المجلد 14 العدد 4 ديسمبر 2013

دور المعلمات المتعاونات في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى طالبات تربية الطفولة في الجامعات الأردنية أثناء فترة التدريب الميداني

د. أمية محمد الحسن
قسم تربية الطفل
كلية الملكة رانيا للطفولة-الجامعة الهاشمية
Omayya2000@yahoo.com

أ. د. علي أحمد البركات
قسم التربية الابتدائية
كلية التربية-جامعة اليرموك
aliah320033@gmail.comn

دور المعلمات المتعاونات في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى طالبات تربية الطفولة في الجامعات الأردنية أثناء فترة التدريب الميداني

د. أمية محمد الحسن
قسم تربية الطفل
كلية الملكة رانيا للطفولة-الجامعة الهاشمية

أ. د. علي أحمد البركات
قسم التربية الابتدائية
كلية التربية-جامعة اليرموك

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المعلمات المتعاونات في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى طالبات مرحلة الطفولة أثناء فترة التدريب الميداني. وجُمعت بيانات الدراسة باستخدام أداة تقييم سلوكات المعلمة المتعاونة، والتي تمّ توزيعها على (١٧٧) طالبة مسجلة في برنامج التربية الميدانية بالجامعة الهاشمية وجامعة اليرموك للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١.

وأظهرت النتائج قيام المعلمات المتعاونات بتنمية بعض ممارسات التعلم البنائي لدى الطالبات المتدربات كتشجيع الأطفال على تقديم أفكار جديدة، وربط الخبرات التعلمية الجديدة بالخبرات السابقة، إلاّ أن هنالك العديد من ممارسات التعلم البنائي التي لم تحظ بدرجة كبيرة من الاهتمام كاستراتيجيات الكشف عن أفكار الأطفال السابقة، وكيفية تزويد الأطفال بفرص تعلمية لبناء المعرفة وتطبيقها، وتوظيف التقييم كأداة لتحسين تعلم الأطفال. كما بينت النتائج عدم وجود علاقة بين تقدير الطالبات المعلمات لأدوار المعلمات المتعاونات وكل من التقدير الأكاديمي للطالبة في الجامعة، وخبرة المعلمة المتعاونة ومؤهلها العلمي. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: التعلم البنائي، المعلمات المتعاونات، الطالبات المعلمات، التدريب الميداني.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٢/١/٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٢/١٠/٨م

Cooperating Teachers' Role in Developing Constructivist Learning Practices of Childhood Education Students in Jordanian Universities during Field Training

Dr. Omayya M. Al-Hassan
Queen Rania Faculty for Childhood
Hashemite University

Prof. Ali A. Al-Barakat
Faculty of Education
Yarmouk University

Abstract

This study aimed to investigate the role of cooperating teachers in developing constructivist learning practices of childhood student teachers during field training. The data was collected from 177 student teachers at the Hashemite University and Yarmouk University in the second semester of the academic year 2010/2011 using a checklist.

The findings of the study revealed that cooperating teachers had developed some constructivist learning practices in student teachers, such as encouraging children to introduce new ideas and joining new learning experiences with children's previous experiences. However, there were many constructivist practices that did not receive much attention during the field experience period, such as the strategies of exploring children's previous ideas, the way in which children can be provided with learning opportunities to construct and apply their knowledge, and using assessment as a tool for enhancing children's learning. In addition, it was found that there was no relation between students' perceptions of the cooperating teachers' role and the students' average marks at university. Moreover, no relation was found between students' perceptions of cooperating teachers' role and their teaching experience and academic qualifications. In light of these findings, some relevant recommendations were introduced.

Key words: constructivist learning, cooperating teachers, student teachers, field training.

المجلد 14 العدد 4 ديسمبر 2013

دور المعلمات المتعاونات في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى طالبات تربية الطفولة في الجامعات الأردنية أثناء فترة التدريب الميداني

د. أمية محمد الحسن
قسم تربية الطفل
كلية الملكة رانيا للطفولة-الجامعة الهاشمية

أ. د. علي أحمد البركات
قسم التربية الابتدائية
كلية التربية-جامعة اليرموك

المقدمة

يعتبر المعلم المكون الأساس والمؤثر في النظام التربوي، ويعد أهم مدخلات العملية التعليمية التعلمية التي يعتمد صلاحها وفاعليتها على مدى صلاح و فاعلية المعلم. ونظراً للدور الرئيس الذي يقوم به المعلم، كان لبرامج إعداد المعلمين أهمية كبيرة حيث من خلالها تتم تهيئة المعلم للقيام بدوره للارتقاء بطلبته ومجتمعه. وهنا تبرز الحاجة لإعداد معلمين مؤهلين يمتلكون الكفايات و المهارات التي تمكنهم من تربية الأطفال وتعليمهم بفاعلية واقتدار. وتعد فترة التدريب الميداني من أهم عناصر برامج إعداد المعلمين حيث يتاح فيها للطالب المعلم الفرصة الكاملة لممارسة العملية التعليمية التعلمية بإشراف من المعلم المتعاون المتواجد في المؤسسة التربوية التي يتدرب فيها الطالب المعلم. ولكي يكون التدريب الذي يتلقاه الطالب المعلم أثناء فترة التدريب الميداني فعالاً، لا بد أن يهتم المعلم المتعاون بتدريب الطالب على ممارسات تدريسية مشتقة من النظريات التربوية الحديثة التي تتواءم مع الحاضر والمستقبل. وتعتبر النظرية البنائية من أبرز الفلسفات التربوية الحديثة التي يشتق منها العديد من الطرق التدريسية والنماذج التعليمية (السليم، ٢٠٠٤). وفي الصفحات القليلة التالية سوف نلقي بعض الضوء على النظرية البنائية ومبادئها و ممارساتها التدريسية، ثم سنتحدث عن دور المعلم المتعاون في توظيف الفكر البنائي وتنمية الممارسات التدريسية البنائية لدى الطلبة المعلمين. وأخيراً سنتناول دور المعلم المتعاون في تنمية الممارسات التدريسية البنائية في البيئة التربوية الأردنية.

تعد النظرية البنائية واحدة من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة أن يؤسس التعليم على استراتيجيات تبنى على أساس نشاط المتعلم ودوره الإيجابي في الموقف التعليمي (علي، ٢٠٠٥). ويرى معظم منظري البنائية المحدثين أن جان بياجيه هو واضع اللبنات الأولى للبنائية. يرى بياجيه أن التعلم هو عملية تنظيم ذاتية للأبنية المعرفية للفرد لمساعدته على التكيف. فالفرد يسعى للتعلم من أجل التكيف مع الضغوط المعرفية الناشئة من

تفاعله مع معطيات العالم. فهذه الضغوط تؤدي غالباً إلى حالة من الاضطراب في الأبنية المعرفية للفرد تدفعه لاستعادة التوازن المعرفي من خلال عمليتي التمثل والمواءمة. كما يرى بياجيه أن الهدف الأساسي للتربية يتمثل في إيجاد أفراد قادرين على الاكتشاف والاختراع والتدقيق فيما يقدم لهم، وليسوا أفراداً قادرين فقط على أعادة ما توصلت إليه الأجيال السابقة (السليم، ٢٠٠٤). "وتعرّف البنائية على أنها تنظيم عملية التعلم بالشكل الذي يتيح للمتعلم تكوين بنيته المعرفية السابقة، وتحفيزه لبذل نشاط مقصود للمواءمة بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة في موقف التعلم"، وتؤكد البنائية على أن المعرفة تتولد لدى الفرد من خلال تفكيره و نشاطه، ويتم تعديل المعرفة بشكل مستمر كل يوم في ضوء خبرات الفرد الجديدة (الزعبي، ٢٠١١: ١٩٧).

والتعلم وفق النظرية البنائية هو تعلم قائم على المعنى بعيداً عن الاستظهار الأصم. فالمتعلم يمارس دور المكتشف والباحث عن المعنى والمشارك في مسؤولية إدارة التعلم وتقويمه. أما المعلم فيعتبر منظماً لبيئة التعلم ونموذجاً يكتسب منه المتعلمون الخبرة. كما يقوم المعلم بتوفير أدوات التعلم ويشارك في عملية إدارة التعلم وتقويمه. ويشير بعض الباحثين إلى أنه من الممكن تطبيق البنائية في التدريس من خلال نوعين من الممارسات هما: الممارسات التدريسية المتمركزة حول المتعلم (Learner-centered teaching practices) و التعلم المتمركز حول المشكلة (Problem-based learning) (السليم، ٢٠٠٤). ويشير سانق (Sung, 2007) إلى أن الارتقاء بممارسات التعلم البنائي لدى المعلمين قبل الخدمة لا تقتصر فقط على البيئات الصفية، بل لا بدّ من أن يمارس المعلم دوراً كبيراً في توجيه الأطفال للقيام بتنفيذ مشروعات في البيئات المحلية، بحيث يوظفون من خلالها التعلم الجماعي الذي يسهل عملية بناء المعرفة واكتسابها. ولذلك يخلص سانق (Sung, 2007) إلى أن البيئة الصفية الفاعلة هي التي يكون المعلم جزءاً منها؛ أي أنه عضو في المجموعة التعلمية يقوم بالإشراف عليها وتوجيهها ويسهل تعلمها من خلال الخبرات الشخصية لأفرادها. كما يضيف هارّينجتن وانجس (Harrington & Enochs, 2009) أن بيئة التعلم البنائي هي التي تسمح للأطفال ببناء معارفهم بطريقة فردية بحيث ترتبط مع خبراتهم الحياتية التي تعلموها خارج المدرسة.

وتؤكد ممارسات التعلم البنائي على أهمية استغلال المعلم لتوظيف الطفل لحواسه باعتبارها وسائل للتفاعل بما يمتلكه من خبرات مع البيئة المحيطة به، من أجل بناء صورة للعالم المحيط به (القادري، ٢٠٠٩). وتستند هذه الممارسات إلى مبدأ أن التعلم عملية

نشطة يقوم الطفل من خلاله ببناء معارفه، بعيداً عن تلقيها من المعلم (Harrington & Enochs, 2009). ولتنمية هذه الممارسات لا بدّ من توافر بيئات تعلمية نشطة قائمة على المنحى التعاوني، الذي يتيح الفرصة للأطفال ليتفاعلوا مع بعضهم البعض من خلال الحوار البناء، والأسئلة والأجوبة، ودمج الأفكار وطلب المبررات والتفسيرات، الأمر الذي يؤدي إلى مساعدة الطفل ليبني معارفه ومهاراته وخبراته المتنوعة (البركات، ٢٠١٠).

ولتنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطلبة المعلمين، تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على أهمية برامج إعداد المعلمين في غرس فلسفة التعلم البنائي أثناء فترة التربية الميدانية بحيث تصبح هذه الفلسفة بمثابة موجهات للممارسات التدريسية للمعلم في المواقف التعليمية التعلمية. ويشير نيمسر (Nemser, 2003) إلا أن الإعداد المهني للمعلم هو الأداة الرئيسة لتحقيق النتاجات التعلمية المرجو تحقيقها لدى الأطفال. ويرتبط تحقيق هذه النتاجات بفاعلية أداء الطالب المعلم لممارسات التعلم البنائي خلال فترة التربية الميدانية. وفي هذا السياق، كشفت دراسة هانكوك وجالرد (Hancock & Gallard, 2004) أن للتربية الميدانية دوراً كبيراً في تنمية معتقدات إيجابية لدى الطلبة المعلمين نحو الممارسات التدريسية القائمة على نظرية النموذج البنائي في تعليم الطلبة وتعلمهم من مرحلة الروضة ولغاية المرحلة الثانوية. ويؤكد هانكوك وجلرد (Hancock & Gallard, 2004) أن تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطلبة المعلمين في مرحلة التربية الميدانية يعتمد على الفرص التعلمية المتاحة لهم ليطوروا أنفسهم بحيث يصبحوا معلمين بنائيين. ويؤكد كاستينس (Kastens, 2004) أن إعداد الطالب المعلم ليصبح معلماً بنائياً يحتاج إلى معلم متمرس يتدرب معه أثناء فترة التربية الميدانية. ولتحقيق ذلك لدى الطلبة المعلمين، يؤكد مركز لندن للقيادة في التربية (London Centre for Leadership in Education (LCfLE), 2006) على أهمية فترة التربية الميدانية في برامج إعداد المعلمين، وذلك من خلال الدور الكبير الذي يمارسه المعلم المتعاون في دعم الطالب المعلم من خلال الإشراف البنّاء والمستمر القائم على أساس التقييم المستمر بغرض تحسين الأداء.

ولتنمية ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة الطفولة، يؤكد هدسون (Hudson, 2007) على أهمية إعداد المعلمين المتعاونين وتدريبهم وفقاً لبرامج محددة، وتبني نماذج تدريبية متنوعة، بغرض تأهيلهم ليصبحوا قادرين على إعداد معلمين بنائيين. كما يشدد هدسون بقوله إنه يجب أن لا يقتصر دور المعلمين المتعاونين على الإشراف على الطلبة المعلمين، بل من الأهمية بمكان تدريبهم على مهارات التدريس في مختلف الموضوعات الدراسية وفقاً

للتصورات التربوية المعاصرة القائمة على الفلسفة البنائية. واستخلص كل من هدسون وجيون (Hudson & Nguyen, 2008) من دراستهما أن تنمية الممارسات التدريسية الفاعلة أثناء فترة التربية الميدانية تعتمد بدرجة كبيرة على المعلمين المتعاونين الذين يشرفون بشكل يومي على ممارسات الطلبة المعلمين التدريسية. وبصورة أكثر تحديداً، فإن المعلم المتعاون القادر على تنمية هذه الممارسات يجب أن يكون متحمساً للعمل مع الطالب المعلم، ويعده صديقاً له في البيئة الصفية. وتستلزم عملية تنمية ممارسات التعلم البنائي تزويد الطالب المعلم بالفرصة الكاملة ليمارس التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقييمه، وذلك تحت الإشراف البنّاء من جانب المعلم المتعاون، مع تزويده بتغذية راجعة مفصلة تتعلق بجميع جوانب العملية التعليمية التعلمية. وعليه فقد أوصى كل من هدسون وجيون بأن تتم تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطلبة المعلمين بطريقة منظمة بعيدة عن العشوائية؛ الأمر الذي يستلزم أن يقوم المعلم المتعاون بتحديد الحاجات التدريبية اللازمة للطالب المعلم في المرحلة الأولى من فترة التربية الميدانية. وأكّد هدسون وجيون (Hudson & Nguyen, 2008) أنه لا يمكن أن تتم تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطلبة المعلمين دون وجود معلمين متعاونين يتسمون بالحكمة، والمعرفة والخبرة الواسعة في مجال نظريات التعلم، ولديهم دافعية للقيام بدور المرشد والموجه والدليل والزميل للطالب المعلم. وفي هذا السياق كشفت دراسة بايراك (Bayrakc, 2009) أن السبب في ضعف ممارسات المعلمين يعود إلى أن الأنشطة التدريبية للمعلمين لم تركز على نماذج من التوجهات المعاصرة كالنموذج البنائي.

أما فيما يتعلق بالبيئة التربوية الأردنية فإن توجهات وزارة التربية والتعليم تؤكد على أهمية تنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي تربية الطفولة بناءً على أفكار النظرية البنائية ومبادئها في التدريس (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥ & ٢٠٠٦). وقد حددت وزارة التعليم العالي (٢٠٠٧ أ & ب) العديد من الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم الطالب في مرحلة تربية الطفولة ليصبح قادراً على تنفيذ المواقف التعليمية التعلمية بفاعلية عالية. ومن هذه الكفايات – على سبيل المثال لا الحصر – القدرة على التخطيط لتهيئة خبرات تعلمية في ضوء قدرات الأطفال وخبراتهم ومعارفهم السابقة، وتصميم خطط تعليمية متكاملة في ضوء نتاجات التعلم المرجو تحقيقها، وتوظيف مصادر تعلمية متعددة لمساعدة الأطفال على بناء خبراتهم ومعارفهم، واختيار استراتيجيات تدريس قادرة على تحقيق نتاجات التعلم لدى الأطفال، والتركيز على تنمية عمليات التفكير العلمي لدى الأطفال من خلال ممارسة

الأنشطة التعلمية المتعددة، وتصميم بيئات تعلمية تحفز الأطفال على التعلم. وانطلاقاً من أهمية الدور الكبير للمعلم المتعاون في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطلبة المعلمين، أظهرت دراسة البركات (Al-Barakat, 2003b) أن عدم وجود إشراف بنّاء على الطلبة المعلمين، عُدَّ من أكثر العوامل تأثيراً على تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطلبة المعلمين أثناء فترة التربية الميدانية. ولعل هذا الأمر يعكس وجود ضعف في إعداد المعلم المتعاون ليصبح ممارساً للتعلم البنائي في البيئات الصفية.

وقد قام راشد والشباك (٢٠٠٦) بدراسة لمعرفة دور المعلم المتعاون في إرشاد الطالب المعلم أثناء فترة التربية الميدانية من وجهة نظر طلبة معلم الصف. لتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان استبانة مكونة من ٣٥ فقرة موزعة على ستة مجالات، وتم توزيع الاستبانة على عينة من ١١٨ طالباً معلماً في تخصص معلم الصف في جامعة الإسراء الاردنية. وجدت الدراسة أن دور المعلم المتعاون في إرشاد الطالب المعلم في مختلف مجالات التربية الميدانية كان جيداً. وأن أكثر مجالات التربية الميدانية إيجابيةً لدور المعلم المتعاون في إرشاد الطالب المعلم هو مجال البيئة الصفية، وأقل المجالات هو مجال أساليب التقويم و مجال المواد الدراسية. كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدور المعلم المتعاون في إرشاد الطالب المعلم تُعزى للجنس، وللتخصص في الثانوية العامة، وللمعدل الدراسي التراكمي في الجامعة. كما أشار هارون ووشاح (٢٠٠٩) إلى أن تحقيق نمو متكامل لمختلف جوانب شخصية الطفل يرتبط ارتباطاً مباشراً بالخبرة الميدانية لمعلمي مرحلة الطفولة، التي تعد السبيل الرئيس لتنمية ممارسات تعليمية قائمة على فكر النظرية البنائية. ويوضح البركات (٢٠١٠) أن تنمية تعلم الأطفال تحتاج إلى بيئات تعلمية قائمة على التعلم البنائي بحيث توظف استراتيجيات تدريسية متنوعة في ضوء تبني ممارسات تدريسية تستغل قدرات المتعلم وتنميها باعتباره المحور الرئيس في تلك البيئات؛ أي أن هذا الأمر يدلل على القيمة الكبيرة لامتلاك المعلم لكفايات تعليمية تمكّنه من التخلص من الممارسات التقليدية، والتي تفتقر إلى تنمية قدرات المتعلم المتنوعة.

وبناءً على ما تقدم، وفي ضوء التوجهات التربوية المعاصرة في إعداد الطلبة المعلمين أثناء مرحلة التربية الميدانية، فقد دلت الدراسات والبحوث التربوية، التي اهتمت بإعداد المعلمين قبل الخدمة، على أن الأداء التدريسي للمعلم يمكن أن يؤدي إلى نتاجات مثمرة في حالة التدريب على ممارسات التعلم البنائي، وأن تدريب الطلبة المعلمين على مبادئ النظرية البنائية وممارستها يمكن أن يُنتج نوعية متميزة من المعلمين الممارسين لفلسفة النظرية

البنائية. وفيما يتعلق بالواقع التربوي الأردني، فعلى الرغم من توجهات وزارة التربية والتعليم التي تؤكد على أهمية تنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي مرحلة الطفولة بناءً على مبادئ النظرية البنائية، فإنه لا يزال هنالك ضعفاً في برامج إعداد المعلمين فيما يختص بتنمية الممارسات البنائية وخاصة أثناء فترة التدريب الميداني. ومن هنا أتت هذه الدراسة لتبحث في دور المعلمات المتعاونات في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطالبات المعلمات في فترة التدريب الميداني، خاصةً وأنه – حسب علم الباحثين – لا تتوفر أية دراسة أردنية تبحث هذا الجانب من برامج إعداد المعلمين رغم أهميته الكبيرة.

