

تقويم فاعلية مساق تربية عملية (2) من وجهة نظر الطلبة المتدربين في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة الأردنية

محمد عارف عساف*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية مساق تربية عملية (2) من وجهة نظر الطلبة المتدربين في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من (91) طالباً وطالبة من تخصصي معلم الصف وتربية الطفل المسجلين لمساق تربية عملية (2) في الفصل الدراسي الثاني 2014/2013 في الجامعة الأردنية. وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة فقد طوّر الباحث استبانة تقيس فاعلية مساق تربية عملية (2) من وجهة نظر الطلبة المتدربين في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة الأردنية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية مساق تربية عملية (2) من وجهة نظر الطلبة المتدربين في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة الأردنية كانت مرتفعة من وجهة نظرهم في جميع مجالات الدراسة. حيث حصل مجال الإشراف على التربية العملية على المرتبة الأولى، تلاه مجال الكفايات التعليمية، ثم مجال التقويم، ومن ثم مجال إدارة المدرسة المتعاونة، ومن ثم مجال المعلم المتعاون. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية مساق تربية عملية (2) من وجهة نظر الطلبة المتدربين في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة الأردنية تعزى لمتغير التخصص. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بالتوصيات التالية: الاستمرار بالاهتمام بالإعداد التربوي للتربية العملية في الجامعة الأردنية في كافة المجالات التي تناولتها الدراسة.

الكلمات الدالة: تقويم، فاعلية، تربية عملية، معلم الصف، تربية الطفل.

المقدمة

النور لقوله عز وجل "كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ" (سورة البقرة آية 151). في حين يسعى المجتمع لتربية أبنائه من خلال مؤسساته المختلفة التي تُعد المدرسة أهمها، حيث يتم فيها إعداد الطلاب للتفاعل الصحيح مع المجتمع والتوافق معه وإعدادهم الإعداد العملي والفني للحياة، هذا بالإضافة إلى مهمة المدرسة الإضافية، وهي تزويد النشء في فترة محددة من السنوات بمهارات الكبار وخبراتهم وتجاربهم وتنقية هذه الخبرات من الشوائب التي تقسد الطالب وتسيء إلى تربيته (طلافة، 2003).

فنجاح المدرسة الابتدائية أو فشلها في تحقيق الأهداف المنشودة والمرجوة منها، يرجع بالدرجة الأولى للمعلم حيث يعتبر الركيزة الأساسية في عماد المدرسة، فمهما توفرت في المدرسة الأبنية والتجهيزات، فلن تكون لها فاعليتها لم ما تتخذ سندا لها المعلم المؤهل المؤمن برسالته، فكان من الضروري إعداد معلمين لهذه المرحلة من التعليم الأساسي الدنيا التي تعتبر أساساً لبناء أطفالنا، فإذا كان المعلم قادراً على تحقيق الأهداف نستطيع بناء جيل صاعد يعتمد عليه (القاعود، 1999: 3).

حظيت التربية منذ الأزل وحتى يومنا هذا بعناية بالغة واهتمام كبير على مختلف الأصعدة والمجالات من جميع فئات المجتمع؛ نظراً لحساسية الدور الذي تؤديه في تربية الأجيال الناشئة لقيادة وصناعة المستقبل، إذ يتم عن طريق التربية إيجاد أهم عناصر تنمية المجتمع وتقدمه، وذلك عبر إعداد القوى البشرية المدربة والمؤهلة. فالتربية هي عملية تفاعل مستمر مع المجتمع بكل مؤسساته، وبهذا يكون هدفها الأسمى هو تنشئة الجيل الجديد وإعداده إعداداً يساعد على تقبل التغيير والتكيف مع الوضع القائم والاستعداد للمستقبل .

كما تسعى العملية التربوية إلى تحقيق هدف سام يتمثل في مساعدة الطلبة المعلمين على تنمية وتطوير أدائهم للنهوض بالعملية التعليمية التعليمية على أكمل وجه، حيث تعد مهنة التعليم من أسمى المهن وأقدسها، فقد أرسل الله عز وجل الأنبياء والمرسلين معلمين للناس يخرجونهم من الظلمات إلى

* كلية العلوم التربوية، الأونروا. تاريخ استلام البحث 2014/10/22، وتاريخ قبوله 2014/12/10.

يقتصر على تزويد المتعلم بمختلف أنواع المعرفة وحشوها في ذاكرته فحسب بل أصبح موجهاً ومرشداً وميسراً لإكساب المتعلم المهارات والخبرات والعادات وتنمية الميول والاتجاهات والقيم التي تعمل على تغيير سلوكه نحو الأفضل وتبني شخصيته بصورة متكاملة (العاجز، 2007: 1). ولعل الهدف الأول من إعداد المعلم هو مساعدته على امتلاك الكفايات المهنية اللازمة لممارسة أدواره بدرجة عالية من الفاعلية، كما أن عدم توافر المعلم المؤهل قد يؤدي إلى تراجع نتائج التعلم، وخاصة وأن واقعنا يشهد تطوراً علمياً وتكنولوجياً متسارعاً حيث نلمس هذا التطور والتغير في جميع مسارات الحياة وعلى جميع الأصعدة ولاسيما في مجال التعليم الذي يُعد العمود الفقري للمجتمع الذي يطمح لأن يصل ويلحق بركب الحضارة.

وبهذا، فإن معرفة المعلم بمجال تخصصه، وإلمامه بطرائق التدريس، وتمكنه من الكفايات اللازمة التي يجب إتقانها من قبله، ليكون قادراً على أداء مهماته التعليمية والإدارية من الأمور المسلم بها في التربية والتعليم. وتعني الكفاءة هنا أن يكون الفرد مؤهلاً تأهيلاً جيداً للقيام بنشاط ما، أو إنجاز مهام وظيفية محددة وفقاً لمعايير. ووفقاً لريشي ودينيس وفوكسون (Richey, Denness & Foxon, 2001) تعرف الكفاية بأنها مجموعة متكاملة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تمكن الفرد من تأدية أنشطة مهنية محددة بفاعلية، وفقاً لمعايير الأداء المتوقعة للوظيفة. وقد حدد المجلس خمس كفايات رئيسية للتدريس، هي: (كفاية الشخصية، التخطيط والإعداد، طرائق واستراتيجيات التدريس، التقييم، إدارة بيئة التعلم). ولا يوجد بطبيعة الحال إجماع حول عدد الكفايات التدريسية الأساسية، والفرعية، ونوعها نتيجة لاختلاف وتنوع الرؤى والفلسفات التربوية للتعليم من بلد إلى آخر. ومهما كان أمر هذا الاختلاف فإن مستوى امتلاك المعلم للكفايات التدريسية، ومستوى ممارسته لها يظلان من العوامل الأساسية المؤثرة في تطوير فاعلية العملية التعليمية في المدرسة، وفي نوعية مخرجاتها (كويران، 2008: 64).

نتيجة لذلك أجريت دراسات عدة في مجال الكفايات التي تصدت لتقييم مستوى امتلاك، أو ممارسة المعلمين للكفايات المهنية، كدراسة المخلافي (2003) التي هدفت إلى تعرف مستوى ممارسة الطالب المعلم في كلية التربية بجامعة تعز للكفايات التدريسية العامة في أثناء التربية العملية من وجهة نظر المشرفين. استخدمت الدراسة قائمة كفايات، تكونت من خمس وثلاثين كفاية. وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى ممارسة الطلبة المعلمين لكل الكفايات. كما هدفت دراسة أجراها مركز البحوث والتطوير التربوي (2002) إلى تقويم

وعلى الرغم من تباين البحث التربوي في تقييم العوامل المدرسية الأكثر تأثيراً وفاعلية في تطوير مستوى تحصيل الطلبة، يزداد عدد الدراسات التي تؤكد أن المعلم هو أهمها جميعاً، إذ إن إعداد المعلم يحظى باهتمام كبير في الأونة الأخيرة سواء أكان ذلك عالمياً أم محلياً، من حيث إعداده وتدريبه، وتقويمه، ويعد امتلاك المعلم للكفايات المهنية الأساسية من المقومات الضرورية للمعلم الكفء من أجل تهيئة الظروف اللازمة لإيجاد البيئة الصالحة للتعليم دون هدر في الوقت والجهد. فالمعلم يمثل الركيزة الأساسية في عملية التعليم، إذن لا بد من أن يحظى إعداده بالاهتمام والدراسة؛ لكونه عصب المهنة ومحركها الأساسي، فهو المسؤول الأول عن تحقيق أهداف التربية، وعامل من عوامل تطوير المجتمع وتنميته (درويش، 2002: 235).

وفي هذا السياق، أوضح تقرير اللجنة الوطنية للتعليم ومستقبل أمريكا (The National Commission)، أنه لا سبيل لنتشيد مدرسة جيدة دون معلمين جيدين. وقد تعلم كل الذين عملوا من أجل تطوير التعليم، خلال العقود الماضية أن إصلاح المدرسة لا يمكن أن يتحقق بتجاهل المعلم، وأن النجاح في أي جانب من جوانب إصلاح التعليم يعتمد بالدرجة الأساسية على المعلمين وكفاءتهم. كما أنه لا يمكن لأي شيء آخر أن يحل محل معارفهم، ومهاراتهم التي يحتاجونها لإدارة الصفوف، وتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة في مختلف الأعمار. كما أنه من غير الممكن لأي كتاب تعليمي، أو رزمة مناهج جديدة، أو نظام اختبار متطور، إدراك ما الذي يعرفه الطلبة مسبقاً، وتبنى عليه الخبرات التي يحتاجونها للتقدم إلى الأمام. ومن ذا الذي يستطيع تطوير قدرات التفكير العليا عند الطلبة إلا معلم يعرف جيداً كيف يتعلم الطلبة بفاعلية. ومن يستطيع التعامل، والاهتمام بالطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم، سوى معلم يعرف جيداً ذوي احتياجات التعلم المتنوعة القادمين من صعوبات تعلم، سوى معلم يعرف جيداً كيف يتعلم الطلبة ذوي احتياجات التعلم المتنوعة القادمين من بيئات اجتماعية متباينة، تختلف نظرة كل منهم لما ينتظرونه من التعليم. وبالنتيجة فإن تعليماً ذا معنى لا يمكن أن يحققه سوى معلمين مؤهلين وذوي كفاءة عالية (كويران، 2008: 64).

فالمعلم هو العامل الحاسم في مدى فاعلية عملية التدريس، وعلى الرغم من كل المستحدثات الجديدة التي زخر بها الفكر التربوي وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية، إلا أن المعلم ما يزال وسيظل العامل الرئيس في هذا المجال، إذ إنه هو الذي ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها، ولم يعد دوره

وتزداد أهمية هذا الإعداد في الجامعات الأردنية حالياً، حيث أصبح إعداد معلم الصف وتربية الطفل من البرامج الرئيسة فيها بعد إلغاء تخصصات معلم المجال. وهذا التأكيد على أهمية برامج إعداد المعلمين في الكليات الجامعية، والمعاهد المتخصصة يلفت الانتباه مباشرة إلى جوهر هذا الإعداد وثمرته، وهو (مساق التربية العملية) الذي لا يمكن تصور برنامج فعال لإعداد المعلمين دونه؛ لأنه يمثل الركيزة الأساسية في خطط وبرامج إعداد المعلمين. فالتدريب العملي يشكل الإطار الذي يتم فيه توظيف المعلومات النظرية، وتطبيق المبادئ والنظريات التربوية، والنفسية التي تعلموها عملياً في ميدانها الحقيقي. ومن خلاله يكتسب المتدرب الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم، كما يكتسب مهارات التدريس الأساسية، ويتعرف كذلك على المشكلات وكيفية مواجهتها؛ مما يساعد في التكيف مع متطلبات المهنة بظروفها وبيئاتها المختلفة (العياصرة، 2005؛ البنعلي ومراد، 2003).

