كليّة الدراسات العليا

واقع الممارسات التأمّلية كمنحى للتطوّر المهني للمعلّمين كما يراها المعلّمون والمديرون في مدارس رام الله والبيرة الخاصة

The Reflective Practices as Teachers Professional Development Approach from Principals and Teachers Perspectives in Ramallah District Private Schools

إعداد

روان إلياس صرصر

إشراف

د.حسن عبد الكريم

جامعة بيرزيت –فلسطين

2021

كليّة الدراسات العليا

واقع الممارسات التأمّلية كمنحى للتطوّر المهني للمعلّمين كما يراها المعلّمون والمديرون في مدارس رام الله والبيرة الخاصة

The Reflective Practices as Teachers Professional Development Approach from Principals and Teachers Perspectives in Ramallah District Private Schools

إعداد

روان إلياس صرصر

إشراف

د.حسن عبد الكريم (رئيسا)

د.نعيم أبو الحمص (عضواً)

د.أحمد فتيحة(عضواً)

قدّمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت، فلسطين، آب -2021

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY

كليّة الدراسات العليا

واقع الممارسات التأمّلية كمنحى للتطوّر المهني للمعلّمين كما يراها المعلّمون والمديرون في مدارس رام الله والبيرة الخاصة

The Reflective Practices as Teachers Professional Development Approach from Principals and Teachers Perspectives in Ramallah District Private Schools

إعداد

روان إلياس صرصر

لجنة الأشراف	التوقيع
د.حسن عبد الكريم (رئيساً)	.....
د.نعيم أبو الحمص(عضواً)	.....
د.أحمد فتيحة (عضواً)	.....

آب 2021

إهداء

من يكن محظوظا في الحياة يجد شريكا داعما فكان زوجي **(هيثم)** صخرتي طوال هذه الرحلة الذي طالما كان مشجّعا مؤازرا لي في الالتحاق ببرنامج الماجستير، منذ أن تخرجت من البكالوريوس في سنة2011م ؛ فعندما راودتني هذه الفكرة، كان (على الفور) مستعدا ومتحمسا وداعما لهذه الفكرة كان يستمع إلي، ويتابع آخر النتائج في مسيرتي التعليمية، فشاركني صعوباتي وتحمّل معي الصعاب، والمسؤوليات، وشاركني فرحي واحتفل معي، زوجي كان أفضل وأروع شريك في هذه الرحلة .فهذا النجاح هو نجاحنا معاً، فأشكرك على كل هذا الدعم والثقة، وأهنئ نفسي لوجودك في حياتي.

وثمرة النجاح رؤيتها في عيون فلذات أكبادنا، فهذا النجاح هو لأجلكم يا أبنائي الرائعين **(عيسى، وكارلوس، وليث)** ؛لكي تتسلحوا بالعلم، وتتذكروا دائما أنه لا يوجد شيء مستحيل يحول دون تحقيق الأماني والطموح في هذا العالم، اذا وجدت العزيمة والطموح، ووجد من يكد ويجد، ويضع صوب عينيه الهدف المنشود الّذي يسعى إليه .

وليس هناك شعور أفضل من شعور الدفء، والتشجيع، ونظرة الافتخار، والعطاء اللامحدود الذي منحتموني أياها ولطالما كانت لدي قوة، لأنّ **أمي وأبي وأمي الثانية _أم هيثم_** معي .

روان إلياس صرصر

شكر وتقدير

أعظم صور الحياة حينما ترتقي العقول بالعلم والمعرفة، وأن تتحدّى ذاتك وتستثمر وقتك في تذوّق القراءة النافعة المفيدة، فإنّ فكرة التقدّم على الرسالة تكون من قدرة الباحث على التعمّق في وجود موضوع محط اهتمام، وحتى تتّضح هذه الأفكار لابدّ من ملازمة مرشد علمي، عميق التفكير ، مفعم بالحيوية والمعرفة، وله روح إيجابية، وأفكار نيرة ترافقك، وتمكّنك من تذليل الصعاب وتزرع التفاؤل والاصرار. فكلماتي عاجزة عن الشكر، والامتنان للمشرف العزيز **د.حسن عبد الكريم** الذي كان خير مرشد، وموجّه لي في كل مرحلة من مراحل إعداد هذه الرسالة، فكانت كلّ كلمة وكلّ فكرة لها أثر كبير في مسيرتي التعليمية.

في الحياة ستدرك أنّ هناك دوراّ لكلّ شخص تقابله، ودوراً لكلّ كلمة تسمعها، ودوراً لكل مشهد تراه فكان لوجود **د.أحمد فتيحة و د.نعيم أبو الحمص** دور كبير في تزويدي بالعلم والتوجيهات التي لم تنحصر في حدود الرسالة فحسب، وإنّما لما تعلمته منهم على مدار سنتين من الثراء الفكري والمحتوى العلمي، فكانت محطة من أجمل محطات حياتي . فلكم منّي كلّ التحية، والشكر، والفخر، فأنتم قامات علميّة، يزهو ويفتخر الوطن بكم.

وأتقدم بالشكر الجزيل **لجامعة بيرزيت**، ولكلّ الأساتذة العاملين بها، ولكلّ العاملين فيها وبالأّخص :أساتذة كلية التربية، فهذه الجامعة العريقة التي تعلّمنا منهاّ ،والتي غيّرت فينا مفاهيم كثيرة وزرعت بنا الأخلاق، وحبّ العلم، وحبّ المكان، فهذه ذكريات جميلة ستبقى معنا طوال الحياة.

وأخيرا أتقدّم بالشكر لكلّ من ساندني ودعمني لإتمام هذه الرسالة، فلن أنسى **أ.سيلفيا موسى** التي أخذت من وقتها الكثير، وإلى كل المشاركين الذين أعطوني من وقتهم، وسمحوا لي بإجراء المقابلات، وإلى كلّ من ساهم في تدقيق الأسئلة، وأخص بالذكر **د.بعاد الخالص** لهم منّي جميعا أسمى آيات الاحترام والمحبّة والتقدير .

فهرس المحتويات

العنوان **الصفحة**

إهداء.....أ
شكر وتقدير .....ب
فهرس المحتويات .....ت
فهرس الجداول ..... ح
فهرس الملاحق ..... خ
قائمة الأشكال .....د
ملخص الدراسة .....ذ
Abstract..... ر
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وإطارها النظري 1
1.1 المقدمة 1
2:1 مشكلة الدراسة 3
3:1 أسئلة الدراسة 5
4:1 مبرّرات الدراسة وأهميتها 5
5:1 أهداف الدراسة 7
6:1 خلفية الدراسة وإطارها النظري 7
مصطلح الممارسات التأمّلية 9
أهميّة الممارسة التأمّلية 10
سمات المعلّم المتأمّل..... 12

أدوات الممارسات التأمّلية 13
نماذج الممارسة التأمّلية..... 16
مستويات الممارسة التأمّلية 20
7:1 محدّدات الدراسة..... 23
8:1 مصطلحات الدراسة..... 24
9:1 ملخص الفصل 25
الفصل الثاني : مراجعة الأدبيات 26
1:2 المقدّمة 26
2:2 المجال الأول : الممارسات التأمّلية ودورها في التطور المهني للمعلّمين 26
2:3 المجال الثاني : الممارسات التأمّلية والتدريس 31
4.2 المجال الثالث : أهميّة الممارسات الفعالّة في إدارة المدارس..... 36
تعقيب على الدراسات السابقة..... 40
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها..... 42
1:3 المقدّمة 42
2:3 منهجية الدراسة..... 43
3:3 سياق الدراسة : المشاركون، والحدود المكانية، والحدود الزمانية 43
4:3 أدوات الدراسة..... 46
5:3 إجراءات تنفيذ الدراسة 48
6:3 استراتيجية تحليل البيانات:..... 50
7:3 استراتيجيات التحقّق من صدق، وموثوقية النتائج 55
8:3 المعايير الأخلاقية 57

9:3 ملخص الفصل 58

الفصل الرابع :عرض النتائج ومناقشتها 59

1:4 المقدمة 59

2.4 عرض نتائج السؤال الأول 61

3.4 :عرض نتائج السؤال الثاني 93

4.4 ربط تأملات المعلّمين والمديرين 100

نظرة تأمّلية للباحثة 103

التوصيات : 106

المصادر والمراجع 107

الملاحق 117

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	معلومات عن المعلّمين المشاركين في الدراسة	45
2	معلومات عن المديرين المشاركين في الدراسة	46
3	مستويات التأمّل (فان مانين 1977)	53
4	مستويات التأمّل (اجرائيا)	60
5	مستوى التأمّل في التخطيط	62
6	مستوى التأمّل في التنفيذ	73
7	مستوى التأمّل في التقييم	83

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	أسئلة المقابلات شبه المنظمة للمعلّمين	117
1	أسئلة المقابلات شبه المنظمة للمديرين	121
2	مؤشّرات من مقابلات المعلّمين، وربطها مع نموذج (فان مانين)	123

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	النموذج الهرمي (لفان مانين) (1977)	23

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع الممارسات التأملية كمنحى للتطور المهني للمعلّمين، كما يراها المعلمون والمديرون في مدارس رام الله والبيرة الخاصّة . ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ اعتماد المنهج الكيفي بإجراء مقابلات شبه منظمة مع ثمانية من المعلّمين واربعة من المديرين في أربع مدارس خاصة في الفصل الدراسي 2020-2021 م . ثمّ اتباع نموذج (فان مانين)؛ لمعرفة مستوى التأمّل لدى المعلمين، حيث أشارت نتائج الدراسة بأن مستوى تأملات المعلمين اتّجهت ضمن المستوى التقني والعملي، وأشارت النتائج إلى وجود قصور كبير في تأمّل المعلمين ضمن المستوى الأعلى (التفكير الناقد) حيث جاءت بنسبة ضئيلة جدّا، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم معرفة المديرين في الممارسات التاملية، وعدم استخدامها في مدارسهم، والتي بيّنت قصور اتباع سياسة التقييم والتغذية الراجعة، وعدم اتّباع سياسة المناقشات الجماعية، وفي ضوء هذه النتائج قدمت بعض التوصيات .

الكلمات المفتاحية : الممارسات التأمّلية، التدريس، التفكير الناقد

Abstract

This study aims to investigate the Reflective Practices as Teachers Professional Development Approach from Principals and Teachers Perspectives in Ramallah District Private Schools.

To attain this goal we used the qualitative approach through organizing semi-structured interviews with 8 teachers and 4 principals in four private schools for the school year 2020-2021. Van Maneen model was used to understand the teachers' reflective level as the results of the studies indicated that the teachers' reflective levels were more oriented towards the technical and practical levels, the results indicated a substantial lack in teachers' reflective within the higher level which is the critical thinking as it resulted in very small percentage. The studies results reflect the lack of principals' knowledge in the reflective practices and its absence from their schools that were clear in the shortcoming to follow the evaluation and feedback policies and not following the group discussions policies. In light of those results, recommendations were received.

Keywords: Reflective Practices, Teaching, Critical Thinking

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وإطارها النظري

1.1 المقدمة

لتطور أيّ مجتمع يُنْظُرُ دائما إلى منظومته التعليمية ؛ لأنّها تعدّ من أهم الركائز لنهوضه والارتقاء به، ويعد المعلم من أهم هذه الركائز؛ لأنّه قادر على خلق طَلَبة أكثر إبداعًا وانفتاحاً وتفهّما لهذه الحياة من خلال تطوّره وتجدّده المستمر في أداء مهنته، ولهذا لا بدّ للمعلمين أن يفكروا فيما يفعلون، ويعدّلون نهجهم من خلال هذا التفكير وعلى أساس استجابة طلابهم، لذلك سوف يجد المعلمون وقادة المدارس أنفسهم على نحو متزايد في مواجهة التحدّيات المتمثّلة في التحوّل إلى التأمّل في القيم، والمعتقدات التربوية الأساسية، لأنّ الاتجاه يميل من التعليم إلى التعلّم.

والواقع أنّ الفكرة التي تزدهر في القرن الحادي والعشرين تتّجه نحو تعزيز الممارسة التأمّلية للمعلمين، ربّما ؛لأنّ الميل والقدرة على التأمّل بشكل ناقد يشير إلى مثل هذا الازدهار على وجه التحديد، والمعلّمون المتأمّلين يكونون قدوة لطلبتهم الذين يتأمّلون بشكل ناقد (Benade,2015).

تعدّ الممارسة التأمّلية أحد أدوات التنمية المستدامة للمعلّمين، فهي تساعدهم على اكتساب رؤية جديدة حول الذات (إدراك الذات)، ممّا يجعلهم قادرين على تقييم أدائهم بصورة نقدية من خلال استعادة الخبرات العملية، ودراستها بشكل حاسم من أجل اكتساب فهم جديد، وبالتالي تحسين ممارساتهم في المستقبل (Coulson & Homewood ,2016)

وما لم يطوّر المعلمون ممارسة التأمّل بصورة نقدية، فإنّهم سيبقون محاصرين في الأحكام والتفسيرات والافتراضات والتوقعات غير المدروسة، لذلك لَا بُدَّ من التعامل مع التدريس في ظلّ وجود ممارس متأمّل يتضمّن دمج المعتقدات والقيم الشخصية في هوية مهنية (Larrivee, 2000).

وبما أنّ التأمّل النقدي يبدو جوهريا وضروريا في جدوى التعليم (Brookfield, 1995) وعليه فإنّ التأمّل من المعلّم يعتبر مهماً إذا أدّى إلى تغييرات في الممارسة العملية، الأمر الذي يحسّن معرفة المتعلّمين وفهمهم، أي إنّه من خلال التحليل المستمر لممارستهم الصفية، يصبح المعلمون أكثر وعياً لذاتهم (Nieto et al, 2002)، وما أن يصبح المعلّمون لديهم الوعي والتعلم الذاتي والنّقد لممارساتهم، سوف تتغيّر آرَاؤُهُمْ، وتتغيّر تعريفاتهم الخاصة بالتدريس، وتتحسّن فاعلية التدريس الذاتية (Postareff, Lindblom–Ylänne, & Nevgi, 2007) ؛وبهذا تتوسّع الدائرة الأكاديمية من خلال المناقشة وتبادل الْآرَاء (Van Waes, Van den Bossche, Moolenaar, Stes, & Van Petegem, 2015) وعلى هذا سيصبح المعلّمون يمتلكون المعرفة، والمهارات، والقيم، والمواقف التي تتيح لهم طرح الأسئلة، والفهم، والاستجواب، والعمل. (Giroux,H, 1988)

وعلى مبدأ لربما جميعا نفكّر في ممارستنا إلى حد ما، ولكن كم مرة نستخدم هذه الأفكار للتعلّم من أعمالنا(Rolfe et al. 2001) ؟ لهذا جاءت مشكلة الدراسة الحالية لتسلّط الضوء على الواقع الفلسطيني في موضوع التأمل، والتفكير في الممارسات التأمّلية للتطور، والارتقاء المهني للمعلّمين. وفي هذا الفصل سوف نوضّح مشكلة الدراسة وأسئلتها، وأهمّيتّها، والأهداف التي نسعى إلى تحقيقها ومحدّداتها والمصطلحات الأساسية لها.

2:1 مشكلة الدراسة

إنّ مفهوم التفكير في الممارسة ذاتها، تعني: وعي، وإدراك، وتبصّر المعلّم ما يأتيه من أفعال مهنيّة قبل الشروع في الممارسة على سبيل التدبّر، والتخطيط، وأثناء الممارسة للملاحظة ومواجهة الصعوبات، وبعد الممارسة تقييما يرمي إلى التدارك، والتعديل، والتطوير (Gibbs, 1988; Schon, 1987) وبهذا فإنّ استمرار التأمّل في الممارسات التعليمية، سيؤدي إلى تطوّر المعلّم في معتقداته، وفي أسلوبه، وهذا سينعكس على تطوّر طلابه والعملية التعليمية (Benade,2015)

أوصت دراسة (ماثيو) بضرورة إعداد المعلمين للتأمّل ؛لأنّها ستساعد طلبتهم أيضاً في تنمية مهارات التفكير التأمّلي لديهم وبأنّ نتائج الطلبة لم تصل مستوياتهم للتمكّين نتيجة عدم وجود معلمين متأملّين (Mathew et al ,2017)

ولهذا؛ لكي يصبح المعلّم متطوّراً لا بدّ أنْ يكون متأمّلاً في ممارسته ليستطيع مواجهة المواقف الأكثر تعقيداً في العملية التعليمية والتغيرات الحاصلة في المجتمع (Bolstad &Gilbert,2012)، وعليه فمسؤولية التّطور المهني للمعلّمين، لا تقع على المعلّمين أنفسهم وحسب، وإنّما على المدير كقائد تربوي حيث إنّ عليه أن يعمّق، ويعزّز المهارات، والمعرفة لدى المعلّمين، وخلق ثقافة المشاركة، والتبادل، والحوار الفعّال، وتمكين العلاقات البناءة بين المعلّمين في المدرسة (Elmore, 2000).

أصبح التأمّل يحدّد أولويات برامج التعليم العالمية حيث أصبح موضوع الممارسات التأملية يحتلّ جزءا كبيرا من المقالات، والأبحاث التي درست وتناولت الموضوع ، والكثير منها يؤكّد ويوضّح أنّها تعدّ أحد أكثر المواضيع أهمية لتطوير المعلّمين مهنيا(Crichton, Valdera,2015).

حيث إن قضيّة التأمّل في التدريس باتت ذات أهمية عالمية، وتؤكّد الدراسات البحثية في مختلف أنحاء أوروبا على طبيعتها الحاسمة في تشكيل معلمين فاعلين (Danielson 2002, Newby et al 2007, European Commission 2013)، وفي بريطانيا أيضاً، يتم تشجيع المعلمين على التأمّل في ممارساتهم (Department of Education 2012,)، وفي أُستراليا قامت وزارة التعليم والتدريب في (ملبورن) بعمل تدريبات وكتيّبات؛ لتشجيع المعلمين على التأمّل (Department of education &training ,2018)

لهذا تحدّدت مشكلة الدراسة في قراءة النظريات، والدراسات الأجنبية، ووجدت الباحثة قصوراً في الأدب العربي، وخاصة الفلسطيني لهذه الدراسات والتي أصبحت مطلبا للتطوّر المهني للمعلمين، حيث نشهد اليوم تغييراً كبيراً في العملية التعليمية الذي أصبح التعليم غير محصور في اتّباع المنهاج الدراسي أو الكتاب المدرسي، وإنّما في طريقة، واستراتيجية المعلم في توصيل الطلبة للبحث عن المعرفة والتأمّل بها، وهذا يتطلّب أن يكون المعلم متأملّا قادراً على تكوين هويته المهنيةّ وقادراً على تطوير نفسه، وهذا يكمن في التأمّل بممارسته بصورة كبيرة، لانّ التأمّل في الممارسات يعني تطوّرا مهنياً .

ولهذا فلم تجد الباحثة على الصعيد الفلسطيني سوى رسالتي ماجستير من قطاع غزة بحثتا موضوع الممارسات التأملية واللتين اقتصرتا على اتّباع المنهج الكمّي لفحص درجة الممارسات التأمّلية وأثرها على التطوّر المهني .وهما: دراسة شاهين (2012) ودراسة أبو سلطان، أبو عسكر (2017) واقتصرت العينة فيهما على المعلّمين، واستخدمتا الاستبانة لجمع البيانات.

وبذلك، وجدت الباحثة ما يَبرر الدراسة الحالية وهي الأولى _حسب علم الباحثة_ التي تسعى إلى معرفة مُسْتَوى الممارسات التأمّلية لدى المعلمين، والتعرّف على طبيعة معرفة المديرين بالممارسات

التأملية ؛لأنّ المديرين جزء مهم في العملية التعليمية، وخاصة في تنمية واستدامة التطوّر المهني للمعلّمين، والتي أتبعت المنهج الكيفي .

3:1 أسئلة الدراسة

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي :

ما واقع الممارسات التأملية كمنحى للتطوّر المهني للمعلّمين، كما يراها المعلّمون والمديرون في مدارس رام الله، والبيرة الخاصة ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول : ما مستوى الممارسات التأمّلية لدى المعلمين في التدريس (تخطيط /تنفيذ/تقييم) في محافظة رام الله والبيرة؟

السؤال الثاني : ما طبيعة المعرفة لدى المديرين حول الممارسات التأمّلية كمنحى للتطور المهني للمعلّمين في محافظة رام الله والبيرة؟

4:1 مبرّرات الدراسة وأهميتها

هناك العديد من المبررات لإجراء هذه الدراسة ومنها :

أولاً: بناء على معرفتي لم أجد أيّاً من الدراسات المحلية تبحث في موضوع الممارسات التأمّلية، كما يراها المعلمون والمديرون.

ثانيا: إنّ معظم الدراسات المحلية والعربية التي تناولت الموضوع، استخدمت المنهج الكمّي (الزايد،2018؛ أبو سلطان، أبو عسكر، 2017 ؛ شاهين، 2012) ما يدعونا إلى البحث في استخدام المنهج الكيفي الّذي يمكّننا من الوصول إلى فهم أعمق في الممارسات المستخدمة.

ثالثا: لم تتناول أيّ من الدراسات العربية والمحلية المديرين في موضوع التأمّل على الرغم أنّ كلّ من المعلمين والمديرين يشترك في تنمية، واستدامة التعليم، ولا يقتصر على المعلمين وحدهم. فالمديرون هم القادة القادرون على إحداث التغيير في المدرسة من خلال تبني سياسات تساعد على تطوير معلميهم؛ ولهذا لا بدّ من إشراك المديرين كطرف من أطراف التّطوّر في المدرسة.

رابعا: تأمّل الباحثة أنّ هذه الدراسة ستساعد في:

_ فتح الباب أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث في موضوع التأمّل، وخاصة في فلسطين لقصور الدراسات في هذا الموضوع.

_توفّر بيانات ومعلومات تساعد أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم، والإدارات المدرسية، والكليات والجامعات في معرفة مستوى التأمّل لدى المعلّمين.

– المساهمة في لفت أنظار المؤسسات التربوية نحو أَسَالِيبِ اسْتِخْدامِ الممارسات التربوية باعتبارها من الأفكار المستجدة على الميدان التربوي عند إعداد المعلّمين قبل الخدمة وتطويرهم أثناء الخدمة.

_ إضافة معلومات حول الممارسات التأملية للمعلمين إلى الأدب النظري، والمكتبات العربية والفلسطينية بشكل خاص، وهذا سيؤدّي إلى مساعدة المعلمين على التفكير في التأمّل كضرورة لتطوّرهم المهني.

5:1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع الممارسات التأمّلية لدى المعلمين والمديرين من أجل معرفة نقاط القوّة والضعف في التأمّل، وتطويره ؛لاستدامة التطوّر المهني للمعلمين ؛وبذلك تطوير الطلاب ومساعدتهم على التأمّل. فالمعلّم المتأمّل ينشئ طلبة متأمّلين، وبهذا تهدف هذه الدراسة إلى التّعرّف على مستوى الممارسات التأمّلية لدى المعلمين في محافظة رام الله والبيرة، والتعرّف على طبيعة معرفة المديرين في الممارسات التأمّلية في محافظة رام الله والبيرة.

6:1 خلفية الدراسة وإطارها النظري

هناك العديد من المؤلّفين الذين اهتموا في التأمّل كجزء من التدريس والتعلّم ويرجع الحديث عن التأمّل ليس بجديد فهناك من يعتقد أنّ التأمّل جاء من عهد(سقراط) حين عرفّه أنّه :وسيلة للتحقّق والوصول الى الحقيقة، وأخرون يرون أنّ مصطلح التأمّل في ميدان التربية جاء على يد (جون ديوي) في كتابه (كيف نفكّر) حيث يعدّ (جون ديوي) من بين أول من حدّدوا التأمّل كشكل متخصص من أشكال التفكير النقدي، فعرّف التأمّل على أنه : نشاط ونظرة مستمرّة ودقيقة في أيّ اعتقاد أو شكل مفترض من المعرفة في ضوء الأسباب التي تدعم ذلك والنتائج الأخرى في نفس الاتجاه (Dewey,1933).

حيث أوضح (ديوي) الفرق بين العمل الروتيني، والعمل التأمّلي، حيث أشار إلى أنّ العمل الروتيني يتمّ في عدم التفكير النشط في طريقة العمل، وإنّما تكون التقاليد، والسلطة الخارجية، والظروف هي العوامل الإرشادية؛ ولهذا يتمّ التمسك بها بصورة عمياء ورفض جميع الأدلة المعاكسة، أمّا العمل التأمّلي ينشأ من الحاجة إلى حلّ مشكلة، ويتضمّن النظر النشط، والمستمر، والدقيق في أي معتقد أو شكل من أشكال المعرفة المفترضة في ضوء الأسس التي تدعمها، أي أنّ موقف العمل الروتيني هو الموقف الذي يكون فيه عمل المعلمين بالواقع اليومي الروتيني الاعتيادي، وغير ناقد أي إنّه من خلال التأمّل في الأنشطة التي تحدث، والتفكير بها سيؤدي بالضرورة إلى تغيير الاعتقاد؛ لأنّ التفكير التأمّلي يتضمّن المزيد من الاستفسار للوصول إلى الحكم أو الحقيقة (Dewey,1933).

وتطوّر مفهوم التأمّل عند (دونالد شون) حينما ربط التأمّل بالممارسة التأمّلية في كتابه (الممارس المتأمّل) ويعدّ أول من استخدم مصطلح الممارسة التأمّلية حيث عرّف التأمل على أنّه : معرفة في العمل، وعندما يتأمّل الممارس في العمل فإنّها تعدّ حالة فريدة من نوعها، حيث يتمّ الانتباه للظواهر، والتغلّب على فهمه البديهي لها؛ لأنّ الممارسة المهنية معقّدة، ولا يمكن التنبؤ بها، وفوضوية وإنّ تجاربه لها هي بمثابة اختبار استكشافي، واختبار للتجربة، واختبار للفرضية؛ لذلك يتمّ تشجيع التدريس على التأمّل في لحظة العمل (التدريس) بنفس الطريقة التي تتمّ بها دعوة الطلاب للتأمّل في تعلمهم، ومن هذا المنظور، فإنّ المواقف لا تقدّم نفسها باعتبارها معطيات، ولكنّها مبنية على أحداث محيّرة، ومثيرة للشكّ، وغير مؤكّدة ؛ ولكي يتمكّن المحترفون من التغلّب على هذا، يتعيّن عليهم أن يكونوا قادرين على القيام بما هو أكثر من مجرد اتباع الإجراءات المحددة(Schon, 1983).

مصطلح الممارسات التأمّلية

تزايد الاهتمام بالممارسة التأمّلية بعد(شون) بشكل متزايد في السنوات الأخيرة وتعدّدت التعريفات حولها فعرفها كالديرهيد وجيتس (Calderhead and Gates 1993) إنّها بمثابة العنصر الحاسم في النمو المهني للمعلمين. وأشار أور (Ur ,1999) إنّ التأمّل الخاص بالمعلمين في الأحداث اليومية التي تحدث في غرفة الصف يكون ببساطة الأساس الأول، والأكثر أهمية للتقدّم المهني.

وأضاف بوند (Bound et al, 1985) بأنها الإجراءات الفكرية والذهنية التي يشارك فيها الأفراد لاستكشاف خبراتهم من أجل التوصل إلى مفاهيم جديدة، وقد يحدث هذا بشكل منعزل أو بالاشتراك مع آخرين.

وعبّر جاي وجونسن (Jay & Johnson,2002) بأنّ التأمّل يكون موجه في عملية البحث الذاتي؛ لجعل الممارس يدرك الممارسة بفعالية ورغبة في حلقة تأمّلية في من هو؟ وماذا سيصبح؟.

وأضاف مون (Moon, 2004) : إنّها عملية تشكيك في بيئة التعلّم، أي التفكير في شيء ما، أو التعلّم كنتيجة للتأمّل وأوضح أنّ الممارسة التأمّلية كمصطلح يؤكّد ببساطة النيّة في التعلّم نتيجة التأمّل.

وأكّد كلّ من روالف وابرام (Rolfe et al. 2001, Abrami 2008) أنّ العملية التأملية لَا بُدَّ من النظر إليها بشكل منهجي ودقيق في ممارستنا، ووضع النقاط التطويرية وتعريفها وماذا حصل الآن؟ وماذا لَا بُدَّ من أن يحصل فيما بعد؟

ونستنتج أنّ التأمّل يمكن تعريفه على نطاق واسع بأنّه التعمّد بالتفكير، أو الإجراءات التي يشارك فيها المعلّمون من أجل تحسين ممارستهم المهنية، وتوفر الممارسة التأمّلية وسيلة للمعلّمين؛ لتحسين ممارستهم ؛ لتلبية احتياجات طلابهم التعليمية بصورة فعّالة والتأمّل يتيح للمعلّمين التكيّف والاستجابة للمسائل، ويساعدهم على إدراك معتقداتهم، وافتراضاتهم الكامنة بشأن التعلّم والتعليم.

أهميّة الممارسة التأمّلية

لا تكفي خبرة التدريس وحدها كأساس لاستمرار النمو، والتطوّر في المهنة حيث أوضح (جون ديوي) إنّه في حالة لم يقم المعلم في التفكير في ممارساته بأثر رجعي في التفكير في ما حصل، وتقيمه فتصبح الممارسات عشوائية وغير فعالّة (Szűcs,2018) .

وبما أنّ المعلّم يملك قاعدة معرفية موسعة عن التدريس كمصدر للمعلومات، ومن هذا الافتراض فأنّه يستطيع من خلال الممارسة التأمّلية النظر إلى الوراء، والتفكير في تجربة حدثت أثناء الممارسة وبذلك يشجع على التفكير بشأن ما حدث، والقرارات التي اتخذت، والإجراءات التي اتخذت، وعواقب تلك القرارات والإجراءات (Schon,1987) . ممّا يؤدّي إلى تحسين المعلّم وتطوّره المستمر، وتفكيره في الأداء التدريسي تخطيطا وتنفيذا وتقيما (Thomas& Packer ,2013).

ويفترض أيضا أنّ المعلّم لا يعرف الكثير ممّا يحدث في عملية التدريس، وعليه لابد أن يتعلّم كيفية التعبير عن ممارساته حيث إنّ المشاعر أساسية في الممارسة التأمّلية لأنهّا تمكّن المعلّم من استكشاف مشاعره، وقيمه، وأحكامه حول ممارسة محددة، والذي سيدعم بشكل أساسي التعمّق في التعلم

(Zeichner&Liston ,1987)، وفي نهاية المطاف تمكن الممارسة التأملية المعلّم من التعلمّ ممّا حدث لتطوير وتحسين ممارسته في المستقبل (Farrell, 2012) .

