



## The 4th Proceeding International Conference on Arabic Language and Literature (ICALL) 2021

P-ISSN: 2809-364X | E-ISSN: 2808-8425

<http://proceedings2.upi.edu/index.php/ical/index>

Published by: Study Program of Arabic Language Education,  
Faculty of Language Education and Literature, The Education University.

### إكتشاف الممارسة العاكسة لمعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية والتحديات في إندونيسيا

Frida Akmalia

Universitas Pendidikan Indonesia Bandung, Indonesia

E-mail: fridaakmalia26@upi.edu

#### Abstract

*This paper explores AFL teachers' attitudes, practices, and reflection issues in the classroom. In this study, qualitative research methodologies were used to collect and analyze data. Six AFL Islamic Junior High School teachers in Indonesia provided data via observation, semi-structured interview, focused group discussion, and documentation. The findings reveal that AFL teachers saw reflective practice as largely an evaluative process for their teaching careers. They all feel that reflective practice is one of the qualities of an excellent teacher and that it can help them enhance their teaching skills. The majority of their remarks were descriptive and dialogic in nature. The AFL teachers highlighted teaching burden and a lack of awareness of reflective practice as barriers to reflection.*

**Keywords:** AFL teacher, challenges of reflection, perception, reflective practice.

#### ملخص

يستكشف هذا البحث مواقف معلمي AFL وممارساتهم وقضايا الإنعكاس في الفصل الدراسي. في هذه الدراسة، تستخدم الباحثة منهجيات البحث النوعي لجمع وتحليل البيانات. قدمت ستة من معلمي مدرسة AFL الإعدادية في إندونيسيا البيانات عبر الملاحظة والمقابلة شبه المنظمة ومناقشة المجموعة المركزة والتوثيق. تكشف النتائج أن معلمي AFL رأوا الممارسة الإنعكاسية عملية تقييمية إلى حد كبير لمهنتهم التدريسية. يشعرون جميعاً أن الممارسة الإنعكاسية هي إحدى صفات المعلم الممتاز ويمكن أن تساعدهم في تعزيز مهاراتهم التدريسية. كانت غالبية ملاحظاتهم وصفية وحوارية بطبيعتها. سلط معلمو AFL الضوء على عبء التدريس ونقص الوعي بالممارسة الإنعكاسية كعوائق تحول دون الإنعكاس.

الكلمات المفتاحية: معلمي اللغة العربية كلغة أجنبية، تحديات الإنعكاس، التصورات، ممارسات عاكسة

## المقدمة

على الصعيد العالمي، في دول مختلفة يعد تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية من الموضوعات التي لفتت انتباه الباحثين والخبراء في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وكذلك اللغويين العرب على مدار العقود الماضية (Ali, 2021; Ritonga, et al., 2021; Jusoh and Abdullah, 2020; Rouyan, et al., 2020). لأن اللغة العربية هي اللغة الأكثر انتشارًا في العالم، وذلك تنتشر اللغة بين الدول العربية، وبين بعض دول العالم الأخرى، واللغة العربية هي إحدى اللغات الست (AI- Huri, 2015) في الأمم المتحدة اليوم (Fauziah, Moon and Ambarwati, 2020; Rofik, 2021). وهناك أيضا يوم احتفال باللغة العربية سنويا ويقام يوم ١٨ ديسمبر كل عام، اليوم الذي تم فيه تبني اللغة العربية داخل الأمم المتحدة، وهذه اللغة هي من أكثر اللغات الغزارة لأنها تحتوي على مادة لغوية بشكل مكثف من اللغات الأخرى. لذلك ما أهمية تعلّم و تعليم اللغة العربية ولا سيما اللغة العربية كلغة أجنبية.

في إندونيسيا لا يزال تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية يواجه العديد من المشاكل والتحديات (Al-Bantani and Madkur, 2019). كما يشير Rida (2015) إلى أن تطوير إمكانات هذه اللغة، وخاصة من خلال التعليم، هو مهمة معقدة لأن اللغة العربية تعتبر لغة صعبة التعلم. علاوة على ذلك، يذكر طه ثومور (٢٠٠٨) أن ممارسة تعليم اللغة العربية لا تزال تتمحور حول المعلم وتستند أساسًا إلى الكتب المدرسية وهذا الاتجاه لا يزال يحدث في إندونيسيا. وبالتالي، يجب على معلمي اللغة مثل معلمي *AFL* إعادة تشكيل معرفتهم استمرارا بالتعليم والتعلم طوال حياتهم المهنية (Farrell, 2019). أظهرت الأبحاث الحديثة أن إعادة تأسيس هوية معلمي اللغة (مثل *TESOL*) يمكن إجراؤها بمساعدة الممارسة العاكسة (Farrell, 2018).

