The College of Sakhnin (R.A)
Academic College for Teacher Education
تمت الترجمة والتدقيق اللغوي من قبل كلية سخنين لتأهيل المعلمين

اليوميّات التأمليّة ضمن مجموعة

مع أمثلة لتطبيقاتٍ تجريبيّة

دوريت ألت
الكليّة الأكاديميّة كنيرت، إسرئيل
نيريت رايخل
الكليّة الأكاديميّة كنيرت، إسرائيل
ماكا مورفانيدزي
جامعة ولاية سامفتسخي-جافاخيتي، جورجيا
مارين غوغنيلاشفيلي
جامعة ولاية إيفاني جافاخيشفيلي تبلّيسي، جورجيا
كارين هاينريخ
جامعة باميبرغ، ألمانيا
راحيل آيخلر
الكليّة الأكاديميّة هداسا، إسرائيل
أريئيلا جوردون-شاعغ
الكليّة الأكاديميّة هداسا، إسرائيل
عنات أبراموفيتش
الكليّة الأكاديميّة جوردون، إسرائيل
ماريان مكارثي
جامعة كليّة كورك، إيرلندا

ASSET
Assessment Tools for HE learning environments
2017-2020

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

اليوميّات التأملية ضمن مجموعة

دوريت ألت
الكليّة الأكاديميّة كنيرت، إسرئيل
نيريت رايخل
الكليّة الأكاديميّة كنيرت، إسرائيل
ماكا مورفانيدزي
جامعة ولاية سامفتسخي-جافاخيتي، جورجيا
مارين غوغنيلاشفيلي
جامعة ولاية إيفاني جافاخيشفيلي تبلّيسي، جورجيا
كارين هاينريخ
جامعة بامبيرغ، ألمانيا
راحيل آيخلر
الكليّة الأكاديميّة هداسا، إسرائيل
أريئيلا جوردون-شاعغ
الكليّة الأكاديميّة هداسا، إسرائيل
عنات أبراموفيتش
الكليّة الأكاديميّة جوردون، إسرائيل
ماريان مكارثي
جامعة كليّة كورك، إيرلندا

2020 *ASSET* Assessment tools for HE learning environments
Project number 585587-EPP-1-2017-1-IL-EPPKA2-CBHE-JP

لا يشكل دعم المفوضية الأوروبية لإنتاج هذا المنشور إقرارًا بالمحتويات التي تعكس آراء المؤلفين فقط، ولا يمكن أن تتحمل المفوضية مسؤولية أي استخدام للمعلومات الواردة فيه.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

الأساس المنطقيّ

التقييم هو من الخصائص التي لا يمكن فصلها عن عمل أيٍّ من معاهد التعليم العالي. بدأت أهميّة التقييم بوصفه ممارسةً تنطوي على مجازفةٍ كبيرة تحظى بانتباهٍ متزايد، مع الميْل نحو ممارسات بديلة إلى جانب ممارسات التقييم التقليديّة المُستعمَلة على نطاقٍ واسع. في معاهد التعليم يبرز التقييم الختامي؛ خصوصًا، التقييم الذي يحاول تلخيص نتائج التعلّم في مرحلة زمنيّة معيّنة التي عادة ما تكون في نهاية المساق. تشكّل هذه الطريقة مقياسًا يراجع إنجازات المتعلّم، وليس لها من هدف سوى وصف ما تمّ إنجازه: نتيجة التعلّم.

يُوصَف التقييم التشكيلي بأنّه تقييمٌ للتعلّم. حيث يشير إلى كلّ الفعاليّات التي أجراها المعلّم والطلاب، مما يوفّر معلوماتٍ يمكن استخدامها كتغذية راجعة لتعديل فعاليّات التعليم والتعلّم. يستعين التقييم التشكيلي بمجموعة متنوّعة من أدوات التقييم. يجب أن تكون الأداة ملائمةً لنوع المَهمة التي يُطلَب من الطلاب تنفيذها (Pellegrino, 2010). يُعتبر تقييم الزملاء والكرّاسات التأمليّة أدواتٍ ملائمة توفّر للطلاب فُرَصًا للمشاركة ليس فقط في صياغة التعلّم ولكن أيضًا في التقييم نفسه. إنّ هذه الصيَغ من مشاركات الطلاب في التقييم ترتكزُ على حوارٍ وعلاقات ديناميكيّة بين المعلّمين والطلاب، ويُشار إليها بوصفها "تقييمًا مشترَكًا". في هذه الصيَغ من تقييم الزملاء، يتجلى دور المعلّم في تحديد معايير النجاح (مع الطلاب) بشكل واضح، وتخطيط فعاليّات التعلّم ومهامّ التقييم من أجل تحديد نتائج التعلّم. إنّ مشاركة الطلاب في تقييم تعلّمهم يُساعدهم على اكتساب تغذية راجعة وصفيّة تُتيح لهم تحسين سيرورات تعلّمهم الشخصيّة.

طرح أخصّائيو مشروع ASSET تحديًا رئيسيًّا يتعلّق بتطبيق أدوات التقييم هذه في الصفوف الكبيرة. يهدف العمل الحاليّ إلى اقتراح أدوات تقييم (يوميّات تأمليّة) مُجدَّدة يمكن استخدامها في بيئات التعلّم في إسرائيل وجورجيا مع *صفوف متباينة كبيرة*.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

خلفيّة نظريّة

اليوميّات التأملية

حسب O'Farrell (2017)، يمكن تعريف أحد أهداف التقييم على النحو الآتي: التقييم *بوصفِه* تعلّمًا: التقييم الذي يُشجّع الطلاب على التأمّل في تعلّمهم ويزيد من قدراتهم "الذاتية" بحيث يصبحون واعين لكيفيّة التعلّم. إحدى طرائق التعلّم الفعّال التي تنطوي على تعزيز تطوّر المهارات "الذاتيّة" هي **اليوميّات التأملية**، والتي يُشار إليها كذلك باسم **يوميّات/تدوينات التعلّم**، أو **مُدخَلات التعلّم/الردّ** كما تَرِدُ في الأدبيات.

تهدف اليوميّات التأملية إلى التعبير عن رَصد سيرورة التعلّم وتُعتبر دليلًا على التأمّل (Wallin & Adawi, 2017). بوصفه فائدةً جوهريّةً في التعلّم – تنشأ مُدخَلات الردّ من البيئة المحيطة حيث يشعر الطلاب بحريّة أكبر في التعبير عن مخاوفهم وتجربة عدّة طرائق مع التعلّم (Perritt, 1997). هدف ذلك هو تشجيع الطلاب على استكشاف أفكارهم. كذلك، تُعتبر اليوميّات التأملية عاملًا مُساعدًا في دمج مواد التعلّم في الحصّة – مثل المواد المأخوذة من وحدات مختلفة أو من تعلّم نظريٍّ أو عمليّ. إنها تسمح للطلاب أن يتأمّلوا بمعتقداتهم، قيَمهم، وفرضيّاتهم التي تؤثّر على تعلّمهم، بالإضافة إلى تطوّرهم وتحسّنهم مع الوقت (Minott, 2008). يمكن لليوميّات التأملية أن تركز على تعلّم المحتوى أو تعلّم السلوك (abriz et al., 2014)، مما يُترجَم إلى تحفيز على العمل وعلى مراقبة الذات (Davis, 2000). في حين أنّ تحفيزات العمل تُساعد الطلاب على تحسين عملهم، فإنّ تحفيزات مراقبة الذات تُساعد الطلاب في توجّهاتهم وسيروراتهم المتعلّقة بالتعلّم، الأمر الذي يجعل هذه جميعها واضحةً أمامهم (English & Kitsantas, 2013; Wallin & Adawi, 2017).

يمكن أن تكون اليوميّات التأمليّة: منظّمة، شبه منظّمة، غير منظّمة. يعتمد ذلك على الموضوع وهدف التعليم والتعلّم. المُشكلة المُحتمَلة لتطبيق اليوميّات التأملية بصفتها وسيلةَ تقييم تشكيليّ تتعلّق، في الأساس، بكميّة العمل لدى المعلّم والوقت الذي يملكه ليستثمره في الفحص ومنح التغذية الراجعة بشأن هذه المهامّ عندما تكون مجموعة الطلاب المشاركة في هذا الأمر كبيرة. لمعالجة هذا التحدي، من المحبّذ أن يُطلَب من الطلاب تسليم مدوّنة كاملة يُحدّدون فيها ما لا يزيد عن مُدخلتيْن أو ثلاث لتقييمها عن طريق علامات (Farrell, 2007). خِتامًا، تطبيق اليوميات التأمليّة يُعتبر ممارسةً تدريسيّةً في معاهد التعليم العالي، حيث يُساعد ذلك الطلابَ على تحليل سيرورتهم التعلّميّة الخاصّة، تحديد الفجوات، والتخطيط للتحسين. على نحوٍ تدريجيّ، يُحسّن الطلابُ من مهاراتهم الذاتيّة، والتنظيميّة الذاتيّة.

أجرى Moon (2003)، مراجعة عامّة للعوامل والتوجّهات العمليّة عند تطبيق اليوميّات التأملية، يُنصَح بأخذها بعين الاعتبار. تتخلّل أهداف اليوميّات التأملية ما يلي:

1. تدوين التجربة
2. تيسير التعلّم من التجربة
3. دعم الفهم وعرضه
4. تطوير تفكيرٍ نقديّ أو تطوير توجّهٍ يميل إلى طرح الأسئلة
5. تشجيع الإدراك الذاتي
6. زيادة المشاركة الفعالّة في التعلّم والتمكّن منه
7. زيادة القدرة على التأمّل والتفكير

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

8. تعزيز مهارات حلّ المشاكل
9. هي وسيلة للتقييم في التعليم الرسميّ
10. تعزيز ممارسة التأمّل
11. لأسبابِ التطوّر الذاتيّ والتمكين الذاتيّ
12. لأهدافٍ علاجيّة أو كوسيلةٍ لدعم التغيّر السلوكي
13. تعزيز الإبداع
14. تحسين الكتابة
15. تحسين أو توفير "صوت"؛ كوسيلةٍ للتعبير الذاتي.
16. دعم الاتصال؛ خصوصًا التفاعل التأملي والإبداعي داخل مجموعة
17. دعم التخطيط والتقدّم في بحث أو مشروع
18. وسيلة للاتّصال بين متعلّمٍ وآخر.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

بيئات التعلّم

تُعتبر اليوميّات التأملية طرائق مناسبةً لتعزيز التعلّم في مساقات مركزُها المتعلّم في معاهد التعليم العالي التي تدعم مشاركة الطلاب ونشاطاتهم التعلّميّة. لذلك، تُعتبر هذه الطرائق مُثمرةً على نحو خاصّ، ويمكن استعمالها في عدّة بيئاتٍ تعلّميّة مُعتمَدة في معاهد التعليم العالي في جورجيا وإسرائيل مثل: التعلّم القائم على حلّ المشاكل (PBL)، أو التعلّم القائم على المشاريع (PjBL). فيما يلي خلفيّةٌ موجَزة عن كلّ واحدة من بيئات التعلّم.

