



المشكلات النفسية والتربوية التي تواجه طالبات التربية العملية في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت

د. إقبال عباس الحداد*

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف المشكلات النفسية والتربوية التي تواجه طالبات التربية العملية في كلية التربية الأساسية. ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتطبيق استبانة صُممت بطريقة تفي بأهداف الدراسة، وقسمت الاستبانة إلى ستة أبعاد، هي: البعد المتعلق بالإعداد الأكاديمي والتربوي، البعد المتعلق بالحالة النفسية للطالبة، البعد المتعلق بمدارس التدريب الميداني، البعد المتعلق بالإشراف على التربية العملية، البعد المتعلق بالتخطيط وتنفيذ الدروس، البعد المتعلق بالتقويم. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) طالبات / معلمات في التربية العملية في تخصصات مختلفة. واستخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتوسطات لاستجابات الطالبات / المعلمات، وتم بناء معيار للحكم على أهم المشكلات النفسية والتربوية التي تواجه الطالبات / المعلمات، واستخدمت اختبار T-Test للفروق بين المتوسطات. أظهرت النتائج أن كلاً من بعد الإعداد الأكاديمي والتربوي، وبعد الحالة النفسية للطالبة، وبعد مدارس التدريب، والتخطيط وتنفيذ الدروس تقع في فئة متوسط الأهمية من وجهة نظر الطالبات المعلمات، وجاء بعد الإشراف على التربية العملية ضمن فئة غير مهم، أما بالنسبة لبعد التقويم فقد وقع بين فئة غير مهم ومتوسط الأهمية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطالبات / المعلمات التخصص العام والتخصص النوعي لطبيعة المشكلات تبعاً للاستبانة ككل عند مستوى (٠,٠٠) لصالح التخصص النوعي (الطالبات المتعلمات في تخصص تربية فنية - تربية بدنية - اقتصاد منزلي).

* كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، دولة الكويت.

المقدمة:

تهدف التربية العملية إلى إتاحة الفرصة أمام الطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه نظرياً في كلية التربية من خلال المساقات الأكاديمية والتربوية المختلفة التي تمت دراستها، وذلك تحت إشراف مدربين مختصين. ولذلك تعد التربية العملية عنصراً أساسياً من عناصر إعداد معلمي المستقبل، وهي اختبار حقيقي لفاعلية المساقات النظرية، الأكاديمية والتربوية (Yates.1981). كما أنها المحك النهائي لنجاح عملية إعداد المعلمين أو إخفاقها. وإن نجاح المعلم في عمله منوط بالدرجة الأولى بنوع الإعداد المهني الذي يتلقاه الطالب / المعلم في الكلية (أبو لطيفة، وعيسى، ٢٠٠٩).

إن التربية العملية لها مكانتها وأهميتها في برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم؛ إذ لم يعد إعداد المعلم يقتصر على الجوانب النظرية البحتة بل إن الإعداد الجيد للمعلم في جميع التخصصات العلمية يتطلب إعداداً أكاديمياً وثقافياً ومهنياً ليصبح قادراً على الاستمرار في عطائه متسلحاً بالخبرات الميدانية المطلوبة التي تجعله قادراً على الاضطلاع بدوره في العملية التعليمية، لذا فإن التربية العملية تعد خطوة مهمة في عملية إعداد المعلم؛ فهي المجال الذي يتدرب خلاله الطالب المعلم عملياً على مهنة التدريس وما يرتبط فيها من عمليات تربوية وتعليمية مختلفة؛ مما يؤدي إلى إكسابه المهارات والخبرات المهنية والاجتماعية اللازمة التي ينتظر منه القيام بها فيما بعد عندما يصبح معلماً، وذلك تحت إشراف فني وفقاً للبرنامج الذي تضعه مؤسسة الإعداد (السويدي، والنار، ١٩٩٥). ويرى فولكمن (Volkman 2000) أن الفترة الزمنية للتربية العملية توفر المجال للترجمة الفعلية للتعلم الأكاديمي من خلال أنشطة مخططة، يمارسها الطالب المعلم في الأجواء المدرسية التي تهدف إلى تحسين أدائه المهني وتساعد على رفع كفاءته الإنتاجية في إعداد مهنة التدريس.

وتبدأ التربية العملية في كلية التربية الأساسية، في الفصل الدراسي السابع لدخول الطالب الكلية؛ أي بعد أن أمضى نحو ثلاث سنوات دراسية، وذلك،

بعد دراسته كماً محدداً من مقررات التخصص مع تأكيد مساقات طرق التدريس وكذا المقررات التربوية والنفسية التي تعد متطلبات لجوانب عملية التعلم والتدريس، وأساليب التدريس العامة أو التخصصية، وطبيعة المادة التي سيقوم بتدريسها. ذلك بعد اجتيازه (١٠٢) وحدة دراسية. ويقدم برنامج التربية العملية على صورة مساقين، المساق الأول يشمل (٩) وحدات دراسية تتم في صورة تدريب ميداني في المدارس ولمدة تراوح بين (١٢-١٣) أسبوعاً، بمعدل خمسة أيام في الأسبوع، وبواقع حصتين يومياً في مدارس التدريب. ويتولى الإشراف عليهم وتدريبهم مشرفون من أعضاء التدريس أو مدرسو التربية العملية في كلية التربية الأساسية، أو موجهون من وزارة التربية، بالتعاون مع رؤساء الأقسام في المدارس. وأما المساق الثاني فيتضمن دراسة مقرر حلقة البحث حيث يتضمن وحدتين دراسيتين، يتعرف المتدربون من خلالها طبيعة التربية العملية وأهميتها وأهدافها، ومسؤولية المشاركين فيها والقائمين عليها، إضافة إلى دراسة بعض المشكلات التربوية التي يواجهها الطلاب المعلمون في أثناء التدريب الميداني، ودراستها دراسة علمية وكتابة تقرير حولها، ومناقشة بعض تلك المشكلات مع زملائهم في الكلية.

وتبدأ التربية العملية في مدارس التدريب بمشاهدة الطالب المعلم عدداً من دروس تمثل دروساً نموذجية في مجال التخصص لمدة أسبوع، ثم ينتقل بعد ذلك إلى التدريس الفعلي، ويقوم المشرف على إرشاده وتوجيهه، وهي تعرف بفترة التوجيه لمدة ستة أسابيع، ثم يُقوم المشرف الطالب / المعلم في الأسابيع الأخيرة من فترة التدريب الميداني (فترة التقويم).

تختلف كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في تحديد المدة المخصصة لفترة التربية العملية، كما تختلف هذه الكليات في توقيت بدء تلك الفترة بالنسبة لسنوات دراسة الطالب في الكلية. فهناك مثلاً جامعة University of Western Canada - Ontario تخصص عاماً دراسياً كاملاً لخريجي البكالوريوس في برنامج التربية العملية؛ حيث يقبل الطلاب المعلمون على التدريس لمدة عشرة

أسابيع موزعة على ثلاث فترات في ثلاثة مواقع مختلفة، ويتدرب الطالب المعلم على عمليات التدريس المختلفة، وكيفية التعامل مع التلاميذ، ويسمح لهم خلال فترة التدريب بالتدريس في مجالين من مجالات تخصصهم، أما في جامعة Yokohama National In Japan فالطالب المعلم يلتحق ببرنامج التربية العملية مرتين؛ المرة الأولى في السنة قبل الأخيرة من التخرج ولمدة أسبوع واحد، فيكون يومان للملاحظة ويومان للمحاضرات والمناقشات التي تكون بإدارة أساتذة الجامعة ومديري المدارس والمعلمين المتعاونين في المدرسة، وأما المرة الثانية فتكون في السنة الأخيرة من التخرج؛ حيث يلتحق الطالب المعلم ببرنامج التربية العملية خلال آخر أربعة أسابيع في الدراسة الجامعية، وفي بداية تلك الفترة يقوم بملاحظة الفصول التي سيتم التدريس فيها وفصول أخرى بالمستوى نفسه، ثم يزيد عدد الدروس التي يقوم بتدريسها، بمعدل يوم إلى ثلاثة أيام أسبوعياً، أما في الأسبوع الأخير لفترة التربية العملية فيعد الطالب المعلم خطة درس مفصلة، ويشرف على الدرس أستاذ الجامعة المشرف، ويشاركه في التقويم المعلم المتعاون (Morine G.& Leighfield.K.1995). أما برنامج التربية العملية في جمهورية مصر العربية، فيخصص للتربية العملية أربع ساعات أسبوعياً في خطة الدراسة في كل من السنتين الثالثة والرابعة للدراسة بالكلية، وتمثل الفترة التي يتعرض فيها الطالب المعلم لهذه الخبرة بـ ٢٥٪ من برنامج الإعداد التربوي. ويقوم طلاب الفرقة الثالثة بالتدريب على التدريس بالمدارس الإعدادية بمعدل يوم في الأسبوع، ويقوم طلاب الفرقة الرابعة بالتدريب في المدارس الثانوية بمعدل يوم في الأسبوع أيضاً (الحكمي، والموجود، ٢٠٠١).

على الرغم من أن برنامج التربية العملية لإعداد الطلاب / المعلمين في كليات التربية تختلف ظاهرياً في مفرداتها، لكنها تشترك فيما بينها بعناصر أساسية تؤكد ضرورة الإعداد المهني للطلاب / المعلمين، وتزويدهم بالمهارات والخبرات والكفاءات المهنية، التي تجعلهم قادرين على أداء مهنتهم والمهام المطلوبة منهم

على أكمل وجه، وتجعلهم أكثر قدرة على عمليات التحصيل والتفكير، واكتساب المهارات الحياتية التي يمكن أن تسهم بدرجة كبيرة في تنمية المجتمع وتطويره. وفي هذا الصدد يؤكد جانك، وين (Cheung- On & Yin- Wah,2001) أن التربية العملية وما تتضمنه من أنشطة تسهم في إكساب الطالب المعلم المعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة ليصبح معلماً فاعلاً في المستقبل. ومن هنا جاءت أهمية إعداد المعلم، فاهتمت كليات إعداد المعلم بتطوير برنامج التربية العملية؛ لأن إعداد المعلم يبقى مؤثراً في مختلف جوانب الحياة ومناشطها (الموسوي، ٢٠٠٥). ويدعم ذلك فويو وكورلند (1997) Fueyo & Koorland؛ حيث أشارا إلى أن "هناك دعوة إلى إصلاح برنامج إعداد المعلم، وذلك بإعادة النظر في محتواها بحيث لا تركز على إمداد الطالب بالمعلومات عن الظروف المدرسية والمواقف التعليمية التي تؤثر في تنمية سلوك وشخصية وتفكير المتعلمين"، وعليها أن تزود الطالب المعلم بوسائل الملاحظة والتحليل والمشاركة، لمواجهة النظرة التي ترى أن محتوى مقررات الجامعة المتضمنة في برنامج الإعداد المهني للمعلم غير مرتبطة بمطالب المعلمين التي يواجهونها في المواقف التعليمية بالمدارس.

إن التربية العملية تعد الفترة التطبيقية الأساسية للدارسين الذين أمضوا حوالي ثلاث سنوات في الدراسة بكلية التربية الأساسية، وتعد التربية العملية المجال الحقيقي لممارسة أداء الطالب المعلم في مهنة التدريس وتطويره وتحسينه؛ إذ من خلالها يكتسب العديد من المهارات والممارسات التدريسية في أثناء فترة إعداده المهني وهي بمثابة حجر الزاوية في إعداده بما يتيح له الفرصة للممارسات التعليمية الواقعية المتنوعة الفعلية داخل الفصل الدراسي وخارجه، وبالتالي يجب أن يكون التطبيق في التربية العملية على مستوى جيد من الأداء؛ فخرجو الكلية هم مدرسو المستقبل، ولذلك فإن فترة التدريب الميداني تعد أخصب الفترات المهنية التي تعد الطالب مهنيّاً إعداداً يتناسب وطبيعة الممارسات التدريسية المحددة، وهي البوتقة التي تنصهر فيها جميع المعارف النظرية والعملية. وعلى الرغم من أهميتها إلا أنها مازالت تعاني من

بعض أوجه القصور المتعلقة بممارساتها عملياً، حيث أشار كل من الباحثين Macdonald 1993, D'Rozario & Wong, 1998 إلى أنه على الرغم من أهمية التربية العملية في برنامج إعداد المعلم إلا أنها تعد من أكثر الفترات التي يشعر فيها الطالب المعلم بالضغط طوال فترة تدريبه لما يمكن أن يواجهه من مشكلات. كما يرى أولئك الباحثون إمكانية التغلب على هذه السلبية من خلال تعرف أهم المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة تدريبه الميداني ووضع الحلول العلمية المناسبة لها. ولقد أوضح بيجي ومارسو (Pigge & Marso 1991) أن إعداد الطالب المعلم لمهنة التدريس تعد عملية صادمة بالنسبة له، فهو خلال تلك العملية يشعر بصدمة الواقع، وقد افترض بعض التربويين أن عدم الإعداد المسبق الكافي لتلك العملية هو السبب الأساسي في معاناة الطالب / المعلم وإحساسه بالقلق، كما أن الإعداد الناجح يمكن أن يؤدي إلى اختزال هذا القلق. ومن خلال خبرة الباحثة كمشرفة تربوية عملية في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، وتدريس مقرر حلقة البحث فقد لاحظت العديد من المشكلات التي تواجه الطالبات / المعلمات في فترة التدريب الميداني وذلك في عدة جوانب، منها الجانب النفسي الذي يتمثل في المشكلات الناجمة عن التوتر والقلق، وما يرتبط بها من قصور القدرة على التكيف مع البيئة المدرسية الجديدة، والجانب التربوي المتمثل في ضعف القدرة على إعداد الدروس وتنفيذها بالصورة المرضية. ومن هنا تبرز أهمية الدراسة التي تحاول التعرف إلى المشكلات النفسية والتربوية التي تواجه الطالبات / المعلمات في فترة التدريب الميداني.

وفي ضوء ما تقدم تأتي هذه الدراسة لتعرف المشكلات النفسية والتربوية التي تواجه الطالبات المعلمات خلال برنامج التربية العملية وفي فترة التدريب الميداني في كلية التربية الأساسية، وتأمل الباحثة أن تسهم هذه الدراسة في تطوير مسار التربية العملية وزيادة فاعليتها من خلال تحديد مجالات المشكلات، والعوامل التي تقف خلفها والعمل على تقديم المقترحات والتوصيات التي ستقدمها الدراسة. التي يمكن أن تسهم في حل بعض تلك المشكلات.

مشكلة الدراسة:

أشارت الدراسات والبحوث السابقة إلى عدد من المشكلات التي تواجه الطالب / المعلم في التربية العملية، ولقد لاحظت الباحثة من خلال عملها كمشرفة تربوية عملية وتدرّيس مقرر حلقة البحث أن الطالبات يعانين من العديد من المشكلات، التي تتطلب وضع حلول مناسبة لها. ونظراً لأن الطالبات يشكلن النصيب الأوفر من طلبة كلية التربية الأساسية مقارنة بأعداد الطلاب في دولة الكويت لذلك استهدفت الدراسة تعرف أهم المشكلات النفسية والتربوية التي تواجه الطالبة / المعلمة بكلية التربية الأساسية أثناء ممارسة التربية العملية من وجهة نظر الطالبة / المعلمة؛ حيث لاحظت الباحثة نوعاً من القصور في الدراسات التي تطرقت بصفة خاصة إلى تلك التي ترتبط بالجوانب النفسية والتربوية؛ لذلك سعت الباحثة إلى إجراء الدراسة الحالية بهدف حصر أهم المشكلات التي تواجه الطالبة / المعلمة في هذا الشأن في أثناء ممارسة التربية العملية في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

وتتحدد مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات الآتية:

- ١ - ما أهم أبعاد المشكلات النفسية والتربوية التي تواجه الطالبات / المعلمات في كلية التربية الأساسية في أثناء فترة التدريب الميداني؟
- ٢ - ما نسبة المعاناة في كل مشكلة في كل بعد من أبعاد المشكلات النفسية والتربوية؟ وما ترتيبها من حيث مسؤوليتها عما تعاني منه الطالبات / المعلمات من المشكلات؟
- ٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات / المعلمات تعزى إلى التخصص (عام - نوعي)^(١) في كل من المشكلات النفسية والتربوية؟

(١) العام: (اللغة العربية - اللغة الإنجليزية - الرياضيات - العلوم - التربية الإسلامية - رياض الأطفال)، نوعي: (التربية الفنية - التربية البدنية - الاقتصاد المنزلي).

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية التربية العملية إلى ما أكدته الدراسات والبحوث السابقة - كدراسة غوني (١٩٩٠)، ودراسة رزق (٢٠٠٥) - وجود العديد من المشكلات التي تواجه الطالب المعلم؛ حيث تكمن أهمية الدراسة في الكشف عن نواحي الضعف التي يواجهها برنامج التربية العملية بكلية التربية الأساسية، التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي في دولة الكويت؛ مما يعطي الفرصة للقائمين على برنامج إعداد معلم التربية العملية للاستفادة من نتائج الدراسة لعلاج المشكلات التي تواجهها الطالبات.

