

فاعلية تدخلات علاجية مقترحة قائمة على استراتيجيات التقويم التشخيصي لتعويض الفاقد التعليمي وزيادة التحصيل لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ظل الجوائح: جائحة كورونا أنموذجاً

د. إدريس محمود ربابعة، الأستاذ المشارك بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية

تاريخ استلام البحث: 2022/12/01 تاريخ نشر البحث: 2022/12/30 المجلد: 5 العدد: 12

الملخص:

يهدف هذه البحث إلى قياس فاعلية تدخلات علاجية مقترحة قائمة على استراتيجيات التقويم التشخيصي لتعويض الفاقد التعليمي وزيادة التحصيل لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ظل الجوائح (جائحة كورونا أنموذجاً)؛ ولتحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحث بإعداد أدوات البحث اللازمة، وتحديد عينة البحث المكونة من مجموعة من المتعلمين في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز في المستوى المتوسط (الثالث) بلغ عددهم (66) طالباً من مختلف الجنسيات مقسمين عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى تجريبية عددها (32) طالباً تم تدريبهم باستخدام التدخلات العلاجية المقترحة، والثانية ضابطة عددها (34) طالباً تم تدريبهم باستخدام النماذج التدريسية الاعتيادية المتبعة في المعهد، واعتمد الباحث في بحثه على المنهج الوصفي وشبه التجريبي؛ الوصفي في الإطار النظري، وفي الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بالبحث، وشبه التجريبية في اختيار التصميم المناسب للبحث لضبط متغيراته، وأظهرت نتائجها إلى فاعلية التدخلات العلاجية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ الفاقد التعليمي؛ تعويض الفاقد التعليمي.

The effectiveness of proposed therapeutic interventions based on the diagnostic evaluation strategy to compensate for educational losses and increase achievement among Arabic language learners Non-native speakers during pandemics: COVID-19 pandemic an example

Dr. Edrees Mahmoud Rababeh, Associate professor in The Arabic Language Institute for Non-Arabic Speakers, King AbdulAziz University, Jeddah, Saudi Arabia

Corresponding Author: Dr. Edrees Mahmoud Rababeh, **E-mail:** imabdulrahman@kau.edu.sa

RECIEVED: 01 December 2022

PUBLISHED: 30 December 2022

DOI: 10.32996/ijllt.2023.5.12.22

Abstract

This research aims to measure the effectiveness of proposed therapeutic interventions based on the diagnostic evaluation strategy to compensate for educational losses and increase achievement among Arabic language learners Non-native speakers during pandemics (Corona pandemic as an example); To achieve the current research objectives, the researcher prepared the necessary research tools, and defined the research sample consisting of a group of learners in The Arabic Language Institute Non-native speakers at King Abdulaziz University at the average (third) level. The number of learners in this sample reached (66) students of different nationalities randomly distributed into two groups: the first experimental (32) students and they were taught using the proposed therapeutic interventions, and the second (34) students and they were taught using the usual teaching models used at the institute, and the researcher relied on the descriptive and semi-experimental approach in his research. The descriptive approach in the theoretical framework, and in Arab and foreign studies related to research, and semi-experimental in choosing the appropriate design for research to control its variables, And the results showed the effectiveness of the proposed therapeutic interventions.

Keywords: Teaching Arabic to non-native speakers; educational loss; Compensation for educational loss

الفصل الأول التعريف بالبحث

مقدمة البحث:

يعد قطاع التعليم من أكثر القطاعات تضرراً جزئاً الظروف الاستثنائية التي ارتبطت بانتشار فيروس كورونا (COVID-19) في جميع دول العالم في العامين 2020م - 2021م؛ حيث لم يعد من الممكن مواصلة العملية التعليمية بصورتها التقليدية، فأصبح ملايين الطلاب ومعلميهم يمارسون العملية التعليمية التعلمية من منازلهم؛ وهذا ما أكدته تقرير الأمم المتحدة لعام 2020م بأن 190 دولة في العالم اضطرت لإيقاف الحضور إلى المدرسة لجميع الطلبة الذي قد يصل عددهم إلى مليار ونصف طالب وطالبة (الزغبي، 2021م، ص544).

وأكد تقرير معهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي الذي يهدف إلى دعم اتخاذ القرارات التعليمية لتطوير وتنفيذ استجابات تعليمية فعالة لوباء COVID-19. أنّ تعطيل تدابير العزل الاجتماعي الضرورية للتعليم المدرسي لعدة أشهر في معظم البلدان حول العالم، وفي غياب استراتيجية مقصودة وفعالة لحماية فرص التعلم خلال هذه الفترة سيؤدي إلى خسائر تعليمية فادحة للطلاب؛ لذا يقترح التقرير أن يقوم قادة الأنظمة والمؤسسات التعليمية بوضع خطط بديلة لمواصلة التعليم أثناء فترة العزلة الاجتماعية بسبب هذه الأزمة، وأن يوفروا إطاراً للمناطق التي يجب أن تغطيها مثل هذه الخطط، استناداً إلى تقييم سريع لاحتياجات التعليم والاستجابات في ثمانية وتسعين دولة ناشئة. كما يحدد التقرير أهم الاحتياجات التي يجب معالجتها في هذه الخطط، فضلاً عن المجالات التي يحتمل أن تواجه المزيد من تحديات التنفيذ. كما يبحث التقرير استجابات التعليم في مختلف البلدان لهذه الأزمة، استناداً إلى تحليل البيانات المأخوذة من أحدث إدارة لاستطلاع PISA. كما يصف التقرير التحديات التي تواجه أنظمة التعليم المختلفة للاعتماد على التعليم عبر الإنترنت كطريقة بديلة. (Reimers, F. & Schleicher, A. 2020:1).

وجراء هذه الجائحة لجأت دول العالم بأسره إلى البحث عن أساليب بديلة للحيلولة دون توقف العملية التعليمية، وإيجاد حل مؤقت وسريع للتعليم يُمكن أن يُعتمد عليه خلال هذه الأزمة فكان خيار التعليم عن بعد هو البديل، ولكن المشكلة في هذا النوع من التعليم تكمن في عدم توافر الشروط والإمكانيات المطلوبة لتنفيذه لما يتطلبه من توافر أجهزة تقنية وخدمات الشبكة العالمية لجميع المتعلمين، ومن جودة في المحتوى التعليمي، ومن تدريب المعلمين والمتعلمين على التعامل مع البرامج والأدوات التقنية، ومعرفة بطرائق التدريس الإلكتروني وأساليبه، وتوافر الإمكانيات المادية والتقنية المناسبة لهذا النمط من التعليم.

ويعد قطاع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جزءاً من القطاعات التعليمية المتضررة جراء هذه الجائحة، باعتباره تعليمًا تطبيقياً بحتاً يصعب تعليمه أو تعلمه عن بعد، خاصة في ظل الإمكانيات التقنية والفنية المتواضعة في دولنا العربية؛ إذ لا يتوافر محتوى تعليمي مناسب، أو بنية تحتية كشبكات الانترنت وأجهزة حاسوب أو أجهزة لوحية لدى جميع مراكز تعليم اللغات أو للمعلمين والمتعلمين في أغلب الدول؛ وذلك بسبب ارتفاع أمانها وصعوبة توفيرها، أو يحتاج توفيرها إلى وقت طويل من الإعداد والتجهيز المسبق. ونظراً إلى تلك العوائق والمشكلات التي واجهت هذا القطاع في ظل هذه الجائحة قد يكون هناك انخفاض في المستوى التحصيلي لدى المتعلمين، ليصبح الفاقد التعليمي (Learning Loss) أكبر مما هو عليه قبل الجائحة. ويقصد الباحث بالفاقد التعليمي هنا، بأنه: الفرق بين ما كان مخططاً إكسابه للمتعلمين من أهداف تعليمية وما حصل عليه المتعلمون منها فعلياً، لذا يرى الباحث أهمية بالغة لوضع مقترحات للحد من الفاقد التعليمي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظل هذه الجائحة أو جائحة مستقبلية مشابهة لا قدر الله.

ويحاول الباحث من خلال بحثه هذا تقديم وصفٍ مقترحٍ لتدخلات علاجية قائمة على استراتيجية التقويم التشخيصي في التعليم والتعلم التي يعتقد الباحث بفاعليتها في معالجة مشكلة الفاقد التعليمي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لأن التقويم التشخيصي كأسلوب تعليم وتعلم يعتمد أساساً على جمع المعلومات بشكلٍ إجرائيٍّ دقيقٍ ومحددٍ وتوظيفها كغذية راجعةٍ للتخطيط للتعلم وتنفيذه وتصحيح مساره (المغربي، 2009م: 747)، ومستنداً إلى ما تتميز به هذه الاستراتيجية من تمكين المعلم من معرفة الخبرات المعرفية السابقة للمتعلمين قبل البدء بتقديم خبرة معرفية جديدة بحيث يتعامل مع كل طالب وفق مستواه المعرفي ليقدم له الأنشطة التعليمية الملائمة. ويعتقد الباحث أنّ هذه الاستراتيجية تمتاز بقدرة كبيرة على مراعاة الفروق الفردية المعرفية للمتعلمين في الغرفة الدراسية الواحدة، فقد يكون لها الأثر الكبير في معالجة مثل هذه المشكلة التعليمية التي أصبحت تُورق العاملين في هذا المجال، وتُورق المتعلمين أنفسهم، بل تعدت ذلك لتُورق الأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم.

مشكلة البحث وأسئلته:

تتمثل مشكلة البحث فيما لمسه الباحث بحكم اختصاصه وعمله في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مدة طويلة وتحديداً خلال فترة تفشي وباء كورونا (COVID-19) من قصور في المستوى التعليمي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها عند عودتهم إلى الدراسة الوجيهة، ووجود فجوة بين مستوى المتعلمين الحقيقي وما يجب أن يكونوا عليه في المستويات التي يدرسونها الآن. وهذا ما أظهرته نتائج الاختبارات التشخيصية للمتعلمين التي قام بها الباحث عند عودتهم إلى الدراسة الوجيهة.

وتتمثل مشكل الدراسة أيضاً فيما واجهه قطاع التعليم بشكل عام، وقطاع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص جراء هذه الجائحة (COVID-19) من مشكلات في الفاقد التعليمي، ووقوف بعض المعلمين عاجزين عن التعامل مع المتعلمين الذين انتقلوا إلى مرحلة تعليمية لاحقة مع افتقارهم للكثير من المهارات اللغوية الضرورية للمرحلة التي انتقل إليها نتيجة هذه الجائحة، مع محاولات المسؤولين والعاملين في هذا القطاع للبحث عن إيجاد الحلول لمعالجة التدني الحاصل في مستوى المخرجات التعليمية التي ظهرت بعد هذه الجائحة.

