

مدى شيوع ممارسة التعليم المتمركز على المتعلم بين أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في الجامعات الأردنية

د. جهاد محمود علاء الدين

قسم علم النفس التربوي - كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية

الملخص

تسعى الدراسة الحالية للكشف عن مدى شيوع الممارسات المتمركزة على المتعلم بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، كما تهدف إلى توضيح أهمية منهج التعليم المتمركز على المتعلم في التعليم الجامعي، من خلال مراجعة الأسس النظرية والعملية والأدب النفسي، بالإضافة إلى التطبيقات العملية لهذا المنهج في بعض الجامعات الأمريكية. تألفت عينة الدراسة (ن=٢٤٠ عضواً) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الهاشمية والأردنية واليرموك ممن أجابوا على قائمة الممارسات الصفية المتمركزة على المتعلم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأعداد والنسب المئوية لأعضاء هيئة التدريس الذين أشاروا إلى أنهم (دائماً) يمارسون أساليب التمركز على المتعلم بلغت (٢٢,٥/٥٤)٪، مقابل (٣٥/٨٤)٪، من الذين أشاروا إلى أنهم (أبداً) لا يمارسون هذا الأسلوب. وأشارت التحليلات الإحصائية إلى عدم وجود فروق دالة بين أعضاء هيئة التدريس تعود للجامعة أو الرتب الأكاديمية أو نوع الجنس، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بنوعية تخصص الكلية، حيث تبين أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية مقارنة بالكليات العلمية، يمارسون هذا الأسلوب بدرجة أعلى.

المقدمة

استجابة للتوجه الحديث وللمحاولات الدؤوبة التي تتولاها وزارة التعليم العالي بهدف تقييم وتطوير ورفع كفاءة التعليم في الجامعات الأردنية، بحيث يستند هذا التقييم للجامعات وصلاحياتها إلى نوعية نمو التعلم الإجمالي الذي يحوزه ويتمتع به خريجوها، تسعى الدراسة الحالية لتقديم مراجعة موجزة للقواعد النظرية والتطبيقية لمنهج التعليم الجامعي المتمركز على المتعلم،

ولفحص واقع ممارسته من قبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأردنية. ويتضمن هذا النموذج تطبيقات جوهريّة عميقة جداً لما قد تؤول إليه الكليات الجامعية، كما أنه يعيد تعريف وتحديد كيفية تصميم وتشكيل العلاقة المعقدة بين المدرّس الجامعي والطالب المتغيرة بصورة سريعة. وبصورة خاصة فإن نموذج التمرّكز على المتعلّم يوفر العديد من المكاسب للجامعات، فأعضاء الهيئة التدريسية سيصبحون مصمّمين لبيئات تعلّم قوية متماسكة، كما وسيستند تصميم المناهج الدراسية بالتالي إلى عملية تحليل دقيقة لما يحتاج الطلبة لأن يعرفوه استناداً إلى معاني ومطالب الحياة الواقعية لكي يتمكنوا من الأداء الجيد في عالم أصبح في غاية الصعوبة والتعقيد ويستلزم وجود متعلمين مدى الحياة. ويؤكد كثير من الباحثين (Barr & Tagg, 1995; Cross, 2002; Fink, 2003; Flynn, 2003; O'Banion, 1997a) على أن مهمة وثقافة وبناء أي جامعة أو كلية جامعية يجب أن تتضمن التحوّل من نموذج التعليم إلى نموذج التعلّم أو نموذج التمرّكز على المتعلّم، ومن كونها مؤسسة تقدم التعليم للطلبة إلى مؤسسة تنتج التعلّم عند الطلبة.

وقد تبني العديد من علماء ومنظري علم النفس الإرشادي منهج التمرّكز على المتعلم، فقد دعا روجرز (Rogers, 1959) صاحب نظرية العلاج المتمركز على الشخص (Person-centered therapy)، إلى ضرورة تبني المدرّسين لمنهج المشاركة الصفية والتركيز على حاجات المتعلّم، خاصة في المستوى الجامعي حيث يقول "ينزع الطلبة الجامعيون إلى النظر إلى الدراسة في أي مساق جامعي بوصفها خبرة يتوقعون خلالها أنهم سيكونون سلبيين أو معترضين أو كلاهما.... لكن عندما يدرك الطلبة المساق الجامعي بوصفه خبرة يمكنهم الاستفادة منها في حل مشكلات تؤرقهم وتهمهم، فإن الإحساس بالارتياح والاندفاع والتحرّك نحو الأمام يكون مذهلاً" (Rogers, 1959, p. 158)، كما نادى جلاس (Glasser, 1992)، صاحب النظرية الواقعية (Reality Theory)، بأهمية الخبرة الشخصية كمحدّد أساسي لنوعية التعلّم.

ويتفق العديد من علماء النفس التربويين على أن التعليم المستند إلى منظور التمرّكز على المتعلّم يؤدي إلى تقوية دافعية الطلبة للتعلّم وتحسين مستوى تعلّمهم وأدائهم الحقيقي، وبرهنت العديد من الدراسات (e.g., Deci & Ryan, 1991; McCombs & Whisler, 1997) على كفاءة هذا المنهج. وتتميز جهود المدرّسين في التعليم الجامعي المتمرّكز على المتعلّم بأنها (١) تنشئ علاقات شخصية ايجابية مع المتعلمين. (٢) تضع في الاعتبار أفكار وآراء الطلبة. (٣) تسهّل التفكير الناقد لدى الطلبة. (٤) تتناول حاجات ومعتقدات الطلبة. و(٥) تركز على تسهيل تحمل الطلبة لمسؤولية التعلّم المنظم ذاتياً (McCombs, 2002; McCombs & Pierce, 1999; Pierce & Kalkman, 2003).

حديثاً بدأت الجامعات العربية عامة والأردنية خاصة بمراجعة كفاءة مخرجاتها التعليمية من خلال امتحانات الكفاءة الجامعية للخريجين وتقييمات ضبط وضمان الجودة التي يتولاها صندوق الحسين للإبداع والتفوق، ويشارك فيها العديد من الهيئات المهنية وجهات الاعتماد المتمرسّة في هذا المجال من الدول المتقدمة التي سبقت الدول العربية في رصد كفاءة مخرجات مؤسسات التعليم العالي، مما أدى لخلق جو من التنافس على تحقيق شروط جودة التعليم بين الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. ويشير الواقع إلى أن التعليم الجامعي ما زال يتبنى منهجاً تقليدياً قوامه التركيز على التعليم، وما زال العديد من أعضاء هيئة التدريس الجامعي يستهلكون طاقاتهم العلمية والعملية في التركيز على عملية أو طرق التدريس ويكرسون القليل من جهدهم للاهتمام بما تعلموه أو كيف تمّ تعلمه، أو بلغة أخرى الالتفات للشريك الآخر الفاعل في هذه العملية وهو المتعلّم، مما ينعكس سلباً على نوعية النواتج البشرية للعملية التعليمية، ويضع أصحاب القرار وإداريي الجامعات أمام مشكلة تحتاج إلى فحص ومراجعة لبعض السبل الكفيلة بضمان جودة التعليم الجامعي. وتهدف الدراسة الحالية من خلال التعرّف على واقع ممارسات التعليم الجامعي في الجامعات الأردنية والتعريف بالإطار النظري والتطبيقي وفوائد منهج التعليم المتمرّكز على المتعلّم، ومدى انطباق خصائص هذا المنهج على أعضاء هيئة

التدريس الجامعي في الأردن، إلى إثارة الانتباه للدور الذي قد يقوم به إتباع هذا المنهج في تحسين مستويات ونواتج التعليم الجامعي من خلال رفع دافعية الطلبة للمشاركة في العملية التعليمية، وغرس وتعزيز مهارات التنظيم الذاتي (Self-regulation) لتعلّمهم.

وتتوقع الباحثة أن تؤدي نتائج هذه الدراسة الوصفية التحليلية لمنهج التمرّكز على المتعلّم في التعليم الجامعي وواقع ممارساته في المؤسسات الجامعية الأردنية، للكشف عن الأهمية الخاصة لهذا المنهج على ضوء نتائج تطبيقه في بعض الجامعات الغربية، مما يساعد على وضع توجيهات وإرشادات لمدرّسي الجامعات العربية للاستعانة بها من أجل تطوير أساليب تعليمهم وفق ما يتناسب والأطر الثقافية العربية. كما أن هذا قد يوجّه الجهود لتعديل وإضافة بعض المقرّرات الدراسية الخاصة بكيفية تعلّم الطلبة لدى طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات المختلفة ممن سيصبحون مدرّسين في المستقبل، بالإضافة إلى تطوير برامج خاصة لتنمية كفاءة الهيئات التدريسية الجامعية، وذلك إفتداءً بالتجارب العالمية الناجحة التي أجريت على المستوى الجامعي (e.g., Thompson, Licklider & Jungst, 2003).

الإطار النظري

الأوضاع والجهود التي مهدّت لظهور نموذج التمرّكز على المتعلّم

بدأ الأدب النفسي حول موضوع التغيير في مؤسسات التعليم الجامعي يتجمع في زخم بالغ في أوائل التسعينات وذلك عندما أصبح الكثير من العلماء والباحثين (Barr & Tagg, 1995; O'Banion, 1997b)، يتساءلون ويقيّمون ويبحثون عن طبيعة وأسباب الخطأ والخلل الذي أصاب التعليم الجامعي، مما أدى لظهور العديد من الأبحاث والمؤلفات التي طرحت المبادئ والفلسفة التي تدور حول التركيز على تعلّم الطالب وليس على التعليم فقط (e.g., Briscoe, 2002; Darden & Richardson-Jones, 2003; Fink, 2003; Huba & Freed, 2002;

Schmidt, 1996; Seymour & Hewitt, 1997; Shulman, 2002; Van Sickel & Kubinec, 2003; Weimer, 2002).

ويشير بعض الباحثين (e.g., Boekaerts, 1996) إلى أن معظم المدرّسين ما زالوا يعتقدون أن التعلّم يتحقق عندما يتمكن الطلبة من استرجاع وتذكّر أو استخدام المعلومات في بعض الأحيان بعد قراءتها أو سماعها أو مناقشتها، كما أنهم يعتقدون بأن المعرفة التي تم نقلها للطلبة يمكن الوصول إليها بسهولة فيما بعد، وأنها تسهّل اكتساب معرفة جديدة، ومع ذلك فمن الواضح وبصورة عملية أن العديد من الطلبة يواجهون صعوبات بالغة في تطبيق المعرفة والمهارات المكتسبة في الصفوف الدراسية على المواقف الحياتية اليومية، وتؤكد نتائج جهود إحدى المجموعات البحثية العاملة في مجال التفكير والتكنولوجيا في جامعة فاندربيلت بولاية تينيسي الأمريكية (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1990)، على أن هذه المشكلات والصعوبات التي يواجهها الطلبة الجامعيون بصورة خاصة، تعود إلى كون حقائق التعلّم ما زالت معزولة عن الإطار أو السياق الذي يكفل للطلبة اشتقاق معنى لهذا التعلّم، وتنصح هذه المجموعة بضرورة أن يكون التعلّم عملية بناءية وفعّالة (Boekaerts, 1996; Spiro, 1991; Feltovitch, Jacobson & Coulson, 1991)، تتمرّك على المتعلّم.

وقد لخصت مجموعة وينغ سبريد للتعليم العالي في ولاية وسكونسين الأمريكية (Wingspread Group on Higher Education, Wisconsin, 1993)، تضمينات التغيير في التعليم الجامعي والنتائج المتوقعة لهذا التغيير كما يلي: إن وضع التعلّم في داخل وصميم المؤسسة الأكاديمية، يعني الفحص الدقيق والإصلاح لجميع أبنية المفاهيم والإجراءات والمناهج الدراسية والمكونات الأخرى المتعلقة بالتعليم الجامعي في معظم الجامعات" (Flynn, 2003, p. 1).

وتعد إحدى أشهر المصادر التي أثارت ووسّعت مجال النقاش حول ضرورة التغيير في التعليم الجامعي مقالة العالمين بار وتاغ (Bar and Tagg, 1995)، بعنوان " من التعليم إلى التعلّم: نموذج جديد للتعليم الجامعي"، وقد

أجرى العلمان تحليلاً لأوضاع التعليم الجامعي الحالية، وأطلقا على هذه الأوضاع " نموذج التعليم " الذي يعبر عن أن الجامعات والكليات الجامعية ما هي في الواقع إلا " مؤسسات تكتفي فقط بتقديم التعليم للطلبة " (Flynn, 2003, p. 2)، ويعتبر البعض (Flynn, 2003; Marchese, 1995)، أن هذه المقالة تعد من أشهر وأعظم المقالات تأثيراً على التعليم الجامعي التي ظهرت في التاريخ المعاصر.

وسارع بعض علماء النفس وعلى رأسهم أوبانيون (O'Banion, 1997a, b)، باستثمار هذه الأفكار وبدأ في صياغة تحليلاته لأوضاع التعليم الجامعي من خلال نشره لعدد من المطبوعات والإصدارات وتناوله لمصادر المحدودية التقليدية الأربعة في التعليم العالي، مثل: قيود وحتميات الوقت والمكان والبيروقراطية والدور، وتبنى أوبانيون وجهة نظر مجموعة وينغ سبريد (١٩٩٣)، مشيراً ومؤكداً على أن جميع الكوابح والقيود الأربعة تشكل قيوداً أساسية تحد من إمكانية المؤسسات الجامعية على تصميم بيئات تعليم متمركزة على المتعلم.

كما قامت كل من الهيئة الخاصة بعلم النفس في التعليم التابعة للجمعية النفسية الأمريكية (APA Task Force on Psychology in Education, 1993)، ومجموعة العمل التابعة لمجلس الشؤون التعليمية المنبثق عن الجمعية النفسية الأمريكية (APA-Work Group of the Board of Educational Affairs, 1997)، بوضع مجموعة من المبادئ النفسية التي انطلقت منها ممارسات التمرکز على المتعلم. وأخيراً فقد توجت الأعمال السابقة بالجهود البحثية المكثفة لفريق العمل بإشراف العالمة ماكومز (McCombs, 1997) مديرة المختبر التعليمي الإقليمي لأواسط قارة أمريكا Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL)، التابع لجامعة دنفر بولاية كولورادو (Denver, CO)، وبالتنسيق مع الجمعية النفسية الأمريكية، وذلك في مجال تجميع البراهين والأدلة التجريبية والميدانية وإعداد أدوات التقييم - بطارية التمرکز على المتعلم (Learner-Centered Battery, LCB)، الخاصة

بالمعتقدات والممارسات المتمركزة على المتعلم المتعلقة بكل من المعلم والطالب في كافة مستويات التعليم الرسمي من صفوف الروضة إلى الجامعة (McCombs, 2003a, b; McCombs & Whisler, 1997).

التعريف بمنهج التمرّكز على المتعلم ونموذج التعليم الجامعي المتمركّز على المتعلم

يعرّف منهج التمرّكز على المتعلم بأنه " المنظور الذي يجمع ما بين التركيز على المتعلمين كأفراد (خصائصهم الموروثة وخبراتهم ورؤاهم وخلفيتهم ومواهبهم وميولهم وإمكانياتهم وحاجاتهم) مع التركيز على عملية التعلم (توفير أفضل معرفة موجودة بشأن التعلم وكيفية حدوثها وبشأن ممارسات التعليم الأكثر فاعلية في تحسين المستويات الأعلى من الدافعية والتعلم والتحصيل عند جميع المتعلمين)". (Henson, 2003; McCombs & Whisler, 1997, p.9).

وبالرغم من أن منهج التمرّكز على المتعلم قد سعى منذ ظهوره لرعاية حاجات المتعلمين من خلال توفير الضبط والخيارات والاستقلالية والقرب، إلا أنه حديثاً أصبح يفترض درجة من العالمية في حاجات المتعلمين، وأنه من خلال ذلك يمكن تشجيع عملية بناء المعاني الشخصية للمعرفة. كما أصبح المتعلمون مطالبين بتحمل المسؤولية عن تعلمهم وعن تطوير فهم شخصي وعميق، سيتمكنهم من التعلم باستمرار وتكييف معرفتهم وتطويعها أثناء تغير ظروفهم الحياتية. (Pillay, 2002, p. 94).

وبصورة عامة فإن فوائد منظور التمرّكز على المتعلم وإستراتيجياته المنبثقة عنه وممارساته تعزى للمزوجة بين ما هو معروف عن الفروق الفردية في الرغبة في التعلم، والدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation)، والتعلم المنظم ذاتياً (Self-regulated Learning)، وبكلمات أخرى الجمع بين ما يعرف عن المتعلم وبين ما هو مفهوم عن عملية التعلم. وبالتالي فإن نموذج التمرّكز على المتعلم، يركّز على كل من فهم الحاجات والإهتمامات والميول وإمكانيات التعلم الأساسية

للمتعلم، وعلى فهم عميق لطبيعة عملية التعلم المشيئة والمبنية شخصياً واجتماعياً، ويدمج بين النتائج المبكرة لنظريات علم النفس والتعلم والدافعية وعلم النفس التربوي (Parker, 1964; Dewey, 1966; Henson, 2003; Campbell, 1968)، والدراسات النفسية المختلفة المجراة في مجالات تطور وتعلم وتفكير ودافعية الكائنات البشرية (Deci & Ryan, 1991; Ames, 1992; e.g.), بأساليب يمكن أن تسهم مباشرة في الممارسات الاستجابية والأبعاد الشخصية للفرد المتعلم؛ (McCombs, 2003a; McCombs & Whisler, 1997).

ويستند منهج التمرکز على المتعلم إلى مجموعة المبادئ النفسية Learner-Centered Psychological Principles (LCPs)، وعددها أربعة عشر مبدأً، ملحق رقم (١) (McCombs & Whisler, 1997; Thompson et al., 2003)، والمستمدة من قاعدة واسعة من نظريات التعلم والدافعية والإرشاد النفسي التي تضمنتها المقدمات الخمس ملحق رقم (٢) التي يستند إليها. وتقع الأربعة عشر مبدأً نفسياً ضمن أربعة تصنيفات: (١) العوامل المعرفية وما وراء المعرفية. (٢) العوامل الدافعية والوجدانية. (٣) العوامل التطورية والاجتماعية. و(٤) عوامل الفروق الفردية. ويمكن التعبير عن نموذج التمرکز على المتعلم من خلال دمج وتكامل هذه المعرفة المتعلقة بالمتعلمين وأسلوب التعليم، وهذا يعني أن هذا النموذج يعمل بأسلوب منسجم مع المعرفة الأساسية التي تضمنتها المقدمات الخمس، كما يعبر عن هذه المعرفة من خلال معتقدات ونزعات وخصائص وممارسات المدرسين.

