

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي هَدانا لِهَذَا وَمَا كُنَّا لِنَكُونَنَّ لَهُ شَاكِرِينَ



الجامعة الإسلامية - غزة

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية

قسم أصول تربية - إدارة تربوية

تطوير التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة

إعداد الباحثة

تغريد عبد الله يوسف أبو حلبية

إشراف الدكتور

سليمان حسين المزين

أستاذ أصول التربية (المشارك)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية (بحث تكميلي) في قسم أصول التربية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة - فلسطين

1432هـ - 2011م

غزة - فلسطين



هاتف داخلي: 1150

عمادة الدراسات العليا

الرقم: 35/ع/ج س

التاريخ: 2011/07/07

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ تغريد عبد الله يوسف أبو حنيفة لنيل درجة الماجستير في كلية التربية/ قسم أصول التربية- الإدارة التربوية وموضوعها:

تطوير التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم السبت 06 رمضان 1432هـ، الموافق 2011/08/06م الساعة العاشرة صباحاً، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

.....	مشرفاً ورئيساً	د. سليمان حسين المزين
.....	مناقشاً داخلياً	أ.د. عليان عبدالله الحولي
.....	مناقشاً داخلياً	د. داود درويش حلس

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

واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله ولزوم طاعته وأن تسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.

والله ولي التوفيق ،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

قُرْآنٌ كَرِيمٌ



﴿وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا
﴿٢﴾ وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ﴾

(الطلاق: ٢ - ٣)

صدره اللهم العظيم

الإهداء

❖ إلى من غرس في حب الخير وحب العلم إلى والدي المعطاء الفاضل
حفظه الله.

❖ إلى من جسدت مجبها وحنانها معنى العطاء الدائم أمي الحبيبة
حفظها الله.

❖ إلى نبع المحبة والوئام أختي الغالية وإخواني حفظهم الله ورعاهم.

❖ إلى كل مشرف ومربي ومعلم ومتعلم ومحب للعلم والعلماء.

❖ إلى المدافعين عن الفكر التربوي الرشيد المستنبط من القرآن
والسنة.

❖ إلى هؤلاء الذين أبوا إلا أن يكونوا أوسمة على صدورنا حلقة في
نخور أعدائنا، ورفضوا القرارات الانهزامية وأعلنوا الحل بالبندقية،
شهدائنا الأبرار، أسرانا البواسل، جرحانا الأبطال، لله درهم ما
أجمل صنيعهم.

أهدي هذا الجهد المتواضع لعله يلقي القبول، راجية من الله تعالى
السداد فيما فعلت، والغفران فيما قصرت.

شكر وتقدير

الحمد لله أحمده وهو أهل للحمد والثناء والتمجيد، وأشكره ونعمه بالشكر تدوم وتزيد، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، الداعي إلى التوحيد والساعي بالنصح للقريب وللبعيد، صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه صلاة لاتزال على كر الجديدين في تجديد، أما بعد:

فمن منطلق قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ﴾. (نقمان: 12) ، فإنني أتوجه بالشكر والحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً يليق بجلال عظمته، وعظيم سلطانه، الذي بتوفيقه تتم الصالحات.

وفي هذه اللحظة التي تكاد فيها كل الصعوبات والمتاعب أن تتحول إلى أمل في إتمام ونجاح هذا العمل، فإنني أنتهز هذه الفرصة لكي أقدم بعظيم الشكر والامتنان للأستاذ الدكتور الفاضل: سليمان حسين المزين، الذي تفضل بالإشراف على الرسالة، فأشكره على ما قدمه لي من توجيه وإرشاد ورعاية، وعناية وقد أفادني كثيراً من توجيهاته وتعليماته، حتى غرس في نفسي أملاً كبيراً، ومعنويات عالية لتحديات هذه الدراسة وصعوباتها، فجزاه الله عني خير الجزاء، وأحاطه الله وآل بيته برعايته وحفظه، إنه على ما يشاء قدير.

وأتوجه بالشكر إلى عضوي لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور عليان عبد الله الحولي عميد كلية التربية بالجامعة الإسلامية، والدكتور داوود درويش حلس رئيس دائرة التدريب الميداني بالجامعة الإسلامية على تفضلها بقبول مناقشة هذه الرسالة.

كما وأتوجه بالشكر إلى الجامعة الإسلامية التي تشرفت بالانتساب إليها، متمثلة برئيسها ونائبه والطاقم الإداري والأكاديمي، وأخص بالذكر كلية التربية متمثلة بعميدها جعلهم الله منارات للعلم والعلماء يُحتذى بهم.

ولا يفوتني أن أتوجه بالشكر والتقدير إلى جميع أساتذتي الأفاضل الذين لم ييخروا عليّ بتقديم التوجيهات والإرشادات.

والشكر موصول إلى جميع الأساتذة المحكمين للاستبانة، وجميع مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية (الإسلامية، الأقصى)، وللمعلمين المتعاونين في المدارس الحكومية لتعاونهم معي أثناء تطبيق الدراسة.

ولا أنسى أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى دائرة التدريب الميداني في الجامعة الإسلامية، وإلى قسم الإشراف التربوي في جامعة الأقصى، ووزارة التربية والتعليم على ما قدموه لي من معلومات ومساعدة في إنجاز هذه الرسالة.

كما وأتوجه بالشكر إلى جميع أفراد أسرتي وأقاربي الذين شاركوني العناء، وساندوني بالدعاء، وشجعوني على مواصلة الدرب، فاستحقوا مني كل عرفان وتقدير، وأخص بالذكر أختي الغالية عزيزة عبد الله أبو حلبية التي كانت معي في كل خطوة من خطوات الرسالة، وأمدتني كثيراً بالمعلومات اللازمة للرسالة، ولم تبخل علي بالنصيحة فحفظها الله وجزاها خير الجزاء، كما ولا أنس أخي الفاضل حسن عبد الله أبو حلبية الذي قام بتنسيق الرسالة، ولم يبخل علي بالنصيحة والارشاد، وأخي المثابر عبد الرحمن عبد الله أبو حلبية الذي قام بمساعدتي في طباعة نسخ الاستبانة، وقدم لي المساعدة الميدانية في تطبيق الاستبانة.

كما ولا أنسى إخواني: محمد ويوسف وجبر عبدالله أبو حلبية الذين وقفوا إلي جانبي وساعدوني منذ بداية دراستي بالماجستير لأصل إلى الهدف المنشود، وأحصل على درجة الماجستير.

كما ولا أنسى أن أشكر صديقتي المخلصة علا محمد أبو ركية لما قدمته لي من مساندة في إتمام هذه الرسالة، وكذلك أشكر الأخت الفاضلة منال مصباح الزيان، والأخت نادرة فنقة، والأخت رحمة أبو هرييد، والأخت آلاء مديرس اللواتي قمن بمساعدتي في تطبيق أداة الدراسة.

هؤلاء من ذكرتهم من أصحاب الفضل، أما من غفلتهم من غير قصد لهم مني كل الشكر والتقدير.

وحسبي أني اجتهدت وكتبت، فإن أصبت فمن الله، وإن أخطأت فمن نفسي.

﴿ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ ﴾ (هود: ٨٨)

والله من وراء القصد....

الباحثة

تغريد عبد الله يوسف أبو حلبية

دليل المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	قرآن كريم.....
ب	الإهداء.....
ت	شكر وتقدير.....
ج	دليل المحتويات.....
ث	قائمة الجداول.....
ح	قائمة الأشكال.....
ح	قائمة الملاحق.....
خ	الملخص باللغة العربية.....
ز	Abstract.....
8-1	الفصل الأول الإطار العام للدراسة
2	❖ المقدمة.....
5	❖ مشكلة الدراسة.....
5	❖ أسئلة الدراسة.....
5	❖ فرضيات الدراسة.....
6	❖ أهداف الدراسة.....
6	❖ أهمية الدراسة.....
6	❖ حدود الدراسة.....
7	❖ مصطلحات الدراسة.....
71-9	الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة
34-10	أولاً: التربية العملية:
11	1. تطور مفهوم التربية العملية.....

12	2. مفهوم التربية العملية.....
15	3. أهداف التربية العملية.....
17	4. أهمية التربية العملية.....
18	5. متطلبات التربية العملية.....
18	أ) متطلبات تخص القائمين والمشرفين على التربية العملية.....
19	ب) متطلبات تخص الطالب المعلم.....
20	6. أسس ومبادئ التربية العملية.....
21	7. مراحل التربية العملية.....
28	8. نماذج التربية العملية في الدول الأجنبية والعربية.....
28	ب) نماذج من الدول العربية.....
28	• التربية العملية في المملكة العربية السعودية.....
28	• التربية العملية في مصر.....
29	• التربية العملية في الأردن.....
29	أ) نماذج من الدول الأجنبية.....
29	• التربية العملية في الولايات المتحدة الأمريكية.....
30	• التربية العملية في إنجلترا.....
30	• التربية العملية في اليابان.....
31	ت) التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية.....
58-32	ثانياً: التحديات المعاصرة التي تواجه الطلبة المعلمين بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية:
36	1- تحديات الزيادة العددية للطلبة المعلمين.....
38	2- تحديات القيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس.....
39	3- تحديات التطور التكنولوجي والتقني.....
49	4- تحدي تطور أساليب التدريب الميداني.....
55	5- تحديات الفجوة بين الجانب النظري والعملية.....
71-58	ثالثاً: أدوار المشاركين في التربية العملية:
59	أبعاد التربية الميدانية.....
59	1- دائرة التدريب الميداني بكلية التربية.....
61	2- مشرف التربية العملية.....
64	3- مدير المدرسة المتعاونة.....

66	4- المعلم المتعاون.....
68	5- الطالب المعلم.....
107-72	الفصل الثالث الدراسات السابقة
73	أولاً: الدراسات الفلسطينية.....
84	ثانياً: الدراسات العربية.....
97	ثالثاً: الدراسات الأجنبية.....
101	رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة.....
123-108	الفصل الرابع الطريقة والإجراءات
109	مقدمة.....
109	أولاً : منهج الدراسة.....
109	ثانياً: مجتمع الدراسة.....
110	ثالثاً: عينة الدراسة.....
112	رابعاً: أداة الدراسة.....
115	خامساً : صدق الاستبانة.....
120	سادساً: ثبات الاستبانة Reliability.....
122	سابعاً: خطوات إجراء المقابلة.....
122	ثامناً: إجراءات تطبيق أدوات الدراسة.....
123	تاسعاً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....
154-124	الفصل الخامس نتائج الدراسة وتفسيرها
125	• النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....
139	• النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....
145	• النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.....
149	• توصيات الدراسة.....
154	• مقترحات الدراسة.....
166-155	المراجع والمصادر.....
187-167	الملاحق.....

قائمة الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
36	يوضح أعداد ونسب الطلبة المعلمين في الجامعات للفصلين الدراسييين للعام الدراسي 2009/2010	2:1
36	يوضح أعداد ونسب الطلبة المعلمين في الجامعات للفصل الأول من العام الدراسي 2011/2010م	2:2
37	يوضح أعداد ونسب الطلبة المعلمين في الجامعات للفصل الثاني من العام الدراسي 2011/2010م	2:3
37	يوضح أعداد ونسب الطلبة المعلمين في محافظات غزة حسب الفصل للعامين الدراسييين 2010/2009 و 2011/2010م	2:4
109	يوضح مجتمع الدراسة حسب عدد المشرفين في الجامعة الإسلامية	4:1
110	يوضح مجتمع الدراسة حسب عدد المشرفين في جامعة الأقصى	4:2
110	يوضح مجتمع الدراسة حسب عدد المعلمين المتعاونين	4:3
110	يوضح عينة الدراسة حسب عدد المشرفين التربويين	4:4
110	يوضح عينة الدراسة حسب عدد المعلمين المتعاونين	4:5
111	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	4:6
113	يوضح الوزن النسبي للتحديات	4:7
114	يوضح مقياس ليكرت الخماسي	4:8
115	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول "تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين" مع الدرجة الكلية للمجال الأول	4:9
116	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني "تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس" مع الدرجة الكلية للمجال الثاني	4:10
117	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثالث "تحديات تتعلق بالتطور التكنولوجي والتقني" مع الدرجة الكلية للمجال الثالث	4:11
118	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الرابع "تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب" مع الدرجة الكلية للمجال الرابع	4:12

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
119	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الخامس " تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملي " مع الدرجة الكلية للمجال الخامس	4:13
120	مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية	4:14
121	يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل	4:15
121	يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل	4:16
126	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول وكذلك ترتيبها في المجال	5:1
128	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني وكذلك ترتيبها في المجال	5:2
131	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث وكذلك ترتيبها في المجال	5:3
133	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الرابع وكذلك ترتيبها في المجال	5:4
135	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الخامس وكذلك ترتيبها في المجال	5:5
137	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك ترتيبها.	5:6
139	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)	5:7
140	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الوظيفة (مشرف، معلم)	5:8
142	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي)	5:9
143	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير سنوات الخدمة	5:10

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
145	يوضح استجابات أفراد العينة عن السؤال المفتوح.	5:11
146	يوضح استجابات مسؤولي التدريب الميداني بجامعة الإسلامىة والأقصى ومديري المدارس على المقابلة التي أجرتها الباحثة والنسب المئوية للتكرار	5:12

قائمة الأشكال

رقم الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
59	أبعاد التربية الميدانية.	2:1

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
1	أنموذج بطاقة المشاهدة
2	تحديد التحديات التي تواجه التدريب الميداني
3	الإستبانة في صورتها الأولىة
4	أعضاء لجنة التحكيم
5	الاستبانة في صورتها النهائية
6	دليل المقابلة
7	طلب تسهيل مهمة الباحثة
8	طلب تسهيل مهمة الباحثة
9	طلب تسهيل مهمة الباحثة

المخلص

تطوير التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن أن تطور التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة تقدير أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة؟
 2. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسط تقديرات أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية تعزى لمتغيرات (الجنس، الوظيفة، التخصص، سنوات الخدمة)؟
 3. ما سبل تطوير التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة في ضوء نتائج الدراسة؟
- ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بإعداد استبانة مكونة من (48) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي:
- تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين، تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين، تحديات تتعلق بالتطور التكنولوجي والتقني، تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب، تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملية.
- 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 كرونباخ.
- وتم توزيع الاستبانة على عينة من مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية (الإسلامية، الأقصى) وبلغ عددها (72) مشرفاً ومشرفة، وعينة من المعلمين المتعاونين في المدارس الحكومية بلغ عددها (426) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية. كما وقامت الباحثة بعمل مقابلة مع (3) من مسؤولي التدريب الميداني بالجامعات الفلسطينية، و(4) من مديري المدارس للتوصل إلى سبل تطوير التدريب

الميداني.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 1- بلغ الوزن النسبي لتقديرات عينة الدراسة لدرجة التحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية (65.60%).
- 2- جاء المجال الخامس (تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملي) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (72.68%)، يليه المجال الرابع (تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب) في المرتبة الثانية بوزن نسبي (68.31%)، ثم جاء المجال الأول (تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين) في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (66.94%)، بينما جاء المجال الثالث (تحديات تتعلق بالتطور التكنولوجي والتقني) في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (66.25%)، وأخيراً جاء المجال الثاني (تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس) في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (56.14%).

3- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسط تقديرات أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، لصالح الإناث.

4- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسط تقديرات أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الوظيفة (مشرف تربوي، معلم متعاون)، لصالح المشرف التربوي.

5- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسط تقديرات أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية تعزى لمتغيرات التخصص وسنوات الخدمة.

وبناءً على النتائج سألغة الذكر في هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

أولاً: تقليص الفجوة بين الجانب النظري والعملي وذلك من خلال ما يلي:

- ضرورة التركيز في المساقات الجامعية التربوية على استحضار مواقف مدرسية حية، يستفيد منها الطالب أثناء فترة التدريب الميداني، دون الاكتفاء بالمادة النظرية.
- توظيف أسلوب التعليم المصغر بصورة موسعة في الجامعة، لأنه يكسب الطالب المعلم مهارات التدريس بصورة عملية.
- زيادة عدد ساعات التدريب الميداني بحيث تكون مناسبة لاكساب الطلبة المعلمين المهارات التعليمية اللازمة.

- تخصيص فصل دراسي كامل للتربية العملية يقوم عقب انتهاء الطالب المعلم من معظم المقررات التربوية وطرق التدريس التي يدرسها ويساهم في زيادة ساعات التدريب على التربية العملية هذا إضافة إلى استمرارية التدريب حتى يتمكن الطالب المعلم من المهارات التدريسية .

ثانياً: تطوير أساليب التدريب وذلك من خلال ما يلي:

- الأخذ بأساليب الإشراف الجماعية وعدم الاقتصار على أسلوب الزيارة الصفية فقط وأن يسبق التدريب الميداني تنظيم مشاغل تربوية ولقاءات وتعليم مصغر يتم من خلاله التدرب على إعداد الخطط الدراسية وإدارة الصف، وتوظيف التقنيات التعليمية وإدارة الوقت والمهام التعليمية المتعلقة بالتقويم وغلق الموقف وغير ذلك.
- تدريب وزارة التربية والتعليم مديري المدارس ومديراتها على الأساليب الإشرافية الحديثة اللازمة لهم في إشرافهم على الطالب المعلم.
- الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم، والاستفادة منها بمواعمتها مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في فلسطين.

ثالثاً: مواجهة الزيادة العددية للطلبة المعلمين وذلك من خلال ما يلي:

- ضبط القبول في كليات التربية من خلال رفع نسبة القبول ومن خلال مقابلات للمتقدمين وذلك حتى تتمكن المدارس المتعاونة من استيعاب الطلبة المعلمين.
- إنشاء مدارس للتدريب خاصة بكليات التربية (مدرسة تدريب).
- عدم إسناد أكثر من طالب معلم واحد لكل معلم متعاون حتى يتمكن من المتابعة الجيدة والدقيقة له.

رابعاً: مواكبة التطور التقني وذلك من خلال ما يلي:

- إعداد برنامج تدريبي للإشراف الإلكتروني الفعال يقدم للمشرفين التربويين وللمعلمين المتعاونين يكون شاملاً ولمدة أسبوعين على الأقل.
- تشكيل ورش عمل للطلبة المعلمين خلال فترة التدريب للاطلاع على الوسائل التكنولوجية الحديثة.
- إنشاء منتدى إلكتروني خاص للتدريب الميداني لرعاية المواهب المبدعة، وتسهيل التواصل وتبادل الأفكار والخبرات المتميزة بين الطلبة والمشرفين .

خامساً: إيجاد حلول للقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس وذلك من خلال ما يلي:

- ضرورة تشكيل لجنة من التربويين في الجامعة لدراسة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء فترة التدريب الميداني أو شكاوهم من خلال اللقاءات الشهرية بهم، ودراسة هذه المشكلات والعمل على حلها بغية توفير البيئة المدرسية المناسبة لهؤلاء الطلبة.
- إصدار نشرات وتعليمات واضحة للإدارات المدرسية بضرورة التعامل مع الطالب المعلم كما لو كان معلماً أساسياً، ومتابعته كما يُتابع المعلم الأساسي في المدرسة، وإشراكه في مختلف الأنشطة واللقاءات والاجتماعات المدرسية.
- حث مديري المدارس على ضرورة مشاركة المشرف الجامعي في حضور الحصص لدى الطالب المعلم ومشاركة المشرف في تقديم التغذية الراجعة.
- تقديم حوافز للمدارس المتعاونة سواء كانت مادية أو علمية أو تطويرية يعزز ويقوي العلاقة والتواصل والثقة.

Abstract

The development of field training for students teachers education colleges Palestinian universities to meet the challenges of contemporary

The study aimed to answer the question the next president:

How can we develop the field of training Palestinian universities, colleges of education to meet contemporary challenges?

The ramifications of this question the president the following sub-questions:

1. What is the degree of the sample estimate of the contemporary challenges facing the field of training Palestinian university faculties of education in the provinces of Gaza?
2. Are there significant differences at the level of statistical significance ($\alpha \geq 0.05$) in the average estimates of the sample to the contemporary challenges facing the field of training Palestinian universities, colleges of education due to the variables (sex, occupation, specialization, qualification, years of service)?
3. What ways the development of field training colleges of education in universities to meet the Palestinian contemporary challenges in light of the results of the study?

To achieve the objectives of the study the researcher followed a descriptive analytical method, and has prepared a questionnaire consisting of (48) items distributed on five areas:

Challenges related to the numerical increase of teachers to students, the challenges relating to restrictions on students, teachers, the challenges related to technological development and technical challenges related to the development of training methods, challenges related to the gap between theory and practice.

Was verified the authenticity of the resolution offer a group of professors of arbitrators, as the expense of sincerity of internal consistency using Pearson's correlation, was estimated using the method of the stability of retail-resolution mid-term and coefficient alpha.

Questionnaire was distributed to a sample of administrators practical education faculties of education in universities Palestinian (Islamic maximum) and numbered (72) supervisors, and a sample of cooperating teachers in public schools this number (426) teachers.

To address the data were statistically using the statistical package SPSS statistical, and appropriate statistical tests.

The study found the following results:

1 - Total relative weight of the sample study estimates the degree of the contemporary challenges facing the field training of students, teachers, university faculties of education Palestine (65.60%).

2 - The fifth area (with challenges regarding the gap between the theoretical and practical) come in the first place relative weight (72.68%), followed by the fourth area (the challenges related to the development of training methods) in the second relative weight (68.31%), and then came the first area (the challenges of regarding an increase numerical student teachers) in the third relative weight (66.94%), while the third area (the challenges related to technological development and technical) in the fourth position relative weight (66.25%), and finally came the second area (the challenges relating to restrictions on students, teachers within schools) ranked last in the relative weight (56.14%).

3 - No statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) in the average estimates of the sample to the contemporary challenges facing the field of training Palestinian universities, colleges of education related to gender (male, female), in favor of females.

4 - No statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) in the average estimates of the sample to the contemporary challenges facing the field of training Palestinian universities, colleges of education due to the variable function (supervisor, cooperating teacher), for the educational supervisor.

5 - There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) in the average estimates of the sample to the contemporary challenges facing the field of training Palestinian universities, colleges of education are attributed to the specialization and years of service.

Based on the above results in this study, the researcher recommends the following:

First, reduce the gap between theory and practice through the following:

- the need to focus on undergraduate education courses to recall the positions of school alive, the benefit of the student during the field training, without a sufficiency rule theory.
- recruitment of teaching style mini extensively at the university, because he earns the student teacher's teaching skills in practice.
- Increase the number of hours of field training so that they are suitable for the transmission of student teachers' educational skills necessary.
- the allocation of the entire semester of education after the end of the process, the student teacher of most educational courses and teaching methods to be considered and contributes to the increased hours of

training in the education process in addition to the continuity of training so that the student teacher teaching skills.

Second, the development of training methods through the following:

- the introduction of methods of supervision of the collective and not just on the way visit classroom only and before field training organization concerns educational meetings and teaching mini-being through training to prepare lesson plans and classroom management, and employment of educational technology, time management and task learning on the calendar and the closure of the situation and so on.
- Training of the Ministry of Education, school administrators and supervisory Mdirattha on modern methods necessary for them in their domination of the student teacher.
- stand all the way to the contemporary global trends in advanced countries in the development and teacher training, and benefit from aligning with the conditions and possibilities of the education system in Palestine.

Third, the face of increased number of students and teachers through the following:

- Set acceptance in colleges of education by raising the rate of acceptance and through interviews of the applicants so that schools can accommodate students from the cooperating teachers.
- the establishment of schools for special training colleges of education (training school).
- Do not assign more than one student one teacher for each teacher collaborator so that he can continue his good and accurate.

IV: keeping pace with technical development through the following:

- Develop a training program for the effective supervision of electronic offers for supervisors and educators cooperating teachers be comprehensive and at least two weeks.
- the formation of workshops for students, teachers during the training period for the means of modern technology.
- Create an electronic forum for special training of the field to take care of creative talent, and facilitate communication and exchange of ideas and experiences among the outstanding students and supervisors.

Fifth, find solutions to the restrictions imposed on students and teachers within schools through the following:

- the need to form a committee of educators at the university to study the problems faced by students, teachers during field training or their complaints through their monthly meetings, and study these problems and work to resolve them in order to provide appropriate school environment for these students.
- Publishing information and clear instructions for school administrations need to deal with the student teacher as if it was a major milestone, and

follow-up continues as the primary teacher at the school, and involvement in various activities, meetings and school meetings.

- Urge school administrators to the necessity of a university supervisor in the presence of quotas in the student teacher supervisor and participation in the provision of feedback.
- Provide incentives for schools collaborating, whether physical, scientific or developmental promotes and strengthens the relationship and communication and trust.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- ❖ المقدمة.
- ❖ مشكلة الدراسة.
- ❖ أسئلة الدراسة.
- ❖ فرضيات الدراسة.
- ❖ أهداف الدراسة.
- ❖ أهمية الدراسة.
- ❖ حدود الدراسة.
- ❖ مصطلحات الدراسة.

المقدمة

يعتبر التعليم مهنة ذات قداسة خاصة توجب على القائمين بها أداء حق الانتماء إليها إخلاصاً في العمل، وصدقاً مع النفس، وعطاءً مستمراً لنشر العلم والخير والقضاء على الجهل. وصدق الحق تعالى حين قال ﴿وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ﴾ (البقرة: 282).

فالتعليم لم يعد مهنة من لا مهنة له، ولم يعد كذلك مهنة أي متعلم حصل على الشهادة الجامعية، وإنما هي مهنة من تدرّب على التعليم، ومارسه ممارسة فعلية خلال دراسته الجامعية في كلية التربية أو كلية إعداد المعلمين، أو أي مركز لتدريب المعلمين. (أبو الهيجاء، 2003: 12)

والتدريب الميداني حجر الزاوية في عملية إعداد المعلمين، وتأهيلهم للقيام بمهنة التدريس، لأن التدريس كغيره من المهن الأخرى لا بد من وجود مبادئ وأسس عامة على المعلم معرفتها وفهمها وإتقان تطبيقها. ومهما اختلفت طرق تنظيم التربية العملية وتنوعت أساليبها، فإنها جميعاً لا بد وأن توجه نحو هدف زيادة مهارة أو كفاءة المعلم، وعن طريق التربية العملية يستطيع المشرف التربوي أن يحدد مدى المهارة أو المستوى الذي سيصل إليه المعلم في حياته المهنية المقبلة. (الفرا وجامل، 1999: 14).

ولقد شهد العالم جملة من التحديات المعلوماتية في مجالات الحياة عامة، والمجال التربوي خاصة، وقد حصلت في المجال التربوي تغيرات وتطورات في مدخلات التعليم، وعملياته، ومخرجاته، لأن البقاء على ما هو عليه يجعل النظام التعليمي عاجزاً عن مواجهة هذه التحديات، والتطورات التي أفرزتها الثورة العالمية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي حولت المجتمع إلى مجتمع معلوماتي. (عطية والهاشمي، 2008: 15).

وإن المنتبّع للتطور التربوي يرى أن التربية لم تكن يوماً معزولة عما يجري في المجتمع من تغيرات علمية وتكنولوجية، بل إن التفاعل بينهما عملية مستمرة، وتمتد جذورها منذ أن عرف الإنسان العلم وتطبيقاته في الحياة العملية، إذ لا سبيل إلى بلوغ ما نشهده اليوم من تقدم علمي وتكنولوجي بدون عمليتي التعليم والتعلم.

والتربية وثيقة الصلة بالتغيرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة التي تحدث، وعليها ملاحظة هذه التغيرات من أجل تحقيق أهدافها في التنمية في مجالاتها المتعددة، فدور التربية ينبغي أن يكون في اتجاهين: مواكبة التغيرات العلمية والتكنولوجية من جهة، وتحقيق أهداف التنمية المطلوبة من جهة أخرى.

وقد انعكست هذه التطورات والتغيرات على التربية، فقد أحدثت ثورة المعلومات وتطبيقاتها التكنولوجية تغيراً ملموساً على التربية. (دياب، 2009: 1).

ولمواكبة هذا التطور فقد تطلب ذلك الاهتمام بإعداد المعلمين، إعداداً علمياً يمكنهم من مواكبة التغيرات السريعة من حولهم، ويسهم في تزويدهم بالمهارات، والمعلومات اللازمة للتعامل مع المناهج الحديثة، وما فيها من قيم ومعارف ومعلومات ومهارات تهدف إلى تحسين ظروف التعليم وتطوير الطرائق والوسائل والأساليب التعليمية الكفيلة بتحقيق الأهداف المقصودة والآمال المنشودة. (الحولي، 2010: 3).

ولقد ساعدت الثورة الهائلة في المعلومات إلى ظهور أساليب وتوجيهات تربوية جديدة في مجال إعداد المعلم وتدريبه، ولقد برزت على المستوى العالمي الكثير من الاتجاهات والنماذج التربوية في إعداد المعلم، التي يجب الإحاطة بها للبحث عن حلول للمشكلات التي تعترض عملية إعداد المعلمين، والاستفادة منها لمواكبة التطور في أنظمة تدريب المعلمين الحديثة، (أبو سويرح، 2009: 68).

وتؤكد العديد من الدراسات التربوية على أهمية تكنولوجيا التعليم ودورها في العمل على الحد من الآثار المترتبة على وجود المشكلات التي تواجهها النظم التعليمية، كدراسة (حسن، 2005) والتي أشارت إلى ضرورة توظيف التكنولوجيا الحديثة في برامج التربية العملية لتنمية المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين، ودراسة (أبو حجر، 2008) والتي بينت الأثر الإيجابي لاستخدام المهارات التكنولوجية في برامج التربية العملية، ودراسة (البورنو، 2008) التي أوضحت أهمية استخدام البرامج المحوسبة في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات.

وفي ضوء ما حدث من تطور هائل في مجال تكنولوجيا التعليم يجب أن يتطور برنامج إعداد المعلمين ليواكب مستلزمات هذا التطور، ويجب أن يحتوي برنامج التدريب الميداني على ما يؤهل معلم المستقبل مهنيًا ومعرفيًا لاستخدام الحاسوب، وتقنياته، واستخدام شبكة الانترنت، وكل ما يتصل بنظم المعلوماتية واقتصاد المعرفة، فضلاً عن وجوب احتواء برامج التدريب الميداني على ما يمكن الطالب المعلم من استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة بما فيها التعليم الذاتي والتعاوني وغيرها. (عطية والهاشمي، 2008: 207).

وعلى الرغم من الاهتمام الذي توليه كليات التربية للتدريب الميداني تنظيمًا وإشرافًا، إلا أن هناك تحديات عديدة برزت خلال السنوات الأخيرة خلال التطبيق من أبرزها تطور أساليب التدريب، والعولمة التي لا يمكن إنكار آثارها في كافة المجالات، وتزايد أعداد الطلبة المعلمين في التربية العملية، وعدم إمكانية استيعاب المدارس المحيطة لهذه الأعداد، أو لعدم استعدادها لذلك، فقد يتعذر أحياناً تنفيذ برامج التطبيق العملي دون التأثير على نوعية الخريجين، حيث ينجم عن قبول المدارس لكامل الطلاب تخفيض المسؤوليات التعليمية

المتاحة، وبالتالي عدم كفاية الخبرة الميدانية نوعاً وكماً، الأمر الذي ينعكس سلبياً على الكفايات الوظيفية للمعلمين بالمستقبل. (حمدان، 1997: 23)

وإن القيام بمهنة التدريس في حاجة إلى إعداد خاص قبل التعهد بها، وقد عني الكثير من الباحثين بأمر التربية الميدانية باعتبارها جزءاً مهماً من برنامج الإعداد، وأصبحت قضاياها تشغل المهتمين بأمر الإصلاح التربوي في المؤسسات التعليمية. ومما تقدم فإن هذا الإعداد لا بد أن يتأسس على برنامج يستجيب لما تقتضيه مهنة التدريس، ومتطلبات العصر الحديث، وما يراد من معلم المستقبل، ومن هنا يقع على عاتق كليات التربية بالجامعات الفلسطينية الدور الأكبر في تطوير الطلبة المعلمين لمواجهة هذه التحديات.

وبالنظر إلى واقع التدريب الميداني بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية نجد أن هذه التحديات ألفت بظلالها عليه، حيث أكدت العديد من الدراسات زيادة أعداد الطلبة المعلمين خلال السنوات الأخيرة ومنها دراسة (يونس، 2008) والتي أشارت إلى أن أكثر المشكلات التي يعاني منها في برنامج التربية العملية هي تزايد أعداد الطلبة المعلمين، كما أكدت دراسات أخرى عن وجود العديد من المشاكل التي يعاني منها برنامج التدريب الميداني بكليات التربية منها دراسة (شاهين، 2010) والتي أوضحت ضعف الدور الإشرافي لمشرفي التربية العملية وقلة قيامهم بعملهم المطلوب منهم تجاه الطلبة المعلمين، كما وأكدت دراسة (القاسم، 2007) على أن أكثر المشكلات تأثيراً هي عدم توفر الوسائل التكنولوجية داخل المدارس.

كما تناولت العديد من الدراسات وضع تصورات مقترحة لتطوير التدريب الميداني كدراسة (أبو ججوح وحمدان، 2006) والتي أكدت على ضرورة تطوير التربية العملية لمواكبة التطور المعرفي الهائل، ودراسة (حمد، 2007) والتي اقترحت تصور لتطوير أداء مشرفي التربية العملية.

ولعل البرامج التربوية التي تعمل على إعداد المعلم لا تكاد تخطو خطوة إلا وتجد المزيد من الأحداث والتغيرات، التي هي في نفس الوقت في أشد الحاجة إلى متابعة الجديد من أجل التطور.

ولهذا يجب أن يكون التعاون والتآزر بين كليات التربية وإدارة التعليم ممثلة بمشرفيها ومدارسها على أحسن ما يمكن؛ لضمان توفير مخرجات قادرة على تلبية الحاجة بطريقة تفوق المتوقع من إدارات المدارس. (عطية، 2008: 239).

ففي ظل هذه التحديات جاءت هذه الدراسة محاولة منها في وضع الحلول المناسبة لتطوير التدريب الميداني لمواجهة هذه التحديات ولتحسين مخرجات التربية العملية.

مشكلة الدراسة:

كيف يمكن أن تطور التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة؟

أسئلة الدراسة:

1. ما درجة تقدير أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسط تقديرات أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة، الوظيفة)؟
3. ما سبل تطوير التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة في ضوء نتائج الدراسة؟

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسط تقديرات أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
2. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسط تقديرات أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الوظيفة (مشرف تربوي، معلم متعاون).
3. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسط تقديرات أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي).
4. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسط تقديرات أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف على درجة تقدير أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية.
2. الكشف عن دلالة الفروق في متوسط تقديرات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الوظيفة، التخصص، سنوات الخدمة) للتحديات التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية.
3. التعرف على سبل تطوير التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة مما يلي:

1. قد تفيد هذه الدراسة القائمين على التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لتطوير التدريب الميداني في الجامعة.
2. قد تفيد هذه الدراسة مشرفي التربية العملية في الجامعات الفلسطينية .
3. قد تفيد هذه الدراسة الطلبة المعلمين بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تطوير أدائهم الميداني لمواجهة التحديات المعاصرة.
4. قد تفيد هذه الدراسة الباحثين والدارسين والمهتمين بالتدريب الميداني في توجيه الجهود من أجل إجراء المزيد من الدراسات لتطوير التدريب الميداني في الجامعات الفلسطينية.

حدود الدراسة:

- الحد الموضوعي:

اقتصرت الدراسة على تطوير التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة.

- الحد المؤسسي:

اقتصرت الدراسة على الجامعات الفلسطينية التالية: (الجامعة الإسلامية، جامعة الأقصى)، وعلى المدارس الحكومية في غزة.

- الحد البشري:

اقتصرت الدراسة على مشرفي التربية العملية بكليات التربية بجامعة
الإسلامية والأقصى، وجميع المعلمين المتعاونين في المدارس الحكومية.

- الحد المكاني:

تم تطبيق الدراسة في محافظتي شمال وغرب غزة.

- الحد الزمني:

تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010-2011م.

مصطلحات الدراسة:

وتشمل ما يلي:

1- التدريب الميداني: Practice Field

"نشاط تربوي ينفذ وفق خطة منظمة خلال فترة زمنية محددة، يمارس فيها
الطالب المعلم في كلية التربية عملية التدريب حيث يطبق الجوانب النظرية التي درسها
لتحقيق أهداف التدريب الميداني". (دليل التدريب الميداني بالجامعة الإسلامية، 2008: 3)
وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه:

إحدى المقررات الدراسية التي تطرحها كليات التربية بالجامعات الفلسطينية على
الطلبة المعلمين لممارسة التدريس عملياً، وهو عبارة عن أربع ساعات دراسية مقسمة
لقسمين تدريب ميداني(1)، وتدريب ميداني(2)، و ينقسم لفترتين متصلتين لمدة أسبوع أو
أسبوعين ومنفصلة لمدة يوم واحد خلال الأسبوع.

2- التربية العملية: Practical Teaching

"هي عملية تربوية تهدف إلى إتاحة الفرصة 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، 1997: 25)
وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:

الجانب التطبيقي الذي يمارس فيه الطلبة المعلمين للمهارات والكفايات التعليمية
في مدارس محافظات غزة، تحت إشراف كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة
وبالتعاون مع المعلمين والمدارس المضيفة.

3- الطالب المعلم: Student Teacher

"هو طالب كلية التربية أو معهد الإعداد الذي سيصبح في المستقبل القريب بعد إتمامه لمتطلبات مهنته (التدريسية) معلماً رسمياً كفوفاً، يشارك بجد واهتمام في تطوير أجيال الأمة وتقدمها". (حمدان، 1997: 28)

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه:

الطالب المسجل لمساق التربية الميدانية بعد أن أنهى ما لا يقل عن (100) ساعة معتمدة من الساعات المعتمدة لديه والبالغة (142) ساعة، ويقوم بالتدريس في أحد الصفوف في مراحل التعليم العام تحت إشراف وتوجيه مشرف التدريب الميداني وإدارة المدرسة والمعلم المتعاون، ويقوم بممارسة التدريب العملي لمهنة التدريس في مدرسة من مدارس (الوكالة، الحكومة) بمحافظات غزة.

4- التحديات المعاصرة: Contemporary Challenges

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:

مجموعة المتغيرات المتلاحقة والمتسارعة التي تواجه وتعيق تدريب الطلبة المعلمين بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية والتي تؤثر عليهم، مما يقلل من تحقيق أهداف التدريب الميداني المرجوة، مثل: (التحديات التكنولوجية والتقنية، تحدي القيود المفروضة على الطلبة المعلمين، تحدي تطور أساليب التدريب، تحدي تزايد أعداد الطلبة المعلمين).

الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة

أولاً: التربية العملية.

ثانياً: التحديات المعاصرة التي تواجه الطلبة المعلمين بكليات التربية.

ثالثاً: أدوار المشاركين في التربية العملية لمواجهة التحديات المعاصرة.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

اهتمت العديد من الدراسات بموضوع التربية العملية، وذلك لأهميتها في إعداد معلم المستقبل، حيث تعتبر حجر الزاوية في برنامج إعداد المعلمين. لذا رأت الباحثة أنه من الضروري الحديث عن بعض الموضوعات المتعلقة بالتربية العملية.

وقد تناولت الباحثة في هذا الفصل الموضوعات التالية:

1. التربية العملية.
2. التحديات المعاصرة التي تواجه الطلبة المعلمين بكليات التربية.
3. أدوار المشاركين في الإشراف على التربية العملية لمواجهة التحديات المعاصرة.

وفيما يلي بيان لهذه الموضوعات:

أولاً: التربية العملية:

كانت التربية العملية سهلة ميسورة يوم أن كانت وظيفة المعلم تبسيط المعرفة، وشرحها للتلاميذ للحفظ والاستظهار، وبالتالي كان إعداده العملي سهلاً أيضاً، أما المعلم العصري الذي يرتفع إلى مستوى التحديات المعاصرة، فإعدادة العملي أصعب وأشق وأطول، ومن هنا تأتي ضرورة التربية العملية للطلاب المعلم؛ ليساير تطورات المجتمع الحديث، ويؤدي الوظائف المتشعبة التي يطلب منه القيام بها، ويعنى بتحقيق الأهداف الشاملة للتربية المعاصرة. وقد يكون من المفيد عند الحديث عن التربية العملية أن نعرف أنه أصبح ينظر إلى التربية العملية نظرة أكثر شمولاً واتساعاً من ذي قبل، فلم تعد ميدان التطبيق العملي للدراسات النظرية فقط، بل أصبحت المجال الحيوي الذي يعد فيه طلبة كليات التربية إعداداً يمكنهم من معرفة الأطفال وخصائص نموهم، وممارسة الطرق الناجحة؛ للتعامل معهم في داخل الفصل وخارجه؛ ليصلوا في النهاية إلى الابتكار والتجديد في التدريس. (خير الله، 1982: 14-15).

ومن خلال إطلاع الباحثة على الأدب التربوي، قامت بتناول موضوع التربية العملية من خلال بيان تطور مفهوماها، وأهدافها، وأهميتها، ومتطلباتها، وأسسها ومبادئها، ومراحلها، ثم تطرقت للحديث عن بعض النماذج للتربية العملية على المستوى العالمي ثم المستوى العربي، ثم المستوى المحلي.

1. تطور مفهوم التربية العملية:

اعتمدت الكثير من الأمم القديمة في برامج إعداد مواطنيها للوظائف العامة أسلوباً خاصاً من التربية العملية كان يطلق عليه بالتمهن. ففي مصر القديمة على سبيل المثال اتبع نظام التلمذة المهنية لتهيئة أفرادها للوظائف العامة، حتى أن الكتاب كانوا يمضون فترة من الزمن في التدريب العملي على شؤون ومتطلبات مهنتهم في المكاتب الرسمية للدولة. وفي التربية العربية الإسلامية، كان المعلم العالم أو الشاعر يتعلم مهنته ويتم له ما يريد بملازمة سيد في صنعته سواء كان ذلك في القرآن وعلوم الدين، أو اللغة، أو العلوم الأخرى. ومع إمكانية اعتبار مثل هذه الخبرات نوعاً من التربية العملية، إلا أن أول إشارة حقيقية للتربية العملية ذاتها بمفهومها الرسمي، والتربوي المتعارف عليه في أيامنا هذه، ترجع في جذورها إلى القرن الثالث عشر، عندما كانت إحدى المتطلبات الإلزامية لتخريج المعلمين، وتوثيقهم لمهنة التدريس في جامعة باريس بفرنسا عام (1279م)، تتمثل في إعطاء الطالب عدداً من المحاضرات الفعلية في تخصصه، ثم مناقشة وعمل بحث أو مقالة في حقل دراسته. (حمدان، 1997: 9).

وعندما ينجح الطالب المعلم في التربية العملية والبحث يعين مبدئياً مساعد مدرس؛ ليقوم بإعطاء محاضرات على غرار المدرس الأول، ويراجع المادة التي يلقاها سيده بالمناقشة والتكرار. وقد نهجت جامعة بولونا في إيطاليا نفس الأسلوب، حين قررت أن على كل متخرج إلقاء عدد من المحاضرات في مجال تخصصه. ويرجع التركيز على إعطاء المحاضرات كوسيلة تدريبية، أو كما نسميه اليوم بالتربية العملية، إلى كون المحاضرة آنذاك الطريقة التدريسية السائدة في الجامعات الأوروبية خلال القرنين الثاني والثالث عشر الميلاديين. وبقي أمر التربية العملية في الجامعات الأوروبية والعالمية الأخرى بين مد وجزر خلال عصر النهضة الأوروبية حتى القرن السابع عشر، حين نشأ في فرنسا لأول مرة مؤسسات تربوية متخصصة لتعليم وإعداد المعلمين، ثم تبعتها كل من ألمانيا وإنجلترا والولايات المتحدة وغيرها من أقطار العالم بما فيها الأقطار العربية. ومع تطور المؤسسات التربوية الخاصة بإعداد المعلمين من دور معلمي المرحلة الابتدائية إلى معاهد إعداد المعلمين فكلية التربية، تبلور مفهوم التربية العملية، وتنوعت خبراتها، وتنظيماتها التطبيقية، وأعدت لها برامج خاصة متنوعة تبعاً لتخصص الطلبة المعنيين بها، إلى أن وصلت إلى الشكل الذي نراه أو نسمع عنه اليوم. (عطية والهاشمي، 2008: 207).

ويرجع بدء استخدام التدريب في المدارس إلى الولايات المتحدة الأمريكية قبل نهاية النصف الأول من القرن التاسع عشر في كل من ولايتي إلينوى وماساشوسيتس، وذلك

بجانب التدريس للزملاء وهو ما يماثل الآن التدريس المصغر، وقد استمر الاهتمام بالتدريب منذ ذلك الحين، وإن كان بصورة مختلفة في جميع كليات إعداد المعلم ومعاهده.

(Cruickshand & Armaline, 1986: 56).

ومن العرض السابق يتضح كيف تدرج مفهوم التربية العملية إلى أن أصبح بفهمه المعروف الآن، وذلك إيماناً من جميع الدول المتقدمة بمختلف مستوياتها بأهمية التدريب العملي لترسيخ المواد النظرية عملياً.

2. مفهوم التربية العملية:

لقد تعددت مسميات ومصطلحات التربية العملية من قبل التربويين، فمنهم من يطلق عليها التربية العملية مثل: (خير الله، 1982)، و(الأغا وعبد المنعم، 1990)، و(الفرا وجامل، 1999)، و(دندش وأبو بكر، 2003)، وغيرهم، ومنهم من يطلق عليها التربية العملية الميدانية مثل: (راشد، 1996)، و(حمدان، 1997)، و(الخطيبة، 2002)، ومنهم من يطلق عليها التربية الميدانية مثل: (سالم والحلبي، 1998)، و(أبو الهيجاء، 2003)، ورغم تعدد المسميات والمصطلحات، إلا أن المحتوى واحد ومتكامل.

فالتربية العملية تتم في حجات الدراسة، وهي جزء من التربية الميدانية، فميدان التربية أعم وأشمل لمهام الطالب المعلم، حيث تشمل المشرف والمدير والمعلم، لتزويد الطالب المعلم بمهارات نابعة من الميدان. تدريسية فالتربية الميدانية لا تقتصر على الفترة التي يتم فيها التطبيق العملي للدراسات النظرية في المدارس، بل هي الفترة التدريسية التي يتم فيها تطبيق ما تعلمه الطلبة المعلمون من المساقات التربوية النظرية في كلياتهم والتعرف على البيئة المدرسية عن قرب. (جلس، 2009: 11).

كما وتعددت تعريفات التربية العملية من قبل التربويين، ورغم هذا التعدد إلا أنها

جاءت متقاربة متشابهة وهي كما يلي:

1) يعرفها (ياسين، 2005) بأنها: "مجملة الأنشطة التي تنظم في إطار برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، والتي تهدف إلى إكساب (الطالب/المعلم) الكفايات السلوكية اللازمة التي يحتاج إليها في أداء مهماته التعليمية". (ياسين، 2005: 8).

2) ويعرفها (خير الله، 1982) بأنها: "هي مجموع النشاطات التي يقوم بها طلاب كليات التربية وغيرهم من معاهد إعداد المعلمين باحتكاكهم المباشر بالتلاميذ في المدارس التي يختارها معلموهم ليتربونوا وليكتسبوا المهارات اللازمة لمهنة التدريس". (خير الله، 1982، 15).

3) ويعرفها (علي، 2003) بأنها: "العملية التي تستهدف تزويد الفرد بمجموعة من الخبرات العلمية (معارف، مهارات، اتجاهات) اللازمة لأن يكون مثقفاً علمياً، قادراً على المعاصرة. (علي، 2003: 20).

4) ويعرفها (دندش وأبو بكر، 2003) بأنها: "النشاطات المختلفة التي يتعرف الطالب المعلم من خلالها على جميع جوانب العملية التعليمية بالتدرج بحيث يبدأ بالمشاهدة ثم يشرع في تحمل الواجبات التي يقوم بها المعلم إلى أن يصل في نهاية المطاف إلى ممارسة أعمال المعلم ممارسة كاملة. (دندش وأبو بكر، 2003: 247).

5) ويعرفها (Aqqarwal, 1995) بأنها: مجموعة الخبرات التي يمر بها الطالب المعلم داخل غرفة الصف وخارجها، وتساهم في بناء معارفه ومهاراته واعتقاداته، ومواقفه التي يحملها معه في الموقف التعليمي، وإحداث النمو المهني في قدرته في التعامل مع تلاميذه والمعلمين الآخرين والإداريين. (Aqqarwal, 1995: 398).

وترى الباحثة أن التعريفات السابقة متفقة فيما بينها في التركيز على تعريف التربية العملية بأنها مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الطالب المعلم، كما أنها تعرض التعريف بطريقة تبين فيها مراحل التربية العملية.

6) ويعرفها (نصر الله، 2001) بأنها: "هي الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم على القيام بوظيفة المعلم الذي يتم داخل الصف أو خارجه من قبل الطالب المعلم، وبإشراف وتوجيه المعلم المسؤول أو المدرب في الجامعة أو الكلية والمعهد الذي يتعلم فيه الطالب معلم المستقبل". (نصر الله، 2001، 22).

7) ويعرفها (راشد، 1996) بأنها: "فترة من الإعداد الموجه يقضيه الطالب المعلم في إحدى المدارس التي تحددها له كليته، ويقوم في أثناءها بالتدريب على تدريس مادة دراسية معينة لطلبة فصل أو أكثر خلال أيام متفرقة أو متتالية، وذلك تحت إشراف تربوي متخصص، وذلك من أجل اكتساب شخصية المعلم الناجح". (راشد، 1996: 92).

