واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتوقع تخرجهم

الدكتورة خضراء ارشود الجعافرة الدكتور سامي سليمان القطاونة
كلية العلوم التربوية
جامعة مؤتة - الأردن

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرُّف واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة معلمي الصف الخريجين، ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحثان بإعداد استبانة تكوَّنت من (74) فقرة موزَّعة على أربعة مجالات.

أظهرت الدراسة، أن التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة، قد حصلت على درجة فاعلية متوسطة للأداة ككل، وقد احتلّ مجال المشرف التربوي المرتبة الأولى، وبدرجة فاعلية مرتفعة، بينما احتلّ مجال إدارة المدرسة المتعاونة المرتبة الأخيرة، وبدرجة فاعلية ضعيفة،ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر الطلبة، حول واقع التربية العملية في جامعة مؤتة تعزى للجنس، وقد أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الطلبة، حول واقع التربية العملية في جامعة مؤتة، تعزى للمعدل التراكمي ولصالح فئة الممتاز، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات في ضوء نتائجها.

خلفية الدراسة وأهمّيتها:

يعدُّ إعداد المعلم وتأهيله من الأمور التي تحتل مكانة مهمة وضرورية للتطور والتقدّم الحضاري في المجتمعات جميعها. فالتربية تعدُّ عماد التغيير، والمدخل الأساسي والأداة التي تُعدّ طالب اليوم ليكون معلم الغد، لذا فإنَّ توفير المعلم القادر على مواكبة التطورات المختلفة، من حيث الإعداد أمر هام، (العبادي، 2004)

وفي ضوء ما سبق، وبما أنَّ النظم التعليمية وأهدافها تتغير، فهذا يعني تغيير إعداد المعلمين المهني، والذي سيترتب عليه تغيراً في أدوار المعلمين والمسؤوليات التي يجب أن يحملها المعلم(Leonard & Leonard 1990).

ويبدو هذا الاهتمّام بإعداد المعلم مبررًا، لأنَّ كفاءة المعلم مؤشر على كفاءة التعليم ومستوى التلاميذ، وعلى ذلك تهتمّ مؤسسات إعداد المعلمين ممثلةً بالجامعات وكليات المجتمع، بإعداد وتأهيل المعلم في الجوانب المعرفية والأدائية والسلوكية، فنجاح المعلم في عمله يعتمد على نوع الإعداد الذي تلقاه. وفي سياق الإعداد الجيد للمعلم وتزويده بالكفايات اللازمة، تشير الدويغر(2002) إلى أنَّ أدبيات البحث التربوي في مجال إعداد المعلمين، اهتمّت بتفعيل دور معلم الصف من خلال إعداده وتدريبه للقيام بالأدوار والمسؤوليات المطلوبة منه.

وقد أكّد المؤتمر العلمي لإعداد المعلمين في القرن الحادي والعشرين، والذي عقد في مصر عام 1998، على أهمّ المؤشرات المتعلقة بإعداد المعلمين والمأمولة من النواحي المعرفية والأدائية، حيث بين المؤتمرون ضرورة الارتقاء بمعايير القبول في كليات التربية، ووضع مؤشرات صادقة تحدد مدى صلاحية الخريج للعمل بمهنة التدريس، وتطوير محتوى مناهج كليات التربية ونوعية المعرفة، بحيث تسهم في تنمية الكفايات المهنية للمعلم، وتأهيل المعلم لاستخدام تقنيات المعلومات الجديدة (أبودقة واللولو،2007)، وذلك لما للمعلم من أثر فاعل في صنع جيل المستقبل، لذا فلا بد من التوازن بين الجانبين: المعرفي النظري ممثلا بعلوم التربية وطرائق التدريس ،

والعملي ممثلا بالتربية العملية التي من خلالها يمارس الطالب المعلم التدريس الفعلي (البنعلي ومراد،2003).

وفي سياق إعداد المعلمين، تظهر أهمّية إعداد معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى التي تحتل أولوية واضحة؛ حيث يحتاج معلم الصفوف الأولى، بسبب الخصائص النمائية للتلاميذ في هذه المرحلة، وأثرها في تقدم التلميذ العلمي، وكذلك تأسيس المهارات الأساسية لديهم وتكوين الميول والاتجاهات السليمة نحو عملية التعليم (القاعود،1995) إلى أن يتمُّ إعداده إعداداً متميزاً من الناحية المعرفية والأدائية.

ويشير عبدالتواب، (1995) إلى أنَّ الدول المتحضرة تختار معلمي الصف في مدارسها من أكفأ المدرسين وأفضلهم، وذلك من خلال تقديم الرعاية التامة لهم في أثناء فترة التدريب الميداني، وتزداد أهمّية هذا الإعداد في الجامعات الأردنية حالياً؛ حيث أصبح برنامج إعداد معلم الصف، البرنامج الرئيس فيها بعد إلغاء تخصصات معلم المجال.

وتحظى برامج إعداد المعلمين في البلاد العربية، وغيرها من دول العالم باهتمّام متزايد، وذلك من خلال تقويم ومراجعة المؤسسات التعليمية لبرامجها حول إعداد المعلمين. فقد أظهرت دراسة العميريين (2007)، ودراسة؛ العبادي، (2004) عدداً من الصعوبات التي تواجه طلبة معلم الصف، في برنامج التربية العملية في الأردن، تتعلق بالإشراف على البرنامج، والمدرسة المتعاونة، والمعلم المتعاون .

كما أظهرت بعض الدراسات التربوية، التي راجعت واقع برامج إعداد المعلمين في البلاد العربية؛ أنَّ الاهتمام الأكبر ينصرف إلى الجوانب المعرفية، أكثر من المهارات التدريسية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو ممارسة مهنة التدريس، وعدم وجود أهداف واضحة لهذه البرامج؛ والافتقار إلى التصور الشامل لإعداد المعلمين، وعدم تمكن المشرفين على الطلبة المعلمين من المادة العلمية، مما يستدعي إعادة النظر فيها

(قنديل،1991، سليمان2003، الجسار والتمار2004، الدويغر2002، حسان،1992، ابراهيم، 1999).

أمَّا على مستوىً عالمي فقد أشار سفروجلو(Seferoglue,2006) إلى وجود معضلات في برامج إعداد المعلمين في تركيا، مما يستدعي إعادة النظر في بعض جوانبها بهدف تحسينها وتطويرها كما بيَّن رجدين (Rigden,1996) أنَّ هناك قصوراً في برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد أشار أنَّ هذه البرامج تغفل الاهتمام بمدى استعداد الطالب المعلم للتطبيق العملي نفسياً وعملياً. أمَّا دراسة أوليفا وباولس (Oliva& Pawls, 1997) ، فقد انتقدت برامج إعداد المعلمين بصورةٍ حادةٍ، واعتبرت أنَّها غير قادرةٍ على تخريج معلمين مؤهلين، وذلك لعدم تزويد الطالب بالكفايات الضرورية التي تجعل منه معلماً ناجحاً.

وفي ظلّ الاهتمّام بالجوانب المختلفة للعملية التعليمية، وعلى رأسها برامج إعداد المعلمين في الجامعات والكليات، يأتي الاهتمّام بالتربية العملية وجوانبها المختلفة، وما يقدّم للطالب المعلم من تسهيلات خلال فترة التدريب، ونوع الإشراف ودور المعلم المتعاون وكذلك مدرسة التطبيق، ويشير الدقاق (ص1،1987) إلى المكانة التي تحتلها التربية العملية، حيث يرى بأنَّ "التربية العملية تعدُّ ركناً أساسياً من أركان إعداد المعلمين وتدريبهم، ولذا ينظر إليها على أنَّها برنامج متكامل يوازي في أهمّيته البرنامج النظري في إعداد المعلمين".

وعن أهمّية ومكانة التربية العملية يضيف خطايبة وبني حمد (2002) إلى ما سبق بأنَّ التربية العملية تتيح الفرصة للطالب المعلم لامتلاك الكفايات العملية اللازمة، وبخاصة المتعلقة منها بأساليب التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، وإدارة الصف.

وتكتسب التربية العملية لمعلم الصف أهمّية خاصة، حيث تشير السلطي (2005) إلى أنَّ هذه الأهمّية تنبع من أهمّية المرحلة التي سيتولى معلم الصف تدريسها، وهي الصفوف الثلاثة الأولى، وذلك أن معلّم الصف، يلعب دوراً بارزاً في هذه المرحلة

العمرية، في تشكيل فكر الطلبة الصغار فالصفوف الثلاثة الأولي تحتاج إلى معلمين لديهم كفايات معيِّنة مثل: العطف والحنان لإشعار التلاميذ بالأمن، فالاتجاه الإيجابي نحو التدريس لدى معلم الصفوف الأولى يبدو اكثر أهمّية، ويعدُّ مظهراً من مظاهر حب المعلم لمهنة التعليم (الفرا وجامل،1999)، فالمعلم في هذه المرحلة يمثِّل القدوة والنموذج لتلاميذه.

كما تعدُّ كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، من المؤسسات التربويَّة الرسمية، التي تزوّد النظام التربوي في الأردن، بحاجاته من المعلمين المتخصصين في تدريس الصفوف الثلاثة الأولى (معلم الصف) حالياً بعد إلغاء تخصص معلم المجال ؛ حيث جاءت استجابة الجامعة لاحتياجات النظام التربوي من خلال إعادة النظر في البرامج الأكاديمية، وإنشاء تخصص معلم الصف الذي وبعد استكمال متطلباته يمنح الطالب درجة البكالوريوس في هذا التخصص، ومن أهمّ جوانبه التربية العملية (التدريب الميداني)، ومن خلال التربية العملية يقضي الطالب فصلاً دراسياً كاملاً في إحدى المدارس المتعاونة.

ويشمل إعداد معلمي الصف جانبين هما: الجانب النظري المعرفي، والجانب العملي الذي تمثله التربية العملية التي من خلالها يمكن للطالب ممارسة التدريس، وترجمة الجوانب المعرفية إلى أداء تدريسي (المغيدي، 1998)، بل إنَّ الطالب المعلم من خلالها يمكنه معرفة الكفايات اللازمة للتدريس المتوافرة لديه (عبدالله، 2004)، وفي هذا المجال يشير عبد الدائم (1993) إلى أنَّ من أهداف إعداد معلم الصف في البلاد العربية: إعداد المعلم القادر على قيادة العملية التعليمية، وتوجيه الفعاليات التعليمية والتربوية في المدرسة والبيئة المحلية.

