

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية وسبل
تطويرها من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم

كفاح زهير يوسف الجعاره

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1438هـ / 2017 م

الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية وسبل
تطويرها من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم

إعداد:

كفاح زهير يوسف الجعاره

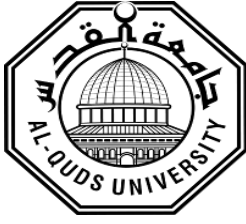
بكالوريوس تعليم المرحلة الأساسية من كلية العلوم التربوية (الطيرة - رام الله)

المشرف الأستاذ الدكتور: عفيف حافظ زيدان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس
من عمادة الدراسات العليا - كلية العلوم التربوية - جامعة القدس

القدس - فلسطين

1438هـ / 2017 م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية وسبل تطويرها من وجهة نظر
المعلمين في محافظة بيت لحم

اسم الطالبة: كفاح زهير يوسف الجعاره

الرقم الجامعي: 21510779

المشرف: أ.د. عفيف حافظ زيدان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 25 / 7 / 2017 م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوقيعاتهم

التوقيع.....	رئيس لجنة المناقشة	1. أ. د عفيف زيدان
التوقيع.....	ممتحناً داخلياً	2. د. بعاد الخالص
التوقيع.....	ممتحناً خارجياً	3. د. أشرف أبو خيران

القدس - فلسطين

1437 هـ - 2017 م

الإهداء

إلى من غرس فيّ حب الخير وحب العلم إلى والدي المعطاء الفاضل حفظه الله.
إلى من جسدت بحبها وحنانها معنى العطاء الدائم أُمي الحبيبية حفظها الله.
إلى رمز النضال والكفاح زوجي الكريم حفظه الله.
إلى نبع المحبة والوئام إخواني وأخواتي حفظهم الله.
إلى رمز التضحية والحنان أبنائي وبناتي الأحباء رعاهم الله.
إلى شهدائنا الأبرار وأسرننا البواسل وجرحانا الإبطال.
إلى وطني الحبيب فلسطين.

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

الباحثة

كفاح زهير يوسف الجعاره

إقرار:

أقر أنا معدة هذه الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وإنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمت الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:.....

الاسم: كفاح زهير يوسف الجعاره

التاريخ: 2017/ 5 / 22

الشكر والتقدير

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

الشكر لله بعد أن منّ عليّ بالقوة والقدرة على إنجاز هذه الدراسة فأني أتوجه بالشكر الجزيل والعرفان الجميل إلى جامعة القدس على إتاحتها هذه الفرصة لإستكمال دراستي وأخص بالشكر كلية العلوم التربوية بجميع هيئتها والعاملين فيها.

فأنه لما يُسعد القلب، ويبعث البهجة في النفس، أن يجد الإنسان نفسه على عتبة النهاية من مشوار طويل لم يخل من العثرات، وحفل بكثير من التعب والمشقة، ولكن كل هذا يكون هيناً عندما تجد أساتذة أجلاء أفاضل، كانوا عوناً لي طوال هذا المشوار بما قدموه من نصائح وإرشادات وأراء جعلت الصّعب هيناً، والمأمول ممكناً.

لذا يسعدني في هذا المقام إلى أن أتوجه بالشكر الجزيل لأستاذي الدكتور عفيف زيدان الذي تفضل بقبول الإشراف على هذه الرسالة ومنحني من علمه وجهده الشيء الكثير فكان بتوجيهاته المخلصة نعم المعلمّ الفاضل والمُعِين والمُساند منذ بداية هذا العمل وحتى خرج صورة مكتملة.

ولا أنس أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعلى ما اكتنز في هذا الوجود والديّ الكريمين وإلى الذي وهبني بسمة الأمل وإشراقه حب العمل زوجي العزيز وإلى أبنائي وبناتي وإخواني وأصدقائي لما قدموه لي من مساعدة وتشجيع لإستكمال الدراسة والبحث.

وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت واليه أنيب

الباحثة

كفاح زهير يوسف الجعاره

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصفات المتوفرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم، تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في محافظة بيت لحم، وقد بلغ عددهم وفق السجلات للعام الدراسي 2016-2017 لدى مديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم (2222) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (222) معلماً ومعلمة حيث يتضمن 100 معلم و122 معلمة، أي بنسبة (10%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العنقودية، استخدمت الباحثة مقابلة واستبانة، تم إعداد أسئلة المقابلة لقياس سبل تطوير صفات المعلم المتعاون، وإجراءها مع عدد من المعلمين وتحليل الإجابات لمعرفة النتائج، وتم إعداد الاستبانة لقياس الصفات المتوفرة في المعلم المتعاون، حيث تضمنت (52) بنداً، وللتأكد من صدق أداة الدراسة فقد عرضت على عدد من المحكمين، وبناءً على ملاحظاتهم وأرائهم وتوجيهاتهم، تم تعديل صياغة بعض الفقرات لغوياً حتى يتناسب مع أهداف الأداة، وقامت الباحثة أيضاً بحساب معامل ارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة، وتم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وحسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا للاستبانة (0.97).

استخدمت الباحثة المعالجة الإحصائية للبيانات بإستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ولإختبار الفرضيات تم استخدام اختبار (ت) (t-test)، وإختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة الثبات ألفا وذلك بإستخدام الرزم الإحصائية (SPSS).

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الصفات المتوفرة في المعلم المتعاون كانت عالية في جميع مجالات الدراسة حيث كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.35)، والانحراف المعياري (0.44). فقد حصل مجال العلاقات الإنسانية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.44)، ويليه مجال التنفيذ، ويليه مجال التمكن العلمي، ويليه مجال التقويم، ويليه مجال تخطيط التدريس، وبينت عدم وجود فروق تعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص، الخبرة في التدريس)، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث والمؤهل العلمي لصالح أعلى من بكالوريوس.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة على عقد دورات وندوات تدريبية أثناء الخدمة من أجل تدريب المعلمين الذكور على التدريب للتربية العملية وتشجيعهم.

The available qualities in the cooperating teacher in practical education program and ways of developing it from the point of view of teachers in Bethlehem governorate

Prepared by: Kifah Zuhair Yousef Alj Areh

Supervised by: Prof. Afif H. Zeidan

Abstract

The aim of the study was to investigate the the available qualities in the cooperating teacher in practical education program and ways of developing it from the point of view of teachers in Bethlehem governorate.

The researcher studied also the effect of gender, Specialization, educational qualification and experience on the available qualities in the cooperating teacher in practical education program, a sample of (222) male and female teachers was clustery chosen, including (100) males and (122) females

10% of study population. For achieving the purpose of the study a questionnaire has been constructed. The questionnaire consists of (52) items. Validity of the instrument was checked. Moreover (Cronbach Alpha) is used to check the and reliability of the questionnaire its found (0.97). Data of the study is analyzed using the (SPSS) through calculating the main average and the standard deviation for each item of the questionnaire, the (t- test) and (Anova) are used.

The study revealed the following results:-

The average of the qualities available in the comparative teachers was (4.35) which is very high. There were no significant differences in the means of the qualities available in the comparative teachers due to Specialization, and experience. However analyzing data of the study revealed significant differences in the means of to the variable of gender in four of females, educational qualification for those who are higher than bachelors'.According to these results, the researcher recommends in holding training sessions for male teachers to train and motivate them for the program of practical education.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1 : 1 المقدمة

1 : 2 مشكلة الدراسة

1 : 3 أهداف الدراسة

1 : 4 أسئلة الدراسة

1 : 5 فرضيات الدراسة

1 : 6 أهمية الدراسة

1 : 7 محددات الدراسة

1 : 8 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1 : 1 المقدمة

يرافق التطور السريع الذي يلازم حياتنا متغيرات كثيرة في محاور الحياة جميعاً، أو حتى الخوض في محاور جديدة تتطلب البحث والتعمق، مما يدعو إلى وجود جسم يتعامل مع هذه التغيرات في الواقع الحالي، وأفضل المؤسسات التي يمكن أن تلبي هذه الحاجات هي المؤسسات التربوية ولا سيما الجامعات، لأنها تشكل القوى الأقوى في توظيف هذه المستجدات وتوصيلها إلى المجتمع من خلال خريجها، إذ يفترض أن توفر أفراداً مؤهلين للعمل في الميادين المختلفة، حتى تسهم في الارتقاء بالمجتمع، إضافة إلى ذلك هناك توجهات جديدة نحو الجودة الشاملة والتفوق والإبداع والعمل الخلاق، الأمر الذي يؤكد على البدء بالجامعات على اعتبارها المدخل لتطور المجتمع لما فيها من أساتذة مؤهلين للقيام بالإشراف بهذه المهمة، وطلبة قادرين على الخوض في مهنة التدريس (حزبون، 2008).

وتُعد التربية العملية العمود الفقري لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات العلوم التربوية، فهي التطبيق العملي لما اكتسبه الطالب من خبرات في المساقات الدراسية المتعددة، كما أنها عصب الإعداد التربوي، لأنها في الواقع تمثل مواجهة معلم المستقبل الأولى لوظيفته الأساسية، والانتقال تدريجياً إلى حيث يتعرف إلى مشكلات مهنته والأخذ بيده إلى التأقلم والتكيف معها، وتمثل التربية العملية نهاية برنامج إعداد المعلمين الذي تتعاون كليات العلوم التربوية والمدارس المتعاونة التي يطبق فيها الطلبة/

المعلمون تدريبهم الميداني على تحقيق البرنامج لأهدافه المبتغاة، وتتاط مهمة الإشراف على الطلبة المعلمين وتقويم أدائهم، بكل من المشرف الميداني، ومدير المدرسة المتعاون، والمعلم المتعاون، وهؤلاء قد يواجهون صعوبة في الإشراف على الطلبة ومتابعتهم بصورة فاعلة لوجود بعض المشكلات الميدانية (أبو نمره وغانم، 2007).

تعد التربية العملية من أهم الخبرات في برنامج إعداد المعلمين من حيث تأثيرها على سلوك الطالب المعلم، والوصل بين نظريات علم النفس والإدارة التربوية والمناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية وتطبيقاتها العملية في المواقف التربوية والتعليمية داخل الصف وخارجه، ذلك إذا كان للمواد الدراسية دور جوهري في تحديد الأصول والمبادئ النظرية للممارسة التربوية، فإن التربية العملية هي التي تسمح للطالب بإختبار مصداقية تلك المبادئ وقابليتها للتطبيق (محمود، 2000).

والمعلم المتعاون في الحقيقة زميل أكبر للطالب المعلم، وأكثر منه خبرة، حيث سبق له المرور أثناء إعداده معلماً، ومن ثم فإن المعلم المتعاون يمكن أن يسهم في تنفيذ خطة التربية العملية بما يأتي يرافق الطالب المعلم ليطلع على مرافق المدرسة، ويبين له واقع المنهج ومحتواه، ويوجهه إلى طرق التعامل مع طلبة الصفوف الدراسية المختلفة في ضوء معرفته بخلفياتهم الثقافية والاجتماعية، ويحدد فرع المادة وموضوع الدرس القادم الذي سيقوم الطالب المعلم بتدريسه خلال الأسبوع التالي، ويشاهد كل حصص التربية العملية، ما أمكن ذلك - للطالب المعلم ولا يبخل عليه بخبراته التدريسية ويقوم أداءه باستمرار، وينوب عن مشرف التربية العملية في إرشاد الطلبة المعلمين وتوجيههم أثناء غيابهم، ويكلف الطالب المعلم بأنشطة أخرى غير التدريس، مثل إعداد الوسائل التعليمية ذات الصلة بموضوعات محتوى المنهج المدرسي في تخصصه، ويطلع على كُراس تحضير الدروس الخاصة بالطالب المعلم ويبيدي ملاحظاته عليها، ويقدم الإقتراحات البناءة من أجل تصويبها وتحري الدقة في إعدادها، ويكلف الطالب المعلم بالمراقبة داخل اللجان خلال فترة الامتحانات المدرسية، ويحثه على المشاركة في تصحيح أوراق الإجابة الخاصة بطلاب المدرسة ورصد الدرجات ومناقشة النتائج معه، والحرص على الإلتقاء بأستاذ المقرر ومشرف التربية العملية في مجال تخصصه من وقت لآخر

لتزويدهما بانطباعاته وأرائه حول كل طالب من الطّلبة المعلمين المتدربين تحت إشرافه في المدرسة، ومناقشة الأمور الخاصة بالتّربية العملية من أجل تطويرها (دندش وأبو بكر، 2003).

وتلعب التّربية العملية دوراً هاماً في إعداد الطّالب المعلم إعداداً مبنياً على مجموعة من الكفايات التّربوية التي تؤهله لمهنة التّدريس، وتمكنه من القيام بمتطلبات تلك المهنة بفاعلية واقتدار، مع الأخذ بعين الإعتبار المراجعة المستمرة لنوعية هذه الكفايات لتواكب التّطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العصر الحالي، ولتلاءم مع متطلبات هذا العصر وتحدياته المستقبلية.

وتُعدّ تربية المعلم على أساس الكفاية (Competency-Based Teacher Education) من أبرز التّوجهات المعاصرة في إعداد وتدريب المعلمين؛ إذ يقوم هذا الإتجاه على تحديد الكفايات التّربوية التي يحتاجها الطّالب المعلم بشكل واضح ودقيق، وعلى تزويده بالمعايير التي يتم بموجبها تحديد ما يكتسبه من تلك الكفايات، إضافة إلى تدريبه على الأداء والممارسة على عكس ما هو معروف في برامج إعداد المعلم التقليدية المبنية على أساس المعارف التّظرية (أبو صواوين، 2010).

والتربية العملية كما يراها حمدان (1981) مرحلة هامة وضرورية من مراحل إعداد المعلمين، فهي تلك الفترة الزمنية التي يسمح فيها لطلبة التربية التّحقق من عملية إعدادهم التّطوري نفسياً، وتعليمياً، وإدارياً، لمساعدتهم على اكتساب الخبرات ومتطلبات المواقف الدّراسية الحقيقية تحت إشراف وتوجيه مربيين مؤهلين من كلية الإعداد ومدرسة التّطبيق.

وقد جاء في دليل جامعة القدس المفتوحة (1996) أن التّربية العملية تتم بعدد من المراحل هي: المشاهدة، فالمشاركة، فالممارسة، ولها عدد من المكونات تتضمن المكون المعرفي الإدراكي، المكون الوجداني الانفعالي، والمكون الأدائي، مع التأكيد على أن مكونات التّربية العملية مترابطة ومتداخلة ومتكاملة، تستهدف مجمل الأنشطة والخبرات التي تُنظم في هذا الإطار لمساعدة الطّالب المعلم على اكتساب الكفايات المهنية والسلوكية التي يحتاجها في أدائه لمهامه التّعليمية داخل الصّف وخارجه.

والتّربية العملية تكون بمثابة مختبر تربوي يقوم به الطّالب المعلم لتطبيق المبادئ والنّظريات التّربوية في غرفة الصّف بحيث يدرك أن أكبر فائدة يحققها هي التي تتم من خلال برنامج التّربية العملية

وتعامله مع أطراف العملية التعليمية التعلمية، ويتمكن بعد ذلك من اكتشاف المشكلات أو الصعوبات التي تواجهه في الميدان التربوي بشكل واقعي.

وبناء على ذلك ولما للتربية العملية من أهمية كبيرة في برنامج إعداد المعلم، فقدت زاد الإهتمام بها من حيث التخطيط والإعداد والتهيئة والتنفيذ وكذلك التقييم، استجابة للمتغيرات الاجتماعية والإقتصادية والمعلوماتية التي أخذت تصيب كل مناحي الحياة وبخاصة العملية التربوية بشكل عام، التي أصابها الكثير من التطوير والتحديث في نظريات التعلم والتدريس بحيث انعكس ذلك على التربية العملية التي يجب أن تخضع بدورها للمراجعة والتقييم والتطوير المستمر من خلال الدراسات والبحوث التي تقدم أحكاماً واقعية على الممارسات الحاصلة في التربية العملية وعناصر منظومتها المختلفة (العبادي، 2007).

كما يتطلب توافر العديد من الصفات في المعلم المتعاون لمساعدة الطالب المتدرب في المدرسة على التوافق المهني وتحقيق التكيف الإيجابي في العمل، ومساعدته على اكتساب مهارات حل المشكلات وبخاصة تلك التي تتعلق بالطلبة، والتقييم المهني على أسس علمية وموضوعية، وإكتساب مهارة التعلم الذاتي والتقييم الذاتي، والإشراف على تصحيح خطط العمل قبل تنفيذه (جامعة القدس المفتوحة، 2008).

1 : 2 مشكلة الدراسة:

لمست الباحثة من خلال عملها معلمة متعاونة أنه لا بد من التعرف إلى الصفات الواجب توافرها في المعلم المتعاون، حيث تُعتبر التربية العملية العمود الفقري لبرنامج إعداد المعلمين والتعرف لسبل تطويرها، حيث سعت هذه الدراسة لفحص الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم.

يحتل برنامج التربية العملية مكاناً هاماً وبارزاً في مجال إعداد الطلبة المعلمين وتأهيلهم لمهنة التدريس حيث يشكل حلقة ربط هامة بين الجانب الأكاديمي والجانب المهني الذي يتيح للطالب المعلم فرصة الممارسة العملية والتفاعل مع المناخ المدرسي بجميع مؤثراته، حيث يقوم بترجمة ما تعلمه الطالب من الجوانب المعرفية والسلوكية والتربوية في كلية الإعداد إلى مرحلة التطبيق في الصفوف

الدراسية بإشراف مهنيين وتربويين مؤهلين من كلية الإعداد، بالإضافة إلى المعلم المتعاون ومدير مدرسة التطبيق كمشرفين مقيمين (المغدي، 1998).

وبذلك تعتبر التربية العملية (Practice Education) من أهم عناصر إعداد المعلم، إن لم تكن أهمها جميعاً، فهي - بحق - من أخصب الفترات في حياة معلم المستقبل، وتتمثل فيها العلاقة الوثيقة بين كليات التربية وإعداد المعلمين وعملها الأكاديمي التأهيلي والمدارس وعملها التطبيقي ففيها يتعرف طالب اليوم ومعلم الغد على أهم متطلبات مهنة التدريس، ويكتسب فكرة عامة عن خصائص التعليم الناجح (راشد، 1996).

وبناء على ما تقدم أصبحت التربية العملية عملية إنسانية تعاونية قيادية تهدف إلى تحسينها وتطويرها وتقويمها من خلال الإهتمام بالمعلم ومساعدته على القيام بأدواره بشكل فعال واستثمار إمكاناته وقدراته وإكسابه العديد من المهارات التعليمية اللازمة، ومعرفة ما يعترضه من مشكلات، والعمل على حلها ومواجهتها بالإضافة إلى تشجيعه على نموه المهني بشكل مستمر.

1 : 3 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- 1 . التعرف إلى الصفات المتوفرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين.
- 2 . التعرف إلى دور بعض المتغيرات في الصفات المتوفرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين.
- 3 . التعرف إلى سبل تطوير صفات المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية.

1 : 4 أسئلة الدراسة :

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: هل تختلف الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين باختلاف (جنس المعلم، وتخصصه، مؤهله العلمي، وسنوات خبرته)؟

السؤال الثالث: ما سبل تطوير صفات المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين؟

1 : 5 فرضيات الدراسة :

قامت الباحثة بتحويل السؤال الثاني إلى الفرضيات الصّرفية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين تعزى لخبرة في التدريس.

1 : 6 أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما يأتي:

تعتبر هذه الدراسة في حدود علم الباحثة من الدراسات القليلة التي تبحث في صفات المعلمين المتعاونين في برنامج التربية العملية في محافظة بيت لحم.

- من المتوقع أن تغني الأدب التربوي بأبحاث تسد الفجوة في صفات المعلمين المتعاونين.

- من المتوقع أن تقدم تصور لتطوير صفات المعلمين المتعاونين.

1 : 7 محددات الدراسة:

المحدد البشري: المعلمين في برنامج التربية العملية.

المحدد المكاني: المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم.

المحدد الزمني: الفصل الأول من العام الدراسي 2017 - 2016.

1 : 8 مصطلحات الدراسة:

المعلم المتعاون: معلم في المدرسة المتعاونة يشرف على طالب معلم أو أكثر، ويقدم لهم العون والمساعدة، ويرافقهم في تدريسهم، ويبيدي توجيهات تربوية مناسبة تتعلق بما يقومون به من أعمال في المدرسة، ويقوم أداءه (الشاعر، 2010). ويعرفه العيوني وعبد الرحمن (2002) المعلم المعين من قبل وزارة المعارف والذي يقوم بتدريس تخصص الطالب المعلم ويشترط أن يكون من المتميزين في الأداء، ولا تقل خبرته في التدريس في مدرسة التطبيق عن ثلاث سنوات.

المعلم المتعاون إجرائياً: هو المعلم المعين في المدرسة بصورة رسمية، والذي يساعد زملائه في التخصص من الطلبة المعلمين على القيام بعملية التدريس من حيث: الإرشاد والتوجيه، ومراقبة أدائه في أثناء إعطائه للحصص الفعلية، وكذلك يساعدهم على فهم وظيفتهم، والإيمان بها إيماناً يدفعهم إلى الإخلاص في أدائها، ويحملهم على التفاني في القيام بها،

على خير وجه يستطيعونه، وبذلك يمكنهم توجيه نمو التلاميذ نحو الاشتراك الإيجابي في حياة المجتمع.

التربية العملية: هي الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وتأهيلهم في أثناء الخدمة وتدريبهم في أثناء الخدمة الذي يتم في الصف وخارجه من قبل الطالب المعلم، وإشراف هيئة الإعداد، أو التأهيل، أو التدريب في الجامعة، ومعلم متعاون، ومدرسة متعاونة، والذي يتم بعدد من المراحل : المشاهدة، فالمشاركة، ثم الممارسة، وله عدد من المكونات: المعرفية الإدراكية، والوجدانية الإنفعالية، والأدائية (جامعة القدس المفتوحة، 2008). وهي عملية تربوية تهدف إلى إتاحة الفرص للطلبة المتدربين لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي سلوكي في الميدان الفعلي الحقيقي للتدريس في المدارس لكسب المهارات التدريسية التي تتطلبها طبيعة العملية التعليمية، بحيث يصبح الطالب قادراً على ممارستها بكفاية وفعالية (الأغا وعبد المنعم، 1997).

التربية العملية إجرائياً: برنامج تدريبي تقدمه كليات التربية على مدى فترة زمنية محددة، تحت إشرافها، بهدف إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه نظرياً، تطبيقاً عملياً، في أثناء قيامهم بالتدريس الفعلي في المدرسة، الأمر الذي يعمل على إكسابهم المهارات التدريسية المنشودة، ويحقق الألفة بينهم وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية.

محافظة بيت لحم: مدينة فلسطينية، تقع في الضفة الغربية التابعة للسلطة الفلسطينية على بعد (10) كم إلى الجنوب من القدس، يبلغ عدد سكانها (30000) نسمة بدون سكان مخيمات اللاجئين، وتعتبر مركزاً للثقافة والسياحة في فلسطين، وللمدينة أهمية عظيمة لدى المسيحيين لكونها مسقط رأس يسوع المسيح عيسى (تضم بيت لحم العديد من الكنائس، ولعل أهمها كنيسة المهد، التي بنيت على يد قسطنطين الأكبر)، وقد بنيت الكنيسة فوق كهف أو مغارة يعتقد أنها الإسطبل الذي ولد فيه المسيح، ويعتقد أن هذه الكنيسة هي أقدم الكنائس الموجودة في العالم.

الفصل الثاني

1.1 الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

ثانياً: الدراسات الأجنبية

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.1 الإطار النظري:

يُعد موضوع الصفات المتوفرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم، من أهم المواضيع وأحدثها في المجال التأهيلي للمعلم، فقد تنوعت أهداف الباحثين واهتماماتهم في هذا الموضوع، ويتناول هذا الفصل الإطار النظري، والدراسات السابقة (العربية والأجنبية) والتعقيب عليها.

ومع تطور المؤسسات التربوية الخاصة بإعداد المعلمين من معلمي المرحلة الابتدائية إلى معاهد إعداد المعلمين في كليات التربية، تبلور مفهوم التربية العملية وتنوعت خبراتها وتنظيماتها التطبيقية وأعدت لها برامج خاصة متنوعة تبعاً لتخصص الطلبة المعنيين بها (عطية والهاشمي، 2007).

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

مفهوم التربية العملية :

اختلف التربويون حول تسمية الفترة التي يمارس فيها طالب الكلية فترة تدريبه على التدريس فمنهم من سماها التربية العملية ومنهم من سماها التربية الميدانية وهناك مسميات أخرى كتدريب العملي أو

التدريب على التدريس والهدف من هذه المسميات واحد, حيث أن مصطلح التربية الميدانية مصطلح يعم ويشمل جميع هذه المصطلحات لان النزول إلى ميدان التعليم يعني ممارسة التعليم في المدرسة بكل طرقه وأساليبه وتشمل كذلك التدريب على المهارات التي يرغب المربون في أن يجيدها وأن يكتسبها المدربون بالممارسة العملية وكذلك مواجهة كل المشكلات التي تقع في الميدان سواء كان بالمدرسة أم داخل الفصل أم حتى في مكتب المعلمين, والتعود كذلك على الالتزام بقواعد إدارية وخلقية محددة واتجاهات وقيم ترتبط بمهنة التدريس ارتباطاً وثيقاً (أبو الهيجاء, 2007).

وقد يكون مصطلح التربية العملية هو الأفضل لأنها تضم مراحل ما يتم تقديمه نظرياً (المحتوى النظري للتربية العملية) يتخلله أنشطة تطبيقية في قاعات الكلية والتعليم المصغر وعرض دروس مسجلة أو حية ومناقشتها, ومنها ما يكون عملياً في مرحلة التطبيق في المدارس (الميدان) يعاود خلالها الطالب المعلم لمشرفة للمناقشة, والمداولة, النقد البناء.

وذكر أبو لبدة كما ورد في الخطيب (2004) أن مفهوم التربية العملية على أنها مكوناً أساسياً من مكونات الإعداد التربوي حيث يتم فيها ممارسة مهارات التدريس, وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحوها, وتطبيق المعلومات والمهارات النظرية التي تعلمها معلم المستقبل داخل حجرة الصف وفي المواقف التعليمية المختلفة, تحت إشراف متخصصين يقدمون له تغذية راجعة تساعد على تعديل سلوكه التعليمي وتطويره, وتشجيعه على إختيار وتطبيق ما يراه مناسباً من طرق تدريس وتقنيات تربوية.

ويرى شحاتة (2003) أن التربية العملية هي مُحصلة ما درسه الطالب المعلم في كليات التربية وعليه فإنه من الضروري أن يمارس عملياً ما تلقاه من مناهج دراسية, وان يحظى بوقت كافي للتدريب, وأن يحصل على تغذية راجعة على أدائه داخل الفصل بإشراف معلم ذي خبرة ودراية وامتلاكه للفكر التربوي الحديث.

