الجامعـــــــــة الإسلاميـــــة-غزة
عمـــادة الدراســـــــــات العليـــا
كلـــيـــة التـــربيـــــــــــــة
قسم أصـــول التربيـــة / الإدارة التربوية

تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية

إعداد الباحث

محمـد مصطفى عبد الرحمن حمـد

إشراف

الأستاذ الدكتور

فـؤاد علي العاجـز

قدم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في أصول التربية/ الإدارة التربوية
1428هـ - 2007م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

الرقم Ref. ج س غ/35/
التاريخ Date 2007/01/17

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/ **محمد مصطفى عبد الرحمن حمد** لنيل درجة الماجستير في **كلية التربية/ قسم أصول التربية/الإدارة التربوية** وموضوعها:

"تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية"

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الثلاثاء 22 ربيع أول 1428هـ، الموافق 2007/04/10م الساعة الثانية عشرة والنصف ظهراً، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

أ.د. فؤاد العاجز	مشرفاً ورئيساً	.....
د. محمد الأغا	مناقشاً داخلياً	.....
د. أنور نصّار	مناقشاً خارجياً	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحث درجة الماجستير في **كلية التربية /قسم أصول التربية/الإدارة التربوية**.

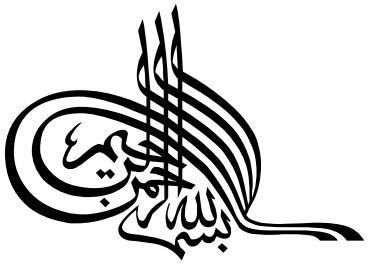
واللجنة إذ تمنحه هذه الدرجة فإنها توصيه بتقوى الله ولزوم طاعته وأن يسخر علمه في خدمة دينه ووطنه.

والله ولي التوفيق ،،،

عميد الدراسات العليا

د. مازن إسماعيل هنية

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس tel: +970 (8) 286 0700 تلفون ص.ب 108 الرمال غزة فلسطين
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps



﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾

صدق الله العظيم

سورة التوبة

الآية " 105 "

الإهـــداء

إلى والديّ أطال الله في عمرهما

إلى أخواتي وإخواني الأفـاضل

إلى زوجتي الكريـمة

إلى أبنـائي وبنـاتي الأحبـاء

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير المرسلين سيدنا محمد ، وعلى آله وصحبه أجمعين، الحمد لله الذي وفقني على إنجاز هذا البحث بهذه الصورة، وانطلاقاً من قول رسول الله صلى الله عليه وسلم "من لا يشكر الناس لا يشكر الله".

يسعدني أن أتقدم بالشكر والتقدير والعرفان للأستاذ الدكتور/ فؤاد العاجز الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة والذي غمرني بعلمه الزاخر وعطائه الوافر وحسن معاملته وصبره الجميل.
كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بالجامعة الإسلامية وأخص بالذكر قسم أصول التربية لما قدموه من جهد كبير خلال سنتي الدراسة .

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضلين عضوي لجنة المناقشة الدكتور/ محمد عثمان الأغا والدكتور/ أنور نصار لتفضلهما بقبول مناقشة الرسالة وإثرائها بملاحظتهما القيمة وتوجيههما السديد .

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والثناء إلى والديّ الكرام الذين لم يألوا جهداً في الدعاء لي بالتوفيق فجزاهما الله عني كل خير، والشكر موصول إلى جميع الأساتذة المحكمين للاستبانة وجميع مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية (الإسلامية، الأزهر، الأقصى) لتعاونهم معي أثناء تطبيق الدراسة ، والشكر موصول للأخ الأستاذ عماد الكحلوت الذي ساعد الباحث في إجراء المعالجات الإحصائية.

ولا أنس أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى زوجتي العزيزة وأبنائي وبناتي وإخواني وأصدقائي لما قدموه لي من مساعدة وتشجيع لاستكمال الدراسة والبحث.

وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت واليه أنيب

فهرست المحتويات

الموضوع	الصفحة
❖ قرآن كريم	أ
❖ الإهداء	ب
❖ شكر وتقدير	ج
❖ فهرس المحتويات	د
❖ قائمة الجداول	ز
❖ قائمة الملاحق	ح
❖ ملخص الدراسة باللغة العربية	ط
❖ ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ك
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	4
أسئلة الدراسة	5
فروض الدراسة	5
أهداف الدراسة	6
أهمية الدراسة	7
حدود الدراسة	7
مصطلحات الدراسة	7
الفصل الثاني: الإطار النظري	
المبحث الأول: التربية العملية	10
مفهوم التربية العملية	10
مكانة التربية العملية في برامج إعداد المعلمين	11
التربية العملية في بعض البلدان العربية والأجنبية	12
التربية العملية في الكليات والجامعات الفلسطينية	13
أهمية التربية العملية	14
أهداف التربية العملية	15
مبادئ التربية العملية	16
مراحل تنفيذ التربية العملية	18
الطالب المعلم وواجباته	20

المبحث الثاني: الإشراف على التربية العملية	23
مفهوم الإشراف التربوي	23
أهداف الإشراف التربوي	24
الحاجة إلى الإشراف التربوي	25
مكونات الإشراف التربوي	25
مبادئ وأسس الإشراف التربوي	26
خصائص عملية الإشراف	27
كفايات المشرف التربوي	27
مهارات المشرف التربوي	31
العوامل المؤثرة على الإشراف التربوي	32
أنماط الإشراف التربوي وأنواعه	33
اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي	35
أدوار المشاركين في الإشراف على التربية العملية	37
مشرف التربية العملية	37
مهام وواجبات مشرف التربية العملية	39
الأساليب الإشرافية التي يمارسها مشرف التربية العملية	44
كلية التربية	50
مدير المدرسة المتعاونة	51
المعلم المتعاون	52
أساليب وطرائق تقويم التربية العملية	54
تحديات إعداد المعلم بكليات التربية	55
مشكلات التربية العملية	56
أولاً: المشكلات المتعلقة بالإعداد للتربية العملية داخل كليات التربية	56
ثانياً: المشكلات المتعلقة بالإشراف على برنامج التربية العملية	57
ثالثاً: المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم	60
رابعاً: المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون	61
خامساً: مشكلات متعلقة بالمدارس المتعاونة (مدارس التطبيق)	62
سادساً: مشكلات متعلقة بالإدارة المدرسية لمدارس التطبيق	62
سابعاً: مشكلات متعلقة بتلاميذ فصول التدريب	64

الفصل الثالث: الدراسات السابقة	
أولاً: الدراسات المتعلقة بالمشرف	66
ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتربية العملية	73
ثالثاً: الدراسات المتعلقة بالطالب المعلم	83
رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة	91
الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات	
منهج الدراسة	94
مجتمع وعينة الدراسة	94
أداة الدراسة	96
الدراسة الاستطلاعية	97
إجراءات الدراسة	105
المعالجات الإحصائية	105
الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها	
عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	108
التصور المقترح	134
توصيات الدراسة	141
الدراسات المقترحة	141
المراجع	142
أولاً: المراجع العربية	143
ثانياً: المراجع الأجنبية	151
ملاحق الدراسة	153

قائمة الجداول

الجدول	الموضوع	الصفحة
1	أعداد مشرفي التربية العملية بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية	**94**
2	توزيع أفراد العينة تبعاً للتخصص	95
3	توزيع أفراد العينة تبعاً للخدمة	95
4	توزيع أفراد العينة تبعاً للمؤهل العلمي	95
5	توزيع أفراد العينة تبعاً للجامعة	95
6	ارتباطات درجات فقرات أداء المشرف تجاه الطالب المعلم في مراحل التربية العملية مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه	98
7	ارتباطات درجات كل مجال مع الدرجة الكلية لأداء المشرف تجاه الطالب المعلم في مراحل التربية العملية	99
8	يبين معاملات الارتباط بين نصفي المجالات المتعلقة بالأداء والدرجة الكلية لها	100
9	يبين قيم معاملات ثبات القسم الأول من الاستبانة المتعلق بالأداء بطريقة ألفا كرونباخ	100
10	ارتباطات درجات فقرات مشكلات المشرف مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه	101
11	ارتباطات كل مجال مع الدرجة الكلية للمشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية	103
12	يبين معاملات الارتباط بين نصفي المجالات المتعلقة بالمشكلات والدرجة الكلية لها	104
13	يبين قيم معاملات ثبات القسم الثاني من الاستبانة المتعلق بالمشكلات بطريقة ألفا كرونباخ	104
14	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة على المجال الأول من الاستبانة المتعلق بالأداء	109
15	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة على المجال الثاني من الاستبانة المتعلق بالأداء	111
16	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة على مجالات الأداء والدرجة الكلية لها	113
17	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة على المجال الأول من القسم الثاني للاستبانة المتعلق بالمشكلات	115

18	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة على المجال الثاني من الاستبانة المتعلق بالمشكلات	117
19	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة على المجال الثالث من الاستبانة المتعلق بالمشكلات	120
20	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة على مجالات المشكلات والدرجة الكلية لها	122
21	اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في المشكلات تبعاً للتخصص	123
22	يبين تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات العينة في المشكلات تبعاً للخدمة	125
23	يبين تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات العينة في المشكلات تبعاً للمؤهل العلمي	126
24	يبين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مشكلات المشرف المتعلقة بالطالب المعلم حسب المؤهل العلمي	127
25	يبين تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات العينة في المشكلات تبعاً للجامعة	128
26	اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في الأداء تبعاً للتخصص	129
27	يبين تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات العينة في الأداء تبعاً للخدمة	131
28	يبين تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات العينة في الأداء تبعاً للمؤهل	132
29	يبين تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات العينة في الأداء تبعاً للجامعة	133

قائمة الملاحق

الملحق	الموضوع	الصفحة
.1	كتاب موجه للأساتذة المحكمين	153
.2	الصورة الأولية للاستبانة	154
.3	الصورة النهائية للاستبانة	157
.4	قائمة بأسماء المحكمين	161
.5	طلب تسهيل مهمة الباحث	162
.6	نموذج تقويم الطالب المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية	163

الملخص

تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية
العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

1. ما واقع أداء المشرفين على التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة ؟
2. ما أبرز المشكلات التي تواجه مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة من وجهة نظرهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لمشكلاتهم في عملهم تعزى لمتغيرات (التخصص- الخدمة – المؤهل العلمي – الجامعة)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لأدائهم في عملهم تعزى لمتغيرات (التخصص- الخدمة – المؤهل – الجامعة)؟
5. ما التصور المقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء أبرز المشكلات التي تواجههم من وجهة نظرهم؟

ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بإعداد استبانة مكونة من (57) فقرة موزعة على خمسة مجالات اثنين منها عن الأداء وهي:

- أداء المشرف تجاه الطالب المعلم أثناء مرحلة الملاحظة.
- أداء المشرف تجاه الطالب المعلم أثناء مرحلتي المشاركة والممارسة.

وثلاثة مجالات عن المشكلات التي يواجهها المشرف وهي:

- مشكلات المشرف المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية.
- مشكلات المشرف المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون.
- مشكلات المشرف المتعلقة بالطالب المعلم.

وتم التحقق من صدق الاستبانة بعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين، كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتم تقدير ثبات الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا.

وتم توزيع الاستبانة على جميع مـــشرفي التربيـــة العمليـــة بكليـــات التربيـــة بالجامعـــات (الإسلامية، الأزهر، الأقصى) والبالغ عددهم (171) مشرفاً ومشرفة وقد اســـتجاب مـــنهم (124). ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام برنامج الرزمة الإحصائية SPSS.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- مستوى أداء المشرف الجامعي في مراحل التربية العملية مرتفع بوزن نسبي (83.6%)، وكان الأداء في مجاليه أثناء مرحلة الملاحظة ومرحلتي المشاركة والممارسة عالٍ بحيث تراوح الأداء في هذين المجالين عند وزن نسبي (84.4% - 82.9%) على التوالي.

2- أن الوزن النسبي للمشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية فوق المتوسط بوزن نسبي (64.8%)، وكانت المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم الأعلى، بوزن نسبي (66.7%)، يليها المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون بوزن نسبي (64.3%)، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة تأتي المشكلات المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية بوزن نسبي (63.2%).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المشرفين على التربية العملية تعزىً لمتغير التخصص لصالح المشرفين من تخصص العلوم الإنسانية، في حين لم توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجههم تعزى لمتغير التخصص.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المشرفين والمشكلات التي تواجههم تعزى لمتغيرات الخدمة والمؤهل والجامعة.

وفي ضوء النتائج السابقة خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات كان أبرزها :

- الاهتمام بمراحل التربية العملية الثلاث "الملاحظة – المشاركة – الممارسة"، وذلك بتخصيص فترة زمنية كافية لكل مرحلة من هذه المراحل.
- عقد ورشات عمل تفيد في الكشف عن المشكلات المستحدثة التي يواجهها المـــشرفون أثنـــاء قيامهم بعملية الإشراف للوصول إلى الحلول المناسب لها.

Abstract

A proposed conception for developing the performance of the student teaching supervisors in Faculties of Education in Palestinian universities in Gaza Governorates.

The study aimed to answer the following main question:

What is the proposed conception for developing the performance of the student teaching supervisors in the Faculties of Education in Palestinian universities in Gaza Governorates?

The followings subquestions emerged from the main question :

1. What is the actual performance of the supervisors of student teaching in the Faculties of Education in Palestinian universities in Gaza Governorates?
2. what are the major problems facing student teaching supervisors in Palestinian universities according to their point of view?
3. Are there any statistically significant differences at the level (0.05) between student teaching supervisors means of estimation concerning their problem at work which are ascribable to the variables of their field of specialization, service, academic qualification and university?
4. Are there any statistically significant differences at the level (0.05) between student teaching supervisors means of estimation concerning their performance at work which are ascribable to the variables of their field of, specialization, service, academic qualification and university?
5. What is the suggested conception for developing student teaching supervisors performance in the Faculties of Education in Palestinian universities of Gaza Governorates in the light of the most prominent problems facing them from their point of view?

In order to achieve the objectives of the study, the researcher followed the analytical descriptive method by arranging a questionnaire consisting of (57) items distributed on five domains, two of them are about the performance namely:

- The performance of the supervisor towards the student teacher during the observation stage.
- The performance of the supervisor towards the student teacher during the stages of participation and practice.
- And three domains about the problems faced by the supervisor namely:
- Problems of the supervisor related to the department of supervising the student teaching.
- Problems of the supervisor related to the cooperative school and the teacher.
- Problems of the supervisor related to the student teacher.

Verification of the questionnaire's validity has been checked by a group of arbitrator professors. Calculation validity of the internal consistency validity has been mad also by using Person correlation, then estimating the reliability of the questionnaire by using the split half method and Alpha equation.
The questionnaire has been distributed on all the supervisors of student teaching in Faculties of Education in the universities such as (The Islamic University – Al-Azhar - Al Aqsa) whose number amounts to (171). One hundred and twenty four (124) of the supervisors responded. For handling the data statistically the study uses the statistical package (SPSS).

The study found the following results:

1. The level of the academic supervisors performance in the stages of the student teaching was high with a relative weight of (83.6%) . The performance in its two fields during the observation period and the two stages of participation and practice are high where the range of performance in the two fields reaches a relative weight of (84.4% - 82.9%) respectively.
2. The relative weight of the problems faced by the supervisor of the student teaching was above average with a relative weight of (64.8%), whereas the problems related to the student with the teacher is high in relative weight of (66.7%) .In the third and the last stages come the problems related to the supervising section concerning the student teaching in relative weight of (63.2%).
3. There were statistically significant differences in the performance of the academic supervisors in the student teaching attributable to the variable of specialization in favor of the specialized supervisors in human sciences, Whereas, there were no statistically significant differences in the problems attributed to the specialization of the supervisor.
4. The study also found no statistically significant differences in the performance of the supervisors and the problems which are attributable to the variables of experience , qualification and the university

The most important recommendation by the researcher was as follows:

- Taking interest in the three stages of the student teaching namely "observation – participation – practice- by allotting a sufficient period of time for each stage .
- Arranging workshops which benefit in discovering the new problems faces the supervisors during supervising process to reach the proper solution.

الفصـل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

المقدمة:

تعد مهنة التعليم من المهن الهامة والمحورية في أي مجتمع من المجتمعات، فإليها يعزى تقدم الأمم ورقيها، باعتبارها أداة تعنى بإعداد الكوادر البشرية التي يقع على كاهلها بناء ونمو المجتمع في المستقبل، بالإضافة إلى أنها مهنة الأنبياء التي تحمل معاني العلم والأخلاق " حيث قال تعالى " قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون" (سورة الزمر: الآية 8).

وبهذا كرم الله العلماء وجعلهم في منزلة عظيمة لما لهم من الأثر الكبير في رفعة الأمة وتقدمها؛ لذلك تكتسب مهنة التعليم صبغة خاصة تميزها عن باقي المهن الأخرى، ذلك أنها تتطلب ممن يمارسها توافر العديد من السمات والخصائص الشخصية، بالإضافة إلى حصوله على قدر كبير من الإعداد والتأهيل المناسبين، والذي تقوم به كليات التربية ويشتمل على الإعداد الأكاديمي الذي يتم بداخل الكلية من خلال تزويد الطالب المعلم بالعديد من المبادئ والنظريات المتعلقة بالجوانب الثقافية والتربوية بالإضافة إلى الإعداد المهني الذي يتم من خلال مساق التدريب العملي أو ما يعرف بالتربية العملية التي تفسح الفرصة أمام الطلبة المعلمين لتطبيق ما درسوه من مبادئ ونظريات تربوية في مواقف تعليمية واقعية يكتسب الطلبة المعلمين من خلالها العديد من المهارات التدريسية اللازمة لعملية التدريس.

بالإضافة إلى ذلك فان للتربية العملية حسنات عديدة قد لا تتوفر في المساقات الأخرى التي يدرسها الطالب المعلم، ففيها يتعلم الطالب المعلم عن طريق الخبرة والعمل، وتتاح الفرصة له لاختبار قدرته في جو حقيقي مطابق للجو الذي سيعيش فيه بعد التخرج، فهي تعطيه إجابات صريحة على العديد من الأسئلة المتعلقة بالتدريس ومدى قدرته على ذلك، فعندما تكون التربية العملية منظمة فإنها تدخل الطالب المعلم في صميم مهنة التعليم بالتدريج، والتدرج في تحمل مسؤوليات المعلم، وتساعد الطالب المعلم على اكتساب الاستقلال في التفكير (عبد الله، 1979: 103).

والتعرف على واقع الموقف التعليمي والممارسات التي تتخلله من تخطيط وتنفيذ وتقويم، بالإضافة إلى مساهمتها الفاعلة في إزالة الرهبة والخوف التي تنتاب العديد من الطلبة المعلمين قبل ممارستهم للموقف التعليمي، كما تسهم التربية العملية في تنمية اتجاهات وميول الطلبة المعلمين تجاه مهنة التعليم وأهمية العمل فيها.

وبتنفيذ التربية العملية تبرز لنا أهمية الإشراف التربوي والحاجة إليه في معاونة الطلبة المعلمين ومساعدتهم على تلبية احتياجاتهم المهنية من خلال مشرف تربوي متخصص في المناهج وطرق التدريس، ممتلكاً للعديد من السمات الإبداعية والابتكارية التي تؤهله للقيام بجوانب الإشراف المختلفة كالتخطيط والتنفيذ والتنظيم والتقويم بشكل فاعل ومتوازن، فلم يعد الإشراف على التربية العملية متمثلا بالتقويم وتصيد الأخطاء ورصد الدرجات، بل تعدى ذلك ليصبح عملاً تعاونياً مبنياً على أسس من المشاركة والتعاون بين المشرف والطالب المعلم؛ باعتبارها"عملية ديمقراطية تقوم على احترام المعلمين والطلاب وغيرهم من المتأثرين بالعمل والتوجيه ونتائجه ،وتسعى لتهيئة فرص متكافئة للنمو ، بالإضافة إلى أنها عملية تعاونية تحرص على مشاركة كل ذوي العلاقة من مشرفين ومعلمين ومتعلمين في جميع أنشطة المنظومة التعليمية(عطاري وآخرون،2005: 233).

وفي ضوء ذلك تطورت عملية الإشراف تطوراً كبيراً لتصبح عملية جماعية يشترك فيها كل من المشرفين ومدراء المدارس والطلبة المعلمين والمعلمين المتعاونين، وتقوم على مجموعة من المبادئ أبرزها المشاركة وتبادل الآراء والعلاقات الودية التي يسودها احترام شخصية الفرد وتقدير جهوده والاعتراف بقيمته وعدم الاستهانة بأدواره ومنجزاته، لتمثل بهذا المفهوم أداة فاعلة للارتقاء بأداء الطلبة المعلمين وحفزهم على الإبداع والابتكار أثناء قيامهم بمهامهم لبلوغ الأهداف المرجوة "فنجاح العمل الجماعي في مجالات الحياة مرتبط بوجود قيادة حكيمة تشرف على تخطيط العمل وتنسيق جهود العاملين فيه، وتوجيهها نحو الأهداف المرسومة، باعتبار المشرف قائداً تربوياً يقود زملاءه في المهنة وينسق جهودهم لتحقيق الأهداف المنشودة في التعليم، وهي أهم ما تسعى لتحقيقه أي جماعة ، وعلى قدر أهمية الهدف تكون جسامة المسؤولية في التخطيط والعمل على تحقيقه، ويكون التشدد في انتقاء المسئول (الخطيب والخطيب، 2003: 32).

وعلى ما تقدم أصبحت عملية الإشراف عملية إنسانية تعاونية قيادية تهدف إلى تحسين وتطوير وتقويم العملية التعليمية من خلال الاهتمام بالمعلم ومساعدته على القيام بأدواره بشكل فعال واستثمار إمكاناته وقدراته، وإكسابه العديد من المهارات التعليمية اللازمة، ومعرفة ما يعترضه من مشكلات، والعمل على حلها ومواجهتها بالإضافة إلى تشجيعه على نموه المهني بشكل مستمر.

لذلك يعد الإشراف التربوي العمود الفقري للنظام التعليمي بشكل عام والتربية العملية بشكل خاص حيث يعتبر المشرف الصديق الناقد للطلبة المعلمين، والذي يقع على عاتقه متابعتهم وتوجيههم لتحسين قدراتهم وتطويرها وفق حاجاتهم ومتطلباتهم المهنية من خلال التواصل معهم وتشجيعهم على القيام بمهامهم على الوجه الأمثل ، ليمثل المشرف بذلك "الخبرة التي يسترشد بها الطلبة المعلمون لتجنيبهم المشكلات، والدليل الذي يقود خطاهم حتى لا تتفرق بهم السبل ويضلوا الطريق (أبو جابر وبعاره، 1999: 44).

ولأهمية الدور الذي يقوم به مشرف التربية العملية فإن هناك العديد من الدراسات التي أولت اهتماماً كبيراً بتقويم أداء المشرف والمشكلات التي يتعرض إليها خلال برنامج التربية العملية كدراسة (حمدان، 2004) التي أظهرت مجموعة من المشكلات المتعلقة بالإشراف التربوي أبرزها العبء الإشرافي لدى مشرفي التربية العملية من الطلبة المعلمين بالإضافة إلى توزيع المشرفين للإشراف على تخصصات مغايرة لتخصصاتهم.

وكذلك دراسة (الخميس، 2004). التي توصلت إلى ضعف تركيز المشرفين في تقوية العلاقة بين الطالب المعلم والإدارة المدرسية، بالإضافة إلى ضعف تركيزهم في تشخيص المشكلات والصعوبات التي تعترض الطالب المعلم داخل الصف أو في المدرسة، وكذلك دراسة (أبو جاموس، 1999) التي أشارت نتائجها إلى حاجة الطلبة المعلمين إلى جهود المشرفين للعمل على رفع الكفاءة المهنية والعلمية والعملية لهم وتوفير الخدمات الإشرافية بدرجة عالية، وكذلك دراسة (النمر، 1986) والتي أظهرت عدم كفاية التوجيه والإرشاد والعناية التي يوليها الموجه لطلابه الذين يشرف عليهم مما يؤدي إلى اعتمادهم على اجتهادهم الشخصي في أغلب الأحيان، بالإضافة إلى عدم اهتمام الموجهين أثناء تقويمهم للطالب المعلم بكثير من جوانب الخبرة التربوية وتركيز اهتمامهم بصفة عامة على تقويم قدرة الطالب المعلم على شرح الدرس وتقويم المعرفة للتلميذ.

وكذلك دراسة (الجسار والتمار، 2004) والتي أوضحت أن هناك معاناة لدى الطلبة المعلمين من الأسلوب الإشرافي المتبع من قبل المشرف؛ الذي يقع تركيزه على النقد وتصيد الأخطاء أثناء عملية الإشراف، بالإضافة إلى دراسة (كوسة وباسروان، 2003) التي أظهرت قلة زيارات مشرفة الكلية للطالبة المعلمة وتدخل المشرفة أثناء الشرح وإحراج الطالبة المعلمة أمام التلميذات. ومن خلال تفحص الدراسات السابقة، ومن خلال أهمية الأدوار التي يقوم بها مشرف التربية العملية يبرز لنا بعض التساؤلات التي تدور حول مدى دقة الدور الذي يقوم به المشرف والمشكلات التي تواجهه أثناء قيامه بمهامه ومعرفة السبل المناسبة لعلاجها.

مشكلة الدراسة:

انطلاقا من أهمية الدور الذي يقوم به مشرفو التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية. وفي ضوء المشكلات المختلفة التي يواجهونها والتي أظهرها العديد من الدراسات السابقة كدراسة (حمدان، 2004) التي أظهرت مجموعة من المشكلات التي تواجه مشرفي التربية العملية بجامعة الأقصى والتي تؤثر على أدوارهم وفعاليتهم في عملية الإشراف، وكذلك دراسة (ياسين، 1999) و التي أظهرت اهتمام المشرفين بمجموعة من الطلبة المعلمين دون غيرهم ومجاملة إدارة المدرسة على حساب الطالب المعلم، وفي ظل التطورات الحادثة في ميدان الإشراف التربوي يبرز لدى الباحث أهمية القيام بهذه الدراسة لتلقي الضوء على واقع أداء مشرفي التربية

العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية والتعرف على أبرز المشكلات التي تواجههم ثم وضع تصور مقترح لتطوير أدائهم، لذلك تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

6. ما واقع أداء المشرفين على التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة ؟
7. ما أبرز المشكلات التي تواجه مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة من وجهة نظرهم ؟
8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لمشكلاتهم في عملهم تعزى لمتغيرات (التخصص- الخدمة – المؤهل العلمي – الجامعة)؟
9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لأدائهم في عملهم تعزى لمتغيرات (التخصص- الخدمة – المؤهل – الجامعة)؟
10. ما التصور المقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة في ضوء أبرز المشكلات التي تواجههم من وجهة نظرهم؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لمشكلاتهم في عملهم تعزى لمتغير التخصص (علوم إنسانية – علوم تطبيقية).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لمشكلاتهم في عملهم تعزى لمتغير الخدمة (5 سنوات ودون – أكثر من 5 – 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لمشكلاتهم في عملهم تعزى لمتغير المؤهل (بكالوريوس – ماجستير – دكتوراة).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لمشكلاتهم في عملهم تعزى لمتغير الجامعة (الإسلامية –

الأزهر – الأقصى).

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لأدائهم في عملهم تعزى لمتغير التخصص (علوم إنسانية – علوم تطبيقية).
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لأدائهم في عملهم تعزى لمتغير الخدمة (5 سنوات ودون – أكثر من 5 – 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات).
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لأدائهم في عملهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس – ماجستير – دكتوراة).
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لأدائهم في عملهم تعزى لمتغير الجامعة (الإسلامية – الأزهر – الأقصى).

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي:

1. التعرف إلى واقع أداء المشرفين على التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة.
2. التعرف إلى أهم المشكلات التي تواجه مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم.
3. تحديد أثر كل من متغيرات التخصص والخدمة والمؤهل العلمي والجامعة في متوسط تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لمشكلاتهم في عملهم.
4. تحديد أثر كل من متغيرات التخصص والخدمة والمؤهل العلمي والجامعة في متوسط تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لأدائهم في عملهم.
5. وضع تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء أبرز المشكلات التي تواجههم من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال عدد من الأمور والتي يمكن إجمالها في الآتي:

1. أنها تقدم تصوراً متكاملاً لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة .
2. تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة من خلال موقع مشرف التربية العملية وأهمية الدور الذي يقوم به في الإشراف والتوجيه والتقييم على الطلبة المعلمين بكليات التربية.
3. قد تفيد هذه الدراسة القائمين على التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية ببعض المقترحات والتوصيات التي تسهم في علاج العديد من المشكلات التي تواجه مشرفي التربية العملية بكليات التربية.
4. قد تفيد هذه الدراسة مشرفي التربية العملية في معرفة الدور الذي يجب أن يقوموا به خلال فترة التربية العملية.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

1. **الحد الموضوعي (الأكاديمي) :-** اقتصر هذه الدراسة على وضع تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية من خلال معرفة مستوى أدائهم وأبرز المشكلات التي تواجههم من وجهة نظرهم.
2. **الحد المؤسسي:-** اقتصرت الدراسة على مشرفي التربية العملية بكليات التربية في الجامعات (الإسلامية، الأزهر، الأقصى).
3. **الحد المكاني:** طبقت الدراسة في محافظات غزة.
4. **الحد البشرى:** اقتصرت الدراسة على مشرفي التربية العملية بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية.
5. **الحد الزماني:** تم تطبيق الدراسة الحالية في العام الدراسي 2006/ 2007م.

مصطلحات الدراسة:

مشرف التربية العملية:

هو الذي يقوم بعملية الإشراف على الطلبة المعلمين من أجل تطوير مهاراتهم التدريسية خلال الفترة المحددة للتربية العملية، بحيث يكون متخصصاً في مادة إشرافه إلى جانب امتلاكه الكفايات الإشرافية اللازمة (دياب، 2001: 150).

ويعرف الباحث مشرف التربية العملية بأنه: شخص منتدب من كلية التربية يتمتع بمؤهلات تربوية وخبرات مناسبة تمكنه من القيام بعملية توجيه وتقويم الطالب المعلم، وذلك بهدف تدريبه وتأهيله للقيام بدوره التعليمي.

التربية العملية:

هي عملية تربوية تهدف إلى إتاحة الفرص للطلبة المتدربين لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي سلوكي في الميدان الفعلي الحقيقي للتدريب (في المدارس) لكسب المهارات التدريسية التي تتطلبها طبيعة العملية التعليمية ،بحيث يصبح الطالب قادراً على ممارستها بكفاية وفعالية (الأغا وعبد المنعم، 1989: 25).

ويعرف الباحث التربية العملية بأنها: جانب الإعداد العملي الذي تقوم به كليات التربية لإعداد المعلم وتأهيله لممارسة عملية التعليم، وذلك من خلال إفساح المجال أمامه لتطبيق وتوظيف ما درسه من معارف ومفاهيم تربويه بشكل عملي في المدرسة المتعاونة (مدرسة التطبيق)، وذلك تحت إشراف وتوجيه مشرف منتدب من كلية التربية يقوم بتوجيه الطالب المعلم وتقييمه.

التصور المقترح:

يعرف الباحث التصور المقترح بأنه نشاط يقوم به الباحث لتقديم عدد من الإجراءات والمقترحات التي تسهم في تطوير أداء عمل ما أو حل مجموعة من المشكلات.

الفصل الثاني

الإطـــار النظـــري

- **المبحث الأول**: **التربية العملية**
- **المبحث الثاني**: **الإشراف على التربية العملية**

الفصل الثاني
الإطار النظري

المبحث الأول: التربية العملية

أولاً: أهمية إعداد المعلم:

في ظل التغيرات والتطورات التكنولوجية الحادثة في العالم تبرز لنا أهمية إعداد المعلم وتأهيله التأهيل المناسب للقيام بأدوارهِ ومهامهِ التي تتطلب العديد من الكفايات والمهارات التعليمية اللازمة والتي تسعى كليات التربية جاهدة إلى ضرورة توافرها لدى الطلبة المعلمين من خلال برامج الإعداد التي تشتمل على مجموعة من الجوانب يذكرها (حمدان، 2001: 81) في البنود الآتية:

1. الإعداد النظري الأكاديمي: ويشمل مواد المتطلبات العامة والتخصص.
2. الإعداد النظري الوصفي: ويشمل دراسة وممارسة خبرات ضرورية لبناء شخصية المعلم التدريسية مثل: تعزيز التعلم، وضبط وإدارة الصف، والمنهاج الدراسي، والوسائل التعليمية، وعلم النفس التربوي.
3. التربية العملية

كما يشير (الحديثي، 1998: 105) إلى الجوانب الأساسية لبرامج إعداد المعلم في الآتي:

- الجانب العلمي التخصصي الأكاديمي.
- الجانب الثقافي العام.
- الجانب المهني التربوي.

وانطلاقاً مما سبق "فعملية إعداد المعلمين عملية متعددة الجوانب: فالجانب الأول يعنى بإعداد المعلم الإنسان الذي يعيش في مجتمع معين، والمواد التي تقع في هذهِ الدائرة هي مواد الثقافة العامة، أما الجانب الثاني من الإعداد فيهتم بالجانب المعرفي في حقل معين من حقول المعرفة، بينما يركز الجانب الثالث على إعداد المعلم في طرق التدريس وخصائص المتعلمين وكيفية التعامل معهم. ويطلق على مواد هذا الجانب مواد الإعداد التربوي أو المواد التربوية أو النفسية (عبد الله،1997 : 14).

مفهوم التربية العملية:

لقد تعددت مفاهيم وتعريفات التربية العملية، واختلف الكثير من التربويين حول تسميتها فمنهم من سماها بالتربية العملية (Student Teaching) كما أورد (عبد الله، 1997: 9) و(الخطايبة، 2002: 14) حيث يعرفها الخطايبة على أنها "برنامج عملي ينفذهُ قسم المناهج وطرق

التدريس ويقوم على أساس الخبرة العلمية المباشرة من قبل الطلبة المعلمين، وبفترة زمنية كافية، والتي تتم في مدرسة متعاونة وبإشراف هيئة من المشرفين، ويتدرب خلالها الطلاب على المواقف التدريسية الحقيقية المختلفة (التعاون مع الطلبة، تنفيذ الدروس، الإدارة الصفية..الخ) والتي تتكامل وتتفاعل مع بقية المهام التدريسية التي تعمل على إكسابهِ الكفايات التربوية اللازمة في الجوانب المهارية والوجدانية لإعداده معلماً كفؤاً قادراً على أدائه لمهامه التعليمية بكل يسر وفاعلية".

ومن التربويين من تبنى مفهوم التربية الميدانية كما ذكر (سالم والحليبي، 1998 : 86) و(أبو الهيجا، 2003: 45) حيث يعرفها أبو الهيجا على أنها الفترة التي يلتحق فيها الطالب المعلم بإحدى مدارس التدريب ليمارس مهنة التدريس حتى يكتسب كل مهاراتها داخل الفصل وداخل المدرسة، أي أن يقوم بتدريس مجموعة من الحصص تحت إشراف المختصين، من أجل إكسابه مهارات التدريس، وكذلك أن يمارس الأنشطة المختلفة والواجبات الأخرى الملقاة على عاتق كل مدرس.

ومن التربويين من جمع بين مسمى التربية العملية والتربية الميدانية، كما ذكر (حمدان، 2001: 10) و(راشد، 1996: 92) حيث يعرفها راشد على أنها برنامج تدريبي علمي تقدمه كليات التربية وإعداد المعلمين على مدى فترة زمنية محددة وتحت إشرافها، حيث يهدف هذا البرنامج إلى إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية تطبيقاً عملياً في أثناء قيامهم بمهام التدريس الفعلي في المدرسة، الأمر الذي يعمل على تحقيق الألفة بينهم وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية من جهة، كما يعمل على إكسابهم الخبرات التربوية المتنوعة في الجوانب المهارية والانفعالية من جهة أخرى.

يتضح مما سبق أن التعريفات السابقة تدور حول مفهوم واحد يمكن تلخيصه في أن التربية العملية هي: برنامج تنظمه كلية التربية وتشرف عليه بهدف إفساح المجال أمام الطالب المعلم ليتعرف على واقع عملية التدريس وممارستها، من خلال تطبيق ما تعلمه من مفاهيم ونظريات تربوية تطبيقاً عملياً.

مكانة التربية العملية في برامج إعداد المعلمين:

يحتل برنامج التربية العملية مكاناً هاماً وبارزاً في مجال إعداد الطلبة المعلمين وتأهيلهم لمهنة التدريس، حيث يشكل حلقة ربط هامة بين الجانب الأكاديمي والجانب المهني الذي يتيح للطالب المعلم فرصة الممارسة العملية والتفاعل مع المناخ المدرسي بجميع مؤثراته" حيث يقوم بترجمة ما تعلمه الطالب من الجوانب المعرفية والسلوكية والتربوية في كلية الإعداد إلى مرحلة التطبيق في الصفوف الدراسية بإشراف مهنيين وتربويين مؤهلين من كلية الإعداد، بالإضافة إلى المعلم المتعاون ومدير مدرسة التطبيق كمشرفين مقيمين (المغيدي، 1998: 172).

كما تمثل التربية العملية البوتقة التي تنصهر فيها العلوم النظرية والأكاديمية التخصصية والعلوم التربوية والنفسية بشكل واضح، عن طريق تأثيرها على تفكير الطالب المعلم وأدائه في الموقف التعليمي واتجاهه نحو مهنة التدريس (إبراهيم وعبد المقصود، 1995: 98).

وبذلك تعتبر التربية العملية (Student Teaching) من أهم عناصر إعداد المعلم، إن لم تكن أهمها جميعاً، فهي- بحق- من أخصب الفترات في حياة معلم المستقبل، وتتمثل فيها العلاقة الوثيقة بين كليات التربية وإعداد المعلمين وعملها الأكاديمي التأهيلي والمدارس وعملها التطبيقي. ففيها يتعرف طالب اليوم ومعلم الغد على أهم متطلبات مهنة التدريس، ويكتسب فكرة عامة عن خصائص التعليم الناجح وعن أبرز طرق التدريس واستخدام بعض الوسائل التعليمية وكيفية تقويم التلاميذ من خلال مجابهتهِ للمواقف الحقيقية التي تصادفه أثناء عمله مع تلاميذ المدرسة (راشد، 1996: 91).

التربية العملية في بعض البلدان العربية والأجنبية:

من المعلوم أن تنفيذ التربية العملية في البلدان العربية والأجنبية يختلف باختلاف نظم الإعداد وأنماطه "ففي مصر يقوم طلاب كلية التربية، وفقاً للنظام التتابعي، على تنفيذ التربية العملية في المدارس الإعدادية لمدة ثلاثة أسابيع متصلة ويوماً من كل أسبوع خلال النصف الأول من العام الدراسي، ونفس الشيء يتم في الفصل الدراسي الثاني في المدارس الثانوية، وبهذا يصل ما يخصص للتدريب بين (10-11) ساعة أسبوعياً من التدريب المتصل والموزع، أما الكليات التكاملية فيقضي فيها الطالب (14) أسبوعاً في التدريب مقسمة على السنتين الثالثة والرابعة (الشيباني وجامل، 1997 : 202).

أما في الأردن فتشتمل الخطة الدراسية على (9ساعات معتمدة للتربية العملية تطبق في السنة الرابعة (3 ساعات للدراسة النظرية و6 ساعات للتطبيق العملي) إلا أنه في مطلع العام الدراسي 1997، 1998) تم تطوير الخطة الدراسية بحيث أصبح التطبيق العملي (12ساعة، معتمدة من أصل (132 ساعة) وقد ألغيت مادة الدراسة النظرية، حيث يتفرغ الطالب للتربية العملية ولا يسمح له بتسجيل أية مواد أخرى في فصل التدريب، ويمر الطالب المعلم بخمس مراحل في التدريب العملي (التربية العملية) وهي كالآتي:

1- مرحلة المشاهدة المدرسية العامة، ومدتها أسبوع.
2- مرحلة المشاهدة الصفية العامة (غير التخصصية)، ومدتها أسبوع.
3- مرحلة المشاهدة الصفية التخصصية، ومدتها أسبوعان.
4- مرحلة التطبيق الجزئي، ومدتها أربعة أسابيع.

5- مرحلة التطبيق الكلي، ومدتها ثمانية أسابيع (المقدادي، 2003 : 314).

أما بالنسبة للتربية العملية بجامعة الكويت فتقدم من خلال مقرر دراسي يسمى مقرر التربية العملية (10 وحدات دراسية) والمسجل في صحف تخرج الطلبة المعلمين الملتحقين في البرامج الثلاثة في الكلية: برنامج رياض الأطفال، برنامج الابتدائي، برنامج المتوسط والثانوي، ويلتحق الطلبة المعلمون في مدارس التدريب بواقع خمسة أيام أسبوعيا لمدة فصل دراسي واحد، ويسجل الطالب المعلم في مقرر التربية العملية بعد استكمال الوحدات الدراسية وعددها (90) وحدة دراسية (الجسار والتمار، 2004 : 72).

أما بالنسبة للتربية العملية في الولايات المتحدة فإن الطلبة المعلمين يعتبرونها أكثر الجوانب أهمية وتأثيراً في إعدادهم المهني ويتم تنفيذ التربية العملية في ثلاث مراحل متتابعة، هي: مرحلة المشاهدات، يليها مرحلة التدريب العملي (Practicum) يليها مرحلة الإقامة (Internship) و غالباً ما تكون هذه المرحلة في فصل تخرج الطالب المعلم، وتدوم مدة فصل دراسي كامل وبواقع خمسة أيام أسبوعياً (النهار، 1999 : 12).

التربية العملية في الكليات والجامعات الفلسطينية:

تسعى كليات التربية في الجامعات الفلسطينية إلى تزويد الطالب المعلم بالتدريب العملي الميداني لعملية التدريس، من خلال مساق التربية العملية، والذي يقدم غالبا من خلال مساقين هما التدريب العملي (1) والتدريب العملي (2)، حيث يمر الطالب المعلم من خلال هذين المساقين بالتربية العملية المتصلة، يليها التربية العملية المنفصلة، حيث يلتحق الطالب المعلم من خلال التربية العملية المنفصلة بمدرسة التطبيق بواقع يوم واحد في الأسبوع، أما التربية العملية المتصلة فمن خلالها يداوم الطالب المعلم بمدرسة التطبيق مداومة كاملة طيلة أيام الأسبوع مثله مثل أي معلم أساسي بالمدرسة.

"وتعتبر التربية العملية المساق العملي الوحيد لمعظم الجامعات والكليات الفلسطينية، فبعض الجامعات والكليات تقدم أكثر من مساق تربية عملية، بحيث يكون أحدها يعتمد على المشاهدة والتعليم المصغر، والآخر تطبيقاً عملياً في المدارس. وبشكل عام هناك تطبيق عملي في المدارس بغض النظر سواء كان هناك مساق تربية عملية أو أكثر. ويعين لكل طالب أستاذ يشرف عليه، من الجامعة أو الكلية، متخصص في مجال تعليم التخصص يتابع أداء الطالب داخل المدرسة وخارجها من تخطيط الدروس إلى التطبيق العملي وإرشاده وتقييمه وتقويمه، ويبقى الاختلاف من حيث زمن تأدية التربية العملية؛ فمثلاً بعض الكليات تخصص ثلاثة أسابيع في كل فصل دراسي، ولمدة ستة فصول، بحيث يتفرغ الطالب لأداء التربية العملية فقط ويداوم في المدرسة كطالب معلم تسند إليه

مهام تعليمية جزئية في البداية ثم مهام كاملة في الفصل الأخير، والبعض الآخر يطرح مساق التربية العملية، إما في فصل دراسي أو فصلين دراسيين (صبري وأبو دقة، 2004: 219).

أهمية التربية العملية:

تبرز أهمية التربية العلمية من خلال أهمية الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، حيث تمثل مركزاً محورياً في برامج إعداد المعلم وتأهيله لممارسة عملية التعليم وتوظيف ما درسه من معارف ومفاهيم نظرية بشكل عملي في الميدان.

ويذكر (أبو جابر وبعارة، 1999: 30) أهمية التربية العملية بالنسبة للطالب المعلم في مجموعة من البنود نوجزها على النحو الآتي:

1- تعرفه على جوانب العملية التربوية في المدرسة داخل غرفة الصف.
2- تهيئ الفرصة أمامه لترجمة المعرفة النظرية والمبادئ والأفكار التربوية إلى مواقف تدريس فعلية.
3- تتيح الفرصة له لتفهم طبيعة العمل الذي سيزاوله بعد التخرج.
4- تساعده على التكيف مع المواقف التربوية مما يساعده على إزالة الكثير من المخاوف التي تعتريه في بداية تدريبه بالتدريج.
5- توفر له فرصة التدريب الموجه لتنمية مهاراته التدريسية، وتساعده على تكوين اتجاهات وميول إيجابية نحو المهنة التي يعد لها.
6- تتيح الفرصة أمامه للتعرف على قدراته الذاتية وكفاياته التدريسية والعمل على تنميتها عن طريق الخبرة المباشرة، وتنمية الحس المهني لديه.
7- تشجعه على مواجهة المشكلات التي قد يتعرض لها خلال التدريب العملي، وتحفزه على التفكير للتغلب عليها.

بالإضافة إلى ما سبق فإن التربية العملية تسهم في إكساب الطالب المعلم الصفات القيادية والإشرافية كتوجيه التلاميذ، وضبط سلوكهم، والقدرة على إدارة الصف. كما تسهم في إزالة الرهبة لديه من مواجهة الموقف التعليمي.

كما تكسب المتدرب خبرات حية وواقعية وملموسة في مجال مهنتهِ من خلال احتكاكه المباشر وتفاعله في مواقف تربوية متبادلة بينه وبين تلاميذه وظروف بيئته وطرائق تدريسه، مما يساعده على مواجهة بعض المشكلات الطارئة التي تواجهه أثناء قيامه بمهمته، وهي- بالإضافة إلى ذلك- تعمل على صقل خبراته وتكوين شخصيته وبناء القيم الاجتماعية لديه، فيحسن التصرف في المواقف المختلفة (الأغا وعبد المنعم، 1989: 27).

أهداف التربية العملية:

تهدف التربية العملية إلى إتاحة الفرصة أمام الطالب المعلم لمواجهة الموقف التعليمي بأكمله وبطبيعته لتنمية القدرة لديه على تحمل مسؤولياته والقيام بمهامه بشكل مناسب، كما تعمل التربية العملية على غرس الاتجاهات السلوكية المرغوب فيها لدى الطالب المعلم نحو مهنة التعليم.

ويشير كل من (المغيدي، 1998 : 176) و (أبو الهيجا، 2003: 45-46) و(عطار وكنسارة، 2005: 104) إلى أن للتربية العملية مجموعة من الأهداف، نوجزها في البنود الآتية.

1- إفساح المجال أمام الطالب المعلم لمعرفة الأعباء التي يقوم بها المعلم، وكيفية تذليل الصعوبات التي تعترضه وهو يمارس الأدوار المتعددة التي تفرضها مهنة التعليم.
2- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم وكل ما يتصل بها من خلال زيادة الوعي المهني لدى الطالب المعلم.
3- تعد التربية العملية الجسر الذي يربط بين الجانب الأكاديمي، ومسرح الواقع بين الصفوف الدراسية التي تقدم الخبرات التي تؤهل الطالب المعلم لأداء مهامه في الحياة المدرسية وبناء الثقة والعزيمة في شخصية الطالب.
4- إتاحة الفرصة للطالب المعلم لاكتشاف مكونات بيئة مهنة التدريس.
5- تنمي لدى الطالب المعلم مهاراته الذاتية والتعرف على خصائص ومشكلات الطلاب والتفاعل معها بما يناسبها.

وهناك من صنف أهداف التربية العملية إلى ثلاثة جوانب أساسية هي: أهداف معرفية وأهداف مهارية وأهداف انفعالية، حيث تتعلق الأهداف المعرفية باكتساب الطلاب المعلمين الجوانب المعرفية لأبعاد عملية التدريس وأوجه الأنشطة الصفية واللاصفية التي يستطيع ممارستها عملياً مع تلاميذه فيما بعد. أما الأهداف المهارية فتتعلق بالمهارات العقلية، مثل تنمية مهارات الملاحظة الدقيقة لدى الطلاب المعلمين للبيئة المدرسية والبيئية الصفية، والمهارات الحركية مثل مهارات استخدام السبورة الطباشيرية ومهارة استخدام الوسائل التعليمية. أما الأهداف الانفعالية فتتعلق بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس وتكوين الاتجاهات العلمية لدى الطلبة المعلمين مثل الدقة وحب الاستطلاع والموضوعية والتروي والمرونة والتواضع (سالم والحليبي، 1998: 86).

كما يشير (الخطايبة، 2002 : 16) إلى أهداف التربية العملية على النحو التالي:

- توطيد العلاقات الأكاديمية والمنهجية بين كليات العلوم التربوية والقطاع التربوي في المناطق المجاورة من خلال المدارس المتعاونة.
- الإسهام في تعزيز توجيهات وزارة التربية والتعليم والمتعلقة بإعداد وتأهيل المعلمين من الناحيتين النظرية والعملية قبل الخدمة وأثناءها.

- مساعدة الطالب المعلم في كلية العلوم التربوية على استكمال متطلبات الحصول على درجة البكالوريوس في برنامجي معلم الصف ومعلم المجال، من خلال إفساح المجال أمامه لإنهاء الساعات العملية بشكل فعلي وواقعي.

يتضح لنا مما سبق أن الهدف الرئيس للتربية العملية يتمثل في الانتقال التدريجي للطالب المعلم من الدراسة النظرية في الكلية إلى الممارسة العملية في المدرسة، والتي تفسح له المجال بمعرفة أدواره ومهامه المنوطة به تجاه المشاركين في العملية التعليمية وكيفية التعامل معهم.

عوامل تحقيق أهداف التربية العملية:

هناك مجموعة من العوامل يتوقف عليها نجاح برنامج التربية العملية تتمثل أبرزها في ثلاثة عوامل رئيسة، وهي: المشرف ومدى امتلاكه للمهارات والكفايات الإشرافية اللازمة للقيام بمهامه، والطالب المعلم ومدى إعداده النظري والنفسي للقيام بمهمة التدريس، بالإضافة إلى مدرسة التطبيق والإمكانات المتاحة للطالب المعلم ومدى استفادته منها خلال فترة تدريبه.