8) كما ويعرفها (الخطايبية، 2002) بأنها: "برنامج يعنى بإعداد وتأهيل الطلبة لعملية التعليم ويحقق نوعاً من الألفة بين الطلبة وبين العناصر البشرية للعملية التعليمية، ويقع تحت الإشراف العلمي والعملية لقسم المناهج والتدريس بكليات العلوم التربوية".

(الخطايبية، 2002: 14).

وترى الباحثة أن التعريفات السابقة تركز على الجانب الميداني للتربية العملية أكثر من الجانب النظري، وذلك لأهمية الجانب الميداني الذي يسمح بتطبيق الجوانب النظرية على أرض الواقع.

9) ويعرفها (المطلق، 2010) بأنها: عملية تربوية منظمة هادفة تتيح للطلبة المعلمين من خلال مجموعة من الأنشطة والفعاليات تطبيق معظم المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية تطبيقاً سلوكياً بالشكل الذي يؤدي إلى اكتساب الطالب المعلم الكفايات التربوية المطلوبة بعد التخرج، وذلك من خلال الخبرة الواقعية والحقيقية التي تتأتى من خلال التدريب على التدريس، والاحتكاك المباشر بالبيئة ومكوناتها في خلال مدة زمنية محددة. (المطلق، 2010: 64).

10) وتتبنى الباحثة تعريف (الأغا وعبد المنعم، 1990) للتربية العملية لأنه هو التعريف الشامل المجل لتربية العملية حيث يعرفها بأنها: "هي عملية تربوية تهدف إلى إتاحة الفرصة 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، 1990: 25).

وترى الباحثة أن التعريفين السابقين يركزان في تعريف التربية على نحو متسلسل متكامل بحيث يبدأ ببيان أهداف التربية العملية، ومن ثم الطريقة العملية لتطبيق هذه الأهداف.

ومما سبق يتضح أن التربية الميدانية لها معنيان وهما:

أ- **المعنى الخاص:** يعني كل الوسائل والطرائق والأنشطة والاستراتيجيات التي يتخذها المشرف والمعلم المتعاون؛ بقصد إكساب الطالب المعلم الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية الخاصة بعملية التدريس.

ب- **المعنى العام:** هو كل ما يؤثر في تكوين شخصية الطالب المعلم التربوية، وإكسابه أخلاقيات المهنة من بداية البرنامج حتى نهايته، ويتضمن جميع العناصر التي تؤثر في شخصيته، سواء كانت مقصودة من المشرف التربوي أم من قسم التربية الميدانية أم المعلم المتعاون، أم غير مقصودة كالتربية التي يتلقاها الطالب المعلم عرضاً من تأثير الميدان الطبيعي والاجتماعي، وغيرها من العناصر المرتبطة بالميدان. (أبو الهيجاء، 2003: 24-25).

ومن خلال العرض السابق لتعريفات التربية العملية ترى الباحثة ما يلي:

1. أن سبب تعدد تعريفات التربية العملية راجع إلى اجتهاد العلماء.
2. تبدأ التربية العملية من برنامج الإعداد داخل الجامعة وتصل في النهاية إلى جانب التطبيق في المدارس.

3. يتم تفاعل الطالب المعلم خلال برنامج التربية العملية مع عدد من المواقف التعليمية؛ من أجل تزويده بمجموعة من المعارف والمهارات والكفايات والاتجاهات التي تساعده لكي يكون معلماً في المستقبل.

4. هناك عدة أطراف تشترك في التربية العملية تساعد الطلبة المعلمين في حل المشكلات التي تواجههم في الميدان التربوي.

5. التربية العملية لها عدد من المكونات:

- **المكون المعرفي الإدراكي:** وهو عبارة عن جميع المفاهيم والمبادئ التربوية والنفسية والعمليات العقلية المختلفة التي يتناولها برنامج تربية المعلمين وإعدادهم.
- **المكون الوجداني الانفعالي:** يضم الاتجاهات والقيم التي لها علاقة مع برنامج إعداد وتربية المعلمين مثل: المنهاج، والتعلم، والمجتمع، والإدارة.
- **المكون الأدائي:** ويعني الكفاءات الأدائية الضرورية واللازمة للمعلم لتنظيم التعلم في برنامج إعداد المعلمين وتربيتهم.

3. أهداف التربية العملية:

تعدُّ الأهداف أهم عناصر التربية العملية، وتقف في المكان الأول بين الأسس التي تقوم عليها هذه التربية. والأهداف عادة ما تكون عامة ثم تتوزع على نواتج التعلم، والمتوقع أن يحققها الطالب المعلم من خلال برنامج التربية العملية. ولقد رأت الباحثة أن تقتصر على ذكر الأهداف العامة للتربية العملية؛ لأن العديد من التربويين تعرضوا إلى أهدافها وفصلوا فيها القول وأسهبوا فيه.

وتتمثل أهداف التربية العملية فيما يلي:

- 1- إعداد الطالب المعلم نفسياً وتربوياً للقيام بمسؤولياته المهنية بعد التخرج.
- 2- إكساب الطالب المعلم المهارات اللازمة في مجال تخصصه.
- 3- إتاحة الفرصة للطالب المعلم للتطبيق العملي للمبادئ وللأسس النظرية التي درسها الطالب المعلم في مقررات الإعداد التربوي في الميدان الواقعي.
- 4- صقل الطالب المعلم بالخبرات الأساسية المتطورة في إدارة الصف، والأنشطة.
- 5- مساعدة الطالب المعلم على التكيف في مواجهة المشكلات الصفية التي تحتاج إلى التصرف المناسب لحلها.

6- إتاحة الفرصة للطالب المعلم بالاحتكاك بزملائه وبالمعلمين الأساسيين، وإدارة المدرسة، والإشراف التربوي لإكساب الخبرة والتوجيهات التي تسدى إليه، والعمل

على تحسين الأداء. (جلس، 2009: 12)

7- إتاحة الفرصة للطالب المعلم التعرف على المناهج التعليمية في المرحلة التي يتدرب فيها.

8- إتاحة الفرصة للطالب المعلم لاكتشاف قدراته وإمكاناته التدريسية.

9- تهيئة المناخ المدرسي الذي يتيح للطالب المعلم الإحساس بالمسؤولية الكاملة وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم مثل: (الصدق، الإخلاص، الصبر، القدرة على اتخاذ القرارات..).

10- إكساب الطالب المعلم مهارات التقييم الذاتي وتقويم الأعمال، والعمل على تحسينها.

11- الكشف عن القدرة الحقيقية في العمل المدرسي للتعرف على ما يناسب من الطرائق والأساليب.

12- إكساب الطالب المعلم صفات شخصية وعلاقات اجتماعية من خلال تفاعله مع زملائه والمعلمين الأساسيين، وإدارة مدرسة التدريب، والمشرف التربوي. (حلس، 2009: 13).

ويرى كل من شوانق وين Cheung & Yin (2001: 2) أن التربية العملية وما تتضمنه من أنشطة تسهم في إكساب الطالب المعلم المعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة ليصبح معلماً فاعلاً في المستقبل.

ويرى كل من دريكسول وناقيل Dricsoll & Nagel (1994: 43) أن التربية العملية تعمل على تحقيق عدة عناصر أساسية في أدوار الطالب المعلم تتمثل في اكتسابه الخبرات التعليمية في مجالات الإعداد والتخطيط والتقويم وإدارة الصف، وإتباع أساليب مختلفة في التدريس والتقويم الصفي، بالإضافة إلى التقويم الذاتي.

وترى الباحثة أن أهداف التربية العملية لا تتحقق إلا بالتكامل مع ما ينجزه الطالب المعلم في التدريب الميداني، ذلك لأن الطالب يكتسب خلال هذه المرحلة معلومات مهمة ومهارات واتجاهات تمكنه ليصبح معلماً ناجحاً، إذ أن من أهداف التربية العملية صقل المعلومات النظرية التخصصية، وتحسين كفاءة الطالب المعلم في مهارات التدريس، وتكيفه مع الجو المدرسي.

كما وترى الباحثة أنه لكي تحقق التربية العملية الأهداف المرجوة منها يجب على المشاركين فيها أن يتحملوا مسؤولياتهم بكل صدق وأمانة واهتمام، وألا يدخروا جهداً في سبيل أداء رسالتهم على خير وجه.

4. أهمية التربية العملية:

يجمع الأدب التربوي ذو العلاقة على أن التربية العملية تُعدُّ العمود الفقري لبرامج كليات التربية، وحجر الزاوية في إعداد المعلمين، فهي عصب الإعداد التربوي للطالب المعلم، وبدونها يبقى إعداد الطالب لمهنة التدريس حبر على ورق. وتتبع أهمية التربية العملية من أهمية الأهداف التي تسعى لتحقيقها. ومدى انسجامها مع الاتجاهات التربوية المعاصرة في عملية إعداد المعلمين.

وتتجلى أهمية التربية العملية كما أوردها (الأستاذ ودلول، 2001) فيما يلي:

- أ- تعد التربية العملية حلقة الوصل بين الجانبين الأساسيين في عمل كليات التربية، وهما: الجانب الأكاديمي والجانب التربوي.
 - ب- تعد التربية العملية الميدان الحقيقي الذي من خلاله ينشأ الاتجاه الفعلي للطالب نحو مهنة التدريس.
 - ت- تتيح للطالب المعلم الفرصة لأن يتدرب بصورة واقعية على الأنشطة التي يجب عليه القيام بها لإنجاح عملية التدريس.
 - ث- تعزيز علاقات الطالب المعلم مع الآخرين ويتعلم كيف يتعامل معهم.
 - ج- يتعرف الطالب المعلم خلالها على سلوك التلاميذ والأنماط المختلفة في تصرفاتهم واستجاباتهم للمثيرات التدريسية المختلفة. (الأستاذ ودلول، 2001: 21-23).
- ويؤكد كل من هيث وكامب Heath & Camp (57: 1993) على أن التعليم من المهن الصعبة، لذلك لا بد من التربية العملية الميدانية التي قد تساعد في أداء تلك المهنة، والتركيز على ضرورة الخبرة التدريبية في واقع العمل.
- كما وتشير ماري وإيتل Mary & Etal (23: 1979) إلى أن التربية العملية تمثل قمة الخبرة في إعداد المعلمين وأوج النشاط في الإعداد المهني قبل الخدمة.
- ويرى (الخطابية 2002) أن أهمية التربية العملية تكمن في أن عملية التدريب في التربية العملية تشكل تغذية راجعة للطالب المعلم حول المعارف التي درسها نظرياً حيث يرى الطالب المعلم من خلال برنامج التربية العملية مدى صلة المواد النظرية التي درسها في الجامعة بالكفايات العملية التدريسية في المدرسة والصف، مما قد يولد لدى الطالب القناعة التامة بأهمية الدراسات النظرية فيقبل عليها. (الخطابية 2002: 15).
- كما ويؤكد (الأغا وعبد المنعم، 1990) أن أهمية التربية العملية تكمن في كونها عصب الإعداد التربوي؛ لأنها في الواقع هي مواجهة معلم المستقبل لوظيفته الأساسية، والانتقال به بالتدريج إلى حيث يتعرف على مشكلات مهنته، والأخذ بيده إلى التأقلم والتكيف

معها، كما تعمل على إكساب الطالب المعلم الخبرات اللازمة. (الأغا وعبد المنعم، 1990: 27).

ويرى كير Carr (1988: 16) أن فترة التربية العملية من أخصب الفترات في حياة معلم المستقبل، وتتمثل فيها العلاقة الوثيقة بين كليات التربية، وعملها الأكاديمي التأهيلي، والمدارس وعملها التطبيقي، ففيها يتعرف طالب اليوم، ومعلم الغد على أهم متطلبات مهنة التدريس، ويكتسب فكرة عامة عن خصائص التعليم الناجح، وسمات المعلم الجيد، وعن أبرز طرق التدريس وأساليبه واستراتيجياته ومداخله، وعن كيفية اختيار واستخدام الوسائل التعليمية المعتادة منها والحديثة، وعن كيفية إدارته لفصله، وكيفية تقويم تلاميذه من خلال مجابته للمواقف الحقيقية التي تصادفه في أثناء عمله مع تلاميذ المدرسة، ويتعرف كذلك على الأنشطة المدرسية ودورها في تحقيق الأهداف التربوية، وعلى النظام المدرسي ودور الإدارة المدرسية، كما تنمو في هذه الفترة بعض جوانبه الشخصية لكونه سيصبح قائداً ومعلماً ومسئولاً.

يتضح مما سبق الدور المهم للتربية العملية كما يلي:

- 1- ضرورة للطلبة المعلمين فهي المحور الأساسي في برنامج التربية.
- 2- تتيح الفرصة للطلبة المعلمين وهم في طور الإعداد لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي.
- 3- يكتسب من خلالها الطلبة المعلمين المهارات التدريبيية اللازمة لإعدادهم لمهنة التدريس.

وترجع أهمية التربية العملية إلى احتلالها مركزاً محورياً في برامج إعداد المعلمين، حيث ينظر لها على أنها الطريقة العملية الصحيحة، والأسلوب الأدائي السليم الذي يعزز قدرة الطالب المعلم على تطبيق المعارف والمفاهيم والمبادئ النظرية.

5. متطلبات التربية العملية:

من خلال إطلاع الباحثة على الكتب والأدب التربوي ترى أنه يمكن تصنيف متطلبات التربية العملية إلى قسمين كما يلي:

(أ) متطلبات تخص القائمين والمشرفين على التربية العملية:

يتوقف نجاح برنامج التربية العملية في تحقيق أهدافه على مجموعة من العوامل التي يعد الإشراف التربوي على برنامج التربية العملية من أهمها، ذلك أن هيئة الإشراف على البرنامج تقوم بالتخطيط والتنظيم والإعداد وتنفيذ برنامج التدريب، الذي يعمل على توفير فرص النمو المهني المستمر للطلبة المعلمين، في أثناء برنامج إعدادهم وتدريبهم، وأن هذا التخطيط، والتنظيم عملية موجهة نحو تحقيق أهداف تربوية محددة واضحة

لجميع أطراف التربية العملية، وهناك متطلبات تخص القائمين والمشرفين على التربية العملية تساعد في تحقيق الأهداف المرجوة من التربية العملية تتمثل فيما يلي:

- سرعة الانتهاء من إجراءات التسجيل المبكر للطلبة في برنامج التربية العملية من الإجراءات الإدارية الخاصة بتحديد عدد المدارس وعدد المشرفين، والتأكد من إنهاء الطلبة للمقررات السابقة لبرنامج التربية العملية وجمع استمارات التسجيل وتبويبها.
- التعاون التام بين كليات الإعداد والإدارات التعليمية حول عدد الطلبة المعلمين وعدد المدارس ونصاب كل مدرسة من الطلبة المعلمين، ومدى تحقيق رغبات الطلبة المعلمين في توجيههم إلى المدارس التي يرغبونها.
- وضوح أهداف التربية العملية في المجالات الثلاث (المعرفية، المهارية، الانفعالية) لكل من الطالب المعلم والمشرف التربوي، ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون.
- التركيز على مفهوم التربية العملية أثناء عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم للبرنامج.
- إعلام الطلبة المعلمين بالأحكام العامة بالبرنامج عن طريق قسم التدريب الميداني.
- تحديد مسؤوليات وأدوار منسوبي قسم التربية العملية سواء كانوا إداريين أو مشرفين. (سالم والحلبي، 1998: 94-95).

(ب) متطلبات تخص الطالب المعلم:

- من أجل توفير ظروف عمل مناسبة تؤدي إلى نجاح الطالب المعلم في برنامج التربية العملية ترى الباحثة أن هناك متطلبات يجب على الطالب المعلم مراعاتها عند التطبيق العملي وهي:
- أن يكون على دراية وفهم للخصائص الرئيسية لمرحلة نمو التلاميذ الذين سيقوم بتعليمهم.
 - أن يكون واثقاً من نفسه ثقة كبيرة، لأنها تساعد على تخطي حواجز الخوف التي قد تسيطر عليه عند ممارسته للتدريب.
 - يجب أن يتعرف على ميول وحاجات وقدرات التلاميذ الذين سيقوم بتعليمهم، ويجب مراعاتها وإشباعها.
 - يجب أن يكون على دراية كافية بجميع المقررات الدراسية في مادة تخصصه في كل صفوف المرحلة التي سيتدرب فيها.

- يجب أن يتوجه إلى المدرسة التي سيتدرب فيها قبل القيام بالتدريس فيها حتى يتعرف على المسؤولين فيها مثل مدير المدرسة والمعلمين، وليتعرف على إمكانات المدرسة وتجهيزاتها وأنظمة دوامها ومرافقها وأنشطتها.
- يجب أن يكون مقتنعاً بأهمية التربية العملية؛ لأنها تفيد في تحمل مسؤوليات التربية العملية والتغلب على كثير من الصعاب التي تواجهه أثناء التدريب.
- يجب أن يكون على دراية بكيفية إعداد الدروس والاهتمام بدفتر التحضير والاستعانة به. (الأغا وعبد المنعم، 1990: 28).

6. أسس ومبادئ التربية العملية:

تستند التربية العملية في تحقيق أهدافها على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تُعدُّ بمثابة منطلقات للتربية العملية، التي لا بد من مراعاتها عند تخطيط برنامج التربية العملية وتنظيمها حتى توفر المناخ الملائم لها من أجل توجيه سيرها نحو الأهداف المنشودة والمرجوة منها.

ومن أبرز هذه المبادئ ما يلي:

- تعد التربية العملية جزءاً لا يتجزأ من برنامج إعداد المعلم الناجح، ولذلك فهي تؤثر فيه وتتأثر به، وبالتالي فإن أي خلل في هذا البرنامج سيؤثر على مسار التربية العملية، كما أنه سينعكس على نتائج البرنامج وأهدافه ككل.
- يتطلب نجاح التربية العملية توافر مجموعة من الإمكانيات البشرية والمادية المتنوعة.
- يتوقف نجاح التربية العملية على الدقة في التخطيط، والمهارة في التنفيذ، والكفاءة في التقويم.
- يجب أن تكون أهداف التربية العملية واضحة لكافة الأطراف المشاركة فيها.
- ينبغي تقويم التربية العملية على أسس علمية، وفي ضوء المتغيرات والاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال إعداد المعلمين، وأن يكون هذا التقويم مستمر لخطط التربية العملية.
- ينبغي أن تكون خطة التربية العملية شاملة ومتكاملة.
- أهمية توعية مديري مدارس التدريب والمعلمين المتعاونين بأهداف التربية العملية ومتطلباتها. (دندش وأبو بكر، 2003: 266-267).

ويذكر (عبد الله، 1997) المبادئ التالية:

- ترتبط التربية العملية ارتباطاً وثيقاً بالنظرية التربوية، وذلك لأن برامج إعداد المعلمين بأكملها منبثقة عن النظرية التربوية.

- المشاهدة ركن أساس من برنامج التربية العملية، فالتربية العملية تهدف إلى تنمية القدرة على المشاهدة المنظمة الهادفة.

- تأخذ التربية العملية بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلبة المعلمين.

- التربية العملية عملية تعاونية يسهم في الإشراف عليها أكثر من طرف واحد.

- تكون التربية العملية أكثر فائدة عندما تتم في ظروف طبيعية بعيدة عن جو الاصطناعية. (عبد الله، 1997: 28-49).

وترى الباحثة أن المبادئ التي ذكرها (عبد الله، 1997) مكمل للمبادئ التي ذكرها (دندش وأبو بكر، 2003)، فهي مبادئ أساسية تبرز مكانة التربية العملية وخاصة الجانب العملي لها.

7. مراحل التربية العملية:

لا يجني الطالب المعلم ثمار التربية العملية، ويحقق أهدافها في يوم وليلة، وإنما يتم ذلك عبر مسيرة من المراحل المتعددة للتربية العملية، التي يمارسها وينفذها الطالب المعلم. ولقد تطرق العديد من التربويين لبيان هذه المراحل، فقد اتفق كل من (يونس، 2008)، و(العميرة، 2003)، و(عطية والهاشمي، 2008)، و(الفرا وجامل، 1999) في تصنيف مراحل التربية العملية إلى ثلاث مراحل أساسية هي:

1. مرحلة المشاهدة.

2. مرحلة المشاركة.

3. مرحلة الممارسة. (العميرة، 2003: 162-163).

وترى الباحثة أن هذا التصنيف يركز فقط على جانب التدريب العملي، أي داخل مدارس التطبيق، ويغفل جانب الإعداد داخل كليات التربية في الجامعات، فالتربية العملية تبدأ في كليات التربية وتمارس فعلياً في المدرسة، ثم تقوم في الكليات مرة أخرى. بينما يصنف كل من (السعيد، 2006)، و(عبد الحق، 1979) مراحل التربية العملية إلى أربعة مراحل هي:

1. مرحلة التهيئة.

2. مرحلة المشاهدة.

3. مرحلة التطبيق الموزع (المشاركة الجزئية).

4. مرحلة التطبيق المكثف (المشاركة الكلية). (السعيد، 2006: 17-19).

وترى الباحثة أن هذا التصنيف لا يختلف كثيراً عن التصنيف السابق، سوى أنه أضاف فقط مرحلة التهيئة والتي تعتبر مرحلة مهمة؛ ليتعرف الطالب المعلم على جو

التعليم الفعلي من الواقع داخل المدرسة، وكيفية التعامل معه، فهذا التصنيف أيضاً يغفل جانب الإعداد للطالب المعلم داخل كليات التربية في الجامعات.

فيما يصنفها (راشد، 1996) إلى ستة مراحل وهي:

1. مرحلة التهيؤ المعرفي للطالب المعلم.
2. مرحلة المشاهدة الصفية المتلفزة.
3. مرحلة التدريس المصغر.
4. مرحلة المشاهدة الحية داخل مدرسة التدريب.
5. مرحلة المشاركة الجزئية داخل مدرسة التدريب.
6. مرحلة التدريس الفعلي الكامل. (راشد، 1996: 100-23).

وترى الباحثة أن هذا التصنيف أكثر تفصيلاً للمراحل العملية للتربية العملية من

التصنيفات السابقة.

كما يصنفها (سالم والحلي، 1998) إلى ستة مراحل وهي:

1. مرحلة الإعداد الأكاديمي والثقافي والمهني.
2. مرحلة التمهيد.
3. مرحلة المشاهدة.
4. مرحلة النقد.
5. مرحلة المشاركة.
6. مرحلة التطبيق الفعلي. (سالم والحلي، 1998: 156-178).

وترى الباحثة أن هذا التصنيف أعم وأشمل حيث يشمل التصنيفات السابقة، ويزيد

عليها في تناوله لجانب إعداد الطلبة المعلمين داخل كليات التربية، لما له من الأهمية التي تؤكد على تمكن الطالب المعلم من تخصصه، وأنه قادر على خوض التربية العملية، وحتى يكون على مستوى ثقافي عالي.

وستقوم الباحثة بعرض مراحل التربية العملية الرئيسية كما أوردها (الخطايب، 2002)

كما يلي:

- أ- مرحلة التمهيد للتربية العملية الميدانية.
- ب- مرحلة تنفيذ التربية العملية الميدانية.
- ت- مرحلة تقويم التربية العملية الميدانية.

وفيما يلي توضيح لهذه المراحل الثلاث:

أ- مرحلة التمهيد للتربية العملية الميدانية:
وتقسم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل فرعية هي:

1. مرحلة الإعداد:

وتشتمل هذه المرحلة على إعداد الطلبة وتهيئتهم، من حيث إكسابهم المعلومات النظرية من خلال المواد التخصصية اللازمة، كذلك من خلال مواد الأساليب، التي تعطي الطلبة فرصة للتعرف على الأساليب المتبعة في تدريس الموضوعات وفق تخصصاتهم المختلفة، كذلك من خلال معمل التدريس المصغر، الذي به يتم تدريب الطلبة على كيفية تنفيذ بعض الدروس، سواء من خلال عرض حصص مسجلة على أشرطة فيديو لطلبة تربية عملية في مواقف تدريبية حقيقية في المدارس، أو من خلال تنفيذ بعض الحصص من قبل بعض الطلبة على زملائهم، ثم يتم تقييم الحصة المشاهدة بالتعاون مع مدرس مادة الأساليب أو مشرف التربية العملية والطلبة، من خلال نماذج ملاحظة معدة مسبقاً ثم نقد الحصة وذكر إيجابيات الحصة وسلبياتها. واقتراح بعض النقاط التي تطور من جودة الحصة المشاهدة. (الخطائية، 2002: 88).

وترى الباحثة أن هذه المرحلة مهمة، حيث يتم من خلالها إعداد الطالب المعلم إعداداً مهنيًا وثقافيًا داخل الجامعات، حتى يكون عنده مخزون علمي كبير يسهل عليه مهامه عندما يقوم بعملية التطبيق العملي داخل المدارس.

2. مرحلة الاستعداد:

في هذه المرحلة يتم التنسيق بين الجامعة ممثلة بكليات التربية، ووزارة التربية والتعليم ممثلة في مديريات التربية والتعليم والمدارس المتعاونة؛ لعمل الإجراءات اللازمة والتي تتعلق بتحديد المدارس المتعاونة التي سيتم توزيع الطلبة عليها، كذلك تشتمل على توفير بعض الكتب اللازمة لكل تخصص، ووضعها لدى المشرفين، واستعارتها من قبل طلبة التربية العملية، كذلك توزيع كشوفات بأسماء الطلبة كلاً حسب تخصصه، بناءً على عدد الطلبة الذين اختاروا المدارس، وحسب حاجة كل مدرسة من التخصصات. والاتصال بإدارة الجامعة من أجل توفير وسائل نقل من أجل نقل مشرفي التربية العملية من الجامعة إلى المدارس. (ياسين، 2005: 23).

وترى الباحثة أن هذه المرحلة تسهل وتساعد في عملية التدريب الميداني، حيث أنها تقلل من الصعوبات والمشاكل التي تواجه التطبيق العملي داخل المدارس، وتجعل العمل منظم ومخطط.

3. مرحلة التهيئة:

تمتد هذه المرحلة لمدة أسبوع على الأقل، ويتم فيها تهيئة الطلبة المعلمين نفسياً وذهنياً للتربية العملية قبل خروجهم للمدارس، فيوضح لهم دور التربية العملية في إعدادهم، ودور الطالب المعلم أثناء التدريب بالمدارس، وكيف يعالج بعض الأمور أو القضايا أو المشكلات في مدرسة التدريب، كما تتم الإجابة عن استفسارات الطلبة وتساؤلاتهم. (السعيد، 2006: 17).

وترى الباحثة أن هذه المرحلة مهمة للطلاب المعلم حيث تعرفه وتوضح له الاجراءات والمهام المطلوبة منه التي سيقوم بها داخل المدرسة.
ب- مرحلة تنفيذ التربية العملية الميدانية:

تشتمل هذه المرحلة ثلاث مراحل فرعية وهي مترابطة مع بعضها البعض وهذه المراحل:

1. مرحلة المشاهدة للمعلم المتعاون.
2. مرحلة المشاركة الجزئية في التدريس.
3. مرحلة المشاركة الكلية في التدريس.

وفيما يلي توضيح مفصل لهذه المراحل:

1. مرحلة المشاهدة (أسبوعان):

في هذه المرحلة من التدريب يوزع طلبة برامج المعلمين إلى مجموعات، يتراوح عدد المجموعة الواحدة ما بين 4-6 طلاب. فيخصص لكل مدرسة مجموعات لا يزيد مجموع طلابها على ثلاثين طالباً، ترافق هذه المجموعات معلمين متعاونين في أثناء تدريسهم. وفي هذه المرحلة يكون دور الطلبة المعلمين المشاهدة والإصغاء ورصد الأنشطة التي تتم داخل الصف وخارجه. حيث تتاح للطلاب فرصة المشاهدة العشوائية والهادفة، ويعطى الطالب الفرصة للتعرف على المدرسة المتعاونة، من حيث نظامها المدرسي، وهيئتها التدريسية والإدارية، وطبيعة بنائها ومرافقها والخدمات التي تقدمها لطلبتها، وللمجتمع المحلي. كذلك تشتمل هذه المشاهدة على ملاحظة المعلم المتعاون، وما يقوم به من عملية تعليم وتعلم داخل الفصل. كما أن هذه المشاهدة تكون هادفة ومخطط لها، ويمكن أن يشارك فيها مشرف التربية العملية، ثم يقوم بمناقشة الطلبة في الحصص التي تم حضورها عند المعلم المتعاون. (عبد الحق، 1979: 10).

وتذكر (الأغا، 2000) أهداف مرحلة المشاهدة فيما يلي:

- تساعد هذه المرحلة الطلبة المعلمين على إزالة أو تقليل كثير من المخاوف التي تنتابهم في بداية التدريس ومواجهة الآخرين.
- تساعدهم على التكيف مع الحياة الجديدة داخل الفصل وما يحصل فيه من تفاعلات صعبة.
- تساعدهم على التعرف على طرق وأساليب وإستراتيجيات ومهارات التدريس من المدرسين من خلال مشاهدتهم في موضع التنفيذ.
- تساعدهم على زيادة الثقة بالنفس تدريجياً وبناء تصورات أفضل للتعامل مع الطلبة وكسب ثقتهم.
- التعرف على بعض المشكلات الخاصة بالبيئة الصفية وكيفية التعامل معها من أجل وضع الحلول المناسبة لها.
- اكتساب معلومات حول مجتمع المدرسة ومكوناته والقواعد الإدارية التي تحكم هذا المجتمع. (الأغا، 2000: 52).

وترى الباحثة أنه في هذه المرحلة ينمو عند الطالب المعلم الشعور بالألفة نحو الفصل، وفيها تزول كثير من المخاوف والرغبة من عملية التدريس التي يتعرض لها دائماً المعلم المبتدئ، كما تتيح مرحلة المشاهدة للطلبة المعلمين مواجهة التلاميذ بثقة وبشجاعة، كما أن مرحلة المشاهدة فرصة لطلبة المجموعة للتعرف على نماذج مختلفة للتدريس الجيد من المدرسين ذوي الخبرة، وعلى نماذج أخرى أقل جودة.

وقد يجد الطالب المعلم أثناء المشاهدة معلماً ناجحاً يقتدى به ويستفيد من خبراته ومن طريقته، وتستمر مرحلة المشاهدة لمدة أسبوعين أو ثلاثة أو أربعة أسابيع في بداية العام الدراسي تبعاً لتقدير المشرف وظروف الطلبة.

والملاحق رقم (1) يوضح نموذج بطاقة المشاهدة الذي يجب على الطالب المعلم تعبئته خلال مرحلة المشاهدة في ميدان التطبيق العملي.

2. مرحلة المشاركة الجزئية في التدريس:

تشكل هذه المرحلة خطوة هامة نحو توظيف بعض المعلومات النظرية والكفايات المعرفية المرغوبة التي يكون الطالب المعلم قد اكتسبها في المرحلة السابقة، ويمكن المشاركة الجزئية في ألوان النشاط المدرسي والصفى كالمشاركة في أعمال المناوبة، وضبط طابور الصباح، وإعداد الوسائل، وتصحيح الكراسات.

ويقوم الطالب المعلم بتنفيذ موقف تعليمي محدد، ومخطط له مسبقاً سواء كان هذا الموقف في الصف أو خارجه، وينفذ الطالب الدرس تحت إشراف المعلم المتعاون أو

المشرف التربوي، وقد يكون تنفيذ جزء من الحصة أو حصة كاملة، ثم يكمل المعلم المتعاون باقي الحصة أو اليوم الدراسي، ولا بد أن يعرف الطالب بأن تنفيذ جزء من الحصة لا يعفيه من تحضير كل الحصة. (الفرا وجامل، 1999: 17).

وترى الباحثة أن الطالب المعلم في هذه المرحلة لا يتولى المسؤولية كاملة عن التدريس، ولكنه يشارك المعلم الأساسي في بعض المهام، مما يجعله أكثر طمأنينة وأقل توتراً حتى يتعود على مسؤوليات إعداد الدروس، وعلى مواجهة التلاميذ، وعلى تنفيذ الدروس حسب خطة التحضير، ويجب أن تسير مرحلة المشاركة في التدريس مع المعلم الأساسي وفق الخطة التربوية المعدة لذلك.

3. مرحلة المشاركة الكلية في عملية التدريس (حتى نهاية الفصل):

تعد مرحلة المشاركة الكلية آخر مراحل التربية العملية، وأكثرها تعقيداً فهي المحصلة النهائية للمراحل السابقة، وعلى الطالب المعلم أن يقوم بمهام وواجبات المعلم المتعاون في المدرسة. وإن هذه المرحلة هي مرحلة التدريس الفعلي الذي يؤديه الطالب المعلم في المدرسة، تحت متابعة المشرف التربوي، ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون، حيث إن الطالب المعلم يعين تعييناً مؤقتاً بموجب أمر رسمي صادر من الكلية مشفوعاً بموافقة إدارة التعليم في إحدى المدارس لمدة لا تقل عن ستة أسابيع؛ ليمارس التدريس فيها ممارسة فعلية.

وفي هذه المرحلة يتولى الطالب المعلم التخطيط لمهام التدريس، وتنفيذها وتقويمها متحملاً مسؤولياتها كافة، قائماً بكل الواجبات التي يؤديها المعلم، كما لو كان معلماً على ملاك المدرسة. (عطية والهاشمي، 2008: 237).

وترى الباحثة أن هذه المرحلة من أهم المراحل في برنامج التربية العملية، لأن الطالب المعلم يكون فيها مسئولاً مسؤولية كاملة عن تنفيذ جميع المهام والنشاطات التعليمية التي يتطلبها الموقف التعليمي، لذلك يجب على الطالب المعلم أن يكون قد استفاد من المراحل السابقة جيداً حتى تعينه على القيام بمهنة التدريس بمفرده.

الكفايات التي يتوقع من الطالب المعلم امتلاكها من خلال مرحلتي المشاركة الجزئية والكلية:

يتوقع من خلال المشاركة الفعالة من الطالب المعلم في مرحلتي المشاركة الجزئية والكلية أن يصبح قادراً على:

1) وضع خطة فصلية متضمنة الأهداف والمحتوى والزمن والوسائل والأساليب والأنشطة وأساليب التقويم الملائمة.

2) كتابة الخطة اليومية للدروس محددًا الأهداف بدقة والأسلوب المناسب لتنفيذ كل هدف.

3) استخدام الأساليب التدريسية المناسبة لكل درس من الدروس.

4) إعداد الوسائل التعليمية التعلمية، والقدرة على استخدامها.

5) القدرة على طرح الأسئلة المختلفة والمثيرة للتفكير.

6) إبراز الجانب التطبيقي للمادة النظرية التي تم تعليمها.

7) استخدام أساليب التقويم بجميع أنواعه: القبلي، التكويني، الختامي.

8) استخدام أساليب تربوية حديثة لضبط الطلبة والحفاظ على النظام.

9) عمل اختبارات تقويمية في نهاية الفصل، والقدرة على تحليل هذه الاختبارات.

10) مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتقديم أنشطة وتدرجات مناسبة لمستوياتهم

المختلفة. (الخطابية، 2002: 94).

وترى الباحثة أن الطالب المعلم عند اكتسابه الكفايات السابقة من المتوقع أن يكون

فعالاً معلم المستقبل الذي يتمتع بقدرات ومهارات وكفايات عالية.

ت- مرحلة تقويم التربية العملية الميدانية:

بعد مرور الطالب المعلم بالمراحل السابقة يكون قد وصل إلى مرحلة تؤهله للقيام

بعملية التدريس بمفرده، ولكنه في الوقت نفسه يحتاج إلى من يلاحظ عمله ويشرف عليه،

فهو في هذه المرحلة يقوم بالتدريس تحت إشراف المشرف والمعلم المتعاون وزملائه من

الطلاب أحياناً، وإن التقويم في التربية العملية عملية تعاونية يسهم فيها كل من المشرف

التربوي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة المتعاونة، كما أنه ركن أساسي من أركان

التربية العملية، والتقويم يشمل كل ما يقوم به الطالب المعلم من نشاطات لأنه عملية شاملة

للموقف التعليمي. (عبد الله، 1997: 41).

ويتم تقويم التربية العملية للطلبة المعلمين من خلال دراسة التقارير المقدمة من

الأطراف المشاركة في تنفيذ التربية العملية، وهذه التقارير تعطي صورة واضحة عن

السليبات والايجابيات لتطوير العملية التعليمية. وفي نهاية كل فصل يقدم مسؤول شؤون

التربية العملية في كلية التربية تقريراً نهائياً لعميد الكلية يتضمن التقرير نتائج الطلبة في

نهاية الفصل، والتوصيات التي تقدم من قبل لجنة التربية العملية والاقتراحات المقدمة من

قبل مشرفي التربية العملية، التي لاحظوها من خلال تعاملهم المباشر مع الطلبة والمدارس

المتعاونة. (راشد، 1986: 119).

8. نماذج التربية العملية في الدول الأجنبية والعربية:

تختلف الأنظمة في التربية العملية باختلاف الأقطار والفلسفات المختلفة والحاجات التدريبية لهذا القطر، كما تختلف باختلاف المؤسسات التعليمية على النحو التالي:

(أ) نماذج من الدول العربية:

• التربية العملية في المملكة العربية السعودية:

يتمثل واقع التربية العملية في المملكة العربية السعودية كما يلي:

تكون التربية العملية في الفصل الأخير من مسيرة الطلبة الجامعية، إلا أنه ليس مخصصاً لمقرر التربية العملية فقط بل يطالب الطالب إضافة إلى مقرر التربية العملية بمقررات تخصصية أخرى. ويسمح للطلاب تسجيل مقرر التربية العملية بعد أن ينهي الطالب جميع المتطلبات النظرية للإعداد التربوي التي تختلف من كلية إلى أخرى حسب التخصصات. (السميح، 2006: 154).

وتبدأ التربية العملية لطلبة الفرقة الثالثة والرابعة لجميع التخصصات بكليات التربية من بداية الأسبوع الثاني للدراسة من الفصل الجامعي وتمتد لنهاية الأسبوع التاسع منه، وتتم التربية العملية لطلبة الفرقة الرابعة في المدارس الثانوية، حيث يسير البرنامج الزمني وفق ما يلي:

أ- خمسة أسابيع تمرين منفصل، بمعدل يوم واحد في الأسبوع.

ب- ثلاثة أسابيع تمرين متصل. (صابر، 1980: 278).

بينما تختلف التربية العملية لطلبة الفرقة الثالثة في أنها تتم في المدارس المتوسطة، حيث يسير البرنامج الزمني وفق ما يلي:

أ- أسبوعان مشاهدة ونقد بواقع يوم واحد في الأسبوع.

ب- أربعة أسابيع تمرين منفصل بواقع يوم واحد في الأسبوع.

ت- أسبوعان تمرين متصل. (عساس، 1994: 87).

• التربية العملية في دولة مصر:

ينتقل الطلبة المعلمين في السنة الثالثة مع المشرف التربوي إلى المدارس التدريبية، فيشاهدوا درساً أو أكثر لمعلم كفاء، ويسجلون ملاحظاتهم، ثم يجتمعون مع مشرفهم في حلقة مناقشة؛ لتقويم ذلك الدرس، وفيما بعد يقوم الطلبة المعلمون بالتدريس المنفصل، أما في السنة الرابعة فيقوم الطلبة المعلمون بالتدريب المتصل من أسبوع إلى فصل دراسي. (ياسين، 2001: 48).

• التربية العملية في دولة الأردن:

تركز التربية العملية في الاردن على استراتيجيات التدريس في إطار المدرسة وغرفة الصف، والنشاطات التي يقوم بها المعلم من أجل تنظيم التعلم والبيئة التعليمية، وعلى المهارات اللازمة للمعلم في تخطيط وتنفيذ دروس وطرق تقويمها، بالإضافة على مهارات التفاعل الصفّي وإدارة الف، ذلك كله بهدف الإسهام في تحقيق الأهداف العامة للتدريس في الأردن، وتحسين عملية التعلم والتعليم وتطويرها. وتخصص (4) ساعات معتمدة للتربية العملية موزعة على فصلين دراسيين، على أن يتفرغ الطالب المعلم للمدرسة في المدة المحددة للمساكين من الساعة الثامنة صباحاً، وحتى الساعة الثانية عشر ظهراً، بمعدل يومين أو ثلاثة أيام في الأسبوع. (أبو دلبوح، 2009: 236).

ومن العرض السابق لواقع التربية العملية في الدول العربية يتضح مدى الاهتمام بالتدريب الميداني كونه تطبيق للجانب النظري على أرض الواقع مما يرفع من كفاءة الطالب المعلم التدريسية، وبالتالي تخريج معلمين أكفاء.

(ب) نماذج من الدول الأجنبية:

تهتم العديد من الدول الأجنبية بجودة ونوعية برامج إعداد المعلم في مؤسسات التعليم العالي، وذلك لإيمانها الشديد بأهمية الجانب العملي في التقدم والتطور، وفيما يلي عرض لبعض برامج التربية العملية في عدد من الدول الأجنبية وهي:

• التربية العملية في الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من أكثر الدول العالمية اهتماماً بالتطبيق العملي للجوانب النظرية، ويظهر ذلك جلياً من خلال اهتمامها ببرامج التربية العملية في الجامعات الأمريكية، وبصورة عامة ف إن التربية العملية في الجامعات الأمريكية تصمم بطريقة تمكن الطالب من التعرف التدريجي على محيط عمليات التعلم/ التعليم، ومن ثم التولي التدريجي لمهنة التدريس الفعلي في غرفة الصف. وتركز برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأمريكية على التربية العملية وتعدّها أكثر عناصر برامج إعداد المعلمين تأثيراً في السلوك التعليمي للطلبة المعلمين. وتعد خبرة التربية العملية أكثر الجوانب أهمية وتأثير في الإعداد المهني للطلبة المعلمين. وتكاد برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأمريكية تشترك بخاصية أساسية هي أن قبول الطلبة فيها لا يتم إلا بعد أن يكمل الطالب سنتين دراسيتين في الكليات الأكاديمية، حيث يتم إعداده إعداداً أكاديمياً قبل التحاقه بكلية التربية، ومما هو جدير بالذكر أن مجرد الحصول على الدرجة الأكاديمية لا يؤهل حاملها

للتدريس. إذ لا بد من الحصول على رخصة أو إجازة التعليم التي تمنحها مجالس خاصة بعد اختبارات وشروط معينة. (النهار، 2000: 12-13).

• التربية العملية في إنجلترا:

تبدأ التربية العملية في كليات المعلمين في مدارس الأطفال من السنة الأولى، ويقوم الطلبة بالتمارين المتصلة لمدة أسبوع، أما التدريب في المرحلة الابتدائية فيتم في السنة الثانية، وتخصص فترة تمرين لمدة أسبوع، أما في السنة الثالثة فيتم التدريب في المدارس الثانوية، ويخصص أسبوعان للتمرين المتصل، في الجامعات التي يتم تدريب الطلبة الذين أكملوا التعليم الجامعي لمدة عام واحد، ويتلقى الطلبة دراسات في فروع التربية وعلم النفس ويتم التدريب على التدريس عملياً لمدة سنتين يومياً. (ياسين، 2001: 48).

وما يميز برامج إعداد المعلم في إنجلترا ظاهرة الشراكة بين الجامعة والمدارس التي تساهم في تدريب المعلم قبل الخدمة، وتصل حد الشراكة إلى أن اختبارات القبول بالجامعة يساهم فيها معلمون من المدارس المشاركة، وإشراكهم بالزيارات الصفية الهادفة للمعلمين لمعالجة مشكلاتهم، وعقد الدورات والاجتماعات التي تساهم في نموهم مهنيًا، إلى جانب كل من له علاقة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم لجميع جوانب العملية التربوية. (Lovell & Wales, 1983: 198)

• التربية العملية في اليابان:

تعتبر اليابان من الدول الصناعية المتقدمة التي تولي عناية كبيرة بالتدريب الميداني الذي هو سر تقدمها التكنولوجيا في هذا العصر، ويتم إعداد المعلم لجميع المراحل في معاهد إعداد المعلمين، أو في الجامعات اليابانية، وتشرف الوزارة على إعداد المناهج اللازمة لذلك، وتوافق عليها. ويمنح الطالب المتخرج من هذه المعاهد شهادات من فئتين:

الفئة الأولى: معلم المرحلة الثانوية العليا، بعد تخرجه من الجامعة (4 سنوات) وحصوله على درجة الماجستير، ويمنح شهادة صلاحية للتدريس.

الفئة الثانية: معلم المراحل الأخرى، بعد تخرجه من الجامعة (4 سنوات) وحصوله على شهادة الصلاحية بعد ستة شهور. ويوجد - ضمن هذه الفئة الثانية - معلم رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية الدنيا (المتوسطة)، ويدرس عامين بعد الانتهاء من الدراسة في المرحلة الثانوية العليا، ويحصل على شهادة الصلاحية بعد ستة شهور من تخرجه واشتغاله بمهنة التدريس. ويشمل منهج إعداد المعلم علوماً تربوية (بنسبة 10%)، وعلوماً تخصصية (بنسبة 90%)، وذلك بالنسبة لإعداد معلم المرحلة الثانوية العليا. أما منهج إعداد المعلم في المستويات الأقل، فهي 30% للعلوم التربوية، و70% للمواد التخصصية. (المفرج وآخرون، 2006: 107-108).

وللحصول على شهادة تدريس بالمرحلة الابتدائية ينبغي للطالب المعلم قضاء أربعة أسابيع من التدريس الطلابي، يقوم فيها بالتدريس في إحدى المدارس الابتدائية، ويتم التدريس الطلابي في معظمه في السنة النهائية من برنامج إعداد المعلم، وتكون مدته 4 أسابيع للمرشحين للتدريس في المدارس الابتدائية، وأسبوعان للمرشحين للتدريس في المدارس الإعدادية والثانوية. (الزكي، 2006: 135).

ومن الجدير بالذكر أن المؤسسات الجامعية وغير الجامعية تتنافس على تقديم برامج التدريب والمساعدات المالية والمنح الدراسية للرقى بمستوى المعلمين الأكاديمي والثقافي والمهني، قبل الخدمة وفي أثنائها. (المفرج وآخرون، 2006: 108).

مما سبق يتضح أن معظم الدول المتقدمة تهتم بالتربية العملية، وتفسح المجال لتدريب عملي طويل؛ حتى يعد الطلبة المعلمون إعداداً سليماً، كما وتعمل على توفير سبل الراحة، والتحفيز للطلبة المعلمين؛ حتى يبذلوا جهودهم خلال فترة التدريب العملي.

ت) التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية:

لا تختلف التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية كثيراً عن الدول العربية، حيث أنها تحظى باهتمام كبير وفيما يلي عرض لواقع التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية:

يتم تدريب الطالب المعلم في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من خلال مساق التربية العملية، والذي يقدم 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. (حمد، 2007: 13)

ويسير البرنامج الزمني للتربية العملية كما يلي:

يتم تدريب طلبة البكالوريوس سواءً الطلبة المعلمين أو الطلبة المرشدين مائتي ساعة تدريبية بواقع أربعين يوماً تدريبياً تنتزع على مدار عام كامل كالتالي:

في الفصل الأول يتدرب الطلبة يوماً في الأسبوع على مدار خمسة عشر أسبوعاً يسبقه مرحلة متصلة مدة أسبوعين بين الفصل الأول والثاني بواقع عشرة أيام تدريبية ثم يعودوا ليوم واحد في الأسبوع لمدة خمسة عشر أسبوعاً حتى نهاية الفصل.

أما طلبة الدبلوم العام فإنه يتم تدريبهم خلال الفصل الدراسي الثاني كالتالي:

مرحلة متصلة عشرة أيام، ثم مرحلة منفصلة مدة يومين في الأسبوع طيلة أسابيع الفصل الثاني البالغة خمسة عشر أسبوعاً. (دليل التدريب الميداني للجامعة الإسلامية، 2009: 7-8).

وتبلغ عدد ساعات مساق التدريب الميداني بكلية التربية بالجامعة الإسلامية (4) ساعات موزعة بمقدار ساعتين لكل مساق، أما في جامعة الأقصى فيبلغ عدد ساعات مساق التدريب الميداني (6) ساعات موزعة بمقدار (3) ساعات لكل مساق، ومن أعداد الساعات ترى الباحثة أن مقدار ساعات مساق التدريب الميداني قليلة جداً مقارنة مع باقي المساقات. ويتم تقدير درجة الطالب المعلم في مادة التربية العملية على أساس (60%) للمشرف التربوي، و(20%) لمدير المدرسة والمعلم المتعاون، و(20%) لملف إنجاز الطالب المعلم. (ياسين، 2001: 51).

ويرى (مطر، 2010) أن واقع التدريب الميداني في الجامعات الفلسطينية يعاني الكثير من المشكلات وأهمها ما يلي:

- وجود الكثير من جوانب القصور التي تعيق عملية التطور.
- عجز البرنامج عن تزويد الطالب المعلم بمهارات تجعله قادراً على نموه المستمر لمتابعة المستجدات التي تطرأ.
- ضعف التنسيق بين المجالات الأكاديمية والثقافية والمهنية للبرامج.
- لا يحظى الجانب العملي التطبيقي بقدر كاف من الاهتمام، وهذا ينعكس بدوره على أداء الطالب المعلم. (مطر، 2010: 9).

المشكلات التي تواجه التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية:

فيما يلي عرض لأهم المشكلات التي تواجه التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية وبعض المقترحات لمواجهتها:

(أ) مشكلات تتعلق بالطالب المعلم:

1- نقص الإعداد الأكاديمي والإعداد التربوي، حيث يلاحظ أن الكثير من الطلبة المعلمين لديهم ضعف في مادة تخصصهم وطرائق تدريسها وخاصة أولئك الطلبة الذين يسجلون هذا المساق قبل إتمام مساقات طرق التدريس وتصميمه وإدارة الصف وغيره من المساقات الضرورية لمزاولة هذه المهمة.

2- ضعف شخصية البعض من الطلبة المعلمين وخوفهم المسبق من عملية التدريس وخاصة في المدارس الإعدادية والثانوية مما ينعكس سلباً على أدائهم التعليمي.

