فعالية استخدام المذكرات التأملية في تدريس مفهوم الثقافة لدى متعلمي كلية التربية بجامعة الكويت: بحث شبه تجريبي

د. العنود مبارك الرشيدي
قسم أصول التربية
كلية التربية – جامعة الكويت
alanoud.alrashidi@ku.edu.kw

د. علي إسماعيل الهولي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت
ali.alhouli@ku.edu.kw

أ. هدى مساعد العبدالجليل
قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية – جامعة الكويت
hjalil64@hotmail.com

فعالية استخدام المذكرات التأملية في تدريس مفهوم الثقافة لدى متعلمي كلية التربية بجامعة الكويت: بحث شبه تجريبي

د. العنود مبارك الرشيدي
قسم أصول التربية
كلية التربية – جامعة الكويت

د. علي إسماعيل الهولي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

أ. هدى مساعد العبدالجليل
قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية – جامعة الكويت

الملخص

هدف هذا البحث إلى التعرف على أثر استخدام المذكرات التأملية في تعريف المتعلمين بمفهوم الثقافة من وجهة نظر أنثروبولوجية وذلك في أحد مقررات الإعداد المهني الذي تطرحه كلية التربية في جامعة الكويت، وقد استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي والمتمثل في طريقة الاختبار القبلي والبعدي Pretest/Posttest Control Group لتطبيق هذا البحث، تكونت عينة البحث من مجموعتين: (١) الأولى ضابطة (ن = ٥٠)؛ والثانية تجريبية (ن = ٥٢) قام بتدريسهم أستاذ المقرر، وتم دُرِّب المتعلمون في المجموعة التجريبية على كتابة المذكرات التأملية قبل البدء بتطبيق البحث من خلال أربع جلسات تدريبية مدة كل منها ساعة واحدة، وطُبِّقَ البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٣-٢٠١٤ على مدى خمس محاضرات متتالية بواقع محاضرتين أسبوعيًّا، بحيث استُخدِمَت الطريقة التقليدية في تدريس المجموعة الضابطة وطريقة كتابة المذكرات التأملية في تدريس المجموعة التجريبية، وفي المحاضرة السادسة طُبِّقَ الاختبار التحصيلي البعدي والذي تكوَّن من ٤٠ سؤالًا من فئة الاختيار المتعدد والذي يقيس مدى فهم المتعلمين لمفهوم الثقافة، حُلِّلت البيانات باستخدام معادلات الإحصاء الوصفي وتحليل التباين المصاحب ANCOVA، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات المتعلمين في الاختبار التحصيلي البعدي بين المجموعتين، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي دُرِّسَت باستخدام المذكرات التأملية، ونوقِشت نتائج البحث في ضوء الأدبيات السابقة وقدم الباحثون عددا من التوصيات في نهاية البحث.

الكلمات المفتاحية: إعداد المعلم، التفكير التأملي، الثقافة، المذكرات التأملية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٤/١٠/٢م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٥/٢/١٢م

The Effectiveness of Implementing Reflective Journals in Teaching Culture to College of Education Learners at Kuwait University: A Quasi-experimental Research

Dr. Alanoud M. Alrashidi
College of Education
Kuwait University

Dr. Ali I. AlHouli
College of Education
Kuwait University

Huda M. Alabduljaleel
College of Education
Kuwait University

Abstract

The purpose of this research was to assess the effectiveness of reflective journaling on students' perception of culture from an anthropological perspective in one of the professional preparation courses offered by the College of Education, Kuwait University. To conduct this research, the researchers used Pretest/Posttest Control Group Design. Participants in the experimental group enrolled in pre-training sessions on writing reflective journals. A total of 102 students were taught by one instructor five consecutive classes, with a control group (n = 50) taught by a traditional teaching method; and an experimental group (n = 52) taught by writing reflective journals. On the sixth class, participants from both groups completed the posttest. Results were analyzed using descriptive statistics and ANCOVA with the pretest serving as a covariate. Findings of this research showed a significant mean difference in posttest scores between groups, suggesting that the use of reflective journals increased students' perception of culture in the experimental group. Interpretations and recommendations were included at the end of the research.

Keywords: culture, reflective journals, reflective thinking, teacher education.

فعالية استخدام المذكرات التأملية في تدريس مفهوم الثقافة لدى متعلمي كلية التربية بجامعة الكويت: بحث شبه تجريبي

د. العنود مبارك الرشيدي
قسم أصول التربية
كلية التربية – جامعة الكويت

د. علي إسماعيل الهولي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

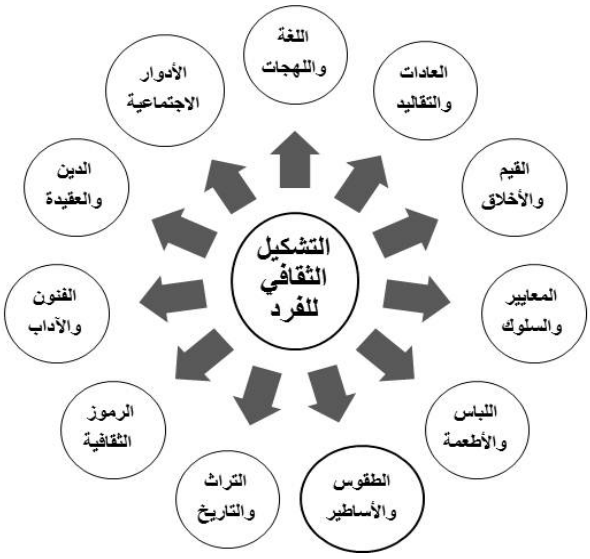
أ. هدى مساعد العبدالجليل
قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية – جامعة الكويت

المقدمة

اختلف المفكرون عبر العصور المتتابعة في تقديم تعريف شامل لمفهوم الثقافة وذلك لارتباط هذا المفهوم بالتكوين الثقافي الخاص بكل مفكر وظروف المجتمع الذي يعيش فيه، غير أن إسهامات مفكري علم الأنثروبولوجيا في دراسة الثقافات المختلفة بكافة جوانبها قد ساعدت في تحديد معاني الثقافة وعناصرها وخصائصها؛ فعلم الأنثروبولوجيا أسهم بشكل مباشر في تحديد المعنى العام للثقافة والذي يتمثل في أن الثقافة ترتبط بكل ما يحيط بالإنسان كالمعارف، والدين، والاقتصاد، والأخلاق، والسياسة، والفنون، والأعراف، والقوانين، وغيرها من الأمور التي تتعلق بحياته ووجوده، ومن أوائل المفكرين الأنثروبولوجيين الذين ساهموا في صياغة مفهوم الثقافة المفكر الإنجليزي (إيدوارد تايلور) Edward Tylor وذلك من خلال كتابه "الثقافة البدائية"، حيث يرى (تايلور) أن الثقافة هي ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعارف، والمعتقدات، والفنون، والأخلاق، والقوانين، والتراث، والتاريخ، والطقوس، والأفكار، بالإضافة إلى القدرات والعادات التي اكتسبها الفرد من خلال وجوده وانتمائه لمجتمع معين (Ember & Ember, 2010)، وعند النظر لهذا التعريف، يتضح أن (تايلور) يصف الثقافة بأنها تراث اجتماعي يقدمه المجتمع هدية للفرد الذي ينتمي إليه. أما المفكر الأمريكي (فرانز بوآز) Franz Boas فينظر للثقافة من زاوية أنثروبولوجية باعتبارها ردات الفعل والأنشطة العقلية والجسدية التي تميز سلوك الأفراد المنتمين لمجتمع ما على ما يحيط بهم من بيئة وأحداث، وتشمل كل ما ينتجه الفرد من خلال تلك الأنشطة كجزء من دوره في الحياة، ويؤكد (بوآز) كذلك على مفهوم السياق المحلي والذي يساعد في تفسير سلوك الأفراد؛ بمعنى آخر يرى (بوآز) أنه لكي تُفْهَمَ ثقافة ما، علينا ملاحظة سلوك وردات الفعل الخاصة بالأفراد في

