المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 3، 2019، 325-340

برنامج تَطور مهني قائم على نموذج تدريسي مقترح لتنمية المُمارسات التأملية لدى معلمات الفيزياء في المملكة العربية السعودية

أفراح باعبد الله* وفهد الشايع**

تاريخ تسلم البحث 2019/1/31 تاريخ قبوله 2019/4/7

ملخص: هدفت الدراسة إلى تعزيز التطور المهني لمعلّمات الفيزياء في المرحلة الثانويّة. ولتحقيق ذلك؛ قُدِم البرنامج المقترح على مرحلتين: تضمنت المرحلة الأولى تهيئة عينة الدراسة للبرنامج، باستخدام المناقشة والحوار، بعد تقديم قراءات موجهة؛ لتعزيز المعتقدات التربوية. أما في المرحلة الثانية للبرنامج؛ فقد طبقت عينة الدراسة نموذجًا تدريسيًا مقترحًا للممارسات التأملية، لتحسين ممارستهم الصفية. كما تم تطوير النموذج المقترح بعد ملاحظة تطبيق عينة الدراسة، وإجراء المقابلة. أُستخدم المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة المعتمد على جمع البيانات بأدوات نوعيّة متعددة (أهمها: المقابلة والملاحظة). شارك في تطبيق البرنامج معلّمة فيزياء واحدة. استغرق تطبيق البرنامج عشرة أسابيع في عام 1438-1439. أظهرت نتائج الدراسة تغيرًا إيجابيًا في المعتقدات التربوية للمعلمة، وزيادة الوعي بالممارسات التدريسية، والتنظيم الذاتي، واتخاذ القرار، والاتجاه لتعلم المتعلمات أكثر من التدريس. وتوصلت الدراسة لبرنامج تطور مهني يحوي نموذجًا تدريسيًا للممارسات التأمُليّة، بحيث يتضمّن النموذج ست خطوات: التخطيط، والتدريس، والتحليل والتقييم الذاتي، وتكوين وبناء المعنى، والاستجابة ووضع الخطة، ثم التعديل والتطوير

(**الكلمات المفتاحية**: برنامج التطوُر المهني، الممارسات التأمُليّة، معلمات الفيزياء، نموذج تدريسي).

Professional Development Program Based on a Proposed Teaching Model for the Development of Reflective Practices by Physics Teachers in Saudi Arabia

Afrah baabdullah, *Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia.*
Fahed ALshaya, *King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia..*

Abstract: The study aimed to promote the professional development of secondary school physics teachers. To achieve this, the proposed program was presented in two phases: The first phase, consisted of preparing the study sample for the program, using discussion and dialogue; in the second phase of the program, the study sample applied a proposed teaching model for reflective practices to improve their classroom practice. The proposed model was developed after observing the sample of the study and conducting the interview. The qualitative approach is used to design a case study based on data collection with various qualitative tools (mainly: interview and observation). One physics teacher, participated in the application of the program. The program took ten weeks in 1438-1439H. The results of the study showed a positive change in the educational beliefs of the teacher, and increased awareness of teaching practices, self-regulation, decision-making, and the tendency to learn more than teaching. The study included a six-step study of a professional development program that includes a teaching model of reflective practices. The model includes six steps: Planning, teaching, analysis and self-assessment, composition and construct of meaning, response and plan development, and modification and development

(**Keywords**: Professional Development Program, Reflective Practices, Physics Teachers, Teaching Model).

مقدمة: يعدُ التطوُر المهني للمعلّم من أهم الركائز التي تُسهم في إصلاح التعليم، والارتقاء بمخرجاته، وهو ما تسعى كل دول العالم لتحقيقه، والوصول إليه. وما شهده العالم من تسارع كبير نحو التطوُر في المعرفة، فرض على كلّ معلّم مواكبة روح العصر، وضرورة تنمية مهاراته؛ ليصبح قادرًا على توجيه المتعلّمين لاستكشاف معارفهم، وتحسين ممارساته وفق توجهات التدريس الحديثة؛ فالمعلّم المتميز يحرص على تطبيق مبدأ التعلُم المستمر؛ ليحقق تطوره مهنيًا.

وقد لاقى موضوع التطوُر المهني للمعلّم اهتمامًا كبيرًا عند الباحثين، للارتقاء بمهنة التعليم وتحقيق التنمية المستدامة. وارتبط مفهوم التطوُر المهني بعدد من المصطلحات، مثل: التدريب أثناء الخدمة، والتنمية المهنيّة أو النمو المهني، وتعلُم المعلّم (Alshaya, 2013). وإن كانت جميعها تتفق في معنى واحد للتطوُر المهني، هو أنه يعتمد على المعلّم ذاته، وعلى قدرته على تطوير ممارساته من خلال عدد من الأنشطة مثل الاطلاع والقراءة الواعية، والممارسة التأمُليّة، ومجموعات التعلم بأنواعها، وغيرها من أنشطة التطور المهني المختلفة.(Almashali, 2015).

ويعرّف عبد السلام (Abdul salam, 2001) التطور المهني بأنه الفرص المناسبة للتعليم والتعلُم، التي سيحتاجها المعلّم في مجال تخصُصه وتدريسه وتعلُمه. وهي عمليّة مستمرة، تساعد في تنمية معارفه ومعتقداته وقدراته، تمتد من خبرات إعداد المعلّمين، وحتى خبرات التعلُم الذاتي والمستمر وبرامج التدريب أثناء الخدمة. كما يعرّف البلوي والراجح (Albalawi & Alrajeh, 2012) التطوُر المهني بأنه الاحتفاظ المستمر للمعلّم على الأنشطة والمهارات اللازمة للتدريس، المكتسبة من خلال مصادر التطوُر الذاتيّة، أو البَرامج التدريبيّة، أو غيرها من المصادر.

* وزارة التعليم- المملكة العربية السعودية.
** جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ويهدف التطورالمهني للمعلم إلى تنمية استعداده في القيام بأدوار إيجابيّة لتطوير التعليم، وتعزيز تحمُّله للمسؤوليّة، وتنمية قدرته على المبادرة واتخاذ القرار، وإدراكه للأهداف التربويّة، فينعكس ذلك في إثراء بيئة التعلُّم، ورفع مستوى التحصيل للمتعلِّمين (Amer, 2012). كما يُسهم التطوُّر المهني للمعلِّم أثناء الخدمة في تعويض أي نقص في مرحلة إعداده، وتحسين وتحديث معارفه، وتشجيعه على الإبداع في تقديم حلول للمشكلات التربويّة، والتنويع في أساليب التدريس، وتنمية قدرته في الربط بين النظريّة والتطبيق في المجالات التعليميّة (Almashali, 2015).

وأكد طاهر (Taher, 2010) أنه يلزم أن تتاح للمعلِّم فرصُ لتنمية قدراته وإمكاناته، ورفع مستواه الأكاديمي والثقافي. وبالرغم من أن برامج التطوُّر المهني للمعلِّم تهدف بوجه عام إلى تحسين ممارسته، إلا أن المشاهدات الميدانيّة وبعض البحوث الأكاديميّة أشارت إلى ضعف أثرها، حيث توصلت دراسة الغامدي (Alghamdi, 2012) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الأداء التدريسي بين المعلِّمات المشاركات في أحد البرامج التدريبيّة لمشروع تطوير تدريس الرياضيات والعلوم الطبيعيّة، والمعلِّمات اللاتي لم يشاركن في البرنامج. وأرجعت الدِّراسَة ضعف التأثير إلى عدم احتواء البرنامج على جانب تطبيقي، وعدم متابعة مستوى تطور الأداء التدريسي للمعلِّمات بعد البرنامج. كما توصَّلت دراسة الزايدي والسعيد (Alzaidi &Alsaeed, 2015) إلى أن درجة تحقيق برامج التطوُّر المهني للمعلِّمين في المدارس الثانويّة لأهدافها كانت متوسطة.

ومن أجل أن تحقق برامج التطوُّر المهني للمعلمين أهدافها، فإنها قد تتطلب رغبتهم الذاتية في تطوير أنفسهم مهنيًا، والاستعداد لمواصلة دور المتعلِّم بشكل متواصل، والإدراك بضرورة المشاركة الفاعلة في البرامج، حيث تركز تلك البرامج على الممارسة القائمة على التأمُّل والتفكر (Wilkes & Ashmore, 2014). وأشار سايتو وأتنشو (Saito & Atencio, 2014) إلى أن المعلِّمين يحتاجون إلى دعم وتوجيه واسع لتحسين ممارستهم التدريسيّة.

ويستند التطوُّر المهني إلى التأمُّل كوسيلة من وسائل التقويم الذاتي. فالتأمُّل من أساليب التعلُّم الذاتي، والحوار الداخلي للعقل عند الإنسان، وهو أهمُّ ما يميزه عن بقيّة المخلوقات. ويعد إعداد الفرد المفكِّر والقادر على مواجهة المشكلات التي تواجهه، وتنمية قدرته على التعامل معها بما تتضمنه من مواقف، وتحليلها بعمق أحد أهم الأهداف التربويّة المنشودة. وتعدُّ مادة العلوم من أبرز المواد التي تعمل على تنمية التفكير وخاصة التفكير التأمُّلي (Alkawaldeh, 2008) ويرى بعض الباحثين أن التأمُّل جزء من عمليّة التعلُّم مثل (Kolb,1948؛ Dewey, 1933)

فيما يراه آخرون منفصلا مثل موون (Moon, 1999) الذي ساند نظريّة التأمُّل كنشاط ما وراء معرفي. كما أن هناك فئة من الباحثين يرون التأمُّل على أنه مجال للممارسة المهنيّة، وينظر آخرون له بوصفه مجالا للتعلُّم من الخبرات(Alsharif, 2013). لذلك تنوعت نماذج الممارسات التأملية في الأدب التربوي وفق تلك الآراء.

وتعدُّ الممارسة التأمُّليّة مرتكزا مهمًا لإعداد المعلِّم، حيث تتبنى كلية التربية بجامعة الملك سعود مبدأ التفكر في الممارسات، والتعلم مدى الحياة في الأساس المعرفي (كلية التربية بجامعة الملك سعود، 1430). ويتم في الممارسة التأملية استدعاء الخبرات السابقة، والمعرفة الشخصيّة العلميّة للمعلِّم، وتطبيقها في سياق ممارساته، بعد تحليلها وتفحصها (Freeman, 2002). كما تشمل الممارسات التأمُّليّة التفكير الناقد المستمر؛ لذا لا بدَّ من تمكين المعلِّمين من الانخراط بشكل مستمر فيها (Barnes, 2017).

إن الغرض من الممارسة التأمُّليّة، هو تحسين ممارسات المعلِّم، وقراراته، وكيفيّة تأثيرها في عمليات التعلم والتعليم، ومن ثمَّ فإن قيمة التفكير التأملي تكمُن في قدرته على صقل الممارسة الصفيّة، وتحسين نوعيّة التعليم والتعلُّم (Richards, 2008). وأشار فازي (Fazey, 2004) إلى أن التدريس التأمُّلي طريقة فعّالة، يستطيع المعلِّم من خلالها تعرّف أوجه القصور لدى كلِّ متعلم، وتحديد أسلوب التعلُّم المناسب، وكيفيّة تعليمه بطريقة أفضل. وقد ذكرت دراسة غان (Gun, 2011)، ودراسة والش ومان (Walsh & Mann, 2015)، أن الممارسة التأمُّليّة تزيد من قدرة المعلِّم فى تحسين ممارسته، واتخاذ الإجراءات المناسبة للتغيير. وأكدت دراسة الزايد (Alzayad, 2017) دور الممارسات التأملية في تعلم المعلم، وتحسين فاعليته التدريسية.

وعند مراجعة الدراسات التي هدفت لتقديم برامج مقترَحة لتنمية الممارسات التأمُّليّة؛ اتضح أن كل برنامج منها يتبنى نموذجًا محددًا من نماذج الممارسات التأمُّليّة، ومن تلك النماذج نموذج بخش (Bakhsh, 2003) حيث اقترحت نموذجًا للممارسات التأمُّليّة، في برنامج إعداد معلِّم العلوم، وتمَّ تطبيقه في خمس مراحل، تبدأ بالتعرُّف على الموقف المشكِل، وتدوينه، ثم التحليل الناقد للموقف مع الأقران أو مع الذات، وبعد تصميم خبرات تعلُّم جديدة لمعالجة الموقف المشكل، تتمُّ محاكاة الواقع الصفي، فيقوم المعلِّم بالتدريس ثم يتمُّ تقييم أقرانه، وفي المرحلة الأخيرة يتمُّ التأمُّل والنقاش في المراحل الأربع السابقة للنموذج.