وإلى جانب كون التدريب الميداني (التربية العملية) يعد تطبيقاً للإعداد النظري، فإنه يعد أيضاً أداة لتقويمه، ذلك أن هدف الإعداد هو مساعدة الطلبة المعلمين وتمكينهم من أداء مهنة التدريس بكفاءة واقتدار (العياصرة، 2005). إن المكانة التي يحتلها برنامج التدريب الميداني في برامج إعداد المعلمين نشأت من اقتناع التربويين بأن مهنة التعليم شأنها شأن أي مهنة أخرى تحتاج إلى تدريب نوعي خاص قبل ممارستها. ولذلك يؤكد العديد من الباحثين -رغم وجود الكثير من وجهات النظر حول ما يجب ان يتضمنه برنامج إعداد المعلمين من مقررات- بأن التدريب الميداني لا يمكن الاستغناء عنه (حمدان، 1992). وفي ظل الاهتمام بالجوانب المختلفة للعملية التعليمية، وعلى رأسها برامج إعداد المعلمين في الجامعات والكليات، يأتي الاهتمام بالتربية العملية وجوانبها المختلفة، وما يقدم للطالب المعلم من تسهيلات خلال فترة التدريب، ونوع الإشراف ودور المعلم المتعاون وكذلك مدرسة التطبيق، ويشير الدفاق (1987، 1) إلى المكانة التي تحتلها التربية العملية، حيث يرى بأن "التربية العملية تعد ركناً أساسياً من أركان إعداد المعلمين وتدريبهم، ولذا ينظر إليها على أنها برنامج متكامل يوازي في أهميته البرنامج النظري في إعداد المعلمين".

وعن أهمية ومكانة التربية العملية يضيف خطابية وبنو حمد (2002) إلى ما سبق بأن التربية العملية تتيح الفرصة للطالب المعلم لامتلاك الكفايات العملية اللازمة، وبخاصة المتعلقة منها بأساليب التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، وإدارة الصف. وتكتسب التربية العملية لمعلم الصف أهمية

كفايات المعلم الأدائية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية. ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحثون عينة عشوائية من بعض المحافظات، واستخدمت الدراسة قائمة كفايات تكونت من (124) كفاية، وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعف الكفايات التدريسية لمعلمي التعليم الأساسي. إن إعداد المعلم من الأولويات التي تهتم بها الأمم، لما له من أثر في مستقبل أجيالها، فالمعلم يعد من الركائز الأساسية في العملية التربوية، ولقد شغلت قضية إعداد المعلمين وإكسابهم الكفايات اللازمة في مجال التدريس في أولويات الفكر التربوي المعاصر، لمواجهة التحديات المحلية والعالمية، والاجتماعية وغيرها من مجالات الحياة المختلفة (عياد وعض، 2006: 1).

ولأهمية الدور الذي يقوم به المعلم في تشكيل شخصية المتعلم في ظل الثورة التكنولوجية والمعلوماتية، وتمكينه من التكيف مع متطلبات الألفية الثالثة بما يتزود به من معلومات ومهارات تمكنه من التفاعل بفاعلية مع تلك المستجدات العصرية، فقد اهتمت الدول على اختلاف مستوياتها ببرامج إعداد المعلمين التي تعتمد الكفاية الفاعلة، ويرى المفكرون والتربويون أن رسالة الكليات التربوية في الوطن العربي في الألفية الثالثة يجب أن تنصب على إجادة عملية التعليم لفئات الطلاب المعلمين، وبرون أن النموذج الأكاديمي في تصميم المساقات 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 أو تنفيذها أو تقويمها (السيد، 2000: 5).

ويؤكد التربويون في هذا الصدد ضرورة اشتمال برنامج إعداد المعلم على جوانب ثلاثة هي: الجانب الأكاديمي، والجانب التربوي المهني، والجانب الثقافي، وضرورة تكاملها والتوازن بينها، وبخاصة بين جانبيها النظري والعملي (هندي، 2006). وفي سياق إعداد المعلمين، تظهر أهمية إعداد معلمي الصفوف الثلاثة الأولى ورياض الأطفال التي تمثل أولوية واضحة، حيث يحتاج معلم الصفوف الأولى بسبب الخصائص النمائية للطلاب في هذه المرحلة وأثرها في تقدم الطالب العلمي، وكذلك تأسس المهارات الأساسية لديهم وتكوين الميول والاتجاهات السليمة نحو عملية التعلم إلى أن يتم إعداده إعداداً متميزاً من الناحية المعرفية والأدائية (القاعود، 1999).

ويشير عبد التواب (1999) إلى أن الدول المتحضرة تختار معلمي الصف في مدارسها من أكفأ المدرسين وأفضلهم، وذلك من خلال تقديم الرعاية التامة لهم في أثناء فترة التدريب العملي

النواحي النفسية، ويؤكد عدد من الباحثين أثر برامج التربية العملية المعدة إعداداً جيداً وتنظيماً دقيقاً، في خلق الاتجاهات الإيجابية وتنميتها لدى الطلبة المعلمين نحو ممارسة مهنة التدريس، وتساعدهم في مواجهة المواقف الطارئة بالاعتماد على النفس، والقدرة على تحمل المسؤولية والاستقلال في التفكير (العبادي، 2004، 1999، lin & gorrel، Roose et al، 1995).

وفي ظلّ الإجماع على أهمية التربية العملية للطلبة المعلمين، فقد أولتها دول العالم عناية كبيرة بهدف الارتقاء بمستوى التعليم فيها، فقد أكد فورلينج (furlong et al., 2000) سعي النظام التربوي في المملكة المتحدة، إلى التركيز والإكثار من الجانب العملي والمهني، في برامج إعداد المعلمين في الجامعات والكليات البريطانية. وفي هذا السياق يرى مكوليام (McWilliam, 2006) بأنّ العلاقة بين المدارس ومؤسسات التعليم العالي ممثلة بالجامعات والكليات تكاملية في جوهرها لتسهيل مهمة الطالب. إن التربية العملية تساهم في توجيه المؤسسات التربوية، ممثلة بالجامعات والكليات لتقرير ما إذا كان الطالب يمتلك الكفاية المهنية والشخصية المأمولة في معلم المستقبل يوكاجي (ukachi,1984). بل أنّها تعد اختبراً حقيقياً لمعرفة مدى فاعلية المساقات النظرية، المهنية وكذلك الأكاديمية، لذلك فقد عدّها الفراء (1996) المعيار الذي من خلاله يمكن الحكم على نجاح عملية إعداد المعلمين أو فشلها. وتأسيساً على ما سبق يمكن القول إن البرنامج الفعال لإعداد المعلم، الذي يتضمن التدريب العملي على التدريس لما للجانب العملي من فائدة تتمثل في اكتساب الطلبة للخبرات التدريسية، تحت إشراف وتوجيه مشرفين مختصين يستخدمون وسائل مناسبة لملاحظة التدريس، وتعديل سلوك الطالب المعلم.

أما المدة الزمنية اللازمة للتربية العملية فقد أولتها الدراسات التربوية اهتمامها، فقد دعت دراسة النوفلي (2003) ودراسة كيلبي (kelbay,2006) إلى زيادة فترة التدريب الميداني في برامج إعداد المعلمين، كما بينت دراسة مسحية قامت بها الجمعية الأمريكية لكليات إعداد المعلمين أن 77% من برامج إعداد المعلمين للصفوف الأولى، تفرض على الطلبة المشاركة في الخبرات الميدانية أثناء السنة الأولى أو الثانية من التحاقهم بكلية التربية، وأن 70% من هذه البرامج تؤكد قضاء الطلبة أكثر من 90 ساعة في الخبرات الميدانية. والمدة الزمنية للتربية العملية في البلاد العربية تختلف من بلد إلى آخر، ومن جامعة إلى أخرى، فنجد أن الطالب في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية يلتحق بالمدارس في فصل التخرج لمدة خمسة أيام أسبوعياً، ولمدة فصل دراسي كامل (العميريين، 2007)

خاصة، حيث تشير السلطي (2005) إلى أن هذه الأهمية تتبع من أهمية المرحلة التي سيتولى معلم الصف تدريسها، وهي الصفوف الثلاثة الأولى، وذلك أن معلم الصف، يلعب دوراً بارزاً في هذه المرحلة العمرية، في تشكيل فكر الطلبة الصغار فالصفوف الثلاثة الأولى تحتاج إلى معلمين لديهم كفايات معينة مثل: العطف والحنان لإشعار التلاميذ بالأمن، فالاتجاه الإيجابي نحو التدريس لدى معلم الصفوف الأولى يبدو أكثر أهمية، ويعد مظهراً من مظاهر حب المعلم لمهنة التعليم (الفراء وجمال، 1999)، فالمعلم في هذه المرحلة يمثل القدوة والنموذج لتلاميذه.

كما تعد كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، من المؤسسات التربوية الرسمية، التي تزود النظام التربوي في الأردن، بحاجاته من المعلمين المتخصصين في تدريس الصفوف الثلاثة الأولى معلم الصف وتربية الطفل؛ حيث جاءت استجابة الجامعة لاحتياجات النظام التربوي من خلال إعادة النظر في البرامج الأكاديمية، وإنشاء تخصص معلم الصف الذي وبعد استكمال متطلباته يمنح الطالب درجة البكالوريوس في هذا التخصص، ومن أهم جوانبه التربية العملية (التدريب العملي)، ومن خلال التربية العملية يقضي الطالب فصلاً دراسياً كاملاً في إحدى المدارس المتعاونة. ويشمل إعداد معلمي الصف وتربية الطفل جانبين هما: الجانب النظري المعرفي، والجانب العملي الذي تمثله التربية العملية ضمن مساق التربية العملية (2) التي من خلالها يمكن للطلاب ممارسة التدريس، وترجمة الجوانب المعرفية إلى أداء تدريسي (المغدي، 1998)، بل إن الطالب المعلم من خلالها يمكنه معرفة الكفايات اللازمة للتدريس المتوافرة لديه (عبدالله، 2004)، وفي هذا المجال يشير عبد الدائم (1993) إلى أن من أهداف إعداد معلم الصف في البلاد العربية: إعداد المعلم القادر على قيادة العملية التعليمية، وتوجيه الفعاليات التعليمية والتربوية في المدرسة والبيئة المحلية.

