تقييم برامج اللغة العربية في أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين

QUEEN RANIA TEACHER ACADEMY
أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين

2022

المقدمة

ليس ثمة تخصص في مباحث المعرفة أبلغ أثرًا في تكوين شخصية الطالب ومعرفته، ولا أعمق حضورًا في ثقافته وفكره من تعلم اللغة؛ ذلك أنها بوابة فهمه للعالم والحياة والإنسان، وهي مفتاحه لإدراك معالم طريقه وتصرفاته وتَعقّل مضامينها ومآلات أموره فيها، وكانت أولى مهارات اللغة في جانب التعلم هي القراءة والكتابة، وقد جاء أول خطاب آلهي مباشر موجهٍ للبشرية جمعاء مؤكدًا على هذه الحقيقة الجامعة، فقال تعالى: اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ(1) خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ(2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ(3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)، ومن منطلق هذه الحقيقة الربانية وتمثلاتها المنطقية المستفيضة في شعاب التجربة الإنسانية، جُعلت القراءة والكتابة دليلًا على التعلم وآلة من آلات تقييمه؛ فبها يحكم على قوة التعلم ووَفْرِهِ أو ضعفه وفقره؛ فقد صنع خبراء البنك الدولي واليونسكو معًا مؤشرًا -أصبح عالميًا- لفقر التعلم وعرّفوه بأنه: نسبة الأطفال الذين هم في سن العاشرة، وليس لديهم قدرة على قراءة نص قصير مناسب لعمرهم واستيعابه بفهم"، ولمّا كانت هذه الأهمية الكبرى للغة وما تنطوي عليه من مهارات القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، فقد أولتها أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين بالغ اهتمامها، وكرّست لها حيزًا كبيرًا من مساحة العمل مع ما تقتضيه من الخبرة والوقت والجهد، وأثمرت من ذلك برامج عديدة لدعم تعلم المعلمين، وفق أحدث ما توصلت إليه الأساليب التربوية في تعليم اللغة وإكساب مهاراتها للمتعلمين، مؤملة أن تسهم هذه الجهود في رفع كفايات معلمي اللغة العربية في أدائهم التدريسي، وانعكاس ذلك تحصيلًا وإدراكًا ووعيًا على الطلبة، وغُنما ونماء في شخصياتهم وأساليب حياتهم.

وبناء على ما تقدم من الإدراك لأهمية اللغة وتدريس مهاراتها في إحكام التعلم وقوته وصرامته؛ فقد ارتأت الأكاديمية أن تقف من هذه البرامج وقفة مراجعة وتحليل وتقييم، لاستكشاف جوانب قوتها فتزيد في تعضيدها ومتانتها ودفعها إلى الأمام، أو تدرك جوانب قصورها وضعفها فتزيد فيها قوة ومنعة، وترفع من كفاءتها وتحقق شروط نجاحها؛ بل شروط امتيازها في هذا النجاح. وقد أسفرت الرؤية عن هذه الدراسة – التي نضعها بين يدي القارئ العزيز- حيث دُرست فيها كل البرامج التي قدمتها الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين بعمق وشمول، فوقفت على آثار كل برنامج منها سواء أكانت برامج طويلة المدى أم قصيرة، وسواء أكانت داخل الأردن أم خارجه، ومهما كان نمط تقديمها وجاهيًا مباشرًا أم عن بُعد أم مازجًا بين النمطين، فضلًا عن تضمين بعض آراء المشاركين في هذه البرامج، وكيف أسهمت في تطوير قدراتهم وإغناء معارفهم، وارتداد ذلك على طلبتهم وتحسن مخرجات تعلمهم ومتانة تمثلاته.

وليست هذه الدراسة فردًا في بابها، بل كان لها أخوات سابقات؛ فمنذ انطلاق برامج اللغة العربيّة فيها عام (2013) عنيت الأكاديميّة بتقييم آثار هذه البرامج، فكانت تقدم للمعلمين أدوات مختلفة يعبرون فيها عن آرائهم وتجاربهم في إطار كل برنامج منها؛ لرصد جوانب قوتها أو ضعفها وقصورها؛ فكانت تشكل هذه التغذية الراجعة مرجعيّة موضوعيّة للفريق المختص، يعيدون النظر مرارًا وتكرارًا في البنى والمضامين، فيعززون القوي ويرفدون الضعيف بما يلزمه من التحسين ويستصحبون أحدث التطورات في إستراتيجيات تدريس اللغات بعامّة واللغة العربيّة بخاصّة ويواكبون مستجداتها، ويستحدثون برامج جديدة تستجيب لحاجات المعلمين.

كن تأتي هذه الدراسة التقييمة شاملة تعرف بكيان برامج اللغة العربية كلها التي استحدثتها أكاديمية الملكة رانيا، وبناها الفكرية ومضامينها المعرفية، ثم تتعرض إلى التعريف بجملة نتائج التغذية الراجعة التراكمية المتحصلة من استجابات المشاركين في هذه البرامج، وتقديراتهم للمعارف والمهارات التي تمكنوا فيها، كي تُقارن بين ما كانت قبل البرامج وما آلت إليه بعد تعلمهم واختبارهم لها بكل ما فيها من تأطيرات معرفية وأنشطة مهارية، ورصدت الدراسة في قراءة سابرة أبرز الآثار التي أحدثتها هذه البرامج في تجويد قدرات المعلمين لتعليم مهارات اللغة العربيّة.

جدير بالذكر أن أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلّمين تأسست عام (2009) كمؤسسة غير ربحية تتبنّى رؤية جلالة الملكة رانيا العبد الله المعظمة للارتقاء بنوعية التعليم من خلال تمكين المعلّمين بالمهارات اللازمة. وتعمل بالشراكة مع وزارة التربية والتعليم، ومجموعة من الشركاء داخل الأردنّ وخارجه؛ لتوفير برامج تطوير مِهْنية مبتكرة ونوعية في الأردن والعالم العربي تستند إلى أفضل الممارسات والبحوث العالمية والعلمية التربوية.

الإطار العام للدراسة

بنت الأكاديمية برامج كثيرة متخصصة في مباحث اللغة العربية مستهدفة بها بناء قدرات معلمي اللغة العربية وكفاياتهم التدريسية التي تنتج في محصلة الأمر أثرًا بالغًا في رفعة تحصيل الطلبة المعرفي وتكوين مهاراتهم التواصلية وسماتهم الشخصية، وحتى تحافظ على قوة برامجها وإمدادها بما تستحق من التحديث والممارسات الفضلى والتجديد، فإنها تَعمَدُ إلى مراجعة محتواها وبناها كل سنة وفق منهجية تقويمية ترصد بهاجوانب الحاجة ومواطن التسديد والترشيد.

وفي هذا الإطار تأتي هذه الدراسة التقييمية لبرامج اللغة العربية التي طورتها الأكاديمية عبر سبعة أعوام بهدف قراءتها من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيها والمستفيدين منها، واستطلاع آرائهم في مضامينها للتأشير على جوانب الفائدة فيها والعوائد المعرفية منها عليهم في سياق تدريسهم وفضاءات عملهم المدرسي.

وقد طوّفت عملية التقييم هذه بين 5 برامج كبرى وأساسية صممتها الأكاديمية ونفذتها مع المتدربين داخل الأردن وخارجه، وقد اختلف تناولها في عملية التقييم بسبب استقلال كل برنامج ببنيته وأهدافه وغاياته ومستفيديه.

أسئلة الدراسة

تَكمُن غاية الدراسة التقييمية لبرامج اللغة العربية في قياس أثر هذه البرامج على تطوير معارف معلمي مبحث اللغة العربية الذين استفادوا منها، والاستخبار منهم عن تقديرهم لمدى حصول المهارات المتضمنة فيها لديهم، وانعكاسها على ممارساتهم التعليمية أو تحسين أدائهم فيها، وقدرتهم على مراعاة مستويات الطلبة المختلفة واحتياجاتهم وفهمها واستحضارها أثناء عملية التخطيط للتدريس وتنفيذه، واقتضاءً لذلك حُدِّدَ للدراسة سؤالان هما:

1. هل أثرت برامج اللغة العربية التي تقدمها أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين على تطوير معارف معلمي مبحث اللغة العربية المستفيدين من البرامج وتحسينها ؟ وما مدى هذا التأثير؟
2. هل أثرت برامج اللغة العربية التي تقدمها أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين على تطوير مهارات معلمي مبحث اللغة العربية المستفيدين من البرامج وممارساتهم التعليمية وتحسينها ؟ وما مدى هذا التأثير؟

أهداف الدراسة

من منطلق الوعي بأهمية التقييم للبرامج التعليمية، وقدرته على البناء والتطوير والتصحيح والتعديل وفق الأهداف المرسومة له تأتي هذه الدراسة لتحقق في هذا الإطار الأهداف الآتية:

1. توفير المعلومات القائمة على الأدلة والمعرفة الكافية الشافية حول أثر برامج اللغة العربية التي تقدمها الأكاديمية على المشاركين فيها.
2. الإفادة من نتائج هذه الدراسة لغايات اتخاذ القرار حول المادة التدريبية وتصحيح مساراتها المنهجية وتعديل المحتوى والمضامين وتعديل طرق أدائها للمشاركين أو تحسينها.
3. تحديد مجالات النجاح المتحققة ومجالات التحّسن المطلوبة إن ذُكرت وأُشر عليها؛ لتوجيه التخطيط المستقبلي لبرامج اللغة العربية التي تستحدثها الأكاديمية لاحقًا.

منهجية الدراسة وتصميمها

انتهجت الدراسة طريقتين منهجيتين قامتا على طرق البحث الكميّ والنوعيّ وأدواتهما، واستُخرجت بهما النتائج المرصودة لبرامج اللغة العربيّة التدريبية وورشاتها، والتي عقدتها الأكاديمية في المدة من **(2013 - 2021)**. وقد حُلّلت البيانات الكمية من خلال احتساب المتوسطات الحسابية (المعدل) للمجالات المختلفة التي قُيّمت مثل؛ مدى التحّسن في المعارف والمهارات والممارسات المكتسبة لدى المعلمين، ومقارنة النتائج القبلية بالبعدية واحتساب نسبة التغير في النسبة المئوية لهذه المجالات. كما ضُمّنت البيانات النوعية التي استقاها الباحثون من أدوات المقابلة ومجموعات التركيز التي أجريت عقب كل برنامج تدريبي، وربطت بالنتائج الكمية لتحقيق هدف الدراسة. وقد قيس أثر برامج اللغة العربية لعدد من المجالات هي:

.1

التغير في مستوى معارف المعلمين: وذلك من وجهة نظرهم من حيث تقييمهم للمعارف المكتسبة بعد الورشة التدريبية مقارنة بمستواها قبل البرنامج التدريبي،

.2

التغير في مستوى المهارات والممارسات التدريسية لدى المعلمين: وذلك بسؤالهم عن تقديراتهم لتطور المهارات المكتسبة قبل البرنامج وبعده من وجهة نظرهم.

وقد جمعت البيانات للمجالين الآنفين من استبانة التقييم القبلي والبعدي، ومجموعات التركيز التي عقدت مع عينة من المشاركين في البرامج المختلفة. وقد صممت هذه الاستبانات بتدريجات خماسية أو رباعية وفق مقاييس ليكرت؛ فضلًا عن أسئلة الرأي والتقدير بنوعيها: المقالية والموضوعية.

.3

التغير في مستوى التحصيل الدراسي للطلبة في مادتي القراءة والكتابة: وقد اقتصر قياس هذا المجال على برنامج واحد من برامج اللغة العربيّة فقط وهو برنامج (شبكة اللغة العربيّة بنمطه الوجاهيّ)، إذ خضع هذا البرنامج لدراسة بحثيّة طويلة المدى استمرّت لمدة ثلاث سنوات متتالية، وقد تمثّل هدف الدراسة في بعدين هما:

أ. قياس أثر برنامج شبكة اللغة العربيّة بنمطه الوجاهي على معارف معلمي اللغة العربيّة وممارساتهم في تدريس مهارتي القراءة والكتابة لطلبة الصفين السادس والعاشر.

ب. قياس أثر برنامج شبكة اللغة العربيّة بنمطه الوجاهيّ على تحصيل طلبة الصفين السادس والعاشر في مهارتي القراءة والكتابة.

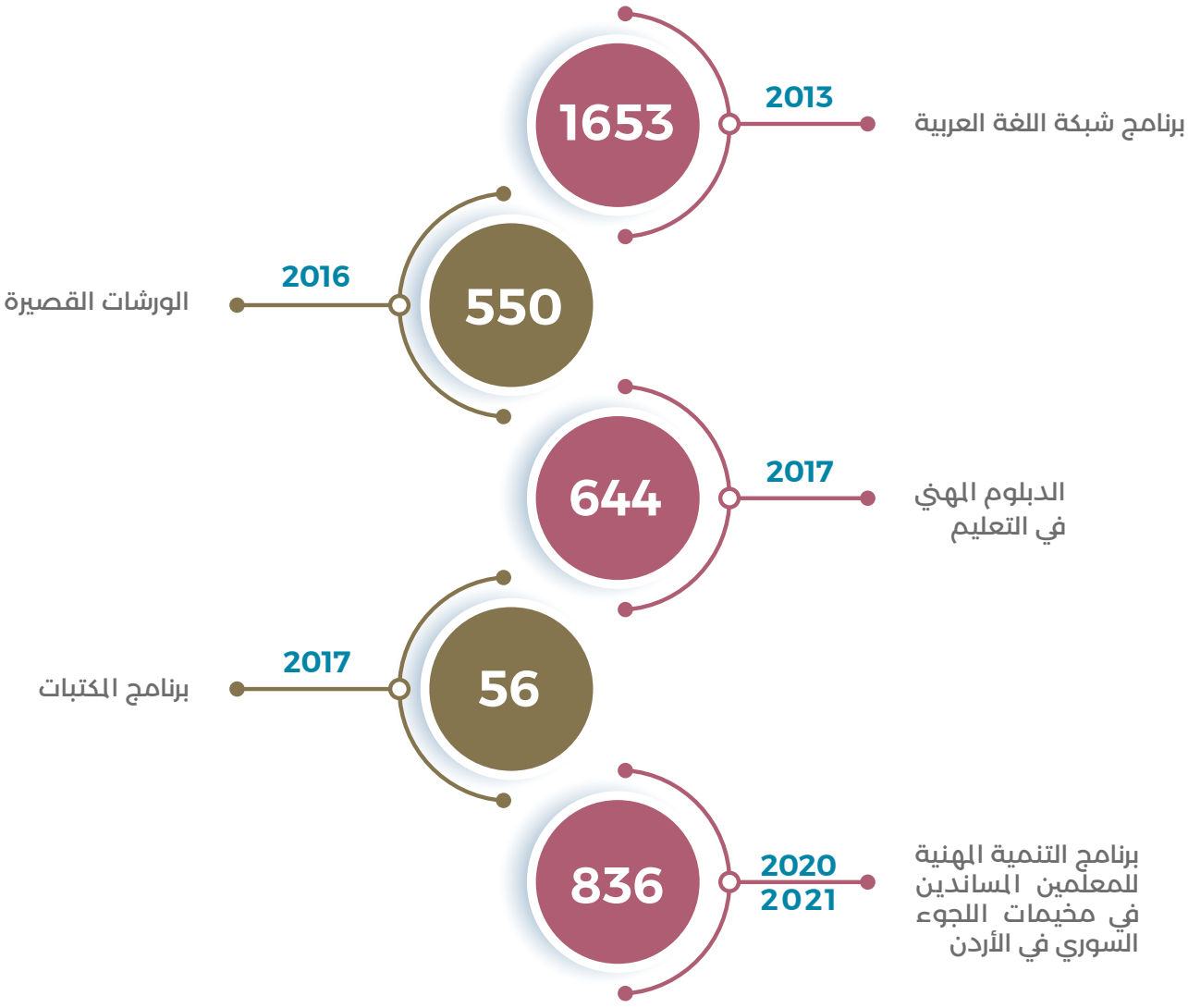
مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هم المعلمون الأردنيون وغير الأردنيين العاملون في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية في (القطاعين العام والخاص)، بالإضافة إلى المعلمين العاملين في المدارس من الدول العربية الشقيقة.

وقد رصدت الدراسة التقييميّة أثر 5 برامج رئيسة من برامج الأكاديمية في ممارسات المعلمين وسلوكاتهم ومعتقداتهم في تدريس اللغة العربيّة

والشكل (1) يوضح أسماء هذه البرامج وتواريخ بدئها وأعداد المشاركين في كل واحد منها.

أعداد المستفيدين من برامج اللغة العربية



الشكل رقم (1) برامج تدريب معلمي اللغة العربية وتواريخ انطلاقها وأعداد المشاركين فيها

بلغ إجمالي عدد المعلمين المشاركين في برامج اللغة العربية المقدمة من قبل الأكاديمية منذ عام (2013) وحتى نهاية عام (2021) عددًا يربو على (3,500) معلم ومعلمة، بلغت نسبة المشاركين منهم من داخل الأردن (68%)، ونسبة المشاركين فيها من الدول العربية الشقيقة (32%)،

عينة الدراسة:

استهدفت الدراسة التقييمية معلمين أردنيين وغير أردنيين شاركوا في برامج تأهيل وتدريب معلمي اللغة العربية خلال الأعوام من (2013) ولغاية (2021)، وفي استعراضنا لكل برنامج وتقييمه ثمة تعريف بالعينة التي أجريت عليها الدراسة.

مصادر جمع البيانات:

اعتمدت الدراسة التقييمية على استخدام بيانات المشاركين ونتائج استبانات التغذية الراجعة للورشات التدريبية كافة، ومراجعة نتائج الاستبيانات القبلية والبعدية للمعلمين للحصول على النتائج الكمية لفاعلية البرامج المقدمة وأثرها على المشاركين ومدى تحقيق الأهداف المرجوّة منها، كما استخدمت نتائج مجموعات التركيز التي عُقِدَت مع المعلمين المشاركين بهدف تعزيز النتائج الكمية بنتائج نوعية تحدد مواطن القوة وفرص التحسين؛ لاستثمارها بالشكل الأمثل لتطوير هذه البرامج ورفع جودتها من نواحيها كافة كمحتوى البرامج، وطرائق التدريب وأساليب العرض فيها.. إلخ .

التعريف ببرامج اللغة العربية:

قامت هذه الدراسة على تقييم خمسة برامج أساسية للغة العربية طورتها الأكاديمية لتدريب المعلمين، وفيما يأتي تعريف بكل برنامج منها وعناصره ومكوناته:

أولا :برنامج شبكة اللغة العربية

يعد برنامج شبكة اللغة العربية من أهم برامج تدريب المعلمين في المباحث المتخصصة ليس على المستوى المحلي وحسب بل في عموم المنطقة العربية، وهو برنامج يعمل على تطوير مهارات معلمي اللغة العربيّة في القراءة والكتابة والتخاطب **(الاستماع والمحادثة)**، للصفوف من **(4-10)**، وقد طوّرت مساقاته وفق أحدث الإستراتيجيات والممارسات العالميّة الفضلى في تدريس اللغة وخلال مدة 7 أعوام هي عمر الشبكات.

