أنماط الأخطاء الشائعة في أداء طالبات التربية العملية وعلاقتها ببعض المتغيرات - (دراسة اثنوغرافية)

إعداد
د / فوزية ابراهيم يعقوب دمياطي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية المشارك بكلية التربية بالمدينة المنورة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الأخطاء والمشكلات، التي تواجه المتدربات أثناء أدائهن للتربية العملية في تخصص العلوم الاجتماعية. وانحصرت تلك الأخطاء في التخطيط والتحضير للدرس وتنفيذه. كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الفرق بين تلك الأخطاء. قامت الباحثة بإعداد قائمة لملاحظة أداء المتدربات مكونة من (٦٤) عبارة تمثل المهارات التي تقوم بأدائها المتدربات. وكانت العينة مكونة من (٢٤) متدربة. قامت الباحثة أيضاً بإعداد استمارة للمقابلات الشخصية مكونة من (٧) سبعة أسئلة، وتم سؤال (٢٤) أربع وعشرين متدربة و(١٩) تسع عشرة معلمة علوم اجتماعية (١١) وإحدى عشرة مديرة مدرسة. أظهرت نتائج الدراسة أن العديد من مهارات التدريس لم تتقنها المتدربات بالنسبة للتخطيط، والتحضير للدرس، وعرض المادة العلمية، وتوجيه السلوك الصفي، وتوجيه الأسئلة الصفية، كما أظهرت الدراسة أن أداء المتدربات في التخطيط والتحضير للدرس كان افضل بكثير من أدائهن في تنفيذ الدرس المتمثل في عرض المادة العلمية، وتوجيه السلوك الصفي، وتوجيه الأسئلة الصفية. كذلك اتضح أن أداء المتدربات كان أفضل بالنسبة لعرض المادة العلمية منه بالنسبة لتوجيه السلوك الصفي وتوجيه الأسئلة الصفية، اللذين كانا أكثر المشكلات التي تعاني منها المتدربات وخاصة مشكلة توجيه السلوك الصفي.

The Types of Common Errors Committed By The Female Student - Teachers During The Practical Trainning

(An Ethnographic Study)

By
Dr. Fouziah I. Y. Dumati
Associate Professor in Curriculum and Social Studies
Faculity of Education Madinah Munawwarah

ABSTRACT

the Main purpuse of the present study was to dtermine the common errors usully commited by the female student teachers during thier practical training in the field of social studies. The areas wherein such errors were made consisted of lesson planning and execution as well as lesson performance . The study also tried to find out the numerical difference in these errors. The researcher prepared a list which contained (64) statement concerning the student teachers teaching skills to observe their performance. Twenty four student teachers were selected as sample of the study.

Another list was prepared to condut interviews which included seven questions. Twenty four student teachers, Nineteen social studies teachers and eleven school principals interviewed for that purpose.

Result showed that there were several skills wherein the student teachers did not perform well. These skills included lesson plan, lesson presentation, controlling the class behaviour found better in lesson planning than in lesson performance. Moreover, controlling the class behaviour and evaluation.

مقدمة مشكلة الدراسة:

رغم أن عملية التعليم عملية معقدة، في نجاحها على عديد من العوامل مثل: المناهج الدراسية: والامكانيات، والوسائل المادية، والظروف الاجتماعية المحيطة بالتلاميذ إلا أن المعلم يعتبر المحرك الأساسي لعملية التعليم.

وبالرغم من التطوير والتحديث المستمرين في البرامج التعليمية، إلا أن هذا كله لن تتحقق أهدافه مالم يتوفر المعلم القادر على توظيف هذه العوامل من أجل تنظيم الخبرات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق أهداف التعليم وإخراجها إلى حيز الوجود. كما أن دور المعلم لم يعد قاصراً على نقل المعرفة للطلاب. بل أصبح دوره منظما ومعدا لظروف وشروط وأجواء التعليم ومتيحا لطلابه فرص التفاعل الحر مع المواد والنشاطات التعليمية في البرنامج التعليمي إلى جانب دوره كموجه ومرشد (الخطيب، ١٩٨٦).

ولقد احتلت مهنة التدريس مكانة عظيمة وخطيرة، جعلت الدول والمجتمعات تهتم بإنشاء الكليات والمعاهد التدريبية، وعلى وجه الخصوص المجتمعات الاسلامية، وبنظرة إلى التربية الإسلامية نجد أن أول معلم للمسلمين كان رسول الله صلى الله عليه وسلم ﴿وانك لعلى خلق عظيم﴾ وقال صلى الله عليه وسلم (إنما بعثت معلما) ولو نظرنا لكل من الآية الكريمة والحديث الشريف لوجدنا أنهما يدلان على أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان معلما ذا خلق عظيم، ويجب علينا أن نحتذي بأفعاله. وبذلك نستطيع أن نقول: إن عمل المعلم من أجل الأعمال وأفضلها وأقربها إلى رضا الله. (خيركم من تعلم العلم وعلمه) (مرسي، ١٩٨٤).

ولقد قامت كليات و معاهد عديدة في جميع أنحاء العالم بعمل البرامج التي تركّزُ على إعداد المعلم وتدريبه ، حيث تُمثل التربيه العملية عنصراً أساسياً في مناهج إعداد المعلمين وإحدى المتطلبات الأساسية والختامية لتخريج المعلمين .

وتشكل التربية العملية مرحلة بالغة الأهمية في برنامج إعداد المعلمات حيث تبدأ الطالبة المتدربة بممارسة مهمة التدريس تحت توصية مشرفة ، وفي هذه الفترة يتم من خلالها عمليات توظيف ما تعلمته الطالبة من معلومات نظرية في الحقل الميداني للتدريس ومن ثم فإن التربية العملية تتيح الفرصة لإكساب الكفايات الآدائية للطالبات المعلمات كم يتم من خلالها أيضاً اكسابهن الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم ومعرفة المشكلات والصعوبات الي قد تعترضهن في الميدان التعليمي.

ويشير عصام عبدالخالق أن التربية العملية هي المصب الذي تتجمع فيه العلوم الأساسية والمهنية حيث تمتزج مع بعضها بعضا وتصبح وحدة إنتاجية تتفاعل داخليا فتعطي سلوكا مهنيا وتربويا متكاملا. (عصام عبدالخالق، ١٩٨١).

ويذهب راشد الكثيري إلى أن فترة التربية (العملية) الميدانية هي تلك الفترة التي تتاح فيها الفرصة للطلاب المتدربين لكي يتحققوا ويتأكدوا من صلاحية وملاءمة جميع ماتعلموه في برنامج إعدادهم النظري من أفكار ونظريات وخلفية علمية، حيث يقومون باستخدامه وتجريبه أثناء تدريسهم في مدارس التعليم العام من خلال أنشطة التدريسس (راشد الكثيري، ١٩٨٦).

