DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol13iss2pp317-336

المشكلات التدريسية والصفية التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت أثناء التدريب الميداني

سلوى عبدالله الجسار* وجاسم محمد التمار
جامعة الكويت، الكويت

استُلم بتاريخ: ٢٠١٨/٧/٣١ قُبل بتاريخ: ٢٠١٩/٣/١٨

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التدريسية والصفية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصصي الدراسات الاجتماعية والرياضيات في كلية التربية بجامعة الكويت أثناء فترة التدريب الميداني، في ضوء متغيرات النوع (ذكور/إناث)، والتخصص. قام الباحثان بإعداد استبانة تكونت من ٥٣ عبارة موزعة على مجالي: المشكلات التدريسية، والمشكلات الصفية. وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها، وتطبيقها علي عينة إجمالية بلغت ٩٠ طالبا معلما. وتم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار(ت) لتحليل بيانات الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة إجماع الطلبة المعلمين على مواجهة مشكلات تدريسية وصفية خلال فترة التدريب الميداني أثناء مزاولتهم مهنة التدريس. وجاء مجال المشكلات الصفية بالترتيب الأول بمتوسط حسابي(م=٣.٠٤) بدرجة حدة متوسطة، بينما جاء مجال المشكلات التدريسية بالترتيب الثاني بمتوسط حسابي(م=٢.٤٨) بدرجة حدة بسيطة. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المعلمين حسب متغير النوع في مجال المشكلات التدريسية لصالح الطلبة الذكور، وحسب متغير التخصص (الدراسات الاجتماعية، والرياضيات) في مجال المشكلات التدريسية لصالح تخصص الرياضيات. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات لمساعدة الطلبة المعلمين على مواجهة المشكلات التدريسية والصفية أثناء التدريب الميداني.

كلمات مفتاحية: الطلبة المعلمون؛ كلية التربية، جامعة الكويت؛ المشكلات التدريسية.

The Teaching and Classroom Problems Facing Student-Teachers of the College of Education at Kuwait University during Field Training

Salwa A. Aljassar* & Jasem A. Altammar
Kuwait University, Kuwait

Abstract: The study aimed to identify field problems encountered by student-teachers during instruction and classroom management. A randomized sample of 90 male and female participants, specialized in social studies and mathematics, was selected from the College of Education at Kuwait University. This mixed research method employs a questionnaire that was forused on 53 key areas of teaching and classroom problems. After testing the research methods for validity and reliability, a thorough analysis was conducted to derive main averages, standard deviations, and t-test values for the challenges' degrees of impact. Data results reflected a consensus amongst participants that the teaching profession was challenging due to the lack of quality in field training received. The first greatest challenge was classroom management problems with a slight degree of severity (M=3.04). Instructional problems were the second greatest challenge with a slight degree of severity (M=2.48). Moreover, there were statistically significant differences between male and female student-teachers in the field of teaching problems, in favor of male student teachers. There were also statistically significant differences among student teachers based on their respective area of specialization (social studies and mathematics), in favor of mathematics. The research ended with a set of recommendations for enhancing the performance of student-teachers in dealing with teaching and classroom problems during field training.

Keywords: Students-teachers, faculty of education, Kuwait University, teaching challenges.

*dr.s.aljassar@gmail.com

لقد بدأ الاهتمام العالمي والعربي بالمعلم والكفايات التي يحتاج أن يمتلكها عندما تم دراسة الكفايات التدريسية والصفية كاتجاه تربوي سائد من خلال برامج إعداد المعلمين، وقد عرف هذا الاتجاه بالتربية القائمة على الكفايات (Competency - Based Education)، وأصبحت الكفايات مقياساً يقاس به نجاح المعلم وقدرته على أداء مهامه ودوره كعنصر أساسي في العملية التعليمية، فهي تمنحه القدرة على جعل موضوع الدرس أكثر حيوية وقدرة على تطوير بيئة تعلم يمارس فيها الطلبة الانضباط التعليمي والانصراف للتعلم وتحقق الأهداف التربوية تحقيقاً فاعلاً (Lochrie, 1999). ومن جهة أخرى احتلّ موضوع تدريب المعلمين والبرامج التدريبية مكانة هامة في الميدان التربوي،فأصبح المعلّم أكثر نضجا بالتدريب، وأصبح تدريب المعلمين ضروري لإزالة سلبيات محاولة الصواب والخطأ (فتيحة، ٢٠١١).

وبدءاً من القرن العشرين ظهرت حركة واتجاه في برامج إعداد المعلّم عُرفت باسم تربية المعلّم على أساس الكفاية (Competency-Based Teacher Education). وقد تمّ في ضوء ذلك القيام بالعديد من المحاولات لتطوير برامج إعداد المعلّم خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين، ومن أهمّها: استخدام التعليم المصغّر، وتحليل التفاعل اللفظي، والتعلم التفاعلي المتعدد الوسائط، والتي كانت جزءاً من بيئة التعلم لعدد من السنوات (Dolk, Faes, Goffree, Hermsen, & Oonk, 1996)، في شكل تمثيل رقمي للتدرب على تعليم الرياضيات في المدرسة، كان المقصود من تلك البرامج التي تحدّد أهدافا دقيقة لتدريب المعلمين، وتحدّد الكفايات المطلوبة بشكل واضح ثمّ تُلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ هذه المستويات (الفتلاوي، ٢٠٠٣).

وتؤكد الدراسات التربوية على أهمية التدريب الميداني في برنامج التربية العملية لتزويد الطلبة المعلمين بكليات التربية بالخبرات العلمية والتربوية والحياتية والسلوكية التي تساعدهم على إعداد أجيال قادرة على التكيف والتعامل مع متطلبات العصر وحاجات المجتمع. وتركز المقاييس الدولية كمقياس الاتجاهات العالمية في التحصيل الدراسي للرياضيات والعلوم (Trends of the International Mathematics and Science Studies (TIMSS، ونظام بنسلفانيا لإدارة المعلومات Pennsylvania Information Management System (PIMS) على أهمية تنمية خبرات المعلمين قبل دخولهم مهنة التدريس في المدارس (الخطيب، ٢٠١٣). ولهذا تعرضت قضية برامج إعداد المعلمين للكثير من الجدل فى كليات التربية للوقوف على متطلبات مهنة التدريس في الفصول الدراسية (السلخى،٢٠١٠؛Schaffer & Welsh, 2014). كما تؤكد الأبحاث على تدنى مستوى الإعداد المهني للطالب المعلم في العديد من كليات التربية بسبب تركيز برامج الإعداد على الأساليب النظرية، بعيداً عن متطلبات وحاجات الصفوف المدرسية العملية (Ye, 2015) الأمر الذي يجعل الطالب المعلم عرضة للكثير من المشكلات الميدانية المتنوعة المتعلقة بالتدريس وإدارة الصف، هذا رغم ما ينادى به المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE, 2008)، في معياره الثالث بضرورة مساعدة الطالب المعلم على إظهار المعارف والمهارات خلال فترة خبرات التدريب الميدانية.

وعادة ما يبدأ الطالب المعلم المسجل في كلية التربية بجامعة الكويت، برنامج التدريب الميداني فى السنة الرابعة بعد اجتياز جميع المقررات الدراسية، بالرغم من كونه مازال بحاجه إلى التزود بالمزيد من

المعلومات والمهارات التدريسية والصفية، وفن التعامل والتواصل مع الطلبة، وخاصة ان برنامج التدريب الميداني في المدارس يتطلب من الطالب المعلم أن يعكس ويمارس ما اكتسبه من خبرات ومهارات تدريسية وصفية لخلق بيئة تعليمية وتعلمية جاذبة خالية من المشكلات. ولقد أشار أميدون وهنتر (Amidon, and Hunter, 1974) مبكراً الى أهمية التدريب الميدانى لكونه الخبرة الوحيدة فى برنامج إعداد المعلم والتي تؤثر فى سلوك الطالب المعلم، حيث يتدرب من خلالها تدريجياً لرفع كفاءته المهنية ليصبح معلماً فى الواقع المدرسى. إلا أن حدوث التغيرات السريعة فى مجالات الحياة المختلفة وظهور العديد من الحاجات والمتطلبات بسبب التطور التكنولوجي والعلمي أدى الى ظهور مشكلات سلوكية وأخلاقية فى المدارس والصفوف الدراسية، مما أدى إلى زيادة مهام ومسئوليات المعلم الذي بقي يعانى من قصور في إعداده المهني قبل الخدمة، وجعله يواجه تحديات ومشكلات تعليمية وصفية متنوعة تقلل من قدراته وثقته بنفسه عند إدارة صفه، وخلال أداءه التدريسي.

وبسبب كثرة المشكلات التدريسية والصفية التي يواجهها الطلبة المعلمين خلال فترة التدريب الميداني، والمسجلين فى مقرري مشروع التخرج اللذين يقوم الباحثان بتدريسهما في كلية التربية بجامعة الكويت في التخصصين (الدراسات الإجتماعية، والرياضيات) في برنامج إعداد المعلم للتدريس في المرحلتين المتوسطة والثانوية، فقد انبثقت فكرة هذه الدراسة للكشف عن أنواع المشكلات التدريسية والصفية التي يواجهها الطلبة المعلمون أثناء التدريب الميداني، عند ممارستهم لمهنة التدريس في الصفوف الدراسية، ومعرفة درجة حدة هذه المشكلات وعلاقتها بمتغيري النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (الدراسات الاجتماعية، والرياضيات).

