الألوكة
www.alukah.net

أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة

د. خالد حسين أبو عمشة

بنية البحث وتنظيمه:

يركز هذا البحث على أهمية التّفكير التأملي وأثره في تعليم الطّلبة، حيث حاولت فيه التأمل في أهمية البحث في هذا الموضوع محاولاً تقديم بعض الأفكار بين النظرية والتّطبيق، وقد جاء بناؤه على النّحو الآتي:

الفصل الأول: خطوات البحث وعناصره:

- مشكلة البحث
- فرضيّة البحث
- أهداف الدراسة
- الأدب المتّصل
- أهمية البحث التأملي

الفصل الثّاني: التعليم التأملي ودوره في تعليم الطلبة

- التفكير التأملي لغة واصطلاحاً
- دور التعليم التأملي في تحسين التعليم
- مراحل التفكير التأملي
- صفات المعلّم المتأمل
- مستويات التفكير التأملي
- أدوار المعلّم التأملي
- التقنيات التي تساعد على الممارسة التأملية
- الآثار الإيجابية للممارسة التأملية
- المنحى التأملي والمنحنى التقليدي
- نموذج تأملي لمدرس

- الطّالب المتأمّل
- معوقات الممارسة التأملية
- الخاتمة والنتائج

مشكلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة البحث في أثر تنمية قدرة التفكير التأملي عند المعلمين على زيادة فاعليتهم التعليمية، وعلاقة التفكير التأملي عند المعلم بتحصيل الطلبة الأكاديمي. وكيف أنّ التعليم التأملي للمعلم يساعد الطلبة على تدريب عقولهم على التفكير السليم والتعليم الهادف.

فرضية البحث:

تستند هذه الدراسة إلى فرضية مؤدّاها أنّ المعلم المتأمل يستطيع التفوق في تعليمه من خلال استخدام وتوظيف مهاراته الفنية ليوفر لتلاميذه تعلما مفيداً وفهماً جيّداً لما يتعلّمون، هذا فضلاً عن أنّ القدرة على التأمل تميز الأفراد الذين يتعلمون بفعالية عن الأفراد الذين لا يتعلمون بفعالية. فالشخص المتأمل يتعلّم بفعالية، والشخص غير المتأمل لا يتعلّم بفعالية. وحاجتنا للتأمل وممارساته ضرورية لمواكبة التطورات المتغيرة بفعالية لأن التأمل يتيح للفرد الفرصة للانفتاح العقلي والحفاظ على التوازن بين العقل والفعل. وعلى شكل نقاط أستطيع القول إن الفرضيات هي:

- يقدر المعلم على التفكير التأملي في ممارساته التعليمية.
- يمكن زيادة قدرته بتعريضه لبرنامج التفكير التأملي.
- زيادة قدرة المعلم على حل المشكلات التي تواجهه يوميا.
- يستطيع تمرير الممارسات التأملية لطلبته.
- يمكن أن يجعل التعليم أكثر فاعلية وفائدة.
- يقدر على تعويد الطلبة على التفكير بشكل تأملي.

أسئلة الدّراسة:

ما التفكير التاملي؟

ما تأثير التّفكير التأملي في أدوار المعلم؟

ما أثر استخدام التفكير التأملي في التعليم؟

ما أنواع التفكير التأملي ومستوياته؟

كيف يؤثر التفكير التأملي في تعليم الطلبة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى سبر قضية التعليم التأملي من شتّى جوانبها النظرية والعملية وارتباطها بالتعليم والتربية بشكل عام، وعلى وجه الخصوص تحاول هذه الدراسة الكشف عن مجموعة من الأهداف وبطريقة تأملية أيضاً، هي:

- توضيح المقصود بالتفكير والتعليم التأمليين.
- بيان الفرق بين أدوار المعلم المتأمل وتميزه في عمله عن المعلم غير المتأمل.
- زيادة فعالية تعلم التلاميذ عن طريق الممارسة التأملية.
- التبصر بدور التّفكير التأملي في تعليم الطلبة.
- الحديث عن أنواع التفكير التأملي ومستوياته.

الأدب المتصل:

يعدّ البحث في موضوع التفكير التأملي ودوره في التعليم قليلاً نسبياً، وذلك لحداثته وقلة الباحثين فيه، ولعل من أبرز الأدب النظري الذي اطلعنا عليه هو ما وضعه والدا الفكر التأملي، وأقصد بهما دونالد شون، وجون ديوي، فضلاً عن بعض الأبحاث والمقالات المنشورة على الإنترنت، أما عربيّاً فالوضع يكاد

يكون مخجلاً، فقلة هم من أدركوا أهمية هذا الموضوع، وطرقوا البحث فيه، وكان على رأسهم تأليفاً الأستاذ الدكتور كمال دواني في كتابه القيم الإشراف التربوي، ثم وجدنا شذرات من هذا العلم القيم

مترجماً في بعض الكتب ككتاب التأمل لباتريشا كارنغتون، وكتاب الممارسة التأملية للتربويين لأسترمان وكوتوتكامب، والتفكير التأملي لجوردن هلفش. ولكن الأدب التربوي ذلك لم يوظّف التأمل توظيفاً عمليا في حجرات الدّراسة..

أهمية التعليم التأملي:

يساعد التعليم التأملي المعلمين في زيادة الحرية الأكاديمية والتخلص من السلوك الروتيني، والتفاعل أثناء التبصر بجذب انتباههم وتحديد سلوكهم وتجنيبهم طرح السؤال التالي: أنا لا أعرف لماذا أفعل هذا اليوم؟ فقد ذكر ديوي أن نمو التفكير التأملي للفرد يأتي من خلال تنظيم خبراته وتاملها بما يمكنه من رسم منظوره في التعليم من جديد. وتكمن أهمية هذا الموضوع في وجود علاقة مشتركة بين التعليم التأملي والتطور المهني للمعلم، وقد أكّدت ذلك "فاريل" حيث توصلت لوجود علاقة بين التأمل والتطور وأن التأمل يؤدي إلى التطور بسرعة. وأكدت أن التطور الناتج من التأمل يؤدي إلى تحسين العمليات التي تجري داخل الغرفة الصفية والمخرجات التعليمية.

إنّ ممارسة التدريس من قبل المعلمين المتأملين تتم بأسلوب بنيوي حيث يؤكدون فيه على اعتبارين رئيسين:

1- العلاقة بين ما يحاولون تدريسه وخبرات الطلبة السابقة.

2- والعلاقة بين ما يحاولون تدريسه وأهداف طلبتهم الشخصية.

التعليم التأملي بين اللغة والاصطلاح:

لاستجلاء مفهوم التعليم التأملي لا بد لنا من وقفتين إحداهما لغوية والأخرى اصطلاحية. ولغويا تشير كلمة تأمّل في اللغة الإنجليزية على معان متعددة منها انعكاس الضوء أو الحرارة أو الأشعة من سطح ما، كما تشير أيضاً إلى التفكير والتركيز فيما يحدث داخل العقل، ومن معانيها أيضاً في اللغة الإنجليزية العودة إلى الوراء والتفكير في موضوع أو فكرة أو هدف "Webester, 1993".