1. التعلّم القائم على حلّ المشاكل

التعلّم القائمة على حلّ المشاكل (PBL) هو أسلوب تعليم-تعلّم يرتكز على فكرة استخدام المشاكل كنقطة بداية لاكتساب معرفةٍ جديدة ودمجها. يدّعي البعض أنّ هذا الأسلوب هو نُسخة مُحدَّثة من الأسلوب الجدليّ المَنسوب إلى سُقراط وأفلاطون، والذي يشمل خصائص من التعلّم القائم على التّقصي والاستفسار اعتمادًا على أسلوب التدريس التجريبيّ حسب Dewey. يهدف التعلّم القائم على حلّ المشاكل إلى وضع المتعلّمين في مركز النشاط التعليمي-التعلّمي-التقييمي ليمنحهم مسؤوليّةً كاملةً عن تعلّمهم. يتحوّل الطلابُ إلى متعلّمين مستقلّين يدمجون التجربة مع اكتساب المعرفة المتعددة المجالات. يكون المتعلّمون شركاء فعّالين في سيرورة التعلّم، فيبادرون إليها، ويساهمون في مضامينها.

رغم أنّ هناك عددًا من نماذج تطبيق التعلّم القائم على حلّ المشاكل، تمّ تحديد عدّة مبادئ أساسيّة تُميّز هذا التوجّه وتُعرّفه (Walker & Leary, 2009): (1) تقديم مشكلة سيّئة التنظيم للمتعلّمين تُشجّعهم على التفكير بأسبابٍ مُحتملة لها، وعدّة طرائق لحلّهم؛ (2) التعلّم القائم على حلّ المشاكل هو توجّهٌ مركزُه المتعلّم، حيث يكون المتعلّمون شركاء في تحديد احتياجات التعلّم. يحدّد المتعلّمون العناصرَ المركزيّة للمشكلة المعروضة، يفهمون الثغرات القائمة بين المعرفة التي لديهم وبين المعرفة التي اكتسبوها لحلّ المشكلة، ويكتسبون المعرفة الناقصة لإنهاء المهمّة؛ (3) يتجلّى دور المعلّم في قيادة سيرورة التعلّم. بدايةً، يقوم المعلّم بإرشاد المتعلّمين من خلال أسئلة ذاتيّة، على أنّ تلك الأسئلة تقلُّ مع تقدّم السيرورة. يستطيع المعلّمون، أيضًا، تقديم دروسٍ ومحتوًى يُركّز على صياغة السيرورة التعلّميّة حيث يحتاج المتعلّمون فيها إلى مواصلة المهمّة بنجاح؛ و(4) يجب أن تكون المشكلة حقيقيّة ومرتبطة بتمرينٍ تعليميٍّ متعلّق بمجالٍ مُحدد أو أن تكون المشكلة مُرتبطةً بأحداثٍ تجري في "العالم الحقيقيّ". تكون هذه المشاكل، بطبيعتها، متعددة المجالات، ويُتوقَّع من المتعلّمين البحث في عدّة مواضيع ذات صِلة بعدّة مجالاتٍ من أجل التوصّل إلى حلٍّ مستدامٍ وإلى مناقشةِ المحتوى من وجهات نظر مختلفة.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

2. التعلّم القائم على المشاريع

في هذه الصيغة من التعلّم، يُمنَح الطلاب فُرَصًا لتشكيل المعرفة من خلال حلّ مشاكل حقيقيّة عبر طرح أسئلة وإعادة صياغتها، إعداد وإجراء بحوث، جمع، تحليل وتفسير معلومات وبيانات، استخلاص استنتاجات، والإبلاغ عن نتائج. أمّا التعلّم القائم على مشاريع فيجعل الطلاب ينغمسون في بيئة عملٍ جماعيّ، حيث يعملون بتعاونٍ نحو تحقيق أهدافٍ مُتّفقٍ عليها (Blumenfeld, Fishman, Krajcik, Marx, & Soloway, 2).

يصفُ Bender (2012، ص. 65-66) ستّ خطوات توفّر بنيةً هيكليّةً لأولى تجارب المعلّم في تطبيق هذا النوع من التعلّيم الذي يعتمدُ أسلوبَ التعلّم القائم على المشاريع:

1. التمهيد للمشروع والتخطيط له ضمن مجموعة: مراجعة سؤالٍ رئيسيٍّ والتفكير بسؤالٍ فرعيّ؛ عصف ذهني على مستوى الصفّ حول أسئلة بحث عينيّة؛ تحديد مجموعات لكلّ سيرورة؛ تحديد أهداف وتطوير خطوط زمنيّة؛ تقسيم العمل على سؤال البحث (لكلّ شخص دور)؛ تحديد مصنوعات يدويّة ومُنتَجات.
2. مرحلة البحث الأوليّ: تجميع معلومات من عدّة مصادر مثل الإنترنت، مقابلات مع أشخاص محليّين، صُحُف، كُتُب، وسائل الإعلام؛ يمكن عرض مواضيع عينيّة؛ تقييم المعلومات.
3. إنشاء، تطوير تقييم أوّليّ للعرض ومصنوعات يدويّة كنماذج بدئيّة: تطوير قصص مصوّرة؛ البدء بتحميل فيديوهات، صوَر؛ تطوير عروض (أوليّة) ومصنوعات يدويّة كنماذج بدئيّة؛ تقييم جماعي للنموذج البدئيّ؛ تقييم تشكيلي للمصنوعات اليدويّة كنماذج بدئيّة.
4. مرحلة البحث الثانويّ: السعي للحصول على معلومات إضافيّة لتطوير النماذج البدئيّة على نحوٍ أكثر شمولًا؛ يمكن عرض دروس مصغّرة أو مواضيع عينيّة؛ عمليات إعادة صياغة للنماذج البدئيّة والقصص المصوَّرة بإدخال معلومات جديدة.
5. تطوير العرض النهائي: إعادة صياغة/إدخال قصص مصوَّرة.
6. النشر: تقييم نهائي على مستوى الصفّ (تقييم-زملاء)؛ نشر المشروع أو المصنوعة اليدويّة.

الجمهور الهدف: طلاب البكالوريوس، طلاب الماجستير

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

وصف الوسيلة

كيفيّة استعمال اليوميّات التأملية/اليوميّات التأمليّة ضمن مجموعة في إطار التعلّم القائم على حلّ المشاكل أو التعلّم القائم على المشاريع

بنك الأسئلة التحفيزيّة

تستندُ الأسئلة السريعة الواردة في الجدول 2 إلى إجراء التعلّم على مشروع التعلّم (2002). قامت مجموعة ASSET هذه (مجموعة "التعلّم من أجل التغيير") بشرح الأبعاد والنقاط وتفسيرها. يمكن تعديل هذه الوسيلة بسهولة لتلائم اليوميّات التأملية الخاصّة بالمجموعة من خلال استخدام النقاط الملائمة أو من خلال تعديلها لتصبح مهمّةً خاصّةً بالمجموعة. بنك الأسئلة مُرتّب حسب الأبعاد الآتية:

- **إدراك** تجربة المرء التعلّميّة
- **تقييم** التجربة
- **التنظيم** في التوجّه والسلوك لتقديم أداء أفضل وتجربة أكثر إثمارًا.

***إدراك** تجربة المرء التعلّميّة*

إنّ إدراك الوضع الرّاهن يُعتبر شرطًا ضروريًّا لأيّ تحسّن واعٍ. كثيرًا ما يقوم الطلاب بالدراسة دون أن يعرفوا الكثير عن الوضع الرّاهن للتعلّم (على سبيل المثال، كيف يتعلّمون، لماذا يتعلّمون، وما إلى ذلك). من هنا، فإنّ من شأن وجود مدوّنة تعلّم تأمليّة أن يكون مفيدًا للبدء بالانتباه إلى تجارب المرء التعلّميّة.

***تقييم** التجربة*

بين أن يكون المرءُ مدركًا لتجربة تعلّمه وبين اتّخاذ خطوات لتقديم أداءٍ أفضل هناك مرحلة لاتّخاذ القرارات. إنّ تقييم الوضع الرّاهن من شأنه أن يُحدّد المشاكل وأن يولّد شعورًا بالرّغبة في التغيير. أحيانًا يكون من المفيد توفير بعض المعايير للتقييم. على سبيل المثال، في السؤال التحفيزيّ "هل أفهم ما عليّ تعلّمه"، *الفهمُ* هو معيارٌ للتقييم، في مقابل *التذكّر* الذي يؤمن به بعض الطلاب. (لتحديد المعايير، يمكننا الرجوع إلى دراساتٍ تتناول سيرورة التعلّم (على سبيل المثال، Kärner & Kögler, 2016) بالإشارة إلى الأوضاع العاطفيّة والتحفيزيّة، والاحتياجات الاجتماعيّة-النفسيّة المتصوَّرة (Ryan & Deci, 2000) وغير ذلك).

***تنظيم** توجّه المرء وسلوكه*

إنّ معرفة أداء المرء لا يقود إلى التحسّن ما لم يكن المرءُ جاهزًا لإجراء بعض التعديلات استنادًا إلى معرفته. هنا تنشأ الحلول وتؤخذ البدائل بعيْن الاعتبار. إنّ تدوين خطّةٍ من شأنه أيضًا أن يُساعد الطلاب على الالتزام بما يفعلونه. الأسئلة في هذه المرحلة مهمّة للغاية، ذلك أنّها تساعد الطلاب على النظّر إلى الوضع على نحوٍ إيجابيّ، بدلًا من تركهم في حالةِ اليأس التي نشأت نظرًا لاكتشاف المشكلة في مرحلة التقييم.

في بنك الأسئلة التحفيزيّة، يوفّر مشروع تعلّم التعلّم (2002) مجموعتيْ أسئلة للتركيز: المجموعة الأولى تبحث في تجربة التعلّم نفسها، بينما تتناول المجموعة الثانية تجربة التعلّم في علاقتها مع تطوّر المرء أكاديميًّا، مهنيًّا وشخصيًّا. يفضّل هذا العمل ويزيد على الوسيلة السابقة بإضافة مجموعة أسئلة ثالثة للتركيز: "**فكّر بتجربة التقييم**". يردُ وصف مجموعات الأسئلة هذه فيما يلي:

تتناول مجموعة الأسئلة الأولى **الجانب الأوّل** "استكشف تجربة تعلّميّة" العينيّ والفوريّ. حيث تساعد الطلابَ على تطوير أدائهم. تمّ تفصيل تركيزات التأمّل وإعادة صياغتها لتشمل الأبعاد الآتية:

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

- **الوعي:** فيما يخصّ: **محتوى** – التجربة التعلّميّة، و**أسباب** – التجربة التعلّميّة؛
- **السُّلوك** – أثناء سيرورة التعلّم؛
- **العاطفة** – أثناء تجربة التعلّم.