ويتضمن التعليم الجامعي المستند إلى هذا المنهج استخدام ممارسات التعليم المتمركزة على المتعلم كهدف تعليمي مدموجة بتطبيقات المنهج التعليمي المستند إلى حل المشكلات مع توفير الفرص للطلبة للاكتشاف والتأكيد على التفكير المستمر بوجهات النظر المختلفة (Salvin, 2006)، ويتجلى الهدف النهائي في دعم المتعلم ومساعدته على وضع أهداف تعلم شخصية من خلال استراتيجيات عمل الفريق، والتعلم التعاوني داخل الصف وخارجه، بالإضافة إلى تحويل الطلبة

إلى متعلمين موجهين ذاتياً (Self-directed)، وعليه يجب أن يكون المعلمون مؤهلين ومزودين بالمعرفة والمهارات والموارد والمرونة من أجل تسهيل استخدام العديد المتنوع من طرق التعليم لإشباع وتلبية حاجات الطلبة المتنوعة (Hsu, 2006).

وتعرّف الممارسات المتمركزة على المتعلم في مرحلة التعليم الجامعي من خلال عناصر تماثل تلك التي تستخدم في مراحل التعليم المدرسي الابتدائية والإعدادية والثانوية، وتركز على جهود المعلمين المبذولة لإنشاء علاقات إيجابية ما بين الأشخاص، والتعامل مع حاجات ومعتقدات الطلبة الفردية، وتسهيل المستويات العليا من التفكير، إلا أن الممارسات في التعليم الجامعي تركز بشدة أكبر على التوقعات المتضمنة أن الطلبة سيتحملون المسؤولية عن عملية التعلم المنظم ذاتياً (Pierce, Kalkman, & Dean, 2002).

وتتمثل آثار التمركز على المتعلم في جميع المستويات الدراسية من خلال نظام معقد من العلاقات بين أطراف العملية التعليمية كما هو موضح في نموذج التعليم الجامعي المتمركز على المتعلم (Learner-Centered College Education Model) (انظر ملحق رقم (٧) - الشكل رقم (١)). ويتضمن هذا النموذج العناصر الأساسية (ثقافة وسياسة وممارسات الإدارة والكلية وأعضاء هيئة التدريس والطلبة) التي تمثل الدور الرئيسي في نجاح عمل وكفاءة هذا النموذج في الجامعات.

ويشير النظام الموضح في نموذج التعليم الجامعي المتمركز على المتعلم، إلى أن ما يعرف بالتمركز على المتعلم، لا يعتبر حصراً محصّلة للممارسات أو لبرامج تعليمية محدّدة، بل إنه تفاعل معقد بين خصائص المؤسسة وأعضاء هيئة التدريس الجامعي مدموجة مع خصائص ممارسات التدريس - كما تدرك من قبل الأفراد المتعلمين- ويتباين التمركز على المتعلم، بوصفه محصلة لإدراكات المتعلم، التي بدورها تعتبر نتاج كل من الخبرات السابقة لكل متعلم ومعتقداته الذاتية واتجاهاته بشأن الجامعة والتعلم بالإضافة إلى اهتماماته وقيمه وأهدافه الحياتية (McCombs & Lauer, 1997; McCombs & Whisler, 1997).

- ويرى بعض الباحثين (Cross, 2002) أن نموذج الجامعات المتمركز على التعلم في القرن الواحد والعشرين يستوجب ضرورة قيام الجامعات بالاهتمام بالخطوات الأربع الأساسية التالية:
- تحديد الجامعة لهدفها ورسالتها بصورة إجرائية بحيث يمكن قياسها وتقييمها مستقبلاً.
 - استخدام الجامعة للتغذية الراجعة الواردة من عمليات التقييم المستمرة لتحسين عملية التعليم.
 - قيام الجامعة بتشجيع ودعم ومكافأة التعليم الجيد، كما يجب أن تقوم بتعيين وترقية المدرّسين الجامعيين على أساس مدى مساهمتهم في تشكيل ونوعية مجتمع المتعلّمين.
 - يجب أن تعمل الجامعة على بناء مجتمع من المتعلّمين من خلال توفير الموارد والمساعدة والفرص للتعاون ما بين وعبر التخصصات العلمية المختلفة والمكاتب الإدارية لتحقيق المهمة الرئيسية في تحسين التعلم.

النظريات التي يستند إليها التعليم المتمركز على المتعلم

لقد سهّل التحوّل في نظريات الدافعية من النماذج التقليدية للدافعية إلى النماذج المعرفية الاجتماعية (Social cognitive models)، للدافعية، وأدّى لإحداث التكامل بين العوامل المعرفية والدافعية (Linnenbrink & Pintrich, 2002; Pintrich & Schunk, 2002). وأول الافتراضات الأكثر أهمية وبروزاً في النماذج المعرفية الاجتماعية للدافعية، هو أن الدافعية ظاهرة ديناميكية متعدّدة الأوجه، وهذا يتعارض مع وجهة النظر الكمية المستمدة من نماذج الدافعية التقليدية. وبكلمات أخرى فإن النماذج المعرفية الاجتماعية للدافعية لا تفترض أن الطلبة قد يكونون إما "مدفوعين" أو "غير مدفوعين"، لكن بدلاً من ذلك فإنها تركّز على أن الطلبة يمكن أن يكونوا مدفوعين بأساليب عديدة، وأن القضية المهمة هي فهم كيف (How)، ولماذا (Why) يكون الطلبة مدفوعين نحو التحصيل

الدراسي. ويتضمن هذا التغيير في التركيز، أن المدرّسين أو المرشدين والأخصائيين النفسيين العاملين في المؤسسات التعليمية يجب أن لا يطلقوا على الطلبة بأسلوب شامل تسميات "مدفوعين أو غير مدفوعين". وبالإضافة إلى ذلك فإن أدوات التقييم التي تنتج درجة دافعية عالمية واحدة للطلبة قد تكون مضلّة، بمعنى افتراض وجود أوجه عديدة لفهم دافعية الطالب. وبناءً على ذلك فمن الواجب أن يضع المدرّسون في اعتبارهم لدى مناقشة الدافعية كمخوّل أكاديمي (Academic Enabler)، الجوانب العديدة لدافعية الطالب بما فيها: الفاعلية الذاتية (Self-efficacy)، ونظام العزو (Attributions)، والدافعية الداخلية (Intrinsic motivation) والأهداف (Goals).

والافتراض المهم الثاني في النماذج المعرفية الاجتماعية للدافعية هو أن الدافعية ليست سمة ثابتة لدى الفرد، لكنها موقفية (situated)، وسياقية (contextual)، وخاصة بالمجال (Domain-specific)، بصورة أكثر. وبكلمات أخرى، لا يكون الطلبة مدفوعين بأساليب عديدة فقط، لكن أيضاً يمكن لدافعتهم أن تتباين تبعاً للموقف أو السياق داخل غرفة الصف. وعلى الرغم من أن هذا الافتراض يجعل الجهد البحثي والتقييمي أكثر صعوبة، فهو يتضمن أن دافعية الطلبة يمكن أن تدرك بوصفها قابلة للتغيير وحساسة للبيئة بصورة متأصلة ومتلازمة، إلا أنه يقدم الأمل للمدرّسين وللأخصائيين المدرسين النفسيين المرتبط بحقيقة أن الجهود والممارسات التعليمية وتصميم غرفة الصف والمدارس والجامعات يمكن أن تحدث فرقاً في دافعية الطلبة للتحصيل الأكاديمي.

ويتعلق الافتراض الثالث في النماذج المعرفية الاجتماعية للدافعية بالدور الرئيسي للإدراك، بمعنى أنه ليست فقط الخصائص الثقافية والديموغرافية أو الشخصية للأفراد هي التي تؤثر على الدافعية والتحصيل مباشرة، أو أن الخصائص الموقفية لبيئة غرفة الصف فقط هي التي تشكّل الدافعية والتحصيل، لكن عوضاً عن ذلك فإن تنظيم الفرد النشاط لدافعيته ولتفكيره

وسلوكه هو الذي يتوسط العلاقات بين الشخص والبيئة والتحصيل الناتج، بمعنى أن أفكار الطالب المتعلقة بدافعيته وتعلّمه هي التي تلعب دوراً رئيساً يتوسط بين مشاركته والتحصيل الناتج (Linnenbrink & Pintrich, 2002)، وتعد كل من نظرية العزم الذاتي والتقييم الذاتي من النظريات الأساسية التي تصدت لموضوع الدافعية في التعلّم وهي تمثل قواعد نظرية أساسية في منهج التعليم المتمركز على المتعلّم.

نظرية العزم الذاتي (Self-determination Theory): يعتبر منهج نظرية العزم الذاتي في الدافعية من المناهج الناجحة التي تم تطبيقها في التعليم والتي أظهرت أهمية دور الدافعية بأنواعها في حفز وحث العديد من النتائج المعرفية والسلوكية والعاطفية المختلفة عند الطلبة المتعلّمين (Deci & Ryan, 1985, 1991; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Ntoumanis, 2001; Vallerand, Deci & Ryan, 1987)، وتتصدى نظرية العزم الذاتي عند تطبيقها في ميدان التعليم بصورة أساسية لتشجيع وتحسين الأمور التالية عند الطلبة المتعلّمين: الاهتمام بالتعلّم، وإعطاء قيمة وتقدير للتعليم، والثقة بإمكانيات وخصائص المتعلّمين. وتعد هذه النتائج مظاهر للدافعية الداخلية والقيم المستبطنة (Internalizing values)، والعمليات التنظيمية (Regulatory processes). وترى هذه النظرية أن المؤسسات التعليمية تصبح مثالية عندما تنجح في خلق وتعزيز حماس أصيل نحو التعلّم والإنجاز وإحساس بالمشاركة الاختيارية الطوعية في العملية التعليمية عند طلبتها. إن هذا الاهتمام وحرية الاختيار هما اللذان يؤديان بالطلبة لإظهار مرونة أكبر في حل المشكلات، واكتساب للمعارف أكثر كفاءة، وإحساس قوي بالقيمة الشخصية والمسؤولية الاجتماعية (Ryan & Deci, 2000).

نظرية التقييم المعرفي (Cognitive Evaluation Theory): لقد صيغت نظرية التقييم المعرفي انطلاقاً وامتداداً من نظرية العزم الذاتي، وتركز هذه النظرية على الحاجات الأساسية للفاعلية الذاتية والاستقلالية، وتشير نظرية التقييم المعرفي (Ryan & Deci, 2000)، إلى الحقائق التالية:

أولاً: تؤدي الأحداث البيئية الاجتماعية (مثلاً: التغذية الراجعة والاتصال والمكافآت) التي تحدث وتؤدي إلى إحداث الشعور بالفاعلية خلال القيام بعمل ما، إلى تعزيز الدافعية الداخلية للقيام بهذا العمل. وبالتالي فقد تبين أن التحديات المثلى والتغذية الراجعة المعززة للكفاءة، بالإضافة إلى التحرر من التقييمات التي تحط من قدر العمل، تسهل جميعها الدافعية الداخلية.

ثانياً: أن الشعور بالفاعلية الذاتية لا يمكن أن يقوي الدافعية الداخلية للتعلم ما لم يكن مصحوباً بالشعور بالاستقلالية أو بلغة العزو أن يكون مصحوباً بموقع ضبط داخلي للسببية.

ثالثاً: تعد درجة القرب أيضاً من العوامل المحفزة للدافعية الداخلية.

وباختصار فإن نظرية التقييم المعرفي ترى أن البيئات الاجتماعية يمكن أن تيسر أو تعيق الدافعية الداخلية من خلال دعم أو عرقلة حاجات الأفراد الفطرية النفسية الأساسية (الكفاءة والاستقلالية ودرجة القرب). وأظهرت الدراسات التجريبية والميدانية وجود ارتباط قوي بين الدافعية الداخلية وإشباع الاستقلالية والكفاءة، كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أهمية إشباع حاجات القرب. ومن المهم جداً أن نتذكر دائماً أن الأفراد سيكونون مدفوعين داخلياً فقط نحو الأنشطة التي تتضمن اهتمامات داخلية بالنسبة إليهم، والأنشطة التي تحمل بريق الجدة، والتحدي أو القيمة الأصيلة.

مشكلة الدراسة وأهميتها

تواجه مؤسسات التعليم العالي في الأردن متمثلة بالجامعات الحكومية والخاصة جواً من التنافس والتسابق لتحقيق شروط جودة التعليم. ويشير الواقع إلى أن التعليم الجامعي ما زال يتبنى منهجاً تقليدياً قوامه التركيز على التعليم، وما زال العديد من أعضاء هيئة التدريس الجامعي يستهلكون طاقاتهم العلمية والعملية في التركيز على عملية أو طرق التدريس ويكرسون القليل من جهدهم للاهتمام بما أو كيف تم تعلمه، أو بلغة أخرى الالتفات للشريك الآخر

الفاعل في هذه العملية وهو المتعلم، مما ينعكس سلباً على نوعية النواتج البشرية للعملية التعليمية، ويضع أصحاب القرار وإداريي الجامعات أمام مشكلة تحتاج إلى فحص لواقع الممارسات التعليمية وإلى مراجعة لبعض السبل الكفيلة بضمان جودة التعليم الجامعي. ومن هنا فإن الدراسة الحالية تتناول مشكلة عدم توافر معلومات بشأن طبيعة الممارسات الصفية التي ينهجها أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات، وتتصدى للتعريف بنموذج التعليم الذي يكفل للجامعات الأردنية تحقيق مخرجات تربوية متقدمة.

هدف الدراسة وأسئلتها

تسعى الدراسة الحالية إلى تشخيص واقع الممارسات الصفية المتمركزة على المتعلم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وذلك من خلال الكشف عن مدى شيوع الممارسات المتمركزة على المتعلم بين أعضاء الهيئة التدريسية في بعض من تلك الجامعات، كما تهدف إلى توضيح الأهمية الخاصة والحاجة لوجود نموذج التعليم المتمركز على المتعلم في التعليم الجامعي، ولإحداث التغيير والتحول إليه من نموذج التعليم المتمركز على المعلم، من خلال إلقاء الضوء على الأسس النظرية والتطبيقية لنموذج التمرکز على المتعلم، ويأتي هذا انسجاماً مع التوجه المحلي والعالمي الجديد الذي يركز على أهمية التغيير في نموذج التعليم، تحقيقاً لأفضل النواتج التعليمية من مؤسسات التعليم العالي، ومن هنا فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ١ - ما مدى ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في الجامعات الأردنية لأسلوب التعليم المتمركز على المتعلم؟
- ٢ - هل توجد فروق دالة إحصائية بين مدى ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في الجامعات الأردنية لأسلوب التعليم المتمركز على المتعلم تبعاً للجامعة التي يعملون بها (الهاشمية والأردنية واليرموك)، وللرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك ومساعد، ومساعد بحث) ولتخصص الكلية التي يعملون بها (الإنسانية - العلمية) ولنوعهم (ذكر - أنثى)؟

التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة

الممارسات الصفية المتمركزة على المتعلمين: وهي عبارة عن سلوكيات التعليم التي ينفجها أعضاء هيئة التدريس وتعكس الالتزام بشروط التعليم المتمركز على المتعلم في المرحلة الجامعية، من مثل مراعاة عوامل التفكير وما وراء التفكير والوجدانية والتطورية والفروق الفردية والدافعية والعوامل الشخصية والاجتماعية، من خلال إنشاء وتشجيع العلاقات الإيجابية مابين الأشخاص، والتكيف مع حاجات تعلم الطلبة، وتسهيل عملية التعلم وتوفير الفرص لإشباع حاجات التعلم الفردية والاجتماعية وتشجيع التحدي والمسؤولية الفردية (McCombs & Lauer, 1997). وتقاس الممارسات الصفية المتمركزة على المتعلمين في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مسح الممارسات الصفية للمدرسين (Teacher Classroom Practices Survey, Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL), 1994; McCombs & Whisler, 1997).

أعضاء الهيئة التدريسية:

هم عبارة عن أعضاء الهيئة التدريسية من الجنسين الذين يعملون في الجامعات الأردنية الحكومية الثلاث (الهاشمية والأردنية واليرموك)، ويمثلون الرتب الأكاديمية المختلفة (أستاذ، أستاذ مشارك وأستاذ مساعد ومساعد بحث وتدرّس)، خلال العام الجامعي ٢٠٠٥-٢٠٠٦.

الدراسات السابقة

أسفرت المراجعة البحثية التي أجرتها الباحثة للدوريات والمجلات العلمية المتخصصة في علم النفس التعليمي وتطبيقات نموذج التعليم المتمركز على المتعلم في الجامعات في المكتبات العربية والمواقع الالكترونية (e.g., APA, EBSCO; Yahoo...)، عن ندرة الدراسات العربية في هذا المجال، وعن وجود العديد من الدراسات البحثية والخبرات التطبيقية في الدول الغربية، التي سعت

للتحقق من صلاحية وصدق خصائص ممارسات التمرّكز على المتعلّم في البيئات الجامعية، وتؤكد معظم هذه الجهود على النتائج التربوية البناءة التي تحصدتها الجامعات جرّاء تطبيق هذا النموذج، وسيتم فيما يلي تقديم لبعض الدراسات السابقة التي فحصت كفاءة نموذج التعليم المتمركّز على المتعلم، يليه عرض لتجربتين عمليتين توضحان إستراتيجيات وتفاصيل تطبيق هذا النموذج في كل من جامعة شمالي إيلينوي وجامعة سيتاديل الأمريكيتين.

الدراسات السابقة التي فحصت كفاءة نموذج التعليم المتمركّز على المتعلم

هدفت دراسة كنج (King, 2000)، التي أجريت على جميع أعضاء هيئة التدريس (ن=٨٢ عضواً) والطلبة المسجلين (ن=١٣٣ طالباً) عام (١٩٩٩) في معهد دالاس للفنون في ولاية تكساس، إلى فحص العلاقة بين إدراك الطلبة الجامعيين لكفاءة مدرّسيهم وأسلوب التدريس بنوعيه (التمرّكز على المتعلّم والتقليدي)، وللتعرف إلى الفروق في تلك الإدراكات على أبعاد أربعة تتعلق بالتمييز الكلي في المادة الجامعية، والتمييز الكلي للمدرّس، وفعالية المدرّس في مساعدة الطلبة على تحقيق أهدافهم من دراسة المادة، وفعالية المادة والمدرّس في تحسين اتجاهات الطلبة نحو الحقل العلمي للمادة، باستخدام أدوات تقييم ممارسات التمرّكز على المتعلّم، وقائمة تقييم أداء المدرّسين الجامعيين الخاصة بالمعهد المذكور، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المدرّسين الذين اتبعوا أسلوب التمرّكز على المتعلّم حصلوا على درجات أعلى في جميع الأبعاد مقارنة بالمدرّسين الذين اتبعوا أسلوب التعليم التقليدي.