ويمكن إبراز أهمية الدراسة فيما يلي:

أولاً - الأهمية النظرية:

- يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة في تحديد أهم المشكلات التي تواجه الطالبات المعلمات أثناء فترة التدريب الميداني في كلية التربية الأساسية.
- قد تكشف هذه الدراسة الممارسات المرتبطة بكل من مشرف الكلية ومدير المدرسة، والمشرفة التربوية، خلال تطبيق التربية العملية تجاه الطالبة / المعلمة، التي تتطلب اتخاذ قرارات للتغلب على سلبياتها.

ثانياً - الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم هذه الدراسة في تطوير برنامج إعداد المعلم قبل وأثناء فترة التدريب الميداني في كليات إعداد المعلمين.
- تقديم مقترحات وتوصيات يمكن أن تسهم في تحسين الوضع القائم لبرنامج التربية العملية في ضوء ما تسفر عنه نتائج هذه الدراسة.

أهداف الدراسة:

- تحديد أهم المشكلات النفسية والتربوية التي تواجهها الطالبة المعلمة في أثناء فترة التدريب الميداني، التي تمثل عوامل إعاقه تحد من كفاءتها المطلوبة للتدريس الجيد.

- محاولة تعرف الاختلاف في طبيعة المشكلات التي تواجهها الطالبة المعلمة خلال أدائها للتربية العملية وفقاً للتخصص (عام- نوعي).

حدود الدراسة:

- تجرى الدراسة ضمن الحدود التالية:
- رصد المشكلات النفسية والتربوية التي تواجه الطالبات / المعلمات ضمن برنامج التربية العملية في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.
- عينة الدراسة تقتصر على الطالبات / المعلمات في فترة التدريب الميداني في كلية التربية الأساسية في الفصل الدراسي الأول.

مصطلحات الدراسة:

التربية العملية: عرفت دمياطي (١٩٩٦) التربية العملية بأنها الممارسة الفعلية للطالبة المتدربة، التي يفترض أنه قد مهدت لها عدد من المناهج التربوية والتخصصية من خلال إعدادها النظري، والمحددة بالفصل الدراسي الأخير بكلية التربية لكي تحقق دورها كمعلمة وما يرتبط بهذا الدور من أنشطة وواجبات. وعرف حمدان (١٩٨١) التربية العملية بأنها تلك الفترة الزمنية التي يسمح فيها لطلاب كليات التربية بالتحقق من صلاحية عملية إعدادهم النظري نفسياً وتعليمياً وإدارياً لأداء وممارسة خبرات ومتطلبات عملية التدريس الحقيقية تحت إشراف وتوجيه مربين مؤهلين من كلية التربية ومدرسة التطبيق معاً أو إحداهما.

وعرف بيري (BERRY 1976. p11) التربية العملية بأنها الفترة التي يتم فيها الإشراف على الطلبة عند قيامهم بممارسة مهنة التدريس التي من خلالها يعطون الفرص للقيام بالعديد من النشاطات والمسؤوليات التربوية.

وتعرف الباحثة التربية العملية بأنها الفترة التي تقضيها الطالبة / المعلمة في الممارسة الفعلية لمهنة التدريس تحت إشراف مدربين متخصصين، التي خلالها يتم تطبيق ما تم دراسته نظرياً من مفاهيم وأسس ونظريات تربوية في كلية التربية، من خلال المساقات الأكاديمية والتربوية والثقافية المختلفة.

مشكلات التربية العملية: تعرف الدراسة مشكلات التربية العملية بأنها المواقف التي تواجهها الطالبة / المعلمة في أثناء فترة التدريب الميداني وتشعر بحالة من التوتر والقلق وعدم القدرة على إيجاد حل مباشر لها، وهي بمثابة معوقات تعوق الطالبة / المعلمة عن تحقيق مستوى الأداء المنشود في ضوء أهداف التربية العملية المنشودة وتعرف مشكلات التربية العملية إجرائياً بأنها مجموع الدرجات التي يظهرها التحليل الإحصائي للأداة المستخدمة في تحديد المشكلات النفسية والتربوية التي تتكون من ستة أبعاد وهي:

- ١- الإعداد الأكاديمي والتربوي، ٢- الحالة النفسية للطالبة، ٣- مدارس التدريب الميداني، ٤- الإشراف على التربية العملية، ٥- التخطيط وتنفيذ الدروس، ٦- التقويم.

مشكلات التربية العملية النفسية: تعرف الدراسة مشكلات التربية العملية النفسية إجرائياً بأنها مجموع الدرجات التي يظهرها التحليل الإحصائي للأداة المستخدمة في الدراسة في بعد الحالة النفسية للطالبة.

مشكلات التربية العملية التربوية: تعرف الدراسة مشكلات التربية العملية التربوية إجرائياً بأنها مجموع الدرجات التي يظهرها التحليل الإحصائي للأداة المستخدمة في الدراسة في بعد مشكلات تتعلق بمجال الإعداد الأكاديمي والتربوي، ومشكلات تتعلق بمدارس التدريب الميداني، ومشكلات تتعلق بالإشراف على التربية العملية، ومشكلات تتعلق بالتخطيط وتنفيذ الدروس، ومشكلات تتعلق بالتقويم.

الطالبة المعلمة: الطالبة المتوقع تخرجها من كلية التربية الأساسية بنهاية الفصل الدراسي الذي تتدرب فيه على المواقف التدريسية الفعلية بالمدارس الحكومية تحت إشراف المختصين من أعضاء هيئة التدريس أو التدريب بالكلية، المشرفين التربويين، ومدير المدرسة تمهيداً للانخراط في العمل بمهنة التدريس بعد التخرج.

الإطار النظري:

يمثل المعلم العمود الفقري للنظام التعليمي، ومن خلال إعداده وتدريبه يتم السعي الجاد إلى مساعدته على تنمية قدراته ومهاراته حتى يصبح قادراً على إدارة الموقف التعليمي بكفاءة، كذلك يجب أن يسعى برنامج إعداد المعلم أيضاً إلى إكسابه القدرة على تقبل المتغيرات المختلفة . سواء ما يتصل بالمجتمع أو بالعالم أو بمهنته كمعلم، وأن تنمى لديه مهارات التعلم الذاتية.

وتحرص كل الأنظمة التربوية في العالم على إعداد معلميه من خلال برنامج إعداد يشمل أربعة جوانب رئيسة وهي: إعداد تخصصي، إعداد مهني، إعداد ثقافي اجتماعي، إعداد نفسي شخصي، وأي برنامج لإعداد المعلم لن تكون له قيمة حقيقية - مهما بلغت درجة جودته - ما لم يصاحبه تدريب الطلاب المعلمين عملياً على التدريس والمهارات اللازمة له والمرتبطة به، ولذا تمثل التربية العملية جزءاً أساسياً في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية، فهي المحك الحقيقي للحكم الفعلي والموضوعي على ما اكتسبه الطلاب المعلمون من جوانب تعلم مختلفة أثناء إعدادهم . سواء ما يتصل منها بالجانب الأكاديمي أو المهني أو الثقافي أو الاجتماعي أو الشخصي النفسي، وذلك من خلال تدريب هؤلاء الطلاب على أداء دورهم كمعلمين في أثناء فترة التربية العملية (السعيد، ٢٠٠٦).

والجدير بالذكر أن مبادئ التربية العملية لم تأت من فراغ، بل تعتمد على نتائج البحوث والدراسات والنظريات التربوية، ومن أهم تلك المبادئ ضرورة ربط الجانب النظري الذي تلقاه الطالب من خلال المواد النظرية التي درسها بالجانب التطبيقي، وبالطبع من خلال هذا التطبيق يكتشف المتدرب قدراته التدريسية ومدى تفاعله وانجذابه نحو مهنة التدريس، التي تعد من أصعب المهن لارتباطها بتكوين الإنسان معرفياً وخلقياً وعقائدياً واجتماعياً وغير ذلك من مكونات الإنسان واحتياجاته المتعددة. والجانب التطبيقي لبرنامج إعداد المعلم يعد كجهاز الكشف الأولي الذي يساعد المتدرب على اكتشاف عالم المدرسة والتدريس ومكوناتها المختلفة المادية وغير المادية، وعلى المتدرب أن يعمل جاهداً في

أثناء هذه الفترة على اكتشاف قدراته ومدى تحمله لتبعات مهنة التدريس، وبداية يستطيع المتدرب الصادق مع نفسه اتخاذ القرار تجاه مدى استمراره في مهنة التدريس وصلاحيته لأداء المهام المرتبطة بها (الحبيب، ١٩٩٥).

تعد التربية العملية العمود الفقري في الإعداد المهني لهؤلاء الطلاب / المعلمين، فقد أجريت عدة دراسات حاولت إلقاء الضوء على كثير من المتغيرات ذات التأثير على الأداء التدريسي للطلاب المعلمين مثل المشكلات أو الصعوبات التي تواجه الطلبة / المعلمين في أثناء التدريب الميداني مثل دراسة الإمام (١٩٩٨) التي هدفت إلى تعرف مشكلات التدريب الميداني في مجال الخدمة الاجتماعية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، وقد كشفت هذه الدراسة عن العديد من المشكلات، من بينها نقص إمكانيات التدريب، وعدم التخطيط للبرامج التدريبية، وسوء الإشراف والمتابعة، وعدم موضوعية التقييم، وتركيز المشرفين على الجوانب الأكاديمية، وعدم تعاون جهات التدريب، وقصر مدة التدريب. ومع وجود عدد كبير من الدراسات في هذا المجال، فإن القليل من تلك الدراسات حاولت أن تدرس المشكلات النفسية التي تؤثر في المتدربين في فترة التدريب الميداني، وتعتبر المشكلات النفسية بشكل عام وقلق التدريس بشكل خاص واحداً من أهم المتغيرات التي يمكن أن تؤثر سلباً على الأداء التدريسي للمعلم، ويقصد بالحالة النفسية حالة الاضطراب والخوف التي يشعر بها من يكونون بصدد القيام بعملية التدريس أو التدريب عليه، وتزداد هذه الحالة حدة عندما يقوم الفرد بالتدريس لأول مرة، كما هو الحال لدى الطلاب / المعلمين في فترة التدريب الميداني، فعملية التدريس تمثل موقفاً جديداً للطلاب المعلمين، وعادة ما تثير المواقف الجديدة شعوراً بالقلق، وإذا أضيف إلى ذلك إدراك الطلاب المعلمين أن هناك من سيقوم بتقييم سلوكهم في أثناء قيامهم بالتدريس؛ أي يعطي لهم درجات على مدى جودة تدريسهم، حيث تمثل هذه المواقف نوعاً من القلق للطلاب المعلمين من عملية المتابعة والتقييم؛ مما يعكس مقدار القلق الذي يمكن أن يعانيه هؤلاء الطلاب في مثل هذه المواقف.

ولأن التدريب العملي للطالب المعلم يعتبر موقفاً جديداً فإنه يثير لديه استجابات تنم عن قلق مواجهة أي موقف جديد، كذلك يواجه المتدرب في الموقف التدريسي عدة صعوبات يجب التغلب عليها حتى يستطيع أن يحقق التكيف اللازم، ومن الطبيعي أن تثير هذه الصعوبات التي تمثل عقبات تحول دون أداء العمل بنجاح استجابات تتسم بالقلق لدى المتدرب؛ حيث إن تلك الصعوبات تعتبر مصادر لتهديد المتدرب في مستقبله المهني؛ ذلك أن الدرجة التي يحصل عليها تؤثر في معدله العام وربما تحدد نجاحه أو رسوبه، تتحدد في ضوء أدائه ومدى نجاحه في التغلب على هذه الصعوبات، وتتنوع الصعوبات التي تواجه المتدربين في مجال التدريس، فقد قام محمد (١٩٨٧) بدراسة عن بعض الصعوبات التي تواجه طلاب التربية العملية بجامعة أسيوط على عدد (٢٧١) من طلاب التربية العملية بالفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية، واستخدم في ذلك استبانة مفتوحة، وتعرف فيها عدة صعوبات تواجه المتدربين، من أهمها: تهييب الموقف، والخوف من النقد وضيق وقت الدرس، والخوف من عدم إمكانية استغلال وقت الحصة وإكساب التلاميذ المهارات والمعلومات المحددة، والخوف من عدم معرفة استخدام الأجهزة المعينة في التدريس، والخوف من عدم الإعداد الجيد أو من ارتكاب الأخطاء، إضافة إلى الصعوبات الناجمة عن التلاميذ المشاغبين.

وقد تعددت مصادر القلق والضغط النفسي والمخاوف والمشكلات التي تواجه الطالب المعلم في أثناء التربية العملية، وقد تكون المشكلات ومصادر التهديد التي يواجهها الطالب المعلم لا ترجع إلى قلة معلوماته، بل ربما ترجع إلى الخطوات المتضمنة في استخدام وتطبيق تلك المعلومات وتوظيفها؛ فقد يكون لدى المعلم قدر كاف من المعلومات، ولكنه غير قادر على اختيار الوسيلة المناسبة لتوصيلها إلى المتعلمين، فإدراك المتعلم لأية مهمة معرفية يكون دالاً لثلاثة عوامل، هي: الإستراتيجية المعرفية التي تعد مدخلاً لحل المهمة أو أدائها، والمتطلبات العقلية التي تحتاج إليها الإستراتيجية، والسعة العقلية للفرد (Bereiter & Scardemalia, 1986).

فالقلق والخوف والتوتر من الاضطرابات التي تترك أثراً غير جيد في الفرد فتجعل منه إنساناً غير منتج، وتصيبه بالعجز عن أداء مسؤولياته، ولعل أكثر ما يتأثر به الطالب / المعلم نتيجة ما يعانيه من مشكلات نفسية هو عجزه عن الأداء بالصورة التي تتفق مع إمكانياته العقلية (العنزي، ٢٠٠٣).

وتعد قضية إعداد المعلم لمهنة التدريس من القضايا المهمة، خاصة بعد أن اتضح دور التعلم الوظيفي، والمتمثل بقيامه بتربية متوازنة لرعاية النمو العقلي، والنفسي والجسمي للتلاميذ وتزويدهم بالمعارف والمعلومات والمهارات وتدريبهم عليها، ومساعدتهم على التطبيع الاجتماعي والتكيف للحياة، وإرشادهم وتوجيههم علمياً وعملياً، وتشخيص صعوبات تعلمهم، وتقويم مساهمهم وقيادة تقدمهم. وإذا كان الإعداد والتدريب يمثلان حقيقة واقعة وأهمية بالغة لجميع المهن، فإنما يعتبران أكثر إلحاحاً وأشد ضرورة بالنسبة لمهنة المعلم. وتعتبر التربية العملية بالنسبة للمؤسسات التعليمية حجر الزاوية لبرنامج إعداد المعلمين؛ لما لها من تأثير بالغ الأهمية على تدريب وإعداد معلم المستقبل (رزق محمد، ٢٠٠٥). إن قدرة الطالب المعلم على استخدام المهارات التعليمية والمهنية التي درسها في الكلية خلال مرحلة إعداده لا تعتمد في نجاحها على نوعية ومهارات الإعداد التربوي والأكاديمي له فقط ولكن على البيئة التي يجب أن يطبقوا فيها تلك المهارات التي تعلموها واكتسبوها في مرحلة إعدادهم الأكاديمي (Willis, 1979). ويذكر سميث Smith 1969 أن التربية العملية ليست التدريب، ولكنها نمط من الخبرة الواقعية التي يتعلم منها الطالب / المعلم عن طريق المحاولة والخطأ بالتوجيه الصحيح الذي يقدمه المشرف، ولهذا كانت التربية العملية تختلف عن التدريب Smith, B.O. 1969. ويدعم ذلك كل من Barnes & Clawson (1991) بقولهما "إن التربية العملية تزود الطالب المعلم بالخبرة أثناء التدريب بالمدارس، كما أنها في الوقت نفسه تكسبه المهارات من خلال احتكاكه بالمعلمين الأساسيين"، ويؤكد Gagne and others (1985) ذلك فهو يعتبر "مقرر التربية العملية من أهم البرامج التربوية في كليات التربية ويعكس ذلك إعداد الطالب / المعلم لممارسة التدريس في المستقبل".

والطالب المعلم ينتقل في فترة التربية العملية من موقف المتعلم إلى موقف المعلم بصورة متدرجة تحت رعاية المشرف الذي يساعده على تنمية مهاراته المهنية، ويتم تقويم أداء الطالب المعلم خلال فترة تدريبه العملي في ضوء معايير وأسس علمية تقيس مدى تمكنه من المهارات المهنية التي لا غنى عنها في تكوين معلم كفء، ومدى تطبيقه للمبادئ والنظريات التربوية التي تعلمها في الكلية، وكذا إفادته من مكونات إعداداته النظري في المجالات التربوية والنفسية والأكاديمية بالكلية.

