

مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بالمناطق
التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات
شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين

د. عبد الكريم الفاسم*

ملخص البحث

أجريت هذه الدراسة لمعرفة المشكلات التي تقف حائلاً يمنع تدريب الطلبة المعلمين في برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة، ثم وضع التوصيات اللازمة للتغلب على هذه المشكلات. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة أعد الباحث استبانة مكونة من (٦٧) فقرة تمثل كل منها إحدى المشكلات التي يمكن أن تواجه الطالب المعلم موزعة على سبعة مجالات هي: تخطيط الدرس وإعداده، وتنفيذ الدرس داخل الفصل، وإدارة الصف، وتوفير الامكانات، والإشراف والتوجيه، والتعاون من جانب مدير/ مديرة المدرسة المتعاونة، والتعاون من جانب المعلم (المعلمة) المتعاون.

وطبقت هذه الاستبانة على عينة قوامها (٤٣٨) من الطلبة المعلمين في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦. وبعد معالجة البيانات إحصائياً وتحليلها، أظهرت النتائج أن مجال (توفير الامكانات) حصل على المرتبة الأولى بين المجالات الأخرى من حيث ظهور المشكلات في حين أن مجال (التعاون من جانب المعلم /ة المتعاون /ة) حصل على المرتبة الأخيرة، كما توصلت الدراسة إلى:

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس الطالب المعلم.
 - ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتخصص الطالب المعلم ولصالح تخصص التربية الابتدائية واللغة العربية.
 - ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمنطقة التعليمية ولصالح منطقة نابلس.
 - ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمعدل التراكمي للطالب المعلم.
- وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير برنامج التربية العملية في ضوء المعايير العالمية في هذا المجال، إضافة إلى مراعاة الجوانب التي من خلالها يمكن التغلب على المشكلات التي تواجه الطلبة.

Abstract

This study was conducted to investigate the obstacles and problems which hinder the process of training students as teachers for these who are registered and enrolled in the Practical Education Program at Al Quds Open University. The necessary recommendations were suggested in order to overcome those problems. To achieve such aims, the researcher designed a questionnaire which was of (67) items; each of these items represents a problem which may face teacher trainees. The questionnaire items were distributed on seven domains: lesson planning, lesson execution, classroom management, resources' availability, supervision and guidance, principal's cooperation, and teacher's cooperation.

The study was conducted on a sample of (438) teacher trainees at the end of the first semester of the academic year 2005/2006. The obtained data were analyzed statistically and indicated that the domain of "the availability of resources" got the first priority among other domains in term of problems; whereas, the domain of the teacher's cooperation got the last rank. This study showed the following results:

- 1- There were no significant differences as due to gender.*
- 2- There were significant differences as due to the student's specialization and to the programs of Education and Arabic language.*
- 3- There were significant differences as due to the educational region, and namely to Nablus Educational Region.*
- 4- There were no significant differences as due to the student's achievement average.*

The study recommended and emphasized the necessity for developing the Practical Education Program in light of the universal norms and standards in this field, as well as increasing the attention to the aspects by which it might be possible to overcome the problems which students face.

المقدمة:

تعد مرحلة التربية العملية من أهم مراحل الإعداد المهني للطلاب المعلم على اعتبار أنها تشكل أحد المنعطفات الرئيسة في حياته المهنية، هذه المرحلة تعتبر السبيل الوحيد للتحقق من مدى صلاحية إعداد النطري والعملي في المقررات التي أنهاها بنجاح في قسمه التخصصي، فأهمية التربية العملية أثناء فترة الالتحاق بأي برنامج مهني لإعداد المعلم لا مجال للخلاف عليها، فهي أساسية لمن يرغب في الالتحاق بمهنة التدريس مستقبلاً، لأن بقاء أثر فترة التربية العملية في ذاكرة الفرد يكون عظيماً، نظراً للعلاقة بين تلك المرحلة وبين سلوك المعلم وممارساته عند التحاقه بالخدمة في مجال التدريس في المدرسة، فهناك عدد من الخبرات والكفايات يمكن أن تكتسب في تلك المرحلة، مثل الأهداف التعليمية والتعامل معها واجراءات التحقق منها، ومهارات التخطيط والتحصير للدروس، وكيفية التعامل مع التلاميذ وإدارة الصف وحفظ النظام، واستخدام الأنشطة التعليمية والوسائل المساعدة على تنفيذها، والتدرب على عمليات التقويم ووضع الدرجة للتلاميذ (مسمار، ٢٠٠٢، ص ١٩).

تعد التربية العملية التطبيق الميداني للخبرات التربوية، بما تتضمنه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، وأساليب عمل، كما تعد من أساسيات إعداد المعلم وتربيته، " وعرفت التربية العملية بأنها البرنامج الذي يتيح الفرص أمام طلبة كليات العلوم التربوية ليطبقوا ما درسوا من المقررات التخصصية والتربوية والنفسية في مواقف تعليمية واقعية وتحت إشراف فني متخصص "، والتربية العملية مرحلة مهمة في حياة الطالب المعلم، حيث يتدرب في أثناءها على التدريس، وعلى تطبيق معظم ما تعلمه من النظريات والأساليب في مرحلة الدراسة الجامعية (جابر وبعارة، ١٩٩٩، ص ١٢).

والتربية العملية هي تلك الفترة الزمنية التي يسمح فيها لطلبة التربية بالتحقق من صلاحية اعدادهم النظري نفسياً وتعليمياً وادارياً لخبرات الصفوف الدراسية الحقيقية ومتطلباتها، ضمن إشراف مربين مؤهلين من كلية الإعداد وتوجيههم ومن مدرسة التطبيق معاً أو احدهما (ابراهيم، ١٩٩٩، ص ١٥٣).

يشمل إعداد المعلم ثلاثة جوانب أساسية، الأول: الجانب العلمي أو الأكاديمي، والثاني المهني أو التربوي، بجانب المقررات والمناهج الثقافية، ويتمثل الإعداد العلمي في تزويده

بالنظريات والمفاهيم المتصلة بالعلم الذي سيقوم بتدريسه، في حين أن الإعداد المهني يتمثل في تزويده بالنظريات والمفاهيم النفسية أو التربوية التي تساعده على أداء عمله بالإضافة إلى التربية العملية باعتبارها مجالاً تطبيقياً يتدرب فيه الطالب المعلم على جميع الأعمال والمهام التي ستوكل إليه فيما بعد، ومن خلال هذا التدريب يتحقق الطالب من صلاحية وملائمة جميع ما تعلمه في برامج الإعداد النظري (محمد، ١٩٩٠، ص ١٦٥).

ويرجع بدء استخدام التدريب في المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية قبل نهاية النصف الأول من القرن التاسع عشر في كل من ولايتي إلينوى وماساشوسيتس، وذلك بجانب التدريس للزملاء وهو ما يماثل الآن التدريس المصغر، وقد استمر الاهتمام بالتدريب منذ ذلك الحين، وان كان بصورة مختلفة في جميع كليات إعداد المعلم ومعاهده (Cruickshand & Armaline، ١٩٨٦).

ولعل مناداته العديد من المربين المسؤولين عن إعداد المعلم وواضعي السياسات التعليمية بزيادة فترة التدريب العملي وتوفير الخبرات المختلفة للمعلمين والتي تصمم بدقة مع توفير الإشراف المناسب عليها، انما يعود إلى الثقة الواضحة بقيمة التدريب الميداني في إعداد المعلم باعتباره تجربة تعليمية ضرورية وأساسية يجرب من خلالها الحياة الفعلية للمدرس (Marrill & Schachan، ١٩٧٣).

وعموماً، فإن التربية العملية تهدف إلى الربط بين النظرية والتطبيق عند إعداد المعلمين، وتهيئة فرصة عملية حقيقية للطلبة المعلمين لاختبار صلاحية المبادئ والمفاهيم التربوية والنفسية التي تعلموها خلال إعدادهم لمهنة التعليم في كليات التربية، كذلك تهدف إلى تنمية القدرة على الملاحظة الهادفة والتخطيط السليم، واكتساب المعلومات والمبادئ التي تتصل بالكفايات المستهدفة التي يتطلبها الأداء الناضج (الزبون، ٢٠٠١).

وتكمن أهمية التربية العملية في عملية إعداد المعلم، في أنها المجال الذي يتيح للطلاب أن يترجم فيه ما تعلمه من معلومات ونظريات ومعارف وغيرها إلى واقع فعلي في قاعات التدريس، فتساعد الطالب في التعرف على جوانب العملية التربوية في المدرسة، وداخل غرفة الصف، والتكيف مع المواقف التربوية مما يساعد الطلبة على إزالة الكثير من المخاوف، وتنمية قدرات الطلبة الذاتية وكفاياتهم التدريسية وتنمية الحس المهني لديهم (دمعة، ١٩٨٧، ص ١١٠).

ولا شك في أن برامج التربية العملية إذا ما احسن إعدادها وتنفيذها، ستقود إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يطمح إليها المنهاج، وأن تلك البرامج ستشكل فرصة جيدة للمتعلم

لبناء إطار نظري وتطبيقي ينفعه في المستقبل ، وذلك أن النظرية دون ممارسة أو تطبيق لا فائدة تترجى منها ، ولا تعود إلى تحقيق الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها أصحاب الشأن التربوي (الفرا، ١٩٩٣).

لقد أدرك القائمون على النظام التربوي في العالم ، ومنذ وقت مبكر ، أهمية دور المعلم فحرصوا على توفير جميع الامكانيات اللازمة لاعداده وتأهيله تربوياً ومسلِكياً ومهنياً ، ذلك أن مهنة التعليم لم تعد تقوم على الفطرة والموهبة والممارسة فقط ، بل لا بد من إتقان الأصول والقواعد والأساليب الفنية القائمة على أسس علمية مستمدة من الأطر والنظريات التربوية والنفسية ، إلى جانب التدريب والتأهيل قبل الخدمة وفي أثنائها . فنوعية المعلم هي مفتاح تحسين أداء الطالب بغض النظر عن حالة المدارس ، وعن أعداد التلاميذ ، وفرضت التطورات التي حدثت في العقود الثلاثة الماضية ، في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية والسياسية ، على مؤسسات إعداد المعلمين أدواراً ومهاماً جديدة للمعلم لا بد من التكيف معها والإحاطة بها ، فلم يعد دور المعلم دوراً تقليدياً ناقلاً للمعرفة فقط ، بل تعدى ذلك ليشمل مجالات جديدة ومتطورة ، فمعلم القرن الحادي والعشرين ، لا بد أن يكون قادراً على ممارسة الأدوار والمهام الجديدة الملقاة على عاتقه ، ومنها دور الخبير أو المستشار التعليمي ، والموجه لطلابه ، ودور المشرف والمرشد ، ودور الباحث والمحلل العلمي ، ودور المختص والمتمرس بمادته التعليمية ، ودور المساعد والقادر على إحداث التأثيرات في التغيير والتطور الاجتماعي ، ودور المختص التكنولوجي ، ودور المعلم الفعال الذي يتفاعل مع طلابه لمساعدتهم على النمو المتكامل ودور المجدد الذي يساعد تلاميذه على الإبداع والابتكار ، ودور المواكب لتطورات العصر الحديث (بشر ، ٢٠٠٥ ، ص ٩٣).

ولقد حدثت في السنوات القليلة الماضية تطورات سياسية واقتصادية واجتماعية وتكنولوجية على المستوى الإقليمي والعربي والدولي ، كان لها انعكاسات على النظم التربوية بشكل عام وعلى استراتيجية إعداد المعلم بشكل خاص ، وكان من نتيجة هذه التطورات ضرورة استجابة المعلم لهذه المتغيرات وبرزت أدوار جديدة ومتغيرة للمعلم ، الأمر الذي ترتب عليه مراجعة جذرية لاستراتيجيات المعلم ، ليتمكن من اكتساب الكفايات المهنية التي تتطلبها هذه الأدوار الجديدة لتفي باحتياجات القرن الحادي والعشرين (بشر ، ٢٠٠٥ ، ص ٩٥).

وقد أكد المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين NCATE على أن من أهم معايير برامج إعداد المعلمين أن تخرج معلماً قادراً على ربط النظرية بالتطبيق مما يمكنه من القيام بدوره كمعلم في مراحل التعليم العام (Wise & Leibbrand ، ٢٠٠١ ،

.P (٢٤٩.٢).

وتحقيقاً لهذا الهدف فإن برنامج إعداد المعلم في كلية التربية يؤكد على جوانب الإعداد الثلاثة: الثقافي، والتخصصي، والتربوي، إضافة إلى أن التربية العملية التي تعتبر أحد المكونات المهمة لبرنامج إعداد المعلم وتنتج هذه الأهمية من حيث كونها تتيح للطلاب المعلم تطبيق ما تعلمه من المعرفة الأكاديمية والثقافية والمهنية في مواقف حقيقية لتنمية قدراته ومهاراته التدريسية، وإن أهداف إعداد المعلم كما يرى وايت (Waite، ٢٠٠١، P. ٢) لا تتحقق إلا بالتكامل مع ما ينجز الطالب المعلم في برنامج التربية العملية ذلك لأن الطالب يكتسب خلال هذه المرحلة معلومات مهمة ومهارات واتجاهات تمكنه ليصبح معلماً ناجحاً، إذ أن من أهداف التربية العملية صقل المعلومات النظرية التخصصية وتحسن كفاءة الطالب المعلم في مهارات التدريس، وتكيفه مع الجو المدرسي. وتشير ماري وآخرون (Mary & etal. ١٩٩٧، P. ٢٣) إلى أن التربية العملية تمثل قمة الخبرة في إعداد المعلمين وأوج النشاط في الإعداد المهني قبل الخدمة.

ونظراً لأهمية التدريب العملي، فقد بادرت كليات العلوم التربوية إلى تخصيص مساق يحمل اسم التربية العملية الميدانية، يتيح للطالب فيه فرصة تطبيق ما تعلمه من نظرية في الواقع والتحقق من مدى فائدة هذه المواد وأهميتها. لقد كانت التربية العملية وما زالت تصدر مشكلات برامج إعداد المعلمين، وتمثل هذه المشكلة في الفجوة الواسعة بين الجانب النظري والعملي، وفي مكونات هذه الخبرة وطبيعتها وتنظيمها، وقد لخص زكنر (Zeichner) بعد مراجعة مستفيضة للأدب التربوي حول التربية العملية في الجامعات الأوروبية السمات العامة لبرامج التربية العملية الحالية على النحو الآتي باعتبارها معوقات لفعاليتها:

١- ما زالت التربية العملية خبرة غير منظمة في كثير من برامج إعداد المعلمين، إذ غالباً ما يجد الطالب المعلم نفسه وحيداً دون توجيه ومتابعة حثيثة.

٢- تدني نوعية الإشراف لضعف الإعداد المهني للمشاركة فيه في المدارس والجامعات.

٣- غياب المنهج للتربية العملية وضعف الصلة بين ما يدرسه الطلبة المعلمون في الجامعات والحاجات الفعلية على مستوى المدرسة.

٤- المكانة المتدنية للدراسات الإجرائية في البحث الجامعي مما ترتب عليه قلة الدعم المالي المخصص للتربية العملية وإلى زيادة أعباء المشرفين على التربية العملية في الجامعة من أعضاء هيئة التدريس.

