مجلة العلوم التربوية والنفسية
العدد الرابع والعشرون – المجلد الثاني
أكتوبر 2018 م
ISSN: 2522-3399

المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث
Arab Journal of Sciences & Research Publishing
AJSRP

تحسين مستوى الكتابة التأملية في ملفات خبرة مساقي التربية العملية تر 359 وتر 369 في كلية التربية بجامعة بيت لحم[1]

خليل عبد القادر عيسى[1] نتالي نبيل طوباسي[2]

1. دائرة اللغة العربية || كلية الآداب || جامعة بيت لحم
2. قسم تربية || المرحلة الأساسية الدنيا || كلية التربية || جامعة بيت لحم

الملخَّص: هَدَفَ هذا البحث إلى تحسين مستوى الكتابة التأملية في ملفات خبرة مساقي التربية العملية تر359 وتر369 في كلية التربية بجامعة بيت لحم، واختار الباحثان المنهج الإجرائي في إعداده، واستخدما نموذج جبس (Gibbs, 1988) لتحقيق هدف البحث.

تمثلت عينة البحث من طلبة مساق التربية تر 359 وتر 369 وبلغ عددهم 9 من مجتمع الدراسة الذي بلغ 17 لالتزامهم بتسليم ملفات خبرة المساقين المذكورين؛ وهو شرط لإتمام البحث من الناحية العملية، كما صممما بطاقة رصد وتفريغ لهذا الغرض.

أظهرت نتائج البحث تحسنًا في مستوى الكتابة التأملية في ملفات الخبرة لمساق الخبرة العملية تر 369 قياسًا بمساق تر 359 رغم نقصان عدد فقرات التأمل في ملفات الخبرة للمساق الأول.

أوصى البحث بإقرار متطلب إلزامي في التفكير التأملي إلى جانب مساق التخصص "Educ251 اللغة والتفكير" أو معه، واعتماد نموذج جبس في فقرات الكتابة التأملية، وتوحيد نماذج ملفات الخبرة لكل مساقات التربية العملية لطلبة التربية بجامعة بيت لحم.

الكلمات المفتاحية: كتابة تأملية، بحث إجرائي، تربية عملية، ملف خبرة، جامعة بيت لحم.

مقدمة البحث:

تحرص كليات التربية في الجامعات والمعاهد التعليمية المختلفة على إقرار مساقات متعددة، وفي مستويات تراتبية، في التربية العملية، ضمن برامجها الأكاديمية الخاصة بتأهيل المعلمين وإعدادهم كونها تضع الطلبة في ميدان الاختبار الحقيقي لمعارفهم التي حصَّلوها، ولقدراتهم التي امتلكوها خلال مرورهم بهذه المساقات؛ وهي بذلك تسهم في تشكيل طلبتها نظريًّا وعمليًّا فيكونون قادرين على الممارسة الحقيقة لجملة ما تعلموه على مقاعد دراستهم، وتجريبه على أرض الواقع، فينتقلون من كونهم دارسين إلى مُدرِّسين، ومن كونهم متلقين للمعرفة إلى مُصدِّرين لها؛ وعليه تشكِّل التربية العملية جسرًا يسهل عملية الانتقال هذه (عبد الله، 2004).

ولا شك أنَّ إعداد ملف الخبرة "Portfolio" صار جزءًا من المتطلبات الأساسية لمساقات التربية العملية؛ لأنَّه يُعدُّ حصيلة إنجاز الطالب/ة المعلم/ة لما مَرَّ به من خبرات نظرية وعملية أثناء فترة التدريب وتقويمها؛ فهو بحسب السميري (2014) مدخل متكامل يعتمد على التعلم والتدريب والتقويم حيث بناؤه في دورة متكاملة تبدأ بتجميع الوثائق التي تعكس نمو المتدرب وإنجازاته ثم مراجعته لتلك الإنجازات والتأمل فيها ومناقشتها بهدف تطوير أدائه وتحسينه.

ويهدف ملف الخبرة إلى إكساب المعلم والمتعلم مهارات الكتابة من خلال القدرة على توثيق خبرته من منظوره الشخصي، حيث يسعى إلى توضيح الرؤية الكاملة والموقف الكامل، سواءً للمعلم أو المتعلم، حول فلسفته أو رؤيته الذاتية، إذ يتضمن ملف الخبرة وصفًا وتحليلاً للتقدُّم الحاصل بناءً على الأهداف المُسبقة التي وُضِعت

(1) مُوِّل هذا البحث من منح البحث الداخلية IRG في جامعة بيت لحم.

لمساعدة الطالب/ة المعلم/ة على التأمل في الممارسات الحاصلة، وعمل التعديلات التي تقتضيها لتحسين ممارساته التعليمية وبالتالي تَقدّم الطلاب في هذا المجال وتحقيق الأهداف المرسومة؛ وبالطبع فما يتلو التطبيق هو عمل التعديلات اللازمة لتلاشي نقاط الضعف أو الثغرات التي حصلت بهدف الوصول إلى درجة الاتقان.

ويشمل ملف الخبرة أربعة عناصر رئيسة تتمثل في: البيانات الشخصية للطالب/ة أو المعلم/ة، والبيانات الخاصة بالدرس أو مجموعة الدروس التي نفَّذها، وتحليل الممارسات من منظور ذاتي تأملي، بالإضافة إلى كتابة الشواهد والبراهين التي تتمثل في المشاهدات المنظمة وشبه المنظمة والحرة.

ويُعدُّ ملف الخبرة نوعًا من أنواع التقويم البديل (أبو عقيل، 2014) كما أنَّه مهم في تقويم الأداء اللغوي لدى الطلبة بدرجة عالية بحسب دراسة فلمبان (في أبو عقيل، 2014).

وما من شك في أنَّ ملف الخبرة دون تفسيرات وتعليقات وتأملات مكتوبة يصبح مجرد مدونة لملاحظات وسجلاً لصور تعليمية، ويكون، بحسب Burke (في السميري، 2014)، ملفًا لا يخضع لأية معايير، ولا تتضح وظائفه التوثيقية والتعليمية والتدريبية والتفكيرية.

ولمَّا كان طلبة التربية العملية في كلية التربية بجامعة بيت لحم ملزمون بتقديم ملفات خبراتهم بعد تنفيذهم للتدريب، وتضمينها تفكيرهم التأملي وكتابتهم التأملية، فإنَّ التأمل، بمعناه التربوي، يصبح لزامًا استيعابه وفهمه وإتقانه؛ كون العديد من هيئات الاعتماد والجودة الأكاديمية بكليات التربية تؤكد على أهمية ممارسة المعلم للتفكير التأملي، واعتباره معيارًا أساسيًا من معايير إعداده؛ لما له من دور في النمو المهني للمعلم من جهة، وتحقيق فهم أفضل لأنماط تعلم التلاميذ من جهة ثانية، وما يترتب عليه من تنويع في أساليب التعليم والتقويم وتحسين طرائق التدريس، ومن ثم ممارسة المعلم لمسؤولياته بمهنية عالية (الأستاذ، 2011).

مشكلة البحث:

يسعى مساق التربية العملية، في الكليات التربوية المختلفة، إلى تحقيق أهداف ثلاثة (حمَّاد، 2005: 156): "

1- تعريف الدارس/ المعلم بماهية المجال المهني التربوي بما يشتمل عليه هذا المجال من قيادات، وطلاب، وأدوار، ومسؤوليات.
2- إتاحة الفرصة أمام الدارس/ المعلم كي يضع ما درسه من مبادئ وقواعد ونظريات تعليمية وتربوية موضع التطبيق العملي والفعلي
3- تهيئة الدارس/ المعلم للانتقال من دور الدارس إلى دور المعلم؛ أي أن فترة التربية العملية تعد بمثابة فترة انتقال ما بين دورين".

وما من شك في أنَّ النجاح في تحقيق هذه الأهداف يتحقق عبر طرق ووسائل متعددة منها المواظبة على حضور المحاضرات وممارسة التعليم الحقيقي والعملي من خلال مساقات التربية العملية.

ويعدُّ ملف الخبرة "Portfolio"، الذي تتجه العديد من برامج إعداد المعلمين على استخدامه (كوستانتينو ودي لورينثو، 2004)، إحدى الوسائل المهمة جدًّا في نجاح الطالب / المعلم في مهمته، وتحقيق الأهداف سابقة الذكر؛ لأنَّ الطالب يعكس فيه رؤيته للتعليم، ويرسم فيه خطوات نجاحه وفشله في تنفيذ مهماته الموكلة إليه؛ إنَّه بمثابة صورة ومرآة تعكس له مواطن القوة والضعف فيه؛ فيحافظ على قوته، ويحسن من نقاط ضعفه؛ ونظرًا لذلك نُودي به واحدًا من الطرق البديلة للتقويم إلى جانب الطرق التقليدية (أبو عقيل، 2014) بل صار ، بحسب شنار (2016)، إحدى الاستراتيجيات التقويمية التعليمية الجديدة التي جاءت كردة فعل على الطرق الاعتيادية المألوفة كالامتحانات المعرفية وانطباعات المعلم الذاتية.

