نموذج لإعداد المعلمين في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية باقة الغربية

محمد عيساوي، جمال أبو حسين، زياد أبو مخ

1. مقدمة : التصور الفكري للمبادرة

يعرّف المجتمع العربي في إسرائيل على أنه مجتمع نام يمر في عملية عصرنة سريعة وفي تفاعل مستمر مع المجتمع اليهودي الذي يعتبر مجتمعا متطورا (الحاج، 1996) وفي ظل هذه البيئة يعمل جهاز التربية والتعليم العربي في إسرائيل.

لقد تبنت معاهد إعداد المعلمين في جهاز التربية والتعليم العربي في إسرائيل نماذج إعداد معمول بها في كليات إعداد المعلمين في الوسط اليهودي، ولا توجد حاليا نماذج إعداد معلمين خاصة بمعاهد إعداد المعلمين في المجتمع العربي في إسرائيل والتي من شأنها أن توفر الإجابات والحلول المناسبة للواقع الاجتماعي والحضاري لهذا المجتمع.

السؤال الذي كان نصب أعيننا قبل وأثناء التحضير لهذه المبادرة وتنفيذها هو: كيف يمكن إعداد معلم يستطيع أن يؤدي وظيفته وأن يتطور في إطار المجتمع العربي في إسرائيل؟ ذلك المجتمع الذي يعرّف كمجتمع نام ويمر في عمليات عصرنة، حيث يتميز هذا المجتمع بقيم ومواقف ومعايير سلوكية لا تساند غالبًا، عملية الإعداد بل من المحتمل أن تعرقلها وتفشلها.

من الصعب أن نجد نموذجا عالميا لإعداد المعلمين يمكن أن يلائم كل واقع اجتماعي وحضاري. لذلك هناك حاجة إلى استثمار أفكار وأبحاث من أجل بناء برامج إعداد عملية للمعلمين تتلاءم وحاجات الطالب المتدرب

"معلم المستقبل" في المجتمع العربي النامي، ذلك المجتمع الذي يتميز بمعايير اجتماعية خاصة قد تشكل عراقيل في طريق "معلم المستقبل" الذي يتم إعداده وفق نماذج الإعداد المعمول بها.

من المنطقي أن نفترض أن هذا الواقع قد يعرقل ويحول دون التطور المهني للمعلم العربي في المستقبل، ويعكس تأثيره السلبي على إنجازات جهاز التربية والتعليم العربي في إسرائيل. وبخاصة في عصر التطور التكنولوجي السريع - عصر التفجر العلمي.

للمعلم بشكل عام والمعلم العربي بشكل خاص دور أساسي وحاسم في قيادة المجتمع العربي نحو التغيير، لذلك هناك حاجة إلى إعداد معلم يتحمل المسؤولية ويتبنى قيم التغيير كأسلوب حياة من أجل مواجهة الواقع المتغير.

تشير المراجع المهنية إلى صعوبات كثيرة تعترض عملية الإعداد المعمول بها حاليا في مؤسسات إعداد المعلمين، كما تشير الأبحاث التي تركزت في عمل المرشد التربوي إلى وجود صعوبات كثيرة كذلك (أبو حسين وعيساوي، 1996) واتضح أن المرشدين التربويين في معاهد إعداد المعلمين العرب يعملون في واقع صعب وقاس يثير تساؤلات صعبة حول مدى نجاعة التربية العملية (أبو حسين وعيساوي، 1996).

تشير المراجع المهنية بعامة وفي إسرائيل بخاصة إلى المعلمين المدربين على أنهم الحلقة الضعيفة في التربية العملية (زيف وآخرون، 1992) . والمعلم المدرب في المدارس العربية لا يرى في عمله رسالة، بل يرى أحيانا كثيرة أن تدريبه لطلاب كليات إعداد المعلمين هو مهمة إضافية ثقيلة.

إن الواقع الذي عرضناه آنفا يفرض على ذوي الشأن أن يفكروا وأن يحاولوا إيجاد الأساليب والطرق التي يمكن أن تساهم في إنجاح التربية العملية التي تعتبر محور إعداد المعلم.

لقد دفعنا هذا الواقع إلى التفكير بكيفية تحسين التربية العملية في الكلية، لذلك قمنا بمبادرة تهدف إلى تطوير نموذج إعداد معلم في كليات إعداد المعلمين العربية.

المبادرة هي إرشاد زملاء (زميل/ة جديد/ة – طالب/ة سنة أولى؛ زميل/ة– طالب/ة سنة ثالثة).

تمثل عملية إرشاد الزملاء عملية تسهم في التطور المهني ويكون التأكيد فيها على الطلاب المتدربين الذين يساعد الواحد منهم الآخر كزملاء متساوين، حيث أن الطرفين معنيان في التطور الشخصي والمهني ويوافقان على العمل معا. يتمثل هذا العمل المشترك بالمشاهدة والتطبيق المتبادلين، وإعطاء تغذية مرتدة متبادلة ومناقشة التقدم الشخصي والحاجات الشخصية والمهنية المطلوبة.

