

تقويم وحدة التربية العملية (التدريب) بالمدرسة العليا للأساتذة (القبة - الجزائر)

عبد الوهاب عبدالقادر، المدرسة العليا للأساتذة (القبة - الجزائر)

ملخص:

تسعى الدراسة الحالية إلى تقويم وحدة التربية العملية (التدريب) بالمدرسة العليا للأساتذة (القبة- الجزائر)، وقد بنى الباحث أداة تم تطبيقها على عينة تتكون من 280 طالب؛ حيث أظهرت النتائج أن هذه الوحدة التربوية التطبيقية تتم بطريقة ارتجالية، ولا تخضع إلى برامج محددة، ولا تتماشى فعاليتها وأنشطتها مع العصر، ولا مع ما توصلت إليه البحوث العلمية العالمية من نتائج، وما تدعو إليه من مبادئ ونظريات تربوية في هذا المجال، فهي تفتقد . ابتداءً . دليل الطالب-الأستاذ في هذا الشأن، والإشراف فيها يكاد يكون منعهدا، كما أنها تحتاج إلى التنظيم والتخطيط في إدارتها وتسييرها، كما توصلت النتائج أن نسبة 68% من أفراد العينة عبروا عن أنهم لم يتلقوا أكثر من 21 حصة تطبيقية خلال السنة كلها (ما بين تدريب مغلق وتدريب مفتوح)، موزعة على أفراد الفوج الذي قد يتألف أحيانا من 5 عناصر بسبب قلة الأساتذة المؤطرين في الثانويات. كما عبر أفراد العينة عن عدم دقة وموضوعية عملية التقويم، بل منهم من عبر عن عدم خضوعها إلى معايير ثابتة ودقيقة. لذا فإن نتائج البحث دلت على أن هذه الوحدة قد سادتها مشاكل حدت من فاعليتها، وقللت من جدواها، وفوتت الفرصة على الطلبة في اكتساب كفاءات تدريسية، ومهارات تروية-تعليمية ذات ارتباط بمتطلبات مهنتهم مستقبلا.

1. مقدمة:

عد التعلم ظاهرة هامة وأساسية في حياة الإنسان، وفي تنمية وتطوير شخصيته، من حيث ارتباطه بجميع مظاهر النشاط والسلوك الإنساني. فالتعلم هو عملية تغيير وتعديل في السلوك نتيجة ممارسة نشاط، على ألا يحدث هذا التعديل أو التغيير نتيجة بعض العوامل أو المتغيرات ذات التأثير المؤقت على السلوك كالنضج مثلا (أنور الشوقاي، 1983)، وما يتعلمه الإنسان مشروط بعاملين اثنين هما:

أولا: تكوينه الوراثي.

ثانيا: مقتضيات البيئة التي يعيش فيها.

وهو أي الإنسان . دون سائر الكائنات الحية الأخرى . يتميز بالمرونة والتوافق، فهو يرث

بعض السمات النفسية، والخصائص العقلية، إلا أن المدى الذي تتشكل فيه هذه الخصائص يتوقف على البيئة والتدريب (أو الممارسة) (أحمد زكي صالح، د.ت)، ومن المعروف أن أول من نادى بأهمية التدريب، أو ما اصطلح عليه بقانون "الاستخدام" (Exercise Law of) أو "الممارسة" (Law of Repetition) هو العالم السلوكي الأمريكي ثورندايك. (1929/1898)، ويشير هذا القانون إلى أن الروابط تقوى بالتدريب، وتضعف بانقطاع التدريب (فاخر عاقل، 1981)، وقد عدل ثورندايك من هذا القانون في ضوء سلسلة منظمة من التجارب، وانتهى من ذلك إلى أن التدريب وحده غير كاف إطلاقاً لحدوث التعلم، وإنما يكتسب التدريب قيمته بقيمة ممارسة نتائج هذا التدريب وآثاره؛ الأمر الذي يترتب عنه أن مجرد تكرار الحركات لا يؤدي إلى عملية التعلم، بل يجب أن ينتج عن هذه الممارسة ما يقوي الارتباط العصبي، ألا وهو الشعور بالارتياح، أو حالة الإشباع؛ (رمزية الغريب، 1967).

ويرجع بعض العلماء عملية التعلم الجيد إلى مدى ربط المعارف النظرية بالتطبيق العملي لها ذلك: «أن القانون المستوعب، أو الخبرة المتعلمة يحتاج إلى إيضاح علمي نظري من جهة، ومن جهة أخرى إلى تطبيق عملي، وتطبيقه هذا يقتضي من المتعلم امتلاك مهارات معينة» (جبرائيل بشارة، 1983)، كما أن التطبيق العملي للمعارف النظرية التي يكتسبها المتعلم تكون حافزا لاكتساب مهارات جديدة، حيث «أن ربط المعارف النظرية بالتطبيق العملي لها يعد ضرورة لفهم المتعلم لدور المعارف النظرية في العملية التطبيقية، ويشجعه على التطبيق الماهر للمعارف المستوعبة بهدف حل المشكلات ذات الطابع العملي وبما يكفل تحسين نوعية معارفه»؛ (جبرائيل بشارة، 1983).

وأحيانا قد يسبق التطبيق العملي، المعارف النظرية، إذ يلجأ المرابي إلى تعريف الطلاب على التطبيقات العملية بهدف خلق الدافع عندهم لدراسة المبدأ النظري واستيعابه بشكل جيد، ولقد رأى (سكولوف) أن البدء بتعريف الطلاب على تمديدات المياه، أو على سدود المخطات الكهربائية، أو على مكبس كهربائي في معمل من المعامل هو الأسلوب الصحيح لتعريفهم خواص المادة؛ سكولوف (1951 Socolov).

هذا وإن الخبرة عملية تأثر وتأثير بين الفرد وبيئته، أو عملية تفاعل نشيط بينه وبين مكوناتها، وما يواجهه من مواقف وظروف، أو مشكلات، أو أشخاص؛ ليحدث نوع من التوافق في

شقى أشكاله، سواء العقلي منه، أو النفسي، أو الاجتماعي، وتحدث مواءمة بين سلوكه ونموه؛ والخبرة على هذا الأساس تكون ذات مجالات متعددة تتأثر بالبيئة وبخصائص الفرد نفسه «فنوع الخبرة ومداها يرتبط كثيرا بنوع البيئة وظواهرها المختلفة»؛ (حسين سليمان قورة، 1977).

وحين يبدي الفرد عدم الرضا، أو تبدو عليه مظاهر سوء التوافق وعدم الاستقرار، أو التردد، أو الشك؛ فإن خبرته تكون حينئذ أقل اتساعا وعمقا مما لو كان يشعر باستقرار وتأكيد وقدرة على السيطرة؛ وبما أن هناك فروقا فردية بين الأشخاص، فإنهم يختلفون في تفاعلهم مع ما يواجههم، ولذا يستحيل وجود تشابه تام في خبرات أشخاص يوجدون في بيئة واحدة باستثناء التوائم الحقيقية؛ (فاخر عاقل، 1981).

يتبين مما سبق أن جميع مكونات المهنة التربوية التعليمية، في ضوء وحدتها وعلاقتها المترابطة تعطي لمهمة إعداد وتكوين وتدريب الطالب اتجاهها جديدا، ووجود هذه العلاقات المترابطة بين مكونات المهنة التربوية التعليمية يحدد المعايير الموضوعية التي تتطلبها تنظيم التربية العملية، ويتطلب ذلك إعدادا عمليا كفئا يمكن الطالب من أداء مهمته التربوية التعليمية أداءً فيه قدر من الكفاءة المهنية والمهارة التربوية-التعليمية، ويفسح المجال واسعا أمامه كي يحسن من عمله التربوي باستمرار (ريكوفر، Rickover, G.H 1979).

فكفاءة الأستاذ إذن تتجلى في قدرته على إنجاز مستوى متميزاً في الجوانب الكمية والنوعية لعمليات التربية والتعليم، وذلك باستخدام مختلف الوسائط التربوية من تقنيات، وبرامج، وطرائق تدريس حديثة (محمد عبد الله بن حجر الغامدي وآخرون، 1982). يستخدم كل هذه الوسائط التربوية بكفاءة ويمكن، ويحسن استثمارها بمهارة في المجال التربوي قصد:

- 1) ملاءمتها للأهداف التدريسية.
- 2) ملاءمتها لخصائص التلاميذ العقلية والنفسية.
- 3) ملاءمتها لمحتوى الدرس.
- 4) ويظهر قدرته على تعديلها وتكييفها للمواقف التربوية المختلفة (محمد رضا البغدادي، 1983).

2. خلفية المشكلة:

إذن تؤكد كثير من البحوث أهمية خبرة (التربية العملية) في تكوين الطالب تكويناً عملياً

عن طريق الممارسة، وذلك بما تتيحه من مواقف تربوية حقيقية، ومن تفاعل مباشر مع بيئة التعلم، فهي تحقق مبدئين هامين من مبادئ الخبرة المربية:

1. مبدأ الاستمرار.

2. مبدأ التفاعل؛ جون ديوي (Dewey, J. 1938).

إن مبدأ استمرار الخبرة، ومبدأ التفاعل بين المتعلم وعناصر الموقف التعليمي عاملان لا يمكن فصلهما بعضهما عن بعض، فهما البعدان العرضي والطولي للخبرة المباشرة المربية (رمزية الغريب، 1967). وكلما كان هذا الارتباط بينهما أكبر كلما كانت الخبرة أكثر إيجابية ونضجا (فاخر عاقل، 1981)؛ وقد عبر جون ديوي عن ذلك بقوله: والاستمرار والتفاعل في حالة اتحادهما الإيجابي الفعال، يكونان معيارا ومحكا موضوعيا وصادقا لمغزى الخبرة، وقيمتها التربوية، فمهمة المربي السريعة المباشرة في هذه الحالة تنصب على المواقف التربوية-التعليمية التي يحدث فيها التفاعل أثناء التعلم؛ جون ديوي (Dewey, J. 1938).

وهذا ما تهدف إليه التربية العملية، حيث أنما تسعى إلى إعداد الطلبة الأساتذة إعدادا علميا ومهنيا، من خلال اكتسابهم المهارات التربوية المتنوعة، ومن خلال إتاحة الفرصة لهم أثناء (التدريب) لتطبيق وممارسة ما استوعبوه من مفاهيم نظرية، وذلك بقيامهم بمهام التدريس الفعلي داخل أقسام الثانويات، وتحت إشراف أساتذة ذوي خبرة وتجربة في الميدان بهدف اكتساب الكفاءات التدريسية العالية، والمهارات التربوية الناجحة.

ولكن المشكلة القائمة أنه ليس كل أنواع التربية العملية تترجم هذه الأهداف إلى إجراءات سلوكية ملموسة، وهذا ما عبر عنه ستونز وموريس (Stones, E, & Morris, 1972) فلقد رفضا في كتابهما: (الاتجاهات الحديثة في التربية العملية) نظام التربية العملية الذي يرسل الطلاب إلى مدارس التدريب لمشاهدة المدرسين القدامى وهم يؤدون أدوار تعليمية، مستندين في ذلك إلى أن القائمين بالإعداد للمهارات الصناعية يرفضون مبدأ التلمذة من هذا النوع المقتصر على التعليم عن طريق المشاهدة، بل إنهم يعدون الصناع الفنيين نظريا وعمليا عن طريق الخبرة المباشرة، وهذا ما يفتقر إليه تكوين المكونين الموجهين لقطاع التعليم العام. وقد نادى "ستونز" وزميله بتوفير ضوابط موجهة لهذا الإعداد التربوي العملي من بينها:

- 1) تحديد الأهداف العامة والخاصة للتربية العملية.
 - 2) تحديد محتواها النظري والعملية.
 - 3) تحديد الاستراتيجيات التربوية المختلفة والمتنوعة والوسائل التعليمية المعينة (Stones, E, & Morris, 1972)
- كما توصل بعض الباحثين إلى تحديد سبب قصور التربية العملية في كونها: لا تضمن سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، ولا تضمن تحول المعلومات والنظريات التربوية والنفسية إلى مهارات أدائية فعلية " لماذا؟ " لأن التركيز في إعداد الطالب على هذه الصورة هو الحصول على المؤهل، وليس الوصول إلى نوع من الكفاءة (competence) أو المهارة (skill) (Cortis, G 1968). ومن الأدبيات في هذا الشأن: « أن نوعية إعداد الطالب الأستاذ تعتبر مؤشرا صادقا على كفاءة العملية التربوية التعليمية ذاتها، ومادام الأمر كذلك فإن هذه الأخيرة لا يمكن أن تصلح إلا إذا صلح الطالب-الأستاذ، وأن إعداده لا يصلح إلا إذا صلحت الأساليب والطرق المستخدمة في ذلك »؛ (محمد عبد الله بن حجر الغامدي وآخرون، 1982).

ونظرا لعدم وجود تكامل وتنسيق بين جهود المشرفين على وحدة التربية العملية، وفي ظل غياب تخطيط محكم وواضح، تسير في ضوئه، حيث زاد من كثرة المشاكل وحدتها، وحد من فاعليتها وجدواها، مما أدى إلى بروز اتجاه عام وهو عدم رضا الطلبة الأساتذة عن الأسلوب الذي تقدم به، وتنظم من خلاله هذه الوحدة، فإن مشكلة البحث تتلخص في الآتي:

3. مشكلة البحث:

مما سبق يمكننا تحديد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- 1) ما هي نقائص وحدة التربية العملية على المستوى التنظيمي، والتربوي؟
- 2) ما مدى رضا الطلبة عن درجة استفادتهم التربوية من هذه الوحدة قبل الخدمة؟
- 3) ما مدى رضا الطلبة عن مستوى التأطير الذي يتلقونه من قبل الأساتذة؟ وما مدى تقديرهم للفوائد التربوية والمهنية التي اكتسبوها من هذا التأطير؟
- 4) ما مدى رضا الطلبة عن مستوى إشراف المفتشين على التدريبات؟ وما مدى تقديرهم للفوائد التربوية والمهنية التي اكتسبوها من هذا الإشراف؟
- 5) هل هناك فروق لها دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات المختلفة تجاه مستوى تأطير الأساتذة المطبقين؟

6) هل هناك فروق لها دلالة إحصائية بين الجنسين من أفراد العينة في موقفهم تجاه مستوى تأطير الأساتذة المطبقين؟

4. الفرضيات:

1. الفرضية الأولى: هناك ارتباط موجب (دال إحصائي) بين رضا الطلبة عن مستوى تنظيم التداريب، وتقديرهم لمدى الاستفادة منها.
2. الفرضية الثانية: هناك ارتباط موجب (دال إحصائي) بين رضا الطلبة عن مستوى التخطيط للتداريب، وتقديرهم لمدى الاستفادة منها.
3. الفرضية الثالثة: هناك ارتباط موجب (دال إحصائي) بين رضا الطلبة عن مستوى تأطير الأساتذة المطبقين، وتقديرهم لمدى الاستفادة من التداريب.
4. الفرضية الرابعة: هناك ارتباط موجب (دال إحصائي) بين رضا الطلبة عن مستوى إشراف المفتشين على التداريب، وتقديرهم لمدى الاستفادة منها.
5. الفرضية الخامسة: هناك ارتباط موجب (دال إحصائي) بين رضا الطلبة عن تقويم الأساتذة لأعمالهم، وتقديرهم لمدى الاستفادة من التداريب.
6. الفرضية السادسة: لا يوجد فرق، دال إحصائي، بين طلبة التخصصات المختلفة (بيولوجيا، فيزياء، كيمياء، رياضيات) في موقفهم السلبي تجاه مستوى تأطير الأساتذة المطبقين.
7. الفرضية السابعة: لا يوجد فرق، دال إحصائي، بين الذكور والإناث في موقفهم السلبي تجاه مستوى تأطير الأساتذة المطبقين.

5. أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على درجة كفاية الخبرات التربوية لدى الطالب أثناء التربية العملية، وعلى درجة كفاية الممارسات التربوية نتيجة الفرص المتاحة له أثناء مشاركته في كافة الأنشطة التربوية؛ كما يهدف أيضا للتعرف على كفاية الزمن المخصص لهذه الوحدة، وعلى مدى توفر الوسائل التعليمية أثناء فترة التدريب، وعلى دقة وموضوعية التقويم للطلاب من قبل الأستاذ المؤطر. يتم التعرف على هذه الجوانب كلها عن طريق معرفة وجهة نظر الملحقين بهذه الوحدة من خلال إجاباتهم عن فقرات الاستبيان الذي تم بناؤه وتطويره من قبل الباحث بهدف القيام بهذه

الدراسة، ويتم التركيز فيها على معرفة مدى تطابق الناحيتين النظرية والتطبيقية في أساليب الإعداد والتكوين للطالب الأستاذ.

6. إجراءات البحث الميداني:

1.6. عينة البحث:

تكونت عينة البحث من 300 طالب وطالبة في السنة 4 (سنة التخرج)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية؛ وبعد تفريغ البيانات استبعد منها 20 استبياناً لانتفاء الشروط الموضوعية في بياناتها، حيث لم تكن الإجابات كاملة عن

التخصص الجنس	بيولوجيا	فيزياء	كيمياء	رياضيات	مجموع
ذكور	24	54	27	22	127
إناث	52	40	28	33	153
مجموع	76	94	55	55	280

معظم فقرات الاستبيان، ليصبح بعد ذلك عدد أفراد العينة 280 فرد. وقد كانت هذه العينة ممثلة لمجتمع الدراسة، حيث قُدرت نسبتها بـ 54,37 % من هذا المجتمع انظر الجدول رقم: (01).

جدول رقم: (01) يبين توزيع أفراد العينة وفق التخصص والجنس.

2.6. أداة البحث وكيف تمّ بناؤها:

استخدم الباحث استبياناً صمم على أربع مراحل:

أ - **المرحلة الأولى:** بعد استعراضه لبعض البحوث في مجالات علم النفس التي استخدمت الاستبيان أداة للبحث، وبعد اطلاعه على أدبيات مناهج البحث العلمي. قام الباحث ببناء استمارة أولية اشتملت على أسئلة مفتوحة، وطبقها على عينة تتكون من 150 فرداً من طلبة السنة الرابعة بالمؤسسة، في التخصصات الأربعة المختلفة؛ والذين هم على وشك التخرج؛ وبعد تفريغ بيانات هذه الاستمارة تم التعرف على اهتمامات الطلبة في هذا المجال، وأهم المشاكل التي كانت تواجههم؛ كما تبين للباحث السبلات التي كانت تقف دون ارتقاء وتطور هذه المادة الهامة في إعداد الطالب تربوياً ومهنياً.

ب - **المرحلة الثانية:** لم يكتف الباحث بهذه الخطوة، بل استعان بالمقابلة (interview) كوسيلة من وسائل البحث العلمي، في جمع بيانات حول الموضوع المراد دراسته، وحتى يتفادى التحيز

(Bias)، أو المبالغة في تصوير السلبيات والمشاكل، أو الذاتية (Subjective) في بعض البيانات التي يقدمها الطلبة، أعدّ لها أسئلة محدّدة، تم صياغتها مسبقا، قبل حلول موعد المقابلة.

ج . المرحلة الثالثة: بعد إنجاز هاتين الخطوتين، وفي ضوء بيانات الاستمارة والمقابلة، تم بناء الاستبيان، حيث روعي في ترتيب بنوده وتوزيعها، أهم المجالات التربوية، والأنشطة التعليمية التي تتضمنها وحدة التربية العملية، مع مراعاة الجوانب التنظيمية، والتخطيط، والإشراف وكذلك مراعاة الخطوات المنهجية في بناء فقرات الاستبيان (إدواردس 1969، Edwards).

بعد هذه الخطوات المنهجية قام الباحث ببناء استبيان، وعرضه على لجنة من المحكمين من أساتذة التربية بجامعة دمشق؛ لإبداء آرائهم في البنود التي اشتمل عليها، والتي كان عددها قبل التعديل 52 فقرة من الأسئلة المقيدة، و15 فقرة من الأسئلة المفتوحة، وفي ضوء ملاحظاتهم واقتراحاتهم تم حذف 5 فقرات من الأسئلة المقيدة، و10 فقرات من الأسئلة المفتوحة، ليصبح الاستبيان مشتملا على 47 فقرة من الأسئلة المقيدة، و5 فقرات من الأسئلة المفتوحة.

د . المرحلة الرابعة: وضع الاستبيان في شكله النهائي: لقد تمحور الاستبيان، بفقراته السابقة، حول المجالات التالية:

I. مجال التنظيم: ويتضمن 10 فقرات (الفقرات من 1 إلى 10)، وتم التركيز فيه على المتغيرات الهامة، والتي لها تأثير فعّال على نواتج التربية العملية، وعلى حسن سيرها.

II. مجال التخطيط: وقد تضمن هذا المجال 5 فقرات (الفقرات من 11 إلى 15)، وقد روعي في هذا المجال، تهيئة أو عدم تهيئة الطلبة نفسيا وتربويا وإعلاميا قبل انطلاق التداريب، ومدى تخصيص دليل للطالب أثناء التداريب، ومدى أهمية الحصص الأولى في اكتساب الطالب للخبرة التربوية التعليمية.

III. مجال الإشراف: وقد تضمن هذا المجال 10 فقرات؛ 3 فقرات تتعلق بإشراف المفتش، و7 فقرات تتعلق بإشراف الأستاذ المؤطر (الفقرات 16-18؛ 20-23 خاصة بالأستاذ المؤطر، والفقرات 29 - 31 خاصة بالمفتش).

IV. مجال توقّر الوسائط التربوية: وقد اشتمل هذا المجال على 5 فقرات (الفقرات 24-28)، واقتصر الاستبيان على تقديم فقرة واحدة بناءً على توجيهات المحكمين لأنهم رأوا في وضوحها أنها تستوفي كل شروط التمييز في هذا المجال. (الفقرة 19).

v. مجال تقويم الطالب للتدريبات: وقد ركزت فقرات الاستبيان في هذا المجال على قياس استجابة أفراد العينة في تقويم أنشطة التربية العملية من حيث التنظيم، الإشراف، انضباط وحضور الأستاذ المؤطر أثناء التدريبات، كفاية التوجيهات التربوية المقدمة من قبل المفتش ومدى أهميتها.

vi. مجال تقويم الطلبة من قبل الأستاذ المؤطر أو الزملاء: ويتكون هذا المجال من 7 فقرات هي الفقرات 32 - 38، كما تتضمن فقرات الاستبيان في هذا المجال المتغيرات التالية:

* مدى حضور الأستاذ المؤطر لعروض الطلبة.

* مدى اهتمامه بعروض الطلبة.

* مدى موضوعية تقويم الأستاذ المؤطر لهذه العروض، ولجميع الأنشطة التربوية والتعليمية التي يمارسها الطلبة.

* أساليب التوجيه المقدمة من قبل الأستاذ المؤطر هل هي من النوع السلبي كالتوبيخ، أم من النوع الإيجابي كالتشجيع.

vii. مجال الاستفادة البيداغوجية من التربية العملية: ويتضمن 9 فقرات (من فقرة 39 إلى فقرة 47)، وتم التركيز فيها على إبراز المتغيرات التالية:

! اهتمام الطالب بالتربية العملية كوحدة أساسية في إعدادده، ومدى مشاركته في أنشطتها، لاسيما أثناء التدريب المغلق.

! مدى ما استفاده الطالب من مرحلة المشاهدة والملاحظة، لاسيما في أساليب تقويم خبرة التلاميذ.

! مدى ما اكتسبه المتدرب من إعداد التمارين والفروض والامتحانات المناسبة لمستوى التلاميذ.

! مدى ما اكتسبه المتدرب من العروض العملية الميدانية.

هذا ويتم الاستجابة على فقرات الاستبيان من خلال ميزان ثنائي هو (نعم) أو (لا).

3.6. الدراسة الاستطلاعية: بعد بناء الاستبيان، قام الباحث بتطبيقه، في شكله ما قبل النهائي

على عينة تتكون من 200 طالب، واستهدف من وراء ذلك:

1. التحقق من قدرة الاستبيان على التمييز Discrimination.

2. التأكد من أن فقراته تغطي المدى الكلي لموضوع البحث.

3. التأكد من بساطة ووضوح العبارات التي صيغت بها أسئلة الاستبيان.

صدق الاستبيان: بعد تعديل الاستبيان في صورته النهائية، اهتم الباحث بتحقيق نوعين من أنواع الصدق هما الصدق الظاهري، وصدق المحتوى.

ثبات الاستبيان: تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (S.P.S.S.)، وهذا وفق معادلة (ألفا كرونباخ Alpha formula)، فتُؤَصَّل إلى النتيجة التالية: أن معامل ثبات المقياس يُقدَّر بـ (0,66) وهو معامل مرتفع ومقبول.

ميدان الدراسة: تم إجراء هذا البحث، بالمدرسة العليا للأساتذة (القبة) وهي مؤسسة جامعية تُعنى بإعداد وتكوين الطلبة، وفق خطة جامعية تتباين مع بقية خطط الإعداد والتكوين في المعاهد والكليات الجامعية الأخرى، وهذا قصد تأهيلهم لوظيفة محدّدة، ألا وهي شغل مناصب تعليمية بالمرحلة الثانوية.

7. عرض نتائج البحث:

وقد قام الباحث بتحليل النتائج ومناقشتها في ضوء حساب معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة، وبالتالي تم التوصل إلى الإجابة عن الفرضيات وأسئلة البحث، وسوف يتم عرض النتائج بشكل تسلسلي وفق الخطوات الآتية:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

ويستنتج من الجدولين رقم (02) و(03)، ومن نتائج تحليل البيانات الواردة فيها ما يلي:

أ . يتبين من الجدول رقم (02) أن مستوى التنظيم للتدريب كان متدنياً، حيث كان متوسطه الحسابي سالباً وبقيمة ضعيفة (-1,3286) وبانحراف معياري يقدر بـ (2,2795)، مما ترتب عنه قلة الفوائد التربوية التي اكتسبها الطلبة أثناء التدريب، كما كان المتوسط الحسابي للفائدة التربوية يساوي (1,9179) بانحراف معياري يقدر بـ (3,7374)، وفي ضوء نتائج الجدول الثاني يتبين صحة الفرضية

الفائدة التربوية	التنظيم	الأولى حيث كان معامل
0,276 ** 0,000 280	1 . 280	الارتباط بين رضا الطلبة عن مستوى التنظيم للتدريب،
1 . 280	0,276 ** 0,000 280	علاقة وتقديرهم لمدى الاستفادة منها تقدر بـ (0,276)، عند مستوى الدلالة 0,01، مما يبين وجود
جدول رقم (2). يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من تنظيم التدريب، والفائدة التربوية التي اكتسبها الطلبة الأساتذة.		

ارتباطية موجبة بين المتغيرين، وذات دلالة إحصائية، غير أنها ضعيفة، وهذه النتيجة تؤكد

صدق انطباعات الطلبة من عدم رضاهم عن مستويات التنظيم الذي يتم تسيير التداريب من خلالها، وعدم رضاهم أيضا عن الفوائد التربوية التي اكتسبوها أثناء التدريب.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة
1,3286 -	2,2795	280
1,9179	3,7374	280

. التنظيم (للتدريب)

. الفائدة التربوية

جدول رقم (03). يبين معاملات الارتباط بين مستوى تنظيم التداريب، والفائدة التربوية التي اكتسبها الطلبة الأساتذة.

** معامل الارتباط دال إحصائيا عند مستوى 0.01

ثانيا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (ن)
-1,6929	2,8014	280
1,9179	3,7374	280

الجدول (04). يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيري

التخطيط والفائدة التربوية التي اكتسبها الطلبة الأساتذة.

يشير الجدول رقم (04) أن المتوسط الحسابي لمتغير التخطيط كان سالبًا وبقيمة أدنى مما جاء في التنظيم حيث كان مساويًا لـ (-1,692) وبانحراف معياري يقدر بـ (2,8014) مما يدل على ضعف التخطيط، إن لم نقل. في أسوأ الحالات. انعدامه، وكان المتوسط الحسابي للفائدة التربوية يساوي (1,9179)، وبانحراف معياري يقدر بـ (3,7374)،

التخطيط	الفائدة التربوية
1	0,321**
.	0,000
280	280
0,321**	1
0,000	.
280	280

* التخطيط . معامل ارتباط بيرسون

مستوى الدلالة

ن (العينة)

* الفائدة التربوية . معامل ارتباط بيرسون

مستوى الدلالة

ن (العينة)

مما يؤكد أن الفائدة التربوية التي يكتسبها الطالب أثناء فترة التربية العملية (التدريب) هي محصلة لجملة من المتغيرات من بينها التخطيط. وفي ضوء نتائج الجدول رقم (05) يتبين صحة الفرضية

جدول رقم (05). يبين معاملات الارتباط بين التخطيط، والفائدة التربوية التي اكتسبها الطلبة الأساتذة .