ويشير (ياسين، 2002: 43) إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر على تحقيق أهداف التربية العملية نذكرها في البنود الآتية:

1- اختيار الكليات والمعاهد للطالب المعلم، بحيث يكون سليماً من الأمراض العقلية والنفسية، وذو شخصية قوية ويتمتع بقدر مناسب من الذكاء والقدرة على قيادة التلاميذ.
2- ألا يكون اختيار المدارس للتربية العملية على أساس عشوائي، فمن الضروري أن يتم الاختيار على أساس تربوي، من حيث التسهيلات الممكنة وما يتوفر فيها من أدوات وأجهزة ووجود مدرس فعال وكفاءة المدرسين ووجود الإنسانية بين جميع العاملين في المدرسة.
3- أن يتقن الطالب المعلم من خلال برامج التربية العملية التقنيات والمهارات والمعلومات المتصلة بالتدريس، ويظهر الكفاءة في أنشطة معينة، مثل: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.
4- أن يقوم الطالب المعلم بالتخطيط والملاحظة، وأن يعرف ماذا يعرف وماذا يلاحظ حتى يتمكن من الاستعداد للدرس، ويتمكن من التغلب على الصعوبات التي قد تواجهه أثناء عملية التدريس.

مبادئ التربية العملية:

لكي تقوم التربية العملية بدورها الفعال تجاه تأهيل وإعداد الطالب المعلم فإنها لا بد وأن تسير وفق مبادئ أساسية أهمها "أن تكون التربية العملية جزءاً لا يتجزأ من برنامج إعداد المعلمين، إذ يجب أن يتاح المجال للطلاب المعلمين كي يتعرفوا على الطلاب المراهقين في موضوع التربية

العملية وفي بقية الموضوعات الأخرى، أي إن مكونات برنامج إعداد المعلمين جميعها تكمل وتعزز الدور الذي تلعبه التربية العملية، يضاف إلى ذلك أن المشرفين الرئيسيين على التربية العملية لا بد وأن يكونوا من المعلمين الذين يدرسون في الكلية أو المعهد، فمن الخطأ ترك الإشراف الكامل للمعلمين المتعاونين، بالإضافة إلى ذلك يجب أن يشترك، في التخطيط للتربية العملية، جميع المساهمين فيها (عبد الله، 1979 : 98).

كما يذكر (أحمد، 2005 : 143-144) مبادئ التربية العملية في البنود الآتية:

1- وضوح أهداف التربية العملية لدى كل من المسؤولين عن التربية العملية والطلاب المعلمين، شرطاً ضرورياً لتحقيق هذهِ الأهداف.

2- التخطيط المسبق الفعال للتربية العملية من قبل المسئولين والمشرفين، واختيار المدارس التطبيقية المتعاونة والمتفهمة لدور التربية العملية في مجال إعداد المعلمين.

3- تهيئة الطالب المعلم ذهنياً ونفسياً من قبل مشرفهِ قبل الدخول في تجربة التربية العملية، حيث يتعرف من المشرف على أهمية وأهداف ومراحل التربية العملية وكيفية النجاح في هذهِ التجربة.

4- المشاهدة والملاحظة للدروس الواقعية، وذلك لتنمية القدرة على المشاهدة المنظمة الهادفة، والملاحظة الواعية الذكية لدى الطالب المعلم.

5- شمول برنامج التربية العملية لجميع جوانب ومهارات الطالب المعلم الصفية والمدرسية والإدارية، وذلك لتحقيق النجاح المطلوب في التربية العملية.

6- مراعاة مشرف التربية العملية للفروق الفردية بين الطلاب، سواء في مجال مهارات التعلم الصفي، أو العلاقات الإنسانية والإدارية مع العاملين في المدرسة، أو المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة.

7- تقويم الطلاب المعلمين في التربية العملية من قبل المشرف والمعلم المتعاون والزملاء، ومن قبل الطالب المعلم نفسه. وبما أن الطالب المعلم يسهم في نشاطات عديدة داخل الصف وخارجه فإنه ينبغي أن يشمل هذا التقويم كل ما يقوم به الطالب المعلم ليستفيد من معرفة جوانب القوة والضعف لديه لتحسين أدائه في المواقف التربوية اللاحقة.

يتضح مما سبق مجموعة من المبادئ التي تستند إليها التربية العملية أبرزها التخطيط ووضوح الأهداف وتكامل الجانب النظري مع الجانب العملي، فالتخطيط الجيد للتربية العملية من شأنه أن يسهم في توجيه الجهود والتنسيق فيما بينها لتلاشي العشوائية في العمل، كما إنه يعمل على توظيف الإمكانات المتاحة نحو تحقيق الأهداف المرجوة. أما تكامل الجانب النظري مع الجانب العملي فيعني ذلك التوظيف المناسب والفعال لما درسه الطالب المعلم من مفاهيم ونظريات تربوية بشكل عملي في المدرسة على نحو فاعل ومناسب.

مراحل تنفيذ التربية العملية:

تقوم كليات التربية بتنفيذ التربية العملية وفقا لمجموعة من المراحل التي قد تختلف من كلية لأخرى، إلا أنها تتفق– في النهاية– من حيث إعداد الطالب المعلم عملياً بشكل تدريجي حتى يصل إلى مرحلة الممارسة الفعلية لعملية التدريس.

حيث يذكر (راشد، 1996 : 100) أن مراحل التربية العملية تبدأ بمرحلة التهيئة المعرفية للطالب، المعلم يليها مرحلة التدريس المصغر، ثم مرحلة المشاهدات الحية داخل مدرسة التدريب، يليها مرحلة المشاركة في التدريس مع المعلم الأساسي للفصل، ثم مرحلة التدريس الفعلي، يليها مرحلة التقويم والنقد البناء للتدريس، ثم مرحلة التقويم الشامل للتربية العملية الميدانية أخيراً.

أما الخطيب فيذكر أن التربية العملية تمر بأربعة أطوار، وهي: الملاحظة ثم التدريس المحدود، ثم مسؤولية التدريس الكاملة، ثم تنتهي بالمهام المضاعفة والمكثفة (الخطيب، 1994 : 317). أما متولي فيذكر أن للتربية العملية أربع مراحل، وهي: مرحلة المشاهدة والاستماع، يليها مرحلة الأداء والمشاهدة، ثم مرحلة التربية العملية المنقطعة (المنفصلة) ثم مرحلة التربية العملية المتصلة (متولي، ب.ت: 17).

وهناك من يذكر أن للتربية العملية ست مراحل تبدأ بمرحلة الإعداد التخصصي والثقافي والمهني، ثم يلي ذلك مرحلة التمهيد، ثم مرحلة المشاهدة، ثم مرحلة النقد (التربية العملية المنفصلة) ثم مرحلة المشاركة، ثم مرحلة التطبيق العملي أخيراً (سالم والحليبي، 1998: 153).

أما الأحمد فيذكر أن للتربية العملية أربع مراحل، وهي: مرحلة التحضير في مؤسسة الإعداد، ثم مرحلة المشاهدة الحية داخل المدرسة، ثم مرحلة تنفيذ الدروس، ثم مرحلة الانفراد بالتدريس (الأحمد، 2005 : 150).

يتبين للباحث من خلال الاستعراض السابق مجموعة من المراحل المختلفة التي يتم وفقها تنفيذ التربية العملية والتي يمكن إجمالها في ثلاث مراحل رئيسة تتمثل في مرحلة الملاحظة أولاً، ثم مرحلة المشاركة ثانياً، ثم مرحلة الممارسة ثالثاً. وسيلقي الباحث الضوء على هذه المراحل بشيء من الإيجاز على النحو الآتي:

أولاً: مرحلة الملاحظة أو المشاهدة:

تعد مرحلة الملاحظة من المراحل الأولى للتربية العملية، والتي يقوم من خلالها الطالب المعلم بملاحظة واقعية للموقف التعليمي وما يتضمنه من استخدام أساليب وطرائق ووسائل تعليمية. يستخدمها المعلم المتعاون بالإضافة إلى ملاحظة سلوك التلاميذ ومعرفة طريقة استجابتهم للعديد من المواقف التي يمرون بها.

"وتعتبر عملية الملاحظة، أو التعلم بالقدوة طريقة قديمة، والمسلمون أو صحابة الرسول (صلى الله عليه وسلم) تعلموا منه بالمشاهدة والملاحظة والطريقة العلمية، فالرسول (صلى الله عليه وسلم) يقول "صلوا كما رأيتموني أصلي" (رواه البخاري) ، وتعلم الصحابة من الرسول أمور دنياهم بهذا الأسلوب أو بهذه الطريقة " (أبو الهيجا، 2003: 161).

"ولكي تؤتي المشاهدة ثمارها المرجوة فإن الطالب المعلم بحاجة إلى أن تكون لديه معلومات كافية عن الموقف الذي يشاهدهُ، لذا فإن توجيه المعلم المشرف في فترة المشاهدة أمر لا غنى عنهُ، ويجب أن لا يحجم المعلمون المشرفون عن مصاحبة الطلاب المعلمين في الأوقات المخصصة للمشاهدة بحجة أن وجودهم يسبب إحراجاً للمعلمين المتعاونين (عبد الله ، 1997 : 31).

و يذكر (دندش والحفيظ، 2003: 274) مجموعة من الإجراءات التي يجب على المتدرب القيام بها عند القيام بعملية المشاهدة نذكر أبرزها في الآتي:

1- تحضير موضوع الدرس الذي سيتم مشاهدته من قِبل المتدرب، وذلك بالتنسيق مع المعلم المتعاون مسبقاً.
2- التحديد المسبق لما يراد ملاحظته من طرق تدريس وأنماط سلوكية وغيرها بصورة دقيقة، وذلك بالتنسيق مع المشرف.
3- استخدام النموذج المعد لتدوين الملاحظات.

كما يشير (باركي وستانفورد) إلى مجموعة من الأساليب الحديثة المتبعة في المشاهدات الصفية والتي يقوم بها الطلاب المعلمون، كاستخدام تقنية فيلم الفيديو المضغوط مزدوج العمل لتمكين الطلبة المعلمين، الذين ما زالوا في الجامعة وقبل أن يباشروا العمل، من مشاهدة تغطية حية كاملة لما يجري في الصفوف المدرسية البعيدة عن الحرم الجامعي، ويمكن أن يرسل فيلم الفيديو المضغوط عبر الخطوط الهاتفية الموجودة، أو عبر الإنترنت بطريقة سريعة وسلسة وغير مكلفة نسبياً. وهذا يمكّن برامج إعداد المعلمين حالياً على استخدام قوة تأثير النماذج المثالية، على تعلم أساليب وطرق التدريس (باركي وستانفورد، 2005: 79).

ثانياً: مرحلة المشاركة:

تعد مرحلة المشاركة من المراحل المحورية للتربية العملية، ففيها يتجاوز الطالب المعلم حاجز الرهبة والخوف من مواجهة الطلبة من خلال تعاونه واشتراكه مع المعلم المتعاون في العديد من المهام والأدوار التي يقوم بها "فهناك من يطلق على هذه المرحلة مرحلة التدريس المحدود، فبعد حصول الطالب المعلم على توجيه معقول أثناء طور الملاحظة تعطى له بعض المسؤوليات المحدودة ذات الصلة بالتدريس، وذلك كمساعدة التلاميذ وإعطاء تقرير عن بعض أوجه أو جوانب

الوحدة الدراسية، والعمل كمرشد أو موجه لمجموعة صغيرة من التلاميذ.والتخطيط مع المعلم المشرف بالنسبة للوحدات الدراسية (الخطيب، 1994: 318).

يتضح مما سبق أن مرحلة المشاركة تتقدم عن مرحلة الملاحظة في قيام الطالب المعلم بمشاركة المعلم المتعاون في مهامه، سواء المتعلقة بالتخطيط أو التنفيذ أو التقويم للموقف التعليمي. وتتميز هذه المرحلة عن سابقتها في أن الطالب المعلم يصبح أكثر استعدادية للقيام بالممارسة الكاملة لعملية التعليم.

ثالثاً: مرحلة التطبيق العملي (الممارسة):

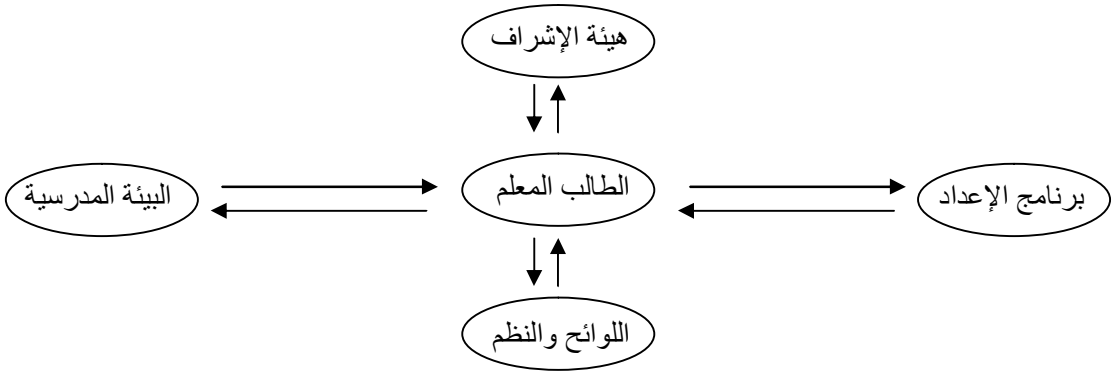
تعد مرحلة التطبيق العملي المرحلة الأخيرة من مراحل التربية العملية، والتي يقوم من خلالها الطالب المعلم بممارسة الموقف التعليمي ممارسة كاملة، وذلك بمتابعة وتوجيه كل من مشرف الكلية والمعلم المتعاون ومدير المدرسة المتعاونة "وفي هذه المرحلة يكون الطالب المعلم قد تم إعداده عقلياً ونفسياً ثم شاهد ولاحظ البيئة المدرسية والبيئية الصفية، ثم أصبح أكثر تركيزاً على عناصر شارك فيها فعلياً في بعض المهام التعليمية، ولم يبق سوى معاملته معاملة المعلم الرسمي في المدرسة وقيامه بالتدريس داخل الفصول، ويوزع عليه نصابه من الحصص الدراسية (سالم والحليبي، 1998: 177-178).

الطالب المعلم وواجباته:

يعتبر الطالب المعلم من العناصر المحورية في برنامج التربية العملية، فمن أجله تبذل الجهود للوصول في نهاية المطاف إلى تأهيله التأهيل المناسب لمهنة التعليم، ومع مرور الطالب المعلم بتجربة التربية العملية فإن هناك مجموعة من العوامل التي يتوقف عليها نجاحه في هذه التجربة الهامة نذكر أبرزها في البنود التالية (رزق، 2005: 203).

1- برنامج الإعداد الثقافي والأكاديمي والتربوي للطالب المعلم قبل توجهه للتدريب بالتربية العملية.
2- البيئة المدرسية التي يمارس فيها الطلبة المعلمون فترة التدريب للتربية العملية.
3- الطالب المعلم نفسه ومستواه العقلي متمثلاً في مستواه العقلي ومستوى نضجه الشخصي والاجتماعي والعلمي، ورغبته في الالتحاق والتدريب بالتربية العملية.
4- هيئة الإشراف على الطالب المعلم والمتمثلة في مشرف الكلية والمعلم المتعاون ومدير المدرسة.
5- اللوائح والنظم الإدارية وقواعد السماح للطالب بممارسة التربية العملية.

ويمكن تصور المحاور السابقة المؤثرة في نجاح الطالب المعلم وفاعليته خلال التربية العملية من خلال الشكل الآتي: (رزق، 2005: 203)



واجبات الطالب المعلم:

من خلال مرور الطالب المعلم ببرنامج التربية العملية فإن هناك مجموعة من الواجبات التي يجب الالتزام بها من قبل الطالب المعلم والمتعلقة بنفسه وكليته ومشرفه، نذكرها على النحو الآتي:

أ- واجبات الطالب المعلم نحو نفسه:

من واجبات الطالب المعلم نحو نفسه أن يكون مثلا حسنا لطلابه في تصرفاته وسلوكياته، فيعامل تلاميذه معاملة حسنة مبنية على الاحترام والمودة، وأن يشجع طلابه على اكتساب العديد من القيم والاتجاهات المرغوب بها، وأن يكون حسن المظهر والهندام.

ب- واجبات الطالب المعلم نحو كليته:

ويذكر (الخطايبة، 2002: 23) واجبات الطالب المعلم نحو الكلية وإدارة المدرسة المتعاونة نوجزها في الآتي:

1- الالتزام بالأنظمة واللوائح والقوانين المعمول بها في المدرسة.
2- الالتزام بتوجيهات مدير المدرسة والمعلم المتعاون ومشرف التربية العملية.
3- الالتزام بأوقات الدوام الرسمي التي تحددها إدارة الكلية.
4- تقديم التقارير والواجبات المطلوبة في أوقاتها المحددة.
5- إشعار المشرف عن أي مشكلات أو صعوبات تواجهه في التدريب.
6- القيام بمشاهدة المعلم المتعاون في بداية التطبيق.

ج- واجبات الطالب المعلم تجاه مشرفه التربوي:

من المعلوم أن هناك مجموعة من الواجبات تقع على كاهل الطالب المعلم تجاه مشرفه، أبرزها التعاون مع مشرفه والاستماع إليه والإصغاء إلى ملاحظاته، بالإضافة إلى تقديره واحترامه، فهو في منزلة المعلم الخبير للطالب المعلم " حيث يقوم بعملية الإرشاد والتوجيه والإشراف عليه والأخذ بيده في خطواته الأولى في مهنة التدريس، ومساعدته على فهم الأهداف التربوية وكيفية تحقيقها (العجمي، 2002 : 220).

"وبهذا يشترط أن يدرك الطالب المعلم أن المشرف الأخ الوفي والمرشد الأمين بالنسبة إليه والذي يبتغي فقط مرضاة الله فيما يقدمه للطالب من نصح وإرشاد؛ لذا يجب على الطالب ألا يخشاه أو يرهبه، وإنما يتقدم إليه دائما كلما استوجب الأمر ذلك، كي يلتمس عنده المعونة والمساعدة الصادقتين، وأن يلجأ إليه كلما شعر أن الموقف يقتضي ذلك. ومن ناحية أخرى يجب أن يستمع منه بصدر رحب، ولا يشعر بأي ضيق إذا وجه إليه نقداً ما عندما يخطئ أو عندما يخونه التوفيق في أمر من الأمور، حيث إن تقدم الطالب في تدريسه يرتبط ارتباطاً مباشراً وصريحا بما ينفذه من توجيهات وإرشادات المشرف عليه (متولي، ب.ت: 91).

المبحث الثاني: الإشراف على التربية العملية

أولاً: مفهوم الإشراف التربوي:

تعتبر عملية الإشراف من العمليات التربوية الهامة التي طرأ عليها تطور كبير خلال السنوات الماضية، فبعد أن كانت تعنى بالتفتيش ورصد أخطاء المعلمين أصبحت بالمفهوم الحديث عملية تعاونية تهدف إلى تحسين وتطوير الموقف التعليمي بجميع عناصره ومكوناته من خلال تحسين أداء المعلم وإكسابه مجموعة من الكفايات التعليمية اللازمة والتعاون معه في تشخيص جوانب القوة لتعزيزها وتشخيص جوانب الضعف ومحاولة علاجها للارتقاء بالموقف التعليمي وبلوغ الأهداف المرجو تحقيقها، وقد تعرضت عملية الإشراف التربوي لمجموعة من المفاهيم أوردها عدد من التربويين حيث يذكر (الإبراهيم، 2002، 23) أنها عملية تستهدف توجيه النشاط الجماعي توجيهاً منتجاً بحيث يخلق القيادة في الآخرين ويستغلها لصالح الجماعة، وتهدف القيادة إلى الإيمان بأسلوب المناقشة والرضا لقرار الأغلبية، فمن واجب القائد أن يمتلك القدرة على أن يوجه المحتاجين للمساعدة وأن يفسح المجال لتنمية قابليات الآخرين وتنسيق قدراتهم وخلق جو من الإخاء والعلاقات الإنسانية وتنمية الأفراد بالانتماء إلى الجماعة والإحساس بالرضا عن العمل.

كما يشير (فيفر ودنلاب، 2001، 19) أن الإشراف التربوي عملية ذات غرض رئيس، وهو تحسين التدريس، وتتم بين الأشخاص (Interpersonal) وذات وجوه متعددة تتناول السلوك التعليمي، والمنهاج التربوي، وبيئات التعلم، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات واستغلال جهود المعلم.

وهناك من عرف الإشراف التربوي بأنه "عملية قيادية تعاونية تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم والتعليم" (الأسدي وإبراهيم، 2003: 15).

ويعرف (حمدان، 1992: 10) الإشراف التربوي على أنه " الرؤية (Vision) الحادة النافذة (super) للسلوك أو الأشياء القادرة على تحديد مظاهر القوة والضعف فيها ثم اقتراح الحلول العلاجية المناسبة لذلك.

من خلال الاستعراض السابق لمفهوم عملية الإشراف يتبين لنا أن عملية الإشراف عملية تعاونية منظمة لها رؤية وأهداف محددة تتمثل في تحسين وتطوير عملية التعليم من خلال الاتصال الإيجابي بين المشرف والمعلم القائم على التفاهم واحترام الرأي.

أهداف الإشراف التربوي:

يتفق التربويون أن الأهداف الرئيسة للإشراف تتجه نحو تحسين العملية التعليمية بجميع أبعادها من خلال مساعدة المعلمين وتنمية قدراتهم وكفاياتهم لاستخدام أفضل الطرق والأساليب التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة وإحداث التطور التربوي المطلوب.

ويوجز (بولس وآخرون، 2003 : 235) أهداف الإشراف التربوي نذكرها على النحو الآتي:

1- تطوير المنهاج المدرسي بكل ما يشمله من الخبرات التي يمر بها التلاميذ تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها ، سواء كان ذلك داخل المدرسة أم خارجها.
2- مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم وكفاياتهم الخاصة لبلوغ الأهداف التربوية المرجوة.
3- التعريف بالطرق التربوية الجديدة والاتجاهات الحديثة في المناهج الدراسية والوسائل التعليمية ودراستها دراسة واعية تتيح للمعلمين فرصة النمو المهني والشعور بالكفاية.
4- تحسين الظروف المدرسية بتحسين العلاقات بين المعلمين وتنميتهم في مجال العمل، ويتم ذلك بالمساعدة الإشرافية التربوية الديمقراطية الفعالة.
5- إدراك المشكلات الحقيقية التي يعاني منها المعلمون والطلاب وكل من لهم علاقة بالعملية التربوية بصورة عامة والعمل على حلها أو التخفيف من آثارها.
6- تقويم المعلمين ومساعدتهم على النمو السليم.

كما يشير (عابدين، 2001 : 198) إلى أن للإشراف التربوي أهدافاً منها:

1- تحسين عملية التدريس من خلال مساعدة المعلم على دراسة المناهج والكتب المقررة وتحليلها ونقدها والمشاركة في تطويرها، وعلى فهم المتعلمين واكتشاف ميولهم وحاجاتهم وتكييف مادتهم العلمية وفقاً لخصائصهم المختلفة.
2- تقدير احتياجات المعلمين في مجال عملهم والعمل على توفيرها والاطمئنان على أن جهودهم تسير في الاتجاه الصحيح، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار.
3- الاستثمار الأمثل للإمكانيات البشرية والمادية المتوفرة في المدرسة، والبيئة المحلية، والاستفادة منها في تحسين العملية التربوية وتطويرها.

ويذكر (شعلان وآخرون، 1987 : 60) أهدافاً للإشراف التربوي نوجزها في البنود الآتية:

1- العمل على ما يكفل تحقيق الأهداف الاجتماعية والتربوية وتوجيه المعلمين لمراعاتها.
2- احترام شخصية المعلم واحترام قدراته الخاصة ومساعدته على أن يصبح قادراً على توجيه نفسه وتحديد مشكلاته وتحليلها.
3- مساعدة المعلم على الاستفادة من البيئة المحلية والتعرف على مصادرها المادية والإنسانية.

يتبين للباحث- من خلال العرض السابق- أن عملية الإشراف تهدف إلى إحداث تحسين وتطوير في جميع عناصر العملية التعليمية من خلال تحسين الظروف المدرسية وتطوير المنهاج، وتحسين أداء المعلمين ومساعدتهم على النمو المهني المستمر.

الحاجة إلى الإشراف التربوي:

في ظل التوسع الكبير، الذي يشهده قطاع التعليم، تبرز لنا الحاجة إلى الإشراف على عملية التعليم التي تعد عملية منظمة تحتاج إلى التوجيه والمتابعة المستمرة للأطراف المشاركة فيها لاستثمار جهودهم والتنسيق فيما بينهم لتحقيق الأهداف المرجوة والوصول إلى جودة في الأداء. ويشير (الخطيب والخطيب، 2003: 32) إلى مبررات عملية الإشراف التربوي والحاجة إليها فيما يلي :

1- تحسين العملية التعليمية التعلمية لتحقيق التعلم في عصر انفجار المعرفة.
2- مواكبة التطورات والتجديدات في حقل التربية، وتغير أهدافها ومفاهيمها وتطور أساليب التدريس، وإدخال الطرق الجديدة التي أثبتت الدراسات والبحوث جدواها.
3- الأخذ بيد المعلمين، ولا سيما حديثي العهد في التعليم، وتبصيرهم بأحدث أساليب التربية ووسائل البحث لزيادة إنتاجهم.
4- مساعدة المعلم القديم على تطوير نفسه وتجديد أساليبه وتعزيز قدراته.
5- إعداد المعلمين غير المؤهلين تربوياً وحمايتهم من المسئولين.
6- حماية التلاميذ من المعلمين الجدد وغير المؤهلين وغير الأكفاء.

كما يشير (الخطيب وآخرون، 2000: 148) إلى حاجة الإشراف في تقويم عملية التعليم والتعلم من خلال التقويم الشامل للمعلم والمتعلم، وملاءمة المناهج، ومدى توفر الإمكانات المادية والبشرية، وحسن استغلالها وما تحقق من أهداف تربوية تم التخطيط لها.

ويرى الباحث أن الحاجة إلى الإشراف لا تقتصر على الاهتمام بتوجيه المعلم ومتابعة أدائه وحسب بل تتعدى إلى الاهتمام بباقي عناصر الموقف الصفي المتمثلة بالمتعلم والمنهاج.

مكونات الإشراف التربوي:

تعد عملية الإشراف التربوي عملية نظامية تتكون من مجموعة من العناصر والمكونات التي لا تتم إلا بها. يشير إليها (حمدان، 1992 : 11-12) على النحو الآتي :

1- المشرف التربوي.
2- موضوع الإشراف.
3- مجال أو محيط الإشراف.

4- غرض رسالة الإشراف.

5- واسطة الإشراف.

6- التغذية الراجعة.

ويمكن إيجاز أهمية المكونات السابقة في البنود الآتية:

1- المشرف: ويعتبر المكون الرئيس لعملية الإشراف، فهو الشخص المنتدب من قبل الإدارة التعليمية للقيام بمهمة الإشراف والتوجيه.

2- موضوع الإشراف: ويتمثل في المجال الذي يمكن أن تعمل في إطاره عملية الإشراف، والذي يمكن أن يكون معلماً أو طريقة تدريسية أو منهجاً.

3- مجال أو محيط الإشراف : وهو الفراغ المكاني الذي يتم فيه عملية التواصل بين المشرف والمعلم.

4- غرض رسالة الإشراف: هو الهدف أو الغاية من عملية الإشراف، فوضوح الأهداف يعني الوضوح في استخدام الوسائل والأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة.

5- واسطة الإشراف: وتظهر أهمية هذا المكون باعتباره مجموعة الوسائل والأساليب التي يستخدمها المشرف لتنفيذ عملية الإشراف.

6- التغذية الراجعة: وتكون خلال عملية الإشراف في نوعين : تغذية راجعة مرحلية وصفية تتمثل بتعليقات وآراء وانطباعات ومشاعر المشتركين بعمليات الإشراف كالمشرف والمعلم والمدير والتلاميذ وغيرهم، ثم تغذية راجعة نهائية على شكل نتائج وآراء تقييميه للإشراف (حمدان، 1992: 13).

مبادئ وأسس الإشراف التربوي:

من المعلوم أن هناك مجموعة من المبادئ والأسس التي تستند إليها عملية الإشراف التربوي والتي تسهم بشكل كبير في نجاحها، يشير إليها (عبد الهادي، 2002 : 29) في التالي:

1- إن المتعلم هو محور العملية التعليمية وإن المعلم منظم لهذهِ العملية ويلعب الدور الرئيس فيها.

2- الإشراف التربوي ليس عملاً صفياً فحسب، بل إنه تطوير للموقف التربوي ككل.

3- تغيير اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي ضرورة لتطوير أي برنامج إشرافي.

4- الإشراف التربوي الناجح يؤدي إلى رفع قدرة المعلم لممارسة الإشراف الذاتي.

5- زيادة سلطة المشرف التربوي لا تؤدي بالضرورة إلى زيادة فعاليته.

وهناك من يذكر أن مبادئ الإشراف التربوي تتمثل في "احترام شخصية الفرد والتعاون والإسهام في العمل الجماعي وتشجيع الخلق الإبداعي واعتماد المناقشة وتبادل وجهات النظر عند التطرق لموضوع ما، والالتزام بالأسلوب العلمي في البحث والتفكير (الإبراهيم، 2002 : 25-28).

خصائص عملية الإشراف:

هناك مجموعة من الخصائص تتميز بها عملية الإشراف يذكرها (طـــافش، 2004: 79) فـــي البنود الآتية:

- عملية ديمقراطية منظمة.
- وسيلة لتحقيق أهداف التربية.
- عملية إنسانية وأداة فاعلة لتقديم خدمات اجتماعية.
- عملية قيادية.
- عملية شاملة.

يتبين مما سبق مجموعة من الخصائص التي تتميز بها عملية الإشراف حيث تعتبر عملية إنـــسانية قيادية يقوم بها المشرف لتوجيه سلوك المعلم والتأثير فيه من خلال التعاون معه ومشاركته واحترام آرائه بهدف الوصول إلى تحسين وتطوير شامل لجميع عناصر العملية التعليمية.

كفايات المشرف التربوي:

من المعلوم أن للمشرف التربوي العديد من الكفايات الإشرافية التي تعينه للقيام بواجباتـــه ومهامـــه على نحو دقيق وفاعل، حيث تعرف الكفاية على أنها " المقدرة على شيء بكفاءة وفاعلية وبمـــستوى معين من الأداء" (مرعي، 1983 : 25). وسوف يتعرض الباحث فيما يلي لوجهات نظـــر بعـــض التربويين لكفايات المشرف التربوي، والتي يذكر بعضها(عطـــاري وآخـــرون، 2005: 235) فـــي البنود الآتية:

1- كفاية الاتصال والتفاعل: وتتمثل في توفير الجو المناسب البعيد عن التوتر لعمليـــة الاتـــصال بحيث يتمكن المعلمون من التفاعل والاتصال بحرية دون شعور بالقلق والخوف.
2- كفاية التخطيط الدراسي: وتتمثل في ترجمة البرنامج الإشرافي إلى خطة واقعية قابلة للتنفيـــذ مع تحديد وسائل تقويمية متنوعة كافية للحكم على مدى تحقق أهداف الخطة.
3- كفاية تنمية المعلمين مهنياً: وتتمثل في تقرير مستوى كفاءة أداء المعلمين للواجبات المختلفـــة للتعرف على احتياجات النمو المهني لهم.
4- كفاية العمل مع الجماعات: وتتمثل في استخدام سلطة الجماعة بتفويض من المعلمـــين وفقـــاً لمتطلبات الموقف.
5- كفاية التقويم: وتتمثل في استخدام الأساليب والأدوات الخاصة بالتقويم مع الاستفادة منها فـــي عمليات التغذية الراجعة.
6- كفاية إدارية: وتتمثل في تهيئة الظروف البيئية المحيطة المناسبة للعمل، وجميع الآليات التـــي تتصل بالعمليات الإدارية.

7- كفاية العلاقات الإنسانية: وتتمثل في التعامل مع المعلمين كأشخاص ومساعدتهم في بناء شخصياتهم في جو من الثقة والأمن.

كما يذكر (الخطيب والخطيب، 2003: 81) مجموعة من الكفايات الإشرافية التي أشار إليها تقرير لجنة الإشراف في وزارة التربية الأردنية وهي كالآتي:

1. التخطيط لتحقيق أهداف الإشراف التربوي في المستويات المختلفة اليومية والأسبوعية والشهرية والفصلية والسنوية.
2. تحديد محتوى مجالات الإشراف التربوي من مفهوم تطوير المناهج إلى مفهوم تحسين التعلم الصفي.
3. القيام بأساليب الإشراف المختلفة الفردية كالزيارات الصفية، وإرسال نشرة في إطار الحملات الإشرافية المخصصة.
4. تقويم عمليات الإشراف المختلفة مع التغذية الراجعة لكل من يعنيه الأمر.

كما يشير (طافش، 2004: 99) إلى مجموعة من الكفايات الأدائية الواجب توافرها لدى المشرف التربوي نذكرها في البنود الآتية:

1. القدرة على تصميم وإعداد خطة إشرافية سنوية متجددة وذات أهداف شاملة ومتكاملة.
2. القدرة على التخطيط لدورات ومشاغل تربوية تساعد المعلمين على النمو المهني.
3. القدرة على توظيف مختلف أساليب الإشراف التربوي.
4. القدرة على قيادة الدورات التدريبية والمشاغل التربوية والندوات.
5. القدرة على تنمية المشرف لذاته ومهاراته بالمشاركة في الندوات والمؤتمرات ومتابعة البحوث في الدراسات المتعلقة بمادة تخصصه ، وبالإشراف التربوي.
6. القدرة على تقويم أداء المعلمين والتلاميذ والمناهج تقويماً علمياً موضوعياً.
7. القدرة على تصميم مختلف أساليب التقويم.
8. القدرة على المشاركة في وضع المناهج التدريسية ونقدها وتقويمها وتعديلها.
9. القدرة على تحديد المشكلات التربوية في الميدان، والبحث عن فرضيات لحلها وإجراء البحوث والدراسات العلمية ومساعدة المعلمين وتشجيعهم على فعل ذلك.
10. القدرة على تصميم ومساعدة المعلمين على تصميم برامج لتنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب ورعاية الموهوبين منهم ومعالجة مشاكل الضعاف.

يتضح مما سبق أن هناك مجموعة من الكفايات الأدائية الواجب توافرها لدى المشرف التربوي والتي يمكن أن تكون ضمن إطار عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم للعملية الإشرافية، والتي سوف نتناولها بشيء من التفصيل في البنود الآتية:

أ- التخطيط للإشراف التربوي:

تعد عملية التخطيط من العمليات الهامة والأساسية التي يقوم بها المشرف التربوي بالتعاون مع الأطراف المشاركة في العملية التعليمية، وذلك بوضع تصور مسبق يشتمل على مجموعة من الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال مجموعة من الوسائل والإجراءات بهدف تحسين وتطوير العملية التعليمية "وتعد عملية التخطيط الوسيلة التنظيمية لمواجهة مشكلات التعليم، وتوفير الخدمات التعليمية المناسبة للتلاميذ، وإشباع حاجات المعلمين، ومساعدتهم في حل مشكلات التعليم، فالمشرف التربوي لا يستطيع أن يستغني عن التخطيط لأنه يتعامل مع مجموعة مختلفة من المعلمين تتنوع في إعدادها وخبراتها وحاجاتها، كما يتعامل مع مجموعات متباينة من التلاميذ ومجموعات متباينة من البيئات التربوية التي تختلف في أهدافها وحاجاتها (عطوي، 2001: 244).

ويذكر (الخطيب والخطيب، 2003: 148-149) "إن الخطة الإشرافية تتكون من أربعة عناصر أساسية هي الأهداف والوسائل والتقويم والتوقيت، وأن هناك مجموعة من الخطوات لوضع الخطة الإشرافية، وهي كالتالي:

1- جمع المعلومات من المصادر المختلفة وتصنيفها إلى ميادين وفئات.
2- وضع قائمة بالأهداف مع المديرين والمشرفين والمعلمين للتوصل إلى تحديد الأولويات الممكن إنجازها في الفترة الزمنية للخطة.
3- مناقشة أساليب تحقيق الأهداف وتقويمها مع المعلمين.
4- وضع الصيغة النهائية للخطة ومناقشة جميع تفاصيلها مع المعلمين.

ب- تحسين أداء المعلمين:

يعد تحسين أداء المعلم من الأهداف الرئيسة التي يسعى لتحقيقها المشرف التربوي من خلال مجموعة من المهام يذكرها (نبراي، 1999 : 75) في البنود الآتية:

1- يساعد المعلمين في فهم الاتجاهات والتطورات الحديثة في التربية والتعليم.
2- ترتيب زيارات صفية للمعلمين وحضور مؤتمرات تربوية داخل المناطق التعليمية أو خارجها.
3- يخطط وينظم ويوجه برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين على مستوى الأقسام أو الصفوف في داخل المدرسة أو على مستوى المنطقة التعليمية.

4- يمارس مهاراته القيادية في إنشاء وتطوير مراكز ثقافية للمعلمين تحتوي على: كتب، مراجع، تقارير، دوريات مهنية، أدلة ومواد تعليمية مفيدة أخرى لاستخدامها على مستويات الأقسام والصفوف المدرسية.

ج- تشجيع المعلمين على تجاوز إطار الكتاب المدرسي المقرر لتحقيق أهداف المنهج:

يعتبر الكتاب المدرسي المرجع المحوري الذي يستند إليه المعلم أثناء قيامه بأدواره التعليمية، ومع ذلك يسعى المعلم- في كثير من الأحيان- إلى إثراء المادة العلمية بالعديد من الخبرات اللازمة والضرورية للمتعلم ومحاولة ربطها بالأحداث والتطورات الجارية ليتمكن المتعلم من فهمها وتوظيفها في حياته العملية.

" فإذا التزم المعلم بحرفيات الكتاب المقرر، ولم يجد ما يثير اهتمامه بالمواد التعليمية المساعدة على استكمال تحقيق أهداف المنهج خارج إطار الكتاب المدرسي، يكون قد أقفل أمام التلاميذ باباً واسعاً من أبواب تحصيل المعرفة واكتساب الخبرة، لذا يلجأ جهاز الإشراف إلى إعداد مواد تعليمية متنوعة يتصل بعضها بالاكتشاف والمخترعات الحديثة ويتصل بعضها بالنماذج المتنوعة للإنتاج، ويتناول بعضها الآخر الأحداث، ويطرح بعضها للنقاش طبقاً لما يستحوذ على اهتمام الناس في المنطقة التي توجد فيها المدرسة (عريفج، 2001: 208).

د- تقويم أداء المعلمين والمتعلمين:

تعد كفايات التقويم من الكفايات الهامة والضرورية الواجب توافرها لدى المشرف التربوي، الذي يقوم من خلالها بالتعرف على مدى كفاية وفاعلية العمل الذي يقوم به المعلم بهدف تحسينه وتطويره، من خلال مجموعة من الوسائل التي يتم اختيارها بالتعاون والتنسيق مع المعلم " فواجب المشرف الرئيس تقييم أعمال الطلبة والمعلمين في مواد المنهج الدراسي وفي حقول النشاطات اللاصفية وفق أسس يتفق عليها مع المدير والمعلمين وبقية المعنيين، وأن يشجع المشرف المعلم على تقويم ذاته ونقدها لنواحي الضعف والقوة فيها دون أن يمس شعوره، بل عليه أن يطري النواحي الجيدة فيه ويشير بلباقة إلى نواحي الضعف عن طريق النقاش والحديث العلمي الصريح المقنع، من غير أن يفرض إرادته على المعلم أو أن يفرض عليه طريقة أو فكرة خاصة لا يقتنع بها المعلم (الإبراهيم، 2002: 52).

ويشير (طافش، 2004: 96) إلى أن تقويم المشرف لأداء المعلمين والمتعلمين يتحقق من خلال:

1- التعاون مع المعلمين لتقويم عملية التدريس.

2- التعاون مع المعلمين لتقويم عملية الإشراف التربوي.

3- التعاون مع المعلمين لتوظيف مختلف أنماط الاختبارات الموضوعية والمقالية وتحليلها وتحسين نتائجها.

4- التعاون مع المعلمين في إجراء اختبارات تشخيصية وتحليلها وتطبيق وسائل علاجية لتحسين نتائجها.

مهارات المشرف التربوي:

من المعلوم أن هناك مجموعة من المهارات الواجب توافرها لدي المشرف التربوي والتي تناولها عدد من التربويين حيث صنفها (عبد الهادي، 2002: 31-33) إلى: المهارات العملية والفكرية، المهارات الإنسانية، المهارات الفنية بالإضافة إلى المهارات المتعلقة بالتنظيم المدرسي كما يشير (الخطيب وآخرون، 2000: 135) إلى مجموعة من المهارات الإشرافية في الآتي:

- الحساسية: هي مهارة تحسس مشكلات التعليم واليقظة لديناميكيات سلوك المعلم والطلاب.
- المهارات التحليلية: وهي قدرة المشرف على تحليل فعال لما يرى والتمييز بين أنواع السلوك ذات العلاقة بالتعليم.
- الخبرة في التدريس والمنهاج: فالمشرف يجب أن يمتلك معرفة عملية ونظرية حول التعلم والطلاب وأساليب التدريس، وأن يكون خبيراً في مادة تخصصه، وأن يمتلك المعرفة بالمنهاج.
- العلاقات الإنسانية: وتتعلق هذهِ المهارات بقدرة المشرف على إقامة علاقات إنسانية مع المعلمين.
- مهارة الاتصال: وتتعلق بقدرة المشرف على ترجمة أفكاره وتصوراته بحيث تكون مفهومة من قبل المعلم.

يتبين للباحث مما سبق أن هناك اتفاقاً بين بعض التربويين على مهارات أساسية هامة كالمهارات الإنسانية والتي تعد من المهارات المحورية الواجب توافرها لدى المشرف التربوي باعتبارها من العوامل المؤثرة على عملية الاتصال والتواصل بين المشرف والمعلم، بالإضافة إلى أن لها تأثيراً واضحاً على أداء المعلم وإتقانه في عملهِ ويذكر (عطوي، 2001 : 241-242) مجموعة من المهارات المتعلقة بالعلاقات الإنسانية نذكرها في البنود الآتية :

1- القدرة على الإقناع والتعبير عن الآراء وإدارة النقاش والمساهمة فيه.

2- القدرة على الاتصال والتفاعل مع المعلمين على أسس ديمقراطية إنسانية عادلة بعيدة عن التسلط، وقادرة على بناء علاقات جيدة معهم.

3- يجمع بين النظرة العلمية والمنطق والعلاقات الإنسانية.

4- لديه مهارات تقدير مستوى كفاية العاملين ورضاهم عن العمل.

5- تحديد واجبات وأعمال ومهمات كل من العاملين في المدرسة حتى لا تتعارض أو تتداخل مهمات أحدهم مع الآخر.

6- التعرف على الاتجاهات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في المجتمع.

7- مهارة الاتصال بأولياء أمور الطلبة عند الحاجة.

يتضح لنا مما سبق مجموعة من المهارات الإنسانية الواجب امتلاكها لدى المشرف التربوي أبرزها مهارة الاتصال التي يتمكن المشرف من خلالها نقل أفكاره وآرائه إلى المعلم من خلال مجموعة من قنوات الاتصال التي يختارها المشرف حسب طبيعة الموقف، ويذكر (الدويك وآخرون، 1998 : 133) مجموعة من الممارسات التي يقوم بها المشرف التربوي في عملية الاتصال نذكر أبرزها في النقاط الآتية:

- التنسيق بين مختلف أطراف العملية التربوية.
- تهيئة البيئة المناسبة لمختلف عمليات التغيير والتطوير واستثمار الاهتمام بأهميتها وضرورتها.
- بناء الثقة والاحترام بين مختلف أطراف العملية التربوية.
- إثارة حماس المعلمين ورفع روحهم المعنوية.

ويبرز (أحمد، 2001: 257) أهمية الاستماع في عملية الاتصال بين المشرف والمعلم فيما يلي:

1- الجلوس بالقرب من المعلم ومواجهته.

2- مواصلة الاتصال المباشر مع المعلم.

3- عدم مقاطعة المشرف للمعلم.

العوامل المؤثرة على الإشراف التربوي:

يشير (راشد، 2002: 147) إلى مجموعة من العوامل المؤثرة في عملية الإشراف نذكرها في البنود الآتية:

1- مجال الإشراف.

2- المشرف.

3- المعلم.

4- الإدارة المدرسية.

5- أساليب الإشراف.

ويعتبر المشرف والمعلم من أكثر العوامل تأثيراً في عملية الإشراف ونجاحها في بلوغ أهدافها الرئيسة، لما يقع عليهما من المهام العديدة، باعتبار المشرف قائد هذه العملية والقائم على تخطيطها وتنفيذها من خلال ما يتوافر لدية من استعدادات ومهارات تؤهله للقيام بذلك، أما المعلم فيعتبر من العناصر الهامة المؤثرة والمتأثرة من عملية الإشراف، من خلال ما يبديه من تعاون

وتنسيق مع المشرف التربوي، بالإضافة إلى ما يتوفر لديه من إتجاهات ايجابية نحو هـذه العمليـة "فما زال الكثير من المعلمين والمديرين يتخوفون من عملية الإشراف ويبغضون زيارات المـشرفين التربويين (الخطيب والخطيب، 2003 : 88)

أنماط الإشراف التربوي وأنواعه:

من خلال الإطلاع على الأدب التربوي نجد أن هناك العديد مـن التـصنيفات للإشـراف التربوي، فمن التربويين من صنف الإشراف –حسب النمط–كتصنيف "كيمبالي وايلز" والذي أشـار إليه (نبراي، 1999: 52) في الآتي:

1- الإشراف الاستبدادي.
2- الإشراف الدبلوماسي.
3- الإشراف الترسلي.
4- الإشراف الديمقراطي.

ومن التربويين من صنف الإشراف التربوي حسب النوع، حيث يذكر (الفنـيش وزيـدان، 2000: 19) أنواع الإشراف التربوي في الآتي:

1- الإشراف التصحيحي.
2- الإشراف الوقائي.
3- الإشراف البنائي.
4- الإشراف الإبداعي.

وسيتناول الباحث فيما يلي تصنيفات الإشراف التربوي حسب النمط الإشرافي المتبع بـشيء من الإيجاز على النحو الآتي:

1- الإشراف الاستبدادي:

ويعتمد هدا النوع من الإشراف على احتكار المشرف برأيه وعدم اسـتعداده لـسماع رأي الآخرين باعتباره شخصاً مسئولاً يصدر مجموعة من التعليمات يلتزم المعلم بتطبيقها، وهـذا يمثـل الشكل السلبي للإشراف باعتبار أن عملية الإشراف عملية تشاركيه تعاونية بين المشرف والمعلم.

2- الإشراف الدبلوماسي:

ويقوم هذا النوع من الإشراف على محاولة المشرف التعرف على أفكـار وآراء المعلمـين تجاه موضوع ما، ومعرفة مدى قبولهم أو رفضهم له، فيحاول تمرير آرائـه ومقترحاتـه للموافقـة عليها من قبل المعلمين، وذلك من خلال وعوده للمعلمين بالمكافآت والترقيات، ويعد هذا النمط مـن الأنماط السلبية للإشراف؛ لأنه يمزج بين المصالح العامة والمصالح الشخصية.

3- الإشراف الترسلي:

ويتسم هذا النمط من الإشراف بالسلبية لغياب دور المشرف وتأثيرهِ على العملية التعليمية، حيث ينحصر دور المشرف على الملاحظة عن بعد، وترك المعلم يفعل ما يريد دون أن يكون هنالك دور للمشرف فيما يفعل المعلم، وبالتالي يسهم هذا النوع من الإشراف بتشجيع بعض المعلمين على عدم الاهتمام، واللامبالاة تجاه العديد من الأمور التربوية.

4- الإشراف الديمقراطي:

ويقوم هذا النمط من الإشراف على مجموعة من الأسس أبرزها الاحترام المتبادل والاستماع لآراء الآخرين والتعاون معهم في تسيير العملية التعليمية.

ويذكر (راشد، 2002: 138) أن أهم ما يميز الإشراف الديمقراطي ما يلي:

1- الإيمان بالممارسة الديمقراطية كفلسفة وأسلوب في العمل الإشرافي واعتمادها سلوكاً وتطبيقاً.

2- الإقرار بأهمية التعاون بين المشرف والمعلم وفائدة التفاعل بينهما، واعتماد ذلك في الممارسات اليومية على نطاق المدرسة.

3- قبول الاختلافات والتقاطعات في الآراء والأفكار والحوارات التي تهدف إلى تعميق الأهداف التربوية ومراعاة الفروق الفردية والعمل على الاستفادة منها.

4- استخدام الطريقة العلمية في دراسة الوضع المدرسي وحل المشكلات التعليمية والمدرسية بصفة عامة.

أما تصنيفات الإشراف حسب النوع فيتناولها الباحث بشيء من الإيجاز على النحو الآتي:

1- الإشراف التصحيحي:

ويسعى هذا النوع من الإشراف إلى اكتشاف أخطاء المعلم البسيطة منها والكبيرة بقصد العمل لتصحيحها وتفادي وقوعها في المستقبل (نبراي ،1999: 52)

ويؤخذ على هذا النوع من الإشراف في أنه لا يسعى إلى تطوير وتحسين أداء المعلم بقدر ما يسعى إلى تصحيح أخطاء المعلم ولفت انتباهه إليها.

2- الإشراف الوقائي:

ويعتمد هذا النوع من الإشراف على دور المشرف في تبصير المعلمين بالأخطاء المتوقع حدوثها أثناء قيامهم بعملية التدريس، "ليعصم المعلم من أن يفقد ثقته بنفسه عندما تواجهه متاعب لم يعد نفسه لملاقاتها ولم يستطع أن يتكهن بأنها توشك أن تحدث " (الأسدي وإبراهيم،2003: 49) ويعتبر هذا النوع من الإشراف بالغ الأهمية للمعلم المبتدئ لتعريفه بكيفية تعامله مع الموقف التعليمي.