وقد درج المترجمون العرب على استخدام كلمة تأمل في مقابل كلمة Refection وهو استخدام شائع في الكتابات الفلسفية لتشير إلى استفادة الإنسان من عملية التفكير في تصحيح مسار تفكيره أو عمله، فتأمل الأمر لغة أي ساسه ونظر في عاقبته، وتأمل الأمر عرفه بآخره (مجمع اللغة العربية). والتأمّل في لسان العرب، تأملتُ الشيء أي نظرت إليه مُستثبتاً له، وتأمل الرّجل أي تثبّت في الأمر والنّظر. وقد اقترب المعجم الوسيط إلى حد بعيد من المفهوم الاصطلاحي حيث قال: تأمّل تلبّث في الأمر والنّظر، وتأمّل الشي وفيه: تدبّره وأعاد النظر فيه مرّة بعد أخْرَى ليستيقنه.

أما من الناحية الاصطلاحية في مجال التربية فمصطلح التعليم التأملي يشير إلى عناصر وخطوات الخبرة العقلية التي يتلقاها المتعلم، بمعنى الأفعال العقلية والوجدانية التي ينشغل بها الأفراد في اكتشاف خبراتهم من أجل التوصل إلى فهم جديد.

وقمين بالذّكر أنّ التفكير التّأملي Reflective thinking قد حظي منذ سبعينيّات القرن الماضي باهتمام الباحثين بالسلوك التنظيمي، وقد جاء كتاب دونالد شون The Reflective Practitioner الممارس المتأمل معلماً بارزاً في هذا النموذج من التفكير التعليمي. وقد أكّد شون على مساعدة الممارسين على تطوير قدرتهم على التأمل في أعمالهم من أجل تحسينها من خلال التأمل في الفعل قبل ويعد حوثه.

وفي عام 1987 ألف دونالد شون كتاباً تحت عنوان الممارس المتأمل Educating the Reflective Practitioner لينتقل بذلك من دائرة الفكرة والتنظير إلى دائرة العمل والتطبيق. والحقيقة أن التأمل عرف في مجال التعليم قبل ذلك منذ مطلع القرن العشرين، وكان ديوي حينئذٍ أوّل مَن كتب عنه، الذي بدوره استقى أفكاره من أفلاطون وأرسطو وكنفوشيوس وبودا وغيرهم.

دور التعليم التأملي في تحسين التّعليم:

لقد أكّد شون على أنّ العملية التأملية مبنية على الخبرة المهنيّة، وقريباً من هذا ما أضافه ديوي حين قال إنّ التعلّم أكثر ما يكون فعّالاً وأكثر ما يحتمل أن يقود إلى تغيير سلوكي عندما يبدأ بالخبرة، وبالتحديد بالخبرة التي تنطوي على مشاكل.

ولقد عرّف ديوي التفكير التأملي بأنّه التفكير المتعمّق بالعمل بنيّة تحسينه ويتضمن التفكير المتعمق عنصر الوعي بالأداء والسعي للعثور على معنى للأحداث (دواني 2003)، ومن أجل ذلك يقوم الممارسون المتأملون ببناء مخزونٍ من الخبرة والدراية المهنية ومهارات التفكير البعدي Meta skills التي تساعدهم على تفحّص تفكيرهم وقاعدتهم المعرفية، والتعمق في فهم المسائل المعقدة، وهذا يحتاج إلى مداولات وحوارٍ

وتعاون واستعداد لتحمل قدر أكبر من المسؤولية عن الأداء، كما يحتاج إلى صبر ومثابرة وقدرة على الرّبط وإدراك العلاقات والإفادة من تجارب الماضي وما تحمله من معانٍ للحاضر.

وقد ربط جون ديوي التّأمل بالطريقة العلمية، فالتأمل هو شكل خاص من التفكير ينجم عن الشّك والحيرة في المواقف الحياتية التي يمر بها المرء مما يدفعه إلى البحث الهادف لجلاء الأمر مستعيناً بما تراكم لديه من استنتاجات مستمدة من التّجارب السابقة، وبذلك تكون وظيفة التأمل تحويل الحالة المتسمة بالغموض والحيرة والتناقض والفوضى إلى حالة من الوضوح والاتّساق يبقى مؤقتاً ورهناً بالظروف والاستنتاجات والحلول التي نتوصل إليها هي دائماً أولية وعلى الأكثر قد تتسم بالثبات النسبي وهذا ما يدفع إلى المزيد من التفكير والتجريب والمناقشة المستمرة والمتأنية (دواني 2003).

وقد أضاف (Zeichner and Liston 1996) فكرة جميلة حول مفهوم التأمل حيث يقرّان بأفكار كل من ديوي وشون ويضيفان إليهما بعداً جديداً وهو البعد الاجتماعي للتأمل حيث يؤكدان أن التأمل والحوار بين المجموعات المتقاربة أفضل من التأمل والحوار الفردي، وأن التأمل مسألة لا تتم إلا من خلال سياق اجتماعي، ولا يمكن أن يثمر إلا في المجتمع الذي يعمل فيه المعلمون بصورة تعاونية.

يحتاج المربون للتأمل لأنّ التعليم عمل معقّد غير روتيني يتطلب الكثير من الجهد والوقت وقدراً كبيراً من الحكمة والاستبصار، ذلك أنّه يتم في إطار سياق متعدد المتغيرات مما يجعل مشكلاته تتسم بالغموض.

ويمكن النظر إلى الممارسة التأملية في هذا الإطار كبديل لعمليات النّمو المهني التقليدية حيث تؤدي إلى:

1- زيادة الوعي الذاتي بالممارسة المهنية.

2- تطوير معرفة جديدة ذات صلة بالممارسة المهنية.

3- فهم أوسع للمشكلات التي تواجه الممارسين المتأملين.

ويعتبر (أوسترمان وكوتكامب2002) أن الممارسة التأملية تعدّ قوّة فعّالة للتغيير التّعليمي، ومنهجاً فعّالاً للتطوير المهني، إنّها طريقة متكاملة للتفكير والفعل مركزة على التعلم والسلوك. وقد أورد (أوسترمان وكوتكامب2002) في كتابيهما أنّ الممارسة التأملية هي الوسيلة التي يستطيع فيها الممارسون بموجبها أن يطّوروا مستوى أكبر من الوعي بالذات عن طبيعة وأثر الأداء وعياً يخلق فرصاً للنمو والتطوير المهني.

ولنا أن نستخلص من القول السابق أن الممارس التأملي يلعب دورين مهمين، أولهما يمكن تشبيهه بالممثل الدرامي، ومن ناحية أخرى هو ناقد في نفس الوقت يجلس بين الجمهور يراقب الأداء ويحلله. وأنّ التفكير التأملي مصطلح قديم استحوذ على اهتمام العديد من كبار المربين في كتاباتهم في علم النفس التربوي منهم binet وJames وDeweyولكن اختفى الاهتمام به مع صعود نجم المدرسة السلوكية Behaviorismوبقي الحال

كذلك حتى جاء ديوي وشون في الثمانينات وأخذا بالكتابة عن أهمية التفكير التأملي في إعداد المعلمين أثناء الخدمة وبعد ذلك انتبه الكثيرون لهذا المجال وطرأ تحول سريع بدراسة التفكير التأملي عند المعلمين في ضوء أن الخبرة التعليمية تبنى بالتدريج من خلال المرور بمواقف تعليمية معينة.

