فاعليــة برنامج التربية العملية بكلية التربية أرحب - جامعة صنعــاء في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلاب المستوى الرابع للعام الجامعي 2017/2016

د. رقية ناجي الدعيس[1،*]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد - جامعة صنعاء
* عنوان المراسلة: aldoais06@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

فاعلية برنامج التربية العملية بكلية التربية أرحب - جامعة صنعاء في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلاب المستوى الرابع للعام الجامعي 2016 /2017

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقصى فاعلية برنامج التربية العملية، الذي تنفذه كلية التربية أرحب – جامعة صنعاء، في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (61) فقرة، موزعة على أربعة مجالات (المشرف التربوي، والمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة، وتنمية الكفايات التعليمية). وتمثلت عينة الدراسة باختيار عينة عشوائية من طلبة المستوى الرابع الدارسين في الأقسام العملية والإنسانية من العام الجامعي 2016 /2017 بلغ عددها (66) طالبا وطالبة. وبتحليل البيانات أظهرت النتائج أن أعلى درجة فاعلية كانت في مجال "تنمية الكفايات التعليمية" حيث حصل على متوسط قيمته (3.02) وتشير هذه القيمة إلى درجة فاعلية متوسطة، يلي ذلك جاء مجال "المشرف التربوي" بمتوسط قيمته (2.63) والتي تشير إلى درجة فاعلية متوسطة أيضًا. أما فيما يختص بالمجالين المتبقيين "المعلم المتعاون" و"المدرسة المتعاونة" فقد حصلا على متوسطين قيمتهما (1.40)، (1.86) على التوالي، وتشيرهاتان القيمتان إلى درجة فاعلية متدنية. وفي النهاية أوردت الدراسة مجموعة من التوصيات من شأنها أن تساهم في تطوير برنامج التربية العملية في كليات التربية في جامعة صنعاء ليحقق الأهداف المرجوة منه.

الكلمات المفتاحية : التربية العملية، كلية التربية أرحب، جامعة صنعاء، إعداد الطالب (المعلم).

Effectiveness of the teaching practice program for preparing students teachers at Education Faculty in Arhab – Sana'a University from Students' perspectives in the Academic year 2016/2017

Abstract:

The study aimed to explore the degree of effectiveness of teaching practice course in the bachelor degree of Teacher Education Preparation at the Faculty of Education, in Sana'a University – Arhab branch, from Students' perspectives in the Academic year 2016 /2017. To achieve this aim, a questionnaire, consisting of 61 items was developed. The questionnaire covered four dimensions: educational supervisor, cooperative teacher, cooperative school, and development of educational competencies. A sample of (66) students were selected randomly from the fourth level. The study results showed that the highest degree of effectiveness was in the dimension of "development of educational competencies" which scored a mean of (3.02), which also indicated a medium degree of effectiveness. The next score was to the dimension of "educational supervisor" which was (2.63). The other two dimensions, "the cooperating teacher" and "the cooperating school", scored the means of (1.40), (1.86) respectively. These two values indicate low degree of effectiveness. Finally, the study presented recommendations that would contribute to the development of the teaching practice program in the colleges of education of Sana'a University to achieve the desired objectives.

Keywords: Teaching practice, Faculty of Education, Arhab, Sana'a University, Student teacher preparation.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

المقدمة:

تعد التربية العملية (Practicum) إحدى الفعاليات التربوية المهمة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، باعتبارها عملية تساعد الطالب (المعلم) في امتلاك الكفايات التعليمية التي يستلزمها طبيعة دوره المهني في التعليم، إذ يمارس التدريب في مواقف ميدانية طبيعية، يترجم فيها الطالب (المعلم) معارفه النظرية إلى وقائع عملية ملموسة، ويقضي الطالب (المعلم) فترة التدريب في مدرسة يتم تحديدها مسبقًا وفق معايير محددة، يقوم اثنائها بالتدرب على مهارات التدريس المختلفة في مادة تخصصه، تحت إشراف مشرف متخصص يقوم بعملية التوجيه والإرشاد، ليتمكن من اتقان المهارات التي تمكنه من أداء عمله بشكل فعال مستقبلًا (Busher, Gündüz, Cakmak, & Lawson, 2015).

وتعرّف التربية العملية في الأدب التربوي بأنها الإنخراط الكامل للطالب (المعلم) في جميع الأنشطة والممارسات التي يقوم بها المعلم في البيئة التعليمية التعلمية، بهدف تحقيق أهداف التعلم بنجاح. وتتضمن النظرة التطبيقية لمفهوم التربية العملية مجموعة من المراحل والإجراءات المتدرجة والتي تنقل الطالب (المعلم) من مرحلة المشاهدة ليصل في النهاية إلى القيام بالدور الكامل الذي يفترض أن يقوم به المعلم في البيئية التعليمية التعلمية الحقيقية (Al-Momani, 2016). وتوفر االتربية العملية البيئة الحقيقية والواقعية لكل من الطالب (المعلم) والمشرف على حد سواء، تلك البيئة التي تسمح بالكشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف في الممارسات والأنشطة التدريسية التي يقوم بها الطالب (المعلم) مما يعطي تغذية راجعة يمكن وفقها تعديل وتحسين السلوك التدريسي، بالتأكيد على نقاط القوة ومعالجة جوانب الضعف وأوجه القصور. ودعمت نتائج البحوث المرتبطة بالتربية العملية هذه النتيجة، حيث أظهرت بعض نتائج تلك البحوث أن الطلاب (المعلمين) يرجعون كفاءتهم في التدريس لخبراتهم المباشرة التي يكتسبونها من خلال التربية العملية، كما تشير بعض النتائج أيضا إلى أن الطلاب (المعلمين) عادة ما يحتفظون بخبرات التربية العملية بعد تخرجهم، وتصبح جزءاً من سلوكهم التدريسي داخل غرفة الصف (Tuli & File, 2009).

ونتيجة للتغيرات التي يشهدها العالم في شتى المجالات التربوية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتقنية، فإن مجتمعات اليوم بحاجة إلى أفراد يتمتعون بمستوى عال من المهارة والكفاءة والذكاء، لمواجهة مثل تلك التغيرات في مجالهم المهني. ففي كل يوم تبرز معطيات جديدة، وتحديات جديدة، تحتاج مواجهتها إلى قوى عاملة ذات خبرات جديدة، وأفكار وأساليب ومهارات وخطط عملية للتعامل بنجاح مع كل تلك المعطيات (Hamaidi, Al-Shara, Arouri, & Awwad, 2014). ولأن القطاع التربوي هو المسؤول المباشر في إعداد مثل تلك الكفاءات من الأفراد الذين يحتاجهم المجتمع، تبرز الحاجة الملحة إلى وجود معلم مبدع ومبتكر قادر على التكيف مع البيئة المحيطة بكل ما فيها من تغيرات وتحولات وفق القيم السائدة والأهداف المرغوبة؛ معلم يمتلك من المعارف والمهارات والقدرات التي تسهم في استنهاض قدرات المتعلمين نحو اكتساب الخبرات التعلمية، ومساعدتهم على الاندماج والتكيف مع تغيرات العصر ومتطلباته. لذا ركزت الدول في خططها التطويرية على تربية وإعداد المعلم ابتداءً من اختياره وانتهاءً بتدريبه أثناء الخدمة،التي هي عملية مستمرة، ليس لها حدود إلا بنهاية الخدمة (شاهين، 2007).

وتؤكد مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم على أهمية إعداد وتأهيل المعلم، حيث ترى أن نجاح المعلم في عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الإعداد الذي يتلقاه قبل الخدمة، لذا اهتمت كثير من البلدان بعملية تطوير التربية العملية. ومن أشكال التطوير التي اعتمدتها بعض تلك الدول هو إعادة النظر في الفترة التي تمارس فيها التربية العملية، وفي نوعية البرامج التي تقدم للدارس، ونوع الإشراف الفني الذي يصاحبها، وتحديد مسؤولية المتصلين بها، سواء أكان دراساً، أم مدرساً، مقيماً، أم مديراً، أم مشرفاً، وكذلك محاولة استخدام التكنولوجيا التعليمية في تطويرها (Dilshad & Iqbal, 2010).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الفائدة التي يجنيها الطلبة (المعلمون) من برنامج التربية العملية إلا أن هناك العديد من المشكلات والعقبات التي قد تواجههم أثناء التطبيق الميداني (Hamaidi et al., 2014). لذا تناولت معظم الدراسات موضوع التربية العملية بالبحث والتقصي والتقويم والتحليل. ففي السياق الماليزي ــ على سبيل المثال ــ تم إجراء العديد من الدراسات التي اهتمت بعملية إعداد الطلبة (المعلمين) لمهنة التعليم، منها دراسة Ong، Ros، Azlian، Sharnti وHo (2004)، الذين وجدوا من خلال الدراسة أن الضغوطات التي يواجهها الطلبة (المعلمون) أثناء التربية العملية من شأنها أن تمنع الطلبة من الانهماك بشكل إيجابي في عملية التطبيق، وبالتالي تؤثر سلبا على عملية اكتساب المهارات التدريسية المناسبة. وحددت الدراسة مجموعة من تلك الضغوطات التي قد يواجهها الطلبة (المعلمون) مثل المشكلات المتعلقة بعملية الإشراف أو العبء التدريسي. كما تناول كل من Goh وMatthews (2011) انهماك الطلبة (المعلمين) في بيئة التعليم، سواء الأكاديمية أو الإدارية، وأدائهم داخل الصفوف الدراسية، والعوامل التي من شأنها أن تؤثر على أدئهم سلبا أو إيجابا. وحدد Tan (2008) التحديات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية، ودرجة تلقيهم الدعم من المعلم المتعاون والمشرف والإدارة المدرسية.

وفي المقابل شغل الجانب التطبيقي للمعلم أيضًا اهتمام العديد من الباحثين في كليات التربية في الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة، وقد أظهرت بعض الدراسات أن هناك قصورا تعاني منه تلك البرامج في إعداد الطالب (المعلم) (البعداني، 2005؛ السبع، غالب وعبده، 2010). وأكدت معظم الندوات والمؤتمرات التربوية والدراسات السابقة على أهمية العناية بالجانب التطبيقي والارتقاء بمستوى الإعداد المهني للطالب (المعلم) وذلك من خلال تزويد الطلبة بالقدر الكافي من المادة العلمية التي يتخصصون في تدريسها، إلى جانب رفع كفاءتهم في مجال طرائق وأساليب التدريس مع الاستعانة بالمستحدثات التكنولوجية الملائمة للمادة (Tuli & File, 2009; Merç, 2015).

وكنتيجة للدراسات التي أكدت أن برنامج التربية العلمية في الجامعات اليمنية يعاني من بعض القصور الذي من شأنه أن يعيق إعداد الطالب (المعلم)، ومن خلال عملي الأكاديمي في جامعة صنعاء – كلية التربية لمست جانبا من المعاناة التي يعانيها الطالب (المعلم) أثناء تطبيقه لبرنامج التربية العملية، لذا ارتأيت أنه من الأهمية بمكان الوقوف على درجة فاعلية برنامج التربية العملية الذي تقدمه كلية التربية في جامعة صنعاء، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم كونهم المعنيين بهذا البرنامج.

أسئلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في تقصي آراء الطلبة (المعلمين) عن درجة فاعلية برنامج التربية العملية الذي تقدمه كلية التربية أرحب، جامعة صنعاء، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما فاعلية برنامج التربية العملية في كلية التربية أرحب – جامعة صنعاء في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع للعام الجامعي 2016 /2017؟

والإجابة عن السؤال الرئيسي يتطلب الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما فاعلية دور مشرف التربية العملية في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017؟
2. ما فاعلية دور المعلم المتعاون في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017؟
3. ما فاعلية إدارة المدرسة المتعاونة في إعداد الطالب (المعلم) وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

4. ما فاعلية الكفايات التعليمية المتضمنة في برنامج التربية العملية في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017؟
5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في درجة فاعلية برنامج إعداد المعلم في كلية التربية جامعة صنعاء في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017 تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) أو التخصص (علمي – إنساني)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع ذاته المتمثل في التربية العملية، ومدى استفادة الطلاب منها، وتتمثل الأهمية النظرية في أن هذه الدراسة يمكن أن تضيف إطارًا نظريًا حول موضوع التربية العملية الذي تنفذه كلية التربية في جامعة صنعاء بفروعها المختلفة (أرحب – مأرب – خولان). والذي من شأنه أن يمثل إضافة مهمة للمكتبة اليمنية، يمكن أن يرجع إليها الطلبة والدراسون والمهتمون في دراساتهم النظرية وأبحاثهم الأكاديمية. وتكمن الأهمية التطبيقية في أن نتائج الدراسة يمكن أن تفتح المجال أمام بحوث ودراسات أخرى في محاور مختلفة في ميدان تطوير برامج إعداد المعلم، كما يمكن أن تفيد نتائج الدرسة الحالية في تقديم بعض المقترحات للباحثين التربويين، لتغطية جوانب بحثية أخرى متعلقة بالتربية العملية، ويمكن أن تمثل ركزية أساسية لمتخذي القرار في جامعة صنعاء من العاملين في مجال تطوير البرامج الأكاديمية في اتخاذ قرارات حول عملية تطوير برنامج التربية العملية في المستقبل.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تقصي درجة فاعلية برنامج التربية العملية الذي تقدمه كلية التربية في جامعة صنعاء من خلال:

1. استقصاء أراء طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017 حول درجة فاعلية برنامج التربية العملية المطبق في الكلية.
2. دراسة تأثر المتغيرات المستقلة (الجنس، والتخصص) على درجة فاعلية برنامج التربية العملية في كلية التربية من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع للعام الجامعي 2016 /2017.

مصطلحات الدراسة:

- **التربية العملية:**

هي الجانب العملي من برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة، الذي يهدف إلى إعداد وتأهيل وتدريب الطالب (المعلم) قبل الالتحاق عمليا بمهنة التدريس. وتتخذ التربية العملية أشكالاً عدة ومراحل مختلفة، حيث ينتقل الطالب من مرحلة المشاهدة والمشاركة إلى مرحلة الممارسة العملية، كما ينتقل من مرحلة التطبيق المصغر داخل قاعة المحاضرات فيما يسمى بالتدريس المصغر إلى التدريس العملي داخل غرفة الصف وخارجها وبإشراف مجموعة من ذوي الاختصاص في مجال التدريب والتأهيل في الجامعة، بالتعاون جنبًا إلى جنب مع المعلم المتعاون والمدرسة المتعانة (Shaheen, 2010). ويمكن أن تُعرّف التربية العملية بأنها فترة الإعداد الموجّه للطالب (المعلم) بهدف المفاهيم والمبادئ والنظريات التعليمية والتعلمية، تطبيقًا أدائيًا وعلى نحو سلوكي في الميدان، لكسب المهارات التدريسية (MdYunus, Hashim, Mohdlshak, Mahamod, 2011). وتعرّف التربية العملية أيضًا بأنها المعيار الذي يتم بناءً عليه الحكم على مدى نجاح الكلية في إعداد الطالب كي يصبح معلماً (محمد، 2006).

ويتمثل التعريف الإجرائي لمفهوم التربية العملية في هذا البحث بأنه البرنامج الذي تقدمه كلية التربية بأرحب لطلبة المستوى الرابع للعام الجامعي 2016 /2017 ولجميع التخصصات، وفيه يقضي الطالب فصلا دراسيا كاملا للعمل بدوام كامل في المدرسة المتعاونة، بحيث يقوم بجميع المهام المطلوبة منه داخل المدرسة سواء مهام تدريسية أو مهام إدارية، ويتم تقييم الطالب من قبل المشرف والمدرس المتعاون بناء على أدائه خلال الفصل الدراسي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

➢ الطالب (المعلم):

هو أحد الدارسين في برنامج التربية، أو برنامج دبلوم التأهيل التربوي، وتنطبق عليه شروط التسجيل لمساق التربيـة العمليـة، لممارستها في مدارس وزارة التربيـة والتعليم، تحت إشراف المشـرف الأكاديمي من الجامعة (حمـاد، 2005). ويتمثل التعريـف الإجرائي للطالب المعلم، بطلبة المستوى الرابـع الدراسين بكلية التربية أرحب في جامعة صنعاء للعام الجامعي 2016 / 2017.

➢ المدرسة المتعاونة:

كل مدرسة يقضي فيها الطالب (المعلم) فترة التربية العملية أو جزء من تلك الفترة، وتقدم له كل التسهيلات بمـا يمكنه من أداء التربية العملية بشكل سليم (Richards, 2010). ويتمثل التعريف الإجرائي للمدرسة المتعاونـة، هـي المدرسـة التي تقـوم كلية التربية أرحـب بالتعاون معهـا وإرسال الطلبـة (المعلمين) إليها لقضاء فترة التدريب العملي لمدة فصل دراسي كامل.

➢ المعلم المتعاون:

كل معلـم في المدرسـة المتعاونـة يأتـي إلى الصفوف التي يدرسها طالـب (معلم) أو أكـثر، للتدريب على التعليم أثناء فترة التربية العملية (دندش وأبوبكر، 2003). ويتمثل التعريف الإجرائي للمدرس المتعاون بالمعلمين العامليـن في المدارس التي يقضي فيها طلبة المستوى الرابع بكلية التربيـة أرحب فترة التدريب العملي، الذي يفترض أن يتابع عملية تدريب الطالب (المعلم) داخل المدرسة.

➢ المشرف التربوي:

هو "خبيرفني، وظيفته الرئيسية مساعدة المعلمين علي النمو المهني، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافـة إلى تقـديم الخدمـات الفنيـة لتحسـين أساليـب التدريس، وتوجيـه العملية التربويـة الوجهة الصحيحة" (الحربـي، الخثلان، علي، والمسعري، 1423هـ، 1). ويتمثـل التعريف الإجرائي للمشرف التربوي بأنه عضو هيئة التدريس المكلف بالإشراف على الطلبة (المعلمين) أثناء قيامهم بالتدريب العملي في المدارس لمدة فصل دراسي كامل.

➢ الكفايات التعليمية:

يمكن تعريف الكفايات التعليمية إجرائيا بأنها مجموعة الكفايات الموصوفة في أداة الدراسة الحالية، ضمن مجـال الكفايـات التعليميـة، التي تقيس درجـة فاعلية برنامج التربيـة العملية في كليـة التربية في جامعة صنعاء في الجمهورية اليمنية.

حـدود الدراسة:

تقتصر حدود البحث الحالي على الآتي:

- الحـدود الموضوعيـة: تتمثـل في معايير قياس درجة فاعلية برنامج التربية العملية في كلية التربية أرحـب، الموصوفـة في الاستبيـان الـذي تم تطويـره لغرض الدراسـة، ويتضمـن المقياس (68) فقـرة، موزعة في أربعة مجالات (المشرف التربوي، المعلم المتعاون، المدرسة المتعاونة، الكفايات التعليمية).
- الحدود المكانية: تتثمل الحدود المكانية بكلية التربية أرحب جامعة صنعاء.
- الحـدود البشريـة: تتمثـل الحدود البشرية بطلبة المستوى الرابـع الدارسين في كلية التربية أرحب من جميع التخصصات العلمية والإنسانية.
- الحـدود الزمانيـة: تقتصـر الدراسـة الحاليـة علـى الفصـل الدراسـي الثـاني مـن العـام الجامعـي 2016 / 2017م.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

الإطار النظري:

تعد عملية إعداد المعلم من الأولويات التي تلقى اهتمامًا كبيرًا من الكثير من الدول، من أجل التنمية والنهوض بالحياة فيها، سواءً على مستوى الفرد أو على مستوى المجتمع، ولا يمكن للتربية أن تحقق أهداف التنمية المتوقعة إلا بنجاح العملية التربوية وفاعليتها التي تعتمد على كل من المعلم، والمتعلم، والمنهج. ويعد توافر المعلم المعد إعداداً جيداً أحد التحديات الرئيسية التي تواجه المؤسسة التربوية، حيث إن الارتقاء بالمستوى العلمي والمهني للمعلم يتطلب تنمية قدراته الشخصية، وتطوير مهاراته العلمية والمهنية، وذلك بتحسين إعداده وتدريبه قبل الخدمة وأثناءها، بالاستفادة من الاتجاهات والتجارب الحديثة في هذا المجال (Merç, 2015; Tuli & File, 2009).

وعلى المستوى العالمي أكد التقرير الوطني للجنة الدولية للتعليم في القرن الحادي والعشرين الحاجة إلى تدريب نوعي ومستمر للمعلمين (Al-Momani, 2016). وتشير الكثير من الأبحاث والدراسات أنه لابد أن تركز التربية العملية على عملية تطوير مهارات وسلوكيات (الطالب) المعلم من خلال تقليص الفجوة بين المعارف النظرية والمهارات العملية وذلك بتزويد الطلبة بالمعرفة والمهارات الضرورية المطلوبة لتطوير كفاءات الطلبة مهنيا وأكاديميا (Smith & Lev-Ari, 2005)، كما يجب أن تهتم التربية العملية بتزويد الطلبة (المعلمين) بالمعرفة والمهارات المتعلقة بالعملية التدريسية، والمعرفة المتربطة بمجال المهنة وأخلاقياتها، بالإضافة إلى التأكيد على معرفة الذات، وتدريبهم على القدرة على ضبط النفس (Starkey & Rawlins, 2011) . ومن المهارات المهمة التي يجب أن تركز عليها برامج التربية العملية المهارات الحياتية، وأسلوب حل المشكلات، والاستقلالية، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، في المواقف والقضايا التربوية المختلفة (Perry, 2013). وفوق كل ذلك فإن برنامج التربية العملية من شأنه أن يساعد الطلبة (المعلمين) في فهم العوامل الاجتماعية، والثقافية، والسياسية، والاقتصادية، المحيطة بما يمكنهم من اكتشاف قدراتهم وإبداعاتهم، الأمر الذي يساعدهم في عملية التدريس في المستقبل (Tuli & File, 2009).