ويكاد يجمع التربويون على أن التربية العملية تمثل العمود الفقري وحجر الزاوية في برامج إعداد المعلمين فقد نالت التربية العملية اهتماما كبيراً في برامج كليات التربية بجامعة الملك عبدالعزيز حيث حدد لها في خطة الدراسة ست ساعات أكاديمية معتمدة.

ويلاحظ مما سبق أن التربية العملية لها اهتمام في خطة كليات التربية سواء أكان على المستوى النظري أم على المستوى العملي حيث يخصص للطالب أربع أيام أسبوعيا للتدريس في مدارس التعليم العام في معدل مايقارب الخمس حصص يومياً.

وفي ضوء نتائج الدراسات والبحوث التي اهتمت بإعداد المعلم يلاحظ أن هناك قصوراً في التربية العملية في الدول العربية بصفة عامة وتتمثل أوجه القصور في جوانب عدة منها:

١- لايوجد وعي بأهمية التربية العملية حتى أصبحت جسما بلا روح وأصبحت في نظر كل من الطالب والمشرف عمل روتيني، كما أصبح مدراء المدارس لايأمنون طلاب التربية العملية على التدريس للطلاب ولولا تعليمات إدارات التعليم الخاصة بضرورة التعاون في هذا الشأن لما توافرت الفرصة للطلاب على الاطلاق (راشد الكثيري، ١٩٨٦، ص: ٣٥).

٢- عدم تفهم المشرف لأدواره في التربية العملية وأصبح الإشراف في نظره ماهو إلا زيارة أو أكثر يستمع للمتدرب ثم يسجل ملاحظاته ويضع درجة وينتهي الأمر عند هذا الحد.

٣- كثرة أعداد الطلاب في يوم التدريب، ومن ثم لاتوجد الفرص الكافية للطلاب المعلمين لمزاولة جوانب لتدريس الفعلية وذلك لعدم توافر الفصول الكافية في بعض المدارس المتعاونة (محمد الكيلاني، ١٩٨٩، ص: ٢٠).

٤- عدم الإستفادة من بعض الأساليب الحديثة المتبعة في كثير من الدول للتغلب على مشكلات الإشراف وجعله أكثر جدوى وفائدة.

٥- أن التربية العملية لاتحقق سوى بعض أهدافها (صلاح معوض وأحمد الرفاعي، ١٩٨٦، ص: ٧).

٦- عدم وجود أدوات موضوعية لتقويم الطلاب في التربية العملية تساهم في إبراز جوانب القصور وكيفية التغلب عليها لدى الطلاب (ملكة صابر وسهير فودة، ١٩٨٧، ص: ١٣١).

٧- عدم إلمام الطلاب بإطار فكري متكامل يرشدهم إلى عملهم، ويوجه مسارهم في عملية التدريس، (جابر عبدالحميد وعبدالحميد سلام، ١٩٨٥).

ويلاحظ مما سبق أن التربية العملية تعتريها بعض أوجه القصور في مختلف جوانبها سواء أكان مايختص بالإشراف أم التقويم أم توزيع أعداد الطلاب في المجموعة الواحدة في المدرسة.

وتنطلق الدراسة الحالية من تصويات البحوث والدراسات المرتبطة بهذا الميدان:

- أوصت دراسة صلاح معوض بضرورة وضع معايير علمية لتقويم أداء الطلاب في التربية العملية في سلطنة عمان.

- توصي دراسة ملكة صابر وسهير فوده بضرورة الرستمرار في عمليات تطوير طرق وأدوات التقويم وفق الاحتياجات الفعلية للبرامج.

- ويوصي راشد الكثيري بأن تحدد معايير التقويم وأساليبه وطرقه وتكون واضحة لكل من

المشرف والطالب والمعلم المتعاون. كما توصي هذه الدراسة أيضاً بأن يكون المشرف في التربية العملية عضو في هيئة تدريس في الكلية وألا تقل مؤهلاته الأكاديمية عن درجة الماجستير.

وانطلاقاً من هذه التوصيات فقد رأت الباحثة ضرورة إجراء دراسة تستهدف التعرف على أنماط الأخطاء الشائعة في أداء طالبات التربية العملية في كلية التربية بالمدينة المنورة.

ومن خلال ماسبق تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التعرف على أهم الأخطاء الشائعة في أداء طالبات التربية العملية، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

١- ما أهم الأخطاء الشائعة بين طالبات التربية العملية تخصص علوم اجتماعية بكلية التربية بالمدينة المنورة في مهارة التخطيط لتحضير الدرس؟

٢- ما أهم الأخطاء الشائعة بين طالبات التربية العملية تخصص علوم اجتماعية بكلية التربية بالمدينة المنورة في مهارة تنفيذ الدرس؟

٣- ما الفرق بين الأخطاء الشائعة بين طالبات التربية العملية تخصص علوم اجتماعية بكلية التربية بالمدينة المنورة بين مهارتي النتخطيط لتحضير الدرس وتنفيذ الدرس؟

أهمية الدراسة:

حيث أن التربية العملية تعتبر الفترة التطبيقية الوحيدة للدارسين الذين أمضوا ثلاث سنوات ونصف السنة في الدراسة النظرية بكلية التربية بالمدينة المنورة، وبالتالي يجب أن يكون التطبيق في التربية العملية على مستوى جيد من الأداء. فخريجو الكلية هم مدرسو المستقبل الذين سوف يخدمون ميدان التربية والتعليم بخبراتهم وجهدهم، ولذلك فان فترة التربية العملية تعد بحق من أخصب الفترات في المهنة التي سوف يتخصصون فيها ويدركون - عمليا - أن التربية علاقة انسان بإنسان بوسائل إنسانية. وهنا تبرز أهمية الدراسة التي تحاول معرفة الأخطاء في أداء طالبات العلوم الاجتماعية أثناء التربية العملية، وبالتالي يمكن إيجاد الحلول المناسبة لتهيئة الظروف السليمة للطالبات لأداء دورهن على أحسن وجه.

ويمكن بعد ذلك محاولة تفادي الأخطاء (التي تسفر عنها الدراسة) في السنوات المقبلة للرفع من مستوى الأداء بالنسبة للمتدربات. كما يجب التنسيق بين وزارة التعليم العالي والرئاسة العامة لتعليم البنات للمناقشة والتباحث حول سبل الاستفادة مما تسفر عنه نتائج الدراسة.