** معامل الارتباط دال إحصائيا عند مستوى 0,01.

الثانية حيث أن معامل الارتباط بين التخطيط والفائدة التربوية كان (0,321)، وله دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية بين الجانبين (جانب التخطيط، والفائدة التربوية)، غير أنها بقيمة ضعيفة وفق انطباعات الطلبة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة (ن)
3,7368	1,3786	280
3,7374	1,9179	280

الجدول رقم (06). يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيري مستوى التأطير والفائدة التربوية.

** معامل الارتباط دال إحصائيا عند مستوى 0,01.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

يستدل من البيانات الإحصائية للجدول رقم (07) أن هناك علاقة ارتباطية، دالة إحصائيا بين مستوى التأطير والفائدة التربوية وهي في قيمتها أعلى قليلا من البيانات السابقة واللاحقة، مما يبين مدى تأثير الأستاذ المشرف في التربية العملية على المستوى المهني والتربوي للطلبة المتدربين، سواء أكان هذا التأثير سلبيًا أم إيجابيًا، وهو . وفق البيانات السابقة . كان تأثيرًا إيجابيًا إذا ما

مستوى التأطير	الفائدة التربوية	قورن بقية المتغيرات
1	0,384**	* مستوى التأطير . معامل ارتباط بيرسون
.	0,000	. مستوى الدلالة
280	280	. ن (العينة)
0,384**	1	* الفائدة التربوية . معامل ارتباط بيرسون
0,000	.	. مستوى الدلالة
280	280	. ن (العينة)

الجدول رقم (07). يبين معاملات الارتباط بين متغيري مستوى التأطير والفائدة التربوية.

رابعا: النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

تبرز البيانات الإحصائية للجدول رقم (08) أن مستوى الإشراف على التربية العملية من قبل المفتشين المتدربين من وزارة التربية كان متدنيا للغاية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي سالبة، وبدرجة منخفضة جدا عن بقية درجات المتغيرات السابقة، فهي تساوي (-3,9143) وبانحراف معياري يقدر بـ (1,8458) كما تُثبت بيانات الجدول رقم (09) صحة الفرضية الرابعة، حيث كان معامل الارتباط بين مستوى الإشراف والفائدة التربوية التي استفادها الطلبة من متابعة وتوجيه وندوات المفتشين تقدر بـ (-0,336) عند مستوى الدلالة 0,01، وذلك وفق انطباعات الطلبة نحو الإشراف وأنشطته التربوية-التعليمية.

الفائدة التربوية	مستوى الإشراف	
-0,336**	1	* مستوى الإشراف . معامل ارتباط بيرسون . مستوى الدلالة ن . (العينة)
الانحراف المعياري		
280	1,8458	
280	3,7374	
0,000	280	* الفائدة التربوية . معامل ارتباط بيرسون . مستوى الدلالة ن . (العينة)
280	280	
1	-0,336**	
.	0,000	
280	280	

الجدول رقم (08). يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيري مستوى الإشراف والفائدة التربوية **
معامل الارتباط دال إحصائيا عند مستوى 0,01.

العينة (ن)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
280	2,3288	0,1571	. التقويم
280	3,7374	1,9179	. الفائدة التربوية

الجدول رقم (09). يبين معاملات الارتباط بين مستوى الإشراف والفائدة التربوية .

خامسًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

العينة (ن)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
280	2,3288	0,1571	. التقويم
280	3,7374	1,9179	. الفائدة التربوية

الجدول رقم (10). يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيري التقويم والفائدة التربوية .

الفائدة التربوية	مستوى الإشراف	
0,345**	1	التقويم . معامل ارتباط بيرسون . مستوى الدلالة ن . (العينة)
0,000	.	
280	280	
1	0,345**	
.	0,000	الفائدة التربوية . معامل ارتباط بيرسون . مستوى الدلالة ن . (العينة)
280	280	
280	280	
280	280	

الجدول رقم (11). يبين معاملات الارتباط بين التقويم والفائدة التربوية.

يتضح من الجدول رقم (11) صدق الفرضية الخامسة، حيث تشير البيانات الإحصائية فيه إلى وجود علاقة ارتباطية، دالة إحصائية، بين التقويم والفائدة التربوية المكتسبة من خلال مشاركة الطلبة في أنشطة التربية العملية فقد كانت قيمة معامل الارتباط بينهما تساوي (0,345) عند مستوى 0,01 غير أن قيمة هذا المعامل جاءت ضعيفة جدا مما يظهر عدم رضا الطلبة عن أساليب التقويم التي يتم تقويم نشاطاتهم من خلالها.

ويتم تأكيد ذلك أيضا إذا قارنا المتوسط الحسابي للتقويم (جدول رقم: 10) بالمتوسط الحسابي لبقية المتغيرات، باستثناء المتوسط الحسابي للإشراف التربوي، فقد سجل متغير التقويم أدنى قيمة له، حيث كان (0,1571) وبانحراف معياري يقدر بـ (2,3288).

وتشير نتائج الدراسات في هذا المجال أن الأدوار التربوية-التعليمية التي يقوم بها الطالب-الأستاذ أثناء التدريب تتداخل فيما بينها، وقد يكمل بعضها البعض، ولذا يصعب تقويم الطالب في هذه الأدوار التربوية التعليمية التي يقوم بها المدرس، وتحديد أنماط السلوك التربوي المرتبط بهذه الأدوار في ضوء الأهداف التربوية والتعليمية.

سادسا: النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

يتبين من خلال الجدول رقم (12) أن قيمة F، والتي هي حاصل نسبة التباين بين المجموعات والتباين داخل المجموعات تساوي 4.434، وهي ذات دلالة عند مستوى 0.05، مما يتضمن عدم وجود فرق جوهري بين مجموعات التخصصات الأربعة (بيولوجيا، فيزياء، كيمياء، رياضيات)، في موقفهم السلبي تجاه مستوى التأطير؛ وهذه النتيجة تثبت صحة الفرضية السادسة. وهو ما يؤكد استنتاجنا من عدم حصول فائدة تذكر من خلال إشراف الأساتذة المطبقين أثناء التدريب. أي أنّ تدني مستوى الإعداد والتكوين للطلبة خلال وحدة التربية العملية، ولا سيما في جانبه الميداني التطبيقي، يعود في جانب منه إلى مستوى التأطير السلبي، وهو من مهام الأساتذة المؤطرين الذين تمّ اختيارهم دون العودة إلى مقاييس علمية دقيقة وموضوعية من جهة، ومن جهة ثانية بسبب غياب أهداف إجرائية للإعداد والتكوين، واضحة ومحددة لهذه الوحدة.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مصدر التباين	3	2.608	0.887	4.434	0.151
داخل المجموعات	275	58.097	0.211	/	/
المجموع	278	60.705	/		

جدول رقم (12) يبيّن تحليل التباين لكل من متغيري " التخصص " و "الموقف السلبي تجاه مستوى تأطير الأساتذة المطبقين"

سابعا: النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

يتضح من بيانات الجدول رقم (13) أن قيمة F تساوي 1.54، وهي ذات دلالة عند مستوى 0.05، مما يبيّن عدم وجود فرق جوهري بين المجموعتين (ذكور-إناث) في موقفهم السلبي تجاه مستوى التأطير، وهو ما يؤكد صحة الفرضية السابعة، ومنه نستنتج مدى الارتجال والشكلية التي تتسم بها عملية الإعداد المهني للطلبة أثناء التربية العملية، كما نستنتج أيضا أن عملية تحديد قوائم الأساتذة المؤطرين لا تأخذ بعين الاعتبار البعد النوعي، واختيار الأساتذة خلالها لا يتم وفق معايير محددة سلفا. وهذه النتائج تؤكد الدعوة إلى إعادة النظر في عملية التقويم بالتربية العملية

واعتماد معايير دقيقة أثناءها، كما تؤكد أيضا الدعوة إلى مزيد من البحوث العلمية في هذا الصدد قصد تصميم بطاقات تقويم تتوفر فيها كافة الشروط والمعايير الإيجابية.

مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مصادر التباين	1	0.470	0.410	1.540	0.287
داخل المجموعات	278	57.88	0.237		
المجموع	279	60.856	/		/

جدول رقم (13). يُبين تحليل التباين لكل من متغيري "الجنس" و"الموقف السلبي تجاه مستوى تأطير الأساتذة المطبقين"

8. مناقشة نتائج البحث:

كان الهدف من البحث الحالي هو تقويم التربية العملية، والتعرف على مدى رضا الطلبة عن الأنشطة التربوية التي تتم فيها؛ واستعراض بعض المجالات ذات التأثير السلبي أو الإيجابي على نواتج هذه الوحدة التربوية الهامة في إعداد وتكوين الطالب. وفي ضوء مشكلة البحث، والفروض التي حاول الباحث تحقيقها، والنتائج التي تم التوصل إليها، وفي ضوء الأطر النظرية المفسرة للمتغيرات المدروسة في هذا البحث، والدراسات السابقة التي جرت في البيئة العربية، أو بقية البيئات الأخرى الأجنبية، نعرض لمناقشة النتائج السابقة على النحو التالي:

I: **الفرضية الأولى:** « هناك ارتباط موجب، دال إحصائيا، بين رضا الطلبة الأساتذة عن مستوى تنظيم التدريبات، وتقديرهم لمدى الاستفادة منها ».

فقد كشفت نتائج تحليل البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الجدول رقم (02)، ومعامل الارتباط بيرسون في الجدول رقم (03) صحة الفرضية الأولى؛ وهذا أمر له تبريره إذ كلما كان التنظيم دقيقا ومحكما كلما ارتفع مستوى الفوائد التربوية والمهنية التي يكتسبها الطلبة، مما يُشبع لديهم الحاجة إلى المعرفة، ويحقق لديهم أكبر قدر من الرضا. فالجهاز الإداري لبرنامج إعداد الطالب ينبغي أن تتمثل مهمته في تنفيذ برنامج التربية العملية، لتسهيل نشاطاتها، وتنظيم إجراءاتها الإدارية والمهنية، ومتابعة نتائجها، والسعي لتطويرها. كما أن على هذا الجهاز الإداري مسؤوليات عديدة من بينها، جمع البيانات المختلفة . الأكاديمية منها والتربوية والمهنية والسلوكية . حول كل طالب، وما أنجزه كل منهم من أهداف. والسعي إلى التغلب على النواحي السلبية التي تحول دون تطويرها، ومعرفة الجوانب التي تقف في سبيل تنفيذها، وهذا يستدعي إنشاء جهازين إداريين تابعين لإدارة التربية بالمدرسة العليا هما:

أ. **جهاز التقويم (The Evaluation-System):** تتمثل مهمته في جمع البيانات والمعلومات حول سير وحدة التربية العملية، ورصد جميع المشاكل التي تعترض سبيل تقدمها ونجاحها، والتعرف على الحاجات المختلفة التي تظهر بين الحين والآخر.

ب. **جهاز التوجيه والإرشاد (The Educational guidance System):** وتتمثل مهمته في استغلال وتوظيف البيانات والمعلومات المتجمعة في تطوير برنامج التربية العملية، وفي اتخاذ القرارات

قصد تنظيمها والتخطيط لها، وفي توجيه وإرشاد الطالب الأستاذ الوجهة المناسبة بهدف الاستفادة من هذه الوحدة التربوية الهامة. ففي دراسة مقارنة بين " مشكلات إعداد المعلم في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية " قام بها مصطفى عبد الرحمن درويش (1969) توصل إلى أن هناك شعوراً بعدم الرضا لدى أفراد العينة عن النتائج المكتسبة من التربية العملية أرجعه إلى عاملين هما: سوء التنظيم، وسياسة انتقاء طلبة كليات التربية بمصر العربية، ولذا دعا إلى النظر إلى مهنة التعليم وإعداد المعلمين من منظور أوسع يتيح إدراك العلاقة، بين النظام التعليمي (ككل شامل) ومهنة التعليم وإعداد المعلم (كنظام جزئي) في إطار عام. وفي بريطانيا عبرت نسبة 34% من طلبة كلية التربية، سنة التخرج، عن عدم رضاها عن مستويات الإعداد التربوي والمهني من خلال التربية العملية، وقد أرجع الباحثان هوجات، وستينات (Hugget, A.J, & Stinnet, T.M, 1978) ذلك إلى عوامل ثلاث:

أ. سوء المناخ التنظيمي، ب. وجود عدد من هؤلاء الطلبة من تعوزهم الرغبة الصادقة في ممارسة المهنة، ج. قلة الحوافز المادية مقارنة ببقية الوظائف والمهن الأخرى.

وانطلاقاً من هذه النتائج يتبين أن أية مؤسسة تربوية-تعليمية، حتى تضمن تحقيق أهداف أي برنامج تعليمي، وحتى توفر إعداداً متكاملًا في الجانب الأكاديمي (التخصصي)، أو التربوي، أو المهني لطلبتها، أن تحرص:

أولاً: على توفير إطار نظري للإعداد يتمثل في برنامج أو منهاج سنوي واضح الأهداف، محدد المعايير، وأن تكون أهدافاً ومعايير إجرائية، ومتوازنة في جانبها النظري والتطبيقي حتى يسهل تقييم إنجاز الأهداف في ضوءها.

ثانياً: ترسيخ أسس إدارية علمية، تحدد فيها المسؤوليات بدقة لكل طرف من الإدارات المشرفة على التربية العملية، وأن يتميز جهد هذه الإدارات بالتنسيق، ومرونة الاتصال فيما بينها، وسهولة المعلومات حول سير هذه الوحدة الهامة من التربية، وحول أساليب وطرائق إعداد وتكوين الطلبة الأساتذة.

ثالثاً: تحديد المصادر البشرية والمالية في الإشراف على هذه الوحدة وإنجاز برنامجها، وأن يراعى أثناء تحديدها، الشروط الكمية والنوعية.

رابعاً: تحديد إطار قانوني وتشريعي قصد تنظيم نشاطات هذه الوحدة، ومتابعة مدى إنجاز أهداف البرنامج أو المنهاج المسطر لها، وكذلك اعتماد معيار الكفاءة والإتقان والمهارة في إعداد وتكوين الطالب-الأستاذ.