اشارت العديد من الدراسات والأبحاث علي أهمية برنامج التدريب الميداني، حيث يقضي الطالب المعلم فصلاً دراسياً كاملاً في المدراس للتدريب علي العملية التدريسية والمهام المدرسية، وتعزيز قدراته الذاتية، وزرع الثقة بنفسه، ومحاولة التخلص من رهبة التدريس، وكيفية التعامل مع المشكلات التعليمية المتعلقة بالتدريس والإدارة الصفية (الديحاني، ٢٠١٦). إن برامج التدريب تجمع بين الإعداد النظري والممارسة الميدانية، لإكساب الطالب المعلم المعارف والمهارات والخبرات العملية. الإ أن (Coonen, 1987) يرى وجود ضرر يكمن في المنهج الموجه نحو الممارسة، حيث يؤدي التركيز علي الممارسة إلي عدم الكفاية والخلل في عمق الكفاءة الإنعكاسية للطلبة المعلمين. ولهذا فإن ظهور العديد من المشكلات التعليمية في الفصول الدراسية قد يكون سببها عدم كفاءة المعلم. وهنا يوضح قطامي (١٩٨٩) بأن (Slavin, 1986) يرى أن الكثير من المشكلات السلوكية الصفية ناتجة عن مشكلات متعلقة بالتعلم، حيث أن المدرسة بشكل عام والتدريس والأنشطة الصفية المستخدمة مملة للمتعلمين، فالمعلم هو المسئول عن طلبته وهو من يحدد أنماط القيادة الصفية المناسبة لمساندتهم علي تطوير سلوكهم الإجتماعي. لذا ساعدت نظريات التعليم والتدريس علي تفسير عملية التعليم والتعلم، وعلي إستخدام الطرق والأساليب والنماذج المناسبة للمواقف التدريسية (الصغير والنصار،٢٠٠٢). ولقد أوضح جيرم برونر في نظريته التعلم وطرق التعليم، أن التدريس يفتقر إلي نظرية لتنظيم وتنسيق ماهو معلوم ليكون أساسا تنظيميا للتدريس (قطامي ٢٠٠٥). كما ركز برونر على تعزيز الأسلوب الإستكشافي الذي يقوم علي عرض المواضيع

التعليمية علي شكل مشكلات تثير دافعية المتعلم وتشجعه علي التفكير، ودور المعلم هو الإرشاد والتوجيه، مع الإهتمام بتنظيم البيئة الصفية لمساعدة الطالب علي إكتشاف المعرفة بنفسه (الزغلول والمحاميد، ٢٠٠٧). أما أودين جيثري في نظريته التي تقوم علي مبدأ الأقتران في التعلم بين المثير والإستجابة، حيث أن الممارسة من أهم شروط إتقان أى مهاره، وهي مرتبطة بتكون أكبر عدد من الإرتباطات بين المثير والإستجابة ضمن مواقف مختلفة (الغنوم وآخرون، ٢٠٠٥). فإحداث تغيير في سلوك المتعلم يتوقف علي مدي إستطاعته الربط بين المثيرات المتوفرة بالبيئة الصفية وقيامه بالإستجابه لها. وهنا يؤكد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) علي أهمية تعلم الرياضيات عن طريق العمل والممارسة الفعلية. ووفقا لدويل (Doyle, 1986) فالتدريس يمثل النظام في الصف الدراسي، وإدارة الصف من منظور بيئي تدور حول كيفية إنشاء النظام وصيانته في البيئة الصفية. ولهذا تبرر صعوبة فهم المشكلات الصفية المرتبطة بالإنضباط الصفي والصعوبات السلوكية، ولايمكن إختزالها إلي مشكلة فنية و/أو علمية. حيث يشمل نظام الصفوف الدراسية التفاعلات المعقدة بين متغيرات المعلم والطلاب والمدرسة والمجتمع. ونظرا لأن عملية ضبط الصف تتمحور حول تقسيم السلطة في مساحة محدودة، فإن القضية تصبح مهمة من الجانب التعليمي (Buzzelli & Johnston, 2001; Pane, Rocco, Miller, & Salmon, 2014). وبشكل عام يمكن إعتبار عدم الإنضباط الصفي بمثابة ممارسات وسلوكيات تتعارض مع التدريس والتي يحاول المعلم تصحيحها من خلال أفعاله (Doyle, 1986). ولهذا نجد أن نظريات التعليم والتعلم المختلفة تقدم الدعم لعمليتي التدريس وإدارة الصف، وتساعد المعلم علي حل المشكلات الصفية.

لقد كشفت المراجعة للدراسات التي تناولت المشكلات التدريسية والصفية التي يواجهها الطلبة المعلمون أثناء التدريب الميداني عن وجود بعض الدراسات التي تطرقت لهذه المشكلة. فقد أجرى حمد الله (٢٠٠٥) بإجراء دراسة بهدف التعرف على المشكلات التي تواجه معلم الصف في إدارة الصف في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن ومعرفة أثر بعض المتغيرات على تقدير درجة مواجهة المعلم لهذه المشكلات. استخدم الباحث استبانة ونموذج ملاحظة صفية تم تطبيقهما على ٤٧٢ معلم و٥٤٤ معلمة لجمع بيانات الدراسة. ولقد توصلت الدراسة إلى أن درجة مواجهة المشكلات العامة لدى المعلمين والمعلمات جاءت منخفضة، كما جاءت أهم المشكلات التي تعترض المعلمين والمعلمات هي قدرة المعلم على الوقاية من منع ظهور السلوك الصفي غير المقبول، والقدرة على توفير البيئة المادية الصفية المناسبة. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات المتعلقة بضبط سلوكيات الطلبة تعزى إلى متغير النوع لصالح المعلمات.

وأجرت العيدان وآخرون (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلي تقويم التربية العملية بكلية التربية الأساسية من خلال تحديد مدي قيام المشرف المحلي والمشرف العام للتربية العملية بالمهام المناطة بهما من خلال وجهة نظر الطلبة المعلمين. تم تطبيق الدراسة علي عينة مكونة من ٥٢٤ طالب وطالبة مسجلين في برنامج التربية العملية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي. وكان من نتائج الدراسة: عدم كفاية فصل دراسي واحد لتطبيق برنامج التربية العملية، وضعف الخبرة التربوية لدى بعض مشرفي التربية العملية مما أدي إلي وجود قصور في عملية التوجيه والإرشاد خلال تطبيق البرنامج، بالإضافة إلي عدم توافر الإمكانيات التكنولوجية

والتقنية في بعض مدارس تطبيق برنامج التربية العملية.

أما شاهين (٢٠١٠) فقد سعى إلى الكشف عن مشكلات التطبيق الميداني التي يواجهها الطلبة في جامعة القدس المفتوحة أثناء فترة التدريب وعلاقتها بمتغيري النوع والتخصص، والتفاعل بينهما. وتحقيقاً لذلك تم استخدام استبيان تضمن ٤٠ عبارة موزعة على أربعة مجالات، وطبقت على عينة بلغت ٢٤٦ طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أهم المشكلات التي يواجهها الطلبة أثناء التطبيق الميداني ومنها: دور المشرف الأكاديمي، ثم خطة التدريس، وأخيراً طلبة المدرسة المتعاونة، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في مشكلات التطبيق العملي تبعاً لمتغيري النوع والتخصص؛ إذ تبين أن الإناث يعانين من هذه المشكلات بدرجة أعلى من الذكور في كافة المجالات، وأن معاناة الطلبة ضمن تخصصي الرياضيات واللغة العربية أشد منها في التخصصات الأخرى.

وقام خوالدة وإحميدة وحجازي (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين تخصص تربية الطفل بالجامعة الهاشمية، الأردن، أثناء فترة التربية العملية. واستخدم الباحثون استبانة لجمع البيانات اشتملت على ٥٢ فقرة موزعة على ست مجالات، تم تطبيقها على عينة مؤلفة من ١٠٠ طالب معلم من الجنسين. وأظهرت النتائج وجود مشكلات مختلفة الحدة ومنها: المشكلات المتعلقة بالروضة المتعاونة، وبرنامج التربية العملية، وشخصية الطالب المعلم،وتخطيط وتنفيذ الدروس، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمشكلات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وهدفت دراسة العاجز وحلس (٢٠١١) إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، أثناء التدريب الميداني، والتعرف على دور الكلية، والمشرف التربوي، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة في تحسين التدريب الميداني. ولقد تم إعداد إستبانة اشتملت على ٧٢ فقرة تم تطبيقها على عينة من ١٨٣ طالب وطالبة معلمة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين تتمثل في قلة الاهتمام بالطالب المعلم من قبل إدارة المدرسة، وقلة توافر الوسائل التعليمية في مدارس التدريب.

