المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 1، عدد 3، 2005، 215-229

تقويم الطلبة معلمي التربية الإسلامية لبرنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات

محمد العياصرة*

تاريخ تسلم البحث 2005/5/10 تاريخ قبوله 2005/10/26

ملخص: هدفت الدراسة إلى تقويم فاعلية برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات، من وجهة نظر الطلبة معلمي التربية الإسلامية. ولذلك حاول الباحث الإجابة عن ثلاثة أسئلة رئيسة، من خلال أداة أعدت لهذا الغرض، تضمنت سبعة محاور، واشتملت على (91) فقرة. وكانت أبرز نتائجها:

1. حصول أربعة من محاور الدراسة الخمسة الأولى على درجة فاعلية متوسطة. وحصول محور مدير المدرسة على درجة فاعلية ضعيفة.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمحاور: الأول، والثاني، والخامس فقط، لصالح الطلبة المعلمين في كليات التربية.
3. كانت للبرنامج درجة تأثير متوسطة في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس.
4. أعلى الصعوبات التي يواجهها الطلبة المعلمين تمثلت بضعف الإمكانات المتاحة في مدارس التدريب، والجدول الدراسي. وبقية الصعوبات تراوحت درجة تأثيرها بين المتوسطة والضعيفة.
5. لم تسفر الدراسة عن وجود فروق بين الطلبة المعلمين من الجامعة والطلبة المعلمين من الكليات، فيما يتعلق بمحوري (الصعوبات والاتجاهات).

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات في ضوء نتائجها، (**الكلمات المفتاحية:** الطلبة معلمو التربية الإسلامية، تقويم الطلبة المعلمين، برنامج التربية العملية)

Islamic Education Student- teachers' Evaluation of the Teaching Practice Program at SQU and Colleges of Education

Mohammad Ayasreh, *Faculty of Education, Sultan Qabus University, Musqat, Oman.*

***Abstract**: This study aimed at evaluating the effectiveness of the practicum at SQU and Colleges of Education from Islamic Education students- teachers' perspective. The study attempted to answer three main questions using an instrument prepared for this purpose. The instrument included seven domains with (91) items. The main results were:*

1- *Four domains received an average degree of effectiveness and the school principal dimension received low degree of effectiveness.*
2- *There were statistically significant differences for the first, second ands fifth dimensions in favor of the colleges of education student - teachers.*
3- *The program an average effect on developing positive attitudes towards the teaching profession.*
4- *The most difficult problems students faced were related to the lack of facilities and timetable. The effect of other difficulties ranged between average and low.*
5- *There were no significant differences between SQU student-teachers and Colleges of education student - teachers in the dimensions of difficulties and attitudes.*

*The researcher provided some recommendations in the light of the result, (**Keywords**: Islamic Education Student teachers, Student-teachers' Evaluation, Practice Program Teaching).*

خلفية الدراسة وأهميتها

تهتم الكثير من دول العالم اهتماماً متزايداً بتقويم ومراجعة مؤسساتها التعليمية لبرامج إعداد المعلمين فيها. والمُلاحِظ يجد أن هذا الاهتمام لا يقتصر على الدول النامية فقط بل يتعداها إلى الدول المتقدمة أيضاً، التي بات المربون فيها حريصون على مراجعة برامج إعداد المعلمين لديهم، والإعراب عن قلقهم حيالها بشفافية عالية؛ وفي هذا السياق يرى اسجنر وجولبي (Schnur & Golby 1995, P.11) أن إعداد المعلم في انجلترا وويلز يمر بأزمة خطيرة، ويتطلب حل هذه الأزمة فهماً للتطوير المستقبلي الذي يستجيب للحاجات الاجتماعية. فيما أشار كاتز وراثس (Katz & Raths, 1992, P.381) إلى وجود معضلات تواجه تلك البرامج. وأما عربياً فقد استعرض الغافري في دراسته (1995، ص5-6) العديد من نتائج الندوات، والمؤتمرات، وحلقات التدريب. وخلص إلى أن هناك ما يدل على وجود مستوى منخفض في الجوانب والأكاديمية والمهنية من برامج إعداد المعلمين. وأما دراسة الخطيب وعاشور (1997، ص151) فقد أشارت إلى بعض نواحي الضعف في خطط وبرامج إعداد المعلم العربي، ولذلك أوصت بضرورة إجراء مراجعة شاملة لتلك الخطط والبرامج بحيث يراعى في تصميمها المتغيرات التي طرأت في مختلف جوانب الحياة.

وهذا التأكيد على أهمية برامج إعداد المعلمين في الكليات الجامعية والمعاهد المعنية بذلك بصفة عامة يلفت الانتباه مباشرة إلى جوهر هذا الإعداد وثمرته، وهو برنامج التربية العملية الذي لا يمكن تصور برنامج فعال لإعداد المعلمين بدونه؛ لأنه يمثل الركيزة الأساسية في برامج إعداد المعلمين. فالتربية العملية تمثل أساس الإعداد التربوي الفعال الذي يتيح المجال للتعامل الواقعي مع مهنة التعليم ومشكلاتها المتنوعة. كما أنها تمثل مختبراً تربوياً يطبق الطلبة المعلمون من خلاله المبادئ والنظريات التربوية التي تعلموها عملياً في ميدانها الحقيقي. وإلى جانب كون التربية العملية تعد تطبيقاً للإعداد النظري، فإنها تعد أيضاً أداة لتقويمه، ذلك أن هدف الإعداد النظري هو مساعدة الطلبة المعلمين وتمكينهم من أداء مهنة التدريس بكفاية واقتدار.

* كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

إن المكانة التي تحتلها التربية العملية في برنامج إعداد المعلمين نشأت من اقتناع التربويين بأن مهنة التعليم شأنها شأن أية مهنة أخرى تحتاج إلى تدريب نوعي خاص قبل ممارستها. ولذلك يؤكد بعض الباحثين بأنه رغم وجود الكثير من الخلافات ووجهات النظر حول ما ينبغي أن يتضمنه برنامج تربية المعلمين من مقررات إلا أن هناك شبه إجماع أن التربية العملية لا يمكن الاستغناء عنها (حمدان، 1982، ص 26).

ونظراً للأهمية البالغة للتربية العملية فقد أولتها دول العالم المتقدم عناية كبيرة، وذلك حرصاً منها على جودة التعليم فيها (Tylor, 1978, P.157). ومنذ وقت طويل رأى كونانت (P.162 conant, 1964,) أن التربية العملية يجب أن تعطى ما لا يقل عن ثماني ساعات معتمدة من مجموع الساعات المخصصة في برامج تربية المعلمين.

وقد ذكر سليمان (Suleiman, 2000)كما ورد في (الجسار والتمار، 2004، ص 72) أن برنامج التربية العملية في ولاية كاليفورنيا في أمريكا يستغرق عاماً كاملاً بعد السنوات الأربع التي يقضيها الطالب في دراسة الآداب أو العلوم، وفي هذا العام يحصل الطالب على تدريب ميداني في المدارس. وأما في جامعة رايسن في تورنتو فإن الطالب يقضي (600) ساعة خلال السنوات الأربع في التدريب الميداني الذي يشتمل على المشاهدة الصفية، ومساعدة المعلم المتعاون، ثم ممارسة التدريس من خلال تحمل مسؤولية فصل كامل.

وبين ستونس (Stones, 1989)أن هناك دراسة مسحية أجراها المجلس القومي للشهادات الأكاديمية في بريطانيا أظهرت أن عدداً من المعاهد التعليمية هناك يخصص نصف الوقت الكلي للتدريب بالمدارس.

وأما في الدول العربية فإن مدة إعداد الطالب المعلم في جامعاتها تقع في أربع سنوات (عوده والكندري، 1989، ص 18) يأتي من ضمنها التدريب الميداني (التربية العملية). ومدة التربية العملية تتفاوت من جامعة لأخرى؛ ففي كلية التربية بجامعة الكويت يلتحق الطلبة في مدارس التدريب بواقع خمسة أيام أسبوعياً، لمدة فصل دراسي واحد (جامعة الكويت،2001). وأما في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس فيلتحق الطلبة في مدارس التدريب بواقع يوم واحد أسبوعياً، في الفصل الدراسي السابع، ولمدة يومين أسبوعياً، في الفصل الدراسي الثامن (عبد العزيز، 1997).

ولذلك فإن الأهمية الكبيرة التي تحظى بها التربية العملية تنبع من اقتناع التربويين بفوائدها العديدة، وآثارها العميقة في إعداد الطالب المعلم، ويظهر ذلك من خلال الأهداف التي تسعى إلى بلوغها؛ باعتبارها البوتقة التي تصب فيها المعلومات والمهارات المكتسبة من مختلف المقررات التخصصية والتربوية والنفسية، ومن خلالها يسعى الطالب المعلم إلى تأكيد قدرته على تطبيق المبادئ والنظريات التي تعلمها بصورة عملية ومنظمة.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن التربية العملية تتيح للطالب المعلم تعلم حقائق جديدة عن طريق الخبرة، وعندما تكون منظمة فإنها تتدرج بالطلبة المعلمين من مرحلة لأخرى في ميدان التدريس كل حسب استطاعته، وحسب الظروف المتاحة له. والتدرج في تحمل المسؤوليات يساعد الطلبة المعلمين على تنمية الاستقلال في التفكير، والاعتماد على النفس في مواجهة المواقف (عبد الله، 2004، ص 85).

وتشير البحوث العلمية إلى أن فاعلية برامج التربية العملية تأتي من كونها توفر مناخاً ملائماً لتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس. فقد توصلت لن وجوريل (Lin & Gorrell, 1999) في الدراسة التي أجريت في تايوان حول أثر برنامج الإعداد على قناعات الطلبة المعلمين إلى وجود فروق في تلك الاتجاهات والقناعات بعد عملية التدريب التي طالت (27) من الطلبة المعلمين.

وقد أخذت محاولة تحسين الكفاءة الداخلية لبرامج التربية العملية المعمول بها في الولايات المتحدة الأمريكية جهداً كبيراً من الخبراء والمربين هناك؛ فقد أشار تقرير National Council for Accreditation Teacher Education (NCATE, 2001) المتخصص أنه خلال السنوات العشر الماضية تمكنت عدة ولايات أمريكية من وضع قائمة بالمعايير الخاصة بمهنة التدريس، ولا يخفى ما لذلك من أثر على برامج التربية العملية وإجراءاتها وأساليب تنفيذها على وجه الخصوص.

وفي إطار المحاولات الجادة لتقويم وتحسين مستوى التربية العملية في المنطقة العربية فقد أجرى مكتب التربية لدول الخليج العربي عام 1992م دراسة موسعة شملت مؤسسات إعداد المعلم في جميع دول الخليج، استهدفت تشخيص واقع التربية العملية، وجدواها، والصعوبات التي تواجهها، وسبل تطويرها. وقد خلصت الدراسة إلى اقتراح نموذج معين للتربية العملية يتسم بعدد من الخصائص بهدف معالجة المشكلات التي كشفت عنها الدراسة. (حسان، 1992).

