

تطور تصورات الطلبة/ المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم

د. إيمان محمد غيث      د. أسيل أكرم الشوارب

كلية الآداب والعلوم/ قسم العلوم التربوية

جامعة البترا

ص.ب: 961343

عمان 11196 الأردن

فاكس 5715570-5715561 (6-00962-6)

هاتف خلوي 777480433

[egheith@uop.edu.jo](mailto:egheith@uop.edu.jo)

## تطور تصورات الطلبة/ المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم

د. إيمان محمد غيث      د. أسيل أكرم الشوارب

كلية الآداب والعلوم/ قسم العلوم التربوية

جامعة البترا

### 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 (447) طالبا وطالبة يدرسون في عدد من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وقد استخدمت في الدراسة استبانة تكونت من (34) 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 لمزيج 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 إحصائية. الكلمات المفتاحية: تصورات الطلبة/ المعلمين حول التعلم والتعليم، التصور التقليدي، التصور البنائي، برامج إعداد المعلمين.

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

**Dr.eman gheith      Dr.aseel shwareb**

Faculty of Arts & Sciences

Department of Educational Sciences

Petra university

### **Abstract**

This study aimed to identify 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

### المقدمة

لقد زاد اهتمام الباحثين التربويين منذ نهاية عقد الثمانينيات في القرن السابق بموضوع التصورات والمعتقدات التي يحملها المعلمون عن التعلم والتعليم وخاصة مع التحول من المنحى السلوكي إلى المنحى البنائي. ووفقاً للمنظور البنائي يركز تفكير الأفراد وعملهم بشكل رئيس على الأفكار التي قاموا ببنائها وتكوينها سابقاً (Tsai, 2002). ويتشكل 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 أو 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 متقياً 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 بين الطلبة ويركز أيضاً على تعدد مصادر المعرفة (Chan & Elliott, 2004). وتؤكد النظرية البنائية على دور التصورات المسبقة والأبنية المعرفية في عملية التعلم، ووفقاً للنظرية البنائية فإن الطلبة يقومون ببناء المعرفة بأنفسهم من خلال ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق.

وتتطلب النظرية البنائية من ثلاثة محاور، يشير المحور الأول على أن المعنى يُبنى 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 مترنة إذا كانت المعرفة الجديدة متفقة مع بنيته المعرفية، أما إذا كانت المعرفة الجديدة لا تتفق مع بنيته المعرفية

السابقة فإنه يشعر بالتوتر وعدم الإرتزان المعرفي، ويحاول الوصول الى حالة إرتزان جديدة. أما المحور الثالث فيشير الى 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 (الزعيبي وعبيدات، 2004).

ويشير العديد من الباحثين الى أنّ هناك روابط قوية بين تصورات المعلمين وسلوكهم الصفي وبيئة التعلم، مما يؤكد أنها تلعب دوراً جوهرياً في كيفية تفسير المعلمين للمعرفة البيداغوجية وفي فهمهم لمهمات التعلم عند التحاقهم ببرامج إعداد المعلمين (Brayan, 2003, Chan & Elliott, 2004)، وتعمل هذه التصورات كإطار عمل توجّه سلوكيات المعلمين وممارساتهم الصفية فيما بعد (Gao, 2002). وقد أظهرت نتائج الدراسات كذلك أن معتقدات الطلبة/ المعلمين وتصوراتهم لا تتسق غالباً مع النموذج المقبول أو السائد في التعليم حيث إنها تمتاز بالثبات ومقاومة التغيير (Lumpe, et. al., 2000). وتتسجم مع النظرة السلوكية في نظرتها التقليدية للتعلم والتعليم. إذ يمتلك الطلبة/ المعلمين نظرة محدودة حول دورهم كمعلمين وذلك لاعتقادهم أنّ التعليم عبارة عن عملية تلقين الطلبة ما يعرفونه من معلومات، وتقويم مدى تذكرهم للمعلومات، وأنّ التعلم مجرد تذكر أو تمثّل 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 يدرسونها في مواد إعداد المعلمين (Porlan, 2004). وتبين كذلك وجود آراء مختلفة ومتباينة حول مدى تغير تصورات الطلبة/ المعلمين نتيجة تعرضهم للتدريب والخبرات التربوية المقدمة في برامج 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 أحياناً 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 جونج وبرينكمان (Jong & Brinkman, 1999) بدراسة مسحية حول برامج إعداد المعلمين حيث وجدوا أنّ برامج إعداد المعلمين تعرضت إلى إصلاحات رئيسية 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 يدرّسها 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)

1. 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 .