وعلى الرغم من كون التربية العملية عنصرا أساسيا وجوهريا إلا أنها ما زالت موضوعا جدليا تتعدد حوله أراء الباحثين والتربويين؛ لذلك احتل موضوع التربية العملية مجالا واسعا في الأدبيات التربوية (Schulz, 2005). وقد أكد Vick (2006) الاتجاهات الحديثة التي يمكن التركيز على عملية تدريب الطلبة (المعلمين) لتخطي مثل تلك العقبات والمعوقات. لذا ظهرت العديد من الاتجاهات التربوية في عملية إعداد المعلم، التي تسعى في مجملها إلى الارتقاء بمستوى المعلم المعرفي والمهني. ويعد إحاطة مؤسسات التعليم العالي والعاملين في مجال إعداد المعلم لمثل تلك الاتجاهات مؤشرا إيجابي لمواكبتة تلك الأنظمة للتطورات والمستجدات العالمية في مجال إعداد المعلم. ويمكن إيجاز أهم الاتجاهات في مجال إعداد المعلم فيما يأتي (The National Institute of Education, 2013):

اتجاهات معاصرة لنظم إعداد المعلم:

تتعدد الاتجاهات والمداخل التي تتبناها المؤسسة التعليمية في تطوير برنامج التربية العملية، فقد تتبنى بعض المؤسسات التعليمية الاتجاه التقليدي، الذي يؤكد أهمية اكتساب الطلبة للمعرفة العلمية في محتواها النظري، بينما يغفل بقية جوانب المعرفة الأخرى، كالجانب المهاري، والجانب الأخلاقي. لذا يعتبر المعلم هو محور العملية التعليمية، فعلى عاتقه تقع مهمة نقل المعرفة من مصادرها إلى الطلبة، ويقتصر دور الطلبة على مجرد تلقي المعرفة ثم استرجاعها وقت الاختبارات. وبرامج التربية العملية التي تتبنى هذا الاتجاه تهتم بالجانب المعرفي على حساب بقية جوانب الإعداد الأخرى، حيث يُعد كم المعرفة هو محل صلاحية المعلم للتدريس، ومن ثم يصبح الهدف الرئيسي في ظل هذا الاتجاه هو تزويد المعلم (الطالب) بكم من المعارف يكفل له نقله إلى تلاميذه، ويؤخذ على هذا الاتجاه أنه يغفل الجانب المهني والجانب الاجتماعي من جوانب عملية الإعداد (البعداني، 2005).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

وفي محاولة لتجاوز سلبيات الاتجاه التقليدي تلجأ بعض المؤسسات التعليمية إلى تبني الاتجاه القائم على الكفايات. ويؤكد هذا المنحى أهمية اتقان الكفاية التعليمية، لذا فإنه يهتم بالدرجة الألى بقياس مؤشر الأداء في سلوك المتعلم. ومؤشر الأداء هو درجة الإتقان الذي يجعل المتعلم قادراً على ممارسة مهامه بدرجة كافية من الجودة، وبأسلوب يمكن مشاهدته وتقويمه (ردمان، 2000).

ويمكن أن تتبنى المؤسسة التعليمية الاتجاه القائم على النظم الذي يقوم على أساس ثلاثة عناصر أساسية هي: المدخلات، العمليات، المخرجات. وبناء على مفهوم النظم، فإنه لجودة المخرج لابد من الاهتمام بجودة المنهج والعمليات، ويتم الحكم على جودة المخرج من خلال عملية تحسين الجودة المستمر (Continuse Quality Improvement-CQI) القائم على التقويم والتحسين المستمر بناء على نتائج التقويم. ومفهوم النظم في عملية إعداد المعلم يتكون من أربع مراحل هي: المدخلات، وتشمل جميع العناصر التي تدخل في نظام التربية العملية، من أجل تحقيق أهداف محددة، وتتمثل تلك المدخلات بالعناصر الأساسية مثل، البرنامج الأكاديمي لمقرر التربية العملية، وأساليب التعليم والتعلم، والمشرف التربوي، و الطالب (المعلم)، والعناصر الفرعية المتمثلة بالأنشطة الفنية الداعمة مثل المصادر والخدمات التعليمية التعلمية. ثم يأتي المكون الثاني لنظام التربية العملية المتمثل بالعمليات، وهي مجموعة الأنشطة والتفاعلات والعلاقات التي تحدث بين مكونات النظام. ثم المخرجات، وهي النتائج التي يحققها النظام. والتغذية الراجعة، وتمثل مجموعة العمليات التي تأتي نتيجة تصنيف المخرجات وتحليلها في ضوء الأهداف الخاصة الموضوعة للنظام، وتقدم المؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف وإنجازها، وتبين مركز القوة والضعف في إي جزء من البرنامج (البعداني، 2005).

وهناك اتجاهات في مجال التربية العملية تركز على المتعلم نفسه، ويرتبط هذا الاتجاه بالنظرة الحديثة للتربية التي تركز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وغايتها، ويؤكد هذا الاتجاه على رغبات وميول وحاجات الطالب، ويهدف إلى تزويد الطالب (المعلم) بالمهارات التي تمكنه من مساعدة المتعلم على إشباع حاجاته الانفعالية والجسمية، والاجتماعية، والعقلية (Ralph, Walker, & Wimmer, 2007).

نظام الدراسة في برنامج التربية العملية:

تشهد كليات التربية سواء على المستوى العربي أو العالمي تعدداً في أنظمة البرامج التي تعد معلم مرحلة التعليم العام وذلك لاختلاف السياسات التربوية لكل دولة، وما ينتج عنه من اختلاف في الأهداف، فيمكن أن يكون نظام الدراسة تكامليا، وهو أن يسير الإعداد التربوي (المهني، الثقافي) جنباً إلى جنب مع الإعداد الأكاديمي، أي أن إعداد المعلم يتم في آن واحد في الكلية، من خلال التكامل بين الجانب الثقافي والتخصصي والمهني، طيلة سنوات الإعداد فيحصل الطالب في نهايتها على شهادة التخرج. ومن مميزاته، أنه يساعد على تكامل المقررات الدراسية الأكاديمية والتربوية، وبالتالي يحمل مسؤولية الإعداد لجميع أعضاء هيئة التدريس الأكاديميين والتربويين، كما يعمل على تهيئة الطلاب (المعلمين) منذ البداية على حب المهنة، لأنهم يعرفون منذ التحاقهم بالكلية أنهم سيتخرجون معلمين، ويمكن من خلال هذا النظام توسيع دائرة تخصص الطالب، فيتخصص في تدريس مادتين أو أكثر. وكما أن للنظام التكاملي مميزاته فإن له عيوباً منها، أن الطلاب (المعلمين) ينظرون إلى المواد التخصصية على أنها مواد الدراسة الأصلية، وينظرون إلى مواد الإعداد المهني والثقافي على أنها مواد إضافية، ولا يعطونها نفس الاهتمام، ويعد الطالب للعمل في مهنة التدريس فقط، ولا يتيح له فرص العمل الأخرى. ويمكن أن يكون نظام الدراسة تتابعيا، ويقوم هذا النظام على أساس انتظام الطالب أكاديمياً في كليات الآدب والعلوم لمدة 4 سنوات، ثم يلتحق بعد تخرجه بكلية التربية لدراسة المواد التربوية لمدة عام دراسي (الديوان، غازي، وعبدالقادر، 2007). ومن مميزاته أنه يتيح فرصة لتأهيل المعلمين الذين لم يدرسوا المواد التربوية في مرحلة الإعداد، كما أنه يساعد على سد العجز في التخصصات المختلفة وقت الحاجة في أقصر وقت ممكن، ويتيح الفرصة أمام خريجي التخصصات العلمية العامة للعمل في سلك التدريس متى رغبوا لذلك، إلى جانب فرص العمل الأخرى. ومن عيوب النظام التتابعي، زيادة النفقات والتكاليف، وإطالة المدة الزمنية لإعداد المعلمين، ويفصل بين المادة والطريقة،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

بمعنى أنه يفصل بين المواد المهنية والمواد الأكاديمية، وبالتالي يبعد الطالب عن مادة تخصصه سنة دراسية كاملة.

وقد تعتمد المؤسسة التعليمية نظام الفصل، ويقصد به تخصيص فصل كامل في المدرسة، ومنها ما يوزعها على سنوات الدراسة كاملة، وقد تختلفت الفترة الزمنية للتربية العملية من جامعة إلى إخرى، حيث تفيد المعدلات العالمية زيادة ملحوظة في ساعات التربية العملية، ففي انجلترا بلغت (15) إسبوعاً، وفي الولايات المتحدة الأمريكية تتراوح بين (15 - 19) إسبوعاً، وفي فرنسا (27) إسبوعاً، وفي جامعة يورك بكندا (5 - 6) شهور، حسب المستويات والبرامج التعليمية خلال سنوات الدراسة، أما في الصين فتخصص السنة الخامسة بالكامل، وفي الوطن العربي فقد تراوحت الساعات المخصصة للتربية العملية ما بين (4 - 19) ساعة. وقد اقترح عمداء وأساتذة كليات التربية في الخليج أن يكون الحد الأدنى (6) ساعات والحد الأقصى (12) ساعة (الأمير، 2008).

نظام التربية العملية في الجمهورية اليمنية:

وتسعى الجامعات اليمنية ممثلة بكليات التربية إلى إعداد الكوادر التعليمية وتدريسها من خلال بذل الجهود الحثيثة لتحسين برامج إعداد المعلمين وتطويرها، وتهدف تلك البرامج إلى بناء شخصية المعلم في الجوانب الثلاثة (التخصص العلمي، والثقافة العامة، والإعداد التربوي والمهني). وتتكون عملية الإعداد من تمازج وتفاعل هذه المجالات التي تنظم بشكل متكامل (الأمير، 2008؛ حمادنة، 2014). ويتضمن الإعداد في الجانب المهني للمعلم شقين: نظري وعملي، ويتمثل الشق النظري في مجموعة من المقررات التي تشمل أسسا ونظريات تتصل بعمليتي التعلم والتعليم، أما الشق العملي فيشمل التربية العملية وهي التي تعطي الفرصة الحقيقية لإكساب الطلبة (المعلمين) الكفايات الأدائية والمهارات الفعلية للتدريس، وذلك من خلال معايشة الطلبة (المعلمين) للواقع التعليمي معايشة كاملة، تكفل لهم إمكانية التدريب العملي الواقعي في المهام والوظائف التي ينتظر منهم القيام بها كمدرسين فيما بعد (كلية التربية أرحب، 2007).

ويشمل برنامج كلية التربية في الجامعات اليمنية على مقرر التربية العملية (1) و (2)، ويهدف إلى إكساب الطالب (المعلم) الأصول والقواعد التي تستند إليها مهنة التعليم، وتنقسم إلى قسمين: القسم النظري ويهدف إلى إكساب الطالب (المعلم) خبرات في المجالات التربوية، والقسم العملي ويهدف إلى التدريب على مهارات التدريس وما يتعلق بها في المستوى التطبيقي، ويتمثل في برنامج التربية العملية، الذي بدوره ينقسم إلى برنامج نظري وعملي، يخصص لكل منهما ساعتان ضمن متطلبات الكلية الإجبارية (البعداني، 2005، 3؛ دندش والأمير، 2010؛ كلية التربية أرحب، 2007).

