259
المجلد 10 العدد 4 ديسمبر 2009

تطور تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم

د. إيمان محمد غيث
قسم العلوم التربوية
كلية الآداب والعلوم- جامعة البتراء

د. أسيل أكرم الشوارب
قسم العلوم التربوية
كلية الآداب والعلوم- جامعة البتراء

تطور تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم

د. إيمان محمد غيث
قسم العلوم التربوية
كلية الآداب والعلوم- جامعة البتراء

د. أسيل أكرم الشوارب
قسم العلوم التربوية
كلية الآداب والعلوم- جامعة البتراء

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف نحو التعلم والتعليم في عدد من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، ومعرفة مدى تطور هذه التصورات لدى الطلبة المعلمين مع تقدمهم في الدراسة الجامعية في برامج إعداد المعلمين.

تكونت عينة الدراسة من (٤٤٧) طالبا وطالبة يدرسون في عدد من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وقد استخدمت في الدراسة استبانة تكونت من (٣٤) فقرة لجمع المعلومات والإجابة عن أسئلة الدراسة. وفي تحليل نتائج الاستبانة، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) الإحصائي.

أظهرت نتائج الدراسة امتلاك الطلبة المعلمين مزيجاً من التصورات البنائية والتقليدية حول التعلم والتعليم، ولكن تصوراتهم تميل أكثر نحو البنائية. كما بينت النتائج تغيراً في تصورات الطلبة مع تقدمهم في الدراسة الجامعية، حيث أصبحت تصورات طلبة السنة الرابعة أكثر بنائية، وأقل تقليدية من تصورات طلبة السنة الأولى وبفروق دالة إحصائيا.

الكلمات المفتاحية: تصورات الطلبة المعلمين حول التعلم والتعليم، التصور التقليدي، التصور البنائي، برامج إعداد المعلمين.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/٢/١٧م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٣/١٥م

The Development of the Conceptions Concerning Teaching and Learning Among Classroom Student Teacher

Dr. Eman M. Gheith
Faculty of Arts & Sciences
Petra University

Dr. Aseel A. Shwareb
Faculty of Arts & Sciences
Petra University

Abstract

This study aimed at identifying student teacher conceptions in the classroom teacher major concerning learning and teaching in a number of public and private Jordanian universities and to recognize the extent of the development that occur to their conceptions as they progress in the university study in the teacher education programs.

The study sample consisted of (447) male and female students, studying in a number of public and private universities in Jordan. A questionnaire consisted of 34 items has been used in the study to collect information to answer the study questions. In analyzing the questionnaire results, arithmetic means, the standard deviation and statistical (t-test) were used.

The study results indicated that the student teacher possesses a mixture of constructive and traditional conceptions concerning learning and teaching, whereas their conceptions inclined more toward the constructivism .The results also indicated that the student teacher conceptions concerning learning and teaching have change as they progress in the university study. The conceptions of the senior students become more constructive and less traditional compared to the freshman students with significant statistical differences.

Key words: student teacher conceptions concerning learning and teaching, traditional conceptions, constructive conceptions and teacher education programs.

تطور تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم

د. إيمان محمد غيث
قسم العلوم التربوية
كلية الآداب والعلوم- جامعة البتراء

د. أسيل أكرم الشوارب
قسم العلوم التربوية
كلية الآداب والعلوم- جامعة البتراء

المقدمة

لقد زاد اهتمام الباحثين التربويين منذ نهاية عقد الثمانينات في القرن السابق بموضوع التصورات والمعتقدات التي يحملها المعلمون عن التعلم والتعليم وبخاصة مع التحول من المنحى السلوكي إلى المنحى البنائي. ووفقاً للمنظور البنائي يرتكز تفكير الأفراد وعملهم بشكل رئيس على الأفكار التي قاموا ببنائها وتكوينها سابقاً (Tsai, 2002). إذ تتشكل لدى الطلبة الملتحقين ببرامج إعداد المعلمين في الجامعات مجموعة من المعتقدات الشخصية المنطقية حول التعلم والتعليم على مدى الأعوام التي كانوا فيها طلاباً على مقاعد الدراسة في المرحلتين الأساسية والثانوية. وذلك من خلال ملاحظة المعلمين الذين يدرسونهم سواء أكانوا معلمين جيدين أم غير جيدين (Lumpe, Haney & Czerniak, 2000). وتكون هذه المعتقدات في أغلب الأحيان غير كاملة وذلك لأن الطلبة يرون ويسمعون الجانب الأدائي من الممارسات الصفية للمعلمين (Saban, 2003).

ويشير مصطلح التصورات حول التعلم والتعليم إلى المعتقدات التي يحملها الطلبة المعلمون حول الطرق المفضلة للتعلم والتعليم وتتضمن معنى التعلم، والتعليم، وأدوار الطلبة، والمعلمين. وفي الغالب يتم تصنيف التصورات حول التعلم والتعليم ضمن نموذجين، هما: التقليدي، والبنائي. ووفقاً للنموذج التقليدي فإن المعلم هو مصدر المعرفة، ويتمثل دوره الرئيس في نقل المعرفة، ويكون الطالب حسب هذا النموذج متلقياً سلبياً للمعلومات. ويؤكد هذا النموذج أن التعلم يحدث من خلال استقبال الطلبة للمعلومات التي يكون مصدرها المعلم أو الكتب المدرسية. في حين يركز النموذج البنائي على خلق بيئات تعلم نشطة تسمح بالتفكير الناقد والتعاون وتعدد مصادر المعرفة (Chan & Elliott, 2004). كما يؤكد النموذج البنائي على دور التصورات المسبقة والأبنية المعرفية في عملية التعلم، حيث يقوم الطلبة ببناء المعرفة بأنفسهم من خلال ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق.

وتنطلق النظرية البنائية من ثلاثة محاور، يشير المحور الأول إلى أن المعنى يُبْنى ذاتياً من قبل الفرد المتعلم ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم، ويتشكل هذا المعنى نتيجة تفاعل المتعلم مع البيئة الخارجية. ويشير المحور الثاني إلى أن تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نفسية نشطة

تتطلب جهداً عقلياً، وتبقى البنية المعرفية عند المتعلم متزنة إذا كانت المعرفة الجديدة متفقة مع بنيته المعرفية، أما إذا كانت المعرفة الجديدة لا تتفق مع بنيته المعرفية السابقة فإنه يشعر بالتوتر وعدم الاتزان المعرفي. أما المحور الثالث فيشير إلى مقاومة البنية المعرفية المتكونة لدى الفرد للتغيير حيث يتمسك الفرد بما لديه من معرفة سابقة مع أنها قد تكون خاطئة، وذلك لأنها تقدم له تفسيرات مقنعة (الزعبي وعبيدات، ٢٠٠٤).