الهدف من الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على الأخطاء الشائعة بين طالبات التربية العملية تخصص علوم اجتماعية بكلية التربية بالمدينة المنورة في مهارتي التخطيط لتحضير الدرس وتنفيذ الدرس.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بما يلي:

١- إجراء الدراسة على طالبات التربية العملية تخصص علوم اجتماعية بكلية التربية بالمدينة المنورة، ولم تتعرض إلى التخصصات الأخرى، وكذلك لم تتعرض لكليات التربية الأخرى بالمملكة العربية السعودية.

٢- اقتصار الدراسة في مجال تنفيذ الدرس على بعض الأخطاء الشائعة المتعلقة بـ :

(أ) عرض المادة العلمية.

(ب) توجيه السلوك الصفي.

(جـ) توجيه الأسئلة الصفية.

٣- اقتصار الدراسة على أسلوب واحد من أساليب الاثنوغرافية وهو نظام «الملاحظة بالعلامات».

٤- إقتصرت الملاحظة على المتدربات في الفصل الأول لعام ١٤١٤هـ.

٥- تحددت الدراسة بالعينة المستخدمة.

مصطلحات الدراسة:

التربية العملية:

هناك عدة تعريفات للتربية العملية. فقد عرفها عبدالرحمن صالح (١٩٧٩، ص: ٩٧) بأنها: (النشاطات المختلفة التي يتعرف الطالب المعلم من خلالها على جميع جوانب العملية التعليمية بالتدريج، بحيث يبدأ بالمشاهدة، ثم يشرع في تحمل الواجبات التي يقوم بها المعلم إلى أن يصل في نهاية المطاف إلى ممارسة أعمال المعلم ممارسة كاملة).

كما عرفها محمد زياد حمدان (١٩٨١، ص: ٢٥) بأنها: (تلك الفترة الزمنية التي يسمح فيها لطلبة التربية بالتحقق من صلاحية عملية إعدادهم النظري نفسياً وتعليمياً وإدارياً لخبرات ومتطلبات الغرف الدراسية الحقيقية تحت إشراف وتوجيه مربين مؤهلين من كلية الإعداد ومدرسة التطبيق معا أو إحداهما).

ويعرف بيري (Berry 1976, p11) التربية العملية بأنها: (الفترة التي يتم فيها الاشراف على الطلبة عند قيامهم بممارسة مهنة التدريس التي من خلالها يعطون الفرص بالعديد من النشاطات والمسئوليات التربوية).

أما التعريف الإجرائي للباحثة فهو أن (التربية العملية عبارة عن الممارسة الفعلية للطالبة المتدربة والتي يفترض أنه قد مهدت لها عدداً من المناهج التربوية والتخصصية من خلال إعدادها النظري، والمحددة بالفصل الدراسي الأخير بكلية التربية بالمدينة المنورة لكي تحقق دورها كمعلمة ومايرتبط بهذا الدور من أنشطة وواجبات).

التخطيط لتحضير الدرس:

هو (عملية عقلية منظمة تهدف إلى رسم الأسلوب أو طريقة العمل لبلوغ الأهداف المحددة مع الأخذ في الإعتبار العناصر المختلفة للموقف التعليمي من تلميذ ومعلم وامكانات أو مواد تعليمية (عبدالله الحصين، يس قنديل، ١٩٨٩، ص: ٢٠).

تنفيذ الدرس:

هي كافة الأعمال التي تتم من قبل المعلم بغرض تحقيق أهداف الدرس وتشتمل على:

عرض المادة العلمية، توجيه السلوك الصفي، توجيه الأسئلة الصفية.

عرض المادة العلمية:

هي الاستفادة من كافة مهارات التدريس في إخراج الدرس بصورة متسلسلة منطقية.

توجيه السلوك الصفي:

هي (استخدام بعض المهارات الخاصة بادارة الفصل لضمان المحافظة على قدر من النظام اللازم لاستمرار أنشطة التعلم، مع مراعاة الأسس النفسية للتعلم ومراعاة احتياجات ومشاعر التلاميذ، (عبدالله الحصين، يس قنديل، ١٩٨٩، ص:١٠٥).

توجيه الأسئلة الصفية:

هي الأعمال التي يقوم بها المعلم لتقويم مدى تحقيق الأهداف.

الدراسات السابقة:

إشتملت الدراسات السابقة على استعراض مايلي:

- مفهوم ومنهج الاثنوغرافية في التربية.
- مفهوم التربية العملية وتاريخها.
- الدراسات التي أجريت حول موضوع التربية العملية.

أولاً: نبذة مختصرة عن مفهوم ومنهج الاثنوغرافية Ethnography في التربية:

بدأ استخدام الاثنوغرافية بشكل كبير في الوقت الحالي في مجال التربية سواء كان من قبل علماء الاثنوغرافية أو من قبل التربويين أثناء دراستهم للبيئة التربوية. وتعتبر الطريقة الاثنوغرافية من أقرب الطرق في ملاحظة النفس البشرية وطبعها، وتتم من خلال الملاحظة للسلوك البشري، وتترجم الأسباب المنطقية بصورة علمية من وراء هذه السلوكيات والتفاعل البشري، لأن الملاحظة تساعد بدرجة كبيرة على تصنيف وقياس وتحليل السلوك التدريسي داخل الفصول المدرسية بواسطة الباحثين الذين يرغبون في تحليل العلاقات والروابط بين المدرس والتلميذ لتحسين عملية التدريس (صباح باقر وفائزة الناصري، ١٩٨٢).

كما أن نظم الملاحظة تمدنا كتربويين بالبيانات التي يمكن الاستفادة منها في الحصول على أنماط توضح السلوك التدريسي للمدرس وسلوك التلاميذ في ضوء ماتعلموه أو يتعلموه وكذلك فهي تمدنا بهذه البيانات عن ذاتية المعلم والتلميذ، والتي يصعب الحصول عليها عن طريق الوسائل والطرق الإحصائية الأخرى.

ولقد ظهرت طرق البحث الاثنوغرافية Ethnography Research Methods في المجال التربوي لأول مرة في بريطانيا في خلال العقد السادس من القرن العشرين الميلادي (١٩٦٠)، وفي الولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٧٠). فنجد أن هاتين الدولتين كانتا الرائدتين في

هذا العلم (القرني، ١٩٨٩).