وأجرى متيكا (Mtika, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على رأى الطلبة المعلمين بواقع التدريب الميداني في جامعة ملاوى جنوب إفريقيا، والصعوبات التي واجهتهم أثناء فترة التدريب. ولقد استخدم الباحث أداة المقابلة لجمع بيانات الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين المتدربين يواجهون مشكلات متنوعة أثناء التدريس ومنها: تنوع الصفوف التي يتدرب بها الطالب المعلم مما يؤدى إلى صعوبة تحضير الدروس ومتطلبات التدريس، وقلة الوسائل التعليمية، وصعوبة توظيف المعلومات والمهارات التي تم تعلمها في المقررات الدراسية الجامعية،وأن المقررات الدراسية لا تهيئ الطالب للتدريس بكفاءة.

وأجرى غان (Gan, 2013) دراسة لبحث الصعوبات التي واجهت الطلبة المعلمين الصينيين أثناء التدريب الميداني. وتم جمع البيانات النوعية من المقابلات شبه المنظمة من مجموعة (ن=١٦) من الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة هونج كونج. وأشارت النتائج إلى أن الممارسة العملية للمدرسين كانت تتسم بصدمة حقيقية بسبب الصعوبات في تطبيق الممارسات التربوية التي تم تدريسها في الكلية. وتبين وجود مشكلات تتعلق بعدم القدرة على

ضبط الصف وفي استخدام اللغة التي تناسب مستويات المتعلمين، وفي إمكانية توظيف طرق التدريس التي تم تعلمها في المقررات الدراسية.

كما أجرى (Mutlu, 2014) دراسة في تركيا لاستقصاء أهم المشكلات والصعوبات التي تواجه الطالب المعلم، وخبرات المعلم المتعاون أثناء فترة التدريب الميداني. واستخدم الباحث أداة المقابلة الشخصية لجمع بيانات الدراسة على عينة (ن=١١) تكونت من ثمانية طلبة معلمين، وثلاثة معلمين متعاونين. وكشفت نتائج الدراسة عن المشكلات التي واجهها الطلبة المعلمين ومنها: ضعف قدرتهم على استخدام اللغة الانجليزية في التدريس، صعوبة إدارة الصف أثناء التدريس بسبب كثرة الأحاديث الجانبية،وفترة التدريب الميداني غير كافية.

كما أجرى حبايب (٢٠١٦) دراسة للكشف عن صعوبات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في كليات العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية، وجامعة بيت لحم، وكلية العلوم التربوية برام الله. ولتحقيق هدف الدراسة فقدّ تم اختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من (ن=٢٠٧) طالب وطالبة. وتكونت الاستبانة من (٧٣) فقرة توزعت في خمسة مجالات. وأشارت النتائج إلى وجود صعوبات أثناء تطبيق برنامج التربية العملية في مجالات الدراسة ومنها: تنفيذ عمليات التدريس، وتنظيم البرنامج التدريبي.

وأجرت الديحاني (٢٠١٦) دراسة هدفت التعرف على واقع برنامج التربية العملية للطلبة المعلمين تخصص تربية خاصة في كلية التربية الإساسية من وجهة نظر الطالب المعلم بدولة الكويت. طبقت الدراسة على جميع طلاب وطالبات التربية الخاصة الملتحقين ببرنامج التربية العملية للعام الدراسى ٢٠١٣/٢٠١٤. أجريت الدراسة على عينة بلغت (٥٢) طالب وطالبة مسجلين فى برنامج التربية العملية تخصص تربية خاصة، وتم تطبيق استبانة تكونت من (١٥٩) فقرة موزعة على خمسة مجالات. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. أوضحت نتائج الدراسة أن مجال تنمية المهارات التدريسية كان متوسط، بأهمية نسبية (٧٢,٨٪)، وأن مستوى مجال دور الكلية كان متوسطًا أيضاً، وبأهمية نسبية (٦٥,٦). كما أجرت الدعيس (٢٠١٨) دراسة لتقصي فاعلية برنامج التربية العملية، الذي تنفذه كلية التربية أرحب في جامعة صنعاء، في إعداد الطالب المعلم من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من ٦١ فقرة، موزعة على أربعة مجالات (المشرف التربوي، والمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة، وتنمية الكفايات التعليمية). وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغ عددها (٦٦) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أن أعلى درجة فاعلية كانت في مجال تنمية الكفايات التعليمية حيث حصلت على درجة فاعلية متوسطة، يلي ذلك مجال المشرف التربوي وبدرجة فاعلية متوسطة أيضاً. أما فيما يختص بالمجالين المتبقيين المعلم المتعاون والمدرسة المتعاونة فقد حصلا على درجة فاعلية متدنية.

ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة اتفاق الباحثين على وجود مشكلات كثيرة ومتنوعة تواجه الطلبة المعلمين أثناء تأدية مهامهم التدريسية خلال فترة التدريب الميداني، كما تبين الدراسات مدى التشابه والشيوع لبعض المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين بالرغم من اختلاف الأنظمة

وحاجات الطلبة المعلمين وبرامج إعدادهم في البلدان المختلفة، وبالرغم من تعدد وكثرة البحوث والدراسات حول موضوع الدراسة الحالية، يلاحظ أن الباحثين في دولة الكويت لم يتطرقوا كثيراً لهذا الموضوع باستثناء بعض الدراسات مثل: دراسة الجسار والتمار (٢٠٠٤)، العيدان وآخرون (٢٠٠٩)، الديحاني (٢٠١٦). وحسب إطلاع الباحثين فإنه ما زال هناك حاجه لإجراء مزيد من الدراسات في مجال التدريب الميداني وتحديداً ما يتعلق بالمشكلات التدريسية والصفية التي تواجه الطلبة المعلمون في كلية التربية بجامعة الكويت أثناء فترة التدريب الميداني وهي المشكلة التي سعت الدراسة الحالية لتناولها، وتعتبر مكملة للدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة

تهدف برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة إلي إكساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية اللازمة لممارسة أدوراه ومهامه الوظيفية بدرجة عالية من الفاعلية. ولقد حرصت جامعة الكويت علي إنجاح برنامج إعداد المعلمين وتدريبهم في كلية التربية ورفد المجتمع بالمعلمين المؤهلين، إلا أن هذا التدريب لم يقدم بشكل كافٍ رغم أهميتة للطلبة المعلمين. وعليه من الأهمية التعرف على جوانب القوة والضعف فيه، وإستقصاء المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمون أثناء فترة التدريب الميداني، وخاصه بعد مضى أكثر من ثلاثين عاماً على برنامج التدريب الميدانى. ولهذا تتمحور مشكلة الدراسة في تحديد المشكلات التدريسية والصفية التي تواجه الطلبة- المعلمون أثناء التدريب الميداني كما يقدرها الطلبة- المعلمون وعلاقتها بمتغيري النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (الدراسات الاجتماعية/ الرياضيات). وتسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة البحثية الثلاثة التالية:

١. **ما أهم المشكلات التدريسية والصفية التي تواجه الطلبة المعلمون في تخصصي الدراسات الاجتماعية والرياضيات في كلية التربية بجامعة الكويت أثناء التدريب الميداني في المدارس؟**
٢. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات المشكلات التدريسية والصفية التي تواجه الطلبة المعلمون في تخصصي الدراسات الاجتماعية والرياضيات في كلية التربية بجامعة الكويت أثناء التدريب الميداني في المدارس تعزى لمتغير النوع (ذكور/ إناث)؟**
٣. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات المشكلات التدريسية والصفية التي تواجه الطلبة المعلمون في كلية التربية بجامعة الكويت أثناء التدريب الميداني في المدارس تعزى لمتغير التخصص (الدراسات الاجتماعية والرياضيات)؟**

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على الآتي:

١. المشكلات التدريسية والصفية التي يواجهها الطلبة المعلمون المسجلون في برنامج إعداد المعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية في تخصصي الدراسات الاجتماعية والرياضيات في كلية التربية بجامعة الكويت خلال التدريب الميداني للعام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨ .
٢. حصر أهم المشكلات التدريسية والصفية التي تواجه الطلبة المعلمون أثناء التدريب الميداني.

٣. التعرف على علاقة الارتباط بين المشكلات التدريسية والمشكلات الصفية كما يقدرها الطلبة المعلمون في تخصصي الدراسات الاجتماعية والرياضيات.

أهمية الدراسة

نظراً لأهمية برنامج التدريب الميداني في توظيف المعلومات والمهارات والخبرات التربوية داخل الفصل الدراسي، وربط الجانب النظري بالتدريب العملي، وتنمية مهارات التدريس لدى الطلبة المعلمين (الجسار والتمار، ٢٠٠٤ ؛ الديحانى، ٢٠١٦). لذا فإن أهمية الدراسة الحالية تتضح في النقاط التالية:

١. الكشف عن أهم المشكلات التدريسية والصفية التي تواجه الطلبة المعلمون في تخصص الدراسات الاجتماعية والرياضيات أثناء التدريب الميداني، وتقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات بحسب نتائج الدراسة بغرض الارتقاء وتطوير التدريب الميداني.