بالنظر إلى الظواهر الاجتماعية المذكورة، في السنوات الخمسة الماضية أصبحت الممارسة الإنعكاسية لمعلمي اللغة محورًا مهمًا في عديد البلدان (Shaw, Abdullah and Noye, 2018; Farrell, 2017; Farrell, 2019; Han, Blanc, Pearson, 2020; Mann, Walsh, 2017; McGarr, 2021; Ryssell, Slade, et al., 2018). قد بحثت هذه الدراسات في الغالب مع طلاب الجامعة لاستكشاف طرق ترقية الممارسة الإنعكاسية و جودة التدريس في برنامج تعليم المعلمين. دراسة انعكاس المعلم مهمة أيضًا للكشف عن الوضع الحالي وتحديد الاحتياجات التدريبية في التطوير المهني المستمر

للمعلمين. لذلك، هذا البحث يهدف إلى تحقيق مستوى انعكاس معلمي اللغة العربية كلغة أجنبية في المدارس. الدراسة الحالية تركز على ثلاثة أسئلة بحثية: (١) ما هي تصورات معلمي AFL للممارسة الإنعكاسية في التدريس؟ (٢) كيف يطبق معلمو AFL الممارسة الإنعكاسية في تعليمهم؟ (٣) ما هي التحديات التي يواجهها معلمو AFL في تطبيق الممارسات الإنعكاسية في تعليمهم؟

### منهجية البحث

قد جمعت بيانات الدراسة من خلال الملاحظة، والمقابلات المتعمقة، والمناقشة الجماعية المركزة، والوثائق. في دراسة نوعية، الباحث هو جامع البيانات الرئيسية أو الأداة الرئيسية. كأداة رئيسية من خلال هذه التقنية لجمع البيانات، تصرف الباحثة كمراقبة مشارك سلبي. في منصبه كمراقبة مشارك سلبي (Spradley, 1980) كانت الباحثة في الفصل ولكن لم تتفاعل مع أي شخص أو مواد. تولت الباحثة منصبًا في الجزء الخلفي من الفصل الذي كان قادرًا على ملاحظة وكتابة ملاحظات ميدانية حول ما كان يحدث وكيفية أداء معلمي AFL يدرسون الطلاب في الفصل. للحصول على معلومات حول تصورات معلمي AFL للممارسة الإنعكاسية وتطبيقها في فصولهم، أجريت الباحثة مقابلات شبه منظمة وجهًا لوجه مع المعلمين المشاركين. من المنطقي، استخدام المقابلات شبه المنظمة في هذه الدراسة كان لسماح المشاركين بوصف معلومات شخصية ومفيدة مفصلة. وبالإضافة إلى ذلك، من خلال المقابلات، تتمتع الباحثة بإجراء المقابلة تحكما مفضلًا في نوع المعلومات تقبلها لأنها بإجراء المقابلة يمكنها طرح أسئلة محددة للحصول على هذه المعلومات (Cresswell, 2012). أجريت المقابلات عبر الواتساب. أرسلت الباحثة قائمة الأسئلة للمعلمين. لجمع البيانات، تسترشد الباحثة بقائمة من أسئلة المقابلة ذات الصلة مع المتغير المبحوث. تتضمن المقابلة أسئلة للحصول عليها تصورات وممارسات وتحديات معلمي AFL حول الممارسة العاكسة في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية لطلابهم.

علاوة على ذلك، إن مناقشة مجموعة التركيز (FGD) هي طريقة بحث نوعي وتقنية لجمع البيانات حيث تناقش مجموعة مختارة من الأشخاص موضوعًا أو مشكلة معينة بعمق، بتيسير من وسيط خارجي محترف. في البحث النوعي، مجموعات التركيز تُعرف المناقشة أيضًا باسم مقابلة

مجموعة التركيز. وفقاً Cresswell (2012)، تركيز المقابلة الجماعية هي عملية جمع البيانات من خلال المقابلات مع مجموعة من الأشخاص، عادة من أربعة إلى ستة أشخاص، من نفس الخلفية أو التجربة لمناقشة اهتمام بموضوع معين. طرحت الباحثة بعض الأسئلة العامة وحصلت على إجابات من جميع معلمي AFL في المجموعة لنقاش حي وطبيعي.

في سياق هذا البحث، تتكون الوثائق الرئيسية من المجالات واليوميات العاكسة أو ملاحظات أو خطط دروس أو أحداث مهمة يكتب عنها المعلمون ممارسة تعليم AFL الخاصة بهم. تساعد هذه الوثائق الباحثين على فهم أنواع الأنشطة أو الأدوات العاكسة التي يستخدمونها في أغلب الأحيان لتعكس تعليمهم ومستوى قدرتهم. طُلب من المعلمين المشاركين تقديم خطط دروسهم كتابةً أو عبر البريد الإلكتروني. وبالمثل، طُلب منهم أيضاً كتابة مجلة عاكسة عن ممارساتهم التدريسية مرتين على الأقل شهرياً لمدة نصف فصل دراسي. ومجلة عاكسة هي مرادفة لعدة مصطلحات مثل مجلة التعلم وسجل التعلم والتدريس يُنظر إلى المجالات كأداة للمعلمين لوصف واستكشاف ممارساتهم التدريسية من خلال الوسائط المكتوبة (Moon, 2003).

