

فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية التربية بعبري، من وجهة نظر المشرفين والطالبات/المعلمات ومديرات المدارس المتعاونة

د. حمدان علي نصر - د. طاهر عبدالكريم سلوم - أ.د. محمد إسماعيل عبدالمقصود

أعضاء هيئة تدريس في قسم الدراسات التربوية بكلية التربية بعبري - سلطنة عمان.

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم برنامج التربية العملية لإعداد معلمة المجال بكلية التربية بعبري، من وجهة نظر كل من مشرفي التربية العملية، ومديرات المدارس المتعاونة، وطالبات الكلية بقصد تحديد جوانب القوة في البرنامج، وتعزيزها، وتعرف جوانب الضعف ومعالجتها. طبقت الدراسة على ثلاث عينات: الأولى عينة مشرفي التربية العملية، وتألفت من (٢٥) مشرفاً، منهم (٨) من التخصصات الأكاديمية، و(١٧) من التخصصات التربوية، وتكونت الثانية من (١٦٠) طالبة من السنة الثالثة تخصص معلم مجال اختيرت بطريقة عشوائية طبقية شملت (٦١) طالبة مجال علمي، (٩٩) طالبة مجال أدبي؛ (٣١) طالبة منهن ضمن التربية العملية المتصلة و(١٢٩) طالبة ضمن التربية العملية المنفصلة. أما العينة الثالثة فكانت (٦) مديرات مدارس متعاونة.

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاث أدوات من إعداد فريق البحث: الأولى عبارة عن استبانة لقياس آراء المشرفين حول مدى تحقق أهداف البرنامج، تكونت من (١٠) مفردات موزعة على خمسة أبعاد تغطي في مجملها أهداف التربية العملية، وإجراءات تنفيذها، وكفايات معلم المجال، والصعوبات التي تقلل من فاعلية البرنامج، ومقترحات للتطوير. أما الأداة الثانية فهي عبارة عن استبانة لقياس آراء الطالبات حول فعاليات المشرفين في الميدان، تكونت من (٨٠) مفردة تمثل كل واحدة فعالية من فعاليات التدريب. أما الأداة الثالثة فكانت استبانة أعدت لتعرف آراء المديرات نحو البرنامج، تكونت من (٥٦) مفردة شملت مساهمة المشرف والطالبات في تقديم أشكال العون الفني والإداري للمدرسة، ومشاركة مديرة المدرسة في تنفيذ البرنامج. وتمت إجراءات الصدق وحساب معاملات الثبات لهذه الأدوات، حيث بلغ معامل الثبات لها (٠,٨٣)، (٠,٨٥)، (٠,٨٢) على التوالي. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- ١ - وجود تباين في وجهات نظر المشرفين حول مدى تحقق أهداف البرنامج، وملاءمة إجراءات التنفيذ، وبلوغ الطلبة كفايات التخطيط والتنفيذ والتقييم المستهدفة.
- ٢ - وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط تقديرات الطالبات لفعاليات الإشراف لصالح المشرف التربوي، وعدم وجود فروق دالة بين تقديراتهن لفعاليات الإشراف تعزى إلى نوع التربية العملية أو التخصص.
- ٣ - وجود ارتفاع ملموس في تقديرات المديرات لدور المشرفين، والطالبات في تقديم العون الفني للمدرسة.
- ٤ - وجود تقارب في وجهات النظر بين المشرفين والمديرات حول كثير من الصعوبات والمشكلات.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات ذات العلاقة.

The Effectiveness of the Teaching - Practicum Programme For Area Student - Teachers at Ibri College of Education

Dr. Hamdan A. Nasr-Dr. Taher A. Sallom-Dr. Mohammed I. Abdulmaksod
Ibri College of Education, Oman

Abstract

The study aims at evaluating the teaching practice programme for area teachers at Ibri College of Education considering the different viewpoints of teaching supervisors, school directors and students, with the purpose of determining the points of strength, and the points of weakness, to deal with accordingly.

Questionnaires were administered to three samples. The first sample included 25 teaching practice supervisors represented academic and educational fields. The second sample included (160) third-year students specializing as area teachers chosen on a random basis; containing students from the scientific and literary areas, and students taking up continuous and non-continuous teaching practice. The third sample included six school directors.

The researchers used three tools prepared by the study team. The first was a questionnaire set for measuring the supervisors' opinions about how far the programme objectives have been achieved. It contained ten items representing five dimensions covering the goals of the teaching practice programme, how they were put to practice, the skills of area teachers and difficulties. The second was a questionnaire measuring the students' opinions about the effectiveness of the role played by their supervisors. It contained 80 items, representing a different aspect of the teaching practice programme. The third was a questionnaire designed to identify the opinions of school directors towards the programme. It contained 56 items that represented the contribution made by both supervisors and students regarding the form of technical and administrative services offered to the school, and how far the school directors participated. When the validity and stability of the administered tools were tested, the reliability ratio reached (0.83), (0.85) and (0.82) respectively.

The following findings have been reached.

- 1 - The supervisors' opinions varied with regard to how far the programme's objectives have been reached.
- 2 - A statistically significant difference at (0.05) exists between the students' average estimates of the effectiveness related to the educational supervisors. No significant differences were found between the students' estimates of the supervision effectiveness related to the type of teaching practice or field of specialization.
- 3 - A significant rise exists in the directors' estimates of the role played by the supervisors and the students in offering technical services to the schools.
- 4 - There has existed a similarity of opinions between supervisors and school directors regarding a lot of difficulties and problems.

The study concluded with a number of related recommendations.

فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية التربية بعبري، من وجهة نظر المشرفين والطالبات/المعلمات ومديرات المدارس المتعاونة

خلفية الدراسة وأهميتها:

يشهد العالم المعاصر تغيرات متسارعة في العلوم والتكنولوجيا والاتصالات لم يسبق لها مثيل من قبل. أدت بشكل أو بآخر إلى إعادة النظر في أهداف التربية بعامة، وبرامج إعداد المعلمين وتأهيلهم بخاصة.

وتقديرًا للدور المحوري الذي يقوم به المعلم في تشكيل شخصية الفرد المعاصر، وتزويده بالمعلومات والمهارات التي تمكنه من التفاعل بوعي مع إفرازات الثورة المعرفية والثقافية ومواجهة المشكلات المعاصرة والتعامل معها بعقل مفتوح، فقد تنادى الخبراء والمسؤولون عن التربية في معظم دول العالم لعقد الاجتماعات في نهاية القرن العشرين لدراسة التحديات التي تواجه التربية وإعداد معلم المستقبل (بشارة، ١٩٨٠ : ٥٥).

ويعدّ مؤتمر باريس الذي عقد بإشراف منظمة اليونسكو سنة ١٩٩٩ م من أجل الإعداد للتعليم في القرن الحادي والعشرين أحد أهم المحاولات الدولية لتطوير برامج إعداد المعلمين، حيث أكد المؤتمر أهمية الاهتمام ببرامج التربية العملية ووجوب تطويرها، والتنسيق بين مؤسسات الإعداد والوزارات المسؤولة عن التعليم الأساسي، كما دعوا إلى ضرورة العناية بكفايات المعلم والطالب في آن واحد.

وتحتل التربية العملية مكانة عامة في برامج إعداد المعلمين من كافة الدول نظراً للدور الذي تلعبه في تأهيلهم باعتبارها البوتقة التي تصب فيها المعلومات والمهارات المكتسبة من مختلف المقررات التخصصية والتربوية والنفسية، ومن خلالها يتاح للطالب/ المعلم تطوير مهاراته التدريسية والاطلاع على مشكلات الميدان الفعلية (حمود، ١٩٩٩ : ٦).

وإذا كانت التربية العملية تمثل جانباً هاماً من برنامج إعداد المعلم عامة، إلا أنها تمثل ركناً أساسياً في برنامج إعداد معلم التعليم الأساسي على وجه الخصوص، نظراً لعظم الدور وثقل المسؤولية الملقاة على عاتق معلم الأساس بحكم مكانته وموقع مرحلة التعليم الأساسي كقاعدة، ومنطلقاً في السلم التعليمي كله (إبراهيم وعبد المقصود، ١٩٩٦).

والتربية العملية بمفهومها الحديث هي العملية الفنية التي يتم من خلالها إعداد الطلبة/ المعلمين إعداداً تربوياً يمكنهم من اكتساب المهارات العلمية والعملية التي تساعدهم في المستقبل على البدء بعملية التدريس والتكيف معها دون مواجهة مشكلات كثيرة (صيام، ١٩٩٧ : ١٠).

وتعد التربية العملية من المقررات الأساسية في كليات التربية وتمثل ركيزة أساسية في برامج إعداد المعلم وهي بمثابة المختبر الذي تتفاعل فيه الآراء والأفكار والمقترحات النظرية ذات الصلة بعمليات التعلم والتعليم، ويجري عبر عمليات تنفيذها ترجمة هذه إلى ممارسات وإجراءات عملية داخل غرف التدريس تسهم بصورة أو بأخرى في تشكيل مهارات التدريس (نصر والخولي، ١٩٩١).

ولعل المكانة التي تحتلها التربية العملية في إعداد المعلمين تنشأ من اقتناع أن المعلم بحاجة إلى تدريب قبل الخدمة. شأنه في ذلك شأن أية مهنة أخرى. وهذا يعني الاقتناع باحتواء التدريس على مهارات مهنية يتعين على المعلم أن يتقنها (واصف، ١٩٩٠ : ٢). ففي دراسة مسحية قام بها المجلس القومي للشهادات الأكاديمية في بريطانيا تبين أن عدداً كبيراً من المعاهد التعليمية هناك يخصص نصف الوقت الكلي للتدريب بالمدارس (Stones, 1989).

وهناك ما يشير إلى أن نجاح التربية العملية يقاس بمدى التفاعل بين الطالب المتدرب والمشرف والمعلم المتعاون، ولذا فإن المناقشات والحوارات واللقاءات بين هذه العناصر الثلاثة أمر أساسي وهام. وأن البحث الذي يتناول تقويم هذه العلاقة يعلي بشكل أو بآخر من دور التربية العملية في صناعة المعلمين (القلا ويونس، ١٩٩٧).

وفي هذا الإطار يرى بعضهم أن ممارسة الطالب/ المعلم للتدريس في مواقف حية وطبيعية هو لب الإعداد التربوي، وهدفه الأسمى حيث تترجم المعرفة النظرية في هذه المواقف الحية إلى سلوك عملي يعكس مدى امتلاك الطالب/ المعلم كفايات التدريس وإدارة الصف وتنظيمه، وإدارة التعلم (السويدي، ١٩٩٤)، وتشير الأبحاث العلمية حول فاعلية برامج التربية العملية بعامة، والمتصلة منها بخاصة إلى أنها أفضل مناخ لتنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة/ المعلمين نحو مهنة التدريس (نصر والخولي، ١٩٩١).

ويؤكد ذلك ما توصلت إليه بعض الدراسات العربية والأجنبية في هذا الصدد، حيث توصلت (عبد الحميد، ١٩٩٩) في دراسة لها أجريت حول فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات إلى تأثير التربية العملية في تشكيل شخصية الطالب المعلم من جميع جوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية. وأظهرت أن متوسط الكفايات المتحصلة لدى الطلبة خلال برنامج التربية العملية بلغ ٧٦,٠ من مجمل الكفايات المستهدفة بالتنمية والتشكيل.

وفي دراسة حديثة قام بها لن وجوريل (Lin & Gorrel, 1999) في تايوان لمعرفة أثر برنامج الإعداد على قنوات الطلبة المعلمين قبل الخدمة، حيث أجريا الدراسة على عينة مؤلفة من (٢٧) طالبة/ معلمة تم اختيارهن عشوائياً من أربع كليات، وشمل التقويم العمليات التعليمية؛ وأفضل طرائق التدريس والاتجاهات نحو المهنة، أظهرت النتائج وجود فروق في اتجاهاتهم قبل بدء التدريب وبعده، إلا أنها غير دالة وأن الظروف كانت محدودة لصالح التقويم البعدي.

وفي محاولة لتحسين الكفاءة الداخلية لبرامج التربية العملية المعمول بها في الولايات المتحدة الأمريكية فقد أثار تقرير منظمة NCATE لعام ٢٠٠١م

للسنوات العشر الماضية إلى أن عدة ولايات تمكنت من وضع قائمة معايير لمهنة التدريس، وقد أثر ذلك على أهداف برامج الإعداد وتنفيذها وكذلك على أساليب تقويم الطلبة المعلمين. وتصدرت اهتمامات الناس في الولايات المتحدة الأمريكية في هذا القرن مواصفات المعلم الذي يدرّس أطفال القرن الحادي والعشرين، وفي لقاء الرئيس الأمريكي بوش مع أعضاء الكونجرس الأمريكي بداية تسلمه الرئاسة أكد فيه على ممارسة التدريس النوعي، وأن من حق الطفل في أي مكان في الولايات المتحدة الأمريكية أن يدرسه معلم نوعي.

وفي دراسة معاصرة قام بها جونزاليز (Gonzalez, 2001) عميد كلية التربية في جامعة إنديانا تحت عنوان «معايير متقدمة في إعداد المعلمين»، توصل إلى أن على المعلمين أن يمتلكوا مهارات إثارة دافعية الطلبة للتعلم، والتخطيط للتحدي والعمل بقوة في الدراسة، وتنظيم المحتوى، وتعليم الطلاب كيف يتعلمون مساقات التدريس باستخدام التكنولوجيا.

أما على الصعيد العربي فقد شهدت برامج إعداد المعلمين في كثير من الدول العربية محاولات جادة من أجل تقويم هذه البرامج، وإعادة النظر في مقرراتها وأهدافها بما يتلاءم والأدوار الجديدة للمعلم المعاصر. وهناك من يرى أن رسالة كليات التربية في العالم العربي في الألفية الثالثة يجب أن تنصب على إجادة التدريس لفئات الطلاب الذي يلتحقون بهذه الكليات، ويرى أن النموذج الأكاديمي في تصميم المقررات الدراسية قد طغى طغياناً جارفاً على مقتضيات النموذج المهني الذي ينظر إلى كليات التربية على أنها كليات مهنية تعادل مهنتها كليات الطب، مما يستوجب الأخذ بمقتضيات النموذج المهني عند وضع المقررات و/أو تقويمها و/أو تنفيذها وأن يوازن فيه الإعداد الأكاديمي مع الإعداد المهني، دون إفراط أو تفريط في أي منها (عبدالحليم، ١٩٩٩: ٥).

وهناك ما يشير إلى أن معظم برامج إعداد المعلمين الحالية لا تحظى بالقدر الكافي من الاهتمام، ويغلب عليها الطابع الشكلي من حيث الإشراف، والتنظيم، وتبالغ هذه البرامج في أهمية الدراسة النظرية، ذات السمة غير

الوظيفية مما أدى إلى معاناة حقيقية لدى خريج تلك المؤسسات من شعور بالفجوة بين ما مر به من خبرات خلال إعداده، وما يواجهه في حياته العملية، الأمر الذي انعكس سلباً على أدائه في مواقف التدريس (بشارة، ١٩٨٠؛ الصباغ، ١٩٩١).