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات السابقة عملية تقويم برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي، سواء على المستوى المحلي أو المستوى العربي، أو المستوى الدولي، من تلك الدراسات دراسة Zahorik (1988) التي ركزت على كيفية مشاهدة المشرفين وملاحظتهم ومناقشتهم للطلاب (المعلمين) في أثناء التدريب الميداني، وخلصت الدراسة إلى أن هناك طرقاً متعددة للإشراف، يمكن دمجها تحت ثلاثة نماذج أو اتجاهات كما يأتي: أسلوب يركز على السلوك، إذ يقوم المشرف بأحد أربعة أدوار تجاه الطالب (المعلم)، فهو إما أن يقوم بدور الباحث، أو بدور العالم المتفهم، أو دور الناصح، أو دور الناقد. وأسلوب يركز على تفسير الأفكار، ويكون دور المشرف إصلاحياً، حيث يحلل عمل الطالب (المعلم) ويناقشه فيه، ويرشده إلى الممارسات الصحيحة، والابتعاد عن الممارسات الخاطئة. وأسلوب داعم، ويكون دور المشرف إما معالجاً، أو معارضاً، أو مستقصياً، لعمل الطالب (المعلم)، وإعداده الإعداد الأفضل، بما يتناسب ومتغيرات العصر الذي يعيش فيه.

وهدفت دراسة شاهين (2007) إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة (المعلمين). وتمثلت عنية الدراسة بعينة عشوائية من الطلبة (المعلمين) بلغ عددها (389) طالبا. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (63) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: أهداف

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

البرنامج، وخطواته، وأداور إدارة المدرسة، وأدوار المعلم المتعاون. وأظهرت نتائج الدراسة أنه وبالرغم أن برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة يعاني من بعض نقاط الضعف التي توزعت على محاور الاستبيان الأربعة، إلا أنه وبشكل عام يعد فعالا وناجحا، حيث حصل على تقديرات عالية بناء على استجابات أفراد العينة.

وكشفت دراسة Pinder (2008) ما يتعمله الطلبة (المعلمون) من خلال برنامج التربية العملية. ولتنفيذ الدراسة تطوع 12 فردا من الطلبة (المعلمين) الذين تم مقابلتهم بشكل شبه منظم قبل وبعد تطبيق برنامج التربية العملية، كما تم تحليل وثائق الطلبة (المعلمين) خلال فترة التدريب العملي. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة (المعلمين) تعلموا مهارات ومعارف متعددة، مثل إدارة السلوك، والتخطيط للدروس، وكيفية تقديم المناهج الدراسية. ومن المهارات التي تعلمها الطلبة (المعلمون) مهارة المحاولة والخطأ، وأسلوب حل المشكلات، وعمل ارتباطات مع المفاهم السابقة. وبشكل عام أظهرت النتائج أن الطلبة يختلفون في اختيار الأسلوب الأفضل بالنسبة لتعلمهم، فمنهم من يفضل التعلم من خلال الملاحظة والمشاهدة، ومنهم من يفضل التعلم من خلال التجريب العملي.

وحاول المطلق (2010) بيان أهمية برنامج التربية العملية في إعداد الطالب (المعلم) لمهنة المستقبل، وفي الدراسة يرصد الباحث آراء المشرفين التربويين، وكذلك آراء الطلبة الدارسين في السنة الرابعة تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق، ويحاول الباحث بيان أوجه القوة والضعف في هذه البرامج، وبيان واقع تطبيق برامج التربية العملية في المدارس، وتحديد الصعوبات التي قد تواجه عملية التطبيق. وقد توصل البحث إلى العديد من النتائج المفيدة المتعلقة بالصعوبات التي تواجه عملية تطبيق برنامج التربية العملية في الميدان سواء الصعوبات المتعلقة بالبرنامج نفسه أو المتعلقة بالطالب أو المشرف الخ، ثم انتهى الباحث إلى عرض مجموعة من المقترحات التي يراها مناسبة لتطوير مستوى التربية العملية في كليات التربية.

وهدف كل من Saadi وSaeed (2010) في دراستهما إلى معرفة تصورات الطلبة)المعلمين) ومديري المدارس حول ضمان جودة برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في ولاية بنجاب الهندية. وتمثلت عينة الدراسة بعينة عشوائية من المديرين والمعلمين والطلبة، بلغ عددهم (458). ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان استبانتين ومقابلات مع مديري ومديرات المدارس، وأظهرت النتائج أن أسلوب المحاضرة هو الأسلوب السائد في عملية التدريس، وأن هناك نقصا في أعضاء هيئة التدريس المؤهلين، و نقصا في المرافق الأساسية في بيئة التعليم.

وفي الجامعات الباكستانية الحكومية هدفت دراسة Dilshad وIqbal (2010) إلى تقويم برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية، من حيث اشتمالها لمؤشرات الجودة. وتمثلت عينة الدراسة بعينة عشوائية من الطلبة والطالبات بلغ عددها (372). ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحث المنهج المسحي، حيث طور استبيانا مكونا من (30) فقرة. وأظهرت النتائج أن برنامج التربية العملية في كليات التربية في الجامعات الباكستانية الحكومية يعكس مؤشرات الجودة بدرجة متوسطة.

وهدف الهسي (2012) في دراسته إلى تحديد درجة توافر معايير ومبادئ الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم التي تنفذها كليات التربية في الجامعات العاملة بقطاع غزة من وجهة نظر الطلبة. وتمثلت عينة الدراسة باختيار عينية عشوائية من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد أفراد العينة (546) طالبا وطالبة. واتبع الباحثالمنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات، مستخدما استبانة مكونة من (90) فقرة، موزعة على عشرة مجالات هي: أهداف البرنامج، وسياسات القبول وممارساته، وهيكلية البرنامج، وأداء أعضاء هيئة التدريس، والموارد المادية، ومحتوى المقررات الدراسية، وأساليب التعلم والتعليم، والتقييم، والتدريب الميداني، والطلبة الخريجون. وأظهرت النتائج أن أهداف البرامج غيرواضحة، وأن محتوى المقررات الدراسية لا يلبي الاحتياجات المعرفية المعاصرة في المجالين التربوي والتخصصي، إضافة إلى أن أساليب التعلم تقليدية تعتمد على المحاضرة فقط، وبشكل عام أظهرت النتائج أن درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم جاءت متوسطة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

وركز الرمحي (2013) في دراسته على معايير وكالة ضمان الجودة في تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت. وتمثلت عينة البحث في (50) طالبا وطالبة من طلبة السنتين الثانية والثالثة تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، باستخدام استبانة موزعة على أربعة مجالات هي: مخرجات التعلم المقصودة، ومحتوى الخطة الأكاديمية، والتقييم المتبع، وجود فرص التعلم. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية جاء متوسطا.

وقامت عياد (2013) بتطوير استبانة تتضمن معايير تقويم برنامج التربية العملية، بهدف استخدامها في تقويم برنامج التربية العملية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة. وتمثلت العينة باختيار عينة عشوائية من طلبة معلمي الصف الخريجين. وأشارت النتائج أن برنامج كلية التربية المطبق في جامعة مؤتة حصل على درجة فاعلية متوسطة بشكل عام. وجاء مجال المشرف التربوي بالمرتبة الأولى وبدرجة فاعلية مرتفعة، بينما جاء مجال المدرسة المتعاونة في المرتبة الأخيرة وبدرجة فاعلية ضعيفة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس، إلا أن هناك فروقا دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح فئة الممتاز.

وهدف دحلان (2013) إلى تقييم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأقصى، من خلال درجة توافر معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وتمثلت عينة الدراسة بـ (60) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم عشوائيًا. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة مكونة من (90) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: جودة أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية، جودة الإعداد التخصصي، جودة الإعداد التربوي، جودة التربية العملية، جودة إدارة القسم والكلية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبتوزيع الاستبانة وجمع البيانات وتحليلها توصلت الدراسة إلى أن برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية في جامعة الأقصى يعكس معايير الجودة الشاملة بدرجة كبيرة وبنسبة مئوية بلغت (61.8%). كما أظهرت النتائج أن متغيرات الدراسة (التفرغ، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) ليس لها تأثير معنوي في النتائج.

وفي نفس السياق قام حمادنة (2014) بدراسة درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم. وشملت عينة الدراسة جميع الطلبة المتوقع تخرجهم في قسم التربية الإبتدائية في كلية التربية في جامعة اليرموك الذين بلغ عددهم (105) طلاب وطالبات. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير أداة مكونة من (59) فقرة، تم توزيعها على ستة مجالات هي: أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرائق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية. وأشارت النتائج أن برنامج إعداد معلم التربية العملية يعكس معايير ضمان الجودة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.17). كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المعدل التراكمي ولصالح (جيد جدًا) فأعلى.

واستمرارا لتقويم برامج إعداد المعلم وفق مفهوم الجودة الشاملة جاءت دراسة عوض (2015) لتكشف عن درجة مراعاة برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير أداتين، الأولى عبارة استبانة مكونة من (54) معيارا من معايير الجودة الشاملة، تم توزيعها على عنية عشوائية من الطلبة بلغ عددهم (46) طالبا وطالبة. وتمثلت الأداة الثانية باستمارة مقابلة حول معايير الجودة الشاملة تم إجراء المقابلة من خلالها مع رئيس برنامج التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة. وبتحليل البيانات التي تم جمعها من المقابلة وجد أن برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى يعكس (70) معيارا بدرجة متوسطة، و11 معيارا بدرجة ضعيفة. كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة جاءت مرتبة كما يلي: (معايير طرائق التدريس في البرنامج)، (معايير أعضاء هيئة التدريس في البرنامج)، (معايير الإعداد الأكاديمي، والمهني،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

والتربوي، والثقافي في البرنامج)، (معيار التربية العملية)، (معيار المكتبة ومصادر المعلومات)، وأخيرا جاء مجال (الأبنية والمنشآت التعليمية).

وهدفت دراسة Merç (2015) لمعرفة درجة رضا الطلبة (المعلمين) عن طريقة قياس أدائهم التدريسي في مجال التربية العملية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبيان لاستطلاع آراء الطلبة (المعلمين) حول السياسات والمكونات المستخدمة لقياس ادائهم التدريسي في مساقين من مساقات التربية العملية في في برنامج تدريب معلمي اللغة الإنجليزية في جامعة الأناضول (Anadolu University English Language Teacher Traning Program) . وقد اجاب على الاستبيان 117 طالبا تم مقابلة 12 منهم لدعم النتائج الكمية. وأظهرت نتائج التحليلات أن غالبية الطلاب راضون عن درجاتهم في التدريس العملي، كما أظهرت النتائج أن الطلبة (المعلمين) يرون أن معايير القياس فعالة لتقييم أدائهم، مثل التخطيط والإعداد، والتنظيم العام، والتقييم من قبل المشرفين الجامعيين، ومن قبل المعلمين المتعاونين، كما أظهرت النتائج أن تقييم الأقران كان أقل فعالية. وأعطت الدراسة بعض الاقتراحات لمشرفي الجامعات، والمعلمين المتعاونين، ومعلمي الطلاب، وجميع الأطراف الأخرى التي لها علاقة بالتدريس العملي.