في إطار إرشاد الزملاء يعطي المشاركون (الطلاب المتدربون) تغذية مرتدة غير رسمية وبصورة متبادلة، ويناقشون المواضيع التي تبدو لهم أنها مهمة ويركزون على موضوع معين يهمهم بشكل خاص، إضافة إلى عملهم معا في التخطيط للتدريس وفي إعداد وتطوير وسائل تعليمية.

تعتبر محادثة التغذية المرتدة مركّبا هاما في عملية إعداد المعلم التي تواكب جميع مراحل الإعداد. إن الفعاليات التي تحدث خلال محادثة التغذية المرتدة تمكن المتدرب من أن يوضح لنفسه مزايا تصوره المهني كمعلم (فرانكل، 1996).

ومحادثة التغذية المرتدة عبارة عن تفاعل بين اثنين/اثنتين، ونجاحها مشروط بمدى استعداد وكفاءة المشتركين من الزميلات والمرشد التربوي والمعلم المدرب.

تسهم محادثة التغذية المرتدة مساهمة كبيرة ومهمة في التعلم والتطور المهني وفي عملية إعداد المعلمين كـ"عملية وساطة" وحوار (فرانكل، 1996). قمنا بتدريب الطالبات المتدربات المتفوقات المشاركات في المبادرة على إجراء تغذية

مرتدة ناجعة، وانتهجنا نماذج لها علاقة بعملية التدريس وتركزنا في الأفكار والمصطلحات ذات الصلة بتخطيط وتنفيذ وتقويم درس معين وقد تجسدت محادثة التغذية المرتدة في الأبعاد الثلاثة التالية :

1. محادثة التغذية المرتدة كوسيلة لتحسين مهارات التفكير الانعكاسي (Reflective Thinking) وكإطار للتفعيل وللتمثيل وللإرشاد الانعكاسي بناء على نظرية شون (1988) وكمصدر للتساؤل : كيف تدار محادثة التغذية المرتدة؟
2. محادثة التغذية المرتدة كتعبير عن الانسجام بين مميزات التدريس وعملية تقييمه وكمصدر لإكساب "معرفة المضامين التربوية عند المعلمين" – حسب نظرية شولمان (1992) وكمصدر للتساؤل : ماذا ستكون مضامين محادثة التغذية المرتدة؟
3. محادثة التغذية المرتدة كإطار لرعاية وتنمية "المعلم المنشود" كترجمة لـ"الصورة المنشودة لخريج جهاز التعليم"، حسب نظرية سلومون وألموج (1994) وكمصدر للتساؤل: ما هو المعنى وما هو الهدف من وراء توجيه محادثة التغذية المرتدة؟

بناء على ما ذكر أعلاه فإن هذه المبادرة ستساعد الطالب المتدرب في مواجهة الواقع وليس الانخراط فيه. وأن يقوم بدوره كوكيل تغيير في المجتمع العربي من خلال عمله كمعلم.

2. أهداف المباورة العملية:

أ. المساندة والتشجيع المتبادلان للزميلات المتدربات وخاصة المبتدئات منهن.
ب. تطوير قدرة الطالبات الزميلات على: المشاركة، المسؤولية، الحزم، الانفتاح، التفكير الانعكاسي، العمل في طواقم، إعطاء وتقبل التغذية المرتدة والنقد،

وتطـوير مواقـف إيجابيـة نحو مهنة التدريس.

ت. تنميـــة الالتـــزام لـــدى المتدربات الزميلات للتقدم الشخصـــي والتطـــور المهني.

ث. تعزيـــز الســـلوكيات الضرورية لتحقيق أهـداف التربية العملية.

ج. تنمية القدرة على التأقلم والاســـتعداد لإدخـــال تغييرات.

3. مراحل تطبيق المباورة.

اشـــتركت فـــي المبـــادرة ثماني عشرة طالبة متدربـة، تسـع طالبـات مـن السـنة الأولـى وتسـع طالبـات مـن السـنة الثالثـة، تـم اختيـار المشتركات من طالبات السنة الثالثـــة - بعـــد أن أبـــدين مـــوافقتهن - وفـــق معيـــار التحصـيل الدراسـي وخاصـة التفـوق فـي التربيـة العمليـة وذلـك بعـد أن حصـلن علـى شرح عام عن المبـادرة، أمـا الطالبـات مـن السـنة الأولـى فقـد تـم اختيـارهن بصـورة عشوائية.

تم إعداد وتحضير الطالبات المتدربات ضمن برنامج لمدة يومين وذلك قبل بداية التربية العملية.

لقد تضمن البرنامج شـرحا مفصلا عن المبادرة مـن كـل جوانبهـا، كمـا وأجـاب معـدو المبـــادرة عـــن الأســـئلة والاستفسارات التـي طرحتهـا الطالبـات المتـدربات وخاصـة طالبات السنة الثالثة.

