مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين

د. محمد أحمد شاهين*

* أستاذ مساعد في الارشاد التربوي النفسي، مدير عام شؤون الطلبة/ جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات التطبيق الميداني التي يواجهها الدارسون في جامعة القدس المفتوحة، أثناء فترة التدريب وعلاقتها ببعض المتغيرات النوعية (الجنس، والتخصص) ، والتفاعل بينهما. وتحقيقا لذلك طورت أداة للدراسة تضمنت (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وطبقت على عينة طبقية عشوائية حجمها (246) دارسا ودارسة، أخذت من خمس مناطق تعليمية بطريقة المعاينة العنقودية.

وأظهرت النتائج أن ترتيب المشكلات التي يواجهها الدارسون في أثناء التطبيق الميداني في المجالات الأربعة التي اشتملت عليها أداة الدراسة، مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظر الدارسين كالآتي: مجال دور المشرف الأكاديمي، فمجال المدرسة المتعاونة، ثم مجال خطة التدريس، وأخيرا طلبة المدرسة المتعاونة.

كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين الجنسين من حيث المشكلات التي تواجههم في التطبيق العملي؛ إذ تعاني الإناث من هذه المشكلات بدرجة أعلى من الذكور في المجالات كافة. وكانت معاناة الدارسين ضمن تخصصي الرياضيات واللغة العربية أعمق منها في التخصصات الأخرى. ولم تظهر النتائج أثرا دالا للتفاعل بين الجنس والتخصص على المشكلات التي يواجهها الدارسون أثناء التطبيق الميداني.

Abstract:

This study aimed to identify the practical obstacles facing QOU learners during their training sessions in various cooperating partner schools, and the effect of some demographic variables on the perceptions of these obstacles. To realize this, an instrument was developed that consisted of 40 indicators covering four areas of the research, and was applied to a random cluster sampling of 246 *learners from five educational regions.*

The results, based on learners' responses, revealed that prioritized counseling needs are dependent on the following: role of the academic supervisor, schools in which training takes place, the teaching plan, and finally the students of the cooperating school subject to the training.

Results also indicated significant statistical differences between male and female learners in terms of the problems they face in the field of training, where female learners indicated having more difficulties than male learners in all areas of the study; and problems encountered by learners were most severe in mathematics and Arabic language than in other fields. The result did not indicate any interaction effect between gender and specialization on the problems that the learners face during the partical application in the field.

مقدمة:

التعليم مفتاح التطوير؛ فلا يمكن التفكير في نوعية التعليم دون وجود معلمين مسؤولين ومؤهلين أكاديميا وعمليا في المدارس. ويؤدي المعلم دوراً بالغ الأهمية والخطورة في عملية التعلم والتعليم، ويتعدى دوره ذلك إلى العملية التربوية كلها، وبالتالي إلى عمليات التنشئة الاجتماعية. من هنا كانت مكانة المعلم بين الأمم مكانة رفيعة، فكانت مكانته في التراث العربي الإسلامي مكانة تعبر عن عظيم تقدير الأمة له، كما أنها مكانة مستمدة من العقائد والقيم الدينية، ومن الفلسفات التربوية، باعتبارها قيماً إنسانية حضارية لا تقتصر على عرق أو جنس أو لون (الترتوري والقضاة، 2006).

وإعداد المعلم وتدريبه قديم في الثقافة العربية الإسلامية، وركزت عليه النظريات التربوية الحديثة، وفلسفات التربية التي أقمنا عليها في عالمنا العربي مسميات عديدة تتعلق بتدريب المعلمين وتأهيلهم، مثل (دار المعلمين)، (ومعهد التربية للمعلمين)، (وكلية التربية)، وغيرها من المسميات. ويلاحظ أنه في الوقت الذي تطورت فيه النظرية التربوية في العالم العربي ليشمل ذلك مفهوم إعداد المعلم(Fullan، 1992) ، فإن معظم المؤسسات التربوية في العالم العربي ظلت تعمل بصورة تقليدية من خلال مفهومي المنهج والتخصص، وطرق التدريس، وبعض نظريات علم النفس، وجزء يسير من التدريب العملي ليصبح الدارس بعدها معلماً يجوز له ممارسة مهنة التعليم.

ويبدو في ضوء النظرية القائمة في العالم العربي في إعداد المعلم والقائمة على نظرية الاتصال التي حدد إطارها (رومان جاكبسون) واختصرها في ثلاثة مسميات: المرسل- والرسالة- والمرسل إليه، أن هذه النظرية تتجاهل حقيقة أن المعلمين يتفاوتون في قدراتهم العلمية واستعداداتهم النفسية، كما يتجاهل حقيقة مادة التعليم ذاتها والإطار الذي تتم فيه، والتباين الواضح بين طلبة المدارس ودرجة استعداداتهم في التعلم والتلقي، والمؤسسة التعليمية التي تتم فيها هذه العملية بأسرها (سالم، 2006).

وتؤكد دراسة هيلبرون جونس (Helibronn Jones، 1997) أن التغيرات الحديثة في أسلوب تدريب المعلمين تستوجب إعادة النظر في محتوى وإدارة برامج تدريب المعلم، ليكون التدريب في المدارس هو حجر الزاوية، ولا يعني هذا إلغاء دور الجامعات والمعاهد في هذا المجال، بل التركيز على ما يتم في المدارس، وليس مجرد المعرفة النظرية في كليات ومعاهد المعلمين وكليات التربية، ولا يعني ذلك أيضاً أن يكون التركيز على برامج التربية العملية في المدارس جزءاً من برامج التدريب، ولن يكون ذلك وحده كافياً دون التأكد من صلاحية التجربة العملية، والاهتمام بأن لا يكون التدريس مهنة من لا مهنة له.

ويبدو في هذا الإطـار أن التركيز والاهتمام بتدريب المعلم هو أكثر من التركيز على إعداده، ومفهوم التدريب يأخذ أسبقية على مفهوم التعليم، لأنه لا فائدة ترجى من معلم ملم بالمادة النظرية والأطر التربوية، لكنه غير قادر على توظيف ذلك في عمله والتأقلم مع البيئة المدرسية واحتياجاتها. ويضع مفهوم التدريب ومحتواه وإجراءات ضبطه ومتابعته تحدياً كبيراً أمام المؤسسات التعليمية وكليات التربية على وجه الخصوص، وكذلك أمام الجهات صاحبة الصلاحية من الوزارة والمديريات والمدارس التعليمية، وهو التحدي الذي جعل بعض العلماء يقولون أن وجود المعلم في مدرسة مع مدير يفهم طبيعة عمله ويعرف كيفية إدارة مجموعة المعلمين في مدرسته، أجدى بكثير من السنوات التي يقضيها المعلم في دراسته المتوسطة أو الجامعية. وهذا يؤشر إلى ضرورة أن تدخل كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين مفاهيم جديدة للتعليم والتدريب تراعي التطورات التي برزت حديثاً، وتتعاطى مع المستجدات التربوية ضمن العملية التربوية والتعليمية التعلمية بكافة مكوناتها واحتياجاتها (Tang, 2003).

وتقديراً لأهمية التربية العملية ودورها في إعداد المعلم، اهتمت البحوث والدراسات بتناولها وتحليل طبيعتها وأبعادها والمشكلات التي تواجهها، ويرى زكنر (Zichner, 1990) من خلال مراجعته للأدب التربوي المتصل بالتربية العملية في الجامعات الأوروبية أن السمات العامة لبرامج هذه التربية التي تشكل معوقات لفاعليتها، تتمثل في أن التربية العملية مازالت خبرة غير منظمة في كثير من برامج إعداد المعلمين، حيث يجد الطالب نفسه فيها وحيداً دون توجيه ومتابعة جادة، وأن مستوى الإشراف عليه متدن بسبب ضعف الإعداد المهني للمشاركين فيها من معلمين متعاونين ومشرفين، ويؤثر غياب المنهج الواحد للتربية العملية في ضعف الارتباط بين ما يدرسه الطلبة المعلمون في الجامعات وما يحتاجونه فعلاً في المدارس، إضافة إلى تأثير زيادة أعباء المشرفين على التربية العملية في الجامعة، وإعطاء المدارس المتعاونة الأولوية لتعليم طلبتها على حساب الإسهام في إعداد المعلمين. إن هذه المشكلات وما يماثلها ذات تأثير سلبي في تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريب الطلبة المعلمين، لذلك فهي جديرة بالمزيد من البحث والاستقصاء للكشف عنها، وعن المتغيرات المرتبطة بها.