مجتمعهم وثقافتهم الأساسية، فهو - السياق المحلي - المحك الرئيس لفهم طبيعة الثقافة الخاصة في المجتمع (Lavenda & Schultz, 2011)، وبناء على ذلك، فإن الثقافة لدى (بوآز) تتأثر بانتقال الفرد من مجتمع إلى آخر، وبذلك تكون الملامح الثقافية غير واضحة عند الرغبة في التعرف على خصائص فرد ما أثناء وجوده في مجتمع لا يتسم بنفس خصائص ثقافته التي اكتسبها من وجوده في مجتمعه الأساسي. ومن أشهر المفكرين أيضا في مجال الأنثروبولوجيا والثقافة، المفكرة الأمريكية (روث بينيدكت) Ruth Benedict التي تقدم تعريفًا مختلفًا للثقافة من خلال كتابها "نماذج الثقافة"، الذي ترجم لأكثر من أربع عشرة لغة، حيث ترى (بينيدكت) أن الثقافة هي الأفكار والمعايير التي يشترك فيها جميع أفراد المجتمع الواحد، وتؤكد أيضا على أن هناك "نماذجَ ثقافية" تميز كل مجتمع عن الآخر ودور الثقافة يكمن في إكساب الفرد نموذجًا ثقافيًا محددًا، كما تناولت (بينيدكت) في كتاباتها دور الثقافة في تحديد شخصية الفرد من خلال معرفته بالقيم، والأخلاق، والمعايير، والسلوكيات المقبولة وغير المقبولة في المجتمع الذي ينتمي إليه (Delaney & Kaspin, 2011). كذلك تعتبر (مارغريت ميد) Margaret Mead من أهم الأسماء التي أسهمت في تشكيل مفهوم الثقافة من منظور أنثروبولوجي، حيث تنظر (ميد) للثقافة على أنها ذلك المركب المعقد من السلوك التقليدي الذي يميز كل مجتمع من الآخر ويُتَنَاقل عبر الأجيال المتعاقبة، كما توضح (ميد) أن الشخصية الإنسانية ما هي إلا منتوج للثقافة التي اكتسبها الفرد، وهي بذلك تتفق مع زميلتها (بينيدكت) في هذا السياق، ولكنها تختلف عنها في مجال اهتماماتها والذي ينصب في علم النفس والطب لتفسير الثقافة والسلوك الإنساني، فعلى سبيل المثال، اهتمت (ميد) بتفسير الأمراض النفسية وكيفية نظرة الثقافات المختلفة لها من خلال الدراسات عبر الثقافية كمرض انفصام الشخصية مثلًا (Lavenda & Schultz, 2011).

ومع تعدد المفكرين الأنثروبولوجيين في تعريفاتهم لمفهوم الثقافة، إلا أن جميعهم يرون أن الثقافة تتكون من عناصر محددة تساعد في تمييز كل مجتمع إنساني من الآخر، كما يتفق غالبية المفكرين الأنثروبولوجيين في أن الثقافة هي مفهوم مركب يصعب تفسيره دون الرجوع إلى الواقع الحياتي وملاحظة آثار ومنتوجات الثقافة المتمثلة بالسلوكيات والمظاهر المختلفة، كما أن الباحثين في مجال الثقافة غالبًا ما يعتمدون على عناصر محددة تشكل التكوين الثقافي للأفراد وذلك عند رغبتهم في دراسة وتفسير الثقافات المختلفة، وهي ما يطلق عليها عناصر الثقافة، ويوضح شكل (١) أهم العناصر التي تساهم في التشكيل الثقافي للفرد:



شكل (١)
العناصر المشكلة للتكوين الثقافي للفرد

ويتضح مما سبق ذكره، أن شخصية الفرد الثقافية هي ناتج إنساني للفعل الثقافي؛ أي أن المجتمع يقوم بتشكيل شخصية الفرد الثقافية من خلال تحديده لبعض المعايير، والسلوكيات، والأدوار، والأنظمة المقبولة اجتماعيًّا، ويقتصر الدور المطلوب من الفرد لكي يكون جزءًا من هذا المجتمع أن يقبل بهذه الشروط التي تحددها له الثقافة القائمة، فالثقافة هي فعل مكتسب إنساني؛ أي أن اكتساب الفرد لثقافة مجتمع ما لا يرتبط بتكوينه الوراثي، فالإنسان هو الكائن الوحيد القادر على تكوين الثقافة ونقل تراثه الثقافي للأجيال المتعاقبة(Heine, 2011) ، كما تتصف الثقافة بأنها متغيرة غير ثابتة نسبيًّا، فالإنسان يكتسب ويتعلم أفعالًا وسلوكيات وأفكارًا متجددة مع تقدم الزمان واحتكاكه بالثقافات المختلفة، وتكمن أهمية الثقافة للإنسان في أنها تحقق غاية التوافق بين الفرد والمجتمع الإنساني، بما في ذلك تنظيم وتوجيه سلوك الأفراد وفقا لما تمليه عليه ثقافته التي ينتمي إليها (وطفة، ٢٠١٣).

ولا يقف الاهتمام بمفهوم الثقافة عند حدود علم الاجتماع وعلم الأنثروبولوجيا، بل إنّ علوما أخرى، كعلم التربية مثلا ، تولي اهتمامًا خاصًّا بمفهوم الثقافة في نظرياتها وممارساتها العملية، ففي العديد من برامج إعداد المعلمين العالمية، يشكل مفهوم الثقافة محورًا أساسيًا يُركّز عليه في ممارسات برامج إعداد المعلمين وذلك نظرًا للدور المهم الذي يلعبه فهم المعلم لطبيعة الثقافات المختلفة التي ينقسم لها التلاميذ في المدارس؛ فالمعلم الذي يقوم ببناء أساليب

تدريسه على أسلوب ثقافي يراعي فيه اختلاف وتعدد ثقافات التلاميذ، يسهم في تسهيل عملية التعلم من خلال رؤية تلاميذه ومدى تقدمهم واحتياجاتهم بصورة أكثر وضوحًا، وكذلك، فإن فهم المعلمين للثقافات المختلفة التي ينتمي لها التلاميذ يسهل عليهم وضع السياسات والخطط اللازمة لمساعدة تلاميذهم على التعلم؛ فالمعلم الجيد هو الذي يتقن استخدام ما يطلق عليه مفهوم "التدريس المتجاوب ثقافيًّا" والذي تعرفه (جينيفا قي)Gay Geneva بأنه التدريس القائم على استخدام المعرفة الثقافية، والخبرات السابقة، وأساليب الأداء للتلاميذ المتنوعين لجعل التعليم أكثر مناسبة وفعالية لهم؛ أي التدريس باستخدام نقاط القوة لدى التلاميذ (Gay, 2000).