وفي رأينا المتواضع إنّ التفكير التأملي هو استقصاء ذهني نَشِط واعٍ ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية الإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من حل المشكلات العملية والعلمية وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد ويساعد ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراته الحسية تقوده إلى تكوين نظرية خاصة به للممارسات المرغوب تحقيقها في المستقبل.

وعرفت (بنتغتون) التعليم التأملي على أنه التبصر من خلال الخبرة أو أنه مرآة تعكس خبرات الشخص وثمنت فكرة التعليم التأملي من خلال الإشارة إلى وجود علاقة موجبة بين التأمل والتطور وافترضت ضرورة توجيه التطور الناتج عن عملية التأمل مما يؤدي إلى تحسين الممارسات التعليمية التعليمة التي تجري داخل الغرفة الصفية ومخرجاتها التعليمية وتأمين التطور من خلال توفير الدافعية لكل من المعلمين والطلبة من خلال التركيز على عملية التحليل والتغذية الراجعة والضبط المستمر والمنظم للممارسات التعليمية التعلمية التي تجري داخل الغرف الصفية.

والتعليم التأملي يمارس عن طريق الاهتمام بالطالب أكثر وإعطائه الحرية الأكاديمية الكافية في الصف.

يقول أحد المعلمين: تعلمت وجود طريقة تمكنني من الضبط والتحكم الكافي بالديناميات الخفية للممارسات التعليمية والتعلمية للطلبة وتدريسهم بصورة أكثر واقعية من خلال استخدام الطريقة التأملية في التدريس.

وحدد (WILDMAN ورفيقه) أربعة أسئلة قبل القيام بممارسة أو تطبيق التأمل:

1- ما القوة التي تثير فاعلية التأمل؟

2- ما الطرق والفعاليات والعمليات التي تعرّف أوتحدد التأمل؟

3- ما القوة التي تقيد أو تجبر التأمل بأن يبقى في مكان أو محيط المدرسة؟

4- ما أثر التأمل في تطور القدرات العقلية للمعلمين؟

مراحل التفكير التأملي:

لقد قام دونالد شون بتصنيف التفكير التأملي إلى مراحل ثلاث، هي:

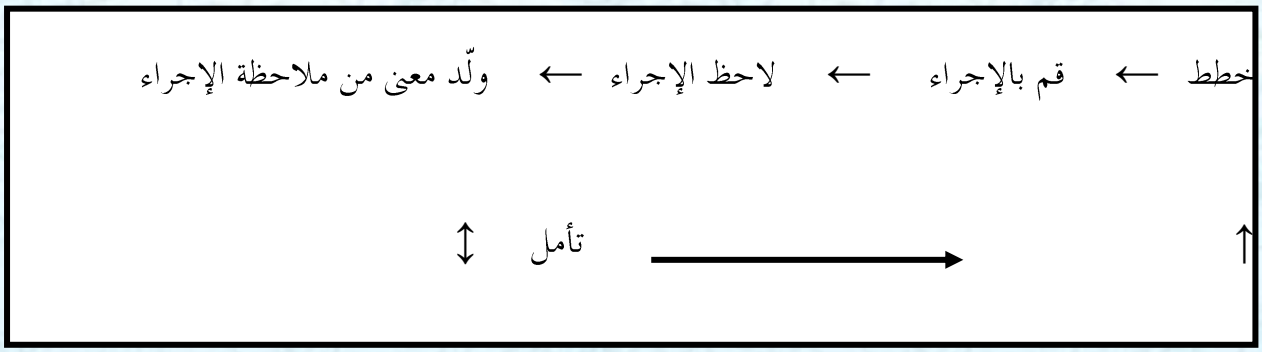
التأمل من أجل العمل Reflection for action

التأمل أثناء العمل Reflection in action

التأمل بالعمل Reflection on action

إلا أن دراساته حول نموذج التفكير التأملي الذي أعده قد ركز على التأمل أثناء العمل أكثر من النوعين الآخرين(دواني 2003).

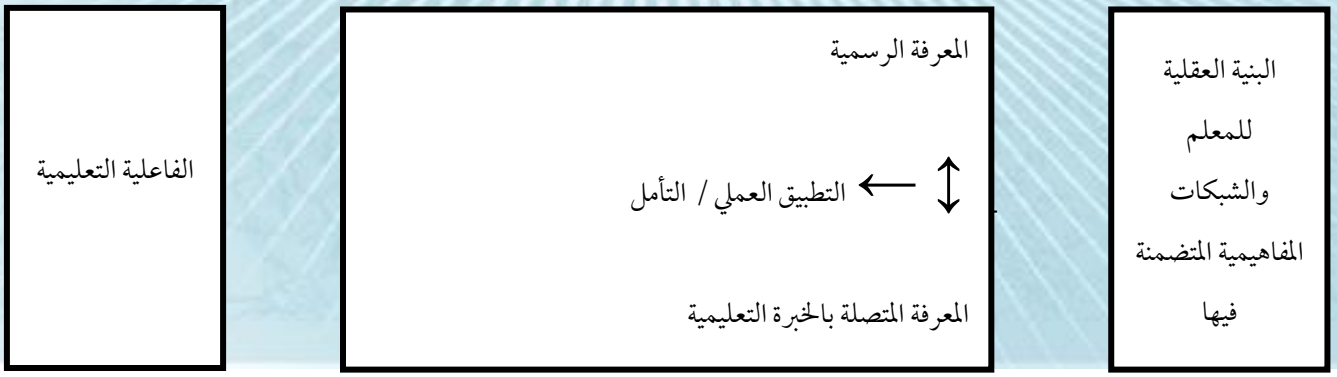
انظر إلى الشكل الآتي الذي نستطيع استخلاصه من حديث شون حول مستويات التفكير التأملي:



ومن متابعة الشكل نجد أن التأمل يحدث بعد أن يقوم المعلم بالتخطيط للإجراء وتنفيذه وملاحظة نتائجه ويتبلور لديه كل ذلك ليولد معنى قد يكون جديدا للخبرة التي مر بها مما يساعده في اتخاذ القرارات الخاصة بالإجراء الذي تم تنفيذه.