ولقد اقتبس الاثنوغرافيون التربويون هذا المصطلح من علم العلوم الطبيعية Biological Science، وعلم الاجتماع Sociollogical Science للكشف عن تأثير البيئة بمؤثراتها المختلفة على عملية التعلم في المدرسة. وكان ظهور هذا العلم كرد فعل للنقد الذي وجه لطرق البحث المستخدمة في المجال التربوي كالطرق الإحصائية التي تستخدم الاستبيانات التي قد تفهم من المبحوثين على عكس ماهدف منها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى إغفال تلك الدراسات أثر المؤثرات البيئية على التربية (القرني ١٩٨٩).

ولقد أثبتت الدراسات أن طرق البحث الحلقية الاثنوغرافية قد ساهمت مساهمة فعالة في حل كثير من مشكلات التربية المستعصية (أريكسون، فترمان Erickson, 1984, p.p. 114-158 and Fatterman, 1984, p.p. 12-13) ونجد أن معالجة مشكلات التربية والتعليم، خاصة في الوطن العربي - وذلك من خلال إطلاعات الباحثة على أدبيات البحث وصعوبة وجود دراسات سلكت المسلك الحلقي الاثنوغرافي - قد اقتصرت على المنهج المسحي الوصفي، ولم تتسع بعد دائرة التركيز على الأسلوب الحلقي الاثنوغرافي، علما أن مجالات التربية والتي تركز على السلوك الإنساني قد يتم معالجة مشاكلها وتحسين مستواها من خلال هذا الأسلوب بصورة فعالة.

وطرق البحث الاثنوغرافي تحتم على الباحث معايشة الظاهرة المراد دراستها معايشة فعلية، قد تستغرق بضعة أشهر أو أكثر، وذلك حسب نوع وأهمية الظاهرة المدروسة، ويستلزم هذا استخدام طرق موثوقة وثابتة يتم من خلالها ملاحظة الظاهرة في حالة حدوثها عدة مرات ومن ناحية أخرى عليه ابراز الأدلة المكتشفة للباحثين المتخصصين في صدق وثبات المعلومات التي بني عليها نتائجه (القرني، ١٩٨٩).

أما الطرق الأساسية لجمع المعلومات الاثنوغرافية المتفق على استخدامها في الدراسات الاثنوغرافية فهي أربع طرق مرتبة حسب أهميتها كما يلي (القرني، ١٩٨٩، ص: ١٤).

١- الملاحظة بالمشاركة Participant Observation

٢- المقابلة Interviews

٣- الوثائق Site Documents

٤- آلات التسجيل المرئية Machine Recording

وهناك عدة نظم مختلفة للملاحظة وتختلف هذه النظم حسب الهدف منها، وحسب نوع الظاهرة التي يراد قياسها وملاحظتها. ومن أهم نظم الملاحظة الرئيسية نوعان هنا:

١- نظام البنود Category System:

وهو أحد أساليب الملاحظة لسلوك التدريس، ويركز على جانب واحد فقط من السلوك ثم

يتم تحليل هذا السلوك إلى أحداث قد يؤديها المعلم في هذا الجانب، حيث يتم وضع هذه الاحداث ذات الوظائف المتقاربة في مجموعة واحدة، ويحدد لكل مجموعة بند معين يعطي عنوانا رئيسياً مترجما لتلك الأحداث الرئيسة (محمد المفتي، ١٩٨٦).

٢- نظام العلامات Sign System:

يعتمد هذا النظام على أكثر من جانب من جوانب سلوك التدريس في الفصل، حيث يستخدمها كل من المدرس والمشرف والباحث، ويستخدم هذا النوع عادة في ملاحظة المهارات المختلفة للتدريس، وتتم هذه الطريقة بوضع قائمة محددة من السلوكيات الممكنة في جدول، ويعلم بعلامة (✓)أمام كل سلوك كما يراه الملاحظ أثناء حدوثه، ولكن هذه الطريقة تقيد الملاحظة في النقد، بحيث لانستطيع تسجيل أي سلوك يحدث خارج حدود القائمة المحددة (صفية سوار، ١٩٨٧) وقد استخدمت الباحثة هذا النظام حيث الهدف من الدراسة قياس عدة جوانب للجو التدريسي بين المعلم المتدرب والتلميذ.

وهناك عدد كبير من الدراسات - خاصة في كل من بريطانيا وأمريكا - التي اعتمدت في قياسها البحثي على الملاحظة بنظمها المختلفة في مجال قياس مظاهر وسلوكيات التدريس في العملية التعليمية، ومن أمثلة هذه الدراسات ماقام به فلاندرز Flanders بجامعة مينوسوتا، حيث قام بدراستين: الأولى ضمت ٣٤ معلما في الاجتماعات، والثانية ٣٤ معلما في الرياضيات، وكان هدف الدراستين قياس مدى تأثير سلوك المعلمين على طلابهم (Flanders 1965, p.p. 53-65).

ثانياً : نبذة مختصرة عن التربية العملية:

ترجع جذور هذا المفهوم إلى القرن الثالث عشر، حيث كانت إحدى المتطلبات الإلزامية لتخريج المعلمين وتوثيقهم لمهنة التدريس في جامعة باريس بفرنسا عام ١٢٦٩م، ولقد استمر وضع التربية العملية من ذلك الوقت حتى القرن السابع عشر بين تقدم وتأخر، حتى أنشئت المؤسسات التربوية لأول مرة في فرنسا. (المؤسسات التربوية المتخصصة لتعليم وإعداد المعلمين) وبدأت بعد ذلك تنتشر في أنحاء العالم بما في ذلك البلاد العربية.

ونجد أن التربية العملية وإن اختلفت بعض شكلياتها من بلد لآخر إلا أنها تمثل عنصراً أساسياً لاغنى عنه في مناهج إعداد المعلمين. فهي تمثل الممارسة الفعلية لمدى فاعلية ماتم أخذه من مناهج في المعاهد والكليات التربوية، وهي أيضاً تهيء فرصا عملية حقيقية للمعلم المتدرب لاختبار صلاحية ما اكتسبه من مباديء ومفاهيم تربوية ونفسية خلال اعداده الوظيفي بالكلية أو المعهد ومدى توافقها مع متطلبات الواقع. وفي تلك المعاهد والكليات التربوية يتلقى الطالب المعلم بعض المناهج الخاصة بالإعداد النظري والأكاديمي، وتشمل مواد المتطلبات العامة والتخصص ثم المواد الإختيارية. كما يتلقى الطالب مناهج مرتبطة بإعداده النظري الوظيفي، وتشمل مواداً وممارسة خبرات ضرورية لبناء شخصية المعلم التدريسية. ومن هذه

المواد: أسس المناهج، وطرق التدريس العامة والخاصة، وتحفيز المتعلم، وإنضباط إدارة الفصل، والوسائل التعليمية، وعلم النفس التربوي، والتربية المقارنة، وأصول التربية. وتختتم هذه المعاهد مناهجها مع الطالب بتطبيق كل تلك الخبرات النظرية في مرحلة التربية العملية، والتي قد تستغرق فترةً زمنيةً معينةً تختلف من معهد لآخر.