وتمثل التربية العملية بكمالات التربية مشكلة بالغة التعقيد في جوانب عديدة، ويخطئ كل من المربين والطلبة والمسؤولين عندما يظنون أن ذهاب طلاب كليات التربية إلى المدارس للتدريب العملي بانتظام، ومشاهدة و/أو تقديم الدروس وزيارة مشرفي التربية العملية لهم عدة مرات وفق آلية معينة، وتقديم تقارير حول أداء الطلبة هي نهاية الأمر. علماً أن التربية العملية تكمن فيها كافة قضايا التربية النظرية، والعملية، والإدارية، والاقتصادية، والإنسانية، والاجتماعية، والفلسفية.

ولعل أكبر مشكلة تواجه برامج التربية العملية هي عدم وجود فلسفة محددة ورؤية واضحة لدى رجال التربية والقائمين عليها حول أهداف التربية العملية، وقد انعكس ذلك ليس على الطالب/المعلم فحسب بل وعلى المشرفين، وما يقومون به من فعاليات تدريبية من حيث الكيف والكم، ويرى الخبراء أنه ليس هناك بادرة لحل هذه المسألة بصورة جذرية (واصف، ١٩٩٠). فقد كشفت الدراسة التي أجريت في كلية التربية بليبيا حول مشكلات التربية العملية الميدانية عن عدم التزام المشرفين ببطاقة تقويم أداء الطلبة/المعلمين (عبيد وآخرون، ١٩٨٦).

وكشفت الدراسة التي أجريت في كلية التربية بدمشق لتقويم برامج التربية العملية المعتمدة في تدريب الطلبة/المعلمين من وجهة نظر المشرفين على هذه البرامج، حيث شمل التقويم مدخلات وعمليات ومخرجات هذه البرامج. وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٦٠٠) طالب وطالبة، و(٧٢) مشرفاً عن عدم وضوح أهداف التربية لدى المشرفين، وضعف تعاون بعض مديري المدارس، وإهمال بعض كفايات التدريس من التركيز، وغلبة الطابع التقليدي في التدريب.

وأوصت الدراسة بضرورة وضع بطاقات تقويم أداء موحدة، وعقد دورات واجتماعات دورية للمشرفين، (سليمان ومطلق، ١٩٩٩). وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة أجريت حول مشكلات طلبة التربية العملية المكثفة في دولة البحرين، أشارت إلى أن الطلبة يعانون من مشكلات إعداد الخبرات المتكاملة، والاختلافات في وجهات النظر بين مشرفي التربية العملية، والقدرة على إدارة الوقت، وأوصت الدراسة بضرورة اتباع التقويم الدوري للتربية العملية، وإعادة النظر في معايير اختيار المشرفين (نصر والحولي، ١٩٩١).

وأظهرت دراسة آيرز وماير (Ayres & Mayer, 1992) أن برامج التربية العملية في مراحل الإعداد لا تعنى كثيراً بكفايات تنظيم البيئة الصفية، وكفايات الاتصال اللغوي، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بهذه الكفايات من خلال عقد المشاغل المتخصصة للطلبة/المعلمين وتفعيل دور التدريب العملي الذي يتلقاه الطلبة/المعلمون داخل الكلية.

وهناك ما يشير إلى أنه لا بد أن تتوافر لدى القائمين على تنفيذ برامج التربية العملية فلسفة محددة ورؤية واضحة تجاه أهداف هذه البرامج، وإجراءات تنفيذها، وأساليب تقويمها، ولعل النظرة النظامية لهذه البرامج هي المحك الحقيقي لتطويرها، وتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها. فهذه النظرة تعمل على تحليل كل عنصر من عناصر النظام منفرداً أو متكاملاً مع باقي العناصر، وتقترب من الموضوعية في البحث والتجريب، وإصدار الأحكام على النتائج، بالإضافة إلى أنها تركز على التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية، وتنطلق من التقويم كخطوة أساسية في سبيل التطوير والتعديل (مرعي وآخرون، ١٩٨٥: ١٧).

ويلاحظ أن الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية التي أشير إليها تناولت بالدراسة والتقويم جانباً أو أكثر من جوانب التربية العملية، أما الدراسة الحالية فقد سعت إلى تقويم كل من المدخلات ممثلة في الأهداف، والعمليات ممثلة في ما يقوم به مشرفو التربية العملية من أشكال التدريب والمتابعة والتقويم، والمخرجات التي تتمثل في الكفايات المهنية التي يتوقع أن تتوافر لدى الطلبة المعلمين بعد مرورهم

بعمليات التدريب، والتكوين، والمتابعة التي تفرضها إجراءات تنفيذ برنامج التربية العملية المستخدمة في إعداد الطالبات في كليات التربية بالسلطنة. وما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة أنها تناولت تقويم العناصر المسؤولة عن كفاءة برنامج التربية العملية الميدانية ممثلة في دور المشرفين، ودور الإدارة المدرسية والطالبات كأبعاد أساسية في تقويم هذا البرنامج.

وتجيب هذه الدراسة استجابة لتوصيات مكتب اليونسكو في دول الخليج العربي الذي أسندت إليه مهمة تقويم برامج إعداد المعلمين، حيث أوصى التقرير الذي أعدته حمود ضرورة إجراء تقويم لبرامج التربية العملية بشكل دوري ومستمر بغض النظر عن الفترة الزمنية التي تعطى عادة لتطبيق مثل هذه البرامج. كما أوصى بضرورة اختيار مشرفي التربية العملية ممن تتوافر لديهم المؤهلات والخبرات الكافية للتدريس بعامة، وفي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخاصة، وتنظيم ورش عمل ودورات تدريبية ولقاءات دورية لهم لتقريب وجهات النظر فيما بينهم قدر الإمكان فيما يتعلق بالسياسة الإشرافية وممارستها، وطريقة استخدام استمارة التقويم تلافياً للتناقض الذي يمكن أن يحصل بينهم (حمود، ١٩٩٩: ١٧).

وتهدف هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية لمعلم المجال المستخدم في كلية التربية بعبري باعتماد المنهجية النظرية التي تنظر إلى أي من هذه البرامج باعتبارها نظاماً يتكون من مجموعة من الأنظمة الفرعية التي تتكامل فيما بينها في ضوء شبكة العلاقات القائمة بين المدخلات، والعمليات، والمخرجات. ويتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في ضوء النتائج المتحصلة في تطوير برنامج التربية العملية الخاص بإعداد معلم المجال الذي تناط به مسؤولية التعليم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كما يتوقع أن تسهم أيضاً في تفعيل دور الإدارة المدرسية في تنفيذ برامج التربية العملية والتوسع مستقبلاً في هذا الدور. كما يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في وضع التصورات والخطط الرامية إلى تطوير هذه الآلية من آليات برامج إعداد المعلمين في السلطنة.

ولعل الدافع وراء إجراء هذه الدراسة إدراك فريق البحث بأهمية التقويم المصاحب لعمليات التخطيط وتنفيذ التربية العملية، والكشف عن جوانب الضعف والقوة في هذا البرنامج بغية التدخل المبكر لإصلاح الخلل، وسد الثغرات، وتعزيز الجوانب الإيجابية والإبقاء عليها. هذا بالإضافة إلى ارتفاع الأصوات التي تطالب بتطوير برامج التربية العملية، والعمل على تذليل الصعوبات والمشكلات التي تواجه تنفيذه.

وبالنظر إلى نتائج الدراسات السابقة، وما أسفرت عنه من توصيات ونتائج، واستناداً إلى الآراء والأفكار التي أعلنت من شأن برنامج التربية العملية الميدانية في إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وسعيًا إلى تسليط الضوء على نتائج الدراسات السابقة من خلال ما يمكن أن تسفر عنه هذه الدراسة من نتائج، وتمشياً مع أهداف التطوير التربوي في السلطنة الرامية إلى تحسين كفاءة معلم المرحلة الأساسية، فإن الدراسة الحالية تتخذ طريقها امتداداً للبحث حول فاعلية التدريب العملي في تحسين كفاءة برامج إعداد المعلم من وجهة نظر القائمين عليها والمتأثرين بها، إذ أن البحث في هذا الموضوع ووفق هذه المنهجية قد يكون نادراً. ولم يعثر فريق البحث على دراسة واحدة في سلطنة عمان تناولت بالبحث تقويم برنامج التربية العملية لمعلم المجال بصورة شاملة، ومن وجهة نظر الأطراف المؤثرة والمتأثرة بهذا البرنامج. وعليه فإنه من المتوقع أن تسد هذه الدراسة ثغرة في هذا المجال البارز من مجالات البحث التربوي الذي يمثل ضرورة ملحة في هذا الوقت.

مشكلة الدراسة:

استناداً إلى مجمل الأفكار ونتائج الدراسات السابقة الواردة في مقدمة هذه الدراسة، فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في تعرّف مدى فاعلية برنامج التربية العملية الميدانية تخصص معلم المجال بكلية التربية بعبري من وجهة نظر مشرفي التربية العملية، والطالبات، ومديرات المدارس المتعاونة.

أسئلة الدراسة :

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الرئيسة والفرعية التالية :

السؤال الأول: ما الواقع الحالي لبرنامج التربية العملية لمعلم المجال المطبق في كلية التربية بعبري؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية :

١-١ - ما مدى تحقيق أهداف برنامج التربية العملية المعتمد في إعداد معلم المجال من وجهة نظر المشرفين على هذا البرنامج؟

١-٢ - ما مدى كفاءة الإجراءات المتبعة في تنفيذ برنامج التربية العملية من وجهة نظر المشرفين على هذا البرنامج؟

١-٣ - ما مدى بلوغ الطالبات/المعلمات كفايات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم من وجهة نظر المشرفين على هذا البرنامج؟

السؤال الثاني: ما مدى ممارسة مشرفي التربية العملية في كلية التربية بعبري لفعاليات الإشراف العملي المتعلقة بعمليات التدريب والمتابعة والتقويم ميدانياً من وجهة نظر الطالبات المعلمات أنفسهن؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية :

٢-١ - هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطالبات عينة الدراسة تعزى إلى تخصص المشرف (أكاديمي/ تربوي)؟

٢-٢ - هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء المشرفين على التربية العملية على مقياس فعاليات الإشراف أداة الدراسة تعزى إلى نوع البرنامج (متصلة/ منفصلة)؟

٢-٣ - هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطالبات المعلمات لفعاليات الإشراف تعزى إلى تخصص الطالبة (علمي/ أدبي)؟

السؤال الثالث: ما مدى فاعلية برنامج التربية العملية المعتمد لإعداد معلم المجال في كلية التربية من وجهة نظر مديرات المدارس المتعاونة؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية :

- ٣-١ - ما مدى مساهمة مشرفي التربية العملية في تقديم أشكال العون الفني والإداري للمدارس المتعاونة؟
- ٣-٢ - ما مدى أهمية مساهمة الطالبات/المعلمات في تنفيذ النشاطات والفعاليات التدريسية في المدارس المتعاونة؟
- ٣-٣ - ما مدى أهمية مشاركة مديرات المدارس المتعاونة في تنفيذ فعاليات التربية العملية لمعلم المجال؟
- ٣-٤ - ما مدى تميز طالبات التربية العملية مقارنة بمعلمات المدرسة في الكفايات التدريسية مدار التقويم؟
- السؤال الرابع:** ما الصعوبات والمشكلات التي تواجه فعاليات برنامج التربية العملية لمعلم المجال؟
- ويتفرع عنه السؤالان التاليان:
- ٤-١ - ما الصعوبات التي تقلل من كفاءة برنامج التربية العملية من وجهة نظر المشرفين على تنفيذ هذا البرنامج؟
- ٤-٢ - ما المشكلات التي تواجه برنامج التربية العملية كما تراها مديرات المدارس المتعاونة؟

التعريفات الإجرائية:

هناك عدد من المفاهيم والمصطلحات التي تكرر ورودها في الدراسة، وفيما يلي تعريف بها:

- ١ - **التربية العملية:** ويقصد بها في الدراسة الحالية فرص التدريب المختلفة التي تتاح لطالبات تخصص معلم مجال، لمشاهدة وممارسة التدريس في مواقف حية وطبيعية داخل صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المدارس المتعاونة، التي يتم من خلالها ترجمة كل ما لديهم من معارف نظرية حول مكونات التدريس إلى سلوك تعليمي، وأداء ملموس تحت إشراف ومتابعة مشرف التربية العملية، وذوي العلاقة في هذا الشأن.

٢ - تخصص معلم المجال: هي الدراسة التي توفر للطالبة في الكلية خلال سنوات الإعداد والتكوين قدرًا من المعارف والعلوم والخبرات العملية التي تجعلها قادرة على التعامل مع المناهج الدراسية المقررة لتلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي، ومساعدتهم على بلوغ نتائج التعلم المحددة في ضوء العلاقات التكاملية القائمة بين المفاهيم والخبرات في اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية في المجال الأدبي، والعلاقات القائمة بين المفاهيم والخبرات الأساسية للعلوم والرياضيات في المجال العلمي.

٣ - التعليم الأساسي: ويقصد به التعليم الموحد الذي توفره الدولة لجميع أطفال السلطنة ممن هم في سن المدرسة، ومدته عشر سنوات، يقوم على توفير الاحتياجات التعليمية الأساسية من المعلومات والمعارف والمهارات التي تمكن التلاميذ من الاستمرار في التعليم والدراسة وفقاً لميولهم، واستعداداتهم وقدراتهم.

٤ - مشرف التربية العملية: وهو عضو هيئة التدريس في الكلية يسند إليه مهمة تدريب طالبات الكلية في المدارس المتعاونة وفق برنامج معد لهذه الغاية ومتابعتهن وتقديم أشكال العون الفني والإداري لهن، والقيام بعمليات التقويم باستخدام أدوات معتمدة لهذه الغاية، وتنفيذ بعض النشاطات التربوية في المدارس التي يزورها في إطار مفهوم خدمة المجتمع المحلي.

٥ - الحلقة الأولى: وتعني الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي التي يتم التعليم فيها بنظام معلم المجال، حيث تقوم معلمة المجال الأول بتدريس مناهج اللغة العربية، والدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية في ضوء العلاقات التكاملية والقواسم المشتركة بينها، وتقوم معلمة المجال الثاني بتدريس مناهج العلوم والرياضيات المقررة لتلاميذ هذه الصفوف مراعية كذلك القواسم المشتركة بينها.

٦ - المدرسة المتعاونة: ويقصد بها في الدراسة تلك المدرسة الأساسية التي تشتمل على عدد من صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ويقوم على التدريس فيها مجموعة من المعلمات تم تدريبهن على تطبيق المناهج المطورة المقررة للصفوف الأربعة الأولى وفق فلسفة وتوجهات التعليم الأساسي في السلطنة، تم اختيارها لتكون بيئة مناسبة لتدريب طالبات الكلية من تخصص المجالين الأول والثاني ضمن برنامج التربية العملية الخاص بذلك.

