

الممارسات التأملية في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية

فاطمة أحمد محمد علي

وزارة التربية والتعليم

دولة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرّف الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية بجامعة الكويت، بمستوياتها، وأدواتها. ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد المنهج الوصفي المختلط، وذلك بتطبيق استبانة مغلقة مفتوحة على عينة تألفت من (139) طالبة من السنتين الثالثة والرابعة في البرنامج. أشارت النتائج إلى أن اكتساب الممارسات التأملية في البرنامج جاء بدرجة كبيرة، وبما يتفق مع رسالة كلية التربية في جامعة الكويت بإعداد معلمين متأملين من خلال تنمية قدراتهم التأملية. وجاء التفكير التأملي الذي ينمي أخلاق المهنة السامية في النفس كأكثر الممارسات اكتساباً مع توافر الاستعداد الفطري له. وتركز هذا الاكتساب في مقررات الإعداد المهني. كما أشارت النتائج إلى أن مستوى الممارسات المكتسبة جاء بدرجة متوسطة، وتركزت في مستوى التفكير التأملي بالعمل قبل أدائه بشكل أكبر. كذلك بينت النتائج أن المناقشات الجماعية في المحاضرات الجامعية أكثر أدوات اكتساب الممارسات استخداماً، مقابل قلة استخدام أدوات أخرى كالمذكرات التأملية.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التأملية، إعداد المعلم، اللغة العربية.

مقدمة

استشراف المستقبل يتطلب تعليماً يخلق رؤية واضحة عند المتعلمين من أجل تحسين عالمهم، تعليماً ينشئ مفكرين مبتكرين، ويهدف إلى النهوض بالمجتمعات، لا الوقوف عند حدود التحصيل والمواد الدراسية، فقد أصبح الاقتصاد المعرفي والابتكار العلمي موضع تنافس الدول، ولتحقيق ذلك اهتمت الدول المتقدمة بإعداد معلمين متأملين مقبلين على التجدد والابتكار، قادرين على

مواكبة عصر تسارعت فيه المعارف، وكثرت فيه المتطلبات. فتفكير المعلمين التأملي يؤدي إلى النظر بعمق للمواقف التدريسية وتحليلها وتقييمها واتخاذ الإجراءات المناسبة حولها، وكي يكون هذا النمط من التفكير مرئياً، تحتم ترجمته إلى ممارسة تساعد المعلم على النظر بعمق لأسلوب تدريسه، بحيث يستطيع من خلالها تقييم أدائه التدريسي ذاتياً؛ للوقوف عند نقاط القوة والضعف، وكلما مارس التأمل أكثر، توصل إلى الأداء التدريسي المناسب للمتعلمين (Schan, 1983).

وقد تبع ظهور مصطلح الممارسات التأملية على يد دونالد شون عام 1983م، اهتمام واضح من قبل التربويين بالبحث والكتابة حول الممارسات التأملية في برامج إعداد المعلمين مثل: (LaBoskey, 1994; Taggart & Wilson, 2005)، مما نتج عنه ظهور دراسات حديثة أوصت بضرورة إعداد وتأهيل ممارسين متأملين في معاهد وكليات إعداد المعلمين قبل انخراطهم في الميدان التربوي كدراسة ريان (2014)، التي أكدت نتائجها وجود أثر للممارسات التأملية على مستوى الأداء التدريسي لهم، وبرهنت على أن الممارسات التأملية تُعد الطالب المعلم لمواجهة تحديات المهنة المستقبلية، وتركز على أن الهدف من تعليمه هو إعداده للمهنة، فضلاً عن جعله متمكناً واحترافياً قادراً على تقييم أدائه، واعياً وفعالاً ذا شخصية متميزة يتحمل مسؤولية قراراته التدريسية، ومنفتح الفكر يتقبل آراء المتعلمين ويحترم وجهات النظر المختلفة، فضلاً عن كونه معطاءً ومتجدداً لا يقبل بطرق التعليم التقليدية (Valli, 1992).

ظهر مصطلح التأمل في ميدان التربية وبصورة مقننة في العصر الحديث على يد جون ديوي، وذلك في كتابه (كيف نفكر؟)، وتولد من هذا المصطلح مصطلحات كثيرة مثل: التفكير الناقد، وحل المشكلة، والفكرة ذات المستوى العالي (عبد الحميد، 2015). وقد تطرق (Dewey, 1910) إلى التأمل كنهج للتفكير الموضوعي بموقف صعب يمر به الفرد بحاجة لتوضيح وتحليل، مما يتطلب التفكير العميق بالموقف لاقتراح الحلول المناسبة ومن ثم تقييمها لاختيار الحل الأفضل، في حين اتجه العالم البنائي جان بياجيه إلى اعتبار التأمل في الخبرات

والمواقف تنمية لتفكير الفرد وإسهاماً في تطوره (Inhelder & Piaget, 1958)، أما (Kolb, 1984) فقد أدرج تأمل الفرد في خبراته الشخصية كمرحلة أساسية في عملية التعلم الناجح، فالتأمل إحدى الخطوات الأربع الأساسية في نموذج المشهور للتعلم بالتجربة.

جاءت محاولة (Schon, 1983) لربط التأمل بالممارسة في كتابه (الممارس المتأمل)، فعرف الممارسات التأملية بقدرة الفرد على التفكير في الموقف من زوايا مختلفة لتحقيق التعلم الذاتي المستمر، ووجدها وسيلة مهمة في تهذيب أداء المعلم الممارس لمهنة التعليم شأنه في ذلك شأن ممارسي الفن والطب المتأملين (المواجهة وعودة الله، 2013).

وقد عدّ (Mezirow, 2000) ممارسة الفرد للتأمل الذاتي مصدر قوة ونمو وتغيير نحو الأفضل في مواجهة التحديات التي تواجهه، أما (Brookfield, 2002) فقد أكد أن ممارسة التأمل لا تقتصر على تأملنا بخبراتنا ووجهات نظرنا الشخصية فقط، بل تتعداها للتأمل في خبرات الآخرين والاستماع لوجهات نظرهم حول خبراتهم وخبراتنا كذلك.

وبالنسبة لما ورد عند (Wilkes & Ashmore, 2014) فإن ممارسة التأمل عملية منظمة متكاملة تنظر للموقف وتحدد تفاصيله بدقة، وينبغي على الممارس المتأمل من منظورها أن يتعامل مع البيانات بموضوعية لاتخاذ القرار المناسب حول الموقف. وحاول الهولي أن يعرف الممارسات التأملية تعريفاً شاملاً كونها "نشاطاً مهنيّاً متعلقاً بالتفكير والتعلم من ممارسة الفرد الذاتية، أو ممارسة الآخرين لمهنة معينة؛ من أجل تحسين عملية إصدار الأحكام، وزيادة احتمال القيام بالأفعال المناسبة والحكيمة في تلك المهنة وخاصة في المواقف المعقدة وغير الأكيدة والفريدة" (Alhouli, 2002: 237).

ويُفرّق (Schan, 1987) بين نمطين من التأمل: الأول ويسمى التأمل أثناء العمل (Reflection In Action) وهو التفكير فيما نفعله في نفس وقت أدائه، وهذا يعني أن الأداء التلقائي أثناء العمل سيقودنا إلى مفاجآت تتطلب منا التأمل بالموقف

لحظة حدوثه؛ لاتخاذ الإجراءات المناسبة، أما النمط الثاني فهو التأمل في العمل (Reflection On Action) وهذا النمط يتطلب استدعاء الفرد للأحداث الماضية، والتأمل فيها بعمق وذلك بغية تعزيز القدرة على مواجهة مواقف جديدة وفقاً لعملية منظمة أطلق عليها (التفكير الاسترجاعي)؛ حيث يسترجع المتأمل أحداث مواقف ماضية لمراجعة ما تم عمله والتعلم من الخبرة أو العمل.

