

أولاً : المدخل التكاملى

تمهيد نظري :

ليس بوسع الباحث الولوج مباشرة إلى رصد الدراسات التى تناولت هذا المدخل دون تمهيد نظرى ؛ يؤصل إجمالاً وإيجازاً له ، بحيث تؤسس الاستنباطات على تلاقٍ بين الطرح النظري هنا ، وبين التناول الإجرائى للدراسات السابقة .

فالتكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب ، وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحيدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها ، وتوظيفها في أدائهم اللغوى ، وذلك من خلال محتوى لغوى متكامل العناصر ؛ ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية ، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة ، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري ، أو موقف تعبيري شفهي أو تحريري ، وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب ، وتقويم الطلاب أولاً بأول .

وذلك بهدف تحقيق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية : الجانب المعرفي ممثلاً فيما يقدم ضمن المحتوى اللغوى ، وتوجيهات لممارسة اللغة ؛ استماعاً أو تحدثاً أو قراءة أو كتابة ، والجانب الوجداني ممثلاً فيما يمكن أن يكتسبه الطالب من اتجاهات وقيم ؛ نتيجة دراسته الموضوعات المتكاملة في المنهج ؛ ومن ثم يتحقق التكامل داخل المتعلم ؛ مما يتعكس على ممارسته اللغة ، وأدائه لها .

وبالنظر إلى طبيعة اللغة يرى " أنها تتكون من أنظمة لغوية هي النظام الصوتي والنظام الصرفي والنظام النحوي للغة ، حين يطلق على الأفكار المركبة نظاماً يكون بين بعضها وبعض علاقات عضوية ، بحيث تؤدي كل واحدة منها البناء اللغوى وظيفة تختلف عما تؤديه الأخرى ، فللنظام تكامل عضوى ، واكتمال

وظيفي يجعله جامعاً مانعاً ؛ بحيث يصعب أن يستخرج منه شيء ، أو أن يضاف إليه شيء " (تمام حسان ، ١٩٧٣م ، ٣١٢) .

ولذا فإن أبرز ما تنقسم به اللغة كونه وحدة متكاملة ، وهذا التكامل يرجع إلى كون اللغة مجموعة من النظم ، التي تتكامل فيما بينها ، وتستكنها علاقات وصلات متبادلة فيما بينها ، بحيث لا يؤدي كل نظام غرضه كاملاً إلا عندما تكون هناك تراكيب أخرى تضيف عليه دلالات . كما يرجع إلى كون الأداء الوظيفي للغة يعكس هذا التكامل ، حيث يستخدم اللغة بجملة عناصرها ، كما يؤدي كل نظام منها وظيفته بالتعاون مع النظم الأخرى .

ويستمد التكامل اللغوي أسسه من كون الإنسان ينتج اللغة متكاملة ، كما أنه أساس جوهري في طبائع الأشياء ، وله أسسه الفلسفية والاجتماعية والنفسية ، ويقصد به التآزر والتعاون الموجود بين عناصر كل ظاهرة ومكوناتها ؛ حتى تستطيع أن تقوم بوظيفتها ودورها في الحياة .

وقد أصبح الأخذ بالاتجاه التكاملي كمدخل لدراسة اللغة " من أهم الأسس التي تساعد المتعلم على التكامل الطبيعي ، وعلى استمرار هذا التكامل عنده ، وأن يعنى بالفائدة التي يجنيها المتعلم من المادة الدراسية ، ويهتم بنماء المتعلم نمواً متكاملًا في مختلف النواحي لتكامل خبراته السابقة بخبراته الحالية " (عزير ابراهيم ، ١٩٨٥م ، ٢٥٠) .

ومبررات استخدام المنهج التكاملي في تعليم اللغة كثيرة ، فهو يساير طبيعة اللغة المتكاملة ، ويقضى على تفتيت اللغة إلى فروع ، ويجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة ، ويوفر الوقت والجهد ، ويعطى للمعلم مجالاً لتوحيد المفاهيم اللغوية ، ويعطى للتلميذ فرصة لتعلم اللغة في وحدة واحدة على نحو ما يمارسها في أدائه

(وبوسع القارئ الرجوع إلى كتب التخصص التي عرضت لمزايا نظرية الوحدة في مقابل نظرية الفروع في تعليم اللغة ؛ ليتأكد له ذلك) .

وفي دراسة اللغة نجد مجالات التكامل رحبة ، فهناك التكامل بين فروع اللغة ، بين فرعين منها أو أكثر أو بين فنون اللغة ، أو بين اثنين منها ، أو بين فروع وفن لغويين ؛ وهذا ماسنجد تطبيقاً عليه في الدراسات التي ستعرض لها .

وإجمالاً فإن عناصر الخبرة اللغوية التي يمكن دراسة التكامل من خلالها ، هي النصوص اللغوية التي تكون مجالاً للتكامل ، والمواقف التعبيرية الأدائية ، وفنون الأداء اللغوي ، والتدريبات اللغوية ، وقواعد اللغة ، وألوان النشاط اللغوي المصاحب .

ولتحقيق التكامل بين العناصر السابقة ثمة عدة مدخل للتكامل تقترحها الأدبيات التربوية مثل : " المدخل المفهومي ، ويكون التركيز فيه على المفاهيم الرئيسة ، والمدخل البيئي ، ويعتمد على المشكلات البيئية كأساس للتكامل ، ومدخل الأفكار الأساسية ، وفيه تنظم المجالات المعرفية المختلفة في ضوء بعض الأفكار الأساسية . ومدخل الموضوع ، ويعتمد على أن أية مجموعة من الموضوعات المميزة في إطار خاص بها يمكن دراستها على أكثر من ترتيب ومدخل العمليات ، وفيه توجه العناية إلى عمليات خاصة تكون أساساً للتكامل ، مثل العمليات التي يحصل التلاميذ بواسطتها على المعلومات ، مع مراعاة تتابع هذه العمليات وتطورها " (شيسمان Shesman ، ١٩٧٢م ، ٢٤)

ورغم أن مدخل العمليات هو الأقرب إلى طبيعة اللغة ومهاراتها لكونه يعني بالمتعلم الذي يمارس اللغة في التواصل مع غيره ، كما يعني بالسياق اللغوي الذي يدرب المتعلم من خلاله على مهارات اللغة ؛ فإن مدخل الموضوعات ، ومدخل

المفاهيم لهما الغلبة في البحوث التي درست التكامل ، خاصة العربية منها ، كما سيتضح في تتبعنا المسحي التاريخي لها الآن .

ب - الدراسات العربية في المدخل التكاملي :

وعندما نتبع الدراسات التي عنت بالتكامل اللغوي ؛ فنجد حتماً علينا قبل رصد الدراسات الحديثة التي انتهجت التكامل فكراً وتطبيقاً ؛ فإننا أمام حقيقة مهمة ، وهي أن هناك دراسات قديمة في تراثنا اللغوي أسست على التكامل فقد أدرك القدماء حقيقة تكامل اللغة ، وهذا ما تؤكد مؤلفات عبد القاهر الجرجاني ، والزمخشري ، وابن جني ، والمبرد ، وابن قتيبة ، وابن خلدون ، والسكاكي وغيرهم ؛ حيث جاء تعاملهم مع اللغة من إدراك التكامل والترابط بين أجزائها القلب الأدبي ، وإدراك العلاقات داخله .

وهذا الاتجاه ذاته يمكن رصده في بعض الدراسات الغربية لدى (تشومسكي ودي سوسير) وغيرهما ، " حيث عُنى البنيويون بهذه العلاقات الموجودة بين العناصر اللغوية في دراسة العمل الأدبي ، وأدركوا أن جوهر النظام اللغوي في العمل الأدبي يقوم على تألف مجموعة من العناصر التي تنشأ بينها علاقات " (حلمي خليل ، ١٩٨٨م ، ٩٩)

وإذا ارتقينا للأمام فإن الباحث يجد أن المؤتمرات التي عمدت إلى تطوير تدريس اللغة العربية قد دعت إلى تحقيق التكامل ، ومن ذلك (مؤتمر الخرطوم ، فبراير ١٩٧٦م) الذي كان من أهم توصياته " أن تعطى بعض النصوص لتكون محوراً يرتبط به ما يمكن من موضوعات القراءة تدريس علوم اللغة العربية وآدابها ، ١٩٧٦م ، ص ٦٥٥) . والتعبير والنحو " (مؤتمر تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها ١٩٧٦م ص ٦٥٥) .

على أن هذه التوصية لم يُستحب لها بحثاً إلا في عام ١٩٨٣م ، حيث استهدفت دراسة (أمال عبد ربه إبراهيم ، ١٩٨٣م) معرفة أثر طريقة الوحدة

على تحصيل تلاميذ الصف الأول بين البنين والبنات في التحصيل ، وذلك بالمقارنة بأثر الطريقة التي يتم بها تدريس اللغة العربية باستخدام الفروع المنفصلة . ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة وحدة متكاملة في اللغة ، وأعدت اختباراً تحصيلياً لموضوعات الوحدة ، التي طبقت على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي العام . وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تحصيل المجموعة التي درست بطريقة الوحدة أعلى من مستوى تحصيل المجموعة التي درست بطريقة الفروع المنفصلة . وجاءت توصياتها استجابة لهذه النتيجة الرئيسة ؛ فأوصت بضرورة تدريس اللغة العربية بطريقة تسير طبيعة اللغة واستخدامها .

وبعد ذلك بعام واحد اتبع (عبد الرحمن كامل ، ١٩٨٤م) النهج ذاته فنهض للتعرف على مدى فاعلية الطريقة التكاملية في تدريس النحو والقراءة لطلاب الصف الأول الثانوي العام ، وذلك بمقارنتها بالطريقة المعتادة وبين البنين والبنات . غير أن الدراسة لم تجدد في أدواتها ؛ فكانت هي نفسها أدوات دراسة (أمال عبد ربه ، ١٩٨٣م) ، وهذا يرجع لضيق الفارق الزمني بين الدراستين ، ولكونهما من الدراسات المبكرة نسبياً في هذا المجال . وكانت توجهات النتائج لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق وحدة متكاملة . ولذل جاءت توصيات الدراسة بضرورة الأخذ بالطريقة التكاملية في تدريس النحو والقراءة ، والتركيز في تعليم اللغة العربية على اكتساب المهارات الخاصة بكل فن من فنونها .

وعوداً لقياس أثر التكامل على التحصيل ، وفي الإطار ذاته كانت دراسة (نادية على أبو سكينه ، ١٩٨٦م) التي بحثت أثر استخدام الاتجاه التكامل في تدريس اللغة العربية على تحصيل الصف الأول الثانوي العام لاحظ أنه الصف ذاته الذي اختاره (عبد الرحمن كامل ، ١٩٨٤م) . والأدوات التي استخدمتها

الباحثة هي نفسها التي استخدمت في الدراستين السابقتين ، وليس خافياً أن المحتوى والاختبارات اختلفت مضامينها من دراسة لأخرى من هذه الثلاث .

والملفت للانتباه أن نتائج هذه الدراسة وتوصياتها لم تختلف عن الدراستين السابقتين ، ولا تغفل الإشارة إلى أن هذه الثلاث اتفقت على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أداء البنين والبنات . كما اتفقت على استخدامها المنهج التجريبي ، وتدريسها وحدة متكاملة تربط بين فروع اللغة العربية .

ولا نكاد نبرح هذه الدراسات ؛ حتى نجد أنفسنا - بعد ذلك بعام واحد - أمام دراسة ؛ سلكت المنهج التجريبي في دراسة التكامل ، والجديد فيها إضافة قياس (الاتجاهات) كمتغير يضاف إلى متغير تقليدي ؛ تكرر في الدراسات الأخرى ، وغير ذلك نجد برنامجاً متكاملًا في اللغة العربية ؛ أعده (شوقي حسنين أبو عرايس ، ١٩٨٧ م) مستهدفاً قياس أثره على تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية الأزهرية واتجاهاتهم . وكما هو واضح فالأداة الجديدة هنا - بخلاف الوحدة الدراسية المتكاملة ، والاختبار التحصيلي - هي بناء مقياس اتجاهات نحو اللغة العربية .

وسلكت الدراسة مسلك السابقين في التصميم التجريبي لها ، وجاءت النتائج شبيهة بما سبقها ، ومؤكدة على فاعلية استخدام المنهج المتكامل (مع ملاحظة تكرار كلمة المنهج المتكامل في الدراسة ؛ رغم أن عملها الإجرائي يتمثل في بناء برنامج ، أما المنهج فتلك قضية أخرى) .

ولم يغب عن فكر الدراسة أن توصي باستخدام الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية ، وبضرورة التنسيق بين مقررات اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة في المعاهد الأزهرية ، حتى يتضح التكامل بينها ، ويختفى التكوار والحشو الزائد .

واستمر عطاء الباحثين في دراسة التكامل ؛ لكنه عطاء نظري تأصيلي هذه المرة ، فكانت (نظرية الاكتمال اللغوي) التي جسدها (أحمد طاهر حسنين ١٩٨٧م) فيما أسماه منهج شامل متكامل لتعليم اللغة العربية ؛ مستهلاً التناول بالتأريخ لفكرة التكامل عند الأقدمين ، حتى يصل إلى ما أسماه نظرية الاكتمال اللغوي ، التي يقول عنها في النهاية : وهي النظرية التي حام حولها القدماء ، وأرادها المحدثون ، إلى أن قدمها بصوت عالٍ - وفي تواضع شديد - هذا الكتاب .

وكان من الذين حاموا حولها بعد ذلك بوقت قصير ، (محمود أحمد السيد ، ١٩٨٨م) في كتابه طرح فيه أفكاراً مهمة ؛ تعد تطوراً في هذه الفترة ، وجعل عنوانه (اللغة .. تدريساً واكتساباً) ، وكان من الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة التي تحمس لها الكاتب دعوته إلى اعتماد المنهج التكاملي في تدريس اللغة ، ودلل على صلاحية هذا المنهج من خلال فساد فكرة الفروع السائدة ، ثم قدم نماذج يتحقق بها التكامل ، وفصل القول فيها ، مثل التكامل بين الاستماع والتحدث ، وبين الاستماع والقراءة ، والاستماع والقراءة ، والقراءة والكتابة ، والتحدث والكتابة .

وبشيء من الاستقراء يتضح أن الدراسات التي عُرض لها آنفاً تعاملت مع التكامل على أنه (قضية كلية) أي التكامل بين الفروع (ولازلنا نبحث في الفروع إذ لم يقفز لساحة البحث بعد التكامل بين الفنون) .

ولتناول التكامل في صور تطبيقية بين فرعين أو أكثر عُقدت (ندوة اللغة العربية ١٩٨٨م) ، وكان من البحوث التي عُرضت بها بحث تأصيلي عن تدريس النحو من خلال النصوص (دراسة على إسماعيل ١٩٨٨م) فتبع فكرة التكامل تاريخياً ومعاصرياً ، وقدم شواهد على كيفية تدريس النحو من خلال

النص الأدبي ؛ مقترحاً كتاباً مدرسياً منشوراً تدرس فيه القواعد النحوية من خلال نصوص مختارة .

وهكذا تنامي اتجاه دراسة التكامل ؛ ففتنته دراستان في العام التالي (١٩٨٩م) وكتلتاهما تنحو ماأسميناه بالتكامل بين فرعين أو أكثر ، فكانت أولاهما (دراسة محمود دسوقي ١٩٨٩م) التي استهدفت بناء برنامج متكامل بين فرعين من فروع اللغة العربية ، وهما البلاغة والأدب في المرحلة الثانوية العامة ، وقياس أثره على التحصيل والتذوق الأدبي . وقد استخدم الباحث كلمة (تطوير) في عنوان دراسته التكاملية ، والمراد بالتطوير تحديث تدريس البلاغة من خلال النصوص ، على أنك تجد هذه الكلمة تزيدها في العنوان لأن البرنامج المتكامل الذي يدرس البلاغة من خلال النصوص هو عمل تطويري في حد ذاته .

ولاتختلف الأدوات والتصميم التجريبي كثيراً عن الدراسات السابقة سوى استخدامه مقياساً للتذوق الأدبي من إعداد (رشدي أحمد طعيمة ، ١٩٧١م) ، ومن ثم فقد جاءت النتائج متوقعة ؛ فقد ارتفع أداء المجموعة التجريبية في تحصيل مادة البلاغة ، وارتفع مستوى التذوق الأدبي لديهم (لاحظ عمومية كلمة مستوى) . وهذه العمومية ذاتها تجدها واضحة في التوصيات التي خلصت إليها ، ومن ذلك الدعوة إلى الربط بين مايرد في بعض المواد الدراسية الأخرى من صور بلاغية ، وبين المفاهيم البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

وأما الدراسة الأخرى التي أجريت في العام ذاته فكانت (دراسة أحمد عبده عوض ، ١٩٨٩م) التي استلهمت من نظرية النظم للإمام عبد القاهر الجرجاني إطاراً يؤسس عليه في تحقيق التكامل بين النحو والبلاغة لدى طلاب الصفين الأول والثاني والثانويين ، وقد قدمت الدراسة مصطلحاً جامعاً للعلاقة بين

النحو والبلاغة هو (العلاقات النحوية والبلاغية) ولم تكن بدعاً في ذلك ؛ فقد عُبر عنه في الدراسات التراثية . وسعت هذه الدراسة إلى تقديمه في إطار تربوى ؛ مستخدمة اختبارات تحصيلية تجمع بين المفاهيم النحوية والبلاغية ، واختبارات أخرى للعلاقات النحوية البلاغية وكشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج العامة ؛ التي تتصل بمستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والبلاغية ، التي جاءت في مستوى متوسط ؛ في حين تدنى مستوى تمكنهم من العلاقات النحوية والبلاغية .

وقد قدمت الدراسة توصيات عامة ؛ نبع بعضها من الدراسة النظرية ، وبعضها من اجراءات الدراسة ، وبعضها من نتائجها . كما قدمت توصيات خاصة بطرق التدريس لما أسمىته النحو البلاغى وتوصيات للتقويم تربط بين النحو والبلاغة في اختبارات موضوعية ، ثم توصيات خاصة للمعلمين ؛ تساعد على تحقيق التكامل فكراً ونهجاً .

ومن خارج مصر طبقت دراسة تكاملية أخرى في دولة قطر ، وهي (دراسة بدرية سعيد الملا ، ١٩٩٠م) التي صممت برنامجاً متكاملاً بين القواعد الوظيفية والقراءة ، وبحث أثره على الأداء اللغوى لدى تلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بدولة قطر .

وقد أعد البرنامج في صورة وحدات دراسية يتم فيها تدريس القواعد النحوية من خلال القواعد ، وأعدت أدوات القياس الخاص بالمعرفة النحوية وصحة القراءة الجهرية وصحة القراءة ، كما صممت دليلاً للمعلم . ومن أهم نتائج الدراسة التي سايرت نتائج الدراسات السابقة - حدوث تحسن في أداء المجموعات الثلاث التي درس لها ؛ نتيجة مرور الطلاب بالخبرات الجديدة في المقرر . وتوصلت كذلك إلى أن الطريقة التكاملية كان تأثيرها أكبر من السائدة في المعرفة النحوية

ومهارات القراءة الجهرية وبعض مهارات الكتابة . وبدهى أن تأتى التوصيات مشجعة على استخدام المنهج المتكامل ؛ لأنه يساعد في فهم المادة النحوية وتطبيقها في الاستماع والكلام والقراءة .

ومع بداية التسعينات تنشط دراسة التكامل بين فنون اللغة ، وعبرت (دراسة جمال مصطفى العيسوي ١٩٩١ م) عن هذا الاتجاه فقد صممت برنامجاً لتنمية مهارات التحدث والاستماع معاً لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائيين .

وهذه الدراسة من الدراسات التجريبية العلائقية ، التي انطلقت من تأصيل نظرى يرى خصوصية العلاقة بين فنى الاستماع والتحدث باعتبارهما ركنى عملية الاتصال اللغوى ، وجسدت ذلك إجرائياً من خلال برنامج لتنمية مهارات التحدث ؛ أردف بدليل معلم له ، وأرفقت به نماذج لتعينات البرنامج ، كما أعدت بطاقة ملاحظة لمهارات التحدث ، واختبار للاستماع الهادف . والجديد في البرنامج أنه جمع بين مهارات التحدث والاستماع معاً ، وأوردتها الدراسة في إطار متكامل من خلال مستويات اللغة (الأصوات - والكلمات - والسياق - والقواعد - والسرعة والطلاقة) . وكان من أهم نتائج الدراسة تحديد مجموعة من مهارات التحدث ومهارات الاستماع الهادف في إطار مستويات اللغة ، كما خلصت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات التحدث والاستماع الهادف ، وأكدت وجود علاقة دالة بين أداء التلاميذ لمهارات الاستماع الهادف ، وأدائهم لمهارات التحدث بعد تطبيق البرنامج . وجاءت توصيات الدراسة بالدعوة إلى الاستفادة من أدائها في تنمية مهارات التحدث والاستماع ، فضلاً عن توصيات للمعلمين ، وأخرى خاصة بطرق تدريس الاستماع والتحدث .

واستمراراً لدراسات التكامل ، ولكن بين الفروع هذه المرة ، طور (أحمد عبده عوض ، ١٩٩٢ م) أطروحته في الماجستير عن التكامل بين النحو والبلاغة ، فأضاف متغيرات جديدة ، وصمم منهجاً نحوياً بلاغياً ، رُسمت معالمه من التأصيل النظرى الذى أشير إليه في عرض رسالته للماجستير ؛ فجاءت رسالته للدكتوراه باحثة عن أثر المنهج النحوى البلاغى - الذى صممه - على تنمية مهارات الإنتاج اللغوى والتذوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية .

والتكامل هنا ليس بين النحو والبلاغة فقط ؛ فهذا أمر معلوم من طبيعة اللغة بالضرورة ، ولكن بين النحو البلاغى ، والإنتاج اللغوى والتذوق الأدبى ، وهذا ماكشف عنه الإطار النظرى والتصميم التجريبي للدراسة ؛ الذى تمثل في بناء عدة أدوات (استبانة المهارات - اختبارات لقياس تلك المهارات - الوحدة المقترحة التى تعبر عن المنهج النحوى البلاغى ، وتنمى مهارات الدراسة) . وقد طبقت الوحدة في ثلاثة أشهر على عينة تجريبية من طلاب الصف الثانى الثانوي .

وقد أثبتت الوحدة فعالية في تنمية مهارات الإنتاج اللغوى الإبداعى بنوعها ، ومهارات التذوق الأدبى بمحاورها الأربعة ، وذلك بما اشتملت عليه من تدريبات ومناشط وممارسات ؛ أحدثت أثرها الملموس في إتقان الطلاب لمهارات الدراسة . ولما تعددت نتائج الدراسة ؛ فقد تنوعت توصياتها ؛ ففاقت الخمسين توصية ؛ تدور معظمها في إطار وضع المناهج اللغوية التى تحقق صوراً للتكامل اللغوى ، وتتيح للطلاب الاتصال بالاتجاهات الحديثة في تحليل النصوص ، وألحت توصياتها على المعالجة المتكاملة لفنون اللغة وفروعها من خلال مادة لغوية ، دقيقة الاختيار .

وتم دراسة أخرى في العام ذاته ؛ تناولت التكامل ، ولكن من منظور تحليلى لكتب اللغة العربية ، وهي دراسة (إيمان محمد أحمد فرغل ، ١٩٩٢ م)

وعنوانها (التكامل في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي ، واتجاهات المعلمين نحوه -دراسة تفويجية -) . وقد أعدت الدراسة قائمة بأسس التكامل اللازمة لحتوى اللغة العربية ؛ بنت عليها استطلاعاً للرأى لمعلمى اللغة العربية حول مدى توفر أسس التكامل في الكتاب ، وأعدت كذلك مقياساً لاتجاهات معلمى اللغة العربية حول التكامل في الكتاب ، كما وضعت الدراسة تصوراً لكتاب اللغة العربية المتكامل . ومن أبرز نتائج البحث أن كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي قد تحققت فيه فكرة التكامل ، ولكن ليست بدرجة كبيرة . ووجهت الدراسة في توصياتها معلمى اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى ضرورة استخدام الأسلوب التكاملى في حصص اللغة العربية بطريقة صحيحة لتحقيق الأهداف المنشودة .