وقامت مجموعة من الباحثات (Pierce, Kalkman, & Dean, 2002)، بدراسة هدفت إلى التحقق من صلاحية نموذج التعلّم المتمركّز على المتعلّم في المرحلة الجامعية في تخصص التعليم الابتدائي، وذلك على عينة (ن=٦٢ طالباً جامعياً) من طلبة السنة الرابعة من جامعتين أمريكيتين، تتبنى الأولى المنهج التقليدي في التعليم والمتمركّز على المتعلّم، في حين تتبنى الثانية بصورة متممة

بناء برامج تخصص التعليم استناداً إلى التعلّم المستند إلى المشكلة (Problem-based learning-PBL) (وهو أحد صور التعليم المتمركز على المتعلّم). ففي الفصل الأول يعمل الطلبة متعاونين لحل بعض المشكلات التربوية الشائعة والمعلن عنها في الأخبار، وفي الفصل الثاني يتعامل الطلبة خلال دراستهم لمادة الطفولة المبكرة مع مشكلة الكشف عن الذات، وفي الفصل الثالث، يقوم الطلبة بحل المشكلات التي قد يواجهونها لدى العمل مع أطفال المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى كتابة وتعليم وحدة دراسية استناداً إلى مشكلة ما. ويقوم الطلبة في الفصل الرابع، بحل نوعين من المشكلات يتعلق أولهما بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والآخر بالمدرّس المعاون. وأخيراً، يشترك الطلبة في الفصل الخامس، في مواصلة حل المشكلات خلال عملية التدريس في برنامج التربية العملية. قام المشاركون بالإجابة على مسوح التعليم المتمركز على المتعلّم (ALCP-HE, McCombs & Pierce, 1999)، ومقياس الفاعلية الذاتية، وأشارت النتائج إلى أن طلبة التعلّم المستند إلى المشكلة أدركوا أساتذتهم بأنهم أكثر تمركزاً على المتعلّم بدرجة دالة مقارنة بالطلبة في المنهج التقليدي، وإلى ارتباط إدراكات الطلبة لممارساتهم المتمركزة على المتعلّم بالفاعلية الذاتية.

كما أجرت بيرس وهولت وكولار (Pierce, Holt, and Kolar, 2004) دراسة تحليلية لبيانات استمدت من عينة مؤلفة من (٢,٦٩٩ طالباً جامعياً)، و(١٤٣ عضو هيئة تدريس)، تم جمعها في أربع دراسات سابقة ثلاث منها أجريت في جامعات كولارادو ونورث فلوريدا وآيداهو والأخيرة في الفلبين، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين أسلوب التعليم ودافعية الطلبة التي ارتبطت بإتقان المهمات الدراسية والفاعلية الذاتية لدى عينة الطلبة الأمريكيين فقط. كما أشارت نتائج تحليل الانحدار الخطي إلى قدرة ممارسات المعلمين المتمركزة على المتعلمين، على التنبؤ بالمعتقدات المتمركزة على المتعلم لديهم، وبالفاعلية الذاتية لدى عينة الطلبة الأمريكيين فقط. وتشير مجمل نتائج هذه الدراسة إلى تفوق أثر هذا المنهج التعليمي لدى أفراد العينة الأمريكية مقارنة بالعينة الفلبينية، مما يشير إلى تأثير الثقافة على تطبيقات هذا المنهج. وقام

فيغا وتايلر (Vega and Tayler, 2005)، بدراسة للتحقق من كفاءة تطبيق الإستراتيجيات المتمركزة على المتعلم في المساقات الجامعية، من خلال تطبيق استبيان مسحي على ١٧٥ عضو هيئة تدريس جامعي ومدرسي مدارس مختلفة المستويات؛ ممن سبق لهم المشاركة في برنامج مكثف تعقده دورياً جامعة مونت كلير في استراليا للتدرب على مهارات واستراتيجيات ديموقراطية للتعليم الجامعي ولتطوير البيئة الصفية المتمركزة على المتعلم، حيث يقوم المدرس بدور المسهل وليس الناقل للتعليم من خلال استراتيجيات: تقييم الأقران، والتعليم ضمن مجموعات صغيرة، وخلق مجتمع بحثي من المتعلمين يسعى للتقصي واكتشاف الحقائق العلمية، تم اختيار (٣٠ فرداً) من العينة الأصلية ممن انطبقت عليهم شروط إتقان مهارات منهج التمركز على المتعلم، ونصفهم (ن=١٤) عضو هيئة تدريس جامعي، في حين كان الباقي من مدرسي المدارس، ممن يدرسون مواد متنوعة رياضيات وعلوم (ن=٩)، التربية (ن=٩)، علوم اجتماعية (ن=٦)، علوم إنسانية (ن=٣) وفنون (ن=٣). أشارت نتائج الاستبيان إلى أن نسبة (٨٠٪) من المستجيبين أكد على استمتاعه بممارساته التعليمية بسبب جذبها لنسب مشاركة ومبادرات أكبر بين المتعلمين، ولتفاعل أكبر بين الطلبة، وإبداعية أكبر، واستمرارية أعلى في الدراسة، ونسب فشل أكاديمي أقل. وأشارت نسبة (٩٠٪) إلى ممارستها لإستراتيجيات البيئة الصفية المتمركزة على المتعلمين لمدة تفوق العام، وإلى استخدام هذه الممارسات بمعدل شهري على الأقل (٦٠٪) في حين أشارت البقية (٤٠٪) إلى استخدامها بمعدل مرتين سنوياً. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أهمية المعتقدات المتمركزة على المتعلم الواجب أن يؤمن بها المعلمون كمتطلب يسبق أو يلزم إتقانهم وتطبيقهم للممارسات التي تتسجم معها.

كما أجرت واسكو (Waskow, 2006) دراسة لفحص مدى فهم وممارسات التعليم المتمركز على المتعلم، ضمن إطار النظرية التطورية - البنائية والتعليم النشط والتعاوني ومنهج حل المشكلات، لدى مجموعة (ن= ٢٠ عضواً) من أعضاء هيئة تدريس من مدرسي قسم العلوم الاجتماعية في إحدى كليات

المجتمع في جنوب غربي الولايات المتحدة الأمريكية. استخدمت الباحثة في دراستها أسلوب الاستبيان والمقابلة. تم إرسال الاستبيانات بواسطة البريد الإلكتروني. أشارت نتائج تحليل المحتوى لمضمون إجابات المدرسين إلى إخفاقهم في تحديد مفهوم التعلم المتمركز على المتعلم، وإلى تجاهلهم لهذا التوجه الجديد في التعليم الجامعي، وإلى ارتباط التعلم المتمركز على المتعلم بتعليم وتنمية مهارات التفكير الناقد، والاهتمام بأسلوب تعلم الطلبة، وأشارت نتائج المقابلات إلى أنه وبمعزل عن الفهم العميق لهذا التوجه في التدريس الجامعي، إلا أن معظم المعلمين يمارسون طرق التدريس المتمركزة على المتعلم بدرجات متفاوتة، بما في ذلك تقديم محاضرات وعروض تعليمية يتولاها الطلبة وورش عمل تدريبية في جميع مواقع الكلية، كما تبين أن الافتقار إلى الاهتمام بالنظرية التعليمية أو التوجهات التعليمية السائدة، بالإضافة إلى مقاومة أعضاء هيئة التدريس للمبادرات الصادرة من الجهات الإدارية لتغيير أسلوب التعليم، تعد جميعاً معوقات تحول دون الإلمام والمعرفة بهذا الأسلوب. وأخيراً، أجرى مجموعة من الباحثين الأردنيين (Alaedein, Abu Al-Ruz, & Abu Alia, 2007)، دراسة لفحص العلاقة ما بين ممارسات المدرسين المتمركزة على المتعلمين والدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين. قامت عينة عشوائية (ن=٩٧١) (٣٨٧ ذكور، و٥٨٤ إناث)، من طلبة الجامعة الهاشمية في مستوى البكالوريوس والدراسات العليا، بتعبئة قائمة إدراكات الطالب لممارسات المدرسين المتمركزة على المتعلمين، وقائمة الدافعية الداخلية، ومعلومات درجات الامتحان الفصلي. أشارت نتائج التحليلات الإحصائية إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين إدراكات الطالب لممارسات المدرسين المتمركزة على المتعلمين، والدافعية الداخلية لديهم والتحصيل الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك تبين أن لمتغيرات نوع الجنس والسنة الدراسية والكلية أثراً دالة على إدراك الطلبة الجامعيين للممارسات التعليمية والدافعية الداخلية.

التجربة العملية لنموذج التعليم المتمركز على المتعلم في كل من جامعة شمالي إيلينوي وجامعة سيتاديل

في نهاية العقد الماضي اكتسب الاهتمام بأن تصبح الجامعات والكليات الجامعية مؤسسات تعلم متمركزة على المتعلم دفعة وزخماً قويين في الدول الغربية وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية. حيث استضافت كلية بالومار (Palomar College) الأمريكية ولدة خمس سنوات متتالية المؤتمر الوطني السنوي لنموذج التعلم (Annual National Conference on The Learning Paradigm)، وجذبت بذلك اهتمام ومشاركة العديد من أعضاء هيئة التدريس الجامعيين والإداريين القادمين من مختلف أنحاء أمريكا الشمالية وأوروبا، والمتشوقين للاهتمام بالتقدم الذي أحرزته الكليات الأخرى وتفوقت من خلاله على كلياتهم الجامعية التي ينتمون إليها. كما أن المؤتمر السنوي للابتكارات والطرق الجديدة في التعليم (The League's Innovations conference) مازال يجذب أيضاً آلاف المدرسين الجامعيين الملتزمين بمبدأ تحسين تعلم الطلبة والمؤسسات التعليمية من خلال التحولات الجديدة والتجريبية والمؤسسية، ويحدد مشروع كليات التعلم الجامعية الأمريكية الكثير من المؤسسات الرائدة في مجال التحول نحو نموذج التمرکز على المتعلم، لكن الأهم من ذلك أنه يحدد أكثر من ستين كلية جامعية أخرى بذلت جهوداً وقطعت أشواطاً ناجحة في رحلة التحول هذه (Flynn, 2003). وسيتم فيما يلي عرض لتجربة جامعة شمالي إيلينوي (Northern Illinois University)، وجامعة سيتاديل (The Citadel University)، الأمريكيتين في تطبيق نموذج التعلم الجامعي المتمركز على المتعلم.

تجربة جامعة شمالي إيلينوي الأمريكية (Northern Illinois University)

تشير الباحثان بيرس وكالكمان (Pierce and Kalkman, 2003)، اللتان تعرضان تجربتهما في ممارسة التعليم المتمركز على المتعلم في جامعة شمالي إيلينوي الأمريكية، إلى أن هذا المنظور يضع في اعتباره معتقدات الطلبة المتمركزة على المتعلم (وغير المتمركزة على المتعلم) لكونها تؤدي دوراً مهماً في

التطور والتقدم المهني لدى الطلبة الذين يدرسون في كليات العلوم التربوية على سبيل المثال، ويستعدون لكي يصبحوا مدرّسين في المستقبل. خاصة أن غالبية الطلبة الجامعيين يأتون للدراسة ولديهم معتقدات ثابتة بشأن أسلوب التعليم والتعلّم (LaBoskey, 1994)، وتعد مراعاة هذا الجانب جزءاً من عملية تربوية يطلق عليها " التطور المهني المتكامل " (Seamless professional development).

تطبيقات التمرّكز على المتعلّم في التعليم الجامعي حسب المبادئ النفسية LCPs (١٩٩٧): تعرض الباحثان بيرس وكالكمان (٢٠٠٣) فيما يلي تطبيقات الأبعاد والمبادئ النفسية لنموذج التمرّكز على المتعلّم (انظر ملحق رقم ١)، التي صنفتها لجان العمل التابعة للجمعية النفسية الأمريكية (APA, 1993, 1997; McCombs, 2003a)، في أربعة مجالات رئيسة كما يلي: العوامل المعرفية وما وراء المعرفية، والعوامل الدافعة والوجدانية، والتطويرية والاجتماعية، والفروق الفردية، وكلها استمدت من نظريات التعلّم والدافعية والفروق الفردية وعلم النفس التطوري.

أولاً: العوامل المعرفية وما وراء المعرفية: تُمثّل العوامل المعرفية وما وراء المعرفية المتضمنة في المبادئ النفسية [LCPs]، إطاراً لتحليل مسيرة الطلبة الجامعيين نحو الوصول لأن يصبحوا ممارسين متأمّلين ومتعلّمين منظمين ذاتياً ومطلّعين وملمين بإستراتيجيات التعلّم والتفكير. ويتعلق المبدأ رقم (١): طبيعة عملية التعلّم بالعملية المقصودة لبناء معان مستمدة من المعلومات والخبرة، في حين يتعلق المبدأ رقم (٣): بناء المعرفة بربط المعلومات الجديدة بالمعرفة المتوافرة لدى المتعلّم. وبلغة أخرى فإن المدرّسين الجامعيين بحاجة لأن يحفظوا الطلبة للمشاركة في بناء/ إعادة بناء المعرفة من خلال مواجهة افتراضاتهم المبنية على الخبرة السابقة. وتقتراح الباحثان (٢٠٠٣) ضرورة استخدام كل من أساليب التأمل وإستراتيجيات الاكتساب والمراقبة لتحقيق الأهداف المعرفية وما وراء المعرفية للتعلّم.

(١) التأمل (Reflection): يعد التأمل واحداً من أكثر الممارسات المتمركزة

على المتعلم فعالية والواجب استخدامه بصورة خاصة مع طلبة كليات إعداد المعلمين، فالأدب النفسي يؤكد على أن أفضل الطرق الفعالة لتطوير إمكانية التغيير المفاهيمي لدى الطلبة تستلزم جعل أفكار الطلبة واضحة مع التركيز على الأساليب التي يمكن من خلالها مقارنة وتباين هذه الأفكار مع النتائج والمعلومات المستندة للأبحاث (Dole & Sinatra, 1998). ويتضمن تكنيكات التأمل الموجه ونشر تأملات الطلبة والاستكشاف:

(أ) التأمل الموجه (Directed Reflection): يعد تطوير ممارسين متأملين هدفاً قيماً في برامج إعداد المعلمين (Munby & Russell, 1993)، في جامعة شمالي إلينوي. وتشير الباحثتان (٢٠٠٣) إلى أن التأمل الموجه يمثل سياقاً مفيداً للطلبة لكي يدركوا ويميزوا ويواجهوا معرفتهم السابقة، وعلى سبيل المثال فإن طلبة مادة علم النفس التربوي يوجهون للتأمل بشأن التطبيقات التعليمية التي اقترحتها العديد من نظريات التعلم. فعلى سبيل المثال عندما يتعلمون عن نظرية باندورا (Bandura) في التعلم الاجتماعي فإنهم يعيشون خبرة التعلم من خلال النمذجة (Modeling)، وعندما يتعلمون عن مفهوم البنائية الاجتماعية عند فايغوتسكي (Vygotsky)، فإنهم يخبرون التعلم من خلال التعليم المتبادل (Brown & Palinscar, 1987). وفي كل مرة يشاركون فيها في مثل هذا التطبيق فإنهم يوجهون للتأمل بشأن مزايا ومساوئ تلك الخبرة لكي يساعدهم ذلك على التعلم. وعندما يتبادل الطلبة تأملاتهم فإنهم يبدؤون في تقدير تنوع إدراكات الأفراد التي يحملها زملاؤهم. ويمثل هذا خطوة واحدة نحو أن يصبحوا واعين لتفضيلاتهم في التعلم ولتقدير أن طرقهم المفضلة في التعلم قد لا تكون مناسبة للأشخاص الآخرين. (ب) نشر تأملات الطلبة: يتيح نشر نتاج تأملات الطلبة في مجلة علمية خاصة بالكلية المجال للمدرسين لكي يصبحوا واعين بمعرفة وفهم الطلبة. وهذا التكنيك قد يؤدي لتبادل بناءً حيث يبني المدرس تعليمه على معرفة الطلبة السابقة ويتمكن من مواجهتهم بالمفاهيم الخاطئة ومن تناول ميولهم واهتماماتهم. (ج) الاستكشاف [Explorer]: يعد من التكنيكات الأخرى المستخدمة في التأمل الموجه الهادف لتشجيع التعلم البناء، وهو من الأساليب

الشائعة والمستخدمة في جامعة شمالي إيلينوي، وذلك في كل من مستوى تعليم البكالوريوس والدراسات العليا. والاستكشاف هو عبارة عن كلمة تتضمن الأحرف الأولى من كلمات: افحص [Examine]، وزاوج [Pair]، واستمع [Listen]، ونظم [Organize]، وابحث [Research]، وأخيراً قيّم [Evaluate]، وغالباً ما يسجل الطلبة حدوث تغيير في مفاهيمهم بعد تعرضهم لخبرة هذه العملية. ففي حالة فحص الآراء، تقدم للطلبة عبارة مثيرة للجدل ويطلب منهم أن يلزموا أنفسهم بموقف معين ذي صلة بهذه العبارة. وفي حالة تطوير الأزواج، فإن الطلبة الذين يوافقون على العبارة الجدلية يرفعون يدهم اليمنى، في حين أن الطلبة الذين لا يوافقون يرفعون يدهم اليسرى، ثم يقوم الطلبة بالتوجه نحو زملائهم فرادى بحيث يتمكنون من مسك يد الطلبة المخالفة لأيديهم، وفي حالة الاستماع، يأخذ كل فرد من الثنائيات دوراً لشرح موقفه ويوجه المدرّس الطلبة إلى الاستماع بكفاءة للفرد الآخر لكي يتمكن من تلخيص ما قاله الفرد الآخر وبحيث يصادق المدرّس على تطابق الحديث المكرّر. وفي حالة التنظيم، عندما يتم الاستماع لموقف كل فرد بدقة فإنه يطلب من الطلبة القيام بتنظيم المعلومات ضمن مصفوفة مقارنة/ وتباين، وفي حالة البحث، يقوم كل عضو في الثنائيات بإجراء بحث لتقرير ما الذي يقوله الأدب النفسي بشأن الأوضاع التي تجعل أياً من الرأيين المخالفين صحيحاً، وأخيراً في عملية التقييم يتبادل كل عضو في كل ثنائي نتائجه ويتفقان على صحة العبارات المستندة إلى البحث والدراسات السابقة. وتوفر مواد التعلم والدافعية في مساقات علم النفس التربوي خلفية جيدة للمدرّسين الجامعيين لكي يحلّوا ممارساتهم المتمركزة على المتعلّم، كنظرياتهم في المعرفة ونظريات التعلم التي يستندون إليها وكفاءتهم وما إلى ذلك.