٢. تطوير المهارات المهنية للطلبة المعلمين بعد التعرف على نقاط القوة والضعف في برنامج التدريب الميداني.

٣. تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي سعت لتشخيص وإبراز أهم المشكلات التدريسية والصفية التي تواجه الطلبة المعلمون في تخصصي (الدراسات الاجتماعية والرياضيات) أثناء التدريب الميداني.

حدود الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية تبعاً للخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة المكونة من الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت الذين أنهوا المقررات الدراسية والتحقوا حالياً بالمدارس الحكومية لإنهاء مقرر التدريب الميداني كشرط للتخرج، والتي اقتصرت على المعلمين في تخصصي الدراسات الاجتماعية والرياضيات للمرحلة المتوسطة والثانوية. وتتحدّد إمكانيّة تعميم نتائج الدّراسة الحاليّة أيضاً، بتصميم الدراسة الوصفي وتبعاً للخصائص السّيكومتريّة للأدوات المستخدمة في الدّراسة، والتي استندت إلى أسلوب التّقرير الذّاتي بالإضافة إلى طبيعة وظروف تطبيق الدراسة الحاليّة والتي أجريت خلال العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٧.

منهج وإجراءات الدراسة

تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يساهم في التعرف على ظاهرة الدراسة، وتفسير جميع الظروف المحيطة بها، وذلك لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائج تتعلق بالكشف عن المشكلات التدريسية والصفية التي يواجهها الطلبة المعلمون من أجل العمل على حلها.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من مجموعة (ن=٩٠) من الطلبة المعلمين من الذكور (ن=٣٢)، والإناث (ن=٥٨) المسجلين في كلية التربية بجامعة الكويت، في كل من تخصص الدراسات الاجتماعية (ن=٦٠) وتخصص الرياضيات (ن=٣٠) ممن أنهوا متطلبات التخرج في برنامج المرحلتين المتوسطة والثانوية، والمسجلين في برنامج التدريب الميداني في الفصلين الدراسيين (الأول والثاني) للعام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٧، ونظراً لصغر عدد الطلبة المسجلين فى تخصص الرياضيات، تم أخذ جميع الطلبة في عينة الدراسة الفعلية (من غير أفراد الدراسة الإستطلاعية)، أما بالنسبة لتخصص الدراسات الاجتماعية فقد تم أخذ عينة عشوائية. ويوضح جدول ١ توزيع عينة الدراسة حسب متغيري النوع والتخصص.

جدول ١
توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيري النوع (ذكور / إناث) والتخصص

التخصص	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
الدراسات الاجتماعية	٢٣	٣٧	٦٠	%٦٧
الرياضيات	٩	٢١	٣٠	%٣٣
المجموع	٣٢	٥٨	٩٠	
	%٣٦	%٦٤		

أدوات الدراسة

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية، تم توجيه السؤال المفتوح الآتي: ما أهم المشكلات التدريسية والصفية التي تواجهونها أثناء التدريب الميداني داخل الصفوف الدراسية؟ لمجموعة من الطلبة بلغ عددها (٣٥) طالب معلم وطالبة معلمة من الطلبة المعلمين بكلية التربية في تخصصي (الدراسات الاجتماعية، والرياضيات)، اللذين يقومون بالتدريب الميداني في المدارس الحكومية في المرحلتين المتوسطة والثانوية خلال العام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧. ومن ثم تحليل الإجابات والتوصل لعدد من المشكلات بلغ (٦٣) مشكلة متنوعة مختلفة التي واجهها الطلبة المعلمون، تبعاً لدرجة الحدة واحتساب التكرارات لكل مشكلة، وإعادة صياغة المشكلات تبعاً للنسبة الأعلى للتكرارات وتصنيفها وفق مجالي المشكلات التدريسية والمشكلات الصفية. وبالتالي، بلغ عدد بنود المشكلات التدريسية (٣٢) عبارة، كما بلغ عدد بنود المشكلات الصفية (٢٧) عبارة.

صدق أداة الدراسة

أولاً: صدقالمحتوى: تم استخراج الصدق الظاهري لاستبانة المشكلات الصفية والتدريسية من خلال عرض صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين، من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة الكويت، بلغ عددهم أربعة، منهم ثلاثة أعضاء هيئة تدريس بقسم المناهج وطرق التدريس، وأستاذ بقسم علم النفس التربوي، وتألفت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (٥٩) فقرة، وطُلب من المحكمين إبداء رأيهم في هذه العبارات من حيث مدى ملاءمتها لمفهوم المشكلات الصفية والتدريسية ولطبيعة المفحوصين وغايات الدراسة، ومدى ارتباطها بأهداف الدراسة وأسئلتها، وإبداء الرأي في وضوح العبارات وسلامة صياغتها، ومدى ارتباط كل عبارة بالمجال، مع إلغاء ونقل عبارات من مجال إلى آخر، وإضافة بعض العبارات أو رفضها، وقد بلغت نسبة الاتفاق على صلاحية عبارات المقياسِ بين المحكمين (٨٧%)، بعد الأخذ بجميع الملاحظات التي تم الاتفاق عليها بين المحكمين، وبالتالي تشكلت الاستبانة في صورتها النهائية من (٥٣) عبارة توزعت على النحو التالي: المجال الأول: المشكلات التدريسية واشتمل على (٢٩) عبارة. والمجال الثاني: المشكلات الصفية، واشتمل على (٢٤) عبارة.

ثانياً: حساب الصدق الداخلي للأداة: تم التأكد من صدق الأداة الداخلى بحساب معاملات الإرتباط بين معدل كل مجال والمعدل الكلى للأداة بإستخدام معادلة سبيرمان براون، كما يبين جدول ٢ نتائج ذلك فيما يلي:

جدول ٢
معامل ارتباط بيرسون بين مجالات الدراسة

المجالات	العدد	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة	معامل الثبات
المشكلات التدريسية	٣٥	٨٦٨ .٠	.٠ ٠٠٠	٩٢٩ .٠
المشكلات الصفية	٣٥	٨٥٢ .٠	.٠ ٠٠٠	٩٢٠ .٠

يتضح من جدول ٢ أن معاملات الارتباط بيرسون تشير لمعاملات ارتباط مرتفعة بين مجالى الدراسة والمعدل الكلى للأداة، وكانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠. ٠١)، وهذا يدل على تمتع الأداة بصدق داخلى عالى.

ثبات الأداة: تم استخراج ثبات أداة الدراسة بتطبيقها على عينة إستطلاعية مكونة من (٣٥) طالبا و طالبة من مجتمع الدراسة الأصلي (من غير أفراد الدراسة الفعلية)، وتم حساب معامل الثبات وفقا لمعادلة ألفا كرونباخ، وبلغت معاملات الثبات لمجال المشكلات التدريسية (α=٠,٩٨٤)، ومجال المشكلات الصفية (α=٠,٩٧١)، وللدرجة الكلية (α=٠,٩٧٨). ويتبين من نتائج معاملات الثبات لمجالي أداة الدراسة وإجمالي المشكلات التدريسية والصفية أنها عالية، وأن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات. ومن حساب صدق وثبات أداة الدراسة، يتبين أنها صادقة وثابته وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

طريقة التصحيح: تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (٥٣) عبارة، ولتحديد درجة حدة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين خلال فترة التدريب الميداني حسب تقديرهم، باستخدام سلم تقدير ليكرت مؤلف من خمس درجات حسب المتوسطات الحسابية كالآتي: (١) مشكلة بسيطة جداً (١ – ١,٨)، (٢) مشكلة بسيطة (١,٨١ – ٢,٦٠)، (٣) مشكلة متوسطة (٢,٦١ – ٣,٤٠)، (٤) مشكلة كبيرة (٣,٤١ - ٤,٢٠)، و (٥) مشكلة كبيرة جداً (٤,٢١ – ٥).

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

المشكلات التدريسية: هي الصعوبات والمعوقات التي تواجه الطالب المعلم أثناء قيامه خلال فترة التدريب الميداني بالتدريس في الصف، وتؤثر سلباً على أدائه، وتحول دون تحقيق أهداف الدرس. وتعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بأسلوب التقدير الذاتي لمستويات المشكلات التدريسية لديه على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

المشكلات الصفية: هي الممارسات والسلوكيات التي يقوم بها الطلبة داخل الصف الذي يطبق فيه الطالب المعلم، والتي تجعل الطالب المعلم يفقد التحكم بإدارة الصف، مما يعيق استمراره في شرح الدرس وتحقيق أهدافه. وتعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بأسلوب التقدير الذاتي لمستويات المشكلات **الصفية** لديه على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

الطلبة المعلمون: وهم مجموعة من الطلبة الذكور والإناث المسجلين فى السنة الرابعة فى تخصصي معلم الدراسات الاجتماعية والرياضيات في كلية التربية بجامعة الكويت والذين أنهوا جميع المقررات الدراسية ما عدا مقرر مشروع التخرج، والذي يستلزم التطبيق الفعلي للتدريس خلال فترة التدريب الميداني بإحدى المدارس الحكومية في المرحلتين المتوسطة والثانوية خلال العام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧.