ولأن اتجاه تكامل الفنون آخذ في التنامي ؛ فقد آذن عام ١٩٩٣م بظهور دراسة جديدة تجمع بين مهارات التعبير الشفهي والقراءة الجهرية ، وتنمى تلك المهارت لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وهي دراسة (أحمد زينهم أبو حجاج ، ١٩٩٣م) ، وفي التأصيل النظري لها عُرض للتكامل بين الفنون ، والعلاقات فيما بينها وخصوصية العلاقة بين مهارات التعبير الشفهي والقراءة الجهرية ؛ فيما أسماه الباحث (مهارات الأداء) . وقد تجسدت المهارات في وحدتين تجريبيتين ؛ أعدت لهما القياسات القبليّة والبعديّة . وقد تمكنت الوحدة المقترحة من تنمية مهارات الأداء في التعبير الشفهي ، وتمكنت الوحدة الأخرى من تنمية مهارات الأداء في القراءة الجهرية ، كما غيت المهارات المشتركة بين القراءة الجهرية والتعبير الشفهي . ولأنّ الوحدتين قد حققتا فعالية كما أوضحت النتائج ؛ فقد أوصت الدراسة بالاسترشاد بهما عند تدريب التلاميذ على تلك المهارات . وامتدت الدراسات التجريبية التي درست التكامل ، فكانت هذه الدراسة التي

بحث أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الأول
الاعدادي ، وهي دراسة (علي عبد العظيم سلام ، ١٩٩٣ م) . وأبرز سمة
في هذه الدراسة ربطها بين الفروع والفنون في إطار متكامل ، فقد حللت الأسئلة
والتدريبات اللغوية ، للإفادة منها في صياغة منهج متكامل ، ثم تصميم وحدة
متكاملة من منهج اللغة العربية المتكامل ، وإعداد مرجع لها .

كما أعدت مقياس الأداء اللغوي ، واشتمل على خمسة اختبارات
(اختبار الاستماع - والقراءة الصامتة - والقراءة الجهرية - والتحدث
- والكتابة) . وحددت عينة الدراسة في أربعة فصول اختيرت عشوائياً بين
فصول الصف الأول الإعدادي ، اثنان للمجموعة الضابطة ، واثنان للتجريبية .

ولم تكن نتائج الدراسة خارجة عن سياق النتائج السابقة فجاءت الفروق
ذات الدلالة الاحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الأداء اللغوي بصوره المشار
إليها . وكانت التوصية بوضع خطة منهج اللغة العربية الذي اقترحه الدراسة
موضع التنفيذ ، فضلاً عن ضرورة مراعاة مخططي مناهج اللغة العربية التخطيط
لألوان النشاط اللغوي المصاحب لمنهج اللغة العربية ، وربطها بمهارات الأداء
اللغوي من أهم توصيات الدراسة .

ومن منظور أوسع لدراسة التكامل ؛ فقد قدم (سمير عبد الوهاب أحمد ،
١٩٩٣) تصوراً مقترحاً لمنهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالملكة العربية
السعودية ، جعل الباحث أطر هذا التصور ثلاثة محاور هي : التكامل ، والترابط ،
والمهارة اللغوية .

وأكدت الدراسة أن تدريس اللغة باستخدام هذا المدخل أمر مطلوب ؛
للحفاظ على وحدة اللغة من ناحية ، والبعد عن التنظيم التقليدي للمناهج ، الذي
أثبتت كثير من الدراسات عدم قدرته على تحقيق الأهداف المرجوة منه من ناحية
أخرى .

وقد عدت الدراسة الأطر التي توصلت إليها للتصور المقترح هي نتائج الدراسة ، وأسمائها (أهم الأطر) ، وأولها التكامل في تدريس مهارات اللغة الأربع في الموقف التعليمي الواحد ، وثانيها عن النهج اللغوي المتكامل ، وثالثها عن المهارات اللغوية ، ورابعها عن النشاط اللغوية المصاحبة لتدريس اللغة ، وهذه المحاور ذاتها عُدت نواة للتوصيات والمقترحات التي كان الاهتمام بمنهج التكامل أبرز مافيها .

ولا نكاد نترك الدراسات المنهجية العامة في دراسة التكامل مثل دراسة (سمير عبد الوهاب ، ١٩٩٣ م) التي تعاملت مع التكامل كقضية كلية ، حتى نعثر على دراسة أخرى ، تعد امتداداً للدراسة (أحمد عبده عوض ، ١٩٩٢) وهي دراسة (فوزى عبد القادر محمد ، ١٩٩٥ م) التي درست أثر تكامل تعليم المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ، وتذوقهم الأدبي ، واتجاهاتهم نحو اللغة العربية.

والطريف هنا أنها تعيد إلى الأذهان متغيرات تناولتها الدراسات المبكرة في دراسة التكامل اللغوي خاصة (التحصيل - الاتجاهات) أما (المفاهيم النحوية البلاغية) فقد حسمت في دراسة سابقة (أحمد عبده عوض ، ١٩٩٢ م) ، ويبقى التذوق الأدبي الذي عولج هو الآخر في الدراسة ذاتها من منظور التكامل أيضاً . وكأن الدراسة رغم حداثة لم تضاف جديداً إلى دراسات التكامل بين الفروع فقد جمعت أشتاتاً من دراسات سابقة ؛ مزجت بينها .

وإجرائياً فقد صممت الدراسة وحدة متكاملة ؛ لتحقيق أهدافها ، كما أعدت اختباراً تحصيلياً لقياس مدى اكتساب طلاب المجموعة التجريبية والمجموعات الضابطة للمفاهيم المتضمنة بالوحدة المقترحة ، كما أعدت مقياساً للتذوق الأدبي ، وآخر لقياس اتجاهات الطلاب نحو اللغة العربية . وأفادت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التحصيل للمجموعة التجريبية التي درست لها الوحدة ، والشئ ذاته في

زيادة مستوى التذوق الأدبي لديهم ، وفي ارتفاع مستوى الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية لدى المجموعة التجريبية . ودعت الدراسة إلى تبني بناء وحدات متكاملة بين النحو والصرف والبلاغة ، والربط بينها عند إعداد معلم اللغة العربية ، وتدريب معلمي اللغة العربية العاملين بالميدان على تكامل اللغة العربية عند الإعداد والتدريس والتقييم .

وهكذا تنوعت الدراسات العربية التي تناولت مدخل التكامل اللغوي من زوايا عدة ، رصدت هنا ، دون حاجة إلى إعادتها ؛ تجنباً للتكرار .

ج - الدراسات الأجنبية في المدخل التكاملي :

ولم يكن المدخل المتكامل بعيداً عن (الدراسات الأجنبية) ، وصور التكامل التي تسعى إلى تحقيقها هذه الدراسات تارة يكون بين فروع اللغة ، أو بين فنونها ؛ فدراسة (هيلي Healey ١٩٨٠) تدخل في إطار تكامل الفنون (بين التحدث والقراءة) وعنوانها (العلاقة بين الكفاءة في اللغة الشفوية والتحصيل في القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائي) وتمثلت عينتها في أربعة وثلاثين تلميذاً من الصف الثاني ، وستة وثلاثين تلميذاً من الصف الثالث في مدرسة هاريسون بولاية كلورادو . وطبق اختبار متروبوليتان للتحصيل القرائي ، بينما سجلت المقابلات الفردية مع التلاميذ ، وحللت كل مقابلة وفقاً لأحد عشر متغيراً للغة الشفوية . وكان من نتائج الدراسة أن ليست هناك ارتباطات دالة بين متغيرات الكفاءة في اللغة الشفوية ، والتحصيل القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني ، كما لا توجد فروق دالة بين معظم متغيرات الكفاءة في اللغة الشفهية ، والتحصيل القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث . وتوصلت كذلك إلى أنه لا تختلف العلاقة بين الكفاءة في اللغة الشفوية والتحصيل القرائي فيما بين الصفين الثاني والثالث .

وإذا كانت دراسة (هيلي) تبحث في وجود علاقات بين فنون اللغة ؛ فإن ثمة دراسات أخرى اتبعت المنهج التجريبي في قياس أثر التكامل اللغوي على الأداء ، ومن ذلك دراسة (راسينسكي T.V. Rasinsky ، ١٩٩٠م) وعنوانها " أثر كل من طريقتي القراءة المتكررة ، والاستماع أثناء القراءة على الطلاقة في القراءة . وكانت عينتها من عشرين تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، حيث وزعهم الباحث على مجموعتين ، وذلك عن طريق المزاوجة ، وقد تمت المزاوجة في القدرة القرائية ، وذلك عن طريق الاستعانة بمدرسي الفصول ، والذين اعتمدوا على التقرير الشخصي ، بالإضافة إلى نتائج استجابة الأفراد في اختبار مقنن للقراءة ، وقد مثلت كل مجموعة المستويات المختلفة من مرتفع ، ومتوسط ، ومنخفض ، واختيرت قطعتان للقراءة في مستوى الصف الرابع من إحدى بطاقات القراءة ، وقد راعى الباحث ارتفاع مستوى القطعتين بمقدار سنة دراسية ، لتحدى قدرات التلاميذ وتحفيزهم .

وأجريت التجربة في شكل دورتين متتاليتين ، حيث قدمت كلتا المعالجتين للمجموعتين التجريبيتين ، الواحدة تلو الأخرى ، ويسبق كل معالجة اختبار قبلي ، ويتبعها اختبار بعدي .

وتوصلت الدراسة إلى فعالية كل من طريقتي القراءة المتكررة والاستماع أثناء القراءة في تنمية الطلاقة في القراءة ، والتي تمثلت في السرعة والقراءة ، ومن نتائجها كذلك أنه لم تكن إحدى الطريقتين أكثر فعالية من الأخرى في تنمية القراءة.

وامتد تواصل الدراسات في مجال التكامل ، وظهر مصطلح جديد ؛ يسترعى انتباه الباحثين ، وهو (مدخل المهارات التكاملية) وتمثل دراسة (رودواي Rodway ١٩٩١م) هذا الاتجاه ، فقد سعت إلى التعرف على

ما أسمته مدخل المهارات التكاملية المعززة في تدريس القراءة ، وقد صُمم هذا المدخل - في الأصل - لتسهيل تعلم المحتوى من خلال التعزيز والتكامل بين المهارات اللغوية بين المهارات اللغوية الأربع ، والتي وفق بينها لإشباع حاجات الطالب اللغوية . وقد أكدت هذه الدراسة على أهمية التكامل بين مهارات اللغة الأربع ، وأثره على رفع مستوى الكفاءة اللغوية لدى القراء المتقدمين .

وتم دراسة أخرى لم تسع إلى تحقيق التكامل ، وإنما درست التكامل من حيث تحقيقه بالفعل في أداء الطلاب اللغوي ، وهي دراسة (هاريسون وكامينسكى Harriaon, Kaminsky ١٩٩١ م) التي هدفت التحقق من صدق الافتراض القائل بأن هناك ارتباطاً إيجابياً لدى طلاب الجامعة بين الاتجاهات الكتابية والتحصيل في القراءة ، وبين الاتجاهات القرائية والاتجاهات الكتابية ، وبين التحصيل في القراءة والتحصيل في الكتابة . وأظهرت هذه الدراسة أن تأثير الاتجاهات لم يكن إيجابياً في التحصيل في القراءة والكتابة لدى طلاب الجامعة ، وأظهرت كذلك أن كثيراً من الطلاب يأتون للجامعة بمهارات قرائية وكتابية دون المستوى . وخلصت الدراسة كذلك إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التحصيل في القراءة والتحصيل في الكتابة .

وعوداً للدراسات التجريبية في مدخل التكامل فإن دراسة (مارك Mark

١٩٩٠ م) حددت أثر ربط القراءة والكتابة على مواقف الطلاب وسلوكهم في أثناء كتاباتهم الإنشائية داخل الفصل . كذلك تعرف أثر بعض طرق التدريس على علاقة الطلاب باللغة ، ولذلك تم تحليل دورهم أثناء القيام بعمليات القراءة ، وإبداع المقالات . وأكدت هذه الدراسة على أهمية ربط القراءة بالكتابة بشكل يعزز اعتبارية التداخل الحاصل عند القيام بعمليات القراءة والكتابة ، بما يؤدي إلى تحسين المهارات القرائية والكتابية لدى الطلاب .

وامتداداً للأفكار ذاتها كانت دراسة (سولون Solon ، ١٩٩١م) التي أعادت تصميم مقرر قراءة متطور لطلاب كلية المجتمع ، بما يساعد على إيجاد مدخل جديد لتعليم اللغة بمهاراتها الأربع (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة) في كل واحد . ولتحقيق هذا الهدف ؛ أعدت مجموعة من النصوص المختارة بعناية ، ثم بدأ الطلاب في دراستها ؛ وفقاً للمدخل الذي حدده الباحث . وتوصلت الدراسة إلى أن المدخل الخاص بتدريس اللغة ككل واحد متكامل كان له تأثير واضح في مساعدة الطلاب على تحسين مهاراتهم اللغوية .

وارتقت دراسة أخرى بمفهوم التكامل ، فأضافت بعداً تطويرياً تجديدياً ، وهي دراسة (ميراناس Meranus ١٩٩١م) التي طوّرت برنامجاً أساسياً لتكامل تعليم اللغة وتعلمها ، ومهاراتها العديدة لطالبات كلية الفنون الحرة للطالبات ، من خلال ما يسمى بمدخل تعزيز المهارات المتكاملة (ISR) . وقد أعد دليلاً للمعلم والمتعلم ؛ اشتمل على مجموعة من الأنشطة التي تساعد المعلم على تقويم لغة الطالبات ، ومدى تمكنهن من المهارات اللغوية في بداية الفصل الدراسية ونهايته . وقد أكدت هذه الدراسة أهمية التكامل بين مهارات اللغة ، وأن الطالبات قد حققن نتائج طيبة باستخدام استراتيجية (ISR) .

وأوصت هذه الدراسة بضرورة تطوير هذه الاستراتيجية ، وتنظيم محتوى البرنامج الذي يطبقها بعناية ؛ حتى تؤتي هذه الاستراتيجية ثمارها المرجوة . وإذا كانت الدراسات التي رصدها هذه الدراسة المرجعية في مدخل التكامل قد سعت إلى تحقيقه من خلال فنون اللغة ، فلا نعدم وجود دراسات جمعت بين مدخل التكامل ومهارات الاتصال اللغوي ، ومن ذلك دراسة (إلكسندر بين Penn. Alexandra ١٩٩٢م) والتي بحثت تعاون المعلمين عبر أنشطة المنهج والاتصال التطبيقي . وقد سعت هذه الدراسة إلى تحقيق التكامل بين فنون اللغة

والتربية المهنية في المدارس العليا ، وإلى تنمية مهارات الاتصال لدى العينة من خلال اختبارات كفاءة تطبيقية مدرسية . وقد تحقق التكامل بين الموضوعات في مائة مدرسة عليا ، وأحد عشر فصلاً منها ، من خلال ستين مشرفاً ؛ يتفدون البرنامج التكاملي وفق تصميم استراتيجي ، يقوم على تناول القطعة الأدبية من عدة زوايا .

وسارت دراسة (بلاتردج براين Brian Paltridge ١٩٩٥ م) في اتجاه تكامل فنون اللغة متبعة المنهج التجريبي ، وذلك من خلال تصميم برنامج ينمي مهارات القراءة والتحدث والكتابة من خلال محتوى أكاديمي يشمل التدريب على الاتصال الشفهي ، ومهارات كتابة الرسائل ، وتبحث الدراسة كذلك العلاقة بين المحتوى المعرفي والأداء الكتابي . وأما البرنامج الذي أعدته الدراسة فقد تمحور اهتمامه في تدريج المحتوى اللغوي ؛ الذي اختير بعناية لتحقيق التكامل من خلاله ، ومن مكونات البرنامج كذلك تقديم اختبارات لغوية قصيرة وطويلة للطلاب ، ويعرف من خلالها تدريبيهم على الاستجابة لمضامين البرنامج ، وكذلك مدى تحسن المهارات المستهدفة لديهم . وتوصلت الدراسة إلى أن المهارات اللغوية قد تحسنت ، وُنميت لدى أفراد العينة ؛ مما يعنى مصداقية البرنامج المتكامل الذي أعد لذلك .

د - تعقيب وتعليق على دراسات المدخل التكاملي :

ومن خلال هذا العرض الموجز لبعض الدراسات التي عيّنت بمدخل التكامل ؛ نخلص إلى مايلي :

- التكامل في تدريس مهارات اللغة الأربع له أثر واضح على رفع مستوى كفاءة الطلاب اللغوية.

- استخدمت الدراسات عدة مفاهيم جديدة في دراسة التكامل ، ومنها (مدخل المهارات التكاملية) (مدخل المهارات التكاملية المعززة) .

- استخدام المنهج التجريبي في بحث التكامل اللغوي أكثر إيجابية وفاعلية من غيره من المناهج ، فقد أعطى أثراً ملموساً في كل الدراسات ؛ يشير إلى اطراد تحسن الأداء اللغوي لدى الطلاب من معظم خلال البرامج اللغوية المتكاملة .

- أثبتت طرق التدريس التي تستخدم في تحقيق التكامل اللغوي فعالية في تنمية المهارات اللغوية.

- الأخذ بمدخل التكامل يستوجب تصميم برامج لغوية متكاملة ، وإعادة تصميم المقررات الموجودة ، أو تطوير البرامج الحالية .

- لم يتوقف تناول التكامل اللغوي عند تصميم برامج ، وتدریس وحدات ؛ تكاملاً بين الفروع ، أو بين الفنون ، أو بين الفروع والفنون ، وإنما تعدى ذلك إلى تحليل كتب اللغة العربية في ضوء التكامل ، ووضع تصور مقترح لتدريس اللغة في ضوءه كذلك .

- أضيفت متغيرات عديدة للدراسات التي صممت برامج للتكامل اللغوي ، ومن ذلك قياس التحصيل ، وقياس الاتجاهات ، وقياس التذوق الأدبي أو تنميته .

- يلاحظ التواصل الفكري بين الدراسات العربية التي عنت بالتكامل ؛ فبعضها امتداد للآخرى ، وبعضها أسس على توصيات دراسات أخرى في التكامل .

- هناك دراسات جمعت بين مدخل التكامل ، وتنمية المهارات أي (المدخل المهارى) ، وقد أشير إليها أثناء عرضها .

ومن حيث انتهينا هنا بالمدخل المهارى ؛ يأتي تناولنا له فيما يلي :

ثانياً : المدخل المهارى

أ - تمهيد نظري :

المهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم ، والاقتصاد في الوقت والجهد ،
ومما يساعد على اكتسابها : الممارسة والتكرار، والفهم وإدراك العلاقات والنتائج ،
والتشجيع والتعزيز ، والتوجيه (محمود السيد ، ١٩٨٨م ، ٨٣ - ٨٥) .
وعرفت المهارة بأنها (نتيجة لعملية التعليم والتعلم ، وهي السهولة والدقة في
إجراء عمل من الأعمال) (أحمد زكى صالح ، ١٩٧١م ، ٧٩) .

وعرفت المهارة اللغوية بأنها " أنشطة الاستقبال اللغوى المتمثلة في القراءة
والاستماع ، وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابة ، وهناك عنصر
مشترك في كلا الجانبين وهو التفكير) (فتحى علي يونس ، ومحمود كامل
الناقة ، ١٩٧٧م ، ٣٤) .

والمهارة اللغوية كما ترى الدراسة تتحقق بالاستخدام اللغوى الصحيح
والأداء اللغوى الجيد إرسالاً واستقبالاً وممارسة وإنشاء وتلقياً ، وهذا الأداء يمكن
ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة الطالب اللغة : استماعاً ، وتحديثاً ، وقراءة ،
وكتابة .

ومما يساعد على تكوين المهارة اللغوية الممارسة والتكرار ، وهذا ما نجده في
تراثنا العربى ، فقد أكد ابن خلدون على أهمية التكرار في تكوين الملكات - على
حد تعبيره - إذ يرى "أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصفات ؛ إذ هي ملكات
في اللسان للعبارة عن المعانى وجودتها وتصورها بحسب إتمام الملكة أو نقصانها ،
وليس ذلك بالنظر إلى المفردات ، وإنما هو بالنظر إلى التراكم ، فإذا حصلت
الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعانى المقصودة ، ومراعاة

التأليف التي يطبق الكلام على مقتضى الحال ، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع ، وهذا هو معنى البلاغة ، والمملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال ؛ لأن الفعل يقع أولاً ، وتعود منه للذات صفة غير راسخة ، ثم يزيد التكرار فيكون ملكة أي صفة راسخة " (ابن خلدون ، د . ت ، ٤٠٩) .

فإنتاج الرسالة اللغوية كما يرى ابن خلدون يتأتى بالممارسة تحدثاً وكتابةً ، مع استناد إلى خلفية فكرية وعقلية ، تتحكم في هذه الأداءات ، كما أن التلقي هو الآخر استماعاً وقراءة ينسحب عليه ماذكرنا .

وغنى عن القول أنه قد اجتهدت الدراسات في تأصيل المهارات اللغوية على نحو ما سيوضح بعد قليل ، وحددت مهارات فرعية موزعة على المراحل الدراسية لكل مهارة من مهارات اللغة (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة) ، وصنفت على أنها مهارات شفوية (الاستماع والتحدث) وأخرى مرئية (القراءة والكتابة) ، وصنفت كذلك على أنها مهارات إنتاجية ، وأخرى استيعابية .

ولاترى الدراسة ضرورة لاستقلالية (التدوق الأدبي) كفن خامس أو مهارة خامسة ، فالأرجح أنه يتبع مهارات القراءة ، وهذا ما تميل إليه كثير من الدراسات . على أن الملمح المهم في تناول هذه المهارات النظر إليها ليس على أنها مهارات منفصلة ، وإنما تتفق الاتجاهات الحديثة على النظر إليها من منظور ترابط فنون الأداء اللغوى ، وتكامل الإنتاج والتلقي ، فثمة علاقات متميزة تأثيرية وتأثرية بينهما مثل العلاقة بين القراءة والكتابة ، وبين الاستماع والتحدث ، ثم بين الاستماع والقراءة ، ثم بين التحدث والقراءة ، ثم بين التحدث والكتابة ، ثم بين الاستماع والكتابة وهكذا .

ولذا يمكن القول إن الصلات بين فنون اللغة كثيرة ومتنوعة ، " وهي في معظمها تعود إلى أن هذه الفنون تتشكل أساساً من اللغة المشتركة ، سواء ظهرت في شكل استقبال كالاستماع والقراءة أم في شكل إرسال كالكلام والكتابة ، كما تعود هذه الصلات أيضاً إلى أن الخبرة أو التجربة التي تؤثر في فن منها تؤثر بالتالي في الفنون الأخرى (فتحي علي يونس وآخرون ، ١٩٨٧م ، ٣٩) .

ولأن المهارات اللغوية تتكامل وتتداخل مع بعضها في استخدام اللغة استخداماً طبيعياً ، " ومن ثم يتعين أن تنطوي كل مهمة من مهمات تعليم اللغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة واحدة ، فالمواقف اللغوية التي نستخدمها تصبح فيها مختلف المهارات كالنسيج الواحد المتداخل الخيوط " (علي علي أحمد شعبان ، ١٩٦٥م ، ٩٦) ، ووفقاً لما ذكره كل من (لاب وفلود Lapp and Flood) فإن فنون اللغة يجب أن تتكامل داخل المناهج ، إذ الاستخدام الهادف لهذه المهارات اللغوية يمكن أن يزود المعلم بمخرجات فعالة في التعليم اللغوي " (Lapp and Flood ، ١٩٨٦م ، ٣٤) .