وحيث يُعتبَر ملف الخبرة "Portfolio" أداةً للتفكير التأملي ومحفِّزًا له عند بعض الطلبة كما أظهرت دراسة Wade & Yarbrough (1996) ومعززًا من تطوير التقويم الذاتي والتفكير التأملي بحسب Barton & Collins (في كوستانتينو ودي لورينثو، 2004) فإنَّ كلية التربية بجامعة بيت لحم تبنَّته وألزمت طلبتها الملتحقين بمساقات التربية العملية بإنجازه ضمن مواصفات واضحة بحيث يوثق الطالب المعلم كل ما مر به أثناء التدريب الميداني في المدارس ليعكس قدرته على التنظيم والترتيب مُولِيَة "التأمل" اهتمامًا كبيرًا في ملفات الخبرة "Portfolio"فأفردت جزءًا من هذا الملف ليتأمل كل طالب معلم تجربته العملية، ويفكر داخل الصندوق، ويعبر عن هذا كله في عبارات وكتابة تأملية تبدأ من الوصف، فإبداء المشاعر، فالتقييم، ثم التحليل، والاستنتاج، وتنتهي باتخاذ إجراء مناسب؛ إيمانًا منها بأنَّ "الممارسة التأملية تعتبر منهجًا فعَّالاً للتطوير المهني" (أوسترمان وكوتكامب، 2000: 17).

ولكن، وحين مراجعة ملفات الخبرة لدى عينة البحث تبيَّن بوضوحٍ ضعفهم الشديد في الجزء الخاص بالكتابة التأمليَّة، إذ إنَّهم يصفون ما مروا به من أحداث خلال التدريب العملي وصفًا مباشرًا وسرديًّا، ثم يعبرون عن مشاعرهم وأحاسيسهم نحوها استحسانًا أو استقباحًا دون تعليل أو تفسير، ثم يهملون بقية مستويات التفكير الستة التي ذكرها Gibbs (1988) أو يمرون بها مرور الكرام عليها دون فهم المقصود منها؛ ورغم مرورهم بتجربة التدريب العملي في مساقات التربية العملية، وإعداد ملفات الخبرة أكثر من مرة، إلا أنَّ كتابتهم التأملية لم تتجاوز الوصف المذكور.

أسئلة البحث:

لقد لفت ضعف طلبة التربية العملية، في كلية التربية في جامعة بيت لحم في مساقي التربية العملية تر 359 و تر 369، انتباه الباحثيْن، وانطلقا يفكران في كيفية حل هذه المشكلة، فانبثق من ذلك طرح التساؤل الرئيس الآتي:

كيف يمكن تحسين مستوى الكتابة التأملية في ملفات خبرة مساقي التربية العملية تر 359 وتر 369 في كلية التربية بجامعة بيت لحم؟

أهداف البحث:

يقصد هذا البحث إلى تحقيق الهدف الآتي:

تحسين مستوى الكتابة التأملية في ملفات خبرة مساقي التربية العملية تر359 وتر 369 في كلية التربية بجامعة بيت لحم باستخدام نموذج جبس (Gibbs, 1988).

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من عدة نواحٍ:

1- كونه أول بحث إجرائي تربوي، بحسب علم الباحثيْن، حول الكتابة التأملية لدى طلبة مساق تر 359 وتر369 في كلية التربية بجامعة بيت لحم.
2- لحاجة كلية التربية في جامعة بيت لحم إلى مثل هذه الأبحاث لتطوير قدرات طلبتها في مساقات التربية العملية؛ إذ تقتصر كتابات طلبة التربية العملية التأملية على مجرد الوصف والتعبير عن المشاعر دون مراعاة مستويات الكتابة التأملية الأخرى.
3- كونه يتناول موضوعًا في غاية الأهمية حيث إنَّ التفكير التأملي من القضايا التربوية المستمرة والمتجددة والمتطورة والمرتبطة بحركة الفكر التربوي.

4- قد يفيد هذا البحث القائمين على برنامج التدريب الميداني من مشرفين تربويين وطلبة حول ضرورة توظيف منحى التأمل في كتابة ملفات الخبرة.
5- قد يشجع هذا البحث المهتمين بتطوير البحث العلمي في مجال التفكير التأملي، وذلك بتطوير أفكار لنماذج جديدة وابتكار أدوات بحثية جديدة ذات علاقة.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** يتحدد البحث بموضوعه "تحسين مستوى الكتابة التأملية في ملفات خبرة مساقي التربية العملية تر 359 وتر 369 في كلية التربية بجامعة بيت لحم".
- **الحدود البشرية:** طلبة مساقي التربية العملية تر359 وتر369 وعددهم 17 طالبة.
- **الحدود المكانية:** جامعة بيت لحم، ومدارس بيت لحم الحكومية والخاصة التي جرى فيها تطبيق مساق التربية العملية.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الأول خريف 2016، والفصل الثاني ربيع 2017 من العام الأكاديمي 2017/2016.

مصطلحات البحث:

التربية العملية

التربية لغةً (مصطفى وآخرون، 2004: 326) "التنشئة والتغذية والتثقيف". أما العملية فتعني لغةً (مصطفى وآخرون، 2004: 628) "جملةُ أعمال تحدث أثرًا خاصًا".

ويُعرِّفها عبد الحميد الهاشمي (في عبد الله، 1997) بأنَّها المحور الفقري لنشاط الإعداد المسلكي ومواده التربوية والنفسية والإجتماعية في الكليات التربوية.

في حين يُعرِّف نصر الله (2001) التربية العملية بأنَّها الناحية التطبيقية وإحدى المكونات من برنامج تأهيل المعلمين وإعدادهم وتدريبهم على القيام بمهنة المعلم داخل البيئة البيئة الصفية وخارجها من قبل الطالب المعلم ولكن بإشراف وتوجيه من المشرف الأكاديمي.

بينما عرفاها الحليبي وسالم (2004) بأنَّها كل ما يعمل في تكوين وتشكيل شخصية الطالب المعلم التربوية من خلال إكسابه جميع العناصر التي تُؤثر في شخصيته مثل أخلاقيات مهنة التعليم طيلة فترة البرنامج العملي، إنْ كان بشكل قصدي ومباشر أم غير مباشر من خلال تأثره واختلاطه بالميدان الطبيعي والاجتماعي.

ويُعرّفها الباحثان بأنها هي الناحية التطبيقية لبرنامج تأهيل المعلمين، وتعتبر امتدادًا للمواد التربوية والنفسية والاجتماعية في كليات التربية، حيث تعمل على تكوين وتشكيل شخصية المعلم الطالب من خلال إكسابه جميع العناصر التي تؤثر في شخصيته، والتي تؤهله للقيام بمهمته داخل البيئة الصفية وخارجها، ولكن بإشراف وتوجيه من قبل المشرف الأكاديمي.

الطالب/ة المعلم/ة

الطالب لغةً (مصطفى وآخرون، 2004: 561) "الذي يطلب العلم، ويطلق عُرفًا على التلميذ في مرحلتي التعليم الثانويّة والعاليّة". أما المعلم لغةً (مصطفى وآخرون، 2004: 624) فهو "من يتخذ مهنة التعليم ومن له الحق في ممارسة إحدى المهن استقلالاً".

يُعرِّف منشورٌ لكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية (2002: 20) الطالب المعلم بأنَّه "الطالب الذي أنهي جميع المقررات الدراسية، ومسجل في مقرر التربية الميدانية، ويقوم بتدريس تخصصه لصف واحد أو لعدد من الصفوف في إحدى المدارس الحكومية التي توجهه إليها الكلية بالتنسيق مع إدارة التعليم".

وقد لاحظ الباحثان أنَّ بعض الكتب التي تتناول موضوع التربية العملية تميل إلى مصطلح "الطالب المتدرب" كما في حمدان (1997) حيث عرَّفه كونه طالبًا في مؤسسة تعليمية مختصة في إعداد المعلمين وتأهيلهم رسمي بعد إنهائه لمتطلبات المهنة التعليمية.

والباحثان آثرا استعمال المصطلح الأول لسببين:

الأول: كون مصطلح "الطالب المتدرب" قد لا يخصُّ طالب التربية العملية الذي يقوم بالتدريس في مدرسة ما؛ فقد يكون طالبًا متدربًا من كلية التمريض يتدرَّب في مستشفيات أو عيادات طبية، أو كلية إدارة الأعمال يتدرب في بنوك أو شركات، أومن كلية العلوم يتدرب في مختبرات أو مصانع كيميائية .. إلخ.

الثاني: أنَّ كلية التربية في جامعة بيت لحم، وفي دليلها الخاص بها، سمَّته الطالب/ة المعلم/ة؛ وهو ما يتوافق مع منشور كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية السّابق الذِّكر.

وقد اختار الباحثان هذا المصطلح اعتمادًا على منشورات المملكة العربية السعودية، وعرّفاه على أنه الفرد الذي أنهى المقررات الدراسية كافة، وتم تسجيله في مقرر التربية العملية، حيث إن هذا يؤهله لتعليم صف واحد أو عدّة صفوف في إحدى المدارس.

ملف الخبرة

الملف لغةً (مصطفى وآخرون، 2004: 833) "إضبارة تجمع أوراقًا مختلفةً في موضوع واحد أو أكثر". أما الخبرة لغةً فتعني "العلم بالشيء" (ابن منظور، د. ت: 227/4).

يعرف جابر (في أبو عقيل 2014) ملف الخبرة بأنَّه "ملف يحتوي على توثيق وتجميع هادف لأعمال الطالب أو مهاراته أو أفكاره حول مساق ما".

أمَّا مويس وسورينيلي (Mues and Sorcinelli, 2000) فيعرفانه (في أبو عقيل 2014) بأنَّه "مجموعة أعمال الطالب وأنشطته قام بها أثناء تعلمه موضوع ما، ويمكن استخدامه كدليل على تعلم الطالب ذلك الموضوع".

ويعرفه آرثر وسباندل (في علام، 2009) بأنَّه "تجمع هادف من أعمال الطالب توضع جهوده أو تقدمه أو تحصيله في مجال دراسي معين، وينبغي أن يشتمل هذا التجمع على مشاركات الطالب في اختيار محتوى البورتفوليو، وكيفيه اختياره، ومحكات الحكم على جودته، ودليل عن انعكاسات الطالب عليه".