بعـــد ذلـــك بـــدأنا القيـــام بفعاليات تهـدف إلـى تطـوير الكشـــف عـــن الـــذات أمـــام المجموعة، وتم اختيار الأزواج مـــن الـــزميلات بحيـــث كـــان الاختيار عشوائيا .منح كل زوج مـــن المتـــدربات الفرصـــة للتعرف على بعضـهن وذلـك بواســـطة تمـــارين وألعـــاب متنوعـة، قسـم منهـا كـان بمشاركة المجموعة الكاملة . طلـب مـن كـل زوج ملاءمـة التوقعـــات وتقـــديم اقتـــراح لوثيقـة تعلـم، وبعـدها تـم صياغة وثيقـة تعلـم جماعيـة مشـتركة لجميـع المشـتركات في المبـادرة، حيـث تضـمنت الوثيقـة المبـادئ والقـوانين

وأنظمة العمل، ونوع العلاقات، ومستوى التوقعات، ومدى الالتزام للمبادرة من جهة وللزميلات المتدربات من جهة أخرى.

لقد تم بناء هذه الوثيقة عن طريق الفعاليات : حيث قدمت كل فرقة توقعاتها من نفسها ومن باقي المشتركات ومن المرافقين، بعدها قام الجميع باستعراض ما كتبته كل فرقة بطريقة "مبدأ المتحف"، وأضافوا واعترضوا وفي النهاية أجملوا ووقعوا على وثيقة تعلم مقبولة على الجميع (الطالبات المتدربات ومعدي المبادرة).

في نهاية اليومين أقمنا (panel) – مناقشة عامة – شارك فيها معدو المبادرة والطالبات المتدربات ، وذلك لتطوير قنوات اتصال بين المشتركين، كما تمت عملية إجمال وتلخيص وتغذية مرتدة لهذين اليومين.

خلال اليومين تم الحديث عن التخوفات والتساؤلات بالإضافة إلى الأمور الإيجابية حول المبادرة، وقد تمنى الجميع النجاح لهذه المبادرة بأن تسهم في حل جزء من مشاكل الإعداد العملي.

اشتقّت فعاليات هذه المبادرة من أهدافها ومن خصوصية الكلية التي تعمل ضمن مجتمع نام بمزاياه الاجتماعية والحضارية والثقافية .لذلك وضعنا نصب أعيننا في جميع مراحل المبادرة السؤال : كيف يمكن أن ننمي معلماً مبادراً مستعداً للتغيير، حازماً وديمقراطياً كما تتطلب التربية التقدمية، في الوقت الذي تتواجد فيه الطالبة المتدربة في بيئة محافظة، ولا تسهم فيها المواقف والقيم في تطبيق مبادئ التربية التقدمية.

إن الكشف عن الذات لدى المتدربات بصورة تدريجية أمام المجموعة (شباك جو-هاري)، قد تمّ من خلال التفكير الانعكاسي الذي يساعد في بناء "الفلسفة المهنية" وتعزيز الوعي لدى المتدربات .

إن خطورة الوضع القائم في المجتمع العربي في إسرائيل بعامة وفي جهاز

التربيـة والتعلـيم بخاصـة، والــذي يقــع تحــت صــدمة التغييرات، تصعّب عليه القيام بدوره وتحقيق أهدافه.

في كـل يـوم أحـد خرجـت المتــدربات إلــى التطبيقــات العملية حسب الترتيب المتفق عليــه، وقــام كــل زوج مــن المتدربات بمشاهدة وتطبيـق نفـس الـدروس، وبتسـجيل ملاحظــاتهن علــى نمــاذج أعدها مسبقا معدو المبـادرة بالتشــاور مــع المتــدربات والمعلمين المدربين، أجريـت تغذية مرتدة فورية لجزء من الـدروس بحضـور الـزميلتين والمعلـم المـدرب والمرشـد التربــوي. وفــي نهايــة يــوم المشـــاهدة والتطبيقـــات العمليـــة التقـــت جميـــع المتدربات لإجمال اليـوم مـع المرشـد التربـوي والـذي هـو أحد معدي المبادرة.

في نهاية كل شهر عقد بين الطالبات المتـدربات ومعـدي المبادرة والمعلمين المدربين لقاء تغذية مرتـدة وإجمـال، في كل لقاء كهذا أجري تقييم تكـويني (Formative Evaluation) واستخلصـــــت النتـــــائج والتوصيات.

