ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

الإصدار الثامن – العدد السادس والسبعون
تاريخ الإصدار: 2 – شباط – 2025م
www.ajsp.net

"أثر استخدام الممارسات التأملية في التطوير المهني لمعلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة"

إعداد الباحثتان:

سارة سالم الزهراني

أستاذة لغة إنجليزية
ماجستير مناهج وطرق تدريس

د. داليه جمال الغامدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
قسم المناهج وطرق تدريس

كلية التربية–جامعة الملك عبد العزيز

المملكة العربية السعودية

١٤٤٦هـ/ ٢٠٢٤م

https://doi.org/10.36571/ajsp7611

AJSP
المجلة العربية للنشر العلمي
ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing
الإصدار الثامن – العدد السادس والسبعون
تاريخ الإصدار: 2 – شباط – 2025م
www.ajsp.net

الملخص:

سعى هذا البحث إلى الكشف عن أثر استخدام الممارسات التأملية في التطوير المهني لمعلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. والتعرف على تصورات المعلمات المستجِدَّات للغة الإنجليزية للممارسة التأملية تطويرًا مهنيًّا، والكشف عن الصعوبات التي تحد من ممارسة المعلمات للتأمل الذاتي، وقد استُخدم البحثُ النَّوعي من خلال التصميم الظَّاهراتي، ولتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثتان لجمع البيانات باستخدام (التثليث) أدواتٍ متعددةً شملت المقابلة الفردية، واستمارةَ التأمل الذاتي، ومجموعة التركيز البؤرية، وتوصلت نتائج هذا البحث إلى وجود أثر في التطوير المهني للمعلمات بعد استخدام الممارسات التأملية؛ إذ بيَّنت النتائجُ تصوُّراتِ المعلمات لتلك الممارسة التأملية قبل استخدام استمارة التأمل الذاتي وبعد استخدامها، وكشفت نتائج البحث عن بعض الصعوبات والتحديات التي تقف عائقًا دائمًا يحول دون المعلمات وممارسة التأمل.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التأملية، التطوير المهني، المعلمات المستجِدَّات، التطوير الذاتي، المرحلة المتوسطة.

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

المقدمة:

التعليم ضرورةٌ من ضرورات الحياة، وهو أساس تقدم الأمم ونهضتها؛ فالتعليم في بلدٍ ما ونوعيته وجودته يعكس كثيرًا تطوُّر الدَّولة وقوّتها، ونَماءها وحضارتها، كما تدلُّ جَودةُ التعليم على جَودة المعلمين.

يتميز العصر الذي نعيشه في المملكة العربية السعودية عما سبقه بالتغير والتطور السريعَين في شتى المجالات عامَّةً، وفي مجال التعليم خاصَّةً تبعًا للتسارع المعرفي الذي أدَّى إلى تطوير المناهج التعليمية وتضمينها مهارات التفكير العليا (مهارات القرن الحادي والعشرين) بُغْيةَ إعداد مواطن لديه وعي ذاتي، ناقد، مفكر ومبدع؛ سعيًا لتحقيق رؤية ٢٠٣٠. فقد نصَّت رسالة وزارة التعليم في ظل تحقيق الرؤية على: "إتاحة التعليم للجميع، ورفع جَودة عملياته ومُخرجاته، وتطوير بيئة تعليمية محفزة، وكذلك تطوير وتوفير بيئة تعليمية محفزة إلى الإبداع والابتكار لِتلبية متطلبات التنمية، وتحسين حوكمة نظام التعليم، وتطوير مهارات مَنسُوبيه وقدراته، وتزويد المُتعلمين بالقِيَم والمهارات اللاّزمة ليُصبحوا مُواطنين صالحين مُدركين لمسؤولياتهم تُجاه الأسرة والمجتمع والوطن" (وزارة التعليم، ١٤١٦هـ). فمن ضمن رسالة الوزارة تطوير المعلمين وقدراتهم، والسعي نحو تجويد مهاراتهم وكفاياتهم، وتطويرهم مهنيًّا.

ولقد أدَّى ذلك التسارع المعرفي في مختلِف المجالات إلى تسليط الضوء على أهمية التدريب والتطوير المهني للمعلمين، والتعرف على الصعوبات والمشكلات التي تواجه النمط التقليدي للتدريب والتطوير المهني كورش العمل والمراكز التدريبية. إنَّ التطوير المهني الذاتي أحدُ أهمِّ جوانب النمو المهني التي تمكّن المعلمين المستجِدّين خاصَّةً من مواكبة معطيات العصر (العجاجي، ٢٠١٧).

إنَّ المعلمين أحد أهم عناصر النظام التعليمي؛ إذ لا يمكن تحقيق جَودة التعليم وكِفايته إلا بالمعلمين المؤهلين القادرين على أداء أدوارهم الجديدة بفاعلية؛ فصار دَورُ المعلم مرشدًا وموجهًا للعملية التعليمية؛ لذا يأتي تأهيلُ المعلمين ورفع كِفايتهم المهنية في المرتبة الأولى من حيث اهتماماتُ الأنظمة التربوية في العالم أجمع (عبد الكريم، ٢٠١٨).

ومن المهم توفير فرص التنمية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية وخاصَّةً المستجِدّين؛ لذا شملت برامج تطوير المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية مناهج اللغة الإنجليزية؛ فالتنمية المهنية للمعلمين مرتبطة بإحداث تغييرات إيجابية في عدَّة جوانبَ لتعليم

اللغات الأجنبية عامَّةً، ويمكِن إحداث التحسينات لدى معلمي اللغة الإنجليزية من حيث الممارساتُ التربوية، ومعرفةُ محتوى المادة الدراسية، والخبراتُ في المواقف الصفية (Li, 2022). فالتطويرُ المهني واحدٌ من أهم متطلبات الارتقاء بمعلمي اللغة الإنجليزية، ويسهم في تجويد المخرجات التعليمية لمقرر اللغة الإنجليزية.

إنَّ الممارساتِ التأمليةَ إحدى الطُّرق القديمة الحديثة لتطوير الذات؛ فقد فرض الله – سبحانه وتعالى– عددًا من العبادات التي يتقرَّب بها العبد إلى ربه؛ منها عبادةُ التأمل والتفكر في جميع ما حولنا؛ فجاء عدد من الآيات القرآنية التي تدعو إلى ممارسة التأمل في الحياة لزيادة العلم والمعرفة بكل جوانب الحياة؛ كقوله تعالى: {قُلِ انْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَ ما تُغنِي الآيَاتُ وَالنُّذُرُ عن قُومٍ لا يُؤمِنُون} (سورة يونس: ١٠١). وهذه الممارسات التأملية تساعد على سد الفجوة بين النظرية والتطبيق لأنها جوهرُ التطوير المهني للمعلمين المستجِدّين.

ويُعدُّ (جون ديوي) واحدًا من أبرز الفلاسفة التربويين في القرن العشرين، وهو أيضًا من أوائل المنظرين التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية، ويعدُّ كتابه الذي صدر عام ١٩٣٣ بعنوان (كيف نفكر؟) من أهم المصادر التي تعكس فكرَه المتعلق بالتدريس التأملي، وفيه يرى (ديوي) أن عملية التأمل عند المعلمين تبدأ حين يواجهون خبرة، أو موقفًا صعبًا في أثناء عملية التدريس ولا يستطيعون أن يجدوا حلًّا سريعًا؛ فيتأمَّلون في خبراتهم السَّابقة أو خبرات الآخرين للبحث عن حل، ويكون ذلك إمَّا في أثناء الموقف التعليمي أو بعده (سليم وعوض، ٢٠١٧). ومن الجدير بالذكر أن الممارساتِ التأمليةَ تعتمد على نمط التفكير الذي بدأ في عِقد الثمانينات عند ظهور نموذج شون Schon (1983) الذي يرى أهميةَ التفكير التأملي في إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها.

وقد أشارت دراسةُ Pazhoman & Sarkhosh (2019) إلى أنَّ الممارساتِ التأمليةَ للمعلمين ما هي إلا صوت التفكير في حل المشاكل الصفية أو الممارسات التدريسية، وقد تكون أداةً يستخدمها المعلمون الباحثون في مهنتهم. وتوصَّلت دراسة Seitova (2019) إلى أن المعلمين يستفيدون من المشاركة في البرامج التدريبية التي تركز على الممارسة التدريسية التأملية من خلال استخدام المذكرات التأملية. وأشارت دراسة الخلف (٢٠٢٠) إلى أن البرامج التدريبية لم تستهدف الكِفاياتِ المطلوبةَ التي ينبغي توفُّرها عند تنمية مهارات التفكير التأملي. وأظهرت عدد من الدراسات – كدراسة كل من Bawaneh et al. (2020) وحسنين وجودة (٢٠١٩) أنه مع الجهود المحلية والدَّولية لتحسين مهنة التدريس لا تزال الممارساتُ التأملية لدى المعلمين تمارس بدرجة منخفضة. وبناءً على ما سبق صار تطوير النمو المهني – من خلال استخدام إستراتيجية الممارسات التأملية– ضرورةً مُلحَّةً للمعلمات المستجِدَّات في تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة.

وبناءً على ما تقدَّم قد يسهم البحث الحالي في تجويد مخرجات التعليم عمومًا، والارتقاء بمستوى تدريس معلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات خصوصًا؛ وذلك من خلال توجيه أنظارهن إلى أسلوب الممارسات التأملية، وبيان أثرها على المعلِّمات المستجِدَّات في تدريس اللغة الإنجليزية، وإيجاد حلول للتَّحدِّيات التي تواجههن.

مشكلة البحث:

تبذُل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية جهودًا كبيرةً في مجال تعليم اللغة الإنجليزية وتعلُّمها؛ إلا أن المجال التدريبي للمعلمين لا يزال بحاجة إلى المزيد من التقصِّي، ومحاولة تحديد مَواطن القصور والتحديات التي تواجه معلم اللغة الإنجليزية في أساليب تدريسه ومحاولة تفاديها. ويعد التطوير المهني للمعلم في أثناء التدريس في المؤسسات التعليمية عاملًا أساسيًّا لتحسين التعليم والتعلم، وعلى الرغم من تلك الجهود في التطوير المهني للمعلمين من خلال زيادة مراكز التطوير المهني وإنشائها في جميع أنحاء المملكة فإنَّ

دراسة القرني أشارت إلى أن البرامج التدريبية وورش العمل ذات الأسلوب التقليدي لم تسهم في تطوير بعض المعلمين خاصَّةً المستجِدّين لعدم كفايتها، أو لضَعف فاعليتها، ولا تُلبّي جميع احتياجاتهم المهنية والشخصية (القرني ودرعم، ٢٠٢٠). وأكدت دراسة منصور (2022) أن المعلمين لا يجدون الوقت الكافي للتدريب المباشر ويرونه غير كافٍ؛ فهم بحاجة إلى ابتكار وسائل التنمية المهنية الذاتية استجابةً لرغباتهم ودوافعهم المهنية مستقبلًا. ولكلِّ ما سبق كانت الحاجة إلى التطوير المهني الذاتي بعيدًا عن الاتجاهات التقليدية.

وعلى الرغم من فوائد استخدام الإستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة الإنجليزية فإنه لا يزال استخدام الممارسات التأملية في تعليم اللغة الإنجليزية وتعلُّمها دون المستوى المطلوب. وفي مجال التطوير المهني لمعلمة اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية – على وجه التحديد– يمكن تطويرها بإقامة الدورات التدريبية التي تستهدف التطوير المهني الذاتي من خلال تبنّي إستراتيجيات حديثة تواكب تطلُّعاتِ التعليم لتحقق أهدافه؛ ومن ذلك تفعيلُ التأمل في الممارسات التدريسية التي تسهم في رفع الوعي الذاتي، وتقويم الذات لتجويد عملية التعليم والتعلم (القحطاني، ٢٠٢٠).

وتأسيسًا على ما سبق، واستجابةً لأهداف رؤية المملكة العربيَّة السعوديَّة ٢٠٣٠، وتنفيذًا للخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم والتدريب، وتلبيةً لاحتياجات التدريب في مجال تعليم اللغة الإنجليزية وتعلمها وتطوير معلميها، لكل ذلك يأتي البحث الحالي لتسليط الضوء على أثر استخدام الممارسات التأملية في تطوير النمو المهني لمعلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة لتطويرهن مهنيًّا، و للكشف عن التحديات التي تواجهها المعلمات المستجِدَّات في أثناء الممارسة التأملية، وكذلك لمعرفة تصوراتهن عنها في أثناء التدريس داخل الصف الدراسي.

أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أثر استخدام الممارسات التأملية في التطوير المهني لمعلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة؟
2. ما تصورات معلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات للممارسة التأملية لتطويرهن مهنيًّا في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لطالبات المرحلة المتوسطة؟
3. ما أبرز الصعوبات التي تحد من استخدام معلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات للمُمارسات التأملية لتطويرهن مهنيًّا في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لطالبات المرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى التعرف على ما يلي:

1. أثر استخدام الممارسات التأملية في التطوير المهني لمعلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة.
2. تصورات معلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات للممارسة التأملية وأثرها في تطويرهن مهنيًّا في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لطالبات المرحلة المتوسطة.
3. أبرز الصعوبات التي تحدّ من استخدام معلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات للمُمارسات التأملية لتطويرهن مهنيًّا في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لطالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- يعدُّ البحث الحالي استجابةً لما أوصى به عدد من المؤتمرات العربية والعالمية والدراسات السابقة من تطوير الممارسات التعليمية في ضوء النظريات والمداخل الحديثة.
- قد يضيف البحث الحالي شيئًا جديدًا للأدب والمجال التربوي من خلال موضوع البحث ونتائجه في ضوء الممارسات التأملية لمعلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات.
- قد يسهم البحث الحالي في التعرُّف على التحديات التي تواجه معلماتِ اللغة الإنجليزية المستجِدَّات في أثناء الممارسات التأملية.
- قد يثري البحث الحالي المعرفة في المكتبات العربية حول استخدام معلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات للمُمارسات التأملية وأثر ذلك في تطويرهن مهنيًّا في ظل نُدرة البحوث والدراسات حولها.

الأهمية التطبيقية:

- من المأمول أن تسهم نتائج البحث في توجيه مراكز التدريب في وزارة التعليم إلى تضمين الممارسات التأملية في برامج التطوير المهني للمعلمات المستجِدَّات.
- قد يساعد البحث في إيجاد بعض الحلول لمواجهة الصعوبات التي تحد من الممارسة التأملية للمعلمات المستجِدَّات في تدريس اللغة الإنجليزية.
- قد يسهم البحث في نشر ثقافة الممارسة التأملية بين المعلمات المستجِدَّات والطريقة العلمية لتطبيقها.

حدود البحث:

- الحدود البشرية: طُبِّق البحث على معلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات في المرحلة المتوسطة.
- الحدود المكانية: طُبق البحث في المدارس المتوسطة التابعة لإدارة التعليم بمدينة جدة.
- الحدود الزمانية: طُبق البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٦هـ – 2024م.
- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على معرفة أثر استخدام الممارسات التأملية في التطوير المهني لمعلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة.

نُبذة عن منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي وَفق المدخل النوعي تصميم الظاهراتية ؛ إذ جمعت الباحثتان البياناتِ النوعيةَ من أجل البحث المكثف في الظواهر قيد البحث للكشف عن العالم المعقد للتَّجارِب الحية من وجهة نظر المشاركات المعايشات لتلك التَّجارِب عند القيام بذلك (Qutoshi, 2018).

مصطلحات البحث:

1- الممارسات التأملية:

عرّف عبد الرحمن (٢٠٠٥) الممارسة التأملية بأنها: "قُدرة المعلم على تبصُّر الأحداث والمواقف التعليمية التي تحدُث داخل الفصل الدراسي، وتحليلها إلى عناصرها للوصول إلى استنتاجات وتفسيرات تساعده في إجراء التعديلات المطلوبة لحل ما يعترضه من مشكلات تدريسية، ولتحقيق الأهداف التعليمية" (ص٣٦٢).

وتعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: مجموعة العمليات التي تقوم بها معلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات في المرحلة المتوسطة، وتشمل المراجعة الذهنية، وتحليل الأداء التدريسي وتقويمه، ومن ثم تحديد نِقاط القوة والضَّعف لرفع مستوى الأداء التدريسي تحقيقًا للنمو المهني المستمر.

2- التطوير المهني للمعلم:

عرَّفه عبد العزيز وعبد العظيم (٢٠٠٧) بأنه: "الأنشطة المخططة التي تُمارَس داخل المدرسة أو خارجها لتطوير المعارف والمهارات والاتجاهات، ولتحقيق تطور في أدوار المعلمين واتجاهاتهم، ومن ثم تحقيق الجَودة الشاملة في العملية التعليمية داخل حجرة الصف والمدرسة وخارجها" (ص٢١٢).

وتعرفه الباحثتان إجرائيًّا بأنه: مجموعة من الأساليب والطرائق التدريسية التي تتبعها المعلمة المستجدة لتطوير مهاراتها وممارساتها المهنية وتحسينها ولتعزيز قدراتها ومعرفتها التامة بكل ما هو جديد في تعليم اللغة الإنجليزية.

3- المعلمات:

عرَّف رشوان (٢٠٠٦) المعلم بأنه: "عنصر حي قادر على التأثير والتأثر ببقية العناصر الأخرى، وله الدور القيادي والتوجيهي في العملية التربوية؛ فهو الذي يقود العناصر الأخرى ويوجهها في الموقف أو المجال التربوي ليجعلها في وضع يَخدُم العملية التربوية" (ص١٨٣).

4- المعلمات المستجدَّات:

تعرفهن الباحثتان إجرائيًّا: بأنهن المعلمات اللاتي لديهن خبرة في مجال التعليم تقل عن ثلاث سنوات أو تعادلها في تدريس مادة اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة.

5- المرحلة المتوسطة:

تعرفها الباحثتان إجرائيًا بأنها المرحلة التي تأتي بعد الانتهاء من الصف السادس الابتدائي ومدة هذه المرحلة ثلاث سنوات.

AJSP
المجلة العربية للنشر العلمي
ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing
الإصدار الثامن – العدد السادس والسبعون
تاريخ الإصدار: 2 – شباط – 2025م
www.ajsp.net

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يستعرض هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة متمثلاً في ثلاثة محاور رئيسية على النحو التالي: المحور الأول: الجذور التاريخية للمُمارسات التأملية، المحور الثاني: التطوير المهني وعلاقته بالممارسات التأملية لمعلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات، المحور الثالث: اللغة الإنجليزية، وسوف يتم استعراض ما جاء في الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

المحور الأول: الجذور التاريخية للمُمارسات التأملية:

تعود الجذور التاريخية للمُمارسات التأملية إلى عهد الإسلام فقد اهتم القرآن الكريم بعمليات العقل، ومنح التفكير والتدبر مكانة كبرى، وكذلك التأكيد على أن التفكير فريضة إسلامية، فالتفكير والتدبر في مخلوقات الله والتأمل في حقائق الوجود من الأمور التي فرضها الله على كل إنسان لكونها وسيلة ليكتشف الإنسان سنن الكون والحياة من حوله، ويعتبر من طرق الاستدلال على وجود الخالق سبحانه وتعالى (العقاد، ١٩٨٦).

