الصحيفة التدريسية : أهميتها ووظيفتها في التنمية المهنية لمعلمي اللغة

د. صالح بن ناصر الشويرخ
معهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الصحيفة التدريسية: أهميتها ووظيفتها في التنمية المهنية لمعلمي اللغة

د. صالح بن ناصر الشويرخ
معهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

موضوع هذه الدراسة الصحيفة التدريسية **Teaching Journal** التي تعتبر من أدوات التنمية المهنية المستدامة. وهي عبارة عن سجل بالأحداث الصفية، يأخذ صفة الاستمرارية، وتتكون من عمليتين أساسيتين: تسجيل الأحداث وتحليل محتوى الصحيفة، وتزداد فائدتها إذا كانت الكتابة منتظمة غير عشوائية. والصحيفة التدريسية نوعان: الصحيفة الشخصية والصحيفة الحوارية، ويعتمد اختيار أحدهما على عدة عوامل تتصل بصاحب الصحيفة نفسه وبالسياق الذي يعمل فيه. وتعود أهمية الصحيفة التدريسية في ميدان إعداد معلمي اللغة إلى ارتباطها بمفهومي تعلم التدريس والتعلم التأملي. وهناك عدد من الإجراءات والخطوات والاحترازات التي ينبغي لصاحب الصحيفة أن يأخذ بها عند رغبته في الاحتفاظ بصحيفة تدريسية بغرض تحقيق التنمية المهنية.

مقدمة الدراسة وأهدافها:

موضوع هذه الدراسة الصحيفة التدريسية Teaching Journal التي بدأ المتخصصون يستعملونها وسيلة من وسائل إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها. وأصبحت أداة من أدوات التنمية المهنية المستدامة. وهدف هذه الدراسة تحديد معنى الصحيفة التدريسية ومناقشة فوائدها واستعمالاتها ومشكلاتها وأنواعها وكيفية تدوينها وطرق تحليل محتوياتها. وبناء عليه تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما ماهية الصحيفة التدريسية؟
٢. ما أهمية الصحيفة التدريسية؟
٣. ما أنواع الصحيفة التدريسية؟
٤. ما إجراءات تدوين الصحيفة التدريسية وتحليل محتواها؟

وتتكون هذه الدراسة من المباحث التالية: استعمالات الصحيفة التدريسية. وتعريف الصحيفة التدريسية. وأهمية الصحيفة التدريسية ومنافعها. وأنواع الصحيفة التدريسية. وكيفية تدوين الصحيفة التدريسية وطرق تحليل محتوياتها. على أن نختم الدراسة بعرض صحيفتين من الصحف التدريسية التي قام اثنان من معلمي اللغة العربية بتدوينهما. مع مناقشة انطباعات هذين المعلمين تجاه الصحيفة التدريسية.

استعمالات الصحيفة :

قبل الخوض في الإجابة عن أسئلة الدراسة. لعل من الأهمية بمكان الإشارة إلى أن للصحيفة أربعة استعمالات رئيسية في حقل تعليم اللغة:

١. اعتبار الصحيفة وسيلة تعلمية. حيث يكلف المعلم بعض المتعلمين بالاحتفاظ بصحيفة يسجلون فيها خبراتهم التعلمية واستراتيجيات التعلم التي يستعملونها. إلى جانب توثيق استجاباتهم وردود أفعالهم تجاه المهمات والأنشطة التعلمية المختلفة. ويطلق على هذا النوع من الصحف صحيفة تعلمية Learning Journal.
٢. استعمال الصحيفة أداة بحثية. حيث يسجل فيها المبحوث (سواء أكان معلماً أو متعلماً) الطرق والأساليب التي يستعملها في ممارساته التدريسية أو محاولاته التعلمية. وقد قام عدد من الباحثين بالاحتفاظ بصحف من هذا النوع

دونوا فيها خبراتهم في تعلم اللغة، ولعل أشهر هؤلاء الباحثة الكندية (Bailey, 1983)، التي قامت بتوثيق تجربتها في تعلم اللغة الفرنسية، ويطلق على هذا النوع من الصحف اسم المذكرات Diary.

٣. الاستعمال الثالث للصحف يتمثل في توظيفها أداة لتدريب المعلمين وتطويرهم، حيث يقوم المعلم بتدوين ممارساته وخبراته التدريسية، ويطلق على هذا النوع من الصحف صحيفة تدريسية Teaching Journal، وهي موضوع هذه الدراسة.

٤. تستعمل الصحيفة كذلك في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، ويطلق عليها اسم مذكرة تعلمية Learning Diary، أو سجل تعلمي Learning Record (الشويرخ، ٢٠٠٦م، Jarvis, 1992)، على اعتبار أن المعلم المتدرب يدون في هذه المذكرة ما يتلقاه ويتعلمه أثناء الدورة التدريبية، وهي بذلك شبيهة بالصحيفة التعلمية من جهة، وبالصحيفة التدريسية من جهة أخرى.

إن الصحيفة التدريسية موضوع هذه الدراسة يستعملها المعلم بهدف التنمية المهنية والتطوير الذاتي، حيث يدون فيها ممارساته التدريسية بغرض تحليلها والتأمل فيها، علماً بأن هناك مصطلحات أخرى تستعمل للإشارة إلى الصحيفة التدريسية، مثل المذكرة الشخصية المهنية Personal-Professional Diary (McDonough, 1994)، والمذكرة التدريسية Teaching Diary (Elliott, 1991)، والمدونات Logs. رغم وجود بعض الفروق بين هذه المفاهيم والصحيفة التدريسية، كما سنبين ذلك في مباحث هذه الدراسة.

تعريف الصحيفة التدريسية:

هدف هذا المبحث الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة: ما ماهية الصحيفة التدريسية؟ إن كلمة صحيفة هي أنسب ترجمة وجدتها للكلمة الإنجليزية journal، التي ترتبط في أصولها بالكلمة الفرنسية jour التي تعني يوم، كما أن كلمة journal ترتبط في اشتقاقاتها بكلمة journey التي تعني رحلة، وعلى هذا الأساس يصبح معنى كلمة صحيفة الكتابة اليومية عن رحلة الحياة التي يخوضها الإنسان (Schiwy, 1996)، والصحيفة مذكرة أو مدونة يسجل فيها المرء الحوادث التي تقع يومياً أو

أسبوعياً أو شهرياً. ورغم هذا التعريف البسيط للصحيفة، فليس هناك على ما يبدو تعريف متفق عليه للصحيفة التدريسية، موضوع هذه الدراسة، وقد يكون مرد ذلك تعدد استعمالات الصحيفة وتطبيقاتها. ولعل التعريف الذي قدمه (Gebhard, 1999: 79) من أكثر التعريفات دقة وأكثرها التصاقاً بمجال التنمية المهنية للمعلمين، حيث يعرف الصحيفة التدريسية بأنها عبارة عن:

وصف للخبرات التدريسية باستخدام لغة المتكلم، حيث يقوم صاحب الصحيفة بالكتابة حول الخبرات التدريسية على نحو منتظم قدر الاستطاعة خلال مدة زمنية معينة، ومن ثم يقوم بتحليل مداخل الصحيفة لتحديد الأحداث والظواهر البارزة والمثيرة للاهتمام.

أما (Richards & Farrell, 2005: 68) فيعرفان الصحيفة التدريسية بأنها:

وصف مكتوب للملاحظات والتأملات والرؤى المتعلقة بالعملية التدريسية، يأخذ صفة الاستمرارية، وهي إما أن تكون على شكل ورقي أو الكتروني، وتستعمل وسيلة للنقاش والتأمل والتقييم.

وعند التدقيق في هذين التعريفين يمكننا أن نستخلص أربع خصائص للصحيفة التدريسية. الخاصية الأولى أن الصحيفة التدريسية عبارة عن وصف للدرس اللغوي، وكلما كان الوصف دقيقاً ومفصلاً زادت الفائدة من الصحيفة. الخاصية الثانية صفة الاستمرارية، إذ إن الاستفادة منها الاستفادة القصوى تعتمد على قدرة المعلم على تدوين مجموعة من الصحف التدريسية خلال فترة زمنية طويلة. ومع أننا نتفق مع ذلك، إلا أن المعلم إذا لم يتمكن من تدوين الصحيفة التدريسية إلا خلال مدد زمنية قصيرة فإن ذلك لا يلغي فائدتها. أما الخاصية الثالثة فهي قضية الكتابة بطريقة منتظمة غير عشوائية. والخاصية الرابعة أن الاحتفاظ بالصحيفة التدريسية يتألف من عمليتين أساسيتين: تسجيل الأحداث، وتحليل المحتوى، مما يعني أن الصحيفة التدريسية ليست مجرد سجل مكتوب، وانما عملية الكتابة إحدى مكوناتها. وعليه فعملية الاحتفاظ بالصحيفة التدريسية تبدأ بكتابة النص، وتنتهي بقراءته (Hobson, 1996).

وبناء على ذلك، فالصحيفة التدريسية سجل بالأحداث الصفية، بل هي سجل شخصي بالأفكار والمشاعر وردود الأفعال الشخصية تجاه العملية التعليمية والهموم التدريسية

اليومية. بدونه لا يمكن للمعلم الحصول على معلومات ذات قيمة لما يحصل أثناء الدرس. فعملية كتابة الأحداث التدريسية يؤدي غالباً إلى رؤى جديدة حول تلك الأحداث. فالصحيفة التدريسية تساعد المعلم على اكتشاف أشياء لم يكتشفها من قبل. وهي تختلف عن المذكرة diary، التي تضم سجلاً يومياً بالخبرات والمشاهدات الشخصية، وتختلف عن المدونة log، التي تشتمل على وصف للأحداث وسردها على شكل حقائق مفروضة (Gillis, 2001)، لكنها في الوقت نفسه تجمع بين خصائص كل من المذكرة والمدونة. فالصحيفة تضم بيانات موضوعية كما في المدونة، ورؤى شخصية كما في المذكرة. وسوف تزداد ماهية الصحيفة التدريسية وضوحاً عندما نتحدث عن أهميتها وتدوينها وتحليل محتوياتها في بقية مباحث هذه الدراسة.

أهمية الصحيفة التدريسية ومنافعها:

هدف هذا المبحث الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: ما أهمية الصحيفة التدريسية؟ إن هناك اهتماماً متزايداً بالصحف التعلمية على اختلاف أنواعها في قطاع التعليم العالي في بعض الدول المتقدمة، خاصة في المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية، وأصبحت إحدى الوسائل الرئيسية لتقييم المعلمين الطلاب، ومن مستلزمات الحصول على الشهادات المهنية في بعض برامج إعداد المعلمين (Boud, 2001)[1]، بل إنها من أدوات التعلم المقبولة عالمياً في برامج الكفايات المستمرة، التي تهدف إلى تعزيز الممارسات الجيدة، من خلال تحسين الجودة المستمر، وذلك في دول مثل كندا وأستراليا وأمريكا وبريطانيا (Gillis, 2001).

ويشير (Morrison, 1996: 320) في هذا الصدد إلى أن جامعة درم البريطانية قامت منذ عام ١٩٩٠م بإلزام طلابها بالاحتفاظ بصحيفة تعلمية طوال مدة دراستهم بالجامعة، حيث يُطلب من كل طالب تسجيل بعض البيانات المتصلة بما يقرؤه من كتب ومراجع، وما يتصل بعاداته الدراسية وتوجهاته وقناعاته، ومن ثم استخلاص بعض

---

(١) هناك خلاف حول فائدة تقييم الصحف التعلمية في برامج إعداد المعلمين. فهناك من يؤيد عملية التقييم ويقترح عدة وسائل لتنفيذ هذه العملية (Moon, 1999). بالمقابل هناك نفر ممن لا يؤيد ذلك. ويعتقدون أن عملية التقييم ربما تعكس القدرة الكتابية لا التأملية عند الأفراد. كما أن التقييم قد يؤثر سلباً في الموضوعات التي يختارها أصحاب الصحف (Norton, 1997).

المعلومات والبيانات المسجلة في صحفيته، والتأمل فيها بهدف متابعة تطوره ونموه الشخصي، حيث يدوّن الطالب بعض المعلومات حول معارفه التي تزداد وقدراته التي تتطور.

وتجدر الإشارة إلى أننا نطلق على الصحيفة التي يستعملها المعلمون بالصحيفة التدريسية تمييزاً لها عن الصحيفة التعلمية التي يستعملها الأفراد الملتحقون ببرنامج دراسي أو دورة تدريبية، رغم أن الوظيفة الأساسية للصحيفة التدريسية تحقيق مزيد من التعلم من طرف المعلم صاحب الصحيفة journalist، كما سنوضح ذلك بعد قليل.

وقد أجريت بعض الدراسات التي هدفت إلى استطلاع آراء المعلمين حول فائدة الصحيفة التدريسية، حيث قام (Ho & Richards, 1993) بدراسة شملت ٣٢ معلماً قاموا بتدوين صحيفة تدريسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن ٧١% من المعلمين يرون أن الصحيفة التدريسية مفيدة، في حين يعتقد ٢٥% من هؤلاء المعلمين أنها مفيدة إلى حد ما، ومن بين المنافع التي ذكرها هؤلاء المعلمون أن الصحيفة تدفع المرء إلى التأمل في بعض القضايا ووضعها تحت المجهر، وتمكنه من اكتشاف أهمية ربط خبرته التعلمية بخبرات طلاب، كما تجعله يدرك الطريقة التي يدرّس بها والطريقة التي يتعلم بها الطلاب، بالمقابل لم تتجاوز نسبة المعلمين الذين لم تعجبهم الصحيفة ٤% من مجموع عينة الدراسة.

وفي دراسة أخرى قام ثلاثة معلمين من معلمي اللغة الإنجليزية في هونج كونج (Brock, Yu & Wong, 1992) بالاحتفاظ بصحف تدريسية حوارية لمدة عشرة أسابيع، حيث قام المعلمون الثلاثة بتبادل هذه الصحف، مع قيام كل معلم بالتعليق على صحيفة زميله، وقد تبين لهؤلاء المعلمين أن تدوين الصحيفة التدريسية خبرة قيمة بسبب الرؤى المستفادة من هذه العملية، لكنهم من ناحية أخرى شعروا أن تدوين الصحيفة يتطلب التزاماً وانضباطاً، إذ تحول تدوين الصحيفة إلى عبء عليهم، ومع ذلك فقد كان انطباعهم العام إيجابياً وشعروا بالفائدة الكبيرة التي حصلوا عليها من هذه العملية[1].