وتكمن المشكلة أيضاً في الحيرة التي وقع فيها المتعلم نفسه عندما وصل إلى مستوى تعليمي لا يمكنه الاستمرار فيه؛ نتيجة افتقاده للكثير من المهارات اللغوية الأساسية التي تمكنه من النجاح في المرحلة الجديدة، واجتياز المستوى التعليمي الجديد. لذا يحاول البحث الحالي الوصول إلى حلول مقترحة لمعالجة هذه المشكلة وتعويض الفاقد التعليمي من خلال الإجابة عن سؤال البحث الرئيس التالي:

"ما هي التدخلات العلاجية الأفضل لتعويض الفاقد التعليمي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز جراء جائحة كورونا، وزيادة تحصيلهم في المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، القراءة، التحدث، الكتابة) وفي مهارات قواعد العربية؟"

وقد تفرع من هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

- 1- ما مكونات وإجراءات التدخلات العلاجية المقترحة القائمة على استراتيجية التقويم التشخيصي لتعويض الفاقد التعليمي وزيادة التحصيل لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز في ظل الجوائح (جائحة كورونا نموذجاً)؟
- 2- هل هناك اختلاف في مستوى أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز في المجموعتين (التجريبية، الضابطة) في اختبار المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، القراءة، التحدث، الكتابة) كلٌّ على حدة أو مجتمعة في التطبيقين (القبلي، البعدي)، يعزى إلى التدخلات العلاجية المتبعة لتعويض الفاقد التعليمي وزيادة التحصيل لديهم؟
- 3- هل هناك اختلاف في مستوى أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز في المجموعتين (التجريبية، الضابطة) في اختبار مهارات قواعد العربية في التطبيقين (القبلي، البعدي)، يعزى إلى التدخلات العلاجية المتبعة لتعويض الفاقد التعليمي وزيادة التحصيل لديهم؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

- 1- التعرف على طبيعة التدخلات العلاجية المقترحة القائمة على التقويم التشخيصي في التعليم والتعلم ومكوناتها في التدريس، ومدى فاعليتها في تعويض الفاقد التعليمي في المهارات اللغوية الأربع، ومهارات القواعد العربية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- 2- التعرف على آلية تنفيذ التدخلات العلاجية المقترحة القائمة على التقويم التشخيصي في التعليم والتعلم لتعويض الفاقد التعليمي في المهارات اللغوية الأربع، ومهارات القواعد العربية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- 3- جعل متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يعون ويمارسون ما يتعلمون من خلال المشاركة النشطة التي تتيحها لهم التدخلات العلاجية المقترحة؛ ليعوضوا الفاقد التعليمي الذي حصل لديهم والتغلب عليه.
- 4- البحث عن المزيد من التدخلات العلاجية وآليات التدريس التي يمكنها التغلب على مشكلات الفاقد التعليمي الناجمة عن الكوارث الطبيعية والبشرية.

أهمية البحث:

يلخص الباحث أهمية بحثه الحالي بالآتي:

- 1- تزويد المؤسسات والهيئات والمراكز المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالآراء والمقترحات والتوصيات التي تساعدهم في حل المشكلات التي يواجهونها في مشكلة الفاقد التعليمي.
- 2- قد تفيد نتائج هذا البحث القائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - لا سيما المعلمين - وتزويدهم بمعلومات جديدة عن بعض التدخلات العلاجية الناجعة لتعويض الفاقد التعليمي الناتج عن عوامل طبيعية، والفاقد التعليمي الناتج عن الكوارث الطبيعية أو البشرية.
- 3- قد يكون البحث الحالي إضافة جديدة للبحوث العلمية والدراسات التربوية والتعليمية المتعلقة بمعالجة مشكلة الفاقد التعليمي لدى المتعلمين.
- 4- قد يكون هذا البحث محاولة جادة لإيجاد الحلول المثلى للتغلب على مشكلة الفاقد التعليمي التي تؤرق العاملين في قطاع التعليم بشكل عام، وقطاع تعليم العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص.

فروض البحث:

انبثقت من أسئلة هذا البحث الفرضيات التالية:

- الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اختبار المهارات اللغوية كلاً على حدة أو مجتمعة في التطبيقين (القبلي، البعدي)، تعزى إلى التدخلات العلاجية (المقترحة أو الاعتيادية) لتعويض الفاقد التعليمي وزيادة التحصيل لديهم؟
- الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اختبار مهارة القواعد العربية في التطبيقين (القبلي، البعدي)، تعزى إلى التدخلات العلاجية (المقترحة أو الاعتيادية) لتعويض الفاقد التعليمي وزيادة التحصيل لديهم؟

حدود البحث ومحدداته:

التزم البحث الحالي بالحدود والمحددات الآتية:

- 1- الحدود الزمانية (Temporal boundaries): أجري البحث بعد جائحة كورونا وتحديداً في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021م-2022م.
- 2- الحدود الموضوعية (Objectivity border): اقتصر البحث على قياس فاعلية التدخلات العلاجية المقترحة القائمة على استراتيجية التقويم التشخيصي في التعليم والتعلم لتعويض الفاقد التعليمي لدى المتعلمين (عينة البحث) وزيادة التحصيل الدراسي لديهم في المهارات اللغوية الأربع مجتمعة أو كلاً على حدة، وفي مهارات القواعد العربية أيضاً.
- 3- الحدود البشرية (Human border): اقتصر البحث على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز في (المستوى الثالث).
- 4- حدود تعميم النتائج (Limits of generalizing the results): يمكن تعميم النتائج - من وجهة نظر الباحث - باعتبار عينة البحث الحالي عينة ممثلة لمجتمع البحث، وكذلك لصدق وثبات أدوات البحث.

تعريف مصطلحات البحث إجرائياً:

- 1- **فاعلية:** يعرفها الباحث إجرائياً في هذا البحث بأنها: مستوى الأثر الناتج عن التدخلات العلاجية المقترحة القائمة على استراتيجية التقويم التشخيصي لتعويض الفاقد التعليمي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، القراءة، التحدث، الكتابة)، ومهارات قواعد العربية.
- 2- **التدخلات العلاجية:** يعرفها الباحث إجرائياً في هذا البحث بأنها: مجموعة الإجراءات التي تقوم على استراتيجية التقويم التشخيصي في التعليم، والتي يستخدمها المعلم كأداة لتعويض الفاقد التعليمي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المجموعة التجريبية، والتغلب عليه في جميع المهارات اللغوية (الاستماع، القراءة، التحدث، الكتابة)، ومهارات القواعد العربية أيضاً.
- 3- **استراتيجية التقويم التشخيصي:** يعرفها الباحث إجرائياً في هذا البحث بأنها: استراتيجية التدريس التي اعتمدت عليها التدخلات العلاجية المقترحة لتعويض الفاقد التعليمي، وزيادة التحصيل لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المجموعة التجريبية، وتكونت من خطوات وإجراءات مدروسة ومنظمة ومخطط لها مسبقاً، وترتكز على معرفة مستوى الخبرات المعرفية السابقة، والخبرات المعرفية اللاحقة للمتعلمين.

4- تعويض الفاقد التعليمي: يعرفه الباحث إجرائياً في هذا البحث بأنه: محاولة استرجاع الخسارة في المهارات المعرفية، والمهارات اللغوية التي حدثت لدى متعلمين اللغة العربية الناطقين بغيرها نتيجة الفجوة بين ما كان مخطط لتحقيقه من أهداف تعليمية وواقع ما تحقق لهم منها، وذلك بسبب الانقطاع عن التعليم الوجيه والتحول إلى التعليم عن بعد جراء جائحة كورونا (COVID-19) وما حدث من انعكاسات في التقدم الأكاديمي لديهم.

5- متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها: يعرفهم الباحث إجرائياً في هذا البحث بأنهم المتعلمون الذين يدرسون اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز في المستوى المتوسط (الثالث) حسب تصنيف المستويات التعليمية في المعهد (الأول، الثاني، الثالث، الرابع)، ومن أصول أجنبية، ومن جنسيات وأعمار ولغات مختلفة خلال جائحة كورونا (COVID-19).

6- جائحة كورونا: يعرفها الباحث إجرائياً في هذا البحث بأنها: جائحة عالمية مستمرة حالياً لمرض فيروس كورونا (COVID-19)، سببها فيروس كورونا2، المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة (سارس-كوف-2). الذي تفتش للمرة الأولى في مدينة (ووهان) الصينية في أوائل شهر ديسمبر عام 2019م ثم انتقل إلى باقي دول العالم وما زالت أثاره مستمرة حتى اليوم.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الإطار النظري

1- الفاقد التعليمي: مفهومه، وأسبابه، ومخاطره.

يعد الفاقد التعليمي من القضايا التربوية الملحة والمعقدة، التي ظهرت في منتصف القرن الماضي، وبدأت الأبحاث تركز عليها في مراحل التعليم العام في أواخر الستينيات وبداية السبعينيات، وفي التعليم العالي في منتصف السبعينيات.

أما منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) وهي منظمة دولية تتكون من مجموعة من البلدان المتقدمة التي تقبل مبادئ الديمقراطية التمثيلية واقتصاد السوق الحر، وتهدف إلى التنمية الاقتصادية وإلى إنعاش التبادلات التجارية. فطرحت إطاراً نظرياً للتفكير في معالجة الفاقد التعليمي في إطار جائحة كورونا من جانبين: كمي، ونوعي وأنه يجب أن ينظر إلى الفاقد التعليمي ضمن أفق طويل المدى، وليس فترة الصدمة الأولى المتمثلة بإغلاق المدارس وتوقف الدراسة أو التحول للبدائل التعليمية المتنوعة في عامي 2020م / 2021م، حيث يركز الجانب النوعي على تحديد مقدار ما تعلمه الطلاب خلال فترة إغلاق المدارس ويرتبط بكفاءة البدائل التعليمية ومقدار ما يتعلمه الطلاب من خلالها، أما الجانب الكمي فيشير إلى عدد الطلاب الذين استمروا فعلياً في التعلم خلال فترات إغلاق المدارس، حيث من المعروف أن هناك تحديات في انضباط الطلاب في الحضور وارتفاع معدل الغياب (Reimers, F. & Schleicher, A. 2020:2).

1-1 مفهوم الفاقد التعليمي:

يعد الفاقد التعليمي مصطلحاً فضفاضاً فمرة يسمى بالهدر التربوي ومرة بالهدر التعليمي وغيره؛ ولذلك لا يوجد إجماع عام أو اتفاق على المقصود به، ويرى مرسى (2021م، ص409). بأنه المقارنة بين عدد الملتحقين بالتعليم وبين عدد المتخرجين منه.

ويعرفه موسى (2018م: ص446) بأنه: كل ما تفقده المؤسسة التعليمية ويحول بينها وبين تحقيق الأهداف التربوية، سواء تعلق ذلك السبب بتسرب الطلاب، أو عزوفهم عن إكمال التعليم في أية مرحلة، أو رسوبهم، أو تخرجهم بمستوى تعليمي لا يتفق مع الأهداف الموضوعية، أو ضعف مستوى كفاءة أي عنصر من عناصر منظومة التعليم.

وأشار السيد (2004م: ص244) بأنه مفهوم يعود إلى عدم كفاءة النظام التعليمي في إعداد الموارد البشرية في ضوء أهداف التربية المحددة من حيث الكم أو درجة الكفاءة المتوقعة.