٥- الأولوية المتواضعة للتربية العملية في المدارس المتعاونة، لتوجه المدارس إلى تربية طلبتها

وتعليمهم ، وليس الإسهام في إعداد الطلبة المعلمين .

٦- الفجوة القائمة بين نظرتين مختلفتين إلى دور المعلم احداها تنظر إلى المعلم باعتباره ممارساً تأملياً (Rellective Praetitioner) بيدي أحكاماً ، ويتخذ قرارات حول المنهاج والتدريس ، والأخرى تنظر إلى المعلم باعتباره فنياً (Technician) ينفذ السياسات الرسمية الخاصة بمضمون التدريس وأساليبه (النهار ، ٢٠٠٠ ، ص . ص ٨-٩) .

لكن قد يكون من المهم قبل المناادة بزيادة التدريب العملي أن يسعى إلى جعل تجربة الطالب المعلم في أثناء التدريب تجربة فعالة ومنتجة لها أثرها الايجابي في تعديل سلوكه المهني وإعداده ليكون المعلم الكفي القادر على تحقيق الأهداف التربوية (Evans ، ١٩٨٦) .

ولعل إحدى الوسائل التي يمكن أن تتبع لتحقيق هذا الهدف أن نحاول التعرف إلى أفكار الطالب المعلم ومعتقداته واهتماماته ومشكلاته أثناء فترة تدريبه بالمدارس وتأثير هذه المعتقدات والمشكلات على استفادتهم الكاملة من التدريب العملي .

ان الاهتمام بالمشكلات والمعتقدات التي لدى المعلمين والمعلمات سواء قبل الخدمة ، أو أثناء فترة الإعداد أو أثناء الخدمة قد شغلت العديد من الباحثين لسنوات عدة ويرجع السبب في هذا الاهتمام إلى أن معرفة على هذه الأفكار والمعتقدات والمشكلات يساعد في :

١- الإجابة عن الأسئلة الخاصة بكيفية تخطيط برامج إعداد المعلم (Cruickshank ، ١٩٨٤) .

٢- معرفة التطور النفسي للمعلمين .

٣- تقديم المساعدة والتوجيه اللازمين للطلاب المعلمين للتغلب على ما يقابلونه من مشكلات (محمد ، ١٩٩٠ ، ص ١٦٦) .

وعلى الرغم من أهمية برنامج التربية العملية في إعداد المعلم فإن هذا البرنامج يتصدر مشكلات برامج إعداد المعلمين من حيث تضيق الفجوة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي ، خاصة وأن " كثيراً من المعلمين اكتسبوا صفات واتجاهات سلبية نتيجة وجودهم في المدارس أثناء فترة التربية العملية " (ابو زينة وابو لبة ، ١٩٩٥ ، ص ١١٣) . ويتفق كل من ادوارد (Edwards ، ١٩٩٣) و روزاريو ويونج ((ROZARIO&Wong ، ١٩٩٨ على أنه ، رغم أهمية التربية في برنامج إعداد المعلم ، فإن هذه الفترة تعتبر من أكثر الفترات التي يشعر فيها الطالب المعلم بالضغط طوال حياته نتيجة لما يمكن أن يواجهه من مشكلات .

يتضح مما سبق ما للتربية العملية من أهمية بالغة في إعداد المعلمين قبل الخدمة ، وهو مجال خصب لتطبيق الجانب النظري لتدريب الطالب المعلم على جميع الأعمال والمهام التي

ستوكل إليه فيما بعد، فتساعد الطالب المعلم في معرفة جوانب العملية التربوية في المدرسة وداخل غرفة الصف، والتكيف مع المواقف التربوية مما يساعد الطلبة المعلمين على إزالة كثير من المخاوف وتنمية قدرات الطلبة المعلمين الذاتية وكفاياتهم التدريسية وتنمية الحس المهني لديهم.

ولا بد أن يكون الطالب المعلم قادراً على ممارسة الأدوار والمهام الجديدة الملقاة على عاتقه، ودور المجدد الذي يساعد تلاميذه على الإبداع والابتكار.

وتمثل التربية العملية قمة الخبرة في إعداد المعلمين وأوج النشاط في الإعداد المهني قبل الخدمة. وحتى تحقق التربية أهدافها لا بد من التعرف إلى أفكار الطالب المعلم ومعتقداته واهتماماته ومشكلاته أثناء فترة تدريبه بالمدارس وتأثير هذه المشكلات على استفادتهم الكاملة من التدريب العملي. ويرى الباحث أنه يمكن التغلب على كثير من السلبيات بمعرفة أهم المشكلات التي تواجه الطالب أثناء فترة التربية العملية ووضع الحلول المناسبة لها. مشكلة الدراسة:

ومن خبرة الباحث في تدريس عدد من المساقات التربوية والإشراف الأكاديمي على طلبة التربية العملية في منطقة نابلس التعليمية، لاحظ عدداً من المشكلات التي تواجه هؤلاء الطلبة كعدم تعاون بعض الإدارات المدرسية والمعلمين المتعاونين، وعدم كفاية الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب المعلم في مدرسة التطبيق لتكوين علاقات جيدة داخل المدرسة، ولتكوين اتجاهات ايجابية عند طلبة المدارس نحوهم، فأعطت الباحث انطباعاً بأن هناك العديد من المشكلات التي يعاني منها الطلبة أثناء فترة التربية العملية ولا بد من وضع حلول مناسبة لها.

وقد أجمعت الدراسات التالية (اسماعيل، ١٩٧٩، وغوني، ١٩٩٠، وسلك Slick، ١٩٩٥، وزيتون، ١٩٩٦) على أن هناك العديد من الصعوبات التي يواجهها الطالب المعلم.

ونظراً لأن برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة يحوي عدداً من التخصصات ويتبنى فلسفة التعليم المفتوح، ولم تجر حتى الآن أي دراسات علمية منظمة في حدود علم الباحث، لمعرفة أهم الصعوبات التي تواجه طلبة هذا البرنامج أثناء فترة التدريب العملي بالمدارس ولتحديد أهم المشكلات التي تواجههم وتصنيفها لتركيز الجهود فيما بعد لإيجاد حلول علمية لها، ومراعاة ذلك عند إجراء أي تطوير في مقرر التربية العملية، نشأت فكرة إجراء الدراسة الحالية.

وتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي :
ما مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة
في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين ؟
وينبثق عن سؤال الدراسة الفرضيات التالية :

فرضيات الدراسة:

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى لجنس الطالب المعلم. (ذكور وإناث)
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى إلى تخصص الطالب المعلم. (ذكور وإناث)
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى إلى المنطقة التعليمية. (ذكور وإناث)
- ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى للمعدل التراكمي للطالب المعلم. (ذكور وإناث)

حدود الدراسة:

حُدِّد إطار هذه الدراسة بالعوامل التالية :

- ١-العامل الزماني: أجريت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦.
- ٢-العامل المكاني: أجريت هذه الدراسة في المناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في

محافظات شمال فلسطين وهي: منطقة نابلس التعليمية ومركزها الدراسي، ومنطقة جنين التعليمية ومركزها الدراسي، ومنطقة طولكرم التعليمية، ومنطقة قلقيلية التعليمية، ومنطقة سلفيت التعليمية.

٣- العامل البشري: اجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة التربية العملية في المناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين وكانت العينة تشمل مجتمع الدراسة كاملاً في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦.

٤- تحدد نتائج هذه الدراسة بالأداة المستخدمة لجمع البيانات فيها من حيث موضوعيتها وثباتها ومدى صدقها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- ١- إن الأساس الذي يبنى عليه أي تغيير وتطوير في المجال التربوي يجب أن يكون قائماً على نتائج الأبحاث العلمية، لذا كان من المهم إجراء هذه الدراسة للتعرف إلى أهم المشكلات التي تقلل من فعالية التربية العملية لطلبة برنامج التربية.
- ٢- إلقاء الضوء على جوانب الإعداد المختلفة للطلبة في برنامج التربية.
- ٣- تحديد المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في التربية العملية يساعد المسؤولين عن تنظيم التربية العملية على وضع الحلول المناسبة لعلاجها وتطبيقها.
- ٤- تحديد المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في التربية العملية يمثل نوعاً من التقويم التكويني يمكن أن يستفاد من نتائجه في إعادة النظر في تخطيط برامج إعداد الطلبة المعلمين وطرائق تقويمها.
- ٥- التغلب على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في التربية العملية يعتبر خطوة أساسية مهمة على طريق الإعداد الناجح للطلبة المعلمين وقدرتهم على تفهم المهنة والقيام بمسؤوليتها في مستقبل حياتهم المهنية.
- ٦- إن الاهتمام بتحديد المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء فترة التدريب العملي إنما ينبع من النظرة إلى هذا التدريب على أنه حلقة من حلقات تطوره ونموهم وأنه مرحلة انتقالية وليس نهاية التدريب على التدريس.

أهداف الدراسة:

- يهدف هذا البحث إلى :
- ١- تحديد المشكلات التي تقف حائلاً يمنع تحقيق أهداف تدريب الطلبة المعلمين في برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة .
- ٢- ترتيب المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة حسب أهميتها .
- ٣- معرفة أي التخصصات التي تواجه مشكلات في التربية العملية أكثر من غيرها .
- ٤- معرفة أي المناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة يواجه طلبتها مشكلات في التربية العملية أكثر من غيرها .
- ٥- وضع التوصيات اللازمة للتغلب على هذه المشكلات .

مصطلحات الدراسة:

لقد وردت في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي لا بد من تعريفها إجرائياً مثل :

الطالب المعلم : هو الطالب المسجل في برنامج التربية للحصول على درجة البكالوريوس تخصص تربية ابتدائية أو معلم مجال وأنهى (١٠٠) ساعة معتمدة أو أكثر ويدرس مقرر التربية العملية .

مقرر التربية العملية : يسجل الطالب في هذا المقرر بعد إنجازه (١٠٠) ساعة معتمدة أو أكثر ويقسم إلى قسمين :

الجانب النظري : يهدف هذا الجانب من المقرر إلى إعداد الطالب إعداداً يساعده على دخول الجانب العملي ، ويحتوي هذا المقرر على الكفايات التعليمية للمعلم ، ويُقوّم الطالب في هذا الجانب بإجراء امتحان تحريري يعطى ٣٥٪ من علامة المقرر .

الجانب العملي : ويهدف هذا الجانب إلى تزويد الطالب بالخبرة الميدانية من خلال المشاهدة والمشاركة والممارسة لجوانب العملية التربوية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً ، وعلى الطالب أن يمارس العملية التربوية مدة أربعة أسابيع ، يداوم في المدرسة المتعاونة دوماً كاملاً من بداية الدوام في المدرسة إلى نهايته . وذلك ليتسنى له التعرف على كافة جوانب العملية التعليمية التعليمية كافة طوال اليوم الدراسي ويقوّم المشرف الأكاديمي الطالب في هذا الجانب حسب نموذج معد من الجامعة ويعطى ٥٠٪ من علامة المقرر كما يقوّم المعلم المتعاون ومدير المدرسة

المتعاونة الطالب في هذا الجانب أيضاً حسب نموذج مُعد ومعتمد من الجامعة ويعطى ١٥٪ من علامة المقرر .

المعلم المتعاون: هو المعلم الذي يقوم بالتدريس في المدرسة التي يتدرب فيها الطالب المعلم ويقوم بمساعدته وإرشاده .

المدرسة المتعاونة: هي المدرسة التي يقضي فيها الطالب المعلم الفترة المحددة للتربية العملية تحت إشراف المشرف الأكاديمي في برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة .

المشرف الأكاديمي: هو أحد أعضاء هيئة التدريس في برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة ويقوم بالإشراف على تطبيق الطالب المعلم لمقرر التربية العملية ويقوم بالتوجيه والإرشاد لحل المشكلات التي تقابل الطالب المعلم في مهمته ويقوم الطالب المعلم أيضاً حسب نموذج التقويم المعد والمعتمد من الجامعة .

مشكلات التربية العملية: المواقف التي تحول دون تمكن الطالب المعلم من الأداء الجيد خلال فترة التربية العملية، وإجرائياً تعتبر الفقرة أو المجال الذي يمثل مشكلة حقيقية تواجه الطالب في التربية العملية اذا كانت نسبة ظهورها عند الطلبة ٥٠٪ فأكثر وتزداد حدة هذه المشكلة بزيادة قيمة النسبة المئوية، أما الفقرة أو المجال الذي تقل نسبة ظهوره عن ٥٠٪ فتعتبر مشكلة غير مهمة بالنسبة للطالب .

المنطقة التعليمية: هي أحد فروع الجامعة ويكون مركزها إحدى محافظات الوطن ولا يقل عدد الدارسين فيها عن (١٥٠٠) دارس وقد يتبعها مركز دراسي أو أكثر ويقوم بإدارتها مدير منطقة تعليمية .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الإطار النظري مفهوم التربية العملية وأهدافها وطريقة تنفيذها ومهام المشرف التربوي وأدواره، ووظائف كلية التربية .

أ- مفهوم التربية العملية:

هي عملية تربوية تهدف إلى إتاحة الفرص للطلبة المتدربين لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي في الميدان الفعلي الحقيقي للتدريب وذلك لكسب المهارات التدريبية التي تتطلبها طبيعة العملية التعليمية، بحيث يصبح الطالب المعلم قادراً على ممارستها بكفاية وفعالية .

ب- أهداف التربية العملية:

الأهداف العامة لبرنامج التربية العملية:

تمثل التربية العملية الجانب العملي والميداني في إعداد طالب كلية التربية لمهنة التدريس ، وبصورة أكثر تحديداً ، فان برنامج التربية العملية يهدف إلى إتاحة الفرص أمام الطالب المعلم لتحقيق الأهداف العامة الآتية:

١- اكتساب فهم حقيقي لقدراته وصفاته المهنية ، والعمل على تنميتها إلى أقصى حد ممكن .

٢- المعاشة الكاملة لكل متطلبات الحياة المهنية بالمدرسة .

٣- الربط بين النظرية والتطبيق عن طريق وضع ما تعلمه في الجانب النظري موضع التنفيذ .

٤- اكتساب الثقة بالنفس ، والتغلب على المخاوف التي قد يشعر بها عند مواجهة مواقف الحياة المهنية الجديدة .

٥- إدراك الأبعاد الحقيقية لسلوك التلاميذ في إطار الواقع الذي يعيشونه في المدرسة فيخطط ويدرّس أنماط السلوك التي يمارسها التلاميذ في مواقف مختلفة .

٦- اختبار مدى التمكن من المادة العلمية التي يقوم بتدريسها ، ومدى قدرته على تطويرها في عملية التعليم .

٧- احترام مهنة التعليم وتقدير العاملين فيها ، وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها .

٨- اكتساب الكفايات المهنية التي تمكنه من أداء عمله المهني بنجاح وتنميتها . (الجسار والتمار ، ٢٠٠٤ ، ص ٧١) .

ج- طريقة تنفيذ التربية العملية:

حتى تنفذ التربية العملية بطريقة فاعلة تحقق الأهداف المنشودة منها لا بد من تقديم التوجيهات الآتية للطالب المعلم:

١- لا بد أن يكون الطالب المعلم على فهم ودراية لخصائص نمو التلاميذ في المرحلة التي يتعلمون فيها .