التدريب الميداني: هو مقرر إلزامي يشتمل على (٩) تسع وحدات دراسية ضمن المقررات المهنية في برامج إعداد المعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، فى كلية التربية بجامعة الكويت، ويشتمل البرنامج على التخصصات التالية: الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية، اللغة العربية، الدراسات الإسلامية، اللغة الانجليزية. ويلتحق الطالب المعلم بإحدى المدارس الحكومية بعد اجتيازه لجميع المقررات الدراسية ما عدا مقرر مشروع التخرج، ويمارس الطالب المعلم خلال التدريب الميدانى العملية التدريسية الفعلية بواقع فصل دراسي كامل تحت إشراف كل من رئيس القسم العلمي، والموجه الفني، وإدارة المدرسة، ومركز التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت (كلية التربية، ٢٠١٨)

المعالجة الإحصائية

تم استخدام معادلة سبيرمان براون وحساب معامل الثبات وفقا لمعادلة ألفا كرونباخ. واستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية والنسب المئوية والترتيبات للإجابة على أسئلة الدراسة الثلاثة. واستخدام اختبار (ت) للإجابة على السؤالين الثاني والثالث، وقد تم استخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات وذلك باستخدام المعالجات الاحصائية الوصفية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما أهم المشكلات التدريسية والصفية التي تواجه الطلبة المعلمون فى تخصصى الدراسات الإجتماعية والرياضيات فى كلية التربية بجامعة الكويت أثناء التدريب الميداني في المدارس؟ للإجابة عن هذا السؤال: تم حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لمجالات الدراسة والدرجة الكلية كما يوضحه جدول ٣، بالإضافة إلى استجابات أفراد العينة على كل عبارة لكل مجال، كما يوضحه كل من جدول ٤ وجدول ٥.

جدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مجالات الدراسة

م	المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	المشكلات التدريسية	٩٠	٢,٤٨	١,١٨٩
٢	المشكلات الصفية	٩٠	٣,٠٤	١,٣٦٣
	إجمالي المشكلات التدريسية والصفية	٩٠	٢,٧٣	١,٠٩١

يتضح من جدول ٣ أن مجال المشكلات الصفية جاء بالترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (٣,٠٤)، ما يشير لدرجة حدة متوسطة، بينما جاء مجال المشكلات التدريسية بالترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (٢,٤٨)، وبدرجة حدة بسيطة. أما الدرجة الكلية للمجالين فقد جاءت بدرجة حدة متوسطة، بمتوسط حسابي (٢,٧٣). وهذا يفسر بأن الطلبة المعلمين يواجهون مشكلات بالغة عند إدارتهم لصفوفهم أكثر مما يواجهونه في عملية التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات العربية مثل (الجسار والتمار، ٢٠٠٤؛ حمد الله، ٢٠٠٥؛ عشا، ٢٠١٤) والأجنبية مثل (Gan, 2013; Mutlu, 2014)، التي أظهرت أن الطلبة المعلمين يعانون خلال خبرة التطبيق الميداني بالدرجة الأولى من مشكلات تتعلق بعدم القدرة على ضبط الصف وصعوبة إدارته أثناء التدريس وارتفاع نسبة المشكلات السلوكية الصفية عند المعلمين. وتختلف مع نتائج بعض الدراسات العربية فيما يتعلق بالمشكلات التدريسية مثل (الأسطل، ٢٠٠٧؛ بخش، ٢٠٠٠؛ خوالدة وإحميدة وحجازي ، ٢٠١٠؛ قائد، ٢٠٠٠؛ المقدادي، ٢٠٠٣)، التي توصلت إلى أنَ ضعف المهارات التدريسية وتوظيف المعلومات كانت من أهم المشكلات. وتؤكد هذه النتيجة بمجملها حاجة الطلبة المعلمين إلى تزويدهم بالمعلومات والمهارات والخبرات الكافية المتعلقة بإدارة الصف، وقد يرجع السبب في هذا القصور إلى ضعف المقررات الدراسية، حيث أن الطلبة خلال إعدادهم الجامعي يدرسون مقرر واحد فى إدارة الصف بخلاف ما يقدم للطلبة من مقررات في طرق التدريس.

يتبين من جدول ٤ أن درجة حدة المشكلات التدريسية كان أغلبها بسيطة وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٢٨-٢٦٠)، ما عدا العبارات (٢١، ٢٨، و٢٩) حيث جاءت متوسطاتها الحسابية على الترتيب (٢,٦٦؛ ٢,٦٧؛ و٢,٦٧)، ما يشير إلى درجة متوسطة الحدة للمشكلات التي تمثلها العبارات الثلاث، ولهذا حصلت هذه العبارات على الترتيب الثالث والأول والأول مكرر . وتتضمن هذه العبارات المشكلات التدريسية التالية على التوالي: "التعامل مع المتعلمين من ذوى الاحتياجات الخاصة خلال أنشطة الدرس"؛ "القدرة على صياغة أسئلة تثير التفكير لدى المتعلمين"؛ و"القدرة على استخدام مستويات بلوم (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل،

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات مجال المشكلات التدريسية مرتبة تنازلياً

م	العبارة	العدد ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة حدة المشكلة	ترتيب العبارات
١	التهيئة الذاتية لعرض الدروس	٩٠	٢,٥٢	١,٤٦	بسيطة	*٩
٢	التحضير الجيد لمحتوى الدرس وأساليب العرض	٩٠	٢,٥٤	١,٤٢	بسيطة	*٧
٣	التمكن من المادة العلمية	٩٠	٢,٦٠	١,٤٤	بسيطة	٤
٤	الصياغة الإجرائية للأهداف السلوكية لموضوع الدرس	٩٠	٢,٤٩	١,٣٨	بسيطة	١٧
٥	تكامل أهداف الدرس المعرفية والمهارية والوجدانية	٩٠	٢,٥٤	١,٣٥	بسيطة	*٧
٦	القدرة على ربط موضوع الدرس باهتمامات وحاجات المتعلمين	٩٠	٢,٥٧	١,٣٣	بسيطة	٥
٧	توجيه اهتمام المتعلمين إلى مصادر أخرى للتعلم متعلقة بموضوع الدرس	٩٠	٢,٥٠	١,٣٨	بسيطة	*١٣
٨	ربط المعرفة العلمية بموضوع الدرس بتطبيقات عملية	٩٠	٢,٥٠	١,٣٥	بسيطة	*١٣
٩	استخدام الوسائط التكنولوجية في التدريس	٩٠	٢,٣٤	١,٥٠	بسيطة	*٢٤
١٠	القدرة على استخدام مهارات عرض الدرس لتحقيق أهداف الدرس	٩٠	٢,٣٢	١,٣٧	بسيطة	*٢٦
١١	توجيه موضوع الدرس ليكون ذو معنى في حياة المتعلمين	٩٠	٢,٥١	١,٤٣٢	بسيطة	*١١
١٢	التنوع في توجيه الأسئلة الصفية	٩٠	٢,٤٧	١,٤٥	بسيطة	١٨
١٣	تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة	٩٠	٢,٥٠	١,٤٧	بسيطة	*١٣
١٤	توجيه المتعلمين على طرح حلول ممكنة لمشكلة يثيرها موضوع الدرس	٩٠	٢,٤٣	٣٩٩ .١	بسيطة	٢١
١٥	استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة	٩٠	٢,٥١	١,٤٠	بسيطة	*١١
١٦	التنوع في أساليب التدريس بما يتناسب مع أهداف الدرس	٩٠	٢,٥٠	١,٤٣	بسيطة	*١٣
١٧	استخدام وسائل تعليمية وظيفية ومتنوعة لموضوع الدرس	٩٠	٢,٢٨	١,٤١	بسيطة	٢٩
١٨	استخدام أنشطة صفية متنوعة	٩٠	٢,٣١	١,٤٢	بسيطة	٢٨
١٩	التمكن من تقويم أداء المتعلمين	٩٠	٢,٣٧	١,٢٩	بسيطة	٢٢
٢٠	التنوع في التدريس لاستيعاب الفروق الفردية بين المتعلمين	٩٠	٢,٥٢	١,٣٩	بسيطة	*٩
٢١	التعامل مع المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة خلال أنشطة الدرس	٨٩	٢,٦٦	١,٤١	بسيطة	٣
٢٢	التمكن من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي مع المتعلمين	٩٠	٢,٤٤	١,٤٦	بسيطة	٢٠
٢٣	استخدام نبرة الصوت المناسبة خلال التدريس	٩٠	٢,٥٦	١,٥٧	بسيطة	٦
٢٤	تشجيع الحوار البناء	٩٠	٢,٣٦	١,٥٠	بسيطة	٢٣
٢٥	توظيف أنشطة التعلم التعاوني المتعلقة بموضوع الدرس	٩٠	٢,٣٢	١,٥٣	بسيطة	*٢٦
٢٦	استخدام السبورة بطريقة صحيحة	٩٠	٢,٣٤	١,٥١	بسيطة	*٢٤
٢٧	اختيار طرق التدريس المناسبة لقدرات المتعلمين	٩٠	٢,٤٦	١,٤٥	بسيطة	١٩
٢٨	القدرة على صياغة أسئلة تثير التفكير لدى المتعلمين	٩٠	٢,٦٧	١,٣٨	متوسطة	*١
٢٩	القدرة على استخدام مستويات بلوم (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) خلال التدريس	٩٠	٢,٦٧	١,٣٧	متوسطة	*١
	إجمالي المشكلات التدريسية	٩٠	٢,٤٨	١,١٩	بسيطة	