### الرسم البياني 1. إجراءات المنهجية البحثية

1. الملاحظة (تلاحظ الباحثة حول ما كان يحدث وكيفية أداء معلمي اللغة العربية كلغة أجنبية يدرسون الطلاب في الفصل)

2. المقابلات المتعمقة (استخدام المقابلات شبه المنظمة في هذه الدراسة كان لسماح المشاركين بوصف معلومات شخصية ومفيدة مفصلة)

3. المناقشة الجماعية المركزة (طرحت الباحثة بعض الأسئلة العامة وحصلت على إجابات من جميع معلمي AFL في المجموعة)

4. الوثائق (تتكون الوثائق الرئيسية من المجالات واليوميات العاكسة أو ملاحظات أو خطط دروس أو أحداث مهمة يكتب عنها المعلمون ممارسة تعليم AFL الخاصة بهم).

شاركت في هذه الدراسة ستة معلمين AFL يعملون في ست مدارس المتوسطة الإسلامية في إندونيسيا (جاوى الغربية، وجاوى الوسطى، وجاوى الشرقية، وبانتين). واختارت الباحثة المشاركين وفقاً Cresswell (2012) والذي يعرف بأنه أخذ عينات هادفة تقوم فيها الباحثة تعمد اختيار الأفراد والمواقع لدراسة أو فهم الظواهر المركزية. الافتراض الكامن وراء استخدام هذه التقنية لاختيار المشاركين في البحث هو أنهم ربما صادفوا مصطلح الممارسة العاكسة لأنهم خضعوا لبعض التدريب أو ورش العمل التي تشمل أنشطة الممارسة العاكسة. يلخص الجدول التالي معلومات السيرة الذاتية للمعلمين الذين شاركوا في هذا البحث.

### الجدول ١.

خصائص المعلمين

المجموع	الجنس		مستوى التربية	خبرة التعليم (سنة)
	مؤنث	مذكر		
٣	٢ (٠٢) (٠٣)	١ (٠١)	ماجستير	3
٢	٢ (٠٤) (٠٥)		باكالوريا	5
١		١ (٠٦)	باكالوريا	10
٦	المجموع			

قامت الباحثة بتحليل البيانات من المقابلات نوعياً لمحتوى الإجراءات التي اقترحتها Miles and Huberman (2014). يتكون تحليل المحتوى من تعيين الكود لتحديد تعليقات المشاركين ذات الصلة مع الإنعكاس الأول، واجمعهم الباحثة معاً لتشكيل فئات بناءً على سؤال البحث. الفئات هي خصائص المعلم العاكسة ومحتوى ومستوى ممارسة المعلم العاكسة، وتحدي المعلم لتنفيذ الممارسة العاكسة. تشكل هذه الفئة أيضاً العنوان الفرعي لقسم النتائج والمناقشة في المقالة. عند الإبلاغ عن النتائج، تستخدم الباحثة الاسم المستعار ويعرّف المعلم على أنه "م" متبوعاً برقم.

جمعت الباحثة ردود المعلمين وتعليقاتهم على كل سؤال بناءً على التشابه بينهم. حللت المجالات العاكسة للمعلمين نوعياً. واستخدمت إدخلالات دفتر اليومية وبيانات المقابلة لتصنيف مجالات انعكاس المعلمين ومستويات الإنعكاس. مناطق الإنعكاس مصنفة حسب Schon (1983) and Killion and Todnem (1991). وحللت الباحثة تحليل مقتطفات من المجالات وبيانات المقابلة لتحديد التعليقات المتعلقة بمجالات التفكير أثناء العمل، والتفكير أثناء العمل، والتفكير مقابل العمل. يوفر معدل انعكاس Moon (2004) نموذجاً لتقييم مستوى الإنعكاس في مجلة المعلم. تحليل دخول المجلة بما في ذلك وضع المقتطفات في إحدى الفئات الأربع التي وصفها Moon (2004) كما التالية: ١) الكتابة الوصفية هي وصف الأحداث أو التقارير الأدبية. لا توجد مناقشة تتجاوز الوصف. ٢) الإنعكاس الوصفي هو انعكاس أن الأغلبية تأتي من منظور واحد. ٣) الإنعكاس الحوارية هو النظر في جودة التقييم والبدائل الممكنة لشرح ووضع الفرضيات. الإنعكاس تحليلي أو تكاملي، متصل العوامل ووجهات النظر. ٤) الإنعكاس النقدي هو انعكاس يتميز بالوعي بأن الإجراءات ويمكن عرض نفس الحدث في سياقات مختلفة مع تفسيرات مختلفة تتعلق بها سياق الكلام.