وقد عدت الدراسات التربوية التربية العملية، الأساس الذي يُبنى عليه إعداد المعلم أكاديمياً ومهنياً؛ ليسهم في نجاح عملية التعليم، وإتاحة الفرصة لتكامل الجانب الأكاديمي والمهني لدى الطالب (أبو دقة وصيري، 2004، العياصرة، 2005، أبو جادو، 2001، الشهبان، 2001، Yates, 2000). فالتربية العملية تعد عنصراً فاعلاً في إعداد المعلم، ومن أهدافها تعريف الطالب بماهية الجانب المهني التربوي؛ وما يشتمل عليه من متطلبات وأدوار ومسؤوليات، وتهيئة الطالب للانتقال من دور الطالب إلى دور المعلم. ويتجاوز التأثير الإيجابي للتربية العملية في الطالب المعلم الكفايات التعليمية إلى

الباحث بضرورة إجراء هذه الدراسة بهدف تقويم فاعلية مساق تربية عملية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة المتدربين في تخصص معلم الصف وتربية الطفل، وذلك للوقوف على نقاط القوة، والتوصل إلى نقاط الضعف، وتزويد القائمين عليه بالتغذية الراجعة، والتوصيات اللازمة من أجل تحسين البرنامج وتطويره.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية بأنها تسعى إلى تعرف مدى فاعلية مساق (تربية عملية 2) في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة المتدربين في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل، والذين يمارسون التدريب والتدريس من خلال التربية العملية في المدارس المتعاونة، حيث يمارس الطلبة المعلمون التدريس الفعلي لدة فصل دراسي كامل. ولعل ما ساهم في ظهور فكرة هذا البحث طبيعة عمل الباحث، والمرتبطة بمتابعة الطلبة أثناء أدائهم للتربية العملية، حيث لاحظ الباحث بعض المآخذ على البرنامج، يضاف إلى ذلك الاستماع إلى ملاحظات الطلبة حول مساق التربية العملية (2)، مما سوغ للباحث إجراء الدراسة. وعلى الرغم من الاهتمام الذي توليه كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لبرنامج التدريب العملي وحرصها على إنجاحه، إلا أن هذا البرنامج لم تتم دراسته لمعرفة مواطن القوة والضعف فيه، ولم يتم استقصاء المشكلات التي قد تواجهه على غرار ما تم في العديد من الجامعات الأخرى، داخل الأردن وخارجه، خاصة أنه قد مضى على إلغاء البرنامج ودمجه بقسم المناهج والتدريس أكثر من عامين. ومن هنا فإن مشكلة هذه الدراسة تتحدد في محاولتها إلى تعرف مدى فاعلية مساق (تربية عملية 2) في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة المتدربين من تخصص معلم الصف وتربية الطفل. وكذلك تعرف الفروق في تقويم درجة فاعليته تبعاً لمتغير التخصص. وتحديداً فقد حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما مدى فاعلية مساق (تربية عملية 2) في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة المتدربين في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية مساق (تربية عملية 2) في كلية العلوم التربوية تعزى لمتغير التخصص؟

محددات الدراسة

1. المحددات: اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة معلم

وفي جامعة اليرموك ثلاثة أيام في الأسبوع (العادي، 2004)، أما في سلطنة عمان فإن الطالب يلتحق بالمدرسة يوماً واحداً في الأسبوع في الفصل الدراسي السابع، ولمدة يومين أسبوعياً في الفصل الدراسي الثامن (العيصرة، 2005).

ومما تقدم حول ماهية التربية العملية وأهميتها لمعلم المستقبل، فإن التربويين يكادون يجمعون على المكانة التي تحتلها التربية العملية، ودورها في تزويد الطالب المعلم بالخبرة التدريسية، التي لا يصل إليها إلا من خلال ممارسة التدريس والتدريب على كفايات التخطيط وتنظيم الأنشطة وتقييم التلاميذ. وانطلاقاً من الأهمية التي تمثلها التربية العملية، وسعياً لتحسين وتطوير الجوانب المختلفة المتعلقة بها عالمياً ومحلياً، فقد أجريت دراسات حولها من أجل الوقوف على واقعها وتقويمها، وما يتعلق بها من مشكلات بهدف تطويرها وإصلاحها. وفي إطار المحاولات الجادة لتقويم وتحسين مستوى التربية العملية في المنطقة العربية فقد أجرى مكتب التربية لدول الخليج العربي عام (1992) دراسة موسعة شملت مؤسسات إعداد المعلمين في جميع دول الخليج العربي، استهدفت تشخيص الواقع الحقيقي للتربية العملية، وجدواها، والصعوبات التي تواجهها، وسبل تطويرها. وقد خلصت هذه الدراسة إلى اقتراح نموذج للتربية العملية يتسم بعدد من الخصائص بهدف معالجة المشكلات التي بينتها الدراسة (حسان، 1992). وبالرغم من التطور الملموس الذي تشهده النظم والسياسات والممارسات التربوية والتعليمية، إلا أن ميدان التربية العملية (التدريب الميداني) ما زال بحاجة إلى المزيد من التطوير، والتحسين (أبو جادو، 2001). ولذلك فلا بد من إجراء عملية تقويم (مساق تربية عملية 2)، للوقوف على مدى فاعليته في تحسين ممارسات الطلبة المعلمين، وكذلك مدى قدرته على إكسابهم ممارسات جديدة تتلاءم وعملية التطوير التربوي، وأن يراعى في هذه العملية الأخذ برأي الطلبة المعلمين أنفسهم، وأن يكون التطوير أولاً بأول في ضوء نتائج عملية التقويم (أبو نمره، 2005). فعملية التقويم تكشف عن نتائج معينة لبرنامج التدريب الميداني، كأن تتوصل إلى نتائج إيجابية أو سلبية، حتى يؤدي بالتالي إلى إصلاح الأخطاء وتعزيز الصواب، فالعناصر التي تثبت فائدتها وفعاليتها يعاد إثباتها في برامج لاحقة، والجوانب التي تبين عدم جدواها تحذف ويخطط لغيرها (أبو نمره، 2005). ويشير الخطيب (1998) إلى أن التقويم يهدف إلى معرفة استفادة المتدربين من التدريب، وإلى تعرف نواحي القوة، والضعف في البرامج التي تم تنفيذها في ضوء ما حدث من تطور للبرامج التدريبية لتلافي عيوبها.

وانطلاقاً من أهمية تقويم برامج التدريب العملي، شعر

تحقق المعارف والمهارات والكفايات ذات الصلة بالإشراف والتقويم والكفايات التعليمية لدى طلاب معلم الصف وتربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية وإصدار حكم على فاعلية مساق تربية عملية (2) بموجب الاستبانة التي أعدها الباحث لأجل هذه الدراسة.

فاعلية: هي مستوى تأثير مساق التربية العملية (2) في تطوير الكفايات المهنية للطلبة المعلمين المسجلين في مساق التربية العملية (2) وتقاس من خلال الاستبانة التي أعدها الباحث لأغراض هذه الدراسة.

مساق تربية عملية 2: هو مساق يدرس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية ويعنى بتأهيل الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف وتربية الطفل كمعلمين لفئة طلاب رياض الأطفال والصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ويتعرض فيه الطالب المتدرب لعدد من الكفايات النظرية والعملية التي بدورها تؤهل قدراته.

الطلبة المتدربون: هم الطلبة الجامعيون الذين سجلوا في كلية العلوم التربوية في تخصص معلم الصف وتربية الطفل على أن يكون قد أنهى (132) ساعة من ساعات الخطة الدراسية المعتمدة في الكلية ومسجل في مساق التربية العملية (2).

الدراسات السابقة

نظراً للأهمية التي يلعبها برنامج التدريب الميداني في إعداد معلم المستقبل، فقد أجريت العديد من الدراسات حول هذا الموضوع في مختلف الدول العربية والأجنبية، باعتباره حلقة الوصل ما بين الجانبين النظري والعملي؛ ذلك أن نجاح مثل تلك الدراسات يعتبر مساهمة فعالة في الإعداد الجيد لمعلمي المستقبل في ممارسة مهنة التدريس، وتخرج معلمين أكفاء.

ومن الدراسات العربية التي بحثت في مجال برامج التربية العملية، الدراسة التي قام بها **طلافة (2003)** بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية الميدانية في كلية المعلمين في تبوك لمعرفة جوانب القوة والضعف في ذلك البرنامج من وجهة نظر كل من الطالب المتدرب، والمشرف، والمدير. ولتحقيق هذا الهدف طور الباحث ثلاث استبانات تقويمية تكونت من (106) فقرات حول واجبات ومسؤوليات كل طرف من الأطراف الثلاثة نحو برنامج التربية الميدانية، حيث تكونت عينة الدراسة من (148) فرداً. وخلصت الدراسة إلى أن تقديرات أفراد الدراسة التقويمية لبرنامج التربية العملية في كلية المعلمين كانت متوسطة في جميع مجالات الدراسة وهي: المعلم المتعاون والمشرف التربوي ومدير المدرسة والكفايات التربوية. وأظهرت

الصف وتربية الطفل في كلية العلوم التربوية والمسجلين في مساق تربية عملية 2، في العام الدراسي 2013/2014.

2. المحددات الجغرافية: كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية.

3. المحددات الزمنية: تم جمع المعلومات والبيانات في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2014.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تجرى دراسته، إذ تُعد برامج إعداد الطالب المعلم وتطوير كفاياته ومهاراته من القضايا التربوية التي يولي لها البحث العلمي الأهمية الكبرى لما يترتب عليها من جودة في الأداء التعليمي، وذلك من خلال إكساب خريجي كلية العلوم التربوية تخصص معلم الصف وتربية الطفل الكفايات المهنية اللازمة لمواءمة تكيفهم المهني عند التحاقهم في مجال العمل. كما أن امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات التربوية يؤهلهم ويحولهم من مجرد ناقلين للمعلومات إلى مبتكري طرق ووسائل لتوصيل المعارف الضرورية لمتعلمين، حيث تُعد هذه المرحلة من المراحل المهمة في إعداد جيل واعد يستطيع تغيير واقعه، حيث إن نجاح معلم الصف وتربية الطفل في رسالته عامل هام في إعداد الأجيال الفاعلة وبناء مؤسسات المجتمع الحضارية. وعليه، تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

1. الحاجة إلى تطوير نوعية التعليم لدى الطلبة المعلمين في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين.
2. إمكانية الوصول لبرنامج إثرائي فاعل لتطوير الكفايات المهنية للطلاب المعلم للحصول على مخرجات تعليمية عالية.
3. لكفاية الطالب المعلم أثر على سير العملية التعليمية التعليمية من خلال إتقانه لمهامه الملقاة على عاتقه.
4. إمكانية التوصل إلى نتائج تكمن فائدتها في رفع مستوى أداء الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف وتربية الطفل.
5. يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الجامعات في تطوير برامج إعداد المعلمين.
6. إفادة صانعي القرارات بالتعليم العام وخاصة في تدريب الطالب المعلم على كيفية إكسابه لكفايات المهنية.

التعريفات الإجرائية

التقويم: عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى تحديد مدى التقدم الذي أحرزه الطالب في الوصول إلى الأهداف التعليمية بغية مساعدته على النمو وبلوغ هذه الأهداف في ضوء عملية التقويم (السرطان، 2003). ويعرفها الباحث إجرائياً: مدى

طالباً وطالبة، وتم توزيع استبانة مكونة من (26) فقرة عليهم جميعاً. وأظهرت النتائج أن درجة تقدير أفراد الدراسة للصعوبات التي تواجه التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء كانت عالية، وتمثلت أهم الصعوبات بازدياد الصفوف الدراسية، وزيادة العبء التدريسي على الطالب المعلم، وبعد المدارس المتعاونة عن مناطق سكن الطلبة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير أفراد الدراسة للصعوبات التي يواجهها طلبة التربية العملية تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

وأجرى أبو شندي وأبو شعيرة وغباري (2012) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره من وجهة نظر الطلاب. استخدمت الدراسة استبانة مكونة من (59) فقرة تم توزيعها على عينة مكونة من (96) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أن تقديرات الطلبة التقييمية لبرنامج التربية العملية كانت متوسطة في كافة مجالات أداة الدراسة المتمثلة بمجال المشرف التربوي، المعلم المتعاون، المدرسة المتعاونة، إجراءات برنامج التربية العملية، ومدير المدرسة المتعاونة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في تقديرات الطلبة التقييمية لبرنامج التربية العملية تعزى لمتغيري الجنس والمعدل التراكمي والتخصص الأكاديمي.

وأجرى حماد (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة من وجهة نظر الدارسين. واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (47) فقرة موزعة على عينة مكونة من (134) طالباً وطالبة مسجلين بمساق التربية العملية. وأظهرت النتائج أن تقديرات الطلاب لواقع التربية العملية كان عالياً في مجالات المشرف الأكاديمي، ومدرسة التدريب، والكفايات التعليمية.