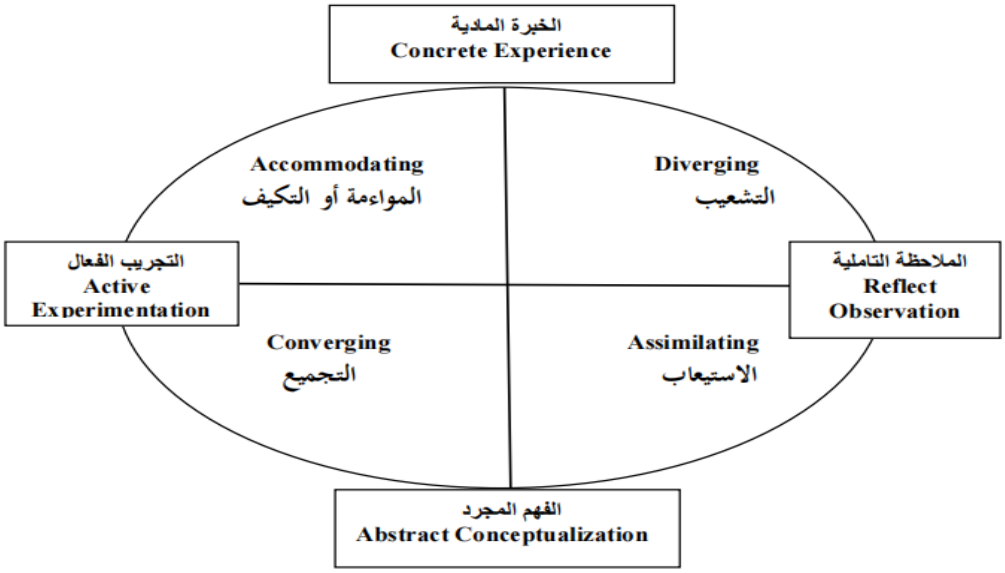
ويعد التأمل أحد أرقى أنماط التفكير الذي يدفع المعلمين إلى التخطيط المستمر، كمراقبة أسلوبهم ومراجعة أعمالهم على نحو بنّاء، حيث يتم اتخاذ القرار المناسب للموقف التعليمي، ويعتبر جون ديوي من أوائل المستخدمين لمفهوم التأمل وأهميته في تطوير المعلمين مهنيًا، فالمعلم المتأمل يتكون لديه الوعي الذاتي ويستطيع إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه، ونتيجة لذلك ستتكون خطة من أجل الأداء المستقبلي (Stein, 2000) كما ورد في محمد، ٢٠١٧) . ويركز Dewey (1910) بشكل مكثف على تنمية التفكير التأملي بقوله" بأنه نشاط واعٍ وهادف، تتجدد من خلاله الخبرة بشكل مستمر" (p.4). ويرى بأن التفكير في حد ذاته لا يعني التفكير؛ ويحدث التفكير التأملي عندما تصل تسلسلات التفكير إلى مستوى "القوة الفكرية" التي تساعد المفكر على الاعتقاد، أو فهم ما يفكر فيه. ويتضح ذلك فيما ذكره العالم ديوي أن الممارسة التأملية التي تتضمن التفكير النقدي هي إحدى أفضل طرق التعلم.

هناك تعريفات كثيرة للتأمل ولكن "يكاد يكون من المستحيل التوصل إلى تعريف مقبول عالميًا للتأمل بسبب تنوع المعاني والأغراض المخصصة له" (Richardson, 2004, p.431). وفي الثمانينيات، قام Schon (1983) بتوسيع مفهوم الممارسة التأملية من خلال إدخال مصطلحات مختلفة مع شرح وبحث الحالة التي جسدت نظرياته. والممارسة التأملية كما اقترحها Schon (1983) هي القدرة على التفكير في العمل مما يؤدي إلى عملية التعلم المستمر. واعتبر الممارسة التأملية إحدى الخصائص المميزة للممارسة المهنية. في عام ١٩٨٣، نشر كتابًا بعنوان "الممارس التأملي" حيث تناول مفهوم الممارسة التأملية في مختلف التخصصات والمهن مثل الهندسة والأدوية والقوانين وغيرها مع القليل من النقاش حول نظام التعليم. وفي وقت لاحق من عام ١٩٨٧، نشر كتابًا آخر بعنوان "تعليم الممارس التأملي: نحو تصميم جديد للتعليم والتعلم في المهن" حيث ركز على الممارسة التأملية في مجال التعليم وكيف يمكن لتطبيقها أن يعزز التدريس والتعلم.

ويوجد عدد من النماذج حول الممارسة التأملية التي قدمها علماء مختلفون في مجالات متعددة. واستنادًا إلى أبحاث ديوي وبياجيه التي أجريت في السبعينيات، مِثل كولب نموذج التعلم التجريبي. عُرف باسم دورة التعلم Kolb، حيث يقوم المعلمون بتحويل المعلومات إلى معرفة. والطريقة التي يعمل بها نموذج كولب هي من خلال التفكير في التَّجارِب التي حدثت بطريقة ناقدة. يساعد التفكير الناقد المعلمين على اكتساب فهم عميق للتجربة التي مروا بها وما واجهوه خلال تلك التجربة ورسم بعض النظريات حول تلك التجربة. ثم

يطبق المعلمون فهمهم لتلك التجربة على مواقف جديدة من أجل اختبارها. باستخدام هذه الطريقة، يستخدم المعلمون المعرفة التي اكتسبوها من التَّجارِب السابقة ويبنون معارفهم ويعيدون بناءها (Kolb, 1984).

ومن هذا الشرح (الشكل ١) يتضح أن هذه المراحل الأربع تبدأ بالتجربة، ثم التأمل والفهم، مما يؤدي إلى فهمها نظريًا، وتنتهي بتطبيق، أو إعادة تطبيق الفهم الجديد على مواقف مختلفة جديدة (سعادة، ٢٠٢٢، ص٢٠).



الشكل ١: نموذج كولب للتعلم التجريبي (١٩٨٤)

ولعل النظرية البنائية التي أصبحت من أبرز النظريات والمداخل المعرفية التي توجه المعلمين إلى بناء معرفتهم ومفاهيمهم بأنفسهم بطريقة فعالة ولا تستقبل بتلقين المعرفة فقط، فالمعرفة تتولد لديهم من خلال تفكيرهم وتأملهم ونشاطهم الذاتي حيث تتعامل مع مواقف ومشكلات معقدة أثناء التدريس داخل الفصل، إذ يعمل التدريس التأملي على تطوير العمليات العقلية من خلال التفاعل والحوار مع الآخرين وذاتهم. وتشير الأدبيات إلى عدة افتراضات تعكس ملامح التعلم البنائي في التدريس التأملي منها:

- امتلاك قاعدة معرفية واسعة عن التدريس.
- المسؤولية والالتزام بالتطوير الذاتي.
- استمرار سؤال الذات عن طبيعة التدريس.
- الخبرة في التدريس لا تكفي لاستمرار النمو المهني.
- التأمل الناقد للمُمارسات التأملية تجعل المعلمين ذوي فهم أعمق في التدريس. (محمد، 2017).

أهمية الممارسات التأملية:

تتجلى أهمية الممارسات التأملية في مساعدة المعلمين على استخدام إستراتيجيات تطبيق المعرفة الجديدة بالمواقف والمشكلات المعقدة، وأيضًا على التقييم المستمر لفروضهم واعتقاداتهم من خلال المعلومات المتوفرة لديهم، ويجعلهم أكثر إدراكًا بمستوى تقدم طلابهم التعليمي. ويصبحون أكثر قدرة على اختيار الإستراتيجيات المناسبة لبناء المعرفة التي يحتاجونها لحلول المشكلات، ويساهم في إحداث

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

تغيرات إيجابية وواضحة في الأداء التعليمي داخل الفصول الدراسية؛ لأن ذلك يمنحهم الفرصة لتأمل ممارساتهم وتقييم ذواتهم واتخاذ القرار المناسب، ويساعد في تنمية التطوير المهني والكفاءة التدريسية لدى المعلمين المستجِدّين، وتعزيز النمو المهني لدى المعلمين ذوي الخبرة، ويشجعهم على الاستفسار، وتنمية مهارات التأمل لدى الطلاب أيضًا (Webber, 2013).

ولكي تصبح ممارسًا تأمليًا فهي ليست مهمة بسيطة لأنها تنطوي على التشكيك في افتراضاتك ومعتقداتك ومواجهة المواقف الشخصية المختلفة فيما يتعلق بالطبيعة البشرية والتعلم البشري. اقترحت Larrivee (2000) ثلاث ممارسات أساسية لتصبح ممارسًا تأمليًا، وهي توفير الوقت للتفكير الانفرادي، والتحول إلى حل دائم للمشاكل والتشكيك في الوضع الراهن. واقترحت أن يستخدم المعلمون مذكرات ذاتية التأمل لضمان تخصيص الوقت للتأمل اليومي (Alghamdi, 2016).

خصائص المعلم المتأمل:

يتميز المعلم المتأمل بخصائص تجعل منه شخصًا ناقدًا ومفكرًا بالعملية التدريسية، كاختبار المشكلات التي تواجهه أثناء التدريس ومحاولة حلها، والوعي بالقناعات والافتراضات المتعلقة بتدريسه، والعمل على إخضاعها للبحث، كذلك الانتباه للهيكل المؤسسي والثقافي الذي ينتمي إليه المعلم، والمشاركة في الإصلاح والتغيير في المدرسة، بالإضافة إلى تحمل مسؤولية نموه المهني، حيث يكون لديه حس متزايد بالإنجاز الشخصي (Stein, 2000).

فالمعلم المتأمل يستطيع أن يتعامل مع المشكلات الصفية التي تظهر انفعاليًا ووجدانيًا، ويستخدم المداخل الإنسانية في إدارة الصف، وإضافة معرفة جديدة ويتعلم باستمرار من تجاربه. فالتدريس التأملي ضروري لإحداث التغيير بالممارسات التعليمية نحو الأفضل من خلال إستراتيجيات عديدة من أهمها: مشاهدات المعلم لعملية التعليم في فصول أخرى من خلال ما يُعرف بالزيارات التبادلية بين المعلمين، واللقاءات في مشروعات، التركيز على القضايا التعليمية المهمة وإشراك المعلم في البرامج التطويرية للمناهج والمواد التعليمية (رجب وآخران، ٢٠١١).

مراحل التدريس التأملي:

أولًا: فحص القناعات التربوية في عملية التدريس، حيث يجب على المعلمين أن يجيبوا على أسئلة مثل:

- ما هو؟
- كيف يتغير أداء المعلمين؟
- ما دوري في إحداث التغير؟

حيث تكون تلك الإجابات على المستوى الشخصي، لكي تمثل ما يعتقده المعلمون بلغتهم الخاصة، ويبتعدوا بذلك عن الإجابات التقليدية وغير المرتبطة بالواقع (محمد، ٢٠١٧)

ثانيًا: قيام المعلمين بملاحظة ممارساتهم وتحليلها وتنظيمها من أجل التأكد من مدى مناسبتها مع قناعاتهم وهل تمثلها أم لا؟ فإذا لم يظهر التناسب سوف يسعون لمعرفة السبب، فهل السبب يعود لعدم وجود قناعة بتلك الممارسة التأملية، أو بوجود قناعة خفية في اللاواعي تسير السلوك ككتابة التقارير الشخصية عن الأداء، كالمذكرات التسجيلية وقد يطلب التَّقويم من المعلمين الزملاء (Jay,1999).

ولتنمية مهارات التدريس التأملي أهمية في برامج التدريب للمعلمين المستجِدّين لمساعدتهم على سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، ويتم ذلك من خلال فحص الأداء والسلوك لديهم بالإضافة إلى تطوير الأداء، لذا علينا الاهتمام بتشكيل فرق لتوجيه المعلمين من خلال تدريب الأقران، وعمل مجموعات للتدريب على ممارسة التدريس التأملي (محمد، ٢٠١٧).

ولقد انطلقت العديد من الدراسات السابقة حول الممارسات التأملية، ومدى تأثيرها على أداء المعلمين، وأيضًا على النواتج التعليمية كأحد العناصر المهمة بالعملية التعليمية، فقد أجرت الجبر وآخرون (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تطوير مهني مقترح لمعلمات علوم المرحلة المتوسطة قائم على الممارسات التدريسية التأملية وفقًا لإطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى، حيث أظهر تحليل البيانات النوعي ملاءمة برنامج التطوير المهني المقترح لمعلمات العلوم، واتفق البحث الحالي مع تلك الدراسة في استخدام الممارسات التأملية للتطوير المهني للمعلم ولكن اختلفت في نوع المنهجية واختيار العينة ومجتمع البحث.

وهدفت دراسة كل من البديوي والحوشاني (٢٠٢٢) إلى بناء برنامج تنمية مهني مقترح للكشف عن فاعليته في تنمية الممارسات التأملية والكفاءة الذاتية لمعلمات اللغة الإنجليزية، ونتج عنها وجود أثر إيجابي للبرنامج المقترح لتنمية الممارسات التأملية وكذلك يتصف بحجم تأثير مرتفع بتنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية.

وتناولت دراسة منصور (٢٠٢٢) التعرف على الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل وعلاقتها بالكفاءة التدريسية والروح المعنوية، حيث أظهرت النتائج أن درجة الممارسة التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية جاءت مرتفعة، ولا توجد فروق تعزى لمتغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، بينما توجد فروق لصالح متغير التقدير السنوي (التقدير ممتاز). كذلك درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة العليا في مديرية تربية الخليل جاءت مرتفعة ولا توجد فروق تعزى لمتغيرات الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي والتقدير السنوي.

وأكد التركي والنصيان (٢٠٢١) في دراسة هدفت إلى التعرف على الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالقصيم، بأن الممارسات التأملية للمعلمين تمارس بدرجة متوسطة وتتأثر درجة ثقتهم بكفايتهم المتعلقة بتحقيق أهداف التعليم ومُعتقَداتهم التي يتبنونها في التدريس، فأثر ذلك مباشرة على دافعية الإنجاز، حيث استخدم المعلمون الممارسات التأملية بالتعليم وتنويع الإستراتيجيات التي تساعد الطلبة على التفكير الإبداعي لديهم، فظهرت هناك علاقة إيجابية بين الممارسات التأملية ودافعية الإنجاز لدي معلمي الرياضيات.

المحور الثاني: التطوير المهني:

عرّف محمد (٢٠٢١) التطوير المهني بأنه: "العمليات والأنشطة المخططة والمستمرة اللازمة لتنمية معارف المعلمين، وتطوير مهاراتهم وقدراتهم باستمرار بحيث يكونون أكثر كفاءة وفعالية في أدائهم الأكاديمي والمهني بالمؤسسات التعليمية" (ص٣٦). أخذ التطوير المهني حيزًا كبيرًا بالأدب التربوي المعاصر؛ وذلك نظرًا لأهميته في العملية التعليمية، ولما له من دور فعّال للحفاظ على معرفة المعلم ومهاراته، وتنميتها وفقًا للأحداث المستجدة بالتعليم (الشايع، ٢٠١٣ كما ورد في الصيدلاني، ٢٠٢١).

فالتطوير المهني للمعلمين هو مجموعة من الممارسات المنظمة والتي يخطط لها من قبل المؤسسة التعليمية، أو من المعلمين ذاتهم، ويهدف ذلك إلى رفع مستوى الأداء المهني من خلال تنمية المعارف والمهارات التدريسية، لتحسين جودة التعليم محققًا بذلك الأهداف التربوية والتعليمية (التميمي، ٢٠٢٣).

أهمية التطوير المهني وأهدافه:

يعد التطوير المهني من أهم الركائز الأساسية لتحسين النواتج التعليمية وتطوير التعليم، ويحدث بذلك تغيير إيجابي بسلوك المعلمين وتطوير أدائهم من خلال تجنب الوقوع في الأخطاء التدريسية ومعالجة القصور في الأداء، إضافة إلى تعزيز الثقة بالنفس وتحقيق الذات، وشعورهم بالرضا الوظيفي الذي يقودهم للابتكار والإبداع (الهويش، ٢٠١٨).

ويهدف التطوير المهني إلى تنمية معارف المعلم وقدراته لكي يصبح مواكبًا للتغيرات السريعة والمستحدثة في المجال المعرفي والتقني والعلمي، حيث اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بشكل خاص بتطوير المعلمين مهنيًا من خلال مجموعة من البرامج التدريبية المخطط لها، وتم إنشاء معهد التطوير المهني التعليمي بتاريخ ٢٩/اكتوبر/٢٠١٩، من أجل تحسين أداء المعلم ورفع جودة مخرجات التعليم (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ٢٠١٩)

ويسعى التطوير المهني إلى تحقيق مجموعة من الأهداف للمعلمين من أجل مصلحة العملية التعليمية بكافة جوانبها، والعمل على تطويرها ومنها ما ذكره (عبد الكريم، ٢٠١٨ كما ورد في القحطاني، ٢٠٢٠) كتعامل المعلمين مع أحدث طرائق التدريس والوسائل التعلمية والتكنولوجيا وكيفية تطبيقها، والتعرف على أحدث أنواع التَّقويم وأساليبه بالاختبارات بأنواعها، وتطوير المعلمين بكافة الجوانب سواءً أكاديميًا، ومهنيًا، وثقافيًا، وشخصيًا. كذلك تنمية القيم المهنية بسلوك المعلمين، وتنمية الجوانب الابتكارية والإبداعية لدى المعلمين، وربطهم بواقعهم وتدريبهم على مهارات التخطيط، لتوثيق الرابط بينهم وبين البيئة المحلية.

أوعية التطوير المهني:

حدد الدليل الإرشادي للمعلم الجديد الصادر عن (وكالة التعليم العام، ٢٠٢٠) أوعية التطوير المهني ونشاطاته كما يلي:

- التدريب: وهي عملية مستمرة لتطوير الفرد كالتدريب الإلكتروني عن بعد، والتدريب المباشر.
- التدريب الشخصي (الكوتشينج): حوار تعاوني بين المدرب والمعلم.
- ورش العمل: اجتماع عملي بين المعلمين، وتكون إما كمجموعات، أو أفراد تحت إشراف تربوي كمجموعات التركيز، أو مجموعات العمل.
- القراءة الموجهة: وتكون من خلال إثارة المعلمين للاهتمام بالقراءات الخارجية، وتبادل الكتب واقتنائها، كقراءات فردية، أو جماعية.
- التعلم التشاركي: حيث يعمل فيها المعلمون كمجموعات صغيرة أو كثيرة لإنجاز مهمة، أو تحقيق هدف معين، كالزيارات الميدانية، وتبادل الزيارات، وملاحظة الأقران، وبحث الدرس.
- الملتقيات: وهو لقاء يتم تنظيمه من قبل مجموعة من التربويين لتحقيق أهداف تم وضعها مسبقًا كالمؤتمرات والمحاضرات.
- الإنتاج المعرفي: هي عمليات تهدف إلى إضافة معرفة جديدة بمجال الإنتاج القائم على الأبحاث كأوراق العمل والبحوث الإجرائية.

التطوير المهني الذاتي:

يوجد عدد من التعاريف للتطوير المهني الذاتي إلا أنه لا يوجد تعريف متفق عليه، حيث يعرف العجاجي (٢٠١٧)التطوير المهني الذاتي بأنه: "مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلم بمبادرة ودوافع ذاتية وبتعاون من المجتمع الأكاديمي لتلبية احتياجاته،

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

وأهدافه للرفع من مستوى أدائه الأكاديمي والمهني" (ص١٧٩) فالتطوير المهني الذاتي يرتكز حول دوافع المعلم الداخلية والذاتية لعملية التطوير، و تهدف إلى الارتقاء بمستوى المعلمين.