ويستنتج من التعريفات السابقة أن الفاقد التعليمي يمثل القدر الذي لا يتقنه المتعلم من نواتج التعلم المفروض أن يتعلمها بغض النظر عن الأسباب. ويتمثل في انخفاض المستوى التحصيلي للمتخرجين. وهنا يمكن القول: إنَّ الفاقد التعليمي مصطلح يعبر عن الخسارة العامة أو المحدودة في المعرفة والمهارات التعليمية المتوقع أن تتحقق لدى المتعلمين بعد مرورهم بالخبرات التعليمية اللازمة لذلك، ولكن لم تتحقق لسبب ما، فينعكس سلبياً تقدمهم الأكاديمي في المستقبل، ويعود السبب الرئيس في ذلك إلى الانقطاع المؤقت نتيجة ظروف قصيرة المدى أو ظروف طويلة المدى تؤثر على انتظامهم في التعليم.

2-1: أسباب حدوث الفاقد التعليمي:

ويحدث الفاقد التعليمي بسبب ضعف العملية التعليمية نتيجة مشكلات تربوية أو اجتماعية تتمثل في عجز النظام التعليمي عن إيصال عدد كبير من المتعلمين إلى المستويات المرجوة ضمن المدة المحددة. ولعل أهم أسباب حدوث الفاقد التعليمي ما يلخص بالآتي (مرسي، 2021م، ص414):

- أسباب تربوية (تعزى إلى النظام التعليمي): تتمثل بعدم كفاءة الإدارة المدرسية أو عدم جاهزية المباني وضعف البيئة التعليمية، وضعف المعلمين وطرق التدريس ونظام الاختبارات والإرشاد الطلابي، حيث كلما كانت هذه العوامل قوية ومتوازنة يمكن أن تحصل على نسب أقل في الفاقد التعليمي.
- أسباب اجتماعية (تعزى إلى الأسرة والمجتمع): أهمها تفشي الجهل والأمية في المجتمع، كما تنظر بعض الأسر إلى عدم جدوى التعليم لطول الفترة التي تحصل فيها على مردود اقتصادي عندما يتخرج أبنائها، بالإضافة إلى الطلاق والتفكك الأسري الذين ينتج عنه ضياع الأبناء وعدم الاهتمام بتعليمهم وتعلمهم.
- أسباب اقتصادية (تعزى إلى الظروف الاقتصادية): تتمثل في انخفاض المستويات المعيشية للأسرة، وارتفاع معدلات الفقر خاصة في المناطق الريفية، وارتفاع تكاليف المدرسة، وانتشار البطالة، ولذلك نجد كثيراً من الأسر تستعين بأبنائها في سن المدرسة لمساعدتها في توفير أسباب المعيشة؛ فيتركوا المدرسة أو ينقطعوا عنها فترات طويلة. أو قد تتمثل الأسباب الاقتصادية في ضعف المردود المادي للمعلمين مما يجعل الكثيرين منهم يعزفون عن هذه المهنة فتخلو الكثير من المدارس من المعلمين لفترات طويلة، فيحدث الفاقد التعليمي.
- أسباب شخصية (تعزى إلى المتعلم نفسه): تتمثل في ضعف استعدادات المتعلمين ومهاراتهم وقدراتهم النفسية والعقلية والصحية، فكلما زادت هذه السمات لدى المتعلمين زاد اهتمامهم بالتعليم وكلما انخفضت انخفض اهتمامهم بالتعليم والتعلم، وبالتالي يحدث الفاقد التعليمي لديهم.
- أسباب كارثية وطائرة (طبيعية وبشرية): تتمثل في الكوارث الطبيعية كالبراكين والزلازل والفيضانات والجوائح وتفشي الأمراض المعدية وغيرها - وهذا هو السبب الرئيس المتعلق بالفاقد التعليمي الذي يستهدفه البحث الحالي- أو كوارث بشرية كالحروب والصراعات المتنوعة التي تحول بين المتعلمين ومدارسهم وتعثر استمرار العملية التعليمية بشكلها الطبيعي وتحولها إلى دراسة عن بعد أو انقطاعها لفترات طويلة.

3-1: الآثار الناجمة عن حدوث الفاقد التعليمي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها:

نظراً لانقطاع المتعلمين عن جامعاتهم ومعاهدهم خلال فترة جائحة كورونا وتوجههم نحو التعليم عن بعد بشكل كامل، خسر المتعلمون ركنين أساسيين من أركان العملية التعليمية وهما التواصل المباشر وجهاً لوجه بين المتعلمين والمعلمين، وعدم تحقيق التفاعل المباشر- الصفي واللاصفي- مع أقرانهم أيضاً. فترتب على ذلك تراجع في مستوى ما تعلموه من المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، القراءة، التحدث، الكتابة)، ومهارات القواعد العربية، وغيرها من المهارات الأخرى التي يمكن تعلمها من الأنشطة اللغوية، وبرامج الانغماس اللغوي، وكذلك مهارات الجانب الوجداني بالتعرف على الثقافة العربية وتأثيرها على المتعلمين.

وأكثر ما يستدعي القلق في الوقت الحالي، هو أن الفاقد التعليمي لن يؤثر على جميع المتعلمين بالتساوي، بل سيفاقم مدى الفروق الفردية بينهم في المستويات اللاحقة، والذي سيشكل عائقاً لتعلمهم وتحدياً كبيراً مستقبلاً لهم وللمعلمين أيضاً. حيث يتباين حجم الفاقد التعليمي باختلاف المستويات التعليمية للمتعلمين ومتطلبات كل مستوى، وقد يكون أخطرها هو انقطاع الدورة المعرفية للمتعلمين في المستويات المبتدئة أو المتوسطة، لأنهم بحاجة لتأسيس مهاراتهم اللغوية الرئيسة. وبدون التمكن من أساسيات هذه المهارات لن يتمكنوا من متابعة تعلمهم في المراحل اللاحقة.

كما أصبح الكثيرون اليوم لا يشعرون بثقة كافية في مخرجات التعليم عن بعد، بالرغم من توفير المؤسسات التعليمية المختصة بهذا المجال كالمعاهد والجامعات وغيرها الدعم الكافي لتجاوز هذه الجائحة وتحقيق نقلة هائلة في تطبيقه منذ بدئها.

2- استراتيجية التقويم التشخيصي في التعليم والتعلم: مفهومها، وفلسفتها، ومكوناتها.

يعد التقويم التشخيصي أحد أنواع التقويم، الذي يساعد المعلم على إعادة تخطيط العمل التربوي، من خلال اكتشاف مواطن القوة، ومواطن الضعف لدى المتعلمين، فيتسنى له علاج جوانب الضعف، وتعزيز جوانب القوة لديهم.

2-1: مفهوم استراتيجية التقييم التشخيصي في التعليم والتعلم.

عُرّف التقييم التشخيصي قديماً، بأنه: عبارة عن مجموعة من الممارسات التي يقوم بها المعلمون في غرفة الصف لتحسين تعلم المتعلمين، ويتطلب منهم القيام بتحديد صعوبات التعلم، وتحديد حاجات التعليم، لكافة المستويات التحصيلية للمتعلمين (القرشي، 1986: 15).

ويعرفه علوان (2007م: 19)، بأنه: محاولة التعرف إلى جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين في جانب من جوانب التحصيل الدراسي بهدف الاستفادة من النتائج وتعزيز جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف مع ما يستدعيه ذلك من تقويم لأسلوب التدريس أو المنهاج الدراسي والمرافق التعليمية المختلفة ومصادر التعلم.

ويعرفه العبيسي (2010م، 23)، بأنه: عملية معرفة وتصنيف صعوبات التعلم، وذلك لتحديد وتوفير العلاج، والإرشاد المناسب، ويستخدم التقييم التشخيصي لقياس ما تعلم التلاميذ، وما لم يتعلموه، ومعرفة مستويات تحصيلهم لمعالجة الصعوبات التعليمية لديهم.

2-2: الفلسفة التي قامت عليها استراتيجية التقييم التشخيصي في التعليم والتعلم:

تقوم فلسفة التقييم التشخيصي في التعليم والتعلم على التقييم كأساس لاكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلمين، وترتبط إلى حد ما بالتقييم البنائي (الصراف، 2014م: 29). وهذا يشير إلى كافة الإجراءات التقييمية التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، فقبل بداية تعلم المعرفة التعليمية الجديدة يتعرف المعلم من خلالها على مستويات المتعلمين المعرفية واستثارة دافعتهم للتعلم، ومن ثم يصنفهم للتعرف إلى مواطن القوة والضعف، وعلى الجانب المهاري لديهم. (عبد الهادي، 2002م: 30) فيحدد المستوى المدخلي لكفاية المتعلمين عند بداية التعلم، وبعد استخراج نتائج التقييم يتمكن المعلم من تصنيف المتعلمين وتنظيم البرامج والأنشطة التعليمية المناسبة لتعلمهم؛ لعلاج نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة لديهم. (الحريري، 2008م: 48)

2-3: مبادئ استراتيجية التقييم التشخيصي في التعليم والتعلم:

التقييم التشخيصي له مبادئه، ولعل أهم هذه المبادئ وضوح الأهداف المراد تحقيقها خلال تنفيذ الأنشطة لمجموعات المتعلمين أو الأفراد منهم، مع اعتبار التعلم القبلي هو الركيزة الأساسية التي من خلالها يستطيع المعلم أن ينطلق للتعلم اللاحق. كما لا يمكن إهمال مبدأ التعزيز، لتعزيز جوانب القوة لدى المتعلمين، والأخذ بأيديهم لتخطي مواطن الخلل والضعف لديهم. كما إن التقييم التشخيصي أداة يتخذها المعلم لدعم عملية التعلم والتعليم معاً، والتوفيق بين متطلبات المحتوى التعليمي، وحاجات المتعلمين (الطراونة، 2003م: 217).

2-4: مزايا استراتيجية التقييم التشخيصي في التعليم والتعلم:

إنّ للتقييم التشخيصي مزايا كثيرة، فهو لا يغفل التعلم القبلي والمتطلبات السابقة، ويراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين بتنوع الأنشطة والأساليب في التدريس، ويحدد أهداف الدرس مسبقاً، كما يحدد الزمن اللازم لتحقيقها، ويركز على بناء الأنشطة التي تحقق الأهداف بدقة، مع إمكانية توقع الأخطاء التي قد يقع فيها بعض المتعلمين قبل البدء بالدرس وأثنائه، والقدرة على توقع المشكلات والصعوبات التي تواجه المعلم أو المتعلمين أثناء تقديم المعرفة الجديدة. والتنوع في استخدام استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة. وتعزيز مواطن القوة ومعالجة مواطن الضعف لدى المتعلمين. وتُمكن المعلم من المعطيات التي تتيح له استثمار المكتسبات.

2-5: خطوات تنفيذ استراتيجية التقييم التشخيصي في التعليم والتعلم:

تستخدم استراتيجية التقييم التشخيصي بهدف مساعدة المعلم على صنع قراراته بطريقة منظمة أثناء عملية التعليم، خاصة حينما يكون التعليم بشكل فردي أو جماعي. وتطور هذا الأسلوب حتى أصبح استراتيجية مناسبة لتطبيق في الميدان التعليمي وفق خطوات وإجراءات لازمة يتبعها المعلم.

