جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

أثر برنامج إعداد المعلّمين في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية في التفكير البيداغوجي لطلبتها

إعداد
شاهيناز عبد الرحمن عيسى

المشرف
الأستاذ الدكتور عمر حسن الشيخ

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في
المناهج والتدريس

كلية الدراسات العليا
الجامعة الأردنية

كانون الثاني 2005م

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة "أثر برنامج إعداد المعلمين في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية في التفكير البيداغوجي لطلبتها" و أجيزت بتاريخ ٢٠٠٥/١/١٠م .

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور عمر حسن الشيخ ، مشرفاً أستاذ / مناهج و تدريس	.....
الدكتور أمين الكخن ، عضواً أستاذ / مناهج و تدريس	.....
الدكتورة صفا الكيلاني ، عضواً أستاذ مشارك مناهج و تدريس	.....
الدكتور حمزة العمري ، عضواً أستاذ مساعد مناهج و تدريس	.....
الدكتور محمود الوهر ، عضواً أستاذ مشارك مناهج و تدريس بالجامعة الهاشمية	.....

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الإهـــــــــداء

إلى الحضن الدافئ.. والحنان الدائم..سر وجودي.. وبلسم حياتي.. والدي الحبيبان.. حفظهما الله.

إلى فرحة عمري.. وتوأم روحي .. إلى من شجعني وكان إلى جانبي دوماً .. زوجي الغالي .. رائد .. رعاه الله.

إلى العطاء المفقود .. رمز الإنسانية والصفاء.. إلى من أصبح ذكرى لن تنسى أبداً .. إلى روح شقيق روحي .. ضياء.. رحمه الله.

إلى أشقاء روحي أسعدهم الله وحفظهم .. إياس ، محمد ، أحمد، سنان ..

إلى شقيقات روحي أسعدهن الله وحفظهن .. شذى ،أفنان، آلاء..

إلى والديّ زوجي.. إلى من هو بمثابة والديّ.. حفظهما الله ..

إلى إخوتي اللذين هم ليسوا بأشقائي ...رامي ، شادي ، سمير ، سحر ،إيناس، مراد ... حفظهم الله جميعاً..

ولن أنسى..

إلى روح طفلتي التي لطالما انتظرتها .. ولكنها سكنت الجنة قبل أن تشهد فرحتي بأيام قلائل ..

إلى حبيبتي ... سارة .. شفعها الله فيّ وفي والدها..

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

شكـــــر و تقديـــــر

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .. وأما بعد ...

بعد جهد ومعاناة وعمل دؤوب حرصت أن أبذل قصارى جهدي ، أتممت هذه الرسالة بعون الله ومشيئته،وإني لأحمده عز وجل على ما منحني من صبر وقوة وإرادة لإنجاز هذا العمل المتواضع..

ولا يسعني بعد إنجاز هذا العمل إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وكبير العرفان وخالص الاحترام والتقدير إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور عمر الشيخ الذي كان نعم الأستاذ المربي الذي لم يبخل عليّ يوماً بمشورة علمية أو نصيحة تربوية توجهني إلى الطريق السليم، فكان نعم الأب والأستاذ المعلّم الذي أفاض بعلمه الغزير على الجميع..

كما أتوجه بجزيل الشكر والعرفان للجنة المناقشة أساتذتي الأفاضل ...

الأستاذ الدكتور أمين الكخن والدكتورة صفا الكيلاني والدكتور حمزة العمري والدكتور محمود الوصر لتفضلهم بتحمل جهد ومعاناة قراءة هذه الرسالة ومناقشتها... جزاهم الله عني كل خير..

كما أتوجه بخالص شكري وعميق عرفاني إلى أختي الغالية آلاء عبد الرحمن لما منحتني من مساعدة لا تنسى في سبيل إنجاز هذا البحث في أصعب أوقات إنجازه ،وكذلك الأخت الفاضلة غالية لجهودها الرائعة في طباعة وإخراج هذا البحث بصورته النهائية.

ولن أنسى أن أشكر كل يد أسهمت في دعمي وتشجيعي منذ البداية وحتى الآن..

الباحثة

شاهيناز عبد الرحمن

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

فهرس المحتـــــــــويات

الموضـــــــوع	الصفحـــات
– قرار المناقشة	ب
– الإهـــداء	ج
– شكـــر وتقديـــر	د
– فهرس المحتويـات	هـ
– فهرس الأشكـــال	ز
– فهرس الجـــداول	ح
– فهرس الملاحـــق	ك
– الملخص باللغة العربية	ل
الفصل الأول : خلفية الدراسة وإطارها النظري	16-1
– المقدمـــــــة	2
– أهمية الدراســـة	12
– هدف الدراســـة	14
– أسئلة الدراســـة	14
– مصطلحات الدراسة ومفاهيمها	15
– محددات الدراسة	15
الفصل الثاني: الأدب التربوي والدراسات السابقة	38-17
– الدراسات التي بحثت في معرفة المحتوى البيداغوجية او التفكير البيداغوجي لدى المعلّمين في الميدان (أثناء الخدمة)	25
– الدراسات التي بحثت في معرفة المحتوى البيداغوجية او التفكير البيداغوجي لدى الطلبة – المعلّمين في برامج إعداد المعلّمين (ما قبل الخدمة)	32
الفصل الثالث: منهجية الدراسات وإجراءاتها	48-39
– مجتمع الدراســـة	40
– عينة الدراســـة	40
– أدوات الدراسة:	41
• أسلوب المقابلة	42
• أسلوب الملاحظة بالمعايشة	46
– تحليل البيانات	46

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

تابع فهرس المحتويات

-مصداقية التحليل	47
- إجراءات الدراسة	48
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	164-49
- أثر المساقات النظرية في التفكير البيداغوجي	50
- أثر مساق التربية العملية في التفكير البيداغوجي	113
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	177-165
- المراجع العربية	179
- المراجع الأجنبية	188-180
- الملاحـــــق	226-189
الملخص باللغة الانجليزية	227

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

فهرس الأشكـــــال

رقم الشكـــــل	موضوع الشكـــــل	رقم الصفحـــــة
1	نموذج شولمان لمعرفة المعلّمين	20

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

فهرس الجداول

رقم الجدول	موضوع الجدول	رقم الصفحة
1	أفراد عينة الدراسة ونسبهم المئوية	41
2	توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الأول فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية	52
3	توزيع طلبة السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية) ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الأول فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية.	55
4	توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الأول والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة.	58
5	توزيع طلبة السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية) ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الأول والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة.	60
6	توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثاني فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية	63
7	توزيع طلبة السنة الرابعة(بعد إنهائهم المساقات النظرية) ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثاني فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية.	65
8	توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثاني والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة.	68
9	توزيع طلبة السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية) ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثاني والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة.	69
10	توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثالث فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية	72
11	توزيع طلبة السنة الرابعة(بعد إنهائهم المساقات النظرية)حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثالث فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية.	75
12	توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثالث والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة.	77
13	توزيع طلبة السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية) حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثالث والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة.	79
14	توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الرابع فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية	82

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

تابع فهرس الجـــــــداول

رقم الجدول	موضـــوع الجدول	رقم الصفحة
15	توزيع طلبة السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية) ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الرابع فيمـــا يتعلـــق بمعرفـــة التمثيلات والأساليب التدريسية.	84
16	توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التـــي قـــدموها حول الموقف الرابع والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة.	86
17	توزيع طلبة السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية) ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الرابع والتي تعكس معـــرفتهم بخصائص الطلبة.	88
18	توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التـــي قـــدموها حول الموقف الخامس فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية	91
19	توزيع طلبة السنة الرابعة 0بعد إنهائهم المـــساقات النظريـــة) ونـــسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الخامس فيمـــا يتعلـــق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية.	93
20	توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التـــي قـــدموها حول الموقف الخامس والتي تعكس معرفتهم بالبيئات التعلمية.	96
21	توزيع طلبة السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية) ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الخامس والتي تعكس معرفتهم بالبيئات التعلمية.	98
22	توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التـــي قـــدموها حول الموقف السادس فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية	101
23	توزيع طلبة السنة الرابعة(بعد إنهائهم المساقات النظرية) ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف السادس فيما يتعلق بمعرفـــة التمثيلات والأساليب التدريسية.	103
24	توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التـــي قـــدموها حول الموقف السادس والتي تعكس معرفتهم بالبيئات التعلمية.	105
25	توزيع السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية)ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الـــسادس والتـــي تعكـــس معـــرفتهم بالبيئات التعلمية.	107
26	عناصر معرفة خصائص الطلبة المستخلصة حول المواقف الأربعة لدى طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية	111
27	توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التـــي قـــدموها حول الموقف الأول فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية.	115

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

تابع فهرس الجـــــــداول

رقم الجدول	موضـــوع الجدول	رقم الصفحة
28	توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قـدموها حول الموقف الأول والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة.	119
29	توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قـدموها حول الموقف الثاني فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية	122
30	توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قـدموها حول المواقف الثاني والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة.	125
31	توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قـدموها حول الموقف الثالث فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية	128
32	توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قـدموها حول الموقف الثالث والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة .	130
33	توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قـدموها حول الموقف الرابع فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية	133
34	توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قـدموها حول الموقف الرابع والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة	136
35	توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قـدموها حول الموقف الخامس فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية	139
36	توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قـدموها حول الموقف الخامس والتي تعكس معرفتهم بالبيئات التعلمية	143
37	توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قـدموها حول الموقف السادس فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية	146
38	توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قـدوها حول الموقف السادس والتي تعكس معرفتهم بالبيئات التعلمية	149
39	عناصر معرفة خصائص الطلبة المستخلصة حول المواقف الأربعة لدى طلبة السنة الرابعة قبل وبعد التحاقهم بمساق التربية العملية	152
40	توزيع الحصص الملاحظة للطلبة –المعلّمين في كل مبحث من المباحث التي يدرسونها ونسبها المئوية	154
41	النتائج العامة لتحليل الحصص التدريسية لطلبة السنة الرابعة–المعلّمين أثناء التحاقهم بمساق التربية العملية وفق ظهـور عناصـر التفكيـر البيداغوجي في حصصهم وتكراراتها ونسبها المئوية	155

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

فهرس الملاحـــــــــق

رمز الملحق	محتوى الملحـــــــــق	رقم الصفحـــــة
أ	المواقف التعليمية (شبه العملية) المعروضة على الطلبة–المعلّمين) في المقابلات، والأسئلة المطروحة حولها.	190
ب	وقائع مقابلة طالب–معلم من مستوى السنة الأولى.	195
ج	وقائع مقابلة طالبة–معلمة من مستوى السنة الرابعة بعد إنهائها المساقات النظرية.	203
د	وقائع مقابلة طالبة – معلمة من مستوى السنة الرابعة قبيل انتهاء مساق التربية العملية.	211
هـ	وقائع حصة صفية في مبحث العلوم لطالبة – معلمة ملتحقة بمساق التربية العملية.	219

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

أثر برنامج إعداد المعلّمين في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية في التفكير البيداغوجي لطلبتها

إعداد

شاهيناز عبد الرحمن عيسى

المشرف

الأستاذ الدكتور عمر حسن الشيخ

ملخص

يعد إعداد المعلّم وتهيئته لمطالب مهنة التعليم من الأمور التي تحظى باهتمام مستمر في جميع النظم التعليمية، إذ أنه الركيزة الأساسية في عملية التعلم والتعليم ، وتتحدد نوعية التعليم بدرجة كفاءة المعلّم ، ولذلك صممت برامج إعداد معلمي ما قبل الخدمة بغية رفع كفاءة المعلّمين وتطوير قدرتهم على التعليم بشكل فعال.

وقد حظي التفكير البيداغوجي لدى المعلمين عامة، والطلبة – المعلّمين خاصة، باهتمام عدد لا بأس به من الباحثين ،إلا أن تطور التفكير البيداغوجي لدى الطلبة – المعلّمين في برامج إعداد المعلّمين في الجامعات العربية ولم يحظ بالبحث الكافي.

ولذلك ، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج إعداد المعلّمين في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية في التفكير البيداغوجي للطلبة–المعلّمين نتيجة لبرنامج إعداد المعلّمين الذي يلتحقون به في هذه الجامعة، وذلك بالمقارنة بين التفكير

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

البيداغوجي للطلبة– المعلّمين عند التحاقهم ببرنامج إعداد المعلّمين في الكلية ويمثلهم طلبة السنة الأولى ، والتفكير البيداغوجي للطلبة–المعلّمين عند التحاقهم بمساق التربية العملية وبدئهم بالتدريس الفعلي ويمثلهم طلبة السنة الرابعة.

وبالتحديد ، حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال البحثي الرئيسي الآتي:

- ما أثر برنامج إعداد المعلّمين في جامعة الزرقاء الأهلية في التفكير البيداغوجي لدى الطلبة الملتحقين به؟

وتمثلت الإجابة عن هذا السؤال في الإجابة عن السؤالين الفرعيين الآتيين:

1- ما أثر المساقات النظرية التي يدرسها الطلبة في برنامج إعداد المعلّمين في جامعة الزرقاء الأهلية في تفكيرهم البيداغوجي؟

2- ما أثر مساق التربية العملية (التطبيق الميداني) الذي يلتحق به الطلبة في جامعة الزرقاء الأهلية في تفكيرهم البيداغوجي؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة تم اختيار عينة عشوائية مؤلفة من (75) طالباً وطالبة في تخصص معلم الصف من مستويي السنة الأولى والسنة الرابعة بما نسبته (5ر23%) من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة من مستوى السنة الأولى (50) طالباً وطالبة، ومن مستوى السنة الرابعة (25) طالباً وطالبة.

ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام أسلوب المقابلة مع أفراد عينة الدراسة عن طريق مقابلة الطلبة– المعلّمين من مستوى السنة الأولى ومن مستوى السنة الرابعة بعد إنهائهم للمساقات النظرية وبعد التحاقهم بمساق التربية العملية وذلك باستخدام مجموعة من المواقف التعليمية (شبه العملية)التي صممت لغايات هذه الدراسة وأتبعت بمجموعة من الأسئلة بغية الكشف عن رأي الطالب في الحالة التدريسية التي تضمنها كل موقف من حيث التمثيلات والأساليب التدريسية ومدى ملاءمتها لخصائص الطلبة والبيئة التعلمية والوقوف على تبريرات الطالب للإجابات التي يقدمها.

وكذلك، تم استخدام أسلوب الملاحظة بالمعايشة لأفراد عينة الدراسة من مستوى السنة الرابعة قبيل إنهائهم لمساق التربية العملية عن طريق ملاحظتهم في الحصص الصفية

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

التي درّسوها أثناء التدريب الميداني (التربية العملية) بواقع (50 حصة) وتسجيل هذه الحصص للوقوف على تحويلاتهم البيداغوجية للمفاهيم التي علّموها والجوانب التي راعوها في هذه التحويلات .

وقد أظهرت نتائج الدراسة، نجاح برنامج إعداد المعلّمين في جامعة الزرقاء الأهلية في إحداث تغير إيجابي في التفكير البيداغوجي لدى الطلبة–المعلّمين فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة، أما فيما يتعلق بمعرفة تمثيلات المحتوى وأساليب تدريسها ومعرفة البيئات التعلمية، فقد أخفق البرنامج في إحداث تغير في تفكير الطلبة–المعلّمين البيداغوجي فيما يتعلق بهذين الجانبين.

وبذلك، أمكن الخلوص إلى أن برنامج إعداد معلم الصف في جامعة الزرقاء الأهلية لا يؤثر بشكل جوهري في التفكير البيداغوجي بمجمله لدى الطلبة–المعلّمين الملتحقين به.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة، أوصت الدراسة القائمين على جامعة الزرقاء الأهلية بإعادة النظر في خطة برنامج إعداد معلم الصف من حيث المساقات النظرية الأكاديمية والمساقات البيداغوجية وتناسقها وانسجامها مع مساق التربية العملية وما يستلزمه من تطوير وتحديث في الإشراف والتدريب.

وكذلك أوصت الدراسة الباحثين بإعادة إجراء نفس الدراسة بغية تقويم برنامج إعداد معلم الصف أو معلم الصف/ تخصص لغة إنجليزية في الجامعات الأردنية.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الفصل الأول

"خلفية الدراسة وإطارها النظري"

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

مقدمـــــة:

منذ أكثر من مائة عام ، قال المربي الألماني ديـــسترفج (Distrfge) : إن المعلّـــم لا يكون قادراً على التدريس والتربية بحق إلا بقدر ما يحاول أن يزيد من تعليم نفسه ، ولا يـــزال هذا القول صحيحاً حتى اليوم، فالالتزام بالـــسعي لتنميـــة الجوانـــــب المهنيـــة والفكريـــة والأخلاقيـــة، والاشتراك الإيجابي فـــــي الأمور الاجتماعية والثقافية ، لا يشكل فحـــســـب جزءاً من المسؤوليات المهنية لأي معلم، بل ينبغي أيضاً أن يكون الهدف الشخـــصي لكـــــل مربٍ (هاريس ،1986) .

إن مهنة كمهنة التعليم تقتضي أن يتساءل المعلّم باستمرار ماذا عليّ أن أعرف لأعلّم ؟ ماذا عليّ أن أفعل على وجه الضبط؟ كيف لي أن أكون معلماً جيداً؟ هل التعليم موهبـــة أم أنـــه حرفة ؟ وسؤال كهذا الأخير يقود إلى مجموعة كبيرة من التساؤلات من مثل: هل يكفي التميـــز في الدراسة الجامعية وإتقان المساقات الأكاديمية لممارسة التعليم؟ هل يُكتسب فعل التعليم فـــي مكان العمل بالتجربة والمحاولة والخطأ؟ هل تكفي الثقافة لممارسة التعليم؟

إن تساؤلات كهذه وغيرها الكثير قد تراود المعلّم منذ بداية عمله في التدريس، وعلـــى الرغم من كثرة ما قد يعتري المعلم من تساؤلات محيرة حول التعلّم والتعلـــيم الجيـــدين، إلا أن وضوح الهدف في ذهنه منذ البداية يسهل له المهمة كثيراً، ويتلخص الهدف في تعلم طلبته تعلماً جيداً فعالاً، وليتحول هذا الهدف إلى واقع ملموس لا بد أن يحرص المعلم على استخدام فنـــون مختلفة من التحويلات والتمثيلات والاستعارات عند نقله مادته التعليمية لفئة خاصة من الطلبـــة في سياق خاص أو بيئة تعلّمية خاصة.

وثمة حقيقة واضحة لا يمكن تجاهلها ، ألا وهي أن التحدي الفعلي الذي يواجهه أي معلّم في مهنة التعليم يرغمه أن يتجنب عثرتين أساسيتين دائماً، أولهما: عثرة حرفـــة تُمـــارَس دون معارف علمية ، وثانيهما: عثرة معارف علمية لا تأخذ بالحـــسبان شـــروط ممارســـة حرفـــة التدريس، وهذا لا يتأتى إلا عندما يكون التعليم ضرباً من تفعيل معارف عديدة تؤلف ضرباً من خزان معارف ينهل منه المعلّم (Gauthier,1997) ، وتتفاوت هذه المعارف التي يأتلف منهـــا

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

هذا الخزان ما بين معـ[redacted]داغوجيـــة، وغيرهـــا مـــن المعارف المختلفة التي تجعل التعليم فناً يُبنى على المعارف التي ينبغي أن يتعلمها الطلبة وكيفية تعلّمهم إياها ، وهو ما يطلق عليه " البيداغوجيا " (Pedagogy) كمرادف لمصطلح " فن التعليم" .(Smith,1980)

وبذلك ، فإن لفن التعليم أو ما أسميناه " البيداغوجيا" مهمتين أساسيتين : مهمة تأمين تعليم المنهاج أو المادة الدراسية (Instruction)، ومهمة إدارة الصف (Shulman, 1986b; Leinhardt,1990)، إذ أن الصف ليس محلاً لنقل المعارف فقط ، وإنما هو محل تربية، فالتعليم حرفة ذات مكونة أخلاقية لا يقتصر عمل المعلّم فيها على نقل المعارف وإنما يقوم بدور التربية أيضاً (Tom,1984).

وبعد، فما هي المعرفة التي يحتاجها المعلّم ليكون فعالاً؟ وكيف يمكن إعداد المعلّمين على أفضل وجه من أجل مهمة معقدة في التعليم؟ وكيف لبرنامج إعداد المعلّمين على وجه التحديد أن يعد معلمين أكفاء يحدثون فارقاً فعلياً في التعليم؟

إن نظرة إلى الواقع التدريسي الفعلي ، تعكس تبايناً كبيراً بين المعلّمين في الميدان في كافة المواد التدريسية ، ونخفق إذ نعتقد فاعلية وجودة أغلبهم، أو أن أكثرهم من المؤهلين القادرين فعلاً على النهوض بمهمة التعليم وتطويرها على الرغم من أن أكثرهم يحمل الدرجة الجامعية الأولى على الأقل، وإذا كان هذا حال الواقع التدريسي ، فليس مستغرباً أن نجده نفس الحال لدى الطلبة–المعلّمين في برامج وكليات إعداد المعلّمين المختلفة، إذ أن تجربة الباحثة* مع الطلبة– المعلّمين اقتضت تدريسهم بعض المساقات التربوية في المناهج والتدريس، وهذا بدوره تطلب دعم القضايا المنهاجية والتدريسية النظرية بمواقف عملية يشاهدونها أو يؤدونها بأنفسهم من أجل إثراء معارفهم النظرية وتحويلها أو جزء منها إلى واقع ملموس تمهيداً لعملهم التدريسي أثناء فترة التدريب العملي في الجامعة، ومن ثم أثناء التدريس الفعلي بعد التخرج.

وتجربة كتلك تعكس تبايناً كبيراً بين الطلبة –المعلّمين في أدائهم ومواقفهم التعليمية التي يقومون بها، إذ لوحظ أن فيهم من يوظّف المعارف النظرية ويبتكر أساليب وتمثيلات متنوعة

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

في سبيل نقل المعرفة وهم ندرة جداً ، وعلى العكس تماماً من ذلك ، لوحظت فئة منهم تتخبط ذات اليمين تارة وذات اليسار تارة أخرى لا تدري ما هدفها، ولا من أين تبدأ ، ولا أين ستنتهي وهم أغلبية ، وكذلك، لوحظت فئة ثالثة ما بين بين، تارة تسير بخطى جيدة منظمة، وتارة أخرى تخفق فتبدو حائرة تود لو تهتدي للطريق من جديد وهم كثر.

وعليه ، ومنذ تلك اللحظة، أصبح جُل اهتمام الباحثة متركزاً في كيفية تكوين المعلّم الكفء وإعداده من خلال التفكير الجدي في برنامج إعداد المعلّمين ، وبخاصة برنامج إعداد المعلّمين في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية موطن عمل الباحثة الأول والحالي في التدريس الجامعي.

إن الأنظمة التربوية على شتى مذاهبها واختلاف الدول والفكر والعقيدة السائدة تسعى إلى رفع مستوى كفايات المعلّمين في المراحل التعليمية المختلفة ، بهدف الوصول إلى معلم متميز قادر على التكيف مع المتغيرات المتنامية في الحياة بشتى ميادينها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والانفجار المعلوماتي الذي انتشر من خلال شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) وانتشار وسائل التقنية الحديثة خاصة الحاسوبية منها.

ومن هنا ، يُعد إعداد المعلّم وتهيئته لمطالب مهنة التعليم ولمقتضيات العصر من الأمور التي تحظى باهتمام مستمر في جميع النظم التعليمية، فلم تَحظَ مهنة أخرى بمثل ما حظيت به مهنة المعلّم ، ويكفي هذه المهنة شرفاً أن سيد الخلق محمد صلى الله عليه وسلم قد حث عليها، واختار أن يجلس مع من يتعلمون ، وقال : " إنما بعثت معلماً".

وإذ تواجه التربية في أي مجتمع تحديات كبرى لم تغب عن فكر القائمين والممارسين للعملية التربوية ، وتمس هذه التحديات كافة جوانب العمل التربوي، أهدافه ومضامينه وغيرها من الجوانب، وعلى اعتبار أن المعلّم أهم عنصر من عناصر مدخلات العملية التعليمية وأخطرها أثراً في تعلم الطلبة ، فإن نظم التعليم على اختلاف فلسفاتها وأهدافها تولي عملية

*تعمل الباحثة عضو هيئة تدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة الزرقاء الأهلية في الأردن.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الارتقاء بالمستوى المهـ زيادة فاعلية المعلّم وارتقاء أدائه في مهنته ينعكس على فاعلية النظام التربوي (السادة، 1997).

إن إعداد المعلّم وتأهيله قضية من أهم القضايا التربوية في مختلف المراحل التعليمية والتخصصات العلمية ، فهو الركيزة الأساسية في العملية التربوية ، والعامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاحها وبلوغ غاياتها ، فنوعية التعليم، وبالتالي نوعية حياة الأمم ومستقبلها يتحددان بدرجة كفاءة المعلّم . لذا، فإعداد النوعيات الممتازة من المعلّمين تمثل مهمة لها شأنها البارز في سبيل إعداد مجتمع أفضل (عبد الجواد، 1993).

وقد أجمع الكثير من التربويين على ما ذهب إليه ديوي في أن نجاح الإصلاحات التعليمية رهن بإصلاح شخصية العاملين في مهنة التعليم، بالإضافة إلى أن تحديث النظم التعليمية لا يمكن أن يتم بمعزل عن إعادة النظر جذرياً في نظام إعداد المعلّمين وتدريبهم (النابلسي، 1995) ، خاصة وقد أصبحت المدرسة موضع استجواب بإلحاح وقوة، وكثيرون من الناس يلومونها على أنها لم تؤدِ دورها تأدية مناسبة. وكذلك ، ثمة نقد قاس موجه إلى المعلّمين لأنهم الوسطاء النهائيون بين المدرسة والطلبة ، وبالقدر نفسه هناك لوم كبير موجه أيضاً إلى أولئك الذين يكوّنونهم، وإلى كليات وبرامج إعداد المعلّمين أماكن تكوينهم (Gauthier,1997).

لقد جاء إسناد مهمة المعلّم لكليات جامعية استجابة للاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلّمين، والتي تتطلع إلى نوع من المعلّمين يمتاز بالكفاية العالية والفعالية والقدرة على الاستجابة لمطالب نمو الطلبة ، والتفاعل مع روح العصر ثقافة وعلماً ، إذ أن الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلّمين تنطلق من مسلّمة مفادها أن المعلّم عامل حاسم في إنجاح العملية التعليمية أو إفشالها ، ذلك لأنه الأداة الفاعلة في تنمية قدرات المتعلمين العقلية والاجتماعية والجسمية وتطوير شخصياتهم بصورة عامة ، وهو العمود الفقري لمدخلات العملية التربوية (Shulman,1987 ؛الهاشل ومحمد،1990؛ عبد الجواد، 1993؛ النابلسي، 1995؛اليونسكو، 1995؛ السادة، 1997).

كذلك ، ركزت ورقة العمل المقدمة من منظمة اليونسكو عام (1995م) للمؤتمر التربوي العربي الرابع المنعقد بالجامعة الأردنية على أهمية الكفايات الآتية للمعلمين : دراسات عامة،

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ودراسات بمادة التخصص في علم النفس وعلم الاجتماع التربوي، ودراسات في التربية المقارنة والتربية التجريبية، وطرق تدريس المواد التخصصية ، وممارسة التدريس تحت إشراف متخصصين، وهو ما يقصد به (التربية العملية) أو التدريب العملي أثناء فترة الإعداد (اليونسكو،1995).

وانطلاقاً من هذه الاتجاهات وما لها من أهمية ، أنشئت كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية في عام 1995/1994م لتوازي مثيلاتها من الجامعات الأردنية الحكومية في طرحها لبرامج إعداد المعلّمين لمهنة التعليم في المستقبل ، والتي جاءت استجابة لمشروع التطوير التربوي الشامل الذي قامت به الحكومة الأردنية في عام 1988، والهدف الرئيسي من هذه البرامج هو الإعداد الجيد أكاديمياً وتربوياً لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي.

لقد قدمت كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية في ذلك الوقت برنامجين لإعداد المعلّمين وهما: برنامج إعداد معلم الصف الذي يعد الطلبة لتعليم الصفوف الأساسية الدنيا (الصفوف الأربعة الأولى)، وبرنامج إعداد معلم المجال الذي يعد الطلبة لتعليم مجال معرفي أو مادة متخصصة للصفوف الأساسية العليا (الصفوف من الخامس وحتى العاشر الأساسي) .

ويتضمن كلا البرنامجين مكوّنات أربعة:
المكوّن الأول هو مجال متطلبات الجامعة الثقافية العامة، والمكون الثاني هو المجال التربوي العام، والمكوّن الثالث هو المجال الأكاديمي المتخصص، وأما المكون الرابع فهو المجال التربوي البيداغوجي (معرفة أصول التدريس).

ويتضمن المجال التربوي العام مساقات مدخلية تطرحها كلية العلوم التربوية في التربية وعلم النفس العام، أما المجال الأكاديمي فيتضمن مساقات أكاديمية متخصصة يدرسها الطالب في الأقسام الأكاديمية المختلفة في جامعة الزرقاء الأهلية ، في حين يتكون المجال التربوي البيداغوجي من مساقات تربوية متخصصة، بالإضافة إلى مساق التربية العملية الذي يلتحق به الطالب–المعلّم بعد إنهائه لجميع المساقات التربوية العامة والمساقات الأكاديمية المتخصصة، ويتضمن هذا المجال أموراً تربوية أساسية تضم:المنهاج وعناصره المختلفة، وأساليب التدريس،

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وعلم النفس التربوي، الأساسية التابعة لمحافظة الزرقاء في الأردن) والتي تتجسد في مساق التربية العملية.

وبذلك ، فإن المجال البيداغوجي في برنامج إعداد المعلّمين في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية يؤكد على تعلم المعرفة التربوية النظرية المتخصصة في المنهاج والتدريس ، مع التأكيد على التطبيقات العملية لهذه المعرفة النظرية في المدرسة من خلال تسجيل الطالب لمساق التربية العملية في المرحلة الأخيرة من البرنامج.

والناظر إلى واقع هؤلاء الطلبة –المعلّمين الذين يلتحقون بمهنة التعليم –سواء أثناء التدريب العملي ما قبل التخرج أو أثناء العمل في التدريس بعد التخرج–يلحظ تبايناً كبيراً في أدائهم على الرغم من تعرضهم لنفس الخبرات التعليمية أثناء دراستهم في الجامعة، كما يتبين ندرة الانسجام والتناغم بين ما تقدمه مساقات البرنامج–خاصة التربوية البيداغوجية–وما يمارسه الطالب–المعلّم في الميدان، إذ يلحظ أن الطلبة –المعلّمين لا يوظفون المعرفة النظرية التربوية في ممارساتهم التعليمية إلا في النادر ، إذ عادة ما يوظف هؤلاء الطلبة–المعلّمون خبراتهم السابقة ومفاهيمهم ومعتقداتهم حول التعلّم والتعليم التي تشكلت لديهم من خلال خبرتهم كطلاب في المدرسة (Borko & Patnam, 1996; Good, 1990; Jones, 2001). وأثناء دراستهم الجامعية ، فإنهم يتعرضون لخبرات ومفاهيم جديدة سواء أكاديمية أو بيداغوجية من المحتمل أن تقوي أو تضعف أو تغير المفاهيم القبلية المتشكلة لديهم (El-Sheikh et al., 1996)، خاصة وأن العائق الأهم الذي يقف أمام تطور تفكير المعلّمين البيداغوجي يتمثل في الطريقة التي عُلّموا بها في أثناء إعدادهم في المساقات الأكاديمية غير التربوية (Trumbull & Kerr, 1989) .

ومن هنا ، يمكن القول أن نجاح برنامج إعداد المعلّمين يتمثل في قدرته على إحداث تغيير مفاهيمي لدى الطلبة–المعلّمين من خلال قدرته على تطوير " المقدرة على التعلّم من أجل التعليم" (Learn to teach) بشكل فعال، وبحيث ينعكس ذلك على أدائهم في ميدان التعليم، وهذا يتطلب التنسيق والانسجام بين ما يتعلمه الطالب–المعلّم في المساقات الأكاديمية وما يتعلمه في المساقات البيداغوجية في برنامج الإعداد ، ومن ثم انسجام ذلك مع الخبرة التعليمية التي يكتسبها الطالب–المعلّم في الميدان عند التحاقه بمساق التربية العملية.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

إن تطوير "مقدرة التعلّم من أجل التعليم" هو عملية معقدة وصعبة، إذ تتضمن تفاعلات عديدة بين البِنى المعرفية المختلفة والمهارات المعرفية والعملية والاستعداد للتعلم، وتفاعل ذلك كله مع الممارسة والتدريس الفعليين.

من أجل ذلك ، وفي سبيل دراسة العلاقة بين فهم المعلّم لمحتوى المادة الدراسية وطريقة تدريسه لها، قدّم شولمان في عام 1986م (Shulman,1986b) مجموعة من الاتجاهات النظرية في معرفة المعلّمين، إذ دعا إلى دراسة ثلاثة أنواع من معرفة المعلّم تؤثر في كيفية تدريسه وهذه الأنواع الثلاثة هي:
معرفة مادة تدريسه (Subject Matter Knowledge) ، والمعرفة البيداغوجية (Pedagogical Knowledge) ، والمعرفة المنهاجية (Curriculum Knowledge) .

وبنظرة متعمقة في أعمال شولمان، نجده قد اهتم اهتماماً خاصاً بالمعرفة التي تتعدى معرفة المادة الدراسية لذاتها إلى معرفة المادة الدراسية لتدريسها في سبيل جعل المادة الدراسية سهلة وقابلة للتعلم من خلال التوضيحات والشروحات والحوارات وضرب الأمثلة والعروض العملية وغيرها من التمثيلات التي تجعل المادة قابلة للاستيعاب من قبل الطلبة على اختلاف أفهامهم وبيئاتهم (Shulman, 1986b).

وبلغة أخرى، اهتم شولمان بالمعرفة التي تمثل خليطاً من المحتوى وعلم البيداغوجيا بما يتكيف مع اهتمامات وقدرات المتعلمين المتنوعة، إذ أن المعلّم قد يعرف محتوى المادة ويتقنه ، ويعرف الكيفية التي يتعلم بها الطلبة بشكل عام وطرق التدريس المختلفة ، لكنه في الوقت ذاته يفتقر إلى معرفة خاصة بكيفية تقديم هذا المحتوى من خلال استخدام طرائق تدريسية تتناسب مع طلبته (Gauthier, 1997) ، وهذه ذاتها المعرفة التي أطلق عليها شولمان مصطلح " معرفة المحتوى البيداغوجية" وأدرجها كفرع ثانوي تحت معرفة المادة الدراسية في بداية تصنيفه لمعرفة المعلّمين.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وفي عام 987 سابقة من معرفة المعلّمين إلى سبعة أصناف من المعرفة، جعل فيها معرفة المحتوى البيداغوجية صنفاً مستقلاً من أصناف معرفة المعلّم، وتمثلت هذه الأصناف السبعة في:

معرفة المحتوى (Content Knowledge) ، والمعرفة البيداغوجية العامة (General Pedagogical Knowledge) ، والمعرفة المنهاجية (curriculum Knowledge) ، ومعرفة المحتوى البيداغوجية (Pedagogical content Knowledge)، ومعرفة خصائص المتعلم (Knowledge of characteristics of Learner)، ومعرفة البيئات التعلّمية (Knowledge of Educational contexts) ، ومعرفة الفلسفات والأهداف العامة والخاصة (Knowledge of Philosophies, Goals & objective) (Shulman, 1987).

وتمثلت الإضافة الحقيقة لشولمان في معرفة المحتوى البيداغوجية (PCK) التي استخدمها للإشارة إلى التفكير أو التبرير البيداغوجي (Pedagogical thinking or reasoning) المستخدم في تحويل المفاهيم الأكاديمية إلى مفاهيم قابلة للتعلم (Shulman, 1987; El-Sheikh et al,1996) ، وهذا ما يعزز ضرورة انسجام المساقات الأكاديمية مع المساقات التربوية البيداغوجية، بحيث تأخذ المفاهيم الأكاديمية المجردة أشكالاً مادية يتعلمها الطلبة ذوو الخصائص المعينة بسهولة ويسر من خلال العديد من النشاطات المتنوعة والمختلفة في بيئة صفية تعلّمية ذات خصائص معينة.

وبذلك ، فإن التفكير البيداغوجي الذي وُصف من قبل شولمان هو تفكير دوري تطوري نامٍ ، إذ يمكن التعبير عنه على شكل دورات مفتوحة النهايات ومتنامية بحيث تشكل في مجملها لولباً متنامياً ومتسعاً للأعلى ، وبحيث تتضمن كل دورة من هذه الدورات عمليات متعاقبة من : الاستيعاب (comprehension) ، والتحويل (Transformaing) ، وتقويم التعليم (Instructional Evaluation) ، ومن ثم تأملات في النتائج (Reflections) التي تمثل استيعاباً جديداً ينشيء دورة جديدة من التفكير تتضمن تعاقب العمليات السابقة في محتوى أعلى وأعمق من الفهم والأداء (Wilkes, 1994; El-Sheikh etal., 1996) ، إذ تنشأ الخبرة عند المعلّم عندما يُذوّت (Internalize) المبادئ الخاصة بمحتوى مادته الدراسية لتبدو سلوكاته طبيعية وتلقائية ، وذلك بفعل ممارسته الواعية لعملية التعليم، وهذه الممارسة الواعية هي العملية

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الدورية ذاتها التي وص & Wilson, Shulman).

وبهذا ، فإن نموذج شولمان للتفكير البيداغوجي يعود إلى نظريته في معرفة المحتوى البيداغوجية (Wilkes,1994) ، وهذه الدورات التطورية من التفكير البيداغوجي يمكن أن تمثل نمواً في التفكير البيداغوجي للطلبة–المعلّمين، ولذلك يمكن اعتبارها مؤشراً هاماً للحكم على جوده برنامج إعداد المعلّمين.

واعتماداً على ما سبق، فقد طوّر الشيخ ورفاقه في بحث نوعي لهم (El-sheikh et al,1996) إطاراً تحليلياً نظرياً استخدم في الكشف عن التغير في التفكير البيداغوجي للطلبة – المعلّمين، وذلك من خلال تقديم مواقف تعليمية عملية صممت لغايات الدراسة بحيث يمثل كل منها مشكلة بالنسبة للطالب –المعلّم، والطلب إلى الطالب –المعلّم استخدام مفاهيمه الخاصة وخبراته في تقديم حل لكل مشكلة ومن ثم تبرير ذلك الحل، باعتبار ذلك التبرير يعبّر عن التفكير البيداغوجي الذي جاء به شولمان.

وقد تضمنت عملية التبرير وإيجاد الحل في هذا الإطار التحليلي أوجهاً أربعة تمثل التفكير البيداغوجي عند الطالب–المعلّم وهي:–

أ) تعريف المتغيرات الحرجة (الهامة) التي تصف الموقف بشكل مناسب ودقيق.

ب) استدعاء القواعد والمبادئ والمعتقدات ذات العلاقة للتعامل مع الموقف .

ج) اقتراح الحل للمشكلة في الموقف التعليمي العملي.

د) بناء حجة تبرر ذلك الحل وتربط بين المعرفة المستدعاة والمتغيرات الحرجة.

ومنذ قدم شولمان معرفة المحتوى البيداغوجية (PCK) للمُعجم التربوي في الثمانينات استخدمت هذه المعرفة للإشارة إلى التفكير البيداغوجي الذي عُد فيما بعد نظرية تساعد الطلبة– المعلّمين ومعلّميهم على تطوير التعليم كمهنة من خلال استخدام الأساليب التربوية التي تسهم في إثراء العمل الذي يقومون به في الغرف الصفية (Wanko, 2001) .

ومنذ ذلك الوقت ، حظيت معرفة المحتوى البيداغوجية للمعلمين والتفكير البيداغوجي بمساحة واسعة من البحث والدراسة من زوايا مختلفة ، إلا أن التغيّر في التفكير البيداغوجي لدى الطلبة –المعلّمين (قبل الخدمة) بشكل خاص لم يحظ بالبحث الكافي خاصة

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

عند الطلبة–المعلّمين في كلية العلوم التربوية، كما لم يحظ التغيّر في التفكير البيداغوجي لدى الطلبة –المعلّمين في الجامعات الأهلية–التي تعد مدخلاتها من الطلبة مدخلات ذات نوعية ضعيفة – إذ أنهم من ذوي التحصيل المتدني على الأغلب– بأي بحوث أو دراسات.

ولذلك ، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن التغير الحادث في التفكير البيداغوجي للطلبة–المعلّمين (معلمي المستقبل) نتيجة للمساقات البيداغوجية التي يلتحقون بها في برنامج إعداد المعلّمين في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية ، باعتبارها أول جامعة أهلية أنشأت برنامجاً خاصاً لإعداد المعلّمين لتضاهي مثيلاتها من الجامعات الرسمية الأردنية الأخرى.

وإذ يعدّ إصدار الحكم على استحقاق برنامج أو جدارته هدفاً للتقويم، فإن تطوير البرنامج هو أحد الأدوار/ الأغراض المتعددة للتقويم، والتمييز بين هدف التقويم ودوره يطال عند سكريفن الحديث عن مفهومي التقويم البنائي (Formative Evaluation) والتقويم الختامي (summative Evaluation) ، ففي حين يغرض التقويم البنائي إلى كشف مواطن القوة والضعف في برنامج ما بغية تطويره وتحسينه، فإن التقويم الختامي يهدف إلى إصدار حكم على استحقاق البرنامج وجدارته، ولذا ، فإن التقويم البنائي الجيد سيوفر أفضل محاكاة ممكنة يسير على هديها التقويم الختامي (Pobham, 1993; Wholey & Newcomer, 1994) .

وعليه ، وحيث أن الحكم على نجاح برنامج إعداد المعلّمين واستحقاقه (التقويم الختامي للبرنامج) يتمثل – كما سبق – في قدرته على إحداث تغيير مفاهيمي لدى الطلبة – المعلّمين من خلال قدرته على تطوير " المقدرة على التعلم من أجل التعليم " بشكل فعّال، وبحيث ينعكس ذلك على أدائهم في ميدان التعليم من خلال التنسيق والانسجام بين ما يتعلمه الطالب – المعلّم في المساقات الأكاديمية وما يتعلمه في المساقات البيداغوجية في برنامج الإعداد ، ومن ثم انسجام ذلك مع الخبرة التعليمية التي يكتسبها الطالب – المعلّم في الميدان عند التحاقه بمساق التربية العملية ، فإن هذا الحكم يفرض ضرباً من إعادة النظر في برامج تكوين المعلّمين بغية تحسينها وتجويدها (التقويم البنائي للبرنامج) في سبيل تجويد العملية التعليمية والنهوض بها ، وهذا التفكير الذي يتناول تكوين المعلّمين ومهنتهم لا ينبغي أن يقتصر على الأبعاد التقنية والتنظيمية وحدها ، بل ينبغي أن يتناول قلب الإشكالية نفسه، إشكالية التعليم الفعلي ، تفكير المعلّم وأساليبه

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وتمثيلاته التي يستخدم ومميزاتها على اختلاف بيئاتها التعلّمية التعليمية.

ولذلك ، واعتماداً على ما سبق تعد هذه الدراسة بمثابة دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلّمين في جامعة الزرقاء الأهلية من حيث تغير التفكير البيداغوجي لدى طلبتها – المعلّمين نتيجة للبرنامج.

أهمية الدراسة :

نظراً لما لإعداد المعلّم لمهنة التدريس من أهمية ، فقد أسندت مهمة إعداد المعلّمين إلى كليات جامعية استجابة للاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلّمين، إذ أن نجاح العملية التعليمية مرهون بإعداد معلمين مؤهلين قادرين على إصدار أحكام صائبة واتخاذ قرارات مناسبة، ويمتلكون فهماً واسعاً ودقيقاً للمادة الدراسية التي يُدرّسونها من حيث بنيتها ووظيفتها وتطورها، بالإضافة إلى فهم طبيعة عملية التعلّم والتعليم، وبالتالي التخطيط تخطيطاً استراتيجياً يكفل انسياب العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة (الهاشل ، 1990؛ عويضة ،1992).

ويتطلب إعداد المعلّم لمهنة التدريس إعداداً خاصاً في جانبين: الجانب الأول هو الإعداد النظري من خلال المساقات الأكاديمية والتربوية، والجانب الثاني هو الإعداد العملي من خلال التطبيق الميداني وممارسة التدريس فعلياً ، ويتأتى ذلك من خلال إتاحة الفرصة للطالب–المعلّم لتدريس المحتوى الأكاديمي وتطبيق المبادئ النظرية البيداغوجية التي تعلمها في المساقات النظرية من خلال التدريب العملي. وفي هذه المرحلة يفترض أن يقوم الطالب–المعلّم بمزج فهمه للمحتوى الأكاديمي ولخصائص الطلبة وللبيئة التعلّمية ولمعرفته البيداغوجية ليظهر هذا المزج في التمثيلات والأساليب التدريسية التي يستخدمها في التدريس ، والتي تعكس تفكيره البيداغوجي أو معرفته البيداغوجية للمحتوى . ولذا، فإن قدرة برنامج إعداد المعلّمين على تطوير التفكير البيداغوجي (معرفة المحتوى البيداغوجية) لدى طلبته بما ينعكس على أدائهم في ميدان التعليم، تعد من المؤشرات الهامة للحكم على جودة البرنامج (El-Sheikh et al., 1996).

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وقد حظي التفكير –المعلّمين خاصة، باهتمام عدد لا بأس به من الباحثين ، إلا أن تطور التفكير البيداغوجي لدى الطلبة –المعلّمين في برامج إعداد المعلّمين في الجامعات العربية لم يحظ بالبحث الكافي ، كما لم يحظ تطور التفكير البيداغوجي لدى الطلبة–المعلّمين في الجامعات الأهلية الخاصة ذات المدخلات الخاصة من الطلبة بأي بحوث أو دراسات.

ولذلك هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن التغير الحادث في تفكير الطلبة–المعلّمين البيداغوجي نتيجة للمساقات البيداغوجية التي يلتحقون بها في برنامج إعداد المعلّمين في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية.

وإذ يتطلب تجويد برنامج إعداد المعلّمين وتحسينه إعادة النظر في تفكير المعلّم وأساليبه وتمثيلاته التي يستخدمها مع فئة خاصة من الطلبة يعي خصائصها ومميزاتها على اختلاف بيئاتها التعلّمية والتعليمية ، وحيث أن قدرة البرنامج على تطوير التفكير البيداغوجي لدى طلبته تعد من المؤشرات الهامة للحكم على جودة البرنامج، فإن هذه الدراسة تعد بمثابة دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلّمين في جامعة الزرقاء الأهلية من حيث التغير في التفكير البيداغوجي لطلبتها، والذي لم يُجرَ له أي تقويم منذ إنشائه، مما يعطي هذه الدراسة أهمية خاصة بالنسبة للقائمين على هذا البرنامج في تلك الجامعة ، وكذلك بالنسبة للقائمين على برامج إعداد المعلّمين في الجامعات الأخرى، نظراً لما لهذا التفكير من أهمية في ميدان التعليم.

ولهذا ، يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تطوير برنامج إعداد المعلّمين في جامعة الزرقاء الأهلية نحو الأفضل في سبيل تجويده وتحقيقه للأهداف المرجوة منه على أكمل وجه، وذلك بالتأكيد على تطوير التفكير البيداغوجي لدى الطلبة – المعلّمين بما ينعكس على أدائهم في ميدان التعليم من خلال الانسجام والتوازن بين المساقات النظرية والمساقات العملية بحيث تتكامل وتعمل فعلياً على تطوير مقدرة الطلبة–المعلّمين على "التعلّم من أجل التعليم" بشكل فعّال.

كذلك ، يزيد من أهمية هذه الدراسة كون نتائجها من المتوقع أن تكون مفيدة وهامة للقائمين على برامج إعداد المعلّمين في الجامعات الأخرى في سبيل التفكير الجدي بتطوير

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

برامجها فعلياً، بحيث تـ وجي لدى الطلبة –المعلّمين فعلاً.

ولما كانت معظم البحوث في هذا المجال قد أجريت في دول أجنبيـة ، وخاصـة فـي الولايات المتحدة الأمريكية ، فإن هذه الدراسة تعد الأولى من نوعها من حيث اهتمامها بالتفكير البيداغوجي الذي يحدثه برنامج إعداد المعلّمين الذي تقوم عليه جامعة أهلية خاصة فـي الأردن تختلف مدخلاتها من الطلبة عن مدخلات الجامعات الرسمية، وعليه فقد تضيف هذه الدراسـة شيئاً في هذا المجال.

هدف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج إعداد المعلّمين في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية في التفكير البيداغوجي للطلبة –المعلّمـين نتيجـة لبرنـامج إعـداد المعلّمين الذي يلتحقون به في هذه الجامعة ، وذلك من خلال المقارنة بين التفكير البيـداغوجي للطلبة –المعلّمين عند التحاقهم ببرنامج إعداد المعلّمين في الكلية ويمثلهم طلبة الـسنة الأولـى، والتفكير البيداغوجي للطلبة – المعلّمين عند التحاقهم بمساق التربية العملية وبدئهم بالتـدريس الفعلي ويمثلهم طلبة السنة الرابعة .

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال البحثي الرئيسي الآتي:

* ما أثر برنامج إعداد المعلّمين في جامعة الزرقاء الأهلية في التفكير البيـداغوجي لـدى الطلبة الملتحقين به؟

وتتمثل الإجابة عن هذا السؤال في الإجابة عن السؤالين الفرعيين الآتيين:

1- ما أثر المساقات النظرية التي يدرسها الطلبة في برنامج إعداد المعلّمـين فـي جامعة الزرقاء الأهلية في تفكيرهم البيداغوجي؟

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

2- ما أثر برنامج إعداد المعلّمين الذي يلتحق به الطلبة في جامعة الزرقاء الأهلية في تفكيرهم البيداغوجي؟

مصطلحات الدراسة ومفاهيمها:

برنامج إعداد المعلّمين: هو برنامج إعداد الطلبة – المعلّمين في تخصص معلم الصف في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية، والذي يعد الطلبة لتعليم –الصفوف الأساسية الـدنيا (الصفوف الأربعة الأولى).

التفكير البيداغوجي: يتمثل هنا بالتمثيلات والأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلّم في تحويل المفاهيم الأكاديمية المجردة في المحتوى الدراسي إلى مفاهيم قابلة للتعلم لدى الطلبة ذوي الخصائص المعينة في بيئاتهم التعلّمية المختلفة .

وتتمثل عناصر التفكير البيداغوجي في هذه الدراسة في العناصر الآتية:

- معرفة تمثيلات المحتوى الدراسي واستراتيجيات وأساليب تدريسه.
- معرفة خصائص الطلبة.
- معرفة البيئات التعلّمية

الطالب–المعلّم: هو الطالب في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية من مستوى السنة الأولى أو مستوى السنة الرابعة.

محددات الدراسة:

- اقتصرت هذه الدراسة على الكشف عن التغير الحادث في التفكير البيـداغوجي للطلبة–المعلّمين في تخصص معلم الصف في كلية العلوم التربوية في جامعـة الزرقاء الأهلية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2003–2004م.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

- اقتصر البحث فيه هذه الدراسة على معرفة الطلبة لأساليب وطرائق تحويل المحتوى الأكاديمي إلى محتوى بيداغوجي قابل للتعلم، ومعرفتهم لخصائص الطلبة والبيئة الصفية التعلّمية .

- النتائج الواردة في الدراسة حول الطلبة – المعلّمين في جامعة الزرقاء الأهلية خاصة بهم وبالحصص التي لوحظت لهم والمقابلات التي أجريت معهم، ولذا ينبغي أخذ الحيطة عند اختيار طلبة–معلمين ذوي خصائص مغايرة أو ملاحظة حصص مختلفة عن تلك التي لوحظت.

- تتعلق نتائج الدراسة بأدواتها المستخدمة والمبنية لتحقيق أغراض هذه الدراسة ، وعليه ينبغي الحذر عند تعميمها إذا استخدمت أدوات غيرها .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

الفصل الثاني

" الأدب التربوي والدراسات السابقة "

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

تنوعت البحوث منذ بداية الخمسينات وحتى الآن، وقد حاول أغلبها الإجابة عن تساؤلات عديدة تركزت حول التعلّم والتعليم الجيدين ، وسمات المعلّم الجيد ، وفعالية الطرق التعليمية المختلفة، بالإضافة إلى تركيزها على كيفية صناعة معلم جيد.

وقد تدرجت هذه البحوث في أهدافها ومنهجيتها من التركيز على سمات المعلّم الجيد واستخلاص قائمة بهذه السمات إلى التركيز على وضع مقاييس تقدير لتقييم سلوكات المعلّمين من خلالها، ومن ثم توجهت أهداف البحوث نحو تقييم سمات التدريس الجيد وعقد المقارنات بين الطرائق التدريسية المختلفة بغية تحديد أثرها وفعاليتها في التدريس (Dunkin & Biddle, 1974; Medley, 1979).

لقد انطوت البحوث في التعليم حتى اوائل الثمانينات على الكثير من العيوب المنهجية والنظرية ، وتمثل القصور الرئيسي لهذه البحوث في عدم توجهها لفحص العملية التعليمية في سياقها الواقعي ؛ إذ لم تهدف إلى ملاحظة المعلّمين في غرفهم الصفية وأثناء أدائهم الفعلي لحصصهم التعليمية، وإنما انصب جُل تركيزها في مقاييس التقدير التي يضع علاماتها مديرو المدارس أو المشرفون التربويون أو الطلبة. وكذلك ، لم تُحط البحوث التي عمدت إلى مقارنة فعالية الطرائق التدريسية المختلفة بالعملية التعليمية كاملة، وإنما كانت تركز في كل مرة على أحد عناصر هذه العملية فقط ، إذ أغفلت الفروقات بين المعلّمين أحياناً ، أو الفروقات بين الطلبة أو البيئات التعلّمية في أحيان أخرى، أو أغفلت غير ذلك من العناصر المتشابكة في العملية التعلّمية–التعليمية (Gauthier, 1997).

وعلى الرغم من مناداة بعض الباحثين منذ الستينات بأهمية ملاحظة المعلّم والطالب في السياق التعليمي الواقعي وعدم التركيز على نواتج عملية التعليم وحدها (Gage,1963; Rosenthal & Jacobson, 1968) إلا أن هذه البحوث تمحورت حول وصف الفعاليات الصفية نفسها دون ربطها بالنجاح التدريسي أو نجاح عملية التعليم والفروقات التي يحدثها المعلّمون في تعلم طلبتهم (Dunkin & Biddle, 1974).

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وخلال عقد الـ بلـغ ذروتـه فـي عقـد السبعينات أطلق عليه اسم منحى (العمليات – النواتج) (Process-Product) هـدف إلـى تحديد سلوكات المعلّمين وأثرها في تعلم طلبتهم ، إذ كان ينشد هذا الاتجاه إلى تحديد سـلوكات المعلّمين الثابتة التي يمكن أن تقود إلى أفضل نواتج تعلّميـة لـدى الطلبـة (Rosenshine, 1971a) ، ويشير روزنشاين في مقالة له حول اتجاهات البحث في التعليم إلى أهمية أن يبـين الباحثون الذين يجاهرون بالفارق الذي يحدثه المعلّم في تعلم طلبته كيفية حدوث ذلـك الفـارق وليس مجرد الإشارة إليه عبثاً (Rosenshine, 1971b).

وعلى الرغم من تزايد البحوث في التعليم في ذلك الوقت ، ولا سيما البحوث من نـوع (العمليات – النواتج) ، إلا أنها لم تحسم أمر التعليم في تلك الفترة ، ولم تحل مشكلات النظـام التربوي التي تكاثرت وتزايد معها عدم الرضا عن الواقع التعليمي ، وظهور عدة تقـارير فـي بداية الثمانينات اتفقت على تشخيص أزمة حقيقية في التربية والتعليم والنظام التعليمـي بـشكل خاص نسبتها إلى المعلّمين (Weis,1989) ، مما أدى إلى ظهور تيار قـوي جديـد ينـادي بضرورة الإصلاح التربوي وأهمية تكوين المعلّمين الأكفاء، والاهتمام بتحسين إعدادهم وتطوير قاعدة من المعارف المهنية الأساسية لديهم (Holmes Group,1986; Sikula,1990) .

وبذلك ، أصبح إصلاح مهنة التعليم وإصلاح مناهج إعداد المعلّمين وتكوينهم من أهـم المشروعات التي نشطت في قلب الثمانينات من القرن العشرين ، والتي ارتبطت ارتباطاً وثيقـاً بالتعليم وتكوين المعلّمين في سبيل تحسين أداءات الطلبة، لأن التعليم ليس بوسعه أن يكون مهنة متخصصة إن لم يرتكز على قاعدة من المعارف المتخصصة كما في المهن الأخرى (Holmes Group,1986).

وهذه القاعدة من المعارف المتخصصة في التعلـيم هـي مجموعـة مـن المعـارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي يحتاج إليها المعلّم لينجز عمله على نحو نـاجح فـي وضع تعليمي معين (Wilson, Shulman & Richert, 1987).

وبذلك ، تحول الاتجاه في البحث في التعليم من مجرد التركيز على سمات المعلّم الجيد والاهتمام بنواتج العملية التعليمية مجردة عن سياقاتها الواقعية – كما في الستينات– إلى شيوع

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

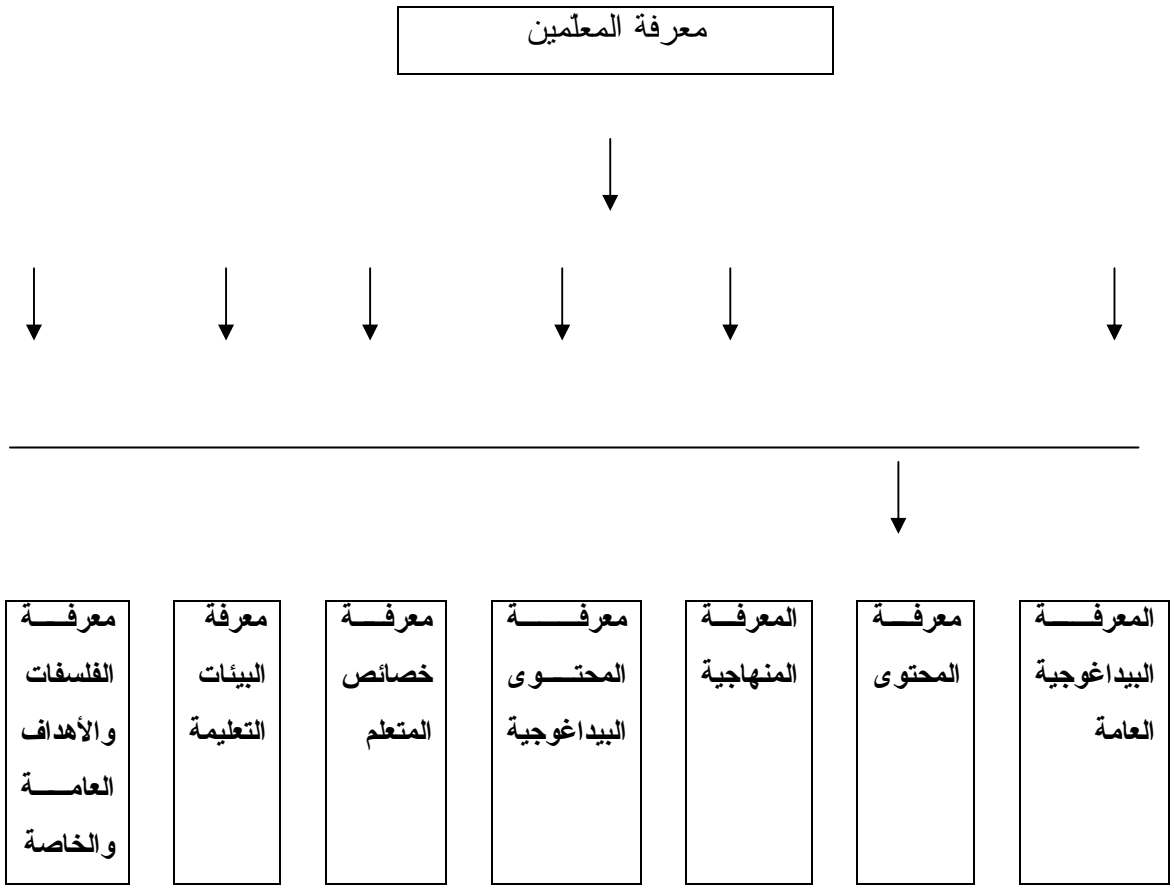
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

البحوث من نوع (العمل) التي تقود لنواتج أفضل لدى المتعلمين–كما في السبعينات– ومن ثم ، تطور الاهتمام بسلوكات المعلّمين وأثرها في تعلم طلبتهم إلى المشروعات الإصلاحية الكبيرة التي نادت بأهمية تكوين قاعدة معرفية مهنية متخصصة لدى المعلّمين ، والعمل على تطوير برامج إعداد المعلّمين في سبيل الإصلاح التربوي ، والتي ما تزال البحوث في إطاره مستمرة منذ الثمانينات حتى الآن...

