

تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية

زينب بنت عبد الله الزايد

وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

قدم للنشر 1439/7/29 هـ - وقبل 1439/9/21 هـ

المستخلص: هدف البحث إلى الكشف عن تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات، والكيفية التي يتم بها هذا التأثير. لذلك؛ صُمم برنامج مقترح لتيسير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية، وتم اتباع منهجية دراسة الحالة بأساليب مختلفة، واستخدمت أربع أدوات: استبانة الممارسة التأملية، ونصوص المحادثات، ومقابلات مجموعة التركيز، والمقابلات الفردية. وشارك في البحث (16) معلمة من إحدى المدارس الثانوية المشاركة في البرنامج الوطني لتطوير المدارس في مدينة الرياض، واستغرق تطبيقه ثمانية أشهر خلال العام الدراسي 1437/1438 هـ. وتم تحليل البيانات الكمية بواسطة برنامج (SPSS)، أما البيانات النوعية، فقد تم تنظيمها وتصنيفها بواسطة برنامج أطلس تي آي، وتحليلها باستخدام التحليل التفسيري. وأسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي للممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات بأبعاده الثلاثة: الوعي المعرفي، والممارسات الصفية، والمعتقدات التربوية. وكان من أهم العوامل الداعمة لهذا التأثير: ارتباط البرنامج المقترح بالخبرة والسياق المدرسي؛ وتحريب الأفكار الجديدة، والتأمل والحوار حولها؛ والاستقصاء التشاركي باستخدام البيانات. كما ظهرت عوامل قد تحد من تعلم المعلمة، أو تطبيقها لما تعلمته، كالمعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى. وبينت النتائج النوعية أن زيادة الوعي المعرفي بالممارسة، وبدور المعلمة، واحتياجات الطالبات، واستجاباتهن هو المدخل الرئيس للتأثير في تعلم المعلمات.

الكلمات المفتاحية: الممارسة التأملية، مجتمعات التعلم المهنية، تعلم المعلم، الاستقصاء التشاركي.

المقدمة

وتستند مجتمعات التعلم المهنية إلى نظرية تعلم الكبار (Blitz, 2013) التي تفترض أن الكبار يتعلمون من خلال الخبرة، وبوجه أفضل عندما يكون التعلم متمركزاً في حل مشكلة تتعلق بواقعهم، وأنهم قادرون على توجيه الذات وتحمل مسؤولية تعلمهم، ومحفزون للتعلم بالدوافع الذاتية أكثر من الخارجية (Knowles, 1980, 1990). كما تستند مجتمعات التعلم المهنية إلى النظرية البنائية الاجتماعية التي ترى أن التعلم بناء اجتماعي، يتأثر بتفاعل المتعلمين في وسط اجتماعي (Van Iere & Brazer, 2013).

وقد ربطت بعض الدراسات بين مجتمعات التعلم المهنية وزيادة معرفة المعلمين المهنية، وتحسين ممارساتهم (Owen, 2012; Restivo, 2014; Peppers, 2015; Pratt, 2014)، وتعزيز تعاونهم (Fuller, 2014; Lalor & Abawi, 2014; Peppers, 2011; Voelkel, 2015)، وتطوير القدرات القيادية للمعلم (Lalor & Abawi, 2014; Owen, 2014)، والتركيز على تعلم الطلاب (Lalor & Abawi, 2014)، وتحسين التحصيل الدراسي للطلاب (Brooks, 2013; Fuller, 2014).

ومن أهم مكونات مجتمعات التعلم المهنية الاستقصاء التشاركي (Pratt, 2014) الذي يعتمد على الخبرة؛ فإنه ينبثق من الممارسة، وينتج عنه معرفة، وحل مشكلة (Garrison, 2000; Anderson & Archer, 2000). ويتضمن هذا الاستقصاء المشاركة المستمرة بأفكار جديدة، وإعادة التفكير في المعتقدات والممارسات الموجودة، وتعديلها أو التخلص منها، وتعلم كيفية فعل الأشياء بطرق جديدة؛ مما يؤدي إلى إحداث تغيير مفاهيمي عميق، وتغييرات جذرية في الممارسة (Feldman & Fataar, 2014). وأبرزت دراسة برنتس (Prentice, 2016) ثلاثة عوامل تؤثر في تضمين الاستقصاء التشاركي في مجتمعات التعلم المهنية، واستدامته، وهي: (1) الاستمرارية، فالرغبة في المشاركة والقدرة عليها قد تأخذ وقتاً طويلاً لتتطور، بما في ذلك القدرة على استخدام البيانات للتأمل، وتجريب الأفكار الجديدة والتأمل في نتائجها،

يحظى التطوير المهني للمعلمين باهتمام واسع في الأدب التربوي، كما أنه عنصر أساس لا تخلو منه الخطط التطويرية لأنظمة التعليم، بوصفه أحد أهم وسائل جودة التعليم. ومع هذا الاهتمام؛ فإنه لوحظ قصور برامج التطوير المهني السائدة في إحداث التغيير المنشود. ويُعزى ذلك إلى كون هذه البرامج -في الغالب- مبادرات تغيير جزئية، وغير مترابطة (دوفور وإيكر، 2008)؛ وقائمة على الإصلاح المفروض من خارج المدرسة (أوسترمان وكوتكامب، 2002)؛ ومعتمدة على نقل المعرفة، وعدم الارتباط بالممارسة (Borg, 2015)؛ ومصممة بطريقة لا تسمح للمعلمين بالتجريب، والمناقشة، وتقوم الممارسات الجديدة (Camburn, 2010). لذلك؛ بدأ التوجه العالمي في القرن الحادي والعشرين يتحول إلى النموذج البنائي الذي يؤكد قيادة المعلم، والاستمرارية، والتشارك، والارتباط بالسياق التعليمي، والاعتماد على الاستقصاء (Borg, 2015). وساعد في بروز هذا التوجه تزايد المطالبات بتمكن المعلمين، وتشجيع مشاركتهم في تطويرهم المهني لتحسين تعلم الطلاب من خلال برامج تتيح للمعلمين الوصول للأفكار الجديدة، والتأمل، والتجريب، والدعم (Bustamante & Moeller, 2015).

وقد أدت هذه التوجهات إلى ظهور مجتمعات التعلم المهنية، إذ يشير هذا المصطلح إلى العملية المستمرة التي يعمل فيها المعلمون بشكل تشاركي في دورات متكررة من التقصي الجماعي؛ لتحقيق أفضل النتائج للطلاب، وتتسم هذه العملية بتأثير عميق على بنية المدرسة وثقافتها، وتؤكد على التعلم المستمر للمعلمين كجزء أساس من ممارسات عملهم اليومية (دوفور ودوفور وإيكر وماني، 2014). ويُتوقع أن يؤدي هذا التعلم المستمر إلى تحويل ممارسات التدريس إلى طرق من شأنها تحقيق مستويات أعلى من التحصيل الدراسي للطلاب (Riveros, Newton & Burgess, 2012).

زينب بنت عبدالله الزايد: تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية

و فحص الممارسات، كما يزداد الالتزام بالمشاركة عند رؤية نتائجها الإيجابية؛ (2) نطاق عمل الفريق، فتقليل أهداف عمل الفريق، يساعد في استمرار الاستقصاء التشاركي، وتحقيق هذه الأهداف؛ (3) استقلالية المعلم، فالمعلمون يحتاجون إلى الاستقلالية، وحرية الاختيار، والسماح لهم بوضع أهدافهم الخاصة ليكون التشارك فعالاً. كما دلت دراسة برات (Pratt, 2014) على أهمية العلاقات المرنة القائمة على الثقة والمصارحة في نجاح الفريق، وفهم عملية مجتمع التعلم.

و الاستقصاء التشاركي أحد أساليب الممارسة التأملية التي تقوم على التشارك والتواصل مع الآخرين؛ إذ تعدّ الممارسة التأملية وسيلةً لتطوير مستوى أعلى من الوعي بطبيعة الأداء، وتأثيره (أوسترمان وكوتكامب، 2002)، وعملية تفكير نشطة، تهدف إلى تقويم الممارسة، وفهمها، وتعديلها بوجه واعي ومستمر (York-Barr, Sommers, Ghere, & Montie, 2016). ويعدّ جون ديوي (John Dewey) المنظر الرئيس للممارسة التأملية، غير أن دراسات دونالد شون (Donald Schon) التي نشرها عامي (1983م، 1987م) أثارت الاهتمام بالممارسة التأملية، وأعادت طرح التساؤلات حول تصور ديوي للاستقصاء التأملي، وفي حين يرى ديوي أن التأمل عملية تفكير موجهة للحصول على استنتاجات، وحل المشكلات من خلال التقصي، يرى شون الممارسة التأملية أداةً للمعرفة، إذ يتعلم المعلمون من خلال تأملهم في ممارساتهم اليومية (هيندريكس، 2014).

وتعتمد مجتمعات التعلم المهنية والممارسة التأملية على فكرة المعرفة من الممارسة (Wieringa, 2011). ويمكن للمعلمين القيام بدور مهم في توليد المعرفة عندما يجعلون فصولهم مواقع للتأمل والاستقصاء، ويتشاركون في بناء المعرفة، إذ يعدّ السياق التشاركي سبباً مهماً لتعلم المعلم (Cochran-Smith & Lytle, 1999). وتقدم الكيفية التي يتشارك بها المعلمون في المناقشات حول ممارساتهم دليلاً على تعلمهم (Van Iare & Brazier, 2013)، فالمعلمون الذين يناقشون ممارساتهم، وتعلم طلابهم من خلال نهج اجتماعي، تأملي، حوار، منتظم يكتسبون معرفة جديدة عن أنفسهم

وقد قدم ديوي مفهومًا للاستقصاء العملي يتضمن دورة للنشاط التأملي، تبدأ من مرحلة ما قبل التأمل التي تثار بعرض المشكلة، وتستمر من خلال التأمل، وتختتم بحل مرضٍ للمشكلة، أو بتأمل بعدي (González Miy & Herrera Díaz, 2015).

ووصف شون (Schon, 1987) نمطين من تأمل الممارسين في مواقفهم المهنية: التأمل في أثناء العمل

نوعاً من الصراع بين معتقدات المعلمين وقدرتهم على تطبيق ما يعتقدونه، والذي قد يكون مرتبطاً بعوامل سياقية. ومن وجهة نظر أخرى، يعتقد جاسكي (Guskey, 2002) أن العنصر الرئيس في التأثير في ممارسات المعلمين ومعتقداتهم هو أدلة التحسن الواضحة في نتائج تعلم طلابهم، شاملة الجوانب المعرفية، وسلوك الطلاب، واتجاهاتهم. وأظهرت دراسات أخرى أن تعلم المعلم يتأثر بعوامل عدة. فعلى سبيل المثال، هدفت دراسة تاونا (Tonna, 2012) التي أجريت في مالطا، لفحص التعلم المهني للمعلمين، وفهم طرق تعلمهم، وتصورهم للتعلم، وسياقاته، وخبراته، واستخدمت منهجية النظرية المؤسسية، بمشاركة عينة قصدية مكونة من (16) معلماً من ثلاث مدارس، اختيروا بناءً على حضورهم لبرنامج في التطوير المهني حول التعليم المتميز لمدة ثلاثة أيام. وتحليل نتائج مقابلات كل معلم، وتحليل مناقشات مجتمع المعلمين المشاركين على الإنترنت خلال سنة دراسية، تبين أن سياقات التعلم كالمدرسة، ومجتمع التعلم، والتفاعل مع الأقران، والاجتماعات، والمراجع تؤثر بوجه كبير في مفاهيم المعلمين للتعلم المهني، وتشكيل هويتهم، وميلهم للتعلم، وأن ضيق الوقت، وكثافة المنهج قد يمنع المعلمين من تطبيق الممارسات الجديدة المتوقعة منهم. وكشفت دراسة محمد (Mohammad, 2014) عن وجود عوامل خارجية تؤثر في مشاركة المعلمات في عملية التغيير أثناء برنامج التطوير المهني المستمر القائم على الممارسة التأملية، كمحتوى المنهج، وقلة الوقت، وقلة مصادر التقنية، وكفاءة الطلاب في التقنية، ومواقف أولياء الأمور.