تبدأ خطوات التدريس باستراتيجية التقييم التشخيصي بتحليل المحتوى التعليمي المراد تقديمه للمتعلمين في المحاضرة (مفاهيم، حقائق...)، ثم تحديد الأهداف التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها. ويقوم على إعداد قائمة بالمعلومات المعرفية السابقة والضرورية لتعلم المحتوى الجديد (مهارات التعلم القبلي). ثم تنفيذ مجموعة من الأنشطة التقييمية للمتعلمين؛ لتحديد مستوى تمكنهم من المعرفة السابقة واللازمة للتعلم الجديد (تشخيص حال المتعلمين). وبعد ذلك يقوم على تقسيم المتعلمين - من

دون علمهم - إلى فئات حسب مستويات الأداء في الأنشطة التقييمية وبما يراه المعلم مناسباً أيضاً لاعتبارات أخرى يقدرها. وبعدها يبدأ بتنفيذ الأنشطة العلاجية؛ لمساعدة التلاميذ ضعاف المستوى على إدراك المعرفة السابقة، وتنفيذ الأنشطة الإثرائية؛ لإبقاء المتعلمين المدركين للمعرفة السابقة في جو الحصة الصفية، وعدم شعورهم بالملل حتى يتمكن زملاؤهم الآخرون من اللحاق بهم. ثم يصل إلى تقديم المعرفة الجديدة بأسلوب المهام والأنشطة التي تعتمد على دور المتعلم، مع إجراء مجموعة من الأنشطة التقييمية والإثرائية والعلاجية (هذه المرة للمعرفة الجديدة). ثم إعداد أنشطة مناسبة لرفع أداء المتعلمين ضعاف المستوى، وأخرى إثرائية للمتعلمين المتميزين، وتحديد الطرق التدريسية والأساليب والوسائل المناسبة لهذه الأنشطة. ويكرر هذه الخطوات حتى يحقق أهداف الدرس. (أبو أصفر، وآخرون، 2000م: 10-11)، (النجار، 2010م: 27)

2-6: سليات استراتيجية التقويم التشخيصي في التعليم والتعلم:

كما لاستراتيجية التقويم التشخيصي مزايا وإيجابيات فإن لها عيوباً وسلبيات أيضاً، فهي تحتاج إلى جهد شاق من المعلم في التخطيط والإعداد والتنفيذ. وقد يؤدي التقويم التشخيصي إلى نتائج عكسية أحياناً في حال عدم امتلاك المعلم للمهارات اللازمة لتنفيذه. كما يحتاج إلى خبرة ومهارة فائقة من المعلم في تنفيذ المحاضرة، مما يقلل من رغبة المعلمين في استخدامها. وقد يسبب حرجاً للمتعلمين الذين لا يملكون مهارات التعلم السابقة للتعلم الجديد حين الكشف عن مستوياتهم المعرفية.

المحور الثاني: الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

1- الدراسات السابقة:

لتحقيق أهداف البحث اطلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة التي تتصل ببحثه، وذات العلاقة به، وقسم الباحث هذه الدراسات إلى مجالين، المجال الأول: الدراسات التي تناولت التقويم التشخيصي في التعليم والتعلم. والمجال الثاني: الدراسات التي تناولت الفاقد التعليمي. ويعرض الباحث أهم هذه الدراسات بالآتي:

1-1: الدراسات التي تناولت استراتيجية التقويم التشخيصي في التعليم والتعلم:

أجرى فليشر (Fletcher,2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر أسلوب التقويم التشخيصي كطريقة للتدريس في تنمية مهارات القراءة، والحد من صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصفوف الدنيا من مرحلة التعليم الأساسي، وأظهرت نتائجها فعالية هذه الطريقة في علاج بعض صعوبات التعلم وتنمية القراءة والبحث عن المعرفة بعد تزويدهم بالوسائل العلاجية المناسبة.

وأجرى الطراونة (2003م). دراسة هدفت إلى معرفة أثر الأسلوب التشخيصي في تدريس قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قصية محافظة معان. واختيرت عينتها عشوائياً من (146) طالباً وطالبة، قسمت إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية). وأعد اختباراً كأداة لدراسته، وأظهرت نتائجها: أن متوسط علامات الطلبة الذين علموا القواعد بالأسلوب التشخيصي أعلى من متوسط علامات الطلبة الذين درسوا القواعد بالطريقة الاعتيادية. وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين ولصالح الطلبة في المجموعة التجريبية، وأوصت بأن تُعَلَّم قواعد اللغة العربية باستخدام الأسلوب التشخيصي، وأن تولي وزارة التربية والتعليم الأسلوب التشخيصي جل اهتمامها، وتعمم هذه التجربة على جميع مدارس المملكة ولجميع المراحل الدراسية والمباحث. وعقد دورات تدريبية على استخدام التقويم التشخيصي للنهوض بالعملية التعليمية.

وأجرت عوض (2004م) دراسة هدفت إلى فحص أثر تدريس قواعد اللغة العربية بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي مقارنة بأسلوب التدريس العادي. وتكونت عينتها من (120) طالباً وطالبة، مقسمين عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولكل مجموعة شعبتان لشعبة للذكور وشعبة للإناث، وأعدت اختباراً تحصيلياً كأداة لها، وكشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت بضرورة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية أسلوب التقويم التشخيصي، والعمل على عقد دورات تدريبية لزيادة كفاءة المعلمين للتدريس بهذا الأسلوب، وإجراء دراسات تتناول فروع اللغة العربية الأخرى، وفحص أثره في الطلبة ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض.

وأجرى الدراوي (2006م) دراسة هدفت إلى قياس أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية في محافظة بيت لحم. وتكون مجتمعها من (3164) طالباً وطالبة. وعينتها قصدياً مكونة من (140) طالباً وطالبة، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولكل مجموعة شعبتان لشعبة للذكور وشعبة للإناث. وأعدت اختباراً تحصيلياً كأداة له، وكشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات تحصيل الطلبة لصالح المجموعة

التجريبية، ولصالح الإناث. وأوصت بضرورة استخدام المعلمين والمعلمات أسلوب التقويم التشخيصي، والعمل على عقد دورات تدريبية لزيادة كفاءتهم في التدريس بهذا الأسلوب، وإجراء دراسات أخرى تناول فحص أسلوب التقويم التشخيصي في فروع اللغة العربية الأخرى، وفحص أثره في الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض.

وأجرى مخيمر (2014م) دراسة هدفت إلى تعرف أثر توظيف استراتيجية التقويم التشخيصي في تنمية مهارات الإملاء العربي لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي، بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة خان يونس، واستخدم المنهج التجريبي، وأداته الاختبار التحصيلي، وعينته مكونة من (61) تلميذاً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائجها أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات عينة الدراسة (التلاميذ مرتفعي التحصيل أو التلاميذ منخفضي التحصيل) في الاختبار البعدي كانت لصالح المجموعة التجريبية. وأن توظيف استراتيجية التقويم التشخيصي له أثر كبير في تنمية مهارات الإملاء العربي لدى التلاميذ، وأوصت بضرورة توظيف هذه الاستراتيجية في تدريس الإملاء العربي. وتوظيف استراتيجية التقويم التشخيصي في تدريس كافة المواد الدراسية.

1-2: الدراسات التي تناولت الفاقد التعليمي ومعالجته:

أجرى الزغبيني (2021م) دراسة بهدف التعرف إلى الفاقد التعليمي خلال جائحة فيروس كورونا: مفهومه، وتقديره، وآثاره، واستراتيجيات استدراكه. واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت نتائجها إلى أن الفاقد التعليمي يظهر بصورة أكبر عند طلبة المراحل الأولية، وفي مادة الرياضيات أكثر من اللغة، ولدى الطلبة الأقل حظاً أكثر من بقية الطلبة. ويقدر الفاقد في اللغة بما يقارب شهرين وقد يصل إلى ستة أشهر، في حين لا يقل في الرياضيات عن شهرين وقد يصل إلى ثمانية أشهر. ويتوقع أن يكون لهذا الفاقد آثار اجتماعية وصحية واقتصادية، ويقدر البعض تلك الخسائر الاقتصادية بتربليونات الدولارات لدى بعض الدول، ما لم يتم استدراك الفاقد التعليمي. وأوصت بأن يكون الاستدراك عبر خطة لعدة سنوات، ومواصلة الاستثمار في الحلول الرقمية، وتكثيف برامج التطوير المهني للمعلم، وتطوير أنظمة بيانات ذكية في جمع وتحليل البيانات المتعلقة بمستويات الطلبة.

وأجرت الدغيمي (2021م) دراسة بهدف التعرف على طرق معالجة الفاقد التعليمي للمهارات الأساسية في مقرر اللغة الإنجليزية في للصف السادس الابتدائي من خلال منصة مدرستي. وتكونت عينتها من (61) معلمة، وكانت أدواتها بطاقة ملاحظة الفاقد التعليمي لملاحظة جميع الحصص، وأظهرت نتائجها: أن من أكثر طرق المعالجة للفاقد التعليمي استخداماً هي: الواجبات المنزلية، يليها الاختبارات الدورية، ثم أوراق العمل، ثم بناء الاختبارات التشخيصية. وأقلها استخداماً الألعاب الإلكترونية، والفيديوهات التعليمية، والتطبيقات الإلكترونية، وأوصت بتوجيه المعلمين لاستخدام طرق معالجة الفاقد التعليمي في المهارات الأساسية. وبأهمية توجيه المعلمين والمعلمات لاستخدامها في المهارات الأساسية وفي المراحل التعليمية المختلفة والإبداع في التخطيط والإتقان في التنفيذ. باستخدام الأنشطة بأنواعها والاستراتيجيات الحديثة المواكبة لمتطلبات التحول التقني، والمنصات المدرسية. وعقد ورش عمل ودورات تدريبية للمعلمين والمعلمات في طرق معالجة الفاقد التعليمي. وإجراء دراسات مشابهة مع اختلاف المتغيرات كالمدينة، والمرحلة الدراسية، والمقرر، والجنس.

وأجرى العنزي (2021م) دراسة هدفت إلى الكشف عن مقترحات المعلمين والمشرفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي، واستخدمت البحث النوعي القائم على منهج دراسة الحالة وتمثلت الأداة بمقابلة منظمة تضمنت سؤالاً واحداً تم طرحه على المشاركين البالغ عددهم (17) فرداً من المعلمين والمشرفين التربويين الذكور والإناث مختلفي التخصصات والمراحل التدريسية والمناطق التعليمية في السعودية، وتم اختيارهم قصدياً، وأظهرت نتائجها أن معالجة الفاقد التعليمي وفق مقترحات المشاركين يمكن أن تتم عبر ستة استراتيجيات هي: استخدام برامج وآليات التدريس المساندة، والعمل على مرونة الجدول الدراسي، وتحسين أداء المعلمين والطلاب، وتنفيذ التقويم بطرق علمية، وإدخال التقنية في التدريس، وتعاون الجهات ذات العلاقة بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها. وأوصت ببناء برامج لمعالجة الفاقد التعليمي في مختلف المواد، واقتترحت إجراء دراسات مماثلة مع الأخذ ببعض المتغيرات الأخرى.