مجموعة الأسئلة الثانية "**فكّر بتجربة تعلّميّة تتعلّق بـِ...**" تتناول المسائل طويلة الأمد وتوسيع آفاق الطلاب، الأمر الذي يساعدهم على رؤية ما تعلّموه وتقديره. تجعل هذه المجموعة من الأسئلةِ الطلابَ ينغمسون في التفكير بالتجرّبة التعلّميّة فيما يخصّ:

- **التطوّر الأكاديمي**
- **التطوّر المهني**
- **التطوّر الشخصي**

المجموعة الثالثة من الأسئلة بعنوان "**فكّر بتجربة التقييم**"، تتناول سيرورة التقييم وتأمّل الطلاب في هذه الفعاليّة التأمليّة:

الجدول 2. تصنيف الأسئلة التحفيزيّة في اليوميّات التأمليّة

البُعد 1	استكشف تجربة تعلّميّة...		
	الوعي	**التقييم**	**التنظيم**
الإدراك	**المحتوى** - ما الذي تعلّمته/تعلّمناه؟ - ماذا كانت مواضيع الفعاليّة؟ - ماذا الذي كان مطلوبًا مني/منا فِعله؟ **السبب** - لماذا ينبغي عليّ/علينا تعلّم هذا؟ (ماذا كان هدف الفعاليّة/الدرس؟)	**المحتوى** - هل أفهم/نفهم ما تعلّمته/تعلّمناه؟ - ماذا عليّ/علينا تعلّمه بعد؟ **السبب** - ما رأيي/رأينا بهذه الأهداف؟ - ما هي الأهداف الأخرى التي يمكن اقتراحها؟	**المحتوى** - ما الذي أستطيع/نستطيع فعله لاكتساب فهمٍ أفضل؟ - أين أجد/نجد مزيدًا من المعلومات؟ **السبب** - ما هي التجارب التي يمكنني/يمكننا اكتسابها من هذه لفعاليّة لتحسين مهاراتي/مهاراتنا التعلّميّة؟ - هل استوفيت/استوفينا الأهداف والنقاط المهمّة في الغالب، وكم انحرفت/انحرفنا عنها في حال كان ذلك صحيحًا؟

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

السّلوك	- كيف تعلّمت/تعلّنا فعل ذلك؟ - ما هي الإستراتيجيّة التي استعملتُها/استعملناها في تعلّم هذا الموضوع؟ (كتبت/كتبنا كلّ شيء، تعلّمت/تعلّمنا مع الآخرين – ضمن مجموعة) - كيف عملنا كمجموعة؟	- ما مدى نجاعة هذه الإستراتيجيّة؟	هل الطريقة التي أعتمدها/نعتمدها هي الطريقة الأفضل؟ - كيف أستطيع/نستطيع جعل هذه الإستراتيجيّة أكثر نجاعة؟
العاطفة	- كيف شعرتُ/شعرنا أثناء الفعاليّة؟ - ما الذي أعجبني/أعجبنا ولم يعجبني/يعجبنا؟ - كيف شعرت مجموعتي برأيي؟	- لماذا شعرتُ/شعرنا على هذا النحو؟ - ما الذي ساهم لتشكّل هذه المشاعر؟	- كيف أستطيع/نستطيع تحسين مشاعرنا نحو الفعاليّات؟ - إلى مَن يمكنني/يمكننا التوجّه للتعامل مع مشاعري/مشاعرنا؟
البُعد 2	فكّر بتجربة تعلّميّة تتعلق بـِ...		
	الوعي	**التقييم**	**التنظيم**
التطوّر الأكاديمي	- ما هي العقبات التي واجتُها/واجهناها؟ - ما الذي استسهلتُ/استسهلنا فعله؟ - ما الذي اكتسبته/اكتسبناه ويمكن ربطه بمعرفة سابقة؟	- ما هو مصدر العقبات؟ - كيف قمتُ/قمنا بربط هذه الفعاليّة بمعرفتي/معرفتنا السابقة؟ - ما الذي مكن فعله لتحسين ربط الفعاليّة بمعرفة الطلاب السابقة؟	- كيف أستطيع/نستطيع إزالة هذه العقبات؟ - أيّة تقنيّات يمكنني/يمكننا استعمالها لربط تعلّمي/تعلّمنا بمعرفةٍ ومهارةٍ سابقتيْن؟
التطوّر المهني	كيف يمكنني/يمكننا تحويل المعرفة والمهارات التي تعلّمتها/تعلّمناها أثناء الفعاليّة إلى عملي/عملنا المهنيّ؟ أيّة معرفة ومهارات ستكون مفيدة في عملي/عملنا المهنيّ؟	كيف يمكن تعديل المعرفة والمهارات التي تعلّمتها/تعلّمناها لعملي/عملنا المهنيّ؟ (ما الذي يتعيّن إضافته/حذفه؟)	- أيّة تجارب يمكنني/يمكننا اكتسابها من هذه الفعاليّة لتحسين تطوّري/تطوّرنا المهنيّ؟

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

التطوّر الشخصي/الجماعي	- ما الذي تعلّمته/تعلّمناه من الفعاليّة على المستوى الشخصي – عن نفسي/أنفسنا؟ ما الذي تعلّمته/تعلّمناه عن نقاط قوّتي/قوّتنا / جوانب تحتاج إلى تحسين؟ - ما هي اللحظات التي كنت/كنا فخورًا/فخورين بجهدي/جهودنا فيها؟ - ما هي المزايا الشخصيّة/الجماعيّة التي اكتشفتُها/اكتشفناها؟ - ما هي التحديات التي ظهرت في هذا الخصوص؟	- ما الذي عليّ/علينا استنتاجه عن قدراتي/قدراتنا في هذه التجربة التعلّميّة، وعن نفسي كشخص/أنفسنا كمجموعة؟ - ما هو الشيء الوحيد الذي أرغب/نرغب بالعمل على تحسينه؟	- كيف أستطيع/نستطيع استعمال هذه الأفكار لتطوير نفسي/أنفسنا في المستقبل؟
البُعد 3	فكّر بتجربة التقييم		
	- والآن وقد انتهى التقييم، ما هي أفكاري/أفكارنا حول اليوميّات التأملية؟ إيجابيّة أم سلبيّة؟ - إذا كانت إيجابيّة، ما الذي يخطر في البال بشكلٍ خاصّ؟ - ماذا كانت بعض أكثر اللحظات إثارةً للتحدي بالنسبة لي/لنا؟ - ما أكثر ما أعاق تقدّم الكتابة، إن كان هناك من عائق؟ - ماذا كانت بعض أكثر الاكتشافات إثارةً للاهتمام التي قمت/قمنا بها أثناء العمل على هذه اليوميّات؟	- لماذا كانت بعض اللحظات قويّة/مثيرة للتحدّي؟ - كيف يمكنني/يمكننا تحسين تقييمي/تقييمنا الذاتي من خلال استخدام يوميّات تأملية؟ متى أدركتُ/أدركنا أنني/أننا فكّرتُ/فكرنا بيوميّات تأملية نهائيّة؟ (كيف قيّمتُ/قيمنا اليوميّات؟)	كيف سأدمج/سندمج هذا التقييم في التجربة الحياتيّة؟

حسب مشروع تعلّم التعلّم (2002)، من المهمّ بمكان تحفيز الطالب على الحِرص على ملْء المدوّنة التأملية؛ من المهمّ بمكان أن نُبيّن لهم أنّ المعلّم يهتمّ وأنّ القسم يدعم هذه المهمة المتواصلة، وأنّ الأمر يستحق القيامَ به. فيما يلي بعض الاقتراحات:

- اشرَح بوضوح ما معنى مدوّنة تعلّم *تأمليّة*.
- اذكر منافع الحِرص على ملْء موّنة من هذا النوع.
- أعطهم ملخّصًا حول الخصائص الإداريّة لهذا التمرين، على سبيل المثال، طول المشاركة المُدخَلة، معايير التقييم، وغير ذلك.
- إذا كانت الموارد تسمح بذلك، زوّد الطلابَ بغلاف بسيط وجميل للحافظ على مشاركاتهم المُدخَلة في المدوَّنة.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

تقييم اليوميّات التأملية

تقييم المدوّنة التأملية يشكل معضلةً بين منح حريّة الكتابة وضمان الاستعداد للكتابة. يجد بعض المعلّمين حلًّا لهذه الإشكاليّة من خلال فحص ملْء المدوّنة بدلًا من منح نقاط جديّة. في حال كان من اللازم منح نقاط، يكون بروتوكول التقييم مفيدًا لإرشاد الطلاب. ما قدّمه Moon (2003) يُعتبر مثالًا لبروتوكولٍ من هذا النوع.

يُظهر المتعلّم وعيًا وفهمًا لهدف المدوّنة، من خلال استعمال الهدف لإرشاد، اختيار ووصف الحادثة/القضية التي يتأمّل فيها.

يحدّد المتعلّم هدفه الشخصيّ في المدوّنة أو المشارَكة المُدخَلة في المدوَّنة.

وصف حادثةٍ أو قضيّة يكون حاضرًا ويوفّر تركيزًا ملائمًا لإجراء تأمّلٍ إضافيّ. يشمل ذلك: 1) تصريح بالمشاهدات – تعليقات على السلوك الشخصيّ؛ 2) تعليقات على التفاعلات/المشاعر.

أفكار إضافيّة: التعليقات على السياق تكون حاضرةً. يُظهر المتعلّم ما يلي:

1) تقديم (أيّة) أفكار إضافيّة للوصف؛
2) مشاهدات إضافيّة؛
3) اقتراحات من آخرين؛
4) معلومات جديدة؛
5) نظريّة رسميّة؛
6) عوامل أخرى مثل سياق الأخلاقيّات، الأخلاق، والسياق الاجتماعي-السياسي.

التفكير التأملي حاضر.

يُظهر المتعلّم ما يلي:

1) القدرة على العمل مع موادّ غير منظّمة؛
2) ربط النظريّة بالتطبيق؛
3) رؤية قضية / حادثة من وجهات نظر مختلفة؛
4) القدرة على "التنحي" من الوضع.