وتتداخل الجوانب المختلفة لفنون اللغة تداخلاً ارتباطياً ، ويعد ذلك أمراً أساسياً في كل المستويات العمرية لتخطيط برنامج متوازن لفنون اللغة ؛ يستند إلى العلاقة العضوية بين عمليتي الإرسال والاستقبال ، أو الإنتاج والتلقي .

ولذا يرى أحد المختصين أن " منهج اللغة العربية يكون أكثر فعالية إذا تناول مهارات اللغة كلها على أنها وسيلة لغاية مهمة وهي الاتصال ، ومن ثم فإن التركيز في التعليم الحالي على القراءة والكتابة بدون الاهتمام بالاستماع والتحدث لا مسوغ له عملياً ولا واقعياً ، ولا بد للمنهج الجديد أن ينظر نظرة متوازنة إلى المهارات اللغوية ، ولا يسمح لمهارة أن تنمو على حساب أخرى ، بل يوجه عنايته

إلى هذه المهارات جميعها بشكل متكامل ومتآزر ، فالتكامل يساعد على تنمية سلوك التلميذ نمواً متوازياً من جوانبه المختلفة الفكرية ، والوجدانية ، والأدائية" (فتحي علي يونس ، ١٩٨٤م ، ٣٧) .

ولعل القارئ يلمح تشابهاً بين فكرة التكامل وبين تدريس المهارات ، وهذه حقيقة لا يمكن تجاهلها ، وهذا لا يعنى أنهما اتجاه واحد ، ولكن إحدى صور التكامل تتحقق في التكامل بين فنون اللغة . هذا فيما يتعلق بالطرح النظري ، لكن الطرح البحثي الإجرائي لهذا المدخل المهاري لم يتعامل - إلا فيما ندر - مع هذه المهارات من منظور تكاملي ، فكان اهتمام هذه الدراسات يتناول كل مهارة على حدة ، وهذا هو الاتجاه السائد فيها على نحو ما يمكن تفصيله فيما يلي :

ب : الدراسات العربية في المدخل المهاري :

الحقيقة أن الدراسات التي تناولت المدخل المهاري من الكثرة بحيث يصعب علينا متابعة المنهج ذاته الذي اتبعناه في رصد دراسات المدخل التكاملي ، وليس هناك من بُدٍ سوى محورة الدراسات العربية التي عنت بالمدخل المهاري ، وفق مايلي :

- ١ - دراسات في مايسمى (منهج المهارات اللغوية) .
- ٢ - دراسات في المهارات اللغوية العامة أو الخاصة ، ومهارات الدراسة .
- ٣ - دراسات في تحديد المهارات اللغوية .
- ٤ - دراسات في قياس المهارات اللغوية .
- ٥ - دراسات في تنمية المهارات اللغوية .
- ٦ - دراسات في تنمية المهارات المشتركة .

المحور الأول : دراسات في ما يسمى (منهج المهارات اللغوية) :

رغم أن كثيراً من دراسات هذا الخور يغلب عليها الطابع النظرى ؛ لكونها تركز على الجانب التأصيلى ، فإننا نرى من خلالها فكراً متكاملأً لكيفية تدريس المهارات اللغوية على نحو ماسيدو فيما يلي .

ففي كتابه عن (تعلم اللغات الحية وتعليمها ، ١٩٨٠م) خص (صلاح عبد المجيد العربى) هذا المنهج بكثير من التفصيل ، وجعل عنواناً مهماً عن التطبيق العملى لتعلم المهارات اللغوية ، وأفرداً باباً لكل مهارة من المهارات الأربع ، جمع في تناوله بين الجانب النظرى عن كل مهارة ، والجانب التطبيقي عن تعليمها وقياسها وتنميتها ، كما أفرد باباً مستقلاً أسماه (تعلم المهارات اللغوية) وقسمها إلى مهارات استيعابية (الاستماع والقراءة) ، ومهارات ابتكارية (التحدث والكتابة) .

وعدّ (محمود أحمد السيد ، ١٩٨٨م) الاتجاه المهارى أحد أهم الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة ، وذلك في كتابه (اللغة .. تدريساً واكتساباً) ، وبصورة إجرائية فقد أطلق على هذا الاتجاه (التدرج في تقديم المهارات اللغوية) ؛ محدداً كيفية تحقيق ذلك ، واتساق ذلك مع اتجاهات التربية الحديثة .

وقد جسدت هذه الأفكار النظرية بعد ماتبلورت في أذهان الباحثين ، وأضحى لها كيان في أدبيات الميدان ؛ وذلك في رسائل جامعية ، فكانت دراسة (علي عبد العظيم سلام، ١٩٨٨م) التى تعد انطلاقة جديدة في دراسات فنون اللغة ؛ فقد اقترحت منهجاً مقترحاً للغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء فنون اللغة. ورغم أن الدراسة لم تكن تجريبية ولا ميدانية ولا وصفية فإنها باقتراحها منهجاً في ضوء فنون اللغة ، تكون قد اختطت طريقاً لدراسات تالية عن فنون اللغة . كما كان إطارها النظري تأسيسيلاً لتكامل فنون اللغة ، وهذا ماكشف عنه المنهج المقترح الذي صمّمته الدراسة .

ثم تنامت الدراسات النظرية مرة أخرى ؛ وذلك على يد أحد المختصين ؛ الذي أعد مؤلفاً عن (تدريس فنون اللغة العربية - علي أحمد مذكور - ١٩٩١ م) أفاض في تناول كل فن من الفنون الأربعة من حيث التخطيط لتدريسه ، وتنفيذه ، وتقويمه ورغم تركيزه على فنون اللغة ، لكنه لم يغفل كذلك تدريس الفروع خاصة تدريس القواعد . وقد أوجز أفكاره في الكتاب بقوله : إن أفضل أسلوب لعلاج الوضع القائم الآن هو أسلوب تدريس اللغة كفنون يرتكز كل منها بالآخر ويؤثر فيه ويتأثر به . أي أن ندرس اللغة العربية على أنها استماع ، وتحدث ، وقراءة ، وكتابة . (ص ٦٤) .

وتواصلت الاهتمامات بالمهارات اللغوية ؛ فقدم (علي علي أحمد شعبان، ١٩٩٥ م) رؤية عن تعليم المهارات اللغوية (تحليلها وتحديداتها وتنميتها) وذلك في كتاب حديث عنوانه (قراءات في علم اللغة التطبيقي) ، وعرض في الجزء الأكبر من الكتاب الأبحاث الحديثة حول المهارات اللغوية الأربع الكبرى (هكذا أطلق عليها) ، موضحاً كيفية تصميم البرامج التعليمية التي تركز على هذه المهارات مجتمعة مع ملاحظة أنه فصل القول في كل مهارة منها أولاً في تناول تدريجي للمهارات الفرعية ، لكنه يرى في تبرير ذلك أن الانطلاق من المهارات المنفصلة هو أساس للمهارات المتكاملة .

المحور الثاني : دراسات في المهارات اللغوية العامة أو الخاصة :

في دراسات هذا المحور تنوعت مجالات اهتمامها ، فبعضها غنى بمهارات الدراسة ، وغنى بعضها بالمهارات اللغوية العامة ، والمهارات اللغوية الخاصة .

ولعل دراسة (مصطفى إسماعيل موسى ، ١٩٨٨ م) من الدراسات التي أطلقت مصطلح (مهارات الدراسة) وذلك من خلال برنامجها المقترح لتنمية مهارات الدراسة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، والتي كان من أهدافها تحديد مهارات الدراسة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ، وتصميم اختبار يقيس هذه المهارات ، ولتحقيق ذلك استخدمت الأسلوب التجريبي ؛ حيث اختبرت أربعة فصول بطريقة عشوائية ، اثنان منها للذكور واثنان للإناث ، وجعل من كل منهما فصلاً تجريبياً ، والآخر ضابطاً . وتوصلت الدراسة إلى قائمة بمهارات الدراسة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ، تتضمن إحدى عشرة مهارة رئيسة، وثمان وستين مهارة فرعية . والمهارات الرئيسة دارت حول استخدام المكتبة، والمصادر والمراجع ، والمعجم ، والتلخيص .. الخ .

وفي العام ذاته (١٩٨٨ م) كانت دراسة (سمير عبد الوهاب) التي سعت إلى تحديد المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية وتقويم منهج تعليم اللغة العربية في ضوءها . والتي قدمت جانباً نظرياً عن المهارات اللغوية وتعريفها وتصنيفها ، وعن منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية . وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان لتحديد المهارات اللغوية العامة اللازمة للنجاح في الدراسة الجامعية ، واختبار الكفاءة اللغوية ، لقياس مدى تمكن الطلاب الذين أتموا دراستهم بالمرحلة الثانوية من المهارات اللغوية العامة التي تمكنهم من النجاح في دراستهم الجامعية .

ومن أهم نتائج الدراسة أن طلاب المرحلة الثانوية لم يتمكنوا من المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية .

ونفض بعد ذلك بعامين (حمدان علي حمدان نصر ، ١٩٩٠ م) في الأردن دراسة سعت إلى تطوير مهارات القراءة للدراسة وعادتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن . وقد حددت المهارات في مقياس ؛ أعد لذلك ، يتألف من ستة اختبارات فرعية ، كل واحد منها يتناول قياس فعالية جانب من الجوانب التي ركز عليها البرنامج القرائي المقترح ، وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في مهارات تحديد الأفكار ، واستخدام المعاجم ، واستخدام المواد المكتبية ، وأخذ الملحوظة ، وتلخيص المقروء .

وكانت دولة قطر بعد ذلك موطناً لتطبيق دراسة لا تختلف كثيراً عن دراسة (سمير عبدالوهاب ، ١٩٨٨ م) ، وليس التطابق واضحاً في العنوان ، وإنما في التنظير والإجراءات والأدوات أيضاً . هذه الدراسة أعدها (عبد الكريم أبو جاموس ، ١٩٩٢) مستهدفاً تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المهارات اللغوية العامة اللازمة للنجاح بالدراسة الجامعية في دولة قطر . وقد أعدت الدراسة اختباراً للإجادة اللغوية بصورتيه المقروءة ، والمسموعة للطلاب الذين أمهوا دراستهم الثانوية ، والقيام بتطبيقه على بعض المدارس الثانوية بدولة قطر . وكانت قائمة المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية أبرز نتائج الدراسة ، مع عرض تفصيلي للنتائج الخاصة بكل مهارة من المهارات اللغوية العامة المقيسة باختبار الإجادة اللغوية مع تراوح إتقان الطلاب لها .

وانتهت دراسة (عفت حسن درويش ، ١٩٩٤ م) إلى هذا الاتجاه المتنامي في دراسة المهارات اللغوية الخاصة اللازمة للدراسة ، لكنها (خاصة) هذه

المرّة ، خروجاً عن عدم تكرار كلمة (العامة) الواردة في دراستين سابقتين .
والجدید فی هذه الدراسة أنّها (تجريبية) ؛ فقد سعت إلى تنمية المهارات اللغوية
الخاصة اللازمة للدراسة بأقسام اللغة العربية بكلّيات التربية في ضوء منهج اللغة
العربية في التعليم الثانوي . ووصولاً إلى ذلك فقد حللت منهج اللغة العربية في
المرحلة الثانوية لاشتقاق المهارات الواردة فيه ، وتحليل الكتب المقررة على طلاب
كلّيات التربية قسم اللغة العربية في السنة الأولى، ووضعت قائمة المهارات اللغوية ،
مكوناً من اختبارين من نوع الاختيار من متعددة كما صممت برنامجاً يهدف إلى
تنمية المهارات اللغوية التي ظهر ضعف مستوى أداء الطلاب فيها .

وقد توصلت الدراسة إلى تحديد المهارات اللغوية الخاصة اللازمة للدراسة
بكلّيات التربية بقسم اللغة العربية ، كما أثبت البرنامج فاعليّة في تنمية هذه
المهارات .

ومن زاوية قريبة من التناول الظاهر للمهارات ، كانت (دراسة مصطفى
رسلان، ١٩٩٨م) من الدراسات التي أعدت اختباراً للكفاءة اللغوية ،
وصممت مقياساً لمعرفة اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو تعلم مهارات اللغة
العربية ، وعنوانها (الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي) عام -
فنى(وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية) وتضمن اختبار الكفاءة مأسمله
بالمهارات اللغوية الرئيسة ، التي يقيسها اختبار الكفاءة اللغوية وهي : مهارات
التركيب اللغوية - مهارات فهم المقروء - مهارات صحة المكتوب - مهارات
التذوق الأدبي .

وكان تدنى مستوى الكفاءة اللغوية لدى الطلاب ، وعدم إتقانهم
للمهارات اللغوية من نتائج هذه الدراسة ؛ فضلاً عن الانخفاض الواضح لاتجاهات
الطلاب اللغة العربية ؛ معزياً ذلك إلى عدم الاهتمام بتدريس اللغة العربية في
المراحل التعليمية المختلفة .

المحور الثالث : دراسات في تحديد المهارات اللغوية :

ودراسات هذا المحور بدأت مبكراً ، وكان من بواكيرها دراسة (محمد صلاح الدين مجاور ، ١٩٧٤ م) التجريبية عن تحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية . فقد حددت المهارات التي تناسب كل مرحلة دراسية ؛ فعمدت إلى توجيه استفتاء حر مفتوح للمعلمين والموجهين والفنيين ، وبعض المربين لتدريس ما يرونه ملائماً من المهارات لتلاميذ السنة التي يقومون بالتدريس لها ، أو يشرفون على مدرستها . وكان من نتائج ذلك التوصل لعدة قوائم بمهارات لغوية ، لكل فرع من فروع اللغة العربية ، وكل فن كذلك، وكل مرحلة منفصلة عن الأخرى ، ولكل سنة دراسية منها ، ومجموع هذه المهارات لجميع المراحل الدراسية ٢٢٧ مهارة لغوية .

وبعد ذلك بسنوات بعيدة تواصلت دراسة (أحمد محمد علي رشوان ١٩٨٣ م) مع الدراسات الميدانية في تحديد المهارات ؛ فسعت إلى تحديد مهارات القراءة الصامتة التي يجب أن يتقنها طلاب المرحلة الثانوية . ولتحقيق ذلك أعدت استبياناً لمهارات القراءة الصامتة اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية ، وساعية من بعد ذلك إلى قياسها لديهم عن طريق الملاحظة ، والمناقشة الشفوية ، والاختبارات التحريرية . وتوصلت الدراسة إلى اختلاف مستوى أداء طلاب المرحلة الثانوية في مهارات القراءة الصامتة باختلاف الصف الدراسي، ومن قبل توصلت إلى إعداد قائمة لمهارات القراءة الصامتة .

وفي العام ذاته غاصت دراسة (أحمد سيد محمد إبراهيم ، ١٩٨٣ م) في أعماق كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، كي تحدد من خلالها المهارات اللغوية بها ، وباحثة بعد ذلك عن مدى توافرها لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية . ولتحقيق ذلك فقد حللت محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة

الثانوية؛ لتنتهي إلى تحديد قائمة بالمهارات اللغوية ، وتقيس بعد ذلك مدى توافرها لديهم من خلال اختبارات لغوية في القواعد النحوية ، والجودة اللغوية ، والقراءة الصامتة ، والقراءة الجهرية ، وكان إعداد قائمة بالمهارات المتضمنة بمقررات اللغة العربية اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، والتي بلغت مائة وأربعاً وأربعين مهارة من أهم نتائج الدراسة .

وإذا كانت الدراسات التي بحثت تحديد المهارات اللغوية كان هدفها تحديد المهارات اللغوية لدى الطلاب في مرحلة دراسية أو أكثر ، أو تحديد المهارات الموجودة في المقررات اللغوية؛ فقد أضافت دراسة (فؤاد عبد الله عبد الحلفظ، ١٩٨٦م) بعداً آخر لهذه الدراسات ؛ فقد حددت مهارات معلمى اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، أى المهارات اللازمة لنجاح معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في أداء الأدوار المنوطة به . وقد أجريت الدراسة في محافظة الفيوم ، وكانت أداؤها الرئيسة استبانة لمهارات تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، ثم صممت أربع بطاقات ملاحظة لتقييم أداء المعلمين في تدريس النصوص ، والقراءة ، والنحو ، والتعجي . وتصنيف المهارات اللغوية لدى المعلمين ، ومستوى أدائهم لها بين جيد ، وضعيف ، وضعيف جداً كانت هي محور نتائج الدراسة .

ولم تقفز دراسات تحديد المهارات خطوات للأمام بعد ذلك ، لاعتقاد الباحثين أن هذا مجال عولجت جوانبه ، ودعمت أركانه ، واستقر على المهارات اللغوية في الفروع والفنون ، وهو اعتقاد كان له مردوده على توجه الدراسات إلى قياس المهارات وتنميتها بدلاً من تحديدها ، كما سيتضح في دراسة المحورين الرابع والخامس .

المحور الرابع : دراسات في قياس المهارات اللغوية :

وقد أرسيت دعائم هذا المحور من خلال دراسة (رشدى أحمد طعيمة، ١٩٧١م) التى كانت من بدايات الدراسات المهارية التخصصية في الجامعات العربية ، فقد استهدفت دراسته تصميم مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية في فن الشعر . وكانت أداؤها الرئيسة التى طبقت على عينة كبيرة من مناطق مختلفة بمصر ، هي مقياس للتذوق الأدبي لتحديد أنماط السلوك التى تكشف عن التذوق لدى الطلاب ، وقد صيغ المقياس في صورة مهارات للتذوق الأدبي ؛ تقاس من خلال نصوص أدبية . ومن أبرز نتائج الدراسة تقديم مهارات محددة بمثابة معايير للتذوق وأعدت مقياساً للتذوق الأدبي ، تبين من خلاله ضعف طلاب المرحلة الثانوية في التذوق الأدبي .

وبعد مايزيد عن عقد من الزمان ؛ فخص (أحمد حسن حنورة، ١٩٨٢م) فصم مقياساً لمدى تمكن الطلاب من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامة (من خلال القراءة والكتابة). واستهدفت دراسته - رحمه الله وأجزل له المثوبة - تحديد القدرات والمهارات اللغوية الأساسية المناسبة لطالب المرحلة الثانوية وفق المستويات المعرفية المختلفة ، ووضع مقياس شامل يتسم بالثبات والصدق والموضوعية لقياس القدرات والمهارات اللغوية الأساسية . وقد توصلت إلى بناء ثلاثة اختبارات لغوية لقياس قدرة (الصحة - الفهم - الجودة) وكل اختبار منهما يقيس عدة مهارات فرعية ، روعى فيها جانب الممارسة اللغوية .

وفي محاولة تالية لقياس مهارات القراءة الناقدة (وستلاحظ أن مهارات القراءة نالت نصيباً كبيراً من اهتمامات الدراسات الحديثة) جاءت دراسة (فاتن مصطفى، ١٩٨٩) لتقيس مدى إتقان تلاميذ المرحلة الثانوية وتلميذاتها لمهارات

القراءة الناقدة . واتساقاً مع نهج الدراسات السابقة فقد أعدت قائمة بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الثانوي، ثم صممت اختباراً موضوعياً لمعرفة مدى إتقان عينة البحث الذين تم اختيارهم عشوائياً لست مهارات مقيسة للقراءة الناقدة . وتحليل نتائج الاختبار توصلت الباحثة إلى ان تلاميذ الصف الثاني الثانوي لا يتقنون سوى مهارتين من مهارات القراءة الناقدة ، هما : تحديد هدف الكاتب ، واستخلاص النتائج من النص .

وفي الاتجاه ذاته كانت دراسة (سنية عبد الباسط ، ١٩٩٠ م) التي لا تختلف كثيراً عن دراسة (فاتن مصطفى) سوى في نوعية المهارات المقيسة ، فهي هنا مهارات القراءة الصامتة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، حيث هدفت إلى تعرف مدى إتقان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي لمهارات القراءة الصامتة ، وأدواتها لم تختلف عن أدوات دراسة فاتن مصطفى وتوصلت إلى أن التلاميذ لم يصلوا لحد الإتقان ، وهو ٧٥% لمهارات الصامتة .

وفي عام (١٩٩٦ م) تمكن (سمير عبد الوهاب) من قياس مستوى تمكن طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بدمياط من بعض مهارات الكتابة . ولم تختلف أدواتها كذلك عن الدراسات السابقة هنا ، حيث قائمة مهارات الكتابة ، ثم المقياس الذي صممته الدراسة ، وأسفر تطبيقه عن أن مستوى الطلاب والطالبات في شعبة التعليم الابتدائي الفرقة الأولى في مهارات الكتابة دون المستوى المنشود (هكذا تقول الرسالة) .

ولم تكن دراسات قياس المهارات اللغوية بعيدة عن دراسات تحديد المهارات ، وإن جرى الفصل بينهما هنا كما تقدم لمزيد من الربط بينها ،

والاستقصاء لأوجه تشابهها الواضح ، وأما دراسات تنمية المهارات اللغوية فهي من الاستقلالية بحيث ينبغي تخصيص محور لها فيما يلي .

المحور السادس : دراسات في تنمية المهارات اللغوية :

ويلاحظ على دراسات هذا المحور أنها بخلاف دراسات التحديد والقياس التي بدأت في أوائل السبعينات ؛ فإن دراسات التنمية لم تبدأ إلا في منتصف الثمانينات ، وهذا أمر منطقي ، فهذه الدراسات كانت في حاجة إلى قواعد تؤسس عليها ، وتحفزها على التنمية ، فكأن دراسات المحورين السابقين كانت إيذاناً بظهور دراسات التنمية . ونظراً لأن دراسات هذا المحور متعددة ، وكل فن به من دراسات التنمية الشيء الكثير ؛ لذا فإن الباحث سيتبعها تاريخياً دون توقف طويل أمام كل دراسة .

والطابع التجريبي هو سمة هذه الدراسات ؛ فدراسة (عادل أحمد عجيز ، ١٩٨٥م) سعت إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي (التي توصلت إليها دراسة طعيمة ١٩٧١م) لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وصممت برنامجاً تجريبياً طبقتة على ثلاث مجموعات ؛ لتتوصل في النهاية إلى تحسن مستوى التلاميذ في مهارات التذوق الأدبي بعد التجربة .

ولم تختلف دراسة (أحمد محمد السيد ١٩٨٥م) التي أجريت في العام ذاته عن (دراسة عجيز) ، والخلاف بينهما فقط في عينة الدراسة ، فقد صممت الدراسة برنامجاً مقترحاً لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ، وكانت نتائج تطبيق البرنامج إيجابية على المجموعة التجريبية ؛ التي غيت مهارات التذوق الأدبي لديها .

وفي دولة الكويت ، وبعد ذلك بعام ، استطاعت دراسة (عبد الله عبد الرحمن علي ١٩٨٦ م) تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت ، وقد نفذت برنامجاً لتنمية المهارات التي حددتها ، وذلك من خلال مجموعة تجريبية واحدة ، ولمدة ثلاثة شهور ، وتوصلت الدراسة إلى تحقيق هدفها ، فقد تحسنت مهارات الكتابة الإبداعية لدى العينة (غير أن الدراسة حددت مهارات تشمل التعبير الإبداعي وغير الإبداعي ، وقد نمت جميعها كما أشارت النتائج) .

ولرصد التنوع الحادث في الدراسات التي عنت بتنمية المهارات ، فقد سعت دراسة (عبد اللطيف خليفة القراز، ١٩٨٦ م) في العام ذاته إلى تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي . وكانت هذه الدراسة بداية لدراسات عدة ؛ جعلت من تنمية مهارات الاستماع وآدابها هدفاً لها ، وقد استطاعت دراسة (القراز) تنمية مهارات الاستماع من خلال البرنامج الذي أعد لهذا الغرض .

وعوداً للدراسات التي استهدفت تنمية مهارات القراءة الناقد في الصفوف الرابع ، والخامس ، والسادس من المرحلة الابتدائية ، كانت دراسة (عبد الفتاح عبد الحميد محمد، ١٩٨٦ م) التي أعدت برنامجاً لتنمية عشر مهارات من مهارات القراءة الناقدة . وتوصلت إلى وجود علاقة بين إتقان التلاميذ لمهارات القراءة، وبين البرنامج المعد لذلك ، وخلصت إلى أن التحصيل في القراءة لا يؤثر في القدرة على القراءة الناقدة .