وقد لاحظنا، من خلال نتائج البحث، افتقار وحدة التربية العملية بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة إلى منهاج تربوي واضح الأهداف، وإلى تنظيم إداري دقيق، كما أنها تسير في ظل فراغ قانوني، وفي غياب مصادر مالية ثابتة، مما دفع الأساتذة المؤطرين إلى رفض استقبال المتدربين أحياناً كثيرة، وفي أحيان أخرى قبولهم مع ضعف الإشراف والمتابعة، واعتماد أساليب تقويمية غير

موضوعية ودقيقة، مما قلل من الفوائد التربوية المكتسبة من قبل الطلبة الأساتذة، وأثر على درجة الرضا سلباً تجاه المتغيرات التي تتناولها استبانة هذا البحث. ومن منظور تربوي-تطبيقي، فقد حدد الخطيب (1986) أسلوباً علمياً إيجابياً تركز عليه برامج التربية العملية هو الآتي:

1. اعتماد إطار أو نموذج نظري للتدريب.
2. تلبية الحاجات المهنية للمتدربين.
3. توجيه البرنامج التدريبي نحو الكفاءات الوظيفية.
4. الاستفادة البرنامج التدريبي من نتائج البحوث العلمية.
5. اعتماد منهج التدريب المتعدد الوسائط.
6. وضوح وتحديد أهداف برنامج التدريب.
7. المرونة وتعدد الاختيارات في برنامج التدريب.
8. تمكين البرنامج المتدربين من تحقيق ذواتهم.
9. استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة.
10. تفريد التعليم.

لذا يجب أن نميز بين نوعين من التدريب:

أ. التدريب الشكلي: الذي يتخذ المؤشرات الكمية كدلالات لإنجاز برنامجه (إن كان له برنامج)، وهذا النوع من التدريب يعتمد الارتجالية في اتخاذ قراراته بدل التنظيم، ويتدنى فيه مستوى الكفاءة في إعداد وتكوين طلبته، مع غياب تخطيط شامل لأنشطته، وضعف في التنسيق بين الإدارات المشرفة عليه.. وهذا ما توصلت إليه نتائج هذا البحث.

ب. التدريب الإيجابي الفعال: والذي يتخذ المؤشرات الكمية والنوعية معاً كدلالات لإنجاز أهداف برنامج شامل ومتكامل يساهم كل طرف معني بالتربية العملية في اقتراح محتوياته، وتحديد أهدافه، ويشرف على إنجاز كفاءات وظيفية ضمن مؤسسة تربوية منظمة إدارياً وقانونياً ومالياً، ويتحمل كل طرف مسؤولياته في بروز أي نوع من التقصير في هذا المجال.

II: الفرضية الثانية: « هناك ارتباط موجب (دال إحصائياً) بين رضا الطلبة . الأساتذة عن مستوى التخطيط للتدرب وتقديرهم لمدى الاستفادة منها ».

يلاحظ من بيانات الجدول رقم (04) والجدول رقم (05) صحة الفرضية الثانية وهذا يكشف عن وجود ارتباط موجب، ودال إحصائياً بين درجة رضا الطلبة عن مستوى التخطيط للتدرب، وانطباعاتهم حول مدى الاستفادة المكتسبة من التربية العملية، لكن قيمة هذا الارتباط كانت ضعيفة جداً، كما أن المتوسط الحسابي جاء بقيمة سالبة مما يشير إلى أن الإدارات التي تشرف على إدارة وتسيير التربية العملية لا تعتمد أية خطة مطلقاً وهذا هو المرجح، أو أنها تعتمد خطة غير منسجمة ومحكمة، بحيث لا تهيئ الظروف المادية والمعنوية والإدارية والفنية البشرية لتلك الوحدة الهامة قبل حلول السنة الجامعية؛ كما أنها لا تنفذ خطوات التدريب وفق الأولويات، ثم لا تشرف عليها إشرافاً مباشراً وبصورة دائمة، وأخيراً لا تقوم نتائج التدريب تقويماً موضوعياً، بحيث تسعى إلى علاج جوانب القصور فيه؛ مما دعا إلى تقلص مدة التدريب بين سنة وأخرى، نتيجة تأخر انطلاقها عن موعدها المرسوم لها، وكثرة المشاكل التي تنتابها كل سنة جامعية، وهذه العوامل أثرت على مستوى الخبرات التربوية المكتسبة، والكفاءات الأدائية المحققة مما ولد عدم الرضا عند الطلبة.

وقد أورد (King 1978) دراسة قامت بها لجنة من الباحثين حول الجهود المبذولة في إعداد وتكوين الطلبة-المعلمين في 1300 منظومة من الكليات التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية؛ ووجدت الدراسة عشرة عوامل بدت أنها ضرورية للتخطيط الفعال لبرنامج إعداد وتكوين الطلبة المعلمين؛ وهذه العوامل هي:

1. يجب أن تعطى الأهداف الأهمية والاعتبار، ولأن إعداد الطلبة المعلمين برنامج تدريسي-مهني، فعلى المخطط أن يدركوا ما يسعون لإنجازه.
2. يجب تعيين مجتمع الطلبة المعلمين المستهدفين، وعندما يعرف المخططون المشتركين المستفيدين من التدريب (التربية العملية) فإنهم يستطيعون استغلال المعلومات المتوافرة عنهم لاختيار المواد الدراسية، والأساليب التربوية، وطرائق التدريس، وإجراءات التدريب التي تتوافق مع مستوياتهم.
3. يجب تحديد الوقت المناسب للتدريب؛ إن اتخاذ القرار في هذا الصدد يجب أن يخص المدة الزمنية اللازمة له وكذلك الوقت المناسب من العام الدراسي، وأيام الأسبوع والساعات اليومية الأكثر مناسبة لهم.
4. يجب أن يتم اختيار أنواع المواد والنشاطات على أساس الأهداف، وكذلك وفق تعدد وتنوع الخبرات التربوية-المهنية التي يتطلبها التدريب (التربية العملية)، وأيضاً وفق قدرات واستعدادات الطلبة المعلمين (Student teachers).
5. يجب على المخططين اختيار الجهة المناسبة لرعاية البرنامج.
6. يجب أن تُحدّد نشاطات برنامج التدريب (التربية العملية) من تشكيلة واسعة من الخبرات التربوية-المهنية؛ واقترح (King) (منتقدا الاستخدام المتكرر للنشاطات الإصغائية) ما يلي:
* المعينات السمعية-البصرية Audiovisual-Media . والتعليم بالحاكاة Simulations . والتعليم المصغر Micro-Teaching
7. يجب على المخططين اختيار الوسائط التربوية التعليمية المناسبة للأهداف وللمشاركين إذا ما أريد لها أن تفي بمتطلبات النوعية التدريسية المرغوب فيها، ومن بين الاختيارات المتاحة للمخططين إعداد المواد المطبوعة والأفلام والأشرطة السمعية-البصرية، والشرائط والمحاضرات المنقولة (Telelectures)، وبرامج الحاسوب.
8. يجب اختيار المكان والمرافق والأساتذة المشرفين بعناية فائقة.
9. كما وُجِدَ أن العامل الذي ارتبط بشكل إيجابي أكثر من غيره ببرنامج التطوير الممتاز في التربية العملية كان التقويم المنتظم لجهود الطلبة؛ حيث يوفر مثل هذا التقويم بيانات عن تحقيق الأهداف، ويزود المخططين بمعلومات لتحسين البرامج في المستقبل.
10. وأخيراً يجب تحديد الحوافز التي سيتم استخدامها في الأغلب يحفز الطلبة إلى التطوير المهني الرضا الشخصي، أو إطرء الزملاء، أو متطلبات إجازة التعليم، أو تحقيق الذات (King, J.C 1978).
إن التخطيط لإعداد برنامج متكامل للتربية العملية، وتسييرها في ظروف مثالية مهمة معقدة،

ولكن يمكن توفير برنامج جيد في نوعيته، وإعداد إمكانات مادية وبشرية، تتوفر فيهم درجة من الكفاءة التربوية والمهنية مع حد معقول من التنظيم الإداري والقانوني والمالي. كل ذلك ممكن إذا أعطيت وحدة التربية العملية قدرًا من الأهمية، وتوفر لدى المشرفين عليها تصميم واضح في إنجاحها، والتزام بإنجاز أهدافها؛ غير أن هؤلاء المشرفين وبمشاركة إدارة المدرسة العليا للأساتذة لا يقومون بإعطاء الوحدات التربوية والنفسية (النظرية منها والتطبيقية) أهمية، ولا يلتزمون بمعطياتها، وينظرون إليها على أنها وحدات غير أساسية بالقياس إلى وحدات التخصص العلمي في إعداد وتكوين الطالب.

كما نلاحظ أن جهود قسم علوم التربية بالمدرسة العليا للأساتذة منحصرة في النواحي الإدارية الشكلية، وبعيدة عن الجوانب التربوية المهنية كالاحتكاك بالطلبة أثناء فترة التربية العملية، ومعرفة اتجاهاتهم تجاه هذه الوحدة، وما فيها من سلبيات وإيجابيات، ومناقشة مشكلات التربية العملية معهم، بل إن هذا القسم لا يقوم بدور التطوير أو متابعة التجديدات (Innovation)، والاتجاهات الحديثة في التربية العملية، مما جعل السلبيات تطفئ على الإيجابيات، وقلل من الفوائد التربوية والمهنية التي يجنيها الطلبة من هذه الوحدة، وولد لديهم درجة عالية من عدم الرضا.

III . الفرضية الثالثة: « هناك ارتباط موجب (دال إحصائيا) بين رضا الطلبة الأساتذة عن مستوى تأطير الأساتذة المطبقين، وتقديرهم مدى الاستفادة من التدريبات ».

أشارت نتائج تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين مستوى التأطير والفائدة التربوية إلى وجود علاقة ارتباطية (0,384) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) (الجدول رقم 7)، وتأتي هذه النتيجة مطابقة تمامًا للنتيجة التي توصل إليها (وليم عبيد وزملاؤه)، مع أن الباحث اعتبر العلاقة التي توصل إليها ضعيفة (0,317) وذات دلالة؛ كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة قام بها مركز البحوث التربوية بجامعة الرياض حيث دلت نتائجه على وجود علاقة ارتباطية موجبة (0,61) بين المتغيرين المذكورين، وذات دلالة إحصائية.

ويدرك علماء التربية المهتمون بالتربية العملية أهمية وجسامة الدور الذي يقوم به الأستاذ المطبق في إعداد وتكوين الطلبة تربويا ومهنيا سواء من الناحية الإيجابية، كتزويده بالكفايات التربوية التعليمية: مثل تبني النظرة الإيجابية نحو مهنة التعليم، تعلم الأدوار المقبولة مهنيًا، كالخطيط والتنظيم والمواظبة في العمل، اكتساب طرائق التدريس، تعلم حفظ النظام، نوع العلاقة مع التلاميذ، أو الناحية السلبية كتكوين اتجاهات نحو عناصر التربية بما لا يتفق مع ما ينبغي أن يتبناه المدرس المعد تربويا ومهنيا.

وقد تعرض كلارك وستار (Clark & Starr 1989) للموضوع بالقول: إن التربية العملية (Student-Teaching) والمدرس المقيم (Inter Ship) يعتبران الفرصة الأولى الحقيقية التي يمكن أن يضع فيها الطالب النظريات التربوية والطرائق المختلفة تحت التطبيق. ومن الدراسات التي تناولت

العلاقة بين الأستاذ المطبق (المشرف) وطلبته ونوع ودرجة تأثير الأول على الآخرين، ما قام به Mc (Auley 1979) إذ توصل إلى النتائج الآتية:

* إن الطلبة يضعون مشرفهم كنموذج عند التدريس بالكفاءات التالية: (طرائق التدريس، إجراءات حفظ النظام بحجرة الدراسة، ونوع العلاقات مع التلاميذ). ووجد أيضا أن درجة التأثير هي نتيجة مباشرة لمدى التزام المشرف بهذا السلوك، إذ أنه كلما ازدادت رسمية المشرف كلما ازداد تقليد الطلبة لسلوكه.

وقد توصل كل من: ألبرت، وجونسون (Albert Lée 1979) و (Udo Jansen 1971) في دراسة العلاقة بين الطلبة والمشرفين في تقويم التغير في القيم الذي يحدث للطلبة نتيجة للخبرات التي يكتسبونها أثناء فترة التربية العملية، إلى نتيجة تتلخص في أن المشرف يعتبر المصدر الأساسي والهام للتأثير على الطلبة الجامعيين أثناء إعدادهم العملي لمهنة التدريس .

لقد تجاوز تأثير الأساتذة المشرفين على طلبتهم من حيث السلوك الحركي والاتجاهات للتعامل مع موقف تعليمي معين، إلى تأثير الطلبة بسلوك مشرفيهم اللفظي، وهذا ما أثبتته دراسات عديدة منها الدراسة التي قامت بها شيرل فلايت (Shirle Flint 1995) لمعرفة درجة الارتباط بين سلوك طلبة التربية العملية اللفظي في حجرة الدراسة بالسلوك اللفظي لمشرفيهم من الأساتذة في حجرة الدراسة وانتهت إلى النتيجة التالية: (توجد درجة ارتباط عالية بين السلوك اللفظي للمشرفين وطلبته)، إذ وجدت أن الطلبة يقلدون مشرفيهم في حالة طرحهم للأسئلة على التلاميذ سواء أكانت لمشكلات بسيطة أم معقدة .

فمن خلال نتائج بحثنا هذا، ونتائج الدراسات السابقة يتبين لنا القوة المؤثرة للأستاذ المطبق أثناء التربية العملية على طلبته؛ وهذا يقودنا إلى النتيجة هامة وهي: مراعاة الدقة عند اختيار المشرفين، وإلى وضع ومعايير دقيقة وموضوعية عند تعيينهم للإشراف على هذه الوحدة، وذلك حتى نخلق قدرًا من التوازن بين الجانب النظري والجانب العملي في إعداد الطالب، وحتى نزيل نظرة الشك من قبل الطلبة نحو هذه الوحدة، كوحدة هامة وأساسية في التكوين، وكذلك حتى يشعر الطالب بدرجة من الرضا حول الجوانب المختلفة، والأنشطة المتعددة في هذه الوحدة.

وللتغلب على الجوانب السلبية التي يعاني منها الطلبة في الإشراف، فإنه ينبغي على الأساتذة المطبقين تكوين مفهوم جديد للإشراف وللعلاقة بينهم وبين الطلبة باتباعهم ما يلي:

1. ألا يجعلوا الطلبة أثناء قيامهم بنشاطات التربية العملية يشعرون بالحماية المبالغ فيها.
2. أن يجعلوا الطلبة الأساتذة يدركون أنهم غير ملزمين بنسخ كل حركة يقومون بها.
3. أن يجعلوا الطلبة يشعرون بمساواتهم مهنيًا مع المدرسين داخل الثانوية.
4. ألا يجعلوا بيئة حجرة الدراسة هي المكان الوحيد لاكتساب الفوائد التربوية وإنما يشركوهم في النشاطات التربوية التعليمية كلها داخل الثانوية، وأثناء الندوات التربوية، وخلال الجلسات التي تقع

داخل قاعة الأساتذة.