تصوّرات الطلاب عن اليوميّات التأملية (Farrah, 2012)

(لأهداف التأكّد من الجودة)

في استمارة الأسئلة هذه، يُشير الطالب إلى مدى موافقته على التصريحات الآتية بخصوص آرائه حول كتابة المدوَّنة من خلال وضع علامة صح في المربع المناسب استنادًا إلى مقياس ليكرت: أعارض بشدّة، أعارض، لا أعارض ولا أوافق، أوافق، أوافق بشدّة.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

النقاط:

1. كتابة المدوّنة التأمليّة ساعدتي في التحدث عن تجاربي.
2. كتابة المدوّنة التأمليّة ساعدتني في التعبير عن أفكاري وآرائي.
3. كتابة المدوّنة التأمليّة ساعدتني في التجاوب مع أفكاري ومشاعري.
4. كتابة المدوّنة التأمليّة حفّزت مهاراتي في التفكير النقديّ.
5. كتابة المدوّنة التأمليّة كانت طريقة تفكير لاستكشاف تعلّمي.
6. كتابة المدوّنة التأمليّة كانت فرصة لاكتساب معرفة عن نفسي.
7. كتابة المدوّنة التأمليّة ساعدتني في فهم ما أتعلّمه.
8. كتابة المدوّنة التأمليّة سمحت لي بوصف ما أفهمه.
9. كتابة المدوّنة التأمليّة منحتني فرصةً لتطوير مهاراتي الكتابيّة وتعزيزها.
10. كتابة المدوّنة التأمليّة عزّزت من مهارات الاتصال لديّ.
11. كتابة المدوّنة المتكرّرة رفعت من حِسّ الإبداع لديّ.
12. كتابة المدوّنة حفّزتني للكتابة أكثر.
13. لم أفهم عمّا كان يُفترض بي أن أكتب في مدوّنتي.
14. لم يكن لدي الوقت الكافي للكتابة في مدوّنتي.
15. كتابة المدوّنة التأمليّة مَضيعة للوقت.
16. أعتبر الكتابة في مدوّنتي أمرًا سهلًا.
17. كتابة المدوّنة التأمليّة يجب أن تلقى تشجيعًا/أن تستمرّ.
18. أودّ أن أشارك مع الصفّ ما كتبته في مدوّنتي.
19. عمومًا، كانت هذه تجربةٌ تستحق الجهد.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

أمثلةٌ لتطبيقاتٌ تجريبيّة

بقلم تامار شينجياشفيلي، جامعة ولاية سوخومي، جورجيا

في إطار عمل مشروع ASSET (أدوات تقييم لبيئات التعلّم في معاهد التعليم العالي) الذي شارك Erasmus+ بتأسيسه، تم تطبيق برنامج اليوميّات التأملية، وهي من ضمن وسائل التقييم التشكيليّة، في إطار تجريبيّ بجامعة ولاية سوخومي، جورجيا أثناء الفصل الأوّل من السنة الأكاديميّة 2019-2020. تمّ تطبيق البرنامج في 60 ساعة مُعتمَد حسب النظام الأوروبي للساعات المعتمَدة (ECTS) ضمن برنامج تربويّ لتدريب المعلّمين في قسم العلوم التربويّة.

عنوان مساق التعليم هو – **خطواتٌ قانونيّة في التعليم**. المدّة الزمنيّة – 07.10.2019 – 15.02.2020

الهدف من برنامج التربويّ لتدريب المعلّمين (60 ECTS) هو تزويد المعلّمين بنماذج مهنيّة خاصّة بالمعلّم، معيار المعلّم، المنهاج القومي، وغير ذلك من المستندات التنظيميّة. فور استكمال البرنامج، يتمّ تدريب معلمّي التفكير النّقدي في المدارس من المستويَيْن الأساسي والثاني، والذين سيتمتّعون بمعرفةٍ ومهاراتٍ كافيَيْن لتلبية متطلّبات الحصول على شهادة معلّم. الشخص الذي يحمل شهادة بكالوريوس، ماجستير أو درجة أكاديميّة مُكافِئة في موضوع/مجموعة مواضيع ذات صِلة بالمنهاج القوميّ يحتاج إلى استكمال البرنامج التربوي لتدريب المعلّمين بنجاح لكي يكون مؤهّلًا للتعليم. فور استكمال البرنامج التربوي لتدريب المعلّمين، يكون الشّخصُ مخوّلًا لممارسة التعليم.

الهدف الرئيسي لمساق **خطوات قانونيّة في التعليم** هو توفير خطوات قانونيّة دوليّة وقوميّة للطلاب، معرفة ما يَهمّ بالنسبة للنشاطات المهنيّة في التعليم. يدرس الطلاب، بالتفصيل، القواعد القانونيّة لتطبيق النشاطات التعليميّة في جورجيا وآليات دعم جودة التعليم. إنّ معرفة وتحليل دستور جورجيا، اتفاقيّة حقوق الطفل، المنهاج القومي، وثائق رئيسيّة في مشروع بولونيا، القانون في معاهد التعليم العامّ، المهنيّ والعالي، القوانين الفرعيّة، ستزوّد الطلاب بأساسٍ راسخٍ لتطبيق النشاطات المهنيّة بصورةٍ مثمرة.

مدّة المساق هي 3 ساعات حسب النظام الأوروبي التراكمي للساعات المُعتمَدة، 75 ساعة (35 ساعة من الاتصال، 40 ساعة من العمل المستقل). التقيتُ مع الطلاب مرّتيْن في الأسبوع. أجريتُ محاضراتٍ مع مجموعةٍ كاملةٍ ومع مجموعةٍ مُقسَّمة إلى مجموعتيْن أصغير حجمًا أثناء الحلقات الدراسيّة (24 طالبًا في كلّ مجموعة). لذا، أجريت محاضرة لمجموعة واحدة وحلقتيْن دراسيّتيْن لمجموعتيْن.

تسجَّلَ للمساق 48 طالبًا معظمهم من الإناث (من ضمنهم أربعة رجالٍ فقط) معدّل أعمارهم 30 سنة. في مدرسة خاصّة). معظم الطلاب جورجيّون من الناحية الإثنيّة وأرثوذكسيّون. عِلمًا أنّ هناك أقليّات إثنية أيضًا مثل الأذريّين والأرمينيّين. معظمهم يمارس المهنة في مدارس عامّة. إنّ استكمال البرنامج سيرفع، تلقائيًّا، من أهليّتهم وسوف يصبحون معلّمين كبارًا.

إحدى وسائل التعلّم الفعّال لتعزيز تطوير المهارات "الذاتيّة" هي **اليوميّات التأملية**. بدايةً، أعرض أهميّة هذه الوسيلة على الطلاب. أهداف اليوميّات التأملية هي التعبير عن مشاهدة سيرورة التعلّم وتوفير دليل تأملي. شرحت لهم أهميّة اليوميّات التأملية.

اليوميّات هي واحدة من أكثر الأدوات البارزة لممارسة التأمّل. إنها "حاوية للكتابة التي تزوّد الطلاب بإطار عمل لصياغة أفكارهم وتأملاتهم". إنّ النشاط الذي مركزُه المتعلّم يوفّر فُرصًا للتعليم الذاتي ولتحسين الأداء. قدّمت تفاصيلَ حول تطبيقٍ تجريبيٍّ لاستخدام اليوميّات.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

أنشئَت اليوميّات لتحسين مهارات المعرفة الذاتيّة لطلاب قسم العلوم التربويّة. يضمّ القسم 300 طالبًا. تمّ تطبيق عددٍ من برامج البكالوريوس والماجستير في القسم، يشمل ذلك **البرنامج التربويّ لتدريب المعلّمين** مع 48 طالبًا. هناك حاجةٌ ضروريّةٌ لتطوير مهاراتهم. سيدخل هؤلاء الطلاب إلى المدارس بوصفهم معلّمين كبارًا في وقت قريبٍ جدًّا، وسيحتاجون خلال فترةٍ قصيرةٍ من الزمن إلى اكتساب مهارات معرفة ذاتيّة ضروريّة للمعلّمين، الأمر الّذي يصبح أكثر سهولةً بمساعدة اليوميّات التأملية. يُعتبر اختبارُ هذه الأداة مع هؤلاء الطلاب على درجةٍ من التكافؤ مع التدريب نفسه.

في الماضي، لم يعرض القسم أيّ تدريبٍ تدريسيٍّ للطلاب. تغيّر هذا الوضع عام 2013 عندما شارك القسم في البرامج التربويّة الأوروبيّة، حيث بدأ عميد القسم ببناء مجتمعٍ من المعلّمين والمحاضرين الماهرين والمُنفتحين لمناقشة المواضيع التي يواجهونها في تعليمهم. تغيّر الوضعُ جذريًّا نحو وسائل التقييم منذ العام 2017 عندما شارك القسم في مشروع ASSET الجديد التابع للاتحاد الأوروبي، في إطار عملٍ يوفّر شرحًا تفصيليًّا لوسائل التقييم التشكيلي،

بما في ذلك اليوميّات التأملية.

قمت ببناء اليوميّات التأملية الإلكترونيّة حسب القارئ الذي نشأ في إطار عمل مشروع Erasmus+ ASSET، وهي يوميّات بنائيّة. تبدأ اليوميّات بتفكيرٍ منطقيٍّ قصير عن فائدة الممارسة التأملية وعدّة إرشادات لاستعمالها. اليوميّات رقميّة، بصيغة إلكترونيّة، وليست ورقيّة. شارك 32 من أصل 48 طالبًا في التطبيق التجريبيّ لهذه الوسيلة. تمّ تمرير اليوميّات لصفيْن أسبوعيًّا حيث أجرى الصفّان تأمّلات على مدار 8 من أصل 15 محاضرة. تمّ تقسيم الطلاب إلى 4 مجموعات.

هناك العديد من التوجّهات التعليميّة التي يمكن استخدامها في اليوميّات التأملية، مثل التعلّم القائم على حلّ المشاكل (PBL)، التعلّم القائم على المشاريع (PJBL)، الممارسة القائمة على الأدلّة (EBP)، التعلّم القائم على الألعاب (التلْعيب)، التعلّم القائم على القضايا (CBL)، التعليم حسب القيَم والمعرفة (VaKE).

اعتمادًا على خصوصيّة الموضوع، استخدمتُ أسلوب التعلّم القائم على حلّ المشاكل (PBL). استنادًا إلى المواد التي تم شرحها في المحاضرات، أعطيتُ الطلابَ بعض القضايا الإشكاليّة، ثمّ قام الطلاب بمناقشة المشكلة ضمن مجموعتهم. كانوا يبحثون عن طرائق لحلّ المشكلة أو لتفاديها. بالطبع، رُحت أراقب نشاطاتهم، أسديتهم النصيحة، ووجّهتهم حيث كان ذلك ضروريًّا. أخيرًا، تمّت صياغة حلٍّ للمشكلة. في نهاية المطاف، كان عليهم اكتشاف طرائق لحلّ المشكلة. لم يتمكّن أيٌّ من هؤلاء الطلاب من عمل ذلك أثناء المحاضرة، باعتبار أنّ ساعتيْن من الوقت ليستا كافيتان لذلك، وواصلوا العمل على مهامّهم في المنزل. المعلومات التي قدّمتها كلّ مجموعة خضعت للنقاش في الدروس العمليّة.

