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.024 تعزى إلى ملكية المدرسة حيث جاءت الفروق

لصالح المدارس الخاصّة (شطناوي، 2015، صفحة 34).

وتتعارض أيضًا مع نتائج دراسة في الكويت تحت عنوان تقييم كفاءة معلّم رياض الأطفال في المدارس الحكومية والخاصّة بدولة الكويت (دراسة مقارنة)، حيث أظهرت النّتائج بأنه هناك قصور في تأهيل المعلّمات في المدارس الحكومية في مرحلتي الإعداد ما قبل المهنة أو التدريب خلال المهنة، لحساب معلّمات القطاع الخاص، وهذا ما أدى بمعلّمي القطاع الخاص أن يكونوا أكثر شمولية في إعدادهم وتدريبهم للأطفال في مرحلة رياض الأطفال ليكونوا جاهزين لاحقًا للالتحاق بالمرحلة الإبتدائية (الشطي، العازمي، و الفليكاوي، 2019، صفحة 496).

ولربما غياب وجود الفروقات قد يعود إلى أن العديد من معلّمي المدارس الرّسميّة في لبنان، هم أيضًا معلّمون في المدارس الخاص، ولهذا ظهر غياب للفروقات بين أداء معلّمي اللّغة العربيّة في المدارس الرّسميّة والخاصّة.

2- الفرضيّة الفرعيّة الثّانية: ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشّفويّة تعزى لمتغير المدرسة (رسميّة، خاصّة).

بناءً للنّتائج الإحصائيّة لاختبار T-Test يظهر بأنه ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشّفويّة تعزى لمتغير المدرسة (رسميّة، خاصّة) وذلك لأن مستوى الدلالة = 0.878 أكبر من 0.05.

وسيتم مناقشة نتائج هذه الفرضيّة مع الفرضيّة التي تليها مرةً واحدة (في الفرضيّة الفرعيّة الثّالثة) نظرًا لترابط الفرضيتين معًا (أثر نوع المدرسة على التّحصيل الكتابي والشّفويّ لدى الطلاب).

3- الفرضيّة الفرعيّة الثّالثة: ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الكتابيّة تعزى لمتغير المدرسة (رسميّة، خاصّة).

بناءً للنتائج الإحصائيّة لاختبار T-Test يظهر بأنه ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الكتابيّة تعزى لمتغير المدرسة (رسميّة، خاصّة) وذلك لأن لأن مستوى الدلالة = 0.426 أكبر من 0.05.

نتائج هذه الفرضيّة والفرضيّة التي سبقتها، تتعارض مع نتائج أطروحة دكتوراه في الجامعة اليسوعية أجريت في لبنان في العام 2009، حول علاقة الطرائق المعتمدة في تدريس مادة علم الإجتماع بمستوى التّحصيل التّعلّمي لتلامذة المرحلة الثانوية في مدارس بيروت الرّسميّة والخاصّة، والمشترك بين هذه الأطروحة ودراستنا هي المقارنة ما بين مستوى التّحصيل في المدارس الرّسميّة والخاصّة في لبنان، أما الإختلافات فهي المادة (علم الإجتماع)، والمرحلة التّعليميّة (قبل زمن كورونا 2009 م)، وقد أظهرت النّتائج بأنه هناك فروقات في متوسطات التّحصيل جاءت لصالح المدرسة الرّسميّة في الاختبار وفي مجالات مادة علم الإجتماع، أما فيما يتعلق بعلاقة الطرائق بالتّحصيل فلم تظهر النّتائج علاقة ارتباط بين الطرائق المتبعة بمستوى تحصيل التلامذة، وغياب العلاقة هذه إنما يشير إلى عوامل أخرى ومتغيرات تتقاطع في ما بينها لتؤثر في مستوى التّحصيل (رمضان، 2009).

وأيضًا تعارضت النّتائج مع نتائج رسالة ماجيستير في الجامعة الإسلامية أجريت في لبنان في العام 2015 م، حول مشكلات التّحصيل الدراسي عند المتعلمين في مدارس صيدا الإبتدائية ودور المدير في معالجتها، والمشترك بين هذه الأطروحة ودراستنا هي المقارنة ما بين مستوى التّحصيل في المدارس الرّسميّة والخاصّة في لبنان، أما الفروقات فهي أنها لم تحدد مادة معينة، والمرحلة التّعليميّة (قبل زمن كورونا 2009 م)، وقد أظهرت النّتائج بأنه هناك اختلاف في الأساليب التي يعتمدها مديرو المدارس الرّسميّة والخاصّة في معالجة مشكلات التّحصيل، مع الأهل والتلاميذ من اطلاع الأهل على نتائج أبنائهم، بطاقة العلامات، إختلاف الطريقة التي تتعامل بها الإدارة مع التلاميذ، وبالتالي هذا ما يؤدي لاختلاف في النّتائج (القبرصلي، 2015).