مراحل إعداد المعلم المتأمل:

يعدّ موضوع إعداد المعلم وفق اتجاه التفكير التأملي موضوعاً بحثياً قائماً بذاته، ربما يستحق منّا أن نستعرضه برسالة للماجستير وربّما للدكتوراة، ولارتباط هذا الموضوع ببحثنا، أودّ أن أعرض له باختصار شديد وفق المخطط الآتي:



المرحلة 1	المرحلة 2	المرحلة3
قبل الإعداد	أثناء الإعداد	بعد الإعداد

يبين الشكل مراحل إعداد المعلم المتأمل أثناء الخدمة وموقع التأمل في نموذج الإعداد، ففي المرحلة الأولى من الإعداد يتم الكشف عن البنية العقلية للمعلم، والشبكات المفاهيمية التي تتضمنها تلك البنية، وفي المرحلة الثانية من الإعداد التي تربطها علاقة متبادلة مع المرحلة الأولى فإن التفاعل بين المعرفة الرسمية والمعرفة المتصلة بالخبرة التعليمية يسهم في بلورة نوع التطبيق العملي الذي إن تمّ فيه التأمل وفي نتائجه من خلال الحلقة التأملية تتحقق الفاعلية التعليمية لتي تشكل الهدف النهائي المرحلة الثالثة لنموذج إعداد المعلم القائم على التأمل.

صفات المعلّم المتأمّل:

لقد أوضح (دواني2003) بما لا يدع مجالا للشك أهمية إعدد المعلم بشكل تأملي لأنه إذا تمسكنا بمعتقداتنا بطريقة دوغماتية ورفضنا احتمالية خطئها نكون بذلك قد أغلقنا جميع الآفاق الأخرى أمام تقدّمنا. وقد قدّم نموذج بريلاك Berlak المتكون من مجموعة من الخطوات التي تساعد المعلم في التحليل التأملي للافتراضات والاعتقادات المتعلقة بالتمدرس:

1- أن يبدأ المعلم بتوضيح معتقداته الحالية المتعلقة بقضايا معينة وذلك لاختبار الافتراضات التي تستند إليها، كطرح الأسئلة الآتية:

- ما المعرفة والمهارات التي يجب تعليمها لمجموعات مختلفة من الطلبة؟
- إلى أي حد يحتاج المعلم إلى نقل خلاصة بعض القيم والاعتقادات إلى جميع التلاميذ؟
- إلى أي مدة يجب على المعلم أن يخاطب معرفة التلاميذ الثقافية وخبراتهم السابقة؟

2- إجراء مقارنات بين معتقدات المعلم ومعتقدات الآخرين من خلال المواد الدراسية والقراءة والملاحظة والتحدث مع الآخرين عن أوضاع مهنية وغير مهنية.

أمّا ديوي فقد اقترح ثلاثة اتجاهات يعتبرها جوهرية في إعداد الفرد للتأمل(دواني 2003):

1- العقل المنفتح

2- الاندفاع الذاتي

3- المسؤولية،

هذا وقد أضاف إليها الدكتور د. كمال دواني

4- مهارات الاستقصاء التقنية

5- مهارات حل المشكلة.

وخطوات التأمل للمعلم قد تكون نقطة بدايتها الملاحظة الذاتية أو ملاحظة الآخرين لبعض المواقف الحياتية المثيرة للإشكالات والتساؤلات،(Henderson, James, 1992) وهذه الملاحظات توجه المسارات المحتملة للأفعال والأفكار اللازمة لمواجهة الموقف أو المشكلة.

وقد تبدأ عملية التأمل باكتشاف فجوة في المعتقدات والأعمال، فقد يقوم المعلم مثلا بالتعبير عن معتقداته التربوية كتابة ثم يفكر بعمق في كيفية تبلور تلك المعتقدات حيث إن بعض المعتقدات التربوية تتشكل بفعل الخبرات السابقة والمعتقدات التي قد يكون بعضها قابلاً للفحص وبعضها ليس كذلك. إنّ اكشتاف المعتقدات التي تحرك الأفعال تمكن المعلم المتأمل من تكييف أفعاله لتتسق مع المعتقدات التي يعلنها.

فيجب أنْ يصاغ الموقف التعليمي المحير على شكل مشكلة ليتم حلّها، ويجب أن تقدم الأفعال المقترحة عل شكل افتراضات يتم اختبارها عقليا وتطبيقياً وإخضاعها للنقد، لذلك لا مفر من أن يصاحب التأمل القلق وبذل الجهود المضنية لتفكيك عناصر الموقف وإعادة تنظيمه بهدف التوصل إلى ترتيب منطقي متسلسل لاستنتاجات موثوق بها وقابلة للتصديق. وبذلك فإنّ التأمل يحول الموقف المحير إلى موقف مستقر نسبياً عن طريق توفير حل مبدئي للمشكلة. وبالتالي يمكن تصور خطوات التأمل على النحو التالي:

1- إدراك حالة الشك والحيرة

2- التوصل إلى استنتاجات مبنية على اطلاع وخبرة

3- اختيار مسار العمل

4- اختبار الاستنتاجات والخيارات من خلال تفكير لاحق

مستويات التفكير التأملي:

لقد ظهر لنا جلياً خلال القراءة في أدبيات التفكير التأملي ظهور مستويات عديدة وذلك تبعاً للباحث وفلسفته التي ينطلق منها على ما يبدو، وإن بدت متشابهة وقريبة إلى حدٍ منها، ومن أجل استجلائها وبيان دقائقها وخصائصها، سنقوم بذكر مجموعة منها، فنجد على سبيل المثال أنّ هاتون وسميث (Hatton and Smith 1995) في (الانترنت) و(عطاري 2005) قد حدّدا خمسة مستويات للتأمل هي:

1- العقلانية التقنية: وهي التطبيق الفعال للمعرفة التربوية لتحقيق غايات مسلم بها وليست محل تساؤل.

2- الوصف والتأويل: وهي تحليل الافتراضات والقناعات التي تثوي وراء القرارات والخطط وربطها بالقيم والاتجاهات.

3- الحوار: ويتضمن المداولة والفهم ووزن وجهات النظر المتباينة واختيار البديل الأفضل.

4- التفكير النّاقد: ويشمل تفكيك المقولات وإعادة بنائها ورؤية الأهداف والممارسات في ضوء المعايير الأخلاقية.

5- تأطير وجهات النّظر المتعددة: ويضمن وضع العمل في سياقه المتعدد الجوانب مع ما يترتب عليه من عواقب على كل سلوك يتخذ لأداء العمل.

أما زمفير وهووي Zimpher and Howey (دواني 2003) فقد حدّدا أربعة مستويات للتأمل هي:

1- التقني: استخدام مهارات وتكنيكات مثل تحسين استخدام الوقت.

2- العيادي: تفحص ما يجري في الصف، وعمل تغيرات ضرورية بناء على البحث والتأمل في تلك الأعمال، وقد يتضمن ذلك بحثاً إجرائياً أو مداولة عملية بيم مجموعة مدرسين.

3- الشخصي أو الذاتي: الانتقال من التمركز حول الذات إلى استخدام المعرفة لتنوير الممارسة التعليمية.

4- النّاقد: الانتقال من زيادة الوعي بالممارسات التعليمية إلى البحث الناقد والتعاوني لإعادة بناء وتحويل المدرسة والمجتمع وتفحص الأبعاء الخفية. وهذا يتطلب أعلى درجات التأمل.