لذا، كتبَ الطلاب تأمّلاتهم كلّ أسبوعيْن عن مواد سابقة في اليوميات التأملية الإلكترونية الخاصة بالمجموعة. كلّ مجموعة كتبت تأملًا يعتمد على أسئلةٍ تمّ تطويرها داخل المشروع. كلّ الأسئلة ترتكزُ على "استكشاف تجربة تعلّميّة والأبعاد الآتية: الوعي، التقييم والتنظيم". بعد 15 دقيقة، أجرى كلّ فردٍ منهم تأمّلًا للموضوع كلّه. كتبوا عن تجربتهم التعلّميّة في اليوميّات التأملية، وتأملوا فيها، ومن ثمّ شاركوا نتائجهم أثناء الدروس مع زملائهم ومعي. بالإضافة إلى ذلك، استكملنا التأمّل الذاتي بتقييمِ زملاءٍ إلزاميّ حيث شاهد الطلاب ممارسة التعلّم لدى زملائهم وقدّموا تغذية راجعة.

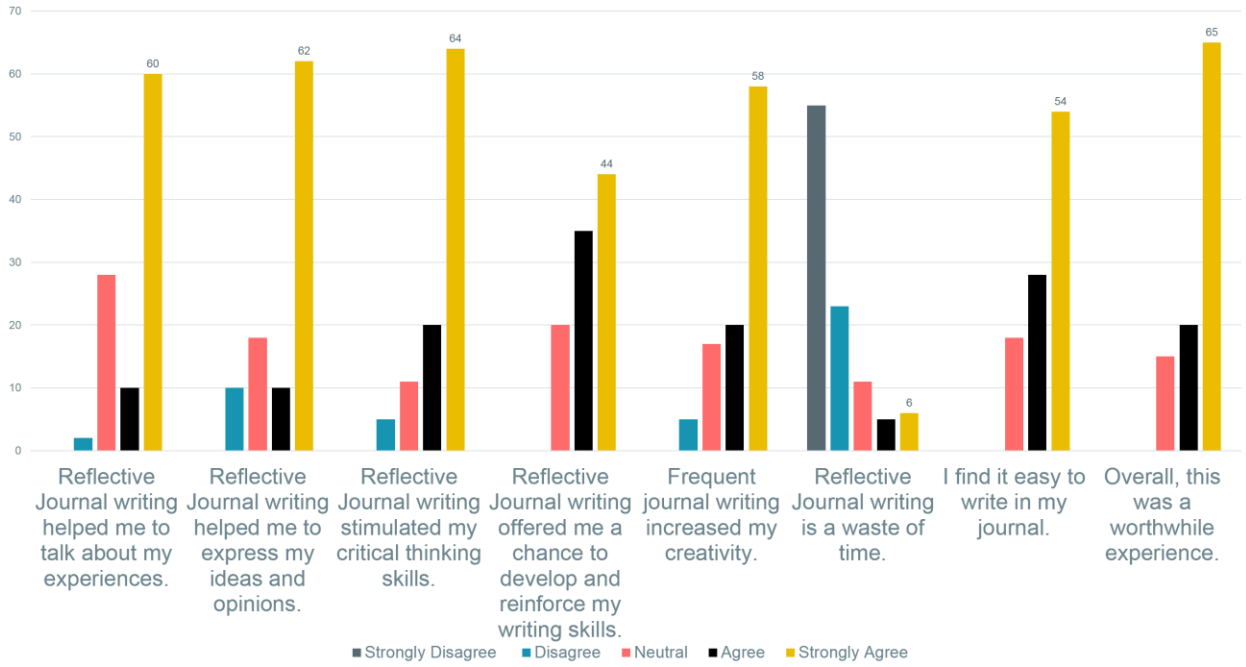
من أسبوعٍ لأسبوع، تطوّرت مهارات التأمّل لديهم. في البداية، أُرفقَت مع الأسئلة شروحاتٌ قصيرة. تغيّرت الأسئلة بحسب المواضيع المتعلّقة بالدرس العينيّ.

في نهاية الفصل، جمعتُ التغذية الراجعة من جميع المشاركين. كانت عبارة عن **تصوّرات الطلاب عن اليوميّات التأملية** (لهدف التأكّد من الجودة). في الاستبيان، يُشير الطالب إلى مدى موافقته مع

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

التصريحات التالية بشأن آرائه حول كتابة المدوّنة عبر وضع علامة صح في المربّع الملائم من خلال استخدام مقياس ليكرت المقسّم إلى 5 نقاط: أعارض بشدّة، أعارض، لا أعارض ولا أوافق، أوافق، أوافق بشدّة.

إذًا، تُعتبر اليوميّات فريدةً من حيث أنّها توفّر إرشادًا هيكليًّا للتأمّل. إنّ امتلاك يوميّات كان بمثابة عاملٍ يُذكّر الطلاب بالتأمّل في تجاربهم بعد الدروس. أفترضُ أنّ اليوميّات لم توفّر دعمًا فقط بل إنها كثيرًا ما بادرَت إلى سيرورة التأمّل. لقد كانت الممارسة التأمليّة بالنسبة لهم بمثابة تفكيرٍ منهجيٍّ حول تجربتهم الشخصيّة التي تركّز على تحسّنهم المستقبليّ.



والآنَ باتوا يعرفون أنّ الكتابة التأملية تُستعمل للتعليم المتواصل لدى معلّمي المرحلتيْن الابتدائيّة والثانويّة.

العقبات الرئيسيّة

العقبات الرئيسيّة التي تواجه التطبيق التجريبيّ لليوميّات التأملية كانت حقيقةُ أنّ أولئك الذين لم يتأملوا في درسٍ ما فورَ انتهائه أو بعد مدّة قصيرةٍ من انتهائه عادةً ما ينسون

- تفاصيل أو لم يتأمّلوا أبدًا.
- أحيانًا، لم يحبّ الطلابُ حقيقةَ أنّ هناك الكثير من الكتابة وأنّهم بدأوا يشعرون بالتّعب. برأيي، لا حاجة إلى إجراء التأمل مرّةً كلّ أسبوعيْن. يكفي ثلاث مرّات في الفصل.

التحديات المحتمَلة

قد يواجه مستخدمو اليوميّات بعض التحديات: استخدام غير منتظم، صِدامات مع وسائل أخرى وملاءَمتها مع تركيبة الصفّ؛

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

الجانب الإيجابي

- التأمّل، بوصفه طريقةً للتعلّم من تجربةٍ من أجل تحضير الطلاب ليمارسوا المهنة وهم يتمتّعون بحسٍّ تأمليّ.
- يتلقى الطلاب تجربةً تعلّميّة مقابل **تطوّرهم الأكاديميّ، المهنيّ والشخصيّ**.
- تُعتبر اليوميّات التأملية وسيلةً مفيدةً لتحسين أداء الطالب والمعلّم على حدٍّ سواء.
- إنها تحوّل التجربة إلى تطبيق، وتربط تجارب الماضي بالحاضر، وتحضّر الفرد لممارسةٍ مستقبليّة.
- سيرورة من المراجعة النقديّة.
- تطوّر مهنيّ شخصيّ ومتواصل.

أخيرًا، أودّ أن أشارك بعض تعليقات المشاركين التي يمكن تصنيفها بأنّها إيجابيّة:

" نجحت اليوميّات، إلى حدٍّ بعيد، في أنّ تكون بمثابة "ضربة" ألزمتني الجلوس والتفكير بالدرس."

"لوْلا اليوميّات، لما تمكّنت من التفكير (إلى هذا الحدّ) من العُمق حول كيفيّة تعلّمي."

"من خلال تعميق التفكير النّقدي، أعتقد أنني سأكون أفضل تجهّزًا للعمل المهنيّ. لقد تعلّمت أهميّة المساعدة المتبادلة والمعرفة المُتشارَكة في التعلّم."

"شدّد أفراد المجموعة على قضايا مهمّة، درسوا القضايا الإشكاليّة، الأمر الذي أتاحَ لنا دراسة المادّة المطلوبة في وقتٍ قصير. إنّ فعاليّات التعلّم هذه التي تستعين بيوميّات تأمليّة تزيد تدعم تطوير التفكير النّقدي والبحث/الاستكشاف، قضايا الفهم، التفسير، الصياغة، التحليل، المهارات التعاونيّة، والمزيد."

"لقد أصبحت أكثر تركيزًا وتعلّمت أن أسيطر على نفسي أثناء سيرورة التعلّم (الاستماع إلى آراء الآخرين حتّى النهاية ومن ثمّ التغذية الراجعة – إيجابيّة أو مذوّتة). لقد انتبهت بشدّة إلى الجدليّات المناسبة (الواردة على شكل مستندات) وقت النقاش."

"ساعدتني الأسئلة التي في اليوميّات على فهم إنجازاتي والصعوبات التي أواجهها. طُرحَت كذلك أسئلة حول المواضيع التي لم يسبق لي وأن فكّرت فيها. سأحاول تحسين المهارات التي أعتبرُها مثيرةً للتحدّي بالنسبة لي. أعتقدُ أنّ الطلاب في مجموعتنا سيشعرون مثلي. ومن خلال التوفيق بين أفكارنا، سنحصل على نتائج أفضل."

"إنّ استعمال هذه الوسيلة قد ساهم بشكلٍ كبير في تطوير مهاراتي التعلّميّة والإبداعيّة. على نحوٍ خاصٍّ أكثر، اليوميّات التأمليّة مكّنتني من تعزيز مهاراتي الكتابيّة."

"في الإجابة عن الأسئلة في هذه اليوميّات، فكّرتُ في كيفيّة مشاركتي في نشاطات تعلّميّة، ما المقبول بالنسبة لي، وما الذي يمكنني تحسينه عند الدراسة. إنّ التقييم النقديّ للنفس من حيث التعلّم الشخصيّ هو وسيلةٌ إيجابيّةٌ جدًّا لتحسين مهارات التعلّم المستقبليّة."

"إنّ سيرورة إنتاج يوميّات تأمليّة كان أمرًا مثيرًا. لقد قدّمتُ صورةً منظّمة ومتماسكة عن تجربتي. اكتشفتُ ما تعلّمته حديثًا، ما عرفتُه في الماضي. عزّزت أداة التقييم المذكورة من دافعي لأن أشارك في النشاطات التعلّميّة، أن أحدّد نقاط قوّتي ونقاط ضعفي، وأنّ أكون قادرًا على تحسينها."