ولكن، على أهمية تضمين مفهوم الثقافة في برامج إعداد المعلمين، إلا أن عملية تدريس هذا المفهوم ليست بالأمر السهل؛ فمفهوم الثقافة من المفاهيم المركبة، والتي يصعب أحيانا على الأستاذ الجامعي أن يدرسها للمتعلمين بشكل تنظيري مستخدمًا الطرق التقليدية في التدريس الجامعي، لذلك، يلزم تحويل هذا المفهوم لخبرات محسوسة وواقعية، والاستفادة من خبرات المتعلمين السابقة في توضيح هذا المفهوم المركب، ويتطلب هذا الأمر استخدام أسلوب تدريسي يهدف إلى تعميق فهم المتعلم بثقافته الخاصة - أي جعل المتعلم واعيًا بثقافته القائمة أولًا - ليسهل عليه فيما بعد فهم الثقافات المختلفة وتأثيرها في بناء شخصيات التلاميذ وعمليات تعلمهم في المدارس (Moule, 2011)، ومن الأساليب التدريسية التي تساعد في تعميق فهم المتعلمين للثقافة الخاصة بهم، تأتي كتابة المذكرات التأملية بوصفها أحد الأساليب الهامة التي من خلالها يقوم المتعلم بالتأمل والتفكير، وتدوين ملاحظاته وأفكاره ومشاعره، ويقوم بإيجاد تفسيرات شخصية لها تساعد على تحويل المفهوم المركب للثقافة بعناصرها وخصائصها المتعددة إلى مفهوم ذي معنى للمتعلم، ومثالًا على ذلك، يشجع المفكر التربوي الاجتماعي (ليف فيقوتسكي) Vygotsky Lev على استخدام المذكرات التأملية لما لها من دور فعال في مساعدة المتعلمين على ربط الخبرات الجديدة التي يتعلمونها في خبراتهم السابقة، وبالتالي يتوصلون إلى فهم أعمق للمعارف الجديدة كما تلعب المذكرات التأملية دورًا فعّالًا في فهم المتعلم للبيئة الاجتماعية التي تحيط به؛ فيرى (فيقوتسكي) أن المذكرات التأملية تسهل على المتعلم فهم ما يحيط به من أحداث، ومواقف، وسلوكيات في محيط بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها (Vygotsky, 1986)، كما تجد كل من (سو ستيكل) Sue Stickle و(جين والتمان) Jean Waltman بأن المذكرات التأملية هي طريقة هامة وفعالة للتعلم، فهي تساعد المتعلمين على تطوير مهارات التحليل، والتفكير، والتأمل الذاتي في الممارسات والمواقف التي يقومون بها أو يشاهدونها (Stickle & Waltman, 1994).

وتتطلب كتابة المذكرات التأملية اعتماد المتعلم على التفكير التأملي والذي يمكن تعريفه بأنه التفكير الواعي بالخبرات الجديدة التي يتعرض لها المتعلم ومحاولة ربطها مع ما مر به من خبرات ومواقف وأحداث سابقة (Moon, 1999)، كما تعرّف (تارا فينويك) Fenwick Tara التفكير التأملي بأنه عملية معرفية يقوم فيها المتعلم بالتفكير التحليلي والنقدي من خلال استخدامه لخبراته السابقة، بما تحمله من أفكار وأحكام خاصة به وذلك للتوصل إلى فهم أعمق، أو لحلول معينة لمشكلة مطروحة (Fenwick, 2001)، وهناك بعض النظريات التربوية التي تدعم استخدام التفكير التأملي في التعليم الجامعي من أهمها نظرية التعلم بالخبرة والتي نادى بها المفكر التربوي (جون ديوي) John Dewey، فيرى (ديوي) أن التعليم المرتبط بالخبرة يساعد المتعلم على اكتساب المعلومات بشكل أفضل ويجعل من المعلومات التي يتلقاها ذات معنى، كما يجد (ديوي) أن التعليم الفعال هو الذي يكون فيه المتعلم نشطًا وواعيًا بالخبرات الجديدة التي يتعرض لها من خلال تحويلها لمفاهيم مرتبطة بما يحمله من خبرة سابقة (Dewey, 1938)، كما أن المفكر في مجال تعليم الكبار (ديفيد كولب) David Kolb قد نادى بأهمية تضمين الخبرة في التعليم الجامعي حيث إن المتعلمين يصلون إلى مقاعد الدراسة ولديهم كم جيد من الخبرة التي تعرضوا لها في سنوات حياتهم الماضية، ويجد (كولب) أن التأمل هو وسيلة جيدة لخلق دافعية أكبر عند المتعلم في عملية تعلمه؛ فيقرر (كولب) أن المذكرات التأملية إذا صُمِّمَت بشكل مقصود وبتوجيه من المعلم، تساعد المتعلم على بناء معان جديدة للخبرة التي مر بها عن طريق ربطها بما يحمله من أفكار وخبرات سابقة مستعينًا بإثارة التساؤلات والتأمل بمدلولات الخبرات والمواقف الجديدة (Kolb, 1984)، ويُعَدُّ التفكير التأملي من الممارسات الهامة في إطار التعليم الجامعي، فيرى كل من (نيفيل هاتون) Neville Hatton و(ديفيد سميث) David Smith أن الممارسات التأملية أصبحت جزءا أساسيًّا في برامج إعداد المعلمين العالمية خاصة لفعالية هذه الممارسات التأملية في مساعدة المعلمين على تنمية مهاراتهم ومعرفة أثر خبراتهم الشخصية في تعاملهم مع التلاميذ، وكذلك معرفة قيمهم وقدراتهم ونقاط القوة والضعف لديهم (Hatton & Smith, 1995)، لذلك، فالتأمل هو أداة تساعد المعلمين على أن يصبحوا أكثر فعالية في ممارساتهم التدريسية، كما يتفق كل من (إيونهي هان) Eunhye Han و(سوزان بلاك) Susan Blac في أن التأمل يساعد المعلمين على أن يصبحوا أكثر قدرة على اتخاذ القرارات المناسبة من خلال تأملهم وتحليلهم للظروف الاجتماعية، والتربوية، والأخلاقية، والتدريسية المتعلقة بالتلاميذ أو المدرسة (Han, 1995; Black, 2001).

وكلية التربية في جامعة الكويت، من المؤسسات التربوية التي تبذل جهودًا واضحة في تعريف المتعلمين فيها بمفهوم الثقافة وأبعاده وكيفية تحويله إلى ممارسات تطبيقية في الميدان المدرسي، فيشير الإطار المفاهيمي لكلية التربية، إلى أن الكلية تتعهد بتدريب المنتسبين إليها على تجنب التحيز للاتجاهات الفكرية، أو المذهبية، أو الفروقات الفردية في أداء التلاميذ؛ أي أنها تتعهد بتدريب متعلميها على احترام الثقافات المختلفة التي يحملها التلاميذ في المدارس (جامعة الكويت – كلية التربية، ٢٠٠٦)، وتظهر تطبيقات هذا التعهد الذي أخذته كلية التربية على نفسها في وجود بعض المقررات الدراسية عبر الأقسام العلمية المختلفة والتي تتناول مفهوم الثقافة والتنوع عند التلاميذ وذلك من زوايا متعددة، حرصًا منها على تشجيع المتعلمين وإعدادهم ليظهروا كفاءتهم الثقافية في عملية التدريس مستقبلًا، لذلك، يأتي هذا البحث لمحاولة التعرف بأسلوب علمي على مدى فعالية استخدام المذكرات التأملية في تعريف المتعلمين بمفهوم الثقافة، وذلك في أحد مقررات الإعداد المهني التي تطرحها كلية التربية في جامعة الكويت، ويكشف الدور الذي يلعبه التفكير التأملي في تحويل المفاهيم الثقافية المركبة – والمتمثلة في عناصر وخصائص الثقافة – إلى مفاهيم أكثر وضوحًا للمتعلمين، ويدعم الاهتمام في إجراء هذا البحث تبني كلية التربية في جامعة الكويت لأسلوب التأمل في ممارساتها التدريسية؛ فكلية التربية تشجع جميع منتسبيها من الهيئة الأكاديمية بضرورة تضمين هذه الممارسات التأملية في أساليب تدريسهم من خلال تشجيع المتعلمين على التفكير في ما قاموا به من أعمال، وتقييم ما أنجزوه بأنفسهم، وتعويدهم على التفكير في تفكيرهم (جامعة الكويت – كلية التربية، ٢٠٠٦).

هناك عدد محدود من الدراسات العربية – بحسب علم الباحثين – التي تناولت أثر المذكرات التأملية والتفكير التأملي في التدريس ومنها دراسة (نصر)Nusr و(حمدان) Hamdan (٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام المذكرات التأملية لطلبة الصف الثامن في تحصيلهم واتجاهاتهم نحو الكتابة باللغة الإنجليزية، وتمثلت عينة الدراسة في شعبتين من طلبة الصف الثامن في مدارس الإبداع التربوي في المملكة الأردنية الهاشمية، وقسم الباحثان الشعب إلى مجموعتين هما: الأولى ضابطة (ن = ١٨)؛ والثانية تجريبية (ن = ١٨)، واعتمد الباحثان على أداتين لجمع المعلومات هما: استبانة لقياس الاتجاهات نحو الكتابة، واختبار في التحصيل الكتابي، وباستخدام مقاييس الإحصاء الوصفي مثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة الى تحليل التباين المصاحب ANCOVA، وجد الباحثان فروقًا دالة إحصائيًّا لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مذكرات

الكتابة التأملية في تحصيلهم واتجاهاتهم نحو الكتابة باللغة الإنجليزية، وفي نهاية الدراسة أوصى الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات للتعمق في دراسة أثر مذكرات الكتابة التأملية في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم.