ويمكن أن يتعلّم المعلّم الكثير عن عملية التدريس من خلال التقييم الذاتي حيث بالممارسة التأمّلية كما ذكر (جون ديوي) تمكننا من تحقيق وعي أفضل بأنفسنا، ومعرفتنا وفهمنا، ومهاراتنا وكفاءاتنا، وممارسات العمل بشكل عام ؛ولهذا فضرورة الوعي بكيفية تأثير ذلك على استجابات طلبتنا والسعي إلى تقليل من تلك الممارسات إلى أدنى حد (الزايد،2018).

وتبرز أهمية التفكير التأمّلي في التفكير العميق للاشياء، والابتعاد عن التفكير السائد، والأخذ بالأمور كما هي؛ لأنّ الممارسة التأملية تتطلّب النقد، والتحليلّ، والربط، وقياس مدى تأثير أفعاله، وبذلك فهو يبحث عن معنى وراء كل ما يقوم به من أعمال (Dewey,1933)

ويمكن أن يؤدي التأمّل الناقد الى فهم أعمق للتدريس حيث إنّ عملية القبول، والفهم تأتي من افتراضتنا وإنّنا جميعا لا نتقاسم نفس المعتقدات، والقيم التي تحمل هذه الافتراضات. وعليه فإنّه لابدّ من التدرّب على تقييم التفكير، والأفعال، والسلوكيات، وتقييم فعاليتها، ومجالات تحسينها (BOLSTAD &GILBERT,2012).

وتساعد الممارسة التأمّلية في التأمّل في محيط المجتمع الّذي يحيا به الفرد ويسعى الفرد لتحقيق ذاته من خلال أحساسه بقيمته وأهمية دوره للآخرين وتأمّل المعايير الاخلاقية والاجتماعية والتي يضعها فان مانين بأعلى مستويات التأمل (Van manen,1987)

سمات المعلّم المتأمّل

حتى يكون الممارس متأمّلاً، لابدّ أن يتأمّل في جميع الظواهر المعروضة أمامه، في الأنظمة المعرفية، والقواعد الضمنية، والاستراتيجيات، والنظريات، والأفعال التي هي سبب أداء أعمالهم خلال اللحظة الدقيقة التي يتمّ فيها تنفيذ هذه الإجراءات (Visser,2010).

والممارس المتأمّل : هو الذي يحدّد صياغة العمل بطريقة نشطة وتجريبية، وينطلق بدافع الإحساس بالشك، والحيرة في المعتقدات، والمعارف(Schon, 1983)؛ لذلك يفترض من المعلّم المتأمّل أنْ يفسّر الخبرة الممارسة بطريقة منهجية، وواعية، وذات معنى، وعليه لابدّ أن يكون قادراً على القيام بتغيير ضمني في مواجهة المواقف الأكثر تعقيداً في العملية التعليمية، وفي ممارساته حتى يصبح قادراً على تحديد المشكلات وحلّها (McGregor &Cartwright ,2011)

ويتطلّب من الممارس المتأمّل مواقف من الانفتاح، والمسؤولية، والبُعد الأخلاقي، أيْ أنّ الانفتاح على الرأي يشكل رغبة نشطة في الإنصات إلى أكثر من فكرة، وإعطاء الاهتمام الكامل للإمكانيات البديلة، والاعتراف بإمكانية حدوث الخطأ (Zeichner and Liston ,1987) و(Fullan ,1993).

ولابدّ أن يتمتّع في القدرة على الملاحظة الدقيقة، والتبرير المنطقي، والتحليل، والتي تعدّ من المهارات المركزية للممارسة التأمّلية، ومن خلالها يستطيع ربط ما تمّ تأمّله وملاحظاته بحلّ المشكلات إلى استنتاج مفاده بضرورة البحث، أو الاستفسار؛ لاختبار قيمة الاقتراح قبل قبوله نهائيا (Dewey,1933).

لهذا فإنّ عملية التدريس لا بدّ من أن تكون عملية تدريس تأمّلية، وهي أن يُفَكِّرُ المعلمون في ممارساتهم للتدريس، ويحلّلون كيفية تدريس شيء ما، وكيف يُمكن تحسين الممارسة أو تغييرها للحصول على نواتج تعلم أفضل؟ (Mathew et al ,2017) .

أدوات الممارسات التأمّلية

يُنظر إلى الملاحظة الدقيقة، والتبرير المنطقي، والتحليل على أنّها مهارات مركزية للممارسة التأمّلية، ويؤدي ربط التأمّل بحلّ المشكلات إلى استنتاج مفاده أنّ البحث، أو الاستفسار لاختبار قيمة الاقتراح قبل قبوله نِهَائِيًّا أمراً ضرورياً، وهذا يتطلب أن يكون مبنياً على المعرفة، والخبرة والمرونة، ويكون في ظل وجود سمات شخصية للمعلم من الانفتاح والمسؤولية والعطاء الكامل من القلب (Dewey,1933).

ويعد تدوين الملاحظات – التأمّل الكتابي– من أهم الطرق التي تساعد على اكتشاف المعرفة الذاتية، وتساعد الفرد على تعليم نفسه(Van,2012)، حيث يتم كتابة وتدوين ملاحظات عن المجالات التي سارت بشكل جيّد، والمجالات التي ينبغي تغييرها بالنسبة للمستقبل، وتعديل خططهم التدريسية بناءً على ملاحظاتهم حول الخبرات التي اكتسبوها بعد تعليم الدروس(Rogers,2002).

ومن الأمثلة التي تساعد على التأمّل الكتابي:

_ يوميات المعلّم (teacher dairies)هي :عملية شخصية يقوم بها المعلّم بكتابة تأمّلية نقدية للعديد من القضايا في بيئة غرفة الصف بشكل يومي بعد كل نشاط / درس، ويمكنه وصف ردود الفعل، والمشاعر الخاصة، والأشياء التي حدثت أثناء العملية التدريسية ؛لإيجاد الحلول المناسبة للعقبات التي تواجههم(Ukrop, Švábenský Nehyba,2018)، وبهذا فإنّ عملية الكتابة اليومية تتطلّب بعض

الانضباط في أخذ الوقت للقيام بذلك على أساس منتظم، وهذا يحتاج إلى بيئة داعمة توفر الوقت للمعلمين لذلك .

–المذكرات التأمّلية (reflection journals)هي: أحدى المجالات التأملّية التي استخدمت على نطاق واسع في برامج تعليم المعلّمين ؛لتعزيز التفكير التأمّلي ، وهي كتابات تأمّلية عميقة في ربط الأحداث والمفاهيم الجديدة بالأحداث الماضية بهدف معالجة جوانب القصور، وتدعيم جوانب القوة (juy,2004,Vygotsky,1986)

– ويعدّ التأمّل اللفظي من مهارات الممارسة التأمّلية، ويسمح هذا التأمل للمعلّمين بالحوار، والمناقشة، وتبادل الخبرات ممّا يؤدي إلى تعزيز التدريس في غرفة الصف من خلال دمج الاقتراحات والتوصيات. .(Department of Education & Training,2018)

–ومن الأدوات التي تساعد على التأمّل اللفظي المناقشات مع الأقران حيث يكون المعلم الخبير كمدرب لتشجيع المعلمين الجدد على التأمّل في ممارساتهم من خلال المحادثات والحوار وتكون إمَّا في مجموعات صغيرة أو كبيرة ويتم فيها الحوار حول خبراتهم، وأساليبهم، والصعوبات التي يواجهونها، وطريقة حلّها وبالتالي يجعلهم متأمّلين ومفكرين في ممارساتهم (Ojanen, 1996) .

تعدّ المناقشات الجماعية بين المعلّمين التي تحدث إمّا بشكل رسمي في عقد لقاءات حوارية مع بعضهم بعضا، أو تبادل الخبرات أو بشكل غير رسمي خلال الحديث المتبادل في غرفة المعلمين ومناقشة ما يحدث معهم من التأملات اللفظية. ويمكن اعتبار المناقشة مع المشرف التربوي من التأمّلات اللفظية أيضا، حيث يكون المشرف لديه القدرة على حثّ المعلّم على أن يتأمّل فيما حصل

في الدرس فتكون مناقشات حوارية نقدية بناءة، وتطويرية تتعلق باستراتيجيات التدريس من أجل تحقيق أفضل للعملية التعليمية (Jude& Regan, 2010).

والتأمّل الذاتي يعني حواراً داخلياً أّي إلقاء نظرة على ما يتم في غرفة الصف، والتفكير في سبب القيام بذلك، ومن ثمّ التفكير فيما إذا كان هذا الأمر يصلح للطلاب وللممارس، ومن خلال التأمّل الذاتي فإن الممارس يقوم بجمع معلومات حول ما يحدث في غرفة الصف وتحليل هذه المعلومات الجديدة وتقويمها، ومن ثمّ تحديد الممارسات الخاصةّ والمعتقدات الأساسيةّ واستكشافها، ممّا قد يؤدي إلى تغييرات، وتحسينات في طريقة تدريسه، الأمر الذي قد يكون له تأثير كبير في التفكير بطرق جديدة، والتي لاَ بُدَّ من أن تحسّن من جودة التعلم في نهاية المطاف (Ghaye, 2010).

من الأدوات التي تساعد على التأمّل الذاتي:

البحث الإجرائي (action research) وهو :بحث تطبيقي يقوم به المعلم في التفكير التأمّلي لظاهرة ما، أو مشكلة ما تستدعي الاهتمام، فيقوم المعلم بالبحث عن استراتيجيات، وطرق لحلّها ويقوم بتطبيقها، ومن ثمّ العمل على تسجيل النتائج، وأخذ نقاط القوة، وتطبيقها في عملية تدريسه، وبهذا فإنّ هذا النوع سيتولّد للمعلّم القدرة على تقوية نفسه مهنيا، ومعرفة الأسلوب الأقوى مع طلابه (Luttenberg, Meijer & Oolbekkink-Marchand, 2017).

التقييم الذاتي(self evaluation) وهي: أن يقوم المعلّم بمراقبة سلوكياته، وممارساته، وأفعاله في كيفية إنجاز المهام أثناء قيامه بها، أي أن يقوم بتقييم ذاته بالتوازي مع مرحلة الأداء، وما بعد الأداء بعمل تغذية راجعة حول أدائه (Szűcs, 2018) .

ملف الإنجاز (teaching Portfolios) وهي: وسيلة يستخدمها المعلمون لتوثيق جوانب عملهم كافة،والإنجازات للأعمال المتنوّعة التي قاموا بها، والتأمّل فيها، وبهذا يستخدم ملف الإنجاز كممارسة تأمّلية للمعلمين بالتأمّل الذاتي في عملهم، وفي أنفسهم حيث يمكّنهم من توثيق ممارساتهم وتحسين أدائهم (Antonek et al., 1997) .

نماذج الممارسة التأمّلية

هناك العديد من النماذج التي تدعم تطوير التأمل (Boud,Smith, Gibbs,Kolb, Brookfield Rolfe et al). وفيما يلي الخطوط العريضة لبعض النماذج وسيتم ترتيب النماذج من الأسهل إلى الأكثر تعقيدا. ومن هذه النماذج نموذجا سميث وروالف المتشابهان نوعا ما (1989 ,Rolfe,2001,Smith)، ويمكن اعتبارهما من النماذج البسيطة إلى حدّ ما للممارسة التأمّلية وخاصة للمبتدئين: بالنسبة لنموذج (سميث) تكون الممارسة التأمّلية في أربع مراحل للتأمّل: الوصف: ماذا أفعل؟، ومن ثمّ التعريف: ماذا يعني هذا؟، والمواجهة:كيف توصّلت إلى ذلك؟ وإعادة البناء: كيف يمكنني القيام بالأمور على نحو مختلف؟(Smith, 1989) .

أما نموذج (روالف) فجاءت في ثلاثة تساؤلات: (ماذا) لوصف الموقف؟ و(ماذا إن) ؟ لبناء المعرفة، و(ماذا الآن) ؟ لإيجاد الحلول للموقف (Rolfe,2001).

يمكن وصف تقييمات المعلّمين لدروسهم بأنها تهدف بشكل عام إلى الإجابة على الأسئلة الواردة أعلاه، ولكن ما لا يتّضح دائماً هو كيفية مساعدة المعلّمين، الذين يبدؤون مهنهم كمعلمين جدد، على فهم ما

هو الحقيقي ووصفه، وما الذي تقدّمه لهم هذه المعلومات، وأسباب أفعالهم، وكيف، لأنه بمجرد تحديد هذه القضايا والوقوف عندها فإنّه لاَ بُدَّ من تحسين الممارسة أو تغييرها .

وقد تمّ تطوير نموذج بسيط آخر بواسطة بود وولكر (Boud Keogh& Walker, 1985) فيشير النموذج إلى مكونين رئيسيين: الخبرة، والنشاط التأمّلي القائم على تلك الخبرة بمعنى تتكّون الخبرة من الاستجابة الكاملة لشخص ما لحالة أو مناسبة حدثت فيقوم باستعادة الخبرة لملاحظة الحدث، ومن ثمّ يتمّ استحضار المشاعر (التجارب، والسلوك، والأفكار) والاحتفاظ بها لتحسينها أو الاستغناء عنها ومن ثمّ الخروج بنتائج التأمّل التي تؤدي إلى وجهات نظر جديدة حول التجربة، وتغيير الســـلوك، والالتزام بالعمل. وبناءً على هذا النموذج يقوم المعلّمون بتحويل الخبرة إلى تخطيط تعليمي لتجارب جديدة.

نجد أن هذا النموذج يركّز على أنّ التأمّل هو: نشاط فكري وذهني يشارك فيه الأفراد ؛لاستكشاف خبراتهم من أجل التوصل إلى مفاهيم جديدة، ووجهات تقدير جديدة والتي قد تكون بمعزل عن الآخرين،أو بالاشتراك معهم حيث تساعد هذه الجوانب على ربط الخبرة الجديدة بخبرات سابقة .(Boud,2001)

ويخطو نموذج كولب (Kolb, 1984) خطوة أبعد بناءً على النظريات حول كيفية تعلّم الأشخاص، ويركّز هذا النموذج على مفهوم تطوير الفهم من خلال الخبرات الفعلية، ويحتوي على أربع مراحل رئيسة: المرحلة الأولى، الخبرة العملية حيث تتمّ في ملاحظة تجربة، أو حالة جديدة، أو إعادة تفسير الخبرة القائمة، ومن ثمّ ملاحظة تأمّلية للخبرة الجديدة بمعنى استخلاص وبناء المفاهيم. وبعد ذلك يقوم

الشخص بالتعلّم من تجربته ويقوم بممارسة النشاط التجريبي بناء على المفاهيم المعدلة وأخيرا بعد الانتهاء والخروج بفكرة عميقة يقوم بتعميمها على الآخرين من حوله لمعرفة ما يحدث(kolb, 1984).

ويعتمد نموذج "جيبس" (Gibbs,1988) على النماذج السابقة، ويضيف المزيد من المراحل، وهو واحد من أكثر نماذج التأمّل تعقيدا، وتحتوي دورة جيبس على ست مراحل حيث جاءت الدورة التأملية كإطار لدراسة التجارب والممارسات. وبالنظر للطبيعة الدورية التي يتسم بها هذا النموذج فإنه يفيد بشكل خاص في التجارب المتكررة، الأمر الذي يسمح للمعلّم المتأمل بالتعلم والتخطيط من الأمور التي سارت بالشكل الصحيح أو التي لم تسر بشكل جيد . حيث نجد في المرحلة الأولى كما هو الحال مع النماذج الأخرى، يبدأ(جيبس) بمخطط تفصيلي للخبرة والتي جاءت في وصف التجربة أي في وصف ما حدث، ومن ثم يشجعنا في المرحلة الثانية على التركيز على المشاعر والأفكار حول التجربة، وأمّا في المرحلة الثالثة مرحلة تقييم التجربة فيتم تقيم نقاط القوة والضعف، ويمكننا بعد ذلك استخدام هذا التقييم ؛لتحليل الموقف وفهمه لتكوين المعنى، وتأتي مرحلة الخلاصة التي تلخّص ما تمّ تعلّمه، وما كان يمكن فعله بشكل مختلف وينتهي في المرحلة الأخيرة مرحلة خطّة العمل الجديدة لكيفية التعامل مع المواقف المماثلة في المستقبل، أو التغييرات العامة التي لاَ بُدَّ من العمل بها وهذه المرحلة تكون بمثابة منتج للتأمّل.

أما نموذج (بروكفيلد, Brookfield, 1995) الذي اقترح أربع عدســـات يمكن من خلالها إجراء التأمّل، فكل عدسة تعدّ جانب تأمّليا وهذه العدسات هي: عدسة السيرة الذاتية التي تستكشف معتقدات الممارس وخبراته، ويقوم المعلّم بتقييم أدائه بنفســه، وعدســة ما أطلق عليها أعين الطلاب، حيث تُســتخدم التغذية الراجعة من المتعلّم في تقييم الدروس، وآرائه نحوها؛ وعدســة تجارب الزملاء، حيث يــتــبــادل الأقــران الأفــكــار الــمــعــمّــقــة وتــكــون بــمــثــابــة الــمــرآة يــنــظــر مــن خلالها لأدائه، ويحسـنها وأخيرا عدســة الأدب النظري، حيث يقوم المعلّم بدراســة الأدبيات التربوية ويقوم بأخذ ما يتناسب مع البيئة التدريسية، ويقوم بإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه، وبهذا تكون هي الرابط في إيجاد الحلول التي تواجه المعلمين في مهنتهم؛ لذلك نجد أنّه ركز على جوانب مهمّة حيث يأخذ في الاعتبار التأمّل الذاتي الشـــخصـــي، والتغذية الراجعة، وتقويم الأقران، والمعلومات التي تمّ جمعها من الأدب الأكاديمي .

نلاحظ أنّ كلّ نموذج من النماذج السابقة مختلف قليلاً عن غيره من النماذج، إلا أنّه يغطي مراحل متشابهة بصورة عامة، يكمن الاختلاف الرئيسي في عدد الخطوات المتضمّنة، ومدى عمق اختيار ووصف المحتوى، حيث تمّ التركيز بشكل أساسي على فهم المواقف في العمل، والغرض من هذه النماذج، هو جعل المتأمّلون متمكنين من فهم ما قاموا به بشكل جيد، وما يمكّنهم القيام به بشكل أفضل في المستقبل، ويفترض هؤلاء العلماء أنّه عند استخدام هذه النماذج سيصبح المعلمون يمارسون أداءً أفضل في المواقف التي تتطلّب توليد أفكار(تبادل أفكار)، وعند النظر الى هذه النماذج السابقة نجد أنّ هناك النماذج البسيطة التي تساعد المعلم على التأمّل من خلال التذكّر، أي إنّ عملية التأمّل في الأحداث / التجارب للتعلّم الفعّال تضمّنت الأساسيات في خطوات بسيطة فقط من خلال الوصف

ولم تتطرق إلى التأمّل العميق كما في نموذجي (Gibbs,kolb) التي جاءت تأمّلات سردية إبداعية، حيث تؤدي إلى تطور التفكير الذاتي للوصول إلى نتائج إبداعية وأفكار جديدة .

كما نجد أنّ النماذج السابقة ملائمة للدراسات التجريبية التي تهدف إلى تدريب المعلّمين على التأمّل أو البحوث الإجرائية ؛ ليتم الاستفادة من هذه النماذج والعمل بها، وملاحظة النتائج.

مستويات الممارسة التأمّلية

تتطلّب الممارسة التأمّلية طرح مجموعة من الاستفسارات ؛لفهم ما تمّ القيام به ومواجهة الأفكار والمعتقدات، والنظر بصورة ثاقبة للمستقبل وتفسير النتائج التي نصل إليها، لذلك لابّد من النظر إلى هذه الممارسة كشكل من أشكال التفكير الناقد، وعليه سنتطرق إلى مستويات التأمّل عند (دونالد شون) و (فان مانين) لأهميتهما واعتمادهما ركائز الأطار النظري

_التأمّل عند (دونالد شون)

حدّد (شون) الممارسات التأمّلية في نمطين من التأمّل، أولا: التأمّل في العمل (reflection– in action) هو: الشكل التأمّلي الذي يعكس المعرفة أثناء العمل، أي التأمّل أثناء الحدث، والذي يتحقّق أثناء عمليّة التعلّم والذي يتمّ فيه اتخاذ القرارات التي تحدث في العمل بناء على تصوراتهم بما سبق من معرفتهم، وخبراتهم المخزونة لديهم، والتي يمارس المعلمون تعليمهم بناء على معرفتهم الضمنية، ويتصرّفون على ذلك الأساس، وليس بناء على الأدلّة والبراهين حيث أوضح أنّ هناك فرقاً بين معرفة كيف (knowing how) ومعرفة ذلك (knowing that). ولهذا، يوضح (شون) إنّ المعلمين يمارسون

أعمالهم من معرفتهم الحدسيّة بفعل واقعهم اليومي وليس من معرفتهم التأمّلية التي تتطلّب نُضْجاً فكرياً، ودراسة، وتحليل، واستقصاء وتجربة (schon,1987).

أما النمط الثاني: يسمّى التأمّل في الأفعال، أو التأمّل ما بعد الدرس (Reflection– on– action) وهو التأمّل الذي يتطلّب من الممارس التوقف والتفكير في كُلّ ما تمّ إنجازه بعد الانتهاء منه، لاستعراض ووصف وتحليل وتقييم الموقف، وذلك للحصول على أفكار؛ لتحسين الممارسة في المستقبل وصولاً إلى بناء المعاني من الخبرة السابقة، وقد يفكّر في الشعور بحالة أدّت به إلى تبني مسار عمل بعينه، والطريقة التي وضع بها المشكلة التي يحاول حلّها ثمّ تحسين الإجراء أو الإنجاز مستقبلاً، ويرتبط كلا النمطين بالعملية التي تُمَكِّن الممارس من إدراك المعارف الشخصية، وبنائها بحيث تقود إلى فهم جديد للذات المهنية (McGregor&Cartwright,2011).

- **التأمّل عند (فان مانين)**

نموذج (فان مانين) يعبّر عن مستويات التأمّل حيث تمّ تبنيه ووضعه إطار عمل ؛ لرصد التقدّم ومستوى التأمّل لدى المعلّم والمساعدة للوصول الى الممارسة التأملية، حيث قسّم (فان مانين) التأمّلات إلى ثلاثة مستويات : تقنية، وعملية، ونقدية. والهدف من استخدام نموذج (فان مانين)؛ معرفة مستوى التأمّل والتغييرات التي انعكست على المعلّمين طوال فترة التعليم.

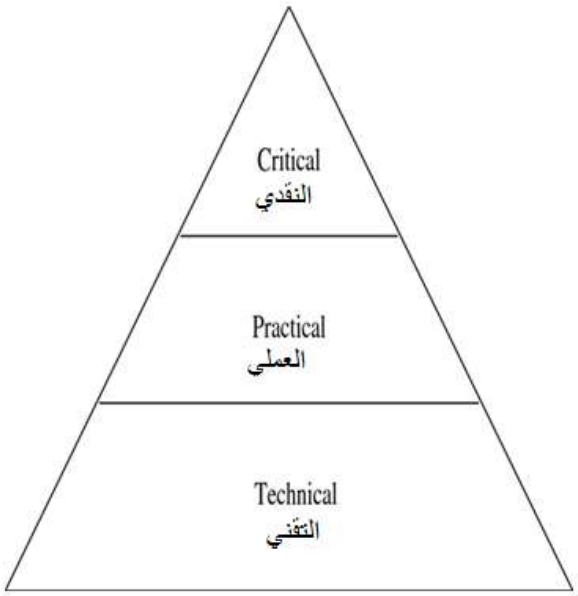
(1) التفكير التقني (Technical Rationality) وهو: أوّل مستوى للتفكير، يتمّ فيه الاهتمام بالتطبيق الفعّال للمهارات، والمعارف التقنية، ومبادئ المناهج الدراسية الأساسية في الفصل الدراسي أي يركّز المعلّم على التفكير في مدى فعالية الوسائل، والمعارف التربوية، والتطبيق التقني لهذه المعارف التعليمية وفي هذا المستوى يفكّر المعلّم في أفضل طريقة ؛لتحقيق هدف

محدّد سلفا،ولا يشكّك في قيمة الهدف، وعلى هذا فإنّ المعلّم عندما يتأمّل يسأل هل تحقق الهدف، ويقيّم المعلّم العمليّة التعليمية وفق المهارات التقنية اي يقوم في التقييم والتخطيط، والتفكير في ما إذا كانت المهارات أو السلوكيات بحاجة إلى تحسين؛ بالنظر إلى ما تمّ عمله، والنظر الى قاعدة الأدلّة اللازمة لما يجب عمله(Rico et al ,2012) .

(2) التفكير العملي (Practical Action) وهو المستوى الثاني للتفكير، وهو التفكير في الافتراضات والممارسات المبنية على فهم وطبيعة ونوعية العمل من الخبرة واتخاذ الخيارات العملية، وبالتالي يصبح المعلّم مهتماً بتوضيح الافتراضات، والأهداف التربوية الكامنة في الوقت الذي يقوم فيه بتقييم العواقب التعليمية التي يؤدّي إليها عمل التدريس، و التفكير في الافتراضات الشخصية التي تقوم عليها الممارسة، والبحث عن استجابات بديلة لتعزيز الفهم المهني، ويكون لديه البصيرة الشخصية والوعي بالمشاعر المتعلقة بالممارسة، والتفكير في هذه المشاعر، والأفكار والذي وصفه (فان مانن) بأنّه النموذج الهرمي الظاهري، الذي يقوم المعلم بتحليل، و تحديد قيمة الهدف، والخبرات التعليمية ويدرس العلاقة بين النظرية والتطبيق، وليس فقط المهارات والأهداف، وتحقيقها، والمعلّم المتأمّل ضمن هذا المستوى يسأل ما هو اعتقادي حول أهدافي؟ (Van). manen,1977

(3) التأمّل النقدي (Critical reflection)وهو أعلى مستويات التأمّل والذي يهتم المعلمون في قيمة المعرفة، والظروف الاجتماعية المفيدة للطلاب، والتي يبدأ المعلّم بالنظر الى المحتويات بصورة ناقدة وفاحصة هل هي مناسبة لطلابي؟ ما الذي لابدّ أن أضيفه؟ وما هي الخفايا التي لابدّ أن أبحث عنها حيث يشارك المعلمون في هذا المستوى في عملية تقييم ذاتي ناقد بشأن كيفية تشكيل ممارساتهم،

وقيمهم حسب السياقات الاجتماعية، والسياسية، والظروف الثقافية، والمعلّم المتأمّل في هذا المستوى يسأل لماذا هذا المحتوى مهم لطلابي ؟ أي يتأمّل ما يحتاجه الطلاب، وما هي اسئلتهم، والنقاط التي تثير فضولهم ؟ (Van,manen,1977) .



الشكل رقم (1) النموذج الهرمي لفان مانين (1977)

7:1 محدّدات الدراسة

–نظرا لأنّ المنهج الذي تمّ اتباعه في إجراء الدراسة هو : المنهج الكيفي ؛ لذا لا يتوقّع أن تهدف الدراسة إلى تعميم النتائج، فالعينة كيفية قصدية، ونتائج الدراسة ستكون محددة بطبيعة كل من العينة والأداة.

– اقتصرت الدراسة على أربع من المدارس بسبب جائحة كورونا، وسياسية إجراءات السلامة والتباعد.

8:1 مصطلحات الدراسة

عرفت الباحثة المصطلحات تعريفا اصطلاحيا واجرائيا كالاتي:

الممارسة التأمّلية (اصطلاحيا):هي قدرة الفرد على التفكير في الموقف من زوايا مختلفة لتحقيق التعلم الذاتي المستمر وهي تكون بمثابة عملية منظمة ومتكاملة، ولابد أن يتعامل مع هذه المواقف بموضوعية لاتخاذ القرارات التي تسعى إلى التطور والتغير (Wilkes&Ashmore,2014)

الممارسات التأمّلية(اجرائيا): إن الممارسة التأملية بشكل أساسي هي طريقة لتقويم أفكارنا وأفعالنا، لغرض التعلم الشخصي والجماعي والتطوير فهي عملية تفكير عقلي عميق يتم فيه تحديد ما يتم عمله حالياً، ولماذا تم العمل به ؟ وبعد العمل به وما اثره على جودة التعليم حيث يتعلّم المعلّمون من مشاركة التجارب ومراجعة الأدلة الموجودة وربط مشاكل واقعهم في النظريات الجديدة من أجل اكتساب معرفة جديدة.

التطوّر المهني (اصطلاحيا): هي عملية منهجية لتعزيز مهارات الموظف ومعارفه وكفاءته، ممّا يؤدّي إلى تحسين الأداء في إطار العمل، والذي ينشأ من الاستمرار في التعلّم أي التعلّم مدى الحياة (Lievens, 2011).

التطوّر المهني (إجرائيا):يقصد به إشراك مهارات المعلّمين الإبداعية، ،والتأمّلية بطرق تؤثّر بشكل أعمق ؛لفهم عملهم من أجل تقوية وتحسين ممارسات تدريسهم لتلبية احتياجات طلّابهم بشكل أفضل وتشمل النهج المتّبعة في التطوير المهني مراجعة الأدب التربوي، التشاور، والتدريب، والتوجيه، والمساعدة، و التعاون، والتقييم الذاتي، ومشاهدة الأقران.

9:1 ملخص الفصل

استعرضنا في هذا الفصل مشكلة الدراسة، وأطارها النظري، ومبرراتها، وأهميتها العلمية التي ستضيفها، بالرغم ممّا تمّ بحثه إلى الآن في الموضوع على مستوى العالم. ففي السياق الفلسطيني لم ينل موضوع الممارسات التأمّلية مستوى من الاهتمام بالمقارنة مع المستوى العالمي، ممّا دفعنا إلى إجراء دراسة تبحث في موضوع الممارسات التأمّلية. وسيشارك في الدراسة كلا من المعلمين والمديرين، وبحثت أسئلة الدراسة عن مستوى الممارسات التأمّلية لدى المعلمين، ومستوى المعرفة لدى المديرين لطبيعة الممارسات التأمّلية كمنحى للتطور المهني للمعلّمين . كما تطرّق الفصل لأشهر النماذج حول الممارسات التأملية لدى المعلّمين، وتبنّت الباحثة نموذج (فان مانين) التي ساعدت في اشتقاق، وتحديد أسئلة للمقابلة سواءً للمعلّمين أو المديرين.

