

أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي

إيمان أبو سليم*

أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي

هي الوظيفة الأبرز لعضو هيئة التدريس؛ كما عبر أحد الباحثين "إنه إذا أعطى للمسؤولين عن تطوير التعليم الجامعي في العالم الحر اليوم مجالاً واحداً فقط كي يعطوه كل اهتمامهم، فإنهم سيختارون تطوير المعلم والتدريس الجامعي" [3]. ومن هنا فالانتمية المهنية لعضو هيئة التدريس ينعكس على التدريس نفسه، بل وتنبثق منه.

وهذا الحديث يقود لمفتاح التحسين للتمتية المهنية، وتطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، بشكل ذاتي فعال مستدام وعميق؛ استناداً لمفهوم الأداء التدريسي باعتباره: كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من مهام ومسؤوليات داخل قاعات المحاضرات أو في أي موقف أو نشاط تعليمي، ويرافقها أقرانه أو رؤسائه أو طلابه لإحداث تغييرات مرغوبة في شخصية طلابه في ضوء أهداف وتوقعات جامعتهم ومجتمعهم [4] مما يبرز العملية التأملية أو الممارسة الواعية كمدخل للتطوير المهني المتكامل للتفكير في السلوك التدريسي وتحسينه وجعله مسؤولة ذاتية لكل عضو هيئة تدريس تشكل في مجموعها جهود مجموعة تقوم بالإصلاح التعليمي المطلوب [1].

وتتفق كلاً من بار [5] و ديوي [6] بأن الإجراء التأملي هو الناجح في اختبار ملاءمة طرق تدريسية أكثر من غيرها، وهو الإجراء الكاف لتطوير توظيف تلك الطريقة التي يقوم عليها تحقيق غاية تعليمية، بقوله: إن التأمل ليس وجهة نظر؛ بل عملية فحص متروية للعلاقات المتداخلة ما بين المقاصد والوسائل والسياقات. ويؤكد شون [7] على أن الممارسة التأملية طريق لمباركة زواج النظرية والممارسة، ويسهم مساهمة قوية في التطور المهني للمعلم.

وتثبتت الدراسات أنه من المهم تفحص وجود أثر للقاءات والجلسات المهنية للتأمل والتبصر في المعتقدات والخبرات

الملخص - هدفت هذه الدراسة للكشف عن أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي، وشارك في الدراسة (18) مدرسة من كليات البنات في جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز. واتبعت الدراسة المنهج النوعي الكيفي. واستخدمت بالدراسة ثلاث أدوات هي: (برنامج تدريبي لتأمل ممارسة أداء التدريسي). والأداة الثانية: (قائمة مراجعة للأداء والتي تضمنت خمسة محاور هي: الاستعداد والتهيئة، والأسلوب التدريسي، والتفاعل مع الطلاب، وتقويمهم، وتضمن تأمل هذه الجوانب وصفا لعناصر كل محور. وقد جرى الحوار التأملي حول الأداء التدريسي المصغر للمشاركات وفق مراحل التأمل الثلاث (قبل الممارسة وإثناءها وبعدها). والأداة الثالثة: (الكتابة التأملية: حيث طلب من المشاركات الكتابة التأملية البعدية للممارسة الكاملة في إحدى محاضراتها بعد التدريب).

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثر للبرنامج التدريبي في تشكيل وعي الممارسة لدى الأستاذ الجامعي، ومن أن البرنامج التدريبي ساعد المدرسات في تبني أساليب وأدوات تأملية أخرى تساعد المدرسات في التدريس، كأسلوب الحوار والتعليم المصغر والكتابة التأملية والملاحظة التي بدورها تطور من أداء المدرسات أثناء التعليم.

وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر واضح في التحسين العام للأداء التدريسي ويتفاوت من محور لآخر، حيث يكون أوضح ظهور له في تحسين أساليب التدريس والإعداد للتدريس أكثر من غيرها من جوانب الأداء التدريسي.

1. المقدمة

يعد التطوير المهني للمعلم وإصلاح التعليم والنهوض بمؤسسات التعليم؛ ثلاثية لا تنفصل في مناقشات الأوساط التربوية في مجال إصلاح نظام التعليم، وفي الحضور في نتائج الدراسات والأبحاث الخاصة بتحسين النظام التعليمي [1,2]. فلا تزال أكثر وظائف مؤسسة الجامعة أهمية بالرغم من تعدد أدوار عضو هيئة التدريس المنبثقة أصلاً من وظائف الجامعة ومن أهمها: البحث والتدريس وخدمة المجتمع، حيث وظيفة التدريس

توسعاً في المعلومات حول الأحداث التي تحدث في الصف، وهذه تتم بأدوات موصوفة في الأدب النظري [8].

2. تحليل البيانات: بعد جمع البيانات يمكن تحليلها في ضوء الاتجاهات والافتراضات والمعتقدات والأغراض، وكأننا نجيب عن أسئلة: ما نظريات التدريس والخبرات الشخصية المتعلقة بالتعلم كما ظهرت في البيانات؟ وكيف تتصل هذه النظريات بالمعتقدات والاتجاهات الموضحة للممارس؟ ونحو ذلك [9].

3. الأخذ في عين الاعتبار أن الموقف أو النشاط قد يكون مختلفاً، بالنظر إلى بدائل كان يمكن أن تتم في لحظة الممارسة أو فيما بعدها، وربطها كذلك بالمعتقدات التي تقف خلفها. وبالأخذ في عين الاعتبار كيف يعالج ممارسون آخرون مواقف مشابهة؛ وكأننا نسأل: ماذا لو؟ [10].

4. بناء خطة السابقة: رؤيا جديدة، وذلك لتوظيف التأمل [13]. فالمهم، أن الممارسين يجمعون رؤاهم الجديدة في تخطيطهم المستمر، وصنع القرار، وملاحظة الأثر، ويستمررون في الحلقة التأملية.

وانطلقت هذه الدراسة من ملاحظات حول مشكلة سير بعض أعضاء هيئة التدريس دون توقف وبطريقة آلية في أدائهم التدريسي. فهل يمكن أن يكون التفكير التأملي لعضو هيئة التدريس في ممارساته دافعا للتغيير باتجاه ممارسات تدريسية وأداء أفضل وأوضح؟ وهل يمكن أن يكون للتأمل في التدريس أثرا في تحسين الأداء التدريسي؟

2. مشكلة الدراسة

لاحظت الباحثة من خلال عملها كعضوة هيئة تدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز أن هناك ضعف واضح في برامج تأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس خلال ممارسة العمل، وأن هناك نقص واضح في المشاريع التدريبية التي تسعى لتطوير ممارسات المدرسين، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لسد جزءاً من النقص في تطوير ممارسات المدرسين خلال ممارسة عملهم بالجامعة وذلك من خلال تدريبهم على برنامج تدريبي يهدف لتطوير وعي المدرس بطرق التدريس الفاعلة

للمدرس الجامعي. خاصة وأن المعلم المتأمل يقوم - كما يقول شون [7] بحوار ما بين تفكيره وفعله. من خلال تدريبه ليسأل نفسه حول طرقه وتخطيطه في العمل التعليمي: هل تم وفق ما كان يجب أن يكون؟ وهل الطريقة مناسبة؟ وهل تعلم المتعلمون؟ وهل اكتسبوا ما كان يجب أن يكتسبوه من خبرات؟ وما الذي يجب تحسينه؟ ويحلل شون [7] أفكار ديوي حول الممارسة الواعية "التأملية" بتقسيمها إلى شقين:

الأول: تأمل الفعل (Reflection on action)؛ وهذا الشق ينقسم إلى شقين هما: التأمل قبل الفعل؛ وكأن المعلم يضع التصور والسيناريو الكامل التفصيلي للموقف التدريسي ومكوناته، فيخطط له ولطوارئ المتوقعة، ثم ثانياً يصوب هذا التصور والتخطيط المسبق بعد أداء الفعل، فيفكر في الفجوة التي وقعت بين التخطيط والواقع، ويضع بدائل الحل لممارسة قادمة شبيهة [6].

الثاني: تأمل في أثناء تنفيذ الفعل (Reflection in action)، أو ما يسمى بالتأمل التكويني أو التفاعلي، وذلك بتفكير المعلم في فعله وهو يفعله، مما يدفعه إلى استدعاء خبراته السابقة، وخاصة خبراته التأملية فيما قيل الفعل وما بعده، ليبنى بها حلولاً لمشكلات طارئة في ممارسته، فيعدل من ممارسته وتفاعله مع ممارسته وصولاً لخبرة مهنية جديدة، يستدعيها لاحقاً في مشكلة طارئة لممارسة قادمة، وهكذا تسير دورة التأمل عنده، وكأنه يجيب عن الأسئلة الآتية:

- هل تم التعليم في الموقف وفق ما كان يجب أن يكون؟
- هل الطريقة المستخدمة مناسبة؟
- هل تعلم المتعلمون؟
- هل اكتسبوا كل ما كان يجب أن يكتسبوه من خبرات؟
- ما الذي يجب تحسينه؟ [5]

ويشير بيولسن و فلدمان [4] إلى إن الممارسة التأملية تمر بعدة مراحل يمكن من خلالها تصميم برنامج لتنمية القدرة على التفكير التأملي لدى المعلمين وتلخص بالآتي:

1. جمع البيانات الوصفية: حيث يحتاج الممارسون التأمليون

وذلك من خلال الإجابة عن سؤالي الدراسة:

أ. أسئلة الدراسة

1. كيف يمكن أن يطبق الأستاذ الجامعي الممارسة الواعية؟
2. كيف تسهم ممارسته الواعية في تحسين أدائه التدريسي؟

ب. أهمية الدراسة

• تظهر أهمية الدراسة من خلال سعيها لتحقيق التوجهات الحديثة في تطوير أداء عضو هيئة التدريس تطويراً مهنيّاً ذاتياً في ما يقوم به من استراتيجيات وطرق تدريسية تكفل ربط التعلم بالحياة تطويراً ينطلق من رؤيته لاحتياجه ولثغراته هو؛ مما يعوض أي خلل في الجهود التدريبية للمؤسسات الجامعية والتعليمية ويسند مهمة تطوير المدرس الجامعي له ذاتياً.

• كذلك تتبع أهمية الدراسة في سعيها لتقديم برنامج تنمية تأملية لتفعيل دور عضو هيئة التدريس في التغيير وذلك من خلال إكسابه ممارسة تأملية تكفل متابعته لذاته متابعاً مستمرة، مما قد ينعكس على التعليم، وعلى التنمية المهنية المستدامة للمدرس، ويعزز ثقته بنفسه كمهني [12].

• الدراسة تقدم أدوات نوعية يمكن أن تؤسس لأدوات تطوير وتدريب المدرس الجامعي في مجالات مختلفة في إطار من العمق والتركيز.

• الدراسة هي الأولى من نوعها في جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز - على حد علم الباحثة.

• والدراسة تتخذ جانب من الأهمية لتركيزها في إمكانية التأثير والتحسين في أهم أدوار المدرس الجامعي - بحسب الدراسات التي سبق الإشارة إليها - وهو الأداء التدريسي؛ الدور الذي أثبت جدواه قديماً وحديثاً ومستقبلاً في تطوير النظام التعليمي ككل [13].

ج. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى بحث أثر تنمية الممارسة التأملية الواعية للأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي، من خلال مجموعة من الأدوات التأملية في خمسة من جوانب الأداء التدريسي لمجتمع الدراسة.

د. حدود الدراسة

• الحدود الجغرافية: تباعد كليات البنات بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز على امتداد الخرج والدلم وحوطة بني تميم والسليل ووادي الدواسر، مما يحدث صعوبة في تطبيق أدوات الدراسة في كل هذه المناطق كون الدراسة تحتاج معايشة عن قرب والباحثة تدرس في الخرج، لذا اكتفت الباحثة بتمثيل كليات البنات في 5 مواقع على امتداد الخرج والدلم.