ثالثاً: الدراسات التي أجريت حول التربية العملية:

لقد أجرى عدد من الباحثين التربويين دراسات حول موضوع التربية العملية، خاصةً فيما يتعلق بما يواجه طالب التربية العملية من صعوبات أثناء تدريسه وممارسته الفعلية مع التلاميذ. ومن أهم هذه الدراسات.

الدراسة التي قامت بها ملك حسين صابر، وسهير فودة(١٩٨٧)، وأشارتا فيها إلى عدة نقاط هامة مثل: عدم كفاية فترة التدريب للطالب المتدرب، وأن أهداف الدرس لم تلقَ إهتماماً كافٍ من الطالب المعلم والمشرف على الطالب، وأن عدد الزيارات التي يقوم بها المشرف غير كافية، وأن هناك نقص شديد في توفير الإمكانيات، إلى جانب صعوبات تواجه المعلم في تدريس وتحضير بعض المواد.

كما قام السيد شحاته محمد أحمد (١٩٨٨) بدراسة بعض صعوبات الكفاية التدريسية التي تواجه بعض طلاب التربية العملية بكلية التربية بأسيوط، ومن أهم النتائج التي تمخضت عنها هذه الدراسة: أن (٦٠٪) من العينة واجهتهم صعوبات عند تخطيطهم للدرس، وصعوبة كتابة خطة التدريس بصورة مطولة. كذلك فقد كشفت هذه الدراسة أن بعض أفراد العينة قد قابلتهم صعوبات أخرى، وعلى سبيل المثال صعوبات في صياغة الأهداف الخاصة وترجمتها إلى أنماط سلوكية، وربط الدرس السابق بالحالي، وكشفت الدراسة أيضاً أن (٥٦٪) من أفراد العينة لديهم صعوبات في إستخدام طرق التدريس المختلفة. وإلتزام الطالب المتدرب بالأنشطة التدريسية المقترحة في الخطة التحضيرية. كما أسفرت الدراسة عن وجود بعض الجوانب التي لم تلقَ أي صعوبات من جانب الطالب المتدرب، وعلى سبيل المثال: تلخيص أهم نقاط الدرس للتلاميذ، إستخدام الوسائل التعليمية في التدريس، الإعتماد على الكتاب المدرسي، والإعتماد على طريقة الإلقاء.

كما قام منصور غوني (١٩٩٠) بدراسة للعوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لدى طلاب وطالبات كلية التربية بالمدينة المنورة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك عدة عوامل كان لها تأثير سلبي على أداء الطلاب والطالبات للتربية العملية، وبالتالي تسببت في إعاقتهم عن أداء دورهم على الوجه المطلوب، وكانت تلك العوامل: عدم تفرغ الطلاب والطالبات للتربية العملية لإنشغالهم ببعض المقررات بكلية التربية، عدم وفرة الإمكانيات وما يصاحبها من عوامل مساعدة على حسن أداء العمل للمتدرب، الإدارة المدرسية ومدى تفاعلها مع طلاب التدريب، والإعداد التربوي والأكاديمي للمتدرب وأثره في تقديم المادة العلمية.

وأكدت دراسة ووليفر (Woolever, 1980) على أهمية النقاط التالية من أجل تحسين

خبرات الطالب المتدرب: إنتقاء المعلم المتعاون الكفء، إختيار نوعية المدارس التي تبدي إستعداداً للتعاون مع الطلبة المتدربين، عدم الإكثار من عدد الطلبة المتدربين في المدرسة الواحدة، تقريب الفجوة بين ما يتعلمه الطالب نظرياً في برنامج الإعداد من قبل الكلية أو المعهد وما يقوم بممارسته أثناء التدريب العملي.

ولقد أشارت إحدى الدراسات التي تناولت علاقة نجاح الطلاب في التربية الميدانية بتحصيلهم في مقرر طرق التدريس الخاصة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أداء طلاب التربية العملية وتحصيلهم في طرق التدريس الخاصة (مقدادي؛ وآخرون، ١٩٨٩).

وفي الدراسة التي قام بها كل من زيتون وعبيدات (١٩٨٤) والتي هدفت إلى تحليل وتقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بالجامعة الأردنية من خلال إستقصاء وجهة نظر الطلبة المعلمين، وهدفت أيضاً إلى بيان العلاقة بين متغير الممارسة الفعلية للتربية العملية مع عدد من المتغيرات مثل: معدل الطالب في المساقات التربوية، المعدل التراكمي في الجامعة، ثم درجة الطالب في مساق أساليب التدريس الخاصة. ومن نتائج الدراسة أن: (٢ . ٧٨٪) من أفراد العينة أكدوا أن التربية العملية قد ساعدتهم في إعداد الخطة التدريسية، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية بين الممارسة الفعلية للتربية العملية والمساقات التربوية التي درسها الطالب، وأن هناك علاقة إرتباطية من الجانب النظري للتربية العملية وجانب التطبيقي لها. كذلك كشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطيه بين معدل الطالب التراكمي والممارسة الفعلية في التربية العملية.

وقد استفادت الباحثة من الدراسة السابقة في التحديد المبدئي للأخطاء الشائعة في أداء التربية العملية. كما استفادت الباحثة من تلك الدراسات في إعداد بطاقة الملاحظة واستمارة المقابلات الشخصية.

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات البحث، قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- اختيار العينة. - إعداد بطاقة الملاحظة. - إعداد إستمارة المقابلات الشخصية.

أولاً : اختيار العينة:

تم إختيار عينة مقصودة من طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية بالمدينة المنورة (تخصص العلوم الاجتماعية) اللاتي يتدربن على التدريس في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٤هـ وكان عدد الطالبات (٣٢) طالبة. تم استبعاد ثمان طالبات لعدم تمكن الملاحظات من ملاحظة أداء كل منهن ثلاث مرات، وبالتالي أصبحت العينة النهائية للبحث (٢٤) طالبة وقد شملت العينة الأربع وعشرين طالبة المتدربات أيضاً، وذلك لاجراء المقابلة الشخصية معهن، وكذلك تسع عشرة معلمة في العلوم الاجتماعية لإجراء المقابلات الشخصية معهن،

وإحدى عشر مديرة مدرسة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من بين مديرات المدارس المتوسطة بمنطقة المدينة المنورة، وذلك لإجراء المقابلات الشخصية معهن، إذن فالعينة اقتصرت على (٢٤ طالبة) متدربة لملاحظة أدائهن، وإجراء المقابلة الشخصية معهن، و(تسع عشرة معلمة اجتماعيات) لإجراء المقابلة الشخصية معهن، و(إحدى عشرة مديرة مدرسة) لإجراء المقابلة الشخصية معهن.