كما أجرى بشارة (٢٠١٠) دراسة تجريبية هدفت للكشف عن أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات تخصص رياض الأطفال في المملكة الأردنية الهاشمية، وقد قسم الباحث عينة الدراسة عشوائيًّا إلى مجموعتين: الأولى ضابطة (ن = ٥٣)؛ والثانية تجريبية (ن = ٥٩)، واستخدم الباحث القياس القبلي والبعدي الخاص باختبار التفكير التأملي، حصّص الباحث جلسات تدريبية مسبقة لتدريب الطالبات في المجموعة التجريبية على الكتابة التأملية، وقد توصل الباحث إلى أثر دال إحصائيًّا في نمو التفكير التأملي لصالح الطالبات اللواتي تدربن على الكتابة التأملية، قدّم الباحث بتقديم بعض التوصيات التي من ضمنها أهمية إجراء دراسات شبيهة للتعرف على أثر المذكرات التأملية في التدريس الجامعي.

وفيما يتعلق بالدراسات الأجنبية، وجد الباحثون عددا من الدراسات التي تناولت أثر المذكرات التأملية في مجال التعليم الجامعي، واختيرت دراستان من تلك الدراسات نظرا لارتباطهما مباشرة بموضوع وأهداف البحث الحالي، ومنها دراسة (كونر-قرين) Connor-Greene (٢٠٠٠) التي تناولت أثر كتابة المذكرات التأملية في التحصيل العلمي للطلاب، حيث اعتمد الباحث على درجات الاختبار للمقارنة بين مجموعات الطلاب في مقرر تدريس علم النفس، ووجد الباحث أن هناك فروقًا دالةً إحصائيًا في درجات الاختبار - بمتوسط خمس درجات أعلى لصالح المجموعة التجريبية - بين المجموعات التي قامت بكتابة مذكرات تأملية وتلك التي اعتمدت على التدريس الجامعي التقليدي، كما وجد الباحث أيضًا بأن الطلبة في المجموعة التجريبية تكونت لديهم توجهات إيجابية نحو عملية التعلم بشكل عام، مما يؤكد على دور المذكرات التأملية في زيادة دافعية الطلبة للتعلم، واختتم الباحث دراسته بضرورة الاهتمام بأسلوب كتابة المذكرات التأملية وتضمينه في التدريس الجامعي للمقررات المختلفة.

كما قامت (سيسيرو) Cisero (٢٠٠٦) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كان للمذكرات التأملية أثر في تحسين أداء الطلاب في مقرر علم النفس التربوي من خلال دراسة تجريبية طولية على مدى ثلاثة فصول دراسية شملت مجموعتين: الأولى ضابطة (ن = ٣١٧)؛ والثانية تجريبية (ن = ١٦٦)، وقد استخدمت الباحثة المذكرات التأملية في المجموعة التجريبية، في حين استخدمت التدريس التقليدي في المجموعة الضابطة، ووجدت الباحثة أن

هناك فروقًا إيجابية لصالح المجموعة التجريبية من خلال وجود فروق في درجات الاختبار بين المجموعتين حيث كان متوسط درجات الاختبار في المجموعة التجريبية يتراوح بين (جيد جدا – ممتاز)، أما المجموعة الضابطة فكان متوسط درجات الاختبار يتراوح بين (جيد – مقبول)، مما يؤكد على فعالية المذكرات التأملية في تحسين أداء الطلاب، وفي نهاية دراستها شجعت الباحثة على إجراء دراسات شبيهة لمعرفة أثر المذكرات التأملية في تدريس المقررات الجامعية الأخرى لما لها من فوائد في تحسين مهارات وفهم المتعلمين للمحتوى العلمي في مراحل التعليم الجامعي.

من خلال عرض الدراسات السابقة والتي تم اختيرت لكونها أكثر حداثة وارتباطا بموضوع البحث الحالي، يتضح أن العديد من الباحثين قد توصلوا للأثر الإيجابي لكتابة المذكرات التأملية في تعزيز دافعية الطلاب للتعلم، وزيادة التحصيل العلمي، وتنمية الميول والاتجاهات في المقررات المختلفة، كما وُجد أن الباحثين في تلك الدراسات قد اعتمدوا على المنهج التجريبي في دراسة أثر الكتابة التأملية، مما يعزز من مدى ملاءمة المنهج البحثي المستخدم في البحث الحالي، ونظرًا لقلة الأدبيات العربية المتعلقة بالمذكرات التأملية كطريقة للتدريس، يأمل الباحثون أن يضيف هذا البحث إلى الأدبيات الخاصة باستخدام المذكرات التأملية في التدريس الجامعي بشكل عام، وفي برامج إعداد المعلمين بشكل خاص، وتكمن أهمية هذا البحث بشكل جوهري في كونه يعتمد على استثارة خبرات المتعلمين السابقة والمتعلقة بثقافاتهم المتنوعة في تدريس مفهوم الثقافة، وهو بذلك يسعى إلى دمج نظرية التعلم بالخبرة والتي نادى بها كل من المفكرين (جون ديوي) John Dewey و(ديفيد كولب) David Kolb مع طريقة التدريس باستخدام المذكرات التأملية من أجل التوصل لفهم عميق لمفهوم الثقافة المركب.

تساؤلات البحث

هدف هذا البحث هو محاولة التعرف على أثر التدريس باستخدام المذكرات التأملية في تعريف المتعلمين بمفهوم الثقافة، لذلك، حاول هذا البحث الإجابة عن تساؤل واحد رئيس وهو:

- هل هناك فروق دالة إحصائيًّا في متوسط درجات المتعلمين في الاختبار التحصيلي البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى لطريقة التدريس المستخدمة (كتابة المذكرات التأملية، الطريقة التقليدية)، وذلك بعد ضبط أثر الاختبار التحصيلي القبلي؟

أهمية البحث

بناء على ما تم عُرِضَ حول أهمية استخدام تطبيقات التفكير التأملي المتمثل هنا في كتابة المذكرات التأملية، وإيمان الباحثين في هذا البحث بأهمية تدريس مفهوم الثقافة بأسلوب تدريسي متمركز حول المتعلم - مستعينين بما يحمله المتعلمون من خبرات سابقة - وذلك في المقررات الدراسية التي تطرحها كلية التربية في جامعة الكويت، وتشجيع كلية التربية على استخدام أسلوب التأمل في ممارسات جميع المنتسبين إليها، تأتي أهمية البحث في محاولته للتعرف بأسلوب علمي على أثر استخدام المذكرات التأملية في تدريس مفهوم الثقافة، وتكمن أهميته في أنه الأول – بحسب علم الباحثين – الذي يدرس أثر استخدام المذكرات التأملية في التعليم الجامعي وذلك في نطاق جامعة الكويت، وتبرز أهمية خاصة لهذا البحث في كونه يسعى إلى دمج نظرية التعلم بالخبرة والتي نادى بها كل من المفكرين (جون ديوي) John Dewey و(ديفيد كولب) David Kolb مع طريقة التدريس باستخدام المذكرات التأملية في محاولة للتعرف على أثر الخبرات الحياتية السابقة للمتعلم في فهمه للمعارف الجديدة المقدمة له.

فروض البحث

للتعرف على أثر استخدام المذكرات التأملية في تعريف المتعلمين بمفهوم الثقافة، تم اختُبِرَ الفرض التالي:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات الاختبار التحصيلي البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى لطريقة التدريس المستخدمة (كتابة المذكرات التأملية، الطريقة التقليدية) وذلك بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، متوسط درجات المجموعة الضابطة ≠ متوسط درجات المجموعة التجريبية.