توجد حاجة ملحَّة للتطوير المهني الذاتي للمعلمين لعدة أسباب منها: قصور البرامج التدريبية للتطوير المهني للمعلمين المقدمة من وزارة التعليم، حيث أشارت عدد من الدراسات إلى ضعف وقصور في عمليات التطوير المهني للمعلمين كدراستي (منصور، ٢٠٢٢؛ وإيفانز وأوغلو، ٢٠١٨) إذ توصلت إلى أن التطوير المهني الذاتي يعمل كمعالج لقصور تلك البرامج لتطوير المعلم مهنيًّا، حيث يتناسب التطوير المهني الذاتي للمعلمين مع التصورات الحديثة للإنسان العصري حيث يكونوا قادرين على اتخاذ القرارات والاستقلالية في أداء العمل والتفكير ذاتيًّا. وبرزت في الساحة التربوية بعض المشكلات ذات العلاقة بالعملية التعليمية، والأساليب التدريسية، التي يتوجب على المعلمين التعامل معها ومواجهتها بطريقة منطقية وواعية (القرني، ٢٠١٨).

بالإضافة لذلك هناك عوامل ترتبط بالنمو المهني الذاتي للمعلمين لعل من أهمها الرغبة في التطور والتغير الفعّال عن طريق الإبداع والإنجاز، والوعي الذاتي من خلال الإيمان بمعتقداتهم الذاتية وقدراتهم، وأيضًا التنوع بالتدريب ويشمل الطرق المباشرة، والتوجيه، واتخاذ القرارات واستخدام التفكير بأنواعه (بدير وعبدالرحيم، ٢٠١٤) وترى الباحثتان أن من أهم العوامل التي ترتبط بالتطوير المهني الذاتي هي إعطاء الوقت المناسب لأداء الأنشطة والأعمال التطويرية، بالإضافة إلى التغذية الراجعة بعملية التعليم، والتي يتلقاها المعلم من قبل الإدارة والزملاء والطلاب؛ إذ لها دور كبير في إثراء التطوير المهني الذاتي.

وللتأكيد على أهمية التطوير المهني للمعلمين فقد تناولت دراسات سابقة هذه الأهمية، وأوصت بالابتعاد عن البرامج التدريبية التقليدية والتي لا يُنظر فيها إلى احتياجاتهم؛ إذ أكدت دراسة القرني ودرعم (٢٠٢٠) على أهمية البرامج التدريبية التي على رأس العمل ودورها في الرفع من كفاءة المعلم في المملكة العربية السعودية حيث هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين بالمدارس الحكومية بمكتب وادي بن هشبل من وجهة نظرهم، وهدفت إلى التعرف على وجهة نظر المعلمين والمعلمات للحاجات التدريبية وهل تختلف باختلاف الخبرة؟ ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود حاجة لتطوير البحث العلمي بمجال إعداد المعلم وتشجيعه، وتعتمد مؤسسات الإعداد والتدريب على نتائج الاستبانات والآراء المعتمدة على النقد البناء كداعم لتطوير برامجها وتحسينها، وهناك احتياج لوضع خطط أولية وبديلة من أجل تحسين أداء المعلم، كما أن لها أثرًا كبيرًا على كفاءة المعلم في تطوير الطلاب بالتعلم وأثر على تطويره في بناء الاختبارات والتَّقويم.

كما سلطت دراسة إيفانز تونسل وكوبان أوغلو (٢٠١٨) الضوء على تدريب المعلمين أثناء الخدمة ومشاكل المعلمين ومعرفة آرائهم ومقترحاتهم حول التدريب أثناء العمل، حيث نتج عنها أن التدريب أثناء الخدمة لم يساهم في تطوير بعض المعلمين مهنيًّا وشخصيًا، كما أظهرت النتائج أن المواد التطويرية بالبرنامج التعريفي غير كافية أو فعالة، فأوصت بالابتعاد عن المنهج التقليدي الذي يعتمد على نقل المعرفة وعدم مراعاة احتياجات المعلمين واختيارها بعناية وتحديد الأهداف وفقًا لها.

المحور الثالث: اللغة الإنجليزية:

أهمية اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية:

إن من حكمة الله أن جعلنا شعوبًا وقبائل، وأجناسًا وأعراقًا للتعارف فيما بيننا، قال تعالى: {يا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ} (سورة الحجرات:١٣) فنجاح هذا التعارف والتخاطب

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

الإصدار الثامن – العدد السادس والسبعون
تاريخ الإصدار: 2 – شباط – 2025م
www.ajsp.net

وتبادل الثقافات بين الدول يعزى إلى تعلم اللغات المختلفة لاسيما اللغة الإنجليزية التي تعد في عصرنا هي اللغة الأولى عالميًا بالتخاطب بين دول العالم والشعوب على اختلاف أعراقها وأجناسها فهي العامل المشترك في التواصل فيما بينهم (Al-Mukhallafi, 2014).

لذا تعتبر مادة اللغة الإنجليزية من المواد الأساسية التي تدرس بمدارس المملكة العربية السعودية بدءًا من المرحلة الابتدائية حتى مرحلة التخرج من الجامعة (Mahboob & Elyas, 2014) حيث إن أغلب الجامعات تشترط اجتياز مستوى معين قبل السماح للطالب بالالتحاق بتخصصه الأكاديمي، فاهتمت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لهذه الأسباب التي ذكرت سابقًا باللغة الإنجليزية لما لها من دور مهم في المجال الأكاديمي (Rahman & Alhaisoni, 2013).

فاللغة الإنجليزية بالمملكة العربية السعودية ليست لغة "محايدة " إنها مليئة بالأفكار الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، وتعتبر موضوع نقاش بارز، في حين أدى تأثير العولمة وتحديث الكثير من السياسات المعتمدة بالمملكة العربية السعودية إلى زيادة استخدام اللغة الإنجليزية في البلاد (Alharbi, 2020).

نظرًا للتغيرات السريعة والهائلة التي تحدث على مستوى كل من دور المعلمين، والمدرسة، والمنظومة التعليمية، نتيجة للتطورات المتسارعة في المجتمع المعاصر، وكذلك الأمور المهنية والعلمية، أصبحت عملية إعداد المعلمين وتدريبهم من الأولويات في ظل أدوارهم الجديدة، فتوجب على معلمي اللغة الإنجليزية الحصول على أهم الكفايات المهنية اللازمة لهم، وفيما يلي أهم الكفايات المهنية التي يجب توفرها لدى معلمي اللغة الإنجليزية:

كفايات اللغة الإنجليزية:

يتم تحديد كفايات اللغة الإنجليزية بتحديد المهارات اللغوية التي يحتاجها كل من المعلم والمتعلم لأداء أدوار معيَّنة، بالإضافة إلى جمع معلومات حول مشكلات تواجه المعلم باللغة، فتساهم اللغة بتحسين دور المعلم ومهامه المختلفة التي ترتكز عليه، ويقوم أيضًا بتعزيز تعليم الطلاب من خلال عملية التدريس، ودعم الأنشطة الصفية واللاصفية، حيث يلتحق المعلم بسلسلة من البرامج التدريبية والمهنية للتمكن من مهاراته اللغوية (الحربي، ٢٠٢١).

كفايات التدريس:

يعد تحديد نواتج التعلم العامة والخاصة للدروس وموضوعاتها ووضع الخُطط الفصلية واليومية لها، بالإضافة إلى اختيار الأساليب والأنشطة الملائمة لأهداف الدرس ومراعاة جميع ما يتعلق بالفروق الفردية بين الطلاب وغير ذلك من الكفايات التدريسية التي يجب على المعلمين الإلمام بها (الزبون، 2014). حيث جاءت الكفاءات التدريسية بمجال التربية للعمل على تحسين برامج التنمية التدريسية للمعلمين سواء برامج إعدادهم قبل وأثناء الخدمة، ويعود السبب للاهتمام بتلك الكفايات التدريسية من أجل مواكبة تطورات العصر، وما يحدث فيها من تغيرات اقتصادية، وثقافية، وتقنية، وتعليمية، وأيضًا معرفة مضمون المناهج التعليمية، وكذلك الاهتمام بدور المعلم لتحقيق تلك الكفاءات التدريسية بداخل البيئة الصفية (الدرسي، ٢٠٢٣).

كفايات التَّقويم:

الكفايات التَّقويمية وهي الإجراءات التي يقوم بها المعلمون قبل وأثناء وبعد الدرس حيث تهدف إلى الحصول على نتائج كمية أو كيفية للتعلم من أجل معرفة مدى تحقيق المتعلمين للأهداف المنشودة والتغير الذي طرأ على سلوكهم. وتتمثل تلك الكفايات في قدرة المعلمين على أداء مهماتهم كمطابقة الأسئلة للأهداف وتنويعها ما بين الشفوي والتحريري والعملي (السائح، ٢٠١٦).

وتهدف تلك الكفايات إلى مساعدة المعلمين في تنمية مهاراتهم المختلفة بالتدريس وخدمة المجتمع وإمكانية التطور الذاتي المستمر لمواكبة التطورات وكل ما هو جديد، يمكن تحقيق الكفايات التَّقويمية كالآتي: تقييم أداء معلمي اللغة الإنجليزية ومتابعة مستوى التقدم، والكشف عن نِقاط القوة لتعزيزها، وتحديد أوجه القصور من أجل العمل على تعديلها وتحسينها (أبو حسين، 2014) لذلك تعد التنمية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية مطلب رئيس لتطوير مهاراتهم وأساليبهم التربوية بما يتفق مع احتياجاتهم العملية التعليمية، ويؤدي ذلك لرفع مستوى اكتساب الطلاب للغة الإنجليزية بالصورة المطلوبة بالتعليم.

كما هدفت دراسة الدرسي (٢٠٢٣) إلى معرفة درجة ممارسة معلمات اللغة الإنجليزية بمدارس المرحلة الثانوية لأساليب التنمية المهنية ودورها بتطوير أدائهن المهني، وأسفرت النتائج عن أن ممارسة معلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية لأساليب التنمية المنهية ومستوى أدائهن المهني جاءا درجة متوسطة من وجهة نظر المعلمات أفراد العينة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الدرجة الكلية لممارسة المعلمات للغة الإنجليزية لأساليب التنمية المهنية وتطوير أدائهن المهني.

وتناولت دراسة Novozhenina & Pinz (2018) أثر برنامج للتنمية المهنية على أداء معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وهدفت إلى تقديم شهادة مشروع للتنمية المهنية يهدف إلى تحسين الممارسة التدريسية، وتعزيز التأمل الذاتي لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بمدينة مانيزاليس بكولومبيا، حيث نتج عن ذلك مساهمة برنامج التنمية في تحسين أداء المعلمين مهنيًّا بدرجة متوسطة، وأن أفراد العينة بالعادة يخفقون في تطبيق الإستراتيجيات التربوية المناسبة من خلال ما تم تعليمهم في برنامج للتنمية المهنية موضع البحث.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما سبق من الدراسات والأدبيات المتعلقة بمحاور البحث الحالي فقد اتفقت تلك الدراسات مع البحث من خلال تناولها لموضوع الممارسات التأملية وعلاقتها بالتطوير المهني، ولكن اختلفت في اختيار العينة والمجتمع بالإضافة إلى منهج البحث، وحيث لم تستهدف تلك الدراسات التعرف على أثر استخدام الممارسات التأملية للتطوير المهني لمعلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات للمرحلة المتوسطة بمدينة جدة.

واتفق البحث الحالي مع دراستي (البديوي والحوشاني، ٢٠٢٢؛ والتركي والنصيان، ٢٠٢١) في استخدام الممارسات التأملية من أجل التنمية المهنية للمعلمات، وزيادة كِفايتهن الذاتية للمُمارسات التدريسية. فيما اختلف البحث الحالي عن دراسة منصور (٢٠٢٢) من حيث أن استخدام الممارسات التأملية يرفع مستوى النمو المهني للمعلمات وذلك يعزى إلى الفروق الفردية بين المعلمات من ناحية عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي ودرجته، ففي البحث الحالي التركيز على معلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات.

كما اتفق البحث الحالي مع دراسات (الدرسي، ٢٠٢٣؛ والقرني ودرعم،٢٠٢٠؛ وإيفانز وكوبان، ٢٠١٨؛ Novozhenina & Pinz, 2018) من جهة أن البرامج التدريبية وورش العمل ذات المنهج التقليدي لم تساهم في تطوير بعض المعلمات لعدم كفايتها أو قلة فاعليتها ولا تلبي احتياجاتهن المهنية والشخصية.

فمن البحث الحالي تنطلق الباحثتان لوضع الحلول من خلال تضمين الممارسات التأملية للبرامج التدريبية كتطوير ذاتي للمعلمات، حتى يتسنى لهن تطوير ممارساتهن التدريسية ذاتيًّا ومعرفة احتياجاتهن بأنفسهن؛ ليتم تطوير نموهن مهنيًّا. حيث اختلفت هذه الدراسات عن البحث الحالي من جانب المنهج المتبع فتم استخدام المنهج الوصفي ضمن المدخل النوعي بتصميم الظاهراتية.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يعرض هذا الفصل نبذة عن الباحثتان والمنهج المتبع في إجراء البحث، ويوضح الأدوات البحثية والأساليب المستخدمة لجمع وتحليل البيانات.

نبذة عن الباحثتان:

حصلت الباحثتان على درجة البكالوريوس التربوي في تخصص اللغة الإنجليزية، ودرجة الماجستير في تخصص المناهج وطرق التدريس بالإضافة إلى حصول احدى الباحثتان على درجة الدكتوراة في المناهج وطرق التدريس. ومن خلال التعمق في تخصص المناهج وطرق التدريس، تعرفت الباحثتان على طرق مختلفة للتطوير المهني للمعلمات بعيدًا عن الطرق التقليدية مثل الدورات وورش العمل والتي كانت تعتمد عليها الباحثتان في التطوير المهني ومن هذه الطرق الحديثة الممارسات التأملية. وعند تطبيقها في الفصول الدراسية وجدتا أن لها نتائج إيجابية في تطوير الممارسات التعليمية كما كان لها أثر إيجابي على الطالبات مما دفعهما إلى محاولة اكتشاف تأثير استخدام الممارسات التأملية على معلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات. ومن هنا جاءت فكرة البحث كمحاولة للسعي إلى اكتشاف تصورات المعلمات المستجِدَّات عن الممارسات التأملية بعد استخدامها. والآثار المترتبة على استخدامها في العملية التعليمية وتعلم الطالبات. بالإضافة إلى معرفة التحديات والعقبات التي تقف في طريق المعلمات المستجِدَّات أثناء تطبيقهن للمُمارسات التأملية. ويأتي هذا البحث نتيجة لإيمان الباحثتان الكبير بالدور المهم الذي يلعبه التطوير المهني وانعكاسات ذلك على عمليتي التعليم والتعلم.

منهج البحث:

في ضوء طبيعة البحث الحالي وأهدافه التي تسعى إلى تحقيقها اعتمدت الباحثتان على المدخل النوعي باتباع المنهج الوصفي وَفق التصميم الظاهراتي، ويقصد بالبحث النوعي "هو البحث الذي يوظفه الباحث لدراسة مشكلة ما (إنسانية، أو اجتماعية) لكي يستكشف ويفهم المعاني التي يحملها الأفراد أو الجماعات عن تلك المشكلة. وينطوي هذا المنهج على وجود هامش من المرونة تسمح للباحث أن يصوغ تساؤلات ويضع إجراءات ليس فقط عند بدء الدراسة، بل أثناء عملية البحث أيضًا" (Creswell, 2019, p. 44).

ولتحقيق أغراض البحث تم اتباع التصميم الظاهراتي، وهو مصطلح شامل لكل من الحركة الفلسفية ومجموعة من مناهج البحث، كانت بداية نشأة الدراسة الظاهراتية على يد العالم (Husserl, 1859–1838 – كما ورد في الرشيدي, 2023) حيث جعله طريقة جديدة جذريًا للنظر في الفلسفة. حيث صرح (Finaly, 2009 كما ورد في Kalfe, 2011) بأن منهج دراسة الظواهر يركز على دراسة الظاهرة: طبيعتها ومعناها، ويتم التركيز على ظهور الأشياء لنا عن طريق التجربة، أو من خلال الوعي، ويهدف منهج دراسة الظواهر إلى توفير وصف مسهب للتجربة الحقيقية.

وفي دراسات الظواهر يجب التركيز على إظهار النتائج بالوصف التفصيلي للظاهرة، قبل الوصول إلى تفسيرات الوصف، أو تفسير المشاركين في البحث عند القيام بذلك (Qutoshi, 2018). لذلك تم اتباع هذا التصميم لجمع البيانات من خلال المقابلات ومجموعات التركيز ومن ثم تحليلها بسبب تعقيد مشكلة البحث في ظل قلة الأدبيات لموضوع البحث، فأتاح تصميم الظاهراتية الكشف عن أثر استخدام الممارسات التأملية للمعلمات المستجِدَّات لمادة اللغة الإنجليزية وتصوراتهن لتلك الممارسات، كما أوضحت النتائج الصعوبات والتحديات التي تحد من استخدامهن للمُمارسات التأملية بشكل منتظم ومستمر خلال الممارسات التدريسية.

الافتراضات الفلسفية:

لكل بحث مرجعية محددة وافتراضات فلسفية ينطلق منها البحث، ويكون أساسًا في كل جوانبه المختلفة، حيث يوجه تفكير الباحث عند إنجازه لأي عمل تربوي، كما تساعده على اختيار النظريات المناسبة التي يعتمد عليها بحثه، حيث يرى Huff (2009) أهمية تضمين تلك الافتراضات الفلسفية بالبحث لفائدتها في توجيه أهدافه ومخرجاته وفي الخبرات التدريبية والبحثية بالإضافة إلى تحديد معايير التقييم للقرارات ذات الصلة بالبحث (الثوابية، ٢٠١٩).

وتعد البنائية الاجتماعية هي الإطار النظري الذي يوجه هذا البحث حيث "يزعم البنائيون أن الحقيقة نسبية وأنها تعتمد على وجهة نظر الفرد" (Baxter & Jack, 2008, p. 544)، فنرى أن البنائية الاجتماعية تركز على سعي الأفراد إلى فهم العالم والتواصل من حولهم ويعملون على تطوير مفاهيم ومعان خاصة لتجاربهم وذلك مهم للبحث، حيث اعتمدت الباحثتان على جزء من جمع البيانات في سياق مجموعات التركيز بمناقشة المشاركات عن أثر استخدام الممارسات التأملية للتطوير المهني، وذكرت المعلمات الصعوبات التي تواجههن للحد من ممارسة التأمل بالإضافة لتصوراتهن حول تلك الممارسة كتنمية لأدائهن المهني، وذلك من أجل التوصل لفهم أعمق لتجاربهن.

ومن مزايا البنائية الاجتماعية أنها تسمح للباحثة بالتعاون مع المشاركات، فعند وصف المشاركات وجهات نظرهم بشأن الواقع الذي يعشن فيه، فإن هذا يسمح للباحثة بفهم وجهات النظر والأفعال بشكل أفضل (Baxter & Jack, 2008). ويوضّح هذا البحث الأثر الناتج عن استخدام المعلمات المستجِدَّات للمُمارسات التأملية كتطوير مهني، وما تواجهه المعلمات من صعوبات بالإضافة إلى تصوراتهن للممارسة التأملية، حيث يتأملون القضايا والتحديات اليومية. ومن خلال مجموعة التركيز تم التركيز على التفاعل بين الأفراد في سياق موضوع البحث وهذا ما يتناوله غالبًا الباحث البنائي (Creswell & Creswell, 2007). ويحاول الباحث البنائي أن يجعل للأشياء والأحداث في العالم معنى أو تغييرًا (الثوابية، ٢٠١٩)،

كما يركز البنائيون على السياق الذي يعيش فيه المشاركون والسعي إلى معرفة الخلفية التاريخية والثقافية للمشاركين، ففي هذا البحث أصبحت الباحثتان تعرف الكثير عن خلفية المشاركات ومعرفتهم السابقة وتعليمهم، وتفسر الباحثتان معنى تجاربهم طبقًا لخلفيتهما الشخصية والثقافية والتاريخية. تم بناء هذا البحث باستخدام التصميم الظاهراتي، لتظهر تفسيرات المشاركات لتجاربهن الشخصية.