ونظراً لأهمية التربية العملية ودورها المحوري، في برنامج إعداد المعلم فقد أجريت حولها العديد من الدراسات التقويمية في مختلف الدول العربية والأجنبية، وذلك بوصفها حلقة الوصل بين الجانب النظري والجانب العملي. ولأن نجاحها في تحقيق أهدافها يعد مساهمة كبرى في إعداد المعلم القادر على ممارسة مهنته، والقيام بمتطلباتها بكفاية واقتدار. وأما فشلها فيعني تخريج معلمين غير أكفاء، ودون الآمال المعلقة عليهم مع ما يترتب على ذلك من تأثير سلبي على شخصيات المتعلمين من جوانبها المختلفة.

ومن الدراسات والبحوث العربية التي أجريت بهدف تقويم برامج التربية العملية من جوانبها المختلفة دراسة حمادين (2005) التي هدفت إلى تحديد مستوى أداء المهارات التدريسية وعلاقتها بالتحصيل العلمي لدى الطلبة معلمي الدراسات الاجتماعية في مستوى الدبلوم العام في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. وقد استخدم الباحث مقياساً اشتمل على (30) مهارة تدريسية موزعة على سبعة أبعاد، وأظهرت نتائج الدراسة أن أداء المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين كان ضعيفاً بشكل عام. كما أظهرت

تفوق الطلبة المعلمين ذوي التحصيل العلمي المرتفع على أقرانهم ذوي التحصيل العلمي المنخفض.

وأما الجسار والتمار (2004) فقد أجريا دراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطلبة المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد استبانة اشتملت على (50) عبارة موزعة على ستة محاور رئيسة. وقد بينت الدراسة أن المحاور المتعلقة بمركز التربية العملية، والإدارة المدرسية، والخبرات التربوية الميدانية المكتسبة أثناء فترة التربية العملية كانت أكثر المحاور ضعفاً في برنامج التربية العملية، حيث حصلت على أقل المتوسطات الحسابية بالمقارنة مع المحاور المتعلقة بتوظيف المعلومات والمهارات التدريسية، ودور كل من المشرف المحلي، والمشرف الخارجي.

وفي سلطنة عُمان أجرى نصر وآخرون (2003) دراسة لاستقصاء فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية التربية بعبري، من وجهة نظر المشرفين والطالبات المعلمات ومديرات المدارس المتعاونة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون ثلاث استبانات الأولى؛ لقياس آراء المشرفين حول مدى تحقق أهداف البرنامج. والثانية؛ لقياس آراء الطالبات حول فاعلية المشرفين في الميدان، والثالثة؛ لتعرف آراء المديرات نحو البرنامج. وقد أظهرت الدراسة وجود تباين في وجهات نظر المشرفين حول مدى تحقق أهداف البرنامج، وملاءمة إجراءات التنفيذ. ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط تقديرات الطالبات لفاعلية الإشراف لصالح المشرفين. كما أظهرت الدراسة وجود ارتفاع ملموس في تقديرات المديرات لدور المشرفين والطالبات في تقديم العون الفني للمدرسة. ووجود تقارب في وجهات النظر بين المشرفين والمديرات حول كثير من الصعوبات والمشكلات.

وأما دراسة (طلافحه، 2003) فقد هدفت إلى تقويم برنامج التربية الميدانية في كلية المعلمين بتبوك؛ لمعرفة جوانب القوة وجوانب الضعف في ذلك البرنامج من وجهة نظر كل من الطالب المتدرب، والمشرف، والمدير. ولتحقيق هذا الهدف طور الباحث ثلاث استبانات تقويمية تكونت بمجملها من (106) فقرات، دارت جميعها حول واجبات ومسؤوليات كل طرف من هذه الأطراف الثلاثة نحو برنامج التربية الميدانية.وقد أظهرت النتائج أن تقديرات المشرفين لجوانب القوة في أدائهم لواجباتهم وقيامهم بمسؤولياتهم نحو برنامج التربية الميدانية كانت أكثر جوانب الضعف. وأما تقديرات المديرين لجوانب القوة في أدائهم لمسؤولياتهم فقد تساوت مع جوانب الضعف. في حين تفاوتت تقديرات الطلاب المتدربين حيث جاءت قوية في محور حقوق المتدرب وواجباته، وفي محور واجبات المشرف نحو المتدرب، ومتوسطة في محور واجبات مدير المدرسة نحو المتدرب، ومحور واجبات المعلم المتعاون.

وقام الحجري (2001) بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج الإعداد المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في كليات التربية بسلطنة عُمان من وجهة نظر الطلبة المعلمين والخريجين، ولذلك أعد الباحث استبانة تكونت من (77) فقرة، ومجموعة من الأسئلة المفتوحة. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أبرزها أن تقديرات أفراد العينة كانت منخفضة نحو كل من مهارات استخدام الوسائل التعليمية، وطرائق التدريس، والأنشطة التعليمية. ومتوسطة نحو مهارات تحقيق الأهداف في المقررات الدراسية، وأساليب التقويم، ومهارات التربية العملية.

وأجرى حسان (1992) دراسة اهتمت بالتعرف على واقع التربية العملية في دول الخليج العربية، وسبل تطويرها، وقد توصلت إلى النتائج التالية: أن المواد التربوية التي يدرسها الطلبة في كليات التربية ذات صلة مباشرة بالتربية العملية. وأن هناك العديد من المؤشرات التي تبين أن للتربية العملية دوراً في تنمية اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس. كما خلصت الدراسة إلى بيان الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء التربية العملية، ومنها: صعوبة التكيف مع هيئة التدريس، والخوف من الفشل أثناء زيارة المشرف، والنقص في وجود الوسائل التعليمية اللازمة.

ومن الدراسات التي تحدثت عن مشرفي التربية العملية، دراسة (حسن والجنيد،1991) التي استهدفت تعرف واقع برنامج التربية العملية الذي تقدمه كلية التربية في جامعة البحرين. وقد توصل الباحثان إلى أن التربية العملية تفتقر إلى وجود مشرفين متمكنين من المادة العلمية أو العمل الميداني.

وأما الهاشل ومحمد (1990) فقد أجريا دراسة تقويمية لأثر التربية العملية في إكساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية. وقد كشفت الدراسة بأن البرنامج نجح في إكساب الطلبة المعلمين مجمل الصفات الشخصية والمهنية المحددة في بطاقة تقويم الطالب المعلم. وأما في مجال التدريس فقد نجح البرنامج في إكساب الطلبة المعلمين العديد من المهارات التدريسية. وأما في مجال التقويم فلم يوفق البرنامج في إكساب الطلبة المعلمين مهارات تقويم الطلبة، ولكنه نجح في إكسابهم مهارات التقويم الذاتي. وأما أبرز المعوقات فتمثلت في تساهل المشرف الجامعي والمشرف المحلي في تقويم الطلبة المعلمين، وانشغال إدارة المدرسة والمشرفين عن متابعة الطلبة المعلمين، وعدم التزام الطلبة المعلمين بالنظام المدرسي، وفتور حماسهم لمهنة التعليم، وطول مدة التربية العملية.

وقد أجرى عودة والكندري (1989) دراسة ميدانية هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلبة كلية التربية والتربية الأساسية في الكويت نحو مهنة التعليم. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: سيادة الاتجاه المتذبذب في مختلف المراحل، ووجود فروق في الاتجاهات نحو مهنة التعليم ما بين طلبة كلية التربية، وطلبة كلية التربية الأساسية، لصالح طلبة كلية التربية الأساسية. كما أظهرت الدراسة عدم وجود دور إيجابي لبرنامج التربية العملية، أو الممارسة الفعلية للمهنة في تطوير اتجاه موجب نحو مهنة التعليم.

وأما دراسة (معوض وبهجت، 1989) فقد هدفت إلى تعرف دور التربية العملية في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في سلطنة عُمان. وقد كشفت الدراسة عن تحقق بعض أهداف التربية العملية

دون غيرها، وأن مدة التربية العملية ليوم واحد في الأسبوع غير كافية، وأن المعلمين المتعاونين لا يقومون بواجباتهم تجاه الطلبة المعلمين، وأنه من الضروري تقليل عدد الطلبة في مجموعات التدريب. وأن هناك العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة المتدربين، من أبرزها قلة الوسائل التعليمية والأجهزة في مدارس التدريب، وعدم كفاية الشعب في المدارس لأعداد الطلبة المتدربين، وقلة لقاءات الأطراف المشاركة في التربية العملية بالطلبة المعلمين.

وقام الحريقي (1989) بدراسة لتعرف نواحي القوة والضعف في برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل. وكانت أهم نتائجها: أن (60%) من الطلبة المعلمين أكدوا أنهم لم يجدوا في مدارس التطبيق الشروط المطلوبة. وأن (68%) اعتبروا أن حصص التربية العملية لم تكن كافية. وأن (65%) أفادوا أن إعدادهم الأكاديمي والتربوي لم يكن مناسباً لتحقيق أهداف التربية العملية. وأن (66%) أكدوا أن مساهمة المعلم المتعاون في عملية الإشراف ساهمت في تحسين أدائهم التدريسي.

ومن الدراسات الأجنبية التي أجريت في مجال تقويم برنامج التربية العملية، ومتغيراته المختلفة، وخلصت إلى نتائج محددة في هذا الصدد دراسة فولكمان (Volkmann, 2000) التي أكدت أن مدارس التدريب ذات المستوى المتدني تقدم أساليب تقليدية في توجيه برامج الطلبة المعلمين، مما ينعكس بآثاره السلبية على أساليب التدريس والخبرات الميدانية. ولذلك أشار رامي وكول (Ramey & Cole, 1999) إلى أن المجلس القومي لتقويم برامج إعداد المعلم في أمريكا The National Council for Accreditation of Teacher قد دعا إلى إعادة النظر في تنظيم إجراءات وأساليب برامج التربية العملية لتتم في أجواء أكاديمية.

وقد توصلت دراسة نيكولز وسورج (Nichols & Sorg, 1998) إلى أن غياب العلاقة المباشرة والتفاعل والتواصل بين المشرف والطلبة المعلمين، تعد أهم المعوقات التي عبر عنها الطلبة المعلمون.

وأكدت دراسة دوكسي (Doxy, 1996) حول مدى استفادة الطالب المعلم في جامعة رايسن في تورنتو من المشرف المحلي (المعلم المتعاون) خلال فترة التدريب الميداني. بأن كفاءة المشرف المحلي تأتي في الدرجة الأولى في تحقيق الفائدة من البرنامج؛ لكونه يتابع ويقوم أداء الطالب المعلم باستمرار. كما أكدت هذه الدراسة بأن العلاقة الجيدة بين المشرف الجامعي والطالب المعلم والمشرف المحلي تزيل الحاجز النفسي، وتساعد في تذليل الصعوبات والمشاكل التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء التدريب.