(٢) الاستراتيجيات (Strategies): تمثل استراتيجيات الاكتساب والمراقبة (Acquiring and monitoring)، في التعلم والتفكير البؤرة الجوهرية في العوامل المعرفية وما وراء المعرفية، وحسب المبدأ رقم (٢) أهداف عملية التعلم، فإن المتعلّمين الناجحين بحاجة لأن يتعلموا كيفية تطوير صور من المعرفة متماسكة

و ذات معنى. ويتعلق المبدأ رقم (٤) بمخزون استراتيجيات التفكير والمجادلة، كما يشير المبدأ رقم (٥) للمراقبة ما وراء المعرفية للعمليات العقلية. ولتناول هذه المبادئ النفسية الخاصة بنموذج التعلم المتمركز حول المتعلم، فإن الباحثين بيرس وكالكمان (٢٠٠٣) طلبتا من الطلبة أن يستخدموا ويتأملوا في العديد المتنوع من استراتيجيات الدراسة. وبعد أن يتعلم الطلبة كيفية استخدام استراتيجيات تعلم خاصة كالتدرب [Rehearsal]، والتفصيل والإسهاب [Elaboration]، والتنظيم [Organization]، والتصفح والمراجعة السريعة [Skimming]، وتوليد الأسئلة [Question generation]، يطلب إليهم أن يختاروا مناهج تعلم مناسبة للمواد المطلوب منهم تعلمها، وأن يطبقوا ويقيموا فعالية تلك الاستراتيجيات في سياقات موقفية مختلفة وأن يقرروا كيفية تكييف كل إستراتيجية للاستخدام التالي. ويعد التعلم المستند إلى المشكلات (Problem-based learning (PBL)، أحد أنواع تلك السياقات الموقفية. وكمثال على ذلك تصف الباحثان (٢٠٠٣) كيفية دمج هذا السياق في مساقات علم النفس التربوي، من خلال طرح إحدى المشكلات على الطلبة كما يلي "كيف تعرّف وتتناول حاجات الطلبة في صف مزود بكاميرات فيديو"، والمطلوب من الطلبة أن يطوروا مصفوفات [Matrices] تمثل أساليب مختلفة قامت من خلالها نظريات علم النفس التربوي بتفسير والاستجابة لحاجات الطلبة التي تتم ملاحظتها، ويصبح الطلبة من خلال تطويرهم للمصفوفات قادرين على تصوّر والتعبير عن جوانب القوة والضعف في التطبيقات المستندة إلى تلك النظريات. وضمن هذا المنهج فإن الطلبة يفحصون المشكلات من وجهات نظر مختلفة. ويعد الاشتراك في هذه الممارسة تحدياً يواجه كل مدرس وتربوي جديد، من الذين ينزعون للقفز للنتائج وحل المشكلات قبل أن يتم تحديدها بصورة تامة.

ثانياً: العوامل الدافعية والوجدانية (Motivational and Affective

Factors): ترتبط الدافعية بصورة أكيدة بالأوضاع التعليمية التي يتوقع خلالها من الطلبة استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي. ويستلزم بذل الجهد واستخدام استراتيجيات المراقبة وضع الدافعية في الاعتبار. وتتضمن المبادئ

ذات الأرقام من (٧-٩) عبارات مثل "تتأثر الدافعية للتعلم بمعتقدات واهتمامات وميول وأهداف الفرد... كما أن الدافعية الداخلية تستثار بواسطة مهمات ذات صلة بالميول الشخصية وتتوفر فيها فرص الخيار والضبط الشخصي". ويمكن للمدرسين تعزيزاً لخيارات الطلبة، الاستفادة من ميول الطلبة وتفضيلاتهم للتعلم من خلال تشجيع إدراكهم للاستقلالية المرتبط بتوفير المدرسين الخيارات لهم. فعلى سبيل المثال في مادة علم النفس التربوي يمكن أن يكون الطلبة مسؤولين عن خيارات متعددة من مثل: ما هي الواجبات الدراسية الواجب إكمالها، وكيفية وموعد إنجاز ذلك، ومع أي من الزملاء يمكن إتمام هذه المهام. كما يعد أحد الأساليب المتمركزة على المتعلم لتحقيق إشباع للدوافع الخاصة بالطلبة تحميلهم مسؤولية تطوير بدائل ذات صلة بالواجبات دراسية - على أن تتم مناقشتها مع المدرس- وذلك في حال أنهم لا يعتقدون أن المهمة المطلوب منهم أدائها في الخطة الدراسية مناسبة لهم.

ثالثاً: العوامل التطورية والاجتماعية (Developmental and Social Factors):

يؤكد المبدأ رقم (١١) على أهمية التفاعل والاتصال الاجتماعي. ويوجه الطلبة في جامعة شمالي إلينوي لكي يتأملوا ويفكروا بخبراتهم ضمن مجموعات تعاونية. وتتضمن المشاريع الموصوفة في الخطة الدراسية تعريفاً للتعاون ولتناوله لحاجات الطلبة الفردية، وأنه يستلزم تركيب ودمج الاقتراحات التي أشارت إليها نظريات علم النفس التربوي في مجال تطوير الدروس التعليمية. وتستلزم بعض المشاريع تشكيل المجموعة استناداً إلى اختيار الطلبة لزملائهم ضمن المجموعة الواحدة، وتتضمن كل من هذه المشاريع واجبات فردية تستلزم من الطالب أن يطور أفكاره بنفسه قبل دمج أفكاره مع الزملاء الآخرين، والفكرة الأساسية هي تطوير المجموعة لتركيب نهائي، وتستند درجات الطلبة إلى الأفكار التي ساهموا بها بصورة فردية داخل المجموعة (Johnson & Johnson, 1989)، وبعد عرض كل مشروع يقوم كل طالب بتعبئة تقدير جمعي لزملائه من خلال تحليله لمدى مشاركة كل منهم في العملية الجماعية، ومن ثم يتم تمريره لجميع أعضاء المجموعة تبعاً. وبلي ذلك تسليم كل طالب

التقديرات التي سجلت عنه. ومن الأمثلة على الأسئلة التي يطلب من كل طالب الإجابة عليها: هل كان الطالب مهيمناً مسيطراً؟ منتبهاً؟ مهملاً للمهام؟ متعاطفاً متعاوناً؟ مدى تقارب وجهات النظر داخل المجموعة الواحدة؟

رابعاً: عوامل الفروق الفردية (Individual Differences Factors): تتناول المبادئ الثلاثة الأخيرة وخاصة ذات الأرقام (٢١ و ١٣) الفروق الفردية في التعلم، كما يتناول المبدأ رقم (١٤) وضع معايير ومهام متحدية. وترى الباحثتان (٢٠٠٣) أن إتقان المواد المطروحة في المساقات الجامعية يعد أمراً أساسياً لدى التربويين. وللوصول إلى هذه النتيجة فإن المدرسين الجامعيين مطالبون بتطبيق تقدير درجات الإتقان المنسوبة إلى محكات محددة، ويقصد بذلك أن الطلبة يجب أن يكملوا واجباً دراسياً واحداً على الأقل لكل هدف من أهداف المساق الجامعي (كما هي محددة في الخطة الدراسية التي يضعها المدرس)، ولا يفترض حصول الطلبة على درجات نجاح من أول محاولة إنجاز مهمة، إنما قد تتكرر المحاولة إلى أن يتأكد المدرس أن الطالب قد أتقن تحقيق الهدف التعليمي (Pierce & Kalkman, 2003).

وامتداداً لتطبيق منهج التعليم المتمركز على المتعلم في جامعة شمالي إيلينوي، يعد استخدام أدوات تقييم ممارسات التمرکز على المتعلم في التعليم العالي (Assessment of Learner-Centered Practices, Higher Education (ALCP-HE), McCombs, 1997, 1999; McCombs, 2003b; McCombs & Pierce, 1999)، من الفنيات الرئيسية لتوجيه استعدادات الطلبة الجامعيين، وتتضمن هذه الأدوات التقييمية فقرات متمركزة على المتعلم تتعلق بالأهمية المدركة لدى الطالب فيما يتعلق بتناول وتوجيه حاجاته الاجتماعية والنفسية والجسدية، بالإضافة إلى فقرات تتعلق بالاعتقادات غير المتمركزة على المتعلم المتضمنة أن القدرات الفطرية هي سمات ثابتة، وذلك من أجل تتبع معتقدات الطلبة (خاصة الذين يدرسون تخصصات لكي يصبحوا مدرسين) المرتبطة بأهمية تمييز وإدراك الفروق الفردية لدى المتعلمين من خلال تقدم الطلبة

الجامعيين نحو أن يصبحوا مدرّسين حقيقيين (Pierce et al., 2002) ويمكن للتربويين في التعليم الجامعي استخدام أدوات تقييم ممارسات التمرّكز على المتعلّم [ALCP] هذه كجزء من بطارية قياس كاملة لتصميم برامج تعليمية من أجل التطور المهني المتكامل، وهذا يتضمن أن مبادئ التمرّكز على المتعلّم تعمل من خلال عدد من المستويات المختلفة، وأن الجامعات والكليات توفر فرصاً فريدة لتوجيه والنظر في تطوير ممارسات ومعتقدات التمرّكز على المتعلم لدى الطلبة الذين يستعدون للالتحاق بمهنة التعليم والذين هم في طريقهم للتحويل من طلبة إلى مدرّسين (Pierce & Kalkman, 2003).

تجربة جامعة سيتاديل: كلية ساوث كارولينا العسكرية (The Citadel, The Military College of South Carolina)

تستند تجربة كلية العلوم التربوية في جامعة سيتاديل إلى استخدام نموذج التعليم المتمركز على المتعلّم، وتشير الباحثتان داردين وريتشاردسون- جونز (Darden and Richardson-Jones, 2003)، من جامعة سيتاديل، اللتان تتبنيان هذا المنهج إلى ضرورة وأهمية التعاون بين أعضاء الهيئة التدريسية في كل من كلية العلوم التربوية والكليات الدراسية الأخرى، وذلك في أي برنامج تعليمي لإعداد المعلمين. وتصف الباحثتان (٢٠٠٣)، تجربتهما الواقعية التي حدثت نتيجة التعاون ما بين المدرّسة ريتشاردسون- جونز، وهي مدرّسة جامعية متخصصة في علم النفس التربوي تعمل في كلية التربية وتدرّس مواد جامعية لتخريج معلمي علوم، ولديها اهتمام في تحسين التعليم، مع المدرّسة داردين، وهي مدرّسة متخصصة في علم الوراثة وتدرّس مواد علم الأحياء، ولديها اهتمام في أفضل الطرق التي قد يتعلم بها الطلبة مواد العلوم، وبصورة خاصة المفاهيم المجردة. وتصف الباحثة داردين (٢٠٠٣) من منظور التعليم الجامعي المتمركز على المتعلم، مخطط تعليم مساق علم الوراثة الذي تقوم بتدريسه لطلبة في مستوى الدراسات العليا والبيكالوريوس من الذين يتخصصون في مجال التعليم، ولطلبة في مستوى البكالوريوس من الذين يتخصصون في علم الأحياء.

وتستشهد الباحثتان (٢٠٠٣) بقول بعض الباحثين (Brabeck & Shirley, 2003, p. 371)، حول أهمية ودور التعاون بين المدرسين الجامعيين ذوي التخصصات المختلفة في تحسين النواتج التعليمية والتربوية كما يلي: " عندما يحدث التعاون بين أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم الإنسانية والعلمية والتربية، فإن التعليم والمضمون يتبادلان المعلومات بطرق خلاقة"، ويحدث هذا التعاون بهدف تغيير أسلوب التعليم الجامعي نحو التمرّكز على الطالب (Van Sickle & Kubinec, 2003)، وذلك لمواجهة المصاعب الخاصة بتعليم مواد جامعية صعبة كمواضيع العلوم.

بناء مساق علم الوراثة بأسلوب التمرّكز على المتعلّم

تقدّم داردين وزميلتها (Darden & Richardson - Jones, 2003) شرحاً فيما يلي لواقع تجربتها في بناء مساق علم الوراثة بأسلوب التمرّكز على المتعلّم، وجاء ذلك من خلال استخدام استراتيجيات تعلّم يمكن استخدامها في أي موقف تعلم وليس في مادة علم الوراثة فقط: يعد علم الوراثة مساقاً غزير المضمون (Content course)، بمعنى أن الطلبة يجب أن ينهوا المادة ولديهم معلومات أساسية عن علم الوراثة، ويحتاجون إليها في مساقات أخرى أو امتحانات أخرى شاملة، ويتألف المساق من عنصري المحاضرة والمختبر، وتُخبر المدرسة الطلبة في اليوم الأول للدراسة أن التركيز في هذا المساق سيكون على تعلمهم وأن جميع الأنشطة توجه وتدار لمساعدتهم على تطوير مهارات تعلّم فعالة.

المحاضرات: تستخدم العديد المتنوع من الفنيات خلال المحاضرة لتشجيع التعلّم النشط من مثل: (١) فكر- زاوج - تبادل: وتستلزم هذه الفنية من الطلبة التفكير وتسجيل الملاحظات بشأن موضوع معين، وبعد دقيقة يتم توزيع الطلبة إلى مجموعات لمناقشة الموضوع المحدد لمدة دقيقتين، وبعد تبادل المجموعات الثنائية لإجاباتها يتم تنظيم المعلومات على اللوح الأسود، وهذه طريقة فعّالة لكي يشعر المدرس بما يستطيع ولا يستطيع الطلبة القيام به. (٢) الامتحانات القصيرة: وهي فنية لمراجعة استيعاب الطلبة لمواد المحاضرة السابقة بطريقة

سريعة ويتم فيها توزيع مجموعة من البطاقات على الطلبة أثناء دخولهم إلى غرفة الصف، وكل مجموعة بطاقات تتضمن الأحرف (أ، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د) ويعمل الطلبة ضمن مجموعات للإجابة على السؤال المطروح على السبورة المتضمن بدائل إجابات بأحرف مماثلة لما يحملون من بطاقات. وبعد مضي ١٥ دقيقة يطلب منهم رفع البطاقة التي تحمل رمز الإجابة الصحيحة. (٣) الأنشطة النمذجة: تعد معظم مفاهيم علم الوراثة مفاهيم مجردة تتعامل مع الجزيئات التي لا يمكن للطلبة رؤيتها. وتعد أنشطة النمذجة من خلال استخدام المواد الشائعة كالخيوط القطنية ولفائف منظفات الغليون والخرز، طرقاً لجعل الطلبة يقلدون ويتصورون ما تفعله جزيئات الأنسجة. (٤) التمارين. الاختبار القبلي [Pre-test]: يعطى الطلبة في اليوم الأول للدراسة امتحاناً بيتياً [Take-home exam]، كما يستخدم أسلوب اختبار الكتاب المفتوح [Open-Book exam]، كاختبار قبلي لتقدير الخط القاعدي للمعلومات التي يجب أن تكون متساوية عند جميع الطلبة. ويعطى الطلبة مدة أسبوع لإنجاز الامتحان بعد توقيعهم على تعهد بعدم الاستعانة بأحد. ولكن يسمح لهم بالاستفسار من المدرّس حول المراجع (كتب في علوم الأحياء العامة) الممكن الاستعانة بها للوصول للإجابة المطلوبة.

الواجبات البيتية: يحدد المدرّس للطلبة مشكلة أو أكثر أسبوعياً وعليهم إعادتها لكي تعطى درجة. ويشجع الطلبة على العمل الجمعي ومناقشة الحلول. والهدف هو مساعدة الطلبة على التعرّف على عدم فهمهم أو ضعفهم قبل الامتحان الدوري الذي يجريه المدرّس على مادة المحاضرات. كما أن مراجعة الواجب البيتية طريقة مفيدة لتعليم المفاهيم التي درّست للطلبة مراراً ويعتقد الطلبة بأنهم قد تعلموها، فالطلبة يبدون تركيزاً واهتماماً أكبر عندما يكون لديهم هدف تعلّم محدد مثل تعلم كيفية حل مشكلة فشلوا في حلها.

البحث عن الدراسات السابقة: بالرغم من أن الكتب الدراسية المقررة توفر المواد العلمية بأسلوب منظم بصورة منطقية، إلا أنها لا تقدمها بطريقة مشوقة، ولكي يصبح الطلبة متعلمين طوال حياتهم فإن ذلك يستلزم أن

يستعيدوا ويتذكروا ويقيّموا المعلومات العلمية. وتعد طريقة قراءة الأبحاث السابقة الأصلية من أفضل الأساليب الفعالة لتحقيق هذين الهدفين، هذا بالإضافة إلى أساليب إعداد تقرير الكتاب الاختياري واختبارات المحاضرات والحوارات القانونية والأخلاقية والامتحانات النهائية.

المختبر: يطلب من الطلبة خلال حصص المختبر القيام بتكرار الأنشطة التدريبية عدة مرات، باستخدام العديد المتنوع من الأشكال. ولأن الطلبة في تقييمهم للمادة في الفصل السابق أشاروا إلى أنهم لا يجدون فائدة من الانتظار والتجول داخل المختبر انتظاراً لانتهاء فترة الحضانة الخاصة بالتجربة، لذا أصبحت هذه الفترات تستغل للقيام بأنشطة نموذجية. مجموعات المختبر: يعمل الطلبة ضمن ثنائيات ويتشاركون المواد والأجهزة، لكن كل فرد مسؤول عن إعداد بياناته، كما يتم تشجيعهم على بث الأفكار لبعضهم البعض والعمل كمجموعة مختبر. قوائم نتائج المختبر: لضمان حضور الطلبة إلى المختبر وهم مستعدون (من خلال قراءة تمارين المختبر)، يفترض أن يحضر كل طالب قائمة عمل توضح أنشطة المختبر التي سيقومون بها بالإضافة إلى التقديرات الزمنية التقريبية اللازمة لإنهائها، ومن ثم يقومون بطي الورقة من المنتصف حيث يكون جدول الأنشطة التي سيبدأ الطالب فيها العمل بالمختبر في يسار الورقة، وإذا أضعافها، يخسر درجات من التقرير الخاص بالمختبر الذي سيقوم بإعداده. وعندما يسلمون التقرير فإن النصف الفارغ الآخر من الورقة يجب أن يعبأ بوصف تفصيلي لكل خطوة، ويهدف هذا النشاط إلى تعليم الطلبة أنهم يحتاجون إلى مهارات معينة بارعة ودقيقة للعمل في المختبر، بالإضافة إلى فهمهم الفكري للعلم الذي يكمن وراء هذه التجربة. تقارير المختبر: تدون تجارب المختبر التدريبية وفق صيغة علمية معيارية تتضمن المقدمة والفرضيات والطريقة والمراجع (وهي التي يتم تدوينها مسبقاً على قائمة العمل)، بالإضافة إلى النتائج التي يتم الوصول إليها عملياً داخل المختبر. ويتم توجيه الطلبة بشأن أنواع المواد المتوقع أن يشملها كل قسم من تقرير المختبر النهائي، ولكونهم يقومون ببحث سيضاف للأدب الخاص بالموضوع العلمي، فهم مطالبون بأن

يواصلوا إظهار هذه المهارة من خلال توفير المقالات العلمية ذات الصلة المتوفرة في الأدب العلمي السابق لتغطية جزء المراجع الخاص بتقرير المختبر.