ماذا جرى خلال الـدروس؟ كيـف شـعرت المتدربـة أثنـاء المشـاهدة أو أثنـاء إعطـاء الـدرس؟ كيـف شـعرت نحـو زميلتهـا عنـد إعطـاء التغذيـة المرتـدة؟ وكيـف عبـرت كـل واحدة منهما عن شعورها ؟ كيف كان اللقـاء مـع المعلـم المـــدرب ومـــع المرشـــد التربوي؟ ما هي الفوائد التي جنتها كل منهمـا مـن التغذيـة المرتــدة؟ هــل ســاعدتهما التغذية المرتدة على تحسـين نقاط معينة؟

في كل إجمال من كل يوم أحد أجريـت فعاليـة تجريبيـة، كانت تبدأ بحـدث معيّن يـتم تحليلــه وربطــه بالمفــاهيم والجوانـب النظريـة المتعلقـة بـــه .كـــذلك تـــم مواجهـــة المتـــــدربات بقضـــــايا ذات صعوبات عادية قابلة للحـل، ولخّصـن مقـالات وعرضـنها أمام المجموعة الكاملة.

دارت أثناء المبادرة محادثة مكتوبـة مـن خـلال يوميـات المتدربات (البورتفوليـو) بـين المرشـد التربـوي والمعلمـين

المدربين من جهة وبين الطالبات المتدربات من جهة أخرى، كما دار حوار بين كل زوج من الزميلات المتدربات. في بعض الأحيان كان يدور نقاش بين المتدربات وبين معدي المبادرة. خلال النقاش والحوار ساهم معدو المبادرة في تقديم التفسيرات للتجارب التي مرت بها المتدربات، وزودوهن بالاقتراحات، والإرشادات والوساطات التي استعملت كسقالات (Scaffolded) لتنمية تفكيرهن وتوسيع مجال منطقة التعلم القريبة منهن (Vigotsky, 1978) وتطوير الانفتاح لديهن.

من الجدير بالذكر أنه ظهرت في يوميات البورتفوليو اتجاهات نحو التغيير لدى الطالبات وخاصة في مدى الاستعداد للكشف عن الذات، وفي الاستعداد للتعبير عن أنفسهن أمام الآخرين وفي إعطاء وتقبل النقد (راجع فصل النتائج والاستنتاجات).

لقد اشتملت البورتفوليو في داخلها على تحضير الدروس، أوراق عمل، وسائل إيضاح، محادثات التغذية المرتدة المختلفة، أحاسيس، أسئلة واستفسارات كذلك تم توثيق الفعاليات والممارسات التالية :

- تمرين فحص مواقف - يكشف المواقف الحقيقية للمشترك/ة.
- نظرة تأملية على الماضي.
- معايير التربية التقدمية بالنسبة للتدريس.
- استمارة تهدف إلى فحص مدى ميل الطالبات المتدربات إلى معايير التربية التقدمية.
- الانضباط في الصف، لعبة المحاكاة.
- مقالات مختلفة ذات علاقة أعطيت للمتدربات بهدف وضعهن أمام صعوبات.
- لقد قمن بتلخيص المقالات وعرضها أمام المجموعة.
- تمارين مختلفة تتعلق بعمل المعلم : الانضباط في الصف، التأمل، الحزم، تقييم الزملاء واستعمال لغة التفكير: كيف يمكن إثراء الحوار في الصف بواسطة لغة التفكير .تمارين عن طريق التجربة. ممارسة

أسئلة تفكير مثل فرضيات، تخمينات، قياس، تمييز، تعميم، تصنيف، تركيب وتحليل.

تطوير عمل الطاقم بواسطة فعاليات مثل بناء برج.

تغذية مرتدة: أجريت تجارب في محادثات التغذية المرتدة المختلفة، وألعاب المحاكاة لتطوير وفحص مدى الاستعداد لقبول النقد، لعبة win-loose، تحليل درس حسب (vics).

استخدمنا الاستراتيجية المبنية على الممارسة الشخصية بأشكالها المختلفة، قصص شخصية، ذكريات من السيرة الذاتية، تسجيلات في دفتر المذكرات الشخصي وأنواع مختلفة من المحادثات، مثل الحوار التأملي، الحوار السقراطي وما شابه. النموذج الذي اتبعناه في هذه الفعاليات هو نموذج (Hatton & Smith, 1995) الذي يتضمن المراحل الأربع التالية :

1. كتابة وصفية بدون تدخل و/أو تأمل. قامت كل طالبة متدربة وزميلتها بالكتابة بصورة وصفية لما حدث خلال الدرس، مع التطرق إلى الخلفية العامة للمدرسة والصف والمعلم/ة.
2. وصف تأملي مشفوع بالاعتبارات العقلية والتعليلات والمبررات. طلب من كل طالبة وزميلتها أن تفكرا وأن تقدما التعليلات للفعاليات والأحداث التي جرت خلال الدرس.
3. حوار تأملي، حيث تقوم الطالبة بإجراء الحوار بينها وبين نفسها حول حالات افتراضية ورؤية المشكلة من زوايا متعددة.
4. تأمل ناقد – وصفي في سياق تاريخي واجتماعي وحضاري مع إبداء التحكيم القيمي والأخلاقي.

قامت الطالبات المتدربات بتحليل الأحداث المختلفة حسب المراحل التالية:

1. تحديد الحدث أو المشكلة.