2. 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 اكتسبها بسرعة عند ممارستهم المهنة، إضافة إلى ميلهم استخدام الطرق التقليدية عند قيامهم بعملية التدريس ويقدمون المبررات لذلك. وهذا يثير العديد من التساؤلات حول مدى اكتسابهم للمعتقدات أو التصورات التي تهدف إلى تحقيقها برامج إعداد المعلمين.

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

إن إكساب الطلبة/ المعلمين تصورات بنائية 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 التوجه النظري لها 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، وتزود الطلبة/ المعلمين والقائمين على برامج المعلمين بفرص تعليمية تساعدهم على التأمل وتحدي التصورات التقليدية حول دور المعلم، ودور المتعلم، والمادة الدراسية، وبيداغوجية التعليم. كما تؤكد هذه البرامج على ضرورة فهم السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التعلم والتعليم (Tatto, 1998)

ومن الدراسات الحديثة التي أجريت في هذا المجال، دراسة قام بها تشان وتان وخو

(Chan, Tan, & Khoo, 2007) بعنوان تصورات الطلبة/ المعلمين حول التعلم والتعليم

في سنغافورة. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات الطلبة/ المعلمين في سنغافورة حول التعلم والتعليم، ودراسة أثر كل من البرنامج والجنس والعرق والعمر والتخصصات الدراسية على تصوراتهم نحو التعلم والتعليم. وقد تم تطبيق استبانة على عينة الدراسة والتي ضمت (313) من الطلبة/ المعلمين الذين يدرسون 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 احصائياً في تصوراتهم تعزى للتخصص الدراسي والعرق.

كما قام سو وواتكنز (So & Watkins, 2005) بدراسة حول تفكير معلمي العلوم المبتدئين الذين يدرسون 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 الثلاثة 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 كموضح للمعرفة، والنظرة إلى المعلم كناقل للمعرفة. أظهرت النتائج كذلك امتلاك معظم المعلمين المشاركين في الدراسة تصوراً رئيساً وآخر ثانوياً، وأن تصورات عدد كبير من المشاركين قد تغيرت في الاتجاه المطلوب، أي من التمحور القليل حول الطالب إلى التمحور الكبير حوله.

وفي دراسة قام بها فاجت وزملائه (Fajet, Bello, Leftwich, Mesler & )

Shaver 2005 للتعرف الى تصورات الطلبة/ المعلمين فيما يتعلق بنوعية وخصائص المعلم الجيد وغير الجيد. فقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً جامعياً يدرسون مساقات في كلية التربية. أظهرت نتائج الدراسة أن استجابات الطلبة حول المعلم الجيد تقع ضمن خمسة محاور هي: السمات الشخصية، إدارة الصف والمعرفة البيداغوجية، اتجاهاته نحو الطلبة، اتجاهاته نحو مهنة التعليم، معرفته بالمادة التي يدرسها. وكان المحور الأكثر أهمية هو إدارته للصف ومعرفته البيداغوجية، حيث أظهرت استجابات الطلبة أن المعلم الجيد هو مبدع ويجعل التعلم مثيراً وممتعاً، وقد تلاه في الأهمية سمات المعلم الشخصية، فالمعلم الجيد هو متحمس يثير دافعية الطلبة، صبور، متواضع، عادل. أما فيما يتعلق بالمعلم غير الجيد فقد كانت استجابات الطلبة تقع ضمن نفس المحاور الخمسة السابقة، ولكن المحور الأكثر أهمية هو اتجاهات المعلم، فالمعلم غير الجيد لا يهتم بطلبته ولا يرغب بمساعدتهم. وقد تلاه في الأهمية السمات الشخصية، فالمعلم غير الجيد ممل وقاس.