والتربية العملية تمثل الخبرة التدريسية الأولى التي يمر فيها الطالب المعلم في حياته، وإن مقدار مهاراته وكفاءاته واتجاهاته المرتبطة بمهنة التدريس يتوقف على نوعية الخبرات التي يتعايش معها، ولقد أجمع المهتمون بإعداد المعلم على ضرورة وأهمية الإعداد المهني له، خاصة الجانب التطبيقي لهذا الإعداد وهو الذي يتمثل في التربية العملية، وإن أي خلل أو قصور في هذا الجانب يترتب عليه نتائج ذات أثر سلبي على كفاءته في التدريس واتجاهه نحو المهنة (العمامرة، ٢٠٠٣). وتشير دراسة رزق (٢٠٠٥) إلى أن مصادر القلق النفسي تتركز حول محور الطالب المعلم وآليات إعداده أكاديمياً وتربوياً وثقافياً باعتباره محط أنظار الجميع بالمدرسة التي يتدرب فيها، خشية أن يكون لديه بعض القصور الذي لم يكتشفه بعد في طريقة إعداده للدرس أو تقديمه له أو ممارسته كل جوانب العمل التدريسي بفاعلية متوقعة منه.

ويمكن القول إن المشكلات النفسية والتربوية التي يتعرض لها الطالب / المعلم في أثناء فترة التدريب الميداني تعد نتاجاً لعوامل متعددة منها: الإعداد الأكاديمي والتربوي، والحالة النفسية والشخصية للطالب، ومدارس التدريب الميداني، والإشراف على التربية العملية، والتخطيط وتنفيذ الدروس، والتقويم.

الأهداف العامة لبرنامج التربية العملية:

تمثل التربية العملية الجانب العملي والميداني في إعداد طالب كلية التربية لمهنة التدريس، وبصورة أكثر تحديداً، فإن برامج التربية العملية تهدف إلى إتاحة الفرص أمام الطالب المعلم لتحقيق الأهداف العامة التالية:

- اكتساب فهم حقيقي لقدراته وصفاته المهنية، والعمل على تنميتها إلى أقصى حد ممكن.
 - المعايضة الكاملة لكل متطلبات الحياة المهنية بالمدرسة.
 - الربط بين النظرية والتطبيق عن طريق وضع ما تعلمه في الجانب النظري موضع التنفيذ.
 - اكتساب الثقة بالنفس، والتغلب على المخاوف التي قد يشعر بها عند مواجهة مواقف الحياة المهنية الجديدة.
 - إدراك الأبعاد الحقيقية لسلوك التلاميذ في إطار الواقع الذي يعيشونه في المدرسة، فيخطط ويدرس أنماط السلوك التي يمارسها التلاميذ في مواقف مختلفة.
 - اختبار مدى التمكن من المادة العلمية التي يقوم بتدريسها، ومدى قدرته على تطويرها في عملية التعليم.
 - احترام مهنة التعليم وتقدير العاملين فيها، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها.
 - اكتساب وتنمية الكفاءات المهنية التي تمكنه من أداء عمله المهني بنجاح (الجسار؛ والتمار، ٢٠٠٤).
 - تدريب الطالب المعلم على تقويم التلاميذ.
 - تهيئة الفرص الواقعية للطالب المعلم لتعرف حقيقة أمرهم نفسياً وسلوكياً وتربوياً بما يساعده على تطوير وتنمية أساليب سلوكية ملائمة لمعاملة التلاميذ، أو معالجة حاجاته ومشكلاته لاحقاً (بخش، ٢٠٠٣).
- وبناء على ما سبق من مؤشرات يتضح أن كلية التربية الأساسية، تولى التربية العملية اهتماماً خاصاً تخطيطاً وتنظيماً وإشرافاً وتقويماً، إلا أنه مازالت هناك شكاوى من أن التربية العملية تعاني من بعض المشكلات من حيث أساليب تطبيقها داخل المدارس، وكذا الأساليب المستخدمة لتقويمها ومتابعة نتائجها

الراهنه. فإن ذلك يتطلب ضرورة الاهتمام بدراسة مشكلاتها والعمل على الحد منها والقضاء عليها حتى تحقق التربية العملية أهدافها المنشودة. وثمة دراسات عديدة تناولت المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التربية العملية، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت المفهوم تارة على أنه مشكلات متعددة الأسباب، وبعضها تناوله على أنه صعوبات، وتناوله البعض على أنه معوقات التربية العملية، وقد وجدت الباحثة وفرة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التربية العملية من زوايا مختلفة، ووفرة أوسع في الدراسات التي تناولت تحديد مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطالب المعلم. وقد رتبت الدراسات وفق التسلسل الزمني، يلي عرض بعض تلك الدراسات تعقيب يوضح الاستفادة من هذه الدراسات في الدراسة الحالية، وما تضيفه الدراسة الحالية.

دراسة مصلح (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى فحص درجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة / مركز بيت ساحور الدراسي في التطبيق العملي لمقرر التربية العملية؛ وقد صممت استبانة مكونة من أربعة محاور: يتناول الأول مشكلات تتعلق بإدارة الجامعة، ويحوي (١٠) عبارات. ويتناول الثاني مشكلات تتعلق بمدير المدرسة، ويحوي (١٨) عبارة، ويتناول الثالث مشكلات تتعلق بعضو هيئة التدريس ويحوي (٢٢) عبارة، ويتناول الرابع مشكلات تتعلق بالطالب المتدرب، ويحوي (١٢) عبارة. وزعت الاستبانة على (٥٧) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات درجة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة / مركز بيت ساحور الدراسي في التطبيق العملي لمقرر التربية العملية تعزى إلى متغير الجنس، والحالة الاجتماعية، والتخصص، والمعدل التراكمي. دراسة العيدان وآخرون (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى تحديد مدى تحقيق

المشرف العام والمشرف المحلي للتربية العملية للمهام الموكلة إليهما لتنفيذ برنامج التربية العملية بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت، وذلك من خلال وجهة نظر الطالب المعلم، ومن ثم التطرق للصعوبات التي قد تواجهه في أثناء تطبيق البرنامج. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة أن المشرف التربوي يقوم بمهامه وواجباته بشكل عام تجاه طلبته المعلمين، مع قصور في إعطاء برنامج التربية العملية الاهتمام التربوي الكافي من قبل المسؤولين والباحثين في ميادين البحث التربوي، عدم كفاءة بعض مشرفي التربية العملية وضعف الخبرة التربوية لديهم، مما خلق بعض القصور في التوجيه والإرشاد في أثناء تنفيذ البرنامج. وكذلك توصلت الدراسة إلى أن فصلاً دراسياً واحداً غير كاف لتطبيق برنامج التربية العملية، وتوصلت أيضاً إلى ضعف توافر الإمكانيات التقنية والتكنولوجية في بعض المدارس المختارة للتطبيق.

دراسة محجوب (٢٠١٠): هدفت الدراسة تعرف أهم مشكلات التربية العملية من وجهة نظر طلاب المستوى الرابع بكلية التربية جامعة الخرطوم، وهي المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة التدريب، وأيضاً المشكلات التي تواجه المسؤولين والموجهين التربويين الذين يقومون بالإشراف على الطلاب وتوجيههم. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي للوصول للنتائج التي تحقق أهداف الدراسة، كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات بعد أن تم اختيار عينة عشوائية بلغت (١٠٠) طالب وطالبة من المجتمع الكلي، البالغ عددهم (٤٢٥). وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن فترة التربية العملية بالكلية غير كافية والزمن الذي يستغرقه المشرف مع الطالب / المعلم غير كافٍ. وعدم توفير الدوريات الحديثة والمتخصصة في برنامج التربية العملية، وعدم توافر الإمكانيات المادية اللازمة لبرنامج التربية العملية.

دراسة خوالدة وآخرون (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى تعرف المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين في تخصص تربية الطفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية أثناء فترة التربية العملية. ولتحقيق هدف الدراسة تم

بناء استبانة اشتملت على ٥٢ فقرة موزعة على ستة مجالات، هي (طبيعة برنامج التربية العملية، الروضة المتعاونة، شخصية الطالب المعلم، المعلمة المتعاونة، المشرف الأكاديمي، تخطيط وتنفيذ الدرس). وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغت ١٠٠ طالب معلم، وأظهرت النتائج أن مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلاب المعلمين هي بالترتيب: المشكلات المتعلقة بالروضة المتعاونة، وبرنامج التربية العملية، وشخصية الطالب المعلم، والإشراف على التربية العملية، والمعلمة المتعاونة، وتخطيط وتنفيذ الدروس. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشكلات التربية العملية تعزى للجنس في حين لم يوجد أثر يعزى للمعدل التراكمي للطلبة.

دراسة أحمد (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى تعرف مشكلات التطبيق الميداني التي يواجهها الدارسون في جامعة القدس المفتوحة أثناء فترة التدريب وعلاقتها ببعض المتغيرات النوعية (الجنس، والتخصص)، والتفاعل بينهما. وتحقيقاً لذلك تم إعداد أداة الدراسة وتضمنت ٤٠ فقرة موزعة على أربعة مجالات، طبقت على عينة عشوائية حجمها ٢٤٦ دارساً ودارسة، من خمس مناطق تعليمية، وأظهرت النتائج أن ترتيب المشكلات التي يواجهها الدارسون أثناء التطبيق الميداني في المجالات الأربعة التي اشتملت عليها أداة الدراسة، مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظر الدارسين كالآتي: مجال دور المشرف الأكاديمي، ومجال المدرسة المتعاونة، ثم مجال خطة التدريس، وأخيراً طلبة المدرسة المتعاونة. كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين الجنسين من حيث المشكلات التي تواجههم في التطبيق العملي؛ إذ تعاني الإناث من هذه المشكلات بدرجة أعلى من الذكور في كافة المجالات. وكانت معاناة الدارسين ضمن تخصصي الرياضيات واللغة العربية أعمق منها في التخصصات الأخرى. ولم تظهر النتائج أثراً دالاً للتفاعل بين الجنس والتخصص على المشكلات التي يواجهها الدارسون أثناء التطبيق الميداني.

دراسة النجار (٢٠٠٩): هدفت الدراسة إلى تعرف أهم المشكلات التربوية

والأكاديمية والثقافية التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية في جامعة الأزهر بغزة المتدربين في مدارس محافظات غزة، وتم اختيار عينة عشوائية منهم، بلغ حجمها ١٢٠ طالباً وطالبة، بواقع ٦٠ من الذكور و ٦٠ من الإناث، حيث طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني، ولقد استخدمت الدراسة استبياناً شمل المجالات الثلاثة للمشكلات، وكان من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن النسب المئوية للمشكلات الثقافية ٦٨,٩٪ والمشكلات الأكاديمية ٦٣,٧٪، والمشكلات التربوية ٥٣,١٪ كما بينت الدراسة أن مستوى تقدير وجود المشكلات التربوية والأكاديمية والمشكلات ككل عند الذكور من الطلاب أعلى من تقديرها عند الإناث.

دراسة يونس(٢٠٠٨): هدفت الدراسة إلى تعرف أهم المشكلات التي تواجه طلبة برنامج التربية العملية في منطقة الخليل التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في أثناء تطبيق التربية العملية. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة منطقة الخليل التعليمية الذين شاركوا في التربية العملية وعددهم (٩٣) طالباً. وطبقت الدراسة عليهم جميعاً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المشكلات تمثلت في عدم قيام الطلبة بالتخطيط للدرس أثناء دراستهم لمساقات برنامج التربية، وعدم وجود نماذج لخطط دروس في مساقات التربية وفق المنهاج الفلسطيني.

دراسة محمد (٢٠٠٦): هدفت الدراسة إلى تعرف المعوقات الأكثر حدة في التربية العملية ومشكلاتها التي تواجه الطلبة المعلمين في كليات التربية البدنية في الجمهورية اليمنية، واستقصاء علاقة هذه المعوقات بالمتغير المكاني لمؤسسات التربية البدنية المعنية بالدراسة من خلال محاور الاستبيان، ومعرفة الفروق في الإجابات حول فقرات المعوقات بين عينة الدراسة (المشرفين والطلبة المعلمين)، في المؤسسات التربوية المعنية بها وهي:

- كلية التربية البدنية - جامعة الحديدة.
- قسم التربية البدنية - كلية التربية - جامعة عدن.
- قسم التربية البدنية - كلية التربية - جامعة حضرموت.

- المعهد العالي للتربية البدنية - صنعاء.
- حيث بلغ عدد أفرادها ٢٣ مشرفاً و١٣٩ طالباً، ولجمع البيانات اللازمة تم تطوير استبيان اشتمل على ٦٠ عبارة موزعة على خمسة محاور هي:
- محور معوقات تلاميذ المدارس.
- محور معوقات الإشراف والتقويم.
- محور معوقات الإدارة المدرسية والمدرسين.
- محور معوقات برنامج الإعداد.
- محور معوقات الإمكانات المادية.

وأظهرت النتائج أن جميع معوقات العملية المتضمنة أداة الدراسة هي معوقات حقيقية، وظهر أن محور الإمكانات المادية هو أكثر المحاور حدة لدى عينة الدراسة؛ حيث حصل على ٤٠٪ من نسبة المعوقات الأكثر حدة في الدراسة، ويليه محور الإدارة المدرسية والمدرسين وحصل على ٢٨٪ منها، وحصل محور تلاميذ المدارس على ٢٤٪ من تلك المعوقات، ويليه محور برنامج الإعداد وحصل على ٨٪ من المعوقات الأكثر حدة ولم يحصل محور الإشراف والتقويم على أي نسبة من تلك المعوقات الأكثر حدة. وأظهرت النتائج وجود فروق معنوية في إجابات عينة الدراسة (المشرفين والطلبة المعلمين) حول معوقات التربية العملية لصالح المشرفين، وتركزت هذه الفروق في معوقات محور الإشراف والتقويم ومحور برنامج الإعداد.

دراسة الجسار، والتمار (٢٠٠٤): هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية - جامعة الكويت، والتعرف على الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين في أثناء أدائهم للتربية العملية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الدور الوظيفي الذي يقوم به مركز التربية العملية والإدارة المدرسية والخبرات التربوية الميدانية المكتسبة أثناء فترة التربية العملية من أكثر المحاور ضعفاً في برنامج التربية العملية، وذلك نتيجة حصوله على أقل المتوسطات الحسابية

بالمقارنة مع محاور توظيف المعلومات والمهارات التدريسية، وأما الدور الوظيفي للمشرف المحلي فقد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٣٩.

دراسة الأسطل (٢٠٠٤): هدفت إلى تعرف المشكلات التي تواجه الطلاب / المعلمين بكلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا أثناء فترة التربية العملية. وقد أشارت النتائج إلى أن أعلى نسبة مئوية في ظهور المشكلات كانت تتعلق بطبيعة برنامج التربية العملية، بينما أقل نسبة مئوية في ظهور المشكلات كانت تتعلق بطبيعة المشرف الأكاديمي، كما أن المشكلات لدى الطالبات / المعلمات كانت أكثر حدة من المشكلات لدى الطلاب / المعلمين.

دراسة العبادي (٢٠٠٤): هدفت الدراسة إلى تعرف المشكلات التي يواجهها الطلاب / المعلمون من تخصص معلم صف خلال برنامج التربية العملية وعلاقة هذه المشكلات باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وقد استخدم الباحث استبانتين، إحداهما للكشف عن مشكلات التربية العملية، والأخرى للكشف عن الاتجاهات نحو مهنة التدريس. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن المشكلات الخمس الرئيسية التي تواجه الطلاب المعلمين كانت على التوالي: قلة الوسائل التعليمية وصعوبة توفيرها في المدارس المتعانة، ومشكلة عدم التفرغ كلياً للتدريب العملي، وإشغال الطلاب المعلمين بواجبات غير التدريس، كإشغال بعض الحصص واتكال بعض المعلمين المتعاونين على الطلاب المعلمين في تنفيذ حصصهم، ومشكلة كثرة عدد الطلاب في الصف الواحد.

دراسة العميرة (٢٠٠٣): هدفت الدراسة إلى تعرف المشكلات التي تواجه الطلاب / المعلمين، طلبة الفصل الثامن في كلية العلوم التربوية الجامعية / الأونروا، أثناء التطبيق العملي، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات من حيث حدة المشكلات التي تواجههم في أثناء التطبيق العملي، وكذلك معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغير التخصص (معلم صف، معلم مجال لغة عربية) من حيث حدة المشكلات التي تواجههم في أثناء التطبيق العملي. وقد كشفت استجابات العينة أن أكثر

المشكلات حدة بالنسبة لهم تعود إلى المحور المتعلق بمدير برنامج التربية العملية / عملي، والمحور المتعلق بمشرفي الزيارات الصفية. كما كشفت النتائج أن المشكلات المتعلقة بمساق التربية العملية / نظري لم تشكل للطلبة المعلمين مشكلات حادة أثناء التطبيق العملي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث على المشكلات التي تواجههم في أثناء التطبيق العملي.

دراسة الطويل (٢٠٠٢): هدفت الدراسة إلى تحديد أهم المشكلات التي تواجه طلاب مساق التربية العملية في كلية العلوم الرياضية في أثناء التربية العملية، وقد توصلت الدراسة إلى أن المشكلات المتعلقة بطلاب المدارس المتعانة جاءت في المرتبة الثانية، في حين احتلت المشكلات المتعلقة بالإشراف على التربية العملية المرتبة الأخيرة وكانت أقلها أهمية.