وفي ذات السياق، يرى كولب (Kolb, 2011) أن الممارسة التأمُّليّة جزء من عمليّة التعلُّم، وهي ذات مسار دائري، يتضمَّن أربع مراحل وهي: ملاحظة ممارساتنا القائمة وتحليلها، واستخلاص وإعادة بناء المفاهيم، ثم ممارسة النشاط التجريبي على أساس المفاهيم المعدلة، ويتمُّ الانتهاء بخبرة واقعيّة متماسكة يمكن تعميمها. وأكدت دراسة الكلثم (Alkaltham, 2012) فاعليّة البرنامج القائم على نموذج كولب في تنمية الكفايات لدى الطلاب المعلِّمين، حيث تضمَّن البرنامج تطبيق استراتيجيات التدريس التأمُّلي.

وقدم نموذج غيب (Gibb, 2013) وصفًا للممارسات التأمُّليّة بأنها تشجع الممارس على التفكير في جوانب مختلفة من الحدث، وتساعده على تقييم الأفكار، ووضع خطة عمل للتعامل مع الموقف إذا تكرّر مستقبلا، وهي تساعده في التعرُّف على طريقة تفكيره، والاستجابة في إطار معيّن، وتوفّر نظرة ثاقبة في النفس والممارسة.

واقترح السنيدي (Alsunaidi, 2016) نموذجًا لتنمية الممارسات التأمُّليّة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية. تضمن النموذج ست خطوات أساسيّة يقوم بها المعلِّم في تدريسه، وهي: التخطيط للدرس، وتنفيذه، ثم يقوم المعلِّم بعد ذلك بوصف الدرس ووصف مشاعره، بعدها يبدأ في تحليل وتقييم الدرس، ثم يستنتج ويُقرِّر.

وذكر شوارتز (Schwartz, 2016) أن نجاح المعلِّم وتميزه في تدريسه، يعتمد على تشخيصه الدائم لكلّ ما يقوم به من أعمال، حيث يُسهم ذلك في تحسين الخبرات التعليميّة التي يوفرها للمتعلِّمين، وزيادة قدرته على تحديد التطوُّر المهني الذي يحتاجه لتحسين ممارساته في التدريس. ويؤيد ذلك الوكيل والمفتي (Alwakeel & Almufti, 2017) حين ذكرا أنه من المهم أن يقوّم المعلِّم نفسه ذاتيًا، ويُفضل أن يكون مباشرة بعد نهاية تدريس كلّ مقرّر، ثم يقوِّم نفسه بعد أن يتلقى برنامجًا تدريبيًا لتنميته مهنيًا. ويمكن أن يستخدم المعلِّم وسائل مختلفة تساعده في زيادة التأمُّل، والتركيز على سلوكه، ومراقبة الذات، وتفحُّص المعتقدات والقيم، والتوصُّل إلى الخلل بين النظريّة التي يتبنّاها، والفعل الذي يقوم به (Osterman & Kotkamp, 2002).

ويهدف عدد من الدِّراسَات السابقة إلى إعداد برامج لتنمية الممارسات التأمُّليّة للمعلِّمين، تتبنى اتجاه التعلُّم من الخبرة، وأن التأمُّل جزء من تلك العمليّة. ومن الدِّراسَات التي تناولت تنمية الممارسات التأمُّليّة في مرحلة الإعداد المهني للطلاب المعلِّمين، دراسة كلٍّ من: بخش (Bakhsh, 2003)، والكلثم (Alkaltham, 2012)، وسعيد (Saeed, 2016)، حيث أسهمت في تنمية النقد الذاتي للممارسات قبل الخدمة، وتحقيق التطور المهني. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة سيلمو وأورسنجو (Selmo & Orsenigo, 2014)، ودراسة رادليسيكو (Radulescu, 2013) في تبني إطار محدد للممارسات من خلال تقديم برنامج، ثم التعرُّف على الجوانب التي تمَّ تحسينها من تلك الممارسات، وتقييم مستوى تلك الممارسات من خلال أدوات متنوعة.

أما الدِّراسَات التي تناولت تحسين ممارسات المعلِّمين أثناء الخدمة، ضمنها دراسة كلٍّ من: أبو سليم (Abu salim, 2016)، والسنيدي (Alsunaidi, 2016)، والزايد (Alzayad, 2017)، بالإضافة إلى دراسة ستينغو (Stingu, 2011)، ودراسة ساهين ويلدرم (Sahin & Yildirim, 2015)، وقد ركزت على زيادة وعي وفهم المعلِّمين للممارسات التأمُّليّة، واختيار إستراتيجيات التدريس المتنوعة والمناسبة، مما يؤدي إلى تحسين أدائهم، وتحقيق التطوُّر المهني.

ومن الدِّراسَات التي تناولت مجال الممارسات التأمُّليّة لمعلِّمي العلوم كانت دراسة بلجون (Belgon, 2010)، التي توصلت لوجود علاقة دالة إحصائيًا بين مستوى إتقان معلِّمي العلوم للممارسات التأمُّليّة في تدريس طالبات المرحلة الثانويّة، ومستوى الكفاءة التدريسيّة لديهم. كما توصلت دراسة الحربي (Alharbi, 2016) إلى أن ممارسات معلِّمات العلوم التأمُّليّة كانت ذات مستوى عالٍ، بينما كان لفعاليّة الذات مستوى متوسط، خاصة فيما يتعلّق بقدرة المعلِّمة على التأثير الإيجابي في تعلُّم طالباتها وتحصيلهنّ.

مشكلة الدراسة

بالرغم من أهمية الممارسات التأملية، إلا أن بعض الدراسات توصلت إلى أنها كانت الأقل استخدامًا في التطوُّر المهني للمعلِّم، كدراسة الشمراني والدهمش والقضاة والرشود (Alshamrani, Dahmash, Alqadah & Alrashoud, 2013). كما أرجعت دراسة ستنغو(Stîngu, 2011) سبب قلة البحوث في تطور الممارسة التأمُّليّة عند المعلِّمين، كونها قد تحتاج وقتًا طويلا. كما وضحت دراسة الشايع (Alshaya, 2013) ضعف درجة ممارسة المعلم لأنشطة التطور المهني، مثل كتابة التقارير التأمليّة بممارساتهم التدريسيّة؛ بهدف التطوُّر المستمر.

ويتضح من تعدد نماذج الممارسات التأملية والدراسات التي تناولتها، أنها تحظى باهتمام الباحثين، إلا أنه لا تزال هناك حاجة لبناء رؤية أكثر وضوحًا لكيفية تطبيقها، مما يدل على قلة الدراسات النوعية لمجال الممارسات التأملية، وذلك وفق دراسة سيلارس (Sellars, 2012)، التي دعت إلى ضرورة تقديم المزيد من الدعم للمعلِّمين، وتوضيح البرامج التي تقوم على تنمية الممارسة التأمُّليّة. كما يرى المزروع (Almazroa, 2005) أن الممارسة التأملية تساهم في تغيير أسلوب المعلمات للتدريس ممّا يؤدي إلى مستوى أداء أفضل عن طريق التوضيح والملاحظة وتحليل القناعات والمعتقدات التي تحملها المعلمات تجاه أدوارهن ومسؤولياتهن المهنية. ونظرًا لضرورة تطوير مهارات المعلمات بكل الوسائل الممكنة استهدفت الدراسة الحالية بناء برنامج تطور مهني وفق ما أورده جوسكي (Guskey, 2002) عن برامج التطوُّر المهني، بحيث يتم إحداث تغيير في معتقدات المعلِّمات، وتطوير خبراتهن كمرحلة أولى للبرنامج. ثم في المرحلة الثانية تحسين ممارساتهن الصفيّة، بعد تطبيقهن لنموذج تدريسي مقترح للممارسات التأملية. وبناءً على ما تقدم، يعد البرنامج المقدم مصدرًا للتعلُّم الذاتي لمعلمات الفيزياء. لذلك سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الآتي: ما طبيعة برنامج التطوُّر المهني المقترَح لمعلِّمات الفيزياء القائم على تنمية الممارسات التأمُّليّة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعزيز التطور المهني لمعلّمات الفيزياء في المرحلة الثانويّة، من خلال إعداد برنامج قائم على نموذج تدريسي مقترح لتنمية لممارسات التأملية، وتطويره.

أهميّة الدراسة

تمثلت أهميّة الدراسة في توجيه معلّمات الفيزياء إلى أهميّة التطوُّر المهني، وتفعيل المسؤوليّة الذاتيّة، وتعزيز القدرة على اتخاذ إجراءات إيجابيّة لتحسين النتائج التعليميّة. بالإضافة إلى توعية معلّمات الفيزياء، وزيادة ثقافتهنّ بالممارسات التأمُّليّة، من خلال تقديم برنامج تطوُّر مهني، لتفعيل دورها في تحسين ممارستها التدريسيّة، من خلال إكسابها الممارسة التأمُّليّة لتحقيق النمو الذاتي.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على بناء برنامج تطور مهني لمعلمة فيزياء واحدة في مدرسة أمجاد قرطبة الثانوية بمدينة الرياض. وتضمن تطبيق النموذج التدريسي المقترح في وحدة الفيزياء الحديثة -مقرر فيزياء4 نظام المقررات للصف الثالث ثانوي- (نظريّة الكمّ- الذرة- إلكترونيات الحالة الصلبة)، في الفصل الثاني للعام الدراسي-1439 1438.

التعريفات الإجرائية

برنامج التطور المهني (Development Program Professional): مجموعة من الخبرات التعليميّة المقدمة لمعلمة الفيزياء لتطوير قدراتها وتنمية ممارساتهاَ التأمُليّةَ، حيث يتم التكامل بين المعتقدات التربوية والتطبيق العملي في الفصول الدراسية، وتطوير الأفكار؛ لتغيير الممارسة أو تحسينها.

الممارسات **التأمُليّة (Reflective Practices)**: تفكير معلّمة الفيزياء في جميع جوانب الأداء التدريسي، وملاحظته ذاتيًا قبل وأثناء وبعد التدريس، وتحليله وفق خطوات وطريقة محدّدة، بحيث تعزز فرص تحقّيق التطوُّر المهني والتحسُّن في الأداء.

معلمات الفيزياء (Physics Female Teacher): المعلمات اللاتي يقمن بتدريس مقرر الفيزياء في المرحلة الثانوية.

الطريقة

منهج الدراسة

اتّبعت الدراسة المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة، حيث يعدُّ المنهج المناسب لمثل هذا الدراسة، فتنمية الممارسات التأمُليّة، يكون أفضل في السياق الواقعي دون ضبط للمتغيِّرات، والتحكُّم في الظروف المحيطة (Creswell, 2003).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصديّة من معلمات ثانوية أمجاد قرطبة بمدينة الرياض، تمثلت في معلّمة واحدة لمادة الفيزياء، تحمل مؤهل بكالوريوس. وبلغت سنوات خدمتها خمس سنوات، والتي يتوفر فيها الحماس، والاستعداد للمشاركة في الدِّراسَة لمدة عشرة أسابيع متواصلة، والرغبة في تطور أدائها التدريسي، والقدرة على الفهم العميق، وتمَّ اختيارها بالمعاينة الهادفة، للحصول على المعلومات.

أدوات الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة، جرى تصميم وتطبيق الأدوات التالية:

أولا: دليل البرنامج

تم تصميم دليل برنامج التطور المهني، للاسترشاد به أثناء التنفيذ. وقد استند إلى عدد من الأدبيات التربوية من مثل ديوي (Dewey, 1997)، وأوسترمان وكوتكامب (Osterman & Kotkamp, 2002)، وويلكس واشمور (Wilkes & Ashmore, 2014). تكون البرنامج من مرحلتين: تضمنت المرحلة الأولى (التهيئة)، أربع جلسات نقاش وحوار بعد قراءات معمّقة تناولت التعلم والتدريس، والنظرية البنائية، وحقيبة تدريبية (ممارسات المعلم التأملية)، وتوضيح النموذج المقترح للممارسات التأملية، وخطوات تنفيذه. أما المرحلة الثانية للبرنامج (التطبيق)، فتضمنت تطبيق المعلمة للنموذج التدريسي المقترح للممارسات التأملية في صورته الأولية، ودمج الأسئلة التأملية المرشدة لكل خطوة من خطواته، لتسهيل تطبيقه سواء قبل التدريس أو بعده. كما تضمن الدليل إضافة تطبيقات النموذج التدريسي للممارسات التأملية بعد تطويره.