"ما أعجبني في الغالب هو الطبيعة المنهجيّة لعمل التأمّل. لقد ساعدني ذلك في بناء ما سبق وتعلّمته وعلى نحوٍ متماسك. لديّ الفرصة لأن أعبّر عن موقفي وتجربتي بشكلٍ صادقٍ ومباشر."

"من خلال استخدام اليوميّات التأملية، تعلّمتُ كثيرًا عمّا أستطيع فعله، وعمّا أحتاج إلى فعله لتحسين النتائج، وماهيّة الإستراتيجيّة التي أحتاج إلى تطبيقها. أنا متحمّسٌ جدًّا. منحتني هذه الأداة إمكانية

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

المشاركة في نقاشٍ عميق وفهم المهارات النفسيّة، العاطفيّة والسلوكيّة. عندما قمنا بصياغتها وفهمها، اكتشفنا ما احتجنا إلى عمله وما استطعنا تعلّمه."

خاتمة

خِتامًا، توفّر اليوميّات التأملية ميْلًا إلى التطوّر المتواصل والنتائج الآخذة في التحسّن. بالنسبة لغالبيّة الطلاب، المشاركة في التطبيق التجريبيّ لهذه الأداة التقييميّة التي تستخدم اليوميّات التأملية، قد أتاحت لهم تطوير مهارات أساسيّة وضروريّة مثل التفكير النقدي والإبداعي.

لعلّ من المفاجئ، بالنسبة لي، أنّ اليوميّات كانت أيضًا بمثابة عاملٍ يُحمّسني للتعليم بصورةٍ أفضل. إنني أنوي أن أحافظ على اليوميّات التأمليّة جزءًا إلزاميًّا من تعليمي في المستقبل. بالإضافة إلى ذلك، سأعزز التأمل المُنظَّم ومشاركة التجربة أثناء الجلسات لتعزيز العلاقة بين تعليم المعلّم وممارسته العمليّة. قمت بجمع أفكارٍ ثريّة حول ما نجح بصورةٍ جيّدة وما يمكن تحسينه. إنني أفكّر بنشاء مهمّة تأمّل صوتي كذلك.

في النهاية، إنّ تطبيق اليوميّات التأملية في الممارسة التدريسيّة في معاهد التعليم العالي يساعد الطلاب على تحليل سيرورتهم التعلّميّة الشخصيّة، تحديد الفجوات، التخطيط من أجل التحسين. على نحوٍ تدريجيّ، يحسّن الطلاب من معرفتهم الذاتيّة ومهاراتهم في التنظيم الذاتي.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

بقلَم عنات أبراموفيتش وهداس هوبر، الكليّة الأكاديميّة للتربية جوردون، إسرائيل

أثناء التدريب العمليّ، يتدرّب معلّمو ما قبل الخدمة (PST) في المدارس مرّةً في الأسبوع، إضافةً إلى خمسة أيام متتالية كلّ فصل. تهدف الحلقة الدراسيّة إلى تشجيع حِسٍّ بالالتزام بالتدريب العمليّ وفهم صلته بعملهم. خلال الحلقة الدراسيّة، اختار معلّمو ما قبل الخدمة حالاتٍ معيّنة ذات صِلة بالمدرسة التي شعروا بعدم الارتياح معها وناقشوا انزعاجهم. في الحلقة الدراسيّة، ناقشوا طرائق لحلّ أو الحدّ من هذه المشاعر عبر استخدام اليوميّات التأملية الشخصيّة والنقد الوديّ ضمن مجموعة.

تتألّف بنية الحلقة الدراسيّة من ثلاث دوائر:

(1) لقاءات جماعيّة مُكتملة الحضور – يجتمع المحاضرون مع جميع المشاركين ثلاث مرّاتٍ كلّ فصل لإجراء مناقشات عامّة عن الحالة التي جعلت المشاركين يشعرون بعدم الارتياح، وثمّ يشرحون إستراتيجيّتهم في محولتهم حلّها. كذلك، يعطي المحاضر تعليماته بكتابة التقرير النهائي المتعلّق بهذه الحالات.

(2) لقاءات جماعيّة – التقى المحاضر مجموعة تتألّف من 6-7 مشاركين. في اللقاءات، قام كلّ معلّمٍ ما قبل الخدمة بعرض حالته التي سببت له الشعور بعدم الارتياح في غرفة الصفّ أو المدرسة وثمّ استمع إلى نقاشهم واقتراحاتهم لاعتماد إستراتيجيّات من شأنها الحدّ من مشاعر الانزعاج هذه (نموذج النّقد الودّي – الصّديق النّقدي). حضرَ كلّ معلّم ما قبل الخدمة أربعة لقاءات.

(3) الرّابط الشخصيّ بين المحاضر وكلّ معلّم ما قبل الخدمة من خلال اليوميّات التأملية. كتبَ كلّ واحد من المشاركين يوميّات شخصيّة خلال أسبوعيْن. في اليوميّات، وصفَ المشاركون بالتفصيلِ حوادثَ تتعلّق بشعورهم بعدم الارتياح والأعمال التي قاموا بها. قرأ المحاضر اليوميّات وأضافَ تعليقات لتوجيه المعلّمين ما قبل الخدمة. هاتان الوسيلتان المذكورتان أتاحتا وسهّلتا لهم مناقشة شعورهم بعدم الرّاحة بشكلٍ شخصيّ مع المحاضر (عن طريق اليوميّات)، وبين زملائهم (النّقد الوديّ)، الأمر الذي أتاح لهم تلقّي الدعم والنّصيحة حول ما يمكنهم فعله لجعل تلك الحالة العينيّة أقلّ ضغطًا.

أجرينا فحصًا للمعلّمين ما قبل الخدمة في نهاية السنة من خلال يوميّاتهم وملخّصاتهم. بالإضافة إلى ذلك، أرسلنا إلى المعلّمين ما قبل الخدمة، بعد ستة أشهر، استبيانًا يسألهم عن السيرورة التي اختبروها، وأجرينا مقابلاتٍ معمّقة مع 10 من هؤلاء المعلّمين. ضمّ الاستبيان سؤاليْن حول الأداتيْن: (1) إلى أيّ حدٍّ كانت يوميّاتكم التأملية الشخصية ذات معنى في سيرورة تحوّلكم إلى معلّمين، أثناء تدريبكم العمليّ، وهذه السنة كمعلّمين متدرّبين؟ و(2) إلى أيّ حدّ كانت لقاءات المجموعة ذات معنى في حلّ شعوركم بعدم الارتياح وفي سيرورة تحوّلكم إلى معلّمين، أثناء تدريبكم العمليّ، وهذه السنة كمعلّمين متدرّبين؟

النتائج

أجابَ أربعةٌ وعشرون معلّمًا ما قبل الخدمة على استبيان التطبيق التجريبي التابع لمشروع ASSET. بخصوص فوائد الوسيلة إمّا كعامل مُحفّز لتحسين التعلّم والإنجازات وإمّا كعاملٍ يلقي الضوء على الإيجابيّات والسلبيّات الخاصّة بالسيرورة، كانت النتيجة التي حقّقها المعلّمون ما قبل الخدمة عالية جدًّا، تتراوح بين 3.2 و3.5 (على مقياس 1-4، حيث 1 هو "أعارض بشدّة" و4 هو "أوافق بشدّة"). بكلماتهم الشخصيّة، كتبَ المعلّمون ما قبل الخدمة أنّ هذه الوسيلة ساعدتهم في مهارات التفكير لديهم، مكّنتهم من فحص وتقييم استخدام وسائل متنوّعة، إيجاد إستراتيجيّات جديدة لتفعيل طلاهم، تقدير صعوبات

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

الطلاب، وساعدتهم على التأمّل بأفعالهم. كتبت إحدى معلّمات ما قبل الخدمة أنّه لا يزال من المبكّر تقييم فوائد اليوميّات. "في هذه الأثناء"، كتبت تقول، "أنا أكتب يوميّاتي فقط كتقريرٍ عاديّ." لقد أحبّوا حقيقة أنّهم يستطيعون الكتابة بانفتاحٍ وطلاقة والحصول على ردٍّ من المحاضر. كتبَ أحدهم يقول: "أتاحت لي الكتابة في يوميّاتي أن أنظر إلى الأحداث التي جرت بنظرةٍ راجعة وأن أخط ما عليّ فعله من أجل تحسين الحالة. أمّا بالنسبة للأفكار من أجل التحسين، اقترَح أحدُ معلّمي ما قبل الخدمة فتحَ اليوميّات أمام أفراد المجموعة بحيث يستطيعون الحصول على فرصة لتلقي النصيحة سرعانَ ما ينتهون من قراءة اليوميّات، وليس فقط أثناء لقاءات المجموعة.

خِتامًا، في نهاية الفصل، اعتقدَ معظم معلّمو ما قبل الخدمة أنّ اليوميّات التأمليّة الشخصيّة كانت أداةً مفيدةً لتوثيق أفعالهم والتأمل فيها بخصوص شعورهم بعدم الارتياح. أشار بعضهم إلى السيرورة، الإستراتيجيّات المتنوّعة التي جرّبوها، وإلى الأفكار التي اكتسبوها، ومع ذلك كلّه، معظمهم لم يصل إلى هذه المرحلة بعد. لا يزالون في مراحلهم الأولى من السيرورة، حيث أنّهم يستطيعون الإحساسَ بفوائد الأداة من الناحية العمليّة التطبيقيّة.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

بقيلم سوفيكو وإيرينا سامسونيا، جامعة ولاية إيليا، جورجيا

تمّ استعمال التطبيق التجريبي لليوميّات التأملية – أداة تقييم تشكيلي – في مساق الماجستير في التربية الخاصّة بعنوان: "تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيّة". تألّف المساق من 32 ساعة اتّصال و118 ساعة من العمل المستقلّ. خلال ساعات عدم الاتصال، تعرّف الطلاب على مواد التعلّم التي أشار إليها المحاضر، وأكملوا المهامّ لهدف تعزيز المعرفة المكتسَبة. أجريَت الدروس على شكل محاضرات وحلقات دراسيّة في حين ارتكزت صيغة التعليم بشكل كامل على التفاعل. أثناء الحصص العمليّة، عمل الطلاب بشكلٍ رئيسيّ ضمن أزواج ومجموعات، ونتيجةً لذلك عرَضوا عملهم المشترك لتقييم الصفّ كلّه. قاموا بتقييم أعمل بعضهم البعض، الأمر الذي ساعدهم على تحليل الموادّ الإرشاديّة بصورةٍ أفضل وعلى إجراء تأمل ذاتيّ، أيضًا.