الفصل الثاني : مراجعة الأدبيات

1:2 المقدّمة

وفي هذا الجزء سوف يتمّ تناول الدراسات ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدراسة الحالية حيث ارتأت الباحثة تقسيم الدراسات إلى ثلاثة مجالات. حيث يتناول المجال الأول: الممارسات التأمّلية، ودورها في التطور المهني، أمّا المجال الثاني: فيختصّ في الممارسات التأمّليةّ والتدريس، والمجال الثالث: يبيّن أهميّة الممارسات الفعّالة في إدارة المدارس التي من شأنها أن تساعد المعلّمين على ممارسة التأمّل .

2:2 المجال الأول : الممارسات التأمّلية ودورها في التطور المهني للمعلّمين

الممارسة التأمّلية مهمّة لكلّ معلّم في المدرسة حتّى يتأمّل في الخبرة التدريسية، والتعلّم منها (Schon,1987) ؛لذلك فإنّ الممارسة التأمّلية هي عمليّة تقييم نقدي، وتقييم ذاتي حيث يقوم المعلّم باستكشاف الحدث بعمق؛ من أجل التعلّم من التجارب، وبالتالي يقوم بتغيير الإدراك أو السلوك، أي عندما يفكّر الفرد تفكيراً نقديا في حدث ما، سيفهم ما حدث، ولماذا تصرّف بالطريقة التي تصرف بها؟ وما هي العوامل الأخرى التي أثّرت في الحدث، وهل يمكن فعله بطريقة مختلفة ؟ فهذه الطريقة من التأمّل ستسمح للفرد بالتعلّم من خبراته، ويمكن أن تؤدي إلى تغيير التصوّر والسلوك .(Fontaine,2018)

من خلال الممارسة التأمّلية، يستطيع المعلمون أن يفكّروا بطريقة نقدية،حيث عرّف (جون ديوي) التفكير النقدي :على أنّه الحكم الموقوف أثناء عملية الاستفسار(Dewey,1933) ، حيث يؤكّد

كريشتون،فالديرا (Crichton, Valdera 2015)أنّ تحليل المعلمين، وتفسير المعاني للخبرات التي تحدث في غرفة الصف، وإعطاء معنى لها، فأنّها تزيد من فعاليتها، ويتّفق كلا من زيشنر ولاستون وفولن (Zeichner and Liston ,1987, Fullan ,1993) على أنّ المعلّمين هم ممثّلون أساسيون في تحويل التعليم ؛لكي يقوموا بإحداث تغيير إيجابي في حياة الطلاب ، لا بدّ من تركيزهم على الأهداف النشطة والعواقب .

ومن خلال التأمل، يصبح المعلّمون قادرين على مراقبة ماضيهم، وتقيمه، والتذكير الواعي، واستمرار فحص قراراتهم ؛ لتخطيط دروسهم بالمستقبل ؛لذلك تعدّ الممارسة التأمّلية هي إحدى أهم مصادر التطوير المهني الشخصي، حيث إنّ الفائدة الأساسية للممارسة التأمّلية للمعلّمين هي استيعاب أعمق لأسلوب التدريس الخاص بهم، وزيادة فاعلية المعلّمين في فهم ممارستهم من خلال توسيع وجهات نظرهم، ومساعدتهم في معالجة المشاكل الصعبة التي يعانونها(Tajik, Mirhosseini ,Ramezani,2019).

ويعتقد أنّ التأمّل يلعب دوراً مهمّاً في تعزيز الوعي الذاتي، وفي مساعدة الأفراد على اكتساب فهم أكبر لأنفسهم فضلاً عن ردود أفعالهم، وتصوراتهم الخاصة، وعليه يمكن أن يساعد التأمّل بالممارسات في تعزيز النمو المهني من خلال تنفيذ عملية تفكير داخلية واسعة، ممّا يجعل المعلمون أن يفهموا نقاط قوتهم، ونقاط ضعفهم بشكل أفضل(Mathew, Mathew, Peechattu, 2017).

وعليه فإنّ الممارسة التأمّلية هي المفتاح الأول؛ للتحسين، والتطور المهني حيث إذا لم يفكّر المعلمون في ممارستهم المهنية، ويحلّلونها ويقوّمونها، فلن يتمكنوا من تحسينها. فعلى سبيل المثال : أشارت دراسة ويستمكوت وغوتيرز وادسمي (Gutiérrez, Adasme, Westmacott,2019) إلى أنّ

المشاركين في الدراسة قد طوّروا هويات أكثر مهنية، حينما فهموا كيفية العمل كمعلّمين من خلال وعيهم بأدوارهم وأصبحوا يستطيعون تحديد المشاكل، وتفكيكها وحلّها، كما أصبح لديهم تصوّرات إيجابية للتعاون، وأكثر انفتاحاً على التغيير، ولخصت الدراسة أهمية استخدام التفكير في تعزيز الهوية المهنية من خلال الممارسة التأمّلية لدى المعلّمين .

ولأنّ أحد الأهداف الرئيسة للتعليم، هو مساعدة المتعلّمين على فهم أنفسهم كأشخاص وكأفراد لهذا لاَ بُدَّ من أن يكون المعلّم مجهزاً بهذه المهارات؛ لكي يستطيع أن يكون محفزا، لأنّه إذا لم يكن على دراية في محاولة فهم نفسه، فلا يمكنه أن يفعل الكثير في فهم الآخرين، ولا في مساعدة الآخرين على فهم أنفسهم(Jersild, 1995)، وعليه جاءت دراسة (باعبد و الشايع، 2019) لتؤكّد أن هناك تأثيرا للممارسات التأمّلية، والتغيير الإيجابي في المعتقدات، والممارسات التربوية، والتدريسية، والتنظيم الذاتي، والوعي، واتخاذ القرار، وتكوين وبناء المعاني، والذي توافق مع دراسة (الزايد، 2018) التي أكّدت على أنّ الممارسة التأمّلية لها أثر فعّال، وداعم لتطوّر المعلّم مهنيا خاصة في النواحي الثلاث: الوعي المعرفي، والممارسات الصفية، والمعتقدات التربوية، والذي يعود ذلك إلى ارتباطه بالخبرة، والسياق المدرسي الذي أشار إليه شون (Schon,1987) في أنّ الممارسين يتّخذون قرارات أثناء المواقف المهنية بناء على الأفكار أو المعاني المستمدة من تأملهم في معرفتهم السابقة الذي جعل كلتا الدراستين تؤكّد على أنّ زيادة الوعي المعرفي بالممارسة هو المدخل الرئيسي للتأثير في التعلّم .

وأهميّة الممارسات التأمّلية لا تنحصر عند العملية التعليمية فحسب، وإنّما تساعد على تخفيف الضغوط المهنية للمعلمين، وتشجعهم على تحقيق الشعور في الكفاءة المهنية، والإيجابية نحو التعليم الذي أكّده نموذج فاريل(Farrell, 2015) حيث طبّق هذا النموذج في دراسة أجراها على ثلاث معلمات

لغة إنجليزية لغير الناطقين بها، وحديثات التعيين، وقد أكدت النتائج فعالية النموذج وأشارت المشاركات على أنّ أدائهن تحسن وساعدهن على تخفيف الضغوطات المهنية.

والممارسة التأمّلية تنقل المعلّم من مجرد معلم فني إلى معلّم أكثر وعيا بمعنى هذه المعتقدات وتأثيرها في ممارساته الصفية، حيث أشارت دراسة ديرفنت (Dervent,2015) إلى أنّ أساليب الممارسة التأمّلية أدّت إلى تعزيز التفكير التأمّلي لديهم، وجعلهم قادرين على التبرير، والدفاع عن طرائق التدريس المناسبة التي تظهر فهما لثقافات طلابهم، وهذا ما يتوافق مع دراسة روبنسون و روسو (Robinson,Rousseau,2018) التي أوضحت أنّ الممارسة التأمّلية تسمح لزيادة الحرية الأكاديمية للمعلمين، وتجعلهم قادرين على التخلّص من السلوك الروتيني وتغرس فيهم شعوراً بالاستقلال المهني، وتسمح للمعلّمين باتخاذ القرارات التعليمية. وقد دعمت دراسة سلايد وآخرين التي أجريت في (كندا) ذلك التوجه حول الأثر الإيجابي للمعلّمين في اتخاذ قرارات تدريسية، وإدراك الذات لوجهات نظرهم ومواقفهم(Slade,Burnham,Waters&Catalana,2019)

الممارسات التأملية لا تنحصر عند تطوّر المعلّمين مهنيا، وإنما تجعل المعلمين أكثر إدراكا على فهم المتعلّمين وقدراتهم واحتياجاتهم، حيث إنّ التأمّل يساعد المعلّمين في وضع أنفسهم مكان طلّابهم وهو ما يفعله العديد من المعلّمين المهرة، فمن بين كل المهام التربوية التي يواجهها المعلّمون، فإنّ الحصول على فهم الطلاب من الداخل أمر أصعب، وهو أيضاً الأكثر أهمية (Brookfield,1995). وعليه إذا مارس المعلّمون التأمّل يمكنهم تشجيع المتعلّمين بشكل أكثر فاعلية على التأمّل في تعلّمهم، وتحليله، وتقويمه، وتحسينه، وهذه هي المهارات الأساسية التي لابدّ من العمل على تطويرها؛ ليصبحوا متعلّمين مستقلّين .

الممارسة التأمّلية، تساعد المعلّمين أيضاً على التفاعل وتجذب انتباههم لأفعال خارج نظامهم الروتيني وتفكير في تطوير سلوكياتهم، فأوضحت دراسة بيلين وجاين (Pellin &Jain, 2019) أنّ الممارسة التأمّلية تعمل على سد الفجوة بين التعلّم (ما يفعلونه) والممارسة (كيف يفعلونه)، والتي جاءت متشابهة مع دراسة وارونكر (Waronker, 2016)التي هدفت إلى استكشاف تصورات المعلّمين المشاركين حول ما يحدث في فرقهم، والعلاقة بين الممارسة التأمّلية، وتدريسهم ‘وفهم العوامل التي تساهم في جعل هذا النوع من التعلّم فعّالا.

تشجّع الممارسة التأمّلية المعلّمين على البحث، واكتشاف معرفة جديدة .فمن خلال التفسيرات والتأمّلات تصبح نظرة المعلّم أكثر انفتاحا، ويستطيع البحث عن مصادر تؤدّي إلى تقوية أدائه، ففي دراسة ديلامارتر (Delamarter,2015) أدّت مشاهدة المعلّمين المتدربين أفلاماً تتمحور أحداثها حول أداء المعلّم داخل الفصل ؛لإعادة ترتيب توقعات الطلبة المعلّمين حول التعليم، لأنّ المعلّم لابدّ له من التعرّف على ما هو أكثر من مجرد خلفية الطلاب، وتفضيلاتهم التعليمية ولابد من اتخاذ إجراءات إيجابية وفعالة في سياق غرفة الصف لتحسين النتائج التعليمية الخاصة بهم(Sellars,2020).

ومن أجل تحقيق هذه الغاية فلابدّ أن يكون لديهم الاستعداد، والقدرات الإدراكية للاعتراف بممارساتهم وأفكارهم، ولا بدّ من وجود بيئة حاضنة تشجّع وتساعد على دراسة وجهات نظرهم حول القضايا التي يواجهونها بشكل ناقد وتحليلها، حيث أشارت دراسة موري وآخرين (Mauri, Clara, Colomina, Onrubia,2016) عن الدور الذي تلعبه نوعية المساعدات التعليمية التي يتمذ تقديمها للمعلّمين والتي تؤثّر في اختلاف أسلوبهم في التدريس، وفعاليتهم، ومقدرتهم على التفكير بصورة نقدية .

2:3 المجال الثاني : الممارسات التأمّلية والتدريس

الممارسة التأمّلية تعني: النظر بعين فاحصة على تجاربنا وخبراتنا؛ ليتم اكتساب رؤى جديدة حول الذات والممارسة (Finlay, 2008)، وهو يتطلّب من المعلّمين النظر إلى ما يقومون به في غرفة الصف والتفكير في سبب القيام به، وإذا كان ذلك يتمّ بنجاح ؛لهذا فهناك العديد من الأسباب التي قد تجعل المعلّم يقرر بدء عملية التأمّل وقد يكون ذلك استجابة لمشكلة معينة يواجهها الطلاب في غرفة الصف أو كوسيلة لمعرفة المزيد عن طريقة تدريسهم (Bolstad&Gilbert,2012).

إنّ بيئة التدريس الصفية معقّدة ومتعدّدة الأوجه لا سيما في الثورات الهائلة في المعرفة، وتكنولوجيا المعلومات، والطلب العام بتعليم أفضل، ممّا يقود المعلّمين إلى إعادة التفكير في كلّ جزء من وظائفهم، أي علاقتهم بالطلاب والزملاء والمجتمع، والأدوات والتقنيات التي يستخدمونها، وحقوقهم ومسؤولياتهم، وشكل ومحتوى المناهج الدراسية، وماهي المعايير التي ينبغي وضعها وكيفية تقويمها وإعدادهم كمعلّمين، وتطويرهم المهني المستمر، وهيكل المدارس التي يعملون فيها. باختصار، يعيد المعلّمون اكتشاف أنفسهم من جديد (Robinson,Rousseau,2018) . ولهذا لَا بُدَّ من التطرّق إلى مراحل التدريس الثلاث التي ينخرط فيها المعلّم خلال عملية التعليم:

أولاً: التخطيط للدروس

يعد تخطيط للدرس مرحلة من المراحل المهمة بالنسبة للمعلمين ؛لتوفير الفرص لكلّ طالب أن يتعلّم بصورة أفضل، حيث يتمّ التفكير عند وضعها بناء على الخبرة السابقة من تجاربهم، و التفكير العميق بهذه التجارب والخروج في رؤى جديدة تسمح لهم في استخدامها؛ لتحسين تعليمهم (Farrell,2013).

وعلى هذا، فإنّ نجاح عملية التخطيط تكمن في أهميّة اختيار المواد المناسبة بناء على ما يتناسب مع بيئة الطلاب، وأشارت دراسة هشام ويوسف(Hashim& Yusoff,2020) أنّ المعلمين يقومون بتخطيط أنشطة تدريس محدّدة، وتقديم مهارات محدّدة في الفصول الدراسية لسياقات التدريس والتعلّم الخاصة.

فالتخطيط للدرس، يتمّ في التفكير في الظروف المناسبة لبيئة تعلّم إيجابية حيث تتضمّن خصائص الطلاب، ومعرفتهم السابقة . فيتمّ تحديد الأهداف، والغايات، وتقويم الاحتياجات، والاستراتيجيات التدريسية المناسبة، والمواد، والأدوات، والتقنية المناسبة، ومن ثمّ يتّخذ المعلّمون قرارات؛ لتعديل خططهم بما يتناسب مع الظروف المتغيرة، وغير المؤكّدة دوماً الموجودة في الفصول الدراسية. وتكون هذه التعديلات من خلال المعرفة التي اكتسبوها في سياق غرف الصف، والطبيعة التفاعلية التي حدثت في غرفة الصف (الشريف،2013).و يساهم التخطيط في مساعدتهم لزيادة وعيهم بقرارات التدريس،وما يحتاج إلى تطوير.

والتأمّل في الخطة له أثر إيجابي؛ لتصميم خطة الدرس، فيما بعد ؛لأنّها تسهّل القدرة على وضع النقاط الواجب تحسينها في الخطة المقبلة.حيث أشارت دراسة ناتالي وماريتزا إلى أنّ التأمّل في الخطة عاد بفوائد عديدة على المشاركين، والتي تتعلّق في مساعدتهم على زيادة وعيهم في قرارات التدريس، وما يحتاج إلى تطوير وهذا يجعلهم يراقبون قراراتهم بالتدريس بشكل متواصل (Nataly &Maritza, 2019).

ثانيا تنفيذ الدرس

ويقصـــد به خلال عملية التعليم، لابدّ من الانتباه بما يقوم به المعلّم ؛لأنّ المعلّمين يحتاجون إلى التأمّل لمراقبة عمليّة التدريس بأنها لا تخضع للروتين، لأنّ الشائع أنّ المعلّمين غالباً ما يميلون إلى تنفيذ أســـاليب التعليم الروتيني، وربما بســـبب معتقداتهم التعليمية، أو افتقارهم التطوير المهني (Mesa,2018).

والتأمّل التدريســي الناقد يحتاج إلى التأمّل في وقت تحدث المعلّم في غرفة الصــف، ووقت حديث الطالب، ومن المتوقّع أن يشـارك الطلاب في الصـف التعليمي، والتواصـل، والتفاعل في الأنشـطة وبينما يتعيّن على المعلّمين أن يكونوا ميسرين نشطين لتعلم طلابهم، يتمثّل دور المعلم في الملاحظة ومراقبة الأنشطة التي يقوم بها الطلاب (Mathew,2012). حيث توصلت دراسة شاهين (2012) أنــه يمكن أن يقوم المعلم بتقييم وتطوير نفســـــه من خلال الملاحظـة، والقـدرة على التحليـل فعند إحســـاس المعلّم بالشـــك يجعل منه باحثا قادرا على التعلذم الذاتي، والنقد للممارســـة ممّا يؤدي إلى تطويرها وتغيير سلوكه نحو الأفضل.

ويمكن أن يكون لدى المعلّم دفتر يوميات، يقوم باستخدامه؛ لكتابة الملاحظات البسيطة في غرف الصف؛ كي يقوم بتقويمه، فيما بعد، حيث يمكن للمعلّمين الكتابة في دفتر ملاحظات حول ما حدث، مع تدوين ردود فعلهم ومشاعرهم، وكذلك ردود فعل الطلاب، وعليه وجب على المعلّم التحلّي بالصدق، والشفافية، والموضوعية، والتعرّف على جوانب الضعف التي تحتاج إلى تحسين. (Thomas &Liu, 2012, Mathew,2012).

ثالثا : التقييم للدّرس

ويقصد بعملية التقييم: النظر إلى ما تقوم به في غرفة الصف، والتفكير في سبب القيام به، وفيما إذا سار بالشكل المطلوب. فهي تعدّ بمثابة عملية الملاحظة الذاتية، والتقويم الذاتي، فيتضمّن التدريس التأمّلي (reflective teaching) استخدام أساليب التأمّل ؛ لنقل المعلومات، وتحليلها، وتقيميها بهدف تقديم التغذية الراجعة، فعملية الممارسات التأمّلية هي جزء من دورة يجب أن تكون مستمرة ؛لتحقيق نتائج إيجابية من خلال نموذج يقوم به المعلمون، ويتم كشف نقاط ضعفهم، والاطلاع على الأدب النظري، والتحديثات؛ لتعزيز تعلّمهم بالدرس يعد هدفاً مهمّاً لحل أغراض التطور المهني (Crichton Valdera, 2015).

فالتغذية الراجعة للمعلّمين، تعدّ تطوّراً مهنياً بحد ذاته، لانّ المعلمين يراجعون بعض تصوراتهم وممارساتهم حول طرائق التدريس، والمنهجية . ممّا يؤدي إلى زيادة كفاءتهم في المجالات التي حددوها على أنّها مهمّة ؛ لتقدمهم، و العثور على طرق جديدة (Castro and Martine,2016).

وعليه، فإنّ التدريس التأمّلي له فوائد للمعلّمين والطّلاب على حد سواء، فيمكن للمعلّمين استخدام تقنيات التدريس التأمّلي؛ لتحسين منهجيات التدريس الخاصة بهم، ويمكن أن تتألف الممارسة التأمّلية من تدريس، وإجراء التقويمات الذاتية، والتفكير في التحسينات، مع حل المسائل، وتطوير المهارات التحليلية(ابو سلطان، ابوعسكر،2017).

ويمكن البدء بممارسة ممارسات تأملية بسيطة مثل :تحضير جلسات الصف، ومن ثمّ تحليلها من خلال الإشارة إلى الأهداف، والنتائج، ويمكن استخدام المعلومات؛ لتعديل روتين التدريس، وتعديل

أساليب التدريس، وتحسين الاستراتيجيات. ففي دراسة كوريوس(kourieos,2016) تمّ استخدام التوثيق المرئي، والمسموع ؛ للتعليم التي ساعدت المعلّمين على مشاهدة أخطائهم، ومعالجتها حيث كانت بمثابة تغذية راجعة لعملية إعداد، وتقديم الدروس .

وعليه فإنّ عملية التأمّل في التجربة أهم من التجربة نفسها، كما يقول (جون ديوي) " نحن لا نتعلّم من التجربة، ولكن نتعلّم من التأمّل في التجربة" . وبطبيعة الحال، من الممكن أن يفيد التأمّل في الممارسة في تحسين مخرجات الطلاب، من خلال تحسين مهارات التفكير الناقد لديهم، وزيادة تحفيزهم، وتعزيز مستويات أدائهم. ومثال على ذلك، دراسة (حسن،2013) التي أدّت فيها فعالية البرنامج التأمّلية إلى تحسين توجه نظرية التدريس من النمط التقليدي إلى النمط البنائي في مصر والسعودية .

وكشفت العديد من الدراسات،على سبيل المثال دراسات كلّ من (الجبر، 2013 الرشيدي، 2018، عبيدات، 2017، ريان، 2014) من أنّ المعلّمين على دراية بأهمية التأمّل، ويفكرون بالفعل في طريقة تدريسهم من خلال خططهم، ويتحدّثون مع الزملاء حول هذا الأمر، ويحرصون على تطبيقها؛ لتحسين أدائهم التدريسي. حيث يعمل المعلّمون على تطوير، وتحسين نوع الدعم الذي يقدم لطّلابهم وعلى الرغم من ذلك، لا يخلو التدريس التأمّلي من الصعوبات، حيث إنّ كتابة الدفاتر اليومية، أو إعداد التقارير الذاتية، أو إعداد تسجيلات للدروس، قد تستغرق وقتاً طويلاً.

ومع ذلك أشارت دراسة (سيرا) إنّ بعض المعلّمين، قد يشاركون في تحليل تأمّلي لتقرير التدريس الخاص بهم، وهي أداة قيمة للتقويم الذاتي، والنمو المهني(Serra,2015) ولكن في غياب الوقت المناسب، والبيئة المساعدة، يجعلهم أقلّ تركيزا على ما حدث، أو مناقشة على نحو مستفيض.

فغالبية هذه المحادثات تكون بسيطة، وغير ممنهجة حيث لا تساعد المعلّمين في واقع الأمر على تغيير ممارستهم ، وربّما لأنّهم قلما يستخدمون التغذية الراجعة، حيث على سبيل المثال: أجمعت عدد من الدراسات على أن الممارسات التأمّلية للمعلّمين تتّجه نحو عملية التخطيط أكثر ممّا هو عليه في مرحلة التقييم (الجبر، 2013 الرشيدي، 2018، عبيدات، 2017، ريان، 2014) والتي جاءت درجات الممارسات التأمّلية متوسطة بحسب المقاييس الكمية، ودونما تأثير للمتغيرات المستقلة كالمؤهّل العلمي، أو التخصص.

نستنتج مما سبق، إنّ التأمل، أو التفكير المدروس والممنهج حول الخيارات والقرارات التي يتّخذها المعلّمون هي خطوة متكاملة في تحسين ممارستهم، وتغيير معتقداتهم، وتوجهاتهم نحو تحقيق مستقبل، ونتائج افضل، وهذا يحتاج إلى بيئة مساندة، وداعمة للمعلّمين على التأمّل وأن يكون لدى المديرين فرصة للتأثير بشكل كبير على تعلّم المعلّم. وهذا يتطلّب أن يكون المدير قائدا تعليميا ومتعلّما، ويعمل على خلق بيئة تعلم، وتقديم التنمية المهنية وتقييم نتائج التطوير المهني، وبناء فرص متكرّرة للطلبة واعضاء هيئة التدريس؛ للتأمّل في تعليمهم، وإثراء التعليم للجميع.

4.2 المجال الثالث : أهميّة الممارسات الفعالّة في إدارة المدارس

إنّ ممارسة الإدارة التأمّلية مهمّة جِدًّا؛ لنجاح، واستدامة المؤسسات التعليمية التي تتطوّر وتتناسب مع البيئات الحديثة، والتقنيات الحديثة (Ersozlu ,2016). ومن المهم جدًا، أن تتبنى المدارس الإدارة التأمّلية؛ لأنّها لا تلهم الجميع؛ لبذل قصارى جهدهم فحسب، بل إنّها المسؤولة الرئيسية عن تحقيق أهداف المدرسة (Fridman,2017).

تناول كل من (ريردون، وفيت، وبوون، وسوليفا (Reardon, Fite, Boone and Sulliva,2019) بالتفصـــيل أهميّة التأمّل في المدارس من خلال توضـــيح أنّ عمليّة التأمّل مهمّة للغاية؛ لمســـاعدة المدرســـة والمديرين، وحتى المتعلمين الراشـــدين للقيادة، وللتعلّم بفاعلية حتى في وســـط التحديات. ويرجع هذا إلى قدرة مديري المدارس على تحقيق هذه الغاية، مع التفكير الفعّال في الأمر، والتغّلب على التحديات التي يواجهونها، واكتشـــاف طرق التعامل مع تحدي الإدارة المدرســـية الفعالة . ومن الأهمية بمكان أن يكون مديرو المدارس على نحو حاســـم في التفكير في ســـلوكياتهم ومعتقداتهم وممارســـاتهم لفهم المفاهيم والحالات بدقة وبالقدرة على تجنب أيّ أخطاء قد تتكرر في المســـتقبل والقدرة على إجراء التعديلات اللازمة لتمكينهم من التحول إلى مديرين فعالين.

والمدير هو: قائد مسـؤول ؛ لنقل تعلّم المعلّم إلى تغييرات في ممارسـات الغرفة الدراسـية التي تدعم نجاح الطالب، فيكون ذلك من خلال التركيز على الأشـخاص، واحتياجاتهم، ويساعد المديرون في خلق الظروف والبيئة والداعمة التي تمكّن الموظفين من تطوير ممارســـاتهم ممّا يؤدي إلى تحقيق المدرسة أهدافها بشكل أكثر فاعلية.(Bredeson,2000, Johnson,2006).

يجد العديد من المعلّمين أنّ المساحات التعاونية الاجتماعية الديناميكية، مثل :غرف أعضاء هيئة التدريس، والتي غالبًا ما تكون محور التبادلات التلقائية، والدعم، والاستكشاف أنّها محور ؛لاكتساب الممارسات التأمّلية، ولكنّ من المهم أن يعمل الزملاء معاً؛ لمشاركة استراتيجيات التدريس والمشاركة، وتنشيط بعضهم البعض من أجل نظام تفاعلي يدعم التشارك ويرفع الروح المعنوية. حيث إنّ المناقشات الجماعية جاءت في دراسة (علي، 2018) في المراتب الأولى من حيث أدوات التأمّل، والتي تساعد بشكل كبير في التفكير بالممارسات التدريسية وتأمّلها .

وتعدّ ملاحظة الأقران طريقة مهنية شائعة، تسمح بشكل تدريجي بنمو المعلّمين ذاتياً، والتي يمكن أن تعزز في نهاية المطاف تعلّم الطلاب وإنجازهم الأكاديمي، بشكل أفضل حيث ساعدت المعلّم في تطوير الاهتمام بتعلّم الطلاب، وفهم القضايا الصفية وحلّها وأدت إلى تطوير تصورات بديلة بشكل أعمق .(Lakshmi,2014,Vincent,2018).

لهذا فإن الدور الرئيس الذي يلعبه مديرو المدارس في مجال التطوير المهني للمعلّمين يتلخص في بناء القدرة القيادية بين العاملين في مدارسهم على خلق، ورعاية، وصيانة مجتمع تعليمي حقيقي، حيوي، وذاتي التجديد بمرور الوقت. (Bredeson, Johnson,2006).

وعليه، فإنّ مديري المدارس الذين يتبنون عادة أخذ الوقت للتأمّل في ممارستهم الإدارية، حيث تكون فعّالة من حيث الحفاظ على بيئات مدرسية ملائمة للجميع، وكذلك في القدرة على التعامل مع الاتجاهات الناشئة في قطاع التعليم (Sullivan &Wiessner,2010).

الإدارة المدرسية هي المسؤولة عن تطوير المعلّمين مهنيا، والحفاظ على علاقات جيدة جدا فيما بينهم، ولكي يتمكّن مدير المدرسة من التوجيه في إنجاح، وقيادة المؤسسات التعليمية التي تسعى إلى تحقيق أهدافها؛ لابدّ له من تحقيق أهداف مستوى عالٍ من الوعي الذاتي، وهو أمر لا يمكن تحقيقه إلا من خلال تنفيذ الممارسات التأمّلية(Göker & Bozkuş2017) .

واعتبر المديرون في دراسة "بينادي" (Benade, 2015) إنّ الممارسات التدريسية المتغيرة مرتبطة ارتباطا قوياً بمتطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين، واستخدام التكنولوجيا، والتكيف مع الحياة وتغيير في الممارسات التربوية ناتج عن التأمّل في السياسات، والممارسات.

وأشارت دراسة روي (Roy,2017) إنّ مدير المدرسة الذي يفهم طبيعة، وأهميّة الممارسات التأمّلية يكون قادراً على احتضان، وتفهم جميع أنواع التنوع في البيئة المدرسية، واستخدامها لصالح الجميع، وذلك ؛لأنّه من خلال التفكير يستطيع المدير رؤية قيمة التنوع بين الموظفين، وتسخير الشيء نفسه ؛لتعزيز الإدارة الفعّالة للمدارس، وتتفق مع دراسة هندريكس (Hendricks,2019). يساعد مدير المدرسة الذي يفهم طبيعة الممارسات التأمّلية ؛لمعرفة كيفية التعامل مع كل فرد بناءً على خصائصه الخاصة من أجل استيعاب جميع الاختلافات. كما يستطيع المدير أن يستجوب الافتراضات، والنماذج النمطية، فيما يتعلق بالتنوّع واستخدام الشيء نفسه في تطوير ثقافة المدرسة ؛لكي تعتنق هذا الأسلوب من التطور، وبالتالي تطوير المدرسة ككل.

ومدير المدرسة الذي يعمل على تشجع الإبداع، والابتكار يقدّم الدعم اللازم، ويلهم الموظفين ؛لتحسين أنفسهم مهنيا بأقل قدر ممكن من الإشراف مع تصحيحهم وإظهار اتجاههم نحو التطوّر، والأزدهار من أجل تحقيق الأهداف المدرسية، وبذل قصارى جهدهم.

وهذا المدير مطلوب منه أن يكون شخصاً يتمتّع بنزاهة عالية، وأن يكون واثقاً في كل ما يقوم به ؛لأنّه ليس على دراية بمجال تخصصه فحسب، بل إنّه أيضاً يكون مثالاً جيداً نوعلى دراية بنقاط قوته، ونقاط ضعفه الشخصية(Fridman, 2017) .