مشكلة الدراسة

يتضح من الدراسات السابقة التي أُشير اليها في المقدمة الدور الكبير الذي يحتله موضوع تنمية الأداء التدريسي لمعلمي مرحلة الطفولة في تعلم الأطفال. والتحقيق الفعّال لهذا الدور يعتمد بالدرجة الأولى على دور المعلم المتعاون في تنميته لممارسات التعلم البنائي. ولا بد أن يكون المعلم المتعاون على معرفة كافية بالنظرية البنائية و ممارسات التعلم البنائي حتى يتمكن من تعليمها للطلبة المعلمين أثناء التدريب الميداني.

وبالرغم من الأهمية الكبيرة لتوظيف ممارسات التعلم البنائي، فقد لاحظ الباحثان – أثناء زياراتهما للمدارس المتعاونة التي تتدرب بها الطالبات المعلمات الملتحقات بالجامعات الأردنية – عدم مراعاة المعلمات المتعاونات لممارسات التعلم البنائي أثناء إشرافهن على الطالبات المعلمات أثناء فترة التربية الميدانية. وما يؤكد ملاحظة الباحثين ما أشارت إليه دراسة البركات (Al-Barakat, 2003b) و دراسة راشد والشباك (٢٠٠٦) بأن ضعف الأداء الإشرافي لمعلمات مرحلة الطفولة المتعاونات عُدّ من أكثر العوامل المؤثرة سلباً على أداء الطالبات المعلمات أثناء فترة التربية الميدانية. هذا الواقع التربوي دعا الباحثين إلى إثارة التساؤل الآتي: هل تقوم معلمات مرحلة الطفولة بتنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطالبات المعلمات أثناء فترة التربية الميدانية؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على جوانب القوة والضعف في دور معلمات مرحلة الطفولة المتعاونات في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطالبات المعلمات أثناء فترة التربية الميدانية من وجهة نظر الطالبات. و تهدف الدراسة كذلك إلى التعرف على أثر التقدير

الأكاديمي للطالبة في تقييمها لدور المعلمة المتعاونة في توجيه الطالبات لتوظيف ممارسات التعلم البنائي. كما تحاول التعرف على أثر كل من خبرة المعلمة المتعاونة ومؤهلها العلمي على دورها في توجيه الطالبات لتوظيف ممارسات التعلم البنائي.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما دور معلمات مرحلة الطفولة المتعاونات في توجيه الطالبات المعلمات لتوظيف ممارسات التعلم البنائي أثناء إشرافهن على هؤلاء الطالبات في فترة التربية الميدانية من وجهة نظر الطالبات؟

٢. هل يختلف تقدير الطالبات المعلمات لدور المعلمات المتعاونات في توجيه الطالبات لتوظيف ممارسات التعلم البنائي أثناء إشرافهن على هؤلاء الطالبات في فترة التربية الميدانية باختلاف التقدير الأكاديمي للطالبات في الجامعة (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول)؟

٣. هل يختلف دور المعلمات المتعاونات في توجيه الطالبات المعلمات لتوظيف ممارسات التعلم البنائي أثناء إشرافهن على هؤلاء الطالبات في فترة التربية الميدانية باختلاف خبرة المعلمة المتعاونة (طويلة، متوسطة، قصيرة)، ومؤهلها العلمي (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، دبلوم عالي فأكثر)؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من حداثة الموضوع في البيئة الأردنية. فعلى الرغم من توفر الدراسات التي تناولت إعداد الطلبة المعلمين في عدة جوانب، وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات التي بحثت برامج التربية الميدانية ودورها وأثرها في إعداد الطلبة المعلمين، إلا أن دور المعلم المتعاون في تنمية الممارسات التدريسية المشتقة من الفلسفة البنائية لم يحظ بالاهتمام. فلم تُعنَ أية دراسة أردنية – حسب علم الباحثين– بالتعرف عن دور معلمات مرحلة الطفولة المتعاونات في تنمية ممارسات التعلم البنائي من وجهة نظر الطالبات المعلمات في فترة التدريب الميداني. وتبرز أهمية هذه الدراسة في محاولتها أن:

– تكشف عن جوانب القوة والضعف في الدور الإشرافي لمعلمات مرحلة الطفولة في توجيه الطالبات المعلمات لتبني ممارسات التعلم البنائي أثناء فترة التربية الميدانية .

– توفير أداة يمكن أن تستخدمها معلمات مرحلة الطفولة في توجيه الطالبات المعلمات

لتبني ممارسات التعلم البنائي أثناء ممارساتهن التعليمية. إن توافر هذه الأداة يساعد المعلمات على توجيه ممارساتهن التعليمية التعلمية في البيئات الصفية.

- تعطي صورة شاملة للقائمين على برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية حول أداء معلمات مرحلة الطفولة الإشرافي أثناء فترة التربية الميدانية، لاسيما وأن وزارة التربية والتعليم الأردنية تمر حالياً بالمرحلة الثانية من مشروع الإصلاح التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (Educational Reform for Knowledge Economy) والمتعلقة بتبني ممارسات التعلم البنائي في البيئات التعليمية التعلمية.

- الجهات المستفيدة من هذه الدراسة هي برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية و وزارة التربية والتعليم الأردنية.

مصطلحات الدراسة

تشتمل الدراسة على التعريفات الإجرائية الآتية:

دور المعلمات المتعاونات (درجة تقدير الممارسة): تتمثل بالعلامة التي تحصل عليها المعلمة المتعاونة من خلال تقديرات الطالبات المعلمات لأدوارها الإشرافية ذات الصلة بتنمية ممارسات التعلم البنائي، وذلك كما جاءت في أداة الدراسة المعدة من قبل الباحثين.

المعلمات المتعاونات: هن المعلمات اللواتي يقمن بالإشراف على أداء الطالبات المعلمات أثناء فترة التربية الميدانية.

ممارسات التعلم البنائي: كل أداء ينسجم مع الفلسفة البنائية تسعى المعلمة المتعاونة لتنميته لدى الطالبة المعلمة كجزء من إعدادها المهني قبل الخدمة، وذلك بغرض إعداد معلمات بنائيات قادرات على توفير نشاطات تعليمية تعلمية تسهم في جعل تعلم الأطفال عملية نشطه يقوم من خلالها الطفل ببناء معارفه وخبراته بنفسه، وليس استقبالها بصورة جاهزة من المعلمة.

الطالبات المعلمات: طالبات تخصص تربية الطفولة الملتحقات بكلية التربية في جامعة اليرموك وكلية الملكة رانيا للطفولة في الجامعة الهاشمية، اللواتي يمارسن التدريس الفعلي ضمن برنامج التربية العملية، ويقمن بالمهام التي تقوم بها المعلمة الرسمية (المعلمة المتعاونة) في المدرسة او الروضة.

التدريب الميداني: أحد متطلبات برنامج إعداد معلمات تربية الطفولة للحصول على درجة البكالوريوس في تربية الطفولة، إذ تقوم الطالبة المعلمة بممارسة مهنة التدريس في إحدى

مدارس أو روضات وزارة التربية والتعليم لمدة فصل دراسي واحد، وذلك بعد إنهاء متطلبات الالتحاق ببرنامج التربية الميدانية.

التقدير الأكاديمي للطالبة: هو التقدير الذي تحصل عليه الطالبة بناءً على معدل العلامات التي حصلت عليها في جميع المواد التي درستها في الجامعة. و التقدير الأكاديمي الذي تم اعتماده في هذه الدراسة لم تدخل به علامات التدريب الميداني لأن الطالبات كنّ لا زلن في مرحلة التدريب ولم تحدد بعد علاماتهن فيه.

محددات الدراسة

تتمثل المحددات بما يلي:

١. اقتصرت الدراسة على تصورات الطالبات المعلمات لممارسات المعلمات المتعاونات أثناء فترة التدريب الميداني.

٢. تم جمع بيانات الدراسة من خلال أداة واحدة. ولذا يجب توخي الحذر عند تعميم نتائج الدراسة باعتبار أن مصداقية هذه النتائج تتوقف على مدى صدق الأداة وثباتها.

٣. اقتصرت الدراسة على ممارسات المعلمات المتعاونات في المدارس و الروضات المتعاونة التابعة للجامعة الهاشمية ولجامعة اليرموك للفصل الدراسي الثاني ٢٠١٠/٢٠١١.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات التدريب الميداني في تخصصي تربية الطفل ومعلم الصف للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١ في الجامعة الهاشمية وجامعة اليرموك وعددهن ٣١٤ (١٢٧ في الجامعة الهاشمية و١٨٧ في جامعة اليرموك). أما عينة الدراسة، فقد تكونت من ١٧٧ طالبة (٨٣ طالبة من الجامعة الهاشمية ممن يتدربن في المدارس والروضات المتعاونة في مدينتي عمان والزرقاء، و٩٤ طالبة من جامعة اليرموك ممن يتدربن في المدارس و الروضات المتعاونة في مدينة إربد).

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، قام الباحثان بتصميم أداة تقييم سلوكات المعلم المتعاون أثناء فترة التربية الميدانية، بغرض جمع البيانات، وقد عُدّت هذه الأداة مناسبة لتحقيق غرض الدراسة؛ كونها تكشف عن دور المعلمات المتعاونات في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى

الطالبات المعلمات أثناء فترة التدريب الميداني من وجهة نظر الطالبات المعلمات.

وتمّ إعداد أداة الدراسة من قبل الباحثين، وذلك اعتماداً على الأمور الثلاث الآتية:

١. اختيار عينة استطلاعية (٢٠ معلمة) من المعلمات المتعاونات للإجابة عن السؤال الآتي: برأيك عزيزتي المعلمة هل هنالك ممارسات معينة للتعلم البنائي ترغبين في تنميتها لدى الطالبات المعلمات أثناء فترة التربية الميدانية ؟ نعم، لا. أذكريها؟

٢. الخبرة العملية للباحثين في مجال تدريب المعلمين.

٣. مراجعة العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بممارسات التعلم البنائي (e.g. Al-Barakat, 2003a; Boz, 2008; Driver, Guesen, & Tiberghien, 1993; Harlen, 2000 a & b; Smith, 1992; Yager, 1991).