النمطان السابقان مشابهان لنمطي التأمل اللذين يصفهما (Wilkes & Ashmore, 2014) بـ: (التأمل الساخن) وهو التأمل في الموقف وقت حدوثه ومحاولة اتباع النهج السليم في التعامل معه، ويعد هذا النمط مثالاً لضبط المشاعر والانفعالات خاصة في المواقف الجماعية، و(التأمل البارد) في الموقف بعد مرور وقت على حدوثه وغالباً ما يتم بشكل فردي، ويساعد هذا النمط الفرد على مراجعة تصرفاته السابقة بخلوة مع النفس ونوع من صفاء الذهن.

ويقسم (Van Manen, 1977) التأمل إلى ثلاثة مستويات، تأمل استرجاعي وهو التأمل باستعادة الأحداث الماضية أو النظر للوراء للتأمل فيما حدث أثناء الخبرة السابقة، وهو أدنى مستويات التأمل، والتأمل الآني وهو ممارسة التفكير أثناء القيام بالعمل، أما التأمل التوقعي فهو تأمل في العمل قبل حدوثه وطريقة لإدراك الموقف قبل معايشة الخبرة.

أما (Moon, 1999) فقد ركزت على مستويات التأمل من خلال الكتابة، حيث يبدأ الفرد بكتابة تحليلية عن موقف حياتي مع وصف أحداثه من وجهة نظره، ومن ثم كتابة عن موضوع محدد مع بعض التحليل والتساؤلات الذاتية حوله وهنا يكون في الكتابة نسبة تأمل بسيطة، ومن ثم ينتقل إلى كتابة تأملية تظهر جانب من آرائه الشخصية، ويكون متمكناً من الكتابة العميقة حول موقف سابق محدد مع طرح تساؤلات ذاتية تكشف التعلم الناتج عنه.

ولتحقيق الممارسات التأملية لابد من الاستعانة بأدوات تساعد المعلم في ممارسة التأمل، وهذه الأدوات عديدة، أكثرها استخداماً الآتي:

- 1 - **البحث الإجرائي:** وهو بحث تطبيقي يكون فيه الباحث (المعلم) ممارساً أيضاً، حيث يحاول من خلال خبرته الصفية إجراء بحث يتطلب منه تفكيراً تأملياً لظاهرة ما تحدث داخل المدرسة تستدعي الاهتمام وتبسيط الضوء عليها، ومن ثم يُدخل النتائج التي يتوصل إليها في بحثه بخطه وتدريبه المستقبلي (Luttenberg, Meijer & Oolbekink-Marchand, 2017).
- 2 - **المذكرات التأملية (Reflective Journals):** وهي أحد الأساليب المهمة للتأمل والتفكير، وتدوين الأفكار والمشاعر الماضية، فهي كتابات تأملية عميقة لأحداث سابقة تساعد في التوصل إلى فهم أعمق للمعارف الجديدة، وهي أداة تنمي أداء المعلم، وتساعد في حسن التعامل بالمواقف التدريسية، وغالباً ما تكون مركزة حول خبرات ومفاهيم محددة ذات تأثير وأهمية لدى المتأمل (Boud, 2001).
- 3 - **ملف الإنجاز:** وهو عبارة عن حافظة أو سجل أو حقيبة يقوم المعلم فيها بتجميع وإعٍ منظم هادف للأعمال المتنوعة التي قام بها، وتظهر الجهد والتقدم الذي أحرزه في أدائه التدريسي مما يساعده في تحسين وتقويم أدائه التدريسي (السميري، 2014).
- 4 - **المناقشة الجماعية:** هي حلقة حوارية تدور بين عدد من المعلمين بغرض الوصول إلى فهم متبادل حول موضوع ما أو حل مشكلة معينة، وهي وسيلة مهمة في التأمل بخبرات الآخرين، واكتساب السلوك الديمقراطي، والمهارات الاجتماعية، واتخاذ القرار المناسب في التعليم من خلال التأمل بشكل جماعي (McGregor & Cartwright, 2011).
- 5 - **التوثيق الصوتي والمرئي:** وهو تسجيل المعلم لمواقف تدريسية قام بها بنفسه، أو شاهدها لأحد غيره، صوتياً باستخدام جهاز تسجيل الصوت أو مرئياً من خلال كاميرا تصوير، أو صوتياً ومرئياً في آن واحد من خلال تسجيلات الفيديو، وذلك بهدف مراجعتها وتقييمها لاحقاً للكشف عن نقاط القوة والضعف في الأداء التدريسي بغرض تحسينه (Kourieos, 2016).

وقد أجرى (Ahmad et al., 2013) دراسة بمجال الدراسة الحالية في باكستان هدفت إلى تعرف فعالية برنامج تدريبي للممارسات التأملية في تحسين مهارات التدريس الصفية، واتضح بعد تطبيق استبانة على المعلمين المتحقين في البرنامج والمتمثلين في (150) معلماً، أنهم وجدوا فرقاً كبيراً في مهارات التدريس بعد البرنامج، حيث ساعدتهم الممارسات التأملية في التخطيط الجيد للدروس، وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات الصفية بشكل أفضل مما كان في السابق، فضلاً عن الاحتفاظ بسجل لكتابة اليوميات لتسجيل الخبرات والمواقف التدريسية بهدف النمو المهني، ويؤكد (Ahmad et al., 2013) أن المعلمين المتأملين حرصوا على تقديم الرعاية والاحترام للمتعلمين.

وأجرت حسن (2013) دراسة هدفت إلى تعرف فعالية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى في برنامجي إعداد معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية، وذلك في مصر والسعودية أثناء التربية العملية ولمدة فصل دراسي واحد، حيث توصلت الدراسة إلى تدني مستوى ممارسة التدريس التأملي لدى الطالبات المصريات والسعوديات، واستخدام الطالبات للممارسات التأملية في مرحلة التنفيذ للدروس بدرجة أكبر من التخطيط والتقويم، وتبني نظرية تدريس تقليدية، إلا أن تطبيق البرنامج أدى إلى تحسين توجه النظرية التدريسية من النمط التقليدي إلى النمط البنائي.

أما (Recchia & Beck, 2014) فقد أكدت دراستهما العميقة أن الممارسات التأملية في برنامج الإعداد ساعدت (19) معلماً مبتدئاً تمت مقابلتهم وجمع الوثائق حول أدائهم التأملي بالتدريس في زيادة الثقة بأنفسهم، وحسن التعامل مع أطفال مرحلة الطفولة المبكرة (نوي الاحتياجات الخاصة، العاديين، والموهوبين)، إلا أنهم أكدوا أن التدريب في البرنامج أقل واقعية من حقيقة الانخراط في الميدان، مما نتج عنه صعوبة الربط بين ما تم تعلمه في البرنامج بما يطبق في المهنة.

في حين أجرى (Delamarter, 2015) دراسة حالة لتعرف أثر مشاهدة وتأمل أفلام تتمحور أحداثها حول أداء المعلم داخل الفصل مع المتعلمين في إعادة ترتيب

توقعات الطلبة حول التعليم قبل انخراطهم في سلك التدريس، وذلك لتجنب الشعور بالصدمة عند الالتحاق بالمهنة نتيجة التوقعات العالية وغير الواقعية حولها، وقد أظهرت النتائج تغيراً ملحوظاً في تفكير الطلبة من الناحية الأخلاقية في التعليم خاصةً، فبناءً على التأملات والتحليلات والتفسيرات لما تم مشاهدته تغيرت النظرة للتعليم، وأصبحت أكثر واقعية.

كما اهتمت دراسة الرشيدى والهولي والعبد الجليل (2016) بتعرف أثر استخدام المذكرات التأملية في تعريف المتعلمين بمفهوم الثقافة، وذلك في أحد مقررات الإعداد المهني في كلية التربية بجامعة الكويت، باتباع المنهج شبه التجريبي توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجات المتعلمين في الاختبار التحصيلي البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المذكرات التأملية، إلا أن تطبيق هذه الدراسة واجه تحديات، تمثلت بضعف مهارة الكتابة لدى المتعلمين التي قد تشكل عائقاً في استخدام المذكرات التأملية.