وأجرت مرسي (2021م) دراسة هدفت إلى وضع سيناريوهات مستقبلية لمواجهة مظاهر الفاقد التعليمي المترتب على انتشار جائحة كورونا، واستخدمت المنهج الوصفي، وأسلوب السيناريوهات، وأظهرت نتائجها أن الفاقد التعليمي بنوعيه (الكمي والكيفي) على درجة من الأهمية والعلاقة المتبادلة. ومهما كان نوع الفاقد التعليمي فإن أهمية دراسته تنبثق من كونه يؤدي إلى العديد من الآثار السلبية، كما تعد الكلفة الاقتصادية من أهم الآثار المترتبة على وجوده. ومن خطورة الفاقد التعليمي: ضعف الكفاية الداخلية

النظام التعليمي وإحداث خسارة للطالب وللأسرة وللمجتمع. وخلصت إلى طرح مجموعة من السيناريوهات البديلة، للوصول إلى مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تساعد في التقليل من التأثيرات السلبية لتلك المشكلة.

وأجرت الرشيدى (2022م) دراسة بهدف التعرف إلى مشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظل جائحة (كوفيد-19) ومقترحات علاجها للحد من الفاقد التعليمي بمرحلة التعليم الثانوي بدولة الكويت من وجهة نظر الطلاب والمعلمين والموجهين، واستخدمت المنهج الوصفي، وأعدت استبانة بمشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظل جائحة (كوفيد-19) أداة لها، تكونت من أربعة مجالات تتعلق بـ (الإدارة التعليمية، والمعلم، والمتعلم، والمنهاج الدراسي)، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (145) معلماً وموجهاً تم اختيارهم عشوائياً من جميع محافظات دولة الكويت، و(266) طالبة من طالبات ثانوية الفروانية بنات، وتوصلت نتائجها إلى أن أكثر المشكلات التي تزيد من حدة الفاقد التعليمي بنظام التعليم الثانوي بدولة الكويت تمثلت في غياب اهتمام الإدارة المدرسية بالأنشطة، وبظروف الطلاب النفسية، وسلبية المعلمين تجاه التعليم المدمج وعدم فعاليته. وغياب العلاقة التكاملية بين المعلم وولي الأمر. وانعدام وجود بيئة تعليم تفاعلي، وأن بعض المناهج الدراسية تحتاج لتطبيقات عملية يفتقر إليها النظام التعليمي الحالي، وأن محتوى بعضها يحتاج إلى تغيير شامل لعدم مواكبته للتطورات والوقائع والأحداث المستمرة في العالم، ولا تساعد المعلم على الإبداع. واقترحت تفعيل التعليم المتمازج، وتوفير نماذج مختلطة من التعليم وتضمين برامج لدعم تعلم اللغات، ودعم التدريس المساند والتعليم الصيفي وبرامج تنفذ بعد دوام المدرسة الرسمي، للحد من الفاقد التعليمي.

2- التعقيب على الدراسات السابقة:

كل ما ذكر من الدراسات السابقة هي ما توافر لدى الباحث من الدراسات ذات الصلة ببحثه الحالي سواء بالمتغير المستقل (التدخلات العلاجية القائمة على التقويم التشخيصي) أو المتغير التابع (معالجة الفاقد التعليمي وزيادة التحصيل). حيث أفاد الباحث من الدراسات السابقة في اتباع الأسلوب العلمي والمنهجية العلمية لإجراء مثل هذه البحوث سواء في تطبيق الاختبارات أو المعالجات الإحصائية، واختيار التصميم المناسب للبحث. كما أفاد من الدراسات التي تناولت التقويم التشخيصي بالتعرف إلى آليات تطبيق التقويم التشخيصي في التدريس، كدراسة فليتش (Fletcher,2002)، ودراسة الطراونة (2003م)، ودراسة عوض (2004)، ودراسة الدراووي (2006م)، ودراسة مخيمر (2014م)، كما أفاد من الدراسات التي تناولت معالجة الفاقد التعليمي في التعرف إلى مجموعة الحلول السابقة لمعالجة الفاقد التعليمي، كدراسة الزغيبي (2021م)، ودراسة الدغيمي (2021م)، ودراسة العنزي (2021م)، ودراسة مرسي (2021م)، ودراسة الرشيدى (2022م).

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها الدراسة الوحيدة -في حدود علم الباحث- التي تناولت قياس فاعلية التدخلات العلاجية المقترحة لتعويض الفاقد التعليمي وزيادة التحصيل في جميع المهارات اللغوية (الاستماع، القراءة، التحدث، الكتابة) ومهارات قواعد اللغة العربية، التي يسعى متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها إلى إتقانها، وهذا بخلاف الدراسات السابقة؛ فبعضها اهتمت بمهارة القراءة، كدراسة فليتش (Fletcher,2002)، أو اهتمت بمهارات قواعد اللغة العربية، كدراسة الطراونة (2003م)، ودراسة عوض (2004م)، ودراسة الدراووي (2006م)، أو اهتمت بمهارة الإملاء العربي كدراسة مخيمر (2014م).

كما تتميز الدراسة الحالية عن سابقتها بعدم وجود دراسات أجريت لتعويض الفاقد التعليمي وزيادة التحصيل لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ مما يجعل من هذه الدراسة دراسة أصيلة. فهي الدراسة الوحيدة التي اقترحت قياس فاعلية تدخلات علاجية قائمة على التقويم التشخيصي لتعويض الفاقد التعليمي وزيادة التحصيل لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ظل الجوائح بشكل عام، وجائحة كورونا تحديداً؛ وهذا يؤكد أنه لم تجر دراسة مثيلة لها- بحدود علم الباحث - .

الفصل الثالث منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهجين: الوصفي، وشبه التجريبي. المنهج الوصفي في وصف التدخلات العلاجية المقترحة، ومكوناتها وإجراءات تنفيذها والفلسفة التي قامت عليها، وجمع الإطار النظري والدراسات السابقة التي توطر لها. أما المنهج شبه التجريبي فاستخدمه الباحث في اختيار التصميم المناسب لضبط متغيرات البحث: المتغير المستقل (فاعلية التدخلات العلاجية المقترحة القائمة على التقويم التشخيصي في المتغير التابع (تعويض الفاقد التعليمي وزيادة التحصيل في المهارات اللغوية الأربع وفي مهارات القواعد العربية).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من المتعلمين الناطقين بغير العربية بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز للعام الدراسي 2021م/2022م، بلغ عددهم (288) طالباً من مختلف الجنسيات واللغات والثقافات.

أفراد البحث:

تكون أفراد البحث من المتعلمين في المستوى المتوسط (الثالث) بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021م/2022م، بلغ عددهم (66) طالباً من مختلف الجنسيات واللغات والثقافات، وقسم الباحث العينة عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى تجريبية بلغ عددها (32) طالباً، والثانية ضابطة بلغ عددها (34) طالباً. وقام الباحث أيضاً بإجراءات التحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية، والضابطة) والجدول (1) والجدول (2) يوضح ذلك.

تكافؤ المجموعتين في المهارات اللغوية (قبلي):

للتحقق من تكافؤ المجموعتين تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد والدرجة الكلية لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اختبار المهارات اللغوية القبلي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعاً لمتغير المجموعة على الأبعاد والدرجة الكلية لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اختبار المهارات اللغوية في المقياس القبلي

المهارة	المجموع ة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاستماع	تجريبية	32	16.22	3.643	.442	64	.660
	ضابطة	34	15.82	3.614	.442		
القراءة	تجريبية	32	16.16	3.112	.380	64	.705
	ضابطة	34	15.85	3.359	.381		
التحدث	تجريبية	32	12.88	3.471	1.035	64	.304
	ضابطة	34	12.00	3.393	1.035		
الكتابة	تجريبية	32	14.63	3.925	.127	64	.899
	ضابطة	34	14.50	4.055	.127		
المهارات اللغوية قبلي	تجريبية	32	59.88	11.964	.554	64	.582
	ضابطة	34	58.18	12.888	.555		

يتبين من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) تعزى إلى المجموعة في جميع المهارات الفرعية وفي الدرجة الكلية لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اختبار المهارات اللغوية القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعتين.

تكافؤ المجموعتين في اختبار مهارات القواعد العربية (القبلي)

للتحقق من تكافؤ المجموعات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد والدرجة الكلية لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اختبار مهارة القواعد العربية القبلي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعاً لمتغير المجموعة على الأبعاد والدرجة الكلية لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اختبار مهارة القواعد العربية في المقياس القبلي

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
اختبار مهارات القواعد العربية	تجريبية	32	14.16	3.743	1.465	64	.148
	ضابطة	34	12.74	4.114			

يتبين من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) تعزى إلى المجموعة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية والمهارات الفرعية لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اختبار مهارة القواعد العربية في المقياس القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

أداة البحث:

ولتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته أعدَّ الباحث اختبارين تحصيليين كأداة لبعثه، الاختبار الأول في المهارات اللغوية الأربع موزعة على النحو التالي:

- 1- مهارة الاستماع: لقياس مدى التحسن في فهم واستيعاب المسموع، لدى عينة البحث.
- 2- مهارة القراءة: لقياس مدى التحسن في القراءة وفهم واستيعاب المقروء، لدى عينة البحث.
- 3- مهارة التحدث: لقياس مدى التحسن في مهارة التحدث والطلاقة اللغوية وتنوع الأساليب اللغوية في التحدث لدى عينة البحث.
- 4- مهارة الكتابة: لقياس مدى التحسن في مهارة الكتابة والطلاقة في التعبير الكتابي وتنوع الأساليب اللغوية في الكتابة لدى عينة البحث.

والاختبار الثاني في مهارات قواعد العربية الأساسية لقياس مدى التحسن في توظيف القواعد العربية لدى عينة البحث. واشتمل الاختبار على مهارات قواعد العربية الآتية:

- 1- أنواع الجملة: (اسمية، فعلية).
- 2- أركان الجملة الفعلية، وإعرابها. وإعراب الفعل المضارع.
- 3- أركان الجملة الاسمية، وإعرابها.
- 4- الأفعال الناسخة.
- 5- الحروف الناسخة.
- 6- التوابع، وإعرابها.

وللتأكد من صدق الاختبارين قام الباحث بعرضهما على لجنة من المحكمين؛ للتأكد من سلامة بناء فقراتهما في جميع المهارات اللغوية (الاستماع، القراءة، التحدث، الكتابة)، ومهارات القواعد العربية، ومن الخطوات والمعالجات الإحصائية التي استخدمها الباحث أثناء تصميمهما.