ويتوقع الأدب التربوي أن الدافع الأساس لتعلم المعلم ينبثق من مشكلات الممارسة الصفية أكثر من متطلبات التغيير الخارجية (Wallace & Loughran, 2003)، وأن توجهات المعلم قد تتغير إذا كان تعلم المعلم يُقدّم بوجه أكثر صلة بالخبرات الصفية، ويوفر فرصاً للتأمل وفهم الذات في بيئة آمنة، في ظل ظروف متحديّة، أو جديدة (Opfer & Pedder, 2011)،

وتدريسهم، ومعتقداتهم التربوية، وتحسن ممارساتهم الصفية (Bleach, 2014).

ويشمل تعلم المعلم معرفته، ومعتقداته التربوية، وممارساته الصفية كأبعاد مترابطة، بينها علاقات متبادلة. وقد ذكر إرتمر (Ertmer, 2005) أن الباحثين يجدون صعوبة في تحديد معرفة المعلم ومعتقداته، والتمييز بينهما، ويتفق مع القول إن المعتقدات تشير بوجه عام إلى الافتراضات، والالتزامات، والأيدولوجيات، في حين تشير المعرفة إلى المقترحات والمفاهيم الواقعية. وتتضمن معتقدات المعلم التربوية الاتجاهات، والقيم، والنظريات حول التدريس والتعلم، ويتأثر التدريس كممارسة بمعتقدات المعلم، وكذلك يؤدي إلى تشكيل نظام المعتقدات التربوية وتعديلها (Opfer & Pedder, 2011). فمعتقدات المعلمين قد تؤثر في تصوراتهم وقراراتهم، والتي تؤثر بدورها في ممارساتهم الصفية. فقد أسفرت دراسة الجار (2012) عن وجود توافق كبير بين معتقدات المعلمات المعرفية وأدائهن التدريسي، إذ اتضح دور هذه المعتقدات في اختيار طرق التدريس، واستراتيجياته، ومهام التعلم، والوسائل التعليمية، والتقويم. وأظهرت دراسة بيسون (Beeson, 2013) تأثير معتقدات المعلمين حول التقنية، ومعرفتهم القوية بما في قراراتهم التي اتخذوها عند التخطيط لدمج التقنية في التدريس، وشملت هذه القرارات ما يتعلق بالمحتوى، ونواتج التعلم، والطلاب، وأدوات التقنية. وبالمثل، أشارت دراسة فاريل وايفس (Farrell & Ives, 2015) إلى أن معتقدات المعلم توفر أساساً قوياً لاتخاذ إجراءاته الصفية. وكذلك وجدت دراسة محمد (Mohammad, 2014) أن معتقدات المعلمات من العوامل الرئيسة المؤثرة في الممارسات الصفية، ودمج التقنية في أنشطة التعلم، غير أنها أظهرت أيضاً أن معتقدات المعلمات قد ترتبط بالسياق المدرسي، فقد تستخدم المعلمة التقنية في حالة، في حين لا تستخدمها في حالات أخرى. وقد أشار إرتمر (Ertmer, 2005) إلى مثل هذا التناقض، إذ أظهرت بعض الدراسات

زينب بنت عبدالله الزايد: تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية

ست فرق من ثلاث مدارس في مدينة نيويورك، وهدفت لاستكشاف تصورات المعلمين المشاركين حول ما يحدث في فرقهم، والعلاقة بين الممارسة التأملية وتدريبهم، وفهم العوامل التي قد تسهم في جعل هذا النوع من التعلم فعالاً؛ أظهرت النتائج تحولاً في القناعات، وتغييراً عميقاً في الممارسة لدى أعضاء الفرق التي ظهر لديها تعلم مزدوج الحلقة بالتساؤل حول الأسباب الكامنة ومعالجتها، في حين كان التغيير سطحيًا بتعديلات فنية مؤقتة في الممارسة لدى أعضاء الفرق التي ظهر لديها تعلم مفرد الحلقة بالقفز إلى استنتاجات لحل المشكلة دون التأمل في الافتراضات.

أما دراسة محمد (Mohammad, 2014) فقد سعت لاستكشاف طبيعة عملية التغيير في معتقدات المعلمين، ومعرفتهم، وممارساتهم نتيجة لبرنامج تطوير مهني مستمر قائم على الممارسة التأملية يركز على دمج التقنية؛ وفهم السياق الاجتماعي والثقافي لعملية التغيير في مدارس المستقبل الكويتية. واستخدمت منهجية دراسة حالة استكشافية بأساليب مختلطة، وطبقت لمدة ستة أشهر بالمشاركة مع تسع معلمات من ثلاث مدارس ابتدائية، وشملت الأدوات: استبانة معتقدات المعلمين، ومجموعة التركيز، وبطاقة ملاحظة صفية منظمة، وتسجيلات الفيديو، وصحائف المعلم، والملاحظات الميدانية. وبينت نتائج الدراسة أن المعلمين يمكن أن يطوروا الممارسات التربوية البديلة الفعالة، ويدمجوا التقنية بنجاح عندما يُمكنون من التأمل والاستقصاء في ممارساتهم، والتعلم من بعضهم، ومن أفضل الممارسات عبر الثقافات، وأشارت النتائج إلى أن التأمل لدى المعلمات ظهر بطريقتين: التأمل في ممارساتهم الخاصة المسجلة على الفيديو، والتأمل في ممارسات بعضهم كأحد أنشطة برنامج التدخل. ويبدو من إجراءات الدراسة أن التأمل كان منصباً بوجه أكبر على الممارسات والإجراءات المهنية لدمج التقنية في الممارسات الصفية، وقد يكون الاقتصار على التأمل في الممارسة دون الافتراضات سبباً فيما أشارت إليه النتائج من أن معتقدات

وأن الفرص المحتملة للتعلم تحدث عندما يتفاوض المعلمون في مشكلات الممارسة، ويتشاركون لبناء معنى للممارسة الصفية، ويعيدون تصوراتهم لها، ويضعون أنفسهم في موقع المبتدئين حين يطبقون ممارسات جديدة (Van Iare & Brazer, 2013). وبالنظر إلى بيئة مجتمعات التعلم المهنية، فإنه من المحتمل أن تحقق الفرص التي توفرها هذه المجتمعات ما يتوقعه الأدب التربوي والمعلمون من نماذج التطوير المهني وأنشطته.

وقد أبرزت بعض الدراسات دور الممارسة التأملية في تعزيز وعي المعلمين بممارساتهم، ومعتقداتهم، ونموهم المهني. ففي دراسة الجبر (2013)، أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لأدوات التدريس التأملية المتمثلة في اليوميات، والمناقشة الجماعية، والبحث الإجرائي في زيادة وعي الطلاب المعلمين بمشكلات إدارة الصف، وتنمية القدرة على حلها. وأشارت دراسة لاكشمي (Lakshmi, 2014) إلى أن الممارسة التأملية من خلال ملاحظة الأقران، واليوميات، كانت وسيلة فعالة للتقويم الذاتي، وساعدت المعلم في تطوير الاهتمام بتعلم الطلاب، وفهم القضايا الصفية بوجه أعمق، وتطوير تصورات بديلة للممارسات التدريسية، وتطبيقها. ووجدت دراسة فاريل وايفس (Farrell & Ives, 2015) أن المعلم من خلال التعبير عن معتقداته والتأمل فيها يصبح أكثر وعياً بمعنى هذه المعتقدات، وتأثيرها في ممارساته الصفية. وأظهرت نتائج دراسة ديرفينت (Derwent, 2015) أن أساليب الممارسة التأملية ساعدت الطلاب المعلمين في التعلم من خبراتهم، وتطبيق معرفتهم، وتكوين الوعي بنموهم المهني، وأن المناقشة وفرت سياقاً قوياً لتعزيز التفكير التأملية لديهم، ليس فقط في التبرير والدفاع عن أفكارهم، بل كذلك في إعادة تفسير المشاكل، وتقديم الحلول البديلة.

وفي دراسة ورايكر (Waronker, 2016) التي أجريت خلال ثلاثة أشهر وفق منهجية النظرية المؤسسة، باستخدام أدوات نوعية تمثلت في الوثائق، ومقابلات مجموعة التركيز، والمقابلات الفردية، مع عينة من (22) معلماً موزعين على

مشكلة البحث

واكب التعليم السعودي التوجهات العالمية بتبني مجتمعات التعلم المهنية من خلال البرنامج الوطني لتطوير المدارس، أحد برامج مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام. ونظرًا لحداثة هذه التجربة؛ فإنها تتطلب دعمها لضمان فعاليتها.

وقد قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع مشرفتين من وحدة تطوير مدارس الرياض، ومشرفة من شركة تطوير، وطرحت عليهن أسئلة تتعلق بالعوائق التي قد تواجه تطبيق مجتمعات التعلم المهنية. وذكرت المشرفات في إجاباتهن أن اجتماع فرق المعلمات يحتاج إلى توفير الوقت المناسب والمنظم، ووضع خطة واضحة لتنفيذ عمل هذه الفرق. وأشارن كذلك إلى أهمية متابعة المعلمات، وتوجيه عملهن التشاركي للتركيز على تعلم الطالبات. كما حضرت الباحثة إحدى الورش التعريفية بمجتمعات التعلم المهنية، ولاحظت أن هناك تركيزًا على نمط معين من العمل التشاركي، يعتمد على نتائج تحصيل الطالبات، والتقويمات التكوينية المشتركة.

وفي دراسة آل حموض (2015) التي هدفت إلى معرفة واقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس المشاركة في البرنامج الوطني لتطوير المدارس، جاء التعلم الجماعي المقصود في المرتبة الرابعة ضمن خمسة أبعاد. وهذه النتيجة تلفت الانتباه للاهتمام بهذا البعد المحوري في مجتمعات التعلم المهنية. كما أظهرت نتائج دراسة الزامل (2016) ضعف ممارسة المعلمين للأنشطة التأملية في مجتمع الممارسة، وحاجتهم إلى إيضاح هذه الأنشطة حتى يتمكنوا من ممارستها. وهذا يدل على أن الممارسة التأملية قد لا تنفذ تلقائيًا في مجتمعات التعلم المهنية، مما يتطلب توجيه المعلمين إليها بوجه مقصود. وقد تبين من دراسة الزايد وحج عمر (2016) أن الأنشطة المقصودة القائمة على المناقشة، والتأمل، وعرض التجارب التدريسية تؤثر بوجه فاعل في مجتمعات التعلم المهنية. ومن ثم، فإن الأدلة الميدانية والبحثية

المعلمات لم يظهر فيها تغير واضح كما ظهر في تطور معرفتهن التربوية المتعلقة بالتقنية، وقدرتهن على دمجها في الممارسة.

ويشارك البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية والممارسة التأملية في اتباع منهجية دراسة الحالة (Farrell & Ives, 2015; Lakshmi, 2014; Lalor & Abawi, 2014; Mohammad, 2014; Owen, 2014; Pratt, 2014; Prentice, 2016; Voelkel, 2011)، ويشارك مع بعضها في استخدام الأساليب المختلطة (الجبر، 2013؛ Fuller, 2014; Mohammad, 2014; Prentice, 2016; Voelkel, 2011). كما يشارك البحث الحالي مع هذه الدراسات في جمع البيانات النوعية من مقابلات مجموعة التركيز (Mohammad, 2014; Owen, 2014; Pratt, 2014; Prentice, 2016; Waronker, 2016)، ومن المقابلات الفردية (Dervent, 2015; Farrell & Ives, 2015; Fuller, 2014; Lalor & Abawi, 2014; Owen, 2014; Peppers, 2015; Pratt, 2014; Prentice, 2016; Voelkel, 2011; Waronker, 2016). في حين ينفرد هذا البحث باستخدام نصوص المحادثات التي دارت بين المعلمات في أثناء تنفيذ البرنامج المقترح؛ لدعم تصورات المعلمات التي تحتويها البيانات الناتجة عن المقابلات. كما أن هذا البحث يركز على دراسة تعلم المعلم بأبعاده الثلاثة، في حين تبين من مراجعة الدراسات المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية أنها ركزت -في الغالب- على خصائص مجتمعات التعلم المهنية، والهياكل المنظمة لها بدرجة أكبر من الاهتمام بتعلم المعلم. وبوجه عام، مكن استخدام الدراسات السابقة للبيانات النوعية من الاستفادة منها في إجراءات جمع البيانات وتحليلها، وتفسير النتائج ومناقشتها.

وبناءً على ما تم استعراضه من جوانب نظرية ودراسات سابقة؛ يمكن أن نستخلص أن الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية قد توفر السياق المناسب لتعلم المعلم، وأن هذا السياق يعتمد على ثلاثة عناصر رئيسية، هي: الخبرة، والتأمل، والحوار.