وهدف دراسة الفقاوي (2013) إلى تقييم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة من وجهة نظر الطلبة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (279) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة استبانتي لتقييم برامج التربية العملية من الناحيتين العملية والنظرية. وأظهرت النتائج أن تقديرات الطلبة لبرامج التربية العملية كانت متوسطة في كافة مجالات أداة الدراسة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات الطلبة لواقع برامج التربية العملية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

وأجرى الحليق (2013) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في الجامعة الهاشمية، وشارك في هذه الدراسة

النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة التقييمية للتربية العملية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة بالنسبة للمدير والمشرف، ومتغير التخصص بالنسبة للطلاب.

وأجرى أبو نمر (2005) دراسة استهدفت تقييم برنامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظر الطلبة المعلمين والبالغ عددهم (117) طالباً وطالبة من الملحقين ببرنامج التربية العملية. واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (58) فقرة. وقد أظهرت النتائج أن تقديرات الطلبة المعلمين التقييمية لبرنامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأهلية في الأردن كانت مرتفعة على مجالات الدراسة تنظيم البرنامج، وعملية الإشراف التربوي، والتقييم، والكفايات التعليمية، في حين كانت بدرجة متوسطة على مجال المدارس المتعاونة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات الطلاب التقييمية للبرنامج تعزى لمتغير التخصص والجنس.

وهدف دراسة العياصرة (2005) إلى تقييم برنامج التربية العملية في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس من خلال استبانة أعدت لهذا الغرض تضمنت خمسة محاور واشتملت على (91) فقرة. وتم توزيعها على عينة مكونة من (124) فرداً. وأظهرت النتائج أن فاعلية برنامج التربية العملية في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس كانت متوسطة في محاور الدراسة وهي: متابعة المشرفين للطلاب المعلم أثناء التطبيق، تفعيل برنامج الإعداد التربوي لبرنامج التربية العملية لدى الطالب المعلم، المعلم المتعاون، إكساب برنامج التربية العملية الطالب المعلم الخبرات التربوية الميدانية.

بينما هدفت دراسة الجعافرة والقطاونة (2012) إلى تعرف واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة معلمي الصف الخريجين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال استخدامها استبانة مكونة من (74) فقرة موزعة على أربعة مجالات. وأظهرت الدراسة أن التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة قد حصلت على درجة فاعلية متوسطة في كافة المجالات وهي المعلم المتعاون، ومدير المدرسة المتعاونة، والمشرف الأكاديمي، والتقييم. ولم تظهر الدراسة فروقاً دالة إحصائية في واقع التربية العملية في جامعة مؤتة تعزى لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق تعزى للمعدل التراكمي ولصالح فئة الممتاز.

وأجرى الخريشا والشرعة والنعمي (2012) دراسة هدفت إلى تعرف الصعوبات التي يواجهها طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (133)

ونقص الخبرة التدريسية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس القائمين على البرنامج، وأكدت ضرورة إعطاء الطالب المعلم فترة كافية من التدريب الميداني.

أما دراسة **هاتي** (Hattie, 1999) فقد هدفت إلى تحديد الكفايات المهنية للطلبة المعلمين في إحدى الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدمت الدراسة معياراً لتقويم الأداة أعده المشرفون مكوناً من (20) فقرة على شكل أسئلة. هدف بعضها إلى تقويم النمو المهني للطلبة المعلم في أثناء التدريب، وبنداً يسجل فيه المشرفون ملاحظاتهم حول نقاط الضعف والقوة لدى المتدربين، وسؤالاً يتعلق برغبة المشرف في أن ينضم المتدربون إلى ملاك المدرسة التي يعمل فيها. توصلت الدراسة إلى أن المطبقين (المتدربين) في المرحلة الابتدائية كانوا أكثر مرونة من المتدربين.

وأجرى **وود** (Wood, 2000) التي هدفت إلى الكشف عن مساهمة برنامج التدريب الميداني في فهم الطلبة المعلمين لعملية التدريس. وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة التدريب الميداني في جامعة لندن واستخدمت المقابلة كوسيلة لجمع المعلومات. وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التدريب الميداني ساهم في إكساب الطلبة المعلمين فهماً أعمق للتدريس من خلال توظيفهم وربطهم للدراسات النظرية بالنواحي التطبيقية. وأشارت كذلك إلى أن بعض المعلمين يفتقدون إلى الفهم العميق للتدريس، وانهم سوف يواجهون مشكلات في حياتهم العملية.

وأجرى **يونج** (Yeung, 2001) دراسة هدفت إلى معرفة كفايات الطالب المتدرب في التربية الرياضية في أثناء فترة التربية العملية من وجهة نظر المعلمين المتعاونين في هونج كونج، وتكونت عينة الدراسة من (120) معلماً متعاوناً معتمدة على ستة محاور أساسية لتقييم الطالب المتدرب ممثلة في الصفات الصفية، وقدرته على التفاعل والتواصل مع الطلبة، وخلفيته المعرفية عن الموضوعات الدراسية. وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: أكد المعلمون المتعاونون أن (70%) من المجتمع الكلي لعينة الدراسة كان أدأهم مقنعاً في أثناء فترة التربية العملية. وأكد المعلمون المتعاونون أن (25%) من المجتمع الكلي لعينة الدراسة كانوا بحاجة إلى فترة تربية عملية إضافية. وأهم الصعوبات التي يواجهها طلبة التربية العملية من وجهة نظر المعلمين المتعاونين هي: عدم كفاية الخلفية المعرفية عن الموضوعات الدراسية، وافتقارهم إلى القدرة على تنظيم الوقت، وضبط السلوك داخل الصف.

أما دراسة **كاسكيلا وجاسنر** (Kaskela & Gasner, 2001) التي هدفت إلى معرفة دور المعلم المتعاون في تنمية أداء

(73) طالباً وطالبة، أجابوا على استبانة مكونة من (48) فقرة موزعة على خمسة محاور. وأظهرت النتائج أن درجة تقويم طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة لبرنامج التدريب العملي فيها كانت عالية، حيث حصلت ثلاثة مجالات على درجة فاعلية عالية وهي مجالات الإشراف، والتقويم، والكفايات التعليمية. بينما حصل مجالي التنظيم والإمكانات على درجة فاعلية متوسطة. ولم تظهر الدراسة فروقاً دالة إحصائياً في درجة الفاعلية تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

بينما هدفت دراسة **الغيشان والعبادي** (2013) إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة من وجهة نظر الطلاب. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال استخدام استبانة مكونة من (40) فقرة تتناول المجالات التالية: المشرف الأكاديمي، ومدير المدرسة المتعاونة، المعلم المتعاون، حيث تم توزيعها على (147) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أن تقديرات الطلاب لواقع برنامج التربية العملية بجامعة الزيتونة الأردنية الخاصة كانت متوسطة على الدرجة الكلية لمجالات أداة الدراسة. ولم تظهر الدراسة فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات الطلاب التقويمية لبرنامج التربية العملية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

وأجرى **شاهين** (2014) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (389) طالباً وطالبة، واستخدمت استبانة مكونة من (63) فقرة موزعة على أربعة محاور هي: أهداف البرنامج وخطواته، إدارة المدرسة المتعاونة، المعلم المتعاون، المشرف الأكاديمي. وأظهرت النتائج أن تقديرات الطلاب لواقع التربية العملية بجامعة القدس المفتوحة كانت عالية. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات الطلاب المعلمين لواقع التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية والتخصص.

ومن الدراسات الأجنبية التي أجريت في مجال تقويم برامج التدريب الميداني دراسة **الصمادي** (Al-Smadi, 1999) التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلمي الصف قبل الخدمة في الجامعة الأردنية في الأردن، وقد استخدمت استبانة تعرف فيها آراء الطلبة المعلمين، بالإضافة إلى تحليل المواد التي يدرسها الطلبة، وعناصر البرنامج الأخرى. وبينت الدراسة أن البرنامج كان فاعلاً في توليد كفايات التدريس لدى الطلبة المعلمين، كما بينت الاتجاهات الإيجابية للطلبة نحو البرنامج عامة، كما أظهرت الدراسة أن هناك عيوباً في البرنامج منها اعتماد تدريس الموضوعات على المحاضرات النظرية في معظم المواد

(68) عبارة. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج التربية العملية وإسهامه في إعداد الطلاب، وإكسابهم المهارات اللازمة لمهنة التدريس، وتبين ان هناك تركيزاً على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب العملية. وأوضحت نتائج الدراسة كذلك ان المشرفين التربويين، والزملاء، والمعلمين المتعاونين كانوا من أهم مصادر الدعم للطلبة أثناء فترة التطبيق، في حين ان مديري المدارس لم يقدموا الدعم اللازم للطلبة.

وأجرت **جرف وسترودلر** (Grove & Strudler, 2013) دراسة هدفت إلى فحص توجهات (16) معلماً متعاوناً يعملون في مدارس ولاية جنوب غرب الولايات المتحدة الأمريكية لإعداد الطلبة المعلمين حول كيفية توظيف التكنولوجيا في نشاطات التعليم العام، وتم جمع المعلومات من مصادر متعددة منها السجلات الالكترونية، والمناقشات عبر البريد الالكتروني، ومجموعة ندوات بين المعلمين المتعاونين وورش العمل، والملاحظات الميدانية. وأظهرت النتائج أن جميع المعلمين المتعاونين يقرون بأهمية الدعم المعنوي للطلبة المعلمين، وأن هذا الدعم ينبغي أن يتضمن إشعار الطلبة المعلمين بالراحة وعدم الحرج وتوجيه الأسئلة والمشاركة في التأملات في حصصهم.

كما قام **بيك** (Beck, 2013) بإجراء دراسة هدفت إلى الوقوف على نوع الدعم والتغذية الراجعة المطلوبة التي يحتاج إليها الطالب المعلم وأليات تزويده بها. وطبقت الدراسة على طلبة بلغ عددهم (65) طالباً معلماً، ممن التحقوا ببرنامج تأهيل بعد البكالوريوس لإعداد معلمين للمرحلة الابتدائية في تورينتو بكندا. تم جمع البيانات من خلال المقابلة التي أجريت مع الطلبة المعلمين، إضافة لاستبانة مكونة من (30) فقرة. وأظهرت النتائج أن العناصر الأساسية التي تشكل أسس نجاح للتربية العملية هي توافر الدعم المعنوي من قبل المعلمين المشاركين في التدريس، وعلاقة الأقران أو الزمالة بالمعلمين المتعاونين ودرجة التعاون معهم، بالإضافة إلى مرونة المحتوى التعليمي وطرق التدريس.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة التي اهتمت ببرامج التربية العملية وإعداد المعلمين يمكن إجمال النقاط التي توصلت إليها الدراسات السابقة من حيث:

1. **موضوع الدراسة وأهدافها:** من الملاحظ أن غالبية الدراسات السابقة كانت تهدف إلى تحديد مساهمة برامج التربية العملية في فهم الطلاب لعملية التدريس، دون تحديد تخصص ما، باستثناء دراسة الحليق (2013) التي تناولت برنامج

الطلبة المتدربين، وتكونت عينة الدراسة من (12) معلماً، وتم استخدام الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات والمعلومات. وتوصلت الدراسة إلى: أن المعلم المتعاون يساعد الطالب المتدرب في تضيق الفجوة بين التعليم الأكاديمي في الكليات وبين التدريب الواقعي في المدارس. وأن المعلم المتعاون يهتم كثيراً بمستقبل التدريس عن طريق تعليم الطالب المتدرب وتربيته وتوجيهه نحو البداية الجيدة لمهنة التدريس. وأجمع المعلمون المتعاونون على رغبتهم الكبيرة في تدريب الطلبة المتدربين وإكسابهم الخبرات المناسبة وتوجيههم داخل الصف.