وينبغي أن يكون مديرو المدارس أيضاً أشخاصاً لديهم استعداداً دائماً لإشراك أعضاء آخرين في المدرسة في عملية التأمل في أيّ إجراء قبل اتخاذ قرار بشأن تنفيذه، أو عدم تنفيذه، ؛ولهذا السبب من المفترض أن تتمّ استشارة كلّ من أصحاب المصلحة في التعليم، ووجهات نظره بشأن كل جانب

يتمّ وضعه في الاعتبار عندما يفكر مدير المدرسة في اتخاذ قرار قد يؤثر على أصحاب المصلحة (Göker and Bozkuş, 2017).

كما أنّ مدير المدرسة الفعّال، قادر على فهم الناس الذي يقودهم ويتمكّن هؤلاء الناس أيضاً من فهمه على نحو أفضل، كما يخلق هذا الجانب بيئة ممتازة حيث يفهم الجميع وجهات النظر الأخرى بوضوح، ومن ثمّ يتمّ تطوير العمل الجماعي، وروح الفريق(Businessballs,2019) .

وإنّ المدير الذي يفكّر في ممارساته، يرى أنّ تنفيذ المهام بنفس الطريقة التي نفذت بالماضي، قد لا تعزّز من استدامة، وتطوّر المؤسسة التعليمية (Carver,Klein,2016)

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، لابدّ من وضع الدراسة الحالية ضمن موقعها من الدراسات العربية ؛ لبيان أهميتها في الميدان العربي .وتمثّلت بالآتي:

أكّدت جميع الدراسات على أهميّة موضوع الممارسات التأمّلية كأداة ؛ للتطور المهني للمعلّمين وأهميتها في التدريس .ومن أمثلة تلك الدراسات، ما يلي: من الدراسات العربية (الزايد، 2018 ؛ الشريف،2013؛ شاهين،2012؛ علي،2018؛ ابو سلطان، ابوعسكر،2017؛ حسن،2013؛ الجبر، 2013 ؛الرشيدي، 2018،؛عبيدات، 2017 ؛ريان، 2014؛ باعبد،الشايع، 2019) .

وتعدّدت المنهجيات البحثية في الدراسات السابقة، فغالبية الدراسات العربية اعتمدت المنهج الكمّي باستخدام الاستبانة ؛ كأداة لجمع البيانات والمقاييس الكمية مثل (ابو سلطان، ابوعسكر،2017؛ ريان،2014) ما عدا دراسة (الجبر، 2013) التي جمعت بين المنهجين :الكمّي والنوعي معا .

وطّبقت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة عن الدراسة الحالية. فيما عدا دراسة (ابو سلطان ابوعسكر ،2017؛وشاهين، 2012،الريان، 2014) التي أجريت في فلسطين، وتحديدا في قطاع غزة.

وما يميّز الدراسة الحالية عن هذه الدراسات، –حسب اطلاع الباحثة – كونها تبين طبيعة معرفة المعلّمين والمديرين في الممارسات التأمّلية، ومستوياتها، وتتبع المنهج الكيفي، وفضلا عن تفرّدها في استخدام عيّنة متنوّعة من المعلّمين، وعدم اقتصارها على فئة متخصصة بموضوع معيّن.

وقد تمثّلت الاستفادة من الدراسات السابقة، وخاصةً الأجنبية منها، في إعداد الإطار النظري وفضلا عن بناء أدوات الدراسة. كما أنّ النتائج والتوصيات السابقة ساعدت في اختيار منهجية الدراسة الحالية كمحاولة لتلافي قصور الدراسات العربية السابقة، وإثراء البحث العلمي في هذا المجال.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

1:3 المقدّمة

هدفت هذه الدراسة إلى التّعرف على مستوى الممارسات التأمّلية لدى المعلمين في محافظة رام الله والبيرة، والتعرّف على طبيعة معرفة المديرين في الممارسات التأمّلية في محافظة رام الله والبيرة ؛وذلك من خلال الإجابة على اسئلة الدراسة الاتية:

السؤال الأول : ما مستوى الممارسات التأمّلية لدى المعلمين في التدريس(تخطيط /تنفيذ/تقييم) في محافظة رام الله والبيرة؟

السؤال الثاني : ما طبيعة المعرفة لدى المديرين حول الممارسات التأمّلية كمنحى للتطور المهني للمعلمين في محافظة رام الله والبيرة؟

وفي هذا الفصل، سيتناول وصفاً للمنهج البحثي المتّبع في الدراسة الحالية مع تحديد حجم المشاركين في الدراسة، فضلا عن خطوات إعداد أدوات الدراسة يتبعه عرضا لإجراءات الدراسة والأساليب المستخدمة في معالجة البيانات للوصول إلى نتائج الدراسة، وتحليلها، وسوف يتمّ التطرّق للمعايير الاخلاقية التي تقيّدت بها الدراسة لتحقيق أهدافها .

2:3 منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية، المنهج النوعي، فالدراسة الحالية، تحاول رصد الواقع كما هو ؛للحصول على وصف، وفهم متكامل حول مشكلة الدراسة، ويعتمد المنهج الكيفي على جمع البيانات النوعية حيث يتم تقديم تفسيرات شاملة للموضوع ؛لفهم تجارب الأشخاص المنخرطين في هذه الظاهرة . (Merriam,2001)

ولأنّ موضوع الدراسة يتحدّث عن الممارسات التأمّلية التي هي من الموضوعات الذاتية، وليس الموضوعية، التي لابدّ من استخدام المنهج الكيفي للحصول على معلومات معمقة ؛لتفسير ووصف الخبرات الإنسانية، والتجارب والتي تحتاج إلى إتاحة المجال؛ للتعبير عن ممارساتهم وطرائقهم في التدريس، ومشاعرهم، والصعوبات، والتحديات التي يواجهونها، التي يتمّ تفسير هذه المعاني للإجابة عن أسئلة الدراسة (Creswell, 2013; Hennink, Hutter & Bailey,2011)

3:3 سياق الدراسة : المشاركون، والحدود المكانية، والحدود الزمانية

بما أنّ موضوع الدراسة يتحدّث عن الممارسات التأمّلية، التي تحتاج إلى تفسير معمّق في الظاهرة وتفسيرها، وتحليلها الأمر الذي يتطّلب دراسة أشخاص محدّدين في سياق محدّد، واختيار المشاركين ضمن خصائص معيّنة، وتخصصات مختلفة؛ لضمان المساعدة على إجابة أسئلة البحث بشكل جيّد. .(Hennink et.al, 2011)

ولتحقيق أهداف الدراسة ؛تقرر اختيار أربع مدارس من مدارس محافظة رام الله ، والبيرة بحيث تمّ اختيار المدارس الخاصة ؛لأن المدير جزء من استدامة، وتطوير المعلمين .ففي تلك المدارس لا

تتوفر سياسة المشرف من وزارة التربية والتعليم، على خلاف المدارس الحكومية، أو مدارس وكالة الغوث، ومن هنا يفترض، أن يكون موضوع التأمّل ذا مكانة ممّيزة في المدارس الخاصّة.

وبعد تحديد عدد المدارس التي ستشارك في الدراسة، ونوعها فتمّ اختيار المشاركين من المدارس باستخدام العينة المتيسّرة ``Convenience sampling`` (Creswell, 2013). فتمّ اختيار المدارس انطلاقا من قرب موقعها للباحثة، وسهولة الوصول إليها ممّا يوفّر الوقت، والجهد، وضمان مرونة، وسهولة الاتصال، والتواصل مع الإدارة، والمعلّمين، وتمّ الحكم على ذلك، بناء على خبرة ومعرفة الباحثة مع هذه المدارس، ومن إجل الحصول على معلومات عن تصوّرات المعلّمين، والمديرين، وممارساتهم، ومستوياتهم في التأمل .استخدمت في هذه الدراسة، المقابلات شبه المنظمة وكان المنطق من استخدام المقابلات شبه المنظمة، يتلخّص في البحث، والتوجه إلى المزيد من التعمّق (Robson,1993). واستغرقت المقابلة ما يقارب30 دقيقة لكل منها، وتمّ تسجيل المقابلات صوتيا بإذن من الأشخاص الذين إجريت معهم المقابلات من أجل سهولة تحليلها، والرجوع اليها .

وكان المعلّمون المشاركون في الدراسة من تخصّصات مختلفة، وسنوات خبرة متعدّدة، وتمّ إجراء المقابلات في الفصل الدراسي الثاني لعام 2020_2021 م.

جدول رقم (1) معلومات عن المعلمين المشاركين في الدارسة

الرقم	اسم المعلمة	الدرجة العلمية	سنوات الخبرة	التخصص
1	أمل	بكالوريوس لغة إنجليزي، ماجستير تربية	9 سنوات	لغة انجليزية
2	هبة	بكالوريوس لغة عربية	8 سنوات	معلمة صف ثالث مربية صف
3	مي	بكالوريوس لغة انجليزي، ماجستير تربية	5 سنوات	لغة انجليزية
4	رزان	بكالوريوس أساليب تعليم علوم، ماجستير تربية	5 سنوات	علوم
5	نادين	بكالوريوس تعليم علوم	2 سنة	علوم
6	احلام	بكالوريوس لغة إنجليزي	6 سنوات	لغة انجليزية
7	مرام	بكالوريوس لغة عربية	10 سنين	معلمة صف ثاني مربية صف
8	أحمد	بكالوريوس علوم سياسية وجغرافيا	7 سنوات	اجتماعيات

جدول رقم (2) معلومات عن المديرين المشاركين في الدارسة

الرقم	اسم المدير/ة	الدرجة العلمية	سنوات الخبرة
1	ريم	ماجستير إدارة تربوية	18 سنة 4 إدارة
2	جمال	ماجستير إدراة تربوية	27 سنة 18سنة ادارة
3	فاتن	ماجستير اساليب رياضيات	14 سنة ادارة
4	ناريمان	بكالوريوس علوم	25 سنة 14 سنة إدارة

4:3 أدوات الدراسة

للإجابة على سؤالي الدراسة، تمّ تصميم مقابلات شبه منظّمة ؛ لجمع البيانات من المشاركين في الدارسة (8معلّمين و 4 مديرين)، وهناك العديد من الأسباب التي أدّت إلى اعتمادها كأداة لجمع البيانات. حيث تعدّ المقابلة أكثر الأدوات شيوعاً في البحوث الكيفية(Baden & Major, 2013; Bryman ,2012) . حيث من خلالها تسمح للباحث أن يحصل على فهم عميق للظاهرة، كما أنّ

البحث من خلال أداة المقابلة يؤدّي إلى خلق الحوار بين الباحث والمشارك، والتعمق بالتفاصيل؛ لأنّ الهدف منها الحصول على معلومات حول تصوّرات المعلّمين، وممارساتهم في التأمّل للوصول إلى فهم عميق لممارسات المشاركين وخبراتهم (Robson, 1993) .

ولقد تمّ تطوير الأسئلة التي استخدمت في المقابلات عن طريق الاستفادة من بعض الأدبيّات التي تمّت مراجعتها، وبناء على نموذج (فان مانين) الذي عرضته الباحثة حول مستويات التأمّل وجاءت المقابلة الخاصة بالمعلمين على قسمين: القسم الاول، ركّز على البيانات العامّة حول المعلّمين وتخصصاتهم، وخبراتهم .وبينما اشتمل القسم الثاني، على ثلاثة محاور تتعلّق في (التخطيط /التنفيذ/التقييم) في ممارساتهم للعملية التعليمية، حيث جاءت أسئلة تسعى إلى معرفة انطباعاتهم وتفكيرهم في التأمّل .مثلا أحد الأسئلة التي طرحت: ما الأدلّة التي تجعلك تتأكّد بأنّ الخطّة حقّقت المطلوب أم لا؟ وتضمّنت أسئلة على مجموعة من أسئلة العمليات(process questions) التي تبحث عن أجوبة تصف السلوكيات(Maxwell,2005) مثلا أحد هذه الاسئلة التي طرحت صف/ي أجواء العمل، وكيف تعزّز أخلاقيات مهنة التعليم، وكيف تدعم بيئة المدرسة التطوّر المهني؟ واشتملت أيضا على أسئلة التباين (Variance questions) التي تساعد في معرفة مستويات التأمّل للمعلّمين في هذه الدراسة على سبيل المثال: ما مهارات واستراتيجيات التعلّم الذاتي لديك؟ وكيف تقوم بمواكبة التطورات المتعلّقة في مهنة التعليم؟ و كيف تحدّد إن كنت تتّصف بأنّك معلّماً فعّالاً؟ وما الأنشطة التي تساعد المعلّم على التطوّر من وجهة نظرك ؟ وما هي الأنشطة التي شاركت فيها منذ التحاقك بالتعليم؟.

وتمّ عرض أسئلة المقابلات على مجموعة من المحكّمين لإبداء ملاحظاتهم حولها، حيث تمّ صياغة بعض الأسئلة؛ لتصبح أكثر وضوحا، والابتعاد عن الأسئلة الموجهة، وتمّ حذف بعض الأسئلة، حيث تظهر المقابلات الخاصّة بالمعلّمين في الملحق رقم (1)، في حين تظهر أسئلة المقابلات الخاصة بالمديرين في الملحق رقم (2)

5:3 إجراءات تنفيذ الدراسة

بعد القراءة المعمّقة على الأدب النظري، والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الممارسات التأمّلية، تمّ بناء أدوات الدراسة من الباحثة بالاعتماد على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وعرضها على مجموعة من المحكّمين المختصّين' وتمّ التعديل عليها وفق آرائهم، ومن ثمّ تمّ تطبيقها على عيّنة استطلاعية على عدد من معلّمي، ومديرة إحدى المدارس . حيث كان الهدف من العيّنة الاستطلاعية هو: التأمّل في الإجابات والتدرّب على كيفية إجراء المقابلات، ومعرفة مدّتها وملاءمتها، ووضوح الأسئلة، ثمّ سؤال المشاركين حول مدى وضوح الأسئلة. فكانت آراؤهم إنّها جيّدة، ومناسبة، وتفي بالغرض المطلوب.

ثمّ قامت الباحثة بزيارة بعض المدارس الخاصة بعد أخذ الخطابات الرسمية من كلية التربية ؛ لتسهيل الزيارة لهذه المدارس، وقامت الباحثة بإجراء المقابلات مع مديري المدارس، ومعلّميها، وبدأت بالتعريف بالباحثة، وتوضيح الهدف من الدراسة الحالية، والهدف من المقابلات، وضمان السرية لهم، وأخذ موافقتهم بتسجيل المقابلات صوتيا، ولم يعترض أي منهم على ذلك .

تمّت المقابلات شبه المنظّمة بمرونة الحوارّ والتفاعل بين المشاركين، حيث إنّ المقابلات شبه المنظّمة تتيح للباحث الفرصة في عدم التقييد في الترتيب، إنّما حسب طبيعة الحوار، والتفاعل ممّا يمكّن للباحث في الحصول على إجابات معمّقة وغنيّة .(Bryman ,2012).

كانت المقابلات تتفاوت :حسب شخصية الأشخاص، فمنهم :من كان يجيب إجابات محدّدة كالمعلّمة نادين، وكانت الباحثة تطلب توضيحا أكثر، أو دمج السؤال مع سؤال آخر؛ للوصول الى ما تريده الباحثة، وفي بعض المقابلات، كانت طريقة الإجابة تتمثّل بمناقشة حوارية، وكان هناك إسهاب كبير في الحديث، كما كان مع المديرة ريم التي استغرقت المقابلة معها 50 دقيقة، و كانت أطول المقابلات، أمّا باقي المقابلات، فكانت متوسط المقابلة حوالي نصف ساعة .

وتضمّنت المقابلات الموجهات التحفيزية " Motivational probes" التي كانت تصدر من الباحثة "كما ذكرت سابقا " كالابتسامة، ونعم، والأخذ من إجاباتهم لطرح الأسئلة، وتستخدم هذه الطريقة ؛لتشجيع المشارك على الإجابة والتعمّق بالحوار .(Hennink et.al, 2011).

وأيضا تضمّنت الموجهات التأمّلية " reflection probes"التي تعني: قيام الباحث في إعادة كلام المشارك من أجل التأكّدعلى أنّه فهم ما يقصد. على سبيل المثال في إحدى المقابلات، تمّ استخدام هذه الموجهات :

_روان اها تمام يعني في التخطيط الفردي الي هو التحضير، وتخطيط الجماعي هو الاسبوعي

_مرام اه بالزبط لإنو بعد ما يتم وضع الخطوط العامة بصير انه كل معلمة ومهاراتها واسلوبها وهذا بعتمد على التحضير اليومي

وتمّ استخدام الموجهات الاستفسارية (Expansive probes)التي هي توضيح أكثر للموضوع وزيادة معلومات عنه ومثال عليه:

_ *روان كيف يعني بنظر الك طلابك؟*

_ *نادين بعرفش يمكن لازم تسألهم*

_ *روان يعني شو بتحسي إنهم هم بلجأوا الك؟*

_ *نادين يمكن بشفوني صارمة معهم ما بعطيهم عين*

وقد استغرقت عملية جمع البيانات حوالي أكثر من شهرين، وهناك العديد من الأمور التي أدّت إلى تأخّر جمع البيانات، وكان السبب الأساسي في التأخّر هو :الوضع الوبائي(كورونا)، والتقيّد بإجراءات السلامة، وسياسة الإغلاق في المدارس، وصعوبة التنسيق، وبعض المقابلات تمّ تأجيلها بسبب غياب بعض المعلّمات، ممّا أدّى إلى الذهاب إلى المدرسة أكثر من مرة .

6:3 استراتيجية تحليل البيانات:

تمّت عملية تحليل البيانات بعد جمعها من المشاركين كافة، حيث تمّ تفريغ كلّ مقابلة بشكل منفصل (within _case anlaysis) مصحوبة في تحليل النتائج، والانماط بين المشاركين (cross_case anlays) (Cresswell,2013).

خطوات تحليل المقابلات شبه المنظمة :

تمّ تحليل البيانات التي جمعت من خلال المقابلات شبه المنظمة مع المعلّمين، والمديرين، للإجابة على أسئلة الدراسة من خلال تحليل الأنماط(Thematic anaylsis) ، وهي عبارة عن منهج يتمّ فيه ترتيب، وتجميع البيانات في طريقة وصفية، تظهر الصفات المشتركة بين البيانات، وتكون أساسية في تكوين الانماط الرئيسية من أجل الوصول لفهم عميق للممارسات والأفكار التي يحملها المشاركون عن موضوع الدراسة (Crowe, Inder & Porter, 2015)

وتمّ اتباع المنهج الاستقرائي (Inductive approach) من خلال البيانات نفسها وسلوكياتهم وطريقة التعبير عنها، وفي بعض الأحيان تمّ استخدام المنهج الاستنتاجي (Deductive approach) بحيث يتم قياسها في وجود الإطار النظري الذي يستند عليه الباحث حيث إنّ هذين المنهجين يكمّل كلّ منهما الآخر، حيث عندما يقوم الباحث بالملاحظة وتحليل المقابلة من خلال الواقع سيتم التأكّد من هذه التوجهات من خلال الإطار النظري؛ ليتم قياسها والعكس صحيح في معرفته بالإطار النظري سيتم تحليل السلوك أو التوجه بناء عليه (محمد، 2020)

وبهذا، تمّ تحليل البيانات للمقابلات التي تخص **المعلّمين**، وللإجابة على السؤال الأول في معرفة مستوى الممارسات التأمّلية في التدريس (تخطيط /تنفيذ/تقييم) بالآتي :

اولا :تمّ تفريغ المقابلات الصوتية على شكل نصوص، تمّ كتابتها نصا حرفيا؛ لضمان صدق البيانات والحصول على ثراء بالمعلومات (rich data)، وبعد الانتهاء من تفريغ المقابلات كتابيا، تمّ وضع المقابلات في جداول للتخطيط والتنفيذ والتقييم كلّ على حدا .

ثانيا :بدأت الباحثة في عملية القراءة الفاحصة، والدقيقة للمعلومات مع الرجوع الدائم إلى أسئلة الدراسة، وبدأت بالبحث في نصوص المقابلات عن هذه الآراء والسلوكيات والممارسات التي تخصّ أسئلة الدراسة، وقامت بوضع الأفكار الأوّلية على بعض النصوص مثلا :أفكار تكرّرت أكثر من مرّة، أفكار تعبّر عن توجه معيّن، أفكار مرتبطة بالإطار النظري وتمّ وضع(الترميزات) .

ثالثا: بعد القراءة، والتمعّن أكثر من مرّة، تمّ ربط (الترميزات) في مجموعات؛ لتنظيم البيانات (Organizational categories) وحرصت على تلوين هذه (الترميزات)؛لتصنيفها ضمن الفئات؛ لتساعد في تحليل البيانات بشكل دقيق ، وعميق لإدراجها ضمن إطار أكثر شمولية وتمّ استبدال أسماء المعلّمين بأسماء مستعارة ؛ لضمان السرية والخصوصية .

رابعا :قامت الباحثة بإجراء مراجعات مستمرة(Constant comparison) (للترميزات) التي تمّ وضعها، وفحص الأنماط التي تمّ التوصل إليها وإجراء بعض التعديلات المتمثّلة في إعادة (الترميز) لبعض البيانات، ودمج بعض الأنماط معا، وبعد عملية المراجعة المستمرة .

خامسا: بعد المراجعة والتأكد من الأنماط، التي تجيب عن أسئلة الدراسة، تمّ ثبيت العناوين الخاصة بكل نمط، وكان الهدف من عمل الأنماط (coding) لعملية ربط إجابات المعلّمين و المديرين، وتحليل البيئة التعليمية .

سادسا : ليتم معرفة مستوى التأمّل، تمّ رصد وتقييم كل مرحلة على حدا من العمليات الثلاث، (التخطيط، والتقييم والتنفيذ) تم تقييم كل سؤال، حيث وضعت ثلاثة مستويات للتأمّل حسب نموذج (فان مانين) و وضع مستوى لكلّ منها من خلال رموز (T,P,C) وإضافة (NR) لوجود عبارات لا

يوجد بها تأمّل، ومن خلال تحليل العبارة، أو الجملة، أو الفقرة نستطيع تقيمها ضمن أحد المستويات ويوضح الجدول رقم (3) الطريقة التي صنفت بها هذه النتائج وفقا لنموذج (لفان مانين، 1977)

جدول رقم (3) مستويات التامل (فان مانين 1977)

المستوى	التعريف
التفكير التقني	يهتم المعلم بالتطبيقات التقنية أي في تطبيق المعرفة (المهارات، المعارف،المبادئ الاساسية للمناهج الدراسي) وتكون عبارة عن وصف الأهداف
التفكير العملي	يهتم بتوضيح الافتراضات والأهداف التربوية الكامنة في الوقت الذي يقوم فيه بتقييم العواقب التعليمية التي يؤدي إليها عمل التدريس(ربط الممارسة بالنظريات والافكار
التأمل النقدي	يهتم المعلمين في قيمة المعرفة، والظروف الاجتماعية المفيدة لطلاب والنظر إلى الأخلاق فهي عبارة عن عملية تعريف واستفسار، وتقييم افتراضاتنا الراسخة حول معرفتنا، والطريقة التي نتصور بها الأحداث والقضايا، ومعتقداتنا، ومشاعرنا، وأفعالنا(تحليل ودراسة المعمقة لاستخراج افكار جديدة)

أمّا بالنسبة لتحليل البيانات التي تخصّ **المديرين** وللإجابة على السؤال الثاني، ما مستوى المعرفة للمديرين في الممارسات التأمّلية كمنحى للتطور المهني فكانت كالآتي :

أولا :تفريغ المقابلات الصوتية على شكل نصوص كتابية، والتي تمّت كتابتها نصا حرفيا ؛لضمان صدق البيانات، والحصول على ثراء المعلومات (rich data) .

ثانيا : قامت الباحثة بوضع الأفكار الأولية على بعض النصوص مثلا :أفكار تكرّرت أكثر من مرّة، أفكار تعبّر عن توجه معين، أفكار مرتبطة بالإطار النظري ثمّ وضع (الترميزات) .

ثالثا: بعد القراءة وإعادة القراءة والتمعّن أكثر من مرّة، تمّ ربط (الترميزات) في مجموعات ؛لتنظيم البيانات (Organizational categories) وحرصت الباحثة على تلوين هذه (الترميزات)؛ لتصنيفها ضمن الفئات؛ لتساعدها في تحليل البيانات بشكل دقيق، وعميق لإدراجها ضمن إطار أكثر شمولية، وتم استبدال أسماء المديرين بأسماء مستعارة ؛ لضمان السرية والخصوصية .

رابعا :قامت الباحثة بإجراء مراجعات مستمرّة(Constant comparison) (للترميزات) التي وضعت، وفحص الأنماط التي تمّ التوصل إليها وإجراء بعض التعديلات المتمثّلة في إعادة الترميز لبعض البيانات، ودمج بعض الأنماط .

خامسا: بعد المراجعة والتأكّد من الأنماط، والتأكّد من كونها تجيب على سؤال الدراسة، ثبّتت العناوين الخاصة بكل نمط.

7:3 استراتيجيات التحقّق من صدق، وموثوقية النتائج

هدفت أداة المقابلة إلى التعرّف على درجة استخدام المعلّمات للممارسات التأمّلية في التدريس (تخطيط /تنفيذ/تقييم)، وطبيعة معرفة المديرين بالممارسات التأمّلية كمنحى لتطوّر المعلّمين باتّباع المنهج النوعي، من خلال إجراء مقابلات شبه منظّمة .

صدق أداة المقابلة وثباتها

يختلف الصدق والثبات في المنهج الكمّي عنه في المنهج الكيفي ؛ ولهذا يختلف أسلوب التحقق من الصدق، والثبات في المنهج الكيفي عن المنهج الكمّي (ديلو،2014) بما أنّ أداة المقابلة من أدوات البحث الكيفي، فقد تمّ التحقّق من الصدق الظاهري لأداة المقابلة؛ وذلك بعرض أسئلة المقابلة على 10 من المحكّمين المختصّين داخليين(من داخل كلية التربية جامعة بيرزيت)، وآخرين من خارج الجامعة، من جامعات مختلفة للاستفادة من آرائهم، وتوجيهاتهم بخصوص أسئلة المقابلة، وبناء على آراء المحكّمين أعيدت صياغة بعض الأسئلة .

ومن أكثر مهدّدات الصدق في الأبحاث الكيفية، ما يسمى بالتحيّز(Bias) والتفاعلية(Reactivity) والتحيّز يعني: ما يجلبه الباحث من آراء ومعتقدات التي تؤثّر على نتائج البحث وللتغلّب عليها لابدّ من الباحث أن يوضحّها، ويظهرها في تحليل البيانات، وتفسير النتائج وفي الفصل الرابع، ستوضّح الباحثة آرائها واتجاهاتها المتفقة والمختلفة معها، وأمّا التفاعلية تعني :هي تأثير الباحث على المشاركين في الدراسة ؛لأنّ الأبحاث الكيفية يعتبر الباحث جزءا من السياق، ممّا قد يؤدي إلى تأثّر المشارك بالباحث؛ ولتجنب ذلك يكون في استبعاد الاسئلة الموجهة (Maxwell,2005) .

ووظّفت استراتيجية الوصف العميق للنتائج(Dense description of findings) ؛ لدعم النتائج التي تمّ التوصل إليها من خلال عرض عدد كاف من البيانات على شكل اقتباسات من أقوال المشاركين وتمّ التحقّق من ثبات الأداة أو التدقيق (The audit trail) ؛ لعرض البيانات على شخص حيث عرضت على مشرف الرسالة، حيث تأكّد من اجراءات التحليل ، وفيما يخصّ النتائج ؛ لفحص ثباتها أخضعت الأداة لآلية الثبات الخارجي من خلال تدريب زميلة لها في مرحلة الماجستير على طريقة تحليل البيانات، الكيفية بالاتفاق على آلية تحليل موحدة بين الباحثين، ثم قامت الباحثة في حساب نسبة التوافق في التحليل من خلال معامل (كابا) للبيانات وفق المعادلة الآتية :

معامل (كابا) = نسبة الاتفاق بين المحللين – احتمال التوافق الناتجة عن أثر الصدفة

(1- احتمال التوافق الناتجة عن أثر الصدفة)

وقد بلغ معامل(كابا)للبيانات الخاصة بالمعلمين 78%، وهي معاملات تعبّر عن نسبة مقبولة، وأمّا من ناحية تحليل نسبة التوافق على البيانات المتعلقة بالمديرين، فتم تحليل البيانات في احتساب نسبة التوافق في المعادلة التالية :

نسبة التوافق في التحليل = عدد الوحدات (المعتقدات)التي اتفق عليها x 100/

عدد الوحدات الكلية

فبلغت نسبة التوافق في التحليل 86 % وبذلك تكون الأداة حقّقت الثبات الخارجي

8:3 المعايير الأخلاقية

تم التقيد في المعايير الأخلاقية المعتمدة من جامعة بيرزيت، فأخذت كتب التكليف الرسمية، و قدّمت لمديري المدارس لتسهيل، وتيسير دخول المدرسة وجراء المقابلات، وأجريت المقابلات بموافقة من المعلّمين، وبالوقت الذي يختارونه، مع احترام حق الرفض بالامتناع عن المشاركة لبعض المعلّمين، ووضّحت الباحثة الهدف للمشاركين من عملية المقابلات، و تمّ الحفاظ على السرية التامة لمعلومات المشاركين حيث رصدت أسماء أخرى مستعارة، مع الحرص على عدم التطرّق لأيّ مواضيع محرجة، ثمّ تفريغ المقابلات بشكل حرفي كتابيا (جامعة بيرزيت، 2012)

9:3 ملخص الفصل

تناولت الباحثة في هذا الفصل منهجية الدراسة التي اتبعت (المنهج الكيفي)، التي تمّ إجراؤها في أربع مدارس خاصة في محافظة رام الله والبيرة، بناء على استراتيجية العيّنة المتيسرة .

أمّا المشاركون في الدراسةّ فهم مديرو ومعلمو بعض المدارس، وكان عددهم (12) مشاركا .أمّا أدوات الدراسة التي استخدمت في جمع البيانات، فكانت من خلال عقد المقابلات شبه المنظمة مع المشاركين في الدراسة، و تحليل البيانات من خلال تحليل الأنماط، وكان تحليل البيانات للمعلّمين باستخدام تقيم نموذج (فان مانين) (Van manen,1977) .والتأكّد من الصدق والموثوقية عن طريق تفريغ المقابلات نصّا حرفيا، وعرض النتائج على مشرف الرسالة، وتدريب زميلة ؛ لتحليل النتائج، وقياس التوافق، وفق معادلة(كابا) وفي النهاية توضيح الاعتبارات الأخلاقية التي تقيّدت بها الباحثة .