ويشير العديد من الباحثين إلى أنّ هناك روابط قوية بين تصورات المعلمين وسلوكهم الصفي وبيئة التعلم، مما يؤكد أنها تلعب دورًا جوهرياً في كيفية تفسير المعلمين للمعرفة البيداغوجية وفي فهمهم لمهمات التعلم عند التحاقهم ببرامج إعداد المعلمين (Brayan, 2003; Chan & Elliott, 2004)، حيث تعمل هذه التصورات كإطار عمل توجّه سلوكات المعلمين وممارساتهم الصفية فيما بعد (Gao & Watkins, 2002). وقد أظهرت نتائج الدراسات كذلك أن معتقدات الطلبة المعلمين وتصوراتهم لا تتسق غالباً مع النموذج المقبول أو السائد في التعليم كما إنها تمتاز بالثبات ومقاومة التغيير (Lumpe, et al, 2000). وهذه التصورات تنسجم مع النظرة السلوكية في نظرتها التقليدية للتعلم والتعليم. إذ يمتلك الطلبة المعلمون نظرة محدودة حول دورهم بوصفهم معلمين وذلك لاعتقادهم أنّ التعليم عبارة عن عملية تلقين الطلبة ما يعرفونه من معلومات، وتقويم مدى تذكرهم للمعلومات، وأنّ التعلم مجرد تذكر أو تمثل للمعرفة، ولا تتجاوز نظرتهم للإدارة الصفية أكثر من ضبط الطلبة في الصف (Saban, 2003). وهذا يعني تعارض تصورات الطلبة المعلمين مع النظريات والأفكار الحديثة التي يدْرُسُونها في مواد إعداد المعلمين.

فقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أنّ عدداً كبيراً من الطلبة المعلمين لم يغيروا معتقداتهم وتصوراتهم حول التعلم والتعليم حتى بعد التحاقهم ببرامج إعداد المعلمين وخضوعهم للعديد من المساقات التربوية، حيث وُجد أنّ الطلبة المعلمين يتبنون أحيانا طرق تعليم غير فاعلة أو طرقاً تقليدية يميلون فيها إلى التمسك بالتصورات التي لديهم ما لم يقتنعوا بأهمية ما يقدمه القائمون على برامج إعداد المعلمين، وما لم يتم تقديم أفكار جديدة تعطي تفسيراً أفضل لخبراتهم وتدفعهم إلى تغيير هذه التصورات (Skamp, Lismore & Mueller, 2001; Brayan, 2003). في حين أظهرت نتائج بعض الدراسات حدوث تغيرات في تصورات الطلبة نتيجة التحاقهم ببرامج إعداد المعلمين وتعرضهم للعديد من المساقات.

وقد قام جونغ وبرينكمان (Jong & Brinkman, 1999) بدراسة مسحية حول برامج إعداد المعلمين وقد وَجَدا أنّ برامج إعداد المعلمين تعرضَّت إلى إصلاحات رئيسة على مستوى العالم، ولكنها فشلت في كثير من الدول في جسر الهوة بين النظريات التي يتم تدريسها في مواد إعداد المعلمين وبين الواقع الصفي الذي سيواجهه المعلمون فيما بعد عند ممارستهم المهنة. وأظهرت الدراسة أن المواد التي يَدْرُسها المعلمون أثناء الخدمة لا تحدث

تغييرات في تصوراتهم واستراتيجياتهم التعليمية التي يستخدمونها.

وقد زاد اهتمام الباحثين في بداية القرن الحالي على مستوى العالم بموضوع إعداد المعلمين وذلك للأسباب الآتية (Korthagen, Loughran & Russell, 2006).

١. الشكوى المتزايدة من قبل خريجي كليات إعداد المعلمين أنفسهم ومن قبل مديري المدارس والأهالي من برامج إعداد المعلمين، حيث يعتقدون بأنه لا توجد علاقة بين ما تقدمه هذه البرامج وواقع الحياة اليومي في المدرسة.

٢. لقد قدمت نتائج الأبحاث السابقة التي أجريت في القرن الماضي أدلة على وجود أساس منطقي للشكوى من برامج إعداد المعلمين؛ حيث يواجه المعلمون ما يسمى "صدمة الواقع" عند بدء ممارستهم للمهنة. كما تتلاشى التصورات التي اكتسبوها بسرعة عند ممارستهم المهنة، إضافة إلى ميلهم استخدام الطرق التقليدية عند قيامهم بعملية التدريس وتقديمهم المبررات لذلك. وهذا يثير العديد من التساؤلات حول مدى اكتسابهم للمعتقدات أو التصورات التي تهدف إلى تحقيقها برامج إعداد المعلمين.

٣. استخدام طرق تقليدية لإعداد معلمين يعملون وفق المنظور البنائي.

إن إكساب الطلبة المعلمين تصورات بنائية حول التعلم والتعليم يتطلب توفير برامج إعداد للمعلمين تشجعهم على المشاركة في الحوار، والتأمل، والاستقصاء، وتهتم بمعرفة تصوراتهم المسبقة واتجاهاتهم نحو التعلم والتعليم. وتمتاز برامج إعداد المعلمين الموجهة نحو البنائية بأن إطارها النظري يتسق مع توجهات الإصلاح الحالية التي تدعو لها الكثير من الدول حول التعلم والتعليم، والتي تؤكد على التعليم من أجل الفهم.

كما تركز هذه البرامج على تشجيع الطلبة المعلمين على توفير الفرص لطلبتهم لمساعدتهم على بناء المعاني الخاصة بهم. وتهتم بتزويد الطلبة المعلمين والقائمين على برامج المعلمين بفرص تعلمية تساعدهم على التأمل، وتحدي التصورات التقليدية حول دور المعلم، والمتعلم، والمادة الدراسية، وبيداغوجية التعليم. كما تؤكد هذه البرامج على ضرورة فهم السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التعلم والتعليم.

ومن الدراسات الحديثة التي أُجريت في هذا المجال، دراسة قام بها شان وتان وخو (Chan, Tan & Khoo, 2007) بعنوان تصورات الطلبة المعلمين حول التعلم والتعليم في سنغافورة. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف إلى تصورات الطلبة المعلمين في سنغافورة حول التعلم والتعليم، ودراسة أثر كل من البرنامج والجنس والعرق والعمر والتخصصات الدراسية في تصوراتهم نحو التعلم والتعليم. وقد تم تطبيق استبانة على عينة الدراسة والتي ضمت (٣١٣) من الطلبة المعلمين الذين يدْرسون في سنغافورة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المعلمين يمتلكون تصورات بنائية وتصورات تقليدية حول التعلم والتعليم، ولكن تصوراتهم كانت تميل أكثر نحو البنائية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في تصوراتهم

تعزى للتخصص الدراسي والعرق.