بدأ البرنامج في صورته الأولية بستّ ورشات تدريبية، ثم جرت عليه إضافات وتعديلات إلى أن صار على صورته الراهنة متضمنًا تسعة مساقات تدريبيّة **(نظريات تعلم اللغة الأم واكتسابها، تعليم اللغة العربيّة وتقييمها المستند إلى المعايير، مهارات التخاطب، القراءة المكثفة، قراءة القصة، كتابة القصّة الشخصية، قراءة النص المعرفيّ، كتابة النصّ المعرفيّ، كتابة المقالة)**.

ويكتسب المعلم في نهاية البرنامج مهارات القارئ الناجح والمفكر والكاتب المبدع، كما يمتلك مهارات التخاطب وفق أحدث المنهجيات، مما يمَكّنهُ من نقل هذا النموذج بعد اكتسابه لطلبته في الغرفة الصفيّة. وقد أظهرت نتائج تحليل استبانات التغذية الراجعة للورشات التدريبية والاستبانات القبلية والبعدية للمعلمين لهذا البرنامج دلائل واضحة أشرت إلى مدى عمق محتواه التدريبي وقوة مضامينه التربوية والمعرفية التي أطّرت فهم المعلمين، وطورت من أدائهم وارتقت بممارساتهم الصفية، وانعكست على جودة تحصيل طلبتهم وتحسن تعلمهم.

وقد قُدم برنامج شبكة اللغة العربية في ثلاثة أنماط تدريبية هي: نمط التدريب الوجاهي " الشكل المباشر للتدريب"، ونمط التدريب عن بُعد الذي يقدم فيه البرنامج للمتدربين عبر الانترنت، ونمط التدريب المتمازج الذي يجمع بين الصورتين الوجاهية المباشرة والتعليم عن بُعد.

انقسمت ورش برنامج شبكة اللغة العربية من حيث منهجيتها في تأهيل معلمي اللغة العربية إلى محورين كل واحد تندرج تحته ثلاث ورش، ويعالج مهارة من مهارات اكتساب اللغة؛ فأما المحور الأول فهو المتعلق بتنمية القدرة على القراءة واستيعاب مضمون النص المقروء ودلالته، وأما المحور الثاني فهو المتعلق ببناء قدرات الطلبة في الكتابة والتعبير.

ثانيا: برامج التنمية المهنية قصيرة المدى (الورشات القصيرة)

تنظّم أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين دورات تدريبية عديدة قصيرة المدى في مجال اللغة العربية استجابة للتحديات التي يواجهها المعلمون في سياق تدريس طلبتهم موضوعات المبحث؛ للارتقاء بمستوى أدائهم التدريسي وتطوير مهاراتهم المهنية، وتتراوح مُدد هذه الدورات بين يوم واحد إلى أسبوع، وتركز على موضوعات تعليمية شتى تواكب أحدث المستجدات التربوية وأفضل الممارسات العالمية في مجالها.

وقد نفذت هذه الورشات محليًّا داخل الأردن لمدارس القطاع العام والقطاع الخاص، وخارجيًّا على نطاق إقليمي لدول عربية شقيقة مثل: قطر، والمغرب، ودولة الإمارات العربية المتحدة في إمارتي دبي والشارقة، وقد انقسمت البرامج التدريبيّة المختصّة باللغة العربيّة إلى مستويين أساسيّين هما:

- برنامج المهارات الأساسيّة في تدريس اللغة العربيّة، وينضوي تحته ثلاث ورشات تدريبيّة هي: (سرُّ القراءة من الصوت إلى الصورة) و (مبادئ الاستيعاب القرائيّ) و (كتابة القصص المصوّرة للأطفال) ويستهدف هذه البرنامج معلمي الصفوف المبكرة من (KG-3)؛ لبناء معارفهم الأساسيّة في مبادئ القرائيّة في اللغة العربيّة على مستواها الصوتي المسموع والقرائيّ المكتوب في ورشة (سرُّ القراءة من الصوت إلى الصورة)، وفي الورشة الثانيّة (مبادئ الاستيعاب القرائيّ) يهدف البرنامج إلى بناء قدرات معلمي الصفوف المبكرة في إجراءات تشكيل المعجم اللغوي للطلبة في الصفوف المبكرة، وأهم إستراتيجيات الاستيعاب القرائيّ الملائمة لمرحلتهم النمائيّة، أمّا الورشة الثالثة (كتابة القصص المصوّرة) فتهدف إلى تمكين المعلمين من بناء قدرات الطلبة في التعبير الكتابي الإبداعيّ من خلال الرسم والكتابات البسيطة، مما يسهم في تطوير تفكير الأطفال وقدراتهم الكتابيّة الإبداعيّة.

- برنامج المهارات المختصّة في تدريس اللغة العربيّة، وينضوي تحته سبع ورش تدريبيّة؛ ست منها تخصصيّة هي: (القراءة المكثفة) و(قراءة القصة) و (قراءة النص المعرفي) و(كتابة القصّة) و (كتابة النص المعرفيّ) و (كتابة المقالة) و (مهارات التخاطب: الاستماع والمحادثة)، وورشتان تتناولان أصول التدريس وهي: (نظريات تعلمّ اللغة الأوم واكتسابها) و (تعليم اللغة العربيّة وتقييمها المستند إلى المعايير). وورش هذا البرنامج مستلّة من برنامج شبكة اللغة العربيّة آنف الذكر، مع تعديل في مضامينها وأنشطتها بما يلائم متطلبات الشركاء ومعايير تعليم اللغة العربيّة في مؤسساتهم.

ثالثا: برنامج الدبلوم المهني في التعليم- تخصص اللغة العربية

أطلقت أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين الدّبلوم المهني في التّعليم عام (2016)، حيث يُمْنَحُ الدّبلوم المهني في التّعليم بالتعاون مع الجامعة الأردنية، وباعتماد من وزارة التربية والتّعليم الأردنية، وقد طُوِّر الدبلوم بالشراكة مع معهد التربية في كلية لندن الجامعية (UCL)، وأطلقت الأكاديمية النسخة الإلكترونية منه عام (2020) .

يسعى هذا الدبلوم في غايته الأساسية إلى تطوير مهارات المعلّمين للتّعامل مع البيئة التعليمية لا على أنّها صفوف تزخر بالأدوات والأثاث؛ بل مساحة يُصنع فيها القادة والقيادة ويُنتج بين جنباتها الإبداع، ويعرف فيها المتعلمون كيف يربو فضولهم الفكريّ، ويتعلمون كيف يؤدون مشاركتهم المدنية على النحو المطلوب منهم كمواطنين فاعلين.

يقوم الدّبلوم المهني على بناء معارف الطلبة المعلمين ومهاراتهم بموضوعات بيداغوجيا التعلّم والتعليم العامة خلال المسار العام، وفي مباحثهم التخصصية خلال مسار المباحث التخصصية ؛ ولتمكينهم من تطبيق هذه المهارات والمعارف مع طلبتهم في المدارس ضُمّن مكوّن أساسيّ هو الممارسة المهنية الواقعية في المدرسة (الخبرة المدرسية)؛ إذ تعدّ هذه الخبرة العمليّة أحد الركائز الأساسية للبرنامج وهي تنطوي على التطبيق العملي للأطر النظرية والمهارات التي احتواها البرنامج، حيث يُقيم الطلبة المعلمون فيها على قدراتهم التدريسية في إطار ما اكتسبوه من معارف ومهارات، فضلا عن كونها تُعدُّ الطلبة المعلمين أيضًا للتعامل مع بيئة التّعلم لتكون مكانًا مثاليًا لبناء خبرات تعلم طلبة المدارس وتحسين تحصيلهم الدراسي.

رابعا: برنامج المكتبات: نادي القراءة

استهدف هذا البرنامج أمناء المكتبات في المدارس الحكومية لرفع كفاياتهم ومستوى أدائهم في تنظيم أنشطة المكتبات وتشجيع القراءة واستقطاب الطلبة لزيارة المكتبة المدرسية وجعلها عادة يومية، وزيادة معدلات قراءتهم للكتب اللامنهجية الأمر الذي سينعكس في مستوى وعيهم ومستوى مشاركتهم في الغرفة الصفية ونوعيتها، وقد تضمن البرنامج إستراتيجيات فعّالة لتعليم القراءة والكتابة للطلبة، إضافة إلى تزويد المكتبات المدرسية بكتب وقصص لتنفيذ نوادي القراءة التي تعدُّ من المكونات الأساسية لتعزيز مهارات القراءة والكتابة.

ومن الأهداف الأخرى التي قصد إليها هذا البرنامج دمج الطلبة السوريين مع الطلبة الأردنيين، ومواجهة المشكلات السلوكية التي يتعرضون لها، فضلا عن تعزيز المهارات اللازمة للنمو الفكري والعاطفي والاجتماعي، وقد اعتمد تنفيذ هذا البرنامج على فكرة تكوين مجموعات من الطلبة من مدارس عديدة في المنطقة الواحدة بعد الدوام المدرسي والالتقاء بهم في مكان واحد (المكتبة) بهدف القراءة، وتقوم هذه المجموعات بزيارة النادي على نحو مستمر لتنفيذ أنشطة تسهم في تحفيزهم نحو القراءة وإثارة فضولهم لاكتشاف الكتب وتقريبهم لها وتحبيبهم فيها، إضافة إلى تعزيز روح العمل الجماعي والتعاون فيما بينهم مما يؤدي بطبيعة الحال إلى كسر الحواجز الاجتماعية والنفسية بينهم وتقبّل بعضهم بعضًا، لاسيما وأنهم متنوعون في الأصول الاجتماعية والخلفيات الثقافية، وقد دُعم هذا البرنامج من قبل الوكالة الأمريكية للتنمية المستدامة (USAID) باعتباره أحد مكونات برنامج بناء بيئة تعلّم داعمة وشاملة في المدارس الحكومية. وجدير بالذكر أن التدريب يُعطى لأمناء مكتبات المدارس في ثلاث ورش مدة كل واحدة منها يومان، وذلك تحت العناوين الآتية:

الورشة الأولى : المكتبة عالم الإثارة والخيال.
الورشة الثانية : المكتبة تدعم موضوعات الدراسة .
الورشة الثالثة: المكتبة مركز تعلم مجتمعي.

يُتبعها المدرب بعد فراغه من التدريب بزيارة مراكز نوادي القراءة للتأكد من تطبيق الموضوعات التي نوقشت ودُربوا عليها، بحيث يكون الهدف من ذلك التوجيه والمتابعة وتقديم الدعم اللازم لأمناء المكتبات.

خامسًا: برنامج التنمية المهنية لمعلمي رياض الأطفال والصف الأول والثاني المساندين في مخيمات اللجوء السوري

يستهدف هذا البرنامج الذي يدعمه صندوق الأمم المتحدة للطفولة - **اليونسيف (UNICEF)** المعلمين المساندين في مخيمات اللجوء السوري؛ وذلك لتمكينهم وبناء قدراتهم للعمل مع فئات الطلبة الذين يحتاجون الدعم في مجتمعاتهم التي تعرضت لأزمات إنسانية حادة، وواجهوا تحديات ضاغطة أعاقت قدراتهم التواصلية وتقدمهم التعليمي في مهارات اللغة العربيّة.

والمعلمون المساندون هم من اللاجئين السوريين القاطنين في مخيمي (الزعتري والأزرق) في الأردّن، وهم من فئات متباينة في مستواها التعليميّ ما بين التعليم المدرسيّ للصفوف الإعداديّة أو الثانويّة وهم الفئة الغالبة، إلى فئة تحمل درجات جامعيّة متباينة من البكالوريوس إلى الدكتوراة، وهي الفئة الأقل، مع خبرة محدودة لعدد كبير جدًّا منهم في مجال التعليم بشكل عامٍّ ومجال تعليم الأطفال بشكل خاصٍّ.

وتتلخص مهمة المعلمين المساندين الأساسية في مخيمات اللجوء السوري في مساعدة معلمي الصّف وإسنادهم في تعليم الطلبة. هذه المعطيات شكّلت لفريق عمل البرنامج تحديًّا كبيرًا في تصميم المحتوى التعليميّ والتدريبيّ الموجّه للمعلمين المساندين؛ إذ يجب أن تبنى مضامين هذا البرنامج لفئات غير متجانسة في المعارف والمهارات والقدرات من ناحية، وعدم اختبار عدد كبير منها التعليم بشكل عام وتعليم الأطفال بشكل خاص. وقد صمّم هذا البرنامج في مجال هامٍّ لتعليم الأطفال في الصفوف المبكرة وهو اللغة العربية، فكان من أهداف البرنامج الرئيسة بناء قدرات المعلمين المساندين في أصول تعليم مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) للأطفال في الصفوف المبكرة (رياض الأطفال وحتى الصف الثاني الأساسي)، ورفع استعدادهم القرائيّ وتقديم الدعم للمتعثرين منهم من خلال القصص المنشورة من ناحية، وتعريفهم بأصول تعليم الأطفال في الصفوف المبكرة وما يتطلبه تعليم هذه المرحلة النمائية من معارف ومهارات وتقنيات ووسائل تعليم داعمة من ناحية أخرى.

يقدم البرنامج أحدث الإستراتيجيات في مجال تدريس هذه المهارات من مدخل القصة بوصفه أهم مداخل تعليم المهارات اللغوية التواصلية وبناء مفرداتها لدى الأطفال، وهو يُوظف كذلك إستراتيجيات داعمة تمكن الطلبة من اكتساب هذه المهارات بيسر دون مكابدة أو عناء، كما يقدم أنشطة وتقنيات تراعي التمايز والفروق بين الطلبة في الاكتساب اللغوي، إضافة إلى توظيف مهارات التفكير العلمي والعملي في صلب المضامين المؤطرة لهذا المدخل التعليمي، كما يبني البرنامج أيضًا قدراتهم في التعامل مع هذه الفئات في سياق وظيفي أثناء التدريس ويعرفهم بالخصائص النمائية والعقلية المختلفة للأطفال وهم يترقّون في مدارج النضج ويكبرون، كما يبني قدراتهم في تصميم وسائل تعليميّة من الموارد المتاحة في بيئتهم تعزز أبعاد تعلمهم.

نتائج تقييم برامج اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين ومناقشتها

فيما يأتي عرض نتائج تقييم كل برنامج من برامج اللغة العربية ومناقشتها، وفقًا لما جاءت به أدوات التقييم واستجابات المشاركين فيها.

اولًا: نتائج تقييم برنامج شبكة اللغة العربية

يستعرض هذا التقييم جملة التغيرات التي لمسها المعلمون المشاركون في الشبكة في مستوى معارفهم ومهاراتهم المتعلقة بأدائهم المهني ومجال تخصصهم، إضافة إلى التغير في طرائق ممارساتهم التدريسية للمحتوى وتنوعاته في مهارتين من مهارات اللغة وهي تنمية القراءة والاستيعاب، وبناء القدرات الكتابية والتعبير، وقد جُمعت البيانات بعدة أدوات يوضحها الجدول الآتي:

جدول (1) المجالات التي تم قياسها وطرق جمع البيانات

المجال	طريقة جمع البيانات
التغير في مستوى معارف المعلم بعد إتمامه البرنامج التدريبي	استبانة موجهة للمعلمين عقب انتهاء كل ورشة تدريبية وعددها (6) ورش تدريبيّة في النمط الوجاهي والمتمازج حتى عام 2019، و(9) ورش تدريبيّة في نمط التدريب عن بُعد(أونلاين) منذ عام 2020
التغير في مستوى المهارات والممارسات التدريسية	استبانة للمعلمين عقب انتهاء البرنامج التدريبي كاملًا

التغير في مستوى معارف المعلم بعد إتمامه الورش التدريبية في محور القراءة

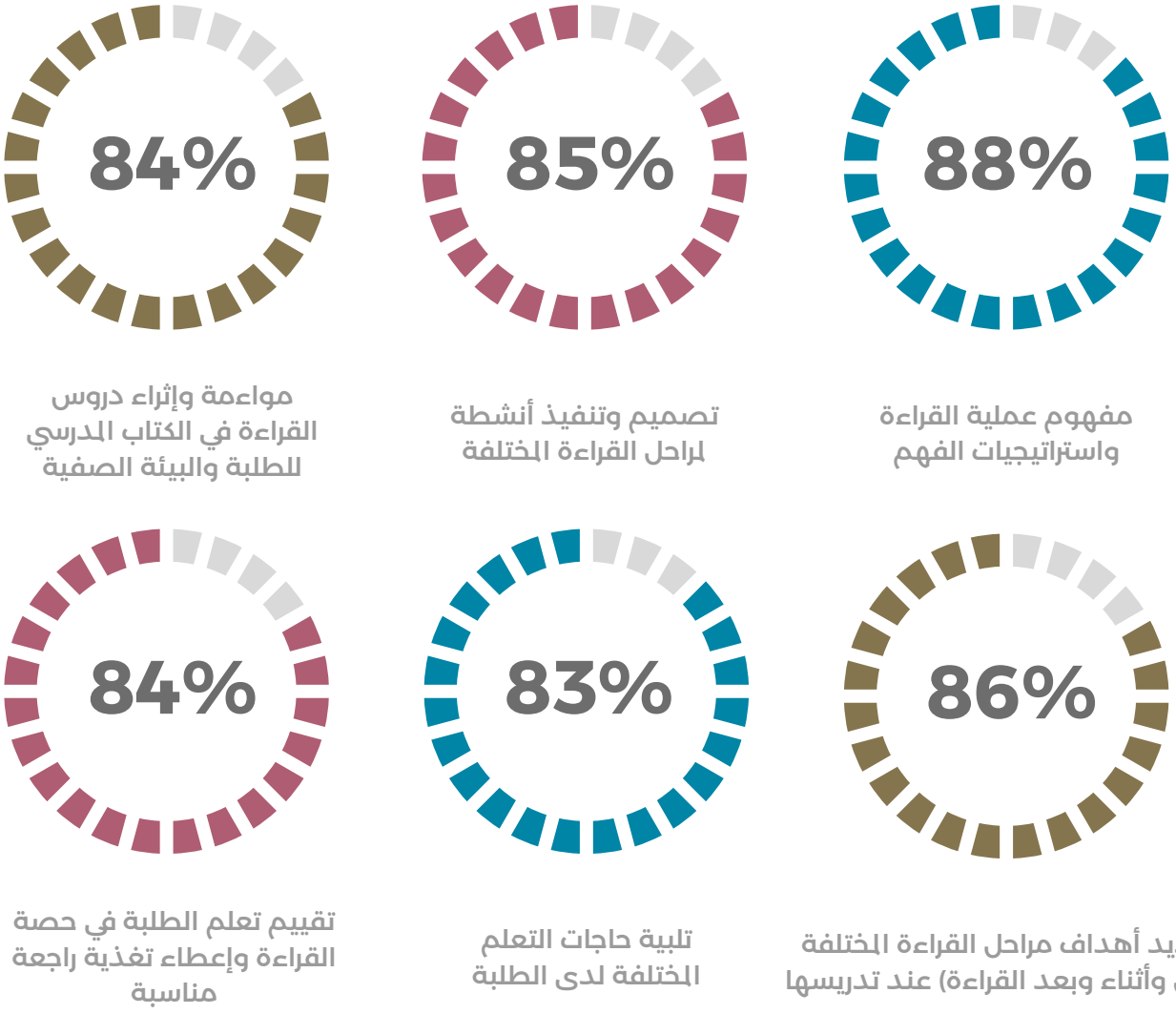
استهدف هذا المحور تنمية قدرات الطلبة في القراءة واستيعاب مضمون النص المقروء ودلالاته وذلك بتمكين المعلمين في منهجيات فهم جديدة مؤطرة لآلية تدريس النصوص القرائيّة في الفنون الأدبيّة المنوّعة بمنهجيّة تنأى عن التركيز على النص المقروء بل ينصب التركيز على بناء قدرات الطالب القارئ، ففلسفة الورشات التدريبيّة الخاصّة بالقراءة تركّز على بناء الطالب الذي يمتلك مهارات القارئ الأصيل في ثلاثة مستويات مختارة يمثل كل مستوى منها ورشة تدريبية هي: القراءة المكثفة، وقراءة القصة، وقراءة النص المعرفي.