دراسة الحكمي، والموجود (٢٠٠١): هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة العلاقة بين إحدى سمات الشخصية التي تتمثل في الثقة بالنفس للطلاب / المعلم وأدائه في التربية العملية، وتعرف مدى اختلاف أداء الطلاب / المعلمين باختلاف التوقيت الزمني لبرنامج التربية العملية، وتعرف أثر التفاعل بين التوقيت الزمني لبرنامج التربية وسمة الثقة بالنفس في أداء الطلاب / المعلمين وتكونت عينة البحث من ٣٥ طالباً من طلاب جامعة أم القرى في الطائف، و(٤٣) طالباً من طلاب جامعة المنيا و(٣٤) طالباً من كلية التربية بمدينة صور بعمان، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية دالة موجبة بين سمة الثقة بالنفس وأداء الطالب / المعلم في التربية العملية، وتوصلت أيضاً إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية ترجع إلى التوقيت الزمني لبرنامج التربية العملية حيث كان مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أن هناك فروقاً إحصائية بين مجموعات التوقيت الزمني (السعودية، مصر، عمان)، في حين لا توجد فروق دالة بين المجموعات في الثقة بالنفس ولا توجد فروق دالة بين مجموعات التفاعل، مما يدل على عدم وجود أثر التفاعل بين التوقيت الزمني والثقة بالنفس في الأداء الخاص بالتربية العملية.

دراسة غزالة (٢٠٠١): هدفت الدراسة إلى تحديد أهم المشكلات التربوية والنفسية التي يواجهها الطلاب / المعلمون في التربية العملية داخل الصفوف الدراسية، وإلى إعطاء فكرة واضحة عن واقع التربية العملية في المعاهد العليا بالجمهورية. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات الطلاب / المعلمين حول وجود المشكلات النفسية، والتربوية تعزى لمتغير الجنس، وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين استجابات الطلاب / المعلمين حول وجود المشكلات النفسية، والتربوية لمتغير التخصص لصالح طلبة تخصص اللغة العربية واللغة الإنجليزية.

دراسة رضوان (٢٠٠١): هدفت الدراسة في تحديد مشكلات التربية الميدانية من وجهة نظر الطالب / المعلم ودراسة العلاقة بين مشكلات التربية الميدانية وقلق التدريس لدى الطالب / المعلم بكلية التربية جامعة عين شمس. وأوضحت النتائج وجود قصور في برامج الإعداد الأكاديمي بكلية التربية، وكذلك أوضحت النتائج أن العلاقة بين مشكلات التربية الميدانية وقلق التدريس لدى الطالب / المعلم علاقة طردية بمعنى زيادة معدل قلق التدريس كلما تعرض للمشكلات أثناء التربية العملية.

دراسة (D'Rozario & Wong, 1998): أجرى درزير وونك دراسة بهدف تعرف الضغوط التي يتعرض لها الطلاب / المعلمون الدارسون في المعهد القومي للتربية في سنغافورة، وتم اختيار عينة مكونة من مجموعتين، إحداها من طلاب الدبلوم العام في التربية والأخرى من طلاب البكالوريوس. وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر الجوانب التي تسبب ضغوطاً على الطلاب / المعلمين كانت زيادة الأعباء المطلوبة من الطالب / المعلم، تليها الأنشطة الخاصة بتنفيذ الدرس وإدارة الصف، أما ما يخص المعلم المتعاون والمشرف الأكاديمي فلم يكن لهما تأثير واضح على الضغوط التي يتعرض لها الطلاب / المعلمون. وقد توصلت الدراسة كذلك إلى أن الإناث يواجهن مشكلات أكثر من الذكور مما يجعل نسبة تعرضهن للضغوط أعلى من الذكور.

دراسة النجاحي (١٩٩٦): هدفت الدراسة تعرف المشكلات التي تواجه طالبات قسم تربية الطفل في التربية العملية بدور الحضانة ورياض الأطفال ومحاولة وضع حلول لها، وتوصلت الدراسة إلى أن المشكلات التي ترتبط بالمشرف والمشكلات التي ترتبط بالإعداد المهني والمشكلات المرتبطة بالأطفال والمشكلات التي ترتبط بالطالبة / المعلمة أن معامل ارتباط الرتب غير دال؛ يعني أنه يوجد اختلاف في ترتيب المشكلات بين طالبات الفرقة الثالثة وطالبات الفرقة الرابعة. وجاءت المشكلات التي ترتبط بالإمكانات المادية على قائمة المشكلات.

دراسة عبدالرحيم، والعمادي (١٩٩٥): هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير قلق التدريس في أداء عينة طالبات كلية التربية بجامعة قطر في التربية العملية، ونوع العلاقة الموجودة بين هذين المتغيرين، ولتحقيق الهدف تم تطبيق ثلاث أدوات هي: اختبار قلق التدريس، واختبار سمة القلق، واستمارة تقويم أداء الطالب المعلم في التربية العملية، على طالبات التربية العملية المسجلات خلال فصل خريف ١٩٩٣، وعددهن ١١٨ طالبة، وتم تطبيق الأدوات مرتين، المرة الأولى في بداية الفصل والمرة الثانية في نهاية الفصل، وطبق اختبار قلق التدريس قبل دخول الطالبة للتدريب مباشرة، وطبق اختبار سمة القلق في جو بعيد عن تأثير التربية العملية، في حين قامت مشرفات التربية العملية بملء استمارة التقويم لكل طالبة بعد أدائها في هذه الحصة التي سبقها إجراء اختبار قلق التدريس، وأوضحت التحليلات الإحصائية عدم وجود علاقة بين متغيرات القلق بنوعيه وأداء الطالبات في مقر التربية العملية، غير أن الارتباطات كانت كلها سالبة، كما اتضح وجود فروق بين قلق التدريس في التطبيقين الأول والثاني لصالح التطبيق الأول وكذلك الحال في التربية العملية، ولكن كانت الفروق لصالح التطبيق الثاني، وعندما أجريت المقارنة بين مجموعات القلق الثلاث المنخفض والمتوسط والمرتفع كانت الفروق دالة لصالح مجموعة القلق المنخفض، وبشكل

عام اتضح وجود دور للقلق في كف الأداء في التربية العملية إلا أن هذا الدور بلغ نحو ٥٪ فقط من تباين الطالبات في مقرر التربية العملية.

دراسة (Guyton & McIntyre, 1990): هدفت الدراسة إلى معرفة أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في أثناء فترة التربية العملية. وقد توصلنا إلى أن هناك العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة، من أهمها: عدم وضوح أهداف برنامج التربية العملية، وضعف الطالب المعلم في المهارات الخاصة بإعداد الدروس وتنفيذها، وعدم كفاءة المعلم المتعاون.

دراسة محمد (١٩٨٧): هدفت الدراسة إلى الوقوف على بعض الصعوبات التي تواجه بعض طلاب التربية العملية وتوقع لديهم الكفاية التدريسية في مجال التربية العملية، وقد تكونت العينة من ٢١٧ طالباً بالفرقة الثالثة والرابعة، واختيرت تخصصاتهم بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج أن ٧٤٪ من أفراد العينة بالفرقة الثالثة تخصص التاريخ الطبيعي يبدأون دروس المشاهدة والنقد في بدء التربية العملية بالمدارس الإعدادية، دون أن تكون لديهم فكرة عن كيفية تحضيرهم للدروس التي سيقومون بشرحها بعد فترة المشاهدة والنقد، وبذلك فإن تحضير الدروس تمثل صعوبة بالنسبة للغالبية العظمى من أفراد تلك العينة، وأبدى ٥٤٪ من طلاب العينة بالفرقة الثالثة تخصص التاريخ الطبيعي أن مشاعر الخوف والتهيب تسيطر عليهم في بدء فترة المشاهدة، وأظهرت النتائج أن ٧٨٪ من عينة الطلاب بالفرقة الثالثة و ٧٦٪ من عينة طلاب الفرقة الرابعة بأن النقد الموجه للطلاب / المعلم في فترة المشاهدة تثير جانباً من عدم الرضا النفسي لدى بعض الطلاب.

دراسة (Thomas & Harow, 1973): قام توماس وهارو بدراسة هدفت إلى تحديد أبعاد المشكلات التي يواجهها الطلاب / المعلمون في التربية العملية نتيجة لممارستهم لعملية التدريس بالمدارس، وقد استخدم المقابلة مع الطلاب / المعلمين كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود مشكلات إدارية ذات تأثير على أداء الطالب المعلم، ووجود مشكلات نظامية Disciplinary Problems ذات

تأثير على إدارة الصف ووجود مشكلات تفاعل التلاميذ مع الأقران تؤثر في البيئة الصفية والتفاعل الصفّي، ووجود مشكلات لائحية وتنظيمية في المدرسة تؤثر على ممارسة الطالب / المعلم.

وبعد هذا العرض لعدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تيسر للباحثة الاطلاع عليها تبين أن معظم الدراسات قد أوضحت العديد من المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلاب / المعلمين في التربية العملية، وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة التي قامت الباحثة بإعدادها، حيث تعتبر الدراسة الحالية مكملّة للدراسات السابقة في هذا الخط البحثي إلا أنها انفردت بدراسة المشكلات النفسية والتربوية لطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، ففي حدود علم الباحثة لا توجد دراسة في كلية التربية الأساسية ركزت على المشكلات النفسية للطالبات، وقد تميزت هذه الدراسة في الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات؛ حيث إنها استخدمت معياراً للحكم على أهمية كل بعد من أبعاد المشكلات النفسية والتربوية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في معالجة مشكلة الدراسة، لمناسبة هذا المنهج لمعالجة موضوع الدراسة، حيث يتم استخدام إحدى وسائله وهي الاستبانة Questionnaire التي يمكن من خلالها تعرف المشكلات التي تواجه الطالبة / المعلمة في فترة التربية العملية. وقد استخدمت الاستبانة؛ لأنها الأداة التي يمكن تطبيقها على أكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع الأصلي لتعرف آرائهن أو اتجاهاتهن، ومشكلاتهن وتوجهاتهن المرتبطة ببعض الأفكار أو الممارسات.

العينة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٠) طالبة / معلمة في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت في تخصصات متنوعة (عام - نوعي).

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على استبانة لتعرف المشكلات النفسية والتربوية التي تواجه الطالبة / المعلمة في أثناء التدريب الميداني. وقد قامت الباحثة بتصميمها في ضوء ما اطلعت عليه من الأطر النظرية في المراجع والدوريات العلمية المتخصصة في هذا الموضوع، والنتائج التي توصلت إليها البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة محجوب (٢٠١٠)، ودراسة خوالدة وآخرون (٢٠١٠)، ودراسة العبادي (٢٠٠٤)، ودراسة الأسطل (٢٠٠٤)، والمقابلات الفردية التي قامت بها الباحثة لمجموعة من طالبات التربية العملية. وفيما يأتي وصف مفصل لها.

طريقة إعطاء الدرجة:

- تدرجت الإجابات من ١ إلى ٣ على النحو الآتي:
- الإجابة (دائماً) إذا كانت تحدث في جميع الحالات، وفي هذه الحالة تعطى الإجابة الدرجة (٣).
- الإجابة (أحياناً) إذا كانت تحدث في بعض الحالات، وفي هذه الحالة تعطى الإجابة الدرجة (٢).
- الإجابة (أبداً) إذا كانت لا تحدث على الإطلاق، وفي هذه الحالة تعطى الإجابة الدرجة (١).

أبعاد الاستبانة:

وفي ضوء المعلومات التي تم جمعها من الطالبات والدراسات السابقة صممت استبانة تكونت في صورتها الأولية من (١٠٢) مفردة، وزعت على ستة أبعاد، هي:

- البعد الأول: مشكلات تتعلق بمجال الإعداد الأكاديمي والتربوي.
- البعد الثاني: مشكلات تتعلق بالحالة النفسية للطالبة.
- البعد الثالث: مشكلات تتعلق بمدارس التدريب الميداني.
- البعد الرابع: مشكلات تتعلق بالإشراف على التربية العملية.

- البعد الخامس: مشكلات تتعلق بالتخطيط وتنفيذ الدروس.
- البعد السادس: مشكلات تتعلق بالتقويم. والجدول (١) يوضح توزيع مفرداتها على هذه الأبعاد.

الجدول (١)

توزيع مفردات الاستبانة على أبعادها الستة

الأبعاد	أرقام المفردات في كل بعد	عدد المفردات
الإعداد الأكاديمي والتربوي	١ - ١٠	١٠
الحالة النفسية للطالبة	١١-٣٩	٢٩
مدارس التدريب الميداني	٤٠-٦١	٢٢
الإشراف على التربية العملية	٦٢- ٨٣	٢٢
التخطيط وتنفيذ الدروس	٨٤- ٩٦	١٣
التقويم	٩٧- ١٠٢	٦

صدق الاستبانة:

استخدمت الدراسة عدة طرق للتحقق من صدق الاستبانة، وهي:

- ١ - رأي المحكمين: للتحقق من صدق الاستبانة عُرضت بعد صياغة مفرداتها في صورتها الأولية على (١٠) من المحكمين المتخصصين التربويين في كلية التربية الأساسية. وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات على صياغة بعض المفردات، وقد عُدلت مفردات الاستبانة في ضوء هذه الملاحظات. وبذلك يتوافر قدر مناسب من الصدق الظاهري وفقاً لما أشار إليه المحكمون.
- ٢ - صدق المفردات: للتحقق من صدق المفردات حسبت معامل الارتباط لبيرسون بما يلي:
- حساب معاملات الارتباط لبيرسون بين درجة الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاستبانة التي يوضحها الجدول (٢).

الجدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للاستبانة

الدرجة الكلية للاستبانة	الأبعاد
**٠,٥٨٩	الإعداد الأكاديمي والتربوي
**٠,٩٠٠	الحالة النفسية للطالبة
**٠,٨٦٨	مدارس التدريب الميداني
**٠,٨٩٧	الإشراف على التربية العملية
**٠,٨١٥	التخطيط وتنفيذ الدروس
**٠,٧٢٦	التقويم

** دالة عند مستوى ٠,٠١ (2- Tailed) Correlation is Significant at the 0.01 Level

يتضح من الجدول السابق (٢) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاستبانة دالة عند مستوى ٠,٠١. وهذا يشير إلى الاتساق بين الاستبانة والأبعاد التي يقيسها، وهو مؤشر جيد لصدق الاستبانة.

حساب ثبات الاستبانة:

وفي هذا الصدد حسب ثبات الاستبانة باستخدام طريقة إعادة الاستبانة (Test - Retest) حيث طبقت الاستبانة على عينة تضم (٣٠) طالبة / معلمة، ثم أعيد التطبيق بفواصل زمني مقداره أسبوعان تقريباً، وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل بيرسون Pearson Correlation التي يوضحها الجدول (٣).

الجدول (٣)

معاملات ثبات الاستبانة بإعادة التطبيق

ثبات الاستبانة	البعد
**٠,٧٨٠	الإعداد الأكاديمي والتربوي
**٠,٨٤٢	الحالة النفسية للطالبة
**٠,٩٢٩	مدارس التدريب الميداني

تابع / الجدول (٣) معاملات ثبات الاستبانة بإعادة التطبيق

البعد	ثبات الاستبانة
الإشراف على التربية العملية	٠,٨٥٥**
التخطيط للدروس وتنفيذها	٠,٨٤٠**
التقويم	٠,٨٣٦**

** دالة عند مستوى ٠,٠١ (2- Tailed) Correlation is Significant at the 0.01 Level

يتضح من الجدول السابق (٣) أن معاملات ثبات الاستبانة بإعادة التطبيق دالة عند مستوى ٠,٠١، وتدل النتائج على وجود معامل ارتباط قوي. كما حسبت معاملات الثبات بمعامل ألفا والجدول (٤) يبين ذلك، ونجد فيه أن معاملات ثبات ألفا راوحت بين (٠,٧٣٨ و ٠,٧٨٢)، وهي معاملات مقبولة في مثل هذه الاستبانة، وفي أغراض البحث العلمي.

الجدول (٤) معامل ألفا للاستبانة

أبعاد	معامل ألفا
الإعداد الأكاديمي والتربوي	٠,٧٣٨
الحالة النفسية والشخصية للطالب	٠,٧٤٩
مدارس التدريب الميداني	٠,٧٤٠
الإشراف على التربية العملية	٠,٧٥٨
التخطيط وتنفيذ الدروس	٠,٧٤٧
التقويم	٠,٧٨٢
الاستبانة ككل	

يتضح من الجدول السابق (٤) أن معاملات ثبات الاستبانة جيدة؛ مما يدل على ثبات الاستبانة.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتمثل مجتمع الدراسة من طالبات التربية العملية

البالغ عددهن ٥٨٠ طالبة، وتمثلت عينة الدراسة في (٢٠٧) طالبة معلمة في التربية العملية، اختيرت بطريقة عشوائية (بسيطة) من مجتمع الدراسة في تخصصات متنوعة (عام - نوعي).

