Doi: 10.34120/0085-036-141-016

صحائف التأمل والحوار التأملي سبيل لبناء فرق التآزر المهنية للطالبات المعلمات في جامعة القدس

د. بعاد محمد الخالص
معهد الطفل – جامعة القدس
فلسطين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي دور صحائف التأمل والحوار التأملي في بناء فرق التآزر المهنية للطالبات المعلمات في محافظة القدس. استخدمت هذه الدراسة المنهج (المختلط) الكمي والنوعي للمجموعة الواحدة وتطبيق القياس القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة، وبحساب المتوسطات الحسابية و(paired t-test). تكونت عينة الدراسة من 20 طالبة معلمة من تخصص تعليم المرحلة الأساسية ورياض أطفال في جامعة القدس، في الفصل الدراسي الثاني من العام (2017–2018) وفي الفصلين الدراسيين الأول والثاني من العام (2018– 2019) وافقن على المشاركة في الدراسة، ووظفت في الدراسة استبانة الفرق التآزرية، وتحليل صحائف التأمل وملاحظة جلسات الحوار التأملي. وأظهرت النتائج أن الفروق في متوسطات فرق التآزر المهنية لدى الطالبات المعلمات في جامعة القدس تعزى لصحائف التأمل والحوار التأملي. كما بينت النتائج دور صحائف التأمل والحوار التأملي في المساعدة على بناء فرق التآزر بين الطلبة المعلمين. وثمن الطلبة المعلمون أهمية صحائف التأمل ودورها في مساعدتهم على مراجعة أعمالهم ودور الحوار التأملي في زيادة وعي الطالبات المعلمات نحو دورهن، ومشاركتهن للوصول إلى العمل المنتج والمبدع.

الكلمات المفتاحية: الحوار التأملي، الكتابة التأملية، فرق التآزر المهنية، الطلبة المعلمين.

مقدمة

ينبع تقدم أي أمة من الأمم في شتى مجالات الحياة من تطورها الفكري والعلمي الذي تحققه تلك الأمم، ومن كفاءة أنظمتها وسياساتها التربوية والتعليمية. من أجل ذلك بدأت التوجهات التربوية في القرن الحادي والعشرين تتجه نحو تحسين التعليم من خلال الاهتمام بإعداد المعلم ليكون قادراً على قيادة هذه العملية بنجاح. كما تتجه الأنظار نحو تمهين التعليم، والارتقاء بالمعلم، إذ إن مستقبل التعليم في الدول العربية مرتبط بالارتقاء والنهوض بالمعلم الذي يمتلك الكفايات التعليمية التعلمية ومهارات القرن الحادي والعشرين؛ (التركي، 2007؛ الخالص، 2016). لذلك فإن مهنة التعليم من أجلّ المهن وأعقدها؛ لما لها من دور كبير في بناء الأجيال القادمة التي تسهم في تطوير المجتمع فكرياً واقتصادياً واجتماعياً. وتحتاج مهنة التعليم إلى مران وممارسة وموهبة لتؤتي أُكلها في النهوض بحياة الانسان ومجتمعه (Eric, 2005). ومما لا شك فيه أن عملية إعداد المعلم عملية مستمرة، بل يجب متابعته أثناء مزاولته لمهنة التدريس. ونتيجة للتطورات العلمية التي حدثت في جميع مناحي الحياة، فقد تغير دور المعلم فلم يعد ناقلاً للمعرفة، بل أصبح دوره يتجه نحو تنمية مهارات المتعلمين، وتفكيرهم، وإكسابهم القيم والأخلاقيات، وبناء مجتمع منتج وفعال. من هنا أضحى إعداد المعلم وتدريبه المستمر مطلبا علمياً ومهنياً، في سبيل تطوير مهنة التعليم، وغدا توظيف استراتيجيات التعلم النشط والتعلم المتمركز حول المتعلم ضرورة حتمية للمعلم حتى تصبح مهنة التعليم تفاعلية وبنائية، وتطبق فيها الأساليب العلمية التي تلبي احتياجات المتعلمين وتساير تطورهم. وجاءت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات وحركة تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين ردة على فشل التربية التقليدية في تحقيق أهدافها. إضافة إلى ذلك زيادة الشكوى حول عدم قدرة هذه التربية على تلبية حاجات العصر من تطورات فكرية واختراعات علمية. وتقوم فكرة تربية المعلمين القائمة على الكفايات على أن التعليم الفعّال يمكن تحليله إلى مجموعة من الكفايات التي إن أجادها المعلم أصبح معلما ناجحاً (Agbenyega & Deku, 2011; Strohmer & Mischo, 2016). وبما أن مهنة التعليم تعتبر من

أجل المهن وأعقدها فينبغي الاهتمام بإعداد المعلمين وتأهيلهم في كافة المراحل التعليمية وبخاصة معلمي الأطفال. وقد أدى اهتمام المجتمعات بالطفل، وتعرّف أهمية تربيته، وتأثير السنوات الأولى من حياته على مستقبله وتطوره في شتى مجالات الحياة، وتطور تفكيره وشخصيته، إلى الاهتمام بإعداد المعلمين المؤهلين الذين يمتلكون جملة من الكفايات والمعايير، وقادرين على العمل مع الأطفال، ويعملون ضمن منظومة تربوية متكاملة (Saluja, Early & Clifford, 2002).

الإطار النظري والدراسات السابقة

تنبه الدارسون والتربويون إلى برامج تأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثنائها في تخصص الطفولة المبكرة، ودعت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2017) في خطتها الاستراتيجية إلى وجوب الالتفات للمعلمين بأن يمتلكوا منظومة من المعارف والمهارات العامة والتخصصية والقيم والاتجاهات، بحيث يلتزمون نحو طلبتهم وتعلُّمهم بصورة ناجعة، وتيسير نموهم السوي الشامل لتهيئتهم للمشاركة في تكوين مجتمع فلسطيني مستقل. ويثقفون بثقافة عامة، ويعلمون بطرائق مختلفة تحترم الطالب، وتجعله نشطا في عملية التعلّم، وتساعده على التعلّم من أجل الفهم والتطبيق، وعلى تطوير المهارات الحياتية المختلفة وتنمية التفكير الناقد وتفكير حل المشكلات. ويساير تأهيل المعلمين قبل الخدمة السعي إلى تمكينهم لتحقيق مجالات عمليتي التعليم والتعلم الأربعة التي تتجلى: في المعرفة المهنية للمعلمين من حيث معرفة المحتوى التعلمي، وخصائص المتعلمين، والمنهاج المدرسي، وكيفية تصميم بيئة التعلم التفاعلية والنشطة، والمعرفة التكنولوجية والرقمية. أما الممارسات التربوية لمكونات مهنة التعليم فتتجلى في مقدرة المعلمين على تطبيق استراتيجيات تدريس في التعلم المتمركز حول المتعلم، والتعامل مع الطلبة باختلاف ظروفهم ومراعاة الفوارق بينهم، والتخطيط والتدريس، والتقويم الحقيقي في التعلم ذي المعنى، وتوظيف التكنولوجيا والتقنيات في الغرف الصفية، إضافة إلى ممارسة فعالة في تنظيم بيئة تعلمية تسهم في تطور المتعلمين في جميع مجالات النمو. وثالث مكونات مهنة التعليم يتمثل في القيم والأخلاقيات ومدعاة

ذلك أن يتحلى المعلمون بأخلاقيات مهنة التعليم ولديهم اتجاهات إيجابية عن طلبتهم وعن مهنة التعليم برمتها. وأما المكون الرابع والأخير فيتمثل في التطور الذاتي والمهني الذي يتطلب من المعلم مقدرة على التأمل والتدبر، والعمل التشاركي، وممارسة البحث الإجرائي، والقراءة المستمرة، والالتحاق ببرامج النمو المهني المستمر (الخالص، 2016؛ الطراونة، 2015؛ Eric, 2005).