ولربما غياب وجود الفروقات قد يعود إلى أن الأهل في فترة التّعليم عن بعد كانوا يدعمون أبنائهم داخل المنزل في العملية التّعليميّة، بغضّ النظر عن الخلفية المدرسية التي يتبع إليها الطالب، وأحيانًا هذا الدعم كان غير قانوني خاصّة في التقييمات الكتابيّة، التي لا يمكن مراقبتها بنسبة كاملة في التّعليم عن بعد.

4- الفرضيّة الفرعيّة الرابعة: ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في الأداء التّعليميّ لمعلّمي اللّغة العربيّة تعزى لمتغير نوع التّعليم (حضوريّ، مدمج، عن بعد: متزامن).

بناءً للنتائج الإحصائيّة لاختبار ANOVA يظهر بأنه ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في الأداء التّعليميّ لمعلّمي اللّغة العربيّة تعزى لمتغير نوع التّعليم (حضوريّ، مدمج، عن بعد: متزامن) وذلك لأن مستوى الدلالة = 0.881 أكبر من 0.05.

وهي في نتائجها تتطابق مع دراسة أجريت في الأردن تحت عنوان اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية نحو التّعليم الإلكتروني في تدريس اللّغة العربيّة والمعوقات التي تواجههم، حيث أظهرت النّتائج بأنّ الدرجة الكلية لاتجاهات المعلّمين نحو التّعليم الإلكتروني كانت إيجابية بمتوسط حسابي 3.61، ووهي ما تعدّ بدرجة الموافقة ونسبةً إيجابية، وبالتالي فليس هناك فرق بين التّعليم الحضوريّ وعن بعد بناءً لنتائج هذه الدّراسة، وهو ما يتطابق مع نتائج دراستنا (عضيبات والرياحنة، 2022، صفحة 145).

وتعود هذه النّتائج نتيجةً لوعي المعلّمين لأهمية التّعليم عن بعد أو المدمج أو الحضوريّ، عبر تقديم نفس مستوى الخدمة مهما كانت الوسيلة التّعليميّة، ومن المؤكد أن خبرة المعلّمين تلعب هنا دورًا مهمًا في تحقيق هذه النّتائج.

5- الفرضيّة الفرعيّة الخامسة: ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشّفويّة تعزى لمتغير نوع التّعليم (حضوريّ، مدمج، عن بعد: متزامن).

بناءً للنتائج الإحصائيّة لاختبار ANOVA يظهر بأنه ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشّفويّة تعزى لمتغير نوع التّعليم (حضوريّ، مدمج، عن بعد: متزامن) وذلك لأن مستوى الدلالة = 0.236 أكبر من 0.05.

وسيتم مناقشة نتائج هذه الفرضيّة مع الفرضيّة التي تليها مرةً واحدة (في الفرضيّة الفرعيّة السادسة) نظرًا لترابط الفرضيتين معًا (أثر نوع التّعليم على التّحصيل الكتابي والشّفويّ لدى الطلاب).

6- الفرضيّة الفرعيّة السّادسة: ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الكتابيّة تعزى لمتغير نوع التّعليم (حضوريّ، مدمج، عن بعد: متزامن).

بناءً للنتائج الإحصائيّة لاختبار ANOVA يظهر بأنه ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الكتابيّة تعزى لمتغير نوع التّعليم (حضوريّ، مدمج، عن بعد: متزامن) وذلك لأن مستوى الدلالة = 0.790 أكبر من 0.05.

نتائج هذه الفرضيّة والفرضيّة التي سبقتها، تتعارض مع نتائج دراسة أجريت في المملكة العربيّة السعودية في العام 2022 م، تتعلق بالصعوبات التي يواجهها الملعومن عند التّعليم عن بعد، وذلك تحت عنوان معوقات استخدام وسائل التّواصل الاجتماعيّ في تعليم اللّغة العربيّة بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلّميها بمدينة جدة، حيث أظهرت النّتائج بأن معوقات استخدام وسائل التّواصل الاجتماعيّ في تعليم اللّغة العربيّة بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلّمين جاءت بمستوى مرتفع (القرني، 2022، صفحة 150).