المشاركات في البحث:

تم اختيار المشاركات في البحث بطريقة قصدية من (٦) معلمات لغة إنجليزية مستجدات في المرحلة المتوسطة في مدينة جدة وتم اختيارهن بطريقة كرة الثلج حيث تم إرسال خطاب تسهيل المهمة (ملحق ٤) للبحث عن طريق مكاتب التعليم بجدة للمجموعات الخاصة بالمعلم الجديد عبر تطبيق التليجرام، حيث استجابت إحدى المعلمات للمشاركة بالبحث، ومن ثم طُلب منها عرض المشاركة لإحدى الصديقات لديها وصديقتها عرضت الموضوع على معلمة أخرى وهكذا حتى تم الحصول على ٦ مشاركات بالبحث، تم إجراء مقابلة فردية متعمقة لكل معلمة مشاركة، وبعد إجراء المقابلات الفردية عرض عليهن المشاركة بتجربة تطبيق الممارسات التأملية وتعبئة استمارة التأمل الذاتي لمدة ثلاثة أسابيع، وبعد الانتهاء من الاستمارة الانضمام إلى مجموعة التركيز البؤرية لمناقشة التجربة، وأبدت ٥ من أصل ٦ مشاركات المقابلة الفردية رغبتهن بتعبئة الاستمارة والانضمام إلى مجموعة التركيز البؤرية بينما اكتفت معلمة واحدة بمشاركتها في المقابلة الفردية.

نبذة عن المشاركات:

يعرض هذا الجزء نبذة مختصرة عن المعلمات المشاركات في البحث وتم استخدام أسماء مستعارة حفاظًا على السرية والخصوصية.

– ولاء: حاصلة على درجة البكالوريوس التربوي في تخصص اللغة الإنجليزية، كانت تعمل كمعلمة بمدرسة أهلية للمرحلة الابتدائية لمدة سنة، وهي تعمل حاليًا في السنة الثانية بالتعليم الحكومي بنظام العقد المكاني بمدرسة متوسطة بمدينة جدة، حاصلة على الرخصة المهنية والعديد من الدورات التدريبية المختلفة.

– لينا: حاصلة على درجة البكالوريوس التربوي في تخصص اللغة الإنجليزية معيَّنة بنظام العقد المكاني بتعليم جدة بمدرسة متوسطة برابغ، خبرتها بالتعليم سنتان فقط، حاصلة على العديد من الدورات التدريبية.

– يارا: حاصلة على درجة البكالوريوس التربوي في تخصص اللغة الإنجليزية، خبرتها كمعلمة سنة واحدة وهي معيَّنة بإدارة تعليم جدة بالمرحلة المتوسطة بالتعليم الحكومي، حيث كانت تعمل سابقًا لمدة سنتين بالمدارس الأهلية بالمجال الإداري.

– زينب: حاصلة على درجة البكالوريوس التربوي في تخصص اللغة الإنجليزية، خبرتها كمعلمة سنتين بالتعليم الحكومي العام بالمرحلة المتوسطة بتعليم جدة، ولديها العديد من الدورات التدريبية.

– أحلام: حاصلة على درجة البكالوريوس التربوي في تخصص اللغة الإنجليزية، كما أنها حاصلة على درجة الماجستير في تخصص مناهج وطرق تدريس ولديها العديد من الدورات التدريبية بالمجال التعليمي والإداري، خبرتها كمعلمة متوسطة بتعليم جدة مدتها سنتين. حاصلة على شهادة احترافية في الـ O.T.T للتدريب الإلكتروني.

– هدى: حاصلة على درجة البكالوريوس في تخصص اللغة الإنجليزية ودبلوم تربوي، معيَّنة منذ سنة بنظام العقد المكاني الحكومي بتعليم جدة بمدرسة بالمرحلة المتوسطة، لديها خبرة سنتان فقط بالمدارس الأهلية ولديها عدد من الدورات التدريبية، حاصلة على الرخصة المهنية بالتعليم.

أدوات جمع البيانات:

استخدمت التعددية في جمع البيانات من خلال التثليث (Triangulation) حيث عرّفه دينزين بأنه: "استخدام مجموعة من طرائق البحث المتعددة في بحث نفس الظاهرة". (ص٦٩). وتتجلى أهمية جمع البيانات بطرق متعددة لكونها طريقة فعالة بمعالجة الآثار والمشكلات التي تحدث عند استخدام أداة واحدة لجمع البيانات في البحث العلمي (الصاعدي، ٢٠١٨)، فقد تم استخدام أدوات متعددة من أجل فهم الظاهرة بشكل أعمق ومفصل، حيث استخدمت الباحثتان المقابلات الفردية (ملحق ١) واستمارة للتأمل الذاتي (ملحق ٢) ومجموعات التركيز البؤرية (ملحق ٣) مع المشاركات في البحث.

الأداة الأولى: المقابلة:

قامت الباحثتان ببناء أسئلة المقابلة وتكونت من ١٣ سؤالًا في ضوء الإطار النظري ومراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، وأيضًا انبثقت هذه الأسئلة من أسئلة البحث، حيث اشتملت على جميع الأفكار التي تحيط بالممارسات التأملية وأثرها في التطوير المهني، ومن ثم تم أخذ رأي بعض الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في التخصص في أسئلة المقابلة وعمل التعديلات اللازمة حتى ظهرت بصورتها النهائية، ثم عمل مقابلة شبه مقننة مع المعلمات الستة بشكل فردي لمرة واحدة حيث استمرت المقابلة لمدة

ساعة تقريبًا لكل معلمة. كما قمت بتسجيل جميع المقابلات صوتيًّا و تفريغها نصيًّا وتم طباعتها ورقيًّا حتى يسهل علي قراءتها وتحليلها. تم التركيز بالبيانات التي تم جمعها في المرحلة الأولى على وجهات نظر المعلمات ومعرفتهن بالممارسة التأملية في التدريس وأثرها في تطويرهن مهنيًّا من خلال تجاربهن الشخصية. كما ركزت الأسئلة أيضًا على معرفة الصعوبات والتحديات التي تواجههن للحد من ممارستهن للتأمل كمعلمات بالإضافة إلى تصوراتهن لاستخدام الممارسات التأملية لتطويرهن مهنيًّا.

الأداة الثانية: استمارة التأمل الذاتي:

تم تنسيق استمارة التأمل الذاتي محاكية لاستمارة التأمل الذاتي مصدرها جامعة الملك سعود (ملحق ٥) حيث قمت بعمل تعديلات على تلك الاستمارة بما يناسب تصميم وأسئلة البحث، حيث تضمنت الاستمارة ٣٧ عبارة بعنوان الممارسات و ٦مجالات متنوعة تختص بالتطوير المهني للمعلم المستجد، حيث تم وضع عامود خاص بوضع الملاحظات لتلك الممارسات بجميع مجالاتها، واشتملت أيضًا الاستمارة على ٤ أسئلة مفتوحة، تم الطلب من المشاركات تعبئة تلك الملاحظات بالاستمارة على مدار ثلاثة أسابيع متتالية، وشاركت ٥ معلمات من أصل ٦ في تعبئة الاستمارة، وبعد مرور الثلاث أسابيع تم استلام الاستمارات بعد التعبئة من المشاركات وتم تحليل البيانات وعلى أثرها وضع أسئلة لقاء مجموعة التركيز البؤرية.

الأداة الثالثة: مجموعة التركيز البؤرية:

تعتبر المرحلة الأخيرة لجمع البيانات وهي مناقشات مجموعة التركيز، حيث تم الاتفاق مع المشاركات على تحديد زمن مناسب للجميع للقيام بلقاء مجموعة التركيز البؤرية، حيث بدأت مقابلة مجموعة التركيز من خلال افتتاحية جذابة ومحفزة بثت في نفوس المشاركات الأمان على سرية البيانات، وأيضًا شكرهن على دورهم وتعاونهن من خلال المشاركة في هذا البحث. وتم توقيع الإقرار للمشاركة في لقاء مجموعة التركيز من قبل المشاركات (ملحق ٧) كانت مجموعة التركيز تحتوي على ٥ مشاركات وهن المشاركات اللاتي قمن بتعبئة استمارة التأمل الذاتي، وكان دور الباحثتان هو التنسيق وإدارة الحوار حتى لا يقع تحت سيطرة عدد محدود من المشاركات بالإضافة إلى وجود مراقبة تتابع النقاش دون تدخل وتدون الملاحظات، استغرق اللقاء للمجموعة حوالي ساعة ونصف تقريبًا. تم طرح الأسئلة التي تم وضعها مسبقًا على أثر تحليل البيانات لاستمارة التأمل الذاتي المعبئة من قبل المشاركات حيث تكونت من ٩ أسئلة مفتوحة، كان الهدف من المناقشة جمع بيانات متعمقة تم إنشاؤها في سياق اجتماعي، والإجابة على أسئلة البحث من خلال سرد المشاركات لتجاربهن وإعطاء الأمثلة لواقع تلك الممارسة. كما تم تسجيل تلك المناقشات صوتيًّا ومن ثم تفريغ التسجيل نصيًّا لتحليلها.

تحليل البيانات:

يعتبر تحليل البيانات وجمعها نشاطًا متزامنًا في البحث النوعي، حيث يبدأ التحليل بالمقابلة الفردية، واستمارة التأمل الذاتي وبمجموعة التركيز البؤرية، حيث توجه كل مرحلة لجمع البيانات المرحلة التي تليها، وهو الأمر الذي يؤدي إلى تحسين الأسئلة أو إعادة صياغتها، فهي عملية تفاعلية طوال الوقت تسمح للباحث بإنتاج نتائج معقولة وجديرة بالثقة (ميريام ، ١٩٩٨، كما ورد في الغامدي، ٢٠١٧)، حيث اعتمدت على التصميم الظاهراتي والتركيز على الظاهرة موضع البحث وصياغتها على شكل مفهوم واحد وهو التطوير المهني والممارسات التأملية كمفهوم تربوي (الثوابية، ٢٠١٩)، من أجل الحفاظ على السرية قمت بنسخ المقابلات حرفيًّا وأثناء النسخ، تم التركيز على معنى ملاحظات المشاركات والعبارات اللفظية التي استخدمنها أثناء المقابلة.

كان التأمل عاملًا أساسي طوال فترة جمع البيانات وتحليلها فكنت أذكر بوضوح ما أفكر فيه بشأن ما يتعلق بردود المشاركات وتجاربهن. وكنت حريصةً أثناء تحليل البيانات بالابتعاد عن أي تحيزات ذات صلة بهذا التحليل، حيث تم وضع تجاربي الشخصية جانبًا حتى لو كانت ذات علاقة بتجارب المشاركات.

تم اتباع خطوات منظمة خلال عملية تحليل البيانات وهي كالآتي:

الخطوة الأولى: نظمت البيانات وهيئتها للتحليل من حيث تفريغ المقابلات المسجلة ونسخها حرفيًا وطباعتها.

الخطوة الثانية: قمت بقراءة النصوص المطبوعة وتقديم الفهم للمعنى العام الذي تحمله البيانات وما عبرت عنه المشاركات من أفكار رئيسية مع ذكر طابعهن العام لتلك الأفكار وكيف يتم توظيفها في البحث.

الخطوة الثالثة: ترميز البيانات وهي عملية تقسيم البيانات والقيام بتصنيفها بمجموعات متمايزة حيث سمّيت كل صنف بكلمة خاصة به ولا يتداخل مع غيره (Rossman & Rallis, 2017) .

حيث اتبعت في ترميز البيانات طريقة (Tesch, 1990– كما ورد في Creswell, 2019)– وهي تشمل ثمان خطوات لعملية ترميز البيانات النوعية:، وهي

- قراءة كل البيانات بعناية واستخراج المعنى الكلي لها.
- إلقاء نظرة على البيانات الأكثر شذًا لانتباه الباحث وسؤال الذات" ما الذي يتبادر إلى الذهن من قراءتها؟". ولكن لا تكن الإجابة عن محتواها بل عن المعنى الذي يدل عليها.
- تم وضع قائمة بكل الموضوعات التي تم الانتهاء منها، ثم البدء بالحصر للمتشابهات في أعمدة مصنفة.
- ترميز ما وضع في القائمة السابقة برموز معيَّنة حيث يساعد الترميز المبدئي في وضع تصنيفات أخرى قد تحتاج إليها الباحثتان.
- البحث عن كلمات تصف موضوعات البحث ويكون بينها رابط ويميزها عن غيرها، حيث يتم اختزال البيانات الأكثر ترابطًا وتقارب.
- اتخاذ القرار النهائي بخصوص الرمز الذي سيعطي لكل حزمة من الموضوعات بحسب نظام التصنيف المتبع.
- جمع كل البيانات المتعلقة بكل حزمة في مكان واحد والبدء بالتحليل المبدئي لها.
- عند الضرورة وفي حال وجود خلل فيما سبق يتم إعادة الترميز للبيانات.

الخطوة الرابعة: استخدام الوصف التفصيلي للموضوعات التي تم اختيارها بعد الترميز، حيث تعرض في قسم النتائج للبحث على شكل عناوين فرعية، حيث تدعم تلك الموضوعات بنصوص متنوعة من أقوال المشاركات وتعكس وجهات النظر المتعددة.

الخطوة الخامسة: توضيح كيف عرضت النتائج في البحث بما في ذلك الموضوعات المتفرعة عن الموضوعات الرئيسية، ومع أمثلة عنها واقتباسات تدعم ذلك التنوع والتركيز على تجاربهم الشخصية.

الخطوة السادسة: الخطوة الأخيرة تفسير النتائج، وقد تمثل تلك التفسيرات الشخصية للباحث حيث تعكس ثقافته وتاريخه وخبراته. تعتبر خلاصة المعنى الذي يخرج به الباحث من مقارنته نتائج بحثه مع ما تم جمعه من معلومات وردت في المصادر والدراسات السابقة

ذات الصلة، فهنا يذكر الباحث ما إذا كانت نتائج بحثه أيدت ماورد في المصادر والدراسات السابقة أو اختلفت عنها (Creswell, 2019).

المصداقية والموثوقية:

من المهم التأكد من صحة وموثوقية البيانات، تم ذلك باستخدام العديد من الإستراتيجيات، ويعتبر (Creswell ,2007) التحقق من البحث النوعي" محاولة لتقييم دقة النتائج، كما وصفها الباحث والمشاركون على أفضل وجه" (p.209). للتحقق من صحة البحث استخدمت الباحثتان التثليث في كل من جمع البيانات وتحليلها، ففي جمع البيانات تم جمعها من ثلاثة مصادر مختلفة: المقابلات الفردية، واستمارة التأمل الذاتي ومجموعات التركيز. وفي تحليل البيانات فقد تم تقديم النصوص المطبوعة بأسماء المشاركات المستعارة لباحثة أخرى ومناقشتها عن الموضوعات والفئات بالنصوص، وللتحقق من الاتفاق والتناقض وصحة الترميز، بالإضافة إلى وجود مراقبة بمجموعة التركيز، أوضحت الباحثتان تحيزاتهما منذ بداية البحث لكي يتمكن القراء من أخذها بعين الاعتبار والتفكير في كيفية تأثيرها على التحليل.

الاعتبارات الأخلاقية:

حرصت الباحثتان على مراعاة جميع الاعتبارات الأخلاقية من خلال إجرائها للبحث، حيث تم الحصول على الخطاب الرسمي لتسهيل مهمة للباحثة(ملحق ٤)، بالإضافة لحصول الباحثتان على الموافقة الخطية لأفراد العينة بالتوقيع على إقرار المشاركة بالبحث بجميع أدوات جمع البيانات (ملحق٣، ٢، ١)، كما وضحت الباحثتان للمشاركات الهدف من البحث والإجابة عن استفساراتهم، وتمت المحافظة على سرية المعلومات والبيانات الشخصية للمشاركات وخصوصيتهن من خلال استخدام أسماء مستعارة، ومراعاة كل مشارك، و توضيح إمكانية الانسحاب وعدم الاستمرارية في المشاركة بأي وقت بدون ذكر المبررات، والعمل على إتلاف بيانات المشاركات بعد الانتهاء من البحث.

الفصل الرابع
نتائج البحث

تمهيد:

يتناول هذا الفصل النتائج التي تم جمعها عن طريق أدوات البحث من مقابلات وبيانات استمارة التأمل الذاتي ولقاء مجموعة التركيز البؤرية، ويتم عرض نتائج كل سؤال من أسئلة البحث.

نتائج السؤال الأول:

"ما أثر استخدام الممارسات التأملية في التطوير المهني لمعلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة؟".

بعد تحليل البيانات تم الكشف عن حدوث تطوير في بعض الكفايات نتيجة لاستخدام معلمات اللغة الانجليزية للمُمارسات التأملية في العملية التعليمية وهذه الكفايات كالتالي: الكفايات المهنية، والكفايات الاجتماعية والوِجْدانية، والكفايات التقنية.

الكفايات المهنية:

وضحت المعلمات حدوث تطور في الكفايات المهنية لديهن بعد تطبيق الممارسة التأملية، حيث أكدت المعلمات في مجموعة التركيز على أهمية التطوير المهني فاقترحت بعض المعلمات فكرة إقامة دورات بين المعلمات في هذا المجال من خلال تطبيق استمارة التأمل الذاتي. واتفقت المعلمات على أن الممارسات التأملية تعمل على تطويرهن مهنيًّا، وتحسين جوانب الضعف لديهن في المواقف التدريسية المختلفة، واتضح ذلك من خلال العمل على تجنب الأخطاء وإجراء التعديلات المناسبة على طريقة الشرح في الحصة الدراسية.

حيث ذكرت يارا:

> "فعلًا هناك فرق تحدثه الممارسة التأملية فمثلًا شرحي سيكون أفضل مع الفصل الآخر لأني سأقدم الدرس للمرة الثانية وبالتالي سأتفادى الأخطاء السابقة التي حصلت في الحصة الأولى لتقديمي للدرس".

كما وضحت بعض المعلمات أن لديهن قصور في استخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية الحديثة، وبعد المتابعة وتدوين الملاحظات في استمارة التأمل الذاتي شعرن بتطورهن في استخدام تلك الإستراتيجيات حيث قالت زينب:

> كنت أستخدم بعض الإستراتيجيات المتعارف عليها بشكل روتيني في الحصص فلاحظت مع الوقت عدم وجود تفاعل كبير من الطالبات أثناء الدرس، فبدأت بالبحث عن الإستراتيجيات الحديثة والقيام باختيار المناسب للدرس والطالبات، كتطبيقي للصف المقلوب حتى تشعر الطالبة بمسؤولية تجاه تعلمها واعتمادها على ذاتها، فأصبح هناك تفاعل مستمر من الطالبات في كل حصة يتم تطبيق إستراتيجيات حديثة متنوعة.

بالإضافة إلى ذلك اتفقت المشاركات على حدوث فرق واضح عند استخدام الممارسات التأملية، حيث أن تطور المعلمة وتحسن أدائها ينعكس على طالباتها.