وفي دراسة حالة أجراها (Farrell, 2016) على ثلاث معلمات لغة إنجليزية مبتدئات هدفت للتحقق من أهمية الممارسات التأملية في إعداد معلم اللغة، حيث وضع نموذجاً للممارسات التأملية يتضمن مراحل متعددة يتدرب من خلالها معلم اللغة المبتدئ على ممارسة التأمل، وتوصلت النتائج إلى فعالية النموذج ومساهمة الممارسات التأملية بشكل ملحوظ في تحقيق الشعور بالكفاءة المهنية والإيجابية نحو التعليم في نفوس المعلمات، وتخفيف ضغوط المهنة.

في حين هدفت دراسة (Mauri, Clara, Colomina & Onrubia, 2016) إلى تعرف نوعية المساعدة التعليمية التي تقدمها كلية التربية في جامعة برشلونة للطلبة من أجل تحسين ممارساتهم التأملية، وذلك من خلال تحليل مستويات التأمل لدى مجموعتين من الطلبة في برنامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية أثناء التدريب الميداني، حيث توصلت إلى أن المساعدة التعليمية المقدمة للمجموعة الثانية أفضل من المجموعة الأولى، وعزت الدراسة هذه النتيجة لاختلاف المشرف الجامعي وأسلوبه في التدريب والتدريس.

أما دراسة (Toman, 2017) فقد هدفت إلى التحقق من الممارسات التأملية التي تدرب عليها الطلبة في مقررات برنامج الإعداد من خلال التوثيق المرئي والمسموع لحصص مصغرة، وكتابة اليوميات، وتعرف أثرها في تطوير مهارات التدريس لدى (32) من الطلبة في برنامج إعداد معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية، حيث توصلت الدراسة إلى أن الممارسات التأملية في برنامج الإعداد زودت الطلبة بمهارات التفكير التأملي بدرجة متوسطة، ووطورت من مستوى التخطيط والتنفيذ والتقييم لنماذج الدروس التي قدموها.

أكدت الدراسات السابقة على أهمية موضوع الممارسات التأملية ودرجة استخدامها في التدريس قبل وأثناء الخدمة، وأوصت غالبيتها بضرورة تدريب الطلبة على الممارسات التأملية في برامج الإعداد، ومن أمثلة تلك الدراسات ما يلي من دراسات عربية: (حسن، 2013؛ الرشيد وآخرون، 2016)، وكذلك انفتحت دراسات أجنبية معها مثل: (Farrell, 2016; Recchia & Beck, 2014; Toman, 2017). وقد تمثلت الاستفادة من الدراسات السابقة للدراسة الحالية في إعداد الإطار النظري، فضلاً عن بناء أدوات الدراسة، كما أن النتائج والتوصيات ساعدت في اختيار منهجية الدراسة الحالية، كمحاولة لتلافي قصور الدراسات السابقة، وإثراء البحث العلمي في هذا المجال.

وتسعى كلية التربية بجامعة الكويت إلى إعداد معلمين متأملين كسائر كليات التربية في العالم، حيث يتحقق جزء من رسالتها بإعداد وتنمية معلمين متأملين يمتلكون المعرفة النظرية والتطبيقية الحديثة، وذلك عن طريق برامج إعداد معلمين في مجالات علمية متخصصة، من شأنها الارتقاء بالعملية التعليمية (جامعة الكويت - كلية التربية، 2006). ويعد برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية أحد هذه البرامج، حيث يزود وزارة التربية سنوياً بمعلمات مؤهلات؛ ليكنّ خير أداة للمجتمع في تحقيق أهدافه، لتدريس اللغة العربية في أولى مراحل التعليم الأساسي التي يُبنى على أساسها التعليم في المراحل التالية، فهي اللغة الأم وتعليمها مطلب ديني، ووطني، واجتماعي، ومعرفي، لا سيما في هذه المرحلة التعليمية، التي تؤثر مخرجاتها على المراحل الدراسية الأخرى (فضل الله، 2014)،

وهنا تكمن أهمية إعداد معلمة اللغة العربية المتأهلة بأدائها التدريسي في هذه المرحلة على النحو المطلوب.

مشكلة الدراسة

مما تقدم تتضح أهمية الممارسات التأملية للمعلم قبل وأثناء الخدمة، ودورها الفاعل في تحسين التدريس، وأصبح واضحاً تبني كلية التربية بجامعة الكويت لمفهوم الممارسات التأملية من خلال رسالتها بإعداد معلمين متأملين، فلها السبق في ذلك بعد أن كان الأمر قاصراً على دراسات تقويمية لم تُجد في إعداد المعلمين عامة ومعلمي اللغة العربية خاصة.

وقد وُجدت بعض الدراسات السابقة التي ركزت على تقويم برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت بصورة عامة، وبرامج إعداد معلمي اللغة العربية على وجه الخصوص كدراسة التويجري (2016) ودراسة الميعان (2015)، التي أثبتت وجود قصور في إعداد الطالب المعلم للتعامل الجيد في المواقف التدريسية مع المتعلمين، وعدم تمكينه من الرؤية الواضحة للواقع التعليمي وطبيعة التعامل معه. وتعتبر هذه الدراسة الأولى -في حدود اطلاع الباحثة- لتعرف الممارسات التأملية في برامج كلية التربية بجامعة الكويت؛ لذا فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تعرف الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية بجامعة الكويت، بمستوياتها، وأدواتها.

أسئلة الدراسة

- 1 - ما الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية؟
- 2 - ما مستوى الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية؟
- 3 - ما الأدوات التي من خلالها اكتسبت الطالبات الممارسات التأملية في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها قد تفيد في توجيه أنظار العاملين في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية بجامعة الكويت نحو الاهتمام بالممارسات التأملية، وتوفير مواقف تتدرب من خلالها طالبات البرنامج عليها، باعتبار أن إعداد معلمين متأملين جزء من رسالة كلية التربية في جامعة الكويت.

وتتضح أهمية الدراسة الحالية في تقديم مؤشرات قد تسهم بإثراء برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية بجامعة الكويت، فاتحة آفاقاً جديدة أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول الممارسات التأملية المكتسبة لدى الطلبة في مختلف برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت.

حدود الدراسة ومحدداتها

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على تعرف الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية بجامعة الكويت، بمستوياتها، وأدواتها.

الحد المكاني والزمني: طبقت الدراسة في كلية التربية بجامعة الكويت خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2017 / 2018م.

مصطلحا الدراسة

– **الممارسات التأملية:** العمليات التي تقوم الطالبة من خلالها بمراجعة أدائها في المقررات؛ للوقوف على نقاط القوة والضعف في أدائها وإيجاد الحلول المناسبة، والتحقق مما قدمته من إنجازات، واقتراح ما يمكن تطويره من ممارسات في المستقبل بالاستفادة من تجاربها وتجارب الآخرين، في ضوء ما تعلمته من ممارسات في مقررات برنامج الإعداد.

- برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية: برنامج تقدمه كلية التربية في جامعة الكويت للإناث، يضم عدداً من المقررات الإلزامية وأخرى اختيارية في الثقافة العامة، ومتطلبات التخصص، والإعداد المهني، فضلاً عن التربية العملية، بهدف إعداد معلمات مؤهلات في مجال تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

منهج الدراسة والإجراءات

اتبعت هذه الدراسة الوصفية المنهج المختلط، فالدراسة تحاول رصد الواقع من خلال منهج يجمع بين المنهجين الكمي والنوعي؛ للحصول على وصف وفهم متكامل حول مشكلة الدراسة. وتتبنى الدراسة تحديداً تصميم التثليث المتزامن (Concurrent triangulation design)، وهو تصميم للبحوث التربوية يعتمد على جمع البيانات باستخدام المنهجين الكمي والنوعي بالتزامن؛ وذلك بغرض الوصف العميق لمشكلة الدراسة لا مجرد تعميم النتائج المتعلقة بها، وتلافي أوجه القصور في كل منهجية على حدة من خلال التعزيز والدعم المتبادل لجمع وتحليل البيانات الكمية والنوعية معاً، مما يزيد من مصداقية النتائج (Creswell, 2014).

مجتمع الدراسة وعينته: تكوّنت عينة الدراسة من كافة الطالبات المقيّدات في السنتين الثالثة والرابعة ببرنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية بجامعة الكويت وعددهن (139) طالبة.