## نتائج البحث و مناقشتها

### تصورات معلمي AFL للممارسة الإنعكاسية

خلال المقابلة، يُسأل المعلمون المشاركون عن الخصائص العاكسة للمعلمين في تعبير معرفتهم وفهمهم حول الممارسة العاكسة. تعرض الباحثة آراء وفهم المعلمين في الجدول التالي.

### الجدول ٢.

#### تصورات معلمي AFL لخصائصهم الإنعكاسية

انعكاس معلمي AFL	معلمون
تقويم أداء تدریسهم	١م، ٢م، ٣م، ٥م، ٦م
النظر في اقتراحات الطلاب	١م، ٢م، ٣م، ٤م
امتلاك مهارات تواصل جيدة	١م، ٢م، ٣م، ٦م
شجع الطالب على التفكير	٣م، ٤م، ٥م، ٦م

مخلص	٤م، ٣م، ٢م، ١م
امتلاك معرفة جيدة بالدراسة	٦م، ٣م، ٢م، ١م
مستمع جيد	٦م، ٥م، ٤م
مفتوح للتغيير	٥م، ٤م، ٣م
مراقبة أداء الطلاب	٣م، ٢م، ١م
شجع الطلاب على المشاركة في الدروس	٦م، ٥م، ١م
قريب من الطلاب	٦م، ٥م، ٤م
قيم احتياجات الطلاب	٦م، ٥م، ١م
تطبيق تنظيم الفصل	٦م، ٥م
قادرة على تحفيز الطلاب	٤م، ٣م
إدراك عيوبهم ومحاولة تحسينها	٢م، ١م
صبور	١م
تجنب الأخطاء المماثلة	٦م

كما يتضح من الجدول، ذكر المعلمون المشاركون العديد من الخصائص بما يشعرون به. ومع ذلك، فإن بعض العناصر في الجدول ٢ ليست ترتبط مباشرة بالممارسة الإنعكاسية. تقويم أداء تدریسهم، وإدراك عيوبهم ومحاولة تحسينها، وصبور، ومستمتع جيداً، وشجع الطلاب على التفكير، والنظر في اقتراحات الطلاب، وتجنب الأخطاء المماثلة كلهم سمة تميز المعلم الإنعكاسي. ومع ذلك، بعض العناصر مثل تطبيق تنظيم الفصل كما أشارت خمسة من سبعة معلمين لا تتعلق بصفات عاكس المعلم، ولكنها تتعلق بفعال المعلم. وهكذا، يتحدث المعلمون غالباً عن المعلمين الفعالين والتدریس الفعال عندما يُسأل منهم حول الممارسة العاكسة والإنعكاسية. بالطبع التدریس الفعال والإنعكاس مترابطة لكن تعليقات المعلم تشير إلى أنهم غير متأكدين من معنى الممارسة الإنعكاسية.

يوضح الجدول ٢ أن جميع المعلمين تقريباً يعرفون الممارسة الإنعكاسية على أنها عملية  
تقويم التدريس والتعلم لتحقيق أهداف معينة والتعزيز. كعملية التقويم، يتطلب الأمر من المعلمين  
إيجاد نقاط القوة ونقاط ضعفهم في التدريس لضمان التعلم والتحسين المستمر. هذا الأمر تمثيلاً  
مع بيان (York Bar, et al., 2001) الذي يعرف الممارسة الإنعكاسية بأنها نهج استقصائي للتدريس  
يتضمن التزاماً شخصياً بالتعلم المستمر والإصلاحات. يشير هذا البيان إلى أن الممارسة العاكسة  
تساعد المعلمين على فهم أداءهم التدريسي من حيث ما هو جيد بالفعل وما يحتاج إلى تحسين.  
وبالمثل، تتطلب الممارسة الإنعكاسية التزاماً شخصياً من المعلم ضمان التعلم والتحسين المستمر.  
بمعنى آخر، تساعد الممارسة العاكسة يتغير المعلمون بشكل إيجابي، ويتعلمون من الأخطاء التي  
ارتكبوها في جلسات التدريس السابقة وفي نفس الوقت يقومون بإجراء التعديلات المناسبة لتجنب  
الأخطاء المماثلة.

تصورات معلمي AFL للممارسة الإنعكاسية كعملية تقييمية وفقاً Glasswell and

Ryan (2017). انعكاسية كعملية تقييمية، في رأيهم، يتطلب من المعلمين إصدار أحكام حول  
عملهم اليومي والحياة المهنية

حول ما إذا كان الأداء التعليمي والمهني قد تم يفي بالمعايير. كعملية تقييمية، يجب تقويم الممارسة  
العاكسة للمعلم طريقة التدريس ومستوى المعرفة المهنية والتخطيط للدروس. وبالتالي، فإن معلمي  
AFL يفهمون فقط الممارسة الإنعكاسية كعملية لتقويم أداء التدريس وتحديد أوجه القصور لديهم  
ومحاولة إيجاد حلول بديلة لتحسين احترافهم في التدريس.