حدود الدراسة:

تم إجراء الدراسة الحالية وفق الحدود التالية:

١ - اقتصرت عينة الدراسة على طالبات كلية التربية بعبري للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م دون غيرها من الكليات الأخرى، ذلك لأن كليات التربية في السلطنة تطبق برامج موحدة في الإعداد والتكوين، وتستخدم أدوات ولوائح واحدة لأغراض المتابعة والتقويم ولذا فإن ما تسفر عنه هذه الدراسة من نتائج يمكن تعميمها على مجتمع كليات التربية الأخرى في السلطنة.

٢ - اقتصرت الدراسة على طالبات تخصص معلم المجال بفرعيه العلمي، والأدبي دون غيرهما من التخصصات الأخرى في الكلية.

٣ - اقتصرت الدراسة على طالبات التخصص من مستوى السنة الثالثة فقط حيث يتوافر لديهن خبرات ميدانية مكتسبة من المستويات السابقة للتربية العملية.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة:

لتحقيق أغراض هذه الدراسة تم استخدام ثلاث عينات لتقويم برامج التربية العملية مدار البحث، وهي:

أولاً - عينة مشرفي الكلية: تكونت هذه العينة من (٢٥) مشرفاً منهم (٨) من حملة الدكتوراه في التخصصات الأكاديمية، و(١٧) مشرفاً من حملة الدكتوراه في التخصصات التربوية، وجميعهم يعملون أعضاء هيئة تدريس في كلية التربية بعبري، وتم اختيارهم بطريقة مقصودة، وروعي في ذلك تخصص الطالبات والمدارس المتعاونة ومستوى البرنامج.

ثانياً - عينة الطالبات: وتألفت من (١٦٠) طالبة من مستوى السنة الثالثة معلم مجال منهن (٦١) تخصص معلم مجال علمي و(٩٩) طالبة من تخصص معلم مجال أدبي، و(٣١) طالبة من التربية العملية المتصلة، و(١٢٩) طالبة من التربية العملية المنفصلة للعام الدراسي (٢٠٠٠-٢٠٠١) تم اختيارهن بطريقة عشوائية.

ثالثاً - عينة المديرات: تكونت العينة من ست مديرات مدارس أساسية متعاونة فقط، هن مجتمع الدراسة بالنسبة لمديرات المدارس المتعاونة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء الأدوات الثلاث التالية:

أولاً - استبانة آراء المشرفين حول كفاءة برنامج التربية العملية:

وهي عبارة عن مقياس ثلاثي متدرج أعد بغرض تعرّف آراء مشرفي التربية العملية من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بعبري حول كفاءة برنامج التربية العملية الخاص بإعداد معلمي المجال الأدبي والعلمي، باعتبار أعضاء هيئة التدريس أحد العوامل المؤثرة والأساسية في تقويم هذا البرنامج، حيث يتولون عمليات الإشراف والتدريب العملي والمتابعة. وروعي في بناء هذه الأداة أن تتيح للمشرف إبداء رأيه بوضوح وموضوعية في الجوانب المختلفة لبرنامج التربية العملية موضوع الدراسة والتقويم.

وتكونت هذه الاستبانة من خمسة أبعاد هي:

- ١ - أهداف برنامج التربية العملية: وتضمن هذا البعد (٢١) مفردة تمثل كل واحدة هدفاً من الأهداف التي يسعى برنامج التربية العملية لمعلم المجال

تحقيقها لدى الطالبة/المعلمة، وأمام كل هدف مقياس ثلاثي متدرج يقيس مدى تحقيق هذا الهدف لدى الطالبات من وجهة نظر مشرف التربية العملية.

٢ - إجراءات تنفيذ التربية العملية: ويشمل هذا البعد (٢٧) مفردة تمثل كل واحدة إجراء من الإجراءات المعتمدة لتنفيذ مستوى التربية العملية موضع التقويم، وجاءت هذه الإجراءات موزعة على مستويات التربية العملية الستة بواقع خمسة إجراءات خاصة بالتربية العملية (١)، وستة خاصة بالتربية العملية (٢)، وسبعة خاصة بالتربية العملية (٣)، وثلاثة إجراءات خاصة بالتربية العملية (٤). ووضع أمام كل منها مقياس ثلاثي متدرج يقيس رأي المشرف حول درجة فاعلية الإجراء (عالية - متوسطة - منخفضة).

٣ - كفايات معلم المجال: ويشمل هذا البعد (٤٦) مفردة تمثل كل واحدة كفاية من الكفايات اللازمة لمعلمة المجال، وزعت بواقع (١١) كفاية خاصة بالتخطيط، (٢٠) كفاية خاصة بتنفيذ الدروس، و(٨) كفايات خاصة بتقويم نواتج التعلم، و(٧) كفايات خاصة بشخصية المعلمة، وضع أمامها مقياس ثلاثي متدرج يقيس رأي المشرف في كفاءة البرنامج في تحقيق الكفاية لدى الطالبات (عالية، متوسطة، منخفضة).

٤ - الصعوبات التي تقلل من فاعلية البرنامج: ويضم هذا الجانب من أداة الدراسة (٩) مفردات تمثل كل واحدة صعوبة معينة روعي في اختيارها أن تكون واقعية وملموسة وذات تأثير واضح، ووضع أمامها مقياس ثلاثي متدرج يقيس رأي المشرف في درجة الصعوبة (عالية، متوسطة، منخفضة).

٥ - مقترحات للتطوير: ويضم هذا الجانب من الأداة (٧) مقترحات لتحسين كفاءة برنامج التربية العملية لإعداد معلمة المجال، تم اختيارها في ضوء نتائج بعض البحوث والدراسات ذات العلاقة، وما تسفر عنه مناقشات وحوارات العناصر المؤثرة من طالبات ومشرفين ومديرات مدارس، ومسؤولين في وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي. وهدف هذا الجانب من الأداة معرفة رأي مشرف التربية العملية في المقترحات مدار الاستفتاء، وضع أمامها مقياس ثلاثي متدرج يقيس رأيه في درجة فاعلية

المقترح (عالية، متوسطة، منخفضة).

وقد تم بناء هذه الأداة وفق الخطوات والإجراءات العلمية المتبعة في بناء مثل هذه الأدوات من حيث تنظيم المحتوى، وصوغ المفردات، وتصميم المقياس، ووضع التعليمات وتحديد البيانات الشخصية، والمتغيرات المستقلة والمتدخلة، كما روعي أن تضم المفردات الخاصة بالأبعاد الثلاثة الأولى من الأداة، أهدافاً وإجراءات خاصة بتنفيذ برنامج التربية العملية كما نصت عليها التعليمات واللوائح الخاصة بهذا البرنامج.

واقصر الصدق في هذه الأداة على الصدق الظاهري، الذي تضمن التقويم من حيث اللغة والإخراج والتنظيم، والكفايات واعتمادها من وزارة التعليم العالي في السلطنة وهي في مجملها تمثل الصدق المنطقي للأداة. أما معامل ثبات الأداة فقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث طبقت الأداة في صورتها النهائية على مجموعة من طالبات السنة الثالثة تخصص معلم مجال شملت ٣٥ طالبة، وبلغ معامل ثبات الأداة بهذه الطريقة (٠,٨٣) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض هذه الدراسة.

ثانياً - مقياس أداء مشرف التربية العملية:

هدفت هذه الأداة من أدوات الدراسة إلى معرفة آراء، وأحكام، ووجهات نظر طالبات تخصص معلم مجال في ما يقوم به مشرفو التربية العملية في أثناء الزيارات الميدانية للمدارس من فعاليات تدريسية، حيث تعد الطالبات أحد المتغيرات المهمة في الحكم على مستوى كفاءة مشرف التربية العملية، الذي يعد أحد الأركان الأساسية لبرنامج التربية العملية المستهدف بالتقويم.

وتتكون الأداة من (٨٠) مفردة تمثل كل واحدة فعالية من فعاليات التدريب التي يتوقع أن يقوم بها مشرف التربية العملية أثناء الزيارات الميدانية للمدارس المتعاونة، وتنفيذ النشاطات التدريبية المختلفة ذات الصلة. روعي في اختيارها أن تمثل الجوانب العملية والإجرائية فقط، وأن تكون قابلة للملاحظة والقياس من الطالبة المعلمة المستهدفة بالتدريب، وأن تشمل عمليات التدريب بدءاً بتحديد المهمة وتقديم النماذج، ومروراً بعمليات المتابعة والبناء، وانتهاء بعمليات التقويم، وتقديم التغذية الراجعة والمناسبة وتتألف الأداة من ثلاثة أقسام هي:

القسم الأول: ويتضمن الهدف من الأداة والتعليمات الخاصة بكيفية استخدامها من الطالبات عينة الدراسة.

القسم الثاني: ويتضمن بيانات عامة حول مشرف التربية العملية من حيث التخصص، والقسم، وبعض المتغيرات المستقلة في الدراسة كمستوى التربية العملية، المتصلة والمنفصلة.

القسم الثالث: ويتضمن الفعاليات التدريبية مصوغة في عبارات لغوية بسيطة وأمام كل منها مقياس ثلاثي متدرج يقيس مدى استخدام مشرف التربية العملية للفعالية موضع التقويم من وجهة نظر الطالبة مدار التدريب (دائماً، أحياناً، نادراً). وروعي في بناء هذا المقياس الخطوات العلمية في بناء مثل هذه الأدوات. حيث قام فريق البحث بتحليل أهداف برامج التربية العملية المعتمدة في إعداد وتكوين معلمة المجال الأدبي والعلمي، وإجراءات تنفيذها، ونتائج تطبيقها، وكذلك الرجوع إلى عدد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية ذات الصلة (Ayres & Meyer, 1992; Gonzalez, 1000)، كما تم تحليل عينات من تقارير المشرفين على التربية العملية لمستوى معلم المجال، وكذلك التقارير التي يطلب من الطالبات تقديمها حول الزيارات الميدانية، والفعاليات التي نفذت خلال هذه الزيارات، كما تم الاطلاع على ما كتب حول الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمة التعليم الأساسي في الحلقة الأولى، وأهداف هذا التعليم في السلطنة وذلك لاشتقاق قائمة أولية شملت ما يزيد على مئة فعالية.

ولإجراء معامل الصدق للأداة تم عرض القائمة في الصورة المبدئية على ستة أعضاء من هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس في عدد من كليات التربية في السلطنة، وخمس عشرة طالبة من الطالبات المتفوقات في التربية العملية المتصلة والمنفصلة، وسبع من مديرات المدارس المتعاونة والمعلمات الأوائل، حيث تم الإبقاء على (٨٠) فعالية أجمعت عينة المحكمين على أهميتها، ودورها في تحديد كفاءة مشرف التربية العملية، واعتبر الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة بمثابة الصدق المنطقي للأداة.

أما ثبات الأداة فقد تم استخراج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون حيث طبقت الأداة في صورتها النهائية على عشرة مشرفين من أعضاء هيئة التدريس في الكلية بواقع مرتين بفارق زمني بينهما مقداره عشرة أيام، حيث بلغ معامل ثبات الأداة (٠,٨٥) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض هذه الدراسة.

ثالثاً - استبانة آراء مديرات المدارس المتعاونة:

هدفت هذه الأداة إلى معرفة آراء مديرات المدارس المتعاونة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التي تقع في محيط كلية التربية بعبري، ويجري فيها تنفيذ التربية العملية الخاصة بطلبات معلم المجال الأول والثاني، باعتبار مديرات المدارس أحد المصادر الأساسية للبيانات اللازمة لتقويم فاعلية برنامج التربية العملية من الناحيتين التنفيذية والإنتاجية، وذلك تمشياً مع الاتجاهات المعاصرة التي تعلي من شأن مديرة المدرسة والمعلمات ودورهن في إعداد معلمات المستقبل.

والأداة عبارة عن استبانة تألفت من (٥٦) مفردة تمثل كل واحدة فعالية و/أو ناتجاً من نتائج تطبيق برنامج التربية العملية مدار التقويم، وقد روعي في اختيار هذه الفقرات أن تتضمن أبرز الفعاليات، وأهم نواتج التدريب والتكوين المحددة في البرنامج في ضوء الاتجاهات وبرامج إعداد معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، واستناداً إلى الأدوار المركزية التدريسية، والتربوية المحددة لمشرف التربية العملية في المدارس المتعاونة التي تتسع هذه الأدوار لتشمل تحسين العملية التعليمية، والإدارية، والتربوية حيثما أمكن ذلك.

وتتكون الأداة من خمسة مجالات أساسية تم توزيع مفرداتها على هذه المجالات كما يلي:

- ١ - أشكال العون الفني والإداري التي يقدمها مشرف التربية العملية للمدرسة: ويضم هذا المجال عشرة أشكال من العون هي ذوات الأرقام (١-١٠) من الأداة، وأمامها مقياس ثلاثي متدرج (عالية، متوسطة، منخفضة) يقيس مدى مساهمة المشرف في ذلك.

- ٢ - دور الطالبة المتدربة في النشاط المدرسي: ويضم هذا المجال أربع عشرة مساهمة هي ذوات الأرقام من (١١-٢٤) من الأداة، وأمامها المقياس المتدرج السابق يقيس مدى مساهمة الطالبة في تنفيذ هذه النشاطات.
- ٣ - الممارسات التي قد تؤثر سلباً على سير العملية التعليمية في المدرسة المتعاونة: ويشمل هذا المجال عشر ممارسات سلبية، وهي ذوات الأرقام (٢٥-٣٤) من الأداة، وأمامها المقياس الثلاثي المتدرج السابق لقياس درجة التأثير السلبي لهذه الممارسات.
- ٤ - مشاركة مديرة المدرسة في تنفيذ برنامج التربية العملية: ويضم هذا المجال عشرة أنماط من المشاركة يمكن أن تقوم بها مديرة المدرسة المتعاونة في إطار التدريب والمتابعة والتقويم وهي ذوات الأرقام (٣٥-٤٤) من الأداة، وأمامها المقياس الثلاثي المتدرج لقياس درجة المشاركة من وجهة نظر المديرات في ذلك.
- ٥ - الكفايات التي تميز طالبات معلم مجال عن معلمات المدرسة المتعاونة: ويضم هذا الجانب من الأداة اثنتي عشرة كفاية هي ذوات الأرقام (٤٥-٥٦) من الأداة. وتم اشتقاق هذه المفردات بالرجوع إلى مصادر المعرفة المتخصصة، والاطلاع على نتائج الأبحاث العلمية الصحيحة ذات العلاقة، وتم بناء الأداة وفق الإجراءات العلمية الصحيحة من حيث مراجعة الأدب التربوي، وتحديد المجالات، وصوغ المفردات وتنظيمها في المجالات في ضوء درجة انتماء المفردة للمجال الذي تقع فيه. وقد تم إجراء معاملات الصدق للأداة بعرضها في صورتها الأولية على هيئة تحكيم من أعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس، والإدارة المدرسية والتربوية في عدد من كليات التربية في سلطنة عمان، وعدد من مديرات مدارس التعليم الأساسي في منطقة الظاهرة بقصد التحقق من كفاءة الأداة وشموليتها، وانتماء مجموعة المفردات للمجالات المرتبطة بها، وقد قام فريق البحث بإجراء بعض التعديلات الطفيفة في ضوء ملاحظات المحكمين، حيث اعتبر هذا الإجراء بمثابة الصدق المنطقي للأداة.