وبهذا الصدد قالت أحلام:

> "بدأت أتطور أيضًا كما يحدث التطور مع طالباتي."

وهذا يوضح أن تطور المعلمات المهني انعكس على الطالبات وذلك من خلال زيادة حماسهن ودافعيتهن للتعلم.

من جهة أخرى أفادت زينب بأنها شاركت تجربتها مع طالباتها حيث شجعتهم على وضع أسئلة لدرس مادة اللغة الإنجليزية وتجهيزها مسبقًا، ومن ثم قسمت الطالبات إلى مجموعات وطلبت منهن تقييم أسئلتهن وأسئلة زميلاتهن من خلال تحديد نِقاط القوة والضعف في الأسئلة، فوجدت أن ذلك يعمل على تطوير الطالبات سواءً في مهارة القراءة أو الكتابة ومهارة توليد الأفكار الجديدة. ومن خلال تجربة الاستمارة للتأمل الذاتي أكدت المعلمات بأن هذه الإستراتيجية ساعدت في الكشف عن الكفايات المهنية التي هن بحاجة إلى تطويرها ذاتيًّا.

حيث قالت ولاء :

> من خلال استخدام استمارة التأمل الذاتي لاحظت أن لدي مشكلة في إدارة الوقت بالحصة وبعد فترة وجيزة من تدوين ملاحظاتي في استمارة التأمل ومتابعة هذا الجانب عملت على تحسين إدارتي للوقت فأصبح لدي القدرة على إدارة وقتي داخل الفصل بشكل أفضل.

كما أكدت المعلمات على أن استمارة التأمل الذاتي عملت على تنظيم أفكارهن التدريسية واستخدامهن لطرق التدريس المختلفة طوال الفصل الدراسي حيث قالت زينب:

> أنا ممتنة جدًّا لحصولي على هذه الاستمارة التي رتبت لي أفكاري ونظمت سير المنهج طوال الترم فكانت مفندة بطريقة واضحة مما ساعدني على تحسين أدائي، فعملت على نقل تلك المعرفة إلى المعلمات الأخريات بمدرستي بمجتمعات التعلم المهنية، فكانت جديدة بالنسبة لهن .

الكفايات الاجتماعية والوِجْدانية:

أوضحت المعلمات تأثير استخدام الممارسات التأملية على تطوير الكفايات الاجتماعية والوِجْدانية لديهن، حيث ساهم التفكير في كيفية التواصل مع الطالبات والتعامل معهن في تحسين العلاقات الاجتماعية بين المعلمات والطالبات مما انعكس إيجابًا على العملية التعليمية حيث ذكرت هدى:

> يوجد تفاوت في شخصيات الطالبات والأغلب نجد أن تلك الشخصيات تتكرر في الفصول الدراسية فبعد التفكير بطرق التعامل مع تلك الشخصيات المختلفة، أصبح من السهل علي إدارة الفصل و التواصل مع الطالبات وتقديم الدرس بيسر وسلاسة.

كما شعرت المعلمات بعد تطبيقهن لاستمارة التأمل الذاتي، بزيادة الإحساس بالمسؤولية تجاه كل طالبة أثناء الحصة والحرص على إعطائهن التغذية الراجعة الفورية وتوجيههن كلما احتجن لذلك.

وأكدت المعلمات بأن استمارة التأمل الذاتي طورت لديهن مهارات التعامل مع الطالبات من خلال مراعاة الفروق الفردية، وبهذا الصدد شاركت لينا تجربتها حيث قالت:

> كنت أدرس المرحلة الابتدائية بداية عملي، ثم انتقلت لتدريس المرحلة المتوسطة حيث واجهت العديد من التحديات في بداية الأمر ظنًّا مني أن الوضع سيكون كما عهدته في تدريس المرحلة لابتدائية من ناحية التعامل مع الطالبات، ولكن عند استخدامي للممارسة التأملية وإعادة النظر بطرق تعاملي مع الطالبات ومحاولتي التعرف على شخصياتهم واحتياجاتهم العمرية، بدأت اطور من مهارات تعاملي معهم وكسبت محبتهم واحترامهم مما أثر إيجابًا على رغبتهم بتعلم اللغة الإنجليزية.

وذكرت أحلام أن استمارة التأمل الذاتي لفتت نظرها إلى مشكلة تكدس الطالبات ذوات التحصيل العالي بمادة اللغة الإنجليزية بفصل واحد، بينما الفصل الاخر يحتوي على طالبات بمستوى متدنٍ جدًّا في اللغة الإنجليزية، ووضحت بأنها شعرت باليأس لعدم تحسن مستوى الطالبات في الفصل المتدني رغم الجهود المبذولة منها. وفي محاولة منها لإيجاد حل للمشكلة شاركت أحلام:

من متابعتي لاستمارة التأمل الذاتي تبيّن لي مشكلة تكدس الطالبات المتفوقات بفصل بينما فصل آخر طالبات بمستوى متدني بمادة اللغة الإنجليزية فاتجهت مباشرة إلى الإدارة وطلبت توزيع الطالبات بكلا الفصلين بطريقة عادلة، وبعد فترة قصيرة لاحظت التغير بمستويات الطالبات نحو الأفضل في حال استخدام التعلم التعاوني او إستراتيجية فكر، زاوج، شارك.

وأكدت ولاء على أن الممارسة التأملية ضرورة لتحسين كفايات المعلمات الاجتماعية والوِجْدانية حيث قالت:

"أصبح لدي وعي أكثر ومراعاة لمشاعر الطالبات وطرق التعامل معهم".

كما وضحت أحلام تطورها في مجال دعم الطالبات نفسيًا واجتماعيًا بعد الممارسات التأملية بقولها:

"أستطيع أن أتعامل الآن مع الطالبات بشكل أفضل من ناحية مراعاتهم نفسيًا واجتماعيًا، في حال إذا كانت الطالبة التي أمامي متأثرة صحيًا أو نفسيًا أصبحت أراعي تلك النقطة وأتناقش مع المرشدة الطلابية بوضع الطالبات الاجتماعي والنفسي لإيجاد الحلول من خلال التواصل مع أولياء أمورهم خصوصًا في حال وجود شكوى من طالبة مثلًا بعدم رؤيتها للوحة التعليمية أو الكتاب، يتم تنبيه الأهل بذلك لعمل فحص نظر للطالبة.

الكفايات التقنية:

أكدت المعلمات بالمقابلة الفردية بأن التقنيات أصبحت مطلب أساسي في العملية التعليمية، ويجب على المعلمين الإلمام بها حتى يتسنى لهم مواكبة التطورات والتقنيات الحديثة. فاتفقت المعلمات على ضرورة استخدام التقنيات الحديثة والعمل بها داخل الفصل. فمن خلال مجموعة التركيز ذكرت المشاركة هدى:

كنت أعاني سابقًا من عدم معرفتي لاستخدام برنامج إكسيل بالبرامج المكتبية بالحاسب، فمن خلال الاستمارة ومتابعتي لها وجدت من ضمن الاحتياجات التي دونتها هي برنامج اكسيل، فانطلقت مباشرة بالبحث عن دورات تدريبية أو مقاطع تعليمية لكيفية استخدام ذلك البرنامج، كنت حريصة بعد ذلك عن البحث لكل ما يستجد بالتدريس كبرامج الذكاء الاصطناعي فكانت من ضمن الأشياء التي تم التركيز عليها بالاستمارة.

وأكدت المعلمات على "إجرائهن عمليات البحث بوسائل التواصل الاجتماعي ومحركات البحث ومقاطع الفيديو من اجل الحصول على أجوبة وحلول لما يتعرضن له من مواقف تعليمية وتدريبية وكيفية التعامل معها بالطريقة المثلى والصحيحة واعتمادهن على التطوير الذاتي."

نتائج السؤال الثاني:

ما تصورات معلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات للممارسة التأملية لتطويرهن مهنيًّا في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لطالبات المرحلة المتوسطة؟

انبثق من هذا السؤال محوران؛ هما: مفهوم المعلمات للمُمارسات التأملية وتطبيق الممارسات التأملية.

مفهوم المعلمات للمُمارسات التأملية:

من خلال المقابلة الفردية أكدت بعض المعلمات في بداية الأمر عدم معرفة الاسم العلمي للممارسة التأملية عندما طرح عليهن سؤال عن مفهوم الممارسة التأملية.

حيث قالت لينا:

"لم أسمع بهذا المفهوم من قبل ولكن أعتقد أني أمارس ذلك بدون معرفتي للمسمى العلمي."، ولكن عند التعمق أكثر بالمقابلة كانت بعض الردود متشابهة بقولهن: "تلك الممارسة نقوم بها عادة بالتخطيط والتنفيذ قبل وأثناء وبعد الدرس، بشكل ذهني فقط".

بينما ذكرت بعض المعلمات أن ذلك المفهوم قد ذكر في اختبارات الرخصة المهنية التي تقام من قبل برنامج قياس تابع لوزارة التعليم من أجل ممارسة وظيفة معلم.

حيث قالت هدى:

"معرفتي للممارسة التأملية بأنها نظرة تفصيلية أو تحليلية وربما تكون نظرة تقييمية للأساليب التي أقوم بها داخل الفصول سواءً قبل أو بعد أو أثناء تنفيذي للدرس".

كما أضافت زينب بقولها:

لم أكن أعرف من قبل مفهوم الممارسة التأملية، ولكن اكتشفت هذا المسمى بالصدفة بإحدى اختبارات الرخصة المهنية ومن هنا قمت بالبحث عن ذلك المفهوم فوجدت أن تلك الممارسة كنت أطبقها ولكن بشكل عشوائي، ولم يكن لدي المعرفة الكاملة للمسمى العلمي له. حيث أنني بعد الانتهاء من الدرس أراجع نفسي وأراجع طريقتي في التدريس وبعد ذلك أقوم بالتعديل بما يتناسب مع الموقف.

بعد تطبيق تجربة استمارة التأمل الذاتي وقيام المشاركات بالنقاش بمجموعة التركيز أفدن تغّير مفهومهن بشكل كلّي عن الممارسات التأملية حيث ذكرن بأن تجربتهم لتلك الاستمارة ساعدت في تطوير معرفتهن العلمية باللغة الإنجليزية. حيث أصبحن قادرات على التمييز بين المفاهيم الرئيسية وأفرعها وكذلك القضايا المهمة، بالإضافة للتفكير في العملية التعليمية. حيث ذكرت ولاء بعد تجربتها للاستمارة قائلة:

تعتبر تلك الاستمارة كورقة نقد ذاتي ساعدتني في تسجيل النِّقاط والملاحظات، ووجدت نفسي بحاجة لها فبدلًا من الطلب من شخص متابعتي وتوجيهي باستمرار، فمن الأفضل أن أتابع ذاتي وأعمل على تحسين الجانب الضعيف وتعزيز الجانب القوي فيها.

وأكدت المشاركات بمجموعة التركيز أن مفهوم الممارسة التأملية أصبح أعمق بكثير من مفهومهن لها سابقًا بعد تجربة الاستمارة حيث أجمعت المشاركات على إدراكهن لأهمية التقييم الذاتي والبحث عن الحلول للمشكلات التي تواجههن، وأهمية طرح الأفكار الابداعية حيث قالت أحلام:

بعد تطبيقي لاستمارة التأمل الذاتي أدركت بأنها لا تعتمد فقط على تقييمي لذاتي سواء الذات المدركة أو الحقيقية أو المثالية، فقد أكرم نفسي بالتقييم، ولكن الاستمارة بمفهومها الصحيح وطريقتها العلمية التي يتم تطبيقها، أصبحت توضح لي جوانب ضعف علي تحسينها وتطويرها وكشفت لي عن نِقاط قوة لتعزيزها.

كما ذكرت زينب قائلة:

مفهومي سابقًا لممارسة التأملية كان يركز فقط على حل ما أواجهه من مشكلات بشكل ذهني وبدون ترتيب، كان تركيزي فقط على نتائج الاختبارات، ومن ثم حصر الطالبات الضعيفات علميًا والعمل على تحسين مستوى، ولكن بعد استمارة التأمل الذاتي توضح لي أنه من الأفضل عمل تلك الممارسة التأملية بعد كل حصة أو على الأقل عدة مرات في الأسبوع.

تطبيق الممارسات التأملية:

أوضحت المعلمات استخدامهن لتلك الممارسة وكيف تعمل على تطويرهن مهنيًا، حيث تم ذكر طرق استخدامها كالتدوين بالورقة والقلم بعد الانتهاء من الحصة أو العمل على تغيير الخطة أو جزء منها بعد عرض الدرس لإحدى الفصول مسبقًا. وأيضًا ذكرت إحداهن قيامها بممارسة التأمل عن طريق التسجيل بالهاتف النقال من بداية الحصة حتى انتهائها ثم مشاهدة المقطع وتحديد الأمور التي تشتت انتباه الطالبات في الصف، وتعديل بعض المواقف والتعبيرات الجسدية واللغوية لتناسب الموقف التعليمي مرة أخرى.

حيث قامت بذلك المشاركة لينا فقالت:

"في إحدى المرات قمت بتسجيل طريقة شرحي، بعد الانتهاء من ذلك قمت بمشاهدة المقطع فكان شيْ مفاجئ لي بأن أرى سلوكيات أكون غير مدركة لها كبعض الحركات المتكررة التي تشتت انتباه الطالبات في الحصة".

كما أوضحت المشاركة زينب:

"الممارسة التأملية عبارة عن تخطيط فبعد الانتهاء من الدرس يكون لدي ورقة وقلم أرتب فيها أفكاري للحصة القادمة ".

كما اتفقت المعلمات بمجموعات التركيز باعتمادهن لاستمارة التأمل الذاتي كورقة لتوضيح تقييمهن الذاتي من خلال ملاحظاتهن للمجالات المسجلة بالاستمارة.

حيث قالت هدى:

سابقًا كنت اكتب ملاحظاتي لبعض الممارسات التدريسية كتطبيق إستراتيجية أو تفاعل الطالبات أو بعض الأنشطة بورقة صغيرة كملاحظة، ولكن بعد حصولي على تلك الاستمارة تم توضيح نِقاط كثيرة كنت أجهلها بالممارسة التأملية وعملها بالطريقة الصحيحة، كمتابعة مستمرة لكل مجال بالتدريس والعمل على التطوير المستمر.

كما تناولت المشاركتان هدى ولينا موضوع تطبيق الممارسات التأملية في الخُطط العلاجية لمستويات الطالبات الضعيفات بمادة اللغة الإنجليزية، حيث اتفقن المعلمات بمجموعة التركيز بأن التعامل مع الخُطط العلاجية لابد فيه من التكرار وإعادة النظر مرة أخرى لمعرفة مدى ملائمة تلك الخُطط بتحسين كل طالبة ذات مستوى متدني بالتحصيل الدراسي لمادة اللغة الإنجليزية.

حيث ذكرت هدى:

> هناك طالبات جديدات بالفصول التي أدرسها، فتم اكتشاف المستويات الضعيفة لديهن مع الوقت، فكانت من الصعوبات التي واجهتني بتلك الفترة، مع العلم بأن الطالبات تم نقلهن من مدارس أخرى إلى مدرستي بمنتصف الفصل الدراسي مما زاد الأمر صعوبة بمتابعتهن من البداية علمًا بالوقت القصير لتفعيل الخُطط العلاجية لتحسين مستواهن، ومن خلال تجديد الخُطط وإعادة صياغتها والتطبيق من خلال ممارسة التأمل لها، أصبح لدي الفهم الواضح لترتيب أفكاري والعمل عليها بشكل أسهل وأسرع.

كما ذكرت لينا:

> أن الخُطط العلاجية تختلف من مرحلة إلى أخرى كالابتدائي خططهم العلاجية أقل عملًا من مرحلة المتوسطة التي تحتاج إلى عمل أكثر، فلابد من وضع خطط علاجية مناسبة لكل مهارة ومرحلة، فكان هناك مجال جدًّا أفادني باستمارة التأمل الذاتي وهي دعم الطلاب علميًّا، حيث عملت على التعرف بالطلاب ذوي التحصيل المنخفض وأصبحت أرتب خططهم العلاجية بشكل مناسب.

واقترحت بعض المعلمات تدريب الطالبات على الممارسة التأملية نظرًا لأهميتها بعد تجربتهن لاستمارة التأمل الذاتي، حيث ذكرت ولاء تجربة توجيه الطالبات لممارسة التأمل الذاتي قائلة:

> اقترحت على طالباتي بعمل برنامج (المعلم الصغير) وهي عبارة عن مشاركة إحدى الطالبات بالقيام بدور المعلمة بالدرس والشرح لزميلاتها بالفصل، والطلب من المشاركة بعد الانتهاء بأخذ بطاقة سجلت عليها بعض الملاحظات التقييمية، وتقوم المشاركة بنقد ذاتها و اعطاء نفسها درجة من العدد الكلي ١٠، بعد ذلك يطلب من زميلاتها تقييمها واعطاءها الدرجة أيضًا من خلال بطاقة الملاحظة، والهدف من ذلك لتشجيع الطالبة على تقييم ذاتها وتقبل آراء الآخرين والعمل على تحسين نِقاط الضعف وتعزيز نِقاط القوة لديها.

نتائج السؤال الثالث:

ما أبرز الصعوبات التي تحد من استخدام معلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات للمُمارسات التأملية لتطويرهن مهنيًّا في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لطالبات المرحلة المتوسطة؟

نتائج هذا السؤال تسلط الضوء على ثلاث صعوبات قد تحد معلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات من تطبيق الممارسات التأملية كالتالي: غياب الوعي بأهمية الممارسات التأملية، ضيق الوقت وكثرة الأعباء الوظيفية، والتركيز على الطرق التقليدية في التطوير المهني.

غياب الوعي بأهمية الممارسات التأملية:

عبرت بعض المشاركات بأن استخدامهن للممارسة التأملية ليس بالمستوى المطلوب لعدم وجود الوعي بأهمية الممارسة التأملية وطرق تطبيقها بشكل صحيح، ويعود ذلك إلى افتقارهن لمعرفة الهدف منها. فعند محاولتهن لممارسة التأمل عن طريق معرفة رأي الطالبات في حصصهن الدراسية؛ واجهن صعوبة لعدم معرفة الطالبات لكيفية تقييم المعلمة وجودة المقرر الدراسي، حيث أكدت على ذلك المشاركة لينا عندما قالت: "طلبت من طالباتي القيام بكتابة الإيجابيات والسلبيات لحصتي فكانوا مترددات في الكتابة، وبدأن بالنظر في أوراق بعضهن البعض لتكرار نفس العبارات فلم استفد من تلك التجربة". لذلك أجمعت المشاركات على ضرورة نشر ثقافة الممارسة التأملية بين المعلمات والطالبات أيضًا، نظرًا لما وجدنه من تطور واستفادة بعد تجربتهن لاستمارة التأمل الذاتي ولما قد يعود عليهن بالنفع في العملية التعليمية في حال اكتسبت الطالبات هذه المهارة.

وأوضحت بعض المعلمات أن من التحديات التي واجهتهن في تطبيق الممارسة التأملية أثناء كتابة الملاحظات في الاستمارة بعد الانتهاء من الحصة النسيان لبعض النِّقاط في تدوينها.

حيث قالت زينب:

> "كنت أتمنى أن تكون تلك الاستمارة معي داخل الفصل حتى يتم تدوين كل النِّقاط بها بطريقة فورية حتى لا يتم نسيانها بعد الانتهاء من الحصة."