متغيرات البحث

وتتمثل في:

المتغير المستقل: يتمثل المتغير المستقل في طريقة التدريس المستخدمة، وله مستويان هما: (١) طريقة كتابة المذكرات التأملية؛ و(٢) الطريقة التقليدية في التدريس.

المتغير التابع: يتمثل المتغير التابع في درجات الاختبار التحصيلي البعدي والذي يقيس مدى فهم المتعلمين لمفهوم الثقافة.

المتغير المصاحب: يتمثل المتغير المصاحب في درجات الاختبار التحصيلي القبلي والذي اسُخدم

بهدف الضبط الإحصائي لدرجات المتعلمين من خلال عزل تأثيره عن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث

الثقافة: هي كل ما يربط أفراد المجتمع الواحد من خصائص فكرية، ونفسية، واجتماعية، وتاريخية، وسلوكية، اكتُسِبَت من خلال وجودهم وتعايشهم عبر الزمن في المجتمع ذاته.

التفكير التأملي: هو أحد مهارات التفكير ويقصد به التفكير المتأني والمستمر الذي يقوم به المتعلم نحو عمليات تعلمه وتفكيره الشخصي.

المذكرات التأملية: هي سجلات شخصية يقوم المتعلم بكتابتها بعد تعرضه لمواقف معينة وتتضمن أفكاره، وأحكامه، وتفسيراته، ومشاعره تجاه هذه المواقف من خلال ربطها بحياته الشخصية وخبراته السابقة.

الطريقة التقليدية في التدريس الجامعي: هي الطريقة التدريسية التي تعتمد على الإخبار في توصيل المعلومات وتكون غايتها نقل المعرفة للمتعلمين ويطلق عليها غالبًا طريقة المحاضرة.

منهج البحث

استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي Quasi-experimental Design لإجراء هذا البحث، ويجد كل من (روفاي) Rovai و(بيكر) Baker و(بوتون) Poton أن الغرض من استخدام المنهج شبه التجريبي هو الاستعانة بخطوات المنهج التجريبي الحقيقي True Experimental Design في السياق الذي لا يسمح بالتوزيع العشوائي للمشاركين في البحث؛ وهو بذلك يستخدم المجموعات المتوافرة والموجودة مسبقًا (Rovai, Baker, & Poton, 2013)، كما يجد كل من (شاديش) Shadish و(كوك) Cook و(كامبيل) Campbell أن للمنهج شبه التجريبي فائدةً هامةً تتمثل في قلة إحساس المشاركين بوجودهم في سياق تجريبي والذي غالبًا ما ينتج في الدراسات التجريبية الحقيقية من خلال التوزيع العشوائي للمشاركين، وذلك بدوره - كما يرون - يؤدي إلى الحصول على نتائج أكثر صدقًا (Shadish, Cook, & Campbell, 2002)، وبناء على ذلك، قام الباحثون بتطبيق البحث على شعبتين من شعب أحد مقررات الإعداد المهني والذي يُطرح من قبل قسم أصول التربية في كلية التربية - جامعة الكويت، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٣-٢٠١٤، ووقع اختيار الباحثين على استخدام طريقة الاختبار القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى

تجريبية Pretest/Posttest Control Group من خلال تطبيق اختبار تحصيلي قبلي على المجموعتين، ثم إدخال المتغير المستقل المتمثل في طريقة التدريس المستخدمة (كتابة المذكرات التأملية، الطريقة التقليدية)، ثم تطبيق اختبار تحصيلي بعدي على المجموعتين لمقارنة متوسط درجات المتعلمين في المجموعتين والتي تعكس مدى فهمهم لمفهوم الثقافة، ويمكن تلخيص التصميم المستخدم كما هو موضح

التصميم المستخدم في البحث شبه التجريبي الاختبار القبلي والبعدي لمجموعتين ضابطة وتجريبية			
المجموعة الضابطة	O1		O2
المجموعة التجريبية	O3	X	O4

الزمن

بحيث يكون:

O1: الاختبار التحصيلي القبلي للمجموعة الضابطة.

O2: الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعة الضابطة.

O3: الاختبار التحصيلي القبلي للمجموعة التجريبية.

O4: الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعة التجريبية.

X: طريقة التدريس بكتابة المذكرات التأملية.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من شعبتين من أحد مقررات الإعداد المهني والذي يُطرح من قبل قسم أصول التربية في كلية التربية - جامعة الكويت، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٣-٢٠١٤، ويتصف المشاركون في البحث بخصائص متجانسة وهي: (١) أن جميع المشاركين في البحث من الإناث في تخصص الاجتماعيات للمرحلة الابتدائية؛ و(٢) أن جميع المشاركين في المرحلة الجامعية الثالثة من دراستهم الجامعية؛ و(٣) أن من يقوم بتدريسهم هو الباحث الرئيس لهذا البحث، ويوضح جدول (١) خصائص المجموعتين الضابطة والتجريبية:

جدول (١)
خصائص المجموعتين الضابطة والتجريبية

التصنيف	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
عدد الطالبات	٥٠	٥٢
التخصص الدراسي	اجتماعيات / ابتدائي	اجتماعيات / ابتدائي

تابع جدول (١)

التصنيف	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
وقت المحاضرة	٩:٣٠ صباحا	١١ صباحا
زمن المحاضرة	١:١٥ دقيقة	١:١٥ دقيقة

التدريب المسبق على كتابة المذكرات التأملية

بسبب تواضع الخبرة السابقة لدى المشاركين في هذا البحث والمتعلقة بمفهوم أو طريقة كتابة المذكرات التأملية، قام أستاذ المقرر - الباحث الرئيس - بتخصيص أربع ساعات تدريبية قبل البدء في تطبيق البحث وذلك لشرح مفهوم المذكرات التأملية، وتدريب المشاركين في المجموعة التجريبية على كيفية كتابتها وذلك بواقع ساعتين أسبوعيًّا وعلى مدى أسبوعين متصلين، كما قام أستاذ المقرر بعرض نماذج لأمثلة من المذكرات التأملية ليطلع عليها المشاركون في المجموعة التجريبية بهدف معرفة الشكل الذي تأخذه هذه الكتابات التأملية.

الطريقة المستخدمة في كتابة المذكرات التأملية

نظرًا لتعدد واختلاف طرق كتابة المذكرات التأملية، اتفق الباحثون على استخدام طريقة مذكرات الموقف الحالي Prompt Journaling في هذا البحث، وتعتبر طريقة مذكرات الموقف الحالي إحدى طرق كتابة المذكرات التأملية والتي من خلالها يقوم المتعلم بالاستجابة فوريا على سؤال يطرحه أستاذ المقرر في نهاية شرح ومناقشة المحتوى العلمي، إما بشكل فردي أو بمشاركة زملائه في الفصل الدراسي (Luckner & Nadler, 1997)، ويأتي اختيار هذه الطريقة بسبب ما تتسم به من سهولة في التطبيق - خاصة لغير المتمرسين في كتابة المذكرات التأملية - بحيث يكون المتعلم أكثر معرفة بما هو مطلوب منه من خلال سؤال محدد يطرح عليه، كما أن هذه الطريقة تساعد في تحفيز جميع المتعلمين ليكونوا أكثر نشاطًا واندماجًا بعملية التعلم ويشمل ذلك المتعلمين منخفظي الدافعية (Sugerman, Doherty, Garvey, & Gass, 2000).