• حدود ثقافية اجتماعية: الدراسة تحتاج معايشة لمجتمع الدراسة عن قرب مما يجعل من الصعب القيام بذلك في كليات الذكور لذلك اختارت الباحثة كليات البنات بالجامعة مجتمعاً للدراسة.

• حدود منهجية حيث اتبعت هذه الدراسة المنهج النوعي.

هـ. مصطلحات الدراسة

الممارسة التأملية: لذا تقوم هذه الدراسة على اعتبار الممارسة التأملية فعل واع يقوم به عضو هيئة التدريس بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز خروجاً من دائرة الانخراط غير الواعي في الممارسات التدريسية اليومية، إلى التفكير في الأداء التدريسي ومراجعتها في جوانبه الخمسة المحددة وتحليلها ومراجعتها من خلال الاسئلة التالية: هل تمت كما يجب؟ ما الثغرات؟ في ملاحظة ذاتية للأداء قبل وبعد وأثناء التدريس. وذلك بعد خضوعها لبرنامج التدريب على التأمل في الأداء التدريسي، وتسجيل بيانات الملاحظة وتحليلاتها في وثائقها الخاصة.

الأداء التدريسي: هو ما تقوم به عضو هيئة التدريس من مهام داخل قاعات المحاضرات أو في موقف أو نشاط تعليمي، لإحداث الاستجابات المحددة والمرغوبة في تعلم الطالبات في ضوء أهداف وتوقعات المقرر والبرنامج والجامعة والمجتمع، ويشمل الأداء التدريسي في هذه الدراسة خمسة محاور فيما برز من خلال الدراسات هي: (الاستعداد للتدريس، تهيئة الطلاب لدراسة المقرر، أساليب التدريس، التفاعل مع الطلاب، تقويم تعليم الطلاب).

3. الدراسات السابقة

تتناول الدراسة محوري تركيز هما: الأول الممارسة التأملية

أوصى البحث بدمج التدريب على التدريس التأملي في برامج إعداد المعلم، وتوفير قاعدة نظرية عند التدريب على التدريس التأملي لتكون إطاراً مرجعياً للتأمل، وضرورة تعريف معلمات ما قبل الخدمة بمعايير جودة التدريس.

أما دراسة لتشارك [15] التي هدفت إلى الإجابة عن سؤالين هما: السؤال الأول وينص: ما الذي يجعل المعلم الجيد جيداً؟. والسؤال الثاني: ما الذي يعطي قيمة لممارسات المعلم؟ واستخدمت الدراسة المهج النوعي. والتي كانت عينتها (8) مدرسين. وأظهرت النتائج أن هناك أثر الفعال للتفكير والتأمل في تحسين ممارسات المعلمين أثناء التدريس.

وهدف دراسة ريارى [16] إلى إشراك الطلاب في الممارسة التأملية من خلال وحدة تعليمية في برنامج الماجستير في جامعة - معهد الآغا خان للتنمية والتربية بكراتشي. وابتعت الدراسة المنهج النوعي. وكانت عينة الدراسة طلاب برنامج الماجستير في جامعة الآغا في كراتشي. وأظهرت النتائج التي انبثقت عن هذه الأنشطة التأملية، وتسلط الضوء على النجاحات والتحديات المتمثلة في تعزيز التفكير بالطرق المذكورة إلى قضايا مهمة في أهمية دور التفكير التأملي في مساعدة المعلمين الباكستانيين في التعبير عن أنفسهم، وذلك من خلال كتابة التأملات والحوار التأملي مع الذات ومع الآخرين، مما يؤدي إلى سهولة تبادل الخبرات، وتعديل المسارات، وتمكين المعلمين.

وفي دراسة مك اللين [17] أبرز فيها تأثير التأمل في تحسين التعليم، والربط بين المعرفة والخبرة الحية في جميع مراحل التربية والتعليم منذ الروضة وحتى الدراسة الجامعية، وفي مواقف متعددة. فقد قام بدراسة مع ستة أساتذة جامعيين مختصين في الرياضيات، وآخرين مختصين في أساليب تدريس الرياضيات؛ حيث استخدم المقابلة والأسئلة المفتوحة قبل تدريبهم على مجال التفكير التأملي، ثم أتبع ذلك بمقابلة بعدية بعد تعرض المعلمين للتدريب على التفكير التأملي، ثم طلب إليهم وصف التغير الحاصل في أثر التفكير الجديد، وكذلك وصف

والثاني الأداء التدريسي وأثر الأول في تحسين الثاني لدى المدرس الجامعي على النحو التالي:

أولاً: دراسات في الممارسة التأملية للمعلم وأدواتها وأهميتها وانعكاساتها المهنية:

في دراسة للجبر [2] هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية المعلمين جامعة الملك سعود، تكونت عينة الدراسة من 21 فرداً، اعتمدت الدراسة في جمع البيانات أسلوبين هما: الكمي والنوعي حيث تم تطبيق استبانة احتوت على عدد من مشكلات الإدارة الصفية التي يواجهها الطلاب المعلمون في التدريب الميداني، منها: ضعف القدرة على إدارة الوقت، وزيادة النشاط والحركة داخل الصف. كما تم توجيه أسئلة مفتوحة لأفراد العينة حول محاور الاستبانة. وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي لاستخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية القدرة على حل المشكلات الصفية لدى الطلاب المعلمين) في تخصص العلوم (في كلية المعلمين بجامعة الملك سعود.

وفي دراسة لحسن [14] هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات التدريس وفق معايير جودة التدريس وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية وتكونت مجموعة البحث من 16 معلمة مصرية، و40 سعودية حيث تم تطبيق مقياس التدريس التأملي ومقياس النظرية التدريسية وبطاقة مهارات التدريس توصل البحث إلى مجموعة من النتائج المهمة منها: تدنى مستوى ممارسة التدريس التأملي لدى المعلمات، وتبنيهن نظرية تدريس تقليدية، وفاعلية البرنامج في تنمية مهارات التدريس المجموعتين، وظهرت أنماط متعددة للتأمل في مراحل التدريس الثلاثة لدى المجموعتين وهي: الوصفي والتفسيري والمقارن والنقومي بنسب مختلفة، كما أدى تطبيق البرنامج إلى تحسين توجه النظرية التدريسية من النمط التقليدي إلى النمط البنائي.

أن الممارسة التأملية تستند إلى منهجية يمكن تعلمها بتوفر الإرادة الصادقة.

وهدف دراسة تيلمان [20] إلى الكشف عن دور الحوار التأملي وصحف التفكير التأملي في إثراء أداء المعلم المبتدئ، أجريت الدراسة على معلم مبتدئ ومعلم متعاون، ومدير مدرسة، أجريت معهم عدة مقابلات، وطلب منهم كتابة صحف تأملية حول أداء المعلم، ثم أجريت مناقشات لأداء المعلم المبتدئ من خلال حوار تأملي، تضمن ما جاء في الصحف التأملية من وصف المعلم للمشكلات والصعوبات التي واجهت المعلم المبتدئ، وتوصلت الدراسة إلى وجود دور كبير لممارسة التفكير التأملي - من خلال الأدوات سابقة الذكر - في تحسين أداء المعلم المبتدئ بل ولجميع المشاركين في الحوار.

وقد ناقشت دراسة Moyles & Others [21] أثر الحوار التأملي في تفعيل الممارسة المهنية للمعلمين، اعتمدت الدراسة على تسجيل فيديو حوارات تأملية متنوعة لستة وثلاثين معلماً، صممت بينهم الحوارات حول ممارساتهم المهنية في المدارس من خلال مقابلات وورش عمل، وتحليل محتوى الأشرطة، تبين أن المعلمين تأملوا في أدائهم من زوايا مختلفة، تضمنت معظم جوانب المهنة، وأكدت الدراسة أن هذه الحوارات كان لها أبلغ الأثر في تحسين أدائهم وتنميتهم المهنية، وأوصت الدراسة بضرورة أن توفر فرص العمل والحوار المشترك حول العمل بين المعلمين. وأشارت دراسة محمد، [22] إلى الأثر الكبير لممارسة التفكير التأملي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الجوانب التي يبرز فيها الأداء التدريسي:

دراسة سيلدن [23] التي هدفت للوصول إلى مجموعة من الإرشادات المساعدة في تحسين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من خلال تقويم التدريس الجامعي، وكانت عينة الدراسة مجموعة من طلاب جامعة سان فرانسيسكو بالولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج أن هناك أثر للإرشادات المساعدة

التغيير الحاصل في تحصيل طلبتهم بعد مراجعتهم لمعرفةهم وصلاحية أهدافهم. وقد أبرزت نتائج الدراسة ثلاثة أنواع من التأمل، وهي: معرفة المعلم حول التعليم والتعلم، والأساليب التعليمية الصالحة لتوصيل الطلبة لفهم المعلومات المجردة، والتأمل الدقيق في الأنشطة والتقييم، وقد تم هذا بمراجعة المعلم لمعتقداته حول التعليم. أما النوع الثاني من التأمل فيقود إلى مساعدة المعلمين على فهم الأسباب التي أحدثت لديهم تغييراً في أساليبهم يساعدهم أيضاً على تطوير معتقداتهم عن التعليم. أما النوع الثالث، فهو نوع من تحفيز التأمل لدى المعلمين بإيصالهم لطرح العديد من الأسئلة حول عملية التعليم بعد القيام بالممارسة، مما يعينهم على اتخاذ قرارات حول تغيير الأنشطة وأساليب التعليم وصولاً لتحسين النتائج.

أما دراسة كوندمان ومورين [18] فهذه لوضع تصور تشريعات ومعايير تطوير الممارسة المهنية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بواسطة عدة أطراف رسمية ومدنية خلال استعراض لمحة تاريخية لتطور معايير تحسين ممارسات معلمي التربية الخاصة في معاهد التربية الخاصة في الفترة الزمنية (1922-1995) بالولايات المتحدة الأمريكية، توصلت الدراسة إلى عشرين مدخل لممارسة التفكير التأملي للمعلمين وهي تصلح كمفردات برنامج لتنمية التفكير التأملي في التدريس ومنها: صحف التأمل، والزيارات المتبادلة، وتصوير الدروس الصفية بالفيديو لإجراء التأمل البعدي، وسجل الإنجاز، ومجموعات العصف، وأجراء البحوث، وبرامج التنمية المهنية، وحلقات المناقشة مع الزملاء، و... الخ من مداخل

أما دراسة Kipp & Others [19] والتي ناقشت مفهوم التفكير التأملي، وحدوده ومستوياته وعلاقته بالتعلم وعلاقته بالسياق الاجتماعي، فقد اعتمدت في التأصيل لمفهوم التفكير التأملي وأهميته التربوية من خلال آراء أوائل من نظروا للتفكير التأملي ك: ديوي وشون وزيكندر وجونسون، وتوصلت من خلال آرائهم إلى التنبؤ بوجود أثر مباشر للممارسة التأملية على أداء المعلم بل والطلاب أيضاً خاصة في سياق اجتماعي، وأوضحت

في تحسن التدريس الفعال. وأن هناك تقدم في أساليب التدريس الفعال يتمثل في معرفة عضو هيئة التدريس العميقة بمادته، وتمكنه من عرضها بأساليب واضحة، ومهاراته في الاتصال بالطلاب وتحفيز الدافعية للتعلم لديهم، وامتلاكه صفة العدل في تقييمهم.

ودراسة كيشن [24] التي هدفت لتحديد جوانب التدريس الجامعي الفعال عن طريق استعراض ومراجعة البيانات التي استخدمتها جامعة كنساس لتقويم التدريس الجامعي من مصادرها المختلفة ذات العلاقة بالتدريس بغرض اتخاذ القرارات بالإضافة للتحسين. وكانت عينة الدراسة مجموعة من المدرسين بجامعة كنساس بالولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج أن هناك مجموعة من المؤشرات الدالة على الأداء التدريسي الفعال وتتمثل في التمكن من المادة، وأساليب تدريسها، وفي العلاقة بالطلاب، والقدرة على تنظيم وتصميم وتطوير المقررات الدراسية.