وفي هذا الإطار ، اهتم شولمان (Shulman, 1987) بالمعرفة اللازمة لإعداد المعلّم من أجل تطوير "مقدرة التعلّم من أجل التعليم" "Learn to teach" وصنّفها إلى سبعة أصناف من المعرفة كما جاء في الفصل الأول من هذه الدراسة.

ويوضح الشكل (1) تصنيف شولمان للمعرفة اللازمة للمعلمين.



الشكل (1) : نموذج شولمان لمعرفة المعلّمين

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وفيما يأتي تفصيل لهذين:

أولاً: معرفة المحتوى (Content Knowledge):

وتمثل العنصر الأول من عناصر معرفة المعلّمين التي اهتم بها شولمان ، وتعد البحوث التي أجراها شولمان ورفاقه من البحوث الأولى التي درست العلاقة بين معرفة المحتوى الدراسي والممارسات التعليمية (Peterson, Fennema, Loef & Carpenter, 1989; Driver et al., 1989).

وقد عرّف شولمان (Shulman, 1987) معرفة المحتوى الدراسي على أنها تشمل نوعين من المعرفة : المعرفة المادية (Substantive Knowledge) ، والمعرفة التركيبية (Syntactic Knowledge) .

ويقصد بالمعرفة المادية: معرفة المعلّمين التي تشتمل على البِنى المادية من حقائق معلومات ومبادئ ومفاهيم وقوانين وتعميمات التي يتضمنها مجال معرفي معين، وكذلك تشير إلى العلاقات بينها.

أما المعرفة التركيبية: فتشير إلى الطرق والعمليات التي يتم بها توليد وإنتاج المعرفة ، وكذلك تشير إلى المعايير التي تُقوّم بها المعرفة ويُحكم بها على صحتها.

ثانياً: المعرفة البيداغوجية العامة (General Pedagogical Knowledge):

ويقصد بها القواعد والمبادئ الأساسية التي تستند إليها عملية التدريس ، وتضم معرفة الأهداف العامة للمنهاج ، وقواعد الإدارة الصفية ، والاستراتيجيات التدريسية ، والنظام الاجتماعي، وزمن التعلّم الأكاديمي ، ووقت الانتظار ، ومهارات التفاعل الصفي (Shulman, 1987;Grossman, 1990).

ثالثاً: المعرفة المنهاجية (Gurriculum Knowledge) :

وتشير هذه المعرفة إلى معرفة المعلّم للمنهاج الرسمي الذي يُدرّسه وخطوطه العريضة، وأهدافه العامة والخاصة، والاستراتيجيات المتعلقة بتصميمه وتخطيطه وتنفيذه ، والموضوعات والبرامج التي يتضمنها كل مجال معرفي في هذا المنهاج (Shulman,1986a, 1987) .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

رابعاً: معرفة خصائص المتعلم (Knowledge of Caracteristics of Learner):

ويقصد بها معرفة حاجات المتعلمين التعليمية واهتماماتهم ورغباتهم وميولهم ومشاعرهم، بالإضافة إلى خصائصهم العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والفروق الفردية بينهم ، وكذلك معرفة خبراتهم السابقة ومستواهم الحالي وقدراتهم المستقبلية ، والصعوبات التي قد تعوق تعلمهم (Shulman, 1986a, 1986b, 1987) .

خامساً : معرفة البيئات التعليمية (Knowledge of Educational Contexts):

وتشمل الاستراتيجيات المستخدمة في إيجاد بيئات تعلّمية مناسبة لتعلم الطلبة ، ومعرفة المدرسة كمؤسسة ، ومراعاة التنوع الثقافي والاجتماعي في المجتمع الذي يعيش فيه الطالب، وكذلك معرفة السياق الاجتماعي لمواقف تدريسية محددة تناسب مستويات الطلبة وتراعي الفروق الفردية بينهم (Shulman,1986a, 1986b, 1987).

سادساً: معرفة الفلسفات والأهداف العامة والخاصة

(Knowledge of Philosophies, Goals & Objectives):

وتشير هذه المعرفة إلى معرفة الفلسفات التربوية وأصولها التاريخية ، بالإضافة إلى معرفة الأهداف التربوية العامة والخاصة ، والغاية من عملية التعلّم والتعليم، وأثر هذه الفلسفات والأهداف في التدريس (Shuman,1986a, 1986b, 1987).

سابعاً: معرفة المحتوى البيداغوجية (Pedagogical content Knowledge) :

ويعد هذا العنصر الأهم في نموذج شولمان ، إذ أنه يمثل الإضافة الحقيقية لشولمان في معرفة المعلّمين، والتي استخدمها للإشارة إلى التفكير البيداغوجي (Pedagogical Thinking or Reasoning) .

ويُعرّف شولمان معرفة المحتوى البيداغوجية على أنها:

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

"المعرفة التي كيفية تدريس هذا المحتوى، وتتضمن معارف ومهارات أكثر صعوبة وأهمية لتعليم الموضوعات في مجال معرفي معين ، وأكثر الأشكال إفادة لتقديم هذه الموضوعات كالتمثيلات، والتشبيهات الفعالة، والتوضيحات ، والأمثلة، والشروحات ، وإدارة الحوارات ، وطرق عرض وتشكيل الموضوعات بشكل يجعلها جذابة للآخرين وقابلة للاستيعاب. كما تتضمن معرفة المحتوى البيداغوجية : ما الذي يجعل تعلم موضوع ما صعباً أو سهلاً ؟ وما الذي يجعل المفاهيم السابقة والمفاهيم الحالية التي يكتسبها الطلبة ذوي الأعمار والمستويات المعرفية المختلفة أكثر قابلية للتعلم ؟ " (Shulman, 1987, P.9).

ويتفق كل من تيرنر (Turner, 1999) وميرديث (Merdith, 1995) مع شولمان في أن معرفة المحتوى البيداغوجية مزيج من معرفة المادة الدراسية (معرفة المحتوى الدراسي) ومعرفة أصول التدريس (المعرفة البيداغوجية العامة)، ويؤيدون أهمية استحقاقها اهتماماً خاصاً؛ إذ أنها تمكن من فهم كيفية تقديم المحتوى الدراسي وتكييفه ليلبي حاجات الطلبة المختلفة وليراعي قدراتهم ، كما أنها تمكن من فهم كيفية تدريس موضوعات هذا المحتوى وتقويمها بطرق مختلفة.

ومما سبق ، يمكن ملاحظة أن معرفة المحتوى البيداغوجية تختلف عن معرفة المحتوى والمعرفة البيداغوجية العامة؛ إذ أن معرفة المحتوى هي المعرفة التي يمتلكها خبير المحتوى (الخبير في أحد الحقول أو المجالات المعرفية) ، فمثلاً: المعرفة الكيميائية هي المعرفة التي يمتلكها الخبير في مجال الكيمياء، بينما المعرفة البيداغوجية العامة هي المعرفة التربوية التي يمتلكها معلم الكيمياء والتي قد تتضمن معرفة أساليب التدريس وكيفية تنظيم وإدارة الغرفة الصفية وضبط الطلبة أثناء التدريس.

وبذلك، تمثل معرفة المحتوى البيداغوجية مزيجاً من معرفة المحتوى والمعرفة البيداغوجية العامة، ولذا فهي عنصر حرج وهام من عناصر المعرفة التي بحاجة لأن تُعلَّم (Shulman,1987).

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وقد قامت جروج شولمان لمعرفة المعلّمين من خلال اهتمامها بشكل خاص بتطوير معرفة المحتوى البيداغوجية لتضم أربعة عناصر رئيسية تمثلت فيما يأتي:

- التصور الشامل الذي يوجه تعليم مبحث ما
(Overarching Conception of Teaching a subject)
- الاستراتيجيات التدريسية وتمثيلات المادة الدراسية
. (Knowledge of instructional strategies & representations)
- معرفة الطلبة وفهمهم وسوء فهمهم المحتمل
(Knowledge of student, understanding and potential misunderstanding)
- المعرفة المنهاجية (Curricular Knowledge).

وأكدت جروسمان بشكل خاص على العنصر الثاني من عناصر معرفة المحتوى البيداغوجية والمتمثل في الاستراتيجيات التدريسية وتمثيلات المادة الدراسية باعتبارها النماذج والشروحات والأمثلة والتوضيحات والعروض العملية التي يستخدمها المعلّمون لتحقيق أهداف محددة لدى مجموعات محددة من الطلبة (Grossman, 1990).

وقد احتلت معرفة المحتوى البيداغوجية حيزاً واسعاً من اهتمام الباحثين والتربويين منذ الثمانينات، وأصبح مدى إثراء معرفة المحتوى البيداغوجية لدى المعلّم معياراً لتقييم مدى نجاحه في التدريس (Smith & Neal,1989,1991) .

وكذلك ،قام الباحثون في المجالات المختلفة بدراسة الارتباط بين معرفة المحتوى البيداغوجية ومعتقدات المعلّمين ، وممارساتهم الصفية، واستيعاب الطلبة ، وذلك من خلال تطوير العديد من الأساليب والمنهجيات البحثية المختلفة
(Hashweh,1987;Lederman & Zeidler, 1987; Wilson & Wineburg, 1988; Peterson, Fennema, Carpenter & Loef, 1989; Grossman,1990).

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وتوصي كوكر بالمزيد من البحوث بغية فهم معرفة المحتوى البيداغوجية لدى المعلّمين في سبيل الاستفادة من نتائج هذه البحوث في تطوير التفكير البيداغوجي او معرفة المحتوى البيداغوجية لديهم، واستخدامها في تحسين برامج إعداد المعلّمين، الأمر الذي يؤدي إلى النهوض بكفايات المعلّمين التعليمية مما يفضي بالتالي إلى النهوض بمستويات الطلبة التحصيلية .

وبهدف تجويد التعليم وزيادة فعالية المعلّمين أجريت العديد من البحوث والدراسات التي بحثت في تطور معرفة المحتوى البيداغوجية عند المعلّمين قبل الخدمة أو أثناءها ؛ لما لها من أثر بالغ في تطوير سلوك المعلّمين التدريسي.

وبالعودة إلى الأدبيات التربوية التي بحثت في معرفة المحتوى البيداغوجية أو التفكير البيداغوجي – كما أسماه شولمان– يمكن تصنيف هذه الدراسات إلى ما يلي:

أولا: الدراسات التي بحثت في معرفة المحتوى البيداغوجية أو التفكير البيداغوجي لدى المعلّمين في الميدان (أثناء الخدمة).

ثانياً: الدراسات التي بحثت في معرفة المحتوى البيداغوجية أو التفكير البيداغوجي لدى الطلبة – المعلّمين في برامج إعداد المعلّمين (ما قبل الخدمة).

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات وفقاً لتصنيفها السابق:

أولاً: <u>الدراسات التي بحثت في معرفة المحتوى البيداغوجية أو التفكير البيداغوجي لدى المعلّمين في الميدان (أثناء الخدمة):</u>

يتناول هذا الجزء الدراسات التي بحثت في معرفة المحتوى البيداغوجية (التفكير البيداغوجي) لدى المعلّمين على اختلاف خبراتهم ، وفي تخصصات مختلفة ، إذ تناولت بعض هذه الدراسات الفروقات بين المعلّمين المبتدئين والمعلّمين الخبراء في معرفتهم للمحتوى البيداغوجية، في حين اقتصر بعضها الآخر على البحث في معرفة المحتوى البيداغوجية لدى المعلّمين الخبراء أو المبتدئين فقط دون مقارنة.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وقد بحثت هذه ى المعلّمين (أثناء الخدمة) من جوانب مختلفة ، إذ بحث بعضها في معرفة المحتوى البيداغوجية فيما يتصل بخصائص الطلبة والتخطيط والتعليم التعاوني ، بينما بحث بعضها الآخر في هذه المعرفة فيما يتصل بمعرفة المنهاج والاستراتيجيات التدريسية والبيئة الصفية.

وأكدت نتائج معظم هذه الدراسات على أهمية تطوير معرفة المحتوى البيداغوجية لدى المعلّمين وبخاصة المبتدئين بما يتناسب وخصائص الطلبة والبيئات الصفية والمعرفة المنهاجية والتخطيط .

وفيما يأتي تبيان لهذه الدراسات:

أجرى حشوة (Hashweh,1987) دراسة هدفت إلى تقييم معرفة المحتوى والمعرفة البيداغوجية العامة لدى ستة من معلمي الأحياء والفيزياء الخبراء الذين يدرسون المرحلة الثانوية.

وقد استخدم الباحث مجموعة واسعة من المهام لتقييم هذين النوعين من المعرفة لدى المعلّمين في موضوعين ، الأول : التركيب الضوئي ، والثاني : الرافعات. وتضمنت هذه المهام ثلاثة بنود ، تمثل البند الأول في تقديم المعلّمين الملخصات حول الموضوع المنوي تدريسه بحيث يتم ربطه بأفكار أخرى في نفس المجال (الأحياء أو الفيزياء) ، ومن ثم ربطه بأفكار في مجال معرفي آخر، وكذلك ربطه بتجارب الطلبة. وتمثل البند الثاني في الطلب إلى المعلّمين رسم مخططات مفاهيمية من خلال ربط (20) مفهوماً في المجال الذي يقوم بتدريسه (الأحياء أو الفيزياء) ومن ثم الطلب إليهم تفسير هذه الترابطات. وأما البند الثالث فتمثل في الطلب إلى المعلّمين تصنيف أسئلة الامتحانات وفقاً للفكرة الرئيسية المشتركة أو المفاهيم المطلوبة للإجابة عن هذه الأسئلة.

كذلك ، قام الباحث بإجراء مقابلات مع المعلّمين في سبيل الكشف عن مفهومهم للتعليم، وقام باختبار تخطيطهم لحصة من الحصص التي يدرسونها من خلال الطلب إليهم القيام بتحضير حصة ما باستخدام موضوع معين من الكتاب الذي يقوم المعلّم بتدريسه .

وقد كشفت البيانات التي تم التوصل إليها عن أوجه عديدة لمعرفة المحتوى البيداغوجية، إذ وجد الباحث أن البيانات التي تم تجميعها تظهر دائماً نوعاً ثالثاً من المعرفة هي معرفة المحتوى البيداغوجية التي تمثلت في أحاديث المعلّمين المتكررة حول الموضوعات الدراسية

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وطرق تدريسها، فعلى مختلفة لمعالجة موضوع ما عند التخطيط للدرس المقرر في الكتاب المدرسي، ويضعون تحليلاً لكل من الجوانب المعقدة والبسيطة للموضوع ، كذلك تعتمد قراراتهم في تحديد مستويات الموضوع التي يمكن تدريسها على فهمهم للطلبة وخصائصهم.

كذلك بينت النتائج أن لدى المعلّمين فهماً عميقاً لمفاهيم المحتوى الدراسي الذي يتخصصون فيه والذي يقومون بتدريسه ، وكذلك لديهم براعة في تدريس مفاهيم محتوى التخصص، في حين أظهر المعلّمون سوء فهم للمفاهيم التي سئلوا عنها في غير تخصصهم.

وقام هيوسن وهيوسن (Hewson & Hewson, 1989) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن الأساليب التدريسية التي تتبعها عينة من (30) معلماً يدرسون مادة العلوم.

وقد استخدم الباحثان مقابلات منظمة تتضمن سيناريوهات قصيرة مكتوبة تركز على بعض حالات تدريس العلوم ، وقد تم جمع البيانات التي تظهر آراء المعلّمين وردود أفعالهم حول تلك السيناريوهات فيما يتعلق بمدى استفادة الطلبة ، وبالمعلومات الإضافية اللازمة لاتخاذ قرارات تدريسية مختلفة، والتبرير المناسب لاتخاذهم مثل هذه القرارات.

كذلك ، قام الباحثان بتحليل آراء المعلّمين وردود أفعالهم وتصنيفها من خلال تعريف واستخدام ست استراتيجيات للتصنيف هي: طبيعة العلوم ، والتعليم، وصفات المتعلمين، وطريقة صياغة التعليمات، والتقنيات التعليمية ، ومفاهيم تعليم العلوم. وبعد تصنيف بيانات المقابلات ، تم كتابة ملخصات للصفات الست السابقة.

وقد خلص الباحثان إلى وجود علاقة بين مفهوم المعلّمين لتعليم العلوم والإجراءات الصفية الواقعية، واستطاع الباحثان قياس مدى التغيّر والثبات في مفهوم المعلّمين لتدريس العلوم.

كما هدفت دراسة توبن وفريزر (Tobin & Fraser, 1989) إلى الكشف عن معرفة معلمي العلوم لمحتوى منهاج العلوم للصف العاشر وكيفية تنفيذه.

وقد تم إشراك ستة باحثين في هذه الدراسة من أجل استخدام المنهجية التأويلية أو التفسيرية (Interpretive) ، وقد تم استخدام الملاحظة المباشرة للمعلمين والطلبة في الغرف الصفية ، بالإضافة إلى استخدام أسلوب المقابلات المباشرة.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وقد بينت النتائ ومعتقداتهم حولها تؤثر في الطريقة التي يدرّسون بها، كما أن معرفتهم للمحتوى الدراسي وأصول تدريسه تؤثر في طريقة تعلم الطلبة للحقائق والمهارات العلمية ، إذ أن محدودية معرفة المعلّم تؤدي به إلى التركيز على تعلم الطلبة لهذه الحقائق والتدرب على المهارات العملية أكثر من تركيزه على التعلّم بقصد الفهم، كما أن ثقة المعلّم ذي المعرفة المحدودة للمحتوى بنفسه ضعيفة مما يؤدي به إلى حفظ المادة التي يدرسها حفظاً ، كما أن قدرته على ضبط الصف وإدارته ضعيفة .

وكذلك ، بينت النتائج أن تنفيذ المعلّمين للمنهاج الرسمي المقرر يتأثر بخبراتهم الخاصة حول المادة العلمية التي اكتسبوها أثناء دراستهم في المرحلة الثانوية ، ولذا فهم يركزون على المعرفة التي يعتقدون أنها مهمة للطالب في حياته أكثر من غيرها.

وأجرى كرومري ورنفرو (Kromrey & Renfrow, 1991) دراسة هدفت إلى قياس ما يسمى بمعرفة المحتوى البيداغوجية (Content-Specific Pedagogical Knowledge) لدى عينة من المعلّمين أثناء الخدمة. وقد ميزا معرفة المحتوى البيداغوجية عن معرفة المحتوى والمعرفة البيداغوجية العامة ، من خلال بناء ما يسمى بطريقة (C-P) التي تضمنت بنوداً تم تطويرها لقياس وتقييم معرفة المحتوى البيداغوجية من خلال تركيزها على طريقة تدريس المحتوى ، وقد اعتمدت هذه البنود على معرفة المعلمين ومعالجتهم للمحتوى الوارد في مواقف تعليمية محددة ، وقد تم استبعاد البنود التي تعتمد على معرفة المحتوى فقط، وكذلك تم استبعاد البنود التي تعتمد على المعرفة البيداغوجية العامة في ظل غياب معرفة المحتوى .

كذلك ميز الباحثان بين أربعة أصناف أو فئات من بنود الـ (C-P) وهي : تشخيص الأخطاء ، التواصل مع المتعلمين ، تنظيم التدريس ، وخصائص المتعلمين.

وقد لاحظ الباحثان أن هذه الفئات الأربعة ليست شاملة، ولكنها تعكس نوع البنود التي تم تطويرها إلى الآن وهي بداية جيدة لمهام في غاية الصعوبة تتمثل في تقييم المحتوى وتقييم معرفة المحتوى البيداغوجية.

إلا أن ما يؤخذ على دراسة كرومري ورنفرو هو تجاهل بنود الـ (C–P) للأساس في معرفة المحتوى البيداغوجية وهو المحتوى والسياق الذي تحدث من خلاله معرفة البيداغوجية .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ومن أجل دراسة المعرفة البيداغوجية ، قام غالاجر (Gallager, 1991) بإجراء دراسة بحث فيها الأسباب الكامنة وراء الأساليب والطرق التي يستخدمها معلمو العلوم في تدريسهم للمرحلة الثانوية .

وقد وجد الباحث أن معتقدات المعلّمين وتصوراتهم حول مادة العلوم وتدريسها، وكذلك معرفتهم لمحتوى العلوم هي السبب وراء الأساليب التي يستخدمونها في تدريسهم .

كذلك ، بينت النتائج أن معرفة المعلّمين بتاريخ العلم وفلسفته وتطبيقاته العملية في الحياة محدودة جداً ، كما بينت أنه على الرغم من معرفتهم لمحتوى المادة العلمية التي درسوها في المساقات الجامعية، إلا أن معرفتهم عن عمليات العلم وطبيعته محدودة جداً.

ويعزو غالاجر هذه النتائج إلى تركيز التدريس الجامعي على المعلومات العلمية البحتة ، دون التركيز على الكيفية التي تُبنى بها المعرفة العلمية ، ودون التركيز على تطبيقاتها الحياتية ، مما ينعكس على طريقة المعلّمين في التدريس من خلال تركيزهم على إنهاء الكتاب المدرسي المقرر.

وأما زنج (Zheng, 1992) فقد هدفت دراسته إلى استقصاء الفروقات في معرفة المحتوى البيداغوجية بين المعلّمين المبتدئين والمعلّمين الخبراء الذين يُدرّسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية فيما يتعلق بشكل خاص بالطلبة ، وفنون اللغة الإنجليزية ، وتخطيط الدرس، والتعليم التفاعلي ، والتأمل عقب الدروس.

وقد شارك في هذه الدراسة أربعة معلمين، اثنان من المعلّمين المبتدئين واثنان من الخبراء ، وتمت ملاحظتهم أثناء التدريس لمدة أسبوعين ، ومن ثم تمت مقابلتهم بخصوص الحصص المشاهدة والملاحظات حولها.

وقد أظهر تحليل البيانات المتصلة بالمعلّمين المبتدئين معرفة قليلة محدودة بالطلبة في الغرف الصفية، وكذلك أظهر التحليل أن المعلّمين المبتدئين غير مدركين للدور الذي يلعبه الطلبة في التدريس ، وإن اختيارهم للمعلومات ذات الفائدة عند تخطيط دروسهم محدود ، كما أن قدرتهم على تصميم استراتيجيات مناسبة لتسهيل تعلم الطلبة ضعيفة .

وبذلك ، أكدت نتائج هذه الدراسة أن المعلّمين المبتدئين لا يطورون معرفتهم بالطلبة ومعرفتهم البيداغوجية للمحتوى ، وأن قدرتهم على استخدام مهارات التفكير البيداغوجي عند تحويل معرفة المادة الدراسية إلى أشكال قوية بيداغوجياً هي قدرة ضعيفة.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وأجرى بركهاردت دراسة هدفت إلى البحث في معرفة المحتوى البيداغوجية لدى معلم كيمياء خبير زادت خبرته على (26) عاماً في سبيل الوصول إلى سمات التدريس الناجح.

وقد قام الباحث بإجراء مقابلات مع هذا المعلّم وتصوير حصص صفية له ، مما أتاح له الفرصة أن يقيم نفسه بنفسه .

وقد أظهرت النتائج فهماً عميقاً لأهداف تدريس الكيمياء لدى المعلّم الخبير ، بالإضافة إلى معرفة محتوى بيداغوجية غنية جداً بشكل عام.

وقد هدفت دراسة بوركو (Borko, 1994) إلى مقارنة معرفة المحتوى البيداغوجية لدى سبعة من المعلّمين المبتدئين وخمسة من المعلّمين الخبراء فيما يتصل بتدريس بعض المفاهيم العلمية المجردة (الكيميائية والفيزيائية) باستخدام استراتيجية العروض العملية.

وقد استخدمت الباحثة لجمع البيانات المقابلات العيادية ، وتسجيل الحصص الصفية على أشرطة فيديو لجمع البيانات ، كما استخدمت أسلوب التحليل الاستقرائي في تحليل البيانات بعد تحويل استجابات المعلّمين إلى نصوص مكتوبة .

وقد خلصت الباحثة إلى فروقات بين المعلّمين المبتدئين والخبراء في تدريس المفاهيم العلمية باستخدام استراتيجية العروض العملية؛ إذ أظهر المعلّمون الخبراء تميزاً في تدريسهم للمفاهيم العلمية باستخدام العروض العملية بالمقارنة مع المعلّمين المبتدئين، إذ استخدموا عدداً أكبر من العروض العملية عند تدريسهم المفاهيم المجردة ، وكانوا أبرع في استخدامها.

وأما غوجانز (Goggans, 2000) فقد أجرى دراسة حالة لثلاثة من المعلّمين الخبراء في تدريس فنون اللغة الإنجليزية والذين يُدرّسون في مدرسة أكاديمية نموذجية للفنون والعلوم والتكنولوجيا في جنوب كارولينا .

وقد هدفت هذه الدراسة البحثية إلى استقصاء أثر البيئة المدرسية النموذجية في معرفة المحتوى البيداغوجية لدى المعلّمين الثلاثة ذوي الخبرة في التدريس قبل الانضمام للأكاديمية (15 سنة خبرة فاكثر) .

وعُرّفت معرفة المحتوى البيداغوجية في هذه الدراسة على أنها تتضمن :

- المعرفة والمعتقدات حول أغراض تدريس فنون اللغة الإنجليزية .
- معرفة الطلبة.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

- معرفة
- معرفة الاستراتيجيات التدريسية.

وقد استخدمت في هذه الدراسة ست أدوات من بينها المقابلات الاثنوجرافية ، وتحليل الوثائق الروائية للمعلمين، والملاحظات ، والإستبانة. واستخدم لتحليل البيانات نموذج غروسمان (Grossman,1990) ذي العناصر الأربعة لمعرفة المحتوى البيداغوجية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة حدوث تغيرات في معرفة المحتوى البيداغوجية بتأثير البيئة المدرسية تمثلت في:

- إدراك المعلّمين لطرق أكثر توازناً في تدريس المهارات الهامة الخمس في تدريس فنون اللغة الإنجليزية .
- اعتقادهم بأهمية تكامل المنهاج الأكاديمي والعملي وفاعليته في تدريس فنون اللغة الانجليزية.
- توسيع معرفتهم المنهاجية لتشمل استراتيجيات تخطيط التعليم في سبيل جعل الطلبة يقبلون على التعلّم ذاتياً.

وأجرى هارتزلر-ميلر (Hartzler-Miller, 2000) دراسة هدفت إلى وصف وتفسير معرفة المحتوى البيداغوجية لدى اثنين من معلمي التاريخ المبتدئين ، وقد استخدم الباحث أسلوب المقابلات التي صممت لفحص ووصف معرفة المحتوى ، ووجهات نظر المعلّمين والطلبة ، والتفكير البيداغوجي ، وتأملات المعلّمين، بالإضافة إلى استخدام الملاحظات الصفية المباشرة لهؤلاء المعلّمين.

وقد بينت النتائج تشابه معرفة المعلّمين المبتدئين فيما يتصل بموضوعات التاريخ التي يعلمونها. كذلك ، كانت جهود المعلّمين لتحويل المحتوى الأكاديمي لطلبتهم جهوداً معقدة وعشوائية ، إذ أنهم لا يعرفون ما الذي عليهم أن يفعلوه لتوضيح المادة الدراسية للمتعلمين، لذا فإن عليهم أن يقضوا معظم الوقت في تعليم أنفسهم أولا قبل أن يعلّموا الموضوع للطلبة.

كذلك ، قام مكوغتري (Mccaughtry, 2001) باستقصاء معرفة المحتوى البيداغوجية لاثنتين من معلمات الفيزياء للمرحلة الثانوية ، وقد تم جمع البيانات من خلال الملاحظات الصفية والمقابلات مع المعلّمين لمدة عشرة أسابيع.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وأظهرت نتائج [redacted] ير المعرفة عند طلبتها بشكل يثير عاطفتهم وخبراتهم الاجتماعية مما يؤثر في كيفية تعليمهما للفيزياء.

وقد خرجت الدراسة بتوصيات ثلاث تتعلق بمعرفة المحتوى البيداغوجية عند المعلّمين، وتمثلت بالآتي:

- يجب على الباحثين أن يتعرفوا الطرق التي يعرف بها المعلّمون الطلبة وعواطفهم وخبراتهم الاجتماعية في الصفوف.
- يجب على الباحثين أن يتعرفوا كيفية فهم المعلّمين لخبرات الطلبة خارج الصفوف وأثرها في تعلمهم.
- لابد من الاستمرار في تعريف كيفية تكييف معرفة المعلّمين للمحتوى ، والمنهاج، وأصول التدريس لتلائم معرفتهم لخبرات الطلبة.

ثانياً : <u>الدراسات التي بحثت في معرفة المحتوى البيداغوجية أو التفكير البيداغوجي لدى الطلبة – المعلّمين في برامج إعداد المعلّمين (ما قبل الخدمة):</u>

يتناول هذا الجزء من الدراسات البحث في معرفة المحتوى البيداغوجية (التفكير البيداغوجي) لدى الطلبة – المعلّمين ما قبل الخدمة من جوانب مختلفة تمثل معظمها في التبريرات البيداغوجية، والقرارات التدريسية، ومعرفة المواد الدراسية، وتحويلات المفاهيم الأكاديمية إلى مفاهيم قابلة للتعلم تتناسب وخبرات الطلبة وخصائصهم .

وقد بحثت بعض هذه الدراسات في تفكير الطلبة –المعلّمين البيداغوجي من خلال استخدام نماذج مختلفة للتفكير البيداغوجي اشتقت من نموذج شولمان للتفكير البيداغوجي ، وأظهرت تحليلات هذه الدراسات نتائج إيجابية تؤكد حدوث تغيرات إيجابية في التفكير البيداغوجي للطلبة–المعلّمين، في حين بحثت دراسات أخرى في أثر برامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة في تطور معرفة المحتوى البيداغوجية لدى الطلبة –المعلّمين، وقد تباينت نتائج هذه الدراسات، إذ أظهر بعضها أثراً إيجابياً للبرامج في إحداث التطور في التفكير البيداغوجي، في حين أظهرت نتائج أخرى عدم وجود هذا الأثر .

وفيما يأتي تفصيل لذلك:

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

أجرت مورن– دراسة استخدمت فيها المخططات المفاهيمية لفحص التغيرات في البنى المعرفية لمعلمي ما قبل الخدمة (الطلبة – المعلّمين) ، وذلك من خلال الطلب إلى الطلبة –المعلّمين رسم خريطتين مفاهيميتين في بداية ونهاية مساق تدريبي، بحيث تتضمن الخريطة الأولى المفاهيم التي تعلموها من خلال أقرانهم في المساق ، وتتضمن الثانية تخطيط الطالب– المعلّم.

وقد استخدم الطلبة –المعلّمون مفاهيمهم الخاصة في الخرائط المفاهيمية، وأعطيت لهم الحرية في اختيار التصميم الذي يرونه مناسباً ، ومن ثم قامت الباحثة بتحليل هذه الخرائط المفاهيمية .

وقد وجدت الباحثة أن هناك زيادة واضحة في التصنيفات الرئيسية التي تضمنتها الخرائط ، وزيادة طفيفة في عدد المستويات الثانوية الملحقة بالخريطة، مما دفعها للاستنتاج بأن هذا يعكس تزايداً في إدراك المفاهيم المقصودة من المساق وتزايداً في تصور " تخطيط المعلّم" ، كما استنتجت أن المخطط المفاهيمي يساعد في زيادة فهمنا لكيفية تطور القاعدة المعرفية لدى الطلبة–المعلّمين والمعلّمين المبتدئين.

وقام لوغران (Loughran, 1994) بدراسة هدفت إلى اكتشاف التطور التأملي لمعرفة الطلبة–المعلّمين ما قبل الخدمة في سياق مساق " التعلّم من أجل التعليم" الذي يحاول فيه معلمو المعلّمين نمذجة الممارسة التأملية بشكل صريح ، وتمثلت نمذجة الممارسة التأملية في تأمل كتابات المعلّمين الروائية وتفكيرهم في الغرف الصفية ، والتبريرات البيداغوجية والقرارات التي تؤثر في ممارساتهم.

ومن خلال اختبار وجهات نظر (20) طالباً–معلماً من الطلبة المشاركين في الدراسة حول النمذجة والقيمة التي يعطونها للتعليم التأملي وكيف يمكن أن تؤثر في طرقهم التدريسية ، توصلت الدراسة إلى أن الطلبة–المعلّمين يجب أن يخبروا التأمل كجزء من تعلمهم حول التعلّم والتعليم وأن يطبقوه في ممارساتهم البيداغوجية في سياق البيئات التعلّمية–التعليمية التي يعملون بها.

وأجرى ويلكز (Wilkes, 1994)دراسة استخدم فيها نموذج شولمان للتفكير البيداغوجي الذي قدمه لطلبة السنة الرابعة في التربية في جامعة ملبورن (فيكتوريا ، استراليا) .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وقد قدّم هذا الـ لأهمية المركزية لتطـوير معرفة المحتوى البيداغوجية، واستخدمت مهمتان ، تطلبت الأولى تعريـف المفهـوم وسـياق المنهاج بالإضافة إلى كتابة تقرير حول التحويلات لذلك المفهوم من أجل التدريس ، وتطلبـت المهمة الثانية تحويل المادة الدراسية إلى حزمة مترابطة من خبرات الطلبة وأنشطتهم.

وجاءت نتائج الدراسة مؤيدة لاستخدام نموذج شولمان مع الطلبة–المعلّمين؛ إذ وجـد أن هذا النموذج عملي ولاقى القبول من أغلبية الطلبة–المعلّمين باعتباره قابلاً للتكييف في كل مواد التخصص، فضلاً عن أن أفكاره شاملة للأدوار التمثيلية" و "الأدوار التدريـسية" والترابطـات بينهما.

وأما ميرديث (Merdith,1995) فقد هدفت دراستها إلى الكشف عن معرفة المحتـوى البيداغوجية لدى طالب – معلم في تخصص الرياضيات، يدرس في برنامج دبلوم التأهيل بعـد البكالوريوس (BCGE)، واستخدمت الباحثة في دراستها نموذج شولمان مركزة على الجوانب الآتية:

- معرفة أصول تدريس الرياضيات.
- معرفة المتعلمين.
- معرفة المحتوى الدراسي.

وقد بينت النتائج أن نموذج شولمان مفيد وهام لفهم عملية تعلم الطلبة–المعلّمين، إلا أنه غير كاف ليشمل جميع مجالات المعرفة البيداغوجية التي لها صلة بتكوين شخصية الطالـب – المعلّم التي تتطور أثناء التدريب جنبـاً إلـى جنـب مـع مـا يـسمى التفكيـر البيـداغوجي (Pedagogical Reasoning) .

وأجرى الشيخ ورفاقه (El-Sheikh et al., 1996) دراسة هدفت إلى الكـشف عـن التغير في التفكير البيداغوجي للطلبة–المعلّمين نتيجة للمساقات الدراسية التي درسوها في برنامج إعداد المعلّمين في الجامعة الأردنية.

وقد طوّر ورفاقه إطاراً نظرياً للتعرف إلى التفكير البيداغوجي للطلبة–المعلّمـين مـن خلال تعريضهم لمواقف تعليمية عملية إشكالية ، وقد تضمن التحليل العناصر الآتية:

- تحديد المتغيرات الحرجة أو الهامة في الموقف التعليمي.
- استنباط القواعد والمبادئ والمعتقدات المستدعاة ذات العلاقة بالموقف .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

- اقتراح
- بناء حجة للدفاع عن الحل المقدم (تبرير الحل).

وقد تكونت عينة الدراسة من (24) طالباً –معلماً من طلبة السنة الرابعة و (35) طالباً– معلماً من طلبة السنة الأولى.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الاختلافات بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في الأوجه الأربعة للتفكير البيداغوجي هي اختلافات سطحية وليست جوهرية، مما جعل الدراسة تخرج بنتيجة هامة، وهي أن المساقات البيداغوجية في برنامج إعداد المعلّمين لا يبدو أنها تؤثر بشكل ذي دلالة في تغير التفكير البيداغوجي عند الطلبة –المعلّمين.

وهدفت دراسة فان ديرفالك وبروكمان (Van der Valk & Brockman, 1999) إلى بحث كيفية استخدام طريقة إعداد الدروس في الكشف عن معرفة المحتوى البيداغوجية لدى الطلبة–المعلّمين.

وقد تم الطلب إلى الطلبة–المعلّمين تحضير درس حول موضوع معين استعداداً لتدريسه في اليوم التالي، ومن ثم وبعد تدريس الموضوع تم إجراء مقابلات معهم ، ثم تم تحليلها، وتوصل الباحث إلى أن معرفة المحتوى البيداغوجية لدى الطلبة–المعلّمين هي معرفة فقيرة.

وقام جيرهاما (Jyrhama, 2000) باستقصاء التبريرات البيداغوجية للطلبة–المعلّمين الذين قدمت إليهم نصائح وطرق إجرائية وتوجيهات من قبل مشرفيهم خلال سنة أكاديمية واحدة، ومن ثم طلب منهم الاستجابة على الاستبانات والمقابلات التي تصف مواقف تعليمية إشكالية مختلفة، ووصف الطرق التي يستخدمونها في التعامل مع هذه المواقف وتبريرها.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- التبريرات التي قدمها الطلبة–المعلّمون كانت إما عقلانية أو حدسية أو خليطاً بينهما.
- أفاد حوالي (65%) من الطلبة–المعلّمين بأن النصائح والتوجيهات المقدمة إليهم كانت مفيدة جداً في التدريس.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

- أفاد حـ استفادوا من النصائح والتوجيهات بدرجات متفاوتة حسب الموقف التعليمي .
- تمثلت النتيجة الأهم في أن الطلبة –المعلّمين أصبحت لديهم اتجاهات إيجابية نحو الطرق الإجرائية التي اعتبروها أكثر فائدة إذا ما ارتبطت بشخصياتهم وكيفية أدائهم في الصفوف.

وهدفت دراسة باركر وآخرون (Parker et al., 2000) إلى الكشف عن كيفية اكتساب معرفة المحتوى البيداغوجية لدى مجموعة من المعلّمين المبتدئين والطلبة المعلّمين المسجلين في برنامج تأهيل المعلّمين بعد البكالوريوس (PCGE) وذلك أثناء تعلمهم موضوع مبادئ القوى الفيزيائية في الفيزياء.

وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين ، بلغ عدد أفراد المجموعة الأولى(44) طالباً–معلماً، وعدد أفراد المجموعة الثانية (30) معلماً مبتدئاً من المعلّمين الملتحقين ببرنامج التأهيل ، وتم تصميم مجموعة من النشاطات تتعلق بالطفو والرسوب لمساعدة عينة الدراسة في توليد أفكار تتعلق بالعوامل التي يمكن أن تؤثر في الطفو والرسوب.

واستخدم أسلوب المقابلات وتوجيه الأسئلة بهدف استيضاح تضمينات أو انعكاسات ملاحظات الطلبة –المعلّمين والمعلّمين المبتدئين على النشاط، بالإضافة إلى أخذ كل من مخرجات المساق وعملية التعلّم نفسها بعين الاعتبار.

وقد بينت النتائج وجود ضعف في معرفة المادة الدراسية لدى طلبة المجموعتين فيما يتعلق بالطفو والرسوب ، وخاصة فيما يتعلق بفكرة القوى الفيزيائية.

كذلك ، أظهرت النتائج أن معرفة المادة الدراسية تؤثر سلباً في معرفة المحتوى البيداغوجية نظراً لوجود ضعف في فهم المادة الدراسية.

كما أجرى لي (Lee, 2000) دراسة هدفت إلى تحديد تطور معرفة المحتوى البيداغوجية لدى الطلبة –المعلّمين في تخصص الدراسات الاجتماعية ، الملتحقين بمساق طرق تدريس الدراسات الاجتماعية.

وقد اتبعت الدراسة المنهجية التي اقترحها إركسون في تحليل البيانات التي تم جمعها عن طريق ملاحظات الطلبة– المعلّمين والمقابلات معهم ، بالإضافة إلى تعيينات

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

مكتوبة طلب إ ـــوير معرفـــة المحتـــوى البيداغوجية .

وأظهرت نتائج الدراسة أهمية تطور معرفة المحتـــوى البيداغوجيـــة كمعرفـــة مرتبطة بمعرفة المادة الدراسية.

وأوصت الدراسة بمزيد من البحوث حول تطور معرفة المحتوى البيداغوجيـــة لدى الطلبة–المعلّمين .

وأجرى ريموند (Raymond, 2000) دراسة حالة هدفت إلى استقصاء تطور تعلم مفاهيم اللغة الأجنبية وترابطاتها عند ستة من الطلبة–المعلّمين في برنـــامج إعـــداد المعلّمين لتعليم اللغة الأجنبية لمستوى السنة الواحدة ما قبل التخرج.

وقد اعتمدت هذه الدراسة معرفة المحتوى البيداغوجية كإطار نظـــري لتـــشكيل فكرة تطور الترابطات المفاهيمية عند معلمي المستقبل ، وعُرّفـــت معرفـــة المحتـــوى البيداغوجية في هذه الدراسة على أنها تتضمن المكونات الآتية :

- ماذا تعني معرفة اللغة الأجنبية؟
- كيف يتعلم المتعلمون اللغة الأجنبية؟
- ماذا يجب أن يُعلَّم في صفوف اللغة الأجنبية؟
- كيف تُعلَّم اللغات الأجنبية؟
- كيف تؤثر المدرسة والسياقات الصفية في تعلم وتعليم اللغة الأجنبية؟

واستخدم في هذه الدراسة ثلاثة مصادر لجمع البيانات ، هي: تحليـــل مـــساقات طـــرق تدريس اللغة الأجنبية، وخبرات الطلبة–المعلّمين في هذا المجال، بالإضافة إلى خبراتهم السابقة كمتعلمين للغة وذلك باستخدام أساليب الملاحظات والمقابلات الفرديـــة ومـــشروعات التخـــرج النهائية.

وقد أظهرت النتائج أن المشاركين الستة قد طوروا فهمهم في الأوجه الخمسة المحـــددة لمعرفة المحتوى البيداغوجية ، إلا أن أغلبهم ركز على قضيتين هما: كيف تعلَّم اللغات الأجنبية؟ وكيف يؤثر السياق التعليمي في التدريس؟

وأوصت الدراسة بأهمية تزويد المعلّمين المبتدئين بـــ:

- إطار مرجعي نظري متوازن ، وإعداد عملي في مساقات طرق التدريس.
- استمرارية التطور المهني في السنوات الأولى من التدريس.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

- إجراء ما يختص بمعرفة المحتوى البيداغوجية.
- استمرارية التأملات في تطوير معرفة المحتوى البيداغوجية.

ويلاحظ من الاستعراض السابق لبعض الدراسات في مجال التفكير البيداغوجي ومعرفة المحتوى البيداغوجية للمعلمين في الخدمة أو ما قبل الخدمة ما يلي:

- معظم الدراسات تناولت معرفة المحتوى البيداغوجية أو التفكير البيداغوجي للمعلمين او الطلبة–المعلّمين من زوايا متعددة، فبعضها بحث في وصف هذه المعرفة ، وبعضها الآخر بحث في أثر السياقات البيئية وبرامج الإعداد في تطويرها، ودراسات أخرى بحثت في هذه المعرفة من خلال تناول أوجه محددة للتفكير البيداغوجي.

- هناك تباين في نتائج الدراسات المتعلقة بأثر برامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة في تطوير معرفة المحتوى البيداغوجية والتفكير البيداغوجي، فبعضها أشار إلى أثر إيجابي في حين أشار بعضها الآخر إلى غياب هذا الأثر.

- لا توجد دراسات حول التغير في التفكير البيداغوجي الذي تحدثه برامج إعداد المعلّمين في الجامعات العربية، باستثناء دراسة واحدة تناولت برنامج إعداد المعلّمين في الجامعة الأردنية وهي جامعة حكومية رسمية.

ولذلك ، فإن ما سبق يعتبر مبرراً لإجراء هذه الدراسة التي تصف وتحلل وتقارن التفكير البيداغوجي لدى الطلبة–المعلّمين من مستوى السنة الأولى ومستوى السنة الرابعة في جامعة الزرقاء الأهلية نتيجة لبرنامج إعداد المعلّمين الذي تقدمه كلية العلوم التربوية في الجامعة. وهذه الدراسة تعد بمثابة دراسة تقويمية لهذا البرنامج فيما يختص في التفكير البيداغوجي أو تطور معرفة المحتوى البيداغوجية لدى هؤلاء الطلبة –المعلّمين

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الاردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

الفصل الثالث

" منهجيـــة الدراســـــة

و اجراءاتهـــا "

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن التغير الحادث في التفكير البيداغوجي لدى الطلبة– المعلّمين نتيجة لبرنامج إعداد المعلّمين الذي يلتحقون به في كلية العلوم التربوية، في جامعة الزرقاء الأهلية.

وهذه الدراسة دراسة عرضانية تقارن بين التفكير البيراغوجي لدى الطلبة –المعلّمين من مستويي السنة الأولى والسنة الرابعة في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية بهدف تبيّن الأثر الذي يحدثه برنامج إعداد المعلّمين في التفكير البيراغوجي لديهم ، وهي بمثابة دراسة تقويمية لهذا البرنامج من حيث أثره في التفكير البيداغوجي لدى الطلبة–المعلّمين.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة–المعلّمين في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية في تخصص معلم الصف من مستوى السنة الأولى والسنة الرابعة ، والبالغ عددهم (318) طالباً وطالبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2003–2004م ، وبلغ عدد طلبة السنة الأولى (221) طالباً وطالبة ، وعدد طلبة السنة الرابعة ممن أنهوا معظم مساقاتهم النظرية والتحقوا بمساق التربية العملية في بداية الفصل الدراسي (97) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة ، وتكونت هذه العينة من (75) طالباً وطالبة في تخصص معلم الصف من مستويي السنة الأولى والسنة الرابعة بما نسبته (58ر23%) من مجتمع الدراسة ، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة من مستوى السنة الأولى (50) طالباً وطالبة ، ومن مستوى السنة الرابعة (25) طالباً وطالبة، أي ما نسبته (6ر22%) و (8ر25 %) على التوالي من مجتمع الدراسة .

ويشير الجدول (1) إلى أفراد عينة الدراسة ونسبهم المئوية.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

" أفراد عينة الدراسة ونسبهم المئوية "

مستوى الطلبة–المعلّمين	العدد	النسبة المئوية
مستوى السنة الأولى	50	22ر6
مستوى السنة الرابعة	25	25ر8
المجموع	75	23ر58

أما عن سبب اختيار الباحثة لطلبة العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية فيتمثل في أن هذه الجامعة هي موطن عمل الباحثة الحالي ، الأمر الذي يسهل التفاعل مع الطلبة في كلية العلوم التربوية وملاحظتهم ومقابلتهم .

ومما تجدر ملاحظته أن نظام قبول الطلبة في تخصص معلم الصف في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية لم يتغير منذ بداية إنشاء برنامج إعداد معلم الصف وحتى الآن، وبالتالي فالفوج الذي يقبل في كل عام مشابه في خصائصه التربوية والاجتماعية والمادية للفوج الذي يليه، مما يعني إمكانية أن تقوم الدراسة على افتراض تشابه خصائص أفراد عينة الدراسة من مستوى السنة الأولى ومستوى السنة الرابعة .

أدوات الدراسة:

عرفت كاجان (Kagan, 1990) مجموعة من الحقائق التي تواجه تقويم التفكير البيداغوجي (معرفة المحتوى البيداغوجية) لدى المعلّم، والحقيقة الأولى من بين جملة الحقائق التي عرفتها هي أنه من غير الممكن تقويم معرفة المحتوى البيداغوجية لدى المعلّم بشكل مباشر، إذ أن هذه المعرفة عبارة عن بنية داخلية معقدة، ولا يمكن الكشف عن هذه البنية من خلال ملاحظة المعلّم فقط، فقد يستخدم المعلّم جزءاً صغيراً من الشروحات أو التوضيحات المتراكمة لديه عند عرضه لموضوع معين ، ولذا فالملاحظة وحدها لا تكفي للكشف عن هذه التمثيلات والشروحات والأمثلة التي يمتلكها هذا المعلّم بالفعل ، كما أنها لا تفسّر لماذا قرر المعلّم أن يستخدم مثالاً ما ولم يستخدم مثالاً آخر؟ إلا أنه لا غنى عنها في تقويم معرفة المحتوى

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

البيداغوجية لدى المعلّم عن معرفة المحتوى البيداغوجية لدى المعلّم كالمقابلات.

ومن هنا ، واعتماداً على ما سبق، فقد وظفت في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

أولاً: أسلوب المقابلة:

بغية تبين أثر برنامج إعداد المعلّمين في جامعة الزرقاء الأهلية في التفكير البيداغوجي لدى طلبتها، تم استخدام أسلوب المقابلة الفردية من قبل الباحثة مع كل طالب – معلم من الطلبة – المعلّمين أفراد عينة الدراسة وتسجيل هذه المقابلات وفقاً للترتيب الآتي:

- مقابلة الطلبة – المعلّمين من مستوى السنة الأولى.
- مقابلة الطلبة – المعلّمين من مستوى السنة الرابعة بعد إنهائهم مساقات البرنامج النظرية.
- مقابلة الطلبة – المعلّمين من مستوى السنة الرابعة قبيل إنهائهم مساق التربية العملية.

وقد استغرقت المقابلة الواحدة ما بين (ساعة إلى ساعة ونصف) مع كل طالب – معلم من أفراد عينة الدراسة على مدار الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2004/2003م حيث بلغ مجموع المقابلات التي أجريت (100) مقابلة ، وبحيث عرض على كل طالب – معلم في المقابلة الواحدة مجموعة من المواقف التعليمية (شبه العملية) التي يواجها المعلمون في الغالب والتي صممت لغايات هذه الدراسة، وأتبع كل منها بمجموعة من الأسئلة بغية الكشف عن رأي الطالب في الحالة التدريسية التي تضمنها الموقف من حيث التمثيلات والأساليب التدريسية المستخدمة ومدى ملاءمتها لخصائص الطلبة والبيئة التعلّمية وإمكانية تطبيقها عملياً، والوقوف على تبريرات الطالب للإجابات التي يقدمها وفق عناصر التفكير البيداغوجي.

أما من حيث تصميم المواقف التعليمية (شبه العملية) التي عرضت على الطلبة – المعلّمين في المقابلات معهم، فقد تم تصميمها وفقاً للخطوات الآتية:

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

1- نُظر في العناصر الدراسة وهي: معرفة تمثيلات المحتوى الدراسي وأساليب واستراتيجيات تدريسه، ومعرفة خصائص الطلبة، ومعرفة البيئات التعلّمية، وبناء على هذه العناصر تم تصميم مجموعة من المواقف التعليمية (شبه العملية) التي يواجهها المعلمون في الغالب (تسعة مواقف) ، وروعي في تصميمها أن تتنوع الحالات التدريسية الواردة فيها بحيث تشمل تحويلات بيداغوجية لمفاهيم أكاديمية مختلفة وطرائق وأساليب تدريسية متنوعة، وبحيث تشمل عناصر متنوعة لمعرفة خصائص الطلبة ومعرفة البيئات التعلّمية ، ومن ثم أُتبع كل من هذه المواقف بمجموعة من الأسئلة حول عناصر التفكير البيداغوجي السابقة والتي تتطلب من كل طالب – معلم تبرير الإجابات التي يقدمها عن الأسئلة الموجهة إليه.

2- تم عرض المواقف التسعة المصممة على مجموعة من الزملاء المختصين في المناهج والتدريس (خمسة مختصين) من أجل إبداء الرأي حولها والتحقق من شمولها لعناصر التفكير البيداغوجي وإبداء الاقتراحات حولها، وقد اتفق معظم الزملاء على تأكيد بعض المواقف التي تنوعت أفكارها وارتبطت بالواقع التدريسي وشملت صفوفاً ومباحث دراسية مختلفة مع اقتراح إجراء بعض التعديلات عليها والاتفاق على الأسئلة التي ستتبع كل موقف وفقاً لعناصر التفكير البيداغوجي.

وكذلك، اتفق معظم الزملاء على حذف مواقف أخرى (ثلاثة مواقف) لوحظ تكرار أفكارها، وقد تم الأخذ بآرائهم واقتراحاتهم ليصبح عدد المواقف التعليمية (شبه العملية) ستة مواقف.

وقد تحددت عناصر التفكير البيداغوجي الثلاثة في المواقف التعليمية الستة المصممة لغايات الدراسة بالأسئلة الموجهة للطلبة – المعلمين حول الحالات التدريسية الواردة في هذه المواقف ، إذ وجهت أسئلة تتعلق بالعنصر الأول (التمثيلات والأساليب التدريسية) على كل موقف من المواقف التعليمية الستة، ووجهت أسئلة تتعلق بالعنصر الثاني (معرفة خصائص الطلبة) على المواقف الأربعة الأولى من المواقف الستة، في حين وجهت أسئلة تتعلق بالعنصر الثالث (معرفة البيئات التعلّمية) على الموقفين الخامس والسادس من المواقف التعليمية الستة.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

3- لغايات تصديق تم تصديقها بطريقتين:

الطريقة الأولى:

تمثلت في تصديق المحكمين من خلال عرض المواقف التعليمية (شبه العملية) الستة والتساؤلات حولها على مجموعة من المحكمين (سبعة محكمين) من ذوي الاختصاص في المناهج والتدريس لإبداء الرأي حولها من حيث وضوحها وواقعيتها وقدرتها على الكشف عن التفكير البيداغوجي لدى الطلبة- المعلّمين، فحظيت بموافقتهم بعد إجراء بعض التعديلات الطفيفة عليها.

الطريقة الثانية:

تمثلت في تجريب المقابلات -بعد تصديق المحكمين لها-على عينة تجريبية صغيرة من الطلبة-المعلّمين بلغ عددها (12) طالباً وطالبة قبل البدء بإجراءات الدراسة من أجل تنقيحها وتلافي أي قصور فيها لتخرج بالصورة النهائية الفضلى (الملحق (أ)).

4- تم حساب ثبات هذه المقابلات عبر الزمن من خلال إعادة مقابلة أفراد العينة التجريبية بعد مدة كافية من الزمن (ثلاثة أسابيع) للوقوف على استجاباتهم ومدى توافقها في المقابلتين،فوجد قدر كبير من التطابق بين المقابلتين ، وعليه اعتبرت المقابلات ذات ثبات عالٍ.

وفيما يأتي وصف للحالات التدريسية الواردة في المواقف التعليمية (شبه العملية) (الملحق (أ)):

تصف الحالة التدريسية في الموقف الأول معلماً للصف الثالث الأساسي يقوم باستخدام الأسلوب الاستقرائي في تدريس الطلبة درس " الضرب في 10" من خلال توزيعه أوراق عمل تتضمن مجموعة من التمارين المنظمة بطريقة تكفل وصول الطالب إلى استنتاج قاعدة "الضرب في 10 " ، ومن ثم وبعد أن يناقش المعلّم استنتاجات الطلبة يسجل القاعدة على السبورة ويطلب من الطلبة حل تمارين تنطبق على القاعدة مباشرة.

أما الحالة التدريسية في الموقف الثاني فتصف معلماً للصف الثاني الأساسي يقوم بتدريس الطلبة " كيفية الصلاة" من خلال قراءة خطوات الصلاة من وسيلة تعليمية صممت لهذا

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الدرس ومن ثم شرح وطلبة ترديد هذه الخطوات من أجل أن يحفظوها، وفي النهاية يكلفهم بأداء صلاة الظهر عملياً فور عودتهم إلى المنزل كواجب بيتي لهم.

وتصف الحالة التدريسية في الموقف الثالث معلم التاريخ الذي أراد تدريس "غزوة الخندق" لطلبة الصف الرابع الأساسي من خلال استخدام الأسلوب التمثيلي مع الطلبة والطلب إليهم تمثيل أحداث غزوة الخندق في ساحة المدرسة، على الرغم من أن هذا الأسلوب لم يكن ليعجب مدير المدرسة الذي يعتقد فشل هذا الأسلوب في تدريس الطلبة وضبطهم لما يسببه من فوضى في المدرسة وفي الصف وبالتالي يتسبب في عدم تعلّمهم.

وأما الحالة التدريسية في الموقف الرابع فتصف معلمة الصف الأول الأساسي التي تقوم بتدريس درس لغة عربية بعنوان " ألوان" ، وتبدأ في بداية حصتها الأولى لهذا الدرس بقراءة جمل الدرس قراءة نموذجية ثم تطلب إلى الطلبة قراءة الجمل قراءة جماعية ومن ثم قراءة فردية، و تركز جل جهدها على القراءة الصحيحة والتأكد من أن جميع الطلبة يقرأون بدون أخطاء دون التطرق لمفاهيم الدرس الجديدة قبل القراءة ودون مناقشة الصور المرفقة في هذا الدرس.

وأما الحالة التدريسية في الموقف الخامس فتصف معلمة للصف الرابع الأساسي عمدت إلى تقسيم الطلبة إلى مجموعات في صف مكتظ بالطلبة في سبيل تدريس مفهوم "تكافؤ الكسور"، ثم طلبت إلى الطلبة تقديم أمثلة حول كسور عادية بشكل فردي وليس في المجموعات، ثم وجهت الطلبة بشكل مباشر إلى ضرب بسط هذه الكسور ومقامها بأعداد صحيحة، وسجلت بعدها القاعدة مباشرة على السبورة ، وبالمثل وجهت الطلبة إلى قسمة بسط الكسور العادية ومقامها على أعداد صحيحة للحصول على كسور مكافئة ثم قامت بتسجيل القاعدة على السبورة ، وفي النهاية كلفت الطلبة في كل مجموعة بحل تمارين الدرس حتى نهاية وقت الحصة.

وتصف الحالة التدريسية في الموقف السادس كيفية تدريس درس " أجزاء النبات" من قبل معلمة الصف الأول الأساسي في إحدى المدارس النائية والفقيرة بالإمكانات المادية من خلال استخدام نباتات طبيعية وفرتها المعلّمة من البيئة المحلية في محاولة للتغلب على نقص

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

المواد والوسائل التعليمية أتاحت الفرصة للطلبة بتحسس النباتات والتعرف إلى أجزائها ومن ثم استنتاج مسميات هذه الأجزاء بشكل منتظم.