والممارسة المتأملة مطلب رئيس للمعلمين. إذ تعد الممارسة التأملية عملية عقلية واعية يجمع فيها المهنيون خبراتهم وتجاربهم وممارساتهم ويفكرون فيها ملياً ويختبرونها. فهي وسيلة للتمكين المهني؛ لأنها تنير بصيرة المعلمين إلى تعرف حقيقة ما يقدمونه للأطفال، فالممارسة التأملية هي دعوة للتطوير والتمكين والتحرير من سطوة التلقين (Khales, 2015؛ الخالص، 2010). وعرف جون ديوي التأمل في كتابة (كيف نفكر) بأنه عملية ذهنية واعية تنطوي على جملة من الأنشطة المستمرة التي تتطلب إمعان النظر في الأفكار والمعتقدات والأعمال، أي أنه تبصر للفرد في أعماقه يدفعه إلى تمحيص أعماله وتحليلها بهدف تحسينها (Dewey, 1930). فالتأمل لا يتألف من سلسلة من الخطوات أو الإجراءات التي يتوجب على المعلمين استخدامها؛ بل هو عملية منهجية ومنظمة تتضمن فهم المشكلة وتبصرها وتحديدها والسعي إلى حلها. وعليه فالتأمل هو الطريق الذي يساند المعلمين في أعمالهم ويوضح لهم معنى أن يكونوا معلمين (Rodgers, 2002). ويظهر التفكير التأملي عبر جلسات الحوار التأملي وكتابة صحائف التأمل من صوت المعلمين، ويسمح لتجاربهم بالظهور فيؤدي ذلك إلى نموهم المهني. وفي هذا الصدد يشير (DeMuldir & Rigsby, 2003) إلى أن صوت المعلمين صوت خافت يحتاج إلى حوار تدبري، ليتمكن المعلمون من التعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم، وتوجهاتهم بصراحة فتتولد لديهم دافعية أكبر نحو الإنجاز، وتزداد ثقتهم بأنفسهم. وتعين كتابة التأملات المعلم على التفكير في التعليم، وتطوير معرفته ونظرياته، فالتأمل عملية مستمرة من المعرفة والفهم والتجريب في إطار العمل المهني. ويُعد الحوار التأملي سبيلاً إلى التطوير المهني للمعلمين، ويبين (Simoncini, Lasen & Rocco, 2014) الدور الذي يؤديه الحوار التأملي في مساعدة المعلمين في التعبير عن أنفسهم، وتطوير مقدرتهم على الحوار التأملي الذي يساعدهم

على تطوير عملية التعليم والتعلم داخل صفوفهم، وهذا ما يوصف بتمكين المعلمين قبل الخدمة وأثنائها. والحق أن صحائف التأمل تقدم للمعلمين فرصاً؛ ليستقصوا أفكارهم ومشاعرهم وممارساتهم، فهي تسمح لهم بأن يطوروا أنفسهم ويتعرفوا على ذواتهم المهنية بصورة أعمق. وقد يكتب الطلبة المعلمون تأملاتهم حول أهدافهم وكيف تحققت وأساليب التعليم التي اتبعونها وكيف أثرت في الطلبة، وما التغييرات التي أحدثتها أساليب التعليم، والأسئلة التي أرقتهم، والمواقف التي تحتاج منهم إلى مراجعة. ويكتب الطلبة المعلمون عن سير المحاضرات وتطورهم، وطرائق حصولهم على المعرفة، وتصوراتهم. وتمر الكتابة التأملية بمراحل بدءاً من التفسير والتحليل والنقد، وانتهاء في إعادة البناء؛ لفتح الآفاق أمام الطلبة لتطوير أنفسهم وتطوير تعلمهم وطرائق تفكيرهم (الخالص، 2010). ويتخلل الكتابة التأملية جلسات الحوار التأملي ويقصد بها أن يجلس الطلبة المعلمون معاً ويتحاورن في تأملاتهم وما تعلموه، ويطرحون أسئلتهم ويتناقشون بها للوصول إلى فهم أعمق وممارسات تعليمية تعلمية أفضل. ويعد الحوار التأملي سبيلاً لتطوير ممارسات معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة وأثناءها، ذلك أن الحوار التأملي عملية منهجية ومنظمة تتضمن فهم المشكلة التي يعاني منها المعلمون وتبصرها، وتحديدها، والسعي إلى حلها في محاولة لتحسين الممارسات التدريسية وصقلها (Rodgers, 2014) وأشار (Tavyl, 2014) إلى أهمية الممارسة التأملية والحوار التأملي، والكتابة التأملية في تعزيز كفاءة معلمات رياض الأطفال، وتعزيز التعلم الذاتي والتطور المهني، والعمل التشاركي. وتؤدي جلسات الحوار التأملي إلى تعميق العلاقة بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة ومعلميهم وإلى بناء الفرق التآزرية في أجواء غير مهددة، تسمح لهم في التشارك والحوار، وتبادل الآراء والأفكار والتصورات.

والتآزر مصطلح علمي يوناني الأصل اشتق من كلمتين (syn-ergo) وهو يعني العمل معًا. فالتآزر يشير إلى التناغم بين شخصين أو أكثر ويشير أيضا إلى التعاون والمشاركة والعمل الجمعي (Kolawole, 2015). وتعد فرق المعلمين التآزرية بمثابة مجتمعات تعلم مهنية تتشاور فيما بينها بصورة منظمة وفق رؤية واضحة، وهدف واضح، وتتشكل لديها قيم ومعايير حول التعليم والتعلم وسبل تطويره،

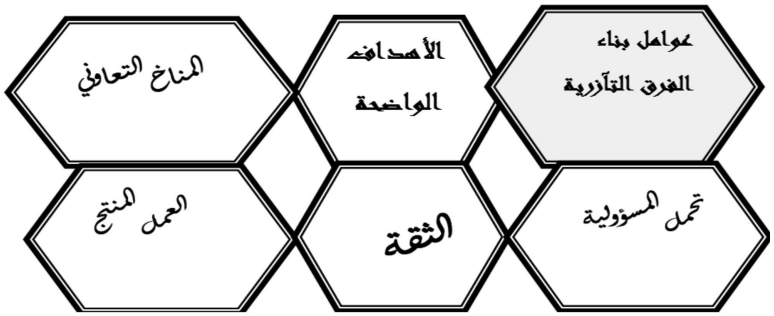
ويتولد لدى الطلبة المعلمين شعور بالمسئولية المشتركة نحو تعلم الطلبة من خلال المناقشات التأملية (Louis et al., 2010). لذا ينبغي على المدرسة أن تشجع الفرق التآزرية والمجتمعات التعلمية وتدعمها، كما يقع على المدرسة مسئولية توفير فرص التعلم التعاوني، وبناء الثقافة والمسئوليات المشتركة بين المعلمين، وهذا ينمي الدافعية والثقة والملكية للقرارات. فالممارسة الجماعية والعمل معا، وتطوير الناس والانخراط في العمل التعاوني، والبحث التعاوني التشاركي، تعتبر الموجهات لتقدم المدرسة وتطورها. (Clauset & Murphy, 2012; Hallam et al., 2015)

ويعرف مجتمع التعلم المهني (PLC) بأنه مجموعة من التربويين الذين لديهم قواسم مشتركة (يعلّمون نفس الموضوع المدرسي أو المرحلة الصفية أو غير ذلك) والملتزمين بالعمل معا من خلال التفكير الاستقصائي، وحل المشكلات، والتأمل بالممارسة المهنية؛ من أجل تطور طلبتهم ومدرستهم، في أجواء إيجابية وغير مهددة، فيتحاورون في المشكلات التي تعترض عملهم المهني، ويتشاركون في مشاكلهم وآرائهم ومعرفتهم، ويقترحون حلولاً ومبادرات تربوية ويجربونها في الصفوف ويتأملون بها ويشاركون نجاحاتهم وتحدياتهم معا، ويتعلمون من بعضهم بعضاً، وهكذا يغادرهم الشعور بالعزلة والوحدة ويشعرون بالمساندة والانتماء (Mindich & Lieberman, 2012; Khales, 2016).

ويجب الأخذ بعين الاعتبار أن تغيير الممارسة التعليمية من عمل فردي منعزل إلى عمل جماعي يتشارك به الزملاء هو تحد كبير. لذلك لا بد من تدبير التغيير والتواصل بشكل فعال يضمن انخراط كافة المعلمين والطلبة المعلمين وبث روح العمل التشاركي القائم على الحوار التأملي، وتعميم الممارسة التعليمية، التركيز الجماعي على تعلم الطلاب، التعاون والتآزر، القيم والمعايير المشتركة (DuFour et al., 2013). ويشكل التآزر إحدى المبادئ الرئيسة لمجتمع التعلم المهني، ويرتبط بهذا المبدأ المكاشفة أي تحويل الممارسات التعليمية إلى ممارسات علنية بعيدة عن العزلة المهنيّة. لذلك لا بد من أن يبتعد المعلمون عن العزلة في العمل، فالتعليم في مجتمع التعلم المهني هو ليس عملا انفرادياً. ولا بد من سيادة جو من الثقة والتفهم والتحاور والقدرة على احتواء الخلافات، وتقبل الآخرين، والتعامل مع النزاعات، من أجل

سيادة قيم التعاون المشترك. ومن المهم أن يحافظ العمل الجماعي على التنوع والتميز بين المعلمين والطلبة المعلمين (Cormier & Olivier, 2009).

إن عمل الفريق التآزري هو اللبنة الأساسية في المجتمع التعلمي المهني. فلا يمكن أن يتحقق الغرض الأساسي الذي يتمثل في رفع مستوى التعليم ما لم تعمل الفرق المدرسية معاً بشكل تعاوني. وإن نوعية العمل في مجتمعات التعلم المهنية تتوقف على ثقافة التآزر والتعاون، لذا يحتاج الطلبة المعلمون في الجامعات إلى ثقافة التآزر والعمل التشاركي؛ لينخرطوا معا في التدريس أثناء دراستهم الجامعية عبر مساقات التربية العملية والمساقات الأخرى. وتُعد العوامل الأساسية لنجاح الفريق هي عناصر ضرورية للحصول على أفضل نتائج ممكنة. فإذا لم تحدد أو توظف هذه العناصر بشكل جيد؛ فإن النتيجة ستكون فشل الفريق. إنّ توظيف هذه العوامل ومتابعتها سوف يمكن أي فريق من تحقيق أعلى مستويات الأداء، ولها الأثر الكبير على العمليات الأساسية لعمل الفريق من ابداع، وحل مشكلاته، وصناعة القرارات وتوظيفها. وبعد الرجوع إلى الأدب التربوي حول مجتمعات التعلم المهنية، وفرق العمل التآزري، والعوامل الخمسة لخلل العمل الجماعي (DuFour et al., 2013; Lencioni, 2002; Khales, 2016)، حددت الباحثة عوامل بناء الفرق التآزرية التي تتمثل في الأهداف الواضحة، والمناخ التعاوني، وتحمل المسؤولية، والثقة، والعمل المنتج كما يظهر في الشكل رقم 1.