وتتوافق نتائج بحثنا مع نتائج بحث أجري في المملكة العربيّة السعودية في العام 2022 م، يتعلق بتقييم جودة التّعليم عن بعد، وذلك تحت عنوان تقييم جودة التّعليم عن بعد بجامعة جدة خلال جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة، حيث أظهرت النّتائج غياب وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لاختلاف المعدل التراكمي للطلبة في جميع المحاور حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائيّة = 0.90 (المالكي، 2022، صفحة 16).

وبالتالي فهذه النّتائج تتطابق مع نتائج دراستنا حول عدم وجود فروقات في التّحصيل الأكاديمي يعزى لطريقة التّعلّم (حضوريّ، عن بعد، مدمج)، وقد يكون السبب في ذلك هو تغيير وتخفيف بعض الأهداف التّعليميّة ما بين التّعليم الحضوريّ وغيره، وهذا ما جعل المستوى ثابتًا ولم يظهر وجود فروق غير دالة إحصائيًا.

7- الفرضيّة الفرعيّة السّابعة: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء التّعليميّ لمعلّمي اللّغة العربيّة ومستوى تحصيل التّلامذة للكفايات الشّفويّة.

بناءً للنتائج الإحصائيّة لاختبار Pearson correlation يظهر بأنه هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء التّعليميّ لمعلّمي اللّغة العربيّة ومستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشّفويّة وذلك لأن مستوى الدلالة = 0.000 أصغر من 0.05، ومستوى قوة

هذه العلاقة هي 0.708 أي 70%.

وسيتم مناقشة نتائج هذه الفرضيّة مع الفرضيّة التي تليها مرةً واحدة (في الفرضيّة الفرعيّة السادسة) نظرًا لترابط الفرضيتين معًا (أثر أداء المعلّمين على التّحصيل الكتابي والشّفويّ لدى الطلاب).

8- الفرضيّة الفرعيّة الثّامنة: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء التّعليميّ لمعلّمي اللّغة العربيّة ومستوى تحصيل التلامذة للكفايات الكتابيّة.

بناءً للنتائج الإحصائيّة لاختبار Pearson correlation يظهر بأنه هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء التّعليميّ لمعلّمي اللّغة العربيّة ومستوى تحصيل التلامذة للكفايات الكتابيّة وذلك لأن مستوى الدلالة = 0.000 أصغر من 0.05، ومستوى قوة هذه العلاقة هي 0.589 أي 58%.

تتطابق بشكلٍ ما نتائج دراستنا مع نتائج دراسة أخرى أجريت في المملكة العربيّة السعودية في العام 2022 م، تتعلق بمعوقات تعلم الرياضيات عن بعد، وذلك تحت عنوان معوقات تعلم الرياضيات عن بعد في ظل جائحة كورونا covid-19 من وجهة نظر طلاب عمادة السنة المشتركة بجامعة الملك سعود، والمشترك ما بين دراستنا وهذه الدّراسة، هو تقييم مستوى تحصيل التلامذة بَعدَ التّعلّم عن بعد، حيث أظهرت النّتائج بأن المعوقات المتعلقة بأستاذ المادة عند التّعلّم عن بعد كانت الأدنى بمتوسط حسابي ضعيف يساوي 2.72، مقابل متوسط حسابي عالي 3.47 للمعوقات المتعلقة بالطالب، وأيضا متوسط حسابي مرتفع 3.20 للمتغير المتعلق بالجانب التقني (الغامدي، 2022، صفحة 59).

وهذا ما يؤكد أن ارتفاع مستوى التّعلّم والتّحصيل في الكتابي والشّفويّ لمادة اللّغة العربيّة لدى العينة يعود لارتفاع المستوى التّعليميّ للكادر التّعليميّ في المدارس (الرّسميّة، الخاصّة)، وخلال فترة التّعليم (الحضوريّ، عن بعد، مدمج)، فمستوى المعلّمين العالي هو ما تُرجم بمستوى تحصيل عالٍ لدى التلامذة.