### تطبيق الممارسة الإنعكاسية

طلب من المعلمين المشاركين أن يكشفوا أنهم كانوا انعكاساً في العمل، وانعكاساً على  
العمل، وانعكاساً للعمل. أشار جميع المعلمين إلى أنهم خططوا لدروسهم، وكما قال م ٢، "لقد  
صنعنا خطط الدروس من خلال منتدى معلمي اللغة العربية ونستخدمها في فصولنا اللاحقة  
".وبالإضافة إلى ذلك، ذكر المعلمون أنهم استخدموا التغذية الراجعة من ملاحظاتهم أثناء الدرس  
لإجراء تغييرات في تعليمهم. قال م ١ "أراقب كل طالب أو الأنشطة الجماعية خلال الدرس.  
بناءً على ردود أفعالهم وسلوكهم، يمكنني تغيير طرق التدريس الخاصة بي أو الأنشطة التي يتعين

عليهم القيام بها". وبالمثل، طلب المعلم من الطلاب كتابة دروسهم وتوقعاتهم في نهاية الدرس. مثل م ٥ علق قائلاً: "في نهاية الدرس، أطلب منهم أحياناً تدوين ما تعلموه، ماذا يتوقعون مني، وتقييم جودة تدريسي". وهذا يبين أن يقوم المعلمون المشاركون بإجراء تأملات حول تدريسيهم قبل وأثناء وبعد الدرس.

يمكن لتحليل دفتر اليومية العاكسة للمعلمين تحديد مستوى انعكاسهم. كما ذكرنا سابقاً، يُطلب من المعلمين كتابة المجلة العاكسة حول ممارسات التدريس في الفصول الدراسية. يعرض الجدول التالي مستوى الإنعكاس حققها كل معلم في نهاية الدرس. كما يتضح من الجدول، البيانات من تحليل إدخال دفتر اليومية دعم بيانات المقابلة. كتبت ثلاثة معلمين على مستوى الإنعكاس الوصفي، وكتب المعلمان اثنان على مستوى الإنعكاس الحواري، وكتب المعلم الواحد على مستوى الكتابة الوصفية، ولم يتمكن أي المعلمين من مصنفة على مستوى الإنعكاس النقدي.

### الجدول ٣.

#### مستوى انعكاس معلمي AFL

المعلم	مستوى الإنعكاس
٥م	الكتابة الوصفية
١م، ٣م، ٤م	الإنعكاس الوصفي
٢م، ٦م	الإنعكاس الحواري
-	الإنعكاس النقدي

تتكون اقتباسات الكتابة الوصفية من وصف الأحداث التي وقعت خلال الدروس. فيما يلي مثال للكتابة الوصفية في مجلة عاكسة م ٥:

أبدأ الدراسة بتذكير الطلاب عما تعلموه في المادة السابقة. ثم أخبرهم أنهم سيتعلمون كيفية تعرّف الأشخاص الآخرين. قسمتهم إلى عدة مجموعات. أعرض مقاطع فيديو حول كيفية تعرّف الأشخاص الآخرين. ثم يقوم الطلاب بتقليدها

وحفظها. بعد ذلك، قدمت كل مجموعة ما صنعته. وقدمت المجموعة الأخرى أسئلة إلى المجموعة المقدمة. قبل أن أنهي الفصل، أطلب منهم مراجعة الدرس. اقتباسات الانعكاس الوصفي هي أكثر من مجرد كتابة وصفية. فهي لا تتضمن فقط وصفًا للأحداث بل عدة محاولات لتقديم تبرير الأحداث أو الإجراءات وصفياً. فيما يلي مثال من مجلة عاكسة م ٣:

اليوم هو الوقت المناسب للطلاب لدراسة النص الوصفي في أنشطة القراءة. اخترت لتطبيق طريقة القراءة بصوت عالٍ. ثم أجبرهم بحفظ النصوص في مجموعات بنصوص مختلفة لكل مجموعة. في الواقع، كانوا قادرين على حفظ المهام بشكل أسرع بكثير كما توقعت. عندما سألتهم هل يفهمون النص ولا يجيبون إلا على القليل. ربما حدث هذا بسبب عملية التعلم ليست مثيرة للاهتمام أو أحتاج إلى تغيير طريقة التعلم الذي يمكن أن يجبرهم على فهم النص بشكل كامل.