الشكل رقم 1

عوامل بناء الفرق التآزرية

وكما هو موضح في الشكل رقم 1 فإن عوامل بناء الفرق التآزرية تتكون من الأهداف الواضحة والمناخ التعاوني، وتحمل المسؤولية والثقة، والعمل المنتج. وفيما يأتي تفصيل لكل منها.

أولا- الأهداف الواضحة والرؤية المشتركة: البعض يرى في هذا العامل أنه الأهم المتعلق بالفرق ذات الأداء العالي. ويقصد به أن جميع الطلبة المعلمين لديهم نفس الرؤية، ويتشاركون بها. وتتضمن أيضاً اتفاقاً بين أعضاء الفريق على منهجية العمل في الفريق. إنّ الخطوة الأولى لبناء رؤية مشتركة بين أعضاء الفريق هي تحديد الأهداف المشتركة.

ثانيا- المناخ التعاوني: هو أن يعمل أعضاء الفريق معاً دون وجود أجندات خفية، ويدعم كل منهم الآخر، فأعضاء فريق العمل الفعّال يتشاركون بفاعلية ونشاط في العمل وفي مجال تركيز الفريق، وهذا يتطلب التزام عاطفي لدى جميع الأعضاء للمشاركة في عمليات الفريق لتحقيق أهدافه. كما ينبغي على كل عضو من أعضاء الفريق وعن طيب خاطر أن يلتزم بتنفيذ الخطط الضرورية لتحقيق الأهداف المحددة، كذلك يتطلب أن يكون كل فرد على استعداد ليحمل على كاهله مسؤولية إنهاء التزاماته في مواعيدها. إن العضو المتدرب بفاعلية في الفريق يميل إلى دعم الآخرين وتحميسهم، وهذا بدروه يضيف قيمة على الفريق؛ فعندما يصبح الحماس في مستويات عالية فإنه يصبح من السهل التحضير للعمليات في الفريق وتطبيقها. وبسبب قدرة قيادة الفريق على إشراك كل فرد بشكل إيجابي؛ فإنه يصبح من تركيز الفريق إيجاد حلول للقضايا والتحديات من كل أفراده. وبذلك يسعى الأعضاء باستمرار لتحسين أنفسهم لمصلحة الفريق، ويركزون جهودهم بشكل جماعي على الأهداف والقضايا والتحديات، ويرفضون التخلي أو الانقطاع عن الفريق حتى يتم تحقيق الهدف. وتؤدي الأعمال التعاونية إلى بناء المساءلة الشخصية؛ فأهداف الفريق عادة لن تتحقق حتى يتم الانتهاء من الالتزامات الفردية لأعضاء الفريق. كما أنه يمكن من خلالها تجاوز العوائق التي قد تواجه عمل الفريق.

ثالثا- تحمل المسؤولية: إنّ الالتزام والاتجاهات الإيجابية هي التي تحدث أثراً حقيقياً في نجاح الفريق فهي التي تجمع أعضاء الفريق الذي قرروا النجاح. إنّ الرغبة الحقيقية لدى أعضاء الفريق للنجاح تأتي من خلال تطوير الالتزام المشترك نحو النجاح. لذلك يناط بالفرق التآزرية المحافظة على مستويات من الالتزام والاتجاهات الإيجابية بغية تحقيق النجاح المنشود. عندما يتساءل أعضاء الفريق من الآخرين من ذوي العلاقة عما فعلوه ضمن ما تم الاتفاق عليه؛ فإن الأعمال تحدث بشكل أسرع. وفي الحقيقة يلتزم معظمنا بشيء معين ويميل إلى عمله عندما نعرف أنه مطلوب منا كتابة تقرير بذلك. إن المساءلة تدفع أعضاء الفريق إلى العمل الدؤوب وبذل الجهد لتحقيق الأهداف الفضلى.

رابعاً- الثقة المتبادلة: تعتبر الثقة المتبادلة من أهم العناصر لنجاح الفريق؛ فالثقة تمكن الفريق من المشاركة في النقاش المفتوح، واتخاذ قرارات تقود الى الالتزام في العمل من قبل أفراد الفريق. في بعض الأوقات يكون بناء الثقة أسهل من المحافظة عليها؛ فبناء مستويات عالية من الثقة يتطلب الانفتاح الذي يسمح لأعضاء الفريق بالحديث عن خبراته وتجاربه دون خوف. وهذا يعني أنّ أفعال الفريق يمكن بناؤها بشكل يستفاد من كل أعضائه ومواهبهم. من خلال فهم الكيفية التي يرى أفراد الفريق أنفسهم، والكيفية التي يمكن أن يستجيب كل منهم إلى الآخر. وتزدهر الثقة بين أعضاء الفريق كلما كان هنالك مناقشات وحوارات صادقة وصريحة، من خلال مساعدة كل فرد للآخر وتبادل الأفكار وحل المشكلات بشكل جماعي فإن الجميع يميل إلى أن يصبحوا مجموعة موثوقة من الأقران المتساوين، والفريق بدون ثقة متبادلة لن يحقق أي شيء.

خامسا- العمل المنتج: إن نجاح الفريق يظهر عندما ينتجون أعمالا ويبدعون بها، ويتجاوزون الصعاب التي تعترضهم، وهذا يؤدي إلى تمكين أعضاء الفريق من صناعة القرار والمبادرة والعمل بفعالية للوصول إلى أفضل النتائج المرجوة، وهذا يحتاج إلى مران وممارسة كي يصل أعضاء الفريق إلى مبتغاهم ويحققون نتائج إيجابية، ويبتكرون أعمالاً إبداعية ومنتجة. وينبغي توفير الأجواء

الداعمة لبناء الفرق التآزرية المنتجة والفعالة التي تتمثل في توفير الدعم التكنولوجي عند الحاجة له، ومساندة الفريق في التعلم المستمر من خلال انخراطه بمناقشات وجلسات تأمل وحوار تأملي مع تقديم التغذية الراجعة عن سير العمل وجودته، وتوفير الحوافز والمكافآت الداعمة له.

الدراسات السابقة

أولا- الدراسات التي تناولت صحائف التأمل والحوار التأملي:

أجرت الخالص والنتشة (2019) دراسة هدفت إلى تبصر ممارسات معلمات رياض الأطفال التأملية في تعليم العلوم للأطفال بالاستقصاء، وتكونت عينة الدراسة من 10 معلمات رياض أطفال و300 طفل من رياض الأطفال في محافظة القدس في فلسطين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والتحليل النوعي للبيانات، وُظّفت في الدراسة جملة من الأدوات هي: الملاحظة، وحلقات النقاش الالكترونية، وتحليل الوثائق. وبينت نتائج الدراسة أن الممارسة التأملية ساعدت المعلمات على تطبيق مراحل الاستقصاء في تعليم العلوم للأطفال وهي: طرح الأسئلة، والبحث والتنفيذ، والنتائج، والإبداع. كما بينت نتائج تطور مهارات الأطفال في الاستقصاء في مجالاتها؛ حيث حاز مجال إجراء التجارب على أعلى متوسط حسابي 62.2 يليه الأسئلة والفرضيات بمتوسط حسابي 58.2 وجمع البيانات 65.7 ومن ثم عرض النتائج التي حازت على أقل متوسط حسابي 42.5. وبينت النتائج أن الممارسة التأملية ساعدت المعلمات على تطبيق دورة التأمل من حيث التخطيط للمشروع، والتأمل الفردي والتأمل الجماعي، والتنفيذ للأنشطة والتأمل الفردي والجماعي، والتطوير للأنشطة والتقييم الفردي والجماعي للمشروع؛ مما أكسب المعلمات القدرة على التعاون، والنقد الذاتي، والتطور المهني الواعي.

سعت دراسة (Gelmez & Bagli, 2018) الطولية إلى دراسة أنشطة الكتابة التأملية للطلاب في دورة التصميم الأساسي، في قسم تصميم المنتجات الصناعية، في جامعة اسطنبول التقنية (ITU). كما هدفت الدراسة إلى تبصر تأثير للكتابة التأملية على تعلم التصميم، في محاولة للبحث عن إجابات لكيفية استجابة طلاب التصميم للكتابة التأملية من أجل التعلم. حلل الباحث كتابات الطلبة وأجرى

جلسات نقاش معهم حول دور الكتابة التأملية في تطوير أداء الطلبة في التصميم وتعميق فهمهم لما يقومون به، وأظهرت النتائج أن عمليات الكتابة التأملية تؤدي إلى زيادة فهم الطلبة ووعيهم لما يقومون به مما يحسن من التصميمات التي يقومون بها. كما أجرى (Evgenia, 2017) دراسة هدفت إلى استقصاء دور الكتابة التأملية وصحائف التأمل في تطوير وعي الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم، وزيادة ثقافتهم التربوية، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي (الإثنوغرافي) مع الطلبة المعلمين تخصص التعليم الأساسي في جامعة اليونان، واستخدم أسلوب تحليل صحائف التأمل والكتابات التأملية، وخطابات الطلبة المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكتابات التأملية تظهر شخصية المعلمين، وتعكس فكرهم وثقافتهم، وأن خطابات الطلبة المعلمين تنبع من السياق الاجتماعي والثقافي، ودعا الباحث إلى تشجيع الطلبة المعلمين على الكتابة التأملية الأكاديمية.