3- الإشراف البنائي:

"ويركز هذا الإشراف على إحلال كل جديد صالح محل القديم الخاطئ، لذلك ينبغي أن يكون المشرف واضح الرؤية للأهداف التربوية المرجوة، ومحدداً لها، وأن يتعاون مع المعلم على البحث والتجريب والتركيز على البناء والتقدم وتحديد نواحي النقص واستكمالها واستثارة المنافسة بين المعلمين على الأداء الأحسن لصالح العملية التربوية، وذلك من خلال تشجيع النمو المهني للمعلمين وإشراكهم في رؤية واضحة، وتحديد ما يجب أن يكون عليه التدريس الجيد (الخطيب والخطيب، 2003: 180).

4- الإشراف الإبداعي:

ويعني هذا النوع من الإشراف التجديدات والابتكارات غير المألوفة التي يمكن أن يستخدمها المشرف في عملية الإشراف، وهذا ليس بالشيء اليسير أو البسيط ، بل يتطلب ذلك مشرفاً يمتلك مجموعة من الصفات الإبداعية مثل الأصالة والطلاقة والمرونة في التفكير بحيث يستطيع أن يُكسب هذه القدرات للمعلم بشكل تدريجي للوصول إلى تطوير في العملية التعليمية.

اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي:

هناك مجموعة من الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي يذكرها (نشوان، 1992: 24) في الآتي:

1- الإشراف التربوي الشامل.
2- الإشراف التشاركي.
3- الإشراف العيادي أو الإكلينيكي.
4- الإشراف بالأهداف.

وسيتناول الباحث الاتجاهات السابقة بشيء من الإيجاز على النحو الآتي:

أولاً: الإشراف التربوي الشامل:

"يهدف الإشراف التربوي الشامل إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية، ويتضح من هذا التعريف أن المشرف التربوي يولي اهتمامه لجميع عناصر العملية التعليمية التعلمية، والتي تتضمن المعلم والتلميذ والمنهاج. والعملية الإشرافية من هذا المنطلق هي عملية التفاعل بين المشرف والمعلم. وبقدر ما يكون هذا التفاعل مفتوحاً، بقدر ما يتوفر للمعلم جو من الطمأنينة التي تساعد على تعديل سلوك المعلم التعليمي واتجاهاته نحو الإشراف التربوي (نشوان، 1992: 242).

ثانياً: الإشراف التشاركي:

ويعد هذا الاتجاه في الإشراف مهماً جداً؛ لأنه يقوم على مبدأ المشاركة بين المشرف والمعلم فدور المعلم في هذا الاتجاه إيجابي حيث يشترك مع المشرف في تحديد العديد من الأمور المتعلقة بالعملية التعليمية وتُقَيم الأفكار في العمل التشاركي وفقاً لأهميتها وقيمتها التربوية لا وفقاً لدرجة المشاركة ولا وفقاً للمنصب الشخصي ونفوذهِ (دواني، 2003: 324).

ويذكر (طافش، 2004 : 80) مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها هذا الاتجاه من الإشراف، نوجز أبرزها في النقاط التالية:

1- يركز الإشراف التشاركي على أهمية التواصل الإيجابي بين العناصر البشرية المتمثلة في التلميذ والمعلم والمشرف والمدير.
2- يهتم الإشراف التشاركي بدراسة الحاجات والإمكانات المتوفرة، وبحسن توظيفها في تحقيق أهدافه المتمثلة في توفير تربية متكاملة للتلميذ.
3- يؤكد الإشراف التشاركي على توجيه سلوك المعلم في التخطيط والتنفيذ والتقويم لإحداث تغيير إيجابي في سلوك التلميذ.

ثالثاً: الإشراف الإكلينيكي

يعرف أسلوب الإشراف الإكلينيكي بأنه أسلوب إشرافي موجه لتحسين أداء المعلمين وممارساتهم التعليمية الصفية عن طريق تسجيل الموقف التعليمي الصفي بكامله وتحليل أنماط التفاعل الدائرة فيه بهدف تحسين تعلم التلاميذ ويتبع هذا الأسلوب الخطوات التالية:

1- التخطيط المشترك بين المشرف والمعلم والمشاركين الآخرين للوحدة التدريسية.
2- مشاهدة الحصة وتسجيلها عن طريق الصورة أو الصوت أو الكتابة.
3- تحليل الحصة تحليلاً موضوعياً وشاملاً من قبل المشرف والمعلم والمشاركين، وتقييمها لمعرفة نقاط القوة لتعزيزها والعمل على تقويمها، ومواطن الضعف للتركيز عليها ومعالجتها في التخطيط الجديد" (عطوي، 2001: 248).

يتضح لنا مما سبق أن الإشراف الإكلينيكي عملية علمية منظمة تتمثل في التخطيط والملاحظة والتحليل للموقف التعليمي بهدف الوقوف على مواطن القوة والضعف، وبهذا يعتبر الإشراف الإكلينيكي وسيلة هامة يستخدمها المشرف التربوي لإكساب المعلمين- وخاصة المبتدئين منهم- العديد من الخبرات والممارسات التعليمية اللازمة.

رابعاً: الإشراف بالأهداف:

ويقوم المشرف والمعلم، في هذا الاتجاه من الإشراف، بتحديد مجموعة من الأهداف والمسؤوليات التي تقع على كل منهما، بحيث تكون واضحة ومحددة زمنياً، وأن يدرك كل منهما النتائج المتوقعة من عملهما، وبهذا فإن تحديد الأهداف ومدى تحقيقها هو محور هذا الاتجاه الإشرافي. ويذكر (عدس وآخرون، 2002: 148) مجموعة من الفوائد التي يمكن أن يحققها الإشراف بالأهداف، نذكر أبرزها في البنود الآتية:

1- يعرف أهدافه تماما ويعرف مسؤوليته في مدى تحقق هذهِ الأهداف، وهذا يساعد على إزالة كثير من سوء الفهم في العلاقة القائمة بين كل من المشرف ومدير المدرسة والمعلم.
2- يشارك كل من مدير المدرسة والمعلم في تحديد الأهداف، وهذا يزيد من التزامهم بتحقيقها.
3- يعطي المعلم الحرية في تقييم نشاطه تقييماً ذاتياً في ضوء ما يحققه من أهداف.
4- يشعر المعلم بالأمن والطمأنينة لأنه سيقوم بعملة في ضوء أهداف شارك في وضعها.

أدوار المشاركين في الإشراف على التربية العملية:

من المعلوم أن هناك مجموعة من الأطراف المشرفة التي يقع على عاتقها القيام بعدد من المهام والمسؤوليات الإشرافية في برنامج التربية العملية، نتناولها على النحو الآتي:

1- مشرف التربية العملية: والذي يقع على عاتقه توجيه ومتابعة وتقويم الطالب المعلم خلال فترة التربية العملية.
2- مدير المدرسة المتعاونة: والذي يقوم بتيسير مهام الطالب المعلم ومتابعته والإشراف عليه باعتباره مشرفاً مقيماً في المدرسة.
3- كلية التربية: التي تقوم بدورها بإعداد الطالب المعلم إعداداً نظرياً من خلال دراسته لعدد من المساقات التخصصية والتربوية والثقافية، وعملياً من خلال القيام بعمليات التخطيط والتنفيذ للتربية العملية في المدارس المتعاونة.
4- المعلم المتعاون: الذي يقوم بدوره في مساعدة الطالب المعلم ومعاونته على اكتساب المهارات والكفايات التعليمية اللازمة.

ومن أهمية الأدوار التي يقوم بها كل من الأطراف السابقة خلال تنفيذ التربية العملية يتناول الباحث دور كل منهم بشيء من التفصيل في البنود الآتية:

مشرف التربية العملية:

يعتبر المشرف من العناصر الرئيسة والهامة في برنامج التربية العملية لما يقع عليه العديد من الأدوار والمسؤوليات تجاه الطالب المعلم أثناء مروره بمراحل التربية العملية، حيث يقوم بتهيئته

وتشجيعه وتعريفه بحقوقه وواجباته في بداية التحاقه بالمدرسة المتعاونة، بالإضافة إلى متابعته والتعرف على مشكلاته التي يواجهها أثناء قيامه بمهامه، محاولاً وضع الحلول المناسبة لها، كما يقوم بعملية تقييم أداء الطالب المعلم ومعرفته لمدى تحقق الأهداف المرجوة من خلال التنسيق مع مدير المدرسة والمعلم المتعاون .

وتبرز أهمية الدور الذي يقوم به مشرف التربية العملية فيما ذكرهُ (باركي وستانفورد) نقلاً عن مجلة الحياة الحضرية للمعلم الأمريكي، والتي قامت بطرح السؤال الآتي على المعلم الأمريكي: ما الشيء الذي أفادكم أكثر من غيره في فترة إعدادكم لتصبحوا معلمين؟ حيث جاءت غالبية الردود في الأدوار والتوجيهات الإيجابية لمشرف التربية العملية (باركي وستانفورد، 2005: 91-92).

أ- صفات مشرف التربية العلمية وسماته:

يتمتع مشرف التربية العملية بالعديد من الصفات والسمات الشخصية والمهنية التي تؤهله للقيام بمهامه ومسؤولياته بكفاءة وفاعلية، يشير إليها (سالم والحليبي، 1998: 108) على النحو الآتي:

- أن يتصف بالاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس.
- الالتزام الخلقي التام والقدوة الطيبة في مظهره الخارجي.
- الاتزان النفسي وقوة الشخصية.
- أن يتسم بالدقة والموضوعية وقوة الملاحظة وحسن التصرف في المواقف الحرجة.
- أن يتسم بأخلاقيات مهنة التدريس وصفات المعلم الناجح.
- الحماس والأمانة وسعة الأفق.

ب- الصفات الوظيفية لمشرف التربية العملية:

هناك آداب وظيفية يجب أن تتوافر لدى مشرف التربية العملية يذكرها (حمدان، 1992: 49) على النحو الآتي:

- أن يعامل الطالب المعلم كإنسان نام له حقوق وواجبات وذو شخصية قادرة على العطاء وتحقيق الأهداف الموضوعة.
- أن يمتنع عن طلب أو قبول أي شيء شخصي من الطلبة المعلمين مهما كان نوعه وطبيعته.
- أن يكون معقولاً وموضوعياً في متطلباته وتوجيهاته، مثابراً في طلبه من المتدربين لتحقيقها دون تهاون أو تمييز أو استثناءات فردية لأحد منهم.

- أن يكون مستقراً مهابا في سلوكه وقيمه وأساليب معاملتـــه، مبتعـــداً عـــن التقلـــب أو التغيـــر العشوائي.
- أن يضع نصب عينيه نجاح التربية المدرسية ورفع مردودها، مهملاً أي سلوك أو اقتـــراح مـــن شأنه إعاقتها أو إبطائها حتى لو كان فيه مصلحة التربية العملية أو المتدربين.
- أن يحترم رأي ودور المعلمين المتعاونين والعاديين وإدارة المدرســـة فـــي تـــوجيههم للتربيـــة المدرسية، دون أدنى محاولة منه انتقاصهم حقهم أو مسؤولياتهم أو التدخل في شؤونهم.

يتضح لنا مما سبق مجموعة من الصفات والآداب الواجب توافرها لدى مـــشرف التربيـــة العملية، أبرزها: العدل والموضوعية والمعاملة الإنسانية، فبهذه الصفات والآداب يستطيع المـــشرف أن ينال ثقة الجميع وإعجابهم وخاصة الطالب المعلم والذي تتكون لديـــه اتجاهـــات إيجابيـــة نحـــو الإشراف وأهدافه وأهميته في تحسين أدائه مما ينعكس إيجاباً على ممارســـته لمهنـــة التعلـــيم فـــي المستقبل.

ج- اختيار مشرف التربية العملية:

من الواضح أن المهام والأدوار، التي يقوم بها مشرف التربية العملية، ليـــست بالـــسهلة أو اليسيرة، ذلك أنها تتطلب ممن يمارسها الخبرات والمؤهلات اللازمة لعمليات التوجيـــه والإشـــراف على الطلبة المعلمين؛ لذلك تحرص كليات التربية على وضع شروط محددة يتم بموجبهـــا اختيـــار مشرف التربية العملية حيث يشير (حمدان، 2001: 11) إلى مجموعة من المعايير التي تعمل كليـــة التربية على مراعاتها عند اختيارها لمشرف التربية العملية نوجزها في البنود الآتية:

1- أن يكون عضواً في هيئة التدريس، وحاصلاً على درجة الدكتوراة في إحدى مجالات التربيـــة المتصلة بإعداد المعلمين.
2- أن يكون لدى عضو هيئة التدريس خبرة عملية حقيقية لا تقل عن ثلاث سنوات في تخصـــصه (أو تخصص إشرافه) ويفضل أن تكون الخبرة- كذلك- في المرحلة التي سيقوم بالتدريب فيهـــا والإشراف على الطلبة المتدربين .
3- أن يتصف عضو هيئة التدريس بالتعاون والاجتماعية ومرح الشخصية.

د- مهام وواجبات مشرف التربية العملية:

من المعلوم أن لدى مشرف التربية العملية العديد من المهام والواجبات التي يقوم بها خـــلال برنامج التربية العملية، والتي سوف نتناولها حسب الجوانب الآتية.

حيث أشار (عزيز، 2000: 26) إلى الأدوار التي يقوم بهـــا المـــشرف لتعـــديل وتغييـــر اتجاهات بعض فئات الطلاب ممن تكون ميولهم نحو مهنة التدريس ضعيفة في الآتي:

- مساعدة الطالب المعلم على تجنب القصور أو الضعف والوهن في أداء المواقف التدريسية، مما يكسب الطالب الثقة بنفسه.
- مساعدة الطالب على توثيق العلاقة بينه وبين زملائه، وبينه وبين إدارة المدرسة، مما يجعل الطالب يشعر بالانتماء الكامل للمجتمع المدرسي.
- إبراز قيمة كل عمل طيب يقوم به الطالب، مما يشعره بالرضا؛ لأن أعماله محل إعجاب وتقدير.
- إبراز الدور المهم الذي يقوم به المعلم، والذي جعل البعض يشبهونه "كاد المعلم أن يكون رسولاً" وبذا يشعر الطالب المعلم بأنه سيعمل مستقبلاً في مهنة سامية لها وجاهتها ودورها المهم في تحديد مصير أجيال بأكملها، وعليه أن يقبل على المهنة بنفس راضية مستقرة لا يشوبها الخوف أو الجزع.
- تعريف الطلاب بخصائص التلاميذ الذين يتعاملون معهم ويحتكون بهم، ومحاولة الربط بين الجانبين الأكاديمي والتربوي في كل موقف تدريس، وبذا يتعرف الطلاب على جميع أبعاد الموقف التدريسي، فلا يفاجئون بأمور لم تكن تخطر على بالهم، وبأشياء لم يحسبوا لها الحساب اللازم.

وبذلك يتضح لنا أهمية دور المشرف في إكساب الطالب المعلم العديد من القيم والاتجاهات المرغوبة نحو مهنة التدريس، فاتجاهات الطالب المعلم نحو مهنة التدريس من الأمور المهمة والأساسية التي توثر على أدائه كطالب معلم أثناء التدريب، وكمعلم في المستقبل، وخاصة أن هناك العديد من الطلبة المعلمين قد اختاروا أن يكونوا معلمين، ليس من أجل أنها مهنة الرسل والأنبياء، بل لأنها الوسيلة التي يستطيع الفرد من خلالها الحصول على عمل.

كما تشير (كوسة و باسروان ، 2003: 52) إلى المهام والمسؤوليات التي يقوم بها المشرف خلال مراحل التربية العملية نوجزها في البنود الآتية:

1- مسؤوليات مشرف التربية العملية أثناء فترة المشاهدة.

- التنسيق مع مدير المدرسة لتحديد حصص المشاهدة ونوعية المادة ومعرفة مواضيع الدروس.
- التنبيه على الطلبة المعلمين بتقويم الدروس خلال حصص المشاهدة وتسجيل نقاط القوة والضعف، حسب استمارة التقويم والمشاركة في النقد لاحقاً.

2- مسؤوليات مشرف التربية العملية أثناء فترة التربية المنفصلة.

- المتابعة المستمرة لتحضير الطلبة للدروس خلال أيام الأسبوع.
- تخصيص فترة زمنية في نهاية الدوام المدرسي في أيام التربية العملية لعملية النقد التربوي لدروس المشاهدة لبعض الطلبة المعلمين.

- تقويم جميع الطلبة خلال هذه الفترة ووضع درجات التقويم للتربية المنفصلة.

3- مسؤولية مشرف التربية العملية خلال التربية المتصلة:

- الحصول من إدارة المدرسة على جدول متكامل للتربية العملية المتصلة.
- القيام بتقويم الطلبة في درسين منفصلين حسب التخصص.
- التواجد مع الطلبة يومياً تقريباً في المدرسة المتعاونة للإشراف والتقويم والمتابعة وتذليل الصعوبات.

كما يذكر (الفرا وجامل، 2003: 21) أدوار ومهام مشرف التربية العملية في البنود الآتية:

1- لقاء مجموعة أو مجموعات الطلبة الذين سيقوم بالإشراف عليهم وذلك في بداية التربية العملية لتوجيههم وإطلاعهم على المطلوب منهم عمله، والإجابة عن تساؤلاتهم مثل مواعيد الحضور للدرس، الانصراف، توزيع خطة التدريس، أماكن الفصول ... الخ.

2- لقاء مدير/ مديرة المدرسة ومدرس المادة، والاتفاق حول الحصص التي ستعطى لتدريب الطلبة، والاتفاق على الموضوعات أو الوحدات التي سيقوم الطلبة بتدريسها للفصول المعنية.

3- إعداد بطاقة ملاحظة يستخدمها الطلبة المعلمون في دروس المشاهدة أو النقد لتسجيل ملاحظاتهم وانطباعاتهم عن الحصة التي حضروها.

4- اصطحاب الطلاب المتدربين في مجموعات ذات أعداد مناسبة لمشاهدة بعض الحصص التي يقوم بها مدرسو المدرسة الأصليون، والقيام بتحليل تلك الحصص وبيان أوجه القوة والضعف فيها.

كما تشير (العجمي، 2002: 235) إلى دراسة (أوفاند وماكليري) والتي توصلت إلى أن هناك ثلاثة أنشطة أساسية تتطلب من مشرف التربية العملية القيام بها، وهي كالآتي:

1- اهتمام مشرف التربية العملية بالتخطيط لاكتشاف اهتمامات الطلاب المعلمين وتحديد نقاط القوة والضعف.

2- اهتمام مشرف التربية العملية بتحديد المصادر والأنشطة اللازمة لدعم نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف.

3- متابعة مشرف التربية العملية للطالب المعلم بهدف معرفة مدى تحسنه ولمعرفة النتائج التي سوف تصبح أساساً لأجل التخطيط مرة ثانية.

وتعد عملية التخطيط من العمليات الهامة التي يستند إليها المشرف خلال قيامه بأدواره ومهامه، فمن خلالها يتم تحديد الآتي :

- تحديد الأهداف التي سوف يعمل على تحقيقها المشرف خلال فترة التربية العملية.
- تحديد الوسائل والإجراءات والأساليب الإشرافية التي سوف يتم اتباعها.

- إعداد برنامج يشتمل على عدد الاجتماعات والزيارات التي سوف يقوم بها خلال فترة التربية العملية.
- إعداد بطاقة ملاحظة يستخدمها الطالب المعلم خلال الفترة الأولى للتربية العملية (مرحلة الملاحظة).

كما يشير (الخطايبة، 2002: 20) إلى مسؤوليات مشرف التربية العملية على النحو الآتي:

- متابعة أعمال التدريب للطلبة المعلمين في المدارس المتعاونة بشكل مباشر ومنتظم من خلال التواصل المستمر مع المدارس المتعاونة وخاصة أيام التدريب.
- متابعة دفاتر تحضير الطلبة المعلمين بشكل مستمر.
- حضور عدد من الحصص التي ينفذها الطالب المعلم وإبداء الرأي بشأنها ومناقشة الطلبة المعلمين فرادى وجماعات في إجراءات الحصة بعد تنفيذها.
- تقويم أداء الطلبة المعلمين في نهاية عملية التدريب.
- تكليف الطلبة المعلمين بحضور بعض الحصص عند زملائهم بحضور المشرف أو عدم حضوره، ثم تعبئة نماذج للتقويم وتقديمها للمشرف.
- الاجتماع بصفة دورية مع مديري المدارس والمعلمين المتعاونين في المدارس لتلقي أي ملاحظة يمكن أن تسهم في تسهيل تنفيذ الطلبة المعلمين للتدريب.
- توزيع الطلبة المعلمين على المدارس المتعاونة بناء على اختيار الطالب للمدرسة واستيعاب المدارس لهم.

أما الباحث فيذكر مهام ومسؤوليات المشرف حسب مراحل التربية العملية الثلاث وهي: الملاحظة والمشاركة والممارسة: التي يمكن تناولها على النحو الآتي:

1- مهام المشرف في مرحلة الملاحظة:

يقوم الطالب المعلم في مرحلة الملاحظة بملاحظة ومشاهدة البيئة المدرسية بشكل عام والبيئة الصفية بشكل خاص، حيث يقوم بملاحظة الموقف التعليمي بأكمله من بدايته حتى نهايته والاطلاع على جميع الإحداث التي تتخلله، ومع قيام الطالب المعلم بذلك فإن هناك مجموعة من الواجبات والمهام التي يقوم بها المشرف تجاهه والتي من شانها تنظيم هذه الملاحظة وتوظيفها للاستفادة منها في المراحل اللاحقة.

"حيث يقوم المشرف باصطحاب طلاب التربية العملية لزيارة بعض الفصول لمشاهدة أداء المعلم الأساسي وتدوين ملاحظاتهم من بداية الحصة حتى نهايتها، ثم يتبع مرحلة المشاهدة اجتماع بين المشرف وطلابه لمناقشة ما شاهدوه وما دونوه من ملاحظات، ويجب أن يسبق دروس

المشاهدة اجتماع مع المشرف، حيث يقوم المشرف بتوجيه طلابه إلى أهم النقاط التي يجب التركيز عليها في دروس المشاهدة. وفي دور المشاهدة ينمو عند الطلاب المعلمين الشعور بالألفة نحو الفصل وفيها تزول المخاوف والرهبة من عملية التدريس التي يتعرض إليها دائماً المعلم المبتدئ (الفرا وجامل، 1997: 16).

كما يشير(حمدان، 1992 : 70) إلى مجموعة من الاعتبارات الأساسية التي يجب مراعاتها من قبل المشرف قبل عملية المشاهدة يظهر أبرزها في الأتي :

- تحديد المشرف للمهارة التدريسية التي ستجري ملاحظتها وتقييمها.
- تحديد المشرف بقدر- الإمكان- الوسيلة التي سيستعملها لملاحظة أداء أو إنجاز المهارة التدريسية كالفيديو، أو مسجل الكاسيت، أو أنظمة تحليل التفاعل الصفي أو مشاهدة مباشرة من قِبلهِ للمهارة وتسجيل ملاحظاته عليها أولاً بأول.

ويجمل الباحث مهام المشرف خلال مرحلة الملاحظة من خلال البنود الآتية:

- عقد اجتماع للتعرف على الطلبة المعلمين وتعريفهم بأهداف وأهمية عملية الملاحظة، والدور الذي تقوم به في تهيئتهمِ للقيام بالموقف التعليمي على الوجه الأمثل.
- تشجيع الطلبة المعلمين على إقامة علاقات حسنة مع الإدارة المدرسية والمعلم المتعاون.
- التنسيق حول الجوانب التعليمية الهامة المراد ملاحظتها من قبل الطلبة المعلمين للاستفادة منها في مراحل التدريب اللاحقة.
- القيام بلقاء قبلي وبعدي لعملية الملاحظة لمناقشة النقاط الإيجابية والسلبية التي تم ملاحظتها.
- التنويه حول المشكلات المتوقع حدوثها أثناء فترة التدريب.
- تشجيع الطالب المعلم وتهيئته للمرحلة التي تلي مرحلة الملاحظة والمتمثلة بمرحلة المشاركة.
- تأكيد المشرف على الالتزام بقوانين وتعليمات المدرسة المتعاونة.

2- مهام المشرف في مرحلتي المشاركة والممارسة:

ويمكن إيجاز مهام المشرف ومسؤولياته في هاتين المرحلتين في البنود الآتية:

أ- توفير نماذج تحضير مناسبة للطلبة المعلمين وتوجيههم نحو طريقة التحضير المناسبة.

ب-توجيه الطلبة المعلمين نحو اتباع الأساليب والطرائق التعليمية المناسبة والحديثة أثناء القيام بالموقف التعليمي.

ج-تقديم تغذية راجعة دورية للطلبة المعلمين لتحسين أدائهم التدريسي.

د- تشجيع الطلبة المعلمين على النقد الذاتي المستمر لتطوير أدائهم وفق التجديدات والتطورات الحادثة في التربية.

هـ التقويم الموضوعي للطلبة المعلمين.

دور المشرف في تقويم الطالب المعلم:

تعتبر عملية التقويم من العمليات الهامة في برنامج التربية العملية، والتي يهتم بها كل من المشرف والطالب المعلم، باعتبارها من المصادر الرئيسة للتغذية الراجعة حيث تعنى بتشخيص مواطن القوة وتعزيزها والتعرف على مواطن الضعف ومحاولة علاجها، وتعد عملية التقويم عملية تعاونية يقوم بها المشرف بالتعاون والتنسيق مع مدير المدرسة والمعلم المتعاون بهدف الوقوف على تقدم الطالب المعلم وبلوغه الأهداف المنشودة.

"فمن غير المرغوب ترك عملية التقويم للكلية أو المعهد أو إلى المدرسة المتعاونة وإذا كان أحد لا يشك في دور المشرف في تقويم الطالب المعلم، فإن هناك من يشك في قيمة الدور الذي يقوم به المعلم المتعاون ومدير المدرسة المتعاونة، فمن الحجج التي يلجأ إليها دعاة عزل المدرسة المتعاونة عن عملية التقويم التباين الواضح بين المعلمين المتعاونين في المدارس المتعاونة المختلفة. كما أن كل من يلاحظ تقديرات المعلمين المتعاونين والمديرين يدرك عدم واقعيتها، فهي لا تدل على الأداء الحقيقي للطلاب المعلمين (عبد الله، 1997: 41 -42).

وبذلك يتبين لنا أهمية وضرورة التنسيق بين الأطراف المشاركة في عملية تقويم الطالب المعلم حتى تتصف عملية التقويم بالموضوعية والدقة وعدم التباين في الآراء أو التقديرات.

الأساليب الإشرافية التي يمارسها مشرف التربية العملية:

هناك مجموعة من الأساليب الإشرافية المختلفة والمتنوعة التي يتبعها المشرف أثناء تأديته لمهامه ومسؤولياته خلال فترة التربية العملية حيث يعرف الأسلوب بأنه "الطريقة التي يمارسها المشرف مع المعلم بهدف تحسين أدائه وتطويره مهنياً" (الزايدي، 2002: 35).

و يشير (الخطايبة، 2002: 27) إلى مجموعة من الأساليب التي يمكن أن يتبعها مشرفو التربية العملية أثناء قيامهم بمهامهم، نذكرها على النحو الآتي:

1- الزيارات الصفية.
2- اللقاءات الجماعية.
3- تبادل الخبرات بين الطلاب والمعلمين.
4- التدريس المصغر.
5- الدروس التوضيحية.
6- النشرات التربوية.
7- اللقاءات الفردية.

كما أشار (أبو جابر وبعارة، 1999: 47) إلى أن هناك تسعة أساليب إشرافية يمكن أن يتبعها مشرفو التربية العملية، وهي: اللقاءات الجماعية، اللقاءات الفردية، الزيارات الصفية، المشاهدة الموجهة، الدرس التطبيقي، المشغل التربوي، النشرات التربوية. ولأهمية الأساليب الإشرافية السابقة وأثرها الفاعل في عملية الإشراف على الطلبة المعلمين سيلقي الباحث الضوء على أبرزها في البنود الآتية:

أولاً: الزيارات الصفية:

تعد الزيارات الصفية من الأساليب الإشرافية الهامة والشائعة الاستخدام لدى مشرفي التربية العملية، لما لها العديد من السمات والمميزات، فمن خلالها يتمكن المشرف من ملاحظة الموقف التعليمي بكامله وملاحظة أداء الطالب المعلم بشكل مباشر " حيث تمثل الزيارة الصفية بمفهومها الحديث نظاماً (System) له مدخلاته (Input) والمتمثلة في المعلم المشرف والمدير والتلاميذ والمنهاج والأدوات والتجهيزات والوسائل التعليمية التعلمية والزمن وغرفة الصف وأدوات المشاهدة أو الملاحظة الصفية، ولها عملياتها (Processes) والمتمثلة في التخطيط والتنظيم والتنسيق وإثارة الدافعية والتقويم والمتابعة وما يرتبط بها من أساليب تفعيلها، ولها نتاجاتها (Out Comes) والمتمثلة في تحسين أداء المعلم التعليمي تحسيناً قائماً على حدوث تغيرات إيجابية مرغوب بها في قناعات المعلم واتجاهاته، تظهر على شكل تغيرات ملحوظة في السلوك التعليمي والتي ستؤدي في النهاية إلى تحسين العائد الرئيس للعملية التعليمية (العمايرة، 2002 : 183).

وتصنف الزيارات الصفية إلى ثلاثة أصناف وهي الزيارات المفاجئة والتي تتم دون اتفاق أو تنسيق مسبق بين المشرف والطالب المعلم، والزيارة المتفق عليها والتي تتم بالاتفاق بين المشرف والطالب المعلم، بالإضافة إلى الزيارات القائمة على دعوة، حيث يقوم الطالب المعلم بدعوة مشرفه لإعلامه بنشاط قام به أو مشكلة واجهته، ويتسم هذا النوع من الزيارات بالمودة والاحترام بين المشرف والمعلم كما يمكن تصنيف الزيارات الصفية بناء على الهدف منها كالزيارة الاستطلاعية والزيارة التوجيهية والزيارة التقويمية، حيث يقوم المشرف من خلال الزيارة التوجيهية بتدوين جميع مواطن القوة والضعف في أداء الطالب المعلم ثم توجيهه وإرشاده نحو اتباع الطرق والأساليب التعليمية الأفضل، أما الزيارة التقويمية فيقوم بها المشرف بعد الزيارة التوجيهية، ويتمثل هدفها في تقويم الطالب المعلم وإعطائه الدرجة التي ستقدم للكلية لاحقاً.

أ- أهداف الزيارة الصفية:

من المعلوم أن للزيارات الصفية العديد من الأهداف التي يتمثل أبرزها في تحسين أداء المعلم وتطوير قدراته بما يتلاءم مع التغيرات الحادثة في مجال التربية والتعليم.

ويذكر (عطاري وآخرون، 2005 : 244) مجموعة من الأهداف للزيارة الصفية نوجزها في البنود الآتية:

1- معرفة مستوى الطلبة، ومدى مشاركتهم وتفاعلهم مع المعلم، ومدى تقدمهم من خلال ملاحظة أثر المعلم فيهم ودرجة تقبل المعلم لطلبته.

2- المساعدة في إعداد البرنامج الإشرافي حيث يتم خلال الزيارة الصفية التعرف على الاحتياجات التدريسية للمعلم/ المعلمين وكفايات وقدرات ومواهب كل منهم من أجل العمل على التخطيط لاستثمارها.

3- إطلاق القدرات الكامنة لدى المعلمين وتشجيع إبداعاتهم وتنميتها.

4- زرع الثقة بين المشرف والمعلم من أجل تحقيق الأهداف العامة للإشراف.

5- تكسب الزيارة الصفية المشرف التربوي والمعلم ثروة معرفية كبيرة.

6- التعرف على مكانة المنهج والخبرات التي يشارك فيها المتعلمون مما يساعد على بناء أسس عامة لتخطيط المنهج أو التدريب أثناء الخدمة.

ب- الإعداد للزيارة الصفية:

ويشير كل من (الحديثي، 1998: 103) و(عطوي، 2001: 272) إلى مجموعة من النقاط الواجب مراعاتها من قبل المشرف قبل القيام بالزيارة الصفية نذكر أبرزها في البنود الآتية:

1- تحديد الهدف من الزيارة الصفية بدقة.

2- الإطلاع على كراسة تحضير الطالب المعلم ومناقشته في خطة الدرس وتحضيره.

3- مقابلة مدير المدرسة أو وكيلها للسؤال عن الطالب المعلم وسيرته في المدرسة من جميع النواحي.

4- أن يقوم المشرف بالزيارة الصفية في وقت ملائم وفي جو نفسي طيب وليحذر القيام بها وهو متعكر المزاج.

ج- مراحل الزيارة الصفية:

ويشير (الأحمد، 2005 :291) إلى مراحل هامة يتبعها المشرف لتنفيذ الزيارة الصفية وهي كالآتي:

1- تهيئة الظروف المناسبة: حيث يقوم المشرف بلقاء الطالب المعلم قبل الزيارة الصفية لتوضيح الهدف الرئيس للزيارة وتوفير جو من الطمأنينة للطالب المعلم.

2- ملاحظة الموقف التعليمي: ويقوم المشرف في هذه المرحلة بالزيارة الصفية وملاحظة الموقف التعليمي والسير الطبيعي للدرس ثم توجيه كلمة شكر للمعلم على جهوده التي بذلها.

3- تقويم الممارسات التعليمية: وتمثل هذه المرحلة اللقاء البعدي الذي يلي الزيارة الصفية، حيث يقوم المشرف والطالب المعلم بتحليل الموقف الصفي في ضوء معايير متفق عليها والتوصل إلى مقترحات تسهم في تحسين الأداء الصفي.

4- التقويم النهائي للزيارة الصفية: وفي هذه المرحلة يقوم المشرف بكتابة تقرير يحتوي على الدرجة التقويمية للطالب المعلم وتسليمه للجهات المختصة في الكلية.

د- صعوبات الزيارة الصفية:

بالرغم من المزايا التي تحققها الزيارة الصفية إلا أن هناك مجموعة من المعيقات التي تواجه تنفيذها، بعضها يتعلق بالمشرف نفسه والأخرى بالمعلم، يذكرها (عطوي، 2001 : 273-274) في الآتي:

- شعور المعلم بالخوف والقلق من الزيارات الصفية، خاصة إذا كانت مفاجئة أو كان دور المشرف تصيد الأخطاء وكتابة التقارير.
- عدم فهم المعلم لدور المشرف التربوي بوصفه قائداً تربوياً يعمل على مساعدته وخدمته في تحسين أدائه ونموه الشخصي.
- اقتصار هدف الزيارة على كتابة التقرير عن المعلم دون تقديم الخدمة المطلوبة للمعلم وسد احتياجاته.
- ضيق وقت المشرف، فالزيارة الصفية تستغرق وقتاً طويلاً إذا تمت على الوجه الصحيح، إذ يسبقها تخطيط وإعداد ويلحق بها توجيه وإرشاد.
- ضعف القدرة العملية أو المعرفية أو الأدائية لدى المشرف التربوي.

ولتجاوز المعيقات السابقة والعمل على مواجهتها يقع على المشرف مجموعة من الأدوار يوجزها الباحث في النقاط الآتية :

1. تواصل المشرف المستمر مع الطالب المعلم وإزالة الرهبة لديه وتشجيعه على القيام بمهامه بشكل اعتيادي دون خوف أو ارتباك.
2. تعريف الطالب المعلم بأهمية الزيارة الصفية وأهدافها التي تسعى لبلوغها وتحقيقها والمتمثلة في تحسين قدرات الطالب المعلم ومهاراته.
3. تشجيع الطالب المعلم على النقد الذاتي والمستمر لأدائه.
4. تشجيع الطالب المعلم وتعزيزه بذكر الإيجابيات وإبرازها خلال الاجتماع الذي يلي الزيارة الصفية.

ثانياً: اللقاءات الجماعية:

تعد اللقاءات الجماعية من الأساليب الإشرافية الهامة والفاعلة في عملية الاتصال والتواصل بين المشرفين والطلبة المعلمين حيث تتيح الفرصة أمام المشرفين والطلبة المعلمين للتعارف ومناقشة الأدوار والمسؤوليات الملقاة على عاتق كل منهم، كما تفسح المجال أمام الطلبة المعلمين لعرض مشكلاتهم وطرح آرائهم تجاه العديد من القضايا التي يتعرضون لها أثناء قيامهم بمهامهم.

"فالاجتماع لا يكون ناجحاً إلا إذا كان جميع المشتركين فيه راغبين في ذلك، وكان الوقت ملائماً بالنسبة لهم، فعندما تتوفر الرغبة يسهل تبادل الآراء ويسود الاجتماع جو من الصراحة والموضوعية وتصبح الفكرة مرفوضة أو مقبولة نظراً لصلاحيتها أو عدم صلاحيتها لا لأنها صدرت عن هذا الشخص أو ذاك، ومن العناصر الرئيسية في اللقاءات الجماعية هي وجوب تحديد الهدف من الاجتماع والإعلان عن الاجتماع قبل وقت كاف بحيث لا يشعر المشتركون بالضغط أو الضيق (عبد الله ، 1979 : 113-114).

وهناك مجموعة من العوامل الواجب مراعاتها من قبل مشرف التربية العملية عند عقده اللقاءات الجماعية أبرزها تحديد المشرف مكان وزمان اللقاء بالإضافة إلى تحديده للفعاليات والأنشطة التي يمكن أن يتخللها حتى تصبح هناك استعداديه مناسبة لدى الأطراف المشاركة في التفاعل وإبداء الرأي بشكل فاعل ومناسب.

ثالثاً: تبادل الخبرات بين الطلبة المعلمين:

ويتم تنفيذ هذا الأسلوب من خلال قيام الطلبة المعلمون بزيارة زميل لهم لملاحظة ممارساته وأدائه في الموقف الصفي، وذلك بالتنسيق مع المشرف، ثم يتم تعبئة نماذج الملاحظة أو كتابة ملاحظات عن الحصة، ثم الاجتماع بالطالب الذي أدى الموقف الصفي والطلاب الملاحظين، ثم إجراء نقاش موسع وإبداء الطلبة ملاحظاتهم عن الحصة، وعلى الطالب أن يتقبل النقد من قبل زميله وأن يكون هناك نوع من الثقة والاحترام المتبادل (الخطايبة، 2002 : 29).

رابعاً: التدريس المصغر (Micro Teaching):

يعد التدريس المصغر أحد الأساليب الهامة التي يمكن أن يستخدمها مشرفو التربية العملية لتدريب الطلبة المعلمين على عدد من المهارات من خلال تسجيل موقف تعليمي يقوم به الطالب المعلم لعدد محدد من الطلاب ولفترة محددة من الزمن " ويعتمد أسلوب التدريس المصغر على تقسيم الموقف التعليمي إلى مواقف تدريسية صغيرة مدة كل منها حوالي خمس دقائق يقوم الطالب المعلم بتدريس هذا الموقف المصغر أمام زملائه الذين يمثلون تلاميذ الفصل في الموقف الفعلي، ويتم تصوير هذه المواقف التعليمية باستخدام كاميرات الفيديو؛ حتى يستطيع الطالب المعلم معرفة

أخطائه وتعديلها في المرات القادمة وبالتالي يصل إلى درجة الإتقان في الموقف التدريسي المعروض (متولي، 2004 : 408).

مبررات استخدام أسلوب التعليم المصغر:

هناك مجموعة من المبررات لاستخدام مشرف التربية العملية لأسلوب التعليم المصغر يذكرها (الفتلاوي، 2004: 57) في النقاط الآتية:

1- مسايرة الانفجار المعرفي والاستفادة من التقدم التكنولوجي في تسيير عملية إعداد المعلم بما يتفق مع التطورات العلمية والتكنولوجية.
2- تنمية استقلالية الطالب المعلم في التدريب والممارسة مما يولد الدافعية الداخلية في تحقيق ذاته.
3- معالجة مشكلة تدني مستوى الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين وحلها بطريقة تتيح فرصة التدريب والممارسة في مواقف تعليمية مصغرة في مؤسسات الإعداد.
4- تشخيص مشكلات التدريس الخاصة بالطالب المعلم من بداية العملية ومعالجتها قبل الدخول في مجال المهنة.
5- تعويد الطالب المعلم على التقويم النقدي لأدائه، واكتشاف نقاط الضعف ومعالجتها من خلال الأساليب المتعددة في التغذية الراجعة .
6- تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس؛ إذ إن التعليم المصغر يؤكد نجاح الطالب المعلم في أداء المهارات التدريسية.

يتبين مما سبق أهمية التعليم المصغر في تدريب الطلبة المعلمين على العديد من المهارات التدريسية قبل مواجهتهم للمواقف التعليمية الفعلية حيث يعمل على تقليل أثر الرهبة لدى الطلبة المعلمين من مواجهة الموقف التعليمي، كما يعد وسيلة هامة للتغذية الراجعة بالنسبة لأدائهم وممارساتهم، بالإضافة إلى أنه يقلل من الأخطاء التي يقع بها الطلبة المعلمون أثناء قيامهم بمهامهم في المواقف الصفية.

خامساً: الدروس التوضيحية:

تعد الدروس التوضيحية من الأساليب الإشرافية الفعالة التي يستخدمها مشرفو التربية العملية لتدريب الطلاب المعلمين على عدد من المهارات والممارسات التعليمية، وذلك من خلال قيام معلمين لديهم خبرات واسعة في مجال التعليم بتنفيذ مواقف تعليمية واقعية بحضور الطلاب المعلمين "ومن مميزات الدروس التوضيحية أنها تتيح للطلبة المعلمين مقارنة طرائقهم وتطبيقاتهم بطرائق وتطبيقات منفذ الدرس التوضيحي بحيث يمكنهم معرفة مواطن الضعف ومواطن القوة

لديهم، وتستخدم الدروس التوضيحية في توضيح كيفية ممارسة المهارات التعليمية العامة، كما تستخدم في توضيح كيفية توظيف الوسائل التعليمية (الأحمد، 2005 : 292-293).

سادساً: النشرة التربوية:

تعد النشرة التربوية من الأساليب الإشرافية غير المباشرة باعتبارها نشرة مكتوبة تحتوي غالبا على مجموعة من التعليمات أو الإرشادات المتعلقة بالعملية التعليمية والتي يرغب المشرف في تعميمها على الطلبة المعلمين كما تعد من الأساليب الشائعة الاستخدام عندما يتعذر الاتصال المباشر بين المشرف والطلبة المعلمين أو عندما يكون هناك معوقات تتعلق بعامل الزمان أو المكان.

سابعاً: اللقاءات الفردية:

تعد اللقاءات الفردية من الأساليب الإشرافية المباشرة التي يقوم بها مشرف التربية العملية "حيث يلتقي المشرف بالطالب المعلم بشكل فردي عند زيارته للمدرسة، قبل الزيارة الصفية لمناقشة خطة الدرس ومعرفة مدى استعداد الطالب المعلم لإعطاء الحصة وبعد الزيارة الصفية لمناقشة فعاليات الدرس وبيان جوانب القوة فيه لتعزيزها وبيان جوانب الضعف ومعالجتها (الخطايبة، 2002: 30).

المقومات الأساسية للأسلوب الإشرافي:

هناك مجموعة من المقومات والضوابط الأساسية التي يقوم بها المشرف عند اختياره للأسلوب الإشرافي يذكرها (البدري، 2001: 57) في النقاط الآتية:

1- ملاءمة الأسلوب الإشرافي للموقف التربوي وتحقيقه الهدف الذي استخدم من أجله.
2- معالجة الأسلوب الإشرافي لمشكلات تهم المعلمين وترضي احتياجاتهم.
3- ملاءمة الأسلوب الإشرافي لنوعية المعلمين من حيث خبراتهم وقدراتهم وإعدادهم.
4- تعاون المشرفين والمعلمين في تخطيط الأسلوب الإشرافي وتقويمه.
5- شمول الأسلوب الإشرافي لخبرات تسهم في نمو المعلمين.

كلية التربية:

يعتبر إعداد المعلم وتأهيله لمهنة التعليم من الأهداف الرئيسة التي تسعى إلى تحقيقها كلية التربية من خلال الجانب النظري والذي يقوم الطالب المعلم بدراسته في الجامعة، والجانب العملي المتمثل في برنامج التربية العملية الذي يتم تنظيمه من خلال مكتب التربية العملية في الكلية.
ويذكر (دندش وعبد الحفيظ، 2003: 290) مهام مكتب التربية العملية في الآتي:

1- تسجيل طلاب وطالبات التربية العملية وفق الشروط المحددة.
2- التنسيق مع الأقسام بالكليات وإدارة التعليم في كل ما يتعلق بالتربية العملية.
3- تحديد المدارس المتعاونة، وذلك بالتنسيق مع إدارة التعليم بالمنطقة.
4- توزيع طلاب وطالبات التربية العملية على المدارس المتعاونة حسب تخصصاتهم.
5- متابعة سير برنامج التربية العملية وورشة العمل حسب الخطة الموضوعة.
6- متابعة سير برنامج التربية العملية وذلك بالاتصال المستمر بمديري المدارس والاستماع إلى آرائهم وتوجيهاتهم قبل وأثناء وبعد برنامج التربية العملية.

ويشير (الفرا، 1997: 4) إلى مجموعة من المهام التي يقوم بها مكتب التربية العملية، نذكر أبرزها في الآتي:
1- العمل على إيجاد الكتب والبحوث التربوية التجريبية الخاصة بالتدريب العملي وتزويد الطالب بما يحتاجه من تلك الكتب بطريقة منظمة.
2- إعداد فريق عمل لإنتاج الوسائل التعليمية، والاستفادة منها تدريسياً, وذلك بالتنسيق مع قسم التقنيات التربوية بالكلية.
3- توزيع بطاقات المشاهدة المبدئية وكذلك بطاقات التقويم الختامي.

مدير المدرسة المتعاونة:

يعتبر مدير المدرسة من الأطراف الهامة والفاعلة في برنامج التربية العملية لما يقوم به في العديد من الأدوار، حيث يقوم باستقبال الطالب المعلم وتعريفه بالمدرسة وأنظمتها، وتشجيعه على القيام بمهامه وواجباته وكذلك اهتمامه باختيار المعلم المتعاون الخبير القادر على تلبية حاجات واهتمامات الطالب المعلم.
ويذكر (راشد، 1996 : 127) مسؤوليات مدير المدرسة وأدواره في التربية العملية في الآتي:
1- التعرف على مشرف التربية العملية والطلاب المعلمين، وتعريفهم بالمدرسة من حيث الفصول الدراسية والمعامل والمختبرات وأماكن النشاط المدرسي المختلفة، كما يتم تعريفهم بالمعلمين معهم في فترة التربية العملية.
2- تحديد الصفوف الدراسية التي سوف يقوم الطلاب المعلمون بالمشاهدة فيها أولاً، ثم بالتي سوف يتم فيها التدريس ثانياً.
3- متابعة التخطيط اليومي للطلاب المعلمين والتأكد من الحضور في الوقت المحدد والمواظبة على ذلك، وسير العملية التربوية على الوجه المطلوب.

4- يشارك المشرف والمعلمون المتعاونون في اجتماعات للتشاور على مدى سير التربيـــة العمليـــة في الطريق المرسوم لها، وكيفية التغلب على بعض الصعاب والمشكلات التي تعترض طريقها.
5- يزور الطلاب المعلمين في فصولهم، ويقدم لهم – إذا لزم الأمر- نموذجاً في بعض المهـــارات التدريسية، ويدون ملاحظاته ليناقشها معهم في جلسات النقد والتقويم.
6- يشارك مدير المدرسة في عملية تقويم الطلاب المعلمين من حيـــث الأداء والشخـــصية داخـــل الفصول.
7- يعمل قدر الإمكان على مساعدة الطلاب المعلمين في كل ما يحتاجونه، ويشجعهم علـــى تنميـــة سماتهم الشخصية ومهاراتهم الفنية.

يتبين لنا مما سبق أهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة المتعاونة تجاه الطالـــب المعلـــم أثناء فترة التربية العملية، حيث يقوم بالترحيب به وتعريفه بمرافق المدرسة وأنظمتها، ثم تـــشجيعه للقيام بواجباته ومهامه من خلال إتاحة الفرصة أمامه للمشاركة فـــي مختلـــف أنـــشطة المدرســـة واعتباره عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وكذلك متابعته والإشـــراف عليـــه وتقويمـــه بالتعـــاون والتنسيق مع مشرفه التربوي، بالإضافة إلى حرصه على حسن اختيار المعلم المتعاون ومتابعته في مدى تعاونه مع الطالب المعلم أثناء فترة التدريب.

المعلم المتعاون:

يحتل المعلم المتعاون مكاناً هاماً ومحورياً في برنامج التربية العمليـــة، بوصـــفه المـــشرف المقيم للطالب المعلم، حيث يؤثر تأثيراً واضحاً في تطوير مهاراته وخبراته التدريسية مـــن خـــلال قيامه بمجموعة من المهام والأدوار المنوطة به، أهمهـــا " أن يكـــون معلمـــاً نموذجيـــاً (Model Teacher)، ملاحظـــاً (Observer) ، مخططـــاً (Planner)، مقومـــاً (Evaluator)، مـــشاوراً (Conferencer)، مرشـــداً (Counselor)، زميـــل مهنـــة (Professional Peer)، صـــديقاً (Friend)، وقد أظهرت الدراسات التي أجراها (Gremmettand Ratzla) العديـــد مـــن الأدوار للمعلم المتعاون أبرزها:

1- التوجيه Orientation ويشمل عدة نقاط، أهمها: تعريف الطالب المتدرب بالمدرسة ومجتمعها من إداريين ومعلمين وتلاميذ وتقديم بعض الآراء والأفكار عن التدريس.
2- التخطيط والتدريس Planning / Instruction : ويشمل التركيـــز علـــى كيفيـــة التـــدريس، واستخدام الطرق التدريسية المتنوعة في عملية التعليم والتعلم.
3- التقويم Evaluation: ويشمل عدة نقاط تتعلق بمدى تقدم الطالب المتدرب في تحضير وتنفيـــذ الدروس اليومية (القحطاني، 1994 : 42).