ثانيا: بطاقة المقابلة

يمكن للمقابلة شبه المنظَّمة استكشاف المعتقدات والمعرفة والخبرات التي تمتلكها عينة الدراسة، وقد يكون لدى المشاركين تصوُّرات لا يمكن الحصول عليها بأيّة وسيلة أخرى غير المقابلة (Hajer, 2003). لذا هدفت المقابلة إلى معرفة آراء عينة الدراسة عن البرنامج، حيث تُسهم المقابلة في الحصول على مزيد من البيانات التفصيليّة العميقة الخاصة برأي المعلّمة بعد التطبيق. وقد تمت مقابلة المعلمة في مرحلة تطبيق النموذج بواقع ست زيارات، تراوحت مدة كل مقابلة بين (40-20) دقيقة، تمَّ تسجيلها صوتيًا، بالاتفاق مع المعلّمة، ثم تفريغ بياناتها كتابيًا.

ثالثا: بطاقة الملاحظة

ذكر العبد الكريم (Alabdulkarim, 2012) أن الملاحظة هي الطريقة الأساسيّة لجمع المعلومات في الدراسة النوعية. وفي الدراسة الحالية تمّت ملاحظة تطبيق المعلّمة لمراحل البرنامج، وفي ضوء النتائج التي يتمُّ الحصول عليها، تم تعديله وتحسينه.

صدق أدوات الدراسة

صدق دليل البرنامج

تناول الدليل توضيح مفاهيم وممارسات التعلم والتدريس، والنظرية البنائية، والممارسات التأمُّليَّة، والنموذج التدريسي المقترَح، ومراحل تطبيقه قبل وأثناء وبعد التدريس. وعُرض الدليل على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرق التدريس، ومشرفات تربويات، بحيث يتمُّ التأكد من مناسبته للغرض الذي أُعد من أجله، وسلامته العلميَّة واللغويَّة، وقد تمَّ تعديله وفق ملاحظاتهم واقتراحاتهم، التي دار أغلبها حول صياغة بعض العبارات، أو تكرارها، وأدوات الربط بين الجمل.

صدق بطاقة المقابلة وبطاقة الملاحظة

عُرضت البطاقتان على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرق التدريس، وقد تمَّ تعديلها وفق ملاحظاتهم واقتراحاتهم.

كما سعى الباحثان للتحقق من مصداقية وموثوقية الأدوات من خلال الأساليب والإجراءات المتبعة في جمع البيانات النوعيَّة وتحليلها، حيث تم الالتزام بالمعايير الآتية: المصداقيَّة، بحيث تعكس نتائج الدراسة الحالة المدروسة، وتمثلها بدقَّة كما في الواقع. وتتعلَّق بالشفافيَّة في الوصف لحدث أو موقف، أو لآراء المشاركين (Yin, 2011).

ولتحقيق المصداقيَّة في الدراسة الحالية، تمَّ تنفيذ إجراءات الدراسة في المدرسة، وهي السياق الطبيعي الذي تحدُث فيه الحالة المدروسة، وتحديد المدة بوقت كافٍ لجمع البيانات، والحرص على التفاعل المستمرِّ مع المعلِّمة المشاركة بالزيارات الميدانيَّة، وكانت 16 زيارة في مرحلتي البرنامج. وقد ساعد ذلك في جمع بيانات تفصيليَّة، والتحقق منها، مما يرجِّح إمكانيَّة الحصول على تفسيرات أكثر عمقًا ومصداقيَّة. بالإضافة إلى جمع البيانات بطرق مختلفة ومن مصادر متنوعة (Triangulation)، حيث تمَّ استخدام أداتين الدراسة (المقابلة- الملاحظة) للحصول على البيانات. أما القابليَّة للتأكيد والموثوقية فهي تخص البيانات النوعيَّة، ليتمَّ تأكيد النتائج من خلالها (Alabdulkarim, 2012) وقد تمَّ اعتماد بعض الإجراءات التي يمكن أن تُعزِّز حياديَّة البيانات، وأهمُّها: توثيق تاريخ جميع إجراءات الدراسة الميدانيَّة، ومراعاة الدقَّة في تقديم أمثلة لتصورات المعلِّمة المشاركة، وكتابة إجاباتها كما هي، لضمان الحياديَّة.

الإجراءات

شملت إجراءات الدراسة الحالية عددا من الخطوات هي: إعداد برنامج للتطور المهني على مرحلتين؛ بحيث يتم في المرحلة الأولى تهيئة المعلمة، ثم المرحلة الثانية تطبيقها للبرنامج والتعرُّف على كيفيَّة تطبيق النموذج التدريسي، بحيث يتمُّ دمجه في ممارساتها التدريسيَّة. بدأ تنفيذ البرنامج بعقد جلسات مع المعلِّمة للمناقشة والحوار بحضور المشرفة الأولى في المدرسة، وتوضيح كلٍّ ما يتعلق بمعتقداتها التربوية، واستغرقت مدَّة التهيئة للبرنامج ثلاثة أسابيع.

وفي المرحلة الثانية للبرنامج، طبقت المعلمة نموذج الممارسات التأمُّليَّة المقترح، واستغرقت مرحلة التطبيق في صورته الأولية مدة ثلاثة أسابيع في دروس فصل نظرية الكم، ودرس واحد من فصل الذرة. وبعد ملاحظة تطبيق المعلِّمة لخطوات النموذج المقترَح للممارسات التأملية في الصفِّ بواقع حصتين أسبوعيًا، وجمع الأدلة على تطبيقها من خلال الاطلاع على خطة الدروس، وأنشطة التعلم، تم إجراء المقابلة مع (المعلِّمة) نهاية كلِّ أسبوع، بواقع ست مقابلات، للتعرُّف على جوانب القوة والضعف في النموذج المقترح، وتقديم مقترَحاتها لتطويره. وبناءً على البيانات التي تمَّ الحصول عليها من تطبيق أداتي المقابلة والملاحظة للممارسة الصفيَّة، تمَّ تقويم التطبيق الأول للنموذج، وإجراء التعديلات على خطواته المقترَحة لتطويره.

تم التحليل الكيفي للبيانات والملاحظات بعد الحصول عليها، وتنظيمها، والتعمق والتكرار في قراءتها عدَّة مرات، ثم البحث عن الكلمات المفتاحيَّة والعبارات المتشابهة التي تدعم خطوات النموذج المقترح، ومن ثم الترميز والتصنيف، ومحاولة استخدامها في تطويره. وفي المرحلة الثانية تمَّ تطبيق النموذج بعد تطويره، ثم تقويمه للمرة الثانية، ليتمَّ التوصل للنموذج في شكله النهائي.

نتائج الدِّراسَة ومناقشتها

تم بناء البرنامج بعد الإجابة عن السؤال: ما برنامج التطوُّر المهني المقترَح القائم على تنمية الممارسات التأمُّليَّة لمعلِّمات الفيزياء؟ وفيما يلي عرض تفاصيل كل مرحلة من مراحل برنامج التطور المهني، وكتابة أبرز نتائجها.

المرحلة الأولى للبرنامج (التهيئة)

اعتمد بناء برنامج التطور المهني في الدراسة الحالية على مرحلتين: في المرحلة الأولى (التهيئة)، ومدتها ثلاثة أسابيع، تم التمهيد لعينة الدراسة المُشاركة، وتقديم كل ما يسهم في تكوين الخلفية النظرية التربوية، والاطلاع على مجال الممارسات التأملية، لتعزيز معتقداتها التربوية الإيجابية، حيث تمت تهيئة المعلمة، من خلال عقد جلسات للحوار والمناقشة معها، وبحضور المشرفة الأولى في المدرسة، والتي كانت مبادرة، ولديها اطلاع واضح عن أهم الاتجاهات التربوية في الميدان التعليمي. في الجلسة الأولى تم تقديم خلفية نظرية حول الفرق بين التعلم والتدريس، ودورهما في تعلم المتعلمين، من خلال قراءة موجهة، لتوضيح التطور المتسارع لدور المعلم. طرحت المعلمة عددًا من الأسئلة أثناء الجلسة، تضمنت كيفية تحقيق التوجه نحو التعلم، والتركيز عليه أكثر من التدريس مع المفاهيم العلمية للمقرر، خاصة المفاهيم الجديدة والمجردة، التي يصعب على المتعلمات التوصل لها في الفيزياء الحديثة. بالإضافة إلى اعتبار المعلمة أن التعلم يحتاج إلى وقت

أطول مقارنةً بالتدريس. وبعد المناقشة ومحاولة طرح الحلول لما تعتقده المعلمة من صعوبات قد تواجهها عند تبنيها لهذا التوجه، بحيث يكون تركيزها على تعلم المتعلمات، واستثارة دافعيتهن ودمجهن في العملية التعليمية، اتضح مما سبق، ضرورة متابعة تقديم القراءات الموجهة، وخاصة نظرية التعلم البنائية، مع عرض عدد من النماذج التدريسية لتعميق فهم المعلمة وتعديل معتقداتها.

وركزت الجلسة الثانية على توضيح تطور مفهوم النظرية البنائية، وخصائصها، وكيفية تعلم المتعلمين في النظرية البنائية، والآثار المترتبة عليها. وبعد الحوار والمناقشة مع المعلمة في أهم ما قرأته؛ أبدت اهتمامها بعد فهم التطور الحاصل نظريًا، وكيفية التطبيق عمليًا. من أهم الأفكار التي تمت مناقشتها، علاقة النظرية البنائية بغرفة الصف، وكيفية تطبيقها، لذلك تم عرض عدد من النماذج لبيئة الصف البنائي، وتوضيح الإجراءات التي يمكن لها تطبيقها، لتوفير بيئة صفية بنائية.

وركزت الجلسة الثالثة على مناقشة حقيبة تدريبية بعنوان "ممارسات المعلم التأملية"، وتحديد عدد من محاور المناقشة تناولت أساليب التطور المهني للمعلم، ودور الممارسات في تطور المعلم مهنيًا، وفلسفة الممارسات التأملية، ومراحل التأمل، وأدواته. وبعد الحوار والمناقشة مع المعلمة في أهم ما قرأته، أظهرت تعرفها على معنى التأمل، ومراحله، إلا أنها لا زالت تحتاج إلى معرفة التطبيق الفعلي للتأمل في ممارساتها الصفية، والتعمق فيها، حيث لم يتكون لديها تصور واضح عن دمج الممارسات التأملية، بحيث يتم ربطها بتدريسها.

وتم في الجلسة الرابعة مناقشة بعض من نماذج الممارسات التأملية في الأدب التربوي، ثم تقديم النموذج التدريسي المقترح، وتوضيح خطوات تطبيقه، وضرورة الإجابة عن الأسئلة التأملية المرشدة من بداية تخطيط كل درس، إلى ما بعد تقويمه، لضمان التطبيق الصحيح للنموذج التدريسي، بحيث يكون مساعدًا للمعلمة في التفكر، والتوصل لنقاط الضعف في ممارساتها، والتي ظهرت لها بعد تقديم الدرس.

نتائج المرحلة الأولى للبرنامج: من أبرز نتائج هذه المرحلة ما يلي:

أولا: ظهر تغير رأي المعلمة نحو التعلم بناء على الحوار والمناقشات المقدمة عند التهيئة للبرنامج، حيث أشارت المعلمة إلى ذلك:

"لن يتم تعلم الطالبات إلا عند زيادة تفاعلهن ونشاطهن وأسئلتهن المطروحة، لذا من الضروري أتحاور معهن لمساعدتهن على التفكير وبناء معارفهن وليس للتوصل للمعلومة فقط".

كما تناولت ضرورة تطبيق استراتيجيات التدريس لتحقيق التعلم، حيث ذكرت المعلمة:

"مطلوب في كل درس تطبيق خمس استراتيجيات، وكنت أرى أن ذلك مبالغ فيه، وإهدار لوقت الحصة، ولكن توصلت إلى أن الكيف أهم من الكم، ومساعدة الطالبة للتوصل للمعرفة وتحقيقها للتعلم أهم، ولن يتم الا بتطبيق الاستراتيجية الصحيحة التي تساعد في تحقيق هدف من أهداف الدرس".

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي السنيدي (Alsunaidi, 2016) والكلثم (Alkaltham, 2016) في فاعليّة برنامج التطور المهني لتنمية كفايات المعلِّم، وتحسين معتقداته التربوية حول التعلم.