ويتفق عبد الله (2004) مع هذه التعريفات للتربية العملية باعتبارها الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المعلمين الذي تقدمه كلية تربوية, وتنفذه في فترة زمنية محددة في إحدى المدارس المتعاونة وبالتعاون معها تحت إشراف تلك الكلية, وذلك بهدف مساعدة الطالب على اكتساب مهارات التدريس, وتمكينه من ممارسة الوظائف المتعددة التي يقوم بها المعلم في المدرسة وخارجها, وتنمية تقديره لمهنة التعليم والأخلاق, وقد عرفها الرشيدة (2008) بأنها البرنامج الذي تعده كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين

للطلبة الذين يدرسون بها تمهيداً لممارستهم مهنة التدريس، وفي هذا البرنامج يتم تزويد الطالب المعلم بالمعلومات والمهارات، والقيم والاتجاهات اللازمة في أدائه كمعلم مستقبلي، ويشتمل هذا البرنامج على عدد من الأنشطة منها ما يجري في الكلية، وهي تمهيداً لفترة التطبيق العملي التي يقضيها الطالب المعلم في المدارس، ويتفاعل مع مجموعة من المواقف التعليمية التعلمية المنظمة والمخططة بأسلوب علمي تحت إشراف مشترك بين وزارة التربية والتعليم والجامعة.

وقد ذكر عطية والهاشمي (2007) إن التربية العملية هي جميع الأنشطة والخبرات التي يعد لها وتنظم في إطار برنامج إعداد المعلم، التي ترمي إلى تهيئة الطالب المعلم لمهنة التعليم وتساعده على اكتساب الأساليب التعليمية والكفايات المهنية والسلوكية التي يحتاجها في أثناء أدائه المهمات والفعاليات التعليمية داخل الصف وخارجه.

وتقسم التربية العملية إلى قسمين كما يرى عطية والهاشمي (2007) :

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

الجانب العملي الذي يهدف إلى تزويد الطالب بالخبرة الميدانية من خلال المشاهدة والمشاركة والممارسة لجوانب العملية التربوية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، وعلى الطالب أن يمارس العملية التربوية فترة زمنية حسب قوانين الكلية ويداوم في المدرسة المتعاونة دوماً كاملاً، ويقوم كل من المشرف الأكاديمي والمدير والمعلم المتعاون والطالب المعلم في هذا الجانب حسب نموذج مُعد من الجامعة ويُعطي تنمة نسبة العلامة للمساق كله.

أهداف التربية العملية كما يرى عطية والهاشمي (2007):

تُعد الأهداف أهم عناصر التربية العملية، وتقف في المكان الأول بين الأسس التي تقوم عليها هذه التربية، والأهداف عادة ما تكون عامة ثم تنتزع 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 للتربية العملية كما يرى عطية والهاشمي(2007):

إعداد الطالب المعلم نفسياً وتربوياً للقيام بمسؤولياته المهنية بعد التخرج، إكساب الطالب المعلم المهارات اللازمة في مجال تخصصه، إتاحة الفرصة للطالب المعلم للتطبيق العملي للمبادئ وللأسس النظرية التي درسها الطالب المعلم في مقررات الإعداد التربوي في الميدان الواقعي، صقل الطالب المعلم بالخبرات الأساسية المتطورة في إدارة الصف، الأنشطة، مساعدة الطالب المعلم على التكيف في مواجهة المشكلات الصفية التي تحتاج إلى التصرف المناسب لحلها، إتاحة الفرصة للطالب المعلم بالاحتكاك بزملائه وبالمعلمين الأساسيين، وإدارة المدرسة، والإشراف التربوي لإكساب الخبرة والتوجيهات التي تُسدى إليه، والعمل على تحسين الأداء، إتاحة الفرصة للطالب المعلم التعرف على المناهج التعليمية في المرحلة التي يتدرب فيها، إتاحة الفرصة للطالب المعلم لاكتشاف قدراته وإمكاناته التدريسية، تهيئة المناخ المدرسي الذي يُتيح للطالب المعلم الإحساس بالمسؤولية الكاملة وتكوين الإتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم مثل(الصدق، الإخلاص، الصبر، القدرة على اتخاذ القرارات...)، إكساب الطالب المعلم مهارات التقييم الذاتي وتقييم الأعمال، والعمل على تحسينها، الكشف عن القدرة الحقيقية في العمل المدرسي للتعرف على ما يناسب من الطرائق والأساليب، إكساب الطالب المعلم صفات شخصية وعلاقات اجتماعية من خلال تفاعله مع زملائه والمعلمين الأساسيين، وإدارة مدرسة التدريب، والمشرف التربوي (جلس، 2006).

ويرى كل من شوانق وين (Cheung & Yin, 2001) أن التربية العملية وما تتضمنه من أنشطة تسهم في إكساب الطالب المعلم المعلومات والمهارات والإتجاهات اللازمة ليصبح معلماً فاعلاً في المستقبل. ويرى كل من دريكسول وناقل (Dricsoll & Nagel, 1994) أن التربية العملية تعمل على تحقيق عدة عناصر أساسية في أدوار الطالب المعلم تتمثل في اكتسابه الخبرات التعليمية في مجالات الإعداد والتخطيط والتقييم وإدارة الصف، وإتباع أساليب مختلفة في التدريس والتقييم الصفّي، بالإضافة إلى التقييم 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 تُحقق 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.

أهمية التربية العملية:

يجمع الأدب التربوي ذو العلاقة على أن التربية العملية تُعد 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 الإتجاهات التربوية المعاصرة في عملية إعداد المعلمين، وتتجلى أهمية التربية العملية كما أوردها الأستاذ ودلول (2001) تُعد التربية العملية حلقة الوصل بين الجانبين الأساسيين في عمل كليات التربية، وهما: الجانب الأكاديمي والجانب التربوي، تُعد التربية العملية الميدان الحقيقي الذي من خلاله ينشأ الاتجاه الفعلي للطالب نحو مهنة التدريس، تتيح للطالب المعلم الفرصة لأن يتدرب بصورة واقعية على الأنشطة التي يجب عليه القيام بها لإنجاح عملية التدريس، تعزيز علاقات الطالب المعلم مع الآخرين، ويتعلم كيف يتعامل معهم، يتعرف الطالب المعلم خلالها على سلوك التلاميذ والأنماط المختلفة في تصرفاتهم واستجاباتهم للمثيرات التدريسية المختلفة. ويؤكد كل من هيث وكامب (Heath &Camp, 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 وإينل (Mary & Etal, 1979) إلى أن التربية العملية تمثل قمة الخبرة في إعداد المعلمين وأوجه النشاط في الإعداد المهني قبل الخدمة، ويرى الخطايبية (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 يُولد لدى الطالب القناعة التامة بأهمية الدراسات النظرية فيقبل عليها.

كما ويؤكد الأغا وعبد المنعم (1997) أن أهمية التربية العملية تكمن في كونها عصب الإعداد التربوي؛ لأنها في الواقع هي مواجهة معلم المستقبل لوظيفته الأساسية، والانتقال به بالتدرج إلى حيث يتعرف على مشكلات مهنته، والأخذ بيده إلى التأقلم والتكيف معها، كما تعمل على إكساب الطالب المعلم الخبرات اللازمة.

ويرى كير (Carr, 1988) 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 إختيار واستخدام الوسائل التعليمية المعتادة منها والحديثة، وعن كيفية إدارته لفصله، وكيفية تقويم تلاميذه من خلال مجابهته 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.

وترى الباحثة مما سبق الدور المهم للتربية العملية ضرورية للطلبة المعلمين فهي المحور الأساسي في برنامج التربية، تتيح الفرصة للطلبة المعلمين وهم في طور الإعداد لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي، يكتسب من خلالها الطلبة المعلمين المهارات التدريسية اللازمة لإعدادهم لمهنة التدريس، وترجع أهمية التربية العملية إلى إحتلالها 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.

متطلبات التربية العملية:

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

متطلبات تخص القائمين والمشرفين على التربية العملية:

يتوقف نجاح برنامج التربية العملية في تحقيق أهدافه على مجموعة من العوامل التي يُعد 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 في: سرعة الإنهاء 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، الإنفعالية)، 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 والحليبي، 1998).

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 والإستعانة به (الأغا وعبد المنعم، 1997).

أسس ومبادئ التربية العملية:

تستند التربية العملية في تحقيق أهدافها على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تُعد 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 وهي: تُعد 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، يتطلب نجاح التربية العملية توافر مجموعة من الإمكانيات البشرية والمادية المتنوعة، يتوقف نجاح التربية العملية على الدقة في التخطيط، والمهارة في التنفيذ، والكفاءة في التقييم، يجب أن تكون أهداف التربية العملية واضحة لكافة الأطراف المشاركة فيها، ينبغي تقييم التربية العملية على أسس علمية، وفي ضوء المتغيرات والاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال إعداد المعلمين، وأن يكون هذا التقييم 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).

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 الإصطناعية.

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

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)، والعمارة (2003) وعطية والهاشمي (2007)، والفرا وجمال (1999) في تصنيف مراحل التربية العملية إلى ثلاث مراحل أساسية هي: مرحلة المشاهدة، مرحلة المشاركة، مرحلة الممارسة.

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 وتُمارس فعلياً في المدرسة، ثم تقوم في الكليات مرة أخرى.

بينما يصنف كل من السعيد (2006) وعبد الحق (1979) مراحل التربية العملية إلى أربعة مراحل هي: مرحلة التهيئة، مرحلة المشاهدة، مرحلة التطبيق الموزع (المشاركة الجزئية)، مرحلة التطبيق المكثف (المشاركة الكلية).

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: مرحلة التهيئة المعرفي للطالب المعلم، مرحلة المشاهدة الصيفية المتفزة، مرحلة التدريس المصغر، مرحلة المشاهدة الحية داخل مدرسة التدريب، مرحلة المشاركة الجزئية داخل مدرسة التدريب، مرحلة التدريس الفعلي الكامل.

وترى الباحثة أن هذا التصنيف أكثر تفصيلاً للمراحل العملية للتربية العملية من التصنيفات السابقة، كما ويصنفها سالم والحليبي (1998) إلى ستة مراحل وهي: مرحلة الإعداد الأكاديمي والثقافي والمهني، مرحلة التمهيد، مرحلة المشاهدة، مرحلة النقد، مرحلة المشاركة، مرحلة التطبيق الفعلي. 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 الرئيسة كما أوردتها الخطابية (2002) كما يلي: مرحلة التمهيد للتربية العملية الميدانية، مرحلة تنفيذ التربية العملية الميدانية، 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 تدريسية 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.

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 تشمل على توفير بعض الكتب اللازمة لكل تخصص، ووضعها لدى المشرفين، واستعارتها من قبل طلبة التربية العملية، كذلك توزيع قوائم بأسماء الطلبة كلاً حسب تخصصه، بناء 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).

وترى الباحثة أن هذه المرحلة تُسهل وتُساعد 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).

وترى الباحثة أن هذه المرحلة مهمة للطالب المعلم حيث تعرفه وتوضح له الإجراءات 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:

مرحلة المشاهدة للمعلم المتعاون، مرحلة المشاركة الجزئية في التدريس، مرحلة المشاركة الكلية في التدريس، وفيما يلي توضيح مفصل لهذه المراحل:

1- مرحلة المشاهدة:

في هذه المرحلة من التدريب يوزع طلبة برامج المعلمين إلى مجموعات، فيخصص لكل مدرسة مجموعة، ترافق هذه المجموعات معلمين متعاونين في أثناء تدريسهم، وفي هذه المرحلة يكون دور

الطّلبة المعلمين المشاهدة والإصغاء ورصد الأنشطة التي تتم داخل الصف وخارجه، حيث تتاح للطالب فرصة المشاهدة العشوائية والهادفة، ويعطى الطالب الفرصة للتعرف على المدرسة المتعاونة، من حيث نظامها المدرسي، وهيئتها التّدرسية والإدارية، وطبيعة بنائها ومرافقها والخدمات التي تقدمها لطلبتها، وللمجتمع المحلي، كذلك تشمل 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 الطّلبة في الحصص التي تم حضورها عند المعلم المتعاون (عبد الحق، 1979).

ويذكر الأغا (2000) أهداف مرحلة المشاهدة فيما يلي: تُساعد هذه المرحلة الطّلبة المعلمين على إزالة أو تقليل كثير من المخاوف التي تتناهم في بداية التّدرّس ومواجهة الآخرين، تساعدهم على التكيف مع الحياة الجديدة داخل الفصل وما يحصل فيه من تفاعلات صعبة، تساعدهم على التّعرف على طرق وأساليب وإستراتيجيات ومهارات التّدرّس من المدرسين من خلال مشاهدتهم في موضع التنفيذ، تُساعدهم على زيادة النّقة بالنفس تدريجياً وبناء تصورات أفضل للتعامل مع الطّلبة وكسب ثقتهم، والتّعرف على بعض المشكلات الخاصة بالبيئة الصّفية وكيفية التّعامل معها من أجل وضع الحلول المناسبة لها، اكتساب معلومات حول مجتمع المدرسة ومكوناته والقواعد الإدارية التي تحكم هذا المجتمع.

وترى الباحثة أنه في هذه المرحلة ينمو عند الطالب المعلم الشعور بالألفة نحو الفصل وفيها تزول كثير من المخاوف والرّهبة من عملية التّدرّس التي يتعرض لها دائماً المعلم المبتدئ، كما تتيح مرحلة المشاهدة للطّلبة المعلمين مواجهة التّلاميذ بثقة وبشجاعة، كما أن مرحلة المشاهدة فرصة للطّلبة المجموعة للتعرف على نماذج مختلفة للتّدرّس الجيد من المدرسين ذوي الخبرة، وعلى نماذج أخرى أقل جودة، وقد يجد الطالب المعلم أثناء المشاهدة معلماً ناجحاً يقتدي به ويستفيد من خبراته ومن طريقتة، وقد تستمر مرحلة المشاهدة لمدة أسبوعين أو ثلاثة أو أربعة أسابيع في بداية العام الدّراسي تبعاً لتقدير المشرف وظروف الطّلبة.

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 والصفي 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 (الفرج وجمال، 1999).

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:

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 في المدرسة (عطية والهاشمي، 2007).

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:

وضع خطة فصلية متضمنة الأهداف والمحتوى والزمن والوسائل والأساليب والأنشطة وأساليب التقويم الملائمة، كتابة الخطة اليومية للدروس محدداً الأهداف بدقة والأسلوب المناسب لتنفيذ كل هدف، استخدام الأساليب التدريسية المناسبة لكل درس من الدروس، إعداد الوسائل التعليمية التعليمية، والقدرة على استخدامها، القدرة على طرح الأسئلة المختلفة والمثيرة للتفكير، إبراز الجانب التطبيقي للمادة النظرية التي تم تعليمها، استخدام أساليب التقويم بجميع أنواعه: القبلي، التكويني، الختامي استخدام أساليب تربية حديثة لضبط الطلبة والحفاظ على النظام، عمل اختبارات تقييمية في نهاية الفصل، والقدرة على تحليل هذه الاختبارات، مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتقديم أنشطة وتدريب مناسبة لمستوياتهم المختلفة (الخطابية، 2002).

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

ويتم تقويم التربية العملية للطلبة المعلمين من خلال دراسة التقارير المقدمة من الأطراف المشاركة في تنفيذ التربية العملية، وهذه التقارير تعطي صورة واضحة عن السلبيات والإيجابيات 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 والإقتراحات المقدمة من قبل مشرفي التربية العملية، التي لاحظوها من خلال تعاملهم المباشر مع الطلبة والمدارس المتعاونة (راشد، 1996).

أساليب الإشراف على التربية الميدانية:

لكي تحقق التربية الميدانية أهدافها يجب الإعتناء والإهتمام بعملية الإشراف على الطالب المعلم، نظراً لحاجته خلال هذه الفترة إلى من يساعده ويوجهه لأداء عمله على الوجه الأكمل لذا يكون الإشراف تعاونياً بين كل من المشرف الأكاديمي (مشرف الكلية)، ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون في المدرسة، ولكي يحقق الإشراف هدفه فإنه يجب على هؤلاء المشرفين أن يكونوا متفهمين لعملية الإشراف التربوي بشكل عام.

نماذج التربية العملية في الدول العربية والأجنبية:

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:

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 للطالب تسجيل مقرر التربية العملية بعد أن ينهي الطالب جميع المتطلبات النظرية للإعداد التربوي التي تختلف من كلية إلى أخرى حسب التخصصات (السميح، 2006).

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، بناء على البرنامج الزمني خمسة أسابيع تمرين منفصل، بمعدل يوم واحد في الأسبوع، ثلاثة أسابيع تمرين متصل (صابر، 1990).

بينما تختلف التربية العملية لطلبة الفرقة الثالثة في أنها تتم في المدارس المتوسطة، بناء على البرنامج الزمني، أسبوعان مشاهدة ونقد بواقع يوم واحد في الأسبوع، أربعة أسابيع تمرين منفصل بواقع يوم واحد في الأسبوع، أسبوعان تمرين متصل (عساس، 1994).

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).

التربية العملية في دولة الأردن:

تركز التربية العملية في الأردن 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 الفصل، 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 في الأسبوع (أبو دلبوح، 2009).

ومن العرض السابق لواقع التربية العملية في الدول العربية يتضح مدى الإهتمام بالتدريب الميداني كونه تطبيق للجانب النظري على أرض الواقع مما يرفع من كفاءة الطالب المعلم التدريسية، وبالتالي تُخرج 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 التّقدم والتّطور.

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 فإن التربية العملية في الجامعات الأمريكية تُصمّم بطريقة تُمكن الطالب من التعرف التدريجي على محيط عمليات التعلم والتّعليم، وتُركز برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأمريكية على التربية العملية وتعدّها أكثر عناصر برامج إعداد المعلمين تأثيراً في السلوك التّعليمي للطلبة المعلمين، وتُعدّ 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، 1999).

التربية العملية في إنجلترا:

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

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 الصّفية الهادفة للمعلمين لمعالجة مشكلاتهم، وعقد الدورات

والإجتماعات التي تسهم في نموهم مهنيًا، إلى جانب كل من له علاقة بالتخطيط والتنفيذ والتقييم لجميع جوانب العملية التربوية (Lovell & Wales, 1983).

التربية العملية في اليابان :

تُعتبر 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: معلم المرحلة الثانوية العليا، بعد تخرجه من الجامعة (4) سنوات وحصوله على درجة الماجستير، ويمنح شهادة صلاحية للتدريس، معلم المراحل الأخرى، بعد تخرجه من الجامعة (4) سنوات وحصوله على شهادة الصلاحية بعد ستة شهور، ويوجد ضمن هذه الفئة معلم رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية الدنيا، ويدرس عامين بعد الإنتهاء من الدراسة في المرحلة الثانوية العليا، ويحصل على شهادة الصلاحية بعد ستة شهور من تخرجه واشتغاله بمهنة التدريس، ويشمل منهج إعداد المعلم علومًا تربوية بنسبة (10%)، وعلومًا تخصصية بنسبة (90%)، وذلك بالنسبة لإعداد معلم المرحلة الثانوية العليا، أما منهج إعداد المعلم في المستويات الأقل، فهي (30%) للعلوم التربوية، و(70%) للمواد التخصصية (المفرج وآخرون، 2006).

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).

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

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- التّربية العملية في كليات التّربية بالجامعات الفلسطينية:

لا تختلف التّربية العملية في كليات التّربية بالجامعات الفلسطينية كثيراً عن الدّول العربية، حيث أنها تحظى بإهتمام كبير وفيما يلي عرض لواقع التّربية العملية في كليات التّربية بالجامعات الفلسطينية: يتم تدريب الطّالب المعلم في كليات التّربية في الجامعات الفلسطينية من خلال مساق التّربية العملية، والذي يقدم من خلال مساقين هما: التّدريب العملي (1) والتّدريب العملي (2) ، حيث يمر الطّالب المعلم من خلال هذين المساقين بالتّربية العملية المتصلة، يليها التّربية العملية المنفصلة، حيث يلتحق الطّالب المعلم من خلال التّربية العملية المنفصلة بمدرسة التّطبيق بواقع يوم واحد في الأسبوع، أما التّربية العملية المتصلة فمن خلالها يداوم الطّالب المعلم بمدرسة التّطبيق مداومة كاملة طيلة أيام الأسبوع مثله مثل أي معلم أساسي بالمدرسة(حمد، 2007).

ويسير البرنامج الزّمني للتّربية العملية كما يلي:

يتم تدريب طلبة البكالوريوس سواء الطّلبة المعلمين أو الطّلبة المرشدين مائتي ساعة تدريبية بواقع أربعين يوماً تدريبياً تتوزع على مدار عام كامل، في الفصل الأول يتدرب الطّلبة 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 الدّبّولوم العام فإنه يتم تدريبهم خلال الفصل الدّراسي الثّاني، مرحلة متصلة عشرة أيام، ثم مرحلة منفصلة مدة يومين في الأسبوع طيلة أسابيع الفصل الثّاني البالغة خمسة عشر أسبوعاً (دليل التّدريب الميداني للجامعة الإسلامية، 2008)

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

ويرى مطر (2009) أن واقع التدريب الميداني في الجامعات الفلسطينية يعاني الكثير من المشكلات وأهمها: 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 الإهتمام، وهذا ينعكس بدوره على أداء الطالب المعلم.

مما سبق تقترح الباحثة أن التربية العملية في الجامعات الفلسطينية تحتاج لتطوير حتى تواكب نماذج الدول المتقدمة، ولتتم 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، لاسيما المهمة بإعداد المعلم ليقوم بدوره على أكمل وجه، في مختلف مراحل التعليم عامة.

مشكلات التربية العملية:

لقد أشار العديد من العاملين في المجال التربوي إلى مجموعة من المشكلات التي تواجه تنفيذ التربية العملية والتي تؤثر على جودتها وأثرها على تدريب الطلبة المعلمين يشير إليها (راشد، 1996) في النقاط الآتية: مشكلات تتعلق بالإعداد للتربية العملية داخل كليات التربية، مشكلات تتعلق بالإشراف على التربية العملية، مشكلات تتعلق بالمدارس التي يتم فيها التدريب، مشكلات تتعلق بالإدارة المدرسية لمدارس التدريب (المدارس المتعاونة)، مشكلات تتعلق بمعلم الفصل (المعلم المتعاون) مشكلات تتعلق بمستوى الطالب المعلم المتدرب، مشكلات تتعلق بتلاميذ فصول التدريب، وسوف تلقي الباحثة الضوء على المشكلات السابقة بشيء من التفصيل على النحو الآتي:

أولاً: المشكلات المتعلقة بالإعداد للتربية العملية داخل الجامعات وكليات التربية:

عدم وجود سياسة واضحة ومشتركة 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، ببرامج التربية العملية، ضعف المكافآت المرصودة من قبل كليات التربية للإشراف على تنفيذ برامج التربية العملية، قصر فترة التربية العملية في الكثير من الكليات وعدم وجود آلية موحدة للفترة المتخصصة لذلك، نقص أساليب ووسائل التدريب العملي والاقتصار على أسلوب إشرافي وحيد وهو

الزّيارة الصّفيّة، انعدام عملية المتابعة والرّقابة على برنامج التّربية العمليّة والمشرفين الذين يقومون بعملية الإشراف، مما يؤدي إلى قيام المشرفين بمهمتهم الإشرافية بشكل غير فعال (الأستاذ ودلول، 2001).

تسعى كليات التربية جاهدة إلى إعداد الطّالب المعلم وتهيئته بشكل مناسب من خلال مجموعة من المقررات النّظرية والعملية لينطلق من خلالها الطّالب إلى ممارسة الموقف التّعليمي، ومع قيام كليات التّربية بهذا الدور الهام فإنها تواجه مجموعة من المشكلات والتي تناول بعضها عدد من التّربويين، حيث يذكر الزير، أن هناك ضعفاً في استفادة الطّالب من المقررات النّظرية والعملية في التّربية العمليّة بسبب عمومية المنهج وعدم ارتباطه بما يحدث في المدرسة، كما يشير (النجاجي، 1996) إلى عدم كفاية الفترة الزّمنية للتّربية العمليّة المنفصلة، فيوم واحد في الأسبوع غير كافٍ لإعداد معلم كفؤ.

كما يشير (الأستاذ ودلول، 2001) إلى مجموعة من المشكلات نذكر أبرزها في البنود الآتية: القصور في تهيئة الطّالب المعلم وتحفيزه للاستعداد لتجربة التّربية العمليّة وتعريفه بأهم المشكلات التي سيواجهها وكيفية التّعاون مع إدارة المدرسة، عدم تدريب الطّالب المعلم داخل كليته على المهارات التّدرسية المتنوعة التي يحتاجها في الفترة التّدريبية، فغالباً لا تجد تطبيق أسلوب التدريس المصغر (micro teaching) الذي يدرّب هذا الطّالب المعلم على تلك المهارات، عدم وجود سياسة واضحة بين كليات التّربية وإعداد المعلمين ومدارس التّدريب فيما يتعلّق ببرنامج التّربية العمليّة بصفة عامة والأهداف المنشودة فيها، وكيفية تحقيق هذه الأهداف، ضعف المكافآت الماليّة المرجوة من قبل كليات التّربية للإشراف على تنفيذ برامج التّربية العمليّة، مما جعل الكثير من أساتذة التّربية المتخصصين في تلك الكليات ينصرفون عن هذا الإشراف ويتركونه سواء لمديري مدارس التّدريب وقدامى المعلمين بهذه المدارس وهؤلاء يكون إشرافهم بطريقة شكلية حيث إن العائد المادي من الإشراف متدنٍ للغاية، إهمال متابعة كليات التّربية لما يحدث في أثناء برامج التّربية العمليّة والوقوف على الأدوار الحقيقيّة التي يؤديها كل من الطّالب المعلم والمشرف ومديري المدارس والمعلم المتعاون، مما أدى إلى عشوائية التّنفيد وفقدان جدية العمل.

يتبين للباحث مما سبق مجموعة من مشكلات التّربية العمليّة المتعلّقة بكلية التّربية والتي يظهر أبرزها: في ضعف إهتمام كليات التّربية بالتّعليم المصغر في حين يعتبر التّعليم المصغر من أولى المراحل

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

ثانياً : المشكلات المتعلقة بالإشراف على برنامج التربية العملية:

وقد أشارت دراسة (ياسين، 2002) إلى مجموعة من المشكلات المتعلقة بمشرف التربية العملية نذكر أبرزها في البنود الآتية: الاهتمام بمجموعة من الطلبة المعلمين دون غيرهم، مجاملة إدارة المدرسة على حساب الطالب المعلم، الاستهانة برأي الطالب المعلم والتدخل أثناء تنفيذه للموقف التعليمي.

نقص الخبرة والكفاءة لدى الكثير من المشرفين، 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، قلة الإهتمام من قبل بعض المشرفين وعدم التزامهم بالأنظمة والقوانين الخاصة بالتربية العملية، فتجد البعض يقلص عدد زيارته للطالب المعلم، والبعض يقوم بزيارة أكثر من طالب في الحصة الواحدة، وجمعهم معاً لمناقشة المواقف التعليمية، وتجد أحياناً من يقوم بالزيارات الصيفية دون الالتزام بمبادئها وأسسها وآلية تنفيذها بشكل فعال (الأستاذ ودلول، 2001).

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

كما يذكر (حماد، 2005) مجموعة من المشكلات المرتبطة بمشرف التربية العملية وهي:
ضعف التزام بعض المشرفين بتوقيت الدوام والتأخر عن الحصص الدراسية، بل وحتى التغيب عنها أو عن اليوم التطبيقي بأكمله، مما ينعكس سلباً على الطلبة المعلمين وموقفهم أمام المعلمين وأمام إدارة المدرسة ومعلميها، تناقض الآراء والتوجيهات التربوية والتطبيقية بين المشرف على التربية العملية والمعلم المتعاون، وبخاصة في مجال صوغ الأهداف وتوظيف التقنيات وتنفيذ الحصة الدراسية، مما يضع الطالب المعلم في حرج وضياح، تساهل المشرف في تقييم الطلبة المعلمين أو تشدده، أي منحه تقويماً متطرفاً لا يعبر عن حقيقة الأمر ولا عن المستوى الفعلي للطالب المعلم، غياب العلاقات الإنسانية بين الطلبة المعلمين والمشرفين في بعض المجموعات مما ينعكس على أداء الطلبة المعلمين.