كما قام سو وواتكنز (So & Watkins, 2005) بدراسة حول تفكير معلمي العلوم المبتدئين الذين يدّرسون المرحلة الأساسية في هونغ كونغ، وذلك من خلال تتبع مجموعة من الطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج إعداد المعلمين لمدة عامين، ثم تابعوهم خلال ممارستهم للمهنة في السنة الثالثة. وقد تمت دراسة طبيعة تفكير المعلمين في الجوانب التالية: (التصورات، والتخطيط، والتعليم، والتأمل)، وتمت كذلك دراسة التغيرات التي تطرأ على تفكيرهم في هذه الجوانب خلال السنوات الثلاث من خلال استخدام تقنيات بحثية متعددة. أظهرت استجابات الطلبة المعلمين أن تصوراتهم عن تعلم وتعليم العلوم تصنف في أربع فئات هي: النظرة البنائية المتمحورة حول المتعلم، والنظرة التجريبية المتمحورة حول المتعلم، والنظرة إلى المعلم موضّحاً للمعرفة، والنظرة إلى المعلم ناقلاً للمعرفة. أظهرت النتائج كذلك امتلاك معظم المعلمين تصوراً رئيساً وآخر ثانوياً، وأن تصورات عدد كبير منهم قد تغيرت في الاتجاه المطلوب، أي من التمحور القليل حول الطالب إلى التمحور الكبير حوله.

وفي دراسة قام بها فاجت وزملاؤه (Fajet, Bello, Leftwich, Mesler & Shaver 2005) للتعرف الى تصورات الطلبة المعلمين فيما يتعلق بنوعية وخصائص المعلم الجيد وغير الجيد. فقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً جامعياً يدرسون مساقات في كلية التربية. أظهرت نتائج الدراسة أن استجابات الطلبة حول المعلم الجيد تقع ضمن خمسة محاور هي: السمات الشخصية، وإدارة الصف والمعرفة البيداغوجية، واتجاهاته نحو الطلبة، واتجاهاته نحو مهنة التعليم، ومعرفته بالمادة التي يدرسها. وكان المحور الأكثر أهمية هو إدارته للصف ومعرفته البيداغوجية، فقد أظهرت استجابات الطلبة أن المعلم الجيد مبدع ويجعل التعلم مثيراً وممتعاً، وقد تلاه في الأهمية سمات المعلم الشخصية، فالمعلم الجيد متحمس يثير دافعية الطلبة، وصبور، ومتواضع، وعادل. أما فيما يتعلق بالمعلم غير الجيد فقد كانت استجابات الطلبة تقع ضمن المحاور الخمسة السابقة، ولكن المحور الأكثر أهمية هو اتجاهات المعلم. وقد تلاه في الأهمية السمات الشخصية، فالمعلم غير الجيد ممل وقاس.

كما قام شان وإليوت (Chan & Elliott, 2004) بدراسة المعتقدات المعرفية التي يحملها الطلبة المعلمون الذين يدرسون في برامج إعداد المعلمين في هونج كونغ، والتصورات التي يحملونها حول التعلم والتعليم، والعلاقة بين معتقداتهم المعرفية وتصوراتهم عن التعلم والتعليم. أظهرت نتائج الدراسة أنّ الطلبة المعلمين يعتقدون أنه يتم اكتساب المعرفة يتم من خلال جهد الفرد وعملية التعلم، وليس من خلال الاستماع إلى الخبراء أو من يمتلكون السلطة. أما فيما يتعلق بتصوراتهم حول التعلم والتعليم، فقد وجد أنّ الطلبة يمتلكون مزيجا من التصورات البنائية والتقليدية.

وقام الوهر (Al-Wehr, 2004) بدراسة لبحث تأثير مساق تدريبي يرتكز على المنظور

البنائي في تصورات الطلبة المعلمين لعملية التعلم والتعليم ودور المعلمين والطلبة في العملية التعليمية التعلمية. وقد ضمت عينة الدراسة (١٨٨) طالباً معلماً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة يدرسون في الجامعة الهاشمية في الأردن. وتم إخضاعهم لاختبار قبلي، وبعد ذلك تم إخضاع المجموعة التجريبية لمساق تدريبي يرتكز على أفكار النظرية البنائية. أظهرت نتائج الدراسة أنّ تصورات الطلبة المعلمين في الاختبار القبلي لا تتفق مع المنظور البنائي. ولكن بعد التدريب وجد أنّ هناك فروقاً دالة ولصالح المجموعة التجريبية، إضافة إلى أن تصورات الإناث كانت أكثر اتساقا مع أفكار النظرية البنائية مقارنة بالذكور. وأوصت الدراسة بضرورة إدخال أفكار النظرية البنائية في المساقات التربوية التي يدرسها الطلبة المعلمون في الجامعات الأردنية.

أما هانكوك وجلارد (Hancock & Gallard, 2004) فقد أجريا دراسة بعنوان تأثير خبرات التدريب الميداني في معتقدات الطلبة المعلمين حول التعلم والتعليم. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف إلى المعتقدات التي يحملها الطلبة المعلمون في تخصص العلوم حول التعلم والتعليم، وهل تتغير هذه المعتقدات بعد إكمالهم مدة التدريب الميداني. وقد ضمت عينة الدراسة (١٦) طالباً معلماً يدْرسون مساقاً يتطلب منهم الالتحاق بالتدريب الميداني. وقد طلب من الطلبة المعلمين تقديم رسومات توضح معتقداتهم حول التعلم والتعليم مع إعطاء تفسيرات مكتوبة قبل الالتحاق بالتدريب الميداني وبعد إنهاء مدة التدريب الميداني.

كما تم إجراء مقابلات فردية لخمسة من أفراد العينة، وقد تم اختيارهم لأنّ معتقداتهم كانت تمتاز بالتعقيد والتعارض. أظهرت نتائج الدراسة أن معتقدات الطلبة المعلمين كانت في البداية تدور حول دورهم كميسرين للتعلم وموجهين للمحاضرات وأنشطة المختبر. أما بعد الانتهاء من التدريب الميداني فإن معتقدات الطلبة أصبحت تميل إما للتمحور حول المعلم أو التمحور حول المتعلم.

كما قام صابان في تركيا (Saban, 2003)، بدراسة تناولت خصائص الطلبة المعلمين الذين التحقوا ببرنامج إعداد المعلمين في تركيا للعام ٢٠٠١–٢٠٠٢ وتصوراتهم. أظهرت نتائج الدراسة أن نظام التعليم في تركيا يتمركز كثيرًا حول المعلم والمحتوى، كما أظهرت حاجة الطلبة المعلمين إلى خبرات تربوية مختلفة عن تلك التي تقدمها لهم برامج إعداد المعلمين، وأن هناك حاجة للانتقال من التمحور حول المعلم إلى التمحور حول المتعلم. كما أظهرت النتائج تفضيل أغلب الطلبة المعلمين التعلم المتمحور حول الطالب والتعلم النشط وتبنيهم المنظور البنائي. إضافة إلى تفضيل المعلمات المنحى البنائي أكثر من المعلمين.