٢- لا بد أن يكون الطالب المعلم واثقاً من نفسه ، لأن الثقة بالنفس تساعده على تخطي حاجز الخوف والتردد وتبعد عنه الارتباك .

٣- لا بد أن يتعرف إلى ميول التلاميذ الذين سيقوم بتعليمهم وحاجاتهم وقدراتهم ويجب مراعاة تلك الميول والحاجات .

- ٤- لا بد أن يكون ملماً بالمقررات الدراسية في مادة تخصصه والاطلاع على الكتب الدراسية المقررة والمراجع المختلفة التي تخدم المقرر الدراسي .
- ٥- لا بد أن يتعرف على المدرسة التي سيقوم بالتدريس فيها ، مديرها ومعلميها وإمكانياتها وأنظمة الدوام فيها .
- ٦- لا بد أن يكون على دراية كافية بكيفية إعداد الدروس والاهتمام بالأعداد والاستعانة به في أثناء تنفيذه لعملية التدريس .
- ٧- لا بد أن يكون مقتنعاً بأهمية التربية العملية باعتبارها الميدان العملي الحضب الذي يتدرب فيه على مهارات التدريس . (ذياب ، ٢٠٠١ ، ص . ص ١٥٣-١٥٤)

د- مهام المشرف التربوي ومهاراته:

- لا بد من توفر مجموعة من المهارات اللازمة للمشرف التربوي التي تخوله القيام بكل الأدوار الملقاة على عاتقه بنجاح ، يمكن تلخيصها بالآتي :
- خبرة في مجال النظريات التعليمية والتربوية .
 - خبرة في عمل التقويم .
 - مثابرة دائمة على التعليم ومواكبة نتائج الأبحاث العلمية والاطلاع على أحدث طرائق التدريس .
 - خبرة ومعرفة بالتقنيات التربوية وطرق ادخالها في العملية التربوية .
 - (اوليفا (Oliva ، ١٩٩٣) ، واشيسون وجال (Acheson & Gal ، ١٩٩٢) ، وسافير (Saphier ، ١٩٩٣))
 - التنسيق : ويشمل تنسيق البرنامج التربوي وتنظيمه ، وتأمين المادة التعليمية وسبل تطبيقه .
 - الخبرة التخصصية والتربوية : المشرف التربوي يجب أن يكون شخصاً متخصصاً في العلوم التربوية وله خبرة ومعرفة بالتقنيات التربوية ، لا سيما في تصميم البرامج والأساليب التعليمية ، وتنمية الهيئة التعليمية وتدريبها ، ومستشاراً يساعد الطلبة على تخطي مشكلاتهم وتأمين مراجع لهم وإعطائهم الأفكار الجديدة ، بهدف تطوير أسلوبهم التعليمي وتحسينه من خلال اطلاعه على آخر المستجدات في الطرائق التعليمية .
 - قائد المجموعة : يجب أن يمتلك المشرف التربوي صفات وقدرات قيادية تؤهله ليس فقط للإشراف والعمل مع أفراد بل يجب أن تكون عنده المقدرة أن يدير المدرسين كأنهم

- مجموعة ويبث بينهم روح التعاون .
- القدرة على التوجيه والتعامل : يجب أن يمتلك المشرف التربوي القدرة على تفهم خصائص نمو الراشدين ، وكذلك طبيعة العلاقات الإنسانية .
 - التقويم : يجب أن يكون المشرف التربوي خبيراً في طرائق التقويم حتى يكون قادراً على تقويم عمل المعلمين ، وأن يكون قادراً على إرشاد المتدربين لأساليب التقويم المختلفة .
(الخميس ، ٢٠٠٤ ، ص . ص ١٦٦-١٦٧)

هـ- وظائف كلية التربية:

- تتمحور وظائف كلية التربية حول ثلاث قضايا أساسية ، يقع على كاهل كلية التربية تحقيقها للمشاركة في خطط التنمية وإنجاحها وهي :
- ١- إعداد الطلبة المهنة التدريس أو للمشاركة في حياة مهنية : هذه الوظيفة تعد وظيفة أساسية من وظائف كلية التربية في الجامعة ، فالمهنة تتطلب فيما تتطلبه الإمام بمعرفة متخصصة ، تمكن صاحبها من أن يشق طريقه إلى اكتشاف أسرار مهنية ، وتثري بصيرته في مواجهة المشكلات الميدانية التي تعترضه في أثناء ممارسته لهذه المهنة . (عبيد ، ١٩٧٠ ، ص ١٦٤)
 - ٢- البحث العلمي : منذ نهاية القرن التاسع عشر وحتى اليوم أصبحت حرية البحث العلمي ، والتدريب الجامعي ، والنشر العلمي المعيار الرئيس لتقويم رقي الجامعة في العالم المتقدم ، ثم إن الجامعة لا تكتمل وظائفها ولا يكتمل كيانها إلا إذا أصبح البحث العلمي وظيفة أساسية من وظائفها وركناً أساسياً في نشاطها ، والجامعة بتبهيئتها للبحث العلمي ، تستكمل بناءها ، وتؤكد شخصيتها واحترامها بين جامعات العالم ، وتثري وظيفتها التعليمية وتتسع معها آفاق خدمتها لمجتمعها ومساعدته على تنميته الشاملة وحل مشكلاته الحاضرة . (بشر ، ٢٠٠٥ ، ص ١٠١)
 - ٣- خدمة المجتمع : تعد هذه الوظيفة من الوظائف الأساسية لكليات التربية لأنها إحدى مؤسسات المجتمع التي تتبع من حاجاته وتعبر عن آماله ، وتتفاعل مع ما يجري ويوجد فيه فتأثر به ، وتؤثر فيه وتقود حركة تغيره وتقدمه ، وتسهم في حل مشكلاته ، وتسعى لكليات التربية إلى الإسهام في رقي الفكر وتقدم العلم وتنمية القيم الإنسانية . (عيسوي ، ١٩٨٤ ، ص ٢٣)

تعقيب على الإطار النظري:

يتضح مما سبق الدور المهم للتربية العملية وأنها ضرورية لطلبة برنامج التربية فهي المحور الأساس في برنامج التربية، إذ من خلالها تتاح الفرصة للطلبة المعلمين وهم في طور الإعداد لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي وذلك لكسب المهارات التدريسية اللازمة لإعداد طالب برنامج التربية لمهنة التدريس.

كما يتضح أيضاً أنه لا بد من اختيار المشرفين الذين يتولون مهمة الإشراف على التربية العملية وفق معايير معينة وأن يكونوا على درجة عالية من الكفاءة وامتلاكهم مجموعة من المهارات اللازمة للقيام بالمهام الملقاة على عاتقهم بنجاح.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

- دراسة يسى وآخرون (١٩٨٠)

هدفت الدراسة إلى تحليل مشكلات التطبيقات التدريبية في كلية التربية بجامعة بغداد، واستخدمت فيها الاستبانة أداة للبحث، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٢) طالب، و (٨٨) معلماً وأظهرت نتائج الدراسة عدداً من المشكلات تتصل بخمسة مجالات هي: إعداد الطالب المتدرب، وطلبة المدارس، والتجهيزات، والإدارة والمدرسون ثم مجال الإشراف والتقويم، وكانت أهم المشكلات هي المناهج الدراسية، وقلة وجود الوسائل التعليمية والدوام المزدوج في المدارس وعدم كفاية زيارات المشرف لتقويم المتدرب واختلاف آراء المشرفين.

- دراسة عبد الحميد والحياني (١٩٨٨)

هدفت الدراسة إلى تقويم التطبيق في معهد المعلمين بمحافظة نينوى بالعراق، وقد استخدمت استبانة واحدة طبقت على (٢١٠) طالب وطالبة، و (١٥) مدرساً هم كل المدرسين العاملين بالمعهد ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

١- أن هناك عدداً من الجوانب الايجابية للتدريب العملي بلغت (٢٦) جانباً كان أهمها تعرف الطالب إلى كيفية كتابة الخطة اليومية، وتعيده على تحمل المسؤولية وإدارة الصف.

٢- أن هناك عدداً من السلبيات بلغت (٣١) جانباً كان أهمها قلة الوسائل التعليمية بالمدارس، وقلة زيارات المشرف وكثرة عدد التلاميذ.

٣- وجود فروق بين الطلاب والطالبات في تأكيدهن لبعض المشكلات .

- دراسة السويدي (١٩٩٢)

هدفت الدراسة إلى معرفة دور مشرف التربية العملية من المهام التي يجب أن يمارسها أثناء قيامه بعملية الإشراف ، وقد استخدمت الباحثة استبانة ضمت عدداً من المهام التي حددت في ضوء تحليل واجبات المشرف على التربية العملية، وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم وظائف المشرف الاهتمام بتوثيق العلاقة بين الكلية التي يدرس فيها الطلاب المعلمون والمدارس المتعاونة . وتقويم أداء الطلاب المعلمين ومناقشة الملاحظات المتعلقة بأداء الطلاب المعلمين والمواظبة على متابعتهم وتوجيههم بالرجوع إلى المصادر ذات الصلة بموضوع تخصصهم ، أما بالنسبة للطلاب المعلمين فإنهم يرون أن من أهم الوظائف التي يجب أن يقوم بها المشرف في مرحلة ما قبل التدريس : عقد الاجتماعات مع الطلاب المعلمين لمناقشة الأمور المتعلقة بالتربية العملية ، وتوضيح مفهوم التربية العملية وأهميتها للطلاب المعلمين .
وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد المشرفين إعداداً مهنياً بحيث يراعي الإعداد أهداف الأشراف التربوي الحديث وأساليبه ومبادئه ، كما أوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية وندوات يحضرها المشرفون للنهوض بمستواهم المهني ، وطالبت الدراسة بضرورة تبادل الخبرات التربوية بين المشرفين .

- دراسة شبارة (١٩٩٣)

هدفت الدراسة إلى تقويم اكتساب الكفايات التعليمية في ضوء مبادئ التعليم الاتقاني لدى طالبات الكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط وقد خلصت الدراسة إلى توصيات عديدة منها : ضرورة تقديم دروس نموذجية يقدمها المشرفون تساعد الطالبات المعلمات على اكتساب المهارات المنشودة ، وأن يتولى الإشراف والتوجيه والتقويم متخصصون في المناهج وطرائق التدريس وأن تُقَوِّم في ضوء محك مرجعي ، يراعي مستوى الإتقان المطلوب .

- دراسة الباطين (١٩٩٥)

هدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب التربية الميدانية في التخصصات الأدبية في كلية التربية بجامعة الملك سعود . تكونت عينة الدراسة من تخصصات التربية الإسلامية ، واللغة العربية ، واللغة الانجليزية ، وعلم النفس والتاريخ والجغرافيا ،

والتربية الفنية، والتربية البدنية، وكان عددها (٢١٥) طالب متدرب، واعتمد الباحث في جمع المعلومات على استبانة قام بتطويرها، وقد أظهرت النتائج أن أكثر المشكلات الإدارية هي علاقة الطالب المتدرب بالمشرف على التربية الميدانية والمتمثلة في عدم استفادة الطالب المتدرب من المشرف وعدم متابعة المشرف الطالب المتدرب، ومشكلة اختيار المدرسة بالنسبة للطالب المتدرب، كذلك يعتبر مديرو المدارس أن المناقشة وإبداء الرأي مضيعة للوقت.

- دراسة أبو عبيد (١٩٩٦)

هدفت الدراسة إلى رصد أهم المشكلات التي واجهت طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة من خلال تطبيق التربية العملية، وبيان حدة هذه المشكلات، واستخدام الباحث استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي بلغ حجمها (٢٣) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات حدة كانت عدم قيام المشرف بإعطاء ملاحظات وتوجيهات عند كل زيارة ميدانية، وعدم قيام الطلبة بتطبيق عدد كاف من الحصص، بالإضافة إلى عدم توفير الأماكن، والأدوات والأجهزة لتنفيذ الدرس، وعدم توافر المراجع العلمية.

- دراسة الزبون (٢٠٠١)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى معرفة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت للكفايات الأدائية وحاجاتهم التدريبية عليها، وتقصي أثر كل من متغير الجنس والجامعة في درجة معرفة هذه الكفايات، ودرجة الحاجة للتدرب عليها، وقد استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (٧١) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: التخطيط، وتنفيذ الدروس، وإدارة الصف، والعلاقات الإنسانية، واستخدام الوسائل التعليمية، والتقويم، واستخدام الحاسوب، وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة أظهروا حاجة ماسة للتدرب على كفايات استخدام الحاسوب والمشاركة في الدروس الصفية مع المعلم المتعاون، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في معرفة طلبة التربية للكفايات الضرورية لهم، تعزى لمتغيري الجنس والجامعة، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في حاجة طلبة التربية العملية للتدرب على الكفايات الضرورية لهم تعزى لمتغير الجامعة.

- دراسة العمارة (٢٠٠٣)

هدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية الجامعية

/ الاونروا أثناء التطبيق العملي . وتكونت عينة الدراسة من تخصصي معلم الصف ومعلم مجال اللغة العربية والبالغ عددهم (٩٦) طالباً وطالبة منهم (١٩) طالباً و(٧٧) طالبة، واعتمد الباحث في جمع المعلومات على استبانة مكونة من (٩٥) فقرة تشمل خمسة محاور . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات حدة بالنسبة للطلبة المعلمين المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمتعلقة بمشرفي الزيارات الصفية وأظهرت أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث على المشكلات التي تواجههم أثناء التطبيق العملي كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة تخصص معلم الصف وطلبة تخصص معلم المجال / اللغة العربية من حيث المشكلات التي تواجههم أثناء التطبيق العملي .

- دراسة الزمانان (٢٠٠٤)

هدفت الدراسة إلى معرفة الصعوبات الإدارية والفنية التي يواجهها طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية في منطقة تبوك، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في برنامج التربية العملية للعام (٢٠٠٣-٢٠٠٤) في منطقة تبوك من مختلف التخصصات . وقد استخدمت استبانة واحدة اشتملت على بعدين هما: البعد الإداري، والبعد الفني وتكونت من (٥٠) فقرة . ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

- ١- أن الصعوبات الإدارية التي واجهها أفراد العينة تمثلت في جهل كثير من الأمور الإدارية في المدرسة، واختيار مدارس ذوات إمكانات قليلة، وقيام المتدربين بأعمال فوق طاقتهم، أما الصعوبات الفنية تمثلت في صعوبة ترجمة النظريات التربوية إلى واقع عملي، وصعوبة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وصعوبة تنظيم البيئة الصفية .
 - ٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلاب لتلك الصعوبات يمكن أن تعزى لمتغير تخصص الطالب، أو معدله التراكمي .
- وأوصت الدراسة بضرورة التنسيق بين كلية المعلمين والمدارس المتعاونة واختيار مدارس ذات إمكانات جيدة، وإعادة النظر في المساقات التي يتعلمها الطلاب لتصبح أكثر عملية .

