

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين

إعداد

حنان أحمد فوزي عياد

إشراف

أ. د. علم الدين عبد الرحمن الخطيب

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج أساليب تدريس العلوم بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2013م

واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي
في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين

إعداد

حنان أحمد فوزي عياد

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2013/9/22م، وأجيزت.

التوقيع

أعضاء لجنة المناقشة

.....

.....

.....

1. أ. د. علم الدين الخطيب / مشرفاً ورئيساً

2. د. محسن عدس / ممتحناً خارجياً

3. د. محمود رمضان / ممتحناً داخلياً

الإهداء

مكلاً بالورود معطراً بأجمل أريج أُهدي بحثي هذا إلى

منارة العلم الإمام المصطفى سيد الخلق سيدنا رسولنا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم

إلى روعيّ والديّ الطاهرتين رحمهما الله رحمة واسعة وأسكنهما فسيح جناته....

إلى العزيز ورفيق الدرب، إلى من تحمل وصبر معي على مشقة مشواري الدراسي إلى

زوجي المهندس باسم الحوتري....

إلى نور عينيّ وُدّر النفس ومهجة الفؤاد إلى ابنتيّ الأميرتين لمى وماسة وإلى ابنيّ

الفارسين هشام وأحمد....

إلى أخي الحبيب فوزي وأخواتي الغاليات فوزية وأمل وعزيرة وسمية....

إلى من ساندني من زملائي في مديرية التربية والتعليم — قلقيلية....

إلى كل من دعم وساهم بفكره ومجهوده في إخراج هذا العمل إلى الوجود....

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد عليه وعلى آله أفضل الصلاة وأتم التسليم، أما بعد:

إنني أحمد الله عز وجل أولا وأخيرا على إتمام هذه الدراسة.

وأقدم بجزيل الشكر ووافر التقدير والامتنان لمعلمي الأستاذ الدكتور الفاضل علم الدين عبد الرحمن الخطيب، المشرف على هذه الدراسة، جزاه الله كل خير.

كما أتقدم بجزيل الشكر و الامتنان للأستاذين الكريمين مناقشي الدراسة حضرة الدكتور: محمود رمضان ممتحن داخلي وحضرة الدكتور محسن عدس ممتحن خارجي لتفضلهما بقراءة الدراسة ومناقشتها، وأتقدم بالشكر والعرفان للسادة الأساتذة الأفاضل المحكمين على تكريمهم بتحكيم أداة الدراسة وإسداء آرائهم وتوجيهاتهم النيرة السخية، كما أقدم شكري لعمادة المؤسسات التعليمية العالية قيد الدراسة كافة وللسادة مشرفي التربية العملية فيها؛ للدكتور محمد عمران، والدكتور يحيى ندى، والدكتور عبد الكريم أيوب، والدكتور رائد شماسنة، والدكتور شحادة عبد، والدكتور إبراهيم أبو عقل، ومديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس المتعاونة، والطلبة المعلمين عينة الدراسة وأخيرا إلى كل من ساهم في هذا العمل وساعد بإخراجه بالشكل اللائق، لتفضلهم جميعا بالتعاون معي في هذه الدراسة، سائلة الله أن يكتب التوفيق لهذا العمل وينفع به كل معلم ومتعلم وأن يكون خالصا لوجه الله تعالى.

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة علمية أو بحث علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name:

اسم الطالبة:

Signature:

التوقيع:

Date:

التاريخ:

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	الإقرار
و	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
ط	فهرس الملاحق
ي	الملخص
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها
2	المقدمة
4	مشكلة الدراسة وأسئلتها
6	فرضيات الدراسة
6	هدف الدراسة
8	أهمية الدراسة وهدفها
8	حدود الدراسة
8	مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية
11	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
12	لمحة تاريخية عن التربية العملية
13	تسمية ومفهوم التربية العملية
16	أهمية و أهداف التربية العملية
18	مبادئ التربية العملية ومراحلها
21	أنماط التربية العملية ونماذجها
22	تجارب عالمية في التربية العملية
24	الأطراف المشتركة في برنامج التربية العملية
31	خطط التربية العملية
31	مقياس التقدير في التربية العملية
32	الدراسات السابقة

الصفحة	الموضوع
49	التعليق على الدراسات السابقة
52	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
53	مجتمع الدراسة
54	منهج الدراسة وأداتها
56	صدق أداة الدراسة وثباتها
57	متغيرات الدراسة
58	إجراءات الدراسة وجمع المعلومات
59	المعالجة الإحصائية
60	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
61	نتائج السؤال الرئيس
73	نتائج السؤال الثاني و اختبار فرضياته الأربعة
87	نتائج القسم الثالث للاستبانة
91	الفصل الخامس مناقشة النتائج
92	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس
103	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وفرضياته الأربعة
103	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
104	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
105	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
109	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة
110	مناقشة النتائج المتعلقة بالقسم الثالث من الاستبانة
112	التوصيات
114	قائمة المصادر والمراجع
125	الملاحق
b	Abstract

فهرس الجداول

الصفحة	الجدول	الرقم
53	مجتمع الدراسة وعينتها	جدول (1)
54	توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها الديمغرافية	جدول (2)
62	المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة المعلمين لكل مجال	جدول (3)
64	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاستبانة	جدول (4)
74	نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي	جدول (5)
76	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على الاستبانة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي	جدول (6)
77	نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات تبعاً لمتغير المعدل التراكمي	جدول (7)
79	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية	جدول (8)
81	نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية التي يدرس بها الطالب	جدول (9)
82	نتائج اختبار (LSD) لمصادر فروق المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية	جدول (10)
85	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة المعلمين تبعاً لمتغير مرحلة التدريب	جدول (11)
86	نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير مرحلة التدريب	جدول (12)
88	نتائج القسم الثالث من الاستبانة	جدول (13)

فهرس الملاحق

الصفحة	الملحق	الرقم
125	مقابلات مع مختصي التربية العملية في المؤسسات التعليمية قيد الدراسة	ملحق (1)
127	مقابلات مع مديري ومعلمي المدارس المتعاونة	ملحق (2)
130	أداة الدراسة بعد التعديل	ملحق (3)
138	فقرات الاستبانة حسب ترتيب المتوسطات الحسابية تنازليا	ملحق (4)
144	مقارنة برامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي قيد الدراسة	ملحق (5)
146	التخطيط التفصيلي لبرنامج التربية العملية للطلبة المعلمين في الكلية الجامعية للعلوم التربوية - الأنروا	ملحق (6)
148	أسماء السادة لجنة التحكيم	ملحق (7)
149	المدارس المتعاونة المشاركة بالمقابلات	ملحق (8)
150	مجالات الاستبانة وعدد فقرات كل منها وأرقام الفقرات السلبية	ملحق (9)
151	تسهيل مهمة الطالبة	ملحق (10)
152	مستويات الدلالة لكل المتغيرات المستقلة على كل المتغيرات التابعة في الاستبانة	ملحق (11)
153	تقدير للطالب المعلم في المؤسسات التعليمية قيد الدراسة	ملحق (12)

واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية
من وجهة نظر الطلبة المعلمين

إعداد

حنان أحمد فوزي عياد

إشراف

أ. د. علم الدين عبد الرحمن الخطيب

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية/ فلسطين، من وجهات نظر الطلبة المعلمين / تعليم العلوم، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما واقع التربية العملية- برنامج تعليم العلوم- في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهات نظر الطلبة المعلمين؟ والأسئلة الخمسة الفرعية المنبثقة منه.

أُستخدمت استبانة كأداة للدراسة مكونة من (62) فقرة موزعة على (4) مجالات تضمنت: تعاون مدرسة التدريب وفاعلية المشرف الجامعي وتقويم الطلبة المعلمين ومناسبة المحتوى النظري للحاجات التطبيقية بالمدارس.

تكوّن مجتمع الدراسة من كافة طلبة التربية العملية- برنامج تعليم العلوم - مستوى سنة رابعة في جميع مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية التي تقدم برامج بكالوريوس التربية تخصص تعليم العلوم للمرحلة الأساسية، وهي جامعة النجاح الوطنية و جامعة الخليل وجامعة القدس المفتوحة، والكلية الجامعية للعلوم التربوية، وكان عدد المستجيبين للاستبانة الصالحة للتحليل (83) من الطلبة المعلمين وبلغت نسبتها (68.3%) من مجتمع الدراسة.

للحصول على النتائج تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي spss لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) لفحص تأثير متغير النوع الاجتماعي، واختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لفحص تأثير كل من المتغيرات التالية: معدل الطالب التراكمي، المؤسسة التعليمية، ومرحلة التدريب على واقع التربية العملية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسطات مجالات الدراسة ترتبت تنازلياً كما يلي:
فاعلية المشرف الجامعي، مناسبة المحتوى النظري، تعاون مدرسة التدريب، تقييم واقع التقويم،
كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة تعزى
لمتغيري الجنس والمؤسسة التعليمية.

وفي ضوء نتائج الدراسة فقد أوصت الباحثة بضرورة زيادة عدد الساعات المعتمدة
للتربية العملية، تخصيص مساق للمحتوى النظري يتخلله أنشطة عملية كالتدريس المصغر،
ضرورة العمل على تطوير جوانب برنامج التربية العملية؛ المحتوى النظري وآلية التقويم
والتنسيق الفاعل مع مدارس التدريب لإعدادها كمراكز تدريب مؤهلة للطلبة المعلمين.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

المقدمة

المعلمون كما في الواقع هم الوسائل الحقيقية لنماء المجتمع وتقدمه، وهم يمثلون أهم فئة عاملة فيه، لا ينافسهم في ذلك سوى أصحاب القرار الأوفياء المعنيين بمصلحة الوطن ودرء الأخطار الخارجية عنه، فالمعلمون مسؤولون بشكل رسمي عن تعليم الأجيال وتربيتها، وبالتالي رفق المجتمع المحلي وتغذيته بصورة دورية مستمرة عبر العصور بمد معطاء يجدد قوامه ويثري ثقافته فيحفظ بقاءه واستمراره ويكون مادة تقدمه للمستقبل، وبهذا الدور التربوي والاجتماعي الحاسم للمعلمين، فإن تأهيلهم الوظيفي يؤثر مباشرة سلبا أو إيجابا على تطور الأجيال ونمو شخصياتها (حمدان، 1997).

وقد أدرك القائمون على النظام التربوي في العالم ومنذ وقت مبكر أهمية دور المعلم، فحرصوا على توفير جميع الإمكانيات اللازمة لإعداده وتأهيله تربويا وأكاديميا ومهنيا، ذلك أن مهنة التعليم لم تعد تقوم على الفطرة والموهبة والممارسة فقط، بل لا بد من إتقان الأصول والقواعد والأساليب الفنية القائمة على أسس علمية مستمدة من الأطر والنظريات التربوية والنفسية، إلى جانب الإعداد والتأهيل قبل الخدمة وفي أثنائها (القاسم، 2007).

ولأن التعليم بمعناه العصري هو تعليم التعلم مدى الحياة وتمكين الإنسان من خبرات التعلم الذاتي أصبح لا بد من تغيير أفكار المعلمين، وسلوكياتهم، وخبراتهم، وتدريبهم تدريبا جيدا بحيث يتم إعدادهم، وتأهيلهم لمهام ومسؤوليات جديدة ومتغيرة حبش (2005)، فلم يعد المعلم ناقلا للمعرفة فقط، بل أصبح معلما فعالا ذا كفاءة يتفاعل مع طلابه لمساعدتهم على النمو المتكامل، وقادرا على القيام بأدوار عدة مثل دور الخبير أو المستشار التعليمي والموجه لطلابه، ودور المشرف والمرشد، والباحث والمحلل العلمي، ودور المختص والمتمرس بمادته التعليمية، والمساعد والقادر على إحداث التأثيرات للتغيير والتطور الاجتماعي، والمختص التكنولوجي، والمواكب لتطورات العصر الحديث الحاث على الإبداع والابتكار (القاسم، 2007).

ومن هنا فإن اليونسكو شددت على اعتبار أن التعليم مهنة كسائر المهن المرموقة باعتبار ذلك أحد المداخل الرئيسية لتحسين نوعية التعليم، لما يشكله من ضبط للنوعية في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم من ناحية، ولما يعطيه للمعلمين من شعور بالاستقلالية والمكانة في المجتمع مثل سائر المهن المرموقة (شحاتة، 2003).

وتتفق مع اليونسكو في ضرورة مهنة التعليم دراسة معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطينية - "ماس" (Palestine Economic Policy Research Institute-MAS, 2006)، وبضيف بلاك وهاليول (Black & Halliwell , 2000) أن من حق من يقوم بمهنة التعليم إحراز مختلف الأوسمة والتشجيعات من طرف كل مكونات المجتمع بتواز مع رفع الدافعية والحافزية بقصد بلوغ القمم في العلم والعمل.

وتعرف (هيئة تطوير مهنة التعليم الفلسطينية، 2012) - CDTP - (COMMISSION FOR DEVELOPING THE TEACHING PROFESSION) المهنة بأنها مدلول وصفي يشير إلى مجموعة من الخصائص الأساسية والمهارات القائمة على مؤهلات معرفية وتخصصية تؤهل الشخص للانتماء إلى مجتمع مهني معين، وقد اعتمدت هذه الهيئة (CDTP) معايير مهنية للمعلم تم تصنيفها ضمن ثلاثة مجالات رئيسة متكاملة ومتداخلة هي: مجال المعرفة والفهم، ومجال المهارات المهنية، ومجال الاتجاهات المهنية والقيم.

ويوضح أبو الهيجا (2007) أن مهنة التدريس تتطلب إعداداً متوازناً، وهذا يعني أن المدرس يجب أن يكون متقناً لأربعة أمور، الأول هي: الدراسة العلمية التخصصية في مجال دراسته، الثاني: الدراسة الثقافية في مجالات أخرى، الثالث: الدراسة التربوية والمهنية في مجال التربية وعلم النفس، وطرق التدريس النظرية، ويتبع ذلك الإعداد العملي في المدارس، حيث يقوم الطالب الخريج بالتعليم الفعلي في المدارس تحت إشراف عدد من المختصين والعاملين.

والتربية العملية كما يراها حمدان (1981) مرحلة هامة وضرورية من مراحل إعداد المعلمين، فهي تلك الفترة الزمنية التي يُسمح فيها لطلبة التربية التحقق من عملية إعدادهم

النظري نفسياً، وتعليمياً، وإدارياً، لمساعدتهم على اكتساب الخبرات ومتطلبات المواقف الدراسية الحقيقية تحت إشراف وتوجيه مربين مؤهلين من كلية الإعداد ومدرسة التطبيق.

وقد جاء في دليل جامعة القدس المفتوحة (1996) أن التربية العملية تتم بعدد من المراحل هي: المشاهدة، فالمشاركة، فالممارسة، ولها عدد من المكونات تتضمن المكون المعرفي الإدراكي، والمكون الوجداني الانفعالي، والمكون الأدائي، مع التأكيد على أن مكونات التربية العملية متداخلة ومتراصة ومتكاملة، وتستهدف مجمل الأنشطة والخبرات التي تنظم في هذا الإطار لمساعدة الطالب المعلم على اكتساب الكفايات المهنية والسلوكية التي يحتاجها في أدائه لمهامه التعليمية داخل الصف وخارجه.

من هنا وبعد مراجعة الكثير من الدراسات التربوية المتعلقة ببرامج إعداد المعلمين ونتائجها المتناقضة أحياناً، وحيث أن واقع التربية العملية في فلسطين هو جزء من الواقع العالمي المحيط ببناء، فإنه لا بد من دراسة واقع التربية العملية في بلادنا لعل ذلك يساعد في تعرف مشكلات برامج إعداد المعلمين يساهم في حل بعض تلك المشكلات التي تواجه التربية العملية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

اهتمت الدول المختلفة بإعداد المعلمين عامة، وأنشأت المعاهد والكليات لهذا الغرض، وأصبح الحصول على درجة علمية من تلك الكليات شرطاً للالتحاق بمهنة التعليم في كثير من دول العالم، وكان من المتوقع أن تعطي هذه الجهود ثماراً يانعة، وأن تحل المشكلات المرتبطة بإعداد المعلمين، بيد أن الواقع لا يبدو مشجعاً، فهناك شكوى من تدني مخرجات التعليم في كافة مراحل التعليم في البلاد العربية، ومن المهم الإيضاح أن ذلك لا يعود بالكامل لعوامل تتعلق بالمعلمين فقط، ولكن هناك بعض العوامل تتعلق بالمعلمين وبرامج إعدادهم (عبد الله، 2004).

ويؤكد بييجني ومارتن (Begeny & Marten, 2006) أن العديد من الممارسات السلوكية التعليمية لها أثر في تحصيل التلاميذ إلا أنه من غير المعروف إلى أي مدى يحصل الطلبة المعلمون على تدريبات مناسبة وكافية على تلك الممارسات والأساليب،

ويتفق كثير من الباحثين والممارسين على افتراض أن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة

لا تعد الخريجين بشكل جيد ليفي بمتطلبات التعليم الحقيقية (Black & Halliwell, 2000.)

فيشير حماد (2005) إلى أن كليات التربية في الوطن لم تتفق فيما بينها بعد حول برنامج التربية العملية من حيث فترة التدريب، وماهية الأسس والقواعد التي تكفل التقييم الموضوعي للدارسين أثناء التدريب العملي، وقد كثرت الشكاوى من الباحثين والقائمين على العملية التربوية، من ضعف إعداد المعلم الذي انعكس بدوره على التلاميذ والمجتمع، حتى أن الباحث تاسكن (taskin,2006) وجد أن الطلبة المعلمين في بعض ظروف التدريب العملي يجدون أن فرصهم في الحصول على الخبرات التعليمية الحقيقية تكاد تكون معدومة.

تولدت مشكلة الدراسة من قناعة الباحثة بأنّ من حق المجتمع، ومن حق الطلبة في كليات التربية أن يحظوا ببرنامج تدريبي متكامل يلبي حاجاتهم ويؤهلهم لخوض غمار ميدان المدارس والتدريس مؤهلين مدربين واعين لكل ما حولهم، يمتلكون الكفاية المهنية متمرسين بها ليستطيعوا القيام بواجبهم على أفضل وجه ويؤدوا الأمانة التي وكلّهم المجتمع بها، وهذه القناعة متفقة مع توجهات إستراتيجية وزارة التربية والتعليم في إعداد المعلمين (2008)، وتلبية للضرورة والاحتياج العام الملموس بالأوساط التربوية، بالإضافة إلى تجربة الباحثة الشخصية في هذا المجال، حيث ومن خلال عملها كمدرسة علوم في المدارس، لاحظت أن كثيرا من المعلمين الجدد يعانون أوضاعا صعبة في تكيفهم في بداية حياتهم العملية، وقد يكون ذلك ناجما عن أمور تتعلق بعملية إعدادهم في مراحل دراستهم الجامعية.

وبناء على كل ما تقدم فإن الباحثة وجدت أنه من الضرورة دراسة واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية، للوقوف على التحديات التي يواجهها هذا الجانب فائق الأهمية في برامج إعداد المعلمين، ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع التربية العملية - برنامج تعليم العلوم - في مؤسسات التعليم العالي في الضفة

الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس لهذه الدراسة السؤال الفرعي التالي:

هل يختلف واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي باختلاف: (النوع الاجتماعي، المعدل التراكمي، مرحلة التدريب، المؤسسة التعليمية التي يدرس بها)؟

فرضيات الدراسة

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم صياغة الفرضيات الصفرية التالية:

(1) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسط استجابات الطلبة المعلمين حول واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي يُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي للطلاب المعلم.

(2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسط استجابات الطلبة المعلمين حول واقع برنامج التربية العملية يُعزى إلى متغير المعدل التراكمي للطلاب المعلم.

(3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسط استجابات الطلبة المعلمين حول واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي تُعزى للمؤسسة التعليمية التي يدرس بها الطالب المعلم.

(4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسط استجابات الطلبة المعلمين حول واقع التربية العملية في كليات التربية يعزى إلى متغير مرحلة التدريب التي يتدرب بها الطالب المعلم.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها تتناول جانباً على درجة عالية من الأهمية في عملية إعداد معلمي المستقبل، فالتربية العملية تمثل التطبيق العملي للجوانب التربوية والنفسية

والمعرفية والشخصية التي درسها الطالب المعلم سابقاً، لتساعده على كسب المهارات للقيام بمهام مهنة التدريس بفاعلية وكفاءة عالية، ويمكن الإشارة إلى أهمية الدراسة في ما يأتي:

- أنها تتناول واقع التربية العملية- برنامج تعليم العلوم- حيث إن الدراسات السابقة لم تتناول تخصص تعليم العلوم حسب علم الباحثة.
- أنها تتناول واقع التربية العملية - برنامج تعليم العلوم- في جميع مؤسسات التعليم العالي.
- تتضمن هذه الدراسة مجالين قلما تعرضت لهما الدراسات السابقة وهما عملية التقويم والمحتوى النظري.
- تساعد هذه الدراسة في الكشف عن نقاط الضعف في جوانب برامج التربية العملية، باعتبارها معوقات تحول دون تحسين المخرجات التعليمية، التي تسعى لها برامج إعداد المعلمين.
- تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على إعداد برامج التربية العملية وتطويرها، وطرائق تنفيذها وتقويمها وذلك من خلال تقديم رؤيا واضحة لما هو عليه واقع برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، ورفع توصيات للمعنيين، للتغلب على السلبيات التي تظهرها النتائج.
- قد تكون هذه الدراسة خطوة تمهيدية لدراسات لاحقة تتناول مجالات وجوانب أخرى من هذا البرنامج الحيوي المهم، كتأثير تطبيق البرنامج على تحصيل التلاميذ في المدارس المتعاونة، مدى قدرة الطلبة المعلمين على إنتاج وسائلهم التعليمية أثناء تطبيق البرنامج، فاعلية استخدام إستراتيجية التقويم الواقعي لبرنامج التربية العملية، وتقويم المحتوى النظري للتربية العملية، ودور كل من موقع المدرسة وجنسها على تطبيق برنامج التربية العملية وتحقيق أهدافه.
- قد تكون الباحثة قد أضافت أداة جديدة لقياس واقع التربية العملية - برنامج تعليم العلوم - في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة المعلمين.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى رصد واقع التربية العملية -برنامج تعليم العلوم- في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهات نظر الطلبة المعلمين، لوصفه وللوقوف على المشكلات والتحديات التي تواجهه.

حدود الدراسة

- **الحدود المكانية:** تمت هذه الدراسة في الكلية الجامعية للعلوم التربوية في رام الله، وكليات التربية في كل من: جامعة النجاح الوطنية، جامعة الخليل، جامعة القدس المفتوحة في الضفة الغربية.

- **الحدود البشرية:** الطلبة المعلمين كافة في كليات التربية المذكورة أعلاه، تخصص تربية- برنامج تعليم العلوم- مستوى سنة رابعة المسجلين في برنامج التربية العملية والذين تدربوا في المدارس.

- **الحدود الزمانية:** الفصل الأول من العام الدراسي 2012-2013م.

- **الحدود الأكاديمية:** برنامج تعليم العلوم.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

التربية العملية: هي البرنامج الذي تعده كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين للطلبة الذين يدرسون بها تمهيدا لممارستهم مهنة التدريس، وفي هذا البرنامج يتم تزويد الطالب المعلم بالمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة في أدائه كمعلم مستقبلي، ويشتمل هذا البرنامج على عدد من الأنشطة منها ما يجري في الكلية مثل التمهيد لفترة التطبيق العملي، ومنها ما يجري في المدرسة حيث يلتحق الطالب المعلم بإحدى المدارس ويتفاعل فيها مع مجموعة من المواقف التعليمية التعلمية المنظمة والمخططة بأسلوب علمي تحت إشراف مشترك بين وزارة التربية والتعليم والجامعة (الرشادة، 2008).

التربية العملية قيد الدراسة: مجموع الخبرات والأنشطة التي يقوم بها الطلبة المعلمون تخصص تربية- تعليم العلوم- مستوى سنة رابعة، خلال الفصل الدراسي الأول من العام(2012/2013)، داخل الكلية والمدرسة بوصفها جانبا تطبيقيا يأخذ شكل ممارسة عملية للدراسة النظرية التي يحصل عليها الطالب المعلم خلال دراسته في الجامعة، وتتم داخل الكلية والمدرسة على حد سواء، وتتضمن ثلاث مراحل: المشاهدة والمشاركة والممارسة، ويتم تدريب الطالب المعلم فيها على المهمات المطلوبة كلها.

الطلبة المعلمون: هم طلبة الكليات الذين يتدربون على التدريس والوظائف التي يقوم بها المعلم تحت إشراف المؤسسة التعليمية التي يدرسون بها، فهم طلبة لأنهم لم يكملوا دراستهم في الكلية بعد، ومعلمون بحكم تدريسهم عددا من الحصص في إحدى المدارس المتعاونة، فهم إذن طلبة ومعلمون في آن واحد (عبد الله، 2004).

الطلبة المعلمين قيد الدراسة هم الطلبة الملتحقون بمساق التربية العملية مستوى سنة رابعة تخصص تربية- تعليم علوم- في الكلية الجامعية للعلوم التربوية - الأنروا، وكليات التربية في كل من: جامعة النجاح الوطنية، جامعة الخليل، جامعة القدس المفتوحة في الضفة الغربية، الفصل الأول من العام الدراسي(2012/2013).

المدرسة المتعاونة قيد الدراسة: المدرسة التي تم فيها تدريب الطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج التربية العملية على العمليات والمهام المناطة بالمعلم الرسمي في الفصل الأول للعام الدراسي 2012-2013 وبعد التنسيق المسبق مع مؤسساتهم التعليمية.

التعريف الإجرائي للمعلم المتعاون: هو المعلم المكلف من قبل إدارة مدرسته بالتدريب والإشراف وتقويم أداء الطالب المعلم الملتحق بمساق التربية العملية في إحدى مدارس التدريب في الفصل الأول للعام الدراسي 2012/2013.

المشرف الجامعي: هو عضو هيئة تدريس مؤهل من كلية الإعداد يقوم بتوجيه الطلبة المتدربين وتطوير مهاراتهم التدريسية خلال الفترة المحددة للتربية العملية (حمدان، 1997).

التعريف الإجرائي للمشرف المتعاون: وهو عضو هيئة التدريس في أي من الجامعات قيد البحث والمكلف بالقيام بتنفيذ خطة الجامعة في تدريس مساق التربية العملية والإشراف على الطلبة المعلمين أثناء تطبيق برنامج التربية العملية في الفصل الأول للعام الدراسي 2013/2012.

المحتوى النظري للتربية العملية: هي المادة النظرية التي تعطى للطلبة المعلمين قبل أو متزامنة مع التطبيق بالمدارس، توضح مفهوم التربية العملية وأهميتها وأهدافها، ودور كل من أطرافها، وتحتوي أنشطة لتعريف الطلبة المعلمين وتدريبهم على الكفايات المطلوب منهم إتقانها كمعلمين في المدارس (طوالبة، 2009).

المحتوى النظري للتربية العملية إجرائيا: هو المادة النظرية المقدمة للطلبة المعلمين في الجامعات قيد الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

لمحة تاريخية عن التربية العملية

تبين من مراجعة عدد من مؤلفات تاريخ التربية أن كثيرا من الأمم القديمة قد اعتمدت في برامج إعداد مواطنيها للوظائف العامة أسلوبا من التربية العملية كان يطلق عليه بالتمهن Apprenticeship، ففي مصر القديمة على سبيل المثال أتبع نظام التلمذة المهنية لتهيئة أفرادها للوظائف العامة، وفي التربية العربية الإسلامية، كان المعلم العالم أو الشاعر يتعلم مهنته ويؤم ما يريد بملازمة سيّد في صنعه سواء أكان ذلك في القرآن الكريم أم علوم الدين أم اللغة أم العلوم الأخرى، إلا أن أول إشارة حقيقية للتربية العملية ذاتها بمفهومها الرسمي والتربوي المتعارف عليه في أيامنا هذه ترجع في جذورها إلى القرن الثالث عشر عندما كانت إحدى المتطلبات الإلزامية لتخرج المعلمين وتوثيقهم لمهنة التدريس في جامعة باريس بفرنسا عام (1279) تتمثل في إعطاء الطالب عددا من المحاضرات الفعلية في تخصصه ثم مناقشة رسالة بحث أو مقالة في حقل دراسته، وفي القرن السابع عشر نشأ في فرنسا لأول مرة مؤسسات تربوية متخصصة لتعليم وإعداد المعلمين، ثم تبعتها كل من ألمانيا وإنجلترا والولايات المتحدة وغيرها من الدول الغربية (حمدان، 1997).

أما في العالم العربي فقد تأخر ظهور المؤسسات التربوية، فظهرت أولا معاهد المعلمين الابتدائية، ثم ظهرت معاهد المعلمين الثانوية، تلتها الكليات المتوسطة، ثم ظهرت الكليات الجامعية، ومدة الدراسة بها أربع سنوات وبعد ذلك ظهرت برامج الدراسات العليا في الكليات التربوية التي تمنح درجتي الماجستير والدكتوراه، وكانت التربية العملية وما زالت تشكل أحد المكونات الأساسية لبرامج تربية وإعداد المعلمين في المؤسسات التربوية (عبد الله، 2004).

ومع تطور المؤسسات التربوية الخاصة بإعداد المعلمين من معلمي المرحلة الابتدائية إلى معاهد إعداد المعلمين فكلية التربية، تبلور مفهوم التربية العملية وتوعدت خبراتها

وتنظيماتها التطبيقية، وأعدت لها برامج خاصة متنوعة تبعا لتخصص الطلبة المعنيين بها (عطية والهاشمي، 2007).

تسمية ومفهوم التربية العملية

اختلف التربويون حول تسمية الفترة التي يمارس فيها طالب الكلية فترة تدريبيه على التدريس فمنهم من سماها التربية العملية ومنهم من سماها التربية الميدانية ومنهم من سماها التربية العملية الميدانية وهناك مسميات أخرى كالتمرين العملي أو التدريب على التدريس والهدف من هذه المسميات واحد، حيث أن مصطلح التربية الميدانية مصطلح يعم ويشمل جميع هذه المصطلحات لأن النزول إلى ميدان التعليم يعني ممارسة التعليم في المدرسة بكل طرقه وأساليبه وتشمل كذلك التدريب على المهارات التي يرغب المرءون في أن يجيدها أو أن يكتسبها المتدربون بالممارسة العملية وكذلك مواجهة كل المشكلات التي تقع في الميدان سواء أكان ذلك في المدرسة أم داخل الفصل أم حتى في مكتب المعلمين، والتعود كذلك على الالتزام بقواعد إدارية وخلفية محددة واتجاهات وقيم ترتبط بمهنة التدريس ارتباطا وثيقا (أبو الهيجاء، 2006).

وقد يكون مصطلح التربية العملية هو الأفضل لأنها تضم مراحل منها ما يتم تقديمه نظريا (المحتوى النظري للتربية العملية) يتخلله أنشطة تطبيقية في قاعات الكلية كالتعليم المصغر وعرض دروس مسجلة أو حية ومناقشتها، ومنها ما يكون عمليا في مرحلة التطبيق في المدارس (الميدان) يعاود خلالها الطالب المعلم لمشرفه للمناقشة، والمداولة، والنقد البناء لما يشاهده ويمارسه في مدارس التدريب، بالإضافة إلى أنه أحيانا لا تتوفر مدارس للتدريب (الميدان)، فيقتصر التدريب على قاعات الكليات، متعارضا مع مفهوم مصطلح التربية الميدانية الذي ورد في الأدب التربوي أعلاه.

وذكر ابو لبدة كما ورد في الخطيب (2004) أن مفهوم التربية العملية يشير على أنها مكونا أساسيا من مكونات الإعداد التربوي حيث يتم فيها ممارسة مهارات التدريس، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحوها، وتطبيق المعلومات والمهارات النظرية التي تعلمها معلم المستقبل

داخل حجرة الصف وفي المواقف التعليمية المختلفة الأخرى، تحت إشراف متخصصين يكفلون له تغذية راجعة تساعد على تعديل سلوكه التعليمي وتطويره، وتشجيعه على اختيار وتطبيق ما يراه مناسباً من طرق وتدرّيس وتقنيات تربوية.

ويضيف ماتسون وآخرون (Mattsson & others, 2011) أن من أهم جوانب التربية العملية قيام الطلبة المعلمين بمناقشة القضايا المهنية مع المعلمين ذوي الخبرة، وتعزيز التدرّب القائم على تطوير التعليم، فالتدريب ينبغي أن يكون بمثابة نقطة انطلاق لتأملات حول التعليم وفرصة لعكس وجهات نظر الطلبة المعلمين حول التعلم والتعليم والتدريب عليه، فهو عملية استكشاف الذات وتأمّل بالممارسة بنقدّها وتحليلها والإبداع فيها.

ويرى شحاتة (2003) أن التربية العملية هي محصلة ما درسه الطالب المعلم في كليات التربية، وعليه فإنه من الضروري أن يمارس عملياً ما تلقاه من مناهج دراسية، وأن يحظى بوقت كافٍ للتدريب يمتد طيلة عام دراسي مثل طالب كليات الطب، وأن يحصل على تغذية راجعة على أدائه داخل الفصل بإشراف معلم ذي خبرة ودراية وامتلاك للفكر التربوي الحديث، وأن يتدرّب على تحليل الكتب المدرسية ونقدّها، وعلى التمييز بين الطلاب بطيئي التعلم والطلاب المتفوقين، وأنشطة التقويم التربوي الحديث وإعداد سجلات الأداء شريطة تخصيص مدارس تجريبية ابتدائية وإعدادية وثانوية بجوار كل كلية من كليات التربية يشرف عليها أساتذة كلية التربية، على اختلاف تخصصاتهم الأكاديمية والتربوية والنفسية.

ويتفق عبد الله (2004) مع هذه التعريفات للتربية العملية باعتبارها الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المعلمين الذي تقدمه كلية تربوية، وتنفذه في فترة زمنية محددة في إحدى المدارس المتعاونة وبالتعاون معها تحت إشراف تلك الكلية، وذلك بهدف مساعدة الطالب على اكتساب مهارات التدريس، وتمكينه من ممارسة الوظائف المتعددة التي يقوم بها المعلم في المدرسة وخارجها، وتنمية تقديره لمهنة التعليم والأخلاق التي تقوم عليها، وقد عرفها الرشيدة (2008) بأنها البرنامج الذي تعدّه كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين للطلبة الذين يدرسون بها تمهيداً لممارستهم مهنة التدريس، وفي هذا البرنامج يتم تزويد الطالب المعلم بالمعلومات والمهارات،

والقيم، والاتجاهات اللازمة في أدائه كمعلم مستقبلي، ويشتمل هذا البرنامج على عدد من الأنشطة منها ما يجري في الكلية وهي تمهيدا لفترة التطبيق العملي المنفصلة أو المتصلة التي يقضيها الطالب المعلم في إحدى المدارس ويتفاعل فيها مع مجموعة من المواقف التعليمية التعلمية المنظمة والمخططة بأسلوب علمي تحت إشراف مشترك بين وزارة التربية والتعليم والجامعة.

أما شخصير وأبو دقة (1998) فتعرفها بأنها التطبيق العملي في المدرسة للخبرات التربوية من معارف وقيم ومهارات و طرائق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية وأدوات القياس والتقييم المختلفة.

وأكد ليف اييري وسـميث (Leve- Ari& ,2005) Smith

[http://www.tandfonline.com/action/doSearch?action=runSearch&type=advanced&result=true&prevSearch=%2Bauthorsfield%3A\(Lev%20%80%90Ari%2C+Lilach\)](http://www.tandfonline.com/action/doSearch?action=runSearch&type=advanced&result=true&prevSearch=%2Bauthorsfield%3A(Lev%20%80%90Ari%2C+Lilach)) أنه قد تم مؤخرا الأخذ بالعديد من الأفكار والرؤى العميقة في تصميم بيئات تعلم قوية والتي يتوجب على برنامج تدريب المعلمين أخذها بالحسبان عند تعليم وتدريب معلمي المستقبل، وقد ذكر عطية والهاشمي (2007) أن التربية العملية هي جميع الأنشطة والخبرات التي يُعد لها وتُنظَّم في إطار برامج إعداد المعلم، التي ترمي إلى تهيئة الطالب المعلم لمهنة التعليم وتساعد على اكتساب الأساليب التعليمية، والكفايات المهنية والسلوكية التي يحتاجها في أثناء أدائه المهمات والفعاليات التعليمية داخل الصف وخارجه.

وتُقسم التربية العملية إلى قسمين:

الجانب النظري الذي يهدف هذا الجانب من المقرر إلى إعداد الطالب إعدادا يساعده على دخول الجانب العملي ويحتوي على الكفايات التعليمية للمعلم ويقوم الطالب في هذا الجانب بإجراء امتحان تحريري يعطى نسبة من علامة المقرر حسب قوانين الكلية.

الجانب العملي الذي يهدف هذا الجانب إلى تزويد الطالب بالخبرة الميدانية من خلال المشاهدة والمشاركة والممارسة لجوانب العملية التربوية تخطيطا وتنفيذا وتقويما، وعلى الطالب أن يمارس العملية التربوية فترة زمنية حسب قوانين الكلية يداوم في المدرسة المتعاونة دواما كاملا، ويقوم كل من المشرف الأكاديمي والمدير والمعلم المتعاون الطالب المعلم في هذا الجانب حسب نموذج معد من الجامعة ويعطى تنمة نسبة العلامة للمساق كله.