استقيت البيانات عن برنامج الشبكات من استبانات التغذية الراجعة التي وجهت للمعلمين المشاركين عقب الفراغ من كل ورشة وإنهاء فعالياتها، حيث تستخبر فقراتها عن مدى تحقق النتاجات ومدى تقديرهم للمنفعة المنهجية والعائد المعرفي منها وعلى نحو تفصيلي، وتبيّن الأشكال أدناه استجابات المعلمين عن أسئلة ورش القراءة الثلاث التي اشتُقت فقراتها أساسًا من النتاجات المتوقعة للورش التدريبية.

استدعت أسئلة الورشة الأولى (القراءة المكثفة) تقدير المعلمين لدى استيعابهم مفهوم عملية القراءة التي يؤديها الطالب في الصف، وإستراتيجيات الفهم التي يمكنهم توظيفها مع الطلبة لاستيعاب النصّ المقروء، وقد بلغ متوسط نسب تقديرهم للثقة بشدة والثقة بهذا الفهم (88%)، وهي نتيجة تؤشر إلى مستوى تأطيرات الورشة النظرية العالية في هذا السياق، ومدى وضوحها واستيعابهم لها وتمثلهم لمضامينها في سياقات المحتوى الذي درسوه، وفي مجال جودة محتوى الورشة في تمكين المعلم من تحديد أهداف مراحل القراءة المختلفة وتنفيذ أنشطتها وتقييم تعلم الطلبة (قبل القراءة وأثناءها وبعدها) فقد أعطى المعلمون لهذه الأبعاد الثلاثة في المحتوى تقديرًا عاليًا باعتباره مقدمة مُؤسِّسة لمعارفهم في موضوع تدريس القراءة بلغت في الأهداف (86%)، وأكدّ بعضهم في معرض تعليقه على الفائدة التي تحققت له في الورشة بالقول : " **تعلمت كيفية إدارة الوقت وإيصال المعلومات للطلبة وخاصة قبل القراءة وأثناءها وبعدها**"، أمّا في مجال الأنشطة ومهام التعلم فقد بلغت تقديرات المعلمين (85%) وفي التقييم (84%)، وهذه النتائج تشير إلى جودة المحتوى العالية برأيهم، واعتباره إضافة نوعية ستغير من تمثيلات أدائهم التدريسي في غرفهم الصفية في قابل الأيام، وأخيرًا تؤشر نتائج أسئلة الاستبانة على مدى تلبية محتوى ورشة (القراءة المكثفة) لمعارف المعلمين في مجال (حاجات التعلم المختلفة للطلبة)، إذ أشّر بعض المعلمين بتعقيبه على تعلمّه في الورشة بأنّ الورشة علمته "**اختصار الوقت والجهد مع تحقيق فائدة أكبر للطالب ومشاركته في جميع أنشطة الحصة**" .

وعن مدى قدرتهم في مجال (مواءمة دروس القراءة في الكتاب المدرسي للطلبة والبيئة الصفية)، وإثرائها فقد قدروا جيدًا هذه المعارف الجديدة في إطارها المنهجي الذي عُرضت فيه أثناء الورشة، حيث بلغت نسبة من هم واثقون بشدة وواثقون من تلبية حاجات التعلم المختلفة **(83%)** ومواءمة دروس القراءة في الكتاب المدرسي للطلبة والبيئة الصفية نسبة **(84%)**. وبلغ معدل نسب هذه الأبعاد مجتمعة **(85%)** وهي نسبة تقديرية عالية للتغير الذي حصل في معارفهم. والشكل التالي يوضّح نسبة تقدير المعلمين للمعارف المكتسبة لأهم نتائج ورشة القراءة المكثفة التي لخّص الجدوى منها بعض المعلمين بقوله: " **تعلمت طريقة تعلم الطالب مهارة القراءة بطريقة ممتعة وجهد أقل**".

نسبة تقدير المعلمين للمعارف المكتسبة لورشة القراءة المكثفة

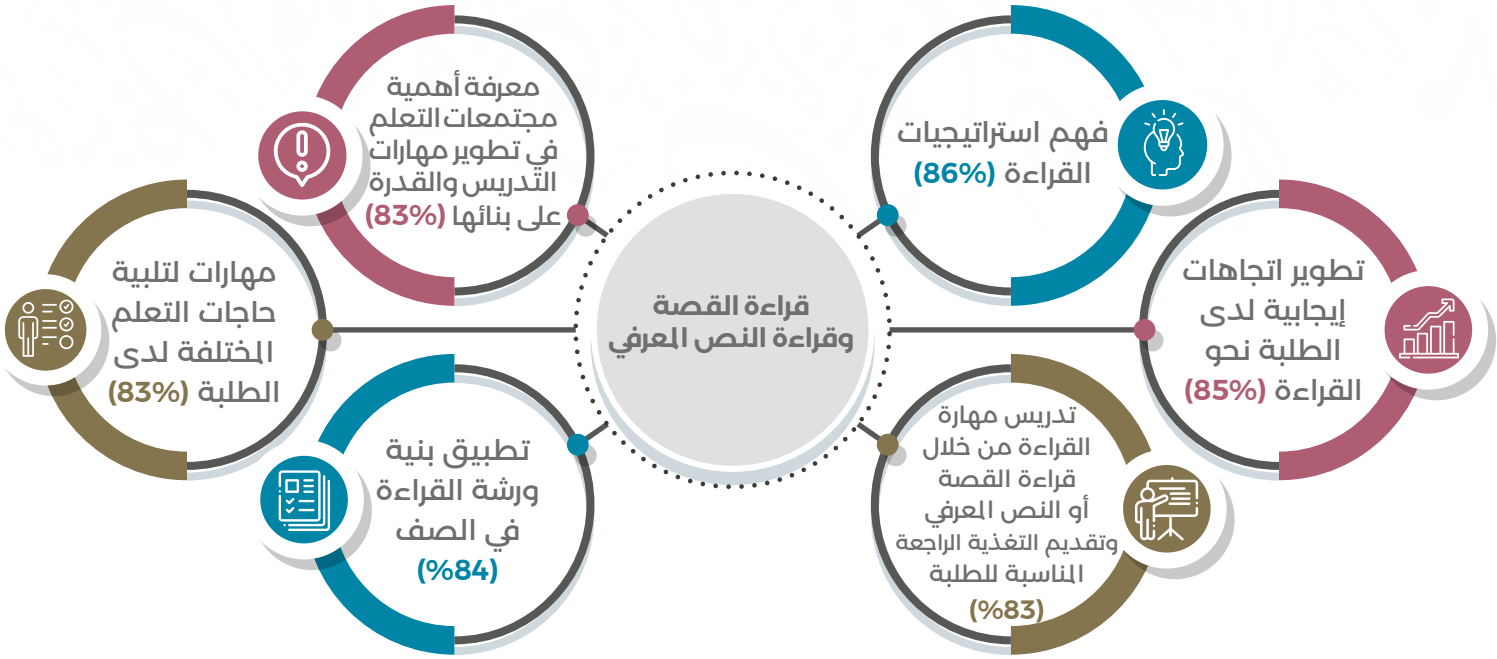


الشكل رقم (8) نسب المعلمين الذين أجابوا بأنهم واثقون بشدة وواثقون إزاء كل أثر من آثار ورش القراءة

أما أسئلة الورشة الثانية (قراءة القصة)؛ فتستدعي من المعلمين تقدير فهمهم للإطار المعرفي لقراءة القصة في بعدين؛ الأول في مجال (**فهم إستراتيجيات قراءة القصة**) كما عُرضت في فعاليات الورشة ونماذجها التطبيقية القائمة على محتوى مادة اللغة العربية، وقدرتهم على تطبيق هذا الفهم في مجال (**تطوير مهارات وإستراتيجيات قراءة الطلبة للقصة**) في سياق عملي مطور وقد قدره المعلمون بـ **(84%)** و **(80%)** على التوالي وهي نسب عالية تشير إلى وضوح الطرح في الورش التي حضروها، واستشعارهم أن محتوى التدريب يلامس حاجة المتعلم وأن النماذج المعروضة سياقيّة وواقعية. وأما البعد الثاني للإطار المعرفي: فتناوله مجال (**مهارات المعلم في تدريس قراءة القصة**)، ومجال (**تطبيق التدريس من خلال القصة**)، و مجال (**معرفته بكيفية تطبيق بنية ورشة القراءة في الصف**) والتي تتمثل في قدرة المعلم على السير بإطار منهجيّ في بنية ورشة القراءة بمنحاها التربوي (الربط، النمذجة (التدريس)، التفاعل النشط، التوظيف، العمل المستقل)، وهي منهجيّة تجعل التعلّم ينتقل على نحو تدريجي من المعلم إلى مجموعات الطلبة وصولًا إلى إنتاج معرفيٍّ مهاريٍّ مستقلٍّ من كلّ طالب. ومجال (**المهارة في تلبية حاجات التعلم المختلفة لدى الطلبة**) (أي مميزة التعليم)، وقد جاءت هذه الفقرات الأربع ممثلة بالنسب الآتية على التوالي: **(82%)** و **(83%)** و**(81%)** و **(81%)**، وهي نسب تقديرية متفائلة تؤشر على مدى تأكّد فهمهم وامتلاكهم مهارات التدريس كما طرحت في الورشة التدريبية، وقد أوجز بعض المعلمين المنفعة المتحققة من الورشة بالقول: "**تعلمت المفاتيح المهمة لقراءة القصة، وبعض الطرق في تنظيم مجريات الحصة وإدارة الوقت**" إضافة إلى " **كيفية استدراج الطالب ودمجه في عالم القراءة وبعد ذلك تدريبه على إستراتيجيات القصة القصيرة وأهمها كيفية اختيار الكتاب المناسب الذي يتلاءم مع ميول الطالب**" وفضلًا عما سلف تناولت الأسئلة جوانب أخرى استهدفها التدريب وهي امتلاكهم المهارة في مجال (**إعطاء تغذية راجعة مناسبة للطلبة فيما يتعلق بمهارة القراءة**) **لديهم، ومدى توثّق معرفتهم في مجال (أهمية مجتمعات التعلم في تطوير مهارات التدريس**) لدى المعلمين، وقد جاءت تقديراتهم لهذه الجوانب أيضًا في مستويات عالية، وبالنسب الآتية: **(82%)** و **(80%)**، وهي نسب تؤشر على نوعية المضمون الذي يُقدَّم في هذه الورشة وانطوائه على فضلى الممارسات العالمية في هذا السياق؛ فطريقة التغذية الراجعة التي تقدم على أداء الطلبة تمثل اتجاهًا جديدًا في تقييم تعلم الطلبة، وتتضمن أساليب "تكنيكات" و"ميكانزمات" جديدة، وكذلك "استدامة الخبرات" و"إذكاء جذوة الإبداع" من خلال "مجتمعات التعلم" التي يَعدها الأدب التربوي اليوم منجمًا للأفكار الإبداعية؛ فالمعلمون في إطار هذه المجتمعات يتشاركون منتجاتهم التدريسية؛ فيأتون بأفضل ما لديهم، ويسعى كل واحد منهم نحو التفوق بوضع لمسة إضافية أو مختلفة على الطريقة التي تعلمها في إطار البرنامج فيكون ذلك إثراء وإبداعًا، وكل ذلك في المحصلة يصنع استدامة للأفكار الإبداعية التي تنشأ على المحتوى.

وأما اسئلة الورشة الثالثة (قراءة النص المعرفي) فقد استدعت من المعلمين تقديراتهم لفهم استراتيجيات قراءة النص المعرفي وكيف بدا في تصوراتهم، وبلغت نسبة تقديرهم للثقة بشدة والثقة بفهمهم لهذه الإستراتيجيات **(88%)**، وهي نسبة عالية تؤشر على وضوح المعنى لديهم، وأما ما يتعلق بتدريس النص المعرفي والإستراتيجيات وطرائق التدريس والتقييم والقدرة على نمذجة التعلم مع طلبته فتراوحت بين **(86%)** و**(85%)** وهي أيضًا نسب عالية في التقدير تؤشر تقدير المعلمين للفائدة التي حصلوا عليها إذ لخّص بعضهم التعلم الذي تحقق لديه بعد التدريب بالقول: " **تمكّنت من الإستراتيجيات الجديده المتعلقة بتدريس النص المعرفي، ومراعاة الفروق الفردية، وقراءة النصوص المعرفيّة بشكل مختلف، والقدرة على إدارة الحوار الثنائي بين الطلبة، وإشراك جميع الطلبة في هذا العمل**" . فضلًا عن تقدير المعلمين مجتمعات التعلم وتنبههم إلى اختلاف حاجات التعلم لدى الطلبة وكيفية التعاطي معها في سياق التعلم في الغرفة الصفية، فقد عبّر أحد المعلمين عن أثر هذا الجانب في تعلمه بالقول: " **الإستراتيجيات الجديدة والحديثة المتعلقة بالنص المعرفي، ومراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة، جعلتني أفكر بتدريس القراءة بشكل مختلف وإدارة الحوار بين الطلبة**" وقد عزّز معلم آخر تحقق هذا الجانب في البرنامج التدريبي بقوله: " **تعلمت كيفية فهم النص المعرفي، و طريقة إيصال النص المعرفي للطلاب بطريقة مختلفة عما كان معنى سابقا بإستراتيجيات جديدة ممتعة ومفيدة**" . الشكل التالي يوضّح متوسط نسب تقدير المعلمين للمعارف المكتسبة لأهم نتائج ورشتي قراءة القصة وقراءة النص المعرفي.

متوسط نسب تقدير المعلمين لأهم المعارف المكتسبة لورشي قراءة القصة وقراءة النص المعرفي



الشكل رقم (9) أثر متوسط نسب تقدير المعلمين لأهم المعارف المكتسبة لورشي قراءة القصة وقراءة النص المعرفيّ

التغير في مستوى معارف المعلم بعد إتمامه الورش التدريبية في محور الكتابة

استهدف هذا المحور تنمية قدرات الطلبة في الكتابة والتعبير؛ وذلك بتمكين المعلمين من أساليب تدريس مهارة الكتابة في أنواع مخصصة ومحددة، وآليات دعم الطلبة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم في منتجهم الكتابي، والقدرة على حشد الأفكار لاختيار موضوعاتهم وكتابتها على نحو مقبول لغةً ومسلكًا وبنيةً.

وعقب كل ورشة ملأ المعلمون المشاركون استبانة استوضحت منهم تقديراتهم حول مدى تحقق النتاجات العامة للورش التدريبية والعائد المعرفي والمنهجي منها، ويبين الشكل (10) استجابات المعلمين عن أسئلة ورش الكتابة الثلاث: كتابة القصة، وكتابة النص المعرفي، وكتابة المقالة، وفيما يأتي تقييمٌ مجملٌ لاستجابات المشاركين على أساس جمع النتاجات (فقرات الاستبانة) المتشابهة التي يحكمها نسق فكري وتعليمي واحد، ولا سيما أن الأسئلة الموجهة إليهم في كل ورشة ودلالاتها واحدة أيضًا؛ فلم يختلف إلا عنوان الورشة، فلا يسوغ عندئذ الفصل في تناول كل ورشة على حدة إذ لن نجني سوى التكرار في الجُمل والفِكَر. وبقراءة فقرات الاستبانة قراءة تحليلية في إطار جمع النتاجات (الفقرات) المتشابهة يمكن تأطير أسئلة ورش الكتابة في ثلاثة مستويات تتدرج فيها عملية تدريس الطلبة لمهارة الكتابة وهي: مستوى دعم الطلبة ثم مستوى تنسيق سياق تعلم الطلبة للكتابة وتحليلها وتقييمها، ثم مستوى التطوير والتحسين للأعمال الكتابية، وفيما يأتي عرض وتحليل لهذه المستويات في سياق تدريب المعلمين:

مستوى دعم الطلبة:

تستدعي الأسئلة الموجهة للمعلمين تقديراتهم لنجاح مضمون الورشة ومحتواها في تقديم أفكار جديدة تساعد الطلبة على إيجاد موضوعات لكتابتهم، ومساعدتهم على جعل موضوعاتهم مركزة ومحددة، ومساعدتهم في تنظيم مشاورات بينهم حول الموضوعات المطروحة، ومساعدة الطلبة على جمع أفكار بهدف تطوير كتابتهم، وتوظيف الشراكات أو المجموعات الصغيرة بحيث يدعمون ويساندون بعضهم بعضًا فيما يقدمون من أعمال كتابية، وقد أشارت النتائج إلى أن نسب تقديراتهم لهذه الأفكار المساعدة للطلبة في الورشات الثلاث على النحو المذكور أعلاه تراوحت بين (82% 87%-)

(انظر الشكل 10)، وهي نسب عالية تشير إلى ذلك الوضوح في مضمون الموضوعات المطروحة فيها، وأنها تساعد فعلًا على مساعدة الطلبة أثناء تدريس موضوعات الكتابة لهم التي تُعد بمثابة خطط عمل لدروس الأعمال الكتابية وإستراتيجيات تدريس داعمة لهم. وهذا يظهر جليًّا بقول أحد المعلمين معقبًا على أثر البرنامج في ممارساته ومهارته **"لقد تعلمت كيف أساعد طلبتي على توليد الأفكار بشكل جميل وبسيط من خلال الذكريات والأشخاص والأماكن، ورسم أحداث القصة كفيلم ذهني وطريقة اختيار اللحظة المناسبة، والتسلسل الزمني، إضافة للكتابة الأولية والمسودة ثم المراجعة والإبداع والحرفية في صناعة كاتب مميز"**.