ثانياً: أسلوب الملاحظة بالمعايشة:

لما كان استخدام أسلوب المقابلة غير كافٍ وحده لتقويم أثر برنامج إعداد المعلّمين في التفكير البيداغوجي لدى الطلبة–المعلّمين في جامعة الزرقاء الأهلية، فقد تمت معايشة الطلبة–المعلّمين من مستوى السنة الرابعة في مدارسهم وملاحظتهم في الحصص الصفية التي يدرّسونها أثناء التحاقهم بمساق التربية العملية بواقع ملاحظة حصتين صفيتين لكل طالب– معلم منهم باستخدام أسلوب الملاحظة بالمعايشة في الفترة ما بين 2004/4/12 وحتى 2004/5/20م من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2004/2003م، أي ما مجموعه (50) حصة صفية لجميع طلبة التربية العملية أفراد العينة في مختلف المباحث التي يدرّسونها، بحيث لوحظ في كل من مبحثي اللغة العربية والرياضيات (14) حصة ، وفي مبحث العلوم (10) حصص ، وفي كل من مبحثي التربية الإسلامية والإجتماعية (6) حصص.

وقد تم تسجيل بعض هذه الحصص الملاحظة على أشرطة فيديو وبعضها الآخر على أشرطة كاسيت للوقوف على تحويلات الطلبة– المعلّمين البيداغوجية للمفاهيم التي يعلّمونها والجوانب التي يراعونها في هذه التحويلات من حيث خصائص الطلبة والبيئة التعلّمية.

تحليل البيانات

لغايات تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال المقابلات والملاحظات الصفية اتبعت منهجية التحليل الاستقرائي من خلال الخطوات الآتية:

أ) لغايات تحليل المقابلات تم ما يلي:

- تسجيل استجابات الطلبة – المعلّمين في المقابلات على أشرطة كاسيت.
- نقل الاستجابات المسجلة على الأشرطة إلى مادة مكتوبة.
- تنظيم استجابات الطلبة –المعلّمين المكتوبة على كل موقف من مواقف المقابلات في جداول خاصة لتسهيل تحليلها.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

- ترميز كل موقف من مواقف المقابلات وفق عناصر التفكير البيداغوجي للخروج بالنتائج حول الطريقة التي يفكرون بها.

ب) لغايات تحليل الملاحظات تم ما يلي :

- تسجيل الملاحظات الصفية للطلبة – المعلّمين على أشرطة كاسيت أو فيديو.
- نقل الملاحظات الصفية المسجلة على الأشرطة إلى مادة مكتوبة .
- تنظيم الملاحظات المكتوبة في جداول خاصة لتسهيل تحليلها.
- ترميز وتصنيف الملاحظات الصفية المكتوبة للطلبة – المعلّمين وفق عناصر التفكير البيداغوجي للخروج بالنتائج حول الطريقة التي يفكرون بها (تفكيرهم البيداغوجي) من خلال استخلاص معرفتهم للمحتوى الدراسي وتمثيلاته ومعرفة خصائص الطلبة والبيئة التعلمية.

مصداقية التحليل:

لتحقيق مصداقية التحليل تم التعاون مع بعض الزملاء ذوي الاختصاص في المناهج والتدريس في تحليل عدد لا بأس به من المقابلات والملاحظات معاً ((20) مقابلة ، (15) ملاحظة صفية) للوصول إلى فهم مشترك.

وقد تم التوصل إلى فهم مشترك ، ووجد قدر كبير من التطابق في التحليل في حالتي المقابلات والملاحظات

كما تمت إعادة التحليل من قبل الباحثة في وقت لاحق بعد مدة كافية من الزمن (أسبوعين) ، ووجد تطابق كبير بين التحليلين في حالتي المقابلات والملاحظات.

إجراءات الدراسة:

للكشف عن أثر برنامج إعداد المعلّمين في جامعة الزرقاء الأهلية في التفكير البيدغوجي لدى طلبتها ، تم اتباع الإجراءات الآتية:

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

- تصميم المواقف التعليمية (شبه العملية) التي تصف حالات تدريسية متنوعة والتي كانت موضوع المقابلات مع الطلبة–المعلّمين، ومن ثم تصديقها وحساب ثباتها.
- اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وبحيث تكون ممثلة لمجتمع الدراسة.
- مقابلة أفراد عينة الدراسة من الطلبة–المعلّمين من مستوى السنة الأولى في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2003–2004م، وجمع استجاباتهم على المواقف المعروضة عليهم.
- مقابلة أفراد عينة الدراسة من الطلبة –المعلّمين من مستوى السنة الرابعة الذين أنهوا مساقاتهم النظرية قبل التحاقهم بمساق التربية العملية في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2003–2004م، وجمع استجاباتهم على المواقف المعروضة عليهم.
- مقابلة الطلبة–المعلّمين من مستوى السنة الرابعة قبيل إنهائهم مساق التربية العملية في أثناء ونهاية الفصل الدراسي الثاني 2003–2004م ، وجمع استجاباتهم على المواقف.
- استخدام أسلوب الملاحظة بالمعايشة للطلبة–المعلّمين الملتحقين بالتربية العملية في الحصص الصفية التي يدرّسونها أثناء فترة التدريب العملي في المدارس بواقع ملاحظة حصتين صفيتين مسجلتين لكل طالب متدرب من مستوى السنة الرابعة في الفترة ما بين 2004/4/12 وحتى 2004/5/20م من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2004/2003.
- تحليل الملاحظات الصفية والاستجابات على المواقف التعليمية التي تم جمعها والتي شكلت بيانات الدراسة من خلال اتباع منهجية التحليل الاستقرائي وفق الخطوات الواردة في التحليل .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

الفصل الرابع

" نتائـــج الدراســـة "

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التغير الحادث في التفكير البيداغوجي لدى الطلبة–المعلمين في جامعة الزرقاء الأهلية نتيجة لبرنامج إعداد المعلمين الذي التحقوا به في كلية العلوم التربوية في هذه الجامعة، وذلك من خلال المقارنة بين التفكير البيداغوجي للطلبة–المعلمين من مستويي السنة الأولى والسنة الرابعة وتبين الأثر الذي يحدثه برنامج إعداد المعلمين في التفكير البيداغوجي لديهم.

ولتحقيق هذا الهدف ، اهتمت الدراسة بالإجابة عن سؤالين بحثيين فرعيين انبثقا من هذا الهدف الرئيسي ،تمحور السؤال الأول حول أثر المساقات النظرية التي درسها الطلبة في برنامج إعداد المعلمين في التفكير البيداغوجي لديهم ، وتمحور السؤال الثاني حول أثر مساق التربيـــة العملية الذي التحق به الطلبة في برنامج إعداد المعلمين في التفكير البيداغوجي لديهم. وفيمـــا يأتي عرض تفصيلي للنتائج المتعلقة بسؤالي الدراسة:

أولاً: أثر المساقات النظرية في التفكير البيداغوجي:

بغية الإجابة عن السؤال الأول، تمت مقابلة الطلبة– المعلمين من مستوى السنة الأولى باستخدام المواقف التعليمية (شبه العملية) المصممة لغايات هذه الدراسة والتي سبق وصفها في الفصل الثالث للكشف عن التفكير البيداغوجي لديهم والذي تمثل في هـــذه الدراســـة بمعرفـــة التمثيلات والأساليب والاستراتيجيات التدريسية ، ومعرفة خصائص الطلبة، ومعرفـــة البيئـــات التعلّمية ،ومن ثم تمت مقابلة الطلبة – المعلمين من مستوى السنة الرابعة بعد إنهائهم مـــساقات البرنامج النظرية باستخدام نفس المواقف السابقة للكشف عن التفكير البيداغوجي لديهم ومقارنته مع التفكير البيداغوجي لدى طلبة السنة الأولى .

ومما يجدر ذكره أنه روعي في تصميم مواقف المقابلات التعليمية (شبه العمليـــة) أن تتنوع الحالات التدريسية الواردة في هذه المواقف لتشمل عناصر التفكير البيداغوجي المتمثلة في هذه الدراسة بمعرفة تمثيلات المحتوى الدراسي وأساليب واستراتيجيات تدريـــسه ، ومعرفـــة خصائص الطلبة، ومعرفة البيئات التعلّمية.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وقد تحددت عينة الدراسة بالمواقف التعليمية الستة المصممة لغايات الدراسة بالأسئلة الموجهة للطلبة – المعلمين حول الحالات التدريسية الواردة في هذه المواقف ، إذ وجهت أسئلة تتعلق بالعنصر الأول (التمثيلات والأساليب التدريسية) على كل موقف من المواقف التعليمية الستة، ووجهت أسئلة تتعلق بالعنصر الثاني (معرفة خصائص الطلبة) على المواقف الأربعة الأولى من المواقف الستة، في حين وجهت أسئلة تتعلق بالعنصر الثالث (معرفة البيئات التعلّمية) على الموقفين الخامس والسادس من المواقف التعليمية الستة.

وفيما يأتي تبيان لاستجابات الطلبة – المعلمين على كل موقف من مواقف المقابلات الستة محللة وفق عناصر التفكير البيداغوجي :

الموقف الأول:

تصف الحالة التدريسية في الموقف الأول معلماً للصف الثالث الأساسي يقوم باستخدام الأسلوب الاستقرائي في تدريس الطلبة موضوع "الضرب في 10" من خلال توزيعه أوراق عمل تتضمن مجموعة من التمارين المنظمة بطريقة تكفل وصول الطالب إلى استنتاج قاعدة الضرب في 10، ومن ثم وبعد أن يناقش المعلم استنتاجات الطلبة يسجل القاعدة على السبورة ويطلب من الطلبة حل تمارين تنطبق على القاعدة مباشرة.

أولاً: استجابات الطلبة – المعلّمين فيما يتعلق بمعرفة تمثيلات المحتوى الدراسي وأساليب واستراتيجيات تدريسه:

أ- استجابات الطلبة –المعلمين من مستوى السنة الأولى:

عند سؤال الطلبة–المعلمين من مستوى السنة الأولى رأيهم في الأسلوب الاستقرائي المستخدم في هذا الموقف ، أيد (32) طالباً وطالبة أي (64%) من الطلبة الأسلوب المستخدم في الموقف ، في حين عارض (18) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى أي ما نسبته (36%)، الأسلوب المستخدم باعتباره أسلوباً غير جيد .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وبسؤالهم عن الأسباب التي يدافعون بها عن آرائهم، كانت النتائج على النحو الذي يبينه الجدول (2) .

الجدول (2)

" توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم

التي قدموها حول الموقف الأول فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية"

الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المؤيدون للموقف الأول	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المعارضون للموقف الأول	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
أسلوب سهل ومتدرج وواضح	6	%18ر7	أسلوب يشجع الحفظ وليس الفهم	6	%33ر3
يؤدي إلى الفهم وليس الحفظ	7	%21ر9	أسلوب غير عملي لأنه بحاجة إلى وقت	3	%16ر7
أسلوب يسهل الحل المباشر على الطالب	8	%25			
أسلوب جيد بحاجة لوقت كافٍ	6	%18ر7	هذا الأسلوب أعلى من مستوى تفكير الطلبة	5	%27ر8
أسلوب يسهل الحفظ على الطلبة	2	%6ر3	أسلوب تقليدي	4	%22ر2
الأسلوب يتناسب مع تفكير الطلبة	3	%9ر4			
المجموع	32	%100	المجموع	18	%100

ويلاحظ من الجدول (2) اتفاق طلبة السنة الأولى على أن الأسلوب الاستقرائي في الموقف الأول يسهل الحفظ على الطلبة وبحاجة إلى وقت كاف على الرغم من أن بعضهم أيد استخدام هذه الأسلوب والبعض الآخر عارض استخدامه .

كذلك يلاحظ من الجدول (2) اختلاف الطلبة المؤيدين والمعارضين لاستخدام الأسلوب الاستقرائي في حجج أخرى قدمها كلا الفريقين ، ففي حين اعتبر المؤيدون من الطلبة هذا

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الأسلوب سهلاً ومتدرجاً يكون أسلوباً أعلى من مستوى تفكير الطلبة، يشجع على الحفظ وليس الفهم.

وبالنظر إلى الحجج التي قدمها الطلبة المؤيدون نجدها حججاً سطحية في أغلب الأحيان، ومتضاربة أحياناً أخرى، وتدل على جهل بالأسلوب المستخدم أو تدل على عدم وضوح مبدأ وآلية هذا الأسلوب لديهم إذ لم يتطرق أحد منهم إلى آلية هذا الأسلوب وإلى أي درجة يمكن أن يؤدي إلى توليد المفهوم أو الفكرة .

ومن الشواهد على حجج الطلبة المؤيدين للأسلوب الاستقرائي في الموقف الأول:

" الطلبة صغار السن يريدون طريقة مباشرة يسهل استيعابها" ، " طريقة سهلة يستوعبها أغلبية الطلبة " ،"تسهل الحل المباشر على الطالب" ، " أسلوب سهل الحفظ على الطلبة لأنه متدرج" ، " أسلوب سهل وميسر وبعد فهمه يصبح من السهل على الطالب حفظه"، " طريقة جيدة ليستوعب الطلبة القاعدة ما دام المعلم قد كرر لهم الرقم (10) حسب العدد المضروب بها، فهي مناسبة لتفكير الطلبة " ، "حسب معرفتي فهو أسلوب يتماشى مع تفكير الطلبة ".

كذلك فإن الناظر إلى الحجج التي قدمها الطلبة المعارضون لاستخدام الأسلوب الاستقرائي في الموقف الأول لا يجد فارقاً في هذه الحجج عما قدّمه الطلبة المؤيدون للأسلوب ينم عن فهم لهذا الأسلوب ومعارضة له عن قناعة، فيما عدا ما يتعلق بالوقت الطويل الذي يتطلبه استخدام هذا الأسلوب والذي يجعل منه أسلوباً تفكيرياً يصل بالطلبة إلى الفهم واستبقاء التعلم ودوامه ، أما فيما عدا ذلك فالحجج سطحية وغير ذات إقناع خاصة ما يتعلق منها بتشجيع الأسلوب للحفظ، أو عدم تناسب الأسلوب مع تفكير الطلبة . وأكثر ما يدل على الجهل بهذا الأسلوب الحجة التي تصفه بالتقليدي وبأنه غير صالح لهذا العصر، بالإضافة إلى اتهامه بأنه أسلوب يشجع الحفظ وليس الفهم لدى الطلبة.

ولمزيد من التوضيح ، يمكن إمعان النظر في أقوال هذه الفئة من الطلبة :

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

"طريقة قديمة كلاسيكية من مستوى تفكير الطلبة وهم بحاجة إلى أمثلة عملية" ، "هذا الأسلوب يشجع الحفظ لدى الطلبة وهذا معرض للنسيان"، أسلوب غير عملي لأنه بحاجة إلى وقت طويل".

ب- استجابات الطلبة-المعلمين من مستوى السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية:

عند سؤال الطلبة -المعلمين من مستوى السنة الرابعة رأيهم في الأسلوب التدريسي المستخدم في الموقف الأول، أيد (19) طالباً وطالبة هذا الأسلوب وكانت نسبتهم (76%) ، في حين عارض (6) من الطلبة استخدام هذا الأسلوب بنسبة (24%) .

أما الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة مدافعين بها عن آرائهم ، فيبينها الجدول (3) .

ويلاحظ من الجدول (3) تنوع الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المؤيدون للأسلوب الاستقرائي، إلا أن هذا التنوع في الحجج لم يكن ليقدم مبررات مقنعة لتأييد هذا الأسلوب ، فيما عدا الحجة التي اعتمدت قدرة هذا الأسلوب على تنمية التفكير للتوصل إلى النتيجة، فقد كان فيها شيء من التعبير الصواب الذي يمت بصلة لهذا الأسلوب، إلا أن النسبة المئوية للطلبة الذين قدموا هذه الحجة كانت متدنية نسبياً (5ر10%) . أما فيما عدا ذلك فجاءت بقية الحجج إما غير مقنعة تماماً كما في وصف الأسلوب بأنه سلس وسهل ومريح للمعلم ويشجع على التحليل والتركيب ، وإما لا علاقة لها بالأسلوب المستخدم من الأصل من مثل : توفير هذا الأسلوب للوقت والجهد أو تشجيعه للعمل التعاوني أو الحكم على الأسلوب بأنه جيد جداً لأن الجمع مفهوم لدى الطلبة أكثر من الضرب!!

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

" توزيع طلبة السنة الرابعة(بعد إنهائهم المساقات النظرية) ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الأول فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية"

الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المؤيدون للموقف الأول	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المعارضون للموقف الأول	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
أسلوب سهل وسلس	5	26ر4%	أسلوب غير مناسب لأنه لا يثير دافعية الطلبة لأنه غير محسوس	2	33ر3%
أسلوب مريح للمعلم	3	15ر8%			
يشجع العمل التعاوني	2	10ر5%			
يوفر الوقت والجهد	3	15ر8%			
يشجع الطالب على التحليل والتركيب للوصول إلى النتيجة	2	10ر5%	أسلوب لا يراعي الفروق الفردية	1	16ر7%
يعمل على تنمية التفكير للتوصل إلى النتيجة	2	10ر5%	أسلوب لا يعمل على تنمية التفكير لتشجيعه الحفظ في النهاية	2	33ر3%
أسلوب جيد جداً لأن الجمع مفهوم لدى الطلبة أكثر من الضرب	2	10ر5%	بحاجة إلى معلم كفء	1	16ر7%
المجموع	19	%100	المجموع	6	%100

وقد توزعت النسب المئوية لحجج الطلبة في هذه الفئة بشكل متقارب بعض الشيء، فيما عدا الحجة الأولى (أسلوب سهل وسلس) التي احتلت النسبة الأعلى (26ر4%) من بين نسب الحجج الأخرى.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وحتى يتبين الا

"أسلوب سهل يسهل حفظ عملية الضرب" ، " من أفضل الطرق في إيصال المعلومات للطالب لأنها تحثه على التفكير للتوصل إلى النتيجة" ، " هذا أسلوب مريح للمعلم لأنه فقط يترك الطلبة يحلون أوراق العمل" ، " طريقة بسيطة وسهلة على الطالب " ، " هنا يستخدم الطالب التحليل والتركيب للتوصل إلى النتيجة" ، " الطريقة مناسبة لأن الجمع مفهوم لديهم بشكل أفضل من الضرب وأسهل بالنسبة لهم" ، "طريقة مناسبة تعمل على تنمية التفكير للتوصل إلى القاعدة"، " أسلوب ملائم لتوفير الوقت والجهد لأن الطالب لا يحتاج إلى حل مسألة الضرب في عشرة استخدام الطريقة العامودية " ، " أسلوب ناجح لأن استخدام أوراق العمل يشجع الطلبة على العمل التعاوني" ، " هذه الطريقة تعمل على استخدام قدرات الطلبة في التحليل والتركيب ثم الاستنتاج على الرغم من أنهم في الصف الثالث" ، " طريقة سهلة وسلسلة ويمكن استيعابها بشكل بسيط وسهل" .

وكذلك ، يتبين من الجدول (3) تدني عدد الطلبة المعارضين لاستخدام هذا الأسلوب في التدريس (6 من الطلبة فقط) مقارنة بعدد الطلبة المؤيدين لهذا الأسلوب (19 من الطلبة) ، وبالتالي فقد كانت الحجج المقدمة من قبلهم أقل تنوعاً ، كما لم تعكس هذه الحجج مبررات قوية لرفض هذا الأسلوب ، وحتى عند محاولة استخدام الأسئلة السابرة مع هؤلاء الطلبة للكشف عن أفهامهم، لم تكن إجاباتهم مترابطة أو مقنعة وكانت تنتهي أحيانا بالصمت وعدم القدرة على التبرير المقنع، وخاصة من كانت حجتهم عدم قدرة هذا الأسلوب على تنمية التفكير واعتبارهم التعميم النهائي (القاعدة) يشجع الطلبة على الحفظ على الرغم من أنه من التعميمات الرياضية الأساسية في عملية الضرب، وكذلك الحال عند اتهام هذا الأسلوب بأنه لا يثير الدافعية لعدم استخدامه أمثلة محسوسة وعدم مراعاته للفروق الفردية.

أما عدم تأييد استخدام هذا الأسلوب بحجة أنه بحاجة إلى معلم كفء فقد مسّت هذه الحجة جانباً من الصواب على الرغم من أن طالبة واحدة فقط احتجت بهذه الحجة من بين طلبة السنة الرابعة.

ومن الشواهد على ذلك:

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

" أسلوب يدعو [redacted] ة الحفظ في نهاية الشرح" ، " هذا الأسلوب بحاجة إلى معلم كفء يعمل على إيصال الطلبة إلى القاعدة بأنفسهم" ، " أسلوب غير مناسب لأنه لا يراعي الفروق الفردية" .

ومما سبق ، وبمقارنة الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى بتلك التي قدمها طلبة السنة الرابعة ، نتبين اتفاق الطلبة المؤيدين للموقف الأول من كلا الفئتين في حجة واحدة فقط وهي سهولة الأسلوب المستخدم والتي لم تكن بالحجة المقنعة من قبل الفريقين . كذلك فقد قدم طلبة السنة الرابعة حججاً مختلفة عن حجج طلبة السنة الأولى إلا أنها لم تعكس تحولاً في التفكير نحو الأفضل فيما يتعلق بهذا الأسلوب التدريسي المستخدم في الموقف الأول فيما عدا الحجة التي قامت على قدرة الأسلوب على تنمية التفكير لدى الطلبة في سبيل التوصل إلى التعميم وقد كانت نسبتها متدنية (5ر10%) إذ لم يحتج بهذه الحجة سوى اثنين من طلبة السنة الرابعة.

أما الطلبة المعارضون للأسلوب المستخدم في الموقف الأول من كلا الفئتين ، فنجد اتفاقهما في حجة واحدة أيضاً وهي تشجيع هذا الأسلوب على الحفظ والتي لم تكن أيضاً بالحجة المقنعة . أما بقية الحجج التي قدمها الفريقان فقد تنوعت واختلفت فيما بينهم ولم يظهر أي تغير ملحوظ في التفكير نحو الأفضل لدى طلبة السنة الرابعة من خلال الحجج التي قدموها بشكل عام إلا فيما يتعلق بحاجة هذا الأسلوب لمعلم كفء ولم تقدم هذه الحجة إلا من قبل طالبة واحدة فقط، بل على العكس ، كان من بين الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى حاجة هذا الأسلوب لوقت طويل وجهد والتي تعد من الحجج المقنعة بعض الشيء أكثر من حجج طلبة السنة الرابعة.

ثانياً: استجابات الطلبة – المعلمين فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة :

أ- **استجابات الطلبة – المعلمين من مستوى السنة الأولى:**

عند سؤال الطلبة – المعلمين من مستوى السنة الأولى حول مدى ملاءمة الأسلوب الاستقرائي المستخدم في الموقف الأول للطلبة وتوافقه مع خصائصهم وتلبيته لحاجاتهم ، أيد (29) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى بنسبة (58%) استخدام هذا الأسلوب مع الطلبة

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

مؤكدين توافقه مع خص طالبة من طلبة السنة الأولى بنسبة (42%) استخدام هذا الأسلوب لعدم توافقه مع خصائص الطلبة.

وبسؤال الطلبة حول مبرراتهم وحججهم التي يدافعون بها عن آرائهم والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة، كانت النتائج على النحو الذي يبينه الجدول (4) .

الجدول (4)

"توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الأول والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المؤيدون للموقف الأول	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المعارضون للموقف الأول	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
يتناسب مع تفكير الطلبة لأنه سهل الحفظ في النهاية	16	%55ر2	أسلوب أعلى من مستوى تفكير الطلبة فهو يناسب المراحل العليا	12	%57ر1
يراعي ميول الطلبة	13	%44ر8	غير مناسب لأنه مجرد والطلبة بحاجة إلى أمثلة محسوسة	9	%42ر9
المجموع	29	%100	المجموع	21	%100

ويبين الجدول (4) فقر الحجج المقدمة من طلبة السنة الأولى حول خصائص الطلبة التي يراعيها الأسلوب الاستقرائي سواء من الطلبة المؤيدين للموقف أو الطلبة المعارضين ، إذ برر المؤيدون من الطلبة – والذين كانت لهم النسبة الأعلى (58%) – رأيهم بتناسب هذا الأسلوب مع تفكير الطلبة في الصف الثالث وهذا أمر مقبول نوعاً ما، إلا أن نسبة كبيرة منهم أرجعت السبب في ذلك إلى أن هذا الأسلوب يسهل عملية حفظ التعميم في النهاية وشتان بين تشجيع التفكير والفهم وبين الحفظ !!

كذلك كان من مبررات الطلبة المؤيدين للموقف (مراعاة الأسلوب لميول الطلبة) وهو أمر جميل إلا أن الطلبة – المعلّمين من مستوى السنة الأولى لم يكن بمقدورهم تفسير كيفية ذلك فعلياً .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

أما الطلبة المعارضون لملاءمة الأسلوب الاستقرائي لخصائص الطلبة من مستوى السنة الأولى والذين كانت نسبتهم (42%)، فتمثلت حججهم في أنه أسلوب أعلى من مستوى تفكير الطلبة في هذا الصف، على الرغم من وضوح آلية هذا الأسلوب وأمثلته في الموقف الأول، وكذلك وصف هذا الأسلوب من قبل هؤلاء الطلبة بالتجريد الذي لا يغني عن الأمثلة المحسوسة المشاهدة، وهذه الحجة لا تعكس معرفة عميقة بخصائص الطلبة في هذه المرحلة العمرية (الصف الثالث) ، وكذلك لا تعكس معرفة بالأسلوب الاستقرائي ذاته والهدف منه .

ومما تجدر ملاحظته أن حجج الطلبة من الفئتين لم تعكس سوى عنصرين اثنين من عناصر معرفة خصائص الطلبة، وهما مستوى تفكير الطلبة ، مراعاة ميول الطلبة.

وهذه بعض الشواهد من حجج الطلبة المؤيدين:

" هذا الأسلوب مناسب لتفكير الطلبة ويساعدهم على حفظ التعميم مباشرة " ، " طريقة عرض التعميم في النهاية تناسب تفكير الطلبة لأنها تشجع حفظه جيداً وبالتالي التطبيق سيصبح سهل جداً على الطالب" ، " تناسب التفكير " ، " أسلوب ملائم للطلبة لأنه من مستواهم التعليمي"، " أسلوب يتناسب مع سنهم" ، " يراعي ميول الطلبة" ، " ينمي اهتمامات الطلبة "، " أسلوب مناسب لأنه يناسب مستوى تفكيرهم" ، " أسلوب جيد لأنه يراعي ميولهم" .

وهذه بعض الشواهد من حجج الطلبة المعارضين:

"الأسلوب المستخدم في الموقف يناسب الطلبة الأكبر سناً " ، " هذا الموقف لا يناسب الطلبة إطلاقاً لأنه لا بد من اتباع الأسلوب المادي المحسوس لتشجيع الفهم وليس الحفظ " ، " " أسلوب غير مناسب لأن الطلبة في بداية نموهم العقلي وطريقة تفكيرهم بسيطة" ، " أسلوب مجرد ولا بد من استخدام أمثلة محسوسة وليس مجردة" ، " أسلوب نظري صعب على الطلبة لأنه يجب أن يكون أسلوب عملي محسوس" ، " لو عرضت الأمثلة بشكل محسوس لكان أفضل"، " ليس ملائم لهؤلاء الطلبة لأنهم ما زالوا بحاجة إلى التعلم بالمحسوس وليس عندهم تفكير مجرد حتى تُفهم كل هذه العمليات " ، " أعتقد أن هذا الأسلوب فوق مستوى طلبة الصف الثالث وقد يكون ملائم لسن أكبر من ذلك" .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ب- **استجابات الطلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية :**

أيد (17) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة استخدام الأسلوب الاستقرائي مع الطلبة وتوافقه مع خصائصهم وحاجاتهم بنسبة (68%) ، في حين عارض (8) من الطلبة بنسبة (32%) استخدام هذا الأسلوب لعدم توافقه مع الطلبة.

ويبين الجدول (5) الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة مدافعين بها عن آرائهم والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة.

الجدول (5)

" توزيع طلبة السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية) ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الأول والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة"

الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المؤيدون للموقف الأول	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المعارضون للموقف الأول	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
أسلوب مناسب لتفكير الطلبة وقدراتهم العقلية .	7	%41ر2	هذا الأسلوب أعلى من مستوى الطلبة	4	%50
يثير من دافعية الطلبة للتوصل إلى القاعدة	4	%23ر5	لا يراعي الفروق الفردية	1	%12ر5
يعمل على تنمية تفكير الطلبة	6	%35ر3	لا يثير الدافعية لأنه غير محسوس	1	%12ر5
			لا يعمل على تنمية التفكير	2	%25
المجموع	17	%100	المجموع	8	%100

ويبين الجدول (5) تضارباً ملحوظاً في الحجج بين طلبة السنة الرابعة المؤيدين للأسلوب الاستقرائي والمعارضين ، إذ تشابهت معظم عناصر معرفة خصائص الطلبة لدى الفئتين من الطلبة ، إلا أن المؤيدين وقفوا إلى جانب الأسلوب الاستقرائي في تنميته لهذه العناصر ، والمعارضين وقفوا ضد هذا الأسلوب في تنميته نفس العناصر، وتمثلت هذه العناصر في تنمية تفكير الطلبة ، وإثارة دافعيتهم ، ومراعاة الفروق الفردية لديهم ، ومستوى تفكيرهم ، فبينما برر الطلبة المؤيدون الذين نسبتهم (68%) رأيهم بملاءمة الأسلوب الاستقرائي لتفكير الطلبة وتنميته

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

له وإثارة دافعيتهم ، برأيهم بعدم إثارة هذا الأسلوب للدافعية (لأنه غير محسوس) وعدم ملاءمته لمستوى تفكير الطلبة، وبأنه لا يعمل على تنمية تفكيرهم.

واحتج المعارضون بحجة إضافية تمثلت في عدم مراعاته الفروق الفردية ، وبذلك أضاف المعارضون عنصراً آخر من عناصر معرفة خصائص الطلبة .

إلا أن الجدير بالذكر هو ضعف قدرة الطلبة من مستوى السنة الرابعة بشكل عام على تبرير عناصر معرفتهم لخصائص الطلبة بالشكل المطلوب أو المقنع.

ومن حجج الطلبة المؤيدين للأسلوب الاستقرائي في الموقف الأول إليك هذه الشواهد:

"أسلوب ملائم لأنه يناسب قدرات الطلبة العقلية " ، " يعمل على تنمية تفكير الطلبة لأن فيه عصف فكري" ، " يناسب تفكير الطلبة لأن الطالب في هذه المرحلة لديه قدرة على الاكتشاف "، " ينمي القدرة على التفكير لتنمية الاستنتاج " ، " أسلوب جيد يناسب المستوى العقلي لطلبة الصف الثالث" ، " أسلوب جيد يثير دافعية الطلبة " ، " يعمل هذا الأسلوب على تحفيز الطلبة وزيادة دافعيتهم" .

أما الشواهد من حجج الطلبة المعارضين للأسلوب الاستقرائي فتمثلت فيما يأتي:

"لا يناسب مستوى تفكير الطلبة وإنما يناسب الطلبة في مراحل أعلى " ، " هذا الأسلوب أعلى من مستوى الطلبة في هذا الصف " ، " من الصعب على الطلبة في هذا السن التوصل للتعميم "، " لا يلائم طلبة الثالث لأنهم مازالوا بحاجة إلى التعامل مع المحسوسات " ، " هذا الأسلوب صعب على بعض الطلبة لذا فهو لا يراعي الفروق الفردية" ، " هذا الأسلوب لا يثير دافعية الطلبة لأنه غير محسوس" .

ومما سبق، يمكن تبين بعض الفروق بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة فيما يتعلق بعناصر معرفة خصائص الطلبة ، إذ ظهر تنوع أكبر في هذه العناصر لدى طلبة السنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية على الرغم من أن تبريراتهم لم تكن بالإقناع والقوة الكافيتين ، إلا أن هذا قد يعد تغيراً في تفكير طلبة السنة الرابعة فيما يتعلق بعناصر معرفة خصائص الطلبة

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

المتعلقة بالموقف الأول عناصر معرفة خصائص الطلبة المتعلقة بالموقف الأول لدى طلبة السنة الأولى على مستوى تفكير الطلبة، ومراعاة ميولهم ، بينما تمثلت هذه العناصر لدى طلبة السنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية في مستوى تفكير الطلبة وتنمية هذا التفكير ، وإثارة دافعيتهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

الموقف الثاني:

تصف الحالة التدريسية في الموقف الثاني معلماً للصف الثاني الأساسي يقوم بتدريس الطلبة "كيفية الصلاة" من خلال قراءة خطوات الصلاة من وسيلة تعليمية صممت لهذا الدرس ومن ثم شرح هذه الخطوات بشكل نظري ، ثم الطلب إلى الطلبة ترديد هذه الخطوات من أجل أن يحفظوها، وفي النهاية يكلفهم بأداء صلاة الظهر عملياً فور عودتهم إلى المنزل كواجب بيتي لهم.

أولاً: استجابات الطلبة – المعلّمين فيما يتعلق بمعرفة تمثيلات المحتوى الدراسي وأساليب واستراتيجيات تدريسه:

أ- استجابات الطلبة المعلمين من مستوى السنة الأولى:

أيد (22) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى الأسلوب التدريسي المستخدم في هذا الموقف بنسبة (44%)، في حين عارض (28) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى هذا الأسلوب بنسبة (56%) .

ويبيّن الجدول (6) الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى مدافعين بها عن آرائهم.

ويتضح من الجدول (6) سطحية الحجج التي قدمها الطلبة المؤيدون لأسلوب المعلم المستخدم في الموقف الثاني إذ أن استخدام أسلوب الحفظ مع الطلبة من خلال التكرار لا يعني بالضرورة الفهم ، كما أن الطلب من الطلبة تطبيق كيفية الصلاة عملياً

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

في المنزل اعتـ[illegible]لى أنهم قادرون على ذلـك بشكل صحيح على الرغم من أن أسلوب المعلم يختصر الوقت في التدريس فعلاً إلا أنه لا يعني حدوث التعلم الجيد.

الجدول (6)

" توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثاني فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المؤيدون للموقف الثاني	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المعارضون للموقف الثاني	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
استخدام التكرار والحفظ ضروري للتعلم الجيد	6	%27ر3	أسلوب استظهاري لا يعني انتباه جميع الطلبة	4	%14ر3
أسلوب سهل وميسر ويختصر الوقت	7	%31ر8	يؤدي إلى اتجاهات سلبية تجاه المادة	6	%21ر4
أسلوب جيد لأنه ركز على المعلومات النظرية في الحصة والتطبيق العملي في المنزل	4	%18ر2	لا بد من التطبيق العملي بالاضافة إلى الأسلوب النظري	9	%32ر1
استخدام الوسيلة التعليمية أمر مشوق	5	%22ر7	الحفظ ليس دلالة على الفهم	5	%17ر9
			التطبيق كواجب بيتي لا يكفي	4	%14ر3
المجموع	22	%100	المجموع	28	%100

وعند محاولة التوصل لحجج أكثر إقناعاً من قبل الطلبة لتأييدهم هذا الأسلوب من خلال سؤالهم بأكثر من طريقة حول الموقف جاءت إجاباتهم مؤيدة لحججهم الواردة في الجدول (6) ولكن بأشكال ومصطلحات مختلفة ، فمثلاً :

"طريقة جميلة شوقت الطلبة من خلال الوسيلة المعروضة أمامهم" ، " حاول المعلم جعل الطلبة يستخدمون العقل من خلال التكرار والحفظ " ، " طريقة التكرار لها فائدة في الحفظ وسرعة الإستجابة والتعلم " ، " الحفظ مهم للتعلم الجيد"، " تركيز المعلم على المعلومات النظرية

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ممتاز وكذلك طلبه منه صة " ،" قراءة خطوات الصلاة خطوة خطوة أمر جيد لاستيعابها ثم حفظها جيداً " ، " طريقة جيدة لأنها سهلة وميسرة وتوفر الوقت والجهد على المعلم" .

وأما الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى الذين عارضوا أسلوب المعلم في الموقف الثاني ، فقد جاءت أكثر إقناعاً من حجج الطلبة المؤيدين للموقف مما يدل على قناعة تامة من قبل هؤلاء الطلبة بالتطبيق العملي وأهمية سيره جنباً إلى جنب مع المعلومات النظرية، بالإضافة إلى تركيزهم على أهمية الفهم وأن الحفظ ليس بالضرورة يدل على فهم أو تعلم جيد.

وحتى تتضح هذه الحجج أكثر، يمكن تمعن بعض أقوال هؤلاء الطلبة:

"أسلوب استظهاري لا يعني انتباه جميع الطلبة" ، " يمكن أن تؤدي هذه الطريقة إلى كره الطالب للمادة " ، " قد يحفظ الطلبة الدرس ولكن دون أن يفهموه " ، " ما الفائدة من الحفظ دون معرفة التطبيق" ، " كان من الأولى أن يصلي أمام الطلاب ليتعلموا الصلاة بشكل أسرع " ، " هل المعلم على يقين بأن الطالب عند ذهابه إلى البيت سيقوم بأداء الصلاة ؟ " ، " من الأولى تطبيق الطلاب للصلاة في الحصة وليس في المنزل" ، " حشو ذهن الطلبة بالمعلومات لا يكفي دون تطبيق عملي" ، " التطبيق العملي يركز المعلومة في ذهن الطالب أكثر من النظري" .

ب- <u>استجابات الطلبة-المعلمين من مستوى السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية:</u>

أيد (13) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة الأسلوب التدريسي المستخدم في الموقف الثاني بنسبة (52%) ، في حين عارض (12) طالباً وطالبة استخدام هذا الأسلوب في التدريس بنسبة (48%) .

وجاءت حجج طلبة السنة الرابعة التي دافعوا بها عن آرائهم على النحو الذي يبينه الجدول (7).

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

" توزيع طلبة السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية) ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثاني فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المؤيدون للموقف الثاني	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المعارضون للموقف الثاني	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
استخدام المعلم للوسيلة التعليمية يجعل الحصة مشوقة جداً للطلبة	**4**	30ر8%	طريقة تقليدية تعتمد على الحفظ الصم فقط	2	16ر7%
التكرار والحفظ يساعد على التعلم الجيد والتفاعل الفعال	4	30ر8%	لا يراعي الفروق الفردية	2	16ر7%
طريقة جيدة تشمل الجانب النظري والعملي	3	23ر1%	يجب التركيز على الجانب العملي بالإضافة إلى الجانب النظري	3	25%
أسلوب يربط الطالب بواقعه ويرسخ الدرس في ذهن الطالب	2	15ر3%	أسلوب ممل للطلبة	2	16ر7%
			الحفظ لا يدل على الفهم الصحيح للمادة	3	25%
المجموع	13	100%	المجموع	12	100%

ويلاحظ من الجدول (7) عدم قدرة طلبة السنة الرابعة المؤيدين لأسلوب المعلم في الموقف الثاني على إعطاء حجج مقنعة لتأييدهم أسلوب المعلم، إذ حتى استخدام الوسيلة التعليمية ذات الخطوات المكتوبة فقط لا يعني بالضرورة تشويق الطلبة للدرس، كما أن الطلب إلى الطلبة أداء الصلاة في المنزل ليس دلالة على شمول أسلوب المعلم للجانب النظري والعملي أو ربط الطالب بواقعه.

ومن الأمثلة التي تبين حججهم :

" أسلوب ممتاز، لأن المعلم ركز على أسلوب التكرار والحفظ وأكد عليهم أداء الصلاة في البيت وبذلك أدى واجبه على أكمل وجه" ، " أسلوب جيد لأن الحفظ يساعد على التعلم بسرعة " ، " طريقة جيدة لأنها شاملة للجانب النظري والعملي " ، " التكرار يؤدي للحفظ والحفظ يؤدي للتعلم والتفاعل الفعال" ، " أسلوب ناجح لأنه قام بالتقويم من خلال التكرار والتركيز على الحفظ والتأكد منه " ، " التكرار يؤدي إلى سرعة الفهم والحفظ والاستيعاب " ، " طريقة جيدة تمكن

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الطالب من الارتباط الجيد ربط الطالب بواقعه ورسخ الدرس في ذهنه " ، " الوسيلة التعليمية تلفت انتباه الطلبة وتجعل الحصة مشوقة أكثر" .

وأما الطلبة المعارضون، فجاءت حججهم أكثر اقناعاً ومبرراتهم أقوى خاصة من حيث أهمية التطبيق العملي وعدم دلالة الحفظ على الفهم والتعلم الجيد.

ومن الأمثلة على ذلك:

"لابد من تطبيق خطوات الصلاة عملياً بالإضافة إلى شرحها نظرياً " ، " أسلوب المعلم لا يراعي الفروق الفردية ولا يساعدهم على تصحيح أخطائهم " ، " مثل هذا الموضوع يجب أن يقدم بقالب عملي تطبيقي " ، " الحفظ ليس مقياس لدرجة فهم الطالب" ، " أسلوب يعتمد على الحفظ والتلقين وهذا لا يغني عن التطبيق العملي للصلاة " ، " طريقة تقليدية تعتمد على الحفظ الصم دون فهم " ، " هذا الأسلوب ممل بالنسبة للطلبة لأنه تلقيني" ، " أسلوب ممل لأن المعلم اعتمد على لوحة مكتوبة فقط ولو رافقها صور وتطبيق عملي لكان أفضل" ، " طريقة تقليدية تدعو إلى حشو أدمغة الطلبة فقط" .

ويتبين مما سبق تقارب حجج طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة ووجهات نظرهم حول الموقف الثاني وكذلك تقارب نسبهم المئوية من حيث التأييد أو المعارضة للموقف .

فمن حيث الحجج اتفق المؤيدون من كلا الفريقين من الطلبة (طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة) على أن أسلوب المعلم في الموقف الثاني شامل للجانب النظري والعملي على الرغم من عدم حدوث التطبيق العملي في الحصة، وكذلك اتفقوا على أن التكرار والحفظ يساعدان على التعلم الجيد وأن استخدام الوسيلة التعليمية جعل الحصة أكثر تشويقاً ، وبذلك فقد اتفقوا في معظم الحجج المقدمة مما يعني عدم حدوث أي تغير يذكر في تفكير طلبة السنة الرابعة عنه لدى طلبة السنة الأولى فيما يتعلق بالموقف الثاني.

وبالنظر إلى حجج الفريقين من الطلبة المعارضين لأسلوب المعلم في الموقف الثاني نجدها أيضاً لا تختلف اختلافاً جوهرياً عن بعضها البعض ، إذ اتفق هؤلاء الطلبة على ضرورة

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

التركيز على التطبيق حصة ، وفي أن الحفظ ليس دلالة على الفهم الجيد للمادة .

وقد قدم بعض طلبة السنة الرابعة حجة جيدة مفادها الاتجاهات السلبية التي يكوّنها أسلوب المعلم المستخدم في الموقف الثاني تجاه المادة، إذ اعتبر بعض طلبة السنة الرابعة أن أسلوب المعلم أسلوباً مملاً بالنسبة للطلبة ولا يجذب انتباههم .

ويلاحظ مما سبق ، عدم وجود فروق جوهرية تذكر في التفكير فيما يتعلق بالأسلوب المستخدم في الموقف الثاني بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة سواء المؤيدين أو المعارضين للموقف ، وحتى النسب المئوية من حيث التأييد أو المعارضة كانت متقاربة لدى الفريقين من الطلبة (نسبة المؤيدين من السنة الأولى (44%) ومن السنة الرابعة (52%) ، ونسبة المعارضين من السنة الأولى (56%) ومن السنة الرابعة (48)) .

ثانياً: استجابات الطلبة – المعلّمين فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة:

أ- **استجابات الطلبة – المعلمين من مستوى السنة الأولى:**

أيد (18) طالباً وطالبة من مستوى السنة الأولى بنسبة (36%) الأسلوب الذي استخدمه المعلم مع طلبته من حيث ملاءمة هذا الأسلوب للطلبة وتلبيته لحاجاتهم وتوافقه مع خصائصهم، في حين عارض (32) طالباً وطالبة بنسبة (64%) استخدام هذا الأسلوب لعدم توافقه مع خصائص الطلبة وعدم ملاءمته لهم.

وأما الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى مدافعين بها عن آرائهم حول ملاءمة أو عدم ملاءمة الأسلوب المستخدم في الموقف الثاني للطلبة، والتي عكست معرفتهم بخصائص الطلبة فهي على النحو الذي يبينه الجدول (8).

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

الجدول (8)

" توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثاني والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المؤيدون للموقف الثاني	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المعارضون للموقف الثاني	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
يعمل هذا الأسلوب على جذب انتباه الطلبة من خلال التكرار المستمر	10	%55ر6	يعمل على كره الطلبة للمادة	17	%53ر1
هذا الأسلوب يشوّق الطلبة للحصة بسبب الوسائل المستخدمة	8	%44ر4	يخلو هذا الأسلوب من التشويق لأنه ليس فيه تطبيق عملي	15	%46ر9
المجموع	18	%100	المجموع	32	%100

ويظهر من الجدول (8) اقتصار حجج طلبة السنة الأولى المؤيدين للأسلوب المستخدم في الموقف الثاني والذين نسبتهم (36%) على قدرة هذا الأسلوب على جذب انتباه الطلبة وتشويقهم ، إلا أن مسوغات هذه الحجج لم تكن ذات إقناع ، إذ كيف للتكرار التلقيني المستمر أن يجذب انتباه الطلبة ؟ وكيف لوسيلة كتابية نظرية أن تشوّق الطلبة للحصة؟

وهذه شواهد من حجج هؤلاء الطلبة:

"هذا الأسلوب يجذب الأطفال بسبب تكرار المعلم المستمر" ، " التكرار من الأساليب الجيدة للتعليم لأنه يجذب انتباه الطلبة إلى المادة " ، " استخدام الوسيلة التعليمية عمل على تشويق الطلبة للحصة".

أما طلبة السنة الأولى المعارضون لأسلوب المعلم في الموقف الثاني والذين نسبتهم (64%) فقد جاءت حججهم أكثر إقناعاً وقوة، إذ تمثلت في خلو الأسلوب من التشويق لاعتماده الجانب التلقيني النظري أكثر من التطبيق العملي، بالإضافة إلى عمله على تكوين

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

اتجاهات سلبية لدى الطـ ـظري دون الفهم والتطبيـق العملي.

وهذه شواهد من حجج هذه الفئة من الطلبة:

"أعتقد أنها طريقة يمكن أن تكرّه الطالب بالمادة لأنها تركز على الحفظ دون الفهـم" ، " هذا أسلوب غير مشوّق لأنه نظري" ، " لابد من التركيز على التطبيق العملي من أجل تـشويق الطلبة وإقناعهم وفهمهم" ، " يعمل هذا الأسلوب على كره الطلبة للمادة" .

ب- **استجابات الطلبة –المعلمين من مستوى السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية:**

اتفق (8) من طلبة السنة الرابعة بنسبة (32%) على ملاءمة الأسلوب المستخدم مـن قبل المعلم في الموقف الثاني للطلبة وتوافقه مع خصائصهم وحاجاتهم ، في حـين اتفـق (17) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة بنسبة (68%) على عدم ملاءمة هذا الأسلوب للطلبة وعدم تلبيته لحاجاتهم.

ويبين الجدول (9) الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة مدافعين بها عن آرائهم حـول ملاءمة أو عدم ملاءمة الأسلوب المستخدم في الموقف الثاني للطلبة والتـي تعكـس معـرفتهم بخصائصهم الطلبة.

الجدول (9)

" توزيع طلبة السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية) ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثاني والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المؤيدون للموقف الثاني	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المعارضون للموقف الثاني	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
يعمل هـذا الأسـلوب علـى تشويق الطلبـة مـن خـلال الوسيلة التعليمية	3	%37ر5	أسلوب ممل للطلبة	5	%29ر4
أسلوب يربط الطالب بواقعه	2	%25	الأسلوب غير مناسـب لأنـه نظري والطلبة بحاجـة إلـى التطبيق العملي	5	%29ر4

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

يناسب تفكير الطلبة لأنه يشجع الحفظ الجيد للمادة	3	37ر5%	لا يراعي الفروق الفردية	3	17ر7%
			يخلو هذا الأسلوب من التشويق	4	23ر5%
المجموع	8	100%	المجموع	17	100%

يلاحظ من الجدول (9) تنوع الحجج المقدمة من طلبة السنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية ، إذ احتج الطلبة المؤيدون لأسلوب المعلم في الموقف الثاني والذين كانت نسبتهم(32%) بقدرة هذا الأسلوب على تشويق الطلبة وربطه بواقعهم ومناسبته لتفكيرهم، إلا أن مسوغات هذه الحجج المقدمة من قبل هؤلاء الطلبة لم تكن بالمسوغات الجيدة أو المقنعة .

والشواهد الآتية تظهر ذلك:

" أسلوب مناسب لأنه يربط الطالب بواقعه من خلال أداء الصلاة في المنزل " ، " الوسيلة التعليمية تعمل على تشويق الطلبة للمادة " ، " الأسلوب يناسب تفكير الطلبة لأنه يعمل على حفظ المادة جيداً لديهم" ، " أسلوب شيق لتركيزه على الخطوات التفصيلية للصلاة من خلال الوسيلة" ، " أسلوب مناسب لقدرات الطلاب التفكيرية" .

أما الطلبة المعارضون لأسلوب المعلم في الموقف الثاني والذين كانت نسبتهم (68%)، فقد جاءت حججهم أكثر تنوعاً وأقدر على الإقناع من حجج الطلبة المؤيدين ، إذ احتج هؤلاء الطلبة بعدم مناسبة الأسلوب للطلبة باعتباره أسلوباً نظرياً يفتقر إلى التطبيق العملي، وبأنه لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة ، بالإضافة إلى تسببه في إحداث الملل للطلبة وخلوه من التشويق.

والشواهد الآتية خير موضح لذلك:

"أسلوب المعلم لا يراعي الفروق الفردية لأنه تلقيني" ، " هذا الأسلوب ممل بالنسبة للطلبة لأنه يعتمد الحفظ الصم " ، " أسلوب غير مناسب لأن الطلبة بحاجة إلى تطبيق عملي للصلاة أكثر من حفظ الخطوات " ، " هذا الأسلوب غير مشوق إطلاقاً" ، " يعمل هذا الأسلوب على ملل الطلبة وعدم إقبالهم على المادة" .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ويتضح مما س[illegible]سنة الرابعة الـذين أنهـوا المساقات النظرية عنه لدى طلبة السنة الأولى فيما يتعلق بعناصر معرفـة خـصائص الطلبـة المتعلقة بالموقف الثاني سواء بالنسبة للمؤيدين من الفريقين أو المعارضين مـنهم، إذ جـاءت حجج المؤيدين من الفريقين سطحية ونسبهم المئوية متقاربة (36% ، 32%) ، في حين جاءت حجج المعارضين من الفريقين أكثر تنوعاً وقوة وأقدر على الإقناع مع تقارب في نسبهم المئوية أيضاً (64% ،68%) .

وقد اتفق المؤيدون من الفريقين على قدرة الأسلوب على تشويق الطلبة بسبب الوسـيلة المستخدمة ، وأضاف المؤيدون من طلبة السنة الرابعة حجتين واهيتين هما: ربط هذا الأسلوب الطالب بواقعه ومناسبته لتفكيره بسبب تشجيعه الحفظ الجيد، في حين أضاف المؤيدون من طلبة السنة الأولى حجة واحدة واهية أيضا هي عمل هذا الأسلوب على جذب انتباه الطلبـة بـسبب التكرار المستمر من قبل المعلم.

أما الطلبة المعارضون لأسلوب المعلم في الموقف الثاني من الفريقين فقد اتفقـوا علـى خلو هذا الأسلوب من التشويق بسبب تركيزه على الجانب النظري دون التطبيق العملـي، وقـد أضاف المعارضون من طلبة السنة الأولى عمل هذا الأسلوب على كره الطلبة للمـادة، بينمـا أضاف المعارضون من طلبة السنة الرابعة الملل الذي يسببه هذا الأسـلوب وعـدم مراعاتـه للفروق الفردية بين الطلبة.

وبذلك تتمثل عناصر معرفة خصائص الطلبة المتعلقة بالموقف الثاني لدى طلبة الـسنة الأولى في مراعاة جذب انتباه الطلبة، وتشويقهم ، والاتجاهات المتكونة لديهم، في حين تتمثل عناصر معرفة خصائص الطلبة المتعلقة بهذا الموقف لدى طلبة السنة الرابعة في مراعاة جذب انتباه الطلبة، وتشويقهم، والاتجاهات المتكونة لديهم ، بالإضافة إلـى مـستوى تفكيـر الطلبـة ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وهذان العنصران الأخيران قد لا يمثلان تغيراً ملحوظاً في تفكير طلبة السنة الرابعة عنه لدى طلبة السنة الأولى إذا ما قورنا بالمسوغات المقنعة للحجـج التـي قدمها الطلبة المعارضون من الفريقين وتقارب نسبهم المئوية.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الموقف الثالث:

تصف الحالة التدريسية في الموقف الثالث معلم التاريخ الـذي أراد تـدريس " غـزوة الخندق" لطلبة الصف الرابع الأساسي من خلال استخدام الأسلوب التمثيلي مع الطلبة والطلـب إليهم تمثيل أحداث غزوة الخندق في ساحة المدرسة، على الرغم من أن هذا الأسلوب لم يكـن ليعجب مدير المدرسة الذي يعتقد فشل هذا الأسلوب في تدريس الطلبة وضبطهم لما يسببه من فوضى في المدرسة وفي الصف، وبالتالي يتسبب في عدم تعلمهم.

أولاً: استجابات الطلبة – المعلّمين فيما يتعلق بمعرفة تمثيلات المحتـوى الدراسـي وأساليب واستراتيجيات تدريسه:

أ) استجابات الطلبة – المعلمين من مستوى السنة الأولى:

أيد (31) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى استخدام الأسلوب التمثيلي في التدريس بنسبة (62%) ، وعارض (19) طالباً وطالبة بنسبة (38%) استخدام هذا الأسلوب في التدريس.

ويبين الجدول (10) الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى مدافعين بها عن آرائهم.

الجدول (10)

" توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثالث فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المؤيدون للموقف الثالث	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المعارضون للموقف الثالث	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
أسلوب ناجح يرسخ الأفكار والمعلومات في ذهن الطالب	5	16ر1%	أسلوب غير مجدٍ مـع طلبـة الابتدائي لمحبتهم للعب فقط	6	31ر6%
أسلوب ممتع بالنسبة للطلبة	7	22ر6%	أسلوب غير ناجح لأنه يضعف شخصية المعلم أمام طلبته	7	36ر8%
يجعل الطلبة يحبون المادة	6	19ر4%			
هذا الأسلوب يـساعد علـى حفظ المعلومات	4	12ر9%	يؤدي إلى عدم قـدرة المعلـم على السيطرة علـى الطلبـة وحدوث الفوضى	3	15ر8%
أسلوب جيد يـؤدي لتفاعـل الطلبة.	6	19ر4%			
يكفل للطلبة التـوازن بـين الجانب النظري والعملي	3	9ر6%	هذا الأسلوب بحاجة إلى معلم كفء	3	15ر8%
المجموع	31	100%	المجموع	19	100%

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ويتبين من الجدول (10) أن ثمة تنوعاً ملحوظاً وقدرة على الإقناع في الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المؤيدون للأسلوب التمثيلي المستخدم في الموقف الثالث وبنسب متقاربة لجميع الحجج فيما عدا الحجة التي اعتمدت متعة هذا الأسلوب بالنسبة للطلبة فقد احتلت النسبة الأعلى (6ر22%) من بين نسب الحجج الأخرى.

ويظهر من الجدول (10) أن عدداً كبيراً من الطلبة كان من المؤيدين للأسلوب التمثيلي في هذا الموقف (31) من الطلبة مقارنة بالمعارضين لهذا الأسلوب (19 من الطلبة).

والشواهد الآتية تبرز هذه الحجج:

" الأسلوب التمثيلي يرسخ في عقل الطالب أكثر من الحفظ الصم " ، " هذا الأسلوب أكثر توضيحاً للطالب ويرسخ في عقله أكثر " ، " هذا الأسلوب يجعل الطلبة يحبون المادة ويقبلون عليها" ، " أسلوب يساعد على حفظ المعلومات بشكل أيسر على الطالب " ، " يساعد على حفظ المعلومات بشكل أسرع وأسهل " ، " هذا الأسلوب يكفل للطلبة التوازن بين الجانب العملي والنظري " ، " هذا الأسلوب يؤدي إلى تفاعل الطلبة مع المعلم والحصة" ، " التمثيل يعطي حيوية ومرونة للحصة وتشويق للطلبة " ، " أسلوب ممتع ويزيل الملل من الحصة" .

أما الطلبة المعارضون لاستخدام الأسلوب التمثيلي في الموقف الثالث والذين كان عددهم أقل من المؤيدين (19 طالباً وطالبة) ، فقد جاءت حججهم سطحية بعض الشيء ومتأثرة برأي مدير المدرسة الوارد في هذا الموقف ، إذ دار أغلبها حول ضعف شخصية المعلم وعدم قدرته على ضبط الطلبة إذا ما استخدم هذا الأسلوب في تدريسه ، وبرر بعضهم الآخر عدم تأييده لاستخدام هذا الأسلوب بسبب عدم جدواه مع طلبة المرحلة الابتدائية وأنه يناسب المرحلة الثانوية أكثر، بحجة أن الطلبة في المرحلة الابتدائية لا يعرفون مصلحتهم ويحبون اللعب فحسب !!

ويمكن اعتبار الحجة الأخيرة التي قدمها الطلبة في هذه الفئة (أسلوب بحاجة إلى معلم كفء) من أكثر الحجج مقاربة للإقناع ، إذ أن الأسلوب التمثيلي بحاجة إلى تخطيط جيد وقدرة فائقة من المعلم على التعامل مع عناصر الموقف التعليمي كلها ببراعة وثقة وشخصية قوية، وهذه الحجة لم تنل سوى نسبة ضئيلة جداً (8ر15%) بالمقارنة مع الحجج الأخرى.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ومما تجدر ملاحظته النسبة المرتفعة للطلبة المؤيدين للأسلوب التمثيلي من طلبة السنة الأولى (62%) مقارنة بنسبة الطلبة المعارضين (38%).

والشواهد الآتية خير دليل على ذلك:

"الأسلوب التمثيلي مناسب أكثر في مناهج الكبار وليس الابتدائي لأنهم لا يدركون مصلحتهم " ، الأطفال في هذا العمر يحبون اللعب فقط لذا لا يجدي معهم هذا الأسلوب " ، " الطلبة لا يجب التعامل معهم باللين وهذا الأسلوب يضعف شخصية المعلم أمام الطلبة " ، " هذا الأسلوب سبب في إحداث الفوضى كما قال المدير" ، " هذا الأسلوب لا يمكن تطبيقه مع أي معلم " ، " لا بد أن يكون المعلم قديراً حتى يطبق هذا الأسلوب لأنه بحاجة إلى تخطيط وإعداد وجهد".

ب) **استجابات الطلبة- المعلمين من مستوى السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية:**

أيد (20) طالباً وطالبة من مستوى السنة الرابعة استخدام الأسلوب التمثيلي في التدريس بنسبة (80%) ، وعارض (5) من الطلبة بنسبة (20%) استخدام هذا الأسلوب في التدريس.

ويبين الجدول (11) الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة مدافعين بها عن آرائهم .

ويلاحظ من الجدول (11) تنوع الحجج المقدمة من طلبة السنة الرابعة المؤيدين لاستخدام الأسلوب التمثيلي في التدريس ، وهذه الحجج تبدو مقنعة إذ أنها في مجملها تمثل إيجابيات لاستخدام الأسلوب التمثيلي.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

" توزيع طلبة السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية) حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثالث فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المؤيدون للموقف الثالث	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المعارضون للموقف الثالث	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
أسلوب ينمي الإبداع والتفكير والمواهب لدى الطلبة	3	%15	يسبب الفوضى وعدم القدرة على ضبط الطلبة	3	%60
يؤدي إلى محبة الطلبة للمادة	4	%20	بحاجة إلى تخطيط محكم وإعداد جيد	2	%40
يعمل على زيادة الفهم والاستيعاب	2	%10			
يعمل على ترسيخ المعلومات في الذهن أكثر من الحفظ	6	%30			
أسلوب شيق وجذاب	2	%10			
يزيد من تفاعل الطلبة وفاعلية الحصة	3	%15			
المجموع	20	%100	المجموع	5	%100

ويظهر الجدول (11) أن الحجتين (يؤدي إلى محبة الطلبة للمادة ، يعمل على ترسيخ المعلومات في الذهن أكثر من الحفظ) من أكثر الحجج التي قدمها الطلبة في هذه الفئة، إذ نالت هاتان الحجتان أعلى نسبتين (20% ، 30%) على التوالي بالمقارنة مع الحجج الأخرى.