ويلاحظ أن الأدب التربوي في معظمه يعرف التربية العملية على أنها برنامج تطبيقي يتم تنفيذه فقط بالمدارس المتعاونة، وقد يقتصر وصف التنفيذ أيضا على الغرف الصفية، ونادرا ما تم التطرق إلى المحتوى النظري الخاص في هذا البرنامج وإلى أهميته وكيفية تقديمه وتنفيذ أنشطته التي تشكل أساسا تمهيدا للممارسة بالمدارس.

وتشير بعض الدراسات مثل دراسة لورسن (Laursen, 2007) إلى أن الطلبة المعلمين لا يريدون وصفات جاهزة كوصفات الطبخ، يريدون إطلاق حرياتهم وإبداعاتهم لتطوير طرقهم الخاصة في التدريس بعد أن يتعلموا مبادئه وأصوله، ودراسات أخرى كدراسة شخشير وأبو دقة (1998) بينت صعوبة تطبيق النظريات في مدارس التدريب وعدم التوافق بين المساقات التربوية النظرية خلال الإعداد وما هو موجود على أرض الواقع في المدارس.

أهمية وأهداف التربية العملية

إن ما يخفف القلق الذي ينتاب الطالب المعلم عند بدء خوضه مجال التدريس، هو علمه ودرابته بنظريات إدارة الصف وتصميم التدريس وطرقه، بالإضافة إلى تلقيه تدريبات داخل الجامعة وأيام المشاهدة في المدارس لربط النظرية بالواقع ببداية برنامج التربية العملية ريد (Reid,2011)، ويؤكد المربون عموما على أهمية التربية العملية في نمو وبناء شخصية الطالب المعلم وبالتالي إعداده مهنيا للانخراط في مهنة التعليم لأنه يؤثر في تحسين المهارات التدريسية في الصف أو المختبر أو المدرسة فيولد لديه على الغالب انطبعا إيجابيا لمهنة التدريس، حيث أن تزويد الطلبة المعلمين بالمعارف التربوية من منظور ميداني يركز على مبدأ

توظيف المعلومة وربط النظرية بالممارسة وهو من أهداف التربية العملية، كذلك تهدف إلى بناء جملة من المهارات التخطيطية والتدريسية والتقويمية التي لا تتاح للطلبة المعلمين فرصة اكتسابها بشكل عملي أثناء الدراسة الأكاديمية، وذلك من خلال تعريضهم لخبرات عملية منظمة بالتعاون مع شبكة من المدارس المتعاونة، كما تهدف التربية العملية إلى تعميق الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة المعلمين نحو المهنة وتوثيق أوامر التعاون بين العاملين في الميدان وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة (زيتون وعبيدات، 1984).

وقد ورد في صوافقة و خليفة(2008) أن أرورا (Arora, 2006) اعتبر أن التربية العملية هي المكون الرئيس لبرنامج إعداد المعلم، وأن نورس (Norris, 1990) أشار إلى أن الخبرات التي يكتسبها الطالب المعلم خلالها تمثل ذروة الخبرات التي يكتسبها في برنامج إعداده وأهمها

ويبين عطية والهاشمي (2007) أن الطالب المعلم في التربية العملية يتعرف عناصر الموقف التعليمي، ويدرك العلاقة بينها بشكل مباشر ويكتسب المهارات والكفايات الأدائية اللازمة لمهنة التدريس ويتعرف على المناهج واستخدام مصادر التعلم والبيئة المدرسية وقواعد العمل فيها.

ويشير يوکار (Ucar, 2012) أن برامج تدريب المعلمين تلعب دورا هاما في تطوير المعتقدات بشأن التعليم والتعلم لدى الطلبة المعلمين، ويوضح حمدان (1997) بأن التربية العملية تهيئ فرصا واقعية ومباشرة للمتدربين لملاحظة ومعرفة التلاميذ نفسيا وسلوكيا وتربويا و تساعد هذه المعرفة المتدربين على تطوير أساليب سلوكية ملائمة للتفاعل مع التلاميذ ولمعالجة حاجاتهم ومشاكلهم فيما بعد، حيث يقوم الطلبة بدمج المبادئ والمفاهيم التربوية والنفسية الصالحة مع الخبرات والمتطلبات الواقعية للتربية الصفية، ثم الاستفادة من ذلك بتطويرهم لأساليب تعليمية شخصية متكاملة تتفق مع قدراتهم وميولهم الفردية وتستجيب في نفس الوقت لمتطلبات بيئاتهم المدرسية المحلية، كذلك فإن لورسين (Laursen, 2007) يرى أن التربية العملية يجب أن توفر للطلبة المعلمين مساحة من الحرية والإبداع في تطوير طرقهم الخاصة في التدريس.

يوضح الرشايدة (2008) أن الطالب المعلم يتدرب على مواجهة المواقف غير المتوقعة في عملية التدريس فنيا وإداريا وعمليا وعلى القيادة التعليمية وعلى تنمية قدرته على المبادرة واتخاذ القرارات، ويُجمل (أبو الهيجا، 2007) بأن التربية العملية تهدف إلى أن يصبح الطالب المعلم قادرا على أن يجيد كل واجبات المعلم الأساسي، ويتفق أيضا في الأهداف السابقة الذكر كل من (الموسوي، 2005) و (دليل جامعة السلطان قابوس، 1997) و (عبد الله، 2004).

ويمكن تحقيق هذه الأهداف من خلال إتاحة الفرصة للطالب المعلم لحضور برامج التهيئة مثل ورش العمل والحلقات الدراسية وغيرها من الأنشطة المختلفة، ومشاهدة بعض الدروس النموذجية وكذلك نماذج من التدريس الفعلي مثل ملاحظة الدروس في مدارس التطبيق أو مشاهدة الأفلام التعليمية، وممارسة التدريس الفعلي عن طريق حلقات التدريس المصغر (Micro teaching)، ومن ثم تقويمه عن طريق إبراز الملاحظات الهادفة والنقد البناء، والتدرب العملي في مدارس التطبيق للممارسة العملية للتدريس تحت إشراف تربوي ومتابعة جادة (كلية الآداب والعلوم أوباري، 2003).

مبادئ التربية العملية ومراحلها

للتربية العملية مبادئ وأسس تقوم عليها من أهمها أنها العمود الفقري في التدريب المهني وإعداد المعلم و تتنبأ بمدى كفاءته في المستقبل وهي عملية مخططة منظمة تستند إلى أصول ويحكمها منهج عند إعدادها أو تنفيذها أو تقويمها وتتم على مراحل لكل منها أهداف خاصة، وفيها تتكامل الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، وهي الجسر الذي يربط بين مؤسستين تعليميتين مهنتين اجتماعيتين بمهمة مشتركة يتعاون في إنجازها أكثر من فرد ويتحمل مسؤولياتها أكثر من طرف، وهي عملية لها متطلباتها الأكاديمية ولها أصولها المهنية و تستند إلى رصيد من الفكر التربوي والمقررات النفسية والتربوية ولها جوانبها الأكاديمية المتخصصة والتربوية والإرشادية (الرشايدة، 2008).

مراحل التربية العملية

تتنوع برامج التربية العملية من حيث تنظيمها ومدتها من بلد إلى آخر، وكما جاء في دليل جامعة السلطان قابوس (1997) أنه يمكن تقسيمها إلى ثلاث مراحل رئيسية لكل منها أهدافها وخطتها التفصيلية وعمليات التقييم الخاصة بها، وتشمل:

أولاً: المرحلة التمهيدية للتربية العملية

وهي الأساس الذي يقوم عليه برنامج التربية العملية وتشمل ثلاث مراحل فرعية هي مرحلة الإعداد والاستعداد والتهيئة، وبيين طوالبه (2009) أن في مرحلة الإعداد يتم مشاهدة الطلبة المعلمين لدروس مسجلة ومناقشتها مع زملائهم ومشرفيهم، ويتم القيام بأنشطة التعليم المصغر التي تتيح للطلاب المعلم تنفيذ بعض المواقف الصفية وإتقان المهارات التعليمية بتدرج، وتقييم ذاته بوساطة التسجيل والحصول على تغذية راجعة من زملائه.

وحسب دليل جامعة السلطان قابوس (1997) أن المرحلة الفرعية الثانية هي مرحلة الاستعداد تتمثل في قيام الجهة المسؤولة بعمل كل التنسيقات والإجراءات الإدارية اللازمة والضرورية لنجاح برنامج التربية العملية قبل تنفيذه بوقت كاف، أما مرحلة التهيئة التي تسبق الانطلاق إلى مدارس التدريب وفيها يتم تعريف الطلبة على مفهوم التربية العملية وأهميتها وفوائدها وأصولها وآدابها ودور كل طرف فيها، وتزويد الطلبة بالبيانات اللازمة عن مدرسة التدريب وعن طواقمها وإرشادات وتوجيهات عامة في مجال التربية العملية، ومراجعة لطرق التدريس والتخطيط وإعداد الدروس، وتذكيرهم بمهامهم في مراحل التنفيذ وواجباتهم الأخرى داخل المدرسة، ويؤكد حمدان (1997) على أن من أهم ما يجب أن يركز عليها الإعداد النظري والإكلينيكي في المرحلة التمهيدية (المحتوى النظري) مثل معلومات عن خصائص المعلم الناجح، وعلاقة المشرف والمتدرب وكيفية بداية التربية العملية بالمدرسة، تطوير الأهداف التربوية العامة والسلوكية واستعمالاتها في التدريس، تخطيط وتطوير الدروس اليومية، تشويق التلاميذ وتحفيزهم للتعلم، وتطوير واستعمال الأسئلة الصفية، وإدارة الفصل والمحافظة على انضباطه

السلوكي، وملاحظة التلاميذ وحفظ سجلاتهم وملفاتهم، واستعمال طرق ووسائل التدريس، وتحضير المواد والوسائل التعليمية، وتقييم التحصيل، وتحضير البيئة الصفية للتعليم، والتقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

ثانياً: مرحلة ممارسة التربية العملية في المدارس

وهي تشمل مرحلتين تدريبيتين أولاًهما مرحلة المشاهدة للمعلمين الأكفيا وهي قبل قيام الطلبة المعلمين بالتدريس الفعلي وتستمر أثناءه وبعده، للتعرف على بعض المهارات التدريسية والأنماط السلوكية المختلفة للتلاميذ والتدريب على التقويم البناء للمواقف التعليمية وللتأثر ببعض السمات الشخصية الايجابية للمعلمين. يلي المشاهدة مرحلة الممارسة الفعلية للتدريس وهي تتدرج من المشاركة الجزئية إلى المشاركة الكلية، والمشاركة الجزئية تتمثل بأداء مهمات تعليمية محددة بصورة مسبقة للطالب المعلم في الموقف التعليمي في زمن محدد من الحصة المدرسية، ويسمى الموسوي (2005) بمرحلة التطبيق الجزئي، يقوم خلالها الطالب المعلم بتحليل المنهج وإعداد الخطط الدراسية والعمل مع مجموعات التلاميذ، والمرحلة الثانية من الممارسة هي مرحلة الإقامة: وفيه يتسلم الطالب المعلم مهام التدريس كاملة، ويكون عادة منفرغاً لعملية التدريس (دليل جامعة السلطان قابوس، 1997).

ثالثاً: مرحلة تقويم التربية العملية

وهي مرحلة هامة وضرورية، ويرى شحاتة (2003) أن التقويم يقوم بدور التشخيص والعلاج والوقاية والتغذية المرتجعة لتوجيه مسار العملية التعليمية، وزيادة فاعليتها، وتطويرها لتحقيق الغايات والأهداف المرجوة منها، وتمثل عمليات قياس أداء التلاميذ والطلاب ركيزة أساسية ومدخلا بالنسبة للتقويم، إذ دون عمليات القياس فإنه لا تتم عمليات التشخيص والعلاج وإصدار الحكم على مستوى الأداء.

وتؤكد شقير (2008) أنه لتحقيق الفوائد المرجوة من التربية العملية بالشكل الصحيح لا بد من متابعتها بصورة علمية موضوعية بحيث تستند عملية المتابعة إلى مفهوم التقويم الحقيقي

حيث تتعدى عملية تقويم الطالب المتدرب من مجرد التقدير الكمي للأداء إلى التقدير النوعي، فالتقويم ليس هدفه إصدار حكم نهائي على الأداء بل إثراء الممارسة الميدانية، ولتحقيق ذلك كله يتطلب توفير أدوات متابعة متعددة كبطاقات الملاحظة لمهارات التدريس المتنوعة، وبطاقات التقويم الذاتي وبطاقات المشاهدة الصفية وبطاقات التقويم من الزملاء وبطاقات التقويم النهائي من قبل المعلم المتعاون أو مدير المدرسة، أي أن يتم التقويم بصورة تكاملية يشارك فيها كل من: المعلم المتخصص في طرائق التدريس بالكلية والمشرف التربوي والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة.

وجاء في أبو شعيرة (2013) بأنه قد أصبح التقويم التقليدي بشتى المجالات وجميع المستويات غير مجدي لأنه لا يؤثر بصورة ايجابية في التعلم والتعليم، فهو يقدم أرقاما لا تقدم معلومات ذات قيمة عن تعليم الطالب ولا يمكن من خلالها تحديد نتائج التعلم التي أتقنها، والتحول الحديث يتمثل في نوعية أهداف التعليم والتعلم أدى إلى تحول التقويم بحيث يكون على شكل تقويم أداءات (Learning out com)، كأسلوب التقويم الواقعي.

أنماط التربية العملية ونماذجها

يبين عبد الله (2004) أن التربية العملية تتم في بعض برامج تربية المعلمين بعد الانتهاء من المقررات النظرية (تتابعي)، بينما توزع في برامج أخرى على سنوات الدراسة (تكاملية) وكل من هذين الاتجاهين له مبرراته، وله نقاط قوة، ونقاط ضعف، وهي تختلف في طول الفترة الزمنية لها وتتراوح بين أسبوعين كما في نيوزيلاندا إلى عام كامل كما في ألمانيا والصين، وتخصص بعض الكليات لها ثلاث ساعات معتمدة بينما تخصص لها كليات أخرى ما لا يقل عن اثنتي عشرة ساعة معتمدة، وما من شك في أن الكلية التربوية التي تعطي التربية العملية وزنا قليلا لا تدرك أهميتها على الوجه الصحيح، ولا تدرك طبيعة مهنة التعليم.

نماذج برامج التربية العملية

إن اختلاف المربين في نظرتهم إلى الإنسان وإلى الطريقة التي يتعلم بها، واختلاف النظريات التربوية المتعلقة بالتعليم والتعلم يفسر تعدد تصميمات أو نماذج برامج التربية العملية

(عبد الله، 2004)، و يبين كل من ماتسون وآخرون (Mattsson & others, 2011) و(حمدان، 1998) بعض هذه النماذج التطبيقية كما يلي: التربية العملية بالتدريب التقليدي المنفرد، التربية العملية بمدرسة التطبيق التجريبية، التربية العملية بمفهوم المعلم المساعد، و التربية العملية بتدريس الفريق و التربية العملية بالتمهن و التدريس معا و التربية العملية بتدريب الكفايات و التربية العملية بالمعلم المتمرن المقيم، و التربية العملية بالتدريب الإكلينيكي في الكلية أو معهد الإعداد، و التربية العملية بالتدريس المصغر كما بينها زيتون (2010) حيث يعد التدريس المصغر واحدا من أبرز الإبداعات التربوية في مجال التدريب على مهارات التدريس، ولقد نشأ في جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية عام (1963)، وذلك كخطوة تسبق تدريب الطلبة المعلمين على التدريس في الفصول الدراسية بالمدارس، من خلال برامج التدريب الميداني أو التربية العملية، وقد نشأت فكرة التدريس المصغر بناء على مسلمة قوامها أن عملية التدريس عملية معقدة ومركبة، لذا كانت فكرة التدريس المصغر لحل اشكالية الرهبة والإرباك من الوقوف لأول مرة أمام التلاميذ، ومؤداها انه يمكن تفنيت عملية (تنفيذ) التدريس إلى عدد من المهارات الفرعية، وأنه يمكن التدريب على كل مهارة منها على حدة من خلال موقف تدريس مصغر (درس مصغر - micro lesson) يتم فيه التقليل من تعقد هذا الموقف عن طريق اختصار زمن هذا الموقف وتقليل عدد الافراد الذين يواجههم الطالب المعلم اثناء عملية التدريس، على أن يتم تسجيل أدائه للمهارة حتى يسهل تزويده بمعلومات (تغذية راجعة feedback) عن هذا الأداء من قبل مشرفه وقرانه، ومن ثم عليه أن يحسن من أدائه للمهارة في ضوء هذه المعلومات من خلال إعادة التدريب على هذه المهارة.

تجارب عالمية في التربية العملية

في ألمانيا يخضع جميع الطلبة المعلمين لنظام تدريب لمدة عامين يؤهل خلالها الطلبة المعلمون بالتدريج، ويتم ذلك تحت إشراف الإدارة التربوية المحلية وإدارة مدرسة متعاونة مؤهلة للتدريب يخضع بعدها الطلبة المعلمون لامتحانات شفوية وكتابية في التربية و مواد التخصص و طرائق تدريسها.

وفي الولايات المتحدة فإن حكومة كل ولاية تشرف على التربية العملية في ولايتها، إلا أنها تتشابه كثيرا في ملامحها وأهدافها وآلياتها، وهي تنفذ في ثلاث مراحل متتابعة: مرحلة المشاهدة (60 ساعة)، مرحلة التطبيق الجزئي (200-250) ساعة، مرحلة التطبيق المكثف-400 (500) ساعة، وتقوم الجامعات بإعداد أدلة للتربية العملية واختيار المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين وآلية المتابعة والتقييم ففي ولاية شيكاغو وكما جاء عن جرجاوي والخطيب (2010) فقد قامت مجموعة من المدارس واتحاد المعلمين وعمداء كليات التربية فيالجامعات المحلية و مؤسسة التفاحة الذهبية للتميز في التعليم بوضع برنامج إعداد المعلمين من أجل شيكاغو، حيث يتم تسجيل المرشحين الذين يتم اختيارهم بعد إجراء مقابلة دقيقة لهم في برامج إعداد المعلمين في إحدى الكليات التربوية بالجامعات المحلية التسع، وبعد إعداد برنامج التربية التطبيقي يبدعون بالعمل التطبيقي لمدة عامين لقاء أجر محدد تحت إشراف أحد الأساتذة المختصين، ويقوم معلمو المستقبل بسد الشواغر في المدارس ويكونوا مسؤولين عن تقدم مستوى معلمي المستقبل، ويحصل معلمو المستقبل بعد إنجازهم لهذا البرنامج على شهادة الماجستير، ويكونوا قد أوفوا بمتطلبات الحصول على الشهادة الخاصة بولاية شيكاغو لممارسة مهنة التعليم.

أما في المملكة الأردنية الهاشمية يتم تنفيذ برنامج التربية العملية بواقع (12) ساعة معتمدة خلال مرحلتين: المرحلة الأولى وتسمى تربية عملية (1) وهي بواقع (3) ساعات معتمدة ويتم تنفيذها ابتداء من السنة الدراسية الثانية للطالب الجامعي، حيث يقضي (6) ساعات عملية في المدارس المتعاونة وساعة واحدة نظرية أسبوعيا في قاعات الجامعة يتم خلالها نقاش المشاهدات والملاحظات المدرسية والصفية والتخصصية التي تم تسجيلها خلال الزيارات الميدانية للمدارس، والمرحلة الثانية وهي تربية عملية (2) بواقع (9) ساعات ويسجلها في فصل التخرج، وتتم بأربعة مراحل الشهر الأول مشاهدات -عامة وصفية ومتخصصة- يليه تطبيق جزئي أما الشهرين الثالث والرابع يتم فيه تطبيق كلي (طوالبية،2009).

وفي المملكة العربية السعودية: يقوم قسم المناهج وطرق التدريس خلال الفصل السابع والثامن بتقديم أربعة برامج للطالب المعلم وهي: برنامج معمل مهارات التدريس، برنامج المشاهدة في المدارس، برنامج التدريس المصغر، برنامج التربية الميدانية(أبو الهيجا، 2007).

أما في ماليزيا يتم إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات تدريب المعلمين التي تقع تحت إشراف قسم إعداد المعلمين في وزارة التربية، أما مدة الدراسة فتختلف في هذه الكليات بحسب نوع البرامج التي تقدمها فتشمل سنة واحدة للخريجين الجامعيين للحصول على الدبلوم العالي (ما بعد التخرج) وستين ونصف يحصل الطالب عند نهايتها على شهادة التدريس، ثلاث سنوات يحصل الطالب عند نهايتها على شهادة التدريس للمتخصصين في التعليم الفني والمهني (الزهراني، 2013).

الأطراف المشتركة في برنامج التربية العملية

ويشارك في برنامج التربية العملية أطراف لها الدور الكبير في إنجاح البرنامج إذا كانت على درجة عالية من الفاعلية والكفاية، وهم كما يأتي:

أولا الطالب المعلم

يعتبر الطالب المعلم أهم عنصر مشارك في العملية التربوية، وذلك لأن إعداد هدف البرنامج، ولأن نجاح برنامج التربية العملية مرهون في المقام الأول بمدى تفاعله مع البيئة المدرسية ومواقف التدريس الفعلي، بما تتضمنه من خبرات ونشاط شامل، ولذلك يتعين على الطالب المعلم أن يتعرف جيدا مناهج المقررات التي سيقوم بتدريسها، يتعرف إمكانات مدرسة التدريب ليستفيد منها في عمله، ويلتزم بقوانين المدرسة ولوائحها النظامية وعرفها، والمشاركة في الأنشطة المدرسية، يعد درسه إعدادا جيدا مع كل ما يلزمه، ويعرضه على المشرف قبل القيام بتدريسه بمدة كافية، ويتقبل النقد الذي يوجه إليه على أنه توجيه يستهدف الوصول به إلى مستوى أفضل، ويطبق الأفكار والآراء والاتجاهات التربوية التي درسها في الجامعة للحصول على أفضل النتائج المدرسية (جامعة السلطان قابوس، 1997).

ويؤكد ريد (Reid, 2011) أن الطالب المعلم في برنامج التربية العملية ليس كالمتررب بأي مجال آخر كالبناء والزراعة وغيره، ومن أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها: أن يكون متحمسا وقادرا على نقل الحماسة، وويدي اهتماما في مادته، ومتعاطفا مع تلاميذه ولديه القدرة

على فهم وتلبية احتياجاتهم ويمتلك حساً جمالياً عالياً وذوقاً رفيعاً، ويقدم المعرفة الدقيقة الصحيحة ويقدر اللغة كأداة فاعلة لنقل الأفكار.

وجاء في دليل التربية العملية لكلية الآداب والعلوم أوباري (2003) أن على الطالب المعلم أن يمتلك مهارات الاتصال والتواصل ويتوفر لديه الاستعداد للتدريس والرغبة الصادقة فيه مع امتلاك الكفايات اللازمة للقيام به، ويتفق في ذلك أيضاً (دليل جامعة أسيوط، 2006).

أما المهارات التي على الطالب المعلم إتقانها فتقسم إلى نوعين:

أولاً: مهارات ينفذها الطالب المعلم خارج الفصل وأهمها: التخطيط للدروس اليومية، وابتكار الوسائل التعليمية، واستعمال الحاسب الآلي، واستعمال سجلات الاختبارات والتقويم، واستعمال السجلات المدرسية، وتنفيذ الأنشطة اللاصفية.

ثانياً: مهارات ينفذها الطالب المعلم داخل الحصة وأهمها: التمهيد للدرس، وتنفيذ الدروس اليومية، واستعمال أو عرض الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية، واستعمال الحاسوب، وضبط الفصل وإدارته، وإجراء التقويم داخل الفصل بكل صورته، وأشكاله، وتنظيم السبورة، والتعزيز، واستعمال اللغة العربية الفصحى خلال الدرس، وعرض الأسئلة وتوزيعها، وتوزيع زمن الحصة على خطواتها، واستخدام الصوت وتعابير الوجه (أبو الهيجا، 2007).

وحيث أن من أهم أهداف برامج إعداد المعلمين بكل من كليات التربية ووزارة التربية والتعليم وإدارات مديريات التربية والتعليم والمدارس تنمية الكفايات للمعلم لذا أصبح من الأهمية والضرورة بمكان الاعتماد على مدخل الكفايات في بناء برامج إعداد المعلم وتدريبه وتقويمه (عزيز، 2008).

ويعرف النجادي كما ورد في الحذيفي (2000) أن الكفايات التدريسية " هي المعلومات والخبرات والمهارات التي ينبغي أن تتوفر لدى المعلم ليصبح قادراً على معالجة النواحي التربوية والعلمية والتطبيقية والعمل على تحقيق التكامل بين هذه الجوانب للوصول إلى الأهداف التعليمية المرجوة".

ومن أهم هذه الكفايات: كفاية تحليل المحتوى، وكفاية التخطيط للتدريس، وكفاية استراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم، وكفاية التقويم، وكفاية إدارة الصف، وكفاية المشاركة المجتمعية، وكفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصال (عزيز، 2009).

ثانياً: مدرسة التدريب

يتوقف نجاح أي برنامج للتربية العملية على تعاون مدرسة التدريب مع الدارسين المعلمين، فكلما كان التعاون واضحاً كلما نجح البرنامج في تحقيق أهدافه، وهذا العبء يقع على مدير مدرسة التدريب الذي يعتبر المشرف المقيم في المدرسة، ويتعاون مع المشرف الأكاديمي في مساعدة الدارس المعلم على النمو المهني السليم، لذا يتحتم عليه إعداد معلمي المدرسة وإعطائهم فكرة عن الأهداف المنشودة من وراء التربية العملية، وكيفية مساعدة الدارسين المعلمين في حل المشكلات التي تواجههم، وإمدادهم بما يلزم، وتشجيعهم على بذل المزيد ولتحقيق ذلك لا بد من اختيار مدرسة التدريب على أساس تربوي، لا على أساس قربها أو بعدها من إقامة الدارس، بل يجب دراسة كافة التسهيلات الممكنة في المدارس وكفاءة المعلمين، والعلاقات الإنسانية الطيبة في المدرسة لتحقيق الهدف من التربية العملية (حماد، 2005).

ويبين طوالبه (2009) أنه لكي يحقق برنامج التربية العملية أهدافه داخل مدرسة التدريب، لا بد أن يقوم مدير المدرسة المتعاونة بمهام منها: الترحيب بالطلبة وتعريفهم بالأنظمة والقوانين والتعليمات المدرسية و بالكادر الإداري والفني والتدريسي وتحفيزهم على بذل الجهد في ممارسة المهنة، وتوفير مكان مناسب لاجتماعهم مع المعلم المتعاون والمشرف الجامعي، وإتاحة المجال لاستخدام مصادر التعلم ووسائله، وعقد جلسات معهم لمناقشة سير التدريب وحثهم على المشاركة في الاجتماعات وفي الفعاليات المدرسية واستثمار أوقات التدريب بما هو نافع.

أما المعلم المتعاون فهو معلم في المدرسة المتعاونة يشرف على طالب معلم أو أكثر، ويقدم له العون والمساعدة، ويرافقه في تدريسه، ويبيدي توجيهات تربوية مناسبة تتعلق بما يقوم به من أعمال في المدرسة، ويقوم أداءه (الشاعر، 2010).

وبضيف حمدان(1997) بأنه عند اختيار المدربين يجب أن نهتم بتحصيلهم الدراسي والذي يفضل في المقام الأول أن يكون المدرب حاصلًا على شهادة الماجستير أو دبلوم التربية والتخصص في نفس المجال، وإذا لم يتوفر هذا الشرط يمكن أن يكون المعلم المدرب حاصلًا على البكالوريوس أو أن يكون مؤهلًا، وهذه جميعها جوانب من الصعب الوصول إليها لدى جميع المدربين، لذا من الضروري جدًا أن يكون المعلم المدرب له خبرة ثلاث سنوات تعليمية ميدانية، في مجال تخصصه، وأن يكون ذا كفاية وظيفية واضحة ومميزة في مجال تخصصه وممارسته لعمله، بالإضافة لكونه ماهرًا في تكوين العلاقات الاجتماعية والإنسانية التي تلعب دورًا هامًا في عملية التدريب والتطبيق العملية للتربية والتعليم، والتي تتطلب وجود ميول إيجابية نحو التربية، بشكل عام والتربية العملية والمتدربين بشكل خاص، ولديه الرغبة القوية في العمل معهم في إرشادهم وتوجيههم، كما يجب أن يكون مستقرًا نفسيًا، ومرنًا في أسلوبه وشخصيته ولا يعاني من مشاكل ومسؤوليات اجتماعية غير عادية، وأهم من كل ما ذكر أن يكون لديه معرفة وخبرة في التوجيه والإشراف، ويتفق في ما تقدم (دليل جامعة أسيوط، 2006) وما جاء في (كلية الآداب والعلوم - أوباري، 2003)

وتبين شقير (2008) أن للمعلم المتعاون دور كبير في مساعدة الطالب المتدرب في مواجهة المشكلات التي يتعرض لها ومن أبرزها ما أطلق عليه في الكتابات التربوية بصدمة الواقع أو صدمة الحقيقة The Reality Shock، وذلك في مناقشته بالمشكلات التي تعترضه أثناء الشرح وتقديم التغذية الراجعة له بعد كل عملية شرح، ويلفت انتباه المتدرب إلى مهامه ومسؤولياته التي يجب عليه التقيد بها أو تنفيذها أثناء فترة التدريب ويساعده بالتعرف إلى المناهج وأساليب التدريس الخاصة للمادة التي ينوي تدريسها ويعرفه على أسس التخطيط الجيد ويدربه على وضع الخطط التعليمية، إعطائه الفرصة للتخطيط والتنفيذ مما يساعده على اكتساب مهارتي التعلم والتقويم الذاتي، فالشراكة بين الكلية والمدرسة واستخدام التقنيات الحديثة في التعلم في برامج إعداد المعلمين يساهم في إعداد المعلمين كما يجب، وبالتالي إصلاح التعليم.

ويذكر عبد الله (2004) أن غالبية المعلمين المتعاونين غير مدربين التدريب الكافي للقيام بالعمل المطلوب وليس هناك حوافز مادية لهم ولم توضع بعد إجراءات وآليات للتعاون بين

المعلم المتعاون والمشرف الجامعي، لذلك فإن تاسكن (taskin,2006) يؤكد على أن هناك حاجة ملحة لزيادة تعزيز الشراكة والتعاون القائم بين مدرسة التدريب والمؤسسة التعليمية المسؤولة عن الطلبة المعلمين في تحقيق أهداف برنامج التدريب، ويتفق في ذلك شقير (2008) ومشرفي التربية العملية ومديري ومعلمي مدارس التدريب ملحق (1) (2).

ثالثاً: المشرف الجامعي

وهو عضو هيئة تدريس مؤهل من كلية الإعداد يقوم بتوجيه الطلبة المتدربين وتطوير مهاراتهم التدريسية خلال الفترة المحددة للتربية العملية وهو ثلاثة أنواع:

- مشرف متخصص وهو في الغالب عضو هيئة تدريس أكاديمي ببعض الخبرة أو الإعداد الجزئي في مجال التربية والإشراف بوجه عام يتولى توجيه الطلبة الذين ينتمون لتخصصه والإشراف عليهم أثناء تطبيقاتهم العملية.
- مشرف عام: وهو عادة تربوي مؤهل في إعداد المعلمين والإشراف عليهم بالتغاضي عن تخصصاتهم.
- مشرف تربوي شبه متخصص: وهو الأجدى نفعاً والأغنى عطاء لخبرات التربية العملية وتدريب الطلبة المتدربين، يحمل هذا المشرف الشامل درجة البكالوريوس/الليسانس أو الماجستير في تخصص أكاديمي محدد ثم درجة الماجستير / الدكتوراه في التربية وخاصة ما يتصل منها بإعداد المعلمين والإشراف (حمدان، 1997).

ويتفق في ذلك حماد (2005) ويضيف أن صفات المشرف على التربية العملية تتحدد في توفر عدد من الأمور التي يجب أن يتصف بها وهي: أن يكون متخصصاً في المادة الدراسية التي يشرف عليها، وأن يكون تربوياً ليتفهم أبعاد العملية التعليمية والإلمام باتجاهات التدريب، وأن يكون موضوعياً واسع الأفق وثيق الصلة بالمتدربين لا يشعرهم بالإحباط.

ويبين دليل التربية العملية في جامعة السلطان قابوس (1997) أن لمشرف التربية العملية أهمية خاصة كطرف من الأطراف المشاركة في برنامج التربية العملية وله دور مهم

قبل ممارسة الطلبة المعلمين التدريس وأثناء ممارستهم له وبعده، ويتحدد هذا الدور في مناقشة الطلبة المعلمين بمفهوم التربية العملية وأهميتها وأهدافها، توفير الكتب الدراسية وأدلة المعلم، وتوضيح الخطط الدراسية اليومية الفصلية، وتدريب على مهارات التدريس لتنميتها من خلال التدريس المصغر، تقديم درسا متميزا للطلبة داخل معمل التدريس المصغر بالقسم بعد مناقشتهم في خطة تحضير الدرس قبل تنفيذه من حيث أساليب تحقيق الأهداف وطرق التدريس المناسبة، والتأكيد عليهم بأهمية الالتزام بأنظمة مدارس التدريب والتحلي بأخلاق المربي الفاضل القدوة.

بالإضافة إلى أن من واجبات المشرف الجامعي في المدرسة المتعاونة إرشاد المدير والمعلم المتعاون إلى ما هو مطلوب منهم من خلال لقاءات استهلاكية وتوجيهية وتقويمية يجمع فيها الأطراف المشتركة بالبرنامج، والقيام بمتابعة أمور الطالب المعلم في المدرسة المتعاونة وحل مشاكله، وتدريبه على اكتساب المهارات والكفايات التدريسية، والقيام بزيارته زيارات توجيهية وتقويمية والعمل على تقويمه على ضوء النظرة الحديثة للتربية والتعليم (جامعة القدس المفتوحة، (2012) جامعة أسيوط، (2006).

من المتفق عليه بأن توفر الفاعلية والكفاءة في الأطراف القائمة على أي برنامج أو أي عملية، له الأثر الكبير في إنجاحه وتحقيق أهدافه، ويرى كردى (2010) أن الفعالية ترتبط بالقيادة، وترتبط الكفاءة بالإدارة، والفعالية تتحقق عندما يكون هناك رؤيا واضحة وأهداف محددة واستراتيجيات ومبادئ وقيم وتنمية وتطوير وغير ذلك من سمات القيادة وتتحقق الكفاءة عندما يكون هناك تخطيط وتنظيم وإدارة للوقت ورقابة ومتابعة لذلك فان الفعالية والكفاءة هي: أداء الأعمال المحققة للأهداف بطريقة صحيحة(بأفضل الطرق)، وهما من أهم أسس النجاح.

رابعاً: المحتوى النظري

المحتوى النظري هو المحتوى الذي يدرسه الطالب المعلم اثناء تسجيله لبرنامج التربية العملية وهو عبارة عن الدراسة النظرية للتربية العملية وقد يتم بمساق منفصل (3) ساعات معتمدة كما في الكلية الجامعية للعلوم التربوية-رام الله، وفي الجامعة الأردنية، أو يخصص له

عدد من المحاضرات من ضمن (3) ساعات معتمدة قبيل التطبيق الفعلي بالمدارس، ويوضح طوالبه، (2009) ان المحتوى النظري يهدف إلى المساعدة في إعداد الطالب بما يؤهله لممارسة الجانب العملي من حيث التعرف إلى الكفايات التعليمية الواجب امتلاكها من قبل المعلم المتميز كالتهيئة للتدريس، وتحليل المحتوى، والتقييم وإعداد الاختبارات، والتعريف بالصعوبات التعليمية التي تعترض الطالب المعلم في الغرفة الصفية / المدرسة سواء مع التلاميذ أو المنهاج أو الكتاب المدرسي، وكيفية التعامل مع تلك الصعوبات، وتنمية مهارات الاتصال والتواصل، والتقد الذاتي وتقبل آراء الآخرين يتضمن تحليل ونقد بعض المشاهدات التعليمية سواء كانت ميدانية حية أو مسجلة أو مخطط لها كالتعليم المصغر.

ويتضمن المحتوى النظري أيضا كما ورد عن حماد، (2005) وصفا لمرحلة المشاهدة والمشاركة والممارسة وأدوات التقييم الذاتي، أو التقييم من قبل المسؤولين عن هذه العملية، ويستكمل حماد بأن احتواء مقرر التربية العملية لموضوعات تلبي حاجات الدارس المعلم وتجب عن تساؤلات ملحة تشغله أثناء التدريب، هي ما يجب بأن يحتويها مقرر التربية العملية لا أن يكون تكراراً لمقررات أخرى، حيث إن الملاحظ على الدارسين المعلمين افتقارهم للرؤية الواضحة لماهية الجوانب، والأبعاد الشخصية، والفنية، والمهنية، والأكاديمية، التي تحتم على كل منهم امتلاكها، والتمكن منها والسيطرة عليها إذا كان له أن يكون معلماً ناجحاً.

وللمحتوى النظري أهمية بالغة، فكما جاء في دراسة سانجر و اسجوثراب (Sanger & sguthorpe, 2011) إن للمحتوى النظري دور في تشكيل الأفكار والمعتقدات عن تدريس العلوم وأخلاقياته.

ومن مراجعة المحتوى النظري للتربية العملية لطلبة تعليم العلوم في الكليات قيد الدراسة وجدت أنه يحتوي على معلومات قيمة قد تلبي جزءاً من حاجة الطلبة المعلمين والتي تساعدهم في ممارسة التعليم بالمدارس إلا أنه يحتوي أيضا على معلومات تتدرج في مقررات أخرى وتتكرر أو معلومات نظرية لا ضرورة لها في هذا المقام، وهو محتوى عام وليس موجهاً لتخصص معين كالعلوم مثلا.