وتم استخراج معامل ثبات هذه الأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تم تطبيق الاستبانة على خمس عشرة مديرة من المديرات والمدرسات المساعدات في عدد من مدارس التعليم الأساسي بمنطقة الظاهرة التعليمية من غير عينة الدراسة بواقع مرتين بفارق زمني بينهما مقداره عشرة أيام، وبلغ معامل ثبات الأداة (٠,٨٢) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض البحث.

المعالجات الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة ومعالجة البيانات المتحصلة إحصائياً، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء الترتيب التنازلي للإجابة عن الأسئلة الأول والثالث والرابع من أسئلة الدراسة. وللإجابة عن السؤال الرئيس الثاني تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية، ومعرفة دلالة الفروق إذا ما وجدت عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لأبرز النتائج التي توصل إليها البحث الحالي في ضوء الأسئلة الرئيسة والفرعية مدار البحث ومناقشتها على النحو الآتي:

أولاً - واقع برامج التربية العملية في كلية التربية بعبري:

ويتضح ذلك في نتائج السؤال الرئيس الأول والأسئلة المتفرعة عنه التي تدور حول تقويم واقع هذه البرامج من وجهة نظر المشرفين على التربية العملية من أعضاء هيئة التدريس في الكلية وذلك على النحو الآتي:

نتائج السؤال (١-١):

ينص على ما يلي: ما مدى تحقق أهداف برنامج التربية العملية المعتمدة في إعداد معلم المجال من وجهة نظر المشرفين على هذا البرنامج؟. وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين على التربية العملية على المفردات الخاصة بأهداف البرنامج من أداة الدراسة المستخدمة لهذا الغرض، كما تم إجراء الترتيب التنازلي للأهداف المتحققة في ضوء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (١):

جدول رقم (١)

الترتيب التنازلي للأهداف المتحققة من وجهة نظر المشرفين على التربية العملية في ضوء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل منها

الأهداف	المتوسط	الانحراف	الرتبة	الأهداف	المتوسط	الانحراف	الرتبة
تعرف المبنى المدرسي	٢,٨٤	٠,٣٧	١	مصاحبة المعلم المتعاون	٢,٢٠	٠,٨٢	١١
تخطيط الدروس وتنفيذها	٢,٧٦	٠,٦٠	٢	الاطلاع على أساليب القياس	٢,٢٠	٠,٨٢	١١
استنباط القيم والمبادئ	٢,٦٠	٠,٧٦	٣	تعرف المجالس المدرسية	٢,٢٠	٠,٩١	١١
تعرف الهيكل الإداري للمدرسة	٢,٦٠	٠,٥٠	٣	الاطلاع على الخطط السنوية	٢,٢٠	١,٠	١١
تحديد بعض صعوبات التعلم	٢,٤٤	٠,٦٥	٥	استخدام مراكز مصادر التعلم	٢,١٢	٠,٩٧	١٥
الوقوف على مهام معلم المجال	٢,٤٠	٠,٥٠	٦	فتح قنوات اتصال	٢,٠٤	٠,٨٤	١٦
تعرف الأنشطة المدرسية	٢,٣٦	٠,٦٤	٧	مراعاة القدرات	٢,٠٠	٠,٤١	١٧
الاطلاع على القوانين واللوائح	٢,٣٦	٠,٨٦	٧	الاطلاع على نماذج	٢,٠٠	٠,٨٢	١٧
مشاهدة حصص تدريسية للمعلمين	٢,٣٢	٠,٤٨	٩	تعرف ناتج أعمال	١,٩٢	٠,٦٤	١٩
تنظيم الصف المدرسي	٢,٢٨	٠,٦١	١٠	بناء وحدة تعليمية	١,٧٦	٠,٤٤	٢٠

بالنظر إلى الجدول رقم (١) تبين أن تقديرات المشرفين على التربية العملية من أعضاء هيئة التدريس في الكلية كانت عالية إلى حد ما، حيث تراوحت تقديراتهم بين (١,٧٦ - ٢,٨٤)، أي بفارق (١,٠٨) بين أعلى التقديرات وأدناها، وهو مدى محدود قياساً بعدد أهداف البرنامج مدار التقييم وعددها عشرون هدفاً، وهذا يعني وجود تقارب بين آراء المشرفين في مدى كفاءة هذه الأهداف، وهو مؤشر دال على فاعلية أحد أهم مكونات برنامج التربية العملية المعمول به في كلية التربية لإعداد معلمة المجال، ووضوحها في أذهان مشرفي التربية العملية، وقد تتعارض هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة (سليمان، ومطلق، ١٩٩٩) من وجود غموض لدى مشرفي التربية العملية بكلية التربية بدمشق فيما يخص أهداف التربية العملية وعدم الاتفاق عليها، وبذلك لم تتحقق بشكل فاعل وفق ما أفاد به الطلبة عينة الدراسة المستهدفون بالتقييم.

ويتضح من الجدول أيضاً أن الأهداف من البرنامج التي حظيت بأعلى تقديرات العينة من حيث مدى التحقق انحصرت في تعرف المبنى المدرسي، وتخطيط الدروس، واستنباط القيم، والمبادئ، فقد بلغت متوسطات تقديرات التحقق (٢,٨٤، ٢,٧٦، ٢,٦٠، ٢,٦٠) على التوالي، بينما انخفضت التقديرات على تحقيق الهدف المتعلق بتمكين الطالبة من بناء وحدة تعليمية في مجال التخصص وتنفيذها، والهدف الخاص بتعرف ناتج أعمال التلاميذ الصفية في المواد الدراسية المختلفة. ويتفق الشق الثاني من هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه دراسة (نصر والخلوي، ١٩٩١) من وجود ضعف حاد لدى الطلبة المعلمين في البحرين في بناء وحدات دراسية قائمة على التكامل بين المواد، وكذلك الحال بالنسبة إلى القدرة على استخدام التقييم التكويني. كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة أجريت في ليبيا حول مشكلات طلبة التربية العملية (عبيد وآخرون، ١٩٨٦).

وربما يعزى ارتفاع تقديرات المشرفين على الاهداف المتعلقة بتعرف المبنى المدرسي، وتخطيط الدروس وتنفيذها، واستنباط القيم والمبادئ الأخلاقية لمهنة التدريس، وتعرف الهيكل الإداري والتنظيمي في المدارس المتعاونة، كما في الجدول رقم (١)، إلا أن هذه الأهداف في مجملها أهداف أولية، وتمثل كفايات مساندة مألوفة ولذا فمن السهولة أن تتحقق لدى الطلبة المعلمة.

أما انخفاض تقديرات المشرفين على الهدف الخاص في بناء وحدة تعليمية، والتعرف إلى أعمال التلاميذ الصفية في المواد الدراسية المختلفة، فيشير إلى ضعف ملموس في قدرة الطالبة في ظل ظروف وضوابط التدريب على امتلاك الكفايات الخاصة بعمليات بناء الوحدات، ومتابعة ما يقوم به التلاميذ من أعمال مرتبطة بنتائج التعلم. وقد يرجع هذا الضعف إلى نقص فرص التدريب المتاحة على تصميم وحدات دراسية وإنتاجها أثناء دراسة المقررات ذات الصلة، بسبب زيادة عدد الطالبات في المجموعة الواحدة سواء أكان ذلك في مواقف التدريب داخل الكلية، أم في الميدان، علاوة على نقص معرفتهم بأنماط الأعمال المرتبطة بنتائج التعلم في المواد الدراسية والذي أثر سلباً على عمليات التقويم والمتابعة التي ينتظر أن تمارسها الطالبات في مدارس التعليم الأساسي، بعد التخرج.

نتائج السؤال (١-٢):

ينص هذا السؤال على: ما مدى كفاءة الإجراءات المتبعة في تنفيذ برنامج التربية العملية من وجهة نظر المشرفين على هذا البرنامج؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مشرفي التربية العملية على الإجراءات المعتمدة في تنفيذ كل مستوى من مستويات التربية العملية الستة موضع التقويم، وإجراء الترتيب التنازلي للإجراءات الخاصة بكل مستوى على حدة وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مشرفي التربية العملية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

الترتيب التنازلي لإجراءات تنفيذ كل مستوى من مستويات برنامج التربية العملية وفق المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل منها

مستوى التربية العملية	إجراءات تنفيذ التربية العملية	المتوسط	الانحراف	الرتبة
١ -	- مشاهدة مواقف تعليمية - عمل مقابلات في المدرسة - تعرف مشكلات التلاميذ - تصميم وتعبئة استمارات حول المبنى - تعرف الأنشطة المدرسية	٢,٧٤	٠,٤٤	١
		٢,٦٥	٠,٤٩	٢
		٢,٦٥	٠,٦٥	٢
		٢,٣٩	٠,٨٩	٤
		٢,٢٦	٠,٦٢	٥
٢ -	- كتابة تقرير ومناقشة أعمال - كتابة تقرير حول المنهج المدرسي - كتابة تقرير حول حصص مشاهدة - تحليل خطط يومية - تخطيط وتنفيذ خطتين مع المعلم المتعاون - مشاهدة سجلات التلاميذ والمندوب	٢,٧٦	٠,٤٥	١
		٢,٥٦	٠,٥١	٢
		٢,٥٦	٠,٥١	٢
		٢,٥٢	٠,٥١	٤
		٢,١٦	٠,٨٠	٥
		١,٥٦	٠,٧٧	٦
٣ -	- تقرير عن تنفيذ الدروس - تقرير حول مشكلة مرتبطة بالمرحلة - تقويم الدروس التي خططها ونفذها - تقديم بعض نماذج أساليب القياس والتقويم - تقديم خمس خطط تدريسية - تقرير حول أحد الأنشطة غير الصفية - تقديم خمس خطط بالتعاون مع المعلم المتعاون	٢,٩١	٠,٣٠	١
		٢,٨١	٠,٤٠	٢
		٢,٨١	٠,٤٠	٢
		٢,٨١	٠,٤٠	٢
		٢,٦٢	٠,٥٠	٥
		٢,٥٢	٠,٥١	٦
		٢,٤٣	٠,٦٨	٧
٤ -	- تخطيط وتنفيذ دروس - تقرير حول استخدام مصادر التعلم - تنظيم الصف وفق النشاط	٢,٨١	٠,٤٠	١
		٢,٨١	٠,٤٠	١
		٢,٤٣	٠,٥١	٣

ويظهر الجدول رقم (٢) أن أبرز إجراءات التنفيذ الشائعة في تطبيق برامج التربية العملية المختلفة كما يراها المشرفون على تطبيق هذه البرامج، وفي ضوء المتوسطات الحسابية التي حازتها كانت مشاهدة الطالبات المواقف العملية في الدراسة في مستوى التربية العملية (١)، وكتابة تقارير ومناقشة أعمال في مستوى التربية العملية (٢)، وتقديم تقارير عن تنفيذ الدروس في مستوى التربية (٣)، وتخطيط وتنفيذ الدروس في مستوى التربية العملية (٤). وبلغت المتوسطات الحسابية لهذه الإجراءات (٢,٧٤، ٢,٧٦، ٢,٩١، ٢,٨١) على التوالي. أما أقل الإجراءات استخداماً في تنفيذ البرامج الأربع موضع التقويم فكانت: تعرّف الأنشطة المدرسية (٢,٢٦) في التربية العملية (١) ومشاهدة سجلات التلاميذ (١,٥٦) في التربية العملية (٢)، وتقديم خمس خطط دراسية بالتعاون مع معلمة المجال في المدرسة في التربية العملية (٣)، وتنظيم الصف وفق النشاط التعليمي في التربية العملية (٤).

أما أن يحتل إجراء «مشاهدة المعلمين في مواقف تعليمية وكتابة تقارير» المرتبة الأولى من بين الإجراءات المحددة لتنفيذ المستوى الأول من التربية العملية لتخصص معلم مجال، فقد يعود ذلك إلى أن هذا الإجراء يعد إجراءً أساسياً حيث يتاح لكل طالبة مشاهدة النص بين الحصص والمواقف التعليمية. أما فاعلية الإجراء المقترح الخاص بتعرف الطالبة المتدربة للأنشطة المدرسية خلال الزيارات الميدانية، والمشاركة فيها، فقد يعود ذلك إلى نقص في تدريب الطالبة على أساليب التعرف والمشاركة ونقص التنسيق بين المشرف ومديرة المدرسة في التخطيط لاستثمار طاقات الطالبات في المشاركة بفاعلية في النشاطات المتنوعة في المدرسة.

وبالنظر إلى الإجراءات الخاصة بتنفيذ التربية العملية (٢) من الجدول رقم (٢) في الدراسة فيلاحظ أنه بالرغم من الارتباط والتكامل بين الإجراء الذي حاز المرتبة الأولى، والذي حاز المرتبة الأخيرة، إلا أن تقديرات المشرفين عليها جاءت متناقضة تماماً، وربما يعود ذلك إلى تكرار هذه الإجراءات الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في هذه الإجراءات، وتحريرها من أشكال الحشو والتكرار وضعف الارتباط.

وبالنظر إلى الإجراءات المحددة لتنفيذ التربية العملية (٣) يلاحظ أن الإجراء الخاص بكتابة تقرير عن تنفيذ الدروس، احتل المرتبة الأولى، وحاز متوسطاً حسابياً

(٢،٩١) وهو قريب من سقف التقدير، وقد يرجع ذلك إلى أنه إجراء وسيلي وبسيط ولا يتطلب من الجهد ما يزيد على الوصف. أما ضعف الطالبات في تقديم خمس خطط تدريسية بصورة مستقلة ممثلاً في انخفاض تقديرات المشرفين عليه بحيث احتل المرتبة الأخيرة، فقد يعود ذلك إلى انخفاض كفاءة الطالبات في بناء المذكرات الدراسية، وما يتطلبه هذا الإجراء من تدريب عملي مقصود لم يتوافر لدى الطالبات أثناء دراسة مقررات طرق التدريس الخاصة بالتخصص. الأمر الذي يتطلب مزيداً من التركيز على الكفايات الفرعية، والمتطلبات اللازمة لاكتساب كفاية التخطيط الدراسي، وإنتاج الخطط المناسبة. وقد يتفق هذا التفسير مع ما توصلت إليه إحدى الدراسات التي أجريت في البحرين بهدف تقصي مشكلات طلبة التربية العملية والتي كشفت عن أن كفاءة التخطيط الدراسي تتوقف على مدى إلمام الطلبة المعلمين بنتائج التعلم مدار التخطيط الدراسي (نصر والخولي، ١٩٩١).