وأما دراسة كاستلمان (Castlman, 1996) فقد أوصت بتطوير وتحسين برامج التربية العملية، من خلال تأسيس مدارس للتطوير المهني والتعامل معها كشريك أساسي في إعداد الطلبة المعلمين.

وأجرى دلجيسو وسميث (DelGesso & Smith, 1993) دراسة لاستطلاع آراء الطلبة المعلمين، والمعلمين المتعاونين، والمشرفين حول برنامج التربية العملية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة معرفة طلبة التربية العملية بالأمور التالية: مهارات التدريس الصفية، وإدارة الصف وضبطه، والخبرة الميدانية، وبيروقراطية المدرسة، وتوجيه المسؤولين عن التربية العملية.

وأما دراسة ويست وزملاؤه (West et al., 1993) فقد حاولت تقصي أثر التربية العملية في الاتجاهات والقلق لدى الطلبة المعلمين في تخصص العلوم. وقد أظهرت الدراسة أن التربية العملية أدت إلى تحسن ملحوظ ذي دلالة في الاتجاهات العلمية للطلاب المعلمين. كما قللت من مستوى القلق لديهم نحو العلوم وتدريسها.

وقد أظهرت دراسة آيرز وماير (Ayres & Mayer, 1992) أن برامج التربية العملية لا تعنى كثيرا بكفايات تنظيم البيئة الصفية، والاتصال اللغوي، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بهذه الكفايات من خلال عقد المشاغل المتخصصة للطلبة المعلمين.

وأكدت دراسة فري (Fry, 1988) حول الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التربية العملية، بأن حسن اختيار المشرف المحلي يساهم بشكل كبير في تذليل الصعوبات المهنية والفنية التي تواجه الطالب المعلم.

وقام بيكر (Baker, 1988) بدراسة حول أهمية ممارسة التدريس من قبل طلبة التربية العملية، حيث بينت أن الممارسة التدريسية للطلبة المعلمين تتسم بالتفاعل مع المدرسين المزاولين للمهنة، ومع تلاميذ الصفوف، وتعتبر أعظم عامل حيوي في التدريب قبل الخدمة. كما أن لها آثاراً ذات معنى على الطلبة المعلمين، وأنه من خلالها يحدد الطلبة فيما إذا كانوا قد اختاروا الوظيفة المناسبة أم لا.

كما قام كاجان وألبرتون (Kagan & Alberton, 1987) بدراسة هدفت إلى إجراء مقارنة بين التقديرات الذاتية للقاءات الإشرافية التي يقوم بها المشرفون الجامعيون، والمشرفون المحليون (المعلمون المتعاونون)، والخاصة بكل ما يرتبط بالطلبة المعلمين، واختبار التغيرات في تلك الآراء على مدى الفصل الدراسي الأول للتربية العملية. وخلصت الدراسة إلى أن اللقاءات الإشرافية لم تكن منظمة، وأنها لم تمثل تجربة مثمرة. فقد رأى الطلبة المعلمون بأن معظم وقت النقاش كان يتركز حول جوانب قصورهم، وأن طبيعة الموضوعات التي دار حولها الحوار كانت مرتبطة بسلسلة اللقاءات أو المشاهدات التي تمت. وأن المشاركين يرون بأنه مع مرور الفصل الدراسي فإن الوقت الذي خُصص لمناقشة جوانب القصور عند الطلبة المعلمين كان قليلاً.

وأما دراسة باولين وويستون (Boulianne & Weston, 1987) حول التعارض بين الإعداد الأكاديمي والممارسة الفعلية في برنامج إعداد المعلمين، والتي أجريت في جامعة الاكوادور فقد أسفرت نتائجها عن وجود بون شاسع بين برامج الإعداد من جهة والممارسة الفعلية، وذلك لصالح مقررات الإعداد الأكاديمي. فقد كشفت الدراسة عن ضعف ملحوظ في الإعداد العملي للطالب المعلم، ولذلك أوصت بالمزيد من التدريب الميداني والتطبيق العملي.

وأما مورهيد وويترز (Morehead & Waters, 1987) فقد قدما دراسة وصفية بحثا فيها أهمية العلاقة بين كليات التربية، ومدارس التعليم العام، والمشرفين المحليين وأثرها في نجاح برنامج إعداد المعلمين، وبينت الدراسة أن النجاح أو الفشل يعتمد على قدرة الأطراف ذات العلاقة بالتربية العملية على فهم أدوارهم ومسؤولياتهم. وقد خلصت الدراسة إلى اقتراح حلقة مناقشة في كل فصل دراسي تجمع كل الأطراف المعنية ببرنامج التربية العملية لتبادل وجهات النظر حولها. وما خلصت إليه هذه الدراسة يتفق مع ما أشارت إليه دراسة ياتيس(Yates, 1985) من أن غياب التنسيق والمشاركة واللقاءات الدورية بين مدارس التدريب وكليات إعداد المعلمين تعد من أهم المشاكل التي تواجه الطلبة المعلمين.

وعلى الرغم من وفرة الدراسات التي استهدفت تقويم برامج التربية العملية في الدول المختلفة، إلا أن ذلك ينبغي أن لا يحول دون استمرارها؛ وذلك لأن هذا النوع من البحوث والدراسات التي تأخذ صورة التقويم المصاحب يظل لها تأثيرها الكبير في الدفع بعجلة التعليم إلى الأمام، ولأن طبيعة برامج التربية العملية تتطلب أن تخضع بين الحين والآخر إلى عمليات المراجعة والتقويم، للتأكد من أنها تسير ضمن مسارها الصحيح، ووفق الأهداف المرسومة لها.

ومن هنا تأتي هذه الدراسة التي تنبع أهميتها من أهمية الموضوع الذي تحاول معالجته؛ ذلك أن نجاح العملية التعليمية أو فشلها يتوقف على طبيعة إعداد المعلمين، لذلك فإن الدراسة الحالية توجه عنايتها للطالب المعلم بمرحلة إعداده، أخذاً بمبدأ التطوير والتحديث لمواكبة المتغيرات التربوية المتلاحقة داخل مؤسسات الإعداد. ويمكنها أن تسهم -وفقاً لذلك- في تطوير برنامج التربية العملية لتخصص التربية الإسلامية في كل من كلية التربية في جامعة السلطان قابوس، وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات، وذلك تمشياً مع أهداف التطوير التربوي في السلطنة الرامية إلى تحسين كفاءة برنامج إعداد المعلمين. و تحاول الدراسة الكشف عن جوانب القوة في هذا البرنامج لتعزيزها وتأكيدها، وجوانب الضعف لمعالجتها والتخلص منها، وذلك من خلال تشخيص أداء الأطراف ذات العلاقة ببرنامج التربية العملية. كما تحاول تحديد الصعوبات التي تواجه الطالب معلم التربية الإسلامية خلال فترة التدريب الميداني لتلافيها مما يزيد من كفاءة هذا البرنامج، ويحسن من مخرجاته. وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضاً من محاولتها التنبؤ بمدى قدرة برنامج التربية العملية المعمول به على تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس لدى الطلبة معلمي التربية الإسلامية. ولا يخفى ما لذلك من أهمية كبيرة من حيث تمكين القائمين على برنامج إعداد المعلمين من التعرف على نوع النزوع السلوكي المتوقع من الطلبة معلمي التربية الإسلامية نحو مهنة التدريس، وبالتالي تحديد مدى صلاحيتهم لممارسة هذه المهنة بعد تخرجهم.

وبرنامج التربية العملية الذي يتم تنفيذه في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في سلطنة عُمان، وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات لتخصص التربية الإسلامية، لم يتعرض لعملية التقويم والمراجعة منذ إنشاء كلية التربية في الجامعة، وكليات التربية المنتشرة في العديد من مدن السلطنة، وذلك من وجهة نظر الفئة المستهدفة منه، ومن الجوانب التي ستتم عملية تقويمه من خلالها في هذه الدراسة. وتزداد عملية التقويم لهذا البرنامج أهمية إذا علمنا أن ثمة عملية تطوير شاملة تشهدها كلية التربية في الجامعة، وكليات التربية المختلفة حالياً. ولذلك فإن الحاجة تبدو ماسة لتقويم فاعلية هذا البرنامج من جوانبه المختلفة. خاصة أن هذا البرنامج يستهدف الطالب الذي سيصبح معلماً للتربية الإسلامية، ولا يخفى الدور المحوري المؤثر الذي ينتظر أن يقوم به معلم التربية الإسلامية ليس في تخصصه فحسب بل في العملية التعليمية بعامة؛ حيث يعد قدوة سلوكية، ومعرفية، واجتماعية، وتربوية، وحتى يستطيع أن يكون بمستوى الآمال المعلقة عليه فلا بد من الاهتمام ببرامج الإعداد الخاصة به من حيث التصميم، والتنفيذ، والتقويم، والتطوير.

وأما طبيعة برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات فيمكن إيضاحها من خلال الأبعاد المتعلقة بالمقررات الدراسية، ومراحل التربية العملية، والجهات المشرفة عليها، وأساليب التقويم للطلبة المعلمين، وعلى النحو الآتي:

- ثمة مقرران دراسيان يدرسهما الطالب المعلم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، هما: التربية العملية (1) ويخصص له في خطة الطالب (3) ساعات معتمدة، يوازيها (90) ساعة عمل ميداني، ويخرج الطلبة بموجب هذا المقرر إلى مدارس التدريب يوماً واحداً في الأسبوع، وذلك في الفصل السابع. والتربية العملية (2)، ويخصص له في خطة الطالب (6) ساعات معتمدة، يوازيها (180) ساعة عمل ميداني، ويخرج الطلبة بموجب هذا المقرر إلى مدارس التدريب لمدة يومين في الأسبوع، وذلك في الفصل الثامن. ويشكل هذان المقرران برنامج التربية العملية في إطاره الميداني. ويأخذهما الطالب المعلم بعد دراسته لمقرري طرق التدريس (1) و (2). بما تتضمنه من تطبيقات في معامل التدريس المصغر. (جامعة السلطان قابوس، 1998؛ وعبد العزيز، 1997).
- وأما في كليات التربية فتقسم التربية العملية إلى نوعين، هما: التربية العملية المنفصلة، وتطرح لمدة (10) أسابيع خلال الفصل الدراسي الخامس، ولمدة (8) أسابيع خلال كل من الفصلين السادس والسابع. والتربية العملية المتصلة، وتطرح لمدة أسبوعين خلال كل من الفصلين الدراسيين السادس والسابع، ولمدة أربعة أسابيع خلال الفصل الدراسي الثامن. وتقع التربية العملية بنوعيها ضمن أربعة مقررات، يخصص لها (11) ساعة معتمدة في خطة الطالب. يوازيها (344) ساعة عمل ميداني. ويأخذ الطالب مقررات التربية العملية بالارتباط مع مقررات المنهج المدرسي، واستراتيجيات التدريس، والتعليم المصغر. (وزارة التعليم العالي العمانية، 2002).