وأجرى تساي (Tsai, 2002) دراسة بعنوان معتقدات معلمي العلوم حول التعلم والتعليم والعلم. وقد حاول الباحث اكتشاف العلاقات بين معتقدات المعلمين حول تعلم وتعليم العلوم وطبيعة العلم، وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٧ معلماً تايوانياً يحملون درجة

البكالوريوس في الكيمياء والفيزياء ويدرسون طلبة الصفوف (٧–١٢). تم جمع البيانات من خلال المقابلات الفردية، وبعد تحليل البيانات تم تصنيف استجابات المعلمين في ثلاثة أبعاد هي:التقليدي، والعملياتي، والبنائي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من نصف المعلمين المشاركين في الدراسة يمتلكون معتقدات تقليدية حول التعلم والتعليم والعلم.

كما أجرى عويضة (١٩٩٢) دراسة لتعرف مستوى معرفة معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية في الأردن في المادة التي يدرسونها والنماذج التعليمية التي يتبنونها في تدريسهم. من خلال استخدام تقنيات بحثية متعددة كتسجيل الحصص الصفية والمقابلات والاختبارات المكتوبة. وقد كانت أغلب التبريرات التي قدمها المعلمون حول سلوكهم الصفي منصباً على المتعلمين، والكيفية التي يتعلمون بها. وقد كان النموذج التعليمي السائد هو التقليدي الذي يقوم على محورية المعلم وسلبية الطالب.

يتبين من الدراسات السابقة أنّ الباحثين استخدموا طرقاً متعددة للتعرف إلى معتقدات وتصورات المعلمين كالمقابلات أو الخرائط المفاهيمية أو حضور الحصص الصفية ورصد بعض المواقف الصفية ومناقشتهم فيها أو عن طريق الاستبانات. وتبين كذلك تركيز هذه الدراسات على عدد من المحاور الأساسية في عملية التعلم والتعليم التي تتعلق بتصورات المعلمين حول التعلم والتعليم ودور الطالب والمعلم واستراتيجيات التدريس الفعالة.

مشكلة الدراسة

لقد قدمت العديد من الدراسات نتائج متباينة حول ثبات أو تغير تصورات المعلمين بعد التحاقهم بالجامعة وتقدمهم في الدراسة الجامعية، أو بعد ممارستهم لمهنة التعليم. كما أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن التصورات التي يحملها الطلبة المعلمون تؤثر في القرارات التي سيتخذونها عندما يمارسون مهنة التعليم في المستقبل. كما أشارت إلى أن هناك حاجة لتحديد اتجاه التغير في هذه التصورات، إضافة إلى الشكوى المتزايدة من أن برامج إعداد المعلمين الحالية لا تكسب الطلبة المعلمين المعتقدات والتصورات التي تتناسب مع التوجهات الحديثة في التعليم، حيث وجد أن عدداً كبيراً من خريجي كليات إعداد المعلمين يستخدمون الطرق التقليدية عند ممارستهم مهنة التـعليم بعد تخرجهم من الجامعة.

وعليه تهدف هذه الدراسة إلى تعرف التصورات التي يحملها طلبة معلم الصف في الجامعات الأردنية حول عملية التعلم والتعليم، ومدى تغير هذه التصورات مع تقدمهم في الدّراسة الجامعية، ودراسة أثر الجنس في هذه التصورات.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف التصورات التي يحملها طلبة معلم الصف في الجامعات

الأردنية حول التعلم والتعليم، ومدى تغير هذه التصورات مع تقدمهم في الدراسة الجامعية في برامج إعداد المعلمين، وهل تختلف هذه التصورات باختلاف الجنس. وقد اقتصرت الدراسة على طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة.

اسئلة الدراسة

وبالتحديد تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الاسئلة الآتية:

١. ما التصورات التي يحملها طلبة السنتين الأولى والرابعة في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم في الجامعات الأردنية ؟

٢. هل يوجد اختلاف بين التصورات التي يحملها طلبة السنة الأولى عن التصورات التي يحملها طلبة السنة الرابعة حول التعلم والتعليم ؟

٣. هل يوجد اختلاف بين التصورات التي يحملها الطلاب الذكور عن التصورات التي تحملها الطالبات الإناث حول التعلم والتعليم؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في إعطائها فكرة عن مدى فاعلية برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية. ذلك أنّ فهم التغيرات الحاصلة في معتقدات الطلبة المعلمين وتصوراتهم قبل ممارستهم المهنة تعد ضرورية لتحسين نوعية وفاعلية برامج إعداد المعلمين في الجامعات. وعليه قد تساعد نتائج هذه الدراسة القائمين على برامج إعداد المعلمين على اتخاذ القرارات المناسبة حول الخبرات والطرق التدريسية التي يجب تقديمها في برامج إعداد المعلمين لتسهيل تطوير الطلبة المعلمين للمعرفة المهنية المرغوب فيها، وتعديل تصوراتهم حول التعلم والتعليم لتتناسب مع التوجهات الحديثة.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة الجامعات الرسمية والخاصة الآتية: جامعة مؤتة، جامعة الحسين، جامعة البترا الخاصة، جامعة الإسراء الخاصة، جامعة جرش الأهلية للفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٠٦-٢٠٠٧).

مصطلحات الدراسة

التصورات حول التعلم والتعليم: المعتقدات التي يحملها المعلمون حول الطرق التي يفضلونها في التعلم والتعليم، وتتضمن هذه التصورات معنى التعلم، والتعليم، وأدوار الطلبة، ودور المعلم. وفي الغالب يتم تصنيف هذه التصورات وفق نموذجين، هما: البنائي، والتقليدي.

التصور التقليدي: التصور الذي يعدّ المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، ويتمثل دوره الرئيس في نقل المعرفة للطلبة، ويكون الطلبة متلقين سلبيين، ويقتصر دورهم على تذكر واسترجاع المعلومات. ويعدّ التعلم عبارة عن إعادة إنتاج للمواد المتعلمة، وتعتمد نواتج التعلم على مستويات المعرفة عند بلوم.