وفي دولة البحرين عمد (أحمد علي مرزوق، ١٩٨٧ م) إلى متابعة السير على نهج الدراسات السابقة في تنمية المهارات ، فكانت دراسته عن تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة البحرين . ولم تضاف الدراسة جديداً إلى الأدوات السابقة التي سعت إلى تنمية المهارات . وقد أسفرت

نتائج الدراسة عن نمو أداء تلاميذ الصف الثاني الاعدادي بمدريستين من المدارس الاعدادية بالبحرين في مهارات القراءة الناقدة التي درسوها ، وأن البرنامج التدريبي له فاعلية في تنمية هذه المهارات .

ولأن الدراسات التي عنت بالتعبير الشفهي قليلة ؛ فقد تمس (جمال مصطفى العيسوى ، ١٩٨٨ م) لبناء برنامج مقترح لتنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة الثانوية . وهذه الدراسة من الدراسات التي قدمت تأصيلاً نظرياً عن التعبير الشفهي خاصة فيما يتعلق بتقويم أداء التلاميذ فيه ، وهذا ما أنجزته الدراسة اجرائياً من خلال تقديمها أداة تقويم مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وهي أشبه ببطاقة الملاحظة . كما صممت الدراسة برنامجاً لتنمية المهارات ، جعلته في صورة تعيينات ، موزعة على حصص ؛ وفق المهارات المحددة سلفاً ؛ والتي تحسن أداء الطلاب فيها بصورة واضحة من خلال البرنامج المعد لذلك .

وكانت (عفت حسن درويش ، ١٩٨٨ م) قد تمسست هي الأخرى في العام ذاته لدراسة مهارات التعبير الكتابي (ليكمل جانباه) ، وذلك من خلال سعيها إلى تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية . وتوصلت الدراسة إلى تحديد مجالات التعبير الكتابي من خلال استفتاء أعد لذلك ، كما حددت مهارات التعبير الكتابي من خلال استفتاء ، وجّه إلى المهتمين بتعليم اللغة العربية ، أعدت أداة لتقويم مهارات التعبير الكتابي ، فضلاً عن إعدادها برنامجاً لتنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، وقد أثبت البرنامج فعالية عالية ، وحقق مايراد منه ، إذ حدثت تنمية لمهارات بعض مجالات التعبير الكتابي .

وتواصل الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الناقدة ، ولكن لدى طلاب الجامعة هذه المرة ، وهذا ما عبرت عنه دراسة (أحمد سيد محمد إبراهيم ، ١٩٨٩م) التي هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية بالطائف . وقد جاءت نتائج الدراسة على نحو ما هو معهود في الدراسات التجريبية في تنمية المهارات ، فقد حدث نمو لأداء الطلاب في مهارات القراءة الناقدة ، التي صمم البرنامج التدريبي لأجل تنميتها .

ومن الطائف في المملكة العربية السعودية إلى دولة قطر ، حيث نجد دراسة (فاطمة محمد عبد الرحمن المطاوعة ، ١٩٩٠م) التي استهدفت تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر ، واتجاهن نحو استخدام أسلوب التعلم الفردي . وقد حاولت هذه الدراسة الخروج عن الإطار الذي اتبعته دراسات تنمية المهارات ، فكان أن أضافت متغيراً آخر نحو استخدام التعليم الفردي ، وأيا كان مصداقية الربط بين هذا المتغير وبين مهارات الفهم في القراءة الصامتة ، فقد كانت نتائج الدراسة في إطارها المتوقع ؛ حيث نمت مهارات القراءة الصامتة على النحو الذي أرادته الدراسة .

ولأنكاد ندع الدراسات التي تناولت مهارات القراءة ، فنعود إلى صعيد مصرنا ، لنجد دراسة خرجت عن الإطار التقليدي في تنمية المهارات ، وهي دراسة (سيد السايح حمدان ، ١٩٩٠م) التي عمدت إلى تنمية استخدام الأساليب البلاغية في اللغة المكتوبة لطلاب المرحلة الثانوية من خلال برنامج مقترح ، اشتمل على المهارات الكتابية المراد تنميتها . وقد أسفر المنهج التجريبي الذي اتبعته الدراسة ، عن حدوث تحسن في الأداء البعدي في اختباري الدراسة ، مما يشير إلى تنمية المهارات الكتابية من خلال الأساليب البلاغية .

وفي العام ذاته كانت هناك دراسة تجريبية ، استهدفت (تنمية مهارات التدوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس) ، وهي دراسة (حسن شحاته ، ١٩٩٠ م) ؛ التي انتقلت بمهارات التدوق إلى المرحلة الابتدائية ، مخالفة نهج الدراسات السابقة ؛ التي كانت المرحلة الثانوية مجالاً لها . وقد طبقت هذه الدراسة على ستين تلميذا وتلميذة من الصف الخامس بمدينة القاهرة ، دُرِّبوا لمدة ثلاثة أشهر بواقع حصتين أسبوعياً على المهارات الخمس المختارة . وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام النقاش الشفوي ييسر عملية التدوق الأدبي ، وأن طريقة التدريس لها فاعلية في تنمية مهارات التدوق .

ومن حيث انتهت دراسة (حسن شحاته) بالتأكيد على أهمية طريقة التدريس في تنمية المهارات ، جاءت دراسة (مصطفى إسماعيل موسى ١٩٩١ م) التي بحثت أثر استخدام الطريقة الفردية الإرشادية في تعليم الكتابة على تحسين الأداء الكتابي وتحصيل قواعد الإملاء لدى طلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بالبنها . وقد أعدت الدراسة اختباراً في الأداء الكتابي وآخر في التحصيل الإملائي ، وارتكزت عليهما في القياسات القبليّة والبعديّة على المجموعتين التجريبية والضابطة ، بينما كان برنامجها لتدريس موضوع همزتي الفصل والوصل وفق خطوات الطريقة الفردية الإرشادية . وبدأ تحسّن مستوى الأداء الكتابي والتحصيل الإملائي واضحاً لدى طلاب المجموعة التجريبية ، وفاق مثيله لدى طلاب المجموعة الضابطة .

وأخذت دراسات التنمية اتجاهاً جديداً عندما عمدت بعض الدراسات إلى تحقيق التنمية لجالين أو نوعين من المهارات في آن واحد من خلال وحدات دراسية متكاملة ؛ ممثلة لمناهج مقترحة ، وكانت دراسة (أحمد عبده عوض ، ١٩٩٢ م) أنموذجاً لهذه الدراسات ، فقد صممت منهجاً نحويّاً بلاغيّاً ، واتبعت المنهج

التجريبي في تتبع أثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوى والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية (وقد عُرض لها بالتفصيل آنفاً) .

وكان للمنهج التجريبي حضوره كذلك في دراسة (أحمد سيد محمد إبراهيم، ١٩٩٤م) التي جربت برنامجاً مقترحاً لتنمية بعض مهارات التذوق البلاغي لآيات القرآن الكريم عند طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية (بأسيوط). ونلاحظ استخدامه لمصطلح التذوق البلاغي ؛ خروجاً عن إلف الدراسات التي استخدمت منذ السبعينات مصطلح التذوق الأدبي ، الذى عده البعض المهارة الخامسة أو الفن الخامس من فنون اللغة ، ونلاحظ كذلك تطبيقه دراسته في المرحلة الجامعية ، وهذا أمر جديد كذلك . وقد حددت الدراسة أهم مهارات التذوق البلاغي لآيات القرآن الكريم في ست مهارات ؛ أعد البرنامج المقترح لتنميتها ، كما بُنى اختبار موضوعي للتعرف من خلاله عن مدى فعالية البرنامج . وأشارت النتائج إلى نجاح البرنامج في تنمية المهارات المحددة للتذوق البلاغي لآيات القرآن الكريم التي تضمنها البرنامج .

ثم كانت دراسة (أحمد جمعه أحمد، ١٩٩٧م) خاتمة العقد الذى توسطته دراسات كثيرة عُرض لها آنفاً ، واستهدفت دراسته تنمية مهارات التحليل الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية . وقد حددت مهارات التحليل الأدبي المشتركة بين الشعر والنثر ، ثم أعدت اختبارين لقياس مهارات التحليل الأدبي ، أحدهما للشعر ، والآخر للنثر ، وصممت كذلك برنامجاً لتنمية بعض مهارات التحليل الأدبي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية . وقد أثبت البرنامج فعالية في تنمية مهارات التحليل الأدبي التى هي في الواقع مهارات للتذوق الأدبي ، وهو خلاف لفظي فقط . كما أثبت البرنامج حدوث تنمية لكل مهارة على حدة من مهارات التحليل الأدبي لطلاب المجموعة التجريبية .

وهكذا تعددت توجهات الدراسات العربية التي انتهجت تنمية المهارات اللغوية ، وإن تشابهت في كثير من إجراءاتها ومضامينها .

المحور السادس : دراسات في المهارات اللغوية المشتركة :

ثم دراسات عدة في هذا الخور ؛ أشير إليها عند عرض دراسات المدخل التكاملية ، وكذا في بعض محاور هذا المدخل المهاري ، وغنى عن التكرار تفصيل القول عنها ، وحسبنا بيان المهارات المشتركة في هذه الدراسات .

ولعل دراسة (علي عبد العظيم سلام، ١٩٨٨ م) التي تلازم مصطلح فنون اللغة بها ؛ من الدراسات التي تناولت فنون اللغة الأربع في صورة منهج مقترح يجمع هذه الفنون ، أو المهارات المشتركة الأربع .

وكانت الدراسة التجريبية التي جمعت بين تنمية مهارات التحدث والاستماع الهادف ، وهي دراسة (جمال مصطفى العيسوي، ١٩٩١ م) من الدراسات التي أثرت جانب التلاقي بين فنون اللغة ، تأثيراً وتأثراً .

وسار (أحمد زينهم أبو حجاج، ١٩٩٣ م) في الطريق ذاته ، مستفيداً من معطيات الدراسات السابقة التي اختطت هذا التكامل بين مهارات اللغة ، وسلكت هذه الدراسة مسلكاً تجريبياً في تنمية مهارات التعبير الشفوي والقراءة الجهرية ، وعبرت عن هذا التلازم بين هذه المهارات المشتركة من خلال وحدة دراسية حققت أهدافها .

ويتساءل الكثيرون أهى فنون ، أم مهارات ، أم أداء لغوي ؟

وكانت دراسة (علي عبد العظيم سلام، ١٩٩٣ م) فاصلة القول في ذلك، فهي فنون أداء ، ومهارات أداء ، ثم هى في النهاية أداء لغوي وهذا ماتبينه دراسته التي استخدمت مصطلح (الأداء اللغوي) مقروناً بتكامل منهج الفنون ،

وكان هذا المصطلح (الأداء اللغوي) مرادفاً لكلمتي الفنون والمهارات ، ويبرز هذا جلياً في مقاييس الأداء اللغوي التي صممها ، وهي مقاييس لمهارات اللغة الأربع .

ج : الدراسات الأجنبية في المدخل المهاري :

وأما الدراسات الأجنبية التي تناولت المدخل المهاري فهي كثيرة ؛ لكن الباحث لا يرى ضرورة للتعامل معها وفق المحاور السابقة التي عولجت الدراسات العربية في ضوءها ، وحسبه هنا تتبع اتجاه تلك الدراسات التي لا تقل تنوعاً عن الدراسات العربية ، فهناك دراسات متعددة في كل فن من فنون اللغة ، غير أن الدراسة لن تخصي هذه الدراسات وفق هذه الفنون فهذا أمر لا طاقة لهذه الدراسة به ؛ ليس لصعوبته ، ولكن لضيق المساحة هنا .

ولعل دراسة (دفاوايت Davawwhite , ١٩٧٩ م) من الدراسات الواسعة المجال في تناول المهارات اللغوية من منظور القدرات اللغوية والأداء القرائي ، فقد استهدفت الدراسة بحث العلاقة بين القدرات اللغوية ، والأداء القرائي لدى القراء القادرين وغير القادرين في ثلاثة صفوف دراسية في المرحلة المتوسطة . وفحصت الدراسة علاقة بعض القدرات اللغوية بالأداء القرائي لدى القراء القادرين وغير القادرين ، في الصفوف الرابع والسادس والثامن ، وكانت المهارات القرائية واللغوية المختارة هي : الفهم في القراءة الصامتة ، والمفردات ، والفهم اللفظي ، والنضج النحوي .

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين مقاييس القدرة اللغوية كما تمثلها المفردات ، ومفردات التعبير الشفهي ، والفهم اللفظي ، ومقاييس الأداء القرائي للفهم والمفردات . كما وجدت علاقة الأداء القرائي والقدرات اللغوية ، فضلاً عن تحسن المهارات اللغوية لدى مجموعات القراء القادرين .

وفي الاتجاه ذاته كانت دراسة (بلدوين Baldwin، ١٩٨٤ م) التي سعت إلى إكساب التلاميذ مهارات الكتابة الإبداعية وتنميتها لديها ، من خلال تقديم طرق ووسائل لذلك، وهي دراسة تجريبية عاجلت معوقات الإبداع الكتابي لدى الطلاب من خلال تنميته لديهم من خلال التقنيات التي قدمتها . وأظهرت نتائج الدراسة تقدم الطلاب في الكتابة الإبداعية ، كما توصلت إلى أن الطلاب بوسعهم الاستفادة من عمليات الإبداع الكتابي لدى غيرهم ، وخاصة لدى معلميههم ؛ مما يساعد على تحسين مستواهم الكتابية .

وجاءت دراسة (جاركى Garica، ١٩٨٤ م) متواصلة مع الدراسة السابقة ؛ فقد بحثت تأثير مدخل في الخبرة اللغوية على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية . وكان منطلقها في ذلك أن الطلاب الذين يتعرضون للتدريب على الكتابة الإبداعية ؛ فإن مهاراتهم تنمو لديهم أكثر من غيرهم . ولأجل هذا عرضت على الطلاب نماذج منتقاة من كتابات المدعين ، وئمت مهارات الكتابة لديهم من خلالها ، وذلك لدى المجموعة التجريبية التي تعرضت لذلك . وقد تحسنت المهارات لديهم من خلال البرنامج الذي أعد لذلك ، وكانت تلك أبرز نتائج الدراسة .

وفي دولة الصين أجريت دراسة نظرية حول المهارات اللغوية ، وقد أعدها (تيموث ونج Wong , Timothy ١٩٩٥ م) . وتناول من خلالها مهارات اللغة ، وأساليب تعليم اللغة التي تؤدي إلى إكساب المتعلم هذه المهارات اللغوية ، ومن ذلك تدريس المهارة لديهم وتدريبهم على استخدامها ، ثم مساعدتهم على إنتاج اللغة (مهارات الإرسال) وعلى تلقيها (مهارات الاستقبال) في مواقف طبيعية ، وتضمن المقررات الدراسية ما يساعد المعلمين على ذلك .

ومن أقصى الشرق في الصين إلى ولاية فرجينيا الأمريكية حيث دراسة (جان . م . بيلي Bailey , Janem , and Others ١٩٩٤م) التي تناقش مهارات اللغة وتدرّس فنون اللغة لدى الطلاب الموهوبين ، ودراسة اللغة أي (القواعد والكلمات) التي ترد في صورة تراكيب نحوية لتنمية القراءة ، واللغة والأدب . كذلك تنمية مهارات الكتابة التي تساعد الطلاب على فهم الجمل من خلال محتوى معرفي أحسن اختياره . وتشير الدراسة إلى أن تنمية المهارات اللغوية بعامة ، وقدرات المتعلم بخاصة يستوجبان تقديم فنون اللغة في صورة موضوعات ذات معنى ؛ تنمي من خلالها .

د : تعقيب وتعليق على دراسات المدخل المهاري :

ثم ملاحظات تبدو للقارئ المدقق من خلال تتبعه لدراسات هذا المدخل يمكن إيجاز أهمها فيما يلي :

١ - حظي تناول تعليم المهارات اللغوية بكثير من الاهتمام من الدراسات النظرية؛ التي نشطت في بداية الثمانينات ، ثم عضدت بدراسات ميدانية ؛ سارت في الخط ذاته .

٢ - لم يقتصر تناول المهارات اللغوية على تحديدها لدى الطلاب فقط (المهارات اللازمة لهم) فقد حددتها بعض الدراسات لدى المعلمين كذلك ، كما حددت من خلال تحليل محتوى كتب اللغة العربية .

٣ - غلب الطابع التجريبي على دراسات المحور السادس الخاص بتنمية المهارات اللغوية ، وهذا أمر له دلالاته التي كشفت عنها عناوين تلك الدراسات التي نصت على فاعلية برنامج ، أو قياس الأثر .

٤ - استحوذت مهارات القراءة خاصة القراءة الصامتة والقراءة الناقدة بكثير من اهتمامات الباحثين ، وهذا ما يبدو جلياً من كثرة الدراسات التي عنت بتحديد مهارات القراءة ، أو قياسها ، أو تنميتها .

٥ - يلاحظ التواصل بين الدراسات التي تناولت المدخل المهارى ، فأوجه الشبه بينها كثيرة ، خاصة في دراسات التنمية ، التي تشابهت في كثير من عناوينها وأدواتها وإجراءاتها ، بل ونتائجها .

٦ - ليس خافياً أن ثمة نقصاً في الدراسات التي تناولت مهارات التعبير الشفهي (بإستثناء دراستين) ، وكذلك في مهارات التحدث (بإستثناء دراسة واحدة) مما يستوجب توجيه الباحثين إلى اختيار موضوعات بحثية ؛ تخدم هذه المهارات .

٧ - استخدمت بعض الدراسات مصطلحات قريبة من المهارات ، وإن اختلفت دلالتها ، ومن ذلك (الأداء اللغوى - القدرات اللغوية - الكفاءة اللغوية) ومن خلال قراءة تلك الدراسات يبدو التداخل واضحاً بين هذه المصطلحات ، ومفهوم المهارات اللغوية .

٨ - اهتمام الدراسات الأجنبية بالمهارات اللغوية أمر ملحوظ ، وهى دراسات رغم غلبة الطابع النظرى التوجيهي على الكثير منها فإنها قدمت فكراً متكاملأ ؛ يمكن من خلاله تدريس المهارات اللغوية .

وتناولنا للمدخل المهارى الذى استوجب محورته في ستة محاور ؛ ينقلنا إلى دراسات المدخل الاتصالى ، التي سنتعامل معها دون محاور فيما يلى .

ثالثاً : المدخل الاتصالي (التواصلى)

أ - تمهيد نظرى :

وظيفة الاتصال إحدى أهم وظائف اللغة ذات الطابع الاجتماعى فهي تمثل علاقة اللغة بالمجتمع ، وعلاقة الفرد بالمجتمع من خلال اللغة ، فاللغة هي أداة المرء في الاتصال بأفراد المجتمع ، " فعن طريق الاستماع والتحدث يستطيع أن يتصل بأفراد هذه الجماعة ليقضى حاجاته اليومية ، ويعرف مألدهم من أفكار ومعلومات وآراء ، ويشارك في توجيه نشاطهم ، وعن طريق القراءة والكتابة يستطيع أن يخرج عن حدود الجماعة الصغيرة ، ويتصل بالمجتمع الكبير ليحقق مطالبه ، ويطلع على مايجرى فيه من أحداث وتطورات ، ويكتسب خبرات أوسع ومعلومات أكثر " (محمود رشدى خاطر وآخرون ، ١٩٧٩م ، ١٢) .

والتطور التاريخي لمفهوم الاتصال يتأكد من خلاله الوظيفة الاجتماعية والاتصالية في التعبير ، ومن ذلك قول ابن جنى عن اللغة " أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " وفي الدراسات الغربية يؤكد (ساير Sapir ١٩٢١م) على كون اللغة تستهدف توصيل الأفكار والمشاعر والرغبات من خلال نظام من الرموز يختاره المجتمع ، واللغة لدى (تراجر Trager ١٩٤٩) نظام من الرموز المتعارف عليها ، التي يتفاعل بواسطتها أفراد مجتمع ما في ضوء الأشكال الثقافية الكلية عندهم . ولدى (هول Hall ١٩٦٤ م) نراها مؤسسة يقوم الأفراد من خلالها بتحقيق الاتصال ، والتفاعل بينهم ، ولدى (فينوكيرو Finocchiaro ١٩٧٤ م) نجدوظيفتين للغة هما الاتصال والتفاعل ، ليس فقط بين متحدثي اللغة في إطار ثقافتهم ، بل أيضاً بين هؤلاء المتحدثين باللغة ، وبين الآخرين ممن يتعلمون هذه اللغة " (هويدا محمد الحسنى، ١٩٩١م، ٥٠ - ٥٢) .

والتعريف المعجمي للاتصال الخاص باللغة "يركز على كونه تبليغ رسالة شفوية أو خطية، أو معلومات ، أو آراء عن طريق الطلام المنطوق أو المكتوب" (منير بعلبكي، ١٩٧٥م، ٢٢٤)

وواضح أن اللغة أساسية في إتمام عملية الاتصال ؛ "التي لاتتم بين المرسل والمستقبل إلا عن طريق الرسالة ، والرسالة هنا هي الوسيلة في عملية الاتصال ، ومعنى أوضح هي اللغة ، فاللغة إذن هي وسيلة الاتصال الأساسية " (عبد العزيز شرف ، د . ت ، ٣١) .

والمواقف التي يحتاج الفرد إلى استعمال اللغة للاتصال مواقف كثيرة ، أجهتها عدة كتابات ، ومنها " الوظيفة البنعية ، والوظيفة التنظيمية ، والوظيفة التفاعلية ، والوظيفة الشخصية، والوظيفة الاستكشافية ، والوظيفة التخيلية " (جاك ريتشاردز وآخر، ١٩٩٠م ، ١٣٧) .

ومن خلال تحقق هذه الوظائف التي تؤديها اللغة في المواقف الحياتية ؛ تتكامل عناصر عملية الاتصال من خلال (مرسل) تنشأ لديه رغبة في توصيل رسالة معينة ، إما رداً على مثير واستجابة له ، وإما رغبة في البدء بطرح مثير ففسي مجال الاتصال الشفوي هناك مرسل يخضع لسياق الحديث ، فيضيف أو يعدل أو يحذف ، ودور المرسل يتمثل في (تركيب الرموز) .

وفي الطرف الآخر هناك مستقبل يحاول أن يفهم أشكال النطق التي صدرت من المرسل محاولاً التنبؤ بمعاني ماغمض منها ؛ فهو يستقبل الرموز التي استمع إليها ، ويرجعها إلى رصيده منها مفسراً إياها في ضوء خبرته السابقة بهذه الرموز ، أي أن دوره يتمثل في عملية (فك الرموز) التي تلقاها .

ولذا يشير مصطلح (التواصل اللغوي) إلى الأشكال اللغوية التي تنتقل خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات ، ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال ، "

وهذا التواصل يتحقق من خلال ثلاثة عناصر هي : موقف التواصل كالظرف أو السياق الذي يتم فيه التواصل كإحدى الحصص الدراسية مثلاً ، وحدث التواصل ، وهو أحد عناصر الموقف كالتمهيد للحصة مثلاً ، أما فعل التواصل فيشمل مجموعة الجمل والعبارات التي تمثل محتوى الرسالة اللغوية ، وتمثل جوهر عملية التواصل " (نايف خرما وآخر ، ١٩٨٨ م ، ٤٥ - ٤٦) .

ويرى (تشومسكى) أن الملكة اللغوية لدى المتعلم ، أو المعرفة اللغوية والتي يقابلها الأداء أو التعبير لغوياً في المواقف المختلفة ، هما مظهران للتواصل اللغوي الذي يكشف عنهما ، وأقر (هايمز) بكل من الملكة اللغوية والأداء اللغوي ، وأضاف إليهما ما أسماه القدرة على التواصل أو ملكة التواصل بمعنى أن الانسان يعرف قواعد استخدام اللغة في المجتمع ، في التعبير عن الوظائف اللغوية ، ويشارك في المواقف التواصلية (الشفوية والكتابتية على حد سواء) (نايف خرما وآخر ، ١٩٨٨ م ، ١٨٦) .