ويعرّفه الباحثان بأنه مجموعة أعمال الطالب التي تتضمن مهاراته وأفكاره وأنشطته التي قام بها في مساق معين، وتعتبر دليلاً على تعلم الطالب لموضوع محدد، مشتملاً على مجموعة من المهام والواجبات بما فيها التأمل.

التفكير التأملي

التفكير لغةً (مصطفى وآخرون، 2004: 698) "إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها". أما التأمل لغةً (مصطفى وآخرون، 2004: 27) فهو "التّدبر وإعادة النظر في الشيء مرة بعد أخرى.

يعرّف ريان (2006: 121) التفكير التأملي بأنَّه "تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج، ثم تقويم النتائج في ضوء الخطط".

ويعرِّفه سعادة (في الفتلاوي وهادي، 2014) بأنَّه "نمط من التفكير المرتبط بالوعي الذَّاتي والمعرفة الذاتية أو التَّأمل الذاتي، والذي يعتمد على التمعن ومراقبة النفس والنظر بعمق إلى الأمور".

في حين يعرفه فلاتة (2014) بأنَّه "التفكير الذي يتضمن قدرة الفرد في التبصر في العمل واستقصاء الظواهر المختلفة، والتأمل فيها وتحديد المشكلات المترتبة عليها، ومن ثم تحليل الظواهر والمواقف إلى عناصرها والتعامل معها بصورة متكاملة، ومن ثم التخطيط العقلي الواعي لحل المتناقضات، ومن ثم اقتراح الحلول وتقييم مدى فاعليتها".

ويرى الباحثان أن التفكير التأملي هو نمط تفكير مرتبط بالوعي الذاتي والمعرفة الذاتية، حيث يتضمن قدرة الفرد على التبصر في العمل واستقصاء الظواهر المختلفة، والتأمل فيها وتحديد المشكلات المترتبة عليها، ومن ثم تحليل الظواهر والمواقف إلى عناصرها والتعامل معها بصورة متكاملة، ومن ثم التخطيط العقلي الواعي لحل المتناقضات واقتراح الحلول وتقييم مدى فاعليتها.

الكتابة التأملية

الكتابة لغةً (مصطفى وآخرون، 2004: 774) "صناعة الكاتب وهو من كتب بمعنى خطَّ".

وتُعرِّفها الحارثي (2014/2013: 10) بأنَّها "تعبير عن الذات، وترجمة للفكر عن طريق الكتابة، وفرصة للتعلم الذاتي الذي ينمي ثقة الطالب بنفسه، وهي عملية تفكير تصب في قالب كتابي معين، كما أنها أفضل فرصة لظهور المواهب اللغوية المختلفة".

وتُعرِّفها هيلين (Helen, 2006) في (الحارثي، 2014/2013: 10) بأنَّها "مجموعة من الملاحظات والأفكار والخبرات التي اكتسبها المتعلم مع الوقت من خلال مقرر، أو تجربة أو مجال عمل، وهدفها إثراء تجربة المتعلم ومداركه من خلال الكتابة المتأنية المتفحصة في هذه التجربة الشخصية التي مر بها وتعلمها، وهي تعكس وجهة نظر المتعلم وانطباعه عن الموضوع".

أمَّا ستيفنز وكوبر (Stevens & Cooper, 2009) فيعرِّفانها في (الحارثي، 2014/2013: 10) بأنَّها "مجموعة من الأحداث والأفكار المتسلسلة والمتتابعة زمنيًّا، والتي تتضمن استجابات وانعكاسات وانطباعات المتعلم على تلك الأحداث، ويستخدم المتعلم عدة أشكال لكتابة".

ويعرّفها الباحثان بأنها مجموعة الملاحظات والأفكار والخبرات المدوّنة التي تعبر عن الذات وتعكس التجربة الشخصية، حيث تهدف الى إثراء تجربة المتعلم ووجهة نظره من خلال الكتابة.

2- الإطار النَّظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النَّظري:

لقد أصبح الاهتمامُ بتنمية مهارات التفكير المختلفة حاجةً مهمةً تفرضها متطلبات العصر الحديث، وصارت المؤسساتُ التربوية مطالبةً بتدريب الطلاب على استخدامها؛ لأنَّ الاعتماد على تلقين المعرفة لم يعد مقبولاً كأساس لعملية التعليم والتعلُّم؛ ولصعوبة إلمام الطالب بالمعرفة المتراكمة، كما أنَّ الأسلوب التقليدي في التعليم أخذ يُقَولِبُ شخصيات الطلاب في اتجاه واحد، ويعيقهم عن التفكير القائم على المعرفة المتعمقة، والقدرة على استخدام تلك المعرفة في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية ... ويكاد يُجمِع المُربون والتربويون على أنَّ الطالب الذي يتوصل لنتيجة معينة بعد الفحص والتحليل والتفسير بنفسه سيكون قادرًا على تطبيقها والتوصل لقواعد ونتائج وقوانين ونظريات جديدة، بينما الطالب الذي يتعود أن يستقبل القاعدة والنتيجة من مُعلِّمه يتعود باستمرار على استقبال المعلومات؛ مما يضرُّ بقدراته العقلية ضررًا بالغًا، ويقتل عمليات التفكير التأملي، والابتكاري، والتخيل، والبحث، والاستقصاء، والتصدي لحل المشكلات (المرشد، 2014).

وقد تبنَّى العديد من التربويين التفكير التأملي وعليه وُضعت وبُنيت نظريات تدعم مجال التربية والتعليم، منها (كما ورد في بركات، 2005: 102-104):

أولاً: نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bromson, 1982)

تنبني هذه النظرية على فكرة التَّكامل في التَّفكير الذي يُعدُّ عنصرًا أساسيًّا للوصول لأسمى درجات التفكير. كما تتبنى نوعين من التداخلات في التفكير:

1. **"التداخل الثنائي"** والذي يندرج تحته أنواع التفكير المختلفة، كالتفكير المثالي والتفكير التحليلي والتحليلي الواقعي، والتفكير التركيبي المثالي والمثالي الواقعي، والتفكير العملي الواقعي، والتفكير المثالي العملي، والتفكير التحليلي العملي والتحليلي التركيبي، والتفكير التركيبي العملي.
2. "التداخل الثلاثي" وهو ما يُسمَّى بـ "التفكير التأملي" والذي من خلاله يكوّن الفرد آراءه المستقلة وفق نظرته وخبراته، حيث يتميز عن الفرد ذي التفكير الثنائي بالقدرة على التأمل العميق للأشياء والموضوعات بناءً على وازع وخبرة ذاتيه.

ثانيًا: نظرية شون (Schön, 1983)

نظر شون للمعلم على أنَّه معلم نشط، قادر على البحث والاستدلال، وملاحظة التغييرات التي تحدث، والقدرة على تطويرها وذلك أملاً في الوصول إلى نتائج أفضل، وذلك من خلال توظيف التفكير التَّأملي الذي يُعنَى بحالات التطوير والتحسين. ومن جهة أخرى أكد أنَّ هذا لا يتم إلا من خلال ثلاث مراحل تأملية رئيسة:

1. "التَّأمل من أجل العمل" وتتمثَّل بقدرة المعلم على ملاحظة الحالة المرغوب تطويرها قبل عملية الممارسة الفعلية، والعمل على وضع أهداف ملائمة لها، تتلاءم مع الأهداف التربوية والنتاجات المرغوب تحقيقها.
2. "التَّأمل أثناء العمل" ويتم هذا التأمل خلال عملية الممارسة بهدف إنجاز المهام بفاعلية، بحيث يكون دور المعلم بارزًا من ناحية قدرته على اتِّباع الطرق والأساليب المناسبة لطبيعة الموضوع والأهداف الموضوعة وطبيعة الطلبة.
3. "التَّأمل بعد العمل" ويتسم المعلم فيها بوعيه النَّاقد، ويكون قادرًا على تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف من خلال تحليل سلوكه وتقويمه أثناء التنفيذ، ويظهر هذا في قدرته على استبدال أو تعديل الخطط التي تم وضعها لتتناسب مع الهدف المتوقع.

والممارسة التَّأملية، لطلبة التَّدريب الميداني، طريق لمزاوجة النَّظرية بالممارسة، ويسهم بقوة، كما يرى شون (في أبو سليم، 2016) في التطوير المهني؛ فالمتأمل يقوم بحوار ما بين فكره وفعله، من خلال تدريبه ليسأل نفسه حول طرقه وتخطيطه في العمل التعليمي: هل تم وفق ما كان يجب أنْ يكون؟ وهل الطريقة مناسبة؟ وهل تعلم المتعلِّمون؟ وهل اكتسبوا ما كان يجب أنْ يكتسبوه من خبرات؟ وما الذي يجب تحسينه؟.

ثالثًا: نظرية سولومون (Solomon, 1984)

ترى هذه النَّظرية (في بركات، 2005) أنَّه، ومن خلال التَّعلم والتَّدريب، نستطيع تنمية التَّصور الإدراكي الذي يتم من خلال ثلاثة مستويات:

1. **مستوى "التَّصور الواقعي"** الذي يتضمن استخدام الخبرات المرتبطة بالواقع والتفاعل معها تفاعلاً محسوسًا، ومن ثم ينتقل هذا المستوى لدرجة أعلى من استخدام الخبرات المرتبطة بالواقع لتشمل الأنشطة المحسوسة لتصوّر خصائص إضافية للأشياء بواسطة تقليد هذه الأشياء حسيًّا.