وهدفت دراسة Al-Momani (2016) إلى التعرّف على التحديات العملية في كلية التربية في جامعة نجران، من وجهة نظر المشرفين، و الطلبة (المعلمين). ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير استبانتين وفقا لمقياس ليكرت، الأولى للطلبة (المعلمين)، وتتضمن خمسة محاور، تم تطبيقها على عينة من (71) طالبا، ممن حضروا التدريب العملي في التخصصات الأكاديمية المختلفة لعام 2014 /2015، تم اختيارهم عشوائيا، والأخرى للمشرفين وتتضمن أربعة محاور تم تطبيقها على ثمانية عشر مشرفًا من العاملين في جامعة نجران. وأظهرت النتائج عددا من القضايا التي تمثل تحديا للتربية العملية في كليات التربية، من وجهة نظر الطلبة (المعلمين) تمثلت في: ازدحام الطلبة في الفصول الدراسية، وعدم توفر التكنولوجيات التعليمية المتقدمة، وزيادة عدد الطلبة (المعلمين) من نفس التخصص، وفي نفس المدرسة المتعاونة، والإشراف، وتحمل العمل الإداري.

أما المشرفون فيرون أن التحديات التي تواجه التربية العملية هي: استخدام مصادر خارجية للمعلومات، ضعف استخدام الوسائل التعليمية، سوء معاملة إدارة المدرسة، الشعور بالعزلة، فهم محدود للموضوع، صعوبة المناهج الدراسية، عدم كفاية فترة التدريب، وضعف إمكانيات المدرسة، وضعف التعاون بين الطالب والمدرسة، افتقار الطلبة (المعلمين) للشخصية القيادية، عدم فعالية مشاركة الطلبة (المعلمين) في الأنشطة اللامنهجية، الخوف من التدريس، افتقار الطلبة (المعلمين) لمهارات التواصل، ضعف الربط بين النظرية والتطبيق، والتطبيق العملي في المختبر.

واقترحت الدراسة بعض التوصيات بما في ذلك الحاجة إلى التطوير المستمر لبرنامج التربية العملية، وعقد ورش عمل للطلاب (المعلمين) أثناء التدريب، وكذلك التنسيق مع مختلف الأطراف المعنية.

وعلى المستوى المحلي هدفت دراسة البعداني (2005) إلى تقصى أراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة على حد سواء حول فاعلية برنامج التربية العملية في كلية التربية جامعة صنعاء. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة تتضمن مجموعة من المعايير تم وفقها بناء برنامج التربية العملية. وشملت عينة الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس المعنيين بالإشراف على التربية العملية في جميع الأقسام الأكاديمية العاملة في الكلية وبلغ عددهم (66) عضو هيئة تدريس، كما تضمنت عينة الدراسة عينة عشوائية من طلبة المستوى الرابع الذين قاموا بالتطبيق الميداني وبلغ عددهم (579). وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التربية العملية يعكس المعايير الموصوفة في أداة الدراسة بدرجة ضعيفة. كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأساتذة والطلبة لصالح الطلبة في محوري التخطيط والتنفيذ، بينما لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في محور التقويم. وأظهرت النتائج أيضًا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة تعزى لمتغير التخصص في مجال التنفيذ فقط لصالح التخصصات العلمية، وبينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محوري التخطيط، والتقويم.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

وركز محمد (2006) في دراسته لبرنامج التربية العملية في مادة التربية البدنية في الجمهورية اليمنية على دراسة المعوقات والمشاكل التي قد تواجه الطالب (المعلم) أثناء عملية التطبيق. وشملت عينة الدراسة المشرفين وعينة عشوائية من الطلبة. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير استبيان حدد فيه مجموعة من المعوقات بناء على ستة محاور هي: الإمكانيات المادية، والإدارة المدرسية، والمدرس، والتلاميذ، والإعداد، والإشراف. وأشارت نتائج الدراسة أن جميع معوقات التربية العملية التي تم ضمينها في أداة الدراسة هي معوقات حقيقية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق معنوية في جميع محاور المعوقات تعزى للمتغير المكاني للمؤسسات التربوية المعنية بالدراسة، باستثناء محور التلاميذ والمدرسة، حيث لم تظهر أية فروق معنوية بين إجابات أفراد العنية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق معنوية تعزى لمتغير (المشرفين و الطلبة (المعلمين)) تركزت تلك الفروق في معوقات محور الإشراف والتقويم ومحور برنامج الإعداد.

وهدفت دراسة الأمير (2008) إلى تقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات بكلية التربية في جامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. وتكونت عينة الدراسة من ثلاث فئات: فئة الخبراء بقسم الرياضيات، فئة الخبراء في الأقسام التربوية، وفئة الطلبة المستوى الرابع في قسم الرياضيات. وتم استخدام أداتين لجمع البيانات هما بطاقة التحليل والاستبيان تضمنتا سبعة محاور هي: جودة نظام القبول في البرنامج، جودة نظام الإعداد ونسب مكوناته، جودة الأهداف، جودة الإعداد الأكاديمي، جودة الإعداد المهني، وجودة التقويم. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أبرزها وجود ضعف كبير في مجموعة من مجالات الأداة تمثلت في: نظام القبول في برنامج إعداد معلم الرياضيات، نظام الإعداد ونسب مكوناته، وفي برنامج إعداد معلم الرياضيات من حيث الأهداف، ويرجع ذلك إلى خلو البرنامج من الأهداف المكتوبة والمحددة، ومخرجات التعلم المقصودة. كما أظهرت النتائج اختلافا بين عينة الدراسة حول مدى تحقق معايير جودة الإعداد الأكاديمي، حيث جاءت تقديرات الخبراء لمدى تحقق معايير جودة الإعداد الأكاديمي بالحد الأدنى المقبول، في حين جاءت تقديرات الطلبة لمدى تحقق معايير جودة الإعداد الأكاديمي ضعيفة. وهناك اختلاف بين مجموعة الدراسة حول مدى تحقق معايير جودة الإعداد المهني. . وأشارت النتائج إلى وجود إختلاف بين مجموعة الدراسة حول مدى تحقق معايير جودة التقويم في البرنامج، فقد جاءت تقديرات الخبراء لمدى تحقق معايير جودة التقويم بالمتوسطة في حين جاءت تقديرات الطلبة لمدى تحقق معايير جودة التقويم ضعيفة.

وهدفت دراسة السبع وآخرون (2010) إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي . وقد تكونت عينة الدراسة من (71) طالبا وطالبة في قسم اللغة العربية . ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون استبانة موزعة على سبعة مجالات هي: الإعداد الأكاديمي، والمهني، والثقافي، والتربية العملية، وطرائق التدريس، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفون، والتجهيزات المادية، والمكتبة ومصادر المعلومات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة جاء متوسطا.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة أنها تباينت في أهدافها وإجراءاتها وأدواتها وعينتها والنتائج التي توصلت إليها. فبعض تلك الدراسات استخدمت المنهج الكمي، والبعض استخدم المنهج الكيفي، واعتمد على مقابلة عينة الدراسة لمعرفة إدراكهم ووجهة نظرهم حول برنامج التربية العملية، والبعض الأخر استخدم المنهج الكمي ثم ستخدم المنهج الكيفي دعما لنتائج الدراسة. وبعض تلك الدراسات ركزت على دراسة المعوقات والمشاكل التي قد تواجه الطالب (المعلم) أثناء تنفيذ حصص التربية العملية، بينما البعض منها ركز على المهارات والمعارف التي يمكن أن يتعلمها الطالب (المعلم) من برنامج التربية العملية. وبشكل عام اتفقت نتائج الدراسات السابقة على أهمية برنامج التربية العملية في إكساب الطالب (المعلم) المهارات والمعارف الضرورية التي تمكنه في المستقبل من الانخراط في عملية التدريس بثقة واقتدار.

وفيما يتعلق باستفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة يمكن أن نقول إن البحث الحالي استفاد من الدراسات السابقة في التعرف على مناهج مختلفة في إعداد بعض الجوانب المتعلقة بالإطار النظري، والإستفادة من الاستبيانات المستخدمة في إعداد وبناء أداة البحث الحالي، كما ساعدت نتائج الدراسات السابقة في تفسير بعض نتائج الدراسة الحالية.

وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها حاولت تقييم درجة فاعلية برنامج التربية العملية في كلية التربية أرحب في جامعة صنعاء من منظور الطلبة أنفسهم، ومن خلال أربعة مجالات (المشرف التربوي، المعلم المتعاون، المدرسة المتعاونة، والكفايات التعليمية)، لأن هذه المجالات الأربعة تمثل مكونات أساسية لبرنامج التربية العملية، وبتضافر هذه المجالات وتكاملها يمكن تحقيق تدريب عملي شامل ومتكامل للطالب (المعلم) في مجال التربية العملية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

تعتمد الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي وذلك للوقوف على الواقع الراهن لدرجة فاعلية برنامج كلية التربية العملية الذي تقدمه كلية التربية أرحب في جامعة صنعاء من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية في المستوى الرابع.

مجتمع الدراسة وعينته :

شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة المستوى الرابع المطبقين لبرنامج التربية العملية بكلية التربية أرحب- جامعة صنعاء للعام الجامعي (2016 /2017) والبالغ عددهم (160) طالباً وطالبة في الأقسام العملية (فيزياء – كيمياء – رياضيات)، وحوالي (276) طالباً وطالبة في الأقسام الإنسانية (القرآن الكريم وعلومه – دراسات عربية – لغة إنجليزية – تاريخ – جغرافيا)، كما في الجدول (1):

جدول (1): مجتمع وعينة الدراسة من طلبة المستوى الرابع الدارسين بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017 موزعين حسب التخصص (أقسام علمية – أقسام إنسانية)

القسم	عدد الطلاب والطالبات	العينة بنسبة 15 %
الأقسام العلمية	160	24
الأقسام الإنسانية	276	42
العدد الكلي	436	66

وتمثلت عينة الدراسة باختيار عينة عشوائية طبقية من طلبة المستوى الرابع المطبقين لبرنامج التربية العملية بكلية التربية أرحب – جامعة صنعاء للعام الجامعي (2016 / 2017). فكما هو موضح في الجدول (1) فإن حجم مجتمع الدراسة (436) يعد كبيرا نسبيا، ومن الصعوبة تطبيق الدراسة على كل أفراد

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

المجتمع، كما أنه يتضمن الأقسام العلمية والأقسام الإنسانية، لذا تم تحديد حجم العينة باختيار ما نسبته (15 %) من طلبة الأقسام العملية ونفس النسبة من طلبة الأقسام الإنسانية، بحيث نضمن أن يكون حجم العينة ممثلا لحجم مجتمع الدراسة. وبذلك بلغ عدد أفراد العينة (66) طالباً وطالبة. وحين توزيع أداة الدراسة تم الحضور إلى الكلية، والذهاب إلى قاعات المحاضرات، وتوزيع الأداة على الطلبة بناء على التخصص والعدد المطلوب.