وهكذا، تمّ بناء أداة الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة أداء المعلمات المتعاونات في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطالبات المعلمات ، وكانت درجات المقياس على النحو الآتي (درجة كبيرة جدا = ٥، درجة كبيرة = ٤، درجة متوسطة = ٣، درجة قليلة = ٢، درجة قليلة جداً = ١).

وللتأكد من صدق الأداة، تم عرضها على تسعة محكمين من أهل الخبرة والاختصاص في مناهج وطرائق التدريس وتدريب المعلمين وتربية الطفولة والقياس والتقويم. وفي ضوء اقتراحاتهم وملاحظاتهم تم تعديل وحذف وإضافة بعض الفقرات بما يتلاءم مع أهداف الدراسة، وبذلك أصبحت أداة الدراسة تتكون من (٣٩) فقرة. ولغرض التأكد من ثبات الأداة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٢٧) طالبةً من طالبات التربية الميدانية من خارج عينة الدراسة، حيث استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار وبفارق أسبوعين، وقد حسب معامل الثبات باستخدام معادلة بيرسون حيث بلغ (٠,٩٣). كما تم تطبيق اختبار كرونباخ-ألفا لحساب الاتساق الداخلي الذي بلغ (٠,٩٤)، وقد اعتبرت هذه القيم عالية لاعتماد الأداة.

خطوات تنفيذ الدراسة

بعد أن قام الباحثان بتصميم أداة الدراسة، تم تنفيذ الدراسة حسب الخطوات الآتية:

١. اختيار (٢١٣) طالبة من طالبات التربية الميدانية في جامعة اليرموك والجامعة الهاشمية بطريقة عشوائية.

٢. توزيع الأداة على أفراد عينة الدراسة لمعرفة وجهات نظرهم حول دور المعلمات المتعاونات

في تنمية ممارسات التعلم البنائي.

٣. استعادة الأداة من أفراد عينة الدراسة، إذ تم الحصول على استجابات (١٧٧) طالبة معلمة؛ أي بنسبة إعادة بلغت (٨٣ ٪).

٤. استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لادخال وتحليل البيانات.

المعالجة الإحصائية

تمتّ معالجة البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، حيث استخدمت الإحصائيات الآتية:

- استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الأداة.
- استخدام تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) للكشف عن أثرالتقدير الأكاديمي (المعدل التراكمي) للطالبات المعلمات في استجاباتهن حول دور المعلمات المتعاونات في توجيههن لتوظيف ممارسات التعلم البنائي.
- استخدام تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA) للكشف عن أثر كل من المؤهل العلمي و سنوات الخبرة للمعلمات المتعاونات في توجيه الطالبات المعلمات لتوظيف ممارسات التعلم البنائي.

ومن أجل تسهيل تفسير النتائج فيما يتعلق بدرجة تقدير فاعلية الأداء لكل فقرة وردت في أداة الدراسة، فقد تمّ اعتماد المتوسطات الحسابية دون ٢,٣٣ لتدل على درجة "قليلة"، والمتوسطات الحسابية ضمن الفئة ٢,٣٣ إلى ٣,٦٦ لتدل على درجة "متوسطة"، والمتوسطات الحسابية الأكبر من ٣,٦٦ لتدل على درجة "كبيرة".

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

١- المتغيرات المستقلة، وتشتمل على:

- المؤهل العلمي للمعلمات المتعاونات، وله ثلاث فئات (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، دبلوم عالي فأكثر).
- سنوات الخبرة للمعلمات المتعاونات، ولها ثلاث فئات (طويلة ١١ سنة فأكثر، متوسطة ٦-١٠ سنوات، قصيرة ١-٥ سنوات).
- التقدير الأكاديمي للطالبات المعلمات في الجامعة، وله أربع فئات (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول)

٢- المتغيرات التابعة: تقدير الطالبات المعلمات لدور معلمات مرحلة الطفولة في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطالبات المعلمات أثناء إشرافهن عليهن في فترة التربية الميدانية.

نتائج الدراسة

يتناول هذا الجزء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي تمّ عرضها وفقاً لأسئلتها:

نتائج السؤال الأول

نص سؤال الدراسة الأول على: "ما دور معلمات مرحلة الطفولة في توجيه الطالبات المعلمات لتوظيف ممارسات التعلم البنائي أثناء إشرافهن على هؤلاء الطالبات في فترة التربية الميدانية من وجهة نظر الطالبات؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات أداة الدراسة، والجدول رقم (١) يعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من الفقرات مرتبة تنازليًا ابتداءً بالمتوسط الحسابي الأعلى.

الجدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطالبات لدور المعلمات المتعاونات في توجيههن لتوظيف ممارسات التعلم البنائي أثناء فترة التربية الميدانية

الرتبة	الفقرات لكي أكون معلمة موظفة لفكر النظرية البنائية؛ فإن معلمتي المتعاونة ترشدني و/أو تساعدني لـ:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقدير الممارسة×
١	أظهر إعجابي للأطفال عند تقديمهم أفكار جديدة.	٤,١٤	٠,٦٩	كبيرة
٢	أشجع الأطفال على تقديم أفكار جديدة.	٣,٩٥	٠,٦٦	كبيرة
٣أ	أربط الخبرات التعلمية بالخبرات السابقة لدى الأطفال.	٣,٨٤	٠,٧٦	كبيرة
٣ب	أوظف أساليب متنوعة لإثارة دافعية الأطفال للتعلم.	٣,٨٤	٠,٨٩	كبيرة
٤	أهيئ بيئة تعليمية قادرة على تنمية خبرات الأطفال.	٣,٨١	٠,٧٧	كبيرة
٥	أراعي التباين في مستويات الأطفال التعلمية.	٣,٧٩	٠,٨٦	كبيرة
٦	أثير دافعية الأطفال لتقديم أكبر عدد ممكن من الإجابات حول الأسئلة المثارة في البيئة الصفية.	٣,٧٥	٠,٨٣	كبيرة
٧	أشجع الأطفال على المثابرة في تنفيذ الأنشطة.	٣,٧٤	٠,٨١	كبيرة
٨	أراعي الفروق الفردية في قدرات الأطفال وميولهم.	٣,٧١	٠,٨٦	كبيرة
٩	أربط الخبرات التعليمية بواقع حياة الأطفال.	٣,٦٥	٠,٧٩	متوسطة
١٠أ	أتيح للطفل الفرصة للانغماس في العمل ضمن مجموعات تعاونية صغيرة الحجم.	٣,٦٤	٠,٨٠	متوسطة
١٠ب	أربط الخبرات التعليمية بالبيئة التعلمية الصفية.	٣,٦٤	٠,٨١	متوسطة
١١	أنمي مهارة الاتصال لدى الأطفال.	٣,٦٢	٠,٩١	متوسطة
١٢	أوظف البيئة المحلية في المواقف التعليمية التعلمية.	٣,٥٤	٠,٨٧	متوسطة
١٣	أركز على تقدير الطفل لذاته وشعوره بالكفاءة.	٣,٥٣	١,٠٠	متوسطة

تابع الجدول رقم (١)

الرتبة	الفقرات لكي أكون معلمة موظفة لفكر النظرية البنائية؛ فإن معلمتي المتعاونة ترشدني و/أو تساعدني لـ:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقدير الممارسة*
١٤	أنمي قدرات الأطفال على تقديم تفسيرات لما يشاهدونه.	٣,٤٨	٠,٩٣	متوسطة
١٥	أتقبل أفكار الأطفال الروتينية.	٣,٤٧	٠,٩٤	متوسطة
١٦	أوجه الأطفال لاستخدام خيالهم أثناء العصف الذهني.	٣,٤٤	١,٠١	متوسطة
١٧أ	أشجع الأطفال على تنويع أفكارهم.	٣,٤٣	٠,٨٨	متوسطة
١٧ب	أوجه الأطفال لأنشطة تعزز تعلمهم.	٣,٤٣	٠,٩٨	متوسطة
١٨أ	أنمي قدرات الأطفال على الملاحظة الناقدة لما يشاهدونه.	٣,٤٢	٠,٩٠	متوسطة
١٨ب	أنوع في الأسئلة القادرة على إثارة تفكير الأطفال.	٣,٤٢	٠,٩٨	متوسطة
١٩	أنوع في استراتيجيات التدريس القادرة على تنمية مهارة التفكير لدى الأطفال.	٣,٣٨	٠,٩١	متوسطة
٢٠أ	أوجه الأطفال لممارسة أنشطة تعالج ضعفهم.	٣,٣٦	١,٠١	متوسطة
٢٠ب	أعطي جل اهتمامي لأنظم بيئة التعلم لتنفيذ أنشطة عملية.	٣,٣٦	٠,٩٤	متوسطة
٢١	أركز على الأنشطة التي تتيح فرص التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ومعلمتهم والأطفال أنفسهم مع بعضهم البعض.	٣,٣٤	١,٠٢	متوسطة
٢٢أ	أوظف أساليب متنوعة للكشف عن خبرات الأطفال السابقة.	٣,٣٢	٠,٩٣	متوسطة
٢٢ب	أزود الأطفال بفرص متنوعة للوصول للمعرفة	٣,٣٢	٠,٩٣	متوسطة
٢٣	أزود الأطفال بفرص متنوعة لتطبيق الخبرات التي يتعلموها.	٣,٢٤	٠,٨٩	متوسطة
٢٤	أشجع الأطفال على معالجة أخطائهم ذاتيا.	٣,٢١	١,٠٢	متوسطة
٢٥	أشجع الفضول والمبادأة العملية لدى الأطفال.	٣,٠٩	٠,٩١	متوسطة
٢٦	أنوع في أدوات تقييم تعلم الأطفال كالملاحظة والمقابلة والأسئلة الشفوية.	٣,٠٨	١,١١	متوسطة
٢٧	أشجع الأطفال على بناء المعرفة ذاتيا.	٣,٠٥	١,٠٠	متوسطة
٢٨	أوظف صيغ متنوعة لتقييم تعلم الأطفال مثل: (ما رأيك؟ أعطي أمثلة، لماذا يحدث كذا؟).	٣,٠٤	١,٠٧	متوسطة
٢٩	أشجع الأطفال على تقييم تعلمهم ذاتيا.	٢,٩٣	١,٠٦	متوسطة
٣٠	أشجع ممارسة الاستقصاء العلمي لدى الأطفال.	٢,٧٢	١,٠٨	متوسطة
٣١	أطرح أسئلة مفتوحة النهاية ومتشعبة.	٢,٦٧	١,٠٩	متوسطة
٣٢	أشجع الأطفال على تقييم أقرانهم.	٢,٦٣	١,٢٢	متوسطة
٣٣	أكلف الأطفال القيام بمقابلة أفراد من المجتمع المحلي لتنفيذ الأنشطة التعلمية.	٢,١٤	١,١٨	قليلة
	المتوسط الحسابي الكلي	٣,٣٩	٠,٥٣	متوسطة