وعند النظر إلى فاعلية الإجراءات المعتمدة في التربية العملية (٤)، ومقارنتها مع الإجراءات المعتمدة في التربية العملية (٣)، يتبين وجود تناقض في أداء المشرفين حول ما يتعلق بعمليات تخطيط الدروس، وربما يعود ذلك إلى انتقال أثر التعلم والتدريب المتحصل من التربية العملية (٣، ٢).

أما انخفاض تقديرات المشرفين على الإجراء المتعلق بتنظيم الصف وفق النشاط المقدم، فقد يعزى ذلك إلى تقدير المشرفين أعضاء هيئة التدريس، ومعرفتهم بعدم وجود ما يساعد الطالبة على اكتساب المعارف، والمهارات الخاصة بهذا الإجراء في مقرر طرق التدريس العامة المعمول به حالياً في الكلية. حيث يتطلب هذا الإجراء وجود مفردات ونشاطات تعنى بتنظيم البنية الصفية، وتوزيع التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، وتوفير الأركان وإثراء غرفة التدريس بالمواد والوسائل ومصادر التعليم اللازمة لتنفيذ استراتيجيات التدريس بعامة، والتعلم التعاون منها بخاصة، وهو ما تفتقر إليه مقررات طرق التدريس. ناهيك عن عدم وجود مشاغل متخصصة في هذا المجال بحيث تتيح للطالبة فرصة اكتساب المهارات العملية والأدائية الخاصة بذلك.

ويجيء هذا التفسير منسجماً إلى حد كبير مع ما توصلت إليه دراسة أجنبية بعنوان «كيف يساعد الطالب المعلم في إدارة الصف» من أن برامج التربية العملية في مراحل الإعداد والتكوين لا تعنى بدرجة كبيرة بكفايات تنظيم البيئة الصفية موضع التطبيق والتدرب الميداني (Ayres & Meyer, 1992).

نتائج السؤال (١-٣): ينص هذا السؤال على: ما مدى بلوغ الطالبات/المعلمات لكفايات التخطيط والتنفيذ، والتقويم من وجهة نظر المشرفين على هذا البرنامج؟ وللإجابة عن هذا السؤال والتثبت من مدى بلوغ الطالبات المعلمات كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم المستهدفة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مشرفي التربية العملية، وإجراء الترتيب التنازلي لهذه الكفايات وفق المجالات وحسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات التي حازتها، وذلك كما هو مبين في الجداول أرقام (٣، ٤، ٥، ٦).

جدول رقم (٣)

يبين الترتيب التنازلي لكفايات التخطيط المحققة من وجهة نظر المشرفين على التربية العملية حسب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل منها

الرتبة	الانحراف	المتوسط الحسابي	كفايات التخطيط
١	٠,٦٥	٢,٥٢	التخطيط لاستخدام أساليب تقويم فعالة
١	٠,٦٥	٢,٥٢	اشتقاق الأهداف التعليمية
٣	٠,٦٥	٢,٤٤	صوغ الأهداف بعبارة سلوكية
٣	٠,٧٧	٢,٤٤	تحليل المحتوى التعليمي
٥	٠,٦٤	٢,٣٦	التخطيط لاستخدام مصادر التعلم
٦	٠,٦١	٢,٢٨	التخطيط لتنظيم البيئة الصفية
٦	٠,٦١	٢,٢٨	تنويع الأهداف التعليمية
٨	٠,٧١	٢,٢٠	استخدام التكامل والربط بين مجالات المعرفة
٩	٠,٤١	٢,٠٠	تصميم استراتيجيات تعليم مناسبة
١٠	٠,٨٩	١,٩٦	تصميم أنشطة صفية ولا صفية مناسبة
١١	٠,٦٢	١,٢٦	استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني

وبالنظر إلى الترتيب التنازلي لكفايات التخطيط المتحققة من وجهة نظر المشرفين على برنامج التربية العملية في الكلية يلاحظ أن هناك تبايناً في وجهات النظر حول مستوى تحقق كفايات التخطيط المعتمدة في الدراسة موضع التقييم البالغة إحدى عشر كفاية، حيث تراوحت متوسطات تقديرات العينة عليها بين (١,٢٦-٢,٥٢) ولم تحز أي من الكفايات سقف التقدير البالغ (٣)، إلا أن كفايات التخطيط المحورية احتلت المراتب الأولى في الترتيب، وهي تتعلق بعمليات التقييم التكويني، وتحليل المحتوى، واشتقاق الأهداف التعليمية، وصوغها في عبارات لغوية سلوكية حيث تراوحت متوسطات تقديرات التحقق بين (٢,٤٤-٢,٥٢). أما أقل الكفايات تحقّقاً فقد انحصرت في كفايات التخطيط الخاصة باستراتيجيات التدريس؛ كاستخدام المنحى التكاملي، وتقنية التعلم التعاوني وتصميم الأنشطة التدريسية ذات العلاقة، حيث انخفضت تقديرات المشرفين عليها بصورة لافتة للنظر فتراوحت متوسطات التقديرات بين (١,٢٦-٢,٢٠)، وهي أقل من المتوسط الحسابي للكفايات الخاصة بالتخطيط البالغ (٢,٢٢). الأمر الذي يتطلب التوقف ملياً عند هذه النتائج، والنظر إليها بعمق وتدبر.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لتقديرات مشرفي التربية العملية عينة الدراسة لمدى كفايات التخطيط المعتمدة في التربية العملية البالغة إحدى عشرة كفاية المشار إليها في الجدول رقم (٣)، فهناك خمس كفايات احتلت المرتبة الأولى (١-٥) من وجهة نظر المشرفين، تدور في مجملها حول «فعاليات التخطيط للتدريس» وتشمل تحليل المحتوى، واشتقاق الأهداف التعليمية، وصوغها في عبارات لغوية سلوكية، والتخطيط لأساليب وإجراءات التقييم التكويني اللازمة». وربما يعود ارتفاع تقديرات المشرفين عليها إلى عوامل تركيز مقررات طرق التدريس على هذه الكفايات على الرغم من عدم وجود مشاغل متخصصة لتدريب الطالبة عملياً على فنيات، وإجراءات تحليل المحتوى، وبناء الخطط اليومية وما تتطلبه من استراتيجيات تدريسية، وأساليب، وأدوات تقييمية. ولعل تقديرات المشرفين متأثرة أيضاً بتقديرهم لمنزلة هذه الكفايات في العملية التعليمية.

أما انخفاض وتدني مستوى العينة على عدد من كفايات التخطيط كما هو في الجدول رقم (٣)، حيث حازت الكفايات المتعلقة باستخدام المنحى التكاملي وتصميم الاستراتيجية المناسبة، وتصميم التدريبات ذات الصلة وتطبيق تقنية التعلم التعاوني في تدريس تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أقل الرتب من (٨-١١)؛ فقد يرجع بشكل رئيس إلى أن مواد الكفايات لا يتم التدريب عليها عملياً بصورة كافية، ويكتفى في الغالب بالتعريف بها وبأهميتها نظرياً، وذلك لكثرة عدد الطالبات في المجموعة الواحدة، وعدم توافر المختبرات، وقاعات خاصة لهذا النوع من تعليم الكفايات. وقد يدعم هذا التفسير أيضاً خلو مقررات طرق التدريس المعتمدة من تناول طرائق التدريس الحديثة، التي تؤكد إجرائياً على استخدام التكامل بمستوياته المختلفة في عمليات تخطيط الدروس، وتنفيذها باستخدام أسلوب حل المشكلة، والتعلم التعاوني، التي تفرض على الطالبة المعلمة الانخراط في التدريس عملياً في هذا الميدان، ومن ثم اكتساب الكفايات اللازمة لذلك. ناهيك عن أن تصميم التدريس، وأنشطة التعليم، والتعلم والتقييم تتطلب جهداً وتقع ضمن الأعمال الخلاقية التي تحتاج إلى مزيد من الدربة والمراس، مما يجعل اكتساب هذه الكفايات يتم بصورة بطيئة. والجدول رقم (٤) يتضمن كفايات تنفيذ الدروس.

جدول رقم (٤)

الترتيب التنازلي لكفايات تنفيذ الدروس من وجهة نظر المشرفين على التربية العملية حسب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل منها

الرتبة	الانحراف	المتوسط الحسابي	كفايات التخطيط
١	٠,٦٦	٢,٥٧	- استخدام التهيئة المناسبة
٢	٠,٦٥	٢,٥٢	- إنهاء الدرس بنشاط هادف
٣	٠,٧٦	٢,٤٤	- استخدام الأسئلة الصفية
٤	٠,٦٥	٢,٤٠	- استخدام أساليب التعزيز
٥	,٦٤	٢,٣٦	- تنوع أساليب التدريس
٥	٠,٦٤	٢,٣٦	- الربط بين التعلم الجديد وبيئة التلاميذ

تابع/ جدول رقم (٤)

الترتيب التنازلي لكفايات تنفيذ الدروس من وجهة نظر المشرفين على التربية العملية حسب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل منها

الرتبة	الانحراف	المتوسط الحسابي	كفايات التخطيط
٥	٠,٦٧	٢,٣٦	- محاورة التلاميذ في أثناء تنفيذ النشاط
٨	٠,٧٢	٢,٢٤	- توظيف المحتوى في تنمية القدرات العقلية العليا
٩	٠,٩١	٢,٢٠	- توظيف الخبرات السابقة في التعلم
١٠	٠,٨٨	٢,١٢	- استخدام أساليب الترويح
١٠	٠,٨٨	٢,١٢	- توضيح مصادر التعلم المتاحة
١٢	٠,٤٩	٢,٠٨	- التحدث بلغة عربية سليمة
١٣	٠,٨٩	٢,٠٤	- استخدام بطاقات الأعمال
١٤	٠,٤٩	١,٩٢	- التكامل بين موضوع الدرس والمعارف الأخرى
١٤	٠,٤٩	١,٩٢	- استخدام الاستراتيجيات التدريسية المخطط لها
١٦	٠,٥٧	١,٨٩	- تقديم تغذية راجعة فورية
١٧	٠,٧١	١,٨٠	- الكتابة بخط واضح ومقروء
١٧	٠,٧١	١,٨٠	- استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني
١٧	٠,٨٢	١,٨٠	- مشاركة التلاميذ في مواقف التعلم
٢٠	٠,٧٧	١,٥٦	- إدارة التعلم التعاوني

بالنظر إلى الجدول رقم (٤) يتبين وجود اختلاف في امتلاك الطالبات للكفايات الخاصة بتنفيذ الدروس مدار التقويم في الدراسة الحالية، حيث أشارت نتائج الترتيب التنازلي إلى وجود انخفاض في تقديرات مشرفي التربية العملية على الكفايات الخاصة «بتوظيف استراتيجيات التعلم التعاوني، وإدارة التعلم، ومشاركة التلاميذ، وكذلك في القدرة على الكتابة بخط واضح ومقروء»، حيث حازت هذه الكفايات أقل التقديرات فتراوحت المتوسطات بين (١,٥٦-١,٨٠)، بينما ارتفعت تقديرات المشرفين على عدد من كفايات التنفيذ الخاصة بالتهيئة، وغلق الدرس، واستخدام الأسئلة الصفية، والتعزيز وكذلك الكفايات المتعلقة بالتقويم التكويني، وتوظيف التعلم المتحقق لدى الطلبة، حيث تراوحت

المتوسطات عليها بين (٢,٣٦-٢,٥٧). وبصفة عامة فقد جاءت أحكام المشرفين على الجانب العملي من هذه الكفايات عالية، حيث بلغ مدى التقديرات بين أقل المتوسطات وأعلاها (١,٥٦-٢,٥١)، أي بفارق (٠,٩٥) وهو قليل نسبياً قياساً بالعدد مدار التقويم البالغ عشرين كفاية. وتعد هذه النتيجة مؤشراً إيجابياً دالاً على فاعلية برامج التربية العملية من الناحية الإجرائية.

وربما يعود التقدير العالي للمشرفين للكفايات السبع التي احتلت المراتب من (١-٥) في الترتيب التنازلي لكفايات تنفيذ الدروس جدول رقم (٤) إلى أنها تقع في مجملها ضمن إجراءات تنفيذ الدرس، وتصنف ضمن المتطلبات الأساسية لبرنامج التربية العملية ميدانياً إضافة إلى العائد المتحصل حول هذه الكفايات من فرص التعليم والتدريس التي تتلقاها الطالبات من مقررات طرائق التدريس في ميدان التخصص.

أما كفايات تنفيذ الدروس التي حظيت بأقل التقديرات فقد دارت حول «استخدام تقنية التعلم التعاوني»، وما يتطلب استخدامها من تفعيل أدوار التلاميذ والانتقال بهم عند مستويات التفكير المختلفة ناهيك عن تقديم خبرات متكاملة، وتشجيع التلاميذ على تنفيذ نشاطات تعزز قدرات الأطفال على توظيف التكامل واكتساب مهارات التعاون، والتفاهم فيما بينهم، وهي قضايا فنية تستدعي تدريباً عملياً مقصوداً داخل الكلية قبل الانتقال إلى تنفيذ مواقف حية في مدارس التطبيق (Davidson & Worsham, 1992). وبالرغم من أهمية هذه الإجراءات واعتمادها في مدارس التعليم الأساسي كتوجه أساسي، إلا أنه لا يتم تناولها بصورة مقصودة وعبر مشاغل متخصصة.

أما بشأن «ضعف أداء الطالبات في النماذج الكتابية التي تقدمها على السبورة»، فقد يعزى ذلك إلى أن كفايات الاتصال اللغوي قد تدرّس بشكل نظري من ناحية، وقد تسند مهمة تدريسها أحياناً لعدد من أعضاء هيئة التدريس من غير المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية أو ممن لديهم خلفية لغوية مناسبة تمكنهم من تقديم نماذج حية، وصحيحة يمكن محاكاتها وتقليدها. حيث

إن المهارات اللغوية هي إحدى مفردات مقرر طرق التدريس العامة التي تدرس بجميع التخصصات، مما يدعو إلى إعادة النظر في هذا المقرر، واقتراح مقررات أخرى في هذا الشأن بقصد تطوير كفايات الطالبات المعلمات في استخدام مهارات اللغة في مواقف الدرس والحياة.

وقد يجيء ذلك متفقاً مع ما يراه أحد الخبراء في هذا الميدان من وجوب إعادة النظر في مقررات التربية العملية، وكذلك في نوعية المشرفين، مع مراعاة عدم طغيان النموذج الأكاديمي في تصميم المقررات الدراسية وتطبيقها على مقتضيات النموذج المهني الذي يتيح للطلبة المعلمين توظيف المعرفة اللغوية وتحويلها إلى ممارسات عملية ترقى بمستوى الاتصال اللغوي (عبدالحليم، ١٩٩٩).