2. توضيح دوافع الأشخاص المشاركين في الحدث، مع التركيز على الأسباب التي أدت إلى سلوك معين.
3. اقتراح حلول أو طرق لمواجهة المشكلة.
4. تمعن ناقد في جميع المراحل المذكورة أعلاه.

كانت هناك ممارسات عن طريق المراجع المهنية، قراءة في الحالات التي مارسها الآخرون، العملية الديالكيتيكية (أسلوب المجادلة) المتطورة، من خلال الانتقال من الوضع السياقي الخاص إلى المستوى المعمم الذي تتداخل فيه النظريات والفرضيات التجريبية والجوانب العملية مما يقود إلى التأمل وتكوين معلومة فعالة يمكن أن تستخدم في سلوك الطالبة المتدربة المستقبلي. من جهة، نقاش سياقي تعرض فيه الحالات الواقعية مشفوعة بالتعليلات والاعتبارات العقلانية والتفسيرات، ومن جهة أخرى مواجهة ناقدة وتعامل فعال من قبل المتدربات.

في الأسبوع الأخير من المبادرة تم إعداد برنامج شمل فعاليات متنوعة، تقييم ذاتي، تغذية مرتدة بين كل زميلتين ومع المجموعات، تعبئة استمارات، إغلاق دائرة عن طريق فعالية "شريط متحرك" من بداية المبادرة وحتى انتهائها.

إغلاق الدائرة في المبادرة عن طريق اللعب، طلب من الطالبات المتدربات الوقوف في دائرة ووجوههن إلى الخارج وقد بدأ المرشد التربوي يحدثهن عن المبادرة : المراحل، الاعتراضات، التجارب الشعورية، التساؤلات، المعضلات وما شابه ذلك .وهكذا كلما تحدث المرشد التربوي عن مرحلة معينة اقتربت الطالبات المتدربات خطوة إلى داخل الدائرة، حتى المرحلة النهائية حيث وصلت المتدربات إلى وضع لا تفصل بينهن أية مسافة. هكذا كان الاتصال بينهن في البداية، حسب شباك جو-هاري، بدأ

الانكشاف بشكل تدريجي حتى وصل إلى اتصالات مفتوحة بين الزميلات المتدربات وبين المجموعة بأكملها والمشتركين المختلفين.

4. ماهية المبادرة وسيرتها

انضمت الطالبات المتدربات إلى المبادرة في السنة الدراسية 1998/1997، والتزمت كل متدربة أن تكون في المدرسة التي أدرجت فيها طوال يوم دراسي (ست حصص دراسية) أيام الأحد من كل أسبوع.

أعطي كل زوج من المتدربات برنامجا محددا مسبقا قمن ببنائه بالتشاور مع المرشد التربوي والمعلمين المدربين .بعد انتهاء التطبيقات العملية في الحقل عادت الطالبات المتدربات إلى الكلية لمدة ساعتين للنقاش والإجمال أمام المجموعة وللقاءات مع المرشد بشكل فردي أو كأزواج. دارت الفعاليات في الأساس حول مشاكل أثارت اهتمام الطالبات المتدربات أنفسهن وحول تقديم تغذية مرتدة مركزة.

لقد تضمن الإجمال، بالإضافة إلى مهارات التدريس المختلفة، نقل المعلومات النظرية في المواضيع التالية: انضباط الطلاب في الصف، تنظيم الصف وإدارته، التغذية المرتدة، توجيه النقد وتقبله، الانفتاح، إدخال تغييرات، الحزم والكشف عن الذات. كذلك أدخلت تمارين مختلفة ذات علاقة بالمادة النظرية.

5. البحث ونتائجه:

5.1 فرضيات البحث :

1. أن تظهر الطالبات المتدربات اللواتي انضممن إلى المبادرة من بين طالبات السنة الأولى، في نهاية المبادرة انفتاحا وحزما، وتقبلا للنقد وتحملا للمسؤولية أكثر مما كنّ عليه في البداية.
2. أن تظهر الطالبات المتدربات من بين طالبات

السنة الأولى اللواتي انضممن إلى المبادرة، في نهاية المبادرة، انفتاحا، وحزما، وتقبلا للنقد وتحملا للمسؤولية أكثر من الطالبات المتدربات من طالبات السنة الأولى اللواتي لم يشتركن في المبادرة واللواتي كن بمثابة مجموعة الرقابة (control).

5.2 أدوات البحث :

أ. استمارة يتم بواسطتها فحص الفرضيات، فقد قام معدو المبادرة بإعدادها استنادا إلى المراجع المهنية وبناء على الأبحاث ذات العلاقة. الاستمارة عبارة عن أحداث تربوية: تفحص مدى الحزم والتأقلم وتقبل النقد وعمل الطاقم والاستعداد للتغيير. قام معدو المبادرة بصياغة ثلاثة أحداث تربوية عن كل ميزة من الميزات التي ذكرت سابقا، وقد طلب من الطالبات المتدربات أن يدرجن موقفهن من الأحداث التربوية المختلفة على سلم مكون من خمس درجات (1-5) في حين يشير الرقم (1) إلى المعارضة التامة، والرقم (5) إلى الموافقة التامة.