شارك أحد عشر طالب ماجستير في مجموعة التطبيق التجريبي. ضمّت المجموعة طالباتٍ فقط. معظمهنّ يحملن لقب بكالوريوس في عِلم النّفس وعِلم الاجتماع. قسمٌ منهنّ كان قد أكمل مساقات تدريسيّة في مستوى البكالوريوس ومستوى الماجستير. جميع الطالبات من خلفيّة إثنيّة جورجيّة وينتمينَ – إلى حدٍّ ما – إلى الدائرة الاجتماعيّة نفسها. معظم الطالبات حضَرْنَ المحاضراتِ بشكلٍ مكثّف وشاركنَ بشكلٍ فعّال في الفعاليّات الإرشاديّة. أكملنَ مهامّهنّ على نحوٍ جديّ.

هدف مساق "تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيّة" هو تمكين الطلاب من التعلّم وإدراك المبادئ الرئيسيّة لتعليم الكتابة والقراءة وتحليل السيرورة كلّها. أثناء المساق، اكتسبت الطالبات معرفةً حول السيرورة الإدراكيّة التي تنطوي عليها عمليّة تعليم القراءة والكتابة في مستوى المرحلة الابتدائيّة ضمن الإرشادات المدرسيّة وماهيّة الإستراتيجيّات الإرشاديّة المعاصرة التي تُعتبر ناجعةً لتطوير هذه المهارات. تمكّنت الطالبات من فهم مراحل تعليم القراءة والكتابة من خلال تطبيق نماذج متنوّعة. كان هدف المساق هو مساعدة الطلاب على إدراك متطلّبات المعايير التي يُحدّدها المنهاج القوميّ في إطار الموضوع والمرحلة ذات الصِّلة وفي إطار تفعيل المعرفة المُكتسَبة ضمن السيرورة الإرشاديّة بأفضل صورةٍ ناجعةٍ ممكنة.

باعتبار أنّ الطالبات الآنف ذكرهنّ كُنّ قد نِلنَ شهادة الماجستير في التربية الخاصّة، وباعتبار أنّ جميعهنّ يرجونَ العمل في مدرسةٍ تعتمدُ هذا التوجّه، كان ذلك واضحًا منذ البداية في المنهاج، وأهمّ من ذلك، تمّ تكريسُ وقتٍ خاصّ لتعليم تقييم مهارات الطلاب، لأهميّة التشخيص واستخدام الأدوات ذات الصِّلة في السيرورة الإرشاديّة.

بالإضافة إلى ذلك، تعرّفت الطالبات على خصائص طلاب المدارس فيما يتعلّق بالضعف في القراءة والكتابة، الأمر الذي سيساعدهنّ في التعرّف على مشاكل طلاب المدارس وعلى تخطيط تدّخلات ذات صِلة. لهذا السبب، كان عليهنّ حضور دروس عمليّة أثناء المساق الذي مكّنهنّ من تطبيق معرفةٍ نظريّةٍ في اتّجاهاتٍ مختلفة، من بينها: إنشاء وسائل تشخيص لاختيار نصوص قراءة تتناسب مع الهدف الإرشادي، واختيار الإستراتيجيّات الناجعة للقراءة وفهم وتخطيط الدروس من خلال تطبيق مبادئ إرشاديّة مختلفة، تخطيط فعاليّات إرشاديّة مُركَّزة مع هدف تطوير مهارات القراءة والكتابة وتقييم الطلاب. ركّز المساق على العوامل التي، حسب الدراسات، لها تأثير كبير على إنجازات الطلاب في القراءة، والتعلّم، بشكلٍ عامّ. يشمل ذلك البيئة الاجتماعيّة والاقتصاديّة، الدخول إلى التعليم في الحضانات، توجّهات العائلة، ومشاركتهم في تطوّر الطفل وغير ذلك. إلى جانب ذلك، أصبحت الطالبات مُدركاتٍ لمعنى عُسر القراءة وكيفيّة تأثير هذا الاضطراب على تطوّر مهارات القراءة.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

حسب المنهاج الممنوح في المساق، كان يُفترَض بالطالب أن يحصل على فُرصة لتطوير ذاته اعتمادًا على تقييمِ المعرفة والمهارات المُكتسبة والتغذية الراجعة أثناء المساق. تمّ استعمال كلّ أنواع النشاطات التي شارك الطالب فيها لتوفير التغذية الراجعة. هذه النشاطات كانت: مهامّ منزليّة، حلقات دراسيّة، دروس عمليّة، وتقييمات منتصف الفصل، كذلك. ولكن، وفي سبيل منح الطلاب الفرَص لمشاهدة سيرورة تعلّمهم الشخصيّة وإجراء تأمّل ذاتي واعٍ، تم استعمال "اليوميّات التأملية" كأداة تقييمٍ في السيرورة الإرشاديّة.

تمّ تخطيط السيرورة كما يلي: بعد إنهاء كلّ موضوع رئيسيّ حسب المنهاج، قام الطلاب بكتابة تأملات. فور استكمال الفصل، أجاب الطلاب عن أسئلة تأمليّة رُفعَت على منصّة إنترنت. على نحوٍ أوليّ، وإلى جانب الطلاب، قمنا بمناقشة ماهيّة التأمل، ماهيّة الأسئلة التي كان من المُفترَض أن يجيبوا عنها. أولًا، حاول الطلاب كتابة تأملات عن تجربتهم. بعد استكمال المهمّة، وفي أعقاب المحاضرة، قمنا بمناقشة أعمال الطلاب ووافقنا على الصيغة الأساسيّة. قمنا بتشكيل الصيغة وقائمة الأسئلة التي كان من المُفترَض بهم أن يجيبوا عنها في أُثناء كتاب تأملات ناتجة عن ذلك. أثناء المساق، كتبَ الطلابُ ثلاث تأملات. بعد كلّ تأمّل، تمّ تخصيص وقتٍ معيّن لمناقشة الكتابات. تلقى الطلاب تغذية راجعة شفهيّة من المحاضرة ومن زملاء آخرين في المجموعة.

في أثناء كتابة مُدخَل تأملي، كان على الطلاب التأمل في الأمور التي ساعدتهم أكثر من غيرها:

1. اكتساب المعرفة الضرورية أثناء المساق؛
2. تحديد مساحة اهتمامات المرء؛
3. اكتشاف نقاط القوّة – ونسبيًّا – نقاط الضعف في أنفسهم؛

بالنسبة لكلّ جانب، كان الطلاب ملزمين بكتابة مُدخَل تأملي حسب الأسئلة الآتية:

بعد استكمال المساق، مَلَأَ الطلاب الاستبيان على الإنترنت لتقييم نجاعة الأداة، حيث تألّف الاستبيان من 14 سؤالًا. أكمل الاستبيانَ 10 طلاب. كشفَ تحليل الاستبيانات ما يلي:

جميع الطلاب المشاركين في المسح اعتبروا أنّ أداة التقييم هذه زادَت من مشاركتهم في السيرورة التعلّميّة، في حين أنّ نصف هؤلاء منح الأداة أعلى تقييم في هذه الجزئيّة.

إلى جانب ذلك، شاركَ جميع الطلاب فكرةَ أنّه نظرًا للأداة المذكورة، فإنّ المهارات الضروريّة للمشاركة في سيرورة التقييم، على المستويَيْن الفرديّ والجمعيّ مع طلابٍ آخرين، قد تحسّنت. أربعون في المئة من الطلاب المشاركين مَنَحوا الوسيلة أعلى تقييم في هذه الحالة.

غالبيّة الطلاب يعتقدون أنّ تطبيق هذه الوسيلة قد ساعدهم على تحسين مهاراتهم في تقييم ذاتهم إلى جانب تحسين مهاراتٍ في تقييم عمل الآخرين. تبيّنَ أنّ الأداةَ ناجعةٌ لتحديد نقاط ضعف المرء ونقاط قوّته. بالإضافة، منَحَت الوسيلةُ الطلابَ فُرصةً لإدراك ما هو مُتوقّعٌ منهم بخصوص استكمال المهامّ بمعيارٍ عالٍ. ولكن، أحد الطلاب المشاركين في المسح لم يُشارك رأيه.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

كشفَ المسح أنّ استخدام أداة التقييم هذه قد زاد وعلى نحوٍ ملحوظ من حماس الطلاب للمشاركة في سيرورة التعلّم. حسب المسح، بقيَت آليات منح التغذية الراجعة التي ليست بذات صِلة هي التحدّي الكبير في تطبيق هذه الوسيلة. رغم حقيقة أنّ 70 في المئة من الطلاب يعتبرون أنه أثناء المساق كانوا قد حصلوا، إلى حدٍّ ما، على تغذية راجعة مُفصَّلة وسريعة، مما ساعدهم على تحسين نتائجهم، فإنه بالنسبة إلى بعض الطلاب تبيّن أن التغذية الراجعة غير كافية. نحن ندرسُ طرائق لضمّ صيَغ إضافيّة لمنح تغذية راجعة للطلاب أثناء استخدام هذه الوسيلة في المستقبل.
فيما يلي، نعرض أمثلة عمّا يعتقده الطلاب المشاركون في المسح حول الوسيلة المُطبَّقة لعنايتكم.

سؤال: ما هو، برأيك، دور تطبيق هذه الأداة في تطوير مهاراتك الدراسيّة؟
"جعلني أكثر جاهزيّة".
"ساعدتني الأداة شخصيًّا على تطوير مهارات متنوّعة، مما ساعدني بشكلٍ كبيرٍ في تطوير حياتي المهنيّة ودعمها. بدايةً، الحِرص على ملء يوميّات طوّرَ مهاراتي في تقييم الذات. مُنحتُ فُرصةً لمراقبة حالتي من حيث فهم الموادّ المُوفَّرة أو سير الدروس، وغير ذلك".
"إن استخدام هذه الأداة مكّنني من تقييم سيرورتي التعلّميّة، تحديد نقاط ضعفي، وساعدني على اكتشاف الجوانب التي تحتاج مني إلى عمل جديّ أكثر."
"ساعدتنا الأداة المعطاة على تطوير مهارات إدراكيّة ومعرفيّة ذاتيّة".
"طوّرَت مهارة الكتابة لديّ وساعدتني على رؤية عملي بصورةٍ أفضل".
"ساعدتني من حيث إنّه حسب وتيرة ملء اليوميّات، كان عليّ النظر إلى الوراء، إلى المواد التي تعلّمتها. من الواضح أن المعرفة الذاتيّة ليست سيئةً أبدًا، سواء كانت تطوّعيّة أو إلزاميّة."