جدول رقم (٥)

الترتيب التنازلي لكفايات تقويم التعلم من وجهة نظر المشرفين على التربية العملية حسب المتوسطات والانحرافات المعيارية لها

الترتيب	الانحراف	المتوسط الحسابي	كفايات التخطيط
١	٠,٦٩	٢,١٦	عرض عينات من أعمال التلاميذ في الصف
١	٠,٨٠	٢,١٦	متابعة تنفيذ الوجبات البيتية
٣	٠,٦٤	١,٩٢	متابعة أعمال التلاميذ أثناء تنفيذ المهام
٤	٠,٥١	١,٥٢	استخدام اختبارات التقويم التكويني
٥	٠,٥٠	١,٤٠	استخدام اختبارات موقفية
٥	٠,٦٥	١,٤٠	استخدام سجلات تراكمية
٥	٠,٥٠	١,٤٠	استخدام قوائم فحص الأداء
٨	٠,٢٨	١,٠٨	استخدام بطاقات ملاحظة السلوك

ويبين الجدول رقم (٥) المتعلق بأحكام المشرفين لمدى امتلاك طالبات التربية العملية لكفايات تقويم التعليم المطلوبة في البرنامج أو متوسطات تقديرات عينة المشرفين لهذه الكفايات أنها جاءت متباينة حسب نوع الكفاية؛ أي أنها

أخذت شكل التوزيع الاعتدالي حيث حازت كفاية عرض أعمال التلاميذ في الصف، ومتابعة الواجبات البيتية أعلى تقدير، وهو (٢,١٦)، بينما انخفضت تقديرات المشرفين على كفايات استخدام الاختبارات الموقفية، والسجلات التراكمية، وقوائم فحص الأداء، وبطاقات ملاحظة السلوك أقل التقديرات حيث تراوحت بين (١,٠٨-١,٤٠).

وتكشف نتائج الترتيب التنازلي لأحكام مشرفي التربية العملية مدى تحقق كفايات تقويم التعلم لدى طالبات الكلية عن وجود تباين في التقدير، وقد يعزى إلى نوع الكفاية، ومستلزماتها المعرفية والعملية. فقد ارتفعت تقديرات المشرفين على كفايتي «عرض عينات من أعمال التلاميذ في الصف»، و«متابعة تنفيذ الواجبات البيتية» وقد يرجع ذلك إلى أنها تمثل إجراءات روتينية، وأن تكرارها يجعل الطالبة أكثر قدرة على التعامل مع الأعمال والواجبات البيتية.

أما الكفايات التي احتلت الرتب الأخيرة في الترتيب، فهي خمس كفايات تتعلق بإجراءات التقويم التكويني، واستخدام أدوات القياس والتقويم التي أدخلت حديثاً في المدرسة الأساسية، والتي لم يتح للطالبات فرصة التدرب على إعدادها وتعرف أهدافها، وكيفية تطبيقها والتعامل معها بما يساعد على اكتساب الكفايات التقييمية الخاصة بذلك. ويتفق هذا الانخفاض مع الشكوى المتكررة من المعلمات في الحلقة الأولى في المدارس من ضعف كفاياتهن في تطبيق هذه الأدوات، خاصة وأن فاعلية هذا النمط من الأدوات يعتمد بشكل رئيس على مدى الوعي المتحصل لدى من يستخدمه بنظام التقويم في التعليم الأساسي، بالإضافة إلى نوع الاتجاهات المتوافرة لديه نحو استخدام مثل هذه الأدوات والتي تعتمد على مدى معرفة المعلمة بنواتج التعلم المستهدفة أولاً، وقدرتها على وضع التقديرات المناسبة للسلوك (التعلم) الملاحظ ثانياً. الأمر الذي يتطلب توفير مشاغل متخصصة وإثراء مقررات طرق التدريس، واقتراح مقررات جديدة حول الكفايات اللغوية للارتقاء بمستوى كفايات التقويم لدى طالبات معلم

المجال. وتجيء هذه النتيجة متفقة إلى حد كبير مع ما كشفت عنه دراسة (نصر والخلوي، ١٩٩١) من أن أبرز مشكلات طلبة التربية العملية المكثفة كانت استخدام أدوات التقويم المعتمدة، وتوظيف إجراءات التقويم التكويني في أثناء تنفيذ عمليات التعلم التعاوني، ويعزز هذا الضعف في هذه الكفاية ما أظهرته دراسة جونزاليز عميد كلية التربية في انديانا من أن أكثر المشكلات إلحاحاً لدى طلبة التربية العملية تقويم تعلم التلاميذ في أثناء عمليات التطبيق العملي (Gonzalez, 2001).

جدول رقم (٦)

الترتيب التنازلي لكفايات الشخصية للطالبات/المعلمات من وجهة نظر المشرفين على التربية العملية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لها

الترتيب	الانحراف	المتوسط الحسابي	كفايات التخطيط
١	٠,٦٥	٢,٦٠	التعامل مع التلاميذ بأساليب تربوية
١	٠,٦٥	٢,٦٠	تقديم نموذج إيجابي في السلوك
٣	٠,٦٥	٢,٥٢	توخي العدل في المعاملة
٤	٠,٦٣	٢,٣٢	التعاون مع الآخرين وتقبلهم
٥	٠,٧٤	٢,٢٨	المحافظة على الرتبة في المظهر
٦	٠,٦٠	٢,٢٤	التوازن الانفعالي والثقة بالنفس
٧	٠,٢٨	١,٩٢	النمو المهني في ميدان التخصص

بالنظر إلى الجدول رقم (٦) أعلاه يتبين وجود ارتفاع في تقديرات مشرفي التربية العملية على معظم الكفايات الشخصية مدار التقويم باستثناء كفاية النمو المهني في ميدان التخصص، حيث حازت أقل التقديرات، واحتلت المرتبة الأخيرة في الترتيب التنازلي لهذه الكفايات. وربما يكون لهذه النتيجة ما يبررها حيث إن الطالبات ما زلن في دور الإعداد والتكوين.

أما ارتفاع تقديرات المشرفين على كفاية التعامل مع التلاميذ، والقدرة على تقديم نموذج إيجابي في السلوك، فقد يعزى ذلك إلى متغير الجنس حيث تشير نتائج الأبحاث العلمية في هذا المجال إلى تقبل الإناث للتلاميذ في مستوى الحلقة الأولى أفضل بكل المقاييس من تقبل الذكور، وربما يكون هذا هو ما دفع معظم الأنظمة التربوية في العالم إلى الاتجاه نحو تأنيث المدارس لمستوى الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

أما تدني تقدير المشرفين على كفاية النمو المهني للطلابات تحت الإعداد فربما يعود ذلك إلى أن الفرص التي تتاح للطلابات داخل الكلية للتعامل مع مشتملات مراكز مصادر التعلم محدودة للغاية في ضوء طبيعة اليوم الدراسي المعتمد الذي يوفر للطلابات فرصة أكبر من الوقت للدراسة، وإجراء البحوث، واستخدام شبكات الإنترنت، ناهيك عن الأعباء الملقاة على عاتق طالبات تخصص المجال الأدبي، وما يتعلق بذلك من إعداد التقارير والبحوث وعمل النشاطات التطبيقية في المقررات الدراسية المحددة للتخصص.

ثانياً - فاعلية الإشراف من وجهة نظر الطالبات/المعلمات:

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الرئيس الثاني الذي يتناول تقييم فاعلية عمليات الإشراف والتدريب والمتابعة والتقييم ميدانياً، فقد تم عرض البيانات المتحصلة حول مجموعة الأسئلة الفرعية المرتبطة ومناقشتها على النحو التالي:

نتائج السؤال ١-٢:

ينص هذا السؤال على ما يلي: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطالبات عينة الدراسة تعزى إلى تخصص للمشرف (أكاديمي/ تربوي)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أداء المشرفين الأكاديميين، وأقرانهم من التخصص التربوي. ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي الأداء تم استخدام اختبار (ت) كما هو مبين في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

نتائج اختبارات (ت) للمتوسطات الحسابية لأداء المشرفين على التربية العملية من وجهة نظر الطالبات/ المعلمات حسب تخصص المشرف

تخصص مشرف الطالبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
تربوي	١١٤	٤,٩١	٠,١٤	٢,٦١٢*
أكاديمي	٤٦	٤,٣٩	٠,١٥	

* دالة عند مستوى ٠,٠١.

وبالنظر إلى الجدول رقم (٧) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية (٢,٥٨) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي تقديرات عينة الدراسة على فعاليات الإشراف على التربية العملية في الميدان، لصالح المشرفين من حملة التخصصات التربوية.

وقد يعزى هذا الفرق لصالح التربويين من مشرفي التربية العملية أعضاء هيئة التدريس في الكلية لأنهم يقومون بتدريس الموضوعات النظرية المتعلقة بطرق التدريس، ويتابعون ذلك أيضاً في الميدان مما يجعلهم أقدر على تفعيل أداء الطالبات/ المعلمات. بالإضافة إلى أن دراساتهم وتخصصاتهم ترتبط بصورة مباشرة وقوية مع فعاليات برنامج التربية العملية مدار التقويم، علاوة على أن بعض المشرفين الأكاديميين يفتقرون إلى المعارف التربوية المتخصصة في ميدان إعداد معلمي المرحلة الأساسية وفق الاتجاهات المعاصرة، التي تؤكد دور الطالب، وتعلي من شأن التعلم على حساب التعليم، وتدعو إلى وجوب امتلاك المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كفايات تخصصية في ميدان تصميم الخبرات المتكاملة، وتوظيف استراتيجيات التعلم التعاوني، وحل المشكلات، وهي موضوعات تربوية بحثية تقع ضمن تخصص المناهج وطرق التدريس. وقد يتفق هذا التفسير مع ما أوصى به التقرير المقدم حول برامج إعداد المعلمين في السلطنة للعام ١٩٩٩م بضرورة اختيار المشرفين على التربية العملية ممن تتوافر بهم المؤهلات والخبرات الكافية في التدريس بعامة والحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخاصة (حمود، ١٩٩٩).

نتائج السؤال ٢-٢ :

ينص السؤال على ما يلي: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات أداء المشرفين على التربية العملية على مقياس فعاليات الإشراف أداة الدراسة تعزى إلى نوع البرنامج (متصلة/ منفصلة)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طالبات التربية العملية لأداء المشرفين على أداة الدراسة. ولمعرفة دلالة الفروق إن وجدت بين متوسطات التقديرات على الفعاليات التي يظهرها المشرفون في برنامج التربية العملية المتصلة مقارنة بما يظهرونه أنفسهم في برنامج التربية المنفصلة، تم استخدام التحليل الإحصائي (ت)، كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين تقديرات طالبات التربية العملية لفعاليات الإشراف في برنامج التربية العملية حسب متغير نوع البرنامج (متصلة/ منفصلة)

المتغير	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
التربية العملية المتصلة	٣١	٤,٧٧	١,١٢	٠,٦٢
التربية العملية المنفصلة	١٢٩	٤,٧٦	١,١٧٨	غير دالة

وبالنظر إلى الجدول رقم (٨) تبين عدم وجود فرق دال إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي تقديرات طالبات التربية العملية للفعاليات التي يقوم بها مشرفو التربية العملية في مجال التربية العملية المتصلة، وتقديراتهن للفعاليات التي يقوم بها مجموعة المشرفين على التربية العملية المنفصلة، حيث جاءت قيمة «ت» المحسوبة (٠,٦٢) وهي أقل من القيمة الجدولية، ويمكن إرجاع عدم وجود فرق دال في تقديرات العينة من طالبات التربية العملية في المتصلة والمنفصلة على فعاليات الإشراف الميداني إلى عمل المشرف الواحد في البرنامجين من ناحية، ومحدودية فرص التدريب المتاحة في التربية المتصلة بسبب

زيادة أعداد الطالبات في المجموعة الواحدة وعدد المجموعات في المدرسة الواحدة من ناحية ثانية، حيث لا يزيد عدد الحصص التي تدرسها طالبة التربية العملية فعلياً - في أحسن الظروف - على ثلاث حصص، وقد يصل عدد الطالبات في المدرسة الواحدة ما يزيد على (٧٠) طالبة، علاوة على قصر مدة برنامج المتصلة.

نتائج السؤال ٢-٣:

ينص هذا السؤال على ما يلي: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي تقديرات الطالبات/ المعلمات لفعاليات الإشراف تعزى إلى تخصص الطالبة (علمي/ أدبي)؟. وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطالبات (عينة الدراسة) على مقياس لفعاليات الإشراف (أداة الدراسة). ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام اختبار (ت)، كما هو مبين في الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار (ت) لتقديرات الطالبات عينة الدراسة على مقياس لفعاليات الإشراف حسب تخصص الطالبة (علمي/ أدبي)

المتغير	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
أدبي	٩٩	٤,٨٥	١,١٢٨	١,١٩٣
علمي	٦١	٤,٦٢	١,٢١٣	غير دالة

تبين من الجدول رقم (٩) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تقديرات طالبات التربية العملية عينة الدراسة من تخصص معلم المجال العلمي، ومتوسط تقديرات أقرانهن من تخصص معلم المجال الأدبي، حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (١,٩٣) وهي أقل من القيمة الجدولية (١,٩٦). وقد يعزى عدم وجود فروق إلى أن الطالبات من التخصصين العلمي والأدبي يتعرضن لظروف ومؤثرات واحدة في مجال التدريس الأكاديمي والإعداد والمتابعة الميدانية.