* كبيرة: أكبر من ٣,٦٦ متوسطة: من ٢,٣٣ – ٣,٦٦ قليلة: أقل من ٢,٣٣

إنّ القراءة المتأملة للجدول رقم (١) تكشف أنّ تقديرات الطالبات لفقرات أداة الدراسة توزعت ضمن ثلاث درجات "كبيرة" للفقرات (١–٨)، و "متوسطة" للفقرات (٩ – ٣٢)، و"قليلة" للفقرة "٣٣". وعليه فقد حظيت الفقرات ذوات الرتب الثماني الأولى (١–٨) بأعلى المتوسطات الحسابية، وبدرجة تقدير "كبيرة"، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,١٤) و (٣,٧١). وعليه فقد سجلت الفقرة (١) (أظهر إعجابي للأطفال عند تقديمهم أفكار جديدة) المرتبة الأولى

بمتوسط (٤,١٤)، وجاءت الفقرة (٢) (أشجع الأطفال على تقديم أفكار جديدة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، وهكذا باقي الفقرات لغاية الفقرة (٨) التي نصها (أراعي الفروق الفردية في قدرات الأطفال وميولهم)، حيث جاءت في أدنى مرتبة ضمن درجة تقدير كبيرة؛ إذ حققت متوسطا حسابيا بلغ (٣,٧١).

أمّا الفقرات التي جاءت ضمن درجة تقدير "متوسطة"، فهي الفقرات ذوات الرتب (٩-٣٢)، وتراوحت متوسطاتها بين (٣,٦٥-٢,٦٣)، حيث سجلت الفقرة (٩) (أربط الخبرات التعليمية بواقع حياة الأطفال) المرتبة الأولى ضمن الفقرات التي حققت درجة تقدير "متوسطة"، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٥)، وحققت الفقرة (١٠أ) (أتيح للطفل الفرصة للانغماس في العمل ضمن مجموعات تعاونية صغيرة الحجم) المرتبة الثانية ضمن الفقرات التي حققت درجة تقدير "متوسطة"، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٤)، وهكذا بالنسبة لبقية الفقرات الواقعة ضمن درجة تقدير "متوسطة"، إذ جاءت الفقرة (٣٢) ونصها (أشجع الأطفال على تقييم أقرانهم) في المرتبة الأخيرة، إذ سجلت متوسطا بلغ (٢,٦٣). أما الفقرة ذات الرتبة (٣٣) فهي الفقرة الوحيدة التي جاءت ضمن درجة تقدير "قليلة"، حيث كان متوسطها الحسابي (٢,١٤)، ونصها (أكلف الأطفال القيام بمقابلة أفراد من المجتمع المحلي لتنفيذ الأنشطة التعلمية).

نتائج السؤال الثاني

نص سؤال الدراسة الثاني على: "هل يختلف تقدير الطالبات المعلمات لدور معلمات مرحلة الطفولة في توجيه الطالبات لتوظيف ممارسات التعلم البنائي أثناء إشرافهن على هؤلاء الطالبات في فترة التربية الميدانية باختلاف التقدير الأكاديمي للطالبات في الجامعة (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول)؟" وللإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور معلمات مرحلة الطفولة في توجيه الطالبات المعلمات لتوظيف ممارسات التعلم البنائي حسب متغير تقديرهن الأكاديمي، ويوضح ذلك الجدول (٢).

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطالبات لدور المعلمات المتعاونات حسب التقدير الأكاديمي للطالبة

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممتاز	١٤	٣,٥٩	٠,٣٥
جيد جدا	٥٤	٣,٤٤	٠,٥٠

تابع الجدول رقم (٢)

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جيد	٩٦	٣,٣٦	٠,٥٦
مقبول	١٣	٣,٢١	٠,٤٥
المجموع الكلي	١٧٧	٣,٣٩	٠,٥٣

يظهر الجدول رقم (٢) تباينا ظاهريا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطالبات المعلمات لدور المعلمة المتعاونة في توجيههن لتوظيف ممارسات التعلم البنائي أثناء فترة التربية الميدانية، بسبب اختلاف متغير التقدير الأكاديمي للطالبة المعلمة في الجامعة (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول). وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية الموجودة في الجدول رقم (٢)، فقد أُجري تحليل التباين الأحادي لأثر متغير التقدير الأكاديمي على الأداة ككل، والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣)
تحليل التباين الأحادي لأثر التقدير الأكاديمي للطالبات المعلمات على استجاباتهن على أداة الدراسة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	١,٢١٦	٣	٠,٤٠٥	١,٤٨١	٠,٢٢١
داخل المجموعات	٤٧,٣٧٤	١٧٣	٠,٢٧٤		
الكلي	٤٨,٥٩١	١٧٦			

يوضح الجدول رقم (٣) أنه بالرغم من وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين فئات التقدير الأكاديمي للطالبات المعلمات في تقديراتهن لدور المعلمة المتعاونة في توجيههن لتوظيف ممارسات التعلم البنائي أثناء فترة التربية الميدانية، إلاّ أن نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبين أن هذه الفروق في المتوسطات الحسابية غير دالة إحصائياً؛ مما يعني أن التقدير الأكاديمي في الجامعة لا يؤثر على تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المعلمة المتعاونة في توجيه الطالبات المعلمات لتوظيف ممارسات التعلم البنائي أثناء فترة التربية الميدانية.

نتائج السؤال الثالث

نص سؤال الدراسة الثالث على: "هل يختلف دور معلمات مرحلة الطفولة في توجيه الطالبات المعلمات لتوظيف ممارسات التعلم البنائي أثناء إشرافهن على هؤلاء الطالبات في فترة التربية الميدانية باختلاف خبرة المعلمة المتعاونة (طويلة، متوسطة، قصيرة)، ومؤهلها

العلمي (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، دبلوم عالي فأكثر)؟" وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات كل متغير على حدة. والجدول رقم (٤) يعرض ذلك.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمؤهل العلمي و الخبرة التدريسية للمعلمات المتعاونات

المتغيرات	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	٣٧	٣,٤٣	٠,٤٠
	بكالوريوس	١٢٣	٣,٣٦	٠,٥٥
	دبلوم عالي فأكثر	١٧	٣,٥٣	٠,٥٩
الخبرة التدريسية	قصيرة (١-٥ سنوات)	٦٣	٣,٢٩	٠,٥٧
	متوسطة (٦-١٠ سنوات)	٤٠	٣,٣٥	٠,٤٦
	طويلة (١١ سنة فأكثر)	٧٤	٣,٤٩	٠,٥١

يظهر الجدول رقم (٤) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة، بسبب اختلاف فئات متغيري المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، دبلوم عالي فأكثر)، والخبرة التدريسية للمعلمة المتعاونة (قصيرة، متوسطة، طويلة). وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية الموجودة في الجدول (٤)، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي تبعاً لاختلاف متغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وذلك كما في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
تحليل التباين التنائي لأثر المؤهل العلمي و الخبرة التدريسية للمعلمات المتعاونات على توجيه الطالبات المعلمات لتوظيف ممارسات التعلم البنائي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	٠,٢٠٦	٢	٠,١٠٣	٠,٣٧٧	٠,٦٨٦
الخبرة التدريسية	١,٠٤٥	٢	٠,٥٢٢	١,٩١١	٠,١٥١
الخطأ	٤٧,٠٢٩	١٧٢	٠,٢٧٣		
الكلي	٤٨,٥٩١	١٧٦			

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لأثر متغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية للمعلمات المتعاونات على توجيه الطالبات المعلمات لتوظيف ممارسات التعلم البنائي؛ إذ بلغت قيمة

(ف) المحسوبة لمتغير المؤهل العلمي (٠.٣٧٧) وبمستوى دلالة بلغ (٠.٦٨٦). كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير الخبرة التدريسية (١.٩١١)، وبمستوى دلالة قدره (٠.١٥١). وهذا يبين أن المؤهلات العلمية والخبرات التدريسية المتباينة بين المعلمات المتعاونات لم تؤثر في أدوارهن على توجيه الطالبات المعلمات لتوظيف ممارسات التعلم البنائي.

مناقشة النتائج

أشارت نتائج الدراسة الى أن الفقرات التسع الأولى ذوات الرتب (١-٨) الواردة في الجدول (١) بينت أن دور المعلمات المتعاونات في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطالبات المعلمات قد حققت درجة تقدير "كبيرة". ويتمثل هذا الدور بتنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطالبات من خلال توجيههن إلى توفير بيئات تعلمية قادرة على إثارة دافعية الأطفال للتعلم، وذلك من خلال التنويع بأساليب إثارة الدافعية كإظهار الطالبة المعلمة إعجابها للأطفال عندما يقدمون أفكاراً جديدة كإجابة للأسئلة الصفية محور النقاش. ويتفق هذا الدور مع المرحلة الأولى من مراحل النموذج البنائي، الذي يتطلب من المعلم أن يبدأ بتنمية خبرات الأطفال بإثارة دافعيتهم للتعلم، فضلاً عن استثمار الخبرات السابقة لديهم (Driver, Guesen, & Tiberghien, 1993 Smith, 1992; Yager, 1991). ويعد هذا الدور للمعلمات المتعاونات من أهم متطلبات اكتساب الخبرات لدى المتعلمات في مرحلة تربية الطفولة، حيث إن نجاح المعلمة في هذا الجانب سيؤدي إلى نتاجات تعلمية إيجابية. كما بينت نتائج الدراسة أن من أدوار المعلمة المتعاونة التي حققت درجة تقدير "كبيرة" هي تركيزها على توجيه الطالبات المعلمات في تعزيز تنمية خبرات الأطفال من خلال ربط الخبرات التعلمية الجديدة لدى الأطفال بالخبرات السابقة، وتوفير بيئة تعليمية تعلمية تتسم بتشجيع الأطفال على المثابرة في حل الأنشطة، خاصة وأن الأنشطة التعلمية جاءت لتتواءم مع الفروق الفردية في قدرات الأطفال وميولهم واهتماماتهم.