9- النّتائج

خلصت الدّراسة للنّتائج الآتية:

1 – أداء المعلّمين التّعليميّ في مادة اللّغة العربيّة خلال الجائحة كان مرتفعًا للعينة التي تمّ اختيارها، وهذا مؤشر إيجابي أنّ عملية التّعليم بمستوى عالٍ لم تتغير لدى المعلّمين رغم تغيّر الظروف المحيطة (من تعليم واقعي لتعليم من بعد).

2 – أداء ومستوى الطلاب في المحادثة و التّعليم الشّفويّ في مادة اللّغة العربيّة خلال الجائحة كان مرتفعًا للعينة التي تمّ اختيارها، وهذا مؤشر إيجابي أنّ عملية التّعلّم عن بعد لم تؤثر بشكل سلبي على تحصيل هذه المكتسبات والكفايات التّعليميّة في هذه المادة.

3 – أداء ومستوى الطلاب في التّعبير الكتابي في مادة اللّغة العربيّة خلال الجائحة كان مرتفعًا للعينة التي تمّ اختيارها، وهذا مؤشر إيجابي أنّ عملية التّعلّم عن بعد لم تؤثر بشكل سلبي على تحصيل هذه المكتسبات والكفايات التّعليميّة في هذه المادة.

4 – ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في الأداء التّعليميّ لمعلّمي اللّغة العربيّة وفي مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشّفويّة والكتابيّة تعزى لمتغير المدرسة (رسميّة، خاصّة) أو تعزى لمتغير نوع التّعليم (حضوريّ، مدمج، عن بعد: متزامن).

5 – وجود علاقة ارتباطيّة إيجابية ما بين مستوى الأداء التّعليميّ لمعلّمي اللّغة العربيّة من جهة ومستوى تحصيل التلاميذ للكفايات الشّفويّة بنسبة 70%، ومستوى تحصيلهم للكفايات الكتابيّة بنسبة 58% من جهة أخرى.

10- التّوصيات

1 – الاستمرار بتحفيز معلّمي اللّغة العربيّة للمحافظة على مستويات الأداء المرتفعة لديهم، خاصّة في مراحل الأزمات.

2 – الإستفادة من تقنيات التّعليم التكنولوجية المتطورة في تعليم مادة اللّغة العربيّة، حيث لم تؤثر نوع عملية التّعليم (عن بعد، عن قرب، مدمج) على مستويات التلامذة الشّفويّة والكتابيّة.

3 – الاستمرار بدراسة نتائج مرحلة ما بعد الأزمة (أزمة كورونا) على تحصيل التلامذة في مواد تعليميّة أخرى (غير اللّغة العربيّة) وذلك بهدف فهم العلاقة بين الأزمات ومستوى التّحصيل، للمساعدة على اتخاذ القرارات التّعليميّة التّربويّة الصّحيحة من قبل القيميين على المؤسّسات التّعليميّة في حال تجدد الأزمة مستقبلاً.

قائمة المصادر والمراجع

1. أحمد القرني. (2022). معوقات استخدام وسائل التّواصل الاجتماعيّ في تعليم اللّغة العربيّة بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلّميها بمدينة جدة. المجلة العربيّة للتربية النوعية، 6(22)، 149-178.
2. الأمم المتحدة. (8, 2020). موجز سياساتي: التّعليم أثناء جائحة كوفيد – 19 وما بعدها. تم الاسترداد من www.un.org: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/pol-icy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_arabic.pdf
3. أنس عضيبات، ومشاعل الرياحنة. (2022). اتجاهات معلّمي المرحلة الأساسية نحو التّعليم الالكتروني في تدريس اللّغة العربيّة والمعوقات التي تواجههم. مجلة أريد الدولية للعلوم التّربويّة والنفسية، 3(5)، 149-133.
4. عايض الغامدي. (2022). معوقات تعلم الرياضيات عن بعد في ظل جائحة كورونا covid-19 من وجهة نظر طلاب عمادة السنة المشتركة بجامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم النفسية والتّربويّة، 14(1)، 71-59.
5. فدوة القبرصلي. (2015). مشكلات التّحصيل الدراسي عند المتعلمين في مدارس صيدا الإبتدائية ودور المدير في معالجتها. بيروت: الجامعة الإسلامية في لبنان. تم الاسترداد من http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=243254
6. فهد المالكي. (2022). تقييم جودة التّعليم عن بعد بجامعة جدة خلال جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم النفسية والتّربويّة، 14(1)، 28-16.
7. مجموعة البنك الدولي. (5, 2020). جائحة كورونا:صدمات التّعليم والاستجابة. تم الاسترداد من thedocs.worldbank.org: https://thedocs.worldbank.org/en/doc/179051590756901535-0090022020/original/Covid19Education-Summaryarab.pdf
8. نجوى رمضان. (2009). علاقة الطرائق المعتمدة في تدريس مادة علم الإجتماع بمستوى التّحصيل التّعليميّ لتلامذة المرحلة الثانوية في مدارس بيروت الرّسميّة والخاصّة.بيروت: جامعة القديس يوسف. تم الاسترداد من http://search.shamaa.org/FullRe-