سؤال: ما أكثر ما أعجبك في الأداة المعطاة؟
"أكثر ما أعجبني هو حقيقة أنّ الأداة المعطاة ساعدتني في تقييم نفسي وفهم-إدراك المواضيع التي تحتاج إلى دراسة أفضل".
"منحتني فرصة لأصبح مفكّرًا نقديًّا. كذلك، ساعدتني في رؤية نفسي وقدراتي بعيونٍ نقديّة".
"استخدام أداة التقييم هذه زاد من حماسي".
"أن تقيّم/تلخّص ما تعلّمته. كذلك، تقيّم سيرورة تعلّمك وتحلّل ما كان غير مفهوم بالنسبة لك".

سؤال: ما أقلّ ما أعجبك في الأداة المعطاة؟
"كان تركيز المشاكل صعبًا بالنسبة لي".
"أحببت كلّ المركّبات على نحوٍ متساوٍ".
"أداة التقييم المُعطاة لم تمنحني تغذية راجعة سريعة من أجل تحسين نتائجي".

سؤال: كيف يمكن تحسين هذه الأداة؟
"تطبيقها على نحوٍ أكثر منهجيّةً مع توفير تغذية راجعة ذات صِلة".
"يجب كتابتها بعد كلّ موضوع، والملخّص النهائي يجب أن يكون مكتوبًا. ستقارن كيف "نضجت" من البداية حتى النهاية".
"باعتبار أداة التقييم هذه، أعتقد أنّه ينبغي على الطلاب أن يشاركوا أكثر في سيرورة التقييم. (تقييم الزملاء)."

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

التوصيات التي قدّمها الطلاب:
"سيكون من الأفضل لو أنّ المحاضر يمنح الطلاب تغذية راجعة على الإنترنت في حال لم يستطِع فعل ذلك في المحاضرة".
"كنتُ لأنصحَ الطلابَ بملء اليوميّات التأملية لمراقبة معرفتهم وتقييمهم الذاتيّ".
"إذا كانت لديهم إرادة قويّة، وإذا لم يتكاسلوا في ملء اليوميّات، فسوف يتمكّنون من مراقبة سيرورتهم التعلّميّة ومن تحسين جودتها".

خاتمة

إنّ تطبيق اليوميّات التأملية بوصفها أداة تقييم تشكيليّ ضمن المساق المُعطى أكّدَ فعاليّتها. هناك عدّة أسبابٍ لذلك. استخدام الأداة تمّ على مراحل متعدّدة وامتدّ على مدار المساق كلّه. أتاح ذلك للطلاب تطوير مهاراتهم الذاتية على نحوٍ تدريجيّ. أصبح التأمل الذاتيّ جزءًا لا يتجزّأ من سيرورة تعلّمهم. شارك الطلاب في صياغة وسيلة تقييم تشكيليّ منذ البداية، الأمر الذي زادَ من حماسهم ومشاركتهم. فور استكمال المساق الإرشاديّ، استطاع الطلاب رؤية الصورة الكاملة لمجريات سيرورة تعلّمهم، الجانب/الجوانب التي اكتسبوا فيها معرفةً عميقة. اكتشف الطلاب نقاط ضعفهم، أيضًا.

ختامًا، ساعدني تطبيق هذه الوسيلة على رؤية المواضع والمراحل والمركّبات التي تحتاج إلى تحسين. في أثناء ملء يوميّات تأملية، راجعَ الطلابُ كلّ المواضيع بالتفصيل؛ ناقشوا توجّهاتهم، وكذلك ما اعتبروه نقاط ضعفهم ونقاط قوّتهم، وناقشوا قضايا عينيّة. كانت موادّ ضخمةً للغاية. تمّ توفير تغذية راجعة فقط في المحاضرات وبصورةٍ شفهيّة. من أجل تزويد الطلاب بتغذية راجعة سريعة، دقيقة وشاملة لملء اليوميّات حسب هذه الخطّة، فإنّ من الضرورة صياغة وتطبيق آليات إضافيّة وفعّالة للتغذية الراجعة.

المَراجِع

Atay, D., & Kurt, G. (2007). The effects of peer feedback on the writing anxiety of prospective Turkish teachers of EFL. *Journal of Theory and Practice in Education, 3*(1), 12–23.

Bender, W. N. (2012). *Project-based learning: differentiating instruction for the 21st century*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.

Blumenfeld, P., Fishman, B. J., Krajcik, J., Marx, R. W., & Soloway, E. (2000). Creating usable innovations in systemic reform: Scaling-up technology-embedded project-based science in urban schools. *Educational Psychologist, 35*(3), 149–164.

Crooks, T. (2001). The validity of formative assessments. British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds, September 13–15.

Davis, E. A. (2000). Scaffolding students' knowledge integration: Prompts for reflection in KIE. *International Journal of Science Education, 22*(8), 819–837.

English, M. C., & Kitsantas, A. (2013). Supporting student self-regulated learning in problem- and project-based learning. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects, 7*(2), 128–150.

Fabriz, S., Ewijk, C. D. Van, Poarch, G., & Büttner, G. (2014). Fostering self-monitoring of university students by means of a standardized learning journal – A longitudinal study with process analyses. *European Journal of Psychology of Education, 29*(2), 239–255.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Farrah, M. (2012). Reflective journal writing as an effective technique in the writing process. *An-Najah* University *Journal for Research – Humanities, 26*(4), 997–1025.

Farrell, A. (2007). *The use of learning journals in assessment. Case studies of good practices in assessment of student learning in higher education.* AISHE.

Huhta, A. (2010). Diagnostic and formative assessment. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics (*pp. 469–482). Oxford, UK: Blackwell.

Hussein, M., & Al Ashri, I. (2013). The effectiveness of writing conferences and peer response groups strategies on the EFL secondary students' writing performance and their self efficacy (A Comparative Study). Online Submission. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540769.pdf

Kärner, T., & Kögler, K. (2016). Emotional states during learning situations and students' self-regulation: process-oriented analysis of person-situation interactions in the vocational classroom. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 8. https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/40320/Kaerner_1-b6c9946869a140fe4.pdf?sequence=3*

Learning to Learn Project. (2002). *Reflective Learning Journal (Teacher Guide)*. The Hong Kong Polytechnic University. Retrieved from https://www.polyu.edu.hk/learn-to-learn/

Li, L. K. Y. (2001). Some refinements on peer assessment of group projects. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 26*(1), 5-18.

Life-Long Learning in Applied Fields (LLAF). (2017). V*a*KE-Tact – Values *and* Knowledge Education (TEMPUS Project). Retrieved from http://tempus-llaf.sapir.ac.il/user/policy.php

Minott, M. A. (2008). Valli's typology of reflection and the analysis of pre-service teachers' reflective journals. *Australian Journal of Teacher Education 33(*5), 55–65.

Moon, J. (2003). *Learning journals and logs, reflective diaries*. Exeter: University of Exeter - Center for Teaching and Learning.

O'Farrell, C. (2017). *Assessment for lifelong learning*. Academic Practice, University of Dublin, Trinity College.

Pellegrino, J. W. (2010). *The Design of an Assessment System for the Race to the Top: A Learning Sciences Perspective on Issues of Growth and Measurement*. Princeton: Educational Testing Service

Perritt, E. (1997). The learning response log: An assessment tool. *The English Journal, 86*(1), 41–44.

Prégent, R. (2000). *Charting your course: How to prepare to teach more effectively*. Madison, WI: Atwood.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68 –78

Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, *48*, 20-27.

Walker, A., & Leary, H. (2009). A problem-based learning meta-analysis: Differences across problem types, implementation types, disciplines, and assessment levels. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 3(1).* http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1061

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Walker, A., Leary, H., Hemlo-Silver, C. E., & Ertmer, P. A. (Eds.). (2015). *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows*. United States of America: Purdue University Press.

Wallin, P., & Adawi, T. (2017). The reflective diary as a method for the formative assessment of self-regulated learning. *European Journal of Engineering Educatio*n, DOI: 10.1080/03043797.2017.1290585

Wride, M. (2017). *Guide to Peer Assessment.* Academic practice, University of Dublin, Trinity College.

المُلحَق 1

أداة التقييم التشكيلي *اليوميّات التأملية*

ملأ الطلاب جدوَل تعلّم (KWL) قبل المحاضرة وبعدها في يوميّاتهم الخاصّة وفي نهاية المساق، أجابوا عن الأسئلة الآتية، التي قرأها المعلّم وأجاب عنها:

أسئلة تأمّل ذاتي للتعلّم

والآن وقد انتهى التقييم، ما هي أفكاري الأوليّة حول اليوميّات التأملية؟ إيجابيّة أم سلبيّة؟

1. إذا كانت إيجابيّة، ما الذي يخطر في البال بشكل خاصّ؟ سلبيّة؟
2. ما هي بعض أكثر الاكتشافات إثارةً التي قمتُ بها أثناء عملي على اليوميّات؟
3. ماذا كانت بعض أكثر اللحظات إثارةً للتحدي وما الذي جعلها كذلك؟
4. ماذا كانت بعض أقوى لحظات التعلّم وما الذي جعلها كذلك؟
5. ما هو أهمّ شيء تعلّمتُه على المستوى الشخصي؟
6. كيف سأدمجُ هذه التجربة في حياتي؟
7. متى أدركتُ أنني قمت بتشكيل يوميّاتي التأملية النهائيّة؟
8. كيف أشعرُ أنّ حلولي تتعلّق بحالات ومشاكل العالم الحقيقيّ؟
9. ما أكثر ما أعاقَ تقدّمي، إذا كان هنا ما أعاقه؟
10. كيف ساعدتُ الآخرين أثناء السيرورة؟ كيف أشعرُ أنني قد أكون أعقت تقدّم الآخرين؟
11. هل استوفيتُ أهدافي القريبة والبعيدة في الغالب، وإلى أيّ حدٍّ انحرفتُ عنها، إذا كنت قد انحرفتُ أساسًا؟
12. ماذا كانت أعظم نقاط قوّتي؟ ماذا كانت أكبر الجوانب لدي التي تحتاج إلى تحسين؟
13. ماذا كنت لأفعل على نحوٍ مختلف لو أنني تعاملتُ مع المشكلة نفسها؟
14. ما هي اللحظات التي أفخرُ بها في الجهود التي بذلتُها؟
15. ما هو الشيء الوحيد عن نفسي، وقبل كلّ شيء آخر، أودّ أن أعمل لأحسّنه؟
16. كيف سأستعملُ ما تعلّمته في المستقبل؟

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

لا يشكل دعم المفوضية الأوروبية لإنتاج هذا المنشور إقرارًا بالمحتويات التي تعكس آراء المؤلفين فقط،
ولا يمكن أن تتحمل المفوضية مسؤولية أي استخدام للمعلومات الواردة فيه.