وأجرت (Khales, 2016) دراسة تناولت دور الحوار التأملي في حل المشكلات التي يواجهها طلبة التدريب العملي في رياض الأطفال، وتكونت عينة الدارسة من شارك في الدراسة عشرون طالباً وطالبة التحقوا بدورة تدريبية في مرحلة الطفولة المبكرة في جامعة القدس. وتضمنت أدوات البحث استبياناً وجلسات حوار تأملية والكتابة التأملية. تم استخدام اختبار ت للمجموعة الواحدة، لقياس الصعوبات التي يواجهها الطلبة المعلمين في رياض الأطفال. أظهرت النتائج أن الحوار التأملي خفف من الصعوبات التي واجهها الطلبة المعلمون، وزاد من ثقتهم بأنفسهم وتحسنت قدرتهم على التواصل مع الأطفال وكذلك فيما بينهم. وفي دراسة أخرى (Khales, 2015) هدفت إلى تسليط الضوء على تأثير الكتابة التأملية على معلمات رياض الأطفال في فلسطين، وشاركت 7 معلمات رياض أطفال في فلسطين في الدراسة التي وظفت المنهج النوعي، وطلبت الباحثة من المعلمات كتابة تأملاتهم لمدة 18 شهرًا. تم جمع البيانات باستخدام المقابلات وتحليل الكتابة التأملية. وتم تحليل البيانات باستخدام التحليل الموضوعي، بغية تحديد دور الكتابة التأملية مع معلمات رياض الأطفال وتطوير تفكيرهن وممارساتهن. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكتابة التأملية ساعدت المعلمات على تطوير التفكير التأملي لديهن، وساعدتهن

على تغيير اتجاهاتهن تجاه دورهن كمعلمات للأطفال، وتغيير ممارساتهن في تعليم الأطفال. وسعت دراسة (Lane et al., 2014) إلى وصف عمليات المتابعة لمجموعة من الطلبة المعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية في جامعة سيدني في أستراليا، لتطوير فهمهم حول الممارسة التأملية. قام الباحثون بتطوير جملة من المؤشرات لتقييم جودة الكتابة التأملية للطلبة المعلمين، وتقديم تعليقات هادفة لدعم قدرتهم على التفكير في الممارسة التدريسية. وبينت النتائج أهمية الكتابة التأملية في تطوير العمل التعاوني والمناقشة الجماعية كطرق لتأسيس فهم مشترك وممارسة مشتركة للكتابة التأملية في تعليم المعلمين.

ثانيا- الدراسات التي تناولت فرق التآزر المهنية:

أجرى (Day & Sammons, 2016) دراسة هدفت إلى توظيف المنهجيات الكمية والنوعية في البحث عن حياة المعلمين وعملهم وفعاليتهم للوصول إلى تحقيق التآزر المهني، واستمرت الدراسة 4 سنوات مع 300 معلم في 100 مدرسة في إنجلترا خلال عمل ميداني مدته 3 سنوات. ناقشت الدراسة تباينات في عمل المعلمين وحياتهم وآثارهم على الطلبة، والعمليات التي قادت المعلمين إلى معرفة جديدة، وبينت النتائج أن المعلمين خلال فترة الدراسة استطاعوا تحقيق التآزر وانتقلوا من التكامل إلى التآزر، كما زادت معرفتهم المهنية وتطور عملهم. وأجرت (Khales, 2016) دراسة هدفت إلى استقصاء دور ملف الإنجاز الالكتروني (البورتفوليو) في تطوير ممارسات الطلبة المعلمين وتنمية مجتمعات التعلم المهنية، وشارك في الدراسة 24 من الطلبة المعلمين في مساق استراتيجيات التدريس في الطفولة المبكرة، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، ووظفت في الدراسة الملاحظة، وتحليل ملف الإنجاز، والمقابلات. وأظهرت النتائج أن البورتفوليو الإلكتروني ساعد الطلبة المعلمين في تطوير مهاراتهم وممارساتهم في تعليم الأطفال، وفي تطوير المجتمعات التعلمية. وبحثت دراسة (Clauset & Murphy, 2012) في كيفية بناء الفرق التآزرية ودور المدرسة القائمة على مجتمعات التعلم المهنية في تحقيق التآزر بصورة ناجعة، وأجريت الدراسة في 300 مدرسة حكومية في الولايات المتحدة

الأمريكية، واستخدم الباحثان المنهج النوعي في تحليل الوثائق والسجلات المدرسية، وملاحظات المعلمين، وطبق الباحثان برنامجاً لمدة خمس سنوات، حول تطوير الفرق التآزرية، وتمكين المعلمين وتطوير ثقافتهم وممارستهم وانعكاسها على الطلبة. وبينت النتائج أن فرق المعلمين التآزرية ساهمت في تحسين وضع المدارس، وساهمت في حل الإشكاليات التي تعاني منها المدارس، وتحسن أداء الطلبة في المدارس المشاركة، وتطورت ثقافة بناء مجتمعات التعلم المهنية، والتطور المستمر للمعلمين. كما أجرى (Tormen & Karkus, 2007) دراسة هدفت إلى تحديد العقبات التي تحول دون بناء فريق تآزري وتعاوني، ووُظّف في الدراسة المنهج النوعي وأجريت مقابلات شبه مفتوحة مع 52 معلما كانوا يدرسون في مدرسة ابتدائية في تركيا، وأظهرت النتائج أن هناك العديد من المعيقات التي تحول دون بناء الفرق التآزرية وهي: انخفاض الرضى الوظيفي لدى المعلمين، وقدم المعلمون جملة من الاقتراحات لبناء مجتمعي تآزري مهني من المعلمين تتمثل في التعاون والتدريب والثقافة المشتركة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات التي تناولت الكتابة التأملية والحوار التأملي من حيث أهدافها فهناك دراسات تناولت الآثار الايجابية للتأمل والحوار التأملي والكتابة التأملية مثل دراسة (Gelmez & Bagli, 2018 و(الخالص، 2019)؛ و(Evgenia, 2017) و(الخالص، 2016). كما تناولت الدراسات السابقة فرق التآزر المهنية وكيفية تحقيقها مثل دراسة (Day & Sammons, 2016) و(Clauset & Murphy, 2012) وسبل تنمية مجتمعات التعلم مثل دراسة (Khales, 2016) والمعيقات التي تواجه بناء فرق التآزر المهنية مثل دراسة (Tormen & Karakus, 2007)، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث أهداف الدراسة في الجمع بين تأثير الكتابة التأملية والحوار التأملي في بناء فرق التآزر المهنية.

وتباينت الدراسات من حيث منهجية الدراسة التي استخدمت فهناك دراسات استخدمت المنهج الوصفي والتحليل النوعي للبيانات مثل دراسة الخالص

والنتشة (2019)، (Gelmez & Bagli, 2018)، بينما استخدت دراسة (Evgenia, 2017) المنهج النوعي (الأثنوغرافي). واستخدمت (Khales, 2016) التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة. وثمة دراسات استخدمت التحليل النوعي والتحليل الموضوعي مثل دراسة (Clauset & Murphy, 2012) و(Khales, 2016) و(Khales, 2015). كما تباينت الدراسات في الأدوات المستخدمة مثل الاستبانة والمقابلات وتحليل صحائف التأمل والملاحظة. واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج المختلط (الكمي والنوعي). وكذلك في توظيف الدراسة جملة من الأدوات تمثلت في: استبانة الفرق التآزرية، وتحليل صحائف التأمل وملاحظة جلسات الحوار التأملي في آن واحد معاً، بغية تحقيق التثليث في البيانات وجمعها من أكثر من مصدر.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي دور صحائف التأمل والحوار التأملي في بناء الفرق التآزرية المهنية للطالبات المعلمات في محافظة القدس.

أسئلة الدراسة: يتمحور السؤال الرئيس حول دور صحائف التأمل والحوار التأملي في بناء فرق التآزر المهنية للطالبات المعلمات في جامعة القدس، وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1 – ما دور صحائف التأمل والحوار التأملي من حيث تحديد الأهداف ووضوحها، والمناخ التعاوني، وتحمل المسؤولية، وتعزيز الثقة، والعمل المنتج؟

2 – ما فاعلية الكتابة التأملية والحوار التأملي في تنمية العمل التآزري لدى الطالبات المعلمات في دائرة تعليم المرحلة الأساسية ورياض الأطفال؟ وتم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات المجموعة (القبلي، والبعدي) في تنمية العمل التآزري.