أمّا فان مانجن Van Mangen (إنترنت) فقد حدد المستويات التأملية الآتية:

- التفكير التقني بالفعالية وكفاءة الإنتاج
- التأمل العملي
- التأمل الناقد.

فيما جاءت المستويات التأملية عند تاجارات وولسون (حيدر 2004) في ثلاثة هي:

1- المستوى التقني.
2- المستوى السياقي.
3- المستوى الجدي أو الحواري.

أما Linguagem & Ensino فقد حدد ثلاثة مستويات، هي: التقني والعملي والنقدي. أمّا Langer and Cdton (إنترنت) فقد حدد سبعة مستويات للتأمل:

1- عدم الاكتراث بالتأمل في العمل (هذا ليس تأملاً)
2- وصف بسيط للسلوك أشبه بوصف لشخص عادي غير مهني (كأن يقول المعلم: وضعت الكتب في متناول التلاميذ).
3- صبغ الأحداث التعلمية التعليمية بمفاهيم بيداجوجية (أضع أهدافاً لكل درس).
4- تفسير السلوك التعليمي باستخدام التقليد والتفضيلات الشخصية (حافظت على الترتيب الذي اتبعه المدرس السابق، لأنه يساعد على الانضباط).
5- تفسير السلوك التعليمي باستخدام مبادئ بيداجوجية (كل يوم نراجع التعلم السابق ونعززه حتى يحتفظ الطلاب بالمعلومات).

6- تفسير السلوك التعليمي باستخدام المبادئ البيداجوجية والسياق التعليمي الأوسع (هؤلاء طلاب من أقلية لغوية، لذلك أعطيتها مزيداً من الوقت).

7- تفسير السلوك التعليمي باستخدام الاعتبارات الأخلاقية والمعنوية (في المرة القادمة لا بد من وضع سياسة لاستخدام الكتب والمواد التعليمية حتى لا يقتصر التعليم على المحظوظين).

هذا وقد حددت (جورجيا في عطاري2005) ثلاثة عناصر ليمكن لنا أن نصف المعلمين بالتأمليين، وهي:

1- المعرفة والإدراك

2- التفكير النّاقد

3- الاستقصاء القصصي.

ونستطيع أن نخلص من هذا الحديث إلى أنّ صفات المعلم التأملي وخصائصه، من كلامهم أنه المعلم القادر على:

1- التعرف إلى المشكلات التربوية.

2- الاستجابة للمشكلة من خلال إجراء مشابهة بينها وبين مشكلات أخرى جرت في سياقات مماثلة.

3- تفحص المشكلة والنظر إليها من عدة جوانب.

4- تجربة الحلول المقترحة والكسف عن نتائج للحلول والمغزى من اختيار كل حل.

5- تفحص النواتج المقصودة والنواتج غير المقصودة لكل حل من الحلول المجربة وتقييم ما إذا كان الحل المقترح قد أدى النواتج المرغوب فيها.

وقد حدد شون قائمة بخصائص المعلم المتأمل الفاعل(إنترنت)، وقد وصفه بأنه المعلم الذي يستطيع:

1- وصف الأحداث الصفية

2- تحليل الأحداث الصفية

3- اشتقاق استدلالات للأحداث الصفية

4- توليد قواعد خاصة به لأصول التدريس

5- تقييم النظريات الشخصية القصيرة المدى

6- الوعي بما يجري في السياقات التعليمية من أحداث.

7- توجيه الإجراءات في السياقات التعليمية من أحداث

أدوار المعلم التأملي:

إنّ من أدوار المعلم التأملي في تعليم التلاميذ التفكير التأملي

- طلب تحري الأفكار المطروحة.
- السير وفق إستراتيجيات استقرائية.
- إزعاع الطلبة بالبدائل.
- طرح الأسئلة المفتوحة.
- الطلب إلى الطلبة محاسبة ما يجري في المناقشات الصفية.
- التركيز في المناقشات الصفية على التباين.
- البحث عن العمل.
- احترام قيمة الرأي الفردي مع عدم إغفال أهمية الأغلبية.
- التوضيح للطلبة بأن معارضة الفكرة ليس دليلاً على قلة أهميتها.
- الإصغاء لوجهة نظر الآخرين حتى يفهم ما يرمون إليه ويحاكم أفكارهم.
- إتاحة الفرصة للجميع للتعبير عن أفكارهم.
- استخدام أسلوب الإقناع والاقتناع باعتبارهما أسلوبين في التعامل الاجتماعي الراقي.
- توفير فرص للطلبة لاكتشاف التنوع في وجهات النظر في ظل بيئة مدعمة.
- تشجيع الطلبة على متابعة تفكيرهم وسبر جوانب القضية المطروحة.
- أن لا يقبلوا ببساطة ما يقوله المعلم لهم، ومراعاة مشاعر الآخرين.

- السماح بحصول أخطاء.
- و أخيراً فإن المعلم الذي ينمي التفكير التأملي يتصف بأنه صاحب عقل منفتح، يستخدم معايير نوعية، ويحترم الرأي والرأي الآخر وينمي الاستقلالية الفكرية عند طلبته.

التقنيات (الأدوات) التي تساعد على الممارسة التأملية:

لقد تعددت الأدوات والتقنيات التي تلعب دوراً مهما في الممارسة التأملية وتنميتها، ولكننا اكتفينا في هذا السياق، وحتى لا يطول بنا الحديث ذكر أهم تلك التقنيات دون الدخول في تفاصيلها، ومنها:

1- الملف الوثائقي
2- التفكير بصوت عالٍ
3- الاحتفاظ بسجل للأفكار
4- تواصل العمل على الكفايات
5- البحوث الإجرائية
6- أشرطة الفيديو والأشرطة السمعية والتحليل التأملي لها
7- التقويم الذاتي المكتوب
8- استراتيجية حل المشكلات
9- النقاش

الآثار الإيجابية للممارسة التأملية:

أظهرت بعض الدراسات التربوية العملية (عطاري 2005) أن ممارسة التأمل يؤدي إلى نتائج إيجابية على أكثر من صعيد، ومن ذلك:

- تعزيز الاعتقاد بفعالية الذات Self-efficacy وذلك بالاعتقاد بأن النتائج المرغوب فيها ممكنة.
- المرونة (القدرة على استيعاب آراء الآخر والتكيف مع الظروف المتغيرة).

- المسؤولية الاجتماعية (الاعتقاد بأن المعرفة لا تتم في فراغ بل بمشاركة فعّالة ونقاش مع الزملاء).
- الوعي (إدراك جميع العوامل التي تؤثر في عملية صنع القرار ووضعها في الاعتبار).
- التمكين (من خلال الحوار مع النفس والحوار مع الآخر حيث يطور المعلمون مهارات البحث والتفكير الناقد والاستبصار عبر الحوار وتعزيز الأنماط البديلة للتفاعل المهني.