وقد عدّت الدراسات التربوية التربية العملية، الأساس الذي يُبنى عليه إعداد المعلم أكاديمياً ومهنيًا؛ ليسهم في نجاح عملية التعليم، وإتاحة الفرصة لتكامل الجانب الأكاديمي والمهني لدى الطالب (أبو دقة وصبري، 2004، العياصرة،2005، أبو جادو، 2001،

الشهوان2001، yates1981). فالتربية العملية تعدُّ عنصراً فاعلاً في إعداد المعلم، ومن أهدافها تعريف الطالب بماهية الجانب المهني التربوي؛ وما يشتمل عليه من متطلبات وأدوار ومسؤوليات، وتهيئة الطالب للانتقال من دور الطالب إلى دور المعلم.

ويتجاوز التأثير الإيجابي للتربية العملية في الطالب المعلم الكفايات التعليمية إلى النواحي النفسية، ويؤكد عدد من الباحثين أثر برامج التربية العملية المعدة إعدادا جيداً وتنظيماً دقيقاً، في خلق الاتجاهات الإيجابية وتنميتها لدى الطلبة المعلمين نحو ممارسة مهنة التدريس، وتساعدهم في مواجهة المواقف الطارئة بالاعتماد على النفس، والقدرة على تحمل المسؤولية والاستقلال في التفكير، (العبادي،2004،lin&gorrel,1999 ، Roose et al,1995).

وفي ظلّ الإجماع على أهمّية التربية العملية للطلبة المعلمين، فقد أولتها دول العالم عناية كبيرة بهدف الارتقاء بمستوى التعليم فيها، فقد أكد فورلينج (furlong et al2000) سعي النظام التربوي في المملكة المتحدة، إلى التركيز والإكثار من الجانب العملي والمهني، في برامج إعداد المعلمين في الجامعات والكليات البريطانية. وفي هذا السياق يرى وليام (McWilliam,2006) بأنَّ العلاقة بين المدارس ومؤسسات التعليم العالي ممثلة بالجامعات والكليات تكاملية في جوهرها لتسهيل مهمة الطالب.

إنَّ التربية العملية تساهم في توجيه المؤسسات التربوية، ممثلة بالجامعات والكليات لتقرير ما إذا كان الطالب يمتلك الكفاية المهنية والشخصية المأمولة في معلم المستقبل يوكاجي(ukachi,1984). بل أنَّها تعدّ اختباراً حقيقياً لمعرفة مدى فاعلية المساقات النظرية، المهنية وكذلك الأكاديمية، لذلك فقد عدّها الفرا (1996) المعيار الذي من خلاله يمكن الحكم على نجاح عملية إعداد المعلمين أو فشلها.

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول إنَّ البرنامج الفعَّال لإعداد المعلم، الذي يتضمن التدريب العملي على التدريس لما للجانب العملي من فائدة تتمثل في اكتساب الطلبة

للخبرات التدريسية، تحت إشراف وتوجيه مشرفين مختصين يستخدمون وسائل مناسبة لملاحظة التدريس، وتعديل سلوك الطالب المعلم.

أمَّا المدة الزمنية اللازمة للتربية العملية فقد أولتها الدراسات التربوية اهتمامها، فقد دعت دراسة النوفلي (2003) ودراسة كيلبي (kelbay,2006) إلى زيادة فترة التدريب الميداني في برامج إعداد المعلمين، كما بيّنت دراسة مسحية قامت بها الجمعية الأمريكية لكليات إعداد المعلمين، والواردة في هيلنغ (huling,1998) أنَّ 77% من برامج إعداد المعلمين للصفوف الأولى، تفرض على الطلبة المشاركة في الخبرات الميدانية أثناء السنة الأولى أو الثانية من التحاقهم بكلية التربية، وأنَّ 70% من هذه البرامج تؤكّد قضاء الطلبة أكثر من 90 ساعة في الخبرات الميدانية.

والمدة الزمنية للتربية العملية في البلاد العربية تختلف من بلد إلى آخر، ومن جامعة إلى أخرى، فنجد أنَّ الطالب في كلية التربية التابعة لجامعة مؤتة يلتحق بالمدارس في فصل التخرج لمدة أربعة أيام أسبوعيا، ولمدة فصل دراسي كامل (العميريين،2007) وفي جامعة اليرموك ثلاثة أيام في الأسبوع (العبادي، 2004)، أمَّا في سلطنة عمان فإنَّ الطالب يلتحق بالمدرسة يوماً واحداً في الأسبوع في الفصل الدراسي السابع، ولمدة يومين أسبوعيا في الفصل الدراسي الثامن (العياصرة،2005).

ومما تقدم حول ماهية التربية العملية وأهمّيتها لمعلم المستقبل، فإنَّ التربويين يكادون يجمعون على المكانة التي تحتلها التربية العملية، ودورها في تزويد الطالب المعلم بالخبرة التدريسية، التي لا يصل إليها إلا من خلال ممارسة التدريس والتدريب على كفايات التخطيط وتنظيم الأنشطة وتقويم التلاميذ. وانطلاقاً من الأهمّية التي تمثلها التربية العملية، وسعياً لتحسين وتطوير الجوانب المختلفة المتعلقة بها عالمياً ومحلياً، فقد أجريت دراسات حولها من أجل الوقوف على واقعها وتقويمها، وما يتعلق بها من مشكلات بهدف تطويرها وإصلاحها.

فقد أظهرت دراسة العميريين (2007) حول المشكلات الإدارية التي يواجهها الطلبة المعلمون في جامعة مؤتة، أنَّ أكثر المشكلات تركزت في إدارة المدرسة، تلتها المشكلات المتعلقة بالإشراف على التربية العملية، وأخيراً حلّت المشكلات المتعلقة بتنظيم البرنامج، ولم تُظهر الدراسة فروقا تعزى للجنس في تقديرات الطلبة للمشكلات.

أمَّا دراسة هندي (2006) فقد تناولت مشكلات طلبة معلم الصف في الجامعة الهاشمية أثناء التربية العملية، وكانت أهمّ المشكلات، تلك المرتبطة بالمدرسة المتعاونة، ثم الإشراف على التربية العملية، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالمشكلات، تعزى لجنس الطالب والمعدل التراكمي.

ونظراً لأنَّ ما يعترض الطالب من مشكلات قد يؤثِّر في إقباله نحو مهنة التدريس، أظهرت دراسة، العبادي (2004) في جامعة اليرموك، في الأردن، أنَّ معظم المشكلات تركزت في مجال المدرسة المتعاونة، كقلة الوسائل التعليمية، وكثرة أعداد الطلبة في الصف، كما أظهرت الدراسة اتكال المعلم المتعاون على الطالب المعلم في تنفيذ الحصص، وفيما يتعلق بالمشرف فقد كانت المشكلة تشدد المشرف في توجيهاته للطلبة، وأظهرت الدراسة الاتجاهات نحو مهنة التدريس تكون أفضل في غياب المشكلات أو انخفاضها.

وانطلاقاً من أن تحسين برامج التربية العملية يستدعي دراسة جميع العوامل المؤثِّرة فيها، فقد سعت دراسة أبي نمرة (2002) إلى تعرف واقع برنامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في عمان ورام الله، من خلال دراسة اتجاهات الطلبة نحو تنظيم البرنامج وأهدافه وعملية الإشراف وكيفية تقويم الطالب المعلم، وكذلك الكفايات التعليمية المرتبطة بالبرنامج، وقد استخدم الباحث استبانة تكوَّنت من (61) فقرة شملت المحاور المذكورة، وقد أظهرت الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو البرنامج وعلى محاوره جميعها إيجابية، وعدم وجود فروق

تعزى لمتغيِّر الجنس على مجال الإشراف، وفي محور المدارس المتعاونة كانت الفروق لصالح الإناث، أمَّا محور الكفايات فقد كانت الفروق فيه لصالح الذكور.

ومن الدراسات لبرنامج التربية العملية في الأردن، والتي أظهرت مشكلات عديدة تكتنف التربية العملية، دراسة يعقوب (1994) التي هدفت إلى استقصاء اتجاهات الطلبة نحو التدريب الميداني في كليات التربية الرياضية في الأردن، وقد استخدم الباحث الاستبانة أداة لدراسته حيث تكوَّنت من (59) فقرة، وقد بيّنت الدراسة أن اتجاهات الطلبة جاءت سلبية على محاور تنظيم البرنامج، والإشراف عليه، والمدارس المتعاونة، وإيجابية نحو أهداف البرنامج والكفايات التعليمية التي يكتسبها الطالب. ولم تظهر الدراسة فروقاً في اتجاهات الطلبة تعزى لمتغيِّر الجنس.

وحول تحليل وتقويم برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية، بيّنت دراسة زيتون، وعبيدات (1984) أن78%من عيِّنة الدراسة اكتسبوا كفايات متعلقة بالتخطيط للتدريس، واختيار الوسائل المناسبة للتدريس، كما أفادوا من التربية العملية في تقويم التلاميذ. كما بيّنت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الممارسة الفعلية للتدريس والمعدل التراكمي.

أمَّا طبيعة التربية العملية وبرنامجها في جامعة مؤتة، فيمكن الحديث عنها من حيث: طبيعتها ومراحلها والإشراف عليها، والمدارس المتعاونة معها، وأساليب تقويم الطلبة المعلمين على النحو الآتي:

التربية العملية (التدريب الميداني) في كلية التربية في جامعة مؤتة يخصص لها ست ساعات، حيث يخرج الطالب المعلم إلى المدارس المتعاونة، بموجب هذا المقرر أربعة أيام في الأسبوع من الأحد إلى الأربعاء، وذلك يكون في الفصل الذي سيتخرج فيه الطالب، وتأتي التربية العملية بعد أن يكون الطالب قد أنهى المساقات النظرية المرتبطة بمهنة التدريس، كعلم النفس والوسائل التعليمية، وطرائق التدريس، والتفاعل الصفي.