دراسة **بيجفورد** (Pigford, 2003) وهدفت إلى إيجاد طريقة فعالة لتقويم أداء المعلمين وذلك أثناء عملها مديرة مدرسة في بريطانيا، تعتمد هذه الطريقة على مجموعة من الأهداف مثل: علامات تحصيل الطلبة، سجلات الحضور والغياب للمعلمين، وسجلات الأداء المرتبطة بالنظام المدرسي، لمعرفة نقاط القوة والضعف عند المعلمين والطلبة. وفي ضوء ذلك وضعت أهداف المدرسة لسنة القادمة، وشرحت للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور الأهداف الموضوعية، وتقضي بزيادة عدد الطلبة الناجحين في المهارات القرائية وعلى أساس هذه العملية طور المعلمون أهدافهم والأساليب الممكنة لتحقيقها، وكان دور مديرة المدرسة هو مساعدة وتشجيع المعلمين على بلوغ الأهداف الموضوعية من خلال الزيارات الصفية لهم، وتنظيم الزيارات المتبادلة بينهم. وقد حددت معايير التقويم بالاعتماد على ما يتحقق من الأهداف المتفق عليها مع المعلمين وعلى ضوء ذلك يستطيع كل معلم معرفة التقدير الذي يستحقه من المديرية، بحيث أدرك كل معلم أن عملية التقويم تعتمد على النشاط التعليمي للمعلم وليس لعبة في يد المديرية.

دراسة **موجيلسكي ونافارو وزهونج** (Mogilski & Navarro & Zhong, 2004) وهدفت الدراسة إلى معرفة درجة صدق اختيار الكفايات العلمية في اختبار الممارسة للطلبة في برامج إعداد المعلمين. طبق الاختبار على 255 من طلبة جامعة تكساس في 6 سنوات متتالية. اتضح بعد تقسيم الكفايات إلى مجموعات، أن الكفاية نفسها لدى الطلبة لم ترق في أي من السنوات إلى ما فوق (77%) وأنها كانت تتخفف في بعض مواضع الرياضيات إلى حوالي (30%) مما يعني انحدار كفاية الطلبة في بعض الموضوعات إلى مستويات متدنية جداً. وهدفت الدراسة التي قام بها **سميث وليفاري** (Smith & Lev-Ari, 2005) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج التدريب الميداني في إعداد الطلبة للتدريس، وكذلك تعرف مصادر الدعم للطلاب أثناء فترة التدريب الميداني. وقد تكونت عينة الدراسة من (480) طالباً وطالبة أجابوا على استبانة مكونة من

توظيف ما تعلمه في المواد النظرية من كفايات ومهارات بشكل عملي تطبيقي، ولذلك نجد أن الدراسات السابقة:

- انقسمت ما بين دراسات ركزت على الكفايات ودراسات تناولت مشكلات معلمي الصف أو الطلبة المعلمين في نفس التخصص وأخرى ركزت على فاعلية برامج التربية العملية.
- تنوعت المناهج المتبعة فيها وركزت على المنهج الوصفي التحليلي.

- كانت عينتها من معلمي أو الطلبة المعلمين.
- تنوعت أدوات الدراسة فيها ما بين الاختبار وبطاقة الملاحظة والاستبانة والمقابلة.

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باهتمامها بتقويم مساق التربية العملية (2) في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية من خلال تناولها خمسة مجالات ذات علاقة مباشرة بإعداد المعلمين وهي: الإشراف على التربية العملية، والكفايات التعليمية، والتقويم، وإدارة المدرسة المتعاونة، والمعلم المتعاون. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تلقي الضوء على مراعاة مساق التربية العملية (2) لإعداد معلم الصف وتربية الطفل معاً في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية للجانب النظري والجانب العملي، والتكامل بينهما.

منهجية الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي بخطواته العلمية لتماثيه وتناسبه مع طبيعة هذا البحث وملاءمته لأهدافه حيث إنه الأسلوب المناسب لطبيعة هذه الدراسة. ويستخدم المنهج الوصفي في وصف الظاهرة التي يريد دراستها الباحث وجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها، وهذا المنهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد فعلاً بالواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، بحيث يصف التعبير الكيفي الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطي وصفاً رقمياً بحيث يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المتدربين في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية للعام الدراسي 2013/2014. والمسجلين في مساق تربية عملية (2) ويبلغ عددهم (91) طالباً وطالبة من تخصصي معلم الصف وتربية الطفل ويتدربون في (29) مدرسة ورياض أطفال في مدينة عمان وموزعين بواقع (51)

التدريب الميداني لطلبة التربية البدنية وعلوم الرياضة. بينما تهدف الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية مساق تربية عملية (2) من وجهة نظر الطلبة المتدربون في تخصص معلم الصف وتربية الطفل. حيث اتجه الباحث إلى اختيار هذا المجتمع وهذه العينة لأن الباحث شعر بأن هناك مشكلة حقيقية تعترض معلمي الصف وتربية الطفل، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة.

المنهج المستخدم: من الملاحظ أن معظم الدراسات السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية، من حيث استخدام المنهج الوصفي التحليلي، مثل دراسة الجعافرة والقطاونة (2012)، ودراسة الفقعاوي (2013)، والغيشان والعبادي (2013)، في حين استخدمت دراسة وود (Wood, 2009) أسلوب المقابلة.

2. مجتمع وعينة الدراسة: اشتركت هذه الدراسة في عينتها التي تناولت فئة الطلبة المعلمين مع دراسة كل من الغيشان والعبادي (2013)، وأبو شندي وأبو شعيرة وغباري (2012)، وشاهين (2014)، ودراسة (العيصرة، 2005). وقد اختلفت مع دراسة كل من (Yeung, 2001) وكاسكيلا (Kaskela and Gasner, 2001) في مجتمع وعينة الدراسة، حيث طبقت على المعلمين المتعاونين فقط.

3. أداة الدراسة: إن معظم الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة ماعدا بعض الدراسات التي استخدمت المقابلة وبطاقة الملاحظة والسجلات المدرسية كما في دراسة بيجفورد (Pigford, 2003) ودراسة جرف وسترودلر (Grove & Strudler, 2013) التي استخدمت السجلات الالكترونية، والمناقشات عبر البريد الالكتروني، وندوات بين المعلمين المتعاونين وورش العمل، والملاحظات الميدانية. بينما جمعت دراسة بيك (Beck, 2013) في أداته بين المقابلة والاستبانة.

4. نتائج الدراسة: أجمعت الدراسات العربية والأجنبية على وجود مشكلات سواء لمعلم الصف، أو للطلاب المعلم، وهناك ضرورة لإجراء برامج ودورات تدريبية تساعد هؤلاء الأفراد على تجاوز هذه المشكلات، وعلى وزارة التربية والتعليم والجامعات الحد من تلك المشكلات. كما أكدت الدراسات السابقة على فاعلية برامج التربية العملية في معظمها كما في دراسة حماد (2012)، ودراسة الحليق (2013)، وشاهين (2014).

تعليق عام على الدراسات السابقة

لو دققنا النظر في الدراسات السابقة نجدها مكملة لبعضهما البعض، حيث أن أهداف ونتائج الدراسات اتفقت في أن لمعلم الصف أو للطلاب المعلم الكثير من المشكلات والعقبات التي تؤثر على أدائه المهني داخل الفصل، ويعود ذلك إلى أن المعلم غير قادر على التعامل مع هذه المشكلات من حيث

على (20) طالباً وطالبة من عينة الدراسة ذاتها، وإعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين، وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط الكلي لأداة الدراسة (0.93).

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة واختبار ثباتها وتحديد العينة المراد تطبيق الاستبانة عليها، تم الحصول على الموافقة الرسمية من وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية وقام الباحث بشكل مباشر بتوزيع الاستبانة على الطلبة المتدربين في تخصصي معلم الصف المتدربين في المدارس ورياض الأطفال الحكومية والخاصة كل في مدرسته، وذلك بعد أن شرح لهم أهداف البحث. وأكد الباحث للطلبة المتدربين أن إجاباتهم سوف تعامل بسرية تامة، وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وتم التأكيد على إعطاء المستجيبين فرصة كافية للإجابة. وقد تم تفرغ الاستبانة المسترجعة في نموذج خاص بالحاسوب تمهيداً للقيام بالمعالجة الإحصائية.

ويرى عبيدات وعبد الحق (2012) أنه يمكن استخدام التدرج الآتي لتقسيم الفئات إلى ثلاثة مستويات: يتم تدرج مستوى الإجابة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي والمحددة بخمسة مستويات كالتالي: موافق بشدة (5 درجات)، موافق (4 درجات)، محايد (3 درجات)، غير موافق (2 درجتين) غير موافق بشدة (1 درجة واحدة). ويمكن تقسيم درجة الفاعلية بتقسيم عدد الفئات على عدد البدائل الخمسة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وبطريقة حسابية $(4 \div 5 = 0.8)$ تكون المستويات الثلاث كالتالي: درجة منخفضة من (1-2.6)، درجة متوسطة (2.61 - 3.40)، درجة عالية من (3.41 - 5).

متغيرات الدراسة:

لما كانت هذه الدراسة تسعى إلى تعرف فاعلية مساق تربية عملية (2) من وجهة نظر الطلبة المتدربين في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة الأردنية، فإن متغيراتها هي: أولاً: المتغيرات المستقلة التصنيفية: نوع التخصص: وله مستويان: (معلم الصف، تربية الطفل).

ثانياً: المتغير التابع: فاعلية مساق تربية عملية (2) من وجهة نظر الطلبة المتدربين في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة الأردنية.

طالباً وطالبة من تخصص معلم صف، و(40) طالباً وطالبة من تخصص تربية الطفل. وتم اختيارهم جميعاً قصدياً كعينة للدراسة وذلك لصغر حجم العينة.

الجدول (1)

توزع أفراد عينة الدراسة من طلبة معلم الصف وتربية الطفل

المتدربين حسب التخصص

الرقم	نوع التخصص	العدد
1	معلم الصف	51
2	تربية الطفل	40
المجموع		91

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحث بتطوير استبانة لقياس درجة فاعلية مساق التربية العملية (2) من وجهة نظر الطلبة المتدربين في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة الأردنية. وتكونت أداة الدراسة من جزأين: الجزء الأول: ويتضمن معلومات وتوجيهات عامة. أما الجزء الثاني فقد اشتمل على المجالات الرئيسة للدراسة وقد شملت خمسة مجالات هي: مجال الإشراف على التربية العملية تضمن (18) فقرة، ومجال التقويم وتضمن (10) فقرات ومجال الكفايات التعليمية وتضمن (15) فقرة، ومجال المعلم المتعاون وتضمن (12) فقرة، ومجال إدارة المدرسة المتعاونة وتضمن (10) فقرات.

صدق الاستبانة

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة قام الباحث بعرضها بصورتها الأولية على (7) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج والتدريس والقياس والتقويم. بالإضافة إلى مجموعة من مديري المدارس المتعاونة ومعلميها بالمملكة الأردنية الهاشمية، للحكم على درجة ملائمة الفقرة من حيث الصياغة اللغوية وانتماؤها للمجال المراد قياسه. وبعد استرجاع الاستبانة ومراجعة آراء المحكمين، تم اختيار الفقرات التي أجمع المحكمون على مناسبتها، وتم تعديل بعضها من حيث الصياغة اللغوية وحذف الآخر، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (65) فقرة ضمن (5) مجالات.

ثبات الاستبانة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) حيث قام الباحث بتوزيع الأداة

المعالجات الإحصائية

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، وفيما يتعلق بالسؤال الثاني فقد تم استخدام اختبار (ت).