هذا وقد أشارت دراسة أخرى إلى إيجابيات عديدة من الممارسة التأملية في عملية التعليم، نوجزها فيما يلي(عطاري 2005):

- زيادة التفكير في تحسين التعليم والاطلاع على الأفكار الجديدة والمفاهيم الخلاقة.
- زيادة الوعي بحاجات الطلاب والإمكانيات التعليمية والمواد.
- إثراء التوجه نحو حل المشكلات.
- الانفتاح لأفكار جديدة وأساليب حديثة.
- تحسين فهم الذات والاستعداد للنقد الذاتي.
- زيادة الميل للتحليل الذاتي ومعرفة نقاط الضعف والقوة.
- تحسين قابلية المرء للتعلم من أخطائه.
- الاستعداد للإقدام.
- إبداء حساسية عالية للآخرين في الجماعة التعليمية.
- التركيز الشديد على تعلم التلاميذ
- التنويع في أساليب التعليم والتعامل في غرفة الصف.
- الوعي بالتعددية.
- التخطيط والإعداد الجيد للتعليم.
- تعزيز وإثراء الممارسات الفعالة.
- إحساس كبير بالقدرة على تصريف الأمور في الفصل.
- تزايد التعاون بين المدرسين عبر جميع المواد.

- تعزيز الحافزية والاعتداد بالذات والثقة والحس بالأمن.
- تعزيز معتقدات المدرسين الإيجابية نحو التدريس وكذلك نحو مكانتهم الذاتية.
- زيادة دافعية تحسين الذات والنمو المهني.
- زيادة الاهتمام باستخدام البيانات.
- زيادة الاهتمام بتشجيع التلاميذ على التأمل والتفكير الناقد.
- زيادة الاهتمام بتحليل التعليم.
- الرغبة في مشاهدة الزملاء.
- يصبح المعلمون أقر على مشاهدة فصولهم وتحليل أحداثها.
- يزداد ميل المشرف للتأمل.
- الطلاب يصبحون أكثر تأملاً.

المنحنى التأملي والمنحنى التقليدي:

ولكل نوضح أهمية نتائج الممارسة التأملية، فضلا عمّا وَضُح من الدراسة السابقة، فإنني أوّد أن أعقد هذه المقارنة بين مناهج التطوير المهني وطرقه بين النموذج التقليدي والنموذج التأملي، على شكل هذا المخطط:

المنحنى التأملي والمنحنى التقليدي

	النموذج التقليدي	النموذج التأملي
الغرض	اكتساب المعرفة	التغير السلوكي
الفرضيات	التغير عن طريق المعرفة المعيارية التغيّر: عقلاني	التغير عن طريق الوعي الذاتي التغيّر: عقلاني، عاطفي، اجتماعي، ثقافي
المحتوى	المعرفة: عامة، معطاة، محتويات. النظرية: النظرية المعتنقة.	المعرفة: عامة وشخصية، موهوبة وصعبة، المحتويات والعملية. النظرية: السلوك: معتنق والنظريات المستخدمة، الأفعال والنتائج.
العملية	النظرية/الممارسة: ضمني/غير مترابط/تعليمي/مجرد/ فردي، جزئي، معرفي. المعلم بوصفه خبير. المعلم بصفته تابع. المعلم بصفته مستهلك سلبي.	النظرية/الممارسة: واضح/متكامل تعليمي/تجريبي تعاوني، كلّي، شخصي. المعلم بصفته مسهل. المعلم بصفته وكيل. الممارس بصفته باحث عملي.

وإن عملية البحث والنظر أهدتنا إلى (سيمونز ورفاقه) الذين وضعوا تصنيفاً لتفكير المعلم التأملي ضمن مستويات متدرجة، وإليك بيانه:

تصنيف سيمونز لتفكير المعلم التأملي:

درجة التأمل	المستوى	العلامة من عشر
1	عدم قدرة المعلم على وصف الحدث التعليمي	1
2	وصف الحدث التعليمي دون استخدام اللغة الخاصة بطرائق التدريس التي توضح مفاهيمها المؤشرات لما حدث. (بداية ظهور مؤشرات عل استخدام المعلم اللغة المفاهيمية المتصلة بطرق الخاصة).	2
3	– وصف بسيط لحدث تعليمي باستخدام اللغة المتصلة بطرائق التدريس الخاصة ولمرة واحدة فقط للدلالة على ما حدث.	3
	– (وصف حدث معقد لحدث تعليمي باستخدام اللغة المتصلة بطرائق التدريس الخاصة ولأكثر من مرة واحدة للدلالة على ما حدث).	4
4	– وصف الحدث التعليمي مع تقديم الرأي الشخصي في تفسير الحدث بالرجوع إلى قواعد التدريس ومبادئه لتدعيم رأيه الشخصي، لكن بدون إظهار علاقة السبب/النتيجة. (بداية التفكير في المبادئ التي تسند إلى الطرائق الخاصة بالتدريس).	5
5	– تفسير الحدث التعليمي باستخدام إحدى علاقات السبب/النتيجة المتصلة بمبدأ تعليمي (إذا...فإنّ)	6
	– (تفسير الحدث التعليمي باستخدام أكثر من علاقة من علاقات السبب/النتيجة المتصلة بمبادئ التعليم).	7
6	– استخدام جانب واحد من البيانات المتصلة بالسياق التعليمي المدعّم بمبادئ تستند إلى علاقة السبب/النتيجة في تفسير الحدث التعليمي. (إذا... فإنّ... وبسبب)	8
	– (استخدام أكثر من جانب واحد من البيانات المتصلة بالسياق التعليمي المدعم	9

	بمبادئ تستند إلى علاقة السبب/النتيجة في تفسير الحدث التعليمي. (بداية التفكير الأخلاقي في أصول التدريس الخاصة).	
7	– استخدام البيانات المتصلة بتفسير الحدث التعليمي بالرجوع إلى المبادئ الأساسية والأخلاقية والوطنية.	10

تصنيف سيمونز ورفاقه لتفكير المعلم التأملي

وبتأمل المفاهيم التأملية السابقة الذكر، فإننا نستطيع التوقع بأنها ستحدث التغيرات الآتية عند المعلمين، بحيث يصبحوا:

1- أكثر وضوحاً أثناء التدريس

2- أكثر تنظيماً ومراقبة للأعمال الصفية

3- أكثر قدرة على ضبط السلوكيات الصفية

4- أكثر تعاوناً مع الطلبة

نموذج لتفكير معلم تأملي:

نموذج لتأمل مدرس

1- حين أتأمل في الدرس أتساءل إلى أي مدى كان التلاميذ منهمكين في الدرس بشكل منتج ومفيد.

2- هل تعليم التلاميذ ما كنت أقصده؟ كيف أعرف؟ مَن أعرف؟

3- هل بدلت أهدافي أو خطة تدريسي حين نفذت الدرس؟ لماذا؟

4- لو أتيحت لي الفرصة لأقدّم الدرس مرة أخرى لهذه المجموعة نفسها من التلاميذ، فما الذي سيختلف في تدريسي، ولماذا؟

الطالب المتأمل:

أضحى من المسلم به لدى كثير من فلاسفة التربية والمشتغلين بها ضرورة أن نعلّم التلاميذ كيفيّة التأمل (كارنغتون بدون تاريخ)، ويميل كثيرون آخرون إلى أن الممارسة التأملية ترتكز على المعتقدات التي يبدأ منها التغيير التعليمي.