وفترة التربية العملية في المدرسة المتعاونة تقسم إلى ثلاث مراحل: حيث يبدأ الطالب بالمشاهدة، وذلك بحضور عدد من الحصص لدى المعلم المتعاون الذي يدرّس الصفوف الثلاثة الأولى، وذلك لتحقيق الفائدة للطالب المعلم من خلال مشاهدته للمعلم صاحب الخبرة في أثناء التدريس، وهذه المرحلة تبدأ قبل قيام الطلبة المعلمين بالتدريس الفعلي، وتستمر في أثنائه وبعده، والمرحلة الثانية تكون فيها المشاركة الجزئية من قبل الطالب المعلم، وهي تمهيد للممارسة العملية للتدريس، ولا يقوم الطالب المعلم بتدريس حصة صفية كاملة، بل تتناول مهمة أو مهارات تعليمية، كطرح أسئلة، أو التمهيد للدرس، وتتم في جزء محدد من الحصة، أمَّا المرحلة الثالثة، فهي مرحلة التدريس الفعلي لحصص دراسية كاملة خلال اليوم الدراسي، وهذه المرحلة تستغرق معظم الوقت في التدريب الميداني.

ويشترك في الإشراف على الطلبة معلمي الصف، خلال فترة التربية العملية في جامعة مؤتة أكثر من جهة، هي: المشرف الجامعي، ومدير المدرسة المتعاونة، والمعلم المتعاون، حيث يتمُّ تقييم الطالب حسب المهام المحددة لكل واحد منهم، ويكون التقييم من (100) علامة، وهي الحد الأعلى لأداء الطالب في التربية العملية، ويتمُّ توزيعها على النحو الآتي: (70) علامة تخصص للمشرف الجامعي، وتوضع بعد عدة زيارات للطالب المعلم، بناءً على نموذج للتقييم يشمل جوانب متعلقة بالكفايات النظرية والعملية مثل: الإلمام بالمادة العلمية، التمهيد المناسب، تنفيذ الأهداف، استخدام الوسائل التعليمية، أمَّا المعلم المتعاون فيخصص له (20) علامة يضعها بناءً على نموذج خاص للتقييم، ويعطي المعلم التقدير للطالب بناءً على متابعته له من بداية الفصل الدراسي إلى نهايته، أمَّا إدارة المدرسة فيخصص لها (10) علامات يضعها المدير بناءً على نموذج تقييم خاص بالمدير، يحوي مجموعة من الأمور المتعلقة بالجوانب الإدارية ومهارات الاتصال مع المعلمين وأولياء الأمور، ويتمُّ تعبئة النماذج وإرسالها إلى المشرفين المعنيين في الأسبوع الأخير من التربية العملية.

ويقوم بمهمات الإشراف العام على التربية العملية، أحد أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس، حيث يتابع الجوانب المتعلقة بتحديد المدارس المتعاونة، وتوزيع الطلبة، وحل المشكلات المتعلقة بالتدريب، ويشغل منصّب مساعد عميد كلية العلوم التربوية لشؤون التربية العملية، كما يكون مسؤولاً عن متابعة أعضاء هيئة التدريس المشرفين على الطلبة بصورة مباشرة.

ومن الدراسات العربية والعالمية حول التربية العملية، دراسة العياصرة (2005) في عُمان، التي كشفت أنَّ الطلبة المعلمين يواجهون مشكلات تتعلق بضعف الإمكانات في مدارس التدريب، وأنَّ تأثير البرنامج في اتجاهات الطلبة نحو التدريس كان متوسطاً، وقد كان أداء المشرف والمعلم المتعاون، وأثر البرنامج في إكساب الطلبة الكفايات التعليمية من وجهة نظر الطلبة متوسطا أمَّا تقديرهم لدور المدرسة فقد جاء ضعيفاً.

وقد أظهرت نتائج دراسة حماد (2005) حول واقع التربية العملية في فلسطين، أنَّ محور المشرف التربوي احتلّ المرتبة الأولى في إجابات الطلبة، وجاء محور مدرسة التدريب في المرحلة الأخيرة، وقد وضع الباحث تصوراً مقترحاً لتطوير التربية العملية بناءً على إجابات الطلبة، حيث اقترح الباحث عقد دورات في الإشراف للمعلمين المتعاونين ومديري المدارس،وزيادة فترة التدريب الميداني.

ولتحديد الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين في الكويت، أظهرت دراسة الجسار والتمار (2004) أن أكثر الصعوبات كانت المتعلقة بالمدرسة المتعاونة، والخبرات التربوية المكتسبة من التربية العملية، مقارنة بدور المشرف التربوي.

وقد أظهرت دراسة المغيدي(1998) التي أجراها لتقويم التربية العملية في جامعة الملك فيصل في السعودية، أنَّ اتجاهات الطلبة كانت إيجابية نحو البرنامج، وأنَّ هناك فروقا لصالح الإناث في إجابات الطلبة حول دور المشرف، والمعلم المتعاون، وورشة العمل التدريبية.

ومن الدراسات الأجنبية، دراسة كيلبي (kelbay,2006) التي حاولت تعرف واقع التربية العملية في جامعة مك جل(MkGill)، حيث كانت أداة الدراسة الاستبانة التي وزعت على الطلبة المسجلين التربية العملية، وقد أظهرت الدراسة أن فترة التدريب غير كافية لإكساب الطلبة كفايات التدريس، وعدم فاعلية البرنامج من ناحية التنظيم والإعداد.

وقد أجرى سفروجلو (seferoglu,2006) دراسةً لتقويم برنامج إعداد المعلمين في تركيا، من خلال استطلاع وجهة نظر الطلبة المعلمين، للعناصر المكونة لبرنامج ما قبل الخدمة للطلبة المعلمين المتخصصين في اللغة الإنجليزية. أظهرت الدراسة أن الطلبة لم تتح لهم الفرصة الكافية لممارسة المواقف التدريسية، وأنَّ الارتباط بين المساقات النظرية والتربية العملية من حيث المحتوى ضئيلة.

وفي دراسة ليليان (Lilian,1986) التي أجريت لمعرفة مدى فاعلية دور المشرف التربوي، من حيث طبيعة العلاقة مع الطلبة، والتغذية الراجعة المقدمة للطلبة، وما يتوقعه المشرف من كفايات، يمكن تحقيقها لدى الطلبة، وقد أظهرت الدراسة أنَّ نظام الإشراف لم يصل إلى المستوى المرغوب فيه.

أمَّا دراسة كلير (Claire,1984) حول الكفايات التعليمية للطلبة المعلمين، فقد استقصت وجهات نظر الطلبة، والمعلمين المتعاونين، والمشرفين، حيث اهتمّت الدراسة باستقصاء مدى إعداد الطلبة للتدريس، وتوافر الكفايات لديهم مثل، الضبط الصفي والصفات الشخصية، والتخطيط الدراسي، وتقويم الطلبة، وقد أظهرت النتائج وجود كفايات عالية لدى الطلبة في مجالات الدراسة، وأنَّ المشرف التربوي يهتم أكثر من المعلم المتعاون بإكساب الطالب كفاية التخطيط.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية بأنَّها، تسعى إلى تعرف مدى فاعلية التربية العملية في كلية التربية في جامعة مؤتة من خلال استطلاع وجهة نظر طلبة معلم الصف

الخريجين، والذين يمارسون التدريس من خلال التربية العملية في المدارس المتعاونة، حيث يمارس الطلبة المعلمون التدريس الفعلي لمدة فصل دراسي كامل، ويعدُّ فصل التخرج، والدراسة الحالية تستقصي وجهات نظر الطلبة الخريجين حول مدى فاعلية البرنامج في جوانبه المختلفة، المتمثِّلة في هذه الدراسة في: المشرف التربوي، المعلم المتعاون، إدارة المدرسة المتعاونة، ومدى اكتساب الطالب المعلم للكفايات التعليمية خلال فترة التطبيق.

ولعل مما ساهم في ظهور فكرة البحث الحالي، طبيعة عمل الباحثَين، والمرتبطة بمتابعة الطلبة في أثناء أدائهم للتربية العملية، حيث لاحظ الباحثان بعض المآخذ على البرنامج، ويضاف إلى ذلك الاستماع إلى ملاحظات الطلبة حول البرنامج، مما سوَّغ للباحثين إجراء الدراسة. وتحقيقاً لما تهدف إليه الدراسة، فإنه يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: "ما مدى فاعلية برنامج التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة معلم الصف الخريجين في المجالات التالية (المشرف، المعلم المتعاون، الإدارة المدرسية، اكتساب الطلبة للكفايات التعليمية). ويتفرع من السؤال الأول الأسئلة الفرعية التالية:

-"ما وجهة نظر الطلبة الخريجين نحو فاعلية دور مشرف التربية العملية ؟" .

-"ما وجهة نظر الطلبة الخريجين نحو فاعلية دور المعلم المتعاون ؟".

- "ما وجهة نظر الطلبة الخريجين نحو فاعلية دور إدارة المدرسة المتعاونة ؟".

- "ما وجهة نظر الطلبة الخريجين نحو فاعلية التربية العملية في إكسابهم الكفايات التعليمية ؟"

السؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين تقديرات الطلبة المعلمين (معلمي الصف) حول واقع التربية العملية في جامعة مؤتة تُعزى لمتغيِّر الجنس (ذكور / إناث)؟".

السؤال الثالث: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين تقديرات الطلبة المعلمين (معلمي الصف) حول واقع التربية العملية في جامعة مؤتة تُعزى لمتغيِّر المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جداً، جيد ، مقبول)؟".

أهمّية الدراسة:

تأتي أهمّية الدراسة الحالية من الموضوع الذي تبحثه، وذلك أن التربية العملية تمثل الخبرة الأولى في مجال التدريس للطالب المعلم، لهذا فإنه يجب أن تكون هذه الخبرة ناجحة، وبما أن الهدف من استطلاع وجهات نظر الطلبة هو بيان مدى فاعلية التربية العملية ورفع المستوى الأدائي لها، فإنَّ دراسات التقويم تبقى هامة لمعرفة واقع البرنامج، وجوانب الضعف وتحسينها، وجوانب القوة ودعمها، فالتربية العملية تعدُّ محكاً لنجاح عملية إعداد المعلمين أو فشلها.