كما يشير (الأحمد، 2005 : 154) إلى مهام وأدوار المعلم المتعاون في الآتي:

1- تعريف الطالب المعلم بالنظام المدرسي اليومي والبرنامج الأسبوعي، وذلك لتسريع تكيفه مع البيئة المدرسية بصورة أفضل وأسرع.
2- تعريف الطالب المعلم بالمتعلمين من حيث اهتماماتهم وحاجاتهم وخصائصهم العامة وعددهم وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية.
3- تعريف المتعلمين بالطالب المعلم وطبيعة مهمته ومسؤولياته، والعمل على تهيئتهم لاستقباله والتكيف معه، ومن المهم أن ينظر هؤلاء المتعلمين إلى الطالب المعلم بأنه معلم آخر وليس متعلماً مثلهم.
4- تعريف الطالب المعلم بمحتوى المنهاج الدراسي، وبالمواضيع التي تم تعلمها، وبالوسائل التعليمية المتاحة في المدرسة.
5- مساعدة الطالب المعلم في تخطيط الدروس اليومية وكيفية تنفيذها وتقويمها.
6- حضور الدروس مع الطالب المعلم وتدوين أهم الملاحظات، وتوخي عدم النقد وعدم التدخل في أثناء الحصة الدراسية أمام المتعلمين.
7- المشاركة مع مدير المدرسة ومشرف التربية العملية في التقويم النهائي لأداء الطالب المعلم.

بالإضافة إلى ما سبق يذكر الباحث مجموعة من الواجبات السلوكية التي ينبغي الالتزام بها من قبل المعلم المتعاون، أهمها: احترام الطالب المعلم واعتباره صديق مهنة يجب المحافظة على شعوره، واتباع طريقة الحوار، وتبادل الآراء والأفكار معه عند توجيهه وإرشاده، بالإضافة إلى غرسه لحب المهنة وضرورة العمل فيها بكل إخلاص وإتقان.

اختيار المعلم المتعاون:

هناك مجموعة من الصفات والمعايير الواجب توافرها لدي المعلم المتعاون، باعتباره من الأقطاب المشرفة الهامة على الطالب المعلم، يذكرها (حمدان، 2001 : 33) و (أبو الهيجا، 2003: 71) في البنود الآتية:

1- أن يكون حاصلاً على درجة الماجستير أو الدبلوم في التربية أو التخصص. وإذا لم يتوفر كل هذا، عندئذ يراعى اختيار المؤهلين الحاصلين على درجة البكالوريوس.
2- أن يكون ذا كفاية وظيفية واضحة أو مميزة تخصصاً وممارسة.
3- أن يكون ماهراً في العلاقات الاجتماعية والإنسانية.
4- أن يتمتع بميول إيجابية نحو التربية العملية والمتدربين، ولديه مثابرة ورغبة قوية في العمل معهم وتوجيههم.

5- أن يكون مرناً في أسلوبه وشخصيته ولائقاً في مظهره العام.
6- أن يكون لديه معرفة وخبرة في التوجيه والإشراف.
7- أن يكون راغباً في المشاركة في برنامج التربية العملية، وهو يعلم تمام العلم أن هذا العمل واجب ديني، وليس من أجل أن يخفف المتدرب من أعباء أعماله وواجباته وأن يقلل من عدد حصصهِ.

أساليب وطرائق تقويم التربية العملية:

من الواضح أن تقويم الطالب المعلم في معظم كليات التربية يتم بشكل تعاوني بين المشرف ومدير المدرسة المتعاونة حيث يخصص (20%) من درجة الطالب المعلم النهائية لإدارة المدرسة المتعاونة و(80%) للمشرف التربوي المنتدب من الكلية والتي تقوم بتصميم نموذج تقويمي للطالب المعلم يحتوي على المهام الأساسية الواجب إتباعها من قبل الطالب المعلم أثناء ممارسته للموقف التعليمي كتنويعه من طرائق التدريس واستخدامه للوسائل التعليمية المناسبة (انظر ملحق رقم 6).

"ويتم تقويم الطالب المعلم في مرحلة المشاهدة من خلال ملاحظة مدى مشاركته الفعالة في النقد البناء لزملائه ومن خلال إبداء الاستعداد والاهتمام لممارسة التدريس. ويتم ذلك من قبل المعلم المتعاون ومدير المدرسة من جهة ومن قبل المشرف التربوي المختص من جهة أخرى. أما في مرحلة المشاركة فيتم تقويم الطالب المعلم من خلال ملاحظة ما يبديه من قدرات تدريسية، وذلك من قبل كل من المعلم المتعاون والمشرف التربوي، أما في مرحلتي التربية المنفصلة والتربية المتصلة فيتم التقويم من خلال قدرة الطالب المعلم على إبراز كفايته التدريسية المتميزة. ومما هو جدير بالذكر أن لكل مرحلة من هذه المراحل درجة تقويمية معينة. ولكنه يتم التركيز عادة في معظم كليات التربية على أساس أنهما خلاصة المراحل السابقة (الأستاذ ودلول، 2001: 49).

كما يذكر (سالم والحليبي، 1998: 110) أن هناك بطاقات متنوعة يقوم المشرف بتقييمها وتعديلها بما يتلاءم مع البيئة العربية لاستخدامها في ملاحظة ومتابعة الطالب المعلم حيث تتضمن الأبعاد الرئيسية الآتية:

1- الشخصية العامة:
2- التخطيط للدروس
3- تنفيذ الدروس.
4- تقويم جوانب التعليم.
5- البيئة التعليمية وإدارتها .

تحديات إعداد المعلم بكليات التربية:

في ظل العولمة والتطورات العلمية السريعة في العالم، هناك مجموعة من التحديات التي تواجه كليات التربية والمتعلقة بإعداد معلم المستقبل المتمثلة أبرزها في الازدياد الكبير للطلبة الملتحقين بهذه الكليات وما يتبعه من جهود كبيرة لتوفير الإمكانات المادية والبشرية والتي تقوم بها كليات التربية، وهذا ما يؤكده (راشد، 2002: 177) من خلال تعرضه لواقع كليات التربية في البنود الآتية:

1- تدني مستوى إعداد معلم المستقبل في كليات التربية، فهناك غلبة لاستراتيجية الكم على استراتيجية الكيف مما جعل هذه الكليات لا تهتم باستقطاب النوعية المتميزة المختارة لمهنة التعليم.

2- تدني المردود من فترة التربية العملية التي يقضيها الطالب المعلم في المدارس، فبرامج هذا التدريب الميداني تقليدية لا تحقق الأهداف المرجوة منها، كما أن المشكلات، التي يعاني منها كل من الطالب المعلم والمشرف والمعلم المتعاون ومدير المدرسة، باقية غالباً بدون حلول حاسمة والتركيز في التقويم في هذه الفترة الهامة في إعداد معلم المستقبل على بعض مهارات التدريب وإهمال الجوانب الأخرى التي لها أهميتها في ذلك الإعداد.

3- تكدس المناهج التعليمية سواء التخصصية منها أو التربوية، فالمقررات الدراسية النظرية هي السائدة وليس هناك فرص حقيقية لأن يكتشف الطالب المعلم المعلومات والحقائق بنفسه فليس هناك- في أغلب الأحوال- سوى تلقين من الأستاذ وتخزين من الطالب المعلم، ثم ترديد في الامتحانات.

4- انعدام الصلة بين كليات التربية وبين خريجيها العاملين في المهنة.

5- افتقار كليات التربية إلى هياكل وبنى دينامية في داخلها تعمل على خلق فرص أمام الخريجين للنمو المهني بحوافز ذاتية ومادية ومعنوية.

يتضح من خلال العرض السابق مجموعة من التحديات المتعلقة بإعداد المعلم العربي والتي تؤثر من جودة إعداده وتأهيله لا سيما الأعداد الكبيرة التي تلتحق بكليات التربية بشكل سنوي والتي تشكل عبئا كبيراً لدى الكثير من الكليات بإمكاناتها المتواضعة، سواء المادية منها أو البشرية، فغالباً ما ينقص العديد من كليات التربية المدارس التجريبية لتدريب الطلبة المعلمين، بالإضافة إلى قلة المختبرات العلمية اللازمة لعملية الإعداد. لذلك تقتضي التحديات السابقة من كليات التربية الاهتمام بالكيف على حساب الكم من خلال وضع شروط مناسبة للالتحاق بكليات التربية، يتم من خلالها التحاق الطلبة الذين لديهم ما يؤهلهم لأن يصبحوا معلمين فإعداد معلم واحد الإعداد الأمثل أفضل من إعداد مجموعة تنقصهم العديد من المؤهلات التعليمية اللازمة.

مشكلات التربية العملية:

1- لقد أشار العديد من العاملين في المجال التربوي إلى مجموعة من المشكلات التي تواجه تنفيذ التربية العملية والتي تؤثر على جودتها وأثرها على تدريب الطلبة المعلمين يشير إليها (راشد، 1996: 102) في النقاط الآتية:

أ- مشكلات تتعلق بالإعداد للتربية العملية داخل كليات التربية.

ب-مشكلات تتعلق بالإشراف على التربية العملية.

ج-مشكلات تتعلق بالمدارس التي يتم فيها التدريب.

د- مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية لمدارس التدريب (المدارس المتعاونة).

ه- مشكلات تتعلق بمعلم الفصل (المعلم المتعاون).

و- مشكلات تتعلق بمستوى الطالب المعلم المتدرب.

ز- مشكلات تتعلق بتلاميذ فصول التدريب.

وسوف يلقي الباحث الضوء على المشكلات السابقة بشيء من التفصيل على النحو الآتي:

أولاً: المشكلات المتعلقة بالإعداد للتربية العملية داخل كليات التربية:

تسعى كليات التربية جاهدة إلى إعداد الطالب المعلم وتهيئته بشكل مناسب من خلال مجموعة من المقررات النظرية والعملية لينطلق من خلالها الطالب إلى ممارسة الموقف التعليمي . ومع قيام كليات التربية بهذا الدور الهام فإنها تواجه مجموعة من المشكلات والتي تناول بعضها عدد من التربويين، حيث يذكر (الزير، 1995 : 187) أن هناك ضعفاً في استفادة الطالب من المقررات النظرية والعملية في التربية العملية بسبب عمومية المنهج وعدم ارتباطه بما يحدث في المدرسة، كما يشير (النجاجي، 1996: 281) إلى عدم كفاية الفترة الزمنية للتربية العملية المنفصلة، فيوم واحد في الأسبوع غير كافٍ لإعداد معلم كفؤ.

كما يشير (الأستاذ ودلول، 2001 : 80) إلى مجموعة من المشكلات نذكر أبرزها في البنود الآتية:

- القصور في تهيئة الطالب المعلم وتحفيزه للاستعداد لتجربة التربية العملية وتعريفه بأهم المشكلات التي سيواجهها وكيفية التعاون مع إدارة المدرسة.
- عدم تدريب الطالب المعلم داخل كليته على المهارات التدريسية المتنوعة التي يحتاجها في الفترة التدريبية، فغالباً لا تجد تطبيق أسلوب التدريس المصغر (micro teaching) الذي يدرب هذا الطالب المعلم على تلك المهارات.
- عدم وجود سياسة واضحة بين كليات التربية وإعداد المعلمين ومدارس التدريب فيما يتعلق ببرنامج التربية العملية بصفة عامة والأهداف المنشودة فيها، وكيفية تحقيق هذهِ الأهداف.

- ضعف المكافآت المالية المرجوة من قبل كليات التربية للإشراف على تنفيذ برامج التربية العملية. مما جعل الكثير من أساتذة التربية المتخصصين في تلك الكليات ينصرفون عن هذا الإشراف ويتركونه سواء لمديري مدارس التدريب وقدامى المعلمين بهذه المدارس. وهؤلاء يكون إشرافهم بطريقة شكلية حيث إن العائد المادي من الإشراف متدنٍ للغاية.
- إهمال متابعة كليات التربية لما يحدث في أثناء برامج التربية العملية والوقوف على الأدوار الحقيقة التي يؤديها كل من الطالب المعلم والمشرف ومديري المدارس والمعلم المتعاون، مما أدى إلى عشوائية التنفيذ وفقدان جدية العمل.

يتبين للباحث مما سبق مجموعة من مشكلات التربية العملية المتعلقة بكلية التربية والتي يظهر أبرزها في ضعف اهتمام كليات التربية بالتعليم المصغر في حين يعتبر التعليم المصغر من أولى المراحل العملية التي يتعرض لها الطالب المعلم، بالإضافة إلى ضعف واقعية بعض المساقات ومدى ملاءمتها لواقع الطالب المعلم حيث يشعر العديد من الطلبة المعلمين بوجود فجوة بين الجانب النظري الذي تم دراسته في الكلية والجانب العملي الذي يتعرض له الطالب المعلم من خلال برنامج التربية العملية، حيث يمكن أن يعزى ذلك إلى تناول العديد من كليات التربية لمساقات تربوية تحتوي على العديد من المبادئ والنظريات الغربية والتي كثيرا ما يشعر الطلبة المعلمون أنها لا تتلاءم وبيئاتهم ومجتمعاتهم في حين أن الأدب التربوي الإسلامي والذي يزخر بالعديد من المبادئ والنظريات التربوية التي تتفق وطبيعة المجتمع العربي المسلم، يتم تناوله بشكل محدود في المساقات التربوية التي يتعرض لها الطالب المعلم أثناء دراسته.

ثانياً: المشكلات المتعلقة بالإشراف على برنامج التربية العملية:

وقد أشارت دراسة (ياسين، 2002: 82) إلى مجموعة من المشكلات المتعلقة بمشرف التربية العملية نذكر أبرزها في البنود الآتية:

1- الاهتمام بمجموعة من الطلبة المعلمين دون غيرهم.

2- مجاملة إدارة المدرسة على حساب الطالب المعلم.

3- الاستهانة برأي الطالب المعلم والتدخل أثناء تنفيذه للموقف التعليمي.

كما يشير (النجاجي، 1996: 280) إلى مجموعة من المشكلات المتعلقة بالمشرف أبرزها عدم انتظامه في الحضور وقلة حرصه على الاجتماع بالطلبة المعلمين لمناقشة مشكلاتهم ومحاولة حلها، بالإضافة إلى عدم وجود مشرف دائم مع الطلبة المعلمين.

كما يذكر (الأحمد، 2005 : 157) مجموعة من المشكلات المرتبطة بمشرف التربية العملية نذكرها على النحو الآتي :

1- ضعف التزام بعض المشرفين بتوقيت الدوام والتأخر عن الحصص الدراسية، بل وحتى التغيب عنها أو عن اليوم التطبيقي بأكمله، مما ينعكس سلباً على الطلبة المعلمين وموقفهم أمام المعلمين وأمام إدارة المدرسة ومعلميها.

2- تناقض الآراء والتوجيهات التربوية والتطبيقية بين المشرف على التربية العملية والمعلم المتعاون، وبخاصة في مجال صوغ الأهداف وتوظيف التقنيات وتنفيذ الحصة الدراسية، مما يضع الطالب المعلم في حرج وضياع.

3- تساهل المشرف في تقويم الطلبة المعلمين أو تشدده، أي منحه تقويماً متطرفاً لا يعبّر عن حقيقة الأمر ولا عن المستوى الفعلي للطالب المعلم.

4- غياب العلاقات الإنسانية بين الطلبة المعلمين والمشرفين في بعض المجموعات مما ينعكس على أداء الطلبة المعلمين.

كما يذكر (دياب،2001 : 147) مجموعة من المآخذ وجوانب القصور المتعلقة بالإشراف على تنفيذ برامج التربية العملية، وهي كالآتي:

1- إسناد مهمة الإشراف على برامج التربية العملية لعدد من المشرفين تختلف خبراتهم وتخصصاتهم، فمنهم من لم يزاول العمل الإشرافي من قبل ومنهم من هو حديث العهد بالإشراف وخاصة عند توليه مهمة العمل والتدريس في الكلية ومنهم من تنقصه الكفايات الإشرافية والتي تنعكس سلباً على أدائه وعمله الإشرافي.

2- عدم وجود عدد كاف من المشرفين التربويين في عدد من التخصصات، مما يؤدي إلى قيام المشرف بالإشراف على عدد من الطلبة المعلمين من ذوي التخصصات المختلفة.

3- قيام بعض الكليات بانتداب أناس خارجين من الذين عملوا في حقل التعليم ووصلوا إلى سن التقاعد، والبعض منهم لم يتوفر لديه الخلفية العلمية التربوية للإشراف التربوي، وعدم متابعتهم للأساليب التربوية والنظريات الحديثة، وعدم مواكبتهم المستجدات التربوية في مجال التعليم والإشراف.

4- اختلاف مستوى تقدير الدرجات والتقويم في برامج التربية العملية من مشرف إلى آخر، وذلك لغياب الأسس العامة المتفق عليها رغم وجود بطاقة ملاحظة يستخدمها المشرف التربوي في تقويم للطالب المعلم.

وهناك من تناول المشكلات التي يواجهها المشرف التربوي والتي قد تتشابه مهامه مع مهام مشرف التربية العملية وإلى حد كبير والتي ذكرها (المساد، 1986 : 39) في النقاط الآتية:

1- مقاومة المعلم للتجديدات التربوية التي يقترحها المشرف التربوي.

2- ضعف انتماء المعلم لمهنة التعليم.

3- تأثير العلاقات الشخصية بين المشرف والمعلم على الدرجة التقويمية التي يضعها المشرف التربوي للمعلم.

4- اعتبار بعض المشرفين التربويين أن جملة التقويم للمعلم هدفاً وليس وسيلة لتحسين عملية التعليم.

كما يشير (الشارف وآخرون، ب.ت:21-22) إلى مجموعة من المشكلات التي تتعلق بمشرفي التربية العملية نوجزها في النقاط الآتية :

1- وجود عدد كبير من المتدربين مع قلة عدد المشرفين المتخصصين الأمر الذي يفقد المتابعة فعاليتها وجدواها.

2- عدم وجود روابط مهنية بين مشرفي التربية العملية والمعلمين المقيمين بالمدرسة على المتدربين بالمعاهد والمدارس التدريبية.

3- نقص الإمكانيات، سواء منها ما يتعلق بالمواصلات والتنقل للمتدربين والمشرفين، أو ما يتعلق بتوفير الوسائل التعليمية (الأجهزة، معدات التجريب، المعامل).

من خلال العرض السابق يتضح للباحث مجموعة من المشكلات المتعلقة بالإشراف على التربية العملية يظهر أبرزها في عدم وجود عدد كافٍ من المشرفين المتخصصين مع وجود عدد كبير من الطلاب المعلمين، حيث يتم إسناد مهمة الإشراف إلى عدد من المشرفين الذين تختلف تخصصاتهم ومجال دراستهم مع التخصص المطلوب الإشراف عليه، مما ينعكس بالسلب على كفاية الإشراف وفاعليته تجاه الطلبة المعلمين، بالإضافة إلى ضعف التزام بعض المشرفين في القيام بالعدد الكافي من الزيارات الإشرافية والقيام بتنفيذها حسب الشروط والمعايير المناسبة، ويرى الباحث أن من بين المشكلات التي يجب التنويه إليها أيضا عدم التنويع في الأساليب الإشرافية المستخدمة لدى كثير من مشرفي التربية العملية، وضعف الكثير منهم في استخدامها بشكل فاعل أثناء عملية الإشراف، حيث يقتصر استخدام العديد منهم على أسلوب الزيارة الصفية كأسلوب وحيد في الإشراف.

ثالثاً: المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم:

من المعلوم أن هناك مجموعة من المشكلات المختلفة المتعلقة بالطالب المعلم والتي تؤثر بالسلب على بلوغه للأهداف المرجوة من برنامج التربية العملية، يشير إليها (راشد، 1996: 185-186) في الآتي:

- ضعف مستوى كثير من الطلبة المعلمين في تخطيط وإعداد دروسهم اليومية الإعداد المناسب،بالإضافة إلى عدم تمكن بعضهم من المادة العلمية التي يدرسونها، مع عدم الاهتمام بربط المعلومات بحياة التلاميذ ومشكلاتهم اليومية.
- عدم قدرة بعض الطلاب المعلمين الشخصية على مواجهة التلاميذ، مما يؤدي إلى ظهور الارتباك الواضح على سلوكيات هؤلاء الطلبة المتدربين فيؤثر سلباً على تنفيذ خطوات الدروس، وبالتالي ضعف ثقة تلاميذ الفصل فيهم.
- عدم تهيئة واستعداد بعض الطلاب المتدربين، يؤدي إلى استخدام أساليب تدريس تقليدية، ويجعلهم غير قادرين على مواجهة الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل، وكذلك ندرة استخدامهم للوسائل التعليمية.
- من الملاحظ أن معظم الطلاب المعلمين في وقتنا الحالي لا يشاركون في الأنشطة المدرسية التي تتم خارج الفصول مما يضيع عليهم فرص اكتساب مهارات متنوعة في هذه الفترة التدريبية.
- بعض الطلاب المعلمين لا يحترمون اللوائح النظامية في المدارس، فهناك مشكلات تختص بعدم المواظبة على الحضور إلى المدارس في المواعيد المحددة، وكذلك عدم دخول الحصص في المواعيد المحددة مما يؤثر سلباً على النتائج.
- ينظر بعض الطلاب المتدربين إلى فترة التربية العملية أنها روتين شكلي غير مهم وأنهم سوف يحصلون على تقديرات عالية في نهاية التدريب سواء اجتهدوا أم لم يجتهدوا.

"وهناك من يذكر مجموعة من المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم نوجزها في ضعف كثير من الطلبة المعلمين في صوغ الأهداف السلوكية، وذلك من قبيل عدم الوضوح والخطأ في اختيار الفعل السلوكي، وصعوبة الملاحظة والقياس بالإضافة إلى ذلك فشل بعض الطلبة المعلمين في مهارة طرح الأسئلة الصفية، وذلك عندما لا يكون السؤال واضحاً ودقيقاً أو عندما تترك الإجابة لجميع المتعلمين حيث تعم الفوضى" (الأحمد، 2005 : 156).

كما يذكر (حمدان، 1982 : 264) مجموعة من الانتقادات والأخطاء التي يقع بها الطالب المعلم أثناء التربية العملية نورد أبرزها في الآتي:

1- التهيب والميل إلى العزلة والانطواء أثناء التطبيق في التربية العملية.

2- عدم تقبل النقد والتوجيه الخاص بأعمال التدريب مع محاولة مقاومتها.

3- الإهمال العام في المظهر واللياقة والترتيب الشخصي.

يتبين لنا مما سبق مجموعة من المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم، والتي يظهر أبرزها في ضعف مستوى الكثير منهم في المهارات اللازمة لتخطيط وتنفيذ وتقويم الموقف الصفي، وكذلك شعور بعضهم بالخجل والارتباك عند مواجهة التلاميذ مما يؤدي إلى ضعف شخصية الطالب المعلم أمام تلاميذه وضعف قدرته على إدارة الصف وانضباطه بالإضافة إلى خجل الطالب المعلم وتردده في مناقشة مشرفه حول الممارسات والطرائق التي يتبعها أثناء قيامه بمهامه ظناً منه أن ذلك يقلل من شخصيته وإمكاناته أمام مشرفه.

رابعاً: المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون:

هناك بعض المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون والتي تؤثر بالسلب على تدريب الطالب المعلم يشير إليها (الأستاذ ودلول ،2001 : 84) في البنود الآتية:

1- الاتجاه السلبي لبعض المعلمين المتعاونين نحو تجربة التربية العملية والطلاب المتدربين من حيث إنهم يضيعون عليهم الحصص وإنهم يضطرون إلى إعادة تلك الحصص مما يضعف من مستوى التعاون الذي ينبغي أن يقدمه هؤلاء المعلمون المتعاونون للطلاب المتدربين.
2- يقوم بعض المعلمين المتعاونين بتكليف الطلاب المتدربين بتدريس موضوعات تم تدريسها من قبل، مما يجعل تلاميذ الفصل لا يشعرون بأية أهمية للطلاب المتدربين ويملّون من حصصهم.
3- أحياناً يتدخل المعلم المتعاون في التدريس مع الطالب المتدرب مظهراً عيوباً في معلوماته وأنه دون المستوى وغير قادر على التدريس مما يسبب لهذا المتدرب الحرج الشديد والإحباط وبضعف ثقة تلاميذ الفصل فيه.
4- عندما يظهر بعض الطلاب المتدربين تفوقاً ملحوظاً في التدريس وتميزاً واضحاً في معاملة التلاميذ، وتطبيق أساليب التربية الحديثة، فإن المعلمين المتعاونين لإحساسهم بالغيرة من هذا التميز يضعون العراقيل والصعوبات أمام هؤلاء المتدربين المتميزين.

ويذكر آخرون أن من بين المشكلات المرتبطة بالمعلم المتعاون هي أن يقف المعلم المتعاون موقفاً متطرفاً من الطالب المتدرب، فهو إما أن يتركه يغرق في المهمات التدريسية أو يطفو عليها فعندما يصل الطالب المتدرب إلى المدرسة لأول مرة فقد يترك له المعلم المتعاون الصف قائلاً "إذا احتجت إلى أي مساعدة ستجدني في غرفة المعلمين، بالإضافة إلى ذلك عدم إعطاء بعض المعلمين المتعاونين الفرصة للطلبة المعلمين التخطيط للنشاط التعليمي وتنفيذه بشكل مستقل عنهم (فيفر ودنلاب، 2001: 218).

كما يذكر الباحث مشكلات أخرى تتعلق بالمعلمين المتعاونين في النقاط الآتية:

1- سوء اختيار المعلم المتعاون أحياناً فبعض المعلمين المتعاونين ليس لديهم القدرة الكافية من المهارات والكفايات التعليمية التي يمكن أن يستفيد منها الطالب المعلم.

2- اتباع بعض المعلمين المتعاونين بعض الأساليب والممارسات التعليمية الخاطئة مما يؤثر بالسلب على أداء الطالب المعلم.

3- عدم تهيئة المعلم المتعاون تلاميذه بشكل كاف لاستقبال الطالب المعلم بالإضافة إلى قيام المعلم المتعاون أحياناً بنقد الطالب المعلم أمام تلاميذه مما يضعف شخصية الطالب المعلم.

خامساً: مشكلات متعلقة بالمدارس المتعاونة (مدارس التطبيق):

تعتبر المدارس المتعاونة الميدان الحقيقي الذي يجري من خلاله تنفيذ برنامج التربية العملية حيث يتعرف الطالب المعلم من خلالها على واقع البيئة التعليمية والعوامل المؤثرة فيها والمشكلات التي تواجهها ،ومن خلال قيام المدارس المتعاونة بهذا الدور الهام، فإن هناك مجموعة من المشكلات المتعلقة بها يذكرها (راشد، 1996 : 184) في النقاط التالية:

1- عدم جود أماكن مناسبة لعقد اجتماعات الطلاب المعلمين مع المشرف عليهم سواء قبل التدريب أم بعده.

2- غالباً الحجرات الدراسية صغيرة الحجم مكتظة بالتلاميذ ولا يتوفر فيها الشروط الصحية من تهوية وإضاءة ودرجة حرارة وغيرها.

3- عدم توافر الوسائل التعليمية في التخصصات المختلفة، والاكتفاء بالسبورة والطباشير التي تكون أحياناً غير صالحة للاستعمال.

4- وجود صعوبة في الحصول على كتاب المدرسة ودليل المعلم لإعداد وتخطيط الدروس.

5- قلة عدد الحصص المخصصة لتدريب الطلبة المعلمين، وذلك في معظم التخصصات.

6- صعوبة توافر أماكن الجلوس للطلاب المعلمين والمشرف عليهم عند وجودهم داخل الفصل الواحد لمشاهدة زميل لهم يقوم بالتدريس.

بالإضافة إلى ما سبق "عدم إمكانية استيعاب بعض المدارس المتعاونة أحياناً للطلبة المعلمين ما ينجم عن ذلك قبول المدارس لكامل الطلبة المعلمين مع تخفيض المسؤوليات التعليمية المتاحة وبالتالي عدم كفاية الخبرات الميدانية نوعاً وكماً (حمدان، 1992: 72).

سادساً: مشكلات متعلقة بالإدارات المدرسية للمدارس المتعاونة:

يقوم مدير المدرسة بدور هام خلال تنفيذ برنامج التربية العملية باعتباره مشرفاً مقيماً يقع على عاتقه توجيه وإرشاد الطلبة المعلمين وتقويمهم بالاشتراك والتنسيق مع مشرفيهم. ومع قيام

المدير بهذا الدور الهام هناك العديد من المشكلات المتعلقة بمدير المدرسة تشير إليها دراسة (النجاجي، 1996: 28) فيما يلي:

1- عدم حرص المدير على الاجتماع لمناقشة الطلبة المعلمين في مهامهم وواجباتهم .

2- ضعف التعاون بين الإدارة المدرسية والطلبة المعلمين.

3- تكليف الطلبة المعلمين بإعداد وسائل تعليمية مكلفة مادياً.

كما تشير دراسة (ياسين، 2002: 80) إلى مجموعة من المشكلات المتعلقة بمدير المدرسة نذكرها على النحو الآتي:

1- عدم تعريف الطالب المعلم بالنظم واللوائح المدرسية.

2- عدم إتاحة الفرصة للطالب المعلم للمشاركة ببعض أوجه النشاط المدرسي.

3- إحباط الطالب المعلم حول التجديد التربوي.

4- الاستفراد بتقييم الطالب المعلم دون مشاركة المعلم المتعاون.

ويشير (الأحمد، 2005 : 157) إلى بعض المشكلات المتعلقة بمدير المدرسة على النحو الآتي:

1- ممارسة بعض مديري المدارس المتعاونة الأسلوب التسلطي والديكتاتوري على المدرسة بشكل عام وعلى الطلبة المعلمين بشكل خاص.

2- الانشغال بالأعباء الإدارية وإهمال المدير الإشراف على الطلبة المعلمين.

كما يضيف (الأستاذ ودلول، 2001 : 82) مجموعة من المشكلات نوجزها في النقاط الآتية:

1- عدم اهتمام بعض مديري المدارس المتعاونة من ذوي نمط القيادة المتسيبة بالإشراف على حضور الطلاب المعلمين بانتظام في مواعيدهم المحددة، وإثبات ذلك في دفاتر الحضور والانصراف، وكذلك دخولهم الحصص في مواعيدها، ما يجعل بعض هؤلاء الطلاب المتدربين غير منضبطين سواء في الحضور على المدارس أو في دخول الحصص المكلفين بها.

2- أحياناً لا يتفق مدير المدرسة مع المشرف على التربية العملية في التقديرات التي يستحقها الطلبة المعلمون مما يجعل هؤلاء الطلاب في حالة نفسية سيئة.

3- تتصف بعض المدارس المتعاونة بالضعف والتسيب بحيث لا تستطيع ضبط تلاميذ المدرسة سلوكياً مما يشجع هؤلاء التلاميذ على إثارة مشاغبات مع الطلبة المعلمين مما يؤثر سلباً على نتائج التدريب العملي.

يتبين مما سبق مجموعة من المشكلات المتعلقة بمديري المدارس المتعاونة يظهر أبرزها في ضعف اهتمام الكثير من مدراء المدارس بتوجيه وإرشاد الطلبة المعلمين وإفساح الفرصة لهم في استخدام إمكانات المدرسة وأجهزتها والاشتراك في الأنشطة المدرسية المختلفة باعتبارهم معلمين تحت التدريب ويتبعون الكلية فيما يتعلق بالإشراف عليهم. بالإضافة إلى ذلك ضعف اهتمام

مدراء المدارس المتعاونة بمتابعة المعلم المتعاون ومدى اهتمامه بمساعدة الطالب المعلم وتقديمه التوجيه والإرشاد المناسب.

سابعاً: مشكلات متعلقة بتلاميذ فصول التدريب:

من المعلوم أن القيام بمواجهة التلاميذ والقيام بتعليمهم العديد من المعارف والمعلومات ليس بالمهمة السهلة التي يستطيع أن يقوم بها أي شخص ما لم يكن مؤهلاً لذلك في النواحي النظرية والعملية معاً، فكثير من الطلاب يتفوق في دراسته النظرية للعلوم التربوية ولكنه يجد صعوبة في القيام بالجانب العملي؛ لمواجهته مجموعة من المشكلات المتعلقة أحياناً بالتلاميذ واحتياجاتهم، حيث يذكر (راشد، 1996 : 187) بعضها في النقاط الآتية:

1- عدم تهيئة تلاميذ فصول التدريب للتعامل والتفاعل مع الطلبة المعلمين يسبب أحياناً عدم التوافق النفسي والفكري لهؤلاء التلاميذ مع الطالب المعلم.
2- شعور التلاميذ بأن من يقوم بالتدريس لهم مازال طالباً مثلهم يسبب بعض المشكلات السلوكية التي يثيرها بعض التلاميذ المشاكسين مع الطالب المعلم.
3- استياء تلاميذ الفصول من بعض الطلبة المعلمين سواء من أساليبهم التدريسية أو من ضعف شخصياتهم القيادية – بالمقارنة مع معلم الفصل مما يؤثر سلباً على نتائج التدريب .
4- لأن الطالب المعلم لا يملك سلطة في منح الدرجات الشهرية وتقويم تلاميذه فإن كثيراً من تلاميذ فصول التدريب ينصرفون عن التفاعل مع الطالب المعلم أثناء شرحه للدروس.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات المتعلقة بمشرف التربية العملية.

ثانياً: الدراسات المتعلقة ببرنامج التربية العملية.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بالطالب المعلم.

رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

من المعلوم أن للتربية العملية مكاناً هاماً وبارزاً في برامج إعداد المعلم الذي يقوم بإعداد المعلم وتأهيله لممارسة أقدس مهنة عرفها الإنسان وهي مهنة التعليم، حيث تعتبر التربية العملية الجانب العملي الذي يلتحق به الطالب المعلم أثناء دراسته في الكلية حيث يتم تنفيذها من خلال مجموعة من الأطراف التي تقوم بدور محوري فيها، يظهر أبرزها في المعلم المتعاون والطالب المعلم والمشرف التربوي الذي يقوم بدور الموجه و الميسر للطالب المعلم في اكتساب المهارات التعليمية اللازمة، ومن أهمية الدور الذي تقوم به التربية العملية بشكل عام وأهمية الدور الذي يقوم به المشرف بشكل خاص، فقد تعددت الدراسات المتعلقة بذلك. ومن هنا رأى الباحث تفنيد هذه الدراسات إلى ثلاثة محاور:

أولاً: دراسات تتعلق بمشرف التربية العملية.

ثانياً: دراسات تتعلق ببرنامج التربية العملية.

ثالثاً: دراسات تتعلق بالطالب المعلم.

أولاً: الدراسات المتعلقة بالمشرف:

1- دراسة حمدان (2004) بعنوان " مشكلات الإشراف التربوي لدى الطلاب المعلمين في جامعة الأقصى بغزة". هدفت الدراسة إلى تحديد مشكلات الإشراف التربوي لدى الطلاب المعلمين في جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظرهم باختلاف تخصصاتهم، وبحث علاقة ذلك ببعض المتغيرات كالمؤهل العلمي والجنس والتخصص ومنطقة السكن، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (120) طالباً معلماً، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من (51) فقرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من المشكلات المتعلقة بالإشراف التربوي أبرزها: العبء الإشرافي لدى مشرفي التربية العملية من الطلبة المعلمين بالإضافة إلى توزيع المشرفين للإشراف على تخصصات مغايرة لتخصصاتهم، أما بالنسبة للمشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون والمتعلقة بالمدرسة المتعاونة فكان أبرزها: قلة حرص إدارة المدرسة على حسن معاملة الطالب المعلم بالإضافة إلى فرض المعلم المتعاون رأيه وأسلوبه على الطالب المعلم دون أن يعطيه الفرصة ليثق بنفسه.

2- دراسة الخميس (2004) بعنوان" دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية – جامعة الكويت". هدفت الدراسة إلى تقويم أداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية –جامعة الكويت ، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (457) فرداً منهم (297) طالباً معلماً و (160) معلماً متعاوناً،وقد استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (31) بنداً موزعة على خمسة محاور وهي: مرحلة ما قبل التدريس، ومرحلة أثناء التدريس، ومرحلة ما بعد التدريس، والأدوار التي يمكن ممارستها قبل وبعد مرحلة التدريس، والأدوار التي يمكن ممارستها قبل وأثناء وبعد عملية التدريس.

وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- إن أداء مشرفي التربية العملية جيد بشكل عام، حيث يحرص غالبيتهم على إكساب الطالب المعلم العديد من الخبرات والكفايات التعليمية اللازمة، كما أن لديهم حرصاً على ملاحظة الطلاب المعلمين ومتابعتهم.
- ضعف تركيز المشرفين في تقوية العلاقة بين الطالب المعلم والإدارة المدرسية، كما يقل تركيزهم في تشخيص المشكلات والصعوبات التي تعترض الطالب المعلم داخل الصف أو في المدرسة.
- انخفاض مستوى توجيه المشرفين في تخصصات العلوم واللغة الإنجليزية.

3- دراسة الخميس (2003) بعنوان " موقف الطلاب المعلمين من فاعلية الإشراف على التربية العملية بالكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات بسلطنة عمان- دراسة ميدانية". هدفت الدراسة إلى التعرف على موقف الطلبة المعلمين من فاعلية الإشراف على التربية العملية بالكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات بسلطنة عمان وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد شملت عينة الدراسة (145) طالباً وطالبة ،وقام الباحث بتطوير نموذج لتقييم الكفايات التعليمية للطلاب المعلمين لتحديد مدى اهتمام المشرفين بالكفايات التعليمية لدى الطلبة المعلمين، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- إن الإشراف بوضعيته الراهنة يسهم في اكتساب الطلبة المعلمين الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس.
- إن أكثر فئات المشرفين فاعلية تتمثل في المشرفين المتخصصين في المادة التي يقوم الطالب المعلم بتدريسها.
- إن هناك اختلافاً بين آراء الطلبة المعلمين حول مدى اهتمام المشرفين بالكفايات التعليمية لدى الطلبة المعلمين والبالغ عددها (13) كفاية.

- إن هناك اختلافاً بين آراء الطلبة المعلمين حول اتفاق المشرفين في التوجيهات الإشرافية والتقويمية للكفايات المستهدفة.

4- دراسة العجمي (2002) بعنوان "رؤية تربوية لطالبات الدبلوم التربوي في تحديد سمات مشرفة التربية العملية وأدوارها ". هدفت الدراسة إلى تحديد سمات وأدوار مشرفة التربية العملية في عملية الإشراف الميداني من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي بكلية التربية للبنات، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (27) طالبة معلمة من مختلف التخصصات بكلية التربية كما استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (71) عبارة موزعة على سمات مشرفة التربية العملية (المعرفية والشخصية) وأدوار مشرفة التربية العملية في (التهيئة للتدريب ،والتخطيط للتدريس ،والتفاعل مع الطالبة المعلمة)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مجموعة من السمات المعرفية والشخصية لدى مشرفة التربية العملية أبرزها الخلفية المعرفية الدقيقة في مجال التخصص والقدرة على التعاون والتفاعل مع الطالبات. كما أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من الأدوار التي تقوم بها مشرفة التربية العملية أبرزها توجيه الطالبة المعلمة إلى تقبل النقد وإعطائها فرصة للتعبير عن نفسها بالإضافة إلى تعريف الطالبة المعلمة بأهمية التربية العملية وأهمية التخطيط اليومي للدروس.

5- دراسة دياب (2001) بعنوان " أهمية أدوار مشرف التربية العملية ومدى ممارسته لهذه الأدوار" . هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة المشرفين التربويين في برنامج التربية العملية بجامعة القدس المفتوحة والجامعة الإسلامية بغزة لأدوارهم ومهماتهم، ثم تحديد درجة أهمية هذا الدور وممارسته، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (40) مشرفاً و(125) طالباً وطالبة وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من ثلاثة مجالات متضمنة عدداً من المهمات التي تم تحديدها في ضوء تحليل واجبات ومسؤوليات مشرف التربية العملية ، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- أن أهم المهمات التي يجب أن يقوم بها المشرف في مرحلة الإعداد للموقف التدريسي (قبل تنفيذه) هي: توفير الجو النفسي والمناخ المناسب الذي يساعد على تكوين علاقة طيبة بالإضافة إلى تنظيم لقاءات للطلبة المعلمين لمناقشتهم مفهوم التربية العملية وأهميتها.
- أن أهم المهمات التي يجب أن يقوم بها المشرف في مرحلة ملاحظة الموقف التعليمي أثناء تنفيذه هي: تدوين الملاحظات بموضوعية في بطاقة معدة مسبقاً من أجل مناقشتها في اللقاء البعدي المقرر عقده بين المشرف والطالب المعلم .

- أن أهم المهمات التي يجب أن يقوم بها المشرف في مرحلة تقويم الموقف التعليمي ومتابعته هي تحليل الموقف التعليمي بموضوعية بغرض تقديم النصح والتوجيه للطلبة المعلمين.

6- دراسة الضبيبي (2001) بعنوان " تقييم الكفاءات التدريسية اللازمة لإعداد معلم التربية العملية في كلية التربية الأساسية في ضوء دراسة لتطبيق النموذج الخطي في علم اتخاذ القرار المتعدد الأبعاد".هدفت الدراسة إلى إيجاد أوزان للكفاءات التدريسية اللازمة لإعداد معلم التربية العملية في كلية التربية الأساسية، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي وطبقت الدراسة على مشرفي التربة العملية في كلية التربية الأساسية والبالغ عددهم (71) مشرفاً تربوياً.
وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الشخصية وكفاءة تنفيذ الدرس من أهم الكفاءات التدريسية التي يهتم بها المشرف عند تقييم الطالب المعلم.

7- دراسة لندا (2000) Linda بعنوان " نموذج جديد في الإشراف على الطلبة المعلمين".
هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية نموذج في الإشراف على الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية، حيث يعطي النموذج مسؤولية الإشراف على الطلبة المعلمين للمعلم المتعاون الذي يتم اختياره بالتنسيق بين المدرسة المتعاونة والكلية، حيث يقوم المعلم المتعاون وفق هذا النموذج بتقييم الطالب المعلم وإعطائه الدرجة النهائية ثم تقديمها إلى الكلية، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي.
وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تباين واضح بين آراء المشرفين والمعلمين المتعاونين بشأن الإشراف على التربية العملية، حيث رأى المشرفون أن المعلم المتعاون هو الأفضل والأقدر على تقييم الطالب المعلم، بينما رأى المعلمون المتعاونون أن مشرف الجامعة هو الأكثر تأهيلاً والأنسب في تقييم الطالب المعلم وكان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة التعاون والتنسيق بين مشرف الكلية والمعلم المتعاون في الإشراف على الطالب المعلم وتقييمه.

8- دراسة أبو جاموس (1999) بعنوان " تقويم دور مشرف التربية العملية في برنامج التربية العملية في كلية التربية والفنون بجامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المعلمين". هدفت الدراسة إلى الوقوف على دور مشرفي التربية العملية في إكساب الطلبة المعلمين للاستراتيجيات التدريسية التي يقومون بها كل وفق تخصصه، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (181) طالباً وطالبة، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من (58) بنداً تشتمل على الاستراتيجيات التدريسية الثلاثة: قبل التدريس،أثناء التدريس،بعد التدريس.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استفادة الطلبة المعلمين في مجال اللغة العربية واللغة الانجليزية والتربية الإسلامية أفضل من درجة استفادة أقرانهم في التخصصات الأخرى، كما أشارت نتائج الدراسة إلى حاجة الطلبة المعلمين إلى جهود المشرفين للعمل على رفع الكفاءة المهنية والعلمية والعملية لهم، وتوفير الخدمات الإشرافية بدرجة عالية،بالإضافة إلى توفير استراتيجيات استخدام الإدراك الحسي في التعليم وتوفير الأدوات والوسائل العملية التي تختص ببرنامج التربية العملية .

9- دراسة كرت ولين (1998) Kurt & lynn بعنوان " استخدام الفيديو كونفرنس في الإشراف على الطلبة المعلمين". هدفت الدراسة إلى تقييم استخدام الفيديو كنفرنس لخفض تكلفة الإشراف على الطلبة المعلمين بجامعة إنديانا وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (24) طالباً معلماً من الذين أنهوا ثلاث سنوات دراسية بالإضافة إلى مشرفيهم ومعلميهم المتعاونين.

وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام الفيديو كنفرنس في الإشراف على الطلبة المعلمين خلال فترة تدريبهم في برنامج التربية العملية.

10- دراسة الحديثي (1998) بعنوان "واقع الإشراف في التربية الميدانية بكلية التربية – جامعة الملك سعود– الرياض". هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة المشرفين على التربية الميدانية من حيث تخصصاتهم، ودرجاتهم العلمية، وخبراتهم، وأعبائهم التدريسية وعدد الطلاب الذين يشرفون عليهم، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (34) مشرفاً من حملة المؤهلات التربوية وقد استخدم الباحث استبانة لجمع المعلومات والبيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المشرفين مؤهلين بدرجة جيدة للإشراف على طلاب التربية الميدانية، بالإضافة إلى أنهم متخصصون في المنهاج وطرق التدريس ولديهم اهتمام كبير في توجيه ومتابعة الطلبة المعلمين، وكان من أبرز توصيات الدراسة: ضرورة وضع أسس دقيقة لاختيار المشرفين، وإعداد دليل للتربية الميدانية لكل تخصص من التخصصات المتوفرة بالكلية.

11- دراسة بوذ وآخرون (1998) Boothe & Others بعنوان " السلوكيات التي تؤثر عكسيا على المناخ الإشرافي للطلاب المعلمين". هدفت الدراسة إلى معرفة أثر السلوك الإشرافي لمشرفي الكلية والمعلمين المتعاونين على الطلبة المعلمين وتكونت عينة الدراسة من (43) طالبا معلما، وقد استخدم الباحث استبانة أداة للدراسة وقد أظهرت نتائج الدراسة ان السلوك الإشرافي لمشرفي الكلية كان أكثر إيجابية وفعالية من السلوك الإشرافي للمعلمين المتعاونين .

12- دراسة فريد (1994) Fred بعنوان " إعادة تعريف مسؤوليات الإشراف على الطلبة المعلمين". هدفت الدراسة إلى المقارنة بين نموذجين في الإشراف على التربية العملية، الأول: نموذج التقييم الذاتي والذي يرتكز على ملاحظة الطالب المعلم لأدائه من خلال الوسائل السمعية والبصرية. أما النموذج الثاني، فهو: نموذج الإشراف المباشر والذي يقوم من خلاله المشرف بملاحظة أداء الطالب المعلم وقد أتبع الباحث المنهج التجريبي، وشملت عينة الدراسة (17) طالباً معلماً. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية نموذج الإشراف المباشر وتأثيره المميز على سلوك الطالب المعلم، وكان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة استخدام النموذجين في الإشراف على الطلبة المعلمين وذلك باستخدام نموذج التقييم الذاتي ثم إتباعه بنموذج الإشراف المباشر.

13- دراسة جوسف (1994) Joseph بعنوان الإشراف الفردي والجماعي في برنامج التربية العملية".هدفت الدراسة إلى تقييم تأثير الإشراف الفردي والجماعي على أداء الطلبة المعلمين في المدارس الابتدائية ورياض الأطفال، وقد شملت عينة الدراسة (18) فرداً منهم (8) من الطلبة المعلمين في المدارس الابتدائية ورياض الأطفال و (8) من المعلمين المتعاونين و(2) من المشرفين التربويين، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الإشراف الجماعي وأهميته في تحسين أداء الطالب المعلم وإكسابه مجموعة من المهارات التدريسية أبرزها مهارة إدارة الصف.

14- دراسة صابر (1990) بعنوان " مدى وعي مشرفات التربية العملية بمسؤولياتهن تجاه الطالبة المعلمة في كلية التربية والكلية المتوسطة للبنات بجدة". هدفت الدراسة إلى معرفة وعي مشرفات التربية العملية بمسؤولياتهن تجاه الطالبة المعلمة في كلية التربية والكلية المتوسطة للبنات بجدة، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (167) طالبة من الأقسام العلمية و (161) طالبة من الأقسام الأدبية، وقد استخدمت الباحثة استبانة اشتملت على (30) عبارة. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى وعي مشرفات كلية التربية بمسؤولياتهن لصالح الأقسام الأدبية، إذ أشارت عينة الدراسة إلى أن مشرفات التربية العملية في الأقسام الأدبية أكثر وعياً بمسؤولياتهن تجاه الطالبة المعلمة من الأقسام العلمية، حيث تقوم المشرفة بتعريف الطالبة المعلمة بمديرة المدرسة بالإضافة إلى أنها تهتم بعقد اجتماعات بعد كل زيارة صفية لتقديم النقد والتوجيه اللازم.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وعي مشرفات التربية العملية بمسؤولياتهن بالكلية المتوسطة بجدة سواء في الأقسام الأدبية أو العلمية.

15- دراسة موسى (1987) بعنوان " دراسة تقويمية لجوانب الإشراف على التربية العملية بكلية التربية جامعة أسيوط". هدفت الدراسة إلى تقويم جوانب الإشراف على التربية العملية بكلية التربية- جامعة أسيوط، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (145) طالباً معلماً من شعبة الرياضيات و(13) من موجهي الرياضيات و (5) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تدريس الرياضيات و(6) من أعضاء هيئة التدريس من غير المتخصصين في تدريس الرياضيات ، وقد استخدم الباحث استبانة أداة للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جوانب الإشراف لدى أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في طرق تدريس الرياضيات كانت مرتفعة بشكل عام في معظم جوانب الإشراف، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في طرق تدريس الرياضيات والموجهين لصالح أعضاء هيئة التدريس المتخصصين، حيث يحرصون على الاهتمام الكبير بالجوانب المتعلقة بالمهارات الأساسية لتخطيط الدروس أكثر من الموجهين.

16- دراسة النمر (1986) بعنوان " تأثير موجه التربية العملية على أداء طلاب الأقسام العلمية بكليات التربية في مقررات تدريس العلوم". هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير موجة التربية العملية على أداء طلاب الأقسام العلمية بكليات التربية في مقررات تدريس العلوم، وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي، وشملت عينة الدراسة (81) موجهاً و (1291) طالباً معلماً ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحث ثلاثة اختبارات وهي :

1- اختبار تدريس العلوم: ويقيس بطريقة شاملة مختلف جوانب التعلم التي يستهدفها مقرر تدريس العلوم للفرقة الثالثة.