كما قام تشان واليوت (Chan & Elliott, 2004) بدراسة المعتقدات المعرفية التي

يحملها الطلبة/ المعلمون الذين يدرسون في برامج إعداد المعلمين في هونغ كونغ، والتصورات التي يحملونها حول التعلم والتعليم، والعلاقة بين معتقداتهم المعرفية وتصوراتهم

عن التعلم والتعليم. تم تطبيق استبانيتين على (385) من الطلبة/ المعلمين، أظهرت نتائج الدراسة أنّ الطلبة/ المعلمين يعتقدون أنه يتم اكتساب المعرفة 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 مزيجاً من التصورات البنائية والتقليدية.

وقام الوهر (2004) بدراسة لبحث تأثير مساق تدريبي يرتكز على المنظور البنائي على تصورات الطلبة/ المعلمين لعملية التعلم والتعليم ودور المعلمين والطلبة في العملية التعليمية التعليمية. وقد ضمت عينة الدراسة (188) 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 على الاختبار القبلي لا تتفق مع المنظور البنائي. ولكن بعد التدريب وجد أنّ هناك فروقاً دالة ولصالح المجموعة التجريبية، إضافة إلى أنّ تصورات الإناث كانت أكثر اتساقاً مع أفكار النظرية البنائية مقارنة بالذكور. وأوصت الدراسة بضرورة إدخال أفكار النظرية البنائية في المساقات التربوية التي يدرسها الطلبة/ المعلمون في الجامعات الأردنية.

أما هانوك وجالارد (Hancock & Gallard, 2004) فقد أجريا دراسة بعنوان تأثير خبرات التدريب الميداني على معتقدات الطلبة/ المعلمين حول التعلم والتعليم. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على المعتقدات التي يحملها الطلبة/ المعلمون في تخصص العلوم حول التعلم والتعليم، وهل تتغير هذه المعتقدات بعد إكمالهم فترة التدريب الميداني. وقد ضمت عينة الدراسة 16 طالباً/ معلماً يدرسون 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 فترة التدريب الميداني. كما تم إجراء مقابلات فردية لخمسة من أفراد العينة، وقد تم اختيارهم لأنّ معتقداتهم كانت تمتاز بالتعقيد والتعارض، إضافة إلى أنّ رسوماتهم كانت تشير إلى قدرتهم على التعبير عن معتقداتهم. أظهرت نتائج الدراسة أنّ معتقدات الطلبة المعلمين كانت في البداية تدور حول دورهم كميسرين للتعلم وموجهين للمحاضرات وانشطة المختبر. أما بعد الانتهاء من التدريب الميداني فإنّ 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 2001-2002 وتصوراتهم، وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما خصائص الطلبة الذين يلتحقون ببرامج إعداد المعلمين ؟
2. ما الخبرات التربوية والتصورات التي يأتي بها الطلبة عند التحاقهم ببرامج إعداد المعلمين؟
3. ما أسباب اختيارهم لمهنة معلم الصف؟
4. ما تصوراتهم للتعليم كمهنة؟
5. ما التضمنيات لتحسين برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة؟

أظهرت نتائج الدراسة أن نظام التعليم في تركيا يتركز كثيراً 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 التمركز حول المعلم إلى التمركز حول المتعلم. كما أظهرت النتائج تفضيل أغلب الطلبة/ المعلمين التعلم المتمركز 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 استكشاف العلاقات بين معتقدات المعلمين حول تعلم وتعليم العلوم وطبيعة العلم، وقد تكونت عينة الدراسة من 37 معلماً تايوانياً يحملون درجة البكالوريوس في الكيمياء والفيزياء ويدرسون طلبة الصفوف (7-12). تم جمع البيانات من خلال المقابلات الفردية، وبعد تحليل البيانات تم تصنيف استجابات المعلمين في ثلاثة أبعاد هي: التقليدي، والعملي، والبنائي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من نصف المعلمين يمتلكون معتقدات تقليدية حول التعلم والتعليم والعلم.

كما أجرى عويضة (1992) دراسة لتعرف مستوى معرفة معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية في الأردن بالمادة 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 الصفية منصباً على المتعلمين، والكيفية التي يتعلمون بها. وقد كان النموذج التعليمي السائد هو التقليدي الذي يقوم على محوريتة المعلم وسلبية الطالب.