- دراسة المخالفي (٢٠٠٥)

هدفت الدراسة إلى معرفة الواقع الحالي للتربية العملية في كلية التربية بجامعة اب، وتقديم برنامج مقترح لتطويرها ويتكون هذا البرنامج من أهداف للبرنامج وأهداف عامة وخاصة للتربية العملية، ومحتوى وطرائق تدريس ونشاطات تعليمية وأساليب تقويم . وأظهرت

نتائج الدراسة ان النظام المطبق حالياً للتربية العملية يعاني من سوء الإشراف والمتابعة من الكلية، وقلة المدة المحددة للتربية العملية، وغلبة الجانب النظري على الجانب العملي في إعداد الطلبة المعلمين في الجانبين الأكاديمي والتربوي، ووجود تعارض بين المحتوى الأكاديمي والتربوي الذي يدرس في الكلية والواقع الميداني، وأوصى الباحث بإعادة النظر في مقررات كلية التربية وبرامجها بما يلبي متطلبات الواقع الميداني التربوي، وزيادة مدة التربية العملية إلى (١٤) اسبوعاً، وإيجاد توازن بين الجانب النظري والجانب العملي في الإعداد الأكاديمي لبرامج كلية التربية ومقرراتها، وأن يتولى الإشراف على الطلبة المعلمين أستاذ متخصص في المجال الأكاديمي وآخر في المجال التربوي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

- دراسة زمفر وآخرون (Zimpher & et.al, ١٩٨٠)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة كيفية مشاهدة المشرفين الطلاب المعلمين وملاحظتهم ومناقشتهم أثناء التدريب الميداني. وقد أظهرت نتائج الدراسة ان هناك طرقاً متعددة للإشراف يمكن دمجها تحت ثلاثة نماذج واتجاهات كالتالي:

- ١- أسلوب يركز على السلوك: فالمشرف يقوم بأحد أربعة أدوار تجاه الطالب المعلم، فهو إما أن يقوم بدور الباحث، أو العالم أو دور المتمكن الفاهم، أو دور الناصح أو دور الناقد.
- ٢- أسلوب يركز على تفسير الأفكار: ودور المشرف فيه إنساني إصلاحي، حيث يحلل عمل الطالب المعلم ويناقشه فيه وينبه إلى الممارسات الخاطئة.
- ٣- أسلوب داعم، ويكون دور المشرف معالجاً أو معارضاً أو مستقصياً لعمل الطالب المعلم.

- دراسة أنست (Anciet, ١٩٨٧)

هدفت الدراسة إلى فحص التطبيق التدريسي في كليات إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في جمهورية الكونغو الشعبية. وجمعت المعلومات من وثائق وزارة التربية، ومن مقابلة مديري المدارس الابتدائية ومشرفيها، إضافة إلى استبانة طورها الباحث ووزعها على (٧٠) من الطلاب المتدربين، وأظهرت نتائج الدراسة أن التدريب العملي لطلبة هذه الكليات غير مقنع لأسباب متعددة أهمها: أن مناهج كليات إعداد المعلمين واسعة جداً وغير مناسبة، وأن

مدة التدريب قصيرة، وان إمكانات المدارس والمستلزمات المكتبية وموادها التعليمية كانت قليلة، مما اثر سلباً على أداء المتدربين.

- دراسة سلاجر (Slaughter، ١٩٨٨)

هدفت الدراسة إلى معرفة حاجات المعلمين الجدد والمساعدة التي تقدم إليهم في بداية عملهم في التعليم المدرسي حيث وزع الباحث استبانة على المعلمين الجدد في ميرلاند وكان من نتائج هذه الدراسة:

* كانت حاجات المعلمين من ذوي الخبرة الجديدة ومشكلاتهم متشابهة ولكنها أقل من حاجات المعلمين المبتدئين.

* ان المعلمين حديثي الخبرة والمبتدئين، يحتاجون إلى صفوف صغيرة والى التحدث مع المعلمين القدامى، لتبادل الخبرات معهم، كما انهم بحاجة إلى معلومات عن المنهاج والسياسات التعليمية، وعن طرائق التقييم وتزويدهم بالمواد التعليمية، والدوافع والحوافز للتلاميذ، والتعرف إلى قدرات التلاميذ وحاجاتهم وميولهم، والانضباط الصفي وإدارة الصف.

* ان حاجة المعلمين خلال السنة الأولى قلت، باستثناء المساعدة في إثارة دافعية التلاميذ والانضباط الصفي، إذ زادت حاجة المعلمين إليها.

* لا يوجد أثر للجنس والعرق في حاجات المعلمين للتدريب.

* أفاد المعلمون الجدد أن ما يساعدهم في التدريب أثناء الخدمة هم المشرفون التربويون من خلال الدورات القصيرة والمعلمون القدامى ودليل المعلم ودليل المنهاج والنشاطات التي تنظم أثناء الخدمة.

- دراسة جايتون ومكنتري (Guyton & McIntyre، ١٩٩٠)

هدفت الدراسة إلى معرفة أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء فترة التربية العملية من خلال مراجعة نتائج العديد من الدراسات ذات الصلة، وقد توصلنا إلى أن هناك عدداً من المشكلات تواجه الطلبة المعلمين من أهمها: عدم وضوح أهداف برنامج التربية العملية، وضعف التواصل بين الجامعة ومدرسة التطبيق، وقصر فترة التدريب، وضعف الطالب المعلم في المهارات الخاصة بإعداد الدروس وعدم كفاءة المعلم المتعاون.

- دراسة ميلنك (Melnick، ١٩٩٣)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية الملاحظات التي يقدمها المعلم المتعاون للطلبة المعلمين في مدارسهم ، ومدى علاقتها بتقييماتهم نصف الفصلية والنهائية لهؤلاء الطلبة ، وقد تألفت عينة الدراسة من (٢٥) معلماً متعاوناً في المرحلة الابتدائية ، وأظهرت النتائج أن المعلمين المتعاونين لم يعتمدوا في تقويمهم للطلبة المعلمين على ملاحظاتهم الأسبوعية ، وأن الملاحظات لا تستند الى الدقة ، وتميل إلى تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة الايجابية فقط ، وأوصت الدراسة بتزويد المعلمين المتعاونين بتدريب كاف على أسس التقويم السليم للطلاب / المعلم ، حتى يستطيع الطلبة المعلمون تطوير أنفسهم أثناء تجربة التطبيق المدرسي .

- دراسة جرومز (Grooms، ١٩٩٣)

هدفت الدراسة إلى توصيف الأدوار والعلاقات للأطراف المشاركين في برنامج التربية العملية وبخاصة أدوار المعلم المتعاون وعلاقاته في مدارس ولاية فلوريدا الأمريكية . وقد اشتملت مرحلة جمع البيانات على نظم الملاحظة المستمرة والمقابلات وغيرها . وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ثمة مجالات رئيسة تنظم أدوار المعلم المتعاون وعلاقاته تتمثل في الدور الإشرافي والدور الاجتماعي إضافة إلى الدور المهني ، وقد أوصت الدراسة بضرورة أن ينسجم برنامج التربية العملية مع الواقع ضمن البيئة المدرسية التي تمثل مدرسة التطبيق .

- دراسة ونزل (Wenzel، ١٩٩٣)

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة مدير المدرسة المتعاقبة في المرحلة الابتدائية ببرنامج التربية العملية ودوره في مساعدة الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية ، وقد كان ضمن العينة مجموعة من الأفراد ذوي علاقة بالتربية العملية في المدارس . ومن هؤلاء الأفراد المديرون والمعلمون المتعاونون ومشرفو التربية العملية الجامعيين والطلاب المعلمون في ولاية ويسكانسن الأمريكية . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة المتعاقبة ما يلي : توجيه الطالب المعلم ، وتوعيته بالبيئة المدرسية ، وفلسفة المدرسة وأهدافها ، وحقوق المعلم المتعاون ومسؤولياته وواجباته ، كما أن جزءاً من دور المدير الأساسي تقديم الدعم والمشورة للطلاب والمساعدة في إيجاد وظيفة الطالب المعلم فور تخرجه .

- دراسة بوركو ومايفيلد (Borko and Mayfield، ١٩٩٥)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقات والتفاعل بين الطلبة المعلمين وبين المشرفين الجامعيين

ومدى تأثير هذه العلاقات على طبيعة اكتساب الطلبة المعلمين لمهارات التدريس ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين المتعاونين والمشرفين الجامعيين قاموا بأدوار محدودة في عملية إكساب الطلبة المعلمين المهارات اللازمة للتعليم ، كما أظهرت نتائج الدراسة رضى المعلمين المتعاونين عن العلاقة بينهم وبين الطلبة المعلمين ، واعتبر المشرفون الجامعيون التربية العملية مكوناً مركزياً لإكساب الطلبة المعلمين مهارات التدريس ، وتذمروا من عدم توفر الوقت لهم لمتابعة الطلبة المعلمين ورأى الطلبة المعلمون أن أفضل طريقة لاكتساب مهارات التدريس هي العمل بالممارسة ومشاهدة المعلمين الآخرين . كما اشتكى الطلبة المعلمون من قلة الوقت الذي يتاح لهم للاجتماع بالمشرفين الجامعيين .

- دراسة سلك (Slick، ١٩٩٥)

هدفت الدراسة إلى تقييم دور المشرف التربوي في الجامعة أثناء فترة التربية العملية في المدارس لأنه يصل بين الجامعة من جهة والمدرسة المتعاونة من جهة أخرى ، وبين المعلم المتعاون والطلبة المعلمين ، وجمعت البيانات من خلال مقابلة عينة مستهدفة من أصحاب العلاقة بالتربية العملية مثل : المعلمين المتعاونين والمشرفين التربويين ، إضافة إلى الطلبة المعلمين في ولاية ايوا الأمريكية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ضغوطاً نفسية كبيرة على المشرفين الجامعيين تعوقهم عن القيام بواجباتهم على أكمل وجه ، لمحاولاتهم المواءمة بين حاجات الطلبة المعلمين والمعلمين المتعاونين على اعتبار أنهم منسقون بين الجامعات بفلسفتها التربوية والمدارس المتعاونة وفلسفتها ونظامها وكأنهم يتعاملون مع عالمين مختلفين ، وأوصت الدراسة بضرورة دعم الجامعات للمشرفين التربويين لديهم حتى يحققوا النجاح في عملهم يد بيد مع المعلمين المتعاونين .

- دراسة سناهير (Stahler، ١٩٩٦)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي خاص لكيفية التعامل مع طلاب المرحلة المتوسطة ، ومعرفة أثر هذا البرنامج في اتجاهات هؤلاء الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس ، واختار الباحث لهذا الغرض عينة عشوائية مكونة من (٣٤) من الطلاب المعلمين ، مجموعة منهم أخضعت لبرنامج تدريبي خاص لتعليم المراهقين ، ومجموعة أخرى دربت في المدارس العادية وبالطريقة التقليدية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين تدربوا في برنامج خاص قد أظهروا قدرة أفضل على أداء بعض المهارات اللازمة للتعليم كالتخطيط اليومي للتعليم ،

وتحضير الدروس مقارنة بغيرهم من الطلبة المعلمين الذين لم يلتحقوا ببرنامج تدريبي من قبل ، كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس لصالح الذين تدربوا في برنامج خاص للتعليم .

- دراسة اوساندي (Osunde، ١٩٩٦)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر المعلم المتعاون في الأداء الصفي للطلبة المعلمين في جامعة بنسلفانيا، حيث قام الباحث بإعداد استبانة وتوزيعها على الطلبة المعلمين عينة الدراسة . وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن هناك أثراً واضحاً للمعلم المتعاون في الأداء الصفي على الطلبة المعلمين خاصة فيما يتعلق بإدارة الصف وتنظيم الموقف التعليمي . تعقيب على الدراسات السابقة :

يتضح من خلال الدراسات السابقة التي أجريت لمعرفة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية، أن هناك تنوعاً واختلافاً في هذه المشكلات وتعدد في المجالات التي يمكن أن تندرج تحتها، ومن أهم هذه المشكلات التي تناولتها هذه الدراسات: المشرف الأكاديمي، والمعلم المتعاون، ومدرسة التطبيق، وطبيعة برنامج التربية العملية .

ويتضح من خلال استعراض نتائج هذه الدراسات أن هناك اتفاقاً واضحاً بين معظم الدراسات على أغلب المشكلات والتي يكون سببها طبيعة برنامج التربية العملية ومدى التنسيق والتكيف بين مهام الطالب المعلم في التربية العملية والمطلوب منه من أنشطة وإتمام للمسابقات الأخرى في الجامعة، ومدى مناسبة برنامج التربية العملية وكفايته في إعداد الطالب المعلم المؤهل الذي يتمكن من أداء دوره بنجاح، إضافة إلى ما يجب على الكلية من تهيئة الإمكانيات المتعلقة بالموضوع كتوفير مدارس مناسبة للتطبيق ومشرفين أكاديميين ومعلمين متعاونين مؤهلين . أما بالنسبة لمجالات المشكلات الأخرى فلا يوجد اتفاق بين نتائج الدراسات بشأنها مما يتطلب مزيداً من إجراء الدراسات في هذا المجال .

وتعتبر الدراسة الحالية مكتملة للدراسات السابقة، خاصة وأنها تجرى على طلبة برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة، والتي تتبنى أسلوب التعليم المفتوح، إذ أنه لم تجر أي دراسة حول هذا الموضوع، إضافة إلى أن الباحث سوف يدرس اثر الجنس والتخصص والمعدل التراكمي، إضافة إلى عدد من المجالات التي لم تتناولها الدراسات السابقة، وقد استفيد من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة التي أعدها الباحث .

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المعلمين الذين سجلوا ودرسوا مقرر التربية العملية في المناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين في الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦ وقد بلغ عددهم (٥٤٩) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على جميع مجتمع الدراسة وقد استثنيت (٤٢) استبانة لعدم توفر الشروط فيها، ولم تسترجع (٦٩) استبانة وبذلك يكون قوام عينة الدراسة (٤٣٨) طالباً معلماً وطالبة. والجدول (١)، و(٢)، و(٣)، و(٤) تبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

أ- متغير الجنس

الجدول (١)

يبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	٦٦	١٥,١
أنثى	٣٧٢	٨٤,٩
المجموع	٤٣٨	٪١٠٠

ب- متغير المنطقة التعليمية

الجدول (٢)

يبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	التكرار	النسبة المئوية
نابلس ومركزها الدراسي	١٢٠	٢٧,٤
جنين ومركزها الدراسي	١١٣	٢٥,٨
طولكرم	٩٦	٢١,٩

١٣,٥	٥٩	قليلية
١١,٤	٥٠	سلفيت
%١٠٠	٤٣٨	المجموع

ج- متغير التخصص

الجدول (٣)

يبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص

النسبة المئوية	التكرار	التخصص
٤٣,٤	١٩٠	التربية الابتدائية
٨,٧	٣٨	التربية الاسلامية
١٣,٢	٥٨	اللغة العربية
١٠,٥	٤٦	اللغة الانجليزية
٨,٢	٣٦	الاجتماعيات
٨,٠	٣٥	الرياضيات
٨,٠	٣٥	العلوم
%١٠٠	٤٣٨	المجموع

د- متغير المعدل التراكمي

الجدول (٤)

يبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

النسبة المئوية	التكرار	المعدل التراكمي
٥,٣	٢٣	٦٥ أو أقل
٥٩,٦	٢٦١	٧٥ - ٦٥
٣٥,٢	١٥٤	أكثر من ٧٥
%١٠٠	٤٣٨	المجموع

أداة الدراسة:

- بنى الباحث وطور أداة لقياس المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية بجامعة القدس المفتوحة بمحافظة شمال فلسطين، وتكونت الأداة من (٦٧) فقرة اشتملت على سبعة مجالات من المشكلات كما يلي:
- ١- المشكلات المتعلقة بتخطيط الدرس وإعداده وتقييمه (٥) فقرات
 - ٢- المشكلات المتعلقة بتنفيذ الدرس داخل الفصل وتقييمه (١٢) فقرة
 - ٣- المشكلات المتعلقة بإدارة الصف وتقييمه (٦) فقرات
 - ٤- المشكلات المتعلقة بتوفير الامكانيات وتقييمه (٧) فقرات
 - ٥- المشكلات المتعلقة بالإشراف والتوجيه وتقييمه (٢١) فقرة
 - ٦- المشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب مدير / مديرة المدرسة المتعاونة وتقييمه (٩) فقرات
 - ٧- المشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب المعلم (المعلمة) المتعاونة وتقييمه (٧) فقرات

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة عرضت على (١٣) محكماً منهم (٥) محكمين من جامعة القدس المفتوحة ثلاثة منهم من حملة الدكتوراه واثنان من حملة الماجستير في التربية و(٥) محكمين من حملة الدكتوراه في جامعة النجاح الوطنية في كلية التربية، و(٣) محكمين من العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية من حملة الدكتوراه في التربية، هذا وقد حُذِفَ عددٌ من الفقرات وأضيفت فقرات أخرى وأعيدت صياغة بعض الفقرات بناءً على اقتراحات المحكمين. وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين على جميع فقرات الاستبانة (٩٣, ٠).