التصور البنائي: التصور الذي يؤكد على ضرورة توفير بيئات تعلم نشطة تسمح للطلبة بالتفكير الناقد والاكتشاف والتعاون مع رفاقهم، بحيث يستطيعون تشكيل خبرات التعلم الخاصة بهم، ويركز على تعدد مصادر المعرفة. ويكون المعلم ميسراً للتعلم النشط للطلبة وليس ناقلاً للمعرفة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذين يدْرُسُون في تخصص معلم الصف في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧. ويُدَرَّس تخصص معلم الصف في (١٣) جامعة أردنية حكومية وخاصة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٤٤٧) طالبا وطالبة يدرسون في خمس جامعات أردنية، ثلاث جامعات خاصة وجامعتان حكوميتان. وكان عدد طلبة السنة الأولى (٢١٤) طالبا وطالبة في حين كان عدد طلبة السنة الرابعة (٢٣٣) طالبا وطالبة. وقد كان عدد الطالبات (٣٨٤) في حين كان عدد الطلبة الذكور (٦٣) طالبا. ويبين الجدول رقم (١) توزيع هؤلاء الطلبة حسب الجامعة ومستوى السنة الدراسية والجنس.

الجدول رقم (١)
توزيع طلبة عينة الدراسة حسب الجامعة ومستوى السنة الدراسية والجنس

الجامعة	السنة الرابعة		السنة الأولى	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
الجامعات الحكومية	٤	٨٧	٥	١٠٢
الجامعات الخاصة	٢٦	٩٧	٢٨	٩٨
المجموع	٣٠	١٨٤	٣٣	٢٠٠
	٢١٤		٢٣٣	

أداة الدراسة

تم تطوير استبانة للتعرف إلى تصورات الطلبة المعلمين حول التعلم والتعليم، وذلك من خلال تقسيم الاستبانة إلى بعدين، هما: البعد البنائي، والبعد التقليدي. وقد ركزت الفقرات

على أربعة محاور، هي دور الطالب، ودور المعلم، والمقصود بالتعلم، والتعليم.

وقد تم اتباع الخطوات التالية لبناء أداة الدراسة:

– تمت مراجعة الأدب التربوي الخاص بالتصورات التي يحملها الطلبة المعلمون حول التعلم والتعليم وتحديد المحاور الرئيسة التي يركز عليها الأدب التربوي في هذا المجال. وهذه المحاور هي: أدوار الطلبة، والمعلمين، ومعنى التعلم، والتعليم.

– تمت الإفادة من الاستبانات المستخدمة في دراسة شان واليوت (Chan & Elliott, 2004) وفي دراسة صابان (Saban, 2003). حيث تم بناء استبانة الدراسة الحالية في ضوء الاستبانتين السابقتين.

– تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (٤٠) فقرة، موزعة على أربعة محاور، هي أدوار المعلمين، والطلبة، ومعنى التعلم، والتعليم.

– بعد عرض الاستبانة على لجنة تحكيم، تم حذف بعض الفقرات، واشتملت الاستبانه بصورتها النهائية على (٣٤) فقرة، لكل فقرة مقياس متدرج من خمس درجات: تعلقت الفقرات (١، ٦، ١١، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٢، ٣٤) بخصائص المعلم البنائي فيما تعلقت الفقرات (٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٣٠، ٣١، ٣٣) بخصائص المعلم التقليدي.

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على لجنة تحكيم مكونة من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية وعددهم (٦) من كليات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية والبلقاء التطبيقية والبترا؛ لإبداء الرأي في مدى صلاحيتها لقياس ما صممت من أجله ومدى وضوح الفقرات. وفي ضوء التحكيم تم حذف بعض الفقرات وإعادة صياغة بعضها، فأصبح عدد فقرات الاستبانة في شكلها النهائي (٣٤) فقرة. وبعد ذلك تم تجريب الأداة على مجموعة من طلبة تخصص معلم الصف في جامعة البترا من غير عينة الدراسة للتأكد من وضوح الفقرات، وقد تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا للفقرات في البعدين البنائي والتقليدي. تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٦٤) للبعد البنائي، و (٠,٧٦) للبعد التقليدي. ويعد ذلك مقبولا لأغراض الدراسة .

تصحيح الأداة

تم استخدام مقياس ليكرت المتدرج حيث تم توزيع الدرجات على كل فقرة حسب الآتي:

أوافق بشدة (٥ درجات)، أوافق (٤ درجات)، متردد (٣ درجات)، لا أوافق (درجتان)، لا أوافق بشدة (درجة واحدة). تم تحديد درجة لكل فقرة من فقرات المقياس، ويتراوح المدى النظري للدرجات التي يمكن أن يحصل عليها الطالب المعلم لكل فقرة من فقرات الاستبانة بين ١–٥ درجات.

عرض النتائج

عرض نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على: "ما التصورات التي يحملها طلبة السنتين الأولى والرابعة في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم في الجامعات الأردنية؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين عن كل فقرة من فقرات مقياس تصورات الطلبة المعلمين حول التعلم والتعليم في البعدين التقليدي والبنائي.

ويبين الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في مستوى السنتين الأولى والرابعة عن كل فقرة من فقرات المقياس في البعد البنائي. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للدرجات ما بين (٤,٢) و (٤,٧)، وبمعدل قدره (٤,٥). وقد كانت العلامة العليا للفقرة الواحدة (٥) والدنيا (١).

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف عن فقرات المقياس في البعد البنائي

االرقم	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١١	يجب إعطاء الطلبة العديد من الفرص للتعبير عن أفكارهم.	٤,٧	٠,٦
٦	إن التعليم الفعال يشجع الطلبة على النقاش ويوفر لهم الأنشطة اليدوية الملائمة.	٤,٦	٠,٦
١٦	في الصفوف الجيدة، يكون جو التعليم ديمقراطياً وحرّاً ويشجع الطلبة على التفكير والتفاعل.	٤,٦	٠,٨
١٩	المعلم الجيد يشجع طلبته دائما على التفكير في الإجابات بأنفسهم.	٤,٦	٠,٦
٢٦	المعلم الجيد هو الذي يجعل الطلبة يشعرون بأهميتهم كمتعلمين فاعلين.	٤,٦	٠,٧
١	تعد أفكار الطلبة مهمة ويجب أخذها بالاعتبار عند التدريس.	٤,٥	٠,٧
٢٧	يجب أن يكون التدريس مرنا بما فيه الكفاية بحيث يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	٤,٥	٠,٨
٢٨	من المهم أن يفهم المعلم مشاعر طلبته.	٤,٥	٠,٨
٢٠	إن الهدف من التعليم هو مساعدة الطلبة على بناء المعرفة بالاعتماد على خبراتهم السابقة وليس مجرد نقل المعرفة إليهم.	٤,٤	٠,٨
٢٢	يجب وضع أهداف مختلفة لجميع الطلبة بحيث تتم مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم.	٤,٤	٠,٩
٢٩	إن التعلم يعني أن يمتلك الطلبة الفرص لاستكشاف أفكارهم ومناقشتها والتعبير عنها.	٤,٤	٠,٨
٣٤	يحدث التعلم عندما يتمكن الطلبة من توظيف المعرفة في مواقف مختلفة.	٤,٤	٠,٨
٣٢	يحدث التعلم الجيد عندما يشارك الطلبة في أنشطة التعلم التعاوني.	٤,٣	٠,٨
١٨	إن كل طالب فريد ومتميز ويستحق تعليما يتناسب مع قدراته وحاجاته.	٤,٢	١,٠