خطط التربية العملية

للطلبة المعلمين - برنامج تعليم العلوم - في مؤسسات التعليم العالي قيد الدراسة.

لقد بلغ عدد مؤسسات التعليم العالي في فلسطين في تموز/ يوليو (2012)، (15) جامعة و(15) كلية جامعية و (22) كلية مجتمع أي ما مجموعه (52) مؤسسة تعليمية. وبلغ عدد مؤسسات التعليم العالي التي تضم كليات تربوية - برامج تعليم العلوم - سبع جامعات وكليتين جامعتين (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2012).

وقد تم مؤخرا اقتصار مستوى بكالوريوس تعليم العلوم في الكلية الجامعية للعلوم التربوية - رام الله أونروا الى كلية واحدة ذكورا وإناثا.

وتسليما بأن التربية العملية هي عصب الإعداد التربوي المهني وتندرج منطقيا تحت مجال الإعداد المهني فلا بد من أن نصف موقع التربية العملية من برامج الإعداد (شقيير والظفر، 2009).

تم عقد مقارنة بين الخطط الدراسية- تعليم العلوم - في المؤسسات التعليمية قيد الدراسة، ملحق (6)(1)، ولمزيد من التفصيل لخطه برنامج التربية العملية في الكلية الجامعية للعلوم التربوية فإن الباحثة وضحت آلية تنفيذ الخطة في ملحق (5) حسب ما ورد في مسودة دليل المعلم المتعاون لهذه الكلية الجامعية.

مقياس التقدير في التربية العملية

للطالب المعلم - تعليم العلوم - في الجامعات قيد الدراسة

يبين حماد (2005) أنه من الملاحظ أثناء الإشراف على التربية العملية في مدارس الوطن، أن الدارسين في التدريب، يفتقدون إلى الرؤية الواضحة لماهية الجوانب، والأبعاد الشخصية، والفنية، والمهنية، والأكاديمية، التي يتحتم على كل منهم امتلاكها والتمكن منها، إذا كان له أن يكون معلماً ناجحاً كفوءاً، وبالتالي يتخذ كل منهم لنفسه منحى خاص به يتقدم عبر مراحل

تدريبه العملي وفق المحاولة والخطأ، دون تفكير، أو تخطيط مسبق، فيما ينبغي له أن يكون عليه من حيث مهارات التدريب، ومتطلبات القيام به، والنجاح فيه، كما أن القائمين على أمر التقييم أثناء التدريب العملي يفتقدون الاتفاق فيما بينهم بخصوص الجوانب والأبعاد التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند تقييم الدارس المعلم، مما يترتب عليه تباين محكات التقييم، وتباين الأحكام والتقديرات التي يحصل عليها الدارس المعلم، كما يتفق مع حماد في هذه الجوانب(شمو، 2001).

الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة لاحظت الباحثة عدم وجود دراسة متكاملة من الدراسات السابقة تناولت جميع متغيرات الدراسة الحالية، وبعد حصول الباحثة على دراسات سابقة في ظروف البحث، قامت بتصنيف الدراسات إلى عدة محاور مرتبة في كل محور تنازلياً بدءاً بالأحدث وانتهاء بالأقدم، مع التنويه إلى وجود تداخلات في مجالات بعض الدراسات، وقد ضم المحور الأول دراسات استهدفت تقويم برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم، فيما ضم المحور الثاني دراسات استهدفت التحديات (المشكلات) التي واجهت الطلبة المعلمين أثناء تطبيق برنامج التربية العملية، أما المحور الثالث فقد ضم دراسات استهدفت واقع وفاعلية الإشراف على برنامج التربية العملية: والمحور الرابع شمل دراسات تناولت ما يتعلق بالمدرسة المتعاونة (إدارتها ومعلميها المتعاونين)، والمحور الخامس تناول دراسات تتعلق بمواد إعداد المعلمين بشكل عام والمحتوى النظري للتربية العملية

دراسات تناولت تقويم واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي

لقد قام اهت و ايبان (Ahmet & , 2009Aypan) بدراسة بعنوان "المعلمون ما قبل الخدمة يقيمون برنامج تدريبهم"، وهدفت إلى تقييم برنامج التدريب الميداني للطلبة المعلمين استناداً إلى ردود الخريجين، وتشكلت عينة الدراسة من (228) معلماً ومعلمة الذين تخرجوا من كلية التربية في إقليم مرمرة وهم حالياً ممارسون للتدريس في المدارس الابتدائية والثانوية في جميع أنحاء تركيا، استخدمت في الدراسة أداة (استبانة)، وشملت المتغيرات المستقلة التالية:

النوع، الخبرة، مستوى التدريس، موقع الدراسة، الوضع الاقتصادي والاجتماعي للمدرسة، وحياسة درجة الماجستير، تم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الاحصائي spss، قد أشارت النتائج إلى أن التدريب الذي تلقته العينة كان جيدا نسبيا في دعم أنماط التعلم المختلفة، وأن برنامج التدريب لازم تعليم التدريس بالتعلم بالكفايات، و قد أحدث تطور مهني لديهم، لكن إعدادهم كان منخفضا للغاية في مجال الإبداع في المخرجات والانتاجات الصفية، ومن نتائج الدراسة أيضا وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الممارسة الفعلية في التربية العملية والمساقات التربوية النظرية التي يدرسها الطالب المعلم، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الجانب النظري للتربية العملية والجانب العملي التطبيقي لها.

وهدفت دراسة (شاهين، 2007) التي هدفت أيضا إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وقد سعت الدراسة إلى الوقوف على وجهات نظر الطلبة في محاور متعددة، شملت: أهداف البرنامج وخطواته، وأدوار إدارة المدرسة، وأدوار المعلم المتعاون، وتكونت عينة عشوائية طبقية بلغت (389) من الطلبة المعلمين، والبالغ (1557) طالبا، أي بنسبة وقدرها (25%) وللحصول على وجهات نظر الطلبة المعلمين استخدمت استبانته مكونة من (63) فقرة، وبعد إجراء عملية التحليل الاحصائي باستخدام برنامج spss، تم التوصل إلى النتائج الأساسية الآتية: كانت تقديرات الطلبة المعلمين على استبانة تقويم البرنامج في مستوى التقدير العالي، مع وجود بعض نقاط الضعف التي توزعت على محاور الاستبانة الأربعة، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات الطلبة المعلمين على برنامج التربية العملية، تعزى لمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقديرات الطلبة المعلمين على برنامج التربية العملية وفقا لمتغيرات التخصص واختيار المدرسة، أوصى الباحث شاهين، ضرورة توفير دليل خاص بالتربية العملية لكل من: المشرف، والطالب، ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون، مع التأكيد على ضرورة تكامل أدوار جميع أصحاب العلاقة بالبرنامج وفق معايير محددة ومضبوطة من قبل جميع الأطراف.

وقد قام تاسكن (Taskin,2006) بدراسة إدراك الطلبة المعلمين وتصوراتهم عن برنامج التدريب من خلال التجربة التي يخوضونها في مدارس التدريب في تركيا وقد تم الحصول على البيانات بإجراء مقابلات مع الطلبة المعلمين في جامعة مارت كاناكالي- تركيا، وبعد الإجراءات الإحصائية وتحليل البيانات وجد الباحث أنه بالرغم من أن البرنامج يركز على التدريب العملي الفعال إلا أن الطلبة في بعض الظروف يجدون أن فرصهم في الحصول على الخبرات التعليمية الحقيقية تكاد تكون معدومة. وتشير الدراسة إلى أن هناك حاجة لزيادة تعزيز الشراكة والتعاون القائم بين مدرسة التدريب والمؤسسة التعليمية المسؤولة عن الطلبة المعلمين في تحقيق أهداف برنامج التدريب.

وقد جاء في دراسة بيجنى ومارتنز (Begeny & Martains, 2006) بعنوان: فعالية برنامج التربية العملية في تدريب الطلبة المعلمين عمليا على الممارسات السلوكية التعليمية الصحيحة، أنه وعلى الرغم من أن العديد من الممارسات السلوكية التعليمية لها أثر في تحصيل التلاميذ إلا أنه من غير المعروف إلى أي مدى يحصل الطلبة المعلمون على تدريبات مناسبة وكافية على هذه الأساليب، بلغت عينة هذه الدراسة (110) من الطلبة المعلمين من حملة الماجستير والطلبة الملتحقين بدورات دراسية وتدريبية تطبيقية على من هذه الممارسات السلوكية التعليمية ومبادئ التعليم مثل (إثارة الدافعية، الرسوم البيانية، التعزيز)، والعينة أخذت من (6) جامعات في ولاية شمال كارولينا، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة تلقوا القليل جدا من التدريب في ممارسات التعليم السلوكية وحصلوا على أقل قدر من التدريب في الاستراتيجيات الأكاديمية و تقييم البرامج التعليمية (مثل التعليم المباشر النشط وتقييم المناهج).

وفي دراسة سمث وليفار (Ari, Smith & Lev, 2005) التي تناولت مكانة وأهمية التجربة العملية لبرنامج التدريب العملي على الطلبة المعلمين، بلغت عينة البحث (480) طالبا من الطلبة المعلمين من مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل، أداة الدراسة استبيان مكون من (68) فقرة، تضمنت تقييمهم للمكونات المختلفة لبرنامج التربية العملية فيما يتعلق بإعدادهم للتدريس، وأظهرت النتائج الرئيسية أن الأغلبية الكبرى للطلبة المعلمين قَيّموا برنامج التدريب العملي بدرجة عالية، وأظهرت أيضا أهمية وضرورة الجوانب النظرية لإعدادهم.

وقام حماد (2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة، لتحقيق الهدف تم إعداد استبانته وزعت على عينة مكونة من (134) دارس و دراسة مسجلين في مساق التربية العملية للفصل الدراسي الأول 2002-2003 ، وقد أظهرت النتائج أن المتوسط العام للدراسة (3.7) بتقدير مرتفع حيث أن محور المشرف الأكاديمي احتل المرتبة الأولى في استجابات المفحوصين، بينما احتل المحور المتعلق بمدرسة التدريب المرتبة السابعة، وجاء بالمرتبة الثانية محور فاعلية محتوى مساق التربية العملية بتقدير مرتفع، وقد ظهرت إيجابيات في فاعليته، في كونه يقدم مهارات علمية مفيدة ومنظم بشكل منطقي، وذات صلة بالممارسات التربوية والنفسية بالإضافة إلى كونه يثري معلومات الدارس المعلم. ومع وجود الإيجابيات فلا بد من ذكر السلبيات، حيث إن محتوى مقرر التربية العملية يندرج في مقررات أخرى، وهو إهدار لمعلومات الدارس المعلم، وتكرار لا لزوم له، حيث إن افتقاد الدارس المعلم للرؤية الواضحة لماهية الجوانب، والأبعاد الشخصية، والفنية، والمهنية، والأكاديمية التي تحتم على كل دارس معلم امتلاكها، والتمكن منها، والسيطرة عليها فهي غير موجودة أثناء فترة التربية العملية، مما يستدعي إعادة النظر في محتوى مساق التربية العملية ليلائم طبيعة الأدوار التي يجب أن يقوم بها الدارس المعلم، أثناء فترة التدريب.

وتناول الشرقي (2003) في دراسة هدفت تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في المرحلة الابتدائية لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي التربية الميدانية (تخصص طرق تدريس علوم) وعددهم 34 مشرفاً و جميع طلاب التربية الميدانية (تخصص علوم) والذين يطبقون في المدارس في كليات المعلمين السبع عشرة في السعودية والبالغ عددهم (161) طالباً، وقد تم جمع البيانات لهذه الدراسة باستخدام استبانة مكونة من (76) فقرة، وباستخدام برنامج الإحصاء (SPSS) أظهرت نتائج الدراسة بالنسبة للمحور المتعلق بفعالية التربية الميدانية أشارت أن التربية الميدانية في كليات المعلمين تقدم بصورة جيدة، لكن هناك فقرات أشارت بنسب عالية نسبياً بعدم الموافقة التامة أو عدم الموافقة إلى أن هناك ضعفاً لدى الطلاب في كيفية بناء الاختبارات وتحليلها ومهارات التجريب العملي ومهارات التشریح، وتعزى هذه النتيجة إلى عدم تنمية هذه المهارات في مقررات طرق التدريس الخاصة

من وجهة نظر الباحث نظراً لقلّة الساعات المقدّمة لهذا المقرر إضافة إلى عدم وجود معامل تدريس مصغرة تقوم بتنمية هذه المهارات للطلاب.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين آراء كل من المشرفين والطلاب وتعزى هذه النتيجة إلى اقتناع المشرفين والطلاب حول فاعلية التربية الميدانية مما يشير إلى أنها تقدم بصورة مرضية ولها أثر فعال في إثراء المعلومات للطلاب وقدرتها على تأهيل المعلمين مستقبلاً.

وكانت توصيات الدراسة منها، تزويد الكليات بالمعامل الحديثة لتنمية المهارات العلمية الضرورية لدى الطلاب وتوظيفها أثناء التدريس، وأن يؤكد في برنامج التربية الميدانية على تنمية مهارات التجريب العملي ومهارات التشريح وكيفية بناء الاختبارات وتحليلها.

وهدفت دراسة شمو (2001) إلى تقييم برنامج التربية العملية لطالبات كلية التربية فرع جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة من وجهة نظر بعض مديرات مدارس التطبيق المتوسطة، كما هدفت إلى تقديم بعض المقترحات والتوصيات، تم تصميم استبانة تقصت في مقدمتها خبرات أفراد العينة في مجال التعليم عامة وإدارة المدرسة، والمشاركة في برنامج التربية العملية الخاص بطالبات هذه الكلية، وقد حوت الاستبانة 42 عبارة تمثل أربعة محاور تدور حول وجهات نظر المديرات نحو: الطالبة المتدربة، ومدرسة التطبيق، والموجهات، ومشرفات الجامعة.

بلغت عينة الدراسة 351 مديرة تمثل جميع مديرات مدارس التطبيق التي تم تنفيذ برنامج التربية العملية فيها في الفصل الدراسي الثاني للعام 1999. كشفت النتائج عن تقارب وجهات نظر المديرات بالرغم من تفاوت خبراتهن، وقد كانت الآراء إيجابية حول المتدربات بصفة عامة خاصة في استخدام الوسائل التعليمية، وكفاية الإعداد الأكاديمي للطالبات، ومساهمة مدارس التطبيق في توفير المناخ المناسب للمتدربات في حدود إمكانياتها، واهتمام المعلمات المتعاونات بتقديم المساعدة للمتدربات، والتزام الموجهات بدقة بالإشراف الجيد والمتابعة الدورية، لكنها

كانت سلبية نحو عدم تفرغ المتدربات للتدريب وضعف في ضبط الصف، وأشارت النتائج أيضا إلى الاستفادة من المتدربات لسد العجز الناجم عن إجازات المعلمات الأساسيات وتخفيض ضغط العمل بتغطية حصص الإنتظار والإشغال وعدم وجود أداة أو أسلوب شامل ومستمر وظاهر لتقويم البرنامج، وبكفاية الموجهات في الإشراف على المتدربات، وبأهمية زيارة مشرفات الجامعة للمدارس، بينما كانت الآراء متعارضة في كفاية إشراف مشرفات الجامعة، ومشاركة المتدربات في تحضير وتصحيح الاختبارات.

أما دراسة شخشير و أبو دقة (1998) فقد هدفت إلى تقييم برنامج التربية العملية في الجامعات والكليات الفلسطينية من أجل تشخيص مشكلات التربية العملية ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة، وتكونت عينة الدراسة من (548) طالبا وطالبة مسجلين في التربية العملية في العام الدراسي (1997-1998) في كليات التربية والجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وغزة، واتبع المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة ذات أبعاد ستة لقياس جوانب مختلفة مرتبطة بأسئلة الدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك أموراً ايجابية في التربية العملية في الجامعات والكليات المختلفة تتعلق بأداء الطالب المعلم وكانت هناك بعض النقاط السلبية مثل طبيعة بعض المساقات التربوية المدروسة لكونها نظرية غير قابلة للتطبيق، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية/الجامعة لصالح الجامعة الإسلامية.

وهدفت دراسة قام بها زيتون وعبيدات (1984) إلى تحليل وتقييم برنامج التربية العملية في كلية التربية بالجامعة الأردنية، من خلال استقصاء أمرين أولهما: استقصاء وجهة نظر العناصر الرئيسية المشاركة (الطلبة المعلمين) في التربية العملية والتعرف على مشكلاتهم مع التربية العملية وانطباعاتهم عنها من حيث التدريب، و المشاركة، والمشاهدة، والإشراف والتنظيم، أما الثاني: تحديد العلاقة الارتباطية بين متغير الممارسة الفعلية في التربية العملية مع عدة متغيرات منها: المعدل التراكمي في الجامعة، والجانب النظري للتربية العملية، ومتوسط درجة الفائدة من دراسة مساق التربية العملية، وقد تكونت عينة الدراسة من (85) طالبا وطالبة

موزعين في مجموعتين: المجموعة الأولى وتضم (41) فردا من خريجي برنامج التربية العملية، والمجموعة الثانية تضم (17) فردا منخرطون في برنامج التربية العملية. وكانت أداة الدراسة (استبيان) مكونة من (40) فقرة مدرجة تدريجا خماسيا وفق مقياس ليكرت، اشارت نتائج الدراسة إلى أن (78.2%) من أفراد عينة الدراسة أن التربية العملية ساعدتهم في برمجة المخطط العام للتدريس من حيث: تحديد الأهداف و اختيار محتوى النشاطات التعليمية المناسبة، واختيار الوسيلة التعليمية المناسبة، والتفوييم المناسب للأهداف وأن التربية العملية أثرت تأثيرا إيجابيا على موقفهم من مهنة التعليم كونها زادت من حبهم وميلهم إلى مهنة التعليم وجعلت التعليم مشوقا، وكان من اقتراحات الطلبة المعلمين كما جاء في استجاباتهم للسؤال السابع الجمع بين المواضيع النظرية والتطبيق العملي في مساق التربية العملية واحتساب (6) ساعات معتمدة بواقع فصلين وأن يتم الجمع بين مشاهدة الحصص المصورة والتطبيق الجزئي والكلي وأن يتم التدريب بإشراف مدرس مساق التربية العملية ومعلم المادة في المدرسة، أن يُكثّر مدرس المساق من زيارته للمدرسة المتعاونة أثناء التطبيق وتكون الزيارات مفاجئة، وعبر الطلبة المعلمون عن حرجهم عند توجيه الانتقاد لهم بالغرفة الصفية أمام التلاميذ أو الزملاء.

ثانيا: دراسات استهدفت المشكلات التي واجهت الطلبة المعلمين أثناء تطبيق برنامج التربية العملية

قام جروان وعلوة (2009) بإجراء دراسة تناولت المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون ضمن التخصصات التربوية في كلية الحُصن الجامعية أثناء فترة التربية العملية، أجريت الدراسة على جميع أفراد المجتمع، ولتحقق هدف الدراسة طور الباحثان استبانة تكونت من (64) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي تنظيم برنامج التربية لعملية، وعملية الإشراف، وإدارة المدرسة والمعلم لمتعاون، توصلت الدراسة الى النتائج التالية: إن مجالي عملية الإشراف وإدارة المدرسة المتعاونة احتلا المرتبة الثانية والثالثة كأكثر مجالات يعاني منها الطلبة المعلمين، ورأى الطلبة المعلمين أن هناك (34) من (64) فقرت مثل مشكلة تقلل من فاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه، حيث حصلت الفقرات التالية على أعلى تقادير لتمثيلها مشكلات عدم

احتواء البرنامج على لقاءات دورية بن الطلبة المعلمين والمشرفين لتبادل الخبرات، والمدة الزمنية المخصصة لبرنامج التربية العملية غير كاف، عدم توافر الكتب والأدلة والوسائل والتقنيات بشكل كاف، عدد زيارات المشرف خلال تنفيذ البرنامج غير كاف، لم يستند المشرف في تقويمه للطلبة المعلمين إلى معايير موضوعية، ومن نتائج الدراسة عدو وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في حكمهم على مدى وجود مشكلات أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية تحول دون تحقيق البرنامج لأهدافه تعزى لمتغير الجنس وونوع القبول ومستوى مرحلة التدريب على كافة مجالات الأداة مجتمعة، في حين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ضمن مجال عملية الإشراف التربوي ومجال إدارة المدرسة المتعاونة، ومن توصياتها ضرورة زيادة عدد زيارات المشرف وإجراء دراسات مسحية للمدارس المتعاونة لاختيار الأنسب.

وهدفت دراسة الخريشا وآخرين (2010) للتعرف الصعوبات التي يواجهها طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الأسراء الخاصة وكانت عينة الدراسة طبقية عشوائية من (133) طالبا وطالبة يدرسون في الفصل التدريسي الأول (2007-2008)، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة اشتملت على (26) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: المدرسة المتعاونة، وبرنامج التربية العملية، والطالب المعلم، والمعلم المتعاون، والمشرف الأكاديمي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات صعوبات التربية العملية تعزى لنوع الجامعة ولصالح جامعة الاسراء الخاصة، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات صعوبات التربية العملية تعزى الى الجنس والتخصص.

أما دراسة الطراونة والهويميل (2009) فقد هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه الطالب المعلم في فترة التطبيق الميداني لتخصص معلم الصف في جامعة مؤتة، والمتعلقة بالمشرف الجامعي، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة وإجراءات التربية العملية، واقتراح حلول لها، تكونت عينة الدراسة من (134) طالبا وطالبة تم توجيه سؤال مفتوح إليهم: ما هي المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء فترة التطبيق والمتعلقة بجوانب الدراسة الأربعة، وقد

أظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز المشكلات المتعلقة بالمشرف الجامعي تساهل المشرف الجامعي في تقييم الطلبة أو تشدده وإهماله الجوانب النفسية للطلاب المعلم، وعدم متابعة المشرف الجامعي لتخطيط الطالب المعلم قبل تنفيذ الحصة وتأجيل تقديم التغذية الراجعة، والحكم على مستوى الطالب من حصة واحدة أو اثنتين، ومن المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون تأخره أو حتى تغييره دون تنسيق مسبق مع المتدرب وعدم متابعة أداء الطلبة المعلمين أو الاطلاع على دفاتر تحضيرهم، أما المشكلات المتعلقة بمدير المدرسة المتعانة وعدم متابعة حضور وغياب الطلبة المعلمين أو عقد لقاءات أسبوعية معهم، تشدد أو تساهل المدير، وعدم قيام المدير بتوفير الوسائل التعليمية التي يحتاجها الطلبة المعلمين في تحضيرهم وتنفيذهم للحصص المدرسية، وعدم تخصيص غرفة أو مكاتب ولوازم للطلبة المعلمين أثناء فترة تدريبهم، وبالنسبة للمشكلات المتعلقة بإجراءات التربية العملية فقد أظهرت الدراسة عدم وجود دليل في متناول أيدي الطلبة، وعدم الاقتناع بأسلوب التقويم المتبع للطلاب المعلم وأدواته، وأن عدد زيارات المشرف الصفية مرتبطة بعدد الطلبة الذين يشرف عليهم، وعدم تفرغ الطالب للتطبيق العملي.

هدفت دراسة (ملص والعبد اللات، 2009) إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة برنامج التربية العملية في مدارس مديرية تربية عمان الأولى، وتشمل هذه الصعوبات المتعلقة بكليات التربية، والمشرف الجامعي، وإدارة المدرسة المتعانة، والمعلم المتعاون، وتكونت العينة من جميع الطلبة المسجلين في برنامج التربية العملية للعام الدراسي (2008/2007)، والذين تدربوا في مدارس عمان الأولى وعددهم (85) طالبا وطالبة من مختلف التخصصات، وقد تم تطوير استبانة ضمت (58) موزعة على الأربعة مجالات، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج كان من أهم الصعوبات: ترجمة النظريات التربوية الى واقع عملي، جهل الكثير من الأمور الإدارية في المدارس المتعانة، اختيار بعض المدارس ذات الإمكانيات القليلة، عدم التنوع في أساليب الإشراف والتقويم واقتصار تقويم الطلبة على زيارة صفية واحدة.

وهدفت دراسة عطا الله ونوفل (2004) إلى معرفة التحديات (المشكلات) التي واجهت الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية، وتحقيقا لهذا الغرض تم وضع ثلاثة أسئلة تتعلق

بمصادر التحدي وأثر التخصص في التحدي وأثر الجنس في مصادر التحدي، ولأغراض الدراسة تم إعداد استبانة كأداة للدراسة، شملت عينة الدراسة جميع الطلبة الخريجين للعام 2004، إذ بلغ عددهم (89) طالبا وطالبة، وقد أظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة أن بُعدين من خمسة أبعاد قد جاءت دون مستوى التحدي تبعا للمعيار الذي حددته الدراسة وهو 70% والبعدان هما:

بُعد الإشراف وُبعد المعلم المتعاون، وقد شكلت الأبعاد الرئيسية الأخرى مصادر رئيسية للتحدي، وهي التقويم في برنامج التربية العملية، والإدارة المدرسية المتعاونة.

ثالثا: دراسات تتعلق بفاعلية الإشراف على برنامج التربية العملية

هدفت في دراسة الخزاعلة والسخني (2009) إلى التعرف على دور مشرفي برامج التربية العملية في تحقيق عمليات الاتصال التربوي للطلبة المعلمين في كليات التربية بالجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، كما هدفت إلى معرفة وجهة نظر الطلبة المعلمين فيما يتعلق بدور مشرفي برامج التربية العملية في تحقيق عمليات الاتصال التربوي وفقا لمتغيري (الجنس والجامعة)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المعلمين المسجلين في برنامج التربية العملية للفصل الأول من العام الجامعي (2007-2008) والبالغ عددهم (87) طالب وطالبة في جامعة الزرقاء الخاصة و(325) طالب وطالبة في جامعة آل البيت، تم تطوير استبانته تكونت من (45) فقرة موزعة على المجالات الآتية (الاتصال التعاوني، المحادثة، الاستماع، الكتابة، التوجيه)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن قيمة متوسط دور المشرف الجامعي في برامج التربية العملية في تحقيق عمليات الاتصال والتواصل من وجهة نظر الطلبة المعلمين بالمجالات قيد الدراسة كانت (2,62) بتقدير متوسط، وأظهرت النتائج أيضا فروقا في وجهات نظر الطلبة لدور المشرفين في تحقيق الاتصال التربوي لصالح الذكور في كلتا الجامعتين ولصالح جامعة الزرقاء.

ومن التوصيات التي خلصت إليها الدراسة عقد دورات تدريبية لمشرفي التربية العملية لضرورة امتلاكهم لعمليات الاتصال التربوي الأساسية وبدرجة كبيرة، ضرورة اهتمام إدارات

كليات التربية ورؤساء أقسام التربية العملية بما يدور في المدارس من مشاكل وقضايا ذات علاقة بحاجات الطلاب المعلمين وعدم الاقتصار على المعلومات والمفاهيم المعطاة للمشرفين، وعقد لقاءات مشتركة بين المسؤولين عن برامج التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الأردنية لتبادل وجهات النظر لتطوير عليات الاتصال التربوي.

وفي دراسة **الخطيب (2004)** التي هدفت إلى الوقوف على الواقع الإشرافي على برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة الفاتح من وجهة نظر المشرفين أنفسهم، فقد شملت الدراسة جميع مشرفي التربية العملية العاملين بكلية التربية والذين بلغ عددهم (35) مشرفاً، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة ركزت على واقع الممارسات الإشرافية لمشرف التربية العملية، حيث تضمنت المحاور التالية: أهداف التربية العملية، وواقع الإشراف الذي يمارسه المشرفون، وتقويم طلاب التربية العملية، وجوانب القوة والضعف في برنامج التربية العملية.

أشارت النتائج ان واقع التربية العملية من وجهة نظر المشرفين جاء عالياً وأنها قد حققت أهدافها بدرجة كبيرة (94)، ومن أبرز التوجيهات والإرشادات التي يركز عليها المشرفون في أول لقاء مع الطلبة كانت التأكيد على أهمية استخدام الأنشطة والوسائل التعليمية و تمكن الطالب المعلم من المادة العلمية، وعن الممارسات التي يقوم بها المشرفون قبل الزيارة الصفية تمثلت الاطلاع على كراسة تحضير الطالب المعلم، مناقشة الطلاب المعلمين في عدد من المهارات والتحقق من تواجد الأدوات والتجهيزات والوسائل التعليمية المناسبة، أما ما يقومون به أثناء الزيارات الصفية، بتسجيل الملاحظات حول كيفية سير الدرس والأداء الصفّي مع التركيز على الايجابيات والسلبيات، أما الممارسات التي يقوم بها المشرفون بعد الزيارات الصفية فهي كتابة قائمة الملاحظات التي سجلها في دفتر تحضير الطالب المعلم لتقديم الفرصة للطلاب لكي يقوم نفسه ذاتياً ومناقشة الطالب المعلم في الدرس والإجابة عن أسئلته واستفساراته.

رابعاً: دراسات تتعلق بالمدرسة المتعاونة (المدرسة المتعاونة وإدارتها ومعلميها المتعاونين)

دراسة **(الشاعر، 2010)** هدفت إلى فحص فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في منطقة بيت لحم التعليمية، ولهذا

الغرض صممت استبانة مكونة من محورين: الأول يتمحور حول علاقة المعلم المتعاون مع الطالب المتدرب، ويحوي (26) عبارة، والثاني يتمحور حول موضوعية المعلم المتعاون في تعبئة التقرير ومدى انفاقه مع تقييم المشرف ويحوي (17) عبارة، عينة البحث التي بلغت (168) دارسا ودارسة في منطقة بيت لحم التعليمية، وتم التحليل الإحصائي للاستبيانات، وكانت أهم النتائج أن النسبة المئوية الكلية لعلاقة المعلم المتعاون مع الطلبة المتدربين بلغت (81.83) وهي درجة مرتفعة جدا، وأن الطالب المعلم يستفيد بدرجة مرتفعة جدا من لقاءه التقييمي مع المعلم المتعاون ومشرف التربية العملية، هناك فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة في منطقة بيت لحم التعليمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، هناك فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة في منطقة بيت لحم التعليمية تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح تقدير جيد.

ومن التوصيات التي وردت ضرورة عقد دورات للمعلمين المتعاونين تتعلق بكيفية إعداد الاختبارات التحصيلية للطلبة، وعقد اجتماعات فصلية مع المعلمين في المدارس أو في مديرية التربية والتعليم لمتابعة قضايا الطلبة المتدربين، وإجراء دراسة حول الصعوبات التي تواجه المعلم المتعاون في تدريب الطلبة المتدربين.

وقد قامت شقير (2009) بدراسة كان عنوانها المشكلات التي تواجه الطالب المتدرب في مدرسة التدريب مع كل من مدير المدرسة والمعلم المتعاون والمشرف الجامعي حيث شملت عينة البحث (39) طالبا وطالبة من كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة في منطقة القدس موزعين على خمس تخصصات (الرياضيات والعلوم والتربية الابتدائية واللغة العربية واللغة الانجليزية)، وكانت الأداة عبارة عن (29) سؤالا مفتوحا وقد تبين من الدراسة أن من أهم مشكلات الإشراف في التربية العملية تغيب بعض المشرفين عن المتدرب وعدم متابعتهم له بالصورة المطلوبة أو رفض بعض المشرفين الحضور لمدارس الطلبة المعلمون التي يتدربون بها لبعد المسافة أو للإنشغال وقلة وقت المشرف، تكدر المتدربين في مؤسسات معينة بسبب قلة

التنسيق بين الكلية والجهات المعنية، أما المشكلات المتعلقة بنظام التربية العملية فأهمها قصر فترة التدريب وعدم تفرغ الطالب له، ونقص الوسائل التعليمية وعدم اعتبار طلبة التربية العملية مدرسين يمكن الاعتماد عليهم.

وقام تاسكن (Taskin,2006) بدراسة تتعلق بإدراك الطلبة المعلمين وتصوراتهم عن برنامج التدريب من خلال التجربة التي يخوضونها في مدارس التدريب في تركيا، وقد تم الحصول على البيانات بإجراء مقابلات مع الطلبة المعلمين في جامعة مارت كاناكالي في تركيا. وبعد الإجراءات الإحصائية وتحليل البيانات، وجد الباحث أنه على الرغم من أن البرنامج يركز على التدريب العملي الفعال إلا أن الطلبة في بعض الظروف يجدون أن فرصهم في الحصول على الخبرات التعليمية الحقيقية تكاد تكون معدومة، وتشير نتائج الدراسة أيضا إلى أن هناك حاجة لزيادة تعزيز الشراكة والتعاون القائم بين مدرسة التدريب والمؤسسة التعليمية المسؤولة عن الطلبة المعلمين في تحقيق أهداف برنامج التدريب.

خامسا: دراسات تتعلق بالمحتوى النظري للتربية العملية ومواد الإعداد بشكل عام

في دراسة يوكار (Ucar, 2012) التي هدفت الى رصد أثر برنامج تدريب الطلبة المعلمين للعلوم في وجهات نظرهم نحو العلم والعلماء ونحو تعليم العلوم، حيث أن كل جانب من جوانب التعليم بما في ذلك طريقة التدريس، المحتوى التعليمي، وأنواع عمليات التقييم يتأثر من قبل اتجاهات الطلبة المعلمين ومعتقداتهم، وتلعب برامج تدريب المعلمين دورا هاما في تطوير المعتقدات بشأن التعليم والتعلم، وقد كان الغرض من هذه الدراسة توثيق وجهات نظر الطلبة المعلمين ما قبل الخدمة حول العلم والعلماء وتدريس العلوم، وكذلك العلاقات بين هذه الآراء والدروس المقدمة على مدى عدة سنوات قضاها في برنامج العلوم الابتدائية وتدريب المعلمين. وتألقت العينة من (145) معلما من معلمي ما قبل الخدمة لمادة العلوم الابتدائية الذين كانوا يتدربون على تدريس العلوم العامة للطلاب في الصفوف (6-8)، استخدمت ثلاث أدوات مختلفة لجمع البيانات، وهي "اختبار تصور العالم" "Draw " Scientist Test"، اختبار تصور مدرس

العلوم, 'Draw a Science Teacher Test' و " وجهات نظر الطلبة حول اختبارات العلوم 'Students' Views about Science' tests"، أشارت نتائج الدراسة إلى أن برنامج التدريب أثر على آراء الطلبة المعلمين "حول العلم والعلماء وحول تدريس العلوم بدرجات متفاوتة، وكان الأثر الأكثر وضوحاً للبرنامج في وجهات النظر حول تدريس العلوم، حيث أن انطباعات المشاركين في تدريس العلوم تغيرت من وجهات النظر التي كانت تتبنى الرأي أن المعلم هو محور العملية التعليمية وأصبحت الرؤية أن الطالب هو محور العملية التعليمية، وفي المقابل فإن وجهات النظر المشتركة حول العلم والعلماء لم تتغير كثيراً عما كانت عليه، وهذه النتيجة يمكن أن تفسر وتترجم كدليل على أن برامج تدريب الطلبة معلمي العلوم لم تغير وجهات نظرهم عن العلم والعلماء ولكنها تغير معتقداتهم بما يتعلق بتعليم العلوم.

أما دراسة سانجر و واسجوثراوب (Sanger & Osguthorpe, 2011) فقد هدفت إلى دراسة معتقدات الطلبة المعلمين الأخلاقية نحو التعليم والمرشح وجودها في مناهجهم التعليمية وقدمت إطاراً مفاهيمياً لتقديم هذه الأخلاقيات ووضحت أن الموارد ذات الصلة والتي تستخدم لإثارة ومعالجة المعتقدات الأخلاقية للتعليم عند الطلبة المعلمين على حد سواء هي مناهجهم الدراسية وانعكاساتها التعليمية، حيث أنه يمكن للمنهج أن يعالج القيمة الأخلاقية ومصادرها ومبرراتها ومظاهرها البادية في قاعة التدريس، يمكننا وينبغي تعليم الطلبة المعلمين ماذا يمكن لعلم النفس الأخلاقي القيام به لمساعدتهم في فهم تلاميذهم ككائنات أخلاقية، وكيف يمكنهم أن يؤثروا فيهم بفعالية ومسؤولية أخلاقية تسهم في تنمية هؤلاء التلاميذ، التوصية: من المهم جداً أن تأخذ المناهج الدراسية بالاعتبار المعتقدات الأخلاقية للطلبة المعلمين ومعالجتها بشكل جوهري.

أما دراسة سوبن ووكوسمیل (Supin & Koosimile, 2011) فقد شكلت تشكل محاولة لاستكشاف الاتجاهات والقضايا والتحديات التي تظهر عندما قام ثلاثة أفرام مختلفة من المعلمين قبل الخدمة في مناقشة القضايا المعاصرة في تعليم العلوم في جامعة بوتسوانا، جاءت الدراسة تأتي تلبية للاهتمام المتزايد في الأدب المعاصر لحاجات المعلمين الذين هم في سياق

العولمة واقتصاد المعرفة والإصلاح الذاتي من خلال الاستمرار في معالجة القضايا الرئيسية لمهنتهم، وللأسف شكل هذا الاستجواب عبئاً وقع على الطلبة المعلمين وذلك لافتقارهم للمهارات في إجراء هذه المهمة وكانت القضايا التي ناقشوها هي: معوقات التعلم التفاعلي والتشاركي، طبيعة المناقشات الطلابية، وتشير الدراسة إلى أن الطلبة المعلمين كانوا عموماً يترددون في مناقشة القضايا خارج عوالم من تجاربهم وهناك مشاكل كبيرة في التعبير اللغوي لديهم أثناء المناقشة، وظلوا أسيري نهج معين أثناء ممارستهم التفكير النقدي لذا كانت مناقشاتهم تفتقر عموماً إلى التفكير الناقد الحر والمركز، والتحليل الدقيق، هذا يجعل من التحدي لتقييم ما إذا كان المعلمين قبل الخدمة قد وضحت لديهم المفاهيم والمهارات اللازمة للتعامل مع القضايا المعاصرة، وهذه الدراسات تساعد على فهم الاستراتيجيات التي يعتمدها الطلبة المعلمين في معالجة قضايا مهنتهم، وماذا يصنعون بالطرق التعليمية التي تدرس لهم.