مشكلة الدراسة:

يعدُّ برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة أكبر البرامج في الجامعة، فهو يضم ما مجموعه (32،098) دارساً على الفصل الأول للعام الدراسي 2009/2008، وتخرج من هذا البرنامج ما مجموعه (16،424) دارساً عبر السنوات منذ الفوج الأول للخريجين في العام الدراسي 1998/1997 حتى مطلع العام 2009/2008. وينطلق هذا البرنامج بتخصصاته المختلفة من فلسفة خاصة قوامها إعداد المعلم ليقوم بتدريس المراحل المدرسية المختلفة، مما يجعل إتقان المهارات التدريسية والخبرة والممارسة الميدانية في المدارس متطلباً رئيساً لتخصصات هذا البرنامج. لذلك اشتمل هذا البرنامج على مقرر التربية العملية، وخصص له ثلاث ساعات معتمدة على مدار فصل دراسي كامل، حيث يقوم الدارس بالتطبيق العملي في إحدى المدارس المتعاونة التابعة لوزارة التربية والتعليم.

ومع كل الحرص والاهتمام الذي توليه جامعة القدس المفتوحة لإنجاح هذا البرنامج وهذه الممارسة، فإن هذا التدريب لم يُدرس بشكل كافٍ لمعرفة جوانب القوة والضعف فيه، ولم تُستقصي المشكلات التي تواجه الدارس في فترة التطبيق الميداني بالقدر المطلوب على غرار ما تم في العديد من الجامعات الأخرى خارج فلسطين، خاصة وقد مضى على هذا البرنامج أكثر من سبعة عشر عاماً، ويعتبر من أكبر البرامج في الجامعة، ومن أكبرها في الجامعات الفلسطينية أيضاً.

وتتم مرحلة التطبيق العملي من خلال مقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة بواقع (30) ساعة تعليمية، تشكل (33%) من الجانب العملي (ساعتان معتمدتان) المقرر في هذا المساق الدراسي. وتتم الممارسة الكاملة بواقع حصتين عمليتين يومياً لمدة ثلاثة أسابيع، وتشكل هذه المرحلة نظاماً متكاملاً من التخطيط والتنفيذ والتقويم والتغذية الراجعة تستدعي من الأطراف المسئولة عن التعليم المدرسي كافة تسهيل مهمة الدارس المتدرب في إنجاز عمله، ومن إدارة الجامعة والمشرف الأكاديمي للمقرر المتابعة والرعاية والاهتمام.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتتناول واقع المشكلات التي تواجه الدارسين في أثناء ممارستهم للتطبيق الميداني من خلال مقرر التربية العملية، وهي تسعى للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما أهم مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الدارسين في مقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين أنفسهم؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة بين تقديرات الطلبة لمجالات مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الدارسين في مقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، تعزى لجنس الدارس وتخصصه، أو التفاعل بينهما؟

فرضيات الدراسة:

من خلال الأدب النظري والدراسات السابقة، يمكن صياغة الفرضيات الآتية كإجابة محتملة للسؤال الثاني للدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الدارسين للمشكلات التي تواجههم في التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة باختلاف الجنس للدارس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الدارسين للمشكلات التي تواجههم في التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة باختلاف تخصص الدارس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الدارسين للمشكلات التي تواجههم في التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة تعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص للدارس.

أهمية الدراسة:

- تتمثل أهمية هذه الدراسة في تشخيصها لأهم المشكلات في مجال التطبيق الميداني (التربية العملية) التي تواجه الدارسين في برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة، وهذا قد يسهم في تقديم وصف لواقع هذا التطبيق وسير العمل فيه، وتقديم مؤشرات حول مدى إسهام مقرر التربية العملية في صقل خبرات الدارس وتزويده بالمهارات العملية التي يحتاجها في ممارسته لمهنة التدريس، وهذا بدوره يضع أمام صانعي القرار في جامعة القدس المفتوحة معطيات عملية تساعدهم على اتخاذ القرارات المناسبة لتذليل العقبات والمعوقات في طريق نجاح هذه الممارسة.
- تنسجم الدراسة الحالية مع توصيات عدد من الدراسات السابقة، كدراسة هندي (2006) التي أشار فيها إلى ضرورة إعادة النظر في دور المدرسة المتعاونة في عملية تدريب الطلبة في أثناء فترة التطبيق الميداني، والحاجة إلى مراجعة إجراءات هذا التدريب من خلال إجراء المزيد من الدراسات حول وجهة نظر الطلبة والأطراف ذات العلاقة في كل مكونات عملية التدريب.
- وتبدو أهمية موضوع الدراسة في تعاملها مع مكون أساسي في الخطة الدراسية لتخصصات برنامج التربية التي لم تعالج بصورة كافية من قبل الباحثين على مستوى جامعة القدس المفتوحة، وعليه فإن الدراسة الحالية ستقدم تغذية راجعة بحثية عن واقع التطبيق الميداني (التربية العملية) في مجال التربية في جامعة القدس المفتوحة تضيف لما سبقها من دراسات، إضافة إلى تسهيل هذه الممارسة على الدارسين، ومساعدتهم على إنجاز الأهداف المتوخاة منها بأقل قدر من المشكلات.

محددات الدراسة:

يتحدد هذا البحث في استهدافه لعينة من الدارسين المسجلين لمقرر التربية العملية للفصل الأول من العام 2009/2008، لذا فإن تعميم النتائج مرتبط بحدود عينة البحث، ومدى تمثيلها لمجتمع الدراسة من حيث الحجم، ومدى اتصافها بمواصفات المجتمع الذي اشتقت منه.

التعريفات الإجرائية:

مشكلات التطبيق الميداني:

يقصد بمشكلات التطبيق الميداني في هذه الدراسة الصعوبات المتعلقة بالأنشطة والمهارات التدريسية الإجرائية وصعوبات المتابعة من قبل المشرف الأكاديمي، والنظام الذي يحكم متابعة الدارس في مقرر التربية العملية أثناء تطبيقه في المدرسة المتعاونة، وتحديدها من وجهة نظر الدارس المتدرب نفسه.

الدارس المسجل لمقرر التربية العملية:

يعرف بأنه دارس في المرحلة الأخيرة من دراسته (أنهى 99 ساعة معتمدة كحد أدنى) ، ومسجل لمقرر التربية العملية في أحد التخصصات ضمن برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة، يتدرب عملياً على التدريس في إحدى مدارس وزارة التربية والتعليم المتعاونة لمدة فصل دراسي واحد.

منهج البحث:

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي القائم على وصف الواقع من خلال استخدام أداة البحث، التي صممت لمسح هذا الواقع ومعطياته المتمثلة في مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه طلبة برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة، وتحديد أثر المتغيرات المستقلة للبحث (الجنس بمستوييه: ذكر، أنثى، والتخصص بمستوياته السبعة: التربية الابتدائية، والعلوم العامة، والرياضيات، واللغة الانجليزية، واللغة العربية وآدابها، والتربية الإسلامية، والاجتماعيات) ، في تقديرات الدارسين لمشكلات التطبيق الميداني بمجالاتها الأربعة كمتغير تابع.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

أ) الأدب النظري:

يعرف كتاب التربية العملية (التربية العملية) على أنها: مجمل الأنشطة والخبرات التي تنظم في إطار برامج تربية المعلمين، وتستهدف مساعدة الدارس المعلم على اكتساب الكفايات المهنية والمسلكية التي يحتاجها في أدائه لمهماته التعليمية، والهدف من التربية العملية هو المساهمة في عملية تربية المعلمين، إعداداً وتأهيلاً وتدريباً.

أهداف التربية العملية:

يسعى مقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة إلى تحقيق الأهداف الآتية (حمدان، 1982):

1. التعرف إلى أدوات ومهمات ومسؤوليات المعلم في مجال تنظيم التعليم وتيسيره.
2. إدراك خصائص الدارسين النمائية ومطالبهم وحاجاتهم لغرض مراعاتها في أثناء تنظيم التعلم لتوفير فرص النمو والتكيف السويين.
3. التعرف إلى استخدامات مصادر التعلم المختلفة في المواقف الصفية.

4. تحديد المبادئ التربوية النفسية التي في ضوئها ينظم المعلم التعليم ليصبح تعلماً.
5. التعرف إلى جميع تشكيلات الأنشطة التعليمية التعلمية، مثل: طرق التعليم المختلفة وأساليبه وأنماطه واستراتيجياته وتقنياته.
6. تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو عملية التعليم وكل ما يتصل بها لاسيما الأطفال المتعلمين.
7. التحلي بأخلاقيات المهنة المبنية على منظومة قيم المجتمع والأمة.
8. اكتساب الكفايات التربوية والتعليمية الضرورية اللازمة في عمله معلماً ومربياً.