2- اختبار تدريس العلوم الفيزيقية: ويقيس بطريقة شاملة مختلف جوانب التعلم التي يستهدفها مقرر تدريس الفيزيقا والكيمياء بالفرقة الرابعة.

3- اختبار تدريس العلوم البيولوجية: ويقيس بطريقة شاملة مختلف جوانب التعلم التي يستهدفها مقرر طرق تدريس علم البيولوجي لقسم التاريخ الطبيعي بالفرقة الرابعة.

وكان من أبرز نتائج الدراسة عدم كفاية التوجيه والإرشاد والعناية التي يوليها الموجه لطلابه الذين يشرف عليهم، مما يؤدي إلى اعتمادهم على اجتهادهم الشخصي في أغلب الأحيان بالإضافة إلى عدم اهتمام الموجهين أثناء تقويمهم للطالب المعلم بكثير من جوانب الخبرة التربوية وتركيز اهتمامهم بصفة عامة على تقويم قدرة الطالب المعلم على شرح الدرس وتقويم المعرفة للتلميذ.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتربية العملية:

1- دراسة حماد (2005) بعنوان " واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين" .هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برنامج التربية العملية في مناطق ومراكز جامعة القدس المفتوحة في محافظات غزة من وجهة نظر الدارسين، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (134) طالباً وطالبة المسجلين في مساق التربية العملية للفصل الدراسي الأول للعام (2002) كما استخدم الباحث استبانة مكونة من ستة محاور،وقد أظهرت نتائج الدراسة إيجابية وفعالية دور مشرف التربية العملية حيث يحرص على توفير الجو النفسي الذي يساعد على تكوين علاقة طيبة مع الطالب المعلم كما يهتم بتقديم النصح والتوجيه للدارس المعلم بعد الزيارة الصفية حيث يقوم بتوضيح الأخطاء التي يقع فيها الطالب المعلم بالإضافة إلى أنه يحرص على التقويم الموضوعي للطالب المعلم.

2- دراسة ياسين (2004) بعنوان " تطوير برنامج التربية العملية بجامعة الأقصى باستخدام أسلوب تحليل النظم" . هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج التربية العملية بجامعة الأقصى باستخدام أسلوب تحليل النظم، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي، وشملت عينة الدراسة (230) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية وفق التخصصات (رياضيات – علوم – لغة عربية – لغة إنجليزية – مواد اجتماعية – تربية فنية) بواقع (50%) من المجتمع الأصلي. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحث ثلاث أدوات : الأولى بطاقة تقويم مذكرات إعداد الدروس، والثانية بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لطالبة التربية العملية، أما الثالثة فكانت استبانة للتعرف على آراء الطالبات المعلمات نحو التربية العملية. وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من الملاحظات المتعلقة بدور مشرفي التربية العملية نذكر أبرزها في الآتي:

- إن مشرفي التربية العملية لا يعقدون اجتماعاً مع الطالبات المعلمات لمناقشة سير العمل في بداية برنامج التربية العملية وتوضيح أهمية التربية العملية وأهدافها.
- إن الطالبات المعلمات لا يجدن تشجيعاً من المشرفين التربويين على تطبيق بعض أنواع الاختبارات الموضوعية.
- إن معظم الطالبات المعلمات لا يجدن من المشرفين التربويين المساعدة الكافية في الحصول على الكتب المدرسية وأدلة المعلم الخاصة بها، وكذلك مناقشة الأهداف العامة وتوضيح المهارات اللازمة للعملية التدريسية وتذليل الصعوبات الخاصة بكل مادة، والتشجيع المناسب على استخدام طرق تدريس غير تقليدية وكيفية حفز التلاميذ لممارسة الأنشطة وكيفية الاستفادة من نتائج تقويم التلاميذ.

3- **دراسة العبادي (2004) بعنوان " مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس**".هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون (تخصص معلم الصف) خلال برنامج التربية العملية وعلاقة هذه المشكلات باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (128) طالباً وطالبة، وقد استخدام الباحث استبانتين إحداهما للكشف عن مشكلات التربية العملية، والأخرى للكشف عن الاتجاهات نحو مهنة التدريس.وقد أظهرت الدراسة مجموعة من المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون خلال برنامج التربية العملية أبرزها تشدد المشرف في توجيهاته للطلبة المعلمين وعدم تفرغ الطالب كلياً للتطبيق العملي بالإضافة إلى قلة الوسائل التعليمية وصعوبة توافرها في المدارس المتعاونة، كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط عكسية بين مشكلات الطلبة المعلمين في التربية العملية وبين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

4- **دراسة الجسار والتمار (2004) بعنوان " واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم**". هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة الكويت، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (221) طالباً وطالبة من المسجلين في مقرر التربية العملية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2000-2001)، كما قام الباحثان بإعداد استبانة اشتملت على (50) عبارة موزعة على ستة محاور رئيسة.وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مشرف التربية العملية يسهم في تطوير مهارات الطلبة المعلمين في عملية التدريس ويزودهم بالتغذية الراجعة الفعالة في أدائهم التدريسي، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة المعلمين يواجهون بعض المشكلات الفنية والإدارية أثناء التدريب، ولم يقم المشرف بدورهِ الكامل في تذليل هذه المشكلات وعلاجها، كما أن هناك معاناة لدى الطلبة المعلمين من الأسلوب الإشرافي المتبع من قبل المشرف حيث يقوم بالتركيز على النقد وتصيد الأخطاء أثناء عملية الإشراف.

5- **دراسة صبري وأبو دقة (2004) بعنوان " دراسة تقييميه لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية**".هدفت الدراسة إلى تقييم واقع التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وغزة. وقد اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، كما شملت عينة الدراسة (548) طالبا وطالبة من المسجلين لمقرر التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وغزة ، كما تم استخدام استبانة تتكون من ستة أبعاد لقياس جوانب مختلفة مرتبطة بأسئلة الدراسة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أموراً إيجابية في التربية العملية تتعلق بأداء الطالب المعلم كاستخدام الوسائل التعليمية والالتزام بتوزيع وقت الحصة، كما بينت الدراسة بعض النقاط السلبية مثل طبيعة بعض المساقات التربوية المدروسة لكونها نظرية غير قابلة للتطبيق، وكان من ابرز مقترحات الدراسة أهمية تعيين أساتذة مشرفين مؤهلين للإشراف وأن يكون متخصصاً في الموضوع الذي يشرف عليه.

6- دراسة أمين (2004) بعنوان " تصور مقترح لتقويم أداء طالب معلم التربية العملية في كلية التربية- جامعة حلوان". هدفت هذهِ الدراسة إلى وضع تصور مقترح لوسائل التقويم للطالب المعلم في التربية العملية بكلية التربية جامعة حلوان ، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (195) طالبا معلما بكلية التربية – جامعة حلوان بالفرقة الرابعة في العام الجامعي (2003-2004) كما أعدت الباحثة استبانة تشتمل على (21) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات.

وقد أظهرت نتائج الدراسة قلة زيارات المشرفين للطلبة المعلمين واقتصار دور المشرف أحيانا على تقويم الأداء التدريسي للطالب المعلم وليس توجيهه وإرشاده للمهارات المختلفة بالإضافة إلى إسناد المشرفين مهمة الإشراف إلى بعض معاونيهم من أعضاء هيئة التدريس بالكلية ممن تقل لديهم الخبرة في الإشراف أو إلى المعلم المتعاون، وذلك بسبب العبء الإشرافي للمشرفين على الطلبة المعلمين.

7- دراسة البنعلي ومراد (2003) بعنوان " تطوير برنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية – جامعة قطر ". هدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لبرنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية، وقد أتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (109) أفراد من أعضاء هيئة التدريس والمشرفين، كما قام الباحثان باستخدام استبانة ذات مقياس خماسي تشتمل على (51) بنداً.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن بعض المشرفين لا يبدون حماسة في قبول مشاركة مدير المدرسة والمعلم المتعاون في الإشراف على الطلبة المعلمين لاعتقادهم بأن الإشراف مسؤولية تتعلق بهم، كما أن هناك قناعة لدى غالبية المشرفين بعدم أهمية المشاركة الجزئية في تدريس حصة دراسية واحدة، كما بينت الدراسة وجود توافق في الآراء بين أعضاء هيئة التدريس والمشرفين حول الأدوار المقترحة لمشرف التربية العملية.

8- دراسة نصر وآخرون (2003) بعنوان " فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية التربية بعبري من وجهة نظر المشرفين والطالبات المعلمات ومديرات المدارس المتعاونة " . هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلمة المجال بكلية التربية بعبري من وجهة نظر كل من مشرفي التربية العملية ومديرات المدارس المتعاونة وطالبات الكلية بقصد تحديد جانب القوة في البرنامج وتعزيزها والتعرف على جوانب الضعف ومعالجتها، وقد أتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على ثلاث عينات الأولى: عينة مشرفي التربية العملية، وتألفت من (25) مشرفاً، وتكونت الثانية من (160) طالباً من السنة الثالثة، أما العينة الثالثة، فكانت (6) مديرات مدارس متعاونة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاث أدوات، الأولى: عبارة عن استبانة لقياس آراء المشرفين حول مدى تحقق أهداف البرنامج، أما الأداة الثانية، فهي: عبارة عن استبانة لقياس آراء الطالبات حول فعاليات المشرفين في الميدان، أما الأداة الثالثة، فكانت استبانة أعدت للتعرف على آراء المديرات نحو برنامج التربية العملية، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود تباين في وجهات نظر المشرفين حول مدى تحقق أهداف البرنامج وملاءمة إجراءات التنفيذ وبلوغ الطلبة كفايات التخطيط والتنفيذ المستهدفة.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط تقديرات الطالبات لفعاليات الإشراف لصالح المشرف التربوي.
- وجود ارتفاع ملموس في تقديرات المديرات لدور المشرفين والطلاب في تقديم العون الفني للمدرسة.
- وجود تقارب في وجهات النظر بين المشرفين والمديرات حول كثير من الصعوبات والمشكلات التي تواجه تطبيق برنامج التربية العملية أبرزها عدم توافر أماكن خاصة لمشرفي التربية العملية والطالبات في المدرسة تمكنهم من ممارسة التدريب بصورة أكثر فاعلية.

9- دراسة كوسة وباسروان (2003) بعنوان " مشكلات التربية العملية في ضوء آراء الطالبات المتدربات من كلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة".هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطالبة المتدربة بكلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة أثناء ممارسة التربية العملية، وقد اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (98) طالبة معلمة كما استخدمت الباحثتان استبانة تشتمل على (64) عبارة موزعة على أربعة محاور. وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من المشكلات التي تواجهها الطالبات و المتعلقة بالمشرف ومديرة المدرسة المتعاونة تظهر أبرزها في قلة زيارات مشرفة الكلية للطالبة المعلمة وتدخل المشرفة أثناء الشرح

وإحراج الطالبة المعلمة أمام التلميذات، بالإضافة إلى وجود عدم الثقة لدى الكثير من مديرات المدارس بقدرة الطالبات المتدربات على التدريس والخوف من انخفاض مستوى تلميذاتهن.

10- دراسة العمايرة (2003) بعنوان " مشكلات التربية العملية كما يراها طلبة الفصل الثامن في كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا".هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية أثناء التطبيق العملي، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد شملت عينة الدراسة (106) طالب وطالبة. كما استخدم الباحث استبانة اشتملت على (95) فقرة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون أثناء التطبيق العملي أبرزها اختلاف آراء كل من مشرفي التربية العملية الميدانيين والمشرفين التربويين من المناطق التعليمية حول بعض الأساليب التدريسية التي يستخدمها الطلبة المعلمون، بالإضافة إلى اختلافهم حول بعض المعايير التي يجب أن يشملها نموذج التقويم للطالب المعلم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف المساعدة التي يقدمها مدير المدرسة للطالب المعلم في الحصول على التجهيزات والوسائل التعليمية اللازمة للتدريس بالإضافة إلى ضعف مساق التربية العملية في تطوير فهم الطالب المعلم لمهنة التعليم.

11- دراسة المقدادي (2003) بعنوان : تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية".هدفت الدراسة إلى تقويم فعالية برنامج التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة جميع الطلبة المعلمين الملتحقين في البرنامج خلال العامين الدراسيين (2000-2001) والبالغ عددهم (90) طالباً وطالبة، وقد جمعت البيانات اللازمة بالاعتماد على أدوات مختلفة اشتملت على الاستبانات، والمقابلات، والمشاهدات الصفية. وقد تم إشراك أطراف مختلفة لتقويم فعالية هذا البرنامج ضمت- بالإضافة إلى الطلبة المعلمين- كلاً من فريق الإشراف الجامعي المتكون من مدرب الرياضيات وعضو هيئة التدريس وفريق الإشراف المدرسي المتكون من المعلم المتعاون ومدير المدرسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود مجموعة من المشكلات التي واكبت تطبيق برنامج التربية العملية ارتبط بعضها بالإشراف الجامعي مثل قلة الزيارات الإشرافية والتقويمية التي يقوم بها مشرفو التربية العملية بالإضافة إلى عدم جدوى الاجتماعات التي يقعدها مع الطلبة المعلمين، حيث تركز على المثاليات وعلى فرض توافر الإمكانات المطلوبة في المدرسة، كما بينت الدراسة مجموعة من المشكلات المتعلقة بالإشراف المدرسي مثل عدم تقديم المدرسة

التسهيلات التي تمكن الطالب المعلم من تطبيق بعض الأساليب التي اكتسبها في الجامعة داخل غرفة الصف.

12- دراسة القلاف وآخرون (2002) بعنوان " واقع برنامج التربية العملية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت". هدفت الدراسة إلى رصد واقع برنامج التربية العملية وإبراز دوره في رفع مستوى أداء وتدريب الطلبة المعلمين بكلية التربية الأساسية بالكويت، وقد اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (258) طالباً وطالبة، وقد استخدم الباحثون استبانة مكونة من ستة مجالات رئيسة هي : الفترة الزمنية لبرنامج التربية العملية، الإشراف العام والمحلي على الطلبة المعلمين، صلاحية مدرسة التدريب، الأعباء التدريسية للطالب المعلم، الأنشطة الصفية واللاصفية بالإضافة إلى حلقات البحث اللازمة لمقررات التربية العملية، وقد أظهرت الدراسية النتائج الآتية:

- الاستفادة الكبيرة للطلبة المعلمين من المشرف الخارجي خلال فترة التوجيه والمشاهدة.
- إن هناك حاجة إلى متابعة المعلم المتعاون لكثرة الأعباء الملقاة على عاتقه والتي تحد من متابعته للطالب المعلم داخل المدرسة.
- وجود تفاعل لدى الطلبة المعلمين مع الأنشطة الصفية واللاصفية.
- عدم كفاية الفترة الزمنية لمرحلة المشاهدة.

13- دراسة ياسين (2002) بعنوان " مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة".هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (313) طالباً وطالبة وقد استخدم الباحث استبانة تتعلق بمشكلات التربية العملية بالإضافة إلى مقياس الاتجاه نحو التربية العملية.وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي شيوعاً كانت الاهتمام بمجموعة من الطلبة المعلمين دون غيرهم، ومجاملة إدارة المدرسة على حساب الطالب المعلم، كما بينت الدراسة أن أقل المشكلات شيوعاً كانت عدم التزام المشرف بعدد الزيارات المقررة للطالب المعلم وتدقيق المشرف لكراسة إعداد الدروس للطالب المعلم بصورة عشوائية.

14- دراسة الأغا (2000) بعنوان " دور المعلم المضيف في برنامج التربية العملية ومدى ممارسته له من وجهة نظر المعلمين المتدربين". هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المعلم المضيف تجاه الطالب المعلم خلال برنامج التربية العملية وبيان وجهة نظر الطلبة المعلمين في

مدى ممارسة المعلم المضيف لدوره تجاههم. وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت العينة (300) طالباً وطالبة، كما استخدمت الباحثة استبانة تم تقسيمها إلى خمسة مجالات.
وقد أظهرت نتائج الدراسة القصور في ممارسة المعلم المضيف لدوره تجاه الطالب المعلم، وكان من أبرز توصيات الدراسية ضرورة التعاون بين مشرف الجامعة ومدير المدرسة والمعلم المضيف في تقييم الطالب المعلم.

15- دراسة إبراهيم (1999) بعنوان " تقويم التربية العملية في كلية المعلمين – جامعة الموصل من منظور الطلبة – المعلمين والمشرفين ومدراء المدارس". هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية في كلية المعلمين – جامعة الموصل من منظور الطلبة المعلمين والمشرفين ومدراء المدارس وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (81) طالباً معلماً و (16) مشرفاً و (29) مدير مدرسة وتم إعداد ثلاث استبانات مغلقة لجمع المعلومات.
وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين في تصوراتهم لصعوبات التربية العملية تعزى لمتغير التخصص (أكاديمي – تربوي ونفسي) .
- وجود مجموعة من الصعوبات التي يواجهها الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية، يظهر أبرزها في عدم كفاية زيارات المشرف، وضعف التفاعل بين المشرف والمعلم المتعاون، وقلة توفر الوسائل والمستلزمات التعليمية في المدرسة المتعاونة، وتوزيع الطلبة المعلمين على المدارس بشكل غير مناسب، بالإضافة إلى قيام الطلبة المعلمين بتدريس مواد دراسية مغايرة لتخصصاتهم.

16- دراسة المغيدي (1998) بعنوان " تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية" . هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية بجامعة الملك فيصل، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (150) طالباً وطالبة، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من أربعة أبعاد وهي :دور المشرف التربوي، دور المعلم المتعاون، دور مدير المدرسة المتعاونة، دور ورشة التربية العملية.
وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المشرف يقوم بدوره المنشود على الوجه الأمثل، حيث يقوم بمتابعة الطالب المعلم بشكل دوري ويطلع على دفاتر التحضير كما يحرص على التقويم الموضوعي للطالب المعلم.

17- دراسة الشيباني وجامل (1997) بعنوان " واقع التربية العملية و سبل تطويرها في كل من كليتي التربية بجامعتي صنعاء وعدن- دراسة مقارنة". هدفت الدراسة إلى بيان أهمية التربية العملية في إعداد الطالب المعلم والتعرف على واقع التربية العملية في كل من كليتي التربية بجامعة صنعاء وعدن، وبيان أهم المشكلات والصعوبات التي تواجه عملية التنفيذ ومدى التشابه والاختلاف بين الكليتين في تنفيذ التربية العملية. وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي والمقارن ،ولتحقيق أهداف الدراسة تم الرجوع إلى بعض المراجع والمصادر والأدبيات التي تناولت التربية العملية وأهميتها، والرجوع إلى البرامج وأدلة كلية التربية بجامعة صنعاء وعدن، والدراسات السابقة التي تمت بالواقع اليمني وتحديد المشكلات المرتبطة بتنفيذ التربية العملية في كل من الكليتين (صنعاء وعدن).

وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من المشكلات المتعلقة بكلية التربية بجامعة صنعاء المتعلقة بالمشرف أبرزها: قلة عدد مشرفي التربية العملية: وإسناد مهمة الإشراف على التربية العملية إلى معيدين تنقصهم الخبرة، بالإضافة إلى عدم موضوعية تقويم أداء الطلبة المعلمين من قبل المشرفين أما بالنسبة للمشكلات المرتبطة بتنفيذ التربية العملية بجامعة عدن المتعلقة بالمشرفين فكان أبرزها: تباعد مدارس التطبيق، وزيادة عدد الطلاب المتدربين مما يعيق عمل المشرف في متابعة طلابه وخاصة في غياب المواصلات المخصصة لذلك.

18- دراسة أبو عبيد (1996) بعنوان " المشكلات التي تواجه طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة أثناء تطبيق التربية العملية". هدفت الدراسة إلى رصد أهم المشكلات التي تواجه طالبة قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة خلال تطبيق التربية العملية، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (23) طالباً وطالبة، كما استخدمت الباحثة استبانة احتوت على (49) فقرة.

وكان من أبرز نتائج الدراسة عدم قيام المشرف بإعطاء ملاحظاته وتوجيهاته عند كل زيارة ميدانية بالإضافة إلى عدم توافر الأماكن المناسبة والأدوات والأجهزة لتنفيذ الدرس.

19- دراسة الحبيب (1995) بعنوان " واقع التربية العملية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس المتوسطة و الثانوية في مدن مكة المكرمة، المدينة المنورة، الطائف". هدفت الدراسة إلى الوقوف ميدانياً على واقع التربية العملية كما يقره مديرو ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية في كل من مكة المكرمة، المدينة المنورة، الطائف. وشملت عينة الدراسة (85) مديراً ومديرة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الباحث استبانة احتوت على سبعة محاور.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية المديرين والمديرات يرون أن مشرفي التربية العملية مقصرون من حيث توجيه المتدربين والمتدربات في أداء العمل كما ينبغي أن يكون عليه، وأن المشرفين غير مواظبين على الحضور إلى المدارس للمتابعة، كما أن غالبية المديرين والمديرات يرون ضرورة اشتراك الجميع من المشرف ومدير المدرسة والمعلم المتعاون في عملية تقويم الطلبة المتدربين، كما بينت الدراسة أن غالبية المديرين والمديرات لا يعتبرون المتدربين والمتدربات ضمن الهيئة التدريسية أثناء فترة التدريب.

20- دراسة كاثي ونادين (1995) " Kathy & Nadine بعنوان "تقييم فاعلية المعلم المتعاون". هدفت الدراسة إلى تقييم تأثير المعلم المتعاون على الطلبة المعلمين، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وشملت عينة الدراسة (307) طالباً معلماً تعدوا ثلاثة فصول دراسية في المناطق الريفية و(78) معلماً متعاوناً، وقد استخدم الباحثان استبانة أداة للدراسة.
وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلم المتعاون يقوم بمساعدات قيمة للطالب المعلم وخاصة في إعطائه الحرية وتشجيعه في إيجاد طرق وأساليب جديدة في التدريس، وكان من أبرز توصيات الدراسة: ضرورة تفعيل العلاقة التعاونية بين المدارس والكليات، الأمر الذي ينعكس على علاقة الطالب المعلم بالمعلم المتعاون.

21- دراسة روبرت وهيثر (1995) " Robert & Heather بعنوان " تقييم برنامج معلمي ما قبل الخدمة خلال العام 1994م". هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج تدريب المعلمين قبل الخدمة في جامعة فلوريدا، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (35) طالباً معلماً، كما استخدم الباحثان استبانة أداة للدراسة، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- الانطباع الإيجابي لدى (80%) من الطلبة المعلمين نحو البرنامج التدريسي والذي يسهم مساهمة فاعلة في رفع كفاية الطلبة المعلمين.
- الكفاءة العالية لدى مشرفي البرنامج في تزويد الطلبة المعلمين بالخبرات والكفايات اللازمة لعملية التعليم.

22- دراسة إبراهيم وعبد المقصود (1995) بعنوان " تطوير برنامج التربية العملية لطلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية – جامعة الإسكندرية".هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج التربية العملية لطلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (200) طالباً من الفرقة الرابعة / شعبة التعليم الأساسي للعام الدراسي (1993-1994)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاث أدوات،

الأولى: عبارة عن بطاقة تقويم التفاعل الصفي أثناء التدريب الميداني للطلاب المعلمين، أما الثانية: فكانت بطاقة تقويم التفاعل الصفي أثناء التدريب الميداني للطلاب المعلمين، أما الأداة الثالثة: فكانت استبانة أعدت للتعرف على آراء الطلاب المعلمين فيما يقوم به المشرفون أثناء التدريب الميداني.
وقد أظهرت نتائج الدراسة حرص مشرفي التربية العملية على الالتزام بالمواعيد الرسمية للمدرسة واهتمامهم بتقديم دروس نموذجية للطلاب المعلمين داخل صفوف الدراسة من خلال الاستعانة بالمعلم المتعاون، كما بينت الدراسة أن معظم الطلاب المعلمين لا يجدون من المشرفين على التربية العملية الاقتراحات اللازمة لتحسين أدائهم التدريسي وكيفية الاستفادة من أسس تقويم التلاميذ وإدارة الصف وكيفية التعاون مع إدارة المدرسة لعلاج المشكلات.

23- دراسة دنيال وسميث (1993) Daniel & Smith بعنوان "خبرة التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين ومشرفيهم والمعلمين والمتعاونين" .هدفت الدراسة إلى معرفة وجهة نظر كل من الطلبة المعلمين والمعلمين المتعاونين ومشرفي الكلية في برنامج التربية العملية في جامعة تمبل، وسبل تطويره، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (110) طلاب معلمين و (110) معلمين متعاونين و (15) مشرفاً تربوياً.
وقد أظهرت نتائج الدراسة الاستفادة الكبيرة للطلبة المعلمين من المعلمين المتعاونين بالإضافة إلى رغبة الطلبة المعلمين في زيادة فترة التدريب في المدرسة.

24- دراسة السعيد وعلي (1993) بعنوان" برنامج مقترح قائم على الكفايات التدريسية لتطوير فعالية التربية العملية بالكليات المتوسطة في سلطنة عمان".هدفت الدراسة إلى تحليل واقع التربية العملية بالكليات المتوسطة في سلطنة عمان بهدف تطويره باستخدام أسلوب الكفايات التدريسية الأدائية، وقد اتبع الباحثان المنهج التجريبي، وشملت عينة الدراسة (148) طالبة معلمة بالكلية المتوسطة للمعلمات.
وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح في إكساب الطالبات المعلمات الكفايات التدريسية المحددة، وذلك بمستوى مرتفع، وكان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة تطوير مساقي التربية العملية (العملي والنظري) بالكليات المتوسطة من خلال التركيز على أسلوب الكفايات التدريسية.

25- دراسة إبراهيم (1991) بعنوان " مشكلات التربية العملية في ضوء آراء شعبة التاريخ بكلية التربية – جامعة الأزهر".هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية بجامعة الأزهر أثناء التطبيق العملي، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي

التحليلي، وشملت عينة الدراسة (86) طالباً من الفرقة الثالثة و (83) طالبة من الفرقة الرابعة، وقد استخدم الباحث استبانة اشتملت على (44) بنداً، وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون نذكر أبرزها في الآتي:

- ضعف تعاون المعلمين المتعاونين مع الطلبة المعلمين.
- عدم وجود دليل إرشادي يستعين به الطلبة المعلمون في تدريس المنهاج.
- عدم مشاركة الطلبة المعلمين في تقويم الطلبة والشعور بالارتباك والقلق أثناء زيارة المشرف.
- صعوبة محافظة الطلبة المعلمين على ضبط سلوك التلاميذ وجذب انتباههم للموقف التعليمي.
- ضعف الموضوعية في تقويم الطلبة المعلمين من قبل مدير المدرسة.

26- دراسة البرتسون وكاجان (1987) Albertson & Kagan بعنوان " التربية العملية من منظور اللقاءات الإشرافية".هدفت الدراسة إلى تقييم اللقاءات الإشرافية التي تعقد مع الطلبة المعلمين أثناء برنامج التربية العملية وذلك من وجهة نظر الطلبة المعلمين ومشرفيهم والمعلمين المتعاونين.وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اللقاءات الإشرافية لم تعط الوقت الكافي لمناقشة أوجه القصور لدى الطلبة المعلمين، بالإضافة إلى أنها لم تسهم بشكل فاعل في مناقشة مشكلات الطلبة المعلمين وإيجاد الحلول المناسبة لها.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بالطالب المعلم:

1- دراسة رزق (2005) بعنوان " القلق النفسي للطالب المعلم بالتربية العملية- المصادر واقتراحات التخفيف". هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم مصادر القلق النفسي التي يعاني منها الطالب المعلم بكلية التربية بالطائف، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت الدراسة (132) طالباً وطالبة، كما استخدم الباحث استبانة مكونة من خمسة محاور وهي: البيئة المدرسية، التلاميذ بالمدرسة ، والطالب المعلم وآليات إعداده، ولوائح ونظام التربية العملية، وهيئة الإشراف وتقييم الطالب المعلم.

وأظهرت نتائج الدراسة مجموعة من مصادر القلق لدى الطالب المعلم والمتعلقة بهيئة الإشراف والتقييم، أبرزها: الزيارات الصفية المفاجئة من المشرف، وتركيز مدير المدرسة على أخطاء الطالب المعلم دون ذكر المزايا، واحتقار بعض المعلمين المتعاونين لمعلومات الطالب المعلم.

2- دراسة الجفري (2005) بعنوان "دور معلمة اللغة الإنجليزية المتعاونة في إكساب المهارات التدريسية للطالبات المعلمات بقسم اللغة الإنجليزية بجامعة أم القرى". هدفت الدراسة إلى تحديد وحصر أهم الأدوار التي تقوم بها المعلمة المتعاونة في إكساب المهارات التدريسية

للطالبات المعلمات أثناء تطبيقهن للتربية العملية في المدارس، بالإضافة إلى تطوير قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة لتدريب الطالبة المعلمة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (31) طالبة معلمة، واستخدمت الباحثة استبانة احتوت على (35) فقرة.
وقد أظهرت نتائج الدراسة القصور في دور المعلمة المتعاونة في اكتساب الطالبة المعلمة مهارات صياغة الأهداف العامة والسلوكية، ومهارات الإعداد والتخطيط للدروس والتدريس، وكذلك مهارة التقويم، وكان من أبرز توصيات الدراسة: ضرورة عقد مؤتمرات لتدريب المعلمات المتعاونات وتزويدهن بالمعارف والمهارات اللازمة للإشراف اليومي على طالبات التربية العملية بمشاركة بعض أساتذة كلية التربية وبعض المشرفين.

3- دراسة أوك (2005) ok بعنوان " خبرات التربية العملية لدى الطلبة المعلمين وتوقعاتهم لممارسة التدريس".هدفت الدراسة إلى الكشف عن الخبرات المتوقع اكتسابها لدى الطلبة المعلمين خلال ممارستهم أثناء فترة التربية العملية، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (228) طالباً معلماً من قسم اللغة الإنجليزية وقد استخدم الباحث مقياساً يتعلق بخبرات الطالب المعلم بالإضافة إلي مقياس آخر يتعلق بالتوقعات.
وقد أشارت نتائج الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اكتساب الخبرات لصالح الذكور.
- كما أظهرت نتائج الدراسة إلى أن خبرات الطلبة المعلمين الذين تدربوا في المدارس الخاصة كانت أعلى من خبرات الذين تم تدريبهم في المدارس العامة.

4- دراسة كاكماك وبلت (2005) Cakmak & Balt بعنوان " وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة للمعلم الناجح والتعليم الفعال".هدفت الدراسة إلى معرفة مدركات الطلبة المعلمين لأبعاد التعليم الفعال، بالإضافة إلى مدركاتهم لخصائص المعلم الفعال. وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (153) طالباً معلماً بقسم العلوم، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- إن الطلبة المعلمين يدركون التعليم الفعال في مجموعة من المهارات أبرزها: ضبط الصف والتواصل الجيد مع الطلبة.
- إن الطلبة المعلمين يدركون خصائص المعلم الفعال في مجموعة من البنود أبرزها: الإبداع والمعرفة الواسعة للموضوع واستخدام أساليب وتقنيات مختلفة في التدريس.
- ملاحظة الطلبة المعلمين لمجموعة من الجوانب السلبية للمعلم المتعاون أبرزها: ضعف دافعتيه لعملية التعليم ونقص الكفاءة في استخدام أساليب تدريس متنوعة.

5- دراسة القلاف والعازمي (2005) بعنوان "إعداد المعلم في ظل الجودة الشاملة".هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء والتنظير حول مفهوم الجودة الشاملة واستغلاله لرفع كفاءة التعليم في النظم التعليمية من خلال الدراسات التي تمت في مجال إعداد المعلم ودور التدريب الميداني. وقد تناولت الدراسة مجموعة من المحاور أبرزها مفهوم الجودة الشاملة.ومعايير الإشراف على الطلبة المعلمين وأثرها في إعداد المعلم، بالإضافة إلى المهارات التدريسية لتحقيق الجودة في التعليم ، ومن خلال أدبيات البحث توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والمقدمات أبرزها: تحسين كفاءة المشرفين للارتقاء بمستوى الطلبة المعلمين الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والتربوي: بالإضافة إلى ضرورة متابعة الطلبة المعلمين بعد تخرجهم والاستفادة من ملاحظاتهم في إعداد البرامج المستقلة.

6- دراسة شديفات وعليمات (2004) بعنوان "مدى اكتساب طلبة جامعة آل البيت في الأردن للكفايات التعليمية في مساق التربية العملية".هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة آل البيت في الأردن للكفايات التعليمية في مساق التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (260) طالباً وطالبة من المسجلين في برنامج التربية العملية في الفصل الدراسي الأول، وقد استخدم الباحثان استبانة احتوت على (40) فقرة موزعة على خمس مجالات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة التربية العملية قد اكتسبوا كفايات تخطيط وتنفيذ الدروس وإدارة الصف بدرجة كبيرة، وكان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة تدريب طلبة مساق التربية العملية على أساليب التقويم وصوغ الأسئلة الصفية لاستثارة التفكير العملي من جهة، وتشجيعهم على التفكير الإبداعي من جهة أخرى.

7- دراسة الشيخ علي (2002) بعنوان "تطوير أداء طالبات اللغة العربية في التربية العملية بكلية التربية الحكومية بغزة".هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تدريس برنامج مقترح في تطوير أداء طالبات اللغة العربية، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تحليل الدراسات والبحوث السابقة، وكذلك المنهج التجريبي لاختبار أثر البرنامج المقترح على عينة الدراسة، وتشمل (48) طالبة معلمة تخصص اللغة العربية، وقد استخدم الباحث قائمة تشتمل على المهارات التدريسية اللازمة لطالبات اللغة العربية.

وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود ضعف في مستوى الممارسة لمهارات التدريس المحددة لدى الطالبات المعلمات، وكان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة عقد ندوات وجلسات تربوية للمشرفين بهدف معرفة أحدث الأساليب في إعداد المعلم، وتوحيد الأسلوب الذي يعتمده المشرف في توجيه الطالب المعلم معرفياً وتطبيقياً.

8- دراسة درويش (2002) بعنوان " مدى استخدام أنشطة التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية والمعلمين في الخدمة في مراحل تدريس التربية الفنية". هدفت الدراسة إلى بحث علاقة متغيرات الوظيفة، والجنس وسنوات الخدمة في التدريس بالمرحلة الإعدادية والثانوية، بمدى استخدام أنشطة التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلاب المعلمين (تخصص التربية الفنية) بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، ومعلمي التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية والثانوية بمحافظة مسقط بسلطنة عمان. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينه الدراسة (16) طالباً من المسجلين بالفصل الدراسي الثامن و(30) معلماً من خريجي كلية التربية جامعة السلطان قابوس ومن الوافدين من بلاد أخرى. وقام الباحث ببناء مقياس لقياس مدى استخدام أفراد العينة لأنشطة التفكير الإبداعي في مراحل تدريس التربية الفنية في برنامج التربية العملية بالنسبة للطلاب المعلمين والمعلمين في الخدمة.

وكان من أبرز نتائج الدراسة تدني مستوى استخدام أنشطة التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين ومعلمي التربية الفنية أثناء الخدمة.

9- دراسة إسماعيل (2000) بعنوان " اتجاهات طلبة كلية التربية الحكومية بمحافظات غزة نحو التربية العملية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز". هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية الحكومية نحو التربية العملية وعلاقاتها بالدافعية للإنجاز، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على (450) طالباً وطالبة. وقد استخدم الباحث مقياس اتجاهات الطلبة نحو التربية العملية.وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات الطلبة نحو التربية العملية تعزى للجنس لصالح الإناث، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية في الاتجاه نحو التربية العملية تعزى للتخصص لصالح القسم الأدبي، وكان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة أن تكون آراء المشرفين التربويين مرتبطة بتنمية الاتجاهات الموجبة لدى طلبة كلية التربية أثناء التربية العملية.

10- دراسة سلامة (2001) بعنوان "فاعلية التدريب الميداني في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين". هدفت الدراسة إلى بناء أداة موضوعية لتقويم المهارات التدريسية للطلاب المعلمين بالإضافة إلى التعرف على مدى فاعلية التدريب الميداني في تنمية المهارات التدريسية (التحصيل، التنفيذ، إدارة الفصل، الطالب المعلم، البيئة الدراسية) وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، كما شملت عينة الدراسة (80) طالباً من المسجلين بكلية التربية الرياضية، وقد استخدم الباحث بطاقة تقويم المهارات التدريسية.

وكان من أبرز نتائج الدراسة أن المهارات التدريسية لتقويم الطالب المعلم تم تحديدها في سبع مهارات هي (التخطيط، التنفيذ، إدارة الفصل، الطالب المعلم ،البيئة المدرسية، النشاط اللامنهجي، التقويم). وكان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة أن يتضمن منهج طرق التدريس نماذج إجرائية لكيفية إعادة التدريس، بحيث يتعرف الطلاب على خطوات هذا الإعداد ويتدربون عليه عملياً من خلال دروس التربية العملية.

11- دراسة طه (2001) بعنوان "صعوبات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين بقسم التربية الفنية في بلوغ الأهداف التعليمية ".هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في بلوغ الأهداف التعليمية، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (95) طالباً وطالبة من قسم التربية الفنية في كلية التربية الحكومية بغزة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في رأي الطلبة المعلمين في دور المشرف لصالح الذكور، حيث أشار الطلاب المعلمون أن مشرف الكلية يقلل من ثقتهم بأنفسهم، وأنه يطلع على دفتر التحضير بطريقة روتينية دون إعطاء التوجيه والإرشاد المناسب، الأمر الذي ينعكس على أدائهم أثناء فترة التدريب.

12- دراسة العاجز وحماد (1999) بعنوان "أداء طلبة مساق التربية العملية بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية – دراسة تقويمية". هدفت الدراسة إلى تقويم أداء طلبة مساق التربية العملية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المتعاونين، وقد اتبع الباحثان لهذا الغرض المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (179) طالباً وطالبة من الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر، كما استخدم الباحثان استبانة مكونة من أربعة أبعاد.

وقد أظهرت نتائج الدراسة حرص الطالب المعلم على تطبيق أنظمة المدرسة وإجراءاتها بالإضافة إلى محافظته على بناء علاقات جيدة مع أعضاء الهيئة التدريسية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف سيطرة الطالب المعلم على ضبط سلوك التلاميذ في الفصل وكان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة أن تتناسب عملية الإشراف مع الكفاءة.

13- دراسة ذياب (1999) بعنوان "ميول الطلبة المعلمين نحو برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية – دراسة تقويمية". هدفت إلى استقصاء ميول الطلبة المعلمين نحو برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت الدراسة (143) طالباً وطالبة من مختلف التخصصات، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (52) فقرة.

وكان من أبرز نتائج الدراسة حرص المشرف على بناء علاقات إيجابية مع الطلبة المعلمين ومساعدته لهم في تطوير شخصياتهم واعتمادهم على أنفسهم، كما أظهرت نتائج الدراسة فاعلية المشرف في مساعدة الطلبة المعلمين على حل مشكلاتهم التي يواجهونها أثناء فترة التدريب.

14- دراسة موسى (1988) بعنوان " دراسة العلاقة بين تقديرات طلاب دبلوم عام – تفرغ لمهاراتهم التدريسية قبل بداية التربية العملية وبعد نهايتها في طرق التدريس والتربية العملية".هدفت الدراسة إلى الكشف عن تقديرات الطلاب لأنفسهم لمهاراتهم التدريسية قبل بداية التربية العملية وبعد نهايتها، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (86) طالباً وطالبة من جميع التخصصات، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من (30) عبارة.
وقد أظهرت نتائج الدراسة تقبل الطالبات المعلمات لتوجيهات المشرف وإرشاداته أكثر من الطلبة المعلمين، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم الموضوعية في تقدير درجات الطلبة المعلمين في التربية العملية.

15- دراسة المحيسن (1997) بعنوان " طالب التربية العملية بين إعداد الجامعة وصدمة الواقع". هدفت الدراسة إلى معرفة مدى احتمالية وجود صدمة لدى الطلاب المتدربين خلال برنامج التربية العملية عند ممارستهم لعملية التدريس بالإضافة إلى تحديد أهم المشكلات التي تواجههم في إدارة الصف المدرسي ،وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (129) طالباً وطالبة المسجلين لبرنامج التربية العملية في كلية التربية – فرع جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة– وقد استخدم الباحث استبانة احتوت على (36) عبارة.
وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود آثار واضحة توحي بوجود صدمة من واقع التدريس لدى المتدربين، كما دلت النتائج على أن أسباب صعوبات إدارة الصف هي ضعف الإعداد في مواد طرق التدريس وضعف الإعداد الميداني.

16- دراسة النجاجي (1996) بعنوان "المشكلات التي تواجه طالبات قسم تربية الطفل في التربية العملية بكلية التربية جامعة طنطا".هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طالبات قسم تربية الطفل في التربية العملية بدور الحضانة ورياض الأطفال، محاولة وضع حلول لها. وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وشملت عينة الدراسة (200) طالبة من الفرقتين الثالثة والرابعة، كما استخدمت الباحثة استبانة تم تصنيفها إلى سبعة أبعاد.

وكان من أبرز نتائج الدراسة عدم وجود مشرفين متخصصين للإشراف على الطالبات المعلمات مما ينعكس على فاعلية الإشراف، بالإضافة إلى عدم حرص المشرفين على الاجتماع بالطالبات المعلمات لمناقشة مشكلاتهم ومحاولة حلها.

17- دراسة الحصيني والديحان (1996) بعنوان "مقارنة مستوى أداء طلاب التربية الميدانية المتفرغين وغير المتفرغين من وجهة نظر مشرفيهم".هدفت الدراسة إلى مقارنة مستوى أداء طلاب التربية الميدانية المتفرغين بأداء طلاب كلية التربية غير المتفرغين، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (34) مشرفاً للتربية العملية كانوا يشرفون على طلاب من الفئتين (متفرغين ، وغير متفرغين) و (361) طالباً معلماً كما استخدم الباحثان استبانة أداة للدراسة.

وكان من أبرز نتائج الدراسة تفوق أداء طلاب التربية الميدانية المتفرغين على أداء طلاب التربية الميدانية غير المتفرغين، كما ثبت تفوق متوسط تحصيل طلاب التربية الميدانية المتفرغين على متوسط تحصيل الطلاب غير المتفرغين.

18- دراسة القحطاني (1994) بعنوان "دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية". هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المعلم المتعاون تجاه الطالب المتدرب خلال تدريبيه فصلاً دراسياً ومعرفة مدى تأثيره على ما اكتسبه الطالب المعلم من سلوكيات واتجاهات ومهارات تدريسية في هذه الفترة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وشملت عينة الدراسة (215) طالباً متدرباً، كما استخدم الباحث استبانة احتوت على (49) فقرة بالإضافة إلى ثلاثة أسئلة مفتوحة عن دور المعلم المتعاون وتأثيره على الطالب المتدرب.

وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- إن هناك بعض القصور في قيام المعلم المتعاون بالدور المطلوب منه تجاه الطالب المعلم وخاصة في إمداد الطالب المعلم بالخبرات التعليمية الضرورية التي يحتاجها.
- إن للمعلم المتعاون دوراً بارزاً في الجوانب السلوكية أو الاجتماعية التي تمثلت – في المرحلة الأولى من التربية العملية– في استقبال الطالب المتدرب والترحيب به وتقديم بعض المساعدات البسيطة له.

19- دراسة عساس (1993) بعنوان " تقويم مشرفات التدريب الميداني لأداء الطالبات المعلمات بكليات التربية للبنات في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية ".هدفت الدراسة إلى تقويم أداء الطالبات المعلمات بكليات التربية للبنات أثناء ممارستهن للتدريس في المدارس

الثانوية، من أجل تعديل وتطوير هذا الأداء .ولقد تم بناء قائمة معايير تدور حول: الصفات الشخصية ،تخطيط الدرس ،توجيه سلوك التلميذات ،تقويم تعلم التلميذات، متطلبات إدارية. وقد شملت عينة الدراسة جميع مشرفات التدريب الميداني اللاتي أشرفن على أداء الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة والبالغ عددهن (36) مشرفة من الكلية و(24) موجهة تربوية و(20) مديرة مدرسة ثانوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الطالبات المعلمات في رأي معظم أفراد العينة يتوفر لديهن: التقيد بمواعيد الحضور والانصراف ، الاهتمام بالمظهر العام كمعلمة مسلمة، تقبل التوجيهات رغبة في التعلم والتمكن من المادة العلمية، ابتداء الدرس وانتهاؤه في الوقت المحدد، كما توصلت الدراسة إلى أن أداء الطالبات المعلمات في رأي معظم أفراد العينة لا يتوفر فيه الرغبة في تجريب أنشطة جديدة والمشاركة في نشاطات المدرسة.

20- دراسة راي (1988) Ray بعنوان "استخدام معلمي ما قبل الخدمية ومشرفيهم لوسائل الاتصال عن بعد".هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الخبرات العملية للطلبة المعلمين، الذين يستخدمون وسائل الاتصال والتكنولوجيا مع مشرفيهم أثناء فترة التربية العملية وآخرون من الذين لا يستخدمون هذه الاتصالات، وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي، كما استخدم البريد الإلكتروني أداة اتصال بين الطلبة المعلمين ومشرفيهم.وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هذا النوع من الاتصالات يسهم في تنمية خبرات الطلبة المعلمين إلى أن هناك مجموعة من المشكلات تواجه تطبيقاته، أبرزها ضعف خبرة الطلبة المعلمين في استخدام الحاسوب، بالإضافة إلى افتقاد عدد كبير من المدارس لأجهزة وتقنيات الاتصال.

رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة لاحظ الباحث أنها تقع ضمن مجالات ثلاثة حيث تناول المجال الأول: واقع عملية الإشراف، وتقويم دور المشرفين، والمشكلات التي يواجهونها أثناء قيامهم بمهامهم، حيث أكدت هذه الدراسات على وجود مجموعة من المشكلات التي تواجه عملية الإشراف وأهمية الارتقاء بدور المشرفين، أما المجال الثاني فقد تناول: واقع التربية العملية ومشكلاتها وتقويمها، بينما تناول المجال الثالث: الطالب المعلم وفاعلية تدريبه خلال برنامج التربية العملية.

وقد ظهر العديد من أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

1- أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

من حيث المجتمع والعينة: يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع مشرفي التربية العملية لتتفق مع بعض الدراسات السابقة في اختيارها لمجتمع الدراسة والعينة، مثل دراسة الحديثي (1998) التي طبقت على عينة من مشرفي التربية العملية، ودراسة البنعلي ومراد (2003)، ودراسة الضبيبي (2001).

من حيث المنهج: فقد اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي حيث تشابهت مع العديد من الدراسات مثل دراسة صابر(1990) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي وكذلك دراسة العجمي (2002) ودراسة الجسار والتمار(2002)، ودراسة العاجز وحماد (1999)، ودراسة العبادي (2004).

ومن حيث المتغيرات: لقد اشتركت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في التركيز على بعض المتغيرات كالتخصص والمؤهل الأكاديمي و الجامعة والخبرة ، كدراسة حمدان (2004) والحديثي (1998) ودياب (2001) وأبوجاموس (1999) والشيباني وجامل (1997) وموسى (1987) والعاجز وحماد (1999).

من حيث الأداة: تشابهت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات في استخدامها الاستبانة أداة رئيسة للدراسة، مثل: دراسة المقدادي (2003) ودراسة ياسين(2002) ودراسة الأغا (2000) ودراسة المغيدي (1998) ودراسة الحبيب (1995).

2- أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من حيث الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى بناء تصور مقترح لتطـوير أداء مـشرفي التربيـة العملية بكليات التربية بمحافظات غزة، في حين هدفت دراسة حمدان (2004) إلى تحديد مـشكلات الإشراف التربوي لدى الطلاب المعلمين في جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظرهم ، أمـا دراسـة الخميس (2004) فقد هدفت إلى تقويم أداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العمليـة –جامعـة الكويت في حين هدفت دراسة العجمي (2002) إلى تحديد سمات وأدوار مشرفة التربية العملية في عملية الإشراف الميداني من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي بكلية التربية للبنات، أمـا دراسـة دياب (2001) فقد هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة المشرفين التربوية فـي برنـامج التربيـة العملية بجامعة القدس المفتوحة والجامعة الإسلامية بغزة لأدوارهم ومهماتهم، ثم تحديد درجة أهمية هذا الدور وممارسته.

من حيث البيئة المكانية: طبقت الدراسة الحالية على البيئة الفلسطينية في محافظات غزة، في حـين أجريت دراسة الحديثي (1998) ودراسة صابر(1990) ودراسـة العجمـي (2002) فـي بيئـات خليجية أما دراسة لندا (2000) Linda فقد أجريت في بيئة أجنبية.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة، كما يلي:

1- بناء فقرات الاستبانة وتحديد مجالاتها.
2- اختيار منهج وأداة الدراسة.
3- وضع أسئلة الدراسة.
4- بناء التصور المقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية.
5- تحديد متغيرات الدراسة (المؤهل الأكاديمي، الخبرة، الجامعة، التخصص).

ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- إن معظم الدراسات السابقة لم تجمع بين دراسة واقع أداء مشرفي التربية العملية والمشكلات التي تواجههم معاً، في حين سعت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى واقع أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية الثلاث (الإسلامية، الأزهر، الأقصى) أولاً، ثم معرفة أبرز المشكلات التي يواجهونها ثانياً، ثم بناء تصور مقترح لتطوير أدائهم ثالثاً.
- تم تطبيق الدراسة الحالية على جميع أفراد المجتمع الأصلي المكون من جميع مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

يوضح الباحث في هذا الفصل الطريقة والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من هذه الدراسة من حيث: منهج الدراسة، مجتمع الدراسة وعينتها، أداة الدراسة، تطبيق أداة الدراسة والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات لاختبار صدق وثبات الأداة، والتوصل إلى النتائج النهائية للدراسة، وذلك على النحو التالي:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع وأهداف الدراسة، حيث " يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها ويحللها (الأغا، 2002: 43).