إنّ نمو التلاميذ ومهاراتهم التفكيرية كتقدم العلوم عملية محافظة أساساً، فإذا عجز المعلمون عن إدراك ذلك فقد يدفعون تلاميذهم على عزل عقائدهم حتى ينجو بأنفسهم من الانحلال الخطير، وقد ينتج عن إجراءات التدريس الآلية تحطيم جزئي في الشخصية، وإنّ تهيئة الجو الذي يشعر فيه التلاميذ بأنهم أحرار في التخلص حتى من أنماط الاعتقاد الراسخة دون أن يطالبوا بالدفاع عنها على الفور لمطلب سابق على للتدريس الجيد.

ومن السهل على المعلم أن يكتسب الفكرة الخاطئة وهي أنه لكي يشجع النمو لا بد أن يطالب التلميذ باستمرار بأن يدعم كل فكرة مستحدثة، وإلاّ أوذي علناً بل وأهين لمجرد ذكره لها. والمعلمون الجيدون بطبيعة الحال يعاملون الأفكار كل الأفكار باعتبارها جديرة بالبحث الجدي، فهم يحترمون الأفكار بنفس القدر الذي يحترمون فيه الأشخاص (التلاميذ).

وعلى هذا فإنه بالرغم من أن كل تلميذ يجب أن يدفع باستمرار لأن يفكر إلى أقصى ما تمكنه قدرته، فإنه من الأهمية بمكان أن يحترم تكامله خلال العملية التعليمية، ولا شيء يؤذي تنمية التأمّل في الفصل الدراسي مثل الاستبعاد التّعسفي للتلاميذ أو للأفكار. كما من الضروري أنك ننظر لكل طالب كما يراها (Posner) أنه فريد في نفسه.

ويجب على المدرسين وفق المنظور التأملي أن يهيئ جوا تحترم فيه هياكل الشخصية الأساسية، وهذا يعني أن نتائج التصرف المترتبة على العقائد التي يحل بعضها محل البعض الآخر يجب أنْ ينظر إليها نظرة غير شخصية. وأن الشخص المعنى يجب ألا يكون طرفاً في القضية، في مثل هذا الجو غير الشخصي يصبح التلاميذ قادرين على فحص تطابق فكرة معينة مع معانيه وعقائده الأساسية على أن يكون حراً في أن يجرب ألواناً موقوته من إعادة البناء. وربما اعترف بامتياز بصورة معينة من إعادة البناء اعترافاً عقلياً، إلا أنه مع ذلك لا يقبلها عاطفياً نظراً لما تتضمنه من التغيير الشخصي.

أمّا إذا وضع التلميذ تحت الضغط قبل الأوان لكي يلتزم التزاماً ما فقد يتخذ موقفاً دفاعياً، ويحاول أن يبرر عقائده الأساسية عن طريق التفسير العقلي، بل لعله يتقبل الاعتقاد الجديد دون تفكير ويعزله تماماً، ويحتفظ به للقسم المحدود من حياته المتصل بمنهج معين أو جماعة بذاتها. وهذا ما يرفضه التفكير التأملي رفضاً تاماً لما له من آثار نفسية واجتماعية سيئة. فالتلميذ يحتاج أن يتعلم ليجد في عملية النمو أمنه، لا في أنماط معينة من

الاعتقاد كما قد يزعم الكثيرون. وكلما تقدم التلميذ في اكتساب السيطرة على العملية التي تتم في نطاقها إعادة بنائه فإنه قد ينمي صلابة تمكنه من أن يجابه التحديات المتزادية لاعتقاداته دون خوف من تلف خطير يصيب شخصيته. ولعله عندئذ لا يتعلم أن يخرج بسلام من المواقف التي تتطلب ألواناً تأملية من إعادة بنائه فحسب بل وأن يشحذ حساسيته للتطابق، وهكذا تزداد قدرته على تعليم نفسه. إن تعليم التلميذ يتقدّم من خلال التكاملات المنشطة المتراكمة لا عن طريق مجرد أفعال يضاف بعضها إلى بعض.

إننا نقصد من كل ذلك أن ندفع بالتلاميذ إلى الإحساس بالشّك أو بعدم الّراحة إلى فحص قول أو تجربة ما. ماذا كانت طبيعة المشكلة؟ ماذا كانت مقاصدي؟ ماذا فعلت؟ ماذا حدث؟ أثناء هذه الملاحظة تنشأ المشاكل التي هي في حقيقتها هي خلل بين الواقع والمثال بين النية والفعل بين الفعل والآثار، وهذا بدوره يشكل لدى التلاميذ حافزاً أكبر للبحث، وفي المراحل النهائية لهذه العملية تنطوي على إعادة تشكيل المفاهيم والتجريب لديهم.

إنّ التعليم التأملي (Reflective Teaching) يشير إلى عملية التحليل النقدي التي يطور بها المعلم لدى طلابه مهارات التفكير المنطقي واتجاهات إصدار الأحكام المبنية على الفكر والتأمل. ومن ثم فإن التعليم التأملي بالنسبة للتلاميذ يقوم على جانبين أحدهما معرفي (Cognitive) والآخر وجداني (Affective). ومن هنا فإن التعليم التأملي عبارة عن مفهوم فرضي (Construct) يؤكد على الحاجة إلى فهم التناقضات وحلها من أجل الوصول إلى النمو المعرفي والوجداني. وتتعدد الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ في ممارسة التأمل التي من أهمها:

- الكتابة: من أجل اقتناص أفكار المعلم وأساليب تفكيره من أجل التوصل إلى منتج فكري جديد يمكن تقويمه وتعديله.

- الرجوع إلى مجلات (إلى المجلات والدوريات والصحف): للوقوف على الجديد من المعلومات في موضوع التخصص أو الدراسة وكذلك الأحداث اليومية المرتبطة به.

- سجلات الحالة (Case Record) وهو نشاط منظم يتضمن جمع معلومات عن قضية معينة أو حالة يتم دراستها والتركيز عليها.

- المواقف التعليمية الجماعية: مثل المحاكاة ولعب الأدوار والتعلم التعاوني والتدريس المصغر.

- التعلم الإلكتروني أي التعامل مع النصوص الالكترونية من خلال شبكة الانترنت وغيرها.

- استخدام القصة والحكاية والمجاز (Metaphors) لشرح الفكرة أو توضيح المعنى أو إثارة الفكر.