---

(١) قمت بتسجيل انطباعات اثنين من معلمي اللغة العربية تجاه الصحيفة التدريسية، وسوف نتحدث عن ذلك في المبحث الأخير من هذه الدراسة.

من ناحية أخرى، يشير (Bush, 1999: 26) إلى أنه احتفظ بصحيفة أثناء تدريسه طلاباً يدرسون في قسم التمريض بالجامعة. وقد تبين له من مداخل الصحيفة الصراع الذي كان يخوضه في تدريس المادة وفي التعامل مع الطلاب، ويقول في هذا الصدد:

إن الاحتفاظ بالصحيفة يمنح المعلم فرصة لإيجاد الروابط بين الأفكار والمشاعر والأفعال، وربط كل ذلك بما يحدث.. فهي تشجع صاحبها على تتبع نمو الاهتمامات الجديدة، وتقدم وصفاً شخصياً لأي تطور يحدث ذي صلة بالحقائق، التي يتم فحصها على نحو متكرر من أجل استخلاص بعض المعاني الشخصية.

إن تزايد الاهتمام بالصحيفة التدريسية في أدبيات إعداد المعلمين وبرامج التنمية المهنية يعود إلى ارتباطها بعدد من النظريات والرؤى الحديثة في علم التدريس، خاصة مفهوم تعلم التدريس، ومفهوم التعلم التأملي[1].

مفهوم تعلم التدريس:

شهد حقل إعداد المعلمين منذ السبعينات الميلادية تحولاً من الاهتمام بالمهارات التدريسية إلى دراسة ظاهرة أكثر تعقيداً، وهي قضية كيفية تعلم التدريس. ويعتبر (Berliner, 1986) من رواد هذا التوجه، حيث انشغل في كتاباته ودراساته بالبحث عن إجابات للسؤالين المحوريين التاليين: ما الذي يعرفه المعلمون ذوو الخبرة؟ وكيف يكتسبون هذه المعارف؟ فالتركيز على المعارف الأساسية التي تشكل الأساس المعرفي للمعلمين شهد انحساراً. في مقابل زيادة الاهتمام بعمليات التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات التي ينخرط فيها الإنسان أثناء تعلمه للتدريس (Freeman & Richards, 1996). حتى أصبح مصطلح تعلم التدريس Learning to Teach من المصطلحات الشائعة في أدبيات إعداد المعلمين، رغم أن هذا المصطلح يشوبه شيء من الغموض والتعقيد، إذ ليس هناك نظريات علمية دقيقة تصف هذا المفهوم وتحدد أركانه وعناصره (Nemser, 1995).

ويتعارض مفهوم تعلم التدريس مع فكرة حصر تطوير المعلم في الدورات التدريبية، فتعلم التدريس عملية مستمرة لا تتوقف، وتستغرق وقتاً، وليست مجرد حدث يبدأ

---

(١) تستعمل الصحيفة بشكل واسع في تدريس التمريض والتخصصات الصحية في كثير من الجامعات الغربية.

بدورة وينتهي بنهايتها (Richards & Farrell, 2005). إن المشكلة التي تعاني منها المذاهب التقنيدية في تطوير المعلمين أنها تعطي انطباعاً بأن التدريس مهنة مباشرة واضحة المعالم. فالمعلم يضع خطة الدرس وينظم الصف ويقدم الموضوع ومن ثم يتعلم الطلاب المحتوى المقدم. فالتدريس يظهر وكأنه شكل من أشكال حل المشكلات، بحيث يطبق المعلم وسائل مألوفة لديه للوصول إلى غايات محددة مسبقاً (Schon, 1983).

إن التدريس مسألة مختلفة تماماً من منظور مفهوم تعلم التدريس. ويصف (Jackson, 1968: 18) الفصل الدراسي بأنه بيئة معقدة متعددة الأبعاد، لا يمكن التنبؤ بما يمكن أن يحدث فيها. وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات التي انصب اهتمامها على المعارف الصفية (Doyle, 1990, Elbaz, 1983) التعقيدات والمجاهيل التي تكتنف التدريس التفاعلي، والحاجة إلى التفكير أثناء تأدية الدرس thinking-in-action (Schon, 1987). فالمعلم لا يحل مشكلات، بل هو يبحر بين عدة أهداف متضاربة أثناء محاولته اتخاذ بعض القرارات لحظة بلحظة حول ما يجب أن يفعله في سياقات تدريسية معينة.

وقد قام (Carter, 1990) بإجراء مسح على أدبيات تعلم التدريس، منتهياً إلى نتيجة مفادها أن نظرية تعلم التدريس تربط المعارف التدريسية بالممارسة الصفية. وأن المادة العلمية والقواعد الإجرائية التي يدرسها المعلم في برامج إعداد المعلمين لا تمثل إلا جزءاً يسيراً من المعارف المهنية Professional Knowledge التي تقود المعلم في ممارساته التدريسية. فالمعلم يكتسب المعارف المهنية وهو يجاهد ويكافح ويبحث عن نفسه أثناء العملية التدريسية. فالمعلم يصقل مهاراته التدريسية من خلال معالجة الأحداث الصفية، فيتعلم كيف يصوغ الخطط ويتخذ القرارات ويقيّم الأساليب الإجرائية التي يلجأ إليها.

وفي مراجعة شاملة للمعايير التدريسية المطبقة في الولايات المتحدة، تبين لـ(Nemser, 1995: 20) أن ما يحتاج المعلم إلى تعلمه أكثر بكثير مما يعتقده الناس. ويفوق كثيراً ما يمكن لأي دورة أو برنامج تعليمي أو تدريبي أن يشمله. فما يحتاجه المعلم لا يقتصر على المعارف والمهارات التدريسية فحسب، بل يشمل طرق اكتساب

المعرفة والتفكير والتطبيق والعناية بالآخرين، وأكثر هذه المعارف والمهارات تقع خارج الحدود التقليدية لبرامج إعداد المعلمين، بل إن معظمها لم يصنف بعد. وبناء على ذلك بدأ المتخصصون في إعداد المعلمين ينظرون للمعلم على أنه متعلم. وللتدريس على أنه ممارسة يتم تعلمها، ولتعلم التدريس على أنه عملية اجتماعية/نفسية معقدة تتحقق مع مرور الزمن في سياقات مختلفة.

وقد أدى هذا الربط الوثيق بين تعلم التدريس والممارسة الصفية إلى تغيير النظرة نحو البرامج الإعدادية والدورات التدريبية التي ينخرط فيها المعلمون سواء أكانوا من المبتدئين أو من ذوي الخبرة. ويشدد (Borg, 2003: 81) في هذا الصدد على أن التدريس نشاط معرفي معقد، ومهارة يتم تعلمها لا تلقينها، فالدورات التدريبية التقليدية التي تعتمد على تقديم بعض المعلومات النظرية وعدد من التطبيقات العملية فائدتها محدودة، لأنها توحي بأن المهارات التدريسية تكتسب من خلال التدريب عليها، والواقع أن المهارات التدريسية تكتسب بالممارسة الواعية. فبغض النظر عن حجم ما يتعلمه المعلم أثناء البرامج الإعدادية التي تسبق الخدمة، فتعلم التدريس يحدث أثناء العمل.

إن الصحيفة التدريسية إحدى الوسائل التي يمكن من خلالها تحقيق مفهوم تعلم التدريس دون الارتباط بدورة تدريبية[1]، لأنها تمثل سجلاً بالأحداث الصفية والمشاهدات وردود الأفعال، ويتحقق فيها أربع سمات رئيسية من سمات التعلم الفعال، وهي التعلم السياقي، والتعلم التلقائي، والتعلم بالكتابة، والتعلم المستمر.

إن التعلم لا يتحقق مفصولاً عن السياق، وتؤكد نظريات علم النفس المعرفي (Resnick, 1989) أن المعرفة كائنة في السياق الذي تستعمل فيه، ولعل هذا يفسر ضعف التعلم الذي يجنيه المعلمون من البرامج الإعدادية التي تفترض أن المرء يتعلم أولاً المفاهيم والمهارات الأساسية، ثم يطبقها في المواقف الحقيقية، وهي بذلك تفصل بين المعارف والمهارات من جهة، والسياقات التي يفترض أن تكون البيئة التي تُكتسب فيها هذه المعارف والمهارات من جهة أخرى. ومن هذا المنطلق يتحقق من خلال

---

(١) هناك وسائل أخرى غير الصحيفة التدريسية تستعمل لهذا الغرض منها: الحقيبة التدريسية Teaching Portfolio، والتدريس الجماعي Team Teaching، والبحث الإجرائي Action Research، والتدريب بالزملاء Peer Coaching.

الصحيفة التدريسية ما يُسمى اكتساب المعرفة المرتبط بالسياق Situated Cognition (Brown, Collins & Duguid, 1989). فهي تعتمد اعتماداً كبيراً على ربط التعلم بسياقه وتتجنب الفصل بينهما.

إضافة إلى ذلك تعتبر الصحيفة التدريسية وسيلة فعالة لتحقيق التعلم التلقائي Non-formal Learning. وتشير نتائج البحوث في هذا المجال (Eraut, 2000) إلى أن نسبة كبيرة من التعلم الذي يحققه الإنسان هو تعلم تلقائي يحدث عرضاً أثناء الحدث. فهو تعلم مقصود رغم أنه عرضي. ويؤكد (Mintzberg, 2004: 203) أن المديرين يرون أن الخبرات العملية هي المصدر الرئيسي للتعلم. كما يشير (Becher, 1999: 65) في هذا الصدد إلى أن ما يتعلمه أصحاب المهن المحترفون تعلماً تلقائياً يفوق بستة أضعاف ما يتعلمونه بالوسائل الرسمية. إن الصحيفة التدريسية وسيلة مناسبة لتفعيل التعلم التلقائي وتقنيه وتوثيقه.

ولعل أهمية الصحيفة التدريسية في تعلم التدريس مرده ارتباط التعلم بالكتابة. والدور الذي تلعبه الكتابة في بناء معارف الإنسان وتطوير أفكاره (Barnett, 1997). فالكتابة شكل من أشكال التعلم ووسيلة من وسائله (Richardson, 1994). فالإنسان عندما يكتب لغرض التعلم يحاول أن يفهم الخبرات التي يمر بها فهماً شخصياً. وأن يبني روابط بين ما يعرفه. والأفكار الجديدة التي يواجهها. فالصحيفة ترغم صاحبها على التوقف والتفكير من أجل أن يكتب. ومثل هذا الوقت المخصص للكتابة قد يكون من الصعب الحصول عليه بالوسائل الأخرى.

من ناحية أخرى تختلف الكتابة الصحيفية Journaling عن أشكال الكتابة الرسمية. فهي تعطي حرية أكبر للكاتب ومساحة أوسع لاستعمال ما يريد من العبارات والجمل. ولعل أهم خصائص الكتابة الصحيفية طبيعتها التلقائية غير الرسمية. فصاحب الصحيفة يتحدث أكثر من كونه يكتب. والتعلم الناتج من هذا النوع من الكتابة يختلف عن التعلم الناتج من الكتابة الرسمية. ويشير (Parker & Goodkin, 1987: 14) إلى أن الكتابة التلقائية كتابة مريحة سهلة المنال. والإنسان يلجأ إليها بشكل آلي عندما يصادف مواقف جديدة أو محيرة. أو عندما يسعى إلى الاستكشاف والتفكير عبر الكتابة. بحيث يحاول تكوين علاقة مع القضية التي يكتب عنها. ويؤكد (Selfe,

(Petersen & Nahrgang, 1986: 201) على أن الكتابة الصحيفية ساعدت عدداً كبيراً من الطلاب على فهم بعض المفاهيم الرياضية وترسيخها في أذهانهم.

أما (Britton, 1972: 17) فيستعمل مصطلح الكتابة التعبيرية للإشارة إلى هذا النوع من الكتابة في محاولته تصنيف أشكال الكتابة في المدارس البريطانية، مبيناً أن نسبة الكتابة التعبيرية في المدارس لا تتجاوز ٥% من جميع أنواع الكتابة التي يمارسها الطلاب. رغم أن أنواع الكتابة الأخرى تتطور بسبب الكتابة التعبيرية، والكتابة التعبيرية تظهر على شكل ملحوظات وتعليقات وشخبطات.

أخيراً تعتبر الصحيفة التدريسية من وسائل التعلم المستمر، فهي سجل بالتعلم الذي يتحقق من خلال تطبيق مفهوم التأمل على الممارسات التدريسية. فكلما قام صاحب الصحيفة بالتأمل في ممارساته ودون ملاحظاته في مداخل الصحيفة وقام بمراجعة ما سجله من أحداث وتعليقات، تمكن من معرفة مواطن القوة والضعف لديه، واكتشف المشكلات والصعوبات التي يواجهها، وبذلك يدرك أنه يتعلم من خبراته، ويلاحظ أنماط سلوكه التي تتغير أو تلك التي تبقى على حالها مع مرور الوقت. بل هي وسلة فعالة لتوثيق الخبرات التدريسية الناجحة والمحاولات الابتكارية والتجديدية المميزة، فكثير من المعلمين يدخل تحسينات وتعديلات وتغييرات على طريقته التدريسية بشكل مستمر، لكن هذه المحاولات تمر دون أن توثق، ومن هنا فإن الصحيفة التدريسية أداة توثيق. ولذا يصر (Gillis, 2001: 55) على أن الصحيفة التدريسية أجدى نفعاً في تحديد نواحي القوة والقصور عند صاحبها من النشاطات التطويرية المتفرقة مثل ورش العمل والدورات التدريبية.