مجتمع الدراسة:

بلغ حجم المجتمع الأصلي للدراسة (171) مشرفاً للتربية العملية في الجامعات الفلسطينية الثلاث في محافظات غزة (الإسلامية – الأزهر – الأقصى) في العام الدراسي 2006 – 2007م، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (1) أعداد مشرفي التربية العملية بكليات التربية في الجامعات (الإسلامية، الأزهر، الأقصى) للعام الدراسي 2006-2007م

م	الجامعة	العدد	النسبة
1	الإسلامية	109	63.7
2	الأزهر	32	18.7
3	الأقصى	30	17.6
	المجموع	171	100.0

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة، وقد استجاب منهم على أداة الدراسة (146) مشرفاً من الذكور بنسبة (85.0%) من أفراد المجتمع، تم أخذ (22) منهم للعينة الاستطلاعية بنسبة (12.8%) من المجتمع الأصلي، لتستقر العينة النهائية للدراسة على

(124) مشرفاً بنسبة (72.5%) من المجتمع الأصلي للدراسة، والجداول التالية تبين توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة:

جدول رقم (2): توزيع أفراد العينة تبعاً للتخصص

م	التخصص	العدد	النسبة
1	علوم إنسانية	87	70.2
2	علوم تطبيقية	37	29.8
	المجموع	124	100.0

جدول رقم (3): توزيع أفراد العينة تبعاً للخدمة

م	سنوات الخبرة	العدد	النسبة
1	أقل من 5 سنوات	41	33.1
2	من 5 – 10 سنوات	31	25.0
3	أكثر من 10 سنوات	52	41.9
	المجموع	124	100.0

جدول رقم (4): توزيع أفراد العينة تبعاً للمؤهل

م	المؤهل العلمي	العدد	النسبة
1	بكالوريوس	50	40.3
2	ماجستير	53	42.8
3	دكتوراة	21	16.9
	المجموع	124	100.0

جدول رقم (5): توزيع أفراد العينة تبعاً للجامعة

م	الجامعة	العدد	النسبة
1	الإسلامية	72	58.0
2	الأزهر	26	21.0
3	الأقصى	26	21.0
	المجموع	124	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة (أداة الدراسة) وقد تكونت من (57) فقرة بعد تقنينها موزعة على خمسة مجالات اثنين منها تمثل الأداء؛ وهي:

- أداء المشرف تجاه الطالب المعلم أثناء مرحلة الملاحظة (10 فقرات).
- أداء المشرف تجاه الطالب المعلم أثناء مرحلتي المشاركة والممارسة (14 فقرة).

وثلاثة مجالات عن المشكلات التي يواجهها المشرف وهي:

- مشكلات المشرف المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية (9 فقرات).
- مشكلات المشرف المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون (12 فقرة).
- مشكلات المشرف المتعلقة بالطالب المعلم (12 فقرة).

بالإضافة إلى سؤال مفتوح يتعلق بسبل تطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية.

خطوات بناء الاستبانة:

لبناء الاستبانة قام الباحث بالخطوات التالية:

1- الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الإشراف التربوي والتربية العملية.

2- تحديد مجالات الاستبانة وبنودها من خلال لقاءات أجراها الباحث مع عدد من مشرفي التربية العملية ذوي الخبرة في مجال الإشراف على التربية العملية.

3- تصميم استبانة بصورتها الأولية مكونة من (23) فقرة متعلقة بأداء مشرف التربية العملية تجاه الطالب المعلم خلال مراحل التربية العملية الثلاث (الملاحظة، المشاركة،الممارسة) و(34) فقرة متعلقة بأبرز المشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية والمتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية والمدرسة المتعاونة والطالب المعلم .

4- عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين لتدوين ملاحظاتهم وآرائهم من حيث تحديد مدى مناسبة فقرات الاستبانة وملائمتها وتعديل صياغتها (انظر ملحق رقم 2).

5- في ضوء آراء الأساتذة المحكمين وبإشراف الأستاذ الدكتور المشرف تم تعديل بعض الفقرات من حيث الحذف والإضافة.

6- إجراء دراسة استطلاعية للتأكد من صدق وثبات الاستبانة ليستقر الاستبيان في صورته النهائية على (57) فقرة، (انظر ملحق رقم 3)، وفيما يلي إجراءات الصدق والثبات.

صدق وثبات الأداة:

يقصد بصدق الأداة صلاحيتها لقياس الجانب الذي صممت لقياسه، وكلما تعددت مؤشرات الصدق كلما كان ذلك دالاً على زيادة الثقة في الأداة (السيد، 1979، 549).

صدق المحكمين:

للتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال صدق المحكمين، قام الباحث بتوجيه كتاب لاستئذان المحكمين بتحكيم الاستبانة (ملحق رقم 1) ومن ثم تم عرض الصورة الأولية للاستبانة (ملحق رقم 2) على عدد من المحكمين المتخصصين في المجال التربوي (ملحق رقم 4)، وذلك بهدف معرفة آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم حول مجالات الاستبانة وفقراتها ومدى وضوحها، وترابطها، ومدى تحقيقها لأهداف الدراسة. وبعد استعادة الاستبانات قام الباحث بتفريغ مجموعة الملاحظات التي أبداها المحكمون، وفي ضوئها قام الباحث بإعادة صياغة بعض الفقرات التي لم يتم الإجماع على ملاءمتها للدراسة، حيث وصلت أداة الدراسة إلى صورتها النهائية (ملحق رقم 3).

الدراسة الاستطلاعية:

بهدف التحقق من صدق وثبات الأداة قام الباحث بتطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (22) مشرفاً ومشرفة من مجتمع الدراسة الأصلي تم اختيارهم من الجامعات الثلاث (الإسلامية، الأزهر، الأقصى) وقام الباحث باستبعادهم من عينة الدراسة .

أولاً: صدق وثبات القسم الأول من الاستبانة المتعلق بأداء المشرف تجاه الطالب المعلم في مراحل التربية العملية:

صدق الاتساق الداخلي :

لحساب صدق الاتساق الداخلي؛ قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمجالي أداء المشرف مع بيان مستوى الدلالة أسفل الجدول:

جدول (6): ارتباطات درجات فقرات أداء المشرف

تجاه الطالب المعلم في مراحل التربية العملية مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

م	أرقام الفقرات	معامل الارتباط ®
.1	يعقد اجتماعاً أولياً للتعرف على الطلبة المعلمين وتهيئتهم لفترة التدريب.	0.663 **
.2	يعرف الطلبة المعلمين بخطة برنامج التربية العملية ومختلف أنشطتها.	0.365
.3	يؤكد على الالتزام بالتعليمات والقوانين المدرسية أثناء فترة التدريب.	0.496 *
.4	يشجع على إقامة علاقات حسنة مع الإدارة المدرسية والمعلم المتعاون.	0.799 **
.5	يتابع دوام الطلبة المعلمين أثناء فترة التدريب.	0.486 *
.6	ينسق مع الطلبة المعلمين الجوانب التعليمية المهمة المراد ملاحظتها.	0.765 **
.7	يؤكد على أهمية الزيارات الصفية في تحسين الأداء الصفي.	0.710 **
.8	يعقد اجتماعا بعدياً لمناقشة الجوانب التعليمية التي تم ملاحظتها أثناء الحصة.	0.569 **
.9	ينبه الطلبة المعلمين إلى بعض المشكلات المتوقع حدوثها أثناء عملية التدريس.	0.788 **
.10	يقترح الحلول المناسبة للمشكلات المتوقع حدوثها أثناء التدريس.	0.777 **
.11	يهيئ الطلبة المعلمين لمرحلتي المشاركة والممارسة.	0.713 **
.12	يتابع تحضير الطلبة المعلمين ويقدم لهم التوجيهات المناسبة.	0.436 *
.13	يوزع على الطلبة المعلمين مجموعة من خطط الدروس النموذجية.	0.606 **
.14	يساعد الطلبة المعلمين في صياغة الأهداف السلوكية.	0.708 **
.15	يلاحظ أداء الطلبة المعلمين منذ بداية الحصة إلى نهايتها.	0.847 **
.16	يعقد اجتماعا بعد كل زيارة صفية لمناقشة وتوجيه الطلبة المعلمين.	0.479 *
.17	يشجع على توظيف الأنشطة اللامنهجية في العملية التعليمية.	0.715 **
.18	يوجه الطلبة المعلمين نحو استخدام الأساليب المناسبة لإدارة الصف.	0.842 **
.19	يقدم التوجيهات المناسبة نحو كيفية تشويق الطلبة.	0.776 **
.20	يقدم تغذية راجعة مستمرة لتحسين الأداء التدريسي.	0.744 **
.21	يشجع على ممارسة التقويم الذاتي.	0.761 **
.22	ينمي الثقة بالنفس لدى الطلبة المعلمين أثناء زيارتهم الصفية.	0.823 **
.23	يشجع الطلبة المعلمين على الإبداع في الأداء التعليمي.	0.776 **
.24	يتعاون مع إدارة المدرسة في حل مشكلات الطلبة المعلمين.	0.699 **
.25	يتبع الموضوعية في تقويم الطلبة المعلمين.	0.765 **

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح= 20) عند 0.05 = 0.423، وعند 0.01 = 0.537

يتضح من الجدول السابق أن معظم معاملات الارتباط لدرجات فقرات كل مجال، مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، كانت دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

في حين حققت الفقرتان رقم (3 ، 5) من المجال الأول، والفقرتان رقم (12 ، 16) من المجال الثاني، ارتباطات دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ولم تحقق الفقرة رقم (2) من المجال الأول "مجال أداء المشرف تجاه الطالب المعلم أثناء مرحلة الملاحظة" ارتباطاً دالاً مع المجال الذي تنتمي إليه، وقد قام الباحث بحذف هذه الفقرة. ويبقى القسم الأول من الاستبانة المتعلق بأداء المشرف تجاه الطالب المعلم في مراحل التربية العملية

يتكون في صورته النهائية من (24) فقرة، تتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي مع المجال الذي تنتمي إليه.

كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمجالي الأداء مع الدرجة الكلية لأداء المشرف تجاه الطالب المعلم في مراحل التربية العملية، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (7)

ارتباطات درجات كل مجال مع الدرجة الكلية

لأداء المشرف تجاه الطالب المعلم في مراحل التربية العملية

المجال	معامل الارتباط ®
أداء المشرف تجاه الطالب المعلم أثناء مرحلة الملاحظة	0.928 **
أداء المشرف تجاه الطالب المعلم أثناء مرحلتي المشاركة والممارسة	0.963 **

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح= 20) عند 0.05 = 0.423، وعند 0.01 = 0.537

يتضح من الجدول السابق أن مجالي أداء المشرف تجاه الطالب المعلم في مراحل التربية العملية حققا ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للأداء (القسم الأول من الاستبانة) وهذا يدل على أنه يتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، أي أنه يصلح لقياس ما صمم لقياسه.

ثبات القسم الأول من الاستبانة المتعلق بأداء مشرف التربية العملية:

يعني الثبات أنه إذا طبقت استبانة على مجموعة من الأفراد، ورصدت درجات كل فرد في هذه الاستبانة ثم أعيد إجراء نفس الاستبانة على نفس هذه المجموعة ورصدت أيضاً درجات كل فرد، فإن الترتيب النسبي للأفراد في المرة الأولى يكون قريباً لترتيبهم النسبي في المرة الثانية (أبو ناهية، 2000، 179). وقد قام الباحث بحساب ثبات الأداة بالطريقتين التاليتين:

أ- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات القسم الأول من الاستبانة المتعلق بأداء المشرف في صورته النهائية باستخدام طريقة التجزئة النصفية لمجالي هذا القسم ودرجته الكلية في صورته النهائية (ن= 24 فقرة)، وذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط لبيرسون بين مجموع درجات الفقرات الفردية ومجموع درجات الفقرات الزوجية؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين النصفين بمعادلة بيرسون:

$$ر = \frac{\text{ن مج (س×ص)} - \text{مج س× مج ص}}{[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2]^{½} \times [\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]^{½}}$$

وقد تم تعديل طول الاستبيان باستخدام معادلة سبيرمان براون = 2 ر/1+ ر حيث ر هي قيمة ارتباط بيرسون بين النصفين، والجدول التالي يبين قيم الارتباطات، وقيم الثبات بعد التعديل:

جدول (8)

يبين معاملات الارتباط بين نصفي المجالات المتعلقة بالأداء والدرجة الكلية لها

المجالات	عدد الفقرات	الارتباط ® قبل التعديل	الثبات ® بعد التعديل
المجال الأول "أثناء الملاحظة"	10	** 0.814	** 0.821
المجال الثاني "أثناء المشاركة والممارسة"	14	** 0.897	** 0.902
الدرجة الكلية للمجالات المتعلقة بالأداء	24	** 0.835	** 0.910

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح= 20) عند 0.05 = 0.423، وعند 0.01 = 0.537

يتضح من الجدول السابق أن الارتباطات بين النصفين لمجالي أداء المشرف تجاه الطالب المعلم في مراحل التربية العملية والدرجة الكلية للأداء بأنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) وذلك يدل على الوثوق بأن هذا القسم من الاستبانة سيعطي نتائج دقيقة للتعرف على أداء المشرف التربوي تجاه الطالب المعلم في مراحل التربية العملية.

ب- الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

قام الباحث بتقدير ثبات القسم الأول من الاستبانة المتعلق بأداء المشرف في صورتها النهائية بحساب معامل ألفا كرونباخ لمجالي أداء المشرف تجاه الطالب المعلم في مراحل التربية العملية والدرجة الكلية له، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (9)

يبين قيم معاملات ثبات القسم الأول من الاستبانة المتعلق بأداء المشرف بطريقة الفا كرونباخ

المجالات	عدد الفقرات	ألفا
المجال الأول "أثناء الملاحظة"	10	** 0.865
المجال الثاني "أثناء المشاركة والممارسة"	14	** 0.925
الدرجة الكلية لاستبيان الأداء	24	** 0.943

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح= 20) عند 0.05 = 0.423، وعند 0.01 = 0.537

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم ألفا دالة إحصائياً عند مستوى دلالـــة ($\alpha \leq 0.01$) والتي تطمئن الباحث للوثوق بالبيانات التي تم جمعها بالاستبانة للتعرف على أداء المشرف التربوي تجاه الطالب المعلم في مراحل التربية العملية.

مما سبق يتضح أن الأداة تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات لقياس التعرف علـــى أداء المشرف التربوي تجاه الطالب المعلم في مراحل التربية العملية لدى المشرفين من أفـــراد العينـــة. والذي يعد إشارة إلى أن النتائج ستكون صادقة وعلى درجة عالية من الثقة.

ثانياً: صدق وثبات القسم الثاني من الاستبانة المتعلق بالمشكلات التي يواجهها مـــشرف التربيـــة العملية:

1- صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي؛ قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه من مجالات مشكلات المشرف، مع بيان مستوى الدلالة أسفل الجدول:

جدول (10)

ارتباطات درجات فقرات مشكلات المشرف مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

م	أرقام الفقرات	معامل الارتباط ®
.1	توزيع المشرفين للإشراف على تخصصات مغايرة لتخصصاتهم.	0.604 **
.2	عدم وجود دليل إرشادي للطلبة المعلمين يتضمن مهام الطالب المعلم وواجباته.	0.579 **
.3	تساوي المردود المادي للمشرفين باختلاف درجاتهم العلمية.	0.356
.4	قلة أخذ الكلية بتوصيات المشرفين بشأن تطوير وتحسين برنامج التربية العملية.	0.682 **
.5	القصور في متابعة قسم الإشراف لمشرفي التربية العملية.	0.709 **
.6	قلة الحوافز الممنوحة للإدارات المدرسية المتعاونة على خدماتهم الإشرافية.	0.709 **
.7	زيادة العبء الإشرافي للمشرف من الطلبة المعلمين.	0.688 **
.8	توزيع المشرفين على مدارس متباعدة.	0.516 *
.9	بطء وصول خطابات الطلبة المعلمين إلى المدارس المتعاونة.	0.539 **
.10	تغيير المشرف خلال مراحل التربية العملية.	0.504 *
.11	قلة التنسيق بين المشرف والإدارة المدرسية في متابعة الطلبة المعلمين.	0.514 *
.12	ضعف الرغبة لدى بعض المدارس في استقبال الطلبة المعلمين باعتبارهم عامل إربـــاك في المدرسة.	0.471 *
.13	اقتصار دور مدير المدرسة على متابعة حضور وغياب الطلبة المعلمين.	0.573 **
.14	قلة توافر الوسائل والتقنيات التعليمية في المدارس.	0.430 *
.15	إحجام بعض المعلمين المتعاونين عن تقديم التوجيه والإرشاد للطلبة المعلمين.	0.553 **

م	أرقام الفقرات	معامل الارتباط ®
.16	ضعف التزام بعض المعلمين المتعاونين بالخطة التدريبية التي وضعتها الكلية.	0.593 **
.17	توزيع الطلبة المعلمين على معلمين متعاونين تنقصهم الخبرة والكفاءة في التدريس.	0.811 **
.18	توجيه النقد المستمر للطالب المعلم من قبل المعلم المتعاون أمام الطلبة في الفصل.	0.690 **
.19	قلة وجود أماكن مناسبة لإجراء المداولات الإشرافية.	0.685 **
.20	الازدواجية في توجيهات المشرف والمعلم المتعاون للطالب المعلم.	0.672 **
.21	قلة تشجيع المعلم المتعاون للطالب المعلم على الإبداع والتجديد في الأداء.	0.809 **
.22	ضعف الموضوعية لدى البعض من مديري المدارس في تقويم الطالب المعلم.	0.829 **
.23	قلة التزام الطالب بالأنظمة واللوائح والقوانين المدرسية.	0.778 **
.24	ضعف مستوى الطالب الأكاديمي.	0.867 **
.25	ضعف تمكن الطالب من صياغة وتحديد الأهداف السلوكية بمجالاتها المختلفة،	0.819 **
.26	قلة التزام الطالب بتوجيهات وإرشادات المشرف.	0.728 **
.27	ارتباك الطالب عند زيارة المشرف.	0.790 **
.28	قلة إسهام الطالب المعلم في الأنشطة اللاصفية في المدرسة.	0.565 **
.29	قلة تمكن الطالب من ضبط النظام داخل غرفة الصف.	0.800 **
.30	ضعف الطالب المعلم في تحفيز الطلبة وجذب انتباههم للموقف التعليمي.	0.830 **
.31	قلة اهتمام الطلبة بتعليمات الطالب المعلم.	0.698 **
.32	تردد الطالب في استخدام طرق وأساليب متنوعة في التدريس خوفا من النقد.	0.586 **
.33	قلة تمكن الطالب من استخدام طرق التقويم المتنوعة أثناء عملية التعليم.	0.823 **
.34	إهمال الطالب الفروق الفردية بين الطلبة.	0.745 **

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح= 20) عند 0.05 = 0.423، وعند 0.01 = 0.537

يتضح من الجدول السابق أن معظم معاملات الارتباط لدرجات فقرات كل مجال مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه كانت دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) في حين حققت الفقرتان رقم (8 ، 10) من المجال الأول، والفقرات رقم (11 ، 12 ، 14) من المجال الثاني ارتباطات دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ولم تحقق الفقرة رقم (3) من المجال الأول " مشكلات المشرف المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية" ارتباطاً دالاً مع المجال الذي تنتمي إليه، وقد قام الباحث بحذف هذه الفقرة ويبقى القسم الثاني للاستبانة المتعلق بالمشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية يتكون في صورته النهائية من (33) فقرة.

وبذلك يتضح أن فقرات القسم الثاني من الاستبانة المتعلقة بالمشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية تتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي مع المجال الذي تنتمي إليه.

كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمجالات القسم الثـــاني مـــن الاســـتبانة المتعلقـــة بالمشكلات مع الدرجة الكلية للمشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية، والجدول التالي يبـــين ذلك:

جدول (11)

ارتباطات كل مجال مع الدرجة الكلية للمشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية

المجال	معامل الارتباط ®
مشكلات المشرف المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية	0.841 **
مشكلات المشرف المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون	0.945 **
مشكلات المشرف المتعلقة بالطالب المعلم	0.923 **

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح= 20) عند 0.05 = 0.423، وعند 0.01 = 0.537

يتضح من الجدول السابق أن مجالات المشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للاستبيان.

وبذلك يتضح أن القسم الثاني من الاستبانة المتعلق بالمشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية يتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، أي أنه يقيس ما صمم لقياسه.

2- ثبات القسم الثاني من الاستبانة المتعلق بمشكلات مشرف التربية العملية:

أ. طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات القسم الثاني من الاستبانة المتعلق بمشكلات مشرف التربيـــة العمليـــة فـــي صورته النهائية باستخدام طريقة التجزئة النصفية لمجالات هذا القسم ودرجته الكلية فـــي صـــورته النهائية (ن= 33 فقرة) وذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط لبيرسون بين مجموع درجات الفقرات الفردية ومجموع درجات الفقرات الزوجية، وتم تعديل طول هذا القسم من الاستبانة باستخدام معادلة سبيرمان براون للمجال متساوي النصفين وبمعادلة جتمان للمجال غير متساوي النصفين، والجـــدول التالي يبين قيم الارتباطات، وقيم الثبات بعد التعديل:

جدول (12)

يبين معاملات الارتباط بين نصفي مجالات قسم المشكلات والدرجة الكلية له

المجالات	عدد الفقرات	الارتباط ® قبل التعديل	الثبات ® بعد التعديل
المجال الأول "المشكلات المتعلقة بقسم الإشراف"	9	** 0.611	** 0.760
المجال الثاني "المشكلات المتعلقة بالمدرسة والمعلم المتعاون"	12	** 0.727	** 0.842
المجال الثاني " المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم"	12	** 0.827	** 0.906
الدرجة الكلية لمشكلات المشرف	33	** 0.782	** 0.878

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح= 20) عند 0.05 = 0.423، وعند 0.01 = 0.537

يتضح من الجدول السابق أن الارتباطات بين النصفين لمجالات المشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية والدرجة الكلية للمشكلات بأنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.01). وذلك يزيد من الثقة بأن هذا القسم من الاستبانة سيعطي نتائج دقيقة للتعرف على المشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية.

ب. معامل ألفا كرونباخ :

قام الباحث بتقدير ثبات القسم الثاني من الاستبانة المتعلق بمشكلات مشرف التربية العملية في صورته النهائية بحساب معامل ألفا كرونباخ لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية لها، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (13)

يبين قيم معاملات ثبات القسم الثاني المتعلق بالمشكلات بطريقة ألفا كرونباخ

المجالات	عدد الفقرات	ألفا
المجال الأول "المشكلات المتعلقة بقسم الإشراف"	9	** 0.801
المجال الثاني "المشكلات المتعلقة بالمدرسة والمعلم المتعاون"	12	** 0.864
المجال الثاني " المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم"	12	** 0.928
الدرجة الكلية لمشكلات المشرف	33	** 0.945

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح= 20) عند 0.05 = 0.423، وعند 0.05 = 0.537

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم ألفا دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، ويعني ذلك الأداة تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات لقياس المشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية من أفراد العينة.

وبذلك فإن أداة الدراسة (القسم الأول المتعلق بأداء المشرف والقسم الثاني المتعلق بالمشكلات التي يواجهها المشرف) تتكون في صورتها النهائية من (57) فقرة، تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات.

إجراءات الدراسة:

بعد إعداد الاستبانة في صورتها النهائية قام الباحث بإيصال كتاب من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية إلى عمادات البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعات الثلاث عينة الدراسة (الإسلامية – الأزهر – الأقصى) بهدف تسهيل مهمة الباحث والسماح له بتطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة من المشرفين في التربية العملية، وقد تم الحصول على الموافقة لهذا الهدف (ملحق رقم 5).

ولقد قام الباحث بتوزيع الاستبيان على المشرفين بمساعدة عدد من الأساتذة في الجامعات؛ حيث بلغ عدد الاستبانات التي تم توزيعها وجمعها وتصفيتها (146) استبانة وهذا العدد يشكل نسبة استجابة حوالي (85.0%) من أفراد العينة الكلية (المجتمع الأصلي)، وبعد استثناء عدد (22) استبانة كعينة استطلاعية عشوائية ليتم من خلالها التحقق من صدق وثبات الاستبيان، تم التعامل مع عينة الدراسة (124). وبعد جمع البيانات قام الباحث باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS" لتفريغ وتصفية وتحليل البيانات للتوصل لنتائج الدراسة.

ولقد واجه الباحث صعوبات، أثناء توزيع الاستبيانات ناتجة عن عدم نظامية أفراد العينة في مؤسسة معينة، مما زاد وأطال من فترة تطبيق الاستبيانات على أفراد العينة من مشرفي التربية العملية.

المعالجات الإحصائية:

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS" باستخدام الحاسوب، بهدف اختبار صحة فرضيات الدراسة وذلك بالطرق الإحصائية التالية:

أ- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الإجابة عن أسئلة الدراسة:

- المتوسط الحسابي: وقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية لإيجاد الأوزان النسبية لدرجات استجابات المشرفين على فقرات الاستبانة ودرجتها الكلية.

- الانحراف المعياري: وهو عبارة عن انحراف القيم عن متوسطها الحسابي.
- اختبار" ت" T-Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص.
- تحليل التباين الأحادي " One- way ANOVA" للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة والمؤهل العلمي.

ب- للتحقق من صدق وثبات الأدوات استخدم الباحث:

- معامل الارتباط بيرسون: استخدم للكشف عن صدق الاتساق الداخلي للأداة.
- معادلة سبيرمان براون وجتمان لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
- معادلة ألفا كرونباخ لإيجاد ثبات الاستبانة.

الفصـل الخامـس

نتائـج الدراســة ومناقشتها

الفصل الخامس
نتائـج الدراسـة ومناقشتها

لقد هدفت الدراسة الحالية إلى بناء تصور مقترح؛ لتطوير أداء مـشرفي التربيـة العمليـة بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مستوى أدائهم، وأبرز المشكلات التي تواجههم؛ لـذا سوف يقوم الباحث في هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة الميدانية، ومـن ثـم تفـسيرها وإيـضاح دلالاتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: " ما واقع أداء مـشرفي التربيـة العمليـة بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة ؟

يجيب الباحث عن هذا السؤال في شقين، الأول: لفقرات كل مجال من مجالات الأداء، والشق الثاني لمجالات أداء المشرف الجامعي:

مع العلم أنه تم تحديد مستوى أداء المشرف أثناء مراحل التربية العملية على النحو الآتي:

1. مستوى أداء عال جداً بوزن نسبي من (80%-90%).
2. مستوى أداء عال بوزن نسبي من (70%-79%).
3. مستوى أداء متوسط بوزن نسبي من (60%-69%).
4. مستوى أداء ضعيف بوزن نسبي أقل من (60%).

أ. الوزن النسبي لفقرات أداء المشرف تجاه الطالب المعلم في مراحل التربية العملية:

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات أفراد العينـة من المشرفين الجامعيين على كل فقرة من الفقرات المتعلقة بالأداء.

والجدول التالي يبين الأوزان النسبية لفقرات المجال الأول "أداء المشرف تجاه الطالب المعلم أثناء مرحلة الملاحظة" من القسم الأول في الاستبانة المتعلق بأداء المشرف:

جدول (14)

ترتيب الفقرات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة على المجال الأول المتعلق بالأداء (ن = 124)

أولاً: أداء المشرف تجاه الطالب المعلم أثناء مرحلة الملاحظة	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
1. يشجع على إقامة علاقات حسنة مع الإدارة المدرسية والمعلم المتعاون.	552.00	4.45	0.629	89.0	1
2. يؤكد على الالتزام بالتعليمات والقوانين المدرسية أثناء فترة التدريب.	549.00	4.42	0.787	88.4	2
3. يعقد اجتماعا أولياً للتعرف على الطلبة المعلمين وتهيئتهم لفترة التدريب.	543.00	4.37	0.861	87.4	3
4. يتابع دوام الطلبة المعلمين أثناء فترة التدريب.	539.00	4.34	0.598	86.8	4
5. يؤكد على أهمية الزيارات الصفية في تحسين الأداء الصفي.	530.00	4.27	0.809	85.4	5
6. يهيئ الطلبة المعلمين لمرحلتي المشاركة والممارسة.	520.00	4.19	0.772	83.8	6
7. يعقد اجتماعاً بعدياً لمناقشة الجوانب التعليمية التي تم ملاحظتها أثناء الحصة.	507.00	4.15	0.872	83.0	7
8. يقترح الحلول المناسبة للمشكلات المتوقع حدوثها أثناء التدريس.	513.00	4.13	0.779	82.6	8
9. ينسق مع الطلبة المعلمين الجوانب التعليمية المهمة المراد ملاحظتها.	493.00	4.00	0.752	80.0	9
10. ينبه الطلبة المعلمين إلى بعض المشكلات المتوقع حدوثها أثناء عملية التدريس.	492.00	3.96	0.753	79.2	10

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد العينة على مستوى أداء المشرف تجاه الطالب المعلم أثناء مرحلة الملاحظة بين (89%) في أعلاها و(79.2%) في أدناها، وأن أعلى ثلاث فقرات في هذا المجال كانت :

الفقرة رقم (1) المتعلقة بتشجيع المشرف للطلبة المعلمين على إقامة علاقات حسنة مع الإدارة المدرسية والمعلم المتعاون، حيث احتلت المرتبة الأولى، بوزن نسبي قدره (89.0%) ويفسر الباحث ذلك إلى أهمية هذا النوع من العلاقات وأثرها الفاعل في كسب الطالب المعلم لثقة مدير المدرسة والمعلم المتعاون، بالإضافة إلى أنها تفسح المجال أمام الطالب المعلم للمشاركة الفاعلة في جميع أنشطة المدرسة بكل يسر وسهولة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحديثي، 1998) ودراسة (إبراهيم وعبد المقصود ،1995) والتي أظهرت دور المشرف في تحسين

كفاءة الطالب المعلم لأساليب التعامل والتعاون مع الإدارة المدرسية بينما لا تتفق مع دراسة (البنغلي ومراد ،2003).

الفقرة رقم (2) المتعلقة بتأكيد المشرف على الالتزام بالتعليمات والقوانين المدرسية أثناء فترة التدريب، حيث احتلت المرتبة الثانية، بوزن نسبي قدره (88.4%) ويرجع الباحث ذلك إلى حرص المشرفين على إظهار اهتمام الطالب المعلم وانضباطه أمام إدارة المدرسة المتعاونة في أفضل صورة مثالية؛ لأنه يعكس بالدرجة الأولى السمعة الحسنة لمشرفه وكليته، بالإضافة إلى أن التزام الطالب المعلم بأنظمة وتعليمات المدرسة يجنبه العديد من المشكلات والصعوبات التي قد تواجهه أثناء عملية التدريب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العجمي، 2002) والتي أظهرت دور المشرف التربوي في تعريف الطالب المعلم بحقوقه وواجباته نحو المدرسة المتعاونة، ولا تتفق مع دراسة (الحبيب ،1995).

الفقرة رقم (3) المتعلقة بعقد المشرف اجتماعا أولياً للتعرف على الطلبة المعلمين وتهيئتهم لفترة التدريب، حيث احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي (87.4%) وهذا يدل على أن لدى المشرفين اهتماماً كبيراً في التعرف على الطلبة المعلمين وإرشادهم وتعريفهم بمدارسهم وتشجيعهم في أولى خطواتهم المهنية " فغالباً ما يصاب الطالب المعلم، بصدمة الواقع أو صدمة الانتقال من الإعداد النظري إلى الواقع العملي" (المحيسن، 1997: 195) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (دياب، 2001) ودراسة (العجمي، 2002) بينما لا تتفق مع دراسة (ياسين، 2004) ودراسة (إبراهيم، 1991).

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن أدنى ثلاث فقرات في مجال أداء المشرف تجاه الطالب المعلم في مرحلة الملاحظة كانت:

الفقرة رقم (8) المتعلقة باقتراح المشرف الحلولَ المناسبة للمشكلات المتوقع حدوثها أثناء عملية التدريس، حيث احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (82.6%) ويفسر الباحث ذلك بأن المشرف أحياناً يفسح المجال أمام الطالب المعلم لمواجهة المشكلات بنفسه، والتفكير بها، محاولاً إيجاد الحلول المناسبة لها لاكتساب مهارة التعامل مع المواقف الصعبة أو المحرجة مما يؤكد على الثقة بالنفس لدى الطالب المعلم، ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة (العجمي، 2002) التي أظهرت نتائجها الدور البارز لمشرف التربية العملية في مساعدة الطالب المعلم على معرفة المشكلات التي قد تواجهه خلال فترة التدريب.

الفقرة رقم (9) المتعلقة بتنسيق المشرف مع الطلبة المعلمين الجوانب التعليمية المهمة المراد ملاحظتها حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (80.0%)، ويفسر الباحث ذلك برغبة المشرفين أحياناً بملاحظة الطالب المعلم للموقف التعليمي دون التركيز على الجوانب الهامة بهدف ملاحظة الطالب المعلم لكل صغيرة وكبيرة ومحاولة تقييمها لاحقاً بمساعدة

المشرف للاستفادة منها في المواقف المستقبلية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشيباني وجامل، 1997) بينما لا تتفق مع دراسة (الحديثي، 1998).

الفقرة رقم (10) المتعلقة بتنبيه المشرف الطلبة المعلمين إلى بعض المشكلات المتوقع حدوثها أثناء عملية التدريس، حيث احتلت المرتبة العاشرة بوزن نسبي قدره (79.2%) ويفسر الباحث ذلك بحرص المشرفين على تشجيع الطالب المعلم دون تحميله أعباء الخوف من الوقوع في المشكلات لتعزيز أدائه وتقوية وتعزيز شخصيته وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (كوسة وباسروان، 2003).

والجدول التالي يبين الأوزان النسبية لفقرات المجال الثاني "أداء المشرف تجاه الطلبة المعلمين أثناء مرحلتي المشاركة والممارسة" من القسم الأول في الاستبانة المتعلق بالأداء:

جدول (15)

ترتيب الفقرات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة على المجال الثاني المتعلق بالأداء (ن = 124)

ثانياً: أداء المشرف تجاه الطالب المعلم أثناء مرحلتي المشاركة والممارسة	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
11. يتابع تحضير الطلبة المعلمين ويقدم لهم التوجيهات المناسبة.	557.00	4.49	0.770	89.8	1
12. يتبع الموضوعية في تقويم الطلبة المعلمين.	548.00	4.41	0.776	88.2	2
13. يلاحظ أداء الطلبة المعلمين منذ بداية الحصة إلى نهايتها.	531.00	4.28	0.791	85.6	3
14. يعقد اجتماعاً بعد كل زيارة صفية لمناقشة وتوجيه الطلبة المعلمين.	528.00	4.25	0.854	85.0	4
15. يوجه الطلبة المعلمين نحو استخدام الأساليب المناسبة لإدارة الصف.	526.00	4.24	0.800	84.8	5
16. ينمي الثقة بالنفس لدى الطلبة المعلمين أثناء زيارتهم الصفية.	524.00	4.22	0.814	84.4	6
17. يساعد الطلبة المعلمين في صياغة الأهداف السلوكية.	521.00	4.20	0.816	84.0	7
18. يقدم التوجيهات المناسبة نحو كيفية تشويق الطلبة.	518.00	4.17	0.765	83.4	8
19. يقدم تغذية راجعة مستمرة لتحسين الأداء التدريسي.	517.00	4.16	0.751	83.2	9
20. يشجع الطلبة المعلمين على الإبداع في الأداء التعليمي.	509.00	4.10	0.784	82.0	10
21. يشجع على ممارسة التقويم الذاتي.	500.00	4.03	0.785	80.6	11
22. يتعاون مع إدارة المدرسة في حل مشكلات الطلبة المعلمين.	498.00	4.01	0.910	80.2	12
23. يشجع على توظيف الأنشطة اللامنهجية في العملية التعليمية.	474.00	3.82	0.744	76.4	13
24. يوزع على الطلبة المعلمين مجموعة من خطط الدروس النموذجية.	446.00	3.59	0.764	71.8	14

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد العينة على مستوى أداء المشرف تجاه الطالب المعلم أثناء مرحلتي المشاركة والممارسة بين (89.8%) في أعلاها و(71.8%) في أدناها وأن أعلى ثلاث فقرات في هذا المجال كانت :

الفقرة رقم (11) المتعلقة بمتابعة المشرف تحضير الطلبة المعلمين، وتقديم التوجيهات المناسبة لهم، حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (89.8%) ويرجع الباحث ذلك إلى الأهمية الكبيرة التي يوليها المشرفون لعملية التحضير ذلك أنها تجنب الطالب المعلم الوقوع في الخطأ أو التخبط أثناء عملية التدريس؛ فمن خلالها يضع الطالب المعلم تصوراً مبدئياً للأساليب والطرق والإجراءات المتوقع تنفيذها خلال الموقف التعليمي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (كوسة وباسروان ،2003) ودراسة (الخميس ،2004) بينما لا تتفق مع دراسة (الحبيب ،1995).

الفقرة رقم (12) المتعلقة باتباع المشرف الموضوعية في تقويم الطلبة المعلمين، حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (88.2%) ويرجع الباحث ذلك إلى اعتبار المشرفين عملية تقويم الطالب المعلم تتعلق بالأمانة والمصداقية التي يجب الالتزام بهما أثناء العمل لإرضاء وجه الله أولاً، ثم المحافظة على السمعة الشخصية أمام الطالب المعلم وأمام الكلية ثانياً، لذلك يعمل المشرف على إعطاء كل ذي حق حقه بدون أية محاباة لأحد على حساب أحد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (دياب ،2001) ودراسة (كوسة وباسروان ،2003) بينما لا تتفق مع دراسة (العمايرة، 2003) ودراسة (الشيباني وجامل، 1997).

الفقرة رقم (13) المتعلقة بملاحظة المشرف أداء الطلبة المعلمين منذ بداية الحصة إلى نهايتها حيث احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي (85.6%) ويفسر الباحث ذلك بحرص المشرف على تكوين نظرة شاملة لأداء الطالب المعلم في كل مرحلة من مراحل تنفيذ الموقف التعليمي ومعرفة الإجراءات المتبعة فيه لتشخيص مواطن القوة والضعف في أدائه لتزويده بالتوجيهات والإرشادات اللازمة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (دياب، 2001) ودراسة (الحديثي ،1998).

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن أدنى ثلاث فقرات في هذا المجال كانت:

الفقرة رقم (22) المتعلقة بتعاون المشرف مع إدارة المدرسة في حل مشكلات الطلبة المعلمين، حيث احتلت المرتبة (12) بوزن نسبي (80.2%) ويفسر الباحث ذلك لقلة اللقاءات بين المشرفين والإدارة المدرسية فزيارات المشرفين للطلبة المعلمين محدودة وبالتالي التنسيق بينهم وبين الإدارة المدرسية، غالباً ما يكون محدوداً، لذلك يجري حل مشكلات الطلبة المعلمين من خلال التنسيق بين الإدارة المدرسية والطلبة المعلمين أنفسهم باعتبارهم معلمين تحت التدريب و يتعرضون للاحتكاك المستمر بينهم وبين الإدارة المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (إبراهيم وعبد المقصود، 1995) بينما لا تتفق مع دراسة (الحديثي، 1998) و دراسة (الخميس، 2004).

الفقرة رقم (23) المتعلقة بتشجيع المشرف على توظيف الأنشطة اللامنهجية في العملية التعليمية، حيث احتلت المرتبة (13) بوزن نسبي (76.4%) ويعزو الباحث ذلك إلى :

1- اهتمام المشرفين الكبير بالأنشطة المنهجية على حساب الأنشطة اللامنهجية باعتبارها أكثر أهمية ودلالة على أداء الطالب المهني.

2- ضعف اهتمام المدارس المتعاونة بتفعيل الأنشطة اللاصفية، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (الحديثي ،1998).

الفقرة رقم (24) المتعلقة بتوزيع المشرف مجموعة من خطط الدروس النموذجية على الطلبة المعلمين، حيث احتلت المرتبة (14) بوزن نسبي (71.8%) ويرجع الباحث ذلك إلى أن العديد من المشرفين لا يعتمد طريقة نموذجية محددة للتحضير، بل يفسح المجال أمام الطلبة المعلمين ليعتمدوا على أنفسهم ويثقوا بقدراتهم من خلال الاطلاع على نماذج عديدة للتحضير لتقييمها وتحليلها للاستفادة منها في بناء الخطط الدراسية، ليفسح المجال أمام الطلبة المعلمين للإبداع والابتكار وتجريب الأفكار الجديدة. وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (دياب ،2001) و دراسة (أبو جاموس 1999,) والتي أظهرت أن للمشرفين دوراً كبيراً في توضيح عناصر الخطة الدراسية ونموذج إعدادها للطلبة المعلمين.

ب. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الأداء والدرجة الكلية له، كما في الجدول التالي:

جدول (16)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن

النسبي لدرجات أفراد العينة على مجالات الأداء والدرجة الكلية له (ن= 124)

مجالات أداء المشرف	عدد الفقرات	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
أداء المشرف أثناء مرحلة الملاحظة	10	5238.00	42.24	3.636	84.4
أداء المشرف أثناء مرحلتي المشاركة والممارسة	14	7199.00	58.05	5.189	82.9
الدرجة الكلية لأداء المشرف الجامعي	24	12437. 0	100.29	7.929	83.6

يتضح لنا من الجدول السابق أن الوزن النسبي لأداء المشرف أثناء مرحلة الملاحظة هو (84,4%) بينما كان الوزن النسبي لأداء المشرف أثناء مرحلتي المشاركة والممارسة هو (82,9%) وبذلك فإن الوزن النسبي للدرجة الكلية لأداء المشرف الجامعي في مراحل التربية العملية هو (83.6%).

مما يشير إلى أن مستوى أداء المشرفين خلال مراحل التربية العملية عالٍ جداً، ويرجع الباحث ذلك إلى أن معظم المشرفين مؤهلين لعملية الإشراف على برامج التربية العملية، فالجامعات الفلسطينية تراعي تخصصات المشرفين أثناء توزيعهم للإشراف على الطلبة المعلمين، ومن جانب آخر قد يكون للقياس– باستخدام التقرير الذاتي لأداء المشرف– دور في ارتفاع مستوى أداء المشرف نتيجة لتحيز نسبي لذاته أثناء استجابته على القسم الأول من الاستبانة المتعلق بالأداء.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حماد، 2005)، و(الخميس، 2004)، و(العجمي، 2002)، و (دياب ،2001)، و(الحديثي، 1998)، ودراسة (موسى، 1987). والتي أشارت إلى ارتفاع مستوى أداء المشرف الجامعي.

فيما اختلفت مع نتائج دراسات: (أمين ،2004)، و(الجسار والتمار،2004)، و(المقدادي، 2003)، و(القلاف وآخرون، 2002)، و(أبو جاموس، 1999)، و(المغيدي، 1998)، و(الحبيب، 1995)، ودراسة (النمر، 1986) والتي أشارت جميعها إلى تدني أداء المشرف الجامعي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: " ما أبرز المشكلات التي تواجه مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة من وجهة نظرهم ؟

يجيب الباحث عن هذا السؤال في شقين، الأول: لفقرات كل مجال من مجالات مشكلات المشرف، والشق الثاني: للدرجة الكلية لمجالات المشكلات التي يواجهها المشرف الجامعي:

أ. الوزن النسبي لفقرات المشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية:

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة من المشرفين الجامعيين على كل فقرة من الفقرات المتعلقة بمشكلات المشرف.

والجدول التالي يبين الأوزان النسبية لفقرات المجال الأول "مشكلات المشرف المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية" من القسم الثاني للاستبانة المتعلق بمشكلات المشرف:

جدول (17)

ترتيب الفقرات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة على المجال الأول للمشكلات (ن = 124)

أولاً: مشكلات المشرف المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
1. قلة الحوافز الممنوحة للإدارات المدرسية المتعاونة على خدماتهم الإشرافية.	448.00	3.61	1.01	72.2	1
2. توزيع المشرفين على مدارس متباعدة.	445.00	3.58	1.07	71.6	2
3. عدم وجود دليل إرشادي للطلبة المعلمين يتضمن مهام الطالب المعلم وواجباته.	437.00	3.52	1.17	70.4	3
4. قلة أخذ الكلية بتوصيات المشرفين بشأن تطوير وتحسين برنامج التربية العملية.	423.00	3.41	1.14	68.2	4
5. زيادة العبء الإشرافي للمشرف من الطلبة المعلمين.	402.00	3.24	1.28	64.8	5
6. القصور في متابعة قسم الإشراف لمشرفي التربية العملية.	363.00	2.92	1.30	58.4	6
7. بطء وصول خطابات الطلبة المعلمين إلى المدارس المتعاونة.	362.00	2.91	1.08	58.2	7
8. تغيير المشرف خلال مراحل التربية العملية.	323.00	2.60	1.21	52.0	8
9. توزيع المشرفين للإشراف على تخصصات مغايرة لتخصصاتهم.	321.00	2.58	1.11	51.6	9

يتضح من الجدول السابق أن أعلى ثلاث فقرات في مجال مشكلات المشرف المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية كانت:

الفقرة رقم (1) المتعلقة بقلة الحوافز الممنوحة للإدارات المدرسية المتعاونة على خدماتهم الإشرافية، حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (72.2%) ويرجع الباحث ذلك إلى كثرة المدارس المتعاونة مع قلة في الإمكانات المتوفرة لدى قسم الإشراف على التربية العملية؛ فقسم الإشراف لا يستطيع توفير ما يلزم من الحوافز كالوسائل التعليمية وغيرها لجميع المدارس المتعاونة، مما قد يسبب بعض الإهمال واللامبالاة من قبل بعض المدارس في التعاون أو التعامل مع الطلبة المعلمين.

الفقرة رقم (2) المتعلقة بتوزيع المشرفين على مدارس متباعدة، حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (71.6%) ويفسر الباحث ذلك لسببين أولهما عدم استطاعة الكلية تلبية رغبات جميع المشرفين بإيجاد مدارس متقاربة ومناسبة لهم، وثانيهما قلة المخصصات الممنوحة للمشرفين والمتعلقة بالمواصلات، مما يعنى وجود معاناة لدى المشرفين في الوقت والجهد

المبذول والإنفاق المادي في التنقل بين المدارس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشيباني وجامل، 1997).

الفقرة رقم (3) المتعلقة بعدم وجود دليل إرشادي للطلبة المعلمين يتضمن مهام الطالب المعلم وواجباته، حيث احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي (70.4%) ويرجع الباحث ظهور هذه المشكلة إلى تعرض العديد من المشرفين إلى كثير من الطلبة المعلمين الذين ينتابهم الحيرة في بداية تسجيلهم لمساق التدريب العملي (التربية العملية) لذلك فهم في أمس الحاجة إلى دليل إرشادي يتطرق للإجابة عن العديد من أسئلتهم واستفساراتهم في بداية فترة التدريب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (النجاجي، 1996).

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن أدنى ثلاث فقرات في هذا المجال كانت:

الفقرة رقم (7) المتعلقة ببطء وصول خطابات الطلبة المعلمين إلى المدارس المتعاونة حيث احتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي (58.2%) ويفسر الباحث ذلك بحرص قسم الإشراف على التربية العملية على وصول خطابات الطلبة المعلمين إلى المدارس المتعاونة في الوقت المحدد من خلال التنسيق المسبق مع الإدارة التعليمية في عمل الإجراءات اللازمة لهذه الخطابات والانتهاء منها، لعدم حدوث أية إعاقات في استقبال الطلبة المعلمين لدى المدارس المتعاونة.

الفقرة رقم (8) المتعلقة بتغيير المشرف خلال مراحل التربية العملية، حيث احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي (52.0%) ويفسر الباحث ذلك بوجود استقرار لدى المشرفين أثناء قيامهم بعملية الإشراف وأن التغيير لا يحدث إلاَّ لطارئ مما يسهم بشكل إيجابي في تسيير برنامج التربية العملية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (كوسة وباسروان، 2003).

الفقرة رقم (9) المتعلقة بتوزيع المشرفين للإشراف على تخصصات مغايرة لتخصصاتهم، حيث احتلت المرتبة التاسعة والأخيرة بوزن نسبي (51.6%) ويرجع الباحث ذلك إلى حرص قسم الإشراف على توزيع المشرفين على تخصصات تتفق مع تخصصاتهم، مما ينعكس إيجاباً على كفاية الإشراف وفاعليته " فبالرغم من أن هناك أموراً عديدة يتفق عليها في عملية الإشراف، بغض النظر عن التخصص، إلا أن لكل مادة دراسية طبيعتها وصنوف معرفتها ومبادئ تدريسها، وهذا يتطلب أن يقوم بالإشراف عليها مشرف تربوي متخصص (دياب، 2001: 147) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حماد ،2005) وتتعارض مع دراسة (نصر وآخرون ،2003).

والجدول التالي يبين الأوزان النسبية لفقرات المجال الثاني "مشكلات المشرف المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون" من القسم الثاني للاستبانة المتعلق بمشكلات المشرف:

جدول (18)

ترتيب الفقرات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة على المجال الثاني للمشكلات (ن = 124)

ثانياً: مشكلات المشرف المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
10. اقتصار دور مدير المدرسة على متابعة حضور وغياب الطلبة المعلمين.	453.00	3.65	1.01	73.0	1
11. ضعف الموضوعية لدى البعض من مديري المدارس في تقويم الطالب المعلم.	443.00	3.57	1.09	71.4	2
12. ضعف الرغبة لدى بعض المدارس في استقبال الطلبة المعلمين باعتبارهم عامل إرباك في المدرسة.	425.00	3.42	1.16	68.4	3
13. ضعف التزام بعض المعلمين المتعاونين بالخطة التدريبية التي وضعتها الكلية.	415.00	3.34	1.02	66.8	4
14. قلة توافر الوسائل والتقنيات التعليمية في المدارس.	406.00	3.27	0.95	65.4	"5
15. توزيع الطلبة المعلمين على معلمين متعاونين تنقصهم الخبرة والكفاءة في التدريس.	406.00	3.27	1.03	65.4	"5
16. قلة وجود أماكن مناسبة لإجراء المداولات الإشرافية.	406.00	3.27	1.11	65.4	"5
17. الازدواجية في توجيهات المشرف والمعلم المتعاون للطالب المعلم.	393.00	3.16	1.19	63.2	8
18. قلة تشجيع المعلم المتعاون للطالب المعلم على الإبداع والتجديد في الأداء.	391.00	3.15	1.14	63.0	9
19. إحجام بعض المعلمين المتعاونين عن تقديم التوجيه والإرشاد للطلبة المعلمين.	368.00	2.96	1.12	59.2	10
20. قلة التنسيق بين المشرف والإدارة المدرسية في متابعة الطلبة المعلمين.	346.00	2.79	1.10	55.8	11
21. توجيه النقد المستمر للطالب المعلم من قبل المعلم المتعاون أمام الطلبة في الفصل.	330.00	2.66	1.20	53.2	12

يتضح من الجدول السابق أن أعلى ثلاث فقرات في مجال مشكلات المشرف المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون كانت:

الفقرة رقم (10) المتعلقة باقتصار دور مدير المدرسة على متابعة حضور وغياب الطلبة

المعلمين، حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (73.0%) ويفسر الباحث ذلك بكثرة عدد الطلبة المعلمين في المدارس المتعاونة وكثرة الأعباء الملقاة على كاهل المدير، فغالبية المدراء يعطون الأولوية للمعلمين المقيمين في المتابعة، ويعتبرون متابعة الطلبة المعلمين عملاً ثانوياً يقوم به مشرفو الكلية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجسار والتمار، 2004) ودراسة (أمين، 2004) بينما تتعارض مع دراسة (القلاف وآخرون، 2002).