3. ما آراء الطالبات المعلمات حول دور صحائف التأمل والحوار التأملي في بناء الفرق التآزرية المهنية؟

مشكلة الدراسة: لاحظت الباحثة أن الطلبة غالباً يعملون في مساقاتهم ووظائفهم وكتاباتهم التأملية بشكل منعزل فلا يتبادلون الكتابات التأملية أو المهام أو مراجعاتهم للكتب أو الخطط التي يصممونها، وهذا قد يحرمهم من فرص التفاعل والعمل المشترك وبناء الثقة والرؤية المشتركة فيما بينهم. كما لاحظت الباحثة أن الطلبة لا يشاركون في حوارات تأملية تمكنهم من العمل معا كفريق متكامل وتآزري، وغابت ثقافة عمل الفريق التآزري بينهم، لذلك قصدت الباحثة العمل مع الطلبة لمساعدتهم على إجراء جلسات الحوار التأملي وقراءة التأملات بغية بناء الفرق التآزرية التي تعمل معا.

أهمية الدراسة: تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وذلك في إبراز دور صحائف التأمل والحوار التأملي في بناء الفرق التآزرية المهنية من الطلبة المعلمين في جامعة القدس، كما أنها تعمل على توضيح أهمية صحائف التأمل والحوار التأملي في التعليم الجامعي، ويمكن أن تسهم في حث الأساتذة الجامعيين والتربويين على الكتابة التأملية، والحوار التأملي وتثمين دور التأمل في بناء الفرق التآزرية، وتشجيع العمل التعاوني والجمعي. وقد تسهم هذه الدراسة في الحث على إجراء مزيد من الدراسات حول بناء الفرق التآزرية بين الطلبة المعلمين.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على الطلبة المعلمين والملتحقين في جامعة القدس حرم أبو ديس في دائرة تعليم المرحلة الأساسية ورياض الأطفال من العام (2015).

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في ثلاثة فصول، الفصل الثاني للعام (2017–2018) وفي الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي (2018–2019).

الحدود الموضوعية: تحددت هذه الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدمت هذه الدراسة المنهج (المختلط) الكمي والنوعي

للمجموعة الواحدة وتطبيق المقياس القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة، وبحساب المتوسطات الحسابية و(paired t-test). استخدم في هذه الدراسة المنهج النوعي الظاهراتي الذي يعنى بفهم كنه وجوهر الخبرة المعيشة المتعلقة بصحائف التأمل والحوار التأملي لدى الطالبات المعلمات في جامعة القدس، وبناء الفرق التآزرية المهنية، وعليه فقد تم تحليل البيانات اعتماداً على وحدة الموضوع الذي يقوم على أساس قراءة النص، وتأمل المعلومات وتصنيفها ومن ثم دراستها وتحليلها. حيث حللت الباحثة صحائف التأمل وحلقات النقاش والمقابلات من خلال قراءة النصوص واستخراج الجمل والكلمات ووضعها في "ثيمات" (موضوعات themes).

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من 140 من الطلبة المعلمين في تخصص تعليم المرحلة الأساسية ورياض الأطفال في جامعة القدس. تكونت عينة الدراسة من 20 طالبة معلمة من تخصص تعليم المرحلة الأساسية ورياض أطفال في جامعة القدس، في الفصل الدراسي الثاني من العام (2017–2018) وفي الفصل الدراسي الأول والثاني من العام (2018– 2019)، ووافقن على الانخراط في الدراسة، وهن يدرسن في السنة الرابعة وقد درسن مساقات عديدة مع الباحثة واستخدمت فيها صحائف التأمل والكتابة التأملية وهي: استراتيجيات التعليم في الطفولة، والوسائل التعليمية، والتربية العملية 1، والتربية العملية 2، والدراما في الطفولة المبكرة، وأدب الأطفال، والتربية الفنية، ومشروع التخرج. وقد أنهين مساقات التربية العملية في المدارس بمعدل 350 ساعة زمنية موزعة على خمسة فصول.

أدوات الدراسة

مقياس الفرق التآزرية: بنت الباحثة مقياس الفرق التآزرية المهنية الذي تكون من استمارة تتضمن 15 فقرة حول الفرق التآزرية، والسلم الثلاثي: موافق، ومحايد، وغير موافق.

ملاحظة جلسات الحوار التأملي الوجاهية والالكترونية:

أجريت 15 جلسة حوار تأملي وجاهية و15 جلسة حوار تأملي الكترونية،

حيث كان يعرض في حلقات النقاش ما تم تطبيقه من أنشطة ومراجعة ملفات الإنجاز وما تم إنجازه خلال الفترة الماضية. وتمت ملاحظة ما يحصل في جلسات الحوار التأملي وتدوين المناقشات وما تم تطبيقه ومن ثم تحليلها بناء على وحدة الموضوع.

تحليل محتوى صحائف التأمل:

حللت الباحثة صحائف التأمل لثمانية مساقات في ثلاثة فصول للتعرف على دور صحائف التأمل والحوار التأملي في بناء الفرق التآزرية.

ومن أجل الكشف عن ثبات تحليل البيانات اتبعت الباحثة ما يأتي:

- **الثبات بين شخصي**: تم الاتفاق بين الباحثة وزميلتها على معنى واضح ودقيق لوحدات تحليل العبارة والكلمات، وبعد ذلك أجرت الباحثة وزميلتها بشكل منفرد تحليل لعينة من كتابات الطالبات المعلمات التأملية وجلسات الحوار التأملي.
- **الثبات عبر الزمن (ضمن شخصي)**: قامت الباحثة بإجراء عملية التحليل مرتين بفارق 15 يوماً بين التحليل الأول والثاني. واستخدمت معادلة (هولستي) لحساب معامل الثبات لحساب البين شخصي والضمن شخصي. $M2/(N1+N2)$

N2: عدد الفئات التي تم تحليلها في المرة الثانية

N1: عدد الفئات التي تم تحليلها في المرة الأولى

M2: عدد الفئات المتفق عليها في المرتين الأولى والثانية

وبلغ معامل الثبات البين شخصي 0.84%، أما الضمن شخصي فبلغ 0.83% وهما نتيجتان مقبولتان.

إجراءات الدراسة

طبقت الباحثة الدراسة من خلال الخطوات الآتية:

- التواصل مع الطالبات المعلمات ومن ترغب المشاركة في الدراسة.
- توزيع استمارة الفرق التآزرية القبلية.

- إجراء جلسة حوار تأملي للاتفاق على آلية العمل.
- كتابة التأملات في كل مساق.
- اجراء جلسات الحوار التأملي.
- توزيع استمارة الفرق التآزرية البعدية.
- تحليل صحائف التأمل وجلسات الحوار التأملي.

نتائج الدراسة

السؤال الأول– وأجيب عنه بالفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في متوسطات الفرق التآزرية المهنية لدى الطالبات المعلمات في جامعة القدس تعزى لصحائف التأمل والحوار التأملي. لاختبار هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired t-test) للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في متوسطات الفروق التآزرية المهنية لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس تعزى لصحائف التأمل والحوار التأملي. يبين الجدول رقم 1 نتائج اختبار (ت).

جدول رقم 1

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لدلالة الفروق متوسطات الفروق التآزرية المهنية لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس تعزى لصحائف التأمل والحوار التأملي.

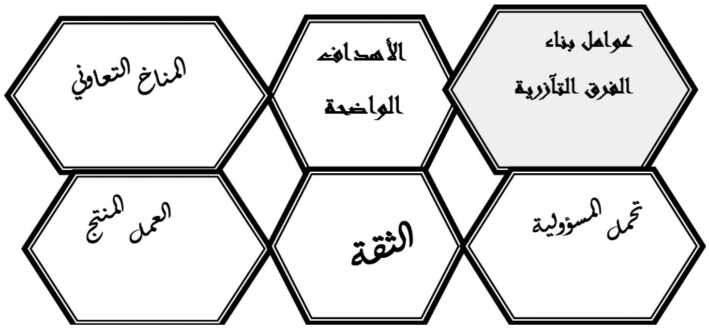
التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة (P)
القبلي	19	19.84	2.79	18	7.51	*0.001
البعدي	19	33.89	7.17			

ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$

يتضح من الجدول رقم 1 أن الفروق في متوسطات الفرق التآزرية المهنية لدى الطالبات المعلمات في جامعة القدس تعزى لصحائف التأمل والحوار التأملي

كانت ذات دلالة إحصائية، إذ كانت قيمة (ت) 7.51 وكانت قيمة (P) تساوي 0.001 وهي ذات دلالة إحصائية، مما يعني رفض الفرضية الصفرية.