مراحل التربية العملية:

أهم مكون للتربية العملية هو المكون الأدائي العملي، ولامتلاك التربية العملية ثلاث مراحل هي (عبد الحق، 1989):

1. مرحلة المشاهدة: التي يقوم الدارس خلالها بمشاهدات عشوائية هادفة ومخططة وواعية لكل مكونات العملية التدريسية منذ دخول الطلبة للمدرسة حتى خروجهم منها، وبخاصة سلوك المعلم الصفي والمواقف التعليمية. وهذه المشاهدة تشمل المواقف غير الصفية، والمواقف الصفية التعليمية، والمواقف الصفية التربوية. وهي تتزامن مع الإطار النظري، ويمارس الدارس خلالها تعبئة قوائم رصد، أو كتابة تقرير، أو ملاحظات حول مشاهداته.
2. مرحلة المشاركة: حيث تكون المشاركة جزئية تشمل أنشطة محددة داخل الصف وخارجه، وتجري بمساعدة المعلم المتعاون أو بشكل مستقل. وقد تتطلب هذه المشاركة كتابة ملاحظات أو تقارير، وهي أيضاً متزامنة مع الإطار النظري المناسب من خلال المقرر الدراسي، وضمن واقع المشاركة العشوائية دون تخطيط وأهداف محددة، أو أحياناً مخططة لتحقيق أهداف متوخاة.
3. مرحلة الممارسة: وهي ما تسمىَّ بمرحلة التطبيق العملي، حيث يقوم الدارس وحده دون إشراف مباشر من المعلم المتعاون أو مدير المدرسة أو حتى المشرف الأكاديمي بأداء المهمات التعليمية كاملة في مدة محددة، ليكتسب من خلالها الكفايات الأدائية اللازمة ليطور ما سبق وتعلمه، أو امتلكه من الكفايات خلال المرحلتين السابقتين. وتكون هذه المرحلة مخططة لا عشوائية فيها، تهدف إلى تدريب الدارس على التخطيط السريع.

فالمطلوب من إدارة الجامعة أن تخطط لبرنامج التطبيق العملي تخطيطاً دقيقاً قبل مدة من الشروع فيه، ليشمل هذا التخطيط اختيار المدارس ضمن رغبات الدارسين، والتواصل مع إدارات هذه المدارس ضمن رغبات الدارسين، والتواصل مع إدارات هذه المدارس، وتحديد المتوقع من مدير المدرسة والمتعلم المتعاون، وإشعار مديريات التربية في المنطقة التي تقع فيها المدارس المتعاونة، فينتظر منها بعد دراسة المعلومات الواردة من إدارة الجامعة ومديرية التربية أن تخطط لاستقبال الدارس المتدرب، وتعد له برنامجاً خاصاً لينفذ التطبيق العملي بأقل جهد وأقصى فاعلية، فتتيح الفرصة للدارس ليسهم في أشكال أنشطة المدرسة التربوية والتعليمية وأنماطها كافة، وتستمع إلى ملاحظاته واستفساراته باحترام، وتراعي ممارسة أخلاقيات المهنة من قبل الدارس والمعلمين، وتستقبل التغذية الراجعة عن الأنشطة المدرسية، وتعرض الدارس للخبرات الجديدة، وتقدم تغذية راجعة عن الدارس أمام إدارة الجامعة ومديرية التربية. والمعلم المتعاون عليه أن يمارس مهماته ومسؤولياته الإشرافية والتدريبية باهتمام ومهنية، وتحديد الاحتياجات المهنية للدارس المتدرب وتنظيم برامج لتلبيتها.

وللمشرف الأكاديمي للمقرر الدور البارز في تهيئة فرص النمو المهني، وتعريف الدارس بمراحل التربية العملية، والإشراف فنياً على خطط التطبيق الميداني إعدادا وتنفيذاً وتقويماً بالتنسيق والمتابعة مع المدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون، والمساعدة في حل المشكلات التي تواجه الدارس أثناء فترة التطبيق (مرعي ومصطفى، 1996).

ب) الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية مشكلات التربية العملية (التطبيق الميداني) المتصلة بها، وطرحت بعض هذه الدراسات حلولاً مقترحة لعلاج هذه المشكلات، وهي كالآتي:

حاولت دراسة أديبي وبندر (1989) تحديد مشكلات التربية العملية لطلاب برنامج بكالوريوس التربية (نظام معلم الفصل) في جامعة البحرين، ومن خلال عينة حجمها (120) طالباً وطالبة، واستخدام الاستبانة أداة للدراسة، توصل الباحثان إلى أن أهم مشكلات التربية العملية تتعلق بالمنهاج المطبق في المدارس، وأسلوب التقويم، والاستفادة من المقررات الدراسية التي يدرسها الطلبة في الجامعة، والإدارة المدرسية.

واستهدفت دراسة الطويل (2002) تحديد أهم المشكلات التي تواجه طلبة مقرر التربية العملية (2) بكلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة. استخدم الباحث الاستبانة أداةً للدراسة، وطبقت الأداة على (34) طالباً وطالبة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2000/1999، والفصل الأول من العام 2001/2000. أظهرت النتائج أن المشكلات المتعلقة بالإمكانات الرياضية احتلت المرتبة الأولى، تلتها المشكلات المتعلقة بطلبة المدارس المتعاونة، ثم المشكلات المتعلقة بالإشراف على التربية العملية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال الإمكانيات لصالح الطالبات.

وقام هندي (2006) بدراسة للتعرف على مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية خلال فترة التطبيق الميداني، من خلال استبانة طبقت على (53) طالباً وطالبة هم جميع الطلبة المعلمين المسجلين في مقرر التربية العملية (2) في الفصل الثاني من العام الدراسي 2002/2001. وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين هي على الترتيب: المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة، والإشراف على التربية العملية، وبرنامج التربية العملية، والمناهج المدرسية المقررة، وتلاميذ المدرسة المتعاونة. كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات مشكلات التطبيق الميداني تعزى إلى جنس الطلبة ومعدلاتهم التراكمية.

وأجريت دراسة القاسم (2007) لمعرفة المشكلات التي تقف حائلاً يمنع تدريب الطلبة المعلمين في برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة، من خلال استبانة مكونة من (67) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: تخطيط الدارس وإعداده، وتنفيذ الدارس داخل الصف، وإدارة الصف، وتوفير الإمكانات، والإشراف والتوجيه، والتعاون من جانب مدير المدرسة والمعلم المتعاون. وطبقت الاستبانة على عينة من (438) من الطلبة المعلمين في نهاية الفصل الأول من العام الجامعي 2006/2005. وأظهرت النتائج أن مجال توفير الإمكانات حصل على المرتبة الأولى بين المجالات الأخرى، في حين أن مجال التعاون من جانب المعلم المتعاون حصل على المرتبة الأخيرة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مجالات المشكلات التي تواجه الدارس المتدرب تعزى للتخصص ولصالح التربية الابتدائية واللغة العربية وآدابها، وكذلك وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية. ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيا على نتائج الدراسة تعزى لأي من متغيري الجنس والمعدل التراكمي.

وسعت دراسة أبو نمرة وغانم (2007) إلى معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة/المعلمين في كلية العلوم التربوية لوكالة الغوث من وجهة نظر الأطراف المتعاونة. وتكونت عينة الدراسة من (88) من الملتحقين ببرنامج التربية العملية في أثناء فترة التطبيق العملي من خلال استبانه مكونة من (66) فقرة موزعة على أربعة مجالات. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود مشكلات حادة تواجه الطلبة المعلمين في أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر المشرفين ومديري المدارس المتعاونة والمعلمين في مجالات الإشراف التربوي، وإدارات المدارس، والمعلم المتعاون. في حين توجد مشكلات حادة في المجال الأول الخاص بتنظيم البرنامج. وبينت الدراسة عدم وجود فروق في وجهة نظر الأطراف المتعاونة نحو المشكلات التي تواجه الطلبة المتعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، ومكان العمل، في حين توجد فروق ذات دلالة لمتغير الوظيفة ولصالح المشرفين على مجالات إدارة المدارس والمعلم المتعاون.