وهذه شواهد من أقوال الطلبة في هذه الفئة:

" يؤدي هذا الأسلوب إلى رسوخ المعلومات ووضوحها في ذهن الطلبة " ، " أسلوب التمثيل يؤدي إلى نجاح عملية التعليم لأن المعلومات التي تقدم فيه تعلق في أذهان الطلبة " ، " هذا الأسلوب ينمي مواهب الطلبة ويزيد الإبداع لديهم" ، " يؤدي الأسلوب التمثيلي إلى زيادة

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

استيعاب الطلبة وفهمهم الأسلوب " ، " التمثيل يزيل الملل من الحصة " ، " المواقف التمثيلية تبقى محفورة في أذهان الطلبة" ، " هذا الأسلوب يؤدي إلى جذب انتباه الطلاب وإثارة تشويقهم"،" يعمل هذا الأسلوب على زيادة تفاعل الطلبة لأنه من أنماط التعليم الفعال" ، " ينمي هذا الأسلوب مهارة الإبداع والتفكير عند الطلبة" ، " يعمل هذا الأسلوب على محبة الطلاب للمادة وإقبالهم عليها" .

وأما حجج الطلبة من السنة الرابعة المعارضين لاستخدام الأسلوب التمثيلي والذين نسبتهم المئوية (20%) فكانت إحداها غير مقنعة وهي تسبب هذا الأسلوب في الفوضى وعدم القدرة على ضبط الصف ، إذ أن إقبال الطلبة على هذا الأسلوب الممتع بالنسبة لهم يجعلهم يتقمصون أدوارهم ويصغي بعضهم إلى بعضهم دون إحداث فوضى إذا ما وجد المعلم الذي يدير هذه التمثيلية بحكمة.

وأما الحجة الثانية التي تدور حول حاجة هذا الأسلوب للتخطيط المحكم والإعداد الجيد فهي حجة مقنعة ، وذلك أن التخطيط الجيد ضروري لنجاح هذا الأسلوب التدريسي إلا أن الخوف من حاجة هذا الأسلوب للتخطيط والإعداد لا يبرر عدم استخدام التمثيل.

وهذه أمثلة من استجابات الطلبة من هذه الفئة وحججهم لهذا الموقف:
"هذا الأسلوب يسبب عدم الضبط وحدوث الفوضى" ، " هذه الطريقة تؤدي إلى إشاعة الفوضى والإزعاج " ، " الأسلوب التمثيلي يحتاج من المعلم أن يفكر ويخطط له من قبل " ، " لابد من معلم كفء يقوم بالإعداد الجيد من أجل أن ينجح هذا الأسلوب" .

والذي يظهر من مقارنة استجابات وحجج طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة حول الأسلوب التمثيلي في الموقف الثالث هو تقارب الحجج المقدمة من هؤلاء الطلبة سواء المؤيدين أو المعارضين لهذا الأسلوب ، إذ اتفق طلبة السنة الأولى والرابعة المؤيدون للأسلوب التمثيلي في معظم الحجج المقدمة على أنه أسلوب ممتع وشيق، ويعمل على ترسيخ المعلومات في الذهن أكثر من الحفظ ، ويزيد من تفاعل الطلبة، والتي احتلت عند كلا الفريقين النسب الأعلى من بين نسب الحجج الأخرى ، الأمر الذي يؤكد عدم وجود فرق في التفكير بين طلبة السنة الأولى والرابعة المؤيدين لهذا الموقف.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

كذلك ، أظهر كلا طلبة السنة الأولى والرابعة المعارضين للأسلوب التمثيلي اتفاقاً في بعض الحجج المقدمة (إحداث هذا الأسلوب للفوضى، حاجة هذا الأسلوب لتخطيط ومعلم كفء) والتي لم يقدم طلبة السنة الرابعة غيرها في حين قدم طلبة السنة الأولى حججاً أخرى غير مقنعة ، إلا أن الملاحظ هنا هو أن نسبة المعارضين من طلبة السنة الرابعة (20%) أقل من نسبة المعارضين من طلبة السنة الأولى (38%) ، مما قد يعطي فارقاً بسيطاً بين الفريقين لصالح طلبة السنة الرابعة إذا ما أضفناه إلى الحجج المقدمة من الفريقين.

ثانياً: استجابات الطلبة – المعلمين فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة:

أ- استجابات الطلبة – المعلمين من مستوى السنة الأولى:

أيد (35) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى بنسبة (70%) توافق الأسلوب التمثيلي في الموقف الثالث مع خصائص الطلبة ، في حين عارض (15) طالباً وطالبة بنسبة (30%) توافق هذا الأسلوب مع خصائص الطلبة.

ويبين الجدول (12) الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى مدافعين بها عن آرائهم حول الموقف الثالث والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة.

الجدول (12)

" توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثالث والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المؤيدون للموقف الثالث	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المعارضون للموقف الثالث	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
أسلوب ممتع بالنسبة للطلبة ويزيل الملل عنهم	16	45ر7%	الأسلوب غير مناسب للطلبة في هذه المرحلة لأنه يشجع الفوضى	15	100%
يعمل على محبة الطلبة للمادة	10	28ر6%			
يشجع الحرية والتعبير عن الرأي	9	25ر7%			
المجموع	35	100%	المجموع	15	100%

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ويلاحظ من الـ الأولى كانت مؤيدة للأسلوب التمثيلي المستخدم في الموقف الثالث (35 استجابة) وقد عكست حجج الطلبة المؤيـدين بعـض عناصر معرفة خصائص الطلبة المتمثلة في مراعاة إمتاع الطلبة ، والعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة من خلال محبتها، وتشجيع حرية الطالب والتعبير عن الرأي ، وجميعها حجج جيدة تتفق وخصائص الطلبة في هذه المرحلة العمرية .

أما الطلبة المعارضون لاستخدام الأسلوب التمثيلي والذين كانت نسبتهم (30%) أقل من المؤيدين بكثير (70%) ، فقد احتجوا بعدم ملاءمة هذا الأسلوب للطلبة بسبب تشجيعه الفوضى وعدم القدرة على السيطرة عليهم ، وهذه الحجة غير ذات قوة لأن المعلم الكفء يستطيع توزيع الأدوار والأعمال بين الطلبة وإدارة الموقف التعليمي بشكل يكفل ضبط الطلبة وعدم إحداثهم أي نوع من الفوضى.

والشواهد الآتية توضح حجج المؤيدين للموقف الثالث من طلبة السنة الأولى:

"هذا الأسلوب يجعل الطلبة يحبون المادة ويتعلمونها بشغف" ، " الأسلوب التمثيلي ممتع للطلبة ويعمل على تشويقهم وإزالة الملل عنهم " ، " يشجع هذا الأسلوب الطلبة علـى التعبيـر عـن رأيهم" ، " يكفل حرية الطالب وتعبيره عن موقفه " ، " أسلوب ممتع غير ممل" ، " يعمل الأسلوب التمثيلي على محبة الطلبة لمادة التاريخ " ، " الطالب بحاجة للتمثيل ليستمتع بالحصة" .

والشواهد الآتية توضح حجج المعارضين للموقف الثالث من طلبة السنة الأولى:

"هذا الأسلوب سبب في إحداث الفوضى كما يقول المدير" ، " من الصعب تطبيق هـذا الأسلوب مع الطلبة لأنه يسبب الفوضى " ، " أسلوب غير مناسب للطلبة في هذه المرحلة لأنه لا يمكن السيطرة عليهم دون فوضى" ، " أسلوب المعلم يعمل على التشويش على حصص المعلمين الآخرين" .

ب- **<u>استجابات الطلبة – المعلمين من مستوى السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية:</u>**

أيد (21) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة بنسبة (84%) ملاءمة الأسلوب التمثيلي للطلبة وتوافقه مع خصائصهم ، في حين عارض (4) من الطلبة بنسبة (16%) ملاءمة هذا الأسلوب للطلبة.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ويبين الجدول مدافعين بها عن آرائهم حول الموقف الثالث والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة.

الجدول (13)

" توزيع طلبة السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية) حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثالث والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المؤيدون للموقف الثالث	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المعارضون للموقف الثالث	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
يعمل على تنمية الابداع والتفكير والمواهب لدى الطلبة	3	14ر3%	أسلوب يسبب الفوضى وعدم انضباط الطلبة	4	100%
يؤدي إلى محبة الطلبة للمادة	5	23ر8%			
أسلوب شيق وجذاب للطلبة	4	19%			
يزيد من تفاعل الطلبة	4	19%			
يسهم في تكوين شخصية الطالب	2	9ر6%			
يعمل على إثارة دافعية الطلبة	3	14ر3%			
المجموع	21	100%	المجموع	4	100%

ويبين الجدول (13) ارتفاع استجابات طلبة السنة الرابعة المؤيدة للأسلوب التمثيلي في الموقف الثالث (21 استجابة) ، كما يبين الجدول تنوعاً واضحاً في حجج الطلبة المؤيدين للموقف مما يعكس عناصر متعددة لمعرفة خصائص الطلبة تمثلت في تنمية التفكير والإبداع والموهبة لدى الطلبة، ومراعاة تشويق الطلبة وجذبهم ، والإسهام في تكوين شخصية الطلبة ، وإثارة دافعيتهم، وزيادة مستوى التفاعل لديهم ، بالإضافة إلى محبتهم للمادة، وجميعها من العناصر الفاعلة التي تعكس معرفة جيدة بخصائص الطلبة فيما يتعلق بالموقف الثالث.

والشواهد الآتية خير دليل على ذلك:

"الأسلوب التمثيلي ينمي الموهبة لدى الطلبة ويزيد إبداعهم " ، " يعمل هذا الأسلوب على زيادة تشويق الحصة " ، " هذا الأسلوب ممتع لدى الطلبة ويزيل الملل عنهم " ، " يعمل على

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

زيادة مستوى تفاعل الطلبة وزيادة انتباههم" ، " أسلوب شيق وممتع " ، " ينمي الإبداع والتفكير " ، " يجعل الطلبة يحبون المادة" ، " يسهم في تكوين شخصية الطالب" ، " يثير دافعية الطلبة للتعلم" .

أما طلبة السنة الرابعة المعارضون للأسلوب التمثيلي في الموقف الثالث والذين لم تتجاوز نسبتهم (16%) فقد احتجوا بتسبب هذا الأسلوب في إحداث الفوضى وعدم انضباط الطلبة، وهي وكما سبق حجة سطحية يحكمها أسلوب المعلم وقوة شخصيته وتنظيمه للموقف التعليمي وقدرته على التعامل السليم مع الطلبة بما يضمن انضباط الطلبة وعدم فوضويتهم.

وهذه بعض الشواهد من أقوال المعارضين من طلبة السنة الرابعة:

"هذا الأسلوب يعمل على إشاعة الفوضى " ، " يسبب هذا الأسلوب عدم القدرة على ضبط الطلبة " ، " أسلوب يسبب الإزعاج في المدرسة" .

ويتبين من مقارنة عناصر معرفة خصائص الطلبة لدى طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة ظهور تغير ملحوظ في تفكير طلبة السنة الرابعة خاصة المؤيدون منهم فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة المتعلقة بالموقف الثالث عنه لدى طلبة السنة الأولى على الرغم من تقارب نسبهم المئوية (84% ، 70%) ، إذ ظهر تنوع أكبر في حججهم، ومسوغاتهم لهذه الحجج ذات قوة في الإقناع أكثر ، وعلى الرغم من ظهور بعض هذه العناصر لدى طلبة السنة الأولى المؤيدين للموقف الثالث، إلا أن عناصر معرفة خصائص الطلبة لدى طلبة السنة الرابعة تنوعت بشكل أكبر وعكست معرفة أعمق بخصائص الطلبة.

أما الطلبة المعارضون للموقف الثالث من كلا الفريقين (السنة الأولى والسنة الرابعة) فقد ظهراتفاقهم على حجة واحدة غير مبررة تمثلت في تشجيع الأسلوب التمثيلي الطلبة على إحداث الفوضى وعدم القدرة على ضبطهم.

وقد تمثلت عناصر معرفة خصائص الطلبة المتعلقة بالموقف الثالث لدى طلبة السنة الأولى في مراعاة درجة إمتاع الطلبة، والعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة ، وتشجيع حرية الطالب والتعبير عن رأيه.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

أما عناصر معرفة خصائص الطلبة المتعلقة بالموقف الثالث لدى طلبة السنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية فتمثلت في مراعاة تشويق الطلبة وجذبهم ، والعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة ، بالإضافة إلى تنمية التفكير والإبداع والموهبة لدى الطلبة، والإسهام في تكوين شخصية الطلبة، وإثارة دافعيتهم، وزيادة مستوى التفاعل لديهم، والعمل على محبتهم للمادة، وجميعها تعكس معرفة أعمق بخصائص الطلبة لدى طلبة السنة الرابعة عنها لدى طلبة السنة الأولى.

الموقف الرابع:

تصف الحالة التدريسية في الموقف الرابع معلمة الصف الأول الأساسي التي تقوم بتدريس درس لغة عربية بعنوان " ألوان" ، وتبدأ في بداية حصتها الأولى لهذا الدرس بقراءة جمل الدرس قراءة نموذجية ثم تطلب إلى الطلبة قراءة الجمل قراءة جماعية ثم قراءة فردية، وتركز جل جهدها على القراءة الصحيحة والتأكد من أن جميع الطلبة يقرأون بدون أخطاء دون التطرق لمفاهيم الدرس الجديدة قبل القراءة ودون مناقشة الصور المرفقة في هذا الدرس.

أولاً: استجابات الطلبة-المعلّمين فيما يتعلق بمعرفة مثيلات المحتوى الدراسي وأساليب واستراتيجيات تدريسه:

أ- استجابات الطلبة – المعلمين من مستوى السنة الأولى:

أيد (31) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى أسلوب المعلمة في الموقف الرابع بنسبة (62%) ، في حين عارض (19) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى الأسلوب الذي استخدمته المعلمة بنسبة (38%).

وأما الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى مدافعين بها عن آرائهم ، فيبينها الجدول (14).

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

" توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الرابع فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المؤيدون للموقف الرابع	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المعارضون للموقف الرابع	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
أسلوب ممتاز لأنه يزيد من قدرة الطلبة على القراءة الصحيحة	8	25ر8%	أسلوب لا يناسب الصف الأول لأنه لابد من التعرض لمفاهيم الدرس قبل البدء بالقراءة	3	15ر8%
أسلوب ناجح لاعتماده على القراءة وليس الصور حتى لا يحفظ الطالب الأشكال دون أن يعرف القراءة الصحيحة	9	29%	أسلوب ببغائي قديم لأنه لا بد من مناقشة الطلبة أولاً فيما حولهم	4	21%
الطلبة لا يدركون الحقائق في هذه المرحلة لذا يجب تعليمهم القراءة	7	22ر6%	أسلوب المعلمة ليس فيه رحمة للطلبة (معلمة قاسية)	6	31ر6%
إتقان القراءة يتبعه الفهم والاستيعاب للحقائق	7	22ر6%	لابد من التركيز على الكتابة مع القراءة	6	31ر6%
المجموع	31	100%	المجموع	19	100%

ويتضح من الجدول (14) سطحية الحجج المقدمة من طلبة السنة الأولى المؤيدين لأسلوب المعلمة في تعاملها مع طلبة الصف الأول في الموقف الرابع ، إذ لم يدرك هؤلاء الطلبة حاجة طلبة الصف الأول إلى التفاعل مع المعلمة والتعرف إلى البيئة المحيطة بهم ومناقشتهم أولاً قبل البدء بالقراءة والتركيز عليها، فالقراءة الصحيحة أمر ضروري ولكنه لا يغني وحده دون إشباع حاجة هؤلاء الأطفال إلى فهم ما حولهم وتمييز الألوان المحيطة بهم على الأقل.

وقد احتل طلبة السنة الأولى المؤيدون لأسلوب المعلمة في الموقف الرابع نسبة مرتفعة نوعاً ما (62%) مقارنة بنسبة الطلبة المعارضين لهذا الأسلوب (38%) .

والشواهد الآتية تبين مدى ضعف هذه الحجج وعدم قدرتها على الإقناع:

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

" أسلوب المعلمة يستطيعون إدراك الحقائق في هذا الصف " ، لابد أن يقرأ الطلبة أولاً جيداً ثم يفهموا ويستوعبوا المفاهيم والحقائق " ،" أسلوبها ناجح جداً لأن المعلمة لم تعتمد على الصور حتى لا يحفظ الطالب الأشكال دون معرفة القراءة السليمة للجمل " ، " يجب أن تناقش المعلمة الصور والمفاهيم ولكن بعد إتقان القراءة والتأكد منها" ، " أداء المعلمة ممتاز لأنه يركز على القراءة الصحيحة منذ الصغر " ،" أسلوب المعلمة ممتاز لأنه يزيد من قدرة الطلبة على القراءة الصحيحة".

كذلك ، يبين الجدول (14) الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المعارضون لأسلوب المعلمة في الموقف الرابع والتي تبدو أكثر إقناعاً على الرغم من انخفاض نسبة الطلبة الذين قدموا هذه الحجج وخاصة الحجتين الأولى والثانية (لابد من التعرض لمفاهيم الدرس قبل البدء بالقراءة ، يجب مناقشة الطلبة أولاً فيما حولهم)، إذ كانت نسبة الطلبة المحتجين بالحجة الأولى (15ر8%) ونسبة الطلبة المحتجين بالحجة الثانية (21%) وهي نسب متدنية نسبياً مقارنة بغيرها من نسب الحجج الأخرى.

وهذه شواهد من أقوال المعارضين من طلبة السنة الأولى للموقف الرابع :

"المعلمة لا يوجد عندها رحمة في تعاملها مع طلبة الصف الأول فكيف يقرأون كل هذه الجمل مرة واحدة؟ " ، " الطالب في هذا الصف يحتاج إلى كتابة الجمل مع قراءتها في نفس الوقت " ، " لابد من التركيز على الصور والأمثلة حول الدرس بالإضافة إلى القراءة لتترسخ المفاهيم لدى الطالب " ، " هذه المعلمة ليس لها خبرة في التدريس لأنه يجب أولاً مناقشة مفاهيم الدرس قبل البدء بالقراءة مباشرة " ، " لابد من فهم الطلبة لجمل الدرس قبل البدء بالقراءة " ، " أسلوب المعلمة قديم لأنه لا بد من مناقشة الألوان المحيطة بهم وتمييزها قبل القراءة" ، " أسلوب ببغائي لا يركز إلا على شيء واحد وهو القراءة".

ب- **استجابات الطلبة-المعلمين من مستوى السنة الرابعة بعد انهائهم المساقات النظرية** :

أيد (9) من الطلبة من مستوى السنة الرابعة بنسبة (36%) الأسلوب الذي استخدمته المعلمة في الموقف الرابع، في حين عارض (16) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة بنسبة (64%) الأسلوب الذي استخدمته المعلمة .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ويبين الجدول (15) الحجج التي قدمها الطلبة من مستوى السنة الرابعة مدافعين بها عن آرائهم.

الجدول (15)

" توزيع طلبة السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية) ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الرابع فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المؤيدون للموقف الرابع	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المعارضون للموقف الرابع	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
إتقان القراءة أمر مهم جداً لتعليم الطالب اللغة العربية	4	44ر4%	أسلوب غير جيد لأن الطالب في الصف الأول لا يجيد القراءة	2	12ر5%
القراءة مهمة جداً للطالب وبذلك تنمو قدرة الطالب على التعبير	2	22ر2%	لابد من مناقشة الألوان ومفاهيم الدرس قبل القراءة	5	31ر3%
			القراءة لا تعني فهم الطالب واستيعابه للدرس	4	25%
أسلوب جيد لأن كثرة التكرار تزيد من فهم الطلبة	3	33ر3%	أسلوب ممل لأنه بلا حوار	3	18ر7%
			أسلوب المعلمة أغفل المهارات الأخرى للدرس (التدريبات، المحفوظات،..الخ)	2	12ر5%
المجموع	9	100%	المجموع	16	100%

ويتضح من الجدول (15) عدم قدرة طلبة السنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية على تبرير تأييدهم لأسلوب المعلمة في الموقف الرابع، إذ جاءت حججهم سطحية وغير ذات إقناع، إلا أن نسبة هؤلاء الطلبة المؤيدين لم تتجاوز (36%)، وهي نسبة منخفضة مقارنة بنسبة الطلبة المعارضين للموقف الرابع (64%) .

والشواهد الآتية تبين ذلك:

"التركيز على القراءة السليمة الصحيحة مهم جداً لزيادة قدرة الطلبة على التعبير عن أنفسهم وغيرهم" ، " أسلوب المعلمة جيد لأن كثرة تكرار الجمل وقراءتها تزيد من فهم

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

واستيعاب الطلبة" ، " [illegible]ان الطلبة للقراءة ضروري جداً عند تعلمهم دروس العربي" ، " إتقان القراءة أمر ضروري جداً في اللغة العربية " .

وأما حجج طلبة السنة الرابعة المعارضين لأسلوب المعلمة في الموقف الرابع والذين كانت نسبتهم العامة (64%) فقد جاءت أكثر قوة وإقناعاً فيما عدا الحجة الأولى التي أغفلت قدرة الطالب في الصف الأول (في الفصل الدراسي الثاني) على القراءة، ولم يتطرق المحتجون بهذه الحجة إلى أهمية معرفة الطالب بمفاهيم الدرس قبل القراءة ونسبة من احتج بهذه الحجة من الطلبة (5ر12%).

كذلك ركزت الحجة الأخيرة على مناقشة بقية مهارات الدرس وليس التركيز على القراءة فقط مع أن هذه المهارات لها حصص أخرى فيما بعد، واحتلت كذلك نسبة قليلة من أقوال الطلبة (5ر12%) .

ويتضح ذلك من الشواهد الآتية:

"أسلوب المعلمة غير جيد في بداية الدرس لأنه لابد من مناقشة صور الدرس ومفاهيمه قبل البدء بالقراءة " ، " أغفلت المعلمة حاجة الطلبة لفهم ما يقرأون لأن القراءة لا تعني فهم الدرس" ، " إتقان القراءة لا يغني عن فهم مفاهيم الدرس" ، " أهملت المعلمة جوانب الدرس الأخرى مثل التدريبات ، والأناشيد، والحوار ، والكتابة " ، " لم تربط المعلمة الدرس بالمفاهيم المحيطة بالطالب" ، " طالب الصف الأول لا يستطيع القراءة الصحيحة ولا نستفيد من قراءته "، " التركيز على القراءة فقط دون تحدث عن الألوان يسبب الملل للطالب" ، " لابد من مناقشة الطلبة في الألوان وتمييزها قبل القراءة " .

ومما سبق ، يمكن تبين اتفاق طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة المؤيدين للموقف الرابع في واحدة من الحجج، وهي أهمية إتقان القراءة لرفع مستوى الطالب في اللغة العربية والتي تعد غير ذات إقناع تماماً، في حين اختلف الفريقان من الطلبة في بقية الحجج .

إلا أن الملاحظ فعلياً هو الاختلاف الواضح بين نسبة الطلبة المؤيدين للموقف الرابع من السنة الأولى ونسبة الطلبة المؤيدين للموقف الرابع من السنة الرابعة، إذ لم يؤيد الموقف الرابع

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

من طلبة السنة الرابعة ن طلبة السنة الأولى الأمر الذي قد يعد فارقاً مهماً بين الفريقين من الطلبة.

أما الطلبة المعارضون للموقف الرابع من مستوى السنة الأولى والسنة الرابعة فقد كانت حججهم متقاربة بعض الشيء خاصة فيما يتعلق بأهمية مناقشة مفاهيم الدرس قبل التركيز على القراءة ، مع ملاحظة أن الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة كانت أكثر تنوعاً وإقناعاً ، كما احتلت نسبة أعلى من أقوال الطلبة (64%) من النسبة التي احتلتها حجج طلبة السنة الأولى (38%)، مما قد يعني وجود فرق في التفكير فيما يتعلق بالأسلوب التدريسي المستخدم في الموقف الرابع بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية.

ثانياً: استجابات الطلبة – المعلمين فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة:

أ- استجابات الطلبة – المعلمين- من مستوى السنة الأولى:

أيد (27) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى بنسبة (54%) توافق أسلوب المعلمة في الموقف الرابع مع خصائص الطلبة، في حين عارض (23) طالباً وطالبة بنسبة (46%) توافق هذا الأسلوب مع خصائص الطلبة.

ويبين الجدول (16) الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى مدافعين بها عن آرائهم حول الموقف الرابع والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة.

الجدول (16)

" توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الرابع والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المؤيدون للموقف الرابع	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المعارضون للموقف الرابع	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
أسلوب مناسب لطلبة الصف الأول لأنه يزيد من قدرتهم القرائية المتقنة	15	55ر6%	أسلوب صعب على الطلبة في الصف الأول	10	43ر5%
يعمل على إشراك الطلبة جميعهم في الحصة	12	44ر4%	أسلوب المعلمة ممل بالنسبة للطلبة	13	56ر5%
المجموع	27	100%	المجموع	23	100%

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ويلاحظ من ال[illegible] السنة الأولى المؤيدين لأسلوب المعلمة في الموقف الرابع فيما يتعلق بملاءمة هذا الأسلوب للطلبة والذين كانت نسبتهم (54%)، إذ يعتقدون أن أسلوب المعلمة ينمي القدرة القرائية لدى الطلبة ويعمل على زيادة مستوى مشاركتهم في الحصة، على الرغم من أن هذه القراءة والمشاركة ستكون ببغائية لا تعكس أي نوع من الفهم لدى الطلبة.

وهذه بعض الشواهد من أقوال هذه الفئة من الطلبة:

"أسلوب المعلمة مناسب للصف الأول لأنه يعمل على إتقانهم القراءة " ، " يزيد هذا الأسلوب من مشاركة الطلبة جميعاً " ، " يعمل هذا الأسلوب على زيادة قدرة الطلبة القرائية " ، " أسلوب ممتاز يزيد من قدرة الطلبة على القراءة الصحيحة منذ الصغر" .

أما الطلبة المعارضون لأسلوب المعلمة في الموقف الرابع والذين كانت نسبتهم (46%) فتمثلت حججهم في صعوبة أسلوب المعلمة على الطلبة في الصف الأول ، والملل الذي يحدثه هذا الأسلوب لديهم ، وقد جاءت هذه الحجج أقوى نسبياً من حجج المؤيدين وتمس خصائص الطلبة ولو بشكل سطحي.

وهذه بعض الشواهد من أقوال هؤلاء الطلبة:

"أسلوب المعلمة ليس فيه رحمة لأنه صعب على الطلبة في الصف الأول، فكيف يقرأون كل هذه الجمل؟ " ، " أسلوب المعلمة ممل بالنسبة للطلبة" ، " لا يشجع هذا الأسلوب الطلبة على الدراسة بمتعة دون ملل" ، " أسلوب صعب على الطلبة في الصف الأول".

ب- **استجابات الطلبة – المعلمين من مستوى السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية:**

أيد (6) من طلبة السنة الرابعة بنسبة (24%) ملاءمة أسلوب المعلمة في الموقف الرابع للطلبة وتوافقه مع خصائصهم ، في حين عارض (19) طالباً وطالبة بنسبة (76%) ملاءمة هذا الأسلوب للطلبة.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ويبين الجدول دافعين بها عن آرائهم حول الموقف الرابع والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة.

الجدول (17)

" توزيع طلبة السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية) ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الرابع والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المؤيدون للموقف الرابع	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المعارضون للموقف الرابع	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
تعمل القراءة على زيادة قدرة الطالب على التعبير	2	%33ر3	أسلوب ممل لا يجذب الطلبة لأنه بلا حوار	6	%31ر6
أسلوب مناسب لمستوى الطلبة في هذا الصف حتى يتقن الطالب القراءة الصحيحة منذ الصغر	4	%66ر7	أسلوب لا يثير دافعية الطلبة لأنه تلقيني	7	%36ر8
			لا يعمل على تنمية فهم الطلبة وتفكيرهم	6	%31ر6
المجموع	6	%100	المجموع	19	%100

ويلاحظ من الجدول (17) انخفاض عدد الطلبة المؤيدين لأسلوب المعلمة في الموقف الرابع (6 فقط) من طلبة السنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية ، بالإضافة إلى سطحية الحجج المقدمة من قبلهم والتي لم تعكس أي عنصر من عناصر معرفة خصائص الطلبة، إذ أن مجرد إتقان الطلبة للقراءة بشكل صحيح لا يجعل من هذا الأسلوب مناسباً لمستوى الطلبة، وكذلك فإن القراءة وحدها دون مناقشة أو حوار لأي من المفاهيم لا تعمل على زيادة قدرة الطالب التعبيرية .

والشواهد الآتية تبين حجج الطلبة في هذه الفئة:

" القراءة السليمة المتقنة تعمل على زيادة قدرة الطلبة على التعبير عن أنفسهم " ، " تعمل القراءة على زيادة قدرة الطالب على التعبير" ، " أسلوب المعلمة مناسب للطلبة في الصف الأول حتى يتقن الطالب القراءة الصحيحة منذ الصغر" ، " أسلوب جيد لإتقان الطلبة القراءة من الصف الأول" .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

أما الطلبة المع والذين كانت نسبتهم مرتفعة جداً (76%) مقارنة بنسبة الطلبة المؤيدين للموقف (24%)، فقد جاءت حججهم أكثر قوة وقدرة على الإقناع مما يعكس بعضاً من عناصر معرفة خصائص الطلبة التي تمس هذا الموقف . وقد تمثلت هذه الحجج في الملل الذي يحدثه أسلوب المعلمة وعدم قدرته على جذب الطلبة ، وعدم إثارة الأسلوب لدافعية الطلبة، بالإضافة إلى عدم قدرته على تنمية تفكير الطلبة وفهمهم.

والشواهد الآتية توضح ذلك:

"التركيز على القراءة فقط دون المناقشة والحوار يسبب الملل للطالب " ، " أسلوب المعلمة جداً ممل " ، " هذا الأسلوب لا يثير دافعية الطلبة لأنه تلقيني" ، " لا بد من مناقشة الطلبة أولاً لإثارة دافعيتهم" ، " لا يعمل هذا الأسلوب على تنمية فهم الطلبة لأن القراءة وحدها لا تعني فهم ما يقرأون " ، " هذا الأسلوب لا ينمي تفكير الطلبة لأنه يركز فقط على القراءة" .

ومما سبق، وبمقارنة استجابات طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية فيما يتعلق بخصائص الطلبة المتعلقة بالموقف الرابع، يمكن ملاحظة الفرق في النسب المئوية للطلبة المؤيدين والمعارضين للموقف من كلا الفريقين ، إذ تقاربت نسب المؤيدين والمعارضين للموقف من طلبة السنة الأولى (54% ، 46%) ، في حين ارتفعت نسبة الطلبة المعارضين للموقف من طلبة السنة الرابعة (76%) عنها لدى الطلبة المؤيدين للموقف (24%)، مما قد يعكس بعض الفرق في التفكير بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة فيما يتعلق بخصائص الطلبة المتعلقة بهذا الموقف.

كما أن مقارنة الحجج المقدمة من الطلبة المعارضين للموقف من كلا الفريقين تظهر تغيراً ملحوظاً في تفكير طلبة السنة الرابعة المتعلق بخصائص الطلبة عنه لدى طلبة السنة الأولى، إذ جاءت حججهم أكثر تنوعاً وقوة وعمقاً من حجج المعارضين من طلبة السنة الأولى التي كانت أقل تنوعاً و أكثر سطحية.

أما حجج المؤيدين من الفريقين فكانت سطحية غير مقنعة ولا تعكس أي معرفة فعلية بخصائص الطلبة.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وباستخلاص عناصر معرفة خصائص الطلبة لدى طلبة السنة الأولى المتعلقة بالموقف الرابع نجدها قد تمثلت في مدى إمتاع الطلبة ، والصعوبات التعلّمية لدى الطلبة . أما عناصر معرفة خصائص الطلبة المتعلقة بالموقف الرابع لدى طلبة السنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية فقد تمثلت في مدى جذب الطلبة وإمتاعهم ، وإثارة دافعيتهم، وتنمية التفكير والفهم لديهم، ومستوى الطلبة التعليمي.

الموقف الخامس:

تصف الحالة التدريسية في الموقف الخامس معلمة للصف الرابع الأساسي عمدت إلى تقسيم الطلبة إلى مجموعات في صف مكتظ بالطلبة في سبيل تدريس مفهوم "تكافؤ الكسور"، ثم طلبت إلى الطلبة تقديم أمثلة حول كسور عادية بشكل فردي وليس في المجموعات، ثم وجهت الطلبة بشكل مباشر إلى ضرب بسط هذه الكسور ومقامها بأعداد صحيحة، وسجلت بعدها القاعدة مباشرة على السبورة ، وبالمثل وجهت الطلبة إلى قسمة بسط الكسور العادية ومقامها على أعداد صحيحة للحصول على كسور مكافئة، ثم قامت بتسجيل القاعدة على السبورة ، وفي النهاية كلفت الطلبة في كل مجموعة بحل تمارين الدرس حتى نهاية وقت الحصة.

أولاً: استجابات الطلبة – المعلّمين فيما يتعلق بمعرفة تمثيلات المحتوى الدراسي وأساليب واستراتيجيات تدريسه:

أ. استجابات الطلبة –المعلمين من مستوى السنة الأولى:

أيد (33) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى بنسبة (66%) استخدام أسلوب المجموعات في التدريس مؤكدين نجاح المعلمة في تدريس المفهوم وإيصاله للطلبة، في حين عارض (17) طالباً وطالبة بنسبة (34%) استخدام هذا الأسلوب.

ويبين الجدول (18) الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى مدافعين بها عن آرائهم.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

" توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الخامس فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المؤيدون للموقف الخامس	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج ا لتي قدمها طلبة السنة الأولى المعارضون للموقف الخامس	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
أسلوب ممتاز لتشجيع التعاون والتنافس بين الطلبة	8	24ر2%	استخدام أسلوب المجموعات غير مناسب لطلبة الصف الرابع لأنه أعلى من مستواهم	10	58ر8%
الأسلوب مناسب للأعداد الكبيرة من الطلبة	9	27ر4%	أسلوب غير فعال لأن الطلبة لم يتعاونوا فعلياً في إيجاد الحلول	7	41ر2%
يعمل هذا الأسلوب على تفاعل الطلبة في الصف	8	24ر2%			
يساعد على الفهم وترسيخ المعلومات في الذهن	8	24ر2%			
المجموع	33	%100	المجموع	17	%100

ويبين الجدول (18) مدى تشجيع طلبة السنة الأولى لأسلوب المجموعات في الموقف الخامس، إذ كان عدد الطلبة المؤيدين للموقف من هؤلاء الطلبة (33) طالب وطالبة بنسبة (66%) ، وظهر حماس الطلبة وتشجيعهم لهذا الأسلوب من خلال الحجج التي قدموها والتي يبينها الجدول ، إذ أيدت هذه الفئة من الطلبة استخدام المجموعات محتجين بتشجيعه التعاون والتنافس بين الطلبة وبعمله على تفاعل الطلبة وزيادة فهمهم واعتباره من أنسب الأساليب للتغلب على الأعداد الكبيرة من الطلبة على الرغم من أنه لم يفعّل فعلياً في الموقف وكان أسلوب المعلمة تقليدياً تماماً ولا يمت للمجموعات بصلة إلا في الشكل فقط.

وهذه بعض الشواهد على ذلك:

"من أهم الأساليب التي توصل المعلومات للطالب دون خوف بسبب تعاونه مع زملائه هو أسلوب المجموعات" ، " أسلوب مناسب لأنه يتم التعاون بين الجميع من الطلبة " ، " أسلوب جيد يضمن تعاون الطلبة وعدم إحراج الطلبة الضعاف " ، " يساعد على الفهم وتركيز

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

المعلومات في العقل" ، " يعمل على الحل" ، " يعمل هذا الأسلوب على تفعيل الطلبة وتفاعلهم" ، " أسلوب ممتاز يعمل على تفاعل الضعاف في الحصة "، " أسلوب ممتاز يناسب الأعداد الكبيرة في الصف " ، " أسلوب جيد يشجع التنافس والتعاون خاصة مع أعداد الطلبة الكبيرة " .

أما الطلبة المعارضون لاستخدام أسلوب المجموعات والذين لم تتجاوز نسبتهم (34%)، فقد احتجوا بأنه أسلوب غير مناسب لأنه أعلى من مستوى الطلبة وكانت نسبة هؤلاء الطلبة هي الأعلى من بين المعارضين (8ر58%)، بالإضافة إلى احتجاج نسبة أخرى من الطلبة أقل من السابقة (2ر41%) بأنه أسلوب غير فعال لأنه لم يفعّل ولم يتعاون الطلبة فعلياً وكانت هذه الحجة هي الأقوى والأقرب إلى الإقناع.

ومما يجدر ذكره أنه لم يتطرق أحد من الطلبة إلى الأسلوب الذي استخدمته المعلمة لتدريس المفهوم والذي لم تتطرق فيه لمفهوم تكافؤ الكسور إطلاقاً وإنما دار معظم درسها حول مهارة إيجاد الكسور المتكافئة فقط وبطريقة تقليدية جداً ، وبذلك لم تنجح أبداً في إيصال المفهوم للطلبة.

وهذه شواهد من أقوال الطلبة تبين ذلك:

"أسلوب غير جيد لأن المعلمة اعتمدت على إجابة كل طالبة بمفردها " ، " أسلوب عادي غير مستفاد منه لأن كل طالبة كانت بمفردها في إجابتها " ، " أسلوب صعب جداً بالنسبة لطلبة الصف الرابع لأنه أعلى من مستواهم " ، " أسلوب غير مناسب لهؤلاء الطلبة لأنه لا يمكن ضبطهم باتباع هذا الأسلوب فهو يناسب الطلبة الأكبر سناً".

ب. **<u>استجابات الطلبة-المعلّمين من مستوى السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية</u>:**

أيد (14) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة بنسبة (56%) استخدام المعلمة لأسلوب المجموعات في التدريس مؤكدين نجاحها في تدريس المفهوم وإيصاله للطلبة، في حين عارض (11) طالباً وطالبة بنسبة (44%) استخدام هذا الأسلوب .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وأما الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المؤيدون للموقف الخامس آرائهم ، فيبينها الجـــدول (19) .

الجدول (19)

" توزيع طلبة السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية) ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الخامس فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المؤيدون للموقف الخامس	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج ا لتي قدمها طلبة السنة الأولى المعارضون للموقف الخامس	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
أسلوب جيد يشجع العمل التعاوني والتنافس بين المجموعات	4	%28ر6	المجموعات هنا لم تفعّل فعلياً لأن كل طالب عمل بمفرده	7	%63ر6
أسلوب شيّق يجذب الطلبة	2	%14ر3	أسلوب غير جيد لأن الطالبات لم يتوصلن للنتيجة بأنفسهن	4	%36ر4
يزيد من تفاعل الطلبة ودافعيتهم	3	%21ر4			
أسلوب ممتاز للتغلب على مشكلة الأعداد الكبيرة من الطلبة	2	%14ر3			
أسلوب جيد في إيصال المفاهيم بسهولة الطلبة	3	%21ر4			
المجموع	14	%100	المجموع	11	%100

ويلاحظ من الجدول (19) تقارب مفردات هذا الجدول مع الجدول (10) السابق، إذ أيد طلبة السنة الرابعة أسلوب المجموعات في الموقف الخامس بحماس محتجين بالعديد من الحجج التي تبين إيجابيات هذا الأسلوب ، وكان عدد الطلبة المؤيدين لهذا الأسلوب(14) طالب وطالبة بنسبة (56%) وهي نسبة أعلى من نسبة المعارضين لاستخدامه (44%) على الرغم من أنه لم

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

يفعّل فعلياً في هذا الموضوع شرح المعلمة، وإنما كانت مشاركة الطلبة فردية تماماً.

والشواهد الآتية توضح حجج الطلبة من هذه الفئة :

"أسلوب جيد يعمل على فتح المجال لجميع الطلبة للتعاون والمشاركة في الفهم" ، " أسلوب ممتاز لأن التعاون دائماً مطلوب " ، " يعمل على تحاور الطلبة وتعاونهم في التفكير والحلول" ، " أسلوب ممتاز لزيادة تفاعل الطلبة في الحصة" ، " يناسب هذا الأسلوب الصفوف ذات الأعداد الكبيرة " ، " أسلوب فعال في إيصال المفاهيم للطلبة بسهولة وسرعة" ، " يعوّد الطلبة العمل التعاوني" ، " يعمل على زيادة فعالية الحصة " ، " يعمل على تشويق الطلبة وجذبهم للحصة"، "أسلوب شيق " ، " يشجع العمل التعاوني والتنافس" ، " استخدام المجموعات هو الأسلوب الأمثل للسيطرة على هذا العدد الهائل من الطلبة " .

وأما طلبة السنة الرابعة المعارضون لأسلوب المجموعات والذين كانت نسبتهم (44%) أقل من الطلبة المؤيدين (56%)، فقد جاءت حججهم مقنعة وفي محلها نوعاً ما ، إذ احتج هؤلاء الطلبة بأن المجموعات لم تفعّل فعلياً لأن كل طالب عمل بمفرده، وهو الواضح من أحداث الموقف الخامس ، كما احتج هؤلاء الطلبة على عدم مناسبة أسلوب المعلمة التدريسي لأن الطالبات لم يتوصلن للنتيجة أو القاعدة بأنفسهن وإنما قدمت إليهن جاهزة .

إلا أن الجدير بالذكر – وكما لدى طلبة السنة الأولى – أنه لم يتطرق أحد من طلبة السنة الرابعة إلى طريقة عرض مفهوم تكافؤ الكسور للطلبة والذي لم تتطرق له المعلمة إطلاقاً وإنما ركزت على مهارة إيجاد الكسور المتكافئة بطريقة روتينية تلقينية دون محاولة إيضاح المفهوم أبداً .

والشواهد الآتية توضح ما سبق:

" أسلوب غير فعال لأن الإجابات كانت فردية لا تعتمد التشاور بين أفراد المجموعة " ، لم يُفعّل الأسلوب الجماعي هنا لأن كل طالبة عملت بمفردها وكأن المعلمة لم تقسم الصف إلى مجموعات" ، " أسلوب المعلمة غير جيد لأن الطالبات لم يتوصلن للنتيجة بأنفسهن " ، " المعلمة تلقينية قدمت النتيجة جاهزة للطالبات ولم تعطي فرصة لهن للاستنتاج".

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وبمقارنة آراء وحجج طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة حول أسلوب المجموعات المستخدم في الموقف الخامس نجد تقارباً كبيراً بين الفريقين من الطلبة سواء من حيث عدد الطلبة المؤيدين للموقف من كلا الفريقين أو من حيث الحجج المقدمة من كليهما ، إذ اتفق المؤيدون من الفريقين (طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة) في تشجيعهم لأسلوب المجموعات والانتصار له مبينين حسناته وإيجابياته في حججهم التي كانت متقاربة جداً ، بالإضافة إلى تقارب نسبة الطلبة المؤيدين لهذا الأسلوب من كلا الفئتين (66%، 56%) .

كذلك اتفق الفريقان من الطلبة المعارضين لأسلوب المجموعات في أن أسلوب المجموعات المتبع في الموقف الخامس لم يُفعّل فعلياً لأن التعامل مع الطلبة كان فردياً ولم يحدث تعاون فعلي بينهم ، وجاءت نسب المعارضين لهذا الأسلوب من الطلبة من كلا الفريقين أيضاً متقاربة (34%، 44%) .

والذي يظهر مما سبق عدم وجود تغير يذكر في تفكير طلبة السنة الرابعة حول الأسلوب المستخدم في الموقف الخامس عنه لدى طلبة السنة الأولى ، خاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار عدم ملاحظة أي من الطلبة في الفريقين (طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة) للمفهوم الأكاديمي (تكافؤ الكسور) وطريقة شرحه، وكيف أن المعلمة حوّلت الدرس من تدريس لمفهوم تكافؤ الكسور إلى تدريس لمهارة إيجاد الكسور المتكافئة فقط دون أن تلقي بالاً لأهمية إيضاح المفهوم ومعناه للطلبة، فجاءت حصتها تقليدية تلقينية ناقصة أحد الأركان الهامة جداً ، بل على العكس اعتبرت النسبة الأكبر من الطلبة أسلوب المعلمة أسلوباً ناجحاً جداً بل ممتازاً على الأغلب.

ثانياً: استجابات الطلبة – المعلّمين فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلمية:

أ- استجابات الطلبة- المعلمين من مستوى السنة الأولى:

عند سؤال الطلبة –المعلمين من مستوى السنة الأولى حول مدى ملاءمة الأسلوب التعاوني (أسلوب المجموعات) في الموقف الخامس للبيئة التعلّمية وإمكانية تطبيقه فعلياً ،

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

أيد (40) طالباً وط[illegible] نخدام هذا الأسلوب وتوافقه مع البيئة التعلّمية ، في حين عارض (10) من الطلبة بنسبة (20%) استخدام هذا الأسلوب لعدم توافقه مع البيئة التعلّمية وعدم إمكانية تطبيقه عملياً.

وبسؤال الطلبة حول مبرراتهم وحججهم التي يدافعون بها عن آرائهم، والتي تعكس معرفتهم بالبيئات التعلّمية ، كانت النتائج على النحو الذي يبنيه الجدول (20).

الجدول (20)

" توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الخامس والتي تعكس معرفتهم بالبيئات التعلّمية "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المؤيدون للموقف الخامس	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المعارضون للموقف الخامس	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
أسلوب ممتاز للتفاعل مع العدد الهائل من الطلبة في الصف	18	%45	أسلوب غير ملائم في هذا الصف لأنه لم يُفعّل	10	%100
أسلوب يسهل تطبيقه في الصف	22	%55			
المجموع	40	%100	المجموع	10	%100

ويلاحظ من الجدول (20) العدد المرتفع جداً لطلبة السنة الأولى المؤيدين لأسلوب المجموعات في الموقف الخامس (40 طالب وطالبة) ، مما يظهر حماسة هؤلاء الطلبة لهذا الأسلوب وتشجيعهم له خاصة عند النظر إلى الحجج التي قدموها والتي تعكس حماسة وتأييداً لأسلوب تعليمي من الواضح جهلهم بطبيعته وشروط تطبيقه ، إذ احتجت هذه الفئة من الطلبة بمناسبة هذا الأسلوب للتفاعل مع العدد الكبير من الطلبة في الصف وبسهولة تطبيقه على الرغم من أن عدد الطلبة قد يعد عائقاً في أحيان كثيرة خاصة إذا كانت الغرفة الصفية ضيقة أو مقاعدها ثابتة غير متحركة مما يعيق تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض ومما لا يسمح للمعلم بمتابعة هذه المجموعات فعلياً ، الأمر الذي يجعل تطبيق هذا الأسلوب في مثل هذه البيئات التعلّمية (الصفوف) أمراً صعباً للغاية ولا يحقق الأهداف المرجوة منه.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وهذه بعض الش

"يناسب هذا الأسلوب الصفوف ذات الأعداد الكبيرة " ، " استخدام هذا الأسلوب ممتاز للتغلب على الأعداد الكبيرة في الصف" ، " هذا الأسلوب جيد للتفاعل مع أعداد الطلبة الكبيرة" ، " من أسهل الأساليب التي يمكن تطبيقها في الصف أسلوب المجموعات " ، " أسلوب سهل التطبيق في كل الصفوف " ، " يمكن تطبيق هذا الأسلوب بسهولة وفعالية" .

أما الطلبة المعارضون لاستخدام هذا الأسلوب والذين لم تتجاوز نسبتهم (20%) وهي نسبة متدنية جداً مقارنة بنسبة الطلبة المعارضين (80%)، فقد تمحورت معظم تبريراتهم حول حجة واحدة هي عدم ملاءمة هذا الأسلوب للموقف لأنه لم يُفعّل من قبل المعلمة، إلا أن أحداً منهم لم يقدم مسوّغات مقنعة أو قوية لعدم تفعيله من قبل المعلمة ، وعلى ذلك، انحصرت مسوّغاتهم في تعامل المعلمة مع الطلبة بشكل فردي وليس بشكل بمجموعات كما قامت بتقسيمهم.

والشواهد الآتية توضح ذلك:

"أسلوب غير ملائم للطلبة لأن المعلمة اعتمدت على إجابات الطلبة بشكل فردي " ، " أسلوب عادي غير مستفاد منه لأن كل طالب كان يجيب بمفرده" .

ب- **<u>استجابات الطلبة – المعلمين من مستوى السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية:</u>**

أيد (18) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة استخدام هذا الأسلوب مع الطلبة وملاءمته للبيئة التعلّمية بنسبة (72%) ، في حين عارض (7) من الطلبة بنسبة (28%) استخدام هذا الأسلوب لعدم ملاءمته للبيئة التعلّمية، وعدم إمكانية تطبيقه فعلياً /عملياً.

ويبين الجدول (21) الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة مدافعين بها عن آرائهم والتي تعكس معرفتهم بالبيئة التعلّمية.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

" توزيع طلبة السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية) ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الخامس والتي تعكس معرفتهم بالبيئات التعلّمية "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المؤيدون للموقف الخامس	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المعارضون للموقف الخامس	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
أسلوب ملائم جداً للتفاعل مع عدد الطلبة الكبير جداً في الصف	6	33ر3%	الأسلوب غير ملائم في هذا الصف لأنه لم يُفعّل فعلياً	7	%100
أسلوب قابل للتطبيق في أي صف بسهولة	7	41ر2%			
تطبيقه في الصف يجعل الحصة مشوقة وممتعة	5	29ر4%			
المجموع	18	%100	المجموع	7	%100

ويبين الجدول (21) حماسة وتأييداً كبيرين لأسلوب المجموعات المستخدم في الموقف الخامس من قبل طلبة السنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية، إذ كان عدد المؤيدين من الطلبة (18) طالب وطالبة، والذي يظهر أن الطلبة – المعلمين يتحمسون للحديث عن أسلوب ما إذا ما كثرت المناداة به وتشجيعه في الوسط التعليمي ، إذ أن حجج هؤلاء الطلبة المؤيدين للأسلوب ليست بالحجج التي تعكس فهماً لطبيعة هذا الأسلوب وشروط استخدامه على الرغم من دراستهم النظرية للكثير من المساقات التربوية التي تتطرق لمثل هذه الأساليب بشكل أو بآخر ، فحقيقة إن تطبيق هذا الأسلوب في البيئة التعلّمية الصفية يجعل الحصة غاية في التشويق والإمتاع ، إلا أن هذا التشويق وهذه المتعة يتطلبان تفاعلاً حقيقياً بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة والمعلم وليس مجرد تقسيم للطلبة وتركهم يعملون بدون إرشادات أو متابعة وبدون تكليفهم بأعمال محددة.

والشواهد الآتية توضح حجج هذه الفئة من الطلبة:

"أسلوب ممتاز للتفاعل مع أعداد الطلبة الكبيرة جداً في الصف " ، " أسلوب شيق يجعل الحصة ممتعة " ، " استخدام أسلوب المجموعات فعال في السيطرة على أعداد الطلبة الكبيرة" ، "

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

هذا الأسلوب يمكن تطـ وعات أسلوب سهل التطبيق وفعال وملائم لأي صف" .

أما الطلبة المعارضون لاستخدام أسلوب المجموعات والذين كانت نسبتهم (28%) فقط من طلبة السنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية ، فالحجة الوحيدة التي دافعوا بها عن رأيهم – كما في طلبة السنة الأولى – هي عدم تفعيل هذا الأسلوب في الموقف المعروض، والمسوّغ لهذه الحجة هو تعامل المعلمة مع الطلبة بشكل فردي وليس بشكل جماعي وهذا حتماً لا يعكس فهماً فعلياً لطبيعة الأسلوب المستخدم ولا يمثل حجة مقنعة في نفس الوقت.

وهذه شواهد من أقوال الطلبة في هذه الفئة:

"أسلوب غير فعال لأن إجابات الطلبة كانت فردية" ، " لم يُفعّل هذا الأسلوب لأن كل طالبة أجابت بمفردها ودون مجموعتها" .

ومما سبق ، يمكن تبين التقارب الشديد في استجابات وحجج طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة على الموقف الخامس فيما يتعلق بأسلوب المجموعات وإمكانية تطبيقه في البيئة التعلّمية في الموقف الخامس، إذ تقاربت نسب الطلبة المؤيدين من كلا الفريقين (80% ، 72%) وبالتالي تقاربت نسب المعارضين من كلا الفريقين (20% ، 28%) مما قد يعكس توافقاً بين الفريقين من الطلبة في الرأي.

وبإمعان النظر في حجج الطلبة المقدمة من الفريقين، تبين عدم وجود فروق ملحوظة أو جوهرية بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية في تفكيرهم البيداغوجي المتعلق بالبيئات التعلّمية وأسلوب المجموعات في الموقف الخامس ، إذ اتفق المؤيدون من الفريقين على ملاءمة هذا الأسلوب للأعداد الكبيرة من الطلبة وسهولة تطبيقه في الصفوف ، وأضاف طلبة السنة الرابعة حجة أخرى تمثلت في التشويق الذي يحدثه تطبيق أسلوب المجموعات في الحصة،في حين تمحورت مبررات الطلبة المعارضين للأسلوب من كلا الفريقين في حجة واحدة هي عدم ملاءمة هذا الأسلوب للموقف الخامس لعدم تفعيله من قبل المعلمة وتعاملها مع الطلبة بشكل فردي لا بشكل جماعي.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الموقف السادس:

تصف الحالة التدريسية في الموقف السادس كيفية تدريس درس " أجزاء النبات" من قبل معلمة الصف الأول الأساسي في إحدى المدارس النائية والفقيرة بالإمكانات المادية من خلال استخدام نباتات طبيعية وفرتها المعلمة من البيئة المحلية في محاولة للتغلب على نقص المواد والوسائل التعليمية في المدرسة، ويظهر الموقف أن المعلمة أتاحت الفرصة للطلبة بتحسس النباتات والتعرف إلى أجزائها، ومن ثم استنتاج مسميات هذه الأجزاء بشكل منظم .

أولاً: استجابات الطلبة – المعلمين فيما يتعلق بمعرفة تمثيلات المحتوى الدراسي وأساليب واستراتيجيات تدريسه:

أ- استجابات الطلبة – المعلمين من مستوى السنة الأولى:

أيد (11) طالباً وطالبة من مستوى السنة الأولى الأسلوب المستخدم في الموقف السادس بنسبة (22%) ، في حين عارض (39) طالباً وطالبة بنسبة (78%) استخدام هذا الأسلوب في التدريس .

ويبين الجدول (22) الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى مدافعين بها عن آرائهم .

ويتضح من الجدول (22) ضآلة عدد طلبة السنة الأولى المؤيدين لأسلوب المعلمة في الموقف السادس (11 طالب وطالبة) مقارنة بالطلبة المعارضين (39 طالب وطالبة) على الرغم من أن حججهم على قدر جيد من القوة والإقناع ، وقد احتج المؤيدون من طلبة السنة الأولى بتعامل المعلمة مع الأطفال بطريقة محسوسة تتناسب وخصائصهم في هذا الصف وتفعيلهم في نفس الوقت .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

" توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف السادس فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المؤيدون للموقف السادس	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المعارضون للموقف السادس	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
أسلوب ناجح لإيصال المعلومات للطلبة لأن الطلبة في هذا الصف يعتمدون على الأشياء المحسوسة بالنسبة لهم من أجل الفهم	**6**	**%54ر5**	**أسلوب المعلمة غير كاف لأنها لم تستخدم وسائل تعليمية متطورة كالمجهر**	**26**	**%66ر7**
هذا الأسلوب يعمل على تفاعل الطلبة مع الحصة	**5**	**%45ر5**	**لن يستفيد الطلبة من أسلوب المعلمة لأن أسلوبها المستخدم فوق مستوى الطلبة في هذا الصف فالطلبة لا يستطيعون الاستنتاج**	**13**	**%33ر3**
المجموع	**11**	**%100**	المجموع	**39**	**%100**

والشواهد الآتية توضح حجج المؤيدين للموقف السادس:

"تحسس الطلبة للنباتات بأيديهم يعطيهم فهم لها" ، " الطلبة يفهمون برؤية الشيء ومكوناته وليس بذكره" ، " الطفل عندما يرى ويتحسس فإنه سيتعلم فعلاً " ، " الطلبة في هذا الموقف شاركوا في العمل وتفاعلوا مع الحصة " ، " أسلوب المعلمة سهل وجعل الطلبة يتفاعلون معها" ، " حاولت المعلمة إفهام الطلبة بطريقة سهلة ومحسوسة " .

أما الطلبة المعارضون لأسلوب المعلمة في الموقف السادس والذين كانت نسبتهم مرتفعة جداً (78%) مقارنة بنسبة المؤيدين (22%)، فقد جاءت حججهم أكثر سطحية و أقل إقناعاً من حجج المؤيدين للأسلوب المستخدم في الموقف السادس، إذ احتج عدد كبير من طلبة السنة

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الأولى بعدم كفاية أسلوب المعلمة وعدم استخدامها للوسائل التعليمية المتطورة والمفيدة للتعليم كالمجهر والتلفاز أو حتى اللوحات الكرتونية والتي أعطوها كل الوزن والأهمية على الرغم من أن النبات المحسوس بالنسبة للطلبة في هذه المرحلة يعد من الوسائل المعينة لهم والأقرب بالنسبة إليهم لاستنتاج مسميات أجزائه.

كذلك فإن الحجة الثانية التي بررت عدم نجاح أسلوب المعلمة بأنه فوق مستوى الطلبة في الصف الأول لأنهم " لا يستطيعون الاستنتاج " لم تكن بالحجة المقنعة إطلاقاً ، إذ ما المانع من محاولة تنمية تفكير الطلبة ومساعدتهم على الاستنتاج وغيره من عمليات العلم المختلفة منذ الطفولة .

والشواهد الآتية توضح ما سبق:

" لن يستفيد الطلبة من أسلوب المعلمة لأن هناك أجزاء معقدة يصعب عليهم فهمها في هذا الصف" ، " تفكير الطالب في الصف الأول محدود وأسلوب المعلمة فوق مستواهم " ، " لا يمكن أن يستفيد الطالب بدون وجود وسائل تعليمية متطورة " ، " وجود الوسائل التعليمية يسهم في تعلم الطلبة بسهولة " ، " المدرسة النائية أصلاً ستخرج جيل فاشل لأنه لا وسائل حديثة لديهم".

ب- **استجابات الطلبة – المعلمين من مستوى السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية:**

أيد (9) من الطلبة من مستوى السنة الرابعة بنسبة (36%) الأسلوب التدريسي المستخدم في الموقف السادس ، في حين عارض (16) طالباً وطالبة بنسبة (64%) استخدام هذا الأسلوب في التدريس.