أداة الدراسة: قامت الباحثة ببناء استبانة مغلقة مفتوحة؛ لتعرّف الممارسات التأملية التي اكتسبتها الطالبات في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية بجامعة الكويت، بمستوياتها، وأدواتها، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بالممارسات التأملية والاستعانة ببعض الدراسات السابقة. وقد تكونت الاستبانة من (23) بنداً، قُسمت إلى ثلاثة محاور رئيسية، وقد اعتمد تدرج ليكرت الخماسي للاستجابات (قليلة جداً، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جداً)، وأعطيت الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب.

تم التحقق من صدق الأداة الظاهري عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين الداخليين والخارجيين المختصين في تدريس اللغة العربية في كليات إعداد المعلمين؛ للاسترشاد برأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها للموضوع المراد دراسته، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه مناسباً بعد التحكيم.

وللتحقق من ثبات الاستبانة، حُسبت معاملات الثبات للاستبانة باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمحاور (0.952)، كما اتضح أن محاور الاستبانة حصلت على قيمة ثبات تراوحت بين (0.956) و(0.801)، وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

وللتحقق من المصادقية والاعتمادية في الأسئلة مفتوحة النهاية، اعتمدت الباحثة نظام الترميز وهو أسلوب خاص يتسم بالدقة والموضوعية، وذلك من خلال تنظيم استجابات أفراد العينة في مجموعات، ومن ثم ترميزها برموز خاصة، حيث أعطيت كل مجموعة استجابات تحمل فكرة مشتركة رمزاً محدداً مناسباً، تمهيداً لتصنيف الاستجابات وتحليلها تحليلاً موسعاً، وذلك بما يتناسب مع كل محور من محاور الاستبانة الثلاثة.

إجراءات الدراسة:

- 1 - الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالموضوع والدراسات السابقة ذات الصلة به.
- 2 - بناء أداة الدراسة، وعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين للتحقق من الصدق الظاهري للأدوات، والتعديل عليها بناءً على آرائهم وتوجيهاتهم.
- 3 - التحقق من الصدق الداخلي وثبات الأداة، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من (40) طالبة؛ وتعرف قدرة عينة الدراسة على قراءة بنود الاستبانة.
- 4 - تطبيق أداة الدراسة على العينة.
- 5 - تحليل البيانات الكمية بالأساليب الإحصائية المناسبة، حيث حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في أداة الدراسة.

6 - تحليل البيانات النوعية بالتزامن مع البيانات الكمية بالأساليب المناسبة، حيث تم تحليل معلومات الأسئلة مفتوحة النهاية في أداة الاستبانة وفق أسلوب خاص، مع مراعاة الموضوعية والدقة في تصنيف ردود أفراد العينة في مجموعات تتألف من وحدات، وترميزها برموز خاصة، وتنظيم الردود لتحليلها بشكل موسّع وكتابتها في تحليل ومناقشة الأسئلة الثلاثة، وتم حذف أسماء الطالبات الحقيقية؛ مراعاةً للسرية والخصوصية.

7 - دمج النتائج الكمية والنوعية للدراسة، ومناقشتها.

8 - تقديم التوصيات في ضوء ما تسفر عنه نتائج تحليل ومناقشة أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة

أولاً - عرض نتائج السؤال الأول: ما الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية؟

جدول رقم 1

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات عن الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج الإعداد مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الترتيب الفرق	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	10	التفكير التأملي الذي ينمي أخلاق المهنة السامية في النفس.	3.44	1.027	كبيرة
2	9	التفكير التأملي الذي ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم الطلبة في المستقبل.	3.35	.985	كبيرة
3	4	التفكير التأملي بمواقف قد يُتعرض لها عند الالتحاق في مجال التعليم.	3.34	.948	كبيرة
4	8	التأمل عند اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة للمواقف الصفية في المستقبل.	3.30	1.057	كبيرة
5	7	التفكير بمواقف تأملية تعد لمواجهة تحديات المهنة المستقبلية.	3.23	1.026	كبيرة
6	5	الوعي بتأمل لعواقب القرارات المتخذة بالمواقف التدريسية المختلفة في برنامج الإعداد.	3.20	.983	كبيرة

تابع / جدول رقم 1

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات عن الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج الإعداد مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم	ترتيب الفقرات
كبيرة	1.063	3.16	مراجعة الخبرات السابقة بطريقة تقود إلى كشف نقاط القوة والضعف في الأداء بمقررات برنامج الإعداد.	2	7
كبيرة	1.131	3.08	ممارسة التفكير التأملي الذي يقود إلى التعبير عن الرأي الشخصي بحرية.	6	8
كبيرة	1.001	3.07	تقويم الأداء ذاتياً.	1	9
كبيرة	1.024	3.04	ممارسة التأمل بشكل يدفع إلى التطلع للأفكار الجديدة بالتعليم مستقبلاً.	3	10
كبيرة	1.135	3.22	الدرجة الكلية		

يتضح من الجدول السابق أن متوسط الدرجة الكلية لمحور الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج الإعداد بلغ (3.22)، وبانحراف معياري بلغ (1.135)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للبنود ما بين (3.04 - 3.44)، وهذا يدل على أن الطالبات قد اكتسبن العديد من الممارسات التأملية في برنامج الإعداد وبدرجة (كبيرة).

وتمثلت الممارسات التأملية التي اكتسبتها الطالبات بـ " التفكير التأملي الذي ينمي أخلاق المهنة السامية في النفس"، حيث جاء ذلك بالفقرة رقم (10) ومثل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.44)، وبانحراف معياري بلغ (1.027)، في حين حصل الفقرة رقم (9) ونصها " التفكير التأملي الذي ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم الطلبة في المستقبل " على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.35)، وبانحراف معياري بلغ (0.985).

وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرة رقم (1) ونصها "تقويم الأداء ذاتياً" بمتوسط حسابي بلغ (3.07)، وبانحراف معياري بلغ (1.001)، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة رقم (3) ونصها "ممارسة التأمل بشكل يدفع إلى

التطلع للأفكار الجديدة بالتعليم مستقبلاً" بمتوسط حسابي بلغ (3.04)، وبانحراف معياري بلغ (1.024).

وللحصول على وصف وفهم أعمق في الإجابة عن السؤال نوعياً، حُلَّت استجابات السؤال المفتوح نهاية المحور الأول في أداة الاستبانة، وجاءت النتائج كالآتي:

اتضح من تحليل كتابات الطالبات أن الغالبية اعتبرن "التفكير التأملي الذي ينمي أخلاق المهنة السامية في النفس" أكثر الممارسات التأملية اكتساباً في برنامج الإعداد، واتفق عدد كبير منهن على أن "التفكير التأملي الذي ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم الطلبة في المستقبل" ثاني أكثر الممارسات التأملية اكتساباً في برنامج الإعداد.

وأوضحت الطالبات أن بعض مقررات برنامج الإعداد أكسبهن القدرة على اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة حسب المواقف الصفية المستقبلية بتأمل، وأنهن مارسن في بعض مقررات الإعداد التفكير بمواقف تأملية تعدهن لمواجهة تحديات مهنة التعليم في المستقبل، وبيّنت إحدى الطالبات تجربتها قائلة:

"مارست التأمل في مقرر التعليم الابتدائي، حيث فكّرت بمواقف تأملية كثيرة تساعدني في التعامل مع الأطفال، وتعليم طفل المرحلة الابتدائية".

وتطرّقت طالبة إلى تجربتها مع أستاذ أحد مقررات البرنامج قائلة:

"ساعدني أستاذ مقرر من مقررات برنامج الإعداد في اكتسابي للتفكير التأملي، من خلال طرح مشاكل قد أواجهها في التدريس، ومناقشتي وزميلاتي بكيفية التعامل معها بتأمل".

كما اتفقت نسبة متوسطة من الطالبات على أنهن اكتسبن الوعي بتأمل لعواقب القرارات المتخذة بالمواقف التدريسية المختلفة في بعض مقررات برنامج الإعداد، وذلك كما ذكرته طالبة عن تجربتها في مقرر سيكولوجية النمو:

"اكتسبت في مقرر سيكولوجية النمو ممارسات تأملية ساعدتني في أن

أكون واعية بعواقب القرارات التي أتخذها بالمواقف التدريسية في مقررات جامعية أخرى، وعند التحاقني بمقرر التربية العملية على وجه الخصوص، وأن أفكر بتأمل الكلمات والمواضيع قبل أن أقولها للآخرين".