ثالثاً - فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر مديرات المدارس :

وفيما يلي نتائج الأسئلة المرتبطة بالسؤال الرئيس الثالث الذي يتناول تقييم البرنامج من وجهة نظر مديرات المدارس ، فقد جاءت على النحو التالي :

نتائج السؤال ٣-١ :

ينص هذا السؤال على ما يلي : ما مدى مساهمة مشرف التربية العملية في تقديم أشكال العون الفني والإداري للمدارس المتعاونة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المديرات عينة الدراسة على فقرات المقياس الخاصة بتقويم أشكال العون الفني والإداري ، كما تم إجراء الترتيب التنازلي لأشكال العون الفني والإداري وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها ، كما هو مبين في الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠)

الترتيب التنازلي لأشكال العون الفني التي يقدمها مشرفو التربية العملية
من وجهة نظر مديرات المدارس المتعاونة

الترتبة	الانحراف المعياري	المتوسط	أشكال العون الفني والإداري
١	٠٠,٠	٢,٦٠	الإجابة عن الاستفسارات المتعلقة بالعملية التعليمية
٢	٥٠,٠	٢,٢٠	توجيه طالبات الكلية لمساعدة المدرسة
٣	٠,٤١	٢,١٠	تقديم استشارات إرشادية تربوية
٤	٠,٩٧	٢,٠٠	تطبيق أدوات التقويم المعتمدة
٥	٠٠	١,٩٠	عقد ندوات وإعطاء محاضرات في مجال التربية والتعليم
٥	٠,٩٧	١,٩٠	عقد ورش ودورات تدريبية لمعلمات المدرسة
٧	١,٠١	١,٨٠	إجراء الدراسات والبحوث المسحية والإجرائية
٨	٠,٥٠	١,٦٠	تقديم مقترحات وأفكار بشأن تنظيم البيئة الصفية
٨	٠,٥٠	١,٦٠	تطوير وسائل ومواد تعليمية لازمة
٨	٠,٥٠	١,٦٠	تزويد المدرسة بأفكار جديدة في مجال التربية والتعليم

يستدل من الجدول رقم (١٠) أن أبرز أشكال العون الفني والإداري التي يقدمها مشرفو التربية العملية للمدارس المتعاونة تتمثل - من وجهة نظر عينة

المديرات - في تقديم الاستشارة، وتطبيق بعض أدوات التقييم، وتوجيه طالبات التربية العملية لتقديم ما يمكن من أشكال المساعدة للمدرسة. وقد احتلت هذه الأشكال الرتب من (١-٤) في الترتيب التنازلي لمجمل أشكال العون المقدمة، وتتفق النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة في هذا الإطار من أن أكثر المشرفين التربويين يؤكدون عملياً في تدريب الطالبات توجيههن على تنفيذ نشاطات إدارية وتطوير وسائل ومواد تعليمية مناسبة (إبراهيم وعبدالمقصود، ١٩٩٦). كما يظهر الترتيب التنازلي انخفاض تقديرات المديرات على العون الفني الذي يتمثل في «تقديم الأفكار والمقترحات حول تنظيم البيئة الصفية»، و«تطوير وسائل ومواد تعليمية لازمة»، و«رشد المدارس بأفكار جديدة»، حيث بلغ متوسط تقديرات عينة المديرات عليها فقط (١،٦٠)، واحتلت المرتبة الأخيرة من الترتيب التنازلي، وربما جاءت هذه النتيجة أقل مما تتوقعه مديرات المدارس من المشرفين أعضاء هيئة التدريس في ضوء ما يتوفر لدى معظمهن من خبرات متميزة في مجال التربية والتعليم.

ويظهر الترتيب التنازلي ارتفاعاً في تقديرات مديرات المدارس على ثلاثة أشكال من العون الفني؛ وهي: إجابة مشرفي التربية العملية عن الاستفسارات المتعلقة بالعملية التعليمية، وتوجيه الطالبات بمساعدة المدرسة، وتقديم استشارات إرشادية، حيث احتلت المراتب (١، ٢، ٣). وقد يعزى ذلك إلى الدور الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس بالكلية في خدمة المجتمع الواقع في إطار الكلية.

أما أشكال العون الفني التي نالت تقديرات منخفضة واحتلت المراتب الأخيرة من الترتيب التنازلي كما هو في الجدول رقم (١٠)، فقد تمثلت في «تقديم مقترحات وأفكار بشأن تنظيم البيئة الصفية»، و«تطوير وسائل ومواد تعليمية»، و«تزويد المدرسة بأفكار جديدة في مجال التربية»، وقد يعزى الانخفاض إلى عوامل تتعلق بعدم تركيز مكونات التربية العملية على هذه الأنماط من العون الفني والإداري، إضافة إلى زيادة عبء المشرف من الطالبات في المدرسة الواحدة. وربما يعود أيضاً إلى سلبية بعض مديرات المدارس ونقص معرفة بعض المشرفين من أعضاء هيئة التدريس من التخصصات الأكاديمية لقضايا وموضوعات تربوية في مجال العون الفني المستهدف.

نتائج السؤال ٣-٢ :

وينص هذا السؤال على ما يلي: ما مدى مساهمة الطالبات/المعلمات في تنفيذ النشاطات والفعاليات التدريسية في المدارس المتعاونة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مديرات المدارس على مساهمات الطالبات كما هي محددة في أداة الدراسة. ولمعرفة أي من المساهمات التي برزت في أثناء التربية العملية فقد تم إجراء الترتيب التنازلي للمساهمات كما هو مبين في الجدول رقم (١١).

جدول رقم (١١)

الترتيب التنازلي لمساهمات الطالبات في الفعاليات التدريسية في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المديرات في ضوء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لها

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	نوع المساهمة
١	٠,٠٠	٢,٠٠	المناوبة خلال اليوم الدراسي
١	٠,٩٢	٢,٠٠	تخطيط النشاطات المدرسية وتنفيذها
١	٠,٤٦	٢,٠٠	إثراء البيئة الصفية بالمواد والوسائل
١	٠,٠٠	٢,٠٠	متابعة التلاميذ ضعاف التحصيل
١	٠,٠٠	٢,٠٠	إشغال حصص الفراغ في المدرسة
١	٠,٩٢	٢,٠٠	نقل أفكار ومعلومات تربوية جديدة
٧	٠,٦٦	١,٧٠	المساعدة في تقديم العون للمتفوقين
٨	٠,٥٠	١,٦٠	تطوير أدوات قياس وتقويم
٩	٠,٥٠	١,٢٠	متابعة أعمال التلاميذ مع المعلمة
٩	٠,٤١	١,٢٠	معالجة التلاميذ بطيئي التعلم
٩	٠,٤١	١,٢٠	تزويد المعلمات بأفكار جديدة حول التدريس
٩	٠,٤١	١,٢٠	تفعيل الإذاعة المدرسية
١٣	٠,٣١	١,١٠	تقديم نماذج تعليمية مطورة
١٤	٠,٣١	١,٠٠	إجراء دراسات وبحوث قصيرة

يظهر الجدول رقم (١٠) ارتفاعاً ملحوظاً في تقديرات مديرات المدارس، وقد تساوت التقديرات على المساهمات الست التي تنفذها طالبات التربية العملية في مدارس التطبيق، حيث جاءت التقديرات عليها واحدة. وتمثلت هذه في القيام بأعمال المناوبات، والمشاركة في تنفيذ النشاطات المدرسية، وإثراء البيئة الصفية، ومتابعة ضعاف التحصيل، وإشغال حصص الفراغ إضافة إلى تزويد المدرسة بأفكار ومعلومات تربوية جديدة، وهو مؤشر دال على كفاءة الدور التربوي الذي تقوم به طالبات الكلية في مراحل الإعداد والتكوين في تحسين العملية التعليمية في الميدان.

ومن ناحية ثانية فقد انخفضت تقديرات المديرات على مساهمات الطالبات المعلمات في مجالات: معالجة بطئي التعلم، وتقديم أفكار جديدة حول التدريس، وتفعيل الإذاعة المدرسية، وتقديم نماذج تعليمية فاعلية، وإجراء الدراسات والبحوث حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للتقديرات عليها فقط بين (١،٢٠-١)، وهي أقل بكثير من المتوسط الحسابي لإجمالي التقديرات لأنماط المساهمات مدار التقويم البالغ (١،٦٠).

ويتضح من ترتيب مديرات المدارس المتعاونة لمساهمات الطالبات في تنفيذ العملية التعليمية في المدارس أثناء الزيارات الميدانية أن ستاً من المساهمات مدار التقويم حظيت بالرتب الأولى (١-٦)، وأنه بالنظر إلى طبيعة وماهية هذه المساهمات يلاحظ أنها تمثل مهام وواجبات روتينية يومية، وهي سهلة التحقيق، وأن بروز هذه المساهمات قد يرجع إلى توجيهات مشرف التربية العملية لاعتقاده أن انخراط الطالبات في هذه النشاطات والمساهمات يتيح لهن اكتساب مزيد من المعارف والمهارات؛ خاصة وأنها من المساهمات التي يجري تنفيذها في إطار من الحرية، والابتعاد عن تعقيدات مواقف المشاهدة و/أو تنفيذ الدروس.

أما انخفاض تقديرات مديرات المدارس على المساهمة الخاصة بتقديم نماذج تعليمية مطورة، وإجراء دراسات وبحوث، فربما يعود ذلك إلى أنهما لا تقعان ضمن ما نصت عليه لوائح التربية العملية من كفايات وإجراءات مطلوبة،

أضف إلى ذلك أن انشغال معظم الطالبات في برامج التربية العملية بعامة والمكثفة بخاصة ينصب على تقويم تنفيذ الدروس (بشارة، ١٩٨٦؛ نصر والخولي، ١٩٩١).

نتائج السؤال ٣-٣:

ينص هذا السؤال على: ما مدى أهمية مشاركة مديرات المدارس المتعاونة في تنفيذ فعاليات التربية العملية لمعلم المجال؟. وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط المشاركة الإدارية مدار التقويم من وجهة نظر مديرات المدارس المتعاونة، ولمعرفة أكثر الأنماط وأقلها أهمية، تم إجراء الترتيب التنازلي لهذه الأنماط في ضوء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٢)

أنماط مشاركة المديرات في تنفيذ برنامج التربية العملية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها من وجهة نظر مديرات المدارس المتعاونة

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط	نمط مشاركة المديرات
١	٠,٠٠	٣,٠٠	تنظيم برامج لتبادل الخبرات بين الطالبات والمعلمات
١	٠,٠٠	٣,٠٠	توفير فرص تدريبية مناسبة للطالبات
٣	٠,٥٠	٢,٦٠	توظيف خبرات مشرف التربية العملية
٤	٠,٥١	٢,٥١	التعاون مع مشرف التربية العملية
٥	٠,٤١	٢,٢٠	توفير البيانات لأغراض التدريب
٥	٠,٤١	٢,٢٠	الاطلاع على نشاطات مشرف الكلية
٥	١,٠١	٢,٢٠	التنسيق مع مشرف التربية العملية لإجراء البحوث
٨	٠,٣١	٢,١٠	الاطلاع على تقارير طالبات التربية العملية
٨	٠,٣١	٢,١٠	متابعة نشاطات طالبات التربية العملية
١٠	٠,٤٦	٢,٠٠	تقويم أداء طالبات التربية العملية

وبالنظر إلى الجدول رقم (١٢)، يتبين أن تقديرات مديرات المدارس لأهمية الأدوار وأنماط المشاركة في تنفيذ برامج التربية العملية لطالبات تخصص معلم المجال كانت عالية، وأن بعضها حاز على سقف التقدير، حيث تراوحت متوسطات التقدير على الأنماط العشرة ما بين (٢-٣)، وقد حاز دورهن في تنظيم برامج تبادل الخبرات بين طالبات الكلية والمعلمات، وتوفير فرص التدريب المناسبة في صفوف المدرسة المرتبة الأولى، بينما احتلت المشاركة في مجال الاطلاع على تقارير الطالبات المتدربات، ومتابعة ما يقمن به من نشاطات داخل المدرسة، وتقييم أدائهن أثناء التدريب الرتب الأخيرة من الترتيب. وقد تراوحت التقديرات على هذه الأنماط بين (١٠، ٢-٢).

أما ارتفاع تقديرات مديرات المدارس المتعاونة الأنماط المشاركة في تنفيذ التربية العملية الذي بلغ أقل تقدير للأنماط العشرة المقترحة كإطار عمل لمشاركتهم (٢) من السقف (٣)، فربما يعود هذا الارتفاع إلى أن التقديرات حول هذه الأنماط كانت صورة من صور التقويم الذاتي، ولذا فقد جاءت بعيدة إلى حد ما عن الموضوعية. أما المساهمة التي تمثلت في متابعة طالبات التربية العملية، وتقييم أدائهن أثناء التطبيق فقد حظيت بأقل التقديرات، ويمكن تفسير ذلك بأن تنفيذ هذه المشاركة يتطلب مزيداً من الوقت وقدرة على النقد، وتقديم البدائل، وامتلاك فنيات متطورة في مجالي التدريب والتقويم، وهو ما لم يتوافر بصورة إجرائية وفاعلة لدى بعض مديرات المدارس اللاتي شاركن في هذا التقويم. الأمر الذي يتطلب التخطيط لمشاركة مديرات المدارس في تنفيذ برنامج التربية العملية، بحيث يتم تعويضهن لدورات مكثفة في هذا الميدان بقصد زيادة وعيهم بفلسفة برامج التربية العملية لمعلم المجال وأهدافها، وعلاقة ذلك بتوجهات القائمين على التعليم الأساسي في السلطنة، وتمكينهن من الاطلاع على الاتجاهات المعاصرة في إعداد معلم التعليم الأساسي. وقد يتفق ذلك مع ما يراه بعضهم من أن مديرات المدارس المتعاونة يجب أن تمتلك وعياً عميقاً وشاملاً لأهداف التربية العملية ولأساليب التفاعل مع الطلبة المعلمين والمشرفين على هذه البرامج (نافع، ١٩٧٨).

نتائج السؤال ٣-٤ :

وينص هذا السؤال على: ما مدى تميز طالبات التربية العملية مقارنة بمعلمات المدرسة في الكفايات التدريسية مدار التقويم؟. وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مديرات المدارس المتعاونة عينة الدراسة. ولمعرفة أي من هذه الكفايات أقل أو أكثر تميزاً، تم ترتيب هذه الكفايات تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها. ويوضح ذلك الجدول رقم (١٣).

جدول رقم (١٣)

الترتيب التنازلي للكفايات التدريسية وجهة نظر مديرات المدارس
حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لها

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	أنماط التميز في كفايات التدريس
١	٠,٥١	٢,٥٠	التنوع في أساليب التدريس
١	٠,٥١	٢,٥٠	استخدام أسلوب التعلم التعاوني
١	٠,٥١	٢,٥٠	تحمل المسؤولية وإنجاز المهام
١	٠,٣٠	٢,٥٠	اختيار استراتيجيات تعليمية مناسبة
٥	٠,٥٠	٢,٤٠	التخطيط اليومي للدروس
٦	٠,٠٠	٢,٠٠	تقبل التلاميذ ومشاركتهم
٦	٠,٠٠	٢,٠٠	متابعة أعمال التلاميذ
٦	٠,٠٠	٢,٠٠	إجراء التكامل بين المناهج
٦	٠,٠٠	٢,٠٠	مراعاة الفروق الفردية
٦	٠,٠٠	٢,٠٠	إعداد المواد والوسائل التعليمية
٦	٠,٠٠	٢,٠٠	استخدام اللغة العربية الفصيحة
١٢	١,٣٠	١,٩٠	إدارة الصف وتنظيمه

ويستدل من الجدول رقم (١٣) أن تقديرات مديرات المدارس المتعاونة للفعاليات التي تنفذها طالبات التربية العملية في المدارس جاءت مرتفعة نسبياً،

حيث تراوحت بين (١,٩٠-٢,٥٠). ويمكن تصنيف ما تميزت به طالبات الكلية عن المعلمات من وجهة نظر مديرات المدارس في فئتين: ما يتعلق بتصميم التدريب وتنوع أساليبه، ومشاركة التلاميذ؛ حيث احتلت المرتبة الأولى. وما يتعلق بإجراء التعامل بين المناهج الدراسية واستخدام اللغة ومتابعة أعمال التلاميذ، فقد احتلت المرتبة الثانية. أما أقل الكفايات التي ميزت بها مديرات المدارس طالبات الكلية عن معلمات المدرسة في ميدان التخصص فكانت «إدارة الصف وتنظيمه»، حيث بلغ متوسط تقديرات المديرات عينة الدراسة عليها فقط (١,٩٠)، وهو أقل من المتوسط الإجمالي للأنماط مدار التقويم البالغ (٢,٢٠). وجاء تقويم مديرات المدارس المتعاونة لكفايات طالبات التربية العملية فيما يخص إدارة الصف وتنظيمه متفقا تماماً مع تقويم المديرات أنفسهن لكفايات المشرفين على الطالبات، حيث جاءت تقديراتهن منخفضة في هذه الكفاية كما هو مبين في الجدول رقم (١٠).