يحدد انعكاس حوار في مجلتين عاكستين للمعلمين. انعكاس تحليلي ومتكامل للعوامل والإنطباع. فيما يلي مثال على الاقتباس من مجلة م ٢:

لقد استمتعت بهذا الدرس لأن غالبية طلابي سعداء تحدث العربية بمواضيع مختلفة. يمكنهم أيضاً التعبير عن المحادثات الكاملة بشكل صحيح. ومع ذلك، أشعر أحياناً أيضاً أن الدروس غير فعالة. في بعض الأحيان أشعر بمحبط عندما لا يفهم الطلاب دروسي ولا يهتمون بها. قد لا يكون لديهم المعرفة الأساسية اللازمة حول الدروس. وقد يفتقرون أيضاً إلى المفردات اللازمة للتعبير. ولديهم أيضاً أساليب تعلم مختلفة. أحاول إيجاد بعض الحلول لهذه المشكلة. أناقشها أحياناً مع زملائي لحل المشكلة. وأحياناً، أبحث أيضاً عن أفكار جديدة من الإنترنت لتوسيع آفاقي وإثرائها.

من العرض السابق وتحليل البيانات، يتضح أن مجلة المعلم العاكسة تظهر ثلاثة مستويات من الانعكاس: الكتابة الوصفية، والانعكاس الوصفي، والانعكاس الحوار (Moon, 2003). كما

يشير م ٥، فإن المجلة هي ببساطة وصف للأحداث أو الخطوات أو الأنشطة التي يقوم بها المعلم أثناء جلسات التدريس الخاصة به. لا تكشف هذه المجلة عن أي نقاش يتجاوز الوصف ولا تشير إلى الأقسام التي عملت بشكل أفضل ولماذا. وفقاً Moon (2004)، يتم تصنيف هذا النوع من المجلات على أنه وصفي، لأنه لا يظهر أي دليل على انعكاس فيه. وفي الوقت نفسه، في Mann (1977)، تم تصنيف هذه المجلات على أنها أدنى مستوى من الانعكاسية. كشفت نتائج البحث أيضاً أن المعلم المشارك لم يصف فقط ما فعله أثناء الجلسة التعليمية، بل على العكس، قام م ٣ بتحليل ما حدث أثناء الجلسة التعليمية في فصله وما هو السبب. بعبارة أخرى، أظهر م ٣ بعض الأدلة على دراسة أعمق في وصفها والتي تعد أساساً جزءاً من الإنعكاس. يذكر م ٣ أيضاً العديد من وجهات النظر البديلة على الرغم أنه لم يوضح أي دليل ملموس. لذلك، في وجهة نظر Moon (2004)، يتم تصنيف هذا النوع من الانعكاس على أنه انعكاس وصفي لأن الانعكاس الذي يقوم به م ٣ هو فقط من منظور واحد. تثبت نتائج الأبحاث الأخرى مستوى أعلى من الانعكاس الذي يسميه Moon (2004) انعكاس حواري. كما ذكر م ٦ هو يتضمن بالانعكاس التحليلي و/أو التكاملي من عدة عوامل ووجهات نظر.

كما هو مبين في كتاباتهم اليومية، أظهر المعلمين المشاركين اثنان أحكاماً جودة حكمية حول أداء تعلم الطلاب وافترضوا عدة بدائل لتحسين التدريس والإنجاز. حتى الآن، تشير نتائج البحث إلى أن المشاركين من المدرسين غير قادرين على تحقيق أعلى مستوى من الانعكاس الذي يسميه Mann (1997) and Moon (2004) الانعكاس النقدي. وبالتالي، بناءً على نتائج البحث أعلاه وتحليله، يمكن استنتاج أن المجلات الخاصة بالمدرسين المشاركين هي في الغالب وصفية. إنهم يفكرون بالفعل في خبرتهم التدريسية، لكن هذا ليس بالضرورة انعكاساً. لا يقتصر الانعكاس على الانعكاس الجاد فيما يفعله شخص ما، ولكنه يتطلب النظر إلى تجاربنا من خلال عدسة نقدية مما يعني التشكيك في تجاربنا، والبحث في الأسباب الكامنة وراء الأحداث، وإنشاء علاقات السبب والنتيجة، والنظر في الآثار الأوسع لأفعالنا. هذا ما هو متوقع من المعلم العاكس. للأسف، لم يُظهر لنا معلمو AFL المشاركين هذا الدليل ليتم تسميته بالانعكاس النقدي.