5. أن يتلقوا أفكار الطلبة بالتشجيع، ويطبقوها في حضورهم إذا ما سمحت الظروف بذلك.

6. أن يتجنبوا نقد الطلبة علانية وأمام زملائهم وتلاميذ المؤسسة.

7. أن يتبنوا أسلوب النقد البناء مع طلبتهم، بدلا من قتل روح الإبداع والابتكار في مجال التدريس، وذلك دفعا لتقليدهم خوفاً من النقد والتجريح.

تلك هي إذاً بعض النقاط التي استخلصناها من نتائج البحوث السابقة، ونتائج هذا البحث، والتي لو تراعى من قبل الأساتذة المطبقين، فإنهم سوف يتمكنون من مساعدة طلبتهم على تنمية قدراتهم الخاصة في تكوين أسلوب تدريسي (Teaching Style)، خاص بهم بدلا من تقليد أساليبهم.

VI: الفرضية الرابعة: « هناك ارتباط موجب (دال إحصائيا) بين رضا الطلبة عن مستوى إشراف المفتشين على التدريبات، وتقديرهم لمدى الاستفادة منها ».

يتضح من نتائج الجدول رقم (09) وباستخدام معامل ارتباط بيرسون أن هناك علاقة ارتباطية بين مستوى الإشراف للمفتشين والفائدة التربوية التي اكتسبها الطلبة خلال فترة التربية العملية، غير أن قيمة هذا الارتباط كانت سالبة (-0,336) عند مستوى الدلالة (0,01) وبقيمة جد ضعيفة. كما أننا بتحليل بيانات الجدول رقم (08) يتبين لنا ضعف، بل انعدام مستوى الإشراف، حيث كان متوسطه الحسابي يقدر ب (-3,9143) وبانحراف معياري يساوي (1,8458)، مما ترتب عنه ضعف مستوى الفائدة التربوية والمهنية التي اكتسبها الطلبة من التربية العملية، حيث كان المتوسط الحسابي للفائدة التربوية يساوي (1,9179) بانحراف معياري يقدر ب (3,7374).

وتشير هذه النتائج أن إشراف المفتشين على التربية العملية هو إشراف شكلي، عديم الفائدة والجدوى في التخطيط والتنظيم لانطلاقه، وسير التربية العملية، أوفي الإشراف التربوي المباشر على نشاطاتها، من حيث عقد الندوات التربوية وفق ما تنص عليه مراسيم ولوائح الوزارتين الوصيتين على إعداد وتكوين الطلبة، أو ترتيب زيارات إلى الثانويات قصد التوجيه والتقويم للكفايات التدريسية، والخبرة التربوية المكتسبة من قبل الطلبة.

ولا يستطيع الطلبة، في أي وقت من الأوقات، أن يرضوا بإشراف تربوي يقوم على علاقات فاترة نظرية غير إيجابية، ولا مجدية؛ إشراف شكلي اسمي حيث لا يتواجد فيه المفتشون إلا في بداية انطلاق التربية العملية عندما يقدمون القوائم الرسمية الخاصة بالأساتذة المطبقين، إلى إدارة التربية بالمدرسة، ثم لا يتحملون مسؤولياتهم خلال السنة، والمتتمثلة في التنسيق بين الإدارات المختلفة المشرفة على سير التربية العملية، وعقد الندوات التربوية، والزيارات المختلفة للثانويات، وتقويم الأهداف المنجزة من التربية العملية، وتقويم الطلبة، من حيث نموه المهني التربوي، وبلوغهم درجة من الكفاءة المهنية التربوية، أو ملاحظة مدى تقصير الأساتذة المطبقين، وقد كانت إجابات الطلبة بالنفي حول فقرات الاستبيان (29) (30) (31) تقدر بنسبة (97%) (97%) (100%) على التوالي، وهذا ما

يوضح عدم اهتمام المفتشين بالتربية العملية، وعدم جديتهم في متابعة نشاطاتها. وقد اقترح كاتس (Katz 1972) في دراسة له حول الإشراف في التربية العملية جملة من المقترحات من بينها ما يأتي: إن للطلبة حاجات معرفية تربوية ومهارة مهنية تختلف باختلاف مراحل تطوّرهم المهني:

1. ففي المرحلة الأولى: والتي أسماها **مرحلة البقاء (Survival-Stage)** يحتاج الطالب-الأستاذ إلى الفهم والطمأنة والتشجيع، ولذا فإن تعليمه مهارات الوقوف على مسببات السلوك، وإكسابه بصيرة فيها، سوف يكون ذا فائدة له في هذه المرحلة.

2. ثم بعد أن يكون قد اكتسب خبرة قليلة في التدريس تبدأ ما يسمى ب**فترة الإدماج (Consolidation)** وفيها يكون مستعداً للتركيز على التلاميذ وعلى تعلمهم بشكل جيد وفردى، وفي هذه المرحلة ينصح بالاستفادة من خبرات الأساتذة الاختصاصيين المقيمين في المؤسسة التربوية، والعمل على إيجاد فرص التعاون في نشاطات تدريسية وتربوية مختلفة.

3. ثم المرحلة الثالثة وتسمى **مرحلة التجديد (renewal Stage)** وهي مرحلة يكون فيها الطلبة-الأساتذة، على وشك الوقوع في روتين ممل، أي القيام بنشاطات تربوية ليس فيها تجديد، وهنا يحتاجون إلى **الاستشارة (Stimulation)** بواسطة الندوات التربوية، والزيارات الصفية، والمحلات المهنية، أو المطبوعات التربوية.

وخلال المراحل الثلاث يبرز الدور الإيجابي للمفتشين المشرفين على التربية العملية؛ غير أن نتائج هذا البحث تثبت عكس ذلك في وحدة التربية العملية بالمدرسة العليا؛ حيث كانت انطباعات الطلبة بالسلب حول فقرات الاستبيان التي تناولت: تنظيم الندوات التربوية. تقدم التوجيهات والملاحظات التربوية. دعوة الطالب لحضور حصص الرسم. تخصيص زيارات إلى الثانويات التطبيقية من قبل المفتشين المشرفين على التربية العملية.

وقد استعرضنا جملة من البحوث التي حصلنا عليها، لعنا نجد من بينها ما تناول مدى تأثير المفتشين المشرفين على مستوى الكفاءة المهنية، والفائدة التربوية للطلبة، فلم نثر إلا على بحث واحد قامت به جامعة أيوا (University of Iowa 1972)، لاختبار تأثير عناصر الموقف التدريسي على مفهوم الذات (Self concept) لعينة تتكون من مائة وثلاثة وثلاثين طالبا من طلبة التربية العملية في مدارس شرق ولاية أيوا (Iowa) وقد توصل هذا البحث إلى النتيجة التالية:

- إن الطلبة الذين يقوم مشرفوهم على إعلامهم مسبقا بموعد زيارتهم لمشاهدة درسه قد حصلوا على درجة مرتفعة في مقياس مفهوم الذات، بينما حصل الذين لم يعرفوا موعد زيارة مشرفيهم لهم على مفهوم للذات أقل.

وممكن تحليل ندرة البحوث والدراسات في هذا المجال بالذات، أن كليات التربية بالجامعات العربية الشرقية، والجامعات الأجنبية الغربية لا توكل مهمة الإشراف على التربية العملية إلى المفتشين بل إلى

أساتذة الجامعة المتخصصين في التربية وعلم النفس التربوي، وهم أجدر بذلك لأسباب عديدة من بينها:

أولاً: هم أكثر خبرة واطلاعاً من غيرهم على مجالات التربية، وعلم النفس التربوي، واستراتيجيات وتقنيات التعليم الحديثة.

ثانياً: كما أنهم أقدر من غيرهم على تكييف الأصول النظرية لهذه المجالات المختلفة أثناء الممارسة العملية في التربية العملية؛ وتحويلها إلى مهارات تدريسية، وكفاءات مهنية على يدي الطلبة، وهذا من منظور الجهود التجديدية التي تدعو إلى استخدام طرائق تدريسية واستراتيجيات

تعليمية تجمع بين عدّة فروع معرفية (Interdisciplinary Teaching Approaches).
ثالثاً: أن الإشراف لا يقتصر على الجهود الإدارية، بل يشمل أيضاً الجهود التي تبذل أثناء التخطيط لسير التربية العملية، ووضع منهاجها التربوي والمهني، وتحديد أهداف هذا المنهاج، وأساليب التقويم لإنجاز هذه الأهداف.

ويضطلع بهذه المهام أساتذة ذوي اختصاص في الميدان، وقد اصطلحت كليات التربية في الدول الغربية على تسميتهم بالأسماء التالية: الأساتذة المساعدون (Relping-teachers)، والأساتذة المرجعيون (Resource teachers)، والأساتذة المتعاونون (cooperating teachers)؛ وبالتنسيق بين جهود هؤلاء الاختصاصيين يتم التوازن السليم بين الإعداد والتكوين النظري للطلاب وإعدادهم وتكوينه الميداني العملي المهاري، حتى يبلغ درجة من الإتقان للمهارات التدريسية، توصف بالتمكن والكفاءة (Competency, Performance-based Teacher preparation).

خامساً: الفرضية الخامسة:

«هناك ارتباط موجب، دال إحصائياً، بين رضا الطلبة عن تقويم الأساتذة لأعمالهم، وتقديرهم لمدى الاستفادة من التدريبات».

ما بشأن نتائج اختبار الفرضية الخامسة، فتشير النتائج المبينة في الجدول رقم (11) أن هناك ارتباطاً موجباً يقدر بـ (0,345)، ودالاً إحصائياً عند مستوى (0,01)، مما يثبت صحة الفرضية؛ غير أن قيمة هذا الارتباط ضعيفة جداً مما يظهر عدم رضا الطلبة عن أساليب التقويم المتبعة من قبل الأساتذة المؤطرين، وتبين هذه النتائج كذلك المستوى التربوي والمهني الضعيف الذي اكتسبه الطلبة خلال وحدة التربية العملية وفق انطباعاتهم، وإجاباتهم عن فقرات الاستبيان.

ويدعم هذا الاستنتاج البيانات الإحصائية المعروضة في الجدول رقم (10) حيث أن المتوسط الحسابي للفائدة التربوية كان يقدر بـ (0,1571) وبانحراف معياري يساوي (2,3288)، بينما المتوسط الحسابي للفائدة التربوية كان يقدر بـ (1,9179) وبانحراف معياري يساوي (3,7374)، وهي درجات ضعيفة توضح عدم رضا الطلبة الأساتذة عن التقويم، وعن الفائدة التربوية التي تم اكتسابها من خلال التربية العملية.

وهكذا يمكن لنا أن نرجع عدم وجود تقويم موضوعي لجهود الطلبة-الأساتذة أثناء أنشطة التربية العملية، وقلة الفوائد التربوية المكتسبة من هذه الوحدة إلى عوامل ومتغيرات عديدة، لكن الأرجح منها العوامل التالية:

1. قصور أدوات التقويم:

فلدى دراستنا لهذه الأدوات تبين لنا أنها صممت من قبل وزارة التربية لتستخدم في أوضاع خاصة تتجاوزها الزمن من جهة، وتجاوزها التطور الحادث في مجالات طرائق التدريس، وتقنيات التعليم، وأساليب إعداد الطالب من جهة ثانية، ذلك أنها لا تستند إلى معايير موضوعية مثل معيار الكفاءة (Competence)، أو معيار الأداء (Performance)، أو معيار الجودة، كما أن هذه المهارات تتباين بتباين المواقف التربوية، ولكل منها أوزان نسبية في تحديد شخصية الطالب المهنية الناجحة.

2. غياب برنامج للتربية العملية:

يلاحظ من خلال المقابلات التي تمت مع بعض أفراد العينة، ومن خلال نتائج البحث أن وحدة التربية العملية، تقتصر إلى برنامج مكتوب، متكامل، واضح الأهداف، دقيق المعايير، ولذا فإن الإعداد للطلبة بالمدرسة العليا، يتم دون تخطيط محكم، ودون تقويم موضوعي دقيق، ويغلب فيه الجانب النظري على الممارسة والعمل الميداني. فانعكس ذلك على الجوانب المهنية، والكفاءات التدريسية للطلاب سلبا، وقد ولد هذا الارتجال في تسيير هذه الوحدة درجة كبيرة من عدم الرضا لدى الطلبة.

3. عدم كفاية الخبرة التقويمية وأساليبها الحديثة لدى الأستاذ المطبق:

يعد التقويم التربوي من أكثر المجالات المزدهرة في المجال التربوي، فقد نمت الأدبيات المتعلقة به كما ونوعا من حيث مفاهيمه، ومجالاته، وطرائقه وأساليبه، حتى شاركت التكنولوجيا الحديثة في مثل هذا النمو الإيجابي، بواسطة الحاسوب، لكن إجراءات التقويم في التربية العملية لازالت تقليدية، بسبب قلة اطلاع الأستاذ المطبق على التطورات الحادثة في هذا المجال، وعدم كفاية الخبرة في استخدامها، مما ركز الاهتمام لديهم في الكم أثناء تصنيف الطلبة، بدلا من النوع الذي يؤكد المهارات التي استوعبوها وأتقنوها، و(درجة الكفاءة) التي وصلوا إليها.

4. انعدام الحوافز المادية والمعنوية:

يؤكد انعدام الحوافز المادية والمعنوية التي يتلقاها الأساتذة المطبقون عدم اهتمامهم بهذه الوحدة، من حيث المتابعة والإشراف والتقويم، باعتبار أن هذه الجهود جهوداً ثانويةً يبذلونها دون تمييز لها من قبل الإدارة، مما قلل من الأنشطة التطبيقية، والتعليمية النظرية في هذه الوحدة، فانعكس ذلك سلباً على الفائدة التربوية المهنية، وعلى درجة الرضا لدى الطلبة.

إن برنامج إعداد الطالب يجب أن يقوم على أساس **الكفاءة** في التدريس ((Competence)، وهو مفهوم ينظر إليه على أنه قدرة الطالب على أن يفعل شيئاً، وأن هذا الفعل الأدائي يبين أنه قد بلغ في أدائه له درجة من المهارة والجودة ترفع من شأن هذا الفعل، وتصف في الوقت نفسه فاعله بالحنكة والجودة والكفاءة.