يتبين من الدراسات السابقة أنّ الباحثين استخدموا طرقاً متعددة للتعرف على معتقدات وتصورات المعلمين كالمقابلات أو الخرائط المفاهيمية أو حضور الحصص الصفية ورصد بعض المواقف الصفية ومناقشتهم بها أو عن طريق الاستبانة. وتبين كذلك تركيز هذه الدراسات على عدد من المحاور الأساسية في عملية التعلم والتعليم والتي 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 بالدراسة الجامعية، أو بعد ممارستهم لمهنة التعليم. كما أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن التصورات التي يحملها الطالب/ المعلم تؤثر على القرارات التي سيتخذها عندما يمارس 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 لمهنة التعليم 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 الدراسة الجامعية، ودراسة أثر الجنس على هذه التصورات.

## أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تعطي فكرة عن مدى فاعلية برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية. ذلك أن 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 في تعرف الخبرات التي يجب تقديمها في برامج إعداد المعلمين لتسهيل تطوير الطلبة/ المعلمين للمعرفة المهنية المرغوبة.

## 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 اقتصرَت الدراسة على طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة. وبالتحديد تسعى هذه الدراسة في الإجابة عن الاسئلة الآتية:

1. ما التصورات التي يحملها طلبة السنتين الأولى والرابعة في تخصص معلم الصف

حول التعلم والتعليم في الجامعات الأردنية ؟

2. هل يوجد اختلاف بين التصورات التي يحملها طلبة السنة الأولى عن التصورات التي يحملها طلبة السنة الرابعة حول التعلم والتعليم؟
3. هل يوجد اختلاف بين التصورات التي يحملها الطلاب الذكور عن التصورات التي تحملها الطالبات الإناث حول التعلم والتعليم؟

#### حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة الجامعات الرسمية والخاصة الآتية: جامعة مؤتة، جامعة الحسين، جامعة البترا الخاصة، جامعة الاسراء الخاصة، جامعة جرش الأهلية للفصل الأول من العام الدراسي (2006-2007)

#### 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 يعتبر المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، ويتمثل دوره الرئيس في نقل المعرفة للطلبة، ويكون الطلبة متلقين سلبيين، ويقتصر دورهم على تذكر واسترجاع المعلومات. كما يعتبر 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. ويعمل المعلم على إثارة تفكير طلبته، وتقبل إجاباتهم، وطرح أسئلة مفتوحة.

## الطريقة والإجراءات:

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذين يدرسون في تخصص معلم الصف في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة للعام الدراسي 2007/2006. ويُدرّس تخصص معلم الصف في (13) جامعة أردنية حكومية وخاصة.

### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (447) طالبا وطالبة يدرسون في خمس جامعات أردنية، ثلاث جامعات خاصة وجامعتان حكوميتان. وكان عدد طلبة السنة الأولى (214) طالبا وطالبة في حين كان عدد طلبة السنة الرابعة (233) طالبا وطالبة. وقد كان عدد الطالبات (384) في حين كان عدد الطلبة الذكور (63) طالبا.

ويبين الجدول رقم (1) توزيع هؤلاء الطلبة حسب الجامعة ومستوى السنة الدراسية

والجنس

الجدول رقم (1): توزيع طلبة عينة الدراسة حسب الجامعة ومستوى السنة الدراسية

والجنس

الجامعة	السنة الرابعة		السنة الأولى	
	ذكور	إناث	ذكور	اناث
الجامعات الحكومية	4	87	5	102
الجامعات الخاصة	26	97	28	98
المجموع	30	184	33	200
		214		233