زينب بنت عبدالله الزايد: تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية

أهداف البحث

تهدف الدراسة إلى الكشف عن تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات، ومعرفة الكيفية التي يتم بها هذا التأثير.

أهمية البحث

أولاً-الأهمية النظرية: يسهم البحث في إثراء البحث التربوي العربي بمواكبة التحولات العالمية والمحلية في مجال التطوير المهني بالاعتماد على نموذج بنائي يركز على تعلم المعلم كوسيلة لتغيير الممارسات، وتحسين تعلم الطلاب. ويُتوقع أن تشكل نتائج البحث إضافة معرفية تتعلق بالكيفية التي تتعلم بها المعلمات من خلال الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية.

ثانياً-الأهمية العملية: تساعد نتائج البحث في فهم احتياجات المعلمات، والعوامل المؤثرة في تعلمهن؛ مما يسهم في تزويد المعلمات، والقيادة المدرسية، والمعنيين بمجتمعات التعلم المهنية بالآليات والأنشطة الداعمة لتعلم المعلمات، وتحسين جودة التعلم التشاركي في هذه المجتمعات. كما يقدم البحث للمهتمين بالتطوير المهني برنامجاً لتيسير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية، يقوم على منهجية مرنة تستند إلى أطر نظرية مدعومة من البحث العلمي، وتتيح خيارات متعددة من الأنشطة والأساليب التي تعزز التعلم التشاركي في مجتمعات التعلم المهنية.

حدود البحث

الحد المكاني: طُبِّق البحث في الثانوية 129 للبنات، وهي إحدى المدارس المشاركة في البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض.

الحد الزمني: تم التطبيق الميداني للبحث خلال العام الدراسي

1437/1438هـ.

السابقة تشير إلى وجود حاجة لدعم التعلم التشاركي في مجتمعات التعلم المهنية.

إضافة إلى هذه الفجوة الميدانية، فإن هناك فجوة معرفية أشارت إليها دراسة فان لير وبرازر (Van Lare & Brazer, 2013)، إذ توصلت من مراجعة الدراسات في مجال مجتمعات التعلم المهنية إلى محدودية البحث حول أنماط الحوار التي يشاركها المعلمون، وختُصت إلى أن التركيز على تعلم المعلم عند دراسة هذه المجتمعات سيحجب عن عدة أسئلة حولها. كما أن الدراسات العربية التي أمكن الحصول عليها في هذا المجال اقتصرت على استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتمحورت -غالبًا- حول دراسة الواقع ومدى ملاءمته لتطبيق هذه المجتمعات. وهذا يشير إلى أن مجال البحث التربوي العربي لا زال في حاجة إلى دراسة مجتمعات التعلم المهنية بأساليب وأدوات مختلفة، ومن جوانب أخرى تسهم في دعمها وتطويرها.

بناءً على ما تقدّم؛ فإن هذا البحث يأتي ضمن مجال الدراسات التي تسعى لتطوير مجتمعات التعلم المهنية بالتركيز على تعلم المعلمين، إذ تلتخص مشكلته في تيسير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية من خلال برنامج مقترح، ومن ثم الكشف عن تأثيرها في تعلم المعلمات، والكيفية التي تم بها هذا التأثير.

أسئلة البحث

1. ما تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات؟
2. كيف تؤثر الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات؟

وتطبيقها؛ لتغيير الممارسة أو تحسينها (Feldman & Fataar, 2014). ويشمل تعلم المعلم ثلاثة أبعاد رئيسية، هي:
- الوعي المعرفي، ويُقصد به معرفة المعلمة الناتجة عن الاستقصاء التشاركي، والمتعلقة بممارستها ودورها كمعلمة، واحتياجات طالباتها واستجاباتها.
- المعتقدات التربوية، ويُقصد بها اتجاهات المعلمة وتوقعاتها ونظرياتها حول التدريس والتعلم والطالبات.
- الممارسات الصفية، وتعني أداء المعلمة التدريسي، وعلاقته بتعلم الطالبات.

وقد تمت دراسة هذه الأبعاد في البحث الحالي من خلال التصورات التي عبّرت عنها المعلمات في أثناء محادثات البرنامج المقترح، والمقابلات التي أجريت بعده.

تصميم البحث

استُخدمت منهجية دراسة الحالة بأساليب مختلطة؛ لكونها تتيح فحص الأحداث في سياق الواقع، والتحليل المتعمق من خلال جمع بيانات نوعية وكمية من مصادر متعددة، وفي فترات مختلفة لعرض صورة متكاملة للحالة (Creswell, 2007; Yin, 2011). ولتنظيم إجراءات جمع البيانات وتحليلها؛ كوّنت الباحثة تصميمًا مركبًا من تصميمين أساسيين: التصميم المتوازي التقاربي (Convergent Parallel Design)، والتصميم التتابعي التفسيري (Explanatory Sequential Design). إذ يهدف التصميم المتوازي إلى جمع البيانات الكمية والنوعية في وقت متزامن، أي إن جمع بيانات أيّ من الأسلوبين لا يعتمد على نتائج الأسلوب الآخر، وإنما يتم جمع البيانات وتحليل كل نوع على حدة، ثم دمجها لمقارنة النتائج وتفسيرها بصورة شاملة، أما في التصميم التتابعي فيتم جمع البيانات الكمية أولاً، ثم جمع البيانات النوعية لتساعد في تفسير النتائج الكمية أو تفصيلها (Creswell, 2003; 2012). ويبين الشكل (1) مخطط التصميم المركب المنظم لإجراءات البحث.

الحد الموضوعي: اقتصر البحث على دراسة تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في التعلم لدى المعلمات المشاركات في البرنامج المقترح لتيسير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية.

مصطلحات البحث

مجتمعات التعلم المهنية (Professional Learning Communities):

مجتمعات التعلم المهنية هي مجموعات من المعلمين يعملون في دورات مستمرة من الاستقصاء التشاركي؛ بهدف النمو المهني لتحقيق نتائج أفضل للطلاب (دوفور وآخرون، 2014). وإجراءً تعني فرق المعلمات التشاركية في المدارس الثانوية المشاركة في البرنامج الوطني لتطوير المدارس.

الممارسة التأملية (Reflective Practice):

الممارسة التأملية هي "عملية مستمرة من تفحص وتحسين الممارسات، تركز على السياقات الشخصية، والتربوية، والمنهجية، والفكرية، والاجتماعية والأخلاقية للعمل المهني..." (كول ونوليس في هيندريكس، 2014: 39). وتُعرّف إجرائياً بأنها دورة مستمرة من التأمل، تشارك فيها المعلمات من خلال أنشطة البرنامج المقترح، وتبدأ بالخبرة الناتجة عن تركيز الملاحظة على تعلم الطالبات، والتفاعل بين المعلمة وطالباتها؛ ثم وصف الموقف أو المشكلة، وتحديدتها بالتأمل فيها، وجمع المعلومات عنها من مصادر مختلفة؛ ثم تحليل المعلومات؛ والربط بينها لاستنتاج التفسيرات، وبناء المعاني؛ ثم تجريب الأفكار الجديدة، وتقييم نتائج التجريب.

تعلم المعلم (Teacher Learning):

تعلم المعلم هو بناء تشاركي للمعرفة من خلال التأمل النقدي في الممارسات الصفية، والحوارات التفاوضية بين المعلمين، إذ يتم التكامل بين التصورات التربوية المجردة، والتطبيق العملي في الفصول الدراسية، وتطوير الأفكار،

المشاركات في البحث

شارك في البحث (16) معلمة من الثانوية 129 للبنات، إحدى مدارس البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض. وتم اختيارهن بالمعينة الهادفة (Purposeful Sampling)، وهي استراتيجية معينة يتم من خلالها الاختيار المتعمد لأشخاص معينين، أو لإعدادات معينة، أو أحداث معينة للحصول على المعلومات المهمة التي يمكن أن توفرها (Maxwell, 2009). وقد اختيرت المعلمات بناءً على رغبتهن في المشاركة في البحث، وُؤدت كل معلمة بنموذج موافقة يتضمن المعلومات الأساسية المتعلقة بالبحث وإجراءاته، وطلب منهن التوقيع على النموذج في حال الموافقة على المشاركة بشكل تطوعي. وجميع المعلمات المشاركات من تخصصات تربوية عدا معلمة واحدة، وتراوح خبرتهن بين (8 - 24) عامًا. وتنتمي المعلمات المشاركات إلى عشر تخصصات مختلفة، هي: العلوم الشرعية، اللغة العربية، الكيمياء، الفيزياء، الأحياء، الحاسب الآلي، مهارات البحث، الدراسات الاجتماعية، التربية الأسرية، المهارات التطبيقية. وحفاظًا على سرية البيانات؛ لم تتم الإشارة إلى أسماء المعلمات في هذا البحث، ويكتفى عند الاقتباس برمز يتكون من رقم للمعلمة (م) ورقم للفريق (ف).

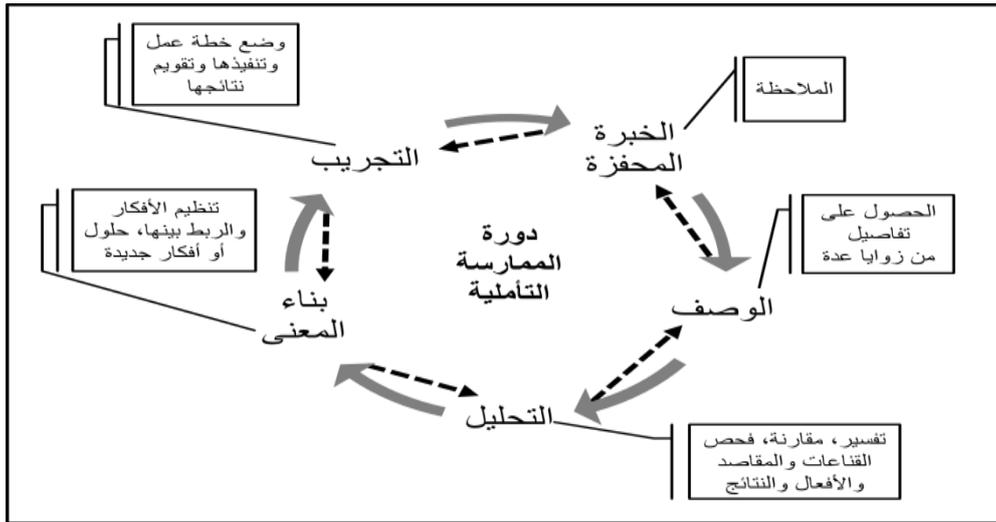
إجراءات البحث وأدواته

استغرق تطبيق البحث ثمانية أشهر خلال العام الدراسي 1437/1438هـ، ونفذ على مرحلتين:

المرحلة الأولى: نُفذت في الفصل الدراسي الأول، وتم فيها ما يأتي:

1- البرنامج المقترح لتيسير الممارسة التأملية في مجتمع التعلم المهني بدءًا من (5 / 1 / 1438هـ) إلى (7 / 4 / 1438هـ). وضم البرنامج المقترح في ضوء دورة الممارسة التأملية القائمة على الاستقصاء التشاركي، وتتكون من خمس مراحل: الخبرة المحفزة، والوصف، والتحليل، وبناء المعنى، والتجريب، إذ

تسعى المشاركات لحل مشكلة مشتركة وفق هذه الدورة التي يبينها الشكل (2). وقد روعي في إجراءات البرنامج المرنة، إذ يمكن ملاءمتها مع السياق المدرسي وظروف عمل المعلمات من حيث المدة الزمنية، والتدرج في التدريب، وتنوع شكل اللقاءات بين الجلسات المباشرة، والمحادثات عبر الإنترنت. وقد صممت الباحثة دليلًا للاسترشاد به في أثناء تنفيذ البرنامج، واستعان في ذلك ببعض المراجع ذات الصلة بالممارسة التأملية (أوسترمان وكوتكامب، 2002؛ كوستا وجارمستون، 2009؛ Kennedy & Hall & Simeral, 2015; Stonehouse, 2012; Rodgers, 2002; York-Barr et al., 2016). كما تمت الاستفادة لتصميم الدليل من نتائج دراسة استطلاعية أجريت باستخدام أسئلة مفتوحة أجابت عنها (23) معلمة من مدارس تطوير الثانوية، و(29) مشرفة من مشرفات التدريب والمقررات الدراسية. وتكوّن البرنامج بعد تحكيمة وتطويره من دليلين: دليل البرنامج ودليل الميسر. ولتنفيذ البرنامج؛ تم الاتفاق مع إدارة المدرسة والمعلمات على عقد جلسة أسبوعية تستغرق (60د) لكامل مجموعة المعلمات المشاركات في البحث، في حين تم توزيع المشاركات على ثلاث فرق كمجموعات عبر تطبيق الواتس آب (WhatsApp) وفقًا للتخصص، أو الفصول الدراسية المشتركة. وقد روعي عند تنفيذ البرنامج التوازن بين حرية المعلمات في اختيار المحتوى والأنشطة، والانضباط بأهداف البرنامج. واستغرق تنفيذ أنشطة البرنامج (13) أسبوعًا، وكان من أهم هذه الأنشطة: الجلسات الحوارية التأملية؛ ومناقشة الأمثلة والحالات الافتراضية المكتوبة والمرئية وتحليلها؛ وتحديد مشكلة من واقع عمل المعلمات، وتطبيق دورة الممارسة التأملية عليها؛ وجمع آراء الطالبات حول هذه المشكلة بطرق كمية ونوعية؛ وتنفيذ ورش عمل لتحليل البيانات المتعلقة بالمشكلة، والتخطيط لحلها. وقد طرحت المعلمات في أثناء البرنامج عددًا من المشكلات التعليمية، ثم اتفقن على معالجة مشكلة انخفاض الدافعية للتعلم لدى الطالبات.