تقويم) خلال التدريس". ويبدو أنَ التعامل مع فئة الاحتياجات الخاصة يشكل جانباً صعباً لأن دمج هذه الفئة والتعامل معها داخل الصفوف الدراسية بحاجة إلى إعداد نظري وعملي حتى يستوعب ويمارس الطالب المعلم مهارات التعامل مع الفئة واحتياجاتها وهذا ما يفتقر له برنامج إعداد الطلبة المعلمين؛ فتقديم مقرر نظري واحد " تدريس فئات خاصة " لا يمكن لوحده أن يزود الطالب المعلم بالمعلومات والمهارات والتطبيقات العملية الخاصة بفئة ذوى الاحتياجات الخاصة. أما بالنسبة للعبارتين (٢٨ و٢٩)، المتعلقتين بالأسئلة التي تثير تفكير المتعلمين، واستخدام مستويات بلوم

خلال التدريس فهي تعتمد على كفاءة وقدرة الطالب المعلم ومستواه الأكاديمي وإيمانه بمهنة التدريس ونظرته للعملية التعليمية وواجباته أمام المتعلمين. إن صياغة الأسئلة التى تثير التفكير لدى المتعلمين داخل الصف، بحاجة إلى جهد كبير وتفكير عميق من قبل الطالب المعلم لكي يعد نفسه جيداً ويحرص على تقوية خلفيته العلمية بهدف تمكين المتعلمين من التفكير بصورة علمية منظمة عند مواجهة المواقف والمشكلات التربوية والحياتية، خاصة أنَ إعداد المعلمين وتزويدهم بمهارات التفكير السليم يعدُ واحداً من الأهداف التعليمية الرئيسية في المرحلتين المتوسطة والثانوية. ولهذا يجب على المعلم تحقيق الهدف التعليمي، وتزويد المتعلمين بأنواع التفكير والتدريب عليها وتطبيقها، وغالباً ما يواجه الطلبة المعلمون العديد من المشكلات التدريسية عند التعامل مع المتعلمين بسبب ضعف إعدادهم. أما فيما يتعلق بباقي العبارات المرتبطة بالمشكلات التدريسية فقد جاءت درجة حدتها بسيطة، إلا أن العبارتين (٣و٦)، كانت متوسطاتها الحسابية على الترتيب (٢,٥٧، و٢,٦٠)، وأعلى من بقية العبارات الأخرى، فقد تمثلت هذه العبارات بالآتي "التمكن من المادة العلمية؛ والقدرة على ربط موضوع الدرس باهتمامات وحاجات المتعلمين". إن حصول هاتين العبارتين على متوسطات أعلى من العبارات الأخرى التي سجلت مستويات حدة بسيطة، تؤكد ما تم تفسيره للعبارات الثلاثة السابقة (٢١، ٢٨، و٢٩)، من أنَ ضعف التمكن من المادة النظرية العلمية يؤدي لعدم قدرة الطالب المعلم على صياغة أسئلة تفكير هادفة جيدة، أو عجزه عن ربط مواضيع الدروس باهتمامات وحاجات المتعلمين. وتتفق نتائج الدراسة الحالية هذه مع هذه نتائج بعض الدراسات العربية التي توصلت لأهمية وحدة المشكلات المتعلقة بصعوبة إعداد وتحضير الدروس مثل (خوالدة وإحميدة وحجازي ، ٢٠١٠؛ قائد، ٢٠٠٠)، وفي تنفيذ الدروس (حبايب، ٢٠١٦) لدى عينات من الطلبة المعلمين خلال فترة التطبيق الميداني.

ويتضح من جدول ٥ أن درجة حدة المشكلات الصفية لجميع عبارات مجال المشكلات الصفية جاءت بدرجة متوسطة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٨٢-٣,٣٩)، وأنَ العبارة (١٢) "تنظيم البيئة الصفية بهدف تسهيل التعلم" حصلت على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٩)، وجاء بالترتيب الثاني العبارة (٢) "تشجيع المتعلمين على التفاعل الصفي باستخدام أساليب التعزيز الايجابي"، وحصلت على متوسط حسابي (٣,١٦)، أما الترتيب الثالث فقد حصلت عليه العبارة (٩) "تهيئة مواقف تعليمية مناسبة لتعزيز روح التنافس الإيجابي بين المتعلمين". أما بالنسبة للعبارات التي جاءت في الترتيب الأخير والأدنى حدة في المجال، فقد جاءت العبارة (٢٣) "التحرك بشكل منظم داخل الصف أثناء إدارة الأنشطة الصفية"، وبالترتيب الواحد والعشرين، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٩)، ثم يليه بالترتيب الواحد والعشرون مكرراً بنفس المتوسط السابق، العبارة (٢٤) "تعزيز الاتصال الايجابي بين المتعلمين". أما العبارة (٢٠) "تشجيع مشاركة المتعلمين في الأنشطة الصفية"، فقد جاءت بالترتيب الثالث والعشرون، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٦). وجاءت العبارة (٢٢) " التمكن من استخدام أساليب الثواب والعقاب في الصف"، في الترتيب الأخير الرابع والعشرين وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٢). إن حصول جميع العبارات على درجة حدة متوسطة، يوضح أن أفراد عينة الدراسة من الطلبة المعلمين يواجهون مشكلات حقيقية عند إدارتهم لصفوفهم، وهم بحاجة إلى المعلومات والمهارات والخبرات والتدريب العملي المركز على كيفية التعامل مع أنواع المشكلات الصفية التي يواجهها المعلمون في الصفوف الدراسية. إن التمكن

من استخدام أساليب الثواب والعقاب فى الصف، وتشجيع مشاركة المتعلمين فى الأنشطة الصفية، تعتبر من المبادئ الأساسية التي يجب أن يتمكن منها كل معلم، إلا أن حصولهما على الترتيب الأخير وقبل الأخير فى جدول، أمر يستحق التوقف عنده وإثارته وإبرازه لأهميته في العملية التعليمية برمتها. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنها تعود للقصور لدى الطلبة المعلمين في استيعاب محتوى مقرر الإدارة الصفية وعكسه في الواقع الميداني، أو أن محتوى مقرر الإدارة الصفية لم يركز على مضمون العبارات التى جاءت بالترتيب الأخير. وهذه المشكلات وتفسيرها يمتد إلى نفس أسباب المشكلات الأخرى التي تواجه الطلبة المعلمين من تشجيع التفاعل الصفي، وأساليب التعزيز الايجابي، وتهيئة المواقف لتعزيز روح التنافس الايجابي. إن تطبيق مضمون العبارتين (١٢و٩) في الصف أصعب بكثير من تطبيق مضمون العبارات

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات مجال المشكلات الصفية، مرتبة تنازلياً

م	العبارة	العدد ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة حدة المشكلة	ترتيب العبارات
١	إتاحة فرص مناسبة لمشاركة المتعلمين في أنشطة الدرس	٩٠	٣,٠٩	١,٦٠	متوسطة	*٩
٢	تشجيع الطلبة على التفاعل الصفي باستخدام أساليب التعزيز الإيجابية	٩٠	٣,١٦	١,٦٠	متوسطة	٢
٣	تعزيز روح المبادرة بالأفكار والمقترحات التي تقدم من المتعلمين	٩٠	٣,١٠	١,٥٦	متوسطة	٨
٤	ملاحظة سلوك المتعلمين ومتابعة استجاباتهم أثناء الحصة	٩٠	٣,٠١	١,٥٥	متوسطة	*١٥
٥	التمكن من إدارة الحصة	٨٩	٣,١١	١,٥١	متوسطة	*٥
٦	الاهتمام المستمر بالتركيز على المتعلمين أثناء الدرس	٩٠	٣,٠٨	١,٥٨	متوسطة	*١١
٧	استيعاب التنوع بين المتعلمين في الصف	٨٩	٣,٠٩	١,٤٤	متوسطة	*٩
٨	جذب انتباه الطلبة	٩٠	٣,٠٢	١,٥١	متوسطة	١٤
٩	تهيئة مواقف تعليمية مناسبة لتعزيز روح التنافس الايجابي بين المتعلمين	٨٩	٣,١٥	١,٤٩	متوسطة	٣
١٠	الاهتمام بالأجواء الايجابية في بيئة الصف	٩٠	٣,٠١	١,٥١	متوسطة	*١٥
١١	القدرة على إدارة أعداد المتعلمين الكبيرة في الصفوف الدراسية	٩٠	٣,١١	١,٣٩	متوسطة	*٥
١٢	تنظيم البيئة الصفية بهدف تسهيل التعلم	٩٠	٣,٣٩	٤,٥٦	متوسطة	١
١٣	إبداء المرونة في التعامل مع استجابات المتعلمين	٩٠	٣,١٣	١,٥١	متوسطة	٤
١٤	القدرة على ضبط الفصل	٩٠	٢,٩٨	١,٥٠	متوسطة	*١٧
١٥	إبداء الثقة بالنفس في احتواء المتعلمين	٨٩	٣,٠٣	١,٧١	متوسطة	١٣
١٦	مساندة المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الأنشطة الصيفية	٨٩	٣,١١	١,٥٣	متوسطة	*٥
١٧	تعزيز روح التعاطف والتعاون بين المتعلمين	٨٩	٢,٩٢	١,٥١	متوسطة	٢٠
١٨	إتاحة الفرص التعليمية المناسبة للمتعلمين لقيادة بعض الأنشطة الصفية	٨٨	٢,٩٧	١,٥٠	متوسطة	١٩
١٩	القدرة على التعامل مع المشكلات السلوكية للطلبة	٩٠	٢,٩٨	١,٤١	متوسطة	*١٧
٢٠	تشجيع مشاركة المتعلمين في الأنشطة الصفية	٩٠	٢,٨٦	١,٤٦	متوسطة	٢٣
٢١	التعامل مع السلوكيات العدوانية في الفصل	٩٠	٣,٠٨	١,٣٤	متوسطة	*١١
٢٢	التمكن من استخدام أساليب الثواب والعقاب في الصف	٩٠	٢,٨٢	١,٤٥	متوسطة	٢٤
٢٣	التحرك بشكل منظم داخل الصف أثناء إدارة الأنشطة الصفية	٩٠	٢,٨٩	١,٦٠	متوسطة	*٢١
٢٤	تعزيز الاتصال الإيجابي بين المتعلمين	٩٠	٢,٨٩	١,٥٥	متوسطة	*٢١
	إجمالي المشكلات الصفية	٩٠	٣,٠٤	١,٣٦	متوسطة	