نتائج الدراسة ومناقشتها :

نتائج السؤال الأول: ما درجة فاعلية مساق تربية عملية

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية مساق تربية عملية (2) من وجهة نظر الطلبة المتدربين في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة الأردنية لكل مجال مرتبة تنازلياً

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1	الإشراف على التربية العملية	4.08	0.81	مرتفعة
2	الكفايات التعليمية	3.89	0.90	مرتفعة
3	التقويم	3.84	0.85	مرتفعة
4	إدارة المدرسة المتعاونة	3.76	0.88	مرتفعة
5	المعلم المتعاون	3.68	0.84	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.85	0.85	مرتفعة

التي أكدت أن درجة فاعلية برنامج التربية العملية كانت مرتفعة. كما وتتفق مع نتائج الحليق (2013) وحماد (2012) والتين أكدتا على أن التقديرات التقويمية لواقع التربية العملية كانت عالية. كما وتتفق مع دراسة شاهين (2014) التي أظهرت أن التقديرات التقويمية لبرنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة كانت عالية. وتختلف مع نتائج العياصرة (2005) وأبو شندي وأبو شعيرة والغباري (2012) التي أكدت نتائجهم أن فاعلية برامج التربية العملية كانت متوسطة. أما فيما يتعلق بدرجة الفاعلية على فقرات كل مجال من المجالات الخمسة فكانت كما يلي مرتبة حسب ترتيبها تنازلياً:

المجال الأول: الإشراف على التربية العملية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الفاعلية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، كما هو موضح في الجدول التالي.

يتضح من الجدول (2) أن مجال الإشراف على التربية العملية جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.08) وهي درجة فاعلية تعد مرتفعة وفقاً للمعيار الذي استخدمه الباحث لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة. وجاء مجال الكفايات التعليمية بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.89) وهي درجة فاعلية تعد مرتفعة. وجاء في المرتبة الثالثة مجال التقويم حيث حصل على متوسط حسابي بلغ (3.8) وهي درجة تعد مرتفعة. وجاء في المرتبة الرابعة مجال إدارة المدرسة المتعاونة بمتوسط حسابي بلغ (3.76) وهي درجة فاعلية تعد مرتفعة. وجاء في المرتبة الخامسة والأخيرة مجال المعلم المتعاون بمتوسط حسابي بلغ (3.68) وهي درجة فاعلية تعد مرتفعة. وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لجميع المجالات (3.85) وهي تعد درجة فاعلية مرتفعة من وجهة نظر الطلبة المتدربين في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة الأردنية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج أبو نمرة (205)

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الفاعلية لفقرات مجال الاشراف على التربية العملية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1	1	يناقش المشرف الملاحظات مع الطالب المتدرب بعد انتهاء الحصة الصفية	4.51	0.92	مرتفعة
2	2	يتابع المشرف دفتر التحضير اليومي ويتأكد من تطبيق المحتوى	4.42	0.88	مرتفعة
3	8	يؤكد المشرف على النشاطات الصفية واللاصفية	4.40	0.80	مرتفعة
4	9	يستخدم المشرف نموذج تقييم خاص بالتربية العملية	4.39	0.77	مرتفعة
5	10	يتابع المشرف حضور وغياب الطلبة المتدربين	4.36	0.81	مرتفعة
6	13	يتدخل المشرف في مجريات تنفيذ الدرس عند حضوره الحصة الصفية	4.34	0.73	مرتفعة
7	3	يقدم المشرف التحفيز والأفكار الجديدة دائماً	4.21	0.77	مرتفعة
8	4	يقدم المشرف الملاحظات المكتوبة بشكل دائم	4.19	0.80	مرتفعة
9	16	يجتمع المشرف بالطلبة المتدربين بصورة غير منتظمة	4.12	0.79	مرتفعة
10	5	يلتزم المشرف بالحضور بشكل متواصل ودوري	4.10	0.82	مرتفعة
11	6	يناقش المشرف في بداية التدريب الميداني الخطوط العريضة المتعلقة بالتدريب مع الطلبة المتدربين	4.05	0.79	مرتفعة
12	7	يتابع المشرف مشاهدة الحصة الصفية بوقتها الكامل	3.99	0.81	مرتفعة
13	11	يساهم المشرف في حل مشكلات الطلبة المتدربون المتعلقة بالتربية العملية	3.78	0.81	مرتفعة
14	15	يعقد المشرف اجتماعات دورية للطلبة المتدربين	3.77	0.71	مرتفعة
15	17	يتعامل المشرف مع الطلبة المتدربين بفعالية	3.75	0.77	مرتفعة
16	18	تكون زيارة المشرف للطالب المتدرب قصيرة	3.73	0.79	مرتفعة
17	12	يقبل المشرف وجهة نظر الطالب المتدرب عندما يناقشه	3.71	0.78	مرتفعة
18	14	يزود المشرف الطالب المتدرب بتغذية راجعة عن الخطط الدراسية	3.70	0.86	مرتفعة
الدرجة الكلية					مرتفعة
			4.08	0.81	

(4.08) وبدرجة فاعلية مرتفعة. ويستدل الباحث أن أفراد عينة الدراسة يرون المشرف التربوي يتابع طلابه ويقوم بواجبه بصورة مرضية. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس المشرفين على طلاب مساق التربية العملية (2) في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة الأردنية مدرسون في الكلية مارسوا عملية الإشراف التربوي، وأنهم يتعاملون مع الطلاب بمرونة كافية، ويتم اختيارهم على أسس علمية جيدة من حيث المؤهل العلمي والخبرة والشخصية حيث إن الجامعة تعمل على توفير كادر من المشرفين على التربية

يبين الجدول (3) أن متوسط تقدير درجة الفاعلية على فقراته تراوحت ما بين (3.70 - 4.51)، إذ حازت الفقرة رقم (1) على أعلى درجة فاعلية وبمتوسط حسابي بلغ (4.51) وتنص على " يناقش المشرف الملاحظات مع الطالب المتدرب بعد انتهاء الحصة الصفية "، وحصلت الفقرة رقم (14) التي تنص على " يزود المشرف الطالب المتدرب بتغذية راجعة عن الخطط الدراسية " على أدنى متوسط حسابي وبلغ (3.70) ويبين الجدول (3) أيضاً أن الدرجة الكلية لمتوسط إجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة المتدربون لدرجة الفاعلية بلغت

(2003)، وعياصرة (2005) التي أكدت نتائجهم ان درجة الفاعلية في مجال الإشراف التربوي كانت متوسطة. كما وتختلف عن نتائج الغيشان والعبادي (2013)، والجعافرة والقطاونة (2012)، وأبو شندي وأبو شعيرة وغباري (2012) التي أكدت نتائجهم أن درجة الفاعلية في مجال الإشراف الأكاديمي كانت متوسطة.

المجال الثاني: الكفايات التعليمية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الفاعلية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، كما هو موضح في الجدول التالي:

العملية وتهيء لهم التفريغ الكامل لمتابعة عملية تدريب الطلبة في المدارس المتعاونة، كما أنهم يقومون بالأدوار الموكلة إليهم بشكل جيد وكما هو محدد في برنامج التدريب العملي، ويهتمون بمتابعة الطلبة المتدربين، وتقديم الخدمات الإشرافية لهم، مما يؤدي إلى تحسين أدائهم ويدفعهم إلى بذل مزيد من الجهد والعطاء.

وتتفق مع دراسة ابو نمرة (2005) التي أظهرت أن درجة فاعلية برنامج التربية العملية في مجال الإشراف كانت مرتفعة. كما وتتفق مع نتائج شاهين (2014)، والحليق (2013)، وحماد (2012) التي أظهرت نتائجهم وجود درجة تقويمية عالية لأفراد الدراسة على مجال الإشراف الأكاديمي على التربية العملية. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع طلائحة

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الفاعلية لفقرات مجال الكفايات التعليمية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1	29	ينمي التدريب العملي القدرة لدي على الإحساس بالوقت وتوزيع أجزاء الدرس حسب الزمن	4.15	0.94	مرتفعة
2	30	يساعد التدريب العملي في التدريب على إعداد خطة الدرس	4.05	0.93	مرتفعة
3	36	التدريب العملي يساعد الطالب المتدرب على حسن اختيار النتائج التعليمية وصياغتها	4.03	0.89	مرتفعة
4	37	ينمي التدريب العملي اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس	4.02	0.87	مرتفعة
5	41	تقلل التربية العملية من قدرة الطالب المتدرب على تحمل المسؤولية	4.00	0.90	مرتفعة
6	33	يحقق التدريبي العملي اكتمال إعداد الشخصية التربوية للطالب المتدرب	3.99	0.93	مرتفعة
7	34	التدريب العملي يساعد على تفهم مشاكل الطلبة وحلها	3.97	0.88	مرتفعة
8	35	يساعد التدريب العملي الطالب المتدرب على تفهم مصادر القرارات وممارستها	3.95	0.87	مرتفعة
9	38	تساعد التربية العملية الطالب المتدرب على تحديد احتياجات الطلبة في ضوء خصائصهم النمائية	3.94	0.90	مرتفعة
10	31	ينمي التدريب العملي القدرة لدي الطالب المتدرب على مراعاة الفروق الفردية	3.93	0.85	مرتفعة
11	32	التدريب العملي يساعد على تحقيق علاقات اجتماعية بين المعلمين والمتدربين في المدرسة	3.88	0.90	مرتفعة
12	42	لا تنمي التربية العملية دافعية الطالب المتدرب نحو ممارسة مهنة التدريس	3.65	0.88	متوسطة
13	43	تكسب التربية العملية الطالب المتدرب القدرة على التفكير الإبداعي لدى الطلاب	3.62	0.94	متوسطة
14	39	تنمي التربية العملية لدي الطالب المتدرب مهارة تحليل المناهج الدراسية	3.60	0.91	متوسطة
15	40	تزيد التربية العملية من قدرة الطالب المتدرب على استخدام استراتيجيات متنوعة للتعزيز	3.58	0.88	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.89	0.90	مرتفعة

ويمارس المعلم هذا السلوك بمستوى معين من الأداء ويتسم بالكفاءة والفاعلية.

وتتفق مع نتائج دراسة أبو نمره (2005) التي أكدت أن درجة الفاعلية في مجال الكفايات التعليمية كانت مرتفعة. كما وتتفق مع نتائج الحليق (2013) وحمام (2012) اللتين أظهرتا أن درجة فاعلية برامج التربية العملية في مجال الكفايات التعليمية كانت عالية. وتختلف عن نتائج دراسة طلافحة (2003) وعياصرة (2005)، التي أظهرت نتائجها أن درجة فاعلية التربية العملية في مجال الكفايات التعليمية كانت متوسطة.