الفقرة رقم (11) المتعلقة بضعف الموضوعية لدى البعض من مديري المدارس في تقويم الطالب المعلم، حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (71.4%) ويرجع الباحث ذلك إلى ما أوردته النتيجة السابقة من ضعف في متابعة المدراء للطالب المعلم، فبعض المدراء يستند في تقييمه للطالب المعلم إلى المصلحة الشخصية مع الطالب المعلم أو بالاستناد إلى المعلم المتعاون، والذي غالباً ما يتأثر بعلاقته الشخصية مع الطالب المعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (إبراهيم، 1991) و (موسى، 1988) بينما تتعارض مع دراسة (كوسة، 2003).

الفقرة رقم (12) المتعلقة بضعف الرغبة لدى بعض المدارس في استقبال الطلبة المعلمين باعتبارهم عامل إرباك في المدرسة، حيث احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي (68.4%) ويفسر الباحث ذلك بنظرة بعض إدارات المدارس المتعاونة للطالب المعلم على أنه عبء من الأعباء يضاف إليها لمجموعة من الأسباب:

أولهما: أنه لم يصل إلى مستوى مناسب من الخبرات التربوية التي تؤهله للقيام بعملية التدريس وثانيهما: أنه يحتاج إلى متابعة وإشراف واختيار معلم متعاون يستطيع أن يوفق بين إفادته للطالب المعلم وأفادته للطلبة المتعلمين، دون أن يكون هناك أي تقصير منه تجاه أي طرف وخاصة أن " بعض المعلمين المتعاونين يقف موقفاً متطرفاً من الطالب المتدرب، فهو إما أن يتركه يغرق في المهمات التدريسية أو يطفو عليها فعندما يصل الطالب المتدرب إلى المدرسة لأول مرة قد يترك له المعلم المتعاون الصف قائلاً (إذا احتجت إلى أي مساعدة ستجدني في غرفة المعلمين)". (فيفر ودنلاب، 2001: 218) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العمايرة ،2003) و (أمين ،2004) وتتعارض مع دراسة (المقدادي، 2003) و(طه، 2001).

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن أدنى ثلاث فقرات في هذا المجال كانت:

الفقرة (19) المتعلقة بإحجام بعض المعلمين المتعاونين عن تقديم التوجيه والإرشاد للطلبة المعلمين، حيث احتلت المرتبة العاشرة بوزن نسبي (59.2%).

ويرجع الباحث ذلك إلى حسن اختيار المعلم المتعاون، حيث يحرص المدير على اختيار المعلم المتعاون وفق مجموعة من الأسس والمعايير أبرزها كفاياته المهنية وخبرته واستعداده لمساعدة الطالب المعلم وتقديم التوجيه والإرشاد اللازم له. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجسار والتمار، 2004) و (ذياب، 1999) و (عطار وكنسارة، 2005) بينما تتعارض هذه النتيجة مع دراسة (الأغا ،2000) و (الحديثي ،1998) و (العبادي، 2004).

الفقرة رقم (20) المتعلقة بقلة التنسيق بين المشرف والإدارة المدرسية في متابعة الطلبة المعلمين، حيث احتلت المرتبة الحادية عشر بوزن نسبي (55.8%). ويرجع الباحث ذلك إلى حرص المشرفين على إقامة علاقات ودية تتسم بالتعاون والتواصل بينهم وبين إدارات المدارس المتعاونة لينعكس ذلك بشكل إيجابي على متابعة الطالب المعلم وتذليل الصعوبات التي يمكن أن تواجهه أثناء فترة التدريب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحبيب، 1995) بينما تتعارض مع دراسة (الجسار والتمار ،2004).

الفقرة رقم (21) المتعلقة بتوجيه النقد المستمر للطالب المعلم من قبل المعلم المتعاون أمام الطلبة في الفصل، حيث احتلت المرتبة الثانية عشر والأخيرة بوزن نسبي (53.2%).ويفسر الباحث ذلك إلي وعي المعلم المتعاون بمبادئ وأسس التوجيه الجيد، بالإضافة إلى أخذه بالمبدأ القائل "الشيء الذي لا ترتضيه لنفسك لا ترتضيه للآخرين" فالمعلم المتعاون يعي أبعاد النقد أمام الطلبة وانعكاسه السلبي على شخصية المعلم، وبذلك فهو يحرص على بناء الثقة والاحترام المتبادل بينه وبين الطالب المعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ياسين، 2003) و(المغيدي، 1998) و(القحطاني، 1994) بينما تتعارض مع دراسة (العمايرة، 2003) و(رزق، 2005).

والجدول التالي يبين الأوزان النسبية لفقرات المجال الثالث "مشكلات المشرف المتعلقة بالطالب المعلم" من القسم الثاني للاستبانة المتعلق بمشكلات المشرف :

جدول (19)

ترتيب الفقرات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة على المجال الثالث للمشكلات (ن = 124)

ثالثاً: مشكلات المشرف المتعلقة بالطالب المعلم	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
22. قلة تمكن الطالب من استخدام طرق التقويم المتنوعة أثناء عملية التعليم.	447.00	3.60	0.93	72.0	1
23. إهمال الطالب الفروق الفردية بين الطلبة.	446.00	3.59	0.93	71.8	2
24. ارتباك الطالب عند زيارة المشرف.	440.00	3.54	0.97	70.8	3
25. قلة تمكن الطالب من ضبط النظام داخل غرفة الصف.	428.00	3.45	0.97	69.0	"4
26. تردد الطالب في استخدام طرق وأساليب متنوعة في التدريس خوفاً من النقد.	429.00	3.45	0.93	69.0	"4
27. ضعف الطالب المعلم في تحفيز الطلبة وجذب انتباههم للموقف التعليمي.	422.00	3.40	0.90	68.0	6
28. قلة إسهام الطالب المعلم في الأنشطة اللاصفية في المدرسة.	416.00	3.35	0.89	67.0	7
29. ضعف تمكن الطالب من صياغة وتحديد الأهداف السلوكية بمجالاتها المختلفة.	409.00	3.32	0.95	66.4	8
30. قلة اهتمام الطلبة بتعليمات الطالب المعلم.	408.00	3.29	1.01	65.8	9
31. ضعف مستوى الطالب الأكاديمي.	389.00	3.13	1.05	62.6	10
32. قلة التزام الطالب بتوجيهات وإرشادات المشرف	366.00	2.95	1.12	59.0	11
33. قلة التزام الطالب بالأنظمة واللوائح والقوانين المدرسية.	363.00	2.92	1.06	58.4	12

يتضح من الجدول السابق أن أعلى ثلاث فقرات في مجال مشكلات المشرف المتعلقة بالطالب المعلم كانت:

الفقرة رقم (22) المتعلقة بقلة تمكن الطالب من استخدام طرق التقويم المتنوعة أثناء عملية التعليم، حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (72.0%) ويعزو الباحث ذلك في الآتي:

1- أن الطالب المعلم لم يعط الفرص الكافية من قبل المعلم المتعاون للمشاركة العملية في استخدام أساليب التقويم المختلفة وخوض تجربة بناء الاختبارات ووضع الأسئلة حسب مستويات التفكير لدى الطلاب، وذلك لضعف الثقة بقدرات ومهارات الطالب المعلم، وخوفا من تأثير ذلك

على مستويات الطلاب ودرجاتهم.

2- ضعف المعرفة النظرية لدي البعض من الطلبة المعلمين في طرق وأساليب التقويم المتنوعة لتسجيلهم مساق التدريب العملي (التربية العملية) دون إنهاء المساقات التربوية المتعلقة بالقياس والتقويم .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (إبراهيم، 1991) و(المقدادي، 2003) بينما تتعارض مع دراسة (نصر وآخرون، 2003).

الفقرة رقم (23) المتعلقة بإهمال الطالب المعلم الفروق الفردية بين الطلبة، احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (71.8%) ويفسر الباحث بأن مهارة مراعاة الفروق الفردية يتم اكتسابها من خلال الخبرة والاحتكاك المستمر مع التلاميذ لمعرفة مستوياتهم والتعامل معهم بشكل مناسب، وحيث إن الفترة الزمنية للتربية العملية محدودة ففرصة الطالب المعلم في التعرف على الطلبة المتعلمين محدودة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (شديفات وعليمات، 2004) و(إبراهيم، 1991) بينما تتعارض مع دراسة (حمدان، 2004).

الفقرة رقم (24) المتعلقة بارتباك الطالب المعلم عند زيارة المشرف، حيث احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي (70.8%) ويرجع الباحث ذلك إلى ضعف الثقة لدى الطالب المعلم وخشيته من النقد والوقوع في الخطأ أمام المشرف بالإضافة إلى اهتمامه بالدرجة التقويمية التي يرصدها له المشرف مما يبرز دور المشرف في إعطاء الطالب المعلم ثقته بنفسه وبقدراته من خلال توجيهه و تواصله المستمر معه وإرشاده لأهداف وأغراض الزيارات الصفية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العمايرة، 2003) و(رزق، 2005) بينما تتعارض مع دراسة (ذياب، 1999).

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانت:

الفقرة رقم (32) المتعلقة بقلة التزام الطالب المعلم بتوجيهات وإرشادات المشرف، حيث احتلت المرتبة الحادية عشر بوزن نسبي (59.0%) ويرجع الباحث ذلك إلى وعي الطالب المعلم لأهمية الالتزام بتعليمات المشرف وجدواها في الارتقاء بمستواه المهني، وتتعارض هذه النتيجة مع حمدان (2004).

الفقرة رقم (33) المتعلقة بقلة التزام الطالب بالأنظمة واللوائح والقوانين المدرسية، حيث احتلت المرتبة الثانية عشر بوزن نسبي (58.4%) ويرجع الباحث ذلك إلى سببين رئيسيين، أولهما: رغبة الطالب المعلم ودافعيته في أن يكون مثله مثل أي معلم في المدرسة في الالتزام والانضباط، وثانيهما: خشية الطالب المعلم من العقوبات التي قد يتعرض لها الطالب ما لم يلتزم بالأنظمة والتعليمات المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المقدادي، 2003)بينما تتعارض مع دراسة (العبادي، 2004) و(الحبيب، 1995).

ب. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل مجال من مجالات المشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية والدرجة الكلية للمشكلات، كما في الجدول التالي:

جدول (20)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن

النسبي لدرجات أفراد العينة على مجالات المشكلات والدرجة الكلية لها (ن= 124)

المشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية	عدد الفقرات	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
المشكلات المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية.	9	3524.00	28.41	6.37	63.2
المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون.	12	4782.00	38.56	8.40	64.3
المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم.	12	4962.00	40.01	8.42	66.7
الدرجة الكلية للمشكلات التي يواجهها المشرف.	33	13268.0	107.00	20.81	64.8

يتضح من الجدول السابق أن الوزن النسبي للدرجة الكلية للمشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية هو (64.8%)، وكانت المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم في أعلى سلم المشكلات التي يواجهها المشرف الجامعي في التربية العملية بوزن نسبي (66.7%)، يليها المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون بوزن نسبي (64.3%) ، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة تأتي المشكلات المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية بوزن نسبي (63.2%).

ويفسر الباحث ذلك أن الطالب المعلم يحتل مكاناً رئيساً لدى المشرف باعتباره من المحاور الرئيسة لعملية الإشراف وأهدافها، حيث يعتبر من أكثر أطراف التربية العملية احتكاكاً بالمشرف؛ فتأهيله وإكسابه المهارات التعليمية اللازمة للقيام بعملية التدريس هو الشغل الشاغل للمشرف.
كما يفسر الباحث احتلال المشكلات المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية المرتبة الثالثة والأخيرة بحرص قسم الإشراف على تهيئة الظروف الملائمة لمشرفي التربية العملية لينعكس ذلك بشكل إيجابي على أدائهم وفاعليتهم في الإشراف على الطلبة المعلمين.

ثالثاً. النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

1. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وتفسيرها:

نصت الفرضية الأولى من فرضيات الدراسة على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لمشكلاتهم في عملهم، تعزى لمتغير التخصص (علوم إنسانية – علوم تطبيقية)؟

للتحقق من صدق الفرضية قام الباحث بالمقارنة بين متوسط درجات أفراد العينة من المشرفين الجامعيين على التربية العملية من ذوي تخصص العلوم الإنسانية (ن= 87) ومتوسط درجات ذوي تخصص العلوم التطبيقية (ن= 37) على القسم الثاني للاستبانة والمتعلق بالمشكلات موضوع الدراسة.

والجدول التالي يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقيمة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين، مع بيان مستوى الدلالة:

جدول (21)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في المشكلات تبعاً لمتغير للتخصص

المجالات	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت ومستوى الدلالة
المشكلات المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية	علوم إنسانية	28.19	6.44	0.59
	علوم تطبيقية	28.94	6.25	
المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون	علوم إنسانية	37.26	8.21	** 2.71
	علوم تطبيقية	41.62	8.13	
المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم	علوم إنسانية	39.20	8.21	1.65
	علوم تطبيقية	41.91	8.71	
الدرجة الكلية للمشكلات التي يواجهها المشرف	علوم إنسانية	104.66	20.21	1.93
	علوم تطبيقية	112.48	21.42	

*** دالة عند 0.05** **** دالة عند 0.01**

قيمة (ت) الجدولية (د.ح=122) عند مستوى دلالة 0.05 = 1.96 ، وعند مستوى دلالة 0.01 = 2.57

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مشرفي التربية العملية من متخصصي العلوم الإنسانية ومتخصصي العلوم التطبيقية على استبانة المشكلات في مجالي المشكلات المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية والمتعلقة بالطالب المعلم وفي الدرجة الكلية التي يواجهها المشرف.

ويفسر الباحث ذلك في الآتي:-

1- أن قسم الإشراف على التربية العملية بكليات التربية يتعامل مع جميع المشرفين من ذوي تخصص العلوم الإنسانية وتخصص العلوم التطبيقية وفق أسس وتعليمات موحدة.

2- أن المشكلات التي أظهرتها الدراسة الحالية والمتعلقة بالطالب المعلم تقع ضمن إطار المهارات التدريسية اللازمة لجميع الطلبة المعلمين من ذوي تخصص العلوم الإنسانية وتخصص العلوم التطبيقية على حد سواء.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العمايرة ،2003) و (حمدان ،2004) من حيث عدم وجود أثر لمتغير التخصص في استجابات أفراد العينة.

كما يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مشرفي التربية العملية من متخصصي العلوم الإنسانية ومتخصصي العلوم التطبيقية على مجال المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون، وكان الفرق لصالح متخصصي العلوم التطبيقية من أفراد العينة.

ويفسر الباحث ذلك في الآتي :

1- ضعف إمكانات بعض المدارس المتعاونة من الأجهزة والوسائل والمواد اللازمة لإجراء التجارب والنشاطات التعليمية.

2- تباعد المدارس المتعاونة بالنسبة للمشرفين ذوي تخصصات العلوم التطبيقية بسبب قلة الطلبة المعلمين ذوي تخصصات العلوم التطبيقية، مقارنة بطلبة العلوم الإنسانية.

3- قيام بعض المدارس المتعاونة بتكليف الطلبة المعلمين ذوى تخصصات العلوم التطبيقية بمهام جانبية لا تتعلق بعملية التدريس كتكليف طلبة الحاسوب ببعض المهام الإدارية للمدرسة.

4- ضعف التعاون بين مديري المدارس المتعاونة ومشرفي التربية العملية من ذوي تخصص العلوم التطبيقية في الإشراف على الطلبة المعلمين بسبب طبيعة هذه العلوم وما يرتبط بها من تقنيات حديثة ومهارات خاصة قد لا تتوفر لدى البعض من مدراء المدارس.

2. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وتفسيرها:

نصت الفرضية الثانية من فرضيات الدراسة على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لمشكلاتهم في عملهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة؟

للتحقق من صدق الفرضية قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي. والجدول التالي يبين

قيمة "ف" ومستوى الدلالة للفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة من المشرفين الجامعيين على مشكلات التربية العملية حسب مجموعات الخدمة (5 سنوات ودون "ن = 41"– أكثر من 5– 10 سنوات "ن= 31" – أكثر من 10 سنوات "ن= 52"):

جدول (22)

يبين تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات العينة في المشكلات تبعاً لمتغير الخدمة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
المشكلات المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية.	بين المجموعات	109.37	2	54.68	1.355
	داخل المجموعات	4884.82	121	40.37	
	المجموع	4994.19	123		
المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون.	بين المجموعات	115.56	2	57.78	0.816
	داخل المجموعات	8564.92	121	70.78	
	المجموع	8680.48	123		
المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم.	بين المجموعات	3.40	2	1.70	0.024
	داخل المجموعات	8728.56	121	72.13	
	المجموع	8731.96	123		
الدرجة الكلية للمشكلات التي يواجهها المشرف.	بين المجموعات	8.78	2	4.39	0.010
	داخل المجموعات	53261.21	121	440.17	
	المجموع	53270.00	123		

قيمة ف الجدولية (د.ح = 2، 121) عند 0.05 = 3.00، وعند 0.01 = 4.61

يتبين من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية في جميع المجالات السابقة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي يواجهها المشرفون الجامعيون في التربية العملية تبعاً للاختلاف في سنوات الخدمة. أي أن سنوات الخدمة للمشرفين في مجال الإشراف ليس لها تأثير على مشكلاتهم في التربية العملية.

ويفسر الباحث ذلك بالآتي :

1. كفاية مشرفي التربية العملية وتأهيلهم الجيد للقيام بمهام الإشراف على الطلبة المعلمين.
2. تشابه الظروف المحيطة بالمشرفين التربويين على اختلاف سنوات خدمتهم.
3. اتباع قسم الإشراف بكليات التربية لأسس ومعايير موحدة في اختيار المشرفين التربويين.
4. توحيد التعليمات والصلاحيات الممنوحة للمشرفين على اختلاف سنوات خدمتهم.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (الخميس، 2004) التي أظهرت وجود أثر لمتغير الخدمة في استجابات أفراد العينة.

3. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة وتفسيرها:

نصت الفرضية الثالثة من فرضيات الدراسة على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لمشكلاتهم في عملهم تعزى لمتغير المؤهل؟

للتحقق من صدق الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يبين قيمة "ف" ومستوى الدلالة للفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة من المشرفين الجامعيين على مشكلات التربية العملية تبعاً للمؤهل الدراسي (بكالوريوس "ن = 50"– ماجستير "ن= 53" – دكتوراة "ن= 21"):

جدول (23)

يبين تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات العينة في المشكلات تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
المشكلات المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية	بين المجموعات	34.80	2	17.40	0.425
	داخل المجموعات	4959.39	121	40.98	
	المجموع	4994.19	123		
المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون	بين المجموعات	357.19	2	178.59	2.596
	داخل المجموعات	8323.29	121	68.78	
	المجموع	8680.48	123		
المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم	بين المجموعات	502.73	2	251.36	* 3.696
	داخل المجموعات	8229.23	121	68.01	
	المجموع	8731.96	123		
الدرجة الكلية للمشكلات التي يواجهها المشرف	بين المجموعات	2215.24	2	1107.62	2.625
	داخل المجموعات	51054.75	121	421.94	
	المجموع	53270.00	123		

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01

قيمة ف الجدولية (د.ح = 2، 121) عند 0.05 = 3.00، وعند 0.01 = 4.61

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$

0.05) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لمشكلاتهم في عملهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجالي المشكلات المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية، والمتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون. ويفسر الباحث ذلك بأن المشرفين باختلاف درجاتهم العلمية يجري التعامل معهم بشكل موحد دون أن يكون بينهم أية فوارق، سواء في الحوافز أو في العبء الإشرافي من الطلبة المعلمين أو في الصلاحيات الممنوحة لهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حمدان ،2004) من حيث عدم وجود أثر لمتغير المؤهل في استجابات أفراد العينة.

كما يتبين لنا من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي يواجهها المشرفون الجامعيون المتعلقة بالطالب المعلم في التربية العملية تبعاً للاختلاف في مؤهلاتهم الدراسية. أي أن المؤهلات الدراسية للمشرفين الجامعيين في مجال الإشراف ذات تأثير على مشكلاتهم المتعلقة بالطالب المعلم أثناء التربية العملية.

والجدول التالي يبين قيم المتوسطات الحسابية للمشكلات التي يواجهها المشرفون الجامعيون تبعاً لمؤهلاتهم الدراسية:

جدول (24)

يبين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على

مشكلات المشرف المتعلقة بالطالب المعلم حسب المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم	بكالوريوس	50	37.58	7.78
	ماجستير	53	41.49	8.24
	دكتوراة	21	42.09	9.28

يتبين من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة تزداد كلما تقدم المؤهل العلمي للمشرف، ويعني ذلك أن المشكلات التي يواجهها المشرفون ذو مؤهل البكالوريوس أدنى من المشكلات التي يواجهها حملة الماجستير والتي يواجهها وحملة الدكتوراه من المشرفين الجامعيين.

ويفسر الباحث بالآتي :

1. إن لدى المشرفين ذوي المؤهلات العلمية العليا نظرة تحليلية للواقع بدرجة أكبر من نظرائهم المشرفين ذوي المؤهلات العلمية الأقل، بالإضافة إلى أن لديهم توقعات وطموحات عالية المستوي مرتبطة بالعديد من المثاليات التربوية التي يرجون تحقيقها أثناء عملية الإشراف.
2. إن العديد من المشرفين التربويين ذوي المؤهلات العليا يعمل في التعليم الجامعي ومتأثر بالمشكلات الأكاديمية للطالب المعلم في الكلية.

4. النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة وتفسيرها:

نصت الفرضية الرابعة من فرضيات الدراسة على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لمشكلاتهم في عملهم تعزى لمتغير الجامعة؟

للتحقق من صدق الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يبين قيمة "ف" ومستوى الدلالة للفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة من المشرفين الجامعيين على مشكلات التربية العملية تبعاً لمتغير الجامعة (الإسلامية "ن = 72"– الأزهر "ن= 26" – الأقصى "ن= 26"):

جدول (25)

تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات العينة في المشكلات تبعاً لمتغير الجامعة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
المشكلات المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية	بين المجموعات	100.90	2	50.45	1.248
	داخل المجموعات	4893.29	121	40.44	
	المجموع	4994.19	123		
المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون	بين المجموعات	63.06	2	31.53	0.443
	داخل المجموعات	8617.41	121	71.21	
	المجموع	8680.48	123		
المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم	بين المجموعات	104.63	2	52.31	0.734
	داخل المجموعات	8627.33	121	71.30	
	المجموع	8731.96	123		
الدرجة الكلية للمشكلات التي يواجهها المشرف	بين المجموعات	374.92	2	187.46	0.429
	داخل المجموعات	52895.07	121	437.14	
	المجموع	53270.00	123		

قيمة ف الجدولية (د.ح = 2، 121) عند 0.05 = 3.00، وعند 0.01 = 4.61

يتبين من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية في جميع المجالات السابقة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية لمشكلاتهم في عملهم تعزى لمتغير الجامعة.

ويفسر الباحث ذلك بالآتي:

1. أن هناك ازدواجية في عمل المشرف الجامعي، حيث إن العديد من المشرفين يعملون في أكثر من جامعة في مجال الإشراف على التربية العملية.

2. وجود آلية متشابهة بين الجامعات الثلاث (الإسلامية، الأزهر، الأقصى) بالنسبة لتنفيذ برنـــامج التربية العملية والإشراف عليه.
3. إن تنفيذ برامج التربية العملية بكليات التربية في الجامعات (الإسلامية، الأزهر، الأقصى) يـــتم في مدارس متعاونة واحدة.

5. النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة وتفسيرها:

نصت الفرضية الخامسة من فرضيات الدراسة على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقـديرات مـشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لأدائهم في عملهم تعزى لمتغير التخصص (علوم إنسانية – علوم تطبيقية)؟

للتحقق من صدق الفرضية قام الباحث بالمقارنة بين متوسط درجات أفراد العينـــة مـــن المـــشرفين الجامعيين على التربية العملية من ذوي تخصص العلوم الإنسانية (ن= 87) ومتوسط درجـــات ذوي تخصص العلوم التطبيقية (ن= 37)، على القسم الأول من الاســـتبانة المتعلـــق بـــالأداء موضـــوع الدراسة، باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات العينات المستقلة.

والجدول التالي يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقيمـــة اختبـــار (ت) للفـــرق بـــين المتوسطين:

جدول (26)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في الأداء تبعاً لمتغير التخصص

المجالات	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت ومستوى الدلالة
أداء المـــشرف أثنـــاء مرحلـــة الملاحظة.	علوم إنسانية	42.7356	3.53211	* 2.47
	علوم تطبيقية	41.0811	3.06756	
أداء المـــشرف أثنـــاء مرحلتـــي المشاركة والممارسة.	علوم إنسانية	58.7356	4.91665	** 2.64
	علوم تطبيقية	56.4054	3.28684	
الدرجـــة الكليـــة لأداء المـــشرف الجامعي.	علوم إنسانية	101.4713	7.37349	** 2.93
	علوم تطبيقية	97.4865	5.66481	

*** دالة عند 0.05** **** دالة عند 0.01**

قيمة (ت) الجدولية (د.ح=122) عند مستوى دلالة 0.05 = 1.96 ، وعند مستوى دلالة 0.01 = 2.57

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مشرفي التربية العملية، متخصصي العلوم الإنسانية ومتخصصي العلوم التطبيقية على استبانة الأداء بمجاليها ودرجتها الكلية عند مستويات دلالة (0.05، 0.01) وكانت الفروق جميعها لصالح متخصصي العلوم الإنسانية من أفراد العينة.

ويفسر الباحث ذلك بالآتي:

1. إن متخصصي العلوم الإنسانية أغلبهم مؤهلون تربوياً في حين أن متخصصي العلوم التطبيقية مؤهلون غالباً في تخصصاتهم العلمية فقط.
2. قلة تمكن الطلبة المعلمين ذوي تخصصات العلوم التطبيقية من تنفيذ مختلف الأنشطة والتجارب العملية اللازمة في المدرسة، بسبب قصر الفترة الزمنية وطول المنهاج التعليمي، مما يؤثر على أداء المشرفين.
3. أن لدى مشرفي التربية العملية ذوي تخصص العلوم الإنسانية خبرة أطول من نظرائهم مشرفي تخصص العلوم التطبيقية في الإشراف على الطلبة المعلمين بسبب حداثة تبني تخصصات العلوم التطبيقية في الجامعات الفلسطينية مقارنة بتخصصات العلوم الإنسانية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العاجز وحماد، 1999) من حيث وجود أثر لمتغير التخصص على أداء أفراد العينة.

6. النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة وتفسيرها:

نصت الفرضية السادسة من فرضيات الدراسة على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لأدائهم في عملهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة؟

للتأكد من صدق الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أكثر من عينتين على مقياس المتغير التابع (علام، 1993، 302)، والجدول التالي يبين قيمة "ف" ومستوى الدلالة للفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة من المشرفين الجامعيين على أدائهم في التربية العملية، حسب مجموعات الخدمة (5 سنوات ودون "ن = 41"– أكثر من 5– 10 سنوات "ن= 31" – أكثر من 10 سنوات "ن= 52"):

جدول (27)

يبين تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات العينة في الأداء تبعاً للخدمة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
أداء المشرف أثناء مرحلة الملاحظة.	بين المجموعات	33.90	2	16.95	1.416
	داخل المجموعات	1448.83	121	11.97	
	المجموع	1482.74	123		
أداء المشرف أثناء مرحلتي المشاركة والممارسة.	بين المجموعات	55.12	2	27.56	1.306
	داخل المجموعات	2553.67	121	21.10	
	المجموع	2608.79	123		
الدرجة الكلية لأداء المشرف الجامعي.	بين المجموعات	167.92	2	83.96	1.672
	داخل المجموعات	6075.20	121	50.20	
	المجموع	6243.12	123		

قيمة ف الجدولية (د.ح = 2، 121) عند 0.05 = 3.00، وعند 0.01 = 4.61

يتبين من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية في جميع المجالات السابقة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أداء المشرفين الجامعيين في التربية العملية تعزى لمتغير سنوات خدمتهم . أي أن سنوات الخدمة للمشرفين في مجال الإشراف على التربية العملية ليس لها تأثير على مستوى أداء المشرفين من أفراد العينة.

ويفسر الباحث ذلك بالآتي:

1. إن اختيار المشرفين يتم وفق مجموعة من الأسس والمعايير التي تثبت الكفاءة والفاعلية لديهم، حيث إن معظمهم من مدراء المدارس والمشرفين وأصحاب المؤهلات العليا.
2. إن لدى معظم المشرفين دافعية كبيرة للعمل في الإشراف على الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية وخاصة ذوي الخدمة الأقل باعتباره يعمل ضمن إطار التعليم الجامعي.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (عطار وكنسارة، 2005) من حيث وجود أثر لمتغير سنوات الخدمة على أداء مشرفي التربية العملية.

7. النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة وتفسيرها:

نصت الفرضية السابعة من فرضيات الدراسة على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لأدائهم في عملهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

للتحقق من صدق الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يبين قيمة "ف" ومستوى الدلالة للفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة من المشرفين الجامعيين على أدائهم في التربية العملية، حسب مجموعات المؤهل العلمي (بكالوريوس "ن = 50"– ماجستير "ن= 53" – دكتوراة "ن= 21"):

جدول (28)

تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات العينة في الأداء تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
أداء المشرف أثناء مرحلة الملاحظة.	بين المجموعات	9.58	2	4.79	0.393
	داخل المجموعات	1473.16	121	12.17	
	المجموع	1482.74	123		
أداء المشرف أثناء مرحلتي المشاركة والممارسة.	بين المجموعات	3.53	2	1.76	0.082
	داخل المجموعات	2605.26	121	21.53	
	المجموع	2608.79	123		
الدرجة الكلية لأداء المشرف الجامعي.	بين المجموعات	17.87	2	8.93	0.174
	داخل المجموعات	6225.24	121	51.44	
	المجموع	6243.12	123		

قيمة ف الجدولية (د.ح = 2، 121) عند 0.05 = 3.00، وعند 0.01 = 4.61

يتبين من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية في جميع المجالات السابقة وذلك عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أداء المشرفين الجامعيين في التربية العملية تبعاً للاختلاف في مؤهلاتهم العلمية. ويعني ذلك أن المؤهل العلمي للمشرفين في مجال الإشراف على التربية العملية ليس له تأثير على مستوى أداء المشرفين من أفراد العينة، في أي من مجالات الأداء أو الدرجة الكلية للأداء.

ويفسر الباحث بأن معظم مشرفي التربية العملية على اختلاف مؤهلاتهم لديهم حرص كبير على إثبات جدارتهم وفعاليتهم في الإشراف على الطلبة المعلمين لكسب ثقة واحترام الجميع و خاصة

قسم الإشراف لاستمرار تكليفهم بالإشراف على الطلبة المعلمين.

8. النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة وتفسيرها:

نصت الفرضية الثامنة من فرضيات الدراسة على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مشرفي التربية العملية بالجامعات الفلسطينية لأدائهم في عملهم تعزى لمتغير الجامعة؟

للتحقق من صدق الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يبين قيمة "ف" ومستوى الدلالة للفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة من المشرفين الجامعيين على أدائهم في التربية العملية، حسب متغير الجامعة (الإسلامية "ن = 72"– الأزهر "ن= 26" – الأقصى "ن= 26"):

جدول (29)

يبين تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات العينة في الأداء تبعاً لمتغير الجامعة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
أداء المشرف أثناء مرحلة الملاحظة.	بين المجموعات	47.20	2	23.60	1.989
	داخل المجموعات	1435.53	121	11.86	
	المجموع	1482.74	123		
أداء المشرف أثناء مرحلتي المشاركة والممارسة.	بين المجموعات	69.38	2	34.69	1.653
	داخل المجموعات	2539.41	121	20.98	
	المجموع	2608.79	123		
الدرجة الكلية لأداء المشرف الجامعي.	بين المجموعات	221.49	2	110.74	2.225
	داخل المجموعات	6021.62	121	49.76	
	المجموع	6243.12	123		

قيمة ف الجدولية (د.ح = 2، 121) عند 0.05 = 3.00، وعند 0.01 = 4.61

يتبين من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية في جميع المجالات السابقة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أداء المشرفين الجامعيين في التربية العملية تبعاً لاختلاف متغير الجامعة. أي أن متغير الجامعة التي يعمل فيها المشرفون في مجال الإشراف على التربية العملية، لا يؤثر على أداء المشرفين، في أي من مجالات الأداء أو الدرجة الكلية للأداء.

ويفسر الباحث ذلك بأن هناك تداخلاً في عمل المشرفين في مجال الإشراف الجامعي على الطالب المعلم أثناء التدريب الميداني، فالعديد منهم يعملون في أكثر من جامعة، وإن التعليمات

التي يعمل بها المشرف في مجال الإشراف على التربية العملية متقاربة بين الجامعات.
وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العاجز وحماد، 1999) من حيث عدم وجود أثر لمتغير الجامعة في أداء أفراد العينة.

رابعاً: نتائج السؤال الخامس الذي ينص على: ما التصور المقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة في ضوء أبرز المشكلات التي تواجههم من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، والمتعلق بتقديم تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية، قام الباحث بالخطوات الآتية:

1. رصد استجابات المشرفين المتعلقة بتطوير أدائهم من خلال السؤال المفتوح في نهاية أداة الدراسة الاستبانة.
2. تأمل واقع أداء المشرفين وأبرز المشكلات التي تواجههم.
3. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة.
4. بناء تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية آخذاً في الاعتبار مجالات الاستبانة (اداة الدراسة) الموجهة للمشرفين و الواقع الذي تمر به أوضاعنا التعليمية.

أولاً: التصور المقترح والمتعلق بأداء المشرف في مرحلة الملاحظة

- عقد اجتماع بين المشرفين ومديري المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين قبل بداية التربية العملية، لمناقشة العديد من الأمور المتعلقة بتنفيذ التربية العملية وسبل الارتقاء بها.
- إعداد المشرفين بطاقة ملاحظة يتمكن من خلالها الطالب المعلم تدوين ملاحظاته للجوانب الهامة في الموقف الصفي وأداء المعلم المتعاون، لمناقشتها لاحقا مع المشرف وإيضاح مواطن القوة ومواطن الضعف فيها.
- توجيه المشرفين للطلبة المعلمين إلى التنويع في عملية الملاحظة للموقف الصفي، كاستخدام الملاحظة المنظمة والملاحظة الموجهة لتحليلها ودراستها والاستفادة منها في المستقبل.
- تأكيد المشرفين على تعريف الطلبة المعلمين بأهمية العمل الذي يقومون به والمشكلات المتوقع حدوثها أثناء فترة التدريب لتجنبها " فالمشرف يقوم بدور بنائي ودور وقائي ودور علاجي للطالب المعلم، في ظل وجود علاقة ودية قائمة بين الطرفين" (دياب ،2001: 178).
- إعداد المشرف خطة تشتمل على جميع الأنشطة والفعاليات والزيارات المتوقع القيام بها أثناء فترة تدريب الطالب المعلم.
- تأكيد المشرفين على جذب الطلبة المعلمين لمهنة التعليم وتحسين اتجاهاتهم نحوها من خلال

تعزيز ثقتهم بأنفسهم، وإتباع العلاقات الودية معهم، وإفساح المجال أمامهم لإبداء آرائهم بحرية.

- توزيع المشرفين بطاقة ملاحظة للمعلم المتعاون يدون فيها الملاحظات المتعلقة بأداء الطالب المعلم والنشاطات التي يقوم بها.
- اهتمام المشرفين بإشراك الطلبة المعلمين في بعض المهام الإدارية في إدارة الصف، كالتعامل مع سجلات الدرجات وسجلات دوام الطلبة ومستوياتهم .

ثانياً: التصور المقترح والمتعلق بأداء المشرف خلال مرحلتي المشاركة والممارسة

- اهتمام المشرفين برصد احتياجات الطالب المعلم من المهارات التعليمية اللازمة، والعمل على إكسابها للطالب المعلم وفق خطة تعد بالتنسيق مع المعلم المتعاون ومدير المدرسة والطالب المعلم.
- تكثيف الزيارات الصفية للمشرفين للاطلاع على مدى تقدم أداء الطلبة المعلمين، وتقديم التوجيهات اللازمة لهم، مع حرصهم على اتباع قواعد وآلية هذه الزيارات بعقد لقاء قبلي ولقاء بعدي.
- قيام المشرفين بتوظيف التعليم المصغر في تدريب الطلبة المعلمين على اكتساب العديد من المهارات التعليمية.
- تنويع المشرفين في الأساليب الإشرافية المستخدمة وعدم الاقتصار على الزيارة الصفية كأسلوب إشرافي وحيد.
- اتباع المشرفين لمجموعة من الأساليب الإشرافية المعاصرة الجماعية منها والفردية كورش العمل واللقاءات الزمرية والإشراف الإكلينيكي (العيادي) وإشراف الأقران والدروس التوضيحية وغير ذلك من الأساليب الإشرافية.
- توجيه المشرفين الطلبة المعلمين إلى مصادر التعلم المناسبة للاطلاع على الأساليب والطرائق الحديثة في التعليم.
- تزويد المشرفين الطلبة المعلمين بالأدلة الخاصة للمواد الدراسية ونماذج تعليمية فاعلة مسجلة أو حية لمناقشتها واعتمادها كنموذج للاستفادة منها والاقتداء بها.
- اعتماد المشرفين لمبدأ الإعداد على أساس الكفايات والإشراف القائم على التفكير التأملي للطالب المعلم الذي يهدف إلى إتقان الطالب المعلم مجموعة من الكفايات التعليمية اللازمة خلال فترة التربية العملية.
- تنظيم المشرفين لقاءات أسبوعية للطلبة المعلمين يتم من خلالها تنفيذ دروس توضيحية وتوجيه الأقران ومجموعة من الأساليب الإشرافية الأخرى.

- إفساح الفرصة أمام الطلبة المعلمين لتقييم أنفسهم من خلال تصميم بطاقات تقويم ذاتي لتنمية مهارتهم في النقد والتأمل الذاتي والإفادة من الأخطاء والقدرة على تصحيحها.
- مساعدة المشرفين للطلبة المعلمين على اكتساب وتنمية التفكير الناقد وكيفية توظيف المعرفة لدى المتعلم في الحياة العملية.
- اهتمام المشرفين بتدريب الطلبة المعلمين على استثارة تفكير الطلاب من خلال الأنماط المختلفة في التعلم كالتعلم التعاوني وحل المشكلات والطرق الاستقرائية والمنحى الترابطي.
- اهتمام المشرفين بعمل مجموعة من الورش الدراسية للطلبة المعلمين تهدف إلى:
  - إفساح المجال أمام المشرفين للتواصل مع الطلبة المعلمين وتزويدهم بالإطار النظري للكفايات التعليمية المطلوب اكتسابها أثناء فترة التدريب وشرح مجموعة من الملاحظات المتعلقة بعدد من المهارات الصفية وكيفية اكتسابها وتوظيفها على نحو مناسب في الموقف الصفي.
  - تشجيع الطلبة المعلمين وتوجيههم نحو إجراء بحوث متعلقة ببعض المهارات الصفية.
  - إفساح المجال أمام الطلبة المعلمين للتواصل فيما بينهم لإبداء ملاحظاتهم عن التدريب في المدرسة والمشكلات التي يواجهونها.
  - إفساح المشرفين الفرصة أمام الطلبة المعلمين لعمل مجموعة من الوسائل التعليمية اللازمة وسبل توظيفها على نحو فاعل ومناسب.
  - إتاحة الفرصة أمام المشرفين للاستفادة من تقنيات التعلم الحديثة وتوظيفها في عملية تدريب الطلبة المعلمين.
- تشجيع المشرفين الطلبة المعلمين على توظيف أساليب تقويمية متنوعة وإعداد مجموعة من الاختبارات وتنفيذها بالتنسيق مع المعلم المتعاون.
- تعزيز المشرفين ثقة الطلبة المعلمين بأنفسهم من خلال إفساح المجال أمامهم لإبداء آرائهم نحو مختلف القضايا المتعلقة بالعملية التعليمية وغيرها من القضايا الأخرى بكل احترام وأذن صاغية.

ثالثاً: التصور المقترح والمتعلق بمشكلات المشرف المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية:

- اهتمام قسم الإشراف بالقيام بزيارات استطلاعية دورية للمدارس المتعاونة لمتابعة عملية الإشراف على التربية العملية والوقوف على المشكلات التي تواجهها.
- تقويم قسم الإشراف برنامج التربية العملية في كل فصل دراسي من خلال إجراء استطلاع رأي للمشرفين والطلبة المعلمين ومديري المدارس والمعلمين المتعاونين لمعرفة واقع تنفيذ

- برنامج التربية العملية والمشكلات التي تواجه المشاركين فيه من مشرفين وطلاب معلمين ومدراء مدارس ومعلمين متعاونين .
- اهتمام قسم الإشراف بالنمو المهني للمشرفين من خلال إجراء دورات تدريبية لهم وعقد مؤتمرات وندوات تجمع بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس في الكلية لتزويدهم بالمصادر والأبحاث والنشرات اللازمة لتطوير وتحديث مفاهيم الإشراف لديهم في ضوء الاتجاهات الحديثة.
- اهتمام قسم الإشراف بتخصيص قاعة مناسبة ومتعددة الأغراض لمشرفي التربية العملية تتسع لعمل الاجتماعات والمؤتمرات وورش العمل وتسمح بتنفيذ أنشطة التعليم ومشاهدة الأفلام التعليمية، بالإضافة إلى تجهيزات خاصة لإعداد الوسائل التعليمية.
- تعديل صيغ التقويم الحالية للطالب المعلم ،على أن يتم التقويم بالاشتراك مع كل من المشرف ومدير المدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون والطالب المعلم، للوصول إلى التقويم الموضوعي البناء، وذلك من خلال بطاقات تقويم يعدها القسم لكل من هذه الأطراف.
- إعداد دليل إرشادي للمشرفين يتضمن مجموعة من البنود نوجز أبرزها في الآتي:
  - وصف دقيق للأدوار والمهام المنوطة بالمشرف قبل الذهاب إلى المدرسة وبعد الذهاب إليها أثناء مراحل التربية العملية.
  - مجموعة الأساليب الإشرافية التي يمكن أن يستخدمها المشرف أثناء فترة التربية العملية.
  - المهارات والكفايات التعليمية اللازمة التي يسعى المشرف إلى إكسابها للطالب المعلم أثناء فترة التدريب.
  - وسائل التقويم المختلفة والتي يمكن استخدامها في تقويم الطالب المعلم.
  - صلاحيات المشرف ومسؤولياته تجاه الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية.
- ضرورة عمل مركز للتربية العملية بكليات التربية بدلاً من المكتب أو قسم الإشراف، على أن يتكون من أعضاء هيئة تدريس متفرغين يقومون بعمليات التخطيط والتنفيذ والإشراف على التربية العملية بشكل دوري.
- التنسيق مع المشرفين بشأن توزيعهم على المدارس المتعاونة بما يتناسب مع أماكن سكناهم لتوفير الوقت والجهد لديهم.
- مراعاة قسم الإشراف لمجموعة من الشروط والمعايير عند اختيار مشرفي التربية العملية بحيث تضم الشروط الآتية:
  - أن يمتلك خبرة واسعة في مجال الإشراف التربوي، ويفضل أن يكون من المشرفين التربويين العاملين بالمدارس.
  - لديه مؤهلات تربوية وأكاديمية مناسبة.

- لياقته الصحية وخلوه من الأمراض ليتسنى له القيام بعملية الإشراف دون أية صـــعوبات أو معيقات.
- اجتياز اختبار تحريري ومقابلة شخصية تعقدها كلية التربية مكونة من أساتذة في المنـــاهج وطرق التدريس.

- اهتمام قسم الإشراف بالكلية بتوزيع المشرفين كل حسب تخصصه الدقيق، لكي يستطيع أن يقوم بعملية الإشراف بدرجة عالية من الجودة والإتقان.
- زيادة الفترة الزمنية للتربية العملية، لتشجيع إدارات المدارس المتعاونة علـــى إتاحـــة الفرصـــة الكافية للطالب المعلم على تحمل مسؤولية إدارة الفصل والقيام بالمهام التدريسية المختلفة، علـــى أن تمر بثلاث مراحل وهي: مرحلة الملاحظة ومرحلة المشاركة ومرحلة الممارسة للوصـــول إلى مستوى مهني أفضل للطلاب المعلمين.
- اهتمام قسم الإشراف بآراء وتوصيات المشرفين بشأن تخطيط وتنفيذ وتطوير برنـــامج التربيـــة العملية.
- اهتمام قسم الإشراف بضرورة دراسة الطالب المعلم المساقات المتعلقة بطرق وأساليب التدريس قبل تسجيله للتربية العملية مباشرة، ليتمكن من تطبيق ما درسة بشكل عملي في المدرسة.
- زيادة المخصصات المالية للمشرفين تبعا للدرجة والمؤهل الأكاديمي وتخصيص بدل مواصلات للمشرفين.
- الإعداد لمجموعة من الاجتماعات والحلقات الدراسية لمشرفي التربية العملية للتواصـــل فيمـــا بينهم، وتبادل الآراء والخبرات والاتفاق على الأساليب المتبعة والمناسبة للإشراف على الطلبـــة المعلمين.
- تزويد مشرفي التربية العملية الأكفاء بالحوافز المادية والماليـــة المناســـبة، وتفـــريغهم للعمـــل باستمرار في الإشراف، فاستقرارهم في العمل ينعكس إيجاباً على الطلبة المعلمين.
- زيادة صلاحيات المشرف باعتباره حلقة وصل هامة بين قسم الإشـــراف بالكليـــة والمـــدارس المتعاونة.

رابعاً: التصور المقترح والمتعلق بمشكلات المشرف المتعلقـــة بالمدرســـة المتعاونـــة والمعلـــم المتعاون:

- التنسيق بين قسم الإشراف والمشرفين بشأن توزيع الطلبة المعلمين على المـــدارس المتعاونـــة لمراعاة نوعيات هذه المدارس من حيث: الإدارة وهيئة التدريس والإمكانيات المتوفرة لديها.
- حرص المشرف على التنسيق مع مدير المدرسة وتفعيل دوره في متابعة الطلبة المعلمين

وتوجيههم ومعرفة مشكلاتهم، والعمل على حلها باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً ولديه الخبرة والمهارة العملية الواسعة في هذا المجال.

- ضرورة التعاون بين المشرف ومدير المدرسة في اختيار المعلم المتعاون.
- ضرورة وجود تعاون وتنسيق مستمر بين قسم الإشراف على التربية العملية بكليات التربية والإدارات التعليمية وإدارات المدارس بشأن تنفيذ التربية العملية وتقديم التسهيلات اللازمة لتحسين عملية تدريب الطلبة المعلمين.
- منح مجموعة من الحوافز للإدارات المدرسية المتعاونة والمعلمين المتعاونين على ما يقدمونه من تسهيلات أثناء تنفيذ فترة التربية العملية كحصولهم على كتب شكر وتقدير، وتقديم مجموعة من الوسائل التعليمية اللازمة للمدارس.
- وضع آلية مناسبة بين الإدارات التعليمية وقسم الإشراف بكليات التربية على عقد دورات تدريبية للمعلمين المتعاونين المرشحين للإشراف على الطلبة المعلمين.
- استثناء قسم الإشراف المدارس المتعاونة ذات المستوى المتدني في التعاون مع الطلبة المعلمين والمشرفين.
- ضرورة السعي لإيجاد مدارس تجريبية تتبع كليات التربية وتتوافر فيها الإمكانات المناسبة ويتم من خلالها تنفيذ التربية العملية.

خامساً: التصور المقترح والمتعلق بمشكلات المشرف المتعلقة بالطالب المعلم:

- تفعيل دور مركز الوسائل بكليات التربية وتوظيفه لتزويد الطلبة المعلمين بالوسائل التعليمية اللازمة وغير المتوفرة في المدرسة.
- اهتمام المشرفين بمشاركة الطالب المعلم في الأنشطة المدرسية الصفية منها واللاصفية.
- زيادة عدد المشرفين لتقليل عدد الطلبة المعلمين لدى المشرف الواحد ليتمكن المشرف من القيام بعملية المتابعة والإشراف بشكل جيد.
- إعداد دليل إرشادي للطلبة المعلمين يكون بمثابة مرشد وموجه لهم، يشتمل على إجابة العديد من أسئلة الطلبة المعلمين وعلى مجموعة من النماذج الإجرائية والخطط التدريسية المناسبة.
- إجراء مجموعة من العقوبات والقيود المناسبة ضد الطلبة المعلمين الذين لا يلتزمون بالأنظمة والتعليمات المدرسية أثناء فترة التدريب.
- تخصيص فصل دراسي للتربية العملية بتفرغ الطالب المعلم خلاله تفرغاً تاماً للتدريب في المدرسة بشكل جيد ومتواصل.
- اهتمام المشرفين بتقوية العلاقة بين الطالب المعلم والمعلم المتعاون من جهة، وبين بين

الطالب المعلم والإدارة المدرسية من جهة أخرى.