وهدفت دراسة للحذيفي (2003) إلى وضع تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة، والمساعدة في رفع مستوى برامج إعداد معلم العلوم وتكاملها وتنوع خبراتها. ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد استبانة تحتوي على قائمة الكفايات اللازمة لإعداد معلمي العلوم، تعتمد المحاور التالية: الكفايات المطلوبة للمتقدم للقبول بكلية التربية، وكفاية الثقافة العامة، وكفاية الإعداد العلمي، وكفاية الإعداد التربوي.

طبقت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية العملية، ومشرفي ومعلمي العلوم، وطلاب التربية الميدانية تخصص علوم، الذين يعملون في جامعة الملك سعود، وقد بلغ عددهم الإجمالي (173) فرداً، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه يوجد اتفاق بين المجموعات عينة الدراسة على أغلبية الكفايات التي قدمتها الدراسة مما يدل على أن هذه الكفايات ضرورية وهامة لمعلم العلوم، مثل: "الإلمام بأساسيات التخصص، التمكن من المفاهيم العلمية، التركيز على التقيد باخلاقيات مهنة التعليم، الإلمام بالوسائل التعليمية"

وكان من أهم التوصيات: مراعاة أن توضع الكفايات (موضوع الدراسة) في الاعتبار عند تقويم طلاب التربية الميدانية أثناء التدريس في المرحلة المتوسطة، إعادة النظر في برامج إعداد الطلاب ولا سيما تخصص معلم العلوم ليتناسب ذلك مع المتغيرات العالمية والمعطيات المحلية.

دراسات وتوصيات مؤسسات فلسطينية في برامج إعداد المعلمين

لقد أُجريت العديد من الأبحاث والدراسات من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية العالي ومؤسسات ومعاهد مختلفة في مجال برامج إعداد المعلمين وكيفية الارتقاء بمهنة التعليم، وقد كان مما ورد عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008) في استراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين عام (2008) أنه يوجد تفاوت كبير في مناهج برامج إعداد المعلمين بين مؤسسة تعليم عالٍ وأخرى، فالكثير من هذه المناهج يحتاج إلى تحديث من أجل إعداد المعلمين حسب الرؤية المحددة في الاستراتيجية، ومن أجل التناغم مع التطورات والمعايير العالمية في إعداد المعلمين كذلك، فإن طرق التعليم والتعلم المستخدمة محدودة في الكثير من هذه البرامج، فهناك تفاوت كبير في عدد ساعات التربية العملية، أي التعلم من خلال الممارسة في سياق المدارس، والفترة التي يمضيها الطالب- المعلم في المدارس محدودة جداً في بعض البرامج، والخبرة في كثير من الأحيان غير مفيدة بسبب عدم تعاون المدرسة، أو عدم كفاءة المعلم المتعاون والإشراف من قبل البرنامج، والدعم والتقييم للطالب المعلم أمور محدودة جداً أحياناً، وفي كثير من الأحيان تكون المساقات التربوية غير مرتبطة بشكل كافٍ بالسياق المدرسي.

وبناء على نتائج وتوصيات معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني -ماس- (2006) أمكن تحديد سياسات قد تعمل على الارتقاء بمهنة التعليم من أهمها اعتبار مهنة التعليم مهنة كبقية المهن بحاجة إلى تأهيل، على أن يشمل الأمور التالية:

إعداد الطالب لمهنة التعليم بتزويده بالمعرفة العلمية في مجال التخصص، وتزويده بالمهارات المهنية من خلال التأهيل التربوي (المهني) أثناء دراسة الطالب للتخصص، واعتبار دراسة التأهيل التربوي برنامجاً لتعليم التخصص وليس تخصصاً فرعياً أو دراسة سنة إضافية

للتأهيل التربوي، وتوجيه القائمين على إعداد برامج التأهيل التربوي بأن لا يقل عدد الساعات المخصصة للتربية العملية في برنامج التأهيل التربوي عن ثلث عدد ساعات البرنامج، وأن توزع على مدار دراسة البرنامج، ويبدأ التطبيق من خلال مشاهدة الطالب المتدرب سير عملية التعليم في الصف، ويتدرج في التطبيق العملي حتى يتمكن من المهارات اللازمة للتعليم، وأن يكون هناك تقييم للطالب مستمرا متصلا وإعطائه تغذية راجعة فورية، ومن الضروري تأهيل المعلم المتعاون لعملية الإشراف من خلال الدورات المتخصصة في هذا المجال، وهناك ضرورة لمنح المعلم المتعاون علاوة مادية أو تخفيض العبء التدريسي له مقابل الإشراف على الطلبة المعلمين، ويتوجب على كل جامعة إعداد امتحان شامل للبرنامج، يركز على المعرفة العلمية في التخصص وعلى الجانب المهني، ويشترط لتخرج الطالب اجتياز هذا الامتحان، إضافة إلى تقييم أداء الطالب في نهاية التربية العملية من قبل لجنة متخصصة في البرنامج من أساتذة الجامعة.

ومن ضمن التوصيات التي خرجت بها وزارة التربية والتعليم العالي (2008) في

استراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين ضرورة أخذ المبادئ الآتية في الاعتبار:

تعتبر التربية العملية مكونا أساسيا من مكونات إعداد المعلمين، وتعطى الأهمية الكبرى من ناحية تنظيمها وتقييم أثرها على تعلم الطالب-المعلم. تحدد فترة التربية العملية في المدارس، سواء في برامج بكالوريوس التربية أو في برامج دبلوم التأهيل التربوي، بحيث لا تقل عن (180) ساعة في المدارس، موزعة على (30) أسبوعا، وفي برامج البكالوريوس في التربية على وجه الخصوص، توزع هذه الساعات على عدة سنوات.

تتعاون برامج إعداد المعلمين المختلفة مع مدارس محددة، بالتنسيق مع الوزارة أو أية جهة أخرى تشرف على المدارس، لتوفير بيئات مدرسية ملائمة تساعد الطالب-المعلم على المرور بخبرات إيجابية وعلى التعلم من هذه الخبرات. وهذا يتطلب تطوير مدارس للتطور المهني ترتبط بمؤسسات تعليم عال محددة، ويمكن تغيير المدارس المتعاونة بعد فترة محددة لتعميم فائدة تطوير المدارس على عدد أكبر منها. تستخدم التربية العملية لتحسين ربط النظرية بالممارسة في المساقات التربوية المختلفة، إيجاد آليات لمراقبة وحفظ وتحسين جودة التربية العملية في برامج التأهيل أو

تفعيل استخدام هذه الآليات في حال وجودها. وعلى وجه الخصوص، فإن آليات حفظ الجودة والنوعية تؤكد على ما يلي: وضوح أهداف التربية العملية، واستخدام معايير حول الأداء الملائم، وجود معلمين خبراء في المدارس المتعاونة يظهرن نماذج حسنة للأداء المطلوب، وجود مشرفين أكاديميين أكفيا، تدريب الطالب المعلم على التعليم مع تزويده بالتغذية الراجعة الملائمة بشكل سريع، التحمل لجميع مسؤوليات المعلم بشكل تدريجي على مراحل، ابتداء من المشاهدة، ووصولاً إلى القيام بمهام المعلم كاملة، بما فيها تعليم وحدة كاملة، تنظيم فرص بشكل منهجي للتأمل بالممارسة بهدف تحسينها.

وبعد عدة أعوام من هذه الدراسات والتوصيات والاقتراحات خرجت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2013) بنتائج كان من أهمها: أنه لا يوجد توافق حالياً بين تصور استراتيجية إعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين وبين ما ينفذ فعلياً في برامج إعداد المعلمين في الجامعات الفلسطينية، كما يوجد تباين في نظام الإشراف على الطلبة ومتابعتهم وتقييمهم ولا يوجد أيضاً برنامج متكامل لإعداد المعلمين قبل الخدمة متفق عليه بين الجامعات ذوي العلاقة، أما التواصل بين المشرف الأكاديمي الجامعي من جهة وبين مديري ومعلمي المدارس المتعاونة فإنه يتطلب مزيداً من التفاهم والتشارك لتحقيق التكامل بالأدوار.

التعليق على الدراسات السابقة

بعد مراجعة الدراسات السابقة التي استهدفت دراسة التربية العملية والمشكلات التي تواجه الطالب المعلم في البرنامج، فقد تباينت المجالات التي تطرقت إليها، لكن معظمها اتفق على مجالات حول مدرسة التدريب، المعلم المتعاون، إدارة المدرسة، عملية الإشراف، الإعداد الأكاديمي والتربوي، واعتمد معظمها المنهج الوصفي في البحث واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة وبرنامج التحليل الإحصائي SPSS لتحليل البيانات التي وردت في الاستبيانات، كدراسة كل من ايبان واهمت (Aypan & Ahmet, 2009) و (شاهين، 2007) وليف سمث وليفار (Smith & Lev-Ari, 2005) و(حماد، 2005) و (الشرقي، 2003) و (شخشير وأبو

دقة، 1998) و (زيتون وعبيدات، 1984) في حين اختلفت دراسة كل من تاسكن (taskin, 2006) وشمو (2001) حيث استخدمت المقابلات كأداة للدراسة.

وقد لاحظت الباحثة نقصا في تطوير توجهات الدراسات العربية في التربية العملية، حيث أن معظم الدراسات تعتمد نهجا تقليديا في أهدافها وكيفية تناولها لهذا الموضوع، بالمقارنة مع بعض الدراسات الأجنبية كدراسة سوين وكوسم (Supin & Koosimile, 2011)، لف واير وسمث (Leve-ARI & Smith, 2005) فقد تناولت تقييم برنامج التربية العملية من حيث مقدراته على تطوير مهارات و قدرات الطلبة المعلمين على التفكير والتقييم الناقد والتحليلي والتأملي والفهم العميق لاستراتيجيات التعليم والتعلم، ويلاحظ أن هذه التوجهات تساعد في تطوير برنامج التدريب بحيث يصبح قادرا على خلق جيل من المدرسين الأكفاء والمبدعين القادرين على تقييم عملهم وتطويره.

وجاءت نتائج معظم الدراسات بأن برنامج التربية العملية يعتبر مرحلة هامة وفعالة من مراحل إعداد المعلمين وهو يحدث تطورا في معارف ومهارات الطلبة المعلمين وقد كانت تقديرات واقع البرنامج تتراوح بين جيد إلى جيد جدا كما في دراسة: ايبان واهمت (Ahmet & Aypan, 2009)، و (شاهين، 2007)، و سمث وليف اير (Smith & Leve-Ari, 2005) و (حماد، 2005)، و (الشرقي، 2003) وخالف كل من تاسكن (taskin, 2006) بيجني ومارتنز (Begeny & Martins, 2006) حيث كانت نتيجة دراساتهم أن برنامج التربية العملية قليل الفاعلية وبحاجة لتطوير، وكشفت الدراسات أيضا عن نتائج تتعلق بالمشكلات التي تواجهها الطلبة المعلمين وتتقدمها: ضعف العلاقة بين النظرية والتطبيق وصوبة تطبيقها، وقصر مدة التدريب وعدم تحديد الكفايات والمهارات المطلوبة من الطالب المعلم لاتقانها، وقلة عدد زيارات المشرف، وبالتالي انخفاض في فاعلية التدريب، ووجود ضعف في الاتصال والتواصل بين أطراف التربية العملية، وأظهرت بوضوح الحاجة لوضع آليات تقويم أكثر دقة وكفاءة وشمولية لجوانب التدريب وأكثر عمقا بكل تخصص، ومن هنا يمكن التأكيد على أهمية الدراسة الحالية لمعرفة واقع التربية العملية حاليا وما طرأ عليها من تطورات.

ونظرا لأهمية التربية العملية كموضوع للبحث الدائم لحاجتها الملحة والمستمرة للتقويم والتطوير، جاءت الدراسة الحالية التي تطرقت لمجالي مدى مناسبة المحتوى النظري مع الحاجات التطبيقية بالمدارس، وفاعلية تقويم الطلبة المعلمين وهي مجالات قلما تعرضت لها الدراسات السابقة، ومن مميزات هذه الدراسة أنها حددت البحث في التربية العملية للطلبة المعلمين تخصص تعليم العلوم، كذلك إلى أنها تناولت من ضمن المتغيرات المستقلة مؤسسات التعليم العالي كافة في المحافظات الشمالية/ فلسطين التي تدرس تربية عملية برنامج تعليم العلوم مستوى سنة رابعة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل مجتمع هذه الدراسة، ومنهجها، وأداتها، وإجراءات التحقق من صدق وثبات أداتها، كما يتضمن وصفا للمعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من كافة طلبة التربية العملية- برنامج تعليم العلوم - مستوى سنة رابعة في جميع مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية التي تقدم برامج بكالوريوس التربية تخصص تعليم العلوم للمرحلة الأساسية، وهي: الكلية الجامعية للعلوم التربوية (أنروا) - رام الله، جامعة النجاح الوطنية/ نابلس، جامعة الخليل، جامعة القدس المفتوحة أما جامعة بيرزيت فقد تم استثناءها لحدثة تخصص التربية- برنامج تعليم العلوم- فيها حيث الدفعة الحالية هي مستوى سنة ثانية فلا تنطبق عليها محددات الدراسة، وقد كان عدد الطلبة المعلمين (123) موزعين على الجامعات، وقد تم توزيع أداة الدراسة على كامل مجتمع الدراسة والبالغ عدده (123)، و بلغ عدد الاستبانات المستلمة والصالحة للدراسة (83) استبانة وذلك بنسبة (68%) من مجتمع الدراسة الكلي، وقد كانت العينة المتعاونة من مجتمع الدراسة كما بجدول (1).

جدول (1): مجتمع الدراسة وعينتها

الرقم	المؤسسة التعليمية	عدد أفراد المجتمع	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
1	جامعة النجاح الوطنية	12	9	75%
2	جامعة الخليل	14	13	93%
3	الكلية الجامعية للعلوم التربوية	32	26	81%
4	جامعة القدس المفتوحة	65	35	55%
5	المجموع	123	83	68%

توزعت عينة الدراسة على المتغيرات الديمغرافية الأربعة: الجنس، المعدل التراكمي،

مؤسسة التعليم العالي، مرحلة التدريب كما يظهر في جدول (2) الآتي:

جدول (2): توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها الديمغرافية

النسبة المئوية (%)	التكرار	النوع الاجتماعي
9.6	8	ذكر
90.4	75	أنثى
100.0	83	المجموع
النسبة المئوية (%)	التكرار	المعدل التراكمي
13.1	11	>70
67.9	57	70->80
19.0	16	80->90
0	0	90-100
100.0	83	المجموع الكلي
النسبة المئوية (%)	التكرار	المؤسسة التعليمية
10.8	9	النجاح الوطنية
15.7	13	الخليل
31.3	26	الكلية الجامعية للعلوم التربوية
42.2	35	القدس المفتوحة
100.0	83	المجموع الكلي
النسبة المئوية (%)	التكرار	مرحلة التدريب
14.5	12	مرحلة التعليم الأساسي الدنيا
69.9	58	مرحلة التعليم الأساسي العليا
15.7	13	مرحلتي التعليم الأساسي (العليا والدنيا)
0	0	مرحلة التعليم الثانوي (11-12)
100.0	83	المجموع الكلي

منهج الدراسة وأداتها

انتهجت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لطبيعتها، حيث يتم في هذا المنهج وصف واقع التربية العملية من خلال جمع استجابات الفئة المستهدفة (الطلبة المعلمين) على أداة الدراسة - الاستبانة، ثم إجراء التحليل الإحصائي لهذه البيانات لاستخراج النتائج،

وذلك بهدف التعرف على واقع التربية العملية- برنامج تعليم العلوم- في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة المعلمين.

أداة الدراسة

للإجابة على أسئلة الدراسة وفرضياتها، وتحقيق ما ترمي إليه من أهداف، قامت الباحثة بإعداد استبانة على النحو التالي:

قامت الباحثة بمراجعة عدة مصادر في بناء الاستبانة، حيث اعتمدت على الإطار النظري للدراسة الحالية والاسترشاد برأي الأساتذة المختصين مدرسي التربية العملية، وعلى أدوات البحوث السابقة ونتائجها وتوصياتها مثل: (حمدان، 1997) (أبو الهيجا، 2007) (يونس، 2008)، (القاسم، 2007)، (الخريشا وآخرون، 2010)، (شاهين، 2010).

كانت الصورة المبدئية للاستبانة كما هو مبين بالملحق (3) حيث أنها تضمنت القسم الأول أسئلة عن البيانات الشخصية عن المستجيبين، شاملة خمسة متغيرات مستقلة وهي: الجنس، المعدل التراكمي، المؤسسة التعليمية التي يدرس بها الطالب، مرحلة التدريب، التخصص (تعليم العلوم - تعليم الرياضيات)، القسم الثاني وهو مكون من (68) فقرة موزعة على أربعة مجالات، أما القسم الثالث فيتألف من أسئلة مقالية للحصول على معلومات إضافية إثرائية للبحث.

رابعاً: أخرجت الباحثة الاستبانة بصورتها النهائية بعد أن قامت بإجراء التعديلات على الاستبانة الأولية على ضوء ملاحظات واقتراحات الأساتذة لجنة التحكيم، لتصبح في صورتها النهائية كما هو موضح في الملحق (4)، حيث تضمنت (62) فقرة موزعة على أربعة مجالات كما يأتي:

المجال الأول: مدى تعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية.

المجال الثاني: فاعلية وكفاءة المشرف الجامعي في تنفيذ برنامج التربية العملية.

المجال الثالث: فاعلية تقويم الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية.

المجال الرابع: مدى مناسبة المحتوى النظري لبرنامج التربية العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس.

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي، حيث أعطي لكل فقرة من الفقرات أوزاناً متدرجة للتعبير عن درجة الموافقة على النحو التالي: مرتفع جداً، مرتفع، متوسط، منخفض، منخفض جداً، وتمثل رقمياً: (1,2,3,4,5) على الترتيب.

صدق أداة الدراسة وثباتها

قامت الباحثة بالتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة من خلال عرضها على عدد من المحكمين الأفاضل من ذوي الخبرة والاختصاص بموضوع الدراسة في كليات التربية في مؤسسات التعليم العالي، وبلغت أحد عشر محكماً، ملحق (7)، وقد طُلب من المحكمين الحكم على سلامة صياغة عبارات الاستبانة، ووضوحها وتناسق إخراجها، ومدى ملاءمتها لأغراض الدراسة بشكل عام، وحرصت الباحثة على إجراء مقابلات شخصية مع بعض المحكمين أثناء تحكيم الاستبانة، للوقوف على آرائهم ومقترحاتهم ومناقشتها معهم، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات والاقتراحات التي أخذت بها الباحثة، حيث تضمنت تعديل صياغة بعض الفقرات وإضافة وحذف فقرات أخرى، ومن هذه التعديلات والتغييرات: حذف المتغير المستقل الخامس وهو تخصصي الرياضيات والعلوم حيث اقتصرت الدراسة على طلبة التربية - برنامج تعليم العلوم - فقط، وذلك أخذاً بتوجيهات بعض المحكمين بأن تخصص الدراسة بالعلوم وتدرسه وذلك لأنه أكثر صلة بمجال دراسة الباحثة وأكثر فائدة لندرة توجه الدراسات لبحث التربية العملية في برنامج تعليم العلوم، وقامت الباحثة أيضاً بتصحيح صياغة أرقام مستويات المتغير المستقل (المعدل التراكمي)، على سبيل المثال كانت 79-80 فعدلت إلى 70-80، وحذفت كلمة ملائمة من عنوان المجال الأول وإضافة كلمة كفاءة لعنوان المجال الثاني، وحذفت فقرات مثل فقرة: (4) تزود المدرسة المتعاونة مشرف برنامج التدريب بملاحظات وتوصيات تسهم في

زيادة فائدتني من التدريب، والفقرة (8) البيئة المدرسية وغرفها الصفية ومرافقها كانت عموماً ملائمة للتطبيق، والفقرة (43) أشعر بقلق وتوتر بخصوص تقديري في التطبيق الميداني، وقامت الباحثة بإضافة فقرات تتعلق بتخصص العلوم كالفقرة (5) دربني المعلم المتعاون على إدارة مختبر العلوم (ترتيبه، تصنيف الأدوات والأجهزة والمواد، استخدام السجلات الخاصة فيه)، فقرة (10) قمت بتنفيذ تجارب علمية أمام الطلبة مستخدماً المواد والأدوات والأجهزة المخبرية المدرسية، فقرة (20) قام مشرفي بتدريبي على المهارات والكفايات اللازمة في تدريس العلوم قبل التوجه للتدريب بالمدرسة المتعاونة، وفقرة (55) طور المحتوى النظري فهمي ووعيي لطبيعة العلم وأهميته في تدريس العلوم، وأجرت الباحثة تعديلات على فقرات أخرى مثل تعديل الصياغة، حيث كانت الفقرة في الاستبانة قبل التحكيم: تعقد إدارة المدرسة المتعاونة معنا (الطلبة المعلمين) اجتماعات دورية لمتابعة أدائنا و لبحث الصعوبات التي تواجهنا أثناء التدريب، وبعد التعديل أصبحت: فقرة (13) عقدت إدارة المدرسة المتعاونة لنا (الطلبة المعلمين) اجتماعات دورية لمتابعة سير التدريب فيها.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة استخدمت الباحثة "معادلة كرونباخ ألفا" لإيجاد معامل الاتساق الداخلي ومن النتائج الظاهرة كان معامل اتساق الاستبانة وثباتها ككل وبين المجالات عالية نسبياً، حيث كانت قيمة معامل كرونباخ الفا الكلية على الاستبانة (0.837) و للمجال الأول (0.807) و للمجال الثاني (0.818) و للمجال الثالث (0.766) و للمجال الرابع (0.789) أما قيمته على فقرات الاستبانة (0.927)، وهذه نسب ثبات تؤكد مناسبة استخدام الأداة لأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة

أ) المتغيرات الديمغرافية التالية:

1- النوع الاجتماعي؛ وله مستويين: ذكر، أنثى.

2- المعدل التراكمي للطالب المعلم وله أربعة مستويات: أقل من 70،70-أقل من 80، 80- أقل من 90،-100 90

3- مؤسسة التعليم العالي التي يدرس بها الطالب المعلم ولها أربعة مستويات: جامعة النجاح الوطنية، وجامعة الخليل، والكلية الجامعية للعلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة.

4- المرحلة الدراسية التي يتدرب بها الطالب المعلم في المدرسة، ولها أربعة مستويات: مرحلة التعليم الأساسي العليا، ومرحلة التعليم الأساسي الدنيا، ومرحلتي التعليم الأساسي(العليا والدنيا)، ومرحلة التعليم الثانوي.

ب) المتغير التابع:

ويتمثل في استجابة أفراد عينة الدراسة وتقديرهم لواقع التربية العملية- برنامج تعليم العلوم - في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية.

إجراءات الدراسة وجمع المعلومات

لقد قامت الباحثة بالإجراءات التالية للحصول على المعلومات المتعلقة بالدراسة:

- تحديد مجتمع الدراسة.
- إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) والعمل على تقنينها.
- الحصول على كتب تسهيل مهمة موجهة من كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية إلى المؤسسات التعليمية ذات العلاقة، ملحق (10).
- توزيع الاستبانات على الطلبة المعلمين واسترجاعها في الفترة الواقعة بين(25/12/2012-20/1/2013) في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2012-2013.
- تفرغ استجابات العينة باستخدام الحاسوب على البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية spss.

- إجراء المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية وفقا لأسئلة الدراسة وفرضياتها.
- إجراء الباحثة مقابلات موثقة مع مشرفي التربية العملية، ومديري ومعلمي المدارس المتعاونة، وتفرغ استجاباتهم في ملاحق خاصة، لجمع أكبر كم من المعلومات الواقعية عن التربية العملية.

المعالجة الإحصائية

قامت الباحثة بتفريغ بيانات الاستبانات على الحاسب الآلي من أجل معالجتها بوساطة برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social Sciences) (spss)، وأجرت الحسابات والاختبارات الإحصائية التالية:

- استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب قيمة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة وثباتها.
- حساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على أداة الدراسة ككل، و لكل مجال من مجالاتها، ولكل فقرة من فقراتها أيضا.
- إجراء اختبارات الدلالة الإحصائية لفحص دلالات الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة المعلمين على تقويمهم لواقع برنامج التربية العملية، واختبارات هي: اختبار (ت) للعينات المستقلة ((Independent Samples t- Test) لفحص تأثير متغير الجنس، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لفحص تأثير كل من المتغيرات الآتية: المعدل التراكمي، المؤسسة التعليمية، مرحلة التدريب.

- واختبار (ANOVA) - Analysis of Variance (L S D) للمقارنات البعدية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد توزيع أداة الدراسة وتنفيذ إجراءاتها وجمع وتحليل بياناتها، حيث حاولت الكشف عن واقع التربية العملية - برنامج تعليم العلوم- في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهات نظر الطلبة المعلمين بغرض التعرف على الجوانب الفاعلة والمؤثرة إيجابا أو سلبا في تحقيق أهداف برامج التربية العملية المنفذة في المؤسسات التعليمية قيد الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما واقع التربية العملية- برنامج تعليم العلوم- في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهات نظر الطلبة المعلمين.

ومن أجل تفسير النتائج، اعتمدت الباحثة ميزان دراسة العليمات (2009) و دراسة عطا الله ونوفل(2004) بالإضافة إلى أنه ولاقتناع الباحثة بأهمية برنامج التربية العملية بناء على ما جاء بالأدب التربوي وما جاء في دراسة جروان وعلوة (2009)وعلى خبرتها الشخصية، فإنها اختارت سقفا عاليا نسبيا كمستوى فصل، معتبرة أن مقدار المتوسط الحسابي (3.5) فأعلى مؤشر ايجابي للفقرة أو المجال بحيث أن المجالات والفقرات التي حصلت على متوسط حسابي (3.5) أي بنسبة مئوية(70%) فما فوق لا تتدرج تحت التحديات أو المعيقات في واقع التربية العملية وتكون تقديراتها مرتفع، مرتفع جدا، أما المجالات والفقرات التي حصلت على متوسط حسابي أقل من(3.5) فتمثل تحديات ومعيقات تواجه طلبة التربية العملية، وتكون تقديراتها متوسط، منخفض، منخفض جدا.

وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة وفرضياتها:

نتائج السؤال الرئيس

نص السؤال الرئيس على ما يلي: ما واقع التربية العملية- برنامج تعليم العلوم- في

مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهات نظر الطلبة المعلمين؟

للإجابة على السؤال الرئيس والذي يتعلق بواقع التربية العملية- برنامج تعليم العلوم- في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهات نظر الطلبة المعلمين، تم استخراج المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على أداة الدراسة وقد أظهرت النتائج في جدول(3) أن مستوى واقع التربية العملية- برنامج تعليم العلوم- في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهات نظر الطلبة المعلمين كان متوسطا على نحو عام إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (3.46) بنسبة مئوية (69.20%) وانحراف معياري (0.48).

جدول (3): المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة المعلمين لكل مجال. في الاستبانة مرتبة تنازليا.

الرقم	اسم المجال	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط الحسابي
1	المجال الثاني: فاعلية و كفاءة المشرف الجامعي في تنفيذ التربية العملية.	0.73	3.53	70.60
2	المجال الرابع: مناسبة المحتوى النظري لبرنامج التربية العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس.	0.46	3.51	70.20
3	المجال الأول: مدى تعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية.	0.55	3.48	69.60
4	المجال الثالث: تقويم الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية.	0.53	3.30	66.00
	الدرجة الكلية للاستبانة	0.48	3.46	69.20

يتضح من الجدول (3) أن مستوى مجالات واقع التربية العملية بين تتراوح بين المرتفع والمتوسط (70.60 - 66.00) إذ احتل مجال فاعلية وكفاءة المشرف الجامعي في تنفيذ التربية العملية المرتبة الأولى بتقدير مرتفع، بمتوسط مقداره (3.53) و بنسبة مئوية (70.60%) وانحراف معياري مقداره (0.73)، في حين جاء مجال مناسبة المحتوى النظري لبرنامج التربية

العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (3.51) وانحراف معياري مقداره (0.46) ونسبه مئوية(70.20)، أما مجال تعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية فقد جاء بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (3.48) وانحراف معياري مقداره (0.55) ونسبة مئوية(69.60)وفي المرتبة الرابعة جاء المجال الثالث: تقويم الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية بمتوسط حسابي مقداره (3.30) بانحراف معياري مقداره (0.53) بنسبة مئوية لمتوسطه مقدارها (66.00).

ونظرا لوجود أربعة مجالات تتناولها النتائج تحت السؤال الرئيس وهي: (تعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية، فاعلية وكفاءة المشرف الجامعي في تنفيذ التربية العملية، تقويم الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية، مدى مناسبة المحتوى النظري لبرنامج التربية العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس فإن الباحثة ستتناول هذه النتائج كل منها على حدة ضمن جد اول(4) التالية: (4-أ،4-ب،4-ج،4-د).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاستبانة

نتائج المجال الأول: مدى تعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية.

لإيجاد النتائج تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة

التقدير الكلية للمجال الأول ولفقراته وتم ترتيبها تنازليا، كما يبين الجدول (4-أ)

المجال الأول: تعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية.					
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
4	شجعتني مدرسة التدريب على استخدام ما يلزمي من تقنيات تعليمية تربوية كتب، الأدوات، والوسائل، الأجهزة، في حال توافرها	4	0.97	80	مرتفع جدا
10	قمت بتنفيذ تجارب علمية أمام الطلبة، مستخدما المواد والأدوات والأجهزة المخبرية المدرسية.	3.93	1.12	78.6	مرتفع
12	قامت المدرسة المتعاونة بتهيئة تلاميذها للتعاون والايجابية معي.	3.9	0.95	78	مرتفع
2	أعطتني إدارة المدرسة المتعاونة فرصة اختيار الصفوف التي أرغب بالتطبيق فيها	3.87	1.45	77.4	مرتفع
16	أظهرت إدارة المدرسة ومعلميها توجهات إيجابية في قبول تطبيقاتي التربوية والأكاديمية الحديثة في المدرسة	3.8	0.9	76	مرتفع
14	تكونت لدي نظرة ايجابية عالية تجاه مهنة التدريس خلال تواجدي في مدرسة التدريب	3.77	1.1	75.4	مرتفع
15	اهتمت إدارة المدرسة بمتابعة تطبيقي للنظم والقوانين المدرسية.	3.74	0.98	74.8	مرتفع
9	تابع المعلم المتعاون يوميا تحضيري وأدائي بإرشادي لما يجب أن يكون.	3.68	1.07	73.6	مرتفع
7	قام المعلم المتعاون بتوظيف استراتيجيات تدريس حديثة في المواقف الصفية بفاعلية.	3.63	1.05	72.6	مرتفع
11	توافقت ملاحظات وتوجيهات إدارة المدرسة ومعلميها مع ما درسته في الكلية	3.61	0.89	72.2	مرتفع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
8	تعامل معي كل من المعلم المتعاون والإدارة المدرسية على أسس فلسفة التربية العملية.	3.6	1.05	72	مرتفع
5	دربني المعلم المتعاون على إدارة مختبر العلوم (ترتيبه، وتصنيف الأدوات والأجهزة والمواد، استخدام السجلات الخاصة فيه).	3.38	1.29	67.6	متوسط
1	أطلعتني إدارة مدرسة التدريب على أنظمتها وسجلاتها وآلية عملها منذ بداية تدريبي فيها.	3.37	1.16	67.4	متوسط
3	وفرت مدرسة التدريب مكانا خاصا لاجتماع المشرف مع الطلبة/ المعلمين.	3.32	1.29	66.4	متوسط
6	طبقت المدرسة المتعاونة خطة مبرمجة حددت بها المهارات والكفايات والإجراءات اللازمة لتنميتي مهنيًا كمعلم علوم.	2.8	1.04	56	منخفض
17	ألزمتني إدارة المدرسة بأعمال خارج نطاق التدريب" كإشغال الحصص عند تغيب أحد من المعلمين مثلا."	2.51	1.32	50.2	منخفض
13	عقدت إدارة المدرس المتعاونة لنا (الطلبة/المعلمين) اجتماعات دورية لمتابعة سير التدريب فيها.	2.37	1.21	47.4	منخفض جدا
	الدرجة الكلية للمجال الأول	3.48	0.55	69.60	متوسط

يبين جدول (4-أ) أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على المجال الأول الخاص بتعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية كان بمقدار (3.48) وانحراف معياري مقداره (0.55) ونسبة مئوية(69.60) وهذا يشير إلى أن تقدير المجال الأول جاء متوسطاً، فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة المعلمين كان مرتفعاً جداً على الفقرة (4) حيث كانت نسبته المئوية (80%)، وكانت متوسطات الاستجابات مرتفعة على الفقرات(8,11,10,12,2,16 14,15,9,7) وكانت نسبها المئوية بين (78.6 - 72%)، وجاءت

الفقرات (3,1,5) بتقدير متوسط حيث كانت نسبها المئوية بين (69.8% - 66.4%)، أما الفقرات (6,17) ونسبها (50.2%-56%) فقد جاءت بتقدير منخفض، والفقرة (13) بتقدير منخفض جدا بنسبة (47.4%).

نتائج المجال الثاني: واقع فاعلية المشرف الجامعي وكفاءته في تنفيذ برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين.

لإيجاد النتائج تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة التقدير الكلية للمجال الثاني ولفقراته وتم ترتيبها تنازليا، كما يبين الجدول (4 - ب)

جدول (4 - ب): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمجال الثاني مرتبة تنازليا

المجال الثاني: فاعلية وكفاءة المشرف الجامعي في تنفيذ التربية العملية.					
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
32	عاملني مشرفي بإنسانية واحترام.	4.51	0.83	90.2	مرتفع جدا
19	تخصص مشرفي يتفق مع تخصصي.	4.19	1.02	83.8	مرتفع جدا
18	قدم لي مشرفي إرشادات وتعليمات واضحة وكافية بكل ما يخص التربية العملية (مفهومها، أهميتها، أهدافها، دور كل من أطرافها) قبل التوجه للمدرسة المتعاونة.	4.04	1.11	80.8	مرتفع جدا
30	امتك مشرفي الكفايات العلمية والتربوية اللازمة للقيام بمسؤوليات التربية العملية الخاصة بتخصص العلوم.	4	0.96	80	مرتفع جدا
22	قبل بدء التدريب؛ وضح مشرفي لي المعايير التي يستند إليها كل من المشرف الجامعي، المعلم المتعاون، مدير المدرسة في عملية تقويم أدائي في مدرسة التدريب.	3.76	1.15	75.2	مرتفع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
33	استخدم مشرفي نماذج وسجلات الكلية لحفظ البيانات عن تقدم أدائي في برنامج التربية العملية.	3.75	1.14	75	مرتفع
23	وصف لي مشرفي صورة واضحة عن البيئات المدرسية والصفية قبل توجهي لمدرسة التدريب.	3.65	1.11	73	مرتفع
27	تفرغ مشرفي للقيام بزياراته الإشرافية.	3.65	1.43	73	مرتفع
20	قام مشرفي بتدريبي على المهارات والكفايات اللازمة في تدريس العلوم قبل التوجه للتدريب بالمدرسة المتعاونة.	3.63	1.16	72.6	مرتفع
28	عقد معي مشرفي الجامعي جلسة تغذية راجعة لمناقشة أدائي بعد كل موقف صفني حضره.	3.57	1.31	71.4	مرتفع
29	ساعد مشرفي في تقديم بعض الحلول للمشاكل الإدارية أو الفنية التي واجهتني أثناء التدريب	3.39	1.23	67.8	متوسط
31	كان عدد زيارات مشرفي كافيا للقيام بمهامه كالتوجيه والتقويم وسد ما احتاجه من معلومات ومتابعة.	3.19	1.27	63.8	متوسط
24	قام مشرفي بتقديم (تحضير وتنفيذ وتقويم) درسا نموذجيا آمنا.	2.92	1.5	58.4	منخفض
21	قمت بتنفيذ أنشطة حسب نموذج التدريس المصغر (تنفيذي مهارة تدريسية معينة وتصوير الأداء ثم مناقشته ونقده نقدا بناء من قبل مشرفي والزملاء ثم إعادة التنفيذ).	2.87	1.36	57.4	منخفض
25	كلفني مشرفي بإعداد اقتراحات وخطط لتطوير البيئة التعليمية بناء على نتائج المشاهدة في التربية العملية.	2.87	1.28	57.4	منخفض
26	عقد مشرفي اجتماعا تعريفيا جمعي فيه مع إدارة المدرسة والمعلم المتعاون في بداية التدريب.	2.44	1.3	48.8	منخفض جدا
	الدرجة الكلية للمجال الثاني	3.53	0.73	70.6	مرتفع

تبين من الجدول (4-ب) أن قيمة المتوسط الحسابي للمجال الثاني كانت (3.53) والانحراف المعياري (0.73) والنسبة المئوية (70.60) أي أن تقديره كان مرتفعاً.