وتستمدُّ الدراسة أهمّيتها أيضاً من المنظور الحديث للمتعلم، وأنَّه محور العملية التعليمية وبرامجها النظرية والعملية، لذا فإنَّ هذه الدراسة توجِّه اهتمّامها للطالب المعلم، وخاصةً وأن برامج إعداد المعلمين أصبحت تقتصر على معلم الصف، بعد إلغاء تخصصات معلم المجال جميعها، ولا يخفى الدور المحوري الذي يتوقع لمعلمي الصف القيام به في العملية التعليمية، وأثرهم في المرحلة الأهمّ في حياة التلاميذ الدراسية (المرحلة الأساسية الأولى)، وحتى نصّل إلى المستوى المأمول في إعداد معلمي الصف فلا بدَّ من الاهتمام ببرامج إعدادهم، من حيث تنفيذها وتقويمها وتطويرها.

ويتوقع للدراسة الحالية أن تسهم نتائجها في تطوير برنامج التربية العملية لمعلم الصف في جامعة مؤتة، كما يتوقع لها تقديم التغذية الراجعة للمعنيين ببرامج إعداد المعلمين في جامعة مؤتة وباقي الجامعات التي لديها برامج مماثلة لإعداد المعلمين، وذلك من خلال تحديد الجوانب التي تحتاج إلى إعادة النظر فيها، مما يكفل للطلبة المعلمين إعداداً وتدريباً ناجحاً.

وزيادةً على ما سبق فإنَّ برنامج التربية العملية الذي يتمُّ تنفيذه في كلية التربية في جامعة مؤتة، لم يتعرض لعملية تقويم ومراجعة منذ أن أصبح هو التخصص الرئيس في قسم المناهج والتدريس، بعد إلغاء تخصصات معلم المجال في العام الدراسي 2005/2004. حيث إنَّه وفي حدود علم الباحثين تعدّ الدراسة الحالية الأولى التي تستطلع واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من حيث الإيجابيات والسلبيات في مجالاته المختلفة التي تناولتها الدراسة

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على محاولة التعرف إلى مدى فاعلية برنامج التربية العملية (التدريب الميداني)، من وجهة نظر الطلبة الخريجين معلمي الصف في كلية التربية بجامعة مؤتة، في الفصل الأول من العام الدراسي 2008/2007م، ولذلك تبقى نتائج الدراسة الحالية محدودة بما وفرته الدراسة من شروط فيما يتعلق بعيِّنة الدراسة وحجمها واختيارها، وبأداة الدراسة وصدقها وثباتها وفاعلية فقراتها، وكذلك إجراءات تطبيق الأداة، وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه.

التعريفات الإجرائية:

برنامج التربية العملية :ويقصد به في الدراسة الحالية، البرنامج التدريبي الذي مدته فصل دراسي واحد، يتدرّب الطلبة المعلمون (معلم الصف) من خلاله على الجوانب المختلفة لعملية التدريس في المدارس المتعاونة، ويتمُّ هذا التدريب تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس المتخصصين من كلية التربية، ويتمُّ ذلك خلال (فصل التخرج).

المدرسة المتعاونة: هي إحدى مدارس وزارة التربية والتعليم التي تشتمل على صفوف المرحلة الأساسية الأولى من الصف الأول إلى الرابع، والتي يمارس فيها الطلبة معلمو الصف التدريب خلال فترة التربية العملية، ويتمُّ اختيار المدرسة المتعاونة بالتنسيق بين كلية التربية ومديريات التربية المعنية في وزارة التربية والتعليم.

مدير المدرسة المتعاونة: الشخص المنوط به مسؤولية إدارة المدرسة المتعاونة، ومن مسؤولياته تسهيل مهمة الطلبة معلمي الصف، في أثناء فترة التطبيق في المدرسة المتعاونة، ويشارك في تقويم الطالب المعلم بما يعادل(10%) .

الطالب المعلم :طالب/طالبة، معلم الصف التابع لكلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة، والذي يقوم بالتدرب على التدريس في إحدى المدارس المتعاونة خلال فترة التربية العملية التي مدتها فصل دراسي كامل، وفي الدراسة الحالية الفصل الدراسي الأول للعام 2008/2007، بحيث يسمح له بالتدريس الفعلي، والقيام بالمهمات التعليمية التي يمارسها المعلم المتعاون في المدرسة.

المشرف الجامعي:الشخص المخول بالإشراف على الطلبة معلمي الصف، ويحمل درجة الدكتوراه أو الماجستير في التربية، ويقوم بالإشراف على الطلبة ومتابعتهم ميدانياً، في أثناء التدريب العملي على التدريس خلال فترة التربية العملية.

المعلم المتعاون: المعلم المتخصص في تدريس الصفوف الثلاثة الأولى، والذي يعمل في المدرسة المتعاونة التي يقوم الطالب المعلم بالتدرب فيها، ويكلِّف المعلم المتعاون بالإضافة إلى عمله بمساعدة الطالب المعلم، ومتابعته وإرشاده في أثناء فترة التدريب ويشارك في تقويم الطالب المعلم بما يعادل (20%).

فاعلية برنامج التربية العملية: مدى النجاح الذي يتوقع أن يبلغه في تحقيق أهدافه المرسومة، في الجوانب المتعلقة بالإشراف والمعلم المتعاون وإدارة المدرسة المتعاونة والكفايات التعليمية ،وذلك من إجابات الطلبة المعلمين (معلمي الصف) على فقرات الاستبانة المتعلقة بالمجالات المذكورة.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من (140) من الطلبة معلمي الصف، ويمثِّلون جميع طلبة معلم الصف الملتحقين ببرنامج التربية العملية خلال الفصل الدراسي الأول، من

العام الجامعي 2008/2007، وتألّفت العيِّنة الاستطلاعية من (30) طالباً، وتم استبعاد (10) استبانات لم تعبأ بصورة صحيحة، وعليه تكون عيِّنة الدراسة بعد العيِّنة الاستطلاعية، والمستثنى (100) طالبٍ وطالبة ، ويبيّن الجدول رقم(1) توزيع أفراد عيِّنة الدراسة وفق متغيِّري الجنس والمعدل التراكمي.

جدول(1)

توزيع أفراد عيِّنة الدراسة حسب متغيِّري الجنس والمعدل التراكمي.

المتغيِّرات	المستويات	العدد
الجنس	ذكور	15
	إناث	85
المعدل التراكمي	مقبول	8
	جيد	46
	جيد جداً	39
	ممتاز	7

أداة الدراسة:

بنيّت أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة، وبخاصة الأدوات التي استخدمت في الدراسات السابقة، والتي تتشابه في بعض جوانبها مع الدراسة الحالية، وكذلك خبرة الباحثين النظرية والعملية في التربية العملية، وقد استخدم الباحثان مقياساً من نوع ليكرت الخماسي، متدرجاً على النحو الآتي: (موافق بشدة، موافق، غير متأكد،غير موافق، غير موافق بشدة) على كلّ فقرة في أداة الدراسة، وأعطيت إجابة موافق بشدة خمس درجات، وموافق أربع درجات، وغير متأكد ثلاث درجات، وغير موافق درجتين، وغير موافق بشدة درجة واحدة. وفي الفقرات السلبية تمَّ عكس الدرجات، بحيث أعطيت الإجابة موافق بشدة درجة واحدة، وغير موافق بشدة خمس درجات.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق المحتوى للأداة، عرضت على لجنة مكونة من (10) أعضاء هيئة تدريس، في قسم المناهج والتدريس ومشرفي التربية العملية في كلية التربية في جامعة مؤتة، وقد اعتمدت الفقرات التي أجمع عليها 80%من المحكمين، وقد تركزت ملاحظات المحكمين؛ على دمج فقرات بعينها ضمن المجال الواحد، وحذف ما هو مكرر منها وتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وقد تكوَّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (74) فقرة، توزعت على أربعة مجالات هي: الإشراف(21) فقرة، المعلم المتعاون(15) فقرة، إدارة المدرسة المتعاونة(18)، ومجال الكفايات التعليمية (20) فقرة.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة قبل التطبيق، طبّقت على عيِّنة استطلاعية من مجتمع الدراسة، بلغت (30) طالباً وطالبةً، وحُسب معامل الاتساق الداخلي عن طريق، معادلة كرونباخ -ألفا، حيث بلغ (0.85) للأداة ككل، ويظهر الجدول رقم(2) معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانَة، ومعامل الثبات للأداة ككل.

جدول(2)

معامل الثبات لكل مجال وللأداة ككل.

المجال	معامل الثبات
الإشراف على التربية العملية	0.83
المعلم المتعاون	0.68
إدارة المدرسة المتعاونة	0.74
الكفايات التعليمية التي يكتسبها الطالب	0.80
الأداة ككل	0.85

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical package for Social Sciences) حيث طبّقت المعالجات والطرائق الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وصنفت المتوسطات في ثلاثة مستويات (عالية، متوسطة، ضعيفة)، ولتحديد مدى الفقرة وفقاً للمعيار الثلاثي المعتمد، عرض المقياس على محكمين متخصصين في القياس والتقويم، حيث أجمعوا على التدريج الآتي: (من1-2.33) متدنية، (من2.34-3.67) متوسطة، (من3.68-5) كبيرة.
- اختبارT-test لاستخراج دلالة الفروق بين المتوسطات في تقديرات الطلبة لمدى فاعلية البرنامج حسب متغيِّر الجنس.
- تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة، وفقاً لمتغيِّر المعدل التراكمي.

النتائج ومناقشتها:

نتائج السؤال الرئيس ونصّه "ما مدى فاعلية برنامج التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة معلم الصف الخريجين في المجالات الآتية (المشرف، المعلم المتعاون، الإدارة المدرسية، اكتساب الطلبة للكفايات التعليمية)؟" وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة لمجالات الدراسة الأربعة وللأداة ككل والجدول رقم (3) يبيّن ذلك.

جدول(3)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة لمجالات الدراسة الأربعة وللأداة ككل.