وأكدت المعلمات على أهمية توفير جلسات تعلم ونقاش مع ذوي الخبرة في استخدام الممارسات التأملية من أجل الاستفادة والتعلم أكثر عنها.

خلال النقاش أوضحت المعلمات بأنه لم يكن لديهن الاهتمام الكبير بالممارسة التأملية لعدم معرفتهن بأهمية تلك الممارسة وقلة وعيهن بمفهومها الصحيح ولكن بعد تطبيق استمارة التأمل الذاتي ومعرفة مدى أهميتها في تحسين مستواهن مهنيًا وعلميًا واجتماعيًا أصبح لديهن اهتمام بها ويقين بأهميتها.

حيث ذكرت لينا:

> لم أكن أعي بأهمية تلك الممارسة التأملية وبعد تجربتي للاستمارة أصبحت أكثر وعيًا بأهميتها لما لاحظته من تطور وتحسن بأدائي المهني، فكنت أتمنى لو كان لدي استمارة مثلها سابقًا، ولكن الآن حصلت عليها ووضعتها مباشرة بملف إنجازي حتى يتسنى لي استخدامها في كل فصل دراسي.

كما أوضحت المعلمات ضرورة إنشاء دورات تطبيقية وليست نظرية فقط عن الممارسة التأملية، حتى يتم توضيح مدى أهمية تلك الممارسات وكيفية تطبيقها. حيث أن بعض المعلمات واجهن في بداية الأمر صعوبة في طريقة كتابة الملاحظات وصياغتها حيث قالت هدى: "لقد شعرت في بداية الامر بصعوبة في الاجابة على بعض النِّقاط لأنها المرة الأولى التي أرى فيها الاستمارة، حيث استغرقت تعبئة الاستمارة مني في الأسبوع الأول الكثير من الوقت والجهد، ولكن في الأسبوع الثاني أصبحت اكتب بتفاصيل أدق، وفي الأسبوع الثالث أصبحت أكثر سرعة ووعيًا بكتابتها لتأقلمي مع تلك الاستمارة " .

ضيق الوقت وكثرة الأعباء الوظيفية.

من خلال المقابلة الفردية بينت المشاركات التحديات التي تجعلهن غير قادرات على تطبيق الممارسات التأملية بشكل متواصل حيث ذكرت بعض المشاركات معاناتهن بطول المسافة بين العمل والمنزل، فالبعض يسافر بمقدار ساعتين تقريبًا بشكل يومي ذهابًا وإيابًا، مما يؤدي إلى الإرهاق والتعب وعدم إتاحة الوقت للممارسة التأملية.

حيث ذكرت يارا:

"الوقت لا يساعد لأنني أسافر للعمل يوميًا تقريبًا ساعتان ونصف ذهابًا وأيضًا إيابًا". وكذلك ذكرت المعلمة أحلام: "أنا أسافر للعمل من منطقة مكة إلى مدينة جدة وهذا بحد ذاته إرهاق وتشتت للمعلم."

كما أوضحت إحدى المعلمات كثرة المتطلبات الوظيفية المطلوب منها أدائها بالإضافة للتدريس حيث قالت أحلام:

تم إثقال كاهلنا بالإثباتات والأوراق وأصبح وجود مدخل بيانات خاص للمعلم ضروري جدًّا لعدم وجود الوقت الكافي لفعل ذلك، فكيف تستطيع المعلمة التركيز وعمل الممارسة التأملية وهي لا نستطيع إنهاء الأعمال الإضافية بجانب التدريس.

حيث اتفقت المشاركات بمجموعات التركيز أن الوقت لا يسعفهن بتدوين الأفكار والملاحظات في استمارة التأمل الذاتي بشكل صحيح، وذلك نظرًا لتتابع الحصص للمعلمة بسبب أنصبة الحصص وهي ٢٤ حصة في الأسبوع.

كما ذكرت بعض المعلمات أن أعداد الطالبات بالفصل الواحد كبير فلا تستطيع المعلمة استيعاب هذا العدد لمتابعتهن بنفس الحصة، فاقترحت إحدى المعلمات بتقليل اعداد الطالبات حتى تستطيع التركيز عليهن أكثر.

حيث قالت زينب:

لدينا فصول بأعداد كبيرة من الطالبات قد يكون الفصل الواحد يحتوي على ٥٠ طالبة، فأجد صعوبة أكثر بمتابعة الطالبات والتفكير بالممارسة التأملية بنفس الحصة، ولا ننسى أن النصاب قد يصل لـ ٢٤ حصة للمعلمة، فمن هنا يصبح إرهاق وتعب لي حيث ليس لدي طاقة بإعطاء أكثر للفصول جميعها.

وطالبت إحدى المعلمات بتقليل المطالبة بالتوثيق المستمر لكل أعمال المعلم داخل الفصل حتى لا يصبح مشتتًا ذهنيًّا أثناء اعطاء الدرس كالتوقف من أجل التصوير وإضافتها لتقريره اليومي.

فقالت أحلام:

"لا أرى ضرورة بالتوثيق المستمر والتصوير لكل أحداث الحصص ومجرياتها حتى لا يقل تركيز المعلمة بالدرس، فيتوجب إعطاء الثقة الكافية للمعلمة حتى تستطيع تأدية عملها بشكل فعال ومناسب".

واختلفت بعض المعلمات بوقت الممارسة للتأمل الذاتي بعد تجربتهن للاستمارة فذكر البعض أن ليس لديهن الوقت الكافي لكتابة ملاحظاتهن لممارسة التأمل الذاتي والبعض الآخر يمارس التأمل ولكن ليس بشكل مستمر لضيق الوقت.

حيث قالت المشاركة هدى:

"أنه في حال كان هناك ضغط بالعمل أو عدد الحصص كثير، فذلك يصعب من عملية الممارسة للتأمل بشكل مستمر".

التركيز على الطرق التقليدية في التطوير المهني:

اتفقت جميع المعلمات على أن الدورات التدريبية والتأهيلية لهن كمستجدات ركزت فقط على الجانب النظري وبطريقة إلقاء المحاضرة من قبل مقدم الدورة، وأكدن على أهمية وجود دورات تطبيقية حتى يتسنى لهن معرفة ما يحدث داخل الميدان الواقعي بحكم أنهن معلمات مستجدات في التعليم.

حيث قالت زينب:

بما أننا حاصلات على البكالوريوس التربوي فمن الطبيعي أن يكون لدينا المعلومات النظرية عن كل ما يخص التدريس وطرقه وإستراتيجياتهـ، ولكن للأسف لم أجده في الدورات التدريبية سواءً المنظمة من قبل الوزارة أو عن طريق برنامج منجز، كانت جميعها تتناول الجانب النظري فقط، كنت أتمنى أن تكون هناك دورات تطبيقية لأنه لدي مسبقًا النظرة التربوية، ولذلك عند نزولك للميدان ستصبحين مبدعة وتطبقي باحترافية.

وأضافت ولاء:

كانت الدورات التأهيلية والتدريبية كمعلمة مستجدة مشابهة إلقاء المحاضرة، بالإضافة إلى مصطلحات أكاديمية كثيرة بدون التفسير لها فقط رؤوس أقلام، فكان الموضوع فقط تنظير دون التطبيق، فأنا على معرفة بأغلب المعلومات من قبل ولكن أريد أن أعرف كيف أستطيع أن أطبقها على أرض الواقع، اعتقادًا مني أنه سيسهل عليّ الأمر أكثر.

ووصفت يارا شعورها بحضور دورة من الدورات التأهيلية فقالت:

حضرت دورة تدريبية لمدة ثلاث أيام مع مدربة كانت طريقتها الإلقاء والمحاضرة، صراحةً لم استفد لأني بدأت أشعر بشعور الطالب نفسه الجلوس من ساعتين إلى ٤ ساعات، حيث لدينا فقط عشر دقائق استراحة، فلم استفد منها لأنها معلومات نظرية فقط.

أجمعت المعلمات على أن الدورات التدريبية المطروحة من قبل الوزارة أو برنامج منجز جميع مواضيعها وأفكارها مكررة، فأصبح حضور المعلمة فقط من أجل إغلاق عدد ساعات معيَّنة للتدريب والتطوير المهني مطالبة من المعلمة إنجازها، وليس من أجل الاستفادة والتحسين لها كمعلمة.

حيث قالت هدى:

"أنا لا أحب التكرار وربما أحضر لتلك الدورة مرة أو مرتين وبعدها أبحث عن دورة أخرى تناسب احتياجاتي ومتطلباتي للتطوير".

كما ذكرت أحلام أيضًا:

"كانت جميع الدورات التي توضع بالمنجز مواضيعها مكررة كالإدارة الصفية أو بعض الإستراتيجيات المحددة، أنا احتاج لبعض التقنيات التي لدي فيها قصورًا أو إستراتيجيات حديثة تكون فعّالة في تدريس اللغة الإنجليزية".

وأكدت المعلمات أن الدورات التدريبية يجب أن تكون حضورية تطبيقية للاستفادة أكثر، وذلك بسبب بعض المشاكل التي يواجهنها عند وضع دورة تدريبية عن بعد على إحدى التطبيقات كبرامج الزوم والتيمز وغيرها.

حيث قالت أحلام:

بالنسبة للدورات التدريبية التي قدمها المكتب التعليمي لنا عن بعد، للأسف لم يكن هناك تنظيم، كأن يتم وضعها بوقت صباحي وأنتِ كمعلمة يكون لديك حصص، فأين الاستفادة من الدورة فيكون حضوري بدون تركيز، حيث يكون لدي حصة فهل انتبه للدورة أو للطالبات والدرس! الدورات الوزارية يجب أن تنظم مع المكتب أو على الأقل يتم تفريغ المعلم من مهامه وقت الدورة فقط.

اتفقت المعلمات إلى افتقار الدورات التدريبية للتخصص الأكاديمي كتوضيح الطرق الصحيحة لتطبيق الإستراتيجيات الحديثة لمهارة القراءة أو الاستماع أو المحادثة بمنهج اللغة الإنجليزية.

حيث قالت ولاء:

"معظم الدورات التدريبية كانت تختص فقط في الموضوعات العامة في التدريس، ولكن الذي يفيدني شخصيًا دورات بنفس التخصص لمادة اللغة الإنجليزية ودروس تطبيقية لها، لم يتم توفيرها علمًا بأن المعلمات بحاجة لها".

بعد تجربة استمارة التأمل الذاتي ناقشت المعلمات بمجموعة التركيز أن يتم تضمين الممارسة التأملية بدورات تطبيقية كإستراتيجية حديثة لا يتطرق لها بالدورات المنفذة من قبل الوزارة أو مكاتب التعليم. حيث ذكرت لينا: "من أهم وسائل الدعم التي نحتاجها كمعلمات مستجدات أن تنظم ورش عمل تطبيقية توضح الممارسات التأملية".

الفصل الخامس

مناقشة نتائج البحث والتوصيات والمقترحات

تمهيد:

يناقش هذا الفصل النتائج التي توصل إليها البحث، مع عرض أبرز التوصيات والمقترحات المتعلقة بالدراسات المستقبلية.

مناقشة نتائج البحث:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما أثرُ استخدام الممارسات التأملية في التطوير المهني لمعلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة؟

إنَّ تدريب المعلمين القائم على الكفايات من أهم التوجهات المعاصرة؛ لأنها تقوم على أهداف معيَّنة تحاكي الواقع الذي يتعامل معه المعلمون في الميدان الحقيقي (السائح، ٢٠١٦). وقد أظهرت نتائج السؤال الأول وجود أثر لاستخدام الممارسات التأملية للمعلمات المستجِدَّات في اللغة الإنجليزية بتطويرهن مهنيًّا من خلال تطوير بعض كفاياتهن؛ ففي أثناء عرض نتائج استجابات المشاركات وتَجارِبهن تبيَّن أن استخدامهن للممارسة التأملية قد ساعدهن على تحسين كفاياتهن المهنية؛ فقد ذكرت يارا أنَّ التأمل المستمر بعد كل درس يساعد المعلماتِ في تحسين أدائهن في الحصص اللاحقة بتجنُّب الأخطاء السابقة.

ووضّحت النتائج أنَّ ممارسة التأمل قد أدَّى إلى تحسن في الأداء خاصَّةً في المواقف التدريسية المختلفة؛ يدل على ذلك ما ذكرته زينب من أنَّ تشجيع الطالبات على وضع أسئلة مقدَّمة وتقويم أنفسهن يعزز من مهارات القراءة والكتابة لديهن، ويسهم في تطوير التفكير النقدي وتحمل المسؤولية. كما ذكرت ولاء أن استمارة التأمل الذاتي قد ساعدتها في تحسين إدارة الوقت وأدَّت إلى أداء أكثر تنظيمًا، وكذلك أدَّت إلى تطبيق إستراتيجيات تعليمية حديثة. واتفقت تلك النتيجة مع دراسة با عبد الله والشايع (2022) التي أظهرت نتائجها تغيراتٍ إيجابيةً في مهارات التخطيط وتنفيذ الدرس عند المعلم وفي تشجيع التَّقويم الذاتي عند المتعلِّمات بعد تنفيذ برنامج قائم على الممارسات التأملية لتطوير المعلم مهنيًّا.

كما أظهرت النتائج أن التأمل يجعل من المعلم باحثًا في مجاله؛ فعلى سبيل المثال بدأت المعلمات في البحث عن إستراتيجيات تعليمية حديثة واستخدامها بطريقة فعَّالة، وهو ما فعلتْه زينب بتطبيقها لإستراتيجية الصف المقلوب؛ الأمرُ الذي زاد من تفاعل الطالبات واعتمادهن على أنفُسهنَّ في عملية التعلم، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة البديوي والحوشاني (٢٠٢٢) التي أظهرت وجود أثر إيجابي في تنمية الممارسات التأملية للكِفاية الذاتية والمهنية لمعلمات اللغة الإنجليزية.

وتعمل الممارسة التأمُّلية على تنظيم الأفكار والأساليب التعليمية، كما تركز على التنظيم التدريسي؛ لذا ذكرت المعلمة ولاء أنَّ استخدامها للاستمارة ساعدها كثيرًا في تنظيم أفكارها ومنهجها على مدار الفصل الدراسي. وهذا التنظيم لا يقتصر على تحسين الأداء الشخصي للمعلمات، بل يساعدهن أيضًا على تقديم دروس أكثر ترتيبًا وتكاملًا. كما لم يتوقَّف استخدام استمارة التأمل الذاتي عند تحسين الأداء الفردي للمعلمة، بل شمل نقل المعرفة والخبرات بين المعلمات الأُخريات بعد تَبنِّي ممارسات تأملية مشابهة؛ وهم ما أسهم في تحفيز الجودة التعليمية في المدرسة على وجه العموم. فالممارسةُ التأملية ليست مجرد طريقة لتنظيم الأفكار، بل هي أيضًا وسيلة لتحديد الاحتياجات التدريبية وتحسين الإستراتيجيات التدريسية؛ إذ تمكنت المعلمات من تحليل أدائهن وتحديد النِّقاط التي تحتاج إلى تطوير مستمر. وقد اتفقت تلك النتيجة مع دراسة الضفيري وآخرين (2020) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية مجتمع التعلم المهني المطبق في تنمية مهارات التفكير التأملي بين المعلمين.

وقد كشفت الدراسةُ عن أبعاد أخرى لاستخدام الممارسات التأملية لتحسين كفايات المعلمات؛ هي الكفايات الاجتماعية والوِجْدانية، وملاحظة تطورها على المشاركات من خلال المواقف والتَّجارِب اللاتي تعرضن لها؛ فقد شجَّع استخدامُ الممارسات التأملية على التحفيز والتجديد في الأداء التعليمي، وأدى إلى تغير ملحوظ في مستويات الطالبات، وزيادة حماستهن ودافعيتهن للتعلم، ولم تقتصر الفوائد على الطالبات فقط، بل شملت المعلماتِ أنفُسَهن في أدائهن المهني، وقد ذكرت أحلام أنها شعرت بتطور مُوازٍ لتطور الطالبات.

ووضحت النتائج أن الممارسات التأملية لها تأثير إيجابي كبير على الثقة بالنفس والعزيمة على تحقيق الأهداف؛ فقد أشارت المعلمة هدى إلى أنه بعد التفكير في طرق التعامل مع شخصيات الطالبات المختلفة صارت قادرةً على التحكم في الفصل وإجراء الدرس

بسهولة أكبر، كما اتفقت تلك النتيجة ما ذكرته دراسة التركي والنصيان (٢٠٢١) التي بيَّنت نتائجها تأثر درجة ثقة المعلمين بالكفايات المتعلقة بأهدافهم التعليمية ومُعتقَداتهم في التدريس، وإلى وجود علاقة إيجابية بين الممارسات التأملية ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.

لقد ساعد تطبيق الممارسة التأملية المعلماتِ في زيادة الشعور بالمسؤولية تُجاه الطالبات؛ فقد أتاح لهن هذا المنهج تقديم تغذية راجعة فعّالة لكل درس؛ الأمرُ الذي مكنهن من كشف نِقاط القوة والضعف لدى كل من المعلم والطالب والعمل على تحسينها، كما دفعت المعلِّماتِ إلى زيادة التركيز على كيفية التعامل مع الفروق الفردية بين الطالبات؛ سواءٌ كانت فروقًا اجتماعيةً أو نفْسيةً. وقد قدمت لينا مثالًا رائعًا على كيفية تأثير الممارسة التأملية على التكيف مع المراحل التعليمية المختلفة وتَجرِبة الانتقال بينها، وما واجهته من تحديات كبيرة، لكن استخدام الممارسة التأملية ساعدها في إعادة النظر في طرق التعامل مع الطالبات وبحث شخصياتهن واحتياجاتهن العمرية ومكَّنها من التكيف بسرعة وكسب محبة الطالبات وزيادة فاعلية تعليمهن.

كما بيَّنت النتائج أن الممارسة التأملية تعمل على إيجاد حل للمشكلات، ووضع حلولٍ وبدائلَ لها، وكذلك تعمل على توضيح الأفكار وتحقيق التقدم. إن الملاحظة الذاتية تساعد المعلمة في تحسين مهاراتها في إدارة الفصل، وفي تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للمعلمات والطالبات؛ فعلى سبيل المثال تساعد طريقة معالجة تكدس الطالبات ذوات التحصيل العالي بعد ممارسة إحدى المعلمات للتأمل بالاستمارة في التعامل مع مشكلة تكدس الطالبات المتفوقات في فصل واحد وفي الوقت نفسه وضع الطالبات الضعيفات في مادة اللغة الانجليزية في فصل آخر؛ وكان ذلك من خلال توزيعهن بالتساوي؛ وقد أدَّى هذا إلى تحسين مستواهن من خلال الأنشطة التعاونية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (2022) التي أظهرت أن الممارساتِ التأمُّليةَ قد طوَّرت أداء المعلمين كثيرًا؛ لذا أوصت بتوفير الإمكانات والتجهيزات، والتركيز على التوثيق التربوي لما له من أهمية في تأمل هذه الممارسات.

وأكدت المعلمات أهمية مراعاة الحالة النفسية والاجتماعية للطالبات في الفصول الدراسية؛ إذ لاحظت إحدى المشاركات أنَّ استمارة التأمل الذاتي قد ساعدتها في تحسين التعامل من الناحية النفسية والاجتماعية من خلال التواصل مع المرشدة الطلابية وأولياء الأمور والطالبات لما له من دَور في تقديم الدعم اللازم للطالبات، وأدَّى هذا النهج الشامل إلى تحسين البيئة التعليمية عامَّةً، ورفعِ الروح المعنوية ورضا المعلمات عن تَجارِبهن المدرسية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة منصور (٢٠٢٢) في وجود أثر إيجابي للمُمارسات التأملية في الكِفاية التدريسية والروح المعنوية لمعلِّمي اللغة الإنجليزية، وبيّن البحث الحالي أن الكِفاية ليست فقط للمعلم بل للمعلم والطالب على حدٍّ سواءٍ.