مستوى تنسيق سياق تعلم الطلبة للكتابة وتحليلها وتقييمها:

تستدعي الأسئلة الموجهة للمعلمين في هذا السياق تقديراتهم لنجاح مضمون الورشة ومحتواها في تقديم أفكار جديدة تساعدهم على مواءمة الدروس الجديدة لتناسب طلبتهم وبيئات تعلمهم، وتحليل أعمال الطلبة الكتابية واستخدام أسئلتهم لتشخيص حاجات تعلمهم وتحديدها في حدها الحقيقي الصحيح، ثم تلبية حاجات التعلم المختلفة لطلبتهم، وتقديم تغذية راجعة مناسبة، ثم أخيرًا تمكينهم من تقييم مهارات الطلبة وقدراتهم الكتابية والتأسيس لها على نحو منهجي، وهذا ما جعل أحد المعلمين يقول في التعليق على تعلمّه في البرنامج **" تعلمت أنني أعلم الكاتب لا أعلم نصًّا"**. وقد أبدى المعلمون تقديرًا عاليًا لهذا المستوى من النتاجات (انظر الشكل 10) تراوح بين **(83% - 86%)** وهي نسب تُشير بوضوح إلى تقدير المعلمين العالي لمضمون ورش الكتابة في تعلمهم شيئًا جديدًا يساعدهم على تنسيق سياق تعلم الكتابة وإعداده بما يتلاءم مع المحيط الثقافي والاجتماعي، ثم تهيئة الطلبة لتلقي هذا التعلم بما يتطلبه من استعداد وتحفيز، وتمكين المعلمين من تحديد احتياجات الطلبة وكيفية التعاطي معها في سياق التعلم، ثم تحليل أعمال الطلبة الكتابية وتقديم التغذية الراجعة المناسبة ثم كيفية تقييمها تقييمًا نهائيًا؛ وهذه الموضوعات تشكل في الأدب التربوي الخاص بتعليم اللغات أحدث اتجاهات التعليم التي أثبتت فاعلية وجدوى في تحقيق نتاجات التعلم.

مستوى التطوير والتحسين للأعمال الكتابية:

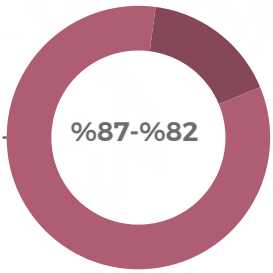
تستدعي الأسئلة الموجهة للمعلمين في هذا السياق تقديراتهم لنجاح مضمون الورشة ومحتواها في تقديم أفكار جديدة تساعدهم على التطوير المستمر للأعمال الكتابية للطلبة، فضلًا عن إضافة فكرة العمل مع معلمي اللغة العربية الآخرين فيما يتعلق بالكتابة وتدريسها والإفادة من أفكارهم المطورة لهذا النوع وفهم سياقاتها وتنويعاتها. وقد أعطى المعلمون هذه المستوى بما انطوى عليه من نتاجات تقديرًا عاليًا إذ أشار بعضهم إلى أنّ الورشة مكنّتهم من **"مواصلة المعرفة ونقلها للزملاء ومتابعة المهارات مع الطلبة"** و حفّزت بينهم " حب التعاون والعمل بروح الفريق".

وإذا نظرنا إلى (الشكل 10) نجد حجم العائد المعرفي والمنهجي كبيرًا من هذا الموضوع، حيث تراوحت نسب تقدير المعلمين لهذا المجال بين **(84% 87%-)**؛ ففكرة الشراكات بين المعلمين أو مجتمعات التعلم تزيد أفق الفكر ومساحات التعلم والإبداع في إستراتيجيات التعليم والتعلم، وهي فكرة يساندها البحث التربوي ويؤكد جدواها وفاعليتها في استدامة التعلم وتطور المعلمين المهني، فضلًا عن الممارسات الفضلى العالمية في سياق تعلم الكتابة التي تضمنتها الورشة، والمطروحة على المعلمين في سياقات مختلفة.

متوسط تقدير المعلمين لمستوى معارفهم في محور الكتابة

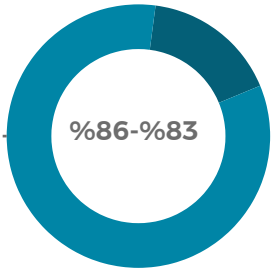
دعم الطلبة في كتاباتهم

- مساعدة الطلبة على إيجاد مواضيع لكتابتهم
- مساعدة الطلبة على جعل موضوعاتهم مركزة ومحددة
- عقد مشاورات مع الطلبة



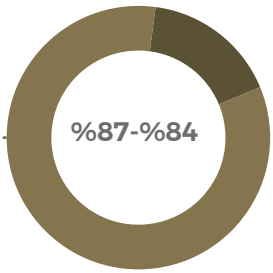
تنسيق سياق تعلّم الطلبة للكتابة وتحليلها وتقييمها

- مواءمة الدروس الجديدة لتناسب الطلبة وبيئات تعلمهم
- تحليل أعمال الطلبة الكتابية, واستخدام اسئلتهم لتشخيص حاجات تعلمهم
- تلبية حاجات التعلم المختلفة لطلبتهم، وتقديم تغذية راجعة مناسبة
- تقييم مهارات وقدرات الطلبة على الكتابة



تطوير وتحسين الأعمال الكتابية للطلبة

- تعلم أفكار جديدة تساعد على التطوير المستمر للأعمال الكتابية للطلبة
- العمل مع معلمي اللغة العربية الآخرين فيما يتعلق بالكتابة وتدريسها



الشكل رقم (10) متوسط تقدير المعلمين لمستوى معارفهم في محور الكتابة

التغير في مستوى المهارات والممارسات التدريسية للمعلم بعد إتمامه البرنامج التدريبي

يعد التغير في مستوى أداء المعلم في الغرفة الصفية بين ماكان عليه قبل التدريب وبعده مؤشرًا دالًا على قوة المحتوى والفهم المتأتي منه؛ ليصنع التغيير في جوانب أدائه التي يقصد إحداث فرق فيها. وفي إطار برنامج شبكة اللغة العربية للتغير في مستوى مهارات المعلمين وممارساتهم التدريسية تمثلات عديدة سنقرأها تحليلًا وتقييمًا في مصفوفة الأداء والممارسات التدريسية الآتية:

جدول (2) مصفوفة أداء المعلم وممارساته التدريسية في الغرفة الصفية

	التخطيط	الإستراتيجيات	التقييم
الانتظام في الاستخدام	• استخدام الملاحظة الصفية لتقييم فهم الطلبة وتخطيط التدريس • استخدام الخبرات والمعرفة السابقة لدى لطلبة لتخطيط التدريس	• استخدام مجموعات التعلم التعاوني لمتابعة أعمال الطلبة • الطلب من الطلبة تفسير تبريراتهم وطرائق تفكيرهم • الطلب من الطلبة محاججة بعضهم لشرح تبريراتهم ونتائجهم المختلفة	• استخدام مجموعات التعلم التعاوني لمتابعة أعمال الطلبة • الطلب من الطلبة تفسير تبريراتهم وطرائق تفكيرهم • الطلب من الطلبة محاججة بعضهم لشرح تبريراتهم ونتائجهم المختلفة
الثقة في الاستخدام والتمكّن التام	• استخدام خطط دروس وأنشطة تتضمن اهتمامًا خاصًا بالطلبة الذين يختلفون في مهاراتهم الأكاديمية	• تصميم دروس وأنشطة تتطلب من الطلبة إتمام مهام من خلال مجموعات التعلم التعاوني • السماح للطلبة باختيار المواضيع للمهام والمشاريع الخاصة بهم	• إتاحة الفرصة للطلبة للتأمل وتقييم تعلمهم
فاعليتها في تحسين تعلم الطلبة ودفعهم إلى الأمام	• تخطيط بداية الدروس لاستثارة المعرفة السابقة للطلبة وتحفيزهم لبذل الجهد المطلوب للتعلّم • تخطيط الدروس مع الأخذ بعين الاعتبار مسبقًا المفاهيم الخاطئة المحتملة لدى الطلبة	• تقديم المعلومات للطلبة من خلال إلقاء المحاضرات • استخدام النمذجة في التدريس لتوضيح مفاهيم المبحث • تشجيع النقاشات الصفية من أجل دمج الطلبة وإشراكهم • تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة خلال الحصص • تطوير مهمات تتطلب من الطلبة استخدام مهارات تفكير عليا • إتاحة الفرصة للطلبة لتطبيق ما يتعلمونه بشكل عملي • تحديد توقعات واضحة للدروس والمهام من الطلبة	• تفحص أعمال الطلبة وتحليلها لتوجيه التدريس

ممارسات إستراتيجيات التدريس قبل التدريب وبعده في مستوياتها الثلاثة: (الانتظام والثقة بالتمكّن والفاعليّة)

تؤشر إجابات المعلمين التقديرية على الفقرات المتعلقة بممارسات إستراتيجيات التدريس إلى تغير ملحوظ فيها، **والجدول (4)** يؤشر على نسب أبعاد هذه الممارسة

يمثل الصف العلوي في المصفوفة الممارسات الثلاث الأساسية للمعلمين في أدائهم الصفي: التخطيط والإستراتيجيات التدريسية والتقييم، وتحت كل واحدة منها أدرجت أنواع مختلفة من الممارسات التي ركز محتوى الشبكة على تعليمها وتعلمها للمعلمين، ويمثل العمود الأول ثلاثة مستويات من الأسئلة وجهت للمعلم تستدعي تقديراته لأدائه قبل التدريب وبعده من حيث: الانتظام في الاستخدام، والثقة والتمكن في الأداء وهو نابع من فهم المعلم وامتلاكه للأدوات اللازمة لتكوين هذه الثقة، ثم معتقداته حول فاعلية هذه الممارسات في تحسين تعلم الطلبة أو عدم فاعليتها، وفيما يأتي قراءة لهذه الممارسات في إطار مجريات التدريب وسياقاته ومضامينه التربوية.

ممارسة التخطيط قبل التدريب وبعده في مستوياتها الثلاثة: (الانتظام والثقة بالتمكّن والفاعلية).

تؤشر إجابات المعلمين التقديرية على الفقرات المتعلقة بممارسة التخطيط إلى تغير ملحوظ فيها، **والجدول (3)** يؤشر على نسب كل بعد من أبعاد ممارسة التخطيط يوميًا

جدول (3) إجابات المعلمين التقديرية على الفقرات المتعلقة بممارسة التخطيط

الفقرة	الانتظام في الاستخدام يوميًا		الثقة بالتمكن		فاعليتها في تعلم الطلبة	
	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد
استخدام الملاحظة الصفية لتقييم فهم الطلبة وتخطيط التدريس	%37	%58	%78	%98	%77	%97
استخدام الخبرات والمعرفة السابقة لدى لطلبة لتخطيط التدريس	%33	%53	%76	%95	%77	%96
استخدام خطط دروس وأنشطة تتضمن اهتمامًا خاصًا بالطلبة الذين يختلفون في مهاراتهم الأكاديمية	%18	%42	%70	%95	%72	%96
استخدام الملاحظة الصفية لتقييم فهم الطلبة وتخطيط التدريس	%38	%62	%82	%97	%81	%97
استخدام الملاحظة الصفية لتقييم فهم الطلبة وتخطيط التدريس	%32	%53	%74	%97	%74	%96
متوسط التغير (تقريبًا)	%22		%20		%20	

ويلاحظ أيضًا أن ممارسة التخطيط الدرسي في محتوى التدريب يتعلق إتقانها بحضور عدة أبعاد تمثل أساسًا لهذه المهارة وقوتها، وينبغي على المعلم أن يعي هذه الأبعاد بقوة ويستحضرها في خطته وهي: ملاحظة المعلم لطلبته وتقييم فهمهم للتعلم المنشود، واستخدام خبرات الطلبة ومعارفهم السابقة، وأخذ المعلم في حسبانه المايزة بين الطلبة وأنهم يتباينون في مهاراتهم الأكاديمية، واستثارتهم في بداية الدرس لاستدعاء معارفهم السابقة، وأخذ المفاهيم الخطأ المحتملة حول موضوع التعلم بعين الاعتبار في التخطيط.

ويشير **الجدول (3)** بوضوح إلى أن نسب تقدير المعلمين في الانتظام في استخدام أبعاد ممارسة التخطيط الأساسية يوميًا قد وقعت بين **(18% و 38%)** قبل التدريب، وقد تغيرت الممارسة لتصبح النسب الجديدة مُراوحة بين **(42% و 62%)**، حيث زاد معدل التغير بين ماكان قبل التدريب وما آلت إليه الممارسة بعد التدريب بمقدار **(22%)** ، وهو تغير له دلالته يؤشر على أن تغيرًا جديرًا بالذكر قد حصل لدى المعلمين في تطبيق هذه الممارسة بشكل يومي على النحو الذي تتضمنه هذه المهارة من أبعاد وركائز.

ويشير **الجدول (3)** أيضًا وبوضوح إلى أن نسب المعلمين الواثقين والواثقين بشدة من تمكنهم من استخدام أبعاد ممارسة التخطيط قد تراوحت قبل التدريب بين **(70% و 82%)** في حين تغيرت هذه النسب التقديرية لثقتهم وتمكنهم منها وفهم لتأثيرها وكيفيته بعد التدريب فوقعت بين (95% و 98%) ويؤشر معدل التغير **(20%)** المقدر من قبل المعلمين إلى أن امتلاكهم لأداء هذه المهارة في أبعادها الموصوفة في فقرات الاستبانة في تقديرهم هو امتلاك عال ويؤشر على تمكنهم في فهمها وأدائها على النحو المطلوب.

أما بخصوص تقدير المعلمين لفاعلية أبعاد هذه الممارسة في تحسين تعلم الطلبة **فالجدول (4)** يشير جليًا إلى وجود فاعلية لهذه الأبعاد تؤثر في تحسن تعلم الطلبة في تقديرهم، فقد قدّروا أن فاعلية أبعاد هذه الممارسة قبل التدريب وقعت بين **(70% - 82%)** وتغيرت بعد التدريب لتصبح واقعة في أبعادها المختلفة بين **(95% و98%)** بمعدل تغير مقداره **(20%)** بين ما كان قبل التدريب وما آلت إليه تقديراتهم بعد التدريب، وهو تغير كبير يؤشر على مدى استشعارهم فائدة أخذ أبعاد الممارسة في حسبانهم أثناء التخطيط، وفهمهم على نحو دقيق كيف يحصل هذا التغير.

جدول (4) إجابات المعلمين التقديرية على الفقرات المتعلقة بممارسات إستراتيجيات التدريس

الفقرة	الانتظام في الاستخدام يوميًا		الثقة بالتمكن (واثق بشدة وواثق)		فاعليتها في تعلم الطلبة (فعّال جدًا وفعّال)	
	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد
استخدام مجموعات التعلم التعاوني لمتابعة أعمال الطلبة	%14	%37	%76	%96	%76	%95
الطلب إلى الطلبة تفسير تبريراتهم وطرائق تفكيرهم	%20	%42	%70	%95	%70	%94
الطلب إلى الطلبة محاججة بعضهم لشرح تبريراتهم ونتائجهم المختلفة	%13	%30	%66	%93	%71	%93
تصميم دروس وأنشطة تتطلب من الطلبة إتمام مهام من خلال مجموعات التعلم التعاوني	%12	%29	%72	%97	%76	%97
السماح للطلبة باختيار المواضيع للمهام والمشاريع الخاصة بهم	%13	%30	%68	%95	%75	%96
تقديم المعلومات للطلبة من خلال إلقاء المحاضرات	%14	%28	%71	%90	%70	%92
استخدام النمذجة في التدريس لتوضيح مفاهيم المبحث	%25	%55	%71	%96	%75	%96
تشجيع النقاشات الصفية من أجل دمج الطلبة وإشراكهم	%33	%59	%82	%98	%81	%97
تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة خلال الحصص	%43	%67	%84	%98	%81	%96
تطوير مهمات تتطلب من الطلبة استخدام مهارات تفكير عليا	%13	%36	%70	%94	%69	%93
إتاحة الفرصة للطلبة لتطبيق ما يتعلمونه بشكل عملي	%16	%43	%75	%95	%76	%96
تحديد توقعات واضحة للدروس والمهام من الطلبة	%22	%44	%72	%95	%71	%96
متوسط التغير (تقريبًا)	%22		%22		%21	

يلاحظ من **الجدول (4)** أن ممارسة الإستراتيجيات لا تركز على بنية الإستراتيجية التدريسية وهيكلها الخارجي وخطوات تنفيذها، ولكنها تلفت انتباه المعلم إلى مضمون هذه الإستراتيجيات وتعلقها بالطالب ومقاصد تعلمها، وأجلّ مقاصدها كيفية حضور الطالب فيها وإدماجه في مهمات التعلم التي تُنسج في إطارها؛ فمثلًا تناولت الفقرات كما هو في **الجدول (4)** استخدام مجموعات التعلم التعاوني لمتابعة أعمال الطلبة، والطلب إليهم تفسير تبريراتهم، والطلب إليهم محاججة بعضهم لشرح تبريراتهم، والسماح لهم باختيار موضوعات المهام والمشاريع الخاصة بهم، وتشجيع النقاشات الصفية من أجل دمج الطلبة وإشراكهم في مهمات الدرس، وتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة..إلخ.

يشير الجدول بوضوح إلى أن نسب تقدير المعلمين في الانتظام في استخدام أبعاد ممارسات إستراتيجيات التدريس بشكل يومي قد وقعت تدريجًا بين **(18% و 38%)** قبل التدريب، وقد تغيرت الممارسة لتصبح النسب الجديدة مُراوحة بين **(42% و 62%)**، حيث زاد معدل التغير تقديرهم لأبعاد الممارسة بين ماكان قبل التدريب وما آلت إليه بعد التدريب بمقدار **(22%)** ، وهو تغير له دلالته، ويؤشر على أن تغيرًا جديرًا بالذكر قد حصل لدى المعلمين في تطبيق هذه الممارسة بشكل يومي على النحو الذي تضمنته هذه المهارة من أبعاد وركائز، وكذلك الحال في تقديرهم للثقة التي يتمتعون بها في استخدامها مع طلبتهم فقد تباينت نسب تقديرهم لكل بُعد بين **(66% و 84%)** قبل التدريب إلى **(90% و98%)** بمعدل تغير بلغ (22%) أما في تقديرهم للفاعلية فقد تفاوت تقديرهم بين **(69% و 81%)** قبل التدريب إلى **(92% و 97%)** بعد التدريب بمعدل تغير في التقدير بلغ (21%)، وهذه التغيرات في معدلات التقدير في بُعدي التمكّن في استخدام الممارسات في الغرفة الصفية وفاعليتها في تحسين مستوى تعلم الطلبة يفسره تقدير المعلمين العالي للمحتوى التدريب النوعي الذي تقدمه والوعي به والتمكن من المهارات التي انطوت فيه، وتقدير لآثار هذا التدريب والتعلم الذي أنتجه لديهم على الطلبة وتوقعهم بأن مثل هذا التعلم إن حصل بالطريقة ذاتها مع الطلبة فسيؤتي ثمارًا يانعة فيهم وسيكون مظنّة الديمومة والاستمرار.