وقد أظهرت النتائج أن متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في المجال الثاني كانت بتقدير مرتفع جداً على الفقرات (30,18,19,32) حيث كانت نسب متوسطاتها المئوية تتراوح بين (80% - 90.2%) وكانت قيمة المتوسطات الحسابية للفقرات (28,20,27,23,33,22) مرتفعة وتراوحت نسبها المئوية بين (71.4%-75.2)، وكانت قيمة المتوسطة الحسابية للفقرات (31,29) متوسطة، وكان تقدير المتوسطات الحسابية للإجابة على الفقرات (25,21,24) كانت بتقدير منخفض، والفقرة (26) حيث تقدير متوسطها الحسابي منخفض جداً أما التقدير الكلي للمجال فإن تقديره مرتفع بمتوسط حسابي (70.6).

نتائج المجال الثالث: تقييم الطلبة المعلمين لواقع تقويمهم في التربية العملية.

لإيجاد نتائج المجال الثالث تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة التقدير الكلية ولفقرات المجال الثالث وتم ترتيبها تنازلياً، كما يبين الجدول (4-ج).

جدول (4-ج) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الثالث

المجال الثالث: تقويم الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية					
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
40	استفدت من عملية التقويم في تطوير أدائي واتجاهاتي نحو التدريس.	4.05	0.94	80.95	مرتفع جداً
36	تمت عملية تقويم أدائي في المدرسة المتعاونة بمشاركة كل من المعلم المتعاون، مدير المدرسة، المشرف الجامعي	3.88	1.25	77.62	مرتفع
39	قوم أدائي كل من مدير المدرسة والمعلم المتعاون على أسس معرفتهم ووعيهم بفلسفة وأهداف التربية العملية.	3.85	1.05	76.9	مرتفع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
35	كانت لدي فكرة واضحة عن جوانب تقويمي الخاصة ببرنامج التدريب وذلك قبل بدء التدريب.	3.74	1.04	74.76	مرتفع
41	أعتبر أن توزيع الدرجات على التطبيق العملي بين مشرفي وبين المدرسة المتعاونة مناسباً.	3.70	0.99	74.05	مرتفع
38	استخدم مشرفي نماذج وأساليب تقييمية متنوعة بتنوع أهداف كل مرحلة من مراحل برنامج التربية العملية في المدرسة المتعاونة.	3.43	1.08	68.57	متوسط
34	تم تزويدي بلائحة تتضمن مهارات وكفايات تدريس العلوم التي علي إتقانها، والتي على أساسها سيتم تقويمي.	3.40	1.16	68.1	متوسط
46	أعتبر أن الأسس التي تُعتمد من قبل إدارة الكلية في تقويم الطلبة/ المعلمين في برنامج التربية العملية شاملة لمهارات و كفايات تدريس العلوم.	3.36	0.95	67.14	متوسط
43	ناقشني كل من المشرف الجامعي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة بجوانب تقويمهم ووضع تقديراتهم على أدائي.	3.30	1.27	65.95	متوسط
45	أعتبر أن آلية التقويم في التربية العملية مقياساً عادلاً لقياس قدراتي وإمكانياتي.	3.27	1	65.48	متوسط
42	أعتقد أن نسبة الدرجات على التدريب العملي في المدرسة المتعاونة منخفضة بالنسبة لدرجات المحتوى النظري	2.88	1.05	57.62	منخفض
44	انفردت مدرسة التدريب بوضع تقديري على التطبيق العملي فيها	2.73	1.39	54.52	منخفض
37	انحصر تقويم مشرفي لي على أدائي في الغرفة الصفية فقط.	2.68	1.24	53.57	منخفض
47	أعتقد أن عملية التقويم في التربية العملية تحتاج إلى تطوير نماذج وأساليب خاصة بطلبة تخصص تعليم العلوم	2.00	0.98	40	منخفض جداً
	الدرجة الكلية للمجال الثالث	3.30	0.53	66.09	متوسط

يتبين من جدول (4-ج) من المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة المعلمين على المجال الثالث الخاص بتقييمهم لواقع تفويهمهم في التربية العملية أن الدرجة الكلية للمجال جاء بمتوسط حسابي مقداره (3.30) وانحراف معياري مقداره (0.53) ونسبة مئوية (66.00) أي أنه بتقدير متوسط، و يتبين من الجدول (4-ج) أن متوسط استجابات الطلبة المعلمين في المجال الثالث كان بتقدير مرتفع جدا على الفقرة (40) حيث كانت نسبته المئوية (80.95%) وكانت المتوسطات الحسابية لل فقرات (41,35,39,36) بتقدير مرتفع وتراوح نسبها المئوية بين-74.5 (77.62)، في حين أن تقدير الفقرات (45,43,46,34,38) كان متوسطا والنسب المئوية لمتوسطاتها تتراوح بين (68.5% - 65.4%)، ومتوسطات الإجابة كانت بتقدير منخفض في الفقرات (37,44,42) بنسبة مئوية بين (57.5%-53.5%) والفقرة (47) حيث تقدير متوسطها منخفض جدا بنسبة مئوية (40%).

نتائج المجال الرابع: مدى مناسبة محتوى المادة النظرية للتربية العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس من وجهة نظر الطلبة المعلمين.

لإيجاد نتائج المجال الرابع تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة التقدير الكلية ولفقرات المجال الرابع وتم ترتيبها تنازليا، كما يبين الجدول (4-د).

جدول (4 - د) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الرابع

المجال الرابع: مدى مناسبة المحتوى النظري لبرنامج التربية العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس					
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
48	تعرفت من المحتوى النظري على واجبات وحقوق كل من الطالب/المعلم، المشرف الجامعي، المدرسة المتعاونة ككل.	4.05	0.96	80.95	مرتفع جدا
58	استخدمت نماذج التحضير والخطط الفصلية ومناهج العلوم المدرسية المستخدمة في المدارس أثناء تطبيق أنشطة المحتوى النظري بالكلية.	4.04	0.96	80.71	مرتفع جدا
50	تشكلت لدي فكرة واضحة عن خصائص معلم العلوم الناجح من محتوى المساق النظري.	3.93	0.85	78.57	مرتفع
54	بين لي المحتوى النظري مستلزمات التطبيق بالمدارس مثل: القرطاسية والوسائل التعليمية والكتب والأجهزة والأدلة،....	3.9	0.89	78.1	مرتفع
59	مكنني المحتوى النظري من التدرب على المهارات التعليمية مثل: تحديد احتياجات التلاميذ، مهارات تقويمهم، بناء خطط دراسية، اختيار طرق التدريس المناسبة،...	3.8	0.88	75.95	مرتفع
49	وضح المحتوى النظري الجوانب التربوية والأكاديمية والمهنية التي يجب أن أدركها كمعلم علوم.	3.77	0.96	75.48	مرتفع
61	النماذج والاستمارات المرفقة بالمحتوى النظري الخاصة بمراحل التربية العملية والتقويم كانت منظمة وواضحة.	3.63	0.94	72.62	مرتفع
55	طور المحتوى النظري فهمي ووعيي لطبيعة العلم وأهميته في تدريس العلوم.	3.62	1.07	72.38	مرتفع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
57	قمت بتصميم وسائل تعليمية والتدرب على استخدام تكنولوجيا التعليم أثناء دراستي للمحتوى النظري للتربية العملية.	3.61	1.15	72.14	مرتفع
53	طور المحتوى النظري قدرتي على تنظيم نشاطات منهجية لا صفة للتلاميذ.	3.5	0.81	70	مرتفع
60	أجد أن المحتوى النظري للتربية العملية لا يتوافق مع التطبيق العملي في الميدان.	3.36	1.13	67.14	متوسط
52	واجهت صعوبة في إدارة الصف وتنظيم الطلبة للتعلم أثناء التطبيق بالمدرسة.	3.32	1.19	66.43	متوسط
51	قمت بتطبيقات عملية خلال دراسة المحتوى النظري منها: تدريس الأقران، والتدريس المصغر، الدروس النموذجية.	3.07	1.19	61.43	متوسط
56	يحتاج المحتوى النظري إلى إثراء لمساعدتي في اكتساب مهارات وكفايات مهنة تدريس العلوم أثناء التطبيق.	2.56	1.02	51.19	منخفض
62	وجدت أن المحتوى النظري يحتاج مدة زمنية أكبر للتدرب على تطبيق المهارات والكفايات التعليمية في المدارس.	2.44	1.03	48.81	منخفض جدا
	الدرجة الكلية للمجال الرابع	3.51	0.46	70.13	مرتفع

يتبين من جدول (4-د) أن متوسط استجابات الطلبة على المجال الرابع الخاص "بمدى مناسبة محتوى المادة النظرية للتربية العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس من وجهة نظر الطلبة المعلمين" أنه كان مرتفعا حيث جاء المتوسط الحسابي (3.51) وانحرافه المعياري مقداره (0.46) وبنسبة مئوية (70.20).

كما تبين من الجدول المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة المعلمين في المجال الرابع أن الفقرتين (58,48) جاءتا بتقدير مرتفع جدا حيث كانت النسب المئوية لمتوسطاتها تتراوح بين (80.71%-80.95%)، بينما كانت المتوسطات الحسابية للفقرات (53,57,55,61,49,59,54,50) (53,57,55,61,49,59,54,50)

بتقدير مرتفع و تراوحت نسبها المئوية بين (71.4-75.2)، أما الفقرات (51,52,50) كانت متوسطات الإجابة عليها بتقدير متوسط و الفقرة (56) جاءت نسبتها المئوية (51.19) ومتوسطها بتقدير منخفض، أما الفقرة رقم (62) فتقدير متوسطها منخفض جدا.

نتائج السؤال الثاني و اختبار فرضياته الأربعة

نصّ السؤال الثاني على ما يلي: "هل يختلف واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي باختلاف (النوع الاجتماعي، المعدل التراكمي، مرحلة التدريب، المؤسسة التعليمية التي يدرس بها) من وجهة نظر الطلبة المعلمين"؟

وللإجابة عن هذا السؤال صيغت فرضيات الدراسة الأربعة الآتية:

نتائج اختبار الفرضية الأولى

نص الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات الطلبة المعلمين حول واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي تعزى إلى متغير (النوع الاجتماعي).

تم فحص الفرضية باستخدام اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة عدد الذكور (8)، وعدد الإناث (75) والجدول (5) يبين النتائج.

جدول (5): نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

رقم	البعد	ذكر		أنثى		مستوى الدلالة	(ت)
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	المجال الأول: تعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية.	3.515	.29454	3.471	.5675	.833	.212
2	المجال الثاني: فاعلية وكفاءة المشرف الجامعي في تنفيذ التربية العملية.	4.117	.50823	3.465	.7335	.017	2.446
3	المجال الثالث: تقويم الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية.	3.491	.51286	3.279	.5366	.289	1.066
4	المجال الرابع: مناسبة المحتوى النظري لبرنامج التربية العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس.	3.675	.57064	3.484	.4521	.272	1.105
	الدرجة الكلية للاستبانة	3.7036	.37549	3.430	.4814	.289	1.558

*ANOVA دال إحصائيا عند مستوى (0.05).

ويُبين الجدول (5) عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين حول واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى الثلاثة مجالات (الأول والثالث والرابع) تعزى لمتغير الجنس حيث كانت مستوى دلالة (t) المحسوبة للاستبانة (0.289) وللمجالات الثلاثة على الترتيب (0.289, 0.272, 0.833) وعليه فهي غير دالة إحصائياً على المستوى الدلالة (0.50) أما بالنسبة للمجال الثاني فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات المجال الثاني (فاعلية الإشراف) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور حيث كان مستوى الدلالة في هذا المجال (0.017) وكان المتوسط الحسابي لاستجابات

الذكور للدرجة الكلية لهذا المجال (3.703) بينما كان المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث (3.430)، وبشكل عام كانت المتوسطات الحسابية للذكور أعلى من المتوسطات الحسابية للإناث في جميع مجالات الاستبانة وعلى الدرجة الكلية لها.

نتائج اختبار الفرضية الثانية

نص الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات الطلبة المعلمين حول واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي يعزى إلى متغير المعدل التراكمي.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Analysis of Variance)

لاختبار دلالة الفروقات بين متوسطات استجابة العينة.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على الاستبانة تبعا لمتغير المعدل التراكمي.

المجال	المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المجال الأول: تعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية.	المعدل التراكمي	>70	10	3.4882	.53558
		70->80	57	3.4551	.55600
		80->90	16	3.5404	.54560
		Total	83	3.4755	.54606
المجال الثاني: فاعلية وكفاءة المشرف الجامعي في تنفيذ التربية العملية.	المعدل التراكمي	>70	10	3.7188	.90535
		70->80	57	3.4967	.71908
		80->90	16	3.5195	.72770
		Total	83	3.5279	.73830
المجال الثالث: تقويم الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية.	المعدل التراكمي	>70	10	3.5643	.64193
		70->80	57	3.2494	.47842
		80->90	16	3.3125	.63774
		Total	83	3.2995	.53504
المجال الرابع: مناسبة المحتوى النظري لبرنامج التربية العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس.	المعدل التراكمي	>70	10	3.3733	.71402
		70->80	57	3.5193	.44468
		80->90	16	3.5250	.34758
		Total	83	3.5028	.46414
الدرجة الكلية	المعدل التراكمي	>70	10	3.5371	.64103
		70->80	57	3.4349	.44367
		80->90	16	3.4798	.50696
		Total	83	3.4559	.47725

يتبين من الجدول (6) أن تقدير المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على الدرجة الكلية

متوسط.

نتائج تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين

متوسطات استجابة العينة تبعا لمتغير المعدل التراكمي.

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات تبعا لمتغير المعدل التراكمي.

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	البعد
.859	.152	.046	2	.093	بين المجموعات	المجال الأول: تعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية.
		.304	80	24.358	داخل المجموعات	
			82	24.451	المجموع	
.685	.380	.210	2	.421	بين المجموعات	المجال الثاني: فاعلية وكفاءة المشرف الجامعي في تنفيذ التربية العملية.
		.553	80	44.276	داخل المجموعات	
			82	44.697	المجموع	
.230	1.497	.424	2	.847	بين المجموعات	المجال الثالث: تقويم الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية.
		.283	80	22.627	داخل المجموعات	
			82	23.474	المجموع	
.647	.437	.096	2	.191	بين المجموعات	المجال الرابع: مناسبة المحتوى النظري لبرنامج التربية العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس.
		.218	80	17.474	داخل المجموعات	
			82	17.665	المجموع	
.806	.216	.050	2	.100	بين المجموعات	الدرجة الكلية (الاستبانة)
		.232	80	18.577	داخل المجموعات	
			82	18.677	المجموع	

* دال إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$.

يتبين من الجدول (7) أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين حول واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي يعزى إلى متغير المعدل التراكمي على كل المجالات وعلى الدرجة

الكلية (الاستبانة كاملة)، إذ كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (0.216)، ومستوى الدلالة (0.806) وهي بذلك غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فلا نرفض الفرضية الصفرية الثانية، أي أنه لا يوجد فرق بين ذوي مستوى المعدلات التراكمية المختلفة في نظرهم إلى واقع التربية العملية.

نتائج اختبار الفرضية الثالثة

نص الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات الطلبة المعلمين حول واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي تعزى للمؤسسة التعليمية التي يدرس بها الطالب المعلم.

ولفحص الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابة العينة وتم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يظهر في جداول (8) كما يأتي.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والاحترافات المعيارية لاستجابات الطلبة تبعا لمتغير المؤسسة التعليمية على الاستبانة وعلى كل مجال فيها

الاحترافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	العدد	مستويات المتغير	المتغير	المجال
.75547	3.3072	9	جامعة النجاح الوطنية	المؤسسة التعليمية	المجال الأول: تعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية.
.54835	3.5113	13	جامعة الخليل		
.53711	3.2104	26	الكلية الجامعية التربوية أنروا		
.38965	3.7025	35	جامعة القدس المفتوحة		
.54606	3.4755	83	الكل		
.79597	2.6736	9	جامعة النجاح الوطنية	المؤسسة التعليمية	المجال الثاني: فاعلية و كفاءة المشرف الجامعي في تنفيذ التربية العملية.
.60227	3.4519	13	جامعة الخليل		
.65562	3.2524	26	الكلية الجامعية التربوية أنروا		
.50725	3.9804	35	جامعة القدس المفتوحة		
.73830	3.5279	83	الكل		
.49070	3.0873	9	جامعة النجاح الوطنية	المؤسسة التعليمية	المجال الثالث: تقييم الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية.
.43950	3.4835	13	جامعة الخليل		
.51664	2.9753	26	الكلية الجامعية التربوية أنروا		
.45936	3.5265	35	جامعة القدس المفتوحة		
.53504	3.2995	83	الكل		
.66620	3.3259	9	جامعة النجاح الوطنية	المؤسسة التعليمية	المجال الرابع: مناسبة المحتوى النظري لبرنامج التربية العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس.
.44937	3.5641	13	جامعة الخليل		
.44869	3.3026	26	الكلية الجامعية التربوية أنروا		
.35379	3.6743	35	جامعة القدس المفتوحة		
.46414	3.5028	83	الكل		
.52167	3.0986	9	جامعة النجاح الوطنية	المؤسسة التعليمية	الدرجة الكلية (الاستبانة كاملة)
.42510	3.5025	13	جامعة الخليل		
.44967	3.1904	26	الكلية الجامعية التربوية أنروا		
.32908	3.7276	35	جامعة القدس المفتوحة		
.47725	3.4559	83	الكل		

يظهر من نتائج جدول(8) أن جامعة القدس المفتوحة حازت على أعلى متوسط حسابي بالدرجة الكلية للاستبانة (3.727) أما أدنى متوسط حسابي والبالغ: (3.099) فقد حازت عليه جامعة النجاح الوطنية.

كما أن المتوسطات الحسابية لاستجابة الطلبة المعلمين على المجال الأول(مدى تعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية) تبعا للمؤسسة التعليمية جاءت مرتبة تنازليا كالآتي: جامعة القدس المفتوحة، جامعة الخليل، جامعة النجاح، الكلية الجامعية للعلوم التربوية.

ويظهر جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابة الطلبة المعلمين على المجال الثاني (فاعلية وكفاءة المشرف الجامعي في تحقيق أهداف التربية العملية) تبعا للمؤسسة التعليمية مرتبة تنازليا كالآتي: جامعة القدس المفتوحة، جامعة الخليل، الكلية الجامعية للعلوم التربوية، جامعة النجاح.

كما أن المتوسطات الحسابية لاستجابة الطلبة المعلمين على المجال الثالث (تقويم الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية) تبعا للمؤسسة التعليمية مرتبة تنازليا كالآتي: جامعة القدس المفتوحة، جامعة الخليل،، جامعة النجاح، الكلية الجامعية للعلوم التربوية.

يظهر شكل (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابة الطلبة المعلمين على المجال الرابع (مدى مناسبة المحتوى النظري لبرنامج التربية العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس) تبعا للمؤسسة التعليمية مرتبة تنازليا كالآتي: جامعة القدس المفتوحة، جامعة الخليل، جامعة النجاح، الكلية الجامعية للعلوم التربوية.

ولوجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات الطلبة تم القيام بتحليل التباين الأحادي الذي تظهر نتائجه في جدول(9).

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات تبعا لمتغير المؤسسة التعليمية التي يدرس بها الطالب.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجال الأول: تعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية.	بين المجموعات	3.903	3	1.301	5.001	.003
	داخل المجموعات	20.549	80	.260		
	المجموع	24.451	83			
المجال الثاني: فاعلية وكفاءة المشرف الجامعي في تنفيذ التربية العملية.	بين المجموعات	15.782	3	5.261	14.372	.000
	داخل المجموعات	28.915	80	.366		
	المجموع	44.697	83			
المجال الثالث: تقويم الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية.	بين المجموعات	5.383	3	1.794	7.835	.000
	داخل المجموعات	18.091	80	.229		
	المجموع	23.474	83			
المجال الرابع: مناسبة المحتوى النظري لبرنامج التربية العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس.	بين المجموعات	2.402	3	.801	4.144	.009
	داخل المجموعات	15.263	80	.193		
	المجموع	17.665	83			
الدرجة الكلية (الاستبانة)	بين المجموعات	5.594	3	1.865	11.260	.000
	داخل المجموعات	13.083	80	.166		
	المجموع	18.677	83			

* ANOVA دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من جدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين استجابات الطلبة المعلمين حول واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي تعزى للمؤسسة التعليمية التي يدرس بها الطالب المعلم، إذ كانت قيمة (مستوى دلالة الاختبار، (ف) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وللوقوف على مصادر هذه الفروق تم استخدام Least Significant Difference (LSD) للمقارنات البعدية وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (10)

جدول (10): نتائج اختبار (LSD) لمصادر فروق المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير المؤسسة التعليمية

المجال	المستوى	جامعة النجاح الوطنية	جامعة الخليل	الكلية الجامعية التربوية أنروا	جامعة القدس المفتوحة
المجال الأول: تعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية.	جامعة النجاح الوطنية		-2041	.0968	-.3953 *
	جامعة الخليل	.2041		.3009	-.1912
	الكلية الجامعية التربوية أنروا	-.0968	-.3009		-.4921 *
المجال الثاني: فاعلية و كفاءة المشرف الجامعي في تنفيذ التربية العملية.	جامعة النجاح الوطنية	.3953 *	.19121	.4921 *	
	جامعة الخليل	.7783*		.1995	-.5284 *
	الكلية الجامعية التربوية أنروا	.5788*	-.1995		-.7279 *
المجال الثالث: تقويم الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية.	جامعة النجاح الوطنية	-.13068 *	-.5284 *	.7279 *	
	جامعة الخليل	.3962		.5082*	-.04301
	الكلية الجامعية التربوية أنروا	-.1120	-.5082*		-.5513 *
المجال الرابع: مناسبة المحتوى النظري لبرنامج التربية العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس.	جامعة النجاح الوطنية	.4392 *	.0430	.5513 *	
	جامعة الخليل	.2382		.2615	-.1109
	الكلية الجامعية التربوية أنروا	-.0234	-.2615		-.3717 *
الاستبانات كاملة	جامعة النجاح الوطنية	.6291 *	-.4039*	-.0919	
	جامعة الخليل	.4039*		.3120*	-.22517
	الكلية الجامعية التربوية أنروا	.0919	-.3120*		-.5372 *
	جامعة القدس المفتوحة	.6291 *	.2251	.5372 *	

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

جدول (10) نتائج المقارنات البعدية حيث يتبين أن:

- مصدر التباين كان بسبب الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في جامعة النجاح الوطنية وبين متوسطات استجابات الطلبة في جامعة القدس المفتوحة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية للاستبانة كان لصالح جامعة القدس المفتوحة.
- مصدر التباين كان بسبب الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في جامعة النجاح الوطنية و بين متوسطات استجابات الطلبة في جامعة الخليل في كل من المجال الثاني وفي الدرجة الكلية للاستبانة كان هو جامعة الخليل.
- مصدر التباين كان بسبب الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في جامعة النجاح الوطنية وبين متوسطات استجابات الطلبة في الكلية الجامعية للعلوم التربوية في المجال الثاني كان لصالح الكلية الجامعية للعلوم التربوية.
- مصدر التباين كان بسبب الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في جامعة الخليل وبين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في الكلية الجامعية للعلوم التربوية في كل من المجال الثالث، والدرجة الكلية للاستبانة كان لصالح جامعة الخليل.
- مصدر التباين كان بسبب الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في جامعة الخليل وبين متوسطات استجابات الطلبة في جامعة القدس المفتوحة في المجال الثاني كان لصالح جامعة القدس المفتوحة.
- مصدر التباين كان بسبب الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في الكلية الجامعية للعلوم التربوية وبين متوسطات استجابات الطلبة في جامعة القدس المفتوحة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية للاستبانة كان لصالح جامعة القدس المفتوحة.

نتائج اختبار الفرضية الرابعة

نص الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في استجابات الطلبة المعلمين حول واقع التربية العملية في كليات التربية تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية التي يتدرب بها الطالب في مدرسة التدريب. و لفحص الفرضية تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة، والجدول (11) يبين النتائج:

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة المعلمين تبعا لمتغير مرحلة التدريب

الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	العدد	مستويات المتغير	المتغير	المجال
0.312	3.745	12	مرحلة التعليم الأساسي الدنيا (1-4).	مرحلة تدريب الطالب المعلم	المجال الأول: تعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية.
0.542	3.420	58	مرحلة التعليم الأساسي العليا (5-10)		
0.682	3.475	13	مرحلتي التعليم الأساسي (الدنيا و العليا)		
0.552	3.475	83	الكل		
0.404	3.849	12	مرحلة التعليم الأساسي الدنيا (1-4).	مرحلة تدريب الطالب المعلم	المجال الثاني: فاعلية و كفاءة المشرف الجامعي في تنفيذ التربية العملية.
0.785	3.441	58	مرحلة التعليم الأساسي العليا (5-10)		
0.708	3.620	13	مرحلتي التعليم الأساسي (الدنيا و العليا)		
0.734	3.475	83	الكل		
0.402	3.849	12	مرحلة التعليم الأساسي الدنيا (1-4).	مرحلة تدريب الطالب المعلم	المجال الثالث: تقويم الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية.
0.554	3.440	58	مرحلة التعليم الأساسي العليا (5-10)		
0.537	3.620	13	مرحلتي التعليم الأساسي (الدنيا و العليا)		
0	0	0	مرحلة التعليم الثانوي. (11،12)		
0.534	.5350	83	الكل		
0.306	.3063	12	مرحلة التعليم الأساسي الدنيا (1-4).	مرحلة تدريب الطالب المعلم	المجال الرابع: مناسبة المحتوى النظري لبرنامج التربية العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس.
0.505	.5046	58	مرحلة التعليم الأساسي العليا (5-10)		
0.344	.3438	13	مرحلتي التعليم الأساسي (الدنيا و العليا)		
0.462	3.503	83	الكل		
0.256	3.695	12	مرحلة التعليم الأساسي الدنيا (1-4).	مرحلة تدريب الطالب المعلم	الدرجة الكلية (الاستبانة كاملة)
0.492	3.391	58	مرحلة التعليم الأساسي العليا (5-10)		
0.512	3.525	13	مرحلتي التعليم الأساسي (الدنيا و العليا)		
.4773	3.4559	83	الكل		

يظهر من جدول (11) أن مرحلة التدريب الأساسي الدنيا نالت أعلى متوسط حسابي على الدرجة الكلية من بين المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير مرحلة التدريب التي يدرس بها الطالب المعلم، وهذا يدل على أن واقع التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين الذين تدربوا في المرحلة الأساسية الدنيا حاز على تقييم مرتفع أعلى من المراحل الأخرى، ولظهور فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة المعلمين ومن أجل إيجاد دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي وتظهر النتائج في جدول (12).

جدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير مرحلة التدريب

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجال الأول: تعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية.	بين المجموعات	1.052	2	.526	1.798	.172
	داخل المجموعات	23.400	80	.292		
	المجموع	24.451	82			
المجال الثاني: فاعلية وكفاءة المشرف الجامعي في تنفيذ التربية العملية.	بين المجموعات	1.788	2	.894	1.667	.195
	داخل المجموعات	42.909	80	.536		
	المجموع	44.697	82			
المجال الثالث: تقويم الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية.	بين المجموعات	.734	2	.367	1.292	.280
	داخل المجموعات	22.740	80	.284		
	المجموع	23.474	82			
المجال الرابع: مناسبة المحتوى النظري لبرنامج التربية العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس.	بين المجموعات	.701	2	.351	1.653	.198
	داخل المجموعات	16.964	80	.212		
	المجموع	17.665	82			
الدرجة الكلية (الاستبانة)	بين المجموعات	.992	2	.496	2.243	.113
	داخل المجموعات	17.685	80	.221		
	المجموع	18.677	82			

*ANOVA دال إحصائيا عند مستوى (0.05).

يتبين من جدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين حول واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي يعزى إلى متغير المرحلة الدراسية في مرحلة التدريب على كل من المجالات وعلى الدرجة الكلية (الاستبانة كاملة)، إذ إن مستوى الدلالة لقيم (ف) غير دالة إحصائياً ($Sig=0.163$) وهي أكبر من (0.05) وبهذا لا نرفض الفرضية الصفرية الرابعة.

نتائج القسم الثالث للاستبانة

تضمن القسم الثالث من الاستبانة أسئلة مقالية ورصدت استجابات العينة عليها.

نتائج الأسئلة (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) / القسم الثالث

قامت الباحثة بتفريغ نتائج الاستجابات على الأسئلة (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) وتبويبها في الجدول (9) بعد أن أجرت العمليات الحسابية اللازمة كإحصاء الاستجابات وفرزها وحساب النسبة المئوية لها.

نص الأسئلة (الأول، الثاني، الثالث، الرابع)

- 1 - ما هي المدة الزمنية التي قضيتها بالتطبيق العملي في المدارس المتعاونة؟
- 2- أ هل يوجد دليل للتربية العملية واضح ومتداول بين أيدي الطلبة ؟
- 2- ب هل الدليل متخصص لمادة العلوم ومعلميها؟
- 3 - ما عدد زيارات المشرف الجامعي لك أثناء التطبيق بالمدارس؟
- 4- هل تعتقد أن مدة التطبيق العملي في المدارس المتعاونة كافية للتمكن من مهنة تدريس العلوم؟

جدول (13) نتائج القسم الثالث من الاستبانة

السؤال الرابع: كفاية مدة التدريب		السؤال الثالث: عدد زيارات المشرف		السؤال الثاني: وجود دليل للتربية العملية / خاص بالعلوم		السؤال الأول: المدة الزمنية للتطبيق	اسم المؤسسة التعليمية
النسبة المئوية	الاستجابة	النسبة المئوية	الاستجابة	النسبة المئوية	الاستجابة	الاستجابة	المؤسسة التعليمية
100%	غير كافية	100%	لا يوجد زيارات	100%	لا يوجد دليل تربوية عملية	15 ساعة زمنية 10 حصص مشاهدة و 5 عملي.	جامعة النجاح الوطنية
84.5% 15.5%	غير كافية كافية	100	زيارة واحدة	89% 11%	لا يوجد دليل يوجد دليل ليس خاصا بالعلوم	شهرين - 75 حصة زمنية	جامعة الخليل
80% 20%	كافية غير كافية	8% 84% 8%	3 زيارات زيارتين زيارة واحدة	92% 8%	لا يوجد دليل يوجد دليل، ليس خاصا بالعلوم	3 أسابيع متصلة في نهاية كل فصل، خلال ستة فصول دراسية بدءا من السنة الثانية بواقع 127 ساعة زمنية	الكلية الجامعية للعلوم التربوية- أنروا
39 61%	كافية غير كافية	8% 78% 14%	3 زيارات زيارتين زيارة واحدة	25% 75% 30%	لا يوجد دليل يوجد دليل يخص العلوم	6 أسابيع / 120 ساعة مقسمة بين مشاهدة وتطبيق جزئي وتطبيق كلي	جامعة القدس المفتوحة

دلت النتائج أن الطلبة المعلمون -برنامج تعليم العلوم- في الفصل الأول للعام الدراسي 2012-2013 في جامعة النجاح الوطنية يمارسون التطبيق العملي في المدارس (15) ساعة زمنية بواقع (15) حصة تتضمن جميع مراحل التطبيق المدرسي في برنامج التربية العملية، وهي أقل مدة تطبيق بالمقارنة بين مؤسسات التعليم العالي قيد الدراسة، في حين أن الكلية الجامعية للعلوم التربوية تقدم (127) ساعة زمنية بواقع (230) حصة وهي الأطول فترة تطبيق بين

مؤسسات التعليم قيد الدراسة، وجاءت جامعة القدس المفتوحة أقل من الكلية الجامعية ب (7) ساعات زمنية فقط، ودلت النتائج أيضا استجابات الطلبة عن سؤال كفاية مدة التدريب كانت بنسبة (100%) أن مدة التدريب غير كافية في جامعة النجاح، وبالنسبة لطلبة الكلية الجامعية للعلوم التربوية أظهرت النتائج أن نسبة (20%) فقط يرون أن مدة التدريب غير كافية، وجاءت استجابات الطلبة المعلمين على السؤال الثالث عن عدد زيارات المشرف الجامعي لهم أثناء التطبيق بالمدارس فكانت استجابات طلبة جامعة النجاح بنسبة (100%) بأن الزيارات معدومة، وفي جامعة الخليل بنسبة 100% زيارة واحدة، أما الكلية الجامعية والقدس المفتوحة تتراوح بين زيارة إلى زيارتين بنسبة (78-84%)، وتشير النتائج في جدول رقم (9) إلى أنه لا يتوفر دليل للتربية العملية في كل من جامعة النجاح والخليل والكلية الجامعية للعلوم التربوية أما بالنسبة لجامعة القدس المفتوحة فإنه يوجد دليل على الموقع الإلكتروني للجامعة وهو غير متخصص بتعليم العلوم.

نتائج السؤال الخامس/ القسم الثالث

نص السؤال الخامس: بناء على ممارستك لبرنامج التربية العملية بشقيه النظري والعملي تفضل بكتابة توصياتك و اقتراحاتك لبرنامج التربية العملية لتلافي السلبيات وتطوير الايجابيات خاصة بالنسبة لتخصص تدريس العلوم.

تم إجمال استجابات الطلبة المعلمين على شكل نقاط وقد تمثلت بالتوصيات والاقتراحات

الآتية:

ضرورة زيادة مدة التدريب وجعله على مدار سني الدراسة، وزيادة عدد زيارات المشرف للطلبة المعلمين أثناء التطبيق بالمدارس مع متابعة أكثر جدية من جميع الأطراف المسؤولة، والحاجة لدليل ومحتوى نظري متخصص بتعليم العلوم، زيادة اللقاءات الجماعية مع الطلبة والمشرف، والعمل على توفير الوسائل التعليمية في مدارس التطبيق، عقد ورشات عمل تربوية وأكاديمية تدريبية لمدرسة التدريب (مدير ومعلم متعاون) للتعرف على هدف وأهمية

ودور كل من أطراف التربية العملية، وعلى الطرق والنظريات التي تقدم للطلبة بالجامعات لئلا يحصل تناقضات وخلافات، وتدريبهم على التعامل مع الطلبة بشكل أكثر لطفًا وبتقنة أكبر، القيام ببعض التطبيقات على مهارات التدريس قبل النزول للمدارس، متابعة توفير ما يلزم الطالب من كتب ووسائل وأجهزة أثناء التطبيق، إلزام الطلبة بالالتزام بالقوانين والأنظمة المدرسية، إشراك الطلبة بالاجتماعات والأعمال الإدارية المدرسية، متابعة التحضير وإبداء الملاحظات والإرشادات عليه، العدل والموضوعية في التقويم، التركيز على التدريب بالمختبرات، أن يؤخذ بعين الاعتبار تميز الطالب في التربية العملية عند التوظيف.

وقد أضاف طلبة الكلية الجامعية للعلوم التربوية توصية تخص خطة الكلية للتربية العملية وهي ضرورة تغيير المدارس والمعلمين المتعاونين وتنويع الصفوف التي يتدربون بها باستمرار في كل دورة، عدم إرسال عدد كبير من الطلبة لنفس المدرسة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع التربية العملية- برنامج تعليم العلوم- في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهات نظر الطلبة المعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما واقع التربية العملية- برنامج تعليم العلوم- في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهات نظر الطلبة المعلمين؟

والسؤال الثاني وفرضياته.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس

أظهرت النتائج في جدول (3) أن تقدير مستوى واقع التربية العملية - برنامج تعليم العلوم- في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهات نظر الطلبة المعلمين كان متوسطا على نحو عام، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام له (3.46) بنسبة مئوية (69.20%) وانحراف معياري (0.48)، وهذا يُشير إلى أن برامج التربية العملية تواجه تحديات تعيق تحقيق أهدافها وهي بحاجة لإدخال تعديلات وتطويرات عليها من ذوي الاختصاص والمسؤولية. وبالنظر إلى الجدول (3) يتضح أن المجالات يمكن أن تترتب تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية كالتالي: جاء المحور الثاني والمتعلق بالمشرف الجامعي بالمرتبة الأولى بمتوسط قدره (3.53) ونسبة مئوية (70.6%) بتقدير مرتفع، وهذا يدل على أن مجال فاعلية المشرف الجامعي جاء أفضل مجالات الدراسة الأربعة وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة المعلمين يرون بأن المشرف الجامعي يقوم بدور فاعل في تنفيذ التربية العملية وقد يعود ذلك إلى البعد الإنساني، أو المهني، أو كليهما بين المشرف والطلبة، يليه بالمرتبة الثانية المحور الرابع والمتعلق بالمحتوى النظري بمتوسط (3.51) بتقدير مرتفع أيضا، وقد يعود ذلك إلى أن المحتوى النظري قد أعد بشكل مناسب للطلبة المعلمين حيث (70.2%) من أن استجابات الطلبة رأت أن المحتوى النظري يتناسب وحاجات الطلبة المعلمين لعملية التطبيق بالمدارس، وقد لاحظت الباحثة أن المجالين الذين حازا على تقدير مرتفع كان متوسطيهما قريبا جدا من الحد

الأدنى لمدى التقدير، ويدل ذلك على أنه بالرغم من وجود إيجابيات ونقاط قوة في المجالين إلا أن المستجيبين عبروا عن وجود الكثير من السلبيات والمعوقات، بينما جاء المحور الأول والمتعلق بتعاون مدارس التدريب بالمرتبة الثالثة و تلاه المحور الثالث المتعلق بالتقويم بنسب مئوية بالترتيب.