كما يذكر (دياب، 2001) مجموعة من المآخذ وجوانب القصور المتعلقة بالإشراف على تنفيذ برامج التربية العملية، وهي كالاتي: إسناد مهمة الإشراف على برامج التربية العملية لعدد من المشرفين تختلف خبراتهم وتخصصاتهم، فمنهم من لم يزال العمل الإشرافي من قبل ومنهم من هو حديث العهد بالإشراف وخاصة عند توليه مهمة العمل والتدريس في الكلية ومنهم من تنقصه الكفايات الإشرافية والتي تنعكس سلباً على أدائه وعمله الإشرافي، عدم وجود عدد كاف من المشرفين التربويين في عدد من التخصصات، مما يؤدي إلى قيام المشرف بالإشراف على عدد من الطلبة المعلمين من ذوي التخصصات المختلفة، قيام بعض الكليات بإنتداب أناس خارجين من الذين عملوا في حقل التعليم ووصلوا إلى سن التقاعد، والبعض منهم لم يتوفر لديه الخلفية العلمية التربوية للإشراف التربوي، وعدم متابعتهم للأساليب التربوية والنظريات الحديثة، وعدم مواكبتهم المستجدات التربوية في مجال التعليم والإشراف، اختلاف مستوى تقدير الدرجات والتقويم في برامج التربية العملية من مشرف إلى آخر، وذلك لغياب الأسس العامة المتفق عليها رغم وجود بطاقة ملاحظة يستخدمها المشرف التربوي في تقييم للطالب المعلم.

وهناك من تناول المشكلات التي يواجهها المشرف التربوي والتي قد تتشابه مهامه مع مهام مشرف التربية العملية إلى حد كبير والتي ذكرها (المساد، 1986): مقاومة المعلم للتجديدات التربوية التي يقترحها المشرف التربوي، ضعف إنتماء المعلم لمهنة التعليم، تأثير العلاقات الشخصية بين المشرف

والمعلم على الدرجة التقويمية التي يضعها المشرف التربوي للمعلم، إعتبار بعض المشرفين التربويين أن جملة التقويم للمعلم هدفاً وليس وسيلة لتحسين عملية التعليم.

كما يشير الشارف وآخرون (1994) إلى مجموعة من المشكلات التي تتعلق بمشرفي التربية العملية نوجزها في النقاط الآتية: وجود عدد كبير من المتدربين مع قلة عدد المشرفين المتخصصين الأمر الذي يفقد المتابعة فعاليتها وجدواها، عدم وجود روابط مهنية بين مشرفي التربية العملية والمعلمين المقيمين بالمدرسة على المتدربين بالمعاهد والمدارس التدريبية، نقص الإمكانيات، سواء منها ما يتعلق بالمواصلات والتنقل للمتدربين والمشرفين، أو ما يتعلق بتوفير الوسائل التعليمية (الأجهزة، معدات التجريب، المعامل).

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

ثالثاً: المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم:

من المعلوم أن هناك مجموعة من المشكلات المختلفة المتعلقة بالطالب المعلم والتي تؤثر بالسلب على بلوغه للأهداف المرجوة من برنامج التربية العملية، يشير إليها (مطر، 2009) 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، ضعف شخصية البعض من الطلبة المعلمين وخوفهم المسبق من عملية التدريس وخاصة في المدارس الإعدادية

والتأنيوية مما ينعكس سلباً على أدائهم التعليمي، ضعف اتجاهات الكثير من الطلبة نحو مهنة التدريس، وقلة الدافعية وعدم المبالاة، فمنهم من ينظر للتربية العملية على أنها عملية روتينية غير مهمة، وممارستها فقط من أجل التّجّاح والحصول على درجة، ولذا نجد الكثير من الطلبة المعلمين لا يلتزمون بالدوام المطلوب وبشكل كامل.

يشير إليها راشد (1996) في الآتي: ضعف مستوى كثير من الطلبة المعلمين في تخطيط وإعداد دروسهم اليومية الإعداد المناسب، بالإضافة إلى عدم تمكن بعضهم من المادة العلمية التي يدرسونها، مع عدم الاهتمام بربط المعلومات بحياة التلاميذ ومشكلاتهم اليومية، عدم إمتلاك بعض الطلاب المعلمين الشخصية على مواجهة التلاميذ، مما يؤدي إلى ظهور الإرتباك الواضح على سلوكيات هؤلاء الطلبة المتدربين فيؤثر سلباً على تنفيذ خطوات الدّروس، وبالتالي ضعف ثقة تلاميذ الفصل فيهم، عدم تهيئة واستعداد بعض الطلاب المتدربين، يؤدي إلى إستخدام أساليب تدريس تقليدية، ويجعلهم غير قادرين على مواجهة الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل، وكذلك ندرة استخدامهم للوسائل التعليمية، من الملاحظ أن معظم الطلاب المعلمين في وقتنا الحالي لا يشاركون في الأنشطة المدرسية التي تتم خارج الفصول مما يضيع عليهم فرص اكتساب مهارات متنوعة في هذه الفترة التدريبية، بعض الطلاب المعلمين لا يحترمون اللوائح النظامية في المدارس، فهناك مشكلات تختص بعدم المواظبة على الحضور إلى المدارس في المواعيد المحددة، وكذلك عدم دخول الحصص في المواعيد المحددة مما يؤثر سلباً على النتائج، ينظر بعض الطلاب المتدربين إلى فترة التربية العملية أنها روتين شكلية غير مهم وأنهم سوف يحصلون على تقديرات عالية في نهاية التّدريب سواء اجتهدوا أم لم يجتهدوا.

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

كما يذكر حمدان (1981) مجموعة من الإنتقادات والأخطاء التي يقع بها الطالب المعلم أثناء التربية العملية نورد أبرزها في الآتي: التهيب والميل إلى العزلة والإنطواء أثناء التّطبيق في التربية العملية،

عدم تقبل النقد والتوجيه الخاص بأعمال التدّيب مع محاولة مقاومتها، الإهمال العام في المظهر واللياقة والترتيب الشخصي.

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

رابعاً: المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون:

هناك بعض المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون والتي تؤثر سالباً على تدريب الطالب المعلم يشير إليها في البنود الآتية (الأستاذ ودلول، 2001): الإتجاه السلبي لبعض المعلمين المتعاونين نحو تجربة التّربية العملية والطّلاب المتدربين من حيث إنهم يضيعون عليهم الحصص وإنهم يضطرون إلى إعادة تلك الحصص مما يضعف من مستوى التّعاون الذي ينبغي أن يقدمه هؤلاء المعلمون المتعاونون للطّلاب المتدربين، يقوم بعض المعلمين المتعاونين بتكليف الطّلاب المتدربين بتدريس موضوعات تم تدريسها من قبل، مما يجعل تلاميذ الفصل لا يشعرون بأية أهمية للطّلاب المتدربين ويمثلون من حصصهم، أحياناً يتدخل المعلم المتعاون في التّدريس مع الطّالب المتدرب مظهراً عيوباً في معلوماته وأنه دون المستوى وغير قادر على التّدريس مما يسبب لهذا المتدرب الحرج الشديد والإحباط ويضعف ثقة تلاميذ الفصل فيه، عندما يظهر بعض الطّلاب المتدربين تفوقاً ملحوظاً في التّدريس وتميزاً واضحاً في معاملة التّلاميذ، وتطبيق أساليب التّربية الحديثة، فإن المعلمين المتعاونين لإحساسهم بالغيرة من هذا التميز يضعون العراقيل والصعوبات أمام هؤلاء المتدربين المتميزين.

ويذكر آخرون أن من بين المشكلات المرتبطة بالمعلم المتعاون هي أن يقف المعلم المتعاون موقفاً متطرفاً من الطّالب المتدرب، فهو إما أن يتركه يغرق في المهمات التّدرسية أو يطفو عليها فعندما يصل الطّالب المتدرب إلى المدرسة لأول مرة فقد يترك له المعلم المتعاون الصّف قائلاً "إذا احتجت إلى أي مساعدة ستجدني في غرفة المعلمين، بالإضافة إلى ذلك عدم إعطاء بعض المعلمين

المتعاونين الفرصة للطلبة المعلمين التخطيط للنشاط التعليمي وتنفيذه بشكل مستقل عنهم (فيفر ودنلاب، 2001).

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

كما تذكر الباحثة مشكلات أخرى تتعلق بالمعلمين المتعاونين في النقاط الآتية: سوء إختيار المعلم المتعاون أحياناً فبعض المعلمين المتعاونين ليس لديهم القدرة الكافية من المهارات والكفايات التعليمية التي يمكن أن يستفيد منها الطّالاب المعلم، إتباع بعض المعلمين المتعاونين بعض الأساليب والممارسات التعليمية الخاطئة مما يؤثر بالسلب على أداء الطّالاب المعلم، عدم تهيئة المعلم المتعاون تلاميذه بشكل كاف لإستقبال الطّالاب المعلم بالإضافة إلى قيام المعلم المتعاون أحياناً بنقد الطّالاب المعلم أمام تلاميذه مما يضعف شخصية الطّالاب المعلم.

خامساً: مشكلات متعلقة بالمدارس المتعاونة:

تعتبر المدارس المتعاونة الميدان الحقيقي الذي يجري من خلاله تنفيذ برنامج التربية العملية حيث يتعرف الطّالاب المعلم من خلالها على واقع البيئة التعليمية والعوامل المؤثرة فيها والمشكلات التي تواجهها، ومن خلال قيام المدارس المتعاونة بهذا الدور الهام، فإن هناك مجموعة من المشكلات المتعلقة بها يذكرها (راشد، 1996) في النقاط التالية: عدم جود أماكن مناسبة لعقد إجتماعات الطّالاب المعلمين مع المشرف عليهم سواء قبل التدريب أم بعده، غالباً الحجرات الدراسية صغيرة الحجم مكتظة بالتلاميذ ولا يتوفر فيها الشروط الصحّية من تهوية وإضاءة ودرجة حرارة وغيرها، عدم توافر الوسائل التعليمية في التخصصات المختلفة، والاكتفاء بالسبورة والطباشير التي تكون أحياناً غير صالحة

للاستعمال، وجود صعوبة في الحصول على كتاب المدرسة ودليل المعلم لإعداد وتخطيط الدروس، قلة عدد الحصص المخصصة لتدريب الطلبة المعلمين، وذلك في معظم التخصصات، صعوبة توافر أماكن الجلوس للطلاب المعلمين والمشرف عليهم عند وجودهم داخل الفصل الواحد لمشاهدة زميل لهم يقوم بالتدريس.

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

سادساً: مشكلات متعلقة بالإدارات المدرسية للمدارس المتعاونة:

يقوم مدير المدرسة بدور هام خلال تنفيذ برنامج التربية العملية بإعتباره مشرفاً مقيماً يقع على عاتقه توجيه وإرشاد الطلبة المعلمين وتقويمهم بالإشتراك والتنسيق مع مشرفيهم، ومع قيام المدير بهذا الدور الهام هناك العديد من المشكلات المتعلقة بمدير المدرسة تشير إليها دراسة النجاسي (1996) فيما يلي: عدم حرص المدير على الإجتماع لمناقشة الطلبة المعلمين في مهامهم وواجباتهم، ضعف التعاون بين الإدارة المدرسية والطلبة المعلمين، تكليف الطلبة المعلمين بإعداد وسائل تعليمية مكلفة مادياً.

كما تشير دراسة ياسين (2002) إلى مجموعة من المشكلات المتعلقة بمدير المدرسة نذكرها: عدم تعريف الطالب المعلم بالنظم واللوائح المدرسية، عدم إتاحة الفرصة للطلاب المعلم للمشاركة ببعض أوجه النشاط المدرسي، إحباط الطالب المعلم حول التجديد التربوي، الاستفراذ بتقييم الطالب المعلم دون مشاركة المعلم المتعاون.

ويشير حماد (2005) إلى بعض المشكلات المتعلقة بمدير المدرسة على النحو الآتي:

ممارسة بعض مديري المدارس المتعاونة الأسلوب التسلطي والديكتاتوري على المدرسة بشكل عام وعلى الطلبة المعلمين بشكل خاص، الإنشغال بالأعباء الإدارية وإهمال المدير الإشراف على الطلبة المعلمين.

كما يضيف الأستاذ ودلول (2001) مجموعة من المشكلات نوجزها فيما يلي: عدم إهتمام بعض مديري المدارس المتعاونة من ذوي نمط القيادة المتسيبية بالإشراف على حضور الطلاب المعلمين

بانتظام في مواعيدهم المحددة، وإثبات ذلك في دفاتر الحضور والإنصراف، وكذلك دخولهم الحصص في مواعيدها، ما يجعل بعض هؤلاء الطلاب المتدربين غير منضبطين سواء في الحضور على المدارس أو في دخول الحصص المكلفين بها، أحياناً لا يتفق مدير المدرسة مع المشرف على التربية العملية في التقديرات التي يستحقها الطلبة المعلمون مما يجعل هؤلاء الطلاب في حالة نفسية سيئة، تتصف بعض المدارس المتعاونة بالضعف والتسيب بحيث لا تستطيع ضبط تلاميذ المدرسة سلوكياً مما يشجع هؤلاء التلاميذ على إثارة مشاغبات مع الطلبة المعلمين مما يؤثر سلباً على نتائج التدريب العملي.

يتبين مما سبق مجموعة من المشكلات المتعلقة بمديري المدارس المتعاونة يظهر أبرزها في ضعف إهتمام الكثير من مدراء المدارس بتوجيه وإرشاد الطلبة المعلمين وإفساح الفرصة لهم في استخدام إمكانات المدرسة وأجهزتها والاشتراك في الأنشطة المدرسية المختلفة بإعتبارهم معلمين تحت التدريب ويتبعون الكلية فيما يتعلق بالإشراف عليهم، بالإضافة إلى ذلك ضعف إهتمام مدراء المدارس المتعاونة بمتابعة المعلم المتعاون ومدى إهتمامه بمساعدة الطالب المعلم وتقديمه التوجيه والإرشاد المناسب.

سابعاً: مشكلات متعلقة بتلاميذ صفوف التدريب:

من المعلوم أن القيام بمواجهة التلاميذ والقيام بتعليمهم العديد من المعارف والمعلومات ليس بالمهمة السهلة التي يستطيع أن يقوم بها أي شخص ما لم يكن مؤهلاً لذلك في النواحي النظرية والعملية معاً، فكثير من الطلاب يتفوق في دراسته النظرية للعلوم التربوية ولكنه يجد صعوبة في القيام بالجانب العملي؛ لمواجهته مجموعة من المشكلات المتعلقة أحياناً بالتلاميذ واحتياجاتهم، حيث يذكر راشد(1996) بعضها فيما يلي: عدم تهيئة تلاميذ فصول التدريب للتعامل والتفاعل مع الطلبة المعلمين بسبب أحياناً عدم التوافق النفسي والفكري لهؤلاء التلاميذ مع الطالب المعلم، شعور التلاميذ بأن من يقوم بالتدريس لهم مازال طالباً مثلهم بسبب بعض المشكلات السلوكية التي يثيرها بعض التلاميذ المشاكسين مع الطالب المعلم، إستياء تلاميذ الفصول من بعض الطلبة المعلمين سواء من أساليبهم التدريسية أو من ضعف شخصياتهم القيادية - بالمقارنة مع معلم الفصل مما يؤثر سلباً على

نتائج التّدريب، لأن الطّالب المعلم لا يملك سلطة في منح الدّرجات الشّهريّة وتقويم تلاميذه فإن كثيراً من تلاميذ فصول التّدريب ينصرفون عن التّفاعّل مع الطّالب المعلم أثناء شرحه للدروس.

وتقدّم الباحثة السّبل التّالية لمواجهة المشكلات السّابقة :

أن يتمّ إختيار المشرفين على طلبة التّربية العمليّة في ضوء أسس ومعايير محدّدة، يراعى التّخصّص في عمليّة توزيع الطّلبة على المدارس والمشرفين، وكذلك التّنسيق بين الجامعة والجهة المسؤولة على المدارس المتعاونة، الأخذ بأساليب الإشراف الجماعيّة والحديثة، وعدم الاقتصار على أسلوب الزّيارة الصّفيّة فقط، تخصيص فترة كافية للتّربية العمليّة ليتسنى للطّالب المعلم اكتساب المهارات اللازمة لمزاولة مهنة التّدريس بشكل فاعل، ضرورة وجود قدر من التّعاون والفهم المشترك بين جميع المشاركين في عمليّة الإشراف، زيادة الاهتمام ببرنامج التّربية العمليّة من خلال إختيار المعلم المتعاون الأفضل، ضرورة وضع نظام رقابة ومتابعة لعمليّة الإشراف على طلبة التّربية العمليّة وذلك لضمان تنفيذها بشكل فاعل.

مسؤوليات العاملين في التّربية العمليّة وأدوارهم:

يشترك في العمل على تحقيق أهداف التّربية العمليّة كل من: المشرف الأكاديمي، مدير مدرسة التّطبيق، المعلم المتعاون، الطّالب المعلم.

أولاً: المشرف الأكاديمي:

هو أحد أعضاء هيئة التّدريس في الكلية الذي تسند إليه مهمة الإشراف على الطّلاب المعلمين لمدة

فصل دراسي في أثناء تطبيقهم في المدارس ليقوم بالمهام والأنشطة التّالية:

أ - الزّيارات الميدانيّة: أن يقوم بزيارة الطّالب المعلم ما لا يقل عن ثمان زيارات منها على الأقلّ خمس زيارات داخل الفصل لملاحظة الأداء التّدريسي داخل الفصل، أن يوجه الطّالب المعلم لاستخدام طرائق تدريس متنوّعة، أن يناقش مع الطّالب المعلم الخطة التّدريسيّة اليوميّة قبل دخوله الفصل، أن يعقد اجتماعات قصيرة وفردية مع الطّالب المعلم بعد نهاية الزّيارة الصّفيّة مباشرة لإبداء ملاحظاته، أن يحضر مع الطّالب المعلم في أثناء تدريسه داخل الفصل طوال الحصة، أن يوجه عدداً من الأسئلة للتلاميذ في أثناء حضوره الحصة مع الطّالب المعلم للتأكد من استيعاب التلاميذ، أن يوجه الطّالب

المعلم في كيفية استغلال جميع الإمكانيات المتوفرة في البيئة المدرسية، أن يعمل على تنظيم حضور الطالب المعلم لبعض الحصص خصوصاً الأسبوع الأول من بداية التربية الميدانية.

ب- الإجتماع الأسبوعي: من مهام وأنشطة المشرف الأكاديمي تحديد موعد ثابت أسبوعي في جدول وجداول الطلاب المعلمين لا يقل عن ساعتين للقيام بالمهام والأنشطة التالية:

توضيح ومناقشة الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الطلاب المعلمون ويساعدهم على تلافيها، أن يعرض أفلاماً لدروس نموذجية وتوجيه الطلاب المعلمين إلى كيفية الاستفادة منها، أن يوضح مدى التقدم والتحسن في أداء الطالب المعلم عن الزيارة السابقة، أن يعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس، أن يتابع مدى تنفيذ الطلاب المعلمين للملاحظات والمقترحات التي تم الاتفاق عليها في الاجتماع السابق، أن يساعد الطلاب المعلمين ويديرهم لصنع بعض الأجهزة والوسائل التعليمية، أن يعرض على الطلاب المعلمين بعض الدروس المسجلة على أشرطة فيديو للطلاب المميزين والضعاف ونفدها، الإطلاع على جميع دفاتر التحضير والأنشطة التي عملها الطلاب المعلمون خلال الأسبوع.

ج- التقويم: من مهام وأنشطة المشرف الأكاديمي تقويم الطالب المعلم في برنامج التربية الميدانية بصفة مستمرة؛ لتشخيص نقاط القوة وتدعيمها وتعزيزها، ونقاط الضعف، لتلافيها وعلاجها، بإستخدام استمارة تحتوي على عدد من المهارات التدريسية الأساسية التي أعدت لهذا الغرض.

ثانياً: مدير المدرسة:

وهو المسؤول عن إدارة العملية التعليمية في المدرسة ويساعد المشرف الأكاديمي بالإشراف على الطالب المعلم من النواحي الإدارية حيث يقوم بالمهام التالية:

أن يُعرّف الطالب المعلم بالأنظمة واللوائح المدرسية، أن يُعرّف الطالب المعلم بالمعلمين والإداريين، أن يُشرك الطالب المعلم في اجتماعات المدرسة، أن يُشرك الطالب المعلم في اجتماعات مجالس الآباء، أن يتابع التحضير اليومي للطالب المعلم، أن يتابع حضور الطالب المعلم للطابور الصباحي، أن يتابع دخول الطالب المعلم للفصل، أن يتابع الحضور اليومي للطالب المعلم للمدرسة، أن يُساعد الطالب المعلم على المشاركة في الأنشطة غير الصفية، أن يحضر مع الطالب المعلم داخل الفصل

من حين لآخر، أن يُرتب حضور بعض الحصص للطالب المعلم مع المعلم المتعاون، أن يقدم تقريراً إدارياً عن الطالب المعلم في نهاية الفصل الدراسي.

يُعتبر مدير المدرسة من الأطراف الهامة والفاعلة في برنامج التربية العملية لما يقوم به في العديد من الأدوار، حيث يقوم باستقبال الطالب المعلم وتعريفه بالمدرسة وأنظمتها، وتشجيعه على القيام بمهامه وواجباته وكذلك اهتمامه باختيار المعلم المتعاون الخبير القادر على تلبية حاجات واهتمامات الطالب المعلم.

ويذكر راشد (1996) مسؤوليات مدير المدرسة وأدواره في التربية العملية ومنها، التعرف على مشرف التربية العملية والطالب المعلمين، وتعريفهم بالمدرسة من حيث الفصول الدراسية والمعامل والمختبرات وأماكن النشاط المدرسي المختلفة، كما يتم تعريفهم بالمعلمين معهم في فترة التربية العملية، تحديد الصفوف الدراسية التي سوف يقوم الطلاب المعلمون بالمشاهدة فيها أولاً، ثم بالنسبة التي سوف يتم فيها التدريس ثانياً، متابعة التخطيط اليومي للطلاب المعلمين والتأكد من الحضور في الوقت المحدد والمواظبة على ذلك، ويشترك المشرف والمعلمون المتعاونون في اجتماعات للتشاور على مدى سير التربية العملية في الطريق المرسوم لها، وكيفية التغلب على بعض الصعاب والمشكلات التي تعترض طريقها، يزور الطلاب المعلمين في فصولهم، ويقدم لهم - إذا لزم الأمر - نموذجاً في بعض المهارات التدريسية، ويدون ملاحظاته ليناقشها معهم في جلسات النقد والتقييم، يُشارك مدير المدرسة في عملية تقييم الطلاب المعلمين من حيث الأداء والشخصية داخل الفصول، يعمل قدر الإمكان على مساعدة الطلاب المعلمين في كل ما يحتاجونه، ويشجعهم على تنمية سماتهم الشخصية ومهاراتهم الفنية، يتبين لنا مما سبق أهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة المتعاونة تجاه الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية، حيث يقوم بالترحيب به وتعريفه بمرافق المدرسة وأنظمتها، ثم تشجيعه للقيام بواجباته ومهامه من خلال إتاحة الفرصة أمامه للمشاركة في مختلف أنشطة المدرسة واعتباره عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وكذلك متابعته والإشراف عليه وتقييمه بالتعاون والتنسيق مع مشرفه التربوي، بالإضافة إلى حرصه على حسن اختيار المعلم المتعاون ومتابعته في مدى تعاونه مع الطالب المعلم أثناء فترة التدريب.

ثالثاً: المعلم المتعاون

وهو المعلم المعين من قبل الوزارة ويقوم بتدريس تخصص الطالب المعلم وبحكم خبرته في المادة الدراسية والتلاميذ يمكنه القيام بالمهام والأنشطة التالية:

أن يزود الطالب المعلم بالكتب الدراسية المقررة، أن يُطلع الطالب المعلم على الوسائل التعليمية المتوفرة بالمدرسة، أن يُعرّف الطالب المعلم بالطلاب بطيئي التعلم وذوي القدرات العالية، أن يُعرّف الطالب المعلم بنوعية الطلاب وميولهم ورغباتهم، أن يدرّب الطالب المعلم بتوزيع المنهج على شهور وأسابيع الفصل الدراسي، تعريف الطالب المعلم بمرافق المدرسة، تعريف الطالب المعلم بالجدول الدراسي اليومي وأماكن الوسائل التعليمية اللازمة للتدريس، توفير مكتب خاص للطالب المعلم، مساعدة الطالب المعلم في كتابة الخطة اليومية، تدريب الطالب المعلم على كيفية حفظ سجلات الطلاب، عقد لقاء في بداية كل أسبوع مع الطالب المعلم لتقويم الخطط التدريسية ومناقشة المشكلات التي قد تظهر.

يحتل المعلم المتعاون مكاناً هاماً ومحورياً في برنامج التربية العملية، بوصفه المشرف المقيم للطالب المعلم، حيث يؤثر تأثيراً واضحاً في تطوير مهاراته وخبراته التدريسية من خلال قيامه بمجموعة من المهام والأدوار المنوطة به أهمها، أن يكون معلماً نموذجياً (Teacher Model) مُلاحظاً (Observer)، مُخططاً (Planner) مُقوماً (Evaluator)، مُشاوراً (Conferencer) مُرشداً (Counselor)، زميل مهنة (Professional Peer)، صديقاً (Friend) ، وقد أظهرت الدراسات التي أجراها (Gremmett and Ratzla) العديد من الأدوار للمعلم المتعاون أبرزها: التوجيه Orientation: ويشمل عدة نقاط، أهمها: تعريف الطالب المتدرب بالمدرسة ومجتمعها من إداريين ومعلمين وتلاميذ وتقديم بعض الآراء والأفكار عن التدريس، التخطيط والتدريس Planning Instruction /: ويشمل التركيز على كيفية التدريس، واستخدام الطرق التدريسية المتنوعة في عملية التعليم والتعلم، التقويم Evaluation: ويشمل عدة نقاط تتعلق بمدى تقدم الطالب المتدرب في تحضير وتنفيذ الدروس اليومية (القحطاني، 1994).