ثانيا: تغيير وعي المعلمة عن النظرية البنائية عند مناقشتها بعد القراءة الموجهة، حيث ذكرت المعلمة:

"كان *للمناقشة عن النظرية البنائية وحواري مع الباحثة والمشرفة، دور في زيادة فهمي لطبيعة الصف البنائي، وأهمية التركيز على أن تكون بيئة الصف نشطة ومحفزة، وضرورة أن تكون دافعية الطالبات عالية للتعلم وطرح التساؤلات".*

بالإضافة إلى ظهور توجه المعلمة لتطبيق التدريس وفق النظرية البنائية، نتيجة تغيرات في وعيها بأسلوب التدريس، حيث قالت:

" *بدأت أفكر في تنظيم مواقف التعلم في الصف، بحيث أكون قدر الاستطاعة مرشدة في تعلُّم طالباتي، بدل من نقل المعلومات لهن".*

كذلك زاد وعي المعلمة بكيفية تطبيق أساليب التعلم البنائي، حيث بينت أن:

" *تأكيد التدريس في النظرية البنائية على المفاهيم الكبرى، جعلني أشعر بإمكانية تطبيقها بشكل أكثر دقة، ولن تسبب تأخير عطائي للمقرر وفق الخطة المحددة".*

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي كلا من السنيدي (Alsunaidi, 2016)، والكلثم (Alkaltham, 2016) في فاعليّة برنامج التطور المهني لتنمية كفايات المعلِّم، وتحسين معتقداته التربوية حول التدريس.

ثالثا: توجيه خبرة المعلمة، لإتاحة الفرصة للمتعلمات، وتوفير الوقت للتعلُّم بأنفسهنَّ، وضرورة عدم التسرُّع في تقديم الإجابات لهنَّ، وترك المجال لهنَّ للتفكير. أما في حالة عدم توصُّلهنَّ للمعرفة المطلوب تحقيقها، فيتمُّ طرح نشاط بديل، حيث أشارت المعلمة إلى ذلك:

"*من الضروري أن أثق بقدرة طالباتي في التوصل للتعلُّم وتحقيقهنَّ للهدف التعليمي المطلوب، وضرورة إعطائهنَّ كل الفرص المتاحة بتهيئة الأنشطة التي تشجع على المشاركة والتحدي لتحقيق التعلم".*

وفق ما سبق، ذكرت المعلِّمة توصُّلها إلى طريقة يمكن من خلالها، التحكُّم في رد فعلها عند طرحها للأسئلة الصفيّة، بدون التسرُّع في تقديم الإجابة للمتعلِّمات، بحيث يتم فيها استثمار وقت

الانتظار. فأسئلة التفكير ذات المستويات العليا، تتطلب وقت انتظار أطول. فلا بد من إتاحة الفرصة للمتعلِّمات للتفكير، وتقديم إجابات أكثر اكتمالا بدلا من الإجابات القصيرة. يظهر مما سبق، تحسّن معتقد المعلِّمة التربوي حول التدريس، حيث بدأت فعلا في تطبيق فترة الانتظار، حيث تمت ملاحظة حرص المعلِّمة على توضيح الهدف من وراء الانتظار للمتعلمات، كانت تطلب منهنّ تدوين إجاباتهنّ بشكل فردي أولا، ثم تبدأ كلُّ مجموعة في مناقشة إجابتهنّ. ثم تطلب من الجميع التوقف والاستماع لإجابات زميلاتهنّ، وبذلك أتاحت لجميع المتعلِّمات وقتًا للتفكير، ووفرت الفرصة للطالبات الضعيفات للمشاركة والتعلُّم.

ويتفق ما سبق مع نتيجة دراسة كل من حسن (Hassan, 2013)، والسنيدي (Alsunaidi, 2016) في تعديل توجه النظريَّة التدريسيَّة للمعلِّم إلى النظريَّة البنائيَّة من خلال تطوير الممارسات وتحسين التدريس.

رابعا: أظهرت المعلمة وعيًا أعمق بأساليب تدريسها، وبالقرارات التي تتخذها أثناء التدريس، حيث زاد تصور المعلِّمة لكل ما قد يحدث في السياق التعليمي من أحداث، وضرورة توفيرها للبدائل من الأنشطة التعليمية، وتوجيهه إجراءات التدريس لتحقيق أهداف التعلم البنائي، حيث أكدت المعلمة أنها:

" أصبحت أركز أكثر في أساليب وطرق التدريس لكل درس، بحيث أوفر للمتعلمات الفرصة ليكتشفن ويبحثن وينفذن الأنشطة، فلا بد أن يكون لهن دور إيجابي في تعلمهن".

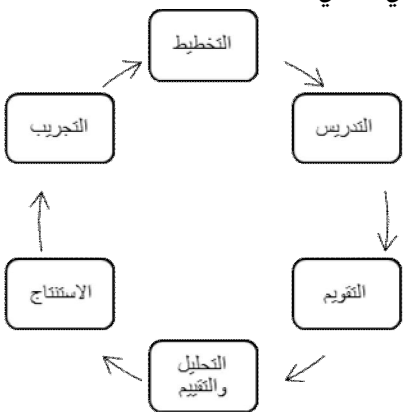
يظهر مما سبق، أن العلاقة بين المعتقدات التربوية والممارسات التدريسية، علاقة تبادلية أكثر من كونها علاقة سبب ونتيجة. فبعد تعديل المعتقدات التربوية للمعلمة في المرحلة الأولى للبرنامج، والتي تعد تمهيدًا لتطبيق المرحلة الثانية للبرنامج، تبدأ في التعديل لممارساتها الصفية.

المرحلة الثانية للبرنامج (التطبيق)

هدفت مرحلة تطبيق برنامج التطور المهني القائم على النموذج التدريسي المقترح للممارسات التأمُّليَّة لتحسين الممارسات الصفية للمعلمة، بحيث يكون مرشدًا لها في كلِّ خطوة عند تدريسها، مع التأكد من مناسبته لتحقيق المعلمة للتأمل في ممارساتها الصفية. تضمنت تغيير المعلمة لممارساتها الصفية، بعد تطبيقها للنموذج التدريسي المقترح للممارسات التأمُّليَّة في صورته المبدئيَّة لمدة ثلاثة أسابيع، بحيث يتمُّ دمج التأمل في ممارساتها التدريسيَّة. بالإضافة إلى تطوير النموذج المقترح إلى أن تم التوصل إلى الصورة النهائية له، والتأكد من تطويره بعد تطبيق المعلمة للنموذج المطور لمدة ثلاثة أسابيع، وبذلك استغرقت مرحلة تطبيق البرنامج ستة أسابيع.

ا- بناء النموذج التدريسي للممارسات التأملية:

تكوَّن النموذج المقترَح للممارسات التأملية، من ست خطوات متتالية: تبدأ بالتخطيط، التدريس، التقويم، التحليل والتقييم الذاتي، الاستنتاج، التجريب، وفق شكل (1) وهو من إعداد الباحثين، حيث تتَّضح خطوات النموذج المقترَح لتنمية الممارسات التأمُّليَّة، وهي كالتالي:



الشكل (1): خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليَّة

من العرض السابق يتَّضح أنه تمَّ تحديد نقطة البداية للنموذج المقترَح للممارسات التأمُّليَّة في هذا الدراسة، من أول عمليَّة تقوم بها كل معلِّمة، وهي التخطيط، حيث تعد نقطة البداية التي يتمُّ التأمُّل فيها قبل تقديم الدرس، أما أثناء التدريس فتتمُّ الخطوة الثانية التدريس، تليها الخطوة الثالثة التقويم، حيث تقوم المعلِّمة بتقويم تعلُّم طالباتها، أما في الخطوة الرابعة، فتمثل خطوة التحليل والتقييم الذاتي، حيث تتضمَّن عمليَّة تحليل الدرس وصفًا للمشاعر وعدم الرضا عند تحديد نقاط الضعف في الدرس، وفي المقابل ستكون المشاعر إيجابيَّة عند تحديد نقاط القوة لتقييم الذات. أما الخطوة الخامسة فتمَّ تحديد أهمِّ ما توصَّلت إليه المعلِّمة المتأمِّلة من التحليل والتقييم الذاتي، ووفقًا لذلك تبدأ خطة عمل جديدة للتحسين، وتكون في عملية الاستنتاج، تليها الخطوة السادسة "التجريب"، حيث تتمُّ فيها مراقبة التغييرات المتَّخذَة ونتائجها، والفحص المستمر للتقدُّم نحو الهدف من التأمُّل، فالنتائج الإيجابيَّة تحفز على تكرار نموذج الممارسات التأمُّليَّة للحصول على نتائج مُرضية جديدة.

ب- تطبيق النموذج لتطويره: بدأت هذه المرحلة بتطبيق المعلِّمة لنموذج الممارسات التأمُّليَّة من تاريخ 8/7/1439 إلى 26/7/1439. وتضمن التطبيق خطوتين: في الخطوة الأولى تمَّ التأمُّل قبل التدريس وأثناءه، وذلك عند (التخطيط- التدريس- التقويم). أما الخطوة الثانية فالتأمُّل يكون بعد تقديم الدرس، وذلك عند (التحليل والتقييم الذاتي- الاستنتاج- التجريب). وأظهرت المعلِّمة رأيها عن إمكانية تطبيق النموذج المقترَح قبل وبعد تقديم الدرس، بالإضافة إلى ملاحظة تطبيق المعلِّمة للنموذج في صورته المبدئيَّة،

وجمع التقارير، وكل ما يساعد على تطويره، وكانت النتائج كالآتي:

أولا: التخطيط شمل نموذج الممارسات التأمُليّة المقترَح في الخطوة الأولى مرحلة التأمُل قبل عمليّة التدريس، وتمثّل ذلك في (التخطيط) للدرس، حيث تمُ الإعداد والتخطيط للتدريس، بحيث تناولت المعلّمة ما يجب أن تقوم به من ممارسات تدريسيّة، مثل: تحديد أهداف التعلُم للمتعلّمات، ومحتوى المادة العلميّة، وتحديد الاستراتيجيات والسلوكيات الصفيّة التي تساعد المتعلّمات على التفاعل مع المعرفة الجديدة بشكل فعّال، مما يساعدهنّ في تعميق الفهم. وأوضحت المعلّمة أهميّة التخطيط، وأنها تعدُها مناسبة كخطوة أولى في النموذج عند سؤالها عن رأيها، فذكرت:

"*مهمة لكل معلّمة، ولا يمكن أن أقوم بالتدريس بدون ما أخطط وأعرف الوسائل المتاحة وأفكر كيف أستفيد منها. كما أن تطبيق هذه المرحلة في النموذج كان سهلا فهي مرحلة مألوفة لدي، ومن صميم عملي*".

لوحظ تنوع أنشطة التعلُم في نموذج تحضير وإعداد الدروس للمعلّمة، حيث كانت أنشطة فرديّة وجماعيّة من إعدادها، بحيث تحقق أهداف التعلُم، بالإضافة للعروض التقديميّة، ومقاطع الفيديو الإثرائيّة. وتضمن التخطيط، التركيز على أهميّة المناقشات الجماعيّة بين المتعلّمات، بعد قراءة بعض الفقرات من الكتاب، بالإضافة إلى حلّ المسائل التدريبيّة الخاصة بقوانين الدرس.

يتّضح مما سبق، أن التخطيط يُعدّ مناسبا وواضحا للتطبيق، ولا يحتاج إلى أي تعديل أو إضافات. أكّدت المعلّمة ذلك، حيث كانت صياغة الأسئلة التأملية المطروحة واضحة، ووافية، وأنها كمعلّمة تمارس التفكُر والتأمُل في إعداد الخطة للدروس، ولكن بشكل مبسّط من غير تعمُق في التأمُل، أو التعبير عن ذلك كتابيًا.

ثانيًا: التدريس: تمثل الخطوة الثانية لنموذج الممارسات التأمُليّة المقترَح، حيث تقوم فيها المعلّمة بالتأمُل والتفكير في ممارساتها الصفيّة. عند ملاحظة خطط الدروس للمعلّمة، لوحظ تقديمها وصفًا تفصيليًا لكل ما ستقوم به من تهيئة لبيئة الصف، واستخدامها أساليب تعتمد على تنشيط المعرفة السابقة للمتعلّمات، والحرص على التنويع في تهيئة المتعلّمات ما بين طرح أسئلة مثيرة للتفكير، وذلك من خلال الربط بواقع المتعلّمات، أو عرض مقاطع فيديو؛ لشد انتباههنّ للمعرفة، وتقديم الأنشطة، بحيث تتم مشاركتهنّ وانخراطهنّ في العمل من أجل تحقيق التعلُم. إلا أن عند ملاحظة تنفيذ المعلمة للدرس، ظهر تأخر المتعلّمات في التوصُل للمفهوم، وفق الوقت الذي خططت له المعلّمة، خاصة في درس نظريّة الكمّ، مما يدلُ على الحاجة للمزيد من التفكير والتأمُل في كل نشاط أو استراتيجيّة تُخطط لها، بالإضافة إلى أهميّة التركيز على تهيئة المعرفة السابقة للمتعلّمات. لذلك لا بدّ من تعديل الأسئلة التأمُليّة المرشدة في هذه المرحلة، بحيث تساعد المعلّمة في تكون صورة كاملة في ذهنها عن الدرس، لمساعدة المتعلّمات في التوصُل للمفاهيم العلميّة بشكل أكثر وضوحًا، وتوجيههن ليتمكنّ من فهمها وربطها بالواقع، وضرورة توفير البدائل في حال عدم تحقيق النشاط للهدف التعليمي المطلوب.