2. **مستوى "التَّصور الرمزي"** ومن خلاله يصبح المتعلم قادرًا على التَّعلم من خلال صور الأشياء وعيّنات ونماذج منها؛ حيث تُعتَبر هذه المرحلة مرحلة رمزية للأشياء الواقعية، ومن ثمّ يتدرج هذا المستوى ليشمل مستوى أوسع من رموز الأشياء واستخدام العينات، ليشمل التدرُّبَ على تمثيل الأشياء بالكلمات والألفاظ.
3. **مستوى "التَّصور التَّأملي التَّجريدي"** حيث يصبح للمتعلم في هذا المستوى قدرة على التَّفكير التَّأملي العميق المنضبط، بحيث يستطيع المتعلم الوصول للمعلومة بطرق مختلفة.

رابعًا: نظرية كلارك وبيترسون (Clarks & Peterson, 1988)

اهتمت هذه النَّظرية بتطوير المعلم كمهني متأمل، بحيث يكون قادرًا على التَّعرف على نفسية المتعلم واتجاهاته وقيمه، وتناول المنهج والمادة الدراسية بعمقها من خلال قدرته على تطوير خطة نموذجية للتدريس بعيدًا عن النَّمط الروتيني السائد، وكل هذا يتم في حال وُظِّفتْ ثلاثة أنواع من المعرفة التي تعمل على تطوير المعلم، وهي:

1- **"المعرفة التَّصريحية"**: وتعمل على تنمية قدرة المتعلم على الإحساس بالأشياء وإدراكها.
2- **"المعرفة الإجرائية"**: وتتم عند أداء المهمة والقيام بها على أساس العمل والممارسة بعد الإحساس بها.
3- **"المعرفة فوق المعرفيَّة"**: والتي يتم من خلالها تحليل المفاهيم، والمقارنة بينها، والتأمل بها.

فهذه الأنواع الثلاثة تساعد المعلم على أنّ يكون مهنيًّا متأملاً بحيث يرتبط تأمله بمرحلة النُّضج التي بلغها الفرد، سواءً أكان نضجًا جسميًّا أم عقليًّا أم انفعاليًّا أم اجتماعيًّا، فيستطيع المُتأمِّل، بناءً على خبراته السَّابقة التي مر بها، تسخيرها لبلوغ مستوى أعلى من التَّأمل في كل مرة يتأمل بها.

والقرارات التي يتخذها المتعلم بخصوص قدرته على التَّفكير التَّأملي تتمثل في أربعة مراحل:

1- **مرحلة التخطيط:** وتتناول تنظيم الوقت، والإعداد الجيد، والاستعداد النفسي والجسمي.
2- **مرحلة تشكيل الإجراءات التنفيذية:** وتهتم بتحديد الأعمال والمهام التي سيتم أداؤها.
3- **مرحلة التحليل والمقارنة:** وفيها تُحلل البيانات وتُقارن المعلومات المتوفرة.
4- **مرحلة التطبيق:** ويتم من خلالها التَّأمل في المفاهيم والمعلومات لتطبيقها وتوظيفها في مواقف جديدة.

خامسًا: نظرية كاجان (Kagan, 1988)

ترى هذه النظرية المتعلم متميزًا عن غيره بصفات معينة، وهذه الصفات هي التي تحدد مواقفه في المواقف الحياتية، من حيث ردود أفعاله في المواقف المحددة، حيث إنّ صفات الانسان هذه هي نتاج عامل بيئي ثقافي حضاري وعامل وراثي.

استند كاجان في نظريته على ربطه الأسلوب الاندفاعي التأملي بأسلوب حل المشكلات، حيث نظر للإنسان صاحب الرد السريع على المواقف على أنه إنسان ذو سمة اندفاعية خالصة تنتج عن ردود أفعال ذهنية دون استخدام التأمل الواعي، بعكس الإنسان الذي يتأنى في إصدار استجاباته وذلك لأنَّه يتأمل ويتروَّى في التفكير في الموقف قبل إرسال الاستجابة؛ حيث إن هذا الشخص يُعتبر ذو سمة تأملية خالصة تعزى إلى معرفة العمليات الذهنية المناسبة وتنفيذها بالطريقة الملائمة مع الموقف، وبالتالي تُعتبر هاتين السمتين "السمة الاندفاعية" و "السمة التأملية" هي التي تحدد سلوك الفرد في الموقف المعين.

سادسًا: نظرية جيهارد (Gebhard, 1992)

أشركت هذه النظرية المعلم والمتعلم في عملية التأمل كون العلاقة بينهما علاقة تكامليَّة؛ فمن خلال تفاعل المعلم مع المتعلم في حصصه يستطيع المعلم ملاحظة سلوكياته والتَّأمل فيها إذ يبدأ بتحديد المشكلة التي ظهرت،

وجمع البيانات حولها، والتخطيط والإعداد أملاً بتحسين الوضع القائم، ومن ثمّ تنفيذ الإجراءات، حيث يترتَّب على هذا التَّأمل في هذه الملاحظات مراجعة الخطة وتنظيمها لتلاشي نقاط الضَّعف التي قد تظهر.

بعد تأمل النَّظريات السابقة يسجَّل الباحثان الملاحظات الآتية:

1- أنَّ نظرية "شون" تنطلق من ملاحظة قَبليَّة للعمل المُمارس، ومن ثم متابعة إنجازات المُمارسة باتباع الطرق والأساليب المناسبة لطبيعة الموضوع والأهداف الموضوعة وطبيعة الطلبة، ومن بعدُ نقد المُمارسة، ومعرفة ما لها وما عليها، واتِّخاذ الإجراءات اللازمة وتعديل الخطط لمعالجة مواطن الضعف؛ والباحثان يتفقان مع هذه النَّظرية في مراحلها الثلاثة إذ انطلقا من ملاحظة ضعف طلبة التَّربية العملية في فقرة الكتابة التَّأملية في ملفات الخبرة التي يقدمونها عقب الانتهاء من ممارستهم للعملية التَّعليمية؛ وهي تتواءم أيضًا مع نموذج جبس للتَّفكير التَّأملي إلى حد ما.

2- أنَّ نظرية "كلارك وبيترسون" و "جبهارد" تتفق مع نظرية شون في جوهرها من حيث مراحل التَّأمل الثَّلاثة: الملاحظة، ثم ممارسة العمل، ثم مراجعة ما تم ممارسته، ولا تختلف إلا في المسميات؛ فما سمَّاه شون مرحلة "التَّأمل من أجل العمل" يتفق مع ما سمَّاه كلارك وبيترسون بـ "المعرفة التصريحيَّة"، و "التَّأمل أثناء العمل" يتفق مع "المعرفة الإجرائيَّة"، و "التَّأمل بعد العمل" يتفق مع "المعرفة فوق المعرفيَّة". والمراحل الأربعة التي يمر بها قرار التَّأمل تتوافق مع نموذج جبس للتَّأمل الذَّاتي، إلى حد كبير.

3- أنَّ نظرية "سولومون" تركز على تنمية التَّصور الإدراكي من خلال ثلاثة مستويات، آخرها التَّصور التَّأملي التَّجريدي، وأنَّ هذه المستويات غير مترابطة كما يقتضيه التفكير التَّأملي؛ فالتَّصور الواقعي والتَّصور الرمزي لا يؤديان بالضرورة إلى التَّأمل التَّجريدي، كما أنَّها لا تبيِّن آليات التَّصور التَّأملي التَّجريدي، ولا كيف يكون، ولا توضح كيف يكون التَّأمل عميقًا ومنضبطًا، ولا تذكر الطرق المختلفة التي يستطيع المتعلم من خلالها الوصول للمعلومة.

4- أنَّ نظرية "هاربسون وبرمسون" تتناول أنماطًا مختلفة من التَّفكير، ولا تركِّز على نمط بعينه، وتضع التَّفكير التأملي تحت ما يُسمَّى "التَّداخل الثلاثي" المعتمد على الخبرات ونظرة المتأمل الذَّاتية، لكنَّها لا ترسم خطوطًا واضحة لآلية التَّفكير التَّأملي العميق الذي تتحدث عنه، وتفرِّقه عن "التَّفكير الثنائي" غير أنَّه يعتمد على الخبرة والتجربة الذَّاتية.

5- أنَّ نظرية "كاجان" تنعقد على بيان الفرق بين الشَّخصية المندفعة، والشَّخصية المتروية؛ فالأول غير متأمل، والثَّاني متأمل متروٍ وواعٍ مرجعيته التَّأملية هي التَّفكير الذهني، واتخاذ الإجراءات الملائمة للموقف، لكنَّها، في المقابل، لا تبيِّن ماهية هذه العلميات الذهنية، ولا كيفية تنفيذها.

ديوي والتفكير التأملي

يعد ديوي (في فلاته، 2014) أول من استخدم مصطلح التَّأمل ليشير به إلى التبصير الدقيق للأعمال، والذي يتطلب تحليل الإجراءات والقرارات والنتائج كافة من خلال تقييم العمليات التي يتم بوساطتها الوصول إلى تلك الإجراءات والقرارات والنتائج، بل إنَّ ديوي (في دواني، 2003) عرَّف التَّفكير في كتابه "كيف نفكر" بأنَّه التَّفكير التَّأملي؛ وبهذا التَّعريف يصبح واضحًا لماذا يعتبر التَّأمل مركزيًا للتعليم والتعلم.

فالتَّفكير التَّأملي مهم في تحسين التعليم، حيث إنَّه يربط العمل والتطبيق بالفكرة؛ فإن استطاع الشخص التفكير بصورة صائبة في قضية معينة فإن تطبيق هذه الفكرة سيؤدي لحل هذه القضية بصورة سليمة خالية من الأخطاء، ويكون التَّعلم قد وصل لذروته عند تحقيقه تغييرًا في السلوك والخبرة.