واستهدفت دراسة سميث (Smith, 2000) التعرف إلى المشكلات العامة التي يواجهها الطلبة المعلمون الذين أكملوا التربية العملية، من خلال تحليله للبحوث السابقة المتصلة بالموضوع، إذ حلل (14) دراسة، وقد صنفت البيانات بعد جمعها وفقاً لنموذج تطور اهتمامات المعلم ذي المستويات الثلاثة الذي وضعته فولر (Foller) عام 1969م، وهذه المستويات هي الاهتمام بالذات، والواجب، والتأثير في الطلبة. وأظهرت النتائج خمس أفكار للاهتمامات الأساسية تولدت من الأدب التربوي، ثلاث منها تمثل جانب الاهتمام بالنفس، هي: الضبط (النظام) في إدارة الصف، والتكيف الشخصي والمؤسسي (المدرسي)، والخصائص والطباع الشخصية، واثنتان تمثلان جانب الاهتمام بإدارة المهمات التعليمية، هي: الطرق والاستراتيجيات، والعمل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. كما أظهرت أن أياً من اهتمامات الطلبة المعلمين لم تصل إلى مستوى الاهتمام الثالث وهو تأثيرهم في الطلاب. وهذه النتيجة تتفق مع ما وجدته ملائما لدى المعلمين الذين أخلوا باهتماماتهم في المستويين الأول والثاني.

وسعت دراسة واليلين وفانتون (Walelign & Fantahun, 2006) إلى استقصاء المشكلات التي تواجه معلمي الصف المتدربين أثناء فترة التطبيق الميداني الذي ينفذ خلال العام الجامعي الأخير للطلبة، ووضع بعض المقترحات والتوصيات التي قد تساعد في تحسين عملية التطبيق للطلبة المتدربين في إثيوبيا. وقد تكونت عينة الدراسة من (285) طالبا وطالبة من التخصصات كافة، إضافة إلى (7) مشرفين من الطاقم الأكاديمي الذي يتابع تدريب هؤلاء الطلبة في جامعة جيما (Jimma)، استطلعت آراءهم من خلال الاستبانة للطلبة والمقابلة المباشرة مع المشرفين لجمع بيانات الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي ينفذ بدرجة ملائمة، لكن النقص في التسهيلات الضرورية والخدمات هو أكثر مشكلة جدية يواجهها الطلبة في أثناء فترة التطبيق العملي، وأن نظام الإدارة للبرنامج التدريبي لا يعطي اهتماما كافيا لتحقيق الاحتياجات للمتدربين، ولا يراعي اهتماماتهم. وأشارت النتائج إلى أن معظم الطلبة (58.3%) راضون عن سياسة التدريب العملي، وأن اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم تتأثر بدرجة عالية بالنظرة المجتمعية العامة تجاه هذه المهنة.

خلاصة الدراسات السابقة:

من عرض الدراسات السابقة، يمكن استخلاص الملاحظات الآتية:

1. إن معظم الدراسات اهتمت بالمشكلات والصعوبات التي تواجه الطلبة المتدربين في أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظر الطلبة كدراسة هندي (2006) ودراسة القاسم (2007)، بينما اهتم بعضها بدراسة هذه المشكلات من خلال وجهة نظر الأطراف ذات العلاقة خاصة المشرفين والمدارس المتعاونة، وجمعت دراسات أخرى بين وجهتي النظر في آن واحد كدراسة واليلين وفانتون (Walelign & Fantahun, 2006) .

2. الدراسات الأجنبية تتعامل مع مكونات حديثة في مجال التربية العملية لمعلم الصف، وتطوير مكونات التدريب الميداني من خلال تكامل عملية التدريس بالتكنولوجيا.
3. إن معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.
4. إن الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات كانت من خلال التكرارات والنسب المئوية للتعرف على درجة شيوع هذه المشكلات.
5. ستتميز هذه الدراسة باهتمامها بفئة خاصة من الطلبة الجامعيين، المتمثل في نمط التعليم وانعكاس هذا النمط على تنوع فئات الدارسين المتدربين. كما أنها ستنوع من الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات.

وقد استفاد الباحث من الدراسات والبحوث السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، وصياغة المشكلة وتحديدها، وصياغة الفروض الملائمة، وبناء أدوات القياس، وتحديد أهداف الدراسة، والأسلوب الإحصائي لتحليل النتائج ومناقشتها. فكانت هذه الدراسة تأكيدا على ما جاء في العديد من الدراسات السابقة، وهدفت إلى تحديد المشكلات التي يعاني الدارسون منها في أثناء التدريب الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، ما تعلق منها بخطة التدريس ودور المشرف الأكاديمي، وكذلك دور المدرسة المتعاونة وطلبتها.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من الدارسين كافة في جامعة القدس المفتوحة في برنامج التربية المسجلين لمقرر التربية العملية في الفصل الأول من العام الدراسي 2009/2008، والبالغ عددهم (2456) دارساً موزعين على مناطق الجامعة التعليمية كافة كما هو مرفق في الجدول (1). أما عينة الدراسة فتكونت من (220) دارساً، يشكلون (9%) من أفراد مجتمع الدراسة الكلي، و (20%) من حجم هذا المجتمع ضمن العناقيد المختارة. وقد استخرجت بيانات هؤلاء الدارسين من أقسام التسجيل في مناطقهم التعليمية، واختير أفراد عينة الدراسة من خمس مناطق هي: غزة، والخليل، وبيت لحم، وجنين، ورام الله والبيرة التعليمية كعينة عنقودية، اختير أفرادها من خلال المعاينة الطبقية العشوائية بحسب الجنس والتخصص كما يوضح الجدول (2)، وبعد أن حذفت بيانات الاستمارات التي كان فيها نقص في المعلومات وعددها (26) استمارة. وقد اختيرت هذه المناطق عناقيد لعينة الدراسة باعتبارها المناطق الأكبر من حيث أعداد الدارسين في برنامج التربية، حيث يمثلون ما يقارب (50%) من العدد الإجمالي للدارسين في برنامج التربية في الجامعة أثناء إجراء الدراسة.

الجدول (1)

مجتمع الدراسة/ الدارسون المسجلون في مقرر التربية العملية

في الفصل الدراسي الأول من العام 2009/2008

التخصص / الجنس	الاجتماعيات	التربية الابتدائية	التربية الإسلامية	الرياضيات	اللغة الإنجليزية	اللغة العربية وآدابها	العلوم العامة	المجموع
ذكر	87	154	123	45	51	91	15	566
أنثى	182	707	156	211	213	339	82	1890
المجموع	269	861	279	256	264	430	97	2456

الجدول (2)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث

الجنس / التخصص	ذكر	أنثى	المجموع
التربية الابتدائية	12	50	62
العلوم العامة	2	9	11
الرياضيات	7	30	37
اللغة الإنجليزية	12	23	35
اللغة العربية وآدابها	10	32	42
التربية الإسلامية	6	8	14
الاجتماعيات	8	11	19
المجموع	57	163	220

أداة الدراسة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، ومقابلة بعض الدارسين الذين أنهوا مقرر التربية العملية، واستطلاع آرائهم حول المشكلات التي واجهوها في التطبيق الميداني ضمن مقرر التربية العملية، والمجالات التي تضم هذه المشكلات قام الباحث ببناء الاستبانة الخاصة بهذه الدراسة، والتي تكونت في صورتها الأولية من (62) فقرة موزعة على أربعة مجالات. وتتضمن كل فقرة من فقرات الاستبانة اختيار المستجيب لدرجة تقديره للمشكلة على مقياس خماسي (ليكرت)، وهي كالآتي: كبيرة جداً = 5 درجات، كبيرة = 4 درجات، متوسطة =3 درجات، قليلة = درجتان، قليلة جداً = درجة واحدة. وقسمت فقرات الاستبانة على أربعة مجالات هي: مجال خطة التدريس، ومجال دور المشرف الأكاديمي، ومجال المدرسة المتعاونة، ومجال طلبة المدرسة المتعاونة.

وقد عرضت الأداة في صورتها الأولية على (10) من المشرفين الأكاديميين المتفرغين في برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة لتحديد الصدق الظاهري للاستبانة، وطلب منهم تزويد الباحث بآرائهم حول مدى صحة العبارات وشموليتها وانتمائها للمجال الذي وضعت لقياسه. وفي ضوء ملاحظات المحكمين توصل الباحث إلى (40) فقرة، وهي الفقرات التي أجمع المحكمون على أنها مناسبة لقياس مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الدارسين في برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة.