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الداسة الحالية تم تطوير استبانة مكونة من (61) فقرة، موزعة في أربعة مجالات (المشرف التربوي، المعلم المتعاون، المدرسة المتعاونة، والكفايات التعليمية) وقد تم تطوير الاستبانة باتباع الخطوات الآتية:

- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة، والأدبيات التربوية المتخصصة في مجال التربية العملية.
- طرح سؤال مفتوح لبعض المختصين (8 مختصين) العاملين مجال التربية العملية في الجامعات اليمنية، والجامعات الماليزية، ومن المعلمين العاملين في المدارس، وتركز السؤال حول الأسس والمعايير التي يمكن وفقها الحكم على درجة فاعلية برنامج التربية العملية المقدم في كليات التربية.
- إعداد قائمة بالمعايير التي يمكن وفقها الحكم على درجة فاعلية برنامج التربية العملية من خلال تحليل الأدبيات ذات العلاقة، وتحليل إجابات المختصين العاملين في الجامعة والمعلمين العاملين في المدارس الحكومية.
- تكونت الاستبانه في صورتها الأولية على (112) فقرة تم توزيعها في أربعة مجالات (المشرف التربوي، المعلم المتعاون، المدرسة المتعاونة، الكفايات التعليمية).
- تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المختصين العاملين في جامعة صنعاء (5 أعضاء هيئة تدريس)، وتم تعديل الاستبانة وفق ملاحظاتهم وإعداد الاستبانة بصورتها قبل النهائية والتي تكونت من (79) فقرة موزعة في المجالات الأربعة، واعتمد مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة استجابة أفراد العينة.
- صدق الأداة، للتأكد من صدق الأداة تم عرضها بصورتها النهائية على مجموع من المختصين (5 أعضاء هيئة تدريس)، لتقييم فقرات الاستبيان حول ما إذا كانت صادقة وتقيس بالفعل درجة فاعلية برنامج التربية العملية، ودرجة ارتباط كل معيار بالمجال الذي ينتمي إليه. وتم وفق ملاحظات المختصين إضافة فقرات جديدة، أوحذفها، أو تعديلها، كما تم تقويم الصحة اللغوية للفقرات وصلاحية المقياس للتطبيق، وبناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم تم التوصل إلى الصيغة النهائية للاستبانة والتي تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (61) فقرة.
- ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي للأداة من خلال استخراج معامل الثبات، باستخدام معادلة (كرونباخ الفا) لتقدير درجة تجانس فقرات الاستبيان مع بعضها البعض، ومع المجالات بشكل عام، ويوضح الجدول (2) أن معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة وللأداة ككل كانت عالية، مما يدعم الثقة باستخدام الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

جدول (2): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات أداة الدراسة وللأداة ككل

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
المشرف التربوي	16	0.76
المعلم المتعاون	13	0.73
المدرسة المتعاونة	16	0.79
الكفايات التعليمية	16	0.74
الأداة ككل	61	0.74

طريقة جمع البيانات وتحليلها:

بعد تطبيق الاستبانه على طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب – جامعة صنعاء، تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتفسير البيانات، ولتحديد دلالة الفروق تبعًا لمتغير الجنس والتخصص، فقد تم استخدام اختبار (ت). وبما أن الاداة (الاستبيان) تم تصميمه وفق مقياس ليكرت الخماسي الدرجات فقد تم تفسير قيمة المتوسطات كما هو موضح في الجدول (3):

جدول (3): قيمة المتوسطات والقرارا المتخذة بناء على كل قيمة

قيمة المتوسطة	درجة الفاعلية
أكثر من (4.20)	فعالية مرتفعة جداً
(4.20 – 3.41)	فعالية مرتفعة
(3.40 - 2.61)	فعالية متوسطة
(2.60 – 1.80)	فعالية منخفضة
أقل من (1.80)	فعالية منخفضة جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما فاعلية دور مشرف التربية العملية في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017؟

جدول (4): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة فاعلية المشرف التربوي في إعداد الطالب (المعلم)

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقييم الفاعلية	الرقم التسلسلي
	يظهر المشرف التربوي السلوكيات التالية:				
.1	التعامل مع الطالب (المعلم) باحترام	3.98	0.698	مرتفعة	14
.2	متابعة حضور وغياب الطلبة (المعلمين)	3.80	0.658	مرتفعة	3
.3	استخدام نموذج تقييم خاص في التربية العملية	3.75	0.647	مرتفعة	1
.4	إعطاء الطالب (المعلم) تغذية راجعة حول النتائج المتحققة من الدرس حسب خطة الدرس التي أعدها الطالب (المعلم)	3.01	0.785	متوسطة	2
.5	توضيح الأساليب والطرائق المناسبة للإدارة الصفية الفاعلة	2.97	0.654	متوسطة	12
.6	تقبل وجهة نظر الطالب (المعلم) عند مناقشته	2.68	0.785	متوسطة	4

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

جدول (4): يتبع

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقييم الفاعلية	الرقم التسلسلي
.7	السماح بتبادل الخبرات بين الطلبة (المعلمين) خلال فترة التدريب	2.30	0.759	منخفضة	6
.8	إعطاء الطلبة تغذية راجعة حول أدائهم داخل الحصص الدراسية	2.07	0.753	منخفضة	8
.9	السماح بالنقاش المشترك بين الطلبة والسماع لأرائهم حول أدائهم التدريسي داخل الحصص	2.05	0.798	منخفضة	9
.10	تعريف الطلبة (المعلمين) باستراتيجيات التقويم الحديثة	2.04	0.852	منخفضة	13
.11	مقاطعة الطالب (المعلم) أثناء عملية التطبيق	2.03	0.689	منخفضة	5
.12	قضاء وقت كاف مع الطلبة (المعلمين) أثناء عملية التطبيق	2.03	0.951	منخفضة	7
.13	مناقشة المشكلات التي يواجهها الطلبة أثناء فترة التطبيق والعمل على حلها	2.01	0.813	منخفضة	15
.14	توضيح استراتيجيات التدريس الخاصة بكل موضوع من الموضوعات الدراسية	1.65	0.658	منخفضة	10
.15	المتابعة المستمرة لدرجة تنفيذ الطلبة (المعلمين) للتوجيهات التي يبديها خلال الزيارة	1.26	0.957	منخفضة جدًا	11
.16	الاجتماع بالطلبة (المعلمين) بصورة منتظمة	1.05	0.923	منخفضة جدا	16
	المتوسط الكلي للمجال	2.63	0.801	متوسطة	متوسطة

يشير الجدول (4) إلى المتوسطات والانحرافات المعيارية المتعلقة بإجابات الطلبة حول درجة فاعلية المشرف التربوي في عملية إعداد المعلم (الطالب). وتشير النتائج إلى أن المشرف التربوي بشكل عام يهتم بعملية إعداد الطالب (المعلم) بدرجة متوسطة (2.63)، حيث يهتم كثيرًا ببعض الجوانب بينما يهمل بعض الجوانب الأخرى، حيث تراوح متوسط استجابات أفراد العينة بين درجة (1.05) وهي درجة منخفضة جدًا، ودرجة (3.98) وهي درجة مرتفعة.

وبالتركيز على المهام التي حصلت على درجة منخفضة نجد أن معظمها تركز على عمليات الإشراف الحقيقية للطالب (المعلم) التي تتطلب من المشرف المتابعة الدقيقة والقريبة جدًا من الطالب، والملاحظة المستمرة، وإعطاء التغذية الراجعة مثل العبارات التالية: "السماح بتبادل الخبرات بين الطلبة (المعلمين) خلال فترة التدريب"، "إعطاء الطلبة تغذية راجعه حول أدائهم داخل الحصص الدراسية"، "السماح بالنقاش المشترك بين الطلبة والسماع لأرائهم حول أدائهم التدريسي داخل الحصص"، "تعريف الطلبة (المعلمين) باستراتيجيات التقويم الحديثة"، "مقاطعة الطالب (المعلم) وبشكل مفاجئ أثناء عملية التطبيق"، "قضاء وقت كاف مع الطلبة (المعلمين) أثناء عملية التطبيق"، "مناقشة المشكلات التي يواجهها الطلبة أثناء فترة التطبيق والعمل على حلها"، "توضيح استراتيجيات التدريس الخاصة بكل موضوع من الموضوعات الدراسية"، "المتابعة المستمرة لدرجة تنفيذ الطلبة (المعلمين) للتوجيهات التي يبديها خلال الزيارة"، "الاجتماع ب الطلبة (المعلمين) بصورة منتظمة".

بينما العبارات التي حصلت على متوسط فاعلية ذي درجة مرتفعة فهي تلك العبارات المرتبطة بعملية التقويم الظاهري للطالب (المعلم) والتي تهتم بالحضور والغياب واستخدام نموذج للتقويم، حيث تشير المتوسطات المرتفعة للعبارات التالية: "التعامل مع الطالب (المعلم) باحترام"، "متابعة حضور وغياب الطلبة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

(المعلمين)"، "استخدام نموذج تقييم خاص في التربية العملية"، "إعطاء الطالب (المعلم) تغذية راجعة حول النتائج المتحققة من الدرس حسب خطة الدرس التي أعدها الطالب (المعلم)"، "توضيح الأساليب والطرائق للإدارة الصفية الفاعلة"، "تقبل وجهة نظر الطالب (المعلم) عند مناقشته".

ويمكن الاستنتاج من ذلك أن متابعة المشرف التربوي للطلبة المعلمين في الميدان غير كافية، وهذا ما يؤكده حصول العبارة التي تقيم وجهة نظر عينة الطالب (المعلم) حول كفاية زيارة المشرف التربوي، حيث حصلت العبارة على درجة (2.31) وهي درجة منخفضة جدا. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الأمير (2008) التي أشارت إلى حصول برنامج التربية العملية على درجة متدنية لدرجة تحقق معايير جودة الإعداد الأكاديمي.