أما دراسة تايلور [25] فقد هدفت إلى بناء خطة للتطوير المهني للمعلمين، في برنامج الدبلوم والماجستير للشهادة المهنية المتقدمة في التربية. وكانت عينة البحث المدرسين بكلية الحقوق بجامعة باث. واستخدم الباحث أداة لتقييم بعض جوانب الأداء التدريسي لوحدة نمطية تم التدريب عليها في برنامج الدراسة، وأظهرت النتائج أن هناك مجموعة من المعايير للأداء التدريسي في عشرة عناصر وهي: حب المادة، ووجود التشويق، ومراعاة الفروق الفردية، ووضوح وملاءمة طرق التدريس المستخدمة، والعلاقة الجيدة مع الطلاب، والاهتمام باستقلالية الطلاب، وتفعيل معايير تقويم ملائمة، والاهتمام بجودة التغذية الراجعة، وتقبل نقد الطلاب لتدريسهم، وتحفيز إيجابية الطلاب.

أما دراسة كلاً من دورفمان وبوردن [26] فهذه للتحقق عن مجموعة من عناصر التدريس الجيد للأستاذ الجامعي من خلال وجهة نظر الطلاب. وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة وزعت على مجموعة من الطلاب لاستطلاع آرائهم حول عناصر التدريس الجيد من خلال ثمانية محاور، هي: الإلمام

بالمادة والإعداد الجيد للمحاضرة، وتمكنه من إثارة تفكير الطلاب وجذب انتباههم، وقدرته على شرح المادة، ودرجة حماسه للتدريس، واحترامه للطلاب، والتنظيم الجيد للمحاضرات، ومهارة ربط المعلومات، وشمولية امتحاناته لموضوعات المقرر. وأظهرت النتائج أن الطلاب أجمعوا على أن الإلمام بالمادة والإعداد الجيد للمحاضرة هو الذي يؤدي للتدريس الفعال. وأن التنظيم الجيد يساعد الطلاب في فهم المحاضرة.

وهدف دراسة كولن [27] إلى تقييم وتحليلها بعض وثائق الدراسة الذاتية لأحداث التدريس التي أجرتها في كلية التربية في جامعة تورنتو ضمن مشروع الدراسة الذاتية التعاونية. وكانت عينة الدراسة أساتذة كلية التربية بجامعة تورنتو في كندا. وأظهرت النتائج أن المقارنة مع ما جاءت به الأدبيات في تقييم الأداء التدريسي، إلى ثلاثة معايير للأداء التدريسي الفعال هي: المعرفة العميقة بالمادة التي يدرسها، والتخطيط الجيد للمقرر، والقدرة على توصيل المعلومات والأفكار والحقائق للطلاب.

أما دراسة إيرلو [28] فتأتي بهدف توفير خدمات التقييم والتحسين للمعلمين والأساتذة المساعدون في الحرم الجامعي ضمن مشروع مكتب التقييم التعليمي للتنمية لبرنامج تعليم (السكان غير النشطين اقتصادياً) في جامعة كاليفورنيا، عن طريق استمارة تتضمن أبعاد التدريس التي يشترك في تحديد كل بعد من أبعادها أعضاء هيئة التدريس أنفسهم. وقد توصلت الدراسة إلى ثلاثة أبعاد للأداء التدريسي؛ هي: الخبرة لدى عضو هيئة التدريس، ومحتوى المادة التي يدرسها وتصميمها، وطرق توصيلها للطلاب.

وفي دراسة كلاً من الدهشان والسيسي [3] والتي هدفت إلى تقويم آراء بعض جوانب الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية. حيث اتبعت المنهج المسحي الوصفي، وكانت عينتها أعضاء هيئة التدريس في جامعة المنوفية. واستخدمت استبانة تتضمن خمسة جوانب ومقومات للأداء التدريسي الفعال التي يمكن في ضوءها الحكم على مدى جودة أو كفاءة عضو هيئة التدريس بحسب آراء أعضاء هيئة التدريس وهي:

- القدرة على الإعداد والتخطيط الجيد للتدريس.
- القدرة والمهارة في توصيل المعارف والمهارات والقيم التي يهدف إليها المقرر.

وتتضمن هذه الجوانب الثلاثة عمليات ومعايير فرعية متعددة من: إجراءات الاستعداد للتدريس التي تفترض وجود الكفايات التدريسية الأساسية المعرفية بالمادة التي يدرسها وبأهدافها وأهداف المرحلة، والمهارة بما تتضمنه من سمات شخصية ومهنية وقدرة على التأثير، والقيمة بما تمثله من اتجاهات وحماس للمادة والمهنة، وعمليات تهيئة الطلاب للمقرر بتعريفهم بقيمته وأهدافه وارتباطه بمستقبل تخصصهم ومصادره ومفرداته، ومدى فعالية أساليب وطرائق التدريس والتقييم الملائمة للطلاب وللمقرر وللعصر وتطوراتها، ونوع وشكل العلاقات التي يبنونها مع الطلاب بما يمكنه من جذبهم وتحفيزهم على التفاعل مع أهداف المقرر وأنشطته. وهذه الدراسة تلتقي مع الدراسات السابقة في التركيز على المحاور الثلاثة السابقة وعناصرها في دراسة ما يجري على الأداء التدريسي من تغيرات.

وتشير الدراسات السابقة للممارسة التأملية فيما له علاقة بالدراسة الحالية إلى مجموعة من المحاور ذات العلاقة بالدراسة الحالية من أهمها:

- تلخص الدراسات السابقة مجموعة من الأدوات التي يمكن أن تثير التأمل في التدريس لدى المدرس الجامعي باستخدام أداة أو أكثر، من أهمها: الحوار التأملي، والملاحظة، وصحف التأمل، وسجلات أو دفاتر التأمل، وملفات الإنجاز، والمقابلات التأملية الفردية والجماعية، وإخضاع المدرس لبرامج تدريبية على الممارسة التأملية، إلا أنها لم تشر إلى أكثر الأدوات تأثيراً في تحفيز الممارسة التأملية لدى المدرس الجامعي، ولم تلحظ الباحثة وصفاً في الدراسات لمعايير انتقاء أداة دون الأخرى.

- وقد أظهرت الدراسات أثراً إيجابياً لاستخدام تلك الأدوات في تحسين أداء وممارسات المعلمين عامة والمعلمين المبتدئين خاصة.

الاستعداد للتدريس، والتهيئة، وطرق التدريس، والتفاعل الصفي، والتقييم. وأظهرت النتائج أن هناك خمسة جوانب ومقومات للتدريس الفعال الاستعداد للتدريس والتهيئة وطرق التدريس والتفاعل الصفي والتقييم.

وفي دراسة لمنظمة (UNSW) (2005 Organisation and Staff development, Services) وهي منظمة تعمل لخدمات تطوير الأعضاء. والتي هدفت إلى تحديد 24 معياراً للأداء التدريسي الجيد من أهمها: القدرة على بناء الثقة المتبادلة بين عضو هيئة التدريس وطلابه، وممارسة طرق تدريس ترتبط بالتعلم المتمركز حول الطالب، وصياغة أهداف تعليمية جيدة، واستخدام طرق تقييم هادفة للتحسين المستدام، واعتماد معايير مناسبة لتقييم الطلاب، والإسهام في تطوير المناهج، وتشجيع الطلاب على تقديم تغذية راجعة عالية الجودة.

وفي دراسة الشيرد [29] التي هدفت إلى تحليل الأدبيات السابقة على الكفاءة المهنية للأستاذ في الجامعات العربية باستخدام نموذج التحليل النوعي، وكانت عينة الدراسة (40) دراسة بحثية جرت في الموضوع منذ عام 1986 وحتى عام 2010. خلصت الدراسة إلى أن البحوث والدراسات التي تم تحليلها والتدقيق والرصد والتصنيف لها، أشارت إلى أن الكفاءة المهنية اللازمة لأستاذ الجامعة العربية تتمثل في: التمكن من المواد التعليمية، والاهتمام بالمظهر، والوجه ببيتسم، والقدرة على ربط التدريس بالواقع، والالتزام بالقيم الإسلامية، والقدرة على توصيل المعلومات، والنشاط العلمي في البحث والتأليف، والتواضع، والصبر، والقدرة على ضبط الطلاب، والفخر بالمهنة، والقدرة على النمو المهني، والمحافظة على وقت المحاضرة، والتفاعل الصفي، والتوازن العاطفي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تظهر الدراسات السابقة اتفاقاً حول مظاهر محددة للأداء التدريسي، والتي يمكن ملاحظة جودته من خلال ملاحظتها ودراسة تفاصيلها ومعاييرها، وهي:

- التمكن من المادة.

النوعي الآتية: تصميم برنامج تدريبي على الممارسة التأملية قبل الممارسة، وتحليل الحوارات التأملية في البرنامج التي تتناول حوارات القبل والأثناء، والكتابة التأملية لبعدها الممارسة.

كما أعدت الباحثة قائمة مراجعة لتستند إليها تأملات المشاركات في جوانب الأداء التدريسي الخمسة: الاستعداد للتدريس، وتهيئة الطلاب لدراسة المقرر، وأساليب التدريس، والتفاعل مع الطلاب، وتقويم تعلم الطلاب. وفق مجموعة من العناصر الموضحة لكل جانب استناداً للقائمة الموثقة في دراسة (الدهشان والسيسي، [3]).

أ. مجتمع الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة على كل المدرسات بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز والبلغ عددهن (121) مدرسة خلال العام الجامعي 1435-1436 هـ.

ب. عينة الدراسة

طبقت الدراسة في كليات البنات بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز، واختارت (18) من عضوات هيئة التدريس أي ما نسبته (15%) من مجتمع الدراسة، من جميع كليات الجامعة في الخرج والدلم وحوطة بني تميم والأفلاج ووادي الدواسر، وفقاً للرجية وتنوع التخصصات والمؤهلات وفق الجدول رقم (1):

جدول 1

عينة الدراسة وفق للرجية والتخصص والمؤهل العملي

الموقع الجغرافي للكلية	نوع التخصص	العدد	البيان	المؤهل
الخرج والأفلاج	أدبي	3	بكالوريوس	
الخرج	علمي	2	ماجستير	
الخرج والدلم والحوطة ووادي الدواسر	علمي وإنساني	13	دكتوراه	

ج. أدوات الدراسة

الأداة الأولى: البرنامج التدريبي

ممارسة جديدة ومناقشة ما يكتنف كل ممارسة من تطوير مستمر مستدام للممارسة اللاحقة وهكذا وصولاً لحالة تأملية ذاتية مستمرة في الأداء، اعتماداً على منطلقات توجه الممارسة التأملية في الأداء، ومصادر تشكل مؤشرات لوعي الممارسة، كالأهداف العامة للمقرر وللبرنامج وعناصر الأداء المختلفة. ويتضمن البرنامج مجموعة من العناصر، هي: أهداف البرنامج وأساسه، ومحتواه، ومراحل تنفيذه بالتوقيت الزمني، وقائمة مراجعة الأداء كمعيار للتفكير التأملي في الأداء. وقد نفذ

ومع تعدد أدوات التدريب على الممارسة التأملية وثبوت نسبة من الأثر التحسيني في جوانب من الأداء للمعلم، إلا أن الدراسات لم تشر إلى الأمد الذي يمكن أن يدوم فيه هذا الأثر التحسيني ومتى يحتاج المعلم لإنعاش التأمل في الممارسة، وقد تبرز الدراسة الحالية مؤشراً لذلك.