ب. البورتفوليو (حقيبة الأوراق والمستندات) لكل طالبة متدربة.

5.3 مسار البحث :

طلب في بداية المبادرة من الطالبات المتدربات اللواتي اشتركن في المبادرة وكذلك من الطالبات المتدربات في مجموعة الرقابة أن يملأن الاستمارة حسب تعليمات واضحة .كانت الاستمارة بدون اسم، ولكن طلب من كل طالبة أن تسحب ورقة واحدة من بين أوراق تحمل أرقاما تم إعدادها مسبقا وتسجيل الرقم الذي اختارته على الاستمارة، وذلك لكي تتاح لمطوري المبادرة متابعة تطورهن وعقد المقارنات بين الطالبات المتدربات في بداية المبادرة وفي نهايتها.

عبأت الطالبات المتدربات نفس الاستمارة في نهاية

المبادرة، وتم إجراء تحليل مضامين للاستمارات وتمت معالجتها إحصائيا.

كما أخذ البورتفوليو الخاص بكل طالبة متدربة اشتركت في المبادرة أو في مجموعة الرقابة، تم فحصها وإجراء تحليل مضامين لها وفق معايير تم تحديدها مسبقا.

5.4 معالجة المعطيات :

قمنا بعرض سير البحث من خلال عرض الأمور التي كتبتها الطالبات المتدربات في اليومية، كما سنقتبس قسما من الأمور التي طرحت والتي تشرح وتوضح التغييرات التي مرت بها الطالبات المتدربات. كما سنورد بعضا من أقوال الطالبات المتدربات من السنة الأولى ومن طالبات السنة الثالثة، والتي تشير إلى التغييرات التي مررن بها خلال المبادرة، كذلك حُللت الاستمارة إحصائيا، لقد أجريت للاستمارة معدلات واختبارات (Wilcoxon) الذي يعتبر مواز لاختبار (t) لفحص التباين بين الطالبات المتدربات في بداية المبادرة وفي نهايتها استعمل اختبار (M-W).لم نستعمل اختبار (Pair T-Test) بسبب أن العينة صغيرة ولا يوجد توزيع طبيعي.

6. نتائج واستنتاجات

أدارت كل طالبة متدربة بورتفوليو بشكل منهجي، وقد كان خاضعا بشكل مستمر ومكثف لملاحظات (تغذية مرتدة) المرشد التربوي، بهدف تطوير حوار مفتوح وخلق جو عمل تكون فيه الطالبة المتدربة حرة في التعبير عن نفسها.

يتضح من المواد الموثقة في البورتفوليو أن الطالبات المتدربات قد أشرن في بداية المبادرة إلى مشاكل تتعلق بالحزم مثل : الخوف من المخاطرة، الصعوبة في الرفض، الخوف من التعبير عن الحاجات والمشاعر، الإيحاء بعدم الثقة بالنفس، الصعوبة في تحمل المسؤولية وأخذ زمام المبادرة والخوف من الكشف عن الذات. نماذج من

البورتفوليو للطالبات: حسنة، زينب، خولة، هند، سمر (الأسماء مستعارة).

حسنة (سنة ثالثة) :"أنا حساسة، يصعب عليّ تقبل النقد الموجه إلي شخصيا ... إذ أحس بالضغط والإهانة ... صحيح أنني في المرحلة التي أعرف فيها كيف أقوم بإعطاء درس، ولكنني غير واثقة بأنني أقوم بذلك على الوجه الصحيح ... أريد أن أكون كاملة ... أريد أن أبدو على ما يرام في نظر الآخرين ...".

زينب (سنة ثالثة) تقول :"... عندما كنت أريد أن أطلب شيئا كنت أخاف، وخاصة عندما كان الطلب من المسؤولين ... يصعب عليّ التعبير عن رأيي ... عندما أسمع النقد لعملي من المرشد التربوي أشعر بالإهانة ...".

سمر (سنة أولى) :"... يصعب عليّ أحيانا التواصل مع الآخرين وخاصة عندما تكون معرفتي بهم حديثة ... أحيانا أشعر بالراحة في الانزواء ولا أحب أن أتحدث عن نفسي أمام الآخرين".

هند (سنة أولى):"... أخاف من الوقوف أمام الطلاب ... أجد صعوبة في الحديث عن عيوبي لأنني أشعر بالإهانة والخجل ... إنني أفكر جديا في ترك الكلية ... هل أستطيع أن أكون معلمة؟".