خطوات التطبيق

لتشجيع المشاركين على كتابة المذكرات التأملية، رصد الباحثون درجتين على كل مذكرة تأملية يقوم المتعلم بكتابتها بشكل فردي بعد نهاية المحاضرة بمجموع عشر درجات كلية لخمس مذكرات تأملية، على ألا تقل المذكرة عن صفحة كاملة من قياس (A4) ولا تزيد عن صفحتين، وخُصِّصت مدة زمنية تقدر بثلاثين (٣٠) دقيقة لكتابة المذكرات في نهاية المحاضرة، مع عدم السماح للمشاركين بالخروج إلا بعد نهاية الوقت المخصص للمحاضرة، ويقوم أستاذ المقرر بعد ذلك بجمع المذكرات التأملية وتدوين الملاحظات عليها وإعادتها للمشاركين في المحاضرة

التي تليها، ويقوم المشاركون بجمع هذه المذكرات في ملف خاص لاستخدامه فيما بعد عند الحاجة، ويوضح شكل ٣ خطوات تطبيق البحث وطريقتي التدريس المختلفتين في المجموعتين الضابطة والتجريبية:

شكل ٣
خطوات تطبيق التصميم شبه التجريبي في المجموعتين الضابطة والتجريبية

أداة البحث

استُخدِمَ اختبار تحصيلي يقيس مدى فهم المتعلمين لمفهوم الثقافة، ويتكون الاختبار من أربعين سؤالا من فئة الاختيار من متعدّد، بواقع أربعة بدائل في كل سؤال وذلك بهدف تقليل فرصة تخمين الإجابة الصحيحة إلى نسبة (٢٥٪)، وقُسِّمَ الاختبار ليشمل المحاور الرئيسة الثلاثة التي تمثل مفهوم الثقافة، ويوضح جدول(٢)خصائص الاختبار التحصيلي المستخدم وعدد الأسئلة على كل محور:

جدول (٢)
خصائص الاختبار التحصيلي المستخدم في البحث

المحور	المحتوى العلمي	عدد الأسئلة
تعريفات الثقافة	تعريف كل من المفكرين الأنثروبولوجيين لمفهوم الثقافة: (تايلور) Tylor- (بوآز) Boas – (بينيدكت) Benedict – (ميد) Mead.	١٥ سؤال
عناصر الثقافة	اللغة، العادات والتقاليد، الدين، القيم، المأكولات، التراث والتاريخ المشترك، السلوك، الأدوار الاجتماعية، اللباس، الفنون، الأعراف الاجتماعية.	١٥ سؤال
خصائص الثقافة	تراكمية، إنسانية، مكتسبة، متكاملة، متغيرة.	١٠ أسئلة

أسئلة المذكرات التأملية

طُبِّقَ هذا البحث شبه التجريبي على مدى خمس محاضرات متتالية بواقع محاضرتين أسبوعيا، وفي المحاضرة السادسة، طُبِّقَ الاختبار التحصيلي البعدي على المجموعتين في اليوم نفسه، ويوضح ملحق (أ) الأسئلة المختلفة التي استخدمها الباحثون لكتابة المذكرات التأملية.

ثبات أداة البحث

قبل البدء في تطبيق البحث، قِيس ثبات أداة البحث باستخدام طريقة النماذج المتماثلة The Equivalent Forms Method، والتي يعرفها كل من (والن) Wallen و(فرانكلين) Fraenkel بأنها إحدى طرق قياس ثبات اختبار محدد عن طريق تطبيقه مرتين باستخدام نموذجين مختلفين يقيسان المحتوى نفسه، وذلك على فترتين زمنيتين مختلفتين (Wallen & Fraenkel, 2001)، وبناءً على ذلك، قام الباحثون بتصميم نموذجين مختلفين من أداة البحث بحيث غُيِّرَت مواقع الأسئلة ومواقع الإجابات الصحيحة دون تغيير صيغة الأسئلة أو الخيارات المطروحة على كل سؤال، وتم التطبيق التجريبي لأداة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٣-٢٠١٤ على شعبة من شعب المقرر ذاته (ن = ٤٨) وذلك بعد شرح المحتوى العلمي لمفهوم الثقافة باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس، وبفاصل زمني يبلغ يوم واحد فقط بين التطبيقين، وحُسِبَ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) Pearson Correlation Coefficient r، وقد أظهرت النتائج وجود معامل ارتباط إيجابي عالي بين التطبيقين مما يعزز من ثبات أداة البحث المستخدمة، r(٤٦) = ٠,٩٤١، p < ٠,٠٠١.

صدق أداة البحث

بعد تصميم أداة البحث، ولتحديد مدى ملاءمة وشمولية الأسئلة التي تحتوي عليها للمحتوى العلمي المراد قياسه، عرض الباحثون أداة البحث على أستاذين جامعيين في تخصص الأنثروبولوجيا وزوَّدوهما بالمحتوى العلمي الذي يُراد قياسه وشرحوا لهما أهداف البحث، والمنهج المستخدم، وخصائص المشاركين في هذا البحث، ودوَّن الأستاذان بعض المقترحات التي استعان بها الباحثون لإجراء بعض التعديلات على أداة البحث.

المعالجة الإحصائية لنتائج البحث

استعان الباحثون ببرنامج SPSS بإصداره العشرين في إدخال وتحليل البيانات، حيث حلَّل الباحثون نتائج المتعلمين في الاختبار القبلي لاستخدام درجاته متغيّرًا مصاحبًا Covariate بهدف ضبط تأثيرها في العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، واستُخدِمت أساليب الإحصاء الوصفي في تحليل نتائج الاختبار القبلي. ولتحليل نتائج الاختبار البعدي، استعان الباحثون باختبار تحليل التباين المصاحب ANCOVA لقياس الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات المتعلمين في المجموعتين وذلك بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، كمتغير مصاحب. كما تحقق الباحثون إحصائيا من شروط استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب

ANCOVA المتمثلة في: التحقق من مدى تجانس خطأ التباين، وقياس مدى تجانس منحنيات الانحدار للتحقق من وجود تفاعل بين المتغير المصاحب والمتغير المستقل، وأخيرًا التحقق من التوزيع الاعتدالي لدرجات المتعلمين في الاختبار البعدي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، وفي النهاية، استخرج الباحثون المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات المتعلمين في الاختبار البعدي بعد ضبط أثر المتغير المصاحب (الاختبار القبلي).

عرض نتائج البحث

للإجابة عن سؤال البحث الرئيس: هل هناك فروق دالة إحصائيًّا في متوسط درجات المتعلمين في الاختبار التحصيلي البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى لطريقة التدريس المستخدمة (كتابة المذكرات التأملية، الطريقة التقليدية) وذلك بعد ضبط أثر الاختبار القبلي؟ حُلِّلت نتائج الاختبار القبلي بشكل مبدئي من خلال استخدام معادلات الإحصاء الوصفي الموضحة في (جدول ٣)، والتي أشارت إلى وجود تقارب ظاهري بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين الضابطة والتجريبية (٩,٤٤، ٩,٥٢) في درجات الاختبار القبلي، كما تتقارب الانحرافات المعيارية وأحجام التباين بين المجموعتين.

جدول (٣)
نتائج الاختبار القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
المجموعة الضابطة	٥٠	٩,٤٤	١,٧٤٠	٣,٠٢٧
المجموعة التجريبية	٥٢	٩,٥٢	١,٩٣٥	٣,٧٤٥
المجموع	١٠٢			

كما حُلِّلت نتائج الاختبار البعدي مبدئيًّا باستخدام معادلات الإحصاء الوصفي، ويتضح من جدول ٤ وجود تفاوت ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لدرجات المتعلمين في المجموعتين الضابطة والتجريبية (٢٢,٠٨، ٣٠,١٣) وذلك لصالح المجموعة التجريبية، أما الانحرافات المعيارية وأحجام التباين فهي متقاربة نوعًا ما بين المجموعتين.

جدول (٤)
نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	عدد المتعلمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم التباين	معامل الالتواء	معامل التفرطح
الضابطة	٥٠	٢٢,٠٨	٤,٣١٣	١٨,٦٠٦	٠,٣٢٩	-٠,٧٤٥
التجريبية	٥٢	٣٠,١٣	٤,١٢١	١٦,٩٨٢	-٠,١٥٩	-٠,٥٦١
المجموع	١٠٢					

ويتضح كذلك من خلال جدول ٤، أن درجات المتعلمين في الاختبار البعدي موزعة توزيعًا إعتداليًا في المجموعة الضابطة بالتواء قدره ٠,٣٢٩ (الخطأ المعياري ٠,٢٣٧) ومعامل تفرطح قدره -٠,٧٤٥ (الخطأ المعياري ٠,٦٦٢)، كذلك يتضح التوزيع الاعتدالي في المجموعة التجريبية بالتواء قدره -٠,١٥٩ (الخطأ المعياري ٠,٢٣٠) ومعامل تفرطح قدره -٠,٥٦١ (الخطأ المعياري ٠,٦٥٠).