كما لم تلحظ الباحثة دراسة لأثر الممارسة التأملية في جميع جوانب الأداء التدريسي، فقد تناولت الدراسات الأثر في أجزاء من جوانب الأداء.

وما يميز هذه الدراسة اختيارها لثلاث من الأدوات الأكثر تداولاً في الدراسات وصولاً لتصور لأفضلها أثرًا لتكون أداة للدراسة، كما تتميز هذه الدراسة بطول فترة تنفيذها - سنة كاملة - لملاحظة دوام فترة الأثر إن وجد للممارسة التأملية في الأداء التدريسي.

4. الطريقة والإجراءات

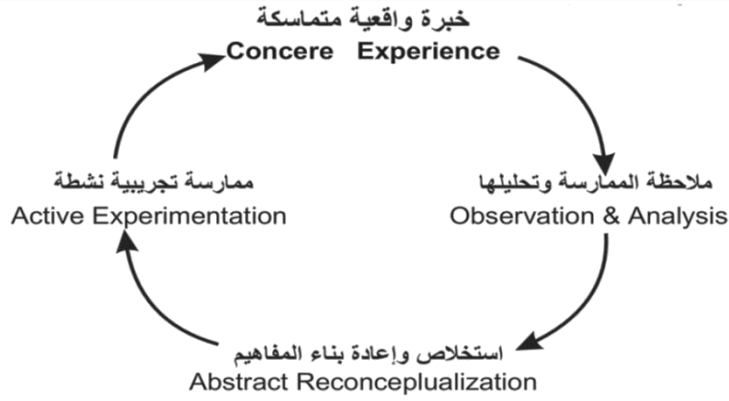
للإجابة عن سؤالي الدراسة نهجت الباحثة منهجية البحث النوعي في تحديد الإجراءات واختيار الأدوات. واختارت كليات البنات في جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز لإجراء الدراسة فيها اختياراً قصدياً، وذلك لأسباب تتعلق بمحددات ثقافية واجتماعية وبحثية. وقامت الباحثة بتوظيف أدوات البحث

تم بناء برنامج تدريبي لتعريف المشاركات في الدراسة بالممارسة التأملية للمدرس الجامعي في جوانب الأداء التدريسي المختلفة، حيث تم الاستناد في تصميم البرنامج على الأدب التربوي لجوانب الأداء التدريسي وللممارسة التأملية في التدرج في تشكيل الوعي والتبصر في الأداء التدريسي من التخطيط مروراً بالتنفيذ إلى ما بعد التنفيذ، ثم معاودة التفكير التأملي في

التمكن والإتقان صادر عن مسار دائري وليس خطي، يبدأ بملاحظة الممارسة وتحليلها، ثم استخلاص وإعادة بناء المفاهيم، ثم ممارسة النشاط التجريبي المعدل، وتنتهي بممارسة واقعية متماسكة يمكن تعميمها، كما في الشكل الآتي: التعلم الخبري الدائري

البرنامج التدريبي على مدار فصل دراسي ليمتد لأفراد مجتمع الدراسة وفق مواقعهم. وصف البرنامج:

أعد البرنامج اعتماداً على نموذج كولب [1] المشتق من أفكار شون، الذي يرى أن التدريب على التفكير التأملي من أجل



شكل 1

التعلم الخبري الدائري (أوسترمان، [1] نقلاً عن كولب 1984 (Kolb))

لذلك اختارت الباحثة وجود جلسات حوار كافية لإعطاء المشاركات فرص للتعبير عن معتقداتهن ومناقشة محاولة تصحيحها. 5. الممارسة الجارية تأملها لوعيها تحتاج إلى إطار وهدف يوجه التأمل وبشكل معياره ومرجعه، لذلك اختارت الباحثة أن يخدم البرنامج محاور الأداء التدريسي الخمسة وعناصرها التفصيلية بحسب الأدب التربوي.

6. الأداء التدريسي الذي يجري تأمله يظهر - بحسب الأدب التربوي - في خمسة محاور، هي: الاستعداد للتدريس تهيئة الطالبات لدراسة المقرر، أساليب التدريس التفاعل مع الطالبات، تقويم تعليم الطالبات، لذا صممت الباحثة المحتوى والحوارات في فقرات تمثل وصفا تفسيريًا للمقصود بتلك المحاور والعناصر.

7. الأثر لا يظهر من ممارسة واحدة ولوضوح الأثر تحتاج بناء ممارسة على أخرى سبقتها وتم تأملها.

صدق البرنامج:

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال علم النفس التربوي والتربية

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى الكشف عن السؤال الأول للدراسة وهو: كيف يمكن للأستاذ الجامعي أن يعي ممارسته؟ في محاولة لإكساب المشاركات في الدراسة المعارف والمهارات اللازمة لوعي وتأمل الممارسة في جوانب أدائهن التدريسي.

أسس البرنامج:

يعتمد البرنامج التدريبي على مجموعة من الأسس، وهي:

1. التفكير التأملي يعين المدرس الجامعي على وعي ممارسته وتحسينها واكتشاف أخطائها، وعلاجها [30].

2. تنمية التفكير التأملي يحتاج إلى مصادر متعددة مثل: المدرس نفسه، الزميل، الحوارات،... الخ، وهي أدوات معينة في زيادة الوعي.

3. تنمية التفكير التأملي عملية مستمرة قبل وأثناء وبعد الممارسة، مما جعل الباحثة تصمم البرنامج وفق خمس مراحل.

4. تغيير الممارسة يحتاج إلى تأمل المعتقدات الدافعة للممارسة، وقد أوصى الأدب التربوي هنا باستخدام الحوار والنقاش المستمر حول الممارسة [6].

وانشطة تم الاتفاق عليها بنسبة 89% من المحكمين وهي كالتالي:

الصورة النهائية للبرنامج:

نظمت الباحثة محتوى البرنامج متضمناً جلسات حوارية تأملية حول المراحل الأربع للممارسة التأملية وفق نموذج كولب وأضافت الباحثة مرحلة تمهيدية تعارفية تعريفية بالبرنامج والدراسة وأهداف كل منهما، تضمنت كل مرحلة محتوى وأنشطة خاصة وفق الجدول التالي:

الخاصة، والقياس والتقويم، والإدارة التربوية، حيث تكون البرنامج بصورته الاولية من ست جلسات حوارية تأملية توزعت على أربعة مراحل هي: 1- تقييم المعرفة السابقة 2- الممارسة التأملية وفق نموذج كولب وأضافت الباحثة مرحلة تمهيدية وتعريفية بالبرنامج والدراسة وأهداف كل منهما، وتقييم الأهداف. حيث عدلت بعض فقراتها. أخذت الباحثة بنسبة 85% من التعديلات التي اتفق عليها المحكمين حيث أصبح البرنامج يتكون من أربعة جلسات تدريبية لكل منها أهداف

جدول 2

المرحلة / الجلسة	الأهداف	المحتوى	المدة الزمنية للجلسة	الأنشطة التدريبية
الجلسة الأولى / المرحلة التمهيدية	- التعرف إلى أهداف البرنامج التدريبي ومستلزماته. - التعريف التمهيدي: ممارسة التأملية من حيث: مفهومها، أهميتها، أدواتها، مراحلها	- أهداف الدراسة مفهوم التفكير التأملي والممارسة الواعية. - أهمية الممارسة التأملية.	اليوم الأول / ساعتان	- نشاط تمهيدي: هل فكرت يوماً في أدائك في إحدى المحاضرات؟ هل غيرت شيئاً بأثر تفكيرك؟ - عرض تعريفي بالدراسة وأهدافها. - نشاط تعارف مع المشاركات - عرض مقاطع فيديو: https://www.youtube.com/watch?v=1AfHPV-YBdI https://www.youtube.com/watch?v=r1aYWbLj0U8
الجلسة الثانية / (تأمل قبل) مرحلة ما قبل الممارسة	- معرفة جوانب الأداء التدريسي الجيد - التفكير في جوانب الأداء التدريسي في ممارسة سابقة. - التعبير عن ممارسة سابقة في التدريس بالمقارنة بمعايير الأداء التدريسي الجيد. - كتابة خطة تدريسية للتدريس في المحاضرة التالية للبرنامج.	- جوانب الأداء التدريسي وعناصرها التفصيلية (وفق المحاور في قائمة مراجعة الأداء التدريسي). - تجارب ممارسين متأملين	اليوم الأول / ساعتان	حول التفكير التأملي بجميع جوانبه ومناقشتها من خلال أسئلة المجموعات ثم تدوين الملاحظات في دفتر التأمل وهي: مفهوم التفكير التأملي أو الممارسة الواعية؟ - قارني بين المدخل التقليدي ومدخل التفكير التأملي في التدريس. - ما الجوانب التي تبرز أهمية الممارسة التأملية في التدريس؟ - اذكر بعض الأدوات التي تم الإشارة إليها في المقطع وتمكن المدرس من الممارسة التأملية. - عبري برسم تجريدي عن رأيك في الممارسة التأملية. - نشاط إثنائي /قرني الفصل الرابع من كتاب (اوسترمان وكوتكامب) للإثراء في الممارسة التأملية
الجلسة الثالثة / (تأمل قبل) مرحلة ما قبل الممارسة	- معرفة جوانب الأداء التدريسي الجيد - التفكير في جوانب الأداء التدريسي في ممارسة سابقة. - التعبير عن ممارسة سابقة في التدريس بالمقارنة بمعايير الأداء التدريسي الجيد. - كتابة خطة تدريسية للتدريس في المحاضرة التالية للبرنامج.	- جوانب الأداء التدريسي وعناصرها التفصيلية (وفق المحاور في قائمة مراجعة الأداء التدريسي). - تجارب ممارسين متأملين	اليوم الأول / ساعتان	- مجموعات عمل / استنتجي ومجموعتك العناصر التي يتضمنها كل جانب من جوانب الأداء التدريسي. - حوار تأملي جماعي / لتجارب معلمين متأملين -دراسة (بارليت [5]، وفريمان [31]) - واستخلص أثر التأمل في جوانب أدائهم. - نشاط فردي / إعداد خطة للأداء التدريسي في الممارسة القادمة.

الجلسة الثالثة / (أثناء الممارسة)	- ملاحظة الممارسة - تحليل الممارسة	- كيف نتأمل أثناء الممارسة؟	اليوم الثاني / 5	- نشاط / تعليم مصغر 1 قدمي عرضك في 15 دقيقة وحاولي التفكير في جميع ما تؤدين.
ملاحظة الممارسة وتحليلها	وفق قوائم المراجعة لتأمل مراحل الأداء التدريسي	- ما الجوانب التي فكرت بها وأنت تمارسين؟ - هل كان من الصعب التفكير فيما تفعلين؟ ما أثر تأملك في أدائك المتبقي؟	ساعات 15 دقيقة استراحة إضافة لوقت الجلسة	- نشاط تأمل الأثناء / عبري عما كنت تفكرين فيه وأنت تؤدين.
الجلسة الثالثة (بعد) استخلاص المفاهيم وإعادة البناء	- استخلاص المفاهيم - إعادة البناء	- ما الذي لم تقومي به كما يجب مما خططت لتؤديه؟ - ما الذي أديته جيدا؟ ما الذي ستعوضينه في ممارستك - أدائك - القادم؟	اليوم الثاني / 50 دقيقة	- نشاط تخطيطي لممارسة قادمة / خططي لجوانب التعديل في ممارستك القادمة، ما الذي ستغيرينه؟ كيف؟
ممارسة جديدة /الممارسة التجريبية النشطة	- ملاحظة أثر التأمل الجديد في ممارسة قادمة - التخطيط للتحسين في الممارسة القادمة. - الاستمرار في دورة التحسين المستمرة بأثر الممارسة الواعية	-التأمل البعدي: هل تم الفعل وفق ما خططت له؟ صف تجربتك الجديدة. - هل للتأمل في الممارسة تأثير على ممارستك الثانية؟ ما هو؟ - ما الذي ستغيرينه من أدائك في ممارسة تالته؟	اليوم الثالث / 5 ساعات تتخللها 15 دقيقة استراحة إضافة لوقت الجلسة	- نشاط تعليم مصغر 2/ أعيدي الممارسة وفق الخطوة السابقة. - بعد أن مارست؛ اكتب في الجدول تأثير التأمل السابق في الممارسة السابقة- التحولات في جوانب ممارستك وأدائك، قناعاتك، كما اتضح في ممارستك الثانية: من إلى 1..... 2..... - اكتب تحولات أدائك وفقا للجدول السابق في الأعلى حول ممارسة تدريسية تامة جديدة نفذتها بعد البرنامج في إحدى محاضرات مقرر تدرسيه.