كما يشير حماد (2005) إلى مهام وأدوار المعلم المتعاون وهي كالاتي: تعريف الطالب المعلم بالنظام المدرسي اليومي والبرنامج الأسبوعي، وذلك لتسريع تكيفه مع البيئة المدرسية بصورة أفضل وأسرع،

تعريف الطالب المعلم المتعلمين من حيث اهتماماتهم وحاجاتهم وخصائصهم العامة وعددهم وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية، تعريف المتعلمين بالطالب المعلم وطبيعة مهمته ومسئوليته والعمل على تهيئتهم لاستقباله والتكيف معه، ومن المهم أن ينظر هؤلاء المتعلمين إلى الطالب المعلم بأنه معلم آخر وليس متعلماً مثلهم، تعريف الطالب المعلم بمحتوى المنهاج الدراسي، وبالمواضيع التي تم تعلمها، وبالوسائل التعليمية المتاحة في المدرسة، مساعدة الطالب المعلم في تخطيط الدروس اليومية وكيفية تنفيذها وتقويمها، حضور الدروس مع الطالب المعلم وتدوين أهم الملاحظات، وتوخي عدم التقذ وعدم التدخل في أثناء الحصة الدراسية أمام المتعلمين، المشاركة مع مدير المدرسة ومشرف التربية العملية في التقويم النهائي لأداء الطالب المعلم، بالإضافة إلى ما سبق يذكر الباحث مجموعة من الواجبات السلوكية التي ينبغي الالتزام بها من قبل المعلم المتعاون، أهمها: احترام الطالب المعلم واعتباره صديق مهنة يجب المحافظة على شعوره، وإتباع طريقة الحوار، وتبادل الآراء والأفكار معه عند توجيهه وإرشاد بالإضافة إلى غرسه لحب المهنة وضرورة العمل فيها بكل إخلاص وإتقان.

اختيار المعلم المتعاون:

هناك مجموعة من الصفات والمعايير الواجب توافرها لدى المعلم المتعاون، بإعتباره من الأقطاب المشرفة الهامة على الطالب المعلم، يذكرها حمدان (2001) وأبو الهيجاء (2007) في البنود الآتية: أن يكون حاصلاً على درجة الماجستير أو الدبلوم في التربية أو التخصص، وإذا لم يتوفر كل هذا، عندئذ يُراعى إختيار المؤهلين الحاصلين على درجة البكالوريوس، أن يكون ذا كفاية وظيفية واضحة أو مميزة تخصصاً وممارسة، أن يكون ماهراً في العلاقات الاجتماعية والإنسانية، أن يتمتع بميول إيجابية نحو التربية العملية والمتدربين، ولديه مثابرة ورغبة قوية في العمل معهم وتوجيههم، أن يكون مرناً في أسلوبه وشخصيته ولانثقاً في مظهره العام، أن يكون لديه معرفة وخبرة في التوجيه والإشراف، أن يكون راغباً في المشاركة في برنامج التربية العملية، وهو يعلم تمام العلم أن هذا العمل، واجب ديني، وليس من أجل أن يخفف المتدرب من أعباء أعماله وواجباته وأن يقلل من عدد حصصه.

رابعاً: الطالب المعلم - مهامه وواجباته -

يفرغ الطالب المعلم خلال الفصل الدراسي الأخير طيلة أيام الأسبوع للقيام بالمهام والواجبات التالية:
تدريس ما لا يقل عن ثمان حصص أسبوعياً ولا يزيد عن اثنا عشر حصة أسبوعياً، القيام بما تكلفه به إدارة المدرسة من مهام إشرافية مختلفة أسوةً بغيره من المعلمين الأساسيين في المدرسة، القيام بأعمال الاختبارات وإعداد التقارير عن مستوى طلابه والتعاون مع المرشد الطلابي، حضور الاجتماعات المدرسية، حضور اجتماعات مجالس الآباء، المشاركة في الأنشطة الطلابية التي تقوم بها المدرسة، حضور الاجتماع الأسبوعي مع المشرف في الموعد والمكان المحدد، حضور الطابور الصباحي في المدرسة، التواجد في المدرسة حتى نهاية الدوام الرسمي للمدرسة، شغل عدد من حصص الاحتياط عند الحاجة وفي حدود ثلاث حصص أسبوعياً.

التخطيط للتدريس:

أ- الخطة الفصلية: توزيع موضوعات المنهج على أسابيع الفصل الدراسي، التوزيع على أساس الوحدة، توزيع موضوعات الوحدة.

يفضل قبل توزيع الوحدة في الكتاب المدرسي الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما أغراض الوحدة الدراسية؟ كم من الوقت تحتاج هذه الوحدة؟ ماذا يعرف الطالب عن هذه الوحدة؟ كيف أقدم هذه الوحدة للطلاب؟ ما الأسئلة التي يجب أن توضع حول هذه الوحدة؟ ما الطرق المناسبة لتدريس هذه الوحدة: الطرق الفردية، طريقة المجموعات، الوحدات العلمية، دعوة ضيف من خارج المدرسة، طريقة العمل، القصة، المحاضرة، المناقشة... الخ؟ ما أهم النشاطات المصاحبة والمساعدة لتدريس هذه الوحدة؟ ما الوسائل التعليمية والمساعدة لتدريس هذه الوحدة؟ ما أفضل الطرق لتقويم هذه الوحدة: الإختبارات، الواجبات، التقويم المستمر (شفوية، مقاليه، تكلمة، إختيار من متعدد... الخ).

ب- الخطة اليومي:

وتحتوي على العناصر التالية: محتوى التعلم، مقدمة الدرس، إستخدام الحوادث اليومية التي قد يتعرض لها التلاميذ مثل (الأمطار... الخ) العلاقة بين الموضوع الجديد والموضوع القديم، الأغاز الصورية، عرض نماذج لبعض الكائنات الحية وغير الحية، التنوع في توجيه الأسئلة، القيام بزيارة

لمكتبة المدرسة، القيام بزيارة علمية إلى مصنع أو متحف أو حديقة الحيوان، إبتداء زائر للمشاركة في التدريس، إستخدام التّعلم التّعاوني، مناقشة، أمثال سائدة لها علاقة بالموضوع وحياة الطّلاب.

أساليب وطرائق تقويم التّربية العملية:

من الواضح أن تقويم الطّالب المعلم في معظم كليات التّربية يتم بشكل تعاوني بين المشرف ومدير المدرسة المتعاونة حيث يخصص (20%) من درجة الطّالب المعلم النّهائية لإدارة المدرسة المتعاونة و (80%) للمشرف التّربوي المنتدب من الكلية والتي تقوم بتصميم نموذج تقويمي للطّالب المعلم يحتوي على المهام الأساسية الواجب إتباعها من قبل الطّالب المعلم أثناء ممارسته للموقف التّعليمي كتنويعه من طرائق التّدريس واستخدامه للوسائل التّعليمية المناسبة.

"ويتم تقويم الطّالب المعلم في مرحلة المشاهدة من خلال ملاحظة مدى مشاركته الفعالة في النّقد البناء لزملائه ومن خلال إبداء الاستعداد والاهتمام لممارسة التّدريس، ويتم ذلك من قبل المعلم المتعاون ومدير المدرسة من جهة ومن قبل المشرف التّربوي المختص من جهة أخرى، أما في مرحلة المشاركة فيتم تقويم الطّالب المعلم من خلال ملاحظة ما يبديه من قدرات تدريسية وذلك من قبل كل من المعلم المتعاون والمشرف التّربوي، أما في مرحلتي التّربية المنفصلة والتّربية المتصلة فيتم التّقويم من خلال قدرة الطّالب المعلم على إبراز كفايته التّدرسية المتميزة، ومما هو جدير بالذكر أن لكل مرحلة من هذه المراحل درجة تقويمية معينة، ولكنه يتم التّركيز عادة في معظم كليات التّربية على أساس أنهما خلاصة المراحل السابقة (الأستاذ ودلول، 2001).

كما يذكر سالم والحليبي (1998) أن هناك بطاقات متنوعة يقوم المشرف بتقييمها وتعديلها بما يتلاءم مع البيئة العربية لاستخدامها في ملاحظة ومتابعة الطّالب المعلم حيث تتضمن الأبعاد الرئيسية الآتية: الشّخصية العامة، التّخطيط للدروس، تنفيذ الدّروس، تقويم جوانب التّعليم، البيئة التّعليمية وإدارتها.

التّصور المقترح لتطوير أداء المشرفين على برنامج التّربية العملية كما يلي:

أولاً: التّصور المقترح والمتعلق بأداء المشرفين على التّربية العملية في مرحلة الملاحظة كما يرى دياب(2001) وحمد (2007):

عقد إجتماع بين المشرفين ومديري المدارس المتعاونة والمعلّمين المتعاونين قبل بداية التّربية العملية، لمناقشة العديد من الأمور المتعلقة بتنفيذ التّربية العملية وسبل الإرتقاء بها، وإعداد المشرفين بطاقة ملاحظة يتمكن من خلالها الطّالب المعلّم تدوين ملاحظاته للجوانب الهامة في الموقف الصّفي وأداء المعلّم المتعاون، لمناقشتها لاحقاً مع المشرف وإيضاح مواطن القوة ومواطن الضعف فيها، وتوجيه المشرفين للطلّبة المعلّمين إلى التنويع في عملية الملاحظة للموقف الصّفي، كاستخدام الملاحظة المنظمة والملاحظة الموجهة لتحليلها ودراستها والاستفادة منها في المستقبل، تأكيد المشرفين على تعريف الطّلبة المعلّمين بأهمية العمل الذي يقومون به والمشكلات المتوقعة حدوثها أثناء فترة التّدريب لتجنبها " فالمشرف يقوم بدور بنائي ودور وقائي ودور علاجي للطّالب المعلّم، في ظل وجود علاقة ودية قائمة بين الطّرفين، إعداد المشرف خطة تشتمل على جميع الأنشطة والفعاليات والزّيارات المتوقعة القيام بها أثناء فترة تدريب الطّالب المعلّم، تأكيد المشرفين على جذب الطّلبة المعلّمين لمهنة التّعليم وتحسين اتجاهاتهم نحوها من خلال تعزيز ثقتهم بأنفسهم، وإتباع العلاقات الودية معهم، وإفساح المجال أمامهم لإبداء آرائهم بحرية، توزيع المشرفين بطاقة ملاحظة للمعلّم المتعاون يدون فيها الملاحظات المتعلقة بأداء الطّالب المعلّم والنّشاطات التي يقوم بها، اهتمام المشرفين بإشراك الطّلبة المعلّمين في بعض المهام الإدارية في إدارة الصف، كالنّعامل مع سجلات الدّرجات وسجلات دوام الطّلبة ومستوياتهم.

ثانياً: التّصور المقترح والمتعلق بأداء المشرفين خلال مرحلتي المشاركة والممارسة كما يرى دياب (2001) وحمد (2007):

اهتمام المشرفين برصد احتياجات الطّالب المعلّم من المهارات التّعليمية اللازمة، والعمل على إكسابها للطّالب المعلّم وفق خطة تعد بالتنسيق مع المعلّم المتعاون ومدير المدرسة والطّالب المعلّم، تكثيف الزّيارات الصّفية للمشرفين للإطلاع على مدى تقدم أداء الطّلبة المعلّمين، وتقديم التّوجيهات اللازمة

لهم، مع حرصهم على إتباع قواعد وآلية هذه الزيارات بعقد لقاء قبلي ولقاء بعدي، قيام المشرفين بتوظيف التعليم المصغر في تدريب الطلبة المعلمين على اكتساب العديد من المهارات التعليمية، تتابع المشرفين في الأساليب الإشرافية المستخدمة وعدم الاقتصار على الزيارة الصفية كأسلوب إشرافي وحيد، إتباع المشرفين لمجموعة من الأساليب الإشرافية المعاصرة الجماعية منها والفردية كورش العمل واللقاءات الزمرية والإشراف الإكلينيكي (العيادي) وإشراف الأقران والدروس التوضيحية وغير ذلك من الأساليب الإشرافية، توجيه المشرفين الطلبة المعلمين إلى مصادر التعلم المناسبة للإطلاع على الأساليب والطرائق الحديثة في التعليم، تزويد المشرفين الطلبة المعلمين بالأدلة الخاصة للمواد الدراسية ونماذج تعليمية فاعلة مسجلة أو حية لمناقشتها واعتمادها كنموذج للاستفادة منها والإقتداء بها، اعتماد المشرفين لمبدأ الإعداد على أساس الكفايات والإشراف القائم على التفكير التأملي للطلاب المعلم الذي يهدف إلى إتقان الطالب المعلم مجموعة من الكفايات التعليمية اللازمة خلال فترة التربية العملية، تنظيم المشرفين لقاءات أسبوعية للطلبة المعلمين يتم من خلالها تنفيذ دروس توضيحية وتوجيه الأقران ومجموعة من الأساليب الإشرافية الأخرى، إفراح الفرصة أمام الطلبة المعلمين لتقييم أنفسهم من خلال تصميم بطاقات تقويم ذاتي لتنمية مهاراتهم في النقد والتأمل الذاتي والإفادة من الأخطاء والقدرة على تصحيحها، مساعدة المشرفين للطلبة المعلمين على اكتساب وتنمية التفكير الناقد وكيفية توظيف المعرفة لدى المتعلم في الحياة العملية، اهتمام المشرفين بتدريب الطلبة المعلمين على استثارة تفكير الطلاب من خلال الأنماط المختلفة في التعلم كالتعلم التعاوني وحل المشكلات والطرق الاستقرائية والمنحى الترابطي.

اهتمام المشرفين بعمل مجموعة من الورش الدراسية للطلبة المعلمين تهدف إلى كما يرى دياب (2001) وحمد (2007):

إفراح المجال أمام المشرفين للتواصل مع الطلبة المعلمين وتزويدهم بالإطار النظري للكفايات التعليمية المطلوب اكتسابها أثناء فترة التدريب وشرح مجموعة من الملاحظات المتعلقة بعدد من المهارات الصفية وكيفية اكتسابها وتوظيفها على نحو مناسب في الموقف الصفّي، تشجيع الطلبة المعلمين وتوجيههم نحو إجراء بحوث متعلقة ببعض المهارات الصفّية، إفراح المجال أمام الطلبة المعلمين للتواصل فيما بينهم لإبداء ملاحظاتهم عن التدريب في المدرسة والمشكلات التي يواجهونها،

إفساح المشرفين الفرصة أمام الطلبة المعلمين لعمل مجموعة من الوسائل التعليمية اللازمة وسبل توظيفها على نحو فاعل ومناسب، إتاحة الفرصة أمام المشرفين للاستفادة من تقنيات التعلم الحديثة وتوظيفها في عملية تدريب الطلبة المعلمين، تشجيع المشرفين الطلبة المعلمين على توظيف أساليب تقييمية متنوعة وإعداد مجموعة من الاختبارات وتنفيذها بالتنسيق مع المعلم المتعاون، تعزيز المشرفين ثقة الطلبة المعلمين بأنفسهم من خلال إفساح المجال أمامهم لإبداء آرائهم نحو مختلف القضايا المتعلقة بالعملية التعليمية وغيرها من القضايا الأخرى بكل احترام وأذن صاغية.

ثالثاً: التصور المقترح والمتعلق بمشكلات المشرف المتعلقة بقسم الإشراف على التربية العملية

كما يرى دياب (2001) وحمد (2007):

اهتمام قسم الإشراف بالقيام بزيارات استطلاعية دورية للمدارس المتعاونة لمتابعة عملية الإشراف على التربية العملية والوقوف على المشكلات التي تواجهها، تقويم قسم الإشراف برنامج التربية العملية في كل فصل دراسي من خلال إجراء استطلاع رأي للمشرفين والطلبة المعلمين ومديري المدارس والمعلمين المتعاونين لمعرفة واقع تنفيذ برنامج التربية العملية والمشكلات التي تواجه المشاركين فيه من مشرفين وطلاب معلمين ومدراء مدارس ومعلمين متعاونين، اهتمام قسم الإشراف بالنمو المهني للمشرفين من خلال إجراء دورات تدريبية لهم وعقد مؤتمرات وندوات تجمع بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس في الكلية لتزويدهم بالمصادر والأبحاث والنشرات اللازمة لتطوير وتحديث مفاهيم الإشراف لديهم في ضوء الاتجاهات الحديثة، اهتمام قسم الإشراف بتخصيص قاعة مناسبة ومتعددة الأغراض لمشرفي التربية العملية لتسع لعمل الاجتماعات والمؤتمرات وورش العمل وتسمح بتنفيذ أنشطة التعليم ومشاهدة الأفلام التعليمية، بالإضافة إلى تجهيزات خاصة لإعداد الوسائل التعليمية، تعديل صيغ التقييم الحالية للطلّاب المعلم، على أن يتم التقييم بالاشتراك مع كل من المشرف ومدير المدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون والطلّاب المعلم، للوصول إلى التقييم الموضوعي البناء، وذلك من خلال بطاقات تقويم يعدها القسم لكل من هذه الأطراف.

إعداد دليل إرشادي للمشرفين كما يرى دياب (2001) وحمد (2007):

يصف وصفاً دقيقاً للأدوار والمهام المنوطة بالمشرف قبل الذهاب إلى المدرسة وبعد الذهاب إليها أثناء مراحل التربية العملية، مجموعة الأساليب الإشرافية التي يمكن أن يستخدمها المشرف أثناء فترة التربية

العملية، المهارات والكفايات التعليمية اللازمة التي يسعى المشرف إلى إكسابها للطالب المعلم أثناء فترة التدريب، وسائل التقييم المختلفة والتي يمكن استخدامها في تقييم الطالب المعلم، صلاحيات المشرف ومسؤولياته تجاه الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية، ضرورة عمل مركز للتربية العملية بكليات التربية بدلا من المكتب أو قسم الإشراف، على أن يتكون من أعضاء هيئة تدريس متفرغين يقومون بعمليات التخطيط والتنفيذ والإشراف على التربية العملية بشكل دوري، التنسيق مع المشرفين بشأن توزيعهم على المدارس المتعاونة بما يتناسب مع أماكن سكنهم لتوفير الوقت والجهد لديهم، مراعاة قسم الإشراف لمجموعة من الشروط والمعايير عند إختيار مشرفي التربية العملية بحيث تضم الشروط الآتية:

أن يمتلك خبرة واسعة في مجال الإشراف التربوي، ويفضل أن يكون من المشرفين التربويين العاملين بالمدارس، لديه مؤهلات تربوية وأكاديمية مناسبة، لياقته الصحية وخلوه من الأمراض لیتسنى له القيام بعملية الإشراف دون أية صعوبات أو معيقات، اجتياز اختبار تحريري ومقابلة شخصية تعدها كلية التربية مكونة من أساتذة في المناهج وطرق التدريس، إهتمام قسم الإشراف بالكلية بتوزيع المشرفين كل حسب تخصصه الدقيق، لكي يستطيع أن يقوم بعملية الإشراف بدرجة عالية من الجودة والإتقان، زيادة الفترة الزمنية للتربية العملية، لتشجيع إدارات المدارس المتعاونة على إتاحة الفرصة الكافية للطالب المعلم على تحمل مسؤولية إدارة الفصل والقيام بالمهام التدريسية المختلفة، على أن تمر بثلاث مراحل وهي: مرحلة الملاحظة ومرحلة المشاركة ومرحلة الممارسة للوصول إلى مستوى مهني أفضل للطالب المعلمين، إهتمام قسم الإشراف بآراء وتوصيات المشرفين بشأن تخطيط وتنفيذ وتطوير برنامج التربية العملية، إهتمام قسم الإشراف بضرورة دراسة الطالب المعلم المساقات المتعلقة بطرق وأساليب التدريس قبل تسجيله للتربية العملية مباشرة، لیتمكن من تطبيق ما درسه بشكل عملي في المدرسة، زيادة المخصصات المالية للمشرفين تبعاً للدرجة والمؤهل الأكاديمي وتخصيص بدل مواصلات للمشرفين، الإعداد لمجموعة من الاجتماعات والحلقات الدراسية لمشرفي التربية العملية للتواصل بينهم، وتبادل الآراء والخبرات والاتفاق على الأساليب المتبعة والمناسبة للإشراف على الطلبة المعلمين، تزويد مشرفي التربية العملية الأكفاء بالحوافز المادية والمالية المناسبة، وتفرغهم للعمل باستمرار في

الإشراف، فاستقرارهم في العمل ينعكس إيجابياً على الطلبة المعلمين، زيادة صلاحيات المشرف باعتباره حلقة وصل هامة بين قسم الإشراف بالكلية والمدارس المتعاونة.

رابعاً: التصور المقترح والمتعلق بمشكلات المشرف المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمعلم

المتعاون كما يرى دياب (2001) وحمد (2007):

التنسيق بين قسم الإشراف والمشرفين بشأن توزيع الطلبة المعلمين على المدارس المتعاونة لمراعاة نوعيات هذه المدارس من حيث: الإدارة وهيئة التدريس والإمكانيات المتوفرة لديها، حرص المشرف على التنسيق مع مدير المدرسة وتفعيل دوره في متابعة الطلبة المعلمين وتوجيههم ومعرفة مشكلاتهم، والعمل على حلها باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً ولديه الخبرة والمهارة العملية الواسعة في هذا المجال، ضرورة التعاون بين المشرف ومدير المدرسة في إختيار المعلم المتعاون، ضرورة وجود تعاون وتنسيق مستمر بين قسم الإشراف على التربية العملية بكليات التربية والإدارات التعليمية وإدارات المدارس بشأن تنفيذ التربية العملية وتقديم التسهيلات اللازمة لتحسين عملية تدريب الطلبة المعلمين.

منح مجموعة من الحوافز للإدارات المدرسية المتعاونة والمعلمين المتعاونين على ما يقدمونه من تسهيلات أثناء تنفيذ فترة التربية العملية كحصولهم على كتب شكر وتقدير، وتقديم مجموعة من الوسائل التعليمية اللازمة للمدارس، وضع آلية مناسبة بين الإدارات التعليمية وقسم الإشراف بكليات التربية على عقد دورات تدريبية للمعلمين المتعاونين المرشحين للإشراف على الطلبة المعلمين، استثناء قسم الإشراف المدارس المتعاونة ذات المستوى المتدني في التعاون مع الطلبة المعلمين والمشرفين، ضرورة السعي لإيجاد مدارس تجريبية تتبع كليات التربية وتتوافر فيها الإمكانيات المناسبة ويتم من خلالها تنفيذ التربية العملية.

خامساً: التصور المقترح والمتعلق بمشكلات المشرفين المتعلقة بالطالب المعلم كما يرى دياب

(2001) وحمد (2007):

تفعيل دور مركز الوسائل بكليات التربية وتوظيفه لتزويد الطلبة المعلمين بالوسائل التعليمية اللازمة وغير المتوفرة في المدرس، اهتمام المشرفين بمشاركة الطالب المعلم في الأنشطة المدرسية الصفية منها واللاصفية، زيادة عدد المشرفين لتقليل عدد الطلبة المعلمين لدى المشرف الواحد ليتمكن المشرف من بعملية المتابعة والإشراف بشكل جيد، إعداد دليل إرشادي للطلبة المعلمين يكون بمثابة مرشد

وموجه لهم، يشتمل على إجابة العديد من أسئلة الطلبة المعلمين وعلى مجموعة من النماذج الإجرائية والخطط التدريسية المناسبة، إجراء مجموعة من العقوبات والقيود المناسبة ضد الطلبة المعلمين الذين لا يلتزمون بالأنظمة والتعليمات المدرسية أثناء فترة التدريب، تخصيص فصل دراسي للتربية العملية بتفرغ الطالب المعلم خلاله تفرغاً تاماً للتدريب في المدرسة بشكل جيد ومتواصل، إهتمام المشرفين بتقوية العلاقة بين الطالب المعلم والمعلم المتعاون من جهة، وبين الطالب المعلم والإدارة المدرسية من جهة أخرى، اهتمام المشرفين بتوظيف نتائج التقييم في تحسين أداء الطلبة المعلمين وليس لإصدار الأحكام ورصد الدرجات، التعاون بين قسم الإشراف والمشرفين في تطوير بطاقة تقييم الطلبة المعلمين بحيث تكون خاصة لكل تخصص وتشتمل على مجموعة من المهارات التدريسية العامة والخاصة وتراعي الاختلاف في طبيعة أساليب التدريس في كل تخصص، اهتمام المشرفين بإعداد الطلبة المعلمين مجموعة من الوسائل التعليمية المتنوعة لتوظيفها في الموقف التعليمي، تطوير أساليب تقييم الطالب المعلم على أن يكون تراكمياً من بداية الفصل حتى نهايته، ليعطي تقديراً دقيقاً لمستوى أداء الطالب المعلم، ولا يقتصر على الزيارة الصفية وحسب وإنما يتعدى ذلك إلى الإهتمام بمجموعة من الأمور مثل مشاركة الطالب المعلم في الأنشطة المدرسية المختلفة وإعداد الطالب مجموعة من الوسائل والمواد الإثرائية المختلفة، توزيع المشرفين على مدارس قريبة من منطقة سكنهم لتقليل الهدر في الوقت التعليمي لكل من المشرفين والطلبة أنفسهم، اهتمام قسم الإشراف بضرورة إنهاء الطالب المعلم جميع المساقات المتعلقة بطرق التدريس قبل تسجيله للتربية العملية للحصول على الأسس النظرية المناسبة لعملية التدريس، تزويد المشرفين المعلمين المتعاونين منشورات تساعدهم في التعامل مع الطلبة المعلمين، وكيفية متابعتهم والإشراف عليهم.

2.2 الدراسات السابقة:

يعرض هذا البند مجموعة من الدراسات السابقة التي تشمل وتدعم الدراسة الحالية بشكل مصنف للدراسات العربية والأجنبية.

من المعلوم أن للتربية العملية مكاناً هاماً وبارزاً في برامج إعداد المعلم الذي يقوم بإعداد المعلم وتأهيله لممارسة أقدس مهنة عرفها الإنسان وهي مهنة التعليم، حيث تعتبر التربية العملية الجانب العملي الذي يلتحق به الطالب المعلم أثناء دراسته في الكلية حيث يتم تنفيذها من خلال مجموعة من الأطراف التي تقوم بدور محوري فيه يظهر أبرزها في المعلم المتعاون والطالب المعلم والمشرف التربوي الذي يقوم بدور الموجه والميسر للطالب المعلم في اكتساب المهارات التعليمية اللازمة، ومن أهمية الدور الذي تقوم به التربية العملية بشكل عام وأهمية الدور الذي يقوم به المعلم المتعاون بشكل خاص وبذلك فقد تعددت الدراسات المتعلقة بالتربية العملية.

أولاً: الدراسات العربية:

أجرى الطراونة (2015) دراسة هدفت إلى تعرّف الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، تكونت عينة الدراسة من (98) معلماً ومعلمة، منهم (4) معلمين و (94) معلمة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء استبانته تكونت في صورتها النهائية من (52) فقرة موزعة على أربعة مجالات للكفايات التدريسية، وقد أظهرت نتائج الدراسة امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات التدريسية في المجالات الأربعة وفق الترتيب الآتي: التخطيط للتدريس، كفايات الصفات الشخصية، تنفيذ التدريس، تقويم التدريس كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في وجهات نظر المعلمين المتعاونين نحو الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الأطول.

وأجرت عياد (2013) دراسة هدفت إلى تعرف واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية/ فلسطين من وجهات نظر الطلبة المعلمين/ تعليم العلوم، استخدمت استبانة كأداة للدراسة مكونة من (62) فقرة، تكون مجتمع الدراسة من كافة طلبة التربية العملية برنامج تعليم العلوم مستوى سنة رابعة من جميع مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية، وكان عدد المستجيبين للاستبيانات الصالحة للتحليل (83) من الطلبة المعلمين وبلغت نسبتها (68.3%) من مجتمع الدراسة، للحصول على النتائج تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص تأثير متغير النوع الاجتماعي واختبار تحليل التباين الأحادي، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن متوسطات مجالات الدراسة ترتبت تنازلياً فاعلية المشرف الجامعي، مناسبة المحتوى النظري، تعاون مدرسة التدريب، تقييم واقع التقويم، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة تعزى لمتغيري الجنس والمؤسسة التعليمية.