شكل (2) دورة الممارسة التأملية المستخدمة في البرنامج المقترح

2- محادثات بين المعلمات في أثناء (11) جلسة أسبوعية تضمنها البرنامج المقترح، بلغ مجموع ساعاتها (12) ساعة مسجلة صوتياً ومفرغة كتابياً. وكان يعقب كل جلسة محادثات عبر تطبيق الواتس آب خلال الأسبوع الدراسي، يتم نقلها أسبوعياً عن طريق البريد الإلكتروني إلى ملفات خاصة بها. واستُخدمت نصوص المحادثات بنوعها (المباشرة وعبر الإنترنت) للكشف عن الموضوعات التي دارت حولها هذه المحادثات، وربطها بأبعاد التعلم التي تم تقصيصها عن طريق المقابلات.

3- توزيع استبانة الممارسة التأملية، واسترداد النسخ بتاريخ (17/4/1438هـ). واستُخدمت الاستبانة لقياس مدى استفادة المشاركات من أساليب الممارسة التأملية التي تضمنها البرنامج المقترح. وقد تضمن في صورته النهائية بعد تحكيمه (20) أسلوباً، تتوزع على ثلاثة محاور رئيسية: التأمل في الافتراضات وله (5) أساليب، والتأمل في الممارسة وله (8) أساليب، والحوار وله (7) أساليب. ولحساب الاتساق الداخلي والثبات؛ طُبقت الاستبانة على عينة مكونة من (25) معلمة من المدارس الثانوية المشاركة في البرنامج الوطني لتطوير المدارس من غير المدرسة التي نُقِّد فيها البحث. وتم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط سبيرمان (1)، ضعيفة (2)، متوسطة

(Spearman) لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والعلاقة بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة. وتراوحت معاملات ارتباط سبيرمان لعبارات الاستبانة بالدرجات الكلية لمحاورها بين (0.468) و(0.782)، وهي قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01) أو (0.05) فأقل. أما قيم معاملات ارتباط سبيرمان للمحاور بالدرجة الكلية للاستبانة فكانت على النحو الآتي: التأمل في الافتراضات (0.85)، التأمل في الممارسة (0.91)، الحوار (0.64). وهذه القيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01) فأقل، مما يدل على الاتساق الداخلي للاستبانة. ولحساب ثبات الاستبانة؛ استُخدمت معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach). وبلغ معامل الثبات لمحور التأمل في الافتراضات ومحور التأمل في الممارسة (0.62)، (0.65) على التوالي، وكل منهما معامل ثبات متوسط، في حين بلغ معامل الثبات لمحور الحوار ولالأداة كلياً (0.92)، (0.88) على التوالي، وكل منهما معامل ثبات مرتفع (حسن، 1424). وقد تم استخدام التدرج الرباعي لتقدير درجة استفادة المعلمات من أساليب الممارسة التأملية، إذ تم إعطاء وزن للبدائل الأربعة على النحو الآتي: لم أجرب الأسلوب

زينب بنت عبدالله الزايد: تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية

4- (3)، كبيرة (4). وصُنِّفت إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = $4 \div 3 = 0.75$ ، ويبين الجدول (1) مستويات هذا التصنيف.

جدول (1)

توزيع المستويات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة

درجة الاستفادة	المتوسط المرجح
لم أجرب الأسلوب	1 - أقل من 1.75
ضعيفة	1.75 - أقل من 2.50
متوسطة	2.50 - أقل من 3.25
كبيرة	3.25 - 4

هذه الأسئلة (Maxwell, 2009). وقد تم تفرغ كل مقابلة كتابياً وحفظها في ملف مستقل، ثم إرسال الملف إلى معلمات المجموعة عبر البريد الإلكتروني لمراجعتها، وكتابة الملاحظات أو الإضافات إن وجدت. كما تم طرح بعض الأسئلة على كل فريق عبر تطبيق الواتس آب لاستكمال بعض التفاصيل التي ظهرت الحاجة إليها من المراجعة الأولية للبيانات.

2- مقابلات فردية مع جميع المشاركات عبر تطبيق الواتس آب خلال الفترة من (20/6/1438هـ) إلى (24/8/1438هـ)، إذ طُوِّرت أسئلتها بناءً على الملاحظات الناتجة من التحليل المبدي لنصوص المحادثات ومقابلات مجموعة التركيز. وقد رأت الباحثة أن تجري المقابلة مع جميع المعلمات (بعد أخذ موافقتهم) عبر التطبيق رغبةً في تنوع وسائل الحصول على البيانات. فقد أتيح لجميع المعلمات في أثناء مقابلات مجموعة التركيز الحديث شفهيًا بوجه مباشر، فكان من المناسب الحصول على بيانات مكتوبة في المقابلات الفردية، إذ من المرجح أن تتيح للمعلمات مساحة أكبر للتفكير والتأمل قبل الإجابة عن السؤال. وقد اختارت الباحثة إجراء المقابلة الفردية مع جميع المشاركات لمحاولة فهم عملية التعلم فهماً جيداً من خلال تنوع خبرات المعلمات، بوصفها مصادر مختلفة يمكن أن تتضافر لتكوين صورة واضحة عن التعلم كعملية معقدة. وقد مكّن استمرار المقابلات الفردية إلى نهاية الفصل الدراسي الثاني من تقصي تصورات

المرحلة الثانية: نُفذت في الفصل الدراسي الثاني، وحدث فيها ما يأتي:

1- أربع مقابلات مجموعة تركيز مسجلة صوتياً خلال الفترة من (19/5/1438هـ) إلى (17/6/1438هـ)؛ لتقصي تصورات المعلمات فيما يتعلق بتأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلمهن بأبعاده الثلاثة: الوعي المعرفي، والممارسات الصفية، والمعتقدات التربوية. كما تضمنت الأسئلة تقصيًا للتجاهات التي أظهرتها نتائج الاستبانة. وشاركت في هذه المقابلات جميع معلمات عينة البحث، وتراوحت مدة كل مقابلة ما بين ساعة ونصف إلى ساعة وخمسين دقيقة. واعتمد اختيار المشاركات في كل مجموعة تركيز على الفرق: فريقان لكل منهما مجموعة تركيز واحدة تتكون من خمس معلمات هن أعضاء الفريق. والفريق الثالث انقسم أعضاؤه على مجموعتين: مجموعة من أربع معلمات، ومجموعة من معلمتين تعذر حضورهما مع المجموعة الأولى لظروف صحية. وقد وضعت الباحثة دليلًا للأسئلة يساعد على توجيه عملية جمع البيانات في أثناء المقابلات بطريقة منهجية ومركزة، مع إمكان تغيير ترتيب الأسئلة، أو حذف بعضها، أو تغيير صياغتها اعتمادًا على ما يحدث في المقابلة، كما يمكن إضافة أسئلة أخرى في أثناء المقابلة لبحث القضايا المستجدة. ومن ثم، فإن الحكم على أسئلة المقابلة لا يعتمد على إمكان استخلاصها منطقيًا من أسئلة البحث، وإنما على ما يمكن أن توفره من بيانات تساهم في الإجابة عن

يستجد مع مرور الوقت من أفكار أو ممارسات لها صلة بتعلم المعلمات. ويوضح الجدول (2) الجدول الزمني لإجراءات جمع البيانات الكمية والنوعية، وتحليلها.

المعلمات عن تأثير الممارسة التأملية في معتقداتهن وممارساتهن الصفية على مدى العام الدراسي. وقد تطلب ذلك المراجعة المستمرة لإجابات المعلمات لمتابعتها بالأسئلة السابرة والتوضيحية للحصول على تفاصيل أكثر، والكشف عما قد

جدول (2)

الجدول الزمني لإجراءات جمع البيانات وتحليلها

المهمة	محرم	صفر	ربيع الأول	ربيع الثاني	جمادى الأولى	جمادى الآخرة	رجب	شعبان
نصوص المحادثات	*	*	*	*				
الاستبانة				*				
مجموعة التركيز					*	*		
المقابلات الفردية						*	*	*
كتابة الملاحظات	*	*	*	*	*	*	*	*
تحليل البيانات	*	*	*	*	*	*	*	*

وتفسير النتائج. ومع اتباع هذه الخطوات التنظيمية؛ فإن عملية التحليل لم تتم بطريقة خطية، إذ كان هناك حاجة للتردد بين المراحل باستمرار.

ولزيادة موثوقية النتائج النوعية تم جمع البيانات بطرق مختلفة ومن مصادر عدة (Triangulating)؛ ونفذ البحث في المدرسة، وهي السياق الطبيعي الذي تحدث فيه الحالة المدروسة، مع إطالة مدة جمع البيانات، والتفاعل المستمر مع المشاركات سواء بالزيارات الميدانية للمدرسة (20 زيارة)، أو عبر تطبيق الواتس آب، وتسجيل جميع إجراءات البحث الميدانية موثقة بتواريخها. وكذلك تم عرض النسخ المكتوبة للمقابلات المفرغة على المشاركات لمراجعتها، وطرح الأسئلة على المشاركات، لتقليل سوء تفسير آرائهن وتصوراتهن، وتقديم أمثلة لتصورات المعلمات المشاركات مقتبسة من ألفاظهن. وقد اضطرت الباحثة إلى عدم تصحيح ما ورد في بعض الاقتباسات من أخطاء لغوية تحريًا لدقة الاقتباس قدر الإمكان. إضافة إلى ما سبق، تمت الاستعانة بباحثة زميلة في مرحلة الدكتوراه من التخصص نفسه لمراجعة النتائج والتفسيرات، وتقديم التغذية الراجعة.