3- ضعف اتجاهات الكثير من الطلبة نحو مهنة التدريس، وقلّة الدافعية وعدم المبالاة، فمنهم من ينظر للتربية العملية على أنها عملية روتينية غير مهمة، وممارستها فقط من أجل النجاح والحصول على درجة، ولذا نجد الكثير من الطلبة المعلمين لا يلتزمون بالدوام المطلوب وبشكل كامل.

ب) مشكلات تتعلق بالمعلم المتعاون والمدرسة المتعاونة:

- 1- قلة اهتمام مدراء المدارس بالطلبة المعلمين وذلك بسبب إنشغالهم بالأعباء الإدارية والإشرافية في مدارسهم.
- 2- قيام المعلم المتعاون في كثير من الأحيان بتسليم الصف الدراسي للطلاب المعلم منذ بداية حضوره وكأنه جاء ليتسلم دوره ويخفف عنه العبء التدريسي.
- 3- النظرة السلبية لبعض المعلمين المتعاونين نحو التربية العملية ونحو الطلبة المعلمين والنظر إليهم أنهم يضيعون عليهم الحصص ولا يجيدون التدريس.
- 4- قلة اختيار المعلم المتعاون الأفضل ليشترك الطالب المعلم، حيث يتم في كثير من المدارس اختيار المعلم المتعاون لكونه كبير السن أو بسبب علاقات شخصية مع الإدارة ودون النظر لمن لديه الكفاية والرغبة لتوجيه وتدريب الطالب المعلم.
- 5- كثرة تدخل المعلم المتعاون في ممارسات الطالب. (دياب، 2009: 18).

ت) مشكلات تتعلق بالمشرف التربوي:

- 1- نقص الخبرة والكفاءة لدى الكثير من المشرفين.
- 2- قلة توفر العدد الكافي واللازم من المشرفين التربويين، مما يضطر في الكثير من الكليات إلى ندب أناس خارجين وغير متخصصين، وكثرة عدد الطلبة المعلمين الذين يتم توزيعهم على المشرفين وبالتالي يزداد العبء على المشرف.
- 3- قلة الاهتمام من قبل بعض المشرفين وعدم التزامهم بالأنظمة والقوانين الخاصة بالتربية العملية، فتجد البعض يقلص عدد زيارته للطلاب المعلم، والبعض يقوم بزيارة أكثر من طالب في الحصة الواحدة، ويجمعهم معاً لمناقشة المواقف التعليمية، وتجد أحياناً من يقوم بالزيارات الصفية دون الالتزام بمبادئها وأسسها وآلية تنفيذها بشكل فعال. (الأستاذ ودلول، 2001: 83).

ث) مشكلات تتعلق بالجامعات:

- 1- عدم وجود سياسة واضحة ومشاركة بين الجامعات والكليات في عملية توزيع الطلبة المعلمين على المدارس، وقد يترتب على ذلك كثرة عدد الطلبة في المدرسة الواحدة من الجامعات المختلفة وفي اليوم الواحد.
 - 2- ببرامج التربية العملية.
 - 3- ضعف المكافآت المرصودة من قبل كليات التربية للإشراف على تنفيذ برامج التربية العملية.
 - 4- قصر فترة التربية العملية في الكثير من الكليات وعدم وجود آلية موحدة للفترة المتخصصة لذلك.
 - 5- نقص أساليب ووسائل التدريب العملي والاقتصار على أسلوب إشرافي وحيد وهو الزيارة الصفية.
 - 6- نقص أو انعدام عملية المتابعة والرقابة على برنامج التربية العملية والمشرفين الذين يقومون بعملية الإشراف، مما يؤدي إلى قيام المشرفين بمهمتهم الإشرافية بشكل غير فعال. (الأستاذ ودلول، 2001: 83).
- السبل لمواجهة المشكلات السابقة:

وتقترح الباحثة السبل التالية لمواجهة المشكلات السابقة:

- 1- أن يتم اختيار المشرفين على طلبة التربية العملية في ضوء أسس ومعايير محددة.
- 2- أن يراعى في عملية توزيع الطلبة على المدارس والمشرفين التخصص، وكذلك التنسيق بين الجامعة والجهة المسؤولة على المدارس المتعاونة.
- 3- الأخذ بأساليب الإشراف الجماعية والحديثة، وعدم الاقتصار على أسلوب الزيارة الصفية فقط.
- 4- تخصيص فترة كافية للتربية العملية ليتسنى للطالب المعلم اكتساب المهارات اللازمة لمزاولة مهنة التدريس بشكل فاعل.
- 5- ضرورة وجود قدر من التعاون والفهم المشترك بين جميع المشاركين في عملية الإشراف.
- 6- زيادة الاهتمام ببرنامج التربية العملية من خلال اختيار المعلم المتعاون الأفضل.
- 7- ضرورة وضع نظام رقابة ومتابعة لعملية الإشراف على طلبة التربية العملية وذلك لضمان تنفيذها بشكل فاعل.

مما سبق ترى الباحثة أن التربية العملية في الجامعات الفلسطينية تحتاج لتطوير حتى تواكب نماذج الدول المتقدمة، وليتم إعداد الطلبة المعلمين إعداداً صحيحاً مما يضمن تخريج معلمين أكفاء.

ومن العرض السابق لجميع نماذج التربية العملية في الدول المختلفة العربية والأجنبية يتضح لنا مدى الأهمية التي تحظى بها لدى مؤسسات التعليم العالي المختلفة، لا سيما المهتمة فيها بإعداد المعلم ليقوم بدوره على أكمل وجه، في مختلف مراحل التعلم العام.

ثانياً: التحديات المعاصرة التي تواجه الطلبة المعلمين بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية:

يؤثر النظام التربوي في مختلف النظم الأخرى بالمجتمع، ومنها: النظام القيمي، والنظام السياسي، والنظام الاقتصادي، والنظام الاجتماعي. والمعلم الذي يعد العمود الفقري في النظام التربوي وحجر الزاوية في العملية التربوية، تصلح بصلاحيته، وتفسد بفساده، هو العامل الأول الذي يعتد به مؤشراً على نجاح أي نظام تربوي. والمعلم في المجتمع المسلم ينبغي أن ينشر الأخلاق الإسلامية بين تلاميذه ويسلك بمقتضاها، ويربي تلاميذه ويرشدهم وفق تعاليم الدين الحنيف، ويعمل على الارتقاء بالمجتمع المسلم والمحافظة على هويته ووحدته. كما ينبغي أن يبصرهم بحسن معاملتهم للآخرين مسلمين وغير مسلمين دون تفریط أو إفراط. والتطوير التربوي الذي أصبح من أهم سمات العصر الحاضر يعتمد على تقويم الواقع التربوي بصورة عامة وواقع تربية المعلم بصورة خاصة، وذلك لكشف ما يعترضه من ضعف وما يعترضه من مشكلات، وصولاً إلى وجود حلول علمية لها، والعمل على التطوير الذي يواكب تحديات العصر. ولكن التطوير الشامل لواقع تربية المعلم لا يمكن أن يتحقق على الوجه الذي يواكب التحديات المعاصرة إلا إذا أمكن تحديد عنصر مهم، وهو التحديات التي تواجه تطوير الواقع. وهذا ما يهدف إليه الفصل الحالي الذي يسعى إلى تحديد أهم التحديات المعاصرة التي تواجه تدريب الطالب المعلم. (علي، 2010: 6).

ولقد قامت الباحثة بتناول هذا الموضوع على النحو التالي:

- تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين.
- تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس.
- تحديات تتعلق بالتطور التقني.
- تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب الميداني.
- تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملية.

وتناولت الباحثة كل تحدي بالتفصيل كما يلي:

1- تحديات الزيادة العددية للطلبة المعلمين:

نظراً لتزايد أعداد الطلبة المعلمين في التربية العملية، وعدم إمكانية استيعاب المدارس المحيطة لهذه الأعداد، أو عدم استعدادها لذلك، فقد يتعذر أحياناً تنفيذ برامج التطبيق العملي دون التأثير على نوعية الخريجين، حيث ينجم عن قبول المدارس لكامل الطلبة تخفيض المسؤوليات التعليمية المتاحة، وبالتالي عدم كفاية الخبرات الميدانية نوعاً وكمياً، الأمر الذي ينعكس سلباً على الكفايات الوظيفية للمعلمين بالمستقبل. (حمدان، 1998: 23). ومن أبرز مظاهر هذا التحدي ارتفاع عدد الطلبة المعلمين بدرجة كبيرة في السنوات الأخيرة، والجداول التالية تبين ذلك.

جدول رقم (2:1)

يوضح أعداد ونسب الطلبة المعلمين في الجامعات للفصلين الدراسيين من العام الدراسي

2009/2010

جامعة الأقصى		الجامعة الإسلامية		الجامعة العدد
%	عدد	%	عدد	
60.28	3412	19.31	1093	4505

(الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2010: 7).

يتضح من الجدول السابق ارتفاع عدد الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية، وخاصة جامعة الأقصى التي تلقي بعدد كبير من الطلبة المعلمين.

جدول رقم (2:2)

يوضح أعداد ونسب الطلبة المعلمين في الجامعات للفصل الأول من العام الدراسي 2011/2010م

جامعة الأقصى		الجامعة الإسلامية		الجامعة العدد
%	عدد	%	عدد	
44.19	2104	25.16	1198	4761

(الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2011: 4).

جدول رقم (2:3)

يوضح أعداد ونسب الطلبة المعلمين في الجامعات للفصل الثاني من العام الدراسي 2010/2011م

جامعة الأقصى		الجامعة الإسلامية		الجامعة العدد
%	عدد	%	عدد	
18.48	688	18.2	678	3722

(الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2011).

يتضح من الجداول أن أعداد الطلبة المعلمين في الفصل الأول تزيد دائماً بكثير عن أعداد الطلبة المعلمين في الفصل الثاني، ويرجع ذلك إلى أن هناك عدد كبير من الطلبة يتخرجون خلال الفصل الثاني فيكون عدد الطلبة الملتحقين أقل مما في الفصل الأول.

جدول رقم (2:4)

يوضح أعداد ونسب الطلبة المعلمين في محافظات غزة حسب الفصل للعامين الدراسيين

2010/2009 و 2011/2010م

الفصلين		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل	
%	عدد	%	عدد	%	عدد	العدد	
16.59	939	47.44	2685	35.97	2036	5660	2009/2010
10.31	976	39.34	3722	50.33	4761	9459	2010/2011

(الإدارة العامة للتخطيط التربوي، 2011).

يتضح من الجدول السابق أن أعداد الطلبة المعلمين خلال العام الدراسي 2011/2010 تفوق بكثير أعداد الطلبة المعلمين في العام الدراسي 2010/2009، وترى الباحثة أن سبب هذه الزيادة راجع بالدرجة الأولى إلى زيادة عدد الطلبة الملتحقين بكليات التربية، وهذا يضع علامات استفهام حول سياسات الجامعات في قبول الطلبة لكليات التربية حيث يدفعها إلى التركيز على الكم وعدم الاهتمام بالكيف.

كما وتتمثل أيضاً مظاهر هذا التحدي بزيادة عدد الطالبات المعلمات عن عدد الطلبة المعلمين، حيث أشار تقرير وزارة التربية والتعليم (2011/2010) بأن أعداد الطالبات المعلمات أكثر من ضعف أعداد الطلاب المعلمين في جميع المديریات، وقد بلغت نسبة الطالبات المعلمات في القطاع (70.53%) بواقع (3358) طالبة، بينما بلغت نسبة الطلاب المعلمين (29.47%) بواقع (1403) طالب. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2010: 3).

ويرجع سبب زيادة عدد الطالبات المعلمات عن أعداد الطلاب المعلمين إلى ما يلي:

- أن مجال التربية والتعليم هو أكثر المجالات المناسبة لعمل المرأة.
- ميل الطالبات المعلمات إلى التدريس أكثر من أي مجال آخر.

وترى الباحثة أن أسباب هذا التحدي ترجع إلى ما يلي:

1- تقليل مدارس وكالة الغوث الدولية من عدد الطلبة المعلمين المقبولين للتدريب في مدارسها.

2- قلة عدد المدارس الحكومية التي تستوعب الطلبة المعلمين.

3- اقبال الطلبة على تخصصات كلية التربية بشكل كبير، وذلك لإعتقادهم أنها المهنة المطلوبة في سوق العمل.

كما وترى الباحثة أن هذا التحدي له انعكاسات متعددة على جميع أطراف التربية العملية تتمثل فيما يلي:

• **الطلبة المعلمين:**

- ضعف جودة أداء الطلبة المعلمين.
- قلة اكتساب الطلبة المعلمين للمهارات التدريسية المطلوبة.
- تأجيل بعض الطلبة المعلمين الدراسة لفصول لاحقة.

• **المشرف التربوي:**

- زيادة العبء العددي من الطلبة للمعلمين لدى المشرف التربوي.
- قلة عدد زيارات المشرفين التربويين.

• **المدارس المتعاونة:**

- عجز المدارس عن استيعاب الطلبة المعلمين.
 - كثرة عدد الطلبة المعلمين لدى المعلم المتعاون.
 - تكديس الطلبة المعلمين في المدارس.
 - قلة متابعة مدير المدرسة للطلبة المعلمين.
- 2- تحديات القيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس:

وتتمثل مظاهر هذا التحدي فيما يلي:

- تقييد حرية الطلبة المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية.
- محدودية الفترة التدريبية المقررة للتربية العملية.
- إهمال المعلم المتعاون متابعة دفتر الطلبة المعلمين للدروس العملية.
- ضعف توجيه المعلم المتعاون للطلبة المعلمين.
- قلة تعاون المدرسة مع الطلبة المعلمين.
- كثرة تدخل المعلم المتعاون في ممارسات الطلبة المعلمين.
- الحد من حرية الطلبة المعلمين في اختيار طريقة التدريس.

– قلة إكساب المعلم المتعاون لمهارات التدريس المطلوبة للطلبة المعلمين أثناء فترة التدريب.

وترى الباحثة أن أسباب هذا التحدي تتمثل فيما يلي:

– السياسات التي تتبعها المدارس في تقليل أعداد الطلبة.
– الاتجاه السلبي لبعض المعلمين المتعاونين نحو تجربة التربية العملية والطلبة المعلمين، من حيث إنهم يضيعون عليهم الحصص وأنهم يضطرون إلى إعادة تلك الحصص، يضعف من مستوى التعاون الذي ينبغي أن يقدمه هؤلاء المعلمون المتعاونون للطلاب المتدربين.

وتتمثل انعكاسات هذا التحدي فيما يلي:

– ضعف مستوى كثير من الطلبة المعلمين في تخطيط وإعداد دروسهم اليومية الإعداد المناسب، وأيضاً ضعف تمكن بعضهم من المادة العلمية التي يدرسونها، مع قلة الاهتمام بربط المعلومات بحياة التلاميذ ومشكلاتهم اليومية.
– ضعف قدرة بعض الطلبة المعلمين الشخصية على مواجهة التلاميذ مما يؤدي إلى ظهور الارتباك الواضح على سلوكيات هؤلاء الطلبة المعلمين مما يؤثر سلباً على تنفيذ خطوات الدرس، وبالتالي ضعف ثقة تلاميذ الفصل فيهم.
– قلة تهيئة واستعداد بعض الطلبة المعلمين مما يؤدي إلى استخدام أساليب تدريس تقليدية، ويجعلهم غير قادرين على مواجهة الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل، وكذلك ندرة استخدامهم للوسائل التعليمية. كل هذا يؤدي إلى ضعف مستوى الأداء المهاري لهؤلاء الطلبة المعلمين. (عبد السميع وحوالة، 2005: 147).

3- تحديات التطور التقني:

إن المتتبع للتطور التربوي يرى أن التربية لم تكن يوماً معزولة عما يجري في المجتمع من تغيرات علمية وتكنولوجية، بل إن التفاعل بينهما عملية مستمرة، وتمتد جذورها منذ أن عرف الإنسان العلم وتطبيقاته في الحياة العملية، إذ لا سبيل إلى بلوغ ما نشهده اليوم من تقدم علمي وتكنولوجي بدون عمليتي التعليم والتعلم. والتربية وثيقة الصلة بالتغيرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة التي تحدث، وعليها ملاحظة هذه التغيرات من أجل تحقيق أهدافها في التنمية في مجالاتها المتعددة، فدور التربية ينبغي أن يكون في اتجاهين: مواكبة التغيرات العلمية والتكنولوجية من جهة، وتحقيق أهداف التنمية المطلوبة من جهة أخرى.

وقد انعكست هذه التطورات والتغيرات على التربية، فقد أحدثت ثورة المعلومات

وتطبيقاتها التكنولوجية تغييراً ملموساً على التربية. (دياب، 2009: 1).

ولمواكبة هذا التطور فقد تطلب ذلك الاهتمام بإعداد المعلمين، إعداداً علمياً يمكنهم من مواكبة التغيرات السريعة من حولهم، ويسهم في تزويدهم بالمهارات، والمعلومات اللازمة للتعامل مع المناهج الحديثة، وما فيها من قيم ومعارف ومعلومات ومهارات تهدف إلى تحسين ظروف التعليم وتطوير الطرائق والوسائل والأساليب التعليمية الكفيلة بتحقيق الأهداف المقصودة والآمال المنشودة. (الحولي، 2010: 3).

واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم أصبح أمراً ضرورياً، لما له من دور فاعل في تطوير التعليم، وإثراء عملية التعلم، كما أنها أصبحت جزءاً أساسياً، و ضرورياً للتعليم والتعلم الناجح، بل و أصبح عدم استخدامها حالياً أمراً يعيق العملية التعليمية، ويجعلها متأخرة عن أقرانها في الدول المتقدمة، والمجتمعات المحيطة بها. (إسماعيل، 2008: 2).

أهم التكنولوجيات الحديثة الواجب إدخالها في برامج إعداد المعلمين:

ظهرت العديد من التكنولوجيات الحديثة في مجال التعليم، وزودت بها مدارسنا بالفعل لمسايرة ركب التقدم الحضاري، مما وضع تحد جديد أمام مؤسسات إعداد المعلم، ليس فقط في ضرورة مسايرة هذه التكنولوجيا الحديثة، بل وأيضاً في ضرورة العمل على إدخال وتدريب الطالب المعلم عليها.

ورغم تلك المحاولات الجادة لتطوير إعداد المعلم، إلا إنه مازال هناك حاجة إلى مزيد من الجهود المركزة؛ لتطوير كليات التربية ومعاهد إعداد المعلم على اختلاف صورها تطويراً جذرياً، بحيث يؤدي ذلك لتوفير الكفاءة العلمية والمهنية لدى المعلم، فهناك حاجة ملحة لأن يتعرف معلم المستقبل على الأساليب التكنولوجية الحديثة التي أدخلت واستخدمت في المجال التعليمي.

وفيما يلي عرض موجز لأهم المستجدات التكنولوجية الواجب إدخالها في برامج

إعداد المعلمين:

أ- تكنولوجيا التعليم:

أصبح لتكنولوجيا التعليم تأثيرها الواضح في العملية التعليمية، ذلك أنها أصبحت أداة فعالة في تطوير المواقف التدريسية، ولقد جاء ذلك نتيجة لعدة عوامل من أهمها تطور الفكر التربوي، وظهور أفكار وأساليب جديدة للتعامل مع مضمون التعلم سواء كان معرفياً أو مهارياً أو وجدانياً.

وتؤكد العديد من الدراسات التربوية على أهمية تكنولوجيا التعليم ودورها في العمل على الحد من الآثار المترتبة على وجود المشكلات التي تواجهها النظم التعليمية، كدراسة (حسن، 2005) والتي أشارت إلى ضرورة توظيف التكنولوجيا الحديثة في برامج التربية العملية لتنمية المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين، ودراسة (أبو حجر،

(2008) والتي بينت الأثر الايجابي لاستخدام المهارات التكنولوجية في برامج التربية العملية، ودراسة (البورنو، 2008) التي أوضحت أهمية استخدام البرامج المحوسبة في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات.

وترجع أهمية تكنولوجيا التعليم فيما تمتلكه من خصائص تجعلها مناسبة لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في تعليم الأعداد الكبيرة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتدريب المعلمين والارتقاء بمستوى كفاياتهم المهنية، فضلاً عن تطوير المناهج بصورة مستمرة تتناسب وتطور المعارف وتغير حاجات المجتمع. مما يعني أن تكنولوجيا التعليم يمكن أن تلعب دوراً فاعلاً ليس فقط في تحسين العملية التعليمية، ولكن أيضاً في تغيير معالم العالم الذي نعيشه. وإن التكنولوجيا التعليمية تشمل ثلاث عمليات متداخلة هي: تصميم عمليتي التعليم والتعلم، تنفيذ العملية التعليمية، وتقويم عمليتي التعليم والتعلم. ونظراً لأن هذه العمليات الثلاث هي عمليات تدريسية يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف أو خارجه، وهي تختلف في حالة سيادة مفهوم تكنولوجيا التعليم في الوسط التربوي عنها في حالة سيادة مفهوم التربية التقليدية، فإن الأمر يتطلب تصميم برامج إعداد المعلم بشكل يساعده على ممارسة أدواره الجديدة كمرشد وموجه لطلاب يتفاعلون مع معطيات عمليتي التعليم والتعلم، وكمنظم لخبرات ومواقف تعليمية مثيرة ومتنوعة وكمستخدم للأساليب المتنوعة في التدريس وفي حل المشكلات التعليمية للطلاب. (عبد السميع وحوالة، 2005: 36).

وترى الباحثة أن ما سبق يشير بوضوح إلى أهمية احتواء برامج إعداد المعلم بعض المقررات أو المحاور التي تعكس الاهتمام بتكنولوجيا التعليم، إذ لا يمكن الارتقاء بمستوى إعداد المعلم ليساير أدواره الجديدة دون اهتمام هذه البرامج بوجود مقررات تتناسب كماً وكيفاً مع مكانة تكنولوجيا التعليم في المدرسة المعاصرة.

ب- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

أدى تسارع التطور في تقنيات الاتصالات والمعلومات وخاصة منذ تسعينات القرن العشرين إلى كسر الحواجز بين الأمم والثقافات المختلفة، وتزايد التفاعل بين الثقافات والحضارات. ويكمن التحدي في تكوين القدرة على الاستخدام الفعال لهذه الوسائل، فالعمل على امتلاك هذه التقنيات وإتقان استخدامها يحولها من تهديد أو تحدي كبير إلى فرصة يمكن استخدامها بفاعلية في التنمية السياسية والثقافية، والاقتصادية، والتقنية، والمهنية وغيرها. وفي مجال التعليم العالي، فقد أدت تقنيات الاتصال على ثورة في مجال التعليم والتعلم، والبحث والتقييم فقد أصبح بمقدور الطالب، وعضو هيئة التدريس وغيرهم من الأفراد الاطلاع على الجديد من العلوم، والمعارف المتاحة عبر

الانترنت، مما يزيد من قدرتهم على اكتساب المعرفة، والاستفادة من تجارب الأمم في هذه المجالات. والتحدي هنا هو كيف نعمل على امتلاك تقنية المعلومات في الجامعات الفلسطينية عموماً، وكلية التربية خصوصاً، واستخدامها لتطوير القدرة المؤسسية للجامعات، سواء في تطوير البرامج، والمناهج، وتطوير الهيئات التدريسية، أو إدخال التعليم عن بعد، والتعليم الإلكتروني، بل وإنشاء الجامعة الافتراضية، لتحسين نوعية وجودة المخرجات، لمواجهة الطلب المتزايد على التعليم. (مطهر، 2005: 4).

وترى الباحثة أنه لا بد من التأكيد على أن تكنولوجيا المعلومات الرقمية أكثر كفاية وتنظيماً من الوسائط التعليمية التقليدية التي أوشكت أن تفقد أهميتها بسبب عجزها عن مجاراة متطلبات التحديث في البرامج التعليمية. فالتكنولوجيا الرقمية بمثابة المحرك الأمثل للقدرات التخيلية للدارسين وبالتالي زيادة قدرتهم على المقارنة والاستنباط والتحليل، فهذه التكنولوجيا تضم سلسلة ممتدة من التقنيات سريعة التطور والتي تتضمن كلا من الأجهزة والبرامج واستخداماتها.

وهنا لا بد لنا من تلخيص أهم الفوائد العامة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات الرقمية في البرامج التعليمية على النحو التالي:

- توصيل المواد الدراسية والمعلومات بسرعة فائقة حتى منازل الدارسين أو أماكن عملهم دون اعتبار للمكان أو الزمان.
- توفر العلاقة التفاعلية ما بين الدارس والمشرّف الأكاديمي، وتخلق نوعاً من الحوار الفكري بينهما، وهذا واضح من استخدام البريد الإلكتروني.
- تشجع التعلم التعاوني والعمل الجماعي بين جماعات من الدارسين متباعدة جداً عن بعضهما البعض.
- تسهل التعاون ما بين الخبراء المحليين والخبراء الأجانب لاسيما في مشاريع ذات تقنية عالية.
- تزويد الدارسين بمصادر أو خبرات أو تجارب لا يمكن الحصول عليها بوسائل أخرى. (عبد السميع وحوالة، 2005: 39).

وترى الباحثة أنه لا بد من التأكيد على ضرورة أن تتضمن برامج إعداد المعلمين سواء قبل أو أثناء الخدمة التعريف بهذه التكنولوجيات على أقل تقدير، والأفضل بكل تأكيد أن يكون هناك مجالاً للتطبيق العملي لاستخدام هذه التكنولوجيات في العملية التعليمية.

ت- تكنولوجيا الوسائط المتعددة: Multimedia

أدت التطورات المتلاحقة في مجال الكمبيوتر إلى ظهور مفهوم جديد ارتبط باستخدام الكمبيوتر وانتشر في مجالات عديدة منها مجال التعليم، وهذا المفهوم هو مفهوم الوسائط المتعددة.

ويرتبط مفهوم الوسائط المتعددة بالمعالجة الكمبيوترية، وذلك فيما يتعلق بعرض وتقديم مجموعة الوسائل وإحداث التكامل بينها من ناحية، وتحقيق التفاعل بينها وبين المتعلم من ناحية أخرى، ويمكن تعريف الوسائط المتعددة بأنها: منظومة تتضمن مجموعة مثيرات (نصوص مكتوبة، نصوص منطوقة، المؤثرات الصوتية، صور ثابتة ومتحركة، رسوم خطية، رسوم متحركة) متكاملة ومتفاعلة معاً، وتعمل في نسق واحد يستهدف تزويد المتعلمين بمجموعة من المعلومات والمهارات عبر برامج يتحكم في تشغيلها الكمبيوتر. (سيفين، 2011: 196).

لقد ظهر مفهوم الوسائط المتعددة مع بدايات استخدام مدخل النظم في التعليم، وقد ارتبط المفهوم في بداية ظهوره بالمعلم، وكيفية عرضه للوسائل التي يريد أن يستخدمها، والعمل على تحقيق التكامل بينها، والتحكم في توقيت عرضها، وإحداث التفاعل بينها وبين المتعلم في بيئة التعليم. ويعتبر مفهوم تكنولوجيا الوسائط المتعددة من أكثر المفاهيم ارتباطاً بحياتنا اليومية، حيث أصبح بالإمكان إحداث التفاعل بين الوسائل التكنولوجية وبين المتعلم في بيئات التعلي، وتشير برامج الوسائط المتعددة إلى أنها برامج تمزج بين الكتابات والصور الثابتة والمتحركة والتسجيلات الصوتية والرسومات الخطية لعرض الرسالة، وهي التي يستطيع المتعلم أن يتفاعل معها مستعيناً بالكمبيوتر، وأيضاً تعرف بأنها تعمل على إثارة العيون والأذان وأطراف الأصابع، كما تعمل أيضاً على إثارة العقول، وهي تضم مزيجاً من النصوص المكتوبة والرسومات والأصوات والموسيقى والرسوم المتحركة والصور الثابتة والمتحركة ويمكن تقديمها للمتعلم عن طريق الكمبيوتر أو أي وسيلة إلكترونية أخرى. (سويدان ومبارز، 2007: 179).

وترى الباحثة أن تكنولوجيا الوسائط المتعددة مهمة جداً في إعداد الطلبة المعلمين، لما لها من أثر كبير في اكساب الطلبة المعلمين للمهارات التكنولوجية الحديثة المتعددة التي تتناسب مع جميع التطورات الحادثة في المناهج، والأساليب وطرق التدريس.

ث- معامل اللغات:

تقوم معامل اللغات بدور فعال في تعليم اللغات المختلفة بشكل عام، وهي تعد من وسائط التفاعل التي تعرض المعلومات للطلاب وتدفعهم ليمارسوا شيئاً ما حتى يستمر التعلم. لذلك فإنهم يمارسون اللغة في مواقف حقيقية ويستمعون إلى أصحاب اللغة الأصليين مما يساعدهم على النطق السليم وتهذيب الاستماع، وهي بذلك تحرك حاستي السمع والبصر. وتتكون المعامل من أجهزة يستخدمها المعلم، وهي لوحة مفاتيح رئيسية تحتوي على مفاتيح التحكم بالتشغيل، والبرامج التي يستعملها الطلاب، وهي تساعد المعلم على التفاعل مع طلبته بشكل فردي أو جماعي، وهناك أجهزة أخرى مثل مسجل الكاسيت وسماعة الرأس، ولضمان نجاح استخدام معامل اللغات لا بد من وجود مشرف مختص ينظم ما يجري داخل المعمل. وهناك معامل حديثة للغات تستخدم الكمبيوتر. ويمكن استخدام هذه المعامل أثناء إعداد المعلمين، حيث يتمكن الطالب المعلم من إدارة حوار مع الكمبيوتر ويسجل صوته، ويراجع الكمبيوتر الإجابة ويصححها، كما يعدل النطق، ويقوم الكمبيوتر بتدريب كل متدرب حسب مستواه ببرامج تعتمد على التفاعل وقياس قدرات ومستوى تحصيل الطالب، ويسمى هذا النظام بالتعلم الذكي. (عبد السميع وحوالة، 2005: 44).

وترى الباحثة أن هذه التقنية مهمة في إعداد وتدريب المعلم بشكل جيد حيث تتطلب وجود مشرف وهذا يمثل الواقع الميداني الحقيقي مما يساهم في نجاح التعلم.

ج- الحاسوب التعليمي:

يعد الحاسوب في العصر الحالي من أكثر التقنيات تأثيراً في حياتنا، ومن الأدوات الفعالة في مساعدة المعلمين ودعم العملية التعليمية ككل. فهو فعال ليس فقط في تعليم الطلاب المقررات الدراسية المختلفة بل وتقييم تعلمهم لهذه المقررات.

(سويدان ومبارز، 2007: 171).

أهمية استخدام الحاسوب في التدريس:

يمثل الحاسوب قمة ما أنتجته التقنية الحديثة. فقد دخل الحاسوب شتى مناحي الحياة بدءاً من المنزل وانتهاءً بالفضاء الخارجي. وأصبح يؤثر في حياة الناس بشكل مباشر أو غير مباشر. ولما يتمتع به من مميزات لا توجد في غيره من الوسائل التعليمية فقد اتسع استخدامه في العملية التعليمية. وتكمن أهمية الحاسوب فيما يلي:

1- التفاعلية: حيث يقوم الحاسوب بالاستجابة للحدث الصادر عن المتعلم فيقرر الخطوات التالية بناءً على اختيار المتعلم ودرجة تجاوبه. ومن خلال ذلك يمكن مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، حيث يتم تشكيل حلقة دراسية ثنائية الاتجاه بين البرنامج

والمتعلم وبذلك يتمكن التلميذ من مراجعة ما تعلمه ودراسة ما يريد وإذا احتاج إلى مساعدة لحل نقطة صعبة عليه فإن البرنامج يقوم بتزويده بما يحتاج لفهم ما صعب عليه .

2- **تحكم المتعلم بالبرنامج:** يكون لدى المتعلم الحرية في اختيار ما يريد تعلمه والكمية المطلوبة.

3- **نقل المتعلم من دور المتلقي إلى مستنتج:** إن استخدام الحاسوب في العملية التعليمية يساعد على أن ينقل المتعلم من دور المتلقي للمعلومات والمعارف والمفاهيم من قبل المعلم إلى مستنتج لهذه المفاهيم والفرضيات، من خلال المعلومات والبيانات التي يقدمها له البرنامج حول موضوع ما ويقود الطالب إلى استنتاج الفرضية أو المفهوم.

4- **الإثارة والتشويق:** إن وجود الإثارة والتشويق في العملية التعليمية أمر هام جداً، وعنصر له دور أساسي في التفاعل الجيد بين التلاميذ والمادة العلمية، والحاسوب تتوفر فيه هذه الصفة حيث يتم مراعاة وجودها عند تصميم البرامج التعليمية التي تحاول جذب الطلاب إلى التعلم دون ملل أو تعب. (العصري، 2001: 56).

ح- شبكة المعلومات الدولية "الانترنت": **Internet**

يشير العديد من الباحثين إلى أن الانترنت سوف تلعب دوراً كبيراً في تغيير الطريقة التعليمية المتعارف عليها في وقتنا الحاضر.

ومما يجعل الانترنت أحد التقنيات التي يمكن استخدامها في التعليم بفاعلية إمكانياتها الهائلة سواء في القدرة على الحصول من خلالها على المعلومات من مختلف أنحاء العالم أو الاتصال بالعالم بأسرع وقت وبأقل تكلفة.

مميزات شبكة الانترنت:

ولعل من أهم المميزات التي شجعت التربويين على استخدام هذه الشبكة في التعليم، هي:

- 1- الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات.
- 2- الاتصال غير المباشر (غير المتزامن).
- 3- الاتصال المباشرة (المتزامن). (ديب و العبويني، 2010: 55).

خ- تكنولوجيا الواقع الافتراضي:

تقوم هذه التكنولوجيا على مزج الواقع بالخيال، وإنشاء محيط مشابه للواقع الذي نعيشه، ويتمثل ذلك في إظهار الأشياء الثابتة والمتحركة وكأنها في عالمها الحقيقي من حيث تجسيدها وحركتها والإحساس بها. والواقع الافتراضي مكمل للوسائط الفائقة ويعمل على اختلاق بيئة تعلم مشبعة بالوسائط متعددة المداخل الحسية. (سيفين، 2011: 197).

مما سبق يتضح أنه يجب العمل على تدريب وإعداد المعلمين على التواصل مع التكنولوجيات الحديثة ليصبحوا ذو خبرة عالية في البحث عن المعلومات واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة لخدمة أغراض العملية التعليمية.

د- التعلم الذاتي: Self Learning

يعد التعلم الذاتي الوسيلة التي يمكن بوساطتها مواجهة التغيرات السريعة المتلاحقة، وهو أحد أساليب التعلم التي يقوم فيها المتعلم بالدور الأكبر في الحصول على المعرفة ويصبح هو محورها والمسيطر على متغيراتها. ويمر المتعلم من خلال التعلم الذاتي ببعض المواقف التعليمية ويكتسب المعارف والمهارات بما يتفق مع قدراته الخاصة وسرعته في التعلم. والمهم هنا هو أن التعلم الذاتي يفيد المتعلم في تدريب نفسه على اكتساب مهارة جمع المعلومات وتفسيرها والإفادة منها في المواقف الجديدة.

خصائص التعلم الذاتي:

- يعطى حرية للمتعلم في مجالات الدراسة حسب توجهات الفرد ووفق قدراته الخاصة.
- يراعى الفروق الفردية كالذكاء والقدرة على التحصيل والفهم والإدراك والإختلافات في الميول والاتجاهات و الإهتمامات وإن أفراد النوع الواحد يختلفون فيما بينهم.
- يقوم المتعلم بتقويم ذاته وفقا لمستواه وليس بالمقارنه مع تلاميذ اخرين بل من خلال إختبارات محلية المرجع أى من خلال مساعدة المتعلم على معرفة مدى نموه وتقدمه في البرنامج التعليمى من خلال التغذية الراجعة الفورية عن مستوى ما أتقنه من التعلم ومدى تحقيقه لإتقان مكونات المادة التعليمية الخاصة به .
- يعمل على تفاعل ونشاط المتعلم وإيجابيته وذلك لأنه يحقق دافعية ذاتية ورغبة المتعلم الحقيقية في التعلم مما يؤدي إلى تنمية الإحساس بالمشاركة والمسؤولية الاجتماعية والتعلم من الاخرين وتنمية الثقة بالنفس. (زيتون، 2002: 386).

مما سبق يتضح أن التعلم الذاتي يتطلب إعادة تأهيل وإعداد المعلم قبل الخدمة بحيث يكتسب مهارات التعلم الذاتي، وينبغي على مؤسسات إعداد المعلم أن تعيد بناء برامجها على أساس الأدوار الجديدة للمعلم في التعلم الذاتي، وتسعى إلى تحقيقه من خلال عملية الإعداد، وهذا يأتي من خلال تدريب الطالب المعلم على كيفية تشخيص إمكانات المتعلمين حتى يستطيع توجيههم، هذا بالإضافة إلى إكسابهم بعض المهارات اللازمة لمواجهة المواقف الجديدة.

ذ- التعليم المبرمج: Programmed Learning

هو أسلوب من أساليب التعلم الذاتي الذي يتم فيه التفاعل بين المتعلم والبرنامج إلى أقصى درجة من درجات الكفاية ويعتمد على مبدأ الاستجابة والتعزيز، فنقسم المادة المتعلمة فيه إلى سلسلة من خطوات صغيرة متتابعة تتدرج بالمتعلم من السهل إلى الصعب وكل خطوة توضع في إطار يحتوي على بعض المعلومات التي تعطى للمتعلم وفي نهاية الإطار سؤال يتطلب إجابة، وتكون الإجابة عادة بتكملة الفراغات أو اختيار إجابة واحدة من عدد من الإجابات المحتملة أو الإشارة بنعم أو لا. وتوضع الإجابات الصحيحة في إطارات أخرى وعلى المتعلم أن يقارن إجاباته بمفتاح الإجابة. وإذا كانت الاستجابة صحيحة يمكن للمتعلم أن ينتقل للإطار التالي، أما إذا كانت خاطئة فإنه يوجه إلى إعادة قراءة الإطار أو الانتقال إلى إطارات أخرى تتضمن توضيح أكثر للمادة المتعلمة.

ويستند التعليم المبرمج إلى مجموعة من المبادئ هي:

- تقسيم كل موضوع في المادة المتعلمة إلى مهام صغيرة وبذلك يمكن تتبع هذه الجزيئات والإجابة عن كل منها حتى يتحقق الهدف ويصل المتعلم إلى مستوى الأداء المطلوب.
- السير في التعلم حسب قدرة المتعلم الذاتية، فالمتعلم ينتقل داخل البرنامج حسب قدراته واستعداداته وكذلك يستمر في متابعة دراسة الموضوع وفق رغبته، وهذا عكس ما يحدث في الأساليب التقليدية.
- المشاركة الإيجابية للمتعلم أثناء التعلم، حيث تتطلب متابعة دراسة الموضوع استجابة إيجابية من المتعلم وإلا فلن ينتقل إلى الخطوة التالية وهذا عكس ما يحدث في الأساليب التقليدية.
- التعزيز الفوري لاستجابة المتعلم مما يؤدي إلى تعزيز الاستجابة الصحيحة مما يؤدي إلى تأكيد التعلم والتقليل من الوقت المستغرق فيه.
- الاعتماد على التقويم الذاتي للمتعلم، فالبرنامج لا يقارن متعلم بآخر ولكنه يعتمد على التقويم الذاتي لأداء كل متعلم على حدة. (عبد السميع وحوالة، 2005: 31).
- إن استخدام مثل هذا الأسلوب في عملية إعداد المعلم داخل كليات التربية ليس فقط يؤدي إلى إتباع المعلم بعد تخرجه لهذا الأسلوب مع طلابه ولكنه أيضاً ينمي فيه طريقة التفكير المنطقي، ومحاولة الخروج عن الأساليب التقليدية الموجودة بالمدارس، والاستعداد لتقبل كل ما يستحدث في العملية التعليمية.

ر - التعليم من بعد: Distance Learning

يعرف التعليم من بعد بأنه: ذلك النوع من التعليم الذي يكون فيه المعلم أو المؤسسة التعليمية بعيدة عن المتعلم إما في المكان، أو الزمان، أو كليهما معاً، وفيه يكون من الضروري استخدام وسائل اتصال متعددة من مواد مطبوعة، ومسموعة، ومرئية، وغيرها من وسائل ميكانيكية والإلكترونية وذلك للربط بين المعلم والمتعلم ونقل المادة التعليمية، وذلك بالإضافة إلى اللقاءات المباشرة وجهاً لوجه، في بعض الأحيان، تلك اللقاءات التي تعقد بهدف تحقيق نوع من التفاعل الحي المباشر بين طرفي العملية التعليمية. (زيتون، 2002: 382-383).

مبررات الأخذ بنظام التعليم من بعد:

هناك مبررات عديدة تدفعنا للأخذ بنظام التعليم من بعد أهمها:

- المعلم في التعليم من بعد يتعامل مع مجموعة غير متجانسة من الطلبة عمرياً، وأكاديمياً، واقتصادياً، واجتماعياً، ومهنياً.
- يتيح نظام التعليم من بعد قدراً كبيراً من الحرية في اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بوضوح الأهداف، والتخصصات الأكاديمية، وطرائق التدريس.
- يقبل المتعلم على عملية التعلم بدافع ذاتي ورغبة حقيقية في التعلم.
- طرائق التدريس من بعد تتمحور حول الطالب وليس المعلم.
- الأخذ بديمقراطية التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.
- يؤمن نظام التعليم من بعد بأن عملية التعلم مستمرة ومتطورة ومتغيرة باستمرار لتلائم روح العصر الديناميكي. (زيتون، 2002: 389-390).

ويعتبر التعليم الإلكتروني من أحد أنماط التعليم من بعد الذي يعتمد على أجهزة الكمبيوتر، فهو يساعد على التعلم الذاتي.

ويعتبر هذا النمط من أهم الأنماط الحديثة حيث أنه من خلاله يمكن التغلب على البعد المكاني، كما أنه يعمل على إكساب الطلبة المعلمين العديد من المهارات التكنولوجية الحديثة، ومن خلاله يمكن بث المعلومات لجميع العالم عن طريق استخدام الراديو والأقمار الصناعية.

ز - الوحدات التعليمية الصغيرة (الموديولات):

تعد الموديولات برامج للتعليم الذاتي توجه نشاط المتعلم نحو تحقيق أهداف محددة، ويتم تصميم الموديولات لدراسة موضوعات مترابطة ومتتابعة أو مستقلة عن بعضها البعض. وتمثل الموديولات أداة رئيسة للتعلم في برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات.

وتعتبر الموديولات من أهم مظاهر تفريد التعليم لعدة أسباب منها:

- يحقق فيها المتعلم الأهداف التعليمية بما يتفق مع قدراته وإمكاناته.
- يتحرر المتعلم من دوره التقليدي كملقن إلى أعمال أكثر أهمية مثل توجيه وإرشاد المتعلمين.
- توفر مجموعة من الأنشطة والخبرات المتنوعة التي تقدم المساعدة للمتعلم لتحقيق الأهداف.

وتقوم الموديولات على إتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف العام من الموديول، وصياغة الأهداف التعليمية المراد تحقيقها بدقة.
- إبراز أهمية الموضوع المراد تعلمه.
- تخطيط المحتوى وتقسيمه إلى وحدات تعليمية صغيرة.
- صياغة الأنشطة التعليمية المساعدة وتحديد الأسلوب الأمثل لمعالجة كل وحدة.
- تحديد أساليب التقويم، بحيث تكون هناك أساليب قياس قبلية وبعديّة.

(عبد السميع وحوالة، 2005: 34).

وفي ظل هذا المفهوم ينبغي على مؤسسات إعداد المعلم أن تراعي هذا الأسلوب أثناء عملية الإعداد، وذلك حتى يستطيع المعلم بعد تخرجه من استخدام نفس الأسلوب مع طلابه. ومن هنا تتضح أهمية إدخال هذه الطريقة في برامج إعداد المعلم، حيث أنها تتميز بتفريد التعليم، والمرونة، وحرية التعلم، وتهيئ للطلاب فرصة التعلم الذاتي والسير في التعلم بطريقة صحيحة.

وترى الباحثة أن انعكاسات هذا التحدي تتمثل فيما يلي:

- عجز برامج الإعداد والتدريب عن تزويد المعلم بمهارة التعلم الذاتي، الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على محتويات المنهاج نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث.
- القصور لدى الطلبة المعلمين في المهارات التكنولوجية .
- قلة استخدام الطلبة المعلمين للوسائل التعليمية في التخصصات المختلفة، والاكتفاء بالسبورة الطباشيرية التي تكون أحياناً غير صالحة للاستعمال.

4- تحدي تطور أساليب التدريب الميداني:

لقد ساعدت الثورة الهائلة في المعلومات إلى ظهور أساليب وتوجيهات تربوية جديدة في مجال إعداد المعلم وتدريبه، ولقد برزت على المستوى العالمي الكثير من الاتجاهات والنماذج التربوية في إعداد المعلم، التي يجب الإحاطة بها للبحث عن حلول

للمشكلات التي تعترض عملية إعداد المعلمين، والاستفادة منها لمواكبة التطور في أنظمة تدريب المعلمين الحديثة، وفي ما يلي عرض موجز لهذه الاتجاهات والنماذج.

(أ) النماذج الحديثة في إعداد الطلبة المعلمين:

وتتمثل هذه النماذج كما يلي:

1. النموذج التقليدي لإعداد المعلم:

يقوم على أساس تزويد المعلمين بأساسيات المعرفة في التخصص على افتراض أن من يعرف أساسيات تخصصه يمكن في ضوء خبرته الشخصية واستعداداته أن ينقلها للمتعلمين.

2. النموذج المهني التقليدي:

ينظر إلى التدريس على انه مهنة يتطلب تحديداً دقيقاً للمهارات الرئيسة إلى مهارات فرعية، ثم يتدرب المعلمين عليها بواسطة خبراء تربويين حتى يصبح هؤلاء المعلمون قادرين على أداء هذه المهارات بصورة روتينية.

3. النموذج السلوكي لإعداد المعلمين:

ويركز على تمكين المعلم من مجموعة من الكفايات أو الأداءات التي ترتبط بتحصيل التلاميذ للأهداف المتوقعة وتكون قابلة للقياس والملاحظة.

4. النموذج الشخصي لإعداد المعلمين:

يهتم باحترام المعلم كإنسان واحترام شخصيته والعمل على تحقيق ذاته وتدعيم حريته وإرادته وإعطاء عملية التعليم والتعلم صفة التفريد، مع التأكيد على العلاقات المتوازنة بين المعلم وتلاميذه.

5. النموذج المنظومي:

هذا النموذج ينظر لبرنامج إعداد المعلمين على أنه منظومة تتألف من مجموعة من المدخلات تتمثل في الأهداف والمحتوى وأساليب التدريس والبيئة ومخرجات على شكل نتائج وعمليات تتفاعل فيها جميع المكونات وتغذية راجعة لتشير لمدى تقدم المنظومة وإجراء التعديلات المناسبة. (أبو سويرح، 2009: 68)

6. النموذج الأكاديمي:

ويعنى هذا النموذج بالتركيز على المحتوى كأساس للتدريس الجيد.

7. نموذج البحث في التدريس:

يركز هذا النموذج على ضرورة وجود القناعة الكاملة للمهنة للتدريس و كل ما يتعلق بها.

8. نموذج الشراكة:

يحرص هذا النموذج على ضرورة المشاركة في إعداد المعلم من قبل جميع الفئات المعنية به.

9. نموذج إعداد المعلم على أساس الكفايات:

يهتم هذا النموذج بضرورة إعداد المعلم على أساس الكفايات التعليمية المرتبطة بدوره كمعلم.

10. نموذج إعداد المعلم على أساس المحاكاة و لعب الأدوار:

يهتم هذا النموذج بضرورة إلمام الطالب المعلم بجميع المشاكل و المفاهيم و كيفية مواجهتها عن طريق الممارسة و التجربة الفعلية. (أبو سويرح، 2009: 68). تلاحظ الباحثة من النماذج السابقة أنها على الرغم من وجود خلافات بينها إلا أنها تلاقت في أن عملية إعداد المعلم يجب أن تحتوى على ثلاثة جوانب رئيسية:

- الجانب التخصصي.
- الجانب المهني.
- الجانب الثقافي العام.

مما يوجب القيام بالاستفادة من هذه النماذج بما يتوافق مع المادة التعليمية وخصائص المادة التعليمية والإمكانات المتوفرة والظروف المحيطة بعملية التعليم والتعلم.

ب) الاتجاهات الحديثة في إعداد الطلبة المعلمين:

ومن أهم هذه الاتجاهات الحديثة ما يلي:

1. إعداد المعلم في ضوء مفهوم الكفايات:

يعتبر هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات الحديثة لإعداد المعلم. فقد ظهرت مهارات جديدة للتدريس مرتبطة باستخدام التكنولوجيا الحديثة في المجال التربوي مثل استخدام الكمبيوتر والانترنت، مما دفعنا إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين وذلك لتمكينهم من إتقان تلك المهارات والكفايات الجديدة قبل انخراطهم في العمل المهني.

وإعداد المعلم في ضوء الكفايات يعني:

- تحديد الكفايات المطلوبة من المعلم في برنامج الإعداد بشكل واضح حتى نضمن تحقق المعلم لها.
- تدريب المعلم على الأداء والممارسة على عكس ما هو معروف في برامج الإعداد التقليدية المبنية على أساس المعارف النظرية.
- تزويد برنامج الإعداد بالمعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم.

- تزويد برنامج الإعداد بخبرات تعليمية في شكل كفايات محددة تساعد المعلم على أداء أدواره التعليمية الجديدة.