أما دراسة الغيشان والعبادي (2013) هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة، ولتحقيق هذا الهدف تم استقصاء آراء الطلبة المعلمين المشاركين بهذا البرنامج للعام الدراسي (2009-2010) من خلال استخدام استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (147) طالباً وطالبة وهم مجتمع الدراسة أيضاً حيث تكونت من (40) فقرة تتعلق بالمهام والأدوار التي يقوم بها كل من المشرف الأكاديمي ومدير المدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون فيها، وكذلك بعض خصائص برنامج التربية العملية وإجراءات الجامعة التي تقوم بها نحوه، حيث تم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.88) ولتحليل نتائج الدراسة من خلال المعلومات والبيانات التي تم جمعها، تم استخدام المعالجات الإحصائية اللازمة باستخدام نظام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد أظهرت نتائج الدراسة قيام المشرف الأكاديمي بالمهام المطلوبة منه بدرجة عالية، تقصير مديري المدارس المتعاونة بالمهام المطلوبة منهم حيث جاءت ممارساتهم لتلك

المهام بدرجة متوسطة، قيام المعلمين المتعاونين بالمهام المطلوبة بدرجة عالية، ظهور بعض السلبيات في برنامج التربية العملية المطبق في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة وكذلك في إجراءات الجامعة المتخذة إزاءه.

ودرس الفقعاوي (2011) مدى توافر معايير تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة في الإعداد النظري والعملي وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة وفرضيات الدراسة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بإعداد استبانتيين لتقويم برامج التربية العملية من الناحيتين النظرية والعملية، وتكونت عينة الدراسة من (279) طالباً وطالبة من طلاب الجامعات في قطاع غزة الأزهر-الإسلامية - الأقصى - القدس المفتوحة للعام الدراسي(2010 -2011)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية طبقية حسب الجنس والجامعة والتخصص، واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية اختبار " ت "، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مدى توافر معايير تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة في الإعداد النظري والعملي كان بنسبة(69.8%)، وأن درجة رضا الطالب عن أداء المشرف الجامعي، المدرس المتعاون، المدير المتعاون في التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة في الإعداد العملي كان بنسبة (67.2%)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.5$) في التقدير التقويمي لبرامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات والدرجة الكلية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.5$) في التقدير التقويمي لبرامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في قطاع غزة تعزى لمتغير نوع الجامعة في جميع المجالات والدرجة الكلية لصالح جامعة الأزهر، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.5$) في التقدير التقويمي لبرامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في قطاع غزة تعزى التخصص في الدرجة الكلية للاستبيان وفي المجال الثالث والرابع، بينما تبين وجود فروق في المجال الأول والثاني، ولقد كانت الفروق لصالح الأدبي.

وأجرى العاجز وحلس (2011) دراسة هدفت للتعرف إلى دور كل من كلية التربية والمشرف التربوي، والمعلم المتعاون ومديري المدرسة في تحسين التدريب الميداني لدى الطلبة المعلمين بغزة، بالإضافة للتعرف إلى أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين، واتبع الباحثين المنهج الوصفي التحليلي وأعداد استبانة تضمنت (72) فقرة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم توزيعها على عينة بلغت (183) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الفقرة التي تنص: أن تضع الكلية شروطاً مسبقة لتسجيل مساق التربية العملية حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.51)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور كل من الكلية والمشرف التربوي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة وكذلك بالنسبة لمعدل الطلبة بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص، وذلك لصالح أقسام العلوم الإنسانية، وبينت الدراسة أن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين قلة توافر الوسائل التعليمية المعينة في مدارس التدريب، والمشكلة الثانية قلة الاهتمام بالطالب المعلم من قبل إدارة المدرسة.

أما دراسة الشاعر (2010) هدفت إلى فحص فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في منطقة بيت لحم التعليمية، ولهذا الغرض صممت استبانة مكونة من محورين: الأول يتم حور حول علاقة المعلم المتعاون مع الطالب المتدرب، ويحوي (26) عبارة، والثاني يتمحور حول موضوعية المعلم المتعاون في تعبئة التقرير، ومدى اتفاقه مع تقييم المشرف ويحوي (17) عبارة، ثم وزعت الاستبانة التي اعتمدت التدرج الخماسي (موافق جداً، موافق، محايد، معارض، معارض جداً) على (144) دارساً ودارسة في منطقة بيت لحم التعليمية مع مركزها الدراسي، وتم التحليل الإحصائي للاستبانة المسترجعة، وعددها (168)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في منطقة بيت لحم التعليمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وان هناك فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية

دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في منطقة بيت لحم التعليمية تعزى لمتغير التخصص لصالح اللغة الانجليزية.

وأجرى أبو صواوين (2010) دراسة هدفت للتعرف إلى الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين، تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (136) طالباً وطالبة، أما عينة الدراسة فبلغت (112) طالباً، وتم إيجاد الوزن النسبي كأساليب إحصائية للدراسة واختبار (T-test) والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقد أظهرت 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 .

وأما دراسة شاهين (2010) هدفت إلى التعرف على مشكلات التطبيق الميداني التي يواجهها الدارسون في جامعة القدس المفتوحة بفلسطين، 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 كأساليب إحصائية للدراسة T-test النسبية واختبار، وأظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب المشكلات التي يواجهها الطلبة في أثناء التطبيق الميداني: 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.

وأجرى مطر (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الزيارات الصفية لدى مشرفي التدريب الميداني بقسم تربية الطفل بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة 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، واختبار التباين الأحادي اختبار (T-test)، وقد أظهرت 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.

وأما دراسة الناقة (2009) هدفت إلى تقييم 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 لتقييم 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 .

و**درس يونس (2008)** 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، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المشكلات تمثلت في عدم قيام الطلبة بالتخطيط للدرس أثناء دراستهم لمساقات برنامج التربية، وعدم وجود نماذج لخطط دروس في مساقات التربية وفق المنهاج الفلسطيني.

وأجرى **حمد (2007)** دراسة هدفت إلى 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، واستخدمت 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 (T-test) لحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والأوزان النسبية، واختبار كأساليب إحصائية للدراسة، (One- Way ANOVA) وتحليل التباين الأحادي وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن مستوى أداء المشرف الجامعي في مراحل التربية العملية مرتفع بوزن نسبي (83.6%) والوزن 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.

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

وأما دراسة ياسين (2004) هدفت إلى تطوير برنامج التربية العملية بجامعة الأقصى باستخدام أسلوب تحليل النظم، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي، وشملت عينة الدراسة (230) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية وفق التخصصات (رياضيات- علوم - لغة عربية - لغة إنجليزية - مواد اجتماعية - تربية فنية) بواقع (50%) من المجتمع الأصلي ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحث ثلاث أدوات: الأولى بطاقة تقويم مذكرات إعداد الدروس، والثانية بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لطالبة التربية العملية، أما الثالثة فكانت استبانة للتعرف على آراء الطالبات المعلمات نحو التربية العملية، وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من الملاحظات المتعلقة بدور مشرفي التربية العملية، إن مشرفي التربية العملية لا يعقدون اجتماعاً مع الطالبات المعلمات لمناقشة سير العمل في بداية برنامج التربية العملية وتوضيح أهمية التربية العملية وأهدافها، إن الطالبات المعلمات لا يجدن تشجيعاً من المشرفين التربويين على تطبيق بعض أنواع الاختبارات الموضوعية، إن معظم الطالبات المعلمات لا يجدن من المشرفين التربويين المساعدة الكافية في الحصول على الكتب المدرسية وأدلة المعلم الخاصة 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.

وأجرى العبادي (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون تخصص معلم الصف خلال برنامج التربية العملية وعلاقة هذه المشكلات باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (128) طالباً وطالبة، وقد استخدم الباحث استبانتين إحداهما للكشف عن مشكلات التربية العملية، والأخرى للكشف عن الاتجاهات نحو مهنة التدريس، وأظهرت 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.

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

وأما دراسة صبري وأبو دقة (2004) هدفت إلى تقييم واقع التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وغزة، وقد اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، كما شملت عينة الدراسة (548) طالباً وطالبة من المسجلين لمقرر التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وغزة، كما تم استخدام استبانة تتكون من ستة أبعاد لقياس جوانب مختلفة مرتبطة بأسئلة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أموراً إيجابية في التربية العملية تتعلق بأداء الطالب المعلم كاستخدام الوسائل التعليمية والالتزام بتوزيع وقت الحصة، كما بينت الدراسة بعض النقاط السلبية مثل طبيعة بعض المساقات التربوية المدروسة لكونها نظرية غير قابلة للتطبيق، وكان من أبرز مقترحات الدراسة أهمية تعيين أساتذة مشرفين مؤهلين للإشراف وأن يكون متخصصاً في الموضوع الذي يشرف عليه.

ودرس أمين (2004) وضع تصور مقترح لوسائل التقويم للطالب المعلم في التربية العملية بكلية التربية جامعة حلوان بمصر، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (195) طالباً معلماً بكلية التربية - جامعة حلوان بالفرقة الرابعة في العام (2003-2004) كما أعدت الباحثة استبانة تشتمل على (21) فقرة موزعة على ثلاثة - الجامعي، وقد أظهرت نتائج الدراسة قلة زيارات المشرفين للطلبة المعلمين واقتصار دور المشرف أحياناً على تقويم الأداء التدريسي للطالب المعلم وليس توجيهه وإرشاده للمهارات المختلفة بالإضافة إلى إسناد المشرفين مهمة الإشراف إلى بعض معاونيهم من أعضاء هيئة التدريس بكلية ممن تقل لديهم الخبرة في الإشراف أو إلى المعلم المتعاون، وذلك بسبب العبء الإشرافي للمشرفين على الطلبة المعلمين.

وأجرى البنعلي ومراد (2003) دراسة هدفت إلى بناء تصور مقترح لبرنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية بقطر، وقد أتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (109) أفراد من أعضاء هيئة التدريس والمشرفين، كما قام الباحثان باستخدام استبانة ذات مقياس خماسي تشتمل على (51) بنداً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن بعض المشرفين لا يبدون حماسة في قبول مشاركة مدير المدرسة والمعلم المتعاون في الإشراف على الطلبة المعلمين لاعتقادهم بأن

الإشراف مسؤولية تتعلق بهم، كما أن هناك قناعة لدى غالبية المشرفين بعدم أهمية المشاركة الجزئية في تدريس حصة دراسية واحدة، كما بينت الدراسة وجود توافق في الآراء بين أعضاء هيئة التدريس والمشرفين حول الأدوار المقترحة لمشرف التربية العملية.

وأما دراسة نصر (2003) هدفت إلى تقييم برنامج التربية العملية لإعداد معلم المجال بكلية التربية بعبري من وجهة نظر كل من مشرفي التربية العملية ومديرات المدارس المتعاونة وطالبات الكلية بقصد تحديد جانب القوة في البرنامج وتعزيزها والتعرف على جوانب الضعف ومعالجتها، وقد أتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على ثلاث عينات الأولى: عينة مشرفي التربية العملية، وتألفت من (25) مشرفاً، وتكونت الثانية من (160) طالباً من السنة الثالثة، أما العينة الثالثة فكان (6) مديرات مدارس متعاونة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاث أدوات، الأولى: عبارة عن استبانة لقياس آراء المشرفين حول مدى تحقق أهداف البرنامج، أما الأداة الثانية فهي: عبارة عن استبانة لقياس آراء الطالبات حول فعاليات المشرفين في الميدان، أما الأداة الثالثة: فكانت استبانة أعدت للتعرف على آراء المديرات نحو برنامج التربية العملية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تباين في وجهات نظر المشرفين حول مدى تحقق أهداف البرنامج وملاءمة إجراءات التنفيذ وبلوغ الطلبة كفايات التخطيط والتنفيذ المستهدفة، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط تقديرات الطالبات لفعاليات الإشراف لصالح المشرف التربوي، ووجود ارتفاع ملموس في تقديرات المديرات لدور المشرفين والطلاب في تقديم العون الفني للمدرسة، ووجود تقارب في وجهات النظر بين المشرفين والمديرات حول كثير من الصعوبات والمشكلات التي تواجه تطبيق برنامج التربية العملية أبرزها عدم توافر أماكن خاصة لمشرفي التربية العملية والطالبات في المدرسة تمكنهم من ممارسة التدريب بصورة أكثر فاعلية.

وأجرى كوسة وباسروان (2003) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطالبات المتدربات بكلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة أثناء ممارسة التربية العملية، وقد اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (98) طالبة معلمة كما استخدمت الباحثتان استبانة

تشتمل على (64) عبارة موزعة على أربعة محاور، وأظهرت 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.

وأما دراسة العميرة (2003) هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية أثناء التطبيق العملي، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد شملت عينة الدراسة (106) طالب وطالبة، كما استخدم الباحث استبانة اشتملت على (95) فقرة وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون أثناء التطبيق العملي أبرزها اختلاف آراء كل من مشرفي التربية العملية الميدانيين والمشرفين التربويين من المناطق التعليمية حول بعض الأساليب التدريسية التي يستخدمها الطلبة المعلمون، بالإضافة إلى اختلافهم حول بعض المعايير التي يجب أن يشملها نموذج التقويم للطالب المعلم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف المساعدة التي يقدمها مدير المدرسة للطالب المعلم في الحصول على التجهيزات والوسائل التعليمية اللازمة للتدريس بالإضافة إلى ضعف مساق التربية العملية في تطوير فهم الطالب المعلم لمهنة التعليم.

ودرس المقدادي (2003) تقويم فعالية برنامج التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة جميع الطلبة المعلمين الملتحقين في البرنامج خلال العامين الدراسيين (2000-2001) والبالغ عددهم (90) طالباً وطالبة، وقد جمعت البيانات اللازمة بالاعتماد على أدوات مختلفة اشتملت على الاستبانات، والمقابلات، والمشاهدات الصفية، وقد تم إشراك أطراف مختلفة لتقويم فعالية هذا البرنامج ضمت بالإضافة إلى الطلبة المعلمين كلاً من فريق الإشراف الجامعي المتكون من مدرب الرياضيات وعضو هيئة التدريس وفريق الإشراف المدرسي المتكون من المعلم المتعاون ومدير المدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مجموعة من المشكلات التي واكبت تطبيق برنامج التربية العملية ارتبط بعضها

بالإشراف الجامعي مثل قلة الزيارات الإشرافية والتقويمية التي يقوم بها مشرفو التربية العملية بالإضافة إلى عدم جدوى الاجتماعات التي يقعدها مع الطلبة المعلمين، حيث تركز على المثاليات وعلى فرض توافر الإمكانيات المطلوبة في المدرسة، كما بينت الدراسة مجموعة من المشكلات المتعلقة بالإشراف المدرسي مثل عدم تقديم المدرسة التسهيلات التي تمكن الطالب المعلم من تطبيق بعض الأساليب التي اكتسبها في الجامعة داخل غرفة الصف.

وأما دراسة القلاف (2002) هدفت إلى رصد واقع برنامج التربية العملية وإبراز دوره في رفع مستوى أداء وتدريب الطلبة المعلمين بكلية التربية الأساسية بالكويت، وقد اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (258) طالباً وطالبة، وقد استخدم الباحثون استبانة مكونة من ستة مجالات رئيسية: هي الفترة الزمنية لبرنامج التربية العملية، الإشراف العام والمحلي على الطلبة المعلمين، صلاحية مدرسة التدريب، الأعباء التدريسية للطلاب المعلم، الأنشطة الصفية واللاصفية بالإضافة إلى حلقات البحث اللازمة لمقررات التربية العملية، أظهرت نتائج الدراسة أن الاستفادة الكبيرة للطلبة المعلمين من المشرف الخارجي خلال فترة التوجيه والمشاهدة، وإن هناك حاجة إلى متابعة المعلم المتعاون لكثرة الأعباء الملقاة على عاتقه والتي تحد من متابعته للطلاب المعلم داخل المدرسة، وإن وجود تفاعل لدى الطلبة المعلمين مع الأنشطة الصفية واللاصفية، وإن عدم كفاية الفترة الزمنية لمرحلة المشاهدة.

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

وأما دراسة الأغا (2000) هدفت إلى التعرف على دور المعلم المضيف تجاه الطالب المعلم خلال برنامج التربية العملية بغزة وبيان وجهة نظر الطلبة المعلمين في مدى ممارسة المعلم المضيف لدوره تجاههم، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت العينة (300) طالباً وطالبة، كما استخدمت الباحثة استبانة تم تقسيمها إلى خمسة مجالات، وقد أظهرت نتائج الدراسة القصور في ممارسة المعلم المضيف لدوره تجاه الطالب المعلم.

وأجرى إبراهيم (1999) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج التربية العملية في كلية المعلمين جامعة الموصل بالعراق من منظور الطلبة المعلمين والمشرفين ومدراء المدارس وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (81) طالباً معلماً ومشرفاً و (29) مدير مدرسة وتم إعداد ثلاث استبانات مغلقة لجمع المعلومات، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين في تصوراتهم لصعوبات التربية العملية تعزى لمتغير التخصص (أكاديمي - تربوي ونفسي)، وان وجود مجموعة من الصعوبات التي يواجهها الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية، يظهر أبرزها في عدم كفاية زيارات المشرف، وضعف التفاعل بين المشرف والمعلم المتعاون، وقلة توفر الوسائل والمستلزمات التعليمية في المدرسة المتعاونة، وتوزيع الطلبة المعلمين على المدارس بشكل غير مناسب، بالإضافة إلى قيام الطلبة المعلمين بتدريس مواد دراسية مغايرة لتخصصاتهم.

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

ودرس الشيباني وجامل (1997) بيان أهمية التربية العملية في إعداد الطالب المعلم والتعرف على واقع التربية العملية في كل من كليتي التربية بجامعة صنعاء وعدن باليمن، وبيان أهم المشكلات والصعوبات التي تواجه عملية التنفيذ ومدى التشابه والاختلاف بين الكليتين في تنفيذ التربية العملية، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي والمقارن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الرجوع إلى بعض المراجع والمصادر والأدبيات التي تناولت التربية العملية وأهميتها، والرجوع إلى البرامج وأدلة كلية التربية بجامعة صنعاء وعدن، والدراسات السابقة التي تمت بالواقع اليمني وتحديد المشكلات المرتبطة بتنفيذ التربية العملية في كل من الكليتين (صنعاء وعدن)، وأظهرت نتائج الدراسة مجموعة من المشكلات المتعلقة بكلية التربية بجامعة صنعاء المتعلقة بالمشرف أبرزها: قلة عدد مشرفي التربية العملية، وإسناد مهمة الإشراف على التربية العملية إلى معيدين تنقصهم الخبرة، بالإضافة إلى عدم موضوعية تقويم أداء الطلبة المعلمين من قبل المشرفين، أما بالنسبة للمشكلات المرتبطة بتنفيذ التربية العملية بجامعة عدن المتعلقة بالمشرفين فكان من أبرزها: تباعد مدارس التطبيق، وزيادة عدد الطلاب المتدربين مما يعيق عمل المشرف في متابعة طلابه وخاصة في غياب المواصلات المخصصة لذلك.

وأجرى أبو عبيد (1996) دراسة هدفت إلى رصد أهم المشكلات التي تواجه طالبة قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة الأردنية خلال تطبيق التربية العملية، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (23) طالباً وطالبة، كما استخدمت الباحثة استبانة احتوت على (49) فقرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم قيام المشرف بإعطاء ملاحظاته وتوجيهاته عند كل زيارة ميدانية، بالإضافة إلى عدم توافر الأماكن المناسبة والأدوات والأجهزة لتنفيذ الدرس.

وأما دراسة الحبيب (1995) هدفت إلى الوقوف ميدانياً على واقع التربية العملية كما يقره مديرو ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية في كل من مكة المكرمة، المدينة المنورة، الطائف بالسعودية، وشملت عينة الدراسة (85) مديراً ومديرة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم

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

ودرس إبراهيم وعبد المقصود (1995) تطوير برنامج التربية العملية لطلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية - جامعة الإسكندرية بمصر، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (200) طالباً من الفرقة الرابعة / شعبة التعليم الأساسي للعام (1993-1994)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاث أدوات، الأولى: عبارة عن بطاقة تقويم التفاعل الصفي أثناء التدريب الميداني للطلاب المعلمين، أما الثانية: فكانت بطاقة تقويم التفاعل الصفي أثناء التدريب الميداني للطلاب المعلمين، أما الأداة الثالثة: فكانت استبانة أعدت للتعرف على آراء الطلاب المعلمين فيما يقوم به المشرفون أثناء التدريب الميداني، وقد أظهرت نتائج الدراسة حرص مشرفي التربية العملية على الالتزام بالمواعيد الرسمية للمدرسة واهتمامهم بتقديم دروس نموذجية للطلاب المعلمين داخل صفوف الدراسة من خلال الاستعانة بالمعلم المتعاون، كما أظهرت الدراسة أن معظم الطلاب المعلمين لا يجدون من المشرفين على التربية العملية الاقتراحات اللازمة لتحسين أدائهم التدريسي وكيفية الاستفادة من أسس تقويم التلاميذ وإدارة الصف وكيفية التعاون مع إدارة المدرسة لعلاج المشكلات.

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

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

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

أما دراسة إبراهيم (1991) هدفت إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية بجامعة الأزهر أثناء التطبيق العملي بغزة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (86) طالباً من الفرقة الثالثة و (83) طالبة من الفرقة الرابعة، وقد استخدم الباحث استبانة اشتملت على (44) بنداً، وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون، ضعف تعاون المعلمين المتعاونين مع الطلبة المعلمين، عدم وجود دليل إرشادي يستعين به الطلبة المعلمون في تدريس المنهاج، عدم مشاركة الطلبة المعلمين في تقييم 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.

ثانياً: الدراسات الاجنبية:

أجرت بعاد (Buad, 2016) دراسة هدفت إلى استقصاء دور الحوار التأملي في مساعدة الطالبات المعلمات على مواجهة الصعوبات في مساق للتربية العملية في تخصص رياض الأطفال في جامعة القدس، شارك في الدراسة 20 طالبة من طلبة مساق التربية العملية، شملت أدوات الدراسة: الاستبانة وتحليل جلسات الحوار وتحليل الكتابة التأملية، واستخدم التحليل paired t test للمجموعة الواحدة في التصميم القبلي والبعدي، أظهرت النتائج أن الحوار التأملي ساهم في التخفيف من الصعوبات التي تواجهها طلبة التربية العملية وزاد من ثقتهم بأنفسهم ومقدرتهم على التواصل مع الأطفال وفيما بينهم.

وأجرى جيزيم (Gizem, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على تحديات تدريب معلمي قبل الخدمة ودور المعلم المتعاون، في العام الدراسة 2013-2014 من خلال مقابلات متعمقة مع (8) معلمين متدربين يدرسون في قسم اللغة الانجليزية في إحدى جامعات الدولة في تركيا و(3) معلمين متعاونين يُوجهون مجموعة من المعلمين المتدربين وذلك لتحسين نوعية التدريب العملي وزيادة الجودة، وأشارت النتائج إلى أن هناك مشاكل خطيرة بشأن الممارسات العملية التي أجريت في تركيا ومن ثم يلزم إجراء تنقيح لهذه الممارسات .

وأجرت دايالا وآخرون (Diala, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على وجهات نظر الطلاب المعلمين والمعلمين والخبرات العملية والتحديات، وشملت الدراسة جميع الطلاب المعلمين في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية الذين التحقوا في التدريب (2) في الفصل الدراسي الثاني للعام 2012-2013، وكان الاستبيان الكمي يتألف من (41) بنداً و(71) مدرساً وطالباً في مرحلة الطفولة المبكرة والتخصصات الرئيسية للمعلمين، وكشفت نتائج الدراسة أن المشاركين استفادوا من الممارسات

العملية في تطوير العديد من مهارات التدريس مثل: التفاعل والتواصل مع الطلاب ومهارات إدارة الصف، ومع ذلك أظهر كل من الطلاب المعلمين والمعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة التحديات المشتركة التي واجهتها خلال تجربتهم العملية .

وأجرى شاه (Shah, 2013) دراسة هدفت إلى الحفاظ على التدريب للمعلم الصيني قبل الخدمة بالمقارنة مع بقية بلدان العالم، واستكشف الباحثون السبل الكفيلة بتحسين برنامج التدريب العملي الصيني الذي يقارنه ببرنامج بعض البلدان المتقدمة والنامية في العالم، وقد تم تحليل التجارب العملية من (10) جامعات في العالم من مختلف البلدان بهدف مقارنة الممارسة الصينية، أظهرت ثلاث قضايا أساسية من الدراسة: مدة، توقيت، طريقة الممارسة العملية، وحدد الباحثون أن الوقت المخصص للتجارب العملية في الصين قصير جداً، كان توقيت إرسال الطالب المعلم للميدان غير ملائم خلال البرنامج وكان أسلوب الممارسة العملية قد عفا عليه الزمن، وينبغي توسيع الوقت للتجارب العملية وينبغي أن تكون متكاملة في جميع أنحاء البرنامج وينبغي إرسال الطلاب إلى المدرس مبكراً ما أمكن ركزت البلدان الأخرى على مجمل برنامج تدريب المعلمين وتقسيمه إلى مراحل وتم التوصية بذلك للطلاب المعلمين الصينيين.

وأجرى رودجرس وكيل (Rodgers & Keil, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على 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: 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، أن إعادة الهيكلة في الإشراف أكثر تعقيداً من التحول من الممارسات التي كانت لا تعمل إلى التي عملت، أن كليات التربية في حاجة لتغيير خططها الخاصة وممارسات التدريس بحيث يتم نمذجتها بما يعكس ما يريد الطلبة القيام به.

وأجرى ولسون (Wilson, 2006) دراسة هدفت الى هدفنا 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: إيجابية النموذج الجديد القائم على التعاون والعمل الجماعي أكثر من النموذج التقليدي، التعاون الكبير بين كل من المشرفين والمعلمين المتعاونين والطلبة المعلمين، أن هذا النموذج التعاوني عزز الخبرة في التدريس لدى الطلبة المعلمين، أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين هي فترة التدريب وأيضاً قلة عدد الزيارات من قبل المشرفين التربويين.

أجرى واليلين وفانتون (Walelign & Fantahun, 2006) دراسة هدفت 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 جيما، 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.

أجرى أوك (Ok, 2005) دراسة هدفت الى الكشف عن خبرات التّربية العملية لدى الطّلبة المعلمين وتوقعاتهم لممارسة التّدريس، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (228) طالباً معلماً من قسم اللغة الإنجليزية وقد استخدم الباحث مقياساً يتعلق بخبرات الطالب المعلم بالإضافة إلي مقياس آخر يتعلق بالتوقعات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اكتساب الخبرات لصالح الذكور، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى أن خبرات الطلبة المعلمين الذين تدربوا في المدارس الخاصة كانت أعلى من خبرات الذين تم تدريبهم في المدارس العامة.