ولقد أوضح (Wilford Weber 1971) أن البرنامج الذي يبنى على أساس **الكفاءة** (Competence) يُمكّن الطلبة من معرفة المهارات أو المهام أو القدرات التي يتضمنها، قبل أن يشرعوا في التدريب عليها، ولذا فإنهم يعتبرون . أمام البرنامج وأعضاء هيئة التدريس . مسئولين مسؤولية تامة ومباشرة عن الوصول إلى تحقيق معايير الكفاءة المحددة سلفاً، والتي ارتضوا أن ينجزوها، وعندما نتكلم عن أهداف برنامج التربية العملية، فإننا نتحدث عن الأهداف السلوكية الإجرائية التي يمكن ملاحظتها وقياسها؛ أما الأهداف الفضفاضة المائعة فلا جدوى لبرنامج التربية العملية منها. ولذا فقد حدّد إيريندز وزملاؤه (Arends et al) ثلاثة اعتبارات للأهداف السلوكية في التربية العملية:

أ. **نمط ونوع الهدف:** وهو ما يعبر عنه بطبيعة المهارة التعليمية، أو القدرة التدريسية التي ستكتسب من قبل الطالب، ويقوم بالتدريب عليها، وممارستها ممارسة فعلية توصله إلى (الأداء المتمكن)، أو تحقق لديه درجة من (الكفاءة)، وقد أعطى لذلك مثالا هو: « أن يقوم الطالب- الأستاذ بتسجيل مشهد مدته خمس دقائق على شريط فيديو، ثم يقوم بعرضه ومشاهدته ».

ب. **الشروط اللازم توفرها:** حتى يمكن للطلاب من بلوغ درجة (الكفاءة) أثناء ممارسة أنشطة التربية العملية يشترط توفير ظروف معينة لتحقيق (المهارة) في وجودها، مثال ذلك: " أن يقوم الطالب بتسجيل مشهد مدته خمس دقائق على شريط فيديو، ثم يقوم بعرضه ومشاهدته أثناء موقف تعليمي داخل الصف الدراسي خلال فترة تعليم مصغر ".

ج. **المعايير:** معايير الأداء الجيد المطلوب أن يصل إليه الطالب ليصبح ناجحاً مهنيًا. للهدف السلوكي الجيد أن تحدد فيه المعايير التي سوف تستخدم في قياس وتقويم الطالب، ومدى التمكن والسيطرة من المهارات التدريسية الموضوعة في البرنامج، مثال ذلك: (أن يقوم الطالب بتسجيل مشهد مدته خمس دقائق على شريط فيديو، ثم يقوم بعرضه ومشاهدته أثناء موقف تعليمي

داخل الصف الدراسي خلال فترة التعليم المصغر، وأن تكون الصورة والصوت واضحين تماما).

ويمكننا تصنيف هذه الاعتبارات الثلاثة باعتبارها معايير كالتالي:

1. **معايير معرفية:** وتتعلق بالجوانب النظرية في التربية العملية، وتستخدم في قياس الفهم المعرفي لدى الطالب-الأستاذ.

2. **معايير أداء:** وتستخدم في قياس كيفية أداء الطالب للمهارات التعليمية التي اكتسبها، ومدى إتقانه لها أثناء الممارسة.

3. **معايير نتيجة:** وتستخدم في قياس كفاءة الطالب-الأستاذ المهنية والتربوية، من خلال قياس مدى التغير في شخصيته المهنية في جوانبها المختلفة، وفي مدى التغير في سلوك تلاميذه ونموهم التحصيلي.

ولقد اطلعنا على بعض البحوث، التي سعى فيها الباحثون إلى بناء مقاييس يتوفر فيها الدقة والموضوعية، يُقَوِّم من خلالها الطلبة أثناء التربية العملية، كما اطلعنا على بعض الأدوات صممت في الجامعات العربية، والغربية نستعرض أهمها كما يلي:

1. لقد قامت جامعة (ستنفورد Stan-ford) ببناء استمارة تقويم للطالب في وحدة التربية العملية، تتكوّن من أربعة أقسام:

أ. المواصفات الشخصية 4 كفاءات، ب. تنظيم الصف 6 كفاءات، ج. العلاقة بين الطالب والمعلم 5 كفاءات، د. أساليب التدريس 5 كفاءات، وقد قام د/ أحمد أبو هلال بتعريبها وتعديلها لتوافق البيئة العربية (سنة 1980) وتم تقويم وحدة التربية العملية بكلية (الأردن) وفق هذه الاستمارة.

2. كما أعدّ توفيق مرعي (1983) (استمارة الكفايات التعليمية الأساسية) قصد تقويم طلبة التربية في جامعة الأردن، أثناء التربية العملية، تضمنت هذه الاستمارة (85) كفاءة موزعة على ستة مجالات هي:

أ. التخطيط للتعليم 8 كفاءات، ب. مراعاة بنية المادة الدراسية المنطقية 12 كفاءة، ج. اختيار الأنشطة التعليمية وتنظيمها 24 كفاءة، د. إجراء التقويم 16 كفاءة، هـ. تحقيق الذات 14 كفاءة، وتحقيق أهداف التربية بالنسبة للمعلمين 11 كفاءة.

3. وأعدّت كلية التربية بجامعة عين شمس (قائمة الكفاءات)، تضمنت هذه القائمة 42 كفاءة تدريسية موزعة على تسعة مجالات هي التالية:

أ. إعداد الدّرس والتخطيط له 4 كفاءات، ب. تحقيق الأهداف 8 كفاءات، ج. عملية التدريس 11 كفاءة، د. استخدام المادة العملية، والوسائل التعليمية والأنشطة 3 كفاءات، هـ. التفاعل مع التلاميذ وإدارة الفصل 8 كفاءات، و. عملية التقويم 4 كفاءات، ز. انتظام الطالب المعلم كفاءة واحدة، ح. إقامة العلاقات مع الآخرين كفاءة واحدة، ط. الإعداد لحل مشكلات البيئة

3 كفاءات.

إذن في ضوء نتائج هذا البحث، وبقية البحوث السابقة، يمكننا القول: أنه حتى تؤدي عملية التقويم وظيفتها الإيجابية في التربية العملية، وحتى نضمن لها خاصيتي الدقة والموضوعية، وحتى نحقق أكبر درجة من الرضا عنها لدى الطلبة الأساتذة، يتطلب كل ذلك تعدد مصادر التقويم بحيث يكون:

(أ) ذاتيا من قبل الطالب نفسه.

(ب) من قبل زملائه الطلبة.

(ج) من قبل الأساتذة المطبقين .

وأن يعتمد مقاييس دقيقة وموضوعية، يتم بناؤها علميا، بحيث تتناول كافة الأنشطة أثناء التربية العملية، وفي ضوء تحليل الكفاءات المهنية والمهارات التدريسية المطلوب من الطالب-الأستاذ أن يمارسها و يتقنها.

سادسا: الفرضية السادسة: " لا يوجد فرق، دال إحصائيا، بين طلبة التخصصات المختلفة (بيولوجيا، فيزياء، كيمياء، رياضيات) في موقفهم السلبي تجاه مستوى تأطير الأساتذة المطبقين " .

لقد كشفت بيانات الجدول رقم (12) صحة الفرضية السادسة مما يظهر أن أفراد العينة التي جرت عليها الدراسة كان لها موقف سلبي تجاه نوعية ومستوى الإشراف والإعداد والتكوين التي تمت من قبل الأساتذة المؤطرين Supervisors؛ ذلك أنهم لم يلمسوا حدوث تغير إيجابي يذكر في كافة أبعاد شخصيتهم المهنية، وهذا قد يكون بسبب غياب قانون تسير في ضوءه هذه الوحدة. يشتمل الجهود المبذولة من قبل هؤلاء الأساتذة، أو قد يعود الأمر إلى عدم اطلاع هؤلاء الأساتذة على ما ينجز علميا من بحوث ودراسات تتناول أساليب الارتقاء والتطوير لهذه الوحدة، والنماذج والتقنيات التربوية المستخدمة أثناءها، والمطبوعات المرتبطة بكافة الأنشطة التربوية والمهنية التي تتم خلالها، والسعي للاستفادة منها، وتطبيقها في المجال. مهما تكن الأسباب الكامنة وراء ذلك، فإن النتيجة التي توصلنا إليها في هذه الدراسة، أن الإعداد والتكوين للطلبة ضمن هذه الوحدة يتم بأساليب تربوية ومهنية تقليدية.

إن طبيعة ومهام وأدوار الأستاذ المؤطر Supervisor، والتي كان من المفروض ان يؤديها أثناء إعدادة وتكوينه للطلبة، لها صفة التوجيه، والإرشاد، والنمذجة للتدريس، والسعي حيثما نحو دفع وحفز الطلبة باتجاه نموهم وارتقائهم مهنيا وتربويا ومسلكيا. كل وفق استعداداته، وقدراته؛ والعمل من جهة ثانية على تقويم نشاطات وبرامج وأهداف الإعداد والتكوين للطلبة، والمساهمة في تطويرها وترقيتها في ضوء نتائج البحوث التربوية التي كان لزاماً أن يعايشها يوميا، حتى يكون تقويمه، ونقده، وتوجيهه، وإرشاده بناءً في هذا الشأن.

غير أن نسبة معتبرة من العينة قيد الدراسة، أثبتت الارتجالية وعدم التخطيط التي تتميز بها

عملية الإعداد والتكوين للطلبة، وأن طبيعة الأدوار والمهام التي يقوم بها الأستاذ المؤطر حاليا تقتصر على نشاطات تربوية-تعليمية تفتقد الأسس العلمية التي تتمشى مع التجديد والابتكار في هذا المجال. وللتغلب على هذا النمط السلبي من الإعداد والتكوين، فعلى الأستاذ المؤطر أن يحدد النشاطات التربوية، والمهام والأدوار المهنية أثناء التربية العملية، ويلزم نفسه بها، هذه النشاطات والمهام تتمثل فيما يلي:

- 1) التخطيط المحكم الدقيق لأساليب التدريس أمام الطلبة مع مراعاة خطوات طرائق التدريس، لا سيما الحديث منها، واستخدامها بكفاءة مهنية عالية تعبر عن اطلاع كاف في هذا المجال واستغلالها بمهارة فيما تصلح له من مواضيع وتخصصات.
 - 2) التخطيط المحكم لمشاركة الطلبة في الخبرات التعليمية التي تتم في الثانوية، وبشكل تدريجي لا يشعروهم بالنقلة الفجائية.
 - 3) التوجيه، والإرشاد، والتقييم المستمر، ومتابعة الطلبة في كافة الأنشطة التي يشاركون فيها خلال مدة التربية العملية.
 - 4) ترك الفرصة الكافية للطلبة للقيام بعملية التقويم الذاتي: Self Evaluation، وتحديد مدى التقدم الذي قد بلغوه.
 - 5) إعطاء فرص متساوية للطلبة في تقديم العروض، وتمكينهم من استخدام التقنيات التربوية الحديثة أثناءها.
 - 6) ترتيب رزنامة للطلبة تسهل لهم زيارة أساتذة الثانوية، لا سيما من يشتهرون منهم بكفاءة مهنية عالية، وفي كافة التخصصات وجميع المستويات (سنة أولى ثانوي، ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي)، وهذا بهدف اكتساب المهارات التدريسية.
 - 7) إتاحة الفرصة لهم لمناقشة مدى ما اكتسبوه من خبرات تربوية ومهارات تدريسية من هذه الزيارات.
 - 8) عقد ندوات شهرية أو فصلية يستدعى لها أساتذة جامعيون في التخصصات التربوية المختلفة؛ بهدف إلقاء محاضرات في هذه المجالات، تكون متنوعة بتنظيم حلقات دراسية عملية Seminars.
- سابعا: الفرضية السابعة:** «لا يوجد فرق دال إحصائيا، بين الذكور والإناث في موقفهم تجاه مستوى تأطير الأساتذة المطبقين».

يتبين من بيانات الجدول رقم: (13) صحة الفرضية السابعة، وهذه النتائج تؤكد أن الإشراف من قبل الأساتذة المؤطرين يفتقد الأسس العلمية في إعداد وتكوين الطلبة، وأن موقف الطلبة من هذا النوع من الإعداد والتكوين ليس موقفا ذاتيا، بل هو موقف موضوعي، يستند في حكمه على نتائج سلبية برزت أثناء فترة التربية العملية؛ سواء أعلق الأمر بنوع المهارات المكتسبة، أم بمستوى الكفاءة المهنية التي كانوا يأملون الوصول إليها؛ بل لقد عبرت نسبة كبيرة من أفراد العينة أثناء الدراسة الاستطلاعية، عدم حصول درجة تحسن تذكر في أدائهم التدريسي، أو في خبرتهم التربوية وذلك لسببين:

أ) أن بعض الأساتذة المؤطرين لا يثقون في الأدوار المهنية التي يقوم بها الطلبة، ولذا يفرضون عليهم وصاية مطلقة حتى حلول فترة التدريب المغلق، وحينئذ يكلون إليهم بأدوار مهنية مصحوبة بكثير من التحفظ، كما أنهم يمنعون الطلبة من التدريب في الأقسام النهائية بدعوى أنها أقسام امتحان.

ب) وهناك أساتذة مؤطرون آخرون يكلفون الطلبة بالقيام بكل أنشطة التدريب، منذ أول يوم من أيام دخول الطلبة إلى الثانوية، ليس ثقة في كفاءتهم المهنية، ولكن تخلصا من أعباء التدريس، دون أن يتبعوا ذلك بعملية توجيه، وإرشاد، وتقويم، وتزويد للطلبة بالخبرات التربوية-التعليمية الإيجابية المتمشية مع الأسس العلمية الحديثة، وطرائق التدريس المتكورة.

إن الإشراف التربوي خدمة تربوية تستهدف توجيه الطلبة مهنيا، ومتابعتهم ميدانيا، وتقويم أدائهم التدريسي، وتهيئة كافة الظروف الملائمة لنموهم وارتقايتهم مهنيا، ومساعدتهم على اكتساب الكفاءة والمهارة التي تؤهلهم لتقاسم أحسن الأدوار التعليمية التربوية مستقبلا. هذا ولقد تبين لنا من خلال نتائج هذه الدراسة أنه لا يكفي الإلمام بالجوانب النظرية في علم النفس التربوي من قبل الطالب، بل لابد من تنمية مهاراته التدريسية وصولاً به إلى درجة الكفاءة المهنية من خلال أنشطة التدريب.