- يبدأ الطالب المعلم برنامج التربية العملية في كل من كلية التربية في الجامعة، وكليات التربية للمعلمين والمعلمات بالمشاهدة، وذلك بحضور بعض الحصص لدى المعلم المتعاون، وغيره من المعلمين المشهود لهم بالكفاءة العلمية والتربوية في مادة تخصصهم، حتى يستفيد من خبراتهم في مجال التدريس. وهذه المرحلة تبدأ قبل قيام الطلبة المعلمين بالتدريس الفعلي، وتستمر أثناءه وبعده. ثم تأتي مرحلة المشاركة الجزئية في التدريس لفترة وجيزة، كي تقي الطالب المعلم من التعرض للفشل، وهي تتناول مهمة أو مهارة تعليمية محددة، تتم في جزء محدود من الحصة. وأخيراً تأتي مرحلة التدريس الفعلي لحصص دراسية كاملة خلال اليوم الدراسي، وهذه المرحلة تستغرق معظم الوقت في برنامج التربية العملية.
- تتولى عملية الإشراف على التربية العملية في كلية التربية في الجامعة وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات ثلاث جهات، هي: المشرف الجامعي، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة، وذلك وفق المهام المحددة لكل منها، وبأسلوب تعاوني.
- يتم تقويم الطالب المعلم في التربية العملية في كلية التربية بالجامعة من خلال تخصيص (100) درجة يتم توزيعها على النحو التالي: (80) درجة تخصص للمشرف الجامعي، ويتم وضعها اعتماداً على استمارة خاصة، تحتوي على مجموعة من المعايير عددها ثلاثون معياراً، تتدرج وفق مقياس خماسي. وترتبط بالجوانب الفنية للتدريس، وما يتصل بها من نشاطات تربوية. وأما كل من المعلم المتعاون، ومدير المدرسة فيخصص لهما (20) درجة، بواقع عشر درجات لكل منهما، ويتم وضعها استناداً على استمارة خاصة تحتوي على مجموعة من البنود ذات العلاقة بالجوانب الإدارية، ومهارات الاتصال. وترسل إلى الجامعة في الأسبوع الأخير من التربية العملية. وأما في كليات التربية فتخصص (80) درجة لمشرف الكلية. و (15) درجة للمعلم المتعاون. و (5) درجات لمدير المدرسة.
- يعين قسم المناهج وطرق التدريس في بداية كل عام دراسي لجنة من أعضائه تتولى كل ما له علاقة بالتربية العملية من تنظيم وتوزيع للطلبة المعلمين على المدارس المحددة، وما يرتبط بذلك من مخاطبات واتصالات، وتعاطٍ مع المشكلات التي تطرأ من وقت لآخر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها: تتحدد مشكلة هذه الدراسة بسعيها للتعرف على مدى فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة معلمي التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات، وفي محاولتها الكشف عن دور برنامج التربية العملية في إكساب الطلبة المعلمين الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة. وتعرف طبيعة الصعوبات والمعوقات التي قد تحول دون تحقيق برنامج التربية العملية لأهدافه. وتحقيقاً لهذه الأهداف تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة معلمي التربية الإسلامية الذين يمثلون عينة الدراسة من محاوره المختلفة ؟ وهل تختلف درجة الفاعلية تلك باختلاف مؤسسة الإعداد (جامعة، كليات) ؟

السؤال الثاني: ما درجة تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس لدى الطلبة معلمي التربية الإسلامية الذين يمثلون عينة الدراسة ؟ وهل تختلف درجة التأثير تلك باختلاف مؤسسة الإعداد (جامعة، كليات) ؟

السؤال الثالث: ما الصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية الذين يمثلون عينة الدراسة أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية ؟ وهل تختلف تلك الصعوبات باختلاف مؤسسة الإعداد (جامعة، كليات) ؟

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على تقويم فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر عينة الدراسة من الطلبة معلمي التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، والطلبة معلمي التربية الإسلامية في كليات التربية للمعلمين والمعلمات في كل من صور، وصحار، والرستاق في سلطنة عمان، الذين يأخذون مقرر التربية العملية في الفصل الأخير من دراستهم. وذلك للعام الدراسي 2005/2004م. ولذلك تبقى نتائج الدراسة محكومة بهذه الحدود، وبالأداة التي أعدها الباحث لتقويم فاعلية برنامج التربية العملية، وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه.

التعريفات الإجرائية:

برنامج التربية العملية: ويقصد به في هذه الدراسة البرنامج التدريبي الذي يتم من خلاله تدريب الطلبة المعلمين في تخصص التربية الإسلامية على الجوانب المختلفة لعملية التدريس في مدارس التعليم العام المختلفة في سلطنة عمان، تحت إشراف مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين من كلية التربية في الجامعة، أو من قبل أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية للمعلمين والمعلمات. وذلك بهدف إكسابهم المهارات التدريسية، والخبرات التربوية، وتحقيق الألفة والتواصل بينهم وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية. ويتم ذلك خلال الفصلين السابع والثامن في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. وفي الفصول الخامس والسادس والسابع والثامن في كليات التربية للمعلمين والمعلمات.

الطالب المعلم: هو أحد طلبة كلية التربية في جامعة السلطان قابوس، أو أحد طلبة كليات التربية للمعلمين والمعلمات، المتخصص في دراسة التربية الإسلامية والذي يقوم بالتدرب على التدريس في إحدى مدارس التعليم العام، في إطار برنامج التربية العملية، بحيث تتاح له فرصة التدريس الفعلي، والقيام بالمهام التي يقوم بها المعلم الرسمي (المعلم المتعاون) في المدرسة.

المشرف الجامعي/الكلية: هو أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين من كلية التربية في الجامعة، أو أحد أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية للمعلمين والمعلمات، الذين يقومون

بالإشراف على الطلبة المعلمين، ومتابعتهم ميدانياً أثناء ممارستهم للتربية العملية، وتقويمهم. وفي هذه الدراسة فإن المشرف الجامعي / الكلية هو أحد أعضاء هيئة التدريس في تخصص مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها.

المعلم المتعاون (المشرف المحلي): هو المعلم المتخصص في التربية الإسلامية والمُعيَّن في المدرسة التي يقوم الطالب المعلم في التطبيق العملي فيها، ويكلف بالإضافة إلى عمله بمساعدة الطالب المعلم، ومتابعته وإرشاده أثناء التدريس في غرفة الصف وخارجها، ويشارك في تقويمه.

المدرسة المتعاونة: هي إحدى مدارس التعليم العام التي يوزع عليها طلبة التربية العملية من تخصص التربية الإسلامية للتدرب فيها، ويتم اختيارها بالتنسيق بين الجامعة/الكلية، ومديريات التربية المعنية بوزارة التربية والتعليم.

مدير المدرسة المتعاونة: هو الشخص الذي يتولى إدارة المدرسة المتعاونة، ويقوم بتسهيل مهمة الطالب المعلم في تخصص التربية الإسلامية أثناء تدريبه، ويشارك في تقويمه.

فاعلية البرنامج: هو مدى النجاح الذي بلغه أو يتوقع أن يبلغه برنامج التربية العملية في تحقيق الأهداف المرسومة له، من خلال الأثر الذي يتركه في الطلبة المعلمين في تخصص التربية الإسلامية، من جوانبه المختلفة.

تقويم البرنامج: هي العملية التي يتم من خلالها تعرُّف مدى فاعلية برنامج التربية العملية المقرر على الطلبة المعلمين في تخصص التربية الإسلامية. من جوانب محددة، وتعرُّف مدى قيام جهات الإشراف من مشرفين، ومعلمين متعاونين، ومديرين، بواجباتهم نحو الطلبة المعلمين في ذلك البرنامج. ويتم قياس ذلك من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة ذات المقياس المتدرج الرباعي.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها: تكونت عينة الدراسة من الطلبة المعلمين المتخصصين في التربية الإسلامية الذين يدرسون في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في الفصل الثامن للعام الدراسي 2005/2004م، وعددهم (42) طالباً وطالبة. وهؤلاء يمثلون ما نسبته (93.33%) من مجموع الطلبة المعلمين البالغ عددهم (45) طالباً وطالبة. ومن الطلبة المعلمين المتخصصين في التربية الإسلامية الذين يدرسون في كليات التربية للمعلمين والمعلمات التابعة لوزارة التعليم العالي في الفصل الثامن، للعام الدراسي 2005/2004م، وعددهم (91) طالباً وطالبة، يتوزعون على كليات التربية في كل من مدن: صور، وصحار، والرستاق. وهؤلاء يمثلون ما نسبته (89.22%) من مجموع الطلبة المعلمين البالغ عددهم (102) طالباً وطالبة. والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد العينة على مجتمع الدراسة، ونسبهم المئوية.

جدول (1): عدد أفراد مجتمع الدراسة وعينتها والنسبة المئوية للعينة

العدد الكلي / المؤسسة	أعداد الطلبة		النسبة المئوية للعينة من العدد الكلي
	الكلي	العينة	
الجامعة	45	42	%93.33
الكليات	102	91	%89.22
المجموع	147	133	%90.48

أداة الدراسة: تم بناء أداة الدراسة بمحاورها المختلفة من خلال قيام الباحث بالاطلاع الوافي على الأدب التربوي، والبحوث والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، لا سيما الأدوات التي استخدمت في الدراسات السابقة، والتي تتقاطع في بعض جوانبها مع هذه الدراسة؛ وهذا الاطلاع مكن الباحث من الوقوف على الخبرات المتضمنة في تلك الكتب والدراسات والاستفادة منها في بناء أداة الدراسة. واعتمد الباحث في بناء الأداة كذلك على الخبرة النظرية والعملية الطويلة له في مجال التربية العملية. وقد تم إعداد الأداة بصورة أولية، أعقب ذلك فتح نقاش موسع حولها مع مجموعة من طلبة التربية العملية، أجريت على أثره بعض التعديلات فيها.

وقد استخدم في الأداة مقياس متدرج رباعي من نوع ليكرت، بحيث تأخذ الموافقة الدرجات التالية: عالية؛ إذا حصلت على متوسط حسابي يبلغ (3.2 فما فوق)، بأهمية نسبية تساوي (80%) فما فوق. ومتوسطة؛ إذا حصلت على متوسط حسابي يبلغ (2.4- دون 3.2)، بأهمية نسبية تساوي (60% - دون 80%). وضعيفة؛ إذا حصلت على متوسط حسابي يبلغ (1.6- دون 2.4)، بأهمية نسبية تساوي (40%- دون 60%). ونادرة؛ إذا حصلت على متوسط حسابي دون (1.6)، بأهمية نسبية دون (40%).