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف عن فقرات المقياس في البعد التقليدي

الرقم	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٣	يحدث التعلم عندما يقدم المعلم التفسيرات الواضحة ويصغي الطلبة له باهتمام.	٤,٣	٠,٨
٣	يحدث التعلم بشكل رئيسي من خلال التدريب والتمرين.	٤,٢	٠,٨
٧	إن التعليم هو إخبار المعلم طلبته بما يعرف وتقديم المادة الدراسية وتفسيرها لهم.	٤,٠	١,٠
١٤	يتضمن التعلم بشكل رئيسي حصول الطلبة على أكبر كم من المعرفة .	٤,٠	١,٠
١٥	الطالب الجيد هو الذي يحافظ على الهدوء ويتبع تعليمات المعلم في غرفة الصف.	٤,٠	١,٠
٢٥	لا يمكن أن يحدث التعلم عند الطلبة ما لم يتم ضبطهم جيدا في غرفة الصف.	٣,٩	١,١
٣٠	إن المعرفة التي نكتسبها من المحاضرات في أثناء الدراسة الجامعية تؤهلنا للتدريس في المدرسة.	٣,٩	١,١
٢	إنّ الدور الرئيسي للمعلم هو نقل المعرفة للطلبة.	٣,٧	١,٢
١٣	إن المهمة الرئيسية للمعلم هي إعطاء المعرفة للطلبة، وتحديد التمارين واختبار مدى تذكرهم للمعلومات .	٣,٧	١,١
٥	يجب أن يسيطر المعلم على الطلبة طيلة الوقت في أثناء قيامهم بالعمل داخل الصف.	٣,٦	١,٢
٨	اعتبر أن التعلم قد حدث إذا استطعت تذكر ما تعلمته.	٣,٦	١,١
١٢	إن التعلم يعني تذكر الطلبة المعلومات التي قام المعلم بتعليمهم إياها.	٣,٦	١,١
١٠	من واجب المعلم تنبيه الطلبة طيلة وقت الحصة لجعلهم تحت سيطرته.	٣,١	١,٢
٤	من المهم إبقاء الطلبة في مقاعدهم يتابعون كتبهم المدرسية في أثناء الحصة الصفية.	٣,٠	١,٢
٢١	من الأفضل أن يستخدم المعلمون سلطتهم في غرفة الصف ما أمكن .	٢,٩	١,٢
٢٤	من مهام المعلم في غرفة الصف تصحيح الأخطاء المفاهيمية عند الطلبة مباشرة دون الحاجة لأن يقوم الطلبة بذلك بأنفسهم.	٢,٨	١,٣
٣١	إن من واجب المعلم استخدام العقاب للمحافظة على الهدوء والنظام في غرفة الصف.	٢,٧	١,٣
١٧	تعد طريقة المحاضرة التقليدية من أفضل الطرق في التعليم لأنها تعطي أكبر كم من المعرفة.	٢,٥	١,٣
٢٣	إن التعليم يعني تزويد الطلبة بالمعرفة الدقيقة والكاملة حول موضوع معين دون الحاجة إلى تشجيعهم على اكتشافها.	٢,٥	١,٢
٩	يحدث التعليم الجيد عادة عندما يتحدث المعلم كثيراً في غرفة الصف.	٢,٣	١,٠

ويبين الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين في مستوى السنتين الأولى والرابعة عن كل فقرة من فقرات مقياس تصورات الطلبة المعلمين حول التعلم والتعليم في البعد التقليدي، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للدرجات ما بين (٢,٣) و(٤,٣)، وبمعدل قدره (٣,٤). وقد كانت العلامة العليا للفقرة الواحدة (٥) والدنيا (١). يتبين لنا مما سبق أن الطلبة يمتلكون تصورات حول التعلم والتعليم في البعدين البنائي والتقليدي، ولكن درجة امتلاكهم للتصورات البنائية(٤,٥) أكبر من درجة امتلاكهم للتصورات التقليدية (٣,٤).

عرض نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: "هل يوجد اختلاف بين التصورات التي يحملها طلبة السنة الأولى عن التصورات التي يحملها طلبة السنة الرابعة حول التعلم والتعليم؟" وللإجابة عن

هذا السؤال تم استخراج مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة المعلمين في السنة الأولى والسنة الرابعة عن جميع فقرات المقياس في البعدين التقليدي والبنائي.

ويبين الجدول رقم (٤) مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطلبة السنتين الأولى والرابعة في البعدين التقليدي والبنائي .

الجدول رقم (٤)
مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة المعلمين في السنتين الأولى والرابعة في البعدين البنائي والتقليدي

البعد	المستوى الدراسي	عدد الطلبة المعلمين	مجموع المتوسطات	الانحراف المعياري
البعد البنائي	السنة الأولى	٢١٤	٦١,٩٦	٥,٣٢
	السنة الرابعة	٢٣٣	٦٣,٦٩	٥,٢٤
البعد التقليدي	السنة الأولى	٢١٤	٧٠,٢٤	٨,٨٣
	السنة الرابعة	٢٣٣	٦٦,٥٥	١٠,٠٥

يشير الجدول رقم (٤) إلى أنّ مجموع المتوسطات الحسابية لطلبة السنة الرابعة في البعد البنائي (٦٣,٦٩) وهو أعلى من مجموع المتوسطات الحسابية لطلبة السنة الأولى في البعد البنائي (٦١,٩٦). كما كان مجموع المتوسطات الحسابية لطلبة السنة الأولى في البعد التقليدي (٧٠,٢٤) أعلى من مجموع المتوسطات الحسابية لطلبة السنة الرابعة في البعد التقليدي (٦٦,٥٥)، وهذا يشير إلى أن تصورات الطلبة المعلمين في السنة الرابعة أصبحت أكثر بنائية مقارنة بتصورات طلبة السنة الأولى وبفارق في المتوسطات مقداره (١,٧٣) لصالح طلبة السنة الرابعة. كما أن تصورات طلبة السنة الأولى كانت أكثر تقليدية مقارنة بتصورات طلبة السنة الرابعة وبفارق في المتوسطات مقداره (٣,٩٦). وهذا يعني أن تصورات طلبة السنة الرابعة أصبحت تميل أكثر نحو البنائية في حين أن تصورات طلبة السنة الأولى تميل أكثر نحو التقليدية .

ولتحديد ما إذا كانت الفروق بين متوسطات طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة دالة إحصائياً فقد تم إجراء اختبار ت (t-test) للعينات المستقلة. ويبين الجدول رقم (٥) قيم ت المحسوبة ودلالتها الإحصائية.