كما تم استُخدِم اختبار (شابيرو-ويلك) Shapiro-Wilk للتحقق من التوزيع الاعتدالي لدرجات المتعلمين في الاختبار البعدي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، وأظهرت نتائج الاختبار أن درجات المتعلمين في الاختبار البعدي في المجموعتين الضابطة والتجريبية موزعة توزيعًا اعتداليًا كما قِيسَ باختبار Shapiro-Wilk p ≤ ٠,٠٥)، حيث لم تُظهر النتائج أية دلالة إحصائية للاختبار في المجموعتين، ويوضح (جدول ٥) نتائج اختبار Shapiro-Wilk لقياس درجة التوزيع الاعتدالي:

جدول (٥)
نتائج اختبار Shapiro-Wilk لقياس درجة التوزيع الاعتدالي لدرجات المتعلمين في الاختبار البعدي

المجموعة	القيمة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	٠,٩٦٣	٥٠	٠,١١٥
التجريبية	٠,٩٧٢	٥٢	٠,٢٦٣

وللتحقق من وجود تفاعل بين الاختبار القبلي بوصفه متغيرًا مصاحبًا Covariate وطريقة التدريس المستخدمة بوصفهما متغيرًا مستقلاً، قِيسَ مدى تجانس منحنيات الانحدار Regression Slopes بين المتغيرين، وتشير النتائج الموضحة في (جدول ٦) إلى أنه لا يوجد تفاعل دال إحصائيًّا بين الاختبار القبلي وطريقة التدريس المستخدمة من خلال التجانس الظاهر في منحنيات الانحدار بين المتغيرين (الاختبار القبلي، طريقة التدريس المستخدمة)، F ٠,٦٣٣ = p ،٠,٢٢٩ (١,٩٨) =.

جدول (٦)
نتائج تحليل منحنيات الانحدار لقياس التفاعل بين الاختبار القبلي وطريقة التدريس المستخدمة

	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
قياس دلالة التفاعل الاختبار القبلي × طريقة التدريس المستخدمة	٣,٩٧٦	٠,٢٢٩	٠,٦٣٣

وللتأكد من تجانس مستوى التباين في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، تم استُخدِم اختبار (ليفين) Levene الخاص بحساب مدى تكافؤ خطأ التباين، وتشير النتائج كما في (جدول ٧) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التباين بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك في درجات الاختبار البعدي، p = ٠,٥٩، وعليه، يمكن الحكم بتحقق شرط التجانس بين المجموعتين في مستوى التباين وذلك لعدم وجود دلالة إحصائية للاختبار.

جدول (٧)
نتائج اختبار Levene لقياس مدى تكافؤ خطأ التباين بين المجموعتين في الاختبار البعدي

قيمة F	درجات الحرية ١	درجات الحرية ٢	مستوى الدلالة
٠,٢٨٤	١	١٠٠	٠,٥٩١

بعد التحقق إحصائيًّا من شروط استخدام تحليل التباين المصاحب ANCOVA المتمثلة في: (١) شرط تجانس منحنيات الانحدار وعدم وجود تفاعل بين المتغير المصاحب والمتغير المستقل؛ و(٢) شرط التوزيع الاعتدالي لدرجات المتعلمين في الاختبار البعدي في المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ و(٣) شرط التجانس في مستوى التباين بين درجات المتعلمين في الاختبار البعدي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، طُبِّق تحليل التباين المصاحب ANCOVA للإجابة عن تساؤل البحث الرئيس، ويتضح من خلال (جدول ٨) أدناه الخاص بنتائج تحليل التباين المصاحب ANCOVA وجود فروق ذات دلالة إحصائيًّة عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات المتعلمين في الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، F (١، ٩٩) = ٩٥,٠٤، p = ٠,٠٠١، N^2 = ٠,٤٩.

جدول (٨)
نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب لدرجات المتعلمين في المجموعتين الضابطة والتجريبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة eta الجزئية التربيعية
الاختبار القبلي	٧١,٣٦٢	١	٧١,٣٦٢	٤,١٤٠	٠,٠٤٥	٠,٠٤٠
المجموعة	١٦٣٨,٠٦٤	١	١٦٣٨,٠٦٤	٩٥,٠٣٧	*٠,٠٠٠	٠,٤٩٠
الخطأ	١٧٠٦,٣٧٦	٩٩	١٧,٢٣٦			
الكلي	٧٣٣٧٥,٠٠٠	١٠٢				

ولمقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات المتعلمين في الاختبار البعدي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، استخرج الباحثون المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات المتعلمين في

الاختبار البعدي وذلك بعد ضبط أثر المتغير المصاحب المتمثل في الاختبار القبلي، ويوضح (جدول ٩) وجود تفاوت واضح في المتوسطات الحسابية للمجموعتين وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي دُرِيست باستخدام طريقة المذكرات التأملية حيث كان متوسط الدرجات في الاختبار البعدي لهذه المجموعة (٣٠,١٨) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٢,١٠).

جدول (٩)
المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات الاختبار البعدي في المجموعتين بعد ضبط أثر المتغير المصاحب

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	مستوى الثقة عند ٩٥٪	
			الأدنى	الأعلى
الضابطة	٢٢,٠٩٩	٠,٥٨٧	٢٠,٩٣٣	٢٣,٢٦٤
التجريبية	٣٠,١١٧	٠,٥٧٦	٢٨,٩٧٤	٣١,٢٥٩

وبناء على نتائج البحث، قُبِلَت فرضية البحث التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسط درجات الاختبار التحصيلي البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى لطريقة التدريس المستخدمة (طريقة كتابة المذكرات التأملية، الطريقة التقليدية) بعد ضبط أثر الاختبار التحصيلي القبلي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي دُرِّسَت باستخدام المذكرات التأملية.

مناقشة النتائج وتوصيات البحث

هدف هذا البحث شبه التجريبي إلى التعرف على أثر استخدام المذكرات التأملية في تدريس مفهوم الثقافة وذلك في أحد مقررات الإعداد المهني في كلية التربية – جامعة الكويت، جاءت نتائج هذا البحث لتثبت أن للمذكرات التأملية دورًا فعالًا في تعزيز فهم المتعلمين لمفهوم الثقافة، حيث حصل المتعلمون الذين قاموا بكتابة المذكرات التأملية على متوسط درجات عالٍ في الاختبار التحصيلي البعدي بالمقارنة مع الذين دُرِّسُوا باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس، وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصل إليه كل من (نصر) Nusr و(حمدان) (Hamdan, 2009) و(سيسيرو) (Cisero, 2006) بشأن فعالية المذكرات التأملية في زيادة التحصيل العلمي للمتعلمين، كما تتفق نتائج هذا البحث مع دراسة (كرونر–قرين) (Connor-Greene, 2000) في أن للمذكرات التأملية دورًا في تكوين التوجهات الإيجابية وزيادة الدافعية نحو عملية التعلم، فقد لاحظ الباحثون أثناء تطبيق البحث اهتمام المتعلمين في المجموعة التجريبية وتحمسهم لكتابة المذكرات التأملية لكونها فرصة جيدة للتعبير عن أنفسهم وربط

مفهوم الثقافة بخبراتهم الحياتية، وكما جاء في تحليل (قي) حول أهمية التدريس المتجاوب ثقافيًا (Gay, 2000)، اتضح من هذا البحث أن استخدام المعرفة الثقافية عند المتعلمين وخبراتهم السابقة، له دور كبير في تعزيز عملية التعلم وجعل التعليم أكثر مناسبة لهم.