ويبين الجدول (23) الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة مدافعين بها عن آرائهم.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

الجدول (23)

" توزيع طلبة السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية) ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف السادس فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المؤيدون للموقف السادس	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المعارضون للموقف السادس	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
أسلوب ممتاز لأن الطالب في هذه المرحلة يعتمد على الأشياء المحسوسة في تعلمه	3	%33ر3	أسلوب المعلمة غير كاف لأنه لا بد من أن تشرح شرحاً وافياً ولا تعتمد على استنتاج الطلبة فقط.	7	%43ر8
هذا الأسلوب يسهل الانتقال من المحسوس إلى المجرد	2	%22ر2	النباتات الطبيعية ليست بالوسيلة الكافية ولا تغني عن الوسائل التكنولوجية الحديثة	9	%56ر3
أسلوب المعلمة يجذب انتباه الطلبة ويشوّقهم ويعمل على تفاعلهم	2	%22ر2			
البيئة هي المصدر الأساسي للوسائل التعليمية حتى لو كانت بسيطة	2	%22ر2			
المجموع	9	%100	المجموع	16	%100

ويتبين من الجدول (23) تنوع الحجج المقدمة من طلبة السنة الرابعة المؤيدين لأسلوب المعلمة في الموقف السادس وقدرتها على الإقناع وتبرير تأييدهم للأسلوب المستخدم خاصة عند احتجاجهم باعتماد طلبة الصف الأول على المحسوس في هذه المرحلة والاستفادة من البيئة للتغلب على فقر الوسائل التعليمية بطريقة تجذب الطلبة وتشوقهم وتحفزهم على التفاعل في الحصة. كما يلاحظ النسبة المتدنية نسبياً للطلبة المؤيدين (36%) مقارنة بنسبة الطلبة المعارضين للموقف السادس (64%) .

وهذه شواهد من حجج الطلبة المؤيدين للموقف السادس:

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

" أسلوب المعلم المستخدم في تدريس العلوم للصف الأول " ، " الطلبة في هذا الصف يعتمدون على المحسوس أكثر من أي شيء " ، " استخدمت المعلمة أسلوباً يعمل على الانتقال من المحسوس إلى المجرد" ، " ليس بالضرورة أن تكون الوسائل على مستوى عال من التكنولوجيا المهم كيفية إيصال المعلومة بأسلوب سهل " ، " الوسيلة التي استخدمتها المعلمة أفضل من غيرها كونها محسوسة " ، " هذا الأسلوب يجذب انتباه الطلبة ويؤدي إلى تفاعلهم " ، " فهم الطلبة من خلال المشاهدة والتحسس أفضل من البروجكتر" .

أما الطلبة المعارضون لأسلوب المعلمة في الموقف السادس والذين كانت نسبتهم (64%) ، فقد تمثلت حججهم في حماسهم الزائد للوسائل التعليمية / التكنولوجية من جهة، وفي عدم كفاية أسلوب المعلمة و قيامها بالشرح التقليدي المفصل دون إشراك الطلبة في الاستنتاج، وهذه بلا شك حجج سطحية.

والشواهد الآتية أمثلة على ذلك:

" أسلوب المعلمة لا يكفي لابد أن تشرح لهم شرحاً وافياً " ، " لا بد أن تقوم المعلمة بشرح الحصة ولا تترك الاستنتاج على الطلبة وحدهم " ، " لا يمكن الاستغناء عن الوسائل الحديثة في التعليم فهي التي تؤدي إلى نجاح عملية التعليم " ، " النباتات التي استخدمتها المعلمة لا تكفي يجب استخدام لوحات كرتونية أو مجهر أو تلفزيون لتكون الحصة فعالة " .

ومما سبق ، يمكن تبين بعض التغير في تفكير طلبة السنة الرابعة عنه لدى طلبة السنة الأولى فيما يتعلق بالأسلوب المستخدم في الموقف السادس والذي يبينه أمران:

الأمر الأول : ارتفاع نسبة الطلبة المؤيدين لأسلوب المعلمة في الموقف السادس لدى طلبة السنة الرابعة (36%) عنها لدى طلبة السنة الأولى (22%)، وبالمقابل انخفاض نسبة الطلبة المعارضين للموقف من مستوى السنة الرابعة (64%) عنها لدى الطلبة من مستوى السنة الأولى (78%) .

والأمر الثاني: تنوع الحجج المقدمة من طلبة السنة الرابعة وقوتها في الإقناع وتبرير تأييدها للموقف معتمدة قواعد تربوية تعليمية لا غنى عنها في الموقف التعليمي، مع الأخذ بعين الاعتبار اتفاق طلبة السنة الأولى والرابعة المؤيدين للموقف السادس في بعض الحجج من مثل:

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

أهمية المحسوس للطفل خلال الأسلوب التدريسي المستخدم .

كذلك اتفق الطلبة المعارضون للموقف السادس من مستوى السنة الأولى والسنة الرابعة على ضرورة الوسائل التكنولوجية التعليمية لنجاح الأسلوب التعليمي على الرغم من أن تعقيد الوسيلة وثمنها الباهظ لا يعد مقياساً لنجاحها وتحقيقها الغرض المنشود.

ثانياً: استجابات الطلبة – المعلّمين فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلمية:

أ- استجابات الطلبة –المعلمين من مستوى السنة الأولى:

أيد (12) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى بنسبة (24%) الأسلوب الذي اتبعته المعلمة في الموقف السادس من حيث ملاءمة هذا الأسلوب للبيئة التعلّمية وإمكانية تطبيقه عملياً، في حين عارض (38) طالباً وطالبة بنسبة (76%) استخدام هذا الأسلوب لعدم توافقه مع البيئة التعلّمية وعدم إمكانية تطبيقه.

وأما الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى مدافعين بها عن آرائهم حول ملاءمة أو عدم ملاءمة الأسلوب المستخدم في الموقف السادس للبيئة التعلّمية والتي عكست معرفتهم بالبيئات التعلّمية فهي على النحو الذي يبينه الجدول (24).

الجدول (24)

" توزيع طلبة السنة الأولى ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف السادس والتي تعكس معرفتهم بالبيئات التعلّمية "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المؤيدون للموقف السادس	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الأولى المعارضون للموقف السادس	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
نجحت المعلمة في التكيف مع البيئة التعلّمية الفقيرة بالتعامل مع النباتات المحسوسة	5	41ر6%	استخدام المعلمة للنباتات الطبيعية غير كافٍ ويلزمه استخدام وسائل متطورة أكثر	24	63ر2%
استخدام الوسائل المحسوسة	7	58ر3%	البيئة التعلّمية الفقيرة	14	36ر8%

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

بالنسبة للطلبة يعمل			يمكن		
تفاعل الطلبة مع الحصة			أن تحقق تعلم فعال		
المجموع	12	%100	المجموع	38	%100

ويتضح من الجدول (24) تدني عدد طلبة السنة الأولى المؤيدين لأسلوب المعلمة المتعلق بالبيئات التعلّمية في الموقف السادس (12 طالباً وطالبة) مقارنة بعدد الطلبة المعارضين (38 طالباً وطالبة) ، على الرغم من قوة حججهم نسبياً وقدرتها على الإقناع أكثر من حجج الطلبة المعارضين .

وبالنظر إلى حجج طلبة السنة الأولى المؤيدين للأسلوب المستخدم من قبل المعلمة في البيئة التعلّمية الفقيرة الواردة في الموقف السادس نجدهم يبررون تأييدهم ذلك بنجاح المعلمة في التكيف مع فقر البيئة التعلّمية من خلال استخدام النباتات المحسوسة ، بالإضافة إلى التفاعل الصفي الذي يحدثه استخدام الوسائل المحسوسة بالنسبة للطلبة ، وهاتان حجتان لا يستهان بهما.

وهذه شواهد من أقوال طلبة السنة الأولى المؤيدين للموقف السادس:

"النباتات المحسوسة خير وسيلة للتعلم الجيد" ، " نجحت المعلمة في التكيف مع البيئة التعلّمية الفقيرة من خلال نباتات محسوسة بالنسبة للطلبة" ، " النباتات التي استخدمتها المعلمة تعمل على تفاعل الطلبة في الحصة مع المعلمة " ، " استخدام وسائل محسوسة يعمل على تفاعل الطلبة مع الحصة" .

أما حجج طلبة السنة الأولى المعارضين لأسلوب المعلمة في الموقف السادس فتمثلت في عدم كفاية استخدام النباتات المحسوسة في الحصة لأنها لا تغني عن الوسائل التعليمية المتطورة ، وعدم قدرة البيئة التعلّمية الفقيرة مادياً على تحقيق تعلم فعال ، وهي حجج واهية وغير مقنعة لم تحرص على تحقيق التعلم الفعال، إذ أن الوسيلة التعليمية لا تقاس بحداثتها أو ارتفاع ثمنها أو درجة التطور التكنولوجي فيها وإنما تقاس بتحقيقها الهدف المرجو من استخدامها.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

والشواهد الآتية من السنة الأولى:

"لا يمكن أن يستفيد الطالب من الحصة بدون توفر وسائل تعليمية متطورة" ، " الوسائل التعليمية الحديثة تسهم في التعلم الجيد" ، " استخدام النباتات الطبيعية لا يكفي لوحده بدون وسائل تكنولوجية حديثة " ، " المدرسة الفقيرة بالوسائل لا يمكن أن تحدث تعلماً فعالاً "، " استخدام النباتات المحسوسة غير كافٍ ويلزمه وسائل متطورة أكثر" .

ب-استجابات الطلبة – المعلمين من مستوى السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية:

اتفق (10) طلاب من طلبة السنة الرابعة بنسبة (40%) على ملاءمة الأسلوب المستخدم من قبل المعلمة في الموقف السادس للبيئة التعلّمية وإمكانية تطبيقه ، في حين عارض (15) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة بنسبة (60%) على عدم ملاءمة هذا الأسلوب للبيئة التعلّمية.

ويبين الجدول (25) الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة مدافعين بها عن آرائهم حول ملاءمة أو عدم ملاءمة الأسلوب المستخدم في الموقف السادس للبيئة التعلّمية والتي تعكس معرفتهم بالبيئات التعلّمية.

الجدول (25)

" توزيع السنة الرابعة (بعد إنهائهم المساقات النظرية) ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف السادس والتي تعكس معرفتهم بالبيئات التعلّمية "

الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المؤيدون للموقف السادس	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية	الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة المعارضون للموقف السادس	عدد الطلبة المعلمين	النسبة المئوية
نجحت المعلمة في التكيف مع فقر البيئة التعلّمية المادي لأن النباتات المحسوسة خير وسيلة لشرح الدرس	4	%40	النباتات الطبيعية المستخدمة في الحصة لا تعد وسيلة كافية ولا تغني عن الوسائل التعليمية المتطورة والتكنولوجية	9	%60
البيئة المحيطة هي المصدر الأساسي للوسائل التعليمية مهما كانت بسيطة	2	%20	استخدام الوسائل المختلفة والحديثة هو الذي يغني البيئة التعلّمية ويجعل التعلم فعالاً	6	%40
استخدام النباتات الطبيعية من البيئة يعمل على تشويق الطلبة وإثارة انتباههم للحصة	4	%40			
المجموع	10	%100	المجموع	15	%100

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ويلاحظ من ال[illegible]ين أنهوا المساقات النظرية المؤيدين لأسلوب المعلمة في الموقف السادس فيما يتعلق بالبيئات التعلّمية (10 من الطلبة) مقارنة بعدد الطلبة المعارضين (15 طالب وطالبة) .

وبالنظر إلى الحجج المقدمة من طلبة السنة الرابعة المؤيدين للموقف السادس نجدها قوية وعميقة وذات مساس واضح بالبيئة التعلّمية الفعالة على الرغم من الفقر المادي للبيئة التي يعرضهما الموقف السادس ، إذ يحتج هؤلاء الطلبة بنجاح المعلمة في التكيف مع فقر البيئة التعلّمية وتحويلها إلى بيئة تعلّمية فعالة من خلال استخدام وسائل تعليمية محسوسة بالنسبة للطلبة مما يسهم في تعلّمهم بفعالية، بالإضافة إلى اعتبارهم البيئة المحيطة خير مصدر للوسائل التعليمية بغض النظر عن تكلفتها المادية وتطورها التكنولوجي ، وكذلك يحتجون بقدرة هذه النباتات المأخوذة من البيئة المحيطة بالطلبة على تشويق الطلبة وإثارة انتباههم وجذبهم ، وجميعها حجج مقنعة ولا شك.

والشواهد الآتية خير دليل على ذلك:

"نجحت المعلمة في التكيف مع فقر البيئة التعلّمية المادي من خلال النباتات المحسوسة "، " النباتات الطبيعية خير وسيلة لشرح هذا الدرس" ، " ليس بالضرورة أن تكون الوسائل متطورة جداً حتى يفهم الطلبة الدرس" ، " الوسيلة التي استخدمتها المعلمة تشوق الطلبة وتثيرهم لأنها من بيئتهم " ، "بيئة الطالب المحيطة هي المصدر الأساسي للوسائل التعليمية الفعالة مهما كانت بسيطة" .

أما الطلبة المعارضون لأسلوب المعلمة في الموقف السادس فجاءت حججهم سطحية بشكل واضح ، إذ تمثلت في عدم كفاية النباتات الطبيعية في تحقيق الأهداف المرجوة وضرورة استخدام وسائل تعليمية تكنولوجية متطورة ، واعتبار هذه الوسائل المتطورة شرطاً لازماً لتحقيق التعلم الفعال، مما يعكس معرفة سطحية بالوسائل التعليمية وشروط استخدامها بفعالية.

وهذه شواهد من أقوال الطلبة في هذه الفئة:

"لا يمكن للنباتات وحدها أن تحقق أهداف الدرس ولابد من وسائل تعليمية متطورة إضافية " ، " لا يمكن الاستغناء عن الوسائل الحديثة في التعليم لأنها هي التي تؤدي لتعلم

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

فعال" ، " استخدام الوسائل الطبيعية في البيئات التعلّمية" ، " كيف يمكن أن تكون النباتات البسيطة وسيلة تعليمية ناجحة ؟" .

وبمقارنة استجابات طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية حول الأسلوب المتعلق بالبيئات التعلّمية في الموقف السادس، يتبين بعض الفرق في تفكير طلبة السنة الرابعة فيما يتعلق بالبيئات التعلّمية المتعلقة بالموقف السادس والذي يظهره التغير الملحوظ في نسب الطلبة المؤيدين والمعارضين للموقف من كلا الفريقين ، إذ ارتفعت نسبة الطلبة المؤيدين للموقف من طلبة السنة الرابعة (40%) عنها لدى طلبة السنة الأولى (24%) ، وبالتالي انخفضت نسبة المعارضين من طلبة السنة الرابعة (60%) عن الطلبة المعارضين من السنة الأولى (76%) .

وبالتمعن في حجج الطلبة من الفريقين يُلحظ تماثل حجج الطلبة المعارضين من الفريقين بشكل واضح ، إذ تمثلت حججهم في عدم كفاية الوسائل الطبيعية البسيطة في تحقيق أهداف الحصة إذ أنها لا تغني عن الوسائل التعليمية / التكنولوجية المتطورة ، بالإضافة إلى عدم قدرة البيئة التعلّمية الفقيرة مادياً على تحقيق تعلم فعال.

إن تماثل هذه الحجج يجعل من الفرق في نسبة الطلبة المعارضين من طلبة السنة الرابعة (60%) عنه لدى طلبة السنة الأولى (76%) فرقاً غير جوهري إذا ما كان الهدف هو ملاحظة طبيعة التفكير وطريقته والذي تعكسه الحجج والمبررات اكثر من العدد والنسبة المئوية.

أما حجج الطلبة المؤيدون للموقف السادس من الفريقين ، فقد تماثلت في ملاءمة الأسلوب المستخدم للموقف ونجاح المعلمة في التكيف مع فقر البيئة التعلّمية الوارد في الموقف السادس من خلال استخدام النباتات الطبيعية المحسوسة بالنسبة للطلبة ، بالإضافة إلى اتفاقهم في أن هذه الوسائل الطبيعية تعمل على توفير التفاعل والمتعة والتشويق لدى الطلبة.

وأضاف طلبة السنة الرابعة المؤيدين للموقف حجة ثالثة ذات قوة تمثلت في أن البيئة المحيطة تعد مصدراً أساسياً للوسائل التعليمية الفاعلة بغض النظر عن تكلفتها المادية وتعقدها التكنولوجي.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وبذلك يصبح ضين من الطلبة من المستويين (مستوى السنة الأولى والسنة الرابعة) فرقاً ليس جوهرياً إذا ما قورن بالحجج المتماثلة التي قدمها الطلبة من الفريقين والتي تعكس تماثلاً في التفكير لدى طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية أكثر من عكسها تغيراً وفرقاً فيه.

خلاصة:

أولاً: معرفة تمثيلات المحتوى الدراسي وأساليب تدريسه:

بإمعان النظر في نتائج استجابات الطلبة من مستوى السنة الأولى والسنة الرابعة التي سبق تفصيلها حول التمثيلات والأساليب التدريسية المستخدمة في المواقف السابقة، يمكن الخلوص إلى عدم وجود فروق جوهرية في تفكير طلبة السنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية عنه لدى طلبة السنة الأولى خاصة عند مقارنة استجابات كل منهم على الأسلوب المستخدم في كل من المواقف الأول والثاني والخامس، أما فيما يتعلق بالأسلوب المستخدم في كل من المواقف الثالث والرابع والسادس فقط ظهرت بعض الفروق الملحوظة بين الطلبة من المستويين في نسب المؤيدين والمعارضين لكل من هذين الموقفين ، وكذلك اختلفت الحجج المقدمة من طلبة السنة الرابعة عنها لدى طلبة السنة الأولى بعض الشيء ، إلا أن هذا الاختلاف ليس بالاختلاف الجوهري الذي يمكن أن يكشف عن تغير جوهري ملموس في تفكير طلبة السنة الرابعة فيما يتعلق بالأساليب التدريسية المستخدمة في المواقف الستة عنه لدى طلبة السنة الأولى، إذ أن الطريقة التي يفكرون بها طريقة سطحية يتعاملون من خلالها مع الموقف التعليمي من الخارج دون الخوض في تفاصيل الموقف خصوصاً وأن حججهم لم تكن قادرة على عكس صورة واضحة حول معرفة الطلبة من المستويين بالأساليب التدريسية المختلفة، إذ غالباً ما كانت تبريراتهم سطحية أو غير مقنعة أو تعكس نمطاً تفكيرياً غير ملائم، أو أنها تركز على جانب واحد فقط تمثل بالخصائص العامة للأسلوب التدريسي من حيث تأثيرها فيما يتعلمه ، أي أنها تعكس ارتباطاً للأسلوب بخصائص الطلبة وتعلمهم أكثر من التركيز على آلية الأسلوب التدريسي المستخدم وتفاصيل ومبررات استخدامه ومدى قدرته على إيصال المفاهيم المختلفة وإحداث التعلم والتعليم الجيدين ، على الرغم من أن التساؤلات حول المواقف الستة تركزت بشكل رئيس حول رأي الطالب في الأسلوب التدريسي ومدى قدرته على إحداث التعلم الفعلي للمحتوى.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ثانيا: معرفة خصائص الطلبة:

من خلال التمعن في نتائج استجابات الطلبة من مستوى السنة الأولى والسنة الرابعة ممن أنهوا المساقات النظرية حول معرفة خصائص الطلبة والتي سبق تفصيلها يمكن الخلوص إلى وجود تغير ملحوظ في تفكير طلبة السنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية عنه لدى طلبة السنة الأولى فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة وهذا التغير في التفكير يسير في الاتجاه الايجابي ، إذ أظهر طلبة السنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية تنوعاً في عناصر معرفة خصائص الطلبة ومسوغات لهذه العناصر أكثر قوة وإقناعاً من تلك التي أظهرها طلبة السنة الأولى على كل موقف من المواقف الأربعة التي سئلوا عنها، باستثناء الموقف الثاني الذي لم تظهر استجابات ومبررات الطلبة حوله أياً من الفروق أو التغيرات بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة فيما يتعلق بعناصر معرفة خصائص الطلبة، مما قد يعزى إلى المساقات النظرية وخاصة التربوية والنفسية منها التي درسها طالب السنة الرابعة والتي قد يعزى التغير في تفكيره عن طالب السنة الأولى إليها.

وبمحاولة استخلاص عناصر معرفة خصائص الطلبة لدى كل من طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية حول المواقف الأربعة لتبين التغير لدى طلبة السنة الرابعة نجدها تتلخص في الجدول (26) .

الجدول (26)

"عناصر معرفة خصائص الطلبة المستخلصة حول المواقف الأربعة لدى طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية"

الموقف	عناصر معرفة خصائص الطلبة لدى طلبة السنة الأولى	عناصر معرفة خصائص الطلبة لدى طلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية
الموقف الأول	– مستوى تفكير الطلبة – ميول الطلبة	– مستوى تفكير الطلبة – تنمية تفكير الطلبة – إثارة الدافعية لدى الطلبة – مراعاة الفروق الفردية
الموقف الثاني	– تشويق الطلبة – الاتجاهات المتكونة لدى الطلبة نحو المادة	– جذب انتباه الطلبة – تشويق الطلبة

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

	– جذب انتباه الطلبة.	– الاتجاهات المتكونة لدى الطلبة – مستوى تفكير الطلبة – مراعاة الفروق الفردية
الموقف الثالث	– درجة إمتاع الطلبة – الاتجاهات المتكونة لدى الطلبة نحو المادة – تشجيع حرية الطالب والتعبير عن الرأي	– تشويق الطلبة – درجة جذب الطلبة – الاتجاهات المتكونة لدى الطلبة نحو المادة – تنمية التفكير والإبداع والموهبة لدى الطلبة – الإسهام في تكوين شخصية الطالب – إثارة الدافعية لدى الطلبة – زيادة مستوى تفاعل الطلبة
الموقف الرابع	– درجة إمتاع الطلبة – الصعوبات التلعمية لدى الطلبة	– درجة جذب الطلبة – درجة إمتاع الطلبة – إثارة الدافعية لدى الطلبة – تنمية التفكير والفهم لدى الطلبة – مستوى الطلبة التعليمي

ثالثا: معرفة البيئات التعلمية:

بتمعن نتائج استجابات الطلبة التي تسبق تفصيلها من مستوى السنة الأولى والسنة الرابعة ممن أنهوا المساقات النظرية التي سبق تفصيلها حول معرفة البيئات التعلّمية، يمكن الخلوص إلى عدم وجود فروق جوهرية في تفكير طلبة السنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية عنه لدى طلبة السنة الأولى فيما يتعلق بالبيئات التعلّمية، إذ تماثلت الطريقة التي يفكرون بها ويتعاملون من خلالها مع الموقف فيما يتعلق بالبيئات التعلمية بغض النظر عن الألفاظ والكلمات المستخدمة، وذلك من خلال تماثل حجج الطلبة من الفريقين سواء المؤيدين أو المعارضين للموقفين الخامس والسادس ، الأمر الذي يظهر عدم وجود تغير في التفكير البيداغوجي لدى طلبة السنة الرابعة الذين أنهوا المساقات النظرية فيما يتعلق ببيئات التعلم –عنه لدى طلبة السنة الأولى – يُعزى إلى المساقات النظرية التي درسها هؤلاء الطلبة.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ثانياً: أثر مساق التربية العملية في التفكير البيداغوجي:

في سبيل الإجابة عن السؤال الثاني ، تمت مقابلة الطلبة–المعلمين من مستوى السنة الرابعة قبيل إنهائهم مساق التربية العملية باستخدام المواقف التعليمية (شبه العملية) ذاتها التي استخدمت في مقابلة طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم مساقاتهم النظرية، وذلك للكشف عن التفكير البيداغوجي لديهم ومقارنته مع تفكيرهم البيداغوجي بعد إنهائهم مساقات البرنامج النظرية وقبل التحاقهم بمساق التربية العملية، بالإضافة إلى ملاحظة هؤلاء الطلبة – المعلمين في الحصص الصفية التي يدرسونها أثناء التحاقهم بمساق التربية العملية (التدريب الميداني) باستخدام أسلوب الملاحظة بالمشاركة لتبيّن التمثيلات والأساليب التدريسية التي يستخدمونها وتحويلاتهم البيداغوجية للمفاهيم الأكاديمية ، وكذلك تبين مدى مراعاتهم لخصائص الطلبة والبيئات التعلّمية ومدى توافق ذلك كله مع وجهات نظرهم وآرائهم المستخلصة من المقابلات معهم، وذلك كله في سبيل تبين الأثر الذي يحدثه مساق التربية العملية في التفكير البيداغوجي لدى الطلبة – المعلمين .

وفيما يأتي توضيح تفصيلي لذلك..

أ- استجابات طلبة السنة الرابعة – المعلمين الملتحقين بالتربية العملية على مواقف المقابلات شبه العملية:

تحددت عناصر التفكير البيداغوجي الثلاثة في المواقف التعليمية شبه العملية الستة لدى الطلبة–المعلمين من مستوى السنة الرابعة الملتحقين بالتربية العملية – كما لدى طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية – بالأسئلة الموجهة إليهم حول الحالات التدريسية الواردة في هذه المواقف ، إذ وجهت إليهم نفس الأسئلة التي تتعلق بالعنصر الأول (التمثيلات والأساليب التدريسية) على كل موقف من مواقف المقابلات الستة التي وجهت لطلبة السنة الأولى والسنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية من قبل، وكذلك وجهت إليهم الأسئلة التي تتعلق بالعنصر الثاني (معرفة خصائص الطلبة) على المواقف الأربعة الأولى من المواقف الستة، وأما الأسئلة المتعلقة بالعنصر الثالث(معرفة البيئات التعلّمية) فقد وجهت إليهم حول الموقفين الخامس والسادس من المواقف الستة.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وفيما يأتي تبيان لاستجابات الطلبة من مستوى السنة الرابعة بعد التحاقهم بالتربية العملية على كل موقف من مواقف المقابلات الستة محللة وفق عناصر التفكير البيداغوجي..

الموقف الأول:

أولاً: استجابات طلبة التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة تمثيلات المحتوى وأساليب واستراتيجيات تدريسه:

عند سؤال طلبة التربية العملية رأيهم في الأسلوب الاستقرائي المستخدم في هذا الموقف، أيد (22) طالباً وطالبة الأسلوب المستخدم في الموقف بنسبة (88%) ، في حين عارض (3) فقط من الطلبة بنسبة (12%) استخدام هذا الأسلوب باعتباره أسلوباً غير ملائم للموقف التعليمي.

وبسؤال طلبة التربية العملية حول مبرراتهم وحججهم التي يدافعون بها عن آرائهم ، كانت النتائج على النحو الذي يبينه الجدول (27) .

ويلاحظ من الجدول (27) تنوعٌ في الحجج التي قدمها طلبة التربية العملية المؤيدين للأسلوب الاستقرائي ، كما تظهر قوة هذه الحجج منطقياً وقدرتها على الإقناع بشكل عام، ويظهر هذا الأمر لدى النسبة الأكبر من طلبة التربية العملية (88%) إذ أن عدد الطلبة المؤيدين للأسلوب الاستقرائي في الموقف الأول (22) طالب وطالبة يفوق بكثير عدد الطلبة المعارضين (3 فقط من الطلبة) بنسبة (12%) ، هذا عدا عن أن الحجج التي قدمها طلبة التربية العملية المعارضين للموقف الأول حجج سطحية ومرتبطة بخصائص الطلبة أكثر من ارتباطها بطبيعة الأسلوب الاستقرائي نفسه.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

" توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الأول فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية "

طلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية				طلبة السنة الرابعة قبيل إنهائهم مساق التربية العملية					
حجج الطلبة المؤيدين للموقف الثاني	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الثاني	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المؤيدين للموقف الثاني	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الثاني	العدد	النسبة المئوية
أسلوب سهل وسلس	5	26ر4%	اسلوب غير مناسب لأنه لا يثير دافعية الطلبة لأنه غير محسوس	2	33ر3%	أسلوب حديث غير تقليدي	5	22ر7%	أسلوب مجرد لا يعتمد المحسوس	2	66ر7%
أسلوب مريح للمعلم	3	15ر8%				يعمل على تنمية التفكير لدى الطلبة	6	27ر3%			
يشجع العمل التعاوني	2	10ر5%	أسلوب لا يراعي الفروق الفردية	1	16ر7%	هذا الأسلوب عبارة عن اكتشاف موجه يرسخ المعلومات في ذهن الطالب	4	18ر2%	أعلى من مستوى الطلبة العقلي	1	33ر3%
يوفر الوقت والجهد	3	15ر8%									
يشجع الطالب على التحليل والتركيب للوصول إلى النتيجة	2	10ر5%	أسلوب لا يعمل على تنمية التفكير لتشجيعه الحفظ في النهاية	2	33ر3%	أسلوب سلس وسهل على الطلبة	3	13ر6%			
يعمل على تنمية التفكير للتوصل إلى النتيجة	2	10ر5%	بحاجة إلى معلم كفء	1	16ر7%	أسلوب متدرج ومنطقي	2	9ر1%			
أسلوب جيد جدا لأن الجمع مفهوم لدى الطلبة أكثر من الضرب	2	10ر5%				يعمل على تنمية مهارة التحليل والاستنتاج لدى الطلبة	2	9ر1%			
المجموع	19	100%	المجموع	6	100%	المجموع	22	100%	المجموع	3	100%

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

والشواهد الآتية تبين حجج الطلبة المؤيدين لأسلوب الاستقرائي:

"أسلوب سهل على الطلبة" ، " أسلوب حديث ليس تقليدي " ، " ينمي التحليل والاستنتاج لدى الطلبة " ، " ينمي التفكير لدى الطلبة " ، " هو اكتشاف موجه ليس من السهل نسيانه" ، " طريقة المعلم تماماً تمثل الاكتشاف الموجه الذي يرسخ المعلومات في ذهن الطالب" ، "أسلوب منطقي لأنه متدرج" ، " أسلوب المعلم رائع في تنمية تفكير الطلبة" ، " هذا الأسلوب من الأساليب التعليمية الحديثة التي تخرج عن النمط التقليدي" .

أما حجج الطلبة المعارضين فتبينها الشواهد الآتية:

" يفضل استخدام أمثلة محسوسة مع هؤلاء الطلبة" ، " الطالب في هذه المرحلة ليس لديه تفكير مجرد لذا يجب الاعتماد على المحسوس " ، " هذا الأسلوب أعلى من مستوى الطلبة العقلي" .

ومما يجدر ذكره أنه وباستخدام بعض الأسئلة السابرة حول المحتوى الدراسي الوارد في الموقف الأول (تعميم الضرب في 10) وكيفية التوصل إليه بالأسلوب الاستقرائي لم يستطع طلبة التربية العملية التمييز بين هذا التعميم ومهارة الضرب ومهارة الجمع المتكرر، فظهر خلط لديهم بين التعميم والمهارة، إذ لم يستطع أغلبهم (22 طالباً وطالبة بما نسبته (88%)) تمييز مهارة الجمع المتكرر التي توصل إلى التعميم ومبررات استخدامها في بداية الأسلوب الاستقرائي عن مهارة الضرب في 10 التي تعد تطبيقاً مباشراً للتعميم بعد التوصل إليه، مما يظهر ضعفاً في معرفة المحتوى الدراسي لدى هؤلاء الطلبة على الرغم من قوة حججهم ومبرراتهم عند تأييدهم الأسلوب الاستقرائي ، أي على الرغم من معرفتهم البيداغوجية العامة الجيدة.

وبمقارنة حجج طلبة التربية العملية بحججهم بعد إنهاء المساقات النظرية (الجدول (27)) ، يمكن ملاحظة بعض التشابه بين الطلبة المؤيدين من الفئتين ، إذ تقارب عدد الطلبة المؤيدين بعد إنهاء المساقات النظرية (19 طالباً وطالبة بنسبة (76%)) بعددهم قبيل إنهاء مساق التربية العملية (22 طالباً وطالبة بنسبة (88%)) ، إلا أن النسبة الأعلى من المؤيدين هي لصالح طلبة التربية العملية، وكذلك كان هناك بعض التشابه في حجج المؤيدين من الفئتين (أسلوب سلس وسهل، يعمل على تنمية التفكير ، يعمل على تنمية التحليل والاستنتاج)

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

إلا أن التنوع الأكبر و ة ، مما يعني وجود بعض التغير في تفكير طلبة التربية العملية عنه لديهم بعد إنهاء المساقات النظرية .

كذلك يتبين من الجدول (27) انخفاض عدد طلبة التربية العملية المعارضين للأسلوب الاستقرائي في الموقف الأول إلى (3 فقط بنسبة (12%)) من الطلبة في حين كان عددهم بعد إنهاء المساقات النظرية (6 من الطلبة بنسبة (24%)) ، وبالتالي انخفضت حججهم عما كانت عليه قبل التربية العملية ، إلا أنها لم تكن أفضل حالاً من حيث الإقناع والقوة عما كانت عليه .

ومما سبق ، يمكن ملاحظة بعض الفروق الملحوظة في تفكير طلبة السنة الرابعة قبيل إنهاء مساق التربية العملية عنه بعد إنهاء المساقات النظرية، فيما يتعلق بالأسلوب الاستقرائي المستخدم في الموقف الأول ، إلا أن هذه الفروق ليست بالفروق الجوهرية وإنما هي فروق سطحية ليس بالضرورة أن يكون مردها لمساق التربية العملية ، خاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار ضعف معرفة المحتوى الدراسي لدى هؤلاء الطلبة حتى بعد مقاربتهم إنهاء مساق التربية العملية.

ثانياً: استجابات طلبة التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة:

عند سؤال طلبة التربية العملية حول مدى ملاءمة الأسلوب الاستقرائي المستخدم في الموقف الأول للطلبة وتوافقه مع خصائصهم وتلبيته لحاجاتهم ، أيد (19) طالباً وطالبة بنسبة (76%) استخدام هذا الأسلوب مع الطلبة مؤكدين توافقه مع خصائصهم ، في حين عارض (6) من طلبة التربية العملية بنسبة (24%) استخدام هذا الأسلوب لعدم توافقه مع خصائص الطلبة.

وبسؤال هؤلاء الطلبة حول مبرراتهم وحججهم التي يدافعون بها عن آرائهم والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة ، كانت النتائج على النحو الذي يبينه الجدول (28) .

ويلاحظ من الجدول (28) تأييد أغلبية طلبة التربية العملية (19 طالباً وطالبة بنسبة (76%)) للأسلوب الاستقرائي المستخدم في الموقف الأول مدعمين تأييدهم هذا بحجج جيدة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بخصائص الطلبة، إذ يحتجون لهذا الأسلوب بملاءمته لتفكير الطلبة

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وقدراتهم العقلية ، بالإ ، ومراعاته للفروق الفردية بينهم ، وإثارة دافعيتهم وتشويقهم.

والشواهد الآتية توضح حجج طلبة التربية العملية المؤيدين للموقف الأول:

"الأسلوب الاستقرائي هو الأنسب لتفكير الطلبة" ، " مناسب جداً لمستوى الطلبة التفكيري" ، " يعمل هذا الأسلوب على تنمية تفكير الطلبة" ، " هذا الأسلوب يراعي الفروق الفردية بين الطلبة" ، " مناسب لقدرات الطلبة العقلية" ، " يناسب المستوى العقلي للطلبة " ، " اسلوب مشوق ومثير " ،" يشوق الطلبة ويجذبهم للتعلم " ، " يثير دافعية الطلبة" ، " يعمل على إثارة دافعيتهم" .

أما الطلبة المعارضون لاستخدام الأسلوب الاستقرائي في التدريس، والذين لم يتجاوز عددهم (6 من الطلبة بنسبة (24%)) فكانت حججهم جميعها تدور حول محور واحد تمثل في أهمية الأمثلة المحسوسة حتى يتناسب الأسلوب مع مستوى الطلبة وهذه حجة ليست بالإقناع الكافي، إذ أن الطلبة في الموقف الأول الذين استخدم معهم الأسلوب الاستقرائي من مستوى الصف الثالث الأساسي والأمثلة المقدمة إليهم ليست بدرجة معقدة من التجريد الذي لا يتلاءم معهم.

وهذه شواهد من أقوال هؤلاء الطلبة :

"هذا الأسلوب غير مناسب لمستوى الطلبة العقلي" ، " أسلوب أعلى من مستوى الطلبة " ، " الطلبة يتعلمون بالمحسوس أكثر من الأمثلة المجردة ولهذا فالأسلوب الاستقرائي أعلى من مستواهم" .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

" توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الأول والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة "

طلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية				طلبة السنة الرابعة قبل إنهائهم مساق التربية العملية					
حجج الطلبة المؤيدين للموقف الأول	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الأول	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المؤيدين للموقف الأول	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الأول	العدد	النسبة المئوية
أسلوب مناسب لتفكير الطلبة وقدراتهم العقلية	7	41ر2%	هذا الأسلوب أعلى من مستوى الطلبة	4	50%	مناسب لتفكير الطلبة	3	15ر8%	أعلى من مستوى الطلبة إذ يتعلمون بالمحسوس أكثر من الأمثلة المجردة	6	100%
يثير من دافعية الطلبة للتوصل إلى القاعدة	4	23ر5%	لا يراعي الفروق الفردية	1	12ر5%	يراعي الفروق الفردية	2	10ر6%			
يعمل على تنمية تفكير الطلبة	6	35ر3%	لا يثير الدافعية لأنه غير محسوس	1	12ر5%	يعمل على تنمية التفكير لدى الطلبة	3	15ر8%			
			لا يعمل على تنمية التفكير	2	25%	يتناسب وقدرات الطلبة العقلية	3	15ر8%			
						يثير دافعية الطلبة	4	21%			
						يشوق الطلبة	4	21%			
المجموع	17	100%	المجموع	8	100%	المجموع	19	100%	المجموع	6	100%

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وتتمثل عناصر الأول لدى طلبة التربية العملية في مستوى تفكير الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية ، وتنمية تفكير الطلبة، وإثارة دافعية الطلبة وتشويقهم ، وهي ذاتها العناصر التي أوردها الطلبة قبل التحاقهم بمساق التربية العملية باستثناء تشويق الطلبة ومراعاة الفروق الفردية واللتين أضافهما طلبة التربية العملية.

وكذلك ، تبين من ملاحظة الجدول (28) تقارب في أعداد طلبة السنة الرابعة المؤيدين للأسلوب الاستقرائي في الموقف الأول قبل وبعد التحاقهم بمساق التربية العملية وفيما يتعلق بخصائص الطلبة ، إذ كان عدد المؤيدين منهم قبل الالتحاق بمساق التربية العملية (17 طالباً وطالبة بنسبة (68%)) ، وعددهم بعد الالتحاق بمساق التربية العملية (19 طالباً وطالبة بنسبة (76%)) ، وكذلك تقاربت حجج الطلبة المؤيدين قبل وبعد الالتحاق بمساق التربية العملية فيما عدا تشويق الطلبة ومراعاة الفروق الفردية بينهم التي أظهرها طلبة التربية العملية .

أما المعارضون من طلبة السنة الرابعة قبل وبعد الالتحاق بمساق التربية العملية فقد اختلفت حججهم على الرغم من تقارب أعدادهم (8 ، 6 من الطلبة بنسبة 32%، 24% على التوالي) ، إلا أن هذا الاختلاف كان لصالح طلبة السنة الرابعة بعد التحاقهم بمساق التربية العملية، إذ تبين من الجدول (28) تخلي هؤلاء الطلبة عن الحجج التي تظهر الأسلوب الاستقرائي غير مراع للفروق الفردية وغير مثير للدافعية ولا يعمل على تنمية التفكير والتي قدموها قبل التحاقهم بمساق التربية العملية ، لتبقى الحجة الوحيدة التي تنادي بالتعامل مع الطلبة في هذا الصف بطريقة محسوسة أكثر منها مجردة والتي ليست ذات قوة كافية كما سبق القول.

وبالتالي ، يمكن الخلوص إلى وجود فرق بسيط في تفكير طلبة التربية العملية المعارضين للموقف الأول فيما يتعلق بخصائص الطلبة إلا أنه ليس بالفرق الجوهري فعلياً إذا ما أخذ بعين الاعتبار ضآلة عدد طلبة السنة الرابعة المعارضين للموقف بالمقارنة مع عدد المؤيدين منهم قبل وبعد الالتحاق بمساق التربية العملية والذين لم تظهر فروق ملحوظة بينهم في الاستجابات والحجج التي قدموها فيما يتعلق بخصائص الطلبة المتعلقة بالموقف الأول، خاصة وأن عناصر معرفة خصائص الطلبة كانت متماثلة لدى هؤلاء الطلبة قبل وبعد الالتحاق بمساق التربية العملية .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الموقف الثاني:

عارض (21) طالباً وطالبة من طلبة التربية العملية الأسلوب التدريسي المستخدم في هذا الموقف بنسبة (84%) ، في حين أيد (4) من الطلبة فقط استخدام هذا الأسلوب بنسبة (16%).

ويبين الجدول (29) الحجج التي قدمها طلبة التربية العملية مدافعين بها عن آرائهم.

وتبين من الجدول (29) ارتفاع ملحوظ في عدد طلبة التربية العملية المعارضين للأسلوب التدريسي المستخدم في الموقف الثاني (21 طالب وطالبة بنسبة(84%)) عن عدد الطلبة المؤيدين (4 من الطلبة فقط بنسبة (16%)) .

وبالنظر إلى الحجج المقدمة من هؤلاء الطلبة (الطلبة المعارضين) تتبين متانة هذه الحجج وقوتها في الإقناع مما يعكس معرفة جيدة بالأساليب التدريسية الواجب اتباعها في مثل هذا الموقف (الموقف الثاني) وخاصة الحجة المتعلقة بضرورة ارتباط الجانب التطبيقي بالجانب النظري والتي احتلت النسبة الأعلى من بين حججهم (4ر52%).

والشواهد الآتية توضح هذه الحجج:

"التركيز على المعلومات النظرية وحدها لا يكفي لابد من تطبيق عملي " ، " يجب التركيز على الجانب النظري والعملي معاً " ، " الحفظ والتكرار لا يعتبر دلالة على التعلم الجيد" ، " الحفظ لا يؤدي لتعلم فعال" ، " أسلوب المعلم تقليدي نظري يركز على الحفظ فقط" ، " ما فائدة الحفظ بدون فهم " ، " ما الدليل على أن الطالب سيطبق الصلاة إذا عاد إلى المنزل ؟ ".

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

" توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثاني فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية "

طلبة السنة الرابعة بعد انهائهم المساقات النظرية				طلبة السنة الرابعة قبيل إنهائهم مساق التربية العملية			
حجج الطلبة المؤيدين للموقف الثاني	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الثاني	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المؤيدين للموقف الثاني	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الثاني	العدد	النسبة المئوية
استخدام الوسيلة التعليمية يجعل الحصة مشوقة جداً للطلبة	4	30ر8%	طريقة تقليدية تعتمد على الحفظ الصم فقط	2	16ر7%	أسلوب المعلم يحقق أهداف الدرس تماماً	2	50%	لابد من التركيز على التطبيق العملي بالإضافة للجانب النظري	11	52ر4%
التكرار والحفظ يساعد على التعلم الجيد والتفاعل الفعال	4	30ر8%	لا يراعي الفروق الفردية	2	16ر7%	أسلوب المعلم يرسخ المعلومات من خلال التكرار	2	50%	حفظ المعلومات ليس دلالة على التعلم الفعال	6	28ر6%
طريقة جيدة تشمل الجانب النظري والعملي	3	23ر1%	يجب التركيز على الجانب العملي بالإضافة إلى الجانب النظري	3	25%				الأسلوب النظري المتبع أسلوب تقليدي لا يركز إلا على الحفظ بدون فهم	4	19%
أسلوب يربط الطالب بواقعه ويرسخ الدرس في ذهن الطالب	2	15ر3%	أسلوب ممل للطلبة	2	16ر7%						
			الحفظ لا يدل على الفهم الصحيح للمادة	3	25%						
المجموع	13	100%	المجموع	12	100%	المجموع	4	100%	المجموع	21	100%

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

أما فيما يتعلق بحجج طلبة التربية العملية المؤيدين للموقف الثاني والتي كانت نادرة مقارنة بحجج الطلبة المعارضين فقد جاءت سطحية وغير مقنعة بالدرجة المنطقية الكافية، إذ ما الذي يؤكد أن التكرار وحده قادر على أن يرسخ المعلومات في ذهن الطالب بحيث تصبح مقاومة للنسيان على المدى البعيد ؟ وكذلك ، كيف للأسلوب النظري التقليدي أن يكون كافياً وحده لتحقيق أهداف درس عملي ككيفية الصلاة ؟

وهذه شواهد من أقوال هذه الفئة من الطلبة :

"هذا الأسلوب يعمل على تحقيق الأهداف بفعالية " ، " أسلوب المعلم يحقق الأهداف تماماً " ، "التكرار يعمل على ترسيخ المعلومات في الذهن" ، " التكرار والحفظ يرسخان المعلومات لدى الطالب" .

وكذلك ، تبين من الجدول (29) تغير ملحوظ في استجابات ومبررات طلبة السنة الرابعة قبيل إنهائهم مساق التربية العملية عنها بعد إنهائهم مساقات البرنامج النظرية أي قبل التحاقهم بالتربية العملية) فيما يتعلق بالأسلوب التدريسي المستخدم في الموقف الثاني ، إذ انخفض عدد الطلبة المؤيدين منهم من (13 طالباً وطالبة بنسبة (52%)) قبل التربية العملية إلى (4 فقط من الطلبة بنسبة (16%)) بعد التربية العملية، وبذلك ارتفع عدد الطلبة المعارضين للموقف الثاني من (12 طالباً وطالبة بنسبة (48%)) قبل التربية العملية إلى (21 طالباً وطالبة بنسبة (84%)) بعد التربية العملية، مما يعكس فرقاً ملحوظاً في استجابات هؤلاء الطلبة قبل التحاقهم بمساق التربية العملية وبعده، الأمر الذي يمكن أن يعكس أثراً ملحوظاً لمساق التربية العملية في تفكير طلبة السنة الرابعة الملتحقين بهذا المساق، إذ أن المتمعن في حجج طلبة التربية العملية يلحظ فرقاً واضحاً بينها وبين حججهم قبل التحاقهم بمساق التربية العملية وخاصة الطلبة المعارضون للأسلوب النظري التقليدي المستخدم في الموقف الثاني، هذا بالإضافة إلى تركز حجج طلبة التربية العملية حول الأسلوب التدريسي ومدى قدرته على إحداث تعلم فعال، وذلك على العكس من حججهم (قبل التحاقهم بمساق التربية العملية) والتي تركز جزء منها على خصائص الطلبة على الرغم من أن الأسئلة دارت حول الأساليب والتمثيلات التدريسية وليس حول معرفة خصائص الطلبة.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وبذلك ، يمكن اغوجي يمكن اعتبارها ذات دلالة فيما يتعلق بالأسلوب التدريسي المستخدم في الموقف الثاني تُعزى لمساق التربية العملية لصالح طلبة السنة الرابعة الملتحقين بمساق التربية العملية .

ثانياً: استجابات طلبة التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة:

اتفق (4) من طلبة التربية العملية بنسبة (16%) على ملاءمة الأسلوب المستخدم من قبل المعلم في الموقف الثاني للطلبة وتوافقه مع خصائصهم وحاجاتهم ، في حين اتفق (21) طالبا وطالبة من طلبة التربية العملية بنسبة (84%) على عدم ملاءمة هذا الأسلوب للطلبة وعدم تلبيته لحاجاتهم.

ويبين الجدول (30) الحجج التي قدمها طلبة التربية العملية مدافعين بها عن آرائهم حول ملاءمة أو عدم ملاءمة الأسلوب المستخدم في الموقف الثاني للطلبة والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة.

وتبين من الجدول (30) سطحية حجج طلبة التربية العملية المؤيدين للأسلوب المستخدم في الموقف الثاني فيما يتعلق بخصائص الطلبة، إلا أن هذا الضعف غير ذي فارق إذا ما أخذ بعين الاعتبار ضآلة عدد هؤلاء الطلبة (4 فقط من طلبة التربية العملية أي ما نسبته (16%)) .

والشواهد الآتية توضح ما سبق:

"الوسيلة التعليمية المستخدمة تجذب الطلبة" ، " الوسيلة المستخدمة جذابة وتحفز الطلبة على التعلم " ، " أسلوب المعلم يراعي مستوى الطلبة العقلي " ، " هذا الأسلوب يراعي قدرات الطلبة العقلية " .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

" توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثاني والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة "

طلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية				طلبة السنة الرابعة قبيل إنهائهم مساق التربية العملية			
حجج الطلبة المؤيدين للموقف الثاني	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الثاني	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المؤيدين للموقف الثاني	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الثاني	العدد	النسبة المئوية
يعمل هذا الأسلوب على تشويق الطلبة من خلال الوسيلة التعليمية المستخدمة	3	37ر5%	أسلوب ممل للطلبة	5	29ر4%	الوسيلة المستخدمة جذابة للطلبة	2	50%	لابد من اعتماد المحسوس أكثر من التركيز على الجانب المجرد النظري	5	23ر8%
أسلوب يربط الطالب بواقعه	2	25%	الأسلوب غير مناسب لأنه نظري والطلبة بحاجة إلى التطبيق العملي	5	29ر4%	أسلوب المعلم يراعي قدرات الطلبة العقلية	2	50%	أسلوب لا يراعي ميول الطلبة ورغباتهم	2	9ر5%
يناسب تفكير الطلبة لأنه يشجع الحفظ الجيد للمادة	3	37ر5%	لا يراعي الفروق الفردية	3	17ر7%				يجب ارتباط الشرح النظري بالتطبيق العملي	2	9ر5%
			يخلو هذا الأسلوب من التشويق	4	23ر5%				يركز على الحفظ دون فهم	3	14ر3%
									أسلوب غير مشوق للطلبة	3	14ر3%
									يؤدي إلى ملل الطلبة من الدرس	4	19ر1%
									لا يراعي الفروق الفردية	2	9ر5%
المجموع	8	100%	المجموع	17	100%	المجموع	4	100%	المجموع	21	100%

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وبالمقابل ، أظهر الجدول (30) تنوعاً وقوة في حجج طلبة التربية العملية المعارضين لأسلوب المعلم المستخدم في الموقف الثاني فيما يتعلق بخصائص الطلبة ، إذ احتج هؤلاء الطلبة بعدم ملاءمة هذا الأسلوب النظري للطلبة في الصف الثاني وضرورة التركيز على الجانب العملي المحسوس ، بالإضافة إلى عدم قدرة هذا الأسلوب على مراعاة ميول الطلبة ورغباتهم، إذ أنه يركز على الحفظ دون التركيز على الفهم ، كما أنه غير مشوق للطلبة ويؤدي إلى مللهم ، وكذلك لا يراعي الفروق الفردية بينهم، وجميعها تمثل عناصر معرفة جيدة بخصائص الطلبة.

والشواهد الآتية خير دليل على ما سبق:

"هذا الأسلوب لا يراعي ميول الطلبة وما يحبون" ، " يركز هذا الأسلوب على الحفظ دون فهم" ، أسلوب ممل جداً للطلبة " ، " يؤدي إلى ملل الطلبة " ، " هذا الأسلوب غير مشوق ولا يجذب الطلبة" ، " لا يعمل على مراعاة الفروق الفردية " ، " الشرح النظري لا يكفي بدون تطبيق عملي" ، " لا بد من اعتماد المحسوس مع الطلبة أكثر من الأمور المجردة " ، " لابد من التطبيق العملي مع الشرح النظري" .

وتتمثل عناصر معرفة خصائص الطلبة المتعلقة بالموقف الثاني لدى طلبة التربية العملية في مراعاة ميول الطلبة ورغباتهم ، وتشويق الطلبة وجذبهم ، ومراعاة الفروق الفردية، ومستوى تفكير الطلبة.

وبمقارنة استجابات وحجج طلبة السنة الرابعة قبل وبعد الالتحاق بمساق التربية العملية فيما يتعلق بخصائص الطلبة المتعلقة بالموقف الثاني، تبين من الجدول (30) عدم وجود فروق ملحوظة في تفكير هؤلاء الطلبة قبل وبعد التحاقهم بمساق التربية العملية خاصة المعارضين منهم للموقف الثاني ، إذ تقاربت حججهم التي دافعوا بها عن آرائهم وكذلك تقاربت أعدادهم نسبياً (17 ، 21 من الطلبة بما نسبته 68%، 84% على التوالي) ، وأما المؤيدون من الطلبة قبل وبعد الالتحاق بمساق التربية العملية فالفرق الظاهر في حججهم وهو فارق بسيط ليس بذي دلالة خاصة وأن أعدادهم ضئيلة نسبياً(8، 4 من الطلبة بما نسبته 32% ، 16% على التوالي) مقارنة بأعداد المعارضين منهم ، كما أن مسوّغات الحجج التي قدموها ضعيفة.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

الموقف الثالث:

أولاً: استجابات طلبة التربية العملية فيما يتعلق بتمثيلات المحتوى وأساليب واستراتيجيات تدريسه:

أجمع طلبة التربية العملية جميعهم على تأييد استخدام الأسلوب التمثيلي في التدريس بنسبة (100%) مدعمين تأييدهم بحجج متنوعة يدافعون بها عن آرائهم ويبينها الجدول (31) .

ويبين الجدول (31) تنوع ملحوظ وقوي في حجج طلبة التربية العملية المجمعين على تأييد استخدام الأسلوب التمثيلي في الموقف الثالث.

وهذه شواهد من حجج هذه الفئة من الطلبة توضح ذلك:

" الأسلوب التمثيلي ينجح عملية التعلم ويفعلها " ، " هذا الأسلوب يرسخ المعلومات في ذهن الطالب " ، " من أفضل الأساليب التعلّمية لأنه غير تقليدي " ، " يعمل على تحقيق أهداف الدرس بسهولة ويسر " ، " يشجع الطلبة على التعلم والتفاعل " ، " يعمل على تجديد نشاط الطلبة" ، " يشوق الطلبة ويزيل الملل عنهم " ، " يجعل التعلم مرن وأكثر حيوية" ، " أسلوب حديث يبتعد عن الأسلوب التقليدي" ، " أسلوب مشوق ومحبب للطلبة " ، " أكثر أثراً في التعليم من التلقين" .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

الجدول (31)

" توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثالث فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية "

طلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية				طلبة السنة الرابعة قبيل إنهائهم مساق التربية العملية					
حجج الطلبة المؤيدين للموقف الثالث	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الثالث	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المؤيدين للموقف الثالث	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الثالث	العدد	النسبة المئوية
أسلوب ينمي الإبداع والتفكير والمواهب لدى الطلبة	3	%15	يسبب الفوضى وعدم القدرة على ضبط الطلبة	3	%60	أسلوب ناجح يُفعّل عملية التعلم	3	%12			
يؤدي إلى محبة الطلبة للمادة	4	%20				يرسخ المعلومات في ذهن الطالب أكثر من الحفظ	4	%16			
يعمل على زيادة الفهم والاستيعاب	2	%10	بحاجة إلى تخطيط محكم وإعداد جيد	2	%40	فعال في تشجيع الطلبة على التعلم	3	%12			
يعمل على ترسيخ المعلومات في الذهن أكثر من الحفظ	6	%30				أسلوب حديث غير تقليدي	4	%16			
أسلوب شيق وجذاب	2	%10				أسلوب مشوق للطلبة	3	%12			
يزيد من تفاعل الطلبة وفاعلية الحصة	3	%15				يحقق أهداف الدرس بسهولة ويسر	3	%12			
						يجدد نشاط الطلبة	2	%8			
						يزيل الملل عن الطلبة	2	%8			
						يجعل عملية التعليم أكثر حيوية	1	%4			
المجموع	20	%100	المجموع	5	%100	المجموع	25	%100	المجموع	صفر	صفر

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

وبمقارنة استجابات ومبررات طلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم مساق التربية العملية (قبل التحاقهم بالتربية العملية) وقبيل إنهائهم مساق التربية العملية (بعد التحاقهم بالتربية العمليـــة) فيما يتعلق بالأسلوب التدريسي المستخدم في الموقف الثالث، يُلحظ من الجـــدول (31) تقـــاربٌ نسبي في عدد الطلبة المؤيدين لاستخدام الأسلوب التمثيلي من الفئتين (20 طالباً وطالبـــة ، 25 طالباً وطالبة) إلا أن نسبة المؤيدين من طلبة التربية العملية كانت (100%) ، مما يعني عـــدم معارضة أحد من طلبة التربية العملية لاستخدام الأسلوب التمثيلي في التدريس، في حين كـــان عدد المعارضين منهم قبل الالتحاق بمساق التربية العملية (5 من الطلبة بنسبة (20%)) ، وعلى الرغم من انخفاض نسبة هؤلاء الطلبة المعارضين إلا أن هذه النتيجة تعطي مؤشراً على التغير ولو بسيطاً في تفكير الطلبة بعد التربية العملية عنه قبل التربية العملية، كما أن الحجج المقدمـــة من طلبة التربية العملية أكثر تنوعاً وإلماماً بإيجابيات الأسلوب التمثيلي عنها لديهم قبل التحاقهم بمساق التربية العملية، على الرغم من جودة حججهم بعد انهائهم مساق التربية العمليـــة، ممـــا يمكن من الخلوص إلى وجود فرق بسيط في تفكير طلبة السنة الرابعة قبل وبعد التربية العملية، ولكن هذه الفرق يعد فرقاً سطحياً يمكن أن لا يكون مرده الى مساق التربية العمليـــة وحـــده، خاصة إذا ما أخذ بعين الاعتبار التشابه الكبير في حجج هؤلاء الطلبة قبل وبعد التحاقهم بمساق التربية العملية.

ثانياً: استجابات طلبة التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة:

أجمع جميع طلبة التربية العملية بنسبة (100%) على تأييد ملاءمة الأسلوب التمثيلـــي للطلبة وتوافقه مع خصائصهم ويبين الجدول (32) الحجج التي قدمها هؤلاء الطلبة مدافعين بها عن آرائهم حول الموقف الثالث والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

" توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الثالث والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة "

طلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية				طلبة السنة الرابعة قبل إنهائهم مساق التربية العملية			
حجج الطلبة المؤيدين للموقف الثالث	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الثالث	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المؤيدين للموقف الثالث	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الثالث
يعمل على تنمية الابداع والتفكير والمواهب لدى الطلبة	3	3ر14%	أسلوب يسبب الفوضى وعدم انضباط الطلبة	4	%100	يعمل على إثارة دافعية الطلبة	4	%16	
يؤدي إلى محبة الطلبة للمادة	5	8ر23%				يطور علاقات إيجابية بين الطلبة	2	%8	
أسلوب شيق وجذاب للطلبة	4	%19				يزيد من حيوية الموقف التعليي	2	%8	
يزيد من تفاعل الطلبة	4	%19				أسلوب جذاب للطلبة	3	%12	
يسهم في تكوين شخصية الطالب	2	6ر9%				ينمي الجرأة والشجاعة لدى الطلبة	2	%8	
يعمل على إثارة دافيعة الطلبة	3	3ر14%				يتيح للطلبة الفرصة للتعبير	2	%8	
						يكشف عن مواهب الطلبة	3	%12	
						يلبي حاجات الطلبة للظهور وابراز ذواتهم	4	%16	
						يتناسب وتفكير الطلبة	3	%12	
المجموع	21	%100	المجموع	4	%100	المجموع	25	%100	المجموع	صفر	صفر

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وتبين من الجد أييد الأسلوب التمثيلي المستخدم في الموقف الثالث لملاءمته لخصائص الطلبة وتوافقه معها بنسبة (100%)، وقد أظهرت حجج هؤلاء الطلبة عناصر معرفة جيدة بخصائص الطلبة تمثلت في إثارة الدافعية، وتطوير علاقات إيجابية بين الطلبة، وتنمية جرأة وشجاعة الطلبة، وإتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن ذواتهم والكشف عن مواهبهم ، بالإضافة إلى تناسبه مع تفكير الطلبة في هذه المرحلة .