وبناءً على ما ذُكر آنفًا يمكِن القَول: إنَّ المعلم المتأمل قادر على التعامل مع المشكلات التي تواجهه في الفصل باستخدام الطُّرق التي تُظهر انفعاليَّته ووِجْدانيَّته؛ كاستخدام المداخل الإنسانية في إدارة الصف، والتعلم المستمر من التَّجارِب والمواقف، مع إضافة معارفه الجديدة؛ لذا صار التدريس التأملي ضروريًّا لإحداث التغيير نحو الأفضل (رجب وآخران، ٢٠١١). كما حسَّنت الممارسات التأملية للمعلمات أداءهن التعليمي والاجتماعي والوجداني، بل صارت وسيلةً لتعزيز تطوُّرهن الشخصي والمهني من خلال الاستفادة من التغذية الراجعة، واستخدامه أداةً لتحليل المشكلات ووضع الحلول والاجابات والمبادرات العلمية.

وقد اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية كثيرًا بتطوير المعلمين مهنيًّا، وكان الهدفُ من هذا التطوير تنمية القدرات والمعرفة لدى المعلم لكي يواكب التَّغيُّراتِ المستحدثةَ في المجال العلمي والتقني والمعرفي (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ٢٠١٩). وأظهرت نتائج الدراسة أهمية التقنيات الحديثة في العملية التعليمية؛ فمن خلال المقابلات الفردية أكدت المعلمات أن التقنيات مطلب

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

أساسي في العملية التعليمية، وأنه يجب على المعلم الإلمام بهذه التقنيات لمواكبة التطورات والتحسينات المستمرة، وهذا التأكيد لأهمية التكنولوجيا يبرز الحاجة الملحة لتضمينها في العملية التعليمية لضمان تقديم تعليم فعّال ومواكب للعصر.

ومن خلال مجموعة التركيز تبيّنت أهمية التعليم المستمر وتطوير المهارات بالتقنيات؛ فقد وضحت هدى أن استخدام استمارة التأمل الذاتي ساعدها في تحديد احتياجاتها التدريبية؛ كتعلم برامج مكتبية كالإكسيل، وعملية البحث عن دورات تدريبية ومقاطعَ تعليمية، ويعكس هذا مدى تأثير الممارسة التأملية في دفع المعلمات نحو التعليم المستمر وتطوير المهارات.

كما أن هناك دَورًا للمُمارَسات التأملية في تحفيز المعلمات إلى التطوير المهني؛ إذ ساعدت المعلمات في تحديد المجالات التي يحتجن إلى تطويرها؛ كاستخدام الذكاء الاصطناعي وبرامج الحاسب وطرق تفعيلها في الحصة؛ الأمر الذي يبيّن أن الممارسة التأملية طريقة فعّالة لتحفيز المعلمات إلى البحث والمعرفة والتدريب الذاتي، وهذا التطور يسهم في تحسين كِفايتهنَّ التدريسية وتقديم تَجرِبة تعليمية أفضل. كما أكد القرني (٢٠١٨) أن التطوير المهني الذاتي مطلب أساسي للمعلم؛ لأنّه يعالج قصور برامج التطوير المهني للمعلم، كما يجعلها ملائمةً للتطورات الحديثة في العصر الحالي؛ فيصبح المعلم قادرًا على اتخاذ القرارات والاستقلالية في أدائه والتفكير الذاتي.

إنَّ البحث والتطوير الذاتي مهمٌّ في العملية التعليمية؛ فمن واجب المعلم الاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي ومحركات البحث في الحصول على أجوبة وحلول للمواقف التعليمية والتدريبية التي يواجهها، وهذا المنهج يبيّن أهمية الاستفادة من الموارد المتاحة عبر الإنترنت لتعزيز المعرفة وتطوير المهارات؛ فمن خلال الممارسات التأملية يُحفَّز المعلم على البحث النشط عبر تلك الوسائل والتقنيات، ويتمكَّن المعلم من الوصول إلى مجموعة واسعة من الحلول والنصائح؛ سواءٌ من خبراء التعليم أو من الممارسين الآخرين، وهذا يساعد في التعامل مع التحديات التعليمية بطريقة مثلى وصحيحة فيُسهِم في تحسين جودة التعليم المقدم للطالبات.

ويُعَدُّ الاعتماد على التطوير الذاتي عنصرًا أساسيًّا في النمو المهني للمعلمات؛ وذلك أنَّ الممارسة التأملية توجه المعلِّماتِ إلى البحث المستمر عن المعرفة والمهارات الجديدة، وتتيح لهن مواكبة التطورات الحادثة في مجال التعليم، والتطبيق الأفضل للمُمارسات في الفصول الدراسية، وهذا الالتزام بالتطوير الذاتي يعزز من كِفايتهنَّ، ويسهم في تحسين التجربة التعليمية للطالبات، ويعزِّز قدرة المعلم على التعامل مع التحديات التعليمية بفعالية فيؤدِّي إلى تحسين جودة التعليم وتطوير المهارات المهنية باستمرار. ومن خلال هذه النتائج ترى الباحثتان تحقق التحسين المستمر في الأداء التدريسي والكفايات المختلفة؛ الأمرُ الذي ينعكس انعكاسًا إيجابيًّا على تحصيل الطالبات وجودة العملية التعليمية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

ما تصورات معلمات اللغة الإنجليزية المستجِدَّات للممارسة التأملية لتطويرهن مهنيًّا في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لطالبات المرحلة المتوسطة؟

أشارت النتائج إلى أن هناك حاجةً لتعريفٍ أفضلَ وتوضيحٍ لمفهوم الممارسة التأملية في السياق التعليمي؛ فقد أشارت المعلمات إلى أن التغيير اللحظي للتخطيط والتنفيذ قبل الدرس وبعْده وفي أثنائه نوع من التأمل، لكنه يكون في شكل ذهني فقط بعيدًا عن الطريقة العلمية الصحيحة للممارسة التأملية، ويبيّن ذلك الفهمَ غير الرسمي لممارسة التأمل. كما وضحت النتائج معرفة المعلمات بمفهوم الممارسة التأملية من خلال اختبارات الرخصة المهنية؛ فعلى سبيل المثال ذكرت إحدى المشاركات أن مفهوم الممارسة التأملية يتضمَّن نظرةً تحليليةً وتقويميةً للأساليب المستخدمة داخل الفصل.

لذا يجب تعزيز فَهم الممارسة التأملية للمعلمات لتطوير مهاراتهن والعمل على تطبيقها بفعاليَّة؛ فقد عكست تَجربةُ زينب واقعًا شائعًا بين المعلمات؛ إذ إن الكثير منهن قد يطبقن الممارسة التأملية في صورة غير رسمية ودون معرفة لاسمها العلمي. فاكتشاف بعض المعلمات لمفهوم الممارسة باختبار الرخصة المهنية دفعهن للبحث والتعلم فبيَّن أهمية التوعية بهذه الممارسة بين المعلمات. ويعود ذلك إلى أهمية الممارسة التأملية في مساعدة المعلمات في تبني إستراتيجيات تطبيق المعرفة الجديدة بالمواقف والمشكلات المعقدة والتَّقويم المستمر لأدائهن من خلال المعلومات المتوفرة لديهن (Webber, 2013).

لقد صار لِزامًا زيادة التوعية بمفهوم الممارسة التأملية؛ إذ يؤدي إلى التطوير من تطبيقها عشوائيًّا إلى تطبيقها بالطريقة المنهجية والمدروسة؛ فهذا النوع من التأمل والتحليل يساعد المعلماتِ في تحسين الأداء والإستراتيجيات التدريسية تصبح أعلى كِفايةً. ولقد كان هناك تطور في المعرفة العلمية خاصَّةً في تخصص اللغة الإنجليزية من جانب القدرة على التمييز والمقارنة بين المفاهيم الرئيسية والفرعية؛ ويعود ذلك التغير إلى أهمية الممارسة التأملية بتمكين الفَهم العميق للموضوعات التعليمية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الدرسي (٢٠٢٣) التي أشارت إلى مدى تأثير التنمية المهنية على أداء معلمي اللغة الإنجليزية؛ إذ أسفرت عن وجود عَلاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة معلمات اللغة الإنجليزية لأساليب التنمية المهنية وبين تطوير أدائهن المهني.

كما بيّنت النتائج عمق مفهوم الممارسة التأملية بعد استخدامها، وهذا يعزز إدراك المعلمات لأهمية التَّقويم الذاتي والمعرفة العلمية العميقة للذات؛ سواءٌ في فَهمِ الذات من خلال التَّجارِب، أو صدق تقويم المعلمة، أو تحديد الأهداف والطموحات لتحقيقها، والبحث عن الحلول وطرح الأفكار الإبداعية. وقد أكد ذلك Stein (2000) إذ أشار إلى أنَّ المعلم يتميز بخصائصَ تجعل منه الشخص المفكر والناقد في العملية التدريسية؛ كالإجابة عن التساؤلات التي تواجهه في أثناء التدريس، والوعي بالقناعات والمسّلمات المتعلقة بتدريسه.

إن الممارسة التأملية المنتظمة تسهم في تقليل العمل لاحقًا؛ ويعزى ذلك إلى التعامل مع المشكلات والصعوبات تعاملًا فَوريًّا وممنهجًا؛ وذلك مما يزيد من كِفاية العملية التعليمية، ويسهم في تحقيق نتائجَ أفضلَ ومستدامةٍ.

وقد كشفت النتائج طرقًا متنوعةً استخدمتها المعلمات لتطبيق الممارسات التأملية؛ كتدوين الملاحظات والأفكار بعد الحصص وتعديلها في الحصص القادمة، أو تسجيل الحصة بالفيديو ومشاهدتها لاحقًا لتحليل الأداء وتطويره، كما بيَّنت تَجربةُ الاستمارة نِقاطًا مهمة في الممارساتِ التأمُّلية أسهمت في المتابعة المنتظمة للأداء؛ الأمرُ الذي ساعد في تطوير الأساليب التدريسية والتفاعل مع الطالبات.

كما ركزت النتائج على نقطة مهمة هي تطبيق الممارسة التأملية في الخُطط العلاجية للطالبات ذوات التحصيل المنخفض، والتَّكرارُ وإعادة النظر فيها من أجل تحسين مستويات الطالبات، وأسهمت الممارسة في ترتيب أفكارهن، وتطوير تلك الخُطط لتصبح مناسبةً لكل مرحلة دراسية؛ وهذا مما يساعد في التنظيم والكِفاية والوصول نحو الأفضل. لذلك أوصت دراسة شعشاعة (2022) باستمرار عمل الاختبارات المناسبة للطلاب لتحديد نِقاط ضَعفهم ونِقاط قوَّتهم لبناء الخُطط العلاجية لاستعادة المهارات المفقودة والعمل على تحفيز المتعلمين وتعزيزهم.

لم تَكتَفِ المعلمة بتطوير نفسها بالممارسة التأملية، بل شجَّعت طالباتها على تطبيقها، فوضحت النتائج أثرَ تدريب المعلمات لطالباتهن على تطبيق الممارسة التأمُّلية وأهميتها؛ من ذلك تَجربة المعلمة ولاء مع طالباتها عند تنفيذ برنامج (المعلم الصغير) من أجل تشجيعهن على النقد الذاتي وتقبل آراء الآخرين؛ وكان الغرض من ذلك توضيح نِقاط القوة والضعف لديهن. كما بيّن الهويش (٢٠١٨) أن التطوير المهني ركيزة أساسية لتحسين المخرجات التعليمية وتطويرها؛ إذ يؤدي إلى حدوث تغيير إيجابي في سلوكيات المعلم وأدائه

عبر تَفادي الوقوع في الأخطاء التدريسية، ومعالجة الضعف، وزيادة الثقة وتحقيق الذات، والشعور بالرضا الوظيفي؛ الأمر الذي يقودهم للابتكار والإبداع.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

"ما أبرز الصعوبات التي تحدُّ مُعلِّماتِ اللغة الإنجليزية المستجِدَّات من استخدام الممارسات التأملية لتطويرهن مهنيًّا في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لطالبات المرحلة المتوسطة؟".

كشفت النتائج أن استخدام الممارسات التأملية ليست على المستوى المطلوب بسبب عدم وجود الوعي الكافي بالممارسة التأملية؛ وذلك يعزى إلى عدم توفر دورات تدريبية أو توجيهات لتلك الممارسة. وقد أكدت النتائج أهمية تلك الممارسة التأملية في التطوير المهني لدى المعلمات، وكذلك ضرورة نشر الوعي بالممارسات التأملية لما لها من مردود واضح في تطوير المعلمات شخصيًّا ومهنيًّا. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Novozhenina & Pinzon, 2018) التي أثبتت إسهام برنامج تنمية التأمل الذاتي وتعزيزه لدى معلمات اللغة الإنجليزية – وهي اللغة الأجنبية– في تحسين أدائهنَّ.

وأشارت نتائج البحث إلى وجود حاجة إلى تعريفٍ أفضلَ وتوضيح لمفهوم الممارسة التأملية في السياق التعليمي؛ فقد أفادت بعض المعلمات أن ممارستهن التأمل دون إدراك وبصورة ذِهنية فقط – ظنًّا منهن أن التخطيط والتنفيذ قبل الدرس وبعده نوع من تلك الممارسة– يبيّن ضَعْف فَهمهنَّ للتطبيق الصحيح للممارسة التأملية. وذلك أنَّ التأمل أحد أنماط التفكير الذي يوجه المعلمين لاستمرارية التخطيط بمراجعة أعماله والمتابعة البنَّاءة للأسلوب، ويعمل على اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف التعليمية (Stein, 2000)؛ لذا يجب تعزيز فهم الممارسة التأملية للمعلمات المستجِدَّات من أجل تطوير مهاراتهن، والعمل على تطبيقها بشكل جيد، والعمل على التوعية بأهمية الممارسة التأملية. وقد جسَّدت تَجرِبةُ تجسد واقعًا متعارفًا عليه بين المعلمات هو أنَّ الكثير منهن قد يطبقن الممارسة التأملية دون علمهن باسمها العلمي؛ فكان اكتشاف زينب لمفهوم الممارسة التأملية بالمصادفة في أثناء اختبارات الرخصة المهنية دافعًا لها إلى البحث والتعلم.

إن ارتفاع الوعي بالمُمارسات التأملية وارتفاع فَهمها يحوِّل المعلمةَ من التطبيق العشوائي إلى التطبيق المنهجي؛ وذلك أنَّ التطبيق يؤدي إلى تحسين أداء المعلمات، وتطوير الإستراتيجيات والأساليب التعليمية فتصبح أكثر كِفايةً؛ وذلك لما للممارسة التأملية من أثر على التطوير المهني والمعرفة العلمية. وذلك ما أثبتته تجربة استمارة التأمل الذاتي للمعلمات؛ إذ بيَّنت لهن مفهوم تلك الممارسة فأدَّت إلى انتقالهن من تطبيقها بطريقة عشوائية إلى طريقة ممنهجة، وعمل ذلك على تحسين المعارف العلمية خاصَّةً في مجال اللغة الإنجليزية؛ فأصبح لديهن القدرة على التمييز بين المصطلحات والمفاهيم الرئيسية في اللغة الإنجليزية؛ وهذا مما يدل على توجيه الممارسة التأملية للمعلم نحو الفهم العميق للمواضيع.

يسهم الفهم العميق للممارسة التأملية في تطوير إدراك المعلم لأهمية التقويم الذاتي والمعرفة القوية بالذات، والبحث عن الحلول وطرح الأفكار الإبداعية؛ إذ يشمل مفهوم التقويم الذاتي ذواتٍ أخرى وليس فقط تقويمَ الذات البسيط؛ فيشمل أيضًا فهم الذات من خلال التَّجارِب، والتقويمَ الصادق لجوانب الضعف والقوة، والبحث عن المثالية، وتحديد الأهداف والطموحات التي يسعى المعلم إلى تحقيقها. وقد بيَّنت النتائج أن الممارسة التأملية المنظمة تسهم في تقليل الجهد المبذول لاحقًا من أجل تحسين مستويات الطالبات، ويكون التعامل مع المشكلات والأخطاء فوريًّا وبانتظام، وذلك يزيد من كِفاية العملية التعليمية، ويحقق نتائجَ إيجابيةً ومستدامةً. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جودة (2019) في فاعلية الممارسات التأملية في التطوير المهني الذاتي للمعلم.

وأظهرت النتائج أيضًا الكثير من التحديات والصعوبات التي تعيق التطبيق المستمر للممارسة التأملية؛ كطول المسافة بين البيت ومحلِّ العمل؛ إذ تسبِّب إرهاقًا جسديًّا ونفسيًّا للمعلِّمات يؤثر تأثيرًا سلبيًّا على قدرتهن على الممارسة التأملية، كما أوضحت يارا وأحلام أنَّ السفر اليومي لمدة ساعات من البيت إلى العمل يؤدي إلى التعب والإرهاق فيعيق ممارستهن للتأمل. وكذلك إثقال كاهل المعلمات بمتطلبات وظيفية أخرى بعيدةٍ عن المَهمَّة الأساسية وهي التدريس؛ فقد أشارت إحدى المشاركات إلى أن عبء الإثباتات والأوراق يجعل من الصعب التركيز على التأمل الذاتي.

كما يشكّل عدد الحصص والطالبات الكبير تحديًّا إضافيًّا يمنع المعلمات من الممارسة المنتظمة للتأمل بالطريقة المنهجية؛ فتتابعُ الحصص يعمل على إضعاف قدرة المعلمات على التركيز وأداء الممارسة التأملية لعدم توفر الوقت اللازم للقيام بها، وكذلك تشتِّت المطالبات الإدارية بالتوثيق المستمر لكل أعمال المعلمة في أثناء الحصة داخل الفصل الانتباه عن الدرس، وتعيق التركيز على عمل الممارسة التأملية. فمن خلال تذليل هذه الصعوبات وإيجاد الحلول المناسبة والفعّالة نستطيع أن نعزز من تطبيق الممارسات التأملية بين المعلمات؛ وهذا مما يؤدي إلى الارتقاء المستمر بجودة التعليم والمعلم، كما يسهم توفير الدعم اللازم وتقليل الأعباء غير الضرورية على المعلم في تحقيق الموازنة بين العمل والممارسة المستمرة للتأمل الذاتي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخليوي والبيز (2021) التي أشارت نتائجها إلى بعض معوقات تطبيق الممارسات التأملية لدى المعلمات؛ ومن بينها الجهل بمفهوم الممارسات التأملية وأهميتها، وارتفاعُ أعداد الطلاب في الفصل، وكذلك زيادة الأعباء الوظيفية ومتطلباتها.

كما أشارت النتائج إلى ضرورة إقامة دورات تدريبية بين المعلمات لتطوير العلاقات المهنية والتأكيد على تعلم المجتمعات المهنية؛ إذ تبيّن أهمية التكيف مع إستراتيجيات التدريس الجديدة وتحسين التخطيط والتنفيذ في الفصول الدراسية، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة الدرسي (٢٠٢٣) من إسهام تلك الكفايات في مساعدة المعلمين في تنمية مهاراتهم المختلفة في التدريس، وخدمة المجتمع، وإمكانية التطور الذاتي المستمر لمواكبة كل ما هو جديد، والكشف عن نِقاط القوة لتعزيزها، وإعادة النظر في أوجُه القصور من أجل العمل على التحسين.