ومن الممارسات التأملية التي تتكامل فيها العلاقة بين المعلم والطالب على المستوى الكتابي والكلامي على سبيل المثال، طرح وكتابة بعض التعليقات التي من شأنها دمج التلميذ والمعلم في مشاركة فكرية (هلفش وسميث 1963):

- هل قرأت ما يقوله فلان عن هذه النّقطة؟
- إنني معجب بهذا، هل تستطيع التوسع فيه!
- رأي أم حقيقة؟
- هل يساعد تجزئ الجملة على تحسين تعبيرك؟
- إنّ التوضيح قد يساعد هنا.
- لنتحدث معاً في هذه النّقطة.
- هل هذا يتفق مع ما تقوله في بداية الصفحة.
- نقطة جميلة. إنها لم تخطر ببالي. تمسك بها ووضحها أكثر.
- هل يوافق والدك على هذا.
- كتابة تدل على إهمال هنا. حاول ثانية.
- لقد أوضحت هذا جيداً، فكيف تطبقها؟

ولعل من أبرز النتائج التي يهدف المعلمون التأمليون تحقيقها لدى تلاميذهم أن يكونوا متمتعين بـــ وقادرين على(كنعان2004):

مناقشة الأفكار، وإيجاد العوامل ذات الارتباط، والتخطيط، ودراسة الاحتمالات والتفسيرات، واتخاذ القرارات، واحترام وجهات النظر، والتمييز والتحليل والتعرّف والمقارنة، والاختيار، وإيجاد طرق أخرى، والبداية والتنظيم، والتركيز، والدّمج، والاستنتاج، والاستقراء، وطرح الأسئلة، وإيجاد مفاتيح الحل، والتوقع، والاعتقاد، وإبراز العواطف والقيم، والتنشيط والتوضيح إلخ.

إن المعلم التأملي والتعليم التأملي سينتجان بكل تأكيد تلاميذ تأمليين، إنهم سيكونون:

1- أكثر استقلالية ومبادرة ونشاطا

2- أكثر تحملا للمسؤولية الملقاة على عاتقهم

3- أكثر تعاونا وانسجاما

معوقات التأمل:

ولا شك أن لكل عمل مهما كانت درجة فائدته أن تواجهه بعض الصعوبات التي قد تحول دون نجاحه الكامل إلاّ ببذل بعض المجهودات الزائدة لتلافيها، وكسائر الموضوعات، من الصعوبات والعقبات التي قد تقف أمام التفكير التأملي، هي:

1- التأمل يتطلب وقتاً

2- مواجهة مهام معقدة واتخاذ قرارات في ظل ظروف يكتنفها الغموض (بيئة تنفيذ وليس تحليل).

3- الميل لإعادة إنتاج الأنماط التي تعلم بها المدرس واعتاد عليها

4- العزلة التقليدية واتباع منحنى التجربة والخطأ والتعلم بالعمل.

الخاتمة والنّتائج:

إن الأفكار الجميلة والمعلومات المفيدة والأساليب المتنوعة التي تعلمتها من أساتذتي الكبار أمثال الدكتور والمربي الفاضل الدكتور كمال دواني والأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي وغيرهما، وتوجيهها لي في الكتابة في هذا الموضوع ليدفعني أن تكون خاتمتي ونتائجي إبداعية مختلفة عن سائر ما كُتِب من خاتمات ونتائج، تحقيقاً للرؤية التأملية التي حاول أستاتذتنا غرسها فينا نحن طلبته، وإليكم أهم ما توصلت إليه كأنها مصاغة بأفكاركم وما تحاولون زرعه فينا:

يا لسعادتي! لقد انتهى كلّ شيء الآن

حسناً ولكن ليس بعد... لقد انتهت فصول هذا البحث

ولكن نموّك – لِنفسي– لم ينته بعد... بل لقد بدأ الآن!

إذ لا بدّ أن يكون الهدف الأول لجميع المربين المحترفين

هو إدخال عملية التأمل والبحث في الأداء والممارسة.

باعتباري معلماً ومربيّاً فإن واجباتي تفرض علي

أن أقدّم لتلاميذي أكثر الممارسات نفعاً ومواءمة

وهذه هي مسؤوليتي الأخلاقية

إذ إنّ تعاملي مع الصف بمهارات الباحث وعقليته وأساليب التأمل وممارساته

ستساعد في ضمان كفاءة ما أقوم به من تدريس

بالإضافة إلى توظيف نتائج آخر الأبحاث والمعرفة

بآخر ما توصلت إليه الدراسات من معايير في مجال الممارسة.

إنني بحاجة أيضاً لأن أدخل عملية البحث والتأمل في قراراتي التعليمية

ليس من حيث المضمون المستمد من دراسات الآخرين فحسب

بل من حيث طرق أدائهم وممارستهم أيضاً.

إن التفكير التأملي لا يمكن أن يُقرأ أو يُجرّب كنص مكتوب

بل هو بحاجة لأن يكون جزءا متداخلاً من عملية نموّي المهني المتواصل

ولا بد أن يكون جزءاً حيوياً من طريقتي في عملية التدريس

والمطلوب هو أن يكون لي نصيب من البحث والممارسة التأملية

والبحث الإجرائي نفسه وأن أكون ممارساُ تأمليا وباحثا إجرائياً.

وأعدك بأن ينتقل هذا البحث من رأسي إلى صلب عملي

إذن

هل انتهى كل شيء

ليس بعد!

فالحقيقة أنني قد بدأت للتو

وقد يكون هذا أمراً مثيراً للغاية

قائمة المصادر والمراجع:

أوسترمان، كارين ورفيقه، الممارسة التأملية للتربويين، 2002، دار الكتاب الجامعي. العين.

حيدر، عبد اللطيف – البحث الإجرائي في الممارسة المهنية وتحسينها. دار القلم العين.

دواني، كمال، الإشراف التربوي، 2003، الطبعة الأولى، نشر بدعم من الجامعة الأردنية.

عطاري وآخرون، الإشراف التربوي، 2005، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح.

كارنغتون، باتريشا "التأمل"، بدون تاريخ.

كنعان، عاطف وزميله، برنامج فكّر، 2004 الطبعة الأولى، دار جهينة للنشر والتوزيع.

هلش، جوردن وسميث، فيليب "التفكير التأملي: طريقة للتربية والتعليم". دار النهضة العربية، 1963م.

Berlak, A 1981, Dilemmas of schooling. New york: Methuen.

Dewey, John, 1933, How we think Chicago: Henry Regery and Co.

Henderson, James, Reflective Teacher, 1992, Macmillan Company, NY.

Linguagem & Ensino,, 1999 Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher training Vol. 2, No. 2.

MCCANN THOMAS, Editor, Ref lective Teaching,*Reflective Learning*.Heinemann

Parson, Richard and Broun Kimberlee 2005, Teacher as Reflective Practitioner and action researcher. Bookhous. Emirates.

Posner J. George, 1989, Field experience: methods of reflective teaching, Longman,

Cornell University. NY and London.

Schon, Donald,1983, The Reflective Practitioner: NY, Basic books, Inc.

Schon, Donald, 1987, Educating the Reflective Practitioner, San Francisco, Jossey Bass.

Taggart, Becoming a Reflective Teacher from the internet.

Zeichner, Rennet and Liston, Daniel (1996) New Jersy: Lawrence, Erlbaum Asso. Inc.

الدكتور

خالد حسين أبو عمشة

المدير الأكاديمي لمعهد قاصد

ومدير برنامج CASA

والمستشار التعليمي لـــ Amideast

لشؤون برامج العربية في الشرق الأوسط