إنَّ هدف التفكير التأملي عند ديوي هو التحسين وتنمية الوعي عند الفرد من خلال التعمق في فهم المسائل المعقدة؛ وهذا يتم من خلال تبادل الخبرات بين الأفراد من خلال التعاون، واستغلال الخبرات السابقة وتسخيرها في ضوء الخبرة الجديدة، فما يجعل التفكير الذي يقوم به الفرد تفكيرًا تأمليًّا هو وجود عنصر الحيرة والشك والذي بدوره يدفع الفرد للبحث عن حلول منطقية للمشكلة بناءً على خبراته السابقة؛ وبالتَّالي فإنَّ هذه الخبرات السابقة تدفع الغموض عن المشكلة وتجعلها أوضح وقابلة للتحليل؛ الأمر الذي يؤدي إلى وضع الفرضيات والاستنتاجات، ويدفع الفرد إلى التفكير المستمر والتجريب والمناقشة المتأنية؛ فللتأمل خطوات محددة، تبدأ بحالة الشك والحيرة، يتلوها التوصل لاستنتاجات مبنية على اطلاع وخبرة، ومن ثم يتم تحديد مسار العمل، وبعدها تحديد الاستنتاجات والخيارات من خلال التفكير الذي يلي عملية التنفيذ، إذ إنَّ تطبيق هذه الخطوات يظهر في التأمل في المعتقدات التي تبلورت، والأسباب التي جعلتها متبلورة وقائمة في ذهن المتأمل، فعندما يكتشف المتأمل أسباب تبلور هذه المعتقدات يستطيع أنْ يُكيِّف أفعاله مع معتقداته الجديدة التي بلورها بعد تأمله؛ وبالتَّالي فإنَّ الموقف أو المعتقد يُصاغ على شكل مشكلة، والأفعال الجديدة المراد تطبيقها تعلن على أنَّها فرضيات، يتم اختبارها عقليًّا وتطبيقيًّا، ونقدها، ليتم تفكيك الموقف وإعادة تنظيمه للتوصل لترتيب منطقي لتحديد استنتاجات منطقية قابلة للتصديق (أبو عمشة، د.ت.)

علاوة على ذلك فإنَّ التَّأمل يُمكِّن المعلم المتدرب من تطبيق المعرفة والمهارات التي اكتسبها من دراسته الرسمية على مواقف وظروف قد تكون مختلفة جدًا عن تلك التي خبرها من قبل (دواني، 2003).

وبحسب فلاتة (2014) فإنَّ التفكير التأملي يمرُّ في ثلاثة مستويات ترتبط بالوعي والتَّأمل الذاتي، حيث إنَّ الأفراد قد يمارسون التَّأمل لكن دون وعي بالمستوى الذي يُمارسُ فيه هذا النشاط.

يقوم المستوى الأول على "التَّأمل العابر اليومي" الذي يحدث في أي وقت؛ وهذا المستوى لا يتعدَّى أكثر من اقتصاره على التذكُّر أو التحدُّث حول الأشياء التي حدثت.

أما المستوى الثَّاني "التَّأمل المدروس" فهو بعكس المستوى الأول، إذ يعمل على مراجعة الشخص وتطويره لممارساته، سواءً أكانت فردية أم تعاونية، وقد يسهم هذا التَّأمل أو لا يسهم في تطوير الممارسة.

في حين يحدث المستوى الثَّالث "التَّأمل المدروس والمنظوم" من خلال الإجراء أو العمل ضمن برامج التَّطوير بهدف التحسين التام في الممارسات والعمل.

أكد فلاتة (2014) أنَّ للتفكير التَّأملي مهارات كسائر أنواع التفكير الأخرى، تتمثَّل في خمس مهارات أساسية:

1- "التَّأمل والملاحظة" ويتم من خلالها التعرف على المشكلة من جميع جوانبها ومكوناتها.
2- "الكشف عن المغالطات" وتتحدد من خلالها العلاقات غير الصحيحة التي كانت سببًا في ظهور المشكلة.
3- "الوصول لاستنتاجات" ويُوصل من خلالها إلى العلاقات المنطقية من خلال رؤية مضمون المشكلة، والتوصل للنتائج.
4- "إعطاء تفسيرات مقنعة" ويُعطى من خلالها معنًى منطقيًّا للنتائج، ويكون هذا المعنى مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بطبيعة المشكلة وخصائصها.
5- "وضع الحلول المقترحة" وتُعنى بوضع الخطوط المنطقية لحل المشكلة، حيث تقوم هذه الخطوات على تطورات ذهنية.

وهكذا يتبيَّن أنَّ أهمية التفكير التَّأملي تتجلَّى في قدرة الفرد على التفكير العميق ونقد الذات من خلال تقويم أدائه وسلوكياته، والتعمق لإيجاد آليات جديدة تخدم المواقف المختلفة من خلال اتباع أسلوب حل المشكلات. من

جهة أخرى يساعد المعلم على تقويم سلوكياته وطرق تدريسه وفق ما يخدم المنهاج واتجاهات الطلاب؛ وبالتَّالي ممارسة وظيفته بمهنية عالية (الفتلاوي وهادي، 2014).

العلاقة بين التفكير التأملي والتعبير الكتابي في ملفات الخبرة

يعتبر التَّفكير التَّأملي (الفتلاوي وهادي، 2014) أساسَ تفكير الإنسان، حيث إنَّ هذا التفكير لا يكاد يفارق الإنسان في أي فعل يقوم به، فتجسيد التفكير لا يتم بالأفعال فقط بل يظهر من خلال الكتابة أيضًا؛ وبالتَّالي لا يمكن الفصل بين التفكير التأملي والكتابة، فعند الكتابة قد يكتب الشخص حدثًا كاملاً صار معه، وقد يتأمل به عند قراءته مجددًا، فيُحلِّل الموقف ويُفسِّر النتائج من منظور أوسع.

وبالطبع، فإنَّ النُّمو في التفكير التأملي يساهم في النمو اللغوي التعبيري، فأثناء كتابة موقف معين فإنَّ الشخص يُحلِّل هذا الموقف ويُفسِّره بصورة أوسع وأفضل بناءً على خبراته السابقة؛ وبالتَّالي يساعد هذا في الوصول لاستنتاجات وحلول ومن ثم تطبيقها بصورة مناسبة؛ حيث إنَّ التفكير التأملي في قضية معينة ملائمة للخبرات السابقة تكون أكثر فاعلية من قضايا جديدة؛ وبالتَّالي تكون طريقة التأمل في هذه القضية بصورة غير مألوفة للوصول لنتائج واستنتاجات جديدة فعالة بهدف التحسين.

لقد أثبتت الدراسات، ومنها دراسة Kish (في السميري، 2014) أنَّ ملفات الخبرة لها فاعلية في تنمية التفكير التأملي، ومهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد لدى الطلاب في المرحلة الثانوية.

ولارتباط التفكير التأملي الوثيق بالكتابة التأملية، فإنَّ نموذج جبس (Gibbs, 1988) يعدُّ معيارًا صالحًا لقياسها؛ أي الكتابة التأملية لأنَّه، من وجهة نظر الباحثيْن، يتضمن نظريات التَّأمل كنظرية شون وغيرها؛ فمثلا نموذج كولب (Kolb, 1984) يشتمل على أربعة عناصر فقط بحيث يمكن البدء بأي عنصر من العناصر على عكس نموذج جبس الذي يجب أن يمر فيه المتأمل بالمستويات الستة بدءًا بالوصف وانتهاءً باتخاذ إجراء مناسب.

أما شون (Schön, 1991) فهو، وبالرغم من أنه يقدم تصورًا للتفكير التأملي مبنيًا على التأمل أثناء العمل وبعده، لكنه لا يرسم خطوات واضحة وعملية لهذا التأمل كما عند جبس.

أمَّا ديوي (Eyler, Giles, & Schmiede, 1996) فيقدِّمُ نموذجًا في التأمل مكونًا من خمس مراحل تتشابه، إلى حد ما، مع مراحل جبس لكنَّها لا تشرح هذه المراحل، ولا تضع لها أسئلة تفصيلية دقيقة كما الحال عند جبس.

وعليه ارتأى الباحثان اعتماد نموذج جبس كونه نموذجًا عمليًّا في التطبيق؛ وهذه هي المرة الأولى، بحسب علمهما، التي يُستخدم فيها هذا المعيار لقياس مستويات الكتابة التأملية في ملفات الخبرة.

يتكون نموذج جبس (Gibbs, 1988) من ستة مستويات متكاملة ومتدرجة، تشكل حلقة مغلقة كلما انتهت بدأت من جديد؛ ولا تُعدُّ الكتابة التأملية تأمليَّةً إلا إذا مرَّت بكل هذه المستويات، وهي:

1- "وصف الموقف/الخبرة" الْمُرَاد تأمله بعبارات وصفيَّة بسيطة تضع القارئ في صورة هذا الموقف/الخبرة المُتأمَّل بعيدًا عن التفاصيل السطحية أو اللغو العابر.
2- وصف المشاعر والأحاسيس" التي ارتبطت بهذا الموقف/الخبرة حيث تُوجَّه أسئلة من نحو: كيف تشعر الآن؟ وماذا فكرت في ذلك الوقت؟ ويُناقش شعور الشخص بصدق، وبانتقاء كلمات أكاديمية تربوية.
3- "تقييم الموقف/الخبرة" ويتضمن مناقشة الإجراءات أو الخطوات التي تم أداؤها، وردود أفعالنا على الموقف/الخبرة، وردود أفعال الآخرين تجاهه، وإذا كان المُتأمِّل يصف حدثًا صعبًا فقد يناقش شعوره إذا ما تَحسَّن أو حُلَّت المشكلة لاحقًا. في هذا المستوى تُدرج النظريات التي تتطابق مع وجهة نظر المُتأمِّل وتُناقش في ضوء ما كُتِب موثقة بطريقة علمية.