خولة (سنة أولى) :"أشعر بالعزلة ... أخشى الضبابية وألا يفهمني الآخرون مما يسبب لي عدم الثقة بنفسي ... أنا جديدة وبحاجة إلى المساعدة ... عندما أخبرت بأني ملزمة بالخروج إلى المدارس يوما واحدا في الأسبوع بدأت أشعر بالضيق وخفت ... بالأمس فقط كنت طالبة وها أنا اليوم ملزمة بالتصرف كمعلمة ... هل هذا ممكن؟".

أثناء سير المبادرة قدمت للطالبات المتدربات المساعدات والدعم العاطفي، كما شاركن في ألعاب انكشاف وفعاليات مختلفة كان الهدف منها تطوير عمليات تأمل .لقد

صـــدرت عـــن الطالبـــات المتـدربات أقـوال وتصـرفات تشـير باتجـاه تحسـن عنـد الطالبـات المتـدربات: الثقـة بالنفس، الانفتاح وتقبل النقد، فعلى سبيل المثال :

حسـنة (سـنة ثالثـة) : لقـد دفعتني الزميلـة إلـى أن أرى نفسـي، عنـدما كنـت أسـمع النقـد كنـت أشـعر بالإهانـة الشخصية وقد تعـودت طيلـة الوقت على سـماع المـديح، أما اليوم فأنا أشـعر بالراحـة عندما أسمع النقد على عملي وخاصـة مـن زميلتـي، بـدأت أطلب النقد لكي أتعرف على نفسـي حتـى شـعرت أننـي سـعيدة جـدا بالحـديث عـن نفسـي أمـام مجموعـة مـن النـاس ... كـم مـن المهـم أن أتحـدث مـع الزميلـة بـنفس المستوى ...؟".

زينـب (سـنة ثالثـة) :"... فـي البدايـة لـم أصـدق أن النقـد يمكن أن يكون إيجابيا وبنـاء ... أما اليوم فأنا أتدبر أمـوري جيـدا مـع النقـد، حتـى أننـي بدأت أشعر وأحيانا أعتقـد أن النقـد هـو عامـل مهـم فـي التطور المهني.".

سمر (سنة أولى) :"... كم من المهم ومن الممتـع أن أنظـر إلى نفسي بموضوعية ...، أنـا أســتمتع بســماع التغذيــة المرتــدة إيجابيــة كانــت أم سـلبية ... لـم أتصـور أننـي سأتحدث عن نفسـي بانفتـاح وبصراحة كهـذه ... أنـا مدينـة بالشكر لكل من ساعدني ...".

هنـد (سـنة أولـى) (الطالبـة التي فكرت فـي تـرك الكليـة في البداية):"أنا سـعيدة جـدا ... بـدأت أتكلـم بثقـة أمـام الزميلات ... ما زلت أعاني من الخجل ولكننـي بـدأت أشـعر أنـه يمكـن تـدبر الأمـور وأن أتحدث حتـى عـن الخجـل ... بدأت أتذوق طعـم النجـاح ... بإمكـاني أن أكـون معلمـة أيضا...!".

خولة (سنة أولى):" ساعدتني زميلتي مما قلل من خوفي ... في البداية ظننت أنها منقذتي ... حاليا أشـعر أننـي أسـتطيع تدبر أمـوري ... لقـد دعمتنـي الزميلـــة وســـاعدتني لأرى نفسي على حقيقتها ...".

يمكننـــا أن نســـتنتج مـــن الاقتباســـــات أعـــــلاه أن الصعوبات فـي البدايـة كانـت أقـوى وأشـد لـدى الطالبـات المتدربات من السـنة الأولـى حيث طـرحن مشـاكل صـعبة تتعلق بـالحزم، ولكـن وجـود الزميلات مـن طالبـات السـنة الثالثة معهـن فـي المـدارس وداخـل الصـفوف، علـى حـد تعبيرهن، قد ساعدهن علـى ألا يشعرن بالعزلة والإحباط، بل شـجعهن ومـنحهن الثقـة بالنفس.

بالنسبة للطالبات المتدربات من السنة الثالثـة فـإن مجـرد كونهن ذوات مهارات تـدريس أكثر ويطلب منهن أن يشرحن للطالبات المتدربات من السنة الأولـى؛ قـد سـاعدهن علـى تحســين ثقــتهن بأنفســهن وقـدرتهن علـى التعبيـر عـن أنفسهن أكثر.