خطوات تنفيذ الدراسة:

شرعت الباحثة في تنفيذ الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- ١ - إعداد استبانة لتعرف المشكلات التي تواجه الطالبة / المعلمة في أثناء فترة التدريب الميداني، وتم التحقق من صدقها، وثباتها كما أشير إليه آنفاً.
- ٢ - اختيار العينة التي ستوزع عليها الاستبانة، وقد اقتصر على طالبات التربية العملية في كلية التربية الأساسية.
- ٣ - توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، وتم الإجراء في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ م.
- ٤ - إدخال الاستبانات التي تم جمعها، وبلغ عددها (٢٠٧) استبانات إلى الحاسوب، واستخدام البرنامج الإحصائي Spss لتحليل البيانات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض النتائج التي تم التوصل إليها بناء على تحليل استجابات الطالبات المعلمات على الاستبانة الخاصة باستطلاع آرائهم حول المشكلات النفسية والتربوية التي يواجهونها أثناء فترة التدريب الميداني في المدارس.

وقد اعتمد تحليل النتائج على حساب كل من:

- وضع معيار للحكم على أهم المشكلات النفسية والتربوية التي تواجه الطالبة / المعلمة في كلية التربية الأساسية أثناء فترة التدريب الميداني.
- وقد تم بناء هذا المعيار على أساسين هما تدرج استجابات العينة على المفردة وعلى عدد مفردات البعد.
- استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتوسطات.
- استخدام اختبار T-Test.

السؤال الأول: ما أهم أبعاد المشكلات النفسية والتربوية التي تواجه الطالبات الملمات في كلية التربية الأساسية في أثناء فترة التدريب الميداني؟ للإجابة عن هذا السؤال وضع معيار للحكم على أهم المشكلات النفسية والتربوية وذلك عن طريق النظر إلى استجابات أفراد العينة على مفردات الاستبانة باعتبار أنها تمثل نقاط تدرج متصل. وفي هذا التدرج فإن النقطة (١) "أبداً" تمثل مركزاً لفئة تمثل من (٠,٥ إلى ١,٥) وبالمثل فإن النقاط (٢) "أحياناً" تمثل مركزاً لفئة تمثل من (١,٥ إلى ٢,٥)، و(٣) "دائماً" تمثل مركزاً لفئة تمتد من (٢,٥ إلى ٣,٥)، بناء على ذلك فإن المستجيب الذي يختار الاستجابة أحياناً، على سبيل المثال، تمثل درجته على المفردة نقطة في فئة تمتد من (١,٥ إلى ٢,٥).

مثال: افرض أن البعد يتكون من ١٠ مفردات، في هذه الحالة فإن أصغر درجة يمكن أن ينالها المستجيب تساوي $10(1 \times 10)$. ويحدث هذا إذا اختار الفرد استجابة "أبداً" في كل مفردة، وهذه الدرجة تشير إلى أن البعد لا أهمية له من وجهة نظر المستجيب، وبما أن الدرجة المتصلة على المفردة تمتد من (٠,٥ إلى ١,٥) فإن الدرجة الكلية المتصلة لهذا البعد تمتد من $5(0.5 \times 10)$ إلى $15(1.5 \times 10)$ ، من ثم فإن فئة الدرجات (٥-١٥) تدل على أن البعد غير مهم. وبالمثل فإن الفئة التي تمتد من ١٥ إلى $25(2.5 \times 10)$ تدل على أن العامل متوسط الأهمية، وهكذا يبين الشكل (١) الفئات التي تم استخدامها كمعايير للحكم على أهمية الأبعاد المختلفة وفقاً للأسلوب السابق ووفقاً لعدد مفردات كل بعد. ولتحديد أهمية أبعاد المشكلات النفسية والتربوية حسب فترة الثقة للوسط الحسابي لدرجات الطلاب المعلمين في كل بعد بمعامل ثقة ٩٥٪ وتم مقارنة هذه الفترات بالمعايير الموضحة بالشكل (١). ويبين الجدول (٥) فترات الثقة المذكورة.



الشكل (١) - معايير أهمية أبعاد المشكلات النفسية والتربوية

الجدول (٥)

فترة الثقة بمعامل ثقة ٩٥٪ للمتوسطات الحسابية لأبعاد المشكلات النفسية والتربوية من وجهة نظر الطالبات / المعلمات

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	فترة الثقة		درجة الأهمية
			الحد الأدنى	الحد الأعلى	
الإعداد الأكاديمي والتربوي	٢١,١٨	٣,٤٥٩٢١	٢٠,٧٠٩	٢١,٦٥٧	متوسط الأهمية
الحالة النفسية للطالبة	٤٦,٨١	١٠,١٥	٤٥,٤٢٥	٤٨,٢٠	متوسط الأهمية
مدارس التدريب	٣٧,١٥	٨,٢٠	٣٦,٠٣٥	٣٨,٢٨٣	متوسط الأهمية
الإشراف على التربية العملية	٢٨,٤٨	٨,٦٨	٢٧,٢٩٨	٢٩,٦٧٧	غير مهم
التخطيط للدروس وتنفيذها	٢٠,٢١	٥,٥٤	١٩,٤٥٢	٢٠,٩٧٢	متوسط الأهمية
التقويم	٨,٧٤	٢,٩٧	٨,٣٣٦	٩,١٥١	بين غير مهم ومتوسط الأهمية

يبين الجدول (٥) الحد الأدنى والحد الأعلى لفترات الثقة للمتوسطات

الحسابية لأبعاد المشكلات النفسية والتربوية لدرجات الطالبات المعلمات. وبالنظر إلى فترات الثقة في الجدول السابق (٥) ومقارنتها مع معايير أهمية الأبعاد في الشكل (١) يتضح أن فترات الثقة لبعد الإعداد الأكاديمي والتربوي، وبعد الحالة النفسية، وبعد مدارس التدريب، والتخطيط وتنفيذ الدروس تقع في فئة متوسط الأهمية، أما بعد الإشراف على التربية العملية فيقع في فئة غير مهم، أما بالنسبة لبعد التقويم فقد وقع بين فئة غير مهم ومتوسط الأهمية.

يتضح من النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الطالبات المعلمات يعانين أحياناً من مشكلات ترتبط بالبعد الأكاديمي والتربوي، وبعد الحالة النفسية، وبعد مدارس التدريب، وبعد التخطيط وتنفيذ الدروس، وكذلك مشكلات تتعلق ببعد التقويم. فلا شك أن كثيراً ما تعاني الطالبات المعلمات وجود فجوة بين النظرية والتطبيق؛ حيث إن كلية التربية حريصة على الجانب العملي، وبمنظرة ثابتة وفاحصة لبرنامج إعداد المعلم وما يتبلور عنه من أهداف فإن التربية العملية من أهم المساقات الإجبارية التي يؤديها طلاب كلية التربية الأساسية، حيث تتم الممارسة الفعلية بالتعليم المصغر والتدريب باستخدام التقنيات العملية؛ مما يؤدي إلى ربط وتوافق واتساق واتحاد مفاهيم الطالب المتدرب ومعارفه مع واقع مهنة التدريس، وتضييق الفجوة بين النظرية والتطبيق؛ مما يؤدي إلى نمو مهارات التدريس نمواً طبيعياً وتزداد ثقة معلم المستقبل بنفسه وعمله، بما يمثل له حماية من التراجع والتدهور. أما بالنسبة إلى المشكلات المتعلقة بمدارس التدريب فقد حصلت على درجة متوسطة الأهمية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العبادي ٢٠٠٤ حيث كشفت نتائج الدراسة عن المشكلات الخمس الرئيسة التي تواجه الطلاب المعلمين، وكانت على التوالي: قلة الوسائل التعليمية، وصعوبة توفيرها في المدارس، ومشكلة عدم التفرغ كلياً للتدريب العملي، وإشغال الطلاب المعلمين بواجبات غير التدريس، كإشغال بعض الحصص واتكال بعض المعلمين على الطلاب المعلمين في تنفيذ حصصهم، ومشكلة كثرة عدد الطلاب في الصف الواحد. وأما بالنسبة للمشاكل المتعلقة بالإشراف على التربية العملية فقد أوضحت

نتائج الدراسة بأنها كانت غير مهمة، وهذا يدل على أن المشرفين القائمين على عمليات الإشراف خلال الدراسة على درجة عالية من الكفاءة، سواء مشرفو الكلية أو المشرفون التربويون وقد اتفقت هذه النتيجة كذلك مع دراسة الطويل ٢٠٠٢؛ حيث احتلت المشكلات المتعلقة بالإشراف على التربية العملية المرتبة الأخيرة وكانت أقلها أهمية. وكذلك دراسة الأسطل ٢٠٠٤ حيث أشارت النتائج إلى أن المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي حصلت على أقل نسبة مئوية.

السؤال الثاني: ما نسبة المعاناة في كل مشكلة في كل بعد من أبعاد المشكلات النفسية والتربوية؟ وما ترتيبها من حيث مسؤوليتها عما تعانيه الطالبات / المعلمات من المشكلات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات والنسب المئوية للمتوسطات لكل مفردة وفقاً للأبعاد المحددة في الدراسة. ورتبت الباحثة المتوسط والنسب المئوية للمفردة ترتيباً تنازلياً لمعرفة أي المفردات حصلت على نسبة أكثر في حدة المشكلة. وتم تحويل درجة ظهور المشكلة في السلم الثلاثي إلى الأرقام التالية: ظهور المشكلة بشكل دائم (٣) درجات، وظهور المشكلة في بعض الأحيان (٢)، لا تظهر المشكلة (١).

الجدول (٦)

المتوسطات والنسب المئوية لتقييم الطالبات المعلمات للمشكلات المرتبطة بالإعداد الأكاديمي والتربوي

رقم الترتيب المفردة التنازلي	مفردات البعد المتعلق بالإعداد الأكاديمي والتربوي	المتوسط	النسبة
٥	١	عدم كفاية الفرص المتاحة للتدريب على مهارات التدريس في الكلية.	٢,٢٥ / ٧٥٪
٢	٢	اعتماد مقرر طرق التدريس على الدراسة النظرية بدرجة أكبر من التطبيقات العملية.	٢,٢٣ / ٧٤,٣٣٪
٩	٣	وجود مقررات مسائية مع التربية العملية مما يعوق عمليات التحضير الجيد للدروس.	٢,٢٢ / ٧٤٪

تابع / الجدول (٦)

المتوسطات والنسب المئوية لتقييم الطالبات المعلمات للمشكلات المرتبطة بالإعداد الأكاديمي والتربوي

رقم الترتيب المفردة التنازلي	مفردات البعد المتعلق بالإعداد الأكاديمي والتربوي	المتوسط	النسبة
٤	٤ مقرر التدريس يركز فقط على تدريس موضوعات المادة الدراسية التي سوف تدرسها الطالبة / المعلمة.	٢,١٩	٪٧٣
٣	٥ تدريس الجانب النظري فقط من المقررات التربوية والنفسية دون الجانب العملي.	٢,١٧	٪٧٢,٣
٧	٦ قلة توافر الكتب المدرسية والمراجع اللازمة في مكتبة الكلية.	٢,٠٨	٪٦٩,٣٣
٨	٧ عدم تنوع طرق التدريس.	٢,٠٧	٪٦٩
١٠	٨ عدم التخطيط للبرامج التدريبية.	٢,٠٤	٪٦٨
١	٩ عدم اتساق ما تدرسه الطالبة نظرياً وما تطبقه في المجال العملي.	٢,٠٢	٪٦٧,٣٣
٦	١٠ تدني مستوى الطالبة / المعلمة في المقررات التخصصية.	١,٨٧	٪٦٢,٣٣

يتضح من الجدول السابق (٦) في البعد الأكاديمي والتربوي ما يأتي:

– أن النسب المئوية لتقييم الطالبات المعلمات للمشكلات المرتبطة بالبعد الأكاديمي والتربوي راوحت بين (٧٥٪ و ٦٢,٣٣٪)

– المفردة (٥) التي تنص على "عدم كفاية الفرص المتاحة للتدريب على مهارات التدريس في الكلية" احتلت المرتبة الأولى بنسبة ٧٥٪ بمتوسط ٢,٢٥، تلي ذلك المفردة ٢ التي تنص على اعتماد مقرر طرق التدريس على الدراسة النظرية بدرجة أكبر من التطبيقات العملية بنسبة مئوية قدرها ٧٤٪ بمتوسط ٢,٢٣، بينما حصلت المفردة (٦) التي تنص على "تدني مستوى الطالبة / المعلمة في المقررات التخصصية" على أدنى مرتبة بنسبة ٦٢,٣٣٪ بمتوسط ١,٨٧، وقد يعود ارتفاع النسب في انتشار المشكلات المرتبطة بالبعد الأكاديمي والتربوي إلى عدم التنسيق الكافي بين المقررات الدراسية في الكلية، وما هو موجود فعلاً في المدارس، وكذلك إلى اعتماد برنامج إعداد المعلم لكلية التربية الأساسية على الأساليب التقليدية التي تسود خلال الجوانب النظرية، وهذا يتطلب

من أصحاب القرار التربوي العمل على تضيق الفجوة الواسعة بين المقررات الدراسية في الكلية - من خلال العمل على تقريب وجهات النظر وبذل الجهد لتطوير الممارسات التدريسية الواقعية لتناسب النظريات التربوية والنفسية الحديثة - وبين ما هو موجود فعلاً في المدارس.

الجدول (٧)

المتوسطات والنسب المئوية لتقدير الطالبات المعلمات للمشكلات المرتبطة بالحالة النفسية للطالبة

رقم الترتيب المفردة التنازلي	ثانياً: البعد النفسي	المتوسط	النسبة
١١	١ أشعر بالقلق في بداية فترة التربية العملية.	٢,٤٠	٪٨٠
٢٧	٢ أحتاج إلى حضور المزيد من الدروس الريادية لتحسين أدائي التدريسي.	١,٩٨	٪٦٦
٣٥	٣ أشعر بالضيق عندما لا ينفذ التلاميذ ما أكلفهم به من واجبات.	١,٩٧	٪٦٥,٦٦
١٢	٤ أرتبك عند رؤية المشرف الأكاديمي.	١,٨٩	٪٦٣
٣٧	٥ أجد صعوبة في التعامل مع الأعداد الكبيرة من التلاميذ داخل الفصل.	١,٧٤	٪٥٨
١٣	٦ أجد صعوبة في إدارة الفصل.	١,٦٨	٪٥٦
٢٨	٦ أعجز عن شرح بعض الموضوعات المقررة في المنهج الدراسي.	١,٦٨	٪٥٦
١٦	٨ أجد صعوبة في عرض وتوضيح بعض أفكار الدرس للتلاميذ.	١,٦٧	٪٥٥,٦٦
١٤	٩ أشعر بالحرج عند الوقوع بالخطأ أمام التلاميذ.	١,٦٣	٪٥٤,٣٣
٣١	١٠ أجد صعوبة في تصحيح الأخطاء الكثيرة بالكتاب المدرسي.	١,٦٠	٪٥٣,٣٣
١٩	١١ أحس بتجاهل إدارة مدرسة التدريب لما أبذله من جهد.	١,٥٩	٪٥٣
٣٠	١٢ أجد صعوبة في ترتيب الأفكار وتنسيقها في أثناء الشرح.	١,٥٨	٪٥٢,٦٦
١٨	١٣ أشعر بالإحباط في مدرسة التدريب لكثرة ما يوجه إلي من انتقادات.	١,٥٦	٪٥٢
٢٣	١٣ أشعر بعدم قدرتي على إعداد اختبارات موضوعية.	١,٥٦	٪٥٢

تابع / الجدول (٧)
المتوسطات والنسب المئوية لتقدير الطالبات المعلمات للمشكلات المرتبطة
بالحالة النفسية للطالبة

رقم الترتيب المفردة التنازلي	ثانياً: البعد النفسي	المتوسط	النسبة
٢٤	١٣ أشعر بالاضطرابات النفسية والجسمية في أثناء زيارة المشرف.	١,٥٦	٪٥٢
١٧	١٦ أحس بعدم الرغبة في العمل بمهنة التدريس.	١,٥٥	٪٥١,٦٦
٢٢	١٧ أشعر بعدم قدرتي على جذب انتباه التلاميذ.	١,٥٤	٪٥١,٣٣
٢٦	١٧ أشعر بعدم القدرة على التحكم في إحداث نوع من التوازن في إعطاء كل عنصر في الدرس الاهتمام المناسب.	١,٥٤	٪٥١,٣٣
١٥	١٩ أجد صعوبة في التعامل مع تلاميذ المرحلة الابتدائية.	١,٥٣	٪٥١
٣٦	٢٠ أجد صعوبة في تحفيز التلاميذ على المشاركة داخل الفصل.	١,٥١	٪٥٠,٣٣
٣٣	٢١ صوتي العالي جداً يربك التلاميذ.	١,٥٠	٪٥٠
٢١	٢٢ أشعر بعدم الرضا عن أدائي التدريسي.	١,٤٨	٪٤٩,٣٣
٢٩	٢٢ أجد صعوبة في توجيه الأسئلة إلى التلاميذ وتلقي الإجابات.	١,٤٨	٪٤٩,٣٣
٣٤	٢٤ أشعر بتدني الأداء عند إعادة شرح درس تم من قبل معلمة الفصل.	١,٤٧	٪٤٩
٣٩	٢٥ أشعر بالتوتر عند الكتابة على السبورة أثناء وجود المشرف.	١,٤٦	٪٤٨,٦٦
٢٠	٢٦ برنامج التربية العملية لا يحفزني على زيادة دافعية الإنجاز وتحسين أدائي المهني.	١,٤٣	٪٤٧,٦٦
٣٢	٢٦ صوتي المنخفض يششت انتباه التلاميذ.	١,٤٣	٪٤٧,٦٦
٣٨	٢٨ أجد صعوبة في المواظبة على الحضور إلى المدرسة في الموعد المحدد لبعدها المدرسة عن مقر سكني.	١,٣٦	٪٤٥,٣٣
٢٥	٢٩ أشعر بالرهبة عند مواجهة التلاميذ.	١,٣١	٪٤٣,٦٦

يتضح من الجدول السابق (٧) ما يأتي:

– أن النسب المئوية لتقييم الطالبات المعلمات للمشكلات المرتبطة ببعدها النفسية للطالبة المعلمة – قد راوحت بين (٨٠٪ و ٤٣,٦٦٪).