4- تحليل الموقف/الخبرة" وفيه تُربط الخبرة مع النظريات في مراجعها ومصادرها، كما تُناقش أوجه الشبه والاختلاف بين موقف/خبرة المُتأمِل وهذه النظريات وآراء الكُتّاب الذين تم الاستعانة بأدبياتهم.
5- الاستنتاجات" وتُذكر فيه البدائل التي يمكن استخدامها لو أُعِيد الموقف/الخبرة من جديد، أو الخطوات التي ستُكرر، بالإضافة إلى خبرة الشخص نفسه وما تعلّمه منها، أو إذا ما كان من الممكن استبدال رد فعله بآخر لو تكرر، ومناقشة الخطوات التي أدت إلى فشل الموقف/الخبرة وأدت إلى نتائج غير مرضية والتي لن يتم تكرارها مرة أخرى.
6- "اتخاذ إجراء" وتُلخَّص فيه كل النتائج التي من شأنها أن تُحسّن عملية التطبيق في المرة القادمة، متضمنًا الأشياء الجديدة التي تمّ تعلمها، والأشياء التي لم تُستوفَ وبحاجة للاستيفاء.

ثانيًا/ الدراسات السابقة:

لم يعثر الباحثان على دراسات تصب في صميم بحثهما حول الكتابة التأملية في ملفات خبرة طلبة التدريب الميداني، وكل ما عثرا عليه، حتى كتابة هذا المشروع البحثي، يرتبط بموضوع التفكير التأملي، وبعضًا منه حول الكتابة التأملية، في مسارات تختلف عن المسار المُراد بحثه هنا، سواء من حيث الفئة المستهدفة، أو من حيث البقعة الجغرافية التي تمت فيها هذه الدراسات، ويجمل الباحثان هذه الدراسات بما يلي:

في دراسة Tairab (2003) وهدفت إلى اكتشاف طرق لتحسين التطور المهني لدى معلمي ما قبل الخدمة من خلال التأمل بخبرتهم التعليمية أثناء التدريب؛ واستخدمت المنهج الإجرائي وتمثلت الأداة في نموذج (Shon, 1987) لتحليل الكتابة التأملية لعينة البحث، تم تطبيقها على عينة من 4 طالبات من كلية التربية في جامعة الإمارات، وأيضًا من خلال تحليل المقابلات التي أجريت مع نفس العينة والتي ناقشت مرحلة تمهيد الدرس وما بعد تنفيذه. توصلت هذه الدراسة إلى إنَّ التأمل يتطور مع زيادة الوقت والفرص المتاحة والدعم الموجه للمتدربين من خلال تدريبهم الميداني وهو ما يؤدي إلى تطور أدائهم المهني.

أمَّا دراسة الشكعة (2007) فهدفت إلى تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، وتحديد الفروق في مستوى التفكير تبعًا لمتغيرات نوع الكلية والجنس والمستوى الدراسي. واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في مقياس ايزنك وولسون (Eysenck & Weilson Reflectiveness scale) للتفكير التأملي المشتمل على 30 فقرة، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (641) طالبًا وطالبة فكان مستوى التفكير التأملي جيدًا حيث وصل المتوسط الحسابي للإجابة على هذا المقياس نسبة 77%.

وفي دراسة (Brooke, 2012) التي طبقت على معلمي ما قبل الخدمة في هونج كونج، هدفت إلى تسهيل عملية التأمل ومشاركة التأملات مباشرة من خلال مساحات النقاش في المجلات الالكترونية، بتوجيه المشاركين لتطبيق أداة البحث وهي نموذج Double Loop Learning Model الذي صممه (Argyris and Schon, 1978)، واستخدمت المنهج الإجرائي، تم تطبيقها على عينة من 6-8 مشاركين في ثلاث حالات دراسية. اعتمدت هذه الدراسة ثلاثة مستويات من النماذج الإلكترونية: (Daloglu, 2002) و (Valli, 1993) و(Argyris and Schon, 1978) حيث طلب من المتدربين الإجابة على الأسئلة المطروحة في الأدوات. وقد خلصت هذه الدراسة إلى حدوث تطور على الممارسات التأملية لدى الفئة المستهدفة.

أما دراسة السميري (2014) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر ملفات الخبرة في تنمية التفكير التأملي بمهاراته الثلاثة: الانفتاح الذهني، والتوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة ذي القياس القبلي البعدي)، وتمثلت الأداة في مقياس التفكير التأملي لخريسات (2005) المتكون

من ثلاثة أبعاد هي: الانفتاح الذهني، والتوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية، والمتضمن 30 فقرة تم تطبيقها على عينة من 32 طالبة ماجستير بكلية التربية بجامعة الملك سعود. وقد خلص هذا البحث إلى أنَّ لملف الخبرة أثرًا في تنمية التفكير التأملي بمهاراته كافة، كما أكدت هذه الدراسة على أهمية إعداد ملف الخبرة؛ لأنَّه يُعدُّ أداة تقويمية موضوعية؛ فمن خلاله يمكن لطلبة التربية العملية تحليل وتأمل وتقويم أدائهم أثناء فترة التدريب.

وتبيّن دراسة أبو سليم (2016) وهدفت إلى الكشف عن أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي، واستخدمت المنهج النوعي الكيفي، وتمثلت الأداة في ثلاث أدوات مختلفة: برنامج تدريبي لتأمل ممارسة الأداء التدريسي، وقائمة مراجعة للأداة متضمنة خمسة محاور رئيسة هي (الاستعداد والتهيئة، والأسلوب التدريسي، والتفاعل مع الطلاب، وتقويمهم، والتأمل) والكتابة التأملية، وتم تطبيقها على عينة من خلال مشاركة 18 مُدرِّسة من كليات البنات في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز باستخدام ، فقد أظهرت الدراسة أنَّ البرنامج التدريبي المتبع ساعد المدرسات في تحسين أساليب التدريس من خلال تبني أساليب تأملية كأسلوب الحوار، والتعليم المصغر، والكتابة التأملية، والتي بدورها تطور من أداء المدرسات أثناء التعليم.

التعليق على الدراسات السابقة:

يدرس الباحثان نفس الفئة المستهدفة في دراسة (Tairab, 2003) وهي طلبة التربية العملية في كلية التربية في جامعة بيت لحم، مع اختلاف في أمرين:

1- عدد الطلبة المستهدفين؛ فهي في دراسة Tairab 4 طلاب، وفي هذا البحث 17 طالبة؛ وهو ما يعطي تصورًا أفضل، باعتقاد الباحثين، لفكرة تطور التفكير التأملي لدى هذه الفئة.
2- اعتماد Tairab على نموذج شون والمقابلات الشخصية، في حين أنَّ هذا البحث لن يعتمد المقابلة الشخصية، وسيعتمد نموذج جبس.

ويختلف هذا البحث عن دراسة الشكعة (2007) في أنَّ الأخيرة محصورة في تحديد مستوى التفكير التأملي دون ربطها بالكتابة التأملية التي هي محور هذا البحث، من ناحية، وليس لها علاقة بملفات الخبرة، من ناحية ثانية.

وبالرغم من اختلاف اتجاه دراسة (Brooke, 2012) عن توجُّه هذا البحث؛ لأنَّها تقيس تطور الممارسات التأملية لدى معلمي ما قبل الخدمة في هونج كونج، إلا أنَّها أثبتت أنَّ التفكير التأملي يسهم، وبشكل فاعل، في تحسين القدرات والخبرات التأملية لدى معلمي ما قبل الخدمة؛ وهي ذات الفئة التي يدرسها هذا البحث.

ويتفق الباحثان مع دراسة السميري (2014) في الأهمية التربوية لملف الخبرة الذي يقدمه طلبة التربية العملية في مساق تر 359 وتر 369؛ وهو ما تؤمن به كلية التربية في جامعة بيت لحم، وتوليه أهمية كبيرة، وتطلبه حثيثًا من طلبتها حين يمارسون التدريب الميداني، وحين تؤكد على ضرورة أن تتضمن ملفات خبراتهم جزءًا عن التفكير التأملي مما يسهم في تنمية التفكير التأملي لديهم بمستوياته كافة.

وأخيرًا، يختلف هذا البحث عن دراسة أبو سليم (2016) من حيث الفئة المذكورة؛ فالطلبة، عينة هذا البحث، هم في طور التعلم والدراسة، وهم يمارسون تدريبًا ميدانيًا جزئيًا وكاملاً، ولم يخوضوا العمل التعليمي بشكل مستقل كما في دراسة أبو سليم، لكن الباحثين يتفقان معه في أثر التفكير التأملي في تحسن أداء الطلبة، عينة هذا البحث، حين ممارسته.

3- منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:

هذا البحث هو بحث إجرائي؛ وعليه استخدم الباحثان المنهج الإجرائي لأنَّه يتلاءم مع طبيعة هذا البحث.

مجتمع البحث:

طلبة مساق التربية العملية تر 359 وتر 369 في كلية التربية بجامعة بيت لحم والبالغ عددهم 17 طالبة.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من 9 طالبات من مجتمع الدراسة لأنَّهنَّ التزمن بتسليم ملفات الخبرة في المساقين المذكورين؛ وهو شرط لإتمام البحث من النَّاحية العمليَّة.