ويمكننا من العرض السابق أن نستخلص أن التجارب البحثية لتطبيق التعليم المتمركز على المتعلم قد حظيت بنتائج ايجابية في أوساط أعضاء هيئة التدريس والطلبة الجامعيين، كما أن معلومات الدراسات السابقة عرضها قد أجمعت على أن جميع المكونات والمتغيرات الدراسية التي أشار الطلبة إلى أنها تزيد من دافعيّتهم للتعلّم والبقاء والاستمرار في الدراسة، هي أيضاً الأوضاع والشروط التي أجمع معظم الباحثين (Darden & Richardson-Jones, 2003; Deci & Ryan, 1991; McCombs & Whisler, 1997; Pierce & Kalkman, 2003) على أنها تمثل وتعكس توفر شروط التعلّم المتمركز على المتعلم والتي تعزّز دافعية الطلبة للتعلّم وهي: تلبية حاجات الإتيقان والفاعلية الذاتية والفهم والتعبير عن الذات والضبط والمسؤولية والمشاركة والانشغال مع الآخرين والقرب واكتساب واستخدام مهارات التعلّم المنظم ذاتياً مدى الحياة.

وكما رأينا من خلال استعراض الدراسات السابقة والتجارب العملية التي أجرتها بعض الجامعات التي فحصت وتحققت من مدى كفاءة منهج التمركز على المتعلم، فإن النموذج الحديث للجامعات المتمركزة على المتعلم يستلزم ويقتضي من الجامعات أن تقود وتوجه مواهب مدرّسيها العقلية والفكرية والبحثية للعمل بجد ونشاط من أجل تقييم جودة تعلّم الطلبة المرتبط بمنهج التعليم المتمركز على المتعلم، ويعد قياس التعلّم ضمن هذا النموذج، أمراً ضرورياً في جميع مستويات الأداء الوظيفي للجامعة.... من الغرف الصفية للدوائر العاملة إلى الجامعة ككل. ويعد نموذج المسح الوطني لمشاركة الطلبة (National Survey of Student Engagement, (NSSE, 2002; Cross, 2002)، من أشهر وأكفأ الأدوات المستخدمة لتقييم الطلبة لجو الحرم الجامعي ومناسبتها للتعلّم البناء، من خلال التعبير عن مدى مشاركتهم في الأنشطة التعليمية داخل الصف وخارجه، وتبرز قيمة هذا المسح بأنه يُطلع الجامعة على ما تفتقر إليه

لتحسين شروط التعلم داخل الحرم الجامعي، وتستند هذه الأداة إلى قاعدة واسعة من نتائج البحوث المطبقة في مجال التعلم، ويتضمن هذا المسح ويغطي أيضاً المبادئ السبعة الأساسية للممارسة الجيدة في التعليم (Chickering & Gamson, 1987; Cross, 2002; Pitter, Jarcho, Aldrich, & Pietras, 1995)، التي وضعت ترجمة للمبادئ النفسية الخاصة بنموذج التمرّكز على المتعلم.

إجراءات الدراسة

أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها

يتألف مجتمع الدراسة من مجموعة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الحكومية (ملحق رقم ٣) ويناhez عددهم (ن=٤٣٥٥)، عضو هيئة تدريس (وزارة التربية والتعليم والبحث العلمي، ٢٠٠٥-٢٠٠٦). وتمثّل الإناث ما نسبته (١٦٪)، مقابل الذكور الذين يمثلون نسبة (٨٤٪). وتم اختيار عينة الدراسة منهم بالطريقة العرضية (Incidental sampling)، من مجموع أعضاء الهيئة التدريسية الذين أمكن الوصول إليهم وأبدوا استعدادهم للاستجابة لأداة الدراسة. تألفت عينة الدراسة من مجموعة (ن=٢٤٠) أستاذاً (ن=١٥) وأستاذ مشارك ومساعد (ن=٢٠١)، ومساعد بحث وتدريس (ن=٢٤)، من الذكور (ن=١٨٠)، والإناث (ن=٦٠)، من كليات إنسانية (ن=١٧٦)، وعلمية (ن=٦٤)، من أعضاء هيئة التدريس العاملين في ثلاث جامعات حكومية وهي: الهاشمية (ن=١٠٩)، والأردنية (ن=٩٢)، واليرموك (ن=٣٩). وبلغ متوسط عمر أفراد العينة (م=٦٢،٤٨، وبانحراف معياري (ع=٤٠،٧).

ثانياً: أدوات الدراسة

مسح الممارسات الصفية للمدرّسين (Teacher Classroom Practices Survey) (ملحق رقم ٤): ويتألف من خمس وعشرين عبارة، وأمامها مقياس متدرج مكون من أربع رتب هي: أبداً إلى دائماً، حيث تعطى أبداً درجة واحدة ودائماً أربع درجات، وتتراوح الدرجة الكلية من (٢٥-١٠٠، أو من ١-٤). وتشير

الدرجات العالية إلى انطباق ممارسات التمرّكز على المتعلّم على المفحوص. وهو يستعمل كأداة للتقييم والتقرير الذاتي. وتصف عبارات هذه الأداة التي وضعها المختبر التعليمي الإقليمي لأواسط قارة أمريكا (Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL), 1994; McCombs & Whisler, 1997, pp. 67-68)، وجعلها متوفرة للمدرّسين والباحثين على الصفحات الإلكترونية (1997, Instructor Belief Self-Assessment)، ممارسات المدرّس الذي يركّز على تبني وإتباع المبادئ النفسية الخاصة بمنهج التمرّكز على المتعلم. وطورت ماكومز وبيرس (1999, McCombs and Pierce)، فيما بعد نسخة من هذا المسح خاصة بالتعليم العالي ضمن تطويرهما لأدوات تقييم ممارسات التمرّكز على المتعلم (Assessment of Learner Centered Practices-High Education, ALCP-HE)، هذا وتهدف أداة مسح الممارسات الصفية للمدرّسين إلى مساعدة المدرّسين على المصادقة على تقيدهم بشروط التعليم المتمركّز على المتعلّم في المرحلة الجامعية من مثل مراعاة العوامل المعرفية وما وراء المعرفة والوجدانية والتطورية والفروق الفردية والدافعية والعوامل الشخصية والاجتماعية من خلال إنشاء علاقات إيجابية مابين الأشخاص، والتكيف مع حاجات تعلّم الطلبة، وتسهيل عملية التعلم وتوفير الفرص لإشباع حاجات التعلم الفردية والاجتماعية وتشجيع التحدي والمسؤولية الفردية، التي برهنت الدراسات (1997, McCombs & Lauer, 2003, Weinberger & McCombs)، على ارتباطها الوثيق بدافعية المتعلم وسوائه النفسي، ومن الأمثلة على هذه العبارات "أزود الطلبة بالتشجيع والدعم العاطفي الإيجابي"، "أشجع الطلبة على تحدي أنفسهم أثناء التعلّم"، "أساعد الطلبة على تقدير قدراتهم". وتشير التحليلات الإحصائية التي أجرتها إحدى الدراسات (2002, Pierce et al.)، للتحقق من صدق هذه الأداة وخصائصها السيكمترية على عينة من أعضاء هيئة التدريس الجامعي، إلى أن قيمة مؤشر ألفا كرونباخ (الاتساق الداخلي) لهذا المسح بلغت ٠,٩٢، كما ارتبطت نتائجها بالفاعلية الذاتية للمدرّسين الجامعيين. (35. = r)

($P < .01$)، وبمعتقداتهم المتمركزة على المتعلم ($r = .327, p < .00$)، مما يشير إلى صدق الأداة وكونها تقيس ما وضعت لقياسه.

دلالات الصدق الظاهري للأداة: قامت الباحثة بترجمة فقرات مسح الممارسات الصفية المتمركزة على المتعلمين إلى اللغة العربية، ثم عرضت الأداة على أحد المتخصصين في الترجمة لترجمة الفقرات ثانياً من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، وقد تبين وجود درجة عالية من التطابق بين الفقرات الإنجليزية كما وردت في المقياس الأصلي والفقرات الإنجليزية كما تم ترجمتها من المترجم المتخصص، وبذلك تم اعتماد ترجمة الفقرات من الإنجليزية إلى العربية. وبهدف التحقق من دلالات صدق محتوى الأداة وبالتحديد صدقها الظاهري تم عرضها على ستة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية حيث أبدوا آراءهم حول مدى وضوح الصياغة اللغوية لفقرات المقياس وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

ثبات الأداة: بلغ معامل الثبات للأداة بطريقة إعادة الاختبار باستخدام معادلة بيرسون ($r = .76, p < .00$)، بفارق زمني مدته ثلاثة أسابيع، باستخدام عينة مؤلفة من ثلاثين عضواً من أعضاء هيئة التدريس (١٢ ذكوراً و١٨ إناثاً)، كما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للأداة ($r = .71, p < .00$)، وبهذا اعتبرت القائمة أداة صالحة للاستخدام في الدراسة الحالية تبعاً لما توفرت لها من دلالات صدق وثبات.

تطبيق الأداة وجمع البيانات: بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة العرضية وتألفت من مجموعة الأساتذة الجامعيين ممن يحملون رتباً أكاديمية تراوحت ما بين الفئات الثلاثة: أستاذ، وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد (تم تجميعها سوياً لأغراض الدراسة الحالية)، ومساعد بحث وتدرّيس، من الذين أبدوا تعاوناً في الاستجابة لأسئلة أداة الدراسة، وتم إرسال القائمة إلى العينة بواسطة مجموعة من طلبة الدراسات

العليا في الجامعة الهاشمية لتعبئتها وإعادتها بعد أسبوع على الأقل (Pierce et al., 2002). وطبقت أداة الدراسة على ٢٥٣ عضو هيئة تدريس جامعي في الجامعات الثلاث، وبلغ العدد النهائي للاستبانات التي اعتبرت مكتملة الإجابة (٢٤٠) نموذجاً.

ثالثاً: المعالجة الإحصائية للبيانات

للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بمدى ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في الجامعات الأردنية لأسلوب التعليم المتمركز على المتعلم، ونظراً لكون الدراسة تستند إلى المنهج الوصفي والتحليلي، تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي وبالتحديد حساب الأعداد والتكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب، وكذلك استخدام اختبار "ف" لتحليل التباين الأحادي لفحص دلالات الفروق بين نتائج المستجيبين على مسح ممارسات المدرسين (المتغير التابع)، التي تعود لمجموعة المتغيرات المستقلة الخاصة بالدراسة. واستخدمت رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS/ PC) في تحليل بيانات هذه الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول " ما مدى ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في الجامعات الأردنية لأسلوب التعليم المتمركز على المتعلم؟"، تم حساب الأعداد والتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحراف المعياري والرتب لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مسح الممارسات الصفية للمدرسين.

ويوضح الملحق رقم (٤) توزيع الأعداد والتكرارات لمتوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس على أداة الدراسة، كما يوضح الملحق رقم (٥) الترتيب التنازلي للفقرات حسب المتوسطات الحسابية للإجابات على مسح الممارسات الصفية للمدرسين.

كما ويوضح جدول رقم (١) أدناه النتائج الإجمالية لتوزيع الأعداد والنسب المئوية الكلية لأفراد عينة الدراسة (ن=٢٤٠) حسب تكرارات اختياراتهم (دائماً، غالباً، أحياناً، أبداً) على فقرات تلك الأداة.

جدول رقم (١)

توزيع الأعداد والنسب المئوية الكلية لأفراد عينة الدراسة (ن=٢٤٠) من أعضاء هيئة التدريس حسب تكرارات اختياراتهم (دائماً، غالباً، أحياناً، أبداً) على فقرات مسح ممارسات المدرسين الصفية

المجموع	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
بالأرقام (٢٤٠)	٥٤	٣٠	٧٢	٨٤
النسبة المئوية (١٠٠٪)	(٢٢,٥٪)	(١٢,٥٪)	(٣٠٪)	(٣٥٪)

وتشير نتائج هذا السؤال إلى أن عدد الذين أشاروا إلى أنهم (دائماً) يمارسون الأساليب المتمركزة على المتعلم، بلغ (٥٤) عضو هيئة تدريس جامعي، أي ما نسبته (٢٢,٥٪)، من مجموع أفراد العينة المؤلفة من (٢٤٠) عضواً، كما أن عدد الذين أشاروا إلى أنهم (غالباً) ما يمارسون هذه الأساليب بلغ (٣٠) عضواً أي ما نسبته (١٢,٥٪)، وأن عدد الذين أشاروا إلى أنهم (أحياناً) يمارسون هذه الأساليب، بلغ (٧٢) عضواً، أي ما نسبته (٣٠٪)، وأخيراً، فإن عدد الذين أشاروا إلى أنهم (أبداً) لا يمارسون الأساليب المتمركزة على المتعلم بلغ (٨٤) عضو هيئة تدريس جامعي، أي ما نسبته (٣٥٪) من المجموع الكلي للعينة. وتتسجم هذه النتيجة جزئياً مع نتائج إحدى الدراسات (Vega & Tayler, 2005)، التي أشارت إلى أن ما نسبته (٦٠٪) من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الممارسات المتمركزة على المتعلم بمعدل شهري، ودراسة أخرى (Waskow, 2006)، أشارت إلى تفاوت أعضاء هيئة التدريس في ممارستهم لسلوكات التمركز على المتعلم، كما وتعكس هذه النتائج أن بعض المدرسين الجامعيين ما زالوا غير مؤمنين وبالتالي غير ممارسين لأساليب التمركز على المتعلم. وقد يعود ذلك بصورة جزئية لأن البعض من هؤلاء المدرسين يتجاهلون

هذا التوجه الجديد في التعليم الجامعي، أو يفتقرون إلى الاهتمام بالنظريات التعليمية أو التوجهات التعليمية السائدة (Waskow, 2006)، أو أنهم ما زالوا متشككين وخائفين مما سيحدث لنظام الصف جزاء تطبيق مثل هذه الممارسات، خاصة عندما يعطى الطلبة بعض الخيار والتحكم والضبط لعملية تعلمهم (McCombs & Whisler, 1997). كما تشير نتائج الرتب (الملحق رقم ٥) إلى شيوع ونوعية المعتقدات الإنسانية التي تقف وراء الممارسات الصفية المتمركزة على المتعلمين لدى عينة الدراسة، فقد أشارت هذه النتائج إلى أن فقرتي (رقم ٢٤ و ١٣) المتعلقة باحترام وتقدير كل طالب بغض النظر عن مستوى انجازه، قد صادق معظم (٨٥٪) أفراد عينة الدراسة على توفرها لديه (انظر ملحق رقم ٤)، مما يشير إلى تبني هؤلاء المشاركين للمعتقدات المتمركزة على المتعلم (Pierce et al., 2002)، وإلى ثقتهم بمهاراتهم التعليمية، فالمدربين الذي يشعرون بالفاعلية الذاتية يتبنون معتقدات وممارسات التمرکز على المتعلم (Ross, Cousins, & Gadalla, 1995). وبالمقابل نرى أن هذه النتائج أشارت على سبيل المثال، إلى أن فقرة (رقم ١٢) التي تنص على "أشجع الطلبة على التعبير عن تفضيلاتهم لأساليب مختلفة في التعلم"، قد صادق معظم (٨٠٪) أفراد عينة الدراسة على عدم توفرها لديه (انظر ملحق رقم ٤)، مما يشير إلى تبنيهم معتقدات غير متمركزة على المتعلم، وعدم التكيف مع حاجات تعلم الطلبة.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني "هل توجد فروق دالة إحصائية بين مدى ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في الجامعات الأردنية لأسلوب التعليم المتمركز على المتعلم تبعاً للجامعة التي يعملون بها (الهاشمية والأردنية واليرموك)، وللرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك ومساعد، ومساعد بحث) ولتخصص الكلية التي يعملون بها (الإنسانية - العلمية) ولنوعهم (ذكر - أنثى)؟"، تم استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين أحادي المتغيرات (Univariate Analysis of Variance- ANOVA)، ويوضح الملحق رقم (٦) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الذكور (ن=١٨٠)، والإناث (ن=٦٠)، في الرتب الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك

ومساعد، ومساعد بحث)، في كل من الجامعات الثلاث (الهاشمية والأردنية واليرموك)، في كل من الكليات الإنسانية والعلمية.

كما ويوضح الجدول رقم (٢) دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مسح الممارسات الصفية للمدرّسين بين أعضاء هيئة التدريس الذكور (ن=١٨٠)، والإناث (ن=٦٠)، في الرتب الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك ومساعد، مساعد بحث)، في كل من الجامعات الثلاث (الهاشمية والأردنية واليرموك)، في كل من الكليات الإنسانية والعلمية، باستخدام تحليل التباين أحادي المتغيرات.