مفهوم التعلم التأملي:

إن ظهور مفهوم الصحيفة التدريسية أو الصحيفة التعلمية بشكل عام مرتبط بظهور نظرية التأمل وتطبيقاتها، بل إن التعلم التأملي Reflective Learning هو أكثر أنواع التعلم ارتباطاً بالصحيفة، حتى إن البعض يطلق عليها اسم صحيفة التعلم التأملي Reflective Learning Journal. وهناك أربعة علماء تعتبر أعمالهم ذات صلة كبيرة بنظرية التأمل، ولعل أبرز هؤلاء (Dewey, 1933) الذي يعتبر التأمل طريقة حادة في التفكير والملاحظة تتضمن إعمال الذهن بطريقة نشطة ودقيقة ومتواصلة في أي

قناعة أو أي شكل من أشكال المعرفة. في حين يرى (Habermas, 1971) أن التأمل أداة من أدوات تطور المعرفة الإنسانية. أما (Schon, 1983) فقد جاء بمصطلح الممارس المتأمل Reflective Practitioner. وهو من المفاهيم التي كان لها تأثير كبير في مجال التنمية المهنية في التعليم. وهو يرى أن الممارس المتأمل هو الشخص القادر على التأمل في خبراته الشخصية والتعلم منها أيا كان المجال الذي يعمل فيه[1]. بالمقابل تعتبر نظرية (Kolb, 1984) في التعلم الخبري Experiential Learning أحد أبرز مصادر نظرية التأمل وتطبيقاتها. فالتأمل أحد مراحل التعلم في النموذج التعلمي الذي صممه Kolb.

وعلى الرغم من شيوع مصطلح التأمل في أدبيات كثير من العلوم. خاصة الإنسانية منها. فليس هناك تعريف متفق عليه لهذا المصطلح. حيث يرى (Boyd & Fales, 1983: 100) أن التأمل مفهوم معقد يصعب ضبطه. ويقرران أن التأمل عملية فحص خبرة شخصية واستكشافها. ينتج عنها تغير في الرؤى والمفاهيم. بالمقابل تعرف (Pierson, 1998: 169) التأمل بأنه عملية ذاتية ذات مغزى تتطلب توظيف طرق التفكير الاستقرائية. أما (Daudelin, 1996: 42) فيحدد علاقة التأمل بالتعلم. فالتأمل في نظره عملية الوقوف بعيداً عن الخبرة الشخصية للتفكير ملياً في معناها المرتبط بالذات. وهو بذلك يكمل عملية التعلم ويثريها. على اعتبار أن التعلم عبارة عن فهم الخبرات الماضية في سبيل توجيه الخبرات المستقبلية. وبهذا المعنى. فالتأمل عملية تحويل الخبرة إلى تعلم. أي استكشاف الخبرة بغرض تعلم أشياء جديدة منها. ويصف (Boud, Keogh & Walker, 1985: 19) التأمل بأنه تلك الأنشطة العقلية والعاطفية التي ينهمك فيها الأفراد لاستكشاف خبراتهم بغرض الوصول إلى أفهام ومدارك جديدة فهي عملية تتضمن استخلاص الخبرات الخام التي لم تخضع للمعالجة.

---

(1) لقد دخل مصطلح الممارسة التأملية Reflective Practice الميدان التعليمي وأصبح من مصطلحاته الأساسية مع ظهور كتاب Schon لـ Reflective Practitioner عام ١٩٨٣م. وقد أسهم هذا الكتاب في تغيير الطريقة التي يفكر بها الناس تجاه ممارساتهم. وأدى إلى كثير من الابتكارات في مجالي التدريس والبحث العلمي.

ومن ثم فحصها فحصاً دقيقاً لفهم ما يجري[1]. ومع أن التأمل يمكن تحقيقه بعدة وسائل غير الصحيفة التدريسية، إلا أن عملية الكتابة، خاصة الكتابة الصحيفية وما تتسم به من عفوية وتلقائية وحرية وتدفق شعوري من أكثر الوسائل فاعلية في إثارة التأمل.

وقد حاول بعض العلماء تطوير نماذج للتعلم التأملي، لعل أبرزها النموذج الذي طوره (Scanlon & Chernomas, 1997)، ويتألف من ثلاث مراحل: الوعي، والتحليل الناقد، والرؤى الجديدة. فالتأمل في نظرهما يبدأ من مرحلة الوعي عندما يعترف المرء بنقص في معلوماته أو خلل في أدائه أو عندما يكون لديه الرغبة في تعلم شيء جديد. فالوعي حجر الزاوية في عملية التأمل، وبدونه لن يتحقق التأمل. ونود أن نشير في هذا الصدد إلى أن الصحيفة التدريسية وسيلة فعالة لتحقيق الوعي الذاتي Self-awareness. فهي سجل شخصي، يدون فيها صاحبها ردود أفعاله تجاه خبراته الشخصية، ووسيلة لتشجيع الحوار الذاتي، حيث يحاور المرء نفسه، فأفكار الإنسان عادة ما تكون حبيسة عقله، وعندما يسجلها تصبح محسوسة ومشاهدة. كما أنها، أي الصحيفة التدريسية، وسيلة لممارسة التفكير الجهري.

وتتضمن المرحلة الثانية في نموذج التعلم التأملي عند (Scanlon & Chernomas, 1997) تحليل الموقف أو الحدث تحليلاً ناقداً، مع الأخذ بالحسبان المعارف الحالية للفرد وتطبيق المعرفة الجديدة. ونود أن نؤكد أن تنمية الخبرة المتخصصة Expertise في أي مجال تتطلب أن يكون المرء متصفاً بالتأني والاحتراس والإدراك الشعوري للعملية برمتها، ويكون على وعي بالقرارات الشخصية المتخذة. ولا يمكن تحقيق ذلك إلا إذا خضعت هذه القرارات للفحص الدقيق، بحيث تُكتشف المنطلقات التي تقف خلفها، ومن ثم يتم اتخاذ قرار واع باللجوء إلى إجراء جديد من زاوية جديدة. أما المرحلة الثالثة في نموذج التعلم التأملي عند (Scanlon & Chernomas, 1997) فهي مرحلة المنتج المتمثل في تطبيق المعرفة الجديدة، أو التغير المعرفي أو العاطفي أو السلوكي.

---

(١) التأمل نشاط شخصي يمارسه المعلم، ويمكن أن يكون جزءاً من دورة أو برنامج تدريبي.

ومن نماذج التعلم التأملي التي ذاع صيتها أيضاً النموذج الذي صممه (Boud, 2001). وتتكون فيه العملية التأملية من ثلاثة مكونات: العودة إلى الخبرة الشخصية. والتنبه للمشاعر والأحاسيس المصاحبة للخبرة. وإعادة تقييم الخبرة. والصحيفة التدريسية أداة مناسبة لتنفيذ المكون الأول. فالمرء يمكنه من خلال الصحيفة وصف ما حدث. محاولاً استعادة جوهر الأحداث وجزئياتها وتفصيلاتها. فالهدف هو استحضار الحدث وتدوينه بصيغة يمكن إعادة النظر فيه دون عناء كبير. والصحيفة التدريسية. كما يؤكد ذلك (Ho & Richards, 1993: 8). تعطي المعلم فرصة للابتعاد قليلاً عن الخبرة التدريسية حتى يتمكن من مشاهدة تلك الخبرة التدريسية عن بعد. فيستطيع الكشف عن ملابساتها وعناصرها ومكوناتها المتداخلة. وبدون الصحيفة التدريسية قد لا يتمكن المعلم من رؤية الحدث التدريسي بهذه الصورة الواضحة.

ويشدد Boud على أهمية وصف المشاعر المصاحبة للحدث. وهو المكون الثاني في هذا النموذج. حيث يرى أن المشاعر المصاحبة إما أن تساعد المرء في ممارسة مزيد من التأمل والتعلم. أو أن تعوق هذه العملية. ومما لا شك فيه أن الصحيفة التدريسية وسيلة فعالة لوصف المشاعر والأحاسيس. والتركيز على الجانب الوجداني العاطفي من عملية التعلم كما يؤكد ذلك (Gebhard, 1999: 79). فالمعلم يواجه لحظات مختلفة تتداخل فيها المشاعر والعواطف. فهو أحياناً يشعر بالإحباط واليأس والغضب. وفي أحيان أخرى يشعر بالنشوة والفرح والسعادة. وهناك عوامل متنوعة قد تحفز المعلم وتزيد دافعيته وتلهمه. وعوامل أخرى تثبطه وتقلل من دافعيته. كل هذه العوامل والقضايا قد لا يتمكن المعلم من اكتشافها بسهولة والوقوف عندها وتمحيصها والتعامل معها. ولعل الصحيفة التدريسية وسيلة تمكن المعلم من تسجيل بعض هذه اللحظات الوجدانية المهمة مما يساعد المعلم في تلمس أسبابها وآثارها في ممارساته التدريسية[1]. من ناحية أخرى. يشدد Boud على أهمية التخلص من المشاعر السلبية أو تحويلها إلى مشاعر إيجابية. وإلا فإنها سوف تشوه جميع المدارك وتمنع الفهم. بالمقابل ينبغي الاحتفال بالمشاعر الإيجابية لأنها تعزز الرغبة في مواصلة التعلم.

---

(1) يرى بعض المتخصصين أن الصحيفة تساعد في تنمية الجوانب الروحانية عند من يستعملها (Vogel, 2000). بل هناك من يؤكد على أنها تسهم في تحسين الصحة الشخصية (Bruce, 1998).

والصحيفة التدريسية مكان مناسب للاحتفال بالاكتشافات والنجاحات التي يحققها المعلم.

أما المكون الثالث في نموذج Boud وهو إعادة تقييم الخبرة فيتضمن ربط المعلومات الجديدة بالقديمة. والسعي لإيجاد روابط وعلاقات بين الأفكار الجديدة والقديمة، وتحديد أصالة الأفكار والمشاعر الناتجة من العملية التأملية، وكذلك تحويل المعارف المكتسبة إلى معارف شخصية. ونحن نؤكد على أن التعلم يعتمد على الخبرات السابقة، فأي محاولة لتعلم شيء جديد يجب أن يأخذ بالحسبان تلك الخبرات السابقة، فالتعلم يبنى على التصورات والأفهام القائمة، ونحن نؤمن بأن الصحيفة التدريسية قادرة على القيام بدور الجسر الرابط بين الخبرات السابقة والمعارف الجديدة، إذا ما أُحسن استعمالها.

من ناحية أخرى، يعتبر (Schon, 1983, 1987) أكثر من ربط التأمل بالعمليات الإجرائية، فبدلاً من محاولة تطبيق النظريات العلمية والمفاهيم النظرية على المواقف العملية، يرى أن أصحاب المهن ينبغي أن يتعلموا كيفية تفكيك المشكلات المعقدة التي يواجهونها وإعادة تأطيرها، واختبار مختلف التفسيرات، ومن ثم تعديل إجراءاتهم بناء على ذلك. ومن هذا المنطلق يستعمل Schon مصطلحين، الأول التأمل في الإجراءات reflection-on-action أي التأمل في الحدث بعد وقوعه، والثاني التأمل أثناء الإجراءات reflection-in-action أي التأمل في الحدث أثناء وقوعه ومن ثم تعديله إذا لزم الأمر، فهذا المصطلح يوحي بالتفكير الشعوري والتعديل أثناء أداء العمل، بمعنى أن يقوم المرء بالتأمل والعمل في الوقت نفسه، على أساس أن صاحب المهنة وصل إلى درجة متقدمة من الكفاءة، بحيث أصبح قادراً على التفكير على نحو شعوري بما يحدث وتعديل ما يقوم به بطريقة تزامنية. ويبدو أن الصحيفة التدريسية أداة مناسبة لتطبيق المفهوم الأول لا الثاني، على اعتبار أن صاحب الصحيفة يقوم بتدوين الحدث بعد وقوعه، ثم يعيد النظر فيه ويتأمله، ليتخذ بعض الإجراءات التي يمكن تطبيقها في المستقبل، علماً بأن استعمال الصحيفة فترة طويلة وممارسة التأمل في محتوياتها قد ينمي قدرة المعلم على تطبيق التأمل أثناء العمل الإجرائي.

أخيراً هناك علاقة بين التأمل والاستكشاف، الذي أصبح جزءاً أساسياً في الخبرات التدريسية (Tsui, 2003)، إذ لا يمكن للمعلم أن يستكشف دون أن يتأمل فيما قام به. ولذا فهناك بعض صور التأمل (Smith & Lovat, 1991) التي يصر أصحابها على إعطاء صاحب المهنة فترة من الوقت للتأمل في الحدث بعد وقوعه بهدف استكشاف البدائل التي يمكن تطبيقها في المستقبل. ويربط بعض المتخصصين في إعداد المعلمين، وعلى رأسهم (Gebhard, 1999: 87) الصحيفة التدريسية بوظيفة الاستكشاف ربطاً دقيقاً، حيث يرى أن الصحيفة مكان مناسب لتطبيق الأسلوب الاستكشافي في التدريس، علماً بأن العملية الاستكشافية عند Gebhard تتمثل في الكشف عن القناعات والاعتقادات من جهة، والممارسات من جهة أخرى، ومن ثم تجريب بعض البدائل. وتشير نتائج بعض الدراسات (Hahnemann, 1986) إلى أن الصحيفة تشجع على الاستكشاف والمجازفة، فصاحب الصحيفة يعبر عن مشاعره أياً كانت على الورق، قبل أن يجرب على أرض الواقع الحلول المقترحة للمشكلات التي حددها. ويرى (Holmes, 1997: 490) أيضاً أن الإنسان عندما يسجل خبراته ومشاعره وأفكاره ويصفها، يستطيع أن يعيد صياغتها وبناءها لتحقيق مزيد من الاستكشاف.

أنواع الصحيفة التدريسية:

هدف هذا المبحث الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة: ما أنواع الصحيفة التدريسية؟ فالصحيفة التدريسية تنقسم إلى نوعين رئيسيين: الصحيفة الشخصية Intrapersonal Journal والصحيفة الحوارية Dialogue Journal (Gebhard, 1999). والصحيفة الشخصية يكتبها المعلم لنفسه، بحيث لا يطلع عليها أحد. أما الصحيفة الحوارية فهي صحيفة يكتبها المعلم ويطلع عليها شخص اخر، أو بعبارة أدق يشترك شخص اخر مع صاحب الصحيفة في الاطلاع على محتواها. ولكل من الصحيفة الشخصية والصحيفة الحوارية إيجابياتها وسلبياتها. فالمعلم يشعر في الصحيفة الشخصية بالحرية الكاملة ليكتب دون قيود ما يريد دون حرج أو خجل أو وجل. ويستطيع المعلم أن يمارس في الصحيفة الشخصية الكتابة الحرة التي هي نوع من التدفق الشعوري Stream-of-consciousness بحيث لا يعير صاحب الصحيفة

Journalist القواعد اللغوية أو الأسلوب أو التنظيم أي اهتمام، بل ينصب الاهتمام على المحتوى، لأن المطلوب هو سجل بالتدريس والمشاعر والأفكار التي تحيط بالعملية التدريسية. ويؤيد (Gebhard, 1999: 80) هذا النوع من الصحف لأن الكتابة الحرة غير المقيدة حول ما يعن في ذهن صاحب الصحيفة هو نوع من الاستكشاف في نظره، الذي يمكن من خلاله توليد عدد كبير من الأفكار، والوعي بالذات من طرف المعلم وبطريقته في التدريس.