وبينت نسبة أقل من الطالبات أنهن مارسن التأمل في برنامج الإعداد بشكل يدفع إلى التطلع للأفكار الجديدة بالتعليم مستقبلاً، والذي عبّرت عنه إحدى الطالبات: "ساعدني مقرر التربية العملية في اكتساب ممارسات تأملية تدفعني إلى التطلع للأفكار الجديدة في التعليم".

ثانياً - عرض نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية؟

جدول رقم 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات عن مستوى الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج الإعداد مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم	ترتيب الفقرات
متوسطة	1.099	2.68	التفكير التأملي بالعمل قبل أدائه.	4	1
متوسطة	1.148	2.65	التفكير التأملي بالعمل بعد أدائه.	6	2
متوسطة	1.059	2.55	التفكير التأملي بالعمل أثناء أدائه.	5	3
متوسطة	1.172	2.23	الكتابة عن موقف حياتي بتأمل مع وصف أحداثه من وجهة نظر شخصية.	1	4
متوسطة	1.135	2.23	الكتابة عن موضوع محدّد بتأمل مع بعض التحليل والتساؤلات الذاتية حوله.	2	5
متوسطة	1.081	2.15	الكتابة العميقة بتأمل حول موقف سابق محدّد مع طرح تساؤلات ذاتية تكشف التعلم الناتج عنه.	3	6
متوسطة	2.39	2.41	الدرجة الكلية		

يبين جدول رقم (2) أن متوسط الدرجة الكلية لمحور مستوى الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج الإعداد بلغ (2.41)، وبانحراف معياري بلغ (2.39)، وبدرجة (متوسطة)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مستوى الممارسات

التأملية المكتسبة في برنامج الإعداد ما بين (2.15 - 2.68). حيث جاءت الفقرة رقم (4) ونصها "التفكير التأملي بالعمل قبل أدائه" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.68)، وبانحراف معياري بلغ (1.099)، وحصلت الفقرة رقم (6) ونصها "التفكير التأملي بعد أدائه" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.65)، وبانحراف معياري بلغ (1.148). وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (3) ونصها "الكتابة العميقة بتأمل حول موقف سابق محدّد مع طرح تساؤلات ذاتية تكشف التعلم الناتج عنه" بمتوسط حسابي بلغ (2.15)، وبانحراف معياري بلغ (1.081).

وللحصول على وصف وفهم أعمق في الإجابة عن السؤال نوعياً، تم تحليل استجابات السؤال المفتوح نهاية المحور الثاني في أداة الاستبانة، وجاءت النتائج النوعية كالآتي:

أكد عدد متوسط من الطالبات أن مستوى الممارسات التأملية التي تم اكتسابها في برنامج الإعداد كان عبارة عن تفكير تأملي بالعمل قبل وبعد أدائه، أكثر منه أثناء أدائه في بعض المقررات، وبينت ذلك طالبة قائلة: "استطعت في بعض مقررات البرنامج أن أتأمل بعلمي قبل وبعد تقديمه، أكثر من تأملي أثناء التقديم، كما في المشروع الذي قدمته بمقرر الحاسوب في التربية".

وأوضحت بعض الطالبات أن مستوى الممارسات المكتسبة في برنامج الإعداد تمثل في "الكتابة عن موقف حياتي بتأمل مع وصف أحداثه من وجهة نظر شخصية في بعض مقررات البرنامج"، وأشارت لذلك طالبة بقولها: "في مقرر التعليم الابتدائي كتبت عن موقف حياتي بتأمل، ووصفت أحداثه من وجهة نظري الشخصية، وذلك بناءً على طلب أستاذة المقرر التي شاركتنا بخبراتها وتجاربها الشخصية".

وعلّقت إحدى الطالبات بقولها: "في مقرر أدب الأطفال طلبت مني أستاذة المقرر الكتابة عن موقف مررت به شخصياً وأنا صغيرة، مع وصف أحداثه بدقة من وجهة نظري، مما ساعدني على التأمل بأحداث وقعت لي بالماضي، والتفكير بها من جوانب مختلفة".

بينما تطرّق قلة من الطالبات إلى الكتابة عن موضوع محدّد مع بعض التحليل والتساؤلات الذاتية حوله، وتطرّق عدد أقل من الطالبات إلى الكتابة العميقة حول موقف سابق محدّد مع طرح تساؤلات ذاتية تكشف التعلم الناتج عنه، كما عبّرت عن ذلك طالبة قائلة: "كتبت في مقرر مناهج اللغة العربية كتابة ساعدتني في أن أفكر بعمق، وأن أعرف كيف أحلّل وأنقد موقفاً سابقاً محدّداً، بطريقة ساعدتني بالتفكير بتأمل بما تعلمته من هذا الموقف".

ثالثاً - عرض نتائج السؤال الثالث: ما الأدوات التي من خلالها اكتسبت الطالبات الممارسات التأملية في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية؟

جدول رقم 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة لاستجابات الطالبات حول أدوات اكتساب الممارسات التأملية في برنامج الإعداد مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الترتيب الفرق	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	المنافسة الهادفة مع الزميلات في المحاضرات حول قضايا تربوية.	3.20	1.019	كبيرة
2	4	إجراء أبحاث تربوية حول قضايا ومشكلات صفية.	3.04	1.225	كبيرة
3	1	التسجيل المرئي لمواقف صفية حقيقية من خلال زيارات ميدانية.	2.70	1.294	متوسطة
4	3	الاحتفاظ بسجلات الأداء والأعمال في مقررات برنامج الإعداد.	2.60	1.299	متوسطة
5	7	تحليل مواقف صفية مختلفة من خلال زيارات ميدانية.	2.58	1.213	متوسطة
6	2	التسجيل السمعي لمواقف صفية حقيقية من خلال زيارات ميدانية.	2.08	1.232	متوسطة
7	5	كتابة مذكرات تأملية في بعض مقررات البرنامج.	1.09	1.095	قليلة
		الدرجة الكلية	2.58	4.70	متوسطة

يتضح من جدول رقم (3) أن متوسط الدرجة الكلية لمحور أدوات اكتساب الممارسات التأملية في برنامج الإعداد بلغ (2.58)، وبانحراف معياري بلغ (0.47)، وبدرجة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (1.09 - 3.20). وتمثلت الأدوات التي اكتسبت من خلالها الطالبات الممارسات التأملية في برنامج الإعداد بـ " المناقشة الهادفة مع الزميلات في المحاضرات حول قضايا تربوية "، حيث جاءت هذه الفقرة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.20)، وبانحراف معياري بلغ (1.019)، وبدرجة كبيرة، في حين حصلت الفقرة رقم (4) التي نصها " إجراء أبحاث تربوية حول قضايا ومشكلات صفية " على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.04)، وبانحراف معياري بلغ (1.225)، وبدرجة كبيرة.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (5) ونصها " كتابة مذكرات تأملية في بعض مقررات البرنامج " بمتوسط حسابي بلغ (1.09)، وبانحراف معياري بلغ (1.095)، وبدرجة قليلة.

وللحصول على وصف وفهم أعمق في الإجابة عن السؤال نوعياً، تم تحليل استجابات السؤال المفتوح نهاية المحور الثالث في أداة الاستبانة، وجاءت النتائج النوعية كالآتي:

أكدت غالبية الطالبات أن المناقشات الجماعية الهادفة مع الزميلات وأستاذ المقرر في المحاضرات حول قضايا تربوية، أكثر أدوات اكتساب الممارسات التأملية استخداماً في برنامج الإعداد، واتضح ذلك بما عبّرت عنه طالبة بقولها: " اكتسبت الممارسات التأملية في مقرر إدارة الصف، وذلك من خلال مناقشات جماعية مع زميلاتي وأستاذة المقرر حول مواقف صفية قد أتعرض لها عند التحاقني بالتعليم ".