سير البرنامج:
مشاركة للممارسة المصغرة الأولى و 5 دقائق لاستخلاص المفاهيم منها، وفق استراتيجية حوارية تدريبية لتحليلها تحليلًا تأمليًا والتخطيط لممارسة قادمة. وخصصت الجلسة الخامسة لليوم الثالث للممارسة التجريبية النشطة الجديدة أو ما يسمى بإعادة الممارسة في (15) دقيقة جديدة والحوار التأملي حولها في 5 دقائق لكل ممارسة، وقد تمت على مدار شهري محرم وصفر من الفصل الدراسي الأول 1435/1434 هـ. حيث قامت الباحثة بطرح الأسئلة التأملية في الأداء التدريسي في الممارسات التي تمت، وما توصلت إليه المشاركة من أفكار

عقد البرنامج في ستة أيام تدريبية بتجميع المشاركات في منطقتين جغرافيتين هما: الأولى كلية التربية بالخرج وضمت المشاركات من مناطق: الخرج والدلم وحوطة بني تميم والأفلاج. والثانية في كلية التربية بوادي الدواسر، وضمت المشاركات من كليات منطقة وادي الدواسر، بواقع 3 أيام تدريبية و5 جلسات لكل منطقة، جستان في أول يوم منها احتوت مفاهيم وخطط قبل الممارسة، وجستان في اليوم التالي لمرحلتي أثناء الممارسة وبعدها استخلاص المفاهيم، حيث خصصت (15) دقيقة لكل

أوردتها الدراسات السابقة [16,18,20] كأدوات لتنمية التفكير التأملي حيث سيتضمن وصف البرنامج التدريبي تاليًا وصفًا للأداتين الأخريين، بحيث تشكل الثلاث أدوات محاولة للإجابة المباشرة عن السؤال الأول للدراسة وغير المباشرة في الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة.

1. قائمة المراجعة لتأمل الاستعداد للتدريس:

ومعلومات ومعتقدات أحدثته من أثر في جوانب الأداء الثاني، مع منح المشاركات وقتًا للتأمل واسترجاع المعلومات والمشاعر والأفكار حول الممارسات فريدًا وجماعيًا بعد كل ممارسة. الأداة الثانية: قائمة المراجعة المساندة لتأمل جوانب الأداء التدريسي في البرنامج الدهشان والسيسي [3].

الملاحظة وفق قائمة مراجعة للأداء التدريسي يستند إليها التأمل في الممارسة في مراحل البرنامج، وهذه من الأدوات التي

جدول 3

الرقم	العنصر	وصف واحد لأدائك في كل عنصر
1	الإلمام الجيد بالموضوعات التي يدرسونها	
2	الإطلاع على الجديد في مادة التخصص	
3	الإعداد الجيد للمحاضرات	
4	الالتزام بمواعيد المحاضرات	
5	استثمار وقت المحاضرة فيما هو مفيد	
6	الوقوف على أحدث وسائل تكنولوجيا التعليم	
7	إظهار الاعتزاز بالمهنة	
8	الاهتمام بالمظهر	
9	الوعي بأحدث استراتيجيات وطرق التدريس	
10	القدوة الحسنة للطلاب داخل الجامعة	

2. قائمة المراجعة لتأمل تهيئة الطلاب:

جدول 4

الرقم	العنصر	وصف واحد لأدائك في كل عنصر
1	تعريف الطلاب بطبيعة المقرر	
2	توضيح أهداف المقرر	
3	توضيح علاقة المقرر ببعض جوانب الحياة	
4	توضيح العلاقة بين المقرر والمقررات الأخرى	
5	إرشادات الطلاب إلى المصادر المعينة	
6	تحديد الأدوار المطلوبة من كل طالب	
7	تعريف الطلاب بأساليب التقويم المستخدمة	
8	توضيح الارتباط بين موضوعات المقرر	
9	تبصير الطلاب بكيفية مذاكرة المقرر	
10	مساعدة الطلاب على توظيف ما يدرسونه	

3. قائمة المراجعة تأمل أسلوب التدريس:

جدول 5

الرقم	العنصر	وصف الأداء وفق كل عنصر
1	مناقشة الطلاب في المستجدات العلمية ذات العلاقة بالمقرر	
2	التسلسل والربط في عرض المادة	
3	القدرة على طرح أسئلة واضحة متنوعة تنمي مهارات التفكير	
4	الإجابة عن استفسارات الطلاب	

استخدام وسائل تعليمية متنوعة	5
التحلي بروح الدعابة والمرح	6
تنويع استراتيجيات وطرق التدريس	7
استخدام لغة سليمة للتواصل مع الطلاب	8
إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة	9
إتاحة فرص التعلم الذاتي	10

4. قائمة المراجعة لتأمل التفاعل مع الطلاب:

جدول 6

الرقم	العنصر	وصف الأداء وفق كل عنصر
1	الاحترام والتقبل لآراء الطلاب	
2	تشجيع وتحفيز الطلاب	
3	تخصيص جزء من وقت المدرس لإرشاد وتوعية الطلاب	
4	إشاعة الألفة بينه وبين الطلاب	
5	تنظيم بعض الرحلات والاشتراك فيها	
6	تقبل تقويم الطلاب لتدريسهم	
7	توفير البيئة الآمنة والمناسبة أثناء الشرح	
8	الاهتمام ببناء شخصية الطالب	
9	تفعيل الساعات المكتبية	

5. قائمة المراجعة لتأمل تقويم الطلاب:

جدول 7

الرقم	العنصر	وصف الأداء وفق كل عنصر
1	استخدام استراتيجيات وطرق تقويم متنوعة	
2	التقويم المستمر لتعلم الطلاب	
3	الاستفادة من نتائج التقويم لتعديل أساليب التدريس	
4	عرض نتائج التقويم على الطلاب	
5	شمول الاختبارات لجوانب المقرر	
6	ارتباط محتوى التقويم بأهداف المقرر	
7	ارتباط محتوى التقويم بما يتم تدريسه	
8	مناسبة أسئلة الاختبار للوقت المخصص	
9	العدل والموضوعية في التقويم	
10	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب	

دلالات صدق قائمة مراجعة التأمل التدريسي:

الملاحظات، كما تم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها معظم المحكمين، وبذلك أصبحت القائمة تتكون بصورتها النهائية من (49) فقرة.

دلالات ثبات المقياس:

تم حساب ثبات القائمة بطريقة الإعادة من خلال تطبيقها عن عينة استطلاعية عددها أفرادها (5) مدرسات من كلية التربية بالخرج، ثم طبقت مرة أخرى على نفس العينة وذلك بعد فاصل زمني مقداره (25) يوماً. وتم حساب معامل الثبات

للتحقق من صدق القائمة قام الباحثة بعرض الصورة الأولية للقائمة التي اشتملت على (5) أبعاد وعدد فقراتها (58) فقرة، على مجموعة من المحكمين في مجال التربية الخاصة، والقياس والتقويم، للتأكد من ملائمة فقرات القائمة لموضوع التأمل التدريسي خلال العملية التعليمية، ووضوح فقراته وصياغتها، حيث تم الأخذ بملاحظات المحكمين، وعليه تم تعديل صياغة الفقرات وحذف بعض الفقرات، وإضافة بعض

لأدوات بطريقة الاتساق الداخلي. ومن خلال حساب معامل الارتباط بين الفقرات، واستخدمت معادلة سبيرمان - براون

جدول 8

معامل الثبات، والاتساق الداخلي لمقياس المشاركة الوالدية

معامل الاتساق الداخلي	معامل الثبات	أبعاد قائمة التأمل التدريسي
0.83	0.78	مراجعة تأمل الاستعداد للتدريس.
0.87	0.86	مراجعة تأمل لتهيئة الطلاب.
0.88	0.88	مراجعة تأمل أسلوب التدريس.
0.81	0.79	مراجعة تأمل التفاعل مع الطلاب.
0.86	0.83	مراجعة تأمل تقويم الطلاب

5. النتائج ومناقشتها

جاءت الدراسة بهدف الكشف عن أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي، استجابة لمشكلات كثيرة أوردتها الدراسات السابقة حول برامج تطوير الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي.

وللإجابة عن السؤال الأول؛ قامت الباحثة بالبحث في الدراسات المتعلقة بالممارسة التأملية أو الواعية واستخلاص أبرز أدوات تنمية الممارسة الواعية والتفكير التأملي لدى الأستاذ الجامعي وتوصلت إلى أنها جميعاً قائمة على تحليل مجموعة من الأنشطة الممهدة لوعي الممارسة من أهمها: الحوار الذاتي التأملي، ومجموعات الحوار المركز التأملي، والملاحظة، والكتابة التأملية في يوميات أو مذكرات، والتسجيلات التأملية - صوتية أو مرئية - والتعبير عن المعتقدات والبرامج التدريبية على التأمل، وصحف التأمل. كما ورد في حسن، [14] و [18] Conderman & Morin و [20] Tillman و [16] Rarieya و Moyles & Others [21] ووجدت الباحثة ثلاثة أركان رئيسية في بناء وتطبيق جميع الأدوات السابقة للوصول إلى وعي الممارسة، هي: أولاً: الأسئلة التأملية التي تنيرها هذه الأدوات حول منطلقات الممارسة - أهدافها وكيفية محتواها والأسلوب المناسب - كما طرح [7,5].

ثانياً: مصادر داعمة لنجاح تطبيق الأدوات وتسهيل جمع الأدلة حول نقاط ضعف ونقاط قوة الممارسة، وهي متعددة من أهمها: الممارس نفسه يعد مصدراً غنياً وأساسياً لتأمل ممارسته

يتبين من الجدول 1 أن أبعاد قائمة التأمل التدريسي تتمتع بدلات صدق مقبول من خلال النتائج الظاهرة على معامل الثبات ومعامل الاتساق الداخلي والتي تراوحت ما بين (0.78-0.83) وهي معدلات مقبولة احصائياً. الأداة الثالثة: الكتابة التأملية:

اعتمدت الباحثة الكتابة التأملية للمشاركات حول ممارستهن الجديدة في التدريس بعد التدريب في محاولة للإجابة المباشرة عن السؤال الثاني للدراسة. كما تسمى الكتابة التأملية في بعض المراجع بأسماء الدفاتر أو سجلات أو يوميات أو مذكرات التأمل بحسب تسميتها في الدراسات السابقة، وهي وثيقة تدون فيها المشاركة معلومات وأفكار ومشاعر حول ممارستها بشكل مستمر لتسهم في التخطيط لتحسين الممارسة بشكل مستمر فيما يحمل معنى التعلم الخبري [1]. وقد طلبت الباحثة من المشاركات الكتابة الوصفية الحرة لأثر التأمل في أدائها التدريسي في أي جانب من جوانبه، ولقراراتها تجاه أدائها بالنظر إلى بدائل كان يمكن أن تتم في لحظة الممارسة أو فيما بعدها، وكأنها تسأل نفسها: لو أعدت الأداء ماذا سأعدل؟ [10]. ويمكن أن تنظمها بطريقة جدول وصف التحول أو الأثر الذي تعرضت له في البرنامج التدريبي في جلسته الأخيرة وكأنها تبني خطة تشتمل على رؤيا جديد موظفة تأملها، وبحسب فارل، [11] تضمن هذه الأداة التحقق من أن الممارسين يجمعون رؤاهم الجديدة في تخطيطهم المستمر، وصنع القرار، وملاحظة الأثر، ويستمررون في الحلقة التأملية.