ممارسات التقييم قبل التدريب وبعده في مستوياتها الثلاثة: (الانتظام والثقة بالتمكن والفاعلية)

تؤشر إجابات المعلمين التقديرية على الفقرات المتعلقة بممارسة التقييم إلى تغير ملحوظ فيها بين ما كان قبل التدريب ومآلاته بعد انتهائه، و**الجدول (5)** يؤشر على نسب أبعاد هذه الممارسة

الجدول (5) إجابات المعلمين التقديرية على الفقرات المتعلقة بممارسات إستراتيجيات التدريس

الفقرة	الانتظام في الاستخدام (يوميًا)		الثقة بالتمكن (واثق بشدة وواثق)		فاعليتها في تعلم الطلبة (فعّال جدًا وفعّال)	
	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد
استخدام أسئلة بمستويات مختلفة من الصعوبة	%29	%51	%79	%97	%76	%98
استخدام أسئلة لتقييم فهم الطلبة وتخطيط التدريس	%34	%58	%82	%89	%81	%99
تزويد الطلبة بتغذية راجعة بناءة ومنتظمة عن عملهم لتحسين تعلمهم	%25	%44	%77	%97	%76	%96
إتاحة الفرصة للطلبة للتأمل وتقييم تعلمهم	%19	%40	%70	%97	%74	%96
تفحص وتحليل أعمال الطلبة لتوجيه التدريس	%19	%46	%76	%97	%80	%98
متوسط التغير (تقريبًا)	%23		%19		%20	

يلاحظ من **الجدول (5)** أن ممارسة التقييم التي يؤديها المعلم في الغرفة الصفية من منظور شبكة اللغة العربية وفلسفتها التي تحرص على إغناء معارف المعلم وإنتاج مهارات تقوي أداءه مع طلبته تركز على بعدين أساسيين هما: نوعية التقييم الذي يقاس به فهم الطلبة، ومستوى أسئلته، وهنا يلاحظ أن تأكيد الفقرات (نتاجات الورش) على طبيعة الأسئلة الموجهة للطلبة؛ فمثلًا وردت الفقرات الآتية: وهي تستدعي مدى استخدام أسئلة بمستويات مختلفة من الصعوبة على المحتوى، واستخدام المعلم أسئلة لتقييم فهم الطلبة بتنويعاتها وتدرجاتها في مستويات التفكير، ومدى إتاحة الفرصة للطلبة للتأمل في الأسئلة وتقييم تعلمهم. وأما البعد الثاني الذي تركز عليه الفقرات (نتاجات الورش): فهو تفحص أعمال الطلبة وتحليلها بهدف توجيه التدريس إما نحو الإعادة لمزيد من الشرح والتبسيط والإفهام، وإما للمضي قُدمًا في نتاجات جديدة، وتركز كذلك على تزويد الطلبة بتغذية راجعة بناءة ومنتظمة عن عملهم لتحسين تعلمهم، وهذه القضايا التي يركز عليها محتوى الورشات هي لُباب فلسفة التقييم الصفي الصحيح: مدخلات جيدة ومتابعة مركزة لإنتاج مخرجات جيدة تحقق التعلم المنشود.

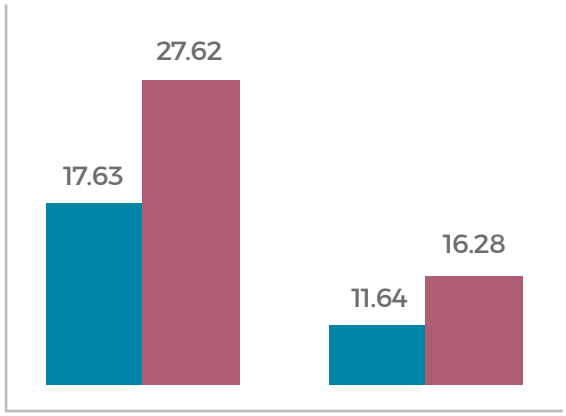
وقد قدر المعلمون محتوى هذه الورشات في أبعاد ممارسة التقييم من حيث (الانتظام في استخدامها والثقة بالتمكّن منها وفاعليتها في تحسين أداء الطلبة) حيث يشير **الجدول (5)** إلى تقديرات المعلمين في الانتظام في الاستخدام قبل التدريب كانت متفاوتة بين **(19% و 34%)** غير أنهم بعد التدريب زادوا في تقديرهم لها في سياق أدائهم فتراوحت نسب تقديرهم لهذه الأبعاد بين **(40% و 58%)** الأمر الذي يؤشر إلى زيادة حصيلة فهمهم لها في سياق التعليم والتعلم فزادت نسبة تقديرهم لها وبلغ معدل التغير فيها **(23%)** كما قرر ذلك المناطقة من أن الحكم على الشيء فرع عن تصوره.

وكذلك الحال بالنسبة للثقة في تمكنهم من أداء أبعاد هذه الممارسة في الغرفة الصفية وفاعليتها في تحسين تعلم الطلبة فقد تراوحت نسب الثقة بالتمكن قبل التدريب بين **(70% و82%)** ثم تغيرت بعد التدريب (بين **(89% و 97%)** بمعدل تغير مقداره **(19%)** وفي الفاعلية تراوحت نسب التقدير بين **(74% و81%)** وتغيرت تقديراتهم بعد التدريب إلى (96% و 99%) بمعدل تغير مقداره **(44%)**، وهذا التغير في تقديرات المعلمين يؤشر على تقديرهم لمحتوى الورشات الغني بمضمونه وأثره في تمكنهم في ممارسات التقييم وانعكاسه على تحصيل طلبتهم.

التغير في مستوى التحصيل الدراسي للطلبة في مادتي القراءة والكتابة:

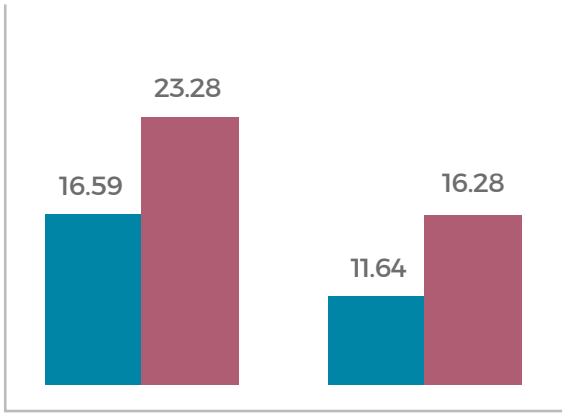
لم يقتصر أثر برنامج شبكة اللغة العربية على المعلمين من حيث تطوير معارفهم ومهاراتهم، بل قيس أثره على تحصيل الطلبة في مهارتي القراءة والكتابة؛ من خلال دراسة بحثية أجريت لعينة من طلبة الصفين السادس والعاشر خضعوا لاختبار قيس معارفهم ومهاراتهم في مادتي القراءة والكتابة. وأشارت النتائج التي خلُصت إليها الدراسة البحثية إلى أنّ التدريب المتخصص لمبحث اللغة العربية قد حقق تأثيرًا إيجابيًا على مستوى التحصيل الدراسيّ للطلبة نتيجة لتحسّن معتقدات المعلّمين في المدارس وسلوكاتهم وممارساتهم التعليمية. وإجمالًا، أشار متوسط الدرجات التي حصل عليها الطلبة في مادتي القراءة والكتابة ضمن مبحث اللغة العربية بوضوح إلى وجود تقدّم ملحوظ في مستواهم عند مقارنة نتائج التقييم القبليّة بنتائج التقييم البعديّة؛ فقد بلغت نسبة التغيّر الإيجابيّ في مستوى طلبة الصف السادس في المدارس المشاركة في الدراسة البحثية لمادة القراءة 57% ولمادة الكتابة 79%، بينما بلغت نسبة التغيّر الإيجابيّ في مستوى طلبة الصف العاشر في المدارس ذاتها لمادتي القراءة والكتابة 44% و40% على الترتيب. الشكل التالي يوضّح متوسط أداء طلبة الصفين السادس والعاشر في مادتي القراءة والكتابة.

متوسط أداء طلبة الصف السادس - مادتي القراءة والكتابة



الشكل رقم (11) نسبة التغير في أداء طلبة الصف السادس:
مادة القراءة : 57% ، مادة الكتابة: 79%

متوسط أداء طلبة الصف العاشر - مادتي القراءة والكتابة

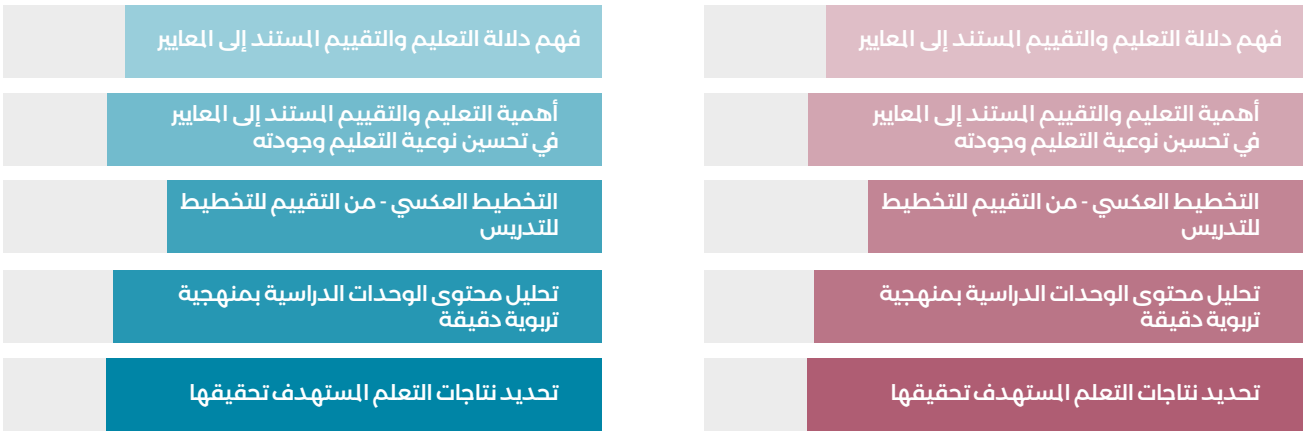


الشكل رقم (12) نسبة التغير في أداء طلبة الصف العاشر:
مادة القراءة : 44% ، مادة الكتابة: 40%

وبالانتقال إلى مساق **(معايير تعليم اللغة العربيّة وتقييمها المستند إلى المعايير)** فإنّ نتائج أسئلة الاستبانة أشّرت إلى تعزيز فهم المعلمين لمفهوم التعليم والتقييم المستند إلى المعايير إذ بلغت النسبة التي حقّقها المعلمون في مجال **(فهم دلالة التعليم والتقييم المستند إلى المعايير)** (78%)، وهي نسبة جيّدة في فهم دلالة هذا المنحى المستجد في التعليم والتقييم كما أشار المعلمون بقولهم: **" أصبح فهمي للمصطلحات المرتبطة بالتعليم المستند إلى المعايير جيدا وباستطاعتي الآن التخطيط والتحليل بشكل متطور وتقييم الطلبة بشكل أفضل "** وقد قاد هذا الفهمُ المعلمين إلى **(إدراك أهميّة التعليم والتقييم المستند إلى المعايير في تحسين نوعيّة التعليم وجودته)** إذ بلغت النسبة التي حققوها في هذا المجال (81%) وهي نسبة متقدمة تؤشر إلى وعي المعلمين في أهمية هذا النهج في تحسين جودة التعليم المقدّم للطلبة وذلك من خلال إدراكهم مدلولات التخطيط العكسي إذ بلغت نسبتهم في مجال **(إدراك التخطيط العكسيّ - من التقييم إلى التخطيط للتدريس)** (74%) وهي نسبة جيّدة إذا ما أدركنا ألفة المعلمين لفترة طويلة أنّ التقييم يكون عقب التخطيط للتدريس لا قبله، وهذا ما عبر عنه بعض المعلمين عن أثر البرنامج في تعميق معرفتهم المرتبطة بهذه المجال بقول أحدهم: **"ساهم هذا التدريب في إثراء معرفتي بتحليل الوحدة الدراسية والتعمق في مفهوم التعليم المستند إلى المعايير"**، وقد قاد هذا الإدراك المعلمين إلى التمكّن من التطبيقات والممارسات الأوليّة التي يقتضيها الإعداد للتقييم الجيّد في المجالات **(تحليل محتوى الوحدات الدراسيّة بمنهجيّة تربويّة دقيقة)** و**(تحديد نتاجات التعلّم المستهدف تحقيقها في كلّ وحدة دراسيّة بالرجوع إلى الإطار العامّ لمنهاج اللغة العربيّة)** و**(اشتقاق مؤشرات أداء لتعلّم الطلبة بالاستناد إلى نتاجات التعلّم ومحتوى الوحدة الدراسيّة بمنهجية تربويّة دقيقة)** إذ بلغت النسبة التي حققها المعلمون في المجالات الثلاث على التوالي (83%) و(82%) و(80%) وهي نسبة عالية تؤشر إلى امتلاك المعلمين المهارات والممارسات المطلوبة للإعداد للتقييم، وهذ ما أكدّه بعض المعلمين بقولهم: **" كان لدي مفاهيم مغلوطة نحو الإستراتيجيات ومؤشرات الأداء والمعايير وقد صوّبها التحاقي بهذه الورشة"** .

وقد انعكست هذه القدرة في مجالي (**تصميم أدوات تقييم الطلبة بالاستناد إلى مؤشرات الأداء ونتاجات التعلّم)** و(**تحليل نتائج التقييم بالاستناد إلى مؤشرات الأداء)** إذ بلغت النسبة التي حققها المعلمون في المجالين على التوالي **(79%)** و **(77%)** وهي نسبة تؤشر إلى امتلاك المعلمين الفهم على مستوى تطبيقي في منحى التقييم المستند إلى المعايير، فقد أشار بعض المعلمين إلى أثر الورشة في مساعدته على "بناء خطط وأدوات تقييم مستندة إلى معايير واضحة" وعزّز ذلك قول معلم آخر : بأنّ الورشة ساعدته على **"عمل خطط وأدوات تقييم عادلة لجميع الطلبة، والوقوف على نقاط القوة والضعف لدى الطلبة"** وقد أثّر ذلك في تغيير فلسفة التخطيط للتدريس لدى المعلمين في مجالي (**بناء خطة التدريس استنادًا إلى خطة التقييم)** و(**تعديل التدريس بناء على نتائج خطة التقييم)** إذ بلغت النسبة في المجالين على التوالي **(79%)** و **(81%)** وهي نسب عالية تؤشر إلى تعمّق ممارسات المعلمين في التخطيط للتدريس والتقييم استنادًا لمعايير تعلّم الطلبة، وهذا ما أشّر إليه بعض المعلمين بأن مضمون الورشة أسهم في مساعدته على **" التخطيط بشكل صحيح استنادًا إلى المعايير ومؤشرات الأداء"**.

نسب تقديرات المعلمين للمعارف المكتسبة لورشة معايير تعليم اللغة العربية وتقييمها المستند إلى المعايير



الشكل رقم (18) نسب تقديرات المعلمين للمعارف المكتسبة لورشة معايير تعليم اللغة العربيّة وتقييمها المستند إلى المعايير

التغير في مستوى معارف المعلم في محور مهارات التخاطب (الاستماع والتحدث)

إنّ ورشة مساق التخاطب (الاستماع والتحدث) من المساقات المستحدثة في برنامج شبكة اللغة العربية للعام 2022، وجاءت إضافة هذا الورشة استجابة لحاجة ملحة لدى معلمي اللغة العربية في تبني طرائق وإستراتيجيات لتدريس مهارتي التحدث والاستماع بمنهجية تفضي إلى اكتساب الطلبة هذه المهارات بشكل عملي تواصليّ وتوظيفها في واقع حالهم، وقد تضمنت الاستمارة التي تقيس أثر مكونات هذه الورشة في تطوير قدرات المعلمين في هذ المهارات على بعدين:

- **نظري معرفي:** وفيه تظهر معرفة المعلمين بماهية مهارتي الاستماع والتحدث ووظيفتها في سياق التعليم المنهجي والمبادئ التي يقوم عليه تدريسهما، فضلا عن التعرف إلى مراحل تدريس كل منهما، وقد أشّرت نتائج استجابات المعلمين للفقرات المرتبطة بهذا البعد إلى تمكن بنسبة (84%) في التعرف إلى ماهية مهارات التخاطب، و(81%) في معرفة مبادئ مهارتي الاستماع والتحدث، وفي الفقرة الخاصة بتعرفهم إلى مراحل عمليتي الاستماع والتحدث وأهدافها وصلت نسبة تقديراتهم إلى (85%) مما يؤشر إلى دور المضامين النظرية لهذه الورشة في تأسيس المبادئ الأساسيّة في تعليم مهارات التخاطب وأثرها في تشكيل وعي المعلمين نحو أهمية تفعيلهما في تعليمهم الطلبة.

- **تطبيقي عملي:** وقد هدف هذا البعد إلى تمليك المعلمين الأدوات العمليّة التي تعينهم على التخطيط للمهارتين وفق خطوات إجرائيّة مدروسة تنحى في رؤيتها منحًى تواصليًّا في تعليمهما للطلبة، وقد جاءت تقديرات المعلمين على فقرات هذا البعد عالية ودالة؛ فقد أظهر المعلمون نسب تقدير تراوحت بين (83% - 85%) حول تمكنّهم العملي من إعداد خطط تدريس الاستماع والتحدث، كما بلغت تقديراتهم حول أثر البرنامج في تشكيل قدراتهم لتشكيل أنشطة تعلم متمايز للطلبة في المهارتين (86%)، فضلا عن أثر مضمون البرنامج في بناء قدراتهم بتطبيق تدريس المهارتين بخطوات إجرائيّة محدّدَ؛ فقد بلغت نسبة تقديراتهم على هذه الفقرة (83%) وهي نسب بالمجمل تؤشر إلى أثر الورشة في تعزيز قدرات المعلمين في تدريس مهارات التواصل بمنهجية إجرائيّة.

ثانيًا: نتائج تقييم برامج التنمية المهنية قصيرة المدى

والقراءات التحليليّة أدناه توصّف أثر الورش قصيرة المدى من البرنامجين أعلاه على المستفيدين منها من القطاع الخاصّ داخل الأردن وخارجه.

برنامج المهارات الأساسيّة:

سر القراءة من الصوت إلى الصورة: نفذت هذه الورشة أيضًا عدة مرات داخل الأردن وخارجه، وهي ورشة تنطوي على أساسٍ منهجيٍّ في تعليم أساسيات القراءة للمتعلمين الصغار انطلاقًا من مكونين أساسيين في تعليم مبادئ القراءة للأطفال هما: الوعي الصوتي وما ينضوي تحته من مستويات متدرجة في تعليم أصوات اللغة ومقاطعها وتمييزها بأنواعها سماعيًّا، وقراءة أصوات الحروف وما ينضوي تحته من مستويات متدرجة في تعليم الأطفال الربط بين الرمز السمعي والرمز البصري المكتوب لأصوات اللغة ومقاطعها وكلماتها؛ لتدريبهم على التهجئة والقراءة بطلاقة من خلال معالجة مدروسة للرموز القرائيّة في الدماغ لا حفظها واستظهارها دون القدرة على قراءتها تمهيدًا لبناء ملكة جودة القراءة في مستوياتها الأوليّة. وهو -كعادة ورش الأكاديمية- يتأطر في محورين:

الأول:
التأسيسات النظرية والمنطلقات الفكريّة المعرفيّة لنموذج القراءة.

الثاني:
تنزيل هذه الأسس تنزيلا عمليًا محكمًا على أرض الواقع وفي السياق التعليمي نفسه الذي يدرس فيه المعلم.