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا وبيّن الجدول (٥) ذلك.

الجدول (٥)

يبين معاملات ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

معامل الثبات	المجال
٠,٧٠	١- المشكلات المتعلقة بتخطيط الدروس وإعدادها
٠,٧٤	٢- المشكلات المتعلقة بتنفيذ الدرس داخل الفصل
٠,٧٣	٣- المشكلات المتعلقة بإدارة الصف
٠,٦٠	٤- المشكلات المتعلقة بتوفير الامكانيات
٠,٩٠	٥- المشكلات المتعلقة بالاشراف والتوجيه
٠,٨٧	٦- المشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب مدير/ مديرة المدرسة المتعاونة
٠,٨٩	٧- المشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب المعلم/ المعلمة المتعاونة
٠,٩٣	معامل الثبات الكلي

وبالتحقق من صدق الأداة وثباتها أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مما يمكن الباحث من اعتبارها مقياساً مناسباً لجمع البيانات الخاصة بالدراسة الحالية .
ويتبين من الجدول السابق أن معاملات الثبات لفقرات المجالات السبعة ومعامل الثبات الكلي لجميع فقرات الأداة تشير إلى أن الأداة ثابتة .

إجراءات الدراسة:

١- بعد إعداد الاستبانة ووضعها في صورتها النهائية طبقها الباحث على عينة الدراسة وذلك في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ وذلك بعد انتهاء فترة زيارات الطلبة لمدارس التطبيق، وقد أجاب عن الاستبانة (٤٨٠) طالباً وطالبة، ولم يجب عنها (٦٩) طالباً وطالبة، كما استثنى (٤٢) استبانة لعدم استجابة الطلبة على بعض فقرات الاستبانة، وبذلك فقد بلغ عدد أفراد العينة الذين حللت استجاباتهم (٤٣٨) طالباً وطالبة .

٢- بعد الإجابة عن الاستبانة وجمعها من عينة الدراسة أدخل الباحث البيانات إلى الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية عليها .

٣- لأغراض المعالجة الإحصائية حول الباحث درجة ظهور المشكلة في السلم الخماسي إلى

أرقام كالتالي :

ظهور المشكلة بدرجة كبيرة جداً (٤ درجات فأكثر)

ظهور المشكلة بدرجة كبيرة (أكثر من ٣ درجات وأقل من ٤)

ظهور المشكلة بدرجة متوسطة (أكثر من درجتين - ٣ درجات)

ظهور المشكلة بدرجة قليلة جداً (أكثر من درجة - درجتين)

أما في حالة عدم ظهور المشكلة (درجة واحدة)

المعالجات الإحصائية :

ولمعالجة البيانات استخدم الباحث برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات التالية: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Indepent-T-test) وتحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) واختبار (L. S. D) للمقارنات البعدية بين المتوسطات، ومعادلة كرونباخ ألفا.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس والذي نصه: ما مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين؟ حسب الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لدرجة ظهور المشكلة، وذلك لكل فقرة من فقرات الاستبانة ولكل مجال من مجالاتها أيضاً، حيث اعتمد الباحث على معيار موحد، وهو إذا حصلت الفقرة أو المجال على متوسط (٣) تعتبر الفقرة أو المجال يشكل مشكلة بالنسبة للطلبة المعلم، وتزداد حدة هذه المشكلة بزيادة المتوسط الحسابي. أما الفقرات أو المجالات التي حصلت على متوسط حسابي أقل من (٣) فتعتبر أقل حدة بالنسبة للطلبة، وتقل حدة هذه المشكلة كلما تناقصت قيمة المتوسط الحسابي أيضاً.

وسوف يعرض الباحث هذه النتائج بالنسبة لفقرات كل مجال من مجالات الاستبانة، ثم لمجالات الاستبانة، وفيما يلي عرض للنتائج التي توصل إليها الباحث:
أولاً: عرض نتائج المجال الأول: المشكلات المتعلقة بتخطيط الدروس وإعدادها كما هو مبين في الجدول (٦).

الجدول (٦)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأهمية المشكلة لكل فقرة من فقرات مجال (تخطيط الدرس وإعداده)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي ن=٤٣٨	الانحراف المعياري	الرتبة
١-	نقص الإعداد النظري بما يؤهل الطالب المعلم لفهم الدرس	٣,٣٦	١,٢١	٢
٢-	صعوبة إنتاج الطالب المعلم للوسيلة التعليمية التي يحتاجها للدرس بالصورة المطلوبة	٣,٠١	١,٢٣	٤
٣-	صعوبة تحضير الدرس	٢,٥٧	١,١٦	٥*
٤-	صعوبة صياغة الأهداف على شكل نتائج تعليمية	٣,٠٦	١,٢٠	٣
٥-	صعوبة تخصيص الوقت المناسب لكل فعالية تعليمية	٣,٤٠	١,١٧	١

* الفقرات التي متوسطها الحسابي أقل من (٣)

يتبين من الجدول (٦) أن أكثر المشكلات حدة في مجال التخطيط وإعداد الدرس بالترتيب هي: صعوبة تخصيص الوقت المناسب لكل فعالية تعليمية، ونقص الإعداد النظري بما يؤهل الطالب المعلم لفهم الدرس، وصعوبة صياغة الأهداف على شكل نتائج تعليمية، وصعوبة إنتاج الطالب المعلم للوسيلة التعليمية التي يحتاجها للدرس بالصورة المطلوبة، في حين أن المشكلة التي لم تتجاوز المتوسط الحسابي لها هي: صعوبة تحضير الدرس.

ثانياً: عرض نتائج المجال الثاني: المشكلات المتعلقة بتنفيذ الدرس داخل الفصل كما هو مبين في الجدول (٧).

الجدول (٧)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأهمية المشكلة لكل فقرة من فقرات مجال (تنفيذ الدرس داخل الفصل)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي ن=٤٣٨	الانحراف المعياري	الرتبة
١-	صعوبة إثراء الدرس باستخدام الأمثلة والتطبيقات وربطه بواقع التلاميذ وحياتهم العملية	٢,٨١	١,٢٨	١١*
٢-	صعوبة تصحيح الأخطاء العلمية بالكتب المدرسية	٣,٢٩	١,١٦	٤
٣-	صعوبة استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية المتوفرة بالمدارس	٣,٠٣	١,٢٩	٩
٤-	تدني مستوى التلاميذ بالمدارس يعوق الطلبة المعلمين عن تقديم درس جديد	٣,٩٩	١,٠٦	٢
٥-	صعوبة تحقيق أهداف الدرس كما حددها الطالب المعلم لنفسه	٣,١٥	١,١٢	٥
٦-	صعوبة المناهج وعدم مناسبتها لقدرات التلاميذ	٣,٥٢	١,٢٤	٣
٧-	صعوبة استخدام طرائق تدريس متنوعة والاعتماد على الإلقاء	٣,١١	١,٢٩	٧
٨-	صعوبة توظيف أدوات وأساليب تقويم مناسبة	٣,٠٨	١,١٦	٨
٩-	صعوبة معالجة الأخطاء اللغوية والإملائية	٢,٧٢	١,١٦	١٢*
١٠-	صعوبة إثارة دافعية الطلبة للتعلم	٢,٩١	١,٢٨	١٠*
١١-	نادراً ما ينوع الطالب المعلم في مصادر المعلومات والاقتصار على المعلومات الواردة في الكتاب	٣,١٣	١,٣٣	٦
١٢-	نقص الأجهزة والوسائل التعليمية	٤,١٥	٠,٩٨	١

* الفقرات التي متوسطها الحسابي أقل من (٣)

يتبين من الجدول (٧) أن أكثر المشكلات حدة في مجال تنفيذ الدرس داخل الفصل بالترتيب هي: نقص الأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة، وتدني مستوى التلاميذ بالمدارس يعوق الطلبة المعلمين عن تقديم درس جيد، وصعوبة المناهج وعدم مناسبتها لقدرات التلاميذ، وصعوبة تصحيح الأخطاء العلمية بالكتب المدرسية، وصعوبة تحقيق أهداف الدرس كما حددها الطالب المعلم لنفسه، وندرة تنوع الطالب المعلم في مصادر المعلومات والاقتصار

على المعلومات الواردة في الكتاب، وصعوبة استخدام طرائق تدريس متنوعة والاعتماد على الإلقاء، وصعوبة توظيف أدوات وأساليب تقويم مناسبة، وصعوبة استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية المتوفرة في المدارس. في حين أن المشكلات التي يقل متوسطها الحسابي عن (٣) والتي تعتبر أقل حدة مرتبة من الأقل حدة إلى الأكثر حدة هي: صعوبة معالجة الأخطاء اللغوية والإملائية، وصعوبة إثراء الدرس باستخدام الأمثلة والتطبيقات وربطه بواقع التلاميذ وحياتهم العملية، وصعوبة إثارة دافعية الطلبة للتعلم.

ثالثاً: عرض نتائج المجال الثالث: المشكلات المتعلقة بإدارة الصف. كما هو مبين في الجدول (٨).

الجدول (٨)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأهمية المشكلة لكل فقرة من فقرات مجال (إدارة الصف)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي ن=٤٣٨	الانحراف المعياري	الرتبة
١-	صعوبة التعامل مع الأعداد الكبيرة من التلاميذ داخل الفصل	٤,١٨	١,٠٢	١
٢-	الشعور بالرهبة عند مواجهة التلاميذ	٢,٧٥	١,٢٥	٥*
٣-	صعوبة حفظ النظام في الفصل	٢,٦٥	١,٢٢	٦*
٤-	صعوبة تنظيم الوقت والاستفادة الكاملة منه لتقديم أنشطة الدرس	٢,٩٤	١,١٨	٤*
٥-	صعوبة تهيئة بيئة صفية مناسبة تثير اهتمام التلاميذ	٢,٩٨	١,٢١	٣*
٦-	صعوبة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	٣,٥٠	١,٣٠	٢

* الفقرات التي متوسطها الحسابي أقل من (٣)

يتبين من الجدول (٨) أن أكثر المشكلات حدة في مجال إدارة الصف بالترتيب هي: صعوبة التعامل مع الأعداد الكبيرة من التلاميذ داخل الفصل، وصعوبة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. في حين أن المشكلات التي يقل متوسطها الحسابي عن (٣) والتي تعتبر أقل حدة مرتبة من الأقل حدة إلى الأكثر حدة هي: صعوبة حفظ النظام في الفصل، والشعور بالرهبة عند مواجهة التلاميذ، وصعوبة تنظيم الوقت والاستفادة الكاملة منه لتقديم أنشطة الدرس، وصعوبة تهيئة بيئة صفية مناسبة تثير اهتمام التلاميذ.

رابعاً: عرض نتائج المجال الرابع: المشكلات المتعلقة بتوفير الامكانيات، كما هو مبين في الجدول (٩).

الجدول (٩)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأهمية المشكلة لكل فقرة من فقرات
مجال (توفير الامكانيات)

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي ن=٤٣٨	الفقرات	الرقم
١	٠,٩٥	٣,٩٣	قلة أعداد ما يتوفر من المصادر والمراجع	١-
٣	١,٣٦	٣,٣٨	نادراً ما يوفر أماكن للطلبة المعلمين في المدارس المتعاونة	٢-
٦*	١,٣٢	٢,٧٧	تغيير الجدول المدرسي بصورة مستمرة	٣-
٧*	١,٢٨	٢,٥٩	صعوبة الانتقال من وإلى المدرسة التي يتم فيها التدريب	٤-
٤	١,٣٥	٣,٣٧	فترة التدريب بالمدارس غير كافية	٥-
٥	١,٢٩	٣,١٦	مواعيد التدريب بالمدارس غير مناسبة	٦-
٢	١,١٣	٣,٨٠	التأثير السلبي للانقطاع عن الدراسة على تحصيل الطلبة في المواد النظرية	٧-

* الفقرات التي متوسطها الحسابي أقل من (٣)

يتبين من الجدول (٩) أن أكثر المشكلات حدة في مجال توفير الامكانيات بالترتيب هي: قلة أعداد ما يتوفر من المصادر والمراجع، والتأثير السلبي للانقطاع عن الدراسة على تحصيل الطلبة المعلمين في المواد النظرية، والندرة في توفير أماكن للطلبة المعلمين في المدارس المتعاونة، وعدم كفاية فترة التدريب بالمدارس، وعدم مناسبة مواعيد التدريب بالمدارس. في حين أن المشكلات التي يقل متوسطها الحسابي عن (٣) والتي تعتبر أقل حدة مرتبة من الأقل حدة إلى الأكثر حدة هي: صعوبة الانتقال من وإلى المدرسة التي يتم فيها التدريب، وتغيير الجدول المدرسي بصورة مستمرة.