وتطرقت نسبة أقل من الطالبات إلى إجراء أبحاث تربوية حول قضايا ومشكلات صفية في بعض مقررات برنامج الإعداد، كمقرر إدارة الصف، وتدرّس الفئات الخاصة.

وفيما يتعلق بالزيارات الميدانية، فقد عبّرت نسبة لا بأس بها من الطالبات عن القيام بزيارات ميدانية لمدارس كمتطلب في بعض مقررات برنامج الإعداد،

وحددت بعض الطالبات هذه الزيارات الميدانية بحضور حصص دراسية، والتسجيل المرئي لهذه الحصص، مع تحليل المواقف الصفية التي تمت مشاهدتها في بعض المقررات، بعد التوثيق المرئي والسمعي لها. وقد يكون هذا التحليل أشبه بنقد للحصة الدراسية، أو الموقف الصفّي؛ بهدف التأمل في أداء المعلمة والمتعلمين، والكشف عن نقاط القوة والضعف في الأداء، مع توضيح رأي الطالبة الشخصي، كما في مقرر الإشراف المدرسي، واللغة العربية والاتصال، ومبادئ علم النفس التربوي، ومناهج اللغة العربية، وإدارة الصف، والتعليم الابتدائي، فضلاً عن مقرر تدريس اللغة العربية.

ولم تتطرق إلا طالبة واحدة إلى الاحتفاظ بملفات الإنجاز في مقررات برنامج الإعداد، بينما تطرقت طالبة أخرى إلى احتفاظها بسجلات أعمالها في المقررات برغبة شخصية منها، ولم يُطلب منها ذلك في أي من مقررات برنامج الإعداد، ولم تتطرق أي طالبة إلى استخدام أداة كتابة المذكرات التأملية في مقررات البرنامج.

وأضافت بعض الطالبات أداة جديدة لاكتساب الممارسات التأملية في برنامج الإعداد، تمثلت في القيام بمقابلات شخصية مع معلمات نوات خبرة؛ لمناقشتهم بقضايا تربوية، وأكدت الطالبات أن هذه المقابلات أداة لاكتساب ممارسات تأملية مهمة بالنسبة لهن، حيث سمحت لهن بتعرف طبيعة مهنة التعليم عن قرب بالاحتكاك بأصحاب الميدان، وزميلات مهنة المستقبل، من خلال التأمل في استجابات المعلمات أثناء المقابلات؛ لاكتساب خبرات مبكرة حول ميدان التعليم قبل الانخراط فيه، وعبرت عن ذلك إحدى الطالبات بقولها: "في مقرر من مقررات برنامج الإعداد طلبت منّا أستاذة المقرر مقابلة معلمة متخصصة باللغة العربية ذات خبرة، ومناقشتها بقضية تربوية، وقد ساعدتني هذه المقابلة كثيراً في تعرف الكثير حول مهنة التعليم، وتخصصي على وجه الخصوص بتأمل".

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية؟

أظهرت النتائج أن الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج الإعداد تمثلت بالتفكير التأملي الذي ينمي أخلاق المهنة السامية في النفس، الذي جاء بالمرتبة الأولى ويليه التفكير التأملي الذي ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم الطلبة في المستقبل، كأكثر الممارسات اكتساباً في برنامج الإعداد، وتتفق الدراسة بذلك مع دراسة (Delamarter, 2015)، ودراسة (Farrell, 2016)، في أن الممارسات التأملية التي اكتسبها مجموعة من الطلبة تركزت بالتفكير التأملي الذي ساهم في تنمية أخلاق المهنة السامية في نفوسهم، والاتجاهات الإيجابية نحو تعلم الطلبة في المستقبل، مما ساهم في إعادة النظر إلى توقعاتهم حول التعليم، وذلك نتيجة تركيز برنامج الإعداد على تنمية الجانب الأخلاقي حول المهنة في نفوس الطلبة المعلمين كما في دراسة (Delamarter, 2015)، وتركيز نموذج (Farrell, 2016) على هذا الجانب الأخلاقي المتعلق بفلسفة ممارسات المعلم التأملية، في حين جاءت ممارسة التأمل بشكل يدفع إلى التطلع للأفكار الجديدة بالتعليم مستقبلاً في المرتبة الأخيرة، وهذا يتعارض مع سمة التطلع إلى المستقبل التي يتميز بها المعلم المتأمل عن غيره كما أكد (Valli, 1992).

وترى الباحثة أن النتائج السابقة تعني أن الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج الإعداد موجودة بدرجة كبيرة، وهذا يتفق مع جزء من رسالة الكلية بإعداد وتنمية معلمين متأملين، وفيما يتعلق بكون التفكير التأملي الذي ينمي أخلاق المهنة السامية في النفس، والتفكير التأملي الذي ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم الطلبة في المستقبل، أكبر الممارسات التأملية اكتساباً في برنامج الإعداد، فقد يرجع ذلك إلى تركيز جميع مقررات الإعداد المهني في البرنامج على تنمية أخلاقيات المهنة في نفوس الطالبات، وذلك ينطلق من رؤية كلية التربية التي يتحقق جزء من رسالتها بإعداد وتنمية معلمين متحلين بأخلاق المهنة، ويسعون لتحسين حياة الآخرين من خلال عملية التعليم والتعلم، وتحكم تصرفاتهم ثوابت المجتمع وأخلاقه (جامعة الكويت - كلية التربية، 2006)، وهذا يتفق مع ما تطرق له (Farrell, 2016) حول ضرورة التركيز على الجانب الأخلاقي عند تدريب المعلمين على الممارسات التأملية؛ نظراً لأهميتها قبل الالتحاق بسلك التعليم، حيث تنقل

الطالب المعلم من دائرة التفكير بالذات، إلى دائرة التفكير في الآخرين كما أشار (Recchia & Beck, 2014).

كما اتضح من النتائج النوعية -التي أضافت عمقاً للنتائج الكمية في الدراسة الحالية - اكتساب الكثير من الممارسات التأملية، إلا أن هذا الاكتساب كان بمعدلات متفاوتة، وفي مقررات معينة، ولدى أساتذة محددين ساعدوا الطالبات في اكتسابها وذلك يتفق مع دراسة (Mauri et al., 2016)، في أن المساعدات المقدمة للطلبة من أجل اكتساب هذه الممارسات تفاوتت، وفقاً لاختلاف أساتذة المقررات، ولكن نتيجة الدراسة الحالية اختلفت عن نتائج دراسة (Toman, 2017)، التي أثبتت أن الممارسات التأملية بدت واضحة في برنامج الإعداد بمقرراته المختلفة، وزودت الطلبة بمهارات التفكير التأملي باختلاف أساتذة البرنامج، وقد يُعزى اكتساب الطالبات للممارسات التأملية في مقررات معينة دون غيرها إلى طبيعة المقررات نفسها، فهي كما أشارت له النتائج النوعية اكتسبت في مقررات الإعداد المهني بشكل ملحوظ، كمقرر التعليم الابتدائي، سيكولوجية النمو، ومقرر التربية العملية، وهذه المقررات قد تمتاز بطبيعتها بالجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي، مقارنة بمقررات أخرى قد يغلب عليها الجانب النظري، وتلك الممارسات بطبيعتها بحاجة إلى جانب تطبيقي لاكتسابها، لأنها ممارسات عملية تطبيقية لا تعتمد على الجانب النظري فقط، وفيما يتعلق بكونها قد تم اكتسابها من أساتذة محددين، فربما تكون هذه النتيجة عائدة إلى مدى اهتمام أساتذة مقررات البرنامج بتطبيقات التفكير التأملي، وتدريب الطالبات عليها أثناء المحاضرات.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية؟

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج الإعداد جاء بدرجة (متوسطة)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Mauri et al., 2016)، التي أظهرت نتائجها أن مستوى الممارسات التأملية لدى الطلبة جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، حيث مارسوا التأمل أثناء التربية العملية في مدارس ابتدائية بدرجة متوسطة، وقد تكون نتائج الدراسة الحالية، وما أظهرته من أن مستوى

الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج الإعداد جاء بدرجة متوسطة راجع إلى التركيز في برنامج الإعداد على مستوى التفكير التأملي التوقعي كما أطلق عليه (Van Manen, 1977)، الذي يتم به التفكير تأملياً بالعمل قبل أدائه، وهذا يتفق مع دراسة (Ahmed et al., 2013)، التي بينت أن المعلمين المتأملين يفكرون بما يخططون لتنفيذه في حصصهم بشكل يومي بدرجة أكبر، في حين جاء التفكير التأملي الاسترجاعي، والتفكير التأملي الآني بعده، من وجهة نظر الطالبات.