التحديات في تطبيق الممارسة الانعكاسية

كما هو موضح سابقاً، لم يكن معلمو *AFL* المشاركين كثيراً على دراية بمصطلح "الممارسة الإنعكاسية". بناءً على البيانات التي تجمعها الباحثة، هناك بعض الاختلافات يمكن استنتاج الأسباب والحجج. يعرض الجدول ٤ التحديات التي يواجهها المعلمون الذين يشاركون في تنفيذ الممارسات الانعكاسية في تدريسهم. كما يتضح من الجدول، أشار جميع المعلمين المشاركين إلى ذلك عبء العمل وقلة الوقت للإنعكاس هما السببان الرئيسيان اللذان يدفعانهم إلى الإنعكاس. لذلك، من المهم تخصيص وقت للمعلم للإنعكاس على الرغم من أن هذا قد لا يكون كذلك تضمن أنها ستصبح عاكسة تلقائياً. يجادل Zechner (1996) أن الإنعكاس لا يحدث في العديد من المدارس على الرغم من تخصيص الوقت لهذا الغرض.

#### الجدول ٤.

تحديات معلمي *AFL* في تطبيق الممارسة الإنعكاسية

بيان	معلم
عبء العمل	١م، ٢م، ٣م، ٤م، ٥م، ٦م
ضيق الوقت للإنعكاس	١م، ٢م، ٣م، ٤م، ٥م، ٦م
لم يتم تدريس التدريبات العاكسة لهم أبداً أثناء تدريب المعلمين قبل الخدمة	١م، ٢م، ٤م، ٥م، ٦م
لا توجد ملاحظات بناءة من المشرف	١م، ٢م، ٣م، ٤م، ٥م
يتولى المشرف العمل الإداري فقط	١م، ٢م، ٣م، ٤م
التعاون غير الكافي بين زملاء العمل	٣م، ٤م، ٥م، ٦م
مستوى الطالب منخفض	١م، ٥م، ٦م
التدريب المناسب والهادف غير كافٍ	٢م، ٣م، ٦م
عدم الالتزام	١م، ٢م
لم يعتاد على الإنتقاد	٥م، ٦م

يخلص هذا البحث إلى أنه يجب تقديم الممارسة العاكسة في وقت سابق في برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة بحيث يتمتع المعلمون المحتملون بالكفاءة المعرفية الكافية حول الممارسة العاكسة قبل التخرج. كما ذكرت من قبل خمسة معلمين لم يتم تدريس هذه الممارسة العاكسة لهم أثناء تعليم المعلمين قبل الخدمة. تشير هذه المشكلة إلى تحديات عملية ومعرفية (Abduh and Dunakhir, 2020). إلى جانب ذلك، يحتاج مشرف المدرسة إلى التركيز على الإشراف السريري من خلال تزويد المعلمين ردود الفعل البناءة على أساس ملاحظاتهم الصفية، وليس فقط المراجعة تعمل إدارة المعلم بدلاً من ذلك. على حد تعبير م ١، "نادراً ما نحصل على تعليقات من مشرف المدرسة لتطويرنا المهني. عادة ما يتحقق المشرف من خطط الدروس لدينا أو أي عمل إداري آخر".

#### الخلاصة

خلصت هذه الدراسة إلى أن معلمي اللغة العربية كلغة أجنبية يعتبرون الممارسة الإنعكاسية عملية لتقييم تجربة ممارسة التدريس التي يرونها من المهم فهم نقاط قوتهم وضعفهم في التدريس. ومع ذلك، هم يجد صعوبة في إعطاء وصف دقيق للممارسة الإنعكاسية. مستويات انعكاس المعلمين على أساس إدخالات دفتر اليومية الخاصة بهم إلى حد كبير عبارات وصفية حول ما يحدث في فصلهم. هناك تعليقات تقييمية موجزة تصف مدى نجاح دراساتهم ولكن لا يوجد دليل على انعكاس نقدي حيث لا يقومون فقط بتحليل الأحداث التي تحدث في الفصل ولكن يتعين عليهم أيضاً تفصيل مشاعرهم بعمق واستخلاص استنتاجات للعمل المستقبل. والفهم غير الكافي وانخفاض مستويات الإنعكاسية كما يتضح من المعلمين بسبب عدم الوضوح والتوجيه. كما أشار جميع المعلمين، هم لم يتم منحهم تدريباً مناسباً على الممارسة الإنعكاسية، لكن من المتوقع أن يفكروا. هذا له آثار على صانعي السياسات والسلطات الذين يتوقعون من المعلمين التعكس دون إعطائهم التدريب المناسب.

تثري نتائج هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة التي ساهمت جهود المعلمين في تحسينها جودة التعليم والتعلم التي تتأثر إلى حد كبير تصور نماذجهم ويحتاجون إلى نموذج من مشرف مدرستهم. إذا لم يعطهم مشرف مدرستهم ملاحظات بناءة، فلن يكون لديهم دافع لكتابة مجلة

عاكسة منتظمة لممارسات التدريس في الفصول. وبالتالي، هناك حاجة إلى تغيير مفاهيمي في المعلمين. إنهم بحاجة للاعتقاد بأن تطوير المعلم المهني يجب أن يبدأ من المعلم نفسه والأطراف الأخرى بما في ذلك مشرفو المدرسة الذين يعملون فقط كمؤيدين. إذا أراد المعلم من كل قلبه أن يتطور من الناحية المهنية، سيكون تعليمهم أكثر فعالية وسيكون أداء الطلاب لديهم لتكون الأفضل. قد لا يكون هذا التغيير المفاهيمي سهلاً كما نعتقد، لكنه يمكن تحقيقه من خلال التدريب المنظم جيداً والالتزام القوي والمستمر والدعم المناسب.