وللتحقق من ثبات الاستبانة، حُسب ثبات الإعادة، حيث طبقت الاستبانة على عينة من الدارسين المسجلين لمقرر التربية العملية، في الفصل الأول من العام الدراسي 2009/2008 من خارج عينة الدراسة، بلغت (120) دارساً، ثم أعيد تطبيقها على المجموعة نفسها بعد مرور أربعة أسابيع، فكان معامل ثبات الاستقرار بين التطبيقين (0.89). كما استخدم أسلوب الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للتحقق من الثبات لكل مجال من مجالات الأداة، وكذلك للأداة بمجملها على العينة نفسها، وكان مقدار الثبات الكلي (0.85) ، في حين كان ثبات مجال النظام لمقرر التربية العملية (0.92) ، ولمجال الإشراف على المقرر (0.82) ، ومجال المدرسة (0.91) ، ولمجال الطلبة (0.81).

المعالجة الإحصائية:

بعد تفريغ استجابات الدارسين، وإدخالها إلى برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) حاسوبياً، عولجت البيانات وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمشكلات كل مجال ولكل فقرة. ولتحديد الفروق الإحصائية ودلالاتها بين تقديرات الدارسين للمشكلات التي تعزى لمتغير الجنس باستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين، كما استخدم اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لتحديد أثر متغير التخصص على هذه المشكلات، واتجاه الفروق ودلالتها في كل مجال من مجالات أداة البحث بحسب متغير التخصص للدارس. وقد حدد مستوى الدلالة الإحصائية بالقيمة ($\alpha = 0.05$).

النتائج ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مشكلات التطبيق الميداني التي يواجهها الدارسون في برنامج التربية، المسجلون في مقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، حيث صنفت هذه المشكلات ضمن أربعة مجالات رئيسة هي خطة التدريس، ودور المشرف الأكاديمي، والمدرسة المتعاونة، وطلبة المدرسة المتعاونة، واختلاف هذه المشكلات باختلاف الجنس والتخصص للدارسين، وفيما يأتي عرض للنتائج حسب أسئلة الدراسة.

للإجابة عن السؤال الأول الذي سعى إلى تحديد المشكلات التي يعاني منها الدارسون في التدريب الميداني للتربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، يبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الدارسين على كل مشكلة من مشكلات أداة الدراسة، بعد ترتيبها تنازليا بحسب درجة شيوعها.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل

مشكلة من المشكلات مرتبة تنازليا بحسب مرتبة كل مشكلة

الرقم	المشكلة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	لا أمتلك الثقة بنفسي وبقدراتي على إدارة الصف بشكل جيد.	خطة التدريس	3.57	1.220
2	يتعرض المشرف الأكاديمي للجوانب الشخصية للدارس المتدرب أمام زملائه.	دور المشرف	3.41	1.302
3	لا يقدم المشرف الأكاديمي التغذية الراجعة التطويرية لأداء الدارس أثناء التدريب.	دور المشرف	3.41	1.277
4	لدي نظرة سلبية تجاه العمل في مهنة التعليم.	خطة التدريس	3.38	1.41
5	عدم وضوح الواجبات الموكلة لي في المدرسة المتعاونة.	المدرسة المتعاونة	3.26	1.275
6	عدم امتلاك المعلم المتعاون للمعرفة التقويمية الخاصة بالجوانب التي عليه أن يقوم أدائي من خلالها أثناء التطبيق العملي.	دور المشرف	3.24	1.209

7	عدم اهتمام المشرفين الأكاديميين على مقرر التربية العملية بالمشكلات التي يواجهها الدارسون أثناء وجودهم في المدارس المضيفة.	دور المشرف	3.23	1.172
8	عدم امتلاكي للمهارات التدريسية المناسبة للتعامل مع المواقف الصعبة أثناء التدريس.	خطة التدريس	3.2	1.141
9	المعلم المتعاون لا يعزز محاولات الدارس المتدرب الإيجابية.	المدرسة المتعاونة	3.2	1.282
10	وجود تعارض بين ملاحظات المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون.	دور المشرف	3.17	1.203
11	عدم متابعة إدارة المدرسة المتعاونة للمعلمين المتعاونين في أداء مهامهم تجاهنا.	المدرسة المتعاونة	3.14	1.126
12	انعدام الانضباط لدى طلبة المدرسة أثناء الحصة الصفية.	طلبة المدرسة	3.13	1.183
13	لا تتوافر لدي المعرفة المسبقة حول طبيعة المناهج التي تدرس في المدارس المتعاونة.	خطة التدريس	3.12	1.251
14	عدم توفير الكتب المدرسية ودليل المعلم لي أثناء التطبيق.	خطة التدريس	3.12	1.299
15	تكليف المدرسة المتعاونة للمتدربين بأعمال خارج نطاق التدريب العملي لا يخدم أهداف التدريب الميداني.	المدرسة المتعاونة	3.12	1.351
16	عدم ثقة إدارة المدرسة المتعاونة بقدرات الدارس المتدرب.	المدرسة المتعاونة	3.11	1.23
17	صعوبة تطبيق إرشادات المشرف الأكاديمي بشكل عملي في الميدان.	دور المشرف	3.1	1.225
18	لا تعطي إدارة المدرسة اهتمامها تجاه معرفتي بأخلاقيات مهنة التعليم.	المدرسة المتعاونة	3.1	1.255

19	عدم توافق المادة النظرية للمقرر مع واقع التطبيق العملي في الميدان.	خطة التدريس	3.06	1.183
20	إهمال طلبة المدرسة المتعاونة أداء الواجبات التي يكلفهم بها الدارس المتدرب.	طلبة المدرسة	3.05	1.263
21	لا تعطي إدارة المدرسة المتعاونة الفرصة للمتدرب للتعبير عن أفكاره وآرائه أثناء فترة التدريب الميداني.	المدرسة المتعاونة	2.97	1.264
22	توزيع الدارسين على المدارس المتعاونة لا يتوافق مع الواقع الجغرافي لأماكن سكنهم.	خطة التدريس	2.96	1.294
23	عدم توافر المواد التعليمية اللازمة لي أثناء التطبيق الميداني في المدرسة المضيفة.	خطة التدريس	2.95	1.237
24	عدم قدرة المعلم المتعاون على التوفيق بين أعبائه التعليمية وبين تدريبه للدارس المتدرب.	المدرسة المتعاونة	2.95	1.247
25	عدم تواصل المشرف الأكاديمي مع المعلم المتعاون في متابعة التطبيق العملي.	دور المشرف	2.94	1.288
26	عدم تخصيص حوافز تشجيعية لمديري المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين.	خطة التدريس	2.9	1.216
27	عدم سماح إدارة المدرسة المتعاونة لي بالمشاركة في حضور الاجتماعات التي تعقدها للمعلمين.	المدرسة المتعاونة	2.9	1.377
28	تخصص المدرسة المتعاونة أكثر من دارس للمتعلم المتعاون.	المدرسة المتعاونة	2.9	1.327
29	لا تتوافر الأجهزة والمواد التعليمية المناسبة في المدارس المتعاونة مما يقلل من مستوى أدائي أثناء التطبيق الميداني.	المدرسة المتعاونة	2.83	1.165

30	عدم تفرغي للتطبيق في المدرسة في الفصل الذي سجلت فيه مقرر التربية العملية.	خطة التدريس	2.82	1.172
31	عدم إعداد المدرسة المتعاونة برنامج تدريبي خاص للمتدرب يراعي ظروفه وحاجاته التدريبية.	المدرسة المتعاونة	2.81	1.151
32	تتباين الأفكار التربوية والنظم التي درستها في الجامعة مع الواقع الميداني للممارسات العملية.	خطة التدريس	2.78	1.15
33	ينظر الطلبة في المدرسة نظرة متساهلة للدارس المتدرب مقارنة بالمعلم المتعاون.	طلبة المدرسة	2.78	1.256
34	عدم كفاية الوقت للمشرف الأكاديمي لزيارة الدارسين الذين يشرف عليهم في مقرر التربية العملية.	دور المشرف	2.74	1.244
35	تفاوت تعامل بعض المعلمين المتعاونين مع الدارسين المتدربين يؤثر سلبا على ثقتهم بقدراتهم الأدائية.	المدرسة المتعاونة	2.71	1.058
36	لا تعقد إدارة المدرسة المتعاونة لقاءات معنا للاستماع إلى ما يواجهنا من مشكلات.	المدرسة المتعاونة	2.64	1.202
37	زيادة عدد الطلاب في الصفوف داخل المدرسة المتعاونة يؤثر سلبا على قدراتي في إدارة الصف بشكل جيد.	المدرسة المتعاونة	2.55	1.202
38	اقتصار فترة التطبيق العملي على فصل دراسي واحد.	خطة التدريس	2.47	1.12
39	العدد المحدد من المدارس المتعاونة يؤدي إلى وجود عدد كبير من الدارسين المتدربين في المدرسة الواحدة.	خطة التدريس	2.47	1.18
40	شعوري بالقلق بخصوص الحصول على تقدير عال في التطبيق الميداني.	خطة التدريس	2.38	1.131

الدرجة الكلية لكل فقرة (5).

