

تقويم برنامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة المعلمين

د. نعمان صالح الموسوي

قسم علم النفس - كلية الآداب

جامعة البحرين

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى تقويم برنامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البحرين، وذلك بتحديد أثره في تغيير معتقدات الطلبة المعلمين المسبقة بشأن عمليات التدريس والتعلم. وللوقوف على معتقدات (١٢٠) طالباً معلماً قبل انضمامهم لبرامج التربية العملية وبعدها. قام الباحث بتصميم استبانة تتألف من (٢٤) بنداً على أساس إشكاليات التدريس والتعلم، حيث تم فرز (١٢) إشكالية تتمركز حول الجوانب الثلاثة الآتية لعمليات التدريس والتعلم: المعرفة والمنهج، ودور المعلم، والعلاقة بين الطالب والمعلم. كما أجرى الباحث مقابلات شخصية مع (٤٠) من الطلبة المعلمين قبل التربية العملية وبعدها، لغرض الكشف عن تصوراتهم بشأن التدريس والتعلم، وتحديد أثر الخبرات الميدانية المكتسبة إبان التربية العملية في تغييرها.

وتشير نتائج البحث إلى أن الطلبة المعلمين يحملون توجهات مختلطة بشأن عمليات التدريس والتعلم تجمع بين الأفكار التقليدية والأفكار المعاصرة (البنائية) في التربية. كما أوضحت النتائج أن التربية الميدانية لم تفض إلى

تغيير التصورات السائدة لدى الطلبة قبل التحاقهم بمدارس التدريب العملي، غير أن التطبيق الميداني أحدث تحولاً إيجابياً في معتقدات الطلبة المتصلة بمفهوم التدريس، حيث بات الطلبة يعتبرون عملية التدريس بناءً للمعنى، وليست مجرد نقل مباشر للمعرفة من المعلم إلى الطالب، كما أفضى التدريب الميداني إلى تغيير التصورات الفردية لبعض الطلبة بشأن عمليات التدريس والتعلم. وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحث بتطوير أدوات للكشف عن معتقدات الطلبة وتصوراتهم المسبقة لعمليات التدريس والتعلم، وتغييرها نحو الاتجاه المرغوب، قبل شروعهم في دراسة مقررات التربية العملية؛ وكذلك تطوير برامج التربية العملية على أساس توظيف الإشراف الإكلينيكي في المواقف التعليمية - التعليمية الصفية بالكلية.

مقدمة:

إن مسألة إعداد المعلم للتدريس، وتدريبه، وتأهيله، قد لقيت اهتماماً متزايداً من جانب التربويين والمختصين في مطلع القرن الحادي والعشرين لارتباطها الوثيق بجودة التعليم في ظل اقتصاد المعرفة، وبالحاجة إلى كوار علمية تواكب التقدم العلمي السريع، والثورة المعلوماتية، حيث إن المعلم هو الذي يهيئ الأفراد لمواجهة التحديات الجامحة للعصر الراهن، فهو الذي يعلم تلاميذه كيف يتعلمون، وكيف يفكرون، ويتحدون، ويبدعون، فهو إذن العنصر الأساسي للعملية التعليمية، الذي يسخر الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة أهدافها (شوق وسعيد، ٢٠٠١).

ويحتل التدريب الميداني مكانة متميزة في برامج إعداد المعلمين، خصوصاً في فترة ما قبل الخدمة، حيث لا يستهدف التحقق من أهلية الطالب المتدرب واختبار قدراته وتقييمها فحسب، بل يمنحه فرصة إضافية يتعلم فيها مهارات مختلفة، ويكتسب خبرات متنوعة، غير أن التحدي الأهم أمام برامج التربية الميدانية يتمثل في قدرتها على تحسين معتقدات المعلمين بشأن التدريس والتعلم بما يتوافق مع المقاربات والاتجاهات الحديثة للتدريس والتعلم (Buehl & Fives, 2009).

ويقصد في هذه الدراسة بالمعتقد جملة من المقدمات، والتصورات، والمفاهيم، والمواقف المسبقة التي استوعبها الفرد حول العالم، وصار يشعر بأنها مجموعة من الحقائق الثابتة، ويرى بعض الباحثين (Eisenhart, Shrum, Harding, Cuthbert, 1988, 53) أن المعتقد "طريقة لوصف العلاقة بين الفعل، أو الحدث، من جهة، واتجاه الشخص حياله، من جهة أخرى". فعلى سبيل المثال، يمكن القول بأن المعتقد السائد بأن المهمات الأدائية المطلوبة من الطالب داخل غرفة الصف تنصدر سلم أولويات المعلم يحقق الربط بين الاتجاهات الإيجابية كالمكافأة، واستثارة دافعية الطلبة لتعلم مهارات جديدة، بينما يتصور جيمس (James, 1996) أن المعتقدات هي حالات نفسية عقلية ضمنية يقتنع فيها الفرد بأنه يقترب من الحقيقة أو الصواب، فيلتزم بها ويمارسها، وتتناول الموافقة أو القبول، أو لا يقترب من الحقيقة، فلا يلتزم بها ولا يمارسها، وتتخذ شكل الرفض.

إن معتقدات المعلم حول التدريس تتخذ مقعاً مركزياً في مسار التدريب الميداني، لأنها تؤسس جوهر ممارساته العملية الصفية، وتحدد نموه المعرفي والمهني (Kane, Sandretto & Heath, 2002)، فالمعلمون المبتدئون ليسوا مادة خام جديدة، بل إنهم ينطلقون من دراستهم الأكاديمية بأفكار وتصورات يتوقع أن تؤثر في إمكانية تعلم التدريس لديهم، فلدى الطلبة المعلمين مثلاً تصورات واتجاهات مسبقة عن التدريس، وعن دور المعلم، ويحملون معتقدات معينة عن الأطفال وكيف يتعلمون، مثلما يمتلكون درجات متفاوتة من المعرفة الخاصة بالمادة الدراسية، وغالباً ما يتصورون أنهم يعرفون ما يحتاجونه لبدء التدريس. وبالإضافة إلى ذلك لديهم سمات شخصية محددة تؤثر في كيفية تناولهم للأفكار والمواقف الجديدة، وبالنتيجة فإن فاعلية برامج التدريب الميداني تتوقف على محتوى البرنامج من جهة ومؤهلات الطلبة المعلمين، وتصوراتهم، واتجاهاتهم، من جهة أخرى.

لقد تناول العديد من الباحثين التربويين الأجانب هذه المعضلة من منطلق الافتراض بأن المعتقدات السابقة للمعلمين الدد عصية جداً على التغيير، هذا

إذا كان التغيير ممكناً أصلاً، وظلّت هذه الفكرة صامدة منذ أن أطلقها لورتاي (Lortie, 1975) قبل خمسة وثلاثين عاماً. وهنا ينبثق التساؤل التالي: إذا كانت تصورات الطلبة المعلمين المسبقة غير قابلة للتغيير نهائياً، فما السبب الذي يدعو الكثير من المربين والباحثين التربويين لبناء توقعات تحمل في طياتها تغييرات محتملة في المفاهيم الخاصة بعمليات التدريس والتعلم؟ ولهذا السبب، يعتقد الباحث أن الطابع الثابت لمعتقدات المعلمين الجدد وتصوراتهم بشأن قضايا التعليم والتعلم ينبغي أن يبقى سؤالاً مفتوحاً وليس افتراضاً بديهياً إلى حين يتم تحليل برامج التربية العملية، وتفحص مدى قدرتها على ترسيخ مقاربات جديدة للتدريس لدى المعلمين، وتتبع آثارها المحتملة على آرائهم الراسخة بشأن التدريس.

لقد تضاربت نتائج الدراسات الأجنبية التي تناولت دور التربية العملية في تغيير أو تعديل المعتقدات المتأصلة لدى الطلبة المعلمين باتجاه التصورات الحديثة للتدريس والتعلم، فبينما أبرز بعضها تحسناً إيجابياً في المعتقدات (Chaim teo, & Chwee, 2009; Jacobs, Martin, & Otieno, 2008)، لم يسجل بعضها الآخر أي تقدم يذكر (Meirink, Mejer, Verloop, & Bergen, 2009)، وهذا ما يقود إلى صياغة مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة

إن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومن بينها برامج التربية العملية، قادرة على تهيئة المواقف التي تستثير الطالب وتحفّزه على تعلم التدريس، فالتربية العملية توفر فرصة مواتية للمعلم للتركيز على فحص معتقداته وتصورات الخاصة بمسائل التدريس والتعلم، واكتساب المهارات والمعارف اللازمة للمعلم الكفء، واكتشاف الصعوبات الفعلية التي تواجهه في الميدان.

وتتلخص الأهداف الأساسية لبرامج إعداد المعلم المعتمدة في كلية التربية بجامعة البحرين في إعداد المعلمين المؤهلين لتدريس المواد المختلفة في المراحل

الابتدائية والإعدادية والثانوية، والاشتراك في تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، وتتضمن خطط تأهيل المعلمين قبل التحاقهم بالتدريس الفعلي ثلاثة أبعاد أساسية، وهي: البعد التخصصي الأكاديمي والثقافي، والبعد التربوي والنفسي، والبعد التطبيقي. ويتم إعداد المعلم تربوياً ضمن ثلاثة برامج أساسية في الكلية، وهي: برنامج بكالوريوس التربية متعدد التخصصات، وبرنامج التخصص الفرعي في التربية، ويلتحق بهذين البرنامجين الطلبة الذين يحملون شهادة الثانوية العامة؛ وبرنامج دبلوم التربية (تخصص التدريس)، وبرنامج الدبلوم التخصصي لمعلم الفصل، وهذان البرنامجان مخصصان للطلبة حاملي الدرجة الجامعية الأولى (كلية التربية، ١٩٩٩).

ويمر الطالب في فترة التربية العملية بثلاث مراحل متتابعة: مرحلة المشاهدة، وفيها يتعرف الطالب على البيئة المدرسية، والطلبة، وطرق التدريس وإدارة الصف، وذلك من خلال التردد على المدرسة لمدة أسبوعين، وحضور مواقف تعليمية - تعليمية صفية، ومناقشتها مع الأستاذ المشرف بعد الانتهاء من مشاهدتها بهدف تعرف إيجابياتها وسلبياتها، واكتساب أساسيات التدريس وإدارة الصف. وفي المرحلة الثانية، يشرع الطالب في تنفيذ عدد محدود من الدروس التجريبية في أحد الصفوف بمشاركة زملائه الطلبة المتحقيين بنفس المدرسة، ويجري مناقشة الأداء الجماعي للطلبة المشتركين في تنفيذ الموقف التعليمي مع الأستاذ المشرف بقصد تعزيز الأداء الجيد وتطويره، أما في المرحلة الثالثة فيتحمل الطالب مسؤولية التدريس بنفسه لفترة تمتد شهرين ونصف تقريباً. ويتولى ملاحظة أداء الطالب مشرفان من كلية التدريب ومدرسة التدريب؛ وخلال فترة التربية العملية يقوم الأستاذ الجامعي المشرف بزيارة الطالب المعلم (٦) مرات بينما تقتصر مشاركة المدير على زيارتين اثنتين فقط؛ ويتلقى الطالب المعلم التغذية الراجعة المطلوبة بشأن نوعية أداءه أثناء اللقاء الفردي مع الأستاذ المشرف بعد طل زيارة صفية، وفي العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م استُحدث نظام جديد يقوم بموجبه المشرف الأساسي، الأستاذ بالكلية، بتنفيذ (٤) زيارات صفية للطالب المعلم، بينما يتولى المشرف من جانب المدرسة زيارة الطالب المعلم مرتين فقط.

إن فلسفة التربية العملية بكلية التربية في جامعة البحرين تتوافق مع التوجه الأكاديمي/ التقليدي في إعداد المعلم المستقل - العقلاني، أي أن "الممارسة الجيدة للمعلم يمكن أن تتجاوز التحيز والتعصب للثقافة العملية للحياة اليومية، إذا انطلقت هذه الممارسة من فهم نظري عميق للقيم والمبادئ التربوية" (هويدي، ١٩٩٩، ٢). ويؤكد التوجه الأكاديمي على حقيقة أن التدريس يهتم في الأساس بنقل المعارف وتطوير الفهم، وحيث إن مثل هذا التوجه يرتبط تقليدياً مع تعليم اللغات والآداب، فإنه يشدد على دور المعلم بصفته مثقفاً طليعياً، وعالمياً، واختصاصياً للمادة الدراسية. وكان أنصار هذا التوجه يؤكدون دوماً على أهمية الإعداد النظري للمعلم، مع وجود فرص لممارسة القدرة على تطبيقها في الميدان العملي، وتعديل تصورات (Noddings, 2007).

إن بؤرة تركيز التوجه الأكاديمي تنصب في الأساس على الوظيفة المميزة للتدريس، أي اهتمامه بمساندة الطالب في تعلم أشياء مفيدة لا يستطيع أن يتعلمها بنفسه، وتبعاً لذلك، فإن إعداد الطلبة للتدريس يعني مساعدتهم على تطوير أفكار واتجاهات متصلة بهذا الهدف، وهذا الجانب هو الحلقة المفقودة في إعداد المعلم، لأنه لا يوجد نموذج واحد فقط لتعلم التدريس، على حد تعبير الباحثين فيمان - نمزر وباتشمان، "يسلط الضوء على دور المعتقدات أو المفاهيم أو التصورات الراسخة لدى المعلم" (Feiman-Nemser & Buchmann, 1989, 367). وفي المقابل، تنطلق التوجهات الحديثة في التدريس من الفلسفة البنائية التي تؤكد على أن يقوم الطالب بنفسه ببناء المعرفة، وأن دور المعلم هو مساعدته على التعلم بنفسه، وأنه لا يوجد نمط واحد للتدريس الفعال، حيث إن التعلم عملية كلية ذات طابع فردي، وأن المعرفة حقائق نسبية ذات صبغة فردية أيضاً.

إن المعتقدات المتأصلة لمعلمي الغد حول التدريس والتعلم يمكن أن تؤثر في أداء الطالب المعلم في الموقف التعليمي، وبالتالي فإنه يُتوقع أن تُحدث برامج التدريب العملي المعتمدة بكلية التربية تأثيراً في تلك التصورات التدريسية، ويمكن أن تقود إلى تغييرها، وبالتالي تضيف تحولاً نوعياً على الدور الذي يجب

أن تؤديه المدرسة في المستقبل المنظور (الموسوي، ١٩٩٨). فالتربية العملية تمثل "مختبراً تربوياً يقوم فيه الطلبة المعلمون بتطبيق المبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي منتجة اتجاهات تربوياً متكاملات" (سعد، ٢٠٠٠: ١٧)، وهي المعيار الحقيقي للحكم على مدى نجاح برامج إعداد المعلم، ومن الواضح أن دورها في تعديل تصورات الطلبة المعلمين بحيث تتوافق مع المقاربة البنائية يشكل أيضاً دليلاً ملموساً على فاعلية برامج إعداد المعلم في الجامعة.

وبناء عليه تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في تقييم برنامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البحرين من منظور الطلبة المعلمين، من خلال فحص أثره في تغيير تصورات الطلبة المعلمين بشأن عمليات التدريس والتعلم باتجاه المقاربات المعاصرة للتدريس والتعلم.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الاعتبارات الآتية:

- ١ - ضرورة تحديد مدى فاعلية برامج التربية العملية بجامعة البحرين في تحقيق أهدافها.
- ٢ - الحاجة الملحة للكشف عن المعتقدات الفعلية للطلبة الجامعيين بشأن عمليات التدريس والتعلم، واستجلاء درجة توافقها مع تصورات أساتذتهم، ومرئيات المعلمين المتعاونين والمديرين.
- ٣ - ضرورة تفعيل الجوانب النظرية والتنظيمية لمقررات التربية العملية المقدمة في كلية التربية بجامعة البحرين بما ينسجم مع المفاهيم التربوية الحديثة حول التدريس والتعلم.
- ٤ - الحاجة لتطوير أساليب الإشراف التربوي لأساتذة الجامعة على طلبة التدريب العملي بالتعاون مع إدارات المدارس، وتحسين مردود التربية الميدانية باعتبارها جسراً بين الجامعة والواقع العملي.

- ٥ - تمثل هذه الدراسة إثراءً للبحوث والدراسات السابقة في مجال التربية العملية خصوصاً أنه لا توجد - في حدود علم الباحث - دراسة محلية أو عربية مماثلة تتناول موضوع البحث الحالي.

أهداف الدراسة

- ١ - تعرّف تصورات الطلبة المعلمين ومرئياتهم بشأن التدريس والتعلم قبل التحاقهم ببرامج التربية العملية، وبعد إنهاءهم هذه البرامج.
- ٢ - تقصّي أثر برامج التربية العملية في تغيير معتقدات الطلبة المعلمين المتأصلة بشأن عمليات التدريس والتعلم.
- ٣ - تقديم مقترحات عملية لتحسين برامج التربية العملية بكلية التربية في جامعة البحرين وتطويرها بما يحقق أهداف الكلية والجامعة.

أسئلة الدراسة

- في ضوء أهداف الدراسة، تنبثق الأسئلة التالية التي تحاول الدراسة الحالية الإجابة عنها:
- ١ - ما طبيعة معتقدات الطلبة المعلمين وتصوراتهم الخاصة بالتدريس والتعلم قبل التحاقهم ببرامج التربية العملية بكلية التربية في جامعة البحرين؟
 - ٢ - ما طبيعة معتقدات الطلبة المعلمين وتصوراتهم الخاصة بالتدريس والتعلم بعد إنهاءهم برامج التربية العملية بكلية التربية في جامعة البحرين؟
 - ٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين معتقدات الطلبة المعلمين بشأن التدريس، والتعلم قبل التحاقهم ببرامج التربية العملية وبعد ذلك؟

حدود الدراسة

تم إجراء الدراسة الراهنة ضمن المحددات الآتية:

- ١ - الطلبة المعلمون المسجلون في مقررات التربية العملية الخاصة ببرنامج دبلوم التربية (تخصص التدريس)، وبرنامج التخصص الفرعي في التربية، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠م، والفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م.
- ٢ - تقتصر الدراسة الحالية على تحديد أثر التدريب الميداني في تغيير تصورات الطلبة الخاصة بالأبعاد التالية للتدريس والتعلم: المعرفة والمنهج، ودور المعلم، والعلاقة بين المعلم والطالب. وبالتالي فإن هذه الدراسة لا تتناول الجوانب الأخرى لبرامج التربية الميدانية وآثارها على الجوانب المتعددة التي تتعلق بالطالب المعلم مثل تفكيره، ومعارفه، وخبراته.
- ٣ - يعتمد الباحث التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث الواردة في الدراسة الحالية، ويلتزم أثناء بناء أدوات البحث بالتأكد من استيفائها لمعايير الصدق والثبات المطلوبة في أدوات التقويم.

مصطلحات الدراسة

اعتمد الباحث التعريفات الإجرائية التالية للمصطلحات الواردة في سياق الدراسة:

التدريب الميداني: الجانب التطبيقي من عملية إعداد المعلم وتدريبه، والذي يتيح له فرصة توظيف المبادئ والمفاهيم التربوية والنفسية التي تعلمها في كلية التربية بجامعة البحرين في مواقف تعليمية - تعلمية في المدرسة، تحت إشراف أساتذة متخصصين في التعلم الصفي، كما يفسح له المجال لتشكيل معتقداته الفكرية التربوية، وتصوراتها الخاصة بشأن عمليات التدريس والتعلم.

برنامج التدريب الميداني: مجموعة الخطط والمواقف والأنشطة التطبيقية الميدانية المؤتلفة ضمن عدد من المقررات الدراسية التي ينبغي على الطالب اجتيازها استكمالاً للمقررات التربوية والنفسية المدرجة ضمن برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة البحرين.

تقويم البرنامج: عملية منظمة تتضمن جمع البيانات والمعلومات للحكم على درجة كفاءة البرنامج في تعديل معتقدات الطلبة المعلمين بشأن عمليات التدريس والتعلم باتجاه المقاربات الحديثة للتعلم.

الطالب المعلم: الطالب الجامعي المسجل في أحد مقررات التربية العملية بكلية التربية في جامعة البحرين، والذي يقوم خلال فترة دراسة المقرر بالتدريس الفعلي في إحدى مدارس التدريب.

الدراسات السابقة

نشطت في السنوات الأخيرة الدراسات العربية والعالمية المتعلقة بالتدريب الميداني ومكانته في إعداد المعلم، نظراً لأثره الكبير في الربط بين نظريات التعلم والممارسات الفعلية في الميدان، وتغيير المفاهيم الخاطئة المتأصلة لدى الطلبة بشأن التدريس والتعلم، وسوف يتم تناول الدراسات وتصورات الطلبة المعلمين لعمليات التعليم والتعلم، ودور برامج التربية العملية في تغييرها.

الدراسات العربية: تم العثور على العديد من الدراسات العربية الحديثة نسبياً التي تناولت التربية العملية بوصفها أحد مكونات برامج إعداد المعلمين، إلا أن هذه الدراسات توجّهت نحو تقويم برامج التدريب الميداني من منظور الطلبة المعلمين (خميس، ٢٠٠٥؛ العبادي، ٢٠٠٧؛ نوفل، ٢٠٠٦)، وفحص واقع التربية العملية (الجسار، ٢٠٠٤؛ الحمادي، ٢٠٠٩؛ القمش والخرابشة، ٢٠٠٩؛ المخلافي، ٢٠٠٥)، ومدى اكتساب المتدربين لمهارات التربية العملية (القاسم، ٢٠٠٨). ويُلاحظ أن الدراسات الرامية إلى تقويم برامج التربية قد تناولت في الأساس بعض جوانب البرنامج كدور المشرف، والمعلم المتعاون، والمدير، وإجراءات سير البرنامج وتقييم أداء المتدرب وغيرها، ولم تتطرق إلى دور التدريب الميداني في تحسين معتقدات الطلبة المعلمين بشأن التدريس والتعلم.

ولهذا السبب، فإن الدراسات العربية التي تناولت أثر برامج التربية العملية في تغيير اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس محدودة العدد،

كما أن نتائجها متضاربة (الخليلي وصباريني وملكاوي، ١٩٨٦؛ زايد، ١٩٩١؛ غوني، ١٩٩٤؛ هرمز، ١٩٨٩). فقد تلخص الهدف من الدراسة التي أجراها الخليلي وزملاؤه (١٩٨٦) في الكشف عن أثر استراتيجيتين في التدريب العملي الميداني على اتجاهات طلبة معلمي العلوم المتدربين نحو مهنة التدريس. ولهذا الغرض تم توزيع الطلبة المعلمين إلى مجموعتين: المجموعة الأولى التي تم تدريبها في الميدان (المدارس الإعدادية والثانوية)، بينما دُرِّبَت المجموعة الثانية في الحرم الجامعي بالاعتماد على التعليم التشبيهي تمهيداً مسبقاً للتدريب العملي في المدرسة. وأبرزت الدراسة تحسناً بدلالة إحصائية عالية في اتجاهات الطلبة الذكور الذين تدربوا في الحرم الجامعي في نهاية فترة التدريب الميداني.

وفي المقابل، أظهرت دراسة غوني (١٩٩٤) أن التربية الميدانية، على عكس الإعداد النظري، لا تسهم في تقوية الاتجاهات الإيجابية للطلبة المعلمين بالشكل المطلوب، بسبب وجود بعض المعوقات في مدارس التدريب التي تحبط من عزيمة الطلبة وتضعف بالتالي من اتجاهاتهم، وكذلك بسبب قصر مدة التدريب. وفي ضوء هذه النتيجة أوصى غوني بدور أكبر للإعلام في إبراز الدور الفعال للمعلم، والمكانة العالية لمهنة التدريس في المجتمع.

أما بخصوص الدراسات المتصلة بدور الأستاذ الجامعي المشرف والمعلم المتعاون في التأثير على اتجاهات الطلبة نحو التدريس، فباستثناء تأكيد الأحمد (١٩٨٠) على الدور الفاعل للمشرف في تكوين اتجاهات إيجابية لدى طلبته نحو التدريس، لم يعثر الباحث على دراسات عربية في مجال الإشراف التربوي تولى اهتماماً خاصاً لهذه المسألة، حيث اهتمت الدراستان اللتان أجراهما الكثيري (١٩٨٧)، والسويدي (١٩٩٢)، بإبراز دور المشرف في رفع الكفاءة المهنية والعلمية للطلبة المعلمين حيث اهتمت الدراسة الأولى بتعداد الأدوار المنوطة بالأستاذ الجامعي أثناء عملية الإشراف التربوي بينما وجدت الدراسة الثانية أن جهود الأساتذة المشرفين لا تزال دون المستوى المطلوب، وأن الإشراف التربوي "لا يزال يتحرك في أفق محدود سواء من حيث الوسيلة أو الهدف، وقد يعود ذلك لنقص

في الإمكانات المادية أو الإعداد المهني لهذه الوظيفة أو التشبث بفلسفة التربية التقليدية" (السويدي، ١٩٩٢، ٦١)، أما بالنسبة لدور المعلم المتعاون في عملية الإشراف التربوي، فقد أظهرت نتائج دراسة القحطاني (١٩٩٤) قصوراً عاماً في دور المعلم المتعاون في تنمية مهارات الطالب المتدرب وقدراته التدريسية بسبب العبء التدريسي، وعدم رغبة الطالب المتدرب في توجيه المعلم المتعاون له ومتابعته، غير أن الباحث يعتقد أن المعلم المتعاون يترك أثراً على نوعية أساليب التدريس التي يتبعها الطلبة المتدربون، وكذلك على طرق إدارة الفصل والتعامل مع البيئة المدرسية، ومن هنا ينبع الدور المحوري الذي يمكن أن يضطلع به المعلم المتعاون في تغيير تصورات الطالب المعلم نحو عمليات التدريس والتعلم.

الدراسات الأجنبية: في مقابل الدراسات العربية، تميزت الدراسات الأجنبية التقييمية لبرامج التدريب الميداني (Jacobs et al., 2008; Merienk et al., 2009) بشيوع الأساليب التتبعية التي استهدفت تعرّف أثر المعتقدات المتأصلة للطلبة بشأن عمليات التدريس والتعلم في تشكيل خبرات التعلم لدى الطالب خلال فترة الممارسة الميدانية، ومدى تغييرها بعدها، وتحديد مدى ارتباط تلك المعتقدات بمتغيرات عدة كخصائص الطالب، أي ما إذا كان الطالب عادياً أو من ذوي صعوبات التعلم (Beswick, 2008)، ودرجة إلمام المعلم بالمحتوى (Oskay, Erdem, Yilmaz, 2009)، وجنسية المعلم (Zhao, 2008)، إلخ.

وتتمثل السمة الإيجابية في تلك الدراسات في توثيقها للطابع المعقد لتلك المعتقدات. ومن هذا المنطلق، يعزو وايدن وزملاؤه (Wideen, Mayer-Smith, and Moon, 1984, 144) صعوبة تكوين صورة متماسكة عن التصورات المسبقة بشأن التدريس إلى "الطابع الظرفي لمعتقدات المعلمين"، بينما يشير أرتايلز وزملاؤه (Artiles, Trent, & Kuan, 1996)، إلى أن معظم الأبحاث عن تعلم التدريس تركز على تغيير معتقدات المعلمين المبتدئين، لكن هذا التغيير أمر غير مجدي إذا كانت الأدلة المادية تدعم مصداقيتها، غير أن باحثين آخرين (Calderhead & Robson, 1991) يعتقدون أن البديل لتغيير معتقدات الطلبة المعلمين هو تشكيل

معتقدات وتصورات جديدة لديهم انطلاقاً منها، أي على خلفيتها، تتناغم مع التوجهات الجديدة لإصلاح التعليم، ورفع مستوى جودته.

إن دور برامج الإعداد في تغيير معتقدات الطلبة المعلمين قد تجلّى في العديد من الدراسات (Coyle, Bagley, Derrick, Jackson, McDonald, Turner & Williford, 2002; Holt-Reynolds, 1992; Powel & Riner, 1992) أصحابها بأن المعتقدات المسبقة تعمل كالمصفاة التي تلفظ الخبرات الميدانية التي لا تتوافق مع الذخيرة المعرفية الراسخة في ذهن المتعلم (Zulich, Bean, & Herrick, 1992) غير أن تأثير الخبرات العملية على معتقدات الطلبة يتوقف على مدة التدخل، ففي التدخلات ذات الأمد القصير، وجد بعض الباحثين (Lawrencem, 1992; Shapiro, 1991) تحولاً طفيفاً في المعتقدات، أما في برامج التدخل التي تمتد عاماً كاملاً، فقد كانت النتائج مشجعة (Levin & Ammon, 1996; Sumara & Luce-Kapler, 1992)، خصوصاً عندما يتبنى المشرفون رسالة واضحة وثابتة أثناء تعاونهم مع عدد محدود من الطلبة.

وفي مقابل ذلك تشدد بعض الدراسات على عدم ملائمة النظر إلى التربية العملية بصفاتها عنصراً يمكن أن يؤدي إلى تغيير آراء المعلمين الجدد حول التدريس، فقد سعى الباحثان تاباشنيك وزيشنر (Tabachnick & Zeichner, 1984) إلى تحديد أثر خبرات التربية العملية التي امتدت ١٥ أسبوعاً في تغيير آراء ثلاثة عشرة من الطلبة المعلمين المنضمين لبرنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في جامعة وسط الولايات المتحدة الأمريكية، ولكن تبين أن التربية العملية لم تفض عامة إلى حدوث تغييرات جوهرية في آراء الطلبة المعلمين مع أنهم كانوا قادرين على ضبط اتجاه تكيفهم الاجتماعي مع التدريس، وتطوير آراء أكثر وضوحاً مما كانت في مطلع الفصل الدراسي.

وفي السنوات الخمس الأخيرة، نشطت الدراسات التي اختبرت فاعلية برامج التدريب الميداني من حيث قدرتها على تغيير تصورات الطلبة المعلمين نحو التدريس، فقد استهدفت دراسة باركاتساس ومالون (Barkatsas & Malone, 2005)

فحص معتقدات معلمي الرياضيات في اليونان فيما يتعلق بطبيعة الرياضيات وتدريسها وتعلمها، والكشف عن العلاقة بين تلك المعتقدات والممارسات الميدانية الصفية. وقد أبرزت الدراسة توجهين أساسيين: توجه بنائي معاصر وتوجه تقليدي يؤكد على الطابع الآلي للتدريس ومعالجة المعلومات، كما أوضحت أن معتقدات معلم الرياضيات بشأن عمليات التدريس والتعلم أقل تقليدية من ممارساته التدريسية في غرفة الصف.

أما دراسة جاكوبز وزميلاتها (Jacobs et al., 2008) فقد كان الهدف منها هو تقويم برنامج التربية العملية باستخدام أداة تم تصميمها لتحليل خطة الرّس في مادة العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، بالإضافة إلى أدوات أخرى، كالمسوحات والملاحظات الصفية لأداء المعلم. ومع أن خطط الدروس قد أبرزت تغييراً في مفاهيم الطلبة المعلمين بشأن التدريس والتعلم باتجاه المقاربة البنائية للتدريس، إلا أن الدراسة لم تكشف عن تغير مماثل في الممارسات التدريسية للمعلمين. وبالمثل، فحصت دراسة تشاي وزملائه (Chai et al., 2009) التغيرات التي طالت المعتقدات الاستمولوجية، والمعتقدات بشأن التدريس والتعلم، للطلبة المعلمين في مدارس سنغافورة بعد إتمامهم برنامج التدريب الميداني، حيث تم توزيع استبانة على (٤١٣) معلماً، وأبرزت الدراسة تغييرات جوهرية في معتقدات المعلمين، إلا أن تأثير الأفكار المستقاة من المقاربة البنائية كان ضئيلاً، حيث بات المعلمون يثقون بقدراتهم الذاتية أكثر مما يقدرون المجهود المبذول في التعلم.

غير أن دراسة ميرينك وزملائه (Meirink et al., 2009) وجدت أن المعلمين الذين غيروا معتقداتهم بما يتوافق مع أهداف الإصلاح التعليمي قد جربوا استخدام طرائق التدريس التي يتبعها زملاؤهم المعلمون بينما نظراًؤهم الذين غيروا معتقداتهم بما يتضارب مع تلك الأهداف قد جربوا استخدام طرائق بديلة في التدريس، وتركت تأثيراً إيجابياً على تصوراتهم السابقة بشأن التدريس والتعلم.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة، يتبين الآتي:

- ١ - تبين الدراسات العربية المتصلة بدور التربية العملية في التأثير على تصورات الطلبة المعلمين ومعتقداتهم بشأن عمليات التدريس والتعلم أن هذه المسألة لم تدخل بعد في صلب اهتمامات الباحثين العرب المشتغلين في مجال التربية الميدانية، وذلك لصعوبة إجراء مثل هذه الدراسات، لكونها ذات طابع تتبعي يقضي من الباحث اقتفاء آراء الطالب الخاصة بالتدريس قبل التحاقه ببرنامج التربية العملية ومن ثم تقصي أثر التدريب العملي في تغييرها سواء بالسلب أو بالإيجاب.
- ٢ - يوجد تضارب في نتائج الدراسات الأجنبية ذات الصلة بمشكلة الدراسة الراهنة حول أثر برامج التدريب الميداني في تغيير المعتقدات المتأصلة للطلبة المعلمين بشأن التدريس والتعلم أو تعديلها، ومن الواضح أن بعض برامج إعداد المعلم تحدث مفعولاً إيجابياً عندما تمتاز بالاتساق، وتماسك البنية، وتمتد لفترة أطول، بينما لا تؤدي برامج التربية العلمية ذات الأمد القصير الغرض ذاته.
- ٣ - يُلاحظ من الدراسات المعروضة أعلاه أنها لم تستند إلى إطار نظري محدد يركز على إشكاليات عمليات التدريس والتعلم يمكن من خلاله تحديد ماهية المعتقدات الفعلية للطلبة بشأن التدريس والتعلم، ودور التربية الميدانية في تغييرها، ولذلك جاءت الدراسة الحالية لتسد هذه الثغرة.
- ٤ - أفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة الحالية، واختيار أدوات تنفيذها، وبنائها، وتحديد إجراءاتها، وتبيان مدى اتفاق نتائجها أو اختلافها مع نتائج الدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة

- ١ - عينة الدراسة: اشترك في هذه الدراسة ١٢٠ طالباً (٦٣٪ إناث) من

مجموع الطلبة المعلمين المشاركين في برنامج التدريب الميداني بكلية التربية في جامعة البحرين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠م، والفصل الثاني من العام ٢٠٠٠/٢٠٠١م. ويمثل ذلك قرابة ٣٠٪ من إجمالي الطلبة الملتحقين ببرامج التربية العملية في الفصول المذكورين، وعددهم ٤١٢ طالباً (جامعة البحرين، ٢٠٠٠). ويبين الجدول رقم ١ توزيع أفراد العينة بحسب العام والبرنامج والجنس.

جدول رقم ١

توزيع أفراد العينة بحسب العام الدراسي والبرنامج والجنس

المجموع	برنامج التخصص الفرعي في التربية		برنامج الدبلوم في التربية		العام الدراسي
	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
٥٢	٢٠	١٢	١٢	٨	٢٠٠٠/١٩٩٩
٦٨	٢٨	١٤	١٦	١٠	٢٠٠١/٢٠٠٠
١٢٠	٤٨	٢٦	٢٨	١٨	المجموع

٢ - أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة:

- ١ - استبانة معتقدات الطلبة المعلمين (مرحق رقم ١).
- ٢ - المقابلة الشخصية (ملحق رقم ٢).

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي بالنظر إلى أن هذا المنهج هو الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، حيث جرى فرز معتقدات الطلبة المعلمين استناداً إلى إشكاليات التدريس والتعلم، وعلى أساسها تم بناء أدوات البحث للكشف عن معتقدات الطلبة، وعن أثر التربية الميدانية في تغييرها.

بناء أدوات الدراسة

أولاً - استبانة معتقدات الطلبة المعلمين: صُمِّمت هذه الاستبانة لغرض

تعرف معتقدات الطلبة المعلمين وتصوراتهم حول عملية التدريس والتعلم قبل التحاقهم ببرامج التربية العملية وبعدها. وقبل الشروع في إعداد الاستبانة، قام الباحث بمراجعة المقاييس والأدوات والمنهجيات ذات الصلة بموضوع البحث، ومن بينها:

- ١ - قائمة مانيسوتا لاتجاهات المعلم (Minnesota Teacher Attitude Inventory)، وهي من تصميم كوك وليدز وكاليس (Cook, Leeds, & Callis, 1951).
- ٢ - مقياس الاتجاه نحو التعليم، وهو من إعداد كيرلينجر وكايا (Kerlinger & Kaya, 1959).
- ٣ - استبانة هوليمون لتحديد اتجاه المعلم (Holemon, 1963).
- ٤ - استبانة تصورات المعلم للعملية التعليمية (Wehling & Charters, 1969).
- ٥ - منهجية التشجيع على الاكتشاف الذاتي (Heuristic Elicitation Methodology "HEM") وهي من إعداد آيزنهارت وزملاؤه (Eisenhart et al., 1988).

ولتحديد معتقدات الطلبة بشأن عمليات التدريس والتعلم في المقاربتين التقليدية (المحافظة) والبنائية (المعاصرة)، استعان الباحث بمفهوم "الإشكالية" (Dilemma)، وهي جزء موروث من عمل المعلم، وفي الغالب تنشأ في خضم التفاعل المركب بين المعلم وطلّبه، فكيف يستطيع المعلم مثلاً أن يوازن أثناء الدرس بين الاهتمام بطالب معين والاهتمام ببقية الطلبة في آن واحد؟ وكيف يستطيع أن يتقاسم سلطته مع الطلبة في مسعى لخلق الإحساس بالفريق الواحد، ويحتفظ في الوقت ذاته بسلطته المطلوبة للتدريس؟ إن مثل هذه الإشكاليات تنبثق من إرادة المعلم في تسريع التعلم لدى كافة التلاميذ، وكذلك بسبب انعدام الخيارات الفاصلة بين الأهداف عالية القيمة، أو بسبب المواقف التعليمية التي تحمل في طياتها التزام المعلم بالقيم الكبرى، أو بسبب غموض أهداف التعليم وتضاربها أحياناً، وتمثل مشكلات حقيقية لدى المعلمين، حيث

تشدهم في اتجاهات متافرة (Berlak & Berlak, 1981; Katz & Rath, 1992; Tabachnick & Zeichner, 1985).

وعلى هذا الأساس، تم فرز (١٢) إشكالية للتدريس والتعلم تتعلق بالمحاور الرئيسية الثلاثة لمعتقدات المعلم، وهذه المحاور هي: المعرفة والمنهج؛ دور المعلم؛ العلاقة بين المعلم والطالب، وقد دُوت الإشكاليات في الجدول رقم ٢، وتم شرح مغزى كل واحد منها في الملحق رقم ٣.

ورُوعيت في طريقة البناء الاستبانة الإجراءات الموضحة بالتفصيل في عدد من الأدبيات التربوية والنفسية (عبيدات وعدس وعبدالحق، ١٩٩٦، ١٢٥-١٣٤؛ ملحم، ٢٠٠٠، ٢٦٢-٢٦٧). فبعد تحديد الهدف من الاستبانة، والصياغة المبدئية لعباراتها، تم التحقق من صدقها عن طريق عرضها على أربعة من الأساتذة المختصين بكلية التربية في جامعة البحرين بغية استطلاع آرائهم حول مدى اتفاق العبارات المصاغة مع الأبعاد الرئيسية للاستبانة، وكذلك مع إشكاليات التدريس والتعلم التي تبناها الباحث، ومدى دقة صياغة العبارات وملاءمتها لقياس معتقدات الطلبة المعلمين وتصوراتهم لقضايا التدريس والتعلم. وفي ضوء تحليل نتائج آراء المحكمين، تم تثبيت عبارات الاستبانة التي حازت على نسب اتفاق عالية بين المحكمين (٨٠٪ فأكثر)، وتعديل العبارات الأخرى حذفاً أو إضافة. كما جرى التحقق من الصدق البنائي للأداة من مدى شدة الارتباط بين الدرجات المستخلصة من المقاييس (الأبعاد) الفرعية الثلاثة.

وتتألف الاستبانة من ٢٤ فقرة صممت لقياس المعتقدات الراسخة للطلبة المعلمين ضمن ثلاثة أبعاد أساسية هي: المعرفة والمنهج، ودور المعلم، والعلاقة بين الطالب والمعلم. وتعكس عبارات الاستبانة اثنتي عشرة إشكالية للتدريس والتعلم تندمج ضمن أبعاد معتقدات المعلمين المذكورة آنفاً (جدول رقم ٢). وقد طُلب من الطالب المعلم أن يعبر عن رأيه في فقرات الاستبانة على سلم (ميزان) تقدير خماسي من نوع ليكرت (Likert Scale): تراوحت خاناته بين الموافقة

الشديدة (٥)، والمعارضة الشديدة (١). وقد أُرْفِقت الاستبانة في صورتها النهائية في الملحق رقم ١.

بعدها تم تطبيق الاستبانة على عينات عشوائية من الطلبة المعلمين للتأكد من ثبات الأداة حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا-كرونباخ ٠,٩٣، بينما تراوح معامل ثبات المقاييس الفرعية بين ٠,٧٨-٠,٨٦، وجميعها قيم مناسبة لمقاييس الاتجاه (Aiken, 1996)، وتدل على ثبات الأداة.

ثانياً - المقابلة الشخصية: استهدفت المقابلة الشخصية الحصول على معلومات محددة من الطلبة المعلمين لا يمكن الحصول عليها من خلال الاستبانة، فالمقابلة هي "وسيلة تسمح بالتعرف على أسلوب تفكير الشخص، والولوج إلى عالم تصوراته الذاتية" (Parron, 1990, 278)، كما أنها مفيدة في الإحاطة بالأحداث السابقة التي يستحيل تكرارها، ويُفضل استخدامها لجميع بيانات من مجموعات صغيرة من البشر يمثلون مجالاً رحباً من الآراء والمعتقدات والأفكار (Merriam, 1998, 72).

وحيث إن المقابلة المنظمة (المقننة) (Structured Interview) هي شكل شفهي من أشكال المسح التربوي يفرض على الباحث التزاماً صارماً بالأسئلة المقيدة أمامه، فقد تم اللجوء إلى المقابلة شبه المنظمة (Semi-structured Interview) التي تسمح بطرح أسئلة مفتوحة، ومن ثم تمنح الفرصة للمفحوص للتعبير بحرية عن آرائه ومعتقداته، وتتيح للباحث المجال كي ينسج حواراً صريحاً مع المفحوص، ويتبادل معه الأفكار والرؤى بروح من المرونة والانفتاح.

وعلى هذا الأساس تم اختيار (٤٠) طالباً معلماً من مجمل أفراد العينة، وإخضاعهم لمقابلات شبه منظمة، وقد احتوى القسم الأول من المقابلة على خمسة أسئلة تم تصميمها لغرض الكشف عن تصورات الطلبة المعلمين عن التدريس التي تكونت في سياق اكتسابهم الخبرات الأكاديمية والشخصية، وتم تشجيع الطلبة على تقديم أمثلة توضح آرائهم المتصلة ببعض الجوانب التي عكستها إشكاليات التدريس والتعلم (الجدول رقم ٢). وتم تطبيق القسم الأول

من المقابلة قبل بدء التربية العملية، بينما تم تطبيق القسم الثاني من المقابلة، والمتعلق بأثر مقرر التربية العملية في تغيير التصورات السابقة لدى الطلبة، بعد انتهاء التربية العملية، وأُرفقت المقابلة في الملحق رقم ٢.

وللتحقق من صدق المقابلة الشخصية، أجرى الباحث فحصاً دقيقاً لإشكاليات التدريس التي تأسس عليها الإطار المفاهيمي للبحث، وشرحها للمشاركين بوضوح، وتحري آراءهم فيها، وطلب من زملائه التعليق على نتائج البحث لرفع درجة صدقها. أما بخصوص الصدق الخارجي للمقابلة الشخصية، والمتعلق بإمكانية تعميم نتائجها على مواقف وحالات أخرى، فقد تم توصيف إشكاليات التدريس والتعلم، وتوخي العشوائية في اختيار العينة، وهي ذات الاستراتيجيات المتبعة في البحث النوعي للتأكد من الصدق الخارجي للأداة (LeCompte, Preissle, & Tesch, 1993). أما بالنسبة للتحقق من ثبات المقابلة، فقد قارن الباحث الباحث نتائج المقابلة بإجابات الطلبة المعلمين، وأشرك الأساتذة من خلال اللقاءات والمناقشات المتواصلة معهم في تفسيرها ومناقشتها للتحقق من مصداقية النتائج ووثوقها، واتساقها مع البيانات البحثية (Dey, 1993; Lincoln & Guba, 1985).

إجراءات التطبيق

- ١ - تم تطبيق الاستبانة على جميع أفراد العينة البحثية في المرة الأولى بعد اجتيازهم المقررات الأساسية الإلزامية والاختيارية المطلوبة، وقبل التحاقهم بالتربية العملية.
- ٢ - قام خمسة من طلبة الماجستير بالكلية بمساعدة الباحث في إجراء الجزء الأول من المقابلة لأربعين من الطلبة المعلمين.
- ٣ - أعيد تطبيق الاستبانة على نفس أفراد العينة من الطلبة المعلمين بعد أن أنهوا التدريب العملي في المدارس الإعدادية أو الثانوية.

٤ - قام طلبة الماجستير الخمسة المذكورين آنفاً بتطبيق القسم الثاني من المقابلة على الأربعين طالباً الذين تمت مقابلتهم في المرة الأولى بعد إتمامهم لمقررات التربية العملية.

المعالجة الإحصائية للبيانات البحثية

تم تقسيم استجابات الطلبة المتعلقة بمحاور الاستبانة إلى ثلاثة أنماط من المعتقدات: تقليدي (محافظ)، ومعاصر (بنائي)، وثالث (مختلط) يجمع بين التصورات المحافظة والمعاصرة في التربية. وتتوافق استجابة الطالب المعلم مع نمط التصور التقليدي عندما يزيد مجموع نسبتي الموافقة (موافق جداً + موافق) على مجموع نسب المعارضة (معارض + معارض جداً). ويصبح نمط الاستجابة معاصراً في الحالة المعاكسة. وفي حالة تساوي مجموع نسب الموافقة والمعارضة تُصنف الاستجابة في خانة التوجهات "المختلطة". وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات الكمية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

ولعرض البيانات الكمية، استخدم الباحث النسب المئوية، واستخدم أيضاً معامل التوافق (Coefficient of Association)، واختبار ماكنمار (McNemar, 1947) لاستخراج قيم الإحصائي (ز)، وتحديد دلالة الفروق بين معتقدات المعلمين قبل التربية العملية وبعدها.

أما بالنسبة للتحليل النوعي لإجابات الطلبة عن أسئلة المقابلات الشخصية فقد استخدمت طريقة "تحليل بنية الموضوع" (Thematic Structural Analysis "TSA") التي تمكن ألكسندر وزملاؤه (Alexander, Muir & hant, 1992) من توظيفها بنجاح في تحليل النص المكتوب.

وتتطلب طريقة "تحليل بنية الموضوع" من الفكرة المركزية السائدة في تحليل المحتوى، والقائلة بأن كلمات النص المعطى يمكن تصنيفها إلى العديد من الفئات الصغيرة التي تصف المضمون الظاهر (Weber, 1985)، وبالتالي فإن أسلوب تحليل المحتوى يركز في الأساس على المعنى المُرسَل (بضم الميم) وفتح

السين)، وتحديدًا على تكرار الرسائل التي ينقلها النص، ومضامينها الفعلية والخفية. وبفضل توظيف طريقة تحليل بنية الموضوع، تم تحديد الأفكار المركزية المتضمنة في استجابات الطلبة لأسئلة المقابلات الشخصية، وتفسيرها في ضوء الإشكاليات الأساسية للتدريس والتعلم بهدف تعرّف معتقداتهم وتصوراتهم بشأن قضايا التدريس والتعلم وإشكالياتهما في السياق.

نتائج الدراسة

أولاً - نتائج السؤال الأول:

١ - معتقدات الطلبة المعلمين قبل التحاقهم ببرنامج التربية العملية: ينص السؤال الأول على ما يلي: "ما طبيعة معتقدات الطلبة المعلمين وتصوراتهم الخاصة بالتدريس والتعلم قبل التحاقهم ببرامج التربية العملية بكلية التربية في جامعة البحرين؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم عرض النسب المئوية لاستجابات الطلبة المعلمين للإشكاليات المطروحة في محور (المعرفة والمنهج) قبل التربية العملية وبعدها في الجدول رقم ٢، بينما عُرضت استجاباتهم لإشكاليات البُعدين الآخرين في الجدول رقم ٣. وقد دُونت نسب استجابات الطلبة لكل عبارة بعد إنهاءهم التربية العملية بخطوط غامقة في الجدول. إن الأنماط السائدة في استجابات الطلبة هي:

المعرفة والمنهج: توضّح النتائج الخاصة بهذا المحور أن المعتقدات المتأصلة للطلبة أفراد العينة قبل التدريب العملي بشأن إشكاليات المعرفة والمنهج تتأرجح بين التوجهات المحافظة والتوجهات المعاصرة، أي أن الطلبة الجامعيين لا يعتقدون وجهات نظر متماسكة فيما يخص طبيعة المعرفة، والمسائل المتعلقة بالتعلم، والتدريس (الجدول رقم ٣)، وتُستثنى من ذلك سيادة النظرة التقليدية بشأن الطابع العام للمعرفة، ووجود بعض أنماط التدريس الفعال التي يمكن للمعلم توظيفها لتأمين أقصى تعلم لطلبة الصف، أما بقية الإشكاليات فقد اتخذ المعلمون مواقف مختلطة بشأنها.

جدول رقم ٢

النسب المئوية لاستجابات الطلبة لإشكاليات المعرفة والمنهج
قبل التربية العملية وبعدها

الفقرة	إشكاليات التدريس	موافق جداً	موافق	لا أدري	معارض	معارض جداً	النمط السائد
٤	المعرفة ذات طابع عام	٤٧,٤	٤٤,٧	٢,٧	٢,٦	٢,٦	محافظ
	المعرفة ذات طابع فردي	٥٠,٠	٣٦,٨	٢,٧	٧,٩	٢,٦	محافظ
١٤	المعرفة ذات طابع فردي	٧,٩	٣٤,٢	٥,٣	٤٢,١	١٠,٥	محافظ
	المعرفة ذات طابع فردي	١٥,٨	٣٦,٨	٥,٣	٣١,٦	١٠,٥	محافظ
١٩	المعرفة حقائق مطلقة	٥,٣	٥,٣	٢,٦	٥٠,٠	٣٦,٨	معاصر
	المعرفة حقائق مطلقة	٢,٧	١٠,٥	٠,١	٣٦,٧	٥٠,٠	معاصر
٢	المعرفة حقائق نسبية	٢٣,٧	٤٤,٧	٧,٩	١٨,٤	٥,٣	معاصر
	المعرفة حقائق نسبية	٢٣,٧	٥٥,٣	١٣,١	٥,٣	٢,٦	معاصر
١٧	المعرفة نتائج	٢٣,٧	٢٨,٩	١٥,٨	٣١,٥	٠,١	محافظ
	المعرفة نتائج	٢١,١	٣٤,٢	١٥,٨	٢٦,٣	٢,٦	محافظ
٢٠	المعرفة سيرورة	٢٦,٣	٤٧,٤	١٠,٥	١٥,٧	٠,١	معاصر
	المعرفة سيرورة	٣٤,٢	٥٠,٠	٧,٩	٧,٨	٠,١	محافظ
٣	التعلم عملية مجزأة	٢٦,٣	٣٩,٤	٥,٣	٢٣,٧	٥,٣	محافظ
	التعلم عملية مجزأة	١٨,٤	٥٠,٠	٠,١	٢٦,٢	٥,٣	محافظ
٨	التعلم عملية كلية	١٥,٨	٥٧,٩	٢١,١	٠,١	٥,١	معاصر
	التعلم عملية كلية	٢٣,٧	٥٥,٣	١٣,١	٧,٨	٠,١	محافظ
٢٣	التعلم نشاط جماعي	١٣,٢	٥٢,٦	١٥,٧	١٣,٢	٥,٣	محافظ
	التعلم نشاط جماعي	٣٩,٥	٤٤,٧	٧,٩	٧,٨	٠,١	محافظ
١٣	التعلم نشاط فردي	٢٣,٧	٥٥,٣	٥,٢	١٣,٢	٢,٦	معاصر
	التعلم نشاط فردي	٢١,١	٤٧,٤	٥,٢	٢٦,٢	٠,١	معاصر
١٦	يمكن تحديد أنماط	٢٨,٩	٥٧,٩	٥,٣	٥,٣	٢,٦	محافظ
	التدريس الفعال بدقة	٤٤,٧	٤٤,٧	٥,٣	٥,٢	٠,١	محافظ
١١	لا يمكن تحديد أنماط	١٣,٢	٢٣,٧	١٣,١	٣١,٦	١٨,٤	محافظ
	التدريس الفعال بدقة	١٣,٢	١٥,٨	١٣,٢	٣٨,٩	٢٨,٩	محافظ

تابع/ جدول رقم ٢

النسب المئوية لاستجابات الطلبة لإشكاليات المعرفة والمنهج

قبل التربية العملية وبعدها

الفقرة	إشكاليات التدريس	موافق جداً	موافق	لا أدري	معارض	معارض جداً	النمط السائد
١٠	التدريس هو أن ينتقل المعلم المعرفة للطالب	٧,٩	٤٧,٤	٠,١	٢٦,٢	١٨,٤	محافظ
٧	التدريس هو أن يبني الطالب المعرفة بنفسه	١٣,٢	٥٥,٣	١٠,٤	١٣,٢	٧,٩	معاصر
	التدريس هو أن يبني المعلم المعرفة للطالب	٢٣,٧	٥٠,٠	١٥,٧	٥,٣	٣١,٦	معاصر
	التدريس هو أن ينتقل المعلم المعرفة للطالب	١٠,٥	٢٨,٩	٢,٧	٢٦,٣	٣١,٦	معاصر

الأرقام والكلمات المدونة بخط غامق تشير بالترتيب إلى نسب وأنماط استجابات الطلبة بعد التربية العملية.

دور المعلم في العملية التعليمية - التعليمية: يوضح (الجدول رقم ٣) تصورات الطلبة بشأن دور المعلم في العملية التعليمية - التعليمية، حيث تميل غالبيتهم إلى اتخاذ توجهات مختلفة بشأن دور المعلم. فنصف المعلمين المبتدئين تقريباً يميل إلى تبني وجهة النظر المحافظة حول دور المعلم فيما يتعلق بتحديد محتوى التدريس بناء على الأسئلة المتوقعة في الاختبار، بينما يعارض ثلثهم تقريباً ذلك. وفي نفس الوقت يتخذ أكثر من نصف المعلمين موقفاً مواكباً للرؤية المعاصرة بعدم تغيير مضمون التدريس لمفردات الاختبار، ويعارض رُبُعهم هذا الموقف. وبالمثال يوافق معظم المعلمين على أن يختار المعلم طريقة التدريس على أساس فاعليتها العملية، ويعارض الربع الباقي هذه الرؤية. وفي الوقت ذاته يؤيد أغلب المعلمين اختبار طريقة التدريس على أساس الموقف التعليمي.

العلاقة بين المعلم والطالب في العملية التعليمية - التعليمية: يعرض الجدول رقم ٣ النسب المئوية لاستجابات الطلبة للفقرات الخاصة بالعلاقة بين الطالب والمعلم قبل التدريب العملي. ويمكن أن نستخلص منه أن السمة الغالبة في معتقدات الطلبة قبل التربية العملية هي أن العلاقة بين طريفي العملية

التعليمية - التعليمية ينبغي أن تحمل طابعاً يتناغم مع الرؤية العصرية للتعليم. غير أن الطلبة يتبنون المنظور التقليدي لدور المعلم في ضبط تعلم الطالب، ويمتلكون توجهات مختلفة بشأن دوره في ضبط سلوكه في الصف.

٢ - عرض نتائج القسم الأول من المقابلات الشخصية: في القسم الأول من المقابلة الشخصية، أي قبل التحاقهم ببرامج التربية العملية، أورد المعلمون المبتدئون عدة أفكار تعكس تصوراتهم الأولية للتدريس قبل أن يطرقوا بابه، ويتفاعلوا مع مشكلاته. ولوقوف على هذه الأفكار والتصورات، تم توظيف طريقة تحليل المحتوى سابقة الذكر، حيث تبين أن أهم خمسة أسباب لاختيار المعلمين للتدريس: الرغبة في ممارسة المهنة (٣٧,٢٪)، والسعي لتربية الجيل الجديد (٢٩,٥٪)، وأهمية التدريس للمجتمع (١٥,٨٪)، وأهمية الجانب الإنساني في مهنة التدريس (١٤,٦٪)، وانسجام مهنة التدريس مع وضع المرأة ودورها في المجتمع (١٣,١٪). وتتفق هذه النتائج جزئياً مع نتائج دراسة غوني (١٩٩٤) الذي تحرى فيها أسباب التحاق الطلبة بكلية التربية؛ أما بالنسبة لمفهوم التدريس لدى أغلبية الطلبة المعلمين قبل التربية العملية، فهو أن التدريس هو مجرد نقل للمعلومات والمعارف من المعلم إلى الطالب، بينما اعتبرت فئة ضئيلة من المعلمين التدريس بمثابة عملية تفاعل بين المعلم والطالب تهدف إلى بناء الشخصية. أما بشأن أدوار المعلم في عملية التدريس، فقد حددت غالبية الطلبة المعلمين الأدوار الآتية: المعلم مرشداً، وناقلاً للمعرفة، وأخاً، وصديقاً، وموجهاً، ومربياً، وواعظاً، وبخصوص أدوار الطالب فقد اعتبرته أغلبية الطلبة مناقشاً، ومتعاوناً، وابناً باراً للمعلم، ويجب عليه أن يحترم المعلم.

جدول رقم ٣

النسب المئوية لاستجابات الطلبة لإشكاليات المعلم والطالب
قبل التربية العملية وبعدها

الفقرة	إشكاليات التدريس	موافق جداً	موافق	لا أدري	معارض	معارض جداً	النمط السائد
دور المعلم							
٥	تحديد محتوى التدريس	٣١,٦	٢٣,٧	٧,٩	٢٨,٩	٧,٩	محافظ
	بناء على أسئلة الاختبار	*٢٣,٧	٣١,٦	٢,٦	٣٤,٢	٧,٩	محافظ*
٩	تحديد محتوى التدريس	٢٨,٩	٣٦,٨	٥,٤	١٨,٤	١٠,٥	معاصر
	بناء على أهداف المادة	٥٢,٦	١٨,٤	٧,٩	١٣,٢	٧,٩	معاصر
٢١	اختيار طريقة التدريس	٣٤,٢	٣٩,٥	٥,٢	٢١,٠	٠,١	محافظ
	على أساس الفاعلية	٣٩,٥	٣٦,٨	٠,١	١٨,٣	٥,٣	محافظ
٦	اختيار طريقة التدريس	٧٦,٣	١٨,٤	٠,١	٢,٦	٢,٦	معاصر
	على أساس الموقف	٧١,١	٢٦,٣	٠,١	٢,٤	٠,١	معاصر
العلاقة بين المعلم والطالب							
١٢	العلاقة بين الطالب والمعلم	٢,٦	١٣,٢	٠,١	٤٤,٧	٣٩,٤	معاصر
	ذات طابع رسمي (شكلي)	١٠,٥	١٠,٥	٧,٩	٣١,٦	٣٩,٥	معاصر
١٨	العلاقة بين الطالب والمعلم	٥٠,٠	٢٦,٣	٢,٦	١٨,٤	٢,٧	معاصر
	ذات ذابع ودي (أخوي)	٥٠,٠	٣٤,٢	٧,٩	٧,٨	٠,١	معاصر
١	المعلم يوجه الطالب	٣٦,٨	٦٠,٥	٠,١	٢,٥	٠,١	محافظ
	نحو التعلم	٥٧,٧	٤٢,٠	٠,١	٠,١	٠,١	محافظ
٢٢	المعلم يساعد الطالب	٢,٦	٢١,١	٥,٣	٤٤,٧	٢٦,٣	محافظ
	على التعلم بنفسه	١٠,٥	٢١,١	٢,٦	٤٢,١	٢٣,٧	محافظ
١٥	المعلم يضع قواعد تحدد	٢٣,٧	٥٧,٩	٧,٩	١٠,٤	٠,١	محافظ
	سلوك الطالب في الصف	٢٦,٣	٤٧,٤	٥,٣	١٨,٤	٢,٦	محافظ
٢٤	الطالب يضع بنفسه قواعد	٢٣,٧	٥٧,٩	٠,١	١٥,٧	٢,٦	معاصر
	تحدد سلوكه في الصف	١٨,٤	٥٠,٠	٧,٩	٢٣,٦	٠,١	معاصر

❖ الأرقام والكلمات المدونة بخط غامق تشير بالترتيب إلى نسب وأنماط استجابات الطلبة بعد التربية العملية.

ثانياً - نتائج السؤال الثاني:

١ - معتقدات الطلبة المعلمين بعد إنهاءهم برنامج التربية العملية: ينص السؤال الثاني على ما يلي: "ما طبيعة معتقدات الطلبة المعلمين وتصوراتهم الخاصة بالتدريس والتعلم بعد إنهاءهم برامج التربية العملية بكلية التربية في جامعة البحرين؟".

يوضح الجدول رقم ٣ أن تغييراً ملحوظاً لم يطرأ على توجهات الطلبة المعلمين بعد التربية العملية باستثناء ميلهم لتبني التصور المعاصر فيما يتصل بمفهوم التدريس باعتباره بناء للمعرفة وليس نقلاً للمعرفة كما كان الحال عليه قبل التربية العملية. أي أن الطلبة المعلمين تمسكوا بنفس التوجهات التي تبناها حيال إشكاليات التدريس قبل التحاقهم ببرنامج التربية العملية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة تاباشنيك وزيكر Tabachnick & Zeichner, 1984 من جهة، ودراسة غوني (١٩٩٤) من جهة أخرى، حيث أكد هؤلاء الباحثون أن التربية العملية لم تسفر عن تغيير جوهري في تصورات الطلبة بشأن التدريس.

٢ - عرض نتائج القسم الثاني من المقابلة الشخصية:

١ - مفهوم التدريس لدى الطلبة بعد التربية العملية: على أثر استكمال التربية الميدانية، تعاظم إدراك معظم الطلبة المعلمين بأن التدريس هو عملية تفاعل بين التلميذ والمعلم يقوم فيه المعلم بمؤازرة التلميذ وتوجيهه نحو بناء المفاهيم، واكتساب المعارف والخبرات والمهارات. وأشار أفراد العينة إلى أن التدريس هو عملية يسعى فيها المعلم إلى تجسير الهوة بين التصورات النظرية والواقع الملموس.

٢ - دور المعلم من منظور الطلبة بعد التربية العملية: لم يغير معظم الطلبة آراءهم المتعلقة بالمعلم بعد أن قاموا بالتدريس الفعلي في المدرسة، حيث إن المعلم هو المرشد والقُدوة للتلميذ. كما أن نفراً ضئيلاً منهم اعتبر المعلم المحور الأساس للعملية التعليمية - التعليمية، والصديق، والموجه.

- ٣ - دور الطالب من منظور المعلم المستجد بعد التربية العملية: واصل الطلبة المعلمون تأكيدهم على أن التدريس يجب أن يكون متمركزاً حول الطالب، وأن الطالب يجب أن يؤدي دوراً إيجابياً في غرفة الصف من خلال المحافظة على العلاقة الطيبة مع المعلم على أساس الاحترام المتبادل.
- ٤ - استخدام طرائق التدريس المختلفة: واصل معظم الطلبة المعلمين تأكيدهم على أنه ينبغي اختيار طرائق وأساليب التدريس المنسجمة مع الموقف التعليمي الجديد. ولا توجد، برأي الطلبة المعلمين، طريقة تدريس عامة تصلح لكل مكان وزمان، بل إن هناك طرق تدريس متنوعة.
- ٥ - تصميم المنهج المدرسي: اتسمت إجابات الطلبة المعلمين بشأن هذا الجانب من التدريس بالعمومية والغموض، بيد أن الغالبية العظمى منهم ذكرت بأن المنهج المدرس ينبغي أن يخضع للتجديد والتطوير بما يعكس التغيرات الأخيرة في فلسفة التعليم، وينسجم مع حاجات الطلبة.
- ٦ - إدارة الصف: أوضحت مجموعة ضئيلة للغاية من الطلبة المعلمين أفراد العينة أن الخبرات الميدانية قد أسعفتها في اكتساب فن إدارة الصف. فقد شدد معظم المعلمين الجدد على أن شخصية المعلم ودوره القيادي في الصف يعتبران العاملين الأكثر حسماً في تأمين بيئة هادئة وملائمة للتعلم.
- ٧ - استخدام تقنيات التعليم في التدريس: أبرزت غالبية الطلبة المعلمين إخفاقها في الحصول على فرصة توظيف تكنولوجيا التعليم في الممارسات التدريسية، ودمج الطلبة في أنشطة تكنولوجية ذات مغزى بسبب عدم توفر أجهزة الحاسوب في بعض مدارس التدريب.
- ٨ - أساليب التقويم: أكد الطلبة على ضرورة تقييم أعمال الطلبة بصورة صادقة وعادلة. وحيث إن تقويم أداء الطالب في مقررات التربية العملية يفتقر إلى وجود محكات التقويم التي يمكن من خلالها الحكم بدقة على مستوى تمكّن الطالب من اكتساب مهارات التدريس المبينة في استمارة التربية العملية، فقد شدد الطلبة على ضرورة اعتماد مجموعة من

- المحكات الأدائية الخاصة بكل مهارة من مهارات التدريس لتعين المعلم على تقويم الموقف التعليمي (الموسوي، ٢٠٠١) (راجع الملحق رقم ٥).
- ٩ - دور الأستاذ الجامعي المشرف: أشار أغلب الطلبة المعلمين إلى أن الأستاذ الجامعي قد أسهم بدور نشط في تغيير مرئياتهم وتصوراتهم عن التدريس والتعلم، حيث عمل على مؤازرة طلبة التربية العملية في تنويع أساليب التدريس والتقويم، وخلق بيئة مواتية للتعلم في الصف، إلا أن بعض الطلبة أبدوا امتعاضهم من ضيق الوقت المخصص لمناقشة الموقف التعليمي بعد الزيارة الصفية للمشرف.
- ١٠ - دور المعلم المتعاون: اتفق غالبية الطلبة المعلمين المشتركين في هذه الدراسة على الدور الإيجابي الذي يؤديه المعلم المتعاون في تغيير معتقداتهم الخاصة بالتدريس والتعلم. وقد أثنى معظم المعلمين المبتدئين على جهود المعلمين المتعاونين الرامية إلى خلق مواقف تدريسية فعالة في الصف.
- ١١ - دور برامج التربية العملية في كلية التربية: منحت غالبية المعلمين الجدد تقديراً عالياً لدور برامج التربية العملية المعتمدة في كلية التربية بجامعة البحرين في توجيه عملية إعداد المعلم، وتشكيل شخصية الطالب الجامعي، حيث أوضح الطلبة المعلمون بأن هذه البرامج قد ساعدتهم على اكتساب الثقة بالذات، وشجعت فضولهم المعرفي، وتركت أثراً ملموساً في ترسيخ معتقداتهم حول عمليات التدريس وتصوراتهم المسبقة تجاهها، بيد أن عدداً محدوداً من الطلبة المعلمين اقترحوا إعادة تنظيم برامج التربية العملية بما يجعلها وسيلة قوية في تغيير تصوراتهم الأولية عن التدريس.

ثالثاً - نتائج السؤال الثالث:

- ١ - مدى تغير معتقدات الطلبة المعلمين بعد إنهاء التربية العملية: ينص السؤال الثالث على ما يلي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين معتقدات الطلبة المعلمين بشأن التدريس والتعلم قبل التحاقهم ببرامج التربية العملية وبعدها؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد معامل التوافق (Coefficient of Association) بين استجابات الطلبة لكل عبارة من عبارات الاستبانة قبل التربية العملية واستجاباتهم للعبارة ذاتها بعد إنهاءهم التربية العملية. ومعامل التوافق "يصلح للمتغيرات غير المستمرة التي تنقسم إلى قسمين: موافق، لاوافق (الزاد ويحيى، ١٩٨٨، ٢١٨). وحيث إن الاختبار المناسب لتحديد الدلالة الإحصائية لقيم معاملات التوافق هو اختبار ماكنمار (McNemar, 1947)، فقد تم تطبيق هذا الاختبار، واستخراج قيم الإحصائي (ز) لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وتدوينها في جدول رقم ٤، والذي يبين أن جميع قيم (ز) غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، حيث إن هذه القيم تقل عن ١,٩٦، وهي قيمة (ز) المعيارية في التوزيع الطبيعي بدرجة حرية تساوي ١، وعند مستوى ٠,٠٥، وهذه النتيجة تعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين معتقدات الطلبة المعلمين بشأن التدريس والتعلم قبل التحاقهم ببرنامج التربية العملية وبعد إنهاء البرنامج.

جدول رقم (٤)

قيم (ز) لدلالة الفروق بين معتقدات الطلبة قبل التربية العملية وبعدها

الفقرة	قيمة ز	الفقرة	قيمة ز	الفقرة	قيمة ز
١	١,٠٠-	٩	٠,٢٦-	١٧	٠,٢٣-
٢	٠,٩٠-	١٠	١,٧٣	١٨	٠,٨٢-
٣	١,٣٤-	١١	٠,٧٧	١٩	٠,٨٢-
٤	١,٠٠	١٢	١,٣٤-	٢٠	١,٠٧-
٥	٠,٢٨-	١٣	٠,٠٠	٢١	٠,٣٣-
٦	٠,٥٨-	١٤	٠,٧١-	٢٢	٠,٠٠
٧	٠,٥٨	١٥	٠,٣٣	٢٣	١,٩٤-
٨	٠,٥٨-	١٦	٠,٥٨-	٢٤	١,٧٣

ملاحظة: جميع قيم (ز) غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

مناقشة نتائج الدراسة

تشير نتائج الدراسة بوضوح إلى أن التربية العملية لم تتمخض عن تغيير جوهري في معتقدات الطلبة المعلمين الخاصة بالتدريس والتعلم. فقد ولج الطلبة المعلمون حقل الخبرات الميدانية برؤى متباينة بشأن التدريس، وبقيت هذه التباينات الملموسة بين آرائهم حتى نهاية الفصل. غير أن بقاء المعتقدات المختلفة في نهاية التطبيق الميداني قد لا يكون في حد ذاته مؤشراً على التأثير، فمن الواضح أن الطلبة المعلمين انطلقوا في رحاب التربية الميدانية وهم يحملون آراء تجمع بين التوجهات التقليدية والمعاصرة، وفيما بعد تحولت هذه الآراء في اتجاه المرنّيات المتباينة للأساتذة والمعلمين المتعاونين المشرفين على أدائهم من جانب، واستجابة لمعايير التدريس المعتمدة في مارس التدريب الميداني، من جانب آخر. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أربعة عوامل أساسية خاصة بظروف تنفيذ التربية العملية أسهمت في تحقيق هذه النتائج. العامل الأول هو أن الطلبة المعلمون ولجوا الميدان بمعتقدات تجمع بين الطابع المحافظ والطابع المعاصر، وتفاعلوا مع مشرفيهم من أساتذة الجامعة والمعلمين المتعاونين الذين يحملون أفكاراً مختلفة ومتضاربة بشأن التدريس والتعلم، وبالتالي أصبح جلياً أكثر أن تنزع توجهات المعلمين الجدد نحو التطور والنمو باتجاه يتوافق مع الثقافة السائدة في ميدان الممارسة العملية. ويأتي ذلك تأكيداً لاستنتاج نيسبور (Nespor, 1987) بأن "استيعاب معلمي الغد للمعرفة المقدمة لهم، واتجاهاتهم نحوها، تشكلها منظومات من المعتقدات تقع خارج إطار التأثير المباشر للمشرفين" (ص: ٣٢٦).

العامل الثاني هو قصر الفترة الزمنية المخصصة لبرامج التربية العملية بكلية التربية في جامعة البحرين. فقد أوضحت الدراسات السابقة (Lawrence, 1992; Shapiro, 1991) ذات الصلة بهذه النقطة أن التدخل قصير الأمد قلما ينتج تغييرات ملموسة في معتقدات المعلمين المبتدئين وتصوراتهم الخاصة بالتدريس والتعلم. ويعود السبب في ذلك إلى أنه حينما يصطدم الطلبة المعلمون بمعتقدات وتوقعات الأساتذة الجامعيين المشرفين والمعلمين المتعاونين لفترة زمنية وجيزة فإن هناك فرصة ضئيلة للمناقشة والتبصر.

أما العامل الثالث الهام فيتمثل في ضعف استيعاب الطلبة المعلمين للأصول النظرية والفكرية لعمليات التدريس والتعلم. فالطلبة يلتحقون بالجامعة وفي جعبتهم ذخيرة من المعارف والتصورات المتأصلة التي كدسوها عبر احتكاكهم بالمدرسة، والحياة، ومن خال خبراتهم الشخصية. وأثناء الدراسة الجامعية يكتسبون المعارف ذات الصلة بالمادة الدراسية المحددة، والمهارات التربوية المطلوبة لتعلم التدريس. كما أنهم يتعرفون على الرؤى الفلسفية المتناقضة التي تضع حجر الأساس لقاعدتهم المعرفية الأولية، غير أن قلة الوقت الكافي لدى الطالب للاستقصاء والتبصر في ما يتعلمه تجعله يميل إلى تقبل الأفكار التي ينقلها المعلم إليه كحقائق ثابتة. وقد يكون هذا هو السبب في أن الطلبة المعلمين أبرزوا توجهات مختلطة إزاء معظم القضايا الجدلية التي تناولتها هذه الدراسة.

العامل الرابع يرتبط بصعوبات توظيف التوجهات المعاصرة للتدريس والتعلم، وعلى الأخص التصورات المشتقة من الرؤية البنائية للتدريس في الموقف الصفّي الملموس. فمثل هذه التصورات، كما يدادل براوات (Prawat, 1992, 360)، "لم تتطور بعد قياسات للرؤى البنائية للتعلم. فنظريات التعلم تنزع إلى أن تتخذ طابعاً وصفيّاً، بينما تتخذ مقاربات التدريس طابعاً توجيهياً، وبالنتيجة لا يمكن تحقيق التكامل المنشود مباشرة بين نظريات التدريس والتعلم". كما أن سيادة التصورات التقليدية عن التعلم بصفته تغييراً في السلوك وليس تغييراً في المعرفة، وتعزيزاً للاستجابة لا بناءً للمعرفة، وهي التصورات التي سادت في أوائل القرن العشرين (Mayer, 2001)، يجعل من الصعب على التوجهات الحديثة في التدريس والتعلم أن تشق طريقها في الصف الجامعي.

الخلاصة

استهدفت هذه الدراسة فحص تأثير برامج التربية الميدانية المعتمدة في كلية التربية بجامعة البحرين في المعتقدات والأفكار لمعلمي الغد بشأن التدريس والتعلم. وبالرغم من غياب التغيرات الهامة في مضمون آراء الطلبة المعلمين، إلا

أن تغييرات متنوعة حدثت فعلاً في حياة معظم الطلبة. فعموماً يلج الطلبة ميدان الخبرات العملية المباشرة بتصورات أولية مختلطة عن التدريس، وهم يفتقرون إلى الثقة، وفي الغالب إلى المهارات اللازمة للتطبيق الفاعل لطرق التدريس الخاصة بهم. وعلاوة على إدراك الطلبة المتدربين لمهنة التدريس كما هي على أرض الواقع العملي الملموس، فقد تنامت لديهم الثقة في إمكانية إدارة الصف بالأساليب المفضلة لديهم، وباتوا أكثر جسارة في مواجهة الانعكاسات السلبية لملاحظات الأساتذة المشرفين، والمعلمين المتعاونين، أثناء تقويمهم للأداء التدريسي. وفي ذلك يكمن الجانب الإيجابي الجلي للتربية العملية.

إن تقبل الطلبة المعلمين المشتركين في هذه الدراسة للآراء الجدلية المتضاربة بشأن التدريس والتعلم، والتسليم بها كحقائق ثابتة، قد يساهم في تفسير سبب طغيان المعايير الإجرائية في التدريس الصفّي في المرحلتين الإعدادية والثانوية على الأقل. فالقدرة على تنفيذ المنهج وإدارته، وتسيير الأنشطة الصفية، وتنظيم تعلم الطلبة، كل هذه الإجراءات تعد عوامل حاسمة في تحديد نجاح المعلم. ومعظم الطلبة المتدربين يؤكدون على هذه العوامل بالنظر إلى أنهم يعتبرون الأستاذ الجامعي المشرف في الأساس مقوِّماً للأداء، وليس موجِّهاً لتحسينه. وهذه النتيجة قد تفسّر سبب تأثر طلبة التربية العملية بأفكار المعلمين المتعاونين أكثر من تأثرهم بتوجيهات أساتذتهم.

ومن الواضح أن صورة الصف المنبثقة من هذه النظرة للتدريس والتعلم لاتزال بعيدة عن تصورات أنصار المدرسة البنائية الذين يعتبرون الصف مركزاً للاستقصاء الذهني، ومكاناً ينخطر فيه المعلمون والتلامي في الاكتشاف العميق للأفكار الهامة، وتتخلق فيه المعرفة الجديدة، رغم أن الطلبة المعلمين عبروا عن الكثير من الإرهاصات المتصلة بأساسيات المدرسة البنائية، والمجسدة لأفكارها التي تتسلل بصعوبة إلى الوسط التعليمي المحافظ (الفرحان، ١٩٩٩).

إن أنماط التحول في وجهات النظر التي تمت مناقشتها في هذه الدراسة تتطلب نقاشاً وتبصراً مستفيضاً من جانب المعلمين. ففي الطريق نحو تبني المقاربة

البنائية للتدريس، يحتاج المعلمون إلى أن يولوا التغييرات التي تحصل في المفاهيم لديهم اهتماماً يوازي اهتمامهم لهذه العملية لدى طلبتهم. ولكي يتمكن المعلمون من التأمل في واقع عمليات التدريس والتعلم في إطار المنهجية المتبناة في هذه الدراسة، لا بد من منحهم فرصة الالتحام مع زملائهم المعلمين والمشرفين الآخرين في بيئات تعلم تماثل البيئات التي يسعون لتوفيرها لطلبته (محسن، ٢٠٠٢).

إن أعضاء هيئة التدريس غالباً ما يكونون ملقّين إماماً ضئيلاً بوجهات نظر الطلبة حول التدريس والتعلم والذات، وبالكيفية التي تتفاعل فيها وجهات النظر هذه مع المفاهيم التربوية المدمجة بصورة جلية في برامج التربية الميدانية. وقد يعود فشل الطلبة في اكتساب مهارات التدريس الفاعل إلى الصدام الحاصل بين الآراء التي يعتقونها في أعماق ذواتهم، ووجهات النظر المهيمنة لدى المشاركين في برامج التربية العملية. ويتلخص أحد أساليب تقليص التداعيات السلبية الناجمة عن هذا الصدام في تقديم التغذية الراجعة لطلبة هذه البرامج بشأن معتقداتهم.

ويعتقد الباحث أنه من الأهمية بمكان أن يتم استيعاب العمليات التي تحكم تغير المعتقدات والأساطير المتأصلة لدى الطلبة بمرور الوقت، والعوامل التي تؤثر في هذا التغيير. ومن واقع الخبرة المكتسبة، يمكن القول بأن بعض هذه الآراء تتغير نتيجة لتفاعل الطالب المعلم مع متطلبات برامج الإعداد، وبعضها بفضل النضج، والبعض الآخر بنتيجة الخبرات المكتسبة في خضم التفاعل مع التلاميذ، والمعلمين، والمسؤولين في المدارس، وأولياء الأمور. بيد أن معرفتنا بكيفية تبلور هذه الآراء، وآفاق تحولاتها مع مرور الزمن، تتطلب مزيداً من الدراسة، والتحليل، والتأمل.

إن المعلم الذي تبتغي جامعة البحرين إعداده لعصر التفجر المعلوماتي والتكنولوجي ليس مستهلكاً للمعرفة بل منتجاً لها، ولهذا ينبغي التوقف ملياً عند إشكاليات التدريس، ومحاولة استيعاب المعرفة التربوية الجديدة في ضوء توجه الكلية لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي (NCATE, 2000) بهدف رفع مستوى جودة برامجها الأكاديمية ومقرراتها الدراسية (الموسوي، ٢٠٠٣).

وبدون هذه النظرة النقدية، سوف يظل التحول نحو جودة التعليم "تحولاً" شكلياً يعبر عن تحول في الموقع، لا عن تحول في العلاقة المعرفية التي تجعله عنصراً ضمن نظام فكري عام، فأحداث التغيير في نوعية التعليم، وتحسين عملياته ومخرجاته سيكون صعباً في ظل "غياب شبه تام للمعرفة التي توضح لنان الجذور الفلسفية للتحويلات المعرفية الجديدة" (الديري، ٢٠٠٢، ١٠٨).

كما أن هذا التغيير يستلزم تغييراً جذرياً في البنية الاجتماعية يمكن أن يساهم، على حد تعبير رضا (٢٠٠٣، ٤٦)، في "عقلنة المواقف العامة للناس وقياداتهم، وانفتاحهم على مفاهيم "التغيير"، و"التكيف"، و"الحركية"، التي هي مفاتيح التقدم الحقيقي، وبداية الطريق إلى جعل فكرة التغيير الاجتماعي نفسها موضع إجماع بين كل الفرقاء في الهيئة الاجتماعية".

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج الرئيسة للدراسة الحالية يتقدم الباحث بالمقترحات والتوصيات التالية الرامية إلى تحسين برامج التربية العملية بكلية التربية في جامعة البحرين:

- ١ - أن تعمل كلية التربية على رفد برامج إعداد المعلم بمقررات تربوية جديدة تتفق في مضمونها مع محتوى النظريات التربوية الحديثة في مجال التدريس والتعلم مع التركيز على ربط هذه النظريات بالواقع العملي الملموس في الموقف الصفّي.
- ٢ - أن يسعى مكتب التربية العملية بكلية التربية لتطوير أدوات ووسائل متعددة، وتوظيفها لتحريّ معتقدات الطلبة بشأن عمليات التدريس والتعلم قبل دراستهم لمقررات التربية الميدانية.
- ٣ - أن يقوم مكتب التربية العملية بإعادة النظر في وسائل الإشراف التربوي عن طريق إدخال أسلوب الإشراف الإكلينيكي (العيادي) في التربية العملية الذي يوفّر تواصلاً مستمراً عبر اللقاءات الفردية بين المشرف

والطالب المعلم بما يضمن تعرّف الأخير لنقاط الضعف في ممارساته التدريسية في الميدان، والعمل على تجاوزها بما يحقق تطوير أدائه المهني. ويمكن تحقيق هذه الفكرة عن طريق البدء في تطوير الأساليب الإشرافية المعتمدة حالياً في برامج التربية العملية.

٤ - أن يشرع مكتب التربية العملية في وضع فكرة مدارس التطوير المهني قيد التنفيذ بغية خلق إطار نظري - منهجي متماسك بين أعضاء هيئة تدريس بكلية التربية في جامعة البحرين يساعد على تجسير الهوة بين معتقدات الطلبة وتصورات الأساتذة الجامعيين بخصوص عمليات التدريس والتعلم، ويساهم في إيجاد إطار موحد لاستيعاب إشكاليات التدريس والتعلم المبينة في الدراسة.

٥ - أن ينظم الأساتذة الجامعيون حوارات متواصلة مع معلمي الغد قبل التحاقهم بالتربية العملية لغرض التعرف بوضوح على أفكارهم ووجهات نظرهم المسبقة بشأن التدريس والتعلم، ومساعدتهم على تغييرها بما ينسجم مع مقاصد التعليم وغاياته النبيلة في مملكة البحرين.

Evaluation of the Field Training Program in the College of Education at Bahrain University from the Perspectives of Student Teachers

Dr. Nooman S. Almousawi

Dept. Psychology, College of Liberal Arts
Bahrain University

Abstract

This study aims to evaluate the Field Training Program in the College of Education at Bahrain University by examining their influence on the prior beliefs of prospective teachers about teaching and learning.

Based on Dilemmas of Teaching and Learning, a 24-item questionnaire to examine the beliefs of 120 student teachers before and after entering teaching practice was constructed by the author. The questionnaire was based on 12 Dilemmas of Teaching and Learning covering the following aspects: Knowledge and Curriculum; The Teacher's Role and The Teacher-Student Relationship. In addition to that, semi-structured interviews were conducted with (40) student teachers before and after the completion of teaching practice. The purpose of the interviews was to explore the beliefs and dispositions of pre-service teachers about several aspects of teaching and learning processes, and to unveil the influence of the Teacher Education Programs on these beliefs. Results of this study indicate that student teachers embrace mixed orientations that combine the Traditional (conservative) and teaching practice did not result in significant changes in student teachers' beliefs about teaching and learning. However, a little positive shift was observed in the pre-service teachers' prior beliefs about the concept of teaching in that they began to perceive teaching as knowledge construction rather than knowledge transmission. Suggestions and recommendations to improve the Student Teaching Programs adopted at the College of Education, and to increase their influence on student teachers' traditional views of teaching and learning are forwarded.

المراجع

- ١ - الأحمد، عبدالرحمن. (١٩٨٠). تأثير مشرف التربية العملية في إعداد المدرسين ودوره المقترح في كلية التربية المزمع إنشاؤها في جامعة الكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ٦(٢٤)، ٥٧-٧٢.
- ٢ - جامعة البحرين. (٢٠٠٠). دليل برامج الدرجة الجامعية الأولى لكليات الآداب - إدارة الأعمال - التربية - العلوم - الهندسة للعام الجامعي ٢٠٠٠/٢٠٠١م. البحرين: مطبعة جامعة البحرين.
- ٣ - الجسّار، سلوى. (٢٠٠٤). واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم. مجلة العلوم التربوية (قطر)، ٥، ٦٥-١٠٢.
- ٤ - الحمادي، عبدالله. (٢٠٠٩). التربية العملية في كلية التربية، صنعاء: واقعها وتطورها. مجلة كلية التربية (جامعة أسبوك)، ٢٥(١)، الجزء (٢)، ١٢٠-١٦١.
- ٥ - الخليلي، خليل؛ وصباريني، محمد؛ وملكاوي، فتحي. (١٩٨٦). دراسة أثر برنامجين للتدريب العملي على اتجاهات طلبة معلمي العلوم المتدربين نحو مهنة التدريس. المجلة التربوية (جامعة الكويت)، ٣(١١)، ٤٣-٥٤.
- ٦ - خميس، محمد. (٢٠٠٥). تقييم برنامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظر الطلبة/المعلمين. مؤتة للبحوث والدراسات (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، ٢٠(٢)، ١٠٩-١٤٨.
- ٧ - الديري، علي. (٢٠٠٢). التربية ومؤسسات البرمجة الرمزية: كيف تنتج المؤسسات ذواتنا؟ بيروت: المؤسسة العربية للطباعة والنشر.
- ٨ - رضا، محمد. (٢٠٠٣). تربية العامة.. تربية الخاصة ومسائل أخرى: حوارات تربوسة مع المثقفين البحرينيين. مملكة البحرين: مركز البحرين للدراسات والبحوث.

- ٩ - زايد، نبيل. (١٩٩١). تكوّن وتغيّر الاتجاهات التربوية لدى طلبة كلية التربية قبل وبعد الخبرة بالتدريس. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ١٤ (٦)، ٢٣٧-٣١٠.
- ١٠ - الزّراد، فيصل؛ ويحيى، علي. (١٩٨٨). الإحصاء النفسي والتربوي: مبادئ الإحصاء والإحصاء المتقدم. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
- ١١ - سعد، محمود. (٢٠٠٠). التربية العملية بين النظرية والتطبيق. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ١٢ - السويدي، وضحي. (١٩٩٢). دور مشرف التربية: دراسة مقارنة لمدرّكات المشرفين والطلاب المعلمين حول هذا الدور. المجلة التربوية (جامعة الكويت)، ٦ (٢٤)، ١٥-٦٤.
- ١٣ - شوق، محمود؛ وسعيد، محمد. (٢٠٠١). معلّم القرن الحادي والعشرين: اختياره، إعداداه، تنميته (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٤ - العبّادي، محمد. (٢٠٠٧). تقويم برنامج التربية العلمية في كلية التربية بعبري من وجهة نظر الطالبات الملمات. المجلة التربوية (جامعة الكويت)، ٢١ (٨٣)، ١٢٧-١٧١.
- ١٥ - عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبدالرحمن؛ وعبدالحق، كايد. (١٩٩٦). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه (الطبعة الخامسة). عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- ١٦ - غوني، منصور. (١٩٩٤). اتجاهات طلبة وطالبات كلية التربية بالمدينة المنورة نحو مهنة التدريس في ضوء الإعداد النظري والتربية العملية: دراسة مقارنة. المجلة التربوية (جامعة الكويت)، ٨ (٣١)، ١٩٥-٢٢٧.
- ١٧ - الفرحان، محمد. (١٩٩٩). الخطاب الفلسفي التربوي الغربي. بيروت: الشركة العالمية للكتاب.
- ١٨ - القاسم، عبدالكريم. (٢٠٠٨). تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة

- القدس المفتوحة. مجلة العلوم التربوية والنفسية (جامعة البحرين)، ٩(١)، ١١١-١٣١.
- ١٩ - القحطاني، سالم. (١٩٩٤). دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية. رسالة الخليج العربي، ١٥(٥١)، ٣٧-٧٩.
- ٢٠ - القمش، مصطفى؛ والخرابشة، عمر. (٢٠٠٩). تقويم التدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم التربية الخاصة في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر المتدربين والمعلمين المتعاونين. مجلة العلوم التربوية والنفسية (جامعة البحرين)، ١٠(١)، ٣٩-٦٦.
- ٢١ - الكثيري، راشد. (١٩٨٧). دور مشرف الكلية في التربية الميدانية من وجهة نظره ووجهة نظر الطالب المتدرب. المجلة التربوية (جامعة الكويت)، ٣(١٣)، ٣٣-٦٩.
- ٢٢ - كلية التربية. (١٩٩٩). برنامج بكالوريوس التربية متعدد التخصصات. مادة غير منشورة. البحرين: جامعة البحرين، كلية التربية.
- ٢٣ - محسن، مصطفى. (٢٠٠٢). في المسألة التربوية: نحو منظور سوسيولوجي متفتح (الطبعة الثانية). المغرب: المركز الثقافي العربي.
- ٢٤ - المخلافي، محمد. (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتطوير التربية العملية في كلية التربية بجامعة إب. مجلة الباحث الجامعي (جامعة إب، اليمن)، ٨، ١٣٣-١٥٤.
- ٢٥ - ملحم، سامي. (٢٠٠٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة.
- ٢٦ - الموسوي، نعمان. (١٩٩٨). نحو تطوير أداء المدرسة الثانوية وتحسين مخرجاتها: رؤية مستقبلية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر التربوي السنوي الثالث عشر لوزارة التربية والتعليم (دولة البحرين، ١٥-١٦ سبتمبر ١٩٩٨).
- ٢٧ - الموسوي، نعمان. (٢٠٠١). تقويم التدريس الفعال في المواقع التعليمية - التعليمية. ورقة مقدمة إلى ورشة "التدريس الفعال في المواقع التعليمية - التعليمية وتقويمها" (جامعة البحرين، كلية التربية، ١٢-١٣ مارس ٢٠٠١).

- ٢٨ - الموسوي، نعمان. (٢٠٠٣، أبريل). مشروع تقويم أداء كلية التربية بجامعة البحرين في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. ورقة غير منشورة. البحرين: جامعة البحرين، كلية التربية.
- ٢٩ - نوفل، محمد. (٢٠٠٦). الأحكام التي يطلقها طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية في عمّان خريجو العام الدراسي ٢٠٠٤ على برنامج التربية العملية. البصائر (البترا)، ١٠(٢)، ٦٧-١٢٣.
- ٣٠ - هرمز، صباح. (١٩٨٩). أثر التطبيق في تغيير اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس. مجلة كلية التربية (جامعة الإمارات العربية المتحدة)، ٤(٤)، ٣٣٥-٣٥٣.
- ٣١ - هويدي، محمد. (١٩٩٩). قضايا معاصرة في إعداد معلمة رياض الأطفال. ورقة مقدمة لندوة "رياض الأطفال في دولة البحرين: دعامة التربية للألفية الثالثة" (جامعة البحرين، كلية التربية، ٤-٥ ديسمبر ١٩٩٩).
- 32 - Aiken, L. R. (1996). **Rating scales and checklists: Evaluating behavior, personality, and attitudes**. New York: John Wiley.
- 33 - Alexander, D., Muir, D., & Chant, D. (1992). Interrogating stories: How teachers think they learned to teach. **Teaching and Teacher Education**, 8(1), 59-68.
- 34 - Artiles, A. J., Trent, S. C., & Kuan, L. I. (1996, April). The preservice education of teachers for student diversity: An analysis of the special education empirical literature. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- 35 - Barkatsas, A., Malone, J. (2005). A typology of mathematics teachers' beliefs about teaching and learning mathematics and instructional practices. **Mathematics Education Research Journal**, 17(2), 69-90.
- 36 - Berlak, A., Berlak, H. (1981). **Dilemmas of schooling: Teaching and social change**. London: Methuen.
- 37 - Beswick, K. M. (2008). Influencing teachers' beliefs about teaching mathematics for numeracy to students with mathematics learning difficulties. **Mathematics Teacher Education and Development**, 9, 3-20.

- 38 - Buehl, M., & Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change? **Journal of Experimental Education**, 77(4), 367-408.
- 39 - Calderhead, J., & Robson M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of calssroom practice. **Teaching and Teacher Education**, 7(1), 1-8.
- 40 - Chai, V., Teo, T., & Chwee, B. (2009). The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: a study among pre=-service teachers. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 37(4), 351-362.
- 41 - Cook, W. W., Leeds, C. H., & Callis, R. (1951). **The Minnesota Teacher Attitude**. New York: The Inventory Psychological Corporation.
- 42 - Coyle, N. C., Bagley, G., Derrick, K., Jackson, Y., McDonald, B., Turner, B., & Williford, S. (2002). **A professional development school program evaluation**. ERIC Document Reproduction Service No. ED 469-741.
- 43 - Dey, I. (1993). **Qualitative Data Analysis**. London: Rputledge.
- 44 - Eisenhart, M. A., Shrum, J. D., Harding, J. R., & Cuthbert, A. M. (1998). Teacher beliefs: Dffinitions, Findings, and directions. **Educational Policy**, 2, 51-70.
- 45 - Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1989). Describing teacher education: A framewoek and illustrative findings from a Logitudinal study of six students. **The Elementary School Journal**, 89(3), 365-377.
- 46 - Holemon, R. L. (1063). Arriruide change of the student teacher. Unpublished Doctoral Dissertation. St. Louis Missouri: Washington University.
- 47 - Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based belifs as relevant prior knowledge in coursework: Can we practice what we teach? **American Educatnonal Research Journal**, 29, 325-349.
- 48 - Jacobs, C. L., Martin, S. N. & Otieno, T. C. (2008). A science lesson plan analysis instrument for formative and summative program evaluation of a teacher education program. **Science Education**, 92(6), 1096-1126.

- 49 - James, W. (1996). **The meaning of truth**. New York: Kongman.
- 50 - Johnston, S. (1994). Conversations with student teachers - Enhancing the dialogue of learning to teach. **Teaching and Teacher Education**, **10**(1), 71-82.
- 51 - Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling hald the story: A critical review of research on the teaching beliefs and pracitices of university academics. **Review of Educational Research**, **72**(2), 177-228.
- 52 - Katz, L. G., & Rath, J. (1992). Six delemmas in teacher education **Journal of Teacher Education**, **43**(5), 376-385.
- 53 - Kerlinger, F. N., & Kaya, E. (1959). The construction and factor analytic validation of scales to measure attitudes toward education **Educational and Psychological Measurement**, **19** 13-19.
- 54 - Lawrence, C. L. (1992). Pre-service teachers' development of pedagogical understandings and epistemological framewoeks. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- 55 - LeCompte, M. D. Preissle, J. & Tesch, R. (1993). **Ethnography and qualitative design in educational research** (2nd edition). Orlando, FA: Academic Press.
- 56 - Levin, B., & Ammon, P. (1992). The development of beginning teachers\ pedagogical thinking: A longitudinal analysis of four case studies. **Teacher Education Quarterly**, **19**(4), 19-37.
- 57 - Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). **Naturalistic inquiry**. Thousand Oaks, Claif: Sage.
- 58 - Lortie, D. C. (1975). **Schoolteacher: A sociological study**. Cjocago: University of Chicago Press.
- 59 - Mayer, R. E. (2001). Changing conceptions of learning: A century of progress in the scientific study of education. In L. Corno (Ed.), **Education acreoss a century: The centennial volume** (Part 1) (pp 34-75). Illinois, Chicago: University of Chicago Press.
- 60 - McNemar, Q. (1947). Note on the sampling error of the difference of correlated proportions or percentages. **Psychometrika**, **12**, 153-157.

- 61 - Meirink, J. A.; Meijer, P. C.; Verloop, N.; & Bergen, T. C. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. **Teaching and Teacher Education**, 25(1), 89-100.
- 62 - Merriam, S. B. (1998). **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass.
- 63 - National Council for Accreditation of Teacher Education (2002). **Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education**. Virginia: University of Virginia.
- 64 - Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching, **Journal of Curriculum Studies**, 19, 317-328.
- 65 - Noddings, N. (2007). **Philosophy of education** (2nd Edition). Boulder, Colorado: Westview Press.
- 66 - Oskay, O. O., Erdem, E., & Yilmaz, A. H. (2009). Pre-Service chemistry teachers' beliefs about teaching and their pedagogical content knowledge. **University Journal of Education**, 36, 203-212.
- 67 - Patton, M. Q. (1990). **Qualitative ecaluation methods** (2nd edition). Thousand Oaks, Claif: Sage.
- 68 - Powel, R. R., & Riner, P. (1992, April). The origins of teaching: A study in teacher development in secondary career-change pre-service teachers., Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- 69 - Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. **American Journal of Education**, 5, 354-395.
- 70 - Shapiro, B. L. (1991). A collaborative approach to help novice science teachers reflect on changes in their construction of the role of science teacher. **Alberta Journal of Educational Rewearch**, 37,(2), 119-132.
- 71 - Sumara, D. J., & Luce-Kapler, R. (1996). (Un) becoming a teacher: negotiating identities while learning to teach. **Canadian Journal of Education**, 22(1), 65-83.
- 72 - Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. **Journal of Teacher Education**, 35(6), 28-36.

- 73 - Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1985). The development of teacher perspectives: Final report. Wisconsin Center for Education Research: University of Wisconsin, Madison.
- 74 - Weber, R. (1985). **Basic content analysis**. Beverly Hills: Sage.
- 75 - Wehling, L. J., & Charters, JR. W. (1969). Dimensions of teacher beliefs about the teaching process. **American Educational Research Journal**, 6(1), 7-30.
- 76 - Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Kaming the case for an ecological perspective on inquiry. **Rebiew of Educational Research**, 68(2), 130-178.
- 77 - Zhao, F. (2008). Comparing Chinese international and American-born graduate students' beliefs about teaching and learning. Paper presented at Chinese Americvan Educational Research and Development Association Conference (New York City, NY, March 23-24, 2008).
- 78 - Zulich, J., Bean, T. W., & Herrick, J. (1992). Charting stages of pre-service teacher development and reflection in multicultural community through dialogue journal analysis. **Teachin and Teacher Education**, 8(4), 345-360.