بالمقابل فإن الصحيفة الحوارية وسيلة لتبادل الأفكار حول القناعات والممارسات التدريسية، حيث يمكن للمعلم من خلال الصحيفة الحوارية تكوين علاقة مهنية مع أحد المتخصصين في إعداد المعلمين أو مع أحد المعلمين، يستطيع من خلال هذه العلاقة طرح الأسئلة على محاوره، والرد على استفساراته وتسجيل ردة فعله تجاه تعليقات محاوره. ويشير (Brinton, Holten & Goodwin, 1993: 16) إلى أن هناك تشابهاً بين الصحيفة الحوارية والرسائل الشخصية. ويشددون على أن عملية الكتابة التفاعلية (الأخذ والرد، الكتابة ثم الحصول على تعليق ثم الرد وهكذا) قد تؤدي إلى تعميق وشخصنة العلاقة بين كتاب الصحف التدريسية بطريقة إيجابية تعزز الثقة فيما بينهم، ويؤكدون على أن هذه العملية لو تمت بنجاح فإن المعلم سوف يجد أن الصحيفة الحوارية مكان آمن لطرح الأسئلة والتعبير عما يقلقه وتوثيق نجاحاته وتتبع إخفاقاته.

ويرى (Gebhard, 1999: 82) أن من إيجابيات الصحيفة الحوارية أنها تحتوي على عامل تحفيزي على اعتبار أن شخصاً ما سوف يقرأها، مما يجعل صاحب الصحيفة يندفع ويتحمس لكتابتها عكس الصحيفة الشخصية التي تفتقر لهذه السمة، فكتابة المرء لنفسه قد لا تكون محفزة. ومن إيجابيات الصحيفة الحوارية في رأي Gebhard كذلك أنها تمثل مصدراً للحصول على تغذية راجعة، ونحن نوافقه الرأي فالتغذية الراجعة تعتبر نقطة قوة في الصحيفة الحوارية، وغيابها يعتبر نقطة ضعف واضحة في الصحيفة الشخصية. ويشير (Brinton, Holten & Goodwin, 1993: 18) إلى ميزة في الصحيفة الحوارية خاصة عندما يكون المحاور أحد المتخصصين في إعداد المعلمين، وهذه الميزة هي الدور الكبير الذي يلعبه المحاور في تحويل أفكار ورؤى المعلم التي

تتسم بالعزلة الى سياق هادف من خلال أنواع الردود والاستجابات تجاه الأسئلة والتعليقات التي يسجلها المعلم في الصحيفة. ولا شك أن هذه الميزة تعتمد على قدرة المحاور على الوعي بأنواع الاستجابات التي يمكن أن تعزز التفاعل الهادف والتأمل المفيد، والتي تشكل فرصاً للمعلم ليتمكن من تجميع خبراته وتركيبها بطريقة ذات معنى.

ومن الاختلافات الجوهرية بين الصحيفة الحوارية والصحيفة الشخصية التي ركز عليها (Gebhard, 1999: 82) أن المعلم قد يكون أكثر حذراً فيما يتعلق بما يكتبه في الصحيفة الحوارية، لأن هناك من سوف يطلع عليها، وهذه المسألة في غاية الأهمية، وقد تؤثر سلباً في فوائد الصحيفة التدريسية، التي من أهم خصائصها التي يجب تتصف بها الشعور بالحرية الكاملة لكتابة أي شيء يخطر على بال صاحب الصحيفة، لكن إمكانية اطلاع شخص آخر على محتوى الصحيفة قد يحد كثيراً من هذه الحرية مما يقلل من درجة الفائدة من الصحيفة. إضافة إلى ذلك فالإنسان أثناء الكتابة قد يواجه ذاته ويحاول تعلم أشياء تتعلق بشخصيته، يجد صعوبة في فهمها أو قبولها، وليس مستعداً لإفشائها للآخرين. فالكتابة من هذا النوع هي شكل من أشكال الاعتراف كما تشير إلى ذلك (Jarvis, 1992: 141)، ومن هنا فالمعلم قد يجد نفسه قد انحرف فجأة عن الخط المحدد منحدثاً عن قضايا شخصية بحتة. فإذا كانت الصحيفة صحيفة شخصية فلن يقلق بشأنها بسبب سريتها إذ لن يطلع عليها أي أحد. بينما لو كانت الصحيفة حوارية سوف يطلع عليها شخص آخر ويعلق على محتواها فإن المعلم سوف يقع في حرج كبير، وقد يكون لذلك عواقب وخيمة، حيث قد يتوقف المعلم عن الاحتفاظ بالصحيفة، أو أن يتوخى الحذر في المرات القادمة، وهذا سوف يحد من الاستفادة من الصحيفة.

وتقدم (Bailey, 1990: 221) اقتراحاً لتجنب مثل هذه المواقف المحرجة مع عدم التخلي عن الحرية في الكتابة، فهي تقترح أن يقوم صاحب الصحيفة قبل تسليمها للشخص الآخر بمراجعة مداخل الصحيفة من أجل بناء صيغة أخرى مخصصة لأن تقرأ من قبل الآخرين. ويشير (Gebhard, 1999: 83) إلى أنه طبق هذه الطريقة مع بعض المعلمين وكانت ردة فعلهم إيجابية، مع أن بعضهم أشار إلى أن إعادة كتابة الصحيفة

سبب لهم عبئاً كبيراً لم يكونوا يتوقعونه. من جهة أخرى ذكر بعضهم أن صياغة نسخة أخرى أعطاهم فرصة إضافية للتأمل مرة أخرى على نحو ناقد في قناعاتهم وممارساتهم التدريسية، وهي خبرة إيجابية لغالبيتهم.

ويبدو أن اعتبار الكتابة الموجهة لشخص آخر ميزة أو عيب تعتمد على شخصية صاحب الصحيفة. فإذا كان صاحب الصحيفة من النوع المتحفظ الذي لا يحب أن يطلع الآخرون على آرائه وممارساته التدريسية، ويعتبر ذلك من الخصوصيات التي لا يقبل أن يطلع عليها الآخرون، فالصحيفة الشخصية ستكون هي المناسبة في هذه الحالة. أما إذا كان صاحب الصحيفة من النوع المنفتح الذي لا يخشى مواجهة الآخرين ويرغب في الاستماع إلى آرائهم وانتقاداتهم فالصحيفة الحوارية ستكون هنا هي الأنسب.

والاختيار بين الصحيفة الشخصية والصحيفة الحوارية يعتمد كذلك على البيئة التي يعمل فيها المعلم. فإذا كانت البيئة تقليدية لا يتم فيها استخدام مثل هذه الأدوات التطويرية، أو أن استعمالها قد يسبب بعض الحرج، يفضل استخدام الصحيفة الشخصية. كما يتوقف تطبيق الصحيفة الحوارية على توفر عنصر الثقة المتبادلة بين المعلم صاحب الصحيفة وزملائه الذين يعملون معه في المدرسة، رغم أنه ليس بالضرورة تطبيق استراتيجية الصحيفة الحوارية مع معلم في المدرسة نفسها، فقد يتفق المعلم مع زملائه الذين يعملون في مدارس أخرى. وعلى أية حال يمكن الجمع بين النوعين بطريقة أو بأخرى، بحيث يضع صحيفتين صحيفة حوارية يسجل فيها كل ما يريد، وعندما يشعر أنه يريد أن يسجل أشياء شخصية بحتة ولا يريد من أحد أن يطلع عليها يمكنه التحول إلى الصحيفة الشخصية.

وهناك نوع ثالث من الصحف التدريسية يسمى الصحيفة الحوارية التعاونية حيث يشترك في تدوينها مجموعة من المعلمين. ويرى (Gebhard, 1999: 83) أن الصحيفة الحوارية التعاونية تعطي المعلمين فرصة للتعاون في تنفيذ المشاريع التدريسية، حيث يتعلمون من بعضهم بعضاً، ويدعمون بعضهم بعضاً. ويؤكد ذلك (Brock, Yu & Wong, 1992: 304) الذين يشددون على أن الصحيفة التعاونية تساعد المعلمين على تشكيل شبكة حوارية تعاونية، حيث قام الباحثون الثلاثة بعملية استكشافية من خلال تبادل الصحف مع تسجيل ملحوظات وصفية حول تدريسهم، وطرح الأسئلة

وتوجيه النصائح فيما بينهم. كما أنهم كانوا يلتقون أسبوعياً لمناقشة مداخل صحيفتهم التعاونية وتحليل محتوياتها وتجميع القضايا والمشكلات المتكررة. ومن ثم صياغة نسخة النشر.

تدوين الصحيفة وتحليل محتواها:

إن الهدف من هذا المبحث الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة. فالهدف استعراض الخطوات والإجراءات التي يمكن لأي معلم من معلمي اللغة أن يسلكها عند رغبته في الاحتفاظ بصحيفة تدريسية بغرض تحقيق التنمية المهنية. وذلك من خلال مناقشة القضايا التالية: شكل الصحيفة. وخصائص الكتابة الصحيفية. ومحتوى الصحيفة. والكتابة التأملية. وطرق تحليل محتوى الصحيفة.

شكل الصحيفة:

ليس هناك طريقة محددة لاستعمال الصحيفة التدريسية. فتنوع صور الصحف التدريسية وأشكالها يتيح الفرصة لكل معلم بأن يختار الصورة التي تناسبه وتحقق أهدافه وتناسب السياق الذي يعمل فيه. ويمكن أن يكتب المعلم الصحيفة التدريسية على الحاسب الآلي في ملف خاص بها. وبذلك تكون صحيفة شخصية. ويمكن استخدام البريد الإلكتروني (فتكون بذلك صحيفة حوارية جماعية). ويمكن أن تكون شفهية بحيث يسجل المعلم كلامه في جهاز تسجيل وتسمى في هذه الحالة صحيفة شفهية. ويمكن فيما بعد تفريغ الأشرطة كلها أو أجزاء منها حسب الحاجة. ومن فوائد الصحيفة الإلكترونية إمكانية إرسالها إلى الزملاء والمشرفين بسهولة للحصول على تغذية راجعة وتعليقات فورية. إضافة على ذلك يمكن أن يتعاون معلمان في كتابة مداخل الصحيفة. وبذلك تصبح صحيفة تفاعلية حقيقية. وقد يكون من الأفضل عمل نسخ ورقية للصحف الإلكترونية من أجل الاحتفاظ بسجل ورقي مكتوب. ولعل أكثر أشكال الصحيفة التدريسية شيوعاً واستعمالاً الصحيفة الورقية. بحيث يعد المعلم صاحب الصحيفة ملفاً خاصاً يحتوي على عدد كبير من الأوراق. ليسجل فيها مشاهداته وملاحظاته وتعليقاته. ومن إيجابيات الأوراق المحفوظة في ملف سهولة إعادة ترتيب الأوراق داخل الملف وإضافة أوراق جديدة. رغم أن إمكانية فقدان الأوراق من الملف تظل قائمة.

وصاحب الصحيفة مخير بين نوعين من الصحف، هما الصحيفة الموجهة أو المقيدة guided journal، والصحيفة المطلقة free-form journal (Boyd & Boyd, 2003). ويركز المعلم في الصحيفة الموجهة على قضايا محددة مسبقاً، بحيث تقتصر الصحيفة على مسائل وموضوعات بعينها، أو أن يطرح عدداً من الأسئلة لتساعده في تسجيل ملاحظاته وتعليقاته. أما الصحيفة المطلقة فليس هناك تحديد مسبق للموضوعات، فلصاحب الصحيفة حرية مطلقة ليكتب ما يشاء دون أي تقييد، ودون استعمال الأسئلة أو الاقتصار على موضوعات معينة. وقد تكون الصحيفة المقيدة مناسبة للمعلمين المبتدئين أو للمعلمين الذين لم يسبق لهم استعمال الصحيفة التدريسية، فتحديد موضوعات بعينها يسهل على المعلم عملية التدوين، ويساعده في التركيز على ما يلاحظه ويسجله، ويمكن للمعلم أن ينتقل فيما بعد إلى استعمال الصحيفة المطلقة بعد أن يتمرس على الكتابة الصحيفية. إن الصحيفة المقيدة تناسب المعلم المبتدئ لأنه بحاجة إلى أن يتعلم مهارات الكتابة التأملية أولاً قبل أن يقبل بالكتابة باعتبارها استراتيجية تعلم ذات ميزات متعددة. أما المعلم المتمرس فيفضل أن يختار الصحيفة المطلقة، لأن الالتزام الصارم بالقواعد والإرشادات الصحيفية قد يؤدي بصاحب الصحيفة إلى التركيز على النشاط الكتابي أكثر من التركيز على بيئة التعلم. ومن هنا فالصحيفة ينبغي أن تعمّق مستوى التأمل والتحليل لا أن تقيد التفكير من خلال التتبع الدقيق لقواعد الكتابة الصحيفية (Gillis, 2001)، بمعنى أن الصور المقيدة للصحيفة التدريسية مناسبة للمعلم الذي لم يسبق له أن تمرس على الكتابة الصحيفية، أما المعلم الخبير فإن الصحيفة المقيدة قد تعوقه عن ممارسة الكتابة التأملية.

ومن الإجراءات التي يمكن اللجوء إليها لتنظيم عملية الكتابة تقسيم كل مدخل من مداخل الصحيفة إلى صفحتين، بحيث تخصص الصفحة الأولى لتسجيل المشاهدات والأوصاف، أي وصف الحدث فقط، في حين تستعمل الصفحة المقابلة لتدوين التعليقات والتعقيبات والتأملات. ويطلق على هذا النوع من الصحف اسم الصحيفة المزدوجة المداخل double-entry journal (Boyd & Boyd, 2003).