- المفردة (١١) التي تنص على "أشعر بالقلق في بداية فترة التربية العملية" احتلت المرتبة الأولى بنسبة مئوية ٨٠٪ بمتوسط ٢,٤٠، وحصلت المفردة (٢٥) التي تنص على "أشعر بالرهبة عند مواجهة التلاميذ" على أدنى مرتبة بنسبة ٤٣,٦٦٪ بمتوسط ١,٣١.

وتفسر الباحثة حصول المفردة التي تنص على أشعر بالقلق في بداية فترة التربية العملية "على المرتبة الأولى، لأن عملية التدريس تمثل موقفاً جديداً للطالبات الملمات، وعادة ما تثير المواقف الجديدة شعوراً بالقلق، وإذا أُضيف إلى ذلك إدراك الطالبات أن هناك من سيقوم بتقييم سلوكهن في أثناء قيامهن بالتدريس؛ أي يعطي لهن درجات على مدى جودة تدريسهن، حيث يمثل هذه المواقف تعاني الطالبات الملمات من قلق الاختبار، يتضح لنا مقدار القلق الذي يمكن أن تعاني منه هؤلاء الطالبات في مثل هذه المواقف. ولأن التدريب العملي للطالبة المعلمة يعتبر موقفاً جديداً فإنه يثير لديها استجابات تنم عن قلق مواجهة أي موقف جديد، ولأن الدرجة التي تحصل عليها الطالبة تؤثر في معدلها العام وربما تحدد نجاحها أو رسوبها، وقد يرجع سبب القلق أيضاً إلى القصور في اكتساب الطالبات / الملمات لمهارات التدريس الأساسية. وقد أوضحت دراسة محمد ١٩٨٧ أن ٥٤٪ من طلاب العينة بالفرقة الثالثة أن مشاعر الخوف والتهيب تسيطر عليهم في بدء فترة التربية العملية والتي ترتبط بالمشاهدة. و٧٨٪ من عينة طلاب الفرقة الثالثة و٧٦٪ من عينة طلاب الفرقة الرابعة أن النقد الموجه لطالب / المعلم في فترة المشاهدة، تثير جانباً من عدم الرضا النفسي لديهم. وتقترح الباحثة ضرورة تدريب الطالبات الملمات باستخدام إستراتيجيات بهدف رفع كفاءتهن لرفع الكفاءة المرتبطة بمهارات التدريس مثل إستراتيجيات تدريس الأقران، والتدريس المصغر، وأسلوب التكاليفات، وغيرها لزيادة كفاءة المهارات التدريسية للطالبات الملمات بهدف خفض درجة القلق لديهن. وأما بالنسبة للمفردة التي تنص على "أشعر بالرهبة عند مواجهة التلاميذ". فقد حصلت على أدنى مرتبة، وتفسر الباحثة ذلك بأن التلاميذ لا يقيمون الطالبة المعلمة.

الجدول (٨)

المتوسطات والنسب المئوية لتقدير الطالبات المعلمات للمشكلات المرتبطة بمدارس التدريب الميداني

رقم الترتيب المفردة التنازلي	ثالثاً: البعد المتعلق بمدارس التدريب الميداني	المتوسط	النسبة
٤٠	١ صعوبة تعرف المهام المطلوبة في بداية التدريب.	٢,٠٥	٪٦٨,٣٣
٤٣	٢ المدرسة لا توفر غرفاً خاصة للطالبة / المعلمة لوضع أغراضها.	٢,٠٤	٪٦٨
٤٤	٣ الجدول الدراسي يتغير عدة مرات في الفصل الدراسي.	٢,٠٣	٪٦٧,٦٦
٤٧	٤ نقص الإمكانيات في مواقع التدريب (الأجهزة- غرف العملي- الوسائل).	٢,٠٢	٪٦٧,٣٣
٤١	٥ قلة الاطلاع على الدروس الريادية في التربية العملية.	١,٩١	٪٦٣,٦٦
٤٢	٥ طول فترة التدريب خلال اليوم الدراسي.	١,٩١	٪٦٣,٦٦
٤٩	٧ ضيق مساحة الفصول الدراسية.	١,٨٢	٪٦٠,٦٦
٥٢	٨ عدم كفاية زمن الحصة.	١,٨٠	٪٦٠
٤٨	٩ ازدحام الفصل بالتلاميذ.	١,٧٨	٪٥٩,٣٣
٦٠	١٠ تكليف الطالبة / المعلمة بعدد أكبر من حصص الاحتياط مقارنة بالمعلمات الأساسيات.	١,٦٧	٪٥٥,٦٦
٥٠	١١ ضيق مساحة السبورة.	١,٦٥	٪٥٥
٥٦	١٢ أدلة المعلم غير متوافرة في المدرسة.	١,٦٢	٪٥٤
٥٩	١٢ تكليف الطالبة / المعلمة بتقديم درس لم تعده نتيجة تغيير الجدول المدرسي المفاجئ أو غياب المعلمة.	١,٦٢	٪٥٤
٥٨	١٤ إعادة المعلمة تقديم الدرس للتلاميذ بعد تقديم الطالبة / المعلمة مما يفقد التلاميذ الثقة في أدائها.	١,٦٠	٪٥٣,٣٣
٥٣	١٥ قصور التواصل مع النظام المدرسي.	١,٥٨	٪٥٢,٦٦
٦١	١٦ استغلال بعض المعلمات الطالبة / المعلمة في إشغال بعض الحصص عنهن دون علم الإدارة.	١,٥٥	٪٥١,٦٦
٤٦	١٧ فترة التربية العملية غير كافية خلال الفصل الدراسي.	١,٥١	٪٥٠,٣٣
٤٥	١٨ إدارة المدرسة غير متعاونة.	١,٤٤	٪٤٨

تابع / الجدول (٨)

المتوسطات والنسب المئوية لتقدير الطالبات المعلمات للمشكلات المرتبطة بمدارس التدريب الميداني

رقم الترتيب المفردة التنازلي	ثالثاً: البعد المتعلق بمدارس التدريب الميداني	المتوسط	النسبة
٥٧	١٩ صعوبة الحصول على الكتب المدرسية لإعداد الدروس.	١,٤٣	٤٧,٦٦٪
٥٤	٢٠ معلمة الفصل الأساسية غير متعاونة مع الطالبة / المعلمة.	١,٣٣	٤٤,٣٣٪
٥٥	٢٠ قلة عدد الحصص التي أقوم بتدريسها في التربية العملية.	١,٣٣	٤٤,٣٣٪
٥١	٢٢ تغيير مشرف التربية العملية خلال التدريب.	١,٢٧	٤٢,٣٣٪

يتضح من الجدول السابق (٨) ما يأتي:

- أن النسبة المئوية لتقييم الطالبات المعلمات للمشكلات المرتبطة بمدارس التدريب راوحت بين (٦٨,٣٣٪ و ٤٢,٣٣٪).

- المفردة (٤٠) التي تنص على "صعوبة التعرف على المهام المطلوبة في بداية التدريب" احتلت المرتبة الأولى بنسبة ٦٨,٣٣٪ بمتوسط ٢,٠٥، ويرجع ذلك إلى اهتمام برنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالعمل على مساعدة الطلاب الخبرات النظرية المرتبطة بالمواد الدراسية، مع إعطاء أهمية أقل لإعداد الطلاب للمهام المطلوبة منهم خلال التدريب، وكذا قصور في مساعدتهم على اكتساب المهارات المرتبطة بكل منها.

وحصلت المفردة (٥١) التي تنص على "تغيير مشرف التربية العملية خلال التدريب" على أدنى مرتبة بنسبة ٤٢,٣٣٪ بمتوسط ١,٢٧. وقد يرجع انخفاض إحساس طالبات التربية العملية بوجود مشكلة في حال تغيير مشرف التربية العملية إلى استبعاد هذه المشكلة، وكذا إلى ثقة الطالبات في توجيهات المشرف، وتعرف تلك التوجيهات ورسم الخطط للسير وفقاً لها، إلى جانب وجود نوع من الصداقة بين المشرف والطالبة المعلمة.

الجدول (٩)

المتوسطات والنسب المئوية لتقدير الطالبات المعلمات للمشكلات المرتبطة بالإشراف على التربية العملية

رقم المفردة التنازلي	الترتيب	مفردات البعد المتعلق بالإشراف على التربية العملية	المتوسط	النسبة
٧٣	١	اختلاف المشرفين في طريقة التحضير يضع الطالبة / المعلمة في حيرة وتردد.	١,٥٨	٥٢,٦٦٪
٧١	٢	المشرف يعطي أوامر وتعليمات كثيرة للطالبة / المعلمة.	١,٤٥	٤٨,٣٣٪
٧٤	٣	المشرف يركز على الجوانب السلبية دون الإيجابية.	١,٤١	٤٧٪
٧٠	٤	المشرف يتدخل أثناء الشرح ويخرجني أمام التلاميذ.	١,٣٦	٤٥,٣٣٪
٧٦	٥	المشرف ينقذني أمام زميلاتي.	١,٣٣	٤٤,٣٣٪
٦٢	٦	المشرف يحضر للتقييم ولا يناقش ما يدور داخل الفصل.	١,٣١	٤٣,٦٦٪
٧٥	٧	المشرف لا يفيدني كثيراً في اكتساب مهارات التدريس المختلفة.	١,٢٩	٤٣٪
٧٧	٧	المشرف يكثر من الكلام أثناء الحصة مما يؤدي إلى إرباكي.	١,٢٩	٤٣٪
٨٣	٧	المشرف لا يلتزم بدخول الحصة من بدايتها.	١,٢٩	٤٣٪
٦٥	١٠	المشرف لا يتقبل وجهة نظر الطالبة / المعلمة.	١,٢٨	٤٢,٦٦٪
٨٠	١٠	المشرف طريقة نقده هدامة لا تدفع إلى الإنجاز.	١,٢٨	٤٢,٦٦٪
٨٢	١٠	المشرف يركز على الجانب الأكاديمي دون الجانب التربوي.	١,٢٨	٤٢,٦٦٪
٧٢	١٣	المشرف يتدخل في مظهر وملابس الطالبة / المعلمة.	١,٢٧	٤٢,٣٣٪
٧٩	١٤	المشرف لا يناقش الطالبة / المعلمة في أدائها التدريسي.	١,٢٦	٤٢٪
٨١	١٤	المشرف لا يتدخل لحل المشكلات التي قد تظهر بين الطالبة / المعلمة وبين إدارة المدرسة.	١,٢٦	٤٢٪
٦٦	١٦	المشرف لا يتابع دفتر الإعداد ويصحح الأخطاء.	١,٢٢	٤٠,٦٦٪
٦٣	١٧	المشرف غير متمكن من المادة العلمية.	١,٢١	٤٠,٣٣٪
٦٧	١٧	المشرف لا يقدم ملاحظات تربوية أو تعليمية عن الموقف التعليمي.	١,٢١	٤٠,٣٣٪
٦٤	١٩	المشرف متسلط لا يعطي فرصة للنقاش.	١,٢٠	٤٠٪
٦٨	١٩	المشرف يكلفني بواجبات إضافية خارج نطاق التربية العملية.	١,٢٠	٤٠٪

تابع / الجدول (٩)

المتوسطات والنسب المئوية لتقدير الطالبات المعلمات للمشكلات المرتبطة بالإشراف على التربية العملية

رقم الترتيب المفردة التنازلي	مفردات البعد المتعلق بالإشراف على التربية العملية	المتوسط	النسبة
٦٩	٢١ المشرف لا يحترم الطالبة / المعلمة.	١,١٩	٣٩,٦٦٪
٧٨	٢٢ المشرف غير متخصص في المادة التي يشرف عليها.	١,١٨	٣٩,٣٣٪

يتضح من الجدول السابق (٩) ما يأتي:

- أن النسب المئوية لتقييم الطالبات المعلمات للمشكلات المرتبطة ببعد الإشراف على التربية العملية راوحت بين (٥٢,٦٦٪ و ٣٩,٣٣٪).

- المفردة (٧٣) التي تنص على "اختلاف المشرفين في طريقة التحضير يضع الطالبة / المعلمة في حيرة وتردد" احتلت المرتبة الأولى بنسبة ٥٢,٦٦٪ بمتوسط ١,٥٨، وحصلت المفردة (٧٨) التي تنص على "المشرف غير متخصص في المادة التي يشرف عليها" على أدنى مرتبة بنسبة ٣٩,٣٣٪ بمتوسط ١,١٨. وقد لوحظ أن المشاكل المتعلقة بالإشراف على التربية العملية كانت نسبها متدنية، وهذا يدل على أن المشرفين على درجة عالية من الكفاءة سواء مشرفو الكلية أو المشرفون التربويون وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الطويل ٢٠٠٢ حيث احتلت المشاكل المتعلقة بالإشراف على التربية العملية المرتبة الأخيرة وكانت أقلها أهمية. وكذلك دراسة الأسطل ٢٠٠٤ حيث أشارت النتائج أن المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي حصلت على أقل نسبة مئوية. وأكدت أيضاً دراسة دوکسي Doxey, 1996 في الاستطلاع الذي قام به حول مدى استفادة الطالب المعلم من المشرف الأكاديمي خلال فترة التربية العملية في برنامج إعداد المعلمين في جامعة ريرسون في تورنتو Ryerson University- Toronto أن كفاءة المشرف الأكاديمي حلت في المرتبة الأولى في تحقيق الفائدة من البرنامج؛ حيث أتاح المشرف الأكاديمي الفرصة للطالب المعلم لاختيار العديد من المهارات المهنية.

الجدول (١٠)

المتوسطات والنسب المئوية لتقدير الطالبات المعلمات للمشكلات المرتبطة بالتخطيط وتنفيذ الدروس

رقم المفردة	الترتيب	خامساً: البعد المتعلق بالتخطيط وتنفيذ الدروس	المتوسط	النسبة
٨٥	١	أجد صعوبة في صياغة الأهداف السلوكية.	١,٦٨	٪٥٦
٩٢	١	أجد صعوبة في تنظيم الوقت والاستفادة الكاملة منه لتقديم أنشطة الدرس.	١,٦٨	٪٥٦
٨٤	٣	أجد صعوبة في إعداد الدروس.	١,٦٥	٪٥٥
٩٣	٣	أجد صعوبة في إثراء الدرس باستخدام الأمثلة والتطبيقات وربطه بواقع التلاميذ.	١,٦٥	٪٥٥
٨٦	٥	أجد صعوبة في تحقيق أهداف الدرس كما تم تحديدها في دفتر الإعداد.	١,٥٧	٪٥٢,٣٣
٨٨	٦	أجد صعوبة في إنتاج الوسيلة التعليمية التي يحتاج إليها الدرس بالصورة المطلوبة.	١,٥٥	٪٥١,٦٦
٩٠	٧	أجد صعوبة في تبسيط المفاهيم والمعاني في الدرس.	١,٥٤	٪٥١,٣٣
٨٧	٨	أجد صعوبة في تحديد الوسائل المناسبة للدرس.	١,٥٣	٪٥١
٩٦	٩	أجد صعوبة في ربط الدرس بمجتمع التلميذ وحياته.	١,٤٩	٪٤٩,٦٦
٩٥	١٠	أجد صعوبة في حث التلاميذ على المشاركة داخل الفصل.	١,٤٨	٪٤٩,٣٣
٩١	١١	أعاني من عدم القدرة على إدارة النقاش.	١,٤٦	٪٤٨,٦٦
٩٤	١٢	أجد صعوبة في عرض المادة التعليمية إلى التلاميذ.	١,٤٤	٪٤٨
٨٩	١٣	أجد صعوبة في استخدام الوسائل التعليمية.	١,٤٢	٪٤٧,٣٣

يتضح من الجدول (١٠) ما يأتي:

- أن النسب المئوية لتقييم الطالبات المعلمات للمشكلات المرتبطة ببعد التخطيط وتنفيذ الدروس راوحت بين (٥٦٪ و ٤٧,٣٣٪)، وقد احتلت المفردتان (٨٥، ٩٢) اللتان تنصان على "أجد صعوبة في صياغة الأهداف السلوكية - أجد صعوبة في تنظيم الوقت والاستفادة الكاملة منه لتقديم أنشطة الدرس" المرتبة الأولى بنسبة ٥٦٪ بمتوسط ١,٦٨، وحصلت المفردة (٨٩) التي تنص

على "أجد صعوبة في استخدام الوسائل التعليمية" على أدنى مرتبة بنسبة ٤٧,٣٣٪ بمتوسط ١,٤٢. وتفسر الباحثة صعوبة صياغة الأهداف السلوكية، وكذا صعوبة تنظيم الوقت خلال تقديم أنشطة الدرس إلى أن مثل تلك الأنشطة تحتاج إلى تدريبات متعددة وتجنب الأخطاء في المرات التالية، إلا أنه يتم التدريب على مثل تلك المهارات لمرة واحدة في أغلب الأحيان. ويرجع تدني نسب مفردات بعد التخطيط وتنفيذ الدروس إلى اهتمام الكلية بمساعدة الطالبات على اكتساب مهارات التدريس الأساسية في مقرر طرق التدريس، وسيكولوجية التعلم دون الاهتمام الكافي بالتدريب على استخدام التقنيات والوسائل التعليمية.