الفصل الرابع :عرض النتائج ومناقشتها

1:4 المقدمة

هدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع الممارسات التأمّلية كمنحى للتطوّر المهني، كما يراها المعلّمون والمديرون، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

السؤال الأول : ما مستوى الممارسات التأمّلية لدى المعلّمين في التدريس(تخطيط /تنفيذ/تقييم) في محافظة رام الله والبيرة؟

السؤال الثاني : ما طبيعة المعرفة لدى المديرين حول الممارسات التأمّلية كمنحى للتطوّر المهني للمعلّمين في محافظة رام الله والبيرة؟

ويتضمّن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصّلت إليها الدراسة الحالية، وفقا لتسلسل أسئلتها ومناقشتها، وربطها بالإطار النظري، وعقد مقارنة بين نتائجها، ونتائج الدراسات السابقة التي بحثت نفس الموضوع حيث تعرض النتائج المتعلّقة لكلا السؤالين باتباع المنهج النوعي، حيث قامت الباحثة بتقييم المعلومات التي جمعت من المقابلات مع المعلّمين والمديرين في المقابلات شبه المنظمة، وقد انبثقت عدّة مواضيع من هذا التحليل، وارتبطت في معظمها بعملية التفكير، ويتناول هذا القسم الطريقة الّتي صنّفت بها هذه النتائج وفقاً لمفهوم شون (Schon,1987) للتأمّل في العمل والتفكير في العمل ؛ والنموذج الهرمي (لفان مانين، 1977) وكان الهدف من استخدام نمودج (فان مانين) هو تحديد مستويات التأمّل في العمل، أي معرفة إلى أيّ مدى يقيّم المعلّمون أنفسهم وتعليمهم، وممارساتهم، وعلى ماذا يعتمد

تقييمهم، ومقارنة إجاباتهم بنموذج (فان مانين) والجدول رقم (4) يوضّح مستويات التأمّل وتعريف الباحثة لها.

جدول رقم (4) مستويات التأمّل (إجرائيا)

مستويات التأمّل	غير متأمّل (NR) Non-reflection	التأمّل التقني (T) Technical	التأمّل العملي (P) Practical	التأمّل النقدي (C) Critical
تعريف التأمّل	عندما يقوم بفعل العمل الذي يقوم به المعلم بحكم العادة بوصفه العمل العادي /اليومي عندما يتعامل الفرد مع ما يكتسبه من معرفة دون تفكير أي تصبح الأعمال التي يقوم بها الفرد بشكل روتيني وبدون تفكير	يصف /الأهداف /الاستراتيجيات وماذا يريد ان يفعل بالمرحلة المقبلة والتي يرغب بتحقيقها /الساعات المطلوبة /المهام الواجب عملها	يتامّل العمل ويعطي تبرير للحل ويكون هناك حوار داخلي وربط ما بين الخبرة والدراسات في متابعة ما تمّ العمل والوصول للنتائج	يتضمّن المستوى التقني، والتطبيقي أي يقوم بتفكير ونقد العمل الذي قمت بعمله ويتم اصدار الأحكام أمّا عن طريق تأمل جماعي ومشاركة الزملاء وإعادة التفكير /تغيير معتقدات /تجريب ممارسات جديدة /الاطلاع على ما هو جديد/باحث/تغذية الراجعة المستمرة

ويمكن الاطلاع على الملحق رقم (3) فهناك مؤشّرات مقتبسة من مقابلات المعلّمين توضّح كيفية ربط أفكارهم مع مستويات (فان مانين) .

2.4 عرض نتائج السؤال الأول : ما مستوى الممارسات التأمّلية لدى المعلمين في التدريس(تخطيط /تنفيذ/تقييم) في محافظة رام الله والبيرة؟

عند تحليل المقابلات الخاصة بالمعلّمين، توصّلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج التي تعكس آرائهم وممارساتهم في العمليات الثلاث، وفيما يلي ستستعرض الباحثة نتائج كلّ مرحلة على حدا (التخطيط/ تنفيذ/ التقييم)، ومن ثمّ التعقيب عليها، وربطها بالإطار النظري، وربطها مع نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، ومن ثمّ الخروج بالصورة العامة للتأمّل في جميع المستويات .

1. التأمّل قبل التدريس عند التخطيط للدرس

من خلال المقابلات سئل المعلمون مجموعة من الأسئلة التي يمكن الاطّلاع عليها في الملحق رقم(1) تتمحور جميعها حول المعايير التي يضعها المعلمون عند التخطيط للدرس، وتمحورت أفكارهم باتجاه الأهداف و المحتوى التعليمي، وعدد الحصص، وخطة المدرسة وقت الحصة، والجدول أدناه يبيّن مستوى إجاباتهم ضمن نموذج (فان مانين)

جدول رقم (5) مستوى التأمّل في التخطيط

الاسم	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	المجموع
أمل	P	P	P	C	p	C	P	C	5P,3C
هبة	P	P	P	C	p	P	P	P	7P,1C
مي	P	T	P	P	T	P	T	T	4T,4P
رزان	T	P	P	P	T	P	P	T	3T, 5P
مرام	T	T	T	T	T	P	T	NR	6T,1P,1NR
أحلام	T	T	P	T	T	P	T	P	5T,3P
نادين	T	T	T	T	T	P	T	NR	6T,1P,1NR
أحمد	T	T	T	T	T	P	T	T	7T,1P

T=49% P=42% C=6% NR=3%

T=technical P=practical C=critical NR=Non−reflection

ونجد من خلال الجدول رقم (5) أنّ المعلمين يتأمّلون في عملية التخطيط حيث إنّ نسبة غير المتأمّلين جاءت 3%، وهي نسبة قليلة، ولكن تتّجه تأملاتهم نحو المستوى التقني، والعملي. حيث جاءت 49 % و 41 % ونسبة قليلة جدا باتجاه المستوى النقدي، التي جاءت 6%، وكانت تأمّلات المعلّمين من خلال تحليل المقابلات الخاصّة بالتخطيط، التي تعكس آراءهم وممارساتهم فيما يلي :

1.1 الأهداف التربوية

اتّجهت إجابات المعلّمين وتفكيرهم حول التخطيط في وضع الأهداف والغايات، وفي الأنشطة الواجب توفّرها في الدرس حيث من خلال الجدول رقم (5) نجد أنّ السؤال الأول، والثاني، الّتي ركزت عليه عملية التفكير في التخطيط، نجد أنّ المعلمين اتّجهت إجاباتهم ضمن المستوى التقني، وهي عملية وصف بالأهداف حيث نجد أنّهم يتعلّمون كيفية وضع الخطط، وكيفية تيسير عمليات التخطيط، وكيفية مراعاة تطبيق الأهداف، والأنشطة و إيجاد بدائل للأنشطة ؛لتحقق الهدف المحدّد وهذه الجوانب من التخطيط التعليمي موجهة بقوة نحو وضع الخطط، وتنفيذها فعلى سبيل المثال: أشارت المعلّمة *هبة إنّ* التخطيط هو **وضع الأهداف والغايات** بقولها:" *صراحة اول ايشي شو الهدف من الي بدي ادرسه وشو الي بدي احققه"* و أشارت المعلّمة (مرام) " *دائما نفّكر باهداف شو الهدف الي بدي احققه في الحصة، يعني بكون في هدف عام فوق ومنقسم الهدف يذكر، يشرح، يستنتج،يعدد، يكتب، يحلل، من الهدف العام بيطلع الخاص"*

ويتم تحديد الهدف بناء على النشاط، أو المادّة التي يريد المعلّم إعطاءها وتكون من ضمن الروتين اليومي للمعلّم، ولا تحتاج إلى الدّراسة و التفكير المعمّق، وإنّ كلّ معلّم يلجأ إلى ما يتناسب مع ظروفه، وطبيعة التدريس، وأسلوبه حيث عبّرت المعلّمة رزان " *بدي أفكر بالانشطة الي لازم اعطيهم عشان اقدر اخطط للدرس بخطط للدرس من خلال التفكير بالانشطة والتحضير وممكن التحضير يكون يومي* "وأشار المعّلم أحمد"*يتم التخطيط بشكل يومي وهلا عشان المرحلة حرجة وفي طوارىء بنخطط يوم بيوم ما منعرف شو جاي بكرا وشو جاي بعده فالتخطيط اغلبه بيكون يومي"*

ويمكن تفسير نتائج عملية التخطيط على أنّها تتنوّع من خلال خبرة المعلّم، ومن خلال السياق أو الحدث الّذي يمرّ به المعلّم ، ومن البيئة المدرسية، ومن الواضح أنّها تؤثّر بشكل كبير على ممارساته حيث نجد في السؤال الرابع، الذي يتحدّث إلى أيّ الأمور تستند عند تعديل الخطة ؟ فجاءت الإجابات متنوّعة ضمن المستويات الثلاثة (T,P,C) حيث وجدنا :من يفكر تفكيرا نقديا كالمعلّمة أمل حيث قالت :"*دايما في نقاشات ودايما في اجتماعات منفكر ايش زبط وايش ما زبط وكيف بدنا نعمل احسن وايش السنة الماضية عملنا منكون حاطين ملاحظات هذا النشاط كان كثير فعال وهذا النشاط بدو تعديلات معينة*" و طبيعة المدرسة التي تنتمي إليها، فلربما نجد أنّها تسمح لها بهذه التجربة؛ لما فيها من سياسة الاجتماعات، ونقاش، وتأمّل في عمليات التدريس في حين نجد أنّ المعلّمة نادين والمعلّمة مرام وأحلام والمعلّم أحمد فكانت إجاباتهم نحو المستوى التقني ؛لأنّ سياسية المدرسة لا تشجّع النقاش، والحوار حول مجريات التدريس، وما الأمور التي تمّ العمل بها؟ وما الأهداف الّتي تحتاج إلى تطوير، وإنّما كانت الأمور تسير بشكل فردي , حيث قالت : المعلّمة مرام:

"*يعني كثير مرات المنهاج بتغيير بحطوا صورة بيحذفوا صورة ثانية بزيدوا هدف بغيروا هدف لازم يتم مراجعة الخطة يعني انا هاي السنة مغيرين في احد الدروس لازم انا احذف هدف من الخطة واحط محله هدف جديد وبعدين بتم تعديل الخطة من الخبرة ما في حاجة لاجتماع*"

ولقد تطرّقت المعلّمة نادين إلى الاتّجاه نفسه حيث قالت: "*لا ما بشارك حدا تقريبا بشكل فردي يعني في عنا مشرفة العلوم اذا بدي اسال عن ايشي او بدي استفسر عن شغلة وبدي انسق لشغلة برجعلها بس انه هيك*"

حيث إنّه يتمّ قياس ما خطّط له ضمنيا و روتينيا، ولا يوجد هناك سياسة توظّف مهارتي التحليل والتقييم التي من خلالها يستطيع المعلّم من نقد الاستراتيجيات التعليمية التي اتبّعها . فعند السؤال: ما الأدلة التي تستند عليها لمعرفة أنّ الخطّة حقّقت المطلوب؟ الوارد في السؤال السابع، لم نجد أيّا من المشاركين جاءت إجابته ضمن المستوى النقدي، وإنّما كانت ضمن المستوى التقني بمعدل 8/5 أي ضمن المستوى الوصفي الذي يصف الأمور، ولا يدخل في الممارسة التحليلية والتفكير الناقد في الرؤى الحالية للأمور، والرؤى البديلة لها والذي يعدّ من الأسئلة التي تصب في محور عملية التأمّل في عملية التخطيط حيث عبّرت المعلّمة مرام على سبيل المثال قائلة: *" ويعني انتي ماشية صح ولما يتفاعله معك بالصف ولما يحله معك بالصف"* والتي تناسبت اجابتها مع أغلب المشاركين حيث أشارت المعلمة نادين ايضا *"شو طبقنا من الخطة انه عملت الوسائل الي لازم اعملها والطلاب وصلهم المعلومة ما وصلهم التقويم بالاخر يعني"*

ولأنّ عملية التخطيط هي جزء لا يتجزأ من عمليات التدريس، ومن العملية التعليمية، وجزء من الروتين اليومي للمعلّم، فإن المعلّمين يأخذون بعين الاعتبار عند التخطيط للتدريس ماهيّة المهارة التي لابدّ من قياسها ؟ و من خلال هذا التفكير لجأت المعلّمة أمل في اتّخاذ القرارات أثناء عملية التخطيط في التوجه نحو ماذا أريد أن أقيس ؟ *" "يعني اداة القياس مهمة جدا بما انه انا معلمة لغة ولغة انجليزي يعني كلغة اجنبية مش لغة اساسية مندريسها بالمدرسة دايما بهمني شو المهارة انا بحاول اوصلها للاولاد وشو الي بدي اثبتها وكيف بدي اقيسها وكيف بدي اقيس هاي المهارة عندهم"*

2.1 . المحتوى التعليمي

أظهرت النتائج التي حصلت الباحثة عليها من المشاركين، من خلال إجاباتهم، ومن خلال النظر إلى السؤال الخامس، إنّهم يلجؤون في عملية التخطيط الى الكتاب المدرسي أو الكتاب المساعد، التي يتمّ خلالها تقسيم مواضيع الكتاب المدرسي على السنة الدراسية، ويشير المنهاج الدراسي إلى المعارف والمهارات الواجب استخدامها ضمن الوحدات التي يفترض أن يتعلّمها الطلاب، ويتألّف المنهج عموما من سلسلة من المفاهيم، والأنشطة التي لابدّ على المعلّم تطبيقها، وفي حين أنّ هذه المعايير هي التي تحدّد عادة ما يتطلّب على المعلّم أن يضعه في خططه .

وبهذا نجد أنّ المعلمات يلجأن إلى الكتاب المدرسي، وهو المصدر الأساسي الذي يستوحين منه الأفكار ؛لوضع وكتابة الخطة، أي جاءت ضمن التخطيط الضمني، والّذي لا يتطرّق المعلّم إليه في التفكير النقدي، والذي يتطلّب فيه تحليل، ونقد. فأوضحت المعلّمة أحلام :إنّها تلجأ إلى المنهاج الدراسي ؛ كونها تعلّم مرحلة ثانوية، فأوضحت قائلة "*بتعتمد نسبة الكتاب كمصدر على الصف الي بدك تعلمي فمثلا بالصف التوجيهي انتي بتعتمدي على 99 / من الكتاب الدراسي*" ولكن المعلّمة مرام:معلّمة مرحلة أساسية، فلم تكن مختلفة فتلجأ أيضا، في عملية تخطيطها إلى الكتاب المدرسي فقالت " *شو بدي اعطي الطلاب وشو الوسائل الي بدي استخدمها وشو مطلوب مني من الكتاب انه لازم اعطي هيك بكون توجهي لما بدي اكتب الخطة*"

أمّا المعلّمة مي _معلمة لغة انجليزي _ فقالت إنّها تلجأ إلى استخدام الكتاب المساعد، والى مصادر خارجية في خطّتها فأشارت قائلة "*لما بعمل خططتي الدراسية اولا بلجا للكتاب المدرسي وبلجأ للكتاب المساعد الي هو بس للمعلمين وبلجا لمصادر خارجية منقدر نقول بالتساوي هذول الثلاث شغلات*"

وهذا ما أشارت إليه أيضا المعلّمة هبة بأنّها تعتمد على الكتاب المساعد. فقالت " *في اعداد الخطة بعتمد على دليل المعلم بغطي شو الاهداف الاساسية المفروض ان يتم تغطيتها خلال وحدة معينة وبالاضافة ايش الشغلات الي ممكن تضيفها على المادة الدراسية* "

وقد يلجأ بعض المعلّمين لاستخدام (الانترنت) كمصادر خارجية، التي من الممكن إدخالها ضمن عملية التخطيط حيث عبّر المعلّم أحمد: "*وبستعين بمصادر الالكترونية كثير وبتعرفي الوقت الحاضر التعليم الالكتروني بحتل مساحة كبيرة من التعليم* "

ولهذا نجد أنّ المعلّمين على معرفة كبيرة في المنهاج الدراسي، وما تحتويه المادة الدراسية، ولكن عندما ننظر الى الجدول رقم (5) نجد الإجابات منحصرة في المستوى التقني، ويعود السبب في ذلك ؛ إلى إنّه على الرغم من المعرفة في المنهاج المقرر وطريقة التخطيط بناء عليه – فأنّنا لم نجد سوى معلمتين أمل، هبة، اندرجت نحو المستوى العملي حيث أظهرتا من خلال المقابلة والإجابة أنّ هناك ربطا في المعرفة :حيث ربطت مع ما أخذ في المرحلة السابقة، ومع المرحلة القادمة في التخطيط للدروس، و يعود ذلك إلى سياسة المدرسة اللتان تنتميان إليها، والتي تقوم على مشاركة الزملاء، والحوار، وتنسيق بين معلّمات الصفوف حيث أشارت المعلمّة أمل: *وكمان على ايش انا بدرس صف ثاني ف شو صف اول بخلصه كسنة كاملة ايش المعايير الي بشتغله عليها وايش صف ثالث راح بيلشوا احنا منكون حلقة الوصل يعني بكون نظرة holistic (شاملة) يعني تكون vision (رؤية) طويلة المدى كيف كل السنة نعمل والمعايير الموجودة معانا لنخطط لدرس*

وفيما يخص القدرة على اختيار الاستراتيجيات المناسبة للتدريس، فكانت إجاباتهم تتّخذ المستوى العملي حيث نجد من الجدول رقم (3) في السؤال 6 : أنّ المعلمات يتّخذن الاستراتيجيات وفق ما يرينه مناسبا

خلال عملية التدريس، ولا يشترط بالضرورة أن تكون مخططة، ومكتوبة. وإنّما يكون وفق النطاق العملي، الذي يعتمد على الخبرة حيث عبّرت المعلّمة رزان قائلة: " *اكيد عند التخطيط بختار الاستراتيجيات المناسبة بس اكيد هاي الاستراتيجيات مش منزلة وطبعا واحنا بالحصة وخلال الحصة وخلال الشرح بطلع معنا استراتيجيات متنوعة*"

3.1 الإطار الزمني (الوقت، الخطّة السنوية للمدرسة، عدد الحصص)

يرى المعلمون أنّه لابدّ من الاعتماد في وضع الخطّة على الجدول الزمني للسنة الدراسية، و تحديد وتقسيم هذه الأهداف، والمعايير، والأنشطة على عدد الحصص، وهذا يتطلّب من المعلّم أن يكون على دراية، وفهم لما تحتويه المادّة من معلومات، ومعارف ؛ليتم تخصيص الحصص لكلّ منها، حيث أشارت المعلّمة أمل :" *هلا لما ابلش في التخطيط اول ايشي ببلش احدد اهدافي شو اهداف هذا الدرس بحددها بالضبط شو هاي الاهداف بقيس اذا هاي الاهداف يمكن ان تحقق بوقت الحصة هذا وبفكر ان تكون ملائمة لوقت الحصة كمان وهاي الاهداف لازم تكون متنوعة*"

وأشارت مي أيضا " *هاي الاهداف يعني انا بعرف في هذا الاسبوع بعطي 9 حصص على سبيل المثال لصف تاسع فبحضر هذول ال 9 حصص على مدار هذا الاسبوع وبحضر كل حصة شو هدفي منها شو الاجراءات الي راح استخدمها بالحصة*"

وهذا يعود إلى الخبرة التي تتولّد لدى المعلمين في ترتيب الأهداف، وكم تأخذ من الحصص؟ حيث تصبح من المهارات المهنية التي يمتلكونها، وبالتالي يصبح المعلّم على تصوّر مسبق للأنشطة والمواقف التعليمية التي سيقوم بتنفيذها على مدار أسبوع أو أسبوعين من خلال مجموعة من الحصص.

وأشارت المعلّمة أحلام قائلة: "*يعني الخطة بتضمن عنوان الوحدة وعنوان الدرس وعدد الحصص وايش الاهداف الي بعد نهاية هاي الوحدة الي طالب قادر على معرفتها سواء معرفية واهداف الها علاقة بالمهارات*"

حيث من خلال هذه الخبرة، والممارسات العملية التي يتعرّض لها المعلمون بشكل يومي لديهم معرفة ودراية أيضا في تأثير توقيت الحصة، أي يختلف الأداء حسب موقع الحصة في الصباح أو ضمن الحصص الأخيرة على الطالب، حيث يأخذون بعين الاعتبار عند تخطيطهم للحصة في تحديد الأنشطة، وطبيعة الهدف، وتحقيقه؛ بناء على توقيت الحصة، الذي يؤثّر على استجاباتهم، وهذا ينعكس على طريقة تخطيطهم في طريقة تقسيمهم للأنشطة، والاستراتيجيات للوصول إلى النتائج المرجوّة حيث قالت المعلّمة مي "*وبعمل مسابقة بالذات بالحصص الأخيرة فبلجأ لنشاطات والمسابقات والوقت الي بشرح في وقت قليل نسبيا*"

حيث نجد ممّا سبق أنّ إجابات المعلّمين في طريقة تفكيرهم عند وضع الخطة هو: تنسيق المهام تنسيقا دقيقا مع مواضيع المناهج بطريقة منظّمة ومتسلسلة ؛لتعميق فهمهم لمحتوى المادة في الفصل الدراسي .حيث إنّه من خلال التخطيط في وضع الأهداف يتمكّن المعلّم من التحضير، والتمكّن ممّا سيفعله، واتخاذ القرارات اللازمة في وضع الأنشطة، والفعاليات الّتي تحقّق الهدف .ومن ثمّ يأتي سؤالهم عندما يتأمّلون :هل حقّق طلابي هذا الهدف؟ وفي حال لم يتحقق لابدّ أن نقوم بأخذ نشاط آخر، و في حالة تمّ تحقيقه ينتقلون إلى النشاط التالي، والهدف الآخر وهكذا ...وبهذا نستطيع القول: إنّ عمليات التخطيط للمعلّمين تأتي من ضمن الخبرة العملية فعلى سبيل المثال، قالت أحلام:

"بالنسبة للعوامل الي ساعدت في عملية التخطيط وبتخلي عملية التخطيط تكون دقيقة اكثر وسهلة اكثر بتخيل الخبرة سواء خبرتك بالمادة الي بتعطيها وخبرتك بالطلبة نفسهم وخاصة اذا انتي كنت درستهم من قبل واكثر من سنة سابقة فبتعرفي مواطن القوة والضعف عند كل طالب يعني الخبرة بتشكل عامل اساسي وكثير مهم في نجاح او فشل التخطيط"

وكما بيّنت سابقا، ومن خلال الجدول رقم (5) تأمّلات المعلّمين في التخطيط نجدها تأمّلات وصفية أي ضمن المستوى التقني، فجاءت بنسبة 49 %، وضمن المستوى العملي 42%، حيث جاءت تأملاتهم في الأهداف، والأنشطة للتخطيط تغطّي الهدف على شكل مهارة، أو نشاط. ونشير إلى هذه الجوانب من التخطيط للتعليم التي تتطلّب معرفة بعمليات التخطيط، ومعرفة في المناهج الدراسي، ومعرفة في أدوات التخطيط، وعليه كانت تأمّلاتهم ضمن المستوى التقني، وفي هذا المستوى يتأمّل المعلّمون في ما حدث، ويسألون لماذا لم نحقق الهدف ؟ و أيضا جاءت في بعض الأسئلة ضمن مستوى العملي، وفي هذا المستوى، تكون الاهتمامات الرئيسة للمعلّم في كيفيّة تطوير دروسهم والوصول إلى الأهداف المحدّدة .

وهذا يتّفق مع دراسة (باعبد الله، الشايع، 2019) حيث أكّد من خلال برنامجه التدريبي أنّ المعلّمة التي شاركت في البرنامج على دراية في مرحلة التخطيط، وإنّها تمارس التفكّر، والتأمّل في إعداد الخطّة للدروس، ولكن بشكل بسيط من غير التعمّق في التأمّل أو مناقشته والتعبير عنه كتابيا .

لهذا نجد أنّ المعلّمات في الدراسة يهدفن من التخطيط : التركيز على المعارفّ والمهارات؛ ليتم إنجاز ما تتطلبه الوحدة، أو موضوع الدرس، وما الذي ينبغي للطّلاب أن يتمكّنوا من القيام به، وما هو النشاط الذي سوف يبدو عليه؛ لتحقيق الهدف، وينظر المعلّم في الوقت اللازم لإكمال الدرس وغيره

من الموارد المتاحة ، وأن يقرّر ما إذا كان ينبغي أن يستغرق الدرس فترة حصة واحدة أو عدة من الحصص لإنجاز المهام المحدّدة، ،وهذا يتّفق مع دراسة (الشريف،2013) حيث أشار إلى أنّ المعلّم يعمل جاهدا في البحث عن الأدوات، والتجهيز، والاستعداد المنظّم، والمخطّط للاجراءات قبل تنفيدها، والمعلّم مستعد على التغيير في الخطة وفقا للظروف الصفية .

ووفقاً لما ذكره (فان مانن)، فإنّ المعلّمين يتعلّمون تطبيق مجموعة متنوّعة من التقنيات في المنهج الدراسي، وفي عملية التعليم، بحيث تكون هناك مجموعة محدّدة سلفا من الأهداف، والتي لابدّ من تحقيقها بأكبر قدر من الكفاءة والفعالية، ولا يتمّ التركيز على هذه الأهداف من ناحية نقدية، أو التعديل، أو التغيير، أو التشكيك، إنّما يتمّ التأمّل في التركيز على هذه الأهداف و تحقيقها، فجاءت المعايير في التخطيط في التفكير في كفاءة الفصل الدراسي (السلوكيات والمهارات) والفعالية، ويتجلّى ذلك في النتائج القابلة للقياس، والانشغال بتحقيق أهداف المناهج الدراسية دون التشكيك فيها، وفي قيمة المعرفة. (Van manen,1977).

لذلك نجد أنّ "التخطيط كنشاط،" و "التخطيط كتأمّل" مترابطان تماما فالأولى، بطبيعة الحال، مستحيلة بدون الثانية، ولكن يصبح الاختلاف بين الجانبين أكثر وضوحاً في التخطيط للتعليم ؛لأنّ كلّ جانب يتطلّب معارف، ونظريات، ومهارات محدّدة، ويتطلب التخطيط كنشاط معارف، ومهارات تتصل بالجوانب التقنية، والإجرائية للتخطيط، كما صنفها (فان مانين) ويشمل ذلك المعارف المتعلّقة بتخطيط ضمن معايير الوحدة، الأهداف، الأنشطة، ولكن هناك حاجة إلى تركيز أقوى على التخطيط كالتأمّل في التخطيط حيث إنّ التركيز الشديد على المعارف، والمهارات المتصلة، بالتخطيط كالنشاط

مهمّة، ولكن لا يؤدّي إلى تطوير، وتطوّر الخطط، وتطوير المعلمين (Goldstein & Carmin, 2006)

وزيادة التركيز على التفكير والتأمّل في عمليات التخطيط هي إمكانية ؛لتعزيز البعد العلمي للتخطيط التعليمي وعلى استخدام تصوراتهم في فهم طلابهم، واحتياجاتهم للتخطيط للدروس في المستقبل، وإنّه لابدّ أن يكون بطريقة مرنة، لأنّ نقل التعليم لابدّ أن يكون حسب ما يتطلّبه تعلّم الطلاب، وفهم ممارسات التخطيط ليس مسألة تتعلّق بنظرية التخطيط فحسب، وانّما تعلّم التفكير في ممارسات التخطيط يجعلهم أكثر أهميّة وواقعية، فيما يتعلق بالتخطيط كنشاط(Dervent,2015).

التأمّل في التدريس يعني القدرة على استخدام المدخلات من مرحلة التفكير أثناء التدريس ؛ لكي يتمّ تخطيط لدرس أفضل، وإعداد مواد تعليمية مناسبة لتلبية احتياجات طلابهم، وحلّ المشكلات التي تواجههم في الفصول الدراسية (Schon,1987)؛ لهذا يتوجّب على المعلّمين أن يفكروا في أعمالهم وأفكارهم الشخصية وعليهم أن يشرحوا لماذا اتخذوا خطوات معينة ؟ ولماذا استخدموا نماذج معينة ؟ أو لماذا اتخذوا قرارات معينة ؟ وهذا التفكير في أعمالهم هو أمر مهم ؛ لتحسين التعليم ،ويجعل المعلّمين راغبين في النمو، والتطوّر، والتحسين.

حيث لابدّ من ترك مساحة في الخطة ؛ لتقييم الدّرس يتمّ فيه وضع التأمّل للمعلّم حول هذا الدرس ماذا يريد أن يعدّل، وما الذي أراد أن يحقّقه، وأيضا لابدّ أن يعطي مساحة للطلاب للتعبير عن آرائهم حول الدرس؛ لأنّه يعطي تغذية راجعة للمستقبل للتطوّر والتعديل ؛لأنّ التأمّل عند(شون) يعني التفكير الممنهج الذي يكون عبر استراتيجيات تساعد المعلّمين على التفكير بشكل حاسم ونقدي في تجاربهم، وأعمالهم، وقراراتهم خلال ممارساتهم التعليمية(Nataly &Maritza 2019).