المجال الثالث: التقويم:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الفاعلية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الفاعلية لفقرات مجال التقويم مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1	19	الملاحظات المقدمة من قبل المشرف تساعد في تحسن مستوى الطالب المتدرب في الدروس	4.10	0.88	مرتفعة
2	20	يلتزم المشرف بالتعليمات الجامعية المتعلقة بعملية التقويم للطلبة المتدربين	4.03	0.85	مرتفعة
3	21	تشارك إدارة المدرسة والمعلم المتعاون في وضع نسبة من علامة التقويم	3.99	0.89	مرتفعة
4	27	أسلوب التقويم يوفر قناعة لدى الطالب المتدرب بموضوعية التقويم	3.95	0.79	مرتفعة
5	22	يتابع المشرف تنفيذ الطالب المتدرب للملاحظات التي يسجلها له في زيارته السابقة لاعتماده في التقويم	3.85	0.80	مرتفعة
6	23	يستخدم المشرف أساليب تقويم مناسبة ومتنوعة وحديثة	3.81	0.83	مرتفعة
7	28	أسلوب التقويم المطبق من قبل المشرف يحقق العدالة بين الطلبة في التقويم	3.77	0.84	مرتفعة
8	25	عدد زيارات المشرف كافية لتقويم الطالب المتدرب	3.68	0.84	مرتفعة
9	26	الزيارات التوجيهية والإرشادية كافية قبل مرحلة التقويم	3.65	0.87	متوسطة
10	24	يقوم المشرف باستخدام أساليب التقويم المرحلي	3.62	0.79	متوسطة
					الدرجة الكلية
			3.84	0.85	مرتفعة

عملية (2) تتم وفق أسس علمية موضوعية. كما يعزو الباحث حصول مجال التقويم على تقديرات مرتفعة إلى قوة غالبية المساقات الجامعية وخاصة القياس والتقويم التربوي، وخبرة الأساتذة الجامعيين في المجال التدريسي. وتتفق مع نتائج أبو نمر (2005) التي أكدت أن درجة فاعلية التربية العملية في مجال التقويم كانت مرتفعة. كما وتتفق مع الحليق (2013) التي أكدت أن درجة الفاعلية في مجال التقويم كانت عالية. بينما تختلف عن نتائج دراسة الجعافرة والقطاونة (2012) التي أكدت أن درجة فاعلية التربية العملية فقي مجال التقويم كانت متوسطة.

المجال الرابع: إدارة المدرسة المتعاونة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الفاعلية لكل فقرة من فقرات هذا المجال كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الفاعلية لفقرات مجال إدارة المدرسة المتعاونة مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1	56	يقوم مدير المدرسة المتعاونة بعقد لقاءات دورية مع الطلبة المتدربين	4.15	0.93	مرتفعة
2	62	يسمح مدير المدرسة للطلبة المتدربين باستخدام مرافق المدرسة كالمختبر والمكتبة خلال فترة التدريب	4.10	0.85	مرتفعة
3	58	يستخدم مدير المدرسة اسلوباً تربوياً في تعامله مع الطلبة المتدربين	3.88	0.89	مرتفعة
4	63	يشجع مدير المدرسة الطلبة المتدربين بأعمال إدارية	3.74	0.90	مرتفعة
5	46	يوفر مدير المدرسة مكاناً خاصاً للطلبة المعلمين يلتقون فيه مع المشرف للمناقشة والتوجيه	3.71	0.89	مرتفعة
6	57	يتابع مدير المدرسة حضور الطلبة المتدربين وغيابهم	3.68	0.89	مرتفعة
7	56	يكلف مدير المدرسة الطلبة المعلمين بواجبات إدارية غير التدريس	3.65	0.88	متوسطة
8	59	يقدم مدير المدرسة للطلبة المتدربين التعليمات المدرسية لتسهيل مهمة التطبيق	3.60	0.78	متوسطة
9	60	يتعاون مدير المدرسة مع الطالب المتدرب في توفير الوسائل التعليمية التي يحتاجها	3.58	0.79	متوسطة
10	16	يعرف مدير المدرسة الطلبة المتدربين على مرافق المدرسة	3.57	0.89	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.76	0.88	مرتفعة

التربية العملية بالتدرب في مدارسهم وتقديم كل ما هو جديد، كما يعملون على متابعة الطلبة المتدربين حرصاً على مصلحتهم ورغبة بتحسين أدائهم، وحرصاً على تحصيل طلبة المدرسة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو نمرة (2005) التي أكدت أن درجة فاعلية التربية العملية في مجال ادارة المدرسة المتعاونة كانت عالية. كما وتتفق مع دراسة شاهين (2014)، وحمام (2012) اللتان أكدتا وجود درجة تقييمية عالية لأفراد الدراسة على مجال إدارة المدرسة المتعاونة. في حين تختلف عن نتائج طلافحة (2003) التي أكدت أن درجة الفاعلية كانت متوسطة. وتختلف أيضاً عن نتائج الغيشان والعبادي (2013)، والجعافرة والقطاونة (2012) وأبو شندي وأبو شعيرة وغباري (2012) التي أكدت نتائجهم أن التقديرات التقييمية لفاعلية التربية العملية على مجال إدارة المدرسة المتعاونة كانت متوسطة.

المجال الخامس: المعلم المتعاون:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الفاعلية لكل فقرة من فقرات هذا المجال كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الفاعلية لفقرات مجال المعلم المتعاون مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1	44	يناقش المعلم المتعاون مع الطالب المشكلات التي تواجهه اثناء التطبيق العملي	3.91	0.88	مرتفعة
2	49	يتعامل المعلم المتعاون مع الطالب المتدرب بمودة	3.85	0.87	مرتفعة
3	46	يطلع المعلم المتعاون على دفتر تحضير الطالب المتدرب بهدف توجيهه	3.74	0.83	مرتفعة
4	52	يزود المعلم المتعاون الطالب المتدرب بتغذية راجعة حول التخطيط الدراسي	3.68	0.84	مرتفعة
5	50	يعرف المعلم المتعاون الطالب المتدرب باستراتيجيات التدريس والتقييم الحديثة	3.68	0.83	مرتفعة
6	51	يحث المعلم المتعاون طلبة الصف على التعاون مع الطالب المتدرب	3.67	0.84	متوسطة
7	53	يتابع المعلم المتعاون أداء الطالب المتدرب بصورة شكلية	3.65	0.91	متوسطة
8	47	يمتلك المعلم المتعاون القدرة على التوجيه التربوي	3.64	0.87	متوسطة
9	48	يثق المعلم المتعاون بقدرات الطالب المتدرب	3.62	0.8	متوسطة
10	45	المعلم المتعاون غير متمكن علمياً وعملياً	3.61	0.84	متوسطة
11	54	يتدخل المعلم المتعاون في سير الحصة أثناء تقديم الطالب المتدرب لدرس	3.59	0.87	متوسطة
12	55	يترك المعلم المتعاون الطالب المتدرب وحده في غرفة الصف خلال التطبيق العملي	3.57	0.81	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.68	0.85	مرتفعة

معلم الصف وتربية الطفل، ومن هنا فهم مروا بالتجربة ويعرفون الأثر النفسي للمعاملة الحسنة وتقديم الدعم والمساعدة في نفوس الطلاب. وتتفق مع نتائج شاهين (2014) التي أكدت أن درجة فاعلية التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة على مجال المعلم المتعاون كانت عالية. وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج كل من الغيشان والعبادي (2013) والجعافرة والقطاونة (2012) وطلافة (2003)، وعياصرة (2005) التي أكدت نتائجهم أن درجة فاعلية برامج التربية العملية عندهم كانت متوسطة ومنخفضة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك اختلاف دال إحصائياً في درجة فاعلية مساق تربية عملية (2) من وجهة نظر الطلبة المتدربين في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة الأردنية تعزى لمتغير التخصص؟

ولإجابة عن سؤال الدراسة المتعلق بمتغير التخصص تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأداة في ضوء متغير التخصص والجدول (8) يوضح ذلك.

يبين الجدول (7) أن متوسط تقدير درجة فاعلية مساق التربية العملية (2) على فقراته تراوحت ما بين (3.57 - 3.91)، إذ حازت الفقرة رقم (44) على أعلى درجة فاعلية وبمتوسط حسابي بلغ (3.91) وتتص " يناقش المعلم المتعاون مع الطالب المشكلات التي تواجهه اثناء التطبيق العملي "، وحصلت الفقرة رقم (55) التي تتص " يترك المعلم المتعاون الطالب المتدرب وحده في غرفة الصف خلال التطبيق العملي " على أدنى متوسط حسابي وبلغ (3.57) ويبين الجدول (7) أيضاً أن الدرجة الكلية لمتوسط إجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة معلم الصف وتربية الطفل لدرجة الفاعلية بلغت (3.68) وبدرجة فاعلية مرتفعة. وقد يعزى السبب في ذلك إلى شعور المعلم بأهمية دوره كمشرف مقيم، وأن من أهم مسؤولياته مناقشة الطالب بالمشكلات التي تواجهه اثناء التطبيق العملي ومعاملته للطلاب بمودة، وإطلاعه باستمرار على دفتر تحضير الطالب المتدرب بهدف توجيهه المتدرب، وتزويد الطالب المتدرب بتغذية راجعة حول التخطيط الدراسي، وتعريف الطالب المتدرب باستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة وغيرها من المهارات. إضافة إلى اعتقاد الباحث بأن معظم المعلمين المتعاونين هم من خريجي برنامج التربية العملية في تخصصي

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية مساق تربية عملية (2) من وجهة نظر الطلبة المتدربون في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة الأردنية تعزى لمتغير التخصص

المجال	معلم الصف		تربية الطفل	
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
الإشراف على التربية العملية	0.87	2.96	1.30	3.73
الكفايات التعليمية	1.10	2.63	1.44	3.30
التقويم	1.11	2.78	1.63	3.00
إدارة المدرسة المتعاونة	1.12	2.66	1.42	3.01
المعلم المتعاون	1.17	2.55	1.31	2.71
الدرجة الكلية	1.07	2.71	1.42	3.15

الجدول (9)

نتائج اختبار (ت) لدرجة فاعلية مساق تربية عملية (2) من وجهة نظر الطلبة المتدربين في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة الأردنية تعزى لمتغير التخصص

المجالات	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الإشراف على التربية العملية	156.	138	78.
	178.	24.69	69.
الكفايات التعليمية	1.32-	138	24.
	1.19-	67.33	33.
التقويم	0.29-	138	79.
	19.-	61.49	78.
إدارة المدرسة المتعاونة	25.	138	81.
	14.	63.74	0.80
التقويم	49.-	138	59.
	36.-	41.48	54.
الدرجة الكلية	56.-	138	47.
	47.-	14.74	89.

التخصص. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من شاهين (2014)، والغيشان والعبادي (2013) والفقعاوي (2013) التي أكدت نتائجهم عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات الطلاب للتربية العملية تعزى لمتغير التخصص. كما وتتفق مع نتائج الخريشا والشرعة والنعمي (2012)، وأبو شندي وأبو شعيرة وغباري (2012) التي أكدت نتائجهم عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات الطلبة لبرنامج التربية العملية تعزى للتخصص. كما تتفق مع دراسة طلافحة (2003) التي أكدت عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لفاعلية برنامج التربية العملية تعزى لمتغير التخصص. كما تتفق مع أبو نمر (2005) التي أكدت دراسته عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لفاعلية برنامج التربية العملية في كلية العلوم التربوية بالجامعات الأهلية تعزى لمتغير التخصص.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

- في ضوء استجابة عينة الدراسة التي أظهرت درجة فاعلية مرتفعة لمساق تربية عملية (2) في الدراسة بصورة عامة توصي الدراسة بضرورة الاستمرار بتحديث برنامج التربية العملية ليوكب التطورات التي يشهدها المجال التربوي في

يشير الجدول (8) إلى وجود فروقات بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة معلم الصف وتربية الطفل المتدربين لدرجة فاعلية مساق تربية عملية (2) من وجهة نظر الطلبة المتدربين في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة الأردنية تعزى لمتغير التخصص، ولمعرفة دلالة الفروق ما بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار (ت) والجدول (9) يوضح ذلك.