والشواهد الآتية توضح هذه العناصر:

" يعمل الأسلوب التمثيلي على جذب الطلبة" ، " أسلوب جذاب وشيق " ، " يطور التمثيل علاقات إيجابية بين الطلبة" ، " هذا الأسلوب ينمي الجرأة والشجاعة لدى الطلبة " ، " يعمل على تشجيع الطلبة على التعبير عن ذواتهم " ، " يتيح للطلبة فرصة جيدة للتعبير عن أنفسهم" ، " أسلوب ينمي الموهبة ويكشف عنها لدى الطلبة " ، " هذا الأسلوب يلبي حاجات الطلبة للظهور وحب القيادة " ، " أسلوب مناسب لتفكير الطلبة " ، " يعمل على زيادة حيوية الموقف التعليمي " ، " يجعل التعلم والتعليم حيويين" ، " يعمل على إثارة الدافعية " ، " أسلوب يثير دافعية الطلبة" .

وبمقارنة استجابات وحجج طلبة السنة الرابعة قبل وبعد الالتحاق بمساق التربية العملية فيما يتعلق بخصائص الطلبة المتعلقة بالموقف الثالث، أظهر الجدول (32) تقارباً ملحوظاً في حجج المؤيدين منهم على الرغم من اعتقاد أربعة منهم –قبل التحاقهم بمساق التربية العملية – بعدم تلاؤم هذا الأسلوب مع خصائص الطلبة وتسببه في إحداث الفوضى وعدم الانضباط ،إلا أن هذا العدد من المعارضين لا يمثل سوى نسبة بسيطة جداً (16%) مقارنة مع نسبة الطلبة المؤيدين (84%) .

والفارق البسيط في أعداد المؤيدين والمعارضين من الطلبة قبل وبعد الالتحاق بمساق التربية العملية والذي يظهره الجدول (32) ليس بالفرق الجوهري، إذا ما أمعنا النظر في الحجج الجيدة التي قدمها الطلبة والتي عكست عناصر معرفة جيدة بخصائص الطلبة سواء قبل الالتحاق بمساق التربية العملية أو بعده.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

الموقف الرابع:

أولاً: استجابات طلبة التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة تمثيلات المحتوى الدراسي وأساليب واستراتيجيات تدريسه:

أيد (4) من طلبة التربية العملية بنسبة (16%) الأسلوب الذي استخدمته المعلمة في الموقف الرابع ، في حين عارض (21) طالب وطالبة من طلبة التربية العملية بنسبة (84%) الأسلوب الذي استخدمته المعلمة.

وأما الحجج التي قدمها طلبة التربية العملية مدافعين بها عن آرائهم فيبينها الجدول (33).

ويلاحظ من الجدول (33) ارتفاع عدد طلبة التربية العملية المعارضين للأسلوب التقليدي المستخدم من قبل المعلمة في الموقف الرابع (21 طالباً وطالبة بنسبة (84%) مقارنة بعدد الطلبة المؤيدين (4 فقط من الطلبة بنسبة (16%)).

وكذلك يلاحظ من الجدول (33) تنوع الحجج المقدمة من الطلبة المعارضين وقدرتها على تبرير آراء اصحابها فيما يتعلق بالأسلوب التدريسي وبما يعكس معرفة جيدة بالأساليب الواجب اتباعها في مثل هذا الموقف، خاصة ما يتعلق بالحجة الأخيرة ذات النسبة الأعلى من بين الحجج (8ر42%) والمتمثلة في أهمية استخدام لوحة المحادثة لمناقشة المفاهيم قبل البدء بقراءة الدرس، مما يعكس أثراً لمساق التربية العملية في تفكير طلبة التربية العملية فيما يختص بالأساليب التدريسية، إذ لم تظهر مثل هذه الحجة لدى هؤلاء الطلبة قبل التحاقهم بمساق التربية العملية.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

" توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الرابع فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية "

طلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية				طلبة السنة الرابعة قبيل إنهائهم مساق التربية العملية					
حجج الطلبة المؤيدين للموقف الرابع	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الرابع	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المؤيدين للموقف الرابع	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الرابع	العدد	النسبة المئوية
إتقان القراءة أمر مهم جداً لتعليم الطالب اللغة العربية	4	44ر4%	أسلوب غير جيد لأن الطالب في الصف الأول لا يجيد القراءة	2	12ر5%	إتقان القراءة مهم جداً في تعلم اللغة	1	25%	لابد من التركيز على إثراء معرفة الطالب بما يحيط به	3	14ر3%
القراءة مهمة جداً للطالب وبذلك تنمو قدرة الطالب على التعبير	2	22ر2%	لابد من مناقشة الألوان ومفاهيم الدرس قبل القراءة	5	31ر3%	أسلوب تكرار القراءة يرسخ الجمل في ذهن الطالب	2	50%	أسلوب تقليدي وجامد	2	9ر5%
أسلوب جيد لأن كثرة التكرار تزيد من فهم الطلبة	3	33ر3%	القراءة لا تعني فهم الطالب واستيعابه للدرس	4	25%	إتقان القراءة ضروري لإتقان المحادثة	1	25%	لا يوجد ربط بين الجمل المقروءة والمفاهيم الواردة في الدرس	2	9ر5%
			أسلوب ممل لأنه بلا حوار	3	18ر7%				يجب البدء بالمحسوس ثم الانتقال للمجرد	3	14ر3%
			أسلوب المعلمة أغفل المهارات الأخرى للدرس (تدريبات ،محفوظات ،..)	2	12ر5%				أسلوب ممل يركز على مهارة واحدة فقط ويغفل بقية المهارات	1	4ر8%
									يجب استخدام لوحة المحادثة لمناقشة المفاهيم قبل البدء بالقراءة	9	42ر8%
									لابد من تقويم التعليم القبلي والتمهيد قبل البدء بالدرس	1	4ر8%
المجموع	9	100%	المجموع	16	100%	المجموع	4	100%	المجموع	21	100%

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

والشواهد الآتية توضح حجج طلبة التربية العملية المعارضين للموقف الرابع:

"يجب التركيز على صور ومفاهيم الدرس أولاً " ، " لابد من التركيز على معرفة الطالب بأكبر كم من المعلومات حول المحيط الذي يعيش به" ، " هذا الأسلوب تقليدي وجامد" ، " ركز على هدف معرفي واحد وأهمل بقية الأهداف " ، " لابد من البدء بالأشياء المحسوسة وربطها بالبيئة ثم الانتقال للمجرد " ، " يجب مناقشة المفاهيم بشكل واضح أولاً " ، " لابد من استخدام لوحة المحاطة ليعتمد الطالب على الأشياء المحسوسة وشبه المحسوسة أولاً " ، " لوحة المحادثة مهمة في تنمية معارف الطفل قبل البدء بالقراءة " ، " لا يوجد ربط بين مفاهيم الدرس وجمله " ، " هذا أسلوب ممل وجامد" ، " .

أما طلبة التربية العملية المؤيدون لأسلوب المعلمة في الموقف الرابع، فجاءت حججهم – كما هي لدى هؤلاء الطلبة قبل التحاقهم بمساق التربية العملية – حججاً سطحية وغير ذات إقناع.

وهذه شواهد من أقوال طلبة التربية العملية المؤيدين للموقف الرابع :

" إتقان القراءة مهم جداً في تعلم العربي" ، " القراءة المتكررة ترسخ جمل الدرس في ذهن الطالب"، " القراءة الصحيحة مهمة من أجل إتقان المحادثة" .

وبمقارنة استجابات طلبة السنة الرابعة (قبل وبعد التحاقهم بمساق التربية العملية) يُلحظ من الجدول (33) التباعد النسبي في توزيع هؤلاء الطلبة سواء المؤيدون (9 ، 4 من الطلبة بنسبة 36%، 16% على التوالي) أو المعارضون منهم (16 ، 21 من الطلبة بنسبة 64%، 84% على التوالي) على الرغم من تقاربهم في الحجج المقدمة ، وبذلك يمكن ملاحظة تغير طفيف في استجاباتهم لصالح طلبة التربية العملية مما قد يعزى لمساق التربية العملية.

وبذلك يمكن الخلوص إلى فروق بسيطة في تفكير طلبة السنة الرابعة لصالح طلبة التربية العملية يمكن اعتبارها ذات جوهر.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

أيد (3) من طلبة التربية العملية بنسبة (12%) ملاءمة أسلوب المعلمة في الموقف الرابع للطلبة وتوافقه مع خصائصهم ، في حين عارض (22) طالباً وطالبة بنسبة (88%) ملاءمة هذا الأسلوب للطلبة.

ويبين الجدول (34) الحجج التي قدمها طلبة السنة الرابعة مدافعين بها عن آرائهم حول الموقف الرابع والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة.

ويلاحظ من الجدول (34) ارتفاع عدد الطلبة المعارضين للأسلوب المستخدم في الموقف الرابع (22 طالباً وطالبة بنسبة (88%)) لعدم ملاءمته للطلبة وعدم توافقه مع خصائصهم مبررين عدم التوافق هذا بحجج عدة عكست عناصر معرفة جيدة بخصائص الطلبة وتمثلت في عدم تناسبه مع تفكير الطلبة ، وعدم مراعاته الفروق الفردية ، وعدم مراعاته خصائص الطفل النمائية ، بالإضافة إلى عدم إثارته للدافعية ، وعدم تنمية التفكير ، وعدم تشويق الطلبة وجذبهم وتسببه في إحداث الملل لديهم ، وجميعها حجج قوية وذات قدرة عالية على الإقناع.

وهذه شواهد من أقوال طلبة التربية العملية المعارضين للموقف الرابع توضح حججهم:

"أسلوب ممل" ، " يسبب هذا الأسلوب الملل للطلبة" ، " غير مناسب للتفكير المحسوس للطفل " ، " هذا الأسلوب لا يتناسب وتفكير الطلبة لأن تفكير الطفل محسوس" ، " هذا الأسلوب لا يراعي الخصائص النمائية للطفل" ، " أسلوب المعلمة لا يراعي ميول الأطفال " ، " غير مثير للدافعية " ، " لا يعمل على إثارة دافعية الطلبة" ، " لا ينمي التفكير" ، " لا يشجع الطلبة على التفكير " ، " أسلوب غير مشوق للطلبة " ، " ليس فيه تشويق وجذب للطلبة" .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

"توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الرابع والتي تعكس معرفتهم بخصائص الطلبة "

طلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية				طلبة السنة الرابعة قبيل إنهائهم مساق التربية العملية				
حجج الطلبة المؤيدين للموقف الرابع	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الرابع	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المؤيدين للموقف الرابع	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الرابع	العدد	النسبة المئوية
تعمل القراءة على زيادة قدرة الطالب على التعبير	2	3ر33%	أسلوب لا يجذب الطلبة لأنه بلا حوار	6	6ر31	يتناسب ومستوى الطلبة العقلي لأن فيه تكرار	3	%100	يسبب الملل للطلبة	3	6ر13%
أسلوب مناسب لمستوى الطلبة في هذا الصف حتى يتقن الطالب القراءة الصحيحة منذ الصغر	4	7ر66%	أسلوب لا يثير دافعية الطلبة لأنه تلقيني	7	8ر36%				لا يراعي الخصائص النمائية للطفل	1	5ر4%
									لا يتناسب وتفكير الطلبة لاعتماد الطفل الأشياء المحسوسة	6	3ر27%
			لا يعمل على تنمية فهم الطلبة وتفكيرهم	6	6ر31%				لا يراعي رغبات وميول الطفل	2	1ر9%
									لا يثير الدافعية	4	3ر18%
									لا يعمل على تنمية التفكير	3	6ر13%
									ليس فيه تشويق للطلبة	3	6ر13%
المجموع	6	%100	المجموع	19	%100	المجموع	3	%100	المجموع	22	%100

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

أما طلبة التربية العملية فقد تجاوز عددهم (3 من الطلبة بما نسبته (12%)) فتمحورت حججهم السطحية في محور واحد تمثل في ملاءمة الأسلوب المستخدم لمستوى الأطفال العقلي، على الرغم من أنه أسلوب تقليدي جامد ليس فيه أي جذب للطلبة ولا يمكن أن يكون مراعياً لمستوى الأطفال العقلي لمجرد اعتماده على التكرار المستمر وفق ما جاء على ألسنة الطلبة.

والشواهد الآتية توضح ذلك:

"أسلوب المعلمة مناسب لمستوى الطلبة العقلي" ، " هذا الأسلوب يركز على التكرار وبذلك يتناسب وقدرات الأطفال العقلية في هذه المرحلة" .

وعند مقارنة استجابات طلبة السنة الرابعة قبل وبعد التحاقهم بمساق التربية العملية فيما يتعلق بخصائص الطلبة المتعلقة بالموقف الرابع، يُلاحظ من الجدول (34) ارتفاع عدد طلبة السنة الرابعة المعارضين للموقف بعد الالتحاق بمساق التربية العملية (22 طالباً وطالبة بنسبة 88%)) عنه قبل الالتحاق بمساق التربية العملية (19 طالباً وطالبة بنسبة (76%)) ، وبالمقابل انخفض عدد المؤيدين من الطلبة بعد الالتحاق بمساق التربية العملية (3 من الطلبة بنسبة (12%)) عنه قبل الالتحاق بالمساق (6 من الطلبة بنسبة (24%)) ، إلا أن هذا الفارق في أعداد ونسب الطلبة المؤيدين والمعارضين بعد التحاقهم بمساق التربية العملية ليس بالفارق الكبير الذي يمكن أن يكون ذا دلالة جوهرية ، خاصة إذا ما تم إمعان النظر في الحجج التي أوردها هؤلاء الطلبة قبل وبعد التحاقهم بمساق التربية العملية، إذ جاءت حجج الطلبة المعارضين ذوي النسبة الأعلى سواء قبل الالتحاق بمساق التربية العملية أو بعده متقاربة بشكل كبير، باستثناء الحجج الإضافية المتمحورة حول مراعاة خصائص الطلبة النمائية ، ومراعاة ميولهم وتفكيرهم والتي أوردها الطلبة بعد التحاقهم بمساق التربية العملية والتي تثري عناصر معرفة خصائص الطلبة لدى طلبة السنة الرابعة.

أما حجج المعارضين من الطلبة فقد جاءت سطحية وغير ذات ارتباط دال بخصائص الطلبة ، وبذلك يمكن الخلوص إلى وجود فروق ملحوظة في عناصر معرفة خصائص الطلبة بين طلبة السنة الرابعة الملتحقين بمساق التربية العملية عنها لدى طلبة السنة الرابعة قبل التحاقهم بمساق التربية العملية فيما يتعلق بخصائص الطلبة المتعلقة بالموقف الرابع، إلا أنه

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

يمكن اعتبارها فروقاً ب[illegible]ة خصائص الطلبة من قبل طلبة التربية العملية، ولكن وبالمقابل فإن حجج الطلبة قبل الالتحاق بمساق التربية العملية هي حجج قوية ومقنعة ولا يمكن تجاهلها عند مقارنتها بحججهم بعد الالتحاق بمساق التربية العملية.

الموقف الخامس:

أولاً: استجابات طلبة التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة تمثيلات المحتوى الدراسي وأساليب واستراتيجيات تدريسه:

أيد (9) من طلبة التربية العملية بنسبة (36%) استخدام المعلمة لأسلوب المجموعات في التدريس مؤكدين نجاحها في تدريس المفهوم وإيصاله للطلبة، في حين عارض (16) طالباً وطالبة بنسبة (64%) استخدام هذا الأسلوب.

وأما الحجج التي قدمها طلبة التربية العملية مدافعين بها عن آرائهم ، فيبينها الجدول (35) .

ويلاحظ من الجدول (35) ارتفاع عدد طلبة التربية العملية المعارضين لأسلوب المجموعات المستخدم في الموقف الخامس (16 طالباً وطالبة بنسبة (64%)) مقارنة بعدد الطلبة المؤيدين (9 من الطلبة بنسبة (36%)) ، بالإضافة إلى قوة حجج الطلبة المعارضين وقدرتها على الإقناع بما يعكس تفهماً ووعياً لفعاليات وإجراءات الأسلوب المستخدم في الموقف الخامس ، خاصة وأن مسمى المجموعات في الموقف الخامس هو مسمى شكلي لم يُفعّل ولم تراع شروطه قبل استخدامه في الموقف ، وهو ما أظهرته حجج الطلبة المعارضين للموقف .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

" توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الخامس فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية "

طلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية				طلبة السنة الرابعة قبيل إنهائهم مساق التربية العملية					
حجج الطلبة المؤيدين للموقف الخامس	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الخامس	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المؤيدين للموقف الخامس	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الخامس	العدد	النسبة المئوية
أسلوب جيد يشجع العمل التعاوني والتنافس بين المجموعات	4	28ر6%	المجموعات هنا لم تفعل فعلياً لأن كل طالب عمل بمفرده	7	63ر6%	أسلوب مناسب للأعداد الكبيرة من الطلبة	3	33ر3%	يفضل أن يكون عدد الطلبة في المجموعة قليل وعدد المجموعات قليل (4-5)	6	37ر5%
أسلوب شيق يجذب الطلبة	2	14ر3%	أسلوب غير جيد لأن الطالبات لم يتوصلن للنتيجة بأنفسهن	4	36ر4%	يوفر فرص للنقاش والحوار والتفاعل والتعاون	3	33ر3%			
يزيد من تفاعل الطلبة ودافعيتهم	3	21ر4%				يعمل على تنمية التفكير وإعمال العقل	1	11ر1%	أسلوب غير مناسب لأنه لم يُفعّل فعلياً وإجابات الطلبة فردية	7	43ر75%
أسلوب ممتاز للتغلب على مشكلة الأعداد الكبيرة من الطلبة	2	14ر3%				أسلوب ممتاز في ايصال المفهوم للطلبة	1	11ر1%	الأسلوب المستخدم لم يوضح المفهوم والأمثلة المعروضة لا تكفي	2	12ر5%
أسلوب جيد في إيصال المفاهيم بسهولة للطلبة	3	21ر4%				أسلوب جذاب وغير تقليدي	1	11ر1%	لابد من توضيح مفهوم الكسر المكافئ من خلال رسومات توضيحية	1	6ر25%
المجموع	14	100%	المجموع	11	100%	المجموع	9	100%	المجموع	16	100%

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ومما يجدر ذكره أن دراسة (مفهوم تكافؤ الكسور) لدى طلبة التربية العملية سواء المؤيدون أو المعارضون منهم للموقف الخامس وذلك عند سؤالهم حول نجاح المعلمة في إيصال المفهوم للطلبة، إذ اعتقد (22 طالباً وطالبة) منهم أي ما نسبته (88%) نجاح المعلمة في إيصال المفهوم للطلبة، على الرغم من أنها لم تتطرق أصلاً لمفهوم تكافؤ الكسور أو تحاول إيضاحه وإنما ركزت جل جهدها في تدريب الطلبة على مهارة إيجاد الكسور المتكافئة وبطريقة روتينية تلقينية وحتى دون محاولة استنتاجها من الطلبة، هذا باستثناء ثلاثة فقط من طلبة التربية العملية المعارضين للموقف الخامس والذين تطرقوا لأهمية إيضاح المفهوم قبل البدء بالتدرب على المهارة .

والشواهد الآتية توضح حجج طلبة التربية العملية المعارضين للموقف الخامس:

"يجب أن يكون عدد الطلبة في المجموعة (3–5) فقط" ، " عدد المجموعات يجب أن يكون (4–5) وعدد الطلبة (4–5) أيضاً" ، " أسلوب المجموعات هنا لم يُفعّل والإجابات كانت فردية" ، " كل طالب أجاب بمفرده فكيف عملوا مجموعات ؟ " ، " هذا الأسلوب غير ناجح لأن المفهوم لم يوضح والأمثلة غير كافية" ، " لم تستخدم المعلمة رسومات توضيحية لإيضاح مفهوم الكسر المكافئ" ، " عدد الطلبة كبير جداً مما يعني عدم فعالية هذا الأسلوب" .

أما فيما يتعلق بحجج طلبة التربية العملية المؤيدين لأسلوب المجموعات في الموقف الخامس ، فحاولت جميعها إبراز إيجابيات استخدام أسلوب المجموعات في التدريس متجاهلة طبيعة الموقف ومدى ملاءمة هذا الأسلوب للموقف التعليمي المعروض وقدرته على تحقيق أهداف الدرس ، مما جعلها تفقد معناها وقوتها إذ عُزلت عن السياق التعليمي ونُظر إليها مجردة.

والشواهد الآتية توضح هذه الحجج:

" هذا الأسلوب مناسب جداً للأعداد الكبيرة من الطلبة" ، " من أفضل الأساليب لأنه يوفر فرص التفاعل والحوار " ، " يعمل على تنمية التفكير وإعمال العقل" ، " أسلوب جذاب للطلبة وغير تقليدي " ، " أسلوب ممتاز في إيصال المفاهيم للطلبة" ، " يتناسب وحجم الطلبة الضخم" ، " يوفر فرصة للحوار والتعاون والتفاعل" .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وبمقارنة استج[illegible]ساق التربية العملية، يبين الجدول (35) فروقاً ظاهرة في هذه الاستجابات بين الفئتين من الطلبة ، إذ انخفض عدد طلبة السنة الرابعة المؤيدين لأسلوب المجموعات في الموقف الخامس بعد التربية العملية (9 من الطلبة بنسبة (36%)) عنه قبل التربية العملية (14 طالباً وطالبة بنسبة (56%))، وبالمقابل ارتفع عدد الطلبة المعارضين للموقف الخامس بعد التربية العملية (16 طالباً وطالبة بنسبة 64%)) عنه قبل التربية العملية (11 طالباً وطالبة بنسبة (44%)) ، بالإضافة إلى الاختلاف الواضح في حجج طلبة السنة الرابعة المعارضين استخدام أسلوب المجموعات في الموقف الخامس بعد التحاقهم بمساق التربية العملية عنها قبل التحاقهم بمساق التربية العملية ، مما يعكس أثراً لمساق التربية العملية في تفكير الطلبة الملتحقين به فيما يتعلق بأسلوب المجموعات المستخدم في الموقف الخامس.

أما بالنسبة لطلبة السنة الرابعة المؤيدون لأسلوب المجموعات قبل وبعد التحاقهم بمساق التربية العملية فلم تظهر أي فروق تذكر بينهم في حججهم المقدمة والتي جاءت في مجملها ضعيفة وغير مقنعة .

وبذلك ، يمكن الخلوص إلى وجود فروق ملحوظة في تفكير طلبة السنة الرابعة فيما يتعلق بالأسلوب التدريسي المستخدم في الموقف الخامس، يمكن اعتبارها ذات دلالة، وتُعزى لمساق التربية العملية لصالح الطلبة الملتحقين بمساق التربية العملية، إلا أنه لا يمكن إغفال الضعف الواضح في معرفة المحتوى الدراسي الذي أظهره هؤلاء الطلبة، والذي لا يعكس أي أثر لمساق التربية العملية في تفكيرهم فيما يتعلق بمعرفة المحتوى الدراسي على الرغم من المعرفة البيداغوجية العامة الجيدة بأساليب التدريب.

ثانياً: استجابات طلبة التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلمية:

عند سؤال طلبة التربية العملية حول مدى ملاءمة الأسلوب التعاوني (أسلوب المجموعات) في الموقف الخامس للبيئة التعلّمية وإمكانية تطبيقه فعلياً ، أيد (8 من الطلبة) بنسبة (32%) استخدام هذا الأسلوب وتوافقه مع البيئة التعلّمية ، في حين عارض (17 طالباً

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وطالبة) من طلبة التر وب لعدم توافقه مع البيئة التعلّمية وعدم إمكانية تطبيقه عملياً .

وبسؤال الطلبة حول مبرراتهم وحججهم التي يدافعون بها عن آرائهم والتي تعكس معرفتهم بالبيئات التعلّمية ، كانت النتائج على النحو الذي يبينه الجدول (36) .

ويلاحظ من الجدول (36) ارتفاع عدد طلبة التربية العملية المعارضين لاستخدام أسلوب المجموعات في الموقف الخامس (17 طالباً وطالبة بنسبة (68%)) لعدم توافقه مع البيئة التعلّمية وعدم إمكانية تطبيقه عملياً مقارنة بعدد الطلبة المؤيدين للموقف (8 فقط من الطلبة بنسبة (32%)) ، هذا بالإضافة إلى تنوع حجج هؤلاء الطلبة المعارضين وقوتها خاصة فيما يتعلق بضرورة تنظيم البيئة التعلّمية من أجل نجاح هذا الأسلوب من مثل: توافر المقاعد المتحركة التي تسمح بالتفاعل بين طلبة المجموعات من جهة والتفاعل بين المعلم والطلبة من جهة أخرى، الأمر الذي لم يكن متوافراً في الموقف الخامس المعروض .

وهذه الشواهد توضح حجج طلبة التربية العملية المعارضين للموقف الخامس:

" لا يتناسب هذا الأسلوب وعدد الطلبة الكبير" ، " هذا الأسلوب بحاجة لأعداد أقل من الطلبة" ، " لم تتبع إجراءات تنظيمية خاصة لاستخدام هذا الأسلوب بفعالية " ، " يجب توفير التجهيزات الخاصة بأسلوب المجموعات كالمقاعد المتحركة مثلاً " ، " لابد من جلوس الطلبة في حلقات دائرية أو على شكل حرف C حتى ينجح أسلوب المجموعات " ، " المجموعات المستخدمة في الموقف لم تُفعّل " ، " لابد من تنظيم خاص لأسلوب المجموعات حتى يُفعّل" .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

" توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف الخامس والتي تعكس معرفتهم بالبيئات التعلّمية "

طلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية				طلبة السنة الرابعة قبيل إنهائهم مساق التربية العملية					
حجج الطلبة المؤيدين للموقف الخامس	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الخامس	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المؤيدين للموقف الخامس	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف الخامس	العدد	النسبة المئوية
أسلوب ملائم جداً للتفاعل مع عدد الطلبة الكبير جداً في الصف	6	33ر3%	الأسلوب غير ملائم في هذا الصف لأنه لم يُفعّل فعلياً	7	%100	يتناسب وأعداد الطلبة الكبيرة جداً	3	37ر5%	أسلوب غير مناسب للأعداد الكبيرة في الصف	4	23ر5%
أسلوب قابل للتطبيق في أي صف بسهولة	7	41ر2%				يعمل على تنمية روح التعاون لدى الطلبة	3	37ر5%	لابد من تنظيم خاص لهذا الأسلوب لتفعيله	5	29ر4%
تطبيقه في الصف يجعل الحصة مشوقة وممتعة	5	29ر4%				يوفر بيئة تعلّمية ناجحة	2	%25	لابد من توافر تجهيزات معينة في بيئة التعلم لينجح هذا الأسلوب	5	29ر4%
									لم يفعل أسلوب المجموعات في هذا الصف	3	17ر6%
المجموع	18	%100	المجموع	7	%100	المجموع	8	%100	المجموع	17	%100

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

أما حجج طلبة التربية العملية المؤيدين لاستخدام أسلوب المجموعات في الموقف الخامس والذين لم تتجاوز نسبتهم (32%) ، فقد جاءت متباينة ، إذ اعتقد بعض هؤلاء الطلبة بتناسب هذا الأسلوب مع عدد الطلبة الكبير جداً في الصف وقدرته على التخلص من هذا العبء من أجل تعلم جيد، وهذا على العكس تماماً من الحقيقة ، إذ أن الأعداد الكبيرة في الصف تعيق التفاعل التعليمي الفعّال وتشجع على إحداث الفوضى ، في حين قدم البعض الآخر حججاً جيدة كإيجابيات للأسلوب التعاوني (أسلوب المجموعات) من مثل تنمية روح التعاون ونجاح التعلم ، إلا أنها أغفلت سياق البيئة التعلّمية الوارد في الموقف الخامس ومدى تناسبه مع هذا الأسلوب من عدمه ، وبذلك كانت هذه الحجج في مجملها سطحية وغير ذات إقناع.

والشواهد الآتية توضح حجج هؤلاء الطلبة المؤيدين للموقف الخامس:

"هذا الأسلوب مناسب للأعداد الكبيرة من الطلبة" ، " أسلوب المجموعات مناسب للتغلب على مشكلة عدد الطلبة الكبير" ، " يعمل هذا الأسلوب على تشجيع التعاون بين الطلبة" ، " يعمل على تنمية روح التعاون بين الطلبة" ، " هذا الأسلوب يوفر بيئة تعلّمية ناجحة " ، " يعمل هذا الأسلوب على نجاح الموقف التعليمي في البيئة التعلّمية" .

أما عند مقارنة استجابات وحجج طلبة السنة الرابعة قبل وبعد التحاقهم بمساق التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلّمية المتعلقة بالموقف الخامس ، فيظهر من الجدول (36) التباين الكبير بين أعداد طلبة السنة الرابعة المؤيدين والمعارضين للموقف قبل وبعد التحاقهم بمساق التربية العملية، إذ انخفض عدد المؤيدين منهم من (18 طالباً وطالبة بنسبة (72%)) قبل الالتحاق بمساق التربية العملية إلى (8 فقط من الطلبة بنسبة (32%)) بعد التحاقهم بمساق التربية العملية، وبالمقابل ارتفع عدد المعارضين منهم من (7 طلاب فقط بنسبة 28%)) قبل الالتحاق بمساق التربية العملية إلى (17 طالباً وطالبة بنسبة (68%)) بعد الالتحاق بمساق التربية العملية، هذا بالإضافة إلى ازدياد حجج طلبة التربية العملية قوة وواقعية وقدرة على الإقناع عما كانت عليه قبل التحاق الطلبة بمساق التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلّمية المتعلقة بالموقف الخامس، مما يمكن أن يعزى لمساق التربية العملية، بالإضافة إلى واقعية المواقف التعليمية التي يمرون بها والتي قد تكون أنضجت معرفتهم حول البيئات التعلّمية بشكل واقعي جعلهم يتخلون عن حماسهم النظري لأسلوب المجموعات لمجرد كونه أسلوباً حديثاً

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ينادي به معظم التربويين لهم لهذا الأسلوب مرتبطة بإمكانية تطبيقه فعلاً في البيئة التعلّمية ومدى مناسبته لها وتوافقه معها مما يعكس معرفة جيدة بالبيئات التعلّمية لدى هؤلاء الطلبة.

الموقف السادس:

أولاً: استجابات طلبة التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة تمثيلات المحتوى الدراسي وأساليب واستراتيجيات تدريسه:

اتفق جميع طلبة التربية العملية بنسبة (100%) على تأييد الأسلوب التدريسي المستخدم في الموقف السادس مدعمين تأييدهم بحجج متنوعة ومختلفة ، ويبين الجدول (37) الحجج التي قدمها هؤلاء الطلبة مدافعين بها عن آرائهم.

يلاحظ من الجدول (37) اتفاق جميع طلبة التربية العملية بنسبة (100%) على تأييد الأسلوب التدريسي الذي استخدمته المعلمة في الموقف السادس مدعمين تأييدهم هذا بحجج متنوعة ومختلفة وذات ارتباط جيد بالأسلوب التدريسي المستخدم وأثره في تحقيق التعلم الفعال.

والشواهد الآتية خير دليل على هذه الحجج:

" يعمل على ترسيخ المعلومات في الذهن" ، " يعمل على تنمية تفكير الطلبة " ، " يشجع التفكير وينميه " ، " نجحت المعلمة في تحقيق أهدافها بفعالية " ، " نجحت المعلمة في إيصال المفهوم بشكل كبير" ، " هذا الأسلوب يؤدي إلى فهم واف لأجزاء النبات لأنه محسوس " ، " المواد المحسوسة من بيئة الطالب تُفعّل عملية التعلم" ، " تترسخ المعلومات لدى الطالب باستخدام مواد من بيئته ومحسوسة بالنسبة له".

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

" توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف السادس فيما يتعلق بعرفة التمثيلات والأساليب التدريسية "

طلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية				طلبة السنة الرابعة قبيل إنهائهم مساق التربية العملية					
حجج الطلبة المؤيدين للموقف السادس	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف السادس	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المؤيدين للموقف السادس	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف السادس	العدد	النسبة المئوية
أسلوب ممتاز لأن الطالب في هذه المرحلة يعتمد على الأشياء المحسوسة في تعلمه	3	33ر3%	أسلوب المعلمة غير كاف لأنه لابد من أن تشرح شرحاً وافياً ولا تعتمد على استنتاج الطلبة فقط	7	43ر8%	يعمل على ترسيخ المعلومات في ذهن الطالب	9	%36			
هذا الأسلوب يسهل الإنتقال من المحسوس إلى المجرد	2	22ر2%				يؤدي إلى فهم جيد للمفاهيم لاعتماده الأشياء المحسوسة	8	%32			
أسلوب المعلمة يجذب انتباه الطلبة ويشوقهم ويعمل على تفاعلهم	2	22ر2%	النباتات الطبيعية ليست بالوسيلة الكافية ولا تغني عن الوسائل التكنولوجية الحديثة	9	56ر3%	أسلوب جيد في تنمية تفكير الطلبة	4	%16			
البيئة هي المصدر الأساسي للوسائل التعليمية حتى لو كانت بسيطة	2	22ر2%				يؤدي إلى تحقيق الأهداف بفعالية	4	%16			
المجموع	9	%100	المجموع	16	%100	المجموع	25	%100	المجموع	صفر	صفر

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وبمقارنة استجابات طلبة السنة الرابعة قبل وبعد التحاقهم بمساق التربية العملية فيما يتعلق بالأسلوب التدريسي المستخدم في الموقف السادس ، تبين من الجدول (37) الفروق الملحوظة في أعداد الطلبة المؤيدين والمعارضين من الفئتين ، إذ كان عدد طلبة السنة الرابعة المؤيدين للموقف السادس (9 من الطلبة بنسبة (36%)) في حين ارتفع هذا العدد إلى (25 طالباً وطالبة بنسبة (100%)) أي جميع أفراد العينة من طلبة السنة الرابعة، وبينما عارض أسلوب المعلمة في الموقف السادس (16 من الطلبة بنسبة (64%)) قبل الالتحاق بمساق التربية العملية – وهو عدد ليس بالقليل على الرغم من سطحية حججهم– إلا أن أحداً منهم لم يعارض هذا الأسلوب بعد الالتحاق بمساق التربية العملية .

وبتمعن حجج طلبة السنة الرابعة المؤيدين للموقف السادس من الفئتين نجد بعض التشابه في حججهم ، إلا أن التنوع الأكبر والحجج الأقوى فيما يتعلق بالأساليب التدريسية قدمها الطلبة بعد الالتحاق بمساق التربية العملية، مما يعني وجود فروق ملحوظة يمكن اعتبارها ذات دلالة في تفكير طلبة السنة الرابعة فيما يتعلق بالأسلوب التدريسي المستخدم في الموقف السادس تعزى لمساق التربية العملية ولصالح الطلبة الملتحقين بهذا المساق.

ثانياً: استجابات طلبة التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلمية:

أجمع طلبة التربية العملية بنسبة (100%) على ملاءمة الأسلوب المستخدم من قبل المعلمة في الموقف السادس للبيئة التعلّمية وإمكانية تطبيقه، ويبين الجدول (38) الحجج التي قدمها هؤلاء الطلبة مدافعين بها عن آرائهم حول ملاءمة الأسلوب المستخدم في الموقف السادس للبيئة التعلّمية والتي تعكس معرفتهم بالبيئات التعلّمية.

وتبين من الجدول (38) الإجماع الكامل من قبل طلبة التربية العملية على تأييد الأسلوب المستخدم في الموقف السادس بنسبة (100%) لملاءمته للبيئة التعلّمية وإمكانية تطبيقه عملياً بشكل يجعل التعلم فعالاً .

وقد قدم طلبة التربية العملية المؤيدون للموقف السادس بالإجماع حججاً متنوعة وقوية تعكس معرفة جيدة بالبيئات التعلّمية خاصة فيما يتعلق بكيفية تنظيم وخلق البيئة التعلّمية الفعالة

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وتوفير الإمكانات العمل[illegible]م، ويظهر هذا الأمر بإمعان النظر في حجج هؤلاء الطلبة التي يظهرها الجدول (38) وتوضحها الشواهد الآتية:

"استخدام النباتات المحسوسة يغني الموقف التعليمي والبيئة التعلّمية" ، " نجحت المعلمة في التغلب على فقر البيئة التعلّمية باستخدام نباتات طبيعية" ، " تكيفت المعلمة مع البيئة التعلّمية وأنجحتها" ، " النباتات المحسوسة تحل محل الوسائل التكنولوجية " ، " بذلت المعلمة كل ما جهدها لإنجاح بيئة التعلم " ، " المعلمة بذلت قصارى جهدها لخلق بيئة تعلّمية فعالة " ، "الوسائل المحسوسة تشوق الطلبة للتعلم " ، " البيئة المحيطة بالطالب أفضل مصدر للوسائل الفعالة" .

وبمقارنة استجابات وحجج طلبة السنة الرابعة قبل وبعد التحاقهم بمساق التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلّمية المتعلقة بالموقف السادس، يظهر من الجدول (38) التباين الكبير بين أعداد المؤيدين والمعارضين من الطلبة قبل وبعد الالتحاق بمساق التربية العملية ، إذ أجمع طلبة التربية العملية على تأييد الموقف السادس وملاءمته للبيئة التعلّمية ، في حين كان عدد المؤيدين منهم قبل الالتحاق بمساق التربية العملية (10 فقط من الطلبة بنسبة (40%)) ، وبالمقابل كان عدد المعارضين من الطلبة قبل الالتحاق بمساق التربية العملية (15 طالباً وطالبة بنسبة (60%)) في حين لم يعارض أحد منهم الموقف بعد الالتحاق بمساق التربية العملية .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

" توزيع طلبة السنة الرابعة ونسبهم المئوية حسب حججهم التي قدموها حول الموقف السادس والتي تعكس معرفتهم بالبيئات التعلّمية "

طلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية				طلبة السنة الرابعة قبيل إنهائهم مساق التربية العملية					
حجج الطلبة المؤيدين للموقف السادس	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف السادس	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المؤيدين للموقف السادس	العدد	النسبة المئوية	حجج الطلبة المعارضين للموقف السادس	العدد	النسبة المئوية
نجحت المعلمة في التكيف مع فقر البيئة التعلّمية المادي لأن النباتات المحسوسة خير وسيلة لشرح الدرس	4	%40	النباتات الطبيعية المستخدمة في الحصة لا تعد وسيلة كافية ولا تغني عن الوسائل التعليمية المتطورة والتكنولوجية	9	%60	نجحت المعلمة في التكيف مع فقر البيئة التعلّمية المادي باستخدامها النباتات المحسوسة	7	%28			
						استخدام النباتات المحسوسة يوازي استخدام أي وسائل تكنولوجية أخرى	8	%32			
البيئة المحيطة هي المصدر الأساسي للوسائل التعليمية مهما كانت بسيطة	2	%20	استخدام الوسائل المختلفة والحديثة هو الذي يغني البيئة التعلّمية ويجعل التعلم فعالا	6	%40	بذلت المعلمة قصارى جهدها لخلق بيئة تعلمية فعالة	4	%16			
استخدام النباتات الطبيعية يعمل على تشويق الطلبة وإثارة انتباههم للحصة	4	%40				استخدام الوسائل المحسوسة من بيئة الطالب يعمل على تشويق الطلبة	3	%12			
						بيئة الطالب المحيطة خير مصدر للوسائل التعليمية الفعالة	3	%12			
المجموع	10	%100	المجموع	15	%100	المجموع	25	%100	المجموع	صفر	صفر

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

والمتمعن في حجج الطلبة المؤيدين للموقف السادس وخصوصاً الملتحقين بمساق التربية العملية يلحظ قوة هذه الحجج وتنوعها بما يعكس معرفة جيدة بالبيئات التعلّمية لدى هؤلاء الطلبة ، ولا سيما إذا ما أخذ بعين الاعتبار سطحية حجج المعارضين من الطلبة قبل التحاقهم بمساق التربية العملية وتخليهم عنها بعد التحاقهم بمساق التربية العملية ، مما يعكس تغيراً ملحوظاً وذا دلالة في تفكير طلبة السنة الرابعة بعد التحاقهم بمساق التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلّمية المعلقة بالموقف السادس، مما يمكن أن يعزى لمساق التربية العملية، بالإضافة إلى وممارسة الطلبة الواقعية للتعليم والتي اختلفت عن معرفتهم النظرية السابقة المجردة عن سياق البيئة التعلّمية المتوافر والتي حوّلتها إلى كيفية تنظيم هذه البيئة والاستفادة من مدخلاتها في خلق بيئة تعلّمية ناجحة، مما يعكس معرفة جيدة بالبيئات التعلّمية لدى هؤلاء الطلبة.

خلاصة:

أولاً: معرفة تمثيلات المحتوى الدراسي وأساليب واستراتيجيات تدريسه:

بإمعان النظر في نتائج استجابات طلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية (قبل التحاقهم بمساق التربية العملية) وقبيل إنهائهم مساق التربية العملية يمكن الخلوص إلى وجود فروق جوهرية في تفكير طلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية (أي قبل التحاقهم بمساق التربية العملية) عنه لديهم قبيل إنهائهم مساق التربية العملية تُعزى لمساق التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة الأساليب والتمثيلات والاستراتيجيات خاصة المتعلقة بالمواقف الثاني والرابع والخامس والسادس،إذ أظهر طلبة التربية العملية تغيراً إيجابياً في التفكير البيداغوجي فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب المتعلقة بهذه المواقف عنه قبل التحاقهم بالتربية العملية.

أما فيما يتعلق بالأساليب التدريسية المتعلقة بالموقفين الأول والثالث فلم تظهر فروق يمكن اعتبارها دالة في استجابات الطلبة قبل وبعد الالتحاق بمساق التربية العملية، إذ تماثلت الطريقة التي يفكرون بها فيما يتعلق بهذين الموقفين على الرغم من اختلاف الألفاظ والكلمات المستخدمة.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

إلا أن الجدير طلبة السنة الرابعة في معرفة المحتوى الدراسي خاصة فيما يتعلق بالموقفين الأول والخامس سواء قبل الالتحاق بمساق التربية العملية أو بعده ، مما يعني عدم قدرة المساقات الأكاديمية المتخصصة ومساق التربية العملية على إكساب الطلبة – المعلمين معرفة جيدة بالمحتوى الدراسي ، مما يعيق الاستخدام الفعال للأساليب التدريسية المختلفة عند تدريس المحتوى الدراسي وبالتالي يعيق فعالية التمثيلات المستخدمة للمحتوى الأكاديمي والتي تجعله قابلاً للتعلم ، مما يعني ضعفاً واضحاً في جانب مهم من جوانب التفكير البيداغوجي.

ثانياً: معرفة خصائص الطلبة:

إن التمعن في نتائج استجابات طلبة السنة الرابعة التي سبق تفصيلها بعد إنهائهم المساقات النظرية (قبل الالتحاق بمساق التربية العملية) وقبيل إنهائهم مساق التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة يمكن من الخلوص إلى وجود فروق بسيطة جداً في تفكير الطلبة قبل وبعد التحاقهم بمساق التربية العملية خاصة فيما يتعلق بالموقف الرابع الذي كانت الفروق حوله ملحوظة بدرجة كبيرة ، إلا أن هذه الفروق في مجملها هي فروق سطحية وليس جوهرية، مما يعني عدم حدوث تغير في تفكير طلبة السنة الرابعة بعد التحاقهم بمساق التربية العملية عنه قبل التحاقهم بهذا المساق فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة، إذ أظهر الطلبة في المرحلتين معرفة جيدة بخصائص الطلبة وتقارباً ملموساً في عناصر معرفة خصائص الطلبة التي قدموها.

وباستخلاص عناصر معرفة خصائص الطلبة لدى طلبة السنة الرابعة قبل وبعد التحاقهم بمساق التربية العملية لتبيّن التقارب الكبير لديهم في هذه العناصر نجدها تتلخص في الجدول (39).

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الموقف	عناصر معرفة خصائص الطلبة لدى طلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية (قبل الالتحاق بمساق التربية العملية)	عناصر معرفة خصائص الطلبة لدى طلبة السنة الرابعة قبيل إنهائهم مساق التربية العملية
الموقف الأول	– مستوى تفكير الطلبة – تنمية تفكير الطلبة – إثارة الدافعية لدى الطلبة – مراعاة الفروق الفردية	– مستوى تفكير الطلبة – مراعاة الفروق الفردية – تنمية تفكير الطلبة – إثارة الدافعية لدى الطلبة – درجة تشويق الطلبة
الموقف الثاني	– جذب انتباه الطلبة – تشويق الطلبة – الاتجاهات المتكونة لدى الطلبة – مستوى تفكير الطلبة – مراعاة الفروق الفردية	– درجة جذب الطلبة – مستوى تفكير الطلبة – درجة تشويق الطلبة – مراعاة الفروق الفردية – الاتجاهات المتكونة لدى الطلبة
الموقف الثالث	– تشويق الطلبة – درجة جذب الطلبة – الاتجاهات المتكونة لدى الطلبة نحو المادة – تنمية التفكير والابداع والموهبة لدى الطلبة – الاسهام في تكوين شخصية الطالب – إثارة الدافعية لدى الطلبة – مستوى تفاعل الطلبة	– إثارة دافعية الطلبة – تطوير علاقات إيجابية بين الطلبة – درجة جذب الطلبة – تنمية الموهبة والتعبير وحب الظهور لدى الطلبة – مستوى تفكير الطلبة – تنمية الجرأة والشجاعة لدى الطلبة – حيوية الموقف التعليمي
الموقف الرابع	– درجة جذب الطلبة – درجة إمتاع الطلبة – إثارة الدافعية لدى الطلبة – تنمية التفكير والفهم لدى الطلبة – مستوى الطلبة التعليمي	– مستوى تفكير الطلبة – مراعاة الخصائص النمائية للطلبة – مراعاة ميول ورغبات الطلبة – إثارة دافعية الطلبة – تنمية تفكير الطلبة – درجة تشويق الطلبة

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ثالثاً: معرفة البيئا

بتمعن نتائج استجابات طلبة السنة الرابعة التي سبق تفصيلها قبل وبعد التحاقهم بمساق التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلّمية ، يمكن الخلوص إلى وجود تغير إيجابي ملحوظ في تفكير طلبة السنة الرابعة الملتحقين بمساق التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلّمية عنه لدى طلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم المساقات النظرية (قبل التحاقهم بمساق التربية العملية)، إذ أظهر طلبة التربية العملية معرفة أعمق بالبيئات التعلّمية من حيث تنظيمها والتخطيط لها وأهمية إعداد التجهيزات اللازمة لتوفير بيئة تعلّمية ناجحة.

ب- نتائج ملاحظة طلبة السنة الرابعة –المعلمين الملتحقين بالتربية العملية في حصصهم التدريسية باستخدام أسلوب الملاحظة بالمشاركة:

بغية تبين التمثيلات والأساليب التدريسية والتحويلات البيداغوجية للمفاهيم الأكاديمية لدى طلبة السنة الرابعة–المعلمين الملتحقين بالتربية العملية، وكذلك تبيّن مدى معرفتهم ومراعاتهم لخصائص الطلبة والبيئات التعلّمية في حصصهم التدريسية، ومدى توافق ذلك كله من وجهات نظرهم وآرائهم المستخلصة من المقابلات معهم، فقد تمت ملاحظة حصص الطلبة – المعلمين الملتحقين بمساق التربية العملية بواقع ملاحظة حصتين صفيتين لكل طالب – معلم منهم باستخدام أسلوب الملاحظة بالمعايشة أي ما مجموعه (50) حصة صفية لجميع طلبة التربية العملية في مختلف المباحث التي يدرسونها، وتسجيل هذه الحصص على أشرطة كاسيت أو فيديو. وقد تم تحليل هذه الملاحظات المسجّلة وفق عناصر التفكير البيداغوجي بعد تسجيلها وتفريغها في جداول خاصة وترميزها وتصنيفها .

ويبين الجدول (40) توزيع الحصص الملاحظة للطلبة – المعلمين في كل مبحث من المباحث التي يدرسونها أثناء التحاقهم بمساق التربية العملية.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

"توزيع الحصص الملاحظة للطلبة –المعلمين في كل مبحث من المباحث التي يدرسونها ونسبها المئوية"

المبحث	عدد الحصص	النسبة المئوية
اللغة العربية	14 حصة	%28
الرياضيات	14 حصة	%28
العلوم	10 حصص	%20
التربية الاسلامية	6 حصص	%12
الاجتماعيات	6 حصص	%12
المجموع	50 حصة	%100

ويلاحظ من الجدول (40) ارتفاع نسبة الحصص الملاحظة في مبحث اللغة العربية ومبحث الرياضيات (28%) باعتبارهما من المواد الدراسية التأسيسية في المرحلة الأساسية الدنيا والتي لابد من إتقان معلم المرحلة الأساسية لمحتواهما قبل تدريسهما.

أما النتائج العامة لتحليل هذه الحصص الملاحظة قد جاءت على النحو الذي يبينه الجدول (41).

وبإمعان النظر في الجدول (41) يمكن تبين النتائج التفصيلية الآتية:

أولاً : معرفة تمثيلات المحتوى الدراسي واستراتيجيات وأساليب تدريسه:

أ- معرفة المحتوى الدراسي:

يبيّن الجدول (41) ضعفاً عاماً في معرفة المحتوى الدراسي لدى طلبة التربية العملية في مبحث الرياضيات واللغة العربية بشكل خاص على الرغم من أنهما من المواد التأسيسية لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا والتي يفترض إتقانهما بشكل كبير من قبل المعلم قبل تدريسه لهما، وكذلك يبيّن الجدول قدرة عامة جيدة لدى طلبة التربية العملية على ربط المحتوى الدراسي بواقع الطالب وبيئته المحيطة في جميع المباحث التي يدرسونها.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

"النتائج العامة لتحليل الحصص التدريسية الملاحظة لطلبة السنة الرابعة –المعلمين أثناء التحاقهم بمساق التربية العملية وفق ظهور عناصر التفكير البيداغوجي في حصصهم وتكراراتها ونسبها المئوية"

	تمثيلات المحتوى الدراسي واستراتيجيات وأساليب تدريسه											
	معرفة المحتوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية	الأساليب التدريسية المستخدمة	التكرار	النسبة المئوية	معرفة خصائص الطلبة	التكرار	النسبة المئوية	معرفة البيئات التعلّمية	التكرار	النسبة المئوية
مبحث اللغة العربية	ضعف في الكتابة	8	57ر1%	الأسلوب التقليدي:	2	%4	إثارة الدافعية	38	%76	التخطيط للبيئة التعلّمية	6	%12
	ضعف في القراءة	7	%50	–عرض مباشر تلقيني	2	%4	مراعاة الفروق الفردية	15	%30	تنظيم البيئة التعلّمية وإدارتها	22	%44
	ضعف في التحدث باللغة العربية الفصيحة	10	71ر4%	طرح أسئلة من نوع إكمال الفراغ	3	%6						
	قدرة جيدة على ربط المحتوى بواقع الطالب وبيئته	11	78ر6%									
	المجموع	14	%28	الحوار والمناقشة	5	%10	تنمية تفكير الطلبة	17	%34			
مبحث الرياضيات	خلط بين تصنيفات المعرفة الرياضية (المفاهيم ، التعميمات، المهارات)	5	35ر7%	الاكتشاف الموجه/الاستقراء	صفر	صفر	مراعاة مستوى تفكير الطلبة (الانتقال من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد	42	%84	توفير التجهيزات والوسائل اللازمة	42	%84
	ضعف في المفاهيم الرياضية (أخطاء مفاهيمية)	8	57ر1%									
	ضعف في إجراء العمليات الحسابية	7	%50	الاستنباط /الاستنتاج	1	%2						
	أخطاء في حل المسألة الرياضية وخطواتها	6	42ر9%	عرض + استنتاج	3	%6	تشجيع الطلبة على التفاعل	26	%52			
	قدرة جيدة على ربط المحتوى ببيئة الطالب المحيطة	10	71ر4%									
	عرض جيد لأمثلة محسوسة حول المحتوى الرياضي	9	64ر3%	اللعب + المناقشة	2	%4	جذب الطلبة وتشويقهم وإمتاعهم	43	%86	التلاؤم بين الأسلوب المستخدم وسياق البيئة التعلّمية	8	%16
	المجموع	14	%28	التمثيل +المناقشة	8	%16	تنمية الموهبة والتعبير وحب الظهور لدى الطلبة	33	%66	المجموع	50	%100

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

تابع جدول (41)

"النتائج العامة لتحليل الحصص التدريسية الملاحظة لطلبة السنة الرابعة –المعلمين أثناء التحاقهم بمساق التربية العملية وفق ظهور عناصر التفكير البيداغوجي في حصصهم وتكراراتها ونسبها المئوية"

تمثيلات المحتوى الدراسي واستراتيجيات وأساليب تدريسه											
معرفة المحتوى الدراسي		التكرار	النسبة المئوية	الأساليب التدريسية المستخدمة	التكرار	النسبة المئوية	معرفة خصائص الطلبة	التكرار	النسبة المئوية	معرفة البيئات التعلمية	التكرار	النسبة المئوية
مبحث العلوم	أخطاء مفاهيمية وخلط بين المفاهيم العلمية	4	%40	القصة +المناقشة	9	%18	مراعاة استعداد الطلبة	40	%80			
	استخدام خاطئ لبعض المصطلحات العلمية	5	%50									
	قدرة جيدة على ربط المحتوى ببيئة الطالب المحيطة	9	%90				مراعاة ميول الطلبة ورغباتهم	44	%88			
	عرض جيد لأمثلة محتوى محسوسة من واقع الطالب	8	%80									
	المجموع	10	%20									
مبحث التربية الاسلامية	قدرة جيدة على ربط المحتوى بواقع الطالب وحياته	6	%100	قصة + عرض+ لعب+ مناقشة	4	%8	تقبل الطلبة واحترام آرائهم ومشاعرهم	29	%58			
	إتقان نقل المحتوى للطلبة كما هو	5	%83ر3									
	أخطاء لغوية في بعض المصطلحات الدينية	3	%50									
	ضعف في تلاوة القرآن الكريم وتجويده	5	%83ر3	قصة + عرض + تمثيل+ مناقشة	3	%6						
	المجموع	6	%12									
مبحث الاجتماعيات	إتقان نقل المحتوى للطلبة كما هو	6	%100									
	قدرة جيدة على ربط المحتوى بواقع الطالب وبيئته	5	%83ر3	المجموعات+ المناقشة	10	%20						
المجموع		6	%12	المجموع	50	%100	المجموع	50	%100	المجموع	50	%100

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وإذا أمعنا النظر في الضعف الوارد لدى طلبة التربية العملية في معرفة المحتوى الدراسي في مبحث اللغة العربية نجده يتمثل في القراءة والكتابة واستخدام اللغة العربية الفصيحة، ففي الكتابة، تمثل الضعف المشاهد أثناء ملاحظة حصص اللغة العربية في الخطأ في كتابة بعض الكلمات ، وعدم التمييز ين أنواع الهمزات المختلفة، والكتابة بخط الرقعة عند تدريس طلبة الصف الأول والثاني من مثل :"لاكن ، الأشياء الحية، اطفاء، إفعل،أخوتي، ظعيف، دفئ، يرا ، .... " .

أما في القراءة ، فقد تمثل الضعف في قراءة بعض الكلمات بشكل خاطئ من مثل الخلط في القراءة بين حرف الضاد والظاء أو الخلط بين حرف التاء والثاء، أو تمثل في عدم القدرة على استخدام القواعد النحوية بشكل صحيح ، إذ يرفع المفعول تارة وينصب الفاعل تارة أخرى، أو تُقرأ الجمل المشكولة في الكتاب بشكل خاطئ لا يراعى فيها تنوين الكسر أو الفتح مثلاً عند القراءة.

أما في مجال استخدام اللغة العربية الفصيحة في الحصة، فإما أنه لم يكن يظهر أصلاً في حصص اللغة العربية ويكون حديث الطالب –المعلم بلهجة عامية بحتة أو أن اللغة الفصيحة المستخدمة تصبح لغة متكسرة ركيكة لا علاقة لها بقواعد اللغة العربية الصحيحة.

وبالمقابل ، أظهر معظم الطلبة براعة في ربط محتوى اللغة العربية بواقع الطالب وانتقاء الأمثلة التي تعزز هذا المحتوى لدى الطلبة.

أما في مبحث الرياضيات ، فقط ظهر ضعف أكبر من سابقه في اللغة لدى طلبة التربية العملية، إذ لا يميز معظم الطلبة–المعلمين الذين شوهدت حصصهم بين المفهوم والمهارة عند التدريس ويركزون على تدريس المهارة باعتبار المفهوم أمراً واضحاً لدى الطلبة ، فمثلاً يركزون على إجراءه مهارة القسمة وإيجاد الناتج بشكل صحيح دون التركيز على مفهوم القسمة نفسه وأهمية إبرازه على أنه توزيع بالتساوي.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وكذلك يخلطون بينهم، فمثلاً يعرضون المكعب على أنه مثال على المربع أو متوازي المستطيلات باعتباره مستطيلاً فلا يميزون بين الشكل الهندسي في بعيدين أو في ثلاثة أبعاد.

كما أن هناك ضعفاً واضحاً في إجراء بعض المهارات الرياضية خاصة لطلبة الصف الثالث والرابع الأساسي، إذ يخطئون في إجراء المهارة من مثل مهارة القسمة الطويلة أو المهارات التي تعتمد الرسم في الهندسة، أو التحويلات المستخدمة في القياس والنقود مثلاً.

أما في تدريس حل المسألة الرياضة، فلا يميز أغلبهم بين المعطيات والمطلوب هذا إن تم التطرق إليها من الأصل، أو يقدمون حلولاً خاطئة للمسائل الحسابية التي يدرّسونها.

وبالمقابل ، أظهر عدد كبير من طلبة التربية العملية الذين شوهدت لهم حصص في مبحث الرياضيات براعة في عرض الأمثلة المحسوسة التي تجسد المحتوى الرياضي للطلبة وتربطه بحياتهم بطريقة مشوّقة خاصة في حصص الصفوف الأول والثاني الأساسي، إلا أن أغلب هذه الأمثلة منقولة حرفياً من الكتاب المدرسي.

وفي مبحث العلوم، ظهر بعض الضعف والأخطاء المفاهيمية في تدريس بعض مفاهيم العلوم والمصطلحات العلمية، فمثلاً هناك خلط بين مفهوم الانصهار ومفهوم الذوبان، وقد لوحظ استخدام طلبة التربية العملية لمصطلح ذوبان الثلج للتعبير عن انصهاره في أكثر من حصة.

كذلك يقف هؤلاء الطلبة – المعلمين حائرين أمام بعض تساؤلات الطلبة فلا يستطيعون تفسيرها علمياً بشكل سليم ولا يجدون مخرجاً مناسباً لذلك لحين التحقق من الإجابة الصحيحة، فيجيبون طلبتهم إجابات خاطئة تبتعد بهم عن الطريق السليم.

أما عند عرضهم لمحتوى العلوم فهم يتقيدون بأمثلة الكتاب ويجسّدونها حسياً للطلبة بطريقة بارعة ويربطونها بحياة الطلبة وواقعهم ولكن دون أي محاولة للخروج إلى أمثلة أو ظواهر علمية محيطة بالطلبة لم يتطرق لها الكتاب المدرسي.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وفي مبحث التـ ـين في ربط المحتوى ببيئة الطالب وحياته الواقعية ، بالإضافة إلى قدرتهم على نقل المحتوى الدراسي للطلبة بإتقان وكما هو تماماً في الكتاب المدرسي.

إلا أنه لوحظ في بعض الحصص بعض الأخطاء اللغوية في استخدام بعض المصطلحات الدينية ، فمثلاً أطلق أحد طلبة التربية العملية لفظ (الطفل المميّز) بفتح الياء ليعبر به عن (الطفل المميّز) بكسر الياء محدثاً تغيراً جذرياً في المعنى.

وأما الملاحظة الأجدر بالاهتمام فهي الضعف الواضح لدى طلبة التربية العملية عند تعليم الطلبة تلاوة القرآن الكريم، إذ لا يتقن الطلبة– المعلمون الذين لوحظت حصصهم تلاوة القرآن الكريم وتطبيق أحكام تجويده بشكل صحيح على الرغم من المستويات الثلاثة في التلاوة (تلاوة (1) ، (2) ، (3)) التي درسوها من ضمن المساقات النظرية في برنامج إعداد المعلمين.