2.2 تأمّلات المعلّمين أثناء التدريس

من خلال المقابلات سئل المعلمون مجموعة من الاسئلة التي يمكن الاطّلاع عليه في الملحق رقم(1) تتمحور حول المعايير التي يراقبها المعلمون أثناء التدريس، وتمحورت أفكارهم في أنماط الاتصال في الفصل الدراسي، المعلم كمتّخذ قرار، البيئة التعليمية التي تؤثّر في طريقة أداء المعلّم خلال التدريس، ومن خلال الجدول أدناه يبيّن مستوى إجاباتهم ضمن نموذج (فان مانين)

جدول رقم (6)مستوى التأمّل للتنفيذ

اسم المعلمة	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	المجموع
أمل	**P**	**P**	**C**	**T**	**P**	**T**	**P**	**2T, 4P ,1C**
هبة	**P**	**T**	**P**	**P**	**P**	**P**	**NR**	**1T, 5P,1NR**
مي	**P**	**P**	**P**	**T**	**T**	**P**	**C**	**2T, 4P,1C**
رزان	**P**	**P**	**NR**	**P**	**T**	**NR**	**T**	**2T ,3P ,2NR**
مرام	**T**	**P**	**T**	**P**	**T**	**T**	**NR**	**4T ,2P, 1NR**
أحلام	**P**	**P**	**T**	**P**	**T**	**P**	**P**	**2T ,5P**
نادين	**p**	**NR**	**T**	**P**	**T**	**T**	**NR**	**3T,2P, 2NR**
أحمد	**P**	**P**	**NR**	**P**	**T**	**P**	**C**	**1T, 4P** **1C,1NR**
المجموع					**NR=13%**	**C=5%**	**P=51%**	**T=31%**

ونجد من خلال الجدول رقم (6) أنّ المعلّمين يتأمّلون في طريقة تدريسهم حيث إنّ نسبة غير المتأمّلين جاءت 13 %، وهي نسبة معقولة، ولكن كبيرة بالنسبة للتخطيط التي جاءت 3% ولكن تتّجه تامّلاتهم نحو المستوى العملي حيث جاءت 51%، والمستوى التقني 31%، ونسبة قليلة جدا باتجاه المستوى النقدي التي جاءت 5% وكانت المعايير التي يتأمل بها المعلمين من خلال تحليل المقابلات الخاصة بالتنفيذ والتي تعكس آراءهم وممارساتهم فيما يلي :

2.1 المعلّم كمتخذ قرار

يعتمد المعلّم على ما يملكه من معارف، وقيم ومعتقدات خاصة بالتدريس، فيما يتّخذه من قرارات اتجاه عملية التدريس، وكذلك في سلوكياته التدريسية عندما يقوم باختيار وسائل واستراتيجيات واساليب، فيستند على هذه المعارف والمعتقدات السابقة، وتكون مصدر اهتمام، ومحطّ تفكير المعلّم ويستند عليها في عملية التطبيق أثناء الممارسة، حيث يجد المعلّمون المشاركون بالدراسة أنّ الالتزام في كتابة المهام، والأهداف المتوقع إنجازها بالحصة تؤثّر بشكل كبير على أداء الطالب في وصول المعلومة فعند صياغة المعلم للأهداف، والتاريخ، و الجدول الزمني، يصبح الطالب متصلا بالمادة حيث أشارت المعلّمة مرام:"*شوفي محور العملية التعليمية ونجاحها معلم وطالب وكتاب وسبورة اذا تواجدوا هذول وصار بينهم تفاعل يعني نجاح للعملية التعليمية وطبعا اول ما يدخل المعلم يضع التاريخ والعنوان والهدف على طرف السبورة*"

فلاحظت الباحثة أنّ المعلّمة مرام عبّرت عن أفكارها في السؤال الأول، بطريقة تفسير ما تقوم به ؛ لتحقيق الأهداف كأنّها غايات مسلّم بها، وأمور روتينية لابدّ من القيام بها، وليست محلّا للتساؤل ؛ولهذا فإنّه بناء على (فان مانين) فأنّها تقوم بتطبيق المعرفة التربوية ضمن المستوى التقني، وأمّا

المعلّمة أمل فقالت:"*اكيد راح تاثر على اداء الطالب يعني انا بلاحظ اني لما احط مهام الحصة هاي بتخلي هذا الطالب بيعرف وجاهز شو بدو ياخد بالحصة وبتاثر على انتباه الطالب وعلى ادائه*" نلاحظ إنّها كانت قادرة على تحليل الافتراضات، والقناعات وراء قرارها في وضع المهام، وإنّها تؤثّر على الطالب من خلال مراقبتها، وهذا ما وضعها ضمن المستوى العملي .

وأوضح المعلمون أنّهم يفهون طبيعة طلابهم حيث يتخذون القرارات بناء على مراقبتهم لطلابهم بالحصة فأشارت المعلّمة أحلام" في مراقبة بالحصة بشوف مين متبع معي ومين لا مين جاي على الحصة محضر للدرس عارف شو اخدنا الحصة الي قبل كل هاي الشغلات بتخلي المعلم عارف شو وضع طلابه" وعبّرت المعلّمة هبة بوضوح عن عملية اتخاذها قرارات بناء على تأمّلها سلوكيات الطلاب حيث قالت: "في حال لاحظت أي عدم الاندماج طبعا دليل على اكثر من شغلة يمكن اسلوب المتبع اوشرح المهام هو مش اسلوب ملفت للنظر ولا جاذب اهتمامهم او ممكن تكون المادة صعبة وبالتالي الطلاب مش مستوعبين شو المادة الي عم تنشرح في هاي الحالة المفروض اما تغيير الاسلوب او محاولة تبسيط المفاهيم او ممكن العكس يمكن وجود ملل لطالب لانه المادة مكررة وسهلة وبسيط"

لهذا وجدنا في السؤال الاول، أنّ أغلب المشاركين يراقبون سلوكيات الطلاب، ومشاعرهم، وهذا يعود الى الخبرة والمواقف السابقة التي مروا بها فجاءت ضمن المستوى العملي.

في حين نجد في السؤال الثالث، أن هناك اختلافا في مستويات التأمّل لدى المعلّمين حيث يعود ذلك إلى اختلاف طبيعة المعلمين في التأمّل في الممارسة حيث عبّرت المعلّمة أمل إنّها تشارك الزملاء فيما تمّ تحقيقه في الحصة، وفيما لم يتم تحقيقه أي نلاحظ أنّها استخدمت طريقة الحوار والتفكير، وفحص الظروف، والاتجاهات بينهم؛ لهذا فإن هذه العملية تصف التفكير الناقد في القدرة على مواجهة

الصعوبات الشخصية، والمهنية، وحلّها حيث قالت: " مناقشة مع الزملاء ايش زبط وايش ما زبط دايما في تامل العملية مستمرة " في حين نجد المعلّمة رزان كما في الجدول غير متأمّلة؛ لأنّها لم توضح إنّها تستخدم التأمّل ما بعد التنفيذ حين قالت "يعني اذا في وقت يمكن اه تفكري كيف كانت الحصة"

ونستنتج مما سبق، أنّ تأمّل المعلمين في الدرس تكون لحظة حدوث الموقف أو أثناء الموقف، ولكن لا تتعدى إلى أكثر من ذلك، حيث إنّ ما تعبّر عنه الممارسة التأمّلية هي أنّ المعلّمين اليوم ليسوا بحاجة إلى طرق التفكير السهلة لحل المشكلات ولا إلى الطرق الصعبة والمعقّدة وإنّما النظر بطريقة منهجية واعية تراعي جميع الجوانب، وأن تكون شمولية ومتحكّمة في ضوابط المعايير الأخلاقية أيضا.

2.2 أنماط الاتصال في الفصل الدراسي

يدرك المعلمون المشاركون في الدراسة أنّ التواصل، والاتصال هو مفتاح العملية التعليمية ؛ لهذا هناك دور كبير من المعلّم ليفهم طبيعة العلاقة، والاتصال بين المتعلّمين بعضهم مع بعض. والاتصال بين المتعلّمين والمعلّم ؛لأنّها تؤثّر على عمليات التدريس، والتعلّم، حيث قالت المعلّمة رزان :

" مراقبة الطلاب اثناء التدريس جدا جدا مهمة لانه من خلال مراقبتي لطلاب بعرف اذا الطالب متبع معي بالحصة واذا الطالب مالل او لا والطالب كان مشتت او لا كل هاي بتاثر على عملية التدريس"

ومن خلال النظر إلى الجدول رقم (4) في السؤال الثاني، والرابع، والخامس، فتمحورت إجاباتهم حول الاتصال، حيث نجد أنّ أغلب المشاركين كانت إجاباتهم ضمن المستوى العملي حيث إنّه من خلال الخبرات السابقة للمعلّمين تجعلهم قادرين على فهم الطلبة، وتفسير سلوكياتهم وتغيّر في نمط التدريس بناء عليها حيث أشارت المعلمة مي "*من خلال هذه المراقبة انا بقدر اعرف ايش بزبط اعدل*

وانا في نفس الوقت وانا عم بشرح يعني اذا بلاقي انه الطلاب كثير مرهقين او الطلاب كثير زهقانين والحصة بالنسبة الهم مملة او مش مندمجين نوعا ما فهاي المراقبة بتخليني افكر بسرعة انه لازم اعمل نشاط وانه لازم اوقف الشرح امزح او اضحك" في حين معلّمة واحدة نادين نجدها غير متأمّلة لربما يعود ذلك لضعف، وقلّة الخبرة لديها، لأنّها معلّمة حديثة العهد في سلك التربية والتعليم (لها سنتان فقط)،وبسبب وضع الكورونا فإنّ احتكاكها مع الطلبة، كان قليلا. فلمست الباحثة من خلال حديثها إنّها تلجأ إلى أسلوب التهديد بإعطاء امتحان قصير(كويز)،الصراخ، وهي لم تفكّر في ممارساتها أو أسلوبها وإنّما لجأت إلى التفكير السطحي، وحل المشكلة بطريقة البسيطة حيث قالت:

بحكيلهم في عنا اختبار في اخر الحصة او انه اغير من نبرة صوتي عشان ينتبهوا"

يكافح المعلمون من أجل إبقاء طلابهم في مهامهم أثناء الدرس، لذلك ما يخطر في بال المعلّمين من أسئلة هو: كيفية إدارة فصولهم الدراسية، حيث إنّ معظم المعلّمين ينشغلون في تفكيرهم في مجريات الدرس حول سلوك الطلاب، ويمكن أن يتأمّل المعلّم في روتين عملية التعليم فعلى سبيل المثال، تقول المعلّمة هبة"*طبعا حصل معي مواقف في عملية الشرح هي هاي المواقف الي بتخليني اروح للشي الاسهل وابسطه عشان اقدر اوصل المعلومة اوالمفهوم او بطريقة اخرى ما او باستخدام استراتيجية غير الي كنت انا مستخدمتها بعملية التدريس"* وعلى هذا نجد أنّ هناك تأملا في العمل لبعض المعلّمين، ولو كان ضمن المستوى العملي فقط، ولكنّها تمكّن المعلّم من تغيير سلوكه أو تغيير طريقته أثناء حدوث موقف، وبالطبع تحدث عندما يكون المعلّم على معرفة جيدة بالعمل وبالأسلوب، لأنّ التأّمل الذي يتخطى المستوى التقني، يبدأ في الربط، والحصول على النتائج المطلوبة، وبالتالي يتطلّب القدرة على التعديل أثناء القيام بالعملية التعليمية .

وأوضح المعلمون أنّ الإدارة الصفية تتطلّب أن يكون هناك معايير على سبيل المثال، عبّرت المعلّمة مرام عن ذلك قائلة: إنّ الإدارة الصفية تحتاج إلى الخبرة "*يعني اكيد الادارة الصفية بتيجي من الخبرة مش من اول ما المعلم ييلش يعلم يعني كل سنة بتقدر تحكي المعلم بقدر يكون اقوى عن قبل يعني اهم ايشي الخبرة*"

أمّا المعلّمة أحلام فعبّرت عن ذلك: إنّ الإدارة الصفية حتى تنجح لابدّ أن يكون هناك علاقة حب، واحترام متبادل بين المعلّم والطالب . بقولها "*أنا بصراحة ادارة الصف هو بتكون علاقة بين المعلم والطلاب علاقة حب واحترام وعطاء متبادل يعني الحب والاحترام بتنبى عليها أي علاقة بالحياة* "

ولابدّ أن تكون المعلّمة عادلة في الغرفة الصفية بدون تمييز، وللطلاب جميعهم حق المشاركة وطرح الأسئلة وإعطاء الفرصة للجميع، وهذا ما شاركتنا به المعلّمة هبة بقولها: "*ان أكون متوازنة معهم في التعامل ما افضل طالب عن طالب وطالبة عن طالبة ممكن هذا بعطيني اني ادير صفي بطريقة صحيحة*"

ولتستطيع المعلمة إدارة الصف لا بد أن تكون المعلّمة واضحة في قوانينها وشخصيتها لطلاب وبناءعليه تتّضح طريقة التعامل بينهم حيث أشارت المعلمة مي عن أهمية وضوح القوانين بقولها: "*في اول يوم بدخل عليه على الطلاب خاصة اذا اول مرة بعلمهم بوضح القوانين بوضوح جدا* "

ونتسنتج ممّا سبق أنّ أغلب المشاركين في الدراسة يدركون أهميّة الاتصال الفعّال بين المعلّم والطلبة لأنّ نمط ونوعية هذا التفاعل يحدّد فعالية الموقف التعليمي و أنها تعد بمثابة الركيزة الأساسية والتي يلاحظونها أثناء تدريسهم، ويدركون أسباب ضعف الاستجابة تعود أمّا بسبب الإدارة الصفية المثمتلة في الفوضى أو صعوبة المادة أو صعوبة الأسلوب والتي تأتي من واقع الخبرة والتجارب العملية اليومية ولكن لم نجد سوى مشاركين اثنين يتطرقان إلى أبعد من ذلك في معرفة تقييم ممارساته ونوعية

الاتصال، والتواصل عن طريق سؤال الطلاب فعبّر المعلّم أحمد قائلا إنّ يتبع هذه السياسة؛لأنّها أصدق وسيلة لمعرفة آرائهم وردود أفعالهم حيث قال: "انا بعتمد على تقييم الطلاب بعطي ورقة لطلاب اكتب وجهة نظرك في الاستاذ من كل النواحي سواء بيعرف يشرح او ما بيعرف يشرح نقاط الضعف او نقاط القوة بعتمد على الطالب ما بعتمد علي يعني بعطي الاهمية لتقيم الطالب لانه اصدق لانه انا بنهاية بتعامل مع طالب"

3.2 البيئة التعليمية

يعتمد المعلمون أثناء تدريسهم على نظام المدرسة، وسياستها، والمناخ التعليمي . فيندرج تطبيق المعرفة وفق توجه نظام المدرسة وفق تعليماتها وعلى ماذا تعمل المدرسة في تبنيها لمناهج، ومصادر خارجية، وفي ارتباطها مع مؤسسات خارجية أو المجتمع المحلي، ومدى قيام هذه البيئة على تحمل المسؤولية والحرية والتعاون داخل الفصل الدراسي، وما هي الاساليب التي تستخدمها؟ ممّا يؤدي الى توجه المعلّمين أثناء التدريس ضمن هذا التوجه حيث أوضحت المعلّمة أمل: *"احنا صراحة ما منعتمد على منهاج الوزارة التربية يعني احنا في عنا كتب خاصة للغة الانجليزية وما منعتمدها هي كمصدر اساسي بالعكس احنا في عنا محاور ستة علمية"* وأشارت المعلّمة هبة أيضا *"هذا بعتمد حسب نظام المدرسة وحسب ايش هما بعطوا في تعليمهم وطبعا ايشي اكيد بدي الجأ للكتب عشان اخطط وحسب النظام الوزاري كمان"*

حيث إنّ البيئة المدرسية وسياستها تفرض على المعلّمين استخدام أو عدم استخدام أدوات معينة فعند سؤال المعلمين عن وجود دفتر الملاحظات؟ كانت ردودهم متفاوتة في كونه موجودا، ولكن لا يتم استخدامه أو لا يوجد من يتأكّد من استخدامه أو عدم وجوده بالأساس . فانعكست ممارساتهم في

استخدمه بطريقة التقليدية أو عند الضرورة حيث أشارت أمل :" دفتر الملاحظات موجود بس مش كثير منستخدمه يعني في البداية سنوات تعليمي يمكن اكثر منسجل بس هلا يمكن بحفظ بعقلي اكثر هو مش انه مش موجود بس يمكن بعد الحصة اذا في ايشي يمكن اكتبه" وأمّا المعلّمة مرام فقالت :" انا الملاحظات بكتبها على الكتاب عندي واضل مسيطر على الافكار وما بشتت حالي اكثر من مكان" في حين عبّر المعلّم أحمد عن أهمية دفتر الملاحظات "*طبعا احنا عنا في المدرسة هون كل مربي صف المفروض و كل استاذ عنده دفتر جانبي بسجل عليه الملاحظات*"

وكمابيّنت الباحثة سابقا ومن خلال الجدول رقم (6) تأمّلات المعلّمين في التنفيذ نجدها **تأملات عملية اي ضمن المستوى العملي** فجاءت بنسبة 51 % حيث نجد أنّ أغلب المشاركين جاءت ممارساتهم ضمن الأفعال الضمنية أو المعرفة الضمنية، وهي التي تأتي من واقع الخبرة، والتجربة العملية في المواقف، والسياق الذي يتعرّض له المدرّس وكل شخص يكتسب هذه المعارف بطريقة تتناسب مع شخصيته، والبيئة التي يحاط بها وهذه تتطلب مجموعة من الإجراءات لإنجاز العمل وتحقيق الأهداف وتعتمد على الفرد نفسه، وهذا ما اتفقت معه دراسة محمد (Mohammad,2014) فأظهرت أنّ معتقدات المعلّمين ترتبط أيضا في السياق المدرسي والبيئة المدرسية في قراراتهم وممارساتهم في الغرفة الصفية

وجاءت النتيجة في مستوى التنفيذ ضمن المستوى العملي أعلى من التخطيط والتقييم والتي جاءت متشابهة مع دراسة ابو سلطان وابو عسكر (2017) فجاءت نسبة التأمل في مرحلة التنفيذ أعلى من التقييم والتخطيط، وأكدت دراسة غاي (Ghaye,2010) أنّ المعلّمين يتأملون في العمل من خلال

المراقبة المستمرة من قبل المعلم في غرفة الصف، وبالتالي يستجيبون للمواقف، ويغيرون النشاط وهذه تكون تلقائية، وفي بعض الأحيان دون أن يكونوا على وعي لسبب قيامهم بذلك .

وهذا ما يجعل ممارساتهم لا تصل إلى مستوى التحليل والنقد والذي يحتاج إلى الاستنتاج المنطقي والربط والحوار بفعل المناقشة الجماعية، أو القدرة على التعبير عنها بصورة مكتوبة أو استخدام الأدوات التي تساعد على تغيير المعتقد، وفهم السبب من وراء هذه الممارسة أو الفعل، وإنما تمحورت فقط في تطبيق المعارف التعليمية والأنشطة الصفية، والتفاعل في الفصل الدراسي، وتصحيح الطلاب والالتزام بالتعليمات للوصول إى تحقيق الأهداف .

وأكدّها (فان مانن) بقوله:إنّ معظم المعلّمين الذين يتأملون عادة يفكرون فقط في المسائل التقنية والمستوى العملي من التدريس ما لم يتم دفعهم للتفكير بشكل أعمق (Van manen,1977)

فالتفكير النقدي عند(فان مانين) (1977) وعند (دونالد شون)(1987) هي عملية التحسين المستمر من خلال النظر فيما نقوم به حاليا، وخلق استراتيجيات للتفاعل وتحسين التعلم، وهذا يتطلب من المعلّم أن يكون واعيا تماما، لماذا نقوم بذلك؟وكيف يفيد ذلك؟ وهذا يتم في الاستجواب في السؤال كيف؟ ولماذا؟ و كذلك في التقييم المستمر، وتحديد مجالات التحسين، وتنفيد التغيير، وهذا لا يحدث إلّا ضمن المناقشات الجماعية في التفكير، لماذا نقوم بهذه الأنشطة ؟ وما هي النتائج والمنافع منها (Van manen,1977,Schon ,1987,).

3.3 تأمّلات المعلّمين لتقييم ممارساتهم

من خلال المقابلات سئل المعلّمون مجموعة من الأسئلة والتي يمكن الاطلاع عليه في الملحق رقم(1) تتمحور حول المعايير التي ينظر اليها المعلمون عند تأمّلهم الدرس، وطريقة تقيممهم، وبما أنّها ترتبط الممارسة التأملية بالنظرة النقدية لطريقة الإداء، والقيام بالتحليل الفردي والجماعي ؛لهذا يرتبط المستوى النقدي بالوعي بالإنسجام أو عدم الإنسجام بين الافكار والأفعال في المعتقدات، والممارسات .وهذه الطريقة لا يمكن القيام بها إلّا إذا كانت للممارس القدرة على :

تقديم ممارسته باعتبارها في إطار التطور قابلة للتعديل والمراجعة، والتفكير في الممارسة بطريقة ذاتية (أي أضع الممارسة تحت المجهر)، جعل الممارسة محط مناقشة، ومساءلة من طرف الآخرين،

ومن خلال الجدول أدناه يبيّن مستوى إجاباتهم ضمن نموذج(فان مانين، 1977)

جدول رقم (7) مستوى التأمّل في التقييم

اسم المعلمة	*Q1*	*Q2*	*Q3*	*Q4*	*Q5*	*Q6*	*Q7*	*Q8*	*Q9*	المجموع
امل	**P**	**P**	**P**	**P**	**T**	**P**	**C**	**C**	**P**	**1T ,6P,2C**
هبة	**P**	**T**	**T**	**T**	**T**	**P**	**NR**	**T**	**P**	**5T,3P,1NR**
مي	**T**	**T**	**T**	**T**	**T**	**NR**	**P**	**NR**	**P**	**5T,2P,2NR**
رزان	**T**	**T**	**T**	**P**	**P**	**NR**	**T**	**NR**	**P**	**4T,3P,2NR**
مرام	**T**	**T**	**T**	**P**	**T**	**NR**	**T**	**T**	**T**	**7T,1P,1NR**
أحلام	**NR**	**P**	**P**	**T**	**NR**	**T**	**NR**	**T**	**NR**	**3T,2P,4NR**
نادين	**NR**	**T**	**T**	**NR**	**NR**	**NR**	**NR**	**P**	**NR**	**2T,1P,6NR**
أحمد	**T**	**P**	**NR**	**P**	**P**	**NR**	**T**	**NR**	**NR**	**2T,4P,4NR**
T=40%		**P=30 %**			**C=2%**		**NR=28%**			

نجد من خلال الجدول رقم (5) أنّ نسبة غير المتأّلين(NR) زادت بالمقارنة في مرحلة التخطيط والتنفيذ حيث كانت 3% و 13 %، ومرحلة التقييم نلاحظ أنّها 28 %، ونسبة التأمّل النقدي 2%، نجدها أقل بالمقارنة مع التخطيط والتنفيذ حيث كانت6% و 5%، فنجد أنّ هذه النتائج تعود إلى عدّة عوامل. وعليه، فلابدّ عند النظر إلى التأمّل بعد التدريس أو عملية التقييم إلى ما يلي :

3.1 التأمّل الذاتي للمعلّم

الكتابة في دفتر اليوميات الشخصية تساعد على فهم المعلّم لذاته من خلال جمع المعلومات عن التدريس، وما يحدث والأنشطة المتعلقة بالدرس، وكذلك تتّبع مشكلات الفصل، التي ترتبط مباشرة بالدرس، حيث إنّ المعلّم المتأمّل لابدّ أن يحتفظ في هذه الملاحظات على مرّ الوقت، ويقوم بمراجعتها بانتظام، ويبحث عمّا تكشف عنه هذه الملاحظات فيما يتعلق بأساليب التدريس المتكرّرة (Van,2012) والتأمّل الذاتي يحتاج إلى الشفافية والوقت المناسب، حيث أشارت دراسة (باعبدالله، الشافي، 2019) أنّ الوقت المناسب هو بعد تقديم الدرس.

وأمّا بالنسبة للمشاركين في هذه الدراسة فنلاحظ أنّ المعلّمة أمل، والمعلمة هبة في السؤال الأول، كانت لديهم تأملات ذهنية بواقع التجربة التي تحدث من خلال المراقبة، والتفكير في سلوكياتهم بعد انتهاء الدرس، فجاءت عملية تقييمهم للدروس ذهنيا وهذا يعطيهم تصورا مسبقا عن ماهية الأمور التي لابد إن يلجأن، الى كتابتها وأخذها بعين الاعتبار، ومراجعتها، ولكنّ هاتين المعلمتين تكتفيان فقط بالتصور الذهني.حيث عبّرت المعلّمة أمل عن ذلك، فقالت ": *اه طبعا يعني كثير حصص ما كنت راضية عنها وكثير حصص كنت احكي لو اني عملت هيك او لو اني تصرفت بهاي الطريقة لاني بدرس زي ما حكتلك 3 شعب يمكن اول شعبة اشرح الدرس بطريقة معينة وثاني شعبة اغير وثالث شعبة اغير بناءا على احتياج الطلاب وبناءا على انا كيف حسيت المرة الاولى انه ما زبط اني اعمل هيك بهاي الطريقة يمكن لازم اعمل بهاي الطريقة* "

في حين نلاحظ أنّ المعلّمة أحلام ونادين لم يتأمّلن بنجاح أوعدم تحقيق الحصة بما يجب، فقالت أحلام :"ومش كثير صراحة اني ما كانت راضية عن حصة يعني"

اما باقي المشاركين فكانت تأملّاتهم ضمن المستوى التقني فقط فسنأخد مي على سبيل المثال حيث قالت: " اذا حسيت اني ما حققت الاهداف برجع اشرحها كمان مرة بطريقة مختلفة وبرجع بحاول اني احقق هاي الاهداف ولكن بطرق جديدة واستراتيجيات جديدة"

3.2 التأمّل من خلال التغذية الراجعة (المشرفين /مديري المدرسة)

على الرغم من أنّ التغذية الراجعة تعتبر أحد أهم أدوات التأمّل لتقييم العمل التي تعدّ بمثابة الكاشف الضوئي الذي يسلط الضوء على العمل الذي قام به المعلم، ليستطيع رؤية الأمور بصورة مختلفة والنظر في التفاصيل التي لا يستطيع أن يدركها بعينه المجردة إلا أنّه عند سؤال المشاركين في السؤال الثاني، والسادس عن ملاحظة المدير أو المشرفين فكانت إجاباتهم أنّه لا يوجد مشرفون من خارج المدرسة او تعليمات من الإدارة وإنّما هناك دوائر إشراف في بعض المدارس، فعندما يشعر المعلّم أنّه بحاجة إلى دعم أو استفسار يلجأ إيها فأشارت المعلمة أحلام :"*في دائرة الاشراف طبعا بتم حضور حصص مختلفة ومتابعة المدرسين بس بتخيل بس بتكون اكثر في السنوات الاولى والثانية للمدرس قبل ما يكون عنده خبرة في التدريس*" ومدارس أخرى تعتمد على المدير فقط، وأحيانا لم يكن هناك أي نهج متبع حول ذلك، ولا يوجد وقت محدّد أو تنسيق حيث أشارت المعلّمة مرام: " *ما في وقت يعني بتدخل المديرة في أي وقت وفي كاميرات يعني عند المديرة بتشوفها* "وفي حال وجودها كانت مجرد ملاحظة من خلال التجوال، وليس حضورا ونقاشا لغرض التطوير. فعلى سبيل المثال قالت مي: " المشرفين ما بيجوا على المدارس الخاصة ما في عنا مشرفين والمدير بجوز في السنة الاولى ويمكن نعتبرها ملاحظة يعني لم يتم حضور حصة كاملة يعني بتكون زيارات عشوائية بضع دقائق اثناء

التجوال حتى لا يمكن اعتبارها ملاحظة لحصة انه حضرت حصة يعني وبالتالي لم يكن هناك أي تعليقات"

3.3 التامّل من خلال الزملاء(التأمّل الجماعي)

فرغم أهمية التأمّل الفردي إلّا إنّ التأمّل الجماعي له مميزات عديدة، ومن أهمها: النجاح بالعمل بصورة أفضل، حيث يتمّ تبادل الآراء، والأفكار، والتعلم من الخبرات فيما بينهم، فعلى الرغم من أهمية التعاون والمناقشة بين الزملاء إلا إنّها تعتمد على سياسة المدرسة في تشجيعها أو عدم أخذها بالاعتبار حيث أنّنا نجد في السؤال السابع أنّ ثلاثة من المشاركين أشاروا إلى عدم وجود هذه السياسة في المدرسة وهذا يعود بسبب ضغوط الحصص، وقلّة الوقت. حيث على سبيل المثال أشارت المعلّمة نادين: " احنا مضغوطين على الاخر فش مجال اروح احضر عند حدا يعني حصة فراغ والباقي كله حصص والسنة الي قبل كنت ليسا جديدة فما حضرت ولا عند حدا" وأحيانا تكون هذه التأملات ليست منسقة وموجهة من قبل الإدارة إنّما استفسارات و أحاديث تحدّث بين المعلّمين، ولا يتمّ فيها الوقوف عند هذه الأفكار، ومعالجتها أو الخوض فيها بالتفاصيل حيث أشارت المعلمة مي: "وبستفسره عن امور معينة كيف قادرة تمسكي هذا الصف شو بتعملي وكيف بتصرفي مع هذا الطالب بالذات يعني مناقشة الها علاقة بالسلوك وبين معلمات" وفي بعض الأحيان يكون وجودها اختياريا، فتكون من طلب المعلّم من الإدارة بحضور لإستاذ آخر. حيث عبّرت المعلّمة أمل، التي لمسنا أنّها مدركة تماما ما معنى التأمّل الجماعي ؟وحضور حصص للآخرين ؟ إلّا أنّها تتم في عملية تنسيق بين المعلّمين، وطبعا هذا يتطّلب انفتاحا من المعلّم ووجود هذه السياسة في المدرسة، فقالت: " الزملاء بيجوا بحضروا حصص اذا بدهم

يستفيدوا مثلا اذا انا بعرف ادرس كثير الكتابة واذا زميلتي حابة تستفيد مني بتيجي بتنسيق بيني وبينها ومنخبر الادارة طبعا وبتحضر الحصص واذا في ملاحظات اكيد بتحكيلي وانا نفس الايشي"

3.4 التأمّل من خلال الطلبة

يرجع التأمّل من خلال عيون الطلاب إلى أسلوب المعلّم ذاته وطريقة ممارساته أثناء عملية التدريس فهذه العملية تتمّ أثناء التدريس. وحتى يدرك أو يتأمّل المعلّم لابدّ أن يسأل الطلاب عن أسلوبه وطريقة تدريسه، ولكنّ إجابات المعلّمين كانت: إنّهم مدركون بصورة تقليدية، وليس من خلال السؤال، أو المناقشة المباشرة، حيث عبّر أغلب المشاركين عن ذلك بقولهم :إنّ الطلاب ينظرون إليهم نظرة الاحترام والتقدير فعلى سبيل المثال، قالت المعلّمة مرام: "يعني الطالب بعتبر المعلم ايشي مقدس يعني انتي كل الكلام بتحكي صح وعلى مدار السنين المعلم ايشي مقدس واحترام وتقدير حتى لو شاف المعلم بالشارع بتحسي من نظراته الاحترام وعامل حساب انه معلمه موجود في المدرسة او برا" والمعلّمة نادين عبّرت عن ذلك قائلة: قد ينظر الطلاب إليّ على أنّني صارمة، فقالت:: *" بعرفش يمكن يشوفوني انـي صارمة معهم او انه ما بعطيهم عين كثير"*

وكما بيّنت الباحثة سابقا، من خلال الجدول رقم (7) عن مستوى التأمّل لدى المعلمين في تقييم ممارساتهم جاءت ضمن المستوى التقني 40%، والمستوى العملي 30%، وأمّا مستوى غير المتأمّلين 28%، إضافة إلى الضعف الكبير في الأمور التي لابدّ أن يمارسها المعلم؛ لتطوير أدائه من خلال تقييم هذا الأداء عن طريق التأمّل الذاتي، و التأمّل من خلال الزملاء، و التأمّل من خلال التغذية الراجعة، ومن خلال الطلاب. وهذا يعود إلى ضعف البيئة التي تشّع لمثل هذه التأمّلات التي اتفقت مع دراسة بنيادي (Benade,2015) التي أكّدت نتائج دراستها أنّ التفكير الناقد، وتغيير المعتقدات

والممارسات التربوية من غير الواضح أنّها جاءت نتيجة للتفكير، وإنّما نتيجة للتغييرات في السياسات والممارسات للبيئة التعليمية في تبني مثل هذه السياسات للتأمّل في الممارسات، حيث اتفقت مع دراسة (Crichton,valdera,2015) حيث حدد المعلّمون أنّ التغذية الراجعة المفيدة، تتمّ من خلال ثلاثة مصادر: الموجهين، والأقران،والتلاميذ، وجاءت نتيجة دراسة جود وريغان(Jude& Regan, 2010) فعند استخدام الممارسات التأمّلية الجماعية، مكّنت الفريق من ابتكار طرق جديدة للتفكير، والتعلم ومكنتهم من تغيير ممارساتهم .