### أداة الدراسة :

تم تطوير استبانة للتعرف على 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 الرئيسية 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 and Elliott, 2004) وفي دراسة صابان (Saban, 2003). حيث تم بناء استبانة الدراسة الحالية في ضوء الاستبانتين السابقتين.
- تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (40) فقرة، موزعة على أربعة محاور، هي أدوار المعلمين، والطلبة، ومعنى التعلم، والتعليم.
- بعد عرض الاستبانة على لجنة تحكيم، تم حذف بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعضها. واشتملت الاستبانة بصورتها النهائية على (34) فقرة، لكل فقرة مقياس متدرج من خمس درجات: تعلقت الفقرات (1، 6، 11، 16، 18، 19، 20، 22، 26، 27، 28، 29، 32، 34) بخصائص المعلم البنائي فيما تعلقت الفقرات ( 2، 3، 4، 5، 7، 8، 9، 10، 12، 13، 14، 15، 17، 21، 23، 24، 25، 30، 31، 33 ) 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 (6) 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، وأصبح عدد فقرات الاستبانة بشكلها النهائي (34) 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 (0,64) للفقرات في البعد البنائي، و (0,76) للفقرات في البعد التقليدي. ويعد ذلك مقبولاً لأغراض الدراسة .

## تصحيح الأداة:

تم استخدام مقياس ليكرت المتدرج حيث تم توزيع الدرجات على كل فقرة حسب الآتي: أوافق بشدة (5 درجات)، أوافق (اربع درجات)، متردد (3 درجات)، لا أوافق (درجتان)، لا أوافق بشدة (درجة واحدة).

تم تحديد درجة لكل فقرة من فقرات مقياس تصورات الطلبة/ المعلمين حول التعلم والتعليم، ويتراوح المدى النظري للدرجات التي يمكن أن يحصل عليها الطالب/ المعلم لكل فقرة من فقرات الاستبانة بين 1-5 درجات.

## النتائج:

### 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 (2) 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 البنائي. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للدرجات ما بين (4,2) و (4,7)، وبمعدل قدره (4,5). وقد كانت العلامة العليا للفقرة الواحدة (5) والدنيا (1).

## الجدول رقم (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة/ المعلمين في تخصص معلم الصف عن فقرات مقياس تصورات الطلبة/ المعلمين حول التعلم والتعليم في البعد البنائي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
11	يجب إعطاء الطلبة العديد من الفرص للتعبير عن أفكارهم.	4,7	0,6
6	إن التعليم الفعال يشجع الطلبة على النقاش ويوفر لهم الأنشطة اليدوية الملائمة.	4,6	0,6
16	في الصفوف الجيدة، يكون جو التعليم ديمقراطي وحر ويشجع الطلبة على التفكير والتفاعل.	4,6	0,8
19	المعلم الجيد يشجع طلبته دائما على التفكير في الإجابات بأنفسهم.	4,6	0,6
26	المعلم الجيد هو الذي يجعل الطلبة يشعرون بأهميتهم كمتعلمين فاعلين.	4,6	0,7
1	تعد أفكار الطلبة مهمة ويجب أخذها بالاعتبار عند التدريس.	4,5	0,7
27	يجب أن يكون التدريس مرنا بما فيه الكفاية بحيث يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	4,5	0,8
28	من المهم أن يفهم المعلم مشاعر طلبته.	4,5	0,8
20	إن الهدف من التعليم هو مساعدة الطلبة على بناء المعرفة بالاعتماد على خبراتهم السابقة وليس مجرد نقل المعرفة لهم.	4,4	0,8
22	يجب وضع أهداف مختلفة لجميع الطلبة بحيث تتم مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم.	4,4	0,9
29	إن التعلم يعني أن يمتلك الطلبة الفرص لاستكشاف أفكارهم ومناقشتها والتعبير عنها.	4,4	0,8
34	يحدث التعلم عندما يتمكن الطلبة من توظيف المعرفة في مواقف مختلفة.	4,4	0,8
32	يحدث التعلم الجيد عندما يشارك الطلبة في أنشطة التعلم التعاوني.	4,3	0,8
18	إن كل طالب فريد ومتميز ويستحق تعليما يتناسب مع قدراته وحاجاته.	4,2	1,0

### الجدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والاحترافات المعيارية لدرجات الطلبة/ المعلمين في تخصص معلم الصف عن فقرات مقياس تصورات الطلبة/ المعلمين حول التعلم والتعليم في البعد التقليدي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الاحتراف المعياري
33	يحدث التعلم عندما يقدم المعلم التفسيرات الواضحة ويصغي الطلبة له باهتمام.	4,3	0,8
3	يحدث التعلم بشكل رئيسي من خلال التدريب والتمرين.	4,2	0,8
7	إن التعليم هو إخبار المعلم طلبته بما يعرف وتقديم المادة الدراسية وتفسيرها لهم.	4,0	1,0
14	يتضمن التعلم بشكل رئيسي حصول الطلبة على أكبر كم من المعرفة .	4,0	1,0
15	الطالب الجيد هو الذي يحافظ على الهدوء ويتبع تعليمات المعلم في غرفة الصف.	4,0	1,0
25	لا يمكن أن يحدث التعلم عند الطلبة ما لم يتم ضبطهم جيدا في غرفة الصف.	3,9	1,1
30	إن المعرفة التي نكتسبها من المحاضرات في أثناء الدراسة الجامعية تؤهلنا للتدريس في المدرسة.	3,9	1,1
2	أن الدور الرئيسي للمعلم هو نقل المعرفة للطلبة.	3,7	1,2
13	إن المهمة الرئيسية للمعلم هي إعطاء المعرفة للطلبة، وتحديد التمارين واختبار مدى تذكرهم للمعلومات .	3,7	1,1
5	يجب أن يسيطر المعلم على الطلبة طيلة الوقت في أثناء قيامهم بالعمل داخل الصف.	3,6	1,2
8	اعتبر أن التعلم قد حدث إذا استطعت تذكر ما تعلمته.	3,6	1,1
12	إن التعلم يعني تذكر الطلبة المعلومات التي قام المعلم بتعليمهم إياها.	3,6	1,1

1,2	3,1	من واجب المعلم تنبيه الطلبة طيلة وقت الحصة لجعلهم تحت سيطرته.	10
1,2	3,0	من المهم إبقاء الطلبة في مقاعدهم يتابعون كتبهم المدرسية في أثناء الحصة الصفية.	4
1,2	2,9	من الأفضل أن يستخدم المعلمون سلطتهم في غرفة الصف ما أمكن .	21
1,3	2,8	من مهام المعلم في غرفة الصف تصحيح الأخطاء المفاهيمية عند الطلبة مباشرة دون الحاجة لأن يقوم الطلبة بذلك بأنفسهم.	24
1,3	2,7	إن من واجب المعلم استخدام العقاب للمحافظة على الهدوء والنظام في غرفة الصف.	31
1,3	2,5	تعد طريقة المحاضرة التقليدية من أفضل الطرق في التعليم لأنها تعطي اكبر كم من المعرفة.	17
1,2	2,5	إن التعليم يعني تزويد الطلبة بالمعرفة الدقيقة والكاملة حول موضوع معين دون الحاجة إلى تشجيعهم على اكتشافها.	23
1,0	2,3	يحدث التعليم الجيد عادة عندما يتحدث المعلم كثيراً في غرفة الصف.	9

ويبين الجدول (3) 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 (2,3) و (4,3)، وبمعدل قدره (3,4). وقد كانت العلامة العليا للفقرة الواحدة (5) والدنيا (1).

يتبين لنا مما سبق أن الطلبة يمتلكون تصورات حول التعلم والتعليم في البعدين البنائي والتقليدي، ولكن درجة امتلاكهم للتصورات البنائية أكبر من درجة امتلاكهم للتصورات التقليدية.

## 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 فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة/ المعلمين في السنة الأولى والسنة الرابعة عن جميع فقرات مقياس تصورات الطلبة/ المعلمين حول التعلم والتعليم في البعدين التقليدي والبنائي. ويبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطلبة السنتين الأولى والرابعة في البعدين التقليدي والبنائي .

### الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة المعلمين في السنتين الأولى والرابعة في البعدين البنائي والتقليدي

الانحراف المعياري	مجموع المتوسطات	عدد الطلبة/ المعلمين	المستوى الدراسي	البعد
5,32	61,96	214	السنة الأولى	البعد البنائي
5,24	63,69	233	السنة الرابعة	
8,83	70,24	214	السنة الأولى	البعد التقليدي
10,05	66,55	233	السنة الرابعة	

يشير الجدول (4) أنّ المتوسطات الحسابية لطلبة السنة الرابعة في البعد البنائي (63,69) كانت أعلى من المتوسطات الحسابية لطلبة السنة الأولى في البعد البنائي (61,96). كما كانت المتوسطات الحسابية لطلبة السنة الأولى في البعد التقليدي (70,24) أعلى من المتوسطات الكلية لطلبة السنة الرابعة في البعد التقليدي (66,55)، وهذا يشير إلى أن تصورات الطلبة/ المعلمين في السنة الرابعة أصبحت أكثر بنائية مقارنة بطلبة السنة الأولى وبفارق في المتوسطات مقداره (1,73) لصالح طلبة السنة الرابعة. كما أن تصورات طلبة السنة الأولى كانت أكثر تقليدية مقارنة بطلبة السنة الرابعة وبفارق في المتوسطات

مقداره (3,96). وهذا يعني أن تصورات طلبة السنة الرابعة أصبحت تميل أكثر نحو البنائية في حين أن تصورات طلبة السنة الأولى تميل أكثر نحو التقليدية .  
ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة دالة إحصائياً فقد تم إجراء اختبار ت (t-test) للعينات المستقلة. ويبين الجدول (4) قيم ت المحسوبة ودالاتها الإحصائية.

#### الجدول رقم (5)

قيمة ت المحسوبة لمتوسطات الطلبة/ المعلمين في السنتين الأولى والرابعة في البعدين البنائي والتقليدي

البعـد	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة	الفرق في المتوسطات
البنائي	3,47	444	0,001	1,74
التقليدي	4,11	445	0,001	3,69

ويلاحظ من الجدول (5) أن متوسطات طلبة السنة الأولى أقل من متوسطات طلبة السنة الرابعة في البعد البنائي بمقدار (1.74) وبفروق ذات دلالة إحصائية. كما يبين الجدول (5) أن متوسطات طلبة السنة الأولى أعلى من متوسطات السنة الرابعة في البعد التقليدي بمقدار (3.69)، وبفروق ذات دلالة إحصائية. أي أن تصورات طلبة السنة الأولى كانت أكثر تقليدية وقل بنائية، في حين أصبحت تصورات طلبة السنة الرابعة أكثر بنائية وقل تقليدية.

#### 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 فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة/ المعلمين الذكور والإناث عن جميع فقرات مقياس تصورات الطلبة/ المعلمين حول التعلم والتعليم في البعدين التقليدي والبنائي.

ويبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة الذكور والإناث حول التعلم والتعليم في البعدين التقليدي والبنائي.

### الجدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة/ المعلمين الذكور والإناث في البعدين البنائي والتقليدي

الانحراف المعياري	مجموع المتوسطات	عدد الطلبة/ المعلمين	الجنس	البعد
8,13	62,05	63	ذكور	البعد البنائي
4,73	63,00	384	إناث	
9,69	69,84	63	ذكور	البعد التقليدي
9,64	68,07	384	إناث	

يشير الجدول (6) أنّ مجموع المتوسطات الحسابية للإناث في البعد البنائي (63,00) كان أعلى من مجموع المتوسطات الحسابية للذكور في البعد البنائي (62,05). كما كان مجموع المتوسطات الحسابية للذكور في البعد التقليدي (69,84) أعلى من مجموع المتوسطات الحسابية للإناث في البعد التقليدي (68,07)، وهذا يشير إلى أن تصورات الطالبات الإناث كانت أكثر بنائية مقارنة بالطلاب الذكور وبفارق في المتوسطات مقداره (0,95) لصالح الإناث. كما أن تصورات الطلاب الذكور كانت أكثر تقليدية مقارنة بالطالبات الإناث وبفارق في المتوسطات مقداره (1,77) 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 (7) قيم ت المحسوبة ودلالاتها الإحصائية.

## الجدول رقم (7)

قيمة ت المحسوبة لمتوسطات الطلبة/ المعلمين الذكور والاناث في البعدين البنائي والتقليدي

البعد	قيمة ت	الدالة	الفرق في المتوسطات
البنائي	1.31	0.19	0,95
التقليدي	1.35	0.18	1,77

ويبين الجدول (7) أن مجموع متوسطات الطلاب الذكور أقل من متوسطات الطالبات الاناث في البعد البنائي بمقدار (0,95) وبفروق غير دالة احصائياً. كما يبين الجدول (7) أن مجموع متوسطات الطلاب الذكور أعلى من مجموع متوسطات الطالبات الاناث في البعد التقليدي بمقدار (1,77)، وبفروق غير دالة احصائياً.