تحليل البيانات

تم إدخال بيانات استبانة أساليب الممارسة التأملية في برنامج (SPSS)، وأجريت المعالجات الإحصائية باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي المتمثلة في المتوسطات الحسابية، والتكرارات، والانحراف المعياري. أما البيانات النوعية، فقد تم تنظيمها، وتصنيفها بواسطة برنامج أطلس تي أي (ATLAS.ti)، وأجري تحليلها باستخدام أسلوب التحليل التفسيري الذي يتجاوز البيانات الوصفية، ويعطي أهمية لما تظهره البيانات بتكوين معنى لها بالربط بينها، والنظر لها من زوايا عدة، واكتشاف العلاقات بينها، وتقديم تفسيرات واستدلالات تربط بين المعاني، وتؤدي إلى رؤى عميقة (العبدالكريم، 2012). وتم دمج النتائج الكمية والنوعية عند الإجابة عن سؤالي البحث. وبلاستفادة من بعض المراجع (العبدالكريم، 2012؛ Creswell, 2012; Lodico, Spaulding & Voegtler, 2010)، اتبعت الباحثة المراحل الآتية في تحليل البيانات: إعداد البيانات، استكشاف البيانات وكتابة الملاحظات الأولية، تصنيف البيانات، كتابة المذكرات، اختبار التفسيرات الأولية، تلخيص النتائج، التحليل الشامل

زينب بنت عبدالله الزايد: تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية

عرض النتائج ومناقشتها

إجابة السؤال الأول: ما تأثير الممارسة التأملية في

مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات؟

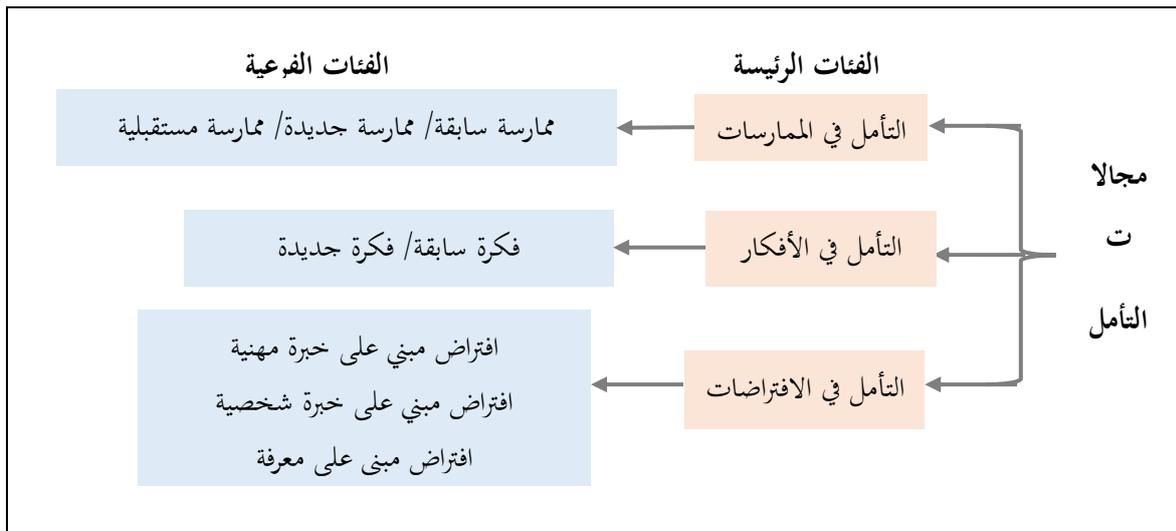
للإجابة عن هذا السؤال؛ استُخدمت نتائج تحليل استبانة أساليب الممارسة التأملية، ونصوص المحادثات، ومقابلات مجموعة التركيز، والمقابلات الفردية. وأسفرت هذه النتائج عن وجود تأثير إيجابي للممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات بأبعاده الثلاثة: الوعي المعرفي، والمعتقدات التربوية، والممارسات الصفية.

جدول (3)

متوسطات درجات استبانة أساليب الممارسة التأملية ومحاوره

المحور	المتوسط
محور التأمل في الافتراضات	3.47
محور التأمل في الممارسة	3.50
محور الحوار	3.61
المتوسط العام للاستبانة	3.53

وقد أظهر التحليل النوعي لنصوص المحادثات التي تمت في أثناء برنامج الممارسة التأملية مجالات تأمل المعلمات، ويبين الشكل (3) الفئات الرئيسية والفرعية لهذه المجالات



شكل (3) مجالات التأمل التي ظهرت في محادثات المعلمات أثناء البرنامج المقترح

كما تم ترميز نصوص المحادثات للكشف عن الخبرات التي كانت موضوع الحوار والتأمل في محادثات المعلمات في أثناء هذه الخبرات، ونسب تكرارها كموضوعات للحوار والتأمل.

جدول (4)

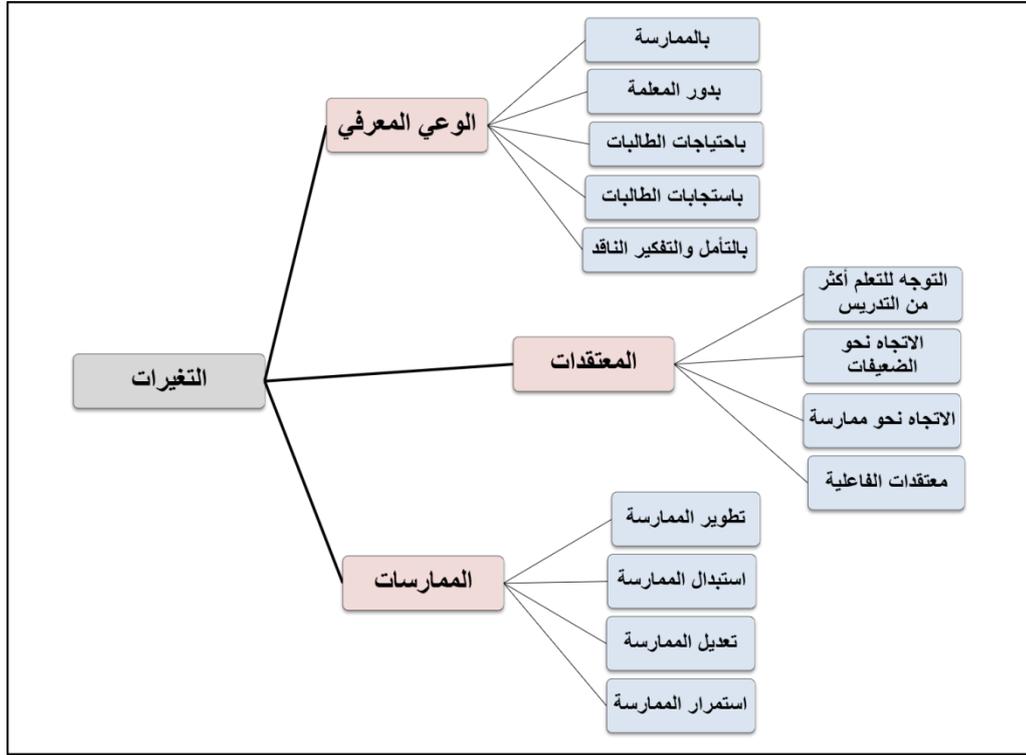
تكرارات الخبرات التي جرى حولها التأمل والحوار

الفئات الرئيسية	الفئات الفرعية	التكرار	المجموع	%
الطالبات	مشاكل تتعلق بتعلم الطالبات	73	241	%33
	تحفيز الطالبات على التعلم	64		
	تفهم الطالبات ومراعاتهن	51		
	إلقاء اللوم على الطالبات	28		
	التغذية الراجعة من الطالبات	14		
	الفروق الفردية بين الطالبات	11		
	منح الطالبات الفرصة للمشاركة	62		
الممارسات الصفية	تفاعل الطالبات	60	179	%24
	التقنية ومصادر التعلم	32		
	الربط بالواقع	14		
	شرح المعلمة	11		
	استراتيجيات التدريس	58		
المنهج	الأنشطة والمشاريع	37	160	%22
	أساليب التقويم	32		
	المحتوى	17		
	الأهداف	16		
	الممارسة التأملية	36		
التطوير المهني	مجتمع التعلم المهني	29	91	%12
	الدورات التدريبية	22		
	الثقافة المدرسية	4		
	نظام التعليم	30		
هموم المهنة	أعباء المعلمة	23	71	%9
	دور الأسرة	14		
	البيئة المدرسية	5		

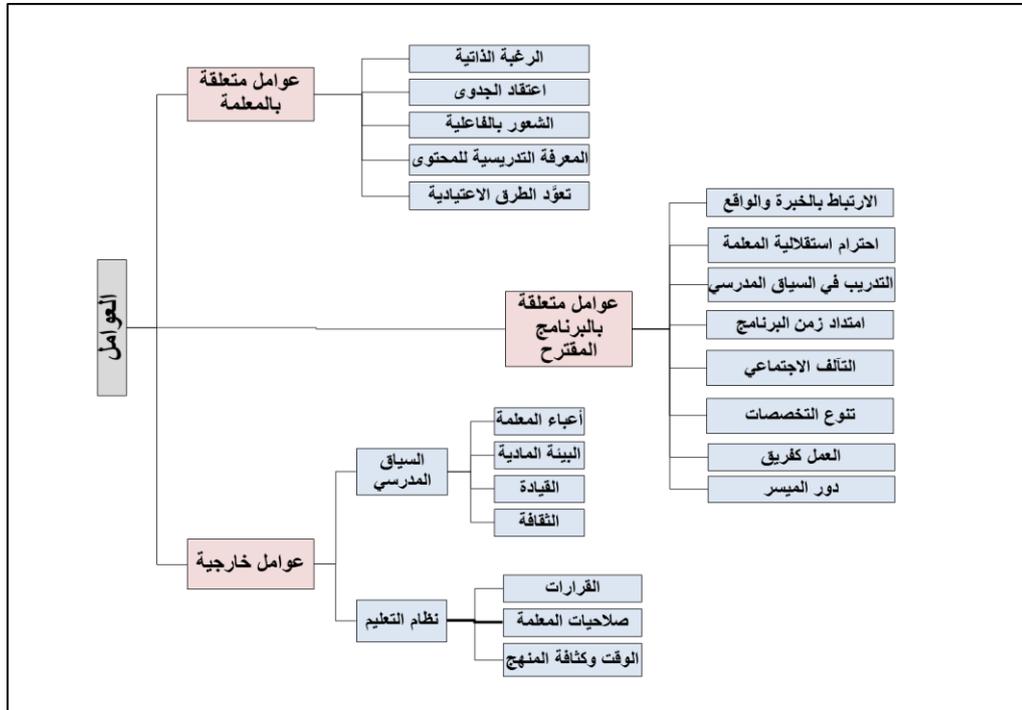
لتأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلمهن بأبعاده الثلاثة: الوعي المعرفي، والمعتقدات التربوية، والممارسات الصفية. كما يبين الشكل (5) الفئات والرموز الناتجة عن تحليل المقابلات، والمتعلقة بالعوامل المؤثرة في تعلم المعلمات من خلال الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية.

وقامت الباحثة بتحليل بيانات مقابلات مجموعة التركيز، والمقابلات الفردية كل على حدة. وجاءت بيانات المقابلات الفردية مؤكدة لبعض بيانات مقابلات مجموعة التركيز، وموضحة لبعضها الآخر، ونشأ عن ذلك اتفاق نتائج كلا النوعين من المقابلات. ويبين الشكل (4) الفئات والرموز الناتجة عن تحليل المقابلات، والمتعلقة بتصور المعلمات

زينب بنت عبدالله الزايد: تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية



شكل (4) نتائج تحليل المقابلات المتعلقة بالتغيرات في تعلم



شكل (5) نتائج المقابلات المتعلقة بالعوامل المؤثرة في تعلم المعلمات

هذه النتائج تؤيد ما أشارت إليه دراسة وارانكر (Waronker, 2016) من حدوث تحول في القناعات، وتغير عميق في الممارسة لدى أعضاء الفرق التي تتساءل حول الافتراضات والأسباب الكامنة، وتعالجها. في حين أن دراسة محمد (Mohammad, 2014) لم تُظهر تغيرًا واضحًا في معتقدات المعلمات رغم تطور ممارساتهن التربوية، ربما لأن التأمل -وفقًا لما بينته نتائجها- كان مقتصرًا على الممارسات.

وقد كان لاستمرار البرنامج المقترح في جلسات أسبوعية أثر إيجابي في تمكين المعلمات من استخدام البيانات، كأراء الطالبات، ونتائج الممارسات الجديدة في التأمل والحوار. وقد لوحظ من نتائج المقابلات زيادة وعي المعلمات باستجابات الطالبات، وردود أفعالهن، والاستفادة منها في تحسين الممارسة. ويدل ذلك على أن الممارسة التأملية تكون أكثر تأثيرًا عندما تعتمد على البيانات المستمدة من الممارسة والتجريب، بحيث يتردد التأمل والحوار بين النظرية والتطبيق (Garrison et al., 2000)، وتصبح التغييرات التي تجربها المعلمات في ممارساتهن ناتجة عن أدلة ملموسة، وليس على أساس الاندفاع، أو الروتين (Farrell & Ives, 2015). وهذا قد يفسر ما أظهرته نتائج الاستبانة من أن الحوارات التي تتضمن تفسيرات مختلفة للمواقف الصفية، واستجابات الطالبات، وأثر التجارب الجديدة في تعلم الطالبات كانت أعلى أساليب الحوار في درجة الاستفادة. كما يتفق هذا الاستنتاج مع دراسة برنتس (Prentice, 2016) التي دلت على أن تضمين الاستقصاء التشاركي في مجتمعات التعلم المهنية، واستدامته يتطلب الاستمرارية؛ حتى تتطور القدرة على استخدام البيانات للتأمل، وتجريب الأفكار الجديدة، والتأمل في نتائجها، وفحص الممارسات.