(69.6%, 66.0%) و كليهما متوسطي التقدير، مما يعني أن مدرسة التدريب وعملية التقويم لم يقوموا بدورهما المفترض القيام به في برنامج التربية العملية.

وبالنظر إلى جدول (3) يتبين أن النسب المئوية لمتوسطات محاور الدراسة تتراوح بين (3.30-3.53) مما يعني أن هناك تقاربا في استجابات الدارسين على هذه الجوانب الأساسية والهامة في برنامج التربية العملية وهذا يؤكد أن هذه الجوانب متوافقة ومتكاملة فيما بينها وكفيلة بأن تعبر عن واقع التربية العملية بشكل عام.

وقد كان عدد الفقرات التي حازت على تقدير متوسط فأدنى تبلغ (26) فقرة أي بنسبة (41.9%) من فقرات الاستبانة الكلية وهي نسبة كبيرة، ويرجع تقدير المتوسط على الدرجة الكلية للاستبانة إليها و إلى أن الفقرات التي حازت على تقادير مرتفع ومرتفع جدا كانت متوسطاتها قريبة من الحد الأدنى لمدى التقدير، أي أنه كان هناك ندرة في وجود قيم عالية لمتوسطات الاستجابات، ويعود ذلك لكثرة التحديات والمعوقات في برنامج التربية العملية وحتى ما تم الرضى عنه كان نسبة معدلات الرضى والقبول قليلة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة بيجني ومارتن (Begne & Marten, 2006) حيث أن الطلبة تلقوا القليل جدا من التدريب على الممارسات السلوكية والاستراتيجيات الأكاديمية وتقييم البرامج التعليمية، وتتفق أيضا مع دراسة تاسكن (taskin, 2006) التي أشارت إلى أنه بالرغم من أن البرنامج يركز على التدريب العملي الفعال إلا أن الطلبة في بعض الظروف يجدون أن فرصهم في الحصول على الخبرات التعليمية الحقيقية تكاد تكون معدومة، وهناك حاجة لزيادة تعزيز الشراكة والتعاون القائم بين الكلية وبين مدرسة التدريب لتحقيق أهداف التربية العملية.

وتتعارض نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ليفار و سميث (Lev-Ari&Smith, 2005) حيث قيمت برنامج التدريب العملي بدرجة عالية، ودراسة الشرقي(2003) أشارت إلى أن التربية العملية في كليات المعلمين لطلبة العلوم تقدم بصورة جيدة، بالإضافة إلى دراسة شاهين (2007) وحماد (2005) وشخشير وأبو دقة(1998) قيموا واقع التربية العملية بتقدير مرتفع كذلك.

ومن الإيجابيات اللافتة في نتائج الدراسة الحالية والتي حازت على تقادير عالية الفقرة (32) "عاملني مشرفي بإنسانية واحترام " بمتوسط حسابي بلغ (4.51) بأعلى نسبة مئوية (90.24) في الاستبانة كلها بتقدير مرتفع جدا، وهذه النسبة العالية قد لما يتصف به المشرفون من أخلاق حميدة، وما يطبقونه من مسلكيات تربوية وأكاديمية سليمة، وقد يكون وجود تخوف من قبل الطلبة المعلمين من إطلاع مشرفيهم على نتائج الاستبانات مما قد يؤثر سلبا على علاقاتهم بمشرفيهم، والفقرة التي جاء فيها تعريف المحتوى النظري على واجبات وحقوق كل من أطراف التربية العملية كان تقديرها مرتفعا جدا أيضا، ومن الفقرات التي جاء متوسطها منخفضا أو منخفضا جدا أو متوسطا وهي تمثل الجوانب التي شكلت عائقا ومشكلة أمام تحقيق أهداف التربية العملية عقدت إدارة المدرسة اجتماعات دورية معنا لمتابعة سير التدريب " فقرة (13) "وكان تقديرها متدنيا بنسبة مئوية لمتوسطها (47.38) وتعود هذه النتيجة إلى قلة إدراك إدارة مدرسة التدريب أهمية الاجتماع بالطلبة المعلمين أو قد يكون لانشغالها وتوكيل كل أمور الطلبة المعلمين للمعلم المتعاون. ومن الأمور التي أظهرتها النتائج الحاجة إلى زيادة مدة المحتوى النظري وإثرائه، وتنفيذ أنشطة عملية تدريبية في الكلية (التدريس المصغر)، وحصص تقويم الطلبة المعلمين على أدائهم بحصة واحدة داخل الغرفة الصفية، وحاجة عملية التقويم في التربية العملية إلى تطوير نماذج وأساليب خاصة بطلبة تخصص تعليم العلوم، وقد تكون هذه النتيجة إلى أن أساليب ونماذج التقويم المستخدمة حاليا عامة وغير متخصصة بالعلوم، لذا فهي غير مهيأة لتقييم المتدرب على تدريس العلوم بمصداقية وبشكل عادل وشامل لما في تدريس هذه المادة من خصوصية وتميز عن غيرها من المواد.

مناقشة نتائج المجالات الأربعة

- مناقشة المجال الأول: مدى تعاون مدرسة التدريب مع الطلبة المعلمين في تحقيق أهداف التربية العملية

يتبين من الجدول (4-أ) أن المتوسطات الحسابية لمحور تعاون المدرسة تراوحت بين (4) و(2.37)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.48) بنسبة مئوية (69.6%) أي بتقدير متوسط، وهذا يشير إلى أن مدرسة التدريب تواجه تحديات ومعيقات في تحقيق أهداف التربية العملية، وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حماد (2005) حيث إن محور مدرسة التدريب احتل المرتبة السابعة في ترتيب المجالات حسب استجابات المفحوصين مما يشير إلى أنها لم تقم بدورها المفترض القيام به في برنامج التربية العملية، ويتفق مع دراسة سمث واير (Lev- Air & Smith, 2005) التي أشارت نتائجها بأن مديري المدارس لم يكونوا داعمين للطلبة المعلمين أثناء فترة التدريب ولم يعتبروا برنامج التدريب جزءاً من مسؤولياتهم.

وقد كان أعلى متوسط حسابي في المجال الأول للفقرة رقم (4) بتقدير مرتفع جداً "شجعتني مدرسة التدريب على استخدام ما يلزمي من تقنيات تعليمية تربوية (الكتب، الأدوات، والوسائل، الأجهزة) في حال توافرها" بنسبة مئوية (80%)، ويعد هذا توجه إيجابي من المدرسة، و يدل على أن الاستعداد للتعاون موجود ولكن نتائج السؤال الخامس للقسم الثالث من أداة الدراسة تبين أن الطلبة يشكون من قلة توفير الأجهزة والوسائل التعليمية في مدارس التدريب، لذلك ترى الباحثة أهمية اختيار المدارس المجهزة بكل ما يحتاجه الطلبة من وسائل وتقنيات أو أن تعمل الكلية على توفيرها لهم كما أشارت إليه نتائج دراسة يونس (2008) بوجود مشاكل في توفير الأجهزة والوسائل التعليمية، ومن المؤشرات الإيجابية في هذا المحور: تقوم المدرسة بتهيئة تلاميذها للتعاون أو الإيجابية مع الطلبة المعلمين، المدرسة المتعاونة تهتم بمتابعة تطبيق المتدرب للنظم والقوانين المدرسية، ومساهمة مدرسة التدريب في تكوين نظرة إيجابية عن مهنة التدريس لدى المتدربين " وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة زيتون وعبيدات (1984) بأن التربية العملية أثرت إيجابياً على موقف الطلبة المعلمين من مهنة التعليم حيث زادت من حبهم وميلهم نحوها.

وقد أظهرت النتائج وجود تحديات في تعاون مدرسة التدريب، منها الضعف في الاهتمام بتدريب المعلمين الطلبة على إدارة مختبر العلوم كاستخدام السجلات، وتصنيف الأدوات والأجهزة والمواد فيه، أما عدم تخصيص مكانا لاجتماع المشرف الجامعي بطلبة المعلمين، قد يكون بسبب عدم وجود غرف أو أماكن فارغة مناسبة أو أن الإدارة لا تقدر أهمية ذلك لواقع ملاحظتها أن زيارات المشرف للطالب المعلم بالغالب لا تتعدى زيارة أو زيارتين على الأكثر وقد تكون مجتزأة و قصيرة طيلة فترة تدريبيه، وعدم وجود خطة مبرمجة حددت بها المهارات والكفايات والإجراءات اللازمة لتنمية المتدرب مهنيًا كمعلم علوم بالمدرسة المتعاونة، تتوقع الباحثة أن هذا قد يدفع الطالب المعلم بأن يلجأ للتخمين والتدرب بطريقة المحاولة والخطأ، وقد يعود السبب في ذلك إلى ضعف التخطيط لبرنامج التربية العملية وقلة التواصل والتنسيق بين الكلية متمثلة بإدارتها وبالمشرف الجامعي وبين المدرسة مما ينتج عنه ضعف وضوح الرؤيا في دور كل طرف من أطراف التربية العملية وما هو مطلوب تحقيقه على أرض الواقع. ويتفق في وجود مثل هذه التحديات ما جاء في دراسة ملص والعبد اللات(2009) ودراسة الطراونة (2008) حيث تمت الإشارة إلى العديد من المعوقات في مجال الإدارة والمعلم المتعاون، وقد بين شاهين(2007) في نتائج دراسته أن المعلم المتعاون يحتاج لفهم أعمق لدوره في التطبيق الميداني وفلسفته حتى يهتم بتعزيز محاولات المتدرب الإيجابي، كما يؤكد على هذه النتيجة ما ورد في مقابلات مديري ومعلمي المدارس المتعاونة ملحق رقم (2) وما ورد في نتائج السؤال الخامس بالقسم الثالث من الاستبانة أيضا.

مناقشة المجال الثاني: فاعلية وكفاءة المشرف الجامعي في تحقيق أهداف التربية العملية.

من الملاحظ من جدول رقم(4-ب) أن متوسط استجابة الطلبة على مجال فاعلية المشرف جاء أعلى المتوسطات الحسابية في مجالات الاستبانة الأربعة، وقد كان متوسطه الحسابي (3.53) بنسبة مئوية (70.6) أي بتقدير مرتفع، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة لف ايروسمث (Lev-Air&Smith,2005) أن المشرف الجامعي كان من أهم مصادر الدعم في التدريب، ومع دراسة حماد(2005) التي أشارت إلى أن "محور المشرف الجامعي احتل

المرتبة الأولى في استجابات المفحوصين" وحاز على تقدير مرتفع، أيضا نتائج دراسة الخطيب(2004) التي أشارت إلى أن واقع الإشراف على برنامج التربية العملية من وجهة نظر المشرفين أنفسهم جاء بتقدير مرتفع، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الطراونة(2008) حيث أشارت إلى العديد من المشكلات الجوهرية المتعلقة بالمشرف الجامعي، ودراسة الخزاولة والسخني(2008) أنه كان تقدير دور المشرف في تحقيق الاتصال والتواصل من وجهة نظر الطلبة المعلمين متوسطا، ويعكس وجود مشاكل في هذا الجانب، وباستعراض نتيجة دراسة جروان وعلوة (2009) كانت نتيجتها أن الطلبة المعلمين اعتبروا مجال الإشراف يمثل مشكلة وتحدي في برنامج التربية العملية.

وتدل نتائج الجدول(4-ب) أن تقدير المتوسطات الحسابية لعشرة فقرات في هذا المجال تتراوح بين مرتفع جدا إلى مرتفع، أي بنسبة (62.5%) من فقرات مجال الإشراف، وهي تقيس أمور هامة تتعلق بالمشرف وأدائه ومنها "توافق تخصص المشرف مع تخصص الطالب المعلم" وهذا التوافق يدعم ويقوي الثقة والمصادقية بين الطالب ومشرفه ولكن ومن مراجعة بعض المشرفين وإدارة بعض الكليات فإنه قد يحدث أن يشرف المشرف الجامعي على طلبة تخصص مغاير لتخصصه وذلك لهدف إتمام نصاب المشرف أو استكمال عدد الطلبة للشعبة، وقد لا يكون المشرف من خريجي كلية التربية ولكنه فقط يحمل درجة الماجستير أو الدكتوراة في علم من العلوم التربوية، ومنها قيام المشرف بتعريف الطلبة المعلمين على مفهوم التربية العملية وأهدافها ودور كل من أطرافها، وبالرغم من الإيجابيات فإن النتائج تُظهر وجود تحديات وعقبات تقلل من تقييم فاعلية المشرف وكفاءته كما يظهر في الفقرات الستة التي كان تقديرها بين متوسط ومنخفض جدا ونتائجها، كالفقرة رقم: (26) "عقد المشرف اجتماعا تعريفيا يجمع به كل من الطلبة والإدارة والمعلم المتعاون في بداية التدريب" وكان تقدير هذه الفقرة منخفض جدا مما يشير إلى حرمان الطالب من هذه الجلسة الاستهلاكية الهامة لعملية تدريبيه في المدارس، ففي هذا الاجتماع يخلق جو من الود والألفة وتكسر حواجز الرهبة من البيئة التعليمية ككل بالإضافة إلى أنه مؤشر من المشرف للأطراف الأخرى إلى أهمية التربية العملية والجدية فيها، ويتم بها تعريف الطلبة بشكل عام على قوانين وأنظمة المدرسة والتذكير بدور كل من أطرافها والكفايات

والمهارات التي على الطالب إتقانها ودور المدرسة بالتقويم والجدية فيه كما، بالإضافة لعدم مساعدة المشرف الجامعي في تقديم بعض الحلول للمشاكل الإدارية أو الفنية التي تواجه الطلبة أثناء التدريب، وتعزو الباحثة السبب في ذلك تكليف المشرف الجامعي بمتابعة عدد كبير من الطلبة أحيانا يصل إلى (30- 20) من الطلبة موزعين على مدارس المحافظات المتباعدة، فيكتفى بتوجيه الكتب الرسمية، أما التحدي الكبير لعمل المشرف والذي من خلاله يتم تهيئة الطلبة للتطبيق في المدارس، وهو انخفاض تقدير الفقرة (21) " التي تناولت القيام بتنفيذ أنشطة حسب نموذج التدريس المصغر والفقرة رقم: (24) قيام المشرف بتقديم (تحضير وتنفيذ وتقويم) درسا نموذجيا أمام الطلبة، وقد جاء تقديرها منخفض، وقد يكون من أسباب هذه النتائج ضيق وقت المشرف لما تحتاجه هذه الفعاليات من جهد ووقت أو لضعف كفاءته في هذا المجال لاسيما وأن بعض مشرفي التربية العملية لم يمروا بتجربة التدريس في المدارس، أو ممارسة التربية العملية أثناء دراستهم، وقد تكون عدد الساعات المخصصة للمساق لا تكفي لتنفيذ هذه الأنشطة، وتتفق نتيجة دراسة شقير (2009) مع هذه النتيجة.

والتقدير المتوسط لكفاية عدد زيارات المشرف الجامعي كافيا للقيام بمهامه كالتوجيه والتقويم، وقد أشار جدول (13) إلى ذلك وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من جروان وعلوة (2009) و دراسة شقير (2009) قلة زيارة المشرف ومتابعته من أهم مشاكل ومعوقات التربية العملية، وبالعودة لما ورد في إستراتيجية الوزارة بأنها افترضت أن يكون عدد الزيارات على الأقل (7) زيارات، وتفسر الباحثة قلة زيارات المشرف لطلبتها إلى عدة أسباب منها كثرة عدد الطلبة المكلف بمتابعتهم، أو ارتباطه بجدول محاضرات في الكلية أو قد يكون موقع المدرسة يتطلب جهدا ووقتا وتكاليف لا تغطيها المؤسسة التعليمية كما ورد في ملحق (1).

مناقشة المجال الثالث وهو تقييم الطلبة المعلمين لواقع تقويمهم في التربية العملية.

يلاحظ من الجدول (4-ج) أن تقدير مجال التقويم بالدرجة الكلية كان متوسطا بمتوسط حسابي مقداره (3.3) بنسبة مئوية (66.0) وهو بالمرتبة الأخيرة (الأدنى) من بين متوسطات مجالات الاستبانة، مما يدل على أن نتائج مجال تقويم طلبة التربية العملية يتضمن وجود

تحديات كبيرة في تحقيق أهداف التربية العملية وهو يعتبر ملفا شائكا فيها، وبحاجة إلى استمرارية تقويمه وتطويره، كما جاء في العديد من الدراسات مثل دراسة شمو (2001) التي أشارت إلى عدم وجود أدوات وأساليب شاملة ومستمرة لتقويم برنامج التربية، ودراسة الطراونة (2008) التي أشارت نتائجها إلى عدم اقتناع الطالب المعلم بأسلوب التقويم وأدواته، ودراسة عطا الله ونوفل (2004) التي أظهرت أن التقويم في برنامج التربية العملية يشكل مصدر تحدي رئيسي في تحقيق أهداف التربية العملية، ولم تجد الباحثة على حد علمها دراسة تتعارض مع نتيجة دراستها في هذا المجال مما يدل على أن مجال التقويم يواجه الكثير من التحديات والعقبات.

يتضح من جدول (4-ج) بأن (9) فقرات في هذا المجال كان تقديرها ما بين متوسط ومنخفض جدا أي بنسبة (64.3%) أي الثلثين من فقرات هذا المجال ومنها استجابة العينة على فقرات الاستبانة رقم (34، 38، 45، 46، 47) والتي ظهرت كمعوقات لتحقيق أهداف التربية العملية فهي تشير بمجملها إلى ضرورة تطوير أساليب ونماذج التقويم، وقد يكون السبب في ذلك أن النماذج المستخدمة لتقييم طلبة التربية العملية - تعليم العلوم - في بعض المؤسسات التعليمية قيد الدراسة هي نماذج عامة تستخدم لجميع تخصصات الطلبة في التربية العملية، وليس في بنودها أي خصوصية لمادة العلوم بالرغم من أن لكل تخصص ومرحلة في التربية العملية أهدافا وآلية تنفيذ خاصة بها كما ورد في ملحق (2)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شقير (2009)، ومع دراسة صابر وفودة (1987) بضرورة توفير بطاقات وقوائم تقويم شاملة مستمرة وموضوعية وموجهة بأهداف محددة وواضحة وتكون مبنية وفق الاحتياجات والأهداف الفعلية للبرنامج.

وتعزو الباحثة سبب النتائج المتدنية في الفقرات هذا المجال إلى أن الجهات المسؤولة عن إدارة برامج التربية العملية ومشرفيها قد يكونوا استساغوا وجود نماذج موحدة وعامة للتربية العملية لجميع التخصصات وكأنه قد أصبح عرف وتقليد مسلم به، وربما أيضا لقلّة الدراسات التجريبية المتخصصة بتقويم التربية العملية في فرع معين من التخصص، فمعظم

الدراسات تتناول التقويم في التربية العملية بشكل عام، كدراسة صابر وفودة (1987) التي هدفت إلى تطوير أدوات التقويم للتربية العملية بشكل عام.

أما بالنسبة للمشاركة بالتقويم بين أطراف التربية العملية فالنتائج تشير حسب الفقرات (43) (42) (44) أن التقويم في مدرسة التطبيق في بعض المؤسسات التعليمية العالية ينحصر في مدرسة التدريب ممثلة بالإدارة والمعلم المتعاون، وترجع الباحثة سبب ذلك إلى عدم تفريغ المشرف الجامعي للمتابعة، أو مسؤوليته عن تقويم عدد الكبير من الطلبة المعلمين الملتحقين بشعبة التربية العملية، بالإضافة إلى أن الوصول لمدرسة التدريب قد لا يكون متاحا ببسر وقد يكلف المشرف مالا وجهدا ووقتا لا تعمل مؤسسات التعليم غالبا على تغطيتها بالكامل، والتعويض المالي ملحق(1)، ويترتب على هذه النتيجة أن تقل احتمالية مناقشة الطالب بجوانب تقويمه من قبل المشرف الجامعي ومدير المدرسة والمعلم المتعاون كما جاء بنتيجة الفقرة (43) التي كان تقديرها متوسطا، وهي تتعارض مع نتيجة دراسة الشاعر(2010) التي أشارت إلى أن استفادة الطلبة المعلمين تكون كبيرة جدا من لقاءهم التقيمي مع معلمهم المتعاون ومشرفهم الجامعي ومدير المدرسة المتعاونة وتتبنى الباحثة أيضا رأي ماتسون وآخرين (Mattsson & others, 2011) أن لتحقيق أهداف التقويم لا بد من عقد جلسة التغذية الراجعة بين أطراف التربية العملية جميعهم.

وقد جاء تقدير نسبة الرضى على توزيع العلامات بين التطبيق العملي والأداء النظري منخفضا، وتبين الباحثة أن نسبة الدرجات للمادة النظرية تتراوح بين ثلث إلى ثلثي المعدل العام، كما ظهر بالملحق (14)، وتعتبر هذه النسبة نسبة عالية عند الأخذ بالاعتبار أن التربية العملية برنامج تدريبي تطبيقي، وليس مساقا نظريا يتخلله بعض الأنشطة، بالإضافة إلى أن ملف انجاز الطالب والذي يُعتبر من الجوانب العملية غالبا ما يتم الاطلاع عليه في نهاية المساق وأحيانا يتم تسليمه مع الامتحان النظري النهائي قبيل وضع المعدل النهائي مما يعطيه صبغة شكلية فقط.

وبعقد مقارنات في مجال التوزيع المتبع لدرجات الطالب المعلم في التربية العملية في المؤسسات التعليمية قيد الدراسة، ملحق رقم (12)، فإن نسبة الدرجات على الأداء النظري تتراوح بين ثلث إلى ثلثي المعدل العام للمساق، ومن الملاحظ أنها نسبة عالية بالأخذ بالاعتبار أنه برنامج تدريبي تطبيقي، فمن المنطقي أن تكون النسبة العظمى من معدل مساق التربية العملية على الأداء في التدريب العملي،، كما أن الدرجات على التطبيق العملي تتوزع بين المشرف والمدرسة المتعاونة متمثلة بمديرها والمعلم المتعاون بنسب متفاوتة في كل من مؤسسات التعليم العالي قيد الدراسة كالتالي: ففي جامعة النجاح فإن نسبة العلامات للمدرسة المتعاونة لا تتجاوز (15%) وهذا يمثل درجات تطبيق الطلبة في المدارس حيث أنها تنفرد بتقويم الطلبة المعلمين، وفي جامعة الخليل تتوزع درجات التطبيق العملي بنسبة (15%) لكل من المشرف الجامعي والمعلم المتعاون أما المدير فنسبته (10%).

وتوضح الباحثة أنه من الأهمية بمكان أن يكون التقويم على الأداء تقويما واقعيا يتوجب فيه تواجد المشرف مع طلبته بشكل شبه دائم في مدارس التدريب، ولأن المعرفة المهنية قد تفسر بطرق عدة فإن ماتسون وآخرون (Mattsson& others, 2011) يذكرون أنه قد تم حديثا إدخال نموذجا لتقييم الطلبة المعلمين في ستوكهولم، وهو أداة تقييم تضم معايير يتضمن كل معيار وصفا دقيقا له بهدف تحسين وتقييم فن التدريس، وتضمن أنه على كل من الطالب المعلم والمعلم المتعاون والمشرف الجامعي الاجتماع والمشاركة بمناقشات وحوارات التقويم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الرابع: فاعلية وكفاءة المشرف الجامعي في تحقيق أهداف التربية العملية

يظهر الجدول رقم (4-د) نتيجة المجال الرابع (فاعلية وكفاءة الإشراف) بمتوسط حسابي (3.51) ونسبة (70.2%) بتقدير مرتفع، مما يشير إلى أن وجهات نظر عينة الدراسة تميل إلى الإيجابية نحو فاعلية المحتوى النظري في التربية العملية وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة حماد (2005) التي احتل فيها محور فاعلية محتوى مساق التربية العملية المرتبة الثانية من بين (6) محاور بتقدير مرتفع، كما أظهرت نتائج دراسة إبان واهمت (Ahmet&, 2009Aypan)

وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (0.63) بين الجانب النظري للتربية العملية والجانب العملي التطبيقي لها، وبمنظرة شاملة للنتائج يتبين أن (10) فقرات، أي بنسبة (66.6%) من عدد فقرات المجال، كانت بتقدير بين مرتفع جدا ومرتفع، و تشير هذه الفقرات إلى أن المحتوى النظري يوضح مفهوم التربية العملية وأدوار كل طرف فيها، ويقدم أنشطة تتضمن استخدام نماذج تحضير وبناء خطط حسب المناهج الحالية بالمدارس، بالإضافة إلى كونه يحتوي على نماذج واستمارات منظمة خاصة بمراحل التربية العملية والتقويم ويتضمن تدريب الطلبة المعلمين على تصميم الوسائل التعليمية واستخدام تكنولوجيا التعليم بالإضافة إلى أن المحتوى النظري ساهم في تطوير قدرات الطلبة المعلمين في تنظيم نشاطات منهجية لا صافية للتلاميذ، وكما جاء في نتيجة الفقرات (49) و (50) وتقديرها مرتفع بأنه شكل فكرة واضحة للطلاب المعلم عن خصائص معلم العلوم الناجح والجوانب التربوية والمهنية والأكاديمية التي يجب أن يدركها، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة سانجر واسجوثراب (Sanger & Osguthorpe, 2011) بان للمحتوى النظري دور في تشكيل الأفكار والمعتقدات عن تدريس العلوم وأخلاقياته.

وتشير نتيجة الفقرة (51) لافتقار المحتوى النظري لأنشطة التدريس المصغر وتدريب الأقران، والدروس النموذجية مع أن زيتون (2010) أكد على أهميتها في عملية تهيئة الطلبة المعلمين للتطبيق بالمدارس، وأكدت نتائج دراسة إير وسمث (Irr & Schelfhouta, 2006) ضرورة وجود نهج في تدريب الطلبة المعلمين كالمناهج الاستقرائي ليتدرب الطلبة المعلمين على أعمال التفكير التأملي في ممارساتهم التدريسية. وترتبط نتيجة الفقرتين (56) (62) بنتيجة الفقرة (51) وهي تشير إلى أن المحتوى النظري يحتاج إلى إثراء للمساعدة في اكتساب مهارات وكفايات تدريس العلوم وهو يحتاج مدة زمنية أكبر للتدرب على المهارات والكفايات التعليمية اللازم تطبيقها في المدارس، وبناء على هذه النتائج تؤكد الباحثة على ضرورة زيادة عدد الساعات المعتمدة لبرنامج التربية العملية وتخصيص جزء منها كمساق للمحتوى النظري وأنشطته وتوفير ما يلزم من استعدادات له، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حماد (2005) بأن الجوانب والأبعاد الشخصية والفنية والمهنية الأكاديمية التي على الطالب المعلم

التمكن منها والسيطرة عليها غير واضحة وغير محددة في المحتوى النظري ويحتاج إلى إعادة النظر فيه ليلاءم طبيعة الأدوار التي يجب أن يقوم بها الدارس أثناء التدريب ومن ثم يتم تقويمه على أساسها ومن الدراسات التي اهتمت بالمحتوى النظري دراسة الحذيفي (2003) حيث وضع مقترحا للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة للمساعدة في رفع مستوى برامج إعداد معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وفرضياته الأربعة

نص السؤال الفرعي الخامس: هل يختلف واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي باختلاف: (النوع الاجتماعي، المعدل التراكمي لطالب المعلم، مرحلة التدريب، المؤسسة التعليمية التي يدرس بها)؟

وللإجابة على هذا السؤال تم مناقشة الفرضيات (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة) المتعلقة

به.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

نص الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين استجابات الطلبة المعلمين حول واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي تعزى إلى الجنس.

يتبين من الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين حول واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي على الدرجة الكلية وعلى الثلاثة مجالات (الأول والثالث والرابع) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي حيث كانت مستوى دلالة (t) المحسوبة للمجالات (الأول والثالث والرابع) على الترتيب (0.289, 0.284, 0.833) و الدرجة الكلية (0.272) وعليه فهي غير دالة إحصائياً على مستوى الدلالة (0.05)، فلا نرفض الفرضية الأولى، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلبة المعلمين من كلا الجنسين ذكورا و إناثا تعرضوا لنفس مفاهيم وفلسفة التربية العملية بشكل عام

في كل الجامعات، وهم يعيشون في مجتمع دراسي متشابه وذا ثقافة واحدة وبالتالي لم تظهر عندهم فروق في نظرهم للمشكلات التي تواجههم، لذا لم تظهر فروقات ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل من المجالات الأول والثالث والرابع وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شاهين (2007) ودراسة جروان وعلوة (2008) بأنه لا توجد فروق تعزى إلى الجنس، أما بالنسبة للمجال الثاني فقد أظهرت النتائج وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور حيث كان مستوى الدلالة في المجال الثاني (0.017)، وقد لاحظت الباحثة أن المتوسطات الحسابية بشكل عام للذكور أعلى من المتوسطات الحسابية للإناث في جميع مجالات الاستبانة وعلى الدرجة الكلية لها، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه من المعروف أن الإناث يهتمن بالتفاصيل ودقائق الأمور وبطبيعتهن يملن إلى المتابعة والتحفيز فكن أكثر تحسسا للمشكلات والعقبات بالنسبة لحضور المشرف وأدائه وفاعليته أثناء الإشراف على تدريبهن، بالإضافة لطبيعة الحياة التي يعيشها الذكر وتتطلب منه القيام بعلاقات اجتماعية واسعة مما ييسر عملية التدريب والتنسيق مع المشرف وغيره وهم لا يعانون ضغوطا اجتماعية ونفسية مثل ما تتعرض له الإناث كمتابعة أبنائهن والأعمال المنزلة والخلل الذي قد تعاني منه الأنثى في التنسيق والمتابعة مع المشرف، وقد أظهرت نتيجة الشاعر (2010) وجود فرق ذا دلالة إحصائية يُعزى إلى النوع الاجتماعي لصالح الذكور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

نص الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين حول واقع برنامج التربية العملية يعزى إلى متغير المعدل التراكمي.

لفحص الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) و يتبين من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين حول واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم

العالي تعزى إلى متغير المعدل التراكمي على كل المجالات وعلى الدرجة الكلية للاستبانة، إذ إن مستوى الدلالة لقيم $(F) = (sig=.806)$ وهي غير دالة إحصائياً

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن تأثير الفروقات الأكاديمية بين الطلبة المعلمين في فترة برنامج التربية العملية قد يتضاءل ويكون السمات الشخصية والصفات الذاتية لها الدور الكبير في الممارسة والتفاعل التطبيقي داخل البيئة المدرسية وخارجها، وبالتالي في أداء وتقييم التربية العملية، فجميع أفراد عينة الدراسة باختلاف معدلاتهم الأكاديمية ينظرون إلى تحديات برنامج التربية العملية بدرجة متماثلة بغض النظر عن معدلاتهم التراكمية، وهذه النتيجة تتوافق مع توصلت إليه دراسة محافظة (2008) ودراسة أبو شندي وآخرين (2009) بينما تتعارض نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة الشاعر (2010) التي أشار إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح تقدير جيد.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

نص الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha) = 0.05$ في استجابات الطلبة المعلمين حول واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي تعزى للمؤسسة التعليمية التي يدرس بها الطالب المعلم.

ولفحص الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) وتظهر النتائج في جدول (9) يتبين من الجدول (9) أن مستوى الدلالة لقيمة $(F) =$ دالة إحصائياً $(sig=.000)$ وهي أصغر من مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ في استجابات الطلبة المعلمين حول واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي تعزى للمؤسسة التعليمية التي يدرس بها الطالب المعلم.

وقد تعود هذه النتيجة إلى تعدد برامج التربية العملية وتنوعها من حيث عدد ساعاتها المعتمدة والمدة الزمنية في تطبيق مراحلها وخططها وإجراءات تنفيذها وفي طرق تنظيمها

ومتابعتها وتقويمها وفاعلية وكفاءة القائمين عليها في كل من المؤسسات التعليمية العالي قيد الدراسة، مما أدى إلى ظهور فروقات في استجابات الطلبة في المؤسسات التعليمية المختلفة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008,2013)، كما وتتفق النتيجة مع دراسة أبو لطيفة والعساف (2008) ودراسة الخريشا (2010) (دراسة شخصير و أبو دقة (1998) بوالتي أشارت إلى فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية/ الجامعة.

والوقوف على مصادر هذه الفروق تم استخراج نتائج اختبار - Post Hoc Tests

(LSD) للمقارنات البعدية، وبناء على النتائج الظاهرة في التحليل الإحصائي في جدول (10):

1- كان مصدر الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في جامعة النجاح الوطنية واستجابات الطلبة في جامعة القدس المفتوحة يعود لصالح القدس المفتوحة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية للاستبانة، و يمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جامعة القدس المفتوحة تكلف طلبتها بفترة تدريب في المدارس أطول مما في جامعة النجاح وبفارق (105) ساعات زمنية، جدول (13) ملحق (2) وملحق (5)، وتوفر دليلا الكترونيا للتربية العملية يسهم في تيسير التدريب، وبما أن طبيعة الدراسة في جامعة القدس المفتوحة قائمة على نظام التعليم عن بعد، وقلما يجتمع الطالب مع مدرسه ويحظى باتصال وتواصل مستمر و مباشر أثناء دراسته لمساقات الجامعة بشكل عام، فإنه بالتربية العملية يجد من يشرف عليه ويتابعه بشكل مباشر ويلزمه بشكل متواصل سواء أكان المعلم المتعاون أم الإدارة المدرسية مما يزيد من دافعيته وقدرته على التفاعل الإيجابي، بالإضافة إلى أنه ولطبيعة دراسته يعتمد على نفسه وغير ملزم بدوام المحاضرات فهو يعتبر متفرغ لمتابعة التدريب والانخراط به، مما أدى إلى أن ينظر الطالب المعلم من القدس المفتوحة للتربية العملية نظرة إيجابية كمساق يُحدث فرقا في إعداد المهني، وبالمقابل فإن عدد ساعات التدريب العملي بالمدارس في جامعة النجاح الوطنية لا تتجاوز (15) ساعة زمنية، بالإضافة إلى أنها تعتمد على مدير المدرسة والمعلم المتعاون في عملية التدريب وتقتصر تقويم الأداء العملي بالمدارس عليهما و قد لا يكونان على درجة كبيرة من الوعي لأهداف التربية العملية وأهميتها ومسؤولية كل طرف فيها، إن لعدم زيارة المشرف

لطلبته المعلمين بالمدارس أثرا سلبيا كبيرا عليهم من حيث قلة متابعتهم وتحفيزهم وأخذ موضوع التدريب بشكل جدي، وبالمثل بالنسبة لمدرسة التدريب فحضور المشرف ببداية التدريب وأثنائه يعطي انطباعاً على جدية وأهمية قيام جميع أطراف التربية العملية بمسؤولياتهم لإنجاح البرنامج وبمدى حرص الكلية على تحقيق أهداف التربية العملية لأنه يُبنى على عدم القيام بزيارات متكررة ومتنوعة الأهداف عدم مشاركة المشرف بالتدريب وتقويم الطلبة في مرحلة حاسمة (التطبيق) في برنامج التربية العملية ملحق(1).

2- كان مصدر الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في جامعة النجاح الوطنية واستجابات الطلبة في جامعة الخليل لصالح جامعة الخليل في كل من المجال الثاني (فاعلية المشرف الجامعي) وفي الدرجة الكلية للاستبانة، وقد تكون هذه النتيجة بسبب أن مدة التدريب في جامعة الخليل (75) ساعة زمنية في المدارس أي بفارق (60) ساعة زمنية، جدول(13) ملاحق (1) و (5) (2)، وتتم الزيارات الإشرافية أثناء تطبيق الطلبة المعلمين في المدارس بواقع زيارة تقييمية واحدة بالإضافة لاجتماع المشرف مع الطلبة أسبوعياً.

3- كان مصدر الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في جامعة النجاح الوطنية واستجابات الطلبة في الكلية الجامعية للعلوم التربوية لصالح الكلية الجامعية للعلوم التربوية في المجال الثاني (المشرف الجامعي)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة المعلمون في الكلية الجامعية للعلوم التربوية ينهون مساق المحتوى النظري قبل بدء التطبيق بالمدارس وينفذون أنشطة تدريبية كالتعليم المصغر ونقد دروس حية أو مسجلة بالجامعة قبل الذهاب للتطبيق بالمدارس وما يقوم به المشرف له أثر ايجابي كبير في تهيئة الطلبة المعلمين للتطبيق العملي بالمدارس، بالإضافة إلى أنه يزورهم من زيارتين إلى ثلاث مرات حسب الحاجة وهي زيارات إشرافية وتقويمية.

4- كان مصدر الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في جامعة الخليل واستجابات طلبة الكلية الجامعية للعلوم التربوية لصالح جامعة الخليل في كل من المجال الثالث (مجال التقويم)، والدرجة الكلية للاستبانة. وقد يكون سبب هذه النتيجة وجود المتابعة المستمرة وما

يُكلف الطلبة المعلمين به من واجبات وأنشطة وانجازات لترصد في ملف الطالب بالإضافة أن تقسيم درجات التقويم مناصفة بين المدرسة المتعاونة (50%) والمشرف الجامعي، أنه قد يؤدي هذا كله لإعطاء طابع أنها فترة ضاغطة، بالمقابل فإن تقويم الطلبة المعلمين في جامعة الخليل يشترك به كل من المشرف الجامعي والمدير والمعلم المتعاون بنسبة (25%) للمدرسة المتعاونة و(15%) للمشرف الجامعي و(20%) لملف انجاز الطالب وهذا لا يشكل ضغطا على الطالب خاصة وللمادة النظرية التي أَلِفَ الطالب آلية الامتحان فيها (40%) من درجات المساق، ملحقى (2) و (5).