هذا عن مفهوم كفاءة الاتصال ، أما مفهوم الكفاءة اللغوية فيتحقق من خلال حصول متعلم اللغة على قدر كبير من الكفاءة اللغوية ، بمعنى أن يطور مهاراته في استخدام اللغة إلى درجة يستطيع معها أن يعبر تلقائياً وبطلاقة عن الرسالة التي يريد التعبير عنها ، وأن يستطيع التمييز بين الأنماط اللغوية التي يستخدمها ، بل ويستخدمها بطريقة وظيفية صحيحة لأنها في الواقع جزء من نظام أكبر للاتصال . ومن هنا يجب على المتعلم تطوير طرق استخدامه اللغة بحيث يصبح قادراً على نقل معانية بطريقة فعالة تتناسب مع المواقف التي يمر بها ، وأن يصبح ملماً بالمعنى الاجتماعي ؛ للتراكيب اللغوية ؛ بحيث يتمكن من اختيار التعبيرات المناسبة للموقف اللغوي الاجتماعي ويتجنب غيرها من تعبيرات لا تتناسب وهذا الموقف (لايت ود . Littiwod . W ، ١٩٨٣ م ، ٦)

وجدير بالإشارة أنه عند تدريس اللغة كأداة اتصال " فلا بد أن يكون من بين الأهداف الاهتمام بكفاءة الاتصال ، والاتصال في حد ذاته مهارة شديدة التعقيد ؛ حيث تتضمن أكثر من مجرد إتقان تراكيب لغوية ؛ فينبغي مراعاة أن يكون المنطوق ملائماً لمستويات عدة منها هدف المتحدث ، والعلاقة بين المتحدث والمتلقي ، والموقف ، والموضوع ، والسياق اللغوي " (حسن شحاته وآخرون ، ١٩٩٠م ، ٢٩) .

والمدخل الاتصالي من المداخل المهمة التي ظهرت في تعليم اللغات ، واعتقاد اللغويين قديماً أن الانسان يتعلم اللغة من أجل التعامل مع المجتمع ، ولذا كان تركيزهم على تدريب المتعلم على التحدث من خلال مواقف حياتية ؛ هذا الاعتقاد ظهر على أثره عدة مصطلحات مثل : التدريس الاتصالي ، والتعليم الوظيفي ، والمحادثة ، والمواقف .

وحديثاً ظهرت مصطلحات متقدمة في المدخل الاتصالي لتعليم اللغات أشير إليها آنفاً ، مثل مصطلح الكفاية اللغوية ، الذي تطور إلى الكفاية الاتصالية ؛ "التي يراد بها عند (هايمز Hymes ١٩٧٢ م) قدرة الفرد على أن ينقل رسالة ، أو يوصل معنى معيناً ، وأن يجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية ، والقيم والتقليد الاجتماعية في الاتصال " (هويدا محمد الحسيني ، ١٩٩١م ، ٦١) .

وتعني الكفاية الاتصالية مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي ، وتشتمل على مفهومين أساسيين هما : المناسبة ، والفعالية ، وهذا المفهومان يتحققان في كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة .

وخلاصة القول إن عملية الكفاية الاتصالية لا يراد بها استخدام اللغة بعد استيعاب نظامها ، بل إنها عملية فردية إجتماعية معاً ، وتكمن فرديتها حين تتعلق

بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة الموقف ، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه الاتصال .

ويبقى أن نشير أن تعليم اللغة اتصالياً كما يستهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع وتنميتها لديهم ، وتمكينهم من مهارات الاتصال ، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف معينة ، فإنه من قبل يخلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة ، من خلال محتوى لغوي ، يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أولاً ، ثم التدريب على باقي مهارات اللغة بعد ذلك ، مع أفضلية تكاملها عند تدريسها .

ب - الدراسات العربية في المدخل الاتصالي :

لأنكاد نعثر على دراسات عربية ميدانية في هذا المدخل ، فالاعتقاد السائد لدى الكثيرين أن هذا المدخل يناسب تدريس اللغات الأجنبية ، وهذا ما عبرت عنه (دراسة هويدا محمد الحسيني ١٩٩١م) عندما قوّمت كتب تعليم اللغة العربية كلفة اجنبية في ضوء مفاهيم المدخل الاتصالي .

ومن ناحية إجرائية فكثير من الدراسات التي نهضت لدراسة المهارات اللغوية على نحو ما عرضنا لا تخلو هي الأخرى من جانب اتصالي ، وما دراسات الأداء اللغوي إلا غط من أنماط البحث في التواصل اللغوي .

وفي المقابل فقد عنت الدراسات الأجنبية بهذا المدخل ، وعلى نحو ماسيود في (ج) فإن كثيراً من الدراسات وجهت اهتمامها إلى دراسته ، ولذلك نجد كتابين مُعربين مهمين ، لا يمكن اغفالهما عند تناول المدخل الاتصالي ، وقد أشير إليهما عند عرض المداخل مجتمعه في مستهل هذه الدراسة ففي عام (١٩٩٠م) ترجم (محمود إسماعيل صيني وآخرون) كتاباً عن (مذاهب وطرائق في تعليم

اللغات ، وصف وتحليل ، الذي كتبه مؤلفاه جاك رتشاردز وثيرودور روجر عام (١٩٨٦م) ، وقد خصص المؤلفان فصلاً مهماً عن (تعليم اللغة الاتصالي) .

وبدا تركيزهما واضحاً على التبع التاريخي لهذا المدخل في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا ، وانتقلا بعد ذلك إلى توضيح كيفية تطوير تعليم اللغة الاتصالي ، وتطوير إجراءات تدريس مهارات اللغة الأربع ، وجعل الكفاية الاتصالية الهدف من تعليم اللغة . وقد فصل المؤلفان القول في سمات التعليم الاتصالي للغة وخصائصه وذلك في أكثر من عشرين عنصراً . ويرى المؤلفان أن أمثل صورة للتعلم الاتصالي للغة تبدأ من نظرية واضحة لتعليم اللغة ، وتطبق بعد ذلك من خلال أمرين هما : النموذج الاتصال للغة ، والاستعمال اللغوي لها .

وإجرائياً قدم المؤلفان تصميماً لتدريس اللغة يبدأ بالأهداف ، ثم المحتوى ، ثم أنواع التعليم والأنشطة التعليمية ، وأدوار الدارسين ، وأدوار المعلمين ، ودور المرشد ، والإجراءات ، والتقويم .

هذا عن الكتاب الأول العرب الذي يعد انطلاقة في توجيه المختص العربي إلى مضامين المدخل الاتصالي في تعليم اللغة ، أما الكتاب الآخر فقد تلاه بعد أربع سنوات ، وذلك في عام (١٩٩٤م) ومؤلفه (هـ . دوغلاس براون H. Douglas Brown) وعنوانه مبادئ تعلم وتعليم اللغة (وترجمه للعربية (إبراهيم بن حمد القعيد وآخر) .

وقد تناول الكتاب باستفاضة التطبيقات العملية على تدريس اللغة اتصالياً، وتحدث عن ذلك في فصلين مهمين ، كان تركيزه فيهما على أمرين هما : بيان مفهوم الكفاية الاتصالية وعلاقة الكفاية الاتصالية بتحقيق وظائف اللغة ، وكيفية تنمية الكفاية الاتصالية ، ثم كيفية تقييمها ، والأمر الآخر هو كما تقدم تقديم تطبيقات تدريسية على المدخل الاتصالي .

ومن منظور تنظيري متعمق قدم (مصطفى ناصف ، ١٩٩٥ م) رؤيته
عن (اللغة والتفسير والتواصل) في كتاب لا يخلو من مسلمات ؛ سعى المؤلف
إلى تأكيدها مثل تأكيده في البداية أن كل عناية باللغة بمعزل عن التفسير والتواصل
ينبغي أن تكون موضع ريب ، وأخذ المؤلف في الدفاع عن هذه الفكرة بما أسماه بعد
ذلك (نحو تواصل أفضل) .

ورغم أن السمة النظرية الأكاديمية هي الأوضح في هذا الكتاب ، فإن
المؤلف لم يكتف بتعريف التواصل اللغوي ، ورصد عناصره ، وكيفية تحقيقه ، ودور
اللغة في تحقيق التواصل الاجتماعي ، ولكنه حرص على تقديم الجانب التعليمي في
التواصل مقررًا أن أسلوب التعليم المنتشر عندنا دأب على أن يجعل الطلاب أدوات
تردد ماتسمع ، ثم إننا جميعاً نتعرض بين وقت وآخر لنوع من الجمود - هكذا
يقول - بحيث لا نشك كثيراً فيما نردده .

ويؤي المؤلف أن المخرج من هذا يكون بتعليم اللغة خاصة الأدب من
خلال تدريب التلاميذ على اكتساب محصول لغوي كلامي يساعدهم على
التواصل اللغوي الجيد القوى المتناسك مع الآخرين .

ج - الدراسات الأجنبية في المدخل الاتصالي :

نال هذا المدخل عناية خاصة من البحوث الأجنبية التي أجريت على اللغة
الأم ؛ فضلاً عن كثرتها الواضحة في اللغة الثانية ، وبالطبع فما سنتوقف عنده من
دراسات هنا سينصب على الدراسات التي أجريت على اللغة الأم ، والسمة
الأساسية لمعظم هذه الدراسات غلبة الجانب النظري في الكثير منها ، على نحو
مارصدناه في الدراسات العربية التي هي أشبه بالكتابات النظرية .

ففي عام (١٩٨١ م) كانت هناك دراسة نظرية تأصيلية عن تدريس
الاتصال اللغوي وتعليمه ، وهي دراسة (هـ . ستيرن H. Stern) ؛ التي

دعت إلى تدريب المتعلم على استخدام اللغة في الحياة اليومية ، وترى الدراسة أنه على المعلم أن يوضح للتلاميذ داخل الفصل المدرسي مواقف استخدام اللغة ، وذلك من خلال وضعهم في مجموعات ، مثل أى مجموعة اجتماعية بحيث تكون الممارسة طبيعية ، ويجرى التخاطب معهم كما لو كانوا في المجتمع ، وترى كذلك أن مهارات الاتصال تتأكد وتحسن من خلال العلاقة اللغوية الاتصالية التى تكون بين المعلم والتلاميذ حتى يجد التلميذ نفسه في مواقف اتصال لغوية حقيقية .

وتم دراسة تجريبية - تخلت عن التنظير هذه المرة - وهي دراسة (روز موند وميتشيل Mitchell , Rosamond ، ١٩٨٨م) وقد تناولت هذه الدراسة عدة منهجيات لتدريس اللغة وفق المدخل الاتصالي ، وتم تجربتها من خلال تسعة وخمسين معلماً ، في عشرين مدرسة، سعوا إلى تنمية استخدام الطلاب اللغة في المرحلة الثانوية ، وذلك من خلال تدريبهم على أنشطة لغوية داخل المدرسة . وأثبتت الدراسة أن خمس مدارس من مجموع العشرين مدرسة المختارة قد تحسنت الأداء الاتصالي لطلابها ، كما تحسنت استراتيجيات الاتصال المدرسي لديهم .

ومن حيث انتهت هذه الدراسة بدأت دراسة (سايز ميركا Marcia Saiz ، ١٩٩٠م) والتي هي دراسة نظرية ، لكنها قدمت استراتيجيات حديثة للاتصال اللغوى ، وقد عرضت هذه الدراسة لكيفية تحقيق كفاءة الاتصال لدى المتحدث ، وطرحت عدة أفكار ؛ ترقى بكفاءة المتحدث من خلال جهد المعلم ، ومن ذلك وضع أخطاء لغوية أمام المتعلم كي يتدرب على اكتشافها ، وتصويبها في لغة الحديث ، وكذلك تدريبه على إنتاج جمل جديدة، ثم وضعها في سياق متكامل ، وإعطاؤه الحرية فيما يتكلم به من أفكار ، ثم تدريبه على مواقف التحدث الحياتية . وفي نهاية الدراسة قدم الكاتب تحليلاً لموقف من مواقف التحدث اليومية ؛ موضحاً كيفية تدريب المتعلم عليه .

وفي عام (١٩٩٤ م) سارت دراسة (إكسى هونج دونج Dong Xiaohong) في الاتجاه ذاته ، حيث بحثت كيفية تنمية كفاءة الاتصال الشفهي (لاحظ اهتمام الدراسات بالاتصال الشفهي) فأشارت في البداية إلى أهمية تمكن المتعلم من الاتصال الشفهي في لغته الأم .

وقدم الباحث عدة أفكار لتنمية مهارات التحدث ، منها تحديد خلفية الكلمات الموجودة لدى المتعلم قبل البدء في التدريب والتنمية ، ثم بعد ذلك نكسبة كلمات جديدة ، ونطلب إليه توظيفها من خلال كلامه عن نفسه ، أو عن أحد أصدقائه ، أو عن واقعه حدث له . وبلي ذلك الخطوة الثالثة ، وهي تقديم موضوعات أو أفكار أو مواقف أو عناوين موضوعات ؛ يطلب إليه التحدث عنها .

وقدم الباحث في النهاية نماذج يتم من خلالها التدريب على مواقف الاتصال الشفهي .

أما دراسة (العريشي Al - Arishi ، ١٩٩٤ م) التي أشير إليها عند الكلام عن المداخل في بداية هذه الدراسة ؛ فقد عرضت لمدخل تكاملي لاستخدام التقنية في تدريس الاتصال اللغوي وهما : جهد المعلم ، واستخدام معطيات التكنولوجيا ، وهذا ما جعل الدراسة تقترح برنامجاً لغوياً ، يقوم على هذين الأمرين معاً .

وامتداداً لتقديم استراتيجيات للتدريب على الاتصال الشفهي كانت دراسة (تيبين دونج Dong Taipin ، ١٩٩٥ م) التي قدمت استراتيجية تجريبية - هذه المرة - وقد طبقتها الباحثة عملياً ؛ حيث درست الطلاب على مواقف التحدث من خلال تقديم أفكار لهم ؛ يتحدثون من خلالها ، وكان عددهم خمسة وعشرين طالباً ، وأوضحت الباحثة لهم خلفية الموقف الذي سيجري فيه

الاتصال ، وفي البداية كان الطلاب يقعون في أخطاء كثيرة ؛ لكن المعلمة - الباحثة - كانت تخلق لهم فرصاً للكلام .

وإجرائياً فقد صنفَت الدراسة العينة من خلال اختبار قبلي إلى أقسام ثلاثة: طلاب ضعاف ، طلاب متوسطون ، طلاب متميزون . وبعد التجربة ، اتضح من خلال نتائج الاختبار البعدي ارتفاع أداء العينة جميعاً في المواقف التي درّبوا عليها ، وقد استطاعت الدراسة تنمية مهارات التحدث لدى العينة ، وتنمية كفاءة الاتصال ، والتخيل الذاتي لديهم .

وفي العام نفسه (١٩٩٥ م) سعت دراسة (جساكا وليمنز Williams, Jessica) إلى تقديم رؤية كشفية بحثية عن تنمية الاتصال اللغوي من خلال مدرس الفصل . وقد عدت الدراسة التدريب على الإجابة عن الاختبارات الشفهية أساساً لتحسين الأداء اللغوي لدى الطلاب كما عدت التدريب على كتابة الخطابات أساساً لتحسين الأداء اللغوي الكتابي .

وكانت نقطة التحول في تدريس الاتصال اللغوي ما عبرت عنه دراسة (مارينا وميرسى سيلس وآخرون Celce- murcia , mariann and othehs ١٩٩٧ م) التي قدمت مدخلين لذلك ، هما المدخل المباشر الذي يعتمد على تقديم معلومات لغوية جديدة في شرح التدريبات اللغوية ، والمدخل غير المباشر الذي يشتمل على ابتكار مواقف تقود المتعلم إلى اكتساب مهارات اتصالية .

وعوداً للدراسات النظرية مرة أخرى ، ففي العام نفسه (١٩٩٧ م) قدمت دراسة (ليو إكسوكونج Xiaoqing liao) تأصيلاً لمدخل تدريس اللغة اتصالياً ، وذلك بالتأريخ لهذا المدخل ، وبيان خلفيته التي تكمن في البحث عن تنمية المقدرة اللغوية ، وأرسى كذلك قواعد تدريس هذا المدخل ، وذلك بداية من تحديد أهداف تدريس اللغة اتصالياً ، ومروراً باستخدام مهارات الاتصال في الحياة اليومية ، وفي

مواقف التخاطب داخل الفصل ، وانتهاء بتمية مهارات اللغة الأربع . وتحقيق هذا يعتمد على دور المتعلم ، والمعلم ، وطريقة التدريس ، التي تساعد على تنمية المهارات الاتصالية .

د - تعقيب وتعليق على دراسات هذا المدخل :

ثمة ملاحظات يمكن استقراؤها من خلال ما عرض له من دراسات في هذا المدخل ، وأهمها :

١ - لم تنشط الدراسات الميدانية المستقلة بالمدخل التواصل في الدراسات العربية ، حيث مالت هذه الدراسات إلى تناول الاتصال اللغوي من خلال المدخل المهاري.

٢ - الطابع النظري والأكاديمي ، والتحليلي هو السمة البارزة للدراسات العربية التي تناولت هذا المدخل ، والدراسات المعربة أثرت هذا المدخل على نحو ماتبين .

٣ - نأت الدراسة بنفسها عن تناول الدراسات الكثيرة التي عنت بتدريس اللغة اتصالياً في اللغة الثانية ، فهذا بعيد عن اهتماماتها ، ومجال بحثها .

٤ - جاءت الدراسات الأجنبية في المدخل الاتصالي أكثر تنوعاً ، وقد تباينت اهتماماتها ما بين دراسات تأصيلية ، وأخرى وصفية ، ثم كان المنهج التجريبي ذا الكلمات العليا في الكثير منها ، حيث عنت بتقديم استراتيجيات لتنمية مهارات الاتصال اللغوي ، لدى الطلاب .

٥ - يلاحظ أن الدراسات الأجنبية ركزت على تقديم نماذج تدريجية في نهايتها ، وهي مواقف لتدريب الطلاب على مواقف الاتصال اللغوي ، مما جعل من هذه الدراسات مادة ثرية ؛ يعول عليها في تنمية مهارات الاتصال اللغوي من خلال مواقف محددة ، ومن خلال محتوى عام ؛ أحسن اختياره .

هذا عن دراسات المدخل الاتصالي ؛ التي تصلنا بلاشك إلى المدخل الأخير ، وهو المدخل الوظيفي الذي نتحول إليه الآن بحوله تعالى .

رابعاً : المدخل الوظيفي

أ - تمهيد نظري :

مفهوم تدريس اللغة وظيفياً من المفاهيم التي نبه عليها الأقدمون مثل الجاحظ وابن خلدون باختيار المادة اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم ؛ وتؤدي وظيفة تعبيرية في حياته ، وقد ظهرت تطبيقات حديثة على هذا الفهم ، وإن بقي المضمون متشابهاً ، وهذا ما سندلل عليه فيما يلي .

فالمقصود بتوجيه تعليم اللغة توجيهاً وظيفياً (Functionally) " أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة . ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المعلم " (داود عبده، ١٩٧٩م، ٩) .

واللغة كما هو معروف لها أربع وظائف أساسية تلخص الأهداف العملية التي من أجلها يتعلم الإنسان اللغة عادة ، وهذه الوظائف هي (التفكير - التعبير - الاتصال - حفظ التراث) . ولو سألت عربياً : " لماذا تعلمت اللغة الإنجليزية ، مثلاً ، أو لماذا تود أن تتعلمها " ؟ لأجابه على الفور : لكي أفهمها حين أسمعها منطوقة ، ولكي أفهمها حين أراها مكتوبة ، ولكي أتكلمها وأكتبها بطلاقة ودقة معبراً عن أفكاري .

وهذا القول ينطبق على اللغة العربية الفصحى ، كما ينطبق على غيرها من اللغات . وتدريسها لا يكون وظيفياً إلا إذا وجهت نشاطات المعلم ونشاطات التلاميذ نحو تحقيق الغايات الأربع السابقة ، أي إذا وجهت تلك النشاطات وجهة تساعد التلاميذ في تحقيق المهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على استعمالها في



QUEEN RANIA TEACHER ACADEMY
أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين

شهادة

تشهد أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين أن

shefa mohammad tahat

قد أنهى/انتهت متطلبات المساق التعليمي

الثقافة الرقمية: أساسيات العمل عبر الإنترنت

تاريخ منح الشهادة
أكتوبر 23, 2025



أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين
قسم التعلم الإلكتروني



QUEEN RANIA TEACHER ACADEMY
أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين

الدبلوم المهني في التعليم

دليل الطالب

أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين

2025- 2026

المحتويات

4	كلمة ترحيبية من الرئيس التنفيذي في أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين
5	حول هذا الدليل
5	عن أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين
5	رؤيتنا
5	مهمتنا
5	طموحنا
6	نظرة عامة على الدبلوم المهني في التعليم
6	رؤية الدبلوم
6	الأهداف العامة للدبلوم المهني في التعليم:
7	الخطوط العريضة للمنهج
10	التقييم
14	المواعيد النهائية للتقييم، التقديم، عدم التقديم، إعادة التقديم والظروف القاهرة:
16	الإخفاق في الحصول على الدبلوم المهني في التعليم وعدد فرص إعادة تقديم العمل الخاص بالوحدة الرئيسية والخاضع للتقييم:
17	الفصل من البرنامج
18	القيم والمعايير المهنية
19	تقييم المخالفات وسوء السلوك الأكاديمي:
20	الشكاوى والاستئنافات الأكاديمية ضد قرارات مجلس الممتحنين، رئيس مجلس الممتحنين أو المسجل الأكاديمي
22	جهات مهمة للتواصل:

كلمة ترحيبية من الرئيس التنفيذي في أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين

نيابة عن أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، أود أن أرحب بك وأهنئك على انضمامك لبرنامج الدبلوم المهني في التعليم. هذا الدبلوم الفريد من نوعه وجودته والمعتمد من الجامعة الأردنية.

يسعى هذا الدبلوم إلى إحداث تغييرات جوهرية في الممارسات التدريسية من خلال تناول أفضل الممارسات العملية العالمية في مناهج وطرق التدريس، كما يتم من خلال هذا الدبلوم إعدادك للتعامل مع البيئة التعليمية كمكان للإبداع والابتكار.

خلال رحلتك التي تستمر تسعة أشهر، سوف تتعلم مفاهيم عملية التعلم والتعليم من قبل مدرسين مؤهلين، وذوي كفاءة عالية، وأصحاب معرفة وإلمام مميّز بأخر المستجدات المتعلقة بعملية التعليم والتعلم، هذا التعلم الممزوج بخبرات مدرسية عملية سوف تتيح لك ممارسة ما يتم تعلمه في بيئات تعليمية مختلفة.

نتمنى لك التوفيق في دراستك وننتطلع لإضافتك لقائمة سفرائنا من الخريجين.

الرئيس التنفيذي

د. أسامة عبيدات

حول هذا الدليل

يقدم هذا الدليل نظرة عامة على أهم الجوانب الأساسية في شهادة الدبلوم المهني في التعليم، كما يقدم للملتحقين المعلومات المرتبطة خلال السنة التي يسجلون بها في الدبلوم بوصفهم متعلمين. يرجى استخدام هذا الدليل ليكون المرجع الأول للحصول على إجابات عن تساؤلاتك كملتحق في الدبلوم المهني في التعليم. إن المعلومات الواردة في هذا الدليل ليست شاملة، وتحتاج إلى دعم من مصادر أخرى مثل كتيب ضمان الجودة، وستقوم دائرة شؤون الطلبة وأعضاء ضمان الجودة وقائد البرنامج بتقديم المعلومات الإضافية، وإخبار المعنيين بالتغيرات التي قد تطرأ. كما تحتفظ أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين بحقها في إجراء التغيرات اللازمة على المعلومات الواردة في هذا الدليل، ولكنها ستبذل قصارى جهدها في الحفاظ على أقل مقدار ممكن من التغيرات، وتتولى كواد برنامج الدبلوم المهني في التعليم في أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين مسؤولية إعلامكم عن هذه التغييرات.