ومن ناحية أخرى، فقد بدا من نتائج المحادثات والمقابلات أن التغييرات الحاصلة ترتبط بالخبرات التي جرى حولها التأمل والحوار في أثناء محادثات البرنامج. إذ أظهرت نتائج المحادثات أن حوار المعلمات كان يدور في معظمه

وتشير نتائج المقابلات إلى أن الاستقصاء التشاركي المستند إلى البيانات المستخلصة من آراء الطالبات والمواقف الصفية قد أدى إلى تغيير مفاهيمي عميق، وإعادة التفكير في المعتقدات، والممارسات الموجودة، وإحداث تغييرات جذرية في الممارسة، بتعديلها، أو التخلص منها، أو تطويرها بطرق جديدة (Feldman & Fataar, 2014). فقد نتج عن هذا الاستقصاء زيادة في الوعي المعرفي لدى المعلمة بممارساتها الصفية، ودورها كمعلمة، واحتياجات الطالبات، واستجاباتهن، وأدى هذا الوعي إلى تغيير بعض معتقدات المعلمات، وممارساتهن الصفية.

ويمكن عزو هذه التغييرات العميقة إلى أن الممارسة التأملية في مجتمع التعلم المهني قد وفرت السياق المناسب الذي مكّن المعلمات من تقويم افتراضاتهن، وتغييرها من خلال التأمل، والحوار المستمرين. إذ اتضح من نتائج المحادثات والمقابلات أن جميع المعلمات ذكرن أمثلة تدل على تأملهن في افتراضاتهن، وأن هذه الافتراضات لها تأثير في ممارساتهن الصفية. وقد نتج عن هذا التأمل تغير في معظمها، وتعزيز لبعضها الآخر، وتبين هذا التغير، أو التعزيز من خلال أمثلة الممارسات الصفية التي قدمتها المعلمات. فعلى سبيل المثال، صرحت المعلمة (م1ف3) أثناء المحادثات بأنها تعتقد أن فتح الكتاب يؤدي إلى تشتت الطلبة، لذلك كانت تمنع بشدة فتح الكتاب في أثناء الدرس. ثم أخرجت عن تغير هذا الافتراض، إذ قالت في المقابلة الفردية: "فكرة فتح الكتب أثناء الشرح كنت أرفضها خوفاً على الطالبات من تشتت بعد الممارسة التأملية تنازلت عن رفضي لهذه الفكرة وقبلتها". وذكرت في المحادثات أنها تقبلت الفكرة لاقترانها برأي إحدى زميلاتها حول اختلاف الطالبات في أنماط التعلم. وهذه النتائج قد تفسر ما أظهرته نتائج الاستبانة من وقوع جميع قيم أساليب محور التأمل في الافتراضات تحت درجة استفادة كبيرة، وكان أعلاها أسلوب (التفكير العميق في الافتراضات الكامنة المؤثرة في ممارسات التدريس). كما أن

زينب بنت عبدالله الزايد: تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية

الناقد في الافتراضات والممارسات، مما جعل التعلم أكثر تأثيراً في تغيير الاتجاهات، وتحسين الممارسات (Feldman & Tonna, 2014). وتتفق هذه النتائج مع دراسة تاونا (Tonna, 2012) التي دلت على أن المعلمين يفضلون خبرات التطوير المهني العملية، التي تراعي التحديات التي تواجه عملهم، وتوفر أفكاراً يمكن تنفيذها في صفوفهم. كما تتفق مع دراسة الزامل (2016) التي أشارت إلى أن المعلمين يفضلون أنشطة مجتمع الممارسة؛ لأنها تطبيقية، ومنسجمة مع احتياجاتهم.

وبالنظر إلى نتائج الاستبانة، فقد كانت الأساليب الأعلى في درجة الاستفادة مرتبطة بالخبرة مباشرة، سواء أكانت خبرات سابقة، أم جديدة. وقد ظهر من نتائج المقابلات أن الاستفادة من هذه الخبرات لم تكن بمجرد تبادلها، وإنما بالتأمل فيها، ومعالجتها من خلال تقويم الخبرات السابقة، وتنقيحها، وتكييف الخبرات الجديدة، ودمجها بما يتناسب مع الوضع الخاص بالمعلمة، كمحتوى الدرس، والطالبات، والوقت المتاح. كما أن قيام الباحثة (الميسر) بتوفير مصادر خارجية تتضمن أفكاراً جديدة، وإتاحة الفرصة للمعلمات للتداول حولها، ودمجها في خبراتهن السابقة ساعد في تطوير هذه الخبرات، والاستفادة منها في حل مشاكل الممارسة (Opfer & Pedder, 2011; Tonna, 2012). وتظهر الحاجة للمصادر الخارجية من احتمال اقتصار المعلمات على تبادل ممارسات معينة رأين من تجربتها أنها الأفضل، مما يجعلهن يتوقفن عن تجريب ممارسات جديدة قد تكون أجدى من ممارساتهن الحالية. ويمكن تأييد هذا التبرير بالاعتقاد الآتي: "بدينا نظور استراتيجياتنا، كنا محصورين باستراتيجيات معينة" (م2ف2، المقابلة). كما لاحظت الباحثة سرعة انتشار الممارسات الجديدة بين المعلمات المشاركات، وميلهن إلى تطبيق ممارسات متشابهة بالاستفادة من بعضهن. وقد تحولت هذه الممارسات أيضاً إلى ممارسات معتادة إذا لم يتم تحفيز المعلمات للحصول على أفكار جديدة من مصادر خارجية.

حول مشاكل تعلم الطالبات، ومراعاة الطالبات، وتحفيزهن على التعلم والمشاركة، وقد لوحظ بروز هذه الخبرات في التغييرات الحاصلة في أبعاد تعلم المعلمات التي أظهرتها نتائج المقابلات. وقد تؤكد هذه النتائج أن تعلم المعلم يكون أكثر فاعلية حين يناقش المعلمون ممارساتهم، وتعلم طلابهم من خلال حوار تأملي منتظم (Bleach, 2014).

كما بينت النتائج أن الرغبة والحاجة الذاتية للتعلم كانت من أقوى الدوافع في انتقاء الخبرات، وإحداث التغيير. فقد وُجد أن جميع التغييرات التي أحدثتها المعلمات في ممارساتهن كانت بسبب حاجتهن لهذا التغيير أو رغبتهن فيه، وغالباً ما يكون التغيير حلاً لمشكلة تعاني منها المعلمة. ويشير هذا إلى أن تعلم المعلمات - كمتعلمين كبار - موجهة بدوافع ذاتية لتحقيق تعلم ذي معنى، ينطلق من الخبرة، ويؤدي إلى حل مشكلات واقعية (Knowles, 1980, 1990). فعلى سبيل المثال، ذكرت المعلمة (م5ف3) في المحادثات أثناء البرنامج أنها تعاني باستمرار من مشكلة ملاحظة الطالبات في تسليم المشاريع المتعلقة بمقررها، ثم تبين من المقابلة الفردية في نهاية الفصل الدراسي الثاني أنها تمكنت من معالجة هذه المشكلة، إذ قالت: "بدأت أعرض مشكلاتنا أنا وياهم بالأترام السابقة ونتأمل مع بعض وش الأفضل عشان نحد منها، ساعدتنا الممارسة التأملية والنقاش وحل المشكلة في تخفيف الملاحظة جداً، صار الوضع يقتصر على قلة، وكان الإنتاج هالترم أفضل وأسرع وارتحت في وضع الدرجات".

وتدل النتائج والاستنتاجات السابقة على أن ارتباط البرنامج المقترح بالخبرة والواقع العملي، والسياق المدرسي كان له دور إيجابي في تعلم المعلمات. إذ إن تعلم المعلم يكون أكثر تأثيراً في توجهاته وممارساته إذا كان ذا صلة بالخبرات الصفية، ومشاكل الممارسة (Opfer & Pedder, 2011; Van, 2003; Wallace & Loughran, 2003). كما أن التركيز في مجتمع التعلم المهني على الممارسات الصفية، والعلاقات مع الطالبات أتاح للمعلمات المشاركات التأمل

المعرفة قد تكون مؤثرًا مهمًا في ممارسة المعلمة، وفي تطبيقها لما تعتقده، وما تتعلمه، وما ترغب في تعلمه. فقد ظهر أنها تؤثر في اختيار المعلمة للاستراتيجيات التي تراها مناسبة لمحتوى الدرس وفقًا لكثافته، وطبيعة المعلومات التي يتضمنها، ومدى ارتباطها بواقع الطالبات، ومعرفتهن السابقة. وقد لوحظ أن المعلمات يفضلن اختيار الاستراتيجيات التي تمكن من تغطية المحتوى في الزمن المخصص له، مع إتاحة الفرصة لمشاركة الطالبات، وتفاعلهن، غير أن هذا قد لا يكون مطردًا في جميع المقررات والدروس. فقد بدا أن معلمات مقررات القسم الأدبي - خاصة - يسهل عليهن استخدام استراتيجيات التعلم النشط في المقررات التي يعتمد محتواها في معظمه على الآراء، ويرتبط بحياة الطالبة. أما المحتوى المعتمد على الحقائق والقواعد التي يصعب ربطها بواقع الطالبة، فغالبًا يدفع المعلمة إلى الاعتماد على الشرح، والطريقة الإلقائية بشكل أكبر. وقد يدل ذلك على حاجة المعلمة لتطوير هذه المعرفة التدريسية، إذ تبين من نتائج المقابلات أن المعلمة قد تعتقد أن مقررها لا تناسبه بعض الممارسات التدريسية، ثم تكتشف مناسبتها من خلال خبرات الآخرين. كما ذكرت معلمتان أن طالباتهن يفضلن طريقة الشرح المباشر في مقرر معين على استخدام طرق أخرى جربتها المعلمة معهن، مما جعل المعلمة تقتنع بأفضلية الشرح والإلقاء، وتتوقف عن تجريب طرق جديدة لتدريس هذا المقرر. وهذا قد لا يعني مناسبة الشرح المباشر لهذا المقرر، وإنما يدل بشكل أكبر على عدم مناسبة الطرق الأخرى التي استخدمتها المعلمة، أو عدم تمكنها من أدائها.

إجابة السؤال الثاني: كيف تؤثر الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات؟

اتضح من إجابة السؤال الأول للبحث وجود تأثيرات إيجابية للممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات بأبعاده الثلاثة: الوعي المعرفي، والممارسات الصفية،

كما لوحظ من مقابلات مجموعة التركيز أن تنوع التخصصات كان مفيدًا في تنويع الخبرات المتبادلة، ومشجعًا للمعلمات على تجريب أساليب جديدة ربما كانت المعلمة تعتقد بعدم مناسبتها لتخصصها، أو لم تكن تعتقد بأهميتها. فعلى سبيل المثال، كان تركيز معلمات أحد الفرق منصبًا بشكل أكبر على الجوانب المعرفية، ومهارات التفكير، وكيف يمكن مساعدة الطالبات على تعلم المحتوى، في حين كان يغلب على الفريق إغفال الجوانب النفسية للطالبات، كالتحفيز. في حين تمحور اهتمام معلمات فريق آخر بشكل أكبر حول توجيه الطالبات، والجوانب الوجدانية؛ مما جعل الطريقة الإلقائية تغلب على مواقفهن التدريسية. وقد أدى اجتماع الفرق بتخصصاتها المختلفة في أثناء البرنامج إلى لفت انتباه المعلمات إلى جوانب القصور لديهن، ومعالجتها. وهذا يدل على أن اقتصار التشارك على فريق التخصص قد يؤدي إلى استمرار التركيز على جانب دون آخر، ويجد من توسيع مجال الخبرات التي يتم تبادلها، وقد تنحصر حوارات الفريق في مناقشة إجراءات روتينية تتعلق بكيفية وماذا يُدرّس (Van Iare & Brazer, 2013).