يتّضح مما سبق، أن التأمُل في الممارسات قبل التدريس وأثناءه، يؤدي إلى مساعدة المعلّمة في سدّ الفجوة بين ما قدمته والنتائج التي حصلت عليها، وتوضيح الفرق بين ما تقصده والفعل، مما يسبب شد انتباه المعلّمة للموقف، وإدراكها لتعلُم المتعلّمات وملاحظة استجاباتهنّ (Osterman & Kotkamp, 2002). وهذا بالفعل ما اتّضح، عند سؤالها (المعلّمة) عن تحديد التدريس كخطوة ثانية لنموذج الممارسات التأمُليّة المقترَح، فأكّدت أن الاختلاف بين ما تريد فعله، وما حدث بالفعل في الصف لم تتوصّل إليه إلا بعد تنفيذ الدرس، حيث أشارت إلى أنه:

"*يعد التدريس مناسب جداً كخطوة تالية بعد التخطيط، حيث كشف لي، وساعدني في ربط ما فكرت في تحقيقه، وما أقوم به فعلا في غرفة الصف، وبالنسبة لي كانت لحظة فاصلة؛ لأنها وضحت لي الاختلاف بين ما فكرت به قبل التدريس، وما ظهر أمامي أثناء التدريس، إضافة إلى ظهور بعض المواقف التي لم أتوقعها.*"

يتّضح مما سبق، أن التدريس وفق الخطوات المقترَحة مناسب، وإن كانت تحتاج إلى إضافات في الأسئلة التأملية المرشدة، بحيث تكون صياغة الأسئلة أكثر دقّة، وتسهم في زيادة وعي المعلّمة بتعلُم المتعلّمات، بدلا من الانشغال بالتفكير في موضوع الدرس، فالتدريس الفعّال يعتمد على الوعي بتعلُم المتعلّمات.

ثالثًا: التقويم: تحتاج مرحلة التقويم إلى تأمل المعلّمة في تقويم تعلُم المتعلّمات. في المقابل عند ملاحظة تدريس المعلّمة في غرفة الصف، كانت تطبق التقويم التكويني في كلّ مرحلة من مراحل الدرس، مما أتاح للمتعلّمات الفرصة لتصحيح معارفهنّ، وتعديل ما يمكن أن يتكوّن من مفاهيم بديلة خاطئة أثناء الدرس، إضافة إلى ضرورة التقويم النهائي. وعند سؤال المعلّمة عن أن التقويم تعدُ مناسبة من ضمن خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُليّة، أجابت قائلةً: " *أرى دمجها مع (التدريس) فهما متلازمتان، ويتمُ تطبيقهما باستمرار طوال الدرس، فكل نشاط في الدرس يكون له هدف من أهداف الدرس، ثم يتمُ التقويم البنائي للتأكد من تقدم المتعلّمات وتحقق الهدف، وبالتالي فإن دمجها يكون أفضل من وجهة نظري*".

ويرى الباحثان إمكانيّة دمج التدريس والتقويم ضمن خطوات النموذج المقترَح، فالتأمُل في تقويم المتعلّمات وأدائهنّ في الأنشطة، سيتمُ ضمن مراحل التدريس، سواء قبل التدريس عند إعداد المعلّمة للأنشطة والأسئلة المناسبة لمستوى المتعلّمات، أو عند التأمُل أثناء التدريس، وملاحظة استجابات المتعلّمات وتفاعلهنّ في حلّ الأنشطة، ومحاولة معرفة أسباب عدم تقدمهنّ أو تفاعلهنّ في حلّ الأنشطة المقدمة.

يتَّضح مما سبق، أن التقويم والأسئلة التأمُّليَّة المرشدة كانت ظاهرة بشكل واضح أثناء تنفيذ المعلِّمة للدرس، مما يعني إمكانيَّة دمجها مع التدريس من خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليَّة.

رابعًا: التحليل والتقييم الذاتي: بدأ التحليل والتقييم الذاتي حسب خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليَّة، والتي تبدأ فيها المعلِّمة بالتأمُّل والتفكُّر لتحليل ما قدمته للمتعلِّمات في غرفة الصف، فتحدِّد مواطن القوة ومواطن الضعف في أدائها من خلال التقييم الذاتي. وفي ضوء ما يظهر لها من نتائج التحليل، تحدِّد العناصر التي تمَّ اختيارها، وتحتاج إلى التركيز عليها بهدف النمو الجيد. لا يخفى أهميَّة التأمُّل المتعمد المدروس في مراجعة المعلِّمة لممارساتها، وتطويرها حسب ما تراه مناسبًا بعد التأمُّل. وعند سؤال المعلِّمة عن أن التحليل والتقييم الذاتي يعدُّ مناسبًا كخطوة رابعة من خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليَّة، أجابت:

" كانت أصعب خطوة في النموذج؛ لأنها تحتاج إلى الشفافية، خاصة عند الإجابة عن أسئلتها التأمُّليَّة المرشدة، لانني قد أغيّر مسار درسي وأنشطة الدرس بالكامل، فعند تطبيقي لهذه المرحلة، زاد إحساسي بالمسؤوليَّة، فأنا أقيِّم نفسي بدون تدخل أحد، وأحدد مكان القصور في درسي".

لوحظ أن هذه الخطوة تحتاج إلى تحديد أدق للوقت المناسب لتأمل وتحليل الدرس للمعلِّمة متى سيكون. فالتحليل والتقييم الذاتي لا بدَّ أن يكون بعد تقديم الدرس، لذلك لا بدَّ من إدراجها في النموذج المطوَّر. بالإضافة إلى ضرورة ذكر المعلِّمة لدرجة رضاها عن الدرس (عالية- متوسطة- منخفضة)، وتوضيح السبب في ذلك. وهذا ما أكدته المعلِّمة عند إجابتها عن أسئلة المقابلة الثانية بالإجابة الآتية:

"مهم عند التحليل أن أكون راضية عن درسي، فعدم رضاي عن أي جزئيَّة في الدرس يتطلب مني بذل جهد أكبر في الدراسة، وتذكّر جميع تفاصيل الدرس، ومراجعة كل الأحداث".

وذكر هلفيش وسميث (Helfish & Smith, 1962) أن التحليل التأمُّلي يوضح الطريقة التي يبني بها المعلِّم تجاربه. كما يتضمَّن أن يصف المتأمِّل مشاعره، ويوضح كيف يفكر بذاته، وما يحمله من أفكار ومعتقدات، وأن يتساءل عمَّا يتوارد في ذهنه، وعن صحة كل القرارات الصفيَّة التي تمَّ اتخاذها. ومن الأمور التي تمت ملاحظتها عند إجابة المعلِّمة عن الأسئلة التأمُّليَّة المرشدة، ضرورة التأني عند التحليل والتقييم، وعدم تفسير أيَّة ملاحظة بشكل سلبي، بل لا بدَّ من الدراسة عن الأسباب، ومحاولة تقديم عدد من التفسيرات والأسباب، ولو بسيطة؛ ليتمَّ التعرُّف على الأسباب الكامنة للمشكلة، ومحاولة التصدي لها، وتمهيدًا للخطوة التالية، بحيث يكون تقديم الحلول طويل المدى، وليست حلولًا مؤقتة وسريعة. وفي المقابل، أكدت المعلِّمة عند سؤالها عن مناسبة التحليل والتقييم الذاتي في النموذج، "عند تأملي بعد تقديم الدرس وانتهاء الحصة، بدأت أقيِّم درسي، وأرى كيف يمكن أن أغيّر أنشطته، حيث ظهرت لي مشكلة، وهي تركيزي على تغطية أكبر كميَّة من المحتوى، مما قلَّل من اهتمامي بتوفير الفرص لمشاركة طالباتي، وبالتالي لا بدَّ من توفيري للأنشطة بشكل أكبر، مما يعني تعديل التخطيط والتدريس".

وظهر توافق بين ما تمت ملاحظته عند تحليل وتقييم الدرس مع ما ذكرته المعلِّمة عند تطبيق التحليل والتقييم الذاتي في النموذج، تتناول جوانب الضعف في تنفيذ الدرس، مثل ضعف تفاعل المتعلِّمات في المشاركة في بعض أنشطة الدرس، وعدم تحقُّق التعليم التعاوني، حيث كانت إجابتهنَّ عن الأسئلة المطروحة بشكل فردي. كما أن متابعة المعلِّمة وملاحظتها لاستجابات المتعلِّمات كانت أقل من المستوى، ولم تقم المعلِّمة بأي إجراء لتحفيز المجموعات على التعاون.

يتَّضح مما سبق، أن التحليل والتقييم الذاتي ضروريٌ لتعديل الممارسات، وهي مناسبة كخطوة تالية بعد التخطيط والتدريس، وإن كان لا بدَّ من تعديل أسئلتها التأمُّليَّة المرشدة، وإضافة كلّ ما يساعد المعلِّمة على التركيز في تحليل درسها.

خامسًا: الاستنتاج: وهنا يتمُّ البدء بالتركيز في المعلومات التي تمَّ الحصول عليها من التحليل والتقييم الذاتي، ثم يتمُّ استنتاج ما يجب القيام به من ممارسات بعد تأمل المعلِّمة في الخبرة، ووضع خطة للعمل بعد تنظيم الأفكار.

وعند سؤال المعلِّمة عن مناسبة الاستنتاج كخطوة خامسة في نموذج الممارسات التأمُّليَّة المقترَح، قالت: " في البداية لم يتضح لي ما المقصود من كلمة الاستنتاج، وما دوري في هذه المرحلة، ولكن بعد قراءة الأسئلة التأمُّليَّة عرفت (توصَّلت إلى) المطلوب، ووضحت لي الصورة لتطبيق هذه المرحلة، لذلك أقترح تغيير المسمى، حيث بعد تحليل إجراءات درسي وأهدافه وبعد تقييمي لذاتي، أحتاج إلى أن أتأكد من أن تحليلي صحيح، وأني أقدر أن أعدل وأحسن من تدريسي".

ومن المفترض أن يتمَّ بعد التحليل والتقييم الذاتي، التوصُّل إلى تصوُّر واضح في ذهن المعلِّمة، وفهم ما جرى ولماذا، مما يعني تكوُّن المعنى عند المعلِّمة من تحليل الموقف. وتبدأ في طرح عدد من الأسئلة التأمُّليَّة لبناء المعنى، ومن هذه الأسئلة: ماذا تعلَّمت بعد التأمُّل في درسي؟ ما الأفكار التي توصَّلت إليها؟ وما الأسئلة التي تدور في ذهني وأبحث عن إجابة لها؟ مما يعني أن خطوة الاستنتاج في النموذج المقترَح تحتاج إلى توضيح أكثر. وقد لاحظ الباحثان أن هذه المرحلة تحتاج إلى مزيد من التفصيل؛ ليتضح رد فعل المعلِّمة واستجابتها تجاه تحليل وتقييم ممارستها التدريسيَّة، ولهذا فإن تطبيق التأمُّل فيها يتطلب تغيير الأسئلة التأمُّليَّة المرشدة، فقد كانت إجابة المعلِّمة في النموذج المقترَح غير دقيقة في الوصف، حيث تكرَّر ما تمَّ ذكره في (التحليل والتقييم الذاتي).

يتّضح مما سبق، أن الاستنتاج لم يكن مناسب كخطوة تالية بعد التحليل والتقييم الذاتي؛ مما يقتضي ضرورة تطوير هذه الخطوة، بحيث تكون أكثر وضوحًا في أسئلتها التأمُّليّة المرشدة، وتساعد المعلّمة في التدرُّج عند تأمُّلها لنقاط الضعف في ممارستها التدريسيّة، وتبدأ في التوصُّل لحلول لمعالجتها.