عن أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين

أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين مؤسسة مستقلة تتبع رؤية جلالة الملكة رانيا العبد الله المعظمة للارتقاء بنوعية التعليم في الأردن والمنطقة العربية من خلال تمكين المعلمين بالمهارات اللازمة، وتقدير دورهم وتقديم الدعم اللازم لهم للتميز في الغرفة الصفية. انطلقت الأكاديمية رسمياً في حزيران 2009 برعاية جلالة الملكة رانيا العبد الله وعملت بالشراكة مع كلية المعلمين / جامعة كولومبيا، ومعهد التعليم في جامعة UCL في لندن ووزارة التربية والتعليم الأردنية - على تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين والقيادات المدرسية استجابة للاحتياجات التعليمية في الأردن بشكل خاص والعالم العربي بشكل عام.

رؤيتنا

التميز في تقديم برامج إعداد وتطوير المعلمين والقيادات التربوية في الأردن والمنطقة العربية

مهمتنا

تمكين المعلمين والقيادات التربوية في الأردن والمنطقة العربية بالمعرفة والمهارات والكفايات اللازمة للتأثير إيجابياً على الأجيال الناشئة من المتعلمين

طموحنا

عملت أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين بدأب منذ تأسيسها على تحسين جودة التعليم في الأردن وتحفيز التقدم التربوي في العالم العربي من خلال توسيع نطاق عملها لتصل إلى المعلمين جميعاً ولتعالج قضايا التنمية المهنية، كما أنها تُعنى بتقديم فرص تدريب عالي الجودة للتطوير المهني للمعلمين. وتساعد كذلك في تشكيل سياسات فاعلة للتعليم من خلال الحوار المحلي والإقليمي والعالمي. ولذلك حظيت الأكاديمية على مكانة متميزة في مجال تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا.

نظرة عامة على الدبلوم المهني في التعليم

أطلقت أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين الدبلوم المهني في التعليم عام 2016. يُمنح الدبلوم المهني في التعليم بالتعاون مع الجامعة الأردنية وباعتماد من وزارة التربية والتعليم الأردنية، وقد طُوّر الدبلوم بالشراكة مع معهد التربية في كلية لندن الجامعية (University College London- Institute of Education)، ثم اعتمد الدبلوم من مجلس اعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية (Educator Preparation-CAEP)، وهو أكبر مجلس اعتماد لبرامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية. يؤهل الدبلوم المهني في التعليم المعلمين للتعامل مع البيئة التعليمية على أنها أكثر من كونها مساحة صفية، بل لتكون منبعاً للإبداع والقيادة، وتنمية الفضول الفكري.

رؤية الدبلوم

" الاستثمار في المعلمين هو استثمار في المستقبل "

نسعى أن يكون الدبلوم المهني الرائد في المنطقة لإعداد المعلمين، حيث نسعى لتخريج معلمين يمتلكون الشغف؛ ليقوا متعلمين مدى الحياة و متأملين تأملاً ذاتياً، مسلحين بالمهنية العالية، ومتحمسين ليصنعوا التغيير في التعليم. فهدفنا الرئيسي التأكد من أن خريجينا مجهزون بالمهارات الحياتية والمعرفية والاتجاهات التي تمكّنهم من التدريس الفعال للمستقبل. ويهدف الدبلوم والمكوّن من 24 ساعة معتمدة إلى:

الأهداف العامة للدبلوم المهني في التعليم:

1. امتلاك فهم جيد للجوانب الأساسية للتعليم والتعلم، بما في ذلك المعرفة بالمبحث والمحتوى التربوي.
 2. تطوير فهم جيد لمعرفة المعلم بالمحتوى التربوي لتخصّصه.
 3. تحليل الممارسات المهنية والتأمل الناقد في هذه الممارسات ولا سيما ممارسات التدريس والتعلم الخاصة به.
 4. الفهم النقدي لعمليتي التعليم والتعلم، وإنشاء حوارات (حجج) مقنعة والمداومة عليها والتأمل والتفكير في التحدّيات المهنية التي يواجهها المعلمون.
 5. تعميق الإدراك المفاهيمي لممارساته التعليمية المهنية، وممارسات غيره، وذلك فيما يتعلق بالبحوث الحالية في التعليم والتعلم وعلوم التربية والممارسات التعليمية، بما في ذلك القدرة على التعبير بوضوح عن ذلك عن طريق الأعمال ذات الصلة.
 6. إدارة التعلم والتأمل في ممارساته المهنية في ضوء القراءة والحوارات العلمية؛ لتحسين النتائج التعليمية للمتعلمين.
 7. امتلاك الكفايات المهنية المنصوص عليها في معايير المعلمين لبرنامج الدبلوم المهني في التعليم.
 8. الإبداع والاستقلالية في تطبيق المعرفة في التدريس والأنشطة ذات الصلة مع المتعلمين والزملاء.
- ويسعى الدبلوم إلى إحداث تغييرات جوهرية في الممارسات التدريسية من خلال تناول أفضل الممارسات العملية العالمية في مناهج وطرق التدريس. ويشمل برنامج الدبلوم المهني في التعليم جلسات تعليمية، مهمات أدائية ومصادر تعلم مختلفة، بالإضافة إلى التدريب العملي

والممارسة المهنية ذات الصلة في مدارس القطاع الخاص والعام في الأردن أو خارج الأردن (حسب مكان إقامة المشترك في البرنامج)، بدعم من عناصر التعلم عبر الإنترنت، وسيتم تدريس وتقييم البرنامج باللغة العربية.

الخطوط العريضة للمنهاج

يشتمل الدبلوم المهني في التعليم على مساقات رئيسة دراسية وهي:

1. مساق أساسيات التعلم والتعليم

يتكون هذا المساق من الوحدات الثلاثة الآتية:

الوحدة الأولى: بيئة التعلم:

يتم تناول مفهوم بيئة التعلم ومكوناتها، وأثرها في عملية التعلم، وتطوير مهارات بناء وإدارة بيئة التعلم المحفزة للتعلم. وتطوير الطرائق الخاصة في بناء العلاقات الإيجابية بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم. بالإضافة إلى تطوير استراتيجيات لدمج أصحاب العلاقة مثل الأسرة، وأصحاب العلاقة من المجتمع المحلي، والمؤسسات الرسمية في عملية التعلم. كما سيتم التطرق إلى مفهوم السلوك، والتركيز على اكتساب المهارات الخاصة بالتعامل مع سلوكيات الطلبة المختلفة في بيئة التعلم، وتطوير استراتيجيات للتعامل مع التنمر بأشكاله المختلفة أثناء عملية التعلم، وزيادة الوعي بمفهوم النوع الاجتماعي، وكيفية التعامل معه ضمن العملية التعليمية، وتسهيل الضوء على أهمية تطوير مهارات توظيف التكنولوجيا في بيئة التعلم، وتقدير أهمية بيئة التعلم المرنة.

الوحدة الثانية: المنهاج والتخطيط

يتم تناول مفهوم المنهاج التربوي واستكشاف عناصره، والفرق بينه وبين الكتاب الدراسي، والتميز بين أنواع المنهاج المختلفة ونماذجه والعلاقات التي تربط بين أنواعه، بالإضافة إلى تحليل أسس تصميم المنهاج، وتوظيف المعرفة في المنهاج وأنواعه في عمليات التخطيط بمختلف مستوياته. كما يتم اكتساب المعلم مهارات تحليل المحتوى التي تقوده في عملية التخطيط، واستكشاف المفاهيم المتعلقة به، وبناء الخطط ضمن المستويات المختلفة للتخطيط، وما تتضمنه من إجراءات وأنشطة، وصياغة لنتائج التعلم وربطها بعمليات التقييم القبلي والتكويني والختامي، وكذلك بناء مهارات المعلم في تصميم خطط الدروس وفق عناصر الخطة السليمة.

الوحدة الثالثة: ظروف التعلم

يتم تناول الأسس التي تستند إليها نظريات التعلم ونظريات النمو المختلفة، وكيفية تطبيق المعرفة بهذه النظريات التربوية في العملية التعليمية التعليمية، كما يتم استكشاف استراتيجيات التعلم النشط وتطبيقها أثناء التخطيط للتعلم والتنفيذ والتأمل في الممارسات لتطويرها. ويتم التركيز في هذا المحور على تصميم المواقف التعليمية التي تراعي التمايز في المحتوى والعمليات والتقويم، وتعميق الوعي بأهمية التعلم الدامج وكيفية تحقيقه، وتوظيف استراتيجيات تحفز الطلبة على تطوير مهارات ما وراء المعرفة.

مساق أساليب تدريس المبحث

يتكون هذا المساق من أربع وحدات

الوحدة الأولى: تقويم تعلم الطلبة

يتم تناول مفهوم التقويم وأنواعه وأهميته وأغراضه والمفاهيم المرتبطة به، وآخر المستجدات التربوية المرتبطة به والتي تساهم في تحسين عملية التعلم، بالإضافة إلى مبادئ تقويم تعلم الطلبة، كما يتم تناول التقويم التكويني، واستخدام عمليات التقويم لتوضيح الخطوات المقبلة في عملية التعلم، بالإضافة إلى إستراتيجيات التقويم وأدواته، وآليات توظيفها في العملية التعليمية بصورة فعالة. وكيفية استخدام نتائج التقويم لتحسين تعلم الطلبة. كما يتم التركيز على العلاقة بين التخطيط والتقويم، وأنواع التغذية الراجعة وكيفية تقديمها بشكل فاعل. كما يتم التطرق إلى كيفية بناء الاختبارات التحصيلية بنوعها الورقي والالكتروني وطرائق تحليلها، ودراسة الاختبارات الدولية ومنهجية بنائها ونوعية الأسئلة التي تتضمنها، وتطوير مهارات المعلمين في محاكاة نماذج تلك الاختبارات في مدارسهم.

الوحدة الثانية: المعرفة البيداغوجية للمحتوى

يتم تناول مجموعة من المحاور تبدأ بتطوير المعرفة البيداغوجية ويتم التركيز على المعرفة بالمحتوى الأكاديمي واستراتيجيات التدريس وتفكير الطلبة والتقويم، ويتم تناول وتطبيق مبادئ وممارسات التعلم والتعليم الفعالة أثناء تصميم الخبرات التعليمية للطلبة التي تدعم عمليات التعلم. كما يتم التركيز على تقدير أهمية الاطلاع على البحوث التربوية والدراسات العلمية في مجال التعليم، ومواكبة المستجدات التربوية في الاستجابة لاحتياجات الطلبة أثناء تصميم الخبرات التعليمية.

الوحدة الثالثة: الاستقصاء نهجاً وممارسة

يتم تناول المعرفة والمهارات اللازمة لإجراء البحث الاستقصائي، بحيث يكون المعلم قادراً على وضع تصور واضح وشامل لجميع مراحل الاستقصاء، بدءاً من توليد بعض التساؤلات التي تشغل تفكيره حول قضايا التعلم والتعليم، مروراً بصياغة السؤال الاستقصائي وفقاً لمعايير واضحة ومحددة مسبقاً، مع الأخذ بعين الاعتبار القضايا الأخلاقية التي يجب مراعاتها أثناء تنفيذ البحث الاستقصائي. وتحديد الإطار النظري والدراسات السابقة وفقاً لمتغيرات سؤاله الاستقصائي، وكذلك التمييز بين البيانات الكمية والنوعية في البحوث الاستقصائية، والأدوات المناسبة لجمع البيانات وتحليلها، مراعيًا في ذلك المرحلة العمرية التي يقوم بتنفيذ البحث الاستقصائي عليها، من ثم صياغة وتنظيم البيانات بصورة مناسبة ومقنعة بحيث يكون قادراً على قراءة النتائج وتفسيرها والتأمل فيها

الوحدة الرابعة: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم

يتم تناول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في التعلم والتعليم ونموذج TPACK. كما يتم التركيز على التعليم المتزامن وغير المتزامن ومراحل دورة التعلم الخماسية والتدريس الالكتروني. ويستكشف المعلمون خلال المساق أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم ويعملون على توظيفها أثناء تصميم الخبرات التعليمية والأنشطة للطلبة، كما يتم تناول تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، ويتم التركيز على تطوير كفايات المعلم ومهاراته في تصميم التعلم عن بعد وتعريفه بمكوناته الرئيسة، ومهارات التدريس والتقويم في مثل هذا النوع من التعليم، ليتمكن من تخطيط الدروس وتصميمها موظفاً منصات التعلم.

المساق الثالث:التدريب العلمي - الخبرة المدرسية

يتم في هذا المساق العمل من قبل المعلمين الطلبة لمدة 16 – 18 أسبوعا في مدارس محددة، بهدف تطبيق المعرفة النظرية التي تم تناولها في الوحدة الرئيسة الأولى والثانية خلال التطبيق العملي، ويطبق فيه المعلمون الطلبة النظريات والاستراتيجيات مع الطلبة في بيئة التعلم. ويتوقع من المعلمين الطلبة أن يقيّموا ويتأملوا ممارساتهم .



التقييم

تتم عملية التقييم في الدبلوم المهني في التعليم وفق خطوات وإجراءات تضمن متابعة تقدم المعلم الطالب خطوة بخطوة، بحيث يحصل المعلم الطالب على تغذية راجعة تكوينية تساعد في توظيف نقاط القوة لديه، والعمل في الوقت نفسه نحو تطوير المجالات التي تحتاج لتحسين، ويتم الحكم على المهام المقدمة من المعلمين الطلبة من خلال الخطوات التالية:

○ التقييم التكويني: ويتم بشكل مستمر على مدار العام ويسبق التقييم الختامي، وهناك جوانب مختلفة من التقييم التكويني كتقديم ملاحظات وتعقيبات على المسودات (تغذية راجعة)، وجلسات المتابعة، والأدلة التي يقدمها المعلم الطالب على تحقيق المعايير من مهام وتقدم الملاحظات (التغذية الراجعة) بناءً على مقاييس الدرجات التحصيلية ومعايير المعلمين (راجع كتيب ضمان الجودة) وهو ما يستخدم في التقييم الختامي أيضاً.

○ التقييم التحصيلي (الختامي) ويشتمل على التطبيق العملي في المدارس، وتحقيق معايير المعلمين، فضلاً عن تقديم ثلاث تقييمات كتابية؛ حيث يكون لكل وحدة رئيسة تقييماً تحصيلياً خاصاً بها، يجب على المعلمين اجتيازها بنجاح من أجل تحقيق متطلبات الدبلوم.

لمنح شهادة الدبلوم المهني في التعليم من أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين يتوجب على المعلم الطالب:

- النجاح في الوحدة الرئيسية الأولى بمعدل 3 على الأقل؛ حيث تقسم الدرجة في الوحدة على النحو الآتي: 40% على تنفيذ المهام الأدائية في كل مساق من مساقات الوحدة الرئيسية الأولى و60% على كتابة مقال نقدي (التقييم التحصيلي الأول) من 1500 كلمة على الأقل؛ بزيادة أو نقصان بمعدل 10%، ويتم تصحيحه بناءً على معايير الدرجات التحصيلية (معايير التقدير) المعتمدة في البرنامج، سيحدد قائد البرنامج مع قائد ضبط الجودة سؤال المقالة والمصادر المرتبطة به ومواعيد الإرسال والتسليم.
- النجاح في الوحدة الرئيسية الثانية بمعدل 3 على الأقل؛ حيث تقسم الدرجة في الوحدة على النحو الآتي: 40% على تنفيذ المهام الأدائية في كل مساق من مساقات الوحدة الرئيسية الثانية و60% على كتابة بحث مبني على الاستقصاء (التقييم التحصيلي الثاني) مكون من 3500 كلمة على الأقل؛ بزيادة أو نقصان بمعدل 10%، ويتم تصحيحه بناءً على معايير الدرجات التحصيلية (معايير التقدير) المعتمدة في البرنامج.
- النجاح في الوحدة الرئيسية الثالثة بمعدل 3 على الأقل؛ حيث تقسم الدرجة في الوحدة على النحو الآتي: 40% على تنفيذ المهام الأدائية في كل مساق من مساقات الوحدة الرئيسية الثالثة و60% على كتابة المقالة التأملية النهائية (التقييم التحصيلي) التي تتكون من 2000 كلمة؛ بزيادة أو نقصان بمعدل 10%، يتم تصحيحه بناءً على مقاييس الدرجة التحصيلية (معايير التقدير) المعتمدة في البرنامج، إضافة إلى الأدلة الموجودة في ملف انجاز المعلم الطالب.
- النّجّاح في معايير المعلمين، وإتمام ملف انجاز المعلم الطالب الإلكتروني، الذي يتضمن الأدلة على تحقيق معايير المعلمين التي يحتفظ بها المعلم الطالب -مع الحفاظ على سجلّ تعلّم مرضٍ طوال مدة البرنامج.

ليتمكن المعلم الطالب من الحصول على الدبلوم المهني في التعليم، يجب أن يُحقق على الأقل النّجّاح (بمعدل 3.00 أو أكثر) لكل وحدة من الوحدات الرئيسية الثلاثة، وأن يجتاز معايير المعلمين، ويتم احتساب معدل الدبلوم المهني باستخدام الأوزان 30، 30، 40 (لساعات الاعتماد 7: 7: 10) لكل من الوحدة الرئيسية الأولى والوحدة الرئيسية الثانية والوحدة الرئيسية الثالثة على التوالي، أمّا درجة الرّسوب فسوف تسجّل D أو معدل 2.49 حسب نظام الجامعة الأردنية.

يتحمل مجلس الممتحنين مسؤولية اتخاذ القرارات المتعلقة بالمعلمين الطلبة الذين يستوفون متطلبات التقييم، لمنحهم شهادة الدبلوم المهني في



التعليم.

يقوم مجلس המתحنيين بالاجتماع لإقرار الدّرجات الخاصة بالوحدات الرّئيسة الثلاث ومعايير المعلمين، وذلك قبل أن يتم الإعلان عن النتائج النهائية. تمنح توصيفات الدّرجات الخاصّة بالدّبلوم (4، 3.75، 3.5، 3، 2.49) من قبل الجامعة الأردنية في "وثيقة اعتماد الجامعة الأردنية".

التقييم التحصيلي الأول (المقالة النقدية):

- يتقدم المعلم الطالب بمقالة نقدية بعنوان يحدد له من قبل الفريق المختص، حيث يُمنَح وقتًا للكتابة ليكون رده شاملاً ومدرّساً من كافة النواحي. وخلال هذه المدّة، يُتوقَّع من المعلم قراءة البحوث العلمية حول هذا الموضوع وجمع الأدلّة التي سيضمّنها في إجاباته، ومن ثم التخطيط للمقال وكتابة رد في حدود 1,500 كلمة مع هامش 10% زيادة أو نقصاً.
 - ليتمكن المعلم الطالب من النجاح في التقييم التحصيلي الأول، يجب عليه الحصول على معدل نجاح كحد أدنى باستخدام معايير التقدير (أي ما يعادل 3.00 أو أكثر) للمقال الذي يتكوّن من 1500 كلمة.
 - في حال لم يتمكن المعلم الطالب من تقديم التقييم في الموعد النهائي المعلن عنه بسبب ظروف قاهرة تقبلها لجنة الظروف القاهرة (راجع كتيب ضمان الجودة)، سيمنح المعلم الطالب فرصة لتقديم المقالة النقدية المكوّنة من 1500 كلمة. وعليه الحصول على معدل نجاح كحد أدنى باستخدام معايير التقدير (أي ما يعادل 3.00 أو أكثر)
 - يسمح للمعلّم الطالب بإعادة هذا التقييم (المقالة المكوّن من 1500 كلمة) بمحاولة واحدة في حالة الرسوب في المحاولة الأولى. وتصدر الموافقة على المحاولة الإضافية من مجلس המתحنيين.
 - يتم منح فرصة استدرائية للمعلمين الطلبة الذين حصلوا في المقالة النقدية على درجة راسب باستخدام معايير التقدير (أي ما يعادل درجة D / 2.49) لإعادة تقديم المقالة. وعادة ما يُطلب من المتقدم تقديم المقالة المُنفحة خلال أربعة أسابيع من إخطاره رسميًا بنتائج التقييم بعد اجتماع مجلس המתحنيين؛ على أن تكون الدّرجة القصوى التي يمكن للمعلّم الطالب الحصول عليها هي درجة ناجح باستخدام معايير التقدير والتي تُمثّل نسبة 60%) وبعد حصول المعلم الطالب على هذه الدرجة في إعادة التقييم، تُضاف نسبة (40%) من المهام الأدائية المنقّدة في المسابقات المتضمّنة في الوحدة الرّئيسة الأولى، وتُحتسب الدرجة النهائية على هذا الأساس
 - يتم منح فرصة استدرائية للمعلم الطالب الذي لم يسلم التقييم في الموعد النهائي المعلن عنه، ولم يقدم ظروفًا قاهرة أو قدم ظروفًا قاهرة لم تقبلها لجنة الظروف القاهرة، وعادة ما يُطلب من المتقدم تقديم التقييم خلال أربعة أسابيع من إخطاره رسميًا بنتائج التقييم بعد اجتماع مجلس המתحنيين. على أن تكون الدّرجة القصوى التي يمكن للمعلّم الطالب الحصول عليها هي درجة ناجح باستخدام معايير التقدير والتي تُمثّل نسبة 60%) وبعد حصول المعلم الطالب على هذه الدرجة في إعادة التقييم، تُضاف نسبة (40%) من المهام الأدائية المنقّدة في المسابقات المتضمّنة في الوحدة الرّئيسة الأولى، وتُحتسب الدرجة النهائية على هذا الأساس
- التقييم التكويني: وهو عبارة عن ورقة تجريبية تنطبق عليها الشروط ذاتها التي تنطبق على التقييم التحصيلي، باستثناء ما يتمثل في تلقي كل معلم من المعلمين ملاحظات مكتوبة على ورقة التقييم (تغذية راجعة) من قبل المرشد الأكاديمي يقدّم فيها ملاحظات تفصيليّة تساعد المعلم على تحسين كتابته، وتمثل هذه الورقة نموذجًا تجريبيًا للتقييم التحصيلي الأول.

التقييم التحصيلي الثاني (البحث المبني على الاستقصاء):

- يقوم المعلم الطالب ببحث استقصائي يطبقه على عينة من الطلبة الذين يدرّسهم في الخبرة المدرسيّة، وتتمثل في اختبار استراتيجية محددة من الاستراتيجيات الخاصة بالمبحث، يوظف فيها الأدب التربوي بشكل مناسب، ويراعي الأخلاقيات في عملية إجراء البحث، حيث يظهر إلمامه بالأهداف الخاصة لممارساته في البيئة التعليمية في خبرته المدرسية. هذا وسيتمّ التحقيق في هذا السؤال من خلال ممارسات المعلّم المهنية في بيئة التعلم، كما يُتوقع من المعلّم بجمع الأدلة المناسبة لتوظيفها في هذا التقييم.