جدول رقم (٢)

دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مسح الممارسات الصفية لأعضاء هيئة التدريس

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
نوع الجنس	١	٣,٧٠٠	٣,٧٠٠	١٨٦	٠.٦٦٧
الجامعة	٢	١٥,٧٥	٧,٨٧٨	٣٩٦	٠.٦٧٣
الرتبة	٢	٤,٣٤٥	٢,١٧٣	١٠٩	٠.٨٩٧
الكلية	١	١٤٧,٢١٢	١٤٧,٢١٢	٧,٤٠٤	٠.٠٠٧*
نوع الجنس × الكلية	١	٣٤,٧٤٦	٣٤,٧٤٦	١,٧٤٧	٠.١٨٨
الجامعة × الكلية	٢	١١,٤٣٠	٥,٧١٥	٢٨٧	٠.٧٥٠
الرتبة × الكلية	٢	٣,٧٩٥	١,٨٩٨	٠٩٥	٠.٩٠٩
الخطأ	٢٢٨	٤٥٣٣,٥٣١			
الكلية	٢٤٠	٦٩٤٧٨١,٠٢٤			

❖ دالة عند مستوى ٠.٠٠١

❖ دالة عند مستوى ٠.٠٥

ويتضح من الجدول رقم (٢) ما يلي: أولاً: أن قيمة النسبة الفائية المحسوبة لتأثير كل من متغيرات نوع الجنس (ذكور - إناث)، والجامعة (الهاشمية - الأردنية - اليرموك)، والرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك

ومساعد، مساعد بحث)، على استخدام الممارسات المتمركزة على المتعلم لا تتعدى القيمة الجدولية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام الممارسات المتمركزة على المتعلم بين الذكور والإناث، أو بين أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الثلاث، أو تبعاً للرتب الأكاديمية الثلاث. ثانياً: أن قيمة النسبة الفائية المحسوبة لتأثير متغير نوع الكلية (إنسانية - علمية)، على استخدام الممارسات المتمركزة على المتعلم تتعدى القيمة الجدولية $(f(7.404) = 6, 76, p = < 001)$ ، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة عند مستوى $(\alpha = 0, 05)$ ، في المتغير التابع (استخدام الممارسات المتمركزة على المتعلم) يعود للمتغير المستقل (نوع الكلية: إنسانية - علمية). وتشير المراجعة المبدئية لمتوسطات مجموعتي الكليات الإنسانية والعلمية (الملحق رقم ٦)، إلى أن مجموعة الكليات الإنسانية ($M=54, 35$) تفوقت على الكليات العلمية ($M=52, 42$) في استخدام الممارسات المتمركزة على المتعلم، كما وتشير المقارنات الزوجية بين متوسطي الفروق إلى أن متوسط الفروق ($M=1, 78$) كان دالاً عند مستوى $(0, 05)$. ثالثاً: أن قيمة النسبة الفائية المحسوبة لتأثير تفاعلات متغير نوع الكلية (إنسانية - علمية) $\times$ كل من نوع الجنس والرتبة الأكاديمية والجامعة لا تتعدى القيمة الجدولية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام الممارسات المتمركزة على المتعلم يعود لتفاعل هذه المتغيرات. وبالرغم من أن معظم هذه النتيجة يشير إلى عدم وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيرات الرتب الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك ومساعد، مساعد بحث)، أو الجامعة (الهاشمية والأردنية واليرموك)، أو نوع الجنس، إلا أنها تشير أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير نوع الكلية، حيث تفوقت أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية على أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية في تقديرهم لممارساتهم الصفية بوصفها متمركزة على المتعلم، وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسة سابقة (Alaedein et al., 2007)، أجريت على عينة عشوائية من طلبة الجامعة الهاشمية، وتوصلت إلى أن الطلبة في الكليات الإنسانية مقارنة بأقرانهم في

الكلية العلمية أدركوا أساتذتهم بأنهم أكثر تَمَرُّكاً على المتعلم بدرجة دالة إحصائية، ومع ما أشارت إليه دراسة (Stodolsky & Grossman, 1995)، من أن مدرّسي الرياضيات مقارنة بمدرّسي العلوم الاجتماعية في الجامعات يفترضون إلى الاستقلالية فيما يتعلق بمضمون المادة، وقد تعود هذه النتيجة أيضاً، لكون أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية ملمّين بنظريات التعلّم والنمو والجوانب النفسية للطلاب، وبسبب طبيعة ومضمون المواد الإنسانية المرتبطة بواقع الحياة، مما يجعلهم مقارنة بأقرانهم في الكليات العلمية، أكثر استعداداً لتحقيق شروط وللممارسة التعليم الجامعي المتمركز على المتعلّم.

ومن الجدير بالإشارة إلى أن نتائج هذا المسح تتضمن وتعكس أيضاً واقعاً مشجعاً لممارسات نموذج التمرّك على المتعلّم بين أوساط الأكاديميين الجامعيين في الأردن، ويفتح المجال أمام التحقق من كفاءة ودور هذا المنهج في جودة التعليم الجامعي، فقد بلغت نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين أشاروا إلى أنهم يمارسون أساليب التمرّك على الطالب ما يقارب (٦٥٪) (غالباً ودائماً وأحياناً)، مما يشير إلى أن معظم المعلّمين في تلك الجامعات يمارسون طرق التدريس المتمركزة على المتعلّم لكن بدرجات متفاوتة، وبالمقابل وجدت نفس النسبة من أعضاء هيئة التدريس الذين لا يمارسون هذا النوع من سلوكيات التعليم، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الممارسات قد تمثّل أعباءً إضافية على عضو هيئة التدريس الذي قد لا يرى مدعاة لبذل الجهد في تطبيق مبادئ قد لا يؤمن بجودها أو ربما لا يكون على دراية بها، هذا مع مراعاة أن تطبيق مثل هذه الممارسات لا يتوقف عند عضو هيئة التدريس فقط، إنما هو نظام مؤسسي كامل يستدعي سياسة عامة داخل المؤسسة التعليمية ويتطلب التزام كافة العاملين في الجامعة بهذه الممارسات ضمن نظام تعلم يميّز ويكافئ الملتمزين به (Flynn, 2003, p.3).

وتتضمن نتائج هذه الدراسة عدة محددات يتعلق أولها بالخصائص السيكومترية للنسخة الإنجليزية والعربية لأداة الدراسة التي لم تكن كافية.

ويتعلق الثاني بأسلوب التقرير الذاتي الذي قد يتحمل درجة من المرغوبية الاجتماعية، ولو أمكن دمج هذا المسح بمسح للطلبة الذين يدرّسهم أفراد عينة الدراسة لأمكن تلافي ذلك بالتحقق من البيانات من خلال درجة الارتباط بينهما، كما أن حجم ونوعية العينة التي اقتصرت على نسبة (٦٪) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، قد جعل إمكانية التعميم محصورة بأفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن نتائج الدراسة الميدانية الحالية يجب التعامل والأخذ بها بحرص.

استنتاجات وتوصيات

لقد سعت الدراسة الحالية للكشف عن مدى ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في عدد من الجامعات الأردنية لأسلوب التعليم المتمركز على المتعلم، وللكشف عن إمكانية وجود فروق في معدلات هذه الممارسة تبعاً لمتغيرات الجامعة والرتبة الأكاديمية وتخصص الكلية والنوع، وأظهرت النتائج أن نسبة (٣٥٪) من أعضاء هيئة التدريس، أشاروا إلى أنهم (أبداً) لا يمارسون الأساليب المتمركزة على المتعلم، وأن نسبة (٢٢,٥٪)، أشاروا إلى أنهم (دائماً) يمارسون الأساليب المتمركزة على المتعلم، كما أظهرت النتائج أيضاً، أن أسلوب التعليم المتمركز على المتعلم يمارس بدرجة متساوية نسبياً من قبل أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في مختلف الجامعات الأردنية من الجنسين وفي مختلف الرتب الأكاديمية، وأن هناك فروقاً دالة إحصائية في ممارسة هذا الأسلوب بين أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون في الكليات الإنسانية مقارنة بالذين يعملون في الكليات العلمية لصالح الكليات الإنسانية.

وبالرغم من كون هذه النتائج بصورة إجمالية تتضمن وتعكس واقعاً مميزاً للتعليم الجامعي في الأردن يعزز إمكانية تطبيق نموذج التمرّكز على المتعلم، ومع أنها تقدّم للقارئ صورة واقعية عن معدل انتشار ممارسات هذا الأسلوب في المؤسسات الجامعية في الأردن، إلا أنها لا تكشف عن الأسباب التي تجعل البعض من أعضاء هيئة التدريس يمارس أو لا يمارس هذا الأسلوب، كما

أنها لا توضح السبب الذي يجعل أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية مقارنة بأقرانهم في الكليات العلمية يمارسون ويستندون إلى الأبعاد والمبادئ النفسية لنموذج التمرّكز على المتعلّم بمعدل أعلى. وفي ضوء ذلك، توصي الدراسة الحالية بضرورة إجراء دراسات مستقبلية على عينات من بيئات جامعية مماثلة ومختلفة عن تلك المستخدمة في الدراسة الحالية للتحقق وللمصادقة على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، وللكشف عن العوامل التي تشجّع أو تحول دون ممارسة منهج التعليم المتمركز على المتعلّم لدى البعض من أعضاء الهيئة التدريسية وخاصة في الكليات العلمية. كما يمكن للباحثين المهتمين أيضاً، واستكمالاً للصورة التي وفرتها هذه الدراسة، القيام بدراسات لفحص العلاقة بين أسلوب التدريس بنوعيه (التمرّكز على المتعلّم والتقليدي)، ومدى إدراك الطلبة الجامعيين لكفاءة مدرّسيهم، ولتقييم أثر الممارسات الفعلية لأسلوب التعليم المتمركز على المتعلم، على عملية التنظيم الذاتي عند الطلبة الجامعيين كالدافعية الداخلية للتعلم والفاعلية الذاتية، والاستمرارية في الدراسة الجامعية، ودور هذا المنهج في جودة التعليم الجامعي.

وانطلاقاً من نتائج الدراسة الحالية، يمكن التأكيد على إمكانية بدء الإدارات الجامعية بالاحتذاء بما قامت به العديد من الجامعات الغربية نحو نقل وتحويل نموذج التعليم إلى نموذج التعلّم المتمركز على المتعلم، خاصة أن بعضاً من هذه البيئات الجامعية يتوفر داخلها أعضاء هيئة تدريس يمثلون نماذج جاهزة للإقتداء بها، وذلك من خلال عقد المحاضرات والندوات التي قد يتولاها هؤلاء الممارسون لهذا الأسلوب ويقومون خلالها بعرض خبرتهم وتجربتهم لزملائهم، ومن خلال ورش العمل والدورات التدريبية المكثفة لتدريب أعضاء هيئة التدريس فيها على سبل تطبيق هذا النموذج في الصفوف العادية أو المختبر، وقد يستعان فيها بأحد الخبراء أو الأساتذة الزائرين من جامعات غربية عريقة في تطبيق هذا النموذج، وبحيث يصبح هذا التدريب والممارسة بالتالي جزءاً وشرطاً أساسياً لعملية التطور والتقدم المهني لهؤلاء المدرسين، هذا بالإضافة إلى تضمين هذا المنهج في الخطط والأهداف الإستراتيجية

الخاصة بكل جامعة مما يضمن التزامها بها، وتوجيه الباحثين لتطوير أدوات القياس وإجراء الدراسات التقييمية الخاصة بهذا المنهج، للتحقق الفعلي من مناسبته ونتائجه خاصة أننا مقبلون ونعيش في زمن المساءلة العلمية والعملية والاعتماد الرسمي للبرامج الجامعية في عصر ضبط جودة التعليم ونوعية المخرجات التعليمية الخاصة بالجامعات الأردنية والعربية. كما تدفعنا نتائج هذه الدراسة للنظر في إمكانية البدء بتوجيه الجهود الرسمية المقصودة والمباشرة لدعم وحث أعضاء هيئة التدريس الجامعي في الأردن بصورة خاصة وفي البلدان العربية بصورة عامة ممن يمارسون هذا الأسلوب، على المضي قدماً من خلال تشجيعهم وتمييزهم وإبراز مزايا والنتائج الإيجابية لممارساتهم المتمركزة على المتعلم، في تحسين عملية تعلّم الطلبة الجامعيين، وبواسطة العمل على تشجيع استخدام أسلوب التعليم هذا من قبل الآخرين ممن مازالوا يترددون في إتباعه من خلال وضع نظام حوافز مادية ومعنوية لتعزيز ممارساته. ويأتي ذلك منسجماً ورافداً للتوجه الحديث والمحاولات الدؤوبة التي تتولاها وزارة التعليم العالي بهدف تطوير ورفع كفاءة التعليم في الجامعات الأردنية. هذا مع مراعاة ضرورة توجيه الجهود البحثية نحو إجراء الدراسات الهادفة إلى تكييف نموذج التمرّكز على المتعلم ليتناسب مع البعد الثقافي الخاص بالبيئة العربية، ولجعله يستند إلى طبيعة الطلبة العرب وواقع مشكلات المجتمع العربي، بحيث يمكن توظيف التعليم الجامعي لإعداد خريجين وروّاد متفوقين وجاهزين للتعامل مع الحياة بمختلف نواحيها.

The Prevalence of Learner-Centered Teaching Practice (LCP) Among Faculty Members in Jordanian Universities

Dr. Jehad M. Alaedeen

Dept. Ed., College of Educational Sciences- Hashemite University
H.K.J

ABSTRACT

This study aims to investigate the prevalence of learner-centered practices (LCPs) among university faculty members in Jordan, in addition to highlighting the critical importance of learner-centered approach [LCA] in higher education level, through reviewing the theoretical, scientific bases and literature, in addition, the study presents the practical applications of this approach in certain American universities. Study sample consists of 240 members from three public universities in Jordan, who responded to Teacher Classroom Practices Survey (Mid-continent Regional Educational Laboratory [McREL], 1994). Of this sample, 54 (22.5%) participants stated that they practice this approach (always) as compared to 84 (35%) who don't (never). The statistical analyses reveal no significant differences among participants, according to university, academic rank, and sex, but there was a significant difference according to college type, where professors in humanity colleges used (LCP) more frequently than their counterparts in science colleges.

المراجع

- 1 - Aladein, J. Z., Abu Al-Ruz, J., & Abu Alia, M. M. (2007). Learner-Centered Practices (LCP) and Students' Intrinsic Motivation: The Case of Hashemite University, Jordan. **Dirasat, University of Jordan**, 33 (2), 171-202.
- 2 - Ames, C. (1992). Classrooms, goals, structures and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, 84 (3), 261-271.
- 3 - APA. American Psychological Association. (1997). **Learner-centered psychological principles**
- 4 - APA Task Force on Psychology in Education¹. (1993). Learner-centered psychological principles: Guidelines for school redesign and reform, Washington, DC: **American Psychological Association and Mid-Continent Regional Educational Laboratory**.
- 5 - APA Work Group of the Board of Educational Affairs. (1997). Learner-centered psychological principles: A Framework for school reform and redesign. Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved February, 22, 2005 from <http://www.apa.org/ed/lcp.htm>
- 6 - Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A New paradigm for undergraduate education. **Change Magazine**, 27(6), 12-25.
- 7 - Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. **European Psychologist**, 1(2), 100-112.
- 8 - Briscoe, C. (2002). Evolution of a university biology teacher's classroom interactions. In P. C. Taylor, P. J. Gilmer, and K. Tobin, (Eds), **Transforming Undergraduate Science Education** (pp. 301-320), NY: Peter Lang.
- 9 - Brown, A.L., & Palinscar, A. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. In J. Day & J. Borkowski (Eds.), **Intelligence and exceptionality: New**

- directions for theory, assessment, and instructional practices (pp. 81-131). Norwood, NJ: Ablex.
- 10 - Campbell, V. N. (1964). Self-direction and programmed instruction for five different types of learning objectives. **Psychology in the Schools**, 1(4), 348-359.
 - 11 - Chickering, A.W. & Gamson, Z.F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. **The Wingspread Journal**, 9 (2), Special Section.
 - 12 - Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1990). Anchored instruction and its relationship to situated cognition. **Educational Researcher**, 19(6), 2-10.
 - 13 - Cross, P. K. (2002). Learning-intensive universities for the 21st century. Paper Prepared for the Conference on Mission, Values and Identity, Illinois State University, Normal, IL. Retrieved February, 22, 2005 from [http:// www.ilstu.edu/carnegie/conference02/proceedings/pcross_speech.pdf](http://www.ilstu.edu/carnegie/conference02/proceedings/pcross_speech.pdf)
 - 14 - Darden, A.J. & Richardson-Richardson-Jones, K. (2003). Student learning outcomes in a learner-centered genetics classroom, **Education (Chula Vista, Calif)**, 124 (1), 31-39.
 - 15 - Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). **Intrinsic motivation and self - determination in human behavior**. New York: Plenum Press.
 - 16 - Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. **Perspectives on motivation** (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
 - 17 - Deci, E. L., Vallerand, R.J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. **The Educational Psychologist**, 26, 325 - 346.
 - 18 - Dewey, J. (1966). **Democracy and Education**. New York: Free Press.
 - 19 - Dole, J. A., & Sinatra, G. M. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. **Educational Psychologist**, 33 (2/3), 109-128.

- 20 - Fink, D. L. (2003). **Creating Significant Learning Experiences**. Jossey-Bass.
- 21 - Flynn, W. J. (2003). The Learning decade. **World Wide Web Edition**, 6 (1), 5p.
- 22 - Glasser, W.(1992). **The Quality School**. New York: Harper Perennial.
- 23 - Henson, K. T. (2003). Foundations for Learner-centered Education: A Knowledge base, Education (**Chula Vista, Calif**), 124 (1), 4-12.
- 24 - Hsu, C.S. (2006). An Analysis of the possibility of creating a learner centered teaching environment in colleges of technology in Taiwan. Unpublished Doctoral Dissertation, Spalding University.
- 25 - Huba, M. E. & Freed, J. (2000). **Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- 26 - Johnson, B., & Johnson B. (1989). Cooperative learning: a new direction. **Education**, 117, 39-42.
- 27 - Instructor Belief Self-Assessment (1997). Online self-assessment of your beliefs about learner-centered assessment. Provides interpretation as well. Adapted from the Teacher Beliefs Survey developed by Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL); also presented in McCombs & Whisler (1997). Retrieved March, 2, 2005 from <http://www.jodypaul.com/LCT/LCT.PBSA.html>
- 28 - King, J. M. (2000). Learner-centered teacher beliefs and student-perceived teaching effectiveness. Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Texas.
- 29 - LaBoskey, V. K. (1994). **Development of reflective practice: A study of pre-service teachers**. New York: Teachers College Press.
- 30 - Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. **School Psychology Review**, 31, 313-327.
- 31 - Marchese, T. (1995). Getting smarter about teaching. **Change**, 27 (5), p4.
- 32 - McCombs, B. L. (1997). Self-assessment and reflection: Tool for promoting teacher changes toward learner-centered practices. National

- Association of Secondary School Principals. **NASSP Bulletin Reston**, 81 (587), 1-14.
- 33 - McCombs, B.L. (1999). **The assessment of learner-centered practices (ALCP): Tools for teacher reflection, learning, and change**. Denver, CO: University of Denver Research Institute.
- 34 - McCombs, B. L. (2002). Knowing what teachers know: A Response to Schraw and Olafson's teachers' epistemological world views and educational practices. **Issues in Education**, 8(2), 181-186.
- 35 - McCombs, B. L. (2003a). A Framework for the redesign of k-12 education in the context of current educational reform. **Theory Into Practice**, 42 (1), 93- 101.
- 36 - McCombs, B. L. (2003b). Defining Tools for Teacher Reflection: The Assessment of Learner-Centered Practices (ALCP). Paper presented in the Interactive Symposium Proposal "Using Learner-Centered Tools to Assess and Address Teacher Dispositions". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in Chicago, IL.
- 37 - McCombs, B. L., & Lauer, P. A. (1997). Development and validation of the Learner-Centered Battery: Self-Assessment tools for teacher reflection and professional development. **The Professional Educator**, 20(1), 1-21.
- 38 - McCombs, B.L., & Pierce, J.W. (1999). Development and validation of the college level Assessment of Learner-Centered Practices (ALCP) surveys. Denver, CO: University of Denver. Unpublished manuscript.
- 39 - McCombs, B. L. & Whisler, J. S. (1997). **The Learner - Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement**. San Francisco: Jossey - Bass Publishers.
- 40 - Munby, H., & Russell, T. (1993). Reflective teacher education: Technique or epistemology? **Teaching and Teacher Education**, 9, 431-438.
- 41 - National Survey of Student Engagement. (NSSE). (2002). Retrieved March, 2, 2005 from [http:// www.Ewww.iub.edu/~nsse/html/sample.shtml](http://www.Ewww.iub.edu/~nsse/html/sample.shtml).
- 42 - Ntoumanis, N.(2001). A self-determination approach to the understand-

- ing of motivation in physical education. **British Journal of Educational Psychology**, 71, 225-242.
- 43 - O'Banion, T. (1997a). **Creating More Learning-Centered Community Colleges**. Mission Viejo, CA: League for Innovation.
- 44 - O'Banion, T. (1997b). **A Learning College for the 21st Century**. Phoenix: AACC, AZ: American Association of Community Colleges and Oryx Press.
- 45 - Parker, D. (1968). Rules of ethics in information processing. **Communications of the ACM**, 11, 198-201.
- 46 - Pierce, J.W. & Kalkman, D. L. (2003). Applying learner-centered principles in teacher education, **Theory into Practice**, 42 (2), 127-132.
- 47 - Pierce, J. W., Holt, J. K., & Kolar, C. (2004). Testing the learner-centered model with data at the college level. Paper presented at the American Educational Research Association Convention 2004 in San Diego, CA. Retrieved July, 6, 2005 from [http:// www.cedu.niu.edu/epf/edpsych/faculty/pierce/aera_2004paper.htm](http://www.cedu.niu.edu/epf/edpsych/faculty/pierce/aera_2004paper.htm) < http://www.cedu.niu.edu/epf/edpsych/faculty/pierce/aera_2004paper.htm > .
- 48 - Pierce, J.W., Kalkman, D.L., & Dean, C. (2002). Validating the learner-centered model with undergraduates in teacher education. Paper Presented at the American Educational Research Association Convention, New Orleans, LA. Retrieved March, 2, 2005 from [http:// www.cedu.niu.edu/epf/edpsych/faculty/pierce/aera_2004paper.htm](http://www.cedu.niu.edu/epf/edpsych/faculty/pierce/aera_2004paper.htm)
- 49 - Pillay, H. (2002). Understanding learner-centeredness: does it consider the diverse needs of individuals? **Studies in Continuing Education**, 24 (1), 93-102.
- 50 - Pintrich, P. R., & Schunk, D.H. (2002). **Motivation in education: Theory, research and applications**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- 51 - Pitter, K., Jarcho, D., Aldrich, T., & Pietras, J. W. (1995). The Impact of learner-centered principle on small, liberal arts colleges. Willamette University, Retrieved March, 2, 2005 from < <http://www.marcus.whitman.edu/> > .
- 52 - Rogers, C. (1959). Significant learning: In therapy and in education. **Educational Leadership**, 16, 232-42.