ويقوم هذا الاتجاه على إستراتيجية المتعلم المتقن، حتى تصبح إستراتيجية الإتقان مهارة لدى الإنسان، ويتميز هذا الشكل الجديد للتعلم بالعلاقة المنظمة بين الأهداف التعليمية، والمستويات المتوقعة لأداء التلميذ ومواد التعلم واستراتيجياته والتقويم، ويحتوي أسلوب التدريب القائم على التمكن على المعارف، والقدرات، والمهارات، والمهام المطلوب أدائها من الطالب المعلم. (ياسين، 2001: 50).

2. إعداد المعلم على أساس المهارات:

ظهر هذا الاتجاه لمواجهة التغيرات الحادثة في المجتمع وما تبعها من ظهور مصادر وأدوات وأساليب جديدة للتدريس مما أدى إلى وجود قصور في إعداد المعلم، وتتلخص الفكرة الرئيسية لهذا الاتجاه في أن كفاءة المعلم وأداءه هو الأساس، حيث أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية، وإذا أجاد الطالب المعلم في هذه المهارات زاد ذلك من احتمال أن يصبح معلماً ناجحاً. ويؤدي هذا الاتجاه إلى رفع مستوى مهارات المعلم. ولكي ينجح هذا الاتجاه في إعداد المعلمين هناك بعض الشروط ينبغي توافرها وتتمثل في الآتي:

- تحديد المهارات التدريسية اللازم إدراجها داخل برامج الإعداد في ضوء أهداف المدارس والهيئات المهنية المختلفة.

- الربط بين برامج الإعداد ومؤسسات إعداد المعلم وبرامج التدريب أثناء الخدمة.

- الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني داخل المدارس.

- تحديد معايير لتقويم ما يحرزه الطالب المعلم من تقدم. (عبد السميع وحوالة،

2005: 26).

3. التدريس المصغر:

إن التدريس المصغر عملية متعددة الجوانب. ويمثل المعلم في أثناء قيامه بجوانب هذه العملية أدواراً عديدة منها قائد للنقاش الصفي، وخبير في الوسائط التعليمية، ومشخص للتعليم، ومرشد للطلبة، ومخطط للدروس، ومحافظ على النظام الصفي والمدرسي. وإضافة إلى قيام المعلم بهذه الأدوار فإنه يحصل على خبرة في التخطيط للدرس وتنظيم وقته، فالدرس الذي يخصص له وقت قصير يجب تخطيطه بعناية فائقة وإلا فإنه لن يستطيع أن يحقق أهدافه. ويدرك الطالب المعلم في هذا الوقت المصغر حاجته إلى التخطيط الفعال، وعليه بمساعدة المشرفين أن يحسن من تخطيطه لكل من الأهداف والإستراتيجيات والتقويم. وهكذا فإن المعلم يحصل من خلال التدريس المصغر على خبرة

بعمليات التخطيط الأساسية وعلى تنقيح لها مما يمكنه من تطبيقها في المستقبل في مواقف تعليمية أخرى. (حسن، 2005: 29).

مزايا التعليم المصغر:

تعددت الدراسات والبحوث التي أجريت حول فاعلية التدريس المصغر في مجال إعداد المعلم وجميعها كشفت عن جملة خصائص ومميزات للتدريس المصغر يمكن إجمالها فيما يأتي:

1- التدريس المصغر تدريس حقيقي، فهناك المعلم والطلاب والفصل، والمادة العلمية وطريقة التدريس، صحيح أن زمن الحصة أقل والمادة العلمية أقل ولكنه يتيح فرصة الممارسة العملية على التدريس.

2- أن التدريس المصغر يعطي فرصة لعدد أكبر من الطلبة المعلمين لممارسة التدريس حيث أن زمن الحصة أقل مما يتيح لعدد أكبر منهم المشاركة.

3- يعتمد التدريس المصغر في تدريب الطالب المعلم على مهارات التدريس على مبدأ التعلم للإتقان، أي أن الطالب يتقن مهارات التدريس نتيجة التدريب عليها وذلك قبل أن يمارس التدريس الصفي الحقيقي وهذا يقلل أو يمنع احتمال تعلم المهارات بأسلوب التعلم بالمحاولة والخطأ.

4- الموقف التعليمي في حصة التعليم أو التدريس المصغر، يكون موقفاً محدد الخطوات ومحدد الإجراءات لهذا يكون أكثر اطمئناناً للمتدرب أما في التعليم الصفي فيكون المعلم قلقاً نوعاً ما.

5- في التدريس المصغر يتم التدريب على المهارات الرئيسية الهامة وذلك بتخطيط مسبق لكل مهارة إما في التدريس التقليدي فيتم التدريس على المهارات حسب ظروف الحصة والموقف التعليمي ومن ثم فقد لا تتاح الظروف للتدريب على مثل هذه المهارات.

6- التدريس المصغر يتيح للطالب المعلم فرصة التعزيز الفوري ثم إعادة المحاولة بعد المناقشة والتغذية الراجعة أما في التدريس الصفي فقد لا يحتاج مثل هذه الفرصة. (الفرا وجامل، 2003: 158).

ويتلقى الطالب المعلم التغذية الراجعة من ثلاثة مصادر هي:

أ) التغذية الراجعة الناتجة عن قيام الطالب المعلم بتقويم نفسه بناء على مشاهدة ذاته على شاشة التلفزيون لأدائه وهذا ما يسمى بالتقويم الذاتي.

ب) التغذية الراجعة التي يتلقاها الطالب المعلم من زملائه أفراد المجموعة الذين قاموا بدور المتعلمين، وهو ما يطلق عليه التقويم الجماعي.

ت) التغذية الراجعة الناتجة عن تقويم المشرف للطلاب المعلم والتعليق على تقويم بقية الطلاب للطلاب المعلم.

فالطلاب المعلم يتلقى التغذية الراجعة من ثلاثة مصادر تؤدي إلى تقويم أدائه تقويماً شاملاً ودقيقاً مبني على الملاحظة الدقيقة المستمرة والمناقشة الهادفة التي تساعده على فهم أخطائه وتعديل سلوكه في المرة القادمة، كما أن هذا التقويم يفيد بقية الطلاب فهو يساعدهم على تجنب مثل هذه الأخطاء وعدم الوقوع فيها والاستفادة من خبرات الآخرين. (حسن، 2005: 30).

ومما سبق نلاحظ أن التدريس المصغر قد قام على عملية تحليل التعليم إلى مجموعة من المهارات، ومن ثم يتم رصد المهارات وملاحظتها ومناقشتها، ومن ثم ممارستها في جو تم إعداده لذلك، وبالتالي يضمن اكتساب المهارة التعليمية المطلوبة لتصبح جزءاً من سلوكيات المعلم التدريسية. وهذا سيؤدي بلا شك إلى ابتعاد المعلم في تعليم هذه المهارة عن أسلوب المحاولة والخطأ. كذلك لا يتم الانتقال من مهارة إلى أخرى انتقالاً فجائياً بل تدريجياً وبعد إتقان المهارة السابقة. وهكذا يتم في النهاية تكامل واتساق المهارات المطلوبة جميعاً. وبحق يعتبر التدريس المصغر جسراً يربط بين الدرس القصير وبين الدرس العادي المعقد وبين الدراسة النظرية والممارسة العملية.

4. إعداد المعلم في ضوء أسلوب النظم:

يعد أسلوب النظم مدخلاً في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى أفضل الحلول المنطقية الفعالة بأقل تكلفة ممكنة. ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، ويعرف بأنه مجموعة من الأجزاء التي تترايط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقاً لخطة مرسومة. وقد استخدم هذا الأسلوب في المجال التربوي لحل المشكلات التعليمية.

مكونات النظام: ويتكون البرنامج المتكامل وفق هذا الأسلوب من أربعة أجزاء كالاتي:

- **المدخلات:** في عملية إعداد المعلم تكون المدخلات هي الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، والأساليب، والأنشطة، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والمكتبة، والتجهيزات، والقاعات، والبيئة التعليمية، بشكل عام، وغيرها.
- **العمليات:** ومن العمليات التي تحدث في عملية إعداد المعلم: عمليات التدريس التي يقوم بها الأساتذة وما يحدث فيها من تفاعل، وعلاقة الأساتذة بطلابهم، وكافة الأنشطة الطلابية، والاختبارات، وأساليب التقويم المختلفة، وغيرها.
- **المخرجات:** ومن مخرجات نظام إعداد المعلم هي التوصل إلى معلم كفاء ماهر يتصف بالموصفات المرغوبة التي تم تحديدها في الأهداف.

- التغذية الراجعة: وتتم في برامج إعداد المعلم من خلال بناء أدوات ومقاييس لتقويم هذه البرامج. (عبد السميع وحوالة، 2005: 28).

ويضيف (ياسين، 2001) الاتجاهات الحديثة التالية في إعداد المعلم وهي:

1. التدريب بتقليد النماذج أو المعلمين المبدعين:

يمكن استخدام التقنيات الفنية الحديثة للإيفاء بهذا الغرض، فيتم فيه الملاحظة غير المباشرة للمواقف التعليمية بعد تطويرها وتسجيلها صوتاً وصورة، وخاصة لمعلمين يشهد لهم بالكفاءة العالية، ثم القيام باسترجاع هذه المواقف كي يتمكن الطالب المعلم من تحليلها بصورة أدق من تسجيلها بأنفسهم، في أثناء وجودهم داخل الفصل، وأدت هذه الاتجاهات إلى ظهور العديد من نماذج التدريس التي تعرض للطالب المعلم استراتيجيات تدريس متنوعة، تمكنه عن طريق المشاهدة المتلفزة من أن يتعرف ويختار ما يراه مناسباً له من هذه النماذج التدريسية قبل أن يبدأ تجربته للتربية العملية.

2. حلقات المناقشات وحلقات الإعداد:

يتم فيها اجتماع الطالب المعلم والمعلمين المشرفين وعدد من الخبراء، حيث يقوم الطالب المعلم باستخدام النظرية داخل التطبيق وإتباع الطريقة العلمية في حل المشكلات والتعود على النقد الذاتي، والتقويم الذاتي للسلوك، وأيضاً الاندماج في المجموعة، والإسهام الإيجابي في أعمالها حسب الميول والقدرات والاستعدادات، وتوزيع المناقشة، ويقوم الخبراء بملاحظة الطلبة المعلمين والتعرف على أوجه القوة في أدائهم. (ياسين، 2001: 50).

وترى الباحثة أن الاتجاهات السابقة منها ما ركز على الخصائص اللازمة للمعلم الجيد، ومنها ما ركز على السلوك التدريسي لدى المعلم، ومنها ما ركز على التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والطالب، كما أن منها ما ركز على الكفايات التدريسية للمعلم، وهي كلها اتجاهات تهدف إلى تطوير الطالب المعلم لتحقيق الأهداف المطلوبة.

5- تحديات الفجوة بين الجانب النظري والعملية:

إن غالبية برامج إعداد المعلمين في كليات التربية تتضمن ثلاثة جوانب رئيسة هي:

- الجانب الأكاديمي.

- الجانب المهني.

- الجانب الثقافي العام.

وإن فاعلية أي برنامج إعداد، إنما تعتمد على مدى التكامل والترابط بين الجوانب الثلاثة، بحيث يدعم كل جانب الجوانب الأخرى، ولكن عند تفحص هذه البرامج، وعلى أرض الواقع، يظهر أن التنسيق والتكامل مفقود بين الجوانب الثلاثة، وانقطاع الصلة بين

القائمين على الجانب الثقافي أو المهني، ويصبح الأمر بالنسبة للطالب مجرد دراسة كل مادة بصورة منفصلة لأداء الاختبار فيها؛ بل غالباً ما يجهل الطالب مسوغات ودواعي دراسة الموضوعات التي تعلمها أو النشاطات التي مارسها. (عبيدات، 2007: 145-146).

ومن السلبيات التي تعاني منها برامج إعداد الطالب المعلم غياب الممارسة العملية، فمثلاً هناك ضعف التنسيق بين القائمين على تعلم الجانب التخصصي والقائمين على تعلم الجانب المهني، مما ينعكس دوره على عملية الإعداد، بحيث يبدو البرنامج وكأنه مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة، ويصبح الأمر بالنسبة للطالب المعلم مجرد دراسة كل مادة دراسة مستقلة لأداء الاختبار فيها، بل غالباً ما تخفى على الطالب مبررات ودواعي دراسة الموضوعات التي تعلمها، أو ممارسة الأنشطة التي قام بها، كما أن هناك اختلافاً بين دور المعلمين وكليات التربية في الوزن النسبي الذي يعطى لكل جانب من جوانب برنامج الإعداد الأربعة، ويظهر ذلك جلياً في مقدار الوقت المخصص لكل جانب من تلك الجوانب، ويعزى سبب ذلك إلى افتقار التنسيق والتكامل الحقيقي بين القائمين عليها، الأمر الذي عالجته بعض نظم إعداد المعلمين الأكثر تقدماً بحيث جعلت جوانب التخصص، وتمهينها، وتوظيفها لمقدمة أهداف العملية التعليمية هي الأساس فيما تقدمه من دراسات وألوان نشاط نظرية كانت أو تطبيقية. (ياسين، 2001: 49).

وقد لاحظ ليفت (1991) Leavitt أن التحدي الذي يواجه برامج إعداد المعلم هو التوفيق بين متطلبات الجامعة ومتطلبات المدرسة، حيث تتركز متطلبات الجامعة حول مزيد من محتوى مادة التخصص، ومزيد من محتوى أصول فن التدريس القائم على البحث، ومتطلبات نظام المدرسة هي مزيد من مقررات توجه التدريب، ومزيد من الخبرات العملية داخل الفصول المدرسية. (Leavitt, 1991).

وتؤكد (العجمي، 2006) على ضرورة الدمج بين الجانبين الأكاديمي التخصصي والمهني ليلتقيا في ثوب واحد هو الموقف التدريسي، حيث يتحقق ذلك من خلال التربية العملية التي تمثل نقطة اللقاء المناسبة لربط ودمج الجانبين السابقين في كل واحد متكامل الأبعاد ومترايط الأطراف. (العجمي، 2006: 180).

ويرى (أبو الضبعات، 2009) أن الإعداد النظري العلمي والتربوي لم يعد كافياً لتحقيق الأهداف المرجوة من كليات التربية ومعاهد المعلمين والمعلمات، لذا لا بد من أن يستكمل هذا الموضوع شقه الثاني والأهم هو التدريب العملي على مهنة التدريس، وذلك للتعرف على جوانبه والإحاطة بهذه الجوانب. (أبو الضبعات، 2009: 278).

أسباب التحدي:

لا تزال هناك مشكلات كثيرة تواجه الطلبة المعلمين في التطبيق والتدريب العملي أو ما يسمى بالتربية العملية التي تعد الجزء الأساسي من عملية إعداد المعلمين، فهي الميدان الفعلي الذي يبرز المواهب ويصقل القدرات ويكسب المهارات ويرفع الكفايات لكونها إحدى الفعاليات التربوية المهمة التي تساعد الطالب المعلم على امتلاك كفايات تعليمية تستلزمها طبيعة التعليم. (دياب، 2009: 4).

وترى الباحثة أن أسباب هذا التحدي تتمثل فيما يلي:

- قلة تدريب الطالب المعلم داخل كليته على المهارات التدريسية المتنوعة التي يحتاجها في هذه الفترة التدريبية، فغالباً لا تجد في كليات التربية المشاهدات المتلفزة لمواقف تعليمية حقيقية، وكذلك لا تجد تطبيق أسلوب التدريس المصغر الذي يدرّب هذا الطالب المعلم على تلك المهارات.
- ضعف السياسة التعليمية لدى مدارس التدريب فيما يتعلق ببرامج التربية العملية بصفة عامة، والأهداف المنشودة منها، وكيفية تحقيق هذه الأهداف.
- لا يحظى الجانب العملي التطبيقي بالقدر الكافي من الاهتمام، حيث التركيز على الجانب النظري فقط بسبب كثرة الطلبة الملتحقين بكليات التربية وبرنامج إعداد المعلمين، الأمر الذي ينعكس على المعلم أثناء أداء أدواره في عملية التعليم، فما زال دور كليات التربية ينحصر في تخريج أعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين بدرجة كافية والذين أعدوا بطريقة نظرية تقليدية لعملية التدريس فقط، ومن خلال استخدام أساليب تقليدية وإهمال الجانب التطبيقي الذي يرفع كفاياتهم المهنية، إضافة إلى عدم وجود معايير علمية في طرق الاختيار تتلاءم مع حاجات المجتمع، مما أدى ذلك كله إلى تخريج معلمين غير قادرين على التأقلم مع التغيرات والمستجدات ومواكبتها، أو القيام بعمليات تحسين وتطوير حقيقية للنظام التربوي.
- ضعف التنسيق بين الجوانب الأكاديمية والثقافية والمهنية للبرنامج حيث ينظر له وكأنه مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة، وهذا ينعكس سلباً على عملية الإعداد. (دياب، 2009: 3).
- جمود مناهج وبرامج إعداد المعلمين وتركيزها على المجال المعرفي وقلة اهتمامها بالمجالات الأخرى والتي قد تنمي المهارات وتكشف القدرات الإبداعية وتشجع الابتكار والتجديد.

- ينظر بعض الطلبة المعلمين إلى فترة التربية العملية على أنها روتين شكلي غير مهم وأنهم سوف يحصلون على تقديرات عالية في نهاية التدريب سواء اجتهدوا أم لم يجتهدوا.

وترى الباحثة أن انعكاسات هذا التحدي تتمثل فيما يلي:

- ضعف الحصيلة العلمية لدى الطلبة المعلمين.
- افتقار بعض الطلبة المعلمين إلى مهارات التدريس.
- محدودية القدرة لتحضير الطلبة المعلمين للدرس بطريقة جيدة.
- ضعف قدرة الطلبة المعلمين في إدارة وضبط البيئة الصفية.
- قلة المهارات العملية لدى الطلبة المعلمين.
- تخريج معلمين غير أكفاء من كليات التربية.

ثالثاً: أدوار المشاركين في التربية العملية لمواجهة التحديات المعاصرة:

لم تعد عملية الإشراف على برنامج التربية العملية مقتصرة على جانب أو مدخل من المدخلات، أو على عملية من العمليات، والتي تتشكل منها التربية العملية باعتبارها نظاماً متكاملًا، وإنما أصبحت عملية تتصف بالشمول والتكامل، موجهة نحو رعاية وتحسين وضبط وتوجيه هذه المدخلات والعمليات بصورة متوازنة؛ بهدف تحقيق أهدافها المنشودة. ويشارك في الإشراف على التربية العملية مجموعة من الأطراف، أهمها: مشرف التربية العملية في كلية التربية، والمشرف التربوي، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة المضيفة باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً، فالمعلم المتعاون هو أكثر الأطراف تماساً واتصالاً مع الطالب المتدرب، وتقع عليه مسؤوليات ومهام متعددة، كما أن المشرف التربوي تقع عليه مسؤولية الإشراف على المعلم المتعاون والطالب المتدرب معاً، وفق أساليب إشرافية مختلفة. ولعل هذا التعدد والتنوع في أطراف العملية الإشرافية يحتم وجود قدر من التعاون والفهم المشترك بين أفرادها. (دياب، 2009: 15).

فطبيعة المسؤولية في إعداد معلمي المستقبل تقوم على مبدأ التعاون، والمؤازرة بين مؤسسة الإعداد بوصفها الجهة التي تعد مخرجات الإعداد وإدارة التعليم، بوصفها المستفيد النهائي من مخرجات الإعداد، ولهذا يجب أن يكون التعاون والتآزر بين الكلية وإدارة التعليم ممثلة بمشرفيها ومدارسها على أحسن ما يمكن؛ لضمان توفير مخرجات قادرة على تلبية الحاجة بطريقة تفوق المتوقع من إدارات المدارس. (عطية، 2008: 239).

ويجب أن يعي الطالب المعلم تماماً هذه الأدوار، والمسئوليات المناطة بأطراف التربية العملية، وأنهم جميعاً يعملون لتأهيله، وإعداده، وتدريبه ليكون معلماً قادراً كفيلاً لحمل الأمانة؛ لتطوير أجيال الأمة وتقدمها. (ياسين، 2005: 8).

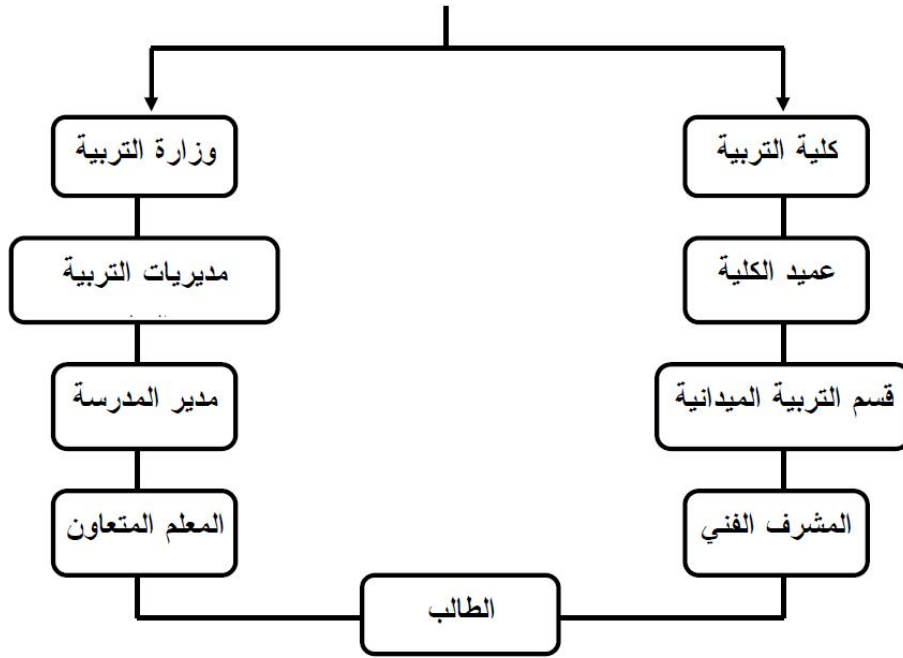
أبعاد التربية الميدانية:

لما تقدم سابقاً يكون من المهم تحديد أبعاد التربية الميدانية، وتحديد أدوار كل طرف؛ لغرض أداء كل طرف مسؤولياته وواجباته على وفق المعايير المطلوبة. والشكل التالي يوضح أبعاد التربية الميدانية:

شكل رقم (2:1)

يوضح أبعاد التربية الميدانية

أبعاد التربية الميدانية



(حلس، 2009: 18)

وتقوم الباحثة بتناول أدوار المشاركين في التربية الميدانية كما يلي:

1- دائرة التدريب الميداني بكلية التربية: Practical Training Department

تتبع دائرة التدريب الميداني في كلية التربية لقسم المناهج وطرق التدريس، ولها جهاز إداري خاص بها، يوكل إليه مسؤولية الإشراف ومتابعة برنامج التربية العملية. ويتحمل مدير دائرة التدريب الميداني بكلية التربية المسؤولية عن التخطيط العلمي والتربوي الدقيق لبرنامج التربية العملية، حيث يقوم بوضع الخطة التفصيلية لهذا البرنامج التي تتضمن مراحل وخطوات إعداده وتنفيذه وتقويمه.

وتقوم دائرة التدريب الميدانية بكلية التربية بالأدوار التالية:

1. قبول طلبات الالتحاق بالتدريب الميداني قبل بدء الفصل بشهرين ونصف.
 2. توزيع الطلبة على مدارس التدريب وفق معايير منها : تخصصاتهم - مكان سكنهم - رغباتهم.
 3. التنسيق مع وزارة التربية والتعليم، ووكالة الغوث الدولية لقبول الطلبة المتدربين في مدارسهم.
 4. توزيع المشرفين الميدانيين على الطلبة المتدربين، ومدارس التدريب حسب التخصصات.
 5. متابعة الطلبة والمشرفين ميدانياً، والحرص على توفير سبل الراحة والتدريب الجيد لهم.
 6. توزيع طلبة الدبلوم العام في الفصل الثاني وفق النظام لمدة فصل دراسي واحد فقط.
 7. عقد لقاء مع الطلبة المعلمين وإعطائهم الإرشادات والتعليمات حول عملية التدريب.
 8. رصد درجات التقويم للطلبة المتدربين في الوقت المناسب.
- (دائرة التدريب الميداني بالجامعة الإسلامية، 2010: 8-9).

ويضيف (الأستاذ، 2001) الأدوار التالية:

1. التأكد من أن الطلبة الذين يسجلون مادة تربية عملية (2) قد أنهوا المتطلبات السابقة مثل مواد الأساليب ومادة تربية عملية (1) النظري.
2. التأكد من توافر متطلبات التدريب من كتب ووسائل تعليمية وقاعات تدريس ومختبرات.
3. متابعة أي مشكلة تنشأ في التربية العملية بين الطالب المعلم ومدير المدرسة، أو المعلم المتعاون، أو المشرف التربوي، أو التلاميذ، والعمل على حلها من جذورها.
4. توزيع واستلام تقارير التربية العملية من إدارة المدارس، والمعلم المتعاون، والمشرف التربوي، والتأكد من بياناتها، ثم رصد درجاتها وإرسالها لمجلس القسم.
5. دعوة مديري ومديرات، ومعلمي ومعلمات المدارس التطبيقية للاجتماعات واللقاءات والندوات لأغراض التنسيق والمتابعة.
6. كتابة تقرير فصلي عن سير التربية العملية، ورفعها لمجلس القسم مع إيداء المقترحات التي من شأنها تحسين البرامج. (الأستاذ، 2001: 71-72).

وترى الباحثة أن الأدوار السابقة مهمة جداً، ولكن معظمها أدوار أساسية مطلوب تنفيذها، أما الأدوار التي تراها الباحثة لدائرة التدريب الميداني لمواجهة التحديات المعاصرة تتمثل فيما يلي:

- 1- تحديد أعداد الطلبة المعلمين الذين يمكن قبولهم في الفصل الدراسي على وفق إمكانات المدارس التطبيقية، ومحددات برنامج التربية العملية.
- 2- عقد اجتماعات وورش تعليمية دورية في مبنى الكلية لمناقشة المشكلات التي يقع فيها الطالب من أجل تداركها من قبل الطلبة الآخرين، أو أي موضوع يشعر المشرف بأن الطلبة بحاجة إلى توضيحه لهم.
- 3- استخدام التدريب والتدريس المصغر داخل الجامعة.
- 4- اطلاع المشرفين على كل ما هو جديد في مجال التدريب الميداني.
- 5- الاهتمام العملي بالتكنولوجيا في برنامج التربية العملية.
- 6- عقد لقاءات مع مديري المدارس والمعلمين المتعاونين لتوضيح آليات تفعيل التكنولوجيا داخل المدارس وكيفية إفادة الطلبة المعلمين منها.
- 7- وضع مشرفين للتربية العملية أكفاء وخبرة يميلون للتجديد والإبداع.

2- مشرف التربية العملية: Supervisor Practical Education

للمشرف التربوي دور فعال في إنجاح برنامج التربية العملية، ويعتبر المسئول الأول عن تنفيذ برنامج التربية العملية ومتابعة الدارسين في المدارس، كما أنه موجه في عملية إكساب الدارسين المعلمين الخبرات التدريسية من خلال إيجاد المناخ الجيد وتقديم الاستشارات الضرورية التي تساعد على تغيير الممارسات التدريسية الخاطئة. ولقد أورد العديد من التربويين تعريفات لمشرف التربية العملية منها ما يلي:

- 1) يعرفه (الفرا، 1999) بأنه: هو الشخص الذي تناط به مهمة الذهاب مع الطالبة المتدربين إلى المدارس المعنية التي يتم فيها التطبيق التدريسي الفعلي، وبالتالي يشرف على الطلاب إشرافاً مباشراً، ويتتبع سير تدريبهم، ثم يناقش طلابه ويوجههم ويقومهم. (الفرا، 1999: 20).
- 2) ويعرفه (حرب، 2009) بأنه: هو الشخص الذي يقوم بعملية الإشراف، وتتوفر فيه الكفاءة العلمية والعملية للقيام بمهام الإشراف. (حرب، 2009: 23).
- 3) كما يعرفه (أبو جابر، 1998) بأنه: هو المتخصص الذي تعينه الجامعة من أجل متابعة وإرشاد الطالب المعلم، والإشراف عليه، وتقييمه أثناء ممارسته للتربية العملية الميدانية. (أبو جابر، 1998: 19).

4) كما ويعرفه (السر، 2006) بأنه: هو شخص يحمل على الأقل درجة البكالوريوس في تخصص أكاديمي من كلية التربية، أو يحمل مؤهل عالي في التربية، تعينه الجامعة، إما بنظام الساعة، أو بنظام العقد الدائم؛ ليقوم بالإشراف على الطلبة المعلمين خلال فترة التدريب الميداني في المدارس.(السر، 2006: 48).

وبالنظر للتعريفات السابقة نجد ما يلي:

- أن مشرف التربية العملية يعد مشاركاً مهماً من المشاركين في التربية العملية.
- يختار المشرف في العادة من داخل كلية التربية، إذ يكون عضو هيئة تدريس فيها، وقد يكون منتدباً من جهة أخرى، سواء من إحدى كليات الجامعة، أو من وزارة التربية والتعليم.
- يمثل مشرف التربية العملية الخبرة التي يحتاج إليها الطلبة المعلمون لتقييم العثرات، والتجربة التي يسترشدون بها لتجنبهم المشكلات، والدليل الذي يقود خطاهم حتى لا تتفرق بهم السبل، ويضلوا الطريق.
- يجب على الطالب المعلم أن ينتهز الفرصة للإفادة الكاملة من مشرفه فترة التدريب الميداني.

ويرى موريس **Morris (15: 1992)** أن المشرف التربوي يعتبر المصدر الأساسي في توجيه الطالب المعلم في إعداد الدروس، واختيار طرائق التدريس وإدارة الصف، وتدريب الطالب المعلم على التدريس المصغر، وتطبيق مهارات تدريسية مختلفة أثناء التربية العملية، فهو أحد عوامل نجاح الطالب المعلم.

ويؤكد سافير **Saphier (16: 1993)** على أنه لا بد من توفر مجموعة من المهارات اللازمة للمشرف التربوي التي تخوله للقيام بكل الأدوار الملقاة على عاتقه بنجاح، يمكن تلخيصها بالآتي:

- خبرة في مجال النظريات التعليمية والتربوية.
 - خبرة في عملية التقويم.
 - مثابرة دائمة على التعليم ومواكبة نتائج الأبحاث العلمية.
 - الاطلاع على أحدث طرائق التدريس.
 - خبرة ومعرفة بالتقنيات التربوية وطرق إدخالها في العملية التربوية.
- وترى الباحثة أنه يجب امتلاك المشرف التربوي للمهارات السابقة الذكر؛ فهو الطريق الأساس لمواجهة التحديات التي تتعرض لها التربية العملية، فبقدر امتلاك المشرف لمهارات وكفاءات يكون هناك تقليل كبير من التحديات.

أدوار مشرف التربية العملية:

يعد مشرف التربية العملية حلقة الوصل بين الكلية والمدارس المتعاونة وهو المطلع بشكل مباشر على أي قضية يمكن أن تقع في الميدان، وفيما يلي أبرز الأدوار التي تقع على عاتقه:

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...
2. زيارة الطلبة المتدربين داخل فصول التدريب، ويجب ألا يقل عدد مرات الزيارة عن ثلاث أو أربع زيارات للطلاب الواحد. على أن يعقب ذلك مناقشة الطلبة وإعطائهم التوجيهات المناسبة.
3. متابعة أعمال التدريب للطلبة المعلمين في المدارس المتعاونة بشكل مباشر، ومنتظم من خلال التواصل المستمر مع المدارس المتعاونة وخاصة أيام التدريب.
4. متابعة دفاتر تحضير الطلبة المعلمين بشكل مستمر.
5. إبلاغ مسئول التربية العملية بالكلية عن أي ملاحظات أو تقصير قد يحدث من جانب الطلبة أو أي ظرف آخر له علاقة بتنفيذ برنامج التربية العملية في المدرسة أو خارجها.
6. تقييم أداء الطالب المعلم في نهاية عملية التدريب. (الفراء، 1999: 21).

وتضيف خثيلة (1999) الأدوار التالية لمشرف التربية العملية:

1. الاجتماع بصفة دورية مع مديري المدارس والمعلمين المتعاونين في المدارس لتلقي أي ملاحظة يمكن أن تساهم في تسهيل تنفيذ الطلبة المعلمين للتدريب.
2. المشاركة في الندوات واللقاءات التي تنظم في إطار برنامج التربية العملية.
3. إعداد بطاقة ملاحظة يستخدمها الطلبة المعلمون في دروس المشاهدة أو النقد لتسجيل ملاحظاتهم وانطباعاتهم عن الحصة التي حضروها.
4. رفع تقرير عن سير التربية العملية في المدارس المكلف بالإشراف عليها وعن مواقف القوة والضعف في هذه المدارس والإمكانات المتاحة والتي قدمتها المدرسة أثناء فترة تنفيذ البرنامج الخاص بالتربية العملية، ويجب أن يحتوي التقرير كذلك على تشخيص قدرات الطلاب ومدى استفادتهم من البرنامج ككل، يسلم هذا التقرير إلى المسئول عن التربية العملية. (خثيلة، 1999: 250).

وترى الباحثة أن أدوار مشرف التربية العملية السابقة هي أدوار عادية أما أدواره لمواجهة التحديات المعاصرة تتمثل فيما يلي:

1- الاطلاع على وسائل الإشراف الحديثة والمعاصرة في مجال الإشراف على الطلبة المعلمين.

2- الاستفادة من تجارب الدول العالمية في مجال التدريب الميداني.

3- نقل تجاربه للطلبة المعلمين وتوجيههم نحو الابتكار والإبداع.

4- تقديم عدة نماذج من إعداد الدروس بشكل تتوافر فيه المواصفات التربوية المتعارف عليها ليستفيد منها الطلبة المعلمين.

5- استخدام أسلوب تعليم الأقران، وذلك تكليف طلبة مجموعة معينة بتحضير درس حدده لهم مسبقاً، ثم يطلب من بعض الطلبة في هذه المجموعة القيام بالتدريس، ويطلب من البعض الآخر الحضور معهم في غرفة الصف أثناء الحصص لتدوين ملاحظاتهم عن أداء زملائهم في بطاقات المشاهدة التي قام بتوزيعها عليهم مسبقاً.

6- تفعيل التدريس المصغر والطرق الحديثة في تدريب الطلبة المعلمين داخل الجامعة.

7- توجيه الطلبة المعلمين إلى طرق وأساليب التدريس الحديثة.

8- التعاون الفعال مع إدارة المدرسة والمعلم المتعاون من أجل تقديم كل ما يعمل على تطوير الطلبة المعلمين.

3- مدير المدرسة المتعاونة: Director of the cooperating school

قبل الحديث عن مدير المدرسة ترى الباحثة أنه من الضروري توضيح المقصود بالمدرسة المتعاونة، حيث تعرفها الباحثة بأنها: هي المدرسة التي يقضي فيها الطالب المعلم الملتحق ببرنامج التربية العملية العملي الفترة المحددة لبرنامج التربية العملية، بهدف تزويده بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة له في أدائه كمعلم مستقبلي، والتي يتم اختيارها من قبل إدارة الجامعة بالتنسيق مع دائرة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم. (أبو نمر، 2005: 115).

ولمدير المدرسة دور مهم في توجيه الطلبة المعلمين، والإشراف على عملية تدريبهم في المدرسة التي يقوم بإدارتها حيث يوفر الإمكانيات اللازمة التي تسهل لهم كثيراً من الأمور، إلى جانب رعايتهم وتوجيههم.

أدوار مدير المدرسة:

إن دور مدير المدرسة دور مهم جداً من الناحيتين الإدارية والفنية التربوية، ذلك أنه هو الذي يشرف على الطالب المعلم طوال يومه الدراسي، وهو الذي يلزمه بالادام

اليومي كاملاً وفق ما تقتضيه مصلحة التلاميذ، فهو مسؤول عن توفير جميع الظروف، والتسهيلات اللازمة التي تؤدي إلى تنفيذ التدريب الذي يعمل على خلق روح التعاون.

وتتمثل أدوار مدير المدرسة المتعاونة فيما يلي:

- 1- تحديد المعلمين المتعاونين الذين سيتولون تدريب الطلبة المعلمين.
- 2- إتاحة الفرصة لمشرفي التربية العملية تأدية واجباتهم داخل المدرسة والتعاون معهم.
- 3- تحديد المعلمين المتعاونين الذين سيتولون تدريب الطلبة المعلمين.
- 4- تعريف الطلبة المعلمين بأنظمة المدرسة وسجلاتها وأعمالها.
- 5- متابعة دوام الطلبة المعلمين من خلال سجلات حضور وغياب خاصة، وإبلاغ المشرفين عن أي تقصير من الطلبة المعلمين.
- 6- عقد اجتماعات دورية مع الطلبة المعلمين لمناقشة أي مستجدات.
- 7- يعمل على تذليل وحل المشكلات التي يمكن أن يقع فيها الطلبة المعلمون في المدارس.
- 8- المشاركة في تقييم الطلبة المعلمين من خلال نماذج خاصة في نهاية الفصل.
- 9- دعوة الطلبة المعلمين، وحثهم على المشاركة في النشاطات المدرسية التي تقوم فيها المدرسة. (الخطابية، 2002: 21).

ويرى وينزل **Wenzel (1993: 3179)** أن من أبرز أدوار مدير المدرسة المتعاونة ما يلي:

- تقديم الدعم والمشورة والمساعدة للطلاب المعلم.
 - توعيته بالبيئة المدرسية، وفلسفة المدرسة وأهدافها.
 - توضيح حقوق المعلم المتعاون ومسؤولياته وواجباته.
 - توجيه وتقييم الطالب المعلم.
- مما سبق ترى الباحثة أن الأدوار السابقة هي أدوار طبيعية لمدير المدرسة من واجبه أن يقوم بعملها، أما بالنسبة لأدواره لمواجهة التحديات المعاصرة فهي تتمثل فيما يلي:
- 1) معاملة الطلبة المعلمين كأنهم معلمين أساسيين في المدرسة والاهتمام بتطويرهم.
 - 2) العمل على حل المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين داخل المدرسة.
 - 3) تشجيع الطلبة المعلمين على استخدام التكنولوجيا والوسائل التعليمية وتوفيرها لهم.
 - 4) اطلاع المعلمين على كتب مفيدة في مجال التعليم.
 - 5) تشجيع روح الإبداع والابتكار لدى الطلبة المعلمين.
 - 6) اطلاع الطلبة المعلمين على طرق التدريس الحديثة.
 - 7) العمل على تبادل الخبرات للطلبة المعلمين بالحضور عند أكثر من معلم متعاون.

8) إعطاء الفرصة للطالب المعلم في أن يدرس يوماً كاملاً وليس فقط حصة واحدة ليكتسب خبرة في جميع المهارات التدريسية.

4- المعلم المتعاون: Collaborating Teacher

يعتبر المعلم المتعاون الفرد الذي له تأثير مباشر في تشكيل وتحديد اتجاهات ومهارات وأفكار الطالب المعلم، فطريقة تدريس الطالب المعلم تتأثر بتدريس المعلم المتعاون، كذلك اتجاهاته، فاتجاهات الطالب المعلم نحو التلاميذ في الفصل تعكس اتجاهات المعلم المتعاون السائدة في فصله، ويظهر تأثير المعلم المتعاون على النواحي الشخصية والسلوكية أكبر من تأثيره على تعلم المهارات التدريسية. (القحطاني، 1998: 44) ويؤكد أوسوندي (Osunde 614: 1996) على أن المعلم المتعاون يلعب دوراً فاعلاً في تطوير كفايات الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية.

ويعرف المعلم المتعاون بأنه: المعلم الأساس في مدرسة التدريب المكلف بتقديم العون والمساعدة للطالب المعلم والإشراف عليه بجانب المشرف الفني، أثناء فترة التدريب إضافة إلى نصابه المدرسي. (جلس، 2009: 20).

شروط اختيار المعلم المتعاون:

لا بد من توافر عدة شروط في المعلم المتعاون ليكون عوناً للطالب المعلم وهذه الشروط هي:

1. أن تكون لديه خبرة تدريسية جيدة، وخبرة إشرافية عميقة.
2. أن يتمتع باتجاهات إيجابية نحو التربية العملية والطلبة المعلمين، ولديه الرغبة في العمل معهم وتوجيههم.
3. أن يكون اجتماعياً وشخصيته قوية مترنة مرنة.

4. أن يراعى اختياره من المؤهلين من درجة البكالوريوس، ويفضل أن يكون من

حملة درجة الماجستير، أو الدبلوم الخاص بالتربية. (الأستاذ ودلول، 2001: 77).

ويرى ميلنك (Melnick 13: 1993) أنه لا بد من تزويد المعلمين المتعاونين بتدريب كاف على أسس التعامل والتقويم للطلبة المعلمين في مدارسهم.

ويؤكد كل من كارموس وجاكو (Karmos & Jako 53: 1977) على أن للمعلم المتعاون التأثير الأكبر على تدريب الطالب المعلم، حيث وجد أن طريقة تدريس الطالب المعلم تتأثر بتدريس المعلم المتعاون، وكذلك اتجاهاته تتأثر باتجاهات المعلم المتعاون.

أدوار المعلم المتعاون:

يؤدي المعلم المتعاون دوراً فاعلاً ومهماً في تدريب طلبة التربية العملية، باعتباره مسؤولاً ومسؤولية مباشرة عن التدريب في ميدانه الحقيقي في غرفة الصف، ويعتبر أكثر

المشاركين في التربية العملية التصاقاً بالطالب وتوجيهاً له، كذلك يجب أن تكون العلاقة بين المعلم المتعاون والطالب المعلم علاقة يسودها التعاون والاحترام المتبادل.

لذلك دعا إدغر **Ediger (628: 1994)** المعلمين المتعاونين للعمل المستمر مع الطلبة المعلمين لمساعدتهم في التطور والنمو بوصفهم مهنيين. فالمعلم المتعاون في حقيقة الأمر زميل للطالب المعلم وأكثر منه خبرة، وسبق له المرور بالتربية العملية في أثناء إعداد معلماً.

وفيما يلي أبرز أدوار المعلم المتعاون:

- 1- التعرف على الطلبة المعلمين وتعريفهم بالبيئة المدرسية.
- 2- متابعة أداء الطلبة المعلمين عند تنفيذ الدروس.
- 3- الاطلاع على الخطط الفصلية ودفتر التحضير اليومي باستمرار، وإيداء التوجيهات المناسبة.
- 4- مناقشة الطلبة المعلمين بعد تنفيذ الحصة مباشرة، وإيداء الرأي حول الإيجابيات والسلبيات، ومتابعتها في الحصص القادمة. (أبو الهيجاء، 2003: 72).
- 5- المساهمة في حل المشكلات تواجه الطلبة المعلمين في المدرسة.
- 6- مساعدة الطلبة المعلمين في عملية ضبط الصف وخاصة في بداية التدريب.
- 7- إعطاء بعض الحصص النموذجية في بداية التدريب ليقنتدي بها الطالب المعلم.
- 8- المشاركة في تقويم الطالب المعلم في نهاية الفصل من خلال نماذج خاصة.
- 9- يبين للطالب المعلم حقيقة المنهج وأهدافه ومحتواه.
- 10- يوجه الطالب المعلم إلى طرق التعامل مع التلاميذ.
- 11- تعريف الطالب المعلم بالإمكانيات المتاحة بالمدرسة التي تيسر له أداء عمله.
- 12- يحدد موضوع الدرس القادم الذي سيقوم الطالب المعلم بتدريسه.
- 13- يشاهد كل حصص التربية العملية - ما أمكنه ذلك- للطالب المعلم، ولا يبخل عليه بخبراته التدريسية، ويقوم أداءه باستمرار. (أبو الهيجاء، 2003: 73).

ويضيف سبركس **Sparks (10: 1987)** الأدوار التالية للمعلم المتعاون:

- التخطيط التعاوني مع الطالب المعلم.
- تكليف الطالب المعلم بالأعمال والواجبات التي تؤكد ثقة المعلم المتعاون به.
- التدريس بالفريق.

ويرى دافيز وهل **Davis & Hall (15: 1995)** أن من أبرز أدوار المعلم المتعاون ما يلي:

- القدرة على تزويد الطلبة المعلمين بالتغذية الراجعة الفورية.

- تقديم المعلومات والمعارف حول أصول فن التدريس التي تعتبر ضرورية بالنسبة للطلبة المعلمين.

من خلال العرض السابق لأدوار المعلم المتعاون يتبين أنها أدوار مهمة، يجب عليه القيام بها؛ لكي يتوفر للطلاب المعلم الجو المناسب للتدريب، فجميع الأدوار السابقة الذكر تتفق فيما بينها على أهمية الدور الذي يقوم به المعلم المتعاون تجاه الطلبة المعلمين فهو أكثر المشاركين اتصالاً بالطلبة المعلمين.

وترى الباحثة أن أدوار المعلم المتعاون لمواجهة التحديات المعاصرة تتمثل فيما يلي:

1. أن يطلع الطالب المعلم على الوسائل التعليمية الحديثة وكيفية استخدامها.
2. أن يبين للطالب المعلم طرق التدريس الحديثة.
3. أن يوضح للطالب المعلم أهمية التكنولوجيا في التعليم، وكيفية توظيفها.
4. معاملة الطالب المعلم معاملة حسنة وعدم إشعاره بأنه عبء عليه.
5. السماح للطالب المعلم بأن يدرس أكثر من حصة.
6. توجيه وإرشاد الطالب المعلم وعدم البخل عليه في التوجيه.
7. ألا يبخل عليه من خبرته التعليمية في طرق التعامل مع التلاميذ.
8. ترك الحرية للطالب في اختيار الطريقة المناسبة للتدريس.
9. تعريف الطالب المعلم بالمهارات التعليمية المختلفة وطريقة تطويرها وتنميتها.

5- الطالب المعلم: Student Teacher

يطلق عليه البعض الطالب المتدرب، أو المتدرب فقط، أو طالب التطبيق العملي، ويرى **حلس (2009)** أن مصطلح الطالب المعلم أعم وأشمل ويتعدى حدود الفترة الزمنية المحددة للتدريب، بل وأنه يضيفي روح المهنية على المفهوم، حيث يجعل التعاون معه على كونه معلماً وليس متدرباً، مما يلزم الجميع بمسؤوليات مهنية وليست وظيفية. (**حلس، 2009: 20**).

ورغم تعدد تعريفات الطالب المعلم إلا أنها كلها تدور حول نفس المحتوى وهي كما يلي:

- يعرف (**حرب، 2009**) الطالب المعلم بأنه: هو طالب كلية التربية المسجل في مقرر التربية العملية والذي يقوم بالتدريب في مدارس التعليم العام، ويعتبر كأحد المعلمين في المدرسة من حيث الالتزام بالأعمال والواجبات الملقاة على عاتق المعلمين. (**حرب، 2009: 23**).

- وتعرف (**أبو دية، 2010**) الطلبة المعلمين بأنهم: هم الطلبة الملتحقين بقسم العلوم التربوية والمسجلين مساق (تدريب ميداني) بهدف ممارسة مهنة التدريس بعد

تخرجهم، ويتم تدريبهم في المدارس (حكومة، أو وكالة، أو خاصة) حسب منطقة سكناهم، ويتم التدريب أيضاً على أيدي مجموعة من المشرفين والمتخصصين التربويين الذين تحددهم الكلية. (أبو دية، 2010: 19).

- كما ويعرف (الحبيب، 1995) الطلبة المعلمين بأنهم: هم طلبة الكليات والمعاهد التربوية ذكوراً وإناثاً، الذين يمارسون التربية العملية بالمدارس العامة، في مختلف مراحلها؛ من أجل الاحتكاك عملياً بالمناخ التعليمي؛ لاكتساب الخبرة المباشرة عن العمل التدريسي، وما يتبعه من مهامات تربوية تعليمية خلال مدة زمنية محددة. (الحبيب، 1995: 95).

- وتتبنى الباحثة تعريف (حمدان، 1997) للطلاب المعلم بأنه "هو طالب كلية التربية أو معهد الإعداد الذي سيصبح في المستقبل القريب بعد إتمامه لمتطلبات مهنته (التدريسية) معلماً رسمياً، يشارك بجد واهتمام في تطوير أجيال الأمة وتقدمها". (حمدان، 1997: 28)

وذلك لأن هذا التعريف يتطرق للمهنة المستقبلية التي من أجلها يعد الطالب المعلم داخل كليات التربية في الجامعات ومعاهد المعلمين.

ويحدد بارنكس (Barnes 27: 1987) الكفايات التالية اللازمة للطلبة المعلمين

أثناء إعدادهم لمهنة التدريس وهي:

- التخطيط لإعداد الدرس.
- استخدام طريقة التدريس المناسبة.
- استخدام الوسائل التعليمية المناسبة.
- تقويم تعلم التلاميذ في الفصل.

وترى الباحثة أن الكفايات السابقة من الضروري جداً العمل على تحقيقها، وإكسابها للطلبة المعلمين من خلال برنامج التربية العملية.

أدوار الطالب المعلم:

يعتبر الطالب المعلم أهم عنصر في التربية العملية، إذ إن جميع العناصر الأخرى المشاركة في البرنامج يسعون من أجل تطويره. ويتوقف نجاح التربية العملية على نجاح وتقدم الطالب المعلم لتحقيق الأهداف المرسومة، وعلى مدى التزام الطالب المعلم بمسؤولياته وواجباته التي يرسمها برنامج التربية العملية.

وفيما يلي أبرز أدوار الطالب المعلم:

1. أن يحترم الأنظمة المدرسية ولا يخالفها لفظاً أو سلوكاً.
2. الالتزام بتوجيهات مدير المدرسة والمعلم المتعاون ومشرف التربية العملية.