cord?ID=242382

9. نواف شطناوي. (2015). أداء مديري المدارس الحكومية والخاصّة في محافظة إربد لمهامهم الإدارية والفنية. مجلة العلوم التّربويّة، 27(1)، 37-19.

10. هديل الشطي، بدر العازمي، و فهد الفليكاوي. (2019). تقييم كفاءة معلّم رياض الأطفال في المدارس الحكومية والخاصّة بدولة الكويت «دراسة مقارنة». مجلة البحث العلمي في التربية(20)، 515-495.

11. Aḥmad al-Quranī. (2022). Mu'awwiqāt istikhdām wasā'il al-tawāṣul al-ijtimā'ī fī Ta'līm al-lughah al-'Arabīyah bi-al-marḥalah al-thānawīyah min wijhat naẓar m'lmyhā bi-madīnat Jiddah. The Arab Journal of Specific Education (in arabic), 6 (22), 149-178.

12. Anas 'Uḍaybāt, wa Mashā'il al-Rayāḥinah. (2022). Ittijāhāt Mu'allimī al-marḥalah al-asāsīyah Naḥwa al-Ta'līm al-iliktrūnī fī tadrīs al-lughah al-'Arabīyah wa-al-mu'awwiqāt allatī twājhhm. ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences (in arabic), 3 (5), 133-149.

13. Aurini, J., & Davies, S. (2021). COVID-19 school closures and educational achievement gaps in Canada: Lessons from Ontario summer learning research. canadian revue of sociology(58), 165-185.

14. 'Āyiḍ al-Ghāmidī. (2022). Mu'awwiqāt ta'allum al-riyāḍīyāt 'an ba'da fī ẓill jā'ḥh kwrwnā covid-19 min wijhat naẓar ṭullāb 'Imādat al-Sunnah al-mushtarakah bi-Jāmi'at al-Malik Sa'ūd. Journal of UMM AL-QURA University for Educational and Psychological Sciences (in arabic), 14 (1), 59-71.

15. Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. Proceedings of the National Academy of Sciences, 118(17), 1-7.

16. Fahd al-Mālikī. (2022). Taqyīm Jawdah al-Ta'līm 'an ba'da bi-Jāmi'at Jiddah khilāl jā'ḥh kwrwnā min wijhat naẓar al-ṭalabah. Journal of UMM AL-QURA University for Educational and Psychological Sciences (in arabic), 14 (1), 16-28.

17. Janice Aurini و ،Davies Scott. 26) May, 2021). COVID-19 school closures and educational achievement gaps in Canada: Lessons from Ontario summer learning research. canadian review of sociology.165-185 ،

doi:https://doi.org/10.1111/cars.12334

18. McKinsey.) march, 2012).

19. Hadīl al-Shaṭṭī, Badr al-ʻĀzimī, wa Fahd alflykāwy. (2019). Taqyīm kafāʾat Muʻallim Riyāḍ al-aṭfāl fī al-Madāris al-ḥukūmīyah wa-al-khāṣṣah bi-Dawlat al-Kuwayt "dirāsah muqāranah". Journal of Scientific Research in Education (in arabic), (20), 495-515.

20. McKinsey. (2021, march 20). Teacher survey: Learning loss is global—and significant. Retrieved from www.mckinsey.com: https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/teacher-survey-learning-loss-is-global-and-significant

21. Nawāf Shaṭanāwī. (2015). adāʾ mudīrī al-Madāris al-ḥukūmīyah wa-al-khāṣṣah fī Muḥāfaẓat Irbid lmhāmhm al-Idārīyah wa-al-fannīyah. Journal of Educational Sciences (in arabic), 27 (1), 19-37.