وهذا ما كان يعنيه(شون) في الممارسة التأمّلية من خلال التأمّل قبل التدريس، والتأمّل بعد التدريس يتمكّن المعلّمون من جمع المعلومات للحصول على رؤى جديدة عن تعليمهم، وربط النظريات مع ممارساتهم، وبهذا يتمكن المعلّمون من استخلاص معرفتهم المتعمّقة بممارساتهم التربوية الخاصة بهم؛ لتحسين أدائهم ومهنيتهم أثناء التدريس (Schon,1987).

ولهذا فإنّ التأمّل عبارة عن عملية منظمة و ممنهجة حيث حينما يقوم المعلّم في توظيف استراتيجية معينة، ومن خلال التنفيذ سيتولد لدى المعلم معرفة، وتحليل لهذه الممارسة، وبعد التنفيذ لابدّ من التأمّل وفهم عميق لواقع هذه الممارسة، ومعرفة نقاط القوة والضعف، وخلق تصور جديد حول كيفية تطوير هذه الممارسة في المستقبل (Visser,2010)

الخلاصة

نستخلص ممّا سبق أنّ المشاركين يقوموا في توظيف استراتيجيات محدّدة، ووضع أهداف وتحديدها ويقوم المعلمون بتحليل التفاعل بينهم وبين المتعلّمي، ولكن لا يتم التفكير العميق في هذه الممارسة من حيث ما تمّ تنفيذه، وكيف تمّت هذه الممارسة، وما يجب أن تكون عليه هذه الممارسة في المستقبل حيث في الجدول رقم (8) يعرض الصورة العامة للتأمّل

جدول رقم (8) **الصورة العامة للتأمّل**

المستوى	التخطيط	التنفيذ	التقييم
NR	%3	%13	%28
T	%49	%31	%40
P	%42	%51	%30
C	%6	%5	%2

من خلال النظر إلى الجدول رقم (8) نجد أنّ التأمّل الناقد عند المعلّمين في جميع مراحل التدريس من عملية التخطيط، والتنفيذ، والتقييم ذو نسبة قليلة جدا. وتفسّر الباحثة هذه النتيجة في كونها تعود

إلى ارتباط العمليات الثلاث ترابطا عضويا، فيعود سبب عدم مراجعة المعلّمات ما تمّ التخطيط له وعدم الوقوف على الممارسات أثناء التنفيد بسبب ضعف التأمّل في التقييم (التغذية الراجعة)، لهذا تجد الباحثة أنّ عملية التدريس عملية دائرية، ومن الطبيعي أنّها تؤثّر في بعضها بعضا، وبالتالي عدم وجود سياسة التعاون بين الزملاء والتغذية الراجعة من الإدارة والمشرفين،وسياسية التأمّل الذاتية، التي هي من معايير التقييم والتغذية الراجعة، تؤدي إلى إهمال سياسية تطوير وتعديل الخطط، وبالتالي يؤدي إلى عدم تغيير في الممارسات والمعتقدات، لهذا سنتطرق إلى العقبات التي لمستها الباحثة والتي تعد من أسباب ضعف المشاركين في التفكير الناقد .

عقبات تعترض التأمّل النقدي أو التفكير العميق في الممارسات التعليمية

1. عبء العمل، ونقص الوقت للتأمّل حيث يعدّ ضغط العمل والوقت عائقين أمام المعلّمين للتأمّل فلا يفكر المعلّمون فيما سيحدث ؟ وما الذي يجب أن يحدث حيث أشارت المعلّمة مرام: *" يعني اذا في وقت يمكن اه تفكري كيف كانت الحصة ويمكن تيجي على بال المعلم الي بعطي خمس شعب وبتحس كل حصة كيف تغيرت عن الثانية وبصير يرجع بذاكرة مين الاسلوب الي نجح اكثر ومين الاسلوب الي حبه اكثر"* وهذا ما تتّفق معه أيضا دراسة محمد (Mohammad ,2014) الذي أظهرت نتائجه أنّ هناك عوامل خارجية تؤثّر على الممارسة التأمّلية، وتطوّر المعلّمين، وهي قلة الوقت، وقلة المصادر التقنية .
2. عدم التعاون بين الزملاء حيث تعد البيئة المدرسية المتعاونة التي تعتمد على المشاركة فيما بينهم، تجعل الحوار والتأمّل والمناقشة ممكنة فتؤدي إلى تطوّر المعلّمين، وتطوّر العملية التعليمة، ولكن هناك عدّة جوانب لا تسمح لمثل هذا التعاون، ومنها تسلّط الإدارة، ووجود

أحزاب بين المعلّمين، و عدم استقلالية المعلّم حيث تشير دراسة (Businessballs,2019) إلى أهميّة العلاقات المرنة المبنية على التبادل والمصارحة في نجاح الفريق فأشارت المعلّمة رزان : *يعني بين المعلمين مرات في اجواء منيحة ومرات لا وفي احزاب والمدرسة مش كثير بتعمل على التطور المهني لمعلمين اذا طورنا حالنا من حالنا هذا بكون ايشي كثير منيح والادارة ما بتهتم لهاي الامور "*

3. عدم وجود نقد بناء من المشرفين أو الإدارة على الرغم من أهمية التفكير الناقد حيث إنّ توجيه النقد ليس من أجل الحكم على الممارسة، وإنّما من أجل التعديل والتطوير، وعندما يتمّ التأمّل بصورة ناقدة ينمي الوعي، والإدراك، والفهم.إلّا أنّ بعض المديرين يرون أنّ الممارسات الصفية تخص المعلم، ولا يجوز التدخل فيها، واذا وجدت تكون مجرد أحكام أو ملاحظات بسيطة حيث أشارت المديرة ناريمان :"*بالنسبة لنقد للمعلمين يعني احنا في مجتمع لا يتقبل النقد وفي كثير معلمين لا يتقبلوا النقد وفي منهم بتقبلوا بصدر رحب وبيعملوا على التغيير للاتجاه الصحيح"*

4. عدم متابعة التطورات، والدورات، والتطور المهني على الرغم من أنّ المدير هو المسؤول عن تطوّر المعلّمين إلّا أنّه في كثير من الأحيان، لا يعلم ما الأمور التي يحتاجها المعلّمون، ولا يقوم بتلبية احتياجاتهم، وتطوير ما ينقصهم أشارت المعلمة مي: "*يعني مش عارفة الصراحة بفضل ما اجاوب على هذا السؤال يمكن ما بحس انه البيئة داعمة لتطور نهائيا"*

5. عدم أخذ توقعات الطلاب والتغذية الراجعة في الاعتبار عند التدريس، والتي تعد من أهم أدوات التأمّل في الممارسة، حيث تعدّ التغذية الراجعة التي يتلقاها المعلّمون من الطلاب بمثابة

تقييم للممارساته التدريسية في الغرفة الصفية، حيث عبّر (بروكفيلد) عن أربع عدسات مهمّة لتأمل المعلّمين، وكانت من إحداها: التأمّل في أعين الطلبة حيث نجد المعلّمة نادين من إحدى عقباتها في التأمّل أنّها لا تعطي أي أهميّة للتأمّل بعيون الطلبة حيث قالت: "*بعرفش يعني مش راح يجوا عندي انا بنتقدوني راح يروحوا لاهلهم*"

6. عدم وجود دفتر ملاحظات لمتابعة، و مراقبة التعلّم، التي تعدّ جزءا من التأمّل الذاتي الّذي يقوم بها المعلّم المتأمّل في كتابة مجريات الحصة، التي أشارت الباحثة إليها سابقا، في عدم وجوده أو استخدامه فقط من أجل الحضور والغياب حيث أشارت المعلّمة رزان: "يعني انا ما بخلي معي دفتر كل حصة باخذه بس اذا في أي ايشي على طول بعد الحصة بكتبوا على دفتر الخاص بالطلبة"

3.4 :عرض نتائج السؤال الثاني : ما طبيعة المعرفة لدى المديرين حول الممارسات التأمّلية كمنحى للتطوّر المهني للمعلّمين في محافظة رام الله والبيرة؟

تحليل الممارسات التعليمية يعني تفسير الممارسات وإعطاء معنى للممارسة وتحسين وتغيير الأفكار وتطوير النقاط الضعيفة وتثبيت النقاط القوية، وليس إعطاء حكم لهذه الممارسة نوإنما من أجل فهم كل ما يقوم به المعلم من ممارسات أثناء القيام بمهامه، وهذا يتطلب من أن تكون المجتمعات المهنية أو المدارس لديها أسلوب الطرح الناقد حتى تكون فاعلة فلا يحدث التطور المهني بدون التأمّل الناقد ولكي يكون هناك تأمل، لابدّ أن تتوفّر في المدرسة ممارسات فعّالة تشجع على التأمل ؛ لهذا سوف نقوم بالإجابة على هذا السؤال من خلال التعرّف على معرفة المديرين لعدة أمور ومنها :معنى الممارسة التأمّلية لدى المديرين، المشكلات الشخصية والتربوية التي يواجهها المعلمون، المعرفة في تطوّر المعلمين،المعرفة في نأمّل المعلّمين، المعرفة في تأمّل ممارساتهم.

1.1 معنى الممارسة التأمّلية لدى المديرين

المدير كباقي المسؤولين، لابدّ له من معرفة: ماذا يؤمن ؟ وماذا يعرف ؟وهل لديه الرؤية والقدرة على التأثير على تعلّم المعلّمين؟ وهل هو مطّلع على التطورات في الابحاث التربوية؟ فعند سؤال مديري المدارس المشاركين في الدراسة عن الممارسة التأمّلية فلم، يكن هناك اتفاق أو روابط مشتركة. فكلّ مدير فسّر أو عرّفها وفقا لسياسته المتبعة حيث عبّر المدير جمال على أنّها إشراك القرار، وعدم الإنفراد أو التسلط في اصداره حيث وجد أنّ الممارسة التأمّلية تحدث عندما يكون هناك تأمّل في القرار، وعدم انفراده على الإدارة والتي تحدث في عملية

الإشراك في القرارات المدرسية حيث قال :"*اخد القرار في التشاور مع اطراف مختلفة في المجتمع المدرسي وترجعي في سن القرار للمعلم ولمجلس اولياء الامور وترجعي لمساعدين ادارين قبل ما تاخذي موقف تربوي واداري وبالتالي تعميمي ليش لانه مهم جدا مشاركة الاطراف المجتمع المدرسي*"

في حين عبّرت المديرة فاتن أنّ الممارسة التأمّلية تحدث عندما يتأمّل المعلمون سلوكيات المديرة ويقومون باتباعها، وهذه ما اعتبرتها بالنمذجة، التي لابدّ أن يقوم المدير بالتدخل في كل التفاصيل، ليقوم المعلمون بالتعلم منه والتوجه في نفس الاسلوب فأشارت: "*هو الي بسمع وبنفذ الايشي والبقية بمشي على خطاه فمثلا اذا انا بدي اعلم المعلم ايشي معين وكثير بعملها على فكرة انا بعمل الايشي وبفرجي شو الصح وشو الغلط خاصة في الامور الادارية والنظام وهاي الشغلات في المناوبة أنا بكون واقفة معهم بحب افرجيهم*"

وأمّا المديرة ريم فكانت نظرتها للممارسة التأمّلية إنّ عبارة عن تأمّل الأنشطة والاستراتيجيات بفعل النقاش والحوار والاجتماعات حيث قالت: "في عنا جزئية باخر المخطط مكتوب فيها تاملات المعلمين منكتب فيها انه النشاط الفلاني الاحسن انه نعمله السنة الجاي بطريقة مختلفة ولانه بكون في المخطط في بدايته شو الطريقة الي احنا مخطيطينه فاحنا منعرف لما نشوف الملاحظة ولما نعقد نتامل الشغل تاعنا نتذكر انه لازم لما نحط الخطط منكتب انه هذا النشاط بكون احسن انه يطبق هيك"

وأمّا المديرة ناريمان فتجد أنّ الممارسة التأملية تكون في مراقبة المعلّمات لسلوكياتهم في الصف، والعمل على توجيهم أي أن تكون بمثابة المشرفة التي تقوم بتعديل هذا السلوك حيث

قالت :" يعني لازم تراقبي عملية التدريس انه *ما يكون تلقيني ويكون في ابداع ويكون في حركات معينة ويكون في دراما فبدخل على الحصة وبعد ما تخلص المعلمة بشرف معها يعني بدعمها وبشرف معها شو بقية الحصة لازم تكون"*

حيث نلاحظ أنّ الممارسة التأمّلية عند المديرين تتخذ المنحنى التقليدي والمنحنى العلمي. فالمنحنى التقليدي القائم على تقليد الخبراء والمهرة من العاملين، بحيث يتلقى المبتدئ أو المعلم المهارات من خبير يسبقه أو من المدير ؛ليصبح قادرا على أن يصل الى المستوى المطلوب، ويتجه المنحنى العلمي لرؤية أنّ للأداء ضوابط علمية أثبتتها الدراسات أو الأبحاث وعليه لابد من الانسياق في هذه الأحداث، والنتائج للوصول إلى الأهداف المطلوبة؛ لهذا وجدنا أنّ المدير الذي يهتم بالأفكار المستجدة يهتم في مشاركة القرار، وعدم انفراده، ولكن لكي تحدث الممارسة التأملية بهدف التطور، لابدّ من العودة والتفكير والتقيم من خلال التحليل والتفكير الناقد، وبالتالي يتم تحويل هذه المعلومات الى معرفة، ويتم التناقش فيما إذا كانت هذه القرارات تمّ إصدارها وتنفيذها بالشكل الصحيح، وبالتالي مشاهدة الأمور بنظرة نقدية (Reardon, Fite, Boone and Sulliva,2019).

2.1 معرفة المديرين بالمشكلات التربوية والشخصية للمعلّمين

يعمل مديرو المدارس الذين يتمتعون بقدر كبير من الفعالية على دفع المعلّمين على التطوّر ولهذا لابد حتى يحدث التطور من أن يكون لدى المديرين معرفة شاملة عن المعلمين، وما هي نقاط ضعفهم ؟ ونقاط قوتهم ؟ ولكن نجد المديرين المشاركين في الدراسة أشاروا إلى أنّه نادر ما تحدث مشاكل بين المعلّمين، واذا حدثت يتم حلها بينهم، ولا تتدخل الإدارة، أمّا بالنسبة

للمشاكل التربوية فيتم التدخل من الدوائر الاشرافية، أو إذا كانت بحاجة إلى الإدارة لكي تتدخل فعلى سبيل المثال أشارت المديرة ناريمان إلى ذلك:"*في المدرسة عنا نادرا ما يحدث مشكلة بين المعلمين و اذا صارت بتنحل بينهم المشكلة وبالنسبة لنقد للمعلمين يعني احنا في مجتمع لا يتقبل النقد وفي كثير معلمين لا يتقبلوا النقد*" وهذا ما أشارت إليه المديرة فاتن أيضا "*لازم انا اساعده في حلول معينة واذا كانت المشكلة مستعصية جدا انا كادارة بدخل فيها مباشرة اما اذا مش مستعصية جدا بعطي دعم بس بخلي هو يحلها يعني كاستشارة مش اكثر*"

الممارسة التأملية تتجه إلى أن هناك قناعات في نفوس العاملين لم تتعرّض للتمحيص والبحث، وهي المسؤولة عن توجيه أنماط السلوك المستقرة لديهم، فلهذا فإن التغيير يحدث من خلال الكشف عن هذه القناعات الكامنة التي تخلق هذا السلوك، ولابد من تفحصها ومناقشتها وطرحها للمساءلة، وتكون محط اهتمام ؛لأنّ هذه القناعات هي التي تدفع إلى هذه الممارسة أو هذا السلوك. فإذا وضعت تحت التحليل والملاحظة والتأمل والتفكير، يصبح الأفراد أكثر وعيا لسلوكياتهم الخاصة، ويصبح من السهل إعادة النظر في معاني تلك القناعات والتحقق منها (Dewey,1933,Schon,1987).

وبهذا نجد أنّ المديرين لا يتدخلون في معرفة المشكلات التي تحدث في المدرسة، أو لا يجعلونها محط اهتمام وطرحها للمساءلة، وإنّما قد يتمّ حلّها من المعلّمين بالطرق البسيطة الخاصة بهم، وبالتالي تبقى السلوكيات والمعتقدات على ما هي عليه، ولا يحدث أيّ تغيير .

3.1 معرفة المديرين في تطوّر المعلّمين

اتجهت معرفة المديرين في تطوير المعلمين من خلال الورشات التدريبية، ومن خلال الحوار والنقاشات التي تحدث بين المعلّمين في غرفتهم ومن خلال تبنيهم سياسة حضور حصص لبعضهم بعضا وتحدث من خلال حضور المعلّم الحديث لمعلّم خبير، وسياسة الدوائر الإشرافية، التي تقوم على تحديد حضور حصص معينة، ومن ثمّ تقديم التوجيهات المطلوبة، وسياسة حضور المدير حصص للمعلّمين، ولكن إلى أيّ مستوى يتمّ تطبيق هذه السياسات ؟لم تكن بدرجة المقبولة، فإذا تم حضور الحصص فإنّها تكون من أجل إرشاد المعلّم الجديد ممّن سبقوه خبرة؛ ليحتذي بهم، ولا يوجد حضور حصص من أجل الحوار والنقاش والتحليل والتفكير الناقد. فعلى سبيل المثال، قالت المديرة فاتن : " *المعلم الجديد بشاهد المعلمين القدامى وهويوما ما هو بدو يعطي حصة قدام المعلمين واولا بشاهد المعلمين الاقدم منه ومن ثم هو يعطي حصة* " ويؤكد ذلك ما تمت ملاحظته في حديث بعض المعلّمات بأنّه لا توجد سياسة ملاحظة حصص لبعض المعلّمات، حيث قالت المعلمة رزان :"*ما حدا زارني من الزملاء بجوز لما باخد الطلاب الصفوف الثانية مش طلابي على المختبر طبعا المعلمين بكونوا معهم بشوفوا التدريس وبتعلمه" **وأشارت المعلمة أحلام إلى ذلك:*** " لا ولا مرة ما تم حضور حصص من الزملاء" وأكّد المدير جمال ذلك حينما قال: " هاي السياسة موجودة ودايما انا بشجعهم وبحفزها اديش درجة تطبيقها اكون صادق مش كثير عالية لكن موجودة ضمن سياسة المدرسة كثير بحب يحضروا وخاصة معلم مبتدىء ومعلم خبير" وهذا ما يحدث أيضا في سياسة حضور المدير حصصا للمعلّمين، فأشار أغلب المشاركين بأنّها تحدث فقط عندما يكون المعلّم جديدا، وتكون مجرد ملاحظات فقط، وغير متابعة في أغلب الأحيان.

4.1 معرفة المديرين في تأمّل المعلمين للممارساتهم

أفاد المديرون أنّ المعلّمين يتأملون في ممارساتهم التعليمية،عندما يناقشون الخطط التي يضعونها،وعندما يتعاونون فيما بينهم في كتابة أوراق العمل، وعندما يتبادلون الأحاديث في الاستراحات التي يتحدثون عن سلوكيات الطلبة فيها. فهذه عبارة عن تبادل لأفكار وتأملات، وإنّ الإدارة تشجعهم على التأمّل بالدورات التعليمية التي تقوم بها، فتجعلهم يتبادلون النقاش ويتأملون التطورات التي تحدث في العملية التعليمية، ومن خلال النظام الإشرافي من الإدارة أو دوائر الإشراف التي تكون بمثابة تغذية راجعة لهم فتجعلهم يفكرن في طريقة أدائهم ويتأملون حيث أشارت المديرة ريم إلى هذا قائلة: " *طبعا يعني احنا لولا النقاش بين المعلمين وتاملاتهم ما بتطوروا وما بتطوروا العملية التعليمية"* والمدير جمال ايضا *" مجموعة من المعلمين الي بشتركه في تدريس نفس الشي ومشتركة وفي تنسيق بين المعلمين لنفس الصفوف يعني معلم شعبة ا بكون في تنسيق مع معلم شعبة ب نفس الاهداف وطريقة الامتحانات وهذا مهم جدا"*

ولابدّ أن نشير إلى أنّ تحليل الممارسة ليس نقاشا، ولا محادثة بسيطة حول بعض الأفكار، ولا مواجهة بسيطة لوجهات النظر، وإنّما إيجاد معنى وفهم من خلال النقد والتحليل للوصول إلى نتائج جديدة وأفكار تطويرية، تتم بطريقة ممنهجة ومدروسة وشاملة، لهذا نجد أنّ معرفة المديرين في تأمّل المعلمين للممارساتهم ضئيلة أو بسيطة تحدث من أجل إنجاز العمل، وضمن الأمور الروتينية ولا تتخذ مجال العمق والتفاصيل(Fontaine,2018) .

5.1 معرفة المديرين في تأمّل ممارساتهم

عند سؤال المديرين المشاركين في الدراسة، هل تمارس التأمل؟ فكانت إجاباتهم أنّهم بالتأكيد يتأملون سياساتهم وقراراتهم حيث إنّ المدير هو المسؤول الرئيسي عن هذه القرارات، وعن الممارسات التي تحدث في المدرسة حتى بعد انتهاءالعمل يبقى تفكير المدير منصبا فيما حصل وفيما قد يحصل. لأنّ قراراه هو الحاسم الذي يؤثر على محور العملية التعليمي، ولكن نجد أنّ المديرين يتأملون من خلال سياسة **التشجيع** للمعلّمين، ويشجّعون دائما المعلّم الجديد في كيفية الانخراط مع المعلّمين وتطويره حيث أشارت المديرة ريم:"*قاعدين منشجعهم كيف يعملوا يعني عندها نقطة قوة في هذا الموضوع نستغل نقطة قوتها وفي عندها نقطة ضعف في هذا الموضوع معلش منشجعها انها تطورها مش لا ليش هيك انتي بتعملي*" ومنهم من يرى بضرورة وجود سياسة المراقبة متمثّلة في كونه العين الفاحصة لتقديم النصائح والتوجيهات في حالة تم توجيه أحد المعلمين، فيتم مراقبة هل تغيّر أدائه أم لا ؟واتّخاذ القلرار المناسب بشأنه، حيث أشارت المديرة فاتن: *" شوفي اول ايشي بعقد انا وهو بتناقش في هاي النقاط بطريقة ما اجرح مشاعره انه ثاني مرة تتجنبها وبراقب الوضع اذا تجنبها بكون كثير منيح اذا ما تجنبها مرة واثنين وثلاثة وبصير انا معطية 3 فرص وبعدين بالاخر بعتذر انه اكمل معه"**ومنهم من أكّد على ضرورة سياسة الدعم،والأخذ بيد المعلم حيث أشار المدير جمال:* "يعني اكثر ايشي بواجه المعلم هي الادارة الصف وهي بتعتمد على شخصية المعلم وخبرته وشو المهارات الي بستخدمها واذا شعرنا كادارة انه عنده هاي المشكلة او بواجه تحديات مع الطلاب بندخل وبنعطي بعض المساعدات المقترحة ونطالب المعلم انه يتماشى وياخذ ويستفيد"

وعليه بالرجوع إلى الإطار النظري عند (جون ديوي) نجد أنّه لابد عند التفكير بالممارسة التأملية لابد التمييز بين الإجراءات التي يتم القيام بها باعتبارها مجرد عمل روتيني، وتلك الإجراءات التي يتم القيام بها من اجل التفكير في الأفكار وتحليلها واستخلاص النتائج(Dewey,1933)، وعليه ينبغي أن يكون مدير المدرسة الفعّال أو المتأمّل شخصا يحتاج الى وقت للتفكير بصورة نقدية في تجاربه السابقة فيما يتعلق بالمهام الروتينية التي يضطلع بها هو والآخرون، وبالتالي لابد أن يدرك أن تنفيذ المهام الروتينية واتباع نفس الطريقة والأسلوب قد لا يعزز الإدارة الفعّالة، وجاءت دراسة(كارفر و كلاين)(Carver,Klein ,2016) تؤكّد أنّ الممارسة التّأمّلية،هي عملية الزامية لممارسات الإدارة الابداعية والابتكارية لأي مؤسسة تعليمية ترغب في الحفاظ على أهميتها واستدامة التطور .

4.4 ربط تأملات المعلّمين والمديرين

ولأهمية ودور السياق لابدّ أن نتأمّل ونربط سياسة المديرين والمعلّمين، وعليه سنأخذ نموذج من أعلى معلمة حصلت على أكبر نسبة من التأمّل الناقد(C) ونموذج معلمة حصلت على أعلى نسبة من غير المتأمّلين(NR)، فسنأخذ المعلّمة أمل (المستوى الاعلى) والمعلّمة نادين (المستوى غير المتأمّل) وسوف نقارن بينهما :

المعلّمة أمل معلمة لغة انجليزية تنتمي الى مدرسة تعزز سياسة النقاش فلديها نظام الاجتماعات، والعمل الجماعي حيث أشارت في العديد من العبارات إلى أنّها لا تعمل بشكل فردي، وهذا ما أكدته مديرتها ومن ناحية الخبرة فلديها خبرة 9 سنوات، ومن ناحية الدرجة العلمية فهي حاصلة على الماجستير، فنجد أنّ الخبرة و التحصيل العلمي و البيئة المدرسية الفعالة جعلها تكون من ضمن مستوى أعلى في التأمّل .

في حين نجد المعلمة نادين معلمة علوم تنتمي الى مدرسة لا تعزز النقاش الجماعي حيث أشارت إلى انها تقوم بعملية التخطيط بشكل فردي، ولا يوجد لديها أي رؤية أو تفكير تامّلي ذاتي، ولا يوجد من حضر لها حصص بسبب وضع كورونا، ولديها خبرة سنتين وحاصلة على البكالوريوس،فنجد أنّ هذه المعايير جعلتها في الكثير من المواقف غير متأمّلة وضمن المستوى التقني .

وفي حال تم مقارنة المعلمة مي والمعلمة رزان مع المعلمة أمل نجد أنّ الخبرة لديهن 5 سنوات وقد حصلن على الماجستير، إلّا أنّ نسبة تأملاتهن بالمقارنة مع أمل أقل، وهذا يعود إلى أنّ سياسة مدارسهن لا تتيح لهن النقاش ولا حضور حصص لبعضهم بعضا، ولا توجد أيضا سياسة التغذية الراجعة، لا من المشرفين، ولا من الإدارة وهذه تتفق مع دراسة علي (2018) في إنّ المشاركة والتعاون والنقاش حصلت على أعلى المراتب من حيث أكثر أدوات التأمّل فاعلية في تحسين ممارسات التدريس.

وعليه جاءت نتيجة الدراسة أنّ سياسة المدرسة وأسلوب المدير ومعرفته في الممارسة التأمّلية يؤثّر بشكل كبير على أداء المعلم وتفاعله في المدرسة، وفي العملية التعليمة ككل، وفي مستوى تأمّلهم ولكي يقوم المدير في تطوير المعلّمين لابدّ أن تكون هناك سياسة متبعة وفعالة تدرك معايير التطور المهني واستدامة التعلم مدى الحياة، الذي يحتاج الى سياسة التأمّل في الممارسات وأخذ منهج التفكير الناقد الذي يعدّ محور العملية التأملية، وجاءت دراسة روي (Roy,2017) تتفق مع الدراسة الحالية في كون المدير يجب أن يكون لديه معرفة بالممارسة التأملية، فإذا استغرق مديرو المدارس وقتا للتفكير في نتائج أعمالهم لأنفسهم وللمعلمين فإنهم سيتخدون إجراءات مقبولة للجميع ؛لأنّ مدير المدرسة مع التفكير الفعال قادر على أن يكون لديه تركيز واضح، وفهم الوضع الحالي والتوقعات المستقبلية.

وتتفق مع دراسة هندريكس (Hendricks,2019) التي أكّدت معرفة المديرين بالممارسة التأملية أساسية بالنسبة للمؤسسات التعليمية الناجحة،لأنّ المدير من خلالها قادر على التفكير بشكل نقدي من خلال خبراته الإدارية من أجل التوصل إلى سبل تحسين و نجاح المدرسة .