الجدول (١١)

المتوسطات والنسب المئوية لتقدير الطالبات المعلمات للمشكلات المرتبطة بالتقويم

رقم الترتيب المفردة التنازلي	مفردات البعد المتعلق بالتقويم	المتوسط	النسبة
٩٨ ١	اختلاف آراء المشرفين الأكاديميين والمشرفين الميدانيين في تقويم الطالبة.	١,٥٨	٥٢,٦٦٪
٩٧ ٢	عدم الاتفاق على نقاط محددة للتقويم.	١,٥١	٥٠,٣٣٪
١٠٢ ٣	مديرة المدرسة تقوم الطالبة / المعلمة بطريقة عشوائية.	١,٤٥	٤٨,٣٣٪
٩٩ ٤	قصر التقييم على السلبيات في أداء الطالبة / المعلمة.	١,٤٤	٤٨٪
١٠١ ٥	عدم موضوعية التقييم.	١,٣٨	٤٦٪
١٠٠ ٦	ضعف المتابعة والإشراف والتوجيه.	١,٣٥	٤٥٪

يتضح من الجدول السابق (١١) ما يأتي:

- أن النسب المئوية لتقييم الطالبات المعلمات للمشكلات المرتبطة ببعد التقويم راوحت بين (٥٢,٦٦٪ و ٤٥٪) وهي نسب متدنية نسبياً، وقد احتلت المفردة (٩٨) التي تنص على "اختلاف آراء المشرفين الأكاديميين والمشرفين الميدانيين في تقويم الطالبة" المرتبة الأولى بنسبة ٥٢,٦٦٪ بمتوسط ١,٥٨

وحصلت المفردة (١٠٠) التي تنص على "ضعف المتابعة والإشراف والتوجيه" على أدنى مرتبة بنسبة ٤٥٪ بمتوسط ١,٣٥.

وتعود ندرة المشكلات المتعلقة ببعد التقويم إلى الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس في الكلية المكلفين بمهمة الإشراف الميداني، وبين المشرفين الذين تم انتدابهم للمشاركة في تقويم أداء المتدربين، ويعود ذلك إلى الاتفاق على المعايير التي يجب أن يشملها نموذج التقويم، وقد ترتب على ذلك أن اتفقت تقديرات المشرفين للمتدربين في أثناء الزيارات الصفية بشكل واضح؛ مما يشعر الطالبات بموضوعية عمليات التقويم.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات / المعلمات تعزى إلى التخصص (عام - نوعي) في كل من المشكلات النفسية والتربوية؟

الجدول (١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والدلالة الإحصائية لمشكلات الطالبات
المعلمات تبعاً لأبعاد الدراسة وفق التخصص (العام - النوعي)

التخصص	تخصص نوعي ن=٢٨	تخصص عام ن=١٧٩		
الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
مستوى الدلالة	قيمة ت			
الأكاديمي والتربوي	٢٠,٥٧	٣,٩١	٢١,٢٧	٣,٣٨
الحالة النفسية للطالبة	٤٨,٠٧	١٣,٨٦	٤٦,٦٢	٩,٤٧
مدارس التدريب	٣٦,٥٧	١٠,٢٦	٣٧,٢٥	٧,٨٦
الإشراف على التربية العملية	٣٣,٥٣	١٣,١١	٢٧,٦٩	٧,٥١
التخطيط وتنفيذ الدروس	٢١,٢١	٧,٣٧	٢٠,٠٥	٥,٢١
التقويم	٨,٨٥	٣,٣٣	٨,٧٢	٢,٩٢
المقاييس كله	١٦٨,٨٢	٤٧,٩٥	١٦١,٦٣	٢٨,٠١

يتضح من الجدول السابق (١٢) ما يأتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقييم

الطالبات / المعلمات للمشكلات لكل من التخصص العام والتخصص النوعي في البعد الأكاديمي والتربوي، حيث كانت قيمة "ت" $(-0.07, 1)$ وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم الطالبات / المعلمات للمشكلات المرتبطة بالحالة النفسية للطالبة لكل من التخصص العام والتخصص النوعي، حيث كانت قيمة "ت" $(0.703, 0)$ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى $(0.003, 0)$ لصالح التخصص النوعي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم الطالبات / المعلمات للمشكلات المرتبطة بالبعد الخاص بمدارس التدريب لكل من التخصص العام والتخصص النوعي، حيث كانت قيمة "ت" $(-0.407, 0)$ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى $(0.017, 0)$ لصالح التخصص العام.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم الطالبات / المعلمات للمشكلات المرتبطة ببعد الإشراف على التربية العملية لكل من التخصص العام والتخصص النوعي، حيث كانت قيمة "ت" $(3.392, 0)$ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى $(0.000, 0)$ لصالح التخصص النوعي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم الطالبات / المعلمات للمشكلات المرتبطة ببعد التخطيط وتنفيذ الدروس لكل من التخصص العام والتخصص النوعي، حيث كانت قيمة "ت" $(1.028, 0)$ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى $(0.014, 0)$ لصالح التخصص النوعي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطالبات / المعلمات للمشكلات المرتبطة ببعد التقويم لكل من التخصص العام والتخصص النوعي؛ حيث كانت قيمة "ت" $(0.216, 0)$ وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم الطالبات / المعلمات للمشكلات المرتبطة بالاستبانة ككل لكل من التخصص العام والتخصص النوعي، حيث كانت قيمة "ت" $(1.128, 0)$ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى $(0.000, 0)$ لصالح التخصص النوعي.

وفيما يتعلق بالفروق بين طبيعة المشكلات تبعاً لتخصص طالبات التربية النوعية (عام - نوعي)، فقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لكل من أبعاد الحالة النفسية، والإشراف على التربية العملية، والتخطيط لصالح الطالبات المعلمات للتخصص النوعي، ويمكن أن تعزى زيادة تعرض طالبات التربية العملية للمشكلات النفسية، إلى أن طالبات التخصص النوعي يشعرن بأن تخصصهن أقل أهمية وقيمة في العملية التعليمية من التخصصات الأساسية العامة، إلى جانب ضعف اهتمام التلميذات وإدراكهن بالمواد الدراسية المرتبطة بالتخصصات النوعية وما يرتبط بها من أنشطة، مما يؤثر سلباً على الطالبات المعلمات خلال عمليات التدريس. كذلك فإن وجود فروق دالة إحصائية للمشكلات المرتبطة ببعد التخطيط لعمليات التدريس لصالح طالبات التخصصات النوعية، يمكن أن يعود إلى وجود بعض الصعوبات المتعلقة بإثارة اهتمام التلميذات للتفاعل والمشاركة خلال عمليات التدريس، مما قد يعوق تحقيق الأهداف، إلى جانب قصور توافر التقنيات التي يمكن توظيفها خلال عمليات التدريس.

وفيما يرتبط بعمليات الإشراف على التربية العملية، فقد يعزى ارتفاع درجة المشكلات بالنسبة لطالبات التخصصات النوعية إلى وجود نوع من التباعد بين مشرفات التربية العملية والطالبات المعلمات، وما ينتج عن ذلك من تقلص فرص الحوار وتبادل الآراء. وفي المقابل فقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية للبعد الخاص بالمشكلات المرتبطة بطبيعة وإمكانات مدارس التدريب لصالح الطالبات المعلمات (التخصص العام)، ويمكن أن يعود ذلك إلى المهام والمسؤوليات المتعددة المرتبطة بتخطيط وتنفيذ المواد الدراسية العامة، حيث يمكن أن تشعر الطالبات المعلمات ببعض الضغوط التي ترتبط بإمكانات المدرسة، كالمختبرات والتقنيات، وتكدس المتعلمين داخل الصفوف، إلى جانب ذلك فقد يمثل البعد المكاني لموقع المدرسة إحدى المشكلات بالنسبة لهن.

وعن البعد الخاص بالتقويم، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجة المشكلات لكل من طالبات التخصصات العامة والنوعية،

الذي يمكن أن يعود إلى أن عمليات التقويم تخضع بشكل أساسي إلى عدد من المعايير المتفق عليها لمختلف التخصصات التي تتمثل في الالتزام بالحضور قبل بدء اليوم الدراسي، والالتزام بالتخطيط للتدريس، تبعاً لتوجيهات هيئة الإشراف وتنسيق أنشطة الدروس تبعاً لذلك، وكذا الاعتماد على استخدام التقنيات والوسائل التعليمية المتجددة دوماً، مما قد تشعر معه الطالبات المعلمات بنوع من العدالة في عمليات التقويم.

توصيات الدراسة:

- اهتمام برنامج إعداد المعلم بكلية التربية الأساسية بمزيد من تدريب الطالبات المعلمات بما يساهم في رفع كفاءتهن التدريسية؛ وذلك لتحقيق مزيد من التحسن في الممارسات التعليمية لطالبات التربية العملية.
- العمل على إنشاء مركز بكلية التربية الأساسية تكون مهمته تلقي المشكلات المرتبطة بالممارسات المرتبطة بالتربية العملية، والمساهمة في حلها بأساليب علمية مناسبة.
- إيجاد نوع من التقارب بين مشرفي التربية العملية والقائمين على برنامج إعداد المعلم بكلية التربية، بهدف الربط بين النظرية والتطبيق وكذا تجنب المشكلات المختلفة المرتبطة بالممارسات التعليمية المختلفة خلال التربية العملية.
- تكثيف زيارة الطالبة / المعلمة للواقع الميداني لملاحظة الأداء التدريسي وتعرف المشكلات الواقعية المرتبطة بالعملية التعليمية ووضع تصورات للتغلب على كل منها.
- توثيق الصلة وإيجاد نوع من التكامل بين القائمين بالتدريس خلال برنامج إعداد المعلم وميدان التدريب، وذلك خلال الندوات والمؤتمرات والحلقات النقاشية بهدف الوقوف على المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين بالتربية العملية، بهدف العمل على حلها باستمرار.

بحوث مقترحة:

- في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج وامتداداً للاستفادة يمكن اقتراح بعض الدراسات، ومنها ما يلي:
- ١ - دراسة للوقوف على العلاقة بين أداء طلاب التربية العملية في التخصصات المختلفة وطبيعة المشكلات التي تواجههم.
 - ٢ - دراسة فعالية برنامج لتأهيل الطلاب المعلمين قبل فترة التربية العملية لتعرف مدى رضاهم عن العمل ونوعية المشكلات التي تواجههم.
 - ٣ - دراسة لتقييم منظومة التربية العملية بجميع مكوناتها (المدخلات . العمليات- المخرجات) في ضوء معايير الجودة الشاملة.
 - ٤ - دراسة لتقييم أداء ومشكلات مشرفي التربية العملية في المدارس.

المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- أبو لطيفة، رائد؛ عيسى، شاهيناز. (٢٠٠٩). درجة إسهام مدربي التربية العملية في الجامعة الأردنية في تحسين الممارسات التعليمية لدى طلبتهم من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس. المجلد ٣ العدد ٢ يونيو. ص ٩٠.
- أحمد، شاهين. (٢٠١٠). مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد. فلسطين المجلد ٢. العدد ٤. كانون الثاني. ص ص ٤٥ - ٧٤.
- الأسطل، إبراهيم. (٢٠٠٤). دراسة لأهم المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية بكلية التربية والعلوم الأساسية في جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا. مجلة العلوم التربوية. العدد السادس. ص ص ١٤٣-١٨٠.
- الإمام، نور. (١٩٩٨). التدريب الميداني لإعداد طلبة الخدمة الاجتماعية: الوضع الراهن والرؤية المستقبلية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (١٤٠٢). ص ص ٩-٩٢.
- بخش، هالة. (٢٠٠٣). فعالية نموذج مقترح للتدريس التأملي في تطوير التربية العملية بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد التسعون. نوفمبر. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة عين شمس. ص ٢٧٣.
- الحبيب، موسى. (١٩٩٥). دراسة ميدانية عن واقع التربية العملية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية في مدن مكة المكرمة / المدينة المنورة / الطائف. مجلة دراسات تربوية. القاهرة. المجلد العاشر. الجزء ٧٧. ص ص ٩٢ - ١٢١.

- الحكمي، إبراهيم؛ الموجود، محمد. (٢٠٠١). دراسة مقارنة لفعالية تدريس الطالب المعلم في ضوء ثقته بنفسه والتوقيت الزمني لبرنامج التربية العملية. المجلة التربوية للدراسات النفسية. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة. المجلد الحادي عشر. العدد ٣٣. أكتوبر.
- حمدان، محمد. (١٩٨١). التربية العملية الميدانية. مفاهيمها وكفاياتها وممارستها، بيروت: مؤسسة الرسالة. ص ٢٥.
- الجسار، سلوى؛ التمار، جاسم. (٢٠٠٤). واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم. مجلة العلوم التربوية. جامعة قطر. العدد الخامس. يناير. ص ٧١.
- خوالدة، مصطفى؛ وآخرون. (٢٠١٠). مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية. مجلة جامعة دمشق. المجلد ٢٦. العدد الثالث.
- دمياطي، فوزية. (١٩٩٦). أنماط الأخطاء الشائعة في أداء طالبات التربية العملية وعلاقتها ببعض المتغيرات (دراسة اثنوغرافية). حولية كلية التربية. جامعة قطر. العدد ١٣. ص ٢٦٥.
- رزق، محمد. (٢٠٠٥). القلق النفسي للطالب المعلم بالتربية العملية المصادر واقتراحات التخفيف. مجلة كلية التربية بالمنصورة. الجزء الأول. العدد الثامن والخمسون. مايو. ص ص ١٩٥-١٩٦.
- رضوان، إيزيس. (٢٠٠١). مشكلات التربية الميدانية وقلق التدريس لدى الطالب المعلم. دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مصر. العدد الرابع والسبعون. أكتوبر. ص ص ١٥٢ - ١٨٠.
- السعيد، سعيد. (٢٠٠٦). التربية العملية وإعداد معلمي المستقبل. مجلة

دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. كلية التربية . جامعة عين شمس: القاهرة. العدد الثالث عشر بعد المائة . أبريل. ص ص ١٥ - ١٦.

- السويدي، وضحي؛ النار، إبراهيم. (١٩٩٥). دراسة تحليلية لبعض المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين ضمن برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة قطر. دراسة مقدمة إلى ندوة التربية العملية في كلية إعداد المعلمين في دول مجلس التعاون الخليجي بين الواقع والطموح والمزعم عقدها في كلية التربية . جامعة الكويت. ص٢.
- الطويل، حسن. (٢٠٠٢). مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية علوم الرياضة، في جامعة مؤتة. دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. العدد ١٢٩(١). ص ص ٧١-٨٦.
- العبادي، حامد. (٢٠٠٤). مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، دراسات العلوم التربوية. جامعة اليرموك. ٣١(٢). ص ص ٢٤٢ - ٢٥٢.
- العميرة، محمد (٢٠٠٣). مشكلات التربية العملية كما يراها طلبة الفصل الثامن في كلية العلوم التربوية الجامعية / الأونروا. مجلة العلوم التربوية. كلية التربية. جامعة البحرين. العدد الرابع / يونيو. ص ١٦١.
- العنزى، فريح. (٢٠٠٣). التحصيل الدراسي وعلاقته بالمخاوف المرضية وقلق الامتحان لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. جامعة الكويت. العدد المائة وأحد عشر. السنة التاسعة والعشرون.
- عبدالرحيم، أنور؛ العمادي، أمينة. (١٩٩٥). تأثير قلق التدريس في أداء التربية العملية لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر. المجلة التربوية. المجلد التاسع. العدد الرابع والثلاثون. جامعة الكويت. ص ١٦٥.

- العيدان، عايدة؛ وآخرون. (٢٠١٢). تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطالب المعلم بدولة الكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. جامعة الكويت. العدد ١٤٤ السنة ٣٨. يناير.
- غزالة، محمد. (٢٠٠١). أهم المشكلات التربوية والنفسية التي تواجه طلبة التربية العملية بالمعاهد العليا لإعداد المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. مركز البحوث والدراسات العليا بجامعة السابع من أبريل. كلية الآداب. قسم التربية. الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى.
- غوني، منصور. (١٩٩٠). العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لدى طلاب وطالبات كلية التربية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز العلوم التربوية. المجلد ٣ - ١٤١٠هـ. مركز النشر العلمي. جامعة الملك عبدالعزيز. جدة. ص ص ٢١٢ - ٢٢٣.
- محجوب، بتول. (٢٠١٠). مشكلات التربية العملية من وجهة نظر طلاب المستوى الرابع. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخرطوم: كلية التربية.
- محمد، السيد شحاته. (١٩٨٧). بعض صعوبات الكفاية التدريسية التي تواجه بعض طلاب التربية العملية بكلية التربية بأسسيوط. مجلة كلية التربية. العدد ٣. جامعة أسسيوط. ص ص ٢٦٢ - ٢٧٢.
- محمد، محمد. (٢٠٠٦). معوقات التربية العملية من وجهة نظر المشرفين والطلبة المعلمين في كليات التربية البدنية في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية البدنية. جامعة الحديدة. الجمهورية اليمنية.
- مصلح، معتصم. (٢٠١٣). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة / مركز بيت ساحور الدراسي في التطبيق

العملي لمقرر التربية العملية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الأول، ع (٣). تشرين الأول. ص ٤٨.