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة، والتي تعكس تميزاً في أداء المعلمات المتعاونات في توجيه الطالبات المعلمات لتوظيف ممارسات التعلم البنائي، يمكن أن تعود إلى البرامج التدريبية الحديثة التي قُدّمت لمعلمي ومعلمات مرحلة تربية الطفولة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية، والتي ركزت بدرجة كبيرة على محاور إثارة دافعية الأطفال للتعلم، واستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني. كما جاء محور مراعاة الفروق الفردية كأحد أبرز محاور الإصلاح التربوي الأردني. ومن هنا فإن هذه التوجهات التي عُمّمت على معلمي و معلمات مرحلة الطفولة

في مختلف المناطق التعليمية دعت المعلمات المتعاونات لأن يوجهن الطالبات المعلمات الى توظيف هذه التوجهات. وتتفق هذه التفسيرات مع ما أشارت إليه دراسة جرادات (٢٠٠٨) التي كشفت عن وجود اهتمام بهذه المحاور لدى وزارة التربية والتعليم من حيث تنميتها لدى معلمي و معلمات مرحلة الطفولة.

وبالرغم مما تقدم من قيام المعلمات المتعاونات بأدوارهن بدرجة كبيرة فيما يتعلق بتسع فقرات، إلاّ أن تحليل البيانات الواردة في جدول (١) تشير إلى أن (٢٩) فقرة من فقرات أداة الدراسة توزعت ضمن درجة تقدير "متوسطة". ولعل هذه النتيجة تعكس وجود ضعف في تنفيذ المعلمات المتعاونات لأدوارهن في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطالبات المعلمات أثناء فترة التربية الميدانية. ومن هنا فإن وجود هذا الضعف يعد من أبرز العوامل المؤثرة في إعداد الطالبات المعلمات ليتمكنّ من توظيف النظرية البنائية، لاسيما وأن هذه الفقرات تعد من جوهر فلسفة التعلم البنائي، حيث تتعلق بتدريب الطالبات المعلمات على ربط الخبرات التعليمية بواقع حياة الأطفال ذات الصلة بالبيئة المحلية وبالبيئة الصفية، والتنويع في استراتيجيات تعليم الأطفال وتعلمهم من أجل مساعدتهم على بناء المعرفة من خلال تنمية مهاراتهم العملية، وذلك من خلال إتاحة الفرص التعلمية للأطفال للانغماس في العمل الجماعي، وتوفير فرص التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ومعلماتهم والأطفال أنفسهم، وتنويع الأنشطة والأسئلة مع التركيز على إثارة خيال الأطفال أثناء العصف الذهني. إن عدم توجيه الطالبات المعلمات بدرجة كبيرة إلى ضرورة توظيفها يتعارض مع التوجهات المعاصرة في إعداد معلمي مرحلة الطفولة. وفي معرض الحديث حول أهمية تنمية هذه الممارسات لدى معلمي مرحلة الطفولة، دلت الدراسات التربوية على ضرورة تدريب المعلمين على توظيف الخبرات التعلمية في مواقف من السياقات الاجتماعية من أجل إثارة دافعية الأطفال للتعلم، وإثارة تفكيرهم، وتوفير تفاعلات اجتماعية في البيئات الصفية (Mccrone and Marie, 1997; Millis, 2002; the National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 1996).

وتكشف نتائج الدراسة أن الضعف في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطالبات المعلمات يتمثل أيضاً بعدم التدريب والتوجيه الكبيرين فيما يتعلق بتنمية أدائهن على تنظيم بيئات تعلمية تتيح للأطفال تنمية المهارات العملية كالملاحظة الناقدة، والاتصال، وتنمية قدراتهم على تقديم تفسيرات لما يشاهدونه في ظل أجواء تتقبل أفكارهم وتقدرها وتشجع على تنويعها. وعليه، فإن هذا الأمر سيؤثر مستقبلاً على دور المعلمات في تنمية

قدرات الأطفال على ممارسة التفكير العلمي السليم، لا سيما وأن تنمية هذه المهارات تتواءم مع المراحل النمائية للأطفال. (رواشدة وخطايبة، 1998؛ Haury, 2002; Jarvis, 1995; Nuffield Primary Science (NPS), 1996. ومن هنا يشدّد الأدب التربوي (Ostlund, 1998; Wallace & Kang, 2004) على ضرورة تركيز الممارسات التدريسية على إتاحة فرص تعلمية لممارسة المهارات العملية؛ وذلك من أجل ممارسة عمليات التعلُّم، باعتبارها أدوات رئيسة تسهم في إكساب الأطفال استقلالية التفكير، وتنمية ميولهم واتجاهاتهم ومواهبهم، وشعورهم بتحمل المسؤولية واحترامهم لذواتهم وزيادة الثقة بأنفسهم. وعليه، لا بدّ من ضرورة تدريب الطالبات المعلمات على تصميم أنشطة تعلمية لتوظيف مهارة الملاحظة؛ كونها حجر الأساس في تنمية المهارات العملية الأخرى.

ويستخلص كذلك من الفقرات التي جاءت بدرجة "متوسطة" عدم اهتمام المعلمات المتعاونات بتدريب الطالبات المعلمات وتوجيههن على توظيف أساليب متنوعة للكشف عن خبرات الأطفال السابقة. ويعد هذا الدور السلبي للمعلمات المتعاونات من أكثر العوامل المؤثرة سلباً على تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطالبات، خاصة وأن تدريب المعلمة على استراتيجيات الكشف عن الخبرات السابقة يعد من المراحل الأولية لتوظيف النموذج البنائي في تعليم الأطفال. وفي هذا السياق تشدد هارلن (Harlen, 2000a &b) على تدريب معلمي مرحلة الطفولة على الكشف عن الخبرات السابقة لبدء التعلم الجديد، حيث إنه لا يمكن أن يحدث التعلم الجديد دون وجود ربط ما بين الأبنية المعرفية السابقة والجديدة لدى المتعلم؛ الأمر الذي يؤدي إلى حدوث تعلم سطحي لدى الأطفال. ولعل هذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى عدة أسباب مجتمعة أو متفرقة منها ضعف إعداد وتدريب المعلمات وعدم إلمامهن بالنظرية البنائية وممارسات التعلم البنائي بشكلٍ كافٍ، وعدم توفر البيئة التربوية الميسرة لتوظيف ممارسات التعلم البنائي في بعض الروضات والمدارس، و وجود تصورات تقليدية لدى بعض المعلمات حول أساليب تعلم الأطفال. هذه الأسباب تشابه ما وجده البركات (Al-Barakat, 2003b) و راشد والشباك (٢٠٠٦) ولذلك أوصوا بضرورة إعداد المعلم المتعاون وفق أسس تربوية جيدة ليتمكن من القيام بدوره تجاه الطلبة المتدربين.

كما يُلاحظ في الفقرات التي حققت درجة "متوسطة" عدم اهتمام المعلمات المتعاونات بتدريب الطالبات المعلمات على تزويد الأطفال بفرص متنوعة لاكتساب المعرفة، وتطبيقها في النواحي العملية. ويعد هذا الضعف أحد الجوانب التي تشكل قصوراً في قيام المعلمات المتعاونات بأدوارهن؛ الأمر الذي يترتب عليه ميل الطالبات المعلمات ليكن تقليديات، ويملن إلى

نقل المعرفة للأطفال بغرض حفظها واستظهارها. ولعل هذا الضعف في أداء المعلمات المتعاونات يعود إلى وجود سوء فهم لديهن حول دور الفرص التعلمية التي يجب أن يوفرها المعلم لتسهيل اكتساب الخبرات التعلمية. وتتعارض هذه النتيجة مع التصورات العالية في إعداد المعلمين، والتي تؤكد على ضرورة تشكيل معتقدات إيجابية نحو فلسفة النظرية البنائية لدى الطلبة المعلمين أثناء فترة التربية الميدانية (Boz, 2008; Wallace & Kang, 2004).

وفي ضوء الفقرات التي حققت درجة متوسطة، يمكن القول أن الضعف في تدريب الطالبات المعلمات على كيفية الكشف عن خبرات الأطفال السابقة، وتزويدهم بفرص تعلمية، يعكس بدرجة كبيرة وجود ضعف في أداء المعلمات المتعاونات في تنمية ممارسات التعلم البنائي للطالبات المعلمات بخصوص تشجيع الأطفال على بناء معارفهم ذاتياً من خلال توظيف منهجية التفكير والبحث والاستقصاء العلمي في تدريس الأطفال، وتنمية اتجاهات علمية كالفضول والمبادأة العملية لدى الأطفال. وعليه، فإن عدم الاهتمام بتنمية هذه الممارسات لدى الطالبات المعلمات أثناء فترة التربية العملية، سيؤثر على أدائهن التدريسي مستقبلاً بحيث يجعلهن معلمات ملقنات للمعلومات لا يعملن على تعليم الأطفال من خلال عمليات البحث والتفكير، التي تجعل الطفل يشعر بتحمل المسؤولية حول ما يتعلمه، وتجعله يتمتع بحس المبادرة لتطوير تعلمه واكتسابه للخبرات المختلفة. ولتحقيق ذلك فإن من الأهمية بمكان أن يكون لفترة التربية الميدانية دور كبير في تدريب الطلبة المعلمين على توظيف طرائق البحث والاستقصاء وتنمية حب الفضول لدى الأطفال. ويعلق الأدب التربوي (البلوشي وأمبوسعيدي، ٢٠٠٩؛ Miller & Perdo, 2006; Muijs & Reynolds, 2006) أهمية كبيرة على دور المعلمين في توظيف ممارسات التعلم البنائي التي تجعل المتعلمين يقومون بالاستقصاء والبحث في البيئة المحلية بحيث يربطون المعرفة بحياتهم؛ أي أنهم يتعلمون من بيئاتهم وعنها ومن أجلها. وبالتالي فإن هذه الممارسات تشعر الأطفال بقيمة الكيفية التي يتعلمون من خلالها، بدلاً من استقبال المعرفة من خلال أدوارهم السلبية.