### مناقشة النتائج والتوصيات:

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

فقد اشارت نتائج الدراسة الحالية أن الطلبة/ المعلمين يعتقدون بضرورة إعطاء الطلبة الفرصة للتعبير عن أفكارهم، وتشجيعهم على النقاش والحوار والتفكير، والاهتمام بمشاعرهم، وأن من واجب المعلم تقديم التفسيرات الصحيحة وواجب الطلبة الإصغاء باهتمام للمعلم، وأن التعلم يحدث من خلال التدريب والتمرين، وأن التعلم هو نقل للمعرفة من المعلم للطلبة.

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. حيث استخدمت العديد من الدراسات هذا التصنيف.

ويمكن القول أن الطلبة/ المعلمين يمتلكون تصوراً رئيساً وآخر ثانوياً حول التعلم والتعليم. وهذا يتفق مع نتائج دراسة سو وواتكنز (So & Watkins, 2005)، علماً أن تصورات الطلبة/ المعلمين في الدراسة الحالية كانت تميل بشكل أكبر نحو البنائية. وعليه يمكن ان 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 الاستظهارى عند تقديمهم امتحانات الثانوية العامة في الاردن والامتحانات المدرسية تأثيراً 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 دوراً فاعلاً ونشطاً في عملية التعلم. وبالتالي، فإنهم يميلون إلى تبني معتقدات وتصورات تؤكد على بناء الفرد للمعرفة من خلال تعرضه للخبرات والتجارب المختلفة. خاصة أن حركة التطوير التربوي في الأردن التي بدأت في نهاية الثمانينيات من القرن السابق ركزت على دور الطالب في العملية التعليمية التعلمية (وزارة التربية والتعليم، 1988). 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، 2005). وبالتالي فقد يؤدي هذا إلى تبنيهم للتصورات البنائية في عملية التعلم.

كما أظهرت نتائج الدراسة ان تصورات الطلبة /المعلمين اصبحت أكثر بنائية وأقل تقليدية مع تقدمهم بالدراسة الجامعية وبفوارق دالة احصائياً. ويبدو أن برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية بشكل عام، قد أحدثت تغييراً في تصورات الطلبة/ المعلمين حول التعلم والتعليم مع تقدمهم في الدراسة، ولكن هذا التغيير ليس كبيراً. ويمكن ان نعزو ذلك إلى أن الجامعات الأردنية تعمل باستمرار على مراجعة برامج اعداد المعلمين، وتشجع على التعلم البنائي وضرورة اعطاء الطلبة الفرصة للتعلم النشط. ولكن يبدو أن هذه المبادرات غير كافية، وأن هناك حاجة إلى تطوير برامج إعداد المعلمين بحيث تشمل 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 والانشطة 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 أن معرفة التصورات التي يأتي بها الطلبة الذين يلتحقون ببرامج اعداد المعلمين يساعد على اتخاذ القرارات والمناحي التدريسية المناسبة، حيث أن هذه التصورات تصبح واضحة وقابلة للتغيير والتعديل خلال دراستهم الجامعية.

## المراجع:

عويضة، محمود. (1992). *تطور معرفة معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية لمادة الفيزياء وأصول تدريسها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزعبي، طلال وعبيدات، هاني. (2004). 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*، 7(1)، 147-160.

وزارة التربية والتعليم. (2005). *الكتاب السنوي للعام 2005 منجزات ومؤشرات*، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (1988) المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، رسالة المعلم، 29(3-4)، 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.

Porlan, R. Pozo, R.M. (2004). The conception of in-service and prospective primary school teacher about the teaching and learning of science. **Journal of Science Teacher Education**, **15** (1), 39-62.

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

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.

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

Tatto, M.T (1998). The Influence of Teacher Education on Teachers' Beliefs about Purposes of Education, Roles, and Practice. **Journal of Teacher Education**,**49**(1), 66-77.

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