- يوظف المعلم الطالب معرفته وفهمه للممارسة المبنية على الاستقصاء والأدلة المناسبة في كتابة بحث يتألف من 3,500 كلمة مع هامش 10% زيادة أو نقصاً، يُلخص فيه أبرز ما توصل له من نتائج بحثية. إضافةً إلى هذا التقرير، يطلب منه إعداد وتقديم مُلصق توضيحي يُلخص أبرز جوانب النتائج التي توصل لها، ولا يدخل الملصق في نطاق التقييم.
 - ليتمكن المعلم الطالب من النجاح في التقييم التحصيلي الثاني، يجب عليه الحصول على معدل نجاح كحد أدنى باستخدام معايير التقدير (أي ما يعادل 3.0 أو أكثر) بناءً على تقرير تأملي مبني على الاستقصاء مكون من 3500 كلمة.
 - في حال لم يتمكن المعلم الطالب من تقديم التقييم في الموعد النهائي المعلن عنه بسبب ظروف قاهرة تقبلها لجنة الظروف القاهرة (راجع كتيب ضمان الجودة)، سيمنح المعلم الطالب فرصة لتقديم تقرير البحث الاستقصائي المكون من 3500 كلمة. وعليه الحصول على معدل نجاح كحد أدنى باستخدام معايير التقدير (أي ما يعادل 3.00 أو أكثر).
 - يسمح للمعلم الطالب بإعادة هذا التقييم (البحث الاستقصائي المكون من 3500 كلمة) بمحاولة واحدة في حالة الرسوب في المحاولة الأولى. وتصدر الموافقة على المحاولة الإضافية من مجلس الممتحنين.
 - يتم منح فرصة استدرائية للمعلم الطالب الذي حصل في تقرير البحث الاستقصائي على درجة راسب باستخدام معايير التقدير (أي ما يعادل درجة D / 2.49) لإعادة تقديم التقرير ليتمكن المتقدم من معالجة نقاط التطوير فيه وإعادة تقديم تقرير مُنقّح. وعادة ما يُطلب من المتقدم تقديم التقرير المُنقّح خلال أربعة أسابيع من إخطاره رسميًا بنتائج التقييم بعد اجتماع مجلس الممتحنين. على أن تكون الدرجة القصوى التي يمكن للمعلم الطالب الحصول عليها هي درجة ناجح باستخدام معايير التقدير والتي تُمثل نسبة 60%)) وبعد حصول المعلم الطالب على هذه الدرجة في إعادة التقييم، تُضاف نسبة (40%) من المهام الأدائية المنقّدة في المسابقات المتضمنة في الوحدة الرئيسة الثانية، وتُحتسب الدرجة النهائية على هذا الأساس
 - يتم منح فرصة استدرائية للمعلم الطالب الذي لم يسلم التقييم في الموعد النهائي المعلن عنه، ولم يقدم ظروفًا قاهرة أو قدم ظروفًا قاهرة لم تقبلها لجنة الظروف القاهرة، وعادة ما يُطلب من المتقدم تقديم التقرير المُنقّح خلال أربعة أسابيع من إخطاره رسميًا بنتائج التقييم بعد اجتماع مجلس الممتحنين. على أن تكون الدرجة القصوى التي يمكن للمعلم الطالب الحصول عليها هي درجة ناجح باستخدام معايير التقدير والتي تُمثل نسبة 60%)) وبعد حصول المعلم الطالب على هذه الدرجة في إعادة التقييم، تُضاف نسبة (40%) من المهام الأدائية المنقّدة في المسابقات المتضمنة في الوحدة الرئيسة الثانية، وتُحتسب الدرجة النهائية على هذا الأساس
- التقييم التكويني: يكتب المعلم الطالب مقترحًا (مخططًا) لتقرير البحث الاستقصائي ومن ثم يتلقى تغذية راجعة مكتوبة على نموذج الاستقصاء المقترح (راجع كتيب ضمان الجودة) في إطار المنهاج والتقييم.

التقييم التحصيلي الثالث (المقالة التأملية).

- تم تصميم التقييم التحصيلي الثالث من أجل دمج المعرفة والفهم الذي يجمع ما بين عملية الحوار والتأملات حول المفاهيم والأفكار والممارسة المهنية عبر المسابقات التي تم الانتهاء منها وأساليبها في التدريس والتعلم.
- يتم تقييم المقالات التأملية (الأولى والثانية) معًا على أنها مهمة واحدة متكاملة بجزئها (بواقع 2000 كلمة) مع هامش 10% زيادة أو نقصاً، ويتلقى التغذية الراجعة التقييمية على المقالة الأولى التي يقدمها في نهاية الخبرة المدرسية الأولى، وتمثل هذه تقويمًا تكوينيًا يساعد المعلم الطالب على مراجعة وتعديل كتاباته، ومع انتهاء الخبرة الثانية يقدم المعلم الطالب بيانًا ختاميًا يضيفه إلى المقالة التأملية المقدمة سابقًا، أخذًا بالاعتبار التغذية الراجعة التي تلقاها من المرشد الأكاديمي.
- ليتمكن المعلم الطالب من النجاح في التقييم التحصيلي الثالث، يجب عليه الحصول على معدل نجاح كحد أدنى باستخدام معايير التقدير (أي ما يعادل 3.0 أو أكثر) بناءً على مقال تأملي مكون من 2000 كلمة.



- في حال لم يتمكن المعلم الطالب من تقديم التقييم في الموعد النهائي المعلن عنه بسبب ظروف قاهرة تقبلها لجنة الظروف القاهرة (راجع كتيب ضمان الجودة)، سيمنح المعلم الطالب فرصة لتقديم التقييم، وعليه الحصول على معدل نجاح كحد أدنى باستخدام معايير التقدير (أي ما يعادل 3.00 أو أكثر).
- يسمح للمعلم الطالب بإعادة هذا التقييم (المقالة التأملية المكونة من 2000 كلمة) بمحاولة واحدة في حالة الرسوب في المحاولة الأولى. وتصدر الموافقة على المحاولة الإضافية من مجلس الممتحنين.
- يتم منح فرصة استدرائية للمعلم الطالب الذي حصل في المقالة التأملية على درجة راسب باستخدام معايير التقدير (أي ما يعادل درجة D / 2.49) لإعادة تقديم المقالة. وعادة ما يُطلب من المتقدم تقديم المقالة المُقحّحة خلال أربعة أسابيع من إخطاره رسميًا بنتائج التقييم بعد اجتماع مجلس الممتحنين. على أن تكون الدرجة القصوى التي يمكن للمعلم الطالب الحصول عليها هي درجة ناجح باستخدام معايير التقدير والتي تُمثّل نسبة 60%) وبعد حصول المعلم الطالب على هذه الدرجة في إعادة التقييم، تُضاف نسبة (40%) من المهام الأدائية المنقّذة في المسابقات المتضمّنة في الوحدة الرئيسة الثالثة، وتُحتسب الدرجة النهائية على هذا الأساس
- يتم منح فرصة استدرائية للمعلم الطالب الذي لم يسلم التقييم في الموعد النهائي المعلن عنه، ولم يقدم ظروفًا قاهرة أو قدم ظروفًا قاهرة لم تقبلها لجنة الظروف القاهرة، وعادة ما يُطلب من المتقدم تقديم التقييم خلال أربعة أسابيع من إخطاره رسميًا بنتائج التقييم بعد اجتماع مجلس الممتحنين. على أن تكون الدرجة القصوى التي يمكن للمعلم الطالب الحصول عليها هي درجة ناجح باستخدام معايير التقدير والتي تُمثّل نسبة 60%) وبعد حصول المعلم الطالب على هذه الدرجة في إعادة التقييم، تُضاف نسبة (40%) من المهام الأدائية المنقّذة في المسابقات المتضمّنة في الوحدة الرئيسة الثالثة، وتُحتسب الدرجة النهائية على هذا الأساس
- إلى جانب المهام الكتابية يتم تقييم ملف الإنجاز للمعلم الطالب والذي يتضمن المهام التطبيقية التي يقوم المعلم بتنفيذها في الخبرات المدرسية للمسابقات وجمع الأدلة التي تثبت عمله على هذه المهام وسعيه نحو تحقيق معايير المعلمين واستيفائه لمتطلبات الدبلوم بنجاح كما تتضمن الملاحظات الرسمية التي تظهر مستوى التقدم نحو تحقيق المعايير أنفة الذكر.
- يتم تقييم تحقيق معايير المعلمين للمعلم الطالب بنتيجة (اجتاز، لم يجتز) بخلاف التقييمات الختامية الثلاث السابقة التي يتم تقييمها بالدرجات،

معايير التقييم:

يتم تنفيذ إجراءات التقييم للمهام الكتابية (التقييمات التحصيلية الأول والثاني والثالث) باستخدام معايير التقدير للمعايير الأكاديمية والمهنية¹. وتعدّ مقاييس الدرجات التحصيلية لدرجة النجاح 3.0 أو أكثر باستخدام نطاق الدرجات التحصيلية 3.0 – 4.0، وسيتم اعتبار درجة التقدير 2.49 رسوباً، وتحدد الدرجة النهائية على كل وحدة دراسية من خلال جمع 60% من العلامة على التقييم التحصيلي الخاص بكل وحدة رئيسة (المقالة النقدي للوحدة الرئيسة الأولى، والبحث المبني على الاستقصاء للوحدة الرئيسة الثانية، والمقالة التأملية للوحدة الرئيسة الثالثة) و 40% على تنفيذ المهام الأدائية في كل مساق من مساقات الوحدة الرئيسة. وتتألف معايير التقييم من أربع درجات تحصيلية للنجاح (وهي النجاح، النجاح بمستوى جيد والنجاح بتفوق والنجاح بتميز) أي ما يعادل معدلات النجاح 3، 3.5، 3.75، 4 على التوالي، ودرجة رسوب واحدة وهي 2.49 كما هو مبين في الجدول التالي:

الدرجة التحصيلية للمستوى 5	الرسوب	النجاح	النجاح بمستوى جيد	النجاح بتفوق	النجاح بتميز
	D	B		A-	A+

¹ مقاييس الدرجات التحصيلية والمعايير الأكاديمية والمهنية متوفرة في كتيب الجودة

* تم اعتماد درجة 2.49 نظراً لتوافقها مع نظام النقاط في الجامعة حيث تعتبر درجة أعلى من 2.49 بمثابة درجة النجاح. النقطة 2.49 تعادل الرسوب ودرجة D



		+B			
4.0	3.75	3.50	3.0	2.49	المعدل التراكمي

يقوم مدرسو المعلمين / المرشدون الأكاديميون بتصحيح التقييمات التحصيلية لكل وحدة رئيسية ووضع الدرجات التحصيلية لأعمال المعلمين الطلبة في برنامج الدبلوم المهني في التعليم باستخدام معايير التقدير (أي ما يعادل الدرجات كما هو موضح في الجدول أعلاه) لجميع التقييمات الختامية في الوحدات الرئيسية الأولى والثانية والثالثة. ويتم استخدام مقاييس الدرجة التحصيلية للمعايير الأكاديمية والمهنية (معايير التقدير (طوال مراحل عملية التقييم، بما في ذلك توحيد القياس الداخلي والمعايرة الداخلية والمعايرة الخارجية. كما ويقوم مدرسو المعلمين بمتابعة المعلمين الطلبة على تنفيذ المهام الأدائية في كل مساق من مساقات الوحدات الرئيسية ووضع درجات عليها ليتم احتساب 40% من الدرجة الكلية على هذه المهام في الدرجة النهائية على الوحدة الرئيسية.

ويتم تقييم معايير المعلمين من مدرسي المعلمين في أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين بالاستناد إلى ملف المعلم الطالب الذي يعززه بالأدلة التي تثبت تحقيق معايير المعلمين، وذلك لاتخاذ القرار النهائي بشأن النجاح/ الرسوب

المواعيد النهائية للتقييم، التقديم، عدم التقديم، إعادة التقديم والظروف القاهرة:

(1) المواعيد النهائية لتقديم التقييم التحصيلي

يتم تحديد المواعيد النهائية لتقديم التقييمات التحصيلية الثلاث، ولن يتم قبول تقديم العمل من قبل المعلمين الطلبة بعد انتهاء الموعد المحدد إلا في حالة الموافقة على الظروف القاهرة، وفي حالة عدم تقديم المعلم الطالب للعمل المقيّم في الموعد النهائي المحدد سيتم تسجيل المعلم الطالب كراسب في تقييم هذه الوحدة الرئيسية، وهذا ينطبق على كل من التقديم الأول، والإعادة/ إعادة التقديم للعمل المقيّم بعد الرسوب في المحاولة الأولى لتقييم الوحدة الرئيسية، وفي حال أن المعلم الطالب قد قدم عملاً في الموعد ولكنه لم يكن العمل المطلوب لتقييم الوحدة الرئيسية، فسيتم تسجيل المعلم الطالب كراسب في هذه الوحدة الرئيسية.

(2) تقديم التقييم التحصيلي

عادة ما يجب على المعلمين الطلبة تقديم العمل الخاص بالوحدة الرئيسية والخاضع للتقييم من خلال برنامج التيرنت إن فقط. حيث يجب عليهم أن لا يقدموا العمل المقيّم عبر إرساله بالبريد الإلكتروني كمرفق لمدرّس المعلمين / المرشد الأكاديمي، أما إذا كان المعلم الطالب غير قادر لأي سبب من الأسباب على تقديم العمل الخاص بالوحدة الرئيسية والخاضع للتقييم من خلال التيرنت إن، فعليه استخدام سياسة وإجراءات الظروف القاهرة (راجع كتيب ضمان الجودة).

(3) عدم تقديم التقييم التحصيلي

(أ) عندما لا يقدم المعلم الطالب العمل الخاص بالوحدة الرئيسية والخاضع للتقييم في الموعد النهائي المحدد ولم يقدم أي ظروف القاهرة عندما لا يقدم المعلم الطالب العمل الخاص بالوحدة الرئيسية والخاضع للتقييم في الموعد النهائي المحدد ولم يقدم أي ظروف القاهرة- راجع سياسة الظروف القاهرة في كتيب ضمان الجودة -سيتم تسجيل درجة راسب وسيسمح له بالمحاولة الثانية (مع مراعاة بعض القيود – راجع أنظمة التقييم في كتيب ضمان الجودة) يقع على عاتق رئيس مجلس الممتحنين، بناء على مشورة من قائد البرنامج وقائد ضبط الجودة، تحديد ما إذا كان المعلم الطالب قد يستمر في البرنامج أم لا.



(ب) حين يقدم المعلم الطالب للظروف القاهرة

عندما يخفق المعلم الطالب في تقديم العمل الخاص بالوحدة الرئيسية والخاضع للتقييم المطلوب في الموعد النهائي، سيحتاج إلى شرح أسباب عدم التقديم. إذا كانت هناك ظروف القاهرة استثنائية تمت الموافقة عليها، فقد يسمح للمعلم الطالب تقديم العمل المقيم كما لو كان يقدم لأول مرة، وسيتم تقييمه باستخدام الدرجات التحصيلية (معايير التقييم). المعلم الطالب هو المسؤول الأول عن تقديم أدلة لدعم تقديم ظروفه القاهرة. في حالة عدم تقديم المعلم الطالب للظروف القاهرة، ستقوم لجنة الظروف القاهرة بالتشاور مع المرشد الأكاديمي /مدرّس المعلمين الخاص بالمعلم الطالب، وقائد البرنامج وقائد ضبط الجودة، وذلك للموافقة على منح المعلم الطالب محاولة ثانية (تقديم العمل أو إعادة التقديم). إذا قررت لجنة الظروف القاهرة عدم إعطاء المعلم الطالب فرصة ثانية سيحدّد رئيس مجلس الممتحنين بالتشاور مع قائد الجودة الأكاديمية في أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين و/أو قائد البرنامج، ما إذا كان المعلم الطالب يبقى في البرنامج أم لا. تنطبق الاعتبارات جميعها على إعادة التقديم أو فرصة التقديم الثانية باستثناء أن إعادة التقديم أو فرصة التقديم الثانية لن يحقّق فيها المعلم الطالب أكثر من درجة النجاح كحد أعلى باستخدام معايير التقييم (ما يعادل 3.00).

(4) إعادة تقديم التقييم التحصيلي

عادة ما يُسمح للمعلمين الطلبة إعادة تقديم المواد/ الأعمال الكتابية الخاضعة للتقييم في الوحدة الرئيسية الأولى والثانية والثالثة مرة واحدة، وذلك نتيجة عدم تمكنهم من الحصول على درجة النجاح باستخدام معايير التقييم (ما يعادل 3.00 أو أكثر) عند تقديمهم المادة الكتابية/ العمل لأول مرة للتقييم في هذه الوحدات الرئيسية. لمجلس الممتحنين حرية الموافقة على إعطاء المعلم الطالب أي محاولات إضافية لتقييمات الوحدات الرئيسية، وتتطلب أي محاولة إضافية من رئيس مجلس الممتحنين أن يعلق العمل بالقوانين. إنّ المحاولة الثانية في العمل الذي تم تقييمه كنتيجة للرّسوب في المحاولة الأولى (إما لإخفاق العمل المقدم أو لعدم التقديم) لن يحصل على درجة أعلى من النجاح في معايير التقييم (أي ما يعادل 3). أما إذا فشل المعلم الطالب في تحقيق النجاح باستخدام معايير التقييم (أي ما يعادل 3 درجات) للمحاولة الثانية لتقييم الوحدة الرئيسية فإن ذلك قد يؤدي إلى رسوبه في الوحدة الرئيسية وقد يؤدي إلى انسحابه من البرنامج. ستكون مسؤولية مجلس الممتحنين اتخاذ قرار إذا كان المعلم الطالب سيرسب في وحدة رئيسية أو أكثر أو في البرنامج بشكل عام. وقد يُسمح للمعلم الطالب، وذلك رهناً بموافقة مجلس الممتحنين، إعادة التدريب العملي في الخبرة المدرسية مرة واحدة كحد أقصى، إذا رسب المعلم الطالب في الجانب العملي من الوحدة الرئيسية الثالثة.. يتحمل مجلس الممتحنين مسؤولية تحديد واتخاذ القرارات المتعلقة بالمعلمين الطلبة الذين يستوفون متطلبات التقييم، لمنحهم شهادة الدبلوم المهني في التعليم،

الإخفاق في الحصول على الدبلوم المهني في التعليم وعدد فرص إعادة تقديم العمل الخاص بالوحدة الرئيسية والخاضع للتقييم:

(1) الإخفاق في برنامج الدبلوم المهني في التعليم

يعدّ المعلم الطالب مخفّفاً في برنامج الدبلوم المهني في التعليم بشكل عام في الحالات الآتية:

(أ) الإخفاق في تقييم الوحدات الرئيسية (الوحدة الرئيسية 1، الوحدة الرئيسية 2، الوحدة الرئيسية 3 ومعايير المعلمين) بعدم الحصول على درجة 3 على الأقل، والمكون كل منها من جزأين (60% على التقييم التحصيلي الخاص بالوحدة الرئيسية و 40% على المهام الأدائية المتضمنة في مسابقات الوحدة الرئيسية) بعد استنفاد فرص الإعادة المسموح بها التي قد يمنحها مجلس الممتحنين للمعلم الطالب في حال العمل على المهام الكتابية الختامية (مقال نقدي، مقال تأملي، بحث استقصائي) أو بعد التدريب العملي (الخبرة المدرسية) الذي قد يمنحه مجلس الممتحنين للمعلم الطالب.

(ب) الإخفاق في تقييم ثلاثة من الوحدات الرئيسية المطلوبة (الوحدة الرئيسية 1، الوحدة الرئيسية 2، الوحدة الرئيسية 3 ومعايير المعلمين) بعدم الحصول



- على درجة 3 على الأقل، والمكون كل منها من جزأين (60% على التقييم التحصيلي الخاص بالوحدة الرئيسة و 40% على المهام الأدائية المتضمنة في مسابقات الوحدة الرئيسة) بعد استنفاد فرص الإعادة المسموح بها التي قد يمنحها مجلس الممتحنين في حال المهام الكتابية الختامية (مقال نقدي، مقال تأملي، بحث استقصائي) و/أو التدريب العملي (الخبرة المدرسية)
- (ج) الإخفاق في تقييم وحدتين من الوحدات الرئيسة المطلوبة في برنامج الدبلوم المهني في التعليم (الوحدة الرئيسة 1، الوحدة الرئيسة 2 ، الوحدة الرئيسة 3 و/أو معايير المعلمين) بعدم الحصول على درجة 3 على الأقل، والمكون كل منها من (60% على التقييم التحصيلي الخاص بالوحدة الرئيسة و 40% على المهام الأدائية المتضمنة في مسابقات الوحدة الرئيسة) بعد استنفاد فرص الإعادة المسموح بها التي قد يمنحها مجلس الممتحنين في حال المهام الكتابية الختامية (مقال نقدي ، مقال تأملي، بحث استقصائي) و/أو التدريب العملي (الخبرة المدرسية)
- (د) في حال إخفاق المعلم الطالب في وحدتين رئيسيتين من الوحدات الثلاث (الوحدة الرئيسة 1، الوحدة الرئيسة 2 ، الوحدة الرئيسة 3) بعدم الحصول على درجة 3 على الأقل، والمكون كل منها من (60% على التقييم التحصيلي الخاص بالوحدة الرئيسة و 40% على المهام الأدائية المتضمنة في مسابقات الوحدة الرئيسة) ، بعد استنفاد فرص الإعادة المسموح بها، وبعد تجاوز المعلم الطالب لمعايير المعلمين، عندها لا يقوم مجلس الممتحنين بتعليق العمل بلوائح التقييم لمنح المعلم الطالب فرصة إعادة ثانية استثنائية للوحدتين الرئيسيتين اللتين أخفق بهما، وفي حال قدم المعلم الطالب لظروف القاهرة استثنائية وتم قبولها واعتمادها من قائد البرنامج/ و قائد الجودة الأكاديمية فإن مجلس الممتحنين له اتخاذ قرار منح المعلم الطالب فرصة إعادة ثانية استثنائية، أو عدم منحه هذه الفرصة.
- (هـ) عندما يخفق المعلم الطالب في واحدة من الوحدات الثلاث (الوحدة الرئيسة 1، الوحدة الرئيسة 2 ، الوحدة الرئيسة 3) بعدم الحصول على درجة 3 على الأقل، والمكون كل منها من (60% على التقييم التحصيلي الخاص بالوحدة الرئيسة و 40% على المهام الأدائية المتضمنة في مسابقات الوحدة الرئيسة) بعد أن مُنح فرصة إعادة التقييم/ إعادة التقديم - على أن يكون المعلم الطالب قد اجتاز معايير المعلمين - سيكون أمر منح المعلم الطالب فرصة الإعادة الثانية للوحدة التي أخفق بها استثنائية، ويخضع ذلك لتقدير مجلس الممتحنين، وذلك بتعليق لوائح التقييم للممتحنين.
- (و) عندما يخفق المعلم الطالب في اجتياز معايير المعلمين التدريب العملي (الخبرة المدرسية) التي قد يمنحها مجلس الممتحنين، يتم اتخاذ أي قرار آخر بشأن إخفاق المعلم الطالب بأي من الوحدات الرئيسة الأربعة، بناءً على تقدير مجلس الممتحنين. كما وستكون القرارات متوافقة مع المبادئ التوجيهية الواردة أعلاه.
- (2) إخفاق المعلم الطالب في تقييم الوحدة الرئيسة الأولى بعدم الحصول على درجة 3 على الأقل، والمكون كل منها من (60% على التقييم التحصيلي الخاص بالوحدة الرئيسة و 40% على المهام الأدائية المتضمنة في مسابقات الوحدة الرئيسة) وذلك بعد فرصة الإعادة المسموح بها.
- عندما يخفق المعلم الطالب في الوحدة الرئيسة الأولى بعد فرصة الإعادة المسموح بها، يؤجل النظر في قرار رسوبه حتى نهاية برنامج الدبلوم المهني في التعليم، وسيكون المعلم الطالب مسؤولاً عن تلبية معايير النجاح في الوحدات الرئيسة الأخرى المكونة للبرنامج إضافة إلى تحقيق معايير المعلمين، وسيتخذ مجلس الممتحنين قراراً بشأن السماح له بمحاولة إضافية لإعادة تقييم الوحدة الرئيسة الأولى بناءً على دراسة ملف المعلم الطالب وتوصيات المشرف الأكاديمي ومدير البرنامج وذلك بالتنسيق مع قائد ضبط الجودة ؛ على أن يكون الطالب قد حقق متطلبات النجاح في جميع الوحدات الرئيسة الأخرى المكونة للبرنامج ومعايير المعلمين.