سادسًا: التجريب: يعدُّ (التجريب) خطوة جوهريّة لنموذج الممارسات التأمُّليّة المقترَح، حيث تمّت فيها مراقبة الإجراءات، والتغيرات المتخذة ونتائجها، والفحص المستمر للتقدُّم نحو الهدف من التأمُّل. فالنتائج الإيجابيّة تشجّع على تكرار خطوات نموذج الممارسات التأمُّليّة للحصول على نتائج أفضل، أما في حال عدم تحقيقها، فتتمُّ إعادة التفكير وإجراء التأمُّل من جديد. وقد لوحظ أن تطبيق المعلمة للتجريب تضمّن تصميم وإضافة أنشطة تعليميّة جديدة، وتغيير أسلوب التعليم، وتوفيرها لبدائل مختلفة، مما يدلُّ على أن الممارسة التأمُّليّة ساعدت المعلّمة على أن تكون مبتكرة، ومشاركة في تطوير التعليم، ولم تكتفِ بدور المنفّذ فقط. وعند سؤال المعلّمة عن مناسبة التجريب كخطوة سادسة لنموذج للممارسات التأمُّليّة المقترَح، أجابت:

"أرى أن التجريب تطبيق العمل بعد التأمل، حيث تمثل المحطة التالية بعد تفكيري ووضعي لخطة عمل جديدة؛ لأعدل ممارستي التي لم أكن راضية عنها مع طالباتي، وأقوم بتطويرها، بحيث أقوم بتحديد ما توصلت له بعد تأملي وأطبقه في مواقف أخرى".

لاحظ الباحثان أن خطوة التجريب تحتاج إلى تطوير لتكون أكثر وضوحًا، حيث أصبحت صورة الممارسات البديلة تقريبًا مكتملة في ذهن المعلّمة بعد التأمُّل، وتحتاج لتطبيق ما توصّلت إليه، والتأكُّد من مناسبتها بعد إدخالها على خطة الدرس. فهذه الحلول والبدائل التي تمّ وضعها بشكل دقيق ومتأنٍّ وفقًا للتأمُّل من الخطوات السابقة (التحليل والتقييم الذاتي، الاستنتاج)، قد يقتضي الموقف تطبيقها في مواقف جديدة مشابهة؛ فقد ذكر الدليمي (Aldulaimi, 2016) أن نظريّة التأمُّل، تقوم على أن كل معلّمة تنشئ من خبراتها الماضيّة مخزونًا من الأمثلة والتصورات والمفاهيم، تفيدها في مواجهة مشكلات ومواقف جديدة. وفي المقابل، لوحظ أن المعلّمة المتأمّلة في خطوة التجريب تحتاج إلى أن تعود إلى ذاتها، وتستمر في التفكُّر، والتأمُّل بالمفاهيم، والمعلومات التي تضمنها درسها، لذلك لا بدّ أن تُسهم الأسئلة التأمُّليّة المرشدة في توضيح كل ما فكرت به المعلّمة المتأملة من تغييرات ومدى مناسبتها. يتّضح مما سبق، ضرورة تطوير خطوة التجريب من ضمن خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليّة.

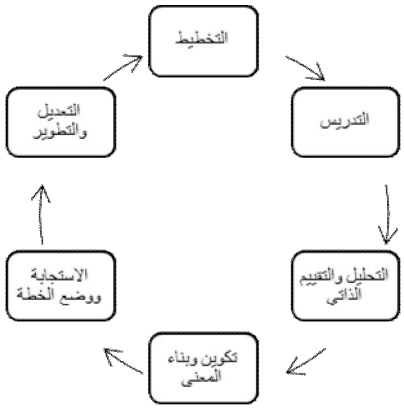
أبرز التعديلات المقترَحة على نموذج الممارسات التأمُّليّة في صورته الأوليّة

كان أبرز جوانب تطوير نموذج الممارسات التأمُّليّة المقترَح منصبًّا على بعض الخطوات: ففي الخطوة الأولى (التخطيط) لم يتمَّ فيها أي تعديل أو إضافة للأسئلة التأمُّليّة المرشدة، أما الخطوة الثانية (التدريس) فتمَّ دمجها مع التقويم، وتعديل الأسئلة التأمُّليّة المرشدة. أما الخطوة الرابعة (التحليل والتقييم الذاتي) فهي العدسة الكاشفة للمعلّمة، لذلك لا بدّ من ذكر المعلّمة لدرجة رضاها عن درسها (عالية- متوسطة- منخفضة)، مع ضرورة ذكر السبب. فهذه المرحلة تمثّل نقطة الانطلاق في التأمُّل بعد التدريس، فمن خلال القناعات والمشاعر والأفكار. يبدأ تأمُّل المعلّمة في ممارساتها؛ لذلك تمَّ تعديل الأسئلة التأمُّليّة المرشدة للتحليل والتقييم الذاتي، وإضافة كل ما يساعد المعلّمة المتأملة في تحليل وتقييم ممارساتها ذاتيًا.

أما الخطوة الخامسة (الاستنتاج) فلم تكن واضحة للمعلّمة؛ لذلك تمّت إضافة خطوة جديدة للنموذج المقترَح قبل هذه الخطوة، وهي (تكوين وبنّاء المعنى). وفيها تقوم المعلّمة بالتوصُّل للمعرفة الجديدة، مما يُنتج تغيرًا في المنظور المفاهيمي لديها، وذلك يقتضي تحديد التغييرات المقترَحة لتقديم الدرس بشكل أفضل، وتحديد الإجراءات التي ينبغي اتخاذها لإحداث التغيير، وإضافة أسئلة تأمليّة مرشدة. أضيفت خطوة خامسة بعد تكوين وبنّاء المعنى، هي (الاستجابة ووضع الخطة)، بحيث تسهم في مساعدة وتوجيه المعلّمة بتوفير الإجراء البديل، ووضع خطة للتطوير، مما يعني ضرورة الدقة في تحديد الإجراءات التي ينبغي اتخاذها لإحداث التغيير، بالإضافة إلى تحديد المهارات المطلوبة للتعديل. وقد ذكر شون (Schon, 1987) أنه يمكن الاستفادة بشكل أفضل من فرص التعلُّم المقدَّمة في تجربة معينة، واستيعاب المعرفة المكتسبة من خلال الخبرة، من أجل بناء مرجع أو خطة للاعتماد عليها في مواقف جديدة مستقبلا.

واقتضى تطوير الخطوة الأخيرة وهي التجريب توضيحًا أدقّ لأهم ما يتمُّ فيها من إجراءات، حيث يتمُّ تنفيذ خطة العمل، التي تمّ التوصُّل إليها بعد التفكير العميق، وفق الإجابة عن الأسئلة الناقدة التأمُّليّة، بالإضافة إلى ضرورة إعادة التفكير، وإجراء جديد للتأمل في حال عدم تحقق النتائج المتوقعة، وتجريب حلول أخرى. مما يعني أن هذه الخطوة ستتضمّن التعديل والتطوير كخطوة أخيرة في النموذج المطوّر للممارسات التأمُّليّة، من المهم أن يكون التأمُّل في العمل تواتريًا ومساعدًا لممارسة أخرى جديدة مستقبلا، وليس تكرارًا للماضي؛ فكل دورة تأمُّل تنشأ عنها خبرة، وكل خبرة تأخذ شيئًا من الخبرة السابقة، وفي الوقت نفسه تعدّل وتحسّن من الخبرات التالية (Doll, 2016).

ج- نموذج الممارسات التأمُليّة التدريسي المطوّر



الشكل (2): خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُليّة بعد تطويره:

أ- **التأمُل قبل التدريس وأثناءه:** 1- التخطيط 2- التدريس

ب- **التأمُل بعد التدريس:** 1- التحليل والتقييم الذاتي 2- تكوين وبناء المعنى 3- الاستجابة ووضع الخطة 4- التعديل والتطوير

تضمّن أول خطوة في النموذج المقترَح للممارسات التأمُليّة بعد تطويره كما في شكل (2)، ضرورة تحديد الوقت المناسب للتأمُل سواء قبل التدريس أو بعده، وفق النموذج المقترَح، مما يسهّل تطبيقه. وكانت خطوات النموذج المطوّر للممارسات التأمُليّة من إعداد الباحثين، وهي كالآتي:

بالإضافة إلى تحديد مستوى تأمُل الممارسة، وربط كل مستوى بخطوات نموذج الممارسات التأمُليّة المطوّر، حيث للتأمل ثلاثة مستويات (الحرفي، والسياقي، والجدلي) وفق تصنيف ولسون وتاجرت (Wilson & Taggret, 2005). وهي هرميّة ومتداخلة ومترابطة مع بعضها. ومن أبسط مستويات التأمُل المستوى الحرفي، ويتضمن قدرة المعلّمة على اختيار الاستراتيجيات والوسائل التعليميّة، التي تمكّنها من تحقيق أهدافها، وهذا المستوى يتحقّق في خطوتي التخطيط والتدريس من خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُليّة.

وأشار ولسون وتاجرت (Wilson & Taggret, 2005) إلى أن المستوى السياقي للتأمُل، يتمُ فيه فهم ما وراء الممارسات من افتراضات ونظريات، واستيضاح العلاقة بين النظريّة والتطبيق. ويتحقق هذا المستوى في خطوتي التحليل والتقييم الذاتي، وتكوين وبناء المعنى، من خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُليّة. ويعدُ المستوى الجدلي أعلى مستوى من مستويات التأمُل، يتمُ فيه النظر بعمق إلى الأمور، والدفاع عن الخيارات في ضوء أدلّة يجمعها، مع التبرير المنطقي المستند إلى نظريات التعلُم. كما يتمكّن من طرح البدائل المناسبة، وتحديد المعارف المهارات اللازمة لتطبيقها، يتحقّق هذا المستوى في خطوتي الاستجابة ووضع الخطة، والتعديل والتطوير، من خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُليّة.

تطبيق النموذج المطور

بدأ تطبيق النموذج المطور في تاريخ 29/7/1439بعد تطبيق النموذج في صورته المبدئية، وامتدت لمدة أسبوعين حتى تاريخ 13/8/1439. تمّت في هذه المرحلة مناقشة التحسينات التي أُحدثت في نموذج الممارسات التأمُليّة المقترَح مع المعلّمة، ومعرفة رأيها عن خطوات النموذج المطور بعد تطبيقها له. بالإضافة إلى ملاحظة تطبيق المعلّمة للنموذج المقترَح بعد تطويره، وجمع التقارير، وكل ما يسهم في تطوير خطوات النموذج المقترَح، ومن ثمَّ كانت نتائج نموذج الممارسات التأمُليّة المطوّر كالآتي:

تضمن أول خطوة في النموذج المقترَح للممارسات التأمُليّة بعد تطويره، ضرورة تحديد الوقت المناسب للتأمُل سواء قبل التدريس أو بعده، وفق خطوات النموذج المقترَح، مما يسهّل تطبيقه، بالإضافة إلى ربط مراحله بمستويات التأمُل الثلاثة (الحرفي، والسياقي، والجدلي) وفق تصنيف ولسون وتاجرت Wilson & (Taggret, 2005)، بحيث تكون مراحل النموذج المطور للممارسات التأمُليّة كالآتي:

أ- التأمُل قبل التدريس وأثناءه

1- التخطيط: يعدُ التخطيط نقطة الانطلاق لكل معلّمة، ويمثّل أبسط مستوى من مستويات التأمُل. وهو المستوى الحرفي للتأمل، حيث يتعلق بقدرة المعلّمة على اختيار الطرق والأساليب اللازمة لتحقيق الأهداف، وتوضيح ما يجب أن تقوم به من ممارسات تدريسيّة، مثل: تحديد أهداف التعلُم للمتعلّمات، ومحتوى المادة العلميّة، وتحديد الاستراتيجيات والسلوكيات الصفيّة. ولم يطرأ أي تغيير على التخطيط، ولوحظ أن المعلّمة استمرت في تخطيط الدروس وفق الأسئلة التأمُليّة المرشدة لها، حيث تمَّ الإعداد والتخطيط للتدريس في الخطوة الأولى للنموذج المطوّر. كما أشارت المعلّمة أن تأملها كان بغرض التخطيط لممارسات مستقبليّة:

" أتأمل في استراتيجيات الدرس، وأحدد الأنسب، ومتى أضعها، ومتى أغير فيها في الدرس الجديد". يتّضح مما سبق، أن خطوة التخطيط مناسبة من ضمن خطوات النموذج المقترَح".