لقد أجرى كل من ليرد وآخرون (Laird 1971)، (Laird & Kowolsky 1972)، و (Brashi 1977) بحثاً مختلفة حول المؤسسات التي تهتم بإعداد المعلمين، ونوع البرامج المعتمدة أثناء ذلك، فتوصلوا أن هناك نمواً واضحاً في فرص إعداد المعلمين ذوي الكفاءة المهنية العالية في المؤسسات التي تشبعت برامجها بالجوانب التطبيقية وانطلقت من مفهوم الخبرة المباشرة.

وقام كاتينا (كاتينا 1979 Khaten, Joe) بدراستين تهدف الأولى إلى الحصول على المعلومات حول الفرص المتاحة لإعداد المعلمين قبل الخدمة في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، كما تهدف الدراسة الثانية إلى تحديد الولايات التي قامت بإعداد المعلمين أثناء الخدمة، وأشارت النتائج أن 89 % من هذه الجامعات أنشأت ورشات تدريبية قبل الخدمة، بينما 91 % منها لديها برامج قد تلقت مساعدات محلية وقومية لتنظيم مؤتمرات كمصادر للتدريب أثناء الخدمة للمعلمين.

وهذا التنوع في فرص التدريب المتاحة أمام الطلبة من شأنه أن يحقق فوائد عديدة من بينها:

أولاً: تحديد الخبرات التعليمية، والمهارات التدريسية، والمعارف النظرية، سواء أعلق الأمر بالمواد الأكاديمية أو النظريات التربوية، وقوانين التعلم وطرائق التدريس وتقنيات التعليم الحديثة.

ثانياً: إيجاد الدافعية في التحصيل أثناء التدريب عندما يختار المتدرب الفترة التي تناسبه.

ثالثاً: إحداث البيئة التربوية-التعليمية المناسبة لتكيف المتدرب، وإقباله بفاعلية على أنشطة التدريب.

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج خلال الدراسة الاستطلاعية، وعملاً بتوجيهات

لجنة المحكمين حول فقرات الاستبيان، طرح الباحث مجموعة من الأسئلة المفتوحة، تناولت المجالات التالية:

- 1) ما هي أهم مبررات رفض الطلبة المتدربين من قبل الأساتذة المؤطرين؟
 - 2) ما هو مجموع حصص التدريبات (مغلق ومفتوح) حسب تقدير الطلبة المتدربين؟
 - 3) ما هي النسبة المئوية لكل من الحصص النظرية، والحصص التطبيقية الإجمالية في ضوء تقديرات الطلبة المتدربين؟
 - 4) كم هو مجموع الحصص التي قدّم الطالب فيها دروساً أثناء التدريبات (من بدايتها إلى نهايتها)؟
 - 5) ما هي أهم الملاحظات التي يُبديها الطلبة المتدربون ولم يرد ذكرها في الاستبيان؟
- وبعد تفريغ البيانات، المتعلقة بإجابات الطلبة حول هذه التساؤلات، تمّ الحصول على سبعة (07) جداول وفق التسلسل الموالي:

حيث يتضح من الجدول رقم (14) أن الأسباب الأكثر ارتباطاً برفض استقبال الطلبة من قبل الأساتذة المؤطرين هي العامل المادي المتمثل في عدم تقاضي أجر لقاء الجهد الذي يبذل من خلال الإشراف التربوي على التربية العملية حيث كانت نسبة إجابات الطلبة عن هذا العامل تقدر بـ (22%) من مجموع الإجابات، ثم يأتي من حيث الأهمية . للعوامل التي كانت سببا في رفض الطلبة . كل من عاملي: تضارب التوزيع الأسبوعي للتدريبات مع البرنامج الأسبوعي للأستاذ المؤطر بنسبة تقدر بـ (16%). وتكثيف الأستاذ المؤطر بتعليم الأقسام النهائية بنسبة تقدر بـ (15%).

وتكون نسبة من تم رفضهم من الثانويات تقدر في مجموعها بـ (71%) وهي نسبة جد عالية، تبين مدى الارتجال والعشوائية في إدارة وتسيير التربية العملية، حيث أنها لا تخضع لتخطيط دقيق ومحكم، ولا يتم خلالها التنسيق بين جهود الإدارات المختلفة، كما تظهر هذه النسبة قلة انسياب المعلومات، إن لم يكن انعدامها، والمتعلقة بالتسيير الحسن للتربية العملية؛ وهذه المشاكل والأسباب في رفض الطلبة تؤدي إلى ضياع كثير من الوقت والجهد فيما لا يجدي أثناء التدريب.

نوع الإجابة	تكرار	%
1) لم أرفض .	80	29
2) عدم تقاضي أجر أو مقابل مادي من قبل الأستاذ المؤطر لقاء إشرافه على طلبة المدرسة العليا للأساتذة في السنوات الماضية	62	22
3) تم إحالة الأستاذ (ة) على التقاعد.	15	5
4) الأستاذة المؤطرة أخذت عطلة أمومة.	10	4
5) رفض (ت) استقبالنا بسبب المرض.	15	5
6) تم رفضنا بسبب تضارب التوزيع الأسبوعي لخصص التدريبات مع البرنامج الأسبوعي للأستاذ المؤطر.	15	16
7) هو بصدد تعليم الأقسام النهائية، لذا فهو يرفض استقبال الطلبة المتدربين.	43	15
8) عدم معرفة المبررات.	10	4
المجموع	280	100

جدول رقم (14) (يبين مبررات الأساتذة المؤطرين في رفضهم للطلبة المتدربين)

يستنتج من الجدول رقم (15) أن نسبة تقدر بـ (68%) من الطلبة لم يتعدّ حضورهم لحصص التدريبات (الأسبوعية والمغلقة) الفعلية 21 حصة خلال السنة كلها، حيث كانت نسبة (9%) من الطلبة قد حضرت 6 حصص أو أقل، و(8%) قد حضرت ما بين (7 - 9)، بينما نسبة (20%) قد حضرت ما بين (10 - 12)، ونسبة (11%) قد حضرت ما بين (13 - 15)، والنسبة التي تقدر بـ (16%) قد حضرت (16-18)، وتؤكد هذه النتائج أمورًا عديدة من بينها:

1. شكلية محتوى الإعداد والتكوين للطلبة الأساتذة.

2. ضياع حصص التدريبات بسبب الرضا المتتابع للطلبة من قبل الأساتذة المؤطرين، الذين يتم تعيينهم وانتدابهم لهذه المهمة دون أخذ وجهة نظرهم في قبول مثل هذا التعيين أو رفضه، أو

استشارتهم قبل إرسال الطلبة إلى الثانويات لإجراء التدريب.

3. عدم اتخاذ التدابير الكفيلة بانطلاق التدريب في مواعيده المبكرة، من حيث إعداد الإمكانات المادية والبشرية، وعقد لقاءات مع الأساتذة لتحسس مشاكلهم والتعرف

مجموع حصص التدريبات (الأسبوعية والمغلقة)	التكرار	%
! 6 مرات أو أقل	25	09
! 7 . 9	21	08
! 10 . 12	56	20*
! 13 . 15	32	10*
! 16 . 18	45	16*
! 19 . 21	62	22*
! 22 . 24	14	05
! 25 . فما فوق	25	09
المجموع	280	100

جدول رقم (15): يبين مجموع الحصص التي تمت أثناء التدريب.

عليها، وإدراك مطالبهم، والسعي لإنجازها قبل انطلاق التدريبات.

4. كما أننا نستنتج من خلال ما سبق، أن قنوات الاتصال بين الهيئات المعنية بإدارة التربية العملية تكاد تكون منعقدة أو مسدودة، حيث أننا نجد المفتشين يقدمون قوائم الأساتذة المؤطرين إلى إدارة المدرسة العليا للأساتذة، وهم لا يعلمون شيئاً عن أستاذ قد تقاعد، أو أستاذة في عطلة أمومة، أو أستاذ قد تم تحويله إلى ثانوية أخرى خارج نطاق ولاية الجزائر.

تضخ من بيانات الجدولين رقم (16) و(17) أن دور الطالب يقتصر، أثناء التربية العملية، على محور الملاحظة للأستاذ المؤطر وهو يلقي دروساً وفق طرائق التدريس الشائعة في ثانوياتنا، حيث أن نسبة 82 % من تقديرات الطلبة أكدت أنّ الدروس النظرية كانت تمثل ما بين 61 % و 100 %

من كافة النشاطات التربوية-التعليمية التي سادت التربية العملية، بينما عبرت نسبة 70 % من أفراد العينة أن النشاطات التطبيقية كانت أقل من 30 % من مجموع الحصص التي حضرها الطلبة.

تقدير النسبة المئوية للدروس النظرية من قبل المستجوبين	التكرار	%
50 . % 60	49	18
61 . % 70	56	20*
71 . % 80	81	29*
81 . % 90	18	6*
91 . % 100	76	27*
المجموع	280	100

جدول رقم: (16). (يبين تقدير النسبة المئوية للدروس النظرية من قبل المستجوبين).

تقدير النسبة المئوية للدروس التطبيقية من قبل المستجوبين	التكرار	%
1 . % 10	81	29*
11 . % 20	60	21*
21 . % 30	57	20*
31 . % 40	33	12
41 . % 50	49	18
المجموع	280	100

جدول رقم: (17) يبين تقديرات الطلبة بالنسبة المئوية للدروس النظرية، والدروس التطبيقية.

يتبين من بيانات الجدول رقم (18) أن نسبة تقدر بـ(70%) من الطلبة المتدربين لم تقدم من العروض العملية التدريسية إلا 9 حصص أو أقل من ذلك، فإذا ما قدرنا الحجم الساعي لكل حصة ساعة تبين لنا قلة الفوائد المهنية التي يجنيها الطالب من هذه التدريبات، إذن فتفسير التربية العملية، والإشراف عليها يركز في طابعه العام على النواحي النظرية، ويهمل الجوانب التطبيقية التي تؤكد أهمية الممارسة في اكتساب الكفاءة التعليمية من قبل الطالب، وهذا ما يدعو إلى إعادة النظر في تسيرها حتى تغدو نشاطاتها قائمة على الخبرة المباشرة، والتأكيد على الممارسة في إكساب الطالب الكفايات التدريسية، والمهارات التعليمية المختلفة.

الحصص التطبيقية المقدمة من قبل الطلبة	التكرار	%
3 مرات أو أقل	53	18*
4. 6	86	30*
7. 9	58	20*
10. 12	73	26*
13. 15	10	04

جدول رقم: (18). يبين العروض العملية المقدمة من قبل الطلبة.

لقد ترتب عن السؤال الأخير المفتوح رقم (52)، نوعان من الإجابات، أما النوع الأول فكانت عبارة عن مشاكل اعترضت سبيلهم أثناء التربية العملية، وأما النوع الثاني فكان عبارة عن اقتراحات أبدأها الطلبة، لعلها تؤخذ بعين الاعتبار في المستقبل لتحسين إدارة وتسيير هذه الوحدة. حيث يتضح من بيانات الجدول رقم (19) أن أبرز المشاكل التي اعترضت الطلبة، كانت حسب الترتيب التالي:

(1) عدم وجود تنسيق بين الإدارات المختلفة في تسيير وإدارة التربية العملية بنسبة 22 %.

(2) عدم كفاية المدة الزمنية المخصصة للتدريب، وعدم مناسبتها أيضا بنسبة 19 %.

(3) اللامبالاة من قبل الإدارات المختلفة في إدارة، وتسيير التربية العملية بنسبة 15 %.

وقد فاق مجموع هذه النسب 55 %، ولتفسير هذه النتائج يمكن التأكيد أن التربية العملية تفتقد قانونا محكمًا ودقيقا يراعي الشروط الضرورية في التسيير الإيجابي لهذه الوحدة الهامة في التكوين المهني للطلّاب، الذي يتمتع بكفاءة ومهارة تعليمية. كما أنه يمكن التأكيد أيضا بأن تسيير هذه الوحدة التربوية المهنية يخضع للارتجال والعشوائية، ويفتقد أي تخطيط أو تصور علمي، يستند إلى أسس وقواعد تجريبية مثلما هو الشأن في بقية الدول الغربية المتقدمة في هذا المجال. يلي ذلك من المشاكل التي عبر عنها الطلبة في هذه الدراسة ما يأتي:

(4) عدم خضوع التقويم إلى معايير موضوعية ودقيقة، بنسبة 14 %.

(5) عدم الإعداد والتحضير لانطلاق هذه التدريبات منذ بداية السنة الدراسية، بنسبة 11 %.

المشاكل	التكرار	%
(1) لا يوجد تنسيق بين الإدارات المختلفة في تسيير وإدارة التدريب.	62	22
(2) المدة الزمنية للتدريب غير كافية وغير مناسبة.	53	19
(3) اللامبالاة من قبل الإدارات المختلفة في إدارة وتسيير التدريب.	42	15
(4) عدم خضوع التقويم إلى معايير دقيقة ومنهجية علمية واضحة.	40	14
(5) عدم الإعداد والتحضير لانطلاق هذه التدريبات منذ بداية السنة الدراسية	32	11
(6) عدم اهتمام الأستاذ المؤطر بإعداد وتكوين الطلبة الأساتذة .	27	10
(7) تعصّب الأستاذ المؤطر لرأيه العلمي .. عدم تقبل المعلومات العلمية الجديدة المكتسبة من قبل الطلبة .. يرى أن طريقته هي المثلى .. لا يسمح للطلّبة بتطبيق ما تعلموه في المدرسة من جوانب نظرية في علم النفس والتربية وطرائق التدريس .	24	9
المجموع	280	100

جدول رقم: (19) (يبين المشاكل التي اعترضت الطلبة أثناء التدريب)

(6) عدم اهتمام الأستاذ المؤطر بإعداد وتكوين الطلبة-الأساتذة، بنسبة 10 %.

(7) تعصّب الأستاذ المؤطر لرأيه العلمي، عدم تقبل المعلومات العلمية الجديدة المكتسبة من قبل الطلبة، يرى أن طريقته هي المثلى، لا يسمح للطلّبة بتطبيق ما تعلموه في المدرسة من جوانب نظرية في علم النفس والتربية وطرائق التدريس، بنسبة 9 %.

وتعطي هذه النتائج الأخيرة تبريراً كافياً على ما تم تأكيده خلال هذا البحث من ضرورة قيام التربية العملية على الخبرة المباشرة، والممارسة العملية للمهارات التدريسية من قبل الطالب حتى يكتسب كفاءة تدريسية تتناسب والأدوار التعليمية، التي ستوكل إليه، والسعي إلى سد الفجوة بين الجوانب النظرية في وحدات علم النفس التربوي، وهذه الوحدة التطبيقية.