وفيما يتعلق بمستويات الممارسات التأملية العليا المرتبطة بالكتابة التأملية كما حددتها (Moon, 1999)، فقد جاءت بمراتب متأخرة، ومرتبطة من الأبسط إلى الأكثر عمقاً، وذلك حسب وجهة نظر العينة في الدراسة الحالية، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ضعف مهارات الكتابة التحليلية والنقدية والتأملية لدى الطالبات، كما أشارت دراسة الرشيد وآخري (2016)، التي أكدت وجود ضعف في مهارات الكتابة التأملية لدى الطالبات.

ومن جانب آخر اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة حسن (2013)، التي أشارت نتائجها إلى تدني مستوى الممارسات التأملية لدى الطالبات حيث جاءت بدرجة ضعيفة، وذلك بمستوى لا يتجاوز وصف وتفسير العمل المتأمل به أثناء التربية العملية.

وقد تُعزى نتيجة السؤال الثاني، وهي أن مستوى الممارسات التأملية المكتسبة ببرنامج الإعداد في هذه الدراسة جاء بدرجة متوسطة؛ أي أنها ليست بالمستوى المطلوب، إلى أن من أبرز شروط ممارسة التأمل إتاحة الوقت الكافي والمساحة اللازمة للتأمل كما ذكر الشريف (2013)، فربما تكون هذه النتيجة عائدة إلى أن الطالبات يمتلكن وقتاً أكبر لممارسة التأمل قبل أداء العمل المكلفات به في برنامج الإعداد، فهن يخططن بشكل تأملي لما يرغبن بأدائه، إلا أنهن بحاجة إلى المزيد من الوقت من أجل ممارسة التأمل أثناء عرض وتقديم هذا العمل، والتأمل به بعد أدائه في مقررات البرنامج، فالوقت عامل مهم للطالبات من أجل ممارسة التأمل في العمل بمقررات برنامج الإعداد، وذلك من خلال الأدوات التأملية المختلفة.

كما تعزو الباحثة النتيجة إلى دافعية الطالبات أنفسهن لممارسة التأمل، فالدافعية كما ذكر (Schan, 1987) عنصر أساسي للتأمل في أي خبرة أو عمل يؤديه الطالب، ومن لم يكن لديه هذه الدافعية لن يصل بالتأكيد إلى مستوى عالٍ من التأمل، وقد يرجع كون الممارسات التأملية ليست بالمستوى المطلوب إلى تكدس أعداد كبيرة من الطالبات في مقررات البرنامج، وترى الباحثة أن هذا الضغط والتكدس قد يشكل عائقاً في إتاحة الوقت والمساحة الكافية للتأمل في المحاضرات وفقاً للمستوى المطلوب.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما الأدوات التي من خلالها اكتسبت الطالبات الممارسات التأملية في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية؟

أظهرت النتائج أن أدوات اكتساب الممارسات التأملية في برنامج الإعداد تمثلت بـ "المناقشة الهادفة مع الزميلات في المحاضرات حول قضايا تربوية"، حيث اتضح أنها أكثر أدوات اكتساب الممارسات التأملية استخداماً في برنامج الإعداد، فضلاً عن أدوات أخرى جاءت بدرجات متفاوتة كإجراء أبحاث تربوية حول قضايا ومشكلات صفية، والتسجيل المرئي والسمعي لمواقف صفية حقيقية من خلال زيارات ميدانية، والاحتفاظ بسجلات الأداء والأعمال في مقررات برنامج الإعداد، فضلاً عن تحليل مواقف صفية مختلفة من خلال زيارات ميدانية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Recchia & Beck, 2014)، التي بينت نتائجها النوعية أن المناقشات الجماعية بين الطلبة في المحاضرات هي أكثر الأدوات التأملية استخداماً في مقررات البرنامج، حيث استفاد الطلبة من هذه المناقشات كثيراً بعد التحاقهم بميدان التعليم، وذلك في حل المشكلات، وحسن التصرف في المواقف التدريسية المختلفة، فضلاً عن التعامل مع المتعلمين، من خلال المناقشات الجماعية مع من حولهم من معلمين وأولياء أمور، وفقاً لما تم التدريب عليه في مقررات البرنامج، وفيما يتعلق بكون المناقشات الجماعية هي أكثر أدوات اكتساب الممارسات التأملية استخداماً في برنامج الإعداد، فربما تُعزى هذه النتيجة إلى أن أساتذة المقررات يشجعون الطالبات على المناقشات الهادفة في المحاضرات، ويسعون إلى تبادل الأفكار ومناقشتها من خلال طرح قضايا تربوية

والحديث عن مواقف صفية قد يتعرض لها عند الالتحاق في ميدان التعليم، فالمناقشات الجماعية وسيلة مهمة في التأمل بخبرات الآخرين، واكتساب السلوك الديمقراطي، والمهارات الاجتماعية، واتخاذ القرار المناسب في التعليم، كما أنها تتطلب جهداً أقل مقارنة بغيرها من الأدوات التأملية.

هذا وقد أكدت النتائج الكمية أن كتابة المذكرات التأملية أقل الأدوات استخداماً في برنامج الإعداد، وفيما يتعلق بالنتائج النوعية، فلم تتطرق أي من الطالبات إلى التدريب على كتابة المذكرات التأملية في أي من مقررات البرنامج، وذلك يتفق مع نتائج دراسة الرشيد وآخرون (2016)، التي أشارت إلى تواضع معرفة الطالبات بأسس الكتابة الصحيحة للمذكرات التأملية.

وبينت النتائج النوعية أن أدوات اكتساب الممارسات التأملية في برنامج الإعداد تركز استخدامها في مقررات معينة، كمقرر إدارة الصف، تدريس الفئات الخاصة، الإشراف المدرسي، اللغة العربية والاتصال، مبادئ علم النفس التربوي، مناهج اللغة العربية، التعليم الابتدائي، وتدريس اللغة العربية، واتضح أن معظم هذه المقررات تندرج ضمن مقررات الإعداد المهني في البرنامج، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنها قد تكون مرتبطة بنتائج السؤال الأول المتعلق بالممارسات التأملية المكتسبة في برنامج الإعداد، فقد يرجع ذلك إلى طبيعة هذه المقررات التي تجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي، وأدوات اكتساب تلك الممارسات بحاجة إلى جانب تطبيقي للتدرب على استخدامها.

ملخص النتائج

- 1 - اكتسبت الطالبات ممارسات تأملية في برنامج الإعداد بدرجة كبيرة تتفق مع رسالة كلية التربية في جامعة الكويت، وجاء التفكير التأملي الذي ينمي أخلاق المهنة السامية في النفس كأكثر الممارسات التأملية اكتساباً.
- 2 - اكتسبت الطالبات الممارسات التأملية في مقررات الإعداد المهني التي تجمع بين الجانب النظري والتطبيقي، ولدى بعض الأساتذة الذين ساعدوا الطالبات في اكتساب هذه الممارسات.