2- التدريس: يتناول التدريس كل ما تقوم به المعلّمة من إجراءات، وعمليات لتحقق الأهداف المرجوة. كما تعدُ عمليّة تعليم مقصودة ومخططة، تتكوّن من مجموعة عناصر ديناميكيّة تتفاعل مع بعضها تشمل (المعلّمة، المتعلّمة، المحتوى العلمي، مصادر التعلُم، الطرق والإستراتيجيات، بيئة التعلُم، طرق وأدوات التقييم) لإحداث تعلُم جيد لدى المتعلّمات كوجك (Kojak, 2008). يقوم التأمُل قبل التدريس وأثناءه على تفكير دقيق من المعلّمة المتأملة لاختيار طرق التدريس المناسبة، وتوقع تأثيرها على تعلُم المتعلّمات. بالإضافة إلى الجهود الواعية لجمع وتأمين جميع الأدلة على تقدم المتعلّمات، وملاحظة استجاباتهنّ وتفاعلهنّ في حلّ الأنشطة، ومحاولة معرفة أسباب عدم تقدمهنّ في حل الأنشطة المقدمة

(Osterman & Kotkamp, 2002). فالتأمُّل ليس غاية في حدِّ ذاته؛ فأساس التأمُّل هو الاستعداد للقيام بعمليَّة التفكير، لتحسين الممارسة (Helfish & Smith, 1962).

وقد تمت ملاحظة وضوح تطبيق التأمُّل في التدريس كخطوة ثانية من خطوات نموذج الممارسات التأمُّليَّة المطوَّر. وهذا ما أكدته المعلِّمة عند سؤالها عن مناسبتها ضمن خطوات النموذج المقترَح، ولم يتمَّ إجراء تعديلات للأسئلة التأمُّليَّة المرشدة الخاصة بها بعد تطوير النموذج.

ب- التأمُّل بعد التدريس

1- التحليل والتقييم الذاتي: في هذه المرحلة يتمُّ البدء بالتأمُّل في المشاعر، والتعبير عن درجة الرضا عن الدرس، مع تقديم الأسباب الموضحة لذلك الشعور. ويعتقد ديوي (Dewey, 1997) أن التفكير يبدأ بحالة من الشك أو الحيرة التي تتمُّ مواجهتها عند العمل، فعندما لا تسير الأمور وفقًا لخطة التدريس، أو تختلف الممارسة عن النظريَّة، يتولَّد شعور عدم الرضا. وهذه هي اللحظات الأساسيَّة للتعلُّم.

ويتمُّ بعد ذلك تحليل الدرس، وتقييمه ذاتيًّا؛ فالمعلِّمة المتأملة تتحمَّل مسؤوليَّة تعليمها، والتفكير في ممارساتها، وتقييم أدائها ذاتيًّا، بذكر نقاط القوة والضعف في الممارسات التدريسيَّة. وكان من الملاحظ أن المعلِّمة- عند تقييمها لدروسها- تميل إلى أن تبدأ في تحديد نقاط الضعف أولا في ممارستها، وتركِّز على ما تشعر أنه لم يكن في المسار الصحيح كما خططت، ويحتاج إلى تعديل. وقد عللت ذلك بأنها تعتبرها فرص للتحسين وهي الأولى بالبدء والتعديل؛ لذلك تميل إلى أن يكون التركيزعليها أولا. كما أنها ترفض اعتبارها نقاط ضعف، طالما بإمكانها تعديلها وتحسينها. وفي المقابل، فإن تفكير المعلِّمة المتأملة بإيجابيَّة، وتحديدها نقاط القوة، وتسجيل المواقف أو الأحداث الإيجابيَّة في درسها، خاصة تلك الممارسات التي كان لها تأثير في زيادة انتباه المتعلِّمات، أو مشاركتهنَّ بحماسة في أنشطة الدرس، يساعدها في بقائها، وإعادة ممارستها مستقبلا في تدريسها.

ويرى الباحثان ضرورة قيام المعلِّمة المتأملة بالكتابة عند تحليل ممارستها التدريسيَّة، وتوثيق عبارات التأمُّل. فليس هناك بديل للكتابة في توضيح أفكارها، وفهمها لجميع جوانب الموقف التعليمي. بالإضافة إلى مساعدتها في عزل المعلومات الخاصة بنقاط القوة، وفرص التحسين، وتصنيفها أثناء عمليَّة الفحص والتحليل. ثم تبدأ المعلمة بعد التحليل في توضيح الإجراءات والأساليب المتبعة لمعالجة نقاط الضعف، مما يسهم في تحقيق التعلُّم، والتطوُّر في المهارات، واستخدام التفكير الناقد في إيجاد وسائل لتحسين ممارساتها، وتقييم تدريسها، وتحليله بشكل ذاتي. يتَّضح مما سبق، أن خطوة التحليل والتقييم الذاتي تعد مناسبة ضمن خطوات نموذج الممارسات التأملية المقترَح.

2- تكوين وبناء المعنى: ساعد تكوين وبناء المعنى المعلِّمة المتأملة في توضيح حقيقة فهمها للمعرفة، وللنظريَّة التربويَّة التي تتبناها فعلا في فلسفة التدريس الخاصة بها، والتوجهات التربويَّة التي تنطلق منها في عملها. وتمت ملاحظة تحسُّن قدرة المعلِّمة المتأملة على التعبير عن المواقف الصفيَّة، ووصف الأحداث التي واجهتها في تدريسها، وأصبحت أكثر نقدًا لها، وزادت قدرتها على ربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، مما يعني مناسبة هذه الخطوة المقترَحة في النموذج المطوَّر، وتحقيق المعلِّمة للتعلُّم الذاتي ذي المعنى.

لقد تمَّ استخدام مصطلح "بناء المعنى" للتعبير عن نظريَّة التعلُّم التحولي للعالم ميزرو (Mezirow). وهي نظريَّة تتضمَّن التركيز على طريقة تفكير الفرد حول الذات والمعتقدات، وتقويمه للخبرة الجديدة وتأمُّلها ودمجها، والتعامل بفاعليَّة لتعميق الفهم. كما أشار ديوي (Dewey) إلى أن التعلُّم الصحيح هو تعلُّم معنى الأشياء، وليس تعلُّم الأشياء فقط. ولتحقيق ذلك لا بدَّ من التأمُّل، فهو المفتاح للتعلُّم الناجح، وهو شكل من أشكال المعالجة العقليَّة التي يستخدمها الفرد لتحقيق التعلُّم. ويتمُّ تطبيق التأمُّل للمساعدة في فهم الأفكار المعقدة، وإعادة معالجة المعرفة والفهم. فالمعلِّم المتأمِّل يعمل مستندًا إلى الخبرات التي يمرُّ بها، والتجارب التي يغوص فيها، بحيث تكون ذات معنى (Doll, 2016).

في ضوء ما سبق، ظهر في خطوة تكوين وبناء المعني تمييز وفهم المعلِّمة المتأملة لما وراء الممارسات التدريسيَّة من افتراضات ونظريات، واستيضاح العلاقة بين النظريَّة والتطبيق. وهذا ما تمت ملاحظته من إجابة المعلِّمة عن الأسئلة التأمُّليَّة المرشدة، حيث حددت المعلِّمة الأسئلة التي لا زالت تدور في ذهنها، والمهارات المطلوبة للتحسين، والأفكار الجديدة التي تساعد في معالجة نقاط الضعف، من خلال الدراسة والاطلاع لمصادر مختلفة، حتى تُكوِّن معنى لما تعلَّمته. بذلك يتحقق المستوى السياقي للتأمل، وهو وفق تصنيف ولسون وتاجرت (Wilson & Taggret, 2005) يمثل المستوى الثاني. يتَّضح مما سبق، أن خطوة تكوين وبناء المعنى تناسب خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليَّة.

3- الاستجابة ووضع الخطة: تُسهم خطوة الاستجابة ووضع الخطة في توصُّل المعلِّمة المتأملة لتصوُّر كامل للموقف، فبعد التفكير العميق والمدروس في الإجراءات التي ينبَغي اتِّخاذها لإحداث التغيير لتقديم الدرس بشكل أفضل، يتمُّ إعداد خطة للعمل، وتمت ملاحظة تقبل المعلِّمة لهذه المرحلة، والنظر بإيجابيَّة لضرورة التغيير في أداء الممارسة، وتوافق ذلك مع ما أشارت إليه عند الإجابة عن أسئلة المقابلة:

"أي تغيير أو إضافة في بناء الخطة، لا يتم إلا بعد اقتناعي به، وإحساسي بأهميَّة التعديل، خاصة عند تطبيق استراتيجيَّة جديدة، أو ظهور مشكلة. مما جعلني أتحمس لوضع خطة عمل جديدة للتعديل".

وقد ذكر مارزانو وآخرون (Marzano et al, 2016) أن الغرض من الممارسات التأمُّليّة هو تحسين إجراءات المعلِّمة وقراراتها، وكيفيّة تأثير ذلك في نتائج التعلم، ومن ثمَّ فإنها تعتمد على قدرة المعلِّمة على صقل الممارسة الصفيّة، وتحسين نوعيّة عملية التعليم. فالممارسات التأمُّليّة تساعد في ابتكار طرق جديدة للتعلُّم، وليس المقصود نقد المعلِّمة لذاتها. وتجدر الإشارة إلى أهميّة أن تضع المعلِّمة المتأملة لنفسها أهدافًا لنمو وتحسين أدائها بطريقة منهجيّة؛ وذلك لضمان تحقيق أهداف التعلُّم.

وفي خطوة الاستجابة ووضع الخطة، تميل المعلِّمة إلى أن تعبِّر بشكل أدق، وبتركيز على تنفيذ استراتيجيّة جديدة تراها مناسبة لاستخدامها في تنفيذ درسها. ولكنها قد تحتاج إلى التوضيح والتعريف بخطوات تنفيذها، وذكر تفاصيل أكثر عنها أي تحتاج إلى خطة للتطبيق. وتمت ملاحظة أن المعلِّمة المتأمِّلة، تميل إلى تطوير خطة تنفيذ الدرس في الصف، بحيث يتمُّ تقديمه بطريقة جديدة، أو تستخدم استراتيجيّة جديدة، أو تدمج عدة استراتيجيات لإيجاد استراتيجيّة جامعة تتناسب مع مستوى المتعلِّمات. ولن يتمُّ ذلك إلا بعد التأمُّل، بحيث تتمُّ الاستجابة، ووضع الخطة للتغيير فيها.

في ضوء ما سبق، فإن المعلِّمة في خطوة الاستجابة ووضع الخطة تهتمُّ بالتساؤل المستمر حول اهتماماتها، والنظر بعمق إلى الأمور، والدفاع عن خياراتها، في ضوء أدلَّة تجمعها من ممارستها الصفيّة. وهذا ما تمَّت ملاحظته عند مناقشتها في بعض الأنشطة، مثل نشاط التمييز بين الانبعاث التلقائي والانبعاث المحفَز من خلال الرسم، ورغبتها في ربط الدرس بواقع المتعلِّمات، وتبريرها بأنه نوع من كسر الجمود وتنمية الخيال لديهنَّ، مما يعني أن إجراء المعلِّمة يمثِّل المستوى الثالث للتأمُّل، وهو المستوى الجدلي وفق تصنيف ولسون وتاجرت (Wilson & Taggret, 2005).

4- التعديل والتطوير: يتمُّ في خطوة التعديل والتطوير تحديد مدى نجاح الممارسة المتأمِّلة، والفحص المستمر لتقدُّمها نحو هدف النمو المرغوب، حيث تتضمَّن التغذية الراجعة المركزة المحافظة على الاستمرار في التحسين. فالأسئلة التأمُّليّة المرشدة في هذه الخطوة، تسمح للمعلِّمة أن تتوصل إلى معرفة التغييرات التي أدخلتها لتحسين الممارسة. كما توضح كيفيّة تأثير الخبرة التي تمَّ اكتسابها في إعداد وتنفيذ الأنشطة مستقبلا.

في ضوء ما سبق، فإن المعلِّمة عند حاجتها للتعديل والتطوير، كانت تغير الممارسات الصفيّة التي لا تحقِّق نتائج مُرضية بالنسبة لها، وتمت ملاحظة أن المعلِّمة كانت تكتب ملاحظاتها في أقرب فرصة في الحصة. وقد بررت أن كتابتها في نموذج الممارسات كان بغية ضمان التعديل مستقبلا، بحيث يتمُّ تنفيذ خطة الدرس حسب التعديل الجديد. بالإضافة إلى أنها تناقش المتعلِّمات قبل نهاية الحصة في لوحة أعدتها، بحيث تذكر كل مجموعة رأيها (رأيك في درس اليوم)، فتستدل بإجابتهنَّ لتوجهها في تحسين ممارساتها، مما يدلُّ على أن هذه الخطوة ستكون آخر خطوة في تأمُّل الممارسة، بحيث يتمُّ فيها تقييم تلك التغييرات، والتأكُّد من انعكاس أثرها في تحسين التدريس. وقد توافق ذلك مع ما ذكرته المعلِّمة عند سؤالها عن مناسبة خطوة التعديل والتطوير:

"أرى أنها مناسبة، فالتغييرات التي وضعتها سابقا لا بدَّ أن أتاكد هل كانت صحيحة أو لا، وكيف يمكن تعديلها، وألاحظ أثرها في الدروس القادمة". يتَّضح مما سبق، أن خطوة التعديل والتطوير تناسب خطوات النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليّة، ولا تحتاج إلى أي تعديلات أو إضافات بعد تطوير النموذج المقترَح.