بلغت تقديرات المعلمين من داخل وخارج الأردن قبل التدريب للمحتوى ببعده النظري الماثل في فهم مكونات القراءة وإستراتيجياتها ومنهجيّة تدريسها بمتوسط بلغ (63%)، في حين جاءت تقديرات المعلمين للبعد النظري بعد التدريب معتبرة وعالية بمتوسط بلغ (87%)، أمّا في البعد العملي التطبيقي الماثل في تقييم قدرات الطلبة القرائيّة وإتقان تدريس مهارات القراءة فقد بلغت تقديرات المعلمين لهذا البعد قبل التدريب (61%)، إلّا أنّها بعد التدريب بلغت (80%) ، وبالنظر إلى متوسط التغيّر في البعدين النظري والتطبيقي العملي قبل التدرب وبعده فإنّ النسب تغيّرت من (62%- 83%) وهذا يؤشر على أهمية المحتوى الذي حملته هذه الورشة واتصاله بحاجات معلمي الصفوف المبكرة في تعليم أساسيات القراءة، والأسس المنهجية اللغويّة الصحيحة للتدرج في تعليم مبادئ القراءة بالعربيّة، إضافة لتقديم الورشة رؤية جديدة في تعليم القراءة استنادًا إلى منهجيّة عالميّة في تعليم اللغة بعامّة وتعليم اللغة العربيّة بخاصّة تتمثل في بناء تعليم القراءة بناء على مكونات القراءة، وتقييم حاجات الطلبة القرائيّة؛ لانتقاء المهارات والإستراتيجيات الأمثل في تدريسهم القراءة، إضافة إلى تقديرحاجات معلمي الصفوف المبكرة من حيث إنماء خبراتهم في هذا المجال وتطويرهم المهني الخاصّ في تدريس القراءة للطلبة الصغار.

برنامج المهارات المختصّة:

تعليم مهارات القراءة المكثفة:

تنطوي هذه الورشة التدريبية على عدة محاور منها: مفهوم عملية القراءة وإستراتيجيات الفهم، ومكونات عمليّة القراءة، وكيفية تحديد أهداف القراءة وتصميم أنشطة القراءة بالاستناد إلى النصّ وسيرة الطلبة، وكيفية مواءمة دروس القراءة في الكتاب المدرسي وإثرائها بمواد التعلم، وكيفية تقييم تعلم الطلبة في حصة القراءة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم. وقد نفذت هذه الدورة التدريبية محليًّا في الأردن إضافة إلى تنفيذها في دول عربية شقيقة هي المغرب وقطر عام 2017، والإمارات العربية المتحدة -دبي في عام 2019.

استدعت استمارات التقييم للبرنامج من المشاركين تقديرهم لقوة المحتوى وكيف تباينت معارفهم ومهاراتهم بعد التدريب عما كانت قبله، ويمكن تحديد جانبين أساسيين في هذا المحتوى وهما:

- التأطير المعرفي للقراءة: وقد تناول هذا الجانب في البرنامج تأطيرات معرفية لمفهوم القراءة ومكوناتها وأهدافها، ومعرفة تمثلات استيعابها والإستراتيجيات الأنسب لتدريس كلّ مرحلة من مراحل القراءة، وتقدير حاجات المتعلمين والفروق بينهم والإطار النظري لتقييم مهارة القراءة والتغذية الراجعة للطلبة حول استيعاب مضامينها.
- التطبيقات العملية: تناول هذا الجانب تمكين المعلمين في وضع أهداف النص القرائيّ بالاستناد إلى النصّ وسيرة الطلبة، وتصميم أنشطة لمراحل القراءة المختلفة المرتبطة بالأهداف التي يحدّدها المعلم، ونمذجة تنفيذها مع المعلمين وفق إستراتيجيات البرنامج المنهجيّة، ونمذجة إستراتيجيات التقييم والتغذية الراجعة حول بعض مضامينها.

تشير البيانات إلى أن نسبة المشاركين الذين أشاروا إلى تمكنهم قبل التدريب في جانب التأطير المعرفي لمهارة القراءة فقد بلغ متوسط نسب تقدير المشاركين لهذا الجانب قبل التدريب (63%) وبالنظر إلى تقدير استجابات المعلمين لهذا الجانب بعد التدريب والتي بلغت في المتوسط (87%) الذي يؤشّر على جودة المحتوى المعرفي وأثره في إغناء معرفة المعلمين في هذه المهارة، أمّا في جانب التطبيقات العمليّة فقد أحدث البرنامج التدريبي نضجًا في ممارسات المعلمين التدريسية لهذه المهارة إذ أشّرت النتائج إلى تطوير مهارات المعلمين العملية في تدريس القراءة لتبلغ في المتوسط بعد التدريب (84%) في حين لم تجاوز هذه النسبة في المتوسط قبل التدريب (70%) ، وبالنظر إلى جملة التغير الذي أحدثته الورشة التدريبيّة بجانبيها النظري والعمليّ فقد أظهرت متوسطات النتائج قبل التدريب أنّ نسبة تمكّن المعلمين بلغت (68%) وقد ارتفعت بعد التدريب حيث تراوحت بمتوسط نسبة بلغت (85%) وهذا التقدير العالي من المشاركين يؤشر إلى أن معرفتهم تمكنت في الجانبين: التأطير المعرفي والتطبيق العملي لمفردات تدريس النصوص القرائيّة وفق إستراتيجيات البرنامج وآليات تقييمها، وأن الارتباط بين المعرفة والتطبيق في البرنامج بلغ مستوى عالٍ يؤشر عليه التقدير الذي وضعه المشاركون بإزاء كلّ مفردة من مفردات التطبيق مما يؤشر إلى طبيعة البرنامج التي لا تستند إلى أصول تدريس القراءة المجردة، بل إنّ البرنامج مدعوم بتطبيقات تعزّز معرفة المعلمين، وقدرتهم على توظيف مفرداته المعرفيّة بإتقان وثقة في صفوفهم، مما يمكّنهم من تدريس النصوص القرائيّة في مناهجهم التدريسيّة بإستراتيجيات حديثة تساعدهم في بناء الطالب المستقل في مهاراته القرائيّة.

ورشة تعليم قراءة القصة

تنفذ هذه الورشة في مدة زمنية لا تتجاوز يومين وتتناول منهجية الورشة تقديم قراءة القصة- كما هو الحال في كل الورش القصيرة- في مستويين:

الأول:
التأطير المعرفي : ويتناول هذا الجانب فهم المشارك أهمية القصة وقراءتها، وإستراتيجيات تدريس القراءة القصصيّة التي تبني قدرات الطالب القارئ الأصيل، معزّزة بمهام تؤسس لأهمية بناء مجتمعات التعلم بين المعلمين لتطوير هذه المعارف والتعرف على التجارب الجديدة ومعالجة التحديات بين الزملاء.

الثاني:
التطبيق العملي: وهو الذي يضع المعارف النظرية موضع التنفيذ وينمذجها على نحو تقرب لأذهان المتدربين آلية التطبيق.

لوحظ أن نتائج استجابة المشاركين على استمارة التغذية الراجعة لهذه الورشة نجد أن تقديراتهم قبل التدريب للمحور المعرفي الذي يمتلكون حول تدريس القصص بلغت نسبتها بالمتوسط (70%) في حين زادت نسبة مستوى تعزيز الفهم لديهم للمحور المعرفيّ بعد التدريب فلبغت بالمتوسط (82%) ،وهي نسبة تؤكد الزيادة في المعرفة السابقة لديهم وتعزيزها بمعارف جديدة، أمّا في محور التطبيق العملي فقد أشّرت نتائج تقديرات المعلمين على الفقرات المرتبطة بهذا المحور قبل التدريب إلى نسبة بمتوسط (69%) لترتفع تقديراتهم لهذا المحور بمتوسط نسبة بلغ (83%) وهذه النتيجة تؤشر قراءتها على أمرين يتعلقان بجوانب البرنامج:

الأول: أنّ المشاركين قدروا محتوى المادة الذي قُدم لهم تقديرًا معتبرًا، وأن له أثرًا خاصًا بينهم دلت عليه الزيادة من حيث منهجيته الرصينة القائمة على أدلة بحثية، ومن حيث جودة مضامينه وصرامتها المعرفية في تعريفهم بأصول تدريس قراءة القصة، وبناء قدرات الطالب كقارئ أصيل مستقل.

الثاني: أن المشاركين قدروا الجانب التطبيقي في البرنامج أيضًا، وأنه حقيق بالاعتبار والتطبيق في غرفهم الصفية، وهو مؤطر بمنهجية علمية وممارسات فضلى أثبتته نتائج البحث التربوي، إذ أشّرت تقدير المعلمين إلى تطوّر عميق في فهم الجانب التطبيقي لتدريس إستراتيجيات قراءة القصّة وبما يلبي حاجات المتعلمين المتمايزة، داعمين ذلك بإيمانهم بأثر مجتمعات التعلّم المهنية مع الزملاء في إثراء خبرتهم وتعميقها.

تعليم اللغة العربية وتقييمها المستند إلى المعايير:

هذه الورشة من ضمن ورشات مهارات برنامج اللغة العربيّة المختصّة، وهي مستلّة من محور البرنامج الخاصّ بأصول التدريس. وتعدّ هذه الورشة من الورشات التدريبيّة المستحدثة في البرنامج، إذ كانت الإطلاقة الأولى لهذه الورشة في عام (2020). وقد جاء استحداث هذه الورشة استجابة لعدّة أسباب تمثلت في:

- تطوّر حركة التعليم والتقييم المستند إلى المعايير عالميًّا وأثرها في تجويد التعليم مقابل حركة التعليم المعياري السائدة في الأوساط التربويّة حاليًّا، وتتمثل فلسفة هذه المنهجية في ربط تقييم الطلبة وتعليمهم بمعايير التعليم ومؤشرات الأداء المنبثقة عنها لرصد تقدّم الطلبة ومدى تحقيقهم معايير التعلّم المتوقعة؛ مما يساعد جميع أطراف العمليّة التعليميّة على إدراك أدوارهم والتوقعات منهم وفق مؤشرات أداء محدّدة، وتحديد الفجوات بشكل إجرائي دقيق مستمر واستدراكها باستمرار، وبما يضمن العدالة في تعليم جميع الطلبة وتقييمهم وفق أسس موحدّة.
- تراجع مستوى تعليم اللغة العربيّة بشكل ملحوظ في الأردّن والمنطقة، وارتفاع نسبة فقر التعلّم في اللغة العربيّة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بشكل ملحوظ، والتي تمثلت بعجز 59% من الطلبة في عمر العشر سنوات بمهارات استيعاب المقروء، مما يؤشر بشكل غير مباشر إلى تركيز تعليم العربية على استظهار النصوص القرائيّة وحفظها واسترجاع معلوماتها دون فهم واستيعاب، وذاك يعزى إلى تركيز التعليم على تعليم الطلبة النص لا تحقيق معايير التعلّم المطلوبة من الطلبة. لذا جاء هذا المساق ليضع البذرة الأولى في التخطيط المنهجي السليم لتعليم اللغة العربيّة وتقييمها المستند إلى المعايير؛ لإعادة توجيه بوصلة تعليم العربيّة نحو عمقها المعرفي والمهاري المتضمن في معايير تعلّم الطلبة بغض النظر عن السياق التعليمي الذي ينضون تحته.

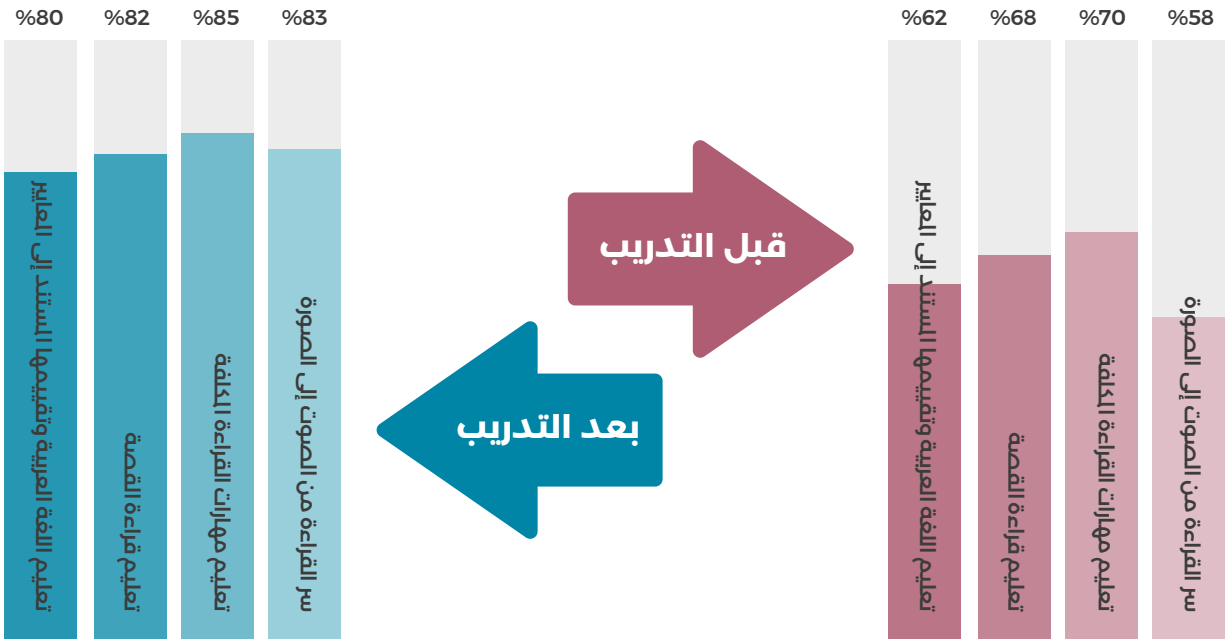
ورغم حداثة الورشة التدريبيّة إلا أنّها وجدت صدى وطلبًا متسارعًا داخل الأردنّ وخارجه، فقد طبّقت داخل الأردنّ وخارجه. وبالنظر إلى نتائج التغذية الراجعة التي قدّرها المعلمون عقب التحاقهم بالورشة نجد أنّ فقرات التغذية الراجعة انضوت تحت محورين أساسيّن هما:

- معرفيّ، وفيه تتأصل وتتجذر معرفة المعلم بمفهوم تعليم اللغة وتقييمها المستند إلى المعايير، وأهميّة هذه المنهجيّة في تصويب مسار تعليم العربيّة، والارتقاء بقدرات الطلبة واستثمار جميع طاقاتهم لتحقيق معايير التعليم المتوقعة معهم، وذلك بعد اطلاعهم على مؤشرات الأداء المتوقعة منهم ومستوياتها ومتطلباتها ومشاركتها مع جميع أطراف العمليّة التعليميّة.

- تطبيقيّ عمليّ؛ وفيه يختبر المعلم بشكل عمليّ إجرائيّ التحوّل إلى التعليم المستند إلى المعايير تحليلًا وتقييمًا وتخطيطًا، مما يمكّنه من اختيار معايير تعلّم طلبته، وصياغة مؤشرات أدائها ومشاركتها مع طلبته، ووضع خطة تقييمه وأدواتها استنادًا إليها، لينتقل بعدها إلى وضع خطة التدريس المستندة إلى خطة التقييم ومعايير تعلم الطلبة، وتعديلها وفق مقتضيات تحقيق معايير التعلّم مع الطلبة.

وقد ملأ المعلمون استبانة التقييم التي قدروا فيها النسب التي تعززت بها المفاهيم المرتبطة بالتعليم المستند إلى المعايير، وإدراك أهمية هذا المنحى في التعليم والتقييم في الارتقاء بتعليم الطلبة بعد الورشة مقارنة بما كان عليه قبلها، كما أن المعلمين قدروا إدراكهم تعليم اللغة العربيّة وتقييمها المستند إلى المعايير وما يرتبط بهذه المنهجيّة من مفهومات ومصطلحات ومفردات تعرّف به بدرجة عالية إذ بلغ متوسط تقديرهم لهذا الفهم بعد التدريب (83%) في حين أنّ ما كانوا يمتلكونه من معرفة حول هذه المنهجية قبل التدريب لم تجاوز في المتوسط (62%)، وقد انعكس تعميق البعد النظري لدى المشاركين في هذه الورشة على مستوى إتقانهم العملي في تطبيقات التعليم والتقييم المستند إلى المعايير فقد جاء متوسط تقديرات المعلمين بعد التدريب لمستوى الإتقان (79%) في حين لم يتجاوز قبل تعرضهم للتدريب بالمتوسط (55%). وبالنظر إلى جملة تقديرات المعلمين في الجانبين المعرفي والتطبيقي للورشة نجد متوسطها قبل التدريب (58%) لترتفع بالمتوسط بعد التدريب إلى (80%) وبنسبة تغيّر عالية جدًّا بلغت (39%) مما يؤشر على عمق المحتوى التدريبيّ في تأطير مفاهيم هذا المنحى التربويّ المستجد لدى المعلمين، وتمكين المعلمين من ممارساته وتطبيقاته العمليّة في تدريسهم وتقييمهم الطلبة، وتلبيته لمتطلبات التطوّر في منهجيّة تعليم اللغة العربيّة بالاستناد إلى المعايير ومؤشرات الأداء. والشكل رقم (27) يبين متوسطات نسب تقدير المشاركين لمستوى فهمهم لورشات التنمية المهنية قصيرة المدى.

نسب تقدير الشاركين لفهم برامج التنمية المهنية قصيرة المدى



الشكل رقم (27) نسب تقدير المشاركين لفهم برامج التنمية المهنية قصيرة المدى

ثالثًا: تقييم برنامج الدبلوم المهني في التعليم- تخصص اللغة العربية

ملأ المعلمون الطلبة استبانة واحدة قُدمت لهم ثلاث مرات، وذلك في أعقاب كل خبرة مدرسية، لقياس معدل رضاهم عن الدبلوم ومحتواه وفعاليته في تحقيق أهدافه، وقد استوضحت الاستبانة منهم تقديراتهم حول عدة أبعاد تناولها الدبلوم وهي:

- تطوّر فهمهم لجوانب التعلم والتدريس التي تتعلق بالممارسة داخل البيئة التعليمية (بناء الأسس النظرية لعلم التدريس).
- الدراية بالقضايا المتعلقة بممارسة التدريس (المعارف المؤهلة للتطبيق).
- ممارسة التدريس (ربط المعارف بالتطبيق).
- التأمل (التقييم)

وفيما يأتي تقييم لاستجابات ا المعلمين الطلبة في كل بعد منها:

أولاً: تقديرات المعلمين الطلبة لمستوى الدبلوم من حيث بناء معارفهم:

ويركز هذا الجزء من الاستبانة على جملة المعارف والأسس النظرية التي تلزم المعلمين الطلبة لفهم عملية التدريس وإدراك جوانبها وفيها ما يأتي:

- المراحل النمائية للطفل وخصائص كل مرحلة فيها.
- نظريات التعلّم والتعليم من حيث المفاهيم ذات الصلة وكيفية حدوث التعلّم وفلسفات التعلم والتدريس.
- بيئة التعلّم من حيث مكوناتها وشروط التعلم فيها.
- العلاقات بين أطراف عملية التعليم والتعلّم وكيفية تحفيز الطلبة.
- نمذجة المرشدين الأكاديميين لما يلزم من المحتوى للمعلمين الطلبة لتسهيل فهم الأطر النظرية والمعرفية إلى تمثيلات واقعية في إطار البيئة التعليمية الحقيقية.