السؤال الثاني: للإجابة عن هذا السؤال، حللت الباحثة البيانات التي جمعتها الكتابات التأملية وجلسات الحوار التأملي تحليلاً مبنياً على وحدة الموضوع، وأظهرت النتائج أن صحائف التأمل وجلسات الحوار التأملي ساعدت على بناء الفرق التآزرية بين الطالبات المعلمات في جامعة القدس، وأظهرت النتائج مكونات وخصائص الفرق التآزرية كما ظهرت في الشكل رقم 2:



الشكل رقم 2

عوامل بناء الفرق التآزرية

تم تحليل البيانات استناداً إلى عوامل بناء الفرق التآزرية كما ظهر في الشكل رقم 2 من حيث:

أولا- الأهداف الواضحة والرؤية المشتركة: استطاعت الطالبات أثناء كتابة صحائف التأمل قراءة مقالات من مجلات تربوية، وقراءة فصول من كتب، وتمت مناقشة المعارف والأفكار حول تعليم الأطفال وطريقة تفكيرهم في جلسات الحوار التأملي، وتشاركن بالمفاهيم المتعلقة في كل مساق من المساقات الثمانية التي تدرسها الباحثة، وتتناول مفهوم التعليم والتعلم، والتعلم المتمركز حول الطفل، واستراتيجيات التعليم، والتعلم بالمشروع والتعلم باللعب، والتعليم التأملي، ومفهوم

الدراما، والتطور الذاتي المهني، وأخلاقيات مهنة التعليم، ومفهوم الممارس المتأمل، ومعايير مهنة التعليم، والوسائل التعليمية التعلمية، ومفهوم أدب الأطفال وكيفية توظيف القصص في تعليم الأطفال، والممارسات التدريسية الناجعة، والتقييم الذاتي. وبينت 20 طالبة معلمة أي ما نسبته 100% أن المناقشات التي تمت في المنتدى التربوي للطالبات المعلمات، ساعدت على ايجاد فهم مشترك ورؤية مشتركة للكثير من المفاهيم والموضوعات المتعلقة بتعليم الأطفال، إضافة إلى مناقشات حول كيفية كتابة الخطة اليومية والأسبوعية والسنوية. وكيفية اختيار طريقة التعليم من منظور التعلم المتمركز حول الطفل. وقد أفادت الطالبة 1: أصبح لدينا رؤية تعاونية واضحة حول تخصصنا بصورة أكبر، وأصبح لدينا خبرة ومعرفة عن دورنا كمعلمات للأطفال. في حين بينت الطالبة 14: أصبح لدي وضوح بالأهداف التي أسعى إلى تحقيقها. وهذا بدوره أوجد ثقافة التعلم بين الطالبات المعلمات. ويقصد بثقافة التعلم أن الطالبات المعلمات في تعلم مستمر يتناقشون الأفكار والتصورات والاقتراحات والمعلومات حول استراتيجيات تعليم الأطفال، فيتشاركن المعلومات فيما بينهم، وبهذه الحالة فإن معلمة المساق والطالبات المعلمات في حالة تعلم مشتركة، وغاب نمط التعليم التقليدي الذي يتطلب من المعلم أن يعلم والطلبة يستمعون إليه، بل الجميع في هذه الدراسة ساهم في نشر المعرفة وتبادلها ونشر ثقافة التعلم. وأفادت الطالبة 5: كتبت عن فلسفتي التربوية في أول مساق لكن الآن في مساق أدب الأطفال، أرى أن فلسفتي في تعليم الأطفال تطورت، وأصبحت أرى أهمية دوري كمعلمة للأطفال. في حين كتبت الطالبة 18 المجتمع لا يتعامل مع معلمة الأطفال بصورة إيجابية ويعتبر أن من تحمل تخصص رياض الأطفال أقل مستوى من التخصصات الأخرى، ولكن أرى أن أهم تخصص هو تعليم الأطفال ولا يمكن لأي أحد أن يكون معلماً للأطفال.

ثانيا- المناخ التعاوني: ولدت جلسات الحوار التأملي وتبادل صحائف التأمل علاقة إيجابية بين الطالبات، وصرن يسألن بعضهن البعض، ويتناقشن، ويقدرن بعضهن البعض أكثر ويتناقشن، ويقدمن المشورة والنصح وكذلك النقد البناء، حتى أن الطالبات اعتبرن أن الحوار التأملي فرصة للتعاون المثمر بشكل

أفضل دون أن تشعر إحداهن بالخوف من الإفصاح عن نقاط ضعفهن وإنما ساد الشعور بالعمل الجماعي والتآزر فيما بينهن. كذلك تعاونت الطالبات مع بعضهن البعض في تبادل الأفلام حول تعلم الأطفال، وتبادلن مقالات تربوية وشاركن في النقاش حول تعليم الأطفال، وسبل تنميتهم، وكيفية حل المشكلات التي تواجههن في تعليم الأطفال. وتحول عمل الطالبات من العمل المنعزل إلى التشاركي والجماعي التآزري حيث تبادلن الخطط، وأجرين حوارا نقدياً وتأملياً حول كيفية تحسين تعليم الأطفال، كذلك أجرين حواراً تأمليا حول كيفية تطبيق الأنشطة مع الأطفال. وتشاركن في انتاج الوسائل والألعاب التعليمية التعلمية في مساق الوسائل التعليمية، وكذلك تشاركن في إنتاج مسرحية "عائد إلى حيفا" وعرضها على المسرح بأفضل صورة. وتشاركن في مشروع التربية الفنية وتعليم الفن للأطفال. وأفادت الطالبات بما يلي: الطالبة 3: المناخ التعاوني أصبح متوفراً لنا بشكل كبير، تعاونا في إنتاج القصص الالكترونية في مساق أدب الأطفال، لم تكن لدي أي خبرة كيف أصمم قصة الكترونية ووجدت صعوبة في البداية، ولكن وجدت تشجيعاً من زميلاتي وتعلمت كيف أصمم قصة إلكترونية.

الطالبة 7: التعاون بين الطلبة أمر مهم كثير، ويفتح أذهاننا لأشياء جديدة.

الطالبة 11: صار بيننا تعاون أكثر ومشاركة في الأنشطة وأجمل شيء عندما تشاركنا في الدراما ومسرحية "عائد إلى حيفا".

ثالثا- تحمل المسؤولية: ساعدت صحائف التأمل وجلسات الحوار التأملي الطالبات المعلمات على تحمل مسؤولية تعلمهن حيث أصبح هنالك مساءلة ذاتية وجماعية مشتركة بين الطالبات، وظهر ذلك في المشاريع التي نفذتها الطالبات فيما بينهن، فمثلاً في مساق الدراما في تعليم الطفولة المبكرة تشاركت الطالبات فيما بينهن لعرض مسرحية "عائد إلى حيفا" لغسان كنفاني، حيث تم توزيع المهام والمسؤوليات بين الطالبات، وتحملت الطالبات مسؤوليتهن عن الأداء، وإحضار المواد وتجهيز المسرح وإخراج المسرحية بأفضل صورة. وفي مساق التربية العملية 2 تحملت الطالبات مسؤولياتهن عن قيادة الصف، وأفادت الطالبات بما يلي: الطالبة

2: تحملت المسؤولية بشكل جيد خلال تدريبي في المدارس، قمت بدوري كمعلمة عندما وجب علي القيام به، فكنت أجيد ضبط الصف وجيدة في التنوع بالأساليب، وجيدة بربط الدرس الذي سأشرحه بالمواد الأخرى وجيدة بالتعامل مع الأطفال.

الطالبة 8: وصلت إلى حد أستطيع تحمل مسؤولية نفسي، ومسؤولية صف كامل وهذا بفضل التشجيع الذي تلقيته خلال المساقات.

الطالبة 9: مساق أدب الأطفال وتطبيقاته مع الأطفال في الصفوف شجعني على المبادرة ورواية قصص للأطفال، تحملت الكثير من المسؤولية، طلبت مني المديرة أثناء التدريب العملي أن أشغل الصف الأول لأن معلمتهم تغيبت عن المدرسة، وفي هذا اليوم رويت للأطفال قصصا، وطبقت أنشطة تعلمتها في المساق، وطلب مني الأطفال أن أحضر لهم مرة أخرى.

رابعا- الثقة: تبنى الثقة عندما يشعر الطلبة بالراحة والأمان وعدم التهديد فيستطيعون التعبير عن مخاوفهم ونقاط قوتهم وضعفهم أمام الآخرين، وهذا ما حصل خلال المساق حيث استطاعت الطالبات الحديث عن نقاط قوتهن وضعفهن دون شعور بالخوف والتهديد سواء كان من معلمة المساق أو من الطالبات أنفسهن. وساعدت هذه التجربة الطالبات على العمل كمجموعة وتخلين عن الفردية والانعزالية. لقد بنيت الثقة من خلال الفرصة التي أتيحت أمام الطالبات للمناقشة والتفكير والنقد والتأمل، إضافة إلى المشاركة الجماعية في التخطيط وتطبيق الأنشطة والعمل. وأشارت الطالبات في كتاباتهن التأملية إلى أنهن استطعن بناء ثقة فيما بينهن، وأن بامكانهن طرح أفكارهن والاستفادة من أفكار الآخرين. وهذا ما عبرت عنه الطالبات:

الطالبة 6: لدينا ثقة في تدريسنا وكان لدي ثقة أيضا عندما تدربت في المدرسة وكنت أعطي حصصاً للطلبة والنشاطات التي فادتنا بها الدكتورة من خلال المساقات الدراما والاستراتيجيات وأدب الأطفال وغيرها من المساقات الأخرى، وهذا يؤهلنا أن نصبح معلمات في المستقبل ويكون لدينا إبداع.

الطالبة 4: اتشوق لذلك اليوم الذي سأصبح فيه معلمة، وأتحمل المسؤولية بجدية.

الطالبة 19: لدي ثقة كبيرة بذاتي بعد كل ما تعلمته في مساقات استراتيجيات التدريس، وأدب الأطفال، وتعليم الفن، والتربية العملية. وأكثر ما زاد ثقتي بنفس مساق الدراما اكتشفت أن لدي مواهب كثيرة وطاقات يجب أن تخرج.