صدق الأداة: للتحقق من صدق المحتوى للأداة تم عرضها على (12) محكماً، سبعة منهم من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة السلطان قابوس، وخمسة من كليات التربية للمعلمين والمعلمات. وقد اقترح المحكمون إضافة بعض الفقرات، وحذف بعضها، أو تعديلها، وبعد إجراء التعديلات التي أُقترِحت، أصبحت الأداة بصيغتها النهائية تتكون من (91) فقرة، تقع ضمن خمسة محاور. كما تم عرض المقياس على المحكمين أنفسهم حيث أقروه بتدريجه الرباعي ودلالاته.

ثبات الأداة: وقد تم استخراجه بحساب معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ - الفا (Cronbach - Alpha) حيث بلغ (0.87) للأداة ككل. ويبين الجدول رقم (2) محاور الأداة، والفقرات التي تتبع كل محور منها، وقيم معاملات الاتساق الداخلي لكل محور، وللأداة ككل.

جدول (2): محاور الأداة، وفقراتها، وقيم معاملات الاتساق الداخلي لكل محور من محاور الأداة، وللأداة ككل

المحور	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي
مدى تفعيل برنامج الإعداد التربوي لبرنامج التربية العملية لدى الطالب المعلم	1 . 13	13	0.83
مدى إكساب برنامج التربية العملية الطالب المعلم الخبرات التربوية الميدانية	14 - 24	11	0.77
مدى متابعة مشرف الجامعة / الكلية للطالب المعلم	25 - 38	14	0.80
مدى متابعة المعلم المتعاون للطالب المعلم	39 - 54	16	0.84
مدى متابعة مدير المدرسة للطالب المعلم	55 - 61	7	0.83
أثر برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة	62 - 73	12	0.77
الصعوبات والمعوقات التي يواجهها الطالب المعلم خلال برنامج التربية العملية	74 - 91	18	0.79
المجموع	1 - 91	91	0.87

المعالجة الإحصائية: اعتمد الباحث على البرنامج الإحصائي Statistical Pakage for Social Sciences في تحليل بيانات الدراسة. وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلتها:

1. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
2. اختبار (ت) t- Test؛ لاستخراج دلالة الفروق بين المتوسطات.

النتائج ومناقشتها: بعد تطبيق إجراءات الدراسة، وتحليل البيانات المتحصلة وصفياً وتحليلياً، تم التوصل إلى النتائج الآتية، وفقاً لتسلسل أسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على ما يلي: ما درجة فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة معلمي التربية الإسلامية الذين يمثلون عينة الدراسة من محاوره المختلفة ؟ وهل تختلف درجة الفاعلية تلك باختلاف مؤسسة الإعداد (جامعة، كليات) ؟

وللإجابة عن الشق الأول من هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لدرجة فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة معلمي التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات، ورُتبت ترتيباً تنازلياً تبعاً لأهميتها النسبية، وذلك لكل محور من محاور الدراسة الخمسة. كما هو مبين في الجدول رقم (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمحاور أداة الدراسة، والترتيب التنازلي لها وفق أهميتها النسبية

الرقم	المحور	عدد الفقرات وأرقامها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
3	مدى متابعة مشرف الجامعة/الكلية للطالب المعلم	14 38-25	44.44	6.71	%79.36	1
1	مدى تفعيل برنامج الإعداد التربوي لبرنامج التربية العملية لدى الطالب المعلم	13 13-1	39.65	6.02	%76.25	2
4	مدى متابعة المعلم المتعاون للطالب المعلم	16 54-39	48.10	7.93	%75.16	3
2	مدى إكساب برنامج التربية العملية للطالب المعلم الخبرات التربوية الميدانية	11 24-14	27.38	5.76	%62.23	4
5	مدى متابعة مدير المدرسة للطالب المعلم	7 61-55	15.55	5.38	%55.54	5

يستدل من الجدول (3) أن المحور المتعلق بمتابعة مشرفي التربية العملية من الجامعة ومن كليات التربية للطالب المعلم أثناء تنفيذه لبرنامج التربية العملية احتل المرتبة الأولى، وأن المتوسط الحسابي له قد قرب من المعيار المعتمد وهو (80%) حيث بلغ (79.38%). مما يعني أن المشرفين من الجامعة ومن الكليات يقومون بواجبهم المهني تجاه طلبتهم بصورة مرضية؛ من حيث أخذ آرائهم عند توزيعهم على مدارس التربية العملية، والاجتماع بهم وتزويدهم بالإرشادات والتعليمات في بداية برنامج التربية العملية ومن فترة لأخرى، والاطلاع على خططهم وتصحيحها، والالتزام بالزيارات الميدانية المستمرة لهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم وتقويمهم بموضوعية، والإسهام في حل مشكلاتهم العلمية والإجرائية. وفي الوقت الذي تتفق فيه هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على الدور بالغ الأهمية الذي يقوم به المشرفون من الجامعة أو الكلية (الجسار والتمار، 2004؛ نصر وآخرون، 2003؛ طلافحة، 2003)، فإنها تختلف مع بعض النتائج التي خلصت إليها دراسات أخرى مثل: (حسن والجنيد، 1991؛ الهاشل ومحمد، 1990؛ معوض وبهجت، 1989؛ Nichols & Sorg, 1998 ; kagan & Alberton, ; 1987).

وقد حلّ المحور الخاص بمدى تفعيل برنامج الإعداد التربوي لبرنامج التربية العملية لدى الطالب المعلم في المرتبة الثانية، بأهمية نسبية بلغت (76.25%)، وبدرجة فاعلية متوسطة؛ وهذه النتيجة تتسق مع النتيجة الخاصة بالمحور السابق، من زاوية أن الذين يشرفون على الطلبة المعلمين سواء من الجامعة أم من الكليات هم الذين يتولون التدريس في برنامج الإعداد التربوي والمهني للطلبة المعلمين؛ وبالتالي فإن لديهم نفس درجة الحرص على إعدادهم وتأهيلهم. ويمكن القول إن برنامج الإعداد التربوي

يبدو فاعلاً بدرجة متوسطة في جعل الطالب المعلم قادراً على تخطيط الدروس وإعدادها، والتمكن من مهارات التدريس، والتنويع في أساليب التدريس والتقويم، وحسن تنظيم السبورة، واستخدام الوسائل التعليمية، والقدرة على إدارة الصف، ومراعاة الفروق الفردية، والتمكن من مهارة طرح الأسئلة، وحسن الاستدلال بالآيات الكريمة والأحاديث الشريفة، والقدرة على توزيع وقت الحصة بتوازن على جوانب الدرس، واستخدام الأنشطة الإثرائية. وهذه النتيجة تتفق مع بعض ما ورد في الدراسات التالية: (الجسار والتمار، 2004؛ حسان، 1992؛ الهاشل ومحمد، 1990). ولكنها تختلف مع ما جاء في دراسات أخرى عربية وأجنبية (الحريقي، 1989؛ Boulianne & Weston, 1987 ; DelGesso & Smith, 1993).

وأما المحور المتعلق بمدى متابعة المعلم المتعاون للطالب المعلم، فقد جاء في المرتبة الثالثة من بين محاور الدراسة، بأهمية نسبية بلغت (76.25%). ومما ينبغي ذكره أن جلّ المعلمين المتعاونين هم خريجو برنامج التربية العملية ذاته التي تحاول الدراسة الحالية تقويمه لاقتصار المؤسسات المنوط بها إعداد المعلمين في سلطنة عُمان على جامعة السلطان قابوس، وكليات التربية للمعلمين والمعلمات. وعليه، فإن المعلمين المتعاونين يستطيعون تحسس حاجة زملائهم الطلبة المعلمين من المتابعة، والعمل على الإيفاء بها. وهذا ما أظهرته نتيجة فقرات هذا المحور.

فقد أظهر الطلبة المعلمون وبدرجة فاعلية متوسطة أن المعلمين المتعاونين يعاملونهم باحترام، ولا ينتقدونهم أمام زملائهم أو أمام إدارة المدرسة، وأنهم يحضرون معهم الكثير من الحصص، ويشجعونهم على التجديد في التدريس، ويعرفونهم بطرق التعامل مع طلبة الصفوف المختلفة، والإمكانات المتاحة في المدرسة، ويطلعونهم على التوجيهات الرسمية المتعلقة بالتدريس، ويشركونهم بعمل السجلات المختلفة للطلبة، والوسائل التعليمية، ويعرفونهم بأخطائهم بأسلوب محبب، ويحددون لهم الدروس التي سيتولون شرحها، ويساعدونهم في ضبط الصفوف، ويقدمون لهم الخبرة والمشورة التعليمية كلما كان ذلك ضرورياً. وتتفق مع هذه النتيجة نتائج دراسات كل من: (الجسار والتمار، 2004؛ طلافحة، 2003؛ الحريقي، 1989؛ Doxy, 1996 ; Fry, 1988)، في حين تختلف معها نتائج دراستي (الهاشل ومحمد، 1990؛ معوض وبهجت، 1989).

وفي المرتبة الرابعة جاءت فقرات المحور الذي يدور حول مدى إكساب برنامج التربية العملية الطالب المعلم الخبرات التربوية الميدانية، وبلغت أهميته النسبية (62.28%). وهذا يعني أن برنامج التربية العملية كان فاعلاً بهذه النسبة في إكساب الطلبة المعلمين الخبرات التربوية الميدانية؛ كالقدرة على استخدام سجلات الطلبة المختلفة وحفظها، والقيام بمهام ومسؤوليات إدارية كالمناوبة اليومية، وتربية الصف، والإسهام في الأنشطة الطلابية المدرسية كالإذاعة، والمسابقات، والمناسبات الدينية، والاطلاع على مشكلات الطلبة الأكاديمية ومعالجتها، وإعطاء الواجبات والأنشطة البيتية ومتابعة تنفيذها، والمشاركة بالرحلات المدرسية ذات العلاقة بالمنهاج، واشغال حصص الفراغ، والاطلاع على التوجيهات الرسمية المتعلقة بالعملية التربوية، وحضور الاجتماعات المختلفة. ودرجة الفعالية التي حصل عليها هذا المحور وإن كانت متوسطة (وفق المعيار المشار إليه) إلا أنها تقترب من الدرجة الضعيفة التي حُددت بـ (40% - دون 60%). مما يستدعي التأكيد على أنه رغم أن الخبرات التربوية الميدانية تحتاج إلى وقت طويل ربما يتجاوز الوقت المتاح لبرنامج التربية العملية لامتلاكها، إلا أنه يبدو من الضروري الإشارة إلى أهمية التركيز عليها بشكل أفضل. وقد توصلت إلى مثل هذه النتيجة دراستي (الجسار والتمار، 2004؛ الحريقي، 1989). بينما اختلفت معها نتائج العديد من الدراسات الأجنبية:

(DelGesso & Smith, 1993 ; Boulianne & Weston, 1987; Volkmann, 2000)

وأما المحور المتعلق بمدى متابعة مدير المدرسة للطالب المعلم فقد حل أخيراً بين المحاور الخمس بأهمية نسبية لم تتجاوز (55.54%)، وبدرجة فاعلية ضعيفة؛ فبرنامج التربية العملية يشرك مدير المدرسة في تقويم الطلبة المعلمين، ويعده مرتكزاً أساسياً في نجاحه، وتحقيقه لأهدافه؛ وعليه فإنه يعوّل عليه كثيراً للاجتماع بالطلبة المعلمين في بداية التربية العملية وتعريفهم بإمكانات المدرسة، ومهام إداريها ومعلميها، وفي تخصيص إحدى الغرف لاستراحتهم، والالتقاء بمشرفيهم، والسماح باطلاعهم على التعليمات الرسمية ذات الصلة بالعملية التربوية، واشراكهم في حضور الاجتماعات، وعمل الأنشطة، والاستماع للمشكلات والصعوبات التي تواجههم والعمل على معالجتها وحلها. ولذلك فإن عدم قيام مدير المدرسة بمثل هذه المهام يعمل على إضعاف برنامج التربية العملية. لا سيما إذا كانت بعض الجهات المنوط بها الإشراف عليه تعمل بفاعلية متوسطة (كمشرف الجامعة والكلية، والمعلم المتعاون)، في حين تعمل الأخرى بفاعلية ضعيفة (كمدير المدرسة)؛ مما يشير إلى تذبذب متابعة جهات الإشراف للطلبة المعلمين. وقد خلصت الدراسات التالية إلى مثل هذه النتيجة، وهي: (الجسار والتمار، 2004؛ طلافحة، 2003؛ الهاشل ومحمد، 1990؛ DelGesso & Smith, 1993)

وقد تعود هذه النتيجة إلى كثرة الأعباء الملقاة على كاهل مدير المدرسة؛ حيث يقوم بالتعامل اليومي مع الطلبة، والمعلمين، وأولياء الأمور، والجهات الرسمية، ومتابعة شؤون المدرسة ومرافقها والمشكلات التي تطرأ فيها. مما يحول دون قيامه بالمهام والأدوار المتوقعة منه في إطار التربية العملية بالمستوى المأمول.

وبناء على النتائج السابقة فإنه يمكن القول أن درجة فاعلية برنامج التربية العملية وإن كانت متوسطة بصفة عامة إلا أنها جاءت دون الطموح، ودون المستوى المنشود في إعداد معلم المستقبل، الذي يعد معقد الرجاء في إحداث التغيير التربوي المرتجى في فكر طلبته، ووجدانهم وسلوكهم.

وللإجابة عن الشق الثاني من السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لبيان دلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر أفراد العينة في مدى فاعلية برنامج التربية العملية وفقاً للمحاور المختلفة. والجدول رقم (4) يظهر تلك النتائج.

جدول (4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر أفراد العينة في مدى فاعلية برنامج التربية العملية باختلاف مؤسسة الإعداد وفقاً للمحاور المختلفة

المحور	المؤسسة العلمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
1. مدى تفعيل برنامج الإعداد التربوي لبرنامج التربية العملية لدى الطالب المعلم	الجامعة	37.62	7.56	2.70	131	*0.008
	الكليات	40.58	4.92			
2. مدى إكساب برنامج التربية العملية الطالب المعلم الخبرات التربوية الميدانية	الجامعة	25.38	4.89	2.79	131	*0.006
	الكليات	28.30	5.90			
3. مدى متابعة مشرف الجامعة / الكلية للطالب المعلم	الجامعة	45.36	7.32	1.07	131	0.287
	الكليات	44.02	6.40			
4. مدى متابعة المعلم المتعاون للطالب المعلم	الجامعة	49.57	8.17	1.47	131	0.144
	الكليات	47.41	7.77			
5. مدى متابعة مدير المدرسة للطالب المعلم	الجامعة	13.07	4.43	3.78	131	*0.000
	الكليات	16.70	5.42			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يلاحظ من جدول (4) أن قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للمحاور: الأول، والثاني، والخامس. وهذه النتيجة تعني أن وجهات نظر أفراد العينة في مدى فاعلية برنامج التربية العملية تختلف باختلاف المؤسسة العلمية (جامعة، كليات)، لصالح الطلبة معلمي التربية الإسلامية في كليات التربية في المحاور الثلاثة. ويبدو أن هناك مجموعة من العوامل التي تضافرت وأدت إلى ظهور هذه النتيجة لصالح الطلبة المعلمين في كليات التربية ومن هذه العوامل؛ أن الطالب المعلم في كليات التربية يقضي ما مجموعه (344) ساعة عمل ميداني مقابل (270) ساعة يقضيها زميله من الجامعة (وزارة التعليم العالي العمانية، 2002)، أضف إلى ذلك وفرة المدارس المتعاونة لدى طلبة الكليات، وتوزيعهم في أماكن سكناهم ومعرفتهم المسبقة بمديري المدارس التي سبق للكثيرين منهم أن تخرجوا منها، مما يسهل عليهم سهولة الاتصال بأولئك المديرين.

وأما بخصوص المحورين الثالث والرابع فيلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وهذا يعني أن وجهات نظر أفراد العينة في مدى فاعلية برنامج التربية العملية لا تختلف باختلاف المؤسسة العلمية (جامعة، كليات) في المحورين المذكورين. وجدول (4) يبين تقارب المتوسطات بين وجهات نظر أفراد العينة. وبالتالي فإن مدى المتابعة من قبل مشرف الجامعة أو الكلية، والمعلم المتعاون لها الأثر نفسه على فاعلية برنامج التربية العملية. ويبدو أن لتقارب وعي المشرفين من الجامعة والكليات، والمعلمين المتعاونين في مدارس التدريب بأدوارهم، وإدراكهم للمسؤوليات والمهام الموكولة إليهم أثر واضح في ظهور هذه النتيجة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على ما يلي: ما درجة تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس لدى الطلبة معلمي التربية الإسلامية الذين يمثلون عينة الدراسة ؟ وهل تختلف درجة التأثير تلك باختلاف مؤسسة الإعداد (جامعة، كليات) ؟

وللإجابة عن الجزء الأول من هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لدرجة تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس لدى الطلبة معلمي التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات، ورُتِّبت ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية. والجدول رقم (5) يبين تلك النتائج.

جدول (5): الترتيب التنازلي لفقرات المحور المتعلق بأثر برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس حسب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية التي حازتها

ترتيب الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	الأهمية النسبية	الرتبة
73	زادني برنامج التربية العملية قناعة بأن التعليم خدمة إنسانية ووطنية سامية	3.59	0.67	%89.75	1
62	زادتني الخبرة التي اكتسبتها من التربية العملية ثقة بنفسي	3.57	0.64	%89.25	2
63	أعطتني التربية العملية شعوراً بالارتياح والتشجيع لممارسة التدريس	3.11	0.87	%77.75	3
66	برنامج التربية العملية جعلني أكثر قدرة في الدفاع عن مهنة التعليم	2.95	0.88	%73.75	4

ترتيب الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
72	العلاقات الطيبة بإدارة المدرسة ومعلميها وبأولياء الأمور رغبتني كثيراً في مهنة التدريس	2.88	0.98	%72	5
65	المعوقات التي واجهتها خلال التربية العملية أذهبت عني حب مهنة التدريس	2.71	0.95	%67.75	6
79	أكدت لي التربية العملية بأنني كنت مصيباً عند انخراطي في تخصص يفضي إلى التدريس	2.68	1.09	%67	7
64	أحسسني برنامج التربية العملية بأن التدريس سوف يكون مملاً	2.67	1.00	%66.75	8
70	جعلتني التربية العملية أحس بالتوجس كلما دنا تخرجي وتذكرت أنني سأصبح مدرساً	2.54	1.10	%63.50	9
67	علمتني التربية العملية بأن مهنة التدريس تحتاج لالتزام صارم وثقيل لا أحبذه	2.44	1.04	%61	10
68	قلة الإمكانات المتوفرة في المدارس تحبطني كلما فكرت في التدريس لاحقاً	2.09	0.96	%52.25	11
71	كثرة الأعباء والتكاليف الملقاة على عاتق المعلم تشكل عوامل طاردة عن ممارسة مهنة التدريس	1.62	0.86	%40.50	12

تشير النتائج الواردة في جدول (5) إلى ما يأتي:

* الفقرتان اللتان أشارتا إلى تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس بدرجة عالية، هما الفقرتان (73)، و(62). وقد حظيت هاتان الفقرتان بأهمية نسبية بلغت (89.75%)، (89.25%) على التوالي؛ وهما تشيران إلى الدور الإيجابي لبرنامج التربية العملية في زيادة القناعة لدى الطالب المعلم بأن التعليم خدمة إنسانية ووطنية سامية، وإلى دور البرنامج في زيادة الثقة بالنفس لدى الطالب المعلم. ولا يخفى ما لقناعة الطالب المعلم بما سيقوم به من عمل في المستقبل، وزيادة ثقته بنفسه من قيمة وأهمية. وما لهما من دور إيجابي في عملية التدريس ويتفق ذلك مع ما توصل إليه في هذا الصدد (حسان، 1992).
* الفقرتان (68)، و(71) أشارتا إلى تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس بدرجة ضعيفة. وقد حازتا أهمية نسبية بلغت (52.25 %)، (40.50%) على التوالي؛ وهما تشيران إلى أن قلة الإمكانات المتوافرة في مدارس التدريب، وكثرة الأعباء والتكاليف الملقاة على عاتق المعلم لها أثر سلبي وطارد على تفكير الطالب في ممارسة التدريس لاحقاً. ويبدو أن ملاحظة الطالب المعلم للأعباء الكثيرة التي تنؤ بها كواهل زملائه المعلمين المتعاونين وغيرهم من المعلمين الآخرين في المدرسة، وقلة الإمكانات والتجهيزات التي تتطلبها عملية التدريس لا سيما ما يلزم منها لتطبيق الكثير من الأفكار والمستجدات التربوية وطرق التدريس، يساهم في إضعاف الاتجاه نحو مهنة التدريس.
* وأما الفقرات التي تحمل الأرقام (63)، (66)، (72)، (79) فقد بينت تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس بدرجة متوسطة. وقد حازت أهمية نسبية جاءت مرتبة على التوالي (77.75%)، (73.75%)، (72%)، (67%). وقد أشارت إلى دور برنامج التربية العملية في إعطاء الطالب المعلم شعوراً بالارتياح والتشجيع، وإلى جعله أكثر قدرة في الدفاع عن مهنة التدريس. كما أشارت إلى دور البرنامج في بناء العلاقات الطيبة مع إدارة المدرسة ومعلميها وأولياء الأمور، وأثر ذلك على ترغيب الطالب المعلم في مهنة التدريس، وتعزيز قراره في اختيار تخصص يفضي إلى مهنة التدريس. وأما الفقرات التي تحمل الأرقام (65)، (64)، (70)، (67) فقد حازت أهمية نسبية تساوي (67.75%)، (66.75%)، (63.50%)، (61%) على التوالي. وقد بينت أن المعوقات التي تواجه الطالب المعلم في برنامج التربية العملية عززت مخاوفه نسبياً من ممارسة مهنة التدريس؛ إذ لم ينجح البرنامج في ظل وجود هذه المعوقات في تبديد الإحساس لديه بالتوجس من التدريس، وبأنه سوف يكون مملاً، وصارماً وثقيلاً سوى بدرجة متوسطة. وهذه النتيجة تتفق مع إحدى نتائج دراسة (عوده والكندري، 1989) التي أظهرت عدم وجود دور إيجابي لبرنامج التربية العملية في تطوير اتجاه موجب نحو مهنة التدريس.