(٢٠،٢٢،٢٣،٢٤)، وهذه العبارات تعكس الحاجة إلى التدريب والممارسة والإشراف المباشر من عضو هيئة التدريس على الطالب المعلم عند تعامله مع المشكلات الصفية، ولكن حسب النظام الجامعي المتبع حالياً في الكلية فإن أعضاء هيئة التدريس لا يقومون بالإشراف على الطلبة المعلمين أثناء فترة التدريب الميداني. (وتتفق هذه النتائج بوجه عام مع نتائج بعض الدراسات العربية مثل (الجسار والتمار، ٢٠٠٤؛ حمد الله، ٢٠٠٥؛ عشا، ٢٠١٤) والأجنبية مثل (Gan, 2013; Mutlu, 2014) التي أظهرت أن الطلبة المعلمين يعانون بالدرجة الأولى خلال خبرة التطبيق الميداني من مشكلات تتعلق بعدم القدرة على ضبط الصف وصعوبة إدارته أثناء التدريس.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات المشكلات التدريسية والصفية التي تواجه الطلبة المعلمون في تخصصي الدراسات الاجتماعية والرياضيات في كلية التربية بجامعة الكويت أثناء التدريب الميداني في المدارس تعزى لمتغير النوع (ذكور/ إناث)؟ وللإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة المعلمين الذكور والإناث واستخدام اختبار (ت) لبيان الفروقات الإحصائية بين استجابات أفراد العينة للمشكلات التدريسية والصفية تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث). ويوضح جدول ٦ ذلك.

يُبين جدول ٦ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المعلمين الذكور والإناث في مجال المشكلات التدريسية، وإجمالي المشكلات التدريسية والصفية، حيث بلغت قيمة اختبار "ت" أصغر من (٠,٠٥)، وتبين من المتوسطات الحسابية أن المشكلات التي يواجهها الطلبة الذكور كانت أكثر من الإناث بدرجة دالة إحصائياً. وقد يرجع السبب إلى الأسلوب المتبع في إعداد الطلبة المعلمين بالكلية، والمقررات المعروضة، ومدى الجدية في عملية التعلم، بالإضافة إلى الأسلوب الإشرافي المتبع أثناء فترة التدريب الميداني، ويمكن تفسير ذلك أن الطالبات المعلمات أكثر التزاماً وحرصاً من الطلبة المعلمين في العمل والمثابرة والدوام وإتباع الإرشادات والتوجيهات أثناء الدراسة، وخلال فترة التدريب الميداني، وقد يكون سبباً في تدنى درجة المشكلات بالنسبة للطالبات المعلمات مقارنه بالطلبة المعلمين. وتتفق هذه النتائج بوجه عام مع نتائج بعض الدراسات العربية مثل (خوالدة وإحميدة وحجازي ، ٢٠١٠)، التي أظهرت أن الطلبة المعلمين يعانون بالدرجة الأولى خلال خبرة التطبيق الميداني من مشكلات تتعلق بعدم القدرة على ضبط الصف وصعوبة إدارته أثناء التدريس. وتختلف مع

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة المعلمين الذكور والإناث ونتائج اختبار (ت) لاستجابات أفراد العينة على استبيان المشكلات التدريسية والصفية تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث)

المجال	النوع	العدد ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	درجة الحرية	الدلالة
المشكلات التدريسية	ذكور	٣٢	٣,٠١	١,١٨	*٣,٣٢١	٨٨	*,٠٠١
	إناث	٥٨	٢,١٨	١,١٠			
المشكلات الصفية	ذكور	٣٢	٣,١٩	١,٢٨	٠,٨٢٠	٨٨	٠,٤١٥
	إناث	٥٨	٢,٩٥	١,٤١			
إجمالي المشكلات التدريسية والصفية	ذكور	٣٢	٣,٠٩	١,١٦	*٢,٤٠٤	٨٨	*,٠١٨
	إناث	٥٨	٢,٥٣	١,٠١			

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

نتائج بعض الدراسات مثل (الأسطل، ٢٠٠٤؛ شاهين، ٢٠١٠) إذ تبين أن الطالبات المعلمات كن يعانين من هذه المشكلات بدرجة أعلى من الطلبة المعلمين في مجالى المشكلات التدريسية والصفية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسطات درجات المشكلات (التدريسية والصفية) التي تواجه الطلبة المعلمون في كلية التربية بجامعة الكويت أثناء التدريب الميداني تعزى لمتغير التخصص (الدراسات الإجتماعية والرياضيات)؟"، وللإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة المعلمين في تخصصي الدراسات الاجتماعية والرياضيات واستخدام اختبار (ت) لبيان الفروقات الإحصائية بين استجابات أفراد العينة للمشكلات التدريسية والصفية تبعاً لمتغير التخصص. ويوضح جدول ٧ ذلك.

بين من جدول ٧ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المعلمين تخصص (دراسات إجتماعية ورياضيات) في مجال المشكلات التدريسية، وكذلك في إجمالي المشكلات التدريسية والصفية، حيث بلغت قيمة الإحصائي "ت"، أصغر من (٠,٠٥)، وتبين قيمة المتوسطات الحسابية أن المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمين في تخصص الرياضيات، كانت أكثر من الطلبة المعلمين في تخصص "دراسات اجتماعية"، وقد يرجع السبب إلى طبيعة مادة الرياضيات وصعوبتها بالنسبة للمتعلمين، مما يخلق مشكلات عديدة ومتنوعة تواجه الطالب المعلم، بالإضافة إلى الطرق المستخدمة في تدريس المادة وحاجتها إلى خبرات علمية وتربوية لا يمكن إكتسابها من قبل أغلب الطلبة المعلمين خلال فترة التدريب الميداني القصيرة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة شاهين (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن معاناة الطلبة المعلمين ضمن تخصص الرياضيات أشد منها في التخصصات الأخرى. وتنسجم بوجه عام مع دراسة (Mutlu, 2014) التي تشير إلى أن فترة التدريب الميداني غير كافية في برنامج إعداد المعلمين.

جدول ٧

نتائج اختبار (ت) لاستجابات أفراد العينة على المشكلات التدريسية والصفية تبعاً لمتغير التخصص

المجال	التخصص	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	درجة الحرية	الدلالة
المشكلات التدريسية	الاجتماعيات	٦٠	٢,١٩	١,١١	٣,٤٥٧	٨٨	.٠٠١ *
	الرياضيات	٣٠	٣,٠٥	١,١٥			
المشكلات الصفية	الاجتماعيات	٦٠	٣,٠١	١,٤٤	٠,٢٢٤	٨٨	.٨٢٤
	الرياضيات	٣٠	٣,٠٨	١,٢٠			
إجمالي المشكلات التدريسية والصفية	الاجتماعيات	٦٠	٢,٥٦	١,٠٤	٢,١١٥	٨٨	.٠٣٧ *
	الرياضيات	٣٠	٣,٠٧	١,١٤			

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، تم وضع التوصيات التالية:

١. إضافة مقرر آخر في إدارة الصف في صحف التخرج وعدم الاكتفاء بمقرر دراسي واحد وإثراء المقررين بمواضيع وخبرات تتعلق بمهارات إدارة وضبط وتنظيم البيئة الصفية، وأساليب التعزيز الإيجابي للمتعلمين، وأهمية التواصل الفعّال بين المتعلمين وتشجيعهم على الاشتراك في الأنشطة الصفية، وأساليب الثواب والعقاب.