خامسا- العمل المنتج: عندما تتاح الفرصة للطلبة المعلمين بتبادل الأفكار والمعلومات والقراءات والأفلام والخطط والأنشطة فيما بينهم فإن هذا سيقود إلى أن يحصد الطلبة المعلمين نتائج أعمالهم وابداعاتهم معاً، وهذا ما حصل مع الطالبات في المساقات الثمانية حيث استطعن تطوير أفكار إبداعية، وتطبيقها مع الأطفال في المساقات المختلفة طيلة السنة والنصف، مما ولد لديهن شعورا بالمقدرة على الإنجاز وظهر ذلك جليا في مقدرتهن على تحويل الأفكار والمفاهيم والنظريات التربوية إلى ممارسات عملية. لقد سمحت جلسات الحوار التأملي في المساقات المختلفة للطلبات بأن يكتشفن أنفسهن وقدراتهن، وامكانياتهن وابداعاتهن، وولد لديهن شعور بالانجاز، ففي مساق الوسائل التعليمية أنتج الطلبة وسائل تعليمية تعلمية ضمن معايير انتاج الوسائل التعليمية، وفي مساق التربية العملية 2 طبق الطلبة التعلم المتمركز حول الطفل من خلال توظيف جملة من استراتيجيات التعلم النشط، مثل استراتيجية الكلمات المتقاطعة، واستراتيجية التعلم بالاكتشاف واللعب، والتعلم بالاستقصاء. وفي مساق الدراما طبقت الطالبات عباءة الخبير.

الطالبة 5: المهام التي كنا نقوم بها ونطبقها في المدارس أشعرتنا أننا مبدعين، عباءة الخبير كانت مهمة رائعة كثيرا، ومسرحية عائد إلى حيفا كان عرض الطلبة مبدع تفاجأت أننا نستطيع عمل كل ذلك.

الطالبة 12: أنتجنا وسائل تعليمية وألعاب متميزة جدا، عملنا معرض صفي وكنا نخطط بعمل معرض كبير للوسائل لم يسعفنا الوقت، وضعنا صور وسائلنا على سناب شات، وعلى الفيس بوك وكان هنالك تعليقات كثيرة من المعلمات، طبقنا

الوسائل في التدريب العملي، وطلبت المعلمات أن نعمل وسائل للمدرسة ونتشارك مع بعض.

الطالبة 4: صممنا مجموعة كبيرة من الدمى المتحركة في مساق الدراما، وأنتجنا ألعاب في مساق الوسائل، وعملنا قصص الكترونية في مساق أدب الأطفال، وأنتجنا منتوجات جميلة في مساق الفن والتربية الفنية.

الطالبة 5: أنتجنا قصص الكترونية في مساق أدب الأطفال واستفدت من القصص الالكترونية في مشروع التخرج.

مناقشة النتائج

أفضى تحليل البيانات إلى تعرّف دور صحائف التأمل والكتابة التأملية في بناء الفرق التآزرية وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى دور صحائف التأمل والحوار التأملي في مساعدة الطلبة المعلمين في التعبير عما يجول في خاطرهم والكشف عن نقاط ضعفهم وقوتهم، مما يسمح لهم في العمل بحرية ودون شعور بالتهديد، وهذا بدوره يقربهم من بعضهم بعضا. وأدت صحائف التأمل والحوار التأملي إلى وجود علاقة تبادلية وترابطية وتعاون مشترك بين الطلبة ومعلمتهم وبين الطلبة أنفسهم، ويتفق مع ما أشارت إليه الخالص (2016) بأن جلسات الحوار التأملي تقود إلى تعميق العلاقة بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة ومعلميهم وإلى بناء الفرق التآزرية في أجواء غير مهددة، تسمح لهم في التشارك والحوار، وتبادل الآراء والأفكار والتصورات. كما أظهرت النتائج مقدرة الطالبات المعلمات من التعبير عن أنفسهن وتجاربهن، وهذا وفق ما أشار إليه (DeMuldir & Rigsby, 2003) من دور الحوار التأملي في مساعدة المعلمين على التعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم، وتوجهاتهم بصراحة فتتولد لديهم دافعية أكبر نحو الإنجاز، وتزداد ثقتهم بأنفسهم، والسماح لتجاربهم بالظهور فيؤدي ذلك إلى نموهم المهني.

وقد أدت جلسات الحوار التأملي والكتابة التأملية إلى تمكين الطالبات المعلمات وزيادة مقدرتهن في جوانب تربوية وتطورية مختلفة، ودارت جلسات

الحوار التأملي حول سبل التطوير بناء على ما تم تعلمه في المساقات الثمانية مما سمح لكل طالبة بالتعبير عن ذاتها وأفكارها وهذا بحد ذاته ولّد لديهن ثقة بأنفسهن وقدراتهن، إضافة إلى تمكينهن وتطوير قدراتهن. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (Simoncini, Lasen & Rocco, 2014) من أن الكتابة التأملية تعين المعلم على التفكير في التعليم، وتطوير معرفته ونظرياته، فالتأمل عملية مستمرة من المعرفة والفهم والتجريب في إطار العمل المهني. ويساعدهم في التعبير عن أنفسهم، وتطوير عملية التعليم والتعلم داخل صفوفهم. ويتفق أيضا مع ما بينه كلا من (Rodgers, 2002) و(Tavyl, 2014) حول أهمية الممارسة التأملية والحوار التأملي، والكتابة التأملية في تعزيز كفاءة معلمات رياض الأطفال، وتعزيز التعلم الذاتي والتطور المهني، والعمل التشاركي. وتعميق العلاقة بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة ومعلميهم وإلى بناء الفرق التآزرية في أجواء غير مهددة، تسمح لهم في التشارك والحوار، وتبادل الآراء والأفكار والتصورات. وأدى التدعيم والمساندة التي حصل عليها الطلبة في جلسات الحوار التاملي إلى توفير فرص التشارك، وتبادل الأفكار، والثقة بالذات، والعمل المنتج وفقا لما أشار إليه (Clauset & Murphy, 2012; Hallam et al., 2015; Mindich & Lieberman, 2016; Khales, 2016) بأهمية تشجيع الفرق التآزرية والمجتمعات التعلمية وتدعمها، وتوفير فرص التعلم التعاوني، وبناء الثقافة والمسئوليات المشتركة بين المعلمين، وهذا ينمي الدافعية والثقة والملكية للقرارات. فالممارسة الجماعية والعمل معا، وتطوير الناس والانخراط في العمل التعاوني، والبحث التعاوني التشاركي، تعتبر الموجهات لتقدم المدرسة وتطورها. في أجواء إيجابية وغير مهددة، فيتحاورون في المشكلات التي تعترض عملهم المهني، ويتشاركون في مشاكلهم وآرائهم ومعرفتهم، ويقترحون حلولاً ومبادرات تربوية ويجربونها في الصفوف ويتأملون بها ويشاركون نجاحاتهم وتحدياتهم معا، ويتعلمون من بعضهم بعضاً، وهكذا يغادرهم الشعور بالعزلة والوحدة ويشعرون بالمساندة والانتماء.

ولم يكن سهلاً على الباحثة تغيير قناعات الطالبات، وتوجهاتهن للعمل الجماعي والتشارك، وخاصة أمام التنافس بين الطالبات في العلامات والأفضلية،

وتطلب ذلك جهودا مضنية وكبيرة، وهو ما بينه (DuFour et al., 2013) من أن تغيير الممارسة التعليمية من عمل فردي منعزل إلى عمل جماعي يتشارك به الزملاء هو تحدّ ليس سهلا. لذلك لا بد من تدبير التغيير والتواصل بشكل فعال يضمن انخراط كافة المعلمين والطلبة المعلمين وبث روح العمل التشاركي القائم على الحوار التأملي، وتعميم الممارسة التعليمية، التركيز الجماعي على تعلم الطلاب، التعاون والتآزر، القيم والمعايير المشتركة.

التوصيات والاقتراحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1 – تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة على بناء الفرق التآزرية في المدرسة والروضة.

2 – توظيف أسلوب الكتابة التأملية والحوار التأملي كنهج في التعليم الجامعي والمدرسي.

3 – إجراء مزيد من الدراسات حول الكتابة التأملية وصحائف التأمل.

4 – إجراء المزيد من الدراسات حول بناء الفرق التآزرية.

Reflective Journal and Reflective Dialogue as a Path to Build Professional Synergy Team for Pre - service Teachers at Al-Quds University

Dr. Buad M. Khales
AlQuds University
Palestine

Abstract

This study aims to explore the role of reflective journals and reflective dialogue in building synergy teams for pre-service teachers in the Jerusalem governorate. The study used the quantitative and qualitative (mixed) approach for one group and applied of the pre and post measure of one group, by calculating the arithmetic averages and (paired t-test). The sample of the study consisted of 20 female students; majoring in primary education and kindergarten at Al-Quds University in the second semester of the year (2017-2018) and in the first and second semester of the year (2018-2019) and agreed to engage in the study. The study used several instruments: a questionnaire about the synergistic teams, the reflection journals, and analysis reflective dialogue sessions. The results showed that the differences in the averages of the professional synergistic teams among the pre-service teachers at Al-Quds University were attributed to the reflective journals and reflective dialogue sessions. Results also showed the role of the reflective journals and reflective dialogue sessions in helping to build synergistic teams among the pre-service teachers. Results showed that pre service teachers appreciated the importance of reflective journals in helping them to revise their work, and the important role of reflective journals and reflective dialogue in increasing the awareness of pre-service teachers toward their own role, and their contribution to reach productive and creative work.