أما في مبحث الاجتماعيات فقد أظهرت نتائج الحصص الملاحظة قدرة جيدة لدى طلبة التربية العملية على نقل المحتوى للطلبة بشكل سليم، إلا أنه حرفي تماماً ليس فيه أي توسع أو خروج عن محتوى الكتاب إذ يحفظونه عن ظهر قلب ، بالإضافة إلى قدرتهم على ربط المحتوى بواقع الطلبة وحياتهم ودينهم وخاصة دروس التاريخ.

ومما سبق يمكن الخلوص إلى وجود ضعف ملحوظ في معرفة المحتوى الدراسي لدى طلبة التربية العملية خاصة في محتوى المباحث الدراسية الأساسية كاللغة العربية والرياضيات ، وكذلك في مبحث العلوم والتربية الإسلامية .

وبالمقابل ، يمكن تبين قدرة هؤلاء الطلبة على ربط المحتوى بواقع الطلبة وبيئتهم وحياتهم مما يجعل من المحتوى المجسد – إذا ما خلا من الأخطاء أثناء نقله للطلبة– مرتبطاً بحياة الطالب ومنمياً لمعارفه ومتفاعلاً معه.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ب- الأساليب التقويمية

يتبين من الجدول (41) تنوع الأساليب المستخدمة من قبل طلبة التربية العملية بشكل عام باستثناء الأسلوب الاستقرائي الذي لم يتبعه أي من طلبة التربية العملية .

كما يُلحظ تنوع الأساليب المستخدمة في الحصة الواحدة ، إذ لم تقتصر معظم الحصص الملاحظة على استخدام أسلوب واحد وإنما كان هناك استخدام لأكثر من أسلوب في أكثر من حصة ، إلا أن الملاحظ هو تركيز نسبة كبيرة من المعلمين في الحصص الملاحظة لهم على استخدام أسلوب المناقشة والأسلوب التلقيني منفردين أو مقرونين بغيرهما من الأساليب كالقصة أو التمثيل، وأحياناً اللعب .

ومن الجدير بالذكر ملاحظة تقيد معظم طلبة التربية العملية بتمثيلات الكتاب وأمثلته المطروحة والمرسومة أثناء استخدامهم للأساليب المختلفة .

وبإمعان النظر في الأساليب المستخدمة في حصص الطلبة – المعلمين ونسبها المئوية تتبين معرفة جيدة لدى طلبة التربية العملية بالأساليب التدريسية المشوّقة للطلبة والمناسبة لهم والتي تؤدي إلى تعليم فعال ، وكذلك فإن تمثيلاتهم وتحويلاتهم البيداغوجية من خلال هذه الأساليب المستخدمة تظهر براعة لديهم في التدريس على الرغم من اعتماد نسبة كبيرة منهم على تمثيلات الكتاب وطريقة عرضه ، إلا أن نقل هذه التمثيلات للطلبة وتجسيدها لهم بشكل محسوس يتناسب وطلبة المرحلة الأساسية الدنيا يجعل من أساليبهم التدريسية المتبعة أساليبَ فعالة لتحقيق تعلم يُرجى أن يكون فعالاً لدى الطلبة.

خلاصة:

يتبين من نتائج ملاحظات الحصص التدريسية لدى طلبة التربية العملية معرفة جيدة ومتنوعة بالأساليب التدريسية تتوافق ووجهات نظرهم وآرائهم في المقابلات التي أجريت معهم والتي أظهرت فروقاً في معرفة الأساليب التدريسية لصالح طلبة التربية العملية – باستثناء الأسلوب الاستقرائي الذي لم يستخدمه أحد من طلبة التربية العملية على الرغم من تأييدهم لاستخدامه وحماسهم له في المقابلات التي أجريت معهم – مما يعكس أثراً لمساق التربية

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

العملية في تفكير طلبة يدة على استخدام الأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي تؤدي إلى تعلم مشوّق وجذاب لدى الطلبة ويؤمل أن يكون فعالاً أيضاً.

إلا أن ما يؤخذ على برنامج إعداد معلم الصف هو فشله في إكساب الطلبة – المعلمين – سواء من خلال المساقات الأكاديمية النظرية أو من خلال مساق التربية العملية– معرفة جيدة بالمحتوى الدراسي ، إذ اتفقت نتائج تحليل ملاحظات الحصص المشاهدة مع نتائج استجابات الطلبة في المقابلات في تأكيد وجود ضعف ملحوظ لدى هؤلاء الطلبة في معرفة المحتوى الدراسي، الأمر الذي يؤثر سلباً في عملية التعلم والتعليم ، إذ أن التعلم الفعال حقاً لن يتحقق إلا بجودة هذين الجانبين : معرفة المحتوى الدراسي ومعرفة أساليب تدريسه ، وبالتالي فإن المعرفة الجيدة بأساليب التدريس لدى الطلبة المعلمين لن تنجح وحدها بدون المعرفة الجيدة بالمحتوى الدراسي في خلق تعلم جيد وفعّال فعلياً لدى الطلبة، إذ ستظهر فجوات واضحة في هذا التعلم إذا ما أخفق المعلم في إيضاح مفهوم بشكل سليم أو عرض مفهوم بشكل خاطئ أو غير ذلك من دلالات ضعف المحتوى لديه على الرغم من كل الأساليب المتنوعة والجيدة التي سيستخدمها .

ثانياً : معرفة خصائص الطلبة:

يلاحظ من الجدول (41) معرفة غنية لدى طلبة التربية العملية بخصائص الطلبة يظهرها تنوع عناصر معرفة خصائص الطلبة الملاحظة في حصصهم وبنسب مرتفعة باستثناء عنصري مراعاة الفروق الفردية وتنمية التفكير اللذين جاءت نسبهما المئوية متدنية نسبياً (30%، 34%) مقارنة بالنسب المئوية لعناصر معرفة خصائص الطلبة الأخرى.

وبإمعان النظر في عناصر معرفة خصائص الطلبة التي يظهرها الجدول (41) لدى طلبة التربية العملية يتبين مراعاتهم لخصائص الطلبة بشكل واضح من خلال محاولة جذب الطلبة وتشويقهم وإمتاعهم باستخدام الوسائل الجذابة والمشوقة للطلبة والتي تعمل على إمتاعهم وجلب الفرح إلى قلوبهم ، بالإضافة إلى مراعاة ميولهم واستعدادهم وإثارة دافعيتهم من خلال الأساليب المختلفة التي تتناسب وميولهم وتثير دافعيتهم من مثل القصة الممتعة والأسلوب التمثيلي وتعليمهم من خلال اللعب.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

كذلك ظهر توافر الموهبة لدى الطلبة من خلال إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن ذواتهم بحرية وبدون قيود، بالإضافة إلى تقبلهم واحترام آرائهم ومشاعرهم وتشجيعهم على التفاعل والمشاركة.

وكذلك ، عمل طلبة التربية العملية على مراعاة مستويات التفكير لدى الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا من خلال التعامل معهم بالمحسوسات والانتقال بتدرج من المحسوس إلى شبه المحسوس ومن ثم إلى المجرد ، وكذلك الانتقال معهم من المعلومات السهلة إلى الصعبة ومن البسيطة إلى المعقدة بما يتناسب وتفكيرهم وقدرتهم العقلية.

خلاصة:

بتمعن نتائج ملاحظات الحصص التدريسية لدى طلبة التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطبة، يتبين تمتعهم بمعرفة غنية وجيدة لخصائص الطلبة تتوافق ووجهات نظرهم وآراءَهم في المقابلات شبه العملية التي أجريت معهم، وتتوافق كذلك مع وجهات نظرهم وآرائهم قبل التحاقهم بمساق التربية العملية ، مما يعكس أثراً لمساقات برنامج إعداد معلم الصف التربوية النظرية ومساق التربية العملية في تفكير طلبة السنة الرابعة بعد إنهائهم لمساقات البرنامج النظرية وقبيل إنهائهم لمساق التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة، بحيث أصبحت هذه المعرفة غنية ومتنوعة وموظفة عملياً في مواقف الطلبة– المعلمين التعليمية بما يعكس تفاعلاً للطلبة في الموقف التعلّمي التعليمي.

ثالثاً : معرفة البيئات التعلّمية:

يتبين من الجدول (41) معرفة سطحية فقيرة لدى طلبة التربية العملية بالبيئات التعلّمية تظهرها النسب المئوية المتدنية نسبياً لعناصر معرفة البيئات التعلّمية الملاحظة في حصصهم، باستثناء عنصر توفير التجهيزات والوسائل اللازمة الذي أظهر نسبة مئوية مرتفعة (84%) مقارنة بالنسب المئوية لعناصر معرفة البيئات التعلّمية الأخرى، إذ تكرر ظهور هذا العنصر في (42 حصة) من حصصهم الملاحظة من خلال إعدادهم وتجهيزهم واستخدامهم لوسائل تعليمية مختلفة ومتنوعة، فمنها ما هو بسيط من بيئة الطلبة كالنباتات الطبيعية والبذور والأقلام الملونة والقطع النقدية وغيرها من الوسائل ، ومنها ما هو معقد بعض الشيء ويتوافر فيه عنصر

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

التكنولوجيا كالمسجل والطيسية والوبرية والكهربائية، ، بالإضافة إلى استخدام إحدى طالبات التربية العملية للكمبيوتر في تدريسها أحد دروس العلوم عندما عرضت المادة العلمية وناقشت الطلبة بها من خلال عرض الـ "Data show" والـذي استلزم منها توفير بيئة تعلّمية خاصة لاستخدام مثل هذا العرض فجمعت بذلك بين عنصرين من عناصر معرفة البيئات التعلّمية: تنظيم البيئة التعلّمية ، وتوفير التجهيزات والوسائل اللازمة .

أما فيما عدا ما سبق، فقد جاء التلاؤم بين الأسلوب المستخدم وسياق البيئة التعلّمية ضعيفاً عند أغلب طلبة التربية العملية ، فعلى سبيل المثال، يستخدم كثير من طلبة التربية العملية أسلوب المجموعات مع الطلبة على الرغم من عدم توفر الظروف والتجهيزات المناسبة لتفعيل مثل هذا الأسلوب ، كذلك لا يعملون على تنظيم وإدارة التعلم بما يتناسب وأسلوب المجموعات . فمثلاً، لا يفعّلون أدوار أفراد المجموعة ، ولا ينظّمون تفاعلهم ، وتعليمات الإدارة الصفية التي يقدمونها هي تعليمات شفوية غير فعّالة، والتجوال بين هذه المجموعات أمر نادر لصعوبته بسبب تلاصق المقاعد وكثرتها في الغرفة الصفية مما يعيق التجوال بين المجموعات المختلفة، وكذلك فإن أوراق العمل الخاصة بالمجموعات نادراً ما كانت مختلفة أو تحوي أهدافاً متنوعة ، وعلى الأغلب، فهي نفس الورقة تتكرر لدى كل مجموعة . وحقيقة ، فإن تدني النسب المئوية لمعظم عناصر معرفة البيئات التعلّمية لدى طلبة التربية العملية قد يكون سببه الفعلي ضعف التخطيط للبيئة التعلّمية وعدم إعطائه الأهمية اللازمة مما يعكس معرفة ضعيفة بمفهوم البيئة التعلّمية من الأصل لدى هؤلاء الطلبة.

خلاصة:

بتمعن نتائج ملاحظات الحصص التدريسية لدى طلبة التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلّمية ، تتبين المعرفة السطحية الفقيرة لدى هؤلاء الطلبة والتي لا تتوافق ووجهات نظرهم وآراءَهم في المقابلات شبه العملية التي أجريت معهم قبيل إنهائهم مساق التربية العملية ، إذ أظهرت نتائج استجاباتهم على المقابلات فروقاً ملحوظة وجوهرية في تفكيرهم فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلّمية عنه قبل التحاقهم بمساق التربية العملية، السبب الذي أدى إلى إرجاع هذه الفروق وعزوها لمساق التربية العملية، مما أظهر معرفة جيدة لديهم بالبيئات التعلّمية بشكل نظري ، إلا أن هذا التناقض بين نتائج استجابات الطلبة في المقابلات ونتائج ملاحظاتهم في الحصص التدريسية فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلّمية يعكس خللاً في هذه المعرفة لدى طلبة

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

التربية العملية ، الأمر يف هذه المعرفة عملياً ، فإذ بينت نتائج استجابات طلبة التربية العملية امتلاكهم معرفة جيدة لبيئات التعلّم إلا أن القدرة الفعلية على توظيف هذه المعرفة عملياً في الحصص التدريسية لم تتوافر لـدى هـؤلاء الطلبـة – المعلمين ، مما أظهر هذه المعرفة سطحية وفقيرة عند ملاحظتها عملياً في حصصهم.

وبذلك ، يمكن الخلوص إلى الضعف في توظيف معرفة البيئات التعلّميـة لـدى طلبـة التربية العملية على الرغم من جودة هذه المعرفة وامتلاكهم لها نظرياً.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

الفصل الخامس

"مناقشة النتائج و التوصيات"

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

هدفت هذه الدراسة إعداد المعلّمين في التفكير البيداغوجي للطلبة – المعلّمين في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية، وذلك من خلال المقارنة بين التفكير البيداغوجي للطلبة – المعلّمين من مستويي السنة الأولى والسنة الرابعة بهدف تبيّن التغير في التفكير البيداغوجي لديهم نتيجة لبرنامج إعداد المعلّمين الذي التحقوا به في كلية العلوم التربوية في هذه الجامعة.

ولتحقيق هدف الدراسة، اختيرت عينة عشوائية بسيطة من الطلبة – المعلّمين في تخصص معلم الصف من مستويي السنة الأولى والسنة الرابعة في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (75) طالباً وطالبة أي ما نسبته (58ر23%) من مجتمع الدراسة، منهم (50) طالباً وطالبة من مستوى السنة الأولى، و (25) طالباً وطالبة من مستوى السنة الرابعة بما يشكل ما نسبته (6ر22%) و (8ر25%) على التوالي من مجتمع الدراسة.

وبغية تبيّن أثر برنامج إعداد معلّم الصف في جامعة الزرقاء الأهلية في التفكير البيداغوجي لدى طلبتها ، تم استخدام أداتين رئيسيتين لجمع بيانات هذه الدراسة وهما: أسلوب المقابلة وأسلوب الملاحظة بالمعايشة ، إذ تمت مقابلة الطلبة – المعلّمين من مستوى السنة الأولى وسؤالهم حول مجموعة من المواقف التعليمية (شبه العملية) التي صممت لغايات هذه الدراسة، والتي تنوعت لتشمل عناصر التفكير البيداغوجي التي تمثلت في هذه الدراسة بمعرفة تمثيلات المحتوى الدراسي وأساليب واستراتيجيات تدريسه ، ومعرفة خصائص الطلبة ، ومعرفة البيئات التعلّمية، وذلك بهدف الكشف عن التفكير البيداغوجي لديهم حول كل موقف من المواقف التعليمية (شبه العملية) وفق عناصر التفكير البيداغوجي .

كما تمت مقابلة الطلبة– المعلّمين من مستوى السنة الرابعة – باستخدام نفس المواقف التعليمية (شبه العملية) التي استخدمت في مقابلة طلبة السنة الأولى – بغية الكشف عن التفكير البيداغوجي لديهم حول كل موقف من المواقف التعليمية (شبه العملية) وفق عناصر التفكير البيداغوجي ، وقد تمت مقابلة طلبة السنة الرابعة على مرحلتين : تمثلت المرحلة الأولى بمقابلتهم بعد إنهائهم المساقات النظرية لبرنامج إعداد معلم الصف أي قبل التحاقهم بمساق التربية العملية، وتمثلت المرحلة الثانية بمقابلتهم قبيل إنهائهم مساق التربية العملية .

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

أما أسلوب الملاحظة بالمعايشة فقد استخدم مع طلبة السنة الرابعة الملتحقين بمساق التربية العملية من خلال ملاحظتهم في الحصص الصفية التي يدرّسونها أثناء التدريب الميداني (التربية العملية) ، وذلك بغية الوقوف على مدى توافق استجاباتهم ووجهات نظرهم في المقابلات مع سلوكاتهم الفعلية في الحصص التي يدرسونها.

وبالتحديد ، حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

- ما أثر برنامج إعداد المعلّمين في جامعة الزرقاء الأهلية في التفكير البيداغوجي لدى الطلبة الملتحقين به؟

وتمثلت الإجابة عن هذا السؤال الرئيسي في إجابة السؤالين الفرعيين الآتيين:

1- ما أثر المساقات النظرية التي يدرسها الطلبة في برنامج إعداد المعلّمين في جامعة الزرقاء الأهلية في تفكيرهم البيداغوجي؟

2- ما أثر مساق التربية العملية (التطبيق الميداني) الذي يلتحق به الطلبة في جامعة الزرقاء لأهلية في تفكيرهم البيداغوجي؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، تم تحليل المقابلات التي أجريت مع الطلبة – المعلّمين عينة الدراسة وكذلك الحصص الصفية الملاحظة لطلبة التربية العملية باستخدام منهجية التحليل الاستقرائي للخروج بنتائج الدراسة .

وفيما يلي مناقشة لنتائج هذه الدراسة:

أولاً: أثر المساقات النظرية في التفكير البيداغوجي:

أظهر تحليل المقابلات التي أجريت مع طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة ممن أنهوا المساقات النظرية ما يلي:

أ) معرفة تمثيلات المحتوى وأساليب واستراتيجيات تدريسه :

أظهرت النتائج بعض الاختلافات الملحوظة في التفكير البيداغوجي بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة فيما يتعلق بمعرفة تمثيلات المحتوى على بعض مواقف المقابلات

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

(الموقف الثالث والرابع) نهم على المواقف الأخرى (الموقف الأول والثاني والخامس) ، إلا أن الإختلافات الملاحظة هي اختلافات سطحية لم تُظهر فروقاً جوهرية بين الطلبة من المستويين ، فالحجج المقدمة من الطلبة من المستويين لم تعكس صورة واضحة حول معرفة التمثيلات والأساليب التدريسية ، فغالباً ما كانت هذه الحجج تنم عن طريقة تفكير سطحية يتم من خلالها التعامل مع الموقف من الخارج دون الخوض في تفاصيله، إذ غالباً ما ركزت تبريراتهم وحججهم على ارتباط الأسلوب بخصائص الطلبة وتعلمهم أكثر من تركيزها على آلية الأسلوب التدريسي المستخدم ومدى قدرته على إحداث التعلم الفعلي للمحتوى ، مما يعني عدم وجود أثر للمساقات النظرية التي يقدمها برنامج إعداد معلم الصف في التفكير البيداغوجي للطلبة – المعلّمين فيما يتعلق بمعرفة تمثيلات المحتوى وأساليب واستراتيجيات تدريسه، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات مثل دراسات

.(El-Sheikh et al, 1996;Borko & Putnam, 1996; Hartzler-Miller, 2000)

وقد يرجع السبب في ظهور هذه النتيجة إلى افتقار طلبة السنة الأولى للخلفية التربوية التي من الممكن أن تكسبهم معرفة بالأساليب والتمثيلات التدريسية ، إذ أنهم لم يتعرضوا لمساقات تربوية متخصصة واستجاباتهم في المقابلات اعتمدت على الأغلب على خبراتهم الدراسية في المدرسة والطرق التي تعلّموا بها (Good, 1990; Jones, 2001) .

أما طلبة السنة الرابعة، فقد يعود السبب في عدم وجود تغير في تفكيرهم البيداغوجي فيما يتعلق بمعرفة تمثيلات المحتوى وأساليب تدريسه عما لدى طلبة السنة الأولى، وبالتالي عدم ظهور أثر لدراستهم للمساقات النظرية التربوية التي يقدمها برنامج إعداد معلم الصف في معرفتهم للأساليب التدريسية إلى تدني مستوى هؤلاء الطلبة التحصيلي في المدرسة، إذ أن مدخلات كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية من الطلبة هي مدخلات ضعيفة لأن أغلب هؤلاء الطلبة من ذوي التحصيل المتدني، بالإضافة إلى أن ما يتم دراسته في المساقات النظرية لا يساعد الطلبة على اكتساب مهارة عملية لكيفية تدريس المحتوى ، وبالتالي قد لا تعمل هذه المساقات على تغيير معرفتهم للأساليب التدريسية والطرق التي تعلّموا من خلالها وتأثروا بها أثناء دراستهم المدرسية والجامعية (Trumbull & Kerr, 1989; Tobin & Fraser,1989).

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ب) **معرفة خصائص الطلبة:**

أظهرت النتائج وجود تغير جوهري ملحوظ وفي الاتجاه الإيجابي في التفكير البيداغوجي لدى طلبة السنة الرابعة ممن أنهوا المساقات النظرية فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة عنه لدى طلبة السنة الأولى، إذ أظهر طلبة السنة الرابعة تنوعاً في عناصر معرفة خصائص الطلبة ومسوّغات قوية ومقنعة لظهور هذه المعرفة، مما قد يُعزى إلى المساقات النظرية التي درسها هؤلاء الطلبة في برنامج إعداد معلم الصف والتي أدت إلى هذا التغير، وقد اتفقت هذه النتيجة ودراسة مكوغتري (Mccaughtry, 2001) .

وقد يرجع السبب في ظهور مثل هذا التغير في معرفة خصائص الطلبة لدى الطلبة الذين أنهوا مساقات البرنامج النظرية إلى زخم المواد النظرية التربوية والنفسية التي يدرسها الطالب من حيث تركيزها على الطفل وخصائصه – إذ أن البرنامج يعد الطلبة لتدريس الأطفال في الصفوف الأساسية الدنيا الأربعة الأولى – في حين يفتقر طلبة السنة الأولى إلى مثل هذا الإعداد.

ج) **معرفة البيئات التعلمية:**

أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في التفكير البيداغوجي فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلّمية بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة ممن أنهوا المساقات النظرية ، إذ تماثلت الطريقة التي يفكرون بها ويتعاملون من خلالها مع المواقف المتعلقة بالبيئات التعلّمية حيث تماثلت استجاباتهم وحججهم التي لم تعكس أي فروق جوهرية بينهم في معرفة البيئات التعلّمية، مما يعني عدم وجود أثر للمساقات النظرية التي يقدمها برنامج إعداد معلم الصف في التفكير البيداغوجي للطلبة – المعلّمين فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلّمية.

وقد يرجع السبب الرئيسي في عدم وجود أثر لمساقات البرنامج النظرية في إحداث تغير في التفكير البيداغوجي للطلبة – المعلّمين فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلّمية إلى افتقار المساقات النظرية التي يدرسها الطالب في برنامج إعداد معلم الصف إلى الموضوعات التي تتطرق إلى مفهوم البيئة التعلّمية وتخطيطها وتنظيمها وغيرها من الأمور التي تتعلق بها.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ثانياً: أثر مساق التربية [illegible]

نتائج المقابلات:

أظهر تحليل المقابلات التي أجريت مع طلبة السنة الرابعة الملتحقين ببرنامج التربية العملية ومقارنتها بنتائج المقابلات معهم قبل التحاقهم بمساق التربية العملية (بعد إنهائهم المساقات النظرية) ما يلي:

أ) **معرفة تمثيلات المحتوى وأساليب واستراتيجيات تدريسه:**

أظهرت النتائج وجود تغير جوهري ملحوظ في التفكير البيداغوجي لدى طلبة السنة الرابعة الملتحقين بمساق التربية العملية عنه لديهم قبل التحاقهم بمساق التربية العملية (بعد إنهائهم المساقات النظرية) فيما يتعلق بمعرفة التمثيلات والأساليب والاستراتيجيات التدريسية، إذ أظهر طلبة التربية العملية معرفة أعمق بالأساليب التدريسية وأكثر تنوعاً ، مما يظهر تغيراً إيجابياً في التفكير البيداغوجي لديهم فيما يتعلق بمعرفة الأساليب والتمثيلات التدريسية عما كانت لديهم قبل التحاقهم بمساق التربية العملية، مما يعني وجود أثر لمساق التربية العملية في تفكير الطلبة – المعلّمين البيداغوجي فيما يتعلق بمعرفة تمثيلات المحتوى وأساليب واستراتيجيات تدريسه، وتتفق هذه النتيجة ودراسة ويلكس (Wilkes, 1994).

وقد يعود السبب في ظهور مثل هذا التغير إلى التدريب العملي والممارسة الفعلية لأساليب التدريس من قبل طلبة التربية العملية عند تدربهم في المدارس المتعاونة في الميدان ، مما يكسبهم مهارات تمثيل المحتوى إلى حد كبير يفتقرون إليه قبل التحاقهم بمساق التربية العملية.

كذلك، من الممكن أن يكون السبب في مثل هذا التغير هو تأثر الطالب – المعلّم بالمعلم المتعاون معه والذي قد تكون تمثيلاته وأساليبه جيدة نتيجة لخبرته التدريسية أو كفاءته في التدريس– والتي قد تكون السبب وراء اختياره ليتعاون مع البرنامج – مما يجعل الطالب المعلّم يكتسب مهارة في التدريس من خلال مشاهدته وتعامله مع هذا المعلّم.

ومن الجدير بالذكر أنه لوحظ من خلال المقابلات مع طلبة السنة الرابعة وجود ضعف واضح لديهم في معرفة المحتوى الدراسي – خاصة فيما يتعلق بالموقفين الأول والخامس –

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

سواء قبل الإلتحاق بمس[illegible]درة المساقات الأكاديمية المتخصصة أو ممارسة التدريس الفعلي في مساق التربية العملية على إكساب الطلبة – المعلّمين معرفة جيدة للمحتوى الدراسي، مما يعيق الإستخدام الفعال للأساليب التدريسية المختلفة عند تدريس المحتوى الدراسي ، والتالي يعيق فعالية التمثيلات المستخدمة للمحتوى الأكاديمي والتي تجعله قابلاً للتعلم، ومما يعني ضعفاً واضحاً في جانب من جوانب التفكير البيداغوجي ، الأمر الذي يجعل من هذه النتيجة تتفق ودراسة باركر وزملائه (Parker et al., 2000) .

ب) معرفة خصائص الطلبة :

أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في التفكير البيداغوجي فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة– بين طلبة السنة الرابعة قبل التحاقهم بمساق التربية العملية وبعده، إذ أظهر الطلبة في المرحلتين معرفة جيدة بخصائص الطلبة وتقارباً ملموساً في عناصر معرفة خصائص الطلبة التي قدموها ، مما يعني عدم وجود أثر لمساق التربية العملية في التفكير البيداغوجي للطلبة – المعلّمين فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة.

وقد يرجع السبب في عدم وجود أثر لمساق التربية العملية في إحداث تغير في التفكير البيداغوجي للطلبة – المعلّمين فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة إلى الإعداد الجيد في هذا الجانب (معرفة خصائص الطلبة) في المساقات النظرية التربوية والنفسية التي درسها الطالب وغِناها بدرجة كافية شكلت لدى الطلبة أرضاً خصبة لتوظيف هذه المعرفة عند تعاملهم مع الأطفال في الميدان.

ج) معرفة البيئات التعلّمية:

أظهرت النتائج وجود تغير جوهري وإيجابي ملحوظ في التفكير البيداغوجي لدى طلبة السنة الرابعة ممن أنهوا المساقات النظرية عنه لديهم قبل التحاقهم بمساق التربية العملية فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلّمية، إذ أظهر طلبة التربية العملية معرفة أعمق بالبيئات التعلّمية من حيث تنظيمها والتخطيط لها وأهمية إعداد التجهيزات اللازمة لتوفير بيئة تعلمية ناجحة ، مما يعني وجود أثر لمساق التربية العملية في تفكير الطلبة – المعلّمين البيداغوجي فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلّمية.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وقد يعود السبب في ظهور مثل هذا التغير في التفكير البيداغوجي فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلمية لدى طلبة التربية العملية إلى أن التدريب العملي والممارسة الفعلية للتدريس في سياق بيئة تعلّمية واقعية قد يعمل على إكساب الطلبة تصوراً سليماً للبيئة التعلّمية مما يساعدهم في إغناء هذه المعرفة : مفهومها وتنظيمها وكيفية التخطيط لها.

نتائج الملاحظات الصفية:

أظهر تحليل الحصص الصفية الملاحظة لطلبة السنة الرابعة الملتحقين بمساق التربية العملية أثناء تدربهم في الميدان ما يلي:

أ) **معرفة تمثيلات المحتوى وأساليب واستراتيجيات تدريسه :**

أظهرت النتائج توظيفاً جيداً للأساليب التدريسية وتمثيلات المحتوى لدى طلبة التربية العملية ، الأمر الذي يعكس توافقاً بين سلوكاتهم التدريسية العملية ووجهات نظرهم وآرائهم في المقابلات التي أجريت معهم ، مما يعني وجود أثر جوهري لمساق التربية العملية في تفكير طلبة التربية العملية البيداغوجي فيما يتعلق بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية، مما يجعلهم يظهرون قدرة متنوعة و جيدة على استخدام الأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي تؤدي إلى تعلم مشوق وجذاب لدى الطلبة وتوظيفها بشكل يؤمل أن يؤدي إلى تعلم فعال.

إن ظهور مثل هذه النتيجة يعني قدرة جيدة لدى طلبة التربية العملية على توظيف المعرفة النظرية المتعلقة بأساليب التدريس التي يتلقونها في برنامج إعداد معلم الصف عند تدريسهم في الميدان ، الأمر الذي يرجى أن يسهم في إنجاح عملية التعلم والتعليم .

إلا أن النتيجة الهامة التي ظهرت من تحليل الحصص الصفية والتي لا يمكن إغفالها هي الضعف الملحوظ والواضح لدى طلبة التربية العملية في معرفة المحتوى الدراسي الذي يدرّسونه، الأمر الذي اتفق ونتائج تحليل المقابلات التي أجريت مع هؤلاء الطلبة ، مما يؤثر سلباً في عملية التعلم والتعليم ، إذ أن التعلم الفعال حقاً والمرجو من التوظيف الجيد لمعرفة الأساليب والاستراتيجيات التدريسية لن يتحقق بدون معرفة جيدة للمحتوى الدراسي، إذ ستظهر فجوات واضحة في هذا التعلم إذا ما أخفق المعلّم في إيضاح مفهوم بشكل

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

سليم أو عرض مفهوم ف المحتوى لديه ، علـــى الرغم من كل الأساليب والتمثيـــلات المتنوعة والجيدة التي قد يـستخدمهـــا(Merdith, 1995; Turner, 1999; Parker et al., 2000)

ووجود مثل هذا الضعف في معرفة المحتوى الدراسي لدى الطلبة – المعلّمين حتى بعد التحاقهم بمساق التربية العملية يعني فشل المساقات النظرية وخاصة الأكاديمية التخصصية منها والتي يقدمها برنامج إعداد معلم الصف في إكساب الطلبة– المعلّمين معرفـة محتـوى سـليمة تؤهلهم لتدريس المحتوى الدراسي الخاص بطلبة الصفوف الأساسية الأربعة الأولى .

وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني المستوى التحصيلي للطلبة – المعلّمين الذين يلتحقون ببرنامج إعداد معلم الصف في جامعة الزرقاء الأهلية ، إذ أن أغلب هؤلاء الطلبـة مـن ذوي التحصيل المتدني من الأصل ، وبالتالي فإن تحصيلهم في المساقات الأكاديمية التي يدرسونها في برنامج إعداد معلم الصف هو تحصيل متدنٍ أيضاً .

كذلك فإن محتوى المساقات الأكاديمية المتخصصة التي يقدمها برنـامج إعـداد معلـم الصف للطلبة – المعلّمين قد لا يكون منسجماً مع المحتوى الدراسي الذي سيدرّسـه الطلبـة – المعلّمين لطلبة الصفوف الأساسية الأربعة الأولى ، مما يؤدي إلى عدم وجود تناغم بـين مـا يدرسه الطلبة في المساقات الأكاديمية المتخصصة وبين ما يدرّسونه في الميدان، ومما يعمـل على زيادة الفجوات في معرفة المحتوى الدراسي لدى هؤلاء الطلبة خاصـة إذا لـم يوظفـوا المعرفة النظرية التي يدرسونها في المساقات الأكاديمية المتخصصة فـي تدريـسهم لمفـاهيم المحتوى المختلفة.

ب) معرفة خصائص الطلبة:

أظهرت النتائج توظيفاً فعالاً لعناصر معرفة خصائص الطلبة لدى طلبة التربية العمليـة عند تعاملهم مع الطلبة في الميدان، مما يتوافق ووجهات نظرهم وآرائهم في المقـابلات التـي أجريت معهم، الأمر الذي يعكس أثراً واضحاً لبرنامج إعداد معلم الصف في تفكيـر الطلبـة – المعلّمين فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة، إذ أصبحت هذه المعرفة غنية ومتنوعة وموظفـة

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

عملياً في المواقف التعـ ن مع طلبتهم في الميـدان ، وتتفق هذه النتيجة ودراسة جيرهاما (Jyrhama, 2000) ، وقد نوقشت مبرراتها مسبقاً .

ج) معرفة البيئات التعلّمية:

أظهرت النتائج افتقار طلبة التربية العملية إلى التوظيف الفعلي لمعرفة البيئات التعلّميـة الغنية التي أظهرتها المقابلات معهم، إذ افتقر هؤلاء الطلبة إلى توظيف هذه المعرفة عملياً فـي الحصص الصفية التي درّسوها في الميدان حيث لم تظهر لديهم قدرة على تنظيم البيئات التعلّمية عملياً أو تخطيطها والإعداد لها على الرغم من امتلاكهم لهذه المعرفة نظرياً بشكل غني، فجاءت بيئاتهم التعلّمية فقيرة وغير منظمة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة (Doby & Schafer, 1984).

وقد يرجع السبب في فقر البيئات التعلّمية في حصص طلبة التربية العملية في الميـدان إلى تأثر هؤلاء الطلبة المباشر بالمعلّمين المتعاونين الذين على الأغلب لا يعيرون اهتماماً لبيئات التعلّم في سبيل تجويدها، خاصة وأن المدارس المتعاونة مع برنامج إعداد معلـم الـصف فـي جامعة الزرقاء الأهلية هي من المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الزرقاء والتي إمكاناتها فقيرة ومحدودة على الأغلب.

وبالإعتماد على ما سبق من نتائج ، وبغية تقويم برنامج إعداد معلم الصف في كليـة العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية من حيث التغير في التفكير البيداغوجي لدى طلبتهـا، يمكن الخلوص إلى نجاح برنامج إعداد معلم الصف في إحداث تغيـر إيجـابي فـي التفكيـر البيداغوجي لدى الطلبة – المعلّمين فيما يتعلق بمعرفة خصائص الطلبة.

أما فيما يتعلق بمعرفة تمثيلات المحتوى وأساليب تدريسها فقد أخفـق البرنـامج فـي إحداث تغير في تفكير الطلبة – المعلّمين البيداغوجي فيما يتعلق بهذا الجانب، إذ فشل في إكساب الطلبة – المعلّمين معرفة محتوى دراسي سليمة مما انعكس سـلباً علـى معـرفتهم للأسـاليب والتمثيلات والاستراتيجيات التدريسية حتى وإن بدت معرفتهم بها جيدة ومتنوعة ، إذ أن ضعف معرفة المحتوى الدراسي لديهم تجعـل مـن الـصعوبة بمكـان توظيـف هـذه الأسـاليب والاستراتيجيات التدريسية بفعالية تامة.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

كذلك ، أخفق برنامج إعداد معلم الصف في إحداث تغير في تفكير الطلبة – المعلّمين البيداغوجي فيما يتعلق بمعرفة البيئات التعلّمية ، إذ ظهرت هذه المعرفة غنية نظرياً ، إلا أنها سطحية وفقيرة عند توظيفها عملياً في الميدان.

وبذلك ، فإن برنامج إعداد معلم الصف في جامعة الزرقاء الأهلية لا يؤثر بشكل جوهري في التفكير البيداغوجي بمجمله لدى الطلبة – المعلّمين الملتحقين به ، مما يتفق ونتائج دراسات أخرى أجريت في هذا المجال (Merdith, 1995; Borko & Putnam, 1996; El-Sheikh et al, 1996; Van der Valk & Brockman, 1999) .

وفي ضوء النتائج السابقة ، توصي الباحثة القائمين على جامعة الزرقاء الأهلية بما يلي :

1- إعادة النظر في خطة برنامج إعداد معلم الصف الذي تقدمه كلية العلوم التربوية من حيث المساقات النظرية الأكاديمية المتخصصة والمساقات البيداغوجية التي تقدم للطلبة – المعلّمين الملتحقين بهذا البرنامج بحيث تعمل على إيجاد تناسق وتناغم بين هذه المساقات من جهة وبينها ومساق التربية العملية من جهة أخرى ، بمعنى الربط بين النظرية والتطبيق لتصبح هذه المساقات أكثر قدرة على تطوير عناصر التفكير البيداغوجي لدى الطلبة – المعلّمين.

2- العمل على أن تكون مدخلات كلية العلوم التربوية من الطلبة مدخلات ذات جودة عالية من حيث التحصيل بدلاً من المدخلات من الطلبة ذات التحصيل المتدني في سبيل الحصول على معلمين أكفاء.

3- زيادة عدد الساعات المعتمدة المخصصة لمساق التربية العملية ، وبالتالي تكثيف الساعات التدريبية لطلبة التربية العملية في المدارس المتعاونة، خاصة وأنهم يتدربون حالياً ثلاثة أيام فقط في الأسبوع في المدارس بواقع تسع ساعات معتمدة وهي غير كافية، وذلك من أجل مساعدتهم على اكتساب خبرات جيدة وتذويتها بشكل أفضل.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

4- عقد لقاءات أسبوعية مع طلبة التربية العملية خارج أوقات تدربهم في الميدان لتبادل الآراء بين المشرفين والطلبة – المعلّمين ومناقشة قضايا تربوية ومواقف عملية تمس عناصر التفكير البيداغوجي بشكل مباشر من أجل العمل على تطويره وتفعيل المعرفة النظرية لديهم.

وكذلك ، توصي الباحثة الباحثين التربويين بما يلي:

1. إعادة إجراء نفس هذه الدراسة بغية الكشف عن أثر برنامج إعداد معلمي الصف في إحداث تغير في التفكير البيداغوجي لدى الطلبة – المعلّمين من حيث عناصر أخرى لم تتناولها هذه الدراسة كمعرفة المحتوى الدراسي : المادية والتركيبية.

2. إعادة إجراء نفس هذه الدراسة بغية تقويم برنامج إعداد معلمي الصف /تخصص لغة انجليزية لكونه برنامجاً جديداً تقدمه كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية .

3. إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة لتقويم برامج إعداد المعلّمين في الجامعات الأردنية الأخرى .

4. إجراء دراسات تتناول الارتباط بين تحصيل الطلبة – المعلّمين في المساقات النظرية وتحصيلهم في مساق التربية العملية، أو تتناول الارتباط بين أداء الطلبة –المعلّمين في مساق التربية العملية أثناء التحاقهم ببرنامج إعداد المعلّمين وأدائهم عندما يلتحقون بمهنة التعليم فعلياً.

"وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين"

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

"المـــراجـــــــع"

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

أولاً: المراجع باللغة العربية:

السادة ،حسين بدر، (1997) ، دور مديري المدارس بالمرحلة الأساسية في التطور المهني للمعلّمين بمدارس البحرين، **رسالة الخليج العربي** ، العدد (65)، الرياض.

عبد الجواد، نور الدين محمد، (1993) ، مهنة التعليم في دول الخليج العربي ، الرياض، **مكتب التربية العربي لدول الخليج**.

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

النابلسي، خالد سليم ، (1995) ، **تطوير نموذج نظري لإعداد المعلّمين في كليات التربية في الجامعات الأردنية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن .

هاريس، روبرت، (1986)، **تدريس القضايا العالمية المعاصرة** ، اليونسكو، بيروت.

الهاشل، سعد جاسم ومحمد ، محمد عودة ، (1990)، **تقويم أثر التربية العملية في إكساب الطالب– المعلّم الكفايات التعليمية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الكويت ، الكويت ، الكويت .

اليونسكو، منظمة اليونسكو للتربية والثقافة والفنون، (1995) ، ندوة التربية العملية ، **خلاصة ورشة عمل المؤتمر التربوي العربي الرابع : إعداد وتربية المعلّم العربي**، الجامعة الأردنية ، عمان.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Borco, H.& Putnam, R.(1996). Learning to teach. In David Berliner and Robert Cafee (Eds.), **Handbook of Educational Psychology**. New York: Simon & Schuster, Macmillan.

Boroko, H. et al., (1994). Comparative study of the pedagogical Content knowledge of experienced and novice chemical demonstrators. **Journal of Research in Science Teaching**, 31(4),419-441.

Brickhouse, N. (1993). What counts as successful instruction? An account of a teacher's self-assessment. **Science Education**, 77 (2), 115-129.

Cochran, K. (1997). Pedagogical content knowledge: Teachers' integrating of subject matter, pedagogy, students, and learning environments. **Research Matters-To the Science Teacher No. 9702.**

Doby, D. & shafer, L. (1984). The effects of knowledge on elementary science inquiry teaching. **Science Education**, 68(1), 39-51.

Driver, R. et al., (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. **Educational Researcher**, 23 (7),5-12.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

Dunkin, M. J. & Bid**hing**. New York: Holt Rinehart and Winston.

El-sheikh, O.et al., (1996). The impact of pre-service teacher education program at the University of Jordan on pedagogical thinking of its students . In International Year book on Teacher Education, **Teacher Education and School Reform**. Vol (2) Amman: Inrernational council On Educational for Teaching 43 World Assembly Proceedings.

Gage, N.L. (dir.) (1963). Handbook of Research on Teaching. **A project of the American Educational Research association.** Chicago: Rand McNally.

Gallager, J. (1991). Prospective and practicing Secondary school science teachers' knowledge and beliefs about the philosophy of science. **Science Education**, 75 (1), 121-133.

Gauthier, C. et al., (1997). Pour une the'orie de Ia pe'dagagogie : Recherches Contemporaines sur le savoir des enseignants. 1e edition, De'partement De Boeck Universite' ,Rue des Minimes 39,B 100 Bruxelles.

ترجمة : وجيه أسعد، (2002) ، من أجل نظرية في البيداغوجيا : بحوث معاصرة في معرفة المدرسين العلمية، **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – إدارة التربية والمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق.**

Goggans, B. (2000) . Once and future teaching: A case study of the impact of an alternative teaching environment on the pedagogical content

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

knowledge of s teachers. **DAI-A62/02(443).**

Good, T. (1990). Building the knowledge base of teaching . In David Dill and Associates (Eds.), **What teachers need to know**. San Francisco: Jossy-Bass.

Grossman, P.L. (1990). **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College press.

Hartzler-Miller, C.D. (2000) . Historical knowledge for beginning teaching. **DAI-A 61/05 (1802).**

Hashweh,M.(1987). Effects of subject-mutter knowledge in the teaching of biology and physics. **Teaching and Teacher Education**, 3(2), 109-120.

Hewson, P.W. & Hewson, M.G. (1989). Analysis and use of a task for identifying conceptions of teaching science**. Journal of Education for Teaching**, 15(3),191-208.

Holmes Group. (1986). **Tomorrow's Teachers: Areport of the holmes group**. East Lansing, MI: Holmes Group.

Jones, R. C.(2001). Exploring the practice-centered thinking of teachers of teachers. **DAI-A62/07(2388).**

Jyrhama, R. (2000) . Teaching recipes & mixed patterns of Justification: some findings of teachers' pedagogical thinking. Paper presented at

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

the Innovation Conference. **The ERIC Database,** ED 448120.

Kagan,D.M. (1990). Ways of evaluating teacher Cognition: Inferences concerning the Goldiloeks principle. **Review of Educational Research**, 60 (30), 419-469.

Kromrey,J.D.& Renfrow,D.D.(1991). Using multiple choice examination items to measure teachers content-specific pedagogica knoledge. **Paper presented at the annual meeting of the Estern Educational Research Associatior Boston.**

Lederman, N.& Ziedler, D. (1987) . Science teachers' conceptions of the nature of science: Do they really influence teaching behavior? **Science Education**, 7(5), 721-734.

Lee, J.K. (2000) . An analysis of the development of pre-service social studies teachers' pedagogical countent knowledge relating to digital historical resources. **DAI-A61/06(2263).**

Leinhardt, G.(1990). "Capturing knowledge in teaching" . **Educational Researcher**, 19(2),18-25.

Loughran,J. (1994). Learning how to teach: Unpacking a teacher educators' thinking about pedagogy in pre-service education. Paper presented at the Annual meeting of the American-Educational Research Association. **The ERIC Database**, ED 377146.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

Mccaughtry, N. (2001 hysical education teacher teachers' pedagogical content knowledge of students' experiences (John Dewey). **DAI-A62/09(3001).**

Medley, D.M. (1979). " The effectiveness of teachers". In P.L. Peterson et H.J. Walberg. **Research on Teaching Concepts, Findings and Implications**. Berkeley, CA: McCutchan.

Merdith,A. (1995). Terry's learning :some limitations of shulman's pedagogical content knowledge. **Cambridge Journal of Educational** , 25(2),175-188.

Morine- Dershimer,G.(1989). Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective, Pedagogical decision-making. **Journal of Teacher Education**, 5(1), 46-52.

Parker, J. et al., (2000).Exploring the relationship between subject knowledge and pedagogical content knowledge in primary teachers' learning about forces. **Academic Search Primer Database**, 3838140**.**

Peterson,P., Fennema, E., Carpenter, T. & Loef, M. (1989) . Teachers' Pedagogical content beliefs in mathematics. **Cognition and Instruction**, 6,1-40.

Pobham,W.J. (1993). **Educational Evaluation**. Boston, Allyn & Bacon.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

Raymond, H.C. (2000 ages: case studies of six pre-service teachers in a teacher education program. **DAI-A61/05(1804).**

Rosenshine,B. (1971a) . **Teaching behaviors and student achievement**. London (G-B): National foundation for Educational Research in England and Wales.

Rosenshine,B. (1971b). " **New directions for research on teaching**" . How teachers make a difference . Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

Rosenthal, R., Jacobson,L. (1968). **Pygmalion in the classroom**. Teacher Expectation and pupil's Intellectual development. New york : Hoft, Rinehart and Winston

Shulman, L. (1986a) . Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15(2),4-14.

Shulman, L. (1986b). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), **Handbook of Research on Teaching (3rd ed).** New york: Macmillan.

Shulam,L. (1987) . Knowledge of Teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57(1),208-219.

Smith,B.O.(1980). **A design for a school of pedagogy**. Washington: U.S. Department of Education.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

Smith, D.C. & Neal, D.C. (1989) . The construction of subject-matter knowledge in primary science teaching. **Teaching and Teacher Education,** 5(1),1-20.

Smith ,D.C. & Neal, D.C. (1991). The construction of subject-matter knowledge in primary science teaching. In B. Brophy (Ed.). **Advances in Research of Teaching**, 12(2), 187-240.

Sikula,J.(1990). " National commission of the 1980s". In W.R. Houston,M. Haberman, J. Sikula (dir.), **Handbook of Research on Teacher Education** (P.72-82). New York: Macmillan.

Tobin, K. &Fraser, B. (1989). Barriers to higher-level cognitive learning in high school science. **Science Education,** 73(2), 659-683.

Tom, A. (1984). **Teaching as amoral craft**. New york: Longman.

Trumbull,D.J. & Kerr,P.(1989). University researcers in choate critiques of science teaching : A case for the study of education. Paper presented at the annual meeting of National association of Research in science Teaching, San francisco, CA. ED 306117. In Baker (1991). A Summary of Research in Science Education-1989, **Science Education**, 65(3) , 333-352.

Turner, R. (1999). The knowledge bases of the expert teacher. **British Education Journal**, 15(1),17-39.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

Van der Valk,T. & B paration Method: away of investigating pre-service teachers' pedagogical content knowledge. Academic Search premier database. **The EBESCO Database**, AN 6641662.

Wanko,J. (2001) .Going Public: The development of a teacher educator's pedagogical content knowledge. **DAI-A62/01(109).**

Wholey, J.H. & Newcomer, K. (1994). **Handbook of practical program evaluation**. San Francisco: Jossey.

Wilkes,R. (1994): Using Shulman's model pedagogical resoning and action in a pre-service program. Paper presented at the annual Meeting of the Australian Teacher Education. **The ERIC Database**, ED 376129.

Weis,L. (1989). Introducation theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**, 92(4), 548-573.

Wilson,S.M., Shulman, L.S. & Richert, A.R. (1987). "150 different ways" of knowwing : Representations of knowledge in teaching. In Calderhead,J.(Ed.), Exploring Teacher Thinking, (P. 104-124), London: Cassell PLC. In Woolfolk (Ed.) (1989). **Research Perspectives on the graduate preparation of teachers**. New Jersey: prentice Hall: Englewood Cliffs.

Wilson, S.M. & Wineburg, S.S. (1988). Peering at history through different lenses : The role of disciplinary knowledge in teaching history . **Teachers College Record**, 89 (4), 525-539.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

Zheng, J. (1992). An exploration of the pedagogical content knowledge of beginning & experienced ESL teachers. **The ERIC Database**, ED 343903.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

" الملاحـــــق "

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

" المواقف التعليمية (شبه العملية) المعروضة على الطلبة – المعلّمين في المقابلات، والأسئلة المطروحة حولها "

الموقف الأول:

قام معلم الصف الثالث الأساسي باستخدام الأسلوب الاستقرائي في تدريس الطلبة درس "الضرب في 10" ، إذ قدم لطلبته أوراق عمل تتضمن عدداً كبيراً من الأمثلة رتبت بنفس الطريقة مثل:

أكمل ما يأتي : 10 ×3 = 10+10+10= .....

10 ×4 = 10+10+...+...=.....

10 ×7 = 10+...+...+.....

وهكذا تسلسلت بقية الأمثلة، وفي نهاية هذه الأمثلة كان التساؤل: ماذا تستنتج؟ ...

وبعد أن طلب المعلّم من الطلبة الإجابة عن الأسئلة الواردة في ورقة العمل خلال فترة محددة من الزمن قدّر المعلّم أنها كافية ، قام بمناقشة استنتاجات الطلبة وتقبل آرائهم في سبيل التوصل معهم إلى الاستنتاج الآتي:

" عند ضرب أي عدد في 10، فإن ناتج الضرب هو نفس العدد وعلى يمينه صفر" ، ومن ثم قدّم لهم أمثلة تدريبية لتطبيق التعميم مباشرة مثل:

10×5=50 10×45=....

10×46=460 10×87=....

10×8=.... 10×999=.... وهكذا

** استخدم المعلّم الأسلوب الاستقرائي في تدريسه التعميم الوارد في الموقف السابق...

س1: ما رأيك بالأسلوب الذي استخدمه المعلّم في تدريسه ؟ ولماذا؟

س2: باعتقادك، هل نجح المعلّم في إيصال التعميم لطلبة من خلال الطريقة التي استخدمها؟ ولماذا؟

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

س3: هل تعتقد أن ا الطلبة في هذا الصف إلى التعميم بأنفسهم، بمعنى (هل يتوافق مع خصائص الطلبة في هذا الصف) ؟ ولماذا؟

الموقف الثاني:

أراد معلم الصف الثاني الأساسي تدريس" كيفية الصلاة" في حصة التربية الإسلامية، فقام بعرض لوحة على السبورة كتبت فيها خطوات أداء الصلاة بخط جميل وجذاب ، وبالاستعانة بهذه اللوحة ، طلب المعلّم من أحد الطلبة قراءة الخطوة الأولى في الصلاة ومن ثم قام بشرحها للطلبة، ثم طلب من طالب آخر قراءة الخطوة الثانية وقام بشرحها.. وهكذا حتى انتهت الخطوات جميعها، ثم طلب من الطلبة ترديد هذه الخطوات مجتمعة بشكل منظم وجماعي وتكرارها أكثر من مرة والتأكيد عليها بشكل مستمر، مما أدى لحفظ الطلبة لهذه الخطوات من كثرة تكرارها، وتحقق من حفظهم لها بطرح أسئلة عليهم حول هذه الخطوات والاستماع لإجاباتهم، وفي نهاية الحصة كلفهم بواجب بيتي هو أداء صلاة الظهر فور عودتهم إلى المنزل...

** ركز المعلّم في حصته على حفظ الطلبة للدرس قبل انتهاء الحصة من خلال التكرار المستمر ، وكلفهم بأداء الصلاة بشكل عملي كواجب بيتي لهم حتى تكتمل مهمته على خير وجه حسب اعتقاده.

س1: ما رأيك بالأسلوب التدريسي الذي اتبعه المعلّم في تدريسه لهذا الدرس؟ ولماذا؟

س2: هل أسلوب المعلّم يؤدي إلى تعلم فعّال؟ ولماذا؟

س3: باعتقادك هل أسلوب المعلّم مناسب للطلبة في هذا الصف ؟ ولماذا؟

الموقف الثالث:

في حصة التاريخ للصف الرابع الأساسي، والتي كان عنوانها " غزوة الخندق " قام المعلّم بإخراج الطلبة من الصف إلى ساحة المدرسة، ومن ثم قام بعمل رسم تخطيطي للمعركة، وطلب من الطلبة القيام بتمثيل أدوار الصحابة البارزين في هذه المعركة بالاستعانة بالكتاب المدرسي. وبالصدفة خرج مدير المدرسة إلى الساحة ، وشاهد كيفية سير الحصة، وطلب من المعلّم مراجعته بعد الحصة لأنه لم يعجب بالطريقة التي استخدمها المعلّم، إذ أنه يعتقد أن هذه الطريقة تؤدي إلى عدم مبالاة الطلبة بالدرس وعدم جدية التدريس، كذلك يعتقد أن الطلبة لا

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

يتعلمون بهذه الطريقة سة، بالإضافة إلى اعتقاده أن هذا يضعف من شخصية المعلّم أمام طلبته ولا يعود قادراً على ضبطهم كما لو كان في الغرفة الصفية ، وهذا ما أخبر به المعلّم عندما راجعه في مكتبه بعد انتهاء الحصة.

** استخدم المعلّم الأسلوب التمثيلي مع طلبته خارج الغرفة الصفية لتدريسهم غزوة الخندق التاريخية ، على الرغم من أن هذا الأسلوب لم يكن ليعجب مدير المدرسة.

س1: ما رأيك بالأسلوب التمثيلي الذي استخدمه المعلّم؟ ولماذا؟

س2: هل يتناسب هذا الأسلوب وخصائص الطلبة؟ ولماذا؟

الموقف الرابع:

في حصة اللغة العربية للصف الأول الأساسي، كان الدرس بعنوان " ألوان " ، ومباشرة وفي الحصة الأولى لهذا الدرس شرعت المعلمة– ذات الخبرة الطويلة في التدريس – بقراءة الجملة الأولى من الدرس قراءة نموذجية ، ومن ثم كلفت الطلبة بقراءتها قراءة جماعية ، ومن ثم قراءة فردية من قبل بعض الطلبة المتميزين ، وانتقلت فيما بعد إلى الجملة الثانية متبعة نفس الإجراءات السابقة ... وهكذا حتى انتهت من جمل الدرس جميعها والتي كانت تتمحور حول: لون الثلج ، ولون الأرض في الربيع، ولون الماء.

وبذلك ، تركز جهد المعلمة من بداية الحصة وحتى نهايتها في القراءة الصحيحة والتأكد من قدرة معظم الطلبة على القراءة بدون أخطاء وبشكل سليم.

** تؤمن المعلمة في الموقف السابق بأهمية إتقان طلبة الصف الأول القراءة الصحيحة منذ الصغر ، وتركز في حصتها على ذلك، ولذلك فهي لا تتطرق إلى مناقشة أي من المفاهيم أو الأمور التي تتخلل الدرس أو تشير لها الصور المرفقة في كتاب الطالب المدرسي حتى تستثمر وقت الحصة في تعويد الطلبة القراءة المتقنة.

س1: ما رأيك في أسلوب المعلمة التدريسي؟ ولماذا؟

س2: هل يتناسب هذا الأسلوب وخصائص طلبة الصف الأول؟ ولماذا؟

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الموقف الخامس:

أرادت معلمة الرياضيات تدريس مفهوم " تكافؤ الكسور " لطلبة الصف الرابع الأساسي، ومن أجل ذلك ، وإيماناً منها بأهمية استخدام الأسلوب التعاوني في التدريس، قسمت طالبات الصف البالغ عددهم (53) طالبة إلى مجموعات بحيث تضم المجموعة الواحدة 7 – 8 طالبات، ومن ثم طلبت منهن إعطاءها أمثلة على كسور عادية مع تركيزها على أن تكون إجابة الطالبات بشكل فردي وليس جماعي حتى تحافظ على الهدوء والانضباط في الحصة، ثم كتبت المعلمة أمثلة الكسور التي قدمتها بعض الطالبات على السبورة من مثل:

8/3، 6/5، 32/12، 6/4 .وبعد ذلك قامت المعلمة بتوجيه الطالبات إلى ضرب بسط كل كسر بسطه ومقامه بعدد غير الواحد من خلال الأمثلة الآتية:

$$\frac{2 \times 3}{2 \times 8} = \frac{6}{16} \quad ، \quad \frac{3 \times 4}{3 \times 6} = \frac{12}{18} \quad ، \quad \frac{5 \times 5}{5 \times 6} = \frac{25}{30}$$

وطلبت منهن القيام بنفس العملية، ومن ثم وجّهتهن إلى أن الكسر الناتج عن عملية الضرب يسمى كسراً مكافئاً للكسر الأصلي، ثم قامت بتعليق لوحة كرتونية كتب عليها: " إذا ضربنا بسط الكسر ومقامه في العدد نفسه نحصل على كسر يكافئه".

وبنفس الطريقة طلبت منهن قسمة بسط بعض الكسور ومقامها على عدد غير الواحد مثل :

$$\frac{2 \div 12}{2 \div 32} = \frac{6}{16} \quad ، \quad \frac{3 \div 27}{3 \div 30} = \frac{9}{10}$$

وبعد ذلك ، علقت لوحة كرتونية مشابهة للأولى كتب عليها: " إذا قسمنا بسط الكسر ومقامه على العدد نفسه نحصل على كسر يكافئه" ، وما تبقى من وقت الحصة جعلته وقتاً لحل تمارين الكتاب من قبل طالبات كل مجموعة.

** في الموقف السابق، قسمت المعلمة الطالبات إلى مجموعات من أجل تدريس مفهوم "تكافؤ الكسور" .

س1: ما رأيك بالأسلوب الذي استخدمته المعلمة؟ ولماذا؟

س2: برأيك، هل نجحت المعلمة في إيصال مفهوم تكافؤ الكسور للطلبة؟ ولماذا؟

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

س3: هل يتناسب هذ

الموقف السادس:

في سبيل تدريس طلبة الصف الأول الأساسي درس" أجزاء النبات" في إحدى المدارس النائية الناشئة والفقيرة بالإمكانات المادية قامت المعلمة بإحضار نباتات متعددة ومختلفة من إحدى المزارع المجاورة للمدرسة، ووجهت طلبتها إلى جلب مثل هذه النباتات قبيل الحصة ، إذ لم يتوفر في المدرسة أي من الوسائل التعليمية البسيطة أو المتطورة من مثل: اللوحات الكرتونية، المجسمات ، الفيديو والتي تسهم في نجاح التدريس، و بذا كان الاعتماد الكامل في شرح هذا الدرس على النباتات التي جمعتها المعلمة وأحضرها الطلبة ، وركزت في حصتها على ضرورة تحسس كل طالب لهذه النباتات والتعرف إلى أجزائها بشكل محسوس ، ومن ثم استنتاج مسميات هذه الأجزاء من الطلبة بشكل منظم.