٢. زيادة فترة التدريب الميداني بحيث تصبح فصلين دراسيين بدلاً من فصل دراسي واحد لإتاحة الفرصة للطلبة المعلمين التدريب الكافى لممارسة وتطبيق المهارات المرتبطة بمهنة التدريس وإدارة الصف، وذلك لمساعدتهم على تحمل المسئولية والتمكن من مواجهة المشكلات التدريسية والصفية.

٣. الاهتمام بإعداد الطلبة المعلمين لتدريس طلبة ذوى الاحتياجات الخاصة ومعرفة احتياجاتهم ومتطلباتهم وكيفية التعامل معهم، ولهذا يوصى بإضافة مقرر آخر لتدريس الفئات الخاصة في الخطة الدراسية لإعداد معلمي الرياضيات والمواد الاجتماعية.

٤. ضرورة الاهتمام بالإشراف على الطلبة المعلمين أثناء التدريب الميداني وإسناد مهمة الإشراف إلى أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس لمتابعة وربط الإعداد النظري بالتطبيق العملي.

المراجع
References

الأسطل، إبراهيم (٢٠٠٤). دراسة لأهم المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية بكلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا. **المجلة التربوية،** بحوث ودراسات، جامعة قطر، العدد ٦، ١٤٣-١٨١.

الأفندي، آلاء (٢٠١٤). **مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولي من مرحلة التعليم الأساسي:** دراسة ميدانية في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلب، حلب، سوريا.

بخش، هالة (٢٠٠٠). تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات المعلمات. **مجلة جامعة القرى للعلوم التربوية والنفسية،** جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١ ١، ص. ص. ٩-٦٩.

الجسار، سلوى، والتمار، جاسم (٢٠٠٤). **واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم. المجلة التربوية**، بحوث ودراسات، جامعة قطر، العدد ٥، ٦٥-١٠٢.

الجميلي، عدنان، والجبوري، وداد (٢٠٠٩). بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية. **مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية،** جامعة القادسية، العدد ١، المجلد ٨، ص. ص. ١٤٩-١٦٦.

حبايب، علي (٢٠١٦). صعوبات التربية العملية كما يراها طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية. **دراسات العلوم التربوية، الجامعة**

الأردنية، المجلّد ٤٣، ملحق ٣، ١٢٥١-١٢٦٥.

حمد الله، نجيب (٢٠٠٥). **المشكلات التي تواجه معلم الصف في إدارة الصف في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر معلم الصف.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخطيب، محمد (٢٠١٣). **التجارب الدولية في إعداد المعلم مع التركيز على مكونات إعداد الطالب المعلم.** دراسة مقدمة في "اللقاء الثالث لعمداء كليات التربية"، كلية التربية بجامعة القصيم، البريدة، المملكة العربية السعودية.

خوالدة، مصطفى، وإحميدة، فتحي، وحجازي، سعاد (٢٠١٠). مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية الطفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية. **مجلة جامعة دمشق، مج ٢٦**، العدد الثالث، ٧٣٧-٧٨١.

الدعيس، رقية (٢٠١٨). فاعلية برنامج التربية العملية بكلية التربية أرحب جامعة صنعاء في إعداد الطالب المعلم من وجهة نظر طلاب المستوى الرابع للعام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مج. ١١**، ع. ٣٦، ص. ص. ٣-٢٨.

الديحاني، منال حميدي (٢٠١٦). واقع برنامج التربية العملية للطلبة المعلمين تخصص تربية خاصة في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطالب المعلم بدولة الكويت. **مجلة العلوم التربوية، ٢٤** (٣)،٢٤٦-٢٩٣.

الزغلول،عماد والمحاميد، شاكر (٢٠٠٧). **سيكلوجية التدريس الصفي.** عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

السلخي، محمود (٢٠١٠). مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات في جامعة البترا الخاصة. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن**، مج ٢٥، العدد ٧، ١٩٩- ٢٣٤.

شاهين، محمد (٢٠١٠). مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين. **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد. مج . ٢**، ع. ٤، ص. ص. ٤٥-٧٤.

الصغير، على؛ النصار، صالح (٢٠٠٢). ممارسات المعلمين التدريسية فى ضوء نظريات التعلم. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ١٨. جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

العاجز، فؤاد، وحلس، داود (٢٠١١). واقع التربية العملية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة وسبل تحسينها. **مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية**، جامعة غزة، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، ص. ص. ١-٤٦.

عشا، إنتصار (٢٠١٤). المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية أثناء التدريب العملي وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، مج. ٣٤**، ع. ١، ١٧١-١٨٧.

العيدان، عايدة؛ الظفيري، سماوي؛ المحبوب، شافي (٢٠٠٩). تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطالب المعلم

بدولةالكويت. **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ١٤٤** (٣٨)،١٢١-١٨٠.

الغنوم، عدنان وآخرون (٢١٠٥). **نظريات التعلم.** عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الفتلاوي، سهيلة (٢٠٠٣). **الكفايات التدريسية: المفهوم، التدريب، الأداء.** سلسلة طرائق التدريس. ط١، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

فتيحة، مهدي (٢٠١١). تكوين المعلمين بالكفايات: ماذا عن البرامج التدريبية؟ **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح،** ورقلة، الجزائر، العدد ٤، ٢٨٤-٣٠١.

قائد، عبد الباسط (٢٠٠٠). **أهم المشكلات التي يواجهها الطالب المعلم أثناء التطبيق المدرسي. كتاب الندوة التقويمية لكلية التربية،** عدن (١٩٩٥-٢٠٠٠)، الدورة الأولى لإنجازات الحاضر وتطلعات المستقبل (ص. ص. ٩٤-١١٥)، عدن، اليمن.

قطامى، يوسف (١٩٨٩). **سيكولوجية التعليم والتعلم.** دار الشروق، عمان، الأردن.

قطامى، يوسف (٢٠٠٥). **نظريات التعليم والتعلم.** دار الفكر، الطبعة الأولى، عمان، الاردن.

كلية التربية (٢٠١٨). **دليل كلية التربية للعام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٧.** الكويت، دولة الكويت: إصدارات جامعة الكويت.

المقدادي، أحمد (٢٠٠٣). تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية. **مجلة دراسات العلوم التربوية، مج ٣٠، العدد ٢،** ص. ص. ٣١٤-٣٢٩.

Amidon, E., & Hunter, E. (1974). *Improving teaching: The analysis of classroom verbal interaction*. New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.

Buzzelli, C. and Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education 17* (8):873-884 ·

Cochran-Smith, M. (2004). Taking stock in 2004: Teacher education in dangerous times. *Journal of Teacher Education, 55* 3, 3-7.

Coonen, H. W. A. M. (1987). *Didactiek Van den nascholing: Een introductic* (Methodology of In-service Training; An Introduction). Den Bosch: KPC.

Dolk, M., Faes, W., Goffree, F., Hermsen, H., & Oonk, W. (1996). *A multimedia interactive learning environment for future primary school teachers*. Utrecht, The Netherlands: Freudenthal Instituut, NVORWO.

Dolk, M., Fosnot, C., Cameron, A., & Hersh, S. (2004). *Young mathematicians at work: Professional development materials. Cdroms and Facilitator Guides*. Portsmouth, NH: Heinemann Press.

Doyle, W. (1986). ED 315 883. *Educational Research and Improvement* (ED), Washington.

Doyle, W. (2006). *Ecological Approaches to Classroom Management*. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues (pp. 97-125). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gan, Z. (2013). Learning to teach English language in the practicum: What challenges do non-native ESL student-teachers face. *Australian Journal of Teacher Education, 38* 3, 92-108.

Lochrie, M. (1999). Business teacher education re-invented: A competency -based, field-based paradigm of teacher preparation for

the twenty -first century. *Dissertation Abstracts International, 60* 3 627.

Mitka, P. (2011). Trainee teachers experiences of teaching practicum: Issues, challenges, and new possibilities. *Africa Education Review, 83*, 551-567.

Mutlu, G. (2014). Challenges of practicum: Pre- service and cooperating teachers voices. *Journal of Education and Practice, 5* (36), 1-7.

National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. Washington, DC: Author.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1989). *Curriculum and Evaluation for School Mathematics*. Reston,Virginia.

Pane, D., Rocco, T., Miller, L., & Salmon, A. (2014). How teachers use power in the classroom to avoid or support exclusionary school discipline practices. *Urban Education, 49* 3, 297-328.

Schaffer, C., & Welsh, K. (2014). How to thrive during your field experience. *Educational Horizons, 93* 1, 6 -7.

Simons, L., Fehr, L., Blank, N., Connell, H., Georganas, D., Fernandez, D., & Peterson, V. (2012). Lessons learned from experiential learning: What do students learn from a practicum/internship? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 24* 3, 325-334.

Ye, W. (2016). When rural meets urban: The transfer problem Chinese pre-service teachers face in teaching practice. *Journal of Education for Teaching, 42* 1, 28-49.