الفصل من البرنامج

- عادة ما يتبع فصل المعلم الطالب من برنامج الدبلوم المهني في التعليم على مرحلتين على النحو الآتي:
- المرحلة الأولى تعليق دراسة المعلم الطالب من قبل رئيس مجلس الممتحنين، أو في غياب الرئيس يتم التعليق قبل قائد البرنامج. قد تصل فترة تعليق الدراسة إلى أربعة أسابيع كحد أقصى².
- المرحلة الثانية، عقد اجتماع للجنة الممارسة المهنية لتقديم توصية إلى رئيس مجلس الممتحنين، وفي حالة غيابه إلى قائد البرنامج حول قرار إنهاء دراسة (فصل)

² لن يكون تعليق الدراسة أكثر من أسبوعين إلا في ظروف استثنائية، حيث يمكن دعم المعلم الطالب للحاق بالجلسات التدريسية والخبرة المدرسية التي فاتته.



المعلم الطالب من البرنامج أم لا.

يمكن أن يعلق (يوقف) المعلم الطالب عن الدراسة في برنامج الدبلوم المهني في التعليم من قبل رئيس مجلس المتحنيين أو في حالة غيابه من قبل قائد البرنامج في الحالات الآتية، وهذا في حالة عدم وجود ظروف القاهرة موافق عليها أو أدلة داعمة للاستئناف.

(1) في حالة طلب المعلم الطالب تأجيل دراسته في البرنامج قبل انضمامه للوحدة الأولى.

(2) إذا لم يتم تسليم جميع المهام المطلوبة في مواعيدها المحددة.

(3) حين يظهر المعلم الطالب سلوكاً غير مهني و/ أو غير مقبول، الذي ينتهك قواعد سلوك المعلم المهني (راجع كتيب ضمان الجودة). إذا تم إبلاغ المعلم الطالب بعد قرار رئيس مجلس المتحنيين أو في حالة غياب الرئيس من قبل قائد البرنامج، بأنه/ها قد تم وقفه أو فصله من البرنامج، فتكون مسؤوليته أن يتأكد من إبلاغ قائد البرنامج حول أي ظروف القاهرة فعالة (شرعية) أو أدلة غير معروفة. ومن جهته سيقوم قائد البرنامج بإخطار المعلم الطالب كتابةً من خلال بريد إلكتروني رسمي على إيميل الطالب الخاص بالدبلوم المهني في التعليم وخلال خمسة أيام عمل حول توقيفه أو فصله من البرنامج وإعطائه أسباب هذا القرار. ويمكن أن يقدم المعلم الطالب طلب استئناف (طعن في قرار الانسحاب) من البرنامج، وذلك باستخدام سياسات وإجراءات الاستئناف الأكاديمي³.

ويتحمل مجلس المتحنيين مسؤولية قرار سحب المعلم الطالب من البرنامج، حيث يقوم المجلس عادة بعقد اجتماعين، الأول بعد الانتهاء من الوحدة الرئيسية الأولى، والثاني في نهاية البرنامج بعد الانتهاء من الوحدة الرئيسية الثانية والثالثة. وقد يتم سحب المعلم الطالب بناءً على قرار أي من الاجتماعين. وفي ظروف استثنائية يمكن عقد اجتماع خاص لمجلس المتحنيين للتّظر في القرار المتعلق بالمعلم الطالب.

وإذا اتخذت أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين قرار وقف المعلم الطالب عن الدراسة أو قرار فصله من البرنامج، ستقوم الأكاديمية من جهتها بإبلاغ المعلم الطالب و الجهة الموفدة له – إن وجدت- في هذا الشأن، مع شرح للأسباب التي أدت إلى اتخاذ مثل هذا القرار.

الظروف القاهرة

في حال تمت الموافقة على الظروف القاهرة، قد يُسمح للمعلم الطالب تقديم المهام الخاضعة للتقييم في وقت لاحق من الموعد النهائي الذي تم الإعلان عنه، أو تأجيل التدريب العملي في حالات الموافقة على تمديد الغياب. وعادة يجب أن يقدم المعلم الطالب الظروف القاهرة من خلال تعبئة نموذج مدعوم بأدلة مقبولة قبل الموعد النهائي للتقديم (راجع كتيب ضمان الجودة). عندما يخفق المعلم الطالب في المحاولة الأولى لتقييم الوحدة الرئيسية وتمت له الموافقة على الظروف القاهرة للموعد النهائي لإعادة التقديم، سيُسمح له بإعادة تقديم تقييمه إلى موعد نهائي متفق عليه، والذي سيتم تقريره من قبل قائد الجودة الأكاديمية بالتشاور مع قائد البرنامج. وقد يطلب المعلم الطالب تأجيل دراسته بناءً على إجراءات الظروف القاهرة التي من المتوقع أن تستمر لفترة ممتدة من الزمن. لمزيد من التفاصيل يمكنك الرجوع إلى كتيب ضمان الجودة (تعليمات الظروف القاهرة).

القيم والمعايير المهنية

يتوقع من المعلمين الطلبة الالتزام بالقيم والمعايير التالية أثناء مراحل الدبلوم المهني في التعليم وخلال تطبيق المهام الدراسية النظرية والعملية

1. القيم والمعايير المهنية

إنّ دور المعلمين الطلبة الملتحقين في الدبلوم المهني في التعليم المقدم من أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين بشكل عام، هو تبني وتطوير القيم التي تعدّ الأساسات الأولى للتعليم والمعرفة المهنية والمهارات. والقيم هي كما يلي:

³ سياسات وإجراءات الاستئناف الأكاديمي، نموذج الاستئناف الأكاديمي متوفر في كتيب الجودة



- الاحترام. يجب أن يدعم المعلم الطالب الكرامة الإنسانية ويظهر احترامه للقيم الثقافية، وللتنوع، والعدالة الاجتماعية، والحرية والاهتمام في البيئة.
- النزاهة. يجب أن يكون المعلم الطالب صادقاً، موثقاً به ويظهر النزاهة بشكل عام في كل من حياته المهنية والعامة.
- الاهتمام. يجب على المعلم الطالب أن يعطي جلّ اهتمامه لطالب المدرسة الموكّل له الاهتمام به في جميع الأوقات. كما يجب على المعلم الطالب أن يظهر هذا الاهتمام من خلال كونه مؤثراً إيجابياً، وممارساً جيداً للقرارات المهنية، ومن خلال تعاطفه مع الطلاب أثناء رعايتهم.
- الثقة. يجب أن يكون المعلمون الطلبة محلّ ثقة في علاقاتهم مع الطلاب، ومع المعلمين الآخرين وأولياء الأمور، والمهنيين وكذلك مع الناس بشكل عام. فالثقة تبنى على أساس العدالة، والانفتاح والإخلاص

التوقعات من المعايير المهنية

من المتوقع أن توجه المعايير المهنية المعلمين الطلبة في الأوقات جميعها، وذلك بأن تصبح راسخة في تصرفاتهم وأفكارهم؛ وأن يتم تطبيقها طوال فترة خدمتهم المهنية كمعلمين.

والتوقعات الستة التالية للمعايير المهنية تنطبق على المعلمين الطلبة وهي ما يجب عليهم الالتزام بها طوال فترة خدمتهم التدريسية:

التوقع الأول: المهنية في العلاقات

يجب أن يعمل المعلم الطالب على تطوير العلاقات الإيجابية مع الطلاب، ومع المعلمين الآخرين، والمدرسة والهيئة الإدارية، وأولياء الأمور والمجتمع المدرسي. حيث تظهر العلاقات المهنية من خلال النزاهة والقرارات المهنية الجيدة. كما يجب على المعلم الطالب أن يعمل على تطوير وديمومة الثقة المتبادلة والاحترام في المدارس والمجتمع المحلي.

التوقع الثاني: النزاهة المهنية.

يجب على المعلمين الطلبة أن يلزموا أنفسهم بالنزاهة والإخلاص في كل أدوارهم المهنية وتجنب التضرار بين دورهم المهني ومصالحهم الشخصية.

التوقع الثالث: الالتزام المهني.

يجب على المعلم الطالب دعم وتعزيز معايير التدريس المهنية في الأوقات جميعها. يجب أن يكون التواصل مناسباً ومدرّساً مع كلّ من الطلاب وأولياء الأمور والزملاء وكادر أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، وبأي شكل كان (بما فيها مواقع التواصل الاجتماعي) وفي جميع الأوقات. كما يجب على المعلمين الطلبة التواصل بصورة مهنية وبروح الزمالة المبنيّة على الثقة واحترام الآخرين وتقديم الدعم حين اللزوم.

التوقع الرابع: ممارسات الخبرة المدرسية المهنية

يجب على المعلم الطالب العمل على تطوير ممارسات تعليمية بمواصفات عالية، والتخطيط للدروس وتنفيذها، وعلى المعلم الطالب مراقبة تقدم الطلبة من خلال التنوع في أساليب التقويم والتفاعلات الصفية، وتقديم التغذية الراجعة البناءة، على المعلم الطالب العمل على تطوير مهام بتوقعات عالية قابلة للتحقيق، وتضع الطلاب أمام تحديات تثرى المعرفة لديهم، كما يجب أن يقوم المعلمون الطلبة بإصدار أحكامهم المهنية بناء على التأمل الناقد في ممارساتهم والتي تقود كذلك إلى مواصلة التطوير والتحسين على الممارسات المهنية.

التوقع الخامس: التطوير المهني.

يتوقع من المعلمين الطلبة أن يتحملوا المسؤولية الشخصية فيما يتعلق بتطويرهم المهني وتحسين ممارساتهم التدريسية من خلال التأمل الناقد في الممارسات، والتغذية الراجعة من الطلبة، وأولياء الأمور، والمعلمين الآخرين.

التوقع السادس: العمل المهني والتعاون.

يجب على المعلمين الطلبة العمل مع أقرانهم وزملائهم في كلّ من أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين ومدارسهم، وذلك لمشاركة الممارسات الجيدة وتطويرها، ويتوقع من المعلمين الطلبة التعاون مع الطلاب، والأهل والعاملين في أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، والإداريين والهيئة التدريسية في



المدرسة والمجتمع لتقديم أفضل خبرة تعليمية ممكنة للطلبة.

تقييم المخالفات وسوء السلوك الأكاديمي:

تقييم المخالفات وسوء السلوك الأكاديمي هو تقييم يُنفذ على المهام المهنية والأكاديمية (جميع أشكال المهام الخاضعة للتقييم) التي لم تلب المعايير المقبولة للممارسات الأكاديمية الجيدة، والتي يتوجب على المعلم الطالب أخذها بعين الاعتبار للتأكد من أن أي مهمة يقدمها هي خاصة به وملك له، وأنه سيقوم بالاعتراف بأي رأي وعمل قدّم من شخص آخر. ويتحمل المعلم الطالب مسؤولية التأكد من أنه لا يقوم بأي شكل من أشكال الغش أو السرقة الأكاديمية أو محاولة الحصول على ميزة بشكل غير عادل و باستخدام أي وسيلة أخرى. وتشمل أنواع سوء السلوك الأكاديمي على:

- نسخ نص أو صور دون الاعتراف بالمصدر.
- نسب عمل شخص آخر أو أفكاره لنفسه.
- تقديم مهام أنتجها شخص آخر.
- تقديم مهمة للتقييم من المفترض أن يكون المعلم الطالب وحده من قام بها، ولكن الحقيقة أن هناك أشخاصاً آخرين قد تعاونوا معه على إنجازها.
- الغش في المهام التقييمية.
- تقديم بحوث غير حقيقية.
- تزوير التوقعات على استمارات الموافقة.
- التواطؤ مع واحد أو أكثر من المعلمين الطلبة وتقديم أعمال ماثلة.

يتم توفير دليل كامل للأمانة الأكاديمية والممارسة الأكاديمية الجيدة وسوء السلوك الأكاديمي وكيفية تجنب الانتحال وذلك في كتيب الطالب للأمانة الأكاديمية والسرقات الأكاديمية⁴

تستخدم أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين برنامج الترنيت لفحص المهام الخاضعة للتقييم المرتبطة بالوحدات الرئيسية الثلاث حيث يتم فحص تقارير التشابه لكل جزء من عمل الطالب الذي تم تقييمه من قبل مدرّس المعلمين والحكم الصّادر بشأن ما إذا كان يشير إلى سوء سلوك أكاديمي أم لا. إذا أُشير إلى سوء سلوك أكاديمي فسيتمّ تتبع سياسة وإجراءات سوء السلوك الأكاديمي.

إذا تبين أن المهمة الخاضعة للتقييم التي قدمها المعلم الطالب تمثل سوء سلوك أكاديمي، سيلتقي قائد ضبط الجودة أو أحد أعضاء فريق ضبط الجودة والمشرف الأكاديمي للطالب، مع المعلم الطالب للتحقيق في ذلك واتخاذ قرار حول العقوبة التي سيتم تطبيقها. وسيتم الاسترشاد في ذلك من خلال ما يلي:

- إذا تم اعتبار المهمة الخاضعة للتقييم من السرقات الأدبية، عندها ستكون الدرجة التحصيلية لهذه المهمة هي درجة الرسوب باستخدام معايير التقدير (أي ما يعادل درجة D ، أو 2.49 درجة) ويتم تسجيلها على أنها رسوب.
- إذا كانت المهمة الخاضعة للتقييم لأحد المعلمين الطلبة مطابقة لمهمة قدمها معلم طالب آخر (تواطؤ) عندها ستكون الدرجة التحصيلية لهذه المهمة هي درجة الرسوب باستخدام معايير التقدير (أي ما يعادل درجة D ، أو 2.49 درجة) ويتم تسجيلها على أنها رسوب.
- إذا تم اعتبار أن المعلم الطالب قد نسخ من مصادر مختلفة، ولم يقدّم المراجع أو الاقتباسات بشكلٍ كافٍ، فإن المعلم الطالب عندها ستكون الدرجة التحصيلية لهذه المهمة هي درجة الرسوب باستخدام معايير التقدير (أي ما يعادل درجة D ، أو 2.49 درجة) ويتم تسجيلها على أنها رسوب.

سيُسمح للمعلمين الطلبة بإعادة التقييم/ إعادة تقديم العمل المقيّم الذي يعدّ مخالفاً للتقييم و/ أو سوء سلوك أكاديمي لمرة واحدة. وفي حال ثبت أنّ العمل الذي تمّت إعادته/ إعادة تقديمه يعدّ مخالفاً للتقييم و/ أو تمثّل سوء سلوك أكاديمي، عندها سيُعدّ المعلم الطالب راسباً في هذه الوحدة الرئيسية المقيّمة وقد يتم فصله من البرنامج. وسيكون مجلس الممتحنين هو المخوّل باتخاذ هذا القرار وذلك بالاستشارة مع قائد البرنامج.

⁴ كتيب الطالب للأمانة الأكاديمية والسرقات الأدبية (كتيب الجودة الأكاديمية)



سيتم منح العمل المقيّم الذي تمّت إعادته لسبب من الأسباب الواردة أعلاه (1) إلى (3) على درجة ناجح كحدّ أقصى باستخدام معايير التقييم (أي ما يعادل 3.0 درجات)

تقع على عاتق كل من مدرس المعلمين / المرشد الأكاديمي وقائد ضبط الجودة أو من ينوبه، الاحتفاظ بسجلات مخالفات التقييم و/أو سوء السلوك الأكاديمي الناجمة عن تقييم المعلم الطالب. عندما يكون لدى المعلم الطالب سجل من المخالفات التقييم و/أو سوء السلوك الأكاديمي الناجم عن التقييم، سيتم الإبلاغ عن هذه المعلومات في الاجتماع المناسب لمجلس المتحنيين، وسيؤخذ هذا بعين الاعتبار عند اتخاذ أي قرار بشأن المعلم الطالب في الدبلوم المهني في التعليم.

الشكاوى والاستئنافات الأكاديمية ضد قرارات مجلس المتحنيين، رئيس مجلس المتحنيين أو المسجل الأكاديمي

الشكاوى

يحق للمعلمين الطلبة تقديم شكوى حول أي جانب من جوانب الخدمة المعروضة / المقدمة من أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين. يجب التعامل مع عدم الرضا عن مسألة أكاديمية من خلال سياسة وإجراءات الاستئناف الأكاديمي. سياسة وإجراءات الشكاوى تتعلق بالأمور غير الأكاديمية. ويجب أن يقوم كل من المعلمين الطلبة وكوادر أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين ببذل كل جهد ممكن لحل الشكاوى بطريقة غير رسمية وعلى نحو يرضي كلا الطرفين قبل القيام بتقديم أي شكوى رسمية مكتوبة. كذلك يجب أن يقوم المعلم الطالب بتقديم شكوى رسمية من خلال استكمال نموذج الشكاوى (انظر كتيب الجودة) وإرساله إلى قائد الجودة الأكاديمية مشيرًا إلى سبب الشكاوى وكيف يمكن تناول هذه المسألة. حيثما كان ذلك ممكناً، يجب أن

يرافق نموذج الشكاوى الذي تم استكمالها أدلة داعمة. ويقوم كادر البرنامج عادة بالاستجابة للشكاوى الرسمية خلال أسبوعين (عشرة أيام) من تاريخ تقديم نموذج الشكاوى. كما سيقوم قائد البرنامج أو النائب عنه بالرد بالإيميل الرسمي المعتمد من أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين والخاص بالمعلم الطالب صاحب الشكاوى، وتقديم حل للمعلم الطالب إذا تمّ اعتبار الشكاوى مبررة. وإذا كانت الشكاوى مكررة من عدد من المعلمين الطلبة، يجب تعيين متحدث رسمي باسمهم يقوم بتقديم الشكاوى من خلال استكمال النموذج الذي يجب أن يوقعه كل المشتكين من المعلمين الطلبة. يرجى مراجعة كتيب الجودة للحصول على المزيد من التفاصيل حول سياسة وإجراءات الشكاوى ونموذج الشكاوى⁵.

الاستئناف ضد قرارات مجلس المتحنيين، رئيس المجلس، أو المسجل الأكاديمي⁶

يحق للمعلمين الطلبة تقديم استئناف ضد قرارات مجلس المتحنيين، رئيس مجلس المتحنيين، قد يندرج الاستئناف ضد القرار الصادر في الفئتين التاليتين :

(أ) الاستئناف ضد درجة تحصيلية ممنوحة لجزء من العمل الخاضع للتقييم أو أي نوع آخر من التقييم بما في ذلك الخبرة المدرسية و/أو تلبية معايير المعلمين المطلوبة للبرنامج.

(ب) الاستئناف ضد قرار صادر عن مجلس المتحنيين أو رئيس مجلس المتحنيين فيما يتعلق بجانب من جوانب السلوك المهني قد يكون أدّى إلى تعليق دراسة المعلم الطالب أو فصله من البرنامج. سيتم استخدام قواعد السلوك الخاصة بالمعلمين الطلبة والمعتمدة في أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين⁷ للمساعدة في الإبلاغ عن القرارات التي تندرج في هذه الفئة.

لا يجوز تقديم استئناف في أي قرار يتخذه مجلس المتحنيين والذي يقع في الفئة (أ) أعلاه إلا على أساس:

⁵ سياسة وإجراءات الشكاوى للتقدم بالشكاوى واستمارة الشكاوى

⁶ من أجل الإيجاز يتم استئناف القرار الصادر عن مجلس المتحنيين ضد أي قرار يتخذه رئيس مجلس المتحنيين نيابة عن مجلس المتحنيين.

⁷ قواعد السلوك المهني في أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين



- (1) لم يتم إجراء التقييم وفق أنظمة التقييم الحالية المعتمدة في البرنامج، أو حدث خطأ إداري ملموس، أو حدثت بعض المخالفات الأخرى ذات الصلة بالتقييم.
 - (2) تأثر قرار المرشد الأكاديمي/ مدرّس المعلمين الذي يقيم العمل بالتحيّز الشخصي.
 - (3) تمّ تقديم معلومات مضلّلة حول متطلبات التقييم.
 - (4) لم يتمّ إجراء التقييم بشكل صحيح بالنسبة للمعلم الطالب من ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة، أو لم يتم تقديم الدعم المحدد له، أو لم يتم تنفيذ إجراءات التقييم المتفق عليها لهذا المعلم الطالب بشكل صحيح.
- لا يمكن تقديم استئناف ضد قرارات من الفئة (ب) أعلاه إلا إذا كانت هناك أدلة موجودة في ذلك الوقت تتعلق بالمعلم الطالب المعني، لم يكن مجلس المتحنيين أو رئيس المجلس على دراية بها حين اتخاذ القرار بشأن السلوك المهني لهذا المعلم الطالب. ويجب على المعلم الطالب الرجوع إلى قواعد سلوك المعلم الطالب المهني عند تقديم استئناف بموجب الفئة (ب) أعلاه.

تقديم استئناف ضد قرار مجلس المتحنيين، أو رئيس مجلس المتحنيين

إذا كان المعلم الطالب يرغب بطلب استئناف صادر عن مجلس المتحنيين أو رئيس مجلس المتحنيين، يجب أن يقوم ببذل مجهود لحلّ المسألة بشكل غير رسمي مع قائد الجودة الأكاديمية قبل اتخاذ إجراء رسمي. ولتقديم الاستئناف الرسمي، يجب أن يقوم المعلم الطالب باستكمال نموذج الاستئناف ضد مجلس المتحنيين (انظر كتيب الجودة) وتقديمه إلى قائد الجودة الأكاديمية. ويجب أن يحتوي نموذج الاستئناف المكتمل ضد مجلس المتحنيين على الأسباب الرامية للاستئناف، وما الفئة (أ) أو (ب) المذكورة أعلاه، التي تندرج فيه. وأين (أ) أسباب الاستئناف المأخوذ من (1) إلى (4) أعلاه، ويجب تقديم أدلة تعزز الأسباب الرامية للاستئناف.

في حالة وجود أسباب للنظر في الاستئناف الرسمي ضد قرار اتخذه مجلس المتحنيين، سيتمّ الاستماع إلى الاستئناف من قبل لجنة استئناف مجلس المتحنيين⁸. والتي يجب أن يكون أعضاؤها مستقلين عن المعلم الطالب المعني (أي لا يشاركون في تدريس أو تقييم أعمال المعلم الطالب) كما يجب أن يتألّف الفريق من كادر البرنامج الذين لم يشاركوا مباشرة في اتخاذ قرار مجلس المتحنيين المبدئي.

سوف يستجيب كادر البرنامج في أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين إلى الاستئناف الرسمي ضد قرار مجلس المتحنيين في غضون أسبوعين (عشرة أيام عمل) من تقديم نموذج الاستئناف المكتمل ضد مجلس المتحنيين. وسوف يستجيب قائد البرنامج أو نائبه كتابيا من خلال الإيميل الرسمي الذي تعتمده أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين والخاص بالمعلم الطالب صاحب الاستئناف متناولا أسباب الاستئناف في حالة عدّ الاستئناف مبرّرا، حيث يقوم بطرح القرار على المعلم الطالب. تمّ تقديم المزيد من المعلومات في كتيب الجودة الأكاديمية حول سياسة وإجراءات الاستئنافات المقدمة ضد قرارات مجلس المتحنيين، كما يتوفر نموذج الاستئناف ضد هذه القرارات.

جهات مهمة للتواصل:

ستقوم مجموعة الكوادر التالية بتقديم الدّعم للمعلمين الطلبة في القضايا الأكاديمية والتربوية خلال دراستهم كملتحقين بالدبلوم:

1. مدرسو المعلمون: وهم من كوادر أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين الذين سيقدمون للملتحقين خبرات متخصصة في التعليم. يتولى بعض مدرسي المعلمين أدواراً قيادية محدّدة خاصة بجوانب معينة في الدبلوم المهني في التعليم، مثل الأدوار الإدارية أو قيادة وحدات دراسية معينة.

2. للأمور المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات (على سبيل المثال: outlook email, username, password وغيرها) يرجى التّواصل مع قسم الدعم

التقني في الأكاديمية عبر helpdesk@qrta.edu.jo

ستحتاج للتحقّق من بريدك الإلكتروني الخاص بأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين بشكلٍ مُنتظم، وإبلاغ أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين بأيّ تغييرات قد تحدث في تفاصيل الاتصال الخاص بك فور حدوثها.

3. شؤون الطلبة: التواصل عبر الإيميل AI@qrta.edu.jo

⁸ اختصاصات وتشكيل لجنة استئناف مجلس المتحنيين.