خصائص الكتابة الصحيفية:

تتكون الصحيفة عادة من مجموعة من المداخل entries، بحيث يشكل كل مدخل موضوعاً مستقلاً ومنفصلاً عما يسبقه أو يتبعه من مداخل، ويفضل تثبيت تاريخ كل مدخل، على أن يغطي المدخل الواحد يوماً كاملاً أو درساً واحداً. ويستحسن أن يستمر صاحب الصحيفة في الكتابة دون توقف لمدة ست إلى عشر دقائق، يحاول فيها تدوين أكبر قدر ممكن من المشاهدات والأحداث دون العناية بالتنظيم والترتيب.

والكتابة المنتظمة من أهم خصائص الصحيفة التدريسية. فالاستفادة القصوى من الصحيفة يستوجب من صاحب الصحيفة أن يكتب بشكل منتظم يومياً أو أسبوعياً. أما الكتابة المتقطعة والعشوائية فلن تحقق الفائدة من الصحيفة بالشكل الذي قد يشعر به صاحب الصحيفة. فكلما كانت الكتابة غير منتظمة، قلت الفائدة من الصحيفة، وهذا بدوره ينعكس على معنويات صاحب الصحيفة. فهو إذا لم يشعر بالفائدة التي يجنيها من تدوين الصحيفة، فإن حماسته ستقل. إضافة إلى ذلك فالكتابة المنتظمة تنعكس إيجاباً على قدرة صاحب الصحيفة على الكتابة التعبيرية.

ومن خصائص الكتابة الصحيفية وضوح الهدف، وتحديد الجمهور المتلقي، إذ يشدد (Richards & Farrell, 2005: 75) على أهمية وضوح هدف المعلم من الاحتفاظ بالصحيفة التدريسية. فليس الهدف أن يشغل المعلم نفسه بالكتابة، أو يوهم ذاته بأنه يكتب ويحتفظ بصحيفة تدريسية. فصاحب الصحيفة يجب أن يحدد منذ البداية الهدف أو الأهداف الأساسية من تدوين الصحيفة التدريسية. كما ينبغي أن يحدد الجمهور المتلقي للصحيفة. فهل الصحيفة التي يرغب في الاحتفاظ بها وتدوينها صحيفة شخصية ذاتية لن يطلع عليها أحد. أم أن صاحب الصحيفة ينوي أن يطلع الآخرين على ما يدونه سواء أكانوا من زملائه المعلمين أم من المشرفين أم من المتخصصين؟ علماً بأن صاحب الصحيفة هو المتلقي الأساسي لها، فهو المعني الأول بها.

ومن القرارات التي ينبغي أن يتخذها المعلم الراغب في الاحتفاظ بصحيفة تدريسية أن يحدد مكان وزمان تدوين الصحيفة. وينبغي أن ندرك أن عامل الوقت من العوامل الأساسية التي قد تمنع أي معلم من استعمال الصحيفة التدريسية (Peterson & Jones, 2001) فكثير من المعلمين قد لا يستعملها بحجة عدم توفر الوقت الكافي.

وعليه يجب على المعلم عند اتخاذه قراراً بتطبيق استراتيجية الصحيفة التدريسية أن يدرك متطلبات هذه الاستراتيجية وتبعاتها ويعد العدة لذلك، وأن يخصص وقتاً كافياً لتنفيذ هذه المهمة ويتخلص من أي عمل قد يشغله عن إتمام هذه المهمة، وإذا لم يكن المعلم مقتنعاً بالصحيفة التدريسية، أو إذا لم يستمتع بها بعد تجريبها، فعليه أن يبحث عن وسيلة أخرى للتطوير الذاتي والمهني مثل البحث الإجرائي أو الحقيبة التدريسية.

ولعل أفضل وقت للكتابة الفترة التي تلي الحدث مباشرة، ويمكن للمعلم أن يسجل بعض المعلومات أثناء الدرس كإجراء تذكيري، وبعد انتهاء الدرس يستطيع أن يسجل بقية المعلومات بكل تفاصيلها وجزئياتها، والمشاعر المصاحبة لها مما يستطيع تذكره، ويمكن كذلك أن يسرد صاحب الصحيفة الأحداث الصفية سرداً موجزاً عبر قائمة تضم أبرز ما حدث في الدرس، ومن ثم يسهب في ذكر التفصيلات لكل حدث على حدة عندما يجد الوقت المناسب، مع إمكانية التركيز على حدث أو حدثين مهمين ووصفها بالتفصيل مع تحليلهما وتفسيرهما (Posner, 1996).

إضافة إلى ذلك ينبغي لصاحب الصحيفة عدم الاقتصار على الكتابة النثرية، إذ يمكن استعمال الشعر والصور والرسومات والأشكال البيانية والألوان وغيرها من وسائل التعبير عن الخبرات الشخصية، فالهدف هو ممارسة التدفق الشعوري أياً كانت الوسيلة المحققة لذلك[1]. علاوة على ذلك، ينبغي ألا ينشغل صاحب الصحيفة كثيراً بالمسائل اللغوية عند الكتابة والتدقيق في القضايا النحوية والصرفية والإملائية، فالهدف هو تسجيل أكبر قدر ممكن من المشاهدات والأحداث والتأمل فيها دون الاهتمام بالصحة والسلامة اللغوية لما يكتب، فالكتابة الصحيفية هي ممارسة تأملية لا تمريناً لغوياً.

محتوى الصحيفة :

ليس هناك حدود معينة بخصوص الموضوعات والقضايا التي يمكن أن يكتب عنها صاحب الصحيفة، أياً كان نوع الصحيفة المستعملة، وقد حاول (Richards & Ho, 1998: 159) حصر القضايا والموضوعات التي يمكن أن يكتب عنها صاحب الصحيفة وتشكل محتواها في أربعة مجالات رئيسية، وهي نظريات التدريس، وطرق التدريس،

---

(١) انظر Rainer, 1980 فهو يحتوي على أمثلة متعددة لأشكال وصيغ الكتابة التعبيرية.

وتقييم التدريس، والوعي الذاتي. كما هو مبين في الجدول ذي الرقم ١. رغم أن التركيز على عدد محدود من القضايا والكتابة حولها بشيء من العمق أفضل على ما يبدو من محاولة استكشاف عدد كبير من المسائل. كما تؤكد ذلك نتائج بعض الدراسات (انظر مثلاً Brock, Yu & Wong, 1992).

والصحيفة التدريسية هي المكان المناسب لصياغة الفلسفة أو النظرية التدريسية التي يؤمن بها المعلم وتوجه ممارساته التدريسية وتصبغ علاقاته مع زملائه المعلمين. ويعرّف (Brookfield, 1990: 15) النظرية التدريسية بأنها الرؤية الشخصية في التدريس، والأساس العقلاني الناقد للعملية التدريسية، ونوع من تحديد أغراض التدريس. فهي تعكس القيم الشخصية في التدريس التي تمثل الأفكار والمنطلقات والقناعات المهمة والثابتة التي تؤثر في سلوك المعلم وأدائه. إن الصحيفة التدريسية وسيلة لتوثيق النظرية التدريسية التي يؤمن بها المعلم. وتتبع نمو هذه النظرية والتغير الذي يطرأ عليها.

وينبغي أن يركز صاحب الصحيفة فيما يكتبه على ما يتعلمه وكيفية تعلمه والمشاعر المصاحبة لعملية التعلم، محاولاً ربط كل ذلك بما يتعلمه طلابه. أي أن يجري مقارنة مستمرة بين عملية التعلم لديه وعملية التعلم عند طلابه. فنظراً لأن الصحيفة التدريسية أداة تعلم بالدرجة الأولى. فهي تساعد المعلم على اكتشاف أهمية الربط بين خبرته التعلمية بخبرات الطلاب التعلمية. كما تجعله يدرك صعوبة التعلم وحساسية عملية التعلم. ويقدر المؤثرات النفسية والاجتماعية التي تؤثر في عملية التعلم.

* * *

نظريات التدريس	طرق التدريس
نظريات وقناعات حول تعليم اللغة وتعلمها: -قناعة راسخة حول مسألة معينة، مثل مكونات تدريس اللغة الفعال. -إشارة إلى نظرية معينة أو رأي عالم من العلماء مثل نظرية Krashen بخصوص الدخل اللغوي. -تعليل عمل ما أو تسويغ إجراء معين، كأن يصف صاحب الصحيفة نظرية في تعليم اللغة لتعليل استعمال إجراء معين. -رأي شخصي في قضية معينة. **تطبيق نظريات تعليم اللغة وتعلمها على الممارسات الصفية** -كيفية تطبيق نظرية من نظريات تعليم اللغة وتعلمها. -الفرق بين النظرية والتطبيق، كأن يصف سبب عدم تطبيق نظرية ما في حدث تدريسي معين. -وصف كيفية تغير النظريات، كأن يصف مثلاً كيف تغير الخبرة الصفية نظريات المعلم وقناعاته الشخصية.	**طرق تدريس اللغة** -وصف طريقة تدريسية معينة أو إجراء صفي، كأن يصف مثلاً طريقته في تدريس مهارات الكتابة أو القراءة. **محتوى الدرس، كأن يصف محتوى درس القواعد أو القراءة.** **معارف المعلم** -المعارف التدريسية، كأن يصف صاحب الصحيفة معلوماته حول متطلبات المهمات التعلمية. -المعارف والخبرة، كأن يصف مثلاً كيف أصبح تدريس صاحب الصحيفة متمركزاً حول المتعلم. **معلومات حول الطلاب، كأن يشير مثلاً إلى قلة الفرص التي يجدها الطلاب لممارسة اللغة خارج الفصل.** **سياق المدرسة** -العلاقة بين التدريس وسياق المدرسة، كأن يصف مثلاً التأثير السلبي أو الإيجابي للقيود الإدارية أو السياسات المدرسية في التدريس.
تقييم التدريس	**الوعي الذاتي**
تقييم الدروس -التقييم الإيجابي للدروس. -التقييم السلبي للدروس. **تشخيص المشكلات**	**الوعي بدوره كمعلم لغة** -أسلوبه التدريسي، كأن يصف أسلوب التدريس الذي يرتاح إليه. -التعليق حول كفايته اللغوية.

-مشكلات الطلاب	**الوعي بالنمو الشخصي**
-التفاعل الصفي	-كيفية نمو ثقته بنفسه
-مشكلات المعلمين	**وضع أهداف شخصية**
حلول المشكلات	-النمو الذاتي. كأن يحدد جوانب من تدريسه ليعمل على تطويرها في المستقبل.
-طرق بديلة لتقديم درس معين	
-اتخاذ قرار حول خطة إجرائية	
-طلب المساعدة من الزملاء.	

جدول ١: القضايا التي يمكن أن تشكل محتوى الصحيفة التدريسية(Richards & Ho, 1998)

علاوة على ذلك يعد طرح الأسئلة أحد الاستراتيجيات الفعالة عند تدوين الصحيفة. لأنها تساعد صاحب الصحيفة على تركيز انتباهه على قضايا محددة. ويمكن طرح الأسئلة قبل الدرس أو بعده. ومن الأمثلة على ذلك الأسئلة التي طرحها أحد معلمي اللغة الإنجليزية (مذكور في Richards & Farrell, 2005). وهي تتعلق بالطلاب وما تعلموه على النحو التالي: ماذا تعلم طلابي اليوم؟ ما الذي ساعدهم على تعلم ما تعلموه؟ ما الذي اعترض طريق تعلمهم؟ ما الأدلة التي أملكها لدعم مزاعمي؟ وقد حدد (Richards & Lockhart, 1994: 16-17) عدداً من الأسئلة التي يمكن طرحها في الصحيفة. وهي تشكل ثلاثة محاور رئيسية. أسئلة تتعلق بالعملية التدريسية. وأسئلة تتعلق بالطلاب. وأسئلة تتعلق بصاحب الصحيفة باعتباره معلماً. كما هي مبينة في الجدول ذي الرقم ٢.

الكتابة التأملية :

تشدد(Moon, 1999: 22) على أن هدف الصحيفة التعلمية حدوث التعلم. وهذا لن يتحقق الا إذا كانت الطريقة التي يكتب بها صاحب الصحيفة تأملية. رغم أن الكتابة التأملية ليست أمراً هيناً. بل إن السواد الأعظم من معلمي اللغة لن يتمكنوا من الكتابة بطريقة تأملية منذ أول وهلة. ويرى (Luk, 2008: 626) أن الكتابة التأملية ينبغي أن تكون حوارية ناقدة لا وصفية بحتة. إذ يجب أن تعكس انهماك صاحب الصحيفة في تفاعلات ناقدة متعددة الرؤى. والتفكير العميق في السياقات التي يعمل فيها صاحب الصحيفة. بالمقابل فالكتابة التي تظهر التطبيقات العملية للمهارات التي سبق تعلمها. أو تلك التي تعتبر محاولات لتفسير أو حل القضايا الخلافية من روية واحدة ليست كتابة تأملية عالية المستوى.