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الإشراف على التربية العملية	3.725	0.364	1
المعلم المتعاون	3.559	0.278	2
إدارة المدرسة المتعاونة	3.309	0.297	4
الكفايات التعليمية التي يكتسبها الطالب	3.516	0.327	3
الأداة ككل	3.534	0.164	

يتبيّن من الجدول رقم(3) أنَّ وجهة نظر الطلبة المعلمين الخريجين حول فاعلية التربية العملية للمجالات مجتمعة جاءت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.534)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حماد(2005)، حيث جاءت إجابات الطلبة في دراسته بدرجة متوسطة، ويبيّن الجدول أن مجال الإشراف على التربية العملية جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.725)، وانحراف معياري (0.364)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العياصرة (2005)، والتي حل فيها المحور المتعلق بالمشرف التربوي في المرتبة الأولى، وتختلف مع دراسة يعقوب (1994)، والتي أظهرت اتجاهات سلبية من قبل عيِّنة الدراسة نحو محور الإشراف على التربية العملية، تلاه مجال المعلم المتعاون، بمتوسط حسابي (3.559)، ثم مجال الكفايات التعليمية بمتوسط حسابي (3.516)، وجاء مجال إدارة المدرسة المتعاونة في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.309)، وهذا ما أكدته دراسة يعقوب(1994) والعميريين (2007)، من أنَّ الطلبة يواجهون مشكلات متصلة بالمدارس المتعاونة، أكثر من باقي محاور التربية العملية الأخرى.

ولعرض تقديرات الطلبة لكل مجال من مجالات الدراسة منفرداً، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة، والجداول التي تحمل الأرقام (4)،(5)،(6)،(7)، تبيّن ذلك.

أولا: نتائج السؤال الفرعي الأول ونصّه: "ما وجهة نظر الطلبة المعلمين الخريجين نحو فاعلية دور مشرف التربية العملية؟" ومناقشتها.

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات المجال، وتظهر في الجدول رقم(4).

جدول(4)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال الإشراف على التربية العملية

الفقرة	نصّ الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يستخدم المشرف نموذج تقييم خاص في التربية العملية.	3.750	0.914	11
2	يهتم المشرف بمدى تحقق النتاجات حسب خطة الدرس التي أعدها الطالب المعلم.	3.980	0.876	6
3	يتابع المشرف حضور وغياب الطلبة المعلمين.	3.910	0.954	9

4	يبيّن المشرف للطالب المعلم الأسس التي يقوم الطالب بناءً عليها.	2.930	1.394	20
5	يساهم المشرف في حل مشكلات الطلبة المعلمين المتعلقة بالتربية العملية.	3.160	1.426	18
6	يتقبل المشرف وجهة نظر الطالب المعلم عندما يناقشه.	3.630	1.419	17
7	يتدخل المشرف في مجريات تنفيذ الدرس عند حضوره حصة الطالب المعلم.	2.770	1.469	21
8	يسجل المشرف الملاحظات خلال حضوره الحصة ويناقشها مع الطالب المعلم بعد انتهاء الحصة مباشرة.	3.730	1.469	12
9	يقضي المشرف مع الطالب المعلم وقتاً كافياً عندما يزوره.	2.980	1.378	19
10	يزود المشرف الطالب المعلم بتغذية راجعة عن الخطط الدراسية.	3.670	1.319	16
11	يقدّم المشرف للطالب المعلم في بداية فترة التطبيق إرشادات واضحة تتعلق بعملية التدريس.	3.720	1.341	13
12	يتيح المشرف فرصا كافية للطلبة المعلمين خلال فترة التدريب لتبادل الخبرات فيما بينهم.	4.460	0.744	1
13	يعقد المشرف اجتماعات دورية للطلبة المعلمين.	3.690	1.237	14
14	يعّرف المشرف الطلبة المعلمين باستراتيجيات التدريس الخاصة بكل موضوع من الموضوعات الدراسية.	3.930	1.265	7
15	يتابع المشرف مدى تنفيذ الطلبة المعلمين للملاحظات والتوجيهات التي يبديها خلال الزيارة.	4.070	1.273	3
16	يبيّن المشرف للطلبة المعلمين خلال زيارته الطرق المناسبة لإدارة الصف.	4.430	1.191	2
17	يعرف المشرف الطلبة المعلمين باستراتيجيات التقويم الحديثة.	3.930	1.273	8
18	تكون زيارة المشرف للطالب المعلم قصيرة.	4.010	1.185	5
19	يتعامل المشرف مع الطالب المعلم معاملة فوقية .	3.690	1.412	15
20	يهمل المشرف حل المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون خلال فترة التطبيق.	4.030	0.979	4
21	يجتمع المشرف بالطلبة المعلمين بصورة غير منتظمة .	3.760	1.311	10
الإشراف على التربية العملية		3.725	0.364	

يبيّن الجدول رقم(4) أنَّ وجهة نظر الطلبة الخريجين الكلّية في فاعلية دور المشرف على التربية العملية مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.725)، ويستدلُّ من ذلك أنَّ أفراد العيِّنة يرون المشرف التربوي يتابع طلبته، ويقوم بواجبه بصورة مرضية، فالمشرف يستخدم استمارة خاصة لتقويم الطلبة، ويسجِّل الملاحظات، ويناقش الطلبة بعد حضوره الحصة، ويتابع حضور الطلبة وغيابهم، كما يُعرّفهم باستراتيجيات التدريس المناسبة، ويبدي اهتمّامه أيضاً بمدى تحقق الأهداف لديهم، ويتيح فرصاً كافية لتبادل الخبرات فيما بينهم، وتبيّن النتائج أنَّ (16) فقرة تجاوزت محك القوة، في حين أن (5) فقرات كانت تقديراتها متوسطة،ولم يكن هناك فقرات تقديراتها ضعيفة.

فقد احتلّت الفقرة (12) "يتيح المشرف فرصاً كافية للطلبة المعلمين خلال فترة التدريب لتبادل الخبرات فيما بينهم" المرتبة الأولي، ويعزى ذلك إلى أنَّ المشرف يعقد

اجتماعاتٍ دورية أسبوعية للطلبة، يتمُّ فيها تبادل الآراء فيما بينهم، وطرح أهمّ المشكلاتٍ التي تواجههم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبي نمرة (2002) وتلتها الفقرة (16) "يبيّن المشرف للطلبة المعلمين خلال زيارته الطرق المناسبة لإدارة الصف" ويشير ذلك إلى حرص المشرف على تقديم التغذية الراجعة للطلبة في الجانب المتعلق بالإدارة الصفية؛ والذي يحتاج إليه معلم الصفوف الأولى أكثر من غيره، لذا فإنَّ المشرف يركِّز عليه، وتأتي ثالثاً الفقرة (15) "يتابع المشرف مدى تنفيذ الطلبة المعلمين للملاحظات والتوجيهات التي يبديها خلال الزيارة" ويعزى ذلك إلى أنَّ الطلبة في مرحلة تدريب، ويحتاج المشرف إلى معرفة ما يحرزه الطلبة من تقدّم، لتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم، وهذا يساعد المشرف في تقييم الطالب بصورة دقيقة. وجاءت الفقرة (7) "يتدخل المشرف في مجريات تنفيذ الدرس عند حضوره حصة الطالب المعلم "في المرتبة الأخيرة. وهذه النتيجة تؤكّد حرص المشرف على عدم إرباك الطالب في أثناء الموقف الصفي، ومنحه الفرصة الكافية لتقديم ما لديه.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية المتعلقة بمجال المشرف التربوي مع نتائج دراسة حماد (2005)، والمغيدي (1998)، وأبي نمرة (2002)، والتي بيّنت أنَّ المشرف يؤدّي دوره بفاعلية، كما اختلفت مع دراسة يعقوب (1994)، التي أظهرت اتجاهات سلبية من قبل عيِّنة الدراسة نحو المشرف.

ثانياً: نتائج السؤال الفرعي الثاني ونصّه: "ما وجهة نظر الطلبة المعلمين الخريجين حول فاعلية دور المعلم المتعاون ؟"ومناقشتها.

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات المجال، فكانت كما يظهرها الجدول رقم(5).

جدول(5)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية **والرتبة** لفقرات مجال المعلم المتعاون.

الفقرة		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يناقش المعلم المتعاون مع الطالب المشكلات التي تواجهه أثناء التطبيق العملي.	4.530	0.717	3
2	المعلم المتعاون غير متمكن علمياً وتربوياً.	3.310	1.107	10
3	يطلع المعلم المتعاون على دفتر التحضير للطالب المعلم بهدف التوجيه.	4.340	0.890	5

4	يمتلك المعلم المتعاون القدرة على التوجيه التربوي.	3.450	1.493	9
5	يثق المعلم المتعاون بقدرات الطالب المعلم.	4.230	0.908	7
6	يتعامل المعلم المتعاون مع الطالب المعلم بمودة واحترام.	4.630	0.747	2
7	يعّرف المعلم المتعاون الطالب المعلم باستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة.	4.520	0.882	4
8	يحث المعلم المتعاون طلبة الصف على التعاون مع الطالب المعلم.	3.960	1.340	8
9	يزودّ المعلم المتعاون الطالب المعلم بتغذية راجعة حول التخطيط الدراسي.	4.700	0.785	1
10	يتابع المعلم المتعاون أداء الطالب المعلم بصورة شكلية.	2.020	1.378	15
11	يتدخل المعلم المتعاون في سير الحصة أثناء تقديم الطالب المعلم للدرس.	2.210	1.402	14
12	لا يستغل المعلم المتعاون الطالب المعلم في إشغال حصصه.	2.680	1.230	11
13	يحرص المعلم المتعاون على حضور حصة الطالب المعلم باستمرار.	4.280	0.900	6
14	لا يطلّع المعلم المتعاون على دفتر التحضير للطالب المعلم.	2.230	1.230	13
15	يترك المعلم المتعاون الطالب المعلم وحده في غرفة الصف خلال التطبيق العملي.	2.300	1.259	12
المعلم المتعاون		3.559	0.278	