السؤال الثاني: ما فاعلية دور المعلم المتعاون في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017؟

(جدول (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة فاعلية المعلم المتعاون في إعداد الطالب (المعلم

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقييم الفاعلية	الرقم التسلسلي
	يظهر المعلم المتعاون السلوكيات التالية:				
.1	إعطاء الطالب (المعلم) الحرية الكافية للتعامل مع الطلبة أثناء التطبيق	4.31	0.753	مرتفعة	13
.2	التعامل مع الطالب (المعلم) بمودة واحترام	3.02	0.753	متوسطة	6
.3	تقوية العلاقة الإيجابية بين طلبة الصف و الطالب (المعلم)	2.07	0.819	متوسطة	8
.4	التمكن الجيد من المادة الدراسية وأساليب التعليم والتعلم	1.96	0.932	متدنية	2
.5	القدرة والكفاءة على التوجيه التربوي	1.65	0.751	منخفضة جدا	4
.6	الاستعانة ب بالطالب (المعلم) للقيام بمهام أخرى غير مهام التدريس	1.18	0.943	منخفضة جدا	12
.7	تعريف الطالب (المعلم) باستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة	1.08	0.691	منخفضة جدا	7
.8	تزويد الطالب (المعلم) بتغذية راجعة حولأساليب التدريس والتقويم المناسبة	1.08	0.639	منخفضة جدا	9
.9	مناقشة الطالب (المعلم) حول المشكلات التي تواجهه أثناء التطبيق العملي والعمل على حلها	1.05	0.658	منخفضة جدًا	1
10	تشجيع الطالب (المعلم) ومنحه الثقة في تنفيذ الدرس	1.03	0.652	منخفضة جدا	5
11	التدخل بكثرة في سير الحصة أثناء تقديم الطالب (المعلم) للدرس	1.03	0.845	منخفضة جدا	11
12	ملاحظة دفتر التحضير للطالب المعلم بهدف التوجيه وإعطائه التغذية الراجعة المناسبة	1.02	0.756	منخفضة جدًا	3
13	متابعة أداء الطالب (المعلم) بصوة منتظمة	1.02	0.754	منخفضة جدا	10
	المتوسط الكلي	1.40	0.763	منخفضة جدا	

يشير الجدول (5) إلى متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة فاعلية المعلم الطالب كمكون من مكونات برنامج التربية العملية في عملية إعداد الطالب (المعلم). وتشير النتائج إلى حصول المعلم المتعاون على

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

درجـة فاعليـة منخفضة جدا بشكل عـام (1.40). وبالنظر إلى الجدول نجد أن هنـاك عبارة واحدة فقط والتـي تنصـ على "إعطاء الطالب (المعلـم) الحرية الكافية للتعامل مع الطلبة أثنـاء التطبيق" حصلت على متوسـط بدرجـة فعالية مرتفعة (4.31)، وعبارتين حصلتا على درجة فعالية متوسطة "التعامل مع الطالب بمـودة واحترام" و"تقوية العلاقة الإيجابية بين طلبة الصف والطالب (المعلم)" حيث حصلتا على متوسط قـدره (3.02، 2.07) علـى التوالي. بينما أظهـرت النتائج أن العبارات الأخرى حصلـت على متوسط بدرجة فعاليـة منخفضـة ومنخفضة جـدا تراوحت بـين (1.02 - 1.96)، ويلاحـظ أن تلك العبـارات تهتم بعملية متابعة الطالب (المعلم) وملاحظته المستمرة وإرشاده مما قد يعني أن الطالب (المعلم) يترك في الصف أثناء التطبيق بدون أي توجيه وإرشاد من قبل المعلم المتعاون.

السـؤال الثالـث: ما فاعليـة إدارة المدرسة المتعاونة في إعـداد الطالب (المعلم) من وجهة نظـر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017؟

جدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة فاعلية المدرسة المتعاونة في إعداد الطالب (المعلم)

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقييم الفاعلية	الرقم التسلسلي
	تحرص المدرسة المتعاونة على:				
.1	متابعة حضور الطلبة (المعلمين) وغيابهم	3.20	0.692	متوسطة	2
.2	تكليف الطالب (المعلم) بأعمال إدارية	2.57	0.647	منخفضة	15
.3	تعاون الإدارة مع الطلبة (المعلمين)	2.34	0.788	منخفضة	14
.4	السماح للطلبة (المعلمين) باستخدام مرافق المدرسة كالمختبر والمكتبة خلال فترة التطبيق	2.31	0.905	منخفضة	7
.5	السماح للطلبة (المعلمين) بالقيام بأنشطة تعليمية مع الطلبة خارج الصف	2.30	0.690	منخفضة	6
.6	حث الطلبة (المعلمين) على المشاركة في النشاطات التي تنظمها المدرسة	2.30	0.758	منخفضة	11
.7	متابعة الطالب (المعلم) باستمرار	2.01	0.698	منخفضة	12
.8	تعاون المدرسين مع الطلبة (المعلمين) في المدرسة	2.01	0.958	منخفضة	13
.9	تشجيع الطلبة والمعلمين على التعاون مع الطالب (المعلم)	1.69	0.753	منخفضة جدا	8
.10	عقد لقاءات دورية مع الطلبة (المعلمين)	1.60	0.684	منخفضة جدا	1
.11	تعريف الطالب (المعلم) بأنظمة المدرسة وسجلاتها	1.39	0.678	منخفضة جدا	9
.12	توفير مكان خاص للطلبة (المعلمين) يلتقون فيه مع المشرف للمناقشة والتوجيه	1.26	0.698	منخفضة جدا	10
.13	استخدام أسلوب تربوي مناسب في التعامل مع الطلبة (المعلمين)	1.24	0.942	منخفضة جدا	3
.14	تقديم التعليمات المدرسية للطلبة (المعلمين (لتسهيل مهمة التطبيق	1.05	0.905	منخفضة جدا	4
.15	تعريف الطلبة (المعلمين) بمرافق المدرسة المختلفة	1.04	0.684	منخفضة جدا	16
.16	التعاون مع الطالب (المعلم) في توفير الوسائل التعليمية التي يحتاجها	1.03	0.870	منخفضة جدا	5
	المتوسط الكلي	1.40	0.763	منخفضة جدا	

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

يشير الجدول (6) إلى أن درجة فاعلية المدرسة المتعاونة في إعداد (المعلم الطالب) بشكل عام هي درجة منخفضة، حيث بلغ المتوسط العام لها (1.86). وتشير النتائج أن هناك عبارة واحدة فقط حصلت على درجة فاعلية متوسطة بمتوسط قدره (3.20) وتختص العبارة بمتابعة حضور الطلبة (المعلمين) أثناء علمية التطبيق. بينما بقية العبارات تراوحت درجة الفاعلية فيها بين منخفضة ومنخفضة جدا بمتوسط يتراوح بين (1.03 - 2.57)، ويلاحظ أن هذه العبارات تهتم بمتابعة الطالب (المعلم) وتوجيهه وملاحظته وتزويده بالمعلومات والمهارات التدريسية والمهنية المتعلقة بعملية التدريس التي من شأنها أن تكسبه خبرة عملية يستفيد منها في مجال عمله كمعلم مستقبلا.

ويمكن أن نستنتج من ذلك أن بناء العلاقة بين الطالب (المعلم) والمدرسة المتعاونة ضعيف جداً، حيث لا يهتم المعلم المتعاون أو المدرسة المتعاونة بدمج الطالب (المعلم) في مجتمع المدرسة، بحيث يشعر وكأنه جزء مهم يساهم في الأعمال الإدارية وغير التدريسية، ذلك من شأنه أن يبني الثقة لدى الطالب ويعطيه دافعا قويا لعملية التدريس بمعنى أن هذه الثقة تساعد بشكل قوي في بناء الجانب الوجداني الذي تهدف له التربية العملية وهذا ما تؤكده دراسة Al-Momani (2016) التي أكدت أن أهم أسباب معوقات برنامج التربية العملية هو عدم مشاركة الطالب (المعلم) في الأنشطة اللامنهجية.

السؤال الرابع: ما فاعلية الكفايات التعليمية المتضمنة في برنامج التربية العملية في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017؟

يهتم هذا السؤال بقياس درجة فاعلية برنامج التربية العملية في كلية التربية أرحب في إكساب الطالب (المعلم) للكفايات التعليمية، والتي كانت عبارة عن (16) كفاية تعليمية اهتمت في مجملها في قياس قدرة الطالب (المعلم) على عملية الإعداد والتنفيذ للدروس داخل غرفة الصف، مراعيا الأسس والمعايير التربوية في عملية الإعداد والتنفيذ والتقويم.

جدول (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة فاعلية برنامج التربية العملية في إكساب الطالب (المعلم) للكفايات التعليمية

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقييم الفاعلية	الرقم التسلسلي
	اكسبتني التربية العملية القدرة على:				
.1	التقيد بزمن بداية الحصة ونهايتها وبفاعلية	3.99	0.823	مرتفعة	1
.2	صياغة النتاجات التعليمية بصورة صحيحة	3.97	0.745	مرتفعة	2
.3	الشعور بإيجابية نحو مهنة التدريس	3.97	0.756	مرتفعة	6
.4	استخدام استراتيجيات متنوعة للتقيم حسب طبيعة المادة والخصائص النفسية للطلبة	3.97	0.750	مرتفعة	16
.5	التنويع باستخدام طرائق التدريس تبعا لطبيعة المادة والخصائص النفسية للطلبة	3.96	0.957	مرتفعة	10
.6	اتخاذ القرار المناسب تبعا لمعطيات الموقف التربوي الذي يواجهني داخل الحصة أو المدرسة	3.94	0.856	مرتفعة	8
.7	استخدام أساليب التعزيز المناسبة لزيادة دافعية الطلبة	3.89	0.901	مرتفعة	13
.8	إشراك الطلبة في إعداد الوسائل التعليمية باستخدام موارد البيئة المحلية	3.85	0.758	مرتفعة	9
.9	وضع الاختبارات وتصحيحها	3.79	0.932	مرتفعة	14

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

جدول (7): يتبع

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقييم الفاعلية	الرقم التسلسلي
.10	تحديد الفروق الفردية بين الطلبة	3.69	0.965	مرتفعة	7
.11	إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ	3.68	0.689	مرتفعة	12
.12	تحديد احتياجات الطلبة في ضوء خصائصهم النمائية	3.65	0.786	مرتفعة	5
.13	إتقان مهارات القياس والتقويم	3.64	0.658	مرتفعة	15
.14	التخطيط للتدريس وبفاعلية	3.05	0.678	متوسطة	3
.15	تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ	3.02	0.753	متوسطة	11
16.	تحليل المناهج الدراسية	3.01	0.845	متوسطة	4
	المتوسط الكلي	3.69	0.801	مرتفعة	

تشير النتائج في جدول (7) إلى أن أفراد العينة يرون أن درجة فاعلية برنامج التربية العملية يكسبهم الكفايات التعليمية بدرجة مرتفعة (3.69) بشكل عام. وتراوحت المتوسطات بين درجة (3.99) وهي درجة مرتفعة ودرجة (3.01) وهي درجة متوسطة. ويمكن تفسير ذلك أن الطالب (المعلم) يشعر أنه يستفيد من برنامج التربية العملية في اكتساب مهارات التدريس المختلفة وهذه النتائج تتفق مع دراسة Merç (2015)، التي أظهرت النتائج فيها أن الطلبة (المعلمين) راضون عن درجاتهم في التدريس العملي، وفي المهارات والكفايات التعلمية التي تم تعلمها من البرنامج.

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في درجة فاعلية برنامج إعداد المعلم في كلية التربية جامعة صنعاء في إعداد الطالب (المعلم) من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع بكلية التربية أرحب للعام الجامعي 2016 /2017 تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) أو التخصص (علمي – إنساني)؟

لقياس دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة تم استخدام اختبار (ت) كما في الجدول (9).