أسئلة تتعلق بالعملية التدريسية
-ما الأهداف التي حددتها لتحققها في الدرس؟
-هل تمكنتَ من تحقيقها؟
-ما المواد التعليمية التي استعملتها؟
-ما مدى فاعليتها؟
-ما الأساليب التي استعملتها؟
- ما الطريقة التي استعملتها في تقسيم الطلاب إلى مجوعات؟
-هل كان الدرس متمركزاً حول المعلم؟
-ما نوع التفاعل الذي حدث بين المعلم والطلاب؟
-هل حدث في الدرس أي شيء غريب أو غير معتاد؟
-هل واجهتَ أي مشكلة في الدرس؟
-هل قمتَ بأي عمل مختلف عما تقوم به عادة؟
-ما نوع صناعة القرار الذي قمت بتوظيفه؟
-هل خرجتَ عن خطة الدرس؟ إذا كان جوابك نعم. فلماذا؟
-هل التغيير الذي أحدثته في خطة الدرس كان مفيداً أم ضاراً؟
-ما الإنجاز الأساسي الذي تحقق في الدرس؟
-ما الأجزاء الأكثر نجاحاً في الدرس؟
- ما الأجزاء الأقل نجاحاً في الدرس؟
-هل ستقوم بتدريس الدرس بشكل مختلف لو قمت بتدريسه مرة أخرى؟
-هل عكس الدرس الفلسفة التدريسية الخاصة بك؟
-هل اكتشفت أي شيء جديد يتعلق بطريقتك التدريسية؟
-ما التغييرات التي تعتقد أنه ينبغي عليك أن تقوم بها في تدريسك؟

أسئلة تتعلق بالطلاب	أسئلة تتعلق بصاحب الصحيفة
-هل ركزت على جميع الطلاب اليوم؟ أم أنك ركزت على عدد محدود منهم؟	-ما المصدر الذي أستقي منه أفكاري حول تدريس اللغة؟ -ما مدى التطور الذي أحرزه باعتباري معلم لغة؟

-هل كان للدلالاب إسهام واضح في الدرس؟ -كيف استجاب الطلاب لحاجات زملائهم الآخرين؟ -هل واجه الطلاب بعض التحديات في الدرس؟ -ما الشيء الذي تعلمه الطلاب من الدرس؟ -ما اكثر الأشياء التي أعجبتهم في الدرس؟ -ما الأشياء التي لم يستجيبوا لها بشكل جيد في الدرس؟	-ما مواطن القوة لدي باعتباري معلم لغة؟ -ما مواطن القصور لدي باعتباري معلم لغة؟ -هل هناك أي تناقضات في طريقتي التدريسية؟ -كيف يمكن أن أحسن تدريسي للغة؟ -كيف يمكن أن أساعد طلابي؟ -ما الرضا الذي أحصل عليه من تدريس اللغة؟

جدول ٢: الأسئلة التي يمكن طرحها في الصحيفة التدريسية (Richards & Lockhart, 1994)

وتعتبر المرحلة الوصفية التي يتم فيها سرد الأحداث دون أي شروحات أو تفسيرات من أهم المراحل في الكتابة الصحيفية، لأنها تضمن أن يسجل صاحب الصحيفة جميع الأحداث دون أن يتجاوز أياً منها. كما أنها خطوة تمهيدية تسبق الكتابة التأملية. رغم أن كثيراً ممن استعملوا الصحيفة التدريسية عجزوا عن تجاوز المرحلة الوصفية (Jarvis, 1992). ولتسهيل عملية الكتابة التأملية، يقسم (Hatton & Smith, 1995: 38) العملية التأملية إلى ثلاث مراحل: التأمل الوصفي، والتأمل الحواري، والتأمل الناقد. ولعل أهمية هذا التقسيم تكمن في أنه يساعد المعلم، الذي لم يسبق له ممارسة الكتابة التأملية، في أن يكتب بأسلوب تأملي بطريقة تدريجية. والمطلوب في المرحلة الأولى أن يقوم صاحب الصحيفة بوصف الأحداث مع تقديم بعض الشروحات، والتفكير في بعض الإجراءات البديلة التي يمكن اللجوء إليها، وهو يختلف عن الوصف المحض الخالي من أي شروحات أو تعليقات. وينبغي على صاحب الصحيفة في المرحلة الثانية الابتعاد قليلاً عن الأحداث المدونة، بهدف تحليلها والغوص في مسبباتها والتفكير في مختلف البدائل الإجرائية. أما المرحلة الأخيرة فتتضمن الوعي بالمؤثرات التاريخية

والسياقية التي تؤثر تأثيراً مباشراً أو غير مباشر في الأحداث. وتتطلب الكتابة التأملية ربط الحدث أو القضية الموصوفة في مدخل الصحيفة لمعلومات ومواد إضافية (Moon, 1999)، كأن يدرج صاحب الصحيفة بعض الأفكار والمعلومات والخبرات والمشاعر التي لم يسبق أن ربطت بالقضية، أو بعض الاقتراحات المقدمة من الآخرين، أو معلومات مستقاة من بعض الكتب، أو بعض النظريات العلمية.

من ناحية أخرى، ينبه (Gillis, 2001: 50) إلى عملية في غاية الدقة والأهمية تسبق عملية التأمل، ألا وهي عملية الاستبطان introspection. التي تعني القدرة على التركيز على ما يدور داخل الإنسان، وفحص المنطلقات والقناعات والقيم الشخصية. فالاستبطان يتيح للإنسان الاستماع إلى رؤاه الشخصية من خلال التفكير الهادئ والبحث في العقل الباطن. إن مهارة الاستبطان من أهم المهارات التي يحتاج إليها معلمو اللغة الراغبون في ممارسة التفكير الناقد والفحص التفصيلي للأفكار والرؤى. ويبدو أن الوقت المناسب لعملية الاستبطان هو بعد أن ينهي صاحب الصحيفة الكتابة الوصفية، وقبل أن يشرع في الكتابة التأملية، بحيث يتمكن صاحب الصحيفة من فحص المنطلقات والقناعات التي اكتشفها في مرحلة الاستبطان، وتحديد مدى ارتباطها بخبراته التدريسية الحالية والسابقة، وبهذا يبدأ صاحب الصحيفة في تكوين معارف أصيلة. وهناك بعض المتطلبات التي ينبغي توافرها لدى صاحب الصحيفة حتى يتمكن من تطبيق عمليتي الاستبطان والتأمل، أهمها المجازفة والاستقلالية والتفكير الإبداعي والوعي الذاتي، وذلك حتى يستطيع التعبير عن صوته الأصيل في مداخل الصحيفة. وتستكمل العملية التأملية بما يسمى التكفير التأملي reflective thinking (Moon, 1999)، وهو عبارة عن مجموعة من النشاطات الذهنية كالربط والتجريب والاستكشاف والتنظير، وربط النظرية بالتطبيق، التي يشعر الإنسان من خلالها بإحراز تقدم في فهم القضية ذات الصلة على نحو أكثر عمقاً.

وهناك بعض الأسئلة التي يمكن أن تساعد صاحب الصحيفة في تطبيق الكتابة التأملية، كالأسئلة التالية (Klug, 2002: 54): ما أكثر الأحداث أهمية في درس اليوم؟ ما الشيء الذي ميّز هذا الدرس وجعله مختلفاً عن بقية الدروس؟ هل كان هناك محادثات ومداولات مفيدة؟ كيف كان شعوري العام خلال الدرس؟ ما اللحظات

المشبعة عاطفياً؟ لماذا كان شعوري بهذا الشكل؟ هل كنت أشعر بالقلق تجاه شيء معين؟ ما اللحظات السعيدة في الدرس؟ ما الذي حققته؟ هل فشلت في أي شيء؟ كيف يمكن أن أتعلم من هذا الفشل؟ ما الذي تعلمته في هذا الدرس؟ ما اللحظات التي كنت أشعر فيها بالحيوية والانتعاش؟

وتشير نتائج كثير من الدراسات (انظر مثلاً Berliner, 1986, Numrich, 1996) إلى أن القدرة على الكتابة التأملية تعتمد إلى حد بعيد على خبرة المعلم. فهناك تفاوت واضح بين المعلمين المبتدئين والمعلمين أصحاب الخبرة في القضايا التي يكتبون عنها أثناء احتفاظهم بالصحيفة التدريسية والطريقة التي يكتبون بها. فالمعلمون المبتدئون يركزون على أساليب التدريس. وطرق حل المشكلات التدريسية. وما يتعلق بالقلق حول الاحتفاظ بهويتهم كمعلمين. فهم يرغبون في معرفة كيف يدرسون وكثير منهم يبحث عن نصائح وإرشادات تتعلق بأفضل طرق التدريس مثل طرق تصحيح أخطاء الطلاب اللغوية. واستخدام السبورة ونحو ذلك. كما أنهم يطرحون أسئلة وقضايا تتعلق بمشاعرهم تجاه التدريس. ويؤكد ذلك (Richards & Ho, 1998: 167) -اللذان وجدا في دراسة قاما بها حول برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في مرحلة الماجستير في هونج كونج- أن ٢٠% فقط من الأسئلة التي طرحها المبحوثون (وعددهم ٣٢ معلماً) في صحفهم التدريسية يمكن أن تعتبر تأملية.

ورغم ذلك. فمن الصعب الجزم بأن المعلم صاحب الخبرة أكثر قدرة على ممارسة التأمل عند تدوين الصحيفة التدريسية من المعلم المبتدئ. وقد قام (Farrell, 1996) في هذا الصدد بتحليل الصحف التدريسية لأربعة معلمين من ذوي الخبرة في كوريا وقد توصل على نتيجة مفادها أن اثنين من المعلمين الثلاثة كانوا يسلكون مذهباً تأملياً وطرحوا قضايا حساسة حول تدريسهم. إن الخبرة وحدها لا تكفي ولا تضمن أن يسلك المعلم مذهباً تأملياً عند تحليل ممارساته التدريسية. ويبدو أن كثيراً من المعلمين يحتاجون إلى دورات تدريبية على الكتابة التأملية.

ومع أن الصحيفة تستعمل أساساً بعد الحدث. إلا أن ذلك لا يمنع من استعمالها قبل الحدث لتحقيق التأمل المستقبلي. بحيث تكون وسيلة للتوقع والتنبؤ (Boud, 2001). فصاحب الصحيفة في هذه الحالة يستبق الأحداث ويدون فيها ما يتوقعه قبل الدرس

استعداداً للحدث. ومن الأسئلة التي يمكن الانطلاق منها ما يلي: ما الأهداف التي أرغب في تحقيقها في الدرس؟ ما توقعاتي للدرس ونتائجه؟ ما مدى تمسكي بمقاصدي إلى درجة قد تعوقني عن رؤية الاحتمالات الأخرى التي لم أتوقعها؟ ويمكن أن يسجل صاحب الصحيفة في صحيفته المهارات والاستراتيجيات التي قد يحتاجها لأداء مهمات معينة في الدرس. حتى يجهّز نفسه للدرس بشكل يجعله يستفيد من الفرص التي قد تسنح أثناء الدرس.

تحليل محتوى الصحيفة :

إن من أهم المراحل في عملية الاحتفاظ بالصحيفة التدريسية أن يقوم صاحب الصحيفة بعد مضي فترة من الزمن بمراجعة محتوى الصحيفة وتحليل المواقف التدريسية وتسجيل الأحداث البارزة، والبحث عن الأنماط المتكررة في سلوكه التدريسي. ويشدد كثير من الباحثين، وعلى رأسهم (Bailey, 1990) على أهمية هذه الخطوة ويرون ضرورة أن يحاول صاحب الصحيفة فهم مشاعره المتعلقة بالأحداث، وقراءة المداخل أكثر من مرة مع تسجيل الأفكار التي ترد إلى الذهن أثناء قراءة المداخل، إلى جانب قيام صاحب الصحيفة بتفسير الأنماط والأحداث الصفية من خلال تطبيق مجموعة من المعايير العلمية مثل المعرفة المقتبسة من البحوث الصفية ونظريات التعلم، والخبرة الصفية. بمعنى أن فائدة الصحيفة التدريسية لا تكتمل إلا إذا تم تحليل محتوى الصحيفة، ومن ثم تفسير ما يتم تحليله. فهي عملية أشبه بالبحث العلمي الذي يتطلب جمع البيانات وتحليلها ومن ثم تفسيرها، وهذا يعني أن الصحيفة وسيلة ممتازة لربط النظرية بالتطبيق، وأداة فعالة لتعميق المعرفة التخصصية التي بحوزة المعلم حول التعلم والتعليم. إن قراءة الصحيفة التدريسية عدة مرات، والتمعن في محتوياتها والتدقيق في مداخلها يسمح للظواهر المطردة المتكررة، أي التي تتكرر بشكل منتظم في الدرس، بالظهور على السطح.

ونظراً لأن الصحيفة غنية بالبيانات data-rich، فإن استيعاب محتوى الصحيفة والتعلم مما سُجّل ودُوّن يحتاج بعض الوقت، وهي من أصعب وأدق المراحل (Plummer, 2001)، فهذه المرحلة تقتضي التأمل وإطالة التفكير في ركام من البيانات والمعلومات لمدد طويلة حتى يدرك صاحب الصحيفة خفايا هذه المعلومات.

ويصبح استنباط الأفكار والموضوعات الأساسية من هذا الركام ممكناً، ولعل الطريقة المعيارية لتحقيق ذلك أن يقوم صاحب الصحيفة بقراءة مداخل الصحيفة ويسجل بعض الملحوظات، ثم يتركها فترة من الزمن، ثم يعيد قراءتها دون تسجيل أي ملحوظات، ثم يعيد الكرة ويدون ملحوظات جديدة. ويستمر في هذه العملية حتى يبدأ في فك رموز محتوى الصحيفة.

نماذج من الصحف التدريسية :

سوف نسلط الضوء في هذا المبحث على صحيفتين من الصحف التدريسية التي قام اثنان من معلمي اللغة العربية بتدوينها. المعلم الأول يدرس اللغة العربية بوصفها لغة أولى في المرحلة الابتدائية. أما المعلم الثاني فيدرس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. حيث سنعرض مدخلاً واحداً من كل صحيفة دون أي تغيير. ثم نحاول بعد ذلك الوقوف عند بعض المسائل المتعلقة بمحتوى الصحيفة وانطباعات هذين المعلمين تجاه عملية الاحتفاظ بالصحيفة التدريسية وتدوينها.