ثانياً: إعداد بطاقة الملاحظة:

تهدف البطاقة إلى تحديد أنماط الأخطاء الشائعة في أداء طالبات التربية العملية بكلية التربية بالمدينة المنورة.

خطوات بنائها:

سار بناء البطاقة وفق الخطوات الآتية:

١- دراسة بعض الأدبيات الخاصة بالطرق الأثنوغرافية، وكيفية تطبيقها، وكيفية إعداد بطاقات الملاحظات.

٢- تم إعداد سؤال مفتوح لاستطلاع رأي بعض المختصين في طرق التدريس والتربية العملية عن أنماط الأخطاء الشائعة والمشكلات التي يلاحظونها في أداء طلاب وطالبات التربية العملية، وأهم النقاط التي يقومون بملاحظاتها خلال الإشراف على التربية العملية. (ملحق رقم١).

٣- من خلال تحليل استجابات المختصين على ذلك السؤال المفتوح، تم إعداد قائمة الملاحظات من قبل الباحثة لتقيس أداء المعلمات (المتدربات) أثناء تدريسهن وتكونت تلك القائمة من فقرات مصاغة بصيغة سلوكية في المجالات التالية:

- تخطيط الدرس وتنفيذه (٣٩ فقرة).
- توجيه السلوك الصفي (٢٥ فقرة).
- توجيه الأسئلة الصفية (٢٤ فقرة).

كما كانت اختيار مستوى الأداء (عالية، متوسطة، منخفضة، نادرة) (ملحق رقم ٢).

صدق البطاقة:

بعد بناء البطاقة قامت الباحثة بعرضها على أحد عشر معلما (كلهم ممن يحملون درجة الدكتوراه) في تخصصات مختلفة بقسم المناهج وطرق التدريس لتحكيمها وابداء وجهات نظرهم في بنودها وفقراتها (ملحق رقم٣).

وبعد المناقشة مع كل محكم على حدة في الأسئلة السالف ذكرها تم تعديل بعض بنودها في ضوء آرائهم، وتبين أن البطاقة صالحة للإستخدام وإننا في حاجة ضرورية وملحة لهذه

البطاقة حيث اقترحوا أن تصبح المجالات الأساسية كالتالي: التخطيط لتحضير الدرس، تنفيذ الدرس ويتفرع منه (أ) عرض المادة العلمية. (ب) توجيه السلوك الصفي. (ج) توجيه الأسئلة الصفية (التقييم). وكذلك تم حذف وإضافة وتعديل بعض العبارات وبالنسبة لمستوى الأداء تم تغيير كلمة نادرة إلى كلمة معدومة. (ملحق رقم٤).

ثبات البطاقة:

تم حساب بطاقة الملاحظة بقيام اثنين من عضوات هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بالإضافة إلى الباحثة نفسها(*). بملاحظة أداء عينة عشوائية مكونة من (٢٣ طالبة) من طالبات التربية العملية تخصص علوم اجتماعية المتدربات في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١٣هـ، وذلك باستخدام طريقة اتفاق الملاحظات في حساب الثبات. بعد قيام الملاحظات بملاحظة أداء الطالبات المتدربات في التربية العملية، وتم حساب نسبة الاتفاق بينهما باستخدام معادلة كوبر Cooper التالية (Brown, 1983, 9. 61).

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + مرات عدم الاتفاق}}$$

ويلغت نسبة الاتفاق المحسوبة بين الملاحظة الأولى والباحثة (٨٧٪)، كما بلغت نسبة الاتفاق المحسوبة بين الملاحظة الثانية والباحثة (٨٢٪) مما يؤكد أن هناك اتفاقاً عاليا نسبياً بين الملاحظات على صلاحية الاستمارة، وبالتالي تكون استمارة الملاحظة معدة إعداداً جيداً وجاهزة للتطبيق. ويعد هذا الثبات عالياً ومقبولاً.

ثالثاً : إعداد أسئلة المقابلة الشخصية:

مرّ إعداد أسئلة المقابلة الشخصية بالخطوات التالية:

١- دراسة بعض الأدبيات والاطلاع على بعض البحوث المتعلقة بالمقابلات الشخصية وكيفية اعدادها.

٢- صممت الباحثة قائمة من الأسئلة اتخذت كمحور لادارة المقابلات الشخصية مع بعض الموجهات والمشرفات القائمات على تدريس الاجتماعيات في المدارس التي يتدرب فيها الطالبات.

٣- تم عرض قائمة أسئلة المقابلات الشخصية للتأكد من صدقها على بعض الأساتذة المختصين في مجال طرق التدريس والتربية العملية لتحكيم الأسئلة وابداء وجهة نظرهم فيها من حيث الصياغة والشمولية.

٤- تم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون بحذف وإضافة أو تعديل أسئلة، وكان أهمها أن يكون السؤال عن الأداء التدريسي للمتدربات في سؤال منفصل، وآخر عن

(*) قامت الملاحظات بأداء طالبات التربية العملية في نفس الوقت.

المشكلات التي يواجهنها، وإضافة سؤال مفتوح عن أية إضافة ترغب الزميلة المستجوبة في المقابلة الشخصية إضافتها.

وبذلك أصبحت قائمة المقابلة الشخصية جاهزة للتطبيق، ومكونة من سبع أسئلة (ملحق رقم ٥).

تطبيق بطاقة الملاحظة واستمارة المقابلات الشخصية:

بعد القيام بإعداد الملاحظة واستمارة المقابلات الشخصية، قامت الباحثة واثنتان من عضوات هيئة التدريس بملاحظة أداء طالبات عينة البحث في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤١٤ هـ. تمت ملاحظة كل منهن ثلاث مرات من قبل كل ملاحظة، وبالتالي تمت ملاحظة كل طالبة (٩) مرات، استمرت الملاحظة لمدة خمسة عشر أسبوعاً، تم بعد ذلك إجراء المعاملات الإحصائية اللازمة، وذلك بإيجاد متوسط ملاحظة أداء كل طالبة، تم إيجاد التكرارات والوزن النسبي للأداء والنسب المئوية لكل فقرة. كما تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مجال من المجالات الأربع (التخطيط للدرس - عرض المادة العلمية - توجيه السلوك الصفي - توجيه الأسئلة الصفية).