خامساً: عرض نتائج المجال الخامس: المشكلات المتعلقة بالإشراف والتوجيه، كما هو مبين في الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأهمية المشكلة لكل فقرة من فقرات مجال (الإشراف والتوجيه)

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي ن=٤٣٨	الفقرات	الرقم
١٧*	١,٣٦	٢,٨٠	يتبع المشرف أسلوباً غير تربوي في النقد	١-
١٠	١,٣٠	٣,١١	التغذية الراجعة التي يقدمها المشرف للطالب المعلم غير كافية	٢-
٩	١,٣٣	٣,١٨	تركيز النقد على مساوئ الدرس وتجاهل إيجابياته	٣-
٥	١,١٩	٣,٢٨	نادراً ما يقدم المشرف استراتيجيات بديلة للطالب المعلم	٤-
٦	١,٣٦	٣,٢٣	يُهمل المشرف الجوانب النفسية للطالب المعلم	٥-
٤	١,٢٣	٣,٣٠	تركيز المشرف التوجيه على الجانب التربوي دون الجانب الأكاديمي	٦-
١٥*	١,٣٠	٢,٨٩	قلما يوضح المشرف الأخطاء التي يقع فيها الطالب المعلم أثناء وجوده في المدرسة	٧-
١٨*	١,١٨	٢,٧٩	تركيز المشرف التوجيه على الجانب الأكاديمي دون الجانب التربوي	٨-
١٦*	١,٣٤	٢,٨٤	قلما يطلع المشرف على دفاتر التحضير (الخطة اليومية)	٩-
١١	١,٣٥	٣,٠٥	نادراً ما يعزز المشرف الطالب المعلم على نجاحاته وإيجابياته	١٠-
١٤*	١,٢٩	٢,٩٨	نادراً ما يتقبل وجهات نظر الطالب المعلم	١١-
٨	١,٣٤	٣,١٩	قلما يجتمع مع الطالب المعلم بعد الموقف الصفّي لتوضيح المطلوب منه	١٢-
١٩*	١,٣٨	٢,٧٧	نادراً ما يلتزم المشرف بدخول الحصة من بدايتها وبالتالي عدم قدرته على الحكم الصحيح على أداء الطالب المعلم	١٣-
٢٠*	١,٢٦	٢,٧١	تركيز المشرف على الأمور السطحية غير الجوهرية والتي لا تسهم بتطوير أداء الطالب المعلم	١٤-
٢١*	١,٣٣	٢,٢١	نقد المشرف الطالب المعلم أمام التلاميذ أثناء تقديم الدرس	١٥-
١٢	١,٣٠	٣,٠٤	قلما يتعاون المشرف مع الطالب المعلم في حل مشكلاته الفردية	١٦-
١٣	١,٢١	٣,٠٣	تأثر المشرف في تقويم الطالب بفكرته المسبقة عن الطالب داخل المنطقة التعليمية	١٧-

٢	١,١٧	٣,٤٦	معرفة الطالب المعلم بالأسس التي يقوم بها من المشرف قليلة	١٨-
١	١,١٨	٣,٨٥	عدم تمكن المشرف من الحكم على أداء الطالب المعلم من خلال ملاحظته لحصة واحدة فقط	١٩-
٣	١,٢١	٣,٤٠	قلما يتفق المشرف مع الطالب المعلم على إجراءات عملية واضحة ومحددة	٢٠-
٧	١,٢٨	٣,٢١	تأثر المشرف في تقويم الطالب المعلم بوجهة نظر مدير المدرسة أو المعلم المتعاون	٢١-

* الفقرات التي متوسطها الحسابي أقل من (٣)

يتبين من الجدول (١٠) أن أكثر المشكلات حدة في مجال الإشراف والتوجيه بالترتيب هي: عدم تمكن المشرف من الحكم على أداء الطالب المعلم من خلال ملاحظته لحصة واحدة، وقلة معرفة الطالب المعلم بالأسس التي يتم تقويمه بها، وقلة اتفاق المشرف مع الطالب المعلم على إجراءات عملية واضحة ومحددة، وتركيز المشرف التوجيه على الجانب التربوي دون الجانب الأكاديمي، ونادراً ما يقدم المشرف استراتيجيات بديلة للطالب المعلم، وإهمال المشرف للجوانب النفسية للطالب المعلم، وتأثر المشرف في تقويم الطالب المعلم بوجهة نظر مدير المدرسة أو المعلم المتعاون، وقلما يجتمع المشرف مع الطالب المعلم بعد الموقف الصفحي لتوضيح المطلوب منه، وتركيز المشرف النقد على مساوئ الدرس وتجاهل إيجابياته، وعدم كفاية التغذية الراجعة التي يقدمها المشرف للطالب المعلم، وندرة تعزيز المشرف للطالب المعلم على نجاحاته وإيجابياته، وقلة تعاون المشرف مع الطالب المعلم في حل مشكلاته الفردية، وتأثر المشرف في تقويم الطالب المعلم بفكرته المسبقة عن الطالب داخل المنطقة التعليمية.

في حين أن المشكلات التي يقل متوسطها الحسابي عن (٣) والتي تعتبر أقل حدة، مرتبة من الأقل حدة إلى الأكثر حدة هي: نقد المشرف للطالب المعلم أمام التلاميذ أثناء تقديم الدرس وتركيز المشرف على الأمور السطحية غير الجوهرية والتي لا تسهم بتطوير أداء الطالب المعلم، وعدم التزام المشرف بدخول الحصة من بدايتها وبالتالي عدم قدرته على الحكم الصحيح على أداء الطالب المعلم، وتركيز المشرف التوجيه على الجانب الأكاديمي دون الجانب التربوي، واتباع المشرف أسلوباً غير تربوي في النقد، وقلة إطلاع المشرف على دفاتر التحضير (الخطة اليومية)، وقلة إيضاح المشرف للأخطاء التي يقع فيها الطالب المعلم أثناء وجوده في المدرسة، وعدم تقبل المشرف لوجهات نظر الطالب المعلم.

سادساً: عرض نتائج المجال السادس: المشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب مدير/ مديرة المدرسة المتعاونة، كما هو مبين في الجدول (١١).

الجدول (١١)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأهمية المشكلة لكل فقرة من فقرات (مجال التعاون من جانب مدير/ مديرة المدرسة المتعاونة)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي ن=٤٣٨	الانحراف المعياري	الرتبة
١-	لم يبذل المدير جهداً في عمل لقاء بين الطالب المعلم ومعلمي المدرسة	٢,٩٥	١,٣٩	٣*
٢-	يُعامل المدير الطالب المعلم كأنه طالب من طلاب المدرسة	٢,٥٧	١,٣٢	٥*
٣-	ثقتة بقدرات الطالب المعلم قليلة	٣,٠٢	١,٣١	٢
٤-	نادراً ما يتعاون مع الطالب المعلم	٢,٧٩	١,٣٢	٤*
٥-	قلما يتابع حضور الطالب المعلم وغيابه	٢,٤١	١,٢٤	٨*
٦-	قلما يتابع الطالب المعلم داخل الفصل الدراسي	٣,٠٤	١,٣٥	١
٧-	يصعب على الطالب المعلم التعاون مع المدير	٢,٥٤	١,٢٧	٧*
٨-	لا يرحب مدير المدرسة باتصال الطالب المعلم بتلاميذه خارج الفصل	٢,٣٤	١,٢٨	٩*
٩-	انتشار الفوضى بين التلاميذ داخل المدرسة لسوء الإدارة	٢,٥٤	١,٣٢	٦*

* الفقرات التي متوسطها الحسابي أقل من (٣)

يتبين من الجدول (١١) أن أكثر المشكلات حدة في مجال التعاون من جانب مدير/ مديرة المدرسة المتعاونة بالترتيب هي: قلة متابعة مدير المدرسة للطالب المعلم داخل الفصل الدراسي، قلة ثقة مدير المدرسة بقدرات الطالب المعلم.

في حين أن المشكلات التي يقل متوسطها الحسابي عن (٣) والتي تعتبر أقل حدة، مرتبة من الأقل حدة إلى الأكثر حدة هي: عدم ترحيب مدير المدرسة باتصال الطالب المعلم بتلاميذه خارج الفصل، وقلة متابعة مدير المدرسة حضور الطالب المعلم وغيابه، وصعوبة تعاون الطالب المعلم مع مدير المدرسة، وانتشار الفوضى بين التلاميذ داخل المدرسة لسوء الإدارة، ومعاملة المدير الطالب المعلم كأنه طالب من طلاب المدرسة، وعدم تعاون مدير المدرسة مع الطالب المعلم، وعدم بذل المدير جهداً في عمل لقاء بين الطالب المعلم ومعلمي المدرسة.

سابعاً: عرض نتائج المجال السابع: المشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب المعلم (المعلمة) المتعاون، كما هو مبين في الجدول (١٢)

الجدول (١٢)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأهمية المشكلة لكل فقرة من فقرات (التعاون من جانب المعلم (المعلمة) المتعاون)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي ن=٤٣٨	الانحراف المعياري	الرتبة
١-	متابعة المعلم المتعاون أداء الطالب المعلم قليلة ويكتفي بالإشراف الشكلي	٢,٨٧	١,٤١	١*
٢-	قدرة المعلم المتعاون على التوجيه التربوي غير كافية	٢,٨٢	١,٣١	٢*
٣-	المعلم المتعاون غير متمكناً علمياً وتربوياً	٢,٣٧	١,١٨	٦*
٤-	ثقتة في قدرات الطالب المعلم العلمية والتربوية قليلة	٢,٧٩	١,٣٠	٣*
٥-	يبخل في إعطاء خبراته التربوية للطالب المعلم	٢,٣٦	١,٣٢	٧*
٦-	يحاول باستمرار التقليل من قدرات الطالب المعلم	٢,٤٦	١,٣٦	٥*
٧-	قلما يحاول الجلوس مع الطالب المعلم وإفادته بالأساليب العلمية والتربوية المناسبة	٢,٥٤	١,٣٨	٤*

* الفقرات التي متوسطها الحسابي أقل من (٣)

يتبين من الجدول (١٢) أن متوسط جميع فقرات المجال أقل من (٣) والتي يمكن اعتبارها من المشكلات الأقل حدة، وأقلها حدة هي الفقرة رقم (٥) والتي نصها " أن يبخل المعلم المتعاون في إعطاء خبراته التربوية للطالب المعلم، وأكثرها حدة الفقرة رقم (١) والتي نصها " متابعة المعلم المتعاون أداء الطالب المعلم قليلة ويكتفي بالإشراف الشكلي " .

ثامناً: عرض النتائج المتعلقة بمشكلات مجالات الدراسة السبعة كما هو مبين في الجدول (١٣).

الجدول (١٣)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأهمية مشكلات كل مجال من مجالات الدراسة السبع.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي ن=٤٣٨	الانحراف المعياري	الرتبة
١-	المشكلات المتعلقة بتخطيط الدرس وإعداده	٣,٠٨	٠,٨١	٤
٢-	المشكلات المتعلقة بتنفيذ الدرس داخل الفصل	٣,٢٤	٠,٦٢	٢
٣-	المشكلات المتعلقة بإدارة الصف	٣,١٧	٠,٧٨	٣
٤-	المشكلات المتعلقة بتوفير الامكانات	٣,٢٩	٠,٦٨	١
٥-	المشكلات المتعلقة بالاشراف والتوجيه	٣,٠٦	٠,٧٤	٥
٦*	المشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب مدير/ مديرة المدرسة المتعاونة	٢,٦٩	٠,٩٣	٦*
٧*	المشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب المعلم (المعلمة) المتعاون	٢,٦٠	١,٠٣	٧*
	جميع المجالات	٣,٠٣	٠,٥٦	

* المجالات التي متوسطها الحسابي أقل من (٣)

يتبين من الجدول (١٢) أن المجال الرابع والمتعلق بالمشكلات المتعلقة بتوفير الامكانات أكثر المجالات حدة يليه المجال الثاني والمتعلق بتنفيذ الدرس داخل الفصل، ويليه المجال الثالث والمتعلق بالمشكلات المتعلقة بإدارة الصف، ثم يليه المجال الخامس والمتعلق بالمشكلات المتعلقة بالإشراف والتوجيه.

أما المجالات المتعلقة بالمشكلات الأقل حدة، فالمجال السابع والمتعلق بالمشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب المعلم (المعلمة) المتعاون أقل المجالات السبعة حدة يليه المجال السادس المتعلق بالمشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب مدير/ مديرة المدرسة المتعاونة.

تاسعاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها:
لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى لجنس الطالب المعلم.
لفحص الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، ونتائج الجدول (١٤) تبين ذلك.

الجدول (١٤)

يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مشكلات التربية العملية تبعاً لمتغير جنس الطالب المعلم

مستوى الدلالة	(ت) المحسوبة	أنثى (ن=٣٧٢)		ذكر (ن=٦٦)		البعد
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٠,٤٤٨	٠,٧٦٠-	٠,٥٧١١٣	٣,٠٤٣٦	٠,٥٤٦٤١	٢,٩٨٦٠	استجابات الطلبة المعلمين حول مشكلات التربية العملية

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)

يتضح من الجدول (١٤) أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً بين الطلبة المعلمين والطالبات. إذ بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٤٤٨).

عاشراً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها:
لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى إلى تخصص الطالب المعلم.
ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA والتي تظهر نتائجها في الجدولين (١٥، ١٦) حيث يبين الجدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (١٦) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (١٥)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير التخصص.

البعد	تربية ابتدائية (ن=١٩٠)		لغة عربية (ن=٥٨)		لغة إنجليزية (ن=٤٦)		رياضيات (ن=٣٥)		علوم (ن=٣٥)		اجتماعيات (ن=٣٦)		تربية إسلامية (ن=٣٨)	
	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
استجابات الطلبة														
المعلمين														
على فقرات الاستبانة	٣,١٥٤٨	٠,٥٦٢٤٧	٣,٠٥٩٧	٠,٥٦٠٠٩	٢,٨٤٨٥	٠,٦٢٧٣٤	٢,٩١٠٤	٠,٤٩٧٧٥	٢,٩٢٤٩	٠,٤٣١٣٩	٢,٩٩١٧	٠,٥٩٧٧٩	٢,٨٧٩٨	٠,٥٦١١٨

الجدول (١٦)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
استجابات الطلبة	بين المجموعات	٦,٣١٤	٦	١,٠٥٢	٣,٣٧٧	٠,٠٠٣*
المعلمين على جميع فقرات الاستبانة	داخل المجموعات	١٣٤,٢٩٥	٤٣١	٠,٣١٢		
	المجموع	١٤٠,٦٠٩	٤٣٧			

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائية تعزى لتخصص الطالب المعلم وللتعرف لصالح من تعود الفروق، استخدم الباحث اختبار (L.S.D) للمقارنات البعدية والجدول (١٧) يبين ذلك.

الجدول (١٧)

نتائج اختبار L.S.D للمقارنات البعدية لمتغير التخصص

التخصص	تربية ابتدائية	لغة عربية	لغة انجليزية	رياضيات	علوم	اجتماعيات	تربية إسلامية
التربية الابتدائية	٠,٢١٥٥	٠,٥١٥٨*	٠,٤٠١٣*	٠,٤٧٥٣*	٠,٣٣١١*	٠,٢٩١٦*	
اللغة العربية		٠,٢٨٣٢*	٠,٢٥٩٥*	٠,٢٤٩٧	٠,٢٦١٠*	٠,٢٧١٤*	
اللغة الانجليزية			٠,٠٩٢٢*	٠,٠٩٩٨	٠,٠٢٠٠	٠,٢١٨٥	
الرياضيات				٠,٠٣٥٧	٠,٠٢٣٣	٠,١٥٧٢	
العلوم					٠,٠٧٦٤	٠,١٩٦٨	
الاجتماعيات						٠,١٢٠٤	
التربية الاسلامية							

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين التخصصات الآتية:
(بين التربية الابتدائية وبين تخصصات اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والاجتماعيات
والتربية الإسلامية) ولصالح التربية الابتدائية.
(بين اللغة العربية وبين تخصصات اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والاجتماعيات
والتربية الإسلامية) ولصالح اللغة العربية.