## المراجع

- Abduh, A & Dunakhir, S (2020). The Challenges of Learning English for Accounting in an Indonesian University. *Asian EFL Journal*, 27(32), 162-176.
- Albantani, A. M., & Madkur, A. (2019). Teaching Arabic in the era of Industrial Revolution 4.0 in Indonesia: Challenges and opportunities. *ASEAN Journal of Community Engagement*, 3(2), 3, 198-213. <https://doi.org/10.7454/ajce.v3i2.1063>
- Ali, H. E. H. (2021). Orientations And Ideas In Teaching Arabic As A Foreign Language In Uzbekistan Between The Negatives And The Positives. *International Journal of Management*, 12(2), 307-314. <https://doi.org/10.34218/IJM.12.2.2021.033>
- Al-Huri, I. (2015). Arabic Language: Historic and Sociolinguistic Characteristics. *English Literature and Language Review*, 1(4), 28–36. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16163.66089/1>
- Choo, Y. B., Abdullah, T., & Nawi, A. M. (2018). Learning to Teach: Patterns of Reflective Practice in Written Journal. *LSP International Journal*, 5(2), 49-57. <https://doi.org/10.11113/lspi.v5n2.80>
- Creswell, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Fourth Edition. Boston: Pearson Education, Inc.
- Farrell, T. S. (2017). *Research on reflective practice in TESOL*. Routledge.
- Fauziah, S., Rembulan, I., & Ambarwati, M. N. (2020). Problematika Pembelajaran Bahasa Arab Pada Mahasiswa Non Studi Arab Di Universitas Al Azhar Indonesia dan Solusinya. *Prosiding Konferensi Nasional Bahasa Arab*, 6(6), 579-592.
- Glasswell, K., & Ryan, J. (2017). Reflective practice in teacher professional standards: Reflection as mandatory practice. In *Reflective theory and practice in teacher education* (pp. 3-26). Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-3431-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3431-2_1)
- Han, S., Blank, J., & Berson, I. R. (2020). Revisiting reflective practice in an era of teacher education reform: A self-study of an early childhood teacher education program. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(2), 162-182. <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1632993>

- Jusoh, Z., & Abdullah, L. (2020). ESL Student Teachers Beliefs about Learning Arabic as a Foreign Language. *International Journal of Asian Social Science*, 10(1), 43-50. <https://doi.org/10.18488/journal.1.2020.101.43.50>
- Killion, J. P., & Todnem, G. R. (1991). *A process for building theory*. Educational Leadership.
- Mann, S., & Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. Routledge.
- McGarr, O. (2021). The use of virtual simulations in teacher education to develop pre-service teachers' behaviour and classroom management skills: implications for reflective practice. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 274-286. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733398>
- Miles, Mathew B., Huberman, A. Michael, & Saldana, Johnny. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Moon, Jennifer A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Ritonga, M., Kustati, M., Budiarti, M., Lahmi, A., Asmara, M., Kurniawan, R., ... & Yenti, E. (2021). Arabic as foreign language learning in pandemic COVID-19 as perceived by students and teachers. *Linguistics and Culture Review*, 5(1), 75-92. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5n1.726>
- Rofik, E. N. (2021). Kronologi Bahasa Arab Semitik Perspektif Historis. *Ngabari: Jurnal Studi Islam dan Sosial*, 14(1), 32-46. <https://doi.org/10.51772/njsis.v14i1.66>
- Rouyan, N. M., Hassan, I., Mustapha, N. H., Mustapha, N. F., & Azmi, M. N. L. (2020). Developing Strategic Reading Skills Among University Students Of Arabic As A Foreign Language In Malaysia. *International Journal Of Scientific & Technology Research*, 9(8), 496-503. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3680026>
- Russell, T. (2018). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4-14. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1395852>
- Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books, Inc.
- Slade, M. L., Burnham, T. J., Catalana, S. M., & Waters, T. (2019). The Impact of Reflective Practice on 'Teacher Candidates' Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), 15. <https://doi.org/10.20429/ijsofl.2019.130215>
- Spradley, James P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Van Manen, M. (1977). *Linking Ways of Knowing and Ways of Being Practical: Curriculum and Inquiry*. 6, 205 – 228.
- York-Barr, J., Sommers, W.A., Ghere, G.S., & Montie, J. (2001). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Zeichner, K. (1996). *Teachers as Reflective Practitioners and Democratization of School Reform*. New York: Teachers College Press.