خلال فترة الملاحظة قامت الباحثة بإجراء المقابلات الشخصية مع إحدى عشرة مديرة مدرسة من بين مديرات المرحلة المتوسطة تم اختيارهن عشوائياً، وكذلك تسع عشرة معلمة اجتماعيات تم اختيارهن عشوائيا أيضاً، إضافة إلى الأربع وعشرين متدربة. وكانت الباحثة تقوم بتدوين الملاحظات والأجوبة على أسئلة المقابلات الشخصية، تم بعد ذلك دراستها من قبل الباحثة نفسها.

تحليل النتائج وتفسيرها:

للإجابة عن أسئلة البحث تم إيجاد الوزن النسبي لكل فقرة من فقرات قائمة الملاحظة والتكرارات والنسب المئوية لكل مستوى من مستويات الأداء (عالٍ، متوسط، منخفض، معدوم) وتم كذلك حساب المتوسط والانحراف المعياري لمجالات استمارة الملاحظة.

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ومؤاده:

(ما الأخطاء الشائعة بين طالبات التربية العملية تخصص علوم اجتماعية بكلية التربية بالمدينة المنورة في مهارة التخطيط لتحضير الدرس؟).

قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لكل أداء، كما تم حساب الوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الاستمارة وذلك بتعيين أربع نقاط للأداء العالي، وثلاث نقاط للأداء المتوسط، ونقطتين للأداء المنخفض، ونقطة للأداء المعدوم، ثم إيجاد حاصل ضرب نقاط الأداء X التكرارات، ثم القسمة على عدد الاستجابات(*).

مثال: في الفقرة الثالثة من التخطيط لتحضير الدرس كانت تكرارات الاستجابات

(*) عدد الاستجابات ليس موحداً في جميع الفقرات . فهناك بعض الفقرات لم يتم تقييم الأداء في كلّ مرة .

كما يلي: عالٍ = ١٤، متوسط = ٩٤، منخفض = ٣٣، معدوم = ٢.

وبالتالي يكون الوزن النسبي = $\frac{١\times٢+٢\times٣٣+٣\times٩٤+٤\times١٤}{١٤٣ \text{ (مجموع الاستجابات)}}$ = ٢,٨٤

وقد اتفق المحكمون على أن الفقرة التي تحصل على وزن نسبي أقل من (٢,٥٠) يكون بها ضعف في الأداء من قبل المتدربات وتمثل مشكلة لهن.

استعراض نتائج التخطيط لتحضير الدرس:

فيما يلي استعراض النتائج الخاصة التخطيط لتحضير الدرس.

جدول رقم (١) بيانات بالتكرارات والنسب المئوية للأداء الخاص بالتخطيط لتحضير الدرس والوزن النسبي لكل فقرة وترتيبها

م	عناصر الدرس	مستوى الأداء								الوزن النسبي	الترتيب
		عالي		متوسط		منخفض		معدوم			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١	تحضير الدرس بصورة منتظمة	٢٦	١٨,٣	٩٨	٦٩	١٨	١٢,٧	-	-	٣,٠٤	٣
٢	تكتب الدرس بخط واضح.	٥٠	٣٥	٨١	٥٧	١١	٧,٧	-	-	٣,٢٧	١
٣	تقسم الدروس إلى عناصر رئيسية.	١٤	٩,٨	٩٤	٦٥,٧	٣٣	٢٣,١	٢	١,٤	٢,٨٤	٦
٤	تحدد الأهداف بوضوح.	١١	٧,٩	٩٩	٧١,٢	٢٧	١٩,٤	٢	١,٤٤	٢,٨٦	٥
٥	تفرق بين الأهداف العامة للوحدة والأهداف الخاصة للدرس.	٥٦	٣٩,٤	٥٣	٣٧,٣	٢٥	١٧,٦	٨	٥,٦	٣,١١	٢
٦	تندرج في استخدام مستويات الأهداف السلوكية.	-	-	٣٣	٢٣,١	٤١	٢٨,٧	٦٩	٤٨,٣	*١,٧٥	١٢
٧	تصيغ أهداف الدرس صياغة سلوكية سليمة.	١٩	١٣,٨	٨٨	٦٣,٨	٣٠	٢١,٧	١	٠,٧	٢,٩١	٤
٨	تربط بين أجزاء الدرس بصورة سلسلة.	٩	٦,٤	٨٦	٦١	٤٤	٣١,٢	٢	١,٤	٢,٧٢	٨
٩	تربط بين معلومات الدرس السابقة والحالية.	١٤	٩,٨	٨٢	٥٧,٣	٤٤	٣٠,٨	٣	٢,١	٢,٧٥	٧
١٠	تستخدم مداخل متتابعة مع الأحداث الجارية.	٥	٣,٦	٣٨	٢٧,١	٢٢	١٥,٧	٧٥	٥٣,٦	*١,٨١	١١
١١	تضرب عدد كبيراً من الأمثلة المرتبطة بالبيئة أثناء تدريسها.	٥	٣,٦	٤٣	٣٠,٧	٥٢	٣٧,١	٤٠	٢٨,٦	*٢,٠٩	١٠
١٢	تبذل جهداً مناسباً في كتابة تعميمات ومفاهيم الدرس بدفتر التحضير.	٢	١,١	٦٣	٣٦	٩٠	٥١,٤	٢٠	١١,٤	*٢,٢٧	٩
	الوزن النسبي للمجال	٢,٧٤									

ك = التكرارات، ٪ = النسبة المئوية، ن ليست متساوية في كل الفقرات،

* تعني : الوزن النسبي أقل من (٢,٥٠)

يوضح الجدول رقم (١) أن هناك أربع فقرات لدى المتدربات مشكلات في أدائهن حيث كان الوزن النسبي لكل منها أقل من (٢,٥٠)، ومن بين تلك الفقرات الفقرة رقم (٦) ونصها «تتدرج في استخدام مستويات الأهداف السلوكية». ومعنى ذلك أن النفسحركي والجانب الوجداني، وكل جانب من هذه الجوانب قسمه العلماء إلى عدة مستويات، فنجد أن الجانب المعرفي قسم إلى مستويات من البسيط إلى المعقد، وتتدرج من الحفظ والاسترجاع ثم الفهم ثم التطبيق يليها التحليل ثم التركيب، وأعلى تلك المستويات هو مستوى التقويم، فنجد أن الطالبة عندما تصيغ أهداف الجانب المعرفي ينبغي عليها أن تتدرج لتلك المستويات فتشمل أهداف الدرس السلوكية: مستوى الحفظ والفهم والتطبيق على الأقل، علاوة على بعض المستويات من الجانب النفسحركي والوجداني (كوثر كوجك، ١٩٨٣).