يتبيّن من الجدول رقم (5) أنَّ وجهة نظر الطلبة الخريجين الكلية في دور المعلم المتعاون جاءت متوسطة، وذلك بمتوسط حسابي (3.559)، وقد تفاوتت الفقرات في متوسطاتها ما بين 4,700- 2,020، وأنَّ (9) فقرات قد تجاوزت محكَّ القوة وهي (1،9،8،7،6،5،4، 3، 13)، في حين كانت تقديرات الفقرتين،12،4، متوسطة، أمَّا الفقرات،15،14،11،10،فكانت تقديراتها ضعيفة. ووفقاً للنتائج جاءت الفقرة (9) "يزودّ المعلم المتعاون الطالب المعلم بتغذية راجعة حول التخطيط الدراسي" بمتوسط حسابي (4.700) في المرتبة الأولى، وهذا الاهتمام من قبل المعلم المتعاون يشير إلى شعور المعلم بأهمّية دوره كمشرف مقيم، وأنَّ من أهمّ مسؤولياته متابعة تخطيط الطالب. تلتها الفقرة (6) "يتعامل المعلم المتعاون مع الطالب المعلم بمودة واحترام "بمتوسط حسابي (4.630)، ومما يجدر قوله إنَّ عدداً كبيرًا من المعلمين المتعاونين، خريجي برنامج التربية العملية، ومن هنا فإنَّهم قد مروا بالتجربة، ويعرفون الأثر النفسي للمعاملة الحسنة في نفوس الطلبة، وتلتها الفقرة (الأولى) "يناقش المعلم المتعاون مع الطالب المشكلات التي تواجهه في أثناء التطبيق العملي" بمتوسط حسابي (4.530)، ويشير هذا إلى رغبة المعلم المتعاون في تقديم الدعم والمساعدة للطالب المعلم، وجاءت الفقرة (10) "يتابع المعلم المتعاون أداء الطالب المعلم بصورة شكلية"

في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2,020)، وتؤكّد هذه النتيجة سابقاتها حيث إنَّ الفقرة سلبية، مما يعني حرص المعلم المتعاون على القيام بدوره بدقة، خاصة وأنَّه يشارك في تقييم الطالب باستمارة تقويم خاصة به.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية حول دور المعلم المتعاون مع نتائج دراسة العياصرة (2005)، ودراسة الجسار والتمار(2004)، واختلفت مع نتائج دراسة كلير Clair (1984)، التي أظهرت أنَّ المشرف التربوي يهتمُّ أكثر من المعلم المتعاون بامتلاك الطالب للكفايات التدريسية.

ثالثاً: نتائج السؤال الفرعي الثالث ونصّه: "ما وجهة نظر الطلبة المعلمين الخريجين حول فاعلية دور إدارة المدرسة المتعاونة؟"ومناقشتها.

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لفقرات المجال، فكانت كما يظهرها الجدول رقم(6).

جدول(6)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال إدارة المدرسة المتعاونة

الفقرة		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يقوم مدير المدرسة بعقد لقاءات دورية مع الطلبة المعلمين.	3.58	1.311	6
2	يتابع مدير المدرسة حضور الطلبة المعلمين وغيابهم.	3.32	1.35	9
3	يستخدم مدير المدرسة أسلوباً تربوياً في تعامله مع الطلبة المعلمين.	3.76	1.240	4
4	يقدّم مدير المدرسة للطلبة المعلمين التعليمات المدرسية لتسهيل مهمة التطبيق.	2.43	1.281	18
5	يتعاون مدير المدرسة مع الطالب المعلم في توفير الوسائل التعليمية التي يحتاجها.	3.47	1.22	7
6	يعرّف مدير المدرسة الطلبة المعلمين بمرافق المدرسة المختلفة.	2.47	1.105	16
7	يسمح مدير المدرسة للطلبة المعلمين باستخدام مرافق المدرسة كالمختبر والمكتبة خلال فترة التطبيق.	4.1	1.306	2
8	يشجع مدير المدرسة المعلمين على التعاون مع الطالب المعلم.	3.32	1.324	10
9	لا يكلف مدير المدرسة الطالب المعلم بأعمال إدارية.	3.27	1.187	12
10	يعرّف مدير المدرسة الطالبة المعلمة بأنظمة المدرسة وسجلاتها.	3.43	1.281	8
11	يوفر مدير المدرسة مكاناً خاصاً للطلبة المعلمين يلتقون فيه مع المشرف للمناقشة والتوجيه.	3.93	1.233	3

12	يحثُ مدير المدرسة الطلبة المعلمين على المشاركة في النشاطات التي تنظمها المدرسة.	3.64	1.322	5
13	يبدي مدير المدرسة تعاوناً مع الطلبة المعلمين في المدرسة.	4.12	1.342	1
14	يطّلع مدير المدرسة على دفاتر تحضير الطلبة المعلمين ويقدّم التوصية لهم.	3.23	1.391	13
15	يبدي مدير المدرسة عدم التعاون مع الطلبة المعلمين.	3.31	1.30	11
16	ينشغل مدير المدرسة عن متابعة الطلبة المعلمين.	2.7	1.193	15
17	يكلف المدير الطلبة المعلمين بواجبات إدارية غير التدريس.	3.04	1.355	14
18	يمنع مدير المدرسة الطلبة المعلمين من استخدام مرافق المدرسة.	2.44	1.183	17
	إدارة المدرسة المتعاونة	3.309	0.297	

يتبيّن من الجدول رقم(6) أنَّ وجهة نظر الطلبة الخريجين الكلية في دور مدير المدرسة جاءت متدنية، وذلك بمتوسط حسابي (3.559)، وقد تفاوتت الفقرات في متوسطاتها ما بين 2,43-4,12، وأنَّ (4) فقرات قد تجاوزت محك القوة، وهي (4،3،7،13)، في حين كانت تقديرات(13) فقرة متوسطة، وهي (2،1، 16،18،17،15،14،12،10،9،8،6،5)، وجاءت الفقرة (4) بتقدير ضعيف.

ومما يجدر ذكره أنَّ مجال إدارة المدرسة المتعاونة قد حل أخيرا مقارنةً بباقي مجالات الدراسة، وقد أشارت عيِّنة الدراسة إلى أن مدير المدرسة يتابع حضور الطلبة وغيابهم، ويشجع المعلمين على التعاون مع الطلبة، ويطلع على دفاتر التحضير، وجاءت الفقرة(13) "يبدي مدير المدرسة تعاوناً مع الطلبة المعلمين في المدرسة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.12)، ويشير هذا إلى اهتمّام المدير بمساعدة الطلبة المعلمين، انطلاقاً من دوره كأحد عناصر التدريب المهمة، كما أن الباحثين وخلال زياراتهما للمدارس لمسا تميزاً في سلوكيات الطلبة المعلمين والتزامهم بواجباتهم، وهذا ما أعربت عنه إدارات المدارس المتعاونة، وجاءت ثانياً الفقرة (7) "يسمح مدير المدرسة للطلبة المعلمين باستخدام مرافق المدرسة كالمختبر والمكتبة خلال فترة التطبيق" بمتوسط حسابي (4.1)، وهذا ما أكدته الفقرة التي احتلّت المرتبة الأولى، والتي بيّنت بأنَّ المدير يتعاون مع الطلبة، ومن صور التعاون معهم تسهيل استخدام

مرافق المدرسة، فهو يتيح لهم استخدام مرافق المدرسة وتوظيفها لتفعيل التدريس عوضاً عن إعداد الوسائل المكلفة، ثم جاءت ثالثاً الفقرة (11) "يوفر مدير المدرسة مكاناً خاصاً للطلبة المعلمين يلتقون فيه مع المشرف للمناقشة والتوجيه" بمتوسط حسابي (3.93)، ويأتي هذا نتيجةً لشعور المدير بأهمّية التغذية الراجعة من قبل المشرف للطالب المعلم، والتي يترتب عليها علامة الطالب المعلم، لذا فإنَّه لا يمكن ذلك أمام الطلبة في الغرفة الصفية. وجاءت الفقرة(4) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2,43). ولعلَّ هذا يشير إلى المسؤوليات الكثيرة على عاتق مدير المدرسة، وانشغاله بالمهام المدرسية، كما أنَّ المدير يترك هذا الأمر للمعلم المتعاون لتعامله اليومي مع الطالب المعلم. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية حول دور إدارة المدرسة المتعاونة ودرجة فاعليتها مع دراسة الجسار والتمار(2004)، والعياصرة (2005)، التي كانت فاعلية إدارة المدرسة المتعاونة فيها ضعيفة. بينما اختلفت مع دراسة أبي نمرة (2002). أمَّا من حيث أن مجال إدارة المدرسة حلَّ أخيرا مقارنة بباقي المجالات، فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العميريين (2007)، ودراسة هندي(2006)، حيث أظهرت الدراستان أنَّ أبرز المشكلات كانت في مجال المدرسة المتعاونة.

رابعاً: نتائج السؤال الفرعي الرابع ونصّه: "ما وجهة نظر الطلبة الخريجين حول فاعلية التربية العملية في إكسابهم الكفايات التعليمية ؟"ومناقشتها.

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات المجال، فكانت كما يظهرها الجدول رقم(7).

جدول(7)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال الكفايات التعليمية.