أشارت النتائج الواردة في الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية مساق تربية عملية (2) من وجهة نظر الطلبة المتدربين في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة الأردنية تعزى لمتغير التخصص في جميع مجالات الدراسة، وعلى الدرجة الكلية. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن خبرات الطلبة في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل متشابهة، حيث إن الطلاب في كلا التخصصين يتلقون إعداداً مسلكياً وأكاديمياً موحداً في كلية العلوم التربوية، كما أن أعضاء هيئة التدريس المشرفين على الطلاب هم أنفسهم الذين يشرفون على الطلبة من كلا التخصصين، ويضاف إلى ذلك أن الطلبة من كلا التخصصين يطبقون في مدارس في محافظة واحدة لها إمكانات وظروف متشابهة مما يجعل نظرهم إلى جوانب التربية العملية متشابهة، وخاصة أن المهمات التدريسية الموكلة لهم متشابهة ومتساوية مما لا يظهر فروقاً في تقديراتهم لفاعلية مساق تربية عملية (2) تعزى لمتغير

استراتيجيات متنوعة للتعزيز، وتكثيف الزيارات التوجيهية والإرشادية قبل مرحلة التقويم، واستخدام أساليب التقويم المرهلي.

- إجراء المزيد من الدراسات عن فاعلية التربية العملية بتناول مجالات غير الواردة في استبانة الدراسة .

الأردن والعالم، وبالتالي الحفاظ على درجة الفاعلية العالية.

- التركيز على الفقرات التي حصلت على تقديرات متوسطة من حيث درجة الفاعلية كزيادة دافعية الطالب المتدرب نحو ممارسة مهنة التدريس، وإكساب الطلبة القدرة على التفكير الإبداعي، ومهارة تحليل المناهج، واستخدام

المصادر والمراجع

- الخطيب، أ. (1998). تقويم عمليات التدريب. مجلة رسالة التربية، 4 (3)، 88-94.
- درويش إ. (2002). مدى استخدام أنشطة التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في برنامج التربية العلمية والمعلمين في الخدمة في مراحل تدريس التربية الفنية "دراسة ميدانية"، دراسات تربوية واجتماعية، المجلد 8، العدد، 4 جامعة حلوان، القاهرة.
- الدقاق، ف. (1987). دليل التربية العملية في برنامج المهن التعليمية في مراكز تدريب المعلمين وإعدادهم، دائرة التربية والتعليم، أونروا، يونسكو، عمان.
- السرطان، م. (2003). التربية العملية ومشكلاتها من وجهة نظر طلبة دبلوم التأهيل التربوي. المجلة العربية للتربية. 23 (1)، 123-150.
- السلطي، م. (2005). رسالة إلى معلمي معلم الصف الأول، مجلة التطوير التربوي، 4(21)، 12-25.
- السيد، ع. (2000). علم النفس العام، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- شاهين، م. (2014). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة. مجلة جامعة النجاح الوطنية. 3 (59)، 19-57.
- الشهوان، ع. (2001). معايير اختيار المعلم المتعاون. رسالة الخليج العربي، 22 (8) 75-107.
- طلافة، م. (2003). تقويم برنامج التربية الميدانية في كلية المعلمين ببنوك ومقترحات تطويرها. مجلة كليات المعلمين، 3 (2)، 117-169.
- العاجز ف. (2007). "الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق، غزة: دار المقداد للطباعة.
- العبادي، ح. (2004). مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. دراسات، العلوم التربوية، 31 (2)، ص242-253.
- عبد التواب، ر. (1999). التعلم الابتدائي حجر الأساس في العملية التعليمية. مجلة التربية. 112(24)، 68-72.
- عبد الدائم، ع. (1993). الاتجاهات السائدة في الواقع التربوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- عبدالله، ع. (2004). التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين. عمان: دار وائل للنشر.
- عبيدات، ذ وعبد الحق، ع. (2012). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر.

- القرآن الكريم
- أبو جادو، ص. (2001). اتجاهات حديثة في التربية العملية. عمان: معهد التربية، أونروا / اليونسكو.
- أبو دقة، س واللؤلؤ، ف. (2004). دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة، مجلة الجامعة الإسلامية، 15 (1)، ص 465-504.
- أبو شندي، ي وأبو شعيرة، خ وغباري، ث. (2012). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية. 9 (1)، 37-62.
- أبو نمره، م. (2005). تقويم برنامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظر الطلبة المعلمين. مؤتة للبحوث والدراسات، 20(2)، 109-148.
- البنعلي، س ومراد، س. (2003). تطوير برنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية جامعة قطر: تصور مقترح. مجلة مركز البحوث التربوية، 23، 29-64.
- الجعفرية، خ والقطاونة، س. (2012). واقع التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتوقع تخرجهم. مجلة جامعة دمشق، 3 (27)، 475-487.
- حسان، ح. (1992). التربية العملية في دول الخليج العربي: واقعها وسبل تطويرها. الرياض: منشورات مكتب التربية لدول الخليج العربي.
- الحليق، م. (2013). تقويم برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في الجامعة الهاشمية. مجلة جامعة دمشق، 4 (3)، 410-445.
- حماد، ش. (2012). واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة من وجهة نظر الدارسين. مجلة الجامعة الإسلامية، 13 (1)، 155-195.
- حمدان، م. (1992). التربية العملية الميدانية. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- الخريشا، س والشرعة، م والنعمي، ع. (2012). الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة. مجلة جامعة النجاح. 7 (24)، 95-147.
- الخطابية، م وبنو حمد، ع. (2002). التربية العملية الأسس النظرية وتطبيقاتها، عمان: دار الشروق.

- Buckingham, UK, Open university press.
- Beck, C. (2013). Components of a good practicum placement student teacher perception. *Journal of Teacher Education*, 14(3): 19-49.
- Grove, K & Strudler, N. (2013). Cooperating Teacher practice in mentoring student teacher toward technology. *Journal of Teacher Education*. 10 (1): 210-245.
- Hattie, J. (1999). Assessment of Student Teachers by Supervising Teachers. *Journal of Educational Psychology*. 74 (5): 112-128.
- Kaskela, R. and Ganser, T. (2001). The Cooperating Teacher Role and Career Development. *Journal of Teacher Education*. 11 (5): 501-518.
- Kelbay, S. (2006). *Cooperating Teachers: Do they See In The Classroom*. Eric ED 307724.
- Lin, H & Gorrel, J. (1999). *Pre-Service Teachers Efficacy Beliefs In Taiwan*. Paper Presented At Annual Of The Mid-South Educational Research Association, (Memphis TN, November).
- Mc Williams, S. (2006). Comparison And Evaluation of Aspects of Teacher Education In northern Ireland and The Republic of Ireland. *European Journal of Teacher Education*, 29(1): 67-79.
- Mogliski, J. Navarro, J. and Xu, Zhong. (2004). Using Practice Test in Assessment of Teacher Preparation Program. *Journal of Teacher Education*, P. 50. (1975).
- Pigford, A. B. (2003). *Teacher Evaluation, More Than a Game that Principals Play*. New York: University Press.
- Richey R., Dennes, F. & Foxon, M. (2001). *Instructional design competencies: New York: The standards*. Clearinghouse on information & technology. Syracuse University, Syracuse.
- Roose, M. (1995). *The influence of Early Field Experience on the Attitudes of Pre service Teachers*. Paper Presented At The Annual Meeting Of The College Reading Association. Clear Water Beach FL, 3-6.
- Smadi, y. (1999). *Evaluation of the Class Teacher Preservice Teacher Education Programme at the University of Jordan*. Unpublished Doctoral. Dissertatin, University of Sussex, UK, ILL.
- Smith, k & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum preservice teacher education: the voice of the student asia-pacific. *Journal of Teacher Education*. 33(3): 289-302.
- Ukachi, L. (1984). A proposal For Professional Preparation Programme for History Teacher. *Journal of Teacher Education*. College of Education, 1 (1): 242-251.
- العميري، ر. (2007). المشكلات الإدارية التي تواجه طلبة معلم الصف في أثناء التربية العملية في جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة مؤتة. الكرك، الأردن.
- عياد، ف و عوض م. (2006). أساليب تدريس التكنولوجيا، غزة: مطبعة الوراق.
- العياصرة، م. (2005). تقويم الطلبة معلمي التربية الإسلامية لبرنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 1(3)، ص 215-229.
- الغيشان، ر والعبادي، م. (2013). تقويم برنامج التربية العملية في قسم العلوم التربوية في كلية الآداب في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة من وجهة نظر الطالبات المتدربات. مجلة دراسات. 40 (2)، 519-532.
- الفرا، ع. (1996). أثر استخدام تكنولوجيا التدريس المصغر في إعداد المعلم اليمني بجامعة صنعاء وتطويره. المجلة العربية للتربية، 16(2)، 118-133.
- الفرا، ع وجمال، ع. (1999). المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر، عمان: مكتبة دار الثقافة.
- الفقاوي، أ. (2013). تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين
- القاعود، إ. (1999). مشكلات طلبة التربية الابتدائية في جامعة اليرموك. مجلة اتحاد الجامعات العربية، 14(30)، 132-150.
- كويران ع. (2008). مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد العاشر، العدد الثالث، ص 64-87.
- المخلافي س. (2003). تقويم مستوى أداء طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة تعز. المؤتمر السنوي الحادي عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة. القاهرة.
- مركز البحوث والتطوير التربوي. (2002). تقويم كفايات المعلم الأداة في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، دراسة غير منشورة، عدن، اليمن.
- المغدي، ح. (1998). تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، 33(3)، 169-213.
- النوفلي، م. (2003). المشكلات الإدارية التي تواجه المشرفين والطلاب في برنامج التربية العملية في كليات التربية سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أريد، الأردن.
- هندي، ص. (2006). مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية. دراسات: العلوم التربوية، 33(2)، 517-533.
- Furlong, J. (2000) *Teacher Education In Transition*,

- Yeung, S. (2001). The Performance of Pre-Service Student Teacher (Physical Education) During Teaching Practice in Hong Kong. *Ways of Understanding Teaching*, 32(1): 75-93.
- Wood, K. (2000). The experience of learning to teach: changing student teachers ways of understanding teaching . *Journal of Curriculum Studies*. 31(1): 75-93.
- Yates, J. (2000). Student Teaching In England, *Journal of Teacher Education*. 32, (5): 43-46.

Evaluating the Effectiveness of the Practical Education Course (2) from the Perspective of the Student Trainees Specialized in Classroom Teaching and Early Childhood Education in the University of Jordan

*Mohammad Assaf **

ABSTRACT

This study aimed at investigating the effectiveness of the Practical Education Course (2) from the perspective of the student trainees specialized in classroom teaching and early childhood education in the University of Jordan. The study sample consisted of 91 students from Classroom Teaching specialization and Early Childhood Education registered in the Practical Education (2) Course in the second semester of 2013/2014 at the University of Jordan, and was selected intentionally. For the purpose of achieving the objectives of the study, the researcher developed a questionnaire to measure the effectiveness of the practical education course (2) from the perspective of student trainees specialized in Classroom Teaching and Early Childhood Education in the University of Jordan. The results showed the following: findings showed that the degree of the effectiveness of the practical education course (2) from the perspective of student trainees specialized in Classroom Teaching and Early Childhood Education in the University of Jordan proved to be high in all of the study domains. In which, the supervision domain came in first place, followed by the teaching competencies' domain. In third place, came the evaluation domain followed by the administration of the cooperative schools' domain, and in last place came the cooperative teacher domain. The results also showed that there was no statistically significant differences in the effectiveness of the practical education course (2) from the perspective of student trainees specialized in Classroom Teaching and Early Childhood Education in the University of Jordan due to the specialization variable. In lights of the results of the study, the researcher recommended the continuity of nurturing the educational preparation of the practical education in the University of Jordan in all investigated domains within this study.

Keywords: evaluation, effectiveness, practical education, the classroom teacher, early childhood education.

* Faculty of Educational Sciences, UNRWA, Jordan. Received on 22/10/2014 and Accepted for Publication on 10/12/2014.