بالإضافة إلى ما تقدم، أظهرت نتائج الدراسة قصوراً في دور المعلمات المتعاونات في تنمية أداء الطالبات المعلمات على ممارسات التعلم البنائي فيما يتعلق بتوظيف التقييم كأداة في تحسين تعلم الأطفال، حيث تبين ذلك في قلة توجيه الطالبات المعلمات للتنويع في أدوات تقييم تعلم الأطفال كالملاحظة والمقابلة التي تشتمل على أسئلة مفتوحة النهاية ومتشعبة، واستخدام صيغ متنوعة لتقييم تعلم الأطفال تكشف عن آرائهم وميولهم.

وتشجيع الأطفال على تقييم تعلمهم ذاتيا، وتكليفهم بتقييم بعضهم البعض (تقييم الأقران). وعليه، فإن هذا القصور لدى المعلمات المتعاونات في تنمية أداء الطالبات في توظيف التقييم كأداة لتحسين تعلم الأطفال يخالف التوجهات التربوية البنائية التي تعتبرالتقييم أداة فعّالة في تطوير تعلم الأطفال، حيث إنه يركز على ماذا وكيف يتعلم الأطفال، وليس على كم حفظ الطفل من معارف ومعلومات (Davis, 2006; Shepard, 2000). ويرى الباحثان أن عدم قيام المعلمات بأدوارهن في تنمية ممارسات عملية تقييم تعلم الأطفال من وجهة نظر بنائية، يمكن أن يعزى إلى وجود تصورات غير سليمة لديهن تؤكد أن الطفل لا يستطيع أن يقيّم تعلمه، وإن المعلم هو الوحيد القادر على تقييم تعلمه من خلال معرفة قدرته على استرجاع المعارف واستظهارها. ولعل ما يؤكد ذلك أن الملاحظة الميدانية للعديد من معلمات مرحلة الطفولة تكشف عن توظيف التقييم لمعرفة الكم المعرفي لدى الأطفال، وهذا ما حذّر منه شيبرد (Shepard, 2000). وإذا وجدت هذه التصورات فإنها تخالف التوجهات التربوية التي تُشدِّد بأن هدف التقييم ليس مراجعة الأطفال بمعارفهم، و أنما تسهيل تعلم الأطفال وتمكينهم ليصبحوا متعلمين نشطين ومسؤولين عن تعلمهم فضلاً عن أنهم متأملون في تعلمهم (Orsmond, Merry & Reiling, 2000; Wen, Tsai &Chang, 2006).

أما بالنسبة للفقرة ذات الرتبة (٣٣) والتي جاءت بدرجة "قليلة" فهي تظهر بأن هنالك ضعفاً كبيراً لدى المعلمات المتعاونات في تدريب الطالبات المعلمات على كيفية تكليف الأطفال القيام بأنشطة تعلمية في البيئة المحلية كمقابلة أفراد من المجتمع المحلي للتحدث معهم والاستفادة من خبراتهم. هذا الضعف - بلا شك - يتعارض مع التوجهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى بناء علاقات إيجابية وفاعلة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وإشراك الوالدين في تعلم أطفالهم وفي أنشطة المدرسة أو الروضة المختلفة وذلك لإفادتهم والاستفادة منهم (القصاص، ٢٠٠٤؛ النعيمات، ٢٠٠٧).

وبالنظر فيما إذا كان التقدير الأكاديمي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول) للطالبات المعلمات يؤثر على استجاباتهن على أداة الدراسة، فقد أشارت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أن مستوى التقدير الأكاديمي في الجامعة لا يؤثر على مستوى تقدير الطالبة لأداء المعلمة التي تتدرب معها. ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى أن أداء المعلمات في مجال تدريب الطالبات لم يعط دوراً كبيراً للممارسات التدريسية البنائية؛ الأمر الذي يمكن أن يعطي مؤشراً أن التدريب الميداني الذي تعرّضن له الطالبات المعلمات متشابه؛ إذ لم يظهر فروقاً بينهن أثناء

استجاباتهن على أداة الدراسة.

وأما بالنسبة لأثر خبرة المعلمة المتعاونة ومؤهلها العلمي على تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطالبات المعلمات، فقد بينت نتائج تحليل التباين الثنائي أنّ الخبرة التدريسية للمعلمة المتعاونة ومؤهلها العلمي لا يؤثران على دورها في تنمية ممارسات التعلم البنائي للطالبة المعلمة. ويمكن القول في ضوء هذه النتيجة أنه بالرغم من تباين المؤهلات العلمية والخبرات التدريسية للمعلمات المتعاونات في مجال تربية الطفولة، بيد أن أدوارهن الضعيفة في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطالبات المعلمات جاءت متشابهة؛ مما يعني أن معلمات المدارس المتعاونة لم يوفرن بيئات تعلمية مناسبة لإعداد معلمات بنائيات. وعليه، فإن هذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى أن معلمات مرحلة الطفولة لم يخضعن لبرامج تدريبية متخصصة في التعلم البنائي؛ ولعل ما يؤكد ذلك أن الخبرة الميدانية للباحثين تشير إلى أن مفهوم ممارسات التعلم البنائي يعد مفهوماً غريباً لدى العديد من المعلمات المتعاونات. ولعل ما يؤكد ذلك ما أشارت إليه دراسة وشاح واليونس (٢٠٠٥) التي أظهرت أن الطلبة المعلمين في الجامعة الأردنية لديهم شعور بعدم الرضا عن المهارات التدريسية للمعلمين المتعاونين في تنمية أدائهم التدريسي.

الاستنتاجات والتوصيات

تشكل فترة التربية الميدانية أحد أبرز مكونات برامج إعداد المعلمين؛ كونها الوسيلة الرئيسة التي تتيح الفرصة للطالب المعلم ممارسة معارفه ومهاراته واتجاهاته ومعتقداته. وبالتالي فإن نجاح إعداد المعلم يرتبط ارتباطاً مباشراً بالإعداد العملي. وانطلاقاً من أهمية هذا المكون في إعداد معلمي المستقبل في مجال تربية الطفولة، فقد عنيت هذه الدراسة بتناول دور المعلمة المتعاونة في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطالبات المعلمات خلال فترة التربية العملية، ذلك أن تنمية هذه الممارسات تسهم في إعداد معلمات بنائيات. وتأتي أهمية تنمية هذه الممارسات في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة التي تؤكد على أهمية إعداد معلمات المستقبل ليكن قادرات على مساعدة الأطفال ليبنوا معارفهم وخبراتهم ذاتياً من خلال قيامهم بأدوار نشطة في البيئات التعلمية. وتعود أهمية تنمية هذه الممارسات إلى التخلص من أفكار المدرسة التقليدية التي تركز على المعلم والمحتوى الدراسي باعتبارهما محوري عملية التعلم.

وبالرغم من أهمية الدور الكبير للمعلمة المتعاونة في تنمية ممارسات التعلم البنائي

لدى الطالبات المعلمات، فإن الدراسة الحالية خلصت إلى أن الدور الرئيس الذي يعكس محاولات بسيطة للمعلمات في تنمية ممارسات التعلم البنائي، تمثل بتوجيه الطالبات المعلمات لتوظيف النموذج البنائي في مرحلته الأولى، والمتعلقة بتهيئة الأطفال للتعلم وإثارة دافعيتهم للتعلم، والبدء بربط خبراتهم السابقة بالجديدة، ومراعاة التباينات والفروق في مستويات الأطفال. وحظيت هذه الممارسات بدرجة تقدير كبيرة.

ويستخلص الباحثان من النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم الاهتمام الكافي لدى المعلمات المتعاونات في توجيه الطالبات المعلمات لتوظيف النموذج البنائي في تعليم الأطفال. فبالرغم من اهتمام المعلمات بدرجة "كبيرة" بتوجيه الطالبة المعلمة لربط الخبرات السابقة بالجديدة، فقد حقق توظيف أساليب متنوعة للكشف عن خبرات الأطفال السابقة درجة "متوسطة". ويتعارض هذا الأمر مع توجهات النموذج البنائي الذي يسعى إلى إعداد معلمات بنائيات لديهن قدرات مميزة في توظيف أساليب متنوعة للكشف عن خبرات الأطفال السابقة.

كما يمكن أن يستنتج من نتائج الدراسة أن المعلمات المتعاونات لم يظهرن اهتماماً كافياً بتنمية ممارسات التعلم البنائي والمتمثلة بالتركيز على أن الطفل محوراً لعملية التعلم، لاسيما وأن هذا المظهر هو جوهر التعلم البنائي. وعليه، فإن ضعف أدوار المعلمات المتعاونات في هذا الجانب يتعارض مع ما أكده كاستينس (Kastens, 2004) بقوله أن وجود معلم متمرس يتدرب معه الطالب سيؤدي حتماً إلى صقل شخصيته ليصبح معلماً متمرساً، خاصة وأن الطالب المعلم ليس لديه المصادر الكافية بالمعرفة البيداغوجية في تطبيق ممارسات التعلم البنائي.