كما يتبين من الجدول رقم (20) أن أهم الاقتراحات التي أبداهها الطلبة الأساتذة قصد تحسين إدارة التربية العملية، ووفق أهميتها؛ كانت حسب الترتيب التالي:

- (1) اعتماد بعض المطبوعات والوثائق المرتبطة بالتدرب والتي تساعد في إعداد وتكوين الطالب- الأستاذ سواء أثناء تكوينه، أو بعد تخرجه، (بنسبة 25% من عدد أفراد العينة).
- (2) فصل المدة المخصصة للتدرب عن الدراسة النظرية وهذا حتى يتفرغ الطلبة للتدرب. تمديد هذه التدريبات حتى تشمل سنتين دراسيتين، (بنسبة 21% من عدد أفراد العينة).
- (3) تخصيص حصص إرشادية، وندوات تربوية، قصد توجيه الطلبة تربوياً، وإعدادهم نفسياً وإعلامياً قبل الشروع في إرسالهم إلى الثانويات، (بنسبة 20% من عدد أفراد العينة).
- (4) انتقاء الأساتذة المؤطرين وفق معايير دقيقة قبل إرسال الطلبة إلى الثانويات، (بنسبة 19% من عدد أفراد العينة).
- (5) مطالبة المتدربين بإعداد مذكرة في نهاية التدريبات، تتعلق بالنشاطات التربوية المهنية التي تخللت التدريبات، (بنسبة 15% من عدد أفراد العينة).

فهذه الاقتراحات وما تمثله من نسب مئوية تبين جلياً أن أفراد العينة قد افتقدوا الجانب النوعي أثناء الإعداد والتكوين في هذه الوحدة، ولذا راحوا يؤكدون على مجموعة من المتغيرات التي تجسد الجانب الكيفي بدل الكمي في التربية العملية.

الترتيب	الاقتراحات	التكرار	%
1	اعتماد بعض المطبوعات والوثائق المرتبطة بالتدرب والتي تساعد في إعداد وتكوين الطالب الأستاذ سواء أثناء تكوينه، أو بعد تخرجه.	60	21
2	فصل المدة المخصصة للتدرب عن الدراسة النظرية وهذا حتى يتفرغ الطلبة للتدرب .. تمديد هذه التدريبات حتى تشمل سنتين دراسيتين.	55	20
3	تخصيص حصص إرشادية، وندوات تربوية، قصد توجيه الطلبة تربوياً، وإعدادهم نفسياً وإعلامياً قبل الشروع في إرسالهم إلى الثانويات.	71	25
4	انتقاء الأساتذة المؤطرين وفق معايير دقيقة قبل إرسال الطلبة إلى الثانويات.	53	19
5	مطالبة المتدربين بإعداد مذكرة في نهاية التدريبات، تتعلق بالنشاطات التربوية المهنية التي تخللت التدريبات.	41	15
	المجموع	280	100

جدول رقم: (20) (يبين أهم الاقتراحات التي أبداهها الطلبة)

9 - الخاتمة:

تكاد تكون مهمة إعداد وتكوين أساتذة التعليم الثانوي أولى الوظائف والمهام التي تضطلع بها المدرسة العليا للأساتذة؛ وخريجو هذا المؤسسة مؤهلون . إلى حد ما . علميا ومهنيًا للتعليم العام، دون سواهم من خريجي بقية المعاهد والكليات في الجامعة الجزائرية، وهذا نظرًا للمناهج التعليمية المعتمدة في إعداد وتكوين هؤلاء الطلبة، فهي تتضمن وحدات أكاديمية ذات تخصص علمي، ووحدات نظرية في التربية وعلم النفس التربوي؛ إضافة إلى وحدة التربية العملية، والتي هي مجال هذه الدراسة. فمن خلال هذه الوحدة المهنية يتم إعداد وتكوين الطالب المتمكن من مهارات التدريس، وقدرات وأساليب التعليم الفعالة، والخصائص المهنية الإيجابية؛ الطالب الذي تتحقق فيه درجة ومستوى من الكفاءة التدريسية، والإتقان التعليمي، ولا يمكن أن تتجسد هذه الخصائص ما لم يتم تهيئة المواقف التربوية-التعليمية، والأنشطة التدريسية لهذا الطالب حتى يجد الفرصة سانحة وسهلة للتطبيق الميداني، والممارسة العملية، والتدريب الجيد، وذلك وفق معايير مضبوطة ودقيقة.

وليس بغائب عن رجال التربية والتعليم أنه لمساعدة أي إنسان حتى يصبح أستاذًا أو معلمًا، يجب توفير الظروف العملية التطبيقية، والمواقف التعليمية المناسبة التي تمكنه من أن يتعلم ويتدرب كيف يصبح أستاذًا ماهرًا؟ كيف يدرس؟ كيف يوظف طرائق التدريس في درسه؟ كيف يستخدم الوسائل التعليمية؟ كيف يستثمر الوقت لهذه الحصة أو تلك؟ كيف يتفاعل تفاعلاً إيجابياً مع تلاميذه؟ وحتى نهيئ له هذه الظروف والمواقف لابدّ من أن يتوافر له المكان المناسب الملائم، الذي يكتسب فيه القدرات والأساليب التعليمية، والمهارات التدريسية، ويُحوّل النظريات والمبادئ المجردة إلى واقع تطبيقي عملي ممارس.

كما أنه من المطلوب والضروري . حتى تؤدي فترة التربية العملية نتائجها الإيجابية، والمنتظرة منها . ألاّ تكتنفها مشاكل ترتبط بالخطيط أو بالتنظيم، أو ندرة وقلة الكفاءات البشرية والمادية في إدارتها وتسييرها، وهذا حتى تُوفّر للطلاب عوامل الاستيعاب الجيد، والاكتمال الإيجابي الكفاء، والثقة بالنفس، والولاء للمهنة؛ ذلك أنه كلما تراكمت المشاكل، واستفحلت عن الحلول الناجعة، نفّرت الطلبة من الالتحاق بهذه المهنة، والهروب إلى غيرها من المهن الأخرى، وعندئذ ستكون الخسارة جسيمة وفادحة، حيث ان هذا الطالب مهما اجتهد وثابر في بقية المهن فهو غير معدّها، ولا متخصص في مجالاتها. كما ندعو إدارة المدرسة العليا للأساتذة إلى تبني نظرة جديدة تجاه هذه الوحدة، وإعطائها مكانة لائقة تتناسب وأهميتها، وذلك حتى تحقق الأهداف التالية:

1) تنمية الكفاءات المهنية والشخصية للطلبة قصد تمكينهم من أن يصبحوا أكثر علما ومعرفة بمواقف لها علاقة بمهنتهم في المستقبل، فبالإضافة إلى الوحدات الأكاديمية التي يتخصص فيها

الطالب، فلا بدّ من أن تبني برامج تربوية مهنية مخطط لها مسبقاً، وذلك لمساعدة الطلبة على أن يعايشوا التدريس (خبرة) و (ممارسة) حتى يكتسبوا من خلالها المهارات التدريسية المطلوبة، والقائمة أساساً على مفهوم: (التمكن . الإتقان . الكفاءة competence)، وقبل الوصول إلى هذا المستوى من الإعداد والتكوين، لا بدّ من تحليل الأدوار التعليمية (The instruction Roles)، وغير التعليمية (The non-instruction Roles) لنصل بعد ذلك، إلى تحديد واضح للمهارات التي يحتاجها الطالب حتى يقوم بأداء الأدوار التعليمية أو المهنية، المنوطة به على أحسن وجه داخل وخارج القسم.

2) نوصي بأن تبذل المدرسة العليا للأساتذة أقصى عنايتها بوحدة التربية العملية من حيث: التخطيط لأنشطتها، ودقة تنظيمها، وحجمها الساعي السنوي، واختيار المشرفين عليها، واعتماد أسلوب ونظام للتحفيز المادي والمعنوي للمجدين من المشرفين والطلبة معاً، وتبني معايير موضوعية دقيقة للتقويم أثناءها.

3) تزويد الطلبة بالتدريب المهني أثناء فترة التربية العملية، وذلك بإتاحة الوقت الكافي، والفرص المناسبة كي يمارسوا ما تعلموه من جوانب نظرية في وحدات التربية وعلم النفس التربوي تحت إشراف وتوجيه مناسبين، من قبل مشرفين يتم انتقاؤهم وفق معايير دقيقة وصارمة، وهذا حتى يتم تنمية الكفاءات المهنية ذات النوعية الجيدة؛ بدل الاعتماد على معيار الكم فقط.

4) تكوين الحس المهني للطلاب أثناء فترة التربية العملية، وذلك باعتباره زميلاً في المهنة، والتعامل معه وفق هذا التصور، بإتاحة المجال أمامه كي يمارس جميع الأنشطة المهنية والتربوية التي تتوفر عليها الثانوية، وفي شتى المستويات، وأن يقوم بتقويم وتقييم دوره المهني، ودور غيره من الزملاء، مع تحمل كافة المسؤوليات المترتبة عن ذلك.

لذا ندعو إلى تطوير أنشطتها، وتحديد أساليبها في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث، وبقية البحوث العلمية ذات الارتباط بالموضوع، وذلك بتزويد الطالب بالخبرات الميدانية، والحقائق العلمية التطبيقية، والاتجاهات المهنية الإيجابية، ونماذج التدريس الحديثة، وهذا حتى نجعله أقدر على ممارسة المهنة وبدرجة عالية من (الكفاءة والجودة والإتقان).

10. 1 - المراجع العربية:

01. أحمد زكي صالح (د.ت) التعلم: أسسه ونظرياته / مكتبة النهضة المصرية، القاهرة..
02. أنور محمد الشراوي (1983) التعلم (نظريات وتطبيقات) / مكتبة الأنجلو المصرية / القاهرة.
03. السيد محمد خيرى (1970) الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية / دار النهضة العربية. القاهرة.
04. جبرائيل بشارة (1983) المنهج التعليمي / دار الرائد العربي، بيروت.
05. حسين سليمان قورة (1977) الأصول التربوية في بناء المناهج / دار المعارف / القاهرة.
06. رمزية الغريب (1967) التعلم (دراسة نفسية. تفسيرية. توجيهية) / ط3 / مكتبة الأنجلو المصرية / القاهرة .
07. سارنوف.أ.مدنيك/ ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل (1984) التعلم / دار الشروق، بيروت.
08. سكولوف (1951) طرائق تدريس الفيزياء في المدارس الثانوية / دار مير للطباعة والنشر / موسكو.
09. سيد خيرالله (1981) علم النفس التربوي: أسسه النظرية والتجريبية / دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
10. فاخر عاقل (1981) التعلم ونظرياته / ط5 / دار العلم للملايين / بيروت.
11. محمد رضا البغدادي (1983) الأهداف والاختبارات / دار المعارف / القاهرة.
12. محمد عبد الله بن حجر الغامدي وآخرون (1982) الكفايات البشرية في قطاع التعليم قبل الجامعي (بحث تم إنجازه تحت إشراف وحدة البحوث التربوية/ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) تونس.

10. 2 - المراجع الأجنبية:

- 13- Albert , H . Lée, (1979) The Student Teaching Triad Relationship of Attitude Among student Teachers college supervisors , and cooperating Teachers , (U.S.A Office of Education , Report N CRPS.456.
- 14 - Cortis , G , (1968) Predicting student performance in the teaching profession " British journal of education Psychology , XXXII .
- 15- Dewey, John (1938) Experience and education / Macmilan / N. york. - Edwards , A.L (1969) Techniques of Attitude Scale construction , New York , Appleton
- 17 - Henter , E & Adimon (1973) Research on Teacher Education second Hand Book on Teaching ed Robert , M . Travers , Chigago Rand McNally & comp .
- 16- King, J.C (1978) Improving Staff Développement Uning a Model, O.A.S.C.D.1 (Winter1978). 18
- 19 - Karl Massanari (1990) Teacher Education " Standars in Review the old the New Aacte Bulletin, March-April P 76.
- 20 - Mc Auley , J.D. (1979) How Much influence Has A cooperating Teacher ? New York , Mc graw-Hill.
- 21 - Rickover , G.H (1979) Competency - Based at teacher colleges at Colombia education, the high scool journal, chapll hill north carolina vol 62 N° 4 January.
- 22 - Stones , E. & Morris (1972) The Assessment of practical Teaching, Educational Research, XIX.
- 23 - Smith , B.O (1999) Teacher for the Real World , Washington , D.C American Association of college for Teacher education.
- 24 - Wilford, A & Robert, L, & John, A. (1971) Handbook for the development of Instructional Modules in compéténcy-Based Teacher Education programs Buffalo, New York, The center for the Study of Teaching.

Résumé: l'évaluation des stages au sein de l'E.N.S. de kouba.**Abdelkader Abdelwahab, E.N.S. de kouba.**

L'étude actuelle a pour objectif l'évaluation des stages au sein de l'E.N.S. de kouba. Cette recherche est basée sur un échantillon de 280 étudiants; les résultats de cette étude ont montré que l'unité stage pratique est effectuée d'une manière non réfléchie; et elle n'obéit pas à des programmes précis et déterminés, et que ces activités ne correspondent ni au modernisme ni aux résultats des recherches scientifiques internationales obtenus. De plus, elle est loin des principes et des théories pédagogiques dans ce domaine. Au préalable elle ne distrait pas au guide de l'élève professeur; d'autre part l'encadrement au sein de l'unité est inexistant et cette unité a besoin d'être organisée et planifiée dans sa gestion. Les résultats obtenus montrent que 68% des effectifs de l'échantillon ont exprimés qu'il n'ont pas eu plus de 21 séances du stage au cours de l'année (y compris stage bloqué et ouvert) distribués sur les éléments de groupe de 05 individus, à cause du manque des enseignants encadreurs dans les lycées. Les éléments de l'échantillon ne sont pas satisfaits au l'objectivité sur le processus de l'évaluation et sur non précision, et qu'une partie de l'échantillon a affirmée qu'elle n'obéit pas aux critères précis et constants. Pour ce, les résultats de la recherche ont montré que cette unité est noyée dans des problèmes qui ont limité son efficacité; et diminué au son opportunité, et pour cela elle n'a pas permis aux élèves-professeurs d'acquérir les compétences d'enseignements et les capacités pédagogiques (éducative) liée aux exigences de leur profession d'avenir.