ولنجاح أي مؤسسة تعليمية ينتج عن نوع الممارسة الإدارية التي يتبناها المسؤولون أو المديرون، وعليه لابد أن يتبنى مديرو المدارس الممارسات الإدارية التأمّلية الفعالة؛لأن ممارسات الأدارة التأملية هي نبض قلب المدارس المزدهرة في القرن الحادي والعشرين (M`lingera,Guantai,2020)

نظرة تأمّلية للباحثة

كثيرا ما نسمع أنّ هناك أشخاصا نجحوا وتألقوا في الحياة في حين لم يكونوا ناجحين في المدرسة، ما السر الذي يجعل الطالب المتمرّد، المندفع نحو الانفتاح والابداع والرافض التقيد بالأفكار المحددة؟

هل سمعت يوما عن التفكير في التفكير؟هل فعلا اعتدنا أن نفكر في أفعالنا وتصرفاتنا وطريقة تعاملنا؟ هل فكرنا مرة لماذا اعتدنا ان نعمل هذا الشيء ؟وهل هو صحيح أم مجرد عادة؟؟ هل نجرئ على انتقادا ذواتنا، وانتقاد عاداتنا وسلوكياتنا ؟هل نتقبّل أن يشارك أفكارنا الآخرون، وتكون محط انتقاد أو اهتمام ؟ دعونا نتخيّل ونتأمّل بكل شيء من حولنا، هل سيصبح لنا الرغبة في التساؤل والبحث والتطور؟ هل سنصبح نبحث في ما نفعله اذا كان صحيحا ؟ أو نعطي التبرير المدروس لما نفعله ؟ دعونا نفكر في ما نفعله اليوم في مدارسنا، سنجد أنّها محتويات وعليه يتم قياس هذه الأفكار التي تم غرسها عن طريق الأسئلة والاختبارات، ولا يتم التفكير في المعرفة التي يبنيها الطلبة من خلال أفعالهم وسلوكياتهم لذلك يجب منّا كمعلمين أن نعيد النظر فيها، و توجيه أفكار الطلاب نحو رؤى جديدة، فالتعلم الشامل حقا عندما يتم قياس التعلّم لما يفعله الناس والمعرفة التي يبنيها، التي يظهرونها من خلال أفعالهم وسلوكياتهم، ولو فكرنا في ذلك أعتقد أننا سوف نستوعب جميع أنواع التعلم مثل الإبداع وتوليد الأفكار وكيفية إنتاج الأفكار والبحث الدائم عن ما هو جديد فلابد من إطلاق العنان للإمكانات،، دعونا نتأمّل هذه الأغنية الوردة الحمراء FLOWERS ARE RED للمؤلف Harry Chapin التي أعجبتني كثيرا وجعلتني أتأمّل فهي تتحدث عن قصة صبي صغير في أول يوم في المدرسة طلبت المعلمة من طلبة الصف في رسم صورة لوردة، حيث قام الطفل برسم الوردة باستخدام ألوان غير موجودة بالواقع ممّا أغضب المعلّمة، وأخبرته أنه لا ينبغي أن يقوم بالتلوين بهذه الطريقة وإنّه يقوم

في تلوين الوردة بشكل خاطئ، وإنّه يجب أن يلونها حمراء وأوراقها خضراء، "بالطريقة التي نراها بها دائمًا" الولد يخالفها ويستمر في تلوينها من خياله حتى تعاقبه المعلمة بوضعه في الزاوية، وأخيراً يستسلم الصبي الصغير ويلوّن كما تريد المعلمة أنّ" الوردة حمراء، والأوراق خضراء و بعد سنوات، ينتقل الولد الصغير إلى بلد آخر، ويلتحق بمدرسة مختلفة، فتطلب المعلمة من الطلبة رسم وردة فيرسم الطفل وردة و يلونها حمراء وأوراقها خضراء فتسأل المعلمة الصبي: لماذا لم تستخدم الألوان المختلفة؟ فيقول: لأنّ الوردة حمراء وأوراقها خضراء" نلاحظ أنّ المؤلف يريد أن يقول لنا: كيف إنّ بعض المعلمين يعطلون الابتكار الذي يتولد عند المتعلّمين بفعل ممارساتهم، وتوجاهاتهم الخاطئة؛ولهذا فمن الضروري أن نفكر في أفعالنا وأن نسمح لطلبة بالوقت الكافي للتفكير، وأن نفكّر معهم أيضا،،عندما نتحدث عن الماضي كانت المدرسة هي مصدر المعلومات، فكانت المعلومات مخزونة في الكتب، وفي أدمغة المعلّمين، ولكن الأمر مختلف تماما، فالمعلومات اليوم موجودة بكبسة زر،،، دعونا نفكّر للحظة ما الذي يمكن أن يحصل عندما نتخلى عن بعض أمثلة الماضي ؟ وماذا يمكننا أن نفعل اليوم بوجود المعلومات الهائلة من كل جهة و في يد الجميع ؟ ولماذا يتوجب على الطلبة القدوم الى المدرسة اليوم اذا لم تعد هي المكان التي نستجلب منه المعلومات؟ واليوم الكثير من المدارس تسمح للطلبة بتواجد الحاسوب الشخصي ؛ لجلب المعلومات فالمعلم اليوم عند إعطاء الطالب أداة للبحث أو تجريب شيء ما لابد أن يكون المعلّم منفتحا على فكرة أنّ الطلبة يسمح لهم بالفشل كجزء من العملية التعليمية نحن اليوم نتعلم مع مفهوم شاسع للتعليم، ومع تأثير ثقافة المنظور الأحادي للأمور والتي يمكن أن تظهر في الامتحانات، والتي نخبر الطلاب فيها، أنه لا يجب أن يخطئوا وأن هناك إجابة فقط صحيحة وهذا يقتل الإبداع والابتكار، ويغلق كل الأبواب للتساؤل والتفكير خارج الصندوق، فلابدّ أن نفكر في

الطلاب في أن نجعلهم يتحركون،ويبحثون، و يكتشفون، ويخترعون، ويفشلون؛ لأنّ التعليم يتوجب أن يحوي إمكانية للفشل ..لأنّ الفشل موجه ودافع ومفيد في العملية التعليمية فيجب أن نسمح للأفكار بالخروج ونعطيها الحرية لذلك، لأنّ هولاء الأطفال لم يأتوا إلى المدرسة لكي يكتسبوا المعلومات، ولكن جاؤوا لكي يتعلموا ما الذي يمكن القيام به بواسطة هذه المعلومات؟ ولكي يتعلموا كيفية إثارة الأسئلة المثيرة للاهتمام، ولكي يتعلموا أنه ليس هناك مجال لفقدان الأمل، فبهذا يعيشون التعليم في الحقيقة وينطلقون إلى الحياة، وهم واثقون من أنّه لو تم الفشل فهناك سيكون خلفه نجاح، ،، فالفكرة الأساسية هي أن بقينا ننظر الى التعليم على أنه مجرد الذهاب إلى المدرسة للحصول على المعلومات، وليس كأنّه تعليم تجريبي عملي واقعي يتعلم منه المعلم والمتعلم معا، ويقدس وجهة نظر الطالب، ويحترم فشله، فلن نتطور لأنّه من غير المنطقي أن نبقى على نظام تعليمي لا يقدس هذه المزايا، لذلك أرتأيت أن أبحث هل اليوم معلمينا يتأملون في العملية التعليمية،لإنّني مؤمنة أنّ التأمّل سوف يجعلنا نرتقي في التعليم؛ لهذا اخترت أن يكون مشروع التخرج يتناول موضوع الممارسة التأمّلية .

الحكمة ...هي التجربة مضافاً اليها التأمّل (أرسطو)

التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي :

1_ ضرورة تدريب المعلمين على التفكير الناقد ؛لما كشفته هذه الدراسة عن وجود خلل كبير في تفكير المعلّمين في التفكير الناقد

2_ضرورة تدريب المديرين، وزيادة وعيهم حول تبني نهج الممارسة التأمّلية في مدارسهم.

3_ ضرورة تشجيع الباحثين على إجراء البحوث (الكيفية/الكمية) في موضوع الممارسات التأمّلية .

وتأمل الباحثة في الاهتمام مستقبلا :

1_ من وزارة التربية والتعليم والمديريات الاهتمام بالبحوث والدراسات المتعلقة في الممارسات التأمّلية في تطوير المعلّم مهنيا .

2_ توجيه طلبة الدراسات العليا في أقسام الإدارة التربوية في الجامعات الفلسطينية لإجراء المزيد من البحوث والدراسات النوعية والكمية حول الممارسات التأمّلية من حيث استخدام أدوات الملاحظة والبحوث التجريبية .

3_ ضرورة تخصيص مواد في قسم الدراسات العليا، والبكالوريوس تعلّم كيفية تأمّل المعلّمين للممارساتهم.

المصادر والمراجع

أولا :المراجع العربية

ابو سلطان،عبد النبي فتحي ؛ابو عسكر،محمد فؤاذ. (2017،اذار). الممارسات التأملية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة شمال غزة. **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 7**(1)

الجبر، جبر(2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية** (، 33،)91–128.

جامعة بيرزيت، 2012. المبادئ التوجيهية لأخلاقيات البحث – المرحلة الاولى . رام الله، فلسطين .

الزايد، زينب.(2018). تأثير الممارسات التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية . **مجلة كلية التربية وعلم النفس**، 62(55_78)

شاهين،محمد عبد الفتاح. (2012).واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات . **مجلة جامعة الأزهر، 14** (181–208)

الشريف،خالد(2013). التعلم التأمل : مفهومه وتطبيقاته . الإسكندرية: دار الجامعة الجديد .

الرشيدي، فاطمة(2018) . تقدير درجة استخدام الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة بريدة من وجهة نظرهم. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية،** (38،) 284–294.

عبيدات، ليما(2017). واقع استخدام الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد. **مجلة جامعة النجاح للعلوم.**

محمد، مدّاحيّ. (2020). *محاضرات في منهجيّة البحث العلميّ*، الجزائر: **جامعة البويرة** أخذ من الانترنت https://ritaj.birzeit.edu/university-laws/?root_node_id=100 م 2021/3/10

ثانيا:المراجع الأجنبية

Abrami, P, Wade,A, Pillay,V, Aslan,O, Bures,E,& Bentley,C .(2008). Encouraging self-regulated learning through electronic portfolios.*Canadian Journal of Learning and Technology* 34, 3: 1-15.

Antonek, J., McCormick, E,& Donato, R.(1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *The Modern Language Journal,* 81(1), 15-27.

Arrendondo -Rucinski, D. (2005). Standards of reflective practice. In Gordon, S. (Ed) Standards for instructional supervision: Enhancing teaching and learning (pp. 77-90). Larchmont, NY: Eye on Education.

Baden, M,Major,C.(2013). Qualitative research: The essential Guide to theory and practice . Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge

Benade,l .(2015). Teachers Critical Reflective Practice in the Context of Twenty-first Century Learning,Open Review Of Educational Research,(2)1,42-54,DOI: 10.1080/23265507.2014.998159

Bolstad, R,Gilbert, J.(2012). Supporting future-oriented learning and teaching: A New Zealand perspective . Wellington: Ministry of Education

Boud, D.Keogh, R. &Walker, D. (1985). Reflection: Turning experience into learning. Kogan, London

Bredeson, P, V. (2000) The school principal's role in teacher professional development, Journal of In-Service Education, 26:2, 385-401

Brookfield, S. (1995). Brookfield's Four Lenses: Becoming a Critically Reflective Teacher. Arts Teaching & Learning Network Faculty of Arts

Businessballs. (2019). Reflective Management. *Journal of Educational Research*. (5) 1 P. 45 https://www.businessballs.com/teammanagement/reflective-management/

Calderhead,J, Gates,P.(1993).Conceptualizing Reflection in Teacher Development. London: Falmer Press

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches . Los Angeles: SAGE Publications.

Crichton, H., Valdera-Gil, F. (2015).Student Teachers' Perceptions of Feedback as an aid to Reflection for developing effective Practice in the Classroom. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), pp. 512-524

Coulson, D. & Homewood, J. (2016). Developing psychological literacy: is there a role for reflective practice?. Journal of University Teaching & Learning Practice, 13(2), 1- 18.

Department for Education. (2012) .Teachers' Standards. Guidance for school leaders, school staff and governing bodies https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads

Department of Education and Training.(2018). Peer observation, feedback and reflection a guide for principals and school leaders. East Melbourne, Victoria

Dewey, J. (1933). How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.Chicago IL https://archive.org/details/howwethink000838mbp/mode/1up

European Commission .(2013). Supporting Teacher Comptence Development for Better Learning Outcomes

Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *The Albert Shanker Institute*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546618

Ersozlu, Alpay.(2016). School Principals' Reflective Leadership Skills through the Eyes of Science and Mathematics Teachers, *International Journal of Environmental & Science Education,*11(5), 801-808

Farrell, T. S.,(2013).*Reflecting on ESL teacher expertise: a case "study". System,* 41(4), pp. 1070–1082,

Farrell, T.S.C. (2015). Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals. New York, Routledge.

Fontaine,J,Samantha.(2018).The role of reflective practice in professional Development https://www.theveterinarynurse.com/review/article/the-role-of-reflective-practice- in-professional-development

Fridman, A. (2017). Why Reflective Leadership Is the Key to a Successful Purpose Transformation https://www.inc.com/adam-fridman/why-reflective-leadership-is-the-key-to-a-successf.html

Fullan, M. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents.The Professional Teacher, 50 (6)12-1

Carver,C.L&Klein,C.S.(2016).Variations in form and Skill:Supporting Multiple Orientations to Reflective Thinking in Leadership Preparation NCPEA International Journal Of Educational Leadership Preparation ,11(2),21_39

Ghaye, T. (2010). Teaching and Learning through Reflective Practice: A practical guide for positive action, second edition

Göker, S. D., & Bozkuş, K. (2017). Reflective Leadership: Learning to Manage and Lead Human Schools. In Contemporary Leadership Challenges (pp. 26–45). https://doi.org/10.5772/64968

Gibbs, G. (1988). Learning by doing: a guide to teaching and learning methods. Oxford: Further Education Unit

Giroux,H (1988).Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning

Gutiérrez, Adasme, Westmacott.(2019). Collaborative Reflective Practice: Its Influence on Pre- service EFL Teachers' Emerging Professional Identities. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 7(3) 53-70

Hashim,A, Yusoff,M.(2020).The Use of Reflection-for-Action in Planning English Language Lesson at Primary School

Hennink ,M,Hutter,I,& Bailey,A.(2011). Qualitative research methods . London: Sage.

Hendricks,B.(2019).The Role of Reflective Practice for Managers & Employees_Video & Lesson

Hammond-Stoughton, E. (2007). “How will I get them to behave?”: Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23

Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73–85.

Jude,J,regan,S.(2010).An exploration of reflective practice within a social care team. A Qualitative Review , Childrens Workforce Development Council (CWDC)’s

Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. Educational Leadership Westport,Connecticut.London, 48

https://books.google.ps/books/about/Teachers_as_Intellectuals.html?id=2q5PvsKh2x0C&redir_esc=y

Kourieos, S. (2016). Video-Mediated Microteaching a Stimulus for Reflection and Teacher Growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1).

Kolb, D. (1984) Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Upper Saddle River,Prentice Hall

Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher, Reflective Practice, 1(3), 293-307

http:// https://www.sopper.dk/speciale/book/book49note.html)

Luttenberg,J, Meijer ,P& Oolbekkink-Marchand,H.(2016) .Understanding the complexity of teacher reflection in action research, Educational Action

Mauri, T, Clara, M, Colomina, R., & Onrubia, J. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electric Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 287-309

Merriam, S. B. (2001). Qualitative research and case study Applications in education (2nd ed.) San Francisco: Jossey Bass

Mesa,O M. L. (2018). Reflective teaching: An approach to enrich the English teaching professional practice. *How,* 25(2), 149-170. https://doi.org/10.19183/how.25.2.386.

Mathew, P, Mathew, Pr, Peechattu, J. (2017). Reflective Practice: A Means to Teacher Development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3 (1), pp 126- 130

McGregor,D& Cartwright,l.(2011). Developing Reflective Practice: A guide for beginning teachers. Open University press,England

Moon, J., (2004) A handbook of reflective and experiential learning. London: Routledge Falmer

Nataly,T, Araos,M, Maritza,R.(2019). Points of Improvement: Reflective Strategy to Support Chilean EFL Pre-Service Teachers' Lesson Planning. *How Journal*, 26, (2), 88-105.

Nieto,S Felix,S& Gelzinis,K. (2002). A Life of Teaching: Reflections from Teachers in an Inquiry Group. *Penn Gse Perspectives on Urban Education*,2(1)

Ojanen, S. (1996). Analyzing and evaluating student teachers' developmental process from point of self-study. Eric Document Reproduction Service No. ED398196

Reardon, R., Fite, K., Boone, M., & Sullivan, S. (2019). Critically Reflective Leadership: Defining Successful Growth. *International Journal of the Whole Child,* 4(1), 20–32. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213738.pdf

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.

Peilin,T,JAIN,J(2019).Reflective practice: An approach to developing self-knowledge.research gate

Priya Mathew, Prasanth Mathew, Prince, J. Peechattu(2017). Reflective Practice: A Means to Teacher Development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3 (1), pp 126- 130

Rolfe, G., Freshwater, D. & Jasper, M. (2001) Critical Reflection for Nursing and the Helping Professions: A User's Guide. Basingstoke. Palgrave Macmillan

Robinson, M. & Rousseau, N.(2018).Disparate understandings of the nature, purpose and practices of reflection in teacher education. *South African Journal of Childhood Education* ,8(1)a599.

Robson, C. (1993), Real World Research: A resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers. Oxford: Blackwell.

Rogers, C .(2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4)

Schön,D. (1983).The reflective practitioner how professionals think in action. Basic Books,ISBN file:///C:/Users/LENOVO/Desktop/viv%20research/book49schon.pdf

Serra, R.(2015). What Is Reflective Teaching And Why Is It Important .reflection about education ,teacher development https://www.richmondshare.com.br/what-is-reflective-teaching-and- why-is-it-important/

Slade ,M. l ; Burnham, T.j; Catalana ,M.S; Waters, T.(2019). The Impact of Reflective Practice on Teacher Candidates' Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, (13)

Smyth, J. (1989) Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 40, 2: 2-9

Sullivan, L. G., & Wiessner, C. A. (2010). Learning to Be Reflective Leaders: A Case Study from the Ncchc Hispanic Leadership Fellows Program. New Directions for Community Colleges, (149), 41–50. https://doi.org/10.1002/cc.394

Szűcs,I (2018).Teacher Trainers' Self-Reflection and Self-Evaluation. *Acta Educationis Generalis*, (2)

Tajik, L. S. A., Mirhosseini & A. Ramezani, "Now as a Teacher: Novice Teachers Reflect on English Language Teacher Education in Iran. 24(6), pp. 1373-1398

Ur, P.,(1999). A Course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge: CUP

Ünver, G. & Yurdakul, B. (2020). Developing reflective thinking through theory-practice connection. *Pegem* Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10(1), 77-102.

Ukrop,M, Švábenský,V Nehyba,J.(2018).Reflective Diary for Professional Development of Novice Teachers.Research gate

Van, P. (2012).The impact of reflective writing paper on non-English major learners' autonomy in the context of Vietnam. *Journal Of Nelta*, 17 (12), 104-128

Van Waes, S., Van den Bossche, P., Moolenaar, N. M., Stes, A., & Van Petegem, P. (2015). Uncovering changes in university teachers' professional networks during an instructional development program. Studies in Educational Evaluation, 46, 11-28.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry, 6(3), 205-228.

Vincent, A. K.(2018). Collaborating With Teachers To Create Peer Observations As A Means Of Effective Professional Development.

Visser,M.(2010).Schön: Design as a reflective practice. *Parsons Paris School Of Art and Design*, (2).21-2

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in the society: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Waronker, S. (2016). Teacher Teams and Refined Praxis: An Investigation of Teacher Perceptions in Schools. Harvard University

Zeichner, K. & Liston, D. (1987) .Teaching student teachers to reflect .*Harvard Educational Review*, 57(1), 23-49

الملاحق

ملحق رقم (1)

أسئلة المقابلات شبه المنظمة للمعلّمين

أولا :أسئلة المقابلة شبه المنظمة الخاصة بالمعلم

هدف المقابلة :التعرف على مستوى تأمل المعلمين بممارساتهم في المراحل الثلاث (التخطيط /التنفيذ/التقييم)

بيانات عامة :

اسم المعلم :

الدرجة العلمية التي يحملها المعلم :

تخصص المعلم :

سنوات الخبرة :

<u>المجال الاول : التأمّل في التخطيط</u>

1. ما الذي يخطر في بالك قبل التخطيط للتدريس؟
2. كيف تخطط للتدريس /طبيعة التدريس/ هل تشارك اطرافا أخرى عند التخطيط ؟
3. هل تخطط كل يوم؟ أسبوعياً؟ كل وحدة أو طويلة المدى ؟
4. أخبرني كيف تطور خطة الدرس اليومية وما الذي تضمّنها وهل تحتاج الى تعديل خططك كل سنة ؟ ولماذا وفي حالة قررت تعديل الخطة الى أي الامور تستند ؟

5. عند كتابة الخطة الدراسية الى أي المصادر تلجأ في إعدادها وما النسبة المئوية للخطة من الكتاب المدرسي مباشرة؟ (في حالة لم يذكر المعلم تقوم الباحثة بتذكيره بتوضيح هذا السؤال وفي حالة انك استندت على احتياجات الطلاب واهتماماتهم المستمرة)؟ ما الامور التي جعلتك تفهم احتياجاتهم هل الخبرة ام الامتحانات ام تقييم لادائك ام التفكير مع الطلاب) ؟

6. عند التخطيط للدرس هل تقوم باختيار الاستراتيجيات المناسبة ؟ بماذا تفكر عند التحضير لهذه الاستراتجيات؟

7. ما الأدلة التي تجعلك تتأكّد بأنّ الخطة حقّقت المطلوب أملا؟

8. لو أتيحت إليك الفرصة لإعادة خطتك مرة أخرى ما الأمور التي تأخذها بعين الاعتبار؟

هل تراجع خطتك بعد كتابتها وقبل التدريس؟ إذا كانت اجابتك نعم كيف تحدث هذه المراجعة؟

المجال الثاني : التأمل أثناء التدريس (التنفيذ)

1) برأيك هل تعتقد أنّ بعض السلوكيات مثل: وقفة المعلم في الصف ؛كتابة المهام والجدول الزمني تؤثر على أداء الطالب وفهمه ؟ولماذا؟

2) برأيك هل مراقبة الطلبة أثناء عملية التدريس مهمة ؟ ولماذا ؟ وفي حالة وجدت عدم اندماج وتأقلم من الطلبة في الحصة ماذا تفعل ؟ و هل برأيك لابد من المعلم أن يسير بدقة على ما تم تخطيطه ؟(وهل حصل موقف وغيرت طريقة شرحك) وماذا تفعل لكي تحفز المتعلمين وتجعلهم أكثر تفاعلا في حصتك وماذا تفعل مع الطلاب الأقل تركيزا معك في الحصة؟

3) هل تفكر في عملية تعليمك وتتأمل بها؟كيف يحدث ذلك؟ إلى ماذا يقودك التفكير في الحصة؟ هل سبق وأن حدث معك موقف في هذا السياق.

4) كيف تدير صفك؟ ما الذي يخطر في ذهنك بغية توفير بيئة تعلم جاذبة للطلبة؟

5) كيف تضمن التزام الطلبة في القوانين ومن يضعها وهل تراجعها مع ذاتك ومع طلبتك؟

6) هل لديك دفتر للملاحظات البسيطة تكتبها أثناء الحصة ؟ولماذا؟

7) برأيك كيف ينظر إليك طلبتك؟ ماذا ترى في عيونهم وممارساتهم؟ هل تستمع إلى ملاحظات طلبتك حول علاقتك بهم؟ كيف ذلك؟ ماذا تفعل بملاحظات الطلبة وأفكارهم؟

المجال الثالث :التأمّل (تغذية راجعة) أو التقويم

1) إذا شعرت أنك لم تحقق أهدافك في التدريس ماذا تفعل بعد انتهاء دروسك؟هل مررت بمواقف شعرت أنك غير راض عن حصة أو دروس معينة؟ما هي وماذا فعلت؟ كيف تحكم على جودة تدريسك؟

2) قدّم أمثلة توضح عملية التغيير في مسارك المهني ؟

3) من الذي يقدم لك التغذية الراجعة حول عملية تعليمك؟ما هي ردود فعلك حول التغذية الراجعة التي تتلقاها؟

4) ما الانشطة التي تساعد المعلم على التطور من وجهة نظرك ؟ وما هي الأنشطة التي شاركت فيها منذ التحاقك بالتعليم؟

5) ما مهارات واستراتيجيات التعلم الذاتي لديك؟ وكيف تقوم بمواكبة التطورات المتعلقة في مهنة التعليم؟

6) كيف تحدد إن كنت تتصف بأنك معلماً فعالاً؟

7) كم مرة لاحظ المدير /المشرف تدريسك؟ كيف كانت التجربة؟ كيف استخدمت تعليقات المدير /المشرف للتطور؟

8) هل تم ملاحظة الزملاء تدريسك؟ إذا كان الأمر كذلك، فكيف تم ترتيب ذلك؟ وكيف تستخدم تعليقات زملائك لتحسين طريقة تدريسك؟

10)صف/ي أجواء العمل وكيف تعزز أخلاقيات مهنة التعليم وكيف تدعم بيئة المدرسة التطور المهني؟

11) هل سجلت حصص صفية لك؟إذا كانت االإجابة نعم، ماذا فعلت بها؟

برأيك ما الفائدة التي يجنيها المعلمين من تسجيل حصصهم، ودروسهم وإعادة مشاهدتها ومراجعتها ؟

12) هل سمعت بمصطلح الممارسة التأملية؟ماذا تعرف عن الممارسة التأملية؟ برأيك كيف يمكن للممارسة التأملية تحسين عملية التعليم للمعلّم؟

ملحق رقم (2)

أسئلة المقابلات شبه المنظمة للمديرين

أولا :أسئلة المقابلة شبه المنظمة الخاصة بالمديري

هدف المقابلة :التعرف على طبيعة معرفة المديرين بالممارسات التأمّلية للمعلّمين

1) بيانات عامة :

اسم المدير :

الدرجة العلمية التي يحملها المدير:

تخصص المدير :

سنوات الخبرة :

2) أسئلة للمدرين

1) ماذا تعني لك الممارسات التأملية كمدير، وقائد في هذه المدرسة؟

2) هل تعتقد أن التأمل كعملية يعتبر مهما للتطور المهني بالنسبة للمعلمين ؟ولماذا؟

3) هل تشجعون الممارسات التأملية في مدرستكم ؟وكيف تلاحظ ان المعلمين يمارسون التأمل في المدرسة ؟

4) حينما تحصل مشكلة بين المعلمين كيف يتم حلها ؟كيف يتصرف معلم/ة حينما توجه له نقدا؟

5) في مدرستكم هل يشاهد المعلمون حصصا لبعضهم البعض ؟وهل هذا يأتي ضمن سياسية المدرسة؟

6) كيف تصف علاقة المعلمين مع بعضهم ؟ هل يساعدون بعضهم في مواجهة التحديات التي تواجههم، وهل يناقشون ما يحدث في صفوفهم؟ وكيف تعرف ذلك؟

7) في حالة وجدت أن معلم/ة لديه بعض نقاط الضعف كيف تتصرف ؟

8) كيف تستفيد المدرسة من المعلّم المتميز ؟

9) هل تمارس التأمّل وكيف ؟أعط مثالا على ذلك ؟

الملحق رقم (3)

مؤشّرات من مقابلات المعلّمين، وربطها مع نموذج(فان مانين)

مستويات التأمل	غير متامل (NR) Non-reflection	التأمل التقني (T) Technical	التأمل العملي (P) Practical	التأمل النقدي (C) Critical
مؤشرات على التخطيط	لا ولا مرة ما احكيت انه خطتي ما زبطت انه بدي اعدل او ايشي	دائما نفكر بالاهداف شو الهدف الي بدي احققه في الحصة يعني بكون في هدف عام فوق ومنقسم الهدف يذكر، يشرح، يستنتج،يعدد، يكتب، يحلل، من الهدف العام بيطلع الخاص	اوصل لاكبر عدد من الطلاب ما بكون عشوائيا بالعكس بكون مبني على فكر وخبرات سابقة هل درست هذا الايشي من قبل وكيف نحج وكيف ممكن نعدل علي	دايما في نقاشات ودايما في اجتماعات منفكر ايش زبط وايش ما زبط وكيف بدنا نعمل احسن وايش السنة الماضية عملنا منكون حاطين ملاحظات هذا النشاط كان كثير فعال وهذا النشاط بدو تعديلات معينة فمنعدل الخطط على اساس تكون ملائمة

				لطلاب فيها تفاعل وفيها عمق اكثر وادراك وتثبيت المهارة او المعرفة عند الطلاب يعني صراحة اه منراجع دايما كل خطة منراجعها ومنتاكد منها ودايما في نعديلات
مؤشّرات على التنفيذ	هلا شوفي بالنسبة النا بلا موأخذة المواد الادبية او الاجتماعيات مش كثير فيها تامل	يعني اكيد في تأمل في كيف صارت الحصة وين خلصنا وين لازم نبلش شو الاشياء اللازم تنعاد وين في قصور	يعني انا بحس دايما بتامل في تعليمي انا بشكل يومي بكون كاتبة ملاحظات شو لازم اغير وشو لازم اعمل شو الاشياء الي لازم اوقف عندها وكل نهاية حصة بعقد افكر اذا كل ايشي كان زي ما بدي اذا في	دايما في تامل قبل الحصة واثناء الحصة وبعدها يعني في مناقشة مع الزملاء ايش زبط وايش ما زبط دايما في تامل العملية مستمرة

			ايشي ممكن اعمله بطريقة احسن بتامل بكل ايشي	
التقييم	يعني انا بدي اجاوبك هذا السؤال لا أسالي حدا ثاني ..	بحقق اهدف الدرس يعني التجربة بعملها وامتحانات بعمل وبصلح والاهل لما يجوا يحكوا انا ما درست الولد فاهم من الصف	اه طبعا يعني كثير حصص ما كنت راضية عنها وكثير حصص كنت احكي لو اني عملت هيك او لو اني تصرفت بهاي الطريقة لاني بدرس زي ما حكتلك 3 شعب يمكن اول شعبة اشرح الدرس بطريقة معينة وثاني شعبة اغير وثالث شعبة اغير بناءا على احتياج الطلاب وبناءا على انا كيف حسيت المرة الاولى انه ما زبط اني اعمل هيك	الزملاء بيجوا بحضروا حصص اذا بدهم يستفيدوا مثلا اذا انا بعرف ادرس كثير الكتابة واذا زميلتي حابة تستفيد مني بتيجي بتنسيق بيني وبينها ومنخبر الادارة طبعا وبتحضر الحصص واذا في ملاحظات اكيد بتحكيلي وانا نفس الايشي وانا نفس الايشي اذا في زميلة الي قوية في بمهارة معينة او شاطرة بتدريس ايشي معين بحب

			بهاي الطريقة يمكن لازم اعمل بهاي الطريقة وانه هذا النشاط بس 2 او 3 الي شاركوا بدي اخلي كل الصف يشارك او الطلاب هما يسالوا بعض	احضرلها واستفيد منها وبنفس الوقت يمكن اعطيها ملاحظات معينة لانه كل مدرس ما بكون شايف الصورة من كل الجوانب زي حدا قاعد في الصف من بعيد وشايف كيف يعني انه المس ما انتبهت على حدا الولد الي رفع ايديه اكثر من مرة او هذا الولد مش مركزيعني هاي الشغلات الصغيرة بتساعد جدا لتطور العملية التعليمية لقدام .