ويتفق البحث الحالي مع الدراسات التي دلت على أن معتقدات المعلم تؤثر في اتخاذ إجراءاته الصفية (الجار، 2012؛ Beeson, 2013; Farrell & Ives, 2015; Mohammad, 2014)، غير أنه يتفق أيضًا مع الدراسات التي أشارت إلى ارتباط تأثير المعتقدات بعوامل سياقية (Mohammad, 2005; Ertmer, 2005; Mohammad, 2012; Tonna, 2014). إذ ظهرت بعض المعوقات السياقية التي تحد من قدرة المعلمة على تطبيق ما تعتقده، كضعف الإمكانيات المتاحة، وكثافة المحتوى مقارنة بالوقت المخصص له.

كذلك اتفق البحث الحالي مع دراسة محمد (Mohammad, 2014) في أهمية المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى (pedagogical content knowledge) في إجراء التغيير في الممارسات التدريسية. إذ تبين من نتائج المقابلات أن هذه

زينب بنت عبدالله الزايد: تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية

الأفكار الناتجة عن هذا الحوار والتأمل (Mezirow, 1997,)
2000). كما أن التأمل يعزز الوعي عن طريق التفكير النشط
حول الموقف من جهة، ومحاولة الربط بين العمل ونتائجه من
جهة أخرى، مما يجعل التأمل عملية مستمرة من التعلم
وتحسين العمل (York-Barr et al., 2016). وقد أحدث هذا
التغير في ممارسة المعلمة (م1ف1) نتائج إيجابية في سلوك
الطالبة، مما أدى إلى تغير في معتقدات المعلمة التربوية، تبعها
تحولات جذرية في الإطار المرجعي المتعلق بمثل هذه المواقف،
وقد ذكرت هذه المعلمة أمثلة أخرى تدل على التغير في
تعاملها مع الطالبات. مما يعني أن تغير معتقدات المعلمة
التربوية، واستمرارها في الممارسة يتوقف بدرجة كبيرة على
نتائج تعلم طالباتها، شاملة الجوانب المعرفية، والسلوكية،
والوجدانية (Guskey, 2002).

وقد نتج عن استقراء البيانات النوعية ظهور أمثلة يمكن
أن تؤيد هذا التفسير لدى (11) معلمة. فإضافة إلى المعلمة
المذكورة في المثال السابق، ظهرت حلقة التغيرات الموضحة في
هذا التفسير لدى المعلمتين (م2ف3) و(م3ف2) في التعامل
مع الطالبات الضعيفات دراسياً، والمعلمتين (م1ف2)
و(م2ف1) في تحفيز الطالبات، والمعلمات (م4ف1)
و(م5ف1) و(م3ف3) في تغيير طريقة التدريس المعتمدة على
التلقين، والمعلمة (م1ف3) في استخدام الكتاب كمصدر
للتعلم، والمعلمة (م5ف3) في التعامل مع مشاريع الطالبات،
والمعلمة (م4ف2) في استخدام التقنية في تعلم الطالبات.

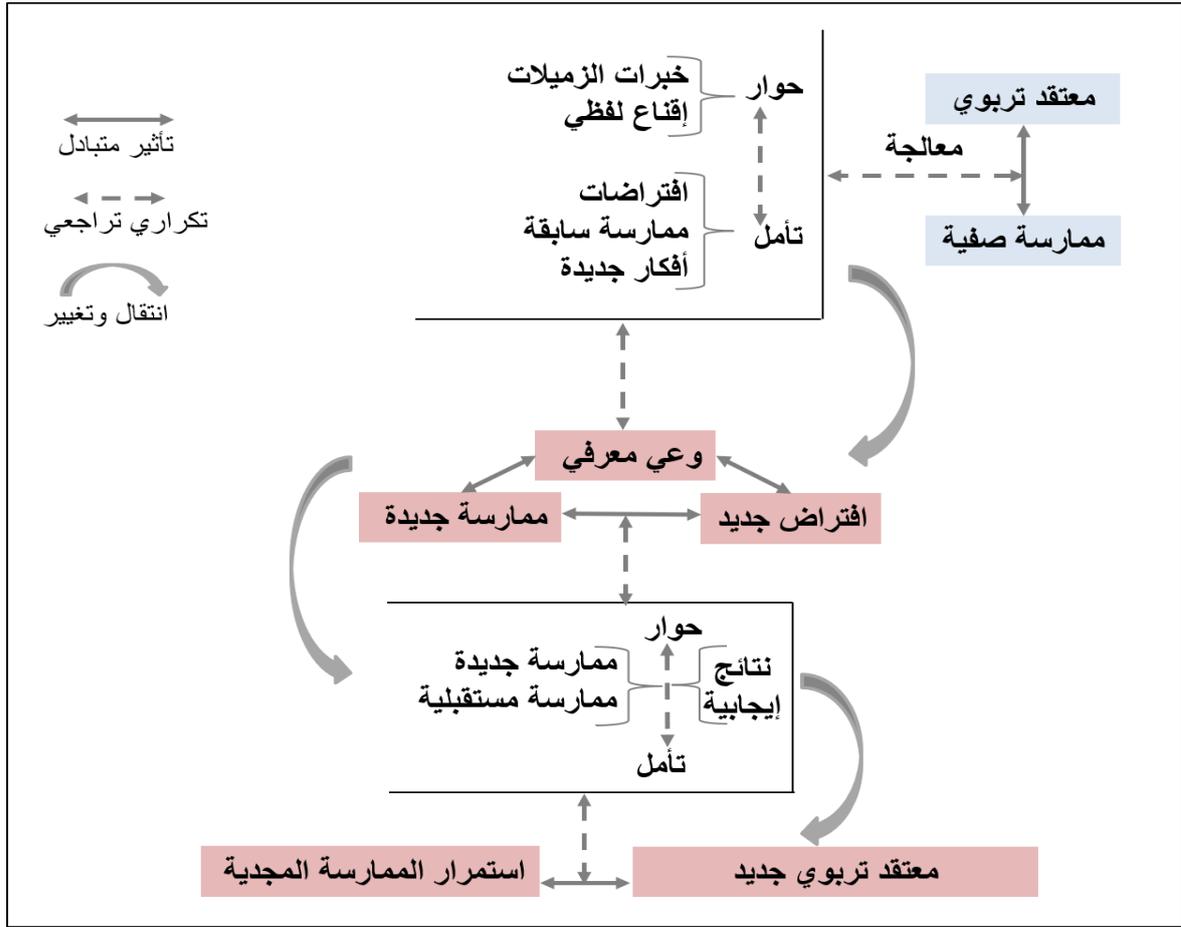
وبناء على ما سبق؛ يمكن القول بوجود علاقات
تبادلية غير خطية بين الوعي المعرفي، والمعتقدات التربوية،
والممارسات الصفية. كما أن النتائج التي تم الحصول عليها
من بيانات هذا البحث ساعدت في تكوين تصور للكيفية
التي يمكن أن يحدث بها تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات
التعلم المهنية في تعلم المعلمات، ويمثل الشكل (6) مخططاً
لهذا التصور.

والمعتقدات التربوية. ويتناول السؤال الثاني في إجابته تحليل
هذا التأثير، وكيفية حدوثه في ضوء الإطار النظري.

فقد تبين من خلال استقراء الأمثلة التي عرضتها
المعلمات في أثناء المقابلات أن تأثير الممارسة التأملية في
مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات تم من خلال حلقة
من التغيرات. ولتوضيح هذه الحلقة سيتم تحليل الاقتباس
الآتي:

" لما أعرف شخصياتهم وحياتهم وأتملها أعرف أتعامل
معهم. زي مثلاً اللي دائماً تنكت قبل كنت آخذة فكرة أنها
تستخف في الحصة وتتريق، بس عرفت من شخصيتها تبي
تلقت الانتباه وهي طلعت ممتازة، قبل كانت تحط راسها على
الطاولة فكنت أقول هي تبي المشاكل خليها تحط راسها، بس
تغيرت البنت لما بدت تطلع ويا أستاذة وكذا وحوار بيني
وبينها. فدايمًا فتح المجال والمحبة بيني وبين الطالبة يكشف لي
الطالبة وتكون قريبة مني" (م1ف1، مجموعة التركيز3).

هذا المثال يمكن تحليله وتفسيره في ضوء نظرية التعلم
التحويلي. فالمعلمة في هذا المثال كانت تتصرف مع الطالبة
المرعجة وفقاً لإطار مرجعي تكوّن لديها مع سنوات خبرتها
التي تجاوزت العشرين، إذ كانت تفترض أن مثل هذه الطالبة
هدفها إثارة الفوضى في الصف، فكانت تفضل تجاهلها
بتصرف تلقائي خارج الوعي (Mezirow, 1990, 1997,)
2000). ومن خلال الحوارات التي كانت تدور حول
الطالبات في أثناء البرنامج المقترح، ارتفع لدى المعلمة الوعي
باحتياجات الطالبات، مما دفعها إلى التأمل الناقد في الموقف
وافترضاها حوله، وبذلك أصبحت أكثر إدراكاً لمعنى هذه
الافتراضات، وتأثيرها في ممارستها الصفية (Farrell & Ives,)
2015). ومن ثم تحولت إلى افتراض جديد بأن مثل هذه
الطالبة هدفها لفت الانتباه، ومن ثم تغير سلوك المعلمة نحوها
من التجاهل إلى الاحتواء. وهذا يشير إلى أن الحوار التأملي
الذي ينطلق من الخبرة، ويستخدم خبرات الآخرين في تقويم
ناقد للافتراضات، يؤدي إلى اتخاذ قرار بالعمل بناءً على



شكل (6) تصور كيفية تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات

وكوتكامب (2002) من أن الممارسة التأملية تعدّ وسيلة لتطوير الوعي بالأداء، ونتائجه.

وترى الباحثة أن تصورها لكيفية تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات، والذي توصلت إليه من استقراء البيانات المتاحة، يحتاج إلى مزيد من البحث والاستقراء لبيانات أوسع، ومن مشاركين أكثر؛ حتى يمكن تعميمه على حالات مشابهة.

توصيات البحث

توصيات للمعلمات:

■ تطبيق دورة الممارسة التأملية بشكل مستمر بالتشارك مع فريق التخصص، وفرق التخصصات الأخرى، والاستعانة

يفترض الشكل (6) أن معتقدات المعلمة تؤثر في ممارستها الصفية وتتأثر بها، وأن تغيير هذه المعتقدات والممارسات يتطلب التردد بين الحوار مع الزميلات، والتأمل في الافتراضات، والممارسات السابقة، والأفكار الجديدة؛ مما قد يؤدي إلى زيادة الوعي المعرفي لدى المعلمة، ومن ثم إلى مزيد من التأمل والحوار. ويتولد عن ذلك افتراض جديد تبني عليه المعلمة ممارسة صفية جديدة. وبالتأمل والحوار حول نتائج هذه الممارسة على الطالبات، تتخذ المعلمة القرار باستمرارها، أو استبدالها، أو تعديلها وتطويرها. وبتكرار الممارسة الجديدة، وحصول النتائج الإيجابية يحدث التغيير في المعتقدات التربوية، والتي بدورها تسهم في استمرار الممارسات الصفية الجديدة، التي ترتبط بهذه المعتقدات، وتؤدي إلى نتائج إيجابية. ويؤيد هذا الاستنتاج ما أشار إليه أوسترمان

زينب بنت عبدالله الزايد: تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية

ولتطبيق هذه التوصية؛ تقترح الباحثة أن يتبع جلسات التدريب منح المعلمات المتدربات فرصة تجريب هذه الأفكار في صفوفهن لمدة معينة كأسبوعين أو ثلاثة، ثم يعقد معهن لقاء آخر لعرض التجارب ومناقشة العوائق، والقضايا الناشئة عن دمج هذه الأفكار الجديدة في الممارسة، ويمكن تكرار هذه اللقاءات على فترات زمنية متباعدة خلال العام الدراسي.

مقترحات البحث

بناءً على ما ظهر من نتائج البحث؛ تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

- دراسة لتطوير المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى لدى المعلمات من خلال الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية.

- دراسة للكشف عن أنشطة التطوير المهني التي يمكن أن تسهم في زيادة الوعي المعرفي لدى المعلمة بممارستها، واحتياجات طالباتها، واستجاباتها.

- دراسة لفهم الكيفية التي يتعلم بها المعلمون من خلال الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية باستخدام منهجية النظرية المؤسسة.

المراجع

- آل حموض، صبحاء (2015). واقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس مشروع تطوير المملكة العربية السعودية. رسالة الماجستير غير منشورة. كليات الشرق العربي، الرياض.
- أوسترمان، كارين، وكوتكامب، روبرت. ترجمة: الحوراني، منير (2002). *الممارسة التأملية للتربويين*. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الجبر، جبر (2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملية في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية بجامعة الإمارات*، 33، 91-128.
- حسن، السيد محمد أبو هاشم (1424). *الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS*. الرياض: مكتبة الرشد.