5- كان مصدر الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في جامعة الخليل واستجابات الطلبة في جامعة القدس المفتوحة لصالح جامعة القدس المفتوحة في المجال الثاني.

قد تعود هذه النتيجة إلى أنه ولطبيعة دراسته الطالب المعلم (التعليم المفتوح) فإنه يعتمد على نفسه وما يقدمه المشرف يُعتبر كاف مهما كان، والطالب حسب هذا النظام التعليمي غير ملزم بدوام المحاضرات فهو يعتبر متفرغ لمتابعة التدريب والانخراط به، مما أدى إلى أن ينظر الطالب المعلم من القدس المفتوحة للتربية العملية نظرة إيجابية كمساق يُحدث فرقا في إعداد المهني.

6- مصدر الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في الكلية الجامعية للعلوم التربوية واستجابات الطلبة في جامعة القدس المفتوحة لصالح جامعة القدس المفتوحة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية للاستبانة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ممارسة طلبة الكلية الجامعية للعلوم التربوية لأدوار المعلم ضمن التدريبات على مر السبع فصول الدراسية السابقة ملحق (6) أي أن الطلبة في الفصل الثامن يكونون قد اكتسبوا خبرات نظرية وعملية جعلتهم أكثر إدراكا وتحديدا لأهمية التربية والعملية وأهدافها مما أدى إلى زيادة قدرتهم على تحديد احتياجاتهم التدريبية و تشخيص المشكلات التي تواجههم خلال التدريب أثناء التحاقهم ببرنامج التربية العملية، ومع أخذ بالاعتبار

أن مما أدى إلى إظهار نتائجهم النهائية بأقل متوسط بين مؤسسات التعليم العالي، خاصة أن الطلبة أعربوا من خلال استجاباتهم لأسئلة القسم الثالث من الاستبانة جدول (13) عن عدم رضاهم على آلية التدريب في المدارس حيث يتم تدريب الطالب المعلم بنفس المدرسة لكافة الدورات التدريبية، مما يشعره بالملل وقلة جدوى تكرار التدريب بنفس المكان ومع نفس الأشخاص ملحق (2) وملحق (5).

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

نص الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات الطلبة المعلمين حول واقع التربية العملية في كليات التربية تعزى إلى متغير مرحلة التدريب.

ولفحص الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (12) يبين النتائج.

يتضح من الجدول (12) أن مستوى الدلالة لقيم (ف) ($\text{Sig} = 0.113$) غير دالة إحصائياً وبذلك تعبر النتيجة الإحصائية عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تقديرات الطلبة المعلمين في حكمهم على واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي وفق متغير مرحلة التدريب، وبهذا لا يتم رفض الفرضية الصفرية الرابعة، وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة الكلية لدراسة جروان وعلوة (2008) وفق متغير مستوى التدريب إلا أن هناك دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لمجالي عملية الإشراف التربوي وإدارة المدارس المتعاونة وفق هذا المتغير.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن متطلبات التدريب وواجباته تتشابه في جميع مراحل التدريب بالإضافة إلى أن ظروف وبيئات وأنظمة مدارس التدريب تقريبا متشابهة، سواء تم التدريب بالمرحلة الأساسية الدنيا أو العليا أو كليهما، لذا فالطلبة المعلمون يواجهون العقبات

والتحديات نفسها في جميع مراحل التدريب، وبالتالي فمرحلة التدريب غير فارقة في التربية العملية من وجهات نظر الطلبة المعلمين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالقسم الثالث من الاستبانة

ولمناقشة النتائج المتعلقة بالأسئلة: الأول، الثاني، الثالث، الرابع و الخامس، عمدت الباحثة إلى تحليل المعلومات الواردة في إجابات الطلبة المعلمين بعد فرزها وتبويبها على شكل بيانات في جدول رقم (9).

مناقشة نتائج السؤال الثاني والخامس

نص السؤال الثاني: وضح لنا المدة الزمنية التي قضيتها بالتطبيق العملي بالمدارس المتعاونة؟

نص السؤال الخامس: هل تعتقد أن مدة التطبيق العملي في المدارس المتعاونة كافية للتمكن من مهنة تدريس العلوم؟

لقد أظهرت النتائج وجود قصور في فترة التدريب وعدم كفايتها، حيث أجمعت استجابات الطلبة المعلمين من ثلاث مؤسسات تعليمية وهي جامعة النجاح والخليل والقدس المفتوحة بنسب تراوحت بين (61-100)% جدول (9) على أن مدة التدريب قصيرة، و عدد ساعات التربية العملية تتراوح بين (15-120) ساعة زمنية ملحق (6)، فهي غير كافية لاندماج الطالب المعلم في البيئة المدرسية ومعايشة واقعها، ولممارسة حياة المعلم الرسمي بكل أنشطته وفعالياته داخل الغرفة الصفية وخارجها لمساعدته في اكتساب الكفايات لممارسة مهنة التعليم بفاعلية وكفاءة، وهذا يتعارض مع ما جاء في استراتيجية إعداد المعلمين (2008) أن لا يقل عدد الساعات المعتمدة للتربية العملية (12) بواقع (180) ساعة زمنية، أما في الكلية الجامعية للعلوم التربوية فإن (20%) من استجابة الطلبة المعلمين كانت بأن المدة غير كافية و(33%) اقترح تقليل مدة التدريب، وقد اعترض نسبة (60%) منهم على طول الفترة ووصفوها بالمملة،

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المدارس التي يتم التدريب فيها هي مدارس الوكالة وهي محدودة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

نص السؤال: هل يوجد دليل للتربية العملية واضح ومتداول بين أيدي الطلبة؟ هل فيه خصوصية لمعلمي العلوم؟

وقد أظهرت النتائج في جدول رقم (9) أن لا وجود لدليل التربية العملية بين أيدي الطلبة في كل من جامعتي النجاح والخليل والكلية الجامعية للعلوم التربوي أما جامعة القدس المفتوحة فيوجد دليل عام للتربية العملية على موقع الجامعة ونسبة (25%) من العينة لا يعلمون بوجود هذا الدليل، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الطراونة (2008) بإشارتها إلى عدم وجود دليل في متناول أيدي الطلبة، وترى الباحثة ضرورة توفير دليل خاص بالتربية العملية لكل من الطالب، المعلم المتعاون، المشرف، مدير المدرسة. مع التأكيد على تكامل أدوارهم.

مناقشة نتائج السؤال الرابع

ما عدد زيارات المشرف الجامعي لك اثناء التطبيق بالمدارس؟

لقد أظهرت النتائج في جدول رقم (9) استجابة الطلبة في جامعة النجاح أن المشرف الجامعي لا يزورهم إطلاقاً أثناء التطبيق في المدارس ويستعيز عن الزيارة بتكليفهم بامتحان عملي في قاعة الكلية يرصد له درجات العملي ملحق (1) و جامعة الخليل فيقوم بزيارة واحدة أما جامعة القدس المفتوحة فعدد الزيارات زيارة إلى زيارتين لكل طالب ومثلها لطلبة الكلية الجامعية للعلوم التربوية في كل دورة، وبناء على هذه النتائج فإن الباحثة وجدت أنه يتم اقتصار دور المشرف أثناء التطبيق بالمدارس على تقويم الطالب بزيارة أو اثنتين مجزئة وخاطفة لتعبئة نموذج التقييم العام غير المتخصص لوضع درجات للمساق، وهذا بعيد كل البعد من فلسفة التربية العملية وأهدافها، وبالإضافة ان هذه النتيجة تتعارض مع توجهات استراتيجية الوزارة (2008) بوجوب زيارة الطلبة المعلمين بما لا يقل عن (7) زيارات متنوعة الأهداف والآلية.

مناقشة السؤال الخامس

نص السؤال: بناءً على ممارستك لبرنامج التربية العملية بشقيه النظري والعملي تفضل بكتابة اقتراحاتك وتوصياتك لبرنامج التربية العملية لتلافي السلبيات وتطوير الإيجابيات خاصة بالنسبة لتخصص تدريس العلوم.

قد تمت مناقشة نتائجه من خلال مناقشة الأسئلة السابقة.

التوصيات

لقد دلت نتائج الدراسة الحالية على جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين على التربية العملية - برنامج تعليم العلوم- في مؤسسات التعليم العالي قيد الدراسة لصالح مؤسسة تعليمية دون أخرى بشكل عام أو في مجال أو دون آخر، وتبين الباحثة أن ما تم مقارنته ودراسته هو واقع التربية العملية في مؤسساتنا بما هو كائن، ولكن لو تمت العودة إلى ما يجب أن يكون حسب الأدب التربوي ونتائج وتوصيات ومقترحات الدراسات السابقة منها دراسات (وزارة التربية والتعليم، 2013) 2008 فإن برامج التربية العملية في المؤسسات التعليمية قيد الدراسة بمجملها تتضمن بعض الإيجابيات وكثير من السلبيات و قصور واضح في الأداء في برنامج التربية العملية.

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

1. ضرورة زيادة عدد الساعات المعتمدة لبرنامج التربية العملية، يُخصص منها مساقاً نظرياً للتربية العملية يتضمن أنشطة تدريبية كالتدريس المصغر.
2. ضرورة العمل على تطوير آلية تقويم واقعية مستمرة شاملة وموضوعية متخصصة بالعلوم وتعليمه.

3. قيام إدارة كليات التربية بالتنسيق الفاعل مع إدارات المدارس المتعاونة لتوفير ما يحتاجه الطلبة المعلمون من إعدادات وتهيئة (مادية وعلمية وتربوية) لتنفيذ كافة متطلبات التدريب بما يحقق أهداف التربية العملية المنشودة.
4. العمل على تطوير محتوى نظريا للتربية العملية متخصصا بالعلوم وتدرسه بحيث يكون مواكبا للتطور العلمي والتربوي وامتزانا مع تغيرات العصر ومستجدات البيئة المدرسية، مفعلا لأنشطة تدريبية وحالات تطبيقية.
5. ضرورة تطوير دليل للتربية العملية لكل من الطالب المعلم والمشرف والمعلم المتعاون والمدير ذا خصوصية بتعليم العلوم.
6. أن يتم اختيار المشرف المؤهل أكاديميا وتربويا وذو الكفاءة والخبرة والراغب في الإشراف على تدريب وتطوير الطلبة المعلمين، وان يكون تخصصه يوافق تخصص الطلبة.
7. إيجاد آلية واقعية لتنفيذ ومتابعة الخطط الإستراتيجية الموضوعة من قبل المؤسسات البحثية ووزارة التربية والتعليم العالي لتطوير برنامج التربية العملية.
8. أن يدمج برنامج التربية العملية النمطين التكاملي والتتابعي في عملية تدريب الطلبة المعلمين لما لكل منهما من ميزات تزيد من مقدار الفائدة المرجو تحقيقها من برنامج التربية العملية.
9. ضرورة إنشاء إدارة متخصصة بمتابعة برامج إعداد المعلمين وخاصة برامج التربية العملية في كل من المؤسسات التعليمية العالية ووزارة التربية والتعليم العالي.
10. إجراء دراسات تجريبية على برنامج التربية العملية، وبحوث عن كفاءة المعلمين الجدد ارتباطا بالمؤسسات التعليمية التي تخرجوا فيها.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو الهيجاء، فؤاد حسن (2007). التربية الميدانية دليل عمل المشرفين والطلاب المعلمين. ط2. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

أبو شعيرة، خالد محمد (2013). التدريب الميداني بين الواقع والمأمول (البحث في النظرية والتطبيق) ط1. ليبيا: دار الرواد.

أبو شعيرة، خالد محمد؛ أبو شندي، يوسف عبد القادر، غباري، نائل أحمد (2010). تقويم مديري المدارس المتعاونة لبرنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). 2. مج 18. /331-357. متاح بتاريخ: 2013/4/20 على الرابط:

<http://www.iugaza.edu.ps/ara/research/ISSN 1726-6807>

أبو شندي، يوسف عبد القادر؛ أبو شعيرة، خالد محمد، غباري، نائل أحمد (2009). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية.. 1مج9.

أبو لطيفة، رائد فخري؛ العساف، جمال عبد الفتاح (2009). مستوى ثقة طلبة التربية العملية في الجامعات الأردنية بأنفسهم بوصفهم معلمين، مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث - رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي خلال الألفية الثالثة. تحرير: ربحي عليان، شوكت العمري وخالد أبو شعيرة. مج1. عمان: مكتبة المجتمع العربي /195-218.

جامعة أسيوط (2006). دليل التربية العملية لطلاب كلية التربية العملية، جامعة أسيوط. مصر.

جامعة السلطان قابوس (1997). دليل التربية العملية. عُمان.

جامعة القدس المفتوحة (1996). مقرر التربية العملية - جامعة القدس المفتوحة. عمان - الأردن أم السماق.

جامعة القدس المفتوحة (2012). دليل مقرر التربية العملية. فلسطين.

جامعة النجاح الوطنية. "برنامج إعداد المعلمين في النرويج: دراسة حالة جامعة فستفولد النرويجية" نشر بتاريخ 2013/1/29. متاح على الرابط:
<http://www.najah.edu/ar> بتاريخ: 2013-4-26.

جرجاوي والخطيب؛ زياد علي، عامر (2010). دراسة ناقدة للتربية العملية بجامعة القدس المفتوحة / غزة. متاح بتاريخ 2013-8-11 على الرابط
http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/ziyad_Al_Jerjawi/analyticalStudy.pdf

جروان، أحمد محمد؛ علوة، زهير محمد (2009). المشكلات التي تواجه طلبة التربية المهنية في كلية الحصن الجامعية أثناء فترة التربية العملية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث - رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي خلال الألفية الثالثة. تحرير: ربحي عليان، شوكت العمري وخالد أبو شعيرة. مج1. عمان: مكتبة المجتمع العربي/07 - 346.

حبش. زينب: التفكير الابداعي. (2005) متاح بتاريخ 2013-6-21
http://www.zeina-habash.ws/educabtion/books/Creative_thinking.ht

الحذيفي، خالد بن فهد، تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة، مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ؛ المجلد السابع عشر، ع.1، (2000) متاح بتاريخ 2013-2-18 على الرابط:
http://arabrepository.info/countarticle_ar.php?art_id=3110&ccode=SA_&flag=saoudia&name=Saudi+Arabia&namea=

حماد، شريف علي: واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة من وجهة نظر الدارسين.مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية).1 . مج 13، يناير/ 2005 / 155 - 193. متاح بتاريخ 25-4-2013على الرابط:
http://evl.qou.edu/resources/textDataImages/2_a_1306137575834.pdf

حمدان، محمد زياد (1997). *التربية العملية للطلاب المعلمين مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية*. ط6. دار التربية الحديثة للنشر والاستشارات والتدريب: الجمهورية العربية السورية.

حمدان، محمد زياد (1981). *التربية العملية الميدانية مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها*. بيروت مؤسسة الرسالة ط(7) دار التربية الحديثة للنشر والاستشارات والتدريب.الجمهورية العربية السورية.

الخريشا، سعود؛ الشرعة، ممدوح؛ النعيمي، عز الدين (2010). *الصعوبات التي تواجه التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة، مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الانسانية)*. مج.7. 24.

الخرزاعلة، محمد؛ السخني، حسين (2009). *دور مشرفي التربية العملية في تحقيق عمليات الاتصال التربوي للطلبة المعلمين في كليات التربية*. مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث- رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي خلال الألفية الثالثة. تحرير: ربحي عليان، شوكت العمري وخالد أبو شعيرة. مج.1. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

الخطيب، علم الدين عبد الرحمن. (2004). *الواقع الإشرافي على برنامج التربية العملية بجامعة الفاتح من وجهة نظر المشرفين، مجلة كلية التربية - أسيوط*.1. مج 20 / 227-486.

الرشايدة، محمد صبيح (2008) *التربية العملية بين النظرية والتطبيق*. ط1. عمان: دار يافا العلمية.

الزهراني، مرضي: *التعليم في ماليزيا؛ 2013*، متاح في تاريخ 2013/ 4/30. موقع: جامعة أم القرى، متاح على الرابط <http://uqu.edu.sa/page/ar/112902> بتاريخ: 15-3-2013

زيتون وعبيدات؛ عايش، سليمان: *دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية*. دراسات العلوم الاجتماعية والتربية. 6. مج157011 1984 /-175. متاح بتاريخ: 27-4-2013 متاح على رابط: http://evl.qou.edu/resources/textDataImages/2_a_1306137575834.pdf بتاريخ: 27-4-2013، متاح بتاريخ 22-6-2013 على الرابط: <http://www.almeshkat.net/books/open.php?cat=16&book=1089#.UcZbPjsqxjg>

زيتون، حسن حسين (2001). *مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس*، القاهرة، عالم الكتب. الشاعر، إبراهيم محمود: *فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في منطقة بيت لحم*. 2010. متاح بتاريخ: 25-4-2013 على الرابط: <http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/ibrahimAlShaer/effectiveTeacher.pdf>

شاهين، محمد أحمد: *مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين*. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة* عن بعد. 4. مج 2. 2010م / 50-67.

شاهين، محمد عبد الفتاح: **تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة**. مجلة جامعة الأقصى. 1. مج 11. 2007م / 171-376.

شحاتة، حسن (2003). **نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل**. ط1. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شخشير، خولة؛ ابو دقة، سناء إبراهيم (1998): **دراسة تقييمية لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية**. مجلة الجامعة الإسلامية. 1. مج 12. 219-239.

الشرقي، محمد بن راشد (2003). **تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي**. 92.

شقير، ألفت عيد ؛ الظفر، عبد العزيز، عواطف. (2009) **مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات / المعلمات**.

شقير، يسرى حسين إبراهيم: **المشكلات التي تواجه الطالب المتدرب في مدرسة التدريب مع كل من مدير المدرسة والمعلم المتعاون والمشرف المتعاون**. مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث- رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي خلال الألفية الثالثة. تحرير: ربحي عليان، شوكت العمري وخالد أبو شعيرة. مج1. عمان: مكتبة المجتمع العربي. 2009/217-247.

شمو، محاسن إبراهيم (2001) **تقويم برنامج التربية العملية**. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية. مج14. 3-47.

صابر، ملكة حسين؛ فودة، سهير زكريا (1987). **تطوير أدوات التقويم لبرنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات بجدة**، متاح بتاريخ 2013-3-11 على الرابط:

<http://www.abegs.org/sites/Research/DocLib2/02204.pdf>

صباح، محمد كايد حسين. (1998). *المشكلات التربوية التي تواجه معلمي العلوم في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس شمال فلسطين*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.

صوافنة، وليد عبد الكريم؛ خليفة، أحمد حسن (2008). *ملاعبة برنامج إعداد المعلمين بكلية المعلمين في جامعة تيوك لمتطلبات معلم العلوم وأثر بعض المتغيرات في أدائه المهني*. متاح على رابطة بتاريخ 2013/7/17

<http://www.abegs.org/Aportal/Research/GolfResearchDetails?id=476>

الطراونة، صبري حسن؛ الهويل، عمر عبد الرازق (2009). *المشكلات التي تواجه الطالب المعلم في فترة التطبيق الميداني لتخصص معلم الصف في جامعة مؤتة*. مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث - رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي خلال الألفية الثالثة. تحرير: ربحي عليان، شوكت العمري و خالد أبو شعيرة. مج 1. عمان: مكتبة المجتمع العربي. 251 - / 271.

طوالبه، هادي محمد (2009). *تطبيقات عملية في التربية العملية*. ط 1. المملكة الأردنية الهاشمية - عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العاجز، فؤاد. (2006). *معايير اختيار وإعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية - التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج (الواقع والتطلعات) جامعة الأقصى - غزة*.

عبد الله، عبد الرحمن صالح (2004) *التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين*. ط 1. عمان: دار وائل.

عزيز، نادي كمال، *برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها والجودة الشاملة*. مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث - رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن

العربي خلال الألفية الثالثة. تحرير: ربحي عليان، شوكت العمري و خالد أبو شعيرة.
مج2. عمان: مكتبة المجتمع العربي. 2009/ |113-128

عطا الله، ميشيل؛ نوفل، محمد بكر: *التحديات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية (الأثروا)*
في أثناء التحاقهم ببرنامج التربية العملية لعام 42004، مجلة مؤتة للبحوث
والدراسات. 20، مج 20.2004م /153-184.

عطية، محسن علي؛ والهاشمي، عبد الرحمن. (2007) *التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد
معلم المستقبل*. ط1. عمان-الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

العليمات، علي مقبل (2007). *مشكلات طلبة التربية العملية في كلية العلوم التربوية بجامعة
آل البيت*. مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث- رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في
كليات التربية بالوطن العربي خلال الألفية الثالثة. تحرير: ربحي عليان، شوكت العمري
وخالد أبو شعيرة. مج1. عمان: مكتبة المجتمع العربي. 2009/271-306.

القاسم، عبد الكريم.(2007). *مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية
بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين،
مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*. مج10.

القاسم، عبد الكريم.(2007). *تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية
العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة، مجلة
العلوم التربوية*. 1. مج 9.

كردى، أحمد السيد: الفرق بين الفاعلية والكفاءة في الأداء الوظيفي. موقع الإسلام والتنمية، متاح
بتاريخ 21-5-1013 على الرابط:

<http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/194069>

كلية الآداب والعلوم أوباري (2003). *دليل التربية العملية وإعداد المعلمين*. ط 1، الاسكندرية،
جمهورية مصر العربية: دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر.

محافظة، سامح. (2009) المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية. مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث- رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي خلال الألفية الثالثة. تحرير: ربحي عليان، شوكت العمري وخالد أبو شعيرة. مج1. عمان: مكتبة المجتمع العربي/401-431.

معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني-(ماسة, MASS) - (2006). سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأراضي المحتلة، القدس ورام الله.

ملص، بسمة عبد الله؛ عبد اللات، سعاد إسماعيل.(2009). الصعوبات التي تواجه طلبة برنامج التربية العملية في مدارس مديرية تربية عمان الأولى في الأردن. مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث- رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي خلال الألفية الثالثة. تحرير: ربحي عليان، شوكت العمري وخالد أبو شعيرة. مج1. عمان: مكتبة المجتمع العربي/347-400.

الموسوي، عبد الله (2005) الدليل على التربية العملية. الأردن -إربد. عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع.

نصر الله، عمر عبد الرحيم.(2001) أساسيات في التربية العملية. ط1. عمان-الأردن: دار وائل للنشر.

هيئة تطوير مهنة التعليم الفلسطينية (CDTP). (2012). المعايير المهنية للمعلم الجديد. رام الله، فلسطين

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (شباط -2013) مؤتمر معلم متميز لتعليم نوعي، رام الله / فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (أيار - 2008) إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين. م متوفر بتاريخ: 2013-5-22 على الرابط:

[http://www.mohe.gov.ps/\(S\(nphlrsv4yrhpkfjtlolzrmg\)A\(IDayqi9xzQEkAAAANTM5Mzc5YzktNjdlZC00ZmU4LThjNTMtZTRlZTI2ZDVhYTgyDpGFqLKyi0d6_T8tGVv95RXmOQ41\)\)/Uploads/planning](http://www.mohe.gov.ps/(S(nphlrsv4yrhpkfjtlolzrmg)A(IDayqi9xzQEkAAAANTM5Mzc5YzktNjdlZC00ZmU4LThjNTMtZTRlZTI2ZDVhYTgyDpGFqLKyi0d6_T8tGVv95RXmOQ41))/Uploads/planning)

وزارة التربية والتعليم. (تموز-2012) **صحيفة مسيرة التربية والتعليم**. رام الله - فلسطين.
20/80.

يونس، كمال خليل.(2008) **المشكلات التي تواجه طلبة برنامج التربية العملية في منطقة الخليل التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في أثناء تطبيق التربية العملية**. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد. 2.مج 1 / 193 - 218.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Aypan, Ahmet.(2009). **Teachers Evaluation of Their Pre-Servece**. Education Sciences: Theory & Practice Servece Teacher Training. 3.Vol.9/ 1113-1123.p11

Begeny, C.John; Marten, K.Brian. (2006).Teachers' Training in Behavioral Instruction Practices, School Psychology Quarterly. 3. Vol 21, /262-285.p23

Black.L. Alison; Halliwell, Gail, 2000. Accessing practical knowledge: how? why?. Teaching and Teacher Education.1.Vol 16 / 103-115.p14

Koosimile, T. Anthony; Suping, M.Shamash. (2011).**Pre-service teachers' attempts at debating contemporary issues in science education: International Journal of Educational Development**,Vol 31 /458-464.p.6

Laursen, Per. (2007) Student Teachers' Conceptions of Theory and Practice in Teacher Education. Brock University Tuborgvej 164, DK-2400 Copenhagen, Denmark. متاح بتاريخ 2013-2-17 على رابط: http://www.isatt.org/ISATT-papers/ISATT-papers/Laursen_StudentTeachersConceptionsofTheoryandpractice.pdf

Lev –Air, Lilach; Smith, Kari. 2005, *The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students*, Asia-Pacific, **Journal of Teacher Education**.3.Vol.33 / 289-302.p.13

Mattsson, Matt; Eilertsen, Tor, Rorrison, Doreen. 2011, Practicum Turn in Teacher Education. 6th edition. Netherlands. Sense Publishers. <https://www.sensepublishers.com/media/25-a-practicum-turn-in-teacher-education.pdf>.

Reid, Jo-Anne,(2011). A practice turn for teacher education?, Asia-Pacific Journal of Teacher Education.4.Vol39 /293-310, To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2011.614688> .(Schelfhout&others, 2006)

Sanger, Matthew N; Osguthorpe, Richard D. **Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching**. Teaching and Teacher Education 27 (2011) 569-578.

Schelfhouta, Wouter; Dochya, Filip, Janssens, Steven, Struyvena, Katrien, Gielena, Sarah, Sierens, Eline, *Educating for learning-focused teaching in teacher training*(2006). *The need to link learning content*

with practice experiences within an inductive approach.teaching and Teacher Education.22/ 874–897.

Taskin, Cigdem Sahin.(2006). Student teacher in the class room: their perceptions of teaching, Education Studies.4. Vol. 32 / 387-398.p.12

على الرابط 12/7/2013 تاريخ

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03055690600948091>

Ucar, Sedat (2012) *How Do Pre-Service Science Teachers' Views on Science, Scientists, and Science Teaching Change Over Time in a Science Teacher Training Program*, Journal of Science Education & Technology,2.Vol. 21/255-266. 2013-6-26 تاريخ

على الرابط: بتاريخ
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ959344&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ959344

الملاحق

ملحق (1): مقابلات مع مختصي التربية العملية في المؤسسات التعليمية قيد الدراسة

(جامعة النجاح الوطنية، جامعة الخليل، جامعة القدس المفتوحة، الكلية الجامعية للعلوم التربوية)

قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع بعض عمداء مؤسسات التعليم العالي قيد الدراسة ومشرفي التربية العملية فيها وقد أفادوا بالمعلومات التالية.

1- عند السؤال عن دليل التربية العملية:

بالكلية الجامعية للعلوم التربوية لم يتوفر دليلاً رسمياً معتمداً للتربية العملية منذ نشأة الكلية عام (1962)، إلا أن الكلية عام (2011) عملت على إعداد مسودة لدليل للتربية العملية، بهدف تعريف وإيجاد الألفة لدى المعلم المتعاون مع برنامج الكلية التدريبي، بالنسبة لكل من جامعة النجاح وجامعة الخليل لا يوجد دليل للتربية العملية أما بالنسبة لجامعة القدس المفتوحة فيوجد دليل الكتروني للتربية العملية.

2- عند السؤال عن آلية تنفيذ برنامج التربية العملية:

في جامعة القدس المفتوحة: يتم تدريس الطلبة مادة نظرية عن التربية العملية لمدة (4) أسابيع، ثم يتم توزيعهم على مدارس التدريب لمدة (6) أسابيع ويقوم المشرف بزيارة تقييمية.

في الكلية الجامعية للعلوم التربوية: يبدأ التدريب العملي بدءاً من الفصل الثاني من السنة الأولى وحتى الرابعة يسير التدريب العملي في الكلية الجامعية للعلوم التربوية على نحو نمائي ينسجم مع البرنامج الدراسي النظري (النمط التكاملي)، حيث يكلف الطالب المعلم بمجموعة من المهمات التي ترتبط بالمتطلبات النظرية التي يدرسها في كل فصل دراسي والملحق (5) يبين تفاصيلها.

- في جامعة النجاح الوطنية جزء نظري يقدم فيه المشرف الجامعي محتوى نظرياً ويشاهد الطلبة دروساً مسجلة نموذجية أو عادية وينفذها الطلبة والمشرف الجامعي ويقدم الطالب امتحانين بالمادة النظرية خلال الفصل بمجموع علامات (35-40) ثم امتحان نهائي (30-35).

- جزء عملي ويتكون من قسمين: جزء عملي ويتكون من قسمين:

تدريب بالمدارس: مشاهدة (10) حصص وتنفيذ (5) حصص صافية.

4- عند السؤال عن تقويم الطلبة المعلمين

في جامعة النجاح يتم تقييم الطالب المعلم بمجموع أقصاه (15) علامة تقسم بين نموذجي المدير والمعلم المتعاون، وترسلها المدرسة المتعاونة للمشرف الجامعي بالظرف المختوم ليضيفها إلى مجموع علامات الطالب في الفصل الدراسي (المعدل) ويقوم المشرف بتقييم الأداء العملي للطلبة المعلم من خلال امتحان عملي تتراوح علامته بين (15-20) حيث يقوم الطالب بتحضير درس ويشرحه في قاعة الجامعة أمام زملائه.

في جامعة القدس المفتوحة: ويكون تقسيم العلامات على النحو التالي: (50) علامة لتقييم الحصة وملف الدارس.

(35) علامة للامتحان النظري، (10) علامات للمعلم المتعاون و(5) علامات لمدير المدرسة.

في جامعة الخليل: إن العلامات تقسم بالشكل الآتي: (10) علامات لمدير مدرسة، (15) علامة لمعلم متعاون، (15) علامة لمشرف من الجامعة، (20) ملف الانجاز (أعمال الطالب)، (40) اختبار نهائي.

في الكلية الجامعية للعلوم التربوية (50) للمدرسة المتعاونة و (50) للمشرف التربوي.

4 - عند السؤال عن متابعة المشرف الجامعي وزياراته للطلبة المعلمين

في جامعة النجاح لا يزور المشرف الجامعي الطلبة المعلمين بتاتا ولا يقومهم في المدارس، بسبب أن الزيارات لا يتم تغطيتها بالكامل.

في جامعتي الخليل والقدس المفتوحة بين زيارة إلى زياتين.

في الكلية الجامعية للعلوم التربوية زيارة إلى زياتين في كل دورة (فصل).

ملحق (2): مقابلات مع مديري ومعلمي المدارس المتعاونة

لقد أجرت الباحثة في الفترة بين 2013\1\17-1\3 من الفصل الأول للعام الدراسي 2012-2013 مقابلات مع مدراء ومعلمين متعاونين من مدارس التدريب حول برنامج التربية العملية، وقد شملت مدارس تدريب الطلبة المعلمين من كل جامعة النجاح الوطنية وجامعة الخليل وجامعة القدس المفتوحة والكلية الجامعية للعلوم التربوية، فقد قامت الباحثة بزيارات ميدانية لثمانية مدارس حكومية ومدرسة وكالة واحدة في قلقيلية وأربعة مدارس في نابلس، التواصل عبر الهاتف والإميل مع مدرستين في الخليل، هدفت المقابلات والاتصالات إلى إستيضاح رأيهم ووجهة نظرهم في برنامج التربية العملية وذلك من خلال إجاباتهم على السؤال التالي:

من خلال خبرتك في التربية العملية، ما الأمور التي تعتقد بوجود توفرها لنجاح برنامج التربية العملية في إعداد معلمين قادرين على ممارسة مهنة تعليم العلوم، وإلى أي مدى تتحقق على أرض الواقع في كل من مما يأتي:

1- المدرسة المتعاونة

2- المشرف الجامعي

3- الطلبة المعلمين

4- تقويم الطلبة المعلمين

وقد فرغت الباحثة الإجابات عن كل فرع من السؤال الموجه لكل من المدراء والمعلمون المتعاونون، وكانت إجاباتهم على النحو التالي:

أولاً: بالنسبة للمدرسة المتعاونة:

- ضرورة توفير مرافق مناسبة وتجهيزات ووسائل تعليمية وتكنولوجية.
- منح صلاحيات أكبر للمدير والمعلم المتعاون لتتم متابعة وتحفيز الطلبة المعلمين على الالتزام لتحقيق أهداف التربية العملية.
- ضرورة تنفيذ ورش عمل واجتماعات تثقيفية عن التربية العملية للمدير والمعلم المتعاون، أو إرسال منشور يوضح الأمور المتعلقة بالتربية العملية على الأقل.

- بداية التدريب يجب اجتماع أطراف التربية العملية وتحديد الواجبات والحقوق لكل طرف وتحديد الكفايات المطلوب تدريب الطالب المعلم عليها.
- توجيه عدد مقبول من الطلبة المعلمين للمدرسة المتعاونة.
- وضع آلية معينة لإلزام الطلبة بالمواعيد والأيام المتفق عليها للتدريب.
- تخفيف العبء عن المعلم المتعاون ليتفرغ لمتابعة وتدريب الطلبة المعلمين.
- طلبة الكلية الجامعية للعلوم التربوية طيلة فصول التدريب يتدربون بنفس المدرسة لأن الكلية توزعهم حسب تقسيماتهم الجغرافية.

بالنسبة للمشرف الجامعي:

ضرورة استمرار اتصال المشرف الجامعي وتواصله مع المدرسة المتعاونة والطلبة المعلمين حيث يلاحظ عدم حضور مشرف جامعة النجاح لمدرسة التدريب، ولم يتم إرسال منشور عن التربية العملية لمدرسة التدريب أما جامعة القدس المفتوحة وجامعة الخليل حضر كل من المشرف الجامعي مرة واحدة للمدرسة المتعاونة في نهاية الفصل وكانت زيارة تقييمية، والمشرف الجامعي للكلية الجامعية للعلوم التربوية تتراوح زيارته لطلبته من مرة إلى مرتين، ضرورة متابعة الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لهم باستمرار والاتصال والتواصل المستمر مع المدرسة المتعاونة، توضيح المهارات التي على الطالب إتقانها ليتم تدريبه عليها وتقويم أداءه.

بشكل عام قيام المشرفين بزيارة الطلبة المعلمين زيارة واحدة أو حتى زيارتين غير كافية، فالمتابعة والتوجيه قليل وضعيف، وبهذه الحالة يكون المشرف غير مؤثر ولا يحدث فرقا بعملية التدريب.

بالنسبة للطلبة المعلمين:

فترة التدريب قصيرة جدا (فمثلا طلبة النجاح ثلاثة أيام فقط)، وحضور الطلبة المعلمين للمدرسة متباعد، أما في الجامعات الأخرى قيد الدراسة الفترة أطول نسبيا وهي فترة متصلة مع أنه يحبذ زيادة فترة التدريب مما يزيد من الفائدة.

ضرورة إيجاد آلية للمتابعة والحث على التزام الطلبة المعلمين، فالملاحظ أن التزام الطلبة المعلمين واستفادتهم من البرنامج يعود لدافعيتهم الذاتية فقط، فالقليل ينخرط بالعملية التعليمية ويطبق ما درسه بالكلية و قد يبدع بما هو جديد ويطور وسائل تعليمية وطرق تدريسية أكثر ملائمة مما هو موجود في النظريات والطرق التدريسية المعروفة، أما الأغلبية يأخذ التدريب باستهتار وبلا مبالاة وعدم التزام ولا يتقبل نصائح وتوجيهات المدير أو المعلم المتعاون، فتكون فترة إثبات حضور فقط، فمعظمهم لا يدركون أهمية وأهداف فترة التدريب وحقوق وواجبات كل من أطراف التربية العملية وكأنهم لم يسمعوا بها على الإطلاق.

بالنسبة لتقويم الطلبة المعلمين:

- لا يعتبر التقويم شاملاً لجميع نواحي التدريب، صيغة فقرات النماذج عامة ولا ترتبط بتدريس العلوم بشكل خاص، فتطوير نماذج تقويم مناسبة لتخصص العلوم أمر هام لا بد منه، يتوجب رفع علامة تقييم المعلم المتعاون والمدير إلى نسبة أعلى مما هي عليه، وقد يتم أحياناً التقييم دون الأخذ بتقييم المدير في بعض الجامعات، وبيعض الأحيان يفنقد تقييم المدير والمعلم المتعاون المصدقية والشفافية لأنه يكون صوري أو مجاملة.
- ومهم جداً أن يعرف الطلبة قبل مجيئهم للدورة المهارات التي يجب أن يتدربوا عليها ويتقنوها وعليها سيتم تقويمهم، ضرورة إيجاد نماذج تقويم مختلفة حسب الفصل الدراسي أو السنة الجامعية (في الكلية الجامعية للعلوم التربوية) أو حسب التخصص.