- 3 - مستوى الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج الإعداد جاء بدرجة متوسطة، أي ليس بالمستوى المطلوب، وتركزت الممارسات في مستوى التفكير التأملي بالعمل قبل أدائه بشكل أكبر.
 - 4 - الأدوات التي اكتسبت من خلالها الطالبات الممارسات التأملية في برنامج الإعداد متعددة، وجاءت المناقشات الجماعية بين الطالبات في المحاضرات حول قضايا تربوية كأكثر أدوات اكتساب الممارسات التأملية استخداماً، مقابل قلة استخدام أدوات أخرى كالمذكرات التأملية.
- التوصيات

- 1 - تضمين برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية بجامعة الكويت المزيد من الممارسات التأملية وتطبيقاتها التربوية؛ لسد الفجوة بين النظرية والتطبيق في برنامج الإعداد.
- 2 - توفير الوقت والمساحة الكافية للطالبات في برنامج الإعداد لاكتساب الممارسات التأملية بمستوى عالٍ، وزيادة دافعيتهم نحو تبني الممارسات التأملية بدلاً من تطبيق النظرية التقليدية في التدريس مستقبلاً.
- 3 - تدريب الطالبات على المزيد من أدوات اكتساب الممارسات التأملية في برنامج الإعداد، من خلال متطلبات وتكاليف وتطبيقات تتماشى مع اهتمامات وخبرات الطالبات.
- 4 - تكثيف خبرات الطالبات الميدانية المبكرة في برنامج الإعداد مما يساعدهن على ممارسة التأمل قبل الالتحاق بالميدان التربوي كالزيارات الميدانية، لا سيما في مقررات الإعداد المهني.

The Reflective Practices in Elementary Arabic Language Teacher Education Program in the College of Education at Kuwait University

Fatemah A. M. Ali

MOE

State of Kuwait

Abstract

The study aims to identify the reflective practices acquired in the Elementary Arabic Language Teacher Education Program in the College of Education at Kuwait University, with its levels and tools. For achieving the objective, a mixed descriptive method has been adopted through applying open and closed ended questionnaire on (139) students from third and fourth years. Findings indicated that the acquisition of practices came highly and compatible with the mission of the College. The reflective thinking that helps in the development of the professional ethics came as the most acquired practices. Also, the findings indicated that the level of the acquired practices is average and were highly concentrated in the reflective thinking before action. Moreover, the findings showed that the group discussions in courses are the mostly used tool in the acquisition of such practices, compared with the other tools such as reflective journals.

Key Words: Reflective practices, Teacher education, Arabic language.

المراجع

التويجري، نوال (2016). تصوّر مقترح لمحتوى الخطة الدراسية لإعداد معلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كليات التربية بدولة الكويت. *المجلة التربوية*، 30(119)، 101-151.

جامعة الكويت - كلية التربية (2006). الإطار المفاهيمي لكلية التربية. الكويت: جامعة الكويت.

حسن، سعاد (2013). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية. *المجلة الدولية المتخصصة*، 2(7)، 659-682.

الرشيدي، العنود والهولي، علي والعبد الجليل، هدى (2016). فعالية استخدام المذكرات التأملية في تدريس مفهوم الثقافة لدى متعلمي كلية التربية بجامعة الكويت: بحث شبه تجريبي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 17(3)، 437-461.

ريان، عادل (2014). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، 20(1)، 141-170.

السميري، لطيفة (2014). أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية في جامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية*، 26(3)، 635-656.

الشريف، خالد (2013). *التعلم التأملي: مفهومه وتطبيقاته*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عبد الحميد، عبير (2015). أثر التدريس باستخدام الأسئلة السابرة في تنمية مهارات التفكير التأملي وتحسين مستوى الأداء التدريسي للطلاب معلم التربية الفنية. *مجلة أمسيا (التربية عن طريق الفن)*، 3(3)، 213-255.

فضل الله، محمد (2014). المرجع في تدريس مناهج اللغة العربية بالتعليم الأساسي. القاهرة: دار عالم الكتب.

المواجدة، بكر وحمزة، محمد وعودة الله، ازدهار (2013). أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (30)، 176-139.

الميعان، هند (2015). دراسة تقييمية لمخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية - جامعة الكويت في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم وأعضاء الهيئة التدريسية. المجلة التربوية، 29(115)، 59-98.

Abdul Hameed, A. (2015). The effect of using probing questions on developing the reflective thinking skills and improving the degree of teaching performance for arts student education (in Arabic). *AMESE Journal*, 3, 213-255.

Alhouli, A. I. (2002). *Dictionary of Curriculum*. Kuwait: The Author.

Alrashidi, A., Alhouli, A. & Alabduljaleel, H. (2016). The effectiveness of using reflective journals in teaching culture to college of education learners at Kuwait University: a quasi-experimental research (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 17(3), 437-461.

Almuwajdah, B., Hamza, M. & Oudah Allah, E. (2013). The effect of using metacognitive skills for achievement and developing reflective thinking on the classroom teacher students (in Arabic). *Al-Quds Open University Deanship of Scientific Research and Graduate Studies*, (30), 139-176.

Al-Meian, H. (2015). Assessing the quality of Arabic language teacher education program outcomes in Kuwait University as perceived by student teachers and teacher educators (in Arabic). *The Educational Journal*, 29(115), 59-98.

Ahmad, I., Bin Said, H., Zeb, A., Rehman, S., Ahmad, S. & Khan, W. (2013). How reflective practice improves teachers' classroom teaching skill?

- Case of community based schools in district Chitral. *SAVAP International*, 4(1), 73-81.
- Alshreef, K. (2013). *The Reflective Learning* (in Arabic). Alexandria: Dar Elgamaa Elgadida.
- Alsemairi, L. (2014). The effect of using teaching portfolio on developing reflective thinking among master program students in Education College at King Saud University (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 26(3), 635-656.
- Altuwaijri, N. (2016). A Suggested structural framework for the preparation plan of the teacher of Arabic in colleges of education in Kuwait (in Arabic). *The Educational Journal*, 30(119), 101-151.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (90), 9-17.
- Brookfield, S. D. (2002). Using the lenses of critically reflective teaching in the community college classroom. *New Directions for Community Colleges*, (118), 31-38. Doi: 10.1002/cc.61
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). California, CA: Sage Publications.
- Delamarter, J. (2015). Avoiding practice shock: using teacher movies to realign pre-service teachers' expectations of teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2), 1-14. Doi: 10.14221/ajte.2015v40n2
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Basic Books.
- Fadl Allah, M. (2014). *The reference in teaching Arabic language curricula in basic education* (in Arabic). Cairo: Alam alkotob.
- Farrell, T. (2016). TESOL, a profession that eats its young! The importance of reflective practice in language teacher education. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 97-107.
- Hasan, S. (2013). Reflective teaching based program for developing teaching skills in accordance with quality standards and improving teaching theory of Arabic language and Islamic pre-service teachers in Egypt and Saudi Arabia (in Arabic). *The International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(7), 659-682.

- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking From Childhood to Adolescence* (A. Parsons & S. Milgram, Trans.). United States: Basic Books.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.
- Kuwait University-College of Education. (2006). *The Conceptual framework of the college of education* (in Arabic). Kuwait: Kuwait University.
- Kourieos, S. (2016). Video - mediated microteaching - a stimulus for reflection and teacher growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 64-80.
- Laboskey, V. K. (1994). *Development of reflective practice: a study of preservice teachers*. New York, NY: Teachers College Press.
- Luttenberg, J., Meijer, P. & Oolbekknik-Marchand, H. (2017). Understanding the complexity of teacher reflection in action research. *Educational Action Research*, 25(1), 88-102. Doi: 10.1080/09650792.2015.1136230.
- Mauri, T., Clara, M., Colomina, R. & Onrubia, J. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 287-309.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. California, CA: Jossey Bass.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development: theory and practice*. London: Kogan Page.
- McGregor, D. & Cartwright, L. (2011). *Developing reflective practice: a guide for beginning teachers*. England: Open University Press.
- Rayan, A. (2014). The degree of reflective practices of mathematics teachers and its relationship with teaching self-efficacy (in Arabic). *Al-manara Journal for Research and Studies*, 20(1), 141-170.
- Recchia, S. L. & Beck, L. M. (2014). Reflective practice as enrichment: how new early childhood teachers enact preservice values in their classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, (35), 203-225.
- Schan, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. England: Basic Books.

- Schan, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. California, CA: Jossey Bass.
- Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies (2nd ed.)*. California, CA: Sage Publications.
- Toman, U. (2017). Investigation of reflective teaching practice effect on training development skills of the pre-service teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6), 232-239. Doi: 10.11114/jet-s.v5i6.2348
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: cases and critiques*. New York, NY: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1977). Linking way of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Wilkes, L. & Ashmore, L. (2014). *The reflective practitioner in professional education*. UK, London: Palgrave Macmillan.