أتعلم عنه أكثر" إلا أن البعض أظهر الوعي بالمفهوم بعد التعرض له بالبرنامج بطريقة مختلفة، فقد بدت مشاركتان في تحفظ لقابلية المفهوم للتطبيق وهذا وعي لعمق المفهوم أوصلهما إلى تأمل عبء التنفيذ، قالت إحدى المشاركات:

"هذه الممارسة تحتاج وقت وذهن صاف وقلة أعباء تدريسية وإدارية حتى يتم التركيز ويتم وفق المراحل، أرى أنه صعب وغير عملي"

"كيف أعود لتنفيذ ما نقص من أدائي؟ هذا سيعطل سير المقرر ولن أتم مقرري بهذا الشكل؟"

وفي المقولات السابقة كذلك إشارة لنتيجة أفرزها البرنامج والحوار التأملي بالتعبير عن المعارف والمعتقدات والأفكار والمشاعر خطوة لتأكيدتها أو استكمالها أو تعديلها أو حذفها. يضاف إليها استفسار مشاركة أخرى أثناء الحوار عن صحة ما تدرك من وعي الممارسة، بقولها:

"أنا أعد لمحاضراتي عروض جيدة، وأقرأ في مراجع متعددة، وأعدل العروض من فصل لآخره هذا يعني أنني أمارس التأمل أو أتأمل الممارسة من غير أن أقصد مفهوم التأمل؟"

وفي مجال الوعي بالممارسة تقول إحدى المشاركات: إن تعبيرات بعض المشاركات في الجلسات التدريبية قدمن تمهيداً ملائماً لتقديم أنشطة وكثير من المعلومات التي تسهم في الوعي بالمحاور الرئيسية للأداء التدريسي وعناصر كل محور كمرجع للتأمل إحداهن عبرت مباشرة وباختصار عن ذلك قائلة:

"ماذا أتأمل؟"

ومشاركة أخرى تقول:

"ما الذي أتأمله بالضبط في التدريس حتى أقول أن ممارستي واعية؟"

إلا أن نسبة أخرى: من المشاركات كن مساهمات في تقديم بعض المعلومات الجيدة حول الجوانب المشكلة للأداء التدريسي ولو بشكل جزئي كالتمكن من المادة العلمية، والتخطيط للتدريس، وطريقة التنفيذ والتقييم، وهذا ساهم في تشكيل وعي

وملاحظتها، والزميل الملاحظ، والطالب، ومرشد خبير أو مدرب... الخ. كما أشار [8].

ثالثاً: توفير قاعدة نظرية عند التدريب على الممارسة التأملية لتكون إطاراً مرجعياً للتأمل، وضرورة تعريف الأستاذ الجامعي بمعايير الأداء التدريسي الجيد ليتأمل أدائه بمرجعيته [14].

كما تحمل الأداة الرئيسة للدراسة - البرنامج التدريبي وما تضمنه من الحوار التأملي والملاحظة التأملية، وقائمة المراجعة - إجابة عن السؤال الأول للدراسة. وفيما يلي مناقشة نتائج تطبيقها في تشكيل مجموعة من المظاهر المشكلة بمجموعها "وعي الممارسة" لدى المشاركات في الدراسة:

1. الوعي المفاهيمي النظري للتأمل وللممارسة (مرجعية نظرية داعمة): وكان الممارس يطرح سؤالاً يبدأ ب (ماذا، أو ما). أظهرت حوارات المشاركات في البرنامج اهتماماً بوضوح مفهوم التأمل في الممارسة كمدخل للتنمية المهنية، وتحول المفهوم من مجرد التفكير المفرغ أو العشوائي أو الجزئي؛ إلى ممارسة التفكير كعملية كاملة العميقة لها أهداف مراحل وأدوات ومحتوى مرجعي ونتائج وآثار. تلتقي هذه النتيجة مع ما جاء به [8]. ومن أكثر تعبيرات المشاركات دلالة في الجلسة الأولى من جلسات البرنامج التدريبي:

"هو التأمل كل هذا؟ اعتقدت أنه التأمل في الممارسة هو تفكير في ثغرة أو في مشكلة ظهرت في التدريس أو في نتائج الطالبات أو في شيء جديد احتاج أن أفكر كيف أنفذه"

ويشير تعبير مشاركة أخرى عن ضعف المعرفة قبل البرنامج بالتأمل القبلي بقولها:

"أنا كيف أتأمل التدريس وأنا لم أنفذه بعد"

وبحسب ملاحظة الباحثة لانطباعات وجوه المشاركات خلال البرنامج التدريبي؛ خاصة عند طرح مفهوم ومراحل وأدوات الممارسة التأملية بدا على غير واحدة من المشاركات اندهاش، عبرت عنه إحداهن بالقول:

"أنا أول مرة أتعرض لهذا المفهوم وأشعر إنني أحتاجه في عملي، أشعر أنه مفهوم ضخم وعميق، بصراحة أثارني للمزيد أريد أن

والاستعداد الجيد للمحاضرة، حيث لاحظت الباحثة كثرة مراجعة المشاركات لقائمة المراجعة ولنماذج الممارسين المتأملين التي اشتملت عليها الجلسة الثانية وهن يعددن للممارسة المصغرة وكثرة الشطب لما خططن بهدف التصحيح بعد المراجعة، كما لاحظت الباحثة ممارسة معظمهن للتفكير قبل الكتابة في وقت التفكير الذي خططت له الباحثة في الجلسات قبل كل استجابة. وهذه النتيجة تلتقي مع ما جاءت به دراسة [9].

4. وعي التنفيذ أو وعي التقييم (وعي الأثناء): وكان الممارسة تسأل: هل تم؟ ما الذي لم يتم؟ وقد ساهمت أسئلة [7] المذكورة سابقاً في الدراسة حول ما تفعل وما تفكر في الممارسة المصغرة الأولى والثانية، بالإضافة لقوائم المراجعة حول الأداء؛ في دعم تأمل الأثناء للممارسة ولو بشكل محدود ومع ضعف حضور تأمل التدريس أثناء ممارسته - قد يكون لحدثة الممارسة التأملية للمشاركات، أو لصعوبة هذه المرحلة دون المراحل الأخرى من الممارسة التأملية بحكم حاجتها للفعل والتفكير في آن واحد - إلا أن بؤادر وعي تنفيذي برزت لدى بعض المشاركات، فقد أبدت إحداهن بطناً في التنفيذ وعندما تم سؤالها وتذكيرها بالوقت المحدد للانتهاء قالت:

"أحاول التفكير فيما يجب أن أقول حتى لا أخطئ، وهذا استهلك وقتاً إضافياً"

مشاركة أخرى كررت النظر في ورقة صغيرة أمامها ثم قالت: اضرت لقراءتها قبل الممارسة المصغرة الأولى، وعندما تم سؤالها عن هذا الأداء، قالت:

"لا أريد أن أهمل أية نقطة في أدائي، كنت أتأكد من بعض النقاط الاسترشادية المحاضرة"

وبدا الحذر على بعضهن أثناء العرض الممارسة المصغرة الأولى والثانية في محاولة لتهديف وعي الفعل كم بررن. وورد تعبير لأكثر من واحدة بعد الممارسة عن تجربتها في تأمل الممارسة أثناءها مضمونها:

"لقد كانت صعبة مرهقة بالشكل الدقيق وفق قائمة الأداء وتركيزي على جميع الجوانب سبب شيء من شد الأعصاب

الممارسة النظري للمشاركات الأخريات، حيث عبرت إحداهن عندما طرحت الباحثة مجالات الأداء التدريسي وعناصرها التفصيلية استكمالاً لما طرحته المشاركات الثلاث من جوانب بقولها:

"كل هذا نقدمه للطالبات؟ هذا كثير! متى؟ كيف؟ وكم مرة أتأمل هذا؟ معنى الكلام أنني لكل مقرر قوم بالتأمل مرة واحدة في الاستعداد والتهيئة، وغالباً التأمل هو لأسلوب التدريس والتقويم بشكل مستمر"

وردت مباشرة أخرى: وتتأملين التفاعل مع الطالبات كذلك لكل ممارسة، ليس كل مرة تفاعل الواحدة مننا مثل كل مراحيضاً بحسب ما فهمنا الوعي بكل ممارسة وليس بمرة"

2. الوعي بالأهمية والقيمة (الإجابة عن سؤال يبدأ بـ لماذا؟): لاحظت الباحثة أن انتباه شريحة كبيرة من المشاركات ارتكز على أهمية البرنامج في توفير التطوير لأدائهن ذاتياً دون انتظار برنامج تطويرية، برز ذلك من تعليقات المشاركات على تجارب الممارسين المتأملين، ومن خلال الحوار بعد ممارستهن الفعلية المصغرة الأولى والثانية، ومن خلال تمييزهن للممارسة التأملية كمدخل للتطوير عن الممارسة التقليدية، من العبارات الجوهرية في ذلك طرح لمشاركة في الجلسة الثانية مفاده:

"الوعي بالممارسة معنى جميل جدا كنت أبحث عنه من داخلي ولاقى هو لي. كنت كثيراً ما أقول لنفسي كيف أقلل من تقصيري؟، كيف أجود أدائي؟ كيف أتعدى نقطة ضعف في كل مرة؟ كيف أسبق الآخرين في رؤية أدائي: كطالباتي وإدارة القسم؟ كيف أتوقف عن التفكير في نقاط الضعف وأصبح أفكر في أدائي للتمييز وليس لتلافي الضعف؟ التأمل بهذا المفهوم يبدو لي هو ضالتي؟"

3. وعي التخطيط (ما، أين، متى، كيف): البرنامج التدريبي مساحة للمشاركة للتفكير القبلي في الممارسة المصغرة الأولى والممارسة المصغرة الثانية بالاعتماد على قائمة المراجعة للأداء التدريسي في جوانبه الخمسة شكل وضوحاً لملاح خطة الأداء

العربية (المستوى الثالث، خط البدائل). أمل القبلي لتقديم محاضرة مصغرة في الجملة الفعلية، قدمت أهداف الموضوع، ومهدت له بالسؤال عن أنواع الجمل وصولاً للجملة الفعلية ثم قدمت أمثلة مكتوبة في لوحة ساقطت لتمييز أركان الجملة الفعلية وملاحظة ضبطها واستنتاج قاعدة إعرابها، مع أسئلة عابرة حول المعنى لكل مثال، وفي النهاية طلبت صياغة أمثلة لجملة فعلية مع تعزيز من تفاعل، ثم تركت واجب بيتي مكون من مجموعة من الجمل الفعلية والإسمية ويطلب من الطالبة تمييز الجمل الفعلية وإعرابها.

أدارت الباحثة حواراً مع الممارسة وأشركت فيه باقي الممارسات، مما جاء فيه حول وعي البدائل:

الممارسة: الأسلوب الذي اتبعته في التدريس؟

الممارسة: استنتاجي للقاعدة من المثال.

الباحثة: هل هناك أساليب أخرى كان يمكن أن يقدم فيها الدرس؟

الممارسة: أكيد هناك أساليب أخرى، لكن تدريس النحو يحتاج للأمثلة واستدراج الطالبات لمعرفة القاعدة من ضبط الشواهد في الأمثلة.

الباحثة: هل اطلعت على حديثاً على مصدر في أساليب تدريس النحو؟

الباحثة: اطلعت سابقاً، ومرجع المقرر لا يخرج عما قدمت بل أنا أضفت أمثلة من إنشائي، وأضفت الواجب التقييمي.