الصحيفة الأولى :

"راحت خمس دقائق دخلت الفصل والطلاب ماشاء الله ملاقيف استاذ علينا واجب ومحمد ما حل والثاني خالد كاتب الواجب في الفصل تم إسكات الطلاب طلبنا منهم إخراج الكتب وفتحها على الواجب والطالب اللي ما كتب يطلع على السبورة تم تصحيح الواجب وهو عبارة عن تمرين طلع سبعة طلاب وقمت بتصحيح الواجب وكل شوي اسكت لا أسمع صوت استغرق الوقت "التصحيح" ١٠ دقائق ثم التفت للطلاب اللي واقفين على السبورة وطلبت منهم إحضار الكتاب من الماصة وقمت بتسجيل ملاحظة على الكتاب وهي أين الواجب ٢/١٣ وقلت لهم ترى ما في يده من أقلام ويعتدل صالح وجهك قدام أحمد انتبه معي خالد لا تلفت ورى... بعد ذلك طرحت عليهم بعض الأسئلة وهي استرجاع لما سبق دراسته في الفصل الأول: ينقسم الكلام إلى ماذا رفع بعض الطلاب ايديهم والبعض لا سألت أحد الطلاب الذي لم يرفع يده فأجاب إجابة خاطئة وكان واحد جنبه رافع يده قلت له لا تقول الإجابة ابغاك تروح لحمد وهو الطالب الذي لم يعرف الاجابة وقلت له علمه في إذنه عن الجواب وخليته يجواب طبعاً قال الإجابة صحيحة (كلام مفيد وكلام غير مفيد) ثم سؤال ثاني تنقسم الكلمة إلى ثلاثة

أقسام ما هي رفع الجميع أيديهم وأجاب أحدهم إجابة صحيحة "اسم-فعل-حرف" فقلت ممتاز وطرحت مجموعة من الكلمات على أكثر من عشرين طالب وأسأله هل هو اسم "وإلا فعل وإلا حرف" بدأت: مكة: اسم فعل حرف عبدالله: صقر. قرآن. قال. كتب. في. و. ذهب فكانت الإجابة جميعها صحيحة إلا واحد أخطأ في ذهب قال اسم فسألت كيف نعرف الاسم من الفعل يا شباب فقال: أحدهم الطريقة: التنوين ودخول ال

فالاسم يقبل التنوين ويقبل دخول (ال) عليه أما الفعل: فقلت للطالب الذي أخطأ (ذهب) أدخل عليها (ال) الذَّهَبَ هل تصلح قال لا قلت أدخل التنوين عليها ذَهَبٌ فقال إيه قلبت التنوين "ورطت" قلت ممتاز ولكن ذَهَبَ هذا فعل وهو راح. مشى أما ذَهَبٌ وهو المعدن الغالي هذا اسم وقلت له مثال آخر (قرأ) أدخل ال وأدخل التنوين ومشت معه صح بعدما عرفت أن أغلب الطلاب فرّق بين الاسم والفعل كتبت أمثلة الدرس:

أ	ب
١.القرآن كلام الله	١.قرأ خالد القصة
٢.الأسد ملك الغابة	٢.مسح الطالب السبورة
٣.محمد طالب مجتهد	٣.يفتح الولد النافذة
٤.فاطمة نائمة	٤.اجلس مكانك يا سالم

وطلبت الفرق بين المجموعة الأولى والثانية رفع ٥ طلاب أيديهم من بين ٣٠ طالب واخترت أحدهم فقال الأولى مبدوءة بأسماء والثانية مبدوءة بأفعال فشجعته ممتاز يا بطل نلاحظ أن الكلمات المبدوءة في المجموعة الأولى كلها أسماء لذلك نسميها جملة اسمية والمجموعة الثانية كلها مبدوءة بأفعال لذلك نسميها جملة فعلية ثم سألتهم سؤال ذكاء قلت إن ما عندنا إلا نوعين يا جملة اسمية أو جملة فعلية فقط ولكن لو بدأت الجملة بحرف مثل (في المدرسة طلاب) هل نسميها جملة حرفية قالوا (لا) قالت ها وش نسميها فرفع أحدهم يده وقال جملة اسمية قلت ممتاز ولكن ليش قال أروح للكلمة إللي بعد الحرف وإللي بعد الحرف اسم ممتاز ممتاز صفقوا له وكتبت جملة (لم يحضر خالد) فسألت هل هي جملة اسمية أم فعلية فأجاب طالب آخر بعم ما سمع إجابة خويه الأولى وقال هذه جملة فعلية لأن جاء بعد الحرف فعل وطلبت من كل طالب يعطينا من عنده جملة اسمية والقسم الآخر جملة فعلية بعد ذلك

فتحت الكتاب، حول الموضوع وطلبت من أحد الطلاب أن يقرأ الأمثلة الموجودة في الكتاب والشرح حقها... وتم تحديد الواجب صفحة ١٣ سؤال ٤ – د

فلم يبقى إلا ٣ دقائق على نهاية الحصة وكان بعد الحصة فسحة يالله يا شباب كل واحد يدخل كتابه وينزل وخلصت الحصة والحمد لله."

قمت بعد استلام الصحيفة من المعلم بإجراء مقابلة سريعة هدفها معرفة انطباعات المعلم حول خبرة تدوين الصحيفة التدريسية والمشكلات والصعوبات التي واجهها. وقد أشار المعلم إلى أن الصحيفة تحتاج إلى جهد، وتتطلب مهارة كبيرة في تذكر التفصيلات. أما الفائدة التي جناها من تدوين الصحيفة فقد ذكر أنها ساعدته على اكتشاف مشكلة حدثت في الصف لم يعرها اهتماماً، ولكنه أثناء تدوين الصحيفة اكتشفها وركز عليها وحاول تلافيها في الحصة القادمة. فهو يرى أن الصحيفة ساعدته في إدراك المشكلة ومن ثم في وضع إستراتيجية للتخلص منها. وهذه إحدى إيجابيات الصحيفة التدريسية.

بعد ذلك حاولت الدخول في تفصيلات الصحيفة وتحليلها بالمشاركة مع المعلم بهدف مساعدته على استخدام الصحيفة التدريسية في تطبيق الأسلوب التأملي في التدريس. وتوقفت عند بعض القضايا التي قد تكون مهملة أو أن المعلم لم يعرها اهتماماً. وقد ركزت في حواري مع المعلم على قضيتين أستطيع أن أصنفهما ضمن القضايا المهملة. الأولى قضية "اللقافة" التي وردت في السطر الأول من الصحيفة. وقد ذكر المعلم أنها ظاهرة منتشرة بين طلاب المرحلة الابتدائية. فسألته عن أسبابها من وجهة نظره. فذكر لي أن سببها البراءة. وهي على ما يبدو تمثل إحدى قناعاته. ومن ثم فهو لم يحاول على ما يبدو أن يركز عليها أو يبحثها. ويظهر لي أن البراءة قد لا تكون السبب الوحيد لهذه الظاهرة. وهي في رأيي الشخصي قضية تستحق الوقوف عندها. ويمكن للمعلم إذا كان يرغب في تتبع القضية أن يخصص الصحيفة التدريسية في مدة زمنية معينة لهذه المسألة. وبإمكانه أن يشرك معه المرشد الطلابي في دراستها ومناقشتها. أما القضية الثانية فهي مسألة إسكات الطلاب أثناء الدرس التي وردت في السطر الثاني من الصحيفة. وهي استراتيجية من استراتيجيات إدارة الصف. وعندما سألت المعلم عن الطريقة التي يسلكها لإسكات الطلاب، ذكر لي أنه يستخدم أسلوب الصراخ. وهو يرى

أنها إستراتيجية فعالة لإسكات الطلاب. وهذا أيضاً يمثل قناعة من القناعات التي يؤمن بها هذا المعلم. وهذه إحدى أهم فوائد الصحيفة التدريسية والمحاورات التي تصاحبها. فهي وسيلة فعالة في كشف القناعات التدريسية التي يؤمن بها المعلمون. وقد طرحت عليه سؤالاً آخر. حيث سألته حول الكيفية التي توصل بها إلى هذه القناعة. فذكر لي أنه قام بتجريب عدة طرق لإسكات الطلاب. منها أن يطلب منهم بدون صراخ التزام الصمت والهدوء والنظر في كتبهم. أو أن يلتزم المعلم بالصمت بعد دخوله الفصل مع التحديق في الطلاب الذين يتكلمون. وهو يرى أن هاتين الإستراتيجيتين لم تؤديا إلى النتيجة المطلوبة. وهذه أيضاً تمثل قناعة عند هذا المعلم. ومصدر هذه القناعة التجربة العملية. واسترسل المعلم في الكلام وأضاف بأن بعض الفصول لا تعاني من هذه المشكلة ويعزو ذلك إلى وجود قائد من الطلاب وهو ما يعرف باسم "العريف". حيث يؤكد هذا المعلم إن العريف إذا كان ذا شخصية قوية يستطيع أن يسيطر على زملائه وينجح في جعل بقية الطلاب يلتزمون الصمت.

الصحيفة الثانية :

"سلمت ثم جلست وكان الحاضرون ٣ فقط

فحثثت الموجودين على ألا يتأخروا وأن يحثوا زملاءهم على ذلك

بأيهما نبدأ (نحو أو قراءة)؟ بالقراءة لأن العدد قليل ودخل طالبان في هذه الأثناء دون أن يصدر مني أي فعل أو التفاتة إليهما.. بعد ذلك وقفت (قمت من الكرسي): وأوصيهم بالقراءة. اقرؤا كل ما يقع في أيديكم. وأخذت (مرآة الجامعة): اقرؤوها. اقرؤوا الجرائد فمادتها سهلة ومفرداتها مفيدة.

ولجذب انتباههم سألتهم ما الجديد في المرآة؟ وما الجديد في الجامعة؟

إجابات عدة وردت منهم دون أن يتوصلوا على ما أريد فأخبرتهم عن تعين مدير جديد للجامعة.

ودخل في هذا الوقت (بعد مرور ربع ساعة) طالبان لم ألتفت لهما لكني نظرت إلى ساعتي.

ثم فتحنا جميعاً كتاب القراءة: من يقرأ؟

اقرأ يا "حبيب".

يقرأ النص، وفي أثناء قراءته أصحح له ويصحح له زملاؤه أحياناً (بشكل فوري).

دخل علينا طالب جديد، فأشرت إليه بالدخول (أهلاً وسهلاً) ولم أتعرف عليه حتى انتهينا من الدرس.

جئنا للتمارين وهي على العادة تمر بشكل متسلسل على الطلاب، كل طالب يقرأ فقرة ويجيب عليها

أحياناً يجيب بسرعة وأحياناً يتوقف وأنتظر معه ثوانٍ وقد تصدر من زملائه إجابات ولا ألتفت لهم إنما أركز على المجيب الأساسي الذي أنتظر منه الإجابة حتى يجيب حين تكون إجابته صحيحة أعززها بالتصويب وبنظرة حادة تجاهه (تفاعلاً معه) وإن أخطأ فأغمز بعيني أن الإجابة غير صحيحة فيعيدها، إن أعادها سريعاً وإلا عممت السؤال وأسمع الإجابة لصحيحة من طالب آخر.

طالب آخر توقف قليلاً مع السؤال ثم أجاب إجابة خاطئة فقلت له بصوت مرتفع: خطأ (على سبيل الضحك والمباسطة) فيضحك ويضحك معه زملاؤه معه، ثم أعادها صحيحة.

السبورة: استخدمها بشكل فعال في الشرح.. وأما في حل التمارين فأستخدمها عند التمارين المشكلة أو عندما يطلب مني طالب أن أكتب الإجابة، ودائماً ما أنبههم إلى إخباري والطلب مني بكتابة ما يشكل عليهم..

سؤال خارج الدرس: ومثل هذا الموقف يتكرر في كل محاضرة تقريباً فقد يسألني طالب عن معنى بيت من الشعر أو قد يعلق عليه ويربطه بالواقع الاجتماعي، أو قد يسألني عن الجامعة أو المعهد أو عن مدينة الرياض ونحو ذلك..

وأجيب على مثل كل ذلك، مما يستقطع دقيقة أو دقيقتين حتى إذا امتد النقاش أو تعدد السؤال، أطلب منه أن نكمل بعد المحاضرة بيني وبينك.

(عودة إلى سير الدرس)

جئنا للتمرين الأخير فطلبت منهم في ٣ دقائق أن نحله في الفصل بشكل فردي.. مرت ٥ دقائق ثم استمعت إلى إجاباتهم بشكل عشوائي.. ما حل الفقرة الأولى؟

الجواب (ب) الثانية (د) الثالثة (هـ)... إلخ"

المعلم الثاني كان أقل حماسة واندفاعاً من المعلم الأول تجاه الصحيفة التدريسية. وقد ذكر أثناء المقابلة السريعة التي أجريتها معه أنه غير مقتنع كثيراً بالصحيفة التدريسية، وأنها تستغرق وقتاً طويلاً وتحتاج إلى نوع من التركيز، ولذلك فهو يرى أن الفائدة التي قد يجنيها المعلم من الصحيفة قد لا توازي الجهد الذي سيصرفه في تدوينها. من ناحية أخرى يرى أن أهم إيجابية فيها أنها تجعل التدريس عملية واعية، فالمعلم يبدأ يراقب نفسه، ويلاحظ توزيع الوقت ما بين الشرح والتدريبات ونسبه كلامه وكلام الطلاب، كما يرى أنها تساعد في التركيز على ردود الأفعال ومحاولة التحكم فيها لتحقيق أهداف المعلم التربوية.

حاولتُ بعد ذلك مناقشة محتوى الصحيفة وتحليلها بالمشاركة مع المعلم بهدف مساعدته على تحقيق الوظيفة الأساسية من الصحيفة التدريسية ألا وهي التأمل في الممارسات التدريسية والقناعات الشخصية، بداية توقفت عند استراتيجية تخيير الطلاب التي تعتبر من استراتيجيات التعليم المتمركز حول المتعلم، وسألته عن مدى استعماله لهذه الاستراتيجية، ومتى يستعملها؟ فذكر أنه يستعملها بطريقة عشوائية، وأن ما يمنعه من استعمالها بطريقة منتظمة عندما اقترحت عليه ذلك، صعوبة تطبيق ذلك لأنه ملزم بالمقرر، فقدمت له اقتراحاً بأن يضع عدداً محدوداً من الخيارات التي يختار من بينها الطلاب، فرد قائلاً بأن هناك عائقين: الأول اقتناع الطلاب بضرورة الالتزام بالكتاب المقرر، والثاني الجهد الذي يتطلبه تطبيق هذه الاستراتيجية. وقد كان من بين القضايا التي تحدثنا عنها قضية تأخر الطلاب عن الدرس، حيث سألته عن شعوره تجاه هذه المشكلة، وعن رأيه فيها، وعن الاستراتيجية التي يتبعها للتعامل معها. وقد أجاب بأنه يعتقد بأن التأخر عن الدرس ظاهرة، حيث يعتقد بعض الطلاب بأن البرنامج اختياري لا يترتب عليه شيء، كما يرى بأن هناك مجموعات معينة من الطلاب يتعمدون التأخر لتقليص وقت الدرس لاعتقادهم بعدم حاجتهم للدرس. كما ذكر بأنه لجأ في الفصل الماضي إلى استراتيجية يرى أن فيها نوعاً من الحيلة، حيث يبدأ الدرس قبل ربع ساعة من البداية الفعلية، حيث يخبر الطلاب بأنه سوف يبدأ الدرس الساعة الخامسة وخمس وأربعين دقيقة مع أن الدرس يبدأ رسمياً الساعة السادسة، وقد أكد نجاح هذه الاستراتيجية بنسبة ٨٠%، وقد توقف عن استعمالها في هذا الفصل، حيث يكتفي

بحث الطلاب على الحضور المبكر. إلى جانب النظر إلى الساعة عند دخول أحد الطلاب المتأخرين وذلك للفت انتباهه. مع أنه يتجاهل في كثير من الحالات الطلاب المتأخرين رغبة منه في عدم قطع الدرس والتشويش على الطلاب الآخرين. إضافة على عدم رغبته في إحراج الطلاب المتأخرين. ومن المسائل التي تحدثت فيها معه استراتيجيات التغذية الراجعة. حيث يعتقد أنا قضية مهمة. وقد استمع إلى آراء الطلاب حولها. وتبين له أن الطلاب يرغبون في أن يصحح المعلم أخطاءهم. كما ذكر بأنه يركز على الأخطاء النحوية التركيبية دون الاهتمام بضبط أواخر الكلمات. وأنه يحاول ألا يكثر من عملية التصحيح حتى لا يؤثر سلباً على الطلاقة اللغوية عند الطلاب بكثرة إيقافهم.