3. حضور الاجتماعات وورش العمل التي يعقدها مشرف التربية العملية.
4. الالتزام بأوقات الدوام الرسمي التي تحددها إدارة الكلية.
5. احترام أولياء أمور الطلبة في المدرسة، والاهتمام بتطوير أبنائهم.
6. التحضير الجيد للدروس من أجل توفير فرص التعليم الجيد.
7. التعامل مع تلاميذ الصف على أساس من العدالة والمساواة.
8. يجب أن يكون الطالب المعلم قدوة لتلاميذه من خلال المظهر الجيد والمسلك التربوي الأخلاقي.
9. أن يحافظ على سمعة المؤسسة التي ينتمي إليها من خلال سلوكه.
10. أن يسخر طاقاته واهتماماته للقيام بمتطلبات التربية العملية.
11. التنوع في طرائق وأنشطة التعليم والمواظبة في الحصة الدراسية الواحدة.
12. التفريد كلما أمكن في طرح الأسئلة. (أبو دية، 2010: 20).

ويضيف (الفرا، 1999) الأدوار التالية:

- 1- التوقيع عند الحضور والانصراف، من والي المدرسة على السجلات المدرسية الخاصة بذلك.
- 2- الالتزام بالوقت المخصص للحصة أو الدرس، وعدم الانصراف إلا عند نهاية اليوم المدرسي.
- 3- الحضور إلى المدرسة قبل وقت كاف وعدم الانصراف إلا عند نهاية اليوم المدرسي.
- 4- التعاون التام مع إدارة المدرسة وأسررتها وخاصة مع مدرسي مواد التخصص.
- 5- إبلاغ المشرف التدريبي عن أي ملاحظات أو تقصير أو مشاكل قد تحدث أثناء تأدية التدريب العملي. (الفرا، 1999: 23).

واجبات الطالب المعلم:

وفيما يلي أبرز واجبات الطالب المعلم:

1. واجباته نحو نفسه:

- أن يهتم بمظهره الخارجي من نظافة وملبس.
- الالتزام الخلفي التام داخل المدرسة وخارجها.
- الالتزام بأخلاقية مهنة التدريس والإرشاد.
- إظهار صفة الحماسة في العمل والتعاون والقيادة الصحيحة قبل وأثناء وبعد عمله.
- أن يتسم بالمرونة والموضوعية والدقة والرغبة في التجديد والإبداع.

2. واجباته نحو المشرف الأكاديمي:

- أن يلتزم بتعليمات وإرشادات المشرف قبل وأثناء وبعد البرنامج.

- أن يستفسر من المشرف عن كل ما هو خاص ببرنامح التربية الميدانية.
- أن يحترم اقتراحات المشرف.

3. واجباته نحو قسم التدريب الميداني:

- الالتزام بالمدرسة التي تم توزيعه إليها من قبل قسم التربية الميدانية.
- احترام قواعد العمل بالقسم والاقتراحات والتوجيهات التي تصدر من أعضائه.

4. واجباته نحو التلميذ:

- الأخوة والاحترام المتبادل والعطف والتوجيه.
- مراعاة خصائص وحاجات وميول واتجاهات التلاميذ الذين يقوم بتدريسهم .
- أن يقترب من تلاميذ داخل وخارج الصف لدعم روابط الألفة والتعاطف بينهم.

5. واجباته نحو المدرسة:

- القيام بما يوكل إليه من أعمال مدرسية بجانب مهامه التدريسية.
- المحافظة على مواعيد الحضور والانصراف بكل دقة.
- الإسهام في النشاط المدرسي.

6. واجباته نحو مدير المدرسة:

- الالتزام بالمهام التي يكلف بها من قبل مدير المدرسة.
- الاستماع إلى توجيهات مدير المدرسة بدقة للاستفادة من خبراته.
- مناقشة أي من الأمور التي تعذر حلها مع المعلم المتعاون.
- مناقشة مدير المدرسة حول فقرات بطاقة التقويم وكيفية الالتزام بها.

7. واجباته نحو المعلم المتعاون:

- الاستفسار عن مواطن القوة والضعف في الموضوعات المقررة.
- مناقشة المعلم المتعاون في أي من المشكلات التعليمية التي تواجه الطالب المعلم.
- مشاركته في وضع أسئلة الاختبارات – التصحيح – رصد الدرجات. (دليل التدريب الميداني بالجامعة الإسلامية، 2009: 21-23).

وترى الباحثة أن أدوار الطالب المعلم لمواجهة التحديات المعاصرة تتمثل فيما يلي:

- 1- الاطلاع على الكتب والمراجع الحديثة في مجال التدريب والتدريس.
- 2- الاطلاع على الوسائل التكنولوجية الحديثة وكيفية الاستفادة منها في التدريس.
- 3- الاستفادة من خبرات المعلم المتعاون والمشرف التربوي في مجال التدريب والتدريس.
- 4- الاهتمام بفترة التدريب العملي، والحرص على الاستفادة منها.
- 5- الاهتمام بالتعلم الفردي والذاتي لتطوير ذاته التعليمية.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات الفلسطينية.

ثانياً: الدراسات العربية.

ثالثاً: الدراسات الأجنبية.

رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربوي الذي يتعلق بموضوع الدراسة الحالية، وتستعرض الباحثة الدراسات السابقة على النحو التالي:

- 1- عرض الدراسات السابقة من الأحدث إلى الأقدم.
- 2- عرض الدراسات السابقة وفق ثلاثة محاور على النحو التالي:
 - أ. الدراسات الفلسطينية.
 - ب. الدراسات العربية.
 - ت. الدراسات الأجنبية.

أولاً: الدراسات الفلسطينية:

1- دراسة أبو صواوين (2010) بعنوان: "الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريسية".

هدفت الدراسة للتعرف إلى الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين، تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر، من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريسية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (136) طالباً وطالبة، أما عينة الدراسة فبلغت (112) طالباً وطالبة، أي بنسبة (82%) من المجتمع الأصلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم إيجاد الوزن النسبي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T-test كأساليب إحصائية للدراسة. وكشفت نتائج الدراسة أن أعلى سلم الاحتياجات للكفايات التدريسية للطلبة المعلمين هي كفايات عرض الدرس، ثم كفايات التقويم، ثم كفايات غلق الدرس، ثم كفايات استخدام وبناء الوسائل التعليمية، ثم كفاية استثارة انتباه التلاميذ وتهيئتهم للدرس، ثم كفايات التخطيط، ثم كفايات إدارة الصف، وأخيراً كفايات الأهداف التدريسية. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بوضع نظام فعال لمتابعة التربية العملية من قبل إدارة كلية التربية، بحيث يشمل متابعة المشرف والطالب المعلم.

2- دراسة شاهين (2010) بعنوان: "مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين".

هدفت الدراسة التعرف على مشكلات التطبيق الميداني التي يواجهها الدارسون في جامعة القدس المفتوحة، أثناء فترة التدريب وعلاقتها ببعض المتغيرات النوعية (الجنس، والتخصص). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (246) طالباً وطالبة بنسبة (9%) من المجتمع الأصلي البالغ (2456) طالباً وطالبة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والأوزان النسبية واختبار T-test كأساليب إحصائية للدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب المشكلات التي يواجهها الطلبة في أثناء التطبيق الميداني جاء كما يلي: مجال دور المشرف الأكاديمي والذي تمثل في قلة عدد زيارات المشرفين للطلبة المعلمين، وقلة تنويعهم للأساليب الإشرافية المستخدمة، وقلة الملاحظات التوجيهية من المشرفين للطلبة المعلمين، فمجال المدرسة المتعاونة والذي تمثل في قلة الوسائل التعليمية، وقلة الاهتمام بالطلبة المعلمين، وضعف التعاون من قبل المعلم المتعاون مع الطلبة المعلمين، ثم مجال خطة التدريس والذي تمثل في ضعف الطلبة في تحضير الدرس، وأخيراً طلبة المدرسة المتعاونة والذي تمثل بنظرتهم المتدنية للطلبة المعلمين.

3- دراسة مطر (2009) بعنوان: "واقع الزيارات الصفية لدى مشرفي التدريب الميداني بقسم تربية الطفل بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر الطالبات المعلمات".

هدفت الدراسة التعرف على واقع الزيارات الصفية لدى مشرفي التدريب الميداني بقسم تربية الطفل بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر الطالبات المعلمات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، يتكون مجتمع الدراسة من (320) طالبة، أما عينة الدراسة فتكونت من (50) طالبة اختيرت بالطريقة العشوائية، أي بنسبة تمثل (15%) من مجتمع الدراسة. واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: الوزن النسبي، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار T-test، واختبار التباين الأحادي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المشرفين أحياناً يتصيدون للطالبات المعلمات الأخطاء، وأن ممارسات المشرفين التربويين العاملين في قسم تربية الطفل بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية أثناء الزيارة الصفية هي ممارسات إيجابية تلتزم نوعاً ما بمعايير تلك الزيارة، غير أن بعض الممارسات بحاجة إلى تطوير ومراجعة.

وأوصت الدراسة بضرورة إطلاع المشرفين التربويين بقسم تربية الطفل في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية على الجوانب والمهام المطلوبة منهم قبل وأثناء وبعد تنفيذ الزيارة الصفية للطالبة المعلمة، ومتابعة تنفيذ المشرفين لتلك المهام من خلال مشرف التدريب الميداني في القسم. كما وأوصت بتخفيف العبء عن المشرف، بحيث لا يزيد عدد الطالبات اللاتي يشرف عليهن عن (6) طالبات، ويطلب من المشرف خلال الزيارة الواحدة للمدرسة زيارة طالبة واحدة فقط.

4- دراسة الناقة (2009) بعنوان: "تقويم (الأداء التدريسي) للطالبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بمحافظة جنوب غزة".

هدفت الدراسة إلى تقويم أداء الطلبة المعلمين بكلية التربية اختصاص علوم في الجامعة الإسلامية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة من كلية التربية بالجامعة الإسلامية، وقام الباحث بتصميم بطاقة ملاحظة تمثل أنموذجاً لتقويم أداء الطالب المعلم اختصاص علوم، وتم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للوصول إلى نتائج الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود قصور في أداء الطلبة المعلمين اختصاص علوم في الجانب العملي، حيث تمثل القصور في ضعف قدرتهم على إدارة وضبط الصف، وقلة التنوع بين طرق وأساليب التدريس، وضعف تقويمهم للطلبة أثناء الدرس. وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من أنموذج تقويم أداء الطالب المعلم في هذه الدراسة، مع تصميم نماذج مماثلة للاختصاصات المختلفة، كما أوصى بضرورة تقويم أداء الطالب المعلم في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة بما يضمن تحقيق الجودة في التعليم.

5- دراسة يونس (2008) بعنوان: "المشكلات التي تواجه طلبة برنامج التربية في منطقة الخليل التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في أثناء تطبيق التربية العملية".

هدفت الدراسة إلى رصد أهم المشكلات التي واجهت طلبة برنامج التربية في منطقة الخليل التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في أثناء تطبيق التربية العملية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة منطقة الخليل التعليمية الذين شاركوا في التربية العملية وعددهم (93) طالباً وطالبة، وطبقت الدراسة عليهم جميعاً وقد استرجعت (91) استبانة، بنسبة (97.8%)، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كأساليب إحصائية للدراسة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المشكلات تمثلت في عدم قيام الطالبة بالتخطيط للدرس أثناء دراستهم لمساقات برنامج التربية، وعدم وجود نماذج لخطط دروس في مساقات التربية وفق المنهاج الفلسطيني. وأوصت الدراسة بضرورة قيام

الطلبة بالتخطيط النظري للدروس حسب تخصصاتهم أثناء دراستهم لمقررات التربية العملية، وضرورة تزويد مساقات أساليب التدريس بنماذج لخطط دروس حسب المنهاج الفلسطيني.

6- دراسة أبو دقة واللولو (2007) بعنوان: "دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة".

هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر الخريجات، وكذلك التعرف إلى واقع برنامج التدريب الميداني من حيث قدرته على تنمية المهارات التدريسية اللازمة لممارسة المهنة، والتوصل إلى اقتراحات لتطوير برنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية لمواكبة التطورات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم بناء أداة الدراسة وهي بطاقة خريج مقننة وزعت على عينة عشوائية من الخريجات في التخصصات المختلفة بلغت (90) طالبة بنسبة (36%) من مجتمع الدراسة البالغ (249) طالبة، وتم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي كأساليب إحصائية للدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أهمية المساقات العملية والتطبيقية بالنسبة للمواد النظرية، ورضا الطالبات عن المدرسين وبرنامج الكلية، وأن البرنامج له قدرة واضحة في تنمية الاتجاهات الايجابية والمهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، كما أظهرت حاجة الطالبات للمهارات التكنولوجية والحاسوبية، كما وأوضحت النتائج أن برنامج التدريب الميداني ينمي بعض المهارات التدريسية مع اقتراح زيادة فترة التدريب الميداني.

وأوصت الدراسة بالاهتمام بالتطبيقات العملية والمهارات التقنية والمهنية، وضرورة استمرار مراجعة وتقييم برنامج إعداد المعلمين لتلبية احتياجات المعلم في المجتمع الفلسطيني، كما وأوصت بضرورة تطوير برنامج التدريب العملي في الكلية بشكل مستمر، والاهتمام بتنفيذ الطلبة للمهارات التدريسية والتدريب عليها للوصول لمستويات إتقان مناسبة في التدريب الميداني.

7- دراسة حمد (2007) بعنوان: "تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية".

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع أداء المشرفين على التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، ووضع تصور مقترح لتطوير أدائهم في ضوء أبرز المشكلات التي تواجههم من وجهة نظرهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (171) مشرفاً ومشرفة، وأما عينة الدراسة فقد تكونت من (124) مشرف ومشرفة، بنسبة 72.5% من المجتمع الأصلي، وقام الباحث

بإعداد استبانة مكونة من (57) فقرة موزعة على خمسة مجالات كأداة للدراسة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والأوزان النسبية، واختبار T-test ، وتحليل التباين الأحادي One- Way ANOVA كأساليب إحصائية للدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- مستوى أداء المشرف الجامعي في مراحل التربية العملية مرتفع بوزن نسبي (83.6%).

ب- الوزن النسبي للمشكلات التي يواجهها مشرف التربية العملية فوق المتوسط ، واحتلت المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم الأعلى، يليها المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة، أما في المرتبة الأخيرة المشكلات المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية.

وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمراحل التربية العملية وذلك بتخصيص فترة زمنية كافية لكل مرحلة، وضرورة عقد ورشات عمل للكشف عن المشكلات المستحدثة التي يواجهها المشرفون أثناء قيامهم بعملية الإشراف للوصول إلى الحدود المناسبة لها.

8- دراسة شاهين (2007) بعنوان: "تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة".

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة المعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (389) طالباً معلماً، تم اختيارهم عشوائياً وفق التوزيع الطبقي من مجتمع الدراسة، والبالغ (1557) طالباً، أي بنسبة قدرها (25%)، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، ولأغراض التحليل الإحصائي استخدمت الدراسة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- كانت تقديرات الطلبة المعلمين على استبانة تقويم البرنامج في مستوى التقدير العالي، مع وجود بعض نقاط الضعف التي توزعت على محاور الاستبانة الأربعة.

- تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات الطلبة المعلمين على برنامج التربية العملية، تعزى لمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية.

وأوصت الدراسة بضرورة إعادة تنظيم برنامج التربية العملية بما ينسجم ومتطلبات العصر، وخصوصيات المجتمع الفلسطيني ، مع ضرورة توفير دليل خاص بالتربية العملية لكل من: المشرف، والطالب، ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون، مع التأكيد على ضرورة تكامل أدوار جميع أصحاب العلاقة بالبرنامج وفق معايير محددة ومضبوطة من قبل جميع

الأطراف.

9- دراسة القاسم (2007) بعنوان: "مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين".

هدفت الدراسة التعرف إلى المشكلات التي تقف حائلاً يمنع تدريب الطلبة المعلمين في برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة، ثم وضع التوصيات اللازمة للتغلب على هذه المشكلات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (549) طالباً وطالبة، بينما عينة الدراسة فبلغت (438) طالباً وطالبة، بنسبة (79%)، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، ولأغراض التحليل الإحصائي استخدمت الدراسة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، واختبار ت.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال توفير الإمكانيات حصل على المرتبة الأولى بين المجالات الأخرى من حيث ظهور المشكلات، في حين أن مجال التعاون من جانب المعلم المتعاون حصل على المرتبة الأخيرة. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برنامج التربية العملية في ضوء المعايير العالمية، إضافة إلى مراعاة الجوانب التي من خلالها يمكن التغلب على المشكلات التي تواجه الطلبة.

10- دراسة أبو ججوح وحمدان (2006) بعنوان: "تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية لطلبة تعليم المرحلة الأساسية في جامعة الأقصى".

هدفت الدراسة التعرف إلى آراء الطلبة المعلمين تخصص تعليم المرحلة الأساسية في التربية العملية بكلية التربية في جامعة الأقصى، ومن ثم اقتراح تصور لتطوير برنامج التربية العملية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج البنائي، كما استخدمت أربعة أدوات للدراسة وهي: بطاقة ملاحظة، مقياس اتجاهات، مقياس ميول، واستبانة.

وتكون مجتمع الدراسة من (500) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الثالث والرابع المسجلين لمساق تدريب عملي، أما عينة الدراسة فبلغت (165) طالباً وطالبة بنسبة (33%) من المجتمع الأصلي، وتم استخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، واختبار T-test، ومعامل الارتباط بيرسون كأساليب إحصائية للدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى أداء التدريس لطلبة المستوى الرابع وذلك بسبب زيادة فترة التدريب، واعطاء الطلبة فرصة أكبر للتدريس، وتم اقتراح التصور لتطوير برنامج التربية العملية والذي تمثل في تفرغ آخر فصل للدراسي للتدريب، وتفعيل التعليم المصغر داخل الجامعة.

11- دراسة السر (2006) بعنوان: "الأدوار الإشرافية لمشرف الجامعة والمعلم المتعاون من وجهة نظر الطلبة المعلمين في جامعة الأقصى بغزة في ضوء نظريات الإشراف الحديثة".

هدفت الدراسة إلى معرفة الأدوار الإشرافية لمشرف الجامعة والمعلم المتعاون من وجهة نظر الطلبة المعلمين في جامعة الأقصى بغزة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (1527) طالباً وطالبة، وبلغت عينة الدراسة (288) طالباً وطالبة، أي ما يبلغ نسبة (18.8%) من المجتمع الأصلي. واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واختبار T-test كأساليب إحصائية للدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- حصل دور المقيم على المرتبة الأولى لكل من مشرف الجامعة والمعلم المتعاون، بينما احتل دور المفسر المرتبة الأخيرة.
 - أن التخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي للطلبة المعلمين ليس له تأثير ذو دلالة على استجاباتهم حول الأدوار الإشرافية للمعلم المتعاون.
- وأوصت الدراسة بما يلي:
- توعية مشرفي الجامعة بأدوارهم الإشرافية من خلال عقد لقاءات وورش عمل توضح هذه الأدوار.
 - تخفيف الأعباء الملقاة على مشرف الجامعة، من حيث تخفيف عدد الطلبة المكلف في الإشراف عليهم.
 - مواصلة التواصل بين مشرف الجامعة والمعلم المتعاون.

12- دراسة حماد (2005): "واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين".

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (134) طالباً وطالبة، وكانت عينة الدراسة هي نفس مجتمع الدراسة كله، ولأغراض التحليل الإحصائي استخدمت الدراسة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن محور المشرف الأكاديمي احتل المرتبة الأولى في استجابات أفراد العينة، بينما احتل المحور المتعلق بمدرسة التدريب المرتبة السابعة.

وقد أوضحت نتائج الدراسة ايجابية وفعالية دور المشرف الأكاديمي كما تبين ايجابية التوجه نحو زيادة عدد ساعات التدريب . فيما تبين أن المعلم المتعاون يفرض على المتدربين نمطاً معيناً لتحضير الدروس. وأوصت الدراسة بإضافة مساق جديد وهو التدريس المصغر كخطوة تزيد من فاعلية التربية العملية، كما وأوصت بعدم الاستعانة بمشرفين على التربية العملية بصورة عشوائية نتيجة لخدمته في سلك التعليم.

13- دراسة صبري وأبو دقة (2004) بعنوان: "دراسة تقييمية لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية".

هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج التربية العملية في الجامعات والكليات الفلسطينية من أجل تشخيص مشكلات التربية العملية ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (548) طالباً وطالبة مسجلين في التربية العملية في العام الدراسي 1997-1998 في كليات التربية والجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وغزة بنسبة (32.35%) من المجتمع الأصلي البالغ (1700) طالباً وطالبة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم استخدام مقاييس النزعة المركزية والتشتت وكذلك الإحصاء الاستدلالي كأساليب إحصائية للدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أموراً ايجابية في التربية العملية في الجامعات والكليات المختلفة تتعلق بأداء الطالب المعلم، وكانت هناك بعض النقاط السلبية مثل طبيعة بعض المساقات التربوية المدروسة لكونها نظرية غير قابلة للتطبيق، وكنت أهم اقتراحات أفراد العينة لزيادة فاعلية التربية العملية هي: زيادة فترة التطبيق العملي، وعقد دورات لتأهيل المعلمين المتعاونين، وتعيين أساتذة مشرفين مؤهلين للإشراف، وتوفير مدارس نموذجية للتطبيق العملي تتبع للجامعات. وأوصت الدراسة بما يلي:

1. أن تهتم الجامعات والكليات التربوية الفلسطينية بربط مساقات التربية النظرية بواقع المدارس التي يعد الطالب للتدريس بها، وإخضاعها للتطبيق العملي من خلال التعليم المصغر في الجامعة وقبل الذهاب إلى التطبيق الفعلي في المدارس.
2. أن تولي الجامعات والكليات الفلسطينية أهمية أكثر للتربية العملية من حيث زيادة الفترة الزمنية، وأن تسبق فترة التدريب الكلي فترة التدريب الجزئي كأن يدرس الطالب المعلم جزء من حصة.
3. أن تعيد كليات التربية والجامعات النظر في برامج بكالوريوس التربية في مجال تعليم التخصص بحيث يتناسب مع الواقع التدريسي للطلبة.
4. مشاركة أساتذة الجامعة في التخصص الأكاديمي الأستاذ المشرف في عملية تقييم

الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية.

14- 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، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (120) من الطلاب/ المعلمين، شملت (97) من طلبة البكالوريوس، (23) من طلبة الدبلوم العام موزعين على عدة تخصصات. واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، تضمنت (51) فقرة وموزعة على أربعة أبعاد هي: الكلية، والمشرف التربوي، ومدرسة التدريب بالإضافة إلى الطالب/المعلم. وتم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن بُعد مدرسة التدريب احتل المرتبة الأولى، فالمشرف التربوي، فالكلية ومن ثم الطالب/المعلم، كما أوضحت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الطلاب المعلمين في مشكلات الإشراف التربوي تعزى لمتغيرات كل من المؤهل العلمي، والجنس، والتخصص والمنطقة السكنية. وتم رصد المشكلات وكذلك مقترحاتهم. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالجانب العملي في إعداد المعلم، زيادة الاهتمام بالتدريس المصغر، خفض عدد الطلاب المعلمين الذين يشرف عليهم المشرف التربوي، تقبل النقد والتوجيهات، والحرص على علاقات إنسانية، حسن اختيار المشرفين التربويين، وتوفير الوسائل وعقد اجتماعات ولقاءات وندوات حوار للطلاب المعلمين.

15- 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، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي، وشملت عينة الدراسة (230) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية طبقية وفق التخصصات المختلفة، بواقع (50%) من المجتمع الأصلي. واستخدمت الدراسة 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 أبرزها ما يلي:

- إن مشرفي التربية العملية لا يعقدون اجتماعاً مع الطالبات الملمات لمناقشة سير العمل في بداية برنامج التربية العملية وتوضيح أهمية التربية العملية وأهدافها.
- إن الطالبات الملمات لا يجدن تشجيعاً من المشرفين التربويين على تطبيق بعض أنواع الاختبارات الموضوعية.
- إن معظم الطالبات الملمات لا يجدن من المشرفين التربويين المساعدة الكافية في الحصول على الكتب المدرسية وأدلة المعلم الخاصة به، 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.

16- دراسة ياسين (2001) بعنوان: "مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة".

هدفت الدراسة التعرف على مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (313) طالباً وطالبة، وقد استخدمت الدراسة أداتين هما: 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.

17- دراسة الأغا (2000) بعنوان: " دور المعلم المضيف في برامج التربية العملية ومدى ممارسته له من وجهة نظر المعلمين المتدربين".

هدفت الدراسة التعرف إلى دور المعلم المضيف تجاه الطالب المعلم خلال برامج التربية العملية، وبيان وجهة نظر الطلبة المعلمين في مدى ممارسة المعلم المضيف لدوره تجاههم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (300) طالباً وطالبة من المتدربين بنسبة (31%) من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (950) طالباً وطالبة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم استخدام اختبار T-test، وتحليل التباين الأحادي لاختبار صحة الفرضيات.

وأظهرت نتائج الدراسة القصور في ممارسة المعلم المضيف لدوره تجاه الطالب المعلم.

وأوصت الدراسة بما يلي:

1. الاهتمام بإعداد المعلم من جميع الجوانب منذ دخوله الجامعة وحتى مباشرته لمهنة التعليم والاستمرار في عقد برامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة.
2. ضرورة التعاون بين مشرف الجامعة ومدير المدرسة والمعلم المضيف في تقييم الطالب المعلم.
3. ضرورة التنسيق بين الجامعات والمدارس المضيفة وذلك لتفادي وجود أكثر من متدرب مع المعلم المضيف في نفس اليوم من جامعات مختلفة.
4. ضرورة عقد دورات وورشات عمل لكل من المعلم والمشرف الجامعي لتوضيح أدوارهم تجاه الطالب المعلم خلال فترة التربية العملية الميدانية.

18- 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 المضيفين لهم، كما هدفت إلى بيان الايجابيات لمساق التربية العملية وتدعيمها، والتعرف على أوجه النقص ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشمل مجتمع الدراسة (600) طالباً وطالبة مسجلين لمساق التربية العملية للعام الدراسي 1997/1998م في الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر، أما عينت الدراسة فكانت (179) طالباً وطالبة بنسبة (29%) من المجتمع الأصلي. واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T-test كأساليب إحصائية للدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة حرص الطالب المعلم على تطبيق أنظمة المدرسة وإجراءاتها بالإضافة إلى محافظته على بناء علاقات جيدة مع أعضاء الهيئة التدريسية، كما أشارت النتائج إلى ضعف سيطرة الطالب المعلم على ضبط سلوك التلاميذ في الفصل.

وأوصت الدراسة بضرورة التخطيط المسبق بين الجامعات والمدارس بحيث يتسنى لكل متدرب أن يمارس العملية التعليمية طوال يوم التدريب، وضرورة العمل على إيجاد برامج متشابهة للتربية العملية في الجامعات الفلسطينية من حيث الفلسفة والأهداف والتخطيط في المواد التربوية والتنسيق في أنماط التربية العملية بحيث تكون واحدة في جميع هذه الكليات، وأن يأخذ القائمون على التربية العملية بالاعتبار أهمية الربط بين المادة التعليمية والأساليب التربوية.

ثانياً: الدراسات العربية:

1- دراسة أبو شعيرة وآخرون (2010) بعنوان: "تقويم مديري المدارس المتعاونة لبرنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره".

هدفت الدراسة إلى التعرف على تقييم مديري المدارس المتعاونة لبرنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة هي نفسها مجتمع الدراسة حيث تألفت من جميع مديري ومديرات المدارس المتعاونة والبالغ عددهم (41) مديراً ومديرة اختيروا بالطريقة القصدية، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدمت الدراسة التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي واختبار T-test كأساليب إحصائية للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال الطالب المعلم حصل على أعلى درجة ثم مجال المشرف التربوي، وأخيراً مجال إجراءات برنامج التربية العملية. وأوصت الدراسة بضرورة قيام المشرفين باطلاع إدارة المدارس بنتائج الزيارات الصفية، وضرورة عقد ورشات وندوات ولقاءات في الجامعة لإدارة برنامج التربية العملية ولمديري المدارس والمعلمين المتعاونين.

2- دراسة الخريشا وآخرون (2010) بعنوان: "الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة".

هدفت الدراسة التعرف إلى الصعوبات التي يواجهها طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (133) طالباً وطالبة، وكانت عينة الدراسة هي نفس مجتمع الدراسة كله، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واختبار T-test كأساليب إحصائية للدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين هي على الترتيب: ازدحام الصفوف الدراسية، زيادة العبء الدراسي للطلاب المعلم في أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية. كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

وأوصت الدراسة بزيادة الوقت المخصص للتدريب الميداني للطلبة المعلمين في المدارس المتعاونة بحيث يكون طيلة أيام الأسبوع بدلاً من يومين، وعلى مدار الفصل الدراسي، وزيادة عدد الزيارات الصفية من قبل المشرف الأكاديمي، وضرورة قيام المعلم المتعاون بمتابعة الطالب المعلم تخطيطياً وتنفيذاً وتقييماً.

3- دراسة خزعلي ومومني (2010) بعنوان: "مشكلات طالبات التدريب الميداني في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطالبات أنفسهن".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أبرز مشكلات مساق التدريب الميداني لطالبات تخصص تربية الطفل في جامعة البلقاء التطبيقية، كما هدفت إلى معرفة أثر متغيري البرنامج الأكاديمي (بكالوريوس، دبلوم متوسط)، والمدرسة المتعاونة في درجة وجود المشكلات لدى الطالبات المتدربات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (131) طالبة متدربة، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، واستخدمت الدراسة التكرارات والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية واختبار T-test كأساليب إحصائية للدراسة.

وأظهرت النتائج أن أبرز المشكلات التي تواجه الطالبات المتدربات من وجهة نظرهن هي: قلة التقيد بتعليمات المشرف الأكاديمي، وضعف قدرة المتدربة على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وقلة اهتمام التلاميذ بالواجبات والمهام التي تكلفهن بها المتدربة، وقلة قيام المعلمة المتعاونة بإرشاد المتدربة قبل دخولها الحصة الصفية، وقلة تمكن المتدربة بطرق التدريس.

4- دراسة خوالدة واحميدة (2010) بعنوان: "مشكلات التربية العملية التي تواجه الطالبة المعلمين في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية".

هدفت الدراسة التعرف إلى المشكلات التي تواجه الطالبة المعلمين في تخصص تربية الطفل في كلية الملكة رانيا للطفولة في الجامعة الهاشمية أثناء فترة التربية العملية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من (102) طالب معلم، وكانت عينة الدراسة هي نفس المجتمع الأصلي كله، إلا أنه تم استبعاد استبانتين لوجود نقص فيهما. وتم إيجاد المتوسطات الحسابية، والنسبة المئوية واختبار T-test كأساليب إحصائية للدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مشكلات التربية العملية التي تواجه الطالبة المعلمين هي بالترتيب: المشكلات المتعلقة بالروضة المتعاونة، وبرنامج التربية العملية، وشخصية الطالب المعلم، والإشراف على التربية العملية، والمعلمة المتعاونة، وتخطيط وتنفيذ الدروس.

5- دراسة المطلق (2010) بعنوان: "واقع التربية العملية لطلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها".

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع التربية العملية لطلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، والتوصل إلى آفاق لتطويرها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (60) مشرفاً تربوياً، و(180) طالباً وطالبة، و استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم إيجاد النسب المئوية كأساليب إحصائية للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف بالتزام الطلبة المعلمين في دروس التربية العملية، وأن كثرة عدد التلاميذ في الصف ومشكلات الطالب المعلم الشخصية تؤثر سلباً في أدائه. وأوصت الدراسة بأن تكون التربية العملية لأكثر من عام، وزيادة فترة الانفراد بالتدريس، كما أوصت بضرورة متابعة المشرفين ومحاسبة المقصرين.

6- دراسة أبو نمره وغانم (2007) بعنوان: "المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية المتدربين أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر الأطراف المتعاونة".

هدفت الدراسة التعرف إلى المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، الملتحقين ببرنامج التربية العملية في أثناء فترة التطبيق العملي. واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، وهو أحد فروع المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من الأفراد المتعاونين في الإشراف على برنامج التربية العملية في كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن وعددهم (88) فرداً، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم إيجاد المتوسطات الحسابية وتحليل التباين الأحادي للتحقق من فرضيات الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود مشكلات حادة تواجه الطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج التربية العملية في أثناء التطبيق الميداني في مجال الإشراف التربوي ومجال إدارات المدارس ومجال المعلم المتعاون، كما وأظهرت وجود مشكلات حادة تواجه الطلبة المعلمين في مجال تنظيم البرنامج.

وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية واجتماعات دورية بين الأطراف المتعاونة مع برنامج التربية العملية والمسؤولين عن البرنامج في الكلية، وضرورة قيام مديري المدارس بمساعدة الطلبة المعلمين وذلك من خلال تذليل الصعوبات التي تواجههم.

7- دراسة الراجح وكعكي (2006) بعنوان: "تصور مقترح لإدارة التربية العملية بكليات البنات التربوية في المملكة العربية السعودية".

هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع التربية العملية بكليات البنات التربوية، والتعرف إلى المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية، ومن ثم وضع تصور مقترح لإدارة

التربية العملية بكليات البنات التربوية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات الدراسة من الاستبانة، وبطاقتان للمقابلة لمديرة مكتب التربية العملية وللمسئولة عن التربية العملية بالقسم. وبلغت عينة الدراسة (448) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة في كليات التربية بنسبة (10%) من مجتمع الدراسة، و(5) مديرات مكاتب التربية العملية، و(16) مسئولة عن التربية العملية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المشرفات التربويات بحاجة إلى متابعة باستخدام أكثر من أسلوب وفق الأصول العلمية، كما وأظهرت أن أهم المشاكل التي تواجه مسئولة قسم التربية العملية هي رفض المشرفة المرشحة قبول الإشراف على الطالبات، وزيادة أعباء التدريس على المشرفة المرشحة من الخارج، وبينت النتائج أن أهم المشاكل التي تعاني منها الطالبات هي: بعد المدرسة عن الطالبة، وتناقض توجيهات المشرفة مع ما تم دراسته، وقلة الاهتمام بدفاتر التحضير، وقلة المتابعة من قبل المشرفة، وقلة الأجهزة والوسائل في المدارس المتعاونة، كما وتمثلت نتائج الدراسة في الوصول إلى اقتراح تصور لإدارة التربية العملية بكليات البنات التربوية في المملكة العربية السعودية.

8- دراسة السميح (2006) بعنوان: "واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل تطويره، دراسة ميدانية على المشرفين التربويين وطلاب التربية العملية".

هدفت الدراسة الكشف عن واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومن ثم وضع مقترحات لتطوير البرنامج. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت استبانتين كأدوات للدراسة واحدة للمشرفين التربويين والثانية للطلاب المتدربين. وتكونت عينة الدراسة من (60) مشرفاً تربوياً بنسبة (60%) من المجتمع الأصلي البالغ (100) مشرفاً، و(218) طالباً بنسبة (40%) من المجتمع الأصلي البالغ (550) طالباً. واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي، وأسلوب إعادة تطبيق الاختبار.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى إيجابية آراء كل من المشرفين التربويين والطلبة نحو محاور برنامج التربية العملية محل الدراسة، واشترك المشرفون والطلبة المتدربون في تحديد (6) أسباب هي أكثر الأسباب سلبية على فاعلية برنامج التربية العملية وهي:

1. الإعداد التربوي للمتدربين غير كاف.
2. المدة الزمنية للتربية العملية غير كافية.
3. دراسة المتدربين المقررات الأكاديمية والتخصصية الأخرى أثناء تنفيذ برنامج

التربية العملية يؤثر على تحصيلهم وانتباههم واهتمامهم.

4. الأيام المخصصة لبرنامج التربية العملية تسبب الإرباك لجدول المدرسة.
5. تنفيذ التربية العملية على فترات منقطعة يوم أو يومين في الأسبوع مما يربك المتدربين.
6. عدم وجود دليل للمتدربين في التربية العملية مما يسبب الإرباك للمدرسة والمشرف.

وأوصت الدراسة بما يلي:

1. أن تعد الأقسام العلمية التي تعد طلابها للالتحاق بالتربية والتعليم خططها الدراسية لتشمل الإعداد التربوي بـ(32) ساعة تربوية، وان تكون فترة مقرر التربية العملية فصلاً دراسياً كاملاً ومستقلاً .
2. إنشاء مركز مستقل للتربية العملية يشرف عليه قسم التربية ليتولى جميع مسؤوليات برنامج التربية العملية.
3. إعداد دليل التربية العملية للمتدرب على أن يكون شاملاً ووافياً بكل ما يحتاج إليه المتدرب من معلومات وتعليمات.

9- دراسة العجمي (2006): "واقع برنامج التربية العملية في كليات التربية للبنات (الأقسام العلمية) بابها من وجهة نظر الطالبة المعلمة".

هدفت الدراسة إلى تعريف المسؤولين في كليات التربية للبنات (الأقسام العلمية) بابها على جوانب القوة والضعف في برنامج التربية العملية حتى يمكن مساعدتهم على تطوير هذا البرنامج. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (383) طالبة معلمة، أي ما نسبته (75%) من المجتمع الأصلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي، واختبار T-test.

وأظهرت نتائج الدراسة ضعف الدور الوظيفي لمركز التربية العملية في متابعة الطالبات المعلمات، ومدى معاملة الإدارة المدرسية لهن، وضعف الاتصال الفعال بين المركز والمدارس أثناء فترة التدريب الميداني، وكذلك قلة تنمية القدرات الإبداعية. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في آلية الإشراف والتنظيم لبرنامج التربية العملية، وضرورة عقد لقاءات مع مديرات المدارس المتعاونة بصورة منتظمة لتعريفهم الدور المطلوب منهن تجاه الطالبات المعلمات.

10- دراسة أبو نمره (2005) بعنوان: "تقويم برنامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظر الطلبة المعلمين".

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظر الطلبة المعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (117) من الطلبة المعلمين، أي بنسبة (24%) من المجتمع الأصلي والبالغ (473) طالباً وطالبة، وقد استخدمت الدراسة استبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات. وتم إيجاد التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T-test واختبار تحليل التباين الأحادي كأساليب إحصائية للدراسة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أهداف برنامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأهلية في الأردن قد تحققت بدرجة كبيرة على مجالات الدراسة: تنظيم البرنامج، وعملية الإشراف التربوي، والتقويم، والكفايات التعليمية، في حين تحققت بدرجة متوسطة على مجال الدراسة: المدارس المتعاونة.

الدراسة بضرورة عقد لقاءات مشتركة بين المسؤولين عن برنامج التربية العملية لتبادل الآراء ووجهات النظر، وعقد اجتماع للمشرفين التربويين لمناقشة الاتجاهات الحديثة في عملية الإشراف، والاهتمام بالمدارس المتعاونة.

11- دراسة إمام السيد (2005) بعنوان: "تقويم برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى من وجهة نظر المختصين والمتخرجين".

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برنامج الإعداد التربوي القائم في جامعة أم القرى، ومن ثم وضع مقترحات لتطويره. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من (112) عضو هيئة تدريس، و(140) معلمة، أما عينة الدراسة فتكونت من (80) عضو هيئة تدريس أي ما نسبته (71%) من المجتمع الأصلي، و(104) معلمة، أي ما نسبته (74%) من المجتمع الأصلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم إيجاد التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T-test واختبار تحليل التباين الأحادي كأساليب إحصائية للدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن (كثافة المقررات التربوية والنفسية- قلة الإمكانيات المادية - قصور أساليب التقويم - طرق التدريس المستخدمة لتنفيذ البرنامج) تعتبر أهم المشكلات التي تكتنف برنامج الإعداد بدرجة كبيرة. وأوصت الدراسة بضرورة القيام بعملية تقويم شاملة لمناهج إعداد المعلم بالجامعات والاستعانة بالخبراء والمختصين في مجال الإعداد.

12- دراسة الأسطل (2004) بعنوان: "دراسة لأهم المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية بكلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا".

هدفت الدراسة التعرف إلى أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين بكلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا أثناء فترة التربية العملية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت استبانة مكونة من (43) فقرة كأداة للدراسة. وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة قوامها (213) من الطلبة المعلمين في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2001/2002م، بنسبة (55.18%) من مجتمع الدراسة البالغ (386) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية، وتحليل التباين الثنائي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال طبيعة برنامج التربية العملية حصل على أعلى نسبة من حيث ظهور المشكلات، يليه مجال مدرسة التطبيق، ثم تخطيط وتنفيذ الدروس، ثم شخصية الطالب المعلم، ثم المعلم المتعاون، أما مجال المشرف الأكاديمي فحصل على أدنى نسبة، وتتمثل أكثر المشكلات حدة في قلة القناعة في أسلوب التقويم المتبع للطالب المعلم، والبدء بالتدريس دون تقديم مواقف تعليمية في برنامج التعليم المصغر، وقلة الموازنة بين المساقات النظرية ومتطلبات التربية العملية وقصر فترة التدريب. كما أظهرت النتائج أن المشكلات لدى الطالبات المعلمات أكثر حدة من لدى الطلاب المعلمين. وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير برنامج التربية العملية في ضوء المعايير العالمية، كما أوصت بضرورة تفعيل التنسيق بين الجامعة ومدرسة التطبيق.

13- دراسة الجسار والتمار (2004) بعنوان: "واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم".

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة الكويت من خلال استطلاع رأي الطلبة المعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (221) طالباً وطالبة من المسجلين في مقرر التربية العملية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2000/2001)، بنسبة (53.3%) من المجتمع الأصلي المتكون من (415) طالباً وطالبة، وتم إيجاد المتوسطات الحسابية، والنسبة المئوية واختبار T-test كأساليب إحصائية لمعالجة البيانات.

وأظهرت نتائج الدراسة ضعف الدور الوظيفي الذي يقوم به مركز التربية العملية والإدارة المدرسية والخبرات التربوية الميدانية المكتسبة أثناء فترة التربية العملية.

وأوصت الدراسة بما يلي:

1. ضرورة الارتقاء بالدور الوظيفي لمركز التربية العملية.
2. إعادة النظر في آلية الإشراف والتنظيم لبرنامج التربية العملية.
3. عمل دراسة لوضع معايير علمية عند اختيار مدارس التدريب الميداني.
4. ضرورة عقد اجتماعات دورية بين مركز التربية العملية والمشرف الجامعي والمشرف المحلي وإدارة المدرسة والطلبة المعلمين.

14- 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 استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (128) طالباً وطالبة، وقد استخدمت الدراسة استبانتيين إحداهما للكشف عن مشكلات التربية العملية، والأخرى للكشف عن الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

وقد أظهرت نتائج 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.

15- دراسة البنعلي ومراد (2003) بعنوان: "تطوير برنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية، جامعة قطر" (تصور مقترح).

هدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لبرنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية يعتمد على النظام التتابعي. وبلغ مجتمع الدراسة (125) من أعضاء هيئة التدريس ومشرفون على التربية العملية وموجهون تربويون، وبلغت عينة الدراسة (109) فرداً بنسبة (87.2%) من مجتمع الدراسة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم تحليل بيانات الدراسة باستخدام تحليل التباين للكشف عن الاختلافات بين فئات العينة.

وأظهرت نتائج الدراسة اتفاق فئات العينة على ملائمة البرنامج المقترح فيما عدا بعض الآليات التنفيذية لمراحل البرنامج والتي اختلف عليها أفراد العينة.

وأوصت الدراسة بضرورة أن تأخذ كلية التربية بالبرنامج المقترح في خطط كلية التربية القادمة، وضرورة الأخذ برأي الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية المقترح،

كما وتوصي بضرورة العمل على وضع آلية للتنسيق المستمر بين الأطراف المشاركة في عملية الإشراف على التربية العملية خلال فترة التدريب وذلك بين كل من أستاذ طرق التدريس والمشرف التربوي والمعلم المتعاون.

16- دراسة العمائرة (2003) بعنوان: "مشكلات التربية العملية كما يراها طلبة الفصل الثامن في كلية العلوم التربوية الجامعية/ الأونروا".

هدفت الدراسة التعرف إلى المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين، طلبة الفصل الثامن في كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، أثناء التطبيق العملي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والتحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (96) طالباً وطالبة بنسبة (90.5%) من المجتمع الأصلي والبالغ (106) طالباً وطالبة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في الدراسة وهي: المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، واختبار T-test.

وأظهرت النتائج أن أكثر المشكلات حدة هي المتعلقة بمدير برنامج التربية العملية، تليها المشكلات المتعلقة بالتربية العملية (عملي)، ثم المدرسة المتعاونة، ثم المشرف التربوي، كما وأظهرت النتائج أن المشكلات المتعلقة بمساق التربية والتعليم (نظري) لم تكن للطلبة المعلمين مشكلات حادة أثناء التطبيق العملي. وأوصت الدراسة بما يلي:

- 1- أن يعمل مدير برنامج التربية العملية على تمرير الطالب المعلم في أكثر من خبرة تدريسية وذلك بأن يمارس الطالب المعلم التدريس عند أكثر من معلم متعاون.
- 2- تفرغ الطلبة في الفصل الثامن كلياً للتطبيق العملي.
- 3- الربط بين الإطار النظري والعملي للتربية العملية.
- 4- التنسيق بين الجهات المختلفة المسؤولة عن التربية العملية.

17- دراسة بخش (2000) بعنوان: "تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات المعلمات".

هدفت الدراسة التعرف على واقع برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات بكلية التربية، جامعة أم القرى. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (220) طالبة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم إيجاد التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي كأساليب إحصائية للدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود قصور في النظام الحالي لبرنامج التربية العملية من حيث نظام الإشراف عليه، ومن حيث التقويم، كما أظهرت النتائج وجود بعض

المشكلات التي تعترض الطالبات المعلمات أثناء تواجدهن في المدارس من قبل إدارة المدرسة، وكذلك أشارت النتائج إلى أن برنامج التربية العملية بنظامه الحالي لا يساعد الطالبات المعلمات في اكتساب الكثير من مهارات التدريس اللازمة.

18- دراسة كوسة وباسروان (2003) بعنوان: "مشكلات التربية العملية في ضوء آراء الطالبات المتدربات من كلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة".

هدفت الدراسة التعرف إلى المشكلات التي تواجه الطالبة المتدربة بكلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة أثناء ممارسة التربية العملية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (98) طالبة معلمة، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم إيجاد المتوسطات الحسابية، والنسبة المئوية واختبار T-test كأساليب إحصائية للدراسة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من المشكلات التي تواجهها الطالبات، والمتعلقة 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.

19- دراسة النجاسي (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 الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (200) طالبة من الفئتين الثالثة والرابعة، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم إيجاد المتوسطات الحسابية، والنسبة المئوية واختبار T-test كأساليب إحصائية لمعالجة البيانات.

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.

20- دراسة إبراهيم وعبد المقصود (1995) بعنوان: "تطوير برنامج التربية العملية لطلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية، جامعة الإسكندرية".

هدفت الدراسة التعرف إلى الأهداف التي يجب أن يحققها برنامج التربية العملية لطلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بجامعة الإسكندرية، كما هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير هذا البرنامج. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،

وتمثلت أدوات الدراسة بطاقة تقويم مذكرات إعداد الدروس للطلاب المعلمين، وبطاقة تقويم التفاعل الصفّي أثناء التدريب الميداني للطلاب المعلمين، واستبيان آراء الطلاب المعلمين.

وبلغت عينة الدراسة (120) طالباً من الطلاب الذين خضعوا لتقويم أدائهم التدريسي بنسبة (27.9%) من المجتمع الأصلي البالغ (430) طالباً، و(200) طالباً لتطبيق الاستبيان بنسبة (46.5%) من المجتمع الأصلي، و(120) كراسة للطلاب بنسبة (33.3%) من المجتمع الأصلي البالغ (360) دارساً، واستخدمت التكرارات والنسب المئوية وتحليل التباين كأساليب إحصائية للتوصل لنتائج الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أن نسبة تحقق مهارة إعداد الدروس لدى الطلاب المعلمين جاءت منخفضة.
2. عدم تمكن الطلاب المعلمين من مهارة استخدام الوسائل التعليمية.
3. كثرة أعداد الطلاب لدى المشرف الواحد مما يحظى الطالب بزيارتين أو ثلاثة فقط أثناء عملية التدريب.
4. معظم الطلاب لا يجدون التوجيه والإرشاد الكافي من الموجهين أو القائمين على أمر توجيههم في التربية العملية.
5. وضع تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية لطلاب شعبة التعليم الأساسي. وأوصت الدراسة بضرورة تزويد الطلاب المعلمين بالمقترحات اللازمة لتحسين أدائهم التدريسي وذلك من جانب المشرفين عليهم، وضرورة التعاون بين المشرفين وإدارة المدرسة لعلاج المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين.

21- دراسة الحبيب (1995) بعنوان: "واقع التربية العملية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية 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 استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة.

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.

22- دراسة السويدي والفار (1994) بعنوان: "دراسة تحليلية لبعض المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين ضمن برنامج التربية العملية بكلية التربية-جامعة قطر".

هدفت الدراسة التعرف على بعض المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء فترة التربية العملية، والعمل على وجود حلول للتغلب عليها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة هي نفسها المجتمع الأصلي الدراسة والبالغ (310) طالباً وطالبة، وتم استخدام الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة، وكذلك تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي كأساليب إحصائية للدراسة. وأظهرت النتائج أن المشكلات التي يعاني منها الطلبة المعلمون جاءت مرتبة كما يلي: التقويم بالتربية العملية، الإعداد الأكاديمي والتربوي، مدارس التدريب، الإشراف على التربية العملية، كما وبينت النتائج أن الطلبة الذين تدربوا في المدارس الإعدادية يواجهون مشكلات أكثر من الطلبة الذين تدربوا في المدارس الثانوية.