- الموسوي، عبد الله. (٢٠٠٥). الدليل إلى التربية العملية.الأردن: عالم الكتب الحديثة. ص ص ٣ - ٤.
- النجاشي، فوزية. (١٩٩٦). دراسة للمشكلات التي تواجه طالبات قسم تربية الطفل في التربية العملية. دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية. جامعة طنطا: مصر. المجلد ٢. العدد ٣،٤. سبتمبر. ص ص ٢٦٥ - ٢٨٥.
- النجار، منى. (٢٠٠٩). المشكلات التربوية والأكاديمية والثقافية التي تواجه طلبة المستوى الرابع بكلية التربية . جامعة الأزهر بغزة، المتدربين في مدارس محافظات غزة. مجلة جامعة الأزهر. بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد ١١. العدد ٢. ص ص ٦٣ - ٩٤.
- نصر حمدان؛ سلوم طاهر. (٢٠٠٣). فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية التربية بعبري، من وجهة نظر المشرفين والطالبات / المعلمات ومديرات المدارس المتعونة. المجلة التربوية. العدد ٦٨. سبتمبر. ص ١٠٦.
- يونس، كمال. (٢٠٠٨). المشكلات التي تواجه طلبة برنامج التربية في منطقة الخليل التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في أثناء تطبيق التربية العملية. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد. المجلد الأول. العدد الثاني. كانون الأول. ص ١٩٤.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- Barry John C.(1976). A study of the Attitude of Student Teacher Toward the Student Teaching Program at the university of Southern Mississippi Un- Published Doctoral Dissertation university of Southern Mississippi.

- Barnes, Buckley R. B. & Clawson. (1975). Do Advance- Organizers Facilitate Learning? Recommendations for Further Research Based on an Analysis of 32 Studies, Review of Educational Research. Georgia State University., 45, PP. 521-529.
- Bereiter. C. & Scaedemalia, M.P. (1986). Construct as a link between cognitive development and psychometric concepts of intelligence. Intelligence, 3, PP. 39-48.
- Cheung-On, T., & Yin- Wah, P. (2001). The changing roles of practicum field experience tutors, paper presented at the symposium of field experience, hongkong institute of education, (on line): Available at: [http:// www.ied.edu.hk/ celts/symposium/docfull.2, p2](http://www.ied.edu.hk/celts/symposium/docfull.2.p2).
- Cuyton, E., & McIntyre, J. (1990). Student teaching and school experience. In W.R Houston (ed.). Handbook of research on teacher education. PP 514-534. New York: Macmillan publishing Company.
- Doxey, I. (1996). Preparing early childhood educators: Relationship theory and field experiences. (ERIC Document Reproduction Service No. ED400962).
- D' Rozario, V., & Wong, A. (1998). A Study of practicum - related stresses in sample of first year student teachers in Singapore. Asia-pacific Journal of Teacher Education and Development, 1, 39-52.
- Fueyo, Vivian & Koorland, Mark A. (1997). Teacher as researcher: a synonym for professionalism. Journal of Teacher Education; November\December, Vol. 48, P336-344, 9p.
- Gagne, Ellen D. and others. (1985). Does familiarity have an effect on recall independent of its effect on original. Journal of Educational Research, September \ October. Vol. 79, P41-45, 5p.
- Macdonald, C. (1993). The multiplicity of factors creating stress during the teaching practicum: the student teachers perspective. Education, 113(1) pp. 48-58.
- Morine G. Derhimer and Leighfield. K. (1995). Student Teaching and Field Experiences International Encyclopedia of Teaching and

Teacher Education. Second Edition, Edited by Lorin W. Anderson. U.S.A Pergaman, PP 588- 591.

- Pigge, F.L. & Marso, R. N. (1991). Relationships between teachers academic and personality attributes and changes in teaching anxiety during training and early teaching. Paper Presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators (New Orleans, LA, February 16-20, (ERIC, ED 329 550).
- Volkmann, Mark J. (2000). Integrating field experience and classroom discussions: vignettes as vehicles for reflection. Reports - Descriptive (141). Edrs price Mf01\ Pc01 plus postage. (ERIC, ED 442 638).
- Willis, C. (1979). Student teacher, and cooperating teacher: An ecological relation. Theory into Practice, 18 (3), 194.
- JoHanston, Sue. (1994). Conversation with Student Teacher Enhancing the Dialogue of Learning to Teach Teaching and Teacher Education. 10 (1), 71- 82.
- Smith, B.O. (1969). Teacher for The World, Washington, D.C., American Association of College for Teaching Education, 102.
- Thomas, L. and Hraw, A. (1973). " A Study of Problems of Student Teachers during Period of Teacher Training ". The American Education Research, Feb, 1973.
- Yates, J. (1981). Student Teaching in England. Journal of Teacher Education. 32, 43- 46.

عزیزتی الطالبة / المعلمة:

السلام علیکم ورحمة الله وبرکاته.

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية تستهدف تعرف المشكلات التي تواجهها في أثناء فترة التدريب الميداني في المدارس التي يتم التدريب فيها بغرض حصرها والعمل على تقديم المقترحات والتوصيات للتغلب عليها ما أمكن. وفيما يلي عدد من المفردات التي تصف بعض الأداءات في أثناء فترة التدريب الميداني سواء داخل الكلية أو في مدارس التدريب.

والمرجو منك قراءة جميع المفردات التي شملتها الاستبانة بعناية تامة ووضع علامة (✓) أمام المفردة التي ترينها تصف بصدق ما يحدث فيها بحسب المقياس المتدرج:

دائماً: إذا كانت تحدث في جميع الحالات.

أحياناً: إذا كانت تحدث في بعض الحالات.

أبداً: إذا كانت لا تحدث على الإطلاق.

ونؤكد لكن أن إجابتك سوف نتعامل معها في حدود البحث.

مع الشكر الجزيل

بيانات أساسية:

يرجى تكملة الجزء التالي قبل البدء في الإجابة عن مفردات الاستبانة.

الاسم:

التخصص:

الرقم	المفردات	دائماً أحياناً أبداً
	أولاً: البعد المتعلق بالإعداد الأكاديمي والتربوي	
١	عدم اتساق ما تدرسه الطالبة نظرياً وما تطبقه في المجال العملي.	
٢	اعتماد مقرر طرق التدريس على الدراسة النظرية بدرجة أكبر من التطبيقات العملية.	
٣	تدريس الجانب النظري فقط من المقررات التربوية والنفسية دون الجانب العملي.	
٤	مقرر التدريس يركز فقط على تدريس موضوعات المادة الدراسية التي سوف تدرسها الطالبة / المعلمة.	
٥	عدم كفاية الفرص المتاحة للتدريب على مهارات التدريس في الكلية.	
٦	تدني مستوى الطالبة / المعلمة في المقررات التخصصية.	
٧	قلة توافر الكتب المدرسية والمراجع اللازمة في مكتبة الكلية.	
٨	عدم تنوع طرق التدريس.	
٩	وجود مقررات مسائية مع التربية العملية مما يعوق عمليات التحضير الجيد للدروس.	
١٠	عدم التخطيط للبرامج التدريبية.	
	ثانياً: البعد المتعلق بالحالة النفسية للطالبة	
١١	أشعر بالقلق في بداية فترة التربية العملية.	
١٢	أرتبك عند رؤية المشرف الأكاديمي.	
١٣	أجد صعوبة في إدارة الفصل.	
١٤	أشعر بالحرج عند الوقوع بالخطأ أمام التلاميذ.	
١٥	أجد صعوبة في التعامل مع تلاميذ المرحلة الابتدائية.	
١٦	أجد صعوبة في عرض بعض أفكار الدرس للتلاميذ وتوضيحها.	
١٧	أحس بعدم الرغبة في العمل بمهنة التدريس.	
١٨	أشعر بالإحباط في مدرسة التدريب لكثرة ما يوجه إلي من انتقادات.	
١٩	أحس بتجاهل إدارة مدرسة التدريب لما أبذله من جهد.	
٢٠	برنامج التربية العملية لا يحفزني على زيادة دافعية الإنجاز وتحسين أدائي المهني.	
٢١	أشعر بعدم الرضا عن أدائي التدريسي.	
٢٢	أشعر بعدم قدرتي على جذب انتباه التلاميذ.	

الرقم	المفردات	دائماً أحياناً أبداً
٢٣	أشعر بعدم قدرتي على إعداد اختبارات موضوعية.	
٢٤	أشعر بالاضطرابات النفسية والجسمية أثناء زيارة المشرف.	
٢٥	أشعر بالرهبة عند مواجهة التلاميذ.	
٢٦	أشعر بعدم القدرة على التحكم في إحداث نوع من التوازن في إعطاء كل عنصر في الدرس الاهتمام المناسب.	
٢٧	أحتاج إلى حضور المزيد من الدروس الريادية لتحسين أدائي التدريسي.	
٢٨	أعجز عن شرح بعض الموضوعات المقررة في المنهج الدراسي.	
٢٩	أجد صعوبة في توجيه الأسئلة إلى التلاميذ وتلقي الإجابات.	
٣٠	أجد صعوبة في ترتيب وتنسيق الأفكار أثناء الشرح.	
٣١	أجد صعوبة في تصحيح الأخطاء الكثيرة بالكتاب المدرسي.	
٣٢	صوتي المنخفض يشقت انتباه التلاميذ.	
٣٣	صوتي العالي جداً يربك التلاميذ.	
٣٤	أشعر بتدني الأداء عند إعادة شرح درس تم من قبل معلمة الفصل.	
٣٥	أشعر بالضيق عندما لا ينفذ التلاميذ ما أكلفهم به من واجبات.	
٣٦	أجد صعوبة في تحفيز التلاميذ على المشاركة داخل الفصل.	
٣٧	أجد صعوبة في التعامل مع الأعداد الكبيرة من التلاميذ داخل الفصل.	
٣٨	أجد صعوبة في المواظبة على الحضور إلى المدرسة في الموعد المحدد لبعيد المدرسة عن مقر سكني.	
٣٩	أشعر بالتوتر عند الكتابة على السبورة أثناء وجود المشرف.	
	ثالثاً: البعد المتعلق بمدارس التدريب الميداني	
٤٠	صعوبة تعرف المهام المطلوبة في بداية التدريب.	
٤١	قلة الاطلاع على الدروس الريادية في التربية العملية.	
٤٢	طول فترة التدريب خلال اليوم الدراسي.	
٤٣	المدرسة لا توفر غرفة خاصة للطالبة / المعلمة لوضع أغراضها.	
٤٤	الجدول الدراسي يتغير عدة مرات في الفصل الدراسي.	
٤٥	إدارة المدرسة غير متعاونة.	
٤٦	فترة التربية العملية غير كافية خلال الفصل الدراسي.	
٤٧	نقص الإمكانيات في مواقع التدريب (الأجهزة - غرف العملي - الوسائل).	

الرقم	المفردات	دائماً أحياناً أبداً
٤٨	ازدحام الفصل بالتلاميذ.	
٤٩	ضيق مساحة الفصول الدراسية.	
٥٠	ضيق مساحة السبورة.	
٥١	تغيير مشرف التربية العملية خلال التدريب.	
٥٢	عدم كفاية زمن الحصة.	
٥٣	قصور التواصل مع النظام المدرسي.	
٥٤	معلمة الفصل الأساسية غير متعاونة مع الطالبة / المعلمة.	
٥٥	قلة عدد الحصص التي أقوم بتدريسها في التربية العملية.	
٥٦	أدلة المعلم غير متوافرة في المدرسة.	
٥٧	صعوبة الحصول على الكتب المدرسية لإعداد الدروس.	
٥٨	إعادة المعلمة تقديم الدرس للتلاميذ بعد تقديم الطالبة / المعلمة مما يفقد التلاميذ الثقة في أدائها.	
٥٩	تكليف الطالبة / المعلمة بتقديم درس لم تعده نتيجة تغيير الجدول المدرسي المفاجئ أو غياب المعلمة.	
٦٠	تكليف الطالبة / المعلمة بعدد أكبر من حصص الاحتياط مقارنة بالمعلمات الأساسيات.	
٦١	استغلال بعض المعلمات الطالبة / المعلمة في إشغال بعض الحصص عنهن دون علم الإدارة.	
	رابعاً: البعد المتعلق بالإشراف على التربية العملية	
٦٢	المشرف يحضر للتقييم ولا يناقش ما يدور داخل الفصل.	
٦٣	المشرف غير متمكن من المادة العلمية.	
٦٤	المشرف متسلط لا يعطي فرصة للنقاش.	
٦٥	المشرف لا يتقبل وجهة نظر الطالبة / المعلمة.	
٦٦	المشرف لا يتابع دفتر الإعداد ويصحح الأخطاء.	
٦٧	المشرف لا يقدم ملاحظات تربوية أو تعليمية عن الموقف التعليمي.	
٦٨	المشرف يكلفني بواجبات إضافية خارج نطاق التربية العملية.	
٦٩	المشرف لا يحترم الطالبة / المعلمة.	
٧٠	المشرف يتدخل في أثناء الشرح ويخرجني أمام التلاميذ.	

الرقم	المفردات	دائماً أحياناً أبداً
٧١	المشرف يعطي أوامر وتعليمات كثيرة لل طالبة / المعلمة.	
٧٢	المشرف يتدخل في مظهر وملابس الطالبة / المعلمة.	
٧٣	اختلاف المشرفين في طريقة التحضير يضع الطالبة / المعلمة في حيرة وتردد.	
٧٤	المشرف يركز على الجوانب السلبية دون الإيجابية.	
٧٥	المشرف لا يفيدني كثيراً في اكتساب مهارات التدريس المختلفة.	
٧٦	المشرف ينقد الطالبة المعلمة أمام زملائها.	
٧٧	المشرف يكثر من الكلام أثناء الحصة مما يؤدي إلى إرباكي.	
٧٨	المشرف غير متخصص في المادة التي يشرف عليها.	
٧٩	المشرف لا يناقش الطالبة / المعلمة في أدائها التدريسي.	
٨٠	المشرف طريقة نقده هدامة لا تدفع إلى الإنجاز.	
٨١	المشرف لا يتدخل بحل المشكلات التي قد تظهر بين الطالبة / المعلمة وبين إدارة المدرسة.	
٨٢	المشرف يركز على الجانب الأكاديمي دون الجانب التربوي.	
٨٣	المشرف لا يلتزم بدخول الحصة من بدايتها.	
	خامساً: البعد المتعلق بالتخطيط وتنفيذ الدروس	
٨٤	أجد صعوبة في إعداد الدروس.	
٨٥	أجد صعوبة في صياغة الأهداف السلوكية.	
٨٦	أجد صعوبة في تحقيق أهداف الدرس كما تم تحديدها في دفتر الإعداد.	
٨٧	أجد صعوبة في تحديد الوسائل المناسبة للدرس.	
٨٨	أجد صعوبة في إنتاج الوسيلة التعليمية التي يحتاج إليها الدرس بالصورة المطلوبة.	
٨٩	أجد صعوبة في استخدام الوسائل التعليمية.	
٩٠	أجد صعوبة في تبسيط المفاهيم والمعاني في الدرس.	
٩١	أعاني من عدم القدرة على إدارة النقاش.	
٩٢	أجد صعوبة في تنظيم الوقت والاستفادة الكاملة منه لتقديم أنشطة الدرس.	

الرقم	المفردات	دائماً أحياناً أبداً
	خامساً: البعد المتعلق بالتخطيط وتنفيذ الدروس	
٩٣	أجد صعوبة في إثراء الدرس باستخدام الأمثلة والتطبيقات وربطه بواقع التلاميذ.	
٩٤	أجد صعوبة في عرض المادة التعليمية إلى التلاميذ.	
٩٥	أجد صعوبة فيحث التلاميذ على المشاركة داخل الفصل.	
٩٦	أجد صعوبة في ربط الدرس بمجتمع التلميذ وحياته.	
	سادساً: البعد المتعلق بالتقويم	
٩٧	عدم الاتفاق على نقاط محددة للتقويم.	
٩٨	اختلاف آراء المشرفين الأكاديميين والمشرفين الميدانيين في تقويم الطالبة.	
٩٩	قصر التقييم على السلبيات في أداء الطالبة/ المعلمة.	
١٠٠	ضعف المتابعة والإشراف والتوجيه.	
١٠١	عدم موضوعية التقييم.	
١٠٢	مديرة المدرسة تقوم الطالبة/ المعلمة بطريقة عشوائية.	