ولعل أبرز ما تم التوصل إليه هو أن النموذج المقترَح للممارسات التأمُّليّة بعد التطوير تضمَّن ست خطوات، هي: التخطيط، والتدريس، والتحليل والتقييم الذاتي، وتكوين وبناء المعنى، والاستجابة ووضع الخطة، والتعديل والتطوير. وتتَّفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: السنيدي (Alsunaidi, 2016)، والزايد (Alzayad, 2017) في تبنِّي إطار محدَّد للممارسات التأمُّليّة، من خلال تقديم برنامج يسمح بتوضيح التجارب من منظور جديد، يُسهم في الانتقال من العمل الروتيني إلى العمل التأمُّلي، الذي يتميَّز به التقييم الذاتي المستمر والتطوُّر. وتؤكد نتائج الدراسة الحالية أهميّة الاهتمام باستخدام مدخل الممارسات التأمُّليّة، كمدخل مهمٍّ للتطور المهني لجميع المعلِّمات في المراحل التعليميّة، وإيجاد البيئة الصفيّة التي تدعم تطبيق المعلِّمة لنموذج الممارسات التأمُّليّة، وذلك بتوفير كل الوسائل المعينة للتدريس والتأمُّل.

التوصيات

تم تقديم التوصيات الآتية:

1- نشر الوعي بأهمية التعلم المستمر للمعلمات أثناء الخدمة من خلال برامج تطور مهني فاعلة مدروسة، تشمل معارف أكاديمية تخصصية، وتربوية، لتعزيز المعتقدات التربوية الإيجابية.

2- إقامة ورش عمل، ومجموعات تعلم مهنية، للتعريف بأساليب توظيف الممارسات التأملية، وأدواتها.

3- زيادة اهتمام المعلمات بوضع تصورات لكيفية إخراج الدرس وذلك بالتخطيط المسبق والدقيق، لتحسين الأداء التدريسي، وتنمية الوعي الذاتي، والملاحظة المستمرة.

4- زيادة اهتمام المعلمات بتوزيع الوقتً، والحرص على تقييم الأعمال السهلة من الصعبة والتركيزعلى الأعمال التي تتطلب الجهد.

5- ضرورة توعية المعلمات بأهميّة اكتساب مهارات النقد الذاتي الهادف والمستمر، للتقدم نحو تحقيق الأهداف التعليميّة، وتحمّل مسؤوليّة التدريس.

References

Abdul Salam, M. (2001). *The most important modern trends in science teaching.* Cairo: Arab Thought House.

Abu Salim, E. (2016). The effect of the contemplative practice on the university professor in improving his teaching performance. *International Specialized Educational Journal, 2 (5*), 299-322.

Alabdul Karim, R. (2012). *Qualitative study in education*. Riyadh: King Saud University.

Al-Balawi, A., & Al-Rajeh, M. (2012). The reality of the professional development of teachers and mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Message of Education and Psychology*, (14), 26-42.

Aldulaimi, T. (2016). *Educational supervision and trends*. Jordan: Debono Learning Center.

Al-Ghamdi, I. (2012). *The impact of the training of mathematics teachers on the skills of solving the problem in their performance of mathematics courses developed in the middle stage*. Un published M.A. Thesis, Riyadh, King Saud University.

Alharbi, N. (2016*). Professional reflective practice and its relation to the self-effectiveness of science teachers of the intermediate stage in Riyadh City*. Un published M.A. Thesis. Riyadh, King Saud University.

Alkaltham, H. (2012). The effectiveness of teaching in the development of some of the competencies necessary in the recitation of the Holy Quran. *Journal of Educational and Psychological Sciences., 9* (2),369-420.

Alkhawaldeh, A. (2008). *Thinking skills of students in the basic stage.* Amman: Dar Al-Hamed Publishing and Distribution.

Almazroa, H. (2005). *Vision in the professional growth of teachers*. Thirteenth annual meeting of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences.130 - 152.

Almshali, A. (2015*). Development of the professional development system for the teacher of the basic education stage.* Amman, Dar Ghaida for Publishing and Distribution.

Al-Shamrani, S.; Dahmash,; A.; Alqadah, B. & Rashoud, J. (2013). The reality of the professional development of teachers and teachers of science in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Message of the Arabian Gulf, (126),* 215-291.

Alshaya, F. (2013). The reality of the professional development of the teacher accompanying the project of developing mathematics and natural sciences in general education. *Journal of Education and Psychology, (42),* 58-90.

Al-Sunaidi, S. (2016). *Building a teaching model based on the contemplative practices and measuring its effectiveness in developing the performance of natural science teachers in the primary stage*. Un published Ph.D. Dissertation, Riyadh, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Alwakeel, H. & Al Mufti, M. (2017*). Building the curriculum and its regulations.* Amman: Al-Masirah House for Publishing, Distribution and Printing.

Alzaidi, A., & AlSaeed, A. (2015). Sustainable professional development for high school teachers in Jeddah in view of the requirements of the academic accreditation standards. *Journal of the Future of Arab Education 94,* 331-461.

Alzayed, Z. (2017). *Reflective practice in professional learning communities to enhance learning and instructional self-efficacy among teachers*. Un published Ph.D. Dissertation, Riyadh, King Saud University.

Amer, T. (2012). *Growth and professional development in-service training.* Cairo: Taiba Foundation for Publishing and Distribution.

Bakhsh, H. (2003). The effectiveness of a proposed program of teaching therapeutics in the development of practical education in the faculties of education in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods, (90),* 56-59.

Barnes, N. (2017). Whiteness in the school system: Critical reflective practice. Retrieved at June10, 2018 from: https://courtingtheacademy.wordpress.com/2017/06/18/critical-reflective-practice-whiteness-in-the-school-system/

Belgon, K. (2010). *The extent to which science teachers master the practices of teaching and its relation to the level of teaching efficiency*. The fifteenth annual meeting of the Saudi society for educational and psychological sciences, King Saud University, 707-732.

College of Education, King Saud University (1430). *The conceptual framework of the Faculty of Education.* Retrieved 24/3/1440 from: https://education.ksu.edu.sa/sites/education.ksu.edu.sa

Creswell, J. (2003). *Research design*: *Qualitative, quantitative, and mixed methods Approaches.* From: https://scholar. google.com/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Creswell%2C+J.+%282003%29.+Research+Design&btnG=

Dewey, J. (1997). *How we think.* Available at March 1,2017 from: https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=how+we+think+dewey&oq=How+We+Think%3A+

Doll, W. (2016). *A postmodern perspective on Curriculum*. (Translated by Khalid Abdul Rahman). Riyadh: Obeikan Publishing.

Fazey, D. (2004). Developing and sharing best practice: Some key issues and principles. *Learning & Teaching in Action, 3*(3), 7-13. Retrieved at June10, 2017 from: http://www.celt.mmu.ac.uk/ltia/issue9/fazey.pdf.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35 (1), 1-13. Retrieved at April 10, 2017 from: http://sites.psu.edu/aplng587/wp-content/uploads/sites/8058/2013/12/freeman-2002.pdf.

Gibbs, G. (2013). *Learning by doing.* Available at: https://thoughts mostly about learning.files. wordpress.com/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf.

Gun, B. (2011). Quality self- reflection through reflection training. *English Language Teaching 65* (2), 126- 135. Retrieved at April 28, 2017 from: https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/65/2/126/527604?redirectedFrom=fulltext

Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching, 8(3),* 381–391. Retrieved at April 28, 2017 from: https://www.researchgate.net/publication/254934696_Professional_Development_and_Teacher_Change.

Hajar, K. (2003). Criteria for conditions of objectivity, honesty and consistency in qualitative study. *Umm Al Qura University Journal for Educational, Social and Human Sciences, 15 (2)* 132-154.

Hassan, S. (2013). A program based on teaching teaching to develop teaching skills according to quality standards and to modify the orientation of the teaching theory of the teachers of the Arabic language and pre-service Islamic studies in Egypt and Saudi Arabia at the University of Majma. *Specialized Educational Journal, 2 (7),* 659- 682.

Helfish, G., & Smith, P. (1962). *Reflective thinking is a method of education.* Cairo: Dar Al Nafais for printing, publishing and distribution.

Kojak, K. (2008). *Diversification of teaching in the classroom the teacher's guide to improving teaching and learning methods in the schools of the arab world.* Beirut, UNESCO Regional Office for Education in the Arab States.

Kolb, D. (2011). *Experimental learning experience as a source of learning and development.* Retrieved on 12/1/1439 from: http://pub.illaf.net/downloads/Kolb_Final_Part1.pdf.

Marzano, R.; Bugrin, T.; Heilbauer, T. & McIntyre, J. (2016). *To become a contemplative teacher*. Dhahran: Dar Al-Kitab Al-Tarbawi.

Maxwell, J. (2009). *Designing a qualitative study*. Retrieved at April, 2017 from: https://www.researchgate.net/publication/304191136_Qualitative_Research

Osterman, K. & Kotkamp, R. (2002). *The contemplative practice of educators is the problem of improving education and the need to solve it*. Al Ain: University Book House.

Radulescu, C. (2013). Systematic reflective enquiry methods in teacher education. *Social and Behavioral Sciences 78*, 11-15. Retrieved aApril 4, 2017 from: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813008100

Richards, J. (2008). Second language teacher education today. *Regional Language Center Journa*l, 39 (2), 158- 177. Retrieved aApril 4, 2018 from: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688208092182

Saeed, H. (2016). *Effectiveness of a proposed program based on employing the strategy of the mantle of the expert in the development of reflective practices among female students at Al-Azhar University in Palestine*. Un published M.A. Thesis. Gaza, Al-Azhar University.

Sahin, I. & Yildirim, A. (2015). Transforming professional learning into practice. *English Language Teaching Journal, 70 (3)* ,241–252. Retrieved at April 4, 2018 from: https://academic.oup.com/eltj/article/70/3/241/1748709.

Saito, E. & Atencio, M. (2014). *Conceptualising teacher practice and pupil group learning through developmental stages and integration factors*. Available at: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/pfie.2014.12.4.558.

Schon, D. (1987). *A review of educating the reflective practitioner.* Retrieved at Dec,24, 2017 from: http://www.thecommonwealthpractice.com/reflectivepractitionerreview.

Schwartz, M. (2016). Best practice in experimental learning. Research report, learning& teaching office. Available at: https://www.ryerson.ca/ content/dam/lt/resources/handouts/ExperientialLe arningReport.pdf

Sellars, M. (2012). The role of reflective practice. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 55*, 461 – 469. Retrieved at April 4, 2018 from: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S 1877042812039870.

Selmo, L. & Orsenigo, J. (2014). Learning and sharing through reflective practice in teacher education in Italy. *Social and Behavioral Sciences 116*, 1925 – 1929. Retrieved at April 4, 2018 from: https://www.researchgate.net/publication/2755433 91_Learning_and_Sharing_through_Reflective_Pr actice_in_Teacher_Education_in_Italy

Sharif, K. (2013). *Reflective learning.* Alexandria: New University Press House.

Stîngu, M. (2011). Reflexive practice in teacher education: facts and trends. *Social and Behavioral Sciences 33*, 617 – 621. Retrieved at April 4, 2018 from: https://www.sciencedirect.com/science/ article/pii/S1877042812002030.

Taher, R. (2010). *Professional development of teachers in the light of global trends*. Cairo: New University House.

Walsh, S.& Mann, S. (2015). Doing reflective practice: A data-led way forword. *English Language Teaching Journal*, *4*(69), 351-362. Retrieved at April 4, 2018 from: https://www.researchgate.net/ profile/Steve_Mann4/publication/276524636_Doin g_reflective_practice_A_data-led_way_ forward/links/ 5717558e08aefb153f9e74e2/ Doing-reflective-practice-A-data-led-way-forward.pdf.

Wilkes, L., & Ashmore, L. (2014). *The reflective practitioner in propessional education.* Available at 6/11/2018 from: https://www.palgrave.com/ it/book/9781137399588

Wilson, A. & Taggart, G. (2005). Promoting reflective thinking in teachers. Available at 3/1/2018 from: https://books.google.comsa/books/about/promoting _reflective _Thinking_in_Teacher.html?idcCC3tJ q07oC&redir_esc=y.

Yin, R. (2011). Qualitative research from stait to finish. Retrieved at June 4, 2018 from: http://soh. iums.ac.ir/uploads/32282j7_16.pdf.