23- 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 تدريبه فصلاً دراسياً، ومعرفة مدى تأثيره على ما اكتسبه الطالب المعلم من سلوكيات واتجاهات ومهارات تدريسية في هذه الفترة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (215) طالباً متدرباً، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في الدراسة وهي: المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، والوزن النسبي، ومعاملات الارتباط، واختبار T-test.

وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- أن 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.

وأوصت الدراسة بضرورة تعريف المعلم المتعاون بدوره الحقيقي تجاه الطالب المتدرب حتى يتمكن من تأدية ذلك الدور كما تتطلبه العملية التعليمية.

24- 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. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولقد تم بناء قائمة معايير كأداة للدراسة 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 وانتهاءه 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.

وأوصت الدراسة بضرورة إعداد دليل للتدريب الميداني للمشرفين والمدرسة المتعاونة وللطلبة المعلمين، كما وأوصت بضرورة إنشاء معامل لطرق التدريس بحيث يتم تفعيل دور التدريس المصغر.

25- دراسة إبراهيم (1991) بعنوان: "مشكلات التربية العملية في ضوء آراء شعبة

التاريخ بكلية التربية - جامعة الأزهر".

هدفت الدراسة التعرف إلى المشكلات التي يواجهها طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية بجامعة الأزهر أثناء التطبيق العملي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (86) طالباً من الفرقة الثالثة، و(83) طالبة من الفرقة الرابعة، وتم استخدام استبانة اشتملت على (44) بنداً كأداة للدراسة، وتم إيجاد المتوسطات الحسابية، والنسبة المئوية واختبار T-test كأساليب إحصائية لمعالجة البيانات.

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 تقييم الطلبة المعلمين من قبل مدير المدرسة.

ثالثاً: الدراسات الأجنبية:

1- دراسة رودجرس وكيل (Rodgers & Keil , 2007) بعنوان:

"Restructuring a traditional student supervision model: Fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context".

"إعادة هيكلة نموذج الإشراف على الطالب المعلم: تعزيز التطوير المهني وتعزيز التوجيه في سياق تطوير المدارس".

هدفت الدراسة التعرف إلى نموذج بديل في الإشراف على الطلبة المعلمين وذلك من خلال التعاون بين المعلمين المتعاونين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة لاستخدام الإقران المزدوج للطلبة المعلمين.

واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (12) طالباً، و(12) معلماً.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. أن إعادة الهيكلة تنطوي أكثر من إحداث تغييرات في الممارسات، والأدوار، أو الواجبات، وهذا أدى إلى تحول في طرق التفكير وإعادة النظر في الإشراف المباشر الذي كان سابقاً.

2. أن إعادة الهيكلة في الإشراف أكثر تعقيداً من التحول من الممارسات التي كانت لا تعمل إلى التي عملت.

3. أن كليات التربية في حاجة لتغيير خططها الخاصة وممارسات التدريس بحيث يتم نمذجتها بما يعكس ما يريد الطلبة القيام به.

وأوصت الدراسة بضرورة المواصلة في استكشاف طرق جديدة أكثر فعالية لإعداد الطلبة المعلمين.

2- دراسة ولسون (Wilson, 2006) بعنوان:

"The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants".

"أثر نموذج بديل في الإشراف على الطلبة المعلمين من وجهة نظر المشاركين".

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير نموذج بديل للإشراف على الطلبة المعلمين من وجهة نظر المشاركين في جامعة ألاباما في الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واستخدمت الدراسات الاستقصائية والمقابلات كأدوات للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (20) طالباً. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. إيجابية النموذج الجديد القائم على التعاون والعمل الجماعي أكثر من النموذج التقليدي.
2. التعاون الكبير بين كل من المشرفين والمعلمين المتعاونين والطلبة المعلمين.
3. أن هذا النموذج التعاوني عزز الخبرة في التدريس لدى الطلبة المعلمين.
4. أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين هي فترة التدريب وأيضاً قلة عدد الزيارات من قبل المشرفين التربويين.

وأوصت الدراسة بضرورة الأخذ بالنتائج وذلك لتحسين برامج إعداد المعلمين، كما ويوصي بضرورة تعزيز الاتصال بين المشرفين والطلبة المعلمين، وتعزيز دور المعلمين المتعاونين في المشاركة والإشراف على الطلبة المعلمين، كما وتوصي بضرورة الاهتمام في برامج إعداد المعلمين على تحقيق التنمية المهنية للطلبة المعلمين.

3- دراسة واليلين وفانتون (Walelign & Fantahun, 2006) بعنوان:

"Assessment on problems of the new pre – service teachers training program in Jimma University".

"تقييم مشاكل برنامج تدريب المعلمين قبل الخدمة في جامعة جيمما".

هدفت الدراسة إلى استقصاء المشكلات التي تواجه معلمي الصف المتدربين أثناء فترة التطبيق الميداني، الذي ينفذ خلال العام الجامعي الأخير للطلبة، ووضع بعض المقترحات والتوصيات التي قد تساعد في تحسين عملية التطبيق للطلبة المتدربين في إثيوبيا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (285) طالباً وطالبة من التخصصات كافة، إضافة إلى (7) مشرفين من الطاقم الأكاديمي الذي يتابع تدريب هؤلاء الطلبة في جامعة جيمما، واستخدمت الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة، واستخدمت المتوسطات الحسابية والوزن النسبي والتكرارات كأساليب إحصائية للدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي ينفذ بدرجة ملائمة، لكن النقص في التسهيلات الضرورية والخدمات هو أكثر مشكلة جديّة يواجهها الطلبة في أثناء فترة التطبيق العملي، وأن نظام الإدارة للبرنامج التدريبي لا يعطي اهتماماً كافياً لتحقيق الاحتياجات للمتدربين، ولا يراعي اهتماماتهم. وأشارت النتائج إلى أن معظم الطلبة

راضون عن سياسة التدريب العملي، وأن اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم تتأثر بدرجة عالية بالنظرة المجتمعية تجاه هذه المهنة.

4- دراسة بنيان وولندا (Binyao & Linda, 2000) بعنوان:

"A New Model of Student Teacher Supervising: Perception of Supervising Teachers".

"نموذج جديد في الإشراف على الطلبة المعلمين، تصورات المعلمين المشرفين".

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية نموذج جديد في الإشراف على الطلبة المعلمين من خلال إعطاء مسؤولية الإشراف للمعلمين المتعاونين وذلك بالتنسيق مع المدرسة المتعاونة.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (85) معلماً متعاوناً بنسبة (74.5%) من المجتمع الأصلي البالغ (114) معلماً، و(16) مشرفاً من جامعة كينيساوا الدولية بنسبة (88%) من المجتمع الأصلي البالغ (18) مشرفاً. وأظهرت نتائج الدراسة أن هذا النموذج يعمل على تعزيز العلاقة بين المعلمين المتعاونين والجامعة، كما وأظهرت النتائج وجود اختلاف بين آراء المشرفين والمعلمين المتعاونين بشأن الإشراف على الطلبة المعلمين، حيث يرى المشرفون أن المعلم المتعاون هو الأفضل في التقييم والإشراف على الطلبة المعلمين، بينما يرى المعلمون المتعاونون أن المشرف هو الأكثر تأهيلاً والأنسب في التقييم والإشراف على الطلبة المعلمين. وترى الدراسة أن الأفضل هو العمل والتقييم المتبادل بين كل من المعلمين المتعاونين والمشرفين التربويين، لذلك توصي الدراسة بضرورة التعاون بين كل من المعلمين المتعاونين والمشرفين التربويين.

5- دراسة إلينا وآخرون (Martin & Elena, 1996) بعنوان:

"A Longitudinal Study on Reflection of Preservice Teachers".

"دراسة طولية عن تأثير تدريب الطلبة المعلمين".

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى تأثير تدريب الطلبة المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واستخدما مقياس اتجاه لعدة برامج كأداة للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تدريب الطلبة المعلمين على المهارات والأنشطة المرافقة يعمل على تحسن مستواهم وأدائهم في التدريس، كما وأظهرت النتائج أن الطلبة المعلمين مع التدريب يكتسبون مزيداً من التفاهم حول تطبيق الاستراتيجيات والإجراءات المعينة في عملية التدريس. وترى الدراسة أن تدريب الطلبة المعلمين يحتاج لتوسيع في البرامج المحددة، ولإعادة بناء وتوجيه حتى يتطور.

6- دراسة فريد وآخرون (Fred & Others , 1994) بعنوان:
"Redefining Student Teaching Supervision Responsibilities".
"إعادة تعريف مسؤوليات الإشراف على الطلبة المعلمين".

هدفت الدراسة إلى:

1. تحديد مدى فعالية النموذج البديل في الإشراف على الطلبة المعلمين وذلك من خلال المعلم المتعاون.
2. المقارنة بين نموذجين في الإشراف على الطلبة المعلمين، الأول: نموذج الإشراف التقليدي المباشر من قبل المشرف التربوي، والثاني: نموذج التقييم الذاتي والذي يركز على تقييم الطالب لذاته ولأدائه وذلك من خلال استخدام الوسائل السمعية والبصرية. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (17) طالباً معلماً بنسبة (71%) من المجتمع الأصلي، و(21) معلماً مشرفاً بنسبة (88%) من المجتمع الأصلي. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية النموذج البديل في الإشراف من قبل المعلمين المتعاونين على أساس أنه الخيار الأفضل من حيث التكلفة والكفاءة والجهد، وأن له تأثير إيجابي على الطالب المعلم، كما وأظهرت النتائج أيضاً فاعلية نموذج الإشراف التقليدي المباشر. وأوصت الدراسة بضرورة الدمج في استخدام هذه النماذج للإشراف على الطلبة المعلمين وذلك لتحقيق تقييم أفضل لأداء الطلبة المعلمين.

7- دراسة دنيل وسميث (Daniel & Smith , 1993) بعنوان:

" The undergraduate student teaching experience perspectives of student teachers, cooperating teachers, and student teacher supervisors".

"خبرة الطالب المعلم الخريج من وجهة نظر الطلبة المعلمين والمعلمين المتعاونين ومشرفيهم".

هدفت الدراسة إلى الحصول على معلومات عن تصورات كل من الطلبة المعلمين والمعلمين المتعاونين والمشرفين التربويين حول قيمة برنامج التربية العملية في جامعة تمبل في ولاية بنسلفانيا في أمريكا، وكذلك تحديد مجالات تحسين هذا البرنامج وإيجاد السبل لتطويره.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك استخدمت مقياس ليكرت المنحني واستبانة مفتوحة كأدوات للدراسة.

وتكونت عينة الدراسة من (110) من الطلبة المعلمين بنسبة (72%) من المجتمع الأصلي، و (110) من المعلمين المتعاونين، و(15) مشرفاً تربوياً. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. استفادة الطلبة المعلمين من المعلمين المتعاونين بدرجة كبيرة.
 2. القصور في التعاون بين المعلمين المتعاونين والمشرفين التربويين.
 3. فترة التدريب العملي غير كافية للطلبة المعلمين حتى يمتلكوا المهارات التعليمية اللازمة.
 4. القصور لدى الطلبة المعلمين في امتلاك مهارات إدارة الصف.
 5. عدم كفاية المعرفة العلمية حول المهام اللازمة للتعليم لدى الطلبة المعلمين.
 6. مهارات الاتصال الشفوي تعتبر في أدها بين الطلبة المعلمين ومشرفيهم.
- وأوصت الدراسة بضرورة التركيز في برنامج التربية العملية على المهارات المهمة واللازمة للتعليم وخاصة إدارة الصف.

رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة لاحظت الباحثة أنها تقع ضمن مجالين هما:

المجال الأول: واقع التربية العملية ومشكلاتها وتقويمها وتطويرها وهي:

- دراسة (أبو دقة واللولو، 2007)، ودراسة (أبو ججوح وحمدان، 2006)، ودراسة (صبري وأبو دقة، 2004)، ودراسة (السميح، 2006)، ودراسة (الجار والتمار، 2004)، ودراسة (البنعلي ومراد، 2003)، ودراسة (الراجح وكعكي، 2006)، ودراسة (العمامرة، 2003)، ودراسة (إبراهيم وعبد المقصود، 1995)، ودراسة (رودجرس وكيل، 2007)، ودراسة (ولسون، 2006)، ودراسة (بنيان وولندا، 2000)، ودراسة (فريد وآخرون، 1994)، ودراسة (حمد، 2007)، ودراسة (الأغا، 2000).

المجال الثاني: الطلبة المعلمين وتدريبهم وتقويمهم ومشكلاتهم خلال برنامج التربية العملية وهي:

- دراسة (الناقعة، 2009)، ودراسة (يونس، 2008)، ودراسة (العاجز وحماد، 1999)، ودراسة (الخريشا وآخرون، 2010)، ودراسة (أبو نمره وغانم، 2007)، ودراسة (الأسطل، 2004)، ودراسة (دنيال وسميث، 1993)، ودراسة (إلينا وآخرون، 1994).

(1) أوجه التشابه بين الدراسات السابقة:

- من حيث منهج الدراسة:

تتشابه جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

- من حيث عينة الدراسة:

تتشابه معظم الدراسات السابقة في استخدام عينة عشوائية من الطلبة المعلمين.

- من حيث أداة الدراسة:

تتشابه جميع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، إلا أن هناك بعض الدراسات التي أضافت أدوات أخرى مثل دراسة (أبو ججوح وحمدان، 2006) والتي أضافت أدوات أخرى بجانب الاستبانة وهي بطاقة ملاحظة، ومقياس ميول، ومقياس اتجاه، ودراسة (الراجح وكعكي، 2006) والتي أضافت المقابلة كأداة للدراسة، ودراسة (إبراهيم وعبد المقصود، 1995) والتي أضافت استخدام بطاقتين تقويم كأدوات للدراسة بجانب الاستبانة.

(2) أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة:

أ- من حيث موضوع الدراسة:

- دراسات تناولت واقع التربية العملية: مثل دراسة (السميح، 2006)، ودراسة (الجسار والتمار، 2004).

- دراسات تناولت تطوير برنامج التربية العملية: مثل دراسة (أبو ججوح وحمدان، 2006)، ودراسة (الراجح وكعكي، 2006)، ودراسة (البنعلي ومراد، 2003)، ودراسة (إبراهيم وعبد المقصود، 1995).

- دراسات تناولت تقييم برنامج التربية العملية: مثل دراسة (أبو دقة واللولو، 2007)، ودراسة (صبري وأبو دقة، 2004).

- دراسات تناولت المشكلات والصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية: مثل دراسة (يونس، 2008)، (الخريشا وآخرون، 2010)، ودراسة (أبو نمره وغانم، 2007)، ودراسة (الأسطل، 2004)، ودراسة (العمامرة، 2003).

- دراسات تناولت تقييم أداء الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية: مثل دراسة (الناقعة، 2009)، ودراسة (العاجز وحماد، 1999)، ودراسة (دنيال وسميث، 1993)، ودراسة (إلينا وآخرون، 1994).

- دراسات تناولت تجريب عدة نماذج للإشراف على الطلبة المعلمين: مثل دراسة (حمد، 2007)، ودراسة (رودجرس وكيل، 2007)، ودراسة (ولسون، 2006)، ودراسة (بنيان ولندا، 2000)، ودراسة (فريد وآخرون، 1994).

- بينما تميزت دراسة (الأعيا، 2000) في موضوعها وهو بيان دور المعلم المضيف في برنامج التربية العملية.

ب- من حيث منهج الدراسة:

اختلفت الدراسات التالية: دراسة (رودجرس وكييل، 2007)، ودراسة (ولسون، 2006)، ودراسة (فريد وآخرون، 1994)، ودراسة (إلينا وآخرون، 1994) عن الدراسات السابقة في استخدامها المنهج التجريبي.

ت- من حيث أداة الدراسة:

اختلفت الدراسات التالية عن الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة وهي دراسة (الناقعة، 2009) التي استخدمت بطاقة ملاحظة كأداة للدراسة، ودراسة (أبو دقة واللولو، 2007) والتي استخدمت بطاقة خريج، ودراسة (عساس، 1993) والتي استخدمت قائمة معايير.

ث- من حيث عينة الدراسة:

بعض الدراسات كانت عينتها فقط عبارة عن مشرفين تربويين مثل دراسة (حمد، 2007)، ودراسات جمعت بين الطلبة المعلمين والمشرفين التربويين مثل دراسة (السميح، 2006)، ودراسات كانت عينتها عبارة عن مشرفين ومعلمين متعاونين مثل دراسة (البنعلي ومراد، 2003)، ودراسة (بنيانو ولندا، 2000)، ودراسات كانت عينتها معلمين متعاونين وطلبة معلمين مثل دراسة (دنيال وسميث، 1993).

ج- من حيث مجتمع الدراسة:

تختلف الدراسات السابقة فيما بينها في مجتمع الدراسة من حيث كونه:

- **مجتمع فلسطيني مثل:** دراسة (أبو دقة واللولو، 2007)، ودراسة (أبو جحجوح وحمدان، 2006)، ودراسة (صبري وأبو دقة، 2004)، ودراسة (حمد، 2007)، ودراسة (الأعيا، 2000)، ودراسة (الناقعة، 2009)، ودراسة (يونس، 2008)، ودراسة (العاجز وحماد، 1999).

- **مجتمع عربي مثل:** دراسة (الخريشا وآخرون، 2010)، ودراسة (أبو نمره وغانم، 2007)، ودراسة (الأسطل، 2004)، ودراسة (السميح، 2006)، ودراسة (الجارح والتمار، 2004)، ودراسة (البنعلي ومراد، 2003)، ودراسة (الراجح وكعكي، 2006)، ودراسة (العمامرة، 2003)، ودراسة (إبراهيم وعبد المقصود، 1995).

- **مجتمع أجنبي مثل:** دراسة (رودجرس وكييل، 2007)، ودراسة (ولسون، 2006)، ودراسة (بنيانو ولندا، 2000)، ودراسة (فريد وآخرون، 1994)، ودراسة (دنيال وسميث، 1993)، ودراسة (إلينا وآخرون، 1994).

أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1- من حيث موضوع الدراسة:

تتشابه الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة من حيث تطوير التدريب الميداني مثل دراسة (أبو ججوح وحمدان، 2006)، ودراسة (الراجح وكعكي، 2006)، ودراسة (البنعلي ومراد، 2003)، ودراسة (إبراهيم وعبد المقصود، 1995).

2- من حيث منهج الدراسة:

تتشابه الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة (أبو دقة واللولو، 2007)، ودراسة (أبو ججوح وحمدان، 2006)، ودراسة (صبري وأبو دقة، 2004)، ودراسة (السميح، 2006)، ودراسة (الجزار والتمار، 2004)، ودراسة (البنعلي ومراد، 2003)، ودراسة (الراجح وكعكي، 2006)، ودراسة (العمامرة، 2003)، ودراسة (إبراهيم وعبد المقصود، 1995)، ودراسة (حمد، 2007)، ودراسة (الأغا، 2000)، ودراسة (الناقعة، 2009)، ودراسة (يونس، 2008)، ودراسة (العاجز وحماد، 1999)، ودراسة (الخريشا وآخرون، 2010)، ودراسة (أبو نمره وغانم، 2007)، ودراسة (الأسطل، 2004).

3- من حيث أداة الدراسة:

تتشابه الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة مثل دراسة (أبو ججوح وحمدان، 2006)، ودراسة (صبري وأبو دقة، 2004)، ودراسة (السميح، 2006)، ودراسة (الجزار والتمار، 2004)، ودراسة (البنعلي ومراد، 2003)، ودراسة (الراجح وكعكي، 2006)، ودراسة (العمامرة، 2003)، ودراسة (إبراهيم وعبد المقصود، 1995)، ودراسة (حمد، 2007)، ودراسة (الأغا، 2000)، ودراسة (يونس، 2008)، ودراسة (العاجز وحماد، 1999)، ودراسة (الخريشا وآخرون، 2010)، ودراسة (أبو نمره وغانم، 2007)، ودراسة (الأسطل، 2004).

4- من حيث مجتمع الدراسة:

تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في كون المجتمع فلسطيني مثل دراسة (أبو دقة واللولو، 2007)، ودراسة (أبو ججوح وحمدان، 2006)، ودراسة (صبري وأبو دقة، 2004)، ودراسة (حمد، 2007)، ودراسة (الأغا، 2000)، ودراسة (الناقعة، 2009)، ودراسة (يونس، 2008)، ودراسة (العاجز وحماد، 1999).

5- من حيث عينة الدراسة:

تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة (دنيال وسميث، 1993)، ودراسة (بنيان وولندا، 2000)، ودراسة (أبو نمره وغانم، 2007) في استخدام عينة من المشرفين التربويين والمعلمين المتعاونين، بينما تتشابه جزئياً مع دراسة (البنعلي ومراد، 2003) في استخدام عينة من المشرفين التربويين.

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1. من حيث موضوع الدراسة:

تختلف الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في موضوع الدراسة مثل دراسة (السميح، 2006)، ودراسة (الجسار والتمار، 2004) التي تناولت واقع التربية العملية، ودراسة (أبو دقة واللولو، 2007)، ودراسة (صبري وأبو دقة، 2004) التي تناولت تقييم برنامج التربية العملية، ودراسة (يونس، 2008)، (الخريشا وآخرون، 2010)، ودراسة (أبو نمره وغانم، 2007)، ودراسة (الأسطل، 2004)، ودراسة (العمامرة، 2003) التي تناولت المشكلات والصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية، ودراسة (الناقعة، 2009)، ودراسة (العاجز وحماد، 1999)، ودراسة (دنيال وسميث، 1993)، ودراسة (إلينا وآخرون، 1994) التي تناولت تقييم أداء الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية، ودراسة (الأغا، 2000) التي تناولت بيان دور المعلم المضيف في برنامج التربية العملية.

2. من حيث منهج الدراسة:

تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة والتي استخدمت المنهج التجريبي مثل دراسة (رودجرس وكيل، 2007)، ودراسة (ولسون، 2006)، ودراسة (فريد وآخرون، 1994)، ودراسة (إلينا وآخرون، 1994).

3. من حيث أداة الدراسة:

تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة والتي استخدمت أدوات مخالفة للاستبانة مثل دراسة (أبو ججوح وحمدان، 2006) والتي أضافت أدوات أخرى بجانب الاستبانة وهي بطاقة ملاحظة، ومقياس ميول، ومقياس اتجاه، ودراسة (الراجح وكعكي، 2006) والتي أضافت المقابلة كأداة للدراسة، ودراسة (إبراهيم وعبد المقصود، 1995) والتي أضافت استخدام بطاقتين تقويم كأدوات للدراسة بجانب الاستبانة.

ودراسة (الناقعة، 2009) التي استخدمت بطاقة ملاحظة كأداة للدراسة، ودراسة (أبو دقة واللولو، 2007) والتي استخدمت بطاقة خريج.

4- من حيث مجتمع الدراسة:

تختلف الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة مثل دراسة (الخريشا وآخرون، 2010)، ودراسة (أبو نمرة وغانم، 2007)، ودراسة (الأسطل، 2004)، ودراسة (السميح، 2006)، ودراسة (الجسار والتمار، 2004)، ودراسة (البنعلي ومراد، 2003)، ودراسة (الراجح وكعكي، 2006)، ودراسة (العمايرة، 2003)، ودراسة (إبراهيم وعبد المقصود، 1995) التي كان مجتمعها عربي، ودراسة (رودجرس وكيل، 2007)، ودراسة (ولسون، 2006)، ودراسة (بنيان ولندا، 2000)، ودراسة (فريد وآخرون، 1994)، ودراسة (دنيال وسميث، 1993)، ودراسة (الينا وآخرون، 1994) والتي كان مجتمعها أجنبي.

5- من حيث عينة الدراسة:

تختلف الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في اختيار عينة الدراسة مثل دراسة (أبو دقة واللولو، 2007)، ودراسة (أبو ججوح وحمدان، 2006)، ودراسة (صبري وأبو دقة، 2004)، ودراسة (الجسار والتمار، 2004)، ودراسة (الراجح وكعكي، 2006)، ودراسة (العمايرة، 2003)، ودراسة (إبراهيم وعبد المقصود، 1995)، ودراسة (الأغا، 2000)، ودراسة (الناقبة، 2009)، ودراسة (يونس، 2008)، ودراسة (العاجز وحماد، 1999)، ودراسة (الخريشا وآخرون، 2010)، ودراسة (الأسطل، 2004) التي استخدمت عينة من الطلبة المعلمين.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

ولقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة، كما يلي:

- 1- وضع أسئلة الدراسة.
- 2- صياغة فرضيات الدراسة.
- 3- تحديد متغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة، الوظيفة).
- 4- إبراز أهمية الدراسة الحالية.
- 5- اختيار منهج وأداة الدراسة.

أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

1- قلة عدد الدراسات السابقة التي تناولت الحديث عن التحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني، حيث أن بعض الدراسات تطرقت فقط إلى الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين، ولم تقم بوضع حلول جذرية لهذه

المشكلات، بينما سعت الدراسة الحالية التعرف إلى التحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني، ثم تطوير التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة هذه التحديات.

2- أنها تجمع في عينتها بين آراء المشرفين التربويين في جامعتي (الإسلامية والأقصى)، والمعلمين المتعاونين في المدارس الحكومية.

3- أنها تعتمد في تطوير التدريب الميداني على آراء الخبراء في مجال التدريب من مسؤولين تدريب في الجامعات الفلسطينية وذلك من خلال عمل مقابلات معهم.

4- استخدام الدراسة أكثر من أداة وهي: الاستبانة، المقابلة.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

- أولاً: منهج الدراسة.
- ثانياً: مجتمع الدراسة.
- ثالثاً: عينة الدراسة.
- رابعاً: أدوات الدراسة.
- خامساً: صدق الاستبانة.
- سادساً: ثبات الاستبانة.
- سابعاً: إجراءات الدراسة.
- ثامناً: المعالجات الإحصائية.

الفصل الرابع الطريقة والإجراءات

مقدمة:

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

أولاً : منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها. (الأغا والأستاذ، 2000: 83)

وقامت الباحثة بدراسة التحديات المعاصرة التي تواجه طلبة التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية في ضوء الواقع دون تدخل من الباحثة، وبعد وصف هذه التحديات، ستقوم الباحثة بتوضيح السبل اللازمة لتطوير التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة هذه التحديات.

ثانياً: مجتمع الدراسة :

تكون من جميع مشرفي التربية العملية بكليات التربية بجامعة الإسلامية والأقصى، وجميع المعلمين المتعاونين في المدارس الحكومية بمحافظة شمالي وغرب غزة.

كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (4:1)

يوضح مجتمع الدراسة حسب عدد المشرفين في الجامعة الإسلامية للعام الدراسي

2011 /2010

المجموع	إناث	ذكور	البيان
157	19	138	مشرفي التربية العملية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية

(دائرة التدريب الميداني، الجامعة الإسلامية، 2011)

جدول رقم (4:2)

يوضح مجتمع الدراسة حسب عدد المشرفين في جامعة الأقصى للعام الدراسي

2011 /2010

المجموع	إناث	ذكور	البيان
40	8	32	مشرفي التربية العملية بكلية التربية في جامعة الأقصى

(قسم الإشراف التربوي، جامعة الأقصى، 2011)

جدول رقم (4:3)

يوضح مجتمع الدراسة حسب عدد المعلمين المتعاونين للعام الدراسي 2010 /

2011

غرب غزة		شمال غزة		البيان
إناث	ذكور	إناث	ذكور	
356	162	223	181	المعلمين المتعاونين في المدارس الحكومية
518		404		المجموع
922				

(وزارة التربية والتعليم العالي، 2011)

ثالثاً: عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية، والجدول التالي يوضح عينة الدراسة.

جدول رقم (4:4)

يوضح عينة الدراسة حسب عدد المشرفين التربويين

المجموع	إناث	ذكور	البيان
51	9	42	مشرفي التربية العملية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية
21	5	16	مشرفي التربية العملية بكلية التربية في جامعة الأقصى
72	14	58	المجموع

جدول رقم (4:5)

يوضح عينة الدراسة حسب عدد المعلمين المتعاونين

غرب غزة		شمال غزة		البيان
إناث	ذكور	إناث	ذكور	
162	68	112	84	المعلمين المتعاونين في المدارس الحكومية
230		196		المجموع
426				

تم توزيع (440) استبانة للمعلمين المتعاونين ، و(90) للمشرفين التربويين، وتم استرجاع (426) للمعلمين المتعاونين، و(72) للمشرفين. والجدول رقم (4:6) يوضح عينة الدراسة:

جدول رقم (4:6)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	تصنيفه	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	209	41.97
	أنثى	289	58.03
المجموع		498	100
الوظيفة	معلم متعاون	426	85.54
	مشرف تربوي	72	15.46
المجموع		498	100
التخصص	أدبي	280	56.22
	علمي	218	43.78
المجموع		498	100
سنوات الخدمة	من 1-5 سنوات	213	42.77
	من 6-10 سنوات	122	24.50
	أكثر من 10 سنوات	163	32.73
المجموع		498	100

ولقد قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع (3) من مسؤولي التدريب الميداني بالجامعات الفلسطينية، و(4) من مديري المدارس.

رابعاً: أداة الدراسة :

قامت الباحثة باستخدام أداتين للدراسة وهي:

1. الاستبانة: وتهدف إلى تحديد درجة التحديات المعاصرة التي تواجه الطلبة المعلمين بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية وتشمل أربعة مجالات وهي: (التحديات التكنولوجية والتقنية، تحدي تزايد أعداد الطلبة المعلمين، تحدي العولمة، تحدي تطور أساليب التدريب الميداني).

2. المقابلة: إجراء مقابلات للتوصل إلى تطوير التدريب الميداني لمواجهة التحديات المعاصرة مع كل من:

- عدد من مسؤولي التدريب الميداني في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية (الإسلامية، الأقصى) وبلغ عددهم (3).
- بعض مديري المدارس الحكومية التي يتدرب بها الطلبة المعلمين، بلغ عددهم (4).

وأعدت الباحثة أداة لمعرفة التحديات المعاصرة التي تواجه الطلبة المعلمين بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية ، حيث تعتبر "الاستبانة الأداة الرئيسية الملائمة للدراسة الميدانية؛ للحصول على المعلومات، والبيانات التي يجري تعبئتها من قبل المستجيب.

وفي إطار الأدب التربوي الإداري الحديث الذي سبق أن عرضناه، وفي ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة التي تم الاطلاع عليها، وفي ضوء استطلاع رأي عينة من المتخصصين في التربية عن طريق المقابلات الشخصية، التي استخلصنا منها مجالات معينة، قامت الباحثة ببناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية :

- قامت الباحثة بصياغة مجموعة من التحديات ما يقارب (20) تحدي، والملحق رقم (2) يوضح هذه التحديات، تم توزيعها على (43) من المديرين والمعلمين، للحصول على أعلى التحديات، والجدول رقم (11) يبين الوزن النسبي للتحديات، وأي التحديات التي حصلت على أعلى الدرجات لتكون هي مجالات الاستبانة.

جدول رقم (4:7)
يوضح الوزن النسبي للتحديات

م	التحدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	الزيادة العددية للطلبة المعلمين	4.51	0.823	90.19
2	تطور أساليب التدريب	4.36	0.901	87.17
3	التحدي التقني والتكنولوجي	4.25	1.159	84.91
4	الفجوة بين الجانب النظري والجانب العملي.	4.25	1.223	84.91
5	الطاقة الاستيعابية للمدارس	4.08	1.035	81.51
6	القيود المفروضة على الطلبة المعلمين في المدارس	4.00	1.345	80.00
7	قلة انسجام مخرجات التربية العملية مع المخرجات العالمية	3.45	1.435	69.06
8	تقليل مدارس وكالة الغوث لأعداد الطلبة	3.40	1.335	67.92
9	التركيز على الكم دون الكيف في اختيار طلبة كلية التربية	3.40	1.182	67.92
10	قلة كفاية فترة التدريب	3.04	1.143	60.75
11	محدودية الوسائل التعليمية في المدارس المتعاونة	3.00	1.144	60.00
12	اهتمام الطالب المعلم بالتدريب وقت زيارة المشرف التربوي له فقط.	2.92	1.328	58.49
13	ضعف الحصيلة العلمية لدى الطالب المعلم	2.77	1.187	55.47
14	قلة اهتمام مدير المدرسة بالطالب المعلم	2.75	1.108	55.09
15	ضعف التواصل بين كلية التربية والطالب المعلم	2.70	1.186	53.96
16	ضعف التعاون بين المشرف التربوي والمعلم المتعاون	2.68	1.173	53.58
17	الاهتمام الزائد بملف إنجاز الطالب المعلم	2.53	1.170	50.57
19	قلة خبرة المعلم المتعاون	2.43	1.101	48.68
18	نظرة التلاميذ المتدنية للطالب المعلم	2.28	1.183	45.66
20	ضعف كفاءة المشرف التربوي	2.19	1.039	43.77
64.98	جميع الفقرات	3.25	0.418	

- من خلال الجدول السابق استخلصت الباحثة المجالات الرئيسية للاستبانة، وذلك بناءً على أعلى الدرجات، ولقد قامت الباحثة بدمج الفقرة رقم (5) مع الفقرة رقم (1) للتشابه.
- تم تحديد المجالات الرئيسة التي تتكون منها الاستبانة، وهي خمسة مجالات (تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين - تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس - تحديات تتعلق بالتطور التكنولوجي والتقني - تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب - تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملي).
- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.

- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية التي شملت (50) فقرة موزعة على المجالات الخمسة والملحق رقم (3) يوضح الاستبانة في صورتها الأولية.
- عرض الاستبانة علي المشرف من أجل اختيار مدى ملاءمتها لجمع البيانات.
- تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المشرف.
- عرض الاستبانة على (22) من المحكمين التربويين، بعضهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، وجامعة الأزهر، وجامعة القدس المفتوحة، والكلية الجامعية، والملحق رقم (4) يبين أعضاء لجنة التحكيم.
- بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم حذف (2) فقرة من فقرات الاستبانة، حيث حذفت الفقرة رقم (2) من المجال الثالث لتشابهها مع الفقرة رقم (5) من نفس المجال، وحذفت الفقرة رقم (11) من المجال الرابع لتشابهها مع الفقرة رقم (12) من نفس المجال، وكذلك تم تعديل وصياغة بعض الفقرات، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة بعد صياغتها النهائية (48) فقرة موزعة على خمسة مجالات، والملحق رقم (5) يوضح الاستبانة في صورتها النهائية. حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق مقياس ليكرت الخماسي حسب الجدول التالي:

جدول رقم (4:8)

يوضح مقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة قليلة جدا	بدرجة قليلة
الدرجة	5	4	3	2

- ولقد كانت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من قسمين كالتالي:
القسم الأول: يحتوي علي الخصائص العامة لمجتمع وعينة الدراسة.
- القسم الثاني: يتكون من (48) فقرة موزعة علي خمسة مجالات تتناول التحديات التي تواجه الطلبة المعلمين بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية كالتالي:
- **المجال الأول:** تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين يتكون من (9) فقرة.
- **المجال الثاني:** تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس يتكون من (11) فقرات.
- **المجال الثالث:** تحديات تتعلق بالتطور التقني يتكون من (9) فقرة.
- **المجال الرابع:** تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب يتكون من (11) فقرة.
- **المجال الخامس:** تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملي يتكون من (8) فقرة.

خامساً : صدق الاستبانة :

ويقصد بصدق الاستبانة: أن تقيس فقرات الاستبانة ما وضعت لقياسه، وقامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

1- صدق المحكمين :

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين في التربية ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من المجالات الأربعة للاستبانة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات الاستبانة (48) فقرة .

2- صدق الاتساق الداخلي :

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلماً ومعلمة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) .

معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات المجال الأول: (تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (4:9):

جدول رقم (4:9)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول "تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين" مع الدرجة الكلية للمجال الأول

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1-	عجز المدارس عن استيعاب الطلبة المعلمين.	0.442	دالة عند 0.01
2-	كثرة عدد الطلبة المعلمين لدى المعلم المتعاون.	0.556	دالة عند 0.01
3-	زيادة عدد الطلبة المعلمين لدى المشرف التربوي.	0.746	دالة عند 0.01
4-	قلة عدد زيارات المشرفين التربويين للطلبة المعلمين.	0.565	دالة عند 0.01
5-	التركيز على الكم دون الكيف في تدريب الطلبة المعلمين.	0.670	دالة عند 0.01
6-	تكس المدارس الحكومية بالطلبة المعلمين في اليوم الواحد.	0.817	دالة عند 0.01
7-	تأجيل بعض الطلبة المعلمين لفصول لاحقة.	0.620	دالة عند 0.01
8-	ضعف جودة ونوعية الأداء للطلبة المعلمين.	0.613	دالة عند 0.01

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
9-	الاعتقاد بأن مهنة التعليم هي المهنة المطلوبة في سوق العمل.	0.546	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.442-0.817)، وكذلك قيمة ر المحسوبة أكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (38) والتي تساوي (0.304)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات المجال الثاني: (تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (4:10):

جدول رقم (4:10)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني " تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس " مع الدرجة الكلية للمجال الثاني

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1-	قلة عدد الحصص التي يتدرب بها الطلبة المعلمين.	0.561	دالة عند 0.01
2-	قلة متابعة مدير المدرسة للطلبة المعلمين.	0.694	دالة عند 0.01
3-	القصور في توجيه المعلم المتعاون للطلبة المعلمين.	0.760	دالة عند 0.01
4-	قلة تعاون المدرسة مع الطلبة المعلمين.	0.825	دالة عند 0.01
5-	تقييد حرية الطلبة المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية.	0.648	دالة عند 0.01
6-	كثرة تدخل المعلم المتعاون في الجوانب التدريسية للطلبة المعلمين.	0.634	دالة عند 0.01
7-	النظرة السلبية من المعلمين المتعاونين للطلبة المعلمين.	0.818	دالة عند 0.01
8-	قلة إعطاء الحرية للطلبة المعلمين في اختيار طريقة التدريس المناسبة.	0.694	دالة عند 0.01
9-	قصر الفترة الزمنية للتدريب الميداني.	0.491	دالة عند 0.01
10-	إهمال المعلم المتعاون متابعة دفتر تحضير الطلبة المعلمين للدرس.	0.621	دالة عند 0.01
11-	ندرة تزويد الطلبة المعلمين للمهارات المطلوبة للتدريس.	0.633	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني والدرجة الكلية لفقراته، الذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.491-0.818)، وكذلك قيمة r المحسوبة أكبر من قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (38) والتي تساوي (0.304)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات المجال الثالث: (تحديات تتعلق بالتطور التقني) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (4:11):

جدول رقم (4:11)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثالث " تحديات تتعلق بالتطور التكنولوجي والتقني " مع الدرجة الكلية للمجال الثالث

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1-	محدودية الأجهزة التكنولوجية الكافية في المدارس.	0.446	دالة عند 0.01
2-	نقص الخبرة التكنولوجية لدى المعلم المتعاون.	0.794	دالة عند 0.01
3-	التزام المعلم المتعاون بالأساليب التعليمية التقليدية.	0.487	دالة عند 0.01
4-	ضعف الرغبة في التكيف مع الأساليب والتقنيات الحديثة.	0.702	دالة عند 0.01
5-	صعوبة تعامل الطلبة المعلمين مع الوسائل التكنولوجية.	0.823	دالة عند 0.01
6-	ضعف الإعداد التكنولوجي للطلبة المعلمين.	0.774	دالة عند 0.01
7-	ضعف التطبيق العملي لتكنولوجيا التعليم داخل الجامعات.	0.692	دالة عند 0.01
8-	التكلفة المادية المرتفعة للوسائل التكنولوجية.	0.582	دالة عند 0.01
9-	ضعف الوعي بقيمة وأهمية التكنولوجيا في العملية التدريسية.	0.644	دالة عند 0.01

r الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

r الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.446-0.823)، وكذلك قيمة r المحسوبة أكبر من قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة

حرية (38) والتي تساوي (0.304)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات المجال الرابع: (تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (4:12):

جدول رقم (4:12)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الرابع " تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب " مع الدرجة الكلية للمجال الرابع

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1-	الاقتصار على المشرفين التربويين في الإشراف على الطلبة المعلمين.	0.677	دالة عند 0.01
2-	اعتماد الزيارة الصفية كأسلوب للإشراف على الطلبة المعلمين.	0.641	دالة عند 0.01
3-	قلة استخدام الأساليب الحديثة في التقويم (كالتقويم الذاتي).	0.728	دالة عند 0.01
4-	قلة افتتاح المشرفين بالأساليب الإشرافية الحديثة.	0.613	دالة عند 0.01
5-	ضعف تقبل مدير المدرسة والمعلم المتعاون للأساليب الإشرافية الحديثة.	0.492	دالة عند 0.01
6-	التكلفة المرتفعة لبعض أساليب الإشراف (كالإشراف الإلكتروني).	0.477	دالة عند 0.01
7-	قلة العناية بالأساليب الحديثة في التعليم (كالتدريس المصغر، والتعلم الذاتي، والتعلم المبرمج).	0.598	دالة عند 0.01
8-	ضعف تأهيل المشرفين التربويين في مجال استخدام الأساليب الحديثة للإشراف والتدريب.	0.708	دالة عند 0.01
9-	ندرة اطلاع المشرفين على كل ما هو جديد في مجال الإشراف الحديث.	0.704	دالة عند 0.01
10-	قلة احتواء المقررات التربوية والتخصصية على الاتجاهات الحديثة في التدريب.	0.686	دالة عند 0.01
11-	قلة تزويد الطلبة المعلمين بمصادر ومراجع وتجارب جديدة في الأساليب التدريبية الحديثة.	0.810	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.477-0.810)، وكذلك قيمة ر المحسوبة أكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (38) والتي تساوي (0.304)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الرابع صادقة لما وضعت لقياسه.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة لفقرات المجال الخامس: (تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملي) والدرجة الكلية لفقراته كما هو مبين بالجدول رقم (4:13):

جدول رقم (4:13)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الخامس " تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملية " مع الدرجة الكلية للمجال الخامس

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1-	قلة الاهتمام الجانب العملي التطبيقي في برامج الإعداد.	0.539	دالة عند 0.01
2-	ضعف الصلة بين المواد التربوية وواقع الممارسة والتطبيق العملي.	0.763	دالة عند 0.01
3-	سلبية ميول واتجاه الطلبة المعلمين نحو الجزء العملي.	0.680	دالة عند 0.01
4-	ضعف الحصيلة العلمية لدى الطلبة المعلمين.	0.764	دالة عند 0.01
5-	افتقار بعض الطلبة المعلمين إلى مهارات التدريس.	0.762	دالة عند 0.01
6-	محدودية قدرة الطلبة المعلمين على التخطيط الجيد للدرس.	0.743	دالة عند 0.01
7-	ضعف قدرة الطلبة المعلمين في إدارة وضبط الصف.	0.785	دالة عند 0.01
8-	قلة تواصل الطلبة المعلمين مع الواقع التدريبي نظرا لدوامه المتقطع.	0.679	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الخامس والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.01، 0.05)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.539-0.764)، وكذلك قيمة ر المحسوبة أكبر من قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (38) والتي تساوي (0.304)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الرابع صادقة لما وضعت لقياسه. وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات، قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى، كذلك كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول رقم (18) يوضح ذلك.

جدول رقم (4:14)

مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية

المجموع	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
المجموع	1				
الأول: تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين	0.761	1			
الثاني: تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس	0.869	0.695	1		
الثالث: تحديات تتعلق بالتطور التقني.	0.873	0.538	0.718	1	
الرابع: تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب.	0.775	0.365	0.502	0.740	1
الخامس: تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملية.	0.648	0.412	0.406	0.435	1

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن جميع المجالات ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

سادساً: ثبات الاستبانة Reliability :

أجرت الباحثة خطوات التأكد من ثبات الاستبانة وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين، وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

1- طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient :

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية، حيث قامت الباحثة بتجزئة الاستبانة إلى نصفين، الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية لكل مجال من مجالات الاستبانة، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient) والجدول رقم (4:15) يوضح ذلك:

جدول رقم (4:15)

يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

معامل الثبات بعد التعديل	الارتباط قبل التعديل	عدد الفقرات	المجالات
0.619	0.612	9*	الأول: تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين
0.836	0.818	11*	الثاني: تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس
0.69	0.68	9*	الثالث: تحديات تتعلق بالتطور التقني.
0.765	0.763	11*	الرابع: تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب.
0.771	0.628	8	الخامس: تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملي.
0.733	0.578	48	المجموع

* تم استخدام معامل جتمان لأن النصفين غير متساويين.

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.733)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2- طريقة ألفا كرونباخ :

استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك للاستبانة ككل والجدول رقم (4:16) يوضح ذلك:

جدول رقم (4:16)

يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل

معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	المجال
0.797	9	الأول: تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين
0.879	11	الثاني: تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس
0.830	9	الثالث: تحديات تتعلق بالتطور التقني.
0.858	11	الرابع: تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب.
0.863	8	الخامس: تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملي.
0.943	48	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.943)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة، ويعني ذلك أن هذه الأداة لو أعيد تطبيقها على أفراد الدراسة أنفسهم أكثر من مرة لكانت النتائج مطابقة بشكل كامل تقريباً ويطلق على نتائجها بأنها ثابتة.

سابعاً: خطوات إجراء المقابلة:

1. استعانت الباحثة بأسلوب المقابلة لأنه الأنسب لفحص آراء مسؤولي التدريب الميداني بالجامعات الفلسطينية، ومديري المدارس وإخراج ما بداخلهم.
2. الهدف من المقابلة: التعرف على السبل المناسبة لمواجهة التحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية.
3. قامت الباحثة بصياغة دليل المقابلة والذي يوضحه الملحق رقم (6) وعرضها على المشرف، وبعد إجراء التعديلات قامت الباحثة بإجراء المقابلة مع ثلاثة من مسؤولي التدريب الميداني بالجامعات الفلسطينية وهم: (د. داوود حلس رئيس دائرة التدريب الميداني بالجامعة الإسلامية، أ. عزيزة علي مشرفة التدريب على الطالبات، د. إياد عبد الجواد رئيس قسم الإشراف التربوي في جامعة الأقصى). ومع أربعة من مديري المدارس.
4. تم ايجاد التكرارات والنسب المئوية للاستجابات وتحليلها، ثم التوصل إلى سبل التطوير المناسبة.

ثامناً: إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

قامت الباحثة باتباع الإجراءات التالية:

- 1- إعداد الأداة بصورتها النهائية.
- 2- حصلت الباحثة على كتاب موجه من عمادة كلية الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية إلى وكيل وزارة التربية والتعليم العالي؛ لتسهيل مهمة الباحثة في توزيع الاستبانة على المعلمين في محافظتي غزة وشمال غزة وملحق رقم (7) و(8) يوضح ذلك.
- 3- بعد حصول الباحثة على التوجيهات والتسهيلات من قبل وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين، قامت الباحثة بتوزيع (40) استبانة أولية؛ للتأكد من صدق الاستبانة وثباتها.
- 4- بعد إجراء الصدق والثبات قامت الباحثة بتوزيع (498) استبانة.
- 5- بعد جمع الأداة من أفراد العينة، تم استبعاد الأداة التي لم يتم الإجابة عن أحد فقراتها أو لم يتم استرجاعها.
- 6- تم ترقيم وترميز أداة الدراسة، كما تم توزيع البيانات حسب الأصول ومعالجتها إحصائياً، من خلال جهاز الحاسوب للحصول على نتائج الدراسة.
- 7- ثم تم تطبيق أداة الدراسة الثانية المقابلة وتحليلها بإيجاد التكرارات والنسب المئوية للتوصل إلى سبل تطوير التدريب الميداني.

تاسعاً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1. تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) Stochastic Package for

Social Science ، لتحليل البيانات ومعالجتها.

2. تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة:

- معامل ارتباط بيرسون: التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك بإيجاد معامل "ارتباط بيرسون" بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة.
- معامل ارتباط سبيرمان براون: للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ: للتأكد من ثبات أداة الدراسة.

3. تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية لتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

- النسب المئوية والمتوسطات الحسابية.
- اختبار ت: لبيان دلالة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.
- تحليل التباين الأحادي: لبيان دلالة الفروق بين متوسطات ثلاث عينات فأكثر.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.
- توصيات الدراسة.
- مقترحات الدراسة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج الاستبانة التي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، بهدف التعرف على درجة تقدير أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، والوقوف على متغيرات الدراسة التي اشتملت على (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، وقد تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS)، للحصول على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: "ما درجة تقدير أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة؟"

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجداول التالية توضح ذلك.