أداة البحث:

استعان الباحثان بنموذج جبس (Gibbs, 1988) أداة لتحسين مستوى الكتابة التأملية لدى مجتمع البحث والقائم على 6 عناصر رئيسة (ملحق 1).

كما صمما بطاقة رصد مبينة على محاور نموذج جبس (Gibbs, 1988) الستة بناءً على ملفات خبرة طلبة التربية العملية (ملحق 2).

إجراءات تنفيذ البحث:

بدأ البحث إجراءاته العملية عندما عيّن الباحثان مجموعتين مختلفتين من طلبة مساقي التربية العملية تر 359 وتر 413 كعينة البحث، حيث عقد الباحثان لقاءات عديدة مع العينة المذكورة في خريف 2016، وقد تضمنت هذه اللقاءات المحاور الآتية:

1- عصف ذهني من خلال طرح بعض الأسئلة المستقاة من أفكار "أبو عمشة" في التفكير التأملي كمدخل للتفكير، وقد دوّن الباحثان إجابات الطلبة في محضر.
2- بعد ملاحظة الباحثيْن عدم فهم عينة البحث، بشكل عام، للتفكير التأملي ومستوياته، قرَّرا تدريبها على مهارات التفكير بشكل عام من خلال الاستعانة ببرنامج CORT1، ومهارات التفكير التَّأملي والإبداعي بالاستعانة ببرنامج CORT4. اشتمل البرنامج الأول على 10 مهارات تفكير، وهي: الإيجابيات والسلبيات والمثير، واعتبار جميع العوامل، والقوانين، والنتائج المنطقية وما يتبعها، والأهداف، والتخطيط، والأولويات المهمة الأولى، والبدائل والاحتمالات والخيارات، والقرارات، ووجهات نظر الآخرين. أمَّا البرنامج الثاني فاشتمل على 10 مهارات – أيضًا - ، وهي: نعم لا إبداعي، والحجر المتدحرج، ومدخلات عشوائية، ومعارضة الفكرة/المفهوم، وتعريف المشكلة، وإزالة الأخطاء، والربط، والمتطلبات، والتقييم. وقد نُفِّذت كل هذه المهارات من خلال توزيع أوراق على العينة، تمثِّل كل ورقة مهارة تتطلب الإجابة عن أسئلة تُطرَحُ حولها.
3- بعد تهيئة الباحثيْن عينة البحث لمهارات التفكير المذكورة تخرَّج طلبة التربية العملية تر 413 في الجامعة؛ ولم يعد من الممكن التواصل معها، ومتابعة إجراء البحث عليها لأنَّها أنهت كل مساقاتها؛ فقرر الباحثان التركيز على عينة طلبة التربية العملية تر 359 لأنَّها أكملت فصلاً آخر بعد التدريبات، وقدَّمت ملفات الخبرة مراعية مهارات

التفكير التي تعلمتها سابقًا؛ فكان بالإمكان قياس مدى تمكنهم من مهارات التفكير بشكل عام، ومهارات التفكير التأملي، بشكل خاص.

اتَّخذ الباحثان نموذج جبس (Gibbs, 1988) مقياسًا لقياس مستوى الكتابة التأملية لدى عينة البحث، وبعد قراءة ما كتبوه من تأمُّل في ملفات الخبرة وتحليله تبيَّن لهما عدم شمولية كتابتهم التأملية لكل مستويات الكتابة التأملية التي وضَّحتها النَّظريات والتوجُّهات المتعلقة بها؛ وبناء عليه قرَّر الباحثان تدريب العينة على نموذج جبس (Gibbs, 1988) بمستوياته الستة من خلال ثلاث لقاءات في ربيع 2017.

4- بعد انتهاء فصل الربيع 2017 استلم الباحثان ملفات خبرة مساق التربية العملية تر 369 من عينة البحث لتنضاف إلى ملفات خبرة مساق التربية العملية تر 359، وقام الباحثان بقراءة كتاباتهم التأمليَّة، وتحليلها، ومقارنتها بين المساقين، وتوصلا إلى النتائج المبينة لاحقًا، واقترحا التوصيات بناءً عليها.

4- عرض نتائج البحث ومناقشتها

هدف هذا البحث للإجابة عن سؤاله الرئيس الآتي: كيف يمكن تحسين مستوى الكتابة التأملية في ملفات خبرة مساقي التربية العملية تر 359 وتر 369 في كلية التربية بجامعة بيت لحم؟

وللإجابة عنه تمت قراءة فقرات التأمل في ملفات الخبرة لطلبة مساقي التربية العملية تر 359 وتر 369 لفصلي الخريف 2016 والربيع 2017، والبالغ عددها 18 ملف خبرة، وملاحظة توفر عناصر نموذج جبس (Gibbs, 1988) للتفكير التأملي المكون من 6 فقرات، وهي: الوصف (Description) والمشاعر (Feelings) والتقييم (Evaluation) والتحليل (Analysis) والاستنتاج (Conclusion) واتخاذ الإجراء (Action Plan) من خلال تفريغها في بطاقات رصد أعدَّها الباحثان (ملحق 2)، وبعد تطبيق المنهج الإجرائي لتنفيذ هذا البحث، تبيَّن لهما الآتي:

1- نقص عدد فقرات التأمل في ملفات الخبرة لمساق التربية العملية تر 369 قياسًا مع ملفات الخبرة لمساق التربية العملية تر 359 ففي حين كان عددها 86 فقرة في ملفات خبرة مساق تر 359 (جدول 1) بلغ عددها 58 فقرة في ملفات خبرة مساق تر 369 (جدول 2) أي بواقع 28 فقرة مُشكِّلة نسبة 19.4% من عدد الفقرات الكلي والبالغ 144 فقرة للمساقين.

2- على الرغم من نقص عدد فقرات التأمل في مساق تر 369، كما ذُكر سابقًا، إلا أنَّ النِّسب المئوية لفقرات التأمل في هذا المساق ارتفعت مقارنة مع النِّسب المئوية لفقرات التأمل في مساق تر 359، والجداول 1 و 2 و 3 توضح هذه النِّسب والفروق بينها.

جدول (1) فقرات التأمل ونسبها المئوية في مساق تر 359

مساق تر 359							
رقم الملف	عدد الفقرات	وصف	مشاعر	تقييم	تحليل	استنتاج	اتخاذ إجراء
1	10	10	7	8	0	9	6
2	9	9	3	9	0	3	1
3	9	9	6	8	1	3	2
4	10	10	6	10	0	7	2
5	10	10	8	10	4	10	8
6	9	7	7	8	0	4	2
7	6	6	4	5	0	4	2

مساق تر 359							
رقم الملف	عدد الفقرات	وصف	مشاعر	تقييم	تحليل	استنتاج	اتخاذ إجراء
8	11	11	7	10	1	8	5
9	12	8	8	8	2	7	5
المجموع	86	80	56	76	8	55	33
نسبة مئوية		93.02326	65.11628	88.37209	9.302326	63.95349	38.37209

جدول (2) فقرات التأمل ونسبها المئوية في مساق تر 369

مساق تر 369							
رقم الملف	عدد الفقرات	وصف	مشاعر	تقييم	تحليل	استنتاج	اتخاذ إجراء
1	10	10	7	8	1	9	5
2	4	3	2	4	1	2	3
3	3	2	2	3	1	2	1
4	8	8	6	8	1	3	2
5	4	4	2	4	1	4	4
6	9	9	8	9	1	2	1
7	4	4	3	4	0	2	1
8	12	12	8	12	0	12	8
9	4	4	1	4	1	4	4
المجموع	58	56	39	56	7	40	29
نسبة مئوية		96.55172	67.24138	96.55172	12.06897	68.96552	50

جدول (3) مقارنة فقرات التأمل ونسبها المئوية في مساقي تر 359 و تر 369

المساق	عدد الفقرات	وصف	مشاعر	تقييم	تحليل	استنتاج	اتخاذ إجراء
مساق تر 359	86	93.0233	65.1163	88.3721	9.30233	63.9535	38.3721
مساق تر 369	58	96.5517	67.2414	96.5517	12.069	68.9655	50

3- إنَّ النتائج التي ظهرت في الجدول (3) تجيب عن سؤال البحث الرئيس وهو: كيف يمكن تحسين مستوى الكتابة التأملية في ملفات خبرة مساقي التربية العملية تر 359 وتر 369 في كلية التربية بجامعة بيت لحم؟ وتتمثل إجابة السؤال بما يلي:

يمكن تحسين مستوى الكتابة التأملية في ملفات الخبرة لمساقي تر 359 وتر 369 إذا تم تدريب الطلبة، المستهدفين في هذين المساقين، على استخدام نموذج Gibbs (1988) في التفكير التأملي بمستوياته الستة.

لقد حصل تحسُّنٌ واضح وملحوظ في مستوى الكتابة التأملية في ملفات خبرة مساق تر 369 مقارنة بملفات خبرة مساق تر 359 في مستويات التأمل الستة وِفق نموذج Gibbs (1988) وهذا ما يوضحه جدول 3 لاستخدام الباحثيْن هذا النموذج في تدريب عينة البحث على مهارات التفكير، بشكل عام، والتفكير التأملي، بشكل خاص، من خلال تطبيق هذا النموذج.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Brooke, 2012) التي أظهرت أنَّ التفكير التأملي يسهم، وبشكل فاعل، في تحسين القدرات والخبرات التأملية لدى معلمي ما قبل الخدمة.