درس كاكماك وبلت (Cakmak & Bulut, 2005) وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة للمعلم النّاجح والتّعليم الفعال، بالإضافة إلى مدركاتهم لخصائص المعلم الفعال وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (153) طالباً معلماً بقسم العلوم، وأظهرت النتائج الآتية: إن الطلبة المعلمين يدركون التعليم الفعال في مجموعة من المهارات أبرزها: ضبط الصف والتواصل الجيد مع الطلبة، إن الطلبة المعلمين يدركون خصائص المعلم الفعال في مجموعة من البنود أبرزها: الإبداع والمعرفة الواسعة للموضوع واستخدام أساليب وتقنيات مختلفة في التدريس، ملاحظة الطلبة المعلمين لمجموعة من الجوانب السلبية للمعلم المتعاون أبرزها: ضعف دافعيته لعملية التعليم ونقص الكفاءة في استخدام أساليب تدريس متنوعة.

أما دراسة بنيا و ولندا (Binyao & Linda, 2000) هدفت الى 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.

وأجرى إلينا وآخرون (Elena & Maria, 1996) دراسة هدفت 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 تحسين 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 لإعادة بناءه وتوجيهه حتى يتطور .

وأجرى كاثي ونادين (Kathy & Nadine, 1995) دراسة هدفت إلى تقييم تأثير المعلم المتعاون على الطلبة المعلمين، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وشملت عينة الدراسة (307) طالباً معلماً تعدوا ثلاثة فصول دراسية في المناطق الريفية و(78) معلماً متعاوناً، وقد استخدم الباحثان استبانة أداة للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلم المتعاون يقوم بمساعدات قيمة للطالب المعلم وخاصة في إعطائه الحرية وتشجيعه في إيجاد طرق وأساليب جديدة في التدريس.

ودرس روبرت وهيثر (Robert & Heather, 1995) تقويم برنامج تدريب المعلمين قبل الخدمة في جامعة فلوريدا بأمريكا، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (35) طالباً معلماً، كما استخدم الباحثان استبانة أداة للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الانطباع الإيجابي لدى (80%) من الطلبة المعلمين نحو البرنامج التدريسي والذي يسهم مساهمة فاعلة في رفع كفاية

الطلبة المعلمين، والكفاءة العالية لدى مشرفي البرنامج في تزويد الطلبة المعلمين بالخبرات والكفايات اللازمة لعملية التعليم.

أجرى فريد (Fred, 1994) دراسة هدفت إلى تحديد مدى فعالية النموذج البديل في الإشراف على الطلبة المعلمين وذلك من خلال المعلم المتعاون، 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.

أجرى شين (Shen, 1994) دراسة هدفت للتعرف على آراء المعلمين العاملين في المدرسة المضيفة لمعلمي المستقبل في برنامج التربية العملية من ناحية وعلى مدى تطبيق هؤلاء المعلمين للنظريات العلمية والعلوم التربوية والنفسية التي يتعلمها معلمي المستقبل في كليات التربية في أثناء فترة التربية العملية، وقد أظهرت الدراسة أن المعلمين العاملين في المدرسة لا يجيدون تطبيق الأفكار النظرية أثناء قيامهم بالتدريس، وكذلك تدني مستوى التفاعل الجيد بين المشرفين الأكاديميين وبين إدارة المدرسة.

وأجرى جوهانستون (Johanston, 1994) دراسة هدفت لمعرفة اتجاهات بعض معلمي المستقبل نحو التربية العملية وعلاقتهم بالمعلمين المتعاونين وإدارة المدرسة ومدى إلمامهم بمادة التخصص والمفاهيم والمبادئ التربوية والنفسية، وأظهرت الدراسة وجود علاقة قوية بين الإطار النظري لإعداد

معلمي المستقبل ومفاهيم التربية العملية وتدني مستوى العلاقة بين معلمي المستقبل والمشرف الأكاديمي، وعدم وجود علاقة وطيدة بينه وبين المعلم المتعاون وكذلك بينه وبين إدارة المدرسة، مما يؤثر على مستوى أدائهم أثناء التدريس، ويعود ذلك لكثرة القيود والحدود بين معلمي المستقبل وهذه القوى البشرية المشرفة عليه وتنفذه باستمرار.

وأما دراسة دنيال وسميث (Daniel, & smith, 1993) هدفت إلى معرفة وجهة نظر كل من الطلبة المعلمين والمعلمين المتعاونين ومشرفي الكلية في برنامج التربية العملية في جامعة تمبل وسبل تطويرها، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (110) طلاب معلمي (110) معلمين متعاونين و (15) مشرفاً تربوياً، وقد أظهرت نتائج الدراسة الاستقادة الكبيرة للطلبة المعلمين من المعلمين المتعاونين بالإضافة إلى رغبة الطلبة المعلمين في زيادة فترة التدريب في المدرسة.

التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة لاحظت الباحثة أنها تصنف ضمن عدة مجالات وهي:

فمنها من بحث في الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين في التربية العملية مثل :

دراسة الطراونة(2015)، ودراسة شاه (2013)، ودراسة أبو صواوين(2010) ، ودراسة رودجرس وكييل(2007)، ودراسة ولسون(2006)، ودراسة أوك(2005) ، ودراسة كاكماك وبلت(2005) ، ودراسة بنياو ولندا(2000)، ودراسة الشيباني وجمال(1997) ودراسة إلينا وآخرون (1996) ، ودراسة فريد (1994).

وهناك العديد من الدراسات التي بحثت في واقع التربية العملية في كليات التربية مثل :

دراسة عياد(2013)، ودراسة مطر(2009)، ودراسة حمد(2007)، ودراسة حماد(2005) ودراسة القلاف (2002) ، ودراسة الحبيب (1995)، ودراسة السعيد وعلي (1993) .

أما الدراسات التي تعرفت على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية أثناء التطبيق العملي مثل :

دراسة بعاد(2016) ودراسة شاهين(2010)، ودراسة يونس(2008)، ودراسة واليلين وفانتون(2006)، ودراسة العبادي (2004)، ودراسة كوسة وباسروان(2003)، ودراسة العمایرة(2003) ، ودراسة ياسين (2002)، ودراسة أبو عبيد (1996) ، ودراسة إبراهيم(1991).

وهناك دراسات درست تقويم واقع التربية العملية في كليات التربية مثل:

دراسة الغيشان والعبادي(2013)، ودراسة الفقعاوي(2011)، ودراسة الناقة (2009) ، ودراسة صبري وأبو دقة(2004) ، ودراسة الجسار والتمار(2004) ، ودراسة نصر (2003) ، ودراسة المقدادي(2003) ، ودراسة إبراهيم (1999) ، ودراسة المغيدي(1998) ، ودراسة روبرت وهينثر (1995)، ودراسة وأجرى كاثيري ونادي(1995).

وهناك دراسات أخرى درست بناء تصور مقترح لبرنامج التربية العملية بكلية التربية مثل :

دراسة العاجز وحلس(2011)، ودراسة أمين(2004) ، ودراسة ياسين (2004) ، ودراسة البنعلي ومراد(2003)، ودراسة إبراهيم وعبد المقصود (1995).

أما الدراسات التي تعرفت على دور المعلم المتعاون اتجاه الطالب المعلم خلال برنامج التربية العملية مثل:

ودراسة جيزيم (2014)، دراسة الشاعر(2010)، ودراسة الأغا(2000) ، القحطاني (1994).

وهناك دراسات أخرى درست معرفة وجهة نظر كل من الطلبة المعلمين والمعلمين المتعاونين ومشرفي الكلية في برنامج التربية:

دراسة ديالا وآخرون(2014)، ودراسة شين(1994)، ودراسة جوهانستون(1994)، ودراسة دنيال وسميث(1993).

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

5.3 صدق الأداة

6.3 ثبات الأداة

7.3 اجراءات الدراسة

8.3 متغيرات الدراسة

9.3 المعالجة الاحصائية

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

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

3 . 1 منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي. ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحثة فيها.

3 . 2 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في محافظة بيت لحم، والبالغ عددهم (2222) حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم منهم (1100) معلم، و(1122) معلمة للعام الدراسي (2016-2017م).

3.3 عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (222) معلم ومعلمة، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العنقودية تبعاً لمتغير جنس المعلم بنسبة (10%) من مجتمع الدراسة، يبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	100	45.0
	أنثى	122	55.0
التخصص	علوم طبيعية	57	25.7
	علوم إنسانية	165	74.3
المؤهل العلمي	دبلوم	15	6.7
	بكالوريوس	162	73.0
	أعلى من بكالوريوس	45	20.3
الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	15	6.8
	من 5-10 سنوات	48	21.6
	من 11 سنة فأكثر	159	71.6

4.3 أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة أداتين لجمع البيانات الخاصة بالدراسة وهي: الاستبانة - المقابلة.

أولاً: الاستبانة:

قامت الباحثة بتطوير الاستبانة بعد اطلاعها على معايير تقييم عدة جامعات (جامعة بيت لحم، جامعة القدس، جامعة القدس المفتوحة، جامعة الخليل) والإطلاع على المعايير المهنية للمعلم وصفات المعلم الناجح.

وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية من (52) فقرة تتدرج في خمسة مجالات هي (التمكن العلمي، تخطيط التدريس، التنفيذ، التقويم، العلاقات الإنسانية)، بحيث تتم الإجابة عنها حسب مقياس ليكرت الخماسي وهو (كبيرة جداً =5، كبيرة =4، متوسطة =3، قليلة =2، قليلة جداً =1).

ثانياً: المقابلة :

تهدف الى التعرف على السبل المناسبة لتطوير صفات المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية، وتشمل على (7) اسئلة موضحة في الملحق رقم (2)، استعانة الباحثة بأسلوب المقابلة لمناسبة للدراسة.

قامت الباحثة بصياغة أسئلة المقابلة، وبعد إجراء التعديلات قامت الباحثة بإجراء المقابلة مع أربعة من المعلمين (2) ذكور (2) إناث، وتم ترتيب إجابات المعلمين على كل سؤال.

3. 5 صدق الاستبانة

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة ملحق رقم(3)، حيث وزعت الباحثة الاستبان على عدد من المحكمين، حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية. من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم.

رقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	رقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	رقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.575**	0.000	19	0.684**	0.000	37	0.701**	0.000
2	0.656**	0.000	20	0.616**	0.000	38	0.688**	0.000
3	0.625**	0.000	21	0.703**	0.000	39	0.721**	0.000
4	0.590**	0.000	22	0.642**	0.000	40	0.641**	0.000
5	0.687**	0.000	23	0.652**	0.000	41	0.650**	0.000
6	0.606**	0.000	24	0.683**	0.000	42	0.646**	0.000
7	0.658**	0.000	25	0.669**	0.000	43	0.642**	0.000
8	0.655**	0.000	26	0.642**	0.000	44	0.681**	0.000
9	0.682**	0.000	27	0.697**	0.000	45	0.669**	0.000
10	0.664**	0.000	28	0.583**	0.000	46	0.739**	0.000
11	0.657**	0.000	29	0.659**	0.000	47	0.629**	0.000
12	0.640**	0.000	30	0.662**	0.000	48	0.660**	0.000
13	0.710**	0.000	31	0.693**	0.000	49	0.650**	0.000
14	0.674**	0.000	32	0.654**	0.000	50	0.704**	0.000
15	0.659**	0.000	33	0.703**	0.000	51	0.707**	0.000
16	0.638**	0.000	34	0.705**	0.000	52	0.664**	0.000
17	0.687**	0.000	35	0.659**	0.000			
18	0.683**	0.000	36	0.622**	0.000			

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3.6 ثبات استبانة الدراسة

قامت الباحثة من التّحقق من ثبات الاستبانة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفاء، والجدول (3.3) يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (3.3): نتائج معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
التمكن العلمي	12	0.92
تخطيط التدريس	10	0.91
التنفيذ	10	0.91
التقويم	10	0.92
العلاقات الإنسانية	10	0.93
الدرجة الكلية	52	0.97

يتبين من الجدول (3.3) أن الدرجة الكلية للصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية في محافظة بيت لحم (0.97)، وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفى بأغراض الدراسة.

3 . 7 إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحثة أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (222) استبانة.

لانجاز هذه الدراسة قامت الباحثة بما يلي :-

- اطلعت على عدد من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة للاستفادة منها في اجراء دراستها.

- حصلت الباحثة على كتاب رسمي من عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس موجه لمديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم لتسهيل مهمتي للتعرف على عدد المعلمين ذكوراً واناثاً للعام الدراسي (2016-2017م) من اجل العينة الطبقية العنقودية ومن اجل الدخول الى المدرس وتوزيع الاستبانة على المعلمين.

- طورت الباحثة الاستبانة وفق ما تقتضيه دراستها ومتغيراتها.

- عرضت الباحثة الأداتين على عدد من المحكمين للتأكد من صدقهما.

- اختارت الباحثة (8) مدارس لتطبيق الاستبانة حسب الجنس حيث طبقت الاستبانة على (3) مدارس للذكور، (3) مدارس للإناث، (2) مدرسة مختلطة.
- اختارت الباحثة المدارس المختلطة لتطبيق المقابلة.
- طبقت الباحثة الأدوات على المعلمين حسب العينة.
- حلت الباحثة نتائج الاستبانة والمقابلة للوصول للنتائج.

3 . 8 متغيرات الدراسة:-

- المتغيرات المستقلة:

- الجنس: مستويان (ذكر، وأنثى).
- التخصص: (علوم طبيعية، علوم انسانية).
- المؤهل العلمي: (دبلوم، بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس).
- الخبرة في التدريس: (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- المتغيرات التابعة: الصفات المتوفرة في المعلم المتعاون.

3 . 9 المعالجة الإحصائية:-

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاماً معينة)، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For) (Social Sciences).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 نتائج اسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

1 . 4 تمهيد

تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو "الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم " وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها، وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	2.34 - 2.67
عالية	3.67 فأعلى

4 . 2 نتائج أسئلة الدراسة:

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم، والجدول (1.4) يوضح ذلك. الجدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجالات	الرقم
عالية	0.51	4.44	العلاقات الإنسانية	5
عالية	0.47	4.37	التنفيذ	3
عالية	0.52	4.34	التمكن العلمي	1
عالية	0.50	4.32	التقويم	4
عالية	0.50	4.30	تخطيط التدريس	2
عالية	0.44	4.35	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول (1.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر

المعلمين في محافظة بيت لحم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.35) وانحراف معياري (0.44) وهذا يدل على أن الصفات المتوفرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم جاءت بدرجة عالية، ولقد حصل مجال العلاقات الإنسانية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.44)، يليه مجال التنفيذ، يليه مجال التمكن العلمي، يليه مجال التقييم، يليه مجال تخطيط التدريس.

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التمكن العلمي، والجدول (2.4) يوضح ذلك.

الجدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التمكن العلمي.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	لديه مؤهل تربوي .	4.49	0.62	عالية
7	لديه الإلمام الشامل بمحتوى المنهج وأهدافه وخطوطه العريضة.	4.43	0.73	عالية
11	لديه القدرة على اعداد اوراق عمل واختبارات تثري المنهج.	4.37	0.71	عالية
2	لديه فكرة مسبقة عن التربية العملية والية التدريب.	4.36	0.64	عالية
4	لديه خبرة وكفاءة في التدريس.	4.36	0.69	عالية
5	لديه القدرة على تقديم التوجيه والإرشاد للطلبة المعلمين.	4.34	0.64	عالية
9	يمتلك معرفة وفهما بطرائق تعلم الطلبة وفق قدراتهم وخصائصهم النمائية.	4.34	0.74	عالية
3	لديه معلومات عن مراحل التدريب الخاصة بالطالب المعلم (المشاهدة، المشاركة الجزئية، المشاركة الفعلية).	4.32	0.70	عالية
10	يمتلك معرفة وفهما بكيفية ربط التخصص بمواضيع مختلفة وبشكل تكاملي.	4.32	0.72	عالية
8	لديه القدرة على تحليل محتوى المنهج وملاءمة الأنشطة للموقف التعليمي.	4.31	0.77	عالية
6	لديه القدرة على استخدام اللغة المناسبة لمستويات الطلبة وللمحتوى التعليمي.	4.30	0.68	عالية
12	لديه معرفة في استخدام برامج الحاسوب.	4.20	0.82	عالية
	الدرجة الكلية	4.34	0.52	عالية

يلاحظ من الجدول (2.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التمكن العلمي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.34) وانحراف معياري (0.52) وهذا يدل على أن مجال التمكن العلمي جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية، وحصلت الفقرة " لديه مؤهل تربوي " على أعلى متوسط حسابي (4.49)، يليها فقرة " لديه الإلمام الشامل بمحتوى المنهج وأهدافه وخطوطه العريضة " بمتوسط حسابي (4.43)، وحصلت الفقرة " لديه معرفة في استخدام برامج الحاسوب " على أقل متوسط حسابي (4.20)، يليها الفقرة " لديه القدرة على استخدام اللغة المناسبة لمستويات الطلبة والمحتوى التعليمي " بمتوسط حسابي (4.30).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال تخطيط التدريس، والجدول (3.4) يوضح ذلك.

الجدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تخطيط التدريس.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
عالية	0.64	4.39	لديه القدرة على ملاءمة الخطط لعمر وقدرات المتعلم.	1
عالية	0.61	4.35	يطرح أسئلة تشجع على التفكير وتنمي الإبداع .	10
عالية	0.65	4.34	يدير ويعدل السلوك من أجل بناء بيئة تعليمية آمنة.	3
عالية	0.67	4.33	لديه القدرة على إعداد خطط تظهر الربط بين الموضوعات ودمجها في عملية التخطيط.	2
عالية	0.71	4.32	يستخدم الموارد التعليمية والوسائل التعليمية لدعم التعلم والتعليم.	5
عالية	0.66	4.30	لديه القدرة على توظيف التعزيز بأنواعه في المواقف التعليمية.	6
عالية	0.71	4.29	يوظف مجموعة من المهارات اللغوية والتواصل الفعال في المواقف التعليمية المختلفة.	7
عالية	0.61	4.27	يوظف استراتيجيات تدريس حديثة تدعم العملية التعليمية التعليمية	8

9	يوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية.	4.26	0.69	عالية
4	يساهم في تطوير بيئة مرنة مثيرة ومحفزة للتفكير الناقد.	4.24	0.64	عالية
	الدرجة الكلية	4.30	0.50	عالية

يلاحظ من الجدول (3.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال تخطيط التدريس أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.30) وانحراف معياري (0.05) وهذا يدل على أن مجال تخطيط التدريس جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية، وحصلت الفقرة " لديه القدرة على ملائمة الخطط لعمر وقدرات المتعلم " على أعلى متوسط حسابي (4.39)، يليها فقرة " يطرح أسئلة تشجع على التفكير وتنمي الابداع " بمتوسط حسابي (4.35)، وحصلت الفقرة " يساهم في تطوير بيئة مرنة مثيرة ومحفزة للتفكير الناقد " على أقل متوسط حسابي (4.24)، يليها الفقرة " يوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية " بمتوسط حسابي (4.26).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التنفيذ، والجدول (4.4) يوضح ذلك.

الجدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التنفيذ.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يظهر تسلسل منطقي في عرض مفاهيم المحتوى التعليمي.	4.45	0.61	عالية
6	يلامع الأنشطة والتجارب مع الموقف التعليمي.	4.45	0.55	عالية
8	يستثير دافعية الطلبة نحو التعلم.	4.45	0.59	عالية
9	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	4.41	0.63	عالية
10	يتيح الفرصة أمام الطلبة للاعتماد على النفس.	4.40	0.65	عالية
2	يبني المفاهيم والمعارف بما يتناسب الخبرات السابقة للطلبة.	4.36	0.67	عالية
3	يطلع الطلبة على أهداف الدرس (كتابياً أو شفويًا) ومشاركتهم في استنتاجها.	4.36	0.69	عالية
7	يوظف استراتيجيات التعلم المناسبة للموقف التعليمي.	4.32	0.60	عالية

5	يربط المادة العلمية بالمواقف الحياتية المختلفة.	4.31	0.68	عالية
4	يربط المادة العلمية بموضوعات أخرى (أفقياً أو عمودياً).	4.24	0.68	عالية
	الدرجة الكلية	4.37	0.47	عالية

يلاحظ من الجدول (4.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التنفيذ أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.37) وانحراف معياري (0.47) وهذا يدل على أن مجال التنفيذ جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية، وحصلت الفقرة " يظهر تسلسل منطقي في عرض مفاهيم المحتوى التعليمي " والفقرة " يلاءم الأنشطة والتجارب مع الموقف التعليمي " والفقرة " يستثير دافعية الطلبة نحو التعلم " على أعلى متوسط حسابي (4.45)، يليها فقرة " يراعي الفروق الفردية بين الطلبة " بمتوسط حسابي (4.41)، وحصلت الفقرة " يربط المادة العلمية بموضوعات أخرى (أفقياً أو عمودياً) " على أقل متوسط حسابي (4.24)، يليها الفقرة " يربط المادة العلمية بالمواقف الحياتية المختلفة " بمتوسط حسابي (4.31).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التقييم، والجدول (5.4) يوضح ذلك.

الجدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقييم.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يستخدم استراتيجيات تقييم ملائمة للعملية التعليمية.	4.43	0.61	عالية
9	يستطيع قراءة نتائج الاختبارات (التقويم) وتفسيرها.	4.37	0.67	عالية
10	يستطيع معرفة مستويات الطلبة بناء على نتائج التقويم.	4.34	0.65	عالية
2	يستخدم التغذية الراجعة بشكل منظم وفاعل وملاءمتها لتطوير وتحسين عملية التعلم.	4.33	0.62	عالية
3	يستخدم أنواع تقويم متنوعة تناسب مع المواقف التعليمية التعليمية.	4.33	0.66	عالية
6	يحدد نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطلبة.	4.33	0.66	عالية
7	يستطيع بناء خطط علاجية إجرائية قابلة للتنفيذ.	4.30	0.70	عالية

8	يرصد نتائج تقويم الطلبة في مواعيدها.	4.28	0.66	عالية
4	يقيم أعمال الطلبة بطريقة فردية.	4.27	0.63	عالية
5	يستخدم التقييم الذاتي في تعديل التخطيط بهدف تطوير وتحسين العملية التعليمية والأداء المهني.	4.24	0.71	عالية
	الدرجة الكلية	4.32	0.50	عالية

يلاحظ من الجدول (5.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التقييم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.32) وانحراف معياري (0.50) وهذا يدل على أن مجال التقييم جاءت بدرجة عالية، والجدول (5.4) يوضح ذلك.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (5.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية، وحصلت الفقرة " يستخدم استراتيجيات تقييم ملائمة للعملية التعليمية " على أعلى متوسط حسابي (4.43)، يليها فقرة " يستطيع قراءة نتائج الاختبارات (التقويم) وتفسيرها " بمتوسط حسابي (4.37)، وحصلت الفقرة " يستخدم التقييم الذاتي في تعديل التخطيط بهدف تطوير وتحسين العملية التعليمية والأداء المهني " على أقل متوسط حسابي (4.24)، يليها الفقرة " يقيم أعمال الطلبة بطريقة فردية " بمتوسط حسابي (4.27).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال العلاقات الإنسانية، والجدول (6.4) يوضح ذلك. الجدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال العلاقات الإنسانية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يتعامل مع الطالب المعلم باحترام.	4.56	0.58	عالية
2	يتعامل مع الطالب المعلم بصبر.	4.51	0.62	عالية
5	يظهر الرغبة في تقديم المساعدة للطالب المعلم.	4.47	0.62	عالية
3	يتعامل مع الطالب المعلم بمرونة في مواعيد تطبيق الحصص.	4.46	0.62	عالية
9	يدعم ويشجع الطالب المعلم على الجرأة والثقة النفس.	4.43	0.67	عالية
8	يشجع الطالب المعلم على التقييم الذاتي.	4.41	0.64	عالية

4	يحتزم عمل الطالب المعلم.	4.40	0.66	عالية
7	يشجع الطالب المعلم في تطوير علاقة عمل علمية.	4.40	0.68	عالية
6	يشجع الطالب المعلم على التطبيق.	4.39	0.63	عالية
10	يزود الطالب المعلم بما يحتاجه من إرشادات.	4.39	0.70	عالية
	الدرجة الكلية	4.44	0.51	عالية

يلاحظ من الجدول (6.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال العلاقات الإنسانية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.44) وانحراف معياري (0.51) وهذا يدل على أن مجال العلاقات الإنسانية جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (6.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية، وحصلت الفقرة " يتعامل مع الطالب المعلم باحترام " على أعلى متوسط حسابي (4.56)، يليها فقرة " يتعامل مع الطالب المعلم بصبر " بمتوسط حسابي (4.51)، وحصلت الفقرة " يزود الطالب المعلم بما يحتاجه من إرشادات " والفقرة " يشجع الطالب المعلم على التطبيق " على أقل متوسط حسابي (4.39)، يليها الفقرة " يشجع الطالب المعلم في تطوير علاقة عمل علمية " والفقرة " يحتزم عمل الطالب المعلم " بمتوسط حسابي (4.40).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف الصفات المتوفرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم باختلاف (جنس المعلم، وتخصصه، مؤهله العلمي، وسنوات خبرته)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات الصفرية التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الصفات المتوفرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الجنس.

تم فحص الفرضية الأولى باستخدام اختبار "ت" لاستجابة أفراد عينة الدراسة في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم حسب لمتغير الجنس، والجدول (7.4) يوضح ذلك.

الجدول (7.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم حسب متغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
الثَمَن العلمي	ذكر	100	4.22	.55	30.47	* 0.00
	انثى	122	4.43	.48		
تخطيط التدريس	ذكر	100	4.25	.54	1.45	0.14
	انثى	122	4.35	.47		
التنفيذ	ذكر	100	4.37	.50	0.01	0.98
	انثى	122	4.37	.45		
التقويم	ذكر	100	4.23	.53	2.38	* 0.01
	انثى	122	4.39	.46		
العلاقات الإنسانية	ذكر	100	4.36	.52	20.05	* 0.04
	انثى	122	4.50	.49		
الدرجة الكلية	ذكر	100	4.28	.46	2.13	* 0.03
	انثى	122	4.41	.41		

* دال عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

يتبين من خلال الجدول (7.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.13)، ومستوى الدلالة (0.03)، أي أنه توجد فروق في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات ما عدا مجال التنفيذ وكانت الفروق لصالح الإناث، وبذلك تم رفض الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير التخصص.

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير التخصص والجدول (8.4) يوضح ذلك.

الجدول (8.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم حسب متغير التخصص.

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التمكن العلمي	علوم طبيعية	57	4.27	.51	1.22	0.22
	علوم إنسانية	165	4.36	.52		
تخطيط التدريس	علوم طبيعية	57	4.24	.49	10.54	0.29
	علوم إنسانية	165	4.32	.50		
التففيذ	علوم طبيعية	57	4.31	.51	1.18	0.23
	علوم إنسانية	165	4.39	.46		
التقويم	علوم طبيعية	57	4.28	.51	0.63	0.52
	علوم إنسانية	165	4.33	.50		
العلاقات الإنسانية	علوم طبيعية	57	4.40	.51	0.59	0.55
	علوم إنسانية	165	4.45	.51		
الدرجة الكلية	علوم طبيعية	57	4.30	.46	10.87	0.27
	علوم إنسانية	165	4.37	.43		

يتبين من خلال الجدول (8.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (10.87)، ومستوى الدلالة (0.27)، أي أنه لا توجد فروق في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر

المعلمين في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير التخصص، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الصفات المتوفرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تم فحص الفرضية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على الصفات المتوفرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير المؤهل العلمي والجدول (9.4) يوضح ذلك.

الجدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للصفات المتوفرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجال
.36	4.47	15	دبلوم	التمكن العلمي
.52	4.29	162	بكالوريوس	
.54	4.46	45	أعلى من بكالوريوس	
.27	4.45	15	دبلوم	تخطيط التدريس
.50	4.25	162	بكالوريوس	
.51	4.44	45	أعلى من بكالوريوس	
.38	4.42	15	دبلوم	التنفيذ
.46	4.35	162	بكالوريوس	
.53	4.42	45	أعلى من بكالوريوس	
.50	4.30	15	دبلوم	التقويم
.48	4.29	162	بكالوريوس	
.57	4.41	45	أعلى من بكالوريوس	
.37	4.58	15	دبلوم	العلاقات الإنسانية

.52	4.41	162	بكالوريوس	الدرجة الكلية
.52	4.50	45	أعلى من بكالوريوس	
.29	4.45	15	دبلوم	
.43	4.32	162	بكالوريوس	
.48	4.45	45	أعلى من بكالوريوس	

يلاحظ من الجدول (9.4) وجود فروق ظاهرية في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (10.4).

الجدول (10.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
النمك العلمي	بين المجموعات	1.23	2	.61	2.25	.10
	داخل المجموعات	59.96	219	.27		
	المجموع	61.2	221			
تخطيط التدريس	بين المجموعات	1.57	2	.79	3.16	.40
	داخل المجموعات	54.72	219	.25		
	المجموع	56.3	221			
التقيد	بين المجموعات	.19	2	.9	.42	.65
	داخل المجموعات	49.98	219	.22		
	المجموع	5.17	221			
التقويم	بين المجموعات	.48	2	.24	.95	.38
	داخل المجموعات	56.9	219	.25		
	المجموع	56.58	221			

.29	1.24	.32	2	.65	بين المجموعات	العلاقات الإنسانية
		.26	219	57.88	داخل المجموعات	
			221	58.54	المجموع	
.16	1.84	.35	2	.71	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		.19	219	42.41	داخل المجموعات	
			221	43.12	المجموع	

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.84) ومستوى الدلالة (0.16) وهي أكبر من مستوى الدلالة α ($0.05 \geq$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات ما عدا مجال تخطيط التدريس، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي موضحة في الجدول (11.4).
الجدول (11.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي لمجال تخطيط التدريس.

مستوى الدلالة	الفروق في المتوسطات	المتغيرات	
.14	.19	بكالوريوس	دبلوم
.95	.00	أعلى من بكالوريوس	
.14	-.19	دبلوم	بكالوريوس
* .02	-.18	أعلى من بكالوريوس	
.95	-.00	دبلوم	أعلى من بكالوريوس
* .02	.18	بكالوريوس	

* دال عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

وكانت الفروق بين أعلى من بكالوريوس وبكالوريوس لصالح أعلى من بكالوريوس.

نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الصفات المتوفرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

ولفحص الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على الصفات المتوفرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الخبرة في التدريس، والجدول (12.4) يوضح ذلك.

الجدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للصفات المتوفرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الخبرة في التدريس	المجال
.47	4.33	15	أقل من 5 سنوات	النمك العلمي
.56	4.27	48	من 5-10 سنوات	
.52	4.36	159	من 11 سنة فأكثر	
.57	4.22	15	أقل من 5 سنوات	تخطيط التدريس
.56	4.20	48	من 5-10 سنوات	
.47	4.34	159	من 11 سنة فأكثر	
.45	4.59	15	أقل من 5 سنوات	التنفيذ
.49	4.32	48	من 5-10 سنوات	
.46	4.37	159	من 11 سنة فأكثر	
.48	4.41	15	أقل من 5 سنوات	التقويم
.51	4.28	48	من 5-10 سنوات	
.50	4.32	159	من 11 سنة فأكثر	
.32	4.59	15	أقل من 5 سنوات	العلاقات الإنسانية
.55	4.43	48	من 5-10 سنوات	
.51	4.43	159	من 11 سنة فأكثر	
.40	4.42	15	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
.46	4.30	48	من 5-10 سنوات	

.43	4.36	159	من 11 سنة فأكثر
-----	------	-----	-----------------

يلاحظ من الجدول رقم (12.4) وجود فروق ظاهرية في الصّفات المتوافرة في المعلّم المتعاون في برنامج التّربية العملية من وجهة نظر المعلّمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الخبرة في التّدريس، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (13.4):

الجدول (13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في الصّفات المتوافرة في المعلّم المتعاون في برنامج التّربية العملية من وجهة نظر المعلّمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الخبرة في التّدريس.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التّمكن العلمي	بين المجموعات	.26	2	.13	.47	.62
	داخل المجموعات	60.93	219	.27		
	المجموع	61.20	221			
تخطيط التّدريس	بين المجموعات	.83	2	.41	1.64	.19
	داخل المجموعات	55.47	219	.25		
	المجموع	56.3	221			
التّقييد	بين المجموعات	.81	2	.4	1.81	.16
	داخل المجموعات	49.36	219	.22		
	المجموع	5.17	221			
التّقويم	بين المجموعات	.20	2	.10	.40	.66
	داخل المجموعات	56.38	219	.25		
	المجموع	56.58	221			
العلاقات الإنسانيّة	بين المجموعات	.36	2	.18	.67	.50
	داخل المجموعات	58.18	219	.26		
	المجموع	58.54	221			
الدّرجة الكلية	بين المجموعات	.22	2	.11	.57	.56
	داخل المجموعات	42.9	219	.19		

			221	43.12	المجموع	
--	--	--	-----	-------	---------	--

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.57) ومستوى الدلالة (0.56) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الخبرة في التدريس، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الزابعة.

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

ما سبل تطوير صفات المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة على السؤال قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع عدد من المعلمين، وسيتم استعراض نتائج المقابلة كما يلي :-

السؤال الأول : ما الأمور التي تساعد على تطوير برنامج التربية العملية ؟

المعلم 1: زيادة مدة التدريب للطلّاب المعلم، وإعطائه فرصة أكبر للممارسة العملية والتزامه بالمواعيد والتحضير المسبق.

المعلم 2: التكامل بين الجانب النظري والتطبيق العملي، مشاهدة حصص مصوره، وتهيئة الطّالِب المعلم نفسياً.

المعلم 3: توفير الوقت اللازم للتدريب، وعمل برنامج توعية بالمهام التي يقوم بها المعلم المتعاون، تعاون جميع الأطراف المشاركة .

المعلم 4: وجود معلم جيد قادر على تدريب الطّالِبة وتقديم الدّعم والنّصائح إثناء التّدريب، والتنسيق المسبق بين الأطراف المشاركة.

السؤال الثاني : كيف ترى مستوى التمكن العلمي للمعلم المتعاون ؟

المعلم 1: يجب أن يكون لديه الرغبة في التّدريب، ويمتلك أساليب وطرق تدريس تؤهله لأداء هذا الدور.

المعلم 2: مستوى تمكنه ليس كافياً، لأنه بحاجة إلى خبرات وتجارب وهذا لا يتم إلا بالممارسة.

المعلم 3: يجب أن يكون ذو خبرة وكفاءة عالية لتقديم التوجيه والإرشاد للطالب المعلم.

المعلم 4: يجب أن يكون ملماً بالمادة وأساليب التدريس حتى يستفيد الطالب المعلم.

السؤال الثالث : ما أهم الصفات الواجب توافرها في المعلم المتعاون ؟

المعلم 1: المؤهل العلمي، الجرأة، القدرة على العطاء، صاحب شخصية محببة، يمتلك الخبرة الكافية لإيصال المعلومة بشكل سليم.

المعلم 2: التعاون، الإلتزام، حبه للمهنة، التواضع، التمكن من المادة.

المعلم 3: ملماً بالمادة وأساليب التدريس وتحضير الوسائل، داعم ومشجع للطالب المعلم،

المعلم 4: قوي الشخصية، متحدث لبق، منتمى للمهنة، متفاني في عمله.

السؤال الرابع : ما دور العلاقات الإنسانية المتزنة في تقبل الطلبة المعلمين لمهنة التدريس؟

المعلم 1: المحبة والود والمرح والتكافل الإجتماعي تجعل الطالب المعلم أكثر رغبة وتقبل للمهنة.

المعلم 2: العلاقات الإنسانية الجيدة تساعد الطالب المعلم على مواجهة التحديات والصعوبات.

المعلم 3: الإحترام المتبادل والتعاون بين المعلم المتعاون والطالب المعلم السبب الأساسي في التقبل للمهنة.

المعلم 4: تشجع العلاقات الإنسانية على الإلتزام للمهنة.

السؤال الخامس : كيف يمكن تطوير أنواع التقويم لطلبة التربية العملية؟

المعلم 1: يعمل برنامج تدريب مكثف، ووضعهم في أجواء التدريس الحقيقي، لقياس مدى مناسبتهم وملائمتهم للمهنة.

المعلم 2: مشاركة أكثر من معلم متعاون في التقييم، وضع أسس محددة للتقييم.

المعلم 3: بالملاحظة، ومناقشة أعمال الطالب المعلم، وتقديم النصائح والإرشادات.

المعلم 4: تحديد معايير للتقييم يكون الطالب المعلم مطلع عليها.

السؤال السادس: ما الصفات التي ترى أنها ضرورية لتطوير صفات المعلم المتعاون؟

المعلم 1 : حب المبادرة، الميل لتطوير الذات من خلال البحث واثراء المعلومات.

المعلم 2 : اعطاءه دورات تدريبية لمواكبة التكنولوجيا.

المعلم 3 : المرونة وتسهيل الأمور، ومساعدة الآخرين.

المعلم 4 : صفات إجتماعية، وتقبل آراء الآخرين.

السؤال السابع: ما الإجراءات التي تراها ضرورية لدمج الطلبة المعلمين بمجتمع

المدرسة ؟

المعلم 1 : تهيئتهم من قبل الجامعة واثاحة فرصة للمشاهدة والتكيف مع الجو الجديد.

المعلم 2 : توضيح سياسة وخطة ورؤية المدرسة للطلبة المعلمين.

المعلم 3 : تعريفهم على الطاقم الإداري والتدريسي، وكذلك مرافق المدرسة.

المعلم 4 : بيان المهام والمسؤوليات التي تقع على عاتقهم.

الفصل الخامس

1.5 مناقشة النتائج

1.1.5 مناقشة السؤال الأول

2.1.5 مناقشة السؤال الثاني

3.1.5 مناقشة السؤال الثالث

2.5 التوصيات

الفصل الخامس

1.5 مناقشة النتائج

تضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة نتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو

" الصفات المتوفرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم " ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة أدواتين لجمع المعلومات وهما: استبانة للتعرف على الصفات المتوفرة في المعلم المتعاون والثانية مقابلة للتعرف على سبل تطوير صفات المعلم المتعاون، وكانت مناقشة النتائج كما يلي:

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما هي الصفات المتوفرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين؟ استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.35) وانحراف معياري (0.441) وهذا يدل على أن الصفات المتوفرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم جاء بدرجة عالية، كما وتشير النتائج في الجدول رقم (1.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية.

وحصل مجال "العلاقات الإنسانية" على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.44)، يليه مجال "التفويض" بمتوسط حسابي (4.37)، يليه مجال "التمكن العلمي" بمتوسط حسابي (4.34)، يليه مجال "التقويم" (4.32)، وحصل مجال "تخطيط التدريس" على أقل متوسط حسابي (4.30).

تعزو الباحثة أن السبب يعود إلى إدراك المعلم لأهمية الصفات المذكورة ودورها الفعال والقوي فيؤثر في الطالب المعلم لأنه النموذج والقوة الحسنة له، فكلما زادت هذه الصفات وتطورت بزيادة الخبرة والتدريب والإطلاع على خبرات وممارسات ومهارات الآخرين ارتقى بالتالي المعلم فينتج أداءات رائعة ومميزة ومبدعة للمستقبل لتعليم الجيل الجديد، فيكون ذلك بالمتابعة المستمرة لما هو جديد من استراتيجيات وطرق حديثة بمواكبة العصر.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة الموجودة ومنها دراسة العبادي (2013) التي هدفت لتقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة حيث أشارت نتائج الدراسة قيام المعلمين المتعاونين بالمهام المطلوبة بدرجة عالية، ودراسة حماد (2005) للتعرف على واقع برنامج التربية العملية في مناطق ومراكز جامعة القدس المفتوحة في محافظات غزة من وجهة نظر الدارسين، حيث أشارت نتائج الدراسة إيجابية وفعالية دور مشرف التربية العملية، ودراسة إبراهيم وعبد المقصود (1995) تطوير برنامج التربية العملية لطلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية -جامعة الإسكندرية، حيث أشارت نتائج الدراسة أن المعلم المتعاون يقدم دروس نموذجية للطالب المعلم، ودراسة القحطاني (1994) التي هدفت للتعرف على دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية، حيث أشارت نتائج الدراسة إن للمعلم المتعاون دوراً بارزاً في الجوانب السلوكية أو الاجتماعية، ودراسة كاشي ونادين (Cathy&Nadine,1995) هدفت إلى تقييم تأثير المعلم المتعاون على الطلبة المعلمين، حيث أشارت نتائج الدراسة أن المعلم المتعاون يقوم

بمساعداة قيمة للطلّاب المعلم، ودراسة روبرت وهيثر (Robert & Heather, 1995) تقويم برنامج تدريب المعلمين قبل الخدمة في جامعة فلوريدا بأمريكا، حيث أشارت نتائج الدراسة أن المعلم المتعاون يساعد في رفع الكفاءة ويزيد الخبرة للطلّاب المعلم، ودراسة دنيال وسميث (Danialand & Smith, 1993) هدفت لمعرفة وجهة نظر كل من الطلبة المعلمين والمعلمين المتعاونين ومشرفي الكلية في برنامج التربية العملية في جامعة تمبل وسبل تطويرها، حيث أشارت نتائج الدراسة الإستفادة الكبيرة للطلّبة المعلمين من المعلمين المتعاونين.

وتعارضت مع نتائج دراسة شاهين (2010) كما بينت النتائج ضعف التعاون من قبل المعلم المتعاون مع الطلبة، ودراسة العبادي (2004) وبينت النتائج تشديد المشرف على الطالب المعلم، ودراسة القلاف وآخرون (2002) وبينت النتائج وإن هناك حاجة إلى متابعة المعلم المتعاون لكثرة الأعباء الملقاة على عاتقه والتي تحد من متابعته للطلّاب المعلم داخل المدرسة، ودراسة الأغا (2000) وبينت نتائج الدراسة القصور في ممارسة المعلم المضيف لدوره تجاه الطالب المعلم، ودراسة إبراهيم (1991) وبينت نتائج الدراسة ضعف تعاون المعلمين المتعاونين مع الطلبة المعلمين، ودراسة القحطاني (1994) وبينت نتائج الدراسة إن هناك بعض القصور في قيام المعلم المتعاون بالدور المطلوب منه تجاه الطالب المعلم.

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني:

هل تختلف الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم حسب متغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس؟

نتائج الفرضية الأولى:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الجنس "

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم حسب لمتغير الجنس، يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.137)، ومستوى الدلالة (0.041)، أي أنه توجد فروق في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات ما عدا مجال التنفيذ وكانت الفروق لصالح الإناث، وبذلك تم رفض الفرضية الأولى، وتعزو الباحثة السبب إلى الجدية والإهتمام والالتزام الأكثر في العمل من قبل الإناث، وأيضاً أغلب المدارس التي يتم تدريب الطلبة المعلمين فيها مدارس إناث، بالإضافة إلى تدني رغبة المعلمين مقارنة مع المعلمات لذلك يجب مساعدة المعلمين الذكور وتطويرهم وتشجيعهم على تدريب الطلبة المعلمين وذلك بحضورهم ورشات عمل مستمرة ودورات على كيفية التعاون والعمل سوياً والأخذ بيد الطالب المعلم نحو الأفضل .

وقد انفتحت هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشاعر (2010) هدفت إلى فحص فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في منطقة بيت لحم التعليمية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لمتغير الجنس.

تعارضت هذه الدراسة مع نتائج دراسة الفقاوي (2011) مدى توافر معايير تقييم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة في الإعداد النظري والعملي، وأشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لمتغير الجنس وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في الجنس في هذه الدراسة لتطبيق ما تم تعلمه في التعليم النظري فكان يشتمل التطبيق الجنسين.

نتائج الفرضية الثانية:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير التخصص "

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير التخصص، يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.087)، ومستوى الدلالة (0.278)، أي أنه لا توجد فروق في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير التخصص، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية، وتعزو الباحثة السبب في ذلك يعود إلى

أهمية المهنة دون النظر إلى الفرق بين التخصصات لأنه يؤدي عمل واحد ووظيفة واحدة أي يقدم رسالة واحدة بعيداً عن نوع المادة، ونظر لذلك فلا يوجد اثر للتخصص في عطاء المعلمين فجميع المعلمين المتعاونين بغض النظر عن التخصص يساعدون الطالب المعلم ويعلمونه ويدربونه ويأخذون بيده نحو الأفضل دائماً ويسعون للتطور والحدثة كل في تخصصه.

وقد انفتحت هذه الدراسة مع نتائج دراسة الفقعراوي (2011) مدى توافر معايير تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة في الإعداد النظري والعملي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لمتغير التخصص، ودراسة إبراهيم (1999) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في كلية المعلمين جامعة الموصل من منظور الطلبة المعلمين والمشرفين ومدراء المدارس، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لمتغير التخصص.

وتعارضت هذه الدراسة مع دراسة العاجز وحلس (2011) للتعرف إلى دور كل من كلية التربية والمشرف التربوي، والمعلم المتعاون ومديري المدرسة في تحسين التدريب الميداني لدى الطلبة المعلمين، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لمتغير التخصص.

نتائج الفرضية الثالثة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير المؤهل العلمي "

تم فحص الفرضية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير المؤهل العلمي، يلاحظ من الجدول رقم (9.4) وجود فروق ظاهرية في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (10.4) يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.842) ومستوى الدلالة (0.161) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات ما عدا مجال تخطيط التدريس، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة، وكانت الفروق بين أعلى من بكالوريوس وبكالوريوس لصالح أعلى من بكالوريوس.

وتعزو الباحثة السبب أن المعلمين أعلى من بكالوريوس يمتلكون مخزوناً متكاملاً من الطرق والأساليب والإستراتيجيات الحديثة فيوظفونها في التدريس، وعلى إطلاع مستمر للمستحدثات المواكبة للعصر، وعلى دراية أكثر بالبحث والتجريب، ومحاولتهم إثبات مكانتهم العلمية، وقادرين على تدريب الطلبة المعلمين بشكل أفضل لما يطلعون عليه من تطورات حديثة.

نتائج الفرضية الرابعة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الخبرة في التدريس "

ولفحص الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الخبرة في التدريس، يلاحظ من الجدول رقم (12.4) وجود فروق ظاهرية في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الخبرة في التدريس، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (13.4) يلاحظ أن قيمة F للدرجة الكلية (0.575) ومستوى الدلالة (0.564) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الخبرة في التدريس، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة، وتعزو الباحثة السبب يعود إلى التدريب الميداني في المدارس إنشاء الجامعة، والدورات التدريبية للمعلمين من وزارة التربية والتعليم والزيارات التبادلية بين المعلمين أنفسهم، وحضور دروس مصورة ومسجلة لبعض المعلمين فيتم نقل الخبرات بعده وسائل وطرق، وأيضا في إنشاء تدريب المعلمين المتعاونين للطلبة المعلمين خلال العام يتم الاستمرار في اللقاءات بين الجامعات والمشرفين الأكاديميين فيكونوا في تطور ونقاش مستمر لما هو حديث وجديد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

ما سبل تطوير صفات المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الأول : ما الأمور التي تساعد على تطوير برنامج التربية العملية ؟

وكانت إجابات جميع المعلمين: زيادة مدة التدريب للطالب المعلم، وإعطائه فرصة أكبر للممارسة العملية والتزامه بالمواعيد والتّحضير المسبق، التّكامل بين الجانب النظري والتّطبيق العملي، مشاهدة حصص مصوّرة، وتهيئة الطالب المعلم نفسياً، توفير الوقت اللازم للتدريب، وعمل برنامج توعية بالمهام التي يقوم بها المعلم المتعاون، تعاون جميع الأطراف المشاركة، وجود معلم جيد قادر على تدريب الطلبة وتقديم الدّعم والنّصائح إثناء التّدريب، والتّسيق المسبق بين الأطراف المشاركة.

بينت النتائج أنه يجب اختيار معلمين متعاونين ذو خبرة وكفاءة وتقديرهم جيداً فأكثر، وتدريبهم على برنامج التربية العملية فيساعد على تدريب الطلبة المعلمين فتعم الفائدة بشكل كبير، بالإضافة إلى تعيين معلم مشرف على كل مدرسة لمتابعة الطلبة المعلمين وتوزيعهم على أفضل المعلمين، وزيارة جميع الصّفوف، ومتابعة أعماله وسجل التّوقيع وكتابة تقييمه بمساعدة المعلم المتعاون.

اتفقت هذه الدّراسة مع دراسة الجسار والتمار (2004) التي هدفت إلى تقييم برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة الكويت، حيث أشارت النتائج أن مشرف التربية العملية يسهم في تطوير مهارات الطلبة المعلمين في عملية التّدرّس ويزودهم بالتّغذية الراجعة الفعالة في أدائهم التّدرّسي.

السؤال الثاني : كيف ترى مستوى التمكن العلمي للمعلم المتعاون ؟

وكانت إجابات جميع المعلمين: يجب أن يكون لديه الرّغبة في التّدريب، ويمتلك أساليب وطرق تدريس تؤهله لأداء هذا الدّور، مستوى تمكنه ليس كافياً، لأنه بحاجة إلى خبرات وتجارب وهذا لا يتم إلا بالممارسة، يجب أن يكون ذو خبرة وكفاءة عالية لتقديم التّوجيه والإرشاد للطالب المعلم، يجب أن يكون ملماً بالمادة وأساليب التّدرّس حتى يستفيد الطالب المعلم.

بينت النتائج انه يجب أن يمتلك المعلم المتعاون مؤهلاً تربوياً لمساعدة الطالب المعلم في تطبيق الطرق والإستراتيجيات المختلفة والمنوعة في التدريس، وربط المنهاج بشكل شمولي تكاملي ، ولديه خبرة كافية تغنيه للأخذ بيد الطالب المعلم ومساعدة في ممارسة ما تعلمه نظرياً، ومدرب على كيفية التعامل مع الطالب المعلم وكيفية تعليمه وتقويمه ومتعاون مع المشرف الأكاديمي والتربوي ومطلع على برنامج التربية العملية بشكل كافي.

السؤال الثالث : ما أهم الصفات الواجب توافرها في المعلم المتعاون ؟

وكانت إجابات جميع المعلمين: المؤهل العلمي، الجرأة، القدرة على العطاء، صاحب شخصية محببة، يمتلك الخبرة الكافية لإيصال المعلومة بشكل سليم، التعاون، الإنتماء، حبه للمهنة، التواضع، التمكن من المادة، ملماً بالمادة وأساليب التدريس وتحضير الوسائل، داعم ومشجع للطالب المعلم، قادر على توظيف التكنولوجيا، بشوش، قوي الشخصية، متحدث لبق، منتمى للمهنة، متقاني في عمله.

بينت النتائج انه يجب ان يكون عند المعلم المتعاون الرغبة والمقدرة على التدريب على برنامج التربية العملية، وامتلاك مهارة الإتصال والتواصل مع الآخرين، وقادر على التخطيط المنظم ويستخدم التقويم الحقيقي، ويمتلك خبرة في التدريس، ومبدع في عمله، وتكون لديه سعة صدر كبيرة لتحمل ضغط العمل، وان يترك فرصة كافية للطالب المعلم لتطبيق ما تم مشاهدته، وان يُحِبُّ تلاميذ الصف بالطالب المعلم وأعطاه أهمية وصلاحيه المعلم، وان يكون متابع لما هو جديد وحديث من طرق واستراتيجيات، وهذه من أهم الصفات الواجب توافرها في المعلم المتعاون .

السؤال الرابع : ما دور العلاقات الإنسانية المتزنة في تقبل الطلبة المعلمين لمهنة

التدريس؟

وكانت إجابات جميع المعلمين : المحبة والود والمرح والتكافل الإجتماعي تجعل الطالب المعلم أكثر رغبة وتقبل للمهنة، العلاقات الإنسانية الجيدة تساعد الطالب المعلم على مواجهة التحديات والصعوبات، الإحترام المتبادل والتعاون بين المعلم المتعاون والطالب المعلم السبب الأساسي في التقبل للمهنة، تشجع العلاقات الإنسانية على الإنتماء للمهنة.

بينت النتائج أن العلاقات الإنسانية الجيدة تساعد على التكيف السريع، وتمنع الحرج عند السؤال والإستفسار، وإدراك المعلم لأهمية العلاقات الإنسانية المذكورة ودورها الفعال والقوي على شخصية الطالب المعلم فتزيد من ثقته بنفسه فينعكس على أداءه وإنتاجه، فبتشجيع والدعم النفسي ينتج عندنا طالب معلم مبدع فيطمئن القلب لمستقبل الأجيال الجديدة، فالعلاقات الإنسانية أساس كل نجاح وتقدم فكلما تقوت العلاقة بين المعلم والطالب المعلم زال التوتر، فيكون العمل في جو دافئ ومريح، فتخرج أفكار واقتراحات جديدة وتطبيق مُرضي.

السؤال الخامس : كيف يمكن تطوير أنواع التقويم لطلبة التربية العملية؟

وكانت إجابات جميع المعلمين: بعمل برنامج تدريب مكثف، ووضعهم في أجواء التدريس الحقيقي، لقياس مدى مناسبتهم وملائمتهم للمهنة، مشاركة أكثر من معلم متعاون في التقويم، وضع أسس محددة للتقويم، بالملاحظة، ومناقشة أعمال الطالب المعلم، وتقديم النصائح والإرشادات، تحديد معايير للتقويم يكون الطالب المعلم مطلع عليها.

بينت النتائج أن الزيارات التبادلية بين الطلبة، والزيارات الإشرافية لأكثر من مرة من الدكتور المشرف، وتعين معلم متعاون مشرف على كل مدرسة، والسماع لآراء وأفكار الطلبة المعلمين، وإطلاعهم على فقرات التقويم، والسماح لهم بتقييم أنفسهم أولاً وتقييم زملاءهم الطلبة ثانياً يساعدهم في تطوير أنواع التقويم في التربية العملية.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة أمين (2004) التي هدفت إلى وضع تصور مقترح لوسائل التقويم للطلاب المعلم في التربية العملية بكلية التربية جامعة حلوان، حيث أشارت النتائج إلى إسناد مهمة الإشراف إلى المعلم المتعاون.

السؤال السادس: ما الصفات التي ترى أنها ضرورية لتطوير صفات المعلم المتعاون؟

وكانت إجابات جميع المعلمين: حب المبادرة، الميل لتطوير الذات من خلال البحث وإثراء المعلومات، إعطائه دورات تدريبية لمواكبة التكنولوجيا، المرونة وتسهيل الأمور، ومساعدة الآخرين، صفات اجتماعية، وتقبل آراء الآخرين.