** استخدمت المعلمة في حصتها نباتات طبيعية من البيئة المحلية لتدريس أجزاء النبات للصف الأول.

س1: برأيك، هل يحصل الطلبة في هذا الصف على فهمٍ وافٍ لأجزاء النبات من خلال الأسلوب الذي استخدمته المعلمة؟ ولماذا؟

س2: هل نجحت المعلمة في التغلب على فقر البيئة التعلمية في الموقف السابق؟ ولماذا؟

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الملحق (ب)

" وقائع مقابلة طالب – معلم من مستوى السنة الأولى "

الباحثة: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الطالب: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته

الباحثة: تهدف الدراسة التي أقوم بها إلى البحث في التفكير البيداغوجي لطلبة معلم الصف الملتحقين بكلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية، وفي سبيل ذلك سأعرض عليك مجموعة من المواقف التعليمية التي يمارسها المعلمون في تدريسهم وآمل منك الإجابة عن أسئلتي بكل صدق وموضوعية وبما يعبر عن رأيك واعتقاداتك فعلاً .

الطالب: تفضلي

الباحثة: قام معلم الصف الثالث الأساسي باستخدام الأسلوب الاستقرائي في تدريس الطلبة درس "الضرب في 10" ، إذ قدم لطلبته أوراق عمل تتضمن عدداً كبيراً من الأمثلة رتبت بنفس الطريقة مثل:

أكمل ما يأتي : 10 ×3 = 10+10+10= .....

10 ×4 = 10+10+...+...=.....

10 ×7 = 10+...+...+.....

وهكذا تسلسلت بقية الأمثلة، وفي نهاية هذه الأمثلة كان التساؤل: ماذا تستنتج؟ ...

وبعد أن طلب المعلّم من الطلبة الإجابة عن الأسئلة الواردة في ورقة العمل خلال فترة محددة من الزمن قدّر المعلّم أنها كافية ، قام بمناقشة استنتاجات الطلبة وتقبل آرائهم في سبيل التوصل معهم إلى الاستنتاج الآتي:

" عند ضرب أي عدد في 10، فإن ناتج الضرب هو نفس العدد وعلى يمينه صفر" ، ومن ثم قدّم لهم أمثلة تدريبية لتطبيق التعميم مباشرة مثل:

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

50=5×10 ....=45×10

460=46×10 ....=87×10

....=8×10 ....=999×10 وهكذا

** استخدم المعلّم الأسلوب الاستقرائي في تدريسه التعميم الوارد في الموقف السابق...

- ما رأيك في استخدام المعلّم للأسلوب لاستقرائي في تدريس " الضرب في 10" لطلبة الصف الثالث الأساسي؟

الطالب: أسلوب جيد وممتاز

الباحثة: لماذا باعتقادك؟

الطالب: لأنه أسلوب سهل ومتدرج في الأمثلة اللي عرضها المعلّم، وكمان هو أسلوب واضح للطلبة.

الباحثة: هل نجح المعلّم في إيصال تعميم " الضرب في 10" لطلبته؟

الطالب: نعم، أعتقد أن المعلّم نجح في تدريسه لأنه اعتمد على تكرار الجمع أكثر من مرة وهذا إشي سهل على الطالب وعشان هيك الحل راح يصير سهل جداً على الطلبة.

الباحثة: كيف؟

الطالب: لأنه الطلبة بعرفوا عملية الجمع و بتقنوها أكثر من الضرب وهي أسهل عليهم.

الباحثة: هل تعتقد أن أسلوب المعلّم الذي استخدمه ملائم ليتوصل الطلبة في هذا الصف إلى التعميم بأنفسهم؟

الطالب: شو قصدك؟

الباحثة: بمعنى هل يتوافق أسلوب المعلّم مع الطلبة وخصائصهم في هذا الصف؟

الطالب: نعم؟

الباحثة: لماذا؟

الطالب: لأنه مناسب لتفكيرهم ويراعي التفكير والمستوى العقلي للطالب، والدليل أنه في نهاية الحصة صار سهل على الطلبة حفظ عملية الضرب في 10.

الباحثة: حسناً ، لننتقل إلى الموقف الثاني:

أراد معلم الصف الثاني الأساسي تدريس" كيفية الصلاة" في حصة التربية الإسلامية، فقام بعرض لوحة على السبورة كتبت فيها خطوات أداء الصلاة بخط جميل وجذاب ،

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وبالاستعانة بها الخطوة الأولى في الصلاة ومن ثم قام بشرحها للطلبة، ثم طلب من طالب آخر قراءة الخطوة الثانية وقام بشرحها.. وهكذا حتى انتهت الخطوات جميعها، ثم طلب من الطلبة ترديد هذه الخطوات مجتمعة بشكل منظم وجماعي وتكرارها أكثر من مرة والتأكيد عليها بشكل مستمر، مما أدى لحفظ الطلبة لهذه الخطوات من كثرة تكرارها، وتحقق من حفظهم لها بطرح أسئلة عليهم حول هذه الخطوات والاستماع لإجاباتهم، وفي نهاية الحصة كلفهم بواجب بيتي هو أداء صلاة الظهر فور عودتهم إلى المنزل...

** ركز المعلّم في حصته على حفظ الطلبة للدرس قبل انتهاء الحصة من خلال التكرار المستمر ، وكلفهم بأداء الصلاة بشكل عملي كواجب بيتي لهم حتى تكتمل مهمته على خير وجه حسب اعتقاده.

- ما رأيك بالأسلوب التدريسي الذي اتبعه المعلّم في تدريسه لهذا الدرس؟

الطالب: أسلوب ممتاز جداً وفعّال.

الباحثة: لماذا؟

الطالب: لأنه يركز على التكرار والحفظ في الحصة وهاض أمر ضروري عشان يتعلم الطلبة بشكل جيد في الحصة.

الباحثة: هل حفظ الطالب للمعلومات في الحصة دلالة على التعلم الفعال؟ ولماذا؟

الطالب: أكيد لأنه هاض معناه إنه المعلّم ممتاز في توصيل المعلومات للطلبة والدليل أنهم حفظوها في الحصة.

الباحثة: باعتقادك ، هل أسلوب المعلّم مناسب للطلبة في هذا الصف؟

الطالب: نعم بالتأكيد.

الباحثة: لماذا؟

الطالب: لأنه الطلاب حفظوا الدرس من كثرة تكراره وكمان لأنه أسلوب المعلّم مشوّق للطلبة من كثرة التكرار ولأنه استخدم الوسيلة التعليمية اللي بترسخ المعلومات في ذهن الطالب وبتساعده على الحفظ.

الباحثة: حسناً ، الموقف الثالث:

في حصة التاريخ للصف الرابع الأساسي، والتي كان عنوانها " غزوة الخندق " قام المعلّم بإخراج الطلبة من الصف إلى ساحة المدرسة، ومن ثم قام بعمل رسم تخطيطي

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

للمعركة، وطلب من الطلبة التزين في هذه المعركة بالاستعانة بالكتاب المدرسي. وبالصدفة خرج مدير المدرسة إلى الساحة ، وشاهد كيفية سير الحصة، وطلب من المعلّم مراجعته بعد الحصة لأنه لم يعجب بالطريقة التي استخدمها المعلّم، إذ أنه يعتقد أن هذه الطريقة تؤدي إلى عدم مبالاة الطلبة بالدرس وعدم جدية التدريس، كذلك يعتقد أن الطلبة لا يتعلمون بهذه الطريقة وإنما فقط يلعبون ويسببون الفوضى في المدرسة، بالإضافة إلى اعتقاده أن هذا يضعف من شخصية المعلّم أمام طلبته ولا يعود قادراً على ضبطهم كما لو كان في الغرفة الصفية ، وهذا ما أخبر به المعلّم عندما راجعه في مكتبه بعد انتهاء الحصة.

** استخدم المعلّم الأسلوب التمثيلي مع طلبته خارج الغرفة الصفية لتدريسهم غزوة الخندق التاريخية ، على الرغم من أن هذا الأسلوب لم يكن ليعجب مدير المدرسة.

- ما رأيك بالأسلوب التمثيلي الذي استخدمه المعلّم؟

الطالب: أظن أنه أسلوب غير جيد تماماً للتدريس مثل ما قال المدير .

الباحثة: لماذا؟

الطالب: أعتقد لأنه الطلبة الصغار في المدرسة الابتدائية بحبوا اللعب بس وما بتعلموا إذا تركهم المعلّم يمثلوا لأنهم حيعتبروه مجرد لعب فقط وليس تعلم حقيقي.

الباحثة: هل يتناسب هذا الأسلوب وخصائص الطلبة؟

الطالب: أعتقد أنه غير مناسب لهم في هذه المرحلة.

الباحثة: لماذا؟

الطالب: لأنه بشجعهم على الفوضى والشغب وهيك ما راح يتعلموا بهاي الطريقة.

الباحثة: الموقف الرابع:

في حصة اللغة العربية للصف الأول الأساسي، كان الدرس بعنوان " ألوان " ، ومباشرة وفي الحصة الأولى لهذا الدرس شرعت المعلمة- ذات الخبرة الطويلة في التدريس – بقراءة الجملة الأولى من الدرس قراءة نموذجية ، ومن ثم كلفت الطلبة بقراءتها قراءة جماعية ، ومن ثم قراءة فردية من قبل بعض الطلبة المتميزين ، وانتقلت فيما بعد إلى الجملة الثانية متبعة نفس الإجراءات السابقة ... وهكذا حتى انتهت من جمل الدرس جميعها والتي كانت تتمحور حول: لون الثلج ، ولون الأرض في الربيع، ولون الماء.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وبذلك نهايتها في القراءة الصحيحة والتأكد من قدرة معظم الطلبة على القراءة بدون أخطاء وبشكل سليم.

** تؤمن المعلمة في الموقف السابق بأهمية إتقان طلبة الصف الأول القراءة الصحيحة منذ الصغر ، وتركز في حصتها على ذلك، ولذلك فهي لا تتطرق إلى مناقشة أي من المفاهيم أو الأمور التي تتخلل الدرس أو تشير لها الصور المرفقة في كتاب الطالب المدرسي حتى تستثمر وقت الحصة في تعويد الطلبة القراءة المتقنة.

- ما رأيك في أسلوب المعلمة التدريسي؟

الطالب: أسلوب ممتاز يدل على إنه المعلمة قديرة.

الباحثة: لماذا؟

الطالب: لأنه التركيز على القراءة الصحيحة بخلي الطالب ممتاز في القراءة من الصغر فما بستصعب أي كلمة بعد هيك.

الباحثة: هل يتناسب هذا الأسلوب وخصائص طلبة الصف الأول ؟

الطالب: بالتأكيد.

الباحثة: لماذا؟

الطالب: هو مناسب إلهم لأنه التركيز على القراءة بعودهم القراءة المتقنة والصحيحة من صغرهم حتى لو كانت صعبة عليهم في البداية.

الباحثة: أما الموقف الخامس فمضمونه:

أرادت معلمة الرياضيات تدريس مفهوم " تكافؤ الكسور " لطلبة الصف الرابع الأساسي، ومن أجل ذلك ، وإيماناً منها بأهمية استخدام الأسلوب التعاوني في التدريس، قسمت طالبات الصف البالغ عددهم (53) طالبة إلى مجموعات بحيث تضم المجموعة الواحدة 7 – 8 طالبات، ومن ثم طلبت منهن إعطاءها أمثلة على كسور عادية مع تركيزها على أن تكون إجابة الطالبات بشكل فردي وليس جماعي حتى تحافظ على الهدوء والانضباط في الحصة، ثم كتبت المعلمة أمثلة الكسور التي قدمتها بعض الطالبات على السبورة من مثل:

8/3، 6/5، 32/12، 6/4.وبعد ذلك قامت المعلمة بتوجيه الطالبات إلى ضرب بسط كل كسر ومقامه بعدد غير الواحد من خلال الأمثلة الآتية:

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

$\frac{25}{30}$ $\frac{6}{5\times6}$ $= \frac{2\times3}{18}$ $\frac{}{3\times6}$ $\frac{}{16}$ $\frac{}{2\times8}$

وطلبت منهن القيام بنفس العملية، ومن ثم وجّهتهن إلى أن الكسر الناتج عن عملية الضرب يسمى كسراً مكافئاً الكسر الأصلي، ثم قامت بتعليق لوحة كرتونية كتب عليها: " إذا ضربنا بسط الكسر ومقامه في العدد نفسه نحصل على كسر يكافئه".

وبنفس الطريقة طلبت منهن قسمة بسط بعض الكسور ومقامها على عدد غير الواحد مثل :

$\frac{12\div2}{32\div2} = \frac{6}{16}$ ، $\frac{27\div3}{30\div3} = \frac{9}{10}$

وبعد ذلك ، علقت لوحة كرتونية مشابهة للأولى كتب عليها: " إذا قسمنا بسط الكسر ومقامه على العدد نفسه نحصل على كسر يكافئه" ، وما تبقى من وقت الحصة جعلته وقتاً لحل تمارين الكتاب من قبل طالبات كل مجموعة.

** في الموقف السابق، قسمت المعلمة الطالبات إلى مجموعات من أجل تدريس مفهوم " تكافؤ الكسور" .

- ما رأيك بالأسلوب الذي استخدمته المعلمة؟

الطالب:أسلوب جيد ممتاز.

الباحثة: لماذا؟

الطالب: لأنه بشجع التعاون بين الطلبة لأنه الطالب الشاطر بساعد الطالب الضعيف وبتشاركوا في الحل وبستفيد الضعيف من الشاطر.

الباحثة: برأيك ، هل نجحت المعلمة في إيصال مفهوم تكافؤ الكسور للطلبة ؟

الطالب:نعم

الباحثة: لماذا؟

الطالب: لأنها في نهاية الحصة قدمت تمارين للطلبة فتشاركوا في حلها وأوجدوا الكسور المتكافئة المطلوبة وهذا بدل على أنهم فهموا تكافؤ الكسور.

الباحثة: هل استخدام أسلوب المجموعات في مثل هذا الصف يناسب البيئة التعلمية؟

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الطالب: ماذا تعني البيئة

الباحثة: بشكل مبسط المكان الذي يحدث فيه التعلم والتعليم وكل ما يحيط به من أفراد وإمكانيات، فهل هذا الأسلوب يناسب البيئة التعلمية؟

الطالب: نعم،مناسب.

الباحثة: لماذا؟

الطالب: لأنه هاض الأسلوب سهل جداً تطبيقه في الصف والطلبة بقدروا يتشاركوا في الحل بكل سهولة وبشكل فعال.

الباحثة: والآن الموقف السادس والأخير:

في سبيل تدريس طلبة الصف الأول الأساسي درس" أجزاء النبات" في إحدى المدارس النائية الناشئة والفقيرة بالإمكانات المادية قامت المعلمة بإحضار نباتات متعددة ومختلفة من إحدى المزارع المجاورة للمدرسة، ووجهت طلبتها إلى جلب مثل هذه النباتات قبيل الحصة ، إذ لم يتوفر في المدرسة أي من الوسائل التعليمية البسيطة أو المتطورة من مثل: اللوحات الكرتونية، المجسمات ، الفيديو والتي تسهم في نجاح التدريس، وبذا كان الاعتماد الكامل في شرح هذا الدرس على النباتات التي جمعتها المعلمة وأحضرها الطلبة ، وركزت في حصتها على ضرورة تحسس كل طالب لهذه النباتات والتعرف إلى أجزائها بشكل محسوس ، ومن ثم استنتاج مسميات هذه الأجزاء من الطلبة بشكل منظم.

** استخدمت المعلمة في حصتها نباتات طبيعية من البيئة المحلية لتدريس أجزاء النبات للصف الأول.

- برأيك، هل يحصل الطلبة في هذا الصف على فهمٍ وافٍ لأجزاء النبات من خلال الأسلوب الذي استخدمته المعلمة؟

الطالب: أعتقد لا مش كثير.

الباحثة: لماذا؟

الطالب: لأنه دروس العلوم بتحتاج استخدام وسائل تعليمية متطورة وتكنولوجية عشان يستفيد الطلبة منها فعلاً.

الباحثة: هل نجحت المعلمة في التغلب على فقر البيئة التعلمية؟

الطالب: أعتقد لا.

الباحثة: لماذا؟

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الطالب: لأنه النباتات ال المفروض إنها تجيب لوحات أو مجسم لنبات أو مجهر مثلاً عشان توريهم أجزاء النبات.

الباحثة: شكراً جزيلاً لتعاونك.

الطالب: عفواً.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

" وقائع مقابلة طالبة – معلمة من مستوى السنة الرابعة

بعد إنهائها المساقات النظرية "

الباحثة: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الطالبة: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته

الباحثة: يهدف البحث الذي أجريه إلى دراسة التفكير البيداغوجي لدى طلبة معلم الصف في كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الأهلية، ومن أجل ذلك سأعرض عليك مجموعة من المواقف التعليمية التي يمارسها المعلمون في التدريس وأرجو منك الإجابة عن أسئلتي بكل صدق وموضوعية وبشكل يعبر عن رأيك واعتقاداتك فعلاً.

الطالبة: تفضلي

الباحثة: قام معلم الصف الثالث الأساسي باستخدام الأسلوب الاستقرائي في تدريس الطلبة درس "الضرب في 10" ، إذ قدم لطلبته أوراق عمل تتضمن عدداً كبيراً من المثلة رتبت بنفس الطريقة مثل:

أكمل ما يأتي : 10 ×3 = 10+10+10= .....

10 ×4 = 10+10+...+... =.....

10 ×7 = 10+...+...+.....

وهكذا تسلسلت بقية الأمثلة، وفي نهاية هذه الأمثلة كان التساؤل: ماذا تستنتج؟ ...

وبعد أن طلب المعلّم من الطلبة الإجابة عن الأسئلة الواردة في ورقة العمل خلال فتـــرة محددة من الزمن قدّر المعلّم أنها كافية ، قام بمناقشة استنتاجات الطلبة وتقبل آرائهم في سبيل التوصل معهم إلى الاستنتاج الآتي:

" عند ضرب أي عدد في 10، فإن ناتج الضرب هو نفس العدد وعلى يمينه صـــفر" ، ومن ثم قدّم لهم أمثلة تدريبية لتطبيق التعميم مباشرة مثل:

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

5×10

460=46×10 ....=87×10

....=8×10 ....=999×10 وهكذا

** استخدم المعلّم الأسلوب الاستقرائي في تدريسه التعميم الوارد في الموقف السابق...

- ما رأيك في الأسلوب الاستقرائي الذي استخدمه المعلّم في تدريس " الضرب في 10" لطلبة الصف الثالث الأساسي؟

الطالبة: أسلوب ممتاز

الباحثة: لماذا باعتقادك؟

الطالبة: لأنه أسلوب سهل وسلس وممكن استخدامه بكل بساطة.

الباحثة: هل نجح المعلّم في إيصال تعميم " الضرب في 10 " لطلبته؟

الطالبة: أكيد، لأنه أسلوبه كان واضح وبسيط والطلاب في آخر الحصة راح يجاوبوا على أسئلته اللي أعطاهم إياها بالضرب أو بالجمع المتكرر.

الباحثة: هل تعتقدين أن أسلوب المعلّم الذي استخدمه ملائم ليتوصل الطلبة في هذا الصف إلى التعميم بأنفسهم؟ ولماذا؟

الطالبة: أكيد ملائم للطلبة لأنه مناسب لتفكيرهم وقدراتهم العقلية في هاض الصف ومن السهل عليهم فهمه.

الباحثة: حسناً، ننتقل الآن إلى الموقف الثاني:

أراد معلم الصف الثاني الأساسي تدريس" كيفية الصلاة" في حصة التربية الإسلامية، فقام بعرض لوحة على السبورة كتبت فيها خطوات أداء الصلاة بخط جميل وجذاب ، وبالاستعانة بهذه اللوحة ، طلب المعلّم من أحد الطلبة قراءة الخطوة الأولى في الصلاة ومن ثم قام بشرحها للطلبة، ثم طلب من طالب آخر قراءة الخطوة الثانية وقام بشرحها.. وهكذا حتى انتهت الخطوات جميعها، ثم طلب من الطلبة ترديد هذه الخطوات مجتمعة بشكل منظم وجماعي وتكرارها أكثر من مرة والتأكيد عليها بشكل مستمر، مما أدى لحفظ الطلبة لهذه الخطوات من كثرة تكرارها، وتحقق من حفظهم لها بطرح أسئلة عليهم حول هذه الخطوات والاستماع لإجاباتهم، وفي نهاية الحصة كلفهم بواجب بيتي هو أداء صلاة الظهر فور عودتهم إلى المنزل...

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

** ركز المعلّم في الحصة من خلال التكرار المستمر ، وكلفهم بأداء الصلاة بشكل عملي كواجب بيتي لهم حتى تكتمل مهمته على خير وجه حسب اعتقاده.

- ما رأيك بالأسلوب التدريسي الذي اتبعه المعلّم في تدريسه لهذا الدرس؟

الطالبة: أتوقع إنه أسلوب غير جيد.

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنه ما ركز على الجانب العملي، كان لازم إنه يطبق خطوات الصلاة قدامهم وبعدين يخليهم يصلوا أمامه وبعدين يشرح الخطوات بشكل نظري وباستخدام اللوحة عشان يحفظوا هاي الخطوات.

الباحثة: هل حفظ الطالب المعلومات في الحصة دلالة على التعلم الفعال؟ ولماذا؟

الطالبة: نعم بس يمكن كمان الفهم ضروري.

الباحثة: هل أسلوب المعلّم مناسب للطلبة في هذا الصف باعتقادك؟

الطالبة: مش كثير.

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنه أسلوب ممل للطلبة وبخليهم يزهقوا من الحصة بسرعة.

الباحثة: حتى مع إنه استخدم وسيلة جذابة.

الطالبة: حتى ولو.

الباحثة: الآن ننتقل إلى الموقف الثالث:

في حصة التاريخ للصف الرابع الأساسي، والتي كان عنوانها " غزوة الخندق " قام المعلّم بإخراج الطلبة من الصف إلى ساحة المدرسة، ومن ثم قام بعمل رسم تخطيطي للمعركة، وطلب من الطلبة القيام بتمثيل أدوار الصحابة البارزين في هذه المعركة بالاستعانة بالكتاب المدرسي. وبالصدفة خرج مدير المدرسة إلى الساحة ، وشاهد كيفية سير الحصة، وطلب من المعلّم مراجعته بعد الحصة لأنه لم يعجب بالطريقة التي استخدمها المعلّم، إذ أنه يعتقد أن هذه الطريقة تؤدي إلى عدم مبالاة الطلبة بالدرس وعدم جدية التدريس، كذلك يعتقد أن الطلبة لا يتعلمون بهذه الطريقة وإنما فقط يلعبون ويسببون الفوضى في المدرسة، بالإضافة إلى اعتقاده أن هذا يضعف من شخصية المعلّم أمام طلبته ولا يعود قادراً على ضبطهم كما لو كان في الغرفة الصفية ، وهذا ما أخبر به المعلّم عندما راجعه في مكتبه بعد انتهاء الحصة.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

** استخدم المعلّم الأسلوب التمثيلي مع طلبته خارج الغرفة الصفية لتدريسهم غزوة الخندق التاريخية ، على الرغم من أن هذا الأسلوب لم يكن ليعجب مدير المدرسة.

- ما رأيك بالأسلوب التمثيلي الذي استخدمه المعلّم؟

الطالبة: أسلوب ممتاز

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنه برسّخ المعلومات في ذهن الطلاب أكثر من إنه يعرض المادة بطريقة تلقينية ويطلب منهم حفظها.

الباحثة: هل يتناسب هذا الأسلوب وخصائص الطلبة؟

الطالبة: أكيد

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنه أسلوب حلو ما بملل الطلبة من الحصة وبخليهم يحبوا الحصة والمادة.

الباحثة: حسناً، الموقف الرابع:

في حصة اللغة العربية للصف الأول الأساسي، كان الدرس بعنوان " ألوان " ، ومباشرة وفي الحصة الأولى لهذا الدرس شرعت المعلمة– ذات الخبرة الطويلة في التدريس – بقراءة الجملة الأولى من الدرس قراءة نموذجية ، ومن ثم كلفت الطلبة بقراءتها قراءة جماعية ، ومن ثم قراءة فردية من قبل بعض الطلبة المتميزين ، وانتقلت فيما بعد إلى الجملة الثانية متبعة نفس الإجراءات السابقة ... وهكذا حتى انتهت من جمل الدرس جميعها والتي كانت تتمحور حول: لون الثلج ، ولون الأرض في الربيع، ولون الماء.

وبذلك ، تركز جهد المعلمة من بداية الحصة وحتى نهايتها في القراءة الصحيحة والتأكد من قدرة معظم الطلبة على القراءة بدون أخطاء وبشكل سليم.

** تؤمن المعلمة في الموقف السابق بأهمية إتقان طلبة الصف الأول القراءة الصحيحة منذ الصغر ، وتركز في حصتها على ذلك، ولذلك فهي لا تتطرق إلى مناقشة أي من المفاهيم أو الأمور التي تتخلل الدرس أو تشير لها الصور المرفقة في كتاب الطالب المدرسي حتى تستثمر وقت الحصة في تعويد الطلبة القراءة المتقنة.

- ما رأيك في أسلوب المعلمة التدريسي؟ ولماذا؟

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الطالبة: أسلوب غير ج

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنه المعلمة ما ناقشت أي شيء حول الدرس مثل الألوان مثلاً قبل ما تبدأ بالقراءة، كان المفروض إنها تناقش هاي المواضيع معهم أولاً وتتأكد من إنهم بعرفوا الألوان وبعدين تبدأ بالقراءة.

الباحثة: هل يتناسب هذا الأسلوب وخصائص طلبة الصف الأول؟

الطالبة: طبعاً لا

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنه ما في أي حوار في الحصة وعشان هيك ما بجذب الأطفال.

الباحثة: الموقف الخامس:

أرادت معلمة الرياضيات تدريس مفهوم " تكافؤ الكسور " لطلبة الصف الرابع الأساسي، ومن أجل ذلك ، وإيماناً منها بأهمية استخدام الأسلوب التعاوني في التدريس، قسمت طالبات الصف البالغ عددهم (53) طالبة إلى مجموعات بحيث تضم المجموعة الواحدة 7 – 8 طالبات، ومن ثم طلبت منهن إعطاءها أمثلة على كسور عادية مع تركيزها على أن تكون إجابة الطالبات بشكل فردي وليس جماعي حتى تحافظ على الهدوء والانضباط في الحصة، ثم كتبت المعلمة أمثلة الكسور التي قدمتها بعض الطالبات على السبورة من مثل:

8/3، 6/5، 32/12، 6/4. وبعد ذلك قامت المعلمة بتوجيه الطالبات إلى ضرب بسط كل كسر ومقامه بعدد غير الواحد من خلال الأمثلة الآتية:

$$\frac{2 \times 3}{2 \times 8} = \frac{6}{16} \quad ، \quad \frac{3 \times 4}{3 \times 6} = \frac{12}{18} \quad ، \quad \frac{5 \times 5}{5 \times 6} = \frac{25}{30}$$

وطلبت منهن القيام بنفس العملية، ومن ثم وجّهتهن إلى أن الكسر الناتج عن عملية الضرب يسمى كسراً مكافئاً للكسر الأصلي، ثم قامت بتعليق لوحة كرتونية كتب عليها: " إذا ضربنا بسط الكسر ومقامه في العدد نفسه نحصل على كسر يكافئه".

وبنفس الطريقة طلبت منهن قسمة بسط بعض الكسور ومقامها على عدد غير الواحد مثل :

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

$$\frac{2 \div 12}{2 \div 32} = \frac{16}{3 \div 30} = \frac{10}{}$$

وبعد ذلك ، علقت لوحة كرتونية مشابهة للأولى كتب عليها: " إذا قسمنا بسط الكسر ومقامه على العدد نفسه نحصل على كسر يكافئه" ، وما تبقى من وقت الحصة جعلته وقتاً لحل تمارين الكتاب من قبل طالبات كل مجموعة.

** في الموقف السابق، قسمت المعلمة الطالبات إلى مجموعات من أجل تدريس مفهوم " تكافؤ الكسور" .

- ما رأيك بالأسلوب الذي استخدمته المعلمة؟

الطالبة: أسلوب جيد

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنه بشجع العمل التعاوني والتنافس بين المجموعات المختلفة .

الباحثة: برأيك، هل نجحت المعلمة في إيصال مفهوم تكافؤ الكسور للطلبة؟

الطالبة: بالتأكيد نعم

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنها استخدمت طريقة منظمة وشجعت العمل التعاوني وكان واضح من الخطوات للطالبات كيف يوجدوا الكسور المتكافئة مرة بالضرب ومرة بالقسمة.

الباحثة: هل استخدام المجموعات في مثل هذا الصف يناسب البيئة التعلمية؟

الطالبة: يعني بتقصدي بيئة الصف هون؟

الباحثة: نعم

الطالبة: نعم،مناسب

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنه هذا الأسلوب من أنسب الأساليب عشان المعلمة تتغلب على عدد الطالبات الكبير جداً وتتفاعل معهم بشكل جيد

الباحثة: والآن ، الموقف السادس والأخير:

في سبيل تدريس طلبة الصف الأول الأساسي درس" أجزاء النبات" في إحدى المدارس النائية الناشئة والفقيرة بالإمكانات المادية قامت المعلمة بإحضار نباتات متعددة ومختلفة

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

من إحدى المز جلب مثل هذه النباتات قبيل الحصة ، إذ لم يتوفر في المدرسة أي من الوسائل التعليمية البسيطة أو المتطورة من مثل: اللوحات الكرتونية، المجسمات ، الفيديو والتي تسهم في نجاح التدريس، وبذا كان الاعتماد الكامل في شرح هذا الدرس على النباتات التي جمعتها المعلمة وأحضرها الطلبة ، وركزت في حصتها على ضرورة تحسس كل طالب لهذه النباتات والتعرف إلى أجزائها بشكل محسوس ، ومن ثم استنتاج مسميات هذه الأجزاء من الطلبة بشكل منظم.

** استخدمت المعلمة في حصتها نباتات طبيعية من البيئة المحلية لتدريس أجزاء النبات للصف الأول.

- برأيك، هل يحصل الطلبة في هذا الصف على فهم واف لأجزاء النبات من خلال الأسلوب الذي استخدمته المعلمة؟

الطالبة: أعتقد نعم

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنه أسلوب المعلمة ممتاز في الشرح لأنه الطالب في هاي المرحلة يعتمد على الأشياء المحسوسة في التعلم مثل النبات اللي أحضرته هي وطلابها.

الباحثة: هل نجحت المعلمة في التغلب على فقر البيئة التعلمية؟

الطالبة: نعم نجحت.

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأن النباتات المحسوسة هي أفضل وسيلة لشرح هذا الدرس لأنها ملموسة ومادية وتقرب الصورة لذهن الطلاب فعلاً.

الباحثة: أشكرك على حسن تعاونك.

الطالبة: لا شكر على واجب

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

"وقائع مقابلة طالبة – معلمة من مستوى السنة الرابعة

قبيل إنهائها مساق التربية العملية "

الباحثة: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الطالبة: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته

الباحثة: سبق وأن قمت بعرض بعض المواقف التعليمية عليك قبل التحاقك بالتربية العملية والسؤال عن هذه المواقف ، والآن وبعد أن مارست التدريس فعلاً، أود أن أطرح عليك نفس المواقف لأعرف استجاباتك حولها بعد ممارسة عملية التعليم عملياً.

الطالبة: تفضلي

الباحثة: قام معلم الصف الثالث الأساسي باستخدام الأسلوب الاستقرائي في تدريس الطلبة درس "الضرب في 10" ، إذ قدم لطلبته أوراق عمل تتضمن عدداً كبيراً من الأمثلة رتبت بنفس الطريقة مثل:

أكمل ما يأتي : 10 ×3 = 10+10+10= .....

10 ×4 = 10+10+...+...=.....

10 ×7 = 10+...+...+.....

وهكذا تسلسلت بقية الأمثلة، وفي نهاية هذه الأمثلة كان التساؤل: ماذا تستنتج؟ ...

وبعد أن طلب المعلّم من الطلبة الإجابة عن الأسئلة الواردة في ورقة العمل خلال فترة محددة من الزمن قدّر المعلّم أنها كافية ، قام بمناقشة استنتاجات الطلبة وتقبل آرائهم في سبيل التوصل معهم إلى الاستنتاج الآتي:

" عند ضرب أي عدد في 10، فإن ناتج الضرب هو نفس العدد وعلى يمينه صفر" ،

ومن ثم قدّم لهم أمثلة تدريبية لتطبيق التعميم مباشرة مثل:

50=5×10 ....=45×10

460=46×10 ....=87×10

....=8×10 ....=999×10 وهكذا

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

** استخدم المعلّم الأسلوب الاستقرائي في تدريسه التعميم الوارد في الموقف السابق...

- ما رأيك بالأسلوب الذي استخدمه المعلّم في تدريسه ؟

الطالبة: أسلوب ممتاز وناجح في التدريس

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنه يجعل الطالب يكتشف اكتشاف موجه من خلال ورقة العمل وهـذا الأمـر يرسـخ المعلومات في ذهن الطالب.

الباحثة: هل نجح المعلّم في إيصال تعميم " الضرب في 10 " لطلبته؟

الطالبة: نعم أكيد

الباحثة: لماذا باعتقادك؟

الطالبة: لأنه الطالب من خلال أسلوب المعلّم يستطيع استخدام الجمع المتكرر أو الضرب لإيجاد ناتج ضرب عدد في 10.

الباحثة: هل تعتقدين أن أسلوب المعلّم الذي استخدمه في هذا الموقف ملائـم ليتوصـل الطلبـة بأنفسهم إلى التعميم؟

الطالبة: نعم

الباحثة: يعني هو ملائم لخصائص الطلبة.

الطالبة: نعم

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنه يثير دافعيتهم للتعلم ويجعلهم يحبون أن يتفاعلوا مع الحصة.

الباحثة: حسناً،الموقف الثاني:

أراد معلم الصف الثاني الأساسي تدريس" كيفية الصلاة" في حصة التربية الإسـلامية، فقام بعرض لوحة على السبورة كتبت فيها خطوات أداء الصلاة بخط جميل وجـذاب ، وبالاستعانة بهذه اللوحة ، طلب المعلّم من أحد الطلبة قراءة الخطوة الأولى في الـصلاة ومن ثم قام بشرحها للطلبة، ثم طلب من طالب آخر قراءة الخطوة الثانية وقام بشرحها.. وهكذا حتى انتهت الخطوات جميعها، ثم طلب من الطلبة ترديد هذه الخطوات مجتمعـة بشكل منظم وجماعي وتكرارها أكثر من مرة والتأكيد عليها بشكل مـستمر، ممـا أدى لحفظ الطلبة لهذه الخطوات من كثرة تكرارها، وتحقق من حفظهم لها بطـرح أسـئلة

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

عليهم حول ه الحصة كلفهم بواجب بيتي هو أداء صلاة الظهر فور عودتهم إلى المنزل...

** ركز المعلّم في حصته على حفظ الطلبة للدرس قبل انتهاء الحصة من خلال التكرار المستمر ، وكلفهم بأداء الصلاة بشكل عملي كواجب بيتي لهم حتى تكتمل مهمته على خير وجه حسب اعتقاده.

- ما رأيك بالأسلوب التدريسي الذي اتبعه المعلّم في تدريسه لهذا الدرس؟

الطالبة: أسلوب غير جيد

الباحثة: لماذا باعتقادك؟

الطالبة: لأنه ما ركز على الجانب العملي التطبيقي، فشرح خطوات الصلاة بطريقة نظرية وحده ما بكفي.

الباحثة: هل حفظ الطالبات للمعلومات في الحصة دلالة على التعلم الفعّال؟ ولماذا؟

الطالبة: أكيد لا، لأنه الحفظ ممكن يكون بدون فهم والتعلم اللي بركز على الحفظ فقط لا يدوم.

الباحثة: هل أسلوب المعلّم مناسب للطلبة في هذا الصف؟

الطالبة: لا

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنه لازم التركيز على الأشياء المحسوسة والعملية أكثر من التركيز على الأمور النظرية لأنه الطفل في هاي المرحلة يعتمد على ما هو محسوس.

الباحثة: والوسيلة التعليمية المستخدمة ألا تعد من الأشياء المحسوسة؟

الطالبة: لأ طبعاً لأنها عبارة عن خطوات مكتوبة حتى ما فيها صور.

الباحثة: حسناً، لننتقل إلى الموقف الثالث:

في حصة التاريخ للصف الرابع الأساسي، والتي كان عنوانها " غزوة الخندق " قام المعلّم بإخراج الطلبة من الصف إلى ساحة المدرسة، ومن ثم قام بعمل رسم تخطيطي للمعركة، وطلب من الطلبة القيام بتمثيل أدوار الصحابة البارزين في هذه المعركة بالاستعانة بالكتاب المدرسي. وبالصدفة خرج مدير المدرسة إلى الساحة ، وشاهد كيفية سير الحصة، وطلب من المعلّم مراجعته بعد الحصة لأنه لم يعجب بالطريقة التي استخدمها المعلّم، إذ أنه يعتقد أن هذه الطريقة تؤدي إلى عدم مبالاة الطلبة بالدرس وعدم جدية التدريس، كذلك يعتقد أن الطلبة لا يتعلمون بهذه الطريقة وإنما فقط يلعبون

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

ويسببون الفوض ا يضعف من شخصية المعلّم أمام طلبته ولا يعود قادراً على ضبطهم كما لو كان في الغرفة الصفية ، وهذا ما أخبر به المعلّم عندما راجعه في مكتبه بعد انتهاء الحصة.

** استخدم المعلّم الأسلوب التمثيلي مع طلبته خارج الغرفة الصفية لتدريسهم غزوة الخندق التاريخية ، على الرغم من أن هذا الأسلوب لم يكن ليعجب مدير المدرسة.

- ما رأيك بالأسلوب التمثيلي الذي استخدمه المعلّم؟

الطالبة: أسلوب ناجح وفعّال

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنه يرسخ المعلومات في ذهن الطالب أكثر من عرض الغزوة بأسلوب تقليدي والطلب منهم حفظها.

الباحثة: هل يتناسب هذا الأسلوب وخصائص الطلبة؟

الطالبة: نعم طبعاً

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنه الطالب في هاي المرحلة يحب الظهور وإبراز الذات وهذا الأسلوب يلبي حاجة الطلبة لإظهار أنفسهم.

الباحثة: والآن ، الموقف الرابع:

في حصة اللغة العربية للصف الأول الأساسي، كان الدرس بعنوان " ألوان " ، ومباشرة وفي الحصة الأولى لهذا الدرس شرعت المعلمة– ذات الخبرة الطويلة في التدريس – بقراءة الجملة الأولى من الدرس قراءة نموذجية ، ومن ثم كلفت الطلبة بقراءتها قراءة جماعية ، ومن ثم قراءة فردية من قبل بعض الطلبة المتميزين ، وانتقلت فيما بعد إلى الجملة الثانية متبعة نفس الإجراءات السابقة ... وهكذا حتى انتهت من جمل الدرس جميعها والتي كانت تتمحور حول: لون الثلج ، ولون الأرض في الربيع، ولون الماء.

وبذلك ، تركز جهد المعلمة من بداية الحصة وحتى نهايتها في القراءة الصحيحة والتأكد من قدرة معظم الطلبة على القراءة بدون أخطاء وبشكل سليم.

** تؤمن المعلمة في الموقف السابق بأهمية إتقان طلبة الصف الأول القراءة الصحيحة منذ الصغر ، وتركز في حصتها على ذلك، ولذلك فهي لا تتطرق إلى مناقشة أي من

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

المفاهيم أو الأ المرفقة في كتاب الطالب المدرسي حتى تستثمر وقت الحصة في تعويد الطلبة القراءة المتقنة.

- ما رأيك في أسلوب المعلمة التدريسي؟

الطالبة: أسلوب غير فعّال

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأن المعلمة لم تستخدم لوحة المحادثة اللي لازم تستخدمها قبل ما تبدأ بالقراءة فهي ما ناقشت أي مفاهيم مع الطلبة قبل بداية القراءة.

الباحثة: هل يتناسب هذا الأسلوب وخصائص طلبة الصف الأول؟

الطالبة: لا

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنه غير مناسب للأطفال وغير مناسب لتفكيرهم خاصة وأن طالب الصف الأول تفكيره يعتمد على الأشياء المحسوسة أكثر من الأشياء المجردة.

الباحثة: لننتقل إلى الموقف الخامس:

أرادت معلمة الرياضيات تدريس مفهوم " تكافؤ الكسور " لطلبة الصف الرابع الأساسي، ومن أجل ذلك ، وإيماناً منها بأهمية استخدام الأسلوب التعاوني في التدريس، قسمت طالبات الصف البالغ عددهم (53) طالبة إلى مجموعات بحيث تضم المجموعة الواحدة 7 – 8 طالبات، ومن ثم طلبت منهن إعطاءها أمثلة على كسور عادية مع تركيزها على أن تكون إجابة الطالبات بشكل فردي وليس جماعي حتى تحافظ على الهدوء والانضباط في الحصة، ثم كتبت المعلمة أمثلة الكسور التي قدمتها بعض الطالبات على السبورة من مثل:

8/3، 6/5، 32/12، 6/4.وبعد ذلك قامت المعلمة بتوجيه الطالبات إلى ضرب بسط كل كسر ومقامه بعدد غير الواحد من خلال الأمثلة الآتية:

$$\frac{2 \times 3}{2 \times 8} = \frac{6}{16} \quad ، \quad \frac{3 \times 4}{3 \times 6} = \frac{12}{18} \quad ، \quad \frac{5 \times 5}{5 \times 6} = \frac{25}{30}$$

وطلبت منهن القيام بنفس العملية، ومن ثم وجّهتهن إلى أن الكسر الناتج عن عملية الضرب يسمى كسراً مكافئاً للكسر الأصلي، ثم قامت بتعليق لوحة كرتونية كتب عليها : " إذا ضربنا بسط الكسر ومقامه في العدد نفسه نحصل على كسر يكافئه".

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

وبنفس الطريقة قمنا بتقسيمها على عدد غير الواحد مثل :

$$\frac{12 \div 2}{32 \div 2} = \frac{6}{16} \quad ، \quad \frac{27 \div 3}{30 \div 3} = \frac{9}{10}$$

وبعد ذلك ، علقت لوحة كرتونية مشابهة للأولى كتب عليها: " إذا قسمنا بسط الكسر ومقامه على العدد نفسه نحصل على كسر يكافئه" ، وما تبقى من وقت الحصة جعلته وقتاً لحل تمارين الكتاب من قبل طالبات كل مجموعة.

** في الموقف السابق، قسمت المعلمة الطالبات إلى مجموعات من أجل تدريس مفهوم " تكافؤ الكسور" .

- ما رأيك بالأسلوب الذي استخدمته المعلمة؟

الطالبة: أسلوب غير مناسب

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنها ما فعّلت المجموعات فعلياً فالطالبات شاركوا في الحصة بدون مجموعات وإجاباتهم كانت فردية.

الباحثة: باعتقادك، هل نجحت المعلمة في إيصال مفهوم تكافؤ الكسور للطلبة

الطالبة: نعم

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنه أسلوبها واضح ومتدرج والطالبات في نهاية الحصة مع إنهم ما اشتغلوا في المجموعات فعلياً بس بقدروا يوجدوا كسور متكافئة بكل بساطة زي الأمثلة اللي أعطتهم إياها.

الباحثة: هل الأسلوب الذي استخدمته يناسب البيئة التعلمية؟

الطالبة: لا يناسب البيئة التعلمية في هذا الصف.

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأن أسلوبها غير مناسب لعدد الطالبات الهائل جداً والمظبوط أنه يكون في كل مجموعة من 4 – 5 طالبات فقط عشان يعملوا فعلاً عمل تعاوني.

الباحثة: والآن إلى الموقف السادس والأخير:

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

في سبيل تدريـ ء النبات" في إحدى المدارس النائية الناشئة والفقيرة بالإمكانات المادية قامت المعلمة بإحضار نباتات متعددة ومختلفة من إحدى المزارع المجاورة للمدرسة، ووجهت طلبتها إلى جلب مثل هذه النباتات قبيل الحصة ، إذ لم يتوفر في المدرسة أي من الوسائل التعليمية البسيطة أو المتطورة مـن مثل: اللوحات الكرتونية، المجسمات ، الفيديو والتي تسهم في نجاح التدريس، وبذا كان الاعتماد الكامل في شرح هذا الدرس على النباتات التي جمعتها المعلمـة وأحـضرها الطلبة ، وركزت في حصتها على ضرورة تحسس كل طالب لهذه النباتات والتعرف إلى أجزائها بشكل محسوس ، ومن ثم استنتاج مسميات هذه الأجزاء من الطلبة بشكل منظم.

** استخدمت المعلمة في حصتها نباتات طبيعية من البيئة المحلية لتدريس أجـزاء النبـات للصف الأول.

- برأيك، هل يحصل الطلبة في هذا الصف على فهم واف لأجزاء النبـات مـن خـلال الأسلوب الذي استخدمته المعلمة؟

الطالبة: نعم بالتأكيد

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنه أسلوب المعلمة ممتاز في شرح مفاهيم الدرس من خلال استخدام النباتات المحسوسة بالنسبة للطلبة وهي أفضل من أي وسيلة أخرى للحصول على فهم جيد للمفاهيم.

الباحثة: هل نجحت المعلمة في التغلب على فقر البيئة التعلمية؟

الطالبة: نعم

الباحثة: لماذا؟

الطالبة: لأنها أحضرت وسائل تعليمية اللي هي النباتات الطبيعية اللي كانت أفضل من أي وسيلة تعليمية تكنولوجية أخرى وهيك اعتمدت على إشي محسوس بالنسبة للطلاب وهو المهم.

الباحثة: الله يعطيك العافية وشكراً جزيلاً للتعاون.

الطالبة: والله يعافيك وما في شكر على واجب.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الملحق (هـ)

"وقائع حصة صفية في مبحث العلوم لطالبة – معلمة ملتحقة بمساق التربية العملية"

المعلمة:السلام عليكم ورحمة الله وبركاته يا ثاني

الطلبة: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته يا مس

المعلمة:كيفكم إنشاء الله مبسوطين

الطلبة: الحمد لله يا مس

المعلمة:يللّه طلعوا كتب العلوم يا ثاني

الطلبة: (يخرجون كتب العلوم)

المعلمة:ما شاء الله صفكم اليوم كتير نظيف أحسنتم يا ثاني، كيفك يا منى إنشاء الله صرت اليوم كويسه؟

منى: الحمد لله يا مس

المعلمة:اليوم نوخذ درس جديد يا ثاني، الحصة السابقة أخذنا عن الصوت وكيف ينشأ الصوت، اليوم نكمل درس جديد عن ايش؟ عن الأصوات المختلفة، أول شيء خلينا نراجعكم بالدرس السابق ثم نبدأ بالدرس الجديد، كيف ينشأ الصوت؟ اللي عارف يرفع إيده كيف ينشأ الصوت؟ ساجدة.

ساجدة: عن اهتزاز الأشياء.

المعلمة:ممتازة. كيف ينشأ الصوت يا فوزي؟

فوزي: عن اهتزاز الأشياء

المعلمة:أحسنت يا فوزي. في المرة السابقة ثبتنا المسطرة على حفة الطاولة ، وقمنا بعملية شو؟ هيا.

الطلبة: عملية الاهتزاز

المعلمة:ماذا نشأ عن اهتزاز المسطرة؟

الطلبة: الصوت

المعلمة:إذاً نشأ الصوت عن طريق اهتزاز الأشياء. وهلا خليكم معي يا ثاني هل جميع الأصوات مثل بعضها أم تختلف؟

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

الطلبة: تختلف عن بعض

المعلمة:طيب يلله خليكم معي هلا. انظروا إلى هذه الصورة ، ماذا تشاهدون فيها؟ يلله أحلام

أحلام: صورة أسد

المعلمة:أحسنت صورة أسد، صورة أسد طيب صوت الأسد ماذا نسميه؟ زئير الأسد، ماذا نسميه؟

الطلبة: زئير الأسد

المعلمة:طيب هل صوته مرتفع أم منخفض؟

الطلبة: مرتفع مرتفع

المعلمة:ما هذا يا ثاني؟ اللي عارف يرفع إيده، أيوه يا راما

راما: مرتفع

المعلمة:اذاً صوت الأسد مرتفع، صوت الأسد مرتفع

اطّلعوا الآن على الصورة الثانية، ماذا تشاهدون؟ أيوه محمد.

محمد: صورة فيل، صورة فيل

المعلمة:ماذا نقول عن صوت الفيل، مرتفع أم منخفض؟ لانا

لانا: مرتفع صوت الفيل مرتفع

المعلمة:إذاً على شان هيك يا ثاني نميز الأصوات عن بعضها البعض، صوت الأسد مرتفع ، وصوت الفيل مرتفع

الآن مين يحكيلي ماذا يشاهد في هذه الصورة؟

الطلبة: طيارة

المعلمة:أيوه يا أسيل

أسيل: طيارة

المعلمة:طيب ماذا نقول عن صوت الطائرة، خالد

خالد: صوت الطائرة مرتفع

المعلمة:طيب الصورة الأخيرة عندنا صورة إيش؟

الطلبة: صورة قطار

المعلمة:بصوت عالي

الطلبة: صورة قطار

المعلمة:ماذا نقول عنه يا ساجدة؟

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

ساجدة: مرتفع

المعلمة:بس يا ثاني ساجدة لحالها هي اللي بتجاوب صوت القطار مرتفع ممتازة.

المعلمة:طيب يا ثاني أخذنا عن مجموعة من الأصوات أصوات مرتفعة وأصـــوات منخفـضة،

طيب ، هل تختلف الأصوات في شدتها؟

خلينا نشوف ، ماذا تشاهدون في الصورة؟ محمد

محمد: صورة حفارة

المعلمة:ممتازة والصورة الثانية ماذا فيها، ساجدة

ساجدة: صورة عصفور

المعلمة:أيهما صوته مرتفع؟

الطلبة: مس ، مس

المعلمة:أيوه لانا

لانا: الحفارة

المعلمة:بارك الله فيك، أيهما صوت منخفض؟ أحمد

أحمد: صوت العصفور

المعلمة:ممتاز يا أحمد ، طيب أيهما ترتاح له الأذن؟ إبراهيم يلله

ابراهيم:صوت العصفور مريح للأذن

المعلمة:والحفارة

الطلبة: صوت الحفارة بخزق الأذن

المعلمة:مين يقلد لنا صوت العصفور أيوه يا هبة

(هبه تقلد صوت العصفور)

المعلمة:ممتازة يا هبة رائعة ،طيب الآن يا ثاني، هل ترتاح الأذن من سماع الأصوات العالية؟

الطلبة: لا لا

المعلمة:اللي عارف يرفع إيده أيوه يا نور

نور: لا، لا ترتاح الأذن للأصوات العالية

المعلمة:ماذا علينا أن نفعل عند سماع الأصوات العالية

الطلبة: مس مس

المعلمة:فوزي أيوه

فوزي: بنحط سماعة على الأذن

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

المعلمة:جيد جيد بنحط

أحمد: لازم نحط سماعة واقية

المعلمة:طيب لما نفتح المسجل هل نفتحه على صوت عالي؟ هل هذا يريح الأذن؟

الطلبة: لا لا

المعلمة:إذاً علينا أن نحافظ على سلامة آذاننا ليش يا ثاني؟ ليش يا نور

نور: لأنه بنبطل نسمع إذا ظلينا نسمع أصوات عالية(بننطرم)

المعلمة:طيب وكمان شو لازم نعمل عشان نحافظ على آذاننا

الطلبة: ننظفها جيداً كل يوم

المعلمة:ممتازين يا ثاني، إذاً يا ثاني الأصوات تختلف في شدتها، خلينا الآن نتعرف على الأصوات الرفيعة والغليظة ، كيف بدنا نعرف إنه هاد صوته غليظ وهاد صوته رفيع؟

تعال يا ابراهيم وتعالي يا ساجدة.

خلينا نتعرف على الصوتين، بدي أحكي مع إبراهيم، إبراهيم رجل كيفك؟

ابراهيم:الحمد لله

المعلمة:علّي صوتك

ابراهيم:الحمد لله

المعلمة:طيب ساجدة، كيفك؟

ساجدة: كويسه

المعلمة:ماذا نسمي صوت ابراهيم؟

الطلبة: غليظ

المعلمة:إيش بنحكي عن صوته؟ غليظ أحسنتم

ماذا نسمي صوت ساجدة؟

الطلبة: رفيع

المعلمة:إذاً صوت الرجل غليظ وصوت المرأة رفيع

طيب يا ثاني انتبهوا لهون بسرعة ، تعرفنا إنه الأصوات تختلف عن بعضها البعض منها المرتفع ومنها المنخفض، كذلك اتعرفنا إنه تختلف في شدتها منها الرفيع ومنها الغليظ ، ما رأيكم نتعرف على أصوات أكثر

ماذا نسمي صوت الأسد؟ لانا

لانا: زئير

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

المعلمة:ممتازة، والبقر

نوره: خوار

المعلمة:ممتازة جداً، وصوت الحصان؟ منى

منى: صهيل

المعلمة:بارك الله فيك؟ والحمار؟ عمار

عمار: نهيق

المعلمة:أحسنتم جميعاً، طيب صوت الشجر؟ خالد

خالد: خفيف الشجر

المعلمة:ممتاز يا خالد، شو في من هاي الأصوات صوت مرتفع . لانا

لانا: صوت الأسد

المعلمة:أحسنت، وكمان يا هلا

هلا: صوت الحمار

المعلمة:طيب بكفي هيك، خلينا نتعرف عإشي جديد

شوفوا شو في معي؟

الطلبة: كيس

المعلمة:أحسنتم شو في هالكيس؟ مين بعرف أيوه، ولا حدا اللي بعرف حنحط اسمه على لوحة التعزيز يلله ، أحمد يلله

أحمد: فيه هواء

المعلمة:ممتاز يا أحمد أشكرك

(المعلمة تضع لأحمد نجمة على لوحة التعزيز)

طيب تعال يا معاذ انفخ الكيس

(معاذ ينفخ الكيس)

المعلمة: تعالي يا هديل

(تأتي هديل عند المعلمة)

المعلمة:قربي الكيس على فمك يا هديل ونادي الآن على أسيل

هديل: أسيل (عبر الكيس)

المعلمة:هل سمعت يا أسيل صوت هديل؟

أسيل: نعم

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

المعلمة:أين انتقل صوت

الطلبة: انتقل في الهواء

المعلمة:ممتازين يا ثاني، إذاً ينتقل الصوت عن طريق الهواء.

طيب هلا بدي أفرّغ الهواء وأضع فيه الماء وبدنا محمود ينادي على عمار (المعلمة تضع ماء في الكيس)، ياالله يا محمود تعال لهون ونادي على عمار من خلال كيس الماء.

محمود: عمار عمار

المعلمة:هل سمعت يا عمار صوت محمود

عمار: نعم سمعته

المعلمة:طيب هل ينتقل الصوت من خلال الماء؟أيوه نور

نوره: نعم ينتقل

المعلمة:كيف عرفت

نوره: لأنه عمار سمع محمود

المعلمة:إذاً ينتقل الصوت من خلال الماء، هلا خلينا نشوف هل ينتقل الصوت عن طريق الأجسام الصلبة؟

خلونا ناخذ راما هلا ، تعالي يا راما

(راما تأتي عند المعلمة)

ضعي أذنك على الطاولة يا راما، هل الطاولة جسم صلب يا منى؟

منى: طبعاً يا مس جسم صلب

المعلمة:الآن راما بدها تقوم بدفش الطاولة هل سمعت يا منار؟

منار: نعم سمعت يا مس

المعلمة:إذاً ينتقل الصوت عن طريق الأجسام الصلبة

لهلا شو صرنا ماخدين يا ثاني، أين ينتقل الصوت. أيوه محمد

محمد: ينتقل عن طريق الأجسام الصلبة

المعلمة:ممتاز وأيضاً لانا

لانا: ينتقل من خلال الماء

المعلمة:أحسنت يا لانا، وأيضاً عبير

عبير: ينتقل من خلال الهواء

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

المعلمة:ممتازين يا ثاني

(الطلبة يصمتون ويفكرون)

المعلمة:اسمعوا معي يا ثاني (تسمعهم المعلمة صوت الآذان من المسجل)

ماهذا الصوت؟ رائد

رائد: صوت الآذان

المعلمة:ممتاز بارك الله فيك ماذا نستفيد من صوت الآذان؟

أيوه يا هبة؟

هبه: نعرف إنه لازم نصلي

المعلمة:ممتازة إذاً صوت الآذان يفيدنا في معرفة وقت الصلاة

طيب وهذا الصوت(تسمعهم صوت منبه عال جداً)

أيوه يا نور

نور: هذا صوت المنبه

المعلمة:بارك الله فيك، هل هو مفيد لنا؟ أيوه يا سارة

سارة: نعم مفيد لأننا نعرف الوقت

المعلمة:كيف يعني؟ أيوه يا عمار

عمار: يعني لو بدي أصحى الساعة (6) بحط المنبه وبرن عالساعة (6).

المعلمة:هل صوت المنبه مرتفع أم منخفض؟ أيوه هلا

هلا: مرتفع

المعلمة:أحسنت يا هلا

المعلمة:طيب شو في كمان أصوات مفيدة؟ أيوه يا ساجدة

ساجدة: صوت الجرس بخلينا نعرف متى بدنا نصف للطابور المدرسي

المعلمة:ممتازة يا ساجدة وكمان بخلينا نعرف متى تبدأ الحصة الأولى والثانية وهكذا..

والآن يا ثاني حاوزع عليكم أوراق عمل وبدي تصنفوا أصوات الصور اللي في الأوراق إلى مرتفعة ومنخفضة أو رفيعة وغليظة

(تقوم المعلمة بتوزيع أوراق العمل على كل درجين ورقة وتطلب منهم حلها مع بعضهم البعض، وأثناء ذلك تعلق لوحة مثل ورقة العمل على السبورة)

المعلمة:والآن يا ثاني يلله مين خلّص؟ أيوه المجموعة ورا اطلعي يا نوره على اللوح واكتبي صوت القطة هل هو رفيع أم غليظ؟

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

(تخرج نوره [illegible] اللوحة ، وهكذا إلى أن تكمل المعلمة حل بقية الأسئلة في ورقة العمل مع الطلبة)

المعلمة:والآن نراجع بسرعة أين ينتقل الصوت. أيوه أحمد

أحمد: من خلال الماء والهواء

المعلمة:ممتاز وأيضاً نور

نور: عن طريق الأجسام الصلبة

المعلمة:أحسنت يا نور ، وهلاّ معكم واجب تفكروا فيه في البيت كل واحد يكتب لي اسم ثلاثة أصوات ويميزها هل هي مرتفعة أم منخفضة ورفيعة أم غليظة طيب

الطلبة: حاضر يا مس

المعلم: بارك الله فيكم يا ثاني

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز إيداع الرسائل الجامعية

Th

Education Program At Zarka Private University on Pedagogical Thinking of Its Students

By

Shakinaz Abd-Alrhaman Eissa

Supervisor

Prof. Omar Hasan El-Sheikh

Abstract

Teacher education has always been a major concern for educational authorities all over the world, because it is considered as the most important factor that affects the success of the teaching-learning process. The quality of teaching is determined to a large extent by teacher's competency. Therefore, pre-service teacher education programs at universities are designed to promote teacher's competencies. However, scant information on the success of those programs in developing teachers' competencies is available. In particular, there is a lack of studies on the effectiveness of teacher education programs in developing pedagogical reasoning of student teachers which is an important component of teachers' competencies.

The study therefore attempted to answer the following questions:

1- What is the impact of the theoretical courses taught to students in the teacher education program at Zarka Private University on their pedagogical thinking?

2- What is the impact of practice-teaching on the pedagogical thinking of Zarka Private University Students?

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الحقوق محفوظة
مكتبة الجامعة الأردنية
مركز ايداع الرسائل الجامعية

To answer these qu udents was chosen from the first and fourth year students enrolling in the classroom teacher education program.

To measure pedagogical reasoning of students, a test comprising authentic situations was designed and administered to students in the form of an interview. Students practicing teaching were also observed .

The results showed that the teachers' education program at Zarka Private University was successful in making a positive change in some aspects of pedagogical thinking i.e with respect to considering student's characteristics in their thinking . However, the program failed at making a positive change of pedagogical thinking concerned with content representations and learning environments.

The study recommended that the classroom teacher program be revised in its structure and implementation.

All Rights reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com