ومما سبق يمكن القول بأن برنامج التربية العملية كان له درجة تأثير متوسطة في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس. ونظراً لأن تنمية الاتجاهات يعد هدفاً أساسياً من أهداف برنامج التربية العملية؛ لأنها تنبئ بالسلوك التعليمي للمعلم وتوجهه، كما أنها تنشط المعلم، وتدفعه إلى العطاء والانتماء لمهنته، فإن السعي الجاد ليكون لبرنامج التربية العملية درجة تأثير عالية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس يظل هدفاً ملحّاً يجب أن يبقى نصب أعين القائمين على هذا البرنامج. ويبدو أن النتيجة المتعلقة بهذا الشق من السؤال تتفق مع ما أظهرته دراسة ويست وزملاؤه(West et al., 1993) من أن التربية العملية أدت إلى تحسن ملحوظ ذي دلالة في اتجاهات الطلبة المعلمين.

وللإجابة عن الجزء الثاني من هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لبيان دلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر أفراد العينة في درجة تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس. والجدول رقم (6) يبين ملخص نتائج اختبار (ت).

جدول (6): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر أفراد العينة في درجة تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس باختلاف مؤسسة الإعداد

درجة تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس	المؤسسة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	الجامعة	42	33.00	6.03	0.167	131	*0.87
	الكليات	91	32.81	5.96			

* غير دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يلاحظ من جدول (6) أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وهذا يعني أن وجهة نظر أفراد العينة في درجة تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس لا تختلف باختلاف المؤسسة العلمية (جامعة، كليات). وجدول (6) يبين تقارب المتوسطات بين وجهات نظر أفراد العينة. وبناء على ذلك يمكن العمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس من خلال برنامج التربية العملية، لتصبح درجة تأثيره عالية بغض النظر عن المؤسسة العلمية التي ينفذ من خلالها ذلك البرنامج، حيث بينت نتيجة هذا السؤال عدم تأثير نوع المؤسسة على تنمية تلك الاتجاهات. وقد يكون لسياسات التوجيه المتشابهة لبرامج التربية العملية، وتقارب طبيعتها دور في ظهور هذه النتيجة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على ما يلي: ما الصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية الذين يمثلون عينة الدراسة أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية؟ وهل تختلف تلك الصعوبات باختلاف مؤسسة الإعداد (جامعة، كليات)؟

للإجابة عن الجزء الأول من هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية للصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات، ورُتِّبت ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية. والجدول رقم (7) يبين تلك النتائج.

جدول (7): الترتيب التنازلي لفقرات المحور المتعلق بالصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية حسب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية التي حازتها

ترتيب الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
84	العبء الدراسي الجامعي على الطلبة المعلمين إلى جانب التربية العملية وما تحتاج إليه من استعدادات	3.48	0.81	%87	1
76	ضعف الإمكانات المتاحة في مدارس التدريب مما يحول دون تطبيق الأفكار والطرق الحديثة في التدريس	3.32	0.83	%83	2
91	كثرة إشغال الطلبة المعلمين بحصص الفراغ (الاحتياط)	3.05	1.00	%76.25	3
86	قلة تفاعل طلبة المدارس مع الطلبة المعلمين باعتبارهم معلمين مؤقتين	3.03	0.97	%75.75	4
79	ندرة إتاحة الفرصة للطلبة المعلمين لإجراء أنواع التقويم المختلفة للطلبة في المدارس	2.95	0.86	%73.75	5
82	عدم تخصيص قاعة للطلبة المعلمين لاستراحتهم وللقاء مشرفيهم للنقاش معهم	2.92	1.11	%73	6
75	ضعف الارتباط بين ما يدرسه الطالب المعلم في الجامعة/الكلية وما يكلف بتدريسه في المدارس	2.86	0.96	%71.50	7
80	قلة اهتمام الإدارة في المدارس بالطلبة المعلمين وإشعارهم أنهم ضيوف غير مرغوب فيهم	2.77	1.13	%69.25	8
81	ضعف ثقة المدارس بقدرة الطلبة المعلمين على التدريس	2.72	1.00	%68	9
77	تداخل أدوار الجهات التي تقوم بالإشراف على برنامج التربية العملية وعدم وضوحها	2.70	0.85	%67.50	10
89	ندرة حضور المعلمين في الحصص إلى جانب الطلبة المعلمين	2.56	0.96	%64	11
83	اقتصار توجيهات جهات الإشراف على تصيد الأخطاء	2.53	0.93	%63.25	12
88	تأخر المعلمين المتعاونين في تحديد الدروس التي سيقوم الطلبة المعلمين بتدريسها مما يجعل استعدادهم للتدريس غير كاف	2.46	1.11	%61.50	13
90	كثرة الاختبارات والمناسبات التي تذهب معها بعض الحصص المقررة للطلبة المعلمين	2.40	0.95	%60	14
87	قلة اهتمام المعلمين المتعاونين بالطلبة المعلمين واعتبارهم عبء عليهم	2.33	1.01	%58.25	15
78	كثرة عدد الطلبة المعلمين في المجموعة الواحدة في كل مدرسة من مدارس التدريب	2.21	1.06	%55.25	16
74	قلة الزيارات التي يقوم بها مشرف الجامعة/الكلية للطلبة المعلمين	1.99	1.01	%49.75	17
85	عدم توفير وسائل النقل للطلبة المعلمين من الجامعة/الكلية إلى مدارس التدريب	1.94	1.25	%48.50	18

من خلال البيانات الواردة في جدول (7) يمكن تمييز ثلاثة مستويات من الصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات، وهذه الصعوبات تظهر في الجدول

بوضوح، وبمحاذاتها إلى اليسار الأهمية النسبية لكل منها مرتبة تنازلياً، والمستويات الثلاثة هي:

أولاً: الصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية بدرجة عالية، وتشتمل على الصعوبات الواردة في الفقرتين رقمي: (84)، (76) على التوالي.

ثانياً: الصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية بدرجة متوسطة، وتشتمل على الصعوبات الواردة في الفقرات التي تحمل الأرقام التالية على التوالي: (91)، (86)، (79)، (82)، (75)، (80)، (81)، (77)، (89)، (83)، (88)، (90).

ثالثاً: الصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية بدرجة ضعيفة، وتشتمل على الصعوبات الواردة في الفقرات التي تحمل الأرقام التالية على التوالي:(87)، (78)، (74)، (85)

ويلاحظ أن إحدى الصعوبتين اللتين أكد الطلبة معلمو التربية الإسلامية أنهم يواجهونهما بدرجة عالية تتعلق بمدارس التدريب، من حيث ضعف الإمكانات المتاحة فيها، مما يحول دون تطبيق الأفكار والطرق الحديثة في التدريس. وهذا يستدعي العمل على توفير ظروف أفضل في تلك المدارس. والأخرى تتعلق بجدول الطالب المعلم الدراسي في الجامعة أو الكلية الذي ينهض إلى جانب التربية العملية وما تحتاج إليه من استعدادات. ويبدو من ذلك أن الطلبة المعلمين يرغبون التفرغ للتربية العملية، وعدم العودة إلى الجامعة أو الكلية لدراسة مقررات أخرى.

وأما الصعوبات التي أشار الطلبة معلمو التربية الإسلامية أنهم يواجهونها بدرجة ضعيفة، فهي تتعلق بما يأتي:

1. وسائل النقل فقرة (85): لأن الجامعة، وكليات التربية توفران بالفعل للطلبة المعلمين وسائل النقل إلى مدارس التدريب، وهم يتنقلون بها من وإلى تلك المدارس.
2. الزيارات التي يقوم بها المشرفون من الجامعة والكليات فقرة (74): يعزز ذلك أن أفراد عينة الدراسة في إجابتهم على الفقرة (28)، وبنسبة عالية بلغت (81.58%) أكدوا أن المشرفين يقومون بتلك الزيارات بشكل مستمر.
3. أعداد الطلبة في المجموعات فقرة (78): ويبدو أن وفرة مدارس التدريب، وقلة أعداد الطلبة المعلمين في تخصص التربية الإسلامية أثرت في هذه النتيجة، خاصة لدى طلبة الكليات الذين يتم توزيعهم في أماكن سكناهم. وأما طلبة الجامعة فإن مدارس التدريب وإن كانت كثيرة، إلا أن حرص الطلبة المعلمين على أن يكونوا في مدارس قريبة من الجامعة حيث سكنهم الداخلي يجعل أعدادهم أكبر في المدرسة الواحدة. ومع ذلك تبقى الأعداد في حدودها المقبولة.
4. اهتمام المعلمين المتعاونين فقرة (87): يعزز ذلك أن أفراد عينة الدراسة قد بينوا في إجابتهم على الفقرة (39)، وبنسبة عالية بلغت (90.41%) أن المعلمين المتعاونين يعاملونهم باحترام.

وأما بقية الصعوبات فقد بين أفراد عينة الدراسة أنها جاءت بدرجة متوسطة، وبأهمية نسبية تراوحت بين (76.25%) و (60%)، كما تظهر في جدول (7). وإذا ما أريد لبرنامج التربية العملية أن يحقق أهدافه بشكل فعال فإنه لا بد من تذليل تلك الصعوبات، وحل تلك المعوقات والمشكلات، التي في بقائها إضعاف لقدرة البرنامج على إعداد معلمين أكْفاء مؤهلين.

لقد أشارت الكثير من الدراسات العربية والأجنبية إلى وجود العديد من هذه الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين خلال تنفيذ برنامج التربية العملية، ومن هذه الدراسات (حسان، 1992؛ معوض وبهجت، 1989؛ ونصر وآخرون، 2003؛ Volkmann, 2000 ; Ayres & Mayer, 1992;).

وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لبيان دلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر أفراد العينة في الصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية. والجدول رقم (8) يبين ملخص نتائج اختبار(ت).

جدول (8): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر أفراد العينة في الصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية باختلاف مؤسسة الإعداد

الصعوبات والمعوقات التي يواجهها الطلبة معلمي التربية الإسلامية أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية	المؤسسة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	الجامعة	42	47.10	8.03	1.03	131	*0.30
	الكليات	91	48.73	8.50			

* غير دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يلاحظ من خلال البيانات الواردة في جدول (8) أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05). وهذا يعني أن وجهات نظر أفراد العينة في الصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية لا تختلف باختلاف المؤسسة العلمية (جامعة، كليات). وجدول (8) يبين تقارب المتوسطات بين وجهات نظر أفراد

العينة. وقد يعزى ذلك إلى أن المشكلات التي تواجه المنضوين تحت برنامج محدد عادة ما تكون واحدة خاصة إذا عُلِمَ أن بيئات الطلبة متشابهة. ويبدو أن الصعوبات والمشكلات المرتبطة ببرنامج التربية العملية لا تتشابه فقط في المؤسسات المختلفة في الدولة الواحدة، بل بين الدول المختلفة أيضاً كما بينت الدراسات السابقة.

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

1. نظراً لحصول المحاور الأربعة الأولى في برنامج التربية العملية على درجة فاعلية متوسطة من وجهة نظر الطلبة معلمي التربية الإسلامية في كل من الجامعة والكليات، فإن الدراسة توصي بزيادة الاهتمام بالإعداد التربوي من برنامج التربية العملية، وبالخبرات التربوية الميدانية، وزيادة المتابعة من المشرفين، والمعلمين المتعاونين. أملاً بوصول البرنامج إلى درجة فاعلية عالية، لإعداد معلم المستقبل القادر على ممارسة مهنته، والقيام بمتطلباتها بكفاية واقتدار. وهو ما تطمح إليه برامج إعداد المعلمين الفعالة.
2. أظهرت الدراسة أن درجة متابعة مدير المدرسة للطالب المعلم جاءت ضعيفة، وبأهمية نسبية بلغت (55.54%). ولذلك فإن توعية مدراء المدارس بأدوارهم ومسؤولياتهم، والواجبات الملقاة على عاتقهم تجاه برنامج التربية العملية، مما توصي به هذه الدراسة بقوة، حتى لا يبقى الدور الذي يقوم به مدير المدرسة المتعاونة مقتصراً على التقويم الشكلي للطالب المعلم.
3. على الرغم من حصول برنامج التربية العملية على درجة تأثير متوسطة في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، فإن الدراسة توصي بالسعي الجاد، وعمل ما من شأنه أن يجعل هذه النتيجة تبدو بدرجة أعلى؛ لأن تنمية الاتجاهات يعد هدفاً أساسياً من أهداف التربية العملية، نظراً لدوره المؤثر في السلوك التعليمي للطالب المعلم لاحقاً.
4. أسفرت الدراسة عن وجود مجموعة من الصعوبات التي تواجه الطلبة معلمو التربية الإسلامية بلغت (14) صعوبة، صعوبتان منها بدرجة عالية، والباقي بدرجة متوسطة. وهذه الصعوبات تحول دون تحقيق برنامج التربية العملية لأهدافه. ولأن تلك الصعوبات يتعلق معظمها بإمكانات مدارس التدريب، وبجهات الإشراف، فإن الدراسة توصي بعقد دورات تدريبية وتوعوية للجهات المناط بها الإشراف على البرنامج، وللمعنيين من وزارة التربية والتعليم ليتعرف كل منهم دوره وواجباته التي ينتظر منه القيام بها. كما توصي الدراسة زيادة التنسيق بين جميع الأطراف ذات العلاقة من أجل تذليل العقبات التي تواجه البرنامج من وقت لآخر.
5. ولأهمية الدراسات المتعلقة بتقويم برامج التربية العملية، فإن الدراسة توصي باستمرارها، ومصاحبتها لتنفيذ تلك البرامج.

المصادر والمراجع

جامعة السلطان قابوس. (1998). **دليل برامج ومقررات الدرجة الجامعية الأولى**، مسقط: مطبعة جامعة السلطان قابوس.

جامعة الكويت. (2001). **دليل التربية العملية**، الكويت: مطبعة جامعة الكويت.

الجسار، سلوى والتمار، جاسم. (2004). واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة قطر، (5)، 65-102.

الحجري، راشد محمد. (2001). **تقويم برنامج الإعداد المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في كلية التربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين والخريجين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

الحريقي، سعد محمد. (1989). دراسة ناقدة لبعض القضايا التنظيمية والعينة المرتبطة بالتربية العملية الميدانية بكلية التربية في جامعة الملك فيصل، **دراسات تربوية**، جامعة القاهرة، (20)، 81-128.

حسان، حسان محمد. (1992). **التربية العملية في دول الخليج العربية: واقعها وسبل تطويرها**، الرياض، منشورات مكتب التربية لدول الخليج العربي.

حسن، عبد علي والجنيد، مبارك. (1991). **مقررات التربية العملية بين الواقع والمأمول**، المؤتمر العلمي الأول بكلية التربية بالبحرين، تطوير إعداد العاملين، 16 ـ 18 مايو.

حمادين، فخري فريد. (2005). قياس مستوى أداء المهارات التدريسية لدى الطلبة معلمي الدراسات الاجتماعية في مستوى الدبلوم العام وعلاقتها بالتحصيل العلمي لديهم. **المجلة التربوية**، الكويت، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت 74 (19)، 151-194.

حمدان، محمد زياد. (1992). **التربية العملية الميدانية**، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الخطيب، أحمد محمود وعاشور، محمد علي. (1977). **"استراتيجية مقترحة لإعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين "** دراسة قدمت في المؤتمر التربوي الأول الذي انعقد في سلطنة عُمان تحت عنوان: اتجاهات التربية وتحديات المستقبل. في الفترة من 7-10 ديسمبر عام 1997م، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

طلافحه، مروان علي. (2003). " تقويم برنامج التربية الميدانية في كلية المعلمين بتبوك ومقترحات تطويرها "، **مجلة**

كليات المعلمين، 3 (2)، المملكة العربية السعودية، 117 - 169.

عبد العزيز، أسامة. (1997). **دليل التربية العملية**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

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

عوده، أحمد والكندري، أحمد. (1989). **اتجاهات طلبة كلية التربية والتربية الأساسية في الكويت نحو مهنة التدريس (دراسة ميدانية)**، الكويت: دار السياسة.

الغافري، هاشل بن سعد. (1995)، **الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عُمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

معوض، صلاح الدين وبهجت، أحمد. (1989). " دور التربية العملية في إعداد معلمي التربية العملية بسلطنة عمان "، **مجلة رسالة التربية**، عدد سبتمبر 1989م، دائرة البحوث التربوية، وزارة التربية والتعليم والشباب، مسقط، 256 - 265.

نصر، حمدان وسلوم، طاهر وعبد المقصود، محمد. (2003). "فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية التربية بعبري، من وجهة نظر المشرفين والطالبات/المعلمات ومديرات المدارس المتعاونة "، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، 17 (68)، 100 - 154.

الهاشل، سعد ومحمد، محمد. (1990)، **تقويم أثر التربية العملية في اكساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية**، من منشورات كلية التربية، جامعة الكويت، 264 ص.

وزارة التعليم العالي العمانية. (2002)، **وثيقة إعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية**، المديرية العامة لكليات التربية، مسقط: سلطنة عُمان.

Ayres, B. and Mayer, H.(1992). Helping Teachers Manage the Inclusive Classroom. *School Administrator*, 49 (2): 30-37.

Baker, J. (1988). Teaching in Culturally Diverse Environments: A Demonstration School Experience for Trainee Teacher. Conference Paper, Victoria College Sydney, Australia, July.

Boulianne, R. and Weston, C. (1987). Discrepancy Between Preparation and Practice in Teacher Education. Teaching and Teacher Education, *An International Journal of Research and Studies*. Vol. 3 Bo. 2.

Castlman, J. (1996). Improving Field Experiences for Preservice Teachers Through the Establishment of a Professional Development Schools. *ERIC* NO ED 401067, Florida U.S.A.

Conant, M. (1964). The Education of American Teachers. New York: McGraw Book Company.

DelGesso, D. and Smith, M. (1993). The Undergraduate Student Teaching Experience: Perspectives of Student Teachers, Cooperating Teacher, and Students Teacher Supervisors. *ERIC* NO ED 368710, Pennsylvania,U.S.A.

Doxy, I. (1996). Preparing Early Childhood Educators: Relationship Theory and Field Experiences.

Fry, H. (1988). The Principals Role in Teacher Preparation, *Journal of Teacher Education,* 57 (6): 54-58.

Katz, L. and Raths, J. (1992). Six Dilemmas in Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, Vol. 43, No. 5, November-December.

Kagan, M. and Alberton, M. (1987). Student Teaching: Perception of Supervisory Meetings, *Journal of Education for Teaching*.13(1).

Lin, H. and Gorrell, J. (1999). Pre-service Teachers Efficacy Beliefs in Taiwan. Paper presented at Annual Meeting of the Mid-south Educational Research Association (Memphis TN, November).

Morehead, M. and Waters, S. (1987). Enhancing Collegiality: A Model for Training Cooperating Teachers. *Teacher Education*. 23(2).

NCATE. (2001). The Standards of Excellence in Teacher Preparation. Website: www. Ncate. Org. report / 1997-2001.

Nichols, J. and Sorg, S. (1998). A Comparison of two Dichotomous Field Experience Sites Perspective of A Pre-Service Teachers. Paper Presented at The Annual Meeting of The Mid-Western Educational Research Association. Chicago, ILL. Oct.

Ramey, k. and Cole, D. (1999). Applying Best Practices to Preparation of Future Educators using Exemplary Field Experiences. Paper Presented at The Annual Meeting of The Association of Teacher Educators, Chicago, IIL Feb 13-17.

Schnur, J. and Golby, M. (1995). Teacher Education:A University Mission, *Journal of Teacher Education*, 46(1).

Stones, E. (1989). Student Practice Teaching International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford: Pergamon Press.

Tylor, W. (1978). *Research and Reform in Teacher Education*. Windsor, Berks: NEFR Publishing Company.

Volkmann, J. (2000). Integrating Field Experience and Classroom Discussions: Vignettes as Vehicles for Reflection Reports.

West, S. et al., (1993). The Effect of the Student Teaching Experiences Upon Preservice Elementary Teachers Attitude and Anxiety Involving Science and Science Teaching. *ERIC* NO ED 365542, North Carolina, U.S.A.

Yates, W. (1985). Student Teaching in England: Results of a Recent Survey, *Journal of Teacher Education*, 32(5).