بالمصادر الخارجية كالدورات، ومواقع الإنترنت؛ لتوسيع مجال الخبرات، وعدم الاقتصار على الخبرات الذاتية.

■ الاعتماد في التأمل والحوار على البيانات التي يمكن الحصول عليها من مصادر عدة، كنتائج الاختبارات، والملاحظات الصفية، والمقابلات مع الطالبات، أو من لهم علاقة بالمشكلة كولية أمر الطالبة، أو المرشدة الطالعية، أو معلمة صعوبات التعلم.

■ الحوار الصريح مع الزميلات حول جوانب الضعف في الممارسة ومشكلاتها، والبحث عن أسبابها الكامنة.

توصيات للمعنيين بتطبيق مجتمعات التعلم المهنية وتدريب المعلمات:

■ استخدام أساليب الممارسة التأملية للتدرج في بناء مجتمع التعلم المهني؛ فقد ظهر أن هذه الأنشطة -غالبًا- لا تشكل عبئًا إضافيًا على المعلمات؛ لارتباطها مباشرة بعملهن اليومي. كما تساعد هذه الأنشطة في توضيح مفهوم مجتمع التعلم، وتوفير آلية مناسبة للتشارك، وتؤدي إلى نتائج ملموسة تشجع المعلمات على الاستمرار فيه.

■ توجيه اجتماعات الفرق إلى التركيز على الاستقصاء التشاركي القائم على التأمل والحوار حول وجهات نظر مختلفة، ومن مصادر عدة. وتوسيع مجال هذا الاستقصاء ليشمل الممارسات الصفية، والعلاقات مع الطالبات؛ إذ أظهرت النتائج أن استمرار الحوار حول هذه الموضوعات يؤدي إلى التأمل في الافتراضات، ومن ثم إحداث تغييرات جذرية في الممارسة.

■ تنوع الاجتماعات في المدرسة الواحدة لتشمل فرق متعددة التخصصات إضافة إلى اجتماعات الفرق التخصصية. وكذلك تكوين شبكات على مستويات أوسع من نطاق المدرسة لتبادل الخبرات بين فرق مجتمعات التعلم المهنية من مدارس مختلفة.

■ استخدام أنشطة التأمل والحوار عند التدريب على الأفكار الجديدة، وربطها بخبرات المعلمات ومشكلات الممارسة.

- Conference of College of Education at King Saud University, Riyadh.
- Brooks, S. (2013). *The relationship between professional learning communities, personal teacher efficacy, and student achievement at the high school level*. Doctoral dissertation .Texas A&M Regent University, U.S. Available at ProQuest: <http://search.proquest.com>
- Bustamante, C. & Moeller, A. (2015, September). *Developing a Learning Community in Online Teacher Professional Development: A Qualitative Case Study*. A paper presented at the International Conference on Education and e-Learning (EeL), Singapore. Retrieved on 13/3/2016 From ProQuest: <http://search.proquest.com>
- Camburn, E. (2010). Embedded teacher learning opportunities as a site for reflective practice: An exploratory study. *American Journal of Education, 116*(4), 463-489.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education, 24*, 249-305.
- Creswell, J. (2003) *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publicaiton.
- Creswell, J. (2007) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 2nd ed. London: Sage Publication.
- Creswell, J. (2012). Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston: Pearson.
- Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. *Issues in Educational Research, 25*(2), 260-275.
- Ertmer, P. (2005). 'Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?', *Educational Technology Research and Development, 53* (4), 25-39.
- Farrell, T., & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research, 19*(5), 594-610
- Feldman, J., & Fataar, A. (2014). Conceptualising the setting up of a professional learning community for teachers' pedagogical learning. *South African Journal of Higher Education, 28*(5). 1525-1540.
- Fuller, S. (2014). *The Impact of Professional Learning Communities on Teachers and Students in an Elementary School*. Doctoral dissertation .Texas A&M University-Commerce, U.S. Available at ProQuest: <http://search.proquest.com>
- دوفور، ريتشارد، دوفور، ريكا، إيكر، روبرت، وماني، توماس. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية (2014). *التعلم عن طريق العمل دليل للمجتمعات المهنية التعليمية أثناء العمل*. الدمام: دار الكتاب التربوي.
- دوفور، ريتشارد، وإيكر، روبرت. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية (2008). ط2. *المجتمعات المهنية التعليمية أثناء العمل أفضل الأساليب لزيادة تحصيل الطلاب*. الدمام: دار الكتاب التربوي.
- الزامل، محمد (2016). *نموذج مقترح قائم على مجتمع الممارسة وأثره في التطور المهني لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض.
- الزايدي، زينب، وحج عمر، سوزان. (2016). *تأثير مجتمعات التعلم المهنية على الإنترنت في فهم معلمات العلوم لطبيعة العلم وممارسات تدريسها*. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية, 12*(3), 349-362.
- العبادالكريم، راشد (2012). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.
- هينديريكس، تيشير. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية (2014). *تحسين المدارس من خلال البحث الإجرائي منحي ممارسة تأملية*. الدمام: دار الكتاب التربوي.
- Al Hamoud, Sobha (2015). *The reality of the application of professional learning communities in the schools of the development project in Saudi Arabia*. Master's thesis unpublished. Faculties of the Arab East, Riyadh
- Algebra, Jabr (2013). *The Effectiveness of Using Instructional Teaching Tools in the Development of Solving Problems of Classroom Management among Students of Teachers in Science, King Saud University Teachers College*. International Journal of Educational Research, University of the UAE, 33, 91-128
- Beeson, M. (2013). *The Influence of Teacher Beliefs and Knowledge on Planning for Technology Integration in Technology-Rich Classrooms*. Doctoral dissertation. University of North Carolina at Greensboro, U.S.
- Bleach, J. (2014). Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European Early Childhood Education Research Journal, 22* (2), 185-197.
- Blitz, C. (2013). Can online learning communities achieve the goals of traditional professional learning communities? What the literature says. *Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic*. (ERIC No. ED544210)
- Borg, S. (2015, October). *High quality professional development for teachers*. A paper presented at Future Teachers: Preparation and Development

- Mohammad, H. (2014). *Understanding the impact of a Reflective Practice-Based Continuing Professional Development Programme on Kuwaiti Primary Teacher's Integration of ICT* (Doctoral dissertation). Exeter University, U.K., Available at <http://etheses.dur.ac.uk/>
- Opfer, V., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81 (3), 376–407.
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54-77.
- Peppers, G. (2015). Teachers' Perceptions and Implementation of Professional Learning Communities in a Large Suburban High School. *National Teacher Education Journal* 8 (1), 25-31.
- Pratt, A., (2014). *Teacher Perspectives of Professional Learning Community Teams with Respect to Their Collective Inquiries: A Case Study*. Doctoral dissertation .Liberty University, U.S. Available at ProQuest: <http://search.proquest.com>
- Prentice, A. (2016). *Investigating collaborative inquiry: A case study of a professional learning community at Lennox charter high school*. Doctoral dissertation. Loyola Marymount University , U.S., Available at ProQuest: <http://search.proquest.com>
- Restivo, P. (2012). *Teachers' participation in an online professional learning community and the influence on self-efficacy and instruction*. Doctoral dissertation. Walden University, U.S. Available at ProQuest: <http://search.proquest.com>
- Riveros, A., Newton, P., & Burgess, D. (2012). A Situated Account of Teacher Agency and Learning: Critical Reflections on Professional Learning Communities. *Canadian Journal of Education*, 35 (1), 202-216.
- Rodgers, C. (2002). Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Education Review*. 72 (2), 230–253.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey-Bass.
- Tonna, M. (2012). *Teacher professional learning in Malta: An understanding of how teachers learn*. Doctoral dissertation. University of Aberdeen, UK., Available at The British Library: <http://www.bl.uk/>
- Van Lare, M., & Brazer, S. (2013). Analyzing learning in professional learning communities: A conceptual framework. *Leadership and Policy in Schools*, 12, 374–396 .
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- González Miy, L., & Herrera Díaz, D. (2015). Tracking the Path of Communities of Inquiry in TEFL: A literature review. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 22(1), 80-94.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391.
- Hall, P. & Simeral, A. (2015). *Teach, Reflect, Learn: Building Your Capacity for Success in the Classroom*. Virginia: ASCD
- Kennedy, A. & Stonehouse, A. (2012). *Practice Principle Guide: Reflective practice*. Department of Education and Early Childhood Development. Melbourne. Available at www.education.vic.gov.au/earlylearning
- Knowles, M. (1990). *The adult learner*. A neglected species, 4th Edition. Houston: Gulf Publishing. Available at: http://www.umsl.edu/~henschkej/the_adult_learner_4th_edition.htm
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practices of adult education. Andragogy versus pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Cambridge.
- Lakshmi, B. (2014). Reflective practice through journal writing and peer observation: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(4), 189-204.
- Lalor, B., & Abawi, L. (2014). *Professional learning communities enhancing teacher experiences in international schools*. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9 (1), 76-86.
- Lodico, M., Spaulding, D., & Voegtler, K. (2010). *Methods in educational research: from theory to practice* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Maxwell, J. (2009). Designing a qualitative study. In Leonard Bickman & Debra J. Rog (Eds.), *The Sage handbook of applied social research methods* (2nd ed., 214–253). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mezirow, J. (2000). “Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory.” In J. Mezirow and Associates (eds.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (3–33). San Francisco: Jossey-Bass.

- Yin, R. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.
- York-Barr, J.; Sommers, W.; Ghere, G. & Montie, J. (2016). *Reflective Practice to Improve Schools: An Action Guide for Educators*. (3 Ed.). California: Corwin.
- Zamil, Mohammed (2016). *A proposed model based on the community of practice and its impact on the professional development of science teachers in the intermediate stage*. Unpublished PhD thesis. King Saud University, Riyadh.
- Zayed, Zeinab, Hajj Omar, Susan. (2016). The impact of professional learning communities on the Internet in understanding science parameters of the nature of science and teaching practices. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 12 (3), 349-
- Voelkel, R. (2011). *A Case Study of the Relationship between Collective Efficacy and Professional Learning Communities*. Doctoral dissertation. California State University, U.S. Available at ProQuest: <http://search.proquest.com>
- Wallace, J., & Loughran, J. (2003). *Leadership and Professional Development in Science Education: New Possibilities for Enhancing Teacher Learning*. London: Routledge.
- Waronker, S. (2016). *Teacher Teams and Refined Praxis: An Investigation of Teacher Perceptions in Schools* (Doctoral dissertation). Harvard University, U.S. Retrieved from <https://dash.harvard.edu/>
- Wieringa, N., (2011). Teachers' Educational Design as a Process of Reflection- in- Action: The Lessons We Can Learn From Donald Schön's The Reflective Practitioner When Studying the Professional Practice of Teachers as Educational Designers. *Curriculum Inquiry*, 41 (1), 168-174.

The Impact of Reflective Practice in Professional Learning Communities on Secondary Stage's Teachers Learning

Zinab A. Alzayed

Ministry of Education - Saudi Arabia

Submitted 14-04-2018 and Accepted on 05-06-2018

Abstract: The aim of research is to explore the impact of the reflective practice in professional learning communities on teachers' learning, and how this effect occurs. So, the researcher designed a proposed program to facilitate the reflective practice in professional learning communities, and used a mixed-methods case study. Four tools were used: reflective practice questionnaire, discussion transcripts, focus group, and interviews. The sample included (16) female teachers from secondary school which participated in the national program of school development in Riyadh. The implementation of the research took eight months during the academic year (1437/1438). Quantitative data were analyzed by the SPSS, and qualitative data were organized by ATLAS.ti, and analyzed using interpretive analysis.

Results have shown that there is an impact of reflective practice in professional learning communities on the three dimensions of teachers learning: cognitive awareness, classroom practices, and educational beliefs. The most important factors supporting were: the proposed program relating to experience and school context; experiment with new ideas, and reflection and dialogue after experimentation; and data-based collaborative inquiry. Also, there are some factors that may limit teacher learning such as pedagogical content knowledge. Qualitative results have shown that increasing awareness with practice, teacher role, and students' needs and responses is the main input to influence teachers' learning.

Keywords: Reflective practice, professional learning communities, teacher learning, collaborative inquiry