وباعتبار المتوسط (2.99) فأكثر مؤشراً لشيوع المشكلة، فإن (20) مشكلة تعد مشكلة شائعة لدى الدارسين في التدريب العملي لمقرر التربية العملية، وكانت المشكلة المتعلقة بامتلاك الدارس للثقة بنفسه وبقدراته لإدارة الصف بشكل جيد أكثر هذه المشكلات تأثيراً على الدارسين، وقد يعود ذلك إلى الموقف التعليمي نفسه وحاجته إلى الخبرة والمهارات الشخصية التي تحتاج إلى التدريب والممارسة، مما يؤشر إلى الأهمية للتطبيق الميداني وضرورة تنفيذه بصورة مدروسة ومتابعة ليؤدي أغراضه، وعى رأسها تعزيز ثقة الدارس بقدراته، وتطوير مهاراته في إدارة الصف وكل متطلبات العملية التعليمية، فقد أشارت المشكلة التي احتلت المرتبة الثامنة إلى عدم امتلاك الدارس للمهارات التدريسية المناسبة للتعامل مع مواقف التدريس.

ومما يلفت النظر في ترتيب المشكلات، أن خمسا من العشر الأكثر تأثيراً على الدارسين، تقع ضمن المجال الذي يتعلق بدور المشرف الأكاديمي لمقرر التربية العملية الذي يتابع الدارس في أثناء التطبيق العملي، وتناولت هذه المشكلات تعرض المشرف للجوانب الشخصية للدارس المتدرب، وعدم كفاية التغذية الراجعة التي يقدمها للدارس لتطوير أدائه أثناء التدريب، وعدم اطلاعه المعلم المتعاون على دوره في نظام التقويم للمتدرب، وإهماله في متابعة المشكلات التي تواجه الدارس المتدرب ومعالجتها، والتعارض بين ملاحظاته وملاحظات المعلم المتعاون. وقد كانت هذه النتيجة تتضمن إشارة واضحة إلى النقص في التواصل الفاعل بين المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون، والذي تقع المسئولية فيه على المشرف باعتباره صاحب المسؤولية في هذا الشأن حسب إجراءات التدريب ومسؤوليات كل طرف.

أما المشكلتان المتعلقتان بالمدرسة المتعاونة اللتان جاءتا في مرتبة متقدمة، -وعلى الرغم من أنهما تقعان ضمن هذا المجال- فإن الأولى منهما والمتعلقة بعدم وضوح الواجبات الموكلة للدارس المتدرب أثناء التدريب ترتبط بدور المشرف الأكاديمي وخطة التدريس بشكل وثيق، أما الأخرى فهي تحتاج إلى فهم أعمق لدى المعلم المتعاون لدور التطبيق الميداني وفلسفته حتى يهتم بتعزيز محاولات المتدرب الإيجابية ليصقلها بخبرته، ويمررها إلى المتدربين الآخرين.

وقد كانت النظرة السلبية تجاه العمل في مهنة التعليم ضمن مجال مشكلات خطة التدريس، والتي احتلت المرتبة الرابعة بين المشكلات الأكثر تأثيرا على الدارس المتدرب مشكلة بحد ذاتها، فالحديث عن طلبة في برنامج التربية الذي يستهدف توفير الطاقات البشرية المؤهلة للخدمة في مهنة التعليم بالدرجة الأولى، والنظرة الإيجابية تجاه العمل في مهنة التعليم مكون أساسي من مكونات الأهلية لمن سيعمل في هذا المجال. وعلى الرغم من انعكاس الواقع الاقتصادي والاجتماعي للمعلمين على هذه الاستجابات السلبية لدى الدارسين، فإن الحاجة ضرورية للتعامل مع هذا المكون من خلال المنهاج وخطة التدريس لتعزيز الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم لدى

الدارسين في برنامج التربية بشكل خاص، من خلال تعزيز القيم الإنسانية والمواطنة الصالحة والمسئولية لدى الدارسين، مع التركيز على إعداده تخصصيا ومهنيا وثقافيا وتدريبيا ووطنيا، مع الأخذ باحتياجات الثقة والتقدير تجاه المعلم ورسالته.

أما المشكلات التي جاءت في المراتب العشر الثانية، فقد ركزت على دور المدرسة المتعاونة بشكل عام، وتمثلت في إهمال المدارس للمتابعة الفاعلة مع المتدربين، وعدم تفهم أو قناعة إدارة المدرسة لفلسفة التدريب ودوره وأهميته، فانعكس ذلك على المتابعة للمتدرب، وعلى ثقة المدرسة بقدرات المتدرب وتكليفه بالمسئوليات والواجبات التي تسهم في صقل التجربة، وتعزيز الثقة بالذات لدى المتدرب، وانعكس بالتالي على انضباط طلبة المدرسة أثناء حصص التدريب، وجديتهم في التعامل مع الواجبات التي يكلفهم بها الدارس المتدرب.

أما من خلال المشكلات التي احتلت ذيل اللائحة في الترتيب، فيمكن القول إن النتائج تؤشر إلى وجود مستوى جيد من الرضا لدى الدارسين المتدربين حول فترة التطبيق العملي، وعدد المدارس المتعاونة، وعدد الطلاب في الصفوف داخل المدرسة، ودرجة القلق لدى الدارسين حول حصولهم على تقدير مرتفع في التطبيق الميداني. وقد يرتبط ذلك بخصائص هؤلاء الدارسين وحاجتهم إلى استكمال المرحلة الجامعية في وقت يتناسب مع واقع ظروفهم وتطلعاتهم، إذا ما أخذنا بالاعتبار عدم موضوعية اعتبارهم لفترة التدريب كافية.

ويوضح الجدول (4) الأوساط الموزونة لمجالات المشكلات التي تواجه الدارسين في التدريب العملي لمقرر التربية العملية، والمركز الذي حظي به كل مجال من المجالات الأربعة.

الجدول (4)

ترتيب المجالات حسب الوسط الموزون لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة

المجال	عدد الفقرات	عدد الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الموزون	الترتيب
خطة التدريس	14	220	41.18	10.169	2.94	4
دور المشرف الأكاديمي	8	220	25.24	7.075	3.16	1
المدرسة المتعاونة	15	220	44.20	12.042	2.95	3
طلبة المدرسة المتعاونة	3	220	8.95	3.050	2.98	2
كافة المجالات	40	220	119.57	28.427	2.99	-

الدرجة العليا لكل مجال (5).

يلاحظ من الجدول (4) أن الدارسين يعانون من مشكلات المجال المتعلق بدور المشرف الأكاديمي أكثر من المجالات الثلاثة الأخرى، إذ بلغ المتوسط الحسابي لمجمل مشكلات هذا المجال (3.16)، وهو المجال الوحيد الذي زادت حدة مشكلاته عن المتوسط العام، يليه مجال المشكلات المرتبطة بدور المدرسة المتعاونة بمتوسط بلغ (2.98)، ثم مجال خطة التدريس بمتوسط قدره (2.95)، أما أقل هذه المجالات تأثيراً على الدارسين فكان مجال طلبة المدرسة المتعاونة بمتوسط قدره (2.94). وقد توافقت هذه النتيجة بدرجة كبيرة مع نتائج دراسة هندي (2006)، حيث احتلت المشكلات المتعلقة بخطة التدريس وطلبة المدرسة المتعاونة المرتبتين الأخيرتين بعد المدرسة المتعاونة والإشراف على التربية العملية.