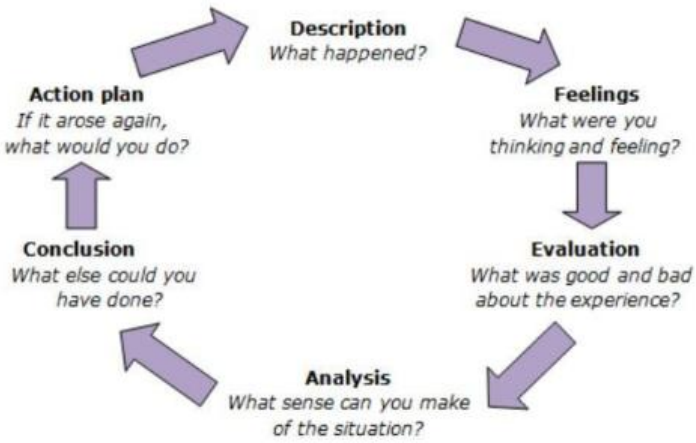
كما تتفق مع دراسة الشكعة (2007) التي أظهرت أنَّ مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النَّجاح كان جيدًا معزوًّا ذلك، في أحد أسبابه، إلى تحسين استراتيجيات تعليم التفكير لهؤلاء الطلبة؛ ولا شك أنَّ تعليم الطلبة على نمط التفكير التأملي بحسب نموذج Gibbs (1988) قد ساعد، وبشكل واضح وملموس، على تحسُّن أدائهم في الكتابة التأملية.

التوصيات

1- إقرار متطلب جامعي، إنْ أمكن، في مهارات التفكير بشكل عام، والتفكير التأملي والكتابة التأملية بشكل خاص.
2- إقرار متطلب إلزامي لطلبة كلية التربية عن التفكير التأملي والكتابة التأملية إلى جانب مساق "اللغة والتفكير" المعتمد في الكلية.
3- اعتماد نموذج جبس ومستوياته في التفكير التأملي والكتابة التأملية لطلبة مساقات التربية العملية.
4- إقرار نموذج موحد لملفات الخبرة لكل طلبة التربية العملية تُحدد فيه فقرات التأمل المطلوبة.

ملاحق البحث

ملحق (1) نموذج جبس (Gibbs, 1988)



ملحق (2) بطاقة رصد من إعداد الباحثيْن

بطاقة رصد وتفكيك / إعداد: عيسى وطوباسي

الاسم ..... ملف الخبرة ..... المشرف الأكاديمي ..... نوع الملف .....

رقم فقرة التأمل	وصف	مشاعر	تقييم	تحليل	استنتاج	اتخاذ إجراء

ملاحظات

.....

.....

.....

.....

قائمة المراجع:

أولاً/ المراجع باللغة العربية

1- ابن منظور، محمد مكرم (د. ت.). **لسان العرب**. مج. 4. بيروت: دار صادر.

2- أبو سليم، إيمان (2016). "أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي". **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**. مج. 5. ع. 2. ص. 299-322.

3- أبو عقيل، إبراهيم محمد (2014). "معوقات استخدام الإنجاز (portfolio) لدى طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل واتجاهاتهم نحوه". **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**. مج. 7. ع. 16. ص. 85-107.

4- أبو عمشة، خالد حسين (د. ت.). **أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة**. [كتاب إلكتروني] على الرابط [https://www.academia.edu/239849][تاريخ المشاهدة: 14/12/2017].

5- الأستاذ، محمود حسن (2011). "مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة". **مجلة جامعة الأزهر** – غزة. سلسلة العلوم الإنسانية. مج. 13. ع. 1 (B). ص. 1329-1370.

6- أوسترمان، كارين ف.؛ وكوتكامب، روبرت ب. (2002). **الممارسة التأملية للتربويين مشكلة تحسين مكونات التعليم والحاجة إلى حلها**. ترجمة: منير الحوراني. ط. 1. العين: دار الكتاب العربي.

7- بركات، زياد (2005). "العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين والثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية". **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. جامعة البحرين، 6 (4)، 98-126.

8- الحارثي، سامية معيض (2014/2013). **استخدام مذكرات الكتابة التأملية في تنمية مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي**. [رسالة ماجستير] السعودية: جامعة أم القرى.

9- الحليبي، عبد اللطيف؛ وسالم، مهدي (2004). **التربية الميدانية وأساسيات التدريس**. ط. 3. الرياض: مكتبة العبيكان.

10- حمدان، محمد (1997). **التربية العملية الميدانية: مفاهيمها وتطبيقاتها المدرسية**. سوريا: دار التربية الحديثة.
11- حمَّاد، شريف علي (2005). "واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين". **مجلة الجامعة الإسلامية**. مج. 13. ع. 1. ص. 155-193.
12- دواني، كمال سليم (2003). **الاشراف التربوي: مفاهيم... وآفاق**. ط.1. عمان: الجامعة الأردنية.
13- ريان، محمد هاشم (2006). **مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريبية**. ط. 1. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع؛ والكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. [=http://dar.bibalex.org/webpages/mainpage.jsf?PID=DAF-Job:111269&q] [تاريخ المشاهدة: 2017/12/7].
14- السميري، لطيفة صالح محمد (2014). "أثر ملف إنجاز المهمة الأدائية التدريسية في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات برنامج الماجستير بكلية التربية في جامعة الملك سعود" **مجلة العلوم التربوية**. مج. 26. ع. 3. ص. 635-656.
15- الشكعة، علي (2007). "مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية". **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**. مج. 21. ع. 4. ص. 1145-1162.
16- شنار، آلاء مازن (2016). **أثر استخدام ملفات الإنجاز على تحصيل واتجاهات طلبة الصف الخامس الأساسي لمادة اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس**. [رسالة ماجستير] نابلس: جامعة النجاح الوطنية.
17- عبد الله، عبد الرحمن صالح (1997). **التربية العملية: أهدافها ومبادئها**. ط. 2. عمان: دار البشير.
18- علام، صلاح الدين محمود (2009). **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**. ط. 2. عمان - الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
19- الفتلاوي، حمزة كاظم؛ وهادي، ثابت كامل (2014). "أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي". **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية** - جامعة بابل. ع. 18. ص. 543-561.
20- فلاته، رقية حسين (2014). **فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتدريس التبادلي في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى طالبات مقرر طرق تدريس التربية الإسلامية بجامعة أم القرى**. [رسالة دكتوراه]. السعودية: جامعة أم القرى.
21- كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية (2002)**. دليل التربية الميدانية لكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية**. [منشور إلكتروني]. المملكة العربية السعودية: كلية المعلمين. [https://goo.gl/5SpWrE] [تاريخ المشاهدة: 2017/11/12]
22- كوستانتينو، باتريثيا؛ ودي لورينثو، ماري (2004). **ملف الإنجاز المهني دليل المعلم المتميز**. ترجمة: محمد طالب سليمان. ط. 1. غزة - فلسطين: دار الكتاب الجامعي.
23- المرشد، يوسف بن عقلا (2014). "مستويات التفكير التأملي لدى طلاب جامعة الجوف .. دراسة مستعرضة". **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**. مج. 9. ع. 2. ص. 163-184.
24- مصطفى، إبراهيم وآخرون (2004). **المعجم الوسيط**. ط. 4. د. م. مكتبة الشروق الدولية.
25- نصر الله، عمر عبد الرحيم (2001). **أساسيات في التربية العملية**. عمان: دار وائل.

ثانياً/ المراجع باللغة الإنجليزية

26- Brooke, Mark (2012). "Enhancing Pre-Service Teacher Training: The Construction and Application of a Model for Developing Teacher Reflective Practice Online". **Open Journal of Modern Linguistics**. Vol. 2. No. 4. Pp. 180-188.

27- Eyler, J., Giles Jr., D. E., & Schmiede, A. (1996). **A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voices & reflections**. Nashville, TN: Vanderbilt University.

28- Gibbs, G. (1988). **Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods**. Oxford: Oxford Further Education Unit

29- Schön, D. A. (1991). **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York, [United States] : Basic Books.

30- Kolb, D. A. (1984). **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.

31- Wade, Rahima C, Yarbrough, Donald B (1996). "Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education". **Teaching and Teacher Education**. Vol. 12. No. 1. Pp. 63-79.

32- Tairab, Hassan H. (2003). "The Role of Reflection in Facilitating Pre-service Primary School Teachers' Professional Growth". **Journal of Faculty of Education**. Year 18- Issue NO. 20. Pp. 1-20.

Improving the 'Reflective Writing' part in the 'portfolios of the practical-education students who are enrolled in Educ359 and Educ369 at Bethlehem University

Abstract: The aim of this research project is improving the 'Reflective Writing' part in the 'portfolios of the practical-education students who are enrolled in Educ359 and Educ369 at Bethlehem University in the academic year. The present study employs Action research and utilized Gibbs', 1988 to achieve this purpose.

The sample of the research project were from the Educ359 and Educ369 students; total of 9 participants out of 17 that were included in the study, because they met the condition of submitting the portfolios of the aforementioned subjects; this condition was a requirement to fulfill the practical side of this research project. Additionally, the researchers designed observation and input cards to document the outcomes of the research.

The results of this study demonstrated considerable improvement in the students' levels in reflective writing in Educ369 in comparison with Educ359, despite the

reduction of the number of paragraphs in the reflection parts in the former.

The study recommends requiring reflective writing as part of or alongside one of the major courses in education the "Language and Thinking course Educ 251" . Moreover, the research project also recommends adopting Gibbs' model in the reflective writing parts, and standardizing the practical education portfolios for all education majors at Bethlehem University.

Keywords: Reflective Writing, Action Research, Practical-education, Portfolio, Bethlehem University.