المجال الأول: تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين:

جدول رقم (5:1)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول وكذلك

ترتيبها في المجال (ن = 598)

رقم الفقرة	الفقرة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة قليلة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	عجز المدارس عن استيعاب الطلبة المعلمين.	47	78	172	141	60	3.179	1.127	63.57	7
2	كثرة عدد الطلبة المعلمين لدى المعلم المتعاون.	51	116	144	130	57	3.052	1.167	61.04	8
3	زيادة عدد الطلبة المعلمين لدى المشرف التربوي.	20	55	181	148	94	3.484	1.045	69.68	3
4	قلة عدد زيارات المشرفين التربويين للطلبة المعلمين.	28	97	137	139	97	3.361	1.162	67.23	5
5	التركيز على الكم دون الكيف في تدريب الطلبة المعلمين.	44	104	114	164	72	3.233	1.191	64.66	6
6	تكس المدارس الحكومية بالطلبة المعلمين في اليوم الواحد.	26	63	108	168	133	3.641	1.155	72.81	2
7	تأجيل بعض الطلبة المعلمين لفصول لاحقة.	62	118	186	108	24	2.827	1.057	56.55	9
8	ضعف جودة ونوعية الأداء للطلبة المعلمين.	17	69	191	148	73	3.384	1.007	67.67	4
9	الاعتقاد بأن مهنة التعليم هي المهنة المطلوبة في سوق العمل.	13	32	93	182	178	3.964	1.018	79.28	1

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

▪ الفقرة (9) التي نصت على "الاعتقاد بأن مهنة التعليم هي المهنة المطلوبة في

سوق العمل" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (79.28%). وترى الباحثة

أن هذه النسبة للتحدي مرتفعة، ويرجع ذلك إلى مايلي:

- حرص الطلبة الملتحقين بالجامعات للحصول على وظيفة تتناسب مع متطلبات سوق العمل.

- كثرة وتنوع عدد المدارس مما يسمح باستيعاب أعداد كبيرة من المعلمين سنوياً.

▪ الفقرة (6) التي نصت على " تكديس الطلبة المعلمين في المدارس الحكومية في اليوم الواحد" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (72.81%).

ويرجع ذلك إلى مايلي:

- تحديد عدد مدارس التدريب المسموح بها في مدارس وكالة الغوث الدولية للاجئين إلى (60) مدرسة فقط على مستوى محافظات غزة.
- كثرة عدد الطلبة الملتحقين بالتدريب الميداني من مختلف الجامعات وبمختلف التخصصات.

وأن أدنى فقرتين في المجال كانت:

▪ الفقرة (2) التي نصت على "كثرة عدد الطلبة المعلمين لدى المعلم المتعاون" احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (61.04%).

ويرجع ذلك إلى مايلي:

- توزيع الطلبة المعلمين على جميع المعلمين المتعاونين.
 - تقليل عدد الطلبة المعلمين لدى المعلم المتعاون.
 - توزيع الطلبة المعلمين بشكل منتظم في كل المدارس.
- الفقرة (7) التي نصت على " تأجيل بعض الطلبة المعلمين لفصول لاحقة" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (56.55%).

ويرجع ذلك إلى مايلي:

- قيام القائمين على التدريب الميداني بدورهم في توزيع الطلبة المعلمين بشكل عادل على المدارس المتعونة، وإيجاد حلول بديلة للطلبة الذين لا توجد مدارس لاستيعابهم.
- التعاون الفعال بين دائرة التدريب الميداني بالجامعات مع وزارة التربية والتعليم.
- قبول الطلبة المعلمين للتدريب ضمن شروط وهي إنهاءهم للمواد التربوية التي تؤهلهم للقيام بعملية التدريس في المدارس.

المجال الثاني: تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس:

جدول رقم (5:2)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني

وكذلك ترتيبها في المجال (ن = 598)

رقم الفقرة	الفقرة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	قلة عدد الحصص التي يتدرب بها الطلبة المعلمين.	20	52	115	175	136	3.713	1.097	74.26	1
2	قلة متابعة مدير المدرسة للطلبة المعلمين.	44	90	127	153	84	3.287	1.199	65.74	3
3	القصور في توجيه المعلم المتعاون للطلبة المعلمين.	113	136	137	81	31	2.560	1.184	51.20	7
4	قلة تعاون المدرسة مع الطلبة المعلمين.	114	161	123	80	20	2.460	1.127	49.20	8
5	تقييد حرية الطلبة المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية.	159	145	105	65	24	2.297	1.183	45.94	10
6	كثرة تدخل المعلم المتعاون في الجوانب التدريسية للطلبة المعلمين.	70	169	159	90	10	2.600	1.002	52.01	6
7	النظرة السلبية من المعلمين المتعاونين للطلبة المعلمين.	179	135	107	60	17	2.199	1.152	43.98	11
8	قلة إعطاء الحرية للطلبة المعلمين في اختيار طريقة التدريس المناسبة.	134	151	126	68	19	2.371	1.130	47.43	9
9	قصر الفترة الزمنية للتدريب الميداني.	34	75	130	132	127	3.488	1.214	69.76	2
10	إهمال المعلم المتعاون متابعة دفتر تحضير الطلبة المعلمين للدرس.	74	122	122	124	56	2.932	1.240	58.63	5
11	ندرة تزويد الطلبة المعلمين للمهارات المطلوبة للتدريس.	57	111	166	118	46	2.970	1.135	59.40	4

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

▪ الفقرة (1) التي نصت على " قلة عدد الحصص التي يتدرب بها الطلبة المعلمين " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (74.26%). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (صابر، 1989).

ويرجع ذلك إلى ما يلي:

- شعور بعض المعلمين المتعاونين أن الطالب المعلم يضيع الوقت.
- اضطرار المعلم المتعاون إلى إعادة شرح الدرس الذي قام بشرحه الطالب المعلم لعدم استيعاب التلاميذ له.
- تكديس المنهاج المدرسي وقلة الوقت الكافي لدى المعلم المتعاون مما يجعله يحرص على عدم إعطاء فرصة أكبر للطلبة المعلمين للتدريس.
- الطالب المعلم ليس لديه خبرات ومهارات تدريسية مما يحتاج لأكثر من حصة وهذا يضيع اليوم الدراسي كله.
- قلة ثقة مدير المدرسة بأداء الطلبة المعلمين باعتبارهم متدربين على مهنة التدريس، ولم يصلوا إلى مستوى مناسب من الخبرات التربوية والكفايات التدريسية التي تؤهلهم بأعباء المدرسة الأساسية.

▪ الفقرة (9) التي نصت على " قصر الفترة الزمنية للتدريب الميداني " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (69.76%). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الأسطل، 2004) والتي بينت حدة هذا التحدي وأثره على التدريب الميداني.

ويرجع ذلك إلى ما يلي:

- فترة التدريب غير كافية لاكتساب المهارات اللازمة.
 - اقتصار فترة التدريب على السنة الأخيرة فقط، وقد تقتصر على فصل واحد أحياناً.
 - قلة الفترة المتصلة للتدريب.
 - كما أن فترة التدريب الميداني لها ميزتها في أنها تعمل على كسر حاجز الخوف وممارسة المهنة بشكل جيد، كما أنها تؤدي إلى اتساع محيط العلاقات الاجتماعية والتعرف على المرشدين العاملين في الميدان والاستفادة منهم في الناحية العملية، لذا فإن هذه الفترة القصيرة في التدريب كان لها الأثر السيئ على نفسية وعمل الطلبة المعلمين ومن الطبيعي انعكاس ذلك على مستواهم التدريسي.
- وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (صبري وأبو دقة، 2004) والتي بينت قلة كفاية الفترة التدريبية للطلبة المعلمين، ودراسة (أبو دقة واللؤلؤ، 2007) التي أكدت على ضرورة زيادة فترة التدريب الميداني.

وأن أدنى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (5) التي نصت على " تقييد حرية الطلبة المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية" احتلت المرتبة العاشرة بوزن نسبي قدره (43.98%).

ويرجع ذلك إلى مايلي:

- أن المعلمين المتعاونين يحرصون على تطور الطلبة المعلمين مهنيًا لذلك توفر لهم المدارس المتعاونة الوسائل التعليمية بقدر المستطاع.

- تشجيع المشرفين والمعلمين للطلبة المعلمين على ضرورة استخدام الوسائل التعليمية.

- الفقرة (7) التي نصت على " النظرة السلبية من المعلمين المتعاونين للطلبة المعلمين" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (45.94%). (بدرجة قليلة جداً).

ويرجع ذلك إلى مايلي:

- شعور المعلمين المتعاونين بالطلبة المعلمين لأنهم كانوا من قبل في نفس موقفهم.
- العلاقات الاجتماعية الطيبة بين المعلمين والطلبة.
- العمل بروح الفريق والتعاون.
- الحرص على تطور المسيرة التعليمية.
- الجهد الذي يبذله المشرف الأكاديمي لإشاعة جو من الود والتعاون بين المعلمين والطلبة.
- تمتع المعلمين المتعاونين بأخلاقيات المهنة والتحلي بها، والثقة والاحترام المتبادل بين الطلبة والمعلمين.
- وتتنفق هذه النتيجة مع دراسة (الأغاء، 2000) في قيام المعلم بدوره الإنساني تجاه الطلبة المعلمين.

المجال الثالث: تحديات تتعلق بالتطور التقني:

جدول رقم (5:3)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث وكذلك ترتيبها في المجال (ن = 598)

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط	مجموع الاستجابات	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً	الفقرة	رقم الفقرة
2	77.71	1.069	3.886	1935	171	172	97	43	15	محدودية الأجهزة التكنولوجية الكافية في المدارس.	1
6	63.86	1.100	3.193	1590	60	141	169	91	37	نقص الخبرة التكنولوجية لدى المعلم المتعاون.	2
8	58.96	1.139	2.948	1468	47	112	164	118	57	التزام المعلم المتعاون بالأساليب التعليمية التقليدية.	3
9	56.10	1.128	2.805	1397	34	107	153	136	68	ضعف الرغبة في التكيف مع الأساليب والتقنيات الحديثة.	4
7	62.25	1.028	3.112	1550	35	153	179	95	36	صعوبة تعامل الطلبة المعلمين مع الوسائل التكنولوجية.	5
4	66.06	1.061	3.303	1645	57	182	139	95	25	ضعف الإعداد التكنولوجي للطلبة المعلمين.	6
3	67.71	1.095	3.386	1686	82	161	146	85	24	ضعف التطبيق العملي لتكنولوجيا التعليم داخل الجامعات.	7
1	78.71	1.086	3.936	1960	183	175	85	35	20	التكلفة المادية المرتفعة للوسائل التكنولوجية.	8
5	64.86	1.154	3.243	1615	67	161	140	86	44	ضعف الوعي بقيمة وأهمية التكنولوجيا في العملية التدريسية.	9

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

▪ الفقرة (8) التي نصت على " التكلفة المادية المرتفعة للوسائل التكنولوجية " احتلت

المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (78.71%).

ويرجع ذلك إلى مايلي:

- قلة اهتمام المدارس المتعانة بالوسائل التكنولوجية.
- كثرة المحتويات والمتطلبات التي تستلزمها الوسائل التكنولوجية.
- قلة توفر الإمكانيات المادية اللازمة.

- الفقرة (1) التي نصت على " محدودية الأجهزة التكنولوجية الكافية في المدارس " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (77.71%).

ويرجع ذلك إلى مايلي:

- ارتفاع التكلفة المادية للأجهزة التكنولوجية.
 - قلة اهتمام المدارس المتعاونة بالوسائل التكنولوجية واعتمادهم على التقليدية.
 - قلة خبرة المعلمين المتعاونين بكيفية التعامل مع الوسائل التكنولوجية.
 - ضعف الامكانيات المادية لدى المدرسة في توفير الوسائل التكنولوجية.
- وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القاسم، 2007) والتي أظهرت أن أكثر المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمين هي نقص الوسائل التعليمية والتكنولوجية، ودراسة (شاهين، 2010)، ودراسة (الأسطل، 2004) التي أشارت إلى قلة الوسائل التكنولوجية في المدارس المتعاونة.

وأن أدنى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (3) التي نصت على " التزام المعلم المتعاون بالأساليب التعليمية التقليدية " احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (58.96%).

ويرجع ذلك إلى مايلي:

- حرص المعلم المتعاون على اكتساب كل ما هو جديد في مجال التدريس.
- إيمان المعلم المتعاون بأهمية الأساليب الحديثة وقدرتها على مراعاة حاجات الطلبة والفروق الفردية بينهم.

- الفقرة (4) التي نصت على " ضعف الرغبة في التكيف مع الأساليب والتقنيات الحديثة " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (56.10%)، وتعزو الباحثة ذلك إلى إيمان المعلم المتعاون بأهمية الأساليب التقنية الحديثة في تطوير العملية التعليمية، وأن من سمات المعلم الفعال الحرص على التطور والتقدم وذلك بمواكبة الأساليب الحديثة؛ لما لها من أهمية في تحقيق أهداف العملية التعليمية، من خلال مراعاتها للفروق الفردية، وسرعة نقلها للمعلومات، وتأثيرها الكبير على المتعلم.

المجال الرابع: تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب:
جدول رقم (4:5)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الرابع

وكذلك ترتيبها في المجال (ن = 598)

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط	مجموع الاستجابات	درجة قليلة جداً	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً	الفقرة	رقم الفقرة
2	75.82	1.027	3.791	1888	143	173	130	39	13	الاقتصار على المشرفين التربويين في الإشراف على الطلبة المعلمين.	1
1	79.80	0.946	3.990	1987	172	190	102	27	7	اعتماد الزيارة الصفية كأسلوب للإشراف على الطلبة المعلمين.	2
3	71.69	0.963	3.584	1785	75	221	137	50	15	قلة استخدام الأساليب الحديثة في التقويم (كالتقويم الذاتي).	3
10	61.08	1.038	3.054	1521	37	134	183	107	37	قلة اقتناع المشرفين بالأساليب الإشرافية الحديثة.	4
11	53.29	1.100	2.665	1327	27	90	144	163	74	ضعف تقبل مدير المدرسة والمعلم المتعاون للأساليب الإشرافية الحديثة.	5
6	70.84	1.106	3.542	1764	104	177	125	69	23	التكلفة المرتفعة لبعض أساليب الإشراف (كالإشراف الإلكتروني).	6
4	71.33	1.086	3.566	1776	107	174	130	68	19	قلة العناية بالأساليب الحديثة في التعليم (كالتدريس المصغر، والتعلم الذاتي، والتعلم المبرمج).	7
8	65.22	1.099	3.261	1624	67	144	176	74	37	ضعف تأهيل المشرفين التربويين في مجال استخدام الأساليب الحديثة للإشراف والتدريب.	8
9	63.94	1.090	3.197	1592	52	160	158	90	38	ندرة اطلاع المشرفين على كل ما هو جديد في مجال الإشراف الحديث.	9
7	67.31	1.010	3.365	1676	63	169	173	73	20	قلة احتواء المقررات التربوية والتخصصية على الاتجاهات الحديثة في التدريب.	10
5	71.04	1.049	3.552	1769	94	184	144	55	21	قلة تزويد الطلبة المعلمين بمصادر ومراجع وتجارب جديدة في الأساليب التدريبية الحديثة.	11

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (2) التي نصت على "اعتماد الزيارة الصفية كأسلوب للإشراف على الطلبة المعلمين" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (79.80%).

ويرجع ذلك إلى مايلي:

- كثرة عدد الطلبة المعلمين لدى المشرف التربوي.
 - عدم توفر الوقت الكافي لدى المشرفين التربويين لاستخدام أساليب مختلفة.
 - التكلفة المرتفعة لبعض الأساليب الحديثة أو قلة توفرها.
 - عدد كبير من المشرفين التربويين يعملون بنظام العمل الجزئي الإضافي.
- وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (مطر، 2009) التي أظهرت أن المشرفين التربويين يقتصرون على الزيارة الصفية كأسلوب تقييمي للطلبة، ودراسة (شاهين، 2010) التي أشارت إلى أن المشرفين التربويين يركزون على الزيارة الصفية في تقييمهم للطلبة المعلمين.

- الفقرة (1) التي نصت على "الاقتصار على المشرفين التربويين في الإشراف على الطلبة المعلمين" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (75.82%).

ويرجع ذلك إلى أن نسبة التقييم التي تعطى للمشرف التربوي تبلغ 3 أضعاف

نسبة التقييم للمعلم المتعاون ومدير المدرسة، مما يجعل حسم درجة الطالب المعلم بيد المشرف التربوي، ويرجع أيضاً إلى عدم تفرغ الأطراف المتعاونة للإشراف ومتابعة الطلبة المعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو نمر وغانم، 2007) التي أشارت إلى عدم قيام أطراف العملية التعليمية بمسئولياتهم المتوقعة في متابعة الطلبة المعلمين والإشراف عليهم. وترى الباحثة أنه لولم رفع نسبة تقييم المعلم المتعاون للطالب المعلم لكان هناك إهتمام أكبر من جانب المعلم المتعاون على متابعة الطالب المعلم.

وأن أدنى فقرتين في المجال كانت:

- الفقرة (4) التي نصت على "قلة اقتناع المشرفين بالأساليب الإشرافية الحديثة" احتلت المرتبة العاشرة بوزن نسبي قدره (61.08%). (بدرجة قليلة).

ويرجع ذلك إلى ما يلي:

- تفهم المشرف التربوي للجوانب الفنية لبرنامج التربية العملية، وأنها بحاجة للتطوير.
- إدراكه للمفهوم الحديث للإشراف التربوي الذي يسهم في تطوير النمو المهني للطلبة المعلمين.

- الفقرة (5) التي نصت على "ضعف تقبل مدير المدرسة والمعلم المتعاون للأساليب الإشرافية الحديثة" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (53.29%).

ويرجع ذلك إلى ما يلي:

- إيمان كل من مدير المدرسة بأهمية تطوير وتحسين أداء الطلبة المعلمين من خلال استخدام أساليب إشرافية حديثة.
- ضرورة مواكبة التقدم التكنولوجي الحديث والاستفادة من الأساليب الإشرافية الحديثة.

المجال الخامس: تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملي:

جدول رقم (5:5)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الخامس

وكذلك ترتيبها في المجال (ن = 598)

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط	مجموع الاستجابات	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً	الفقرة	رقم الفقرة
4	73.09	0.985	3.655	1820	100	199	138	49	12	قلة الاهتمام الجانب العملي التطبيقي في برامج الإعداد.	1
3	73.29	1.004	3.665	1825	109	189	134	56	10	ضعف الصلة بين المواد التربوية وواقع الممارسة والتطبيق العملي.	2
8	69.00	1.074	3.450	1718	91	157	154	77	19	سلبية ميول واتجاه الطلبة المعلمين نحو الجزء العملي.	3
7	70.08	1.148	3.504	1745	120	132	149	73	24	ضعف الحصيلة العلمية لدى الطلبة المعلمين.	4
5	72.45	0.936	3.622	1804	85	207	146	53	7	افتقار بعض الطلبة المعلمين إلى مهارات التدريس.	5
6	71.33	0.950	3.566	1776	80	194	163	50	11	محدودية قدرة الطلبة المعلمين على التخطيط الجيد للدرس.	6
2	74.70	0.976	3.735	1860	117	192	140	38	11	ضعف قدرة الطلبة المعلمين في إدارة وضبط الصف.	7
1	77.47	0.992	3.873	1929	147	201	100	40	10	قلة تواصل الطلبة المعلمين مع الواقع التدريبي نظراً لدوامه المتقطع.	8

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى فقرتين في المجال كانت:

▪ الفقرة (1) التي نصت على " ضعف قدرة الطلبة المعلمين في إدارة وضبط الصف "

احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (77.47%).

ويرجع ذلك إلى ما يلي:

- أن إدارة الصف بحاجة إلى مهارات عالية؛ لكي يمتلكها المعلم وهي لا تأتي إلا بعد فترة من الزمن، لما لها علاقة بالظروف المحيطة ببيئة التلاميذ من حيث المناخ المدرسي الذي يتمثل في: النواحي النفسية والاجتماعية وغيرها.
 - ضعف الإعداد العملي في الجامعات على إدارة الصف، وخاصة خلال التعليم المصغر.
 - ضعف الشخصية لدى الطلبة المعلمين، وقلة امتلاكهم للكفايات اللازمة لإدارة وضبط الصف.
 - قلة الفترة التدريبية لتعلم مهارات إدارة الصف.
 - قلة تشجيع إدارة المدارس على إتاحة الفرصة الكافية للطلاب المعلم على تحمل المسؤولية في إدارة الصف بأكمله.
 - كثرة عدد التلاميذ في الفصل بما لا يمكن الطلب المعلم من السيطرة عليهم.
 - نظرة التلاميذ إلى الطالب المعلم على أنه طالب مثلهم.
- وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الناقاة، 2009) والتي أشارت إلى ضعف المهارات الإدارية لدى الطلبة المعلمين، ومع دراسة (أبو صواوين، 2010) التي أشارت إلى حاجات الطلبة المعلمين التدريسية ومنها كفايات إدارة الصف.
- الفقرة (2) التي نصت على " قلة تواصل الطلبة المعلمين مع الواقع التدريبي نظراً لدوامه المتقطع " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (74.70%).

ويرجع ذلك إلى ما يلي:

- تأثير الدوام المتقطع على اكتساب الطلبة المعلمين للمهارات التدريسية اللازمة.
 - فترة التدريب الميداني المتمثلة بالدوام يوم واحد كل أسبوع قليلة لا تمكن الطالب المعلم من التواصل مع المنهج ومع التلاميذ بشكل مستمر.
- وأن أدنى فترتين في المجال كانت:
- الفقرة (7) التي نصت على " ضعف الحصيلة العلمية لدى الطلبة المعلمين " احتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي قدره (70.08%).

ويرجع ذلك إلى ما يلي:

- اهتمام الطلبة المعلمين بالدراسة النظرية والحرص على أن يكون لديهم مخزون علمي كبير حتى يستطيعون تطبيقه في الجانب العملي.
- انسجام المواد النظرية مع محتوى المواد التدريسية في المدارس.
- تنوع المساقات التخصصية والتربوية التي يدرسها الطلبة المعلمون في الجامعات.

▪ الفقرة (3) التي نصت على "سلبية ميول واتجاه الطلبة المعلمين نحو الجزء العملي" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (69%) .

ويرجع ذلك إلى سهولة الجانب العملي لأنه تطبيق لما درس على أرض الواقع، ولحرص الطلبة المعلمين على الاستفادة من فترة التدريب العملي للإرتقاء بمهاراتهم ولإكسابهم خبرات جديدة.

ولإجمال النتائج قامت الباحثة بحساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية والترتيب لكل مجال من مجالات الاستبانة والجدول رقم (5:6) يوضح ذلك:

جدول رقم (5:6)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات

الاستبانة وكذلك ترتيبها (ن = 598)

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط	مجموع الاستجابات	عدد الفقرات	الأبعاد
3	66.94	5.416	30.124	15002	9	الأول: تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين
5	56.14	8.139	30.878	15377	11	الثاني: تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس
4	66.25	6.163	29.811	14846	9	الثالث: تحديات تتعلق بالتطور التكنولوجي والتقني.
2	68.31	7.039	37.568	18709	11	الرابع: تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب.
1	72.68	5.586	29.070	14477	8	الخامس: تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملي.
	65.60	25.241	157.452	78411	48	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملي قد حصلت على المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (72.68%)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الطالب المعلم يواجه صعوبات متعددة عند تطبيق النواحي العملية الجانب النظري؛ لأن برامج التربية في الجامعات الفلسطينية تركز على الجوانب النظرية بشكل كبير وذلك ما يلاحظ من خلال المقررات التي تدرس ببرامج كليات التربية، حيث تبلغ عدد ساعات التدريب الميداني (4) ساعات وفي بعض الجامعات (6) ساعات من أصل (142) ساعة وهي قليلة جداً مقارنة مع المواد النظرية مما يؤكد الفجوة الكبيرة

بين الجانبين، لذلك فهي بحاجة إلى زيادة عدد الساعات المعتمدة للتدريب الميداني.

- وحصل تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب على المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (68.31%)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن أساليب التدريب التقليدية لا تستطيع تجاوز الزيادة المطردة في أعداد الطلبة المعلمين وكذلك لا تواكب عصر التقدم والتطور العلمي والتقني، لذلك فبرامج التربية العملية بحاجة إلى اتباع الأساليب الحديثة المتطورة في التدريب لتحسين مخرجات التربية العملية، وتحقيق الأهداف المنشودة في إعداد معلم المستقبل.

- وحصل تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين على المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (66.94%)، وتعزو الباحثة ذلك إلى الزيادة السكانية في المجتمع الفلسطيني، والاقبال الشديد على الدراسة في كليات التربية، وهذا يعود إلى سياسات الجامعات في قبول الطلبة لكليات التربية فهي في حاجة إلى إعادة النظر فيها.

- في حين حصلت تحديات تتعلق بالتطور التقني على المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره (66.25%)، وتعزو الباحثة ذلك إلى اقتناع جميع الأطراف المتعاونة بأهمية التكنولوجيا وأنها تمثل تحدي كبير يجب عدم اغفاله، لأنه سبيل التطور والارتقاء بالطلبة المعلمين.

- في حين حصلت تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس على المرتبة الخامسة بوزن نسبي قدره (56.14%)، وتعزو الباحثة ذلك إلى وعي مدير المدرسة والمعلم المتعاون بأهمية التربية العملية ودور المدرسة في توفير الخبرة للطلاب المعلم، واتاحة وتوفير جميع الامكانات والسبل حتى يستطيع ممارسة مهامه التدريسية على الوجه الأكمل.

- أما الدرجة الكلية للاستبانة ككل حصلت على وزن نسبي (65.60%)، وهذا يدل على أن درجة التحديات التي تواجه التدريب الميداني للطلبة المعلمين يكليات التربية بالجامعات الفلسطينية متوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين المتعاونين.

الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسط تقديرات أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الوظيفة، التخصص، سنوات الخدمة)؟

وللإجابة عن السؤال الثاني قامت الباحثة بصياغة الفرضيات التالية:

التحقق من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة:

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على: " لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسط تقديرات أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)".

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "T. test" والجدول رقم

(5:7) يوضح ذلك:

جدول رقم (5:7)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الأول: تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين	ذكر	209	29.292	5.583	2.940	0.003	دالة إحصائية عند 0.01
	أنثى	289	30.727	5.219			
الثاني: تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس	ذكر	209	32.512	7.882	3.864	0.000	دالة إحصائية عند 0.01
	أنثى	289	29.696	8.131			
الثالث: تحديات تتعلق بالتطور التقني	ذكر	209	30.713	6.204	2.795	0.005	دالة إحصائية عند 0.01
	أنثى	289	29.159	6.062			
الرابع: تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب	ذكر	209	38.325	6.338	2.048	0.041	دالة إحصائية عند 0.05
	أنثى	289	37.021	7.468			
الخامس: تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعمل	ذكر	209	29.651	5.400	1.978	0.049	دالة إحصائية عند 0.05
	أنثى	289	28.651	5.689			
الدرجة الكلية	ذكر	209	160.493	24.030	2.296	0.022	دالة إحصائية عند 0.05
	أنثى	289	155.253	25.901			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (596) وعند مستوى دلالة $(0.05) = 1.96$

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (596) وعند مستوى دلالة $(0.01) = 2.58$

وأن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع المجالات والدرجة

الكلية للمقياس ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس

(ذكور، إناث) ولقد كانت الفروق لصالح الذكور في تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين، ولصالح الإناث في المجالات الأخرى والدرجة الكلية للمقياس.

وتعزو الباحثة وجود الفروق لصالح الإناث إلى قلة أعداد الطلاب المعلمين مقارنة مع أعداد الطالبات المعلمات، مما يسهم في تهيئة ظروف أفضل لتنفيذ برنامج التربية العملية من حيث عدد الطلبة المعلمين لدى المعلم المتعاون، واختيار المعلم الكفاء، واختيار المدارس المناسبة، بالإضافة إلى أن الطلاب المعلمين أكثر حرية في التعامل مع المعلم المتعاون ومقابلته خارج المدرسة والتنسيق معه، أكثر من الطالبات المعلمات اللواتي يجدن حرجاً أحياناً في الاتصال مع المعلم المتعاون.

وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة (شاهين، 2007) التي أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، ودراسة (العميرة، 2003)، ودراسة (خوالدة واحميدة، 2010) والتي بينت وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (أبو نمره وغانم، 2007) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الذكور، ودراسة (يونس، 2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة:

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على: "لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسط تقديرات أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الوظيفة (مُشرف، معلم)".

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "T. test" والجدول رقم (5:8) يوضح ذلك:

جدول رقم (5:8)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الوظيفة

المجالات	الوظيفة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الأول: تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين	معلم	426	30.200	5.448	0.752	0.453	غير دالة إحصائية
	مشرف	72	29.681	5.238			
الثاني: تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس	معلم	426	30.200	8.180	4.613	0.000	دالة إحصائية عند 0.01
	مشرف	72	34.889	6.643			
الثالث: تحديات تتعلق بالتطور التقني	معلم	426	29.472	6.269	3.013	0.003	دالة إحصائية عند 0.01
	مشرف	72	31.819	5.092			

الرابع: تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب	معلم	426	37.563	7.306	0.038	0.970	غير دالة إحصائية
	مشرف	72	37.597	5.229			
الخامس: تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملية	معلم	426	28.838	5.628	2.266	0.024	دالة إحصائية عند 0.05
	مشرف	72	30.444	5.154			
الدرجة الكلية	معلم	426	156.272	25.935	2.551	0.011	دالة إحصائية عند 0.05
	مشرف	72	164.431	19.384			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (596) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (596) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب، وتحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة (مشرف، معلم). وتغزو الباحثة ذلك إلى التشابه بين المشرفين التربويين والمعلمين المتعاونين في مدى التحديات التي تواجه الطلبة المعلمين، فكلًا منهما يرى من الضروري تطوير أساليب التدريب، ويقرا أن أعداد الطلبة المعلمين المتزايدة تمثل تحدي كبير في عدم القدرة على متابعتهم ميدانياً بشكل مستمر.

وأن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس، وتحديات تتعلق بالتطور التقني، وتحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملية، والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة (مشرف، معلم). ولقد كانت الفروق لصالح المشرف التربوي. وتغزو الباحثة ذلك إلى أن المشرفين التربويين الذين يتابعون الطلبة المعلمين في الميدان يمتلكون مخزوناً متكاملاً من الكفايات والاستراتيجيات الإشرافية التي تتناسب مع الطلبة المعلمين، كما أنهم أكثر قدرة ودراية بالطلبة المعلمين أكثر من المعلمين المتعاونين وذلك لخبرتهم الطويلة في الميدان، فهم أكثر معرفة بالجانب النظري والعملية للحكم على أداء الطلبة المعلمين، كما أن المشرف التربوي هو مكلف من دائرة التدريب الميداني بالجامعات ويتقاضى على ذلك مكافأة مادية، أما المعلم المتعاون فهو مكلف من قبل إدارة المدرسة، وعمله هذا كعمل مساعد. وترى الباحثة أنه لو أعطي المعلم المتعاون نصيباً من المكافأة المادية من قبل الجامعات، أو حتى خطابات شكر فإن ذلك سيزيد من دافعية المعلم المتعاون على العطاء وعلى تقديم جميع التوجيهات والإرشادات والمساعدات اللازمة للطلاب المعلم.

وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة (أبو نمره وغانم، 2007) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المشرف التربوي.

التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة:

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على: " لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسط تقديرات أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي)."

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "T. test" والجدول رقم (5:9) يوضح ذلك:

جدول رقم (5:9)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير التخصص (ادبي، علمي)

المجالات	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الأول: تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين	أدبي	280	29.546	5.296	2.717	0.007	دالة إحصائية عند 0.01
	علمي	218	30.867	5.489			
الثاني: تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس	أدبي	280	30.289	8.152	1.832	0.068	غير دالة إحصائية
	علمي	218	31.633	8.079			
الثالث: تحديات تتعلق بالتطور التقني	أدبي	280	29.779	6.331	0.134	0.894	غير دالة إحصائية
	علمي	218	29.853	5.956			
الرابع: تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب	أدبي	280	37.032	6.769	1.932	0.054	غير دالة إحصائية
	علمي	218	38.257	7.329			
الخامس: تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملية	أدبي	280	28.596	5.588	2.153	0.032	دالة إحصائية عند 0.01
	علمي	218	29.679	5.536			
الدرجة الكلية	أدبي	280	155.243	24.719	2.222	0.027	دالة إحصائية عند 0.01
	علمي	218	160.289	25.675			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (596) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (596) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس، وتحديات تتعلق بالتطور التقني، وتحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب، والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي). وتعزو الباحثة ذلك إلى تشابه ظروف الطلبة المعلمين من حيث الإعداد الأكاديمي والتربوي، والتشابه في ظروف المدارس التي يطبق فيها الطلبة التربية العملية.

وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة (السيد، 2005) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص.

وأن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين، وتحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملي، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي) ولقد كانت الفروق لصالح العلمي. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المواد التخصصية النظرية تختلف عن الجانب التطبيقي لها حيث لا تطبق بجانب عملي مما يجعل فجوة بينها. وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة (القحطاني، 2002)، ودراسة (العاجز وحماد، 1999)، ودراسة (القاسم، 2007) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح العلمي.

التحقق من صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة:

ينص الفرض الرابع من فروض الدراسة على: "لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسط تقديرات أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي

. One Way ANOVA

جدول رقم (5:10)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الأول: تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين	بين المجموعات	105.918	2	52.959	1.811	0.165	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	14472.363	495	29.237			
	المجموع	14578.281	497				
الثاني: تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس	بين المجموعات	294.482	2	147.241	2.234	0.108	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	32629.046	495	65.917			
	المجموع	32923.528	497				
الثالث: تحديات تتعلق بالتطور التقني	بين المجموعات	77.034	2	38.517	1.014	0.364	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	18803.223	495	37.986			
	المجموع	18880.257	497				
الرابع: تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب	بين المجموعات	109.013	2	54.507	1.101	0.333	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	24515.165	495	49.526			
	المجموع	24624.179	497				

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الخامس: تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملي	بين المجموعات	88.651	2	44.325	1.423	0.242	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	15419.889	495	31.151			
	المجموع	15508.540	497				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1093.808	2	546.904	0.858	0.425	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	315551.535	495	637.478			
	المجموع	316645.343	497				

ف الجدولية عند درجة حرية (2،497) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.66

ف الجدولية عند درجة حرية (2،497) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.02

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة. وتغزو الباحثة ذلك إلى تشابه ظروف المدارس المتعاونة وآلية التعاون معها، واجراءات تنفيذ برنامج التربية العملية، وتشابه ظروف الطلبة المعلمين.

وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة (السيد، 2005)، ودراسة (أبو شعيرة وآخرون، 2010) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (حمد، 2007) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: ما السبل لتطوير التدريب الميداني

للطلبة المعلمين بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية؟

لقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال ما يلي:

1- إجابات أفراد العينة عن السؤال المفتوح في الاستبانة:

بلغ عدد أفراد العينة الذين أجابوا عن السؤال المفتوح 187 فرداً، والجدول التالي يوضح أبرز الاستجابات.

جدول رقم (5:11)

يوضح استجابات أفراد العينة عن السؤال المفتوح

م	العبارة	التكرار	%
1	تفعيل دور مدير المدرسة في التدريب الميداني وذلك بأن يعامل الطالب المعلم كمعلم موجود في المدرسة.	34	18
2	اعطاء التدريب الميداني فترة أطول، وزيادة الفترة المتصلة.	170	90.9
3	زيادة عدد زيارات المشرف التربوي للطلبة المعلمين.	87	46.5
4	متابعة التكنولوجيا الحديثة وتطبيقها في التدريس.	53	28.3
5	ضرورة الاهتمام بالجانب العملي داخل الجامعات أكثر من النظري.	98	52.4
6	تقليل أعداد الطلبة المعلمين في كل مدرسة.	45	24
7	التأكيد على ضرورة حضور المعلم المتعاون حصص الطلبة المعلمين.	14	7.4
8	أن يتم اختيار المعلمين المتعاونين حسب الكفاءة والخبرة.	23	12.2
9	السماح للطلاب المعلم بأن يدرس أكثر من حصة في اليوم الدراسي الواحد.	47	25.1

يتضح من الجدول السابق أن أعلى فقرة هي الفقرة رقم (2) التي تنص على: "اعطاء التدريب الميداني فترة أطول، وزيادة الفترة المتصلة"، وتعزو الباحثة ذلك إلى شعور المشرفين التربويين وكذلك المعلمين المتعاونين بأن فترة التدريب قصيرة ولا تسمح بامتلاك الطلبة المعلمين لجميع المهارات التعليمية اللازمة، وأن مرحلة التطبيق العملي مرحلة مهمة جداً في إعداد الطالب المعلم ليكون معلم المستقبل فهي بحاجة إلى وقت أطول من التدريب العملي، وخاصة الفترة المتصلة ليمر بجميع الخبرات التعليمية بشكل متواصل أكثر.

وأن أدنى فقرة هي الفقرة رقم (7) التي تنص على: "التأكيد على ضرورة حضور المعلم المتعاون حصص الطلبة المعلمين"، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن معظم المعلمين المتعاونين يقومون بهذا الدور، وهو حضور الحصص لأنه أمر طبيعي في عملهم من أجل نقل خبراتهم للطلبة المعلمين، ولتوجيه الطلبة المعلمين وإرشادهم لأنهم حديثي التدريس.

2- المقابلة التي قامت بها الباحثة مع مسؤولي التدريب الميداني في كل من الجامعة الإسلامية والأقصى ومديري المدارس:

والجدول التالي يوضح الاستجابات التي حصلت عليها الباحثة من خلال المقابلة.

جدول رقم (5:12)

يوضح استجابات مسؤولي التدريب الميداني بجامعة الإسلامية والأقصى ومديري المدارس على
المقابلة التي أجرتها الباحثة والنسب المئوية للتكرار

م	العبارة	التكرار	%
1	تحديد أعداد الطلبة المعلمين الذين يمكن قبولهم في الفصل الدراسي على وفق إمكانات المدارس التطبيقية، ومحددات برنامج التربية العملية.	7	100
2	تقليل عدد الطلبة المعلمين لدى المشرف الواحد.	7	100
3	عدم زيادة عدد الطلبة المعلمين لدى المعلم المتعاون عن اثنين.	6	85.71
4	اختيار المشرفين التربويين حسب الكفاءة وأن يكونوا متفرغين.	5	71.42
5	عقد اجتماعات وورش تعليمية دورية في مبنى الكلية لمناقشة المشكلات التي يقع فيها الطالب من أجل تداركها من قبل الطلبة الآخرين.	5	71.42
6	أن يبدأ التدريب الميداني من السنة الثالثة للدراسة.	4	75.14
7	إعطاء الفرصة للطلاب المعلم في أن يدرس يوماً كاملاً وليس فقط حصة.	7	100
8	معاملة الطالب المعلم معاملة حسنة وعدم إشعاره بأنه عبء.	7	100
9	ترك الحرية للطلاب في اختيار الطريقة المناسبة للتدريس.	5	71.42
10	توزيع أدلة التربية العملية على الطلبة المعلمين.	7	100
11	تفعيل موقع التدريب الميداني في الجامعات بعرض دروس توضيحية وتطبيقية نموذجية.	7	100
12	تأسيس وحدة تقنية للتدرب على الوسائل التكنولوجية الحديثة.	7	100
13	عقد دورات لاطلاع المشرفين على كل ما هو جديد في مجال التدريب الميداني.	6	85.7
14	الاهتمام العملي بالتكنولوجيا في برنامج التربية العملية.	7	100
15	عقد لقاءات مع مديري المدارس والمعلمين المتعاونين لتوضيح آليات تفعيل دورهم.	5	71.42
16	عدم الاعتماد فقط على الزيارة الصفية كأسلوب لتقييم الطلبة المعلمين.	6	85.7
17	تشجيع الطلبة المعلمين على استخدام التكنولوجيا والوسائل التعليمية وتوفيرها لهم.	6	85.7
18	تغيير نظام التقويم بزيادة نسبة المعلم المتعاون.	2	28.57
19	تفعيل دور المعلم المتعاون ودور مدير المدرسة.	3	42.85
20	تعزيز وتفعيل التعاون بين المعلم المتعاون والمشرف التربوي.	6	85.7
21	اطلاع الطلبة المعلمين على طرق التدريس الحديثة.	7	100
22	العمل على تبادل الخبرات للطلبة المعلمين بالحضور عند أكثر من معلم متعاون.	7	100
23	أن يطلع الطالب المعلم على الوسائل التعليمية الحديثة وكيفية استخدامها.	6	85.7
24	إضافة مساق للتعليم المصغر داخل الجامعات يتطلب شقين نظري وعملي.	6	85.7

م	العبارة	التكرار	%
25	إضافة الجانب العملي لمساق إدارة الصف، وتكنولوجيا التعليم.	5	71.42
26	زيادة عدد ساعات التدريب الميداني.	7	100

يتضح من الجدول السابق أن هناك أكثر من فقرة كانت نسبتها عالية وهذا يدل على أنه هذه الجوانب تحتاج لدراسة ومعالجة للعمل على تحقيقها، بينما كانت أدنى فقرة هي الفقرة رقم (18) والتي نصت على: "تغيير نظام التقويم بزيادة نسبة المعلم المتعاون"، وذلك لأن درجة تقويم الطالب المعلم موزعة ما بين المشرف التربوي بنسبة (60%)، والمدرسة (20%)، وملف الإنجاز (20%)، وهذه النسبة كافية للمعلم المتعاون، لأن النسبة العظمى تكون دائماً للمشرف التربوي الذي يمتلك الخبرة الكافية في مجال التدريب الميداني وهو أكثر دراية بسبل الإرتقاء بالطالب المعلم من المعلم المتعاون. ولقد أضاف مسؤولي التدريب الميداني في كل من الجامعة الإسلامية والأقصى، ومديري المدارس النقاط التالية للتطوير وهي:

1. إنشاء مدارس خاصة تابعة للجامعات للتدريب الميداني يقوم عليها أساتذة من الجامعة.
2. زيادة فترة التدريب الميداني بإحدى الطرق التالية:
 - البدء بالتدريب الميداني من السنة الثانية للدراسة على أن تكون السنة الثانية كلها مرحلة مشاهدة، ثم السنة الثالثة مشاركة جزئية، والسنة الرابعة المشاركة الكلية.
 - تفريغ آخر فصل دراسي كاملاً للتدريب الميداني فقط.
3. أن يكون هناك إلزام من قبل المسؤولين في وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية (الأونروا) لمديري المدارس بالاهتمام بالطلبة المعلمين وإعطائهم حيز أكبر من الرقابة والمتابعة.
4. أن يلزم الطالب المعلم بحضور أيام التدريب الميداني، وأن يحذر إن قصر أو لم يعوض الغياب.
5. تفعيل التعليم الإلكتروني بين الطالب المعلم والمشرف التربوي.
6. اعتماد التدريس المصغر كمتطلب للتدريب الميداني وليس بديلاً عنه.

توصيات الدراسة

يتضح من خلال عرض نتائج الدراسة ومناقشتها أن برنامج التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية، وبالرغم من الجهود المبذولة والمتواصلة بضرورة تطبيقه بشكل مناسب وتوظيفه من أجل إكساب الطلبة المعلمين الكفايات اللازمة، إلا أنه بحاجة إلى مزيد من التطوير والتعديل بما يلائم المعايير العالمية في هذا المجال. وفي هذا الإطار توصي الباحثة بما يلي:

أولاً: تقليص الفجوة بين الجانب النظري والعملي وذلك من خلال ما يلي:

- تخصيص مادة نظرية كاملة يدرسها الطالب تتعلق بالتعليمات والقوانين المدرسية من حيث أسس النجاح والرسوب والإكمال، وكيفية التعامل مع الطلبة، والمعلمين المتعاونين والإدارة المدرسية، وآليات المشاركة في الأنشطة اللاصفية إضافة إلى الأنشطة الصفية، وذلك لربطهم بالواقع التدريبي.
- ضرورة التركيز في المساقات الجامعية التربوية على استحضار مواقف مدرسية حية، يستفيد منها الطالب أثناء فترة التدريب الميداني، دون الاكتفاء بالمادة النظرية التي لا تمت في كثير من الأحيان إلى الواقع المدرسي بصفة، وهذا يعني أن الجامعة ينبغي لها أن تعد مادة نظرية شاملة يدرسها الطالب قبل التدريب الميداني.
- توظيف أسلوب التعليم المصغر بصورة موسعة في الجامعة، لأنه يكسب الطالب المعلم مهارات التدريس بصورة عملية.
- زيادة عدد ساعات التدريب الميداني بحيث تكون مناسبة لاكساب الطلبة المعلمين المهارات التعليمية اللازمة.
- تشجيع الطلبة المعلمين على ضرورة الانخراط التام في الأعمال المدرسية المتنوعة وليس مجرد الأداء الصفي من خلال بعض الحصص، وكذلك التعاون مع الإدارات المدرسية في إعطاء حصة الاحتياط والمشاركة في مختلف النشاطات والمناسبات.
- تخصيص فترة كافية للتربية العملية ليتسنى للطلاب المعلم اكتساب المهارات اللازمة لمزاولة مهنة التدريس بشكل فاعل.
- ربط مقررات الإعداد المهني بمحتوى المناهج المدرسية وأساليب تنفيذها وتطوير تعليمها .
- الاهتمام بتكامل الإعداد في طرق التدريس والمواد التخصصية مما يمثل التوازن في جوانب الإعداد وجوانب التطور لدي الطلبة المعلمين.

- اعتماد نظام (الامتياز) لخريجي كليات التربية شبيه بالامتياز لخريجي كليات الطب يقوم فيه خريج كلية التربية بالعمل في المدارس لمدة سنة دراسية كمتطوع ويكون ذلك شرط لحصول الخريج على شهادة مزاوله مهنة التدريس، وذلك لزيادة دافعية الطلبة المعلمين على الاقبال على التطبيق العملي.
- التركيز على المهارات الإدارية باعتبارها من المهارات التي تبنى شخصية الطالب المعلم.
- توفير أجواء مناسبة لرعاية الطلاب المعلمين المبدعين بالتعاون والتنسيق بين الدوائر المختلفة من جامعات ومدارس.
- تخصيص فصل دراسي كامل للتربية العملية يقوم عقب انتهاء الطالب المعلم من معظم المقررات التربوية وطرق التدريس التي يدرسها ويساهم في زيادة ساعات التدريب على التربية العملية هذا إضافة إلى استمرارية التدريب حتى يتمكن الطالب المعلم من المهارات التدريسية .
- زيادة مدة التربية العملية لتبدأ مع بداية المستوى الثالث والعمل علي البدء مع بداية العام الدراسي حتى يتسنى للطلاب المعلم التدريب علي تفاصيل الحياة المدرسية .

ثانياً: تطوير أساليب التدريب وذلك من خلال ما يلي:

- أن يتم إعداد المشرف التربوي إعداداً مهنيًا مناسباً لمهام هذه الوظيفة بحيث يكون ملماً بأهداف ومجالات وأساليب الإشراف التربوي الحديث.
- الأخذ بأساليب الإشراف الجماعية وعدم الاقتصار على أسلوب الزيارة الصفية فقط وأن يسبق التدريب الميداني تنظيم مشاغل تربوية ولقاءات وتعليم مصغر يتم من خلاله التدريب على إعداد الخطط الدراسية وإدارة الصف، وتوظيف التقنيات التعليمية وإدارة الوقت والمهام التعليمية المتعلقة بالتقويم وغلق الموقف وغير ذلك.
- ضرورة وضع نظام رقابة ومتابعة لعملية الإشراف على طلبة التربية العملية وذلك لضمان تنفيذها بشكل فاعل.
- العمل على إيجاد وسائل اتصال للاطلاع على تجارب الجامعات المحلية والعربية والدولية في إعداد برامج التدريب الميداني والاستفادة منها.
- عقد المزيد من الأيام الدراسية والمؤتمرات التي تخدم الاتجاه نحو إعداد المعلم.
- تدريب وزارة التربية والتعليم مديري المدارس ومديراتها على الأساليب الإشرافية الحديثة اللازمة لهم في إشرافهم على الطالب المعلم.

- ربط مديري المدارس بما يستجد من أفكار تربوية حديثة، وتجارب ناجحة طبقت في دول عربية وأجنبية بما يخص الإشراف على الطالب المعلم.
- الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد و تدريب المعلم، والاستفادة منها بمواعمتها مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في فلسطين.

ثالثاً: مواجهة الزيادة العددية للطلبة المعلمين وذلك من خلال ما يلي:

- ضبط القبول في كليات التربية من خلال رفع نسبة القبول ومن خلال مقابلات للمتقدمين وذلك حتى تتمكن المدارس المتعاونة من استيعاب الطلبة المعلمين.
- إنشاء مدارس للتدريب خاصة بكليات التربية (مدرسة تدريب).
- عدم إسناد أكثر من طالب معلم واحد لكل معلم متعاون حتى يتمكن من المتابعة الجيدة والدقيقة له.
- التنسيق بين الجامعات الفلسطينية في توزيع الطلبة المعلمين ونسبتهم في كل مدرسة.

- تقليل عدد الطلبة المعلمين لدى المشرف التربوي.

رابعاً: مواكبة التطور التقني وذلك من خلال ما يلي:

- إعداد برنامج تدريبي للإشراف الإلكتروني الفعال يقدم للمشرفين التربويين وللمعلمين المتعاونين يكون شاملاً ولمدة أسبوعين على الأقل.
- تشكيل ورش عمل للطلبة المعلمين خلال فترة التدريب للاطلاع على الوسائل التكنولوجية الحديثة.
- إنشاء منتدى إلكتروني خاص للتدريب الميداني لرعاية المواهب المبدعة، وتسهيل التواصل وتبادل الأفكار والخبرات المتميزة بين الطلبة والمشرفين .
- تشجيع الطلبة المعلمين على عمل الوسائل التعليمية، وتكريم المبدعين منهم.
- أن يكون لكل جامعة موقع إلكتروني خاص بالتدريب الميداني يعرض فيه أعمال الطلبة المعلمين.
- تنظيم عدد من اللقاءات (ندوات - ورش عمل) بين مكثبي التربية العملية بالكلية وأعضاء هيئة التدريس والمشرفين على التربية العملية وكذلك المشرفين المحليين؛ لتطوير محتوى التربية العملية وأساليبها وللإطلاع على الوسائل التكنولوجية الحديثة.
- الاهتمام بتهيئة الطالب المعلم للتربية العملية، من خلال التركيز على تقنيات التعليم المصغر داخل الكلية ودروس المشاهدة داخل مدارس التدريب.