وقد يعود تقدير الدارسين للدرجة الأعلى في ترتيب المشكلات ضمن مجال المشرف الأكاديمي إلى الإحساس بمسئولية المشرف وعدم قيامه بالدور المطلوب والمتوقع من الدارسين، وحرمانهم من تقديم التغذية الراجعة التي تسهم في معرفتهم لمواطن القوة والضعف في ممارساتهم التدريبية، أو قد يعزى ذلك إلى طريقة التعامل والمتابعة التي يمارسها المشرف الأكاديمي مع المتدربين، واحترامه لمبادراتهم وتقديره لأنشطتهم، إضافة إلى زيادة أعداد الدارسين المتدربين الذين يتابعهم المشرف والنقص في كفاءة بعض المشرفين، مما يستدعي الاهتمام بتزويدهم بالمهارات العملية اللازمة للقيام بمهمات الإشراف على عملية التدريب. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات عدد من الباحثين، مثل: دراسة مبارك (2000)، ودراسة الطويل (2002)، ودراسة البركات (Al - Barakat, 2003)

وقد تنسب معاناة الدارسين من المشكلات المرتبطة بدور المدرسة المتعاونة إلى كون المدرسة والمعلم المتعاون هما المكان والجهة الرئيسان اللذان يتفاعل معهما المتدرب في أثناء التطبيق الميداني بشكل مباشر ومؤثر في تجربته التدريسية، ويتوقف نجاح هذه التجربة أو فشلها بشكل رئيس على مدى تعاون المدرسة، ومدى ملاءمة بيئتها التعليمية والتربوية للتعلم والتدريب، وتقبل إدارة المدرسة والمعلمين والطلبة في المدرسة للمتدربين، وتفهمهم لأهمية التعاون الفاعل في إنجاح التدريب. وقد يعزى هذا الخلل في دور المدرسة المتعاونة إلى النقص في التنسيق، والتواصل المباشر بين المشرفين على التدريب وبين المديريات التعليمية وإدارات المدارس المتعاونة من خلال تكثيف الاجتماعات الدورية الهادفة والموجهة والفاعلة كشرط من شروط تحقيق التدريب العملي لأهدافه، وتكامل الأدوار بين أطراف هذه العملية الحيوية كافة. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة مبارك (2000)، ودراسة سميث (Smith, 2000) ، ودراسة البركات (Al - Barakat, 2003)

وبهدف الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي يدور حول اختلاف مجال المشكلات باختلاف الجنس والتخصص للدارس، فقد حُسبت أولا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات المشكلات، واستخدم اختبار (t) لتحديد وجهة الفروق بحسب الجنس للدارس، ويوضح الجدول (5) نتائج هذا التحليل.

الجدول (5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (t) للعينات غير المترابطة لتحديد مصادر الفروق الإجمالية على مجالات المشكلات تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة (α)
خطة التدريس	ذكر	57	35.60	10.551	4.784	.000
	أنثى	163	43.13	9.300		
دور المشرف الأكاديمي	ذكر	57	21.51	6.965	4.748	.000
	أنثى	163	26.54	6.656		
المدرسة المتعاونة	ذكر	57	37.77	12.332	4.686	.000
	أنثى	163	46.45	11.129		
طلبة المدرسة المتعاونة	ذكر	57	7.42	2.915	4.621	.000
	أنثى	163	9.49	2.919		
كافة المجالات	ذكر	57	102.30	29.620	5.298	.000
	أنثى	163	125.61	25.445		

وأظهرت هذه النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مجالات الدراسة الأربعة بين الجنسين كافة، إذ تراوحت قيمة t بين (5.298 - 4.621)، فكانت لصالح الإناث في المجالات كافة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث في المجالات كافة (125.61) مقارنة ب (102.30) للذكور. ويمكن الإشارة هنا إلى أن نمط التعليم المفتوح عن بعد المطبق في جامعة القدس المفتوحة، وما يتضمنه من خصوصية لأنماط الدارسين وفئاتهم العمرية وأوضاعهم الاجتماعية تجعل الأنثى أكثر عرضة للمشكلات التي تواجهها في أثناء التطبيق العملي بمجالاته الأربعة. كما أن أسلوب التعامل الذي تعامل به الفتاة العربية من المجتمع المحيط ومنه مجتمع المؤسسة التعليمية، إضافة إلى النظرة التي تفرق بين الدور الاجتماعي والمهني للأنثى عن الذكر في المجتمعات العربية بشكل عام ما زالت موجودة، ولصالح الذكر، على الرغم من التفاوت المحدود بين التجمعات العربية، وداخل التجمع الواحد. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الطويل (2002)، حيث كانت الإناث أكثر تأثرا من الذكور بالمشكلات في مجال التربية الرياضية. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة هندي (2006)، ودراسة القاسم (2007) اللتين لم تظهر النتائج فيهما فروقا دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أي من مجالات المشكلات التي تواجه الدارسين المتدربين في التطبيق الميداني للتربية العملية.

أما الجدول (6)، فيوضح اختلاف مجال المشكلات باختلاف التخصص للدارسين من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحساب اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لتحديد مصادر هذه الفروق.

الجدول (6)

نتائج كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لدرجات الفروق في المشكلات تبعاً لمتغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	معدل الرتب	قيمة ( )	درجات الحرية	مستوى الدلالة (P)
خطة التدريس	تربية ابتدائية	62	111.68	14.230	6	.027
	علوم عامة	11	114.14			
	رياضيات	37	128.41			
	لغة إنجليزية	35	80.36			
	لغة عربية	42	121.81			
	تربية إسلامية	14	87.43			
	اجتماعيات	19	117.21			
دور المشرف	تربية ابتدائية	62	111.63	17.713	6	.007
	علوم عامة	11	99.32			
	رياضيات	37	121.77			
	لغة إنجليزية	35	77.46			
	لغة عربية	42	118.81			
	تربية إسلامية	14	96.46			
	اجتماعيات	19	144.18			
المدرسة المتعاونة	تربية ابتدائية	62	111.45	8.120	6	.229
	علوم عامة	11	112.77			
	رياضيات	37	118.76			
	لغة إنجليزية	35	89.34			
	لغة عربية	42	115.45			
	تربية إسلامية	14	91.79			
	اجتماعيات	19	131.82			

طلبة المدرسة	تربية ابتدائية	62	121.72	5.573	6	.461
	علوم عامة	11	86.68			
	رياضيات	37	105.58			
	لغة إنجليزية	35	102.03			
	لغة عربية	42	118.52			
	تربية إسلامية	14	100.68			
	اجتماعيات	19	102.37			
المجمـــــوع	تربية ابتدائية	62	111.73	13.840	6	.031
	علوم عامة	11	108.14			
	رياضيات	37	122.74			
	لغة إنجليزية	35	80.80			
	لغة عربية	42	121.17			
	تربية إسلامية	14	88.79			
	اجتماعيات	19	131.16			

وتشير نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لدرجات الفروق في المشكلات تبعاً للفئة العمرية الموضحة في الجدول (6)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي خطة التدريس ودور المشرف الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص للدارسين، أما هذه الفروق فهي غير دالة إحصائيا في المشكلات ضمن مجالي المدرسة المتعاونة وطلبتها. وقد يعزى ذلك التشابه في طبيعة المشكلات التي تواجه طلبة كافة تخصصات برنامج التربية إلى تشابه الظروف والمسئوليات في التطبيق الميداني بالنسبة للدارسين المتدربين مهما كان مجال تخصصهم، أما في مجالي خطة التدريس ودور المشرف الأكاديمي التي هي مسؤولية الجامعة من إداريين ومشرفين أكاديميين، فإن الفروق فيهما باختلاف التخصص تؤشر إلى تباين في رضا الدارسين المتدربين عن الخطة الدراسية ودور المشرف الأكاديمي بين تخصص وآخر، وهذا يفيد بوجود اختلاف، أو عدم وضوح في التعليمات والإجراءات الصادرة عن جهات القرار في البرنامج الأكاديمي وإدارات المناطق التعليمية، إضافة إلى أن المشرفين الأكاديميين في بعض التخصصات يؤدون دورهم بشكل أفضل من زملائهم في تخصصات أخرى.