وللتأكد من ثبات الاختبارين بعد الحصول على صدق المحكمين، ووصول الاختبارين إلى صورتها النهائية تم تطبيقهما على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث الأصلية. وبعد أسبوعين أعيد تطبيق الاختبارين مرة ثانية على العينة الاستطلاعية نفسها، وتم

حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (القبلي والبعدي) فبلغ (0.87) في اختبار المهارات اللغوية الأربع. و(0.85) في اختبار مهارات القواعد العربية، ويشير هذا إلى ارتفاع ثبات الاختبارين، وأنهما يصلحان لأغراض إجراء هذا البحث.

إجراءات البحث:

ولتحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- 1- مراجعة الأدب التربوي والإطار النظري المتعلق باستراتيجية التقويم التشخيصي في التعليم والتعلم وكذلك الإطار النظري المتعلق بالفاقد التعليمي ومحاولات علاجه والحد من مخاطره.
- 2- إعداد برنامج التدخلات العلاجية المقترحة القائمة على استراتيجية التقويم التشخيصي لمعالجة الفاقد التعليمي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها واشتمل البرنامج على مجموعة من الأسس والمبادئ والإجراءات سيتم شرحها لاحقاً إن شاء الله.
- 3- تحديد عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وإجراء اللازم لمعرفة تكافؤ المجموعتين.
- 4- إعداد أدوات البحث وهما: اختبار المهارات اللغوية (الاستماع، القراءة، التحدث، الكتابة) واختبار مهارات القواعد العربية. وللتأكد من صدقهما وثباتهما ومدى مناسبتها لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بعرضهما على لجنة من المختصين والمحكمين، ثم تجريبيهما على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث الأصلية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار.
- 5- القيام بإجراء اختبارين قبليين على مجموعتي البحث (الضابطة، والتجريبية): قبل البدء بتطبيق التجربة، الاختبار الأول في المهارات اللغوية الأربع، والاختبار الثاني في مهارات القواعد العربية.
- 6- طبقت التدخلات العلاجية المقترحة القائمة على استراتيجية التقويم التشخيصي في التعليم والتعلم على المتعلمين في المجموعة التجريبية (تطبيق الأثر التجريبي)، وطبقت الإجراءات الاعتيادية المتبعة في المعهد على المتعلمين في المجموعة الضابطة.
- 7- بعد الانتهاء من فترة التدريس قام الباحث بإجراء اختبار بعدي في المهارات اللغوية الأربع ومهارات القواعد على مجموعتي البحث (الضابطة، والتجريبية).
- 8- تفرغ نتائج الاختبار للمجموعتين (الضابطة، التجريبية)، في التطبيقين (القبلي والبعدي) لتحليلها إحصائياً.
- 9- القيام بالمعالجات الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث.
- 10- الوصول إلى النتائج بعد معالجتها إحصائياً، ومناقشتها وتفسيرها، ومعرفة مدى فاعلية التدخلات العلاجية المقترحة في تعويض الفاقد التعليمي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المجموعة التجريبية، ومقارنتها بنتائج المجموعة الضابطة، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء هذه النتائج.

التدخلات العلاجية المقترحة: تعريفها، فلسفتها، مبادئها وأسسها، وخطوات تنفيذها:

1- تعريف التدخلات العلاجية المقترحة:

هي مجموعة من الإجراءات التدريسية القائمة على استراتيجية التقويم التشخيصي في التعليم والتعلم أعدها الباحث بهدف معالجة الفاقد التعليمي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها جراء جائحة كورونا ويمثلها الشكل (1).

2- الفلسفة التي قامت عليها التدخلات العلاجية المقترحة:

أما الفلسفة التي قامت عليها التدخلات العلاجية المقترحة فتعود في الأصل إلى فلسفة التعليم البنائي، أي بالاعتماد على الكشف عن مدى توفر المتطلبات السابقة للمعرفة اللاحقة؛ لتوفير حالة من الاطمئنان النفسي للمتعلمين، وعدم الخوف من الخبرة المعرفية اللاحقة؛ لتقلص الفجوة بين المتعلمين الذين يعانون فروقاً في المعرفة مع زملائهم. ويتحقق ذلك باستخدام الأنشطة التعليمية التي تكشف عن المستوى الحقيقي للمتعلم وتقديم ما يلزمه من أنشطة وتدرجات لتعلم المعرفة اللاحقة؛ مما يزيد ذلك من دافعية المتعلمين ورغبتهم في الدراسة.

3- المبادئ والأسس التي قامت عليها التدخلات العلاجية المقترحة:

أما المبادئ والأسس التي تقوم عليها التدخلات العلاجية المقترحة فهي تعتمد على المبادئ التي يقوم عليها التقويم التشخيصي في التعليم والتعلم بمفهومه العام، فهي جزء من عملية شاملة تسعى إلى تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة، ولعل أهم هذه المبادئ (المسعودي، وآخرون، 2015م، ص136-137): أنّ التدخلات العلاجية المقترحة ضرورة لتحديد الحاجات التعليمية لكل متعلم بدقة وموضوعية في ضوء الأهداف التي يخدمها، ومتكاملة في عملية التعليم والتعلم وليست مفصولة عنهما. فهي ليست

غاية، بل وسيلة تتمثل في الحصول على معلومات عن المستوى المعرفي للمتعلمين التي يمكن من خلالها إصدار قرارات تطويرية في العملية التعليمية التعلمية، لأن إدراك حاجات المتعلمين هو الأساس لتجاوز الأخطاء والسلبيات في عملية التعليم. كما تعد التدخلات العلاجية المقترحة تشخيصاً وعلاجاً في آن واحد؛ أي تصف نواحي القوة والضعف، بقصد الإفادة من نواحي القوة لدى المتعلمين ذوي التحصيل المرتفع وتعزيزهم وإثرائهم؛ لزيادة دافعيتهم ورغبتهم نحو التعلم الجديد. وعلاج الضعف والقصور لذوي التحصيل المنخفض وتداركه لرفع جاهزيتهم للتعلم الجديد، وتشجيعهم عليه. وتساعد المعلمين على اتخاذ قرارات تعليمية موقفية مناسبة أو منظمة مما يناسب المحتوى التعليمي ومستويات المتعلمين. وهي شاملة لكل أنواع ومستويات الأهداف التي تتناول النمو المعرفي والمهاري للمتعلمين. وهي متعددة الإجراءات والأدوات والوسائل والأساليب التي يجب أن يمتلكها أي معلم. ولها أهمية بالغة في التخطيط للتعليم فتحقق أهدافاً واضحة ومحددة على مستوى طلاب الصف كاملاً وعلى مستوى الفردي أيضاً.

4- التدخلات العلاجية المقترحة: خطوات وإجراءات تنفيذها:

يركز التعليم والتعلم باستخدام التدخلات العلاجية المقترحة على التعامل مع الطلبة في الصف الواحد وفق مستوياتهم التعليمية التعلمية. والمعلم في هذه الحال يجب ألا يتعامل مع طلاب الصف عموماً بالطريقة نفسها مفترضاً أنهم في مستوى واحد، إذ لا بدّ من مراعاة الفروق الفردية والعمل مع مجموعات أو أفراد، ولكل مجموعة أنشطتها التي تتناسب مع مستوى المجموعة أو الفرد، والعمل في مجموعات لا يعتني بالطلبة الضعاف لمعالجة ضعفهم فحسب، بل يعتني أيضاً بالفئات أو الأفراد الأكثر حظاً، وذكاءً، وتحصيلاً، وإتقاناً.

والتدريس باستخدام التدخلات العلاجية المقترحة مهمة تبدو شاقة لبعض المدرسين، ما لم يتلقوا التدريب المناسب، ولكنها تغدو سهلة ميسورة عندما يتقنها المعلم، لأنها ستحقق رضىً وارتياًحاً للمتعلمين، وتتيح مجالاً واسعاً للتفاعل في إطار المجموعة أو في إطار الصف بكامله، ولا تثقل كاهل المتعلم الضعيف إذ تقدم له ما يتفق مع قدراته ولا تضيع وقت المتعلم المتفوق الذكي، لأنها تقدم له ما يتحدّى ذكاءه وقدراته. ويتضمن التدريس وفق التدخلات العلاجية المقترحة بتنفيذ الخطوات الآتية:

أ- التخطيط للدرس:

ويمكن تلخيص إجراءات التخطيط للدرس وفق التدخلات العلاجية المقترحة بالآتي:

- كتابة الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وتحديد الزمن والمحتوى والأساليب والوسائل والأنشطة اللازمة لتحقيق كل هدف. وتوزيع الدرس إلى مهمات تعليمية بحيث تشكل كل مهمة تعليمية وحدة تعليمية مترابطة.
- تحديد التعلم القبلي اللازم، أي (ما الخبرات التي يجب أن تكون متوفرة لدى المتعلمين قبل البدء بالدرس الجديد؟) ويتم ذلك بقيام المعلم بإعداد اختبار قصيرٍ للمتعلمين (تقويم قبلي للتعلم)، كما يقوم المعلم بإعداد نوعين من الأنشطة المصاحبة لهذا التقويم، وهما: نشاط علاجي؛ لمعالجة القصور المتوقع لدى بعض المتعلمين، ونشاط إثرائي؛ لإثراء المتعلمين الذين يحسنون الإجابة عن هذا التقويم.
- وضع قائمة بالأخطاء والصعوبات المتوقعة من المتعلمين لدى تعلمهم الدرس الجديد، وبناء أنشطة تعليمية علاجية لمواجهتها.
- بناء نشاط تقويمي ختامي لتقويم التعلم في الدرس كله.

ب- تنفيذ الدرس وفق التدخلات العلاجية المقترحة:

وفي مجال تنفيذ الخطة الدراسية وفق التدخلات العلاجية، يأخذ المعلم بما يلي:

- تهيئة المتعلمين بمقدمة مناسبة تدفعهم الى تعلم المعرفة الجديدة.
- تشخيص المتطلب القبلي لدى المتعلمين: حيث يوزع المعلم على المتعلمين ورقة نشاط التقويم القبلي في نهاية الحصة السابقة، وفي ضوء نتيجة النشاط يقرر المعلم ما يفعل، فقد يشرح الدرس الجديد، أمّا إذا لاحظ قصوراً في معلومات المتعلمين فإنه يقدم لهم النشاط العلاجي المناسب.
- تقديم المعرفة الجديدة (المهمة التعليمية الأولى): فيقوم المعلم بتقديم النشاطات العلاجية التي صممها سابقاً لمعالجة الأخطاء المتوقعة. ثم يُنفذ هو والمتعلمين المهمة التعليمية الأولى من الدرس.

- يُقوّم المعلم أداء المتعلمين في المهمة التعليمية الأولى باستخدام نشاط تقويمي. وفي ضوء نتيجة التقييم يقرر المعلم أن يعطي المتعلمين مهمة تعليمية جديدة أو يعطيهم نشاطاً علاجياً لمعالجة القصور الذي كشف عنه التقييم. وقد يعطيهم نشاطاً تعزيزياً داعماً للتعلم إذا لم يجد لديهم أي قصور.

- يقدم المهمة التعليمية الثانية: فيتبع المعلم الفعاليات المبينة في الخطوات الثلاث السابقة.