جدول (14) نسب إجابة المعلمين الطلبة المقترنة بالموافقة على تطور فهمهم للأسس النظرية لعلم التدريس في الخبرتين المدرسيتين الأولى والثاني

تطّور فهم المعلمين الطلبة لجوانب التعلم والتدريس مع الإشارة إلى:	الخبرة الأولى	الخبرة الثانية
نمو الطفل (المراحل النمائية)	%96	%99
نظريات التعلم والتعليم	%96	%99
بيئة التعلم وشروطه	%100	%100
العلاقات وتحفيز الطلبة	%100	%99
نمذجة المرشدين الأكاديميين للتدريس لتسهيل ترجمة النظرية إلى ممارسة	%93	%95

وبتأمل البيانات في **الجدول (14)** يُلاحظ أن المعلمين الطلبة قدّروا أنهم حصّلوا فائدة عالية من محتوى البرنامج مكّنت معارفهم النظرية اللازمة لهم لدخول الغرفة الصفية وتقديم التعليم لطلبتهم في المدرسة، وحكمهم هذا مبني على خبرة المشاهدة والمعاينة والتطبيق العملي التي عايشوها واختبروا آفاقها في واقع تدريسي حقيقي أتاح لهم أن يحددوا بالضبط العائد المعرفي عليهم من المحتوى الذي درسوه في الدبلوم المهني، وتحديد مدى وظيفيّته في تطبيق الخبرات المدرسية.

تشير البيانات إلى زيادة نسبة تقدير المعلمين الطلبة لمعارفهم في جوانب مختلفة فيما يتعلق بالتدريس فيما بين الخبرتين الأولى والثانية في عدة موضوعات منها: المراحل النمائية للطفل؛ فقد كانت بعد الخبرة الأولى **(96%)** وصارت بعد الخبرة الثانية **(99%)**، وفي نظريات التعلّم كانت **(96%)** وصارت **(99%)**، وفي نمذجة التدريس لتسهيل ترجمة النظرية إلى الممارسة كانت **(93%)** وصارت **(95%)** وفي بيئة التعلّم وشروطه ثبتت نتيجة التقدير فقد أثبت المعلمون الطلبة كلهم **(100%)** بعد الخبرتين موافقتهم على تطّور فهمهم في بيئة التعلّم وشروطه، وهذه النتائج كلها تؤشر على أن البرنامج وما يتضمنه من معارف وأنشطة يأخذ بعضها بزمام بعض بما يسهم في زيادة معارف المعلمين الطلبة وتقوية الأسس النظرية التي ينبني عليها فهمهم ويتأسس بها وعيهم التربوي فيما يتصل بمهارات التدريس والمعارف اللازمة فيه، وهذا ما عبّر به أحد المعلمين الطلبة في هذا المجال خلال الاستبانة "إنني على معرفة بدوري كمعلم في التخطيط والتدريس من أجل تحقيق تعلّم الطلبة من خلال وضع النتاجات المناسبة، ومراعاة الفروق الفردية وحاجات المتعلمين، وأنماط تعلم الطلبة وميولهم حتى يتحقق التعلم عند جميع الطلبة، وحريصة على بناء علاقات جيدة مع الطلبة من أجل توفير بيئة ملائمة وآمنة لتعلم الطلبة".

وعبّر معلم طالب آخر "أصبحت الآن على قدر كبير من الوعي والفهم لدوري كمعلم، خاصة بعد الانخراط في المدارس الحكومية التي تمتلئ صفوفها بأعداد كبيرة من الطلبة ، التي تحث المعلم على التطوير من مهاراته على المستوى الشخصي لإدارة البيئة الصفية وإيصال المعلومة بأفضل الطرق وأمتعها".

ثانيًا: تقديرات المعلمين الطلبة لمستوى البرنامج من حيث درايتهم بجملة القضايا المتعلقة بممارسة التدريس:

هذا الجزء من الاستبانة يركز على (المعارف المؤهلة للتطبيق العملي أثناء الخبرات المدرسية؛ وذلك في الجوانب الآتية: (التخطيط لعملية التدريس، والتدريس الصفي، وتقييم تعلّم الطلبة، وإدارة السلوك، والتعليم المتمايز وإستراتيجيات التدريس).

تؤشر البيانات في الجدول (15) على أنه لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية بين نسب التقديرات التي قدمها المعلمون الطلبة في الخبرتين الأولى والثانية، وهذا الانتظام في التقدير يشير إلى أن محتوى برنامج الدبلوم يراعي بناء خبرات المعلمين الطلبة التدريسية في كل محور من محاوره، ويحافظ على إبقاء حدّ معين من التذكير واستحضار وعي المعلمين الطلبة فيه لما له من أهمية في بناء مهنية المعلم واحترافيته التدريسية.

جدول (15) تقديرات المعلمين الطلبة من حيث درايتهم بجملة القضايا المتعلقة بممارسة التدريس

جعلني التدريس في الدبلوم المهني على دراية بالقضايا التالية المتعلقة بممارسة التدريس:	الخبرة الأولى	الخبرة الثانية
التخطيط	%100	%99
التدريس الصفي	%100	%99
تقييم تعلم الطلبة	%96	%97
إدارة السلوك	%97	%97
التعليم المتمايز	%97	%96
إستراتيجيات التدريس	%94	%97

ثالثًا: تقديرات المعلمين الطلبة لمستوى البرنامج من حيث ممارسة التدريس:

يستدعي هذا الجزء من الاستبانة استجابات المعلمين الطلبة وتقديراتهم للمؤثرات والموجهات الفكرية والعملية التي زادت في خبراتهم المهنية العملية في التدريس؛ وذلك في جانبين:

الأول: التدريس المصغر وتجسيره لصلات الفهم والوعي بين ما تعلّمه في الأكاديمية وتجربته المدرسية (ربط المعرفة بالتطبيق).

الثاني: التغذية الراجعة التي ترده من المعلم الموجه أثناء برنامج الخبرة المدرسية وتقديره لصلتها في تطوير ممارساته التدريسية ودعم تقدمه.

وتؤشر البيانات الواردة في **الجدول (16)** على أن تقدير المعلمين الطلبة لهذين الجانبين وإسهامهما في بناء خبراتهم العملية يمثل تقديرًا عاليًا ومضطرد النمو والزيادة؛ فقد كانت نسبة الذين وافقوا على أن التدريس المصغر أوجد صلة واضحة بين ما تعلموه في الدبلوم وتجربة التدريس (الخبرة المدرسية) بعد الخبرة الأولى **(91%)** ثم صارت بعد الخبرة الثانية **(98%)** وهو ارتفاع له دلالته في تقدير المعلمين الطلبة لدور التدريس المصغر، وأن في ممارسته استجابة لاحتياجاتهم وإضافة حقيقية؛ حيث أن التدريس المصغر يمكّنهم من تجربة بعض الإستراتيجيات قبل تطبيقها في الغرفة الصفية وأخذ التغذية الراجعة عليها من زملائهم (مهارة يسعى الدبلوم لبنائها عند المعلمين الطلبة لمساهمتها في تطوير التعلم البنائي). كما أن المعلمين الطلبة قدروا عاليًا التغذية الراجعة التي كانت تردهم من المرشدين الأكاديميين أثناء الخبرة المدرسية، وقدروا أنها إضافة لها أهميتها في تطوير ممارستهم التدريسية، وقد بلغت نسبة المعلمين الطلبة الذين وافقوا على أنها إضافة نوعية لهم سواء بعد الخبرة الأولى أو بعد الخبرة الثانية **(98%)** وهي نسبة عالية من المستجيبين وهذا لا يؤشر على دور التغذية الراجعة في رفد التعلّم وتوجيهه وحسب؛ بل يقترن بها احترافية أدائها؛ لأن أدوات المعرفة ليست بأشكالها ومُشخصاتها بل بقوة محتواها وصرامة مضامينها المعرفية، وهذا ما أشرت عليه هذه النتيجة وانطوت عليه، وأشار أحد المعلمين الطلبة في هذا المجال ملاحظته التي ضمّنها الاستبانة" التغذية الراجعة من المعلم الموجه ونماذج الملاحظات الرسمية وملاحظات المرشد الأكاديمي منحتني الشعور بالثقة "، وعبّر معلم طالب آخر "أشعر بالثقة الآن كمعلم لأنني نقلت الخبرات النظرية على أرض الواقع"

جدول (16) نسب استجابات المعلمين الطلبة وتقديراتهم لبعد ممارسة التدريس التي يشتمل عليها برنامج الدبلوم

ممارسة التدريس	الخبرة الأولى	الخبرة الثانية
ساعد التدريس المصغر على إيجاد صلة واضحة بين ما تعلمته في الأكاديمية وتجربتي المدرسية.	%91	%98
ساعدت التغذية الراجعة الواردة من المرشد الأكاديمي الزائر أثناء برنامج الخبرة المدرسية في تطوير ممارسة التدريس الخاصة بي	%99	%99

رابعًا: تقديرات المعلمين الطلبة لمستوى البرنامج من حيث إتاحته الفرصة للتأمل النقدي في الممارسات المهنية:

يستدعي هذا الجزء من الاستبانة استجابات المعلمين وتقديراتهم لوقفات التحليل والتأمل النقدي في الدبلوم التي زادت في تعميق أفكارهم وقدراتهم على تحليل جوانب الممارسات المهنية استنادًا إلى الأدب التربوي؛ وذلك في جانبين:

الأول: التفكير النقدي في التحديات المرتبطة بالتعلم و التعليم.

الثاني: المذكرات التعليمية والأنشطة الموجهة والعائد الفكري منها على الممارسات المهنية.

تؤشر البيانات الواردة في **الجدول (17)** على أن جملة أنشطة التفكير الناقد والتأمل التي تُطلب من المعلمين الطلبة أثناء مساقات التعلّم تسهم من وجهة نظرهم في تطوير ممارساتهم المهنية على نحو رصين قائم على البحث والتحليل والتمحيص؛ فقد طوّر التأمل والتركيز في الأنشطة قدرات التفكير النقدي في المدة ما بين الخبرتين فكانت نسبة المعلمين الطلبة الذين قدروا فائدة التفكير النقدي في التحديات التعليمية **(96%)** وارتفعت بعد الخبرة الثانية لتصل **(97%)** ونسبة المعلمين الطلبة الذين قدروا فائدة المذكرات التعليمية الموجهة بالتفكير الناقد بعد الخبرة الأولى **(95%)** وزادت بعد الخبرة الثانية لتصل **(96%)** وكلتا النتيجتين تؤشران على زيادة تقدير المعلمين الطلبة لهذه الأنشطة باعتبارها بانية للتأمل والتحليل والتفكير النقدي للممارسات التدريسية في سياقها العملي، وأن الدبلوم يؤكد على أهمية الفكر الناقد وتأملاته وضرورة حضوره لتعزيز الممارسات المهنية وامتلاك الفهم الخالص والمهارة المكينة لتطبيقها في سياقها التعليمي ودليل ذلك قول أحد طلبة الدبلوم خلال الحديث في إحدى مجموعات التركيز "التأملات اليومية والأسبوعية قوّت مهاراتي في النقد، فصرت أعرف الإستراتيجيات وأثرها على الطلاب"، وقول آخر "المعلمون في الدبلوم كانوا قدوة لنا وجعلونا نتأمل في ممارساتنا المهنية في الغرفة الصفية فالخروج من دائرة المعرفة والتذكر فقط إلى دائرة الابتكار والمعرفة، جعلنا ذلك نتأمل في ممارساتنا اليومية".

الجدول رقم (17) تقديرات المعلمين الطلبة لمستوى البرنامج من حيث إتاحته الفرصة للتأمل النقدي في الممارسات المهنية

التأمل	الخبرة الأولى	الخبرة الثانية
القدرة على التفكير النقدي في التحديات المرتبطة بالتعليم والتعلم.	%96	%97
المذكرات التعليمية والأنشطة الموجهة مفيدة في التفكير في ممارستي المهنية.	%95	%96

خامسًا: تقديرات المعلمين الطلبة لمستوى الرضا والثقة عن تجربتهم التعليمية في الدبلوم ومستوى فهمهم

استدعت أسئلة الاستبانة أيضًا تقدير المعلمين الطلبة للرضا الذي وصلوا إليه عن تجربتهم التعليمية في الدبلوم مع نهاية كل خبرة مدرسية؛ حيث بلغت نسبة المعلمين الطلبة الذين أجابوا براضٍ بشدة وراضٍ عن تجربتهم في الدبلوم (97%) وذلك مع نهاية الخبرة المدرسية الأولى وارتفعت هذه النسبة لتصل إلى (99%) مع نهاية الخبرة الثانية، وهي نسبة عالية تؤشر على تقديرهم العالي لمحتوى الدبلوم المهني وتضميناته التربوية وتطبيقاته العملية وموافقته لحاجاتهم الحقيقية أثناء التدريس، وتلبيته لطموحاتهم في أداء تدريسي راق يحقق الغرض منه في رفع تحصيل الطلبة وإنماء معارفهم. كما بلغت نسبة المعلمين الطلبة الذين عبروا بأنهم واثقون بشدة وواثقون من فهمهم لدور المعلّم (99%) وهي نسبة تؤشر على تقدير عال للفهم الذي وصل إليه المعلمون الطلبة وطوّروا به معارفهم ومهاراتهم على نحو فاعل وعميق، وحسّنوا ممارساتهم المهنية باعتبار دور المعلم ميسر ومدير للتعلم في الغرفة الصفية، وقد وصفت إحدى المعلمين الطلبة تجربتها في الدبلوم قائلة " قبل الدبلوم لم تكن لدي معرفة في الأساليب والإستراتيجيات، وبعده أصبحت لدي معرفة في إستراتيجيات التقويم والتدريس ومعرفة بمداخل اللغة العربية، وأصبحت لدي مهارة في معرفة ماذا يحتاج كل طالب وعلى ضوء هذا الاحتياج أحدد ماذا أعطيه."

رابعًا: تقييم برنامج المكتبات: نادي القراءة

استدعت استبانة التغذية الراجعة المقدمة لأمناء المكتبات تقييم برنامج نادي القراءة من جانبين:

الجانب المعرفي: تضمن البرنامج جانبًا معرفيًا واسعًا ومهمًا حول دور المكتبة في السياق المدرسي والمجتمعي وأثرها في تعلم الطلبة.

الجانب العملي: الأنشطة التي يمكن لأمين المكتبة تنفيذها مع الطلبة ومع أولياء الأمور لتشجيع القراءة وتعزيز دور المكتبة في دعم بيئة التعلم.

وبتأمل استجابات المشاركين حول تقديراتهم لهذه الجوانب نجد أنهم نظروا للموضوعات المطروحة بعين التقدير لفاعليتها في إنتاج ثقافة جديدة تضع المكتبة في مكانها الصحيح من عملية التعليم والتعلم، واعتبارها بالفعل "قلب المدرسة النابض" كما تطلق عليها الأدبيات التربوية الخاصة بالتعليم والتعلم.

ففي جانب المعارف قدر المشاركون مضامين الورش التدريبية الثلاث التي عززت معارفهم في تكوين اتجاهات إيجابية للطلبة حول المكتبة فأقروا بأن محتوى الورش عزز معارفهم في هذا المجال، ومكّنهم من فهم ضرورة مساعدة الطالب في اختيار الكتاب المناسب، وكيف يقع الاختيار، ومعرفة أهمية جلسات القراءة ومتطلباتها قبل فعل القراءة وبعده وأثناءه، و كيف يكتشف أمين المكتبة قصص النجاح ويرعاها، وأهمية ذلك في سياق تنفيذ نادي القراءة وأثره في تحفيز الطلبة نحو عالم القراءة، وقد بلغ معدل تقديرهم لقوة مفردات هذا المحتوى والتأشير عليه بالموافقة بنسبة بلغت (97%).

كذلك الحال في الجانب العملي الذي يُعد المرآة العاكسة للمعارف تطبيقًا في السياق الاجتماعي، لقد تناول المحتوى أنشطة تطبيقية كثيرة ومتنوعة تستهدف تمكين أمناء المكتبات من بعض الأفكار التي تفتح لهم آفاقًا جديدة حول أنشطة المكتبة من مثل: توظيف الدراما، والكتابة الإبداعية، والأعمال الفنية التي تعبر عن فهم المقروء، وكذلك جلسات القراءة، والأنشطة التي تعمل على تحويل المكتبة كمركز تعلم للمجتمع ومركز لإنتاج الثقافة والوعي، وبتأمل نسب التقدير التي أبداها الأمناء في نتائج الاستبيان والتي يشير إليها **الجدول (19)** نجد أن معدلها بلغ (96%) وهي نسبة تقدير عالية منهم لقوة الأنشطة المطروحة في المحتوى ورسوخ قناعتهم أنها تؤتي ثمارًا طيبة إذا طبقت على نحو ما دُربوا عليه.

جدول (19) نسب تقدير المعلمين لقوة المحتوى وتعزيز فهمهم ومهاراتهم لمفرداته ونتاجاته المنشودة

المعارف	نسب تقدير المعلمين	العملي	نسب تقدير المعلمين
كيفية تعزيز اتجاهات الطلبة نحو المكتبة والقراءة	%96	كيفية تفعيل أنشطة نادي القراءة (توظيف الدراما ،الكتابة الإبداعية، أعمال فنية تعبر عن فهم المقروء)	%95
مساعدة الطالب في اختيار الكتاب المناسب	%96	كيفية التحضير لجلسة قراءة القصة	%97
معرفة خطوات جلسة قراءة القصة (قبل القراءة ،أثناء القراءة ،بعد القراءة)	%99	تحويل المكتبة إلى مركز تعلم للمجتمع	%97
اكتشاف قصص نجاح ورعايتها وعرضها	%97	تحفيز المجتمع المحلي لزيارة المكتبة المدرسية	%95
		امتلاك القدرة على إدارة المكتبة باستخدام استراتيجيات وطرق متنوعة	%98
معدل تقدير المعلمين	%97		%96

خامسًا: تقييم برنامج التنمية المهنية لمعلمي رياض الأطفال والصف الأول والثاني المساندين في مخيمات اللجوء السوري

استدعت فقرات الاستبانة الارتجاعية المقدمة للمعلمين المساندين الذين شاركوا في التدريب تقديراتهم في بعدين أساسيين يستهدفهما البرنامج وهما:

البعد المعرفي: وهو الذي يتضمن بناء معارفهم الأساسية حول القصة ودورها في بناء مهارات اللغة لدى طلبة الصفوف المبكرة وإنمائها، وينطوي في هذا البعد تعريفهم بإستراتيجيات قراءة القصة ومتطلباتها القبلية وأثناءها والبعدية وجملة الإستراتيجيات الداعمة التي تتعزز بها مهارات اللغة التواصلية لدى الطلبة.