وأظهرت النتائج أن الدَّوراتِ التدريبيةَ والتأهيلية للمعلم المستجد ركزت كثيرًا على الجانب النظري وأهملت الجانب التطبيقي؛ إذ أكدت المشاركات ضرورة إقامة دورات تطبيقية حتى يتسنى لهن التعامل مع المواقف التعليمية بطريقة أفضل، كما ذكرت زينب الحاجة الملحة للدورات التطبيقية، وضرورة الابتعاد عن النهج التقليدي لطرح تلك الدورات وهو إلقاء المحاضرات، والرغبة في مزيد من التوضيح والتطبيق، وعبرت ولاء عن رغبتها في دورات تدريبية تحتوي على شرح مفصل وعملي للمصطلحات الأكاديمية وطريقة تطبيقها في أرض الواقع.

إن الدوراتِ التدريبيةَ الطويلة التي تشتمل على الجانب النظري وسرد المعلومات فقط كانت الاستفادة منها محدودةً بسبب تكرار المعلومات وإهمال الجانب العملي. كما لوحظ أن الموضوعاتِ التي تتناولها الدورات التدريبية في برنامج (منجز) أو التي تنظمها الوزارة تتكرر كثيرًا؛ الأمر الذي دفع المعلماتِ إلى البحث عما يلبي احتياجاتِهن إلى الدورات التدريبية وانتقاء ما هو مناسب. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القرني ودرعم (٢٠٢٠) في تأكيد أهمية التطوير المهني، والابتعاد عن البرامج التقليدية لتدريب المعلمين، والنظر إلى احتياجاتهم التدريبية.

كما افتقرت الدورات التدريبية المتوفرة إلى مواضيعَ تتناول التخصصاتِ الأكاديميةَ بعمق وتوفر الدروس التطبيقية المناسبة لاحتياجات المعلم؛ فقد أكدت ولاء أن الدَّوراتِ التي تفيدها شخصيًّا قليلة جدًّا؛ كتلك المتعلقة بتخصص اللغة الإنجليزية، وعرض

الإستراتيجيات والأساليب التدريسية الخاصة بها؛ فإن تحديد كفايات اللغة الإنجليزية يهتم بتحديد مهارات اللغة من أجل أداء أدوار محددة لكل من المعلم والطالب؛ فيجب على المعلم أن يلتحق ببرامج تدريبية للتمكن من تلك المهارات (الحربي، ٢٠٢١).

وأشارت المعلمات إلى أنهن وصلن إلى حد الاكتفاء من الدورات التي تشتمل على المواضيع العامة المكررة كالإدارة الصفية وإستراتيجيات معيَّنة؛ فيكون تَكرارُ حضور المعلم موضوعات الدورات التدريبية فقط من أجل إغلاق عدد ساعات مطلوبة للتدريب والتطوير المهني بدلًا من أن تصبح فرصةً حقيقيةً ينتهزها المعلم من أجل التحسين والتطوير. كما طالبت المعلمات بدورات ذات عناوين جديدة؛ كتطبيق الإستراتيجيات الحديثة وطرق توظيفها في الدرس، والتعامل مع التقنيات الحديثة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة إيفانز وكوبان أوغلو (٢٠١٨) في أنه عند تدريب المعلمين يجب أخذ آرائهم حول احتياجاتهم المهنية والمعرفية بعين الاعتبار، وكذلك يجب الابتعاد عن المنهج التقليدي الذي يعتمد على نقل المعرفة فقط دون مراعاة ما يحتاجه المعلم من كِفايات مهنية.

كما كشفت النتائج عن رغبة المعلمات في الاستفادة من الخبراء بدعوتهم لتقديم ورش ودورات تدريبية بعيدًا عن التَّكرار، وتوفير محتوى جديد ومفيد؛ فالدورات التدريبية التطبيقية الحضورية تأتي بفائدةٍ أفضلَ مُقارَنةً بالدورات المقامة عن بعد؛ لأن التفاعل المباشر والتطبيق الحي يعملان على استيعاب المعلومات وتنفيذها بشكل أفضل في الميدان التربوي والتعليمي، يضاف إلى ذلك سلبياتُ التنظيم عند تقديم الدورات عن بعد كتعارض الوقت؛ فعلى سبيل المثال نُظمت دورات في أوقات صباحية لا تتوافق مع حصص التدريس فأدَّت إلى ضَعف قدرة المعلم على التركيز والاستفادة منها. لذا يجب تنظيم الدورات التدريبية في أوقات مناسبة، والعمل على تقديم محتوى تفاعلي عملي كالواقع المعزز والافتراضي؛ وبذلك يتحقق تحسين جودة الدورات وزيادة الفائدة للمعلم؛ الأمرُ الذي يؤدي إلى تطويره مهنيًّا، وكذلك يجب تضمين الممارسات التأملية لتكون إستراتيجيةً حديثةً وجزءًا من الدورات التطبيقية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسة الشايع والوداعي (٢٠٢٣) من أن أكثر صعوبات التدريب عن بعد هي كثرة الأعباء التدريسية والأشغال والمسؤوليات الخاصة.

قيود البحث:

طُبق البحث على عدد بلغ ٦ من معلمات اللغة الإنجليزية المستجدات، ولقلَّة عدد المشاركات في البحث لا يمكن تعميم النتائج، والهدف هنا ليس التعميمَ بل الاستفادة من هذه النتائج في تطوير المعلمات المستجِدَّات.

التوصيات:

بناءً على نتائج البحث نوصي بما يلي:

1- تضمين ثقافة الممارسات التأملية في الدورات التدريبية والتأهيلية للتطوير المهني للمعلمات.

2- تضمين برامج الواقع المعزز والافتراضي في الدورات التدريبية التي تقدمها وزارة التعليم عن بعد للمعلم المستجد.

3- عدم تكليف المعلمات بمهامَّ وواجباتٍ غير ذي صلة بالتدريس تقلل من دافعيتها للعمل والإبداع وتحد من الممارسة المنتظمة للتأمل.

4- تخفيف النِّصاب التدريسي الذي يقف عائقًا أمام ممارسة التأمل الذاتي الذي يعمل على التطوير المهني للمعلم.

5- إعادة النظر في قرار نظام التعيين بالعقد المكاني؛ وذلك لمعاناة المعلمات من السفر والبعد عن مكان العمل؛ الأمرُ الذي يسبب الإرهاق والتعب، وكذلك لعدم توفر الوقت لإنجاز الأعمال أو البحث والتطوير المهني للمعلم.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

تقترح الباحثتان إجراء دراسات مستقبلية للإجابة عن التساؤلات التالية:

1- كيف تسهم الممارسات التأملية في تحسين مستوى المخرجات التعليمية لدى الطلاب؟

2- ما هي الصعوبات والتحديات التي يواجهها المعلمون في أثناء حضور الدورات التدريبية عن بعد؟

3- ما أثر استخدام الممارسات التأملية على المعلمين المستجِدّين؟

قائمة المراجع

القرآن الكريم.

أولًا: المراجع العربية:

أبو حسين، سامي أحمد. (2014). الارتقاء بفاعلية هيئة التدريس. ط1، عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

باعبدالله، أفراح علي؛ والشايع، فهد سليمان. (2022). دور برنامج تطور مهني للمعلم قائم على الممارسات التأملية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمة الفيزياء. المجلة المصرية للتربية العلمية، 25(3)، 144-169.

بدير، كريمان؛ وعبد الرحيم، هناء. (2014). التعلم الذاتي رؤية تطبيقية متقدمة. القاهرة: عالم الكتب.

البديوي، سلطان عبد العزيز؛ والحوشاني، عائشة عبد الله. (2022). برنامج تنمية مهني مقترح وفاعليته في تنمية الممارسات التأملية والكفاءة الذاتية لدى معلمات اللغة الإنجليزية. مجلة كلية الدراسات التربوية، جامعة دمنهور، 14(2)، 155-208.

التركي، عبد الله منصور؛ والنصيان، عبدالرحمن محمد. (2021). الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، 5(18)، 111-128.

التميمي، فاطمة عبدالرحمن. (2023). واقع معرفة المعلمين بسياسات التطوير المهني في المملكة العربية السعودية. مجلة شباب الباحثين، كلية التربية، جامعة سوهاج، 14(4)، 877-914.

الثوابية، أحمد محمود. (2019). تصميم البحث النوعي بحث معمقة في خمسة أساليب، عمان: دار الفكر.

الجبر، لولوة؛ الشايع، فهد سليمان؛ العبيكان، ريم عبدالمحسن؛ والأحمد، نضال شعبان. (2023). برنامج تطوير مهني مقترح لمعلمات علوم المرحلة المتوسطة القائم على الممارسات التدريسية التأملية وفقًا لإطار المعرفة التدريسية التقنية المرتبطة بالمحتوى. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، جامعة دمنهور، كلية التربية، 15(4)، الجزء (1).

جودة، سامية حسين محمد. (2019). التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء رؤية 2030 وعلاقته بالممارسات التأملية وفعالية الذات التدريسية. مجلة تربويات الرياضيات، 22(1)، 181-231.

الحربي، أشواق عبدالله فهد. (2021). الاحتياجات اللغوية اللازمة لتطوير أداء معلمات اللغة العربية في ضوء وثيقة معايير الترخيص المهني للمعلمين بالسعودية ومن وجهة نظر معلماتها ومشرفاتها بالمدينة المنورة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(29)، 1-38.

الخلف، جواهر. (2020). واقع الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام في مدينة الرياض من وجهة نظرهن. مجلة كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس، 13(21)، 442-469.

الخليوي، سارة يوسف؛ والبيز، نجلاء عيسى. (2021). مستوى تطبيق معلمات الروضات الحكومية للمُمارسات التأملية في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 84(4)، 310-360.

الدرسي، دعاء أحمد. (2023). ممارسة معلمات اللغة الإنجليزية بمدارس المرحلة الثانوية لأساليب التنمية المهنية ودورها في تطوير أدائهن المهني. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة أم القرى، 74(1)، 150-190.

الدوسري، فاطمة سعد. (2022). واقع الممارسات التأملية لمعلمي الاحياء في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم. مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية، 2(2)، 92-112.

رجب، محمد؛ وقناوي، شاكر؛ وشحاته، طه. (2011). فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (29)، 49-76.

رشوان، حسين. (2006). العلم والتعليم والمعلم (من منظور علم الاجتماع). ط1، القاهرة: مؤسسة شباب الجامعة.

الرشيدي، غازي غيزان. (2023). منهج بحث الظواهر في البحث النوعي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الزبون، حمدان. (2014). درجة امتلاك معلمي التربية الاسلامية في المرحلة الثانوية لكفايات التدريس بدولة الامارات العربية المتحدة من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 2(8)، 287-319.

السائح، صبحة سالم. (2016). الكفايات التدريسية للمعلم في ضوء برامج التربية القائمة على الكفايات. مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى، 1، 242-253.

سعادة، جودت أحمد صالح. (2022). بحث تحليلية لنظرية كولب عن التعلم الخبراتي وتطبيقاتها المدرسية. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية. (26)، 13- 40.

سليم، خيري عبدالله وعوض، ميشيل عبدالمسيح. (2017). الأسس النفسية والاجتماعية للتدريس التأملي والنمو المهني للمعلمين. القاهرة : دار الكتاب الحديث.

الشايع، عبدالله أحمد؛ والوداعي، أفنان علي. (٢٠٢٣). واقع التدريب عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدينتي الرياض والدمام. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(47)، 14-29.

الشايع، فهد سليمان. (2013). واقع التطور المهني للمعلم المصاحب لمشروع تطوير الرياضيات والعلو الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدمي البرامج. رسالة التربية وعلم النفس، 42، 58-92

شعشاعة، سها وائل. (2022). علاج الفاقد التعليمي في الرياضيات ما بعد جائحة كورونا. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 6(29)، 71-90 .

الصاعدي، أحمد عيد. (2018)، دور إستراتيجية التثليث في تجويد الابحاث العلمية في مجال تكنولوجيا التعليم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7(9)، 68-78.

الصيدلاني، حمد سالم. (2021). تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة بالمدينة المنورة. مجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة طيبة، (70)، 11-75.

الضفيري، ناجي بدر؛ والشمري، أحمد شلال؛ والعنزي، أحمد مبارك. (2020). فاعلية مجتمعات التعلم المهني في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في دولة الكويت، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، (100)، 135-188.

عبد الرحمن، محمد. (2005). أثر استخدام التدريس التأملي في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين للغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية (بحث حالة). رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبد العزيز، صفاء؛ وعبد العظيم، سلامة. (2007). إدارة الفصل وتنمية المعلم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

عبد الكريم، عبدالهادي أحمد. (2018). أثر الإشراف التربوي في الأداء المهني لمعلمي المرحلة الثانوية بالمدارس العربية بأنجمينا. مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية، 17(2)، 20-30.

العجاجي، عبد اللطيف. (2017). متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 33(1)، 174-216.

العقاد، عباس محمود. (1986). التفكير فريضة إسلامية. بيروت : دار إحياء التراث.

العنزي، عبير موسى. (2021). واقع التطوير المهني الذاتي ومعوقاته لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(18)، 28-50.

القحطاني، حسين بن مشبب. (2020). فاعلية برامج التطوير النوعي التدريبي (خبرات) في النمو المهني للمعلمين والمعلمات (الدفعة الأولى) بجامعة تورنتو بكندا. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 77(4)، 588-632.

القرني، عبد الله بن محمد، ودرعم، سفر بن سعيد. (2020) البرامج التدريبية على رأس العمل ودورها في الرفع من كفاءة المعلم في المملكة العربية السعودية. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، (24).

القرني، محمد. (2018). احتياجات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

محمد، بثينة. (2017)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التدريس التأملي لدى طالبات معلمات اللغة العربية الدراسات ببرنامج الدبلوم التربوي العام بجامعة شقراء. مجلة دراسات عربية تربية وعلم نفس، (83)، 23-52.

محمد، ماهر. (2021). تفعيل الشراكة بين كليات التربية وإدارات التعليم في التطوير المهني للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات والتَّجارِب الدولية. المجلة التربوية، 36(141).

منصور، عالية حسن. (2022). الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل وعلاقتها بالكفاءة التدريسية والروح المعنوية. فلسطين، جامعة القدس، عمادة الدراسات العليا.

الهويش، يوسف إبراهيم.(2018)، التنمية المهنية لمعلمي المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 42(1)، 247-287

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (2019). تنظيم المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي. المملكة العربية السعودية، http://www.eec.gov.sa

وزارة التعليم. (1416هـ). الرؤية والرسالة. مسترجع من الرابط:

https://moe.gov.sa/ar/pages/default.aspx

وكالة التعليم العام. (2020). الدليل الإرشادي للمعلم الجديد. الإدارة العامة للإشراف التربوي. المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

ALghamdi, Dalia Jamal. (2016).Reflective practice: possibilities and challenges. Canadian International Journal of Social Science and Education, (08), 20-34.

Alghamdi, Dalia Jamal. (2017). EFL Teaching in University classrooms in Saudi Arabia: ACase Study of Instructors and Curriculum and Implementation for Language Learning. University of Toronto.

Alharbi, Latifah. (2020).The Effectiveness of Using Interactive Technology and Video Gameson Developing English as a Foreign Language among Saudi Students in Qassim Region. TESOL International Journal, 15(5).

Al Mukhallafi, T. R. (2014). Computer assisted language learning for learning English in Saudi Arabia (Doctoral Dissertation, University of Technology, Sydney). Australasian Digital

Bawaneh, A., Moumene, A., & Aldalalah, O. (2020). Gauging the Level of Reflective -Teaching Practices among Science Teachers. International Journal of Instruction, 13(1), 686-712.

Baxter, P., Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implmentation for novice researchers. The Qualitative Report, 13(4), 544 - 559.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design (2nd ed.) thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2019). Research design (5th ed.). SAGE Publications.

Dewey, J. (1910). How we think. New York: D.C. Health & Co.

Jay, J. (1999). Untying the Knots. Examining the complexities of Reflective Practice, Eric, No. Ed3412480.

Kafle, N. (2011). Hermeneutic phenomenological research method simplified Bodhi. An interdisciplinary journal, 5, 181-200.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall.

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

Li, X. (2022). A Theoretical Review on EFL/ESL Teachers' Professional Development: Approaches, Applications, and Impacts. Frontiers in Psychology, 13, 1-6.

Mahboob, A. & Elyas, T. (2014). English in the Kingdom of Saudi Arabia. World Englishes, 33(1), 128-142.

Novozhenina, A. & Pinz, M. M. L. (2018). Impact of a professional development program on EFL teachers' performance. How, 25(2), 113-128. https://doi.org/10.19183/how.25.2.406

Pazhoman, H & Sarkhosh, M. (2019). The Relationship between Iranian English High -School Teachers' Reflective Practices, Their Self-Regulation and Teaching Experience. International Journal of Instruction, 12(1), 995-1010.

Qutoshi, Sadruddin Bahadur. (2018). Phenomenology: A philosophy and Method of Inquiry. Journal of Education and Educational Development, 5(1).

Rahman, M. M. , & Alhaisoni, E. (2013). Teaching English in Saudi Arabia: prospects and challenges.Academic Research International, 4(1), 112-118.

Richardson, P. M. (2004). Possible influences of Arabic-Islamic culture on the reflective practices proposed for an education degree at the higher colleges of technology in the United Arab Emirates. International Journal of Educational Development, 24, 429-436.

Rossman, Gretchen B, & Rallis, Sharon F. (2017). An Introduction to Qualitative Research. 4th edition, USA: SAGE Publications, Inc.

Schon, D. A. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in Action. New York, NY: Basic Books, Inc.

Seitova, M. (2019). Student teachers' perceptions of reflective practice. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 6(4). 765-772

Stein, D. (2000). Teaching Critical Reflection. Myths and Realities,Eric,No Ed744530. -

Tuncel, Z. A., & Çobanoğlu, F. (2018). In-service Teacher Training Problems of the Teachers as Learners. International Journal of Instruction, 11(3), 129-173.

Webber, Dana E. (2013). Using Technology to Develop Collaborative Reflective Teaching Practice Towards Synthecultural – Competence: An Ethnographic Case Study in World Language Teachers Preparation. Submitted in Partial Fulfillment of Requirement for the Degree of Doctor of Philosophy.

"The Impact of using Reflective Practice on Novice Female English Language Teachers' Professional Development at the Intermediate Level in Jeddah"

Researchers:

Sarah Salem Alzahrani

Dr. Dalia Jamal Alghamdi

Associate Professor

Faculty of Education

King AbdulAziz University

Saudi Arabia

1446/2024

Abstract:

This study aimed to reveal the impact of using reflective practices on the professional development of novice female English teachers at the intermediate level in Jeddah. It sought to understand the perceptions of novice English teachers regarding reflective practices as a form of professional development, and to identify the difficulties that hinder teachers from practicing self-reflection. This qualitative study used the phenomenology approach. To achieve this, the researchers collected data using triangulation with multiple tools including individual interviews, a self-reflection form, and focus group discussions. The results of this study indicated a positive impact on the professional development of teachers after using reflective practices. The findings clarified the teachers' perceptions of reflective practices before and after using the self-reflection form, and revealed some challenges and obstacles that prevent teachers from practicing reflection regularly.

Key words: Reflective practices, Professional development, Novice teachers, Self- development, Intermediate level.