احد عشر: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها:
لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في متوسطات
استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس
المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى إلى المنطقة التعليمية.
ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA
والتي تظهر نتائجه في الجدولين (١٨ ، ١٩) حيث يبين الجدول (١٨) المتوسطات الحسابية
والانحرافات المعيارية والجدول (١٩) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (١٨)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية

سلفيت (ن=٥٠)		قلقيلية (ن=٥٩)		طولكرم (ن=٩٦)		جنين (ن=١١٣)		نابلس (ن=١٢٠)		البعـد
الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
٠,٥١٨٠٢	٢,٨٥٢٢	٠,٥٠٤٥١	٢,٩٠٠٣	٠,٥٨٣٣٠	٣,٠٧٢٦	٠,٥٩٤٦٤	٣,٠٧٣٤	٠,٥٥٧٩٢	٣,١١٠٧	استجابات الطلبة المعلمين على جميع فقرات الاستبانة

الجدول (١٩)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
استجابات الطلبة المعلمين على جميع فقرات الاستبانة	بين المجموعات	٣,٧٣٠	٤	٠,٩٣٣	٢,٩٥٠	٠,٠٢٠*
	داخل المجموعات	١٣٦,٨٧٩	٤٣٣	٠,٣١٦		
	المجموع	١٤٠,٦٠٩	٤٣٧			

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة احصائياً تعزى للمنطقة التعليمية وللتعرف لصالح من تعود الفروق، استخدم الباحث اختبار (L. S. D) للمقارنات البعدية والجدول (٢٠) يبين ذلك.

الجدول (٢٠)

يبين نتائج اختبار L.S.D للمقارنات البعدية لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	نابلس	جنين	طولكرم	قلقيلية	سلفيت
نابلس		٠,٣٣٣٣*	٠,٢٢١٧*	٠,٣٤٥٧*	٠,٣٤١٠*
جنين			٠,١٧٣٤	٠,٠٤٨٠*	٠,٠٥١٩
طولكرم				٠,١٤٢٣٦	٠,١٥٣٨٥
قلقيلية					٠,١٩٦٤٥
سلفيت					

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المناطق التعليمية الآتية:
(بين منطقة نابلس التعليمية وبقية المناطق التعليمية الأخرى) ولصالح منطقة نابلس.

اثنا عشر: النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها:
لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى للمعدل التراكمي للطلاب المعلم .
ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA والتي تظهر نتائجه في الجدولين (٢١ و ٢٢) حيث يبين الجدول (٢١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (٢٢) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي .

الجدول (٢١)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

البعده		أقل من ٦٥ (ن = ٢٣)		من ٦٥-٧٥ (ن = ٢٦١)		أكثر من ٧٥ (ن = ١٥٤)	
المتوسط	٣,١٦٤٢	٠,٤٧٥٤٠	٣,٠٦١٩	٠,٥٦٢٧٢	٢,٩٦٩٨	٠,٥٨٣٤٢	الانحراف
الاستبانة							

الجدول (٢٢)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
استجابات الطلبة المعلمين على جميع فقرات الاستبانة	بين المجموعات	١,٢٢٩	٢	٠,٦١٤	١,٩١٧	٠,١٤٨
	داخل المجموعات	١٣٩,٣٨١	٤٣٥	٠,٣٢٠		
	المجموع	١٤٠,٦٠٩	٤٣٧			

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بالنسبة للمعدل التراكمي في استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية .

مناقشة النتائج؛

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة والذي نصه: ما مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين؟

أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر مجالات المشكلات حدة من بين مجالات الاستبانة التي تواجه الطلبة المعلمين هو مجال (توفير الامكانات) وبمراجعة المشكلات الواردة في هذا المجال في الجدول (٩) يتضح أن من أهم المشكلات من وجهة نظر الطلبة المعلمين هي قلة أعداد ما يتوفر من المصادر والمراجع، والتأثير السلبي للانقطاع عن الدراسة على تحصيل الطلبة في المواد النظرية، ولعل السبب في ذلك يعود إلى عدم توفر الوقت الكافي للطلبة أثناء فترة التدريب لمراجعة مكتبات المناطق التعليمية، إضافة لعدم توفر المراجع الكافية سواء في مكتبات المدارس التي يتدربون فيها أو في مكتبات المناطق التعليمية، وذلك لأن الطلبة يداومون في مدارس التدريب من بداية اليوم الدراسي وحتى نهايته لمدة أربعة أسابيع متتالية، وهذا قد يؤثر سلباً على تحصيل الطلبة المعلمين في المقررات النظرية التي سجلوها في الفصل الدراسي الذي يتدربون فيه في المدارس وذلك لانقطاعهم عن حضور اللقاءات التي تعقد في المراكز والمناطق التعليمية.

وبالرغم من أن معظم فقرات هذا المجال أشارت إلى وجود مشكلات لدى الطلبة، وان كانت متقاربة من حيث الشدة، إلا أن الفقرات الأقل حدة الخاصة بصعوبة الانتقال من وإلى المدرسة التي يتدرب فيها وتغيير الجدول المدرسي بصورة مستمرة كانت أقلها حدة، ولعل السبب في ذلك يعود لظروف الانتفاضة مما حتم على المشرفين مراعاة أن تكون مدارس التدريب بالقرب من أماكن سكن الطلبة، أما بالنسبة لتغيير الجدول المدرسي فعلى ما يبدو أن الطلبة عندما التحقوا بمدارس التدريب كان الجدول قريباً من الثبات لأن الطلبة التحقوا بعد مرور حوالي (١٠) أسابيع من بداية دوام المدارس. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (ابو عبيد ١٩٩٦) و(السويدي ١٩٩٢).

أما المجال الثاني الذي يلي المجال الأول من حيث حدة المشكلات فهو مجال تنفيذ الدرس داخل الفصل وبمراجعة المشكلات الواردة في هذا المجال في الجدول (٧) يتضح أن من أهم المشكلات من وجهة نظر الطلبة هي: نقص الأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة، وتدني مستوى التلاميذ بالمدارس، وصعوبة المناهج وعدم مناسبتها لقدرات التلاميذ، ولعل السبب

في ذلك يعود إلى المناهج الفلسطينية التي طبقت حديثاً في المدارس ، ولم يدرب بعض المعلمين عليها أو لم يكتمل تدريب البعض الآخر ، كما أنه لم يكتمل تزويد المدارس بالأجهزة والوسائل التعليمية التي تغطي المناهج بشكل كامل ، كما أن الامكانيات المادية القليلة في معظم المدارس لم تمكنها من شراء الأجهزة والوسائل بشكل يوفر الاحتياجات اللازمة . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Anciet ، ١٩٨٧) و (ابو عبيد ١٩٩٦) و (يسى ١٩٨٠) كما يلاحظ من الجدول (٧) أن معظم فقرات هذا المجال أشارت إلى وجود مشكلات لدى الطلبة وكانت متقاربة من حيث الشدة .

أما مجال إدارة الصف فقد جاء في المرتبة الثالثة من حيث حدة المشكلات التي قد تواجه الطالب المعلم أثناء فترة التدريب وقد كان المتوسط الحسابي (١٧١٣١ ، ٣) لهذا المجال وهو قريب من المجالين السابقين وبمراجعة المشكلات الواردة في هذا المجال في الجدول (٨) يتضح أن من أهم المشكلات من وجهة نظر الطلبة هي صعوبة التعامل مع الأعداد الكبيرة من التلاميذ داخل الفصل ، وصعوبة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ، ولعل السبب في ذلك يعود إلى قصور في المقررات النظرية التي لم تعالج مثل هذه الموضوعات لا سيما أن معظم الفصول في المدارس الفلسطينية يزيد عدد التلاميذ فيها عن (٤٠) تلميذاً ، كما أن مقرر التربية العملية في الجانب النظري منه لم يتطرق لهذه الموضوعات .

وعلى الرغم من أن معظم فقرات هذا المجال أشارت إلى وجود مشكلات لدى الطلبة ، إلا أن بقية فقرات هذا المجال جاءت أقل حدة . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (المخلافي ٢٠٠٥) و (Slaughter ، ١٩٨٨) .

أما بالنسبة لمجال تخطيط الدرس وإعداده فقد جاء في المرتبة الرابعة من حيث حدة المشكلات التي قد تواجه الطلبة ، وبمراجعة فقرات هذا المجال في الجدول (٦) نجد أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (صعوبة تخصيص الوقت المناسب لكل فعالية تعليمية) ، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٤٠٦٤ ، ٣) من أصل (٥) يليها الفقرة (نقص الإعداد النظري بما يؤهل الطالب المعلم لفهم الدرس) ولعل السبب يعود إلى تركيز المقررات التي يدرسها الطالب خلال فترة الإعداد على الجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Guyton & Meintyre ١٩٩٠) و (Stahler ، ١٩٩٦) .

أما مجال الإشراف والتوجيه فقد جاء في المرتبة الخامسة من حيث حدة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين ، وقد كان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذا المجال قريباً من المجالات الأربعة السابقة ، وبمراجعة المشكلات الواردة في هذا المجال في الجدول (١٠) نجد

أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (عدم تمكن المشرف من الحكم على أداء الطالب المعلم من خلال ملاحظته لحصة واحدة فقط) يليها الفقرة (عدم معرفة الطالب المعلم بالأسس التي يقوم بها من قبل المشرف). وعلى الرغم من أن معظم فقرات هذا المجال أشارت إلى وجود مشكلات لدى الطلبة وان كانت متقاربة من حيث الشدة إلا أن الفقرة الخاصة (بتركيز المشرف التوجيه على الجانب الأكاديمي دون الجانب التربوي) كانت أقل الفقرات حدة ولعل السبب يعود إلى أن معظم المشرفين الذين يشرفون على التربية العملية من تخصصات تربوية، كما أن ظهور مشكلات في هذا المجال يعود إلى زيادة الأعباء الملقاه على المشرفين، وعدم توفر الكفاءة اللازمة عند بعض المشرفين سواء في مجال اعدادهم أو عدم تدريبهم للقيام بالمهام الملقاة على عاتقهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (السويدي، ١٩٩٢) و (البابطين، ١٩٩٥) و (ابوعبيد، ١٩٩٦) و (Slick، ١٩٩٥).

أما مجال التعاون من جانب مدير/ مديرة المدرسة المتعاون فقد جاء في المرتبة السادسة من حيث حدة المشكلات التي قد تواجه الطلبة المعلمين، وبمراجعة المشكلات الواردة في هذا المجال في الجدول (١١) نجد أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (قلما يتابع الطالب المعلم داخل الفصل الدراسي) إذ بلغ متوسطها الحسابي (٣, ٠٤١١) وانحرافها المعياري (١, ٣٥٢٣٩)، يليها الفقرة (ثقتهم بقدرات الطالب المعلم قليلة) وقد بلغ متوسطها الحسابي (٣, ٠٢٩٧) وانحرافها المعياري (١, ٣١٠٥٩). أما بقية فقرات المجال فكان متوسطها الحسابي أقل من (٣)، وكما يلاحظ من الجدول أن حدة مشكلات هذا المجال أقل من بقية المجالات السابقة، وأن هذه النتائج تشير إلى أنه من المهم على المسؤولين عن التربية العملية بالمناطق التعليمية أن يبذلوا جهداً كبيراً لتوعية مديري المدارس ومديراتها بأهمية تعاونهم مع الطلبة المعلمين لأنه شرط مهم من شروط تحقيق التربية العملية لأهدافها، وقد يكون عن طريق عقد الاجتماعات الدورية بين هؤلاء المسؤولين وبين مديري المدارس ومديراتها داخل المناطق التعليمية أو من خلال الزيارات التي يقوم بها المسؤولون إلى المدارس، ولعل السبب في ظهور هذه المشكلات في هذا المجال يعود لعدم عقد اجتماعات دورية بين المسؤولين عن التربية العملية مع مديري المدارس ومديراتها وعدم قيام المسؤولين بزيارة المدارس التي يتم فيها التدريب وعدم تعريف مديري المدارس ومديراتها بأهداف التربية العملية في عملية إعداد الطلبة المعلمين. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Wenzel، ١٩٩٣)، ويعزى هذا الاختلاف إلى أن الدراسة الحالية كانت من وجهة نظر الطلبة المعلمين في حين أن دراسة Wenzel أخذت منحنى آخر هو دور مدير المدرسة المتعاونة في مساعدة الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية، وهناك

فارق كبير بين أن يعي مدير المدرسة دوره وأن يوظف ما يعنيه في الواقع .
أما بالنسبة لمجال التعاون من جانب المعلم (المعلمة) المتعاون فقد جاء في المرتبة الأخيرة من حيث حدة المشكلات التي قد تواجه الطلبة المعلمين . وبمراجعة فقرات هذا المجال في الجدول (١٢) نجد أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (متابعة المعلم المتعاون أداء الطالب المعلم قليلة ويكتفي بالإشراف الشكلي) إذ أن الطلبة في حاجة إلى تواصل مع المعلم المتعاون للتنسيق معه بشأن الدرس الذي سيدرس ، وتوجيه إلى بعض الأمور التي يحتاجها ، أما باقي الفقرات فتدل على أن حدة المشكلات ليست كبيرة ، ولعل السبب في ذلك قد يعود إلى الجهد الذي يبذله المشرفون الأكاديميون لإشاعة جو من الود والتعاون بين المعلمين المتعاونين والطلبة المعلمين ، وكل ذلك يسهم في أن يؤدي المعلم المتعاون دوره بنجاح . ويتفق هذا مع ما ينادي به المهتمون في هذا المجال فقد أشار (Osunde, 1996, p112) إلى أن المعلم المتعاون يلعب دوراً فاعلاً في تطوير كفايات المعلم أثناء فترة التربية العملية ، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (Guyton & McIntyre, 1990) .

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى لجنس الطالب المعلم .
أظهرت نتائج اختبار (ت) كما ورد في الجدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) تعزى لجنس الطالب المعلم ، إذ بلغ متوسط استجابات الطلاب المعلمين (٢,٩٨٦٠) والانحراف المعياري (٠,٥٤٦٤١) بينما بلغ متوسط استجابات الطالبات المعلمات (٣,٠٤٣٦) والانحراف المعياري (٠,٥٧١١٣) ومستوى الدلالة (٠,٤٤٨) . ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك إجماعاً من الجنسين على أن المشكلات التي يواجهها الجنسان في الجانب العملي متشابهة ولا سيما بأن مدارس التطبيق لها الإمكانات أنفسها والظروف أنفسها وأن المشرفين الأكاديميين الذين يشرفون على الطلاب هم أنفسهم الذين يشرفون على الطالبات ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Slaughter, 1988) كما تتفق جزئياً مع دراسة العمامرة (٢٠٠٣) .