ويتضح أيضا من الجدول (6) أن الفروق في وجهات نظر الدارسين بحسب استجاباتهم حول المشكلات التي يعانون منها في مجال خطة التدريس، كانت أعمق لدى الدارسين في تخصص الرياضيات إذ بلغ معدل الرتبة (128.41)، يليه دارسو اللغة العربية، فالاجتماعيات، فالتربية الابتدائية، فالعلوم العامة، وأدناها في تخصص التربية الإسلامية إذ بلغ معدل الرتبة (87.43) واللغة الإنجليزية (80.36). وقد يعزى ذلك إلى طبيعة خطة التدريس والتدريب لكل تخصص، وكيفية متابعة المشرف الأكاديمي لهذه الخطة بما ينعكس على الخطة نفسها، ودرجة رضا الدارسين عنها، وبخاصة أن هذه النتائج قد توافقت بدرجة كبيرة مع نتائج الفروق في وجهات نظر الدارسين حول المشكلات في مجال دور المشرف الأكاديمي، إذ كان معدل الرتبة الأعلى في هذا المجال لتخصص الرياضيات (121.77)، فاللغة العربية (118.81)، فالتربية الابتدائية (111.3)، مقارنة بالمعدل للتربية الإسلامية (96.46)، وأدناها في تخصص اللغة الإنجليزية (77.46). وقد انعكست هذه الفروقات على المجموع الكلي لاستجابات الدارسين في المجالات الواردة كافة، وبنفس الاتجاه للتخصصات، كما هو الحال في مجالي خطة التدريس ودور المشرف الأكاديمي.

ولمعرفة دلالة الفروق بين تقديرات الدارسين للمشكلات التي تواجههم في أثناء التطبيق الميداني للتربية العملية من خلال التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص، أجري تحليل التباين الثنائي المشترك للفروق بين المتوسطات، فكانت النتائج كما هي في الجدول (7):

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك للفروق في متوسطات المشكلات حسب الجنس والتخصص والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات (SS)	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات (MS)	قيمة (F)	مستوى الدلالة (α)
الجنس	16402.438	1	16402.438	23.952	.000
التخصص	9694.250	6	1615.708	2.359	.032
الجنسx التخصص	5557.447	6	926.241	1.353	.235
الخطأ	141069.895	206	684.805		
المجموع	176977.836	219			

تشير نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك في الجدول (7) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والتخصص عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، بين المتوسطات لمشكلات التطبيق الميداني، حيث بلغت قيمة (1.353) F، وهذا يشير إلى أن الدارسين سواء أكانوا ذكورا أم إناثا، لهم وجهات نظر لها تباينات متقاربة حول المشكلات التي تواجههم مع الاختلاف في تخصصاتهم.

المقترحات:

يقترح الباحث ضرورة إجراء مزيد من الدراسات المتعمقة في مجال المشكلات التي تواجه الدارسين في التدريب العملي لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، من خلال استقصاء أشكال وأبعاد المشكلات التي تواجه الدارسين في نظام التعلم المفتوح عن بعد. وقد عبر الدارسون عن أهمية توجيه الدارسين المتدربين في التربية العملية لكافة تخصصات برنامج التربية لتكون لديهم خبرات صفية نوعية، وتحقق أقصى ما لديهم من إمكانيات، ومن خلال أقصى درجات التعاون والتنسيق المشترك والفاعل بين الجهات المسئولة في الجامعة ودوائر التربية والتعليم والمدارس المتعاونة، والحاجة إلى تزويد المشرفين الأكاديميين والطواقم المساندة بالخبرات والمهارات في مجال إدارة اللقاءات الصفية والتفاعل مع الدارسين وتوفير احتياجاتهم. وهي تشير أيضا إلى ضرورة تفعيل الخدمات الإرشادية المقدمة للدارسين أثناء التطبيق العملي لما لها من انعكاس مباشر على المشكلات التي تواجههم، واتجاهاتهم ومستوى التكيف لدى الدارسين المتدربين مع أجواء العملية التربوية والتعليمية. هذا إضافة إلى إجراء دراسات تتعلق بالخصائص السلوكية للدارسين في برنامج التربية واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، ودراسات تحليلية لمقررات برنامج التربية، ومدى ارتباطها بالمناهج المدرسية، ومعايير اختيار المدارس المتعاونة إدارة ومعلمين في ضوء التجارب المحلية والعالمية، ومدى وعي المشرفين الأكاديميين في برنامج التربية بأدوارهم في الإشراف على الدارسين أثناء فترة التطبيق الميداني.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يقدم الباحث التوصيات الآتية:

1. أن يقدم المشرف الأكاديمي لمقرر التربية العملية تعريفاً واضحاً بالمناهج المدرسية المطبقة في المدارس المتعاونة، والأنظمة والمعلومات التي تتعلق بالبيئة المدرسية من حيث الأهداف والوظائف، وتبصير الدارسين بالمشكلات التي قد تواجههم أثناء فترة التدريب.
2. مراجعة خطة التدريس للتخصصات كافة في برنامج التربية في الجامعة، والعمل على توحيد الإجراءات والتعليمات الصادرة للمشرفين الأكاديميين لمقرر التربية العملية في هذه التخصصات.
3. العمل على تنظيم عملية التطبيق الميداني وتكاملها من خلال التنسيق بين الأطراف المشاركة فيها من مشرفين أكاديميين ودوائر التربية والتعليم والمديرين والمعلمين المتعاونين في المدارس المتعاونة، لإيجاد قواسم مشتركة حول الأفكار التربوية والممارسات التي تتداول، وذلك من خلال عقد اجتماع أو أكثر لهذه الغاية قبل بدء التطبيق الميداني للدارسين المتدربين.
4. إعادة النظر في اختيار المدارس المتعاونة بالتنسيق مع مديريات التربية والتعليم ووزارة التربية والتعليم العالي إذا لزم الأمر، وفي ضوء الشروط والمعايير التي توفر للدارسين المتدربين أفضل الفرص والأجواء التربوية الملائمة للتدريب والتعليم.
5. تطوير كفاءات المشرفين الأكاديميين الذين يتابعون مقرر التربية العملية في برنامج التربية وكفاءاتهم، وربط هذه الخبرات بالواقع العملي ومتطلبات التخطيط في إعداد الدرس اليومي، والروتين المدرسي.
6. تقديم الإرشاد المهني للدارسين قبل اختيارهم للتخصص، ومراعاة توافر القدرات والاستعدادات الشخصية والاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم لديهم.
7. البعد عن الروتين، وترتيب عملية التدريب العملي بما يسهم في الوصول إلى تمهين التعليم.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أبو نمرة، محمد خميس وغانم، بسام (2007). المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية المتدربين أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر الأطراف المتعاونة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد العاشر، 185 - 217.
2. الترتوري، محمد عوض والقضاه، محمد فرحان (2006). المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، عمان: دار الحامد للطباعة والنشر.
3. حمدان، محمد زياد (1982). التربية العملية الميدانية: مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها، بيروت: الشركة العربية.
4. أديبي، عباس وحسين، بدر (1989). دراسة مشكلات التربية العملية لطلاب برنامج بكالوريوس التربية (نظام معلم الصف) ، جامعة البحرين، كلية التربية، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية، 16 - 18 أيار (المجلد الأول) ، 1 - 24.
5. الطويل، حسن (2002). مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، مجلة دراسات (العلوم التربوية) ، 29 (1) ، 71 - 87.
6. عبد الحق، كايد إبراهيم (1982). التربية العملية: أسسها وتطبيقاتها، ط2، عمان: الكلية العربية.
7. القاسم، عبد الكريم (2007). مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد العاشر، 129 - 184.
8. مبارك، آدم (2000). اهتمامات طلبة التطبيق الميداني، تخصص التربية بكلية التربية في جامعة الملك سعود بالرياض: دراسة استطلاعية، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد 18 (السنة التاسعة) ، 139 - 171.
9. مرعي، توفيق ومصطفى، شريف (1996). التربية العملية، ط2، عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
10. هندي، صالح ذيب (2006). مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، 33 (2)، 517 - 533.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. *Al - Barakat, Ali (2003). Factors influencing the preparation of student teachers in the class teacher specialization at Yarmouk University during their field experience, Dirasat, 30 (2) , 420 - 432.*
2. *Fullan, M. (1992). The New Meaning of Educational Change, London: Cassell.*
3. *Heilbronn, R. and Jones, C. (1997). The New Teachers in an Urban Comprehensive School, London: Trent Ham Books Ltd.*
4. *Smith, Betty (2002). Emerging themes in problems experienced by student teacher: A framework for analysis. College Student Journal, Dec. 34 (4) , 633 - 641.*
5. *Tang, S. (2003). Challenge and support: The dynamics of student teacher's professional learning in the field experience. Teaching and Teacher Education, 19 (5) , 423 - 498.*
6. *Zeichner, K. (1990). Changing direction in practicum: Looking ahead to the 1990s, Journal of Education for Teaching, 16, 112 - 120.*
7. *Walelign, T. and Fantahun, M. (2006). Assessment on problems of the new pre - service teachers training program in Jimma University, Ethiopian Journal of Education and science, 2 (2) , 63 - 72.*