- التقييم الختامي: بعد الانتهاء من تقديم المهمات التعليمية المتضمنة في الدرس، وفق الخطوات السابقة، يقدم المعلم النشاط التقويمي الختامي بحيث يتناول تعلم المتعلمين على مدار الدرس كله. وفي ضوء نتيجته يصمم المعلم نشاطات علاجية أو تعزيزية أو إثرائية، يقدمها للمتعلمين في بداية الدرس الجديد، ولا يقدم الدرس الجديد إلا بعد أن يتأكد من إتقان المتعلمين لمضامين النشاطات.

5- صعوبات استخدام التدخلات العلاجية المقترحة:

ولعل وجه الصعوبة في استخدام هذا الأسلوب يكمن في أمرين، هما: الإدارة الصفية وإعداد الأنشطة (التعليمية للمعرفة الجديدة، والتعزيزية، والعلاجية) وفيما يلي توضيح هذه الصعوبات:

أ- صعوبات الإدارة الصفية:

اعتاد بعض المعلمين على طريقة المحاضرة التقليدية فيكون هو مصدر المعرفة الوحيد وسيد الموقف التعليمي، فيتكلم ويشرح ويكتب على السبورة والمتعلمون مستمعون أو يكتبون، ومدخلاتهم واجاباتهم محسوبة بمقدار ما يسمح به المعلم، معتقداً بأنّ هذا هو النظام، وفي حال خروج بعضهم عن ذلك، فإنّ المعلم يعتريه الغضب، ويطلب الى الجميع الالتزام بالنظام والتعليمات. ولكن هذا المفهوم يتلاشى مع تطبيق التدخلات العلاجية المقترحة وذلك في حال العمل على شكل مجموعات أو أفراد، فيما يعرف تربوياً بتفريد التعلّم والتعلم الزمري، وهذا الأسلوب يعطي المتعلم فرصة أكبر في التحدث الى زميله مناقشاً أو متعاوناً، ولكن بصوت منخفض، ويعطيه فرصة أكبر في الحركة عند اللزوم. وإن مثل هذا الموقف الصفّي قد يشعر المعلم بأنه فقد السيطرة على سير عمليتي التعليم والتعلم، وأن الصف خرج عن إدارته، وهذا يتطلب منه صبراً وحكمة، وقدرة على التعامل مع المجموعات المختلفة متنقلاً بينهم مرشداً وموجهاً، ومقوّمًا، ومعزراً، مما سيشعره برضا المتعلمين وتحقيق أهداف المحاضرة.

ب- صعوبات اعداد الأنشطة التعليمية المتنوعة لتلبية حاجات المتعلمين:

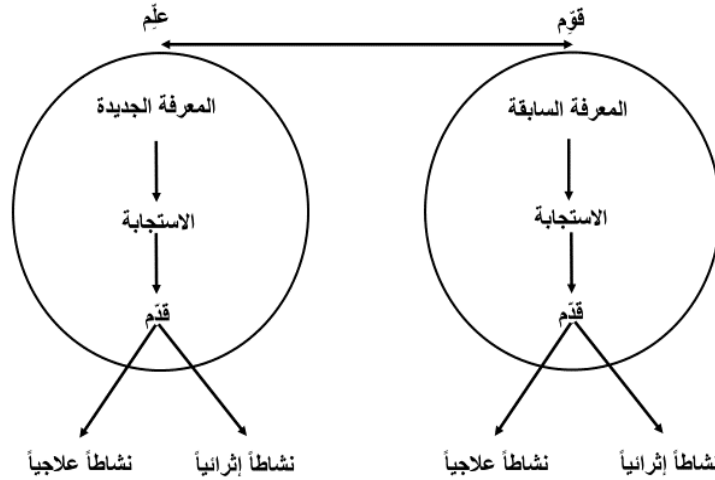
إنّ التدريس بأسلوب التقييم التشخيصي يتطلب من المعلم ان يعد أنشطة وتدرّيبات مختلفة، تتناسب مع فئات المستويات في الصف، مما لم يعتده بعض المعلمين أو المتعلمين، وهذا يتطلب منه جهداً اضافياً في اعداد خطط دراسية محكمة، وضرورة توفير ما يحتاجه من تجهيزات تساعده على تحقيق ذلك، كالورق، وآلات الطباعة والتصوير. وللتغلب على هذه الصعوبة يقترح أن يتعاون المعلمون الذين يدرسون مقررًا واحداً لشعب مختلفة فيتقاسمون العمل فيما بينهم.

6- نموذج استخدام التدخلات العلاجية المقترحة وفق خطوات التقييم التشخيصي:

ويمكن تمثيل الخطوات السابقة بالشكل التالي: (أبو أصفر، وآخرون، 2000م، ص11)

الشكل (1)

نموذج لمخطط التدريس باستخدام التدخلات العلاجية المقترحة



الفصل الرابع

تحليل البيانات وتفسير النتائج ومناقشتها

يتناول الباحث هنا الإجابة عن أسئلة البحث، والمعالجات الإحصائية لنتائج أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المجموعتين (التجريبية والضابطة) بناء على تقييمهم في الاختبارين المعدين لأغراض هذا البحث، وذلك بهدف التحقق من مدى فاعلية التدخلات العلاجية المقترحة القائمة على استراتيجية التقويم التشخيصي التعليمية التعلمية في تدريس المهارات اللغوية الأربع، ومهارات القواعد العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ويعرض الباحث نتائج بحثه وفقاً لأسئلة البحث كالآتي: السؤال الأول ونصه: "ما مكونات التدخلات العلاجية المقترحة القائمة على استراتيجية التقويم التشخيصي لتعويض الفاقد التعليمي وزيادة التحصيل لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ظل الجوائح (جائحة كورونا نموذجاً)؟"

ونظراً لكونه سؤالاً غير إحصائي لذلك تمت الإجابة عنه في الإطار النظري من هذا البحث.

السؤال الثاني ونصه: "هل هناك اختلاف في مستوى أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز في المجموعتين (التجريبية، الضابطة) في اختبار المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، القراءة، التحدث، الكتابة) كلٌّ على حدة أو مجتمعة في التطبيقين (القبلي، البعدي)، يعزى للتدخلات العلاجية المتبعة لتعويض الفاقد التعليمي وزيادة التحصيل لديهم؟"

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اختبار المهارات اللغوية مجتمعة تعزى إلى التدخلات العلاجية في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للتدخلات العلاجية (المقترحة أو الاعتيادية)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (3):

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اختبار المهارات اللغوية مجتمعة في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التجريبية	32	59.88	11.964	76.03	12.130	75.232	1.063
الضابطة	34	58.18	12.888	62.76	13.475	63.517	1.031

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اختبار المهارات اللغوية مجتمعة تعزى إلى التدخلات العلاجية في القياسين القبلي والبعدي وفقاً للتدخلات العلاجية (المقترحة أو الاعتيادية)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار المهارات اللغوية مجتمعة تعزى إلى التدخلات العلاجية مجتمعة وفقاً للتدخلات العلاجية (المقترحة أو الاعتيادية) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (4):

جدول (4)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اختبار المهارات اللغوية مجتمعة وفقاً للتدخلات العلاجية (المقترحة أو الاعتيادية) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	8282.319	1	8282.319	229.784	.000	.785
المجموعة	2251.380	1	2251.380	62.462	.000	.498
الخطأ	2270.767	63	36.044			
الكلية	13454.439	65				

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(a = 0.05)$ في درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اختبار المهارات اللغوية مجتمعة تعزى إلى التدخلات العلاجية وفقاً للتدخلات العلاجية (المقترحة أو الاعتيادية)، فقد بلغت قيمة (ف) (62.462) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للتدخلات المقترحة مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين تعرضوا للتدخلات الاعتيادية.

كما يتضح من الجدول (4) أن حجم أثر طريقة التدريس كان كبيراً؛ فقد قُست قيمة مربع إيتا (η^2) ما نسبته (49.8%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو اختبار المهارات اللغوية.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل للقياسين القبلي والبعدي للمهارات الفرعية لاختبار المهارات اللغوية وفقاً للتدخلات العلاجية (المقترحة أو الاعتيادية)، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل للقياسين القبلي والبعدي للمهارات الفرعية لاختبار المهارات اللغوية وفقاً للتدخلات العلاجية (المقترحة، الاعتيادية)

المهارة	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
			الوسط الحسابي	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي		
الاستماع	التجريبية	32	16.22	3.643	19.94	3.360	19.751	.281

.272	16.764	3.500	16.59	3.614	15.82	34	الضابطة	القراءة
.284	20.950	2.855	21.09	3.112	16.16	32	التجريبية	
.275	17.694	3.431	17.56	3.359	15.85	34	الضابطة	
.297	16.548	3.292	16.75	3.471	12.88	32	التجريبية	التحدث
.288	13.337	3.509	13.15	3.393	12.00	34	الضابطة	
.341	18.128	3.059	18.25	3.925	14.63	32	التجريبية	الكتابة
.331	15.585	3.735	15.47	4.055	14.50	34	الضابطة	

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين الاوساط الحسابية والمتوسط الحسابي المعدل في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الفرعية لاختبار المهارات اللغوية ناتج عن اختلاف المجموعة (تجريبية، ضابطة)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الاحادي المتعدد (One way MANCOVA). وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6)

تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (One way MANCOVA) لأثر المجموعة على القياس البعدي لكل بعد من ابعاد اختبار المهارات اللغوية بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	التطبيق	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η^2
الاستماع القبلي (المصاحب)	الاستماع بعدي	71.674	1	71.674	28.936	.000	.325
القراءة القبلي (المصاحب)	القراءة بعدي	31.938	1	31.938	12.623	.001	.174
التحدث القبلي (المصاحب)	التحدث بعدي	26.232	1	26.232	9.502	.003	.137
الكتابة القبلي (المصاحب)	الكتابة بعدي	51.969	1	51.969	14.237	.000	.192
المجموعة هوتلنج = 1.237 ح = 0.000	الاستماع بعدي	141.407	1	141.407	57.089	.000	.488
	القراءة بعدي	168.056	1	168.056	66.421	.000	.525
	التحدث بعدي	163.439	1	163.439	59.201	.000	.497
	الكتابة بعدي	102.580	1	102.580	28.102	.000	.319
الخطأ	الاستماع بعدي	148.617	60	2.477			
	القراءة بعدي	151.810	60	2.530			
	التحدث بعدي	165.646	60	2.761			
	الكتابة بعدي	219.012	60	3.650			
الكلي المصحح	الاستماع بعدي	939.030	65				
	القراءة بعدي	847.091	65				
	التحدث بعدي	956.258	65				
	الكتابة بعدي	877.818	65				