Keywords: Reflective writing, Reflective dialogue, synergy team, Pre service teachers.

المراجع

باريسون، وبراون (2001). *المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي*. مترجم للعربية (علي الحسناوي، 2005). الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

التركي، إبراهيم (2007). *دور العولمة في التحوّل التربوي*. الرياض: مجموعة رياض نجد.

الخالص، بُعاد (2010). *التفكير التأملي البُعد الغائب في المنهاج*. في: *قراءات في المناهج والتدريس*، حرب وآخرون. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الخالص، بُعاد (2016). فاعلية ملف الإنجاز (البورتفوليو) في تنمية الكفايات التعليمية للطالبات المعلمات في تخصص الطفولة المبكرة (التربية الإبتدائية ورياض الأطفال) في جامعة القدس. *مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود*، 28(3)، 431–453.

الخالص، بُعاد والنتشة، انتصار (2019). رحلة تعليم العلوم للأطفال بالاستقصاء عبر ممارسات المعلمات التأملية (دراسة نوعية)، *دراسات العلوم التربوية*، 46(4)، 401–412.

الطراونة، محمد (2015). الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، *دراسات العلوم التربوية*، 42(3)، 807 – 819.

عيسى، شاهيناز (2005). *أثر برنامج إعداد المعلمين في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية في التفكير البيداغوجي لطلبتها*، [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية، الأردن.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2017). *الاستراتيجية الوطنية للتنمية والتدخل في مرحلة الطفولة المبكرة 2017–2022*، دولة فلسطين، اليونيسيف، فلسطين.

Agbenyega, J. & Deku, P. (2011). Building New Identities in Teacher

Preparation for Inclusive Education in Ghana. *Current Issues in Education*, 14(1), 166-203.

Altarawneh, M. (2015). Instructional Competences Possessed by Student-*Teachers Trainees in Cooperative Schools from the Perspective of Cooperative Teachers,* (in Arabic). *Dirasat Educational Sciences, 42(3), 807-819.*

Clauset, K. & Murphy, C. (2012). Creating synergy cycle of inquiry Shifts learning teams into high gear. *Journal of Staff Development*, 33(5), 30-33.

Cormier, R. & Olivier, D. F. (2009). *Professional learning committees: Characteristics, principals*, and teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette, Louisiana. Retrieved from http://ullresearch. pbworks. com/f/Cormier. pdf.

Day, C., & Sammons, P. (2016). Combining Qualitative and Quantitative Methodologies in Research on Teachers' Lives, Work, and Effectiveness: From Integration to Synergy. *Educational Research, 37*(6), 330-342.

De Mulder, E. and Rigsby, L. (2003). Teacher voices on reflective practice, *Reflective Practice, 4*(3), 267- 272.

Dewy, J. (1930). *How we think*. Chicago: Hearth and Co Publisher.

DuFour, R. (2004). What is a Professional Learning Community?. *Educational Leadership,* 61,6-11.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2013). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work TM.*,2nd ed. Solution Tree Press.

Eric, W. (2005). Teacher Empowerment Concept Strategies and Implication for School in Hong Kong. *Teacher College Record*, 107 (4), 842-861.

Evgenia, V. (2017). Reflective writing, reflecting on identities: The construction of writer identity in student teachers' reflections. *Linguistics & Education,* 42, 43-52.

Gelmez, K. & Bagli, H. (2018). Exploring the functions of reflective writing writing in the design studio: A study from the point of view of students. *Art Design & Communication in Higher Education*, 17(2),127-197.

Hallam, P., Smith, H., Hite, J., Hite, S., &Wilcox, B. (2015). Trust and Collaboration in PLC Teams: Teacher Relationships, Principal Support, and Collaborative Benefits. *NASSP Bulletin*, 99(3), 193-216.

Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.

Henkin, A.B., Park, S. and Singleton, C.A. (2007). "Teacher Teams, Teamwork and empowerment: Exploring Associations and the Nexus to Change." *International Journal of Educational Reform, 16*(1), 71-86.

Issa, Sh. (2005). *The Effect of Teacher Preparation Program at the Educational Sciences College at Zarqa Private University on the pedagogical thinking of its students*, (in Arabic). Unpublished PhD. Dissertation, University of Jordan, Jordan.

Khales, B. (2010). Reflective Thinking: the Absent Dimension in the Curriculum. In Harb et al.*: Readings in Curriculum and Instruction*, (in Arabic). Jordan: Wael House for Publishing and Distribution.

Khales, B. (2015). The Power of Reflective Writing for Early Childhood Teachers in Palestine. *World Journal of Education*, 5(1), 94-101.

Khales, B. (2015). Reflection Through Story Strengthening Palestinian Early Childhood Education. In: L.R. Kroll & Meier, D.R. (Eds.), *Educational change in international early childhood contexts: Crossing borders of reflection*, *Chapter 11. New York: Routledge.*

Khales, B. (2016). The Role of Reflective Dialogue in Helping Pre-service Early Childhood Teachers Face Challenges of a Practicum. *International Journal of Education and Research, 4*(9), 139- 154.

Khales, B. (2016). Using Electronic Portfolio to Promote Professional Learning Community for Pre-Service Early Childhood Teachers at AlQuds University. *Journal of Education and Practice, 7* (26), 127-163.

Khales, B. (2016). Portfolio as a Vehicle for Empowering Competencies to Pre-service Teachers in Early Childhood at Al-Quds University, (in Arabic). *Educational Science Journal King Saud University, 28*(3), 431-453.

Khales, B., & Natsheh, E. (2019). Science Inquiry Journey for children through Teacher's Reflective Practices in Jerusalem (Qualitative Study). *Dirasat Educational Science, 46*(4), 401-412.

Kolawole, F. (2015). Strategies for Enhancing the Synergy between Principals and Mathematics Teachers in Secondary Schools in Adamawa State. *Journal of Research & Method in Education, 5*(3), 55-60.

Lane, R.; McMaster, H.; Adnum, J. & Cavagh, M. (2014). Quality reflective practice in teacher education: a journey towards shared understanding. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15(4), 481-494.

Leavy, A., McSorley, F.A. & Bote, L. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preserves teachers' beliefs about Teaching and Learning, *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1217-1233.

Lencioni, P. (2002). *The Five Dysfunctions of a Team.* Jossey-Bass, San Francisco.

Lischshinsky, O. (2010). Team Culture Perceptions, Commitment, and Effectiveness: Teamwork Effects. *Educational Practice and Theory, 32*(2), 33-56.

Ljubetic', M. (2012). New Competences for the Pre-school: Teacher A Successful Response to the Challenges of the 21st Century. *World Journal of Education, 2*(1), 82-90.

Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(3), 315-336.

Marjanovic, O. (2008). Synergetic Learning Communities: Towards a New Model of University/Industry Learning Partnership Bled Conference Collaboration: Overcoming Boundaries through Multi-Channel Interaction.

Mindich, D., & Lieberman, A. (2012). *Building a Learning Community: A Tale of Two Schools.* Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

MOHE (2017). *National Strategy for Development and Early Childhood Intervention 2017-2022*, Palestine, UNICEF, Palestine.

Parsons, R. & Brown, K. (2001). *Teacher as Reflective Practitioner and Action Researcher.*Wadsworth Publishing. Translated into Arabic by (A. Alhasnawi, 2005). UAE: Dâr al-Kitâb al-Jâmi.

Pavlovich, K. (2007). The Development of Reflective Practice through Student Journals. *Higher Education Research & Development*, 26 (3), 281-295.

Rodgers, G. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record,* 10 (4), 842-866.

Saluja, G.; Early, D. & Clifford, A. (2002). Demographic characteristics of early childhood teachers and structural element of early care in the United States. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1).

Simoncini, K., Lasen, L., & Rocco, S. (2014). Professional Dialog, Reflective Practice and Teacher Research: Engaging Early Childhood Pre-Service Teachers in Collegial Dialogue about Curriculum Innovation. *Australian Journal of Teacher Education, 39* (1), 27-44.

Strohmer, J. & Mischo, M. (2016). Does Early Childhood Teacher Education Foster Professional Competencies? Professional Competencies of Beginners and Graduates in Different Education Tracks in Germany. *Early Childhood Development and Care*, 186 (1), 42-60.

TavZ. M. (2014). The effect of self-reflections through electronic journals (e-journals) on the self-efficacy of pre-service teachers. *South African Journal of Education, 34*(1), 1-20.

Turkey, E. (2007). *The Role of Globalization in Educational Transformation*, (in Arabic). Riyadh: Riyadh Najd Group.

Toremen, T., & Karakus, M. (2007). The Obstacles of Synergy in Schools: A Qualitative Study on Team work. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 7(1), 639-645.

Watson, G. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal, 40* (1), 18-29.