الجدول رقم (٥)
قيمة ت المحسوبة لمتوسطات الطلبة المعلمين في السنتين الأولى والرابعة في البعدين البنائي والتقليدي

البعد	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة	الفرق في المتوسطات
البنائي	٣,٤٧	٤٤٤	٠,٠٠١	١,٧٤
التقليدي	٤,١١	٤٤٥	٠,٠٠١	٣,٦٩

ويلاحظ من الجدول رقم (٥) أن متوسطات طلبة السنة الأولى كانت أقل من متوسطات طلبة السنة الرابعة في البعد البنائي بمقدار (١,٧٤) وبفروق ذات دلالة إحصائية. كما يبين

الجدول رقم (٥) أن متوسطات طلبة السنة الأولى كانت أعلى من متوسطات طلبة السنة الرابعة في البعد التقليدي بمقدار (٣,٦٩) وبفروق ذات دلالة إحصائية. أي أن تصورات طلبة السنة الأولى كانت أكثر تقليدية وأقل بنائية، في حين أصبحت تصورات طلبة السنة الرابعة أكثر بنائية وأقل تقليدية.

عرض نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: "هل يوجد اختلاف بين التصورات التي يحملها الطلاب الذكور عن التصورات التي تحملها الطالبات الإناث حول التعلم والتعليم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعلمين الذكور والإناث عن جميع فقرات المقياس تصورات في البعدين التقليدي والبنائي.

ويبين الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة الذكور والإناث حول التعلم والتعليم في البعدين التقليدي والبنائي.

الجدول رقم (٦)
مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة المعلمين الذكور والإناث في البعدين البنائي والتقليدي

البعد	الجنس	عدد الطلبة المعلمين	مجموع المتوسطات	الانحراف المعياري
البعد البنائي	ذكور	٦٣	٦٢,٠٥	٨,١٣
	إناث	٣٨٤	٦٣,٠٠	٤,٧٣
البعد التقليدي	ذكور	٦٣	٦٩,٨٤	٩,٦٩
	إناث	٣٨٤	٦٨,٠٧	٩,٦٤

يشير الجدول رقم (٦) أنّ مجموع المتوسطات الحسابية للطالبات الإناث في البعد البنائي (٦٣,٠٠) كان أعلى من مجموع المتوسطات الحسابية للطلاب الذكور في البعد البنائي (٦٢,٠٥). كما كان مجموع المتوسطات الحسابية للطلاب الذكور في البعد التقليدي (٦٩,٨٤) أعلى من مجموع المتوسطات الحسابية للطالبات الإناث في البعد التقليدي (٦٨,٠٧)، وهذا يشير إلى أن تصورات الطالبات الإناث كانت أكثر بنائية مقارنة بالطلاب الذكور وبفارق في المتوسطات مقداره (٠,٩٥) لصالح الإناث. كما أن تصورات الطلاب الذكور كانت أكثر تقليدية مقارنة بالطالبات الإناث وبفارق في المتوسطات مقداره (١,٧٧) لصالح الذكور. وهذا يعني أن تصورات الطالبات الإناث كانت تميل أكثر نحو البنائية في حين أن تصورات الطلاب الذكور تميل أكثر نحو التقليدية.

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات الطلبة الذكور والإناث دالة إحصائياً فقد تم إجراء اختبار ت (t-test) للعينات المستقلة. ويبين الجدول رقم (٧) قيم ت المحسوبة ودلالتها الإحصائية.

الجدول رقم (٧)
قيمة ت المحسوبة لمتوسطات الطلبة المعلمين الذكور والإناث في البعدين البنائي والتقليدي

البعد	قيمة ت	الدلالة	الفرق في المتوسطات
البنائي	١,٣١	٠,١٩	٠,٩٥
التقليدي	١,٣٥	٠,١٨	١,٧٧

ويبين الجدول رقم (٧) أن مجموع متوسطات الطلاب الذكور أقل من مجموع متوسطات الطالبات الإناث في البعد البنائي بمقدار (٠,٩٥) وبفروق غير دالة إحصائياً. كما يبين الجدول رقم (٧) أن مجموع متوسطات الطلاب الذكور أعلى من مجموع متوسطات الطالبات الإناث في البعد التقليدي بمقدار (١,٧٧)، وبفروق غير دالة احصائيا.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف التصورات التي يحملها الطلبة الذين يلتحقون ببرامج إعداد المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم في عدد من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، ومعرفة مدى تغير هذه التصورات لدى الطلبة مع تقدمهم في الدراسة الجامعية في برامج إعداد المعلمين.

وقد أظهر التحليل الإحصائي أنّ الطلبة المعلمين بشكل عام لا يمتلكون تصورات بنائية أو تصورات تقليدية فقط حول التعلم والتعليم، بل نجد أنهم يمتلكون مزيجاً من التصورات التقليدية والبنائية. وهذا يتفق مع نتائج دراسة تشان وإليوت (Chan & Elliott, 2004).

فقد أشارت نتائج الدراسة الحالية أن الطلبة المعلمين يحملون تصورات بنائية حيث يعتقدون بضرورة إعطاء الطلبة الفرصة للتعبير عن أفكارهم، وتشجيعهم على النقاش والحوار والتفكير، والاهتمام بمشاعرهم، وفي الوقت نفسه يحملون تصورات تقليدية ويعتقدون أنّ من واجب المعلم تقديم التفسيرات الصحيحة، وواجب الطلبة الإصغاء باهتمام للمعلم، وأنّ التعلم يحدث من خلال التدريب والتمرين،أما التعليم فهو نقل للمعرفة من المعلم للطلبة، والطالب الجيد هو الذي يحافظ على الهدوء ويتبع تعليمات المعلم.

ويبدو أن امتلاك الطلبة المعلمين لمزيج من التصورات البنائية والتقليدية قد يثير بعض التساؤلات حول مدى دقة التصنيف الثنائي (التقليدي، والبنائي) لتصورات الطلبة المعلمين حول التعلم والتعليم كما ورد في الأدب التربوي.