الباحثة: هل تدرسين النحو في كل مرة بنفس الطريقة؟

الباحثة: غالباً، وأغير أحياناً وسيلة عرض الأمثلة فأعرض عبر السبورة الذكية، وأحياناً السبورة والأقلام، وأحياناً أترك للطالبات تقديم المحاضرة، وأتدخل للإثراء أو التعديل أو التعزيز.

الباحثة: هل تستمتعين بتدريس النحو، رغم توارده نفس الأسلوب تقريباً؟

الممارسة: لا أشكو منه، أشعر أنني أحقق الأهداف، بالإضافة إلى أن موضوعات المقرر بسيطة لا تحتاج إلى عناء في اختيار أسلوب تدريسها.

لدي، أتوقع هي البداية، وسأكون أكثر راحة تدريجياً في كل ممارسة قادمة بأثر الخبرة لكنني سأحتاج فترة من الزمن لأعتبر نفسي ممارسة واعية"

علقت على عبارتها مشاركة أخرى بقولها:

"أعتقد قد يكون حلاً أو يسهل الأمر تدريج التأمّل في الممارسة، بحيث لو أجريت مرة تأملاً في التمهيد وبقيت في أكثر من تجربة أعني التمهيد كأحد جوانب الأداء حتى ألمس تحسناً في أدائي التمهيدي، أو ألمس تحسناً في وسلاسة في طريقة التفكير أثناء التمهيد، ثم أهدف لتأمّل أسلوب التدريس بنفس التكرار إلى حين الإتقان، وهكذا إلى التقويم، وأتوقع فيما بعد ممكن التركيز على جانبين معاً بعد الاطمئنان لجدوى المرحلة الأولى، وفي النهاية قد يكون بالاستطاعة إجراء التأمّل الشامل أثناء الممارسة، مع أنه لا أتوقع يستطيع ذلك غير خبير ومتحمس أيضاً"

وهذه فكرة علمية منطقية متقدمة واعية بحسب أدبيات التطوير المهني الجاد الهادف وفقاً لمصادر متعددة من ضمنها التأمّل الذاتي الأقران في ملاحظة أحدهم لممارسة الآخر وفق هدف محدد أو جانب محدد للأداء لتعميق أثر التطوير وتأثيره [12] وقد تشكل توصية مهمة من توصيات الدراسة في التدريب على وعي الممارسة.

5. وعي التطوير أو وعي البدائل أو الوعي المستدام (وعي بعدي): ويجب هذا الوعي للممارسة عن أسئلة من نوع (ماذا لو؟) في تحليل تأمل المشاركات بعد الممارسة المصغرة الأولى والثانية برزت مجموعة من أوجه القصور في عنصر أو أكثر من عنصر من عناصر الأداء التدريسي، وبالحوار البعدي الجماعي مع المشاركات ظهر وعي لتطوير الأداء استدرجه الحوار حول أسباب القصور وبدائل أفضل لما قامت به في موقف شبيهه قادم.

بعد الموقف الآتي والحوار التأملي التالي له أكثر ما يبرز فيه هذا الوعي:

إحدى المشاركات تدرس مقرر النحو (1) لطالبات قسم اللغة

منها تأمل ممارستها وعندما عبرت عنها لاحظت الباحثة بواحد الوعي الذاتي المستدام بالممارسة في تأمل الممارسة في التعبير عن أدائها، بل والاستعانة بمصادر تنمية ذاتية، في هذه المقطعات من تأملاتها شاهد واضح على ذلك عبرت بعضهن عن وعي مشابه له:

"تصفحتم أس مجموعة من المقالات في أساليب تدريس النحو، وشاهدت مقاطع فيديو لممارسين، وحاولت التركيز على سؤال (ماذا أريد من محاضرتي؟ ما المعارف وما المهارات التي تحتاجها الطالبة لتتعلمها من الموضوع؟ كيف ستقدر الطالبة قيمة ما سأعلمها؟ كيف أستمتع وأمتع؟). هذا التفكير مع التصفح والمشاهدة والتخطيط استهلك مني وقتاً كبيراً قياساً بإعدادي المعتاد شعرت أنني أمارس تأمل قبلي باستحضار تأمل بعد ممارسة الأمس، وتخلت أدائي وتأملته ذهنياً وكأني أتأمل الأثناء - بحسب وجبة الأمس الدسمة في مفهوم التأمل- لم يمكنني الوقت من تحضير الكثير لكن حملني أفكار كثيرة في القادم لم ترون ربعها اليوم أقول فعلت شيئاً ذا قيمة كبيرة اليوم ولو لم أفعل كل ما فكرت به أو كل ما يمكن أن أفعل، وسأفعل أكثر في القادم، رغما عني التفكير لا يتوقف لدي".

ويعد التعبير الأخير عن الوعي الأخير من أبرز نتائج الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي يشكل العنوان والمشكلة الرئيسة: كيف تسهم ممارستها الواعية في تحسين أدائه التدريسي؟

فالممارسة السابقة عبرت عن أثر تحسني واضح لأثر التدريب على الممارسة الواعية في الاستعداد والتخطيط والتنفيذ والتقييم والتفاعل مع الطالبات. وبشكل عام كانت أقرب مواطن ظهور التحسين والتي لاحظتها الباحثة في الممارسة المصغرة الثانية عن الممارسة المصغرة الأولى كانت متقدمة في جانب أسلوب التدريس والتفاعل مع الطالبات، وبقي هذا التقدم في أوصاف المشاركات لممارساتهن الكاملة في المحاضرات لتطوير أساليب التدريس وتبنيهن استراتيجيات تدريس حديثة نشطة وفقاً لاطلاعهن على مصادر ومراجع ومقاطع فيديو تطبيقية فيها.

الباحثة: هل تشعرين أن الطالبات يستمتعن بالمقرر ويتفاعلن مع معلوماته؟ هل تلمسين أنه يقدم لهن معرفة أو مهارة جديدة؟ الممارسة: الطالبات يتفاعلن كثيراً، لكن أشعر أنهن يعرفن معظم المعلومات، ولكن هذا هو المقرر.

الباحثة: هل يمكن أن نستفيد من أفكار الزميلات المشاركات في أفكار وبدائل أخرى لتتنوع أسلوب التدريس للنحو؟ الممارسة: بالعكس نستفيد إذا كان هناك أساليب أخرى.

أضافة الباحثة للمعلمة: ماذا لو كنت مكان زميلتك تتفدين محاضرة الجملة الفعلية؟ ما الذي ستغيرينه في أسلوب العرض؟ إحدى المشاركات بادرت: قرأت أن الاتجاه الحديث في تدريس مهارات وفنون اللغة العربية يتم من خلال السياق، وبدأ الابتعاد عن البدء بالقاعدة أو حتى التدريس من خلال أمثلة ليس لها إطار خلفه معنى، فيقدم السياق كنص عادي للتناول القرائي والجمالي مع طرح أسئلة تشكل إجاباتها مواضع الأمثلة على موضوع الدرس، وتستدرج ملاحظة الطالبات للمعنى والضبط لتحديد الملامح النحوية أو الصرفية أو حتى البلاغية المطلوبة، ثم تستنتج القواعد.

مشاركة أخرى أضافت: ويتم التطبيق حتى في سياق، بحيث يطلب من الطالبات صياغة موضوع أو مقالة أو تلخيص.. الخ، بشرط استخدام المهارة أو المعلومة الجديدة التي تم تعلمها، لتقويم التطبيق.

الممارسة: هذه أفكار جميلة وقرأت حولها فعلا لكن ما طبقتها، خفت تستهلك وقتاً أو تكون صعبة التطبيق (وصممت قليلاً ثم تابعت) بصراحة ممكن استصعبت الإعداد لها، لكن سأطبقها بإذن الله.

ومن الجدير بالذكر أن الممارسة نفسها أعدت درس الجملة الإسمية مستخدمة الأسلوب السياقي الذي وصفته المشاركات الأخريات ولكن بتسلسل أفضل وضمن خطة وتنفيذ يحتويان تفاصيل إضافية لم تذكرها المشاركات مارست فيها استراتيجية تدريسية نشطة فعلت أدوار الطالبات واستنتاجاتهن في عمل تعاوني بتطبيقات سياقية وتقويم وظيفي للمعرفة الجديدة، وطلب

"وفرت مجموعة من المصادر الإلكترونية لطالباتي ووضعتها في موقعي لإثراء معلوماتهن قبل كل محاضرة"

إلا أن بعض المشاركات تجاوزن تأمل التهيئة في وصف التحسين لأسباب متعددة، منها وعيها بأنها ترتبط كون بأولى محاضرات الفصل، وقد يكون هناك تقزيم لأهميتها بجانب الإعداد والأسلوب، أو كونها لم تعي ممارستها في هذا الجانب.

3. أساليب التي الممارسات: رد في مقدمة الحديث عن نتائج السؤال الثاني؛ فقد وصفت المشاركات أوصافاً متعددة دالة على التحسن في أساليب التدريس بشكل منفصل بحسب قائمة المراجعة لبعض المشاركات، وفي ارتباط بالتعامل مع الطالبات لدى بعضهن الآخر، وكانت أشكال التحسن في جودة التنفيذ بأثر التأمل القبلي في الإعداد الذي استلزم الاطلاع كما جاء في تعبير سابق لإحدى المشاركات، وفي شكل الحيوية في جو المحاضرة التي أضفاها تنوع طرق التدريس وفي شكل بروز ظاهرة مشاركة واسعة من الطالبات في المحاضرة، وفي شكل ترك مساحة من المشاركة للطالبات في التعلم الذاتي لمهارات المقرر من خلال التحضير المسبق من مصادر محددة والاطلاع على مقاطع الفيديو، وممارسة الاستنتاج الذي يقوده العصف الذهني والاستقصاء وحل المشكلات. تقول إحدى الممارسات:

"لن أعط محاضرة تقليدية بعد اليوم"

أخرى:

"الطالبات بدأت بالتأمل الذي أوصلهن لتعلم ذاتي، بعدوى تألمي وأسئلتي التي أعدتها جيداً"

أخرى تقول:

"المحاضرة كانت أشبه بخلية إنتاج أفكار ومعلومات"

ثالثة وصفت بقولها:

"الطالبات تعلمن بأنفسهن لم أمل عليهن أية معلومة"

مع بروز وصف إحدى المشاركات الذي رغم إعلانه أنه لم يتغير شيء إلا أنه يحمل فيما وراء السطور على الأقل وعياً تأكدياً بتأمل جودة الممارسة:

يمكن تفصيل نتائج التحسن في الأداء بأثر الممارسة الواعية إجابة عن السؤال الثاني للدراسة وفقاً لقائمة المراجعة أو جدول التحول في تحسين الممارسة لجوانب الأداء التدريسي المحددة:

1. تحسن في الاستعداد للتدريس (التخطيط): عبرت جميع المشاركات عن نقلة تحسينية - مع تفاوت قوة التعبير من ممارسة لأخرى - من حيث التمكن من المقرر والإعداد الجيد له من حيث أهدافه وإسقاطها في المحتوى وإثرائه وتحضير أنشطة تستثمر وقت المحاضرة، من الأوصاف في هذا الجانب:

"وأنا أعد المحاضرة أصبحت أراجع أهداف المقرر الأساسية وأتوسع في القراءة في موضوع المحاضرة وأفكر في أفضل طريقة وأسلوب للتنفيذ، بل أصبح تفكيري أفقي من الهدف للمحتوى للأنشطة"

أخرى برز لديها وصف لامع عند فقرة القدرة قالت:

"فكرت عند إعداد محاضرتي كيف أنقل للطالبات ممارسة جيدة يقلدنها في ممارستهن العملية"

استدرج تأمل الممارسة نقد إحدى المشاركات لممارسات سابقة غير جيدة مارستها أحياناً لأسباب متعددة وكأنها تراها بعين جديدة - عين وعي الممارسة - تقول:

"تحولت من عدم المبالاة بالتحضير للمحاضرة -كوني درستها سابقاً وحفظتها - إلى التحضير بهدف التجديد والإثراء ومواكبة الجديد"

2. تأمل التهيئة: التعريف والارتباط والإرشاد هذه الكلمات التي تكررت في أوصاف مجموعة من المشاركات في الدراسة لتحسن أدائهن في جانب التهيئة:

"ولو أن ممارستي جاءت بعد المحاضرات الأولى في الفصل وقد يكون فات أو أن التعريف بطبيعة المقرر، إلا أنني حرصت على تعريف الطالبات بأهداف المحاضرة وعلاقتها بموضوعات المقرر الأخرى"

"تحولت من عدم التدخل في طريقة دراسة الطالبة الذاتية لموضوعات المقرر إلى إرشاد الطالبات إلى تحويل كل محاضرة إلى خريطة ذهنية لتسهيل فهمها وربط عناصرها"

"لم يكن لدي تحولات في الأساليب حيث وجدتي أصلاً جيدة الأساليب، مفعلة لتكنولوجيا التعليم"

"طلبت من الطالبات تقويم أنفسهن كممارسة جديدة لي في التقويم"

4. التفاعل مع الطلاب: عبرت المشاركات عن رضاهن عن أدائهن فيما يسبق برنامج التدريب على تأمل الممارسة في هذا الجانب، ولم يمنع هذا وصفهن لطرق مختلفة عن التحسين فيه، تارة بتخصيص وقت في المحاضرة للأسئلة، وتخصيص وقت بسيط لأهم حدث في حياة الطالبة في بداية المحاضرة تارة أخرى. وبعضهن خصصن وقتاً في آخر المحاضرة لتقييم ما تعلمت الطالبات فيها، إلى درجة تنظيم المحاضرة وفق استراتيجية تستثير آراء الطالبات وحوارهن، وفي هذا الجانب وصفت إحدى المشاركات تحسن ممارستها بالقول :

"أخطط لكل محاضرة بعمل تقويم عملي بحثي"

6. التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

- تعميم البرنامج التدريبي لتأمل الممارسة في برامج التنمية المهنية المستدامة، كونه أثبت أثراً قصير المدى وطويل المدى لدى المشاركات.

- اعتماد أسلوب الممارسة المصغرة في التدريب على تأمل الممارسة التي يسبقها ويتخللها ويتبعها تأملها لضمان نجاح وعي الممارسة الكاملة، ودراسة أثرها بشكل معمق في تحسين الأداء.

- دمج أكثر من أداة لتحفيز التفكير التأملي لضمان الأثر التحسيني، بحيث يكون الحوار التأملي حول الأداء أداة أساسية مساندة لغيرها.

- تنويع مصادر وأنشطة التأمل لتشكيل الممارسة الواعية، كعرض الحالات الدراسية المرئية أو المسموعة أو المقروءة وتأملها مقارنة بالممارسة الذاتية.

- التدرج في تأمل جوانب الأداء بغرض تحسينه، بحيث يتم تأمل جانب في كل مرة.

- تخصيص دراسات لتأمل الأداء للأستاذ الجامعي في مجال تقويم الطلاب لبروز حاجته لتركيز أكبر في التأمل القبلي خاصة.

- تبني أساليب تنمية الوعي بالممارسة مدخلا أساسيا لتطوير الأداء التدريسي للمدرس الجامعي ليتبنى هو بدوره التغيير الذي قاده بممارسته الواعية.

- توجيه خبير لدعم تأمل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، لظهور أهمية قيادة مرشد للتأمل في الممارسة، بمعايير ملائمة للخبرة والاختصاص الكفيلة بنجاحه في اجتذاب وإقناع وقيادة هذا الدور.

"في نهاية المحاضرة وسأجعلها مستمرة قمت بعمل فقرة ماذا أخذت معك من المحاضرة"

"وضعت وأعلنت للطالبات قانون للتعامل أهم نقطة فيه تضيف رأياً أو معلومة جديدة لها درجة نشاط إضافية"

5. تقويم الطلاب: أظهرت تعبيرات المشاركات احتياج هذا الجانب من الأداء للوقت الكافي للاطلاع والقراءة والاختيار والإعداد ليظهر التحسين، إلا أن هذه النتيجة تشير إلى أهمية وعي ممارستهن للتقويم ولأسباب وجود شيء من القصور فيه بل وتأمل أفكار وخطوات لتحسينه وتحديد مصادر اللازمة والوقت اللازم لتحسين الأداء فيه، وهذا كاف لإحداث تحسين قريب.

"التحول لدي هو تقويم الطالبات نهاية المحاضرة بأوراق عمل بدل من طرح أسئلة فردية شفوية، أما عناصر الأداء التقويمي الأخرى فهي تحتاج مني لاطلاع وتخطيط على مدى أطول من هذه الممارسة"

"أدخلت طريقة تقويم التعلم بالمشروع التطبيقي إضافة للاختبارات"

"بعد كل فكرة طرحت الأسئلة التقويمية"

"قمت بإعداد أوراق عمل للتقويم ووزعتها للمجموعات، وتركتهن يقومن بعضهن، ثم قمت بعمل تغذية راجعة لعروض المجموعات"

المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 2، العدد (3):
123-135.

[22] محمد، داليا. (2002). أثر استخدام أساليب التفكير التأملي على تنمية مهارات التدريس لدى مدرسي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.

[30] الخالص، بعاد. (2007). أثر تنمية التفكير التأملي لمعلمات رياض الأطفال باستخدام المنحى الروائي في تصميم البيئة التعليمية وتنمية نزاهات الاطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

ب. المراجع الاجنبية

[4] Paulsen, M & Feldman, K. (1995). "Toward a Reconceptualization of Scholarship: A Human Action System with Functional Imperatives", *The Journal of Higher Education*, Vol. 66, No. 6, pp. 616-636.

[5] Dewey, J, (1993) "*How we think*", DC Heath and Co, Boston, MA.

[6] Schon, D. A. (1987). "*Education the Reflective Practitioner*", San Francisco, CA: Jossey-Bass.

[7] Brookfield, Stephen, D.(1995) "*Becoming a critically reflective teacher*", San Francisco: Jossey-Bass.

[8] Broden, J & Dorfman, J. (1994) Determinants of Teaching Quality: What's Important to Students?, *Research in Higher Education*, Vol. 35, No. 2.

[9] Cranall, A J (2000) *Considering evolutionary processes in conservation biology n*, University of California, 621 Charles E. Young Drive, Los Angeles, CA 90095-1606, USA

[10] Stanley, C. (1998). A framework for teacher reflectivity. *TESOL Quarterly*, 32(3), 584-591.

• استثمار بعض متطلبات تقييم عضو هيئة التدريس في الجامعة كمدخل لتنمية الوعي في الممارسة كملف تطوير التدريس أو ملف المقرر، إذ ما هي إلا أداة كتابية تأملية للأداء وأدلته.

المراجع

أ. المراجع العربية

[1] أوسنر مان كارين وكوتكامب، روبرت (2002). "الممارسة التأملية للتربويين"، ترجمة منير الحوراني، دار الكتاب الجامعي، العين.

[2] الجبر، جبر بن محمد بن داود (2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات، العدد 33*.

[3] الدهشان، جمال علي والسيسي، جمال أحمد. (2004). تقويم بعض جوانب الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية من خلال آرائهم، *مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية - جامعة المنوفية، السنة التاسعة عشر، العدد (3): 102-114*.

[12] دواني، كمال سليم. (2003). *الإشراف التربوي: مفاهيم وآفاق*، الجامعة الأردنية، ط1.

[13] الناقبة، محمود كامل (1999). *التدريس الجامعي - العمود الفقري للتنمية المهنية لأستاذ الجامعة، المؤتمر القومي السنوي السادس لمركز تطوير التعليم الجامعي للتنمية المهنية لأستاذ الجامعة في عصر المعلوماتية* كلية التربية، جامعة عين شمس، (23 - 24) نوفمبر.

[14] حسن، سعاد جابر محمود. (2013). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية،

- [23] Seldin, P. (1988) Evaluating College Teaching, *New Directions for Teaching and Learning*, No. 33, 1988.
- [24] Cashin, E W. (1989). *Defining and Evaluating College Teaching*". Kansas State University, Idea Paper, ED339731.
- [25] Taylor, L. Reflecting on Teaching: The Benefits of Self-Evaluation, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 19, Issue. 2, aug 1994, pp. 109-120.
- [26] Dorfman & Broden 1994 Analytical study of the professional competencies of university professor in the Arab World. Reciprocal Journaling. *Theory into Practice*. Vol. 42, No 3.
- [27] Conle, C. Moments of Interpretation in the Perception and Evaluation of Teaching, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 15, 1999.
- [28] Arreola, R. (2000) *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System: A Handbook for Collge Faculty and Administrators on Designing and Operating a Comprehensive Faculty Evaluation System*, Bolton, Anker publishing Company.
- [29] Alsrhid, A, M. (2012) Analytical study of the professional competencies of university professor in the Arab World", *Research on Humanities and Social Sciences*, ISSN 2222-1719 (Paper) Vol 2.
- [31] Freeman, D. (1991). "To make the tacit explicit", Teacher education, emerging discourse, and conception of teaching. *Teaching & Teacher Education*: 7: 516.
- [11] Farrell, T (1998) “ Reflective teaching: The principles and practices” . *Forum* V.19 N . 1 , pp 10 - 17
- [15] Chark, (2006) That aimed to answer two questions: *The Journal of Higher Education*, Vol. 66, No. 6, pp. 616-636.
- [16] Rarieya, J. F. A. (2005). Promoting and investigating students’ uptake of reflective practice: A Pakistan case. *Reflective Practice*, 6(2), 285-294
- [17] McAlpine, L., Prosser, M., Scott, I., & Trigwell, K. (2004). Academic Development : What Purpose and Whose purpose? In Elvidge, E. M. (Ed.) Exploring academic development in higher education: Issues of engagement. Cambridge: *Jill Rogers Associates*, 17-27.
- [18] Conderman, Greg & Morin, Joe (2004). Reflect up on your Practice, *Intervention in School and Clinic*. Vol. 40, No.2.
- [19] Kipp, Peter Hoffman & Others (2003). Beyond Reflection: Teacher Learning as Praxis. *Theory into Practice*. Vol 42, No.3.
- [20] Tillman, Linda C. (2003). Mentoring, Reflection and Reciprocal Journaling. *Theory into Practice*. Vol. 42, No 3.
- [21] Moyles, Janet & Others (2002). Using Reflective Dialogues as a Tool For Engaging with Challenges of Defining Effective Pedagogy. *Early child Development and Care*. vol. 172

THE IMPACT OF CONTEMPLATIVE PRACTICE AMONG UNIVERSITY TEACHERS TO IMPROVE TEACHING PERFORMANCE

Iman Abu Saleem

Prince Sattam bin Abdulaziz University

***ABSTRACT** _The aim of the present study is to investigate the impact of reflective practice of a university professor on improving his teaching performance. The study was limited to eighteen female staff members from women's colleges at Prince Sattam Bin Abdul-Aziz University. The researcher followed the procedures of qualitative research. A training program was built to reflect on aspects of teaching performance defined in the list of performance review based on a thorough review of literature and including five aspects: readiness, preparation, teaching method, interaction with learners and assessment. Through reflective debate on each item according to the three stages of reflection (before, during and after practice), micro-performance was conducted during the training program followed by post reflective writing by participants. The study identifies some methods of forming conscious reflective practice of a university professor. Most important is the training program including some reflective tools and techniques such as debate, micro-teaching, reflective writing and observation. The study also identified a clear impact of reflection on improving teaching performance. The clearest instances were in the areas of improving teaching methods and teaching preparation.*