يظهر من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وفقاً للتدخلات العلاجية (المقترحة أو الاعتيادية) في جميع الأبعاد، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للتدخلات العلاجية المقترحة مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين تعرضوا للتدخلات الاعتيادية، علماً بأنّ حجم الأثر للأبعاد قد تراوح ما بين (31.9%-52.5%) ويصنف مرتفعاً. السؤال الثالث ونصه: "هل هناك اختلاف في مستوى أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز في المجموعتين (التجريبية، الضابطة) في اختبار مهارات القواعد العربية في التطبيقين (القبلي، البعدي)، يعزى إلى التدخلات العلاجية لتعويض الفاقد التعليمي وزيادة التحصيل لديهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اختبار مهارة القواعد العربية في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للتدخلات العلاجية (المقترحة أو الاعتيادية)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (7):

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اختبار مهارة القواعد العربية للقياسين القبلي والبعدي تبعاً للتدخلات العلاجية (المقترحة أو الاعتيادية)

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تجريبية	32	14.16	3.743	19.22	3.782	18.621	.400
ضابطة	34	12.74	4.114	13.68	4.028	14.239	.387

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اختبار مهارة القواعد العربية في القياسين القبلي والبعدي وفقاً للتدخلات العلاجية (المقترحة أو الاعتيادية) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار مهارة القواعد العربية وفقاً للتدخلات العلاجية (المقترحة أو الاعتيادية) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (8):

جدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اختبار مهارة القواعد العربية وفقاً للتدخلات العلاجية (المقترحة أو الاعتيادية) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع أيتا η^2
القياس القبلي	828.920	1	828.920	348.169	.000	.847
المجموعة	133.600	1	133.600	56.116	.000	.471
الخطأ	149.990	63	2.381			
الكلية	1485.273	65				

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في اختبار مهارة القواعد العربية وفقاً للتدخلات العلاجية (المقترحة أو الاعتيادية)، فقد بلغت قيمة (ف) (56.116) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للتدخلات العلاجية المقترحة مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

كما يتضح من الجدول (8) أن حجم أثر طريقة التدريس كان كبيراً؛ فقد قُست قيمة مربع أيتا (η^2) ما نسبته (47.1%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو اختبار مهارة القواعد العربية.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات

مناقشة النتائج:

- يعزو الباحث وجود الفروق لصالح المجموعة التجريبية في الاختبارين (اختبار المهارات اللغوية، واختبار مهارات القواعد العربية) بسبب التدخلات العلاجية المقترحة القائمة على استراتيجية التقويم التشخيصي لتعويض الفاقد التعليمي وزيادة التحصيل لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ظل الجوائح (جائحة كورونا أنموذجاً) إلى:
- أ- الاختيار الدقيق لهذا المقترح من التدخلات العلاجية وما اعتمد عليه من أسس حديثة في التعليم كالتعليم البنائي والتقويم التشخيصي.
- ب- إن إجراءات هذه التدخلات العلاجية المتسلسلة والمنظمة مكنت المتعلم بدايةً من تحقيق تعلم المتطلب السابق للمعرفة الجديدة وإدراك المفاهيم والمصطلحات الجديدة المتعلقة بالمادة الدراسية بدقة، فساعدته في بناء المعرفة الجديدة بنفسه في مرحلة بلورة المفهوم.
- ت- قدرة هذا المقترح على إعطاء المعلم تمكن في التخطيط الجيد للتدريس ومن حيث اختيار طرائق وأساليب التدريس المناسبة، وإعداد وتنفيذ الأنشطة بأنواعها (علاجية، إثرائية).
- ث- قدرة هذه المقترحات على تحسين وظائف الدماغ لدى المتعلمين.
- ج- قدرة هذه المقترحات على تنمية مهارات استرجاع المعلومات التي درسها في المستويات اللغوية السابقة.
- ح- قدرة هذه المقترحات في تنمية مهارات التفكير الأساسية لديهم، وتنمية القدرات اللفظية والتفكير الإبداعي.
- خ- سمحت المقترحات للمتعلمين بالتواصل الجيد في العملية التدريسية والتي تركز على المتعلم فهو محور عملية التعليم، وما رافقها من وسائل وأنشطة تعليمية داعمة لموضوعات التدريس أبرزت الجانب المعرفي والتطبيقي أثناء التدريس على المهارات والقواعد المستهدفة.
- د- كما يعزو الباحث ذلك الفرق أيضاً إلى التحول في طريقة إدارة الدرس اللغوي وفق هذه المقترحات بما يتماشى مع التطور المعرفي البنائي، والتقني، ووسائل الاتصال، والتواصل.
- ذ- كما يعزو الباحث ذلك الفرق أيضاً إلى ما تتميز به هذه المقترحات العلاجية من قدرة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بحيث يتعلم كل متعلم بالاعتماد على الذات وفق قدراته وهذا هو الأساس الذي قامت عليه.

التوصيات:

- وفي ضوء نتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بما يأتي:
- أ- عقد دورات وورش عمل حول النماذج العلاجية الأكثر نجاعة في معالجة الفاقد التعليمي لدى المتعلمين بشكل عام ومتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص، لا سيما النماذج التي تراعي التعلم البنائي لمراعاة الفروق الفردية وأنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ب- تشجيع المعلمين على استخدام هذا النموذج العلاجي المقترح في البحث الحالي؛ لثبوت جدواه في معالجة الفاقد التعليمي وتنمية التحصيل الدراسي لدى هذه الفئة من المتعلمين في تعليم المهارات اللغوية ومهارات القواعد العربية.
- ت- دعوة المؤسسات التعليمية المختصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تبني هذا النموذج العلاجي المقترح؛ لما أثبتته من جدوى واضحة في التدريس وفي تنمية التحصيل في المهارات اللغوية ومهارات قواعد اللغة العربية.

المقترحات:

- في ضوء نتائج البحث الحالي، يقترح الباحث ما يأتي:
- أ- إجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بهذا النموذج العلاجي (المقترح)، وقياس فاعليته في عمليات التدريس بشكل عام وتدريب اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص؛ لأن البحث الحالي اقتصر على فاعليته في معالجة الفاقد التعليمي في المهارات اللغوية ومهارات القواعد العربية، وفي تنمية التحصيل.
- ب- إجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بهذا النموذج العلاجي (المقترح)، وقياس اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحوه أو نحو المادة الدراسية، لأن البحث الحالي لم يتطرق إلى هذا المتغير.

ت- إجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بهذا النموذج العلاجي (المقترح) مع مراعاة متغيرات أخرى قد تؤثر على نتائج الدراسة كالجنس(الجندر)، والجنسية، واللغة الأم، والمستوى التعليمي (المبتدئ، المتقدم) ...إلخ؛ لأن البحث الحالي اقتصر على المتعلمين الذكور في المستوى المتوسط فقط.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو أصفر، رزق؛ الرواشدة، إبراهيم؛ الثوابية، أحمد؛ الغرابية، أحمد؛ مهيدات، عبد الحكيم؛ البرغوثي، رابح؛ العمري، يوسف. (٢٠٠٠). مرشد المعلم في التقويم التشخيصي. منشورات قسم الاختبارات التشخيصية - المديرية العامة للاختبارات - وزارة التربية والتعليم الأردنية.
- الحريري، رافدة. (2008م). التقويم التربوي. دار المناهج. عمان-الأردن.
- الدراوي، نضال أحمد أبو سنة. (2006م). أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية في محافظة بيت لحم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- الدغيمي، مها بنت عفات محمد. (2021). طرق معالجة الفاقد التعليمي للمهارات الأساسية في تعليم اللغة الإنجليزية للصف السادس ابتدائي من خلال منصة مدرستي. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية - جامعة عين شمس، مج45، ع2، 77-115.
- الرشدي، العنود حمد مقبل. (2022). مشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظل جائحة (كوفيد-19) ومقترحات علاجها بمرحلة التعليم الثانوي بدولة الكويت من وجهة نظر الطلاب والمعلمين والموجهين. مجلة التربية، كلية التربية - جامعة الأزهر، مج1، ع193، 315-376.
- الزغبيني، محمد بن عبد الله. (2021م). الفاقد التعليمي خلال جائحة فيروس كورونا: مفهومه وتقديره وآثاره واستراتيجيات استدرأكه. مجلة العلوم التربوية - جامعة الملك سعود، عدد خاص (التعليم في وقت الطوارئ والأزمات)، مج33، ع3، 543-577.
- السيد، سميرة أحمد. (2004م). الأسس الاجتماعية للتربية في ضوء متطلبات التنمية الشاملة والثورة المعلوماتية. دار الفكر العربي، القاهرة.
- الصراف، قاسم علي. (2014م). القياس والتقويم في التربية والتعليم، ط2. دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- الطراونة، محمد عبد الكريم (2003م). أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قسبة محافظة معان. مجلة كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة، س18، ع20، 211-245.
- عبد الهادي، نبيل. (2002م). المدخل الى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط1. دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
- العبيسي، محمد مصطفى. (2010م). التقويم الواقعي في العملية التدريسية، ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن.
- علوان، يحيى (2007م). التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، ع11، 9-32، بسكرة - الجزائر.
- عوض، إيناس حسن عبد الهادي. (2004م). أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا- الجامعة الأردنية -عمان.
- العززي، سلامة بن عواد بن علي (2021). مقترحات المعلمين والمشرفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي: دراسة نوعية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع23، 227-255، مصر.
- القرشي، عبد الفتاح إبراهيم (1986م). اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب. رسالة الخليج العربي - مكتب التربية العربي لدول الخليج، س6، ع18، ص 3-33.
- مخيمر، أحمد وليد عبد الرحمن. (2014م). أثر توظيف استراتيجية التقويم التشخيصي في تنمية مهارات الإملاء العربي لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية- جامعة الأزهر، غزة.
- مرسي، شيرين عيد. (2021). سيناريوهات مستقبلية لمواجهة مظاهر الفاقد التعليمي في إطار جائحة كورونا. مجلة كلية التربية - جامعة بني سويف، مج18، ع110، 392-510، مصر.
- المسعودي، محمد حميد مهدي؛ الجبوري، مشرق محمد مجول؛ الجبوري، عارف حاتم هادي. (2015م). المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، ط1. دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
- المغربي، نبيل (2009م). أثر توظيف إستراتيجية مقترحة للتدريس باستخدام التقويم التشخيصي على التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات في الرياضيات لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج32، ع3، 745-781. الخليل- فلسطين.
- موسى، هاني محمد يونس (2018م). الإهدار التربوي صورته وأشكاله وطرق التغلب عليه: رؤية مستقبلية. مجلة العلوم التربوية-جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع15، 429-500، الرياض.
- النجار، نبيلة جمعة صالح. (2010م). القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية (SPSS). دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

المصادر والمراجع الأجنبية:

- Fletcher, J. M. Foorman, B. R. & Boudousquie, A. (2002, Feb). Assessment of reading and learning disabilities: A research-based intervention-oriented approach. **Journal of School psychology, 40(1)**, 27-63.
- Littlewood, W. (2011). **Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world**. In E. Hinkel (ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume II (pp. 541-547). New York: Routledge.
- Munby, John. (1998). **Communicative syllabus design**, Twelfth printing, Cambridge University Press. London.
- Rivers, Wilga, M, (1981). **Teaching Foreign-Language Skills**. University of Chicago Press; Second edition.
- Reimers, F. & Schleicher, A. (2020): A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020>