- اهتمام المشرفين بتوظيف نتائج التقويم في تحسين أداء الطلبة المعلمين وليس لإصدار الأحكام ورصد الدرجات.
- التعاون بين قسم الإشراف والمشرفين في تطوير بطاقة تقويم الطلبة المعلمين بحيث تكون خاصة لكل تخصص وتشتمل على مجموعة من المهارات التدريسية العامة والخاصة وتراعي الاختلاف في طبيعة أساليب التدريس في كل تخصص.
- اهتمام المشرفين بإعداد الطلبة المعلمين مجموعة من الوسائل التعليمية المتنوعة لتوظيفها في الموقف التعليمي.
- تطوير أساليب تقويم الطالب المعلم على أن يكون تراكمياً من بداية الفصل حتى نهايته، ليعطي تقديراً دقيقاً لمستوى أداء الطالب المعلم، ولا يقتصر على الزيارة الصفية وحسب وإنما يتعدى ذلك إلى الاهتمام بمجموعة من الأمور مثل مشاركة الطالب المعلم في الأنشطة المدرسية المختلفة وإعداد الطالب مجموعة من الوسائل والمواد الإثرائية المختلفة.
- توزيع المشرفين على مدارس قريبة من منطقة سكناهم لتقليل الهدر في الوقت التعليمي لكل من المشرفين والطلبة أنفسهم.
- اهتمام قسم الإشراف بضرورة إنهاء الطالب المعلم جميع المساقات المتعلقة بطرق التدريس قبل تسجيله للتربية العملية للحصول على الأسس النظرية المناسبة لعملية التدريس.
- تزويد المشرفين المعلمين المتعاونين منشورات تساعدهم في التعامل مع الطلبة المعلمين، وكيفية متابعتهم والإشراف عليهم.

التوصيات:

وبناءً على ما تقدم، وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة والنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإن الباحث يتقدم بالتوصيات التالية:

- الاهتمام بمراحل التربية العملية الثلاث "الملاحظة – المشاركة – الممارسة"، وذلك بتخصيص فترة زمنية كافية لكل مرحلة من هذه المراحل.
- توحيد عملية التخطيط والتنفيذ والتطوير لبرامج التربية العملية في الجامعات الفلسطينية بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم العالي.
- زيادة اهتمام كليات التربية بالتعليم المصغر كجانب تطبيقي أثناء إعداد الطالب المعلم الأكاديمي بالكلية.
- ضرورة إيجاد مدارس تجريبية ملحقة بكليات التربية يتم من خلالها تنفيذ برنامج التربية العملية بشكل ملائم ومناسب.
- أخذ الكليات بآراء وتوصيات المشرفين بشأن تحسين وتطوير برنامج التربية العملية.
- عقد ورشات عمل تفيد في الكشف عن المشكلات المستحدثة التي يواجهها المشرفون أثناء الإشراف للوصول إلى الحل المناسب لها.
- اهتمام قسم الإشراف على التربية العملية بكليات التربية بالنمو المهني المستمر للمشرفين من خلال إجراء دورات تدريبية لهم وعقد مؤتمرات وندوات تسهم في تطوير وتحديث مفاهيم الإشراف لديهم في ضوء الاتجاهات الحديثة.
- منح مجموعة من الحوافز للإدارات المدرسية المتعاونة والمعلمين المتعاونين على ما يقدمونه من تسهيلات أثناء تنفيذ فترة التربية العملية كحصولهم على كتب شكر وتقدير، وتقديم مجموعة من الوسائل التعليمية اللازمة للمدارس.

الدراسات المقترحة:

كما يتقدم الباحث بعدد من الدراسات كما يلي :

- واقع أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ الجودة الشاملة.
- إجراء دراسة للكشف عن فاعلية الفترة الزمنية لبرامج التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية.
- فاعلية برنامج التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المشرفين والطلبة المعلمين.

قائـمة المراجـع

- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية

أولاً: المراجع العربية:

- القران الكريم
- السنة النبوية

أولاً: الكتب

1. الإبراهيم، عدنان (2002) : **الإشراف التربوي**، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية،عمان.
2. أبو الهيجا، فؤاد حسين (2003): **التربية العملية – دليل عمل المشرفين والطلاب والمعلمين**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
3. أبو جابر، ماجد وبعارة، حسين (1999) : **التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية** ، دار الضياء للنشر والتوزيع، الأردن.
4. أبو شقير، محمد سليمان (2004): **التربية العملية – ماهيتها ومهارتها التدريسية** ،الجامعة الإسلامية، غزة.
5. أحمد، إبراهيم أحمد (2001) : **العلاقات الإنسانية في المؤسسات التعليمية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
6. الأحمد، خالد طه (2005) : **تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
7. الأستاذ، محمود ودلول، عدنان (2001) : **مبادئ التربية العملية ومهارات التدريس** ، جامعة الأقصى، غزة.
8. الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان (2003) : **الإشراف التربوي**، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
9. الأغا، إحسان (2002): **البحث التربوي وعناصره – مناهجه وأدواته**، ط4، الجامعة الإسلامية، غزة.
10. الأغا، إحسان وعبد المنعم، عبد الله (1989) : **التربية العملية وطرق التدريس**، ط1، الجامعة الإسلامية، غزة.
11. باركي، فورست وستانفورد، بيفرلي (2005) : **مهنة التعلم –المؤثرات على حياة المعلمين المهنية**، ترجمة ميسون عبد الله ومحمد سلمان ، دار الكتاب الجامعي، غزة.
12. البدري، طارق عبد الحميد (2001) : **نظريات ومفاهيم في الإشراف التربوي**،الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
13. بولس، وصفي، وآخرون (2003) : **الإدارة والإشراف التربوي**،الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة.
14. البوهي، فاروق (2001) : **التخطيط التعليمي– عمليات ومداخله– التنمية البشرية وتطوير أداء المعلم**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
15. حمدان، محمد زياد (1982) : **التربية العملية الميدانية – مرشد كتاب وعمل للمتدربين**، مؤسسة الرسالة، عمان.

16. حمدان، محمد زياد (1992): **طرق وتقنيات التدريس والتدريب**، دار التربية الحديثة، عمان.
17. حمدان، محمد زياد (1992): **الإشراف في التربية المعاصرة مفاهيم وتطبيقات**، دار التربية الحديثة، عمان.
18. حمدان، محمد زياد (2001): **التربية الميدانية – مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية**، الطبعة السابعة، دار التربية الحديثة، دمشق.
19. الخطايبة، ماجد (2002): **التربية العملية والأسس النظرية وتطبيقاتها**، الطبعة الأولى، دار الشروق، الأردن.
20. الخطيب، إبراهيم والخطيب، أمل (2003): **الإشراف التربوي – فلسفته وأساليب تطبيقاته**، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان.
21. الخطيب، رداح وآخرون (2000): **الإدارة والإشراف التربوي** ، ط3، دار الأمل، إربد.
22. الخطيب، عامر (1994): **التربية وأصولها الثقافية والاجتماعية**، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.
23. دندش، فايز وعبد الحفيظ، الأمين (2003) : **دليل التربية العملية وإعداد المعلمين**، الطبعة الأولى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
24. دواني، كمال (2003) : **الإشراف التربوي – مفاهيم وآفاق**، ط1، الجامعة الأردنية، عمان.
25. الدويك، تيسير وآخرون (1998) : **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**، الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
26. راشد، علي (2002) : **خصائص المعلم العصري وأدواره**، دار الفكر العربي، القاهرة
27. راشد، علي (1996) : **اختيار المعلم وإعداده – دليل التربية العملية**، الكتاب الثاني، دار الفكر العربي،القاهرة.
28. الزايدي، مها محمد (2002) : **تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية –دراسة تطبيقية**،الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
29. زيتون، حسن حسين (2001) : **مهارات التدريس** ،عالم الكتب، القاهرة.
30. سالم، مهدي والحليبي، عبد اللطيف (1998) : **التربية الميدانية وأساسيات التدريس**، الطبعة الثانية، مكتبة العبيكان، الرياض.
31. ستراك، رياض والخصاونة، فؤاد (2004) : **دراسات في الإدارة التربوية** ،الطبعة الثالثة، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.
32. السيد، فؤاد البهي: (1979). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، ط 3، دار الفكر العربي، القاهرة.
33. الشارف، أحمد وآخرون (ب–ت) : **المرشد في التربية العملية**، ط1، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، الجماهيرية الليبية.
34. شعلان، محمد سليمان (1987) : **الإدارة المدرسية والإشراف الفني**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

35. شعلة، الجميل محمد (2000): **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية – اتجاهات وتطلعات**، دار الفكر العربي، القاهرة.
36. طافش، محمود (2004) : **الإبداع في الإشراف التربوي**، الطبعة الأولى، دار الفرقان، عمان.
37. عابدين، محمد عبد القادر (2001) : **الإدارة المدرسية الحديثة**، دار الشروق، عمان.
38. عبد الله، عبد الرحمن (1979) : **دور التربية العملية في إعداد المعلمين**، الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
39. عبد الله، عبد الرحمن (1997) : **التربية العملية – أهدافها ومبادئها**، ط2، دار البشير، عمان.
40. عبد الهادي، جودت غزت (2002) : **الإشراف التربوي –مفاهيمه وأساليبه**، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
41. عدس، محمد وآخرون (2002) : **الإدارة والإشراف التربوي**، مطابع الإيمان، عمان.
42. عريفج، سامي(2001) : **الإدارة التربوية المعاصرة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
43. عزيز، مجدي (2000) : **الأصول التربوية لعملية التدريس**، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
44. عطاري ،عارف وآخرون (2005) : **الإشراف التربوي – نماذجه النظرية وتطبيقاته العملية** ،الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
45. عطوي، جود عزت (2001) : **الإدارة التعليمة والإشراف التربوي – أصولها وتطبيقاتها**، الطبعة الأولى، الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
46. علام، صلاح الدين محمود (1993) : **الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية** ، دار الفكر العربي، القاهرة.
47. العمايرة، محمد (2002) : **مبادئ الإدارة المدرسية**، ط3، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
48. الفتلاوي، سهيلة (2004) : **تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
49. الفرا، عبد الله وجامل، عبد الرحمن (2003) : **المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
50. الفرا، عبد الله وجامل ، عبد الرحمن (1997) : **المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر**، الطبعة الثانية،الأمل للطباعة
51. الفنيش، أحمد على وزيدان، محمد مصطفى (2000) : **التوجيه الفني والتربوي**، ط2، دار الكتاب الجديدة، بيروت.
52. فيفر، ايزابيل ودنلاب، جين (2001) : **الإشراف التربوي على المعلمين**، ترجمة محمد ديراني، روائع مجدلاوي للتوزيع والنشر، الاردن.
53. متولي، محمد (ب–ت) : **القواعد الذهبية في التربية العملية**، مكتبة زهراء الشرق،بور سعيد.
54. مرعي ،توفيق (1983) : **الكفايات التعليمية في ضوء النظم** ،الطبعة الأولى، عمان، دار الفرقان.
55. المساد، محمود (1986) : **الإشراف التربوي الحديث – واقع وطموح**، عمان، دار الأمل.

56. مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي (1985) : **الإشراف التربوي بدول الخليج العربي – واقعه وتطويره**، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، الرياض.
57. نبراي، يوسف إبراهيم (1999) : **الإشراف التربوي**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
58. نشوان، يعقوب (1992) : **الإدارة والإشراف التربوي** ،الطبعة الثالثة، دار الفرقان للطباعة والنشر، عمان.

ثانياً: الرسائل العلمية:

59. إسماعيل، درداح حسن (2000). " اتجاهات طلبة كلية التربية الحكومية بمحافظات غزة نحو التربية العملية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز ، **رسالة ماجستير غير منشور**، كلية التربية، برنامج الدراسات المشترك مع جامعة الأقصى،غزة.
60. الاغا، هيلين (2000)." دور المعلم المضيف في برنامج التربية العملية ومدى ممارسته له من وجهة نظر المعلمين المتدربين ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية، غزة
61. الشيخ علي، أيمن (2002). "تطوير أداء طالبات اللغة العربية في التربية العملية بكلية التربية الحكومية بغزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية برنامج الدراسات المشترك مع جامعة الأقصى.
62. طه، نبيل (2001). "صعوبات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين بقسم التربية الفنية في بلوغ الأهداف التعليمية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
63. ياسين، رياض محمد (2002). "مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، برنامج الدراسات المشترك مع جامعة الأقصى، غزة.
64. ياسين، رياض محمد (2004). " تطوير برنامج التربية العملية بجامعة الأقصى باستخدام أسلوب تحليل النظم، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، برنامج الدراسات المشترك مع جامعة الأقصى، غزة.

ثالثاً : الدوريات التربوية:

65. إبراهيم، سمير عبد الباسط (1991) : " مشكلات التربية العملية في ضوء أراء طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة الأزهر"، **مجلة الأبحاث التربوية جامعة الأزهر**، عدد 51، ص ص 69–127.
66. إبراهيم، عبد الله وعبد المقصود، محمد (1995): "تطوير برنامج التربية العملية لطلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية، جامعة الإسكندرية"، **مجلة دراسات تربوية**، مجلد 10، عدد 78، ص ص 98–110.
67. إبراهيم، فاضل خليل (1999) : "تقويم التربية العملية في كلية المعلمين – جامعة الموصل من

منظور الطلبة المعلمين والمشرفين ومدراء المدارس"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، عـدد 36، ص ص 147-189.

68. أبو جاموس، عبد الكريم (1999) : "تقويم دور مشرف التربية العملية في برنامج التربية العملية فـي كلية التربية والفنون بجامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المعلمين"، **مجلة كلية التربيـة**، الجـزء الثاني، العدد الثالث والعشرون، ص ص 91-114.
69. أبو عبيد، أنمار (1996) : " المشكلات التي تواجه طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة أثنـاء تطبيق التربية العملية "، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد 23، العدد، 2، ص ص 320-297.
70. أمين، مانيرفا رشدي (2004) : "تصور مقترح لتقويم أداء طالب/ معلم التربية العمليـة فـي كليـة التربية – جامعة حلوان"، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد العاشر، العدد الرابـع، ص ص 161-180 .
71. بخش، هالة طه (2003): " فعالية نموذج مقترح للتدريس التأملي في تطوير التربية العملية بكليات التربيـة بالمملكة العربية السعودية"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، عدد 90، ص ص 269-292.
72. البنعلي، عدنانة ومراد، سمير (2003) : "تطوير برنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكليـة التربية- جامعة قطر"، **مجلة مركز البحوث التربوية**، عدد 23، ص ص 29-65.
73. بوز ،كهيلا فؤاد (1986) :" تطوير طرائق التربية العملية لمدرسي المواد الفلسفية في القطر العربـي السوري" ، **المجلة العربية لبحوث التعليم العالي** ،عدد 5، ،ص ص 117-129 .
74. الجسار، سلوى والتمار، جاسم (2004): "واقع برنامج التربية العملية فـي كليـة التربيـة بجامعـة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم"، **مجلة العلوم التربوية**،العدد 5، ص ص65-97.
75. الجفري، ابتسام حسين (2005) :" دور معلمة اللغة الانجليزية المتعاونـة فـي إكـساب المهـارات التدريسية للطالبات المعلمات بقسم اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى"، **مجلـة كليـة التربيـة وعلـم النفس**، جامعة عين شمس، مجلد 1، عدد 29، ص ص 91-129.
76. الحبيب، موسى محمد (1995) :" واقع التربية العملية من وجهة نظر مديري ومـديرات المـدارس المتوسطة والثانوية في مدن مكة المكرمة، المدينة المنورة، الطائف" ، **مجلة دراسات تربوية**، مجلـد 10، عدد 77، ص ص 91-125.
77. الحديثي، صالح بن سلمان(1998) : "واقع الإشراف في التربية الميدانية بكليـة التربيـة – جامعـة الملك سعود – الرياض "، **مجلة رسالة الخليج العربي**، عدد 67، ص ص 103-104.
78. الحريقي، سعد محمد (1989) : " دراسة ناقدة لبعض القضايا التنفيذية والفنيـة المرتبطـة بالتربيـة العملية الميدانية بكلية التربية – جامعة الملك فيصل"، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد الرابع، الجـزء 20، ص ص 81-123.
79. الحصيني، محمد والديحان ، محمد (1996) : " مقارنة مستوى أداء طلاب التربية الميدانية المتفرغين وغير المتفرغين من وجهة نظر مشرفيهم"، **مجلة التربية المعاصرة**، العدد 43، السنة 13، ص ص 161-189.
80. حماد، شريف (2005): " واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من

وجة نظر الدارسين"، **مجلة الجامعة الإسلامية**، المجلد الثالث، العدد الأول، ص ص 171-193.

81. الخميس، السيد سلامة(2003) :" موقف الطلاب المعلمين من فاعلية الإشراف على الطلبة المعلمين "، **دراسات وبحوث عن المعلم العربي**، الطبعة الاولى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
82. الخميس، فداء عبد الرازق (2004): " دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية جامعة الكويت"، **المجلة التربوية**، المجلد 18، عدد 70، ص ص 160-196.
83. درويش، إبراهيم السيد (2002) :" مدى استخدام أنشطة التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية والمعلمين في الخدمة في مراحل تدريس التربية الفنية "، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، مجلد 8، عدد 4، ص ص 235-265.
84. دياب، سهيل رزق (2001) : " أهمية أدوار مشرف التربية العملية ومدى ممارسته لهذه الأدوار"، **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**، العدد 6، ص 144-180.
85. ذياب ، تركي، (1999) : " ميول الطلبة المعلمين نحو برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية – دراسة تقويمية"، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد 26، العدد 1، ص ص 142-163.
86. رزق، محمد عبد السميع (2005) : " القلق النفسي للطالب المعلم بالتربية العملية – المصادر واقتراحات الحل"، **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة** ، عدد 58، الجزء 1، ص ص 195-230.
87. الزيرة، زهراء ، عيسى (1995) :" البنائية- دعوة للحوار لتجديد مناهج البحث والتقويم في التربية العملية"، **مجلة مستقبل التربية العربية** ، المجلد الأول ،عدد 4، ص ص 185-203 .
88. السعيد، رضا وعلي، محمد (1993) : "برنامج مقترح قائم على الكفايات التدريسية لتطوير فعاليات التربية العملية بالكليات المتوسطة في سلطنة عمان"، **مجلة التربية المعاصرة**، العدد 25، السنة 10، ص ص 200-222.
89. سلامة، جمال أحمد (2001) : " فاعلية التدريب الميداني في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين"، **مجلة عالم التربية**، عدد 3، جزء 2، ص ص 122-142.
90. شديفات، يحيى وعليمان ، علي (2004) :"مدى اكتساب طلبة جامعة آل البيت في الأردن للكفايات التعليمية في مساق التربية العملية "، **مجلة جامعة دمشق**، مجلد 20، عدد 2، ص ص 147-177.
91. صابر، ملكة (1990) : " مدى وعي مشرفات التربية العملية بمسئولياتهن تجاه الطالبة المعلمة في كلية التربية والكلية المتوسطة للبنات"، **مجلة دراسات تربوية**، مجلد 6، جزء 48، ص ص 79-121.
92. صبري، خولة وأبو دقة، سناء: (2004) : " دراسة تقييميه لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية "، **مجلة الجامعة الإسلامية**، مجلد12،عدد 1، ص ص 219 – 239.
93. الضبيبي، عائشة سعد (2001) : "تقييم الكفاءات التدريسية اللازمة لإعداد معلم التربية العملية في كلية التربية الأساسية في ضوء دراسة لتطبيق النموذج الخطي في علم اتخاذ القرار المتعدد الأبعاد"، **مجلة دراسات الخليج الجزيرة العربية**، العدد 103، السنة 27 ،ص ص151-157.
94. العاجز، فؤاد وحماد، خليل (1999) : " أداء طلبة مساق التربية العملية بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية"، **مجلة الجامعة الإسلامية**، مجلد 7، عدد 1، ص ص 54-98.

95. العبادي، حامد مبارك (2004) : " مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس"، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد 31، العدد 2، ص ص 242-252.
96. العجمي، مها محمد (2002) : " رؤية تربوية لطالبات الدبلوم التربوي في تحديد سمات مشرفة التربية العملية وأدوارها"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، كلية التربية جامعة عين شمس، عدد 81، ، 219-254.
97. عساس ، فتحية معتوق (1993) : " تقويم مشرفات التدريب الميداني لأداء الطالبات المعلمات بكليات التربية للبنات في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية " ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ،عدد23، ص ص 168 -180.
98. عساس، فتحية معتوق (1994) : " معايير تقويم أداء طالبات التربية العملية بكليات التربية للبنات من قبل المشرفات والمديرات"، **مجلة رسالة الخليج العربي**، عدد 51، سنة 15، ص ص 81-101.
99. عطار، عبد الله وكنسارة، احسان (2005) :" مدى استفادة طلبة كلية التربية العملية من المعلم المتعاون في مجال استخدام الوسائل التعليمية من وجهة نظر الطالب المعلم"، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، مجلد 11، عدد3، ص ص 99-125.
100. العمايرة، محمد حسن (2003) : " مشكلات التربية العملية كما يراها طلبة الفصل الثامن في كلية العلوم التربوية الجامعية/ الأونروا "، **مجلة العلوم التربوية**، العدد الرابع، ص ص 159-194.
101. الفاضل، محمد السويدي، وضحى (1997) : " مقارنة بين أداء الطالب المعلم كمتدرب وأدائه كمعلم – دراسة ميدانية"، **مجلة مركز البحوث التربوية**،عدد 11،السنة السادسة، ص ص13-43.
102. القحطاني، سالم علي (1994) : " دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية"،**مجلة دراسات الخليج العربي**،عدد 51، سنة 15،ص ص 36-72.
103. القلاف، نبيل ، وآخرون (2002) :" واقع برنامج التربية العملية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت "، **مجلة الثقافة والتنمية**، العدد الخامس، ص ص 160-172.
104. القلاف، نبيل والعازمي، عبد الله (2005) : " إعداد المعلم في ظل الجودة الشاملة "، **مجلة القراءة والمعرفة**، عدد 46، ص ص 65-85.
105. كوسة، سوسن وباسروان، وفاء (2003) : " مشكلات التربية العملية في ضوء أراء الطالبات المتدربات من كلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة "، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، عدد 87، ص ص 45-66.
106. محمد، عبد الفتاح ومحمود، يوسف (1994) :" برنامج الإعداد المهني لمعلم المرحلة الابتدائية بسلطة عمان – دراسة تقويمية "، **مجلة دراسات تربوية**، مجلد 9، جزء 65.
107. المحيسن، إبراهيم عبد الله (1997) : "طالب التربية العملية بين إعداد الجامعة وصدمة الواقع"، **حولية كلية التربية قطر**، العدد 14، ص ص 195-215.
108. المغيدي، الحسن (1998) : " تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل

بالمنطقة الشرقية "، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، عدد 33، ص ص 169-180.

109. المقدادي، أحمد محمد (2003) : " تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية"، **مجلة دراسات العلوم التربوية**،مجلد 30، العدد 2، ص ص314-329

110. موسى، فؤاد محمد (1988):" دراسة العلاقة بين تقديرات طلاب دبلوم عام تفرغ لمهاراتهم التدريسية قبل بداية التربية العملية وبعد نهايتها وتقديراتهم في طرق التدريس والتربية العملية" ، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، جزء 3، عدد 9، ص ص 149-173.

111. النجاجي، فوزية محمود (1996) : " المشكلات التي تواجه طالبات قسم تربية الطفل في التربية العملية بكلية التربية جامعة طنطا "، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، مجلد2، عدد3 ، ص ص 265-286.

112. نصر، حمدان على، وآخرون(2003) : " فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية التربية بعبري من وجهة نظر المشرفين والطالبات المعلمات ومديرات المدارس المتعاونة "، **المجلة التربوية**، المجلد 17، عدد 68، ص ص 112-125.

113. النمر، مدحت (1986) : "تأثير موجة التربية العملية على أداء طلاب الأقسام العملية بكليات التربية في مقررات تأسيس العلوم "، **مجلة دارسات تربوية**،الجزء الثاني، ص ص 233-271.

114. النهار ،تيسير (1999) : " التربية العملية- إستراتيجية مقترحة في ضوء بعض الخبرات المتقدمة "، **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ،عدد 36، ص ص5- 27.

رابعاً: المؤتمرات العلمية:

115. السر، خالد خميس (2002). " الخبرات العملية والميدانية في برنامج إعداد المعلم في ضوء مفهوم الأداء"، المؤتمر العلمي الرابع عشر، مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، المجلد الثاني،24-25 يوليو، ص ص 165-209.

116. الشيباني، عبد الجبار وجامل، عبد الرحمن(1997). " واقع التربية العملية وسبل تطويرها في كل من كليتي التربية بجامعتي صنعاء وعدن – دراسة مقارنة "، المؤتمر العلمي التاسع، برنامج كليات التربية في الوطن العربي ، رؤى مستقبلية، القاهرة، 19- 31يوليو، ص ص 201-218.

117. الفرا، إسماعيل (1997) : "نظرة معاصرة على التدريب العملي للمعلم الفلسطيني"، ورقة عمل مقدمة في اليوم الدراسي حول المعلم الفلسطيني وتحديات القرن الحادي والعشرين المنعقد بقاعة المؤتمرات، الجامعة الإسلامية، 8 يونيو.

118. متولي، علاء (2004) :" تطوير برنامج تدريب معلمي الرياضيات بسلطة عمانفي ضوء الاتجاهات المعلصرة "، المؤتمر العلمي السادس عشر، المجلد الأول، 21-22 يوليو.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

119. Al bertson, I & Kagan, D.(1987) :" Student Teaching Perceptions of Supervisory Meetings". **Journal of Education for Teaching,** (vol. 13, No.1)

49-60.

120. Boothe, Diane & Others (1998) :"Behaviors That Adversely Affect The Supervisory Climate of Student Teachers " , **Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association** , San Diego , CA.
121. Cakmak, M, & Bulut, M (2005) :" The Perceptions of Pre-Service Teachers About Effective Teaching and Effective Teachers", **Mediterranean Journal of Educational Studies** (Vol 10 (1)) PP 73-89.
122. Daniel, D &smith,D (1993): "**The Undergraduate Student Teaching Experience :Perspectives of Student Teachers Cooperating Teachers, and Student Teacher Supervisors**", www. eric.ed.gov,11May ED 368710.
123. Fred,Page. M.&Others(1994):" **Redefining Student Teaching Supervision Responsibilities**", www, eric.ed.gov, 19 April ED 372040.
124. Joseph, Caruso (1993)**: " Keeping Professional Company Individual, Group and Collaborative Supervision in A Student Teaching Practicum. A Preliminary Study** ", www. eric.ed.gov.15 February 365624.
125. Kathy, C & Nadine, K (1995):" **Evaluation of Cooperating Teacher Effectiveness** ", www. eric.ed.gov.12 April, ED394950.
126. Kurt, D&lynn, g (1998):" **Using Video Conferencing to Supervise Student Teachers**", www. eric.ed.gov, 15 July ED 421154.
127. Linda.Webb,& Binyao, Zheng (2000): "**A New Model of Student Teacher Supervision: Perceptions of Supervising Teachers** ", www. eric.ed.gov, 10 March ED 447136.
128. Ok, A (2005)." A study of Student Teacher Experiences and Expectations of Teaching Practice ", **Mediterranean Journal of Educational Studies** (vol, 10 (1)) pp 1-15.
129. Ray, Braswell (1998)." **The Use of Telecommunications by Preservice Teachers and Their University Supervisors**, " www. eric.ed.gov, 13 March ED 419531.
130. Robert, D & heather, D (1995)." **Fall 1994 Interns Evaluation of Their Preservice Program** ", www. eric.ed.gov, 22 May, ED 383705.

ملاحـق الدراسـة

كتاب موجه للأساتذة المحكمين

الصورة الأولية للاستبيان

الصورة النهائية للاستبيان

قائمة بأسماء المحكمين

طلب تسهيل مهمة الباحث

نموذج تقويم الطالب المعلم

ملحق رقم (1)

كتاب موجه للأساتذة المحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ الدكتور/---------- حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الموضوع : تحكيم استبانة

يقوم الباحث بإعداد دراسة ماجستير في التربية بعنوان: **تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية.**

مع العلم أن الاستبانة تتكون من (57) فقرة موزعة على النحو الآتي:

1-(23) فقرة متعلقة بأداء المشرف خلال مراحل التربية العملية (الملاحظة والمشاركة والممارسة)

2- (34) فقرة متعلقة بأبرز المشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية.

وسيتم الاستجابة على هذه العبارات وفقا لمقياس ليكرت الخماسي.

نأمل من سيادتكم التكرم بمراجعة عبارات الاستبانة وإعطاء رأيكم في مدى ملائمتها ووضوحها وذلك بوضع إشارة (X) في الخانة الدالة وتعديل أي عبارة ترى أنها بحاجة إلى تعديل.

شكرا لجهودكم وتعاونكم

الباحث/ محمد مصطفى حمد

كلية التربية

الجامعة الإسلامية غزة

ملحق رقم (2)

الصورة الأولية للاستبانة

أولاً: مهام المشرف وأداؤه في مراحل التربية العملية:

م	المجال الأول: مهام المشرف وأدائه تجاه الطالب المعلم أثناء مرحلة الملاحظة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
.1	يعقد اجتماع للطلبة المعلمين وتهيأتهم لفترة التدريب				
.2	يؤكد على الالتزام بالتعليمات والقوانين المدرسية أثناء فترة التدريب				
.3	يشجع على إقامة علاقات حسنة مع الإدارة المدرسية والمعلم المتعاون				
.4	يتابع حضور وغياب الطلبة المعلمين				
.5	يوضح أهداف الزيارات الصفية في تحسين الأداء الصفي				
.6	ينسق مع الطلبة المعلمين للجوانب التعليمية الهامة المراد ملاحظتها				
.7	يعقد اجتماع لمناقشة الجوانب التي تم ملاحظتها أثناء الحصة				
.8	يهيئ الطلبة المعلمين لمرحلتي المشاركة والممارسة				
.9	يوضح بعض المشكلات المتوقع حدوثها أثناء التدريس				
م	**المجال الثاني: مهام المشرف وأدائه تجاه الطالب المعلم في مرحلتي المشاركة والممارسة**	**مناسبة**	**غير مناسبة**	**منتمية**	**غير منتمية**
.10	يتابع تحضير الطالب المعلم ويعطيه التوجيهات المناسبة				
.11	يحدد نماذج التحضير المقبولة للدروس اليومية				
.12	يعاون الطالب المعلم في تحديد وصياغة الأهداف السلوكية				
.13	يقوم بزيارة الطالب المعلم منذ بداية الحصة حتى نهايتها				
.14	يرشد الطالب المعلم نحو كيفية إدارة وضبط الصف				
.15	يعطي التوجيهات المناسبة نحو كيفية تشويق الطلبة وجذب انتباههم				
.16	يشجع على الإبداع والابتكار في الأداء التعليمي				
.17	يشجع على توظيف الأنشطة المنهجية واللامنهجية في العملية التعليمية				
.18	يرشد الطالب المعلم نحو كيفية مواجهة المواقف الصعبة أثناء التدريس				
.19	يقدم تغذية راجعة مستمرة لتحسين الأداء التدريسي				
.20	يشجع على ممارسة النقد الذاتي والاستفادة من الأخطاء				
.21	ينمي الثقة بالنفس لدى الطلبة المعلمين				
.22	يتعاون مع المدرسة في حل المشكلات التي تواجه الطالب المعلم				
.23	يتبع التقويم الموضوعي في تقويم الطالب المعلم				

ثانياً: المشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية:

م	المجال الأول: مشكلات المشرف المتعلقة بالكلية	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
.1	توزيع المشرفين للأشراف على تخصصات مغايرة لتخصصاتهم				
.2	عدم وجود دليل إرشادي للطلبة المعلمين يتضمن مهام الطالب المعلم وواجباته				
.3	تساوي المردود المادي للمشرفين باختلاف درجاتهم العلمية				
.4	قلة اخذ الكلية بتوصيات المشرفين بشان تطوير وتحسين برنامج التربية العملية				
.5	القصور في متابعة إدارة الإشراف الجامعي لمشرفي التربية العملية				
.6	قلة الحوافز الممنوحة للإدارات المدرسية المتعاونة على خدماتهم الإشرافية				
.7	قصر الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية في المدرسة				
.8	زيادة العبء الإشرافي للمشرف من الطلبة المعلمين				
.9	توزيع المشرفين على مدارس متباعدة				
.10	بطء وصول خطابات الطلبة المعلمين إلى مدارس التدريب				
.11	تغيير المشرف خلال مراحل التربية العملية				
	فقرات أخرى ترى إضافتها في هذا المجال _____ _____				

م	المجال الثاني: مشكلات المشرف المتعلقة بمدرسة التطبيق	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
.12	ضعف التنسيق بين المشرف والإدارة المدرسية في متابعة الطلبة المعلمين				
.13	قلة رغبة بعض المدارس من استقبال الطلبة المعلمين باعتبارهم عامل إرباك في المدرسة				
.14	اقتصار دور مدير المدرسة على متابعة حضور وغياب الطلبة المعلمين				
.15	قلة توافر الوسائل والتقنيات التعليمية في مدارس التدريب				
.16	إحجام بعض المعلمين المتعاونين من تقديم التوجيه والإرشاد للطلبة المعلمين				
.17	ضعف التزام بعض المعلمين المتعاونين بالخطة التدريبية التي وضعتها الكلية				
.18	الازدواجية في توجيهات المشرف والمعلم المتعاون للطالب المعلم				
.19	الانتقاد المستمر للطالب المعلم من قبل المعلم المتعاون أمام الطلبة				
.20	قلة وجود أماكن مناسبة لإجراء المداولات الإشرافية				
.21	قلة تشجيع المعلم المتعاون للطالب المعلم على الإبداع والابتكار والتفكير الناقد				
.22	استناد تقويم بعض مديري المدارس للطلبة المعلمين على علاقتهم الشخصية				
	فقرات أخرى ترى إضافتها في هذا المجال _____ _____				

م	المجال الثالث: مشكلات المشرف المتعلقة بالطالب المعلم	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
.23	قلة التزام الطالب المعلم بالأنظمة واللوائح والقوانين المدرسية.				
.24	ضعف مستوى الطالب الأكاديمي.				
.25	قلة التزام الطالب بتوجيهات وإرشادات المشرف.				
.26	قلة تمكن الطالب من صياغة وتحديد الأهداف السلوكية بمجالاتها المختلفة				
.27	ضعف إسهام الطالب في الأنشطة المنهجية واللامنهجية في المدرسة				
.28	ارتباك الطالب المعلم عند زيارة المشرف				
.29	قلة تمكن الطالب المعلم من ضبط النظام داخل غرفة الصف				
.30	خوف الطالب المعلم من استخدام طرق جديدة ومتنوعة في التدريس				
.31	إهمال الطالب المعلم للفروق الفردية بين الطلبة				
.32	قلة اهتمام الطلبة بتعليمات الطالب المعلم				
.33	ضعف الطالب المعلم في تحفيز الطلبة وجذب انتباههم للموقف التعليمي				
.34	قلة تمكن الطالب المعلم من استخدام طرق التقويم المتنوعة أثناء عملية التعليم				
	فقرات أخرى ترى إضافتها في هذا المجال ---------- ----------========-------				

من وجهة نظرك ما سبل تطوير أداء مشرفي التربية العملية؟

ملحق رقم (3)
الصورة النهائية للاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة لبناء

تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية

الأخ المشرف ...../ الأخت المشرفة.....

تسعى هذه الاستبانة إلى التعرف على واقع أداء مشرفي التربية العملية، ومعرفة أبرز المشكلات التي يواجهونها ،ومن ثم وضع تصور مقترح لتطوير أدائهم .

وتتكون الاستبانة من (57) فقرة منها (24) فقرة متعلقة بأداء المشرف خلال مراحل التربية العملية و(33) فقرة متعلقة بالمشكلات التي يواجهها المشرف والمتعلقة بقسم الإشراف بالجامعة، و المدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون، و الطالب المعلم ، بالإضافة إلى سؤال مفتوح يتعلق بسبل تطوير أداء مشرفي التربية العملية.

الرجاء قراءة فقرات الاستبانة بدقة والإجابة عن كل فقرة بتحديد درجة رأيك فيها بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

الرجاء تعبئة البيانات التالية ووضع علامة "×" أمام المناسب

الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

تخصص المشرف علوم إنسانية ☐ علوم تطبيقية ☐

الخدمة أقل من 5 سنوات ☐ من (5- 10) سنوات ☐ أكثر من (10) سنوات ☐

المؤهل بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراة ☐

الجامعة الإسلامية ☐ الأزهر ☐ الأقصى ☐

ونشكركم على حسن تعاونكم

القسم الأول: أداء المشرف تجاه الطلبة المعلمين في مراحل التربية العملية

المجال الأول: أداء المشرف تجاه الطلبة المعلمين أثناء مرحلة الملاحظة						
م	الفقـــــرة	مستوى الأداء				
		كبير جداً	كبير	متوسط	بسيط	ضعيف
.1	يعقد اجتماعاً أولياً للتعرف على الطلبة المعلمين وتهيئتهم لفترة التدريب					
.2	يؤكد على الالتزام بالتعليمات والقوانين المدرسية أثناء فترة التدريب					
.3	يشجع على إقامة علاقات حسنة مع الإدارة المدرسية والمعلم المتعاون					
.4	يتابع دوام الطلبة المعلمين أثناء فترة التدريب					
.5	ينسق مع الطلبة المعلمين الجوانب التعليمية المهمة المراد ملاحظتها					
.6	يؤكد على أهمية الزيارات الصفية في تحسين الأداء الصفي					
.7	يعقد اجتماعاً بعدياً لمناقشة الجوانب التعليمية التي تم ملاحظتهـا أثنـاء الحصة					
.8	ينبه الطلبة المعلمين ببعض المشكلات المتوقع حـدوثها أثنـاء عمليـة التدريس					
.9	يقترح الحلول المناسبة للمشكلات المتوقع حدوثها أثناء التدريس					
.10	يهيئ الطلبة المعلمين لمرحلتي المشاركة والممارسة					

المجال الثاني: أداء المشرف تجاه الطلبة المعلمين أثناء مرحلتي المشاركة والممارسة						
م	الفقـــــرة	مستوى الأداء				
		كبير جداً	كبير	متوسط	بسيط	ضعيف
.11	يتابع تحضير الطلبة المعلمين ويقدم لهم التوجيهات المناسبة					
.12	يوزع على الطلبة المعلمين مجموعة من خطط الدروس النموذجية					
.13	يساعد الطلبة المعلمين في صياغة الأهداف السلوكية					
.14	يلاحظ أداء الطلبة المعلمين منذ بداية الحصة لنهايتها					
.15	يعقد اجتماعاً بعد كل زيارة صفية لمناقشة وتوجيه الطلبة المعلمين					
.16	يشجع على توظيف الأنشطة اللامنهجية في العملية التعليمية					
.17	يوجه الطلبة المعلمين نحو استخدام الأساليب المناسبة لإدارة الصف					
.18	يقدم التوجيهات المناسبة نحو كيفية تشويق الطلبة					
.19	يقدم تغذية راجعة مستمرة لتحسين الأداء التدريسي					
.20	يشجع على ممارسة التقويم الذاتي					
.21	ينمي الثقة بالنفس لدى الطلبة المعلمين أثناء زيارتهم الصفية					
.22	يشجع الطلبة المعلمين على الإبداع في الأداء التعليمي					
.23	يتعاون مع إدارة المدرسة في حل مشكلات الطلبة المعلمين					
.24	يتبع الموضوعية في تقويم الطالبة المعلمين					

القسم الثاني: المشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية

المجال الأول: مشكلات المشرف المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية						
	المشكلة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	بسيطة	ضعيفة
1.	توزيع المشرفين للإشراف على تخصصات مغايرة لتخصصاتهم					
2.	عدم وجود دليل إرشادي للطلبة المعلمين يتضمن مهام الطالب المعلم وواجباته					
3.	قلة أخذ الكلية بتوصيات المشرفين بشأن تطوير وتحسين برنامج التربية العملية					
4.	القصور في متابعة قسم الإشراف لمشرفي التربية العملية					
5.	قلة الحوافز الممنوحة للإدارات المدرسية المتعاونة على خدماتهم الإشرافية					
6.	زيادة العبء الإشرافي للمشرف من الطلبة المعلمين					
7.	توزيع المشرفين على مدارس متباعدة					
8.	بطء وصول خطابات الطلبة المعلمين إلى المدارس المتعاونة					
9.	تغيير المشرف خلال مراحل التربية العملية					

المجال الثاني: مشكلات المشرف المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون						
	المشكلة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	بسيطة	ضعيفة
10.	قلة التنسيق بين المشرف والإدارة المدرسية في متابعة الطلبة المعلمين					
11.	ضعف الرغبة لدى بعض المدارس في استقبال الطلبة المعلمين باعتبارهم عامل إرباك في المدرسة					
12.	اقتصار دور مدير المدرسة على متابعة حضور وغياب الطلبة المعلمين					
13.	قلة توافر الوسائل والتقنيات التعليمية في المدارس					
14.	إحجام بعض المعلمين المتعاونين من تقديم التوجيه والإرشاد للطلبة المعلمين					
15.	ضعف التزام بعض المعلمين المتعاونين بالخطة التدريبية التي وضعتها الكلية					
16.	توزيع الطلبة المعلمين على معلمين متعاونين تنقصهم الخبرة والكفاءة في التدريس					
17.	توجيه النقد المستمر للطالب المعلم من قبل المعلم المتعاون أمام الطلبة في الفصل					
18.	قلة وجود أماكن مناسبة لإجراء المداولات الإشرافية					
19.	الازدواجية في توجيهات المشرف والمعلم المتعاون للطالب المعلم					
20.	قلة تشجيع المعلم المتعاون للطالب المعلم على الإبداع والتجديد في الأداء					
21.	ضعف الموضوعية لدى البعض من مديري المدارس في تقويم الطالب المعلم					

المجال الثالث: مشكلات المشرف المتعلقة بالطالب المعلم						
م	المشكلة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	بسيطة	ضعيفة
.22	قلة التزام الطالب بالأنظمة واللوائح والقوانين المدرسية					
.23	ضعف مستوى الطالب الأكاديمي					
.24	ضعف تمكن الطالب من صياغة وتحديد الأهداف السلوكية بمجالاتها المختلفة					
.25	قلة التزام الطالب بتوجيهات وإرشادات المشرف					
.26	ارتباك الطالب عند زيارة المشرف					
.27	قلة إسهام الطالب المعلم في الأنشطة اللاصفية في المدرسة					
.28	قلة تمكن الطالب من ضبط النظام داخل غرفة الصف					
.29	ضعف الطالب المعلم في تحفيز الطلبة وجذب انتباههم للموقف التعليمي					
.30	قلة اهتمام الطلبة بتعليمات الطالب المعلم					
.31	تردد الطالب من استخدام طرق وأساليب متنوعة في التدريس خوفا من النقد					
.32	قلة تمكن الطالب من استخدام طرق التقويم المتنوعة أثناء عملية التعليم					
.33	إهمال الطالب الفروق الفردية بين الطلبة					

ما سبل تطوير أداء مشرفي التربية العملية من وجهة نظرك؟

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ملحق رقم (4)

قائمة بأسماء المحكمين

م	الاســـم	مكان العمل
.1	أ. د. فؤاد العاجز	الجامعة الإسلامية – غزة
.2	أ. د. عزو عفانة	الجامعة الإسلامية – غزة
.3	د. محمد الأغا	الجامعة الإسلامية – غزة
.4	د. عليان الحولي	الجامعة الإسلامية – غزة
.5	د. نائلة الخزندار	جامعة الأقصى – غزة
.6	د. بسام أبو حشيش	جامعة الأقصى – غزة
.7	د. رزق شعت	جامعة الأقصى – غزة
.8	د. محمد حمدان	جامعة الأقصى – غزة
.9	د. رائد الحجار	جامعة الأقصى – غزة
.10	د. عطا درويش	جامعة الأزهر – غزة
.11	د. تيسير نشوان	جامعة الأقصى – غزة
.12	د. محمود الحمضيات	مركز القطان التربوي – غزة
.13	د. ماجد مطر	جامعة الأقصى – غزة
.14	د. عبد الكريم لبد	جامعة الأزهر – غزة
.15	أ. محمود الرنتيسي	الجامعة الإسلامية – غزة

ملحق رقم (5)

طلب تسهيل مهمة الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية - غزة

THE ISLAMIC UNIVERSITY OF GAZA

عمادة الدراسات العليا

هاتف داخلي: (1150

الرقم: ج س غ/35/

Ref 2006/08/16

التاريخ: Date .....

بسم الله الرحمن الرحيم

تهديكم عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية أعطر تحياتها، وترجو التكرم بمساعدة الطالب/ **محمد مصطفى عبد الرحمن حمد** برقم جامعي ***2004/3839*** والملتحق في برنامج الماجستير بكلية التربية قسم أصول التربية/ الإدارة التربوية في الحصول على المعلومات التي تساعده في إعداد دراسته المعنونة بـــ:

"تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية"

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

عمادة الدراسات العليا

د. مازن إسماعيل هنية

صورة إلى:-

- الملف.

P.O.Box 108, Rimal,Gaza, Palestine Tel:(+970/8)286 3554-2823311 فاكس Fax: (+970/8)2863552 ص.ب108 الرمال-غزة-فلسطين

Web Site:www.iugaza.edu e-mail: public@mail.iugaza.edu

ملحق رقم (6)

نموذج تقويم الطالب المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
كلية التربية
قسم التدريب الميداني

لاستخدام دائرة التدريب الميداني فقط	
درجة المشرف	
درجة المدرسة	

نموذج تقويم الطالب المتدرب/ خاص بالمشرف

اسم الطالب المتدرب: ..... الرقم الجامعي: ..... التخصص: .....

المدرسة وعنوانها: ..... الفصل الدراسي: 1 2

تاريخ بدء التدريب: ..... تاريخ انتهاء التدريب: .....

اسم المشرف الأكاديمي: .....

م	عناصر التقويم	تقدير الدرجة 1	2	3	4
	أ: الشخصية العامة				
1	يهتم بمظهره العام.				
2	يتسم بشخصية قوية مؤثرة.				
3	يتقبل النقد البناء ويتعلم منه.				
4	يتكيف مع المواقف المتغيرة.				
5	يتمتع بالثقة وحسن التصرف و قادرا على التحدي في المواقف المحرجة.				
	ب: الكفاية الأكاديمية				
6	يتمكن من محتوى المبحث الذي يقوم بتدريسه.				
7	يحدد الأهداف التعليمية للدرس بوضوح.				
8	يستخدم وسائل التقويم المختلفة (متابعة عامة- أسئلة- وسائل بصرية - واجبات منزلية).				
9	يحسن استخدام الوسائل التعليمية المتعددة في الخطة بما فيها السبورة ووسائل الإيضاح.				
10	يلتزم بخطوات السير في الدرس (تمهيد-عرض- تطبيق- تلخيص).				
11	يربط بين مكونات الثلاثية لمادته وموضوع الدرس الجديد.				
12	يتنوع في أساليب التدريس عامة (مثل: استخدم الاستقراء، الاستنتاج، الحوار).				
13	يتأكد من تحقيق أهداف الدرس.				
14	يربط بين تنفيذ الدرس والبيئة المحيطة.				
15	يثري المنهاج بمعلومات خارجية ذات صلة بالموضوع.				
16	يستفيد مما درسه نظريا ويطبقه عمليا.				
17	يستفيد من الزيارة الإشرافية.				
	ج: الجانب الإداري				
18	يقيم علاقة طيبة مع إدارة المدرسة والهيئة التدريسية.				
19	يقيم علاقة طيبة مع التلاميذ ويجتذب اهتمام لموضوع الدرس.				
20	يلتزم بمواعيد الدرس ويحذر عندما يتغيب.				
21	يشرك اكبر عدد ممكن من التلاميذ في التفاعل الصفي.				
22	يعالج تعثرات التلاميذ بفاعلية.				
23	يهتم بالخطة العلاجية بتوزيع وحدات المنهج على شهور العام الدراسي.				
24	يهتم بالتحضير المكتوب المسبق للدرس والتجديد الجيد له.				
25	ينظم ويراقب دفتر التحضير بما يدل على الاهتمام والكفاءة.				
	المجموع الكلي				

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
كلية التربية
قسم التدريب الميداني

نموذج تقويم الطالب /ة في التدريب الميداني

خاص بالمدرسة

اسم الطالب ثلاثياً: ..... رقمه: ..... التخصص: .....

اسم المدرسة والعنوان: .....

تاريخ بدء التدريب: ..... تاريخ انتهاء التدريب: .....

	الفصل الأول	القدرة المتصلة	الفصل الثاني
عدد أيام الحضور			

اسم المدير / ة : ..... اسم المدرب/ة المتعاون/ة: .....

الرقم	عناصر التقويم	تقدير الدرجة				
		1	2	3	4	5
1.	يلتزم بتعليمات المدرسة وأنظمتها ولوائحها.					
2.	يلتزم بأوقات الدوام المدرسي.					
3.	يعتذر عندما لا يتمكن من حضور التدريب.					
4.	يتقبل الأعمال الإضافية بروح طيبة.					
5.	يشارك في الأنشطة المدرسية التي يتطلب وجوده فيها.					
6.	يتقبل التوجيهات بنفس راضية.					
7.	يتمتع بشخصية قوية.					
8.	يقيم علاقات اجتماعية جيدة مع العاملين في المدرسة والتلاميذ.					
9.	يدير الحوار والنقاش بشكل جيد.					
10.	متمكن من تخصصه وجوانب مهنته.					
11.	يوظف التقويم المرحلي والنهائي بما يخدم العملية التعليمية.					
12.	لديه القدرة على ضبط الفصل بشكل جيد.					
	الدرجة الكلية بالأرقام					
	الدرجة الكلية بالحروف					

ملاحظات المدرسة:

1. .....
2. .....
3. .....

توقيع المعلم / ة المتعاون

توقيع مدير/ة المدرسة