الفقرة		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تساعد التربية العملية في رفع كفاءة الطالب المعلم في التخطيط للتدريس.	4.500	0.927	3
2	تمكّن التربية العملية الطالب المعلم من اكتساب مهارات القياس والتقويم.	4.220	1.001	5
3	تساعد التربية العملية الطالب المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	4.550	0.903	2
4	تنمّي التربية العملية دافعية الطالب المعلم نحو ممارسة مهنة التدريس.	4.690	0.662	1
5	تزيد التربية العملية من قدرة الطالب المعلم على تحمل المسؤولية.	2.990	1.411	16
6	تساعد التربية العملية في تنمية قدرة الطالب المعلم على صياغة النتاجات التعليمية.	3.520	1.367	12
7	تكسب التربية العملية الطالب المعلم مهارات وضع الاختبارات وتصحيحها.	3.080	1.489	15
8	تساعد التربية العملية الطالب المعلم في اكتساب استراتيجيات جديدة في التدريس.	3.460	1.459	14
9	تكسب التربية العملية الطالب المعلم القدرة على تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.	4.180	1.201	7
10	تنمي التربية العملية لدى الطالب المعلم مهارة إدارة الزمن للحصة.	3.550	1.351	11
11	تنمي التربية العملية قدرة الطالب المعلم على تحليل المناهج الدراسية.	3.510	1.374	13
12	تساعد التربية العملية الطالب المعلم على تحديد احتياجات الطلبة في ضوء خصائصهم النمائية.	4.220	1.219	6
13	تكسب التربية العملية الطالب المعلم القدرة على استخدام وسائل تعليمية مناسبة في غرفة الصف.	3.960	1.180	9
14	تزيد التربية العملية من قدرة الطالب المعلم على استخدام التعزيز المناسب لإجابات التلاميذ.	4.280	1.240	4
15	تزيد التربية العملية قدرة الطالب المعلم على استخدام استراتيجيات متنوعة للتقويم.	3.960	1.463	10
16	تقلل التربية العملية من قدرة الطالب المعلم على تحمل المسؤولية.	1.540	1.105	20
17	لا تساعد التربية العملية الطالب المعلم في إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ.	1.820	1.306	19
18	يستطيع الطالب المعلم أن يحدد النتاجات التعليمية دون خبرة التربية العملية.	2.260	1.252	17
19	لا تنمي التربية العملية دافعية الطالب المعلم نحو ممارسة مهنة التدريس.	1.930	1.265	18
20	تكسب التربية العملية الطالب المعلم القدرة على إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ	4.090	1.207	8
	الكفايات التعليمية التي يكتسبها الطالب	3.516	0.327	

يتبيّن من الجدول رقم(7) أن وجهة نظر الطلبة الخريجين الكلية نحو الكفايات التعليمية التي يكتسبها الطالب على التربية العملية كانت متوسطة، وذلك بمتوسط حسابي

(3.516)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين1,540-4,690 ، وتجاوزت محك القوة الفقرات ذوات الأرقام (20،15،14،13،12،9،7،4،3،2،1)، وجاءت الفقرات ذوات الأرقام (11،10،8،6) متوسطة القوة ،في حين كانت الفقرات (19،18،17،16،5) ضعيفة. وجاءت الفقرة (4) "تنمي التربية العملية دافعية الطالب المعلم نحو ممارسة مهنة التدريس" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.690)، ويعني هذا أن الخبرة الميدانية للتدريس ساهمت في تكوين اتجاه إيجابي نحو المهنة من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وتوفّر الرغبة والميل يجعل المعلم وكما أشار زيتون(1988) يبدي الاهتمّام بموضوع بعينه، ويساهم في الأنشطة المتعلقة به ويشارك فيها.

وتلتها الفقرة (3) "تساعد التربية العملية الطالب المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة" بمتوسط حسابي (4.550)، ويعود هذا إلى أن الطلبة المعلمين تتاح لهم الفرصة من قبل المعلم المتعاون والمشرف للتعامل مع الطلبة في مرحلة التطبيق الكلي، والتي تستدعي من الطلبة المعلمين، استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة القائمة على الأداء، والتي تساعد الطالب على تمييز القدرات عند تلاميذه، وجاءت الفقرة (الأولى) ثالثاً "تساعد التربية العملية في رفع كفاءة الطالب المعلم في التخطيط للتدريس" بمتوسط حسابي (4.500)، ويأتي اكتساب هذه الكفاية من خلال التغذية الراجعة من قبل المشرف والمعلم المتعاون، وأظهرت الدراسة الحالية اهتمام كلّ منهما بمتابعتها عند الطالب المعلم.

وجاءت الفقرة (16) " تقلل التربية العملية من قدرة الطالب المعلم على تحمل المسؤولية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.540)، ويستدلُّ من إجابة الطلبة عن هذه الفقرة بأنَّ انتقال الطلبة إلى الميدان وممارسته للعديد من المسؤوليات كالمساهمة في الطابور الصباحي، وتفقد حضور الطلبة ومتابعتهم، والمشاركة في اللجان المدرسية المختلفة، قد ساعدت الطلبة على تنمية القدرة على الاعتماد على

النفس. وتأتي درجة فاعلية مجال الكفايات منسجمة مع المجالات السابقة (المشرف التربوي، والمعلم المتعاون) وذلك أنَّ الطالب المتعلم يتلقى الإشراف من مشرفين مختصّين في أساليب التدريس في الموضوعات الدراسية جميعها، ولديهم خبرة طويلة في الإشراف والتدريس الجامعي. ولذا فإنهم حريصون على أن يكتسب الطالب الكفايات المناسبة، كما أنَّ المعلم المتعاون يتعاون مع المشرف، ويتفق معه في الحرص على تحسس حاجات الطلبة، وتزويدهم بالتغذية الراجعة في مهارات التدريس المختلفة.

وتتفق الدراسة الحالية من حيث رضا الطلبة عما اكتسبوه من كفايات مع دراسة يعقوب(1994)، ودراسة زيتون(1984). واختلفت مع دراسة الجسار، والتمار (2004)، و كيلبي(kelbay,2006).

نتائج السؤال الرئيس الثاني ونصّه: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة

(α=0.05) بين تقديرات الطلبة المعلمين (معلمي الصف) حول واقع التربية العملية في جامعة مؤتة تعزى لمتغيِّر الجنس (ذكور/إناث؟)".

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار ت للعينات المستقلة

independent samples t-test، ويظهر الجدول رقم(8) النتائج:

جدول رقم(8)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر الطلبة حول واقع التربية العملية في جامعة مؤتة باختلاف الجنس.

إناث (85)		ذكور (15)				
الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت
0.166	3.546	0.141	3.466	0.082	98	1.755-

يتبيّن من الجدول رقم(8) أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05، مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين تقديرات الطلبة المعلمين

الخريجين من معلمي الصف حول واقع التربية العملية في جامعة مؤتة، تعزى لمتغيِّر الجنس (ذكور/ إناث). وتعود هذه النتيجة في الدراسة الحالية إلى أنَّ خبرات الطلبة والطالبات متشابهة، حيث أنَّ الطلاب والطالبات يتلقون إعداداً مسلكيا وأكاديميا موحداً في كلية العلوم التربوية، كما أنَّ مشرفي التربية العملية هم أنفسهم الذين يشرفون على الطلبة من كلا الجنسين، ويضاف إلى ذلك أنَّ الطلبة من كلا الجنسين يطبّقون في مدارس في محافظة واحدة لها إمكانات وظروف متشابهة، مما يجعل نظرتهم إلى جوانب التربية العملية متشابهة، وخاصة وأنَّ المهمات التدريسية الموكولة لهم متساوية مما لا يظهر فروقاً في اتجاهاتهم نحو البرنامج. وتتفق الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة أبي نمرة(2002)، ودراسة يعقوب (1994)، إلا أنَّها تختلف مع المغيدي (1998)، حيث أظهرت الدراستان وجود فروق لصالح الإناث في نظرتهن لمدى فاعلية التربية العملية، حيث كانت نظرة الإناث أكثر إيجابيةً.

نتائج السؤال الرئيس الثالث ونصّه:"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين تقديرات الطلبة المعلمين (معلمي الصف) حول واقع التربية العملية في جامعة مؤته تعزى لمتغيِّر المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول؟)." تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي one way ANOVA، ويظهر الجدول رقم(9) ذلك.

الجدول رقم(9)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي one way ANOVA لتقديرات الطلبة لواقع التربية العملية حسب المعدل التراكمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.252	3	0.751	172.710	0.000
داخل المجموعات	0.417	96	0.004		
المجموع	2.669	99			

يتبيّن من الجدول رقم(9) أنَّ مستوى الدلالة أقل من 0.05، مما يؤكّد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين تقديرات الطلبة المعلمين من معلمي الصف حول واقع التربية العملية في جامعة مؤتة تعزى لمتغيِّر المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول).

ولمعرفة لصالح أي المجموعات كانت الفروق، تمَّ استخدام اختبار (Schaffe) للمقارنات البعدية ويظهر الجدول رقم (10) ذلك.

الجدول (10)

نتائج اختبار (Schaffe) للمقارنات البعدية بين المجموعات حسب المعدل التراكمي.

المعدل	الوسط الحسابي	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
مقبول	3.216	-	-0.228*	-0.440*	-0.583*
جيد	3.444	0.228*	-	-0.212*	-0.355*
جيد جدا	3.656	0.440*	0.212*	-	-0.143*
ممتاز	3.799	0.583*	0.355*	0.143*	-

* دال عند مستوى دلالة (α=0.05) .

يتبيّن من الجدول رقم (10) أن الفروق تركّزت لصالح معدل ممتاز، فأصحاب هذا المعدل هم الأكثر تقديرا للتربية العملية، وتبدو هذه النتيجة طبيعية ،حيث إنَّ تدني التحصيل مؤشِّر على عدم التوافق للحياة الجامعية بما فيها التربية العملية، وبالتالي ظهور المشكلات وتنوعها، وأنَّ ارتفاع التحصيل مؤشر على التعامل بإيجابية مع التدريب الميداني، واعتبارها فرصة للمزيد من النجاح والتقدم من قبل ذوي التحصيل المرتفع. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة زيتون وعبيدات(1984) التي أظهرت أنَّه لا توجد علاقة ارتباطيه بين الممارسة الفعلية في التربية العملية والمعدل التراكمي. ودراسة هندي (2006) التي بيّنت أنَّ نظرة الطلبة المعلمين للمشكلات التي تواجههم في التربية العملية،لا تختلف باختلاف المعدل التراكمي.