تحليل الاستمارة :

معـدلات حسـابية واختبـار Wilcoxon للأحداث التربوية في كل واحد مـن المجـالات فـي بداية المبادرة وفـي نهايتهـا، أنظر الجداول فيما يلي :

الجدول رقم 1 :

متوســـط واختبـــار Wilcoxon للمجالات الستة بـين طالبـات السنة الأولى:

الرقم	المجال	X البداية	X النهاية	Z
1	الحزم	2.3	3.3	***
2	التأقلم	1.7	3.3	***
3	تقبل النقد	1.7	2.7	***
4	المشاركة	2.3	3.3	***
5	الالتزام	4.3	3.3	***
6	إدخـــال تغييرات	2.3	3,3	***

*P < 0,05

**P < 0,01

***P < 0,001

مـن النظـر إلـى الجـدول أعلاه يمكننا أن نرى أنه طـرأ تغيير لدى الطالبات المتدربات في المجالات السـت، صـحيح أن التباين جلي فـي جميعهـا إلا أنها ليست بالحد الكافي إذ أن المتوسـط 3.3 يشـير إلـى تغيير إيجابي غير بارز، نحن لا نسـتطيع القـول أن الطالبـات

المتدربات أصبحن أكثر حزما وتأقلما وتقبلا للنقد واستعدادا للخروج من الإطار وإدخال تغييرات، ولكن يمكننا أن نستنتج أن المتدربات بدأن يطورن مواقف أكثر إيجابية من الصفات الحسنة ومواقف أكثر سلبية من الالتزام.

الجدول رقم 2:

متوسط واختبار Wilcoxon للمجالات الستة بين الطالبات المتدربات من السنة الثالثة :

الرقم	المجال	X البداية	X النهاية	Z
1	الحزم	3.0	3.7	**
2	التأقلم	3.3	3.7	**
3	تقبل النقد	3.3	4.0	***
4	المشاركة	3.7	4.3	***
5	الالتزام	3.7	3.7	
6	إدخال تغييرات	3.3	3.7	**

*P < 0,05

**P < 0,01

***P < 0,001

يشير التمعن في الجدول أعلاه إلى حدوث تغيير إيجابي لدى الطالبات المتدربات من السنة الثالثة، صحيح أن التغيير الذي حدث ليس كبيرا ولكن يجب ألا ننسى أن مواقفهن في بداية المبادرة كانت أكثر إيجابية من مواقف الطالبات المتدربات من السنة الأولى.

الجدول رقم 3:

متوسط واختبار Wilcoxon للمجالات الستة بين الطالبات المتدربات من السنة الأولى (مجموعة المراقبة):

الرقم	المجال	X البداية	X النهاية	Z
1	الحزم	2.3	2.7	**
2	التأقلم	2.3	3.0	**
3	تقبل النقد	1.7	2.3	**
4	المشاركة	2.0	2.7	**
5	الالتزام	4.3	4.3	
6	إدخال تغييرات	2.7	3.0	**

*P < 0,05

*P < 0,01

*P < 0,001

من النظر إلى الجدول أعلاه يتضح لنا أن التغيير الذي حدث في مجموعة المراقبة من طالبات السنة

الأولى هو تغيير قليل جدا بالمقارنة مع مجموعة الطالبات المتدربات من السنة الأولى اللواتي اشتركن في المبادرة، الأمر الذي يدعم تحقيق فرضيات المبادرة.

من جميع ما وجدناه يمكننا الاستنتاج أن المبادرة أثرت على الطالبات المتدربات من السنة الأولى وعلى المتدربات من السنة الثالثة، وقد كان التأثير على طالبات السنة الأولى أقوى منه على طالبات السنة الثالثة، أحد التفسيرات الممكنة لذلك هو أن الطالبات من السنة الثالثة كنّ قد مررن مرحلة طويلة من التدريب العملي مما ولّد عندهن التغييرات مقارنة مع المتدربات من السنة الأولى اللواتي حصلن على التدريب العملي مع بداية المبادرة فقط.

تدل نتائج البحث على حدوث تغييرات جلية لدى المتدربات من السنة الأولى مقابل تغييرات غير جلية لدى المتدربات من نفس السنة واللواتي لم يشتركن في المبادرة. بهدف وصول الطالبات المتدربات إلى تغيير جلي في المواقف وتصرفات مهنية إيجابية فإنه من المحبذ أن نثري عدد ساعات الإجمال بتشكيلة من الفعاليات والممارسات التي تتلاءم وقيم التربية التقدمية، وبخاصة عندما يكون الحديث عن معلم/ة من

مجتمع نام وتقليدي يمتاز غالبا بمعايير وقيم قد تتصادم مع قيم التربية التقدمية.

كان هدفنا من هذه المبادرة إيجاد نموذج للتربية العملية يمكن أن يكون مناسبا وفعالا لكليات إعداد المعلمين في المجتمع العربي النامي المميز المتميز بمزايا اجتماعية وثقافية.

لذلك نرى أن هناك أهمية للتجربة المتراكمة والمنظمة والمتفق عليها. ومن هنا تنبع الحاجة إلى :

1. استمرار المبادرة في السنوات الدراسية اللاحقة.
2. متابعة الطالبات المتدربات من السنة الأولى اللواتي لم يشتركن في المبادرة للوقوف على التغيير والاختلاف بينهن خلال فترة زمنية أطول.
3. بحث طولي ومتابعة في الحقل لخريجات الكلية اللواتي اشتركن في المبادرة واللواتي لم يشتركن فيها للوقوف على مدى الاختلاف والتباين بينهما.