- الاهتمام بالإشراف الإكلينيكي للطلبة المعلمين وتوظيف البدائل التكنولوجية المناسبة .
 - التدريب علي دمج التكنولوجيا بالتعليم واستخدام الوسائط المناسبة وتوظيف البيئة الصفية والأنشطة.
 - الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني في إعداد المعلم وتطبيق التقنية الحديثة من خلال الاستعانة بالمتخصصين و البرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية و نقلها على شبكة الانترنت و توفيرها في صورة وسائط سمعية و مرئية و تتوفر مهارات استخدام التكنولوجيا والتعامل مع هذه البرمجيات لكل من الطالب المعلم و معلم المعلم على حد سواء.
 - تزويد الطلبة المعلمين بوسائل تعليمية من قسم الوسائل بالجامعة خاصة وأن الكثير من الطلبة لا يستطيعون إعداد ما يحتاجونه من وسائل نظرا لظروف مادية وخلافه.
- خامساً: إيجاد حلول للقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس وذلك من خلال ما يلي:**

- ضرورة تشكيل لجنة من التربويين في الجامعة لدراسة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء فترة التدريب الميداني أو شكاوهم من خلال اللقاءات الشهرية بهم، ودراسة هذه المشكلات والعمل على حلها بغية توفير البيئة المدرسية المناسبة لهؤلاء الطلبة.
- إصدار نشرات وتعليمات واضحة للإدارات المدرسية بضرورة التعامل مع الطالب المعلم كما لو كان معلماً أساسياً، ومتابعته كما يُتابع المعلم الأساسي في المدرسة، وإشراكه في مختلف الأنشطة واللقاءات والاجتماعات المدرسية.
- حث مديري المدارس على ضرورة توفير البيئة المدرسية للطلبة المعلمين وتزويدهم بالوسائل التعليمية المدرسية ما أمكن، وضرورة حث المعلمين المتعاونين على حضور الحصص معهم باستمرار وحسن تقديم التغذية الراجعة لهم مع احترام شخصياتهم.
- حث مديري المدارس على أهمية إشراك الطالب المعلم في حضور الدروس التوضيحية التي تنفذها المدرسة بحضور المشرفين التربويين.
- حث مديري المدارس على ضرورة مشاركة المشرف الجامعي في حضور الحصص لدى الطالب المعلم ومشاركة المشرف في تقديم التغذية الراجعة.

- اختيار المعلم المتعاون الأفضل وبحيث يوظف مع الطالب المعلم بشكل منتظم ليقوم بدور إشرافي بنائي ووقائي وعلاجي في ظل علاقة ودية قائمة بين الطرفين.
- عقد اجتماعات قبل بداية التدريب العملي مع مديري ومديرات المدارس المتعاونة وذلك لتعزيزها وتوضيح دور إدارة المدرسة في برامج التربية العملية .
- تقديم حوافز للمدارس المتعاونة سواء كانت مادية أو علمية أو تطويرية يعزز ويقوي العلاقة والتواصل والثقة.
- تزويد المعلم المتعاون بدليل يبين مسؤوليات دوره ومهامه وما يتوقع منه.
- أن يتم الاتفاق على دور المعلم المتعاون بين المدرسة وجهة التدريب.
- أن تخفف مسؤوليات المعلم المتعاون داخل المدرسة بدرجة تسمح له بالقيام بمهام التدريب.

مقترحات الدراسة

تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

1. درجة استفادة الطلبة المعلمين من المعلمين المتعاونين من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.
2. درجة التعاون بين المعلم المتعاون والمشرف التربوي من وجهة نظر الاثنيين.
3. نظام التدريب الميداني مع الدول العربية والأجنبية (دراسة مقارنة).
4. تطوير معايير اختيار مشرفي التربية العملية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة.
5. تصور مقترح لتطوير أداء الطلبة المعلمين في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

❖ القرآن الكريم تنزيل العزيز الحكيم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- 1- إبراهيم، سمير عبد الباسط (1991): مشكلات التربية العملية في ضوء آراء طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة الأزهر"، مجلة الأبحاث التربوية جامعة الأزهر، عدد 51، ص 127، مصر.
- 2- إبراهيم، عبد الله وعبد المقصود، محمد (1995): " تطوير برنامج التربية العملية لطلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية، جامعة الإسكندرية"، مجلة دراسات تربوية، المجلد 10، العدد 78، ص 98-110، مصر.
- 3- أبو ججوح، يحيى وحمدان، محمد (2006): "تصور مقترح لتطوير التربية العملية لطلبة قسم تعليم المرحلة الأساسية بكلية التربية بجامعة الأقصى"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 14، ص 193-235، مصر.
- 4- أبو حجر، إلهام جميل (2008): أثر برنامج قائم على الكفاءات في تنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى الطالبة المعلمة في الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 5- أبو دقة، سناء واللولو، فتحية (2007): "دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة"، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 15، العدد 1، ص 465-504، غزة.
- 6- أبو دية، هناء (2010): المرشد في تعليم وتعلم مهارات التدريس، مكتبة الكلية الجامعية، غزة، فلسطين.
- 7- أبو سويرح، أحمد إسماعيل (2009): برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية لتنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا، رسالة ماجستير غير منشور، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 8- أبو شعيرة، خالد وأبو شندي، يوسف وغباري، ثائر (2010): تقويم مديري المدارس المتعاونة لبرنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 18،

- العدد2، ص 331-357، غزة، فلسطين.
- 9- أبو شقير، محمد سليمان (2008): **التربية العملية ماهيتها ومهاراتها التدريسية**، مكتبة آفاق، غزة، فلسطين.
- 10- أبو صواوين، راشد محمد (2010): **الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين** تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، المجلد18، العدد2، ص359-398، غزة، فلسطين.
- 11- أبو الضبعات، زكريا إسماعيل (2009): **إعداد وتأهيل المعلمين الأسس التربوية والنفسية**، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 12- أبو نمره، محمد خميس وغانم، بسام (2007) : **"المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية المتدربين أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر الأطراف المتعاونة"**، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، العدد10، ص 185-217، فلسطين.
- 13- أبو نمره، محمد خميس حسين (2005): **تقويم برنامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظر الطلبة المعلمين**، **مجلة مؤتمرة للبحوث والدراسات**، المجلد عشرون، العدد الثاني، ص 109-119، عمان، الأردن.
- 14- أبو الهيجاء، فؤاد حسن (2003): **دليل عمل المشرفين والطلاب المعلمين**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 15- أبو دلبوح، موسى عبد الكريم (2009): **دور برنامج التربية العملية في إعداد الطالب المعلم في كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك**، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 25، العدد (2+1)، سوريا.
- 16- الأستاذ، محمود حسن ودلول، عدنان مصطفى (2001): **مبادئ التربية العملية ومهارات التدريس**، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
- 17- الأسطل، إبراهيم حامد (2004) : **"دراسة لأهم المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية بكلية التربية والعلوم الأساسية جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا"**، **مجلة العلوم التربوية**، العدد6، ص 143-181، الإمارات العربية المتحدة.
- 18- إسماعيل، بهجت محمود (2008): **تقويم مهارات تدريس التكنولوجيا لدى الطلبة المعلمين بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير العالمية للأداء**، رسالة ماجستير غير

منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

- 19- الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (2000) : مقدمة في تصميم البحث التربوي، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 20- الأغا، إحسان وعبد المنعم، عبد الله (1997) : التربية العملية وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 21- الأغا، هيلين طلعت (2000) : "دور المعلم المضيف في برامج التربية العلمية ومدى ممارسته له من وجهة نظر المعلمين المتدربين"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 22- بخش، هالة (2000): تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات المعلمات. سلسلة البحوث التربوية والنفسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- 23- البنعلي، غدنانة ومراد، سمير (2003) : "تطوير برنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية، جامعة قطر، (تصور مقترح)"، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة 12، العدد 23، ص 29-62، قطر.
- 24- البورنو، نرمين ماجد (2008): أثر استخدام برنامج محوسب في تنمية بعض مهارات تدريس التكنولوجيا لدى الطالبات المعلمات بالجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 25- الجسار، سلوى والتمار، جاسم (2004) : "واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم"، مجلة العلوم التربوية، العدد 5، ص 65-97، الكويت.
- 26- الحبيب، موسى (1995): دراسة ميدانية عن واقع التربية العملية من وجهة نظر مديري المدارس المتوسطة والثانوية في مدن مكة المكرمة، المدينة المنورة، الطائف، مجلة دراسات تربوية، المجلد 10، العدد 77، ص 91-124، السعودية.
- 27- حرب، سعيد إبراهيم (2009): المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التدريب الميداني وسبل علاجها، ورقة عمل اليوم الدراسي "التدريب الميداني بين أداء الطالب المعلم وتوجيهات المشرف التربوي والإدارة المدرسية"، ص 21-40، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 28- حسن، منير سليمان (2005): برنامج تقني لتنمية مهارة العروض العملية في تدريس التكنولوجيا لدى الطالبة المعلمة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

- 29- حماد، شريف علي (2005): واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة من وجهة نظر الدارسين، *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، المجلد 13، العدد 1، ص 155-193، غزة.
- 30- حمد، محمد مصطفى (2007) : "تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 31- حمدان، محمد زياد (1997) : *التربية العملية للطلاب المعلمين - مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية*، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا.
- 32- حمدان، محمد عبد الفتاح (2004): مشكلات الإشراف التربوي لدى الطلبة المعلمين في جامعة الأقصى بغزة، *المؤتمر التربوي الأول*، التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 33- خثيلة، هند ماجد (1999): برنامج مقترح للتدريب الميداني من واقع إعداد المعلم، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد 60، ص 234-256، الرياض، السعودية.
- 34- الخريشا، سعود والشرعة، ممدوح والنعمي، عز الدين (2010) : "الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة"، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، المجلد (74)، العدد 7، ص 1979-2000، فلسطين.
- 35- خزعلي، قاسم ومومني، عبد اللطيف (2010): مشكلات طالبات التدريب الميداني في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطالبات أنفسهن، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، المجلد 7، العدد 1، ص 59-91، الإمارات.
- 36- الخطيبية، ماجد (2002): *التربية العملية الأسس النظرية وتطبيقاتها*، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 37- خوالدة، مصطفى وحميدة، فتحي والحجازي، سعاد (2010): مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد 26، العدد 3، ص 737-780، دمشق، سوريا.
- 38- الخوالدة، ناصر أحمد (2003): درجة ممارسة الطالب المعلم في برنامج التربية العملية للكفايات التعليمية اللازمة لتعليم مادة التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية، *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، المجلد 18، العدد الأول، ص 91-117، عمان،

- الأردن.
- 39- خير الله، سيد (1982): التربية العملية أسسها النظرية وتطبيقاتها، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- 40- دائرة التدريب الميداني (2010): دليل التدريب الميداني للجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 41- دائرة التدريب الميداني، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين (2011).
<http://education.iugaza.edu.ps/IntroTadreeb.aspx>
- 42- دليل التدريب الميداني، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين (2008).
- 43- دندش، فايز وأبو بكر، الأمين (2003) : دليل التربية العملية وإعداد المعلمين، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.
- 44- دياب، سهيل رزق (2009): واقع برنامج إعداد المعلمين بكليات التربية بفلسطين، ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي بعنوان: "التربية العملية بين النظرية والتطبيق"، جامعة القدس المفتوحة، غزة.
- 45- دياب، سهيل رزق ودياب، ميادة سهيل (2009): واقع عملية الإشراف على التربية العملية والمشكلات التي تواجهها، ورقة عمل اليوم الدراسي "التدريب الميداني بين أداء الطالب المعلم وتوجيهات المشرف التربوي والإدارة المدرسية"، ص 14-20، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 46- ديب، نادين والعبويني، اسلام (2010): تكنولوجيا المعلومات، مكتبة الكلية الجامعية، غزة.
- 47- الراجح، نوال وكعكي، سهام (2006) : "تصور مقترح لإدارة التربية العملية بكليات البنات التربوية في المملكة العربية السعودية"، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد13، العدد2، ص 157- 190، مصر.
- 48- راشد، علي (1996): اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 49- الزكي، أحمد عبد الفتاح (2006): التجربة اليابانية في التعليم دروس مستفادة، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.
- 50- زيتون، كمال عبد الحميد (2002): تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 51- السر، خالد خميس (2006): الأدوار الإشرافية لمشرف الجامعة والمعلم المتعاون من وجهة نظر الطلبة المعلمين في جامعة الأقصى بغزة في ضوء نظريات

- الإشراف الحديثة، مجلة كلية التربية عين شمس، العدد 30، الجزء 4، ص 43-80، القاهرة، مصر.
- 52- السعيد، سعيد محمد (2006): التربية العملية وإعداد معلمي المستقبل، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، المجلد التاسع، العدد 113، ص 13-28، القاهرة، مصر.
- 53- السميح، عبد المحسن (2006) : "واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل تطويره، دراسة ميدانية على المشرفين التربويين وطلاب التربية العملية"، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 3، ص 137-222، المملكة العربية السعودية.
- 54- سويدان، أمل عبد الفتاح ومبارز، منال عبد العال (2007): التقنية في التعليم (مقدمات أساسية للطالب المعلم)، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 55- السويدي، وضحى والفار، إبراهيم (1994): دراسة تحليلية لبعض المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين ضمن برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة قطر، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 29، ص 192-232، قطر.
- 56- السيد، أروى (2005): تقويم برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى من وجهة نظر المختصين والمتخرجين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- 57- سيفين، عماد (2011): المعلم في عصر العولمة والمعلومات، علم الكتب، القاهرة: مصر.
- 58- شاهين، محمد (2007): تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الحادي عشر، العدد الأول، غزة.
- 59- شاهين، محمد أحمد (2010): مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، المجلد 2، العدد 4، ص 45-74، فلسطين.
- 60- صابر، ملكة حسين (1989): تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات بجدة، مجلة جامعة أم القرى، المجلد 2، العدد 3، ص 270-310، السعودية.
- 61- صبري، خولة وأبو دقة، سناء (2004) : "دراسة تقييمية لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية"، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 12، العدد 1، ص 219-239، غزة.
- 62- العاجز، فؤاد وحماد، خليل (1999) : "أداء طلبة مساق التربية العملية بكليات

- التربية في الجامعات الفلسطينية"، دراسة تقييمية، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 7، العدد 1، ص 54-98، غزة.
- 63- 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 242-252.
- 64- عبد الحق، كايد إبراهيم (1979): التربية العملية أسسها وتطبيقاتها، مطبعة النصر التجارية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- 65- عبد الرازق، عبد الهادي أحمد (1993): دراسة ميدانية عن التربية العملية في كلية التربية بالفيوم، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، المجموعة 3، العدد 23، ص 123-167، مصر.
- 66- عبد السمیع، مصطفى وحوالة، سهير (2005): إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 67- عبد الله، عبد الرحمن (1997): التربية وأهدافها ومبادئها، دار البشير، عمان، الأردن.
- 68- عبيدات، سهيل أحمد (2007): إعداد المعلمين وتنميتهم، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن.
- 69- العجمي، لبنى حسين (2006): واقع برنامج التربية العملية في كليات التربية للبنات الأقسام العلمية بابها من وجهة نظر الطالبة المعلمة، مجلة التربية العملية، المجلد 9، العدد 4، ص 179-212، السعودية.
- 70- 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، عدد 23، ص 168-180.
- 71- عساس، فتحية (1994): معايير تقويم أداء طالبات التربية العملية بكليات التربية للبنات من قبل المشرفات والمديرات، رسالة الخليج العربي، العدد 51، السنة 15، ص 81-106، السعودية.
- 72- عطية، محسن والهاشمي، عبد الرحمن (2008): التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن.
- 73- علي، محمد السيد (2003): "التربية العملية وتدريب العلوم"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 74- العميرة، محمد حسن (2003): "مشكلات التربية العملية كما يراها طلبة الفصل

- الثامن في كلية العلوم التربوية الجامعية/ الأونروا"، مجلة العلوم التربوية، العدد4، ص 159-194، الأردن.
- 75- العمري، عبد الله سعد (2001): تكنولوجيا الحاسوب في العملية التعليمية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 73، ص 21-75، مصر.
- 76- الفراء، عبد الله وجمال، عبد الرحمن (1999) : المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر، الإصدار الأول، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن.
- 77- القاسم، عبد الكريم (2007): مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد10، ص 129-197، فلسطين.
- 78- القحطاني، سالم علي (1994): دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية"، مجلة دراسات الخليج العربي، عدد 51، مجلد 15، ص 72.
- 79- قسم الإشراف التربوي، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة: فلسطين (2011).
- 80- قسم التخطيط والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، غزة: فلسطين (2011).
- 81- كوسة، سوسن وباسروان، وفاء (2003): مشكلات التربية العملية في ضوء آراء الطالبات المتدربات من كلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد 87، ص 45-66.
- 82- المفرج، بدرية والمطيري، عفاف وحماة، محمد (2006): الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، وزارة التربية، وحدة بحوث التجديد التربوي، الكويت.
- 83- مطر، ماجد محمود وعبد الجواد، إياد إبراهيم (2010): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة.
- 84- مطر، محمود (2009): واقع الزيارات الصفية لدى مشرفي التدريب الميداني بقسم تربية الطفل بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر الطالبات المعلمات، المؤتمر التربوي الأول، التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 85- المطلق، فرح سليمان (2010): واقع التربية العملية لطلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها، مجلة جامعة دمشق، المجلد26، العدد(2+1)، ص 61-96، دمشق.

- 86- مطهر، محمد (2005): **التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجمهورية اليمنية الواقع والرؤية المستقبلية**، المركز الوطني للمعلومات، اليمن.
- 87- نافع، سعيد عبده (1976): **دراسة لبعض المشكلات التي تواجه طلاب كلية التربية-جامعة صنعاء في التربية العملية والعوامل المسؤولة عنها، ومقترحات لعلاجها، مجلة دراسات تربوية، المجلد2، العدد8، ص265-295، السعودية.**
- 88- الناقه، صلاح (2009) : **"تقويم (الأداء التدريسي) للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بمحافظة جنوب غزة"**، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، المجلد17، العدد2، ص 349-384، غزة.
- 89- النجاشي، فوزية محمود (1996): **المشكلات التي تواجه طالبات قسم تربية الطفل في التربية العملية بكلية التربية جامعة طنطا** ، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، مجلد2، عدد 3 ، ص 286-265.
- 90- نصر الله، عمر عبد الرحيم (2001): **أساسيات في التربية العملية**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- 91- النهار، تيسير و الربايعة، محمد (1992) : **كفاية المعلم في المدارس الأردنية وعلاقتها بجنسه ومؤهله وخبراته التي يدرس فيها، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ، العدد الثالث، ص68، الإمارات.**
- 92- وزارة التربية والتعليم العالي، الإدارة العامة للتخطيط التربوي (2010): **الكتاب الإحصائي السنوي، غزة : فلسطين.**
- 93- ياسين، رياض محمد(2001): **مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، برنامج الدراسات المشترك مع جامعة الأقصى ، غزة.**
- 94- 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.**
- 95- ياسين، رياض (2005): **مبادئ التربية العملية**، مكتبة الطالب الجامعي، غزة، فلسطين.
- 96- يونس، كمال (2008) : **"المشكلات التي تواجه طلبة برنامج التربية في منطقة الخليل التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في أثناء تطبيق التربية العملية"**، **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد**، المجلد1، العدد2، ص 193-215، غزة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1- Aqqrwal, J. (1995): Teacher and Education in a Developing Society, Vikas publishing House PVT LTD, **New Delhi**, pp395-439.
- 2- Barnes, C. J. (1978): "An Evaluation of Competency training of student teacher", **Ph. D. Diss The Pannsylvania state university**.
- 3- Binyao, Zheng & Linda, Webb (2000): "A New Model of Student Teacher Supervision: Perceptions of Supervising Teachers", **www.eric.ed.gov, 10 March ED 447136**.
- 4- Carr, J. (1988): " Information and literacy and teacher education", **ERIC Digest 796012**.
- 5- Cheung-On, T. & Yin-Wah, p. (2001): The changing roles of practicum\field experience, **hongkong institute of education**, (On line): Available at: <http://www.ied.edu.hk/celts/symposium/docfull>.
- 6- Cruickshand, D.R., and Armaline, W.D. (1986), Field Experiences in Teacher Education: Consideration and Recommendations, **Teacher Education**, Vol.36, No. 3, P.P 54-62 .
- 7- Daniel, Del Gesso & Smith, Marion (1993): "The undergraduate student teaching experience perspectives of student teachers, cooperating teachers, and student teacher supervisors", Temple University, **www.eric.ed.gov,11May ED 368710**.
- 8- Davis, J. & Hall, J. (1995): What We Know About Relationships that Develop Between Coperating and Student Teachers. **Foreign Language Annuals**, Vol.28, No.1, 12-43.
- 9- Dricoll, A. & Nagel, N. (1994): Discre Pancies between what we teach and What They Observe. Dilemmas for Preservice Teachers. **The Professional Educators**, Vol.16, No. (1), P.P 34-56.
- 10- Ediger, M. (1994). Problems in supervising student teacher, **Education**, 114 (4), 628.
- 11- Elena, Maria & Others (1996): "A Longitudinal Study on Reflection of Preservice Teacher", **www. Eric.ed.gov, 2October ED 406384**.
- 12- Fred, Page &Others(1994):" Redefining Student Teaching Supervision Responsibilities", **www. eric.ed.gov, 19 April ED 372040**.
- 13- Heath.B & Camp. W.(1993). The search for teacher competency, **Journal of teacher education**,vol 51,p. 57.
- 14- Karmos, A. & Jako, C. (1977): "The role of significant others

- during the students teaching experience", **Journal of Teacher Education**, Vol. 28, No. 5, P.P51-55.
- 15- Leavitt H. B. (1991): Worldwide Issues and Problems in Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, Vol. 42, No. 5, P323.
 - 16- Lovell, J. & Wales D. (1983). Supervision for Better School. 5th ed., **Engle wood cliffs, prentice hall, N.J.**
 - 17- Mary, S. etal. (1997) Mentor or Tormentor: The Role the Cooperating Teacher in student Teacher Success or failure, **Action of Teacher Education**, vol.18, No.4, P.P 23-35.
 - 18- Melinck, S.(1993) "Cooperating Teachers: Do They See in the Classroom" **Eric-ED 307724**.
 - 19- Morris, J. (1992): Most frequently used methods and criteria for identifying, selecting and continuing supervising teacher, **Teacher Education**, Vol. 17, No. 3, P.P14-23.
 - 20- Osunde, E. (1996). The effect of student teachers of the teaching behaviors of cooperating teachers, **Education**, 116(4), 612-619.
 - 21- Ray, Braswell (1998)." The Use of Telecommunications by Preservice Teachers and Their University Supervisors, " **www.eric.ed.gov**, 13 March ED 419531.
 - 22- Rodgers, Adrian & Keil, Virginia L. (2007): "Restructuring a traditional student teacher supervision model: Fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context", **Teaching and Teacher Education**, No. 23, PP. 63-80.
 - 23- Saphier, J. (1993) " How to Make Supervision and Evaluation really work: supervision and evaluation in the context of strengthening school culture" MA: **Research for Better Teaching**.
 - 24- Sparks, W. (1987): "The Student teaching partnership: Collaboration and collegiality, Paper presented at the annual convention of the American Alliance for Health, **Physical Education**, Recreation and Dance, P.P 10-11.
 - 25- Walelign, T. and Fantahun, M. (2006): Assessment on problems of the new pre – service teachers training program in Jimma University. **Ethiopian Journal of Education and science**, 2(2), P.P63-72.
 - 26- Wenzel, E. (1993) The Role of the Middle and Elementary school principals in the student Teaching Programmes. **Dissertation Abstract International**, P. 3179.
 - 27- Wilson, Elizabeth K. (2006): "The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants", **Teaching and Teacher Education**, No. 22, PP. 22-31.

الملاحق

ملحق (1)

أنموذج بطاقة المشاهدة

المتبع في الجامعة الإسلامية

التخصص/.....

اسم الطالب المعلم/.....

م	عناصر المشاهدة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
أولاً: الشخصية العامة:				
1-	يلقي السلام على التلاميذ بداية الحصة.			
2-	حسن المظهر والهيئة والملبس.			
3-	يتحدث بلغة فصيحة وواضحة.			
4-	صوته مسموع لجميع تلاميذ الصف.			
5-	يقدر آراء التلاميذ ويحترمهم.			
6-	وائثق في اقواله وأفعاله.			
7-	بشوش دائم الابتسامة.			
8-	يملك نفسه عند الغضب.			
9-	يظهر الحماسة والحيوية في الصف.			
10-	ينكيف مع المواقف المتغيرة.			
11-	يستمتع لجميع التلاميذ.			
ثانياً: التخطيط للدروس:				
1-	كراس الإعداد منظم ونظيف دائماً.			
2-	منتظم في إعداد الدروس.			
3-	يحدد الأهداف السلوكية بأداء ظاهر.			
4-	يحدد المفاهيم السابقة الضرورية للمتعلم.			
5-	يعرف المفاهيم السابقة الضرورية للمتعلم.			
6-	يحدد الطرائق والأساليب المستخدمة في الخطة.			
7-	يحدد الوسائل التعليمية المستخدمة في الخطة.			
8-	يحدد وسائل التقويم.			
9-	يلتزم بخطوات السير في الدرس.			
10-	يستخدم الكتاب المدرسي بفاعلية.			
11-	يحدد الواجب البيتي في الخطة.			
ثالثاً: إجراءات التدريس:				
1-	يبدأ بأسئلة تمهيدية للدرس.			
2-	يلتزم بمهارات فن طرح السؤال.			
3-	يتيح الفرصة للتلاميذ لطرح الأسئلة.			

			4- يلتزم بمهارات تلقي الإجابات ولا يقبل على الإجابة الجماعية.
			5- يربط معلومات الدرس السابق باللاحق.
			6- ينوع في أساليب التدريس (استقراء - استنتاج - حوار...).
			7- يستخدم الوسائل اللغوية بكفاءة.
			8- يستخدم الوسائل الحسية في توقيتها المناسب.
			9- يوظف السبورة بكفاءة.
			10- يعزز السلوك الحسن للتلاميذ فور ظهوره.
			11- يربط الدرس بالأحداث الجارية والبيئية.
			12- يتأكد من تحقيق أهداف الدرس عن طريق (أسئلة - تمارين - ملاحظات - واجبات...).
رابعاً: البيئة الصفية وإدارتها:			
			1- يحقق الانضباط الصفية.
			2- يتسم الصف بالنظافة والهدوء.
			3- يهيئ البيئة الفيزيائية للصف (إضاءة - تهوية - أدوات تعليمية).
			4- يستخدم الإثابة غالباً في التحكم الصفية.
			5- يستخدم الشدة أحياناً عند اللزوم.
			6- ينادي التلاميذ بأسمائهم عند المناقشة والتعامل معهم.
			7- لا يركز على فئة معينة من التلاميذ.
			8- لا يفرط في نقد التلاميذ ولومهم.
			9- يحقق التنافس الفردي في البيئة الصفية.

ملحق (2)

(تحديد التحديات التي تواجه التدريب الميداني)



بسم الله الرحمن الرحيم

التحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني
للطبة المعلمين بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية

الأخ/ ت المدير/ة:.....

الأخ/ ت المعلم/ة:.....

م	التحدي	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
1	الزيادة العددية للطبة المعلمين					
2	الطاقة الاستيعابية للمدارس					
3	التحدي التقني والتكنولوجي					
4	تطور أساليب التدريب					
5	قلة انسجام مخرجات التربية العملية مع المخرجات العالمية					
6	ضعف التعاون بين المشرف التربوي والمعلم المتعاون					
7	تقليل مدارس وكالة الغوث لأعداد الطبة					
8	قلة كفاية فترة التدريب					
9	التركيز على الكم دون الكيف في اختيار طلبة كلية التربية					
10	قلة اهتمام مدير المدرسة بالطالب المعلم					
11	ضعف كفاءة المشرف التربوي					
12	قلة خبرة المعلم المتعاون					
13	نظرة التلاميذ المتدنية للطالب المعلم					
14	ضعف الحصيلة العلمية لدى الطالب المعلم					
15	ضعف التواصل بين كلية التربية والطالب المعلم					
16	محدودية الوسائل التعليمية في المدارس المتعاونة					
17	الاهتمام الزائد بملف إنجاز الطالب المعلم					
18	اهتمام الطالب المعلم بالتدريب وقت زيارة المشرف التربوي له فقط.					
19	التعارض بين المحتوى الأكاديمي والتربوي الذي يدرس في الكلية والواقع الميداني (الفجوة بين الجانب النظري والجانب العملي)					
20	القيود المفروضة على الطبة المعلمين في المدارس					

هل هناك تحديات أخرى تريد إضافتها؟

ملحق (3)

الاستبانة في صورتها الأولى

بسم الله الرحمن الرحيم

الموضوع / تحكيم استبانة

السيد الدكتور / حفظه الله.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "تطوير التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة". للحصول على درجة الماجستير من كلية التربية بالجامعة الإسلامية، وقد اقتضت الدراسة استخدام استبانة تبين التحديات المعاصرة التي تواجه الطلبة المعلمين بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية وسبل التطوير، حيث صنفت الفقرات الواردة فيها إلى خمسة مجالات وهي: تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين - تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس - تحديات تتعلق بالتطور التقني - تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب - تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملي.

ونرجو منكم التكرم بالاطلاع على فقرات الاستبانة، وتحديد ما إذا كانت منتمية للمجال الذي وردت فيه أو غير منتمية، وما إذا كانت مناسبة أو غير مناسبة، وإذا رأيتم تعديلاً أو إضافة فقرات جديدة أرجو أن تتكرموا بوضعها في الفراغ المناسب.

ودمتم للعلم منارة يهتدى بها

شاكراً لكم حسن تعاونكم

أنثى

ذكر

الجنس

دكتوراه

ماجستير

بكالوريوس

المؤهل العلمي

علمي

أدبي

التخصص

أكثر من 10 سنوات.

من 6-10 سنوات

من 1-5 سنوات

سنوات الخدمة

الباحثة / تغريد عبد الله يوسف أبو حلبية

التحديات المعاصرة التي تواجه الطلبة المعلمين بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية

المجال الأول: تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين.

م	الفئة	درجة الممارسة			
		متنمية	غير متنمية	مناسبة	غير مناسبة
1	عجز المدارس عن استيعاب الطلبة المعلمين.				
2	كثرة عدد الطلبة المعلمين لدى المعلم المتعاون.				
3	زيادة العبء العددي من الطلبة للمعلمين لدى المشرف التربوي.				
4	قلة عدد زيارات المشرفين التربويين.				
5	التركيز على الكم دون الكيف في تخريج الطلبة من كلية التربية.				
6	تكدر المدارس بالطلبة المعلمين في اليوم الواحد.				
7	تأجيل بعض الطلبة المعلمين الدراسة لفصول لاحقة.				
8	ضعف جودة ونوعية الطلبة المعلمين.				
9	الاعتقاد بأن مهنة التعليم هي المهنة المطلوبة بدرجة كبيرة في سوق العمل.				

المجال الثاني: تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس.

م	الفئة	درجة الممارسة			
		متنمية	غير متنمية	مناسبة	غير مناسبة
1	قلة عدد الحصص التي يدرسها الطلبة المعلمين.				
2	قلة متابعة مدير المدرسة للطلبة المعلمين.				
3	ضعف توجيه المعلم المتعاون للطلبة المعلمين.				
4	قلة تعاون المدرسة مع الطلبة المعلمين.				
5	تقييد حرية الطلبة المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية.				
6	كثرة تدخل المعلم المتعاون في ممارسات الطلبة المعلمين.				

				7	النظرة السلبية من قبل المعلمين المتعاونين للطلبة المعلمين.
				8	الحد من حرية الطلبة المعلمين في اختيار طريقة التدريس.
				9	محدودية الفترة المحددة للتربية العملية.
				10	إهمال المعلم المتعاون متابعة دفتر تحضير الطلبة المعلمين للدرس.
				11	قلة إكساب المعلم المتعاون لمهارات التدريس المطلوبة للطلبة المعلمين أثناء فترة التدريب.

المجال الثالث: تحديات تتعلق بالتطور التقني.

درجة الممارسة				م	الفئة	رات
غير مناسبة	مناسبة	غير منتظمة	منتظمة			
				1	قلة توافر الأجهزة التكنولوجية الكافية في المدارس.	
				2	صعوبة تأقلم المعلم المتعاون مع هذا النوع من التعليم.	
				3	نقص الخبرة التكنولوجية لدى المعلم المتعاون.	
				4	تمسك المعلم المتعاون بالأساليب التعليمية التقليدية.	
				5	ضعف الرغبة في التكيف مع الأساليب والتقنيات الحديثة.	
				6	صعوبة تعامل الطلبة المعلمين مع الوسائل التكنولوجية.	
				7	ضعف الإعداد التكنولوجي للطلبة المعلمين.	
				8	ضعف التطبيق العملي للتكنولوجيا داخل الجامعات والاكتفاء بالجانب النظري.	
				9	التكلفة المادية المرتفعة للوسائل التكنولوجية.	
				10	ضعف الوعي بقيمة وأهمية التكنولوجيا في العملية التدريسية.	

المجال الرابع: تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب.

درجة الممارسة				م	الفئة	رات
غير مناسبة	مناسبة	غير منتظمة	منتظمة			
				1	الاقتصار في الإشراف على الطلبة المعلمين من قبل المشرفين فقط.	
				2	الاقتصار على الزيارة الصفية كأسلوب للإشراف على الطلبة المعلمين.	

من وجهة نظرك ما السبل لتطوير التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية
في الجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة؟

- -1
- -2
- -3
- -4
- -5
- -6
- -7

هنا وبالله التوفيق

ملحق (4) أسماء المحكمين

م.م	اسم المحكم	الجامعة
1	أ.د. عليان الحولي	الجامعة الإسلامية
2	أ.د. فؤاد العاجز	الجامعة الإسلامية
3	د. داوود حلس	الجامعة الإسلامية
4	د. فايز شلدان	الجامعة الإسلامية
5	د. محمد الأغا	الجامعة الإسلامية
6	د. صهيب الأغا	الأزهر
7	د. فايز الأسود	الأزهر
8	د. محمد هاشم أغا	الأزهر
9	د. إياد عبد الجواد	الأقصى
10	د. حمدي معمر	الأقصى
11	د. رائد الحجار	الأقصى
12	د. رزق شعت	الأقصى
13	د. عوني محيسن	الأقصى
14	د. محمد صادق	الأقصى
15	د. محمود خلف الله	الأقصى
16	د. أحمد عبد المعطي سعد	القدس المفتوحة
17	د. بسام عطية	القدس المفتوحة
18	د. خالد عبد الدايم	القدس المفتوحة
19	د. سهيل ذياب	القدس المفتوحة
20	د. عصام اللوح	القدس المفتوحة
21	د. فريد النيرب	القدس المفتوحة
22	أ. سامي قاسم	الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية

ملحق (5)

الاستبانة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الموضوع / تطبيق استبانة

الأخ / ت المشرف/ة: حفظه / الله.

الأخ / ت المعلم/ة: حفظه / الله.

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "تطوير التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة". للحصول على درجة الماجستير من كلية التربية بالجامعة الإسلامية قسم أصول التربية/ إدارة تربوية، وقد اقتضت الدراسة استخدام استبانة تبين التحديات المعاصرة التي تواجه الطلبة المعلمين بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية وسبل التطوير، حيث صنفنا الفقرات الواردة فيها إلى خمسة مجالات وهي: تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين - تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس - تحديات تتعلق بالتطور التقني - تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب - تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملية.

لذا أرجو التكرم بقراءة كل فقرة من الفقرات الواردة في الاستبانة، وتحديد درجة تأثير كل تحدي، وذلك بوضع علامة (/) في الخانة الدالة على هذه الدرجة ضمن الأبعاد الموجودة.

علماً بأن جميع البيانات التي سيدلى بها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط بعيدة عن أي أغراض أخرى.

الجنس	<input type="checkbox"/>	ذكر	<input type="checkbox"/>
المؤهل العلمي	<input type="checkbox"/>	بكالوريوس	<input type="checkbox"/>
التخصص	<input type="checkbox"/>	أدبي	<input type="checkbox"/>
سنوات الخدمة	<input type="checkbox"/>	من 1-5 سنوات	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	من 6-10 سنوات	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	أكثر من 10 سنوات	<input type="checkbox"/>

الباحثة / تغريد عبد الله يوسف أبو حلبية

كلية التربية

الجامعة الإسلامية - غزة

التحديات المعاصرة التي تواجه الطلبة المعلمين بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية

المجال الأول: تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين.

م	الفقرة	درجة التأثير				
		درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
1	عجز المدارس عن استيعاب الطلبة المعلمين.					
2	كثرة عدد الطلبة المعلمين لدى المعلم المتعاون.					
3	زيادة عدد الطلبة المعلمين لدى المشرف التربوي.					
4	قلة عدد زيارات المشرفين التربويين للطلبة المعلمين.					
5	التركيز على الكم دون الكيف في تدريب الطلبة المعلمين.					
6	تكس المدارس الحكومية بالطلبة المعلمين في اليوم الواحد.					
7	تأجيل بعض الطلبة المعلمين لفصول لاحقة.					
8	ضعف جودة ونوعية الأداء للطلبة المعلمين.					
9	الاعتقاد بأن مهنة التعليم هي المهنة المطلوبة في سوق العمل.					

المجال الثاني: تحديات تتعلق بالقيود المفروضة على الطلبة المعلمين داخل المدارس.

م	الفقرة	درجة التأثير				
		درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
1	قلة عدد الحصص التي يتدرب بها الطلبة المعلمين.					
2	قلة متابعة مدير المدرسة للطلبة المعلمين.					
3	التصور في توجيه المعلم المتعاون للطلبة المعلمين.					
4	قلة تعاون المدرسة مع الطلبة المعلمين.					
5	تقييد حرية الطلبة المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية.					
6	كثرة تدخل المعلم المتعاون في الجوانب التدريسية للطلبة المعلمين.					
7	النظرة السلبية من المعلمين المتعاونين للطلبة المعلمين.					
8	قلة إعطاء الحرية للطلبة المعلمين في اختيار طريقة التدريس المناسبة.					
9	قصر الفترة الزمنية للتدريب الميداني.					
10	إهمال المعلم المتعاون متابعة دفتر تحضير الطلبة المعلمين للدرس.					
11	ندرة تزويد الطلبة المعلمين للمهارات المطلوبة للتدريس.					

المجال الثالث: تحديات تتعلق بالتطور التقني.

م	الفئة	درجة التأثير				
		درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
1	محدودية الأجهزة التكنولوجية الكافية في المدارس.					
2	نقص الخبرة التكنولوجية لدى المعلم المتعاون.					
3	التزام المعلم المتعاون بالأساليب التعليمية التقليدية.					
4	ضعف الرغبة في التكيف مع الأساليب والتقنيات الحديثة.					
5	صعوبة تعامل الطلبة المعلمين مع الوسائل التكنولوجية.					
6	ضعف الإعداد التكنولوجي للطلبة المعلمين.					
7	ضعف التطبيق العملي لتكنولوجيا التعليم داخل الجامعات.					
8	التكلفة المادية المرتفعة للوسائل التكنولوجية.					
9	ضعف الوعي بقيمة وأهمية التكنولوجيا في العملية التدريسية.					

المجال الرابع: تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب.

م	الفئة	درجة التأثير				
		درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
1	الافتقار على المشرفين التربويين في الإشراف على الطلبة المعلمين.					
2	اعتماد الزيارة الصفية كأسلوب للإشراف على الطلبة المعلمين.					
3	قلة استخدام الأساليب الحديثة في التقييم (كالتقويم الذاتي).					
4	قلة اقتناع المشرفين بالأساليب الإشرافية الحديثة.					
5	ضعف تقبل مدير المدرسة والمعلم المتعاون للأساليب الإشرافية الحديثة.					
6	التكلفة المرتفعة لبعض أساليب الإشراف (كالإشراف الإلكتروني).					
7	قلة العناية بالأساليب الحديثة في التعليم (كالتدريس المصغر، والتعلم الذاتي، والتعلم المبرمج).					
8	ضعف تأهيل المشرفين التربويين في مجال استخدام الأساليب الحديثة للإشراف والتدريب.					
9	ندرة اطلاع المشرفين على كل ما هو جديد في مجال الإشراف الحديث.					

					10	قلة احتواء المقررات التربوية والتخصصية على الاتجاهات الحديثة في التدريب.
					11	قلة تزويد الطلبة المعلمين بمصادر ومراجع وتجارب جديدة في الأساليب التدريبية الحديثة.

المجال الخامس: تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملي.

درجة التأثير					الفقرة	م
درجة قليلة جدا	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جدا		
					1	قلة الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي في برامج الإعداد.
					2	ضعف الصلة بين المواد التربوية وواقع الممارسة والتطبيق العملي.
					3	سلبية ميول واتجاه الطلبة المعلمين نحو الجزء العملي.
					4	ضعف الحصيلة العلمية لدى الطلبة المعلمين.
					5	افتقار بعض الطلبة المعلمين إلى مهارات التدريس.
					6	محدودية قدرة الطلبة المعلمين على التخطيط الجيد للدرس.
					7	ضعف قدرة الطلبة المعلمين في إدارة وضبط الصف.
					8	قلة تواصل الطلبة المعلمين مع الواقع التدريبي نظرا لدوامه المتقطع.

من وجهة نظرك ما السبل لتطوير التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة؟

- -1
- -2
- -3
- -4
- -5

شكراً لكم على تعاونكم

هنا وبالله التوفيق

ملحق (6)

دليل المقابلة

تطوير التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة

1- تحديات تتعلق بالزيادة العددية للطلبة المعلمين:

هل ترى أن هذه التحديات لها تأثير على التدريب الميداني؟
إذا كانت إجابتك بنعم فما رأيك في الحلول المقترحة لمواجهة وتقليل
هذه التحديات؟

تحديد أعداد الطلبة المعلمين الذين يمكن قبولهم في الفصل الدراسي على وفق
إمكانات المدارس التطبيقية، ومحددات برنامج التربية العملية.

مناسب غير مناسب

تقليل عدد الطلبة المعلمين لدى المشرف الواحد.

مناسب غير مناسب

عدم زيادة عدد الطلبة المعلمين لدى المعلم المتعاون عن اثنين.

مناسب غير مناسب

اختيار المشرفين التربويين حسب الكفاءة وأن يكونوا متفرغين.

مناسب غير مناسب

عقد اجتماعات وورش تعليمية دورية في مبنى الكلية لمناقشة المشكلات التي
يقع فيها الطالب من أجل تداركها من قبل الطلبة الآخرين.

مناسب غير مناسب

تحديات تتعلق القيود المفروضة على الطلبة المعلمين في المدارس:

هل ترى أن هذه التحديات لها تأثير على التدريب الميداني؟
إذا كانت إجابتك بنعم فما رأيك في الحلول المقترحة لمواجهة وتقليل هذه التحديات؟

لا نعم

▪ أن يبدأ التدريب الميداني من السنة الثالثة للدراسة.

مناسب غير مناسب

▪ إعطاء الفرصة للطلاب المعلم في أن يدرس يوماً كاملاً وليس فقط حصة.

مناسب غير مناسب

▪ معاملة الطالب المعلم معاملة حسنة وعدم إشعاره بأنه عبء.

مناسب غير مناسب

▪ ترك الحرية للطلاب في اختيار الطريقة المناسبة للتدريس.

مناسب غير مناسب

3- تحديات تتعلق بالتطور التقني:

هل ترى أن هذه التحديات لها تأثير على التدريب الميداني؟
إذا كانت إجابتك بنعم فما رأيك في الحلول المقترحة لمواجهة وتقليل هذه التحديات؟

لا نعم

▪ توزيع أدلة التربية العملية على الطلبة المعلمين.

مناسب غير مناسب

▪ تفعيل موقع التدريب الميداني في الجامعات بعرض دروس توضيحية وتطبيقية نموذجية.

مناسب غير مناسب

- تأسيس وحدة تقنية للتدريب على الوسائل التكنولوجية الحديثة.

مناسب غير مناسب

- اطلاع المشرفين على كل ما هو جديد في مجال التدريب الميداني.

مناسب غير مناسب

- الاهتمام العملي بالتكنولوجيا في برنامج التربية العملية.

مناسب غير مناسب

- عقد لقاءات مع مديري المدارس والمعلمين المتعاونين لتوضيح آليات تفعيل التكنولوجيا داخل المدارس وكيفية إفادة الطلبة المعلمين منها.

مناسب غير مناسب

- تشجيع الطلبة المعلمين على استخدام التكنولوجيا والوسائل التعليمية وتوفيرها لهم.

مناسب غير مناسب

- اطلاع المعلمين على كتب مفيدة في مجال التعليم.

مناسب غير مناسب

4- تحديات تتعلق بتطور أساليب التدريب:

- هل ترى أن هذه التحديات لها تأثير على التدريب الميداني؟
- نعم لا
- إذا كانت إجابتك بنعم فما رأيك في الحلول المقترحة لمواجهة وتقليل هذه التحديات؟

- تغيير نظام التقويم بزيادة نسبة المعلم المتعاون.

مناسب غير مناسب

- عدم الاعتماد فقط على الزيارة الصفية تطوير أساليب التدريب.

مناسب غير مناسب

▪ تفعيل دور المعلم المتعاون ودور مدير المدرسة.

مناسب غير مناسب

▪ تعزيز وتفعيل التعاون بين المعلم المتعاون والمشرف التربوي.

مناسب غير مناسب

▪ اطلاع الطلبة المعلمين على طرق التدريس الحديثة.

مناسب غير مناسب

▪ العمل على تبادل الخبرات للطلبة المعلمين بالحضور عند أكثر من معلم متعاون.

مناسب غير مناسب

▪ أن يطلع الطالب المعلم على الوسائل التعليمية الحديثة وكيفية استخدامها.

مناسب غير مناسب

▪ الاستفادة من خبرات المعلم المتعاون والمشرف التربوي في مجال التدريب والتدريس.

مناسب غير مناسب

5- تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملي:

هل ترى أن هذه التحديات لها تأثير على التدريب الميداني؟
إذا كانت إجابتك بنعم فما رأيك في الحلول المقترحة لمواجهة وتقليل هذه التحديات؟

- إضافة مساق للتعليم المصغر داخل الجامعات يتطلب شقين نظري وعملي.

مناسب غير مناسب

- أن يتضمن مساق التعليم المصغر المهارات التربوية التالية:
- إعداد الخطة (سنوية، شهرية، يومية).
- إعداد وتقويم الامتحانات.
- تحضير الدروس.

مناسب غير مناسب

- إضافة الجانب العملي لمساق إدارة الصف، وتكنولوجيا التعليم.

مناسب غير مناسب

- زيادة عدد ساعات التدريب الميداني إلى (3) ساعات بدل (2) ساعة.

مناسب غير مناسب

هل تضيف حلول أخرى للتطوير؟
إذا كانت إجابتك بنعم فما هي على صعيد كل من؟

نعم لا

- كلية التربية:

المشرف التربوي:

المدير المتعاون:

المعلم المتعاون:

الطالب المعلم:

شكراً لتعاونكم

ملحق (8)

تسهيل مهمة الباحثة

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Asst. Deputy Minister's Office



السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مكتب الوكيل المساعد للشؤون التعليمية

الإدارة العامة للتخطيط التربوي
الرقم: و ت غ / مذكرة داخلية (٨٤٥)
التاريخ: 2011/04/11م
التاريخ: 8 جماد اول / 1432

السيد/ رئيس قسم التخطيط التربوي
للتعاضد
4/12
حفظها الله،
حفظه الله،

السيدة / مديرة التربية والتعليم – شمال غزة
السيد / مدير التربية والتعليم – غرب غزة

تحية طيبة وبعد،،،

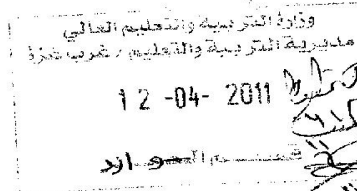
الموضوع / تسهيل مهمة

نهدىكم أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه نرجو منكم تسهيل مهمة الباحثة " تغريد عبدالله يوسف أبو حلبية "، والتي تجري بحثاً بعنوان " تطوير التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة"، في تطبيق أدوات الدراسة على عينة من (مدراء المدارس، المعلمين) بمدريبتكم الموقرة، وذلك حسب الاصول.

وتفضلوا قبول فائق الاحترام والتقدير،،،

د. زياد محمد ثابت

الوكيل المساعد للشؤون التعليمية



أ. محمود مطر

ن.م.ع. التخطيط التربوي

نسخة لـ

✓ السيد / وزير التربية والتعليم العالي.

✓ السيد / وكيل الوزارة المساعد لشؤون التعليم العالي.

ملحق (9)

تسهيل مهمة الباحثة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



الجامعة الإسلامية - غزة
The Islamic University - Gaza

هاتف داخلي : 140

مكتب عميد البحث العلمي

ج س غ 78 / 68
الرقم Ref
التاريخ Date 2011/2/12م

حفظهم الله

الاحوة/ دائرة التدريب الميداني
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

الموضوع: تسهيل مهمة باحثة في الحصول
معلومات واحصائيات

نهديكم أطيب التحيات راجين التكرم بتسهيل مهمة الباحثة/ تغريد أبو حلبية
في الحصول على معلومات واحصائيات خاصة بدراساتها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم ،،

عميد البحث العلمي
2011
أ.د. ناصر إسماعيل فرحات

- صورة للملف.