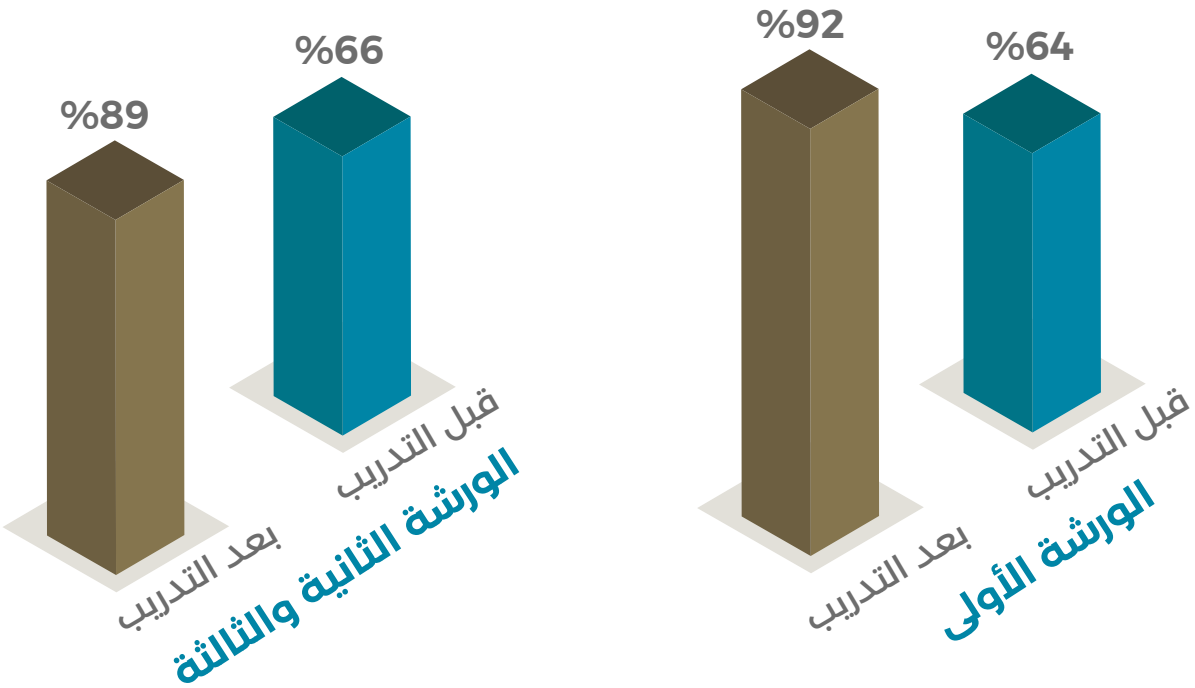
البعد التطبيقي: وهو يتضمن بناء مهارات المعلمين المساندين في تطبيق المعارف التي اكتسبوها وإستراتيجيات قراءة القصة مع الطلبة، ومواطن التركيز التي يجب عليهم الاهتمام بها ووضعها في حسبانهم أثناء أداء الحصص؛ ليبنوا بها مهاراتهم اللغوية التواصلية، والشكلان (24،23) يوضحان هذين البعدين والفقرات التي اندرجت في كل بعد منها.

الشكل رقم (23) البعد المعرفي

الشكل رقم (24) البعد التطبيقي

الاستبانة الارتجاعية: هي التي تقدم مرة واحدة للمشاركين بعد التدريب وتسألهم في كل فقرة كيف كان مستوى المهارة لديهم قبل التدريب وكيف صارت بعده.

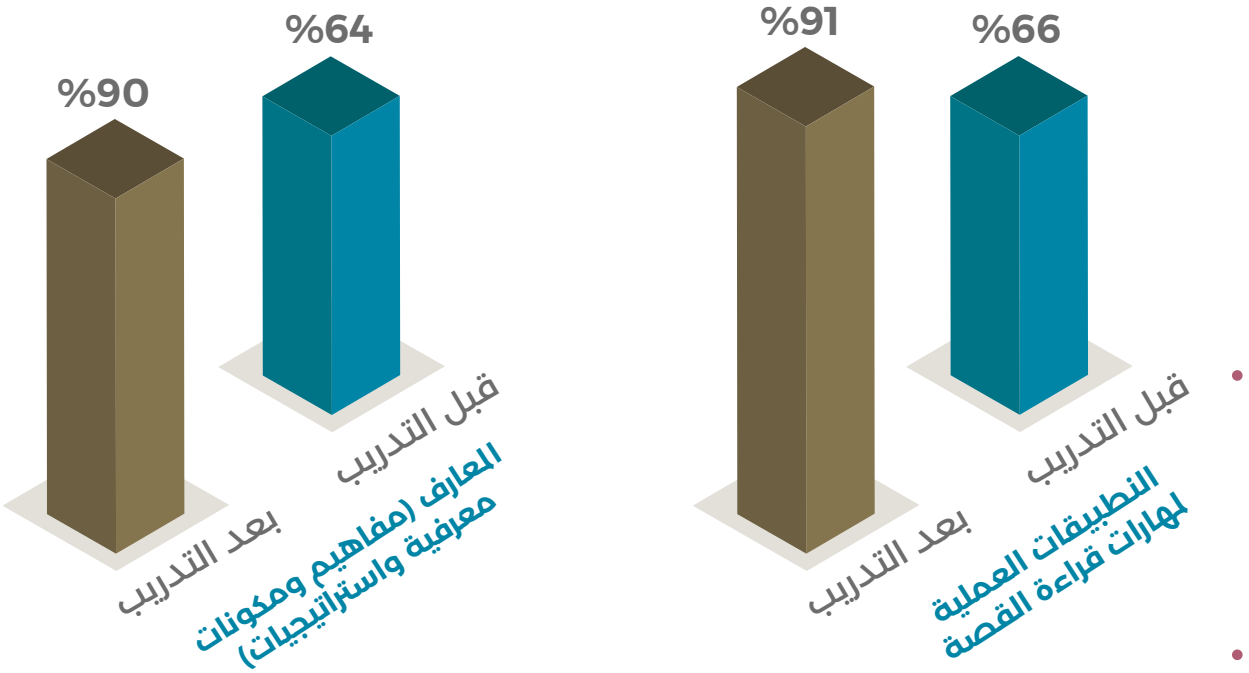
يلاحظ من بنية البرنامج وفلسفة بنائه أن التركيز ينصب على ترسيخ قناعات المعلمين المساندين بأهمية القصة في بناء مهارات اللغة التواصلية والمعارف الأساسية والإستراتيجيات التي تنطوي عليها قراءة القصة أولا، ثم يمضي بهم إلى كيفية نقل ذلك إلى الطلبة عن طريق نمذجة الإستراتيجيات لهم على النحو الذي سيدرسونه لطلبتهم، ولذلك استدعيت آراؤهم حول العائد المعرفي والمهاري جراء هذه البنية، ومدى إسهامها في تمكين أدائهم في تطبيق إستراتيجيات القصة والإستراتيجيات الداعمة لها في تكوين مهارات اللغة للأطفال، ويوضح **الشكل (25)** نسب تقديراتهم لكل واحدة منها.



الشكل رقم (25) نسب تقدير تطبيق استراتيجيات القصة والاستراتيجيات الداعمة لها في تكوين مهارات اللغة للأطفال

وبتأمل استجاباتهم نجد أن المعلمين المساندين قدروا هذه المعارف عاليًا واعتبروا أن معرفتهم لها قبل التدريب كانت قليلة وغير مؤطرة فكان معدل تقديراتهم لنسب الفقرات كلها في مستوى المعارف لا يتجاوز **(64%)** وهي نسبة تؤشر على محدوديّة خبرة المعلمين المساندين في أثر القصة كمدخل تربوي لتنمية مهارات الأطفال اللغويّة والتواصليّة، أضف إلى ذلك ضعف المرجع المعرفي بمكونات عملية القراءة ومراحلها وطرائق تعليمها بطريقة منهجية شائقة للأطفال، إلّا أنّ معارفهم ومهاراتهم بعد التدريب غدت مؤطرة بمنهجية واضحة وإجراءات رصينة توصل إلى المضامين المنشودة والأهداف المقصودة من تعلمها بسهولة ويسر؛ ولذلك بلغ تقديرهم لفائدة المحتوى الذي تلقوه وأشاروا بالموافقة على تعلمه وامتلاكه **(90%)** وهي نسبة مقدّرة وعالية تؤشر على جودة المادة التدريبية وقوتها في تزويد المعلمين المساندين بالكفايات المعرفيّة الأساسيّة في تعليم مهارات اللغة للأطفال في الصفوف المبكرة، وإذا ما علمنا أن هذه الفئة من المتدربين غير مختصّة أصلًا ولا تملك أي مرجعيّة مسبقة عن تعليم اللغة أو خصائص المرحلة النمائيّة المستهدفة، فإنّنا نجد أنّ هذه القيمة **(90%)** في تطوّر معارفهم تؤشر إلى جودة نوعيّة لمحتوى البرنامج الذي صيغت مكوناته بطريقة نقلت المعرفة لجميع المستهدفين على تباينهم، وهذا ما أثر بشكل عميق كما دلّت النتائج على قناعة المشاركين في التدريب بجودة مضامينها.

وفي بُعد التطبيقات العملية التي قامت على نمذجة المعارف والإستراتيجيات وتكييفها في سياق بيئة التعلم التي يدرس فيها الأطفال في مخيمات اللجوء السوري، فقد قدر المشاركون هذه المهارات ومدى اكتسابهم لها، وأشاروا بالموافقة على الفقرات المتعلقة بالتطبيق بأنها فعلا تحققت لديهم، وبلغ معدل نسب التقدير بالموافقة لديهم بعد التدريب (91%)، وقد كانت قبل التدريب (66%)، وهذا الارتفاع في نسبة تقديرهم للتطبيق يؤشر إلى جودة المنهجية المؤطرة لتدريس القصة وفوائدها في تعليم المهارات التواصلية واللغويّة للأطفال، كما تدلّ على أنّ تطبيقات البرنامج مدروسة بعناية وبمنهجيّة تربويّة دقيقة تلائم الظروف والمعطيات والموارد الواقعيّة التي يعمل بها المعلمون المساندون في مخيمات اللجوء السوريّ. وبهذا يكون البرنامج قد بنى قدرات هذه الفئة من المشاركين معرفيًا ومهاريًا ليكونوا فئة مؤهلة لدعم الأطفال في الصفوف المبكرة في مهارات تعليم اللغة والتواصل بها بالاستناد إلى أسس تربويّة، مما يجعل المعلم المساند رديفًا وداعمًا حقيقيًّا لمعلم الصف. **الشكل رقم (26)** يوضح هذه النسب بتفصيل دقيق.



الشكل رقم (26) نسب التطبيقات العملية لمهارات قراءة القصة ونسب المعارف

الاستنتاجات والتوصيات:

قدّمت الدراسة التقييمية لبرامج اللغة العربية في أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين دليلًا قويًا برهن أنّ برامج اللغة العربية تمكّنت من تحقيق أثرٍ إيجابيّ في تطوير بعدي للمعرفة والمهارات التدريسية المختصة بتدريس اللغة العربيّة لدى المستفيدين من برامجها؛ إذ ظهر ذلك جليًا في التحسّن الذي انعكس في معتقدات المعلّمين وسلوكاتهم وممارساتهم التعليمية في تدريس مهارات اللغة العربية، فضلًا عن تحسّن نتائج التحصيل الدراسيّ للطلبة في مهارتي القراءة والكتابة حسب ما أشّرت إليه الدراسة التقييميّة المختصة بقياس ذاك الأثر على المستفيدين من برامج اللغة العربيّة، ناهيك عمّا اكتسبه المعلمون من ممارسات تعمّق ثقافة مجتمعات التعلّم المهنيّة بينهم. وعليه، يُورد تقريرنا هذا مجموعةً من التوصيات الآتية:

- وفي بُعد التطبيقات العملية التي قامت على نمذجة المعارف والإستراتيجيات وتكييفها في سياق بيئة التعلم التي يدرس فيها الأطفال في مخيمات اللجوء السوري، فقد قدر المشاركون هذه المهارات ومدى اكتسابهم لها، وأشاروا بالموافقة على الفقرات المتعلقة بالتطبيق بأنها فعلا تحققت لديهم، وبلغ معدل نسب التقدير بالموافقة لديهم بعد التدريب **(91%)**، وقد كانت قبل التدريب **(66%)**، وهذا الارتفاع في نسبة تقديرهم للتطبيق يؤشر إلى جودة المنهجية المؤطرة لتدريس القصة وفوائدها في تعليم المهارات التواصلية واللغويّة للأطفال، كما تدلّ على أنّ تطبيقات البرنامج مدروسة بعناية وبمنهجيّة تربويّة دقيقة تلائم الظروف والمعطيات والموارد الواقعيّة التي يعمل بها المعلمون المساندون في مخيمات اللجوء السوريّ. وبهذا يكون البرنامج قد بنى قدرات هذه الفئة من المشاركين معرفيًا ومهاريًا ليكونوا فئة مؤهلة لدعم الأطفال في الصفوف المبكرة في مهارات تعليم اللغة والتواصل بها بالاستناد إلى أسس تربويّة، مما يجعل المعلم المساند رديفًا وداعمًا حقيقيًّا لمعلم الصف. **الشكل رقم (26)** يوضح هذه النسب بتفصيل دقيق.

التنمية المهنيّة الخاصة بمعلمي مبحث اللغة العربية:

لا بُدَّ من الإشارة في هذا السياق إلى أنّه كلما زادت كفاءة المعلّمين في التعامل مع مستجدات أساليب التدريس وإستراتيجياته المختصّة بتعليم اللغة العربية وإلمامهم بها زاد احتمال التأثير الإيجابي على نضجهم المعرفي وممارساتهم التدريسية وبالمحصلة مستوى التقدّم الذي يحرزه طلبتهم في تحصيلهم الدراسيّ، وتجلى ذلك بصورة واضحة في النتائج التي أشرت إليها الدراسة التقييمية لقياس أثر برامج اللغة العربيّة على المستفيدين منها، وعليه خلصت الدراسة التقييميّة الخاصة ببرامج اللغة العربيّة بالآتي:

مأسسة برنامج الدبلوم المهني في التعليم؛ ليكون أساسًا في بناء قدرات المعلمين في التدريس المستند إلى خطوات منهجية، وتمكين المعلمين معرفيًّا ومهاريًّا في جميع متطلبات العملية التعليمية بما يقود لتشكيل قدراتهم معلمين متمرسين في جميع أبعاد العملية التعليميّة، وقادرين على تطوير ممارساتهم التعليميّة وفق مستجدات السياق التعليمي الذي يعملون به.

بناء قدرات المعلمين في مبادئ التدريس العامّة والمختصّة، وما يوفره من خبرة نوعيّة في تشكيل فكر المعلم ومهاراته المستندة إلى التطبيق والتأمل فيه والتعديل والتطوير استنادًا لتأملاته في ممارساته بشكل مستمر

توسيع نطاق برنامج شبكة اللغة العربية ليشمل أكبر عدد ممكن من معلمي اللغة العربية داخل الأردن وخارجه؛ إذ من المُتوقّع أن تسهم هذه الخطوة في دعم عملية تعلّم الطلبة في اللغة العربية بشكلٍ أفضل، ناهيك عن الارتقاء بجودة مُخرجات تعليم اللغة العربية في الأردن والمنطقة كون البرنامج من البرامج القليلة المختصة والتي أحدثت أثرًا في تحصيل الطلبة في مهارتي القراءة والكتابة.

- اقتراح إدراج منهجيّة القراءة والكتابة المنظّمة الواردة في برنامج شبكة اللغة العربية - والتي أثّبتت أثرها في تحسين تحصيل الطلبة- ضمن مناهج اللغة العربية بُغية بناء مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة وتطويرها تدريجيًا بدءًا من الصفوف الأساسية.
- التوسع في برنامج المهارات الأساسية في اللغة العربية والذي يستهدف معلمي الصفوف المبكرة لما له من أثر نوعي في تشكيل وعي معلمي هذه المرحلة بالمبادئ الأساسيّة في علم تدريس القراءة والكتابة للطلبة في الصفوف المبكرة، وأثره في معالجة كثير من مشاكل التعثر القرائيّ والتحديات الكتابية التي يواجهها معلمو الصفوف المبكرة مع طلبتهم.
- تحويل برنامج تعليم اللغة العربية وتقييمها المستند إلى المعايير إلى برنامج ممتد يؤسس لمنهجية التعليم المستند إلى المعايير في الأردن والمنطقة لما أظهرته نتائج هذا البرنامج في إحداث أثر نوعي في توجيه فكر المعلمين نحو أسس التعليم والتقييم المستند إلى المعايير وإسهامه في تأسيس ممارساتهم في تقييم تعلم الطلبة والتخطيط لتدريسهم بما يحقق معايير التعلم المتوقعة في كل مرحلة دراسيّة، والنأي عن التدريس الذي ينصب على معالجة مضامين المناهج الدراسية دون النظر في الأبعاد المعيارية التي يجب الوصول إليها مع الطلبة.
- العمل على نشر برامج التنمية المهنية قصيرة المدى في الأردنّ وخارجه لجدواها المضامينية والعملية في معالجة جملة من التحديات التي تواجه المعلمين في تدريس اللغة العربية في المراحل الدراسيّة كافّة؛ فهي تؤسس لبنية محكمة في تدريس القراءة والكتابة في المراحل المبكرة، ثم تبني عليها معالجات مختصّة مستندة إلى البحث التربوي العالمي في تدريس مهارات اللغة في المراحل اللاحقة مما يؤدي إلى تطوير قدرات المعلمين في بناء قدرات الطلبة اللغويّة وبشكل تواصلي وظيفيّ.

تعميم تجربة برنامج التنمية المهنية لمعلمي رياض الأطفال والصفين الأول والثاني المساندين في مخيمات اللجوء السوري الذي نفذ بشراكة مع منظمة اليونيسف على بيئات التعلم التي تواجه تحديات أو أزمات تنعكس على قدرات الطلبة اللغوية؛ لما للبرنامج من دور في تجسير أسس المعرفة الأساسيّة في مهارات اللغة مع ما يمتلكه المعلمون المساندون من خبرات تربوية ولغوية متواضعة، ليتشكل لديهم أساس يعينهم على أدوارهم كمساندين لمعلمي الصفوف وداعمين للطلبة وفق أسس وطرق مدروسة.

مجتمعات التعلّم المهنيّة:

إن سيادة ثقافة يسودها التعاون بين المعلمين وتدارس الممارسات بشكل مستمر متخذةً شكل مجتمعات التعلّم المهنيّة على مستوى المدارس، ستزيد من سبل التعاون بين الأفراد وتبادل الخبرات ذات الصلة، وتعميم التجارب الناجحة في تطبيقات المعلمين والاستثمار الجيّد للأفكار في بيئات مماثلة، وتعزيز التنافس الإيجابي بينهم، وقد يقتضي هذا الأمر العمل على الآتي:

- استثمار منصات التعلّم ووسائل التواصل الإلكتروني في تشكيل مجتمعات تعلّم ممتدة على مستوى المدارس والمناطق والمديريات؛ وذلك بتدريب المعلمين على إعداد مجموعات عمل تعاونية.
- مأسسة مجتمعات التعلّم في النظام التعليمي ليغدو جزءًا من ثقافة المدرسة والعمل بين المعلمين على مستوى المدرسة الواحدة والمدارس المختلفة.

QUEEN RANIA TEACHER ACADEMY

أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين