تنمية الثقافة التربوية للمعلم لمواجهة تحولات القرن الحادي والعشرين

إعـــــداد

د/ هيثم محمد الطوخي
أستاذ مساعد بقسم أصول التربية

د/ نسرين محمد عبد الغني
مدرس بقسم أصول التربية

كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

تنمية الثقافة التربوية للمعلم لمواجهة تحولات القرن الحادي والعشرين

د/ هيثم محمد الطوخي ود/ نسرين محمد عبد الغني *

أولاً– الإطار العام للبحث: ويتضمن المقدمة والإحساس بالمشكلة، وتحديد مشكلة البحث، وحدوده ومصطلحاته، ومنهجه وخطواته.

المقدمة والإحساس بالمشكلة:

بات من نافلة القول إن المعلم هو محور التطوير وأساس الإصلاح في التعليم، فإذا صلح المعلم صلحت إلى حد كبير العملية التعليمية، فلا قيمة لمناهج متطورة أو إدارة واعية أو مبان راقية أو تكنولوجيا متقدمة، بدون معلم مؤهل مثقف واع برسالته ودوره، ومستوعب لمستجدات العصر وتحدياته وأثرها على التعليم فى مجتمعه وعلى طلابه.

فالمعلم هو أحد العناصر الأساسية فى صناعة التعليم والتى هى صناعة الحاضر والمستقبل الكبرى. والتعليم بالدرجة الأولى صناعة إنسانية كبرى، فمهما كانت الوسائط التكنولوجية المتزايدة، ومهما كان تقدمها فالعنصر البشرى أو الإنساني – وعلى رأسه المعلم– فى العملية التعليمية هو الأساس وتكمله ولا تحل محله الأدوات المعينة والمساعدة لإنجاح العملية التعليمية (نادية جمال الدين، ٢٠٠٩).

هذا ويواجه المعلم المصري بعد ما يقرب من عقدين في القرن الحادي والعشرين تحديات كثيرة ومتنوعة داخلية وخارجية تحتم عليه امتلاك كفايات جديدة؛ كي يستطيع مسايرة التحولات المحلية والإقليمية والعالمية، ويتمكن من اتخاذ القرارات السليمة التي ترتقي به على صعيد مهنته الإنسانية، وتساعده على استيعاب ثقافة العصر الذي يعيش فيه هذا العصر الذي يتسم بالسرعة والتعقيد

* – **د/ هيثم محمد الطوخي:** أستاذ مساعد بقسم أصول التربية كلية الدراسات العليا للتربية-جامعة القاهرة.

– **د/ نسرين محمد عبد الغني:** مدرس بقسم أصول التربية كلية الدراسات العليا للتربية -جامعة القاهرة.

والغموض ويتطلب كفايات ومهارات وسمات خاصة فيمن يريد أن يكون له فيه مكانا فضلا عن أن تكون له مكانة.

ويشهد القرن الحادي والعشرين ومازال تحولات كثيرة ومتلاحقة ومتراكمة أثرت وتؤثر على كافة المجالات ومختلف الميادين الإنسانية والمجتمعية ومنها إن لم يكن على رأسها التعليم، وهو الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في كافة عناصر المنظومة التعليمية؛ لإعداد الإنسان القادر على التفاعل مع هذا العصر ومعطياته، المتسلح بمهاراته. هذا العصر الذي أصبحت فيه **المعرفة قوة والقوة معرفة،** وأضحت الثروة الحقيقية لأي مجتمع تتمثل في الإنسان المبدع المتكيف القادر على خوض غمار المنافسة الشرسة في القرن الحادي والعشرين.

ومن هنا كان على النظم التربوية أن تديم النظر في مجال إعداد الأفراد وبناء مهاراتهم لمواكبة التغيرات، وحفز قدراتهم على المبادأة لمواجهة التسابق المحموم على تطوير النظم التعليمية بصورة شاملة لمواكبة التغيرات المتسارعة في تحقيق جهود عملية التربية والتعليم. والمعلم باعتباره ركيزة أساسية في مدى نجاح جهود عملية التربية في تشكيل اتجاهات الأفراد ونظرتهم إلى الحياة، يأتي في مقدمة القائمين والمسئولين عن هذا التطوير (أحمد عوضه، ويحيي عبدالحميد ، ٢٠١٢).

هذا والتعليم – من وجهه النظر هنا– هو بالدرجة الأولى فعل ثقافي ولذا تأتي أهمية تنمية الثقافة التربوية للمعلم باعتباره يأتي في القلب من العملية التعليمية، فالثقافة لها تأثير على الكيفية التي يفكر، ويفهم، ويتواصل بها المعلم، وبالتالي لها تأثير على الطريقة التي يستخدمها في عملية التعليم. فالمعلمون وهم في فصولهم الدراسية يحملون ويتأثرون بالمعتقدات والافتراضات والنماذج الثقافية لمجتمعاتهم والتي تؤثر على ممارساتهم التربوية بصورة مباشرة أو غير مباشرة. وتنعكس هذه الثقافة في البيئة الصفية بدءاً بما هو معلق على الجدران إلى ما يجري داخل عقول التلاميذ والمعلمين مروراً بأساليب التفاعل والروتين والقواعد والطقوس التي تشكل البيئة الثقافية للتربية، ومن هنا يظل أي مفهوم للتربية والتعليم منقوصاً إذا تم النظر إليه بمعزل عن الثقافة التربوية للمعلم ; (Guthrie, 2011: 200 Chafi & Elkhouzai, 2017).

وفي ضوء ذلك ظهر في الثمانينات والتسعينات من القرن الماضي مدخل جديد في إعداد المعلم والذي يطلق عليه معرفة المعلم المهنية والذي يركز على القاعدة المعرفية المهنية للمعلمين من حيث ما يعرفه المعلم، وما يحتاج إلى معرفته، ومصادر معرفته، وكيفية تنظيمها، وتطور هذا المدخل ليركز على السياق الذي يعد ويؤهل المعلمون في إطاره (عايش زيتون، ٢٠٠٧: ٢٥١-٢٥٧). وقد ترتب على ذلك ظهور مجال البحث المعروف باسم **معرفة المعلم** Teacher Cognition، والذي يهتم بدراسة ما يعرفه المعلم وما يفكر فيه وما يعتقده **أي ثقافته** (Zheng,2015).

وقد أسهم هذا المدخل خلال العقود القليلة الماضية، في تغيير الاهتمامات البحثية في مجال إعداد المعلم لتركز على فحص أفكار ومعتقدات المعلمين بدلاً من دراسة سلوكهم في الفصل الدراسي ومهارات التدريس (Elliott, 2000& Chan)، وبرزت دراسة أفكار ومعتقدات المعلم في السنوات الثلاثين الماضية كمجال رئيسي من البحث في مجال التدريس وإعداد المعلمين (Zheng,2015).

هذا وقد أكدت دراسات عديدة (من هذه الدراسات علي سبيل المثال: إيمان غيث، وأسيل الشوارب، ٢٠٠٩؛ بسنت حسن، وأحمد العياصرة، ٢٠١٣؛ عطية أبو الشيخ، ٢٠١٥؛ Chan & Elliott, Pajares, 1992; Laplante, 1997; ; 2004 ; Belgin, , 2012 ; Deng, et al, 2014 ; Essaid & Elmostapha ,2017) على أن المعلمين موجهون في سلوكهم التدريسي بالثقافة التي يحملونها نحو العملية التعليمية بجوانبها المختلفة وخاصة ما يمتلكونه من معتقدات مرتبطة بالتربية والتعليم، فسلوك المعلم في الفصل الدراسي وتفاعله مع الطلبة يدل على حصيلة ما لديه من معتقدات حول عملية التعلم والتعليم.

فعندما يبدأ المعلم حياته المهنية بالتدريس، فإنه يمتلك الرغبة في القيام بهذا العمل، ولكنه أيضاً يحمل العديد من المعتقدات حول ماهية التدريس بتأثير من خبرته السابقة كطالب في المدرسة، ومن تجاربه الخاصة، ومن الإعداد الجامعي الذي حصل عليه، ومن البيئة المدرسية التي سيمارس فيها مهنته، ومن أقرانه في التدريس، ومن تلاميذه الذين سيقوم بالتدريس لهم، فجميع المؤثرات السابقة تدعو المعلم لأن يعتقد بأنه يعرف الكيفية التي يتم بها التدريس، وعليه فإنه سيقاوم أي إرشاد أو توجيه، وأغلب المعلمين يعد التدريس شيئاً يقوم به لا شيئا يفكر فيه، وأن المهمة الأساسية للمدرس هى نقل المعلومات للطلبة بصورة سلسة وبسيطة.

ومن ذلك يتضح أن أفكار ومعتقدات المعلمين تعد من أخطر العوامل المؤثرة على عملية التعليم بشكل عام وعلى تعلم تلاميذهم بشكل خاص، والتي بإمكانها توفير نظرة عميقة تلقي الضوء على كثير من جوانب العالم المهني للمعلم، ويمكن أن تسهم في تحسين عمليات الإعداد المهني للمعلمين ومن ثم الارتقاء بممارساتهم الفعلية (Pajares, 1992).

ومن المشهور أن المعتقدات التربوية ليست بناء ثابتا راسخا كالمعتقدات الدينية، فالمعتقدات التربوية تتسم بالثبات النسبي وليس الثبات المطلق، لأنها قابلة للتحديث والتغيير، وهذا ما استغلته دوائر تطوير التعليم بالدول المتقدمة ومراكز البحث التربوي، حيث تم التعرف على المعتقدات المترسخة لدى المعلمين ثم فرزها وتقييمها في ضوء التطور المتسارع لأدوار المعلم في القرن الحادي والعشرين من ملقن إلى ميسر وموجه لتلاميذه إلى قائد رقمي وميسر إلكتروني إلى محفز لبيئات التعليم الابتكارية (محمود حسانين، ٢٠١٧).

وقد خلص باجاريس من دراساته أن هناك علاقة قوية بين المعتقدات التربوية للمعلمين من جهة، وتخطيطهم لعملهم، واتخاذهم للقرارات التعليمية، وممارساتهم الصفية من جهة ثانية، وأن المعتقدات التربوية لمعلمي ما قبل الخدمة تلعب دورا محوريا في اكتسابهم للمعارف وتفسيرها وبالتالي في سلوكهم التدريسي (Pajares, 1992).

وبناء على ما سبق قوله أضحى من الضروري على أنظمتنا التعليمية فحص ومراجعة المعتقدات التربوية السائدة لدى المعلمين، حيث إن التكنولوجيا المادية وحدها لا تفيد في شيء إذا كانت تسير بعيدًا عن تكنولوجيا المعتقدات، مع إعادة هندستها وبرمجتها بما يتوافق مع متغيرات العصر، وبما يتناسب مع الأدوار المبتكرة الملقاة على عاتق معلم مظلوم تشغله الأعمال والأعباء الروتينية عن الوفاء برسالته، وأداء دوره المنوط به على الوجه الأكمل (محمود حسانين، ٢٠١٧).

مشكلة البحث:

كان ولازال موضوع تطوير التعليم هو حديث الساعة في مصر انطلاقا من أن التعليم قضية أمن قومي لا غنى عنه لتقدم ورقي المجتمع في هذا العصر. ولكن الملاحظ أن جهود التطوير لا تنفك تنصب – في أغلب الأحوال – على

الشكل دون المضمون، وعلى الأبعاد الهيكلية غير المدعومة بالتغيير الثقافي، وقد أعاق إعطاء الأولوية للشكليات دون المساس بالجوهر إلى حد كبير هذه الجهود، ويمكن أن يعيق كذلك جهود الإصلاح المستقبلية. هذا ويُلاحظ أن العديد من الصعوبات التي تحول دون الإصلاح التعليمي تستند إلى ثقافة المعلمين القائمة وتحديد ما إذا كان المعلمون يميلون نحو تغيير معين من عدمه.

وقد أوضحت البحوث التي أجريت في مجال إعداد المعلمين أن الطلاب المعلمين يأتون لبرامج الإعداد ولديهم المعرفة والأفكار والسابقة، والتي تختلف عن المعرفة التي يكتسبونها من برامج إعداد المعلمين في الكليات والجامعات؛ ونتيجة لذلك ولفهم أداء المعلمين داخل الفصول الدراسية وتفعيل أي تغييرات جديدة في الممارسة التعليمية، فمن المهم أن نتعرف معتقدات المعلين (Elliott, 2000:225 & Chan)، لأن هذه المعتقدات تؤثر على مبادرات إصلاح التعليم (Oppell & Alderidge, 2015).

إن تغيير الثقافات والقناعات والمعتقدات والافتراضات أمر بالغ الأهمية لعملية التغيير لأنها إن لم تتغير قد تكون مسئولة عن إدامة الممارسات التعليمية القديمة وغير الفعالة (Pajares, 1992). لذلك لا يمكن تغيير الممارسات التربوية إذا لم يقم الممارسون بتغيير طريقة تفكيرهم. ويستلزم التجديد التربوي تعديل سلوك المعلمين، والذي يحفزه مجموعة من الافتراضات والمعتقدات المشتركة والنماذج الثقافية (Chafi & Elkhouzai ,2017). ويؤكد فولن على أن التغيير في مجال التعليم يعتمد على ما يقوم به المعلمون وما يفكرون فيه، بهذه البساطة والتعقيد في ذات الوقت (Fullan , 2007: 129).

وعلى مستوى السياق الصغير (Micro)، والمقصود هنا الفصول الدراسية، يوجد نقص في محاولة لتعرف الكيفية التي يفهم بها المعلمون العالم الخاص بعملهم داخل حجرات الدراسة، والذي يمثل أهمية في أي استراتيجية للإصلاح وتحقيق التغيير والتنمية. فالوعي بهذا السياق وممارسات العاملين به، والقيم والمعتقدات والافتراضات التي توجه هذه الممارسات هي محورية في تحسين عملية التغيير. وقد لا يحدث أي تغيير جدير بالملاحظة في الممارسات التربوية ما لم نواجه المفاهيم التي توجه وتدعم الممارسات الحالية (Chafi & ,2017 Elkhouzai). فالأطر الضمنية التي تدعم تفكير المعلمين وسلوكهم داخل

الفصول الدراسية هي ضرورية للتجديد التربوي (Pajares, 1992)، لأنها مصممة من قبل الثقافة التي يعتنقها المعلمون.

ومع الاهتمام المتزايد في برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيا بتحسين المعارف وتطوير المهارات التي يفتقر إليها المعلمون لمواجهة التحولات السريعة والمتلاحقة في التعليم في القرن الحادي والعشرين، إلا أن هذا الأمر– على أهميته – غير كافٍ فلابد بجانب تطوير المعارف وتنمية المهارات تغيير الثقافة والقناعات؛ فسلوكيات المعلم لا تتغير دون تغيير الأفكار والمعتقدات.

ومن ذلك يتضح مدى أهمية الوقوف على الثقافة التربوية للمعلمين من خلال دراسة وفحص معتقداتهم وأفكارهم حول التعلم والتعليم، وتنمية هذه الثقافة وتجديدها بما يتوافق ويتلاءم مع تحولات القرن الحادي والعشرين، وهذا هو ما يسعي إليه هذا البحث.

أسئلة البحث:

يهدف البحث للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تجديد الثقافة التربوية للمعلمين لمواجهة تحولات القرن الحادي والعشرين؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- ما المقصود بالثقافة التربوية للمعلمين؟ وما أهم العوامل التي تُسهم في تشكيلها؟ وما أهم عناصرها؟

٢- ما أهم التطورات التربوية في القرن الحادي والعشرين؟ وما أهم انعكاساتها على المعلم؟

٣- ما أهم ملامح الثقافة التربوية السائدة لدى المعلمين؟ وما آرائهم ومقترحاتهم حول تنمية ثقافتهم التربوية في القرن الحادي والعشرين؟

٤- ما أهم المقترحات لتنمية الثقافة التربوية للمعلمين لمواجهة تحولات القرن الحادي والعشرين؟

حدود البحث:

١- يركز البحث بصفة أساسية في تناوله للثقافة التربوية للمعلم على الأفكار والمعتقدات التربوية للمعلم؛ لصعوبة تناول جميع عناصر الثقافة التربوية ومكوناتها في بحث واحد.

٢- تركز المقترحات التي يقدمها البحث على برنامج الإعداد التربوي للمعلم، ولا تركز على برامج التدريب والتنمية المهنية للمعلم؛ حيث يحتاج هذا الأمر إلى بحوث مستقلة في هذا المجال.

مصطلحات البحث:

يتبنى البحث التعريفات التالية:

الثقافة التربوية للمعلم:

يُقصد بالثقافة التربوية للمعلم في هذا البحث الأفكار والمعتقدات والآراء والقيم والرؤية التربوية والتدريسية للمعلم في كل ما يتعلق بالعملية التعليمية من مناهج واستراتيجيات وطرائق تدريس وأساليب تقويم ومداخل تعلم ترتبط بالمعلم والمتعلم والمجتمع والزمان الذي تتم فيه العملية التعليمية.

تحولات القرن الحادي والعشرين:

يقصد بها في هذا البحث التغيرات والتطورات الحالية والمستقبلية في مجال التربية في القرن الحادي والعشرين.

منهج البحث وخطواته:

يسير البحث – مستخدما المنهج الوصفي- وفقا للخطوات التالية:

١- **الإطار العام للبحث.**

٢- **الإطار النظري للبحث:** ويتضمن النقاط التالية:

- تحديد المقصود بالثقافة التربوية للمعلمين، وأهم العوامل التي تُسهم في تشكيلها، وأهم عناصرها.
- استعراض أهم ملامح التطورات التربوية في القرن الحادي والعشرين، وأهم انعكاساتها على المعلم.

٣- **الدراسة الميدانية:** وذلك من خلال استبانة تم تقديمها لعينة من طلاب الدبلوم العامة بكلية الدراسات العليا للتربية؛ لتعرف الأفكار والمعتقدات التربوية للمعلمين، وأهم آرائهم ومقترحاتهم الخاصة بتجديد الثقافة التربوية للمعلم في القرن الحادي والعشرين.

٤- **مقترحات البحث:** حيث يقدم البحث مجموعة من المقترحات في مجال تنمية الثقافة التربوية للمعلمين؛ لمواجهة تحولات القرن الحادي والعشرين في ضوء الإطار النظري للبحث، وفي ضوء نتائج الدراسة الميدانية.

ثانيا – الإطار النظري للبحث:

ويتناول المقصود بالثقافة التربوية للمعلمين، وأهم العوامل التي تُسهم في تشكيلها، وأهم عناصرها، مع عرض لأهم ملامح التطورات التربوية في القرن الحادي والعشرين، وأهم انعكاساتها على المعلم.

١- المقصود بالثقافة التربوية للمعلمين، وأهم العوامل التي تُسهم في تشكيلها، وأهم عناصرها:

فيما يرتبط بمفهوم الثقافة نجد أن الكلمة على المستوى اللغوي تعني في **اللغة العربية** الصقل والتعلم والتهذيب، يقال: ثقف الشيء أي أقام المعوج منه وسواه، وثقف الإنسان أي أدبه وعلمه وهذبه، والثقافة هي العلوم والمعارف والفنون التي يطلب العلم بها والحذق فيها (مجمع اللغة العربية، ١٩٩١: ٨٥). أما في **اللغة الإنجليزية** فنجد أن معنى الثقافة Culture معني مجازي انتقل إليه الكلمة من المعني الحسي الأصل وهو معني الزراعة أو التربية المادية.

وتُعرف الثقافة في اللغة الإنجليزية بأنها أسلوب حياة، ولا سيما العادات والمعتقدات العامة، لفئة معينة من الناس في زمن معين (Cambridge English Dictionary)، وهي بذلك تعني أسلوب الناس في الحياة وطرق العيش للأفراد والجماعات في زمن معين وبتقاليد المجتمع وعاداته ومعتقداته وتوجهاته.

أما في الاصطلاح فلا يوجد تعريف متفق عليه للثقافة وإنما توجد تعريفات متعددة لها حيث يعرفها محمد الهادي عفيفي بقوله " كل ما صنعه شعب أو أمة من نظم وحياة اجتماعية وأدوات مصنوعة وأفكار" (محمد الهادي عفيفي، ١٩٧٤: ١٢٧). ويعرفها روبرت بريستد بأنها

"الكل المركب الذي يتألف من كل مانفكر فيه أو نقوم بعمله أو نمتلكه كأعضاء في مجتمع" (على مدكور،٢٠٠٦: ٢٥ نقلا عن Biersted,1963)، ويعرفها على مدكور بأنها "الأسلوب الكلي لحياة الجماعة الذي يتسق مع تصورها العام لحقيقة الألوهية والكون والإنسان والحياة" (على مدكور، ٢٠٠٦: ٢٧).

بناء على ما سبق يتضح أنه من الصعوبة بمكان أن نجد تعريفا متفقا عليه للثقافة، ويرجع ذلك إلى أن الثقافة عملية شاملة ومتشابكة ومعقدة، وتشتمل على ما

يتعلق بالجنس البشرى في أشكاله وعلاقاته وقيمه ومعتقداته وعاداته وتقاليده الاجتماعية المختلفة.

ما سبق كان عن الثقافة بصفة عامة **فماذا عن الثقافة التربوية للمعلم تحديداً** من حيث مفهومها وأهم العوامل التي تسهم في تشكليها وأهم عناصرها، هذا ما سيتناوله البحث فيما يلي تفصيلياً:

مفهوم الثقافة التربوية للمعلم:

تُعد الثقافة التربوية للمعلم جزءا من ثقافته الإنسانية، ويُقصد بها امتلاك المعلم لمجموعة من المعتقدات والمعارف والمهارات والقيم والمثل العليا والوعي التربوي، والتي تنعكس في ثقافته المهنية، وامتلاكه لأساليب ومهارات التدريس الإبداعية والعلاقات الجيدة بينه وبين التلاميذ. كما تُعرف على أنها مجموعة من الأفكار والمعتقدات والقيم الفكرية والأخلاقية والجمالية والعاطفية، والتي تمثل أساس ثقافة المعلم المشتركة. وهذه الثقافة التربوية تؤثر إلى حد بعيد في الممارسات التعليمية والسلوك المهني للمعلمين وطريقة التعامل مع التلاميذ، والأنشطة الصفية، ونقل الخبرات الاجتماعية الثقافية لهم من خلال توجيه وتضمين المعايير الثقافية في النشاط التعليمي؛ واستخدام أشكال مبتكرة، وأساليب جديدة في تعليم الطلاب؛ والاتجاه نحو الإبداع في التعليم (Filimonyuk ,2012: 35 ; Sabatovska &Lyhvar, 2014).

وتُعرف الثقافة التربوية للمعلم إجرائياً في هذا البحث بأنها: الأفكار والمعتقدات والآراء والقيم والرؤية التربوية والتدريسية للمعلم في كل ما يتعلق بالعملية التعليمية من مناهج واستراتيجيات وطرائق تدريس وأساليب تقويم ومداخل تعلم ترتبط بالمعلم والمتعلم والمجتمع والزمان الذي تتم فيه العملية التعليمية.

هذا ويمكن تمييز مجموعة من العوامل الأساسية التي تسهم في **تشكيل الثقافة التربوية للمعلم أهمها:**

السياق الثقافي والاجتماعي للتعليم:

حيث تؤثر ثقافة المجتمع ونظرته للتعليم وأهدافه ومهام المعلم ومكانته وأدواره في تشكيل الثقافة التربوية للمعلم، وشتان ما بين ثقافة ديمقراطية تنظر للمعلم على أنه ميسر ومرشد وموجه ومحفز للطلاب، وثقافة شكلية تنظر للمعلم على أنه ملقن ومحفظ ومصدر المعرفة وحامي حماها، ثقافة تنظر للمعلم على أنه قائد ومبدع يملك زمام المبادرة ويستطيع أن يتخذ القرارات الخاصة بالعملية

التعليمية، وثقافة تمطره بالقرارات والمنشورات والتعليمات التي عليه تنفيذها حتى وإن لم يفهم مغزاها ويقتنع بجدواها.

وقد أشارت إحدى الدراسات التي أجريت على مجموعة من المعلمين في الإمارات العربية المتحدة أن مفهوم الحرية والمسئولية وصنع القرار المبني على نهج البنائية هي مفاهيم جديدة للعديد من المعلمين العرب في المنطقة وقد يحتاج المعلمون للمساعدة في فهم هذه المصطلحات (Oppell & Aldridge,2015).

وأشارت الدراسة أن الثقافة السلطوية في المنطقة العربية، التي يسيطر عليها الزعيم أو القائد، وكذلك المفهوم الأبوي، قد يكون له أثر بعيد على قدرة المعلمين العرب على التغيير إلى النهج المتمركز حول الطالب حيث يتم تمكين المعلمين من اتخاذ القرارات وتبادل السيطرة مع الطلاب. فمفهوم التمكين، اليوم، لا يزال مفهوما أجنبيا للعرب، لأن الفرد لم يخول أبدا لاتخاذ قرارات مستقلة، حيث السلطة العليا هي التي تقوم باتخاذ القرارات (Ibid).

كما أكدت دراسة أخرى أنه من الخطأ تبرير سبب فشل جهود الإصلاح التربوي في المدارس الابتدائية العامة المغربية بالمشاكل التقنية المرتبطة بتوفير الإبداع حيث تم اعتبار الإبداع عملية تقنية، وليس مرتبطا بالهيكلة الاجتماعية وبات إضفاء الطابع المؤسسي على الأطر التربوية غافلاً عن إضفاء المعاني الاجتماعية والثقافة المحلية اللازمة لعملية الإصلاح، وأن نظرة فاحصة للفصول الدراسية المغربية توضح لماذا تستمر الممارسات التقليدية السائدة على الرغم من المثل العليا التقدمية التي تطالب بها مجموعات الإصلاح، فالبيداجوجيا أكثر من كونها تقنيات؛ فهي متجذرة بعمق في السياق الاجتماعي الثقافي Chafi & Elkhouzai,) 2017).

وفي تقرير مشابه عن تأثير الثقافة قدمه غارت (غارت ٢٠٠٦، نقلا عن Oppell&Aldridge,2015) أشار إلى أن إحدى صعوبات الإصلاح في اليابان هي أن المعلمين كانوا مشروطين بالنموذج الثقافي للتعليم والتدريس كتقليد، بدلاً من الابتكار، وأظهرت الدراسة تباينا أكبر في معتقدات المعلمين فيما يتعلق بفلسفتهم تجاه عملية التعليم واكتساب المعرفة بمتوسط كان تقليديا إلى حد كبير.

خبرات المعلمين عندما كانوا تلاميذ صغار:

فمن العوامل المهمة التي تسهم في تشكيل الثقافة التربوية للمعلم خبراته وتجاربه وذكرياته مع والديه وعائلته ومعلميه عندما كان تلميذا، حيث تشكل خبرة السنوات السابقة التي يمر بها المعلمون قبل الالتحاق بكليات إعداد المعلم إلى حد كبير قيمهم ومعتقداتهم عن مهنة التعليم (Norman & Spencer ,2005) .

وقد أشارت نتائج الدراسة التي قام بها نولز (Knowles ,1992) على خمس دراسات حالة لمعلمين ومعلمات إلى تأثير خبرات الطفولة المبكرة على أداء المعلمين في حجرة الدراسة، حيث مثلت اهتمامات الوالدين ومعتقداتهم عن التعليم أهمية كبرى في تشكيل أفكار ومعتقدات أبنائهم، حيث أوضحت إحدى المعلمات كيف أنها اتبعت نفس الفلسفة التربوية في حجرة الدراسة والتي كانت تتبعها والدتها من قبل كمدرسة متمرسة، كما أشارت معلمة أخرى إلى آثار الدور الضعيف الذي قدمه لها والديها، والعديد من الصور السالبة عن التدريس في عائلتها والتي انعكست على استقلالها في حل مشكلاتها الذاتية.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى تأثر جميع المشاركين في الدراسة بصورة كبيرة بخبراتهم التي مروا بها مع معلميهم. فقد كان لخبرات إحدى المشاركات عن فترة دراستها كطالبة الأثر البالغ في تحديد ممارستها المهنية داخل حجرة الدراسة، حيث عكست خبرتها المدرسة على أنها مكان للتهذيب الصارم، يركز على العمل الأكاديمي أكثر من الأنشطة الأخرى كما أنه يمثل مستوى عال من توقعات الطلاب.

كما فسر معلم آخر من المشاركين في الدراسة خبرته عن الفترة التي قضاها كطالب والتي عانى فيها من نقص في الحريات والإجراءات الصارمة مما انعكس بصورة سلبية علي أدائه التدريسي تجاة طلابه حيث عاملهم بنفس الأسلوب الذي تمت معاملته به. كما أوضحت إحدى المعلمات المشاركات بالدراسة أنها تأثرت باهتمام معلميها بالفروق الفردية بين الطلاب، وأنها عندما أصبحت هي نفسها معلمة أخذت في اعتبارها أهمية الفروق الفردية بين الطلاب وأهمية أن تتوافق المناهج مع احتياجاتهم المختلفة، وكذلك أهمية استخدام طرق غير تقليدية معهم.

خبرات المعلمين أثناء عملية الإعداد وأثناء الخدمة:

حيث تسهم خبرة السنوات التي يمر بها المعلمون أثناء عملية الإعداد بكليات إعداد المعلم، وأثناء عملهم كمعلمين من خلال احتكاكهم بزملائهم المعلمين والمشرفين في تشكيل ثقافتهم التربوية، وتؤثر في القرارات التي يتخذونها في قاعات التدريس.

وقد أشارت نتائج دراسة أجريت على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمصر أن المعلمين الحاصلين على دبلوم المعلمين المعلمات، أو الدبلوم التربوي العام وخريجي كليات التربية قد اكتسبوا جميعًا ثقافة تربوية وتدريسية مكنتهم من القيام بأعمالهم بكفاءة، وذلك لاحتواء برامج الإعداد أو التأهيل التربوي والتدريب التي خضعوا لها على أهم الممارسات التربوية المعبرة عن أنسب المعتقدات التربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية (محمود حسانين، ٢٠١٧).

وفي هذا المجال فقد تؤثر بعض المواقف الحرجة أو الأحداث الحاسمة التي يتعرض لها المعلم في حياته المهنية على الثقافة التربوية وتغيير اتجاهات المعلم ومعتقداته في عملية التدريس وقد أشارت نتائج دراسة بينون (Beynon, 1985) التي شملت ١٧ معلما، وهدفت إلى فحص بعض الأحداث الحاسمة في حياة المعلمين – إلى أن الوقائع المهنية والشخصية كان لها تأثير على مهنتهم، فقد شكلت اتجاهات المعلمين ووجهت أفعالهم المستقبلية. كما تم إرجاع استخدام المعلم فلسفة معينة في التدريس في بعض الأحيان إلى حادثة محددة تم تذكرها، أو استدعاؤها..

أما بالنسبة لعناصر الثقافة التربوية للمعلم، فيمكن تحديدها في أربعة مكونات أساسية هي (Filimonyuk ,2012: 36):

- **المكون الوجداني**، ويشكل هذا الجانب رغبات المعلم ومعتقداته ومبادئه وقيمه وحاجاته ودوافعه.
- **المكون المعرفي**، ويتضمن هذا المكون مجموعة المعارف والمعلومات والآراء والأحكام والمعتقدات الموجودة لدى المعلم.
- **المكون السلوكي**، ويتمثل هذا الجانب في استعداد المعلم للتصرف أو القيام بسلوك معين بناء على معارفه وقيمه وحاجاته ودوافعه.

- **المكون التأملي**، وهو القدرة على بناء وتحليل نماذج الثقافة التربوية في التواصل مع الطلاب.

ويوجد غالبا اتساق أو اتفاق بين المكونات الأربعة للثقافة التربوية، وجميع مكونات الثقافة التربوية لمعلمي المستقبل مترابطة ومتراتبه. فكل منها يحمل وظائف معينة، واستثناء إحداها يؤدي إلى انتهاك سلامة الهيكل الثقافي التربوي لمعلم المستقبل (Ibid: 36).

ولصعوبة تناول جميع عناصر الثقافة التربوية ومكوناتها في بحث واحد كما تم التنويه سابقاً في حدود البحث فسيتم التركيز بصفة أساسية في تناول الثقافة التربوية للمعلم على الأفكار والمعتقدات التربوية للمعلم، ولتكن البداية بتحديد المقصود بالمعتقد والفرق بينه وبين المعرفة.

ما المعتقد وهل يختلف عن المعرفة؟

لا يوجد تعريف واحد لما نعنيه بالمعتقد على الرغم من المحاولات العديدة من الباحثين للوقوف على تعريف محدد للمعتقد، ويرجع ذلك أحياناً للتضارب القائم للتمييز بين المعرفة والمعتقد، والأولويات البحثية للباحثين والدراسات البحثية، وكذلك عدم كفاية النتائج المشاهدة والملموسة عن المعتقدات.

فهناك من يفرق بين المعتقد والمعرفة ويرى أن المعتقد هو إيمان ناشئ عن مصدر لا شعوري يدفع الإنسان إلى تكوين فكر، أو رأي، أو تأويل، أو مذهب جزافاً، ولا يأخذ العقل في تبرير المعتقد إلا بعد أن يتم تكوينه. ويجب أن نصف المعتقد بكل ما هو من عمل الإيمان، ومتى استعان المرء في تحقيق صحة المعتقد بالتأمل والتجربة لا يظل المعتقد معتقداً بل يصبح معرفة (جوستاف لوبون، ١٧:٢٠١٢، ١٨).

ويرى البعض أن المعرفة والمعتقد لا يمكن فصلهما عن بعضهما البعض وأنهما مترادفين ومتبادلين. كما عرف آخرون المعتقدات على أنها نوع من أنواع المعرفة وتم إرجاعها على أنها معرفة شخصية أو ذاتية (Kagan,1992) بينما يرى بعضهم أن المعرفة إحدى مكونات المعتقدات (Rokeach,1968) وأن المعتقدات لم تثبت، كحقيقة علمية، ولكنها شخصية وبناءات عقلية للممارسة التي يتم تطويرها من قبل الأفراد من خلال الملاحظة، والخبرة Oppell & (Aldridge,2015:38).

معتقدات المعلم:

أما بالنسبة لمعتقدات المعلم فمن المهم التوضيح أولا أنه تُوجد كلمات عديدة تستخدم بالتبادل لمصطلح معتقدات المعلم مثل: الفلسفات، النظريات، وجهات النظر، التصورات، المواقف، النظريات الشخصية، الآراء، والمفاهيم، والقيم، والمبادئ العملية، والمنظورات، والبديهيات (Pajares, 1992).

والمعتقدات التي يحملها المعلم حول طبيعة المعرفة تشمل مجموعة من المعتقدات مثل المعتقدات الخاصة بدور المعلم، وفلسفته نحو التعلم والتعليم، ودوره في عملية التدريس، والكفاءة الخاصة بالمعلمين (Ibid). ويرى البعض أن معتقدات المعلم هي بناء شخصي يحمله تجاه فرد، أو مجموعة من الأفراد، أو حدث أو سلوك بما يسهم ويؤثر في عمليات صنع القرار التربوي (Oppell & Aldridge, 2015:38).

ومن المعتقدات التي يحملها المعلمون، المعتقدات حول طبيعة المعرفة وطبيعة التعلم والتي يطلق عليها **المعتقدات المعرفية** والتي يبدو أنها تؤثر على اختيارات وقرارات المعلمين في الفصول الدراسية، وفي اختيار طرق التدريس المناسبة، وكيفية إدارة الصف، وما الذي يجب التركيز عليه في عملية التعلم وغيره (Chan & Elliott, 2000:225). **وهناك كذلك المعتقدات البيداجوجية** وهي كل ما يحمله المعلم من فهم وتصورات متضمنة في الأبعاد النظرية والممارسات الفعلية لديه حول المعرفة البيداجوجية، ومعرفة المحتوى، ومعرفة خصائص المتعلمين، ومعرفة البيئات التعليمية ومعرفة الفلسفات والأهداف العامة والخاصة (زيتون عايش، ٢٠٠٧) ويمكن أن نضم هذين النوعين – من وجهة نظر الباحثَين– في مصطلح واحد هو **المعتقدات التربوية** للمعلم.

المعتقدات التربوية للمعلم بين البنائية والتقليدية (للمزيد من التفاصيل انظر: زيتون عايش، ٢٠٠٧؛ إيمان غيث، وأسيل الشوارب، ٢٠٠٩؛ Chan & Elliott, 2004 Oppell & Aldridge, 2015):

يحمل كل معلم مجموعة من المعتقدات التي تحدد أولويات المعرفة التربوية وكيف يكتسب الطلاب المعرفة، والسلوك التعليمي الذي يمارسه المعلم في حجرة الدراسة وتفاعله مع الطلبة يدل على حصيلة ما لديه من معتقدات عن عملية التعلم والتعليم بتأثير من خبرته السابقة كطالب في المدرسة، ومن تجاربه

الخاصة، ومن الإعداد الجامعي الذي حصل عليه، ومن البيئة المدرسية التي سيمارس فيها مهنته، ومن أقرانه في التدريس، ومن طلبته الذين سيقوم بالتدريس لهم.

هذا ويمكن تصنيف المعتقدات التربوية وفقا لنموذجين أو نظريتين في التعليم هما البنائية والتقليدية واللتان تقعان على طرفي نقيض. فالنموذج التقليدى يقوم على النظر إلى المعلم على أنه أساس المعرفة، ومقدم المحتوى، لا يبدي تشجيعا ولا تثبيطا لاستكشاف الطلاب، مع تركيزه على استنساخ الطلاب للمحتوى. في هذا السياق لا تعتمد المعرفة والتعلم على التأمل، ولكن بدلا من ذلك على المعرفة المكتسبة من مصادر خارجية، بحيث يصبح الطلاب متلقين سلبيين، ومن المتوقع استيعابهم بالحفظ من خلال التدريس القائم على المحاضرات.

وعلى العكس من ذلك يأتي النموذج البنائي الذي يقوم على الاعتقاد بأن الطلاب بنائيين بناه للمعرفة أو لديهم القدرة على العثور على معنى من خلال خبراتهم مما ينتج عنه بناء المعرفة وتؤكد النظرية البنائية على دور التصورات المسبقة والأبنية المعرفية في عملية التعلم، فالطلاب يقومون ببناء المعرفة بأنفسهم من خلال ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق. وهذا يتطلب في المعلم أن يكون الميسر الموجه، ولديه القدرة على تدريب وتحفيز الطلاب، كما أن دور المعلم يستلزم أيضا تصميم التجارب التي تشجع وتمكن التعلم.

وفي ضوء ذلك يكون لدينا نوعين أساسيين من المعتقدات التربوية: المعتقدات التقليدية التي تتمحور حول المعلم، والمعتقدات البنائية التي تتمحور حول المتعلم، ويوجد تباين واضح بين النوعين؛ فالأولى تبنى على فرضية توصيل المعرفة والتي تمثل طرق التدريس التقليدية ولا تؤدي إلى عملية إعادة بناء أو إنتاج للمعرفة، بينما المعتقدات المتمحورة نحو المتعلم تؤكد على مسئولية الطالب في عملية التعلم وتركز على بناء المعرفة وكيف أن الطلاب يتم حثهم على التعلم والعمل مع بعضهم البعض.

وفي هذا المجال يرى برونر أن الطريقة التي يوجه بها المعلمون طلابهم تتحدد إلى حد كبير من خلال النظريات أو الافتراضات الضمنية لديهم حول كيفية تعلم الأطفال، وتتجلي بوضوح في العديد من الافتراضات المشتركة للمعلمين حول تدريس وتعليم الأطفال – مثل فكرة أن عقل الطفل إناء فارغ يمكن تشكيلها والنقش عليها، أو أن عقول الأطفال يجب أن تكون مليئة بالمعرفة التي

يمكن للبالغين فقط توفيرها. وهذه النظريات البديهية أو "علم التربية الشعبية"، أو البيداجوجيا الشعبية، كما وصفها برونر تعكس "الاتجاهات وبعض المعتقدات الراسخة عميقا لدى الفرد" (Bruner , 1996: 46).

٢- ملامح التطورات التربوية في القرن الحادي والعشرين، وأهم انعكاساتها على المعلم:

شهد القرن الحادي والعشرين تطورات وتحولات سريعة ومتلاحقة أثرت ومازلت على جميع عناصر المنظومة التعليمية وفي مقدمتها المعلم، وفيما يلي عرض لأهم هذه التطورات وتلك التحولات الحالية والمستقبلية في مجال التعليم والتعلم وانعكاساتها على المعلم في القرن الحادي والعشرين، وهذا ويمكن تحديد هذه التحولات في ثلاثة مجالات أساسية:

أ- **<u>التحول نحو نموذج جديد في التعلم والتعليم</u>** (للمزيد من التفاصيل انظر: دينا عبد الشافي، ٣٠١٣؛ نادية جمال الدين، ٢٠١٣؛ مها حنفي، ٢٠١٥Cheng, 2009 ; Scott,2015):

وفي هذا النموذج الجديد يجب أن يكون التعليم متاحا للجميع مدى الحياة وبلاحدود ويتميز فيه التعليم بالتفرد والمحلية مع مراعاة العولمة والسياق العالمي، والطلاب في هذا النموذج هم محور العملية التعليمية، والتعليم ينبغي أن يقابل احتياجاتهم الشخصية ويطور إمكاناتهم وقدراتهم الفردية، والطالب هو الذي يحفز ويعلم نفسه ذاتيا مع تقديم التوجيه والمشورة من المعلم.

وليس من الضروري في هذا النموذج تحديد أولويات اكتساب المهارات والمعرفة لأن المعلومات تصبح قديمة بسرعة، مع سهولة الوصول للمعلومات والمعارف من خلال التكنولوجيا الحديثة، ولذا فإن التركيز في عملية التعليم على التعلم من خلال البحث والتفكير والإبداع.

وفي هذا النموذج يجب علي التربية تزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة للنجاح في مجتمعاتهم وعملهم في القرن الحادي والعشرين، ولذا ويقوم هذا النموذج كذلك على إدماج مهارات وكفايات القرن الحادي والعشرين في التعليم وعلى رأسها مهارات التعلم والتجديد مدى الحياة، ومهارات التفكير والإبداع والمهارات المعلوماتية والتكنولوجية، والمهارات الحياتية والمهنية،

وكذلك تنمية ما يطلق عليه الكفايات أو المهارات الناعمة ومنها مهارات التفاوض، وحل المشكلات، ومهارات الاتصال.

وهذا النموذج الجديد للتعليم في القرن الحادي والعشرين يتطلب معلما من طراز خاص: مثقف، مبدع، متأمل، لديه القدرة على إدارة فن التعليم، وتنمية مهارات التفكير العليا، وإدارة المهارات الحياتية، والا كيف سيزود الطلاب بهذه المهارات إن لم تكن قد أصبحت جزءا من سلوكه وتدريسه، ففاقد الشيء لا يعطيه.

كما يتطلب هذا النموذج الجديد من المعلمين إعادة التفكير حول ما يدرسون ولماذا يدرسونه، وإلى إعادة التفكير فى ماهيتهم كمعلمين. ويتطلب من المعلم كذلك إعادة النظر في وضعه المهني، ليس كمدرس تقليدى، ولكن كمتعلم مستمر عالي المهارة.

ب- <u>دمج التكنولوجيا في التعليم</u> (للمزيد من التفاصيل انظر: غوبيناثان، وزملائه، ٢٠٠٨؛ سعيد أبو السعود، ٢٠١٠ Scott,2015; Henriksen et al, 2016، أحمد عوضه، ويحيي عبد الحميد ، ٢٠١٢؛ وصال العمري، ٢٠١٥):

حيث أضحت التكنولوجيا جزءا من البنية الأساسية للتعلم والتعليم، وبات تحسين التعليم وتطويره يرتبط بصفة أساسية بالتكنولوجيا ليس بوصفها مجرد أدوات وتقنيات تساعد المعلم في أداء عمله، وإنما بالاستخدام والتوظيف الفعال لها في نسيج العملية التعليمية بما يؤدي إلى تعميق وتعزيز عملية التعلم لدى الطلاب وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم، وهو ما أصبح يُعرف بدمج التكنولوجيا في التعليم.

ويقدم هذا التغير قواعد جديدة يقوم عليها تعزيز التعليم والتعلم مما يمثل فرصة لم تستخدم بعد بصورة كاملة، يمكنها مع الوقت أن تتحدى فكرة المدرسة التقليدية كموقع مادي ضروري يجري التدريس والتعلم بين جدرانه.

وقد صاحب ذلك تغيرا متسارعا في أدوار المعلم من محفظ وملقن إلى ميسر وموجه لتلاميذه إلى قائد رقمي وميسر إلكتروني إلى محفز لبيئات التعليم الابتكارية، وهذا يفرض تحديا كبيرا على المعلمين حيث يجب أن يكونوا – في ظل التطور الكاسح والمذهل للتكنولوجيا في هذا القرن – على وعي بالطرق التي

يتم من خلالها دمج التكنولوجيا في التعليم؛ لتقديم محتوى خلاق وكذلك استغلالها الاستغلال الأمثل في عملية التدريس.

كما أصبح المعلم مطالبا أكثر من أي وقت مضي بتطوير معلوماته ومهاراته بصفة مستمرة للتعامل مع هذه التكنولوجيا، وأن يظل متواصلا مع أحدث المعلومات في مجال تخصصه سواء على مستوى البحث أو التدريس.

كما يجب قبل ذلك وبعده أن يكون المعلمون على قناعة بأهمية دمج التكنولوجيا في التعليم

فمن المهم التأكيد على عقلية المعلم في هذا المجال، بمعنى فحص أفكار ومعتقدات المعلمين حول أهمية وكيفية الدمج بين التكنولوجيا والتعليم، حيث أشارت دراسات عديدة إلى أن معتقدات المعلمين تلعب دورا حاسما في مجال دمج التكنولوجيا في التعليم.

ج- <u>هيمنة القيم الاقتصادية علي التعليم</u> (للمزيد من التفاصيل انظر: غوبيناثان، وزملائه، ٢٠٠٨؛ محمد الجابري، ٢٠٠٩؛ نداء أبو عواد، ٢٠١٣):

فقد ظهرت سباقات جديدة في العالم يتعين على نظم التعليم أن تعمل ضمنها، فقد تنحى التوجه الدولي للإطار السياسي الجغرافي القديم مفسحا المجال أمام عملية العولمة التي أخذت بالتعمق وبصورة رئيسة في المجال الاقتصادي دون الاقتصار عليه، وأزيلت الحواجز التجارية

وشهدت تدفقات رؤوس الأموال واليد العاملة والتكنولوجيا جميعها ارتفاعا مذهلا غيرت به من أشكال التمويل والإنتاج الصناعي وأنماط الاستهلاك، وكل ذلك أثر على العملية التعليمية فدخلت الأسواق كسلعة من السلع تخضع للتسويق والبيع لمن يرغب من المشترين، وهذا بلا شك يؤثر على القيم التربوية وعلى التعامل مع التعليم كسلعة تجارية يبحث أصحابها عن الربح فقط مما أثر إلى حد كبير على التبعات والمعايير التعليمية.

وأسهم ذلك في تعزيز هرمية التعليم، وتعميق الاستقطاب الطبقي، وضرب أسس العدالة الاجتماعية، وبذلك نجد أن ممارسات العولمة والتوجه الاقتصادي نحو التعليم قد أدى إلى اتساع الهوة بين الفقراء والأغنياء، وأدى النشاط التجاري الذي جعل الربح القيمة الأسمى والغاية الوحيدة إلى إقصاء البعد الإنساني.

وفي هذا الإطار فقد أضحي البعد الاقتصادي هدف أساسي للتعليم والثقافة المهيمنة على العملية التعليمية، وتركز النقاش في مجال الإصلاح التعليمي على الكيفية التي يمكن أن يسهم فيها التعليم في النمو الاقتصادي، وتلبية احتياجات سوق العمل من المهن المختلفة، وأصبحنا نتحدث كثيرا عن التعليم والعمل وكأن بينهما صلة غير قابلة للانفصام.

وفي ظل هذه النظرة الاقتصادية يجب التأكيد على البعد الإنساني للتربية وألا ينسي المعلم دوره كمرب وقدوة ومثل أعلى يسهم في تنمية القيم الإنسانية السامية والنبيلة لدى الطلاب، وليس مجرد دوره في تحفيظ الطلاب المعلومات للحصول على الدرجات والشهادات والالتحاق بالوظائف.

وفي هذا الإطار يؤكد سميث أن المعلم يجب أن يجعل عملية التعلم ممتعة وشيقة لطلابه وأن تكون لديه الشجاعة لكسر الروتين والقواعد الصارمة والجافة للنظم التعليمية والتي تحتم الالتزام بالمناهج والخطط الدراسية، وأن يدرك أنه وقبل كل شئ معلم ومرب وليس مجرد ناقل أو موصل للمعلومات (Smith،2005).

ثالثا– الدراسة الميدانية:

لتعرف المعتقدات والأفكار والآراء التربوية للمعلمين، وأهم آرائهم ومقترحاتهم الخاصة بتجديد الثقافة التربوية للمعلم في القرن الحادي والعشرين؛ قام الباحثان بدراسة ميدانية من خلال استبانة تم تقديمها لعينة من الطلاب المعلمين في برنامج الدبلوم العامة في التربية بكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة، وفيما يلي عرض لإجراءات الدراسة الميدانية، وأهم نتائجها

١– إجراءات الدراسة الميدانية:

وقد تمثلت هذه الإجراءات فيما يلي:

أ– <u>إعداد أداة الدراسة الميدانية (الاستبانة):</u>

قام الباحثان ببناء الاستبانة وتحديد بنودها من خلال الإطار النظري السابق للبحث، ومن خلال الاستفادة من مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة (من أهم هذه الدراسات: إيمان غيث، وأسيل الشوارب؛ ٢٠٠٩ ,OECD ,2008; OECD, 2013; Lee, et al, 2013; Oppell & Aldridge, 2015; Msendekwa, 2015)، وقد اشتملت الاستبانة على (*):

(*) محتويات الاستبانة، انظر ملحق رقم (١).

- مجموعة العبارات – بعضها يعبر عن الفكر التقليدى والآخر يعبر عن الفكر البنائي تم تضمنيها في الاستبانة بدون ترتيب – الخاصة بالأفكار والمعتقدات التدريسية للمعلم، وسؤال أفراد عينة الدراسة عن درجة موافقتهم عليها.
- قائمة بمجموعة من المعارف التربوية لتنمية الثقافة التربوية للمعلم لمواجهة تحولات القرن الحادي والعشرين وسؤال أفراد عينة الدراسة عن درجة أهميتها، ودرجة اكتسابهم لها من خلال برنامج الإعداد التربوي.
- سؤال مفتوح عن أية معارف تربوية أخري يرى أفراد العينة أنها مهمة، ويودون إضافتها.
- سؤال مفتوح عن آراء ومقترحات أفراد العينة فيما يتعلق بتنمية الثقافة التربوية للمعلم في برنامج الإعداد التربوي.

ب- صدق وثبات الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة؛ قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين (**) والذين رأوا صلاحية الاستبانة للتطبيق بعد إجراء بعض التعديلات في بعض البنود، وقد تم تعديل الاستبانة في ضوء آراء وملاحظات المحكمين. كما تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ من خلال برنامج SPSS، وقد تبين أن معامل الثبات هو٩٢, وهو معامل كبير يعول عليه، ومؤشر جيد على ثبات الاستبانة.

جـ- العينة والتطبيق:

قام الباحثان بتطبيق الاستبانة إلكترونيا (***) على عينة عشوائية من الطلاب المعلمين في برنامج الدبلوم العامة في التربية (بشعبها المختلفة) بكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة، وقد استغرق التطبيق ثلاثة أسابيع في الفترة من ١٠ إلى نهاية شهر مايو ٢٠١٧، وقد بلغ عدد المتسجيبين ١٩٨، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة الميدانية وفقا للتخصص والخبرة ونوع المدرسة وحضور الدوارات التدريبية.

(**) أسماء المحكمين، انظر ملحق رقم (٢).

(*) الرابط الإلكتروني للاستبانة: https://goo.gl/forms/xtMVZxCPRUcYzbLy

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة الميدانية
حسب التخصص والخبرة ونوع المدرسة والدورات التدريبية

	الفئات	العدد	النسبة
التخصص	كلية عملية	36	18.2
	كلية نظرية	156	78.8
	غير مبين	6	3.0
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	127	64.1
	٥ سنوات فأكثر	36	18.2
	غير مبين	35	17.7
نوع المدرسة	حكومية	31	15.7
	خاصة	116	58.6
	دولية	13	6.6
	غير مبين	38	19.2
الدورات التدريبية	لم يحضر	28	14.1
	حضر	122	61.6
	غير مبين	48	24.2
	المجموع	198	100.0

د- المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية:

- النسب المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- اختبار "ت"، وتحليل التباين الأحادي، والمقارنات البعدية بطريقة LSD.

وبالنسبة للمتوسط الحسابي، فقد قام الباحثان باعتماد سلم ليكرت الثلاثي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الثلاث، وهي تمثل رقمياً (٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من ١.٠٠- ١.٦٦ قليلة.
من ١.٦٧- ٢.٣٣ متوسطة.
من ٢.٣٤- ٣ كبيرة.

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (٣) – الحد الأدنى للمقياس (١)

عدد الفئات المطلوبة (٣)

$$\frac{٣-١}{٣} = ٠.٦٦$$

ثم تم إضافة القيمة (٠.٦٦) إلى نهاية كل فئة.

ومن خلال هذا المقياس يمكن حساب درجة موافقة أفراد العينة على الأفكار والمعتقدات التدريسية، ودرجة أهمية المعارف التربوية لتنمية الثقافة التربوية للمعلم، ودرجة اكتسابها من برنامج الإعداد التربوي كما يتضح في الجدول رقم (٢) كالتالي:

جدول (٢) المقياس الثلاثي لتحديد درجة الموافقة ودرجة الأهمية ودرجة الاكتساب

درجة الموافقة – درجة الأهمية – درجة الاكتساب	قيمة الدرجة	درجة الموافقة أو الأهمية أو الاكتساب
أوافق بشدة – مهم جدا – بدرجة كبيرة	٣	من ٢.٣٤ – ٣
أوافق – مهم – بدرجة متوسطة	٢	من ١.٦٧– ٢.٣٣
لا أوافق – قليل الأهمية – بدرجة ضعيفة	١	من ١.٠٠– ١.٦٦

– أما بالنسبة للأسئلة المفتوحة فقد راعي الباحثان تدوين جميع الآراء، مع مراعاة عدم التكرار.

٢– نتائج الدراسة الميدانية:

جاءت نتائج الدراسة الميدانية كالتالي:

أ– **بالنسبة للسؤال الخاص بدرجة الموافقة على مجموعة من الأفكار والمعتقدات التربوية للمعلم،** كانت النتائج الإجمالية كما يتضح في الجدول (٣) على النحو التالي:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات عينة الدراسة حول الأفكار والمعتقدات التربوية للمعلم

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	الأفكار والمعتقدات البنائية	2.58	.279	مرتفع
٢	الأفكار والمعتقدات التقليدية	1.75	.298	متوسط

يتضح من الجدول (٣) أن الأفكار والمعتقدات التربوية البنائية جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.58) بمستوى مرتفع، بينما جاءت الأفكار والمعتقدات والفلسفة التربوية والتدريسية عن المعلم التقليدي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.75) وبمستوى متوسط، وهذا يشير إلى وجود النوعين من المعتقدات لدى عينة الدراسة مع الاتجاه بصورة أكبر نحو المعتقدات البنائية وبصورة أقل نحو المعتقدات التقليدية.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة (إيمان غيث وأسيل الشوارب، ٢٠٠٩) التي طُبقت علي عينة من ٤٤٧ من الطلاب المعلمين بالأردن ودراسة (Aypay, 2011) التي طُبقت على عينة من ٣٤١ من الطلاب المعلمين بتركيا، ودراسة (Lee وزملائه ٢٠١٣) التي طُبقت على عينة ١٠٠٨ من المعلمين الصنيين بالمدارس الثانوية ودراسة (Chan, Tan, & Khoo, 2007) التي أجريت على ٣١٣ من الطلاب المعلمين الذين يدْرسون في سنغافورة، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات امتلاك الطلاب المعلمين، والمعلمين لمزيج من التصورات البنائية والتقليدية حول التعلم والتعليم، ولكن تصوراتهم تميل أكثر نحو البنائية.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج الاستبيان العالمي للتعليم والتعلم (تاليس) الخاص بمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2008) ، والذي يركز بشكل خاص على البيئة المهنية للمعلمين وظروف التعليم وتأثيرها في فاعلية المدرسة والمعلم، ومن ضمن ما يتحقق منه المعتقدات التربوية، والممارسات التربوية للمعلمين. وقد تبين أن المعلمين في القرن الحادي والعشرين المشاركين من ٢٤ دولة، معظمها من شمال وشرق أوروبا، يفضلون المدرسة البنائية في التدريس.

ويمكن تفسير هذه النتائج بالنسبة لعينة الدراسة أن هؤلاء المعلمين نتيجة لمرروهم بخبرة الدراسة في الدبلوم التربوى – وخاصة أنه قد تم تطبيق الاستبانة عليهم في نهاية العام الدراسي– قد أصبحت معتقداتهم تتجه أكثر نحو البنائية، وإن كان ذلك لا يمنع من وجود المعتقدات التقليدية لديهم وإن كانت بدرجة أقل.

وبالنسبة لهذه النتيجة فإن هناك نقطتين هامتين يجب من وجهة نظر الباحثيْن التأكيد عليهما:

الأولى: أنه ليس بالضرورة أن يتم وضع هذه المعتقدات البنائية موضع التطبيق في الممارسات التدريسية للمعلمين، وأنها تدخل حيز التنفيذ داخل الفصول، حيث إن هناك عوامل كثيرة قد تعرقل تطبيق هذه المعتقدات على أرض الواقع منها ثقافة

المجتمع وأولياء الأمور وإدارة المدرسة وكثرة أعباء المعلم .. وغيرها، وهذا هو ما استخلصه الباحثان من خلال مناقشتهما العديدة مع المعلمين من خلال التدريس لهم.

الثانية: أن التأكد من صحة هذه النتائج النظرية يكون من خلال ملاحظة سلوك وممارسات المعلم داخل الفصل، فقد يكون هناك تناقض بين ما يظهره المعلم على المستوى النظري وبين ما يطبقه بالفعل داخل الفصل نتيجة ترسخ وتجذر المعتقدات التقليدية لديه، وهذا ما أكدته دراسة (Oppell &Aldridge,2015) والتي تمت الإشارة لها من قبل والتي هدفت إلى تعرف معتقدات معلمي أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة حول عملية التعلم والتعليم ومدى توافق معتقداتهم مع ممارساتهم التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٨) معلما على مستوى الإمارات ، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحثان أسلوب دراسة الحالة على (١٥) من المعلمين ومقياس معتقدات المعلمين بعد التحقق من صدق الأداتين وثباتهما.

وخلصت دراسة (Oppell &Aldridge,2015) إلى مجموعة من النتائج حول المعتقدات السائدة لدى المعلمين حيث تبين أن آراء المعلمين حول دورهم وفلسفتهم في التعلم واكتساب المعرفة كانت تقليدية إلى حد كبير، على حين كانت آراء المعلمين حول ممارستهم العملية داخل الفصول من اختيار طرق التدريس واستخدام التعاون واستخدام البيئة المادية تميل إلى البنائية، غير أن ملاحظات الفصول الدراسية أشارت إلى أن الأمر ليس كذلك فممارسة المعلمين تتفق مع آرائهم النظرية، وأنه يوجد عدم توافق بين معتقدات المعلمين وممارساتهم التعليمية. كذلك أشارت المتوسطات الحسابية إلى وجود تنوع في معتقدات المعلمين تجاه فلسفتهم التعليمية واكتساب المعرفة والتي تعكس كونها تقليدية بدرجة كبيرة.

أما بالنسبة للنتائج التفصيلية لكل مجال، فقد جاءت النتائج كالتالي:

(١) بالنسبة للنتائج التفصيلية الخاصة بالأفكار والمعتقدات البنائية، كانت النتائج كما يتضح في الجدول (٤) كالتالي:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول الأفكار والمعتقدات البنائية للمعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المستوى
١	٣٣	يجب أن يراعي المعلم الفروق الفردية بين الطلاب.	2.87	.333	مرتفع
٢	٦	التعليم الفعال هو الذي يشجع الطلاب على الحوار والتفكير.	2.84	.364	مرتفع
٣	١٢	أدرك أهمية أن أكون ميسرًا لتعلم الطلاب أكثر من كوني ناقلا للمعلومات إليهم.	2.81	.407	مرتفع
٣	٤٢	المعلمون الجيدون دائما ما يجعلون الطلاب يشعرون بأهمية ما يتعلمونه.	2.81	.395	مرتفع
٥	٣٤	من المهم أن يتفهم المعلم مشاعر طلابه ويضعها في اعتباره.	2.77	.432	مرتفع
٦	٣٨	المعلم الجيد هو الذي يجعل الطلاب يشعرون بأهميتهم كمتعلمين فاعلين.	2.74	.441	مرتفع
٧	١٧	أستمع إلى أفكار واراء الطلاب وأحترمها.	2.72	.449	مرتفع
٨	٣٧	المعلم الجيد يشجع طلابه دائما على التفكير في الإجابات بأنفسهم.	2.71	.454	مرتفع
٨	٤١	كل طالب فريد ومتميز ويستحق تعليما يتناسب مع قدراته وحاجاته.	2.71	.467	مرتفع
١٠	٢٧	يجب إعطاء الطلاب العديد من الفرص للتعبير عن أفكارهم بحرية داخل الفصل.	2.69	.465	مرتفع
١٠	٣٩	يحدث التعلم الجيد عندما يشارك الطلاب في أنشطة التعلم التعاوني.	2.69	.476	مرتفع
١٢	٣٦	الموقف التعليمي الجيد هو الذي يتم في جو ديمقراطي وحر.	2.68	.500	مرتفع
١٣	٢٣	أهتم بكل ما يتعلمه طلابي وكيف يتعلمونه.	2.55	.548	مرتفع
١٤	١٩	أستمتع بتبادل المعلومات والأفكار الخاصة بالعملية التعليمية مع زملائي المعلمين.	2.54	.520	مرتفع
١٥	٢	أتابع كل ما هو جديد في مجال تخصصي.	2.52	.511	مرتفع
١٦	٩	أستخدم طرقًا عديدة للتواصل مع مصادر المعرفة المختلفة.	2.50	.550	مرتفع
١٧	١٥	أطور مهاراتي المهنية باستمرار.	2.46	.530	مرتفع
١٨	٢٥	أنوع في طرق تقديم التغذية الراجعة التي ترشد الطلاب لعلاج أخطائهم.	2.40	.531	مرتفع
١٩	٥	أتمتع بالمرونة والقدرة على التكيف مع التغيير.	2.38	.537	مرتفع
٢٠	١٣	أطبق استراتيجيات تدريس وتقويم حديثة.	2.37	.534	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المستوى
٢١	٢٢	أستطيع أن أكون قائدا للطلاب وملهما لهم.	2.36	.521	مرتفع
٢٢	١٠	أحسن توظيف التكنولوجيا فى عملية التعليم.	2.29	.600	متوسط
٢٣	٣	أتابع كل ما هو جديد فى مجال التربية.	2.28	.560	متوسط
٢٣	٢٨	لدي القدرة الكافية على إرشاد الطلاب إلى استخدام التكنولوجيا في عملية التعلم.	2.28	.597	متوسط

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

- أن جميع العبارات باستثناء العبارات الثلاثة الأخيرة حصلت على متوسط مرتفع مما يشير إلى درجة موافقة عالية على معظم الأفكار والمعتقدات البنائية من وجهة نظر عينة الدراسة.
- جاءت العبارة رقم (٣٣) والتي تنص على "يجب أن يراعي المعلم الفروق الفردية بين الطلاب" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مرتفع بلغ (2.87) وهذا يعكس أهمية مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب من وجهة نظر عينة الدراسة.
- بينما جاءت العبارات (١٠و٣ و٢٨) ونصها " أُحسن توظيف التكنولوجيا في عملية التعليم"، و"أتابع كل ما هو جديد في مجال التربية"، و"لدي القدرة الكافية على إرشاد الطلاب إلى استخدام التكنولوجيا في عملية التعلم" جاءت على الترتيب في المراتب الثلاثة الأخيرة وبمتوسطات حسابية (2.29) و(2.28) و(2.28) مما يشير إلى درجة موافقة متوسطة لأفراد العينة على هذه العبارات، ويلاحظ أن اثنين منها يرتبطان بالتكنولوجيا، وهذا يشير إلى أن هناك درجة مقبولة وليس درجة عالية من التوجه نحو استخدام ودمج التكنولوجيا في التعليم لدى عينة الدراسة، وربما يرجع ذلك للصعوبات التي قد يواجهها المعلمون عند استخدام التكنولوجيا في التعليم.

(٢) بالنسبة النتائج التفصيلية الخاصة بالأفكار والمعتقدات التقليدية، كانت النتائج كما يتضح في الجدول (٥) كالتالي:

يتضح من الجدول (٥) ما يلي:

- جاءت العبارة (١) والتي تنص على "يحدث التعلم عندما يصغي الطلاب للمعلم باهتمام" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.40) وهذا يشير

إلى أن هذه الفكرة من أكثر الأفكار التقليدية ترسخا لدى المعلمين من عينة الدراسة.

- أن نصف العبارات تقريبا قد حصلت على درجة متوسط من وجهة نظر عينة الدراسة مما يشير إلى أن بعض الأفكار والمعتقدات التقليدية مازال موجودا لدى المعلمين عينة الدراسة، بينما حصل النصف الآخر على درجة ضعيف مما يشير إلى قلة قناعة المعلمين عينة الدراسة بها.
- جاءت العبارات (٢٦و٢٩ و٢٤) ونصها " لدى تواصل محدود مع زملائي في العمل " و" توجد طريقة تدريس يمكن أن تنطبق على جميع مواقف التعليم " و" يحدث التعليم الجيد عادة عندما يتحدث المعلم كثيرا في غرفة الصف " جاءت على التريب في المراتب الثلاثة الأخيرة وبمتوسطات حسابية (1.39) و(1.37) و(1.37) مما يشير إلى أنها من أقل الأفكار التقليدية قناعة لدى المعلمين عينة الدراسة.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول الأفكار والمعتقدات التقليدية للمعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	يحدث التعلم عندما يصغي الطلاب للمعلم باهتمام.	2.40	.585	مرتفع
٢	٤٠	الطلاب الجيدون هم الذين يحافظون على الهدوء ويلتزمون بتعليمات المعلم داخل الفصل.	2.23	.658	متوسط
٣	١١	المعرفة التي نكتسبها في مرحلة الإعداد الأكاديمي والتربوي كافية لكي نكون معلمين ناجحين.	2.18	.664	متوسط
٤	٨	الطالب الجيد هو الذي يحافظ على الهدوء ويتبع تعليمات المعلم في غرفة الصف.	2.14	.610	متوسط
٥	٣٥	من المهام الأساسية للمعلم وضع الاختبارات وتحديد درجات الطلاب فيها.	2.04	.648	متوسط
٦	١٤	يجب أن يسيطر المعلم على الطلاب طيلة الوقت داخل الصف.	2.01	.712	متوسط
٧	٣٠	أثق بشدة في كل ما يقوله الخبراء والمتخصصون في مجال عملي.	2.01	.637	متوسط
٨	٣٢	اركز على الجوانب المعرفية أثناء التدريس.	1.75	.583	متوسط
٩	٧	يتضمن التعلم بشكل رئيسي حصول الطلاب على أكبر كم من المعلومات.	1.67	.711	متوسط
١٠	٣١	أعتقد بأن الوقت غير كاف لاستخدام التكنولوجيا في إعداد الدروس وتنفيذها.	1.64	.705	منخفض

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١١	١٨	التعلم يعني تذكر الطلاب المعلومات التي قام المعلم بتعليمهم إياها.	1.60	.636	منخفض
١٢	٢٠	من مهام المعلم تصحيح الأخطاء التعليمية عند الطلاب مباشرة دون الحاجة لأن يقوموا بذلك بأنفسهم.	1.55	.687	منخفض
١٣	٤	أعتمد على طريقة الإلقاء في التدريس.	1.48	.585	منخفض
١٤	١٦	المهمة الرئيسية للمعلم هي تقديم المعلومات للتلاميذ، واختبار مدى تذكرهم لها.	1.47	.643	منخفض
١٥	٢١	من واجب المعلم استخدام العقاب للمحافظة على الهدوء والنظام في غرفة الصف.	1.44	.573	منخفض
١٦	٢٦	لدى تواصل محدود مع زملائي في العمل.	1.39	.557	منخفض
١٧	٢٩	توجد طريقة تدريس يمكن أن تنطبق على جميع مواقف التعليم.	1.37	.606	منخفض
١٨	٢٤	يحدث التعليم الجيد عادة عندما يتحدث المعلم كثيرا في غرفة الصف.	1.21	.478	منخفض

ب- بالنسبة للسؤال الخاص بدرجة أهمية المعارف التربوية لتنمية الثقافة التربوية للمعلم، كانت النتائج التربوية كما يتضح في الجدول(٦) على النحو التالي:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية المعارف التربوية لتنمية الثقافة التربوية للمعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٧	استراتيجيات التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين.	2.76	.453	مرتفعة
٢	٣	دور ومستقبل التكنولوجيا الرقمية في مدرسة القرن الحادي والعشرين.	2.75	.477	مرتفعة
٣	١٣	أساليب دعم المتعلمين لاكتساب المهارات الأساسية للقرن الحادي والعشرين.	2.74	.485	مرتفعة
٤	١٢	توظيف التعلم في مواقف الحياة المختلفة.	2.73	.518	مرتفعة
٥	٦	القيم التربوية في القرن الحادي والعشرين.	2.72	.522	مرتفعة
٦	٤	سمات المتعلم في مدرسة القرن الحادي والعشرين.	2.71	.509	مرتفعة
٧	١	مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين.	2.69	.505	مرتفعة
٧	١١	التحديات التي تواجه معلم القرن الحادي والعشرين.	2.69	.515	مرتفعة
٩	٥	دمج التكنولوجيا الرقمية في التعليم.	2.67	.522	مرتفعة
١٠	٩	أدوار المعلم في مدرسة القرن الحادي والعشرين.	2.60	.577	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الدرجة
١١	٨	صورة ومكانة المعلم فى القرن الحادى والعشرين.	2.59	.660	مرتفعة
١٢	١٠	كفايات المعلم فى القرن الحادى والعشرين.	2.55	.583	مرتفعة
١٣	٢	صورة المدرسة فى القرن الحادى والعشرين.	2.29	.764	متوسطة
		درجة الأهمية	2.65	.355	مرتفعة

يتضح من الجدول (٦) ما يلي:

- أن جميع العبارات قد حصلت على متوسطات مرتفعة باستثناء العبارة رقم (٢) التي حصلت درجة متوسط، وأن النتيجة الإجمالية للعبارات بصفة عامة جاءت مرتفعة وبمتوسط (2.65) مما يشير إلى أهمية جميع هذه المعارف التربوية لتنمية الثقافة التربوية للمعلم، وأهمية تضمينها في برامج إعداد المعلم من وجهة نظر عينة الدراسة.
- أن العبارات (٧، ٣، ١٣) والتي نصها "استراتيجيات التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين" و"دور ومستقبل التكنولوجيا الرقمية في مدرسة القرن الحادي والعشرين" و"أساليب دعم المتعلمين لاكتساب المهارات الأساسية للقرن الحادي والعشرين"، قد جاءت في الترتيبات الثلاثة الأولى وحصلت على أعلى متوسطات مما يؤكد أهمية التركيز عليها في برامج إعداد المعلم من وجهة نظر عينة الدراسة.
- **وبالنسبة للسؤال المفتوح عن معارف تربوية يرى أفراد عينة الدراسة إضافتها، فقد كان أهمها:**
  - أخلاقيات المعلم في القرن الحادي والعشرين.
  - احتياجات المعلم فى القرن الحادى والعشرين.
  - أساليب تقديم الدعم النفسى للطلاب.
  - أساليب اكتشاف الطلاب المبدعين.
  - سمات المعلم المرشد و أدواره.
  - التعامل مع الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة.

ج- **بالنسبة للسؤال الخاص بدرجة اكتساب المعارف التربوية لتنمية الثقافة التربوية للمعلم من برنامج الإعداد التربوي، كانت النتائج كما يتضح في الجدول (٧) على النحو التالي :**

يتضح من الجدول (٧) ما يلي:

- أن جميع العبارات قد حصلت على درجة متوسط، وأن النتيجة الإجمالية للعبارات بصفة عامة جاءت متوسطة، مما يشير إلى أن درجة اكتساب هذه المعارف من برنامج الإعداد التربوي كان متوسطا من وجهة نظر عينة الدراسة، وأن هذه المعارف تحتاج إلى توجيه مزيد من الاهتمام في هذه البرامج.
- أن العبارة رقم (٥) ونصها "دمج التكنولوجيا الرقمية في التعليم" جاءت في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٠٣)، مما يشير إلى أنها أقل المعارف اكتسابا في برنامج الإعداد التربوي من وجهة نظر عينة الدراسة وأن قضية التكنولوجيا الرقمية ودمجها في التعليم تحتاج إلى مزيد من الاهتمام والتركيز في هذا البرنامج.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة اكتساب المعارف التربوية لتنمية الثقافة التربوية للمعلم من برنامج الإعداد التربوي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٤	سمات المتعلم في مدرسة القرن الحادي والعشرين.	2.24	.647	متوسطة
١	٦	القيم التربوية في القرن الحادي والعشرين.	2.24	.698	متوسطة
١	٧	استراتيجيات التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين.	2.24	.692	متوسطة
٤	٩	أدوار المعلم في مدرسة القرن الحادي والعشرين.	2.21	.670	متوسطة
٥	٨	صورة ومكانة المعلم في القرن الحادي والعشرين.	2.17	.691	متوسطة
٦	١	مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين.	2.15	.656	متوسطة
٧	١٠	كفايات المعلم في القرن الحادي والعشرين.	2.14	.666	متوسطة
٧	١١	التحديات التي تواجه معلم القرن الحادي والعشرين.	2.14	.673	متوسطة
٩	١٣	أساليب دعم المتعلمين لاكتساب المهارات الأساسية للقرن الحادي والعشرين.	2.13	.686	متوسطة
١٠	٢	صورة المدرسة في القرن الحادي والعشرين.	2.12	.680	متوسطة
١٠	٣	دور ومستقبل التكنولوجيا الرقمية في مدرسة القرن الحادي والعشرين.	2.12	.702	متوسطة
١٠	١٢	توظيف التعلم في مواقف الحياة المختلفة.	2.12	.709	متوسطة
١٣	٥	دمج التكنولوجيا الرقمية في التعليم.	2.03	.690	متوسطة
		درجة الاكتساب	2.16	.502	متوسطة

د- بالنسبة للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة الميدانية في الأفكار والمعتقدات التربوية، وفي درجة أهمية واكتساب المعارف التربوية لتنمية الثقافة التربوية المعلم، وذلك فقا لمتغيرات: التخصص والخبرة ونوع المدرسة والحصول على الدورات التدريبية، كانت النتائج على النحو التالي:

(١) بالنسبة للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص جاءت النتائج

كما يتضح في الجدول (٨) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) تعزى لأثر التخصص في جميع المتغيرات باستثناء متغير الأفكار والمعتقدات التربوية البنائية عن المعلم وجاءت الفروق لصالح الكليات النظرية، وربما يرجع ذلك إلى أن الطلاب من الكليات النظرية يمثلون النسبة الأكبر من عينة الدراسة (راجع جدول ١).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر التخصص على الأفكار والمعتقدات والفلسفة التربوية والتدريسية، ودرجة أهمية واكتساب المعارف التربوية لتنمية الثقافة التربوية المعلم

	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأفكار والمعتقدات التقليدية	كلية عملية	1.77	.323	.412	190	.681
	كلية نظرية	1.75	.296			
الأفكار والمعتقدات البنائية	كلية عملية	2.49	.323	-2.340	190	.020
	كلية نظرية	2.61	.262			
الأفكار والمعتقدات التربوية	كلية عملية	2.18	.254	-1.426	190	.156
	كلية نظرية	2.24	.211			
درجة الأهمية	كلية عملية	2.63	.367	-.478	190	.633
	كلية نظرية	2.66	.351			
درجة الاكتساب	كلية عملية	2.06	.518	-1.410	190	.160
	كلية نظرية	2.19	.494			

(٢) بالنسبة للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة، جاءت النتائج كما يتضح في الجدول (٩) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (= ٠.٠٥) تعزى لأثر الخبرة في جميع المتغيرات باستثناء الأفكار والمعتقدات التقليدية، والأفكار والمعتقدات التربوية وجاءت الفروق لصالح ٥ سنوات فأكثر، وربما يرجع ذلك لعمل هؤلاء المعلمين لفترة طويلة مما رسخ لديهم بصورة أكبر بعض الأفكار والمعتقدات التربوية التقليدية،

وجعل هناك اختلافا في بعض المعتقدات بصفة عامة بينهم وبين المعلمين حديثي الخبرة.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الخبرة على الأفكار والمعتقدات والفلسفة التربوية والتدريسية، ودرجة أهمية واكتساب المعارف التربوية لتنمية الثقافة التربوية للمعلم

	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأفكار والمعتقدات التقليدية.	أقل من ٥ سنوات	1.72	.301	-2.109	161	.037
	٥ سنوات فأكثر	1.84	.274			
الأفكار والمعتقدات البنائية.	أقل من ٥ سنوات	2.59	.281	-1.272	161	.205
	٥ سنوات فأكثر	2.66	.266			
الأفكار والمعتقدات التربوية.	أقل من ٥ سنوات	2.22	.216	-2.171	161	.031
	٥ سنوات فأكثر	2.30	.218			
درجة الأهمية.	أقل من ٥ سنوات	2.66	.345	-.201	161	.841
	٥ سنوات فأكثر	2.68	.390			
درجة الاكتساب.	أقل من ٥ سنوات	2.18	.493	.321	161	.748
	٥ سنوات فأكثر	2.15	.543			

(٣) **بالنسبة للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير نوع المدرسة**، فنظرا لوجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأفكار والمعتقدات والفلسفة التربوية والتدريسية، ودرجة أهمية واكتساب المعارف التربوية لتجديد الثقافة التربوية للمعلم بسبب اختلاف فئات متغير نوع المدرسة تم استخدام تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية كما يتضح في الجدول (١٠)، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (= ٠.٠٥) تعزى لنوع المدرسة في جميع المتغيرات باستثناء متغيري الأفكار والمعتقدات التربوية، ودرجة الاكتساب.

جدول (١٠) تحليل التباين الأحادي لأثر نوع المدرسة على الأفكار والمعتقدات التربوية، ودرجة أهمية واكتساب المعارف التربوية لتجديد الثقافة التربوية للمعلم

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأفكار والمعتقدات التقليدية.	بين المجموعات	.161	2	.080	.928	.397
	داخل المجموعات	13.592	157	.087		
	الكلي	13.752	159			
الأفكار والمعتقدات البنائية.	بين المجموعات	.412	2	.206	2.708	.070
	داخل المجموعات	11.937	157	.076		
	الكلي	12.349	159			
الأفكار والمعتقدات التربوية.	بين المجموعات	.283	2	.141	3.180	.044
	داخل المجموعات	6.983	157	.044		
	الكلي	7.265	159			
درجة الأهمية.	بين المجموعات	.643	2	.321	2.573	.080
	داخل المجموعات	19.616	157	.125		
	الكلي	20.259	159			
درجة الاكتساب.	بين المجموعات	1.519	2	.759	3.210	.043
	داخل المجموعات	37.139	157	.237		
	الكلي	38.657	159			

ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة LSD كما يتضح في الجدول (١١)، وقد جاءت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، وجاءت الفروق لصالح

المدارس الخاصة في الأفكار والمعتقدات والفلسفة التربوية والتدريسية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) بين الحكومية من جهة وكل من المدارس الخاصة والمدارس الدولية من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من المدارس الخاصة والمدارس الدولية في درجة الاكتساب، وربما يرجع ذلك لاختلاف طبيعة وظروف العمل ونوعية المعلمين بين المدارس الحكومية وبين المدارس الخاصة والدولية.

جدول (١١) المقارنات البعدية بطريقة LSD
لأثر نوع المدرسة على الأفكار والمعتقدات التربوية، ودرجة الاكتساب

		المتوسط الحسابي	حكومية	خاصة	دولية
الأفكار والمعتقدات التربوية.	حكومية	2.15			
	خاصة	2.25	*.11		
	دولية	2.25	.10	.01	
درجة الاكتساب.	حكومية	2.00			
	خاصة	2.22	*.22		
	دولية	2.34	*.34	.12	

(٤) **بالنسبة للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الحصول على الدورات التدريبية**، جاءت النتائج كما يتضح في الجدول (١٢) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر الحصول على الدورات التدريبية في جميع المتغيرات، وهذا يشير إلى أن هذه الدورات التي حصل عليها معظم أفراد العينة (راجع جدول ١) لم تفد كثيرا في مجال تنمية وتغيير الثقافة التربوية للمعلم بصفة عامة.

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت"
لأثر الدورات التدريبية على الأفكار والمعتقدات التربوية،
ودرجة أهمية واكتساب المعارف التربوية لتنمية الثقافة التربوية للمعلم

	الدورات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأفكار والمعتقدات التقليدية.	لم يحضر	1.74	.322	-.743	68	.460
	حضر	1.79	.292			
الأفكار والمعتقدات البنائية.	لم يحضر	2.59	.213	.354	68	.724
	حضر	2.57	.264			
الأفكار والمعتقدات التربوية.	لم يحضر	2.22	.202	-.226	68	.822
	حضر	2.24	.224			
درجة الأهمية.	لم يحضر	2.68	.253	-.462	68	.645
	حضر	2.71	.330			
درجة الاكتساب.	لم يحضر	2.25	.492	.137	68	.891

هـ- بالنسبة للسؤال المفتوح الخاص بمقترحات أفراد عينة الدراسة لتنمية الثقافة التربوية للمعلم في برنامج الإعداد التربوي، فقد كان أهمها:

- الربط بين المواد النظرية والواقع العملي في الميدان.

- التوسع فى مواد تكنولوجيا التعليم مع التركيز على الجانب العملي التطبيقي.
- عمل دورات تدريبية وعقد ندوات للتوعية بأحدث المستجدات العالمية في المجال التربوي.
- تطوير برنامج التربية العملية وربطها بما يتم تدريسه في الدبلوم.
- توجيه مزيد من الاهتمام ببناء شخصية المعلم بما يجعله يعي قيمة التغيير ومتطلباته.
- الاهتمام بجوهر الثقافة التربوية وليس القشور في برنامج الإعداد التربوي للمعلم.
- مراجعة المقررات الدراسية بصفة مستمرة وتنقيحها من المعلومات القديمة لإضافة كل ما هو جديد ومستحدث في المجال التربوي لها.
- تقديم كل ما هو جديد وحديث من دراسات تربوية حديثة للمعلم للاطلاع عليها وعمل مناقشات حول هذه الدراسات.
- تنظيم ندوات ودورات تدريبية عن أخلاقيات المعلم في برنامج الدبلوم.

٣- خلاصة نتائج الدراسة الميدانية:

يمكن إيجاز أهم نتائج الدراسة الميدانية فيما يلي:

أ- وجود كل من المعتقدات البنائية والتقليدية لدى المعلمين عينة الدراسة مع الاتجاه بصورة أكبر نحو المعتقدات البنائية.

ب- أهمية جميع المعارف التربوية المقترحة لتنمية الثقافة التربوية للمعلم من وجهة نظر عينة الدراسة.

ج- أن درجة اكتساب هذه المعارف من برنامج الإعداد التربوي كانت متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة.

د- بالنسبة للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة الميدانية في الأفكار والمعتقدات التربوية، وفي درجة أهمية واكتساب المعارف التربوية لتنمية الثقافة التربوية المعلم، وذلك فقا لمتغيرات: التخصص والخبرة ونوع المدرسة والحصول على الدورات التدريبية، كانت النتائج:

(١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص في جميع المتغيرات باستثناء متغير الأفكار والمعتقدات التربوية البنائية وجاءت الفروق لصالح الكليات النظرية.

(٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة في جميع المتغيرات باستثناء الأفكار والمعتقدات التقليدية، والأفكار والمعتقدات التربوية وجاءت الفروق لصالح ٥ سنوات فأكثر.

(٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع المدرسة في جميع المتغيرات باستثناء متغيري الأفكار والمعتقدات التربوية، ودرجة الاكتساب، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة وجاءت الفروق لصالح المدارس الخاصة في الأفكار والمعتقدات والفلسفة التربوية والتدريسية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الحكومية من جهة وكل من المدارس الخاصة والمدارس الدولية من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من المدارس الخاصة والمدارس الدولية في درجة الاكتساب.

(٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الحصول على الدورات التدريبية في جميع المتغيرات.

رابعا- مقترحات البحث:

فيما يلي مجموعة من المقترحات في مجال تنمية الثقافة التربوية للمعلمين في برنامج الإعداد التربوي لمواجهة تحولات القرن الحادي والعشرين، وذلك في ضوء الإطار النظري للبحث، وفي ضوء نتائج الدراسة الميدانية، ويمكن تقسيم هذه المقترحات إلي المجالات التالية:

أ- **مقترحات خاصة بالأهداف:** ومن أهم المقترحات في هذا المجال أن يكون من الأهداف الأساسية لبرنامج الإعداد التربوي للمعلم:

١- فهم السياق الثقافي والاجتماعي التي تتم فيه عملية التعليم.

٢- اكتساب المهارات والكفايات الأساسية لمعلم المستقبل.

٣- إعداد المعلم الباحث والمبتكر، والمعلم الرقمي، والمعلم المتعدد الثقافات.

٤- اكتساب المعلم الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم وتقدير قيمتها وأهميتها كرسالة سامية.

٥- تمكين المعلم من التفاعل الجاد والخلاق مع مختلف معطيات عصر تقنية المعلومات.

ب- <u>مقترحات خاصة بالمقررات الدراسية</u>، ومن أهم المقترحات في هذا المجال:

١- مراجعة المقررات الدراسية بصفة مستمرة وتنقيحها من المعلومات القديمة لإضافة كل ما هو جديد ومستحدث في المجال التربوي لها.

٢- إدراج مهارات القرن الحادي والعشرين ضمن مقررات إعداد المعلم.

٣- النظر بعين الاعتبار للتصورات السابقة التي يحملها الطلاب المعلمين عن التعلم والتعليم عند التخطيط لبرامج إعداد المعلمين أو عند تعديلها وتطويرها.

٤- إدراج مقررات غير تقليدية في برامج إعداد المعلم تتناول المعلم ومهاراته ومواصفاته وخصائصه في المستقبل.

٥- التوسع فى مقررات تكنولوجيا التعليم مع التركيز على الجانب العملي التطبيقي فيها.

ج- <u>مقترحات خاصة بأنشطة التعلم والتعليم والتربية العملية</u>، ومن أهم المقترحات في هذا المجال:

١- استخدام الأساليب السردية(كالسيرة الذاتية – واليوميات – والسجلات) في برامج إعداد المعلم وفي التربية العملية، والتي يمكن من خلالها فحص وتحليل معتقدات الطلاب ونظرياتهم الشخصية عن عملية التدريس والتعليم.

٢- أن تتضمن الأنشطة قيام الطلاب بإجراء بحوث عن الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين.

٣- تطوير المقررات بصفة مستمرة بما يتوافق مع التطورات التربوية ومتطلبات العصر.

٤- استخدام أساليب واستراتيجيات التدريس التي تنمي القدرة على التفاعل والتفكير والإبداع.

٥- التركيز على الخبرات والأنشطة الفردية والجماعية التي تشجع الطلاب المعلمين على المشاركة في الحوار والتأمل والتفكير الناقد وامتلاك المعرفة الخاصة بهم.

٦- الاستفادة من التربية العملية في التدريب على:

- استراتجيات التعليم والتعلم المتمركزة حول المتعلم.

- القيام بالبحوث الإجرائية التي تسهم في إعداد المعلمين كممارسين متأملين وتزيد من قدرتهم على التأمل والتفكير في ممارستهم التدريسية وتعلم الطلاب داخل الفصول.
- التوظيف الأمثل للتكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية.

د- مقترحات أخرى متنوعة: ومن أهمها أن يتم في إطار برنامج الإعداد التربوي للمعلم:

١- دراسة وفحص التصورات السابقة التي يحملها الطلاب المعلمين عن التعلم والتعليم عند التخطيط لبرامج إعداد المعلمين أو عند تعديلها وتطويرها.

٢- تنظيم ندوات تتناول أحدث الأساليب والاتجاهات الحديثة في مجال التعليم والتعلم.

٣- تنظيم ندوات عن أخلاقيات المعلم والمهمة الإنسانية للتعليم.

٤- عقد سيمنارات وورش عمل تتناول قضايا المعلم وصورته في المستقبل.

٥- تقديم كل ما هو جديد وحديث من دراسات تربوية حديثة للمعلم للاطلاع عليها وعمل مناقشات حول هذه الدراسات.

وبعد فقد كان هذا البحث محاولة لإلقاء الضوء على الثقافة التربوية للمعلم والتأكيد على أهميتها، وأهمية تنميتها لمواجهة التغيرات السريعة والمتلاحقة التي يشهدها التعلم والتعليم في القرن الحادي والعشرين، وذلك باعتبار أن المعلم هو العنصر الأساسي والحاسم في نجاح أي عملية إصلاح أو تطوير للتعليم.

المراجـــع

أولاً– المراجع العربية:

أحمد عوضه، ويحيي عبدالحميد (٢٠١٢): معلم القرن الحادي والعشرين، **مجلة المعرفة**، العدد ٢١١
http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=400&SubModel=138&ID=1682

إيمان غيث، وأسيل الشوارب (٢٠٠٩): تطور تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٠ (٤).

بسنت حسن، وأحمد العياصرة (٢٠١٣): فاعلية برنامج تدريبي في العلوم الحياتية مستندا إلى أبعاد الثقافة العلمية في تنمية المعتقدات البيداغوجية للمعلمين، **العلوم التربوية**، ٤٠(٤).

بسنت حسن أبو لطيفة، وأحمد حسن العياصرة (٢٠١٣): فاعلية برنامج تدريبي في العلوم الحياتية مستنداً إلى أبعاد الثقافة العلمية في تنمية المعتقدات البيداجوجية للمعلمين، دراسات، **العلوم التربوية**، ٤٠ (٤)، ص ص ١٣٦٨–١٣٨٠.

دينا حسن عبد الشافي (٢٠١٣): المهارات الأساسية للتعليم والتعلم مدى الحياة في إطار تحولات القرن الحادي والعشرين، **مجلة العلوم التربوية**، العدد الثاني، أبريل، ص ص ١٥٥–٢٠٠.

سعيد أبو السعود (٢٠١٠): إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل، دراسات تربوية ونفسية، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، العدد (٦٧)، ص ص ٢٣–٩٥.

عايش محمود زيتون (٢٠٠٧): **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن.

عطية أبو الشيخ (٢٠١٥): معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية حول مهنة التدريس وعلاقتها بمهارات التدريس لديهم في الأردن، **مجلة الفتح**، العدد(٥٣).

على مدكور(٢٠٠٦): التربية وثقافة التكنولوجيا، القاهرة: دار الفكر العربي.

غوبيناثان، وزملائه (٢٠٠٨): **التحول الكامل في إعداد المعلمين، دور مهني جديد للمعلمين في مدارس القرن الحادي والعشرين**، المعهد الوطني للتعليم، سنغافورة.

غوستاف لوبون (٢٠١٢)، ترجمة عادل زعيتر، **الآراء والمعتقدات**، كلمات عربية للترجمة والنشر، القاهرة.

مجمع اللغة العربية(١٩٩١): **المعجم الوجيز**، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم.

محمد الهادي عفيفي (١٩٧٤): **في أصول التربية**، الأصول الثقافية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

محمد عابد الجابري (٢٠٠٩): **العولمة وأزمة الليبرالية الجديدة**، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، سلسلة فكر ونقد، الكتاب الثاني.

محمود حسانين (٢٠١٧): المعتقدات التربوية للمعلمين، كلمة السر في تطوير التعليم، موقع " تعليم جديد،
http://www.neweduc.com/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%AA%D9%82%D8%AF%D8%A7%D8%AA%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%88%D9%8A%D8%A9%D9%84%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A%D9%86

مها حفنى (٢٠١٥): مهارات معلم القرن ال٢١، ورقة عمل، المؤتمر العلمى الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس
https://www.researchgate.net/profile/Maha_Hefny/publication/298414460_Teacher_21st_century_skills/links/56e948c108aedfed738985be.pdf?origin=publication_detail

نادية جمال الدين (٢٠٠٩): **المعلم والتجديد فى التعليم وضرورة طرح الأسئلة الصحيحة**، المجلس الأعلى للثقافة، شعبة التربية.

_____ (٢٠١٣): **الإنسان والتعليم والبحث التربوي في الزمان الرقمي**، القاهرة: الزعيم للخدمات المكتبية والنشر.

نداء أبو عواد، (٢٠١٣)، الليبرالية الجديدة والتعليم: مضمونها وآثارها في السياق الفلسطيني المُستعمَر، **المستقبل العربي**.

وصال العمري (٢٠١٥): تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 37(٢)، ص ص ١٠٧– ١٤٨.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Aypay, Ayse, (2011): The Adaptation of the Teaching-Learning Conceptions Questionnaire and Its Relationships with Epistemological Beliefs, **Educational Sciences: Theory & Practic**, 11(1), 21-29.

Belgin, Tanriverdi (2012): Pre-service teachers' epistemological beliefs and approaches to learning **,** Procedia - **Social and Behavioral Sciences**, 46 , 2635 – 2642

Beynon, J. (1985). Institutional Change and Career Histories. in S. J. Ball And I. F. Goodson (Eds) **a Comprehensive School in Teachers' Lives And Careers**. London: the Falmer Press.

Bruner , J.,(1996): The Culture of Education, Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.

Cambridge English Dictionary:http://dictionary.cambridge.org/

Chafi, E.,& Elkhouzai, E.,(2107): Reculturing Pedagogical Practice: Probing Teachers' Cultural Models of Pedagogy, **International Journal of Education & Literacy Studies**, 5 (1), Australian International Academic Centre, Australia

Chan, K. Tan, J. & Khoo, A. (2007): Pre-service teachers' Conceptions about teaching and learning: A closer look at Singapore cultural context. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**,35(2), 181–195.

Chan, K.-W.; Elliott, R.G (2000): Exploratory Study of Epistemological Beliefs of Hong Kong Teacher Education Students: resolving conceptual and empirical

issues. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 28 (3), 225-234.

Chan, K.-W.; Elliott, R.G. (2004): Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning, Teaching and Teacher Education: **An International Journal of Research and Studies**, 817-831.

Chan, K.W: (2007): Hong Kong Teacher Education Students. Epistemological Beliefs and their Relations with Conceptions of Learning and Learning Strategies, **The Asia Pacific-Education Researcher**, 16 (2).

Cheng, Y.C. (2009). Paradigm shift in pre-service teacher education: Implications for innovation and practice. In Cock, K, Lock, G., & Brook, C. (eds.). **Innovative practices in pre-service teacher education: An Asia-Pacific Perspective**.3-22 Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Deng, F., Chai, C. S., Tsai, C.-C., & Lee, M.-H. (2014): The Relationships among Chinese Practicing Teachers' Epistemic Beliefs, Pedagogical Beliefs and Their Beliefs about the Use of ICT. **Educational Technology & Society**, 17 (2), 245–256.

Filimonyuk L.A.(2012): Methodology of The Formation of Pedagogical Culture of Teachers , **European Journal Of Natural History**, 3 , 35-36.

Fullan, M., (2007): **The New Meaning of Educational Change**, Fourth Edition, Teachers College Press.

Guthrie, G, (2011): **The Progressive Education Fallacy in Developing Countries**, Springer Science+Business Media , London.

H. Zheng (2015): Approaching Teachers' Beliefs from the Perspective of Complexity Theory". Teacher Beliefs as a Complex System: English Language Teachers in

China, **Springer International Publishing Switzerland**. 13-41.

H. Zheng (2015): Teacher Beliefs as a Complex System: English Language Teachers in China, **English Language Education,** 4, DOI 10.1007/978-3-319-23009-2_2

Henriksen, D., Mishra, P., & Fisser, P. (2016). Infusing Creativity and Technology in 21st Century Education: A Systemic View for Change. Educational , **Educational Technology** & Society, 19 (3), 27-37.

Ji Hyun Yu, (2013), Development and Validation of Pre-Service Teachers' Personal Epistemologies of Teaching Scale, (PT-PETS) Purdue University Graduate School Doctor of Philosophy

Kagan, D.M, (1992), Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers, **Review of Educational Research**, 62 (2), 129-169.

Knowles, G.(1992): 'Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies'. in I. F. Goodson. (Ed.) **Studying Teachers' Lives,** London: Routledge., 1992.

Laplante, B., (1997), **Teachers' Beliefs and Instructional Strategies in Science**: Pushing Analysis Further, John Wiley & Sons, Inc.

Lee, J., Zhang, Z., Song, H., & Huang, X. (2013): Effects of Epistemological and Pedagogical Beliefs on the Instructional Practices of Teachers: A Chinese Perspective. **Australian Journal of Teacher Education**, 38(12).

Oppell,M., &Alderidge,J.,(2015): Teacher beliefs and education reform in Abu Dhabi: 21st Century Skills? MSKU Journal of Education, 2 (2), 36-60.

Pajares, F., (1992), Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct , **Review of Educational Research**, 62, (3), 307-332.

Scott, Cynthia Luna (2015): The Futures Of Learning 3: What Kind of Pedagogies For The 21st Century , UNESCO
http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf

Smith,M.K.,(2005): Happiness and Education- Theory-Practice and Possibility, **The Encyclopedia of informal Education**,
http://www,infed.org/biblio/happiness_and_education.html