التوصيات:

بناءَ على نتائج الدراسة الحالية فإنَّه يمكن اقتراح التوصيات التالية:

1. توصي الدراسة الحالية، وفي ضوء استجابات عيِّنة الدراسة، والتي أظهرت درجة فاعلية متوسطة لجوانب التربية العملية في الدراسة بصورة عامة، بزيادة الاهتمّام بالإعداد التربوي لبرنامج التربية العملية في جامعة مؤتة، من حيث الكفايات التعليمية للطلبة، والتركيز على المساقات النظرية المرتبطة بطرائق التدريس، وزيادة المتابعة من قبل المشرفين وقضاء وقتٍ كافٍ مع الطلبة خلال الزيارات الميدانية، وزيادة المتابعة من قبل المعلمين المتعاونين ومديري المدارس، وذلك من أجل زيادة فاعلية البرنامج، والذي بدوره يحسن مستوى الخريجين، ويؤهلهم للقيام بواجبهم بكفاية.
2. أظهرت الدراسة أن إدارة المدرسة المتعاونة قد حازت درجة فاعلية ضعيفة، مقارنة بباقي مجالات الدراسة، لذا فإنَّ من الضروري الاهتمّام بالتنسيق بين كلية التربية ووزارة التربية والتعليم من خلال الاجتماعات والنشرات المختلفة، التي تبين مدى أهمّية دور إدارة المدرسة في برنامج التربية العملية، والمهمات التي يتوجب عليها القيام بها،وكذلك تقديم الحوافز المادية للمدارس، والتي تسهم في زيادة فاعلية دورها، خاصة وأن إمكانات المدارس متدنية.
3. زيادة الفترة المخصصة للتربية العملية، وزيادة عدد الساعات المعتمدة لها في برنامج إعداد المعلمين، وذلك في ضوء النتائج الحالية التي أشارت إلى أنَّ الكفايات التي اكتسبها الطلبة من التربية العملية كانت بدرجة متوسطة. وزيادة المقررات الدراسية في طرائق التدريس خلال مرحلة الإعداد النظري، على أن يتمُّ الاهتمّام في هذه المساقات بالجانب التطبيقي من خلال مواقف التعليم المصغَّر.

4. تقليل أعداد الطلبة لكلّ مشرف ليتمُّكن من قضاء وقتٍ كافٍ مع الطلبة خلال الزيارات الميدانية، حيث بَّين الطلبة في الدراسة الحالية بأنَّ المشرف لا يقضي معهم وقتا كافيا خلال الزيارات الميدانية.

المقترحات:

1. إجراء دراسة ميدانية لمعرفة أثر التربية العملية في اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس.
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتقويم التربية العملية وإشراك الأطراف المعنية بالبرنامج جميعها، من المعلمين والمشرفين ومديري المدارس في عملية التقويم.
3. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تعتمد متغيِّرات مثل نوع المدرسة(حكومية، خاصة)، ومكان المدرسة (مدينة، قرية). وأثر ذلك في وجهة نظر الطلبة حول التدريب الميداني.

المصادر والمراجع

- أبو جادو،صالح.(2001).**اتجاهات حديثة في التربية العملية** .معهد التربية، اونروا-يونسكو،عمان.
- أبو دقة، سناء، واللولو، فتحية.(2007). دراسة تقويمية لبرنامج إعدادا لمعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية**،15(1)، ص465-504.
- أبو نمرة،محمد.(2002).اتجاهات الطلبة نحو برنامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية.**اربد للبحوث والدراسات**،5،(2)، ص ص125-161.
- إبراهيم، فاضل.(1999). تقويم التربية العملية في كلية المعلمين-جامعة الموصل من منظور الطلبة- المعلمين والمشرفين ومدراء المدارس.**مجلة اتحاد الجامعات العربية** ،(36)ص ص147-201
- البنعلي، غدنانة، ومراد،سمير.(2003). تطوير برنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية،جامعة قطر(تصور مقترح)، **مجلة مركز البحوث التربوية**،18(23)، ص29-62.
- الجسار، سلوى، والتمار، جاسم.(2004) تقويم برامج التربية العملية في كليات التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب/المعلم.**مجلة العلوم التربوية** (5) ص65-103.
- حسان،حسان محمد.(1992).**التربية العملية في دول الخليج العربي:واقعها وسبل تطويرها الطبعة الأولى**،الرياض،منشورات مكتب التربية لدول الخليج العربي.
- حماد،شريف.(2005).واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين.**مجلة الجامعة الإسلامية**،13(1)، ص ص155-193.

- الخطايبة، ماجد،وبني حمد،علي.(2002). **التربية العملية الأسس النظرية وتطبيقاتها**،دار الشروق،عمان،الأردن.
- الدقاق، فهد وآخرون.(1987). **دليل التربية العملية في برنامج المهن التعليمية في مراكز تدريب المعلمين وإعدادهم**،دائرة التربية والتعليم،أونروا – يونسكو، عمان.
- الدويغر، ليلى محمد.(2002). تصور مقترح لتطوير برنامج الإشراف التربوي بكلية التربية في جامعة البحرين،**مجلة العلوم التربوية والنفسية**،3(1) ص ص39-71.
- زيتون عايش(1988). **الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم**،الطبعة الأولى، دار عمار، عمان ،الأردن.
- زيتون،عايش،وعبيدات،سليمان.(1984).دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية،**دراسات (العلوم الاجتماعية والتربوية)** 11،(6)،الجامعة الأردنية ،ص ص157-175.
- السلطي،ماجدة.(2005).رسالة إلى معلمي معلم الصف الأول،**مجلة التطوير التربوي**،(21) إبريل،سلطنة عمان.
- سليمان،جمال.(2003).التربية العملية ومشكلاتها من وجهة نظر طلبة دبلوم التأهيل التربوي(دراسة مقارنة في جامعات دمشق والبعث وتشرين)، **المجلة العربية للتربية** ،23،(1)، ص 123-150.
- الشهوان،عبدالرحمن.(2001).معايير اختيار المعلم المتعاون. **رسالة الخليج العربي**،(8)،سنة22،ص ص75-107.
- صبري،خولة،وابودقة،سناء.(2004) .دراسة تقييمية لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية، **مجلة الجامعة الإسلامية**،12،(1)ص ،219-239.

- العبادي، حامد مبارك.(2004). مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. **دراسات، العلوم التربوية**، الجامعةالأردنية ،31 (2)، ص242-253.
- عبد الدائم، عبدالله.(1993). **الاتجاهات السائدة في الواقع التربوي**، المنظمةالعربية للتربية والثقافة والعلوم،تونس.
- عبد الله،عبد الرحمن.(2004).**التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين**. (الطبعة الأولى).دار وائل للنشر،عمان،الأردن.
- عبدالتواب،رمضان.(1995).التعليم الابتدائي حجر الأساس في العملية التعليمية، **التربية**،112(24)ص ص68-72.
- العميريين،روضة.(2007) .**المشكلات الإدارية التي تواجه طلبة معلم الصف في أثناء التربية العملية في جامعة مؤتة**. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة مؤتة.الكرك، الأردن.
- العياصرة،محمد.(2005). تقويم الطلبة معلمي التربية الإسلامية لبرنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات ،**المجلة الأردنية في العلوم التربوية**،1(3) ص،215-229.
- الفرا،عبدالله.(1996). أثر استخدام تكنولوجيا التدريس المصغر في إعداد المعلم اليمني بجامعة صنعاء وتطويره.**المجلة العربية للتربية** ،16(2)،ص ص118-133.
- الفرا،عبدالله،وجامل،عبدا لرحمن.(1999).**المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر**،مكتبة دار الثقافة،عمان، الأردن.
- القاعود،ابراهيم.(1995).مشكلات طلبة التربية الابتدائية في جامعة اليرموك **مجلة اتحاد الجامعات العربية**،14(30)، ص132-150.
- قنديل،ياسين.(1991).نظرة معاصرة للتربية العملية ودورها في إعداد معلم المستقبل،**التربية**(114)،9-125.

- المغيدي، الحسن.(1998). تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (33)،ص169-213.
- النوفلي،محمد.(2003).**المشكلات الإدارية التي تواجه المشرفين والطلاب في برنامج التربية العملية في كليات التربية** سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد،الأردن.
- هندي،صالح.مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية، **مجلة دراسات-العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، 33،(2) ص517-557.
- يعقوب، احمد.(1994). **دراسة اتجاهات الطلبة نحو مساق التطبيق الميداني في كليات التربية الرياضية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

- Roose, Marie,et, al (1995).**The influence of Early Field Experience on the Attitudes of Pre service Teachers**. Paper Presented At The Annual Meeting Of The College Reading Association. Clear Water Beach F L, 3-6.
- Lin, H, &Gorrel, J.(1999).**Pre-Service Teachers Efficacy Beliefs In Taiwan**. Paper Presented At Annual Of The Mid-South Educational Research Association, (MemphisTN,November).
- Leonard ,L,D, & Leonard, Marilynn, R.(1990).Contemporary Teacher Preparation Are In Adequate Fore The twenty First Century. **The Teacher Educator**.26,(2).pp21-26.
- Yates.(1981). Student Teaching In England, **Journal of Teacher Education**,32,(5),pp43-46.
- Ukachi,L.(1984).A proposal For Professional Preparation Programme for History Teacher. **Journal of Teacher Education**, College of Education,1(1),pp242-251.
- Kelebay,S,.(2006).Cooperating Teachers: Do they See In The Classroom**. Eric** ED 307724.

- Hulling.(1998).Early Field Experience In Teacher Education**, Eric** ED 429054.
- Oliva,P, & Pawls, G.(1997) .**Supervision for Today's Schools**. 5th Edition.NewYork: Longman.
- Rigden,D.(1996)What Teachers Have to Say About Teacher Education. **Teacher Education Prespective**.8(2),129-142.
- Mc Williams, S, et al.(2006).Comparison And Evaluation of Aspects of Teacher Education In northern Ireland and The Republic of Ireland. **European Journal of Teacher Education**,29(1),pp67-79.
- Claire, f, S.(1984).Student Teachers Perceptions of Their Competence Versus their perceptions of University Supervisors And Sponsor Teachers. **Alberta Journal of Educational Reaserch**,30(4),pp84-98.
- Seferoglue,G.(2006). Teacher candidates Reflections On Some Components of Pre-service English Teacher Education Programme In Turkey**. Journal of Education for Teaching** ,32(4),pp369-378.
- Lilian,G,K.(1986).Conflicting Demands in The Role of Supervisor of Teaching Practice. Paper Presented At The Conference on Teaching Practice And Supervision In Primary Schools,July10-12**, Eric** ED,272472.
- Furlong, J, et al.(2000) **Teacher Education In Transition**, Buckingham, UK, Open university press.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2008/1/24.