ومن الملاحظات الجديرة بالاهتمام، أن المتعلمين كانوا أكثر اهتمامًا في كتابة المذكرات التأملية أثناء المحاضرتين الثالثة والرابعة واللتان تم خلالهما تناول العناصر الثقافية للمتعلم، حيث اتضح للباحثين أن المتعلمين بذلوا جهدًا أفضل في التعبير عن أفكارهم وطرح تساؤلاتهم وإعلان رفضهم أو قبولهم للعناصر الثقافية التي نُوقِشت، وهذه النتيجة تؤكد أن المذكرات التأملية تأخذ قيمة أفضل إذا ما رُبِطت بخبرات المتعلم السابقة، وهذه الملاحظة تتطابق مع نظرية كل من (جون ديوي) John Dewey و(ديفيد كولب) David Kolb بشأن التعليم المرتبط بالخبرة؛ فكلما قام المتعلم بربط المفاهيم الجديدة بخبراته السابقة، كلما زادت لديه مهارة تحويل هذه المفاهيم الجديدة إلى مفاهيم ذات معنى وبالتالي أصبح أكثر نشاطًا ووعيًا بعملية تعلمه (Dewey, 1938; Kolb, 1984)، وترتبط هذه النتيجة أيضا مع نظرة المفكر الاجتماعي (ليف فيقوتسكي) Lev Vygotsky لعملية التعلم؛ فالفرد بحسب نظرة (فيقوتسكي) يحمل نموذجًا اجتماعيًا ثقافيًا، وهو جزء من جماعة لذلك لا يستطيع بناء معرفة واكتسباها إلا من خلال تفاعله مع المجتمع وربط تلك المعرفة بكيفية فهم المجتمع لها (Vygotsky, 1986)، وهذا ما حقَّقهُ في البحث الحالي، حيث أظهر المتعلمون تحليلاتهم وتفسيراتهم للمواقف الاجتماعية التي يتعرضون لها من خلال تفاعلهم مع المجتمع مما أدى إلى بلورة المفاهيم الثقافية المركبة التي يتلقونها وفهمها بشكل أعمق مما كان عليه سابقًا عندما كانوا يتلقونها بالطريقة التقليدية المعتمدة على التلقين والمناقشة العامة.

ومع إثبات هذه النتائج الإيجابية التي تثبت دور المذكرات التأملية في تدريس مفهوم الثقافة، إلا أن هناك بعض الصعوبات التي واجهت تطبيق هذا البحث، فقد وجد الباحثون أثناء تطبيق هذا البحث أن المتعلمين لديهم ضعف في مهارة الكتابة والتي قد تشكل عائقًا في استخدام المذكرات التأملية، خاصة عند تخصيص وقت محدد لكتابة المذكرة التأملية كما في مذكرات الموقف الحالي Prompt Journaling، والتي استُخدِمت في هذا البحث، وهذا الضعف في الكتابة يؤثر بشكل مباشر في جودة المذكرات التأملية وعمق التفكير التأملي الذي تحتويه، لذلك يوصي الباحثون أن تُعقَد دورات تدريبية مكثفة في مهارات الكتابة في المستوى الجامعي تتضمن مهارات الكتابة التحليلية والنقدية والتأملية لما لها من أهمية في تطوير مهارات المتعلمين في كلية التربية، كما واجهت الباحثين مشكلة تمثلت في تواضع معرفة المتعلمين بمفهوم المذكرات التأملية رغم وجودهم في المرحلة الجامعية الثالثة، ورغم تأكيد وتبني كلية التربية في جامعة

الكويت لأسلوب التأمل في ممارساتها التدريسية (جامعة الكويت – كلية التربية، ٢٠٠٦)، وهذا بدوره يثير تساؤلًا حول مدى جدية كلية التربية في تبني الممارسات التأملية، مما يدعو الباحثين إلى اقتراح أن يقوم المسؤولون في كلية التربية بعقد ورش تدريبية للمنتسبين للكلية من أساتذة ومتعلمين مختصة بتطبيقات التفكير التأملي كالمذكرات التأملية، وتدريب المتعلمين عليها لتصبح جزءًا أساسيًا من نظام تقويم المتعلم، كما يأمل الباحثون أن تُضَمَّن مهارات التفكير التأملي في جميع مقررات الإعداد المهني التي تطرحها كلية التربية في جامعة الكويت، وتعويد المتعلمين على استخدام هذه المهارات في تحليل المواقف التعليمية والمشاهدات الصفية في زياراتهم الميدانية لما لها من أهمية في فهم عملية التدريس بكافة أبعادها، وفي نهاية هذا البحث، يوصي الباحثون أن تُجرى سلسلة من الدراسات الخاصة حول أثر استخدام التفكير التأملي المتمثل بكتابة المذكرات التأملية بكافة أنواعها وذلك في المقررات ذات الطبيعة المهنية التي تطرحها كلية التربية في جامعة الكويت للوقوف على أثر هذه المذكرات في فهم المتعلم لعملية التدريس والمفاهيم والأساليب المرتبطة بها، وينوه الباحثون أخيرًا على أن هذا البحث اقتصر على شعبتين دراسيتين فقط، وبالتالي فإن تعميم نتائج هذا البحث يحتاج إلى القيام بدراسات أخرى داعمة له تشمل المقررات الدراسية الأخرى والمتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة في نطاق كلية التربية في جامعة الكويت.

المراجع

بشارة، موفق سليم (٢٠١٠). أثر التدريب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية، ٢٢(١)، ٢٧-٥٥.

جامعة الكويت – كلية التربية (٢٠٠٦). الإطار المفاهيمي لكلية التربية. الكويت: المؤلف.

وطفة، علي أسعد (٢٠١٣). سوسيولوجيا التربية: إضاءات معاصرة في علم الاجتماع التربوي. الكويت: المؤلف.

Black, S. (2001). Thinking about teaching: How teachers can put reflection at the heart of their teaching. *American School Board Journal, 188*(11), 42-44.

Cisero, C. A. (2006). Does reflective journal writing improve course performance? *College Teaching, 54*(2), 231-236.

Connor-Greene, P. A. (2000). Making connections: Evaluating the effectiveness of journals writing in enhancing student learning. *Teaching of Psychology, 27*(1), 44-46.

Delaney, C., & Kaspin, D. (2011). *Investigating culture: An experiential introduction to anthropology* (2nd ed). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Simon & Schuster.

Ember, C. R., & Ember, M. R. (2010). *Cultural anthropology* (13th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Publishing.

Fenwick, T. (2001). Responding to journals in a learning process. *New Directions for Adult and Continuing Education, 90,* 37-47.

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.

Han, E. P. (1995). Reflection is essential in teacher education. *Childhood Education, 71*(4), 228-230.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Toward definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11,* 33-49.

Heine, S. (2011). *Cultural psychology* (2nd ed.). New York, NY: W. W. Norton & Company.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lavenda, R. H., & Schultz, E. A. (2011). *Cultural anthropology: What does it mean to be human* (2nd ed.). Oxford, U.K.: Oxford University Press.

Luckner, J. L., & Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience: Enhancing and generalizing learning* (2nd ed.). Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing.

Moon, J. (1999). *Learning journal: A handbook for academics, students, and professional development*. London, U.K.: Kogan Page.

Moule, J. (2011). *Cultural competence: A primer for educators* (2nd ed.). Stamford, CT: Cengage Learning.

Nusr, H., & Hamdan, N. (2009). The effect of using reflective journals on the writing achievement and the writing attitudes of eighth grade EFL Jordanian students. *Journal of Educational & Psychological Sciences, 10*(4), 11-26.

Rovai, A. P., Baker, J. D., & Poton, M. K. (2013). *Social science research design and statistics: A practitioner's guide to research methods and SPSS analysis*. Chesapeake, VA: Watertree Press.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental design for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.

Stickel, S. A., & Waltman, J. (1994, February). *A practicum in school counseling: Understanding reflective journals as an integral component*. Paper presented at the 17th annual meeting of the Eastern Educational Research Association, Sarasota, FL. (February 9-12, 1994).

Sugerman, D. A., Doherty, K. L., Garvey, D. E., & Gass, M. A. (2000). *Reflective learning: Theory and practice*. Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wallen, N. E., & Fraenkel, J. R. (2001). *Educational research: A guide to the process* (2nd ed). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.