ملحق (3): أداة الدراسة بعد التعديل

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة



أعزائي الطلبة المعلمين في كليات التربية المحترمين:

بعد الاحترام والتحية،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

استكمالا لمتطلبات التخرج لنيل درجة الماجستير في برنامج أساليب تدريس العلوم / جامعة النجاح الوطنية، تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول "واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهات نظر الطلبة/المعلمين تخصص التربية- تعليم العلوم " ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تضع الباحثة بين أيديكم استبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، لذا ترحو من حضراتكم التكرم بالاطلاع على الاستبانة، واختيار مستوى استجابتكم على كل فقرة فيها وفقا لما ينسجم مع وجهة نظركم، راجية منكم التكرم بالإجابة عن جميع الفقرات دون استثناء وبدقة...

وتؤكد الباحثة لكم بان الاستبانة التي بين أيديكم هي لأغراض البحث العلمي فقط، ولن تستخدم لأغراض أخرى.

واقبلوا فائق الاحترام...

الباحثة: حنان عياد

"ملاحظة" تقسم الاستبانة إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: ويتكون من بيانات شخصية عنك، يرجى وضع إشارة (√) أمام ما يناسب حالتك.

القسم الثاني: ويتكون من (62) فقرة لجمع بيانات حول موضوع الدراسة، يرجى وضع إشارة (√) أمام كل فقرة في المستوى الذي يناسب وجهة نظرك وعدم إجراء أي تعديل أو تغيير على الفقرة.

القسم الثالث: ويتكون من أسئلة مقالية يرجى الإجابة عليها بدقة.

القسم الأول: البيانات الشخصية

(1) الجنس

() ذكر

() أنثى

(2) المعدل التراكمي الجامعي

() أقل من 70 (D)

() 70-أقل من 80 (C)

() 80-أقل من 90 (B)

() 90-100 (A)

(3) المؤسسة التعليمية التي أدرس فيه

() جامعة النجاح الوطنية

() جامعة الخليل

() الكلية الجامعية للعلوم التربوية. _ الأنروا

() جامعة القدس المفتوحة

(4) المرحلة التي أتدرب فيها

() مرحلة التعليم الأساسي الدنيا (1-4)

() مرحلة التعليم الأساسي العليا (5-10)

() مرحلتي التعليم الأساسي (الدنيا والعليا)

() مرحلة التعليم الثانوي. (11،12)

القسم الثاني: الرجاء وضع إشارة (√) بجانب كل فقرة في الخانة التي تتفق مع درجة موافقتك حسب وجهة نظرك بخصوص المجالات التالية:

الرقم	الفقرة	مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً
المجال الأول: تعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية						
1	أطلعنتي إدارة مدرسة التدريب على أنظمتها وسجلاتها وآلية عملها منذ بداية تدريبي فيها.					
2	أعظنتي إدارة المدرسة المتعاونة فرصة اختيار الصفوف التي أرغب بالتطبيق فيها.					
3	وفرت مدرسة التدريب مكانا خاصا لاجتماع المشرف مع الطلبة/ المعلمين.					
4	شجعتني مدرسة التدريب على استخدام ما يلزمي من تقنيات تعليمية تربوية (كتب، الأدوات، والوسائل، الأجهزة) في حال توافرها.					
5	دربني المعلم المتعاون على إدارة مختبر العلوم (ترتيبه، وتصنيف الأدوات والأجهزة والمواد، استخدام السجلات الخاصة فيه).					
6	طبقت المدرسة المتعاونة خطة مبرمجة حددت بها المهارات والكفايات والإجراءات اللازمة لتتميتي مهنيًا كمعلم علوم.					
7	قام المعلم المتعاون بتوظيف استراتيجيات تدريس حديثة في المواقف الصفية بفاعلية.					
8	تعامل معي كل من المعلم المتعاون والإدارة المدرسية على أسس فلسفة التربية العملية.					
9	تابع المعلم المتعاون يومياً تحضيري وأدائي بإرشادي لما يجب أن يكون.					
10	قمت بتنفيذ تجارب علمية أمام الطلبة، مستخدماً المواد والأدوات والأجهزة المخبرية المدرسية.					
11	توافقت ملاحظات وتوجيهات إدارة المدرسة ومعلميها مع ما درسته في الكلية.					
12	قامت المدرسة المتعاونة بتهيئة تلاميذها للتعاون والإيجابية معي.					

الرقم	الفقرة	مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً
13	عقدت إدارة المدرسة المتعاونة لنا (الطالبة/المعلمين) اجتماعات دورية لمتابعة سير التدريب فيها.					
14	تكونت لدي نظرة ايجابية عالية تجاه مهنة التدريس خلال تواجدي في مدرسة التدريب.					
15	اهتمت إدارة المدرسة بمتابعة تطبيقي للنظم والقوانين المدرسية.					
16	أظهرت إدارة المدرسة ومعلميها توجهات ايجابية في قبول تطبيقاتي التربوية والأكاديمية الحديثة في المدرسة.					
17	أزمتني إدارة المدرسة بأعمال خارج نطاق التدريب" كإشغال الحصص عند تغيب أحد من المعلمين مثلاً".					
المجال الثاني: فاعلية و كفاءة المشرف الجامعي في تنفيذ التربية العملية						
18	قدم لي مشرفي إرشادات وتعليمات واضحة وكافية بكل ما يخص التربية العملية (مفهومها، أهميتها، أهدافها، دور كل من أطرافها) قبل التوجه للمدرسة المتعاونة.					
19	تخصص مشرفي يتفق مع تخصصي.					
20	قام مشرفي بتدريبي على المهارات والكفايات اللازمة في تدريس العلوم قبل التوجه للتدريب بالمدرسة المتعاونة.					
21	قمت بتنفيذ أنشطة حسب نموذج التدريس المصغر (تنفيذي مهارة تدريسية معينة وتصوير الأداء ثم مناقشته ونقده نقداً بناءً من قبل مشرفي والزملاء ثم إعادة التنفيذ).					
22	قبل بدء التدريب؛ وضح مشرفي لي المعايير التي يستند إليها كل من المشرف الجامعي، المعلم المتعاون، مدير المدرسة في عملية تقويم أدائي في مدرسة التدريب.					
23	وصف لي مشرفي صورة واضحة عن البيئات المدرسية والصفية قبل توجهي لمدرسة التدريب.					

الرقم	الفقرة	مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً
24	قام مشرفي بتقديم (تحضير وتنفيذ وتقييم) درسا نموذجيا أمامنا.					
25	كفني مشرفي بإعداد اقتراحات وخطط لتطوير البيئة التعليمية بناء على نتائج المشاهدة في التربية العملية.					
26	عقد مشرفي اجتماعا تعريفيا جمعي فيه مع إدارة المدرسة والمعلم المتعاون في بداية التدريب.					
27	تفرغ مشرفي للقيام بزياراته الإشرافية.					
28	عقد معي مشرفي الجامعي جلسة تغذية راجعة لمناقشة أدائي بعد كل موقف صفي حضره.					
29	ساعد مشرفي في تقديم بعض الحلول للمشاكل الإدارية أو الفنية التي واجهتني أثناء التدريب					
30	امتلك مشرفي الكفايات العلمية والتربوية اللازمة للقيام بمسؤوليات التربية العملية الخاصة بتخصص العلوم.					
31	كان عدد زيارات مشرفي كافيا للقيام بمهامه كالتوجيه والتقويم وسد ما احتاجه من معلومات ومتابعة.					
32	عاملني مشرفي بإنسانية واحترام.					
33	استخدم مشرفي نماذج وسجلات الكلية لحفظ البيانات عن تقدم أدائي في برنامج التربية العملية.					
المجال الثالث: تقويم الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية						
34	تم تزويدي بلائحة تتضمن مهارات وكفايات تدريس العلوم التي علي إتقانها، والتي على أساسها سيتم تقويمي.					
35	كانت لدي فكرة واضحة عن جوانب تقويمي الخاصة ببرنامج التدريب وذلك قبل بدء التدريب.					
36	تمت عملية تقويم أدائي في المدرسة المتعاونة بمشاركة كل من المعلم المتعاون، مدير المدرسة، المشرف الجامعي.					

الرقم	الفقرة	مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً
37	انحصر تقويم مشرفي لي على أدائي في الغرفة الصفية فقط.					
38	استخدم مشرفي نماذج وأساليب تقييمية متنوعة بتتبع أهداف كل مرحلة من مراحل برنامج التربية العملية في المدرسة المتعاونة.					
39	قوم أدائي كل من مدير المدرسة والمعلم المتعاون على أسس معرفتهم ووعيهم بفلسفة وأهداف التربية العملية.					
40	استفدت من عملية التقويم في تطوير أدائي واتجاهاتي نحو التدريس.					
41	أعتبر أن توزيع الدرجات على التطبيق العملي بين مشرفي وبين المدرسة المتعاونة مناسباً.					
42	أعتقد أن نسبة الدرجات على التدريب العملي في المدرسة المتعاونة منخفضة بالنسبة لدرجات المحتوى النظري					
43	ناقشني كل من المشرف الجامعي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة بجوانب تقويمهم ووضع تقديراتهم على أدائي.					
44	انفردت مدرسة التدريب بوضع تقديري على التطبيق العملي فيها					
45	أعتبر أن آلية التقويم في التربية العملية مقياساً عادلاً لقياس قدراتي وإمكانياتي.					
46	أعتبر أن الأسس التي تعتمد من قبل إدارة الكلية في تقويم الطلبة/ المعلمين في برنامج التربية العملية شاملة لمهارات و كفايات تدريس العلوم.					
47	أعتقد أن عملية التقويم في التربية العملية تحتاج إلى تطوير نماذج وأساليب خاصة بطلبة تخصص تعليم العلوم.					
المجال الرابع: مدى مناسبة المحتوى النظري لبرنامج التربية العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس						
48	تعرفت من المحتوى النظري على واجبات وحقوق كل من الطالب/المعلم، المشرف الجامعي، المدرسة المتعاونة ككل.					

الرقم	الفقرة	مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً
49	وضح المحتوى النظري الجوانب التربوية والأكاديمية والمهنية التي يجب أن أدركها كمعلم علوم.					
50	تشكلت لدي فكرة واضحة عن خصائص معلم العلوم الناجح من محتوى المساق النظري.					
51	قمت بتطبيقات عملية خلال دراسة المحتوى النظري منها: تدريس الأقران، والتدريس المصغر، الدروس النموذجية.					
52	واجهت صعوبة في إدارة الصف وتنظيم الطلبة للتعلم أثناء التطبيق بالمدرسة.					
53	طور المحتوى النظري قدرتي على تنظيم نشاطات منهجية لا صافية للتلاميذ.					
54	بين لي المحتوى النظري مستلزمات التطبيق بالمدارس مثل: القرطاسية والوسائل التعليمية والكتب والأجهزة والأدلة،....					
55	طور المحتوى النظري فهمي ووعي لطبيعة العلم وأهميته في تدريس العلوم.					
56	يحتاج المحتوى النظري إلى إثراء لمساعدتي في اكتساب مهارات وكفايات مهنة تدريس العلوم أثناء التطبيق.					
57	قمت بتصميم وسائل تعليمية والتدرب على استخدام تكنولوجيا التعليم أثناء دراستي للمحتوى النظري للتربية العملية.					
58	استخدمت نماذج التحضير والخطط الفصلية ومناهج العلوم المدرسية المستخدمة في المدارس أثناء تطبيق أنشطة المحتوى النظري بالكلية.					
59	مكنني المحتوى النظري من التدرب على المهارات التعليمية مثل: تحديد احتياجات التلاميذ، مهارات تقويمهم، بناء خطط دراسية، اختيار طرق التدريس المناسبة،...					
60	أجد أن المحتوى النظري للتربية العملية لا يتوافق مع التطبيق العملي في الميدان.					

الرقم	الفقرة	مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً
61	النماذج والاستمارات المرفقة بالمحتوى النظري الخاصة بمراحل التربية العملية والتقييم كانت منظمة وواضحة.					
62	وجدت أن المحتوى النظري يحتاج مدة زمنية أكبر للتدرب على تطبيق المهارات والكفايات التعليمية في المدارس.					

القسم الثالث: عزيزي الطالب تكرم بالإجابة على هذه الأسئلة مشكوراً

1- ما هي المدة الزمنية التي قضيتها بالتطبيق العملي بالمدارس المتعاونة

.....

2-أ. هل يوجد دليل للتربية العملية واضح ومتداول بين أيدي الطلبة ؟

2- ب هل فيه خصوصية لمعلمي العلوم.

3- ما عدد زيارات المشرف الجامعي لك أثناء التطبيق بالمدارس؟

4 - هل تعتقد أن مدة التطبيق العملي في المدارس المتعاونة كافية للتمكن من مهنة تدريس

العلوم؟

5- بناءً على ممارستك لبرنامج التربية العملية بشقيه النظري والعملي تفضل بكتابة اقتراحاتك

وتوصياتك لبرنامج التربية العملية لتلافي السلبيات وتطوير الايجابيات خاصة بالنسبة لتخصص

تدريس العلوم.

مع تحياتي واحترامي،،،

ملحق (4): فقرات الاستبانة حسب ترتيب المتوسطات الحسابية تنازليا

رقم الفقرة	الترتيب التنازلي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة
32	1	90.24	4.5119	.82862	عاملني مشرفي بإنسانية واحترام.
19	2	83.81	4.1905	1.02353	تخصص مشرفي يتفق مع تخصصي.
40	3	80.95	4.0476	.94301	استفدت من عملية التقييم في تطوير أدائي واتجاهاتي نحو التدريس.
48	4	80.95	4.0476	.95570	تعرفت من المحتوى النظري على واجبات وحقوق كل من الطالب/المعلم، المشرف الجامعي، المدرسة المتعاونة ككل.
58	5	80.71	4.0357	.96251	استخدمت نماذج التحضير والخطط الفصلية ومناهج العلوم المدرسية المستخدمة في المدارس أثناء تطبيق أنشطة المحتوى النظري بالكلية.
18	6	80.71	4.0357	1.11341	قدم لي مشرفي إرشادات وتعليمات واضحة وكافية بكل ما يخص التربية العملية(مفهومها، أهميتها، أهدافها، دور كل من أطرافها) قبل التوجه للمدرسة المتعاونة.
4	7	80.00	4.0000	.96941	شجعتني مدرسة التدريب على استخدام ما يلزمي من تقنيات تعليمية تربوية (كتب، الأدوات، والوسائل، الأجهزة) في حال توافرها.
30	8	80.00	4.0000	.95690	امتلك مشرفي الكفايات العلمية والتربوية اللازمة للقيام بمسؤوليات التربية العملية الخاصة بتخصص العلوم.
21	9	78.57	3.9286	1.11707	قمت بتنفيذ تجارب علمية أمام الطلبة، مستخدما المواد والأدوات والأجهزة المخبرية المدرسية.
50	10	78.57	3.9286	.84719	تشكلت لدي فكرة واضحة عن خصائص معلم العلوم الناجح من محتوى المساق النظري.
12	11	78.10	3.9048	.95209	قامت المدرسة المتعاونة بتهيئة تلاميذها للتعاون والإيجابية معي.

رقم الفقرة	الترتيب التنازلي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة
54	12	78.10	3.9048	.88657	بين لي المحتوى النظري مستلزمات التطبيق بالمدارس مثل: القرطاسية والوسائل التعليمية والكتب والأجهزة والأدلة،....
36	13	77.62	3.8810	1.24576	تمت عملية تقويم أدائي في المدرسة المتعاونة بمشاركة كل من المعلم المتعاون، مدير المدرسة، المشرف الجامعي.
2	14	77.38	3.8690	1.45436	أعطتني إدارة المدرسة المتعاونة فرصة اختيار الصفوف التي أرغب بالتطبيق فيها.
39	15	76.90	3.8452	1.04702	قوم أدائي كل من مدير المدرسة والمعلم المتعاون على أسس معرفتهم ووعيهم بفلسفة وأهداف التربية العملية.
59	16	75.95	3.7976	.87509	مكنني المحتوى النظري من التدرب على المهارات التعليمية مثل: تحديد احتياجات التلاميذ، مهارات تقويمهم، بناء خطط دراسية، اختيار طرق التدريس المناسبة،...
16	17	75.95	3.7976	.90220	أظهرت إدارة المدرسة ومعلميها توجهات إيجابية في قبول تطبيقاتي التربوية والأكاديمية الحديثة في المدرسة.
14	18	75.48	3.7738	1.10149	تكونت لدي نظرة إيجابية عالية تجاه مهنة التدريس خلال تواجدي في مدرسة التدريب.
49	19	75.48	3.7738	.96131	وضح المحتوى النظري الجوانب التربوية والأكاديمية والمهنية التي يجب أن أدركها كمعلم علوم.
22	20	75.24	3.7619	1.14722	قبل بدء التدريب؛ وضح مشرفي لي المعايير التي يستند إليها كل من المشرف الجامعي، المعلم المتعاون، مدير المدرسة في عملية تقويم أدائي في مدرسة التدريب 33.
33	21	75.00	3.7500	1.13938	استخدم مشرفي نماذج وسجلات الكلية لحفظ البيانات عن تقدم أدائي في برنامج التربية العملية.

رقم الفقرة	الترتيب التنازلي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة
15	22	74.76	3.7381	.98322	اهتمت إدارة المدرسة بمتابعة تطبيقي للنظم والقوانين المدرسية.
35	23	74.76	3.7381	1.04269	كانت لدي فكرة واضحة عن جوانب تقويمي الخاصة ببرنامج التدريب وذلك قبل بدء التدريب.
41	24	74.05	3.7024	.99128	أعتبر أن توزيع الدرجات على التطبيق العملي بين مشرفي وبين المدرسة المتعاونة مناسباً.
9	25	73.57	3.6786	1.06602	تابع المعلم المتعاون يومياً تحضيره وأدائه بإرشادي لما يجب أن يكون.
24	26	73.10	3.6548	1.42689	تفرغ مشرفي للقيام بزياراته الإشرافية.
23	27	73.10	3.6548	1.11392	وصف لي مشرفي صورة واضحة عن البيئات المدرسية والصفية قبل توجيهي لمدرسة التدريب.
7	28	72.62	3.6310	1.05030	قام المعلم المتعاون بتوظيف استراتيجيات تدريس حديثة في المواقف الصفية بفاعلية.
20	29	72.62	3.6310	1.15935	قام مشرفي بتدريبي على المهارات والكفايات اللازمة في تدريس العلوم قبل التوجه للتدريب بالمدرسة المتعاونة.
61	30	72.62	3.6310	.94141	النماذج والاستمارات المرفقة بالمحتوى النظري الخاصة بمراحل التربية العملية والتقويم كانت منظمة وواضحة.
55	31	72.38	3.6190	1.07440	طور المحتوى النظري فهمي ووعيي لطبيعة العلم وأهميته في تدريس العلوم.
11	32	72.14	3.6071	.89197	توافقت ملاحظات وتوجيهات إدارة المدرسة ومعلميها مع ما درسته في الكلية.
57	33	72.14	3.6071	1.15140	قمت بتصميم وسائل تعليمية والتدرب على استخدام تكنولوجيا التعليم أثناء دراسني للمحتوى النظري للتربية العملية.
8	34	71.90	3.5952	1.05418	تعامل معي كل من المعلم المتعاون والإدارة المدرسية على أسس فلسفة التربية العملية.

رقم الفقرة	الترتيب التنازلي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة
28	35	71.43	3.5714	1.31062	عقد معي مشرفي الجامعي جلسة تغذية راجعة لمناقشة أدائي بعد كل موقف صفى حضره.
53	36	70.00	3.5000	.81403	طور المحتوى النظري قدرتي على تنظيم نشاطات منهجية لا صفية للتلاميذ.
33	37	68.57	3.4286	1.07866	استخدم مشرفي نماذج وأساليب تقويمية متنوعة بتتبع أهداف كل مرحلة من مراحل برنامج التربية العملية في المدرسة المتعاونة.
34	38	68.10	3.4048	1.16287	تم تزويدي بلاتحة تتضمن مهارات وكفايات تدريس العلوم التي علي إتقانها، والتي علي أساسها سيتم تقويمي.
29	39	67.86	3.3929	1.23228	ساعد مشرفي في تقديم بعض الحلول للمشاكل الإدارية أو الفنية التي واجهتني أثناء التدريب
5	40	67.62	3.3810	1.28855	دربني المعلم المتعاون على إدارة مختبر العلوم (ترتيبه، وتصنيف الأدوات والأجهزة والمواد، استخدام السجلات الخاصة فيه).
1	41	67.38	3.3690	1.15935	أطلعتني إدارة مدرسة التدريب على أنظمتها وسجلاتها وآلية عملها منذ بداية تدريبي فيها.
441	42	67.14	3.3571	.95240	أعتبر أن الأسس التي تُعتمد من قبل إدارة الكلية في تقويم الطلبة/ المعلمين في برنامج التربية العملية شاملة لمهارات و كفايات تدريس العلوم.
60	43	67.14	3.3571	1.12628	أجد أن المحتوى النظري للتربية العملية لا يتوافق مع التطبيق العملي في الميدان.
52	44	66.43	3.3214	1.19397	واجهت صعوبة في إدارة الصف وتنظيم الطلبة للتعلم أثناء التطبيق بالمدرسة.
43	45	66.43	3.3214	1.29094	وفرت مدرسة التدريب مكانا خاصا لاجتماع المشرف مع الطلبة/ المعلمين.
45	56	65.95	3.2976	1.26852	ناقشني كل من المشرف الجامعي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة بجوانب تقويمهم ووضع تقديراتهم على أدائي.

رقم الفقرة	الترتيب التنازلي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة
31	47	65.48	3.2738	.99821	أعتبر أن آلية التقويم في التربية العملية مقياسا عادلا لقياس قدراتي وإمكانياتي.
51	48	63.81	3.1905	1.26564	كان عدد زيارات مشرفي كافيا للقيام بمهامه كالتوجيه والتقويم وسد ما احتاجه من معلومات ومتابعة.
24	49	61.43	3.0714	1.19018	قمت بتطبيقات عملية خلال دراسة المحتوى النظري منها: تدريس الأقران، والتدريس المصغر، الدروس النموذجية.
24	50	58.33	2.9167	1.49866	قام مشرفي بتقديم (تحضير وتنفيذ وتقييم) درسا نموذجيا أمامنا.
42	51	57.62	2.8810	1.04599	أعتقد أن نسبة الدرجات على التدريب العملي في المدرسة المتعاونة منخفضة بالنسبة لدرجات المحتوى النظري
25	52	57.38	2.8690	1.27799	كفني مشرفي بإعداد اقتراحات وخطط لتطوير البيئة التعليمية بناء على نتائج المشاهدة في التربية العملية.
21	53	57.38	2.8690	1.36019	قمت بتنفيذ أنشطة حسب نموذج التدريس المصغر (تنفيذي مهارة تدريسية معينة وتصوير الأداء ثم مناقشته ونقده نقدا بناء من قبل مشرفي والزملاء ثم إعادة التنفيذ)
6	54	55.95	2.7976	1.03876	طبقت المدرسة المتعاونة خطة مبرمجة حددت بها المهارات والكفايات والإجراءات اللازمة لتنميتي مهنيًا كمعلم علوم.
44	55	54.52	2.7262	1.39146	انفردت مدرسة التدريس بوضع تقديري على التطبيق العملي فيها
37	56	53.57	2.6786	1.24340	انحصر تقويم مشرفي لي على أدائي في الغرفة الصفية فقط.
56	57	51.19	2.5595	1.02206	يحتاج المحتوى النظري إلى إثراء لمساعدتي في اكتساب مهارات وكفايات مهنة تدريس العلوم أثناء التطبيق.
17	58	50.24	2.5119	1.32168	ألزمتني إدارة المدرسة بأعمال خارج نطاق التدريس" كإشغال الحصص عند تغيب أحد من المعلمين مثلا".

رقم الفقرة	الترتيب التنازلي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة
62	59	48.81	2.4400		وجدت ان المحتوى النظري يحتاج مدة زمنية أكبر للتدرب على تطبيق المهارات والكفايات التعليمية في المدارس
26	60	48.81	2.4405	1.30200	عقد مشرفي اجتماعا تعريفيا جمعي في مع إدارة المدرسة والمعلم المتعاون في بداية التدريب.
13	61	47.38	2.3690	1.21020	عقدت إدارة المدرسة المتعاونة لنا (الطلبة/المعلمين) اجتماعات دورية لمتابعة سير التدريب فيها.
47	62	40.00	2.0000	.98176	أعتقد أن عملية التقويم في التربية العملية تحتاج إلى تطوير نماذج وأساليب خاصة بطلبة تخصص تعليم العلوم.

ملحق (5): مقارنة برامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي قيد الدراسة

حسب مصادر من مؤسسات التعليم العالي قيد الدراسة (الخطط الدراسية، مقابلات،

مراسلات عبر الاميل).

المؤسسة التعليمية	جامعة النجاح	جامعة القدس المفتوحة	الكلية الجامعية للعلوم التربوية	جامعة الخليل	إستراتيجية الوزارة 2008-2012
عدد الساعات المعتمدة لإتمام بكالوريوس تعليم علوم	140	133	141	135	حسب برنامج الجامعة
عدد الساعات المعتمدة	3	3	11	3	12
وزن التربية العملية بالنسبة لمجموع متطلبات التخرج	2.14%	2.25%	12.8%	2.3%	حسب برنامج الجامعة
عدد الال الزمنية ساعات التدريب العملية	15 ساعة بواقع 10 حصص مشاهدة و 5 حصص تطبيق.	120 ساعة زمنية موزعة على 6 اسابيع 5 ساعات يومية متواصلة	127 ساعة زمنية بواقع 230 حصة	75 ساعة زمنية	لا تقل عن 18 ساعة موزعة على 30 أسبوعا سنويا
عدد الفصول التي تتناول التربية العملية	فصل التخرج أو ما قبله (تتابعي)	فصل التخرج أو ما قبله (تتابعي)	سبعة فصول. (تكالمي)	فصل التخرج أو ما قبله (تتابعي)	على مدار فصول الدراسة (تكالمي)
عدد زيارات المشرف في مدرسة التدريب ونوعها	لا يقوم المشرف بزيارة الطلبة.	غالبا زيارة واحدة، تقويمية تتم في نهاية التدريب، وقد يقوم بزيارة توجيهية.	14 زيارة، توجيهية وإشرافية وتقويمية، بواقع زيارتين للدورة	يقوم بزيارتين	7 زيارات

المؤسسة التعليمية	جامعة النجاح	جامعة القدس المفتوحة	الكلية الجامعية للعلوم التربوية	جامعة الخليل	إستراتيجية الوزارة 2008-2012
آلية التقويم	ينفرد المعلم المتعاون ومدير المدرسة بالتقييم التطبيق بالمدراس بعلاجات تتراوح بين 10-15 أما المشرف يقيم نظرياً وباختبار عملي في الجامعة	نماذج التقويم للمعلم والمدير والمشرف	تقوم لجنة بتقويم الطلبة مكونة من المشرف الجامعي ومشرف خارجي ممثل من الوكالة ومدير المدرسة المتعاونة ومعلمها	يتشارك بالتقويم لتطبيق الطالب المعلم كل من المشرف الجامعي والمدير والمعلم المتعاون بنسبة علامات 30% وملف الانجاز 30%	
وجود دليل لأطراف التربية العملية	لا يوجد	يوجد - الكتورنيا على موقع الجامعة	لا يوجد	لا يوجد	يجب أن يوجد

ملحق (6): التخطيط التفصيلي لبرنامج التربية العملية للطلبة المعلمين في الكلية
الجامعية للعلوم التربوية - الأنروا -

برنامج التربية العملية في الكلية الجامعية للعلوم التربوية - أنروا			
وصف المدة الزمنية	وصف المساق	عدد الساعات المعتمدة	المرحلة الدراسية
3 ساعات زمنية أسبوعياً خلال ثلاثة أشهر ونصف	مرحلة التهيئة في التربية العملية: يسير في مسارين متكاملين مترابطين 1- مسار نظري: (المحتوى النظري) إلمام بفلسفة التربية العملية وإعداد الخطط وصياغة الأهداف والإدارة الصفية والإجراءات التعليمية والتقييم. 2- مسار تطبيقي (داخل قاعة الجامعة على الزملاء وفي المدرسة التدريبية): أ- التدريس المصغر في إطار التدريب على الأقران	3	سنة 1 ف 2
مدة أسبوعين متواصلين	ب- المشاهدة الأولية - التعرف على المدرسة وطاقتهم المدرسة - ويقدم الطالب المعلم نموذج تقييم لأجواء المدرسة ويجيب على فقرات كراس التدريب		
3 أسابيع متصلة	مرحلة المشاهدة والمشاركة الجزئية: المشاهدة: يقوم الطالب برصد ملاحظاته وتسأولاته على مدرسة التدريب، ويقدمها في تقرير وصفي، يقيم وينقد كل ما رصده النسبة لجميع عناصر الحياة المدرسية على أسس التربية التي تعلمها. المشاركة الجزئية: وهي مهام جزئية كمناقشة الدرس مع المعلم المتعاون، إعداد بعض الوسائل التعليمية، الإسهام في تقويم الأعمال التحريرية، القيام ببعض خطوات الدرس أمام المعلم المتعاون.	1	سنة 2 ف 1

وصف المدة الزمنية	وصف المساق	عدد الساعات المعتمدة	المرحلة الدراسية
3 أسابيع متصلة	مرحلة التطبيق: - مشاركة جزئية- أسبوع - مشاركة كلية أسبوعان بواقع حصتين يوميا	1	سنة 2 ف 2
3 أسابيع متصلة	مرحلة الأداء: مشاركة كلية- بوجود المعلم المتعاون بواقع 3 حصص يومية	1	سنة 3 ف 1
3 أسابيع متصلة	مشاركة كلية بإشراف المعلم المتعاون بواقع 3 حصص يومية	1	سنة 3 ف 2
10 أيام متصلة	مرحلة الدورة المضيفة: تتناول الجوانب الإدارية المدرسية ببداية العام الدراسي للمدرسة	1	سنة 4 ف 1
3 أسابيع متصلة	مشاركة كلية: بواقع 4 حصص يوميا	1	
3 أسابيع متصلة	الامتحان العملي بإشراف لجنة من المدرسة المتعاونة والكلية وموجه تربوي من وكالة الغوث	1	سنة 4 ف 2
11 ساعة معتمدة، موزعة على السنوات الدراسية الأربع، بواقع 230 حصة زمنية فعلية.			مجموع الساعات
<p>الإشراف:</p> <p>يقوم المشرف الأكاديمي بزيارتين إشرافيتين كحد أدنى في كل دورة. يشرف على الطالب المعلم بالإضافة إلى المعلم المتعاون مدير المدرسة والمشرف التربوي ومشرف الجامعة. يتم التقييم من خلال نماذج خاصة بكل مرحلة تشمل الجوانب التي تكون محددة مسبقا للطالب المعلم والتي عليه أن يتقنها.</p>			

ملحق (7) أسماء السادة لجنة التحكيم

المؤسسة التعليمية	اسم المحكم	الرقم
جامعة القدس المفتوحة	د. يحيى ندى *	1
جامعة النجاح الوطنية	د. سهيل أبو صالحه	2
الكلية الجامعية للعلوم التربوية	د. رائد شماسنة *	3
جامعة بير زيت	د. خولة الشخشير	4
جامعة النجاح الوطنية.	د. محمود رمضان*	5
جامعة النجاح الوطنية.	د. محمود الشمالي *	6
جامعة القدس المفتوحة.	د. مجدي زامل*	7
جامعة الخليل.	د. كمال يونس	8
جامعة النجاح الوطنية.	د. يحيى جبر *	9
جامعة القدس المفتوحة.	أ. بلال جبرا	10
جامعة القدس المفتوحة.	أ. كايد صبرا	11

*السادة الأساتذة الذين قامت الباحثة بمقابلتهم أثناء تحكيم الاستبانة

ملحق (8): المدارس المتعاونة المشاركة بالمقابلات

المحافظة	المدرسة المتعاونة	الرقم
قليلية	بنات كفر قدوم الثانوية	.1
	بنات فاطمة غزال الأساسية	.2
	بنات راس عطية الثانوية	.3
	ذكور كفر تلت الثانوية	.4
	بنات العمرية الثانوية	.5
	بنات الإسراء الأساسية	.6
	بنات العودة الأساسية	.7
	بنات الوكالة الأساسية	.8
نابلس	بنات الحجة رشدة الأساسية	.9
	بنات إبراهيم صنوبر الأساسية	.10
	بنات الإمام علي الأساسية	.11
	مدرسة بيت وزن الأساسية المختلطة	.12
الخليل	بنات أم سلمة الأساسية	.13
	بنات بيت كاحل الأساسية	.14

ملحق (9): يوضح مجالات الاستبانة وعدد فقرات كل منها وأرقام الفقرات السلبية

أرقام الفقرات السلبية	عدد الفقرات	فقرات المجال	المجال
17	17	1-17	المجال الأول: تعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية
-	16	18-33	المجال الثاني: فاعلية وكفاءة المشرف الجامعي في تنفيذ التربية العملية
37,42,44,47	14	34-47	المجال الثالث: تقويم الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية
52,56,60,62	15	48-62	المجال الرابع: مدى مناسبة المحتوى النظري لبرنامج التربية العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس

ملحق (10): تسهيل مهمة الطالبة

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office



جامعة
النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
مكتب العميد

التاريخ : 2012/9/6م

حضرة

الموضوع : تسهيل مهمة الطالبة/ حنان احمد فوزي عياد، رقم تسجيل (10954112)
تخصص ماجستير اساليب تدريس العلوم

لمة طلبة وبعاد،

الطالبة/ حنان احمد فوزي عياد، رقم تسجيل 10954112 تخصص ماجستير اساليب تدريس العلوم في كلية الدراسات العليا، وهي بصدد إعداد الأطروحة الخاصة بها بعنوان:

(دافع التربية العملية في مؤسسات لتعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة)

يرضى من حضرتكم تسهيل مهمتها في جمع المعلومات تتعلق في الأطروحة، توزيع استبيان على طلبة الجامعة في جامعات الضفة الغربية محافظات الضفة الغربية لاستكمال مشروع البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام،،،،

عميد كلية الدراسات العليا

د. محمد أبو جعفر



لنسطر، نابلس، من ب 7-707 هاتف: 2345115، 2345114، 2345113 (9)، (972) *فاكس: 972(09)2342907
Nablies, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115
* Facsimile 972 92342907 * www.najah.edu - email fax@najah.edu

ملحق (11): مستويات الدلالة لكل المتغيرات المستقلة على كل المتغيرات التابعة
في الاستبانة

			المتغير المستقل	المتغير التابع
مرحلة التدريب	المؤسسة التعليمية	المعدل التراكمي	الجنس	
0.172	0.003	0.859	0.833	المجال الأول تعاون مدرسة التدريب في تحقيق أهداف التربية العملية
0.195	0.00	0.685	0.017	المجال الثاني: فاعلية و كفاءة المشرف الجامعي في تنفيذ التربية العملية.
0.298	0.00	0.647	0.289	المجال الثالث: تقويم الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية
0.198	0.009	0.230	0.272	المجال الرابع: مناسبة المحتوى النظري لبرنامج التربية العملية مع الحاجات التطبيقية الواقعية في المدارس.
0.113	0.00	0.647	0.089	الدرجة الكلية (الاستبانة)

ملحق (12): تقدير للطالب المعلم في المؤسسات التعليمية قيد الدراسة

توزيع ما تبقى من درجات المساق			درجات التربية العملية عن التطبيق في مدارس التدريب		
الامتحانات النظرية	ملف انجازات الطالب، ونشاطات عملية أخرى	مدير المدرسة	المعلم المتعاون	المشرف الجامعي	المؤسسة التعليمية
65	20	5	10	0	جامعة النجاح
40	20	10	15	15	جامعة الخليل
35	5	5	10	45	جامعة القدس المفتوحة
		25	25	50	الكلية الجامعية للعلوم التربوية

**An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies**

**Occurring Program of Practical Training
Education in the Palestinian High Education
institutions from the student-Teacher Perspectives**

**By
Hanan Ahmed Fawzi A'yaad**

**Supervisor
Prof. A'lam Adeen AL-Khateeb**

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of Master in Methods of Teaching
Science, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National
University, Nablus, Palestine.**

2013

Occurring Program of Practical Training Education in the Palestinian High Education institutions from the student-Teacher Perspectives

By

Hanan Ahmed Fawzi A'yaad

Supervisor

Prof. A'lam Adeen AL-Khateeb

Abstract

This study aimed at realizing the reality of practical education in the Palestinian higher education institutions from the student-teachers' perspectives (teaching science)

To achieve this, the researcher used a questionnaire composed of 62 items distributed amongst four domains including the collaboration of the cooperative school, the effectiveness of the university supervisor, evaluating the student-teachers and the suitability of the theoretical content for the school practical issues.

The sample of study consisted of 83 (68.3%) students-teachers, collected randomly from all the university in the West Bank that offer practical courses. These universities are: An-Najah, Hebron University, Al-Quds Open University and UNERWA Educational College.

The researcher used different statistical procedure including SPSS, means, standard deviations, independent sample text, one-way ANOVA to check the degree of the study variables such as the student-teacher's average, higher institution and the duration of training.

Main Results: - The study variables are arranged in terms of importance in their degree respectively:

The effectiveness of the university supervisor, the suitability of the practical content for the school practical issues evaluating the students-teachers, the collaboration of the cooperative school and evaluating the students-teachers.

The results also showed statistical differences amongst the members of the sample due to gender and university.

Recommendations:

In the light of these findings, the researcher recommended the following:

Increasing the number of credit hours for the practicum course, specifying suitable content for the course including micro-teaching, and means of evaluation, planning, mechanism of following up and means of improving the course amongst other related issues.