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى إلى تخصص الطالب المعلم . أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي كما ورد في الجداول (١٥، ١٦، ١٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات التربية العملية تعزى لتخصص الطالب المعلم، وقد وجد هناك فرق دال إحصائياً بين تخصص التربية الابتدائية وبقية التخصصات ما عدا تخصص اللغة العربية ولصالح التربية الابتدائية، كما وجد فرق آخر له دلالة إحصائية بين تخصص اللغة العربية وبقية التخصصات ما عدا تخصص التربية الابتدائية، ولصالح اللغة العربية . كما أنه لم توجد فروق بين تخصص التربية الابتدائية واللغة العربية . ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أعداد الطلبة في تخصص التربية الابتدائية واللغة العربية كبير، وبالتالي فإن الجهد الذي يبذله المشرف والمعلم المتعاون ومدير المدرسة في التوجيه والتدريب يكون موزعاً، بعكس بقية التخصصات ذات الأعداد القليلة، وقد يعود السبب كذلك إلى طبيعة التخصص نفسه وقدرات الطلبة في بقية التخصصات قد تكون أفضل . واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الزمانان ٢٠٠٤) و (العمامرة ٢٠٠٣) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتخصص الطالب، ويمكن أن يعزى هذا الاختلاف إلى أن الأعداد في التخصصات المختلفة متساوية تقريباً في عينة دراسة الزمانان والعمامرة .

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى إلى المنطقة التعليمية . أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي كما ورد في الجداول (١٨، ١٩، ٢٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات التربية العملية تعزى إلى المناطق التعليمية، وقد وجد هناك فرق دال إحصائياً بين منطقة نابلس وبقية المناطق التعليمية الأخرى ولصالح منطقة نابلس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ظروف الإغلاق والحصار التي تعرضت لها نابلس في ظل انتفاضة الأقصى كان أشد من بقية المناطق مما عوّق وصول الطلبة وأعضاء هيئة التدريس إلى المنطقة التعليمية، وعوق كذلك متابعة المشرفين للطلبة المتدربين في المدارس المتعاونة كما

هو الحال في بقية المناطق التعليمية واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الزبون، ٢٠٠١).

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها:

لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى للمعدل التراكمي للطلاب المعلم. أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي كما ورد في الجداول (٢١، ٢٢) أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية تعزى للمعدل التراكمي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المشكلات التي تواجه جميع الطلبة بغض النظر عن الجنس أو المعدل التراكمي هي المشكلات أنفسها لأن الامكانيات والإعداد والإشراف والمدارس المتعاونة هي أنفسها بالنسبة للجميع وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (الزمانان، ٢٠٠٤).

التوصيات:

يتضح من عرض نتائج الدراسة ومناقشتها أن مقرر التربية العملية بجامعة القدس المفتوحة، وعلى الرغم من الجهود المبذولة والمتواصلة بضرورة تطبيقه بشكل مناسب وتوظيفه من أجل إكساب الطلبة المعلمين الكفايات اللازمة، إلا أنه بحاجة إلى مزيد من التطوير والتعديل وفي هذا الإطار يوصي الباحث بما يأتي:

- ١-التنسيق الفاعل مع إدارات المدارس المتعاونة، وتوفير ما يحتاجه الطلبة من أدوات ومستلزمات لتسهيل تنفيذ الأنشطة ذات الصلة.
- ٢-عقد لقاءات مستمرة مع المسؤولين عن برنامج التربية العملية وإدارات مدارس التدريب والمعلمين المتعاونين وبحث المشكلات التي تواجه الطلبة.
- ٣-عقد ندوات وورش عمل لتعريف المعلمين المتعاونين ببرنامج التربية العملية وطرق تنفيذه والمهام المنوطة بهم.
- ٤-وضع معايير محددة لاختيار مدرسة التطبيق والمعلمين المتعاونين.
- ٥-عقد لقاءات دورية من قبل المشرفين على التربية العملية مع الطلبة المعلمين للتعرف على أهم المشكلات التي تواجههم ووضع الحلول المناسبة لها.

- ٦- أن يقوم المشرفون على التربية العملية بإطلاع الطلبة على نموذج التقويم الذي يقومون على أساسه ومناقشته معهم قبل ذهاب الطلبة إلى المدارس المتعاونة .
- ٧- تطوير المقررات الدراسية النظرية وتضمينها حالات تطبيقية .
- ٨- عقد دورات تدريبية وندوات للمشرفين على التربية العملية لتعريفهم بأهداف الإشراف التربوي الحديث وأساليبه ومبادئه والنهوض بمستواهم المهني .

المراجع العربية:

- ١- ابراهيم، فاضل خليل (١٩٩٩)، " تقويم التربية العملية في كلية المعلمين بجامعة الموصل من منظور الطلبة المعلمين والمشرفين ومدراء المدارس " ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد (٣٦)، ص. ص ١٤٧-٢٠٢ .
- ٢- اسماعيل، حسين أحمد (١٩٩٠) اتجاهات جديدة في بناء مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص. ص ٤٩-٥٠ .
- ٣- البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب (١٩٩٥)، المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب التربية الميدانية في كلية التربية، مجلة التربية، جامعة الملك سعود، السنة الخامسة، العدد الثاني عشر، ص. ص ٦٠-٨٢ .
- ٤- بشر، يحيى منصور (٢٠٠٥)، رؤية تربوية مقترحة لتطوير تخصصات إعداد وتأهيل المعلمين بكلية التربية في جامعة اب، مجلة الباحث الجامعي، العدد ٨، ص. ص ٩٣-١٢٦ .
- ٥- ابو جابر، ماجد، وبعاره، حسين (١٩٩٩)، التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية، ط ١، الاردن، دار الضياء .
- ٦- الجسار والتمار (٢٠٠٤)، واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، العدد (٥)، ص. ص ٦٥-١٠٢ .
- ٧- الخسيس، نداء عبد الرازق (٢٠٠٤)، دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت، المجلة التربوية، مجلس النشر الجامعي، جامعة الكويت، المجلد (١٨)، العدد (٧٠)، ص. ص ١٦٠-١٩٦ .
- ٨- دمع، مجيد ابراهيم (١٩٨٧)، التطبيق العملي أو التربية العملية في التدريس، حولية كلية التربية، العدد الخامس، ص. ص ١١٠-١٣٠ .
- ٩- ذياب، سهيل رزق (٢٠٠١)، أهمية أدوار مشرف التربية العملية ومدى ممارسته لهذه الأدوار، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد السادس، ص. ص ١٤٤-١٨٠ .
- ١٠- الزبون، ابتسام سلامة (٢٠٠١)، مدى معرفة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت الكفريات القرائية وحاجتهم للتدرب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة،

- جامعة آل البيت، المفرق: الاردن.
- ١١- الزمانان، ابراهيم صالح علي (٢٠٠٤)، الصعوبات التي تواجه طلاب برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الاردن.
- ١٢- زيتون، عايش محمود (١٩٩٦) أساليب تدريس العلوم، ط٢، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص ٢٢١.
- ١٣- ابوزينة، فريد وابولبد عبد الله (١٩٩٥)، تطوير برامج إعداد المعلمين لمدارس الغد، وقائع المؤتمر التربوي العربي، "تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين"، كلية العلوم التربوية-الجامعة الاردنية ومكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية (٢-٥ اكتوبر ١٩٩٥) عمان، ص. ص ١١٠-١١٨.
- ١٤- السويدي، ضحى علي (١٩٩٢)، دور مشرف التربية: دراسة مقارنة لمدرجات المشرفين والطلاب المعلمين حول هذا الدور، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد الرابع والعشرون، ص. ص ٣٠-٦١.
- ١٥- شبارة، احمد مختار، (١٩٩٣)، تقويم اكتساب الكفايات التعليمية في ضوء مبادئ التعلم الاتقاني لدى طالبات الكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط (دراسة مرجعية المحك لبرنامج التربية العملية)، التربية المعاصرة، العدد (٢٧)، ص. ص ١٩٧-٢٤٤.
- ١٦- عبد الحميد، كامل، والحيايني، عاصم محمود (١٩٨٨)، تقويم التطبيق في معهد المعلمين بمحافظة نينوى، المجلة التربوية، المجلد (٥)، العدد (١٦)، ص. ص ٣٢-٥٠.
- ١٧- عبيد، احمد حسين (١٩٧٠)، من فلسفة التعليم الجامعي وتنظيمه، عرض مقارنة، مجلة الجامعة المستنصرية، العدد الأول، بغداد: العراق، ص. ص ٢٥-٤٦.
- ١٨- ابو عبيد، انمار (١٩٩٦)، المشكلات المشكلات التي تواجه طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة أثناء تطبيق التربية العملية، دراسات، المجلد (٢٣)، العدد (٢)، ص. ص ٣٩٧-٤٠٦.
- ١٩- العمارة، محمد حسن (٢٠٠٣)، مشكلات التربية العملية كما يراها طلبة الفصل الثامن في كلية العلوم التربوية الجامعية / الاونروا، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، العدد الرابع، ص. ص ١٥٩-١٩٤.
- ٢٠- عيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٤)، تطوير التعليم الجامعي العربي، دراسة ميدانية،

- بيروت ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر .
- ٢١- غوني ، منصور أحمد (١٩٩٠) العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لدى طلاب وطالبات كلية التربية (دراسة مسحية وصفية) ، مجلة جامعة الملك عبد العزيز ، العلوم التربوية ، مجلد (٣) ، ص . ص ٢٠٩-٢٣٦ .
- ٢٢- الفرا ، عبد الله عمر (١٩٩٣) ، أهم المعوقات التي يواجهها طلبة التربية العملية بكلية التربية ، المجلة العربية للتربية ، المجلد (١٣) ، العدد (٨) ، ص . ص ١٤٨-١٧١ .
- ٢٣- محمد ، نادية عبد العظيم (١٩٩٠) ، دراسة تحليلية لمشكلات التربية العملية بكليات البنات بالمملكة العربية السعودية ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد (٦) ، الجزء (٣٠) ، ص . ص ١٦٥-٢٢٣ .
- ٢٤- المخلافي ، محمد عبده (٢٠٠٥) ، برنامج مقترح لتطوير التربية العملية في كلية التربية بجامعة اب ، مجلة الباحث الجامعي ، العدد (٨) ، ص . ص ١٣٣-١٥٢ .
- ٢٥- مسمار ، بسام عبد الله (٢٠٠٢) ، دراسة تحليلية لدور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمات الطلبة المعلمين بمدارس التطبيق في دولة قطر ، مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد (١) ، ص . ص ١٧-٤٤ .
- ٢٦- النهار ، تيسير والربابعة ، محمد (١٩٩٢) ، كفاية المعلم في المدارس الاردنية وعلاقته بجنسه ومؤهله وخبرته والمرحلة التي يدرس فيها ، مجلة مؤته للبحوث والدراسات ، المجلد السابع ، العدد الثالث ، ص . ص ٤١-٦٨ .
- ٢٧- يسي ، سعد ، وآخرون (١٩٨٠) ، دراسة تحليلية لمشكلات التطبيقات التدريسية في كلية التربية بجامعة بغداد ، مجلة الاستاذ ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، المجلد (١) ، العدد (٣) ، ص . ص ٤٣-٦٢ .

المراجع الأجنبية:

- 1-Acheson, K& Gall, M. (1992) *Techniques in the clinical supervision of Teachers: pre-service and in-service Application, (3rded) Newyork: Longman.*
- 2-Anciet, M. (1982) *An Examination of the structure and organization of teaching practice in primary teachers training colleges in the people Republic of the Congo. African studies in Curriculum Development and Evaluation, (59), ED. 272472.*
- 3-Andersson. N(2000) "participatory approaches to teacher training" *Journal of Research In science Teaching. Vo.(11), N.(2), P.P 144-166.*
- 4-Borko, Hilda and Vicky may field (1995) "The role of the Cooperating teacher and university supervisor in learning to teach". *Teaching and Teacher Education, vol.11, No. 5, P.P501-520.*
- 5-Cruickshand, D.R., and Armaline, W.D. (1986), *Field Experiences in Teacher Education: Consideration and Recommendations, Teacher Education, Vol.36, No. 3, P.P 54-62 .*
- 6-Cruickshand, D.R. (1984), *Models for the preparation of America's Teachers, Bloomington, In: Phi Delta Kappa Educational Foundation, Vol.31, No.7, P.P 28-40.*
- 7-Edwards. M.(1993). *What is wrong with the practicum: Some Reflections South Pacific. Journal of Teacher Education, vol.21, No. 1, P.P33-43.*
- 8-Evans, E.D., and Tribble, M. (1986), *perceived teaching problems, self-Efficacy, and commitment to teaching Among preservice Teachers, The Journal Educational Research, vol.(80), No(2), P.P 62-81.*
- 9-Grooms, V. (1993) *The Roles and Relationships of the cooperative Teachers, the Recurring Themes of the student Teaching Internship in physical Education Dissertation Abstract International, P.3472.*
- 10- Guyton, E. & McIntyre, J. (1990) *student Teaching and school Experience. In W.R. Houston, Handbook of Research on Teacher Education, Newyork: Macmillan Publishing Company, P.P 514-534.*
- 11-Marrill, E.C.J, and schachan, B.J. (1973) *Professional Student Teaching Programs, Danville, Illinois, Interstate printer of publishers, Inc.*
- 12- Mary, S. etal. (1997) *Mentor or Tormentor: The Role the Cooperating Teacher in student Teacher Success or failure, Action of Teacher Education, vol.18, No.4, P.P 23-35.*

- 13- Melink, S.(1993) “Cooperating Teachers: Do They See in the Classroom”
Eric-ED 307724.
- 14- Oliva, P.(1993). *Supervision for Today’s School, 4th.ed, Newyork: Long-
man.*
- 15- Osunde, E.O. (1996) *The Effect of Student Teachers of the Teaching
Behaviors of cooperating Teachers, Teacher Education, Vol.16, No.4,
P.P 612-619.*
- 16- Rozario, V., & Wong, A study of *Practicum – Related Stresses in A
sample of first year student Teachers in Singapore. Asia- Pacific, Journal
of Teacher Education and Development, Vol.1, No.1, P.P 39 – 52.*
- 17- Saphier, J. (1993) “ *How to Make Supervision and Evaluation really
work: supervision and evaluation in the context of strengthening school
culture*” MA: *Research for Better Teaching.*
- 18- Slaughter, S,F. (1988) *Experienced new Teachers: Where & What support
do they need. (EDD. Dissertation university of Maryland, DAI, P.P 498.*
- 19- Slick, S. (1995) *Living in Two Worlds! The university supervisor’s Role
in the student Teaching Experience. Dissertation Abstract International,
P.1321.*
- 20- Stahler, T.M. (1996) “*Middle Level Teaching Development on attitude*”
ER/SN. ED. 398218.
- 21- Waite, W. (2001) *student Teaching: Becoming a Reflective Teacher. Col-
lege of Education – office of field Experiences, Boise sate university.[on
line]: Available: [htt:// education. boise state.edu / field Exp/ SecEd1.
htm.](http://education.boise.state.edu/fieldExp/SecEd1.htm)*
- 22- Wenzel, E. (1993) *The Role of the Middle and Elementary school prin-
cipals in the student Teaching Programmes. Dissertation Abstract Inter-
national, P.3179.*
- 23- Wise, A. & Leibbrand, J. (2001) *standards in the New Millennium: Where
We Are, Where We’re Headed. Journal of Teacher Education, Vol. 52,
No. 3, P.P 244 – 255.*
- 24- Zimpher, N.& devoss, G., Nott, D. (1980) *A closer Look at university
student Teacher supervision, Journal of Teacher Education, Vo.(31),
No.(4), P.P 11- 15.*