بينت النتائج أن الزيارات التبادلية بين المدارس المجاورة للمعلمين المتعاونين، والزيارات التبادلية بين أنحاء الوطن وخارجه تدعمهم وتزيد في الخبرة وتُحببهم في التعليم والتدريب للطلبة المعلمين أكثر فأكثر، وتشجيع المدير والمشرف التربوي والمشرف الأكاديمي للمعلم المتعاون ومنحه شهادة المعلم المشرف، ويعتبر إشرافه وتوجيهه ومساعدة الطالب المعلم إبداع وتميز ومنحه مسمى المعلم المميز تقديراً لجهوده، فكلما أعطينا المعلم المتعاون أكثر يعطينا مردوداً في منتهى الروعة ومفعم بالنشاط والعطاء والإبداع والتطور وموكباً للعصر.

السؤال السابع: ما الإجراءات التي تراها ضرورية لدمج الطلبة المعلمين بمجتمع المدرسة ؟

وكانت إجابات جميع المعلمين: تهيئتهم من قبل الجامعة وإتاحة فرصة للمشاهدة والتكيف مع الجو الجديد، توضيح سياسة وخطة ورؤية المدرسة للطلبة المعلمين، تعريفهم على الطاقم الإداري والتدريسي، وكذلك مرافق المدرسة، بيان المهام والمسؤوليات التي تقع على عاتقهم.

بينت النتائج أن التسلسل في الإجراءات لدمج الطلبة المعلمين بالمدرسة والتبليغ المسبق للمدرسة بعدد وأسماء وتخصصات الطلبة المعلمين، من أجل توزيعهم على المعلمين المتعاونين، وتهيئة المعلمين المتعاونين للتدريب، والتهيئة المسبقة للطلبة المعلمين ومساعدتهم في كيفية التعامل مع المعلمين المتعاونين وتلاميذ الصفوف، والتواصل المستمر بين المشرفين الأكاديميين والمعلمين المتعاونين من الإجراءات الضرورية والمساعدة على دمج الطلبة المعلمين بمجتمع المدرسة.

2.5 التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة زيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم لبرنامج التربية العملية وللمعلم المتعاون؛ لأنه ينتج معلم المستقبل للأجيال الجديدة.

- عقد دورات تدريبية و ورشات عمل مستمرة للمعلمين بشكل عام وللمعلمين الذكور بشكل خاص لنموهم المهني وتطويرهم وإطلاعهم على المستجدات في التربية العملية .

-إسناد جزء أكبر من مهمة الإشراف للمعلم المتعاون بما انه المشرف المتابع للطلاب المعلم طوال فترة التدريب؛ وذلك بزيادة نسبة العلامة فيكون تقييمه للطلاب المعلم أكثر من (20%).

- إعطاء المعلم المتعاون شهادة تقديرية على إشرافه فيكون متميز عن زملائه المعلمين؛ وإعطاء الأمر أهمية ومصادقية أكثر.

- إعطاء المعلمين المتعاونين مبلغ مالي على عمله الإضافي، لإشرافه على الطلاب المعلمين المتدربين؛ وذلك لان عدد من المعلمين يرفضون العمل في التربية العملية.

- تعيين معلم متعاون مشرف على التربية العملية في كل مدرسة لمتابعة جميع الطلاب فيها.

- ضرورة تطوير دليل للتربية العملية لكل من الطالب المعلم والمعلم المتعاون والمشرف والمدير.

- أن يتم اختيار المعلم المتعاون المؤهل أكاديمياً وتربوياً وذو الكفاءة والخبرة والرّاغب في تدريب وتطوير الطلبة المعلمين وضمن التخصص.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

ثانياً: المراجع الأجنبية

المراجع العربية:

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.

إبراهيم، عبد الله وعبد المقصود، محمد. (1995). تطوير برنامج التربية العملية لطلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية، جامعة الإسكندرية، مجلة دراسات تربوية، 10 (78) ، 98-110.

إبراهيم، فاضل خليل. (1999). تقويم التربية العملية في كلية المعلمين - جامعة الموصل من منظور الطلبة المعلمين والمشرفين ومدراء المدارس، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد 36، ص 147-189.

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.

أبو صواوين، راشد. (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)، 18 (2) 359-398.

أبو عبيد، أنمار. (1996). المشكلات التي تواجه طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة أثناء تطبيق التربية العملية، مجلة دراسات العلوم التربوية، 23 (2)، 190-297 .

أبو نمره، محمد خميس، وغانم بسام عمر. (2007). المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية المتدربين أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر الأطراف المتعاونة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد 10، ص 185-217.

أبو الهيجاء، فؤاد حسن .(2007). التربية الميدانية دليل عمل المشرفين والطلاب والمعلمين، ط 2 عمان. دار المناهج للنشر والتوزيع.

الأستاذ، محمود ودلول، عدنان. (2001). مبادئ التربية العملية ومهارات التدريس، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

الأغا، إحسان وعبد المنعم، عبد الله. (1997). التربية العملية وطرق التدريس الجامعة الإسلامية، غزة.

الأغا، هيلين .(2000). دور المعلم المضيف في برنامج التربية العملية ومدى ممارسته له من وجهة نظر المعلمين المتدربين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية، غزة

أمين، مانيرفا رشدي. (2004). تصور مقترح لتقويم أداء طالب / معلم التربية العملية في كلية التربية -جامعة حلوان، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 10 (4)، 161 - 200.

البنعلي، عدنانة ومراد، سمير. (2003). تطوير برنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية -جامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد23، ص -62 29، قطر.

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

جامعة القدس المفتوحة.(2008).التربية العملية،منشورات جامعة القدس المفتوحة، القدس، فلسطين.

الجسار، سلوى والتمار، جاسم. (2004). واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم، مجلة العلوم التربوية، جامعة الكويت، العدد5، ص -97 65.

الحبيب، موسى محمد.(1995). واقع التربية العملية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية في مدن مكة المكرمة، المدينة المنورة، الطائف مجلة دراسات تربوية، 10 (77)، 91-124.

حلس، داود. (2006). دليل الطالب المعلم في التربية الميدانية، غزة: آفاق.

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(1)، 155-193.

حمد، محمد مصطفى. (2007). تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

حمدان، محمد زياد. (1992). الإشراف في التربية المعاصرة مفاهيم وتطبيقات، دار التربية الحديثة، عمان.

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

حمدان، محمد. (2001). التربية العملية الميدانية - مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها. عمان، الأردن، دار التربية الحديثة.

حزبون، جورجيت خليل. (2008). مشكلات التربية العملية واليات حلها من وجهة نظر طلبة كليات التربية بالجامعات الفلسطينية وإدارتها والمعلمين المتدربين في المدارس الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الخطابية، ماجد.(2002). التربية العملية الأسس النظرية وتطبيقاتها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الخطيب، علم الدين، عبد الرحمن.(2004). الواقع الإشرافي على برنامج التربية العملية بجامعة الفاتح من وجهة نظر المشرفين، مجلة كلية التربية، أسيوط ، 20 (1)، 427-487.

دليل التدريب الميداني، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين(2008).

دندش، فايز، وأبو بكر، الأمين.(2003). دليل التربية العملية وإعداد المعلمين، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.

دياب، سهيل رزق.(2001). أهمية أدوار مشرف التربية العملية ومدى ممارسته لهذه الأدوار، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد6، ص 144-180.

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.

راشد، علي.(1996). اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

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

الزكي، أحمد عبد الفتاح.(2006). التجربة اليابانية في التعليم دروس مستفادة، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.

سالم، مهدي والحليبي، عبد اللطيف.(1998). التربية الميدانية وأساسيات التدريس، ط 2، مكتبة العبيكان، الرياض.

السعيد، سعيد محمد.(2006) . التربية العملية وإعداد معلمي المستقبل. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 9 (113)، 13-28.

السعيد، رضا وعلي، محمد. (1993). برنامج مقترح قائم على الكفايات التدريسية لتطوير فعاليات، التربية العملية بالكليات المتوسطة في سلطنة عمان، مجلة التربية المعاصرة، عدد 25، السنة 10، ص 200-222.

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، عدد3، ص137-222، المملكة العربية السعودية.

الشارف، أحمد العريفي والمنصوري، عبد الحميد، عبد الدائم والمقرم، سعد خليفة.(1994). المرشد في التربية العملية، بنغازي :دار الكتب الوطنية، الجماهيرية الليبية.

الشاعر، إبراهيم محمود.(2010). فاعلية دور المعلم المتعاون في التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في منطقة بيت لحم.

شاهين، محمد أحمد.(2010) مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، 4 (2)، 45 - 74.

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

الشيواني، عبد الجبار وجمال، عبد الرحمن.(1997). واقع التربية العملية وسبل تطويرها في كل من كليتي التربية بجامعة صنعاء وعدن - دراسة مقارنة، المؤتمر العلمي التاسع برنامج كليات 19-31 يوليو، التربية في الوطن العربي رؤى مستقبلية، القاهرة .

صابر، ملكة.(1990). مدى وعي مشرفات التربية العملية بمسئولياتهن تجاه الطالبة المعلمة في كلية التربية والكلية المتوسطة للبنات، مجلة دراسات تربوية. 6 (48)، 79 - 121.

صبري، خولة وأبو دقة، سناء.(2004). دراسة تقييمية لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية، مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)، 12(1)، 219 - 239.

الطراونة، محمد حسن.(2015). الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، كلية الآداب، جامعة الزيتونة الأردنية، 42 (13)، 807 - 819.

العاجز، فؤاد وحلس، دواود.(2011). واقع التربية الميدانية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة وسبل تحسينها، مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)، 19(2)، 1 - 46.

العبادي، حامد مبارك.(2004). مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، مجلة دراسات العلوم التربوية، 31 (2)، 242 - 252.

العبادي، محمد.(2007). تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بعبري من وجهة نظر الطالبات المعلمات، المجلة التربوية، 21(83)، 126 - 171 .

عبد الله، عبد الرحمن. (1997). التربية وأهدافها ومبادئها، دار البشير، عمان، الأردن.

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

عبد الحق، كايد إبراهيم. (1979). التربية العملية أسسها وتطبيقاتها، مطبعة النصر التجارية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- عساس، فتحية.(1994). معايير تقويم أداء طالبات التربية العملية بكليات التربية للبنات من قبل المشرفات والمديرات، رسالة الخليج العربي، عدد51، ص81-106.
- عطية، محسن علي، والهاشمي، عبد الرحمن.(2007). التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل. عمان-الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- العمامرة، محمد حسن.(2003). مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية الجامعية /الأونروا، مجلة العلوم التربوية، العدد4، ص 159-194.
- عياد، حنان أحمد.(2013). واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- العيوني، صالح وعبد الرحمن، ناصر.(2002). دليل التربية الميدانية لكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف.
- الغيشان، ريماء عيسى والعبادي، محمد.(2013). تقويم برنامج التربية العملية في قسم العلوم في كلية الآداب في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة من وجهة نظر الطالبات المعلمات، 40 (2)، 519 - 532.
- الفراء، عبد الله وجمال، عبد الرحمن.(1999). المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر، الإصدار الأول، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن.
- الفقاوي، أحلام محمد.(2011). تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- فيفر، ايزابيل ودنلاب، جين.(2001). الإشراف التربوي على المعلمين، ترجمة محمد ديراني، روائع مجدلاوي للتوزيع والنشر، الأردن.

- القحطاني، سالم علي.(1994). دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية، *مجلة دراسات الخليج العربي*، 15 (51)، 72.
- القلاف، نبيل.(2002). واقع برنامج التربية العملية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، *مجلة الثقافة والتنمية*، عدد الخامس، ص 160-172.
- 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.
- محمود سعد.(2000). *التربية العملية بين النظرية والتطبيق*. الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- المسار، محمود. (1986). *الإشراف التربوي الحديث - واقع وطموح*، عمان، دار الأمل.
- 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.
- المغدي، الحسن.(1998). *تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية*. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، عدد 33 ، ص 169-180.
- المفرج، بدرية والمطيري، عفاف وحمادة، محمد.(2006). *الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا*، وزارة التربية، وحدة بحوث التجديد التربوي، الكويت.
- المقدادي، أحمد محمد.(2003). *تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية*، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 30 (2)، 314 - 329.
- الناقبة، صلاح. (2009). *تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بمحافظة جنوب غزة* ، *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، 17 (2)، 349 - 384.

النجاجي، فوزية محمود. (1996) المشكلات التي تواجه طالبات قسم تربية الطفل في التربية العملية
بكلية التربية جامعة طنطا، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 2 (3)، 265 - 286.

نصر، حمدان علي. (2003). فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية التربية
بعبري من وجهة نظر المشرفين والطالبات المعلمات ومديرات المدارس المتعاونة في سلطنة
عُمان ، المجلة التربوية، 17 (68)، 112 - 125.

النهار، تيسير (1999) التربية العملية- إستراتيجية مقترحة في ضوء بعض الخبرات المتقدمة، مجلة
اتحاد الجامعة العربية عدد (36) ص5-27.

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.

ياسين، رياض. (2005). مبادئ التربية العملية، مكتبة الطالب الجامعي، غزة، فلسطين.

ياسين، رياض محمد. (2002). مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية
بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، برنامج الدراسات المشترك مع جامعة
الأقصى، غزة.

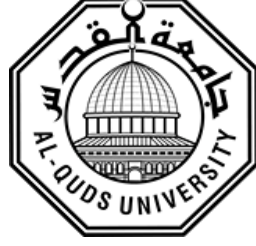
ياسين، رياض محمد. (2004). تطوير برنامج التربية العملية بجامعة الأقصى باستخدام أسلوب
تحليل النظم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، برنامج الدراسات المشترك مع
جامعة الأقصى، غزة.

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، 1 (2)، 193 - 215.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Binyao, Z. & Linda, W. (2000). A New Model of Student Teacher Supervision. Perceptions of Supervising Teachers, www.eric.ed.gov, 10 March ED 447136.
- Buad, Kh. (2016). The Role of Reflective Dialog in Helping Pre-service Early Childhood Teachers Face Challenges of a Practicum. **International Journal of Education and Research**. 4(9)139-154.
- Cakmak, M. & Bulut, M.(2005). The Perceptions of Pre-Service Teachers About Effective Teaching and Effective Teachers, **Mediterranean Journal of Educational Studies Studies**. 10 (1),73-89.
- Carr, J. (1988). " Information and literacy and teacher education", **ERIC Digest 796012**.
- 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>.
- Daniel, D. & smith, D.(1993). The Undergraduate Student Teaching Experience .Perspectives of Student Teachers, Cooperating Teachers, and Student Teacher Supervisors, www.eric.ed.gov, 11May ED 368710.
- Diala, H. Ibrahim, Sh . Yousef, A. & Ferial, A.(2014). Student –teachers perspectives of practicum practices and challenges. **European Scientific Journal**.10, (13)191-214.
- Dricsoll, A. & Nagel, N. (1994). Discre Pancies between what we teach and What They Observe. Dilemmas for Preservice Teachers. **The Professional Educators**, 16 (1), 34-56.
- Elena, M. & Maria, A .(1996). A Longitudinal Study on Reflection of Preservice Teacher, www.eric.ed.gov, 2October ED 406384.
- Fred, P. (1994). Redefining Student Teaching Supervision Responsibilities, www.eric.ed.gov, 19 April ED 372040.
- Gizem, M. (2014). Challenges in Practicum: Pre-Service and Cooperating Teachers'Voices . **Journal of Education and Practice** 5, (36)1-7.

- Heath, B. & Camp, W.(1993). The search for teacher competency, **Journal of teacher education** 51(57).
- Johanston, S. (1994). Conversation with Student Teacher. paper presented at the AARE annual conference.
- Kathy, C. & Nadine, K .(1995). Evaluation of Cooperating Teacher Effectiveness , www. **Eric.ed.gov**.12 April, ED394950.
- Lovell, J. & Wales, D. (1983). Supervision for Better School. 5thed., **Englewood cliffs, prentice hall, N.J.**
- 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.
- Ok, A. (2005). A study of Student Teacher Experiences and Expectations of Teaching Practice , **Mediterranean Journal of Educational Studies**, 10 (1), 1-15.
- Robert, D. & heather, D.(1995). **Fall 1994 Interns Evaluation of Their Preservice Program** , www.eric.ed.gov, 22 May, ED 383705.
- Rodgers, A. & Keil, VL. (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.
- Shah, S. (2013). Keeping the Practicum of Chinese Preservice Teacher Education in World's Perspective. **International Journal of Academic**. 3(4).
- Shen, J .(1994). A studying contrast visions of preserves teacher education in context of professional development school. Paper presented at the Annual Meeting of American Association of colleges for Teachers Education, Chicago, 11 Feb, 16-19, 1994.
- Walelign, T. & 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), 63-72.
- Wilson, K . (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision. Views of the participants ,**Teaching and Teacher Education**, No. 22, 22-31.



حضرة المعلم/ة الفاضل/ة:.

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم"، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

يرجى من حضرتك التعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة، وذلك بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة تعتقد انها تمثل الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون، علما بان جميع إجاباتك ستكون سرية لا يطلع عليها سوى الباحثة وسوف تستعمل لغايات البحث العلمي فقط.

وشكرا لكم لحسن تعاونكم

الباحثة: كفاح الجعارة

الجزء الأول:

المعلومات العامة : الرجاء وضع إشارة (×) في المكان الذي ينطبق على حالتك

- الجنس : ذكر أنثى
- التخصص: علوم طبيعية علوم إنسانية
- المؤهل العلمي : دبلوم بكالوريوس أعلى من بكالوريوس
- الخبرة في التدريس : أقل من 5 سنوات 5 – 10 سنوات 10 سنوات فأكثر

الجزء الثاني: الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون

فيما يلي مجموعة من الصفات التي من الضروري أن يمتلكها المعلم المتعاون في إشرافه على طلبة التربية العملية ، والمطلوب أن تضع مقابل كل صفة من هذه الصفات إشارة (X) عند الدرجة المناسبة .

أولاً: التمكن العلمي

الرقم	الصفات	بدرجة			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة جداً
1	لديه مؤهل تربوي .				
2	لديه فكرة مسبقة عن التربية العملية والية التدريب.				
3	لديه معلومات عن مراحل التدريب الخاصة بالطالب المعلم (المشاهدة، المشاركة الجزئية، المشاركة الفعلية).				
4	لديه خبرة وكفاءة في التدريس.				
5	لديه القدرة على تقديم التوجيه والإرشاد للطلبة المعلمين.				
6	لديه القدرة على استخدام اللغة المناسبة لمستويات الطلبة وللمحتوى التعليمي.				
7	لديه الإلمام الشامل بمحتوى المنهج وأهدافه وخطوطه العريضة.				
8	لديه القدرة على تحليل محتوى المنهج وملاءمة الأنشطة للموقف التعليمي.				
9	يمتلك معرفة وفهما بطرائق تعلم الطلبة وفق قدراتهم وخصائصهم النمائية.				
10	يمتلك معرفة وفهما بكيفية ربط التخصص بمواضيع مختلفة وبشكل تكاملي.				
11	لديه القدرة على اعداد اوراق عمل واختبارات تثري المنهج.				
12	لديه معرفة في استخدام برامج الحاسوب .				

ثانياً: محور تخطيط التدريس

درجة					الصفات	الرقم
كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا		
					لديه القدرة على ملاءمة الخطط لعمر وقدرات المتعلم.	1
					لديه القدرة على إعداد خطط تظهر الربط بين الموضوعات ودمجها في عملية التخطيط.	2
					يدير ويعدل السلوك من أجل بناء بيئة تعليمية آمنة.	3
					يساهم في تطوير بيئة مرنة مثيرة ومحفزة للتفكير الناقد.	4
					يستخدم الموارد التعليمية والوسائل التعليمية لدعم التعلم والتعليم.	5
					لديه القدرة على توظيف التعزيز بأنواعه في المواقف التعليمية.	6
					يوظف مجموعة من المهارات اللغوية والتواصل الفعال في المواقف التعليمية المختلفة.	7
					يوظف استراتيجيات تدريس حديثة تدعم العملية التعليمية التعليمية	8
					يوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية التعليمية.	9
					يطرح أسئلة تشجع على التفكير وتنمي الابداع .	10

ثالثاً : محور التنفيذ

درجة					الصفات	الرقم
كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا		
					يظهر تسلسل منطقي في عرض مفاهيم المحتوى التعليمي منطقياً	1
					يبني المفاهيم والمعارف بما يتناسب الخبرات السابقة للطلبة	2
					يطلع الطلبة على أهداف الدرس (كتابياً أو شفويًا) ومشاركتهم في استنتاجها	3
					يربط المادة العلمية بموضوعات أخرى (أفقياً أو عمودياً)	4
					يربط المادة العلمية بالمواقف الحياتية المختلفة	5
					يلاعم الأنشطة والتجارب مع الموقف التعليمي	6
					يوظف استراتيجيات التعلم المناسبة للموقف التعليمي	7
					يستثير دافعية الطلبة نحو التعلم	8
					يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	9
					يتيح الفرصة أمام الطلبة للاعتماد على النفس	10

رابعاً: محور التقويم

الرقم	الصفات	بدرجة			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة جداً
1	يستخدم استراتيجيات تقييم ملائمة للعملية التعليمية.				
2	يستخدم التغذية الراجعة بشكل منظم وفاعل وملائمتها لتطوير وتحسين عملية التعلم.				
3	يستخدم أنواع تقويم متنوعة تتناسب مع المواقف التعليمية التعليمية.				
4	يقيم أعمال الطلبة بطريقة فردية.				
5	يستخدم التقييم الذاتي في تعديل التخطيط بهدف تطوير وتحسين العملية التعليمية والأداء المهني.				
6	يحدد نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطلبة.				
7	يستطيع بناء خطط علاجية إجرائية قابلة للتنفيذ.				
8	يرصد نتائج تقويم الطلبة في مواعيدها.				
9	يستطيع قراءة نتائج الاختبارات (التقويم) وتفسيرها.				
10	يستطيع معرفة مستويات الطلبة بناء على نتائج التقويم				

خامساً: محور العلاقات الإنسانية

درجة					الصفات	الرقم
كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا		
					يتعامل مع الطالب المعلم باحترام	1
					يتعامل مع الطالب المعلم بصبر	2
					يتعامل مع الطالب المعلم بمرونة في مواعيد تطبيق الحصص .	3
					يحترم عمل الطالب المعلم .	4
					يظهر الرغبة في تقديم المساعدة للطالب المعلم .	5
					يشجع الطالب المعلم على التطبيق .	6
					يشجع الطالب المعلم في تطوير علاقة عمل علمية .	7
					يشجع الطالب المعلم على التقويم الذاتي .	8
					يدعم ويشجع الطالب المعلم على الجرأة والثقة النفس .	9
					يزود الطالب المعلم بما يحتاجه من إرشادات .	10

. انتهت الاستبانة .

أسئلة المقابلة :

- السؤال الأول : ما الأمور التي تساعد على تطوير برنامج التربية العملية ؟
- السؤال الثاني : كيف ترى مستوى التمكن العلمي للمعلم المتعاون ؟
- السؤال الثالث : ما أهم الصفات الواجب توافرها في المعلم المتعاون ؟
- السؤال الرابع : ما دور العلاقات الإنسانية المتزنة في تقبل الطلبة المعلمين لمهنة التدريس؟
- السؤال الخامس : كيف يمكن تطوير أنواع التقويم لطلبة التربية العملية؟
- السؤال السادس : ما الصفات التي ترى أنها ضرورية لتطوير صفات المعلم المتعاون؟
- السؤال السابع: ما الإجراءات التي تراها ضرورية لدمج الطلبة المعلمين بمجتمع المدرسة ؟

قائمة بأسماء لجنة التحكيم

الرقم	اسم المحكم	الدرجة العلمية	الجامعة
1	د. إيناس ناصر	دكتوراه	جامعة القدس
2	د. بعداد الخالص	دكتوراه	جامعة القدس
3	د. سعاد العبد	دكتوراه	جامعة القدس المفتوحة
4	د. ختام شحادة	دكتوراه	مشرفة تربوية
5	أ. بشرى بدوي	ماجستير	جامعة القدس
6	أ. دعاء قريع	ماجستير	جامعة القدس
7	أ. هيام علاوي	ماجستير	جامعة بيت لحم
8	أ. نتالي طوباسي	ماجستير	جامعة بيت لحم
9	أ. عصام عبيد الله	ماجستير	مشرف تربوي

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.575**	0.000	19	0.684**	0.000	37	0.701**	0.000
2	0.656**	0.000	20	0.616**	0.000	38	0.688**	0.000
3	0.625**	0.000	21	0.703**	0.000	39	0.721**	0.000
4	0.590**	0.000	22	0.642**	0.000	40	0.641**	0.000
5	0.687**	0.000	23	0.652**	0.000	41	0.650**	0.000
6	0.606**	0.000	24	0.683**	0.000	42	0.646**	0.000
7	0.658**	0.000	25	0.669**	0.000	43	0.642**	0.000
8	0.655**	0.000	26	0.642**	0.000	44	0.681**	0.000
9	0.682**	0.000	27	0.697**	0.000	45	0.669**	0.000
10	0.664**	0.000	28	0.583**	0.000	46	0.739**	0.000
11	0.657**	0.000	29	0.659**	0.000	47	0.629**	0.000
12	0.640**	0.000	30	0.662**	0.000	48	0.660**	0.000
13	0.710**	0.000	31	0.693**	0.000	49	0.650**	0.000
14	0.674**	0.000	32	0.654**	0.000	50	0.704**	0.000
15	0.659**	0.000	33	0.703**	0.000	51	0.707**	0.000
16	0.638**	0.000	34	0.705**	0.000	52	0.664**	0.000
17	0.687**	0.000	35	0.659**	0.000			
18	0.683**	0.000	36	0.622**	0.000			

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

فهرس الملاحق :

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
131	استبانة الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم	1
137	أسئلة المقابلة	2
138	أعضاء لجنة التحكيم	3
139	تسهيل المهمة من جامعة القدس	4
140	تسهيل المهمة من التربية والتعليم	5
141	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم.	6

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.	81
3.3	نتائج معامل الثبات للمجالات	84
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم.	88
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التمكن العلمي.	89
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تخطيط التدريس.	90
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التنفيذ.	91
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقويم.	92
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال العلاقات الإنسانية.	93
7.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم حسب متغير الجنس.	95
8.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم حسب متغير الجنس.	96

	بيت لحم حسب متغير التخصص.	
97	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير المؤهل العلمي.	9.4
98	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير المؤهل العلمي.	10.4
99	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي لمجال تخطيط التدريس.	11.4
100	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الخبرة في التدريس.	12.4
101	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في الصفات المتوافرة في المعلم المتعاون في برنامج التربية العملية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الخبرة في التدريس.	13.4

30	مشكلات التربية العملية
40	مسئوليات العاملين في التربية العملية وأدوارهم
46	أساليب وطرائق تقويم التربية العملية
47	التصور المقترح لتطوير أداء المشرفين على برنامج التربية العملية
53	الدراسات السابقة
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
80	منهج الدراسة
80	مجتمع الدراسة
81	عينة الدراسة
81	أدوات الدراسة
84	إجراءات الدراسة
85	متغيرات الدراسة
85	المعالجة الإحصائية
الفصل الرابع : نتائج الدراسة	
88	نتائج سؤال الدراسة الأول
94	نتائج سؤال الدراسة الثاني
102	نتائج سؤال الدراسة الثالث
الفصل الخامس: مناقشة النتائج	
106	مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول
109	مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني
114	مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث
118	التوصيات
120	المراجع
142	فهرس الملاحق
143	فهرس الجداول
145	فهرس المحتوى