وبعد التعرف على انطباع هذين المعلمين من معلمي اللغة العربية. ينبغي أن نتذكر أن تدوين الصحيفة التدريسية والتأمل في محتوياتها قد لا يكون بالضرورة نشاطاً مناسباً لكل معلم. رغم أن كثيراً من المعلمين سوف يشعرون بفائدة هذه الوسيلة وقيمتها إذا ما وجهوا لها بعض الاهتمام. وأخذوها مأخذ الجد وتحملوا أعباءها وأجادوا طريقة تدوينها وتحليل محتوياتها ووظفوا كل ذلك لغرض التأمل الناقد في ممارساتهم التدريسية. ورغم ذلك. فهناك عينة من المعلمين الذين يعتقدون أن أفضل وسيلة لتحقيق التطور المهني هي حضور الدورات التدريبية والاستماع إلى نصائح الخبراء وتوجيهاتهم[1]. ولذا فهم لا يؤمنون بمفهوم تعلم التدريس أو التعلم التأملي أو الوعي الذاتي وغيرها من النظريات التي تستند إليها الصحيفة التدريسية. ومثل هؤلاء ينبغي ألا يستعلموا الصحيفة التدريسية لأنهم لن ينتفعوا بها. إلا إذا حدث تغير جذري في قناعاتهم الشخصية. التي تعتبر أكبر عائق في سبيل تطبيق استراتيجية الصحيفة التدريسية.

من ناحية أخرى قد لا يدرك المعلم في بداية الأمر أهمية الصحيفة التدريسية وفوائدها المتعددة كما حدث مع المعلم الثاني. وكما تؤكد ذلك (McDonough, 1994: 58) التي تشير إلى تجربتها الشخصية عندما بدأت بتدوين صحيفتها التدريسية دون هدف

---

(1) لست أقلل من فائدة الدورات التدريبية التي يقدمها الخبراء والمتخصصون. فهم مفيدة وذات قيمة إذا أحسن الإعداد لها. لكن الصحيفة التدريسية تنطلق من منطلقات مختلفة وتستند إلى نظرية التأمل التي لا تتفق وطبيعة كثير من البرامج التدريبية.

محدد أو حماسة كبيرة، سواء الرغبة في التعبير عن الإحباط الذي كانت تشعر به تجاه بعض الطلاب في المجموعة التي كانت تقوم بتدريسها، ولكن مع مرور الوقت وتطور قدرتها في تدوين الصحيفة التدريسية، بدأت تشعر بفائدة الصحيفة، حتى أصبحت نشاطاً روتينياً مهماً لديها، حيث ساعدتها الصحيفة باعتبارها أداة تأملية في تحقيق التنمية المهنية والاستكشاف في عدد من القضايا التدريسية. وهذا يعني أن الصحيفة التدريسية تحتاج إلى شيء من المثابرة خاصة في بداية الأمر، فالمعلم قد لا يتمكن من الاستفادة منها الاستفادة القصوى حتى تتطور قدرته على تدوينها وتحليلها وتصبح نشاطاً روتينياً.

* * *

خاتمة الدراسة:

كان هدف هذه الدراسة مناقشة معنى الصحيفة التدريسية وأهميتها ومنافعها واستعمالاتها في مجال التنمية المهنية لمعلمي اللغة. التي بدأت تزداد أهميتها وانتشارها واستعمالاتها. إذ أصبحت من الوسائل الرئيسية في تطبيق مفهومي تعلم التدريس والتعلم التأملي. إن الصحيفة التدريسية سجل شخصي بالأحداث والمشاهدات الصفية. يتحقق فيها التعلم السياقي والتلقائي والوعي الذاتي. وتدفع صاحبها إلى التأمل في عمليات التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات التي ينخرط فيها أثناء العملية التدريسية. فهي أداة تعطي صاحبها مساحة واسعة لممارسة التدفق الشعوري والكتابة الحرة. بشكل قد لا يتحقق باستعمال أي وسيلة تطويرية أخرى. إضافة إلى ذلك. فهي أداة سهلة الاستعمال. وغير مكلفة. ولا تحتاج إلى تقنيات. ويمكن التنقل بها. ورغم ذلك. فالصحيفة التدريسية لا تخلو من بعض العيوب والمشكلات. ولعل ابرزها أنها نشاط مصطنع. الا إذا كان المرء كاتب صحيفي منتظم. يستمتع بهذا النوع من التواصل الذ تي. كما أنها تستغرق وقتاً طويلاً. وهي أيضاً نشاط ممتع ومثير في بدايته. ممل في نهايته. الى جانب صعوبة تحليل محتواها وتفسيره. علاوة على ذلك قد لا تناسب الوظيف التاملية للصحيفة التدريسية كثيراً من المعلمين والطلاب المعلمين ولا تنسجم مع نظرتهم لمهنة التدريس. فالتدريس في نظر كثير من المعلمين عبارة إجراء عملي فوري واستجابة واقعية عاجلة. في حين أن التأمل ما هو إلا مهنة أكاديمية. لا يناسب الا فئة محدودة من الناس. بل قد يشعر بعضهم بأن عملية التأمل قد تعوقهم عن اتقان المهارات التدريسية والمحتوى المعرفي. الذي يشكل جوهر اهتمامهم.

* * *

المراجع:

- الشويرخ، صالح ناصر. ٢٠٠٦م. **خطة مقترحة لإعداد معلمي اللغة العربية كلغة أجنبية**. مجلة التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس، العدد الثلاثون، الجزء الأول، ص ٢٨٥-٣١٩.
- Bailey, K. 1983. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In H. Seliger & M. Long (eds.), Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition. Rowley, Mass: Newbury House.
- Bailey, K. 1990. The use of diary studies in teacher education programmes. In J. Richards & D. Nunan (eds.), Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnett, R. 1997. Higher Education: A Critical Business. Buckingham: Open University Press.
- Becher, T. 1999. Professional Practice: Commitment and Capability in a Changing Environment. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Berliner, D. 1986. In pursuit of the expert pedagogue. Educational Researcher, 15 (7): 5-13.
- Borg, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. Language Teaching, 36 (2): 81-109.
- Boud, D. 2001. Using journal writing to enhance reflective practice. In L. English & M. Gillen (eds.), Promoting Journal Writing in Adult Education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. Reflection: Turning Experience into Learning. London: Kogan Page.

- Boyd, E. & Fales, A. 1983. Reflective learning: key to learning from experience. Journal of Humanistic Psychology, 23: 99-117.
- Boyd, J. & Boyd, S. 2003. Reflect and improve: instructional development through a teaching journal. College Teaching, 53 (3): 110-114.
- Brinton, D., Holten, C. & Goodwin, J. 1993. Responding to dialogue journals in teacher preparation: what's effective? TESOL Journal, 2 (4): 15-19.
- Britton, J. 1972. Writing to learn and learning to write. In The Humanity of English. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Brock, M., Yu, B. & Wong, M. 1992. "Journalling" together: collaborative diary-keeping and teacher development. In J. Flowerdew, M. Brock & S. Hsia (eds.), Perspectives on Second Language Teacher Development. Hong Kong: City University of Hong Kong.
- Brookfield, S. 1990. The Skillful Teacher. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, J., Collins, A. & Duguid. 1989. Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18 (1): 32-43.
- Bruce, R. 1998. Strange but true: improve your health through journaling. [www.shpm.com/articles/health/journal.html]
- Bush, T. 1999. Journalling and the teaching of spirituality. Nurse Education Today, 19: 20-28.

- Carter, K. 1990. Teachers' knowledge and learning to teach. In W. Houston (ed.), Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan.
- Daudelin, M. 1996. Learning from experience through reflection. Organizational Dynamics, 24 (3): 36-48.
- Dewey, J. 1933. How We Think: a Reststement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Lexington, MA: Heath.

- Doyle, W. 1990. Classroom knowledge as a foundation for teaching. Teachers College Press, 91 (3): 247-261.
- Elbaz, F. 1983. Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge. London: Croom Helm.
- Elliott, J. 1991. Action Research for Educational Change. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.
- Eraut, M. 2000. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. British Journal of Educational Psychology, 70: 113-136.
- Farrell, T. 1996. A qualitative study of four experienced EFL teachers as they reflect on their work. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Freeman, D. & Richards, J. 1996. Teacher Learning in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gebhard, J. 1999. Reflecting through a teaching journal. In J. Gebhard & R. Oprandy (eds.), Language Teaching Awareness: A Guide to Exploring Beliefs and Practices. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillis, A. 2001. Journal writing in health education. New Directions for Adult and Continuing Education, 90: 49-58.
- Habermas, J. 1971. Knowledge and Human Interests. London: Heinemann.
- Hahnemann, B. 1986. Journal writing: a key to promoting critical thinking in nursing students. Journal of Nurse Education, 25: 213-215.
- Hatton, N. & Smith, D. 1995. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. Teaching and Teacher Education, 11 (1): 33-49.
- Hobson, D. 1996. Beginning with the self: using autobiography and journal writing in teacher research. In G. Burnaford, J. Fischer & D. Hobson (eds.),

Teachers Doing Research: Practical Possibilities. Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ho, B. & Richards, J. 1993. Reflective thinking through teacher journal writing: myths and realities. Prospect: A Journal of Australian TESOL, 8: 7-24.
- Holmes, V. 1997. Grading journals in clinical practice: a celicate issue. Journal of Nurse Education, 36: 489-492.
- Jackson, P. 1968. Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jarvis, J. 1992. Using diaries for teaching reflection on in-service courses. ELT Journal, 46 (2): 133-143.
- Klug, R. 2002. How to Keep a Spiritual Journal: a Guide to Journal Keeping for Inner Growth and Personal Discovery. Minneapolis: Augsburg.
- Kolb, D. 1984. Experiential Learning as the Science of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Luk, J. 2008. Assessing teaching practicum reflections: distinguishing discourse features of the "high" and "low" grade reports. System, 36: 624-641.
- McDonough, J. 1994. A teacher looks at teachers' diaries. ELT Journal, 48 (1): 57-65.
- Mintzberg, H. 2004. Mangers not MBAS. San Francisco: Berrett-Kochler Publishers.
- Moon, J. 1999. Learning Journals: A Handbook for Academics Students and Professional Development. London: Kogan Page.
- Morrison, K. 1996. Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal. Studies in Higher Education, 31: 317-332.
- Nemser, S. 1995 Perspectives on learning to teach. In L. Shulman & G. Sykes (eds.), Handbook of Teaching and Policy. New York: Longman

- Norton, J. 1997. Locus of control and reflective thinking in perspective teachers. Education, 117: 401-410.
- Numrich, C. 1996. On becoming a language teacher: insights from diary studies. TESOL Quarterly, 30 (1): 131-153.
- Parker, R. & Goodkin, V. 1987. The Consequences of Writing: Enhancing Learning in the Disciplines. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Peterson, E. & Jones, A. 2001. Women, journal writing, and the reflective process. New Directions for Adult and Continuing Education, 90: 59-67.
- Pierson, W. 1998. Reflection and nursing education. Journal of Advanced Nursing, 27: 165-170.
- Posner, G. 1996. Field Experience: A Guide to Reflective Teaching. (4th edition). New York: Longman.
- Plummer, K. 2001. Documents of Life 2: An Invitation to a Critical Humanism. London: Sage.
- Rainer, T. 1980. The New Diary. London: Angus and Robertson.
- Resnick, L. 1989. Introduction. In L. Resnick (ed.), Knowing, Learning and Instruction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Richards, J. & Farrell, T. 2005. Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Ho, B. 1998. Reflective thinking through journal writing. In J. Richards (ed.), Beyond Training. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Lockhart, C. 1994. Reflective Teaching in Second Language Classrooms. New York: Cambridge University Press.
- Richardson, L. 1994. Writing: a method of inquiry. In N. Denzil & Y. Lincoln (eds.), Handbook of Qualitative Research. London: Sage.

- Scanton, J. & Chernomas, W. 1997. Developing the reflective teacher. Journal of Advanced Nursing, 25 (5): 1138-1143.
- Schiwy, M. 1996. A Voice of Her Own: Women and the Journal Writing Journey. New York: Fireside.
- Schon, D. 1983. The Reflective Practitioner. New York: Basic Books.
- Schon, D. 1987. Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey Bass.
- Selfe, C., Petersen, B. & Nahrgang, C. 1986. Journal writing in mathematics. In A Young & T. Fulwiler (eds.), Writing Across the Disciplines. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Smith, D. & Lovat, T. 1991. Curriculum: Action on Reflection. Wentworth Falls: Social Science Press.
- Tsui, A. 2005. Expertise in teaching: perspectives and practice. In K. Johnson (ed.), Expertise in Second Language Learning and Teaching. UK: Palgrave.
- Vogel, L. 2000. Reckoning with the spiritual lives of adult educators. In L. English & M. Gillen (eds.), Addressing the Spiritual Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey Bass.