جدول (8): دلالة الفروق بين استجابة أفراد العينة باستخدام اختبار (ت) تبعًا لمتغير الجنس والتخصص

مصدر التباين	مستويات المتغير	المتوسط	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	متوسط المربعات	(قيمة (ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور	2.53	0.689	1	0.568	-0.367	0.268
	إناث	2.75	0.647			-0.568	
التخصص	علمي	3.05	0.965	1	0.345	-0.768	0.015
	إنساني	2.15	0.852			-0.468	

تشير النتائج كما في الجدول (8) أن قيمة (ت) المعنوية بالنسبة لمتغير الجنس أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات

استجابات أفراد العينة حول درجة فاعلية برنامج التربية العملية تعزى لمتغير الجنس. بينما تشير قيمة (ت) المعنوية بالنسبة لمتغير التخصص التي بلغت (0.015) إلى وجود فروق دالة أحصائيا حول درجة فاعلية برنامج كلية التربية أرحب تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة البعداني (2005) حيث أظهرت دراسة البعداني أن برنامج التربية العملية في كلية التربية- جامعة صنعاء يعكس المعايير الموصوفة في أداة الدراسة بدرجة ضعيفة، وأظهرت الدراسة فروقا دالة إحصائياً في مجال التنفيذ ولصالح التخصصات العلمية. وبالرغم أن دراسة البعداني (2005) دراسة قديمة إلا أن النتائج تطابقت مع الدراسة الحالية في وجود ضعف في برنامج التربية العملية والذي يفترض أن يكون قد خضع لعملية التقويم والتطوير وتجاوز نقاط الضعف السابقة.

النتائج:

توصلت الدراسة من خلال تحليل البيانات إلى أن:

- درجة فاعلية المشرف التربوي في إعداد الطالب (المعلم) جاءت بدرجة متوسطة وبقيمة (2.63)، ورغم أن هذه القيمة تشير إلى الدرجة المتوسطة إلى أنها درجة غير كافية من وجهة نظر الباحثة، فعملية متابعة الطالب (المعلم) والإشراف عليه في الميدان لابد أن ترتفع لتصل إلى الدرجة العالية جداً أو العالية على أقل تقدير، لأن التربية العملية هي فرصة تمنح الطالب (المعلم) التدريب على ممارسة عملية التدريس في الواقع العملي، لذا لابد من تحقيق الفائدة القصوى من عملية التدريب الميداني للطالب المعلم.
- جاءت درجة فاعلية المدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون منخفضة ومنخفضة جداً بقيمة (1.40)، و(1.86) على التوالي. مما يعني أن الطالب (المعلم) لا يلقى الاهتمام الكافي والتوجيه المطلوب من قبل المدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون.
- جاءت درجة فاعلية برنامج التربية العملية في تزويد الطالب (المعلم) بالمهارات التدريسية مرتفعة بمتوسط (3.69). وتعد هذه الدرجة جيدة إلى حد ما، حيث يرى الطالب (المعلم) أنه يستفيد الكثر من برنامج التربية العملية في اكتساب المهارات التدريسية التي تلزمه كمعلم في المستقبل.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن وضع مجموعة من التوصيات:

1. توصيات تتعلق بالمشرف التربوي:
   - إعداد دليل شامل للتربية العملية، ليستعين به المشرفون والطلبة (المعلمون) أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية.
   - عقد ورش تدريبية للمعنيين بالإشراف على برنامج التربية العملية من أساتذة، ومعلمين متعاونين، ومديري المدارس، بغرض تحسين أدائهم.
2. توصيات تتعلق بالمعلم المتعاون و المدرسة المتعاونة:
   - التواصل مع جميع الأطراف المعنية بتنفيذ برنامج التربية العملية في الميدان (المعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة) وإعداد خطة واضحة لبيان كل مكون من مكونات برنامج التربية العملية.
   - على كلية التربية التنسيق مع المدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون بحيث تضمن تعاونهم مع الطالب (المعلم) في عملية التوجيه والإرشاد أثناء عملية التطبيق.
3. توصيات تتعلق بإعداد الطالب (المعلم):
   - استخدام تقنية التعليم الحديثة في عملية التدريس وتدريب الطالب (المعلم) على استخدامها الاستخدام الأمثل.
   - الاهتمام بالتقويم الشامل للطلاب المعلمين القائم على الأداء بدلاً عن الاعتماد على أسلوب الاختبار أو القياس، والتركيز على التغذية الراجعة الفورية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

4. توصيات تتعلق ببرنامج التربية العملية بشكل عام:

- التقويم المستمر لبرنامج التربية العملية وإعطاء تغذية راجعة لجميع الأطراف المشاركة في تنفيذ البرنامج (المشرف التربوي، المعلم المتعاون، المدرسة المتعاونة، الطالب (المعلم))، بغرض تحسين وتجويد برنامج التربية العملية.
- وفي ضوء نتائج وتوصيات الدراسة، توصي الدراسة الحالية بإجراء البحوث والدراسات حول فاعلية برنامج التربية العملية في كليات أخرى وجامعات يمنية أخرى حكومية وخاصة. كما تقترح الدراسة تطوير أدوات تشخيصية مقننة، لجميع جوانب التربية العملية، واستخدامها في البحوث المستقبلية.

المراجع:

الأمير، عبدالله علي محمد (2008). *تقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات بكلية التربية- جامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

البعداني، لؤلؤة عبدالله (2005). *تقويم التربية العملية بكلية التربية – جامعة صنعاء* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

الحربي، عبد المحسن، الخثلان، سلطان بن زيد، علي، أبو بكر حمود أحمد، والمسعري، سعد بن علي (1423هـ). *الإشراف التربوي مهام ومعوقات*، مركز الدورات التدريبية – دورة المشرفين التربويين، كلية التربية، جامعة الملك سعود، استرجع من http://al3loom.com/?p=658.

حماد، شريف علي (2005). واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين، *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، *13* (1)، 155 - 193.

حمادنة، همام سمير (2014). *درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم*، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، 28 أبريل – 1 مايو، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن

دحلان، عمر علي (2013)، درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى، *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)*، *17* (2)، 22 - 35.

دندش، فايز مراد، وأبوبكر، الأمين عبد الحفيظ (2003). *دليل التربية العملية وإعداد المعلمين* (الطبعة الأولى)، الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الديوان، لمياء، غازي، ميثاق، وعبدالقادر، أنوار (2007). تقويم التربية العملية لطلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الرياضية جامعة البصرة من وجهة نظر الطلبة. *مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية*، *20*، 5 - 25.

ردمان، علي أحمد محسن (2000). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي* (رسالة ماجستير)، جامعة صنعاء، اليمن.

الرمحي، رفاء (2013). *تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية*. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، 2 - 4 أبريل، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن.

السبع، سعاد سالم، غالب، أحمد حسان، وعبده، سماح عبد الوهاب علي (2010)، تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *3* (5)، 96 - 130.

شاهين، محمد عبد الفتاح (2007). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، *مجلة جامعة الأقصى*، *11* (1)، 155 - 193.

عوض، منير سعيد (2015). تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *23* (1)، 239 – 271 .

عياد، حنان أحمد فوزي (2013). *واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة (المعلمين)* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، الضفة الغربية، فلسطين.

كلية التربية أرحب (2007). *دليل كلية التربية أرحب*، منشورات جامعة صنعاء، صنعاء، اليمن.

محمد، محمد نصير فالح (2006)، *معوقات التربية العملية من وجهة نظر المشرفين والطلبة (المعلمين)*، كلية التربية البدينة، الجمهورية اليمنية.

المطلق، فرح سليمان (2010). واقع التربية العملية لطلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها (دراسة ميدانية على طلبة السنة الرابعة – معلم صف، *مجلة جامعة دمشق*، *26*، 1 - 2.

الهسي، جمال حمدان إسماعيل . (2012) *واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

Al-Momani, F. (2016). Challenges of Practicum at College of Education: Supervisors & Students' Teachers Perspective. International Journal of Novel Research in Humanity and Social Sciences, 3(3), 45-52.

Al-Momani, F. (2016). Challenges of Practicum at College of Education: Supervisors & Students' Teachers Perspective. International Journal of Novel Research in Humanity and Social Sciences, 3(3), 45-52.

Busher, H., Gündüz, M., Cakmak, M., & Lawson, T. (2015). Student teachers' views of practicums (teacher training placements) in Turkish and English contexts: A comparative study. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 45(3), 445-466.

Dilshad, M., & Iqbal, H. M. (2010). Quality Indicators in Teacher Education Programmes. Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS), 30(2), 401-411.

Goh, P. S., & Matthews, B. (2011). Listening to the concerns of student teachers in Malaysia during teaching practice. Australian Journal of Teacher Education (Online), 36(3), 92-103.

Hamaidi, D., Al-Shara, I., Arouri, Y., & Awwad, F. A. (2014). Student-teachers's perspectives of practicum practices and challenges. European Scientific Journal, 10(13), 191-214.

MdYunus, M., Hashim, H., Mohdlshak, N., & Mahamod, Z., (2010). Understanding TESL pre services teachers' teaching experinces and challenges via practicum reflection forms. Procedia Social and Behavioral Scinces, 9, 722-728.

Merç, A. (2015). Assessing the Performance in EFL Teaching Practicum: Student Teachers' Views. International Journal of Higher Education, 2(4), 26-45.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.36.1

Ong, S. K., Ros, A. S., Azlian, A. A., Sharnti, K., & Ho, L. C. (2004). Trainee teachers' perceptions of the school practicum. In Proceedings of the National Seminar on English Language Teaching (pp. 84-9). Bangi, Malaysia.

Perry, R. (2013). Teaching practice for early childhood: A guide for students (2nd ed.). London & New York: Routledge.

Pinder, H. (2008). Navigating the Practicum: Student teacher perspectives on their learning, Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, 3-6 Sep., Heriot-Watt University, Edinburgh.

Ralph, E., Walker, K., & Wimmer, R. (2007). The practicum in professional education: Pre-service students' experiences. Transformative Dialogues, 1(2), 1-17.

Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. RELC Journal, 41(2), 101-122.

Saadi, A. M., & Saeed, M. (2010). Perceptions of Students, Educators and Principals about Quality Assurance of Elementary Teacher Education. Journal of Educational Research, 13(1), 92-104.

Schulz, R. (2005). The practicum: More than practice. Canadian Journal of Education, 28(1/2), 147-169.

Shaheen, A. (2010). Problems of field application for practicum training at Al-quds Open University from students' perspectives. Al-Quds Open University journal, 4.

Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33(3), 289-302.

Starkey, L., & Rawlins, P. (2011). Teaching practicum in 21st century New Zealand, Regional Hub Project, Ako Aotearoa publication, New Zealand.

Tan, Y. H. (2008). Pre-Service English Teachers' Voices About the Teaching Practicum. Jurnal Penyelidikan Pendidkan IPTAR, 120-136.

The National Institute of Education (NIE). (2013). Practicum: developing teaching competence through practice. Retrieved Oct. 21, 2014 from http://www.nie.edu.sg/practicum.

Tuli, F. & File, G. (2009). Practicum experience in teacher education. Ethiopian Journal of Education and Sciences, 5(1), 107-106.

Vick, M. (2006). "It's a Difficult Matter"1: Historical prespctives on the enduring problem of the practicum in teacher prepration, Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34(2), 181-198.

Zahorik, J. (1988). The observing-conferencing role of university supervisors. Journal of Teacher Education, 39(2), 9-12.