- 53 - Ross, J.A., Cousins, J.B., Gadalla, T. (1995). Within-teacher predictors of teacher efficacy. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- 54 - Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, 55, 68-78.
- 55 - Schmidt, N. (1996). Improving learning and teaching from a learner-centered approach. World Wide Web at University of Guelph, Retrieved March, 12, 2005 from [http:// www.uoguelph.ca/atguelph/96-02/14/comment.html](http://www.uoguelph.ca/atguelph/96-02/14/comment.html) < <http://www.uoguelph.ca/atguelph/96-02/14/comment.html> > .
- 56 - Shulman, L.S. (2002). Making differences: A table of learning. **Change**, 34(6), p. 36-44.
- 57 - Seymour, E., & Hewitt. N. M. (1997). **Talking About Leaving: Why Undergraduates Leave the Sciences**. Boulder, Colo: Westview Press.
- 58 - Slavin, R. (2006). **Educational Psychology** (8th ed.). Boston: Pearson/ Allyn & Bacon.
- 59 - Spiro, R.J., Coulson, R.L., Feltovich, P.J., & Anderson, D.K. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. **Educational Technology**, 31(5), 24-34.
- 60 - Stodolsky, S. S. & Grossman, P. L. (1995). The Impact of Subject Matter on Curricular Activity: An Analysis of Five Academic Subjects. **American Educational Research Journal**, 32, 227-249.
- 61 - Thompson, J., Licklider, B., & Jungst, S. (2003). Learner-centered teaching postsecondary strategies that promote "Thinking like a Profession". **Theory into Practice**, 42 (2), 133-141.
- 62 - University of Colorado at Boulder (1997). Accelerating the adoption of a student centered campus. Retrieved March, 12, 2005 from [http:// www.colorado.edu/sacs/stu-affairs/centered/report.html](http://www.colorado.edu/sacs/stu-affairs/centered/report.html).
- 63 - University of Texas at San Antonio (2004). Toward a concept of learner-centered community: Part1, Chapter One. Retrieved March 12, 2005 from <http://www.utsa.edu/sac/IccI.htm>.

- 64 - Vallerand, R.J., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1987). Intrinsic motivation in sport. **Exercise and Sport Sciences Reviews**, 15, 389-425.
- 65 - Van Sickle, M., & Kubinec, W. (2003). Transformation teaching: A physics professor's thoughts. **Journal of College Science Teaching**, 32(1), 258-263
- 66 - Vega, Q. C., & Tayler, M. R. (2005). Incorporating course content while fostering a more learner-centered environment. **College Teaching**, 53 (2), 83-86.
- 67 - Waskow, J.A. (2006). Understanding and Application of Learner-Centeredness Among Community College Faculty. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University.
- 68 - Weimer, M. G. (2002). **Learner-Centered Teaching: Five key Changes to Practice**. San Francisco: Jossey-Bass.
- 69 - Weinberger, E.H., & McCombs, B.L. (2003). Applying the LCPs to high school education. **Theory into Practice**. Retrieved March 18, 2007 from http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_2_42/ai_102696727.

ملحق رقم (١)

الأبعاد والمبادئ النفسية لنموذج التمرّكز على المتعلّم

(Learner-Centered Psychological Principles)

أولاً: العوامل المعرفية وما وراء المعرفية (Cognitive and Meta-cognitive Factors) (المبادئ النفسية من ١-٦)

المبدأ الأول: طبيعة عملية التعلّم. يؤكّد هذا المبدأ على أن التعلّم عملية طبيعية لمتابعة ومواصلة تحقيق الأهداف ذات المعنى على المستوى الشخصي، وهي عملية حيوية إرادية اختيارية وتوسّطية من الداخل. كما أنها عملية إكتشاف وبناء المعنى المستمد من المعلومات والخبرات التي تتبلور وتتقّى من خلال إدراكات وأفكار ومشاعر المتعلّم الفريدة. والسؤال المطروح هو كيف يمكن لهذا المبدأ أن يترجم ويظهر داخل غرفة الصف؟

المبدأ الثاني: أهداف عملية التعلّم. ويتضمن هذا المبدأ أن المتعلّمين يبحثون ويسعون لخلق تمثّلات وصور ذهنية للمعرفة متماسكة ومترابطة منطقياً وذات معنى بغض النظر عن كمية ونوعية المعلومات المتوفرة لهم. وهذا يعني أن المتعلّمين سيسعون للوصول إلى معنى ومنطق [Making Sense]، لما يتعلمونه من مواد سواء كانت أو لم تكن تفسيراتهم لهذه المواد صادقة وصحيحة من المنظور الموضوعي. ومن الطبيعي جداً أن الطالب سيصقل ويحسن ويراجع مفاهيمه الخاصة به وأن يملأ الثغرات الناقصة ويجد حلولاً للقضايا المتعارضة وغير الثابتة الموجودة في ذهنه، وذلك بمضي الزمن ومن خلال التشجيع الوارد من المدرّس الذي يكون واعياً ومدرّكاً أن هذا أمر طبيعي وعادي جداً في عملية التعلّم.

المبدأ الثالث: بناء المعرفة. ويتعلق هذا المبدأ بأن المتعلّم يربط بين المعلومات الجديدة والمعارف الحالية الموجودة والموجهة نحو المستقبل، وذلك بأساليب ذات معنى بصورة متفرّدة (Uniquely). ومن المهم أن يعرف المدرّسون

أن ليس كل فرد يبني المعنى وينظّم المعلومات بنفس الطريقة. وهذه المعلومة قد تؤدي إلى قيام الطلبة بمشاركة بعضهم البعض في فهمهم المختلف وليس المتماثل وذلك أثناء إكتسابهم ودمجهم للمعلومات.

المبدأ الرابع: التفكير الاستراتيجي [Strategic Thinking] يستطيع المتعلّم الناجح أن يطور ويستخدم مخزوناً من التفكير واستراتيجيات التفكير للوصول ولتحقيق أهداف التعلّم المعقدة.

المبدأ الخامس: التفكير بشأن التفكير أو التفكير الرفيع المستوى (High-order Thinking). وبيدكرنا هذا المبدأ بأن الإستراتيجيات العالية في مستوى التنظيم " للتفكير بشأن التفكير (Thinking about thinking) - وبالتمعّن وتمحيص الفكر (Overseeing) ومراقبة (Monitoring) العمليات العقلية - تسهّل التفكير الناقد والخلق وتطوّر الخبرة والإطلاع الواسع المدى (Expertise).

المبدأ السادس: إطار وبيئة التعلّم (Context of Learning). يتأثر التعلّم بالعوامل البيئية بما فيها ممارسات التعليم والعوامل الثقافية والتكنولوجية.

ثانياً: العوامل الدافعية والوجدانية (Motivational and Affective Factors)
(المبادئ النفسية من ٧-٩)

المبدأ السابع: المؤثرات الدافعة والعاطفية على التعلّم. وتتضمن أن عمق (Depth) وسعة (Breadth) المعلومات المعالجة (Information processed)، وماهية المعلومات التي تم تعلمها وتذكرها وكميتها تتأثر بالعوامل التالية: (١) الوعي بالذات (Self-awareness)، والمعتقدات المتعلقة بالضبط والكفاءة والقدرة الشخصية. (٢) وضوح وبروز القيم والأهداف والقيم الشخصية. (٣) التوقعات الشخصية بشأن النجاح والفشل. (٤) الوجدان والعاطفة والحالة العامة للنفس والعقل. (٥) الدافعية للتعلّم الناتجة (The resulting motivation). ويعزّز التعلّم كلما كانت هذه العوامل إيجابية ويعاق ويتأخر التعلّم، كانت هذه العوامل سلبية.

المبدأ الثامن: الدافعية الداخلية للتعلّم (Intrinsic Motivation to

Learn). ويشير هذا المبدأ إلى أن الأفراد عادة ما يكونون فضوليين ومستمتعين بعملية التعلم، لكن قد يتهدد هذا الحماس الفطري الطبيعي بسبب الأفكار والمشاعر السلبية الحادة (مثلاً: الشعور بعدم الأمان والقلق بسبب الخوف من الفشل، الانهماك الذاتي أو الخجل الشديد والخوف من العقاب البدني والتسميات السلبية المخرجة). والمدرسون الذين يراعون هذا المبدأ سيتعاملون مع الطلبة من خلال أنشطة تعليمية لتفعيل هذه الرغبة والحب الطبيعي للتعلم، فهم يشجعون ويدعمون ويهتمون بطلبتهم كأشخاص. ويستطيعون أن يروا ما وراء التقديرات والمظاهر الخارجية لطلبتهم.

المبدأ التاسع: آثار الدافعية على الجهد (Effects of motivation on effort). يتطلب اكتساب المهارات والمعرفة المعقدة من المتعلم القيام بجهد موسعة وتدرجات وممارسات موجهة. ولا يمكن أن تتولد الرغبة لبذل الجهد بدون وجود دافعية لدى المتعلم للتعلم.

ثالثاً: العوامل التطورية والاجتماعية (Developmental and Social Factors) (المبادئ النفسية من ١٠ - ١١)

المبدأ العاشر: المؤثرات والفرص والقيود التطورية المؤثرة على التعلم. يتضمن المبدأ العاشر (١٠) تمييزاً خاصاً لإمكانيات التعلم المعروف بأنها تتطور أو تبرز بمرور الزمن. وترتكز هذه الحقيقة على الدراسات التي وثقت وأشارت إلى التغييرات في الإمكانيات والقدرات البشرية على مدى الحياة. ويوضح لنا هذا المبدأ التقدم والتطور المحدد في مجالات التطور الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية التي تتأثر بالعوامل الوراثية أو البيئية الفريدة. ويتباين هذا التقدم في كل من ما بين وداخل الأفراد، وبالتالي لا يمكن المبالغة في تعميمه لدى أي فرد أو مجموعة من الأفراد بسبب الخطر المرتبط بالفرص المحدودة للتعلم التي قد تتجم عن مثل هذه المبالغة. والتعميم المهم ضمن هذا البعد أن الأفراد يتعلمون بصورة أفضل عندما تكون المواد التعليمية مناسبة

وملائمة لمستويات نموهم وعندما تقدم بأسلوب ممتع ومثير مشوّق وملئ بالتحدي.

المبدأ الحادي عشر: المؤثرات الاجتماعية على التعلم. يتأثر التعلم بالتفاعلات الاجتماعية والعلاقات ما بين الأشخاص والاتصال مع الآخرين. ويصف هذا المبدأ الدور الذي يلعبه الآخرون في عملية التعلم والأسلوب الذي يتعلم فيه الأفراد ضمن مجموعات. ويعكس هذان المبدآن النفسيان الدراسات التي أظهرت أن الأشخاص يتعلمون من بعضهم البعض ويستطيعون مساعدة بعضهم البعض على التعلم من خلال المشاركة في الرؤيا الشخصية الخاصة بكل واحد منهم. وتتم تقوية وتعزيز التعلم والشعور بتقدير الذات عندما يشارك المتعلمون في علاقات محترمة وراعية لهم مع الآخرين الذين يرون إمكانياتهم ويقدرّون أصالة مواهبهم الفريدة ويتقبلونهم باعتبارهم أفراداً. وتعد علاقات المدرّس/ الطالب الإيجابية حجر الزاوية والارتكاز في بيئة التعلم الفعّالة التي تشجّع كلاً من التعلم والتطور الذاتي الإيجابي.

رابعاً: عوامل الفروق الفردية (Individual Differences Factors) (المبادئ النفسية من ١٢-١٤)

المبدأ الثاني عشر: الفروق الفردية في التعلم. بالرغم من أن المبادئ الرئيسية في التعلم والدافعية والتعليم الفعّال تطبّق على جميع الطلبة بدون استثناء (بغض النظر عن صفاتهم العرقية أو النوعية والقدرة الجسدية والدين والحالة الاجتماعية والاقتصادية)، إلا أن المتعلمين يمتلكون إمكانيات وتفضيلات مختلفة حول نوع وإستراتيجيات التعلم. وتعد هذه الفروق محصّلة للعوامل البيئية (ما تم تعلّمه وتوصيله في الثقافات والجماعات الاجتماعية المختلفة) والوراثية (ما يحدث بصورة طبيعية بفعل الجينات الوراثية).

المبدأ الثالث عشر: التعلم وتنوع المتعلمين. يطرّو الأفراد من خلال بيئاتهم ووراثتهم أفكاراً ومعتقدات وفهماً لأنفسهم وللعالم من حولهم فريداً من

نوعه، ويعد تقدير هذه الفروق وفهم كيفية ظهورها في مواقف التعلم أساساً وقاعدة من أجل تطوير بيئات تعلم فعّالة لجميع الطلبة.

المبدأ الرابع عشر: المعايير والتقييم (Standards and Assessment). وتتعلق بوضع معايير متحدية وعالية بشكل مناسب وبتقييم أداء المتعلم وتقدم التعلم - بما في ذلك عمليات التشخيص ونتائج التقييم - التي تعد أجزاء متكاملة في عملية التعلم (McCombs, 2003b).

المصدر: (Presidential Task Force on Psychology in Education, American Psychological Association, 1993, pp. 7-9. McCombs & Whisler, 1997, pp. 5-6; McCombs, 2003a; McCombs, 2003b).

ملحق رقم (٢)

المقدمات الخمس لنموذج التمرّكز على المتعلّم

(The Five Premises of the Learner-Centered Model)

- ١ - المتعلّمون مختلفون وفريدون. واختلافهم وتفرّدهم يجب أن يوضع في الاعتبار لضمان المشاركة وتحمل المسؤولية في عملية التعلّم الخاصة بهم.
- ٢ - تتضمن الفروق الفردية للمتعلّمين أحوالهم العاطفية المتعلقة بالتفكير ومعدل التعلّم وأنماط التعلّم ومراحل التطور والقدرات والمواهب والشعور بالفاعلية الذاتية ونوع العزوات والحاجات الأخرى الأكاديمية وغير الأكاديمية، التي يجب وضعها في الاعتبار ومراعاتها عند توفير التحديات والفرص الكفيلة بالتعلّم والنمو الذاتي.
- ٣ - يعتبر التعلّم عملية بنائية تحدث في أحسن صورها عندما يكون ما يتم تعلّمه ذا صلة ومعنى ومفيداً للمتعلّم، وعندما يشارك وينهمك المتعلّم في خلق وتطوير فهمه ومعرفته الخاصة به من خلال الربط بين ما يتم تعلّمه مع الخبرات والمعارف السابقة.
- ٤ - يحدث التعلّم في أفضل صورهِ أيضاً عندما يتم في بيئة ايجابية تضم علاقات وتفاعلات بين شخصية إيجابية وتحتوي على النظام والراحة ويشعر داخلها المتعلّم بأنه مقدّر، ومعتز به ومحترم وموثوق به.
- ٥ - يعتبر التعلّم عملية طبيعية بصورة أساسية. والمتعلّمون بشكل طبيعي يكونون فضوليين ومهتمين بالتعلّم بشأن عالمهم والسيطرة عليه. على الرغم من أن الأفكار والمشاعر السلبية قد تتداخل وتعترض في بعض الأحيان هذه النزعة الطبيعية، إلا أن هذا لا يستلزم أن يتم اتخاذ القرارات بشأن تعلّمهم نيابة عنهم.

ملحق رقم (٣)

أعداد أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الحكومية للعام الجامعي ٢٠٠٥-٢٠٠٦، موزعين حسب الرتبة الأكاديمية ونوع الجنس

الجامعة/حكومية	العدد الكلي		أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد		مدرس		محاضر		مساعد بحث	
	إ	ك	إ	ك	إ	ك	إ	ك	إ	ك	إ	ك	إ	ك
الأردنية	١١٢٩	٢٢٠	٣٣١	١٦	٢٢٢	٢٧	٣٥٢	٧٣	٥٤	٣٤	٩١	٣٥	٧٩	٣٥
اليرموك	٧٧٠	١٠٩	٢٠٦	١١	١٧٦	٨	٢٠٥	١٨	١١٦	٤٢	٠	٠	٦٧	٣٠
مؤتة	٥٣٨	٥٤	١٠٦	٤	١٤٩	٤	١٥٢	١١	٢٢	٥	٩٦	٢٥	١٣	٥
العلوم والتكنولوجيا	٦٨٨	١١١	٩٧	١	١٥٣	١٠	٢٨٢	٤٥	٣	٠	١٣٨	٤٩	١٥	٦
الهاشمية	٤٤٥	١٠٤	٣٨	١	٤٥	٦	٢٠٠	٣٥	٢٤	١٣	٥٠	٨	٨٨	٤١
آل البيت	٢٢٩	٢٣	١٧	٠	١٩	٢	١٣٨	١٠	٥٥	٢١	٠	٠	٠	٠
البلقاء التطبيقية	٣٠٢	٣٦	٢٢	٠	٢٩	٢	١١٣	٤	٥١	٣	١٤	٢	٧٣	٢٥
الحسين بن طلال	١١٨	١٠	٦	٠	١٥	٠	٦٧	٦	٩	١	١٥	١	٦	٢
الطفيلة التقنية	١١٨	٨	٣	٠	١٤	٠	٤٠	١	٢٠	٦	٢٠	٠	٢١	١
الألمانية الأردنية	١٨	٩	٣	٠	٢	٠	٥	١	٠	٠	٨	٨	٠	٠
الكلي	٤٣٥٥	٦٩٤	٨٢٩	٣٣	٨٢٤	٥٩	١٥٥٤	٢٠٤	٣٥٤	١٢٥	٤٣٢	١٢٨	٣٦٢	١٤٥
النسبة المئوية	٪١٠٠	٪١٦	٪١٠٠	٪٤	٪١٠٠	٪٧	٪١٠٠	٪١٣	٪١٠٠	٪٣٥	٪١٠٠	٪٣٠	٪١٠٠	٪٤٠

❖ إناث من المجموع الكلي.

المصدر: وزارة التربية والتعليم والبحث العلمي - الأردن- عمان- ٢٠٠٥-٢٠٠٦.

ملحق رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على قائمة
مسح الممارسات الصفية للمدرّسين (Teacher Classroom Practices)

الرقم	الفقرات	أبدأ إلى حد ما ١	أحياناً ٢	غالباً ٣	دائماً تقريباً ٤
١.	أظهر لكل طالب أنني أقدره كفرد.	صفر	٣٦ (١٥٪)	٩٠ (٣٧,٥٪)	١١٤ (٤٧,٥٪)
٢.	أسمح للطلبة بالتعبير عن أفكارهم ومعتقداتهم الفريدة الخاصة بهم.	٩٦ (٤٠٪)	١٢ (٥٪)	٢٤ (١٠٪)	١٠٨ (٤٥٪)
٣.	أستخدم العديد المتوع من الإستراتيجيات التعليمية لتنظيم عرض محتوى المادة للطلبة.	٦٠ (٢٥٪)	٩٠ (٣٧,٥٪)	١٨ (٧,٥٪)	٧٢ (٣٠٪)
٤.	أقوم بتغيير واجبات التعلّم فقط عندما يتبين لي إخفاق الطلبة فيها.	٨٤ (٣٥٪)	٧٢ (٣٠٪)	٦٦ (٢٧,٥٪)	١٨ (٧,٥٪)
٥.	أزود الطلبة الذين لا يشعرون بالثقة في قدرتهم على الأداء الجيد بالتشجيع والدعم العاطفي الإيجابي.	٨٤ (٣٥٪)	١٣٢ (٥٥٪)	٢٤ (١٠٪)	صفر
٦.	أوفّر الفرص للطلبة لكي يتعلموا رؤية الأمور من وجهة النظر الأخرى.	١٣٨ (٥٧,٥٪)	٩٠ (٣٧,٥٪)	١٢ (٥٪)	صفر
٧.	أساعد الطلبة في توضيح ميولهم وأهدافهم.	١٥٠ (٦٢,٥٪)	٧٢ (٣٠٪)	٦ (٢,٥٪)	١٢ (٥٪)
٨.	أقوم بتجميع الطلبة من مستويات كفاءة مختلفة سوياً.	٦ (٢,٥٪)	٣٠ (١٢,٥٪)	٦٠ (٢٥٪)	١٤٤ (٦٠٪)
٩.	أظهر للطلبة وأعتبر لهم عن اهتمامي بهم.	١٠٨ (٤٥٪)	١٣٢ (٥٥٪)	صفر	صفر
١٠.	أشجّع الطلبة على تحدّي أنفسهم أثناء التعلّم.	١١٢٨ (٥٧,٥٪)	٧٢ (٣٠٪)	١٨ (٧,٥٪)	١٢ (٥٪)
١١.	أساعد الطلبة على فهم أهمية وكيفية ربط المعرفة السابقة والمعلومات الجديدة بأساليب علمية وعملية.	١٢٢ (٥٥٪)	٩٦ (٤٠٪)	٦ (٢,٥٪)	٦ (٢,٥٪)
١٢.	أشجّع الطلبة على التعبير عن تفضيلاتهم لأساليب مختلفة في التعلّم.	١٩٢ (٨٠٪)	٢٤ (١٠٪)	١٨ (٧,٥٪)	٦ (٢,٥٪)
١٣.	أقدّر طلابي مهما كانوا وبغض النظر عن مستوى إنجازهم وأدائهم.	٦ (٢,٥٪)	١٢ (٥٪)	١٨ (٧,٥٪)	٢٠٤ (٨٥٪)
١٤.	أساعد طلابي على فهم وجهات النظر المختلفة.	١٢٦ (٥٢,٥٪)	٧٢ (٣٠٪)	١٨ (٧,٥٪)	٢٤ (١٠٪)
١٥.	أخطّط لأنشطة تعلّم تساعد الطلبة على فهم كيفية القيام بالتأمّل والتفكير بشأن ما يفكّرون به وبعملية التعلّم.	١٢ (٥٪)	٦٦ (٢٧,٥٪)	٧٨ (٣٢,٥٪)	٨٤ (٣٥٪)
١٦.	أعلّم الطلبة كيفية التعامل مع التوترات المختلفة التي تؤثر على تعلّمهم.	١٢٢ (٥٥٪)	٨٤ (٣٥٪)	٢٤ (١٠٪)	صفر
١٧.	أساعد الطلبة على تقدير قدراتهم.	٦٦ (٢٧,٥٪)	١٣٢ (٥٥٪)	١٨ (٧,٥٪)	٢٤ (١٠٪)
١٨.	أشجّع الطلبة على التفكير بتفكيرهم أثناء التعلّم.	١٢٨ (٥٧,٥٪)	٧٢ (٣٠٪)	١٨ (٧,٥٪)	١٢ (٥٪)

الرقم	الفقرات	أبدأ إلى حد ما ١	أحياناً ٢	غالباً ٣	دائماً تقريباً ٤
١٩.	أشجّع الطلبة على مراقبة وتنظيم تفكيرهم وعمليات التعلم الخاصة بهم.	١٥٠ (٦٢,٥٪)	٦٠ (٢٥٪)	١٨ (٧,٥٪)	١٢ (٥٪)
٢٠.	أسعى للتعرف على الخلفية الفريدة الخاصة بكل طالب من طلبتي.	٧٢ (٣٠٪)	٧٢ (٣٠٪)	٤٨ (٢٠٪)	٤٨ (٢٠٪)
٢١.	أساعد الطلبة لكي يشعروا بأنهم ينتمون إلى الصف الذي أدرّسه.	٩٦ (٤٠٪)	٧٢ (٣٠٪)	١٨ (٧,٥٪)	٥٤ (٢٢,٥٪)
٢٢.	أطلب من الطلبة الاستماع والتفكير بشأن آراء زملائهم حتى لو لم يوافقوا عليها.	٥٤ (٢٢,٥٪)	١٣٢ (٥٥٪)	١٨ (٧,٥٪)	٣٦ (١٥٪)
٢٣.	أنا قادر على تغيير أسلوب تدريسي عندما أجد أن الطلبة يواجهون صعوبة فيه.	١٨ (٧,٥٪)	٣٠ (١٢,٥٪)	٤٨ (٢٠٪)	١٤٤ (٦٠٪)
٢٤.	أتعامل مع الطلبة باحترام.	صفر	صفر	٣٦ (١٥٪)	٢٠٤ (٨٥٪)
٢٥.	أوفر أنشطة تعلم تمثل تحدياً شخصياً لكل طالب.	٦ (٢,٥٪)	٧٢ (٣٠٪)	٧٨ (٣٢,٥٪)	٨٤ (٣٥٪)
	المجموع الكلي (النسبة المئوية)	(٣٥٪)	(٣٠٪)	(١٢,٥٪)	(٢٢,٥٪)
	المجموع الكلي لأفراد العينة (بالأرقام) (٢٤٠)	(٨٤)	(٧٢)	(٣٠)	(٥٤)

المصدر: المختبر التعليمي الإقليمي لأواسط قارة أمريكا (١٩٩٤)، Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL), 1994.

ملحق رقم (٥)

فقرات قائمة مسح الممارسات الصفية للمدرّسين مرتبة تنازلياً
من الأعلى إلى الأدنى حسب نتائج المتوسطات الحسابية
لأفراد عينة الدراسة

رقم الفقرة	العبارة	المتوسط والانحراف المعياري	
		م	ع
٢٤.	أتعامل مع الطلبة باحترام.	٣,٨٥	٣٥٧.
١٢.	أقدّر طلابي مهما كانوا وبغض النظر عن مستوى إنجازهم وأدائهم.	٣,٧٥	٦٦٢.
٨.	أقوم بتجميع الطلبة من مستويات كفاءة مختلفة سوياً.	٣,٤٢	٨٠٤.
١.	أظهر لكل طالب أنني أفدّره كفرد.	٣,٣٢	٧٢٢.
٢٣.	أنا قادر على تغيير أسلوب تدريسي عندما أجد أن الطلبة يواجهون صعوبة فيها.	٣,٣٢	٩٦٠.
٢٥.	أوفّر أنشطة تعلّم تمثّل تحدياً شخصياً لكل طالب.	٣,٠٠	٨٦٧.
١٥.	أخطّط لأنشطة تعلّم تساعد الطلبة على فهم كيفية القيام بتأمّل والتفكير بشأن ما يفكّرون به وبعملية التعلّم.	٢,٩٧	٩٠٩.
٢.	أسمح للطلبة بالتعبير عن أفكارهم ومعتقداتهم الفريدة الخاصة بهم.	٢,٦٠	١,٣٩.
٣.	أدرّس الطلبة بواسطة العديد المتنوع من الإستراتيجيات لتنظيم محتوى المادة.	٢,٤٢	١,١٦.
٢٠.	أسعى للتعرف على الخلفية الفريدة الخاصة بكل طالب من طلبتي.	٢,٣٠	١,١٠.
٢٢.	أطلب من الطلبة الاستماع والتفكير بشأن آراء زملائهم حتى لو لم يوافقوا عليها.	٢,١٥	٩٣٨.
٢١.	أساعد الطلبة لكي يشعروا بأنهم ينتمون إلى الصف الذي أدرّسه.	٢,١٢	١,١٦.
٤.	أقوم بتغيير واجبات التعلّم فقط عندما يتبين لي إخفاق الطلبة فيها.	٢,٠٧	٩٦٠.
١٧.	أساعد الطلبة على تقدير قدراتهم.	٢,٠٠	٨٦٧.
١٤.	أساعد طلابي على فهم وجهات نظر مختلفة.	١,٧٥	٩٧٠.
٥.	أزود الطلبة الذين لا يشعرون بالثقة في قدرتهم على الأداء الجيد بتشجيع ودعم عاطفي إيجابي.	١,٧٥	٦٢٣.
١٨.	أشجّع الطلبة على التفكير بأنفسهم أثناء التعلّم.	١,٦٠	٨٢٢.
١٠.	أشجّع الطلبة على تحدّي أنفسهم أثناء التعلّم.	١,٦٠	٨٣٢.
١٦.	أعلّم الطلبة كيفية التعامل مع التوترات التي تؤثر على تعلّمهم.	١,٥٥	٦٧٠.
٩.	أظهر للطلبة وأعبّر لهم عن اهتمامي بهم.	١,٥٥	٤٩٨.

رقم الفقرة	العبارة	المتوسط والانحراف المعياري	
		م	ع
١٩.	أشجّع الطلبة على مراقبة وتنظيم تفكيرهم وعمليات التعلم الخاصة بهم.	١,٥٥	٨٢٦.
١١.	أساعد الطلبة على فهم كيفية ربط المعرفة السابقة والمعلومات الجديدة بأساليب علمية وعملية ذات معنى لديهم.	١,٥٢	٦٧١.
٧.	أساعد الطلبة في توضيح ميولهم وأهدافهم.	١,٥٠	٧٧٦.
٦.	أوفّر الفرص للطلبة لكي يتعلموا أخذ المنظور الاجتماعي.	١,٤٧	٥٩٢.
١٢.	أشجّع الطلبة على التعبير عن تفضيلاتهم لأساليب مختلفة في التعلم.	١,٣٢	٧٧٢.

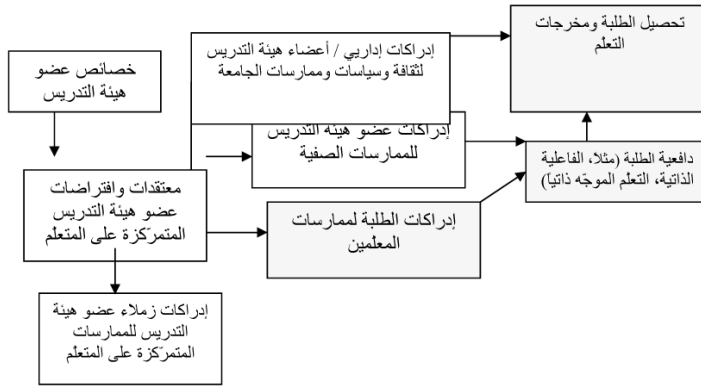
ملحق رقم (٦)

متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على قائمة مسح الممارسات
المتمركزة على المتعلمين حسب نوع تخصص الكلية والرتبة
الأكاديمية ونوع الجنس والجامعة

الهاشمية	الذكور (٧)				الإناث (١=ن)				الكلية (٨=ن)			
	إنسانية (ن=٥)		علمية (ن=٢)		إنسانية (ن=١)		علمية (ن=٠)		إنسانية (ن=٦)		علمية (ن=٢)	
الرتبة	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الأداة	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
أستاذ	٥٤,٣	٣,٩	٥٠,٦	٣,٥	٥٥,١	---	---	---	٥٤,٤	٣,٥	٥٠,٦	٣,٥
الأردنية	الذكور (٦)				الإناث (٠=ن)				الكلية (٦=ن)			
	إنسانية (ن=٤)		علمية (ن=٢)		إنسانية (ن=٠)		علمية (ن=٠)		إنسانية (ن=٤)		علمية (ن=٢)	
الرتبة	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الأداة	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
أستاذ	٥٣,٨	٤,٣	٥٦,١	٢,٩	---	---	---	---	٥٣,٨	٤,٣	٥٦,١	٢,٩
البرموك	الذكور (٠)				الإناث (١=ن)				الكلية (١=ن)			
	إنسانية (ن=٠)		علمية (ن=٠)		إنسانية (ن=١)		علمية (ن=٠)		إنسانية (ن=١)		علمية (ن=٠)	
الرتبة	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الأداة	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
أستاذ	---	---	---	---	٥٥,١	---	---	---	٥٥,١	---	---	---
الهاشمية	الذكور (٧٢=ن)				الإناث (١٨=ن)				الكلية (٩٠=ن)			
	إنسانية (ن=٥٩)		علمية (ن=١٣)		إنسانية (ن=١٠)		علمية (ن=٨)		إنسانية (ن=٦٩)		علمية (ن=٢١)	
الرتبة	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الأداة	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
أستاذ مشا- مسا	٥٣,٧	٤,٧	٥٣,٦	٥,٧	٥٥,٨	٢,٢	٥٠,٣	٤,٣	٥٤,٠٤	٤,٥	٥٢,٤	٥,٣
الأردنية	الذكور (٥٢=ن)				الإناث (٢٨=ن)				الكلية (٨٠=ن)			
	إنسانية (ن=٢٥)		علمية (ن=١٧)		إنسانية (ن=٢١)		علمية (ن=٧)		إنسانية (ن=٥٦)		علمية (ن=٢٤)	
الرتبة	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الأداة	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
أستاذ مشا- مسا	٥٣,٧	٤,٤	٥١,٦	٣,٧	٥٤,٠٧	٤,٥	٥١,١	٢,٩	٥٣,٨	٤,٤	٥١,٧	٣,٤

اليرموك	الذكور (ن=٢٥)				الإناث (ن=٦)				الكلية (ن=٣١)			
	إنسانية (ن=١٨)		علمية (ن=٧)		إنسانية (ن=٦)		علمية (ن=٠)		إنسانية (ن=٢٤)		علمية (ن=٧)	
الرتبة الأداة	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
أستاذ مشا- مسا	٥٤,٥	٤,٤	٥٢,٤	٤,٤	٥٥,١	٣,٤	---	---	٥٤,٦	٤,١	٥٢,٤	٤,٤
الهاشمية	الذكور (ن=١٠)				الإناث (ن=١)				الكلية (ن=١١)			
	إنسانية (ن=٧)		علمية (ن=٣)		إنسانية (ن=١)		علمية (ن=٠)		إنسانية (ن=٨)		علمية (ن=٣)	
الرتبة الأداة	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
مساعد بحث	٥٧,٩	٤,٨	٥١,٤	١,٤	٥٤,١	---	---	---	٥٧,٥	٤,٧	٥١,٤	١,٤
الأردنية	الذكور (ن=٣)				الإناث (ن=٣)				الكلية (ن=٦)			
	إنسانية (ن=٢)		علمية (ن=١)		إنسانية (ن=١)		علمية (ن=٢)		إنسانية (ن=٣)		علمية (ن=٣)	
الرتبة الأداة	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
مساعد بحث	٤٨,٦	٣,٥	٥٧,١	---	٥٤,١	---	٥٣,١	٤,٢	٥٠,٤	٤,٠٦	٥٤,٤	٣,٨
اليرموك	الذكور (ن=٥)				الإناث (ن=٢)				الكلية (ن=٧)			
	إنسانية (ن=٣)		علمية (ن=٢)		إنسانية (ن=٢)		علمية (ن=٠)		إنسانية (ن=٥)		علمية (ن=٢)	
الرتبة الأداة	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
مساعد بحث	٥٠,٧	٦,٠٢	٥٣,١	١,٤	٥٢,٠٨	٨,٤	---	---	٥١,٣	٦,٠٥	٥٣,١	١,٤

ملحق رقم (٧)



الشكل رقم (١) نموذج التعليم الجامعي المتمركز على المتعلم
(McCombs & Lauer, 1997)