ويمكن القول إنّ الطلبة المعلمين يمتلكون تصوراً رئيساً وآخر ثانوياً حول التعلم والتعليم. وهذا يتفق مع نتائج دراسة سو وواتكنز (So & Watkins, 2005)، علماً أنّ تصورات الطلبة المعلمين في الدراسة الحالية كانت تميل بشكل أكبر نحو البنائية. وعليه يمكن أن نعزو وجود نوعين من التصورات عند الطلبة المعلمين حول التعلم والتعليم في هذه الدراسة إلى تأثير

خبرات التعلم السابقة التي تشكلت لديهم نتيجة دراستهم في المدارس الأساسية والثانوية وملاحظتهم للممارسات الصفية التي كان يقوم بها العديد من المعلمين الذين درّسُوهم في المرحلتين الأساسية والثانوية، ثم تعرضهم إلى تصورات جديدة في برامج إعداد المعلمين عند التحاقهم بالجامعة. إذ يعتاد الطلبة في المدارس على الطريقة التقليدية مما يرسخ لديهم بعض الأفكار والتصورات التقليدية. وقد يكون لتجربتهم في التعلم الاستظهاري عند تقديمهم امتحانات الثانوية العامة في الأردن والامتحانات المدرسية تأثيرٌ على التصورات التي يمتلكونها، إذ يساعدهم الاستظهار وتذكر المعلومات والتدريب والتمرين على اجتياز الامتحانات المدرسية وامتحان الثانوية العامة. وقد يشعر بعض الطلبة المعلمين بالملل من الاستمرار في هذه الممارسات مما يستدعي تبني طرق أكثر فاعلية في التعلم ليكون لهم دورٌ فاعلٌ ونشطٌ في عملية التعلم. وبالتالي، فإنهم يميلون إلى تبني معتقدات وتصورات تؤكد على بناء الفرد للمعرفة من خلال تعرضه للخبرات والتجارب المختلفة. وبخاصّة أنّ حركة التطوير التربوي في الأردن التي بدأت في نهاية الثمانينات من القرن السابق ركّزت على دور الطالب في العملية التعليمية التعلمية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨). إضافة إلى تبني وزارة التربية والتعليم في بداية القرن الحالي للتعلم المبني على الاقتصاد المعرفي الذي يؤكد على دور المتعلم في بناء المعرفة وإنتاجها، والمشاركة النشطة في التعلم وتعزيز القدرة على البحث والتعلم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥). ومن ثَمَّ فقد يؤدي هذا إلى تبنيهم للتصورات البنائية في عملية التعلم.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات الطلبة /المعلمين أصبحت أكثر بنائية وأقل تقليدية مع تقدمهم في الدراسة الجامعية وبفوارق دالة إحصائيا. ويبدو أنّ برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية بشكل عام، قد أحدثت تغيرًا في تصورات الطلبة المعلمين حول التعلم والتعليم مع تقدمهم في الدراسة، ولكن هذا التغير ليس بكبير. ويمكن أن نعزو ذلك إلى أن الجامعات الأردنية تعمل باستمرار على مراجعة برامج إعداد المعلمين، وتشجع على التعلم البنائي وضرورة إعطاء الطلبة الفرصة للتعلم النشط. ولكن يبدو أن هذه المبادرات غير كافية، وأن هناك حاجة إلى تطوير برامج إعداد المعلمين بحيث تشتمل على خبرات وأنشطة وبرامج تركز على التعلم البنائي بشكل أكبر، وتتيح للطلبة المعلمين الفرصة للمشاركة في الحوار والتأمل والاستقصاء والتفكير الناقد وبناء المعرفة الخاصة بهم.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

– ضرورة العمل على تحسين نوعية برامج إعداد المعلمين الحالية في الأردن، بحيث تركز على الخبرات والأنشطة التي توفر للطلبة المعلمين فرص التعلم التي تشجعهم على المشاركة في

الحوار والتأمل والتفكير الناقد وامتلاك المعرفة الخاصة بهم، كي تكسبهم تصورات بنائية.
– وجود حاجة إلى أن يأخذ القائمون على برامج إعداد المعلمين بعين الاعتبار التصورات السابقة التي يحملها الطلبة الجدد عن التعلم والتعليم عند التخطيط لبرامج إعداد المعلمين أو عند تعديلها وتطويرها. حيث إن معرفة التصورات التي يأتي بها الطلبة الذين يلتحقون ببرامج إعداد المعلمين يساعدهم على اتخاذ القرارات والمناحي التدريسية المناسبة، حيث أن هذه التصورات تصبح واضحة وقابلة للتغيير والتعديل خلال دراستهم الجامعية.

المراجع

عويضة، محمود (١٩٩٢). **تطور معرفة معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية لمادة الفيزياء وأصول تدريسها**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزعبي، طلال وعبيدات، هاني (٢٠٠٤). أثر تبني معلمي العلوم لمبادئ النظرية البنائية أثناء تدريسهم للمفاهيم العلمية في تحصيل طلبتهم لهذه المفاهيم وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لديهم. **المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، ٧**(١)، ١٤٧–١٦٠.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). **الكتاب السنوي للعام ٢٠٠٥ منجزات ومؤشرات**. عمان. الأردن: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (١٩٨٨). المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربـــوي، **رسالة المعلم، ٢٩** (٣–٤)، عمان، الأردن.

Al-Wehr, M. (2004). The effect of a training course based on constructivism on student teachers' perceptions of the teaching learning process. **Asia-Pacific of Teacher Education, 32**(2), 169-184.

Brayan, L. (2003). Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's belief system about science teaching and learning. **Journal of Research in Science Teaching, 40**(9), 835-862.

Chan, K.W. & Elliott, R.G (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. **Teaching and Teacher Education, 20**(8), 817-831.

Chan, K. Tan, J. & Khoo, A. (2007). Pre-service teachers' Conceptions about teaching and learning: A closer look at singapore cultural context. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 35**(2), 181–195.

Fajet, W. Bello, M. Leftwich, S.A. Mesler, J. L. & Shaver, A. N. (2005). Pre-service teacher's perceptions in beginning education classes. **Teaching and Teacher Education, 21**(6), 717-727.

Jong, O.D. & Brinkman, F. (1999). Investigating student teachers' conceptions of how to teach: International network studies from science and mathematics education. **European Journal of Teacher Education, 22**(1), 5-9.

Gao, L. Guangzhou, PRC. & Watkins, D. A. (2002). Conceptions of teaching held by school science teacher in P. R. China: Identification and cross cultural comparisons, **INT.SCI. EDUC. 24**(1), 61-79.

Hancock, E. Gallard, A. (2004). Preservice science teachers': Beliefs about teaching and learning: The influence of K-12 field experience journal of science. **Teacher Education, 15**(4), 281–291.

Korthagen, F. Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. **Teaching and Teacher Education, 22**(8), 1020-1041.

Lumpe, A.T. Haney, J.J & Czerniak, C.M. (2000). Assessing teacher's beliefs about their science teaching context. **Journal of Research in Science Teaching, 37** (3), 275-292.

Saban, A. (2003). A Turkish Profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. **Teaching and Teacher Education, 19**(8), 829-846.

Skamp, K. Lismore, NSW. & Mueller, P. (2001). A Student teachers' conception about effective primary science teaching: a longitudinal study. **INT.SCI. EDU, 23**(4), 331-351.

So, W .M. & Watkins, D.A. (2005). From beginning teacher education to professional teaching: A study of the thinking of Hong Kong primary science teachers. **Teaching and Teacher Education, 21**(5), 525-541.

Tsai, Ch-Ch. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. **INT. J. SCI. EDU, 24**(8), 771-783.