وفي ضوء ما تقدم، يمكن القول أن الضعف في توجيه المعلمات المتعاونات للطالبات المعلمات ليصبحن ممارسات للتعلم البنائي يمكن أن يعود إلى ضعف في إعداد أولئك المعلمات المتعاونات ليقمن بأدوارهن على أكمل وجه، فضلاً عن أن بعض المعلمات المتعاونات لا يعطين جلّ اهتمامهن للطالبة المعلمة، إذ إن بعضهن يعتبرنها مساعدةً لهن ليأخذن قسطاً من الراحة. ولعل ما يؤكد ذلك الملاحظة الشخصية للباحثين خلال زياراتهما الميدانية للمدارس ورياض الاطفال المتعاونة. ومن هذا المنطلق، لا بدّ من أن يأخذ برنامج التدريب الميداني بمجموعة التوصيات المستوحاة من الدراسة الحالية، التي يمكن أن تسهم في تحسين نوعية إعداد معلمي المستقبل. وتتمثل هذه التوصيات بالآتي:

أولاً: توصيات موجهة للقائمين على برامج إعداد المعلمين، حيث نوصيهم بـ:

- إدماج ممارسات التعلم البنائي في تدريس الأطفال في خطط المواد الدراسية المقررة لإعداد معلمي مرحلة الطفولة.
- توزيع نشرات على المعلمات المتعاونات تعرفهن بالنموذج البنائي، وكيفية تطبيق مراحله المختلفة في المواقف التعليمية التعلمية.
- عقد ورش عملية للمعلمات المتعاونات بهدف تدريبهن على توفير بيئات تعلمية قائمة على التعلم البنائي.
- وضع مجموعة من المعايير لانتقاء المعلمات المتعاونات والمعلمين المتعاونين في المدارس و الروضات المتعاونة، بحيث تركز هذه المعايير على درجة خضوع المعلم او المعلمة لعدد من الدورات التدريبية التي تركز على التوجهات المعاصرة في تربية الطفولة.
- تصميم برامج تدريبية متنوعة لتنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطلبة المعلمين أثناء فترة التربية الميدانية.
- قيام برنامج التربية الميدانية بعقد ورش عمل للمعلمات والمعلمين المتعاونين تعرفهم بواجباتهم وأدوارهم الإشرافية المتوافقة مع التوجهات التربوية المعاصرة في تربية الطفولة.

ثانياً: توصيات موجهة للباحثين في المجال التربوي، حيث نوصيهم بـ:

- إجراء مزيد من الدراسات التربوية في مجال التعلم البنائي تتعلق بـ:

١. تصورات معلمي ومعلمات مرحلة الطفولة لممارسات التعلم البنائي في المواقف التعليمية التعلمية.

٢. الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات مرحلة الطفولة في توظيف أفكار التعلم البنائي في ممارساتهم التعليمية التعلمية.

٣. فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعليم المصغر في تنمية ممارسات التعلم البنائي لدى الطلبة المعلمين.

المراجع

البركات، علي (٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم النفسية والتربوية، ٢**(١)، ٣٩١-٤٥١.

البلوشي، سليمان وأمبوسعيدي، عبدالله (٢٠٠٩). مستوى قدرة التصميم للتجريب الاستقصائي لدى الطلبة المعلمين في تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٥(٤)، ٣٧١-٢٨٤.

جرادات، حسن (٢٠٠٨). **تقديرات مديري مدارس المرحلة الأساسية لمدى تلبية البرامج التدريبية لمتطلبات اقتصاد المعرفة لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

راشد، محمد والشباك، موسى (٢٠٠٦). دور المعلم المتعاون في إرشاد الطالب المعلم في التربية العملية من وجهة نظر طلبة معلم صف. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ٤٦، ٢٠٧-٢٤٦.

رواشدة، إبراهيم وخطايبة، عبد الله (١٩٩٨). مهارات العمليات العلمية لدى طلبة المرحلة الإلزامية في الأردن في متغيرات تعليمية - تعلمية. مجلة أبحاث اليرموك، **سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ١٤(٢)، ٢٤٩-٢٧٨.

الزعبي، علي (٢٠١١). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل المفاهيم الرياضية والتفكير الرياضي لدى طلبة معلم صف في جامعة مؤتة. **المجلة التربوية**، ٢٥(١)، ١٩٥-٢١٦.

السليم، ملاك (٢٠٠٤). فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيو كيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض. **مجلة جامعة الملك سعود**، ١٦(٢)، ٦٨٧-٧٦٦.

علي، وائل (٢٠٠٥). نموذج بنائي لتنمية الحس العددي وتأثيره على تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ١٠٨، ٢٤٨-٣٠٢.

القادري، سليمان (٢٠٠٩). أثر دراسة طلبة برنامج "معلم الصف" في جامعة آل البيت لمساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" في تصوراتهم الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٥(٣)، ٢٧٧-٢٩١.

القصاص، خضر (٢٠٠٤). **فاعلية برنامج تدريبي في تطوير مشاركة أولياء الأمور في العملية التربوية وأثر ذلك عل التكيف المدرسي والتحصيل لدى الطلبة**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.

النعيمات، سناء (٢٠٠٧). **أنماط مشاركة الأسرة في التعلم المدرسي وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية والأكاديميةالأساسية لطلبة الصف الثالث في مدينة عمان**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

هارون، رمزي ووشاح، هاني. (٢٠٠٩). معتقدات معلمات رياض الأطفال في الأردن حول الممارسة الملائمة نمائياً والتقليدية تبعاً للمؤهل العلمي ونوع المدرسة وسنوات الخبرة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ١٠(٣)، ١٤١-١٦٦.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). **الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة في الرياضيات لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي**. عمّان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً. عمّان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التعليم العالي (٢٠٠٧أ). **الكفايات النظرية والمحاور الأساسية لتخصص "معلم الصف"**. عمّان: وزارة التعليم العالي.

وزارة التعليم العالي (٢٠٠٧ب). **الكفايات النظرية والمحاور الأساسية لتخصص "تربية الطفل"**. عمّان: وزارة التعليم العالي.

وشاح، هاني واليونس، يونس (٢٠٠٥). تقويم ممارسات مشرفي مساقات التربية العملية في الجامعة الأردنية لمراحل الإشراف الإكلينيكي. **دراسات الجامعة الأردنية: العلوم التربوية**، ٣٢(٢)، ٢٥٨-٢٧٣.

Al-Barakat, A. (2003a). The effectiveness of the instructional pictures in the development of young children's linguistic skills from Jordanian teachers' perspectives. Dirasat, *Educational Sciences (Journal of the University of Jordan), 30*(1), 213-226.

Al-Barakat, A. (2003b). Factors influencing the preparation of student teachers in the class teacher specialization at Yarmouk university during their field experience. Dirasat, *Educational Sciences (Journal of the University of Jordan). 30*(2), 420-432.

Bayrakc, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education, 34*(1), 1- 22.

Boz, N. (2008). Turkish pre-service mathematics teachers' beliefs about mathematics teaching. *Australian Journal of Teacher Education, 33*(5), 66-75.

Davies, P. (2006). Peer assessment: Judging the quality of students' work by comments rather than marks. *Innovations in Education and Teaching International, 43*(1), 69-82.

Dawkins, S., Ritz, M. & Louden, W. (2009). Learning by doing: Pre-service teachers as reading tutor. *Australian Journal of Teacher Education, 34*(2), 40- 49.

Driver, R., Guesen, E. & Tiberghien, A. (1993). Some features of children's ideas and their implications for teaching. In Driver, R., Guesen, E. & Tiberghien, A. (eds). *Children's ideas in science*. Buckingham: Open University Press.

Hancock, E. & Gallard, A. (2004). Pre-service science teachers' beliefs about teaching and learning: The influence of K-12 field experiences. *Journal of Science Teacher Education, 15*(4), 281-291.

Harlen, W. (2000a). *The teaching of science in primary schools*. London: David Fulton.

Harlen, W. (2000b). *Teaching, learning and assessing*. London: Paul Chapman.

Harrington, R. & Enochs, L. (2009). Accounting for pre-service teachers' constructivist learning environment experiences. *Learning Environment Research, 12,* 45-65.

Haury, D. (2002). *Fundamental skills in science: Observation*. (ERIC Document, 478714).

Hudson, P. (2007). *Valuating a primary science mentoring program for pre-service teachers*. London: British Educational research Association.

Hudson, P. & Nguyen, T. (2008). *What do pre-service EFL teachers expect from their mentors?* Paper presented in the Australian Association of Research in Education (AARE) Conference 2008, 30th November - 4th December, 2008, Brisbane, Australia.

Jarvis, T. (1995). *Children and primary science*. London: Cassell.

Kastens, K. (2004). *Making DLESE into the source of pedagogical knowledge pertaining to the earth and the environment*. White paper. Retrieved December 25, 2009 from: http://www.dlese.org/ swikis/quality/uploads/1/ Geo_PCK_source.pdf.

London Centre for Leadership in Education (LCfLE) (2006). *Developing a model framework for quality assurance of teaching practice placements on pre-service initial teacher training programmers in London*. London: London Centre for Leadership in Education.

Mccrone, S. & Marie, S. (1997). Student interactions and mathematics discourse: A study of the development of discussions in a fifth-grade classroom. *Dissertation Abstracts International, 85*(5), p. 1227.

Miller, R. & Perdo. J. (2006). Creating respectful classroom environments. Early Childhood Education Journal, 33(5),293-299.

Millis, B. (2002). *Enhancing learning-and more-through cooperative learning*. Manhattan: The IDEA center.

Muijs, D. & Reynolds, D. (2006). *Effective teaching evidence and practice*. London: SAGE.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1996). Technology and young children aged 3 through 8. NAEYC, Washington.

Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership, 60*(8), 25-29.

Nuffield Primary Science (NPS). (1996). *Science co-coordinators' handbook*. London: Collins educational.

Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (2000). The use of student-derived marking criteria in peer_and self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 25*(1), 21–38.

Ostlund, K. (1998). What the research says about science process skills. *Electronic Journal of Science Education, 2*(4), 1-8.

Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*(7), 4–14.

Smith, F. (1992). To think in language, learning and education. London: Routledge.

Sung, Y. (2007). Are pre-service teachers constructivist in the constructivist teacher education program? *Korean Educational Development Institute Journal of Educational Policy, 4*(1), 9-24.

Wallace, C. & Kang, N. (2004). An investigation of experienced secondary science teachers' beliefs about inquiry: An explanation of competing beliefs sets. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(9), 936-960.

Wen, M., Tsai, C. & Chang, C. (2006). Attitudes towards peer assessment: A comparison of the perspectives of pre-service and in-service teachers. *Innovations in Education and Teaching International, 43*(1), 83-92.

Yager, R. (1991). The constructivism learning model. *The Science Teacher, 58*(6), 52-57.