وقد يعزى ذلك إلى نقص تدريب الطالبات على إدارة الصف تنظيمه، وعدم توافر مشاغل متخصصة تكسب الطالبات مهارات عملية في توزيع التلاميذ داخل غرفة التدريس، وتنظيم المواد التعليمية والأركان، وتهيئة الظروف المادية والفيزيائية بما يتلاءم وطبيعة النشاطات و/أو استراتيجيات التعليم المستخدمة. ويعزز هذه النتيجة ما يراه بعض الخبراء والباحثين من أن المشرفين التربويين هم أحد العوامل المهمة المسؤولة عن تشكيل كفايات التدريس لدى الطلبة المعلمين سلباً كان أو إيجاباً (إبراهيم وعبدالمقصود، ١٩٩٦).

نتائج السؤال ٤-١ :

ينص هذا السؤال على ما يلي: ما الصعوبات مدار البحث التي تقلل من كفاءة برنامج التربية العملية من وجهة نظر المشرفين على تنفيذ هذا البرنامج؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات المحددة في أداة الدراسة، والترتيب التنازلي لهذه الصعوبات. وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (١٤).

جدول رقم (١٤)

الترتيب التنازلي لل صعوبات التي تواجه تنفيذ برنامج التربية العملية
مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات والانحرافات المعيارية لها

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط	الصعوبة
١	٠,٢٨	٢,٩٢	قلة عدد مدارس التعليم الأساسي المتعاونة
٢	٠,٨٧	٢,٥٢	زيادة طالبات المجموعة الواحدة
٣	٠,٥٠	٢,٤٠	حصر التربية العملية في صفوف بعينها
٣	٠,٦٥	٢,٤٠	استخدام مشرفين أكاديميين للإشراف
٥	٠,٨٦	٢,٣٦	عدم اعتماد أدوات تقويم أداء ثابتة
٦	٠,٥٨	٢,٢٠	قلة الساعات المتاحة للتربية العملية
٧	٠,٨٢	٢,١٠	عدم وضوح أساليب التقويم
٨	٠,٧٦	١,٩٢	تطبيق التربية العملية من السنة الثانية

أظهر الجدول رقم (١٤) إجماع مشرفي التربية العملية على قائمة الصعوبات التي تقلل من كفاءة برنامج التربية العملية، حيث تراوحت تقديراتهم على هذه الصعوبات بين (١,٩٢-٢,٢٩) مع وجود ثبات في التقديرات حسب نوع الصعوبة، وقوة تأثيرها على إجراءات تنفيذ البرنامج، ويدل على ذلك الفارق بين أقل المتوسطات، وأعلاها البالغ (١)، وهو فارق كبير قياساً بعدد الصعوبات مدار التقويم. وهي في مجملها صعوبات ملموسة وواقعية ومعاشة. كما أشارت عينة المشرفين إلى صعوبات أخرى منها بُعد بعض المدارس عن الكلية، وعدم توافر أماكن خاصة لمشرفي التربية العملية والطالبات في المدرسة تمكنهم من ممارسة التدريب والتدرب بصورة أكثر فاعلية. وتحجى بعض هذه الصعوبات متفقة مع ما كشفت عنه نتائج بعض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة كدراسة (نصر والخولي، ١٩٩١) ودراسة (عبيد وآخرون، ١٩٨٦) ودراسة (واصف، ١٩٩٠) ودراسة (الصباغ، ١٩٩١)، ودراسة (Ayres & Meyer, 1992).

نتائج السؤال ٤-٢ :

وينص السؤال على ما يلي: ما المشكلات التي تواجه برنامج التربية العملية كما تراها مديرات المدارس المتعاونة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمشكلات المحددة في أداة الدراسة، وترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات والانحرافات التي حازتها كما هو في الجدول رقم (١٥).

الجدول رقم (١٥)

المشكلات التي تواجه برنامج التربية العملية مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات مديرات المدارس المتعاونة

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط	المشكلة
١	٠,٦٨	٢,٤٤	ضعف التسهيلات المقدمة لتنفيذ البرنامج
٢	٠,٦٨	٢,٤٠	ضعف معرفة الطالبة المتدربة بالتعلم السابق
٣	٠,٣٤١	٢,١٠	تعدد المعلمات على تلاميذ الصف الواحد
٣	٠,٣١	٢,١٠	تسجيل أكثر من زيارة تدريبية في الأسبوع الواحد
٣	٠,٣١	٢,١٠	كبر حجم مجموعة الطالبات المتدربات
٦	٠,٤٦	٢,٠٠	متابعة الإدارة لفعاليات البرنامج
٦	٠,٤٦	٢,٠٠	انشغال الإدارة في توفير احتياجات التدريب
٨	٠,٣١	١,٩٠	تعرض التلاميذ لأكثر من طالبة متدربة في اليوم
٩	٠,٦٦	١,٧٠	ضعف كفايات التدريس لدى الطالبة المتدربة
٩	٠,٦٦	١,٧٠	تعرض التلاميذ لمواقف مصطنعة

وبالنظر إلى الجدول رقم (١٥) وباعتماد المتوسطات الحسابية لتقديرات مديرات المدارس عينة الدراسة للمشكلات مدار البحث فإنه يمكن تصنيفها إلى أربعة مستويات على النحو الآتي:

أ - مشكلات حادة جداً وهي التي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٤٠-٢,٤٤) واحتلت المرتبتين الأولى والثانية من الترتيب.

- ب - مشكلات حادة وهي ثلاث مشكلات بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,١٠).
- ج - مشكلات متوسطة الحدة وهي التي تراوحت متوسطات التقدير عليها (١,٩٠-٢,٠٠) وعددها ثلاث واحتلت المرتبات (٦-٨).
- د - مشكلات خفيفة وهي التي تراوحت متوسطات التقدير عليها (١,٧٠ فأقل) وعددها اثنتان فقط واحتلت المرتبة التاسعة والأخيرة.

وتعد هذه من المشكلات العامة التي تواجه تطبيق برامج التربية العملية في كثير من دول العالم حتى المتقدمة منها وفق ما يراه بعض خبراء التربية العملية أمثال (Rosenberg et al., 1991)، والتي تحظى باهتمام الباحثين في هذا الميدان. ولا يخفى على أحد ما لهذه المشكلات من آثار وانعكاسات سلبية قد يؤدي تشابكها، وتكرارها إلى خفض كفاءة برامج التربية العملية، وبروز اتجاهات سلبية نحو هذه البرامج من القائمين على عمليات التعليم في التربية، والمدارس المتعونة، الأمر الذي يتطلب تقديم حلول واتخاذ إجراءات فاعلة للتغلب على هذه المشكلات والحد من تأثيرها.

التوصيات والمقترحات:

- في ضوء نتائج الدراسة يتقدم فريق البحث بالتوصيات والمقترحات التالية:
- ١ - فصل المشاغل التربوية في الخطط الدراسية عن المقررات، وتخصيص وقت محدد لها لإتاحة الفرصة للطلبة التدرب بصورة عملية.
 - ٢ - إلغاء التربية العملية لمستوى طالبات السنة الثانية.
 - ٣ - إعادة النظر في أهداف برنامج التربية العملية ومحتوياته، بما يتناسب والاتجاهات المعاصرة في إعداد معلم التعليم الأساسي.
 - ٤ - إسناد مهمة الإشراف على برامج التربية العملية لحملة المؤهلات التربوية فقط، وإعفاء الأكاديميين من هذه المهمة. ويمكن الاستعانة بفريق من حملة ماجستير التربية تخصص المناهج وطرق التدريس ممن لهم خبرات سابقة في مجال التدريس والإشراف التربوي لسد العجز في كادر المشرفين.

- ٥ - إعادة النظر في توصيف مقررات طرق التدريس المعتمدة في خطة معلم المجال بفرعيه العلمي والأدبي بحيث يتضمن أساليب التدريس الجديدة التي تعلي من منزلة الطالب ودوره في التعلم، وتؤكد استخدام الأساليب القائمة على التكامل واستراتيجيات التعلم التعاوني والتفكير.
- ٦ - التخطيط لمشاركة فاعلة لمديرة المدرسة، والمعلمة المتعاونة في المدارس المتعاونة في مجال التدريب في تنفيذ برنامج التربية العملية بحيث يتم تأهيل المشاركين عبر برنامج خاص لذلك.
- ٧ - اعتماد أسلوب التدريب على مواقف التدريس كوسيلة من وسائل إعداد الطالبات داخل الكلية.
- ٨ - إعداد مشاغل خاصة بالتخطيط الدراسي تستهدف تدريب الطالبة المعلمة عملياً لتنمية كفاياتها في مجالات تحليل المحتوى التعليمي، وإعداد الخطط اليومية والفصلية والسنوية، وتصميم وحدات دراسية قائمة على المنحنى التكاملي، وإعداد أدوات قياس وتقويم لازمة، وتصميم الأنشطة الصفية وغير الصفية.
- ٩ - التركيز في عمليات التدرب والتدريب على استراتيجيات فاعلة كالتعلم التعاوني، والتعليم بالمشروعات، واستخدام أسلوب حل المشكلة، وتوظيف الرحلات والزيارات التعليمية، واستخدام مجموعة من أساليب المناقشة، واللعب التعليمية، وأسلوب القصة، وتقمص الأدوار ومسرحتها.
- ١٠ - تطوير كفايات الطالبات المعلمات في مجال التقويم بمستوياته المختلفة، وإكسابهن مهارات تصميم بطاقات تقويم الأداة، والسجلات التراكمية، واستخدامها.
- ١١ - إعادة النظر في المقررات الدراسية لمعلم المجال لكي تتلاءم في أهدافها وإجراءاتها مع فلسفة التعليم الأساسي، وأسس بناء المناهج الدراسية المقررة.

- ١٢ - اقتراح إضافة مقرر لخطّة معلم المجال خاص بالمهارات اللغوية، يساعد الطالبات/المعلمات في الارتقاء بمستوى أدائهن في هذه المهارات، وتدريبهن عملياً على توظيف هذه المهارات بقصد تطوير القدرات اللغوية والاتصالية لدى تلاميذ التعليم الأساسي.
- ١٣ - عقد مشاغل متخصصة للمشاركين في تطبيق برنامج التربية العملية لاطلاعهم على التصورات الجديدة لبرنامج التربية العملية، وفلسفة التربية العملية، وإجراءات تنفيذها، وتفهم الدور الخاص بكل مشارك في عمليات الإشراف والمتابعة والتدريس والتقويم.
- ١٤ - إجراء المزيد من البحوث والدراسات التقويمية لبرامج التربية العملية للطالبات من التخصصات الأخرى، وتقصي العوامل الداخلية والخارجية التي تحدّد كفاءة برامج التربية العملية.

المراجع

- ١ - إبراهيم، عبدالله محمد وعبدالمقصود، محمد إسماعيل (١٩٩٦). تطوير برامج التربية العملية لطلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية - جامعة الإسكندرية (بحث غير منشور).
- ٢ - بشارة، جبرائيل (١٩٨٠). تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
- ٣ - حمود، رفيقة سليم (١٩٩٩). مسودة تقرير عن تطوير برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. مكتب اليونسكو الإقليمي للدول العربية في الخليج.
- ٤ - سليمان، جمال ومطلق، فرح (١٩٩٩). تقويم التربية العملية بكلية التربية جامعة دمشق. (بحث غير منشور).
- ٥ - السويدي، وضحي علي (١٩٩٤). دور مشرف التربية العملية، دراسة مقارنة لمدرّكات المشرفين والطلاب والمعلمين حول هذا الدور. مجلة كلية التربية - جامعة قطر - قطر.
- ٦ - الصباغ، مياز خليل (١٩٩١). تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات بالرياض. المجلة المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١١، القاهرة.
- ٧ - صيام، وحيد (١٩٩٧). دليل التربية العملية. منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- ٨ - عبدالحليم، أحمد المهدي (١٩٩٩). كليات التربية والإبداع التربوي. ورقة عمل مقدمة في مؤتمر تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة - كلية التربية - جامعة حلوان.

- ٩ - عبد الحميد، سحر (١٩٩٩). فاعلية برنامج قائم على الكفايات لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية على تدريس مهارات القراءة الصامتة. كلية التربية، جامعة دمشق.
- ١٠ - عبيد، وليام وآخرون (١٩٨٦). دراسة لبعض مشكلات التربية العملية. مجلة كلية التربية، العدد الخامس، طرابلس، ليبيا.
- ١١ - القلا، فخر الدين وناصر، يونس (١٩٩١). دليل التربية العملية. منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- ١٢ - مرعي، توفيق وآخرون (١٩٨٥). تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية التعليمية. سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم.
- ١٣ - نافع، سعيد عبده (١٩٨٧). دراسة لبعض المشكلات التي تواجه طلاب كلية التربية بجامعة صنعاء في التربية العملية والعوامل المسؤولة عنها ومقترحات لعلاجها. دراسات تربوية، مجلد ٢، ج ٨، القاهرة.
- ١٤ - نصر، حمدان علي والخولي، أحمد (١٩٩١). مشكلات طلبة برنامج نظام معلم الفصل في التربية العملية المكثفة في مجال تخطيط المواقف التعليمية وتنفيذها. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ١ (١٥).
- ١٥ - واصف، واصف عزيز (١٩٩٠). مشكلات التربية العملية في إعداد معلم المرحلة الأولى في عالم متغير، ورقة عمل مقدمة في الحلقة الدراسية حول التربية العملية لنظام معلم الفصل من ٢٠-٢١ فبراير، كلية التربية، جامعة البحرين.
- 16 - Ayres, B. and Meyer, L. H. (1992). Helping teachers manage the inclusive classroom. *School Administrator*, 49, (2), 30-37.
- 17 - Davidson, N. and Worsham, T. (1992). **Enhancing thinking through cooperative learning**. New York: Teachers College Press.
- 18 - Gonzalez, G. (2001). knowing How to Teach is Critical to learning. NCATE, Wabsite: www.ncate. org.
- 19 - Lin, H. and Gorrell, J. (1997). Pre-service, Teachers Efficacy Beliefs in

- Taiwan. Paper presented at Annual Meeting of the Mid-south Educational Research Association (Memphis TN, November).
- 20 - NCATE (2001). The Standards of Excellence in teacher preparation. Website: www.ncate.org.report/1997-2001.
- 21 - Rosenberg, M.; Oshea, L. and O'shea, D. (1991). **Student Teacher Master Teacher**. New York: Macmillan Publishing Company.
- 22 - Stones, E. (1989). "Student Practice Teaching". **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Oxford: Pergamon Press.