الفقرة رقم (١٠) أيضاً كان وزنها النسبي منخفضاً (١,٨١) وهي «تستخدم مداخل مناسبة للأحداث الجارية»، وتفسير ذلك أن الطالبة المتدربة عندما تمهد للدرس الجديد يجب ألا تلتزم دائماً بطرح عدد من أسئلة الدرس السابق لتمهد للدرس الجديد، بل ينبغي عليها قبل ربط المادة العلمية بما قبلها أو بعدها أن تتابع مايدور من أحداث حول التلميذ في الوقت الحالي، وتستخدم بعضاً من هذه الأحداث التي تتلاءم مع وقت التلميذ الحاضر واهتمامه، ثم بعد ذلك يربط الدرس السابق بالحاضر، لأن ذلك يسهل مهمة الفهم من قبل التلميذات، وتزويدهن بجرعة ثقافية عما يدور حولهن من أحداث بدلاً من التركيز على الأحداث القديمة التي قد تكون مألوفة لدى الطالبة المتدربة ولكنها سابقة للعمر الزمني للتلميذات حالياً، وبالتالي يدرسن معلومات أشبه ماتكون بألغاز للتلميذات (أبو الفتوح رضوان وفتحي مبارك، ١٩٨٧).

كذلك نجد أنَّ الفقرة رقم (١١) كان الوزن النسبي لها دون المستوى المطلوب (٢,٠٩) وهي : "تضرب عدداً كبيراً من الأمثلة المرتبطة بالبيئة أثناء تدريسها" . وذلك يدل على أنَّ المتدربات لم يضربن عدداً كافياً من الأمثلة المرتبطة بالبيئة أثناء التدريس، وكان ينبغي أن يركزن على ذلك الأمر ، حيث أنَّ البيئة أكثر ارتباطاً وألفةً بالنسبة للتلميذات ، وغالباً ماتؤدي تلك الأمثلة إلى القضاء على الفجوة بين المعلومات السابقة في البنية المعرفية لدى التلميذات وبين المعلومات الجديدة ممايسهل ارتباط المعلومة الجديدة بالمعلومات السابقة وبالتالي يسهل فهمهن لمعلومات الدرس ، وإلا صعب عليهن فهم تلك المعلومات ، ولجأنَّ إلى الحفظ غير المرغوب . (أحمد اللقاني ؛ برنس رضوان ، ١٩٧٦)

وهناك الفقرة رقم (١٢) والتي تنص على: «تبذل جهداً مناسباً في كتابة تعميمات ومفاهيم الدرس بدفتر التحضير»، نجد أن الوزن النسبي لتلك الفقرة منخفض (٢,٢٧) مما يعني وجود ضعف لدى المتدربات في تحقيق تلك المهارة، ولم يعطن التعميمات والمفاهيم الخاصة بالدرس الحالي حقها في دفتر التحضير، حيث يقصرن في كتابتها، علماً بأن هذه من النقاط الهامة في تحضير الدرس، وذلك لتتأكد بعد ذلك أنها قامت بتوضيحها وشرحها للتلميذات، وإلا تأثر بقية الدرس وصعب فهمه من قبل التلميذات اللاتي لافكرة لديهن عن مفهوم خاص بالدرس (أبو الفتوح رضوان، وفتحي مبارك، ١٩٨٧).

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث ومؤداه «ما الأخطاء الشائعة بين طالبات التربية العملية تخصص علوم اجتماعية بكلية التربية بالمدينة المنورة في مهارة تنفيذ الدرس؟».

قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لكل أداء، كما تم حساب الوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإستمارة وذلك لكل من: عرض المادة العلمية وتوجيه السلوك الصفي وتوجيه الأسئلة الصفية.

استعراض نتائج عرض المادة العلمية: فيما يلي استعراض لنتائج عرض المادة العلمية

جدول رقم (٢) يبان بالتكرارات والنسب المئوية للأداء الخاص بعرض المادة العلمية والوزن النسبي لكل فقره وترتيبها

م	عناصر الدرس	مستوى الأداء								الوزن النسبي	الترتيب
		عالي		متوسط		منخفض		معدوم			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١	تشرح الدرس بصورة شيقة وجذابة.	١٦	١١,٦	٩٩	٧١,٧	٢١	١٥,٢	٣	٢,٢	٢,٩٤	٣
٢	تراعي الخطوط الأساسية للمادة العلمية.	٢٣	١٦,٧	٩١	٦٥,٩	٢١	١٥,٢	٣	٢,٢	٢,٩٧	٢
٣	تثير انتباه التلاميذ للدرس.	٨	٥,٨	١٠٠	٧٢,٥	٢٥	١٨,١	٥	٣,٦	٢,٨٠	٥
٤	تستخدم طرق تدريس تتناسب مع طبيعة الدرس.	٣	٢,٢	٩٦	٦٩,١	٣٦	٢٥,٩	٤	٢,٩	٢,٧٠	٧
٥	تستغرق وقتاً مناسباً في عرض حقائق ومفاهيم المادة العلمية.	٤	٢,٩	٦٣	٤٥,٧	٦٢	٤٤,٩	٩	٦,٥	٢,٤٥*	١٤
٦	تربط الدرس بخبرات التلميذات.	٧	٥	٣٠	١٢,٤	٧٨	٥٥,٧	٢٥	١٧,٩	٢,١٤*	١٧
٧	تضيف معلومات مناسبة غير الموجودة في الكتاب المدرسي.	٧	٥	٣١	٢٢,١	٤٣	٣٠,٧	٥٩	٤٢,١	١,٩٠*	١٩
٨	تنوع في التدريس تبعاً لمتغيرات الموقف التعليمي.	١	٠,٨	٥٣	٤١,١	٦٨	٥٢,٧	٧	٥,٤	٢,٣٧*	١٥
٩	تعرض المادة العلمية بصورة دقيقة.	١٤	١٠	١٠٣	٧٣,٦	١٦	١١,٤	٧	٥	٢,٨٩	٤
١٠	توزع وقت الحصة توزيعاً يتناسب مع عناصر الدرس.	٦	٤,٣	٧٣	٥٢,٩	٥٨	٤٢	١	٠,٧٢	٢,٦١	١٠
١١	تستخدم أسلوباً لغوياً مبسطاً يفهمه التلاميذ.	٤٠	٢٨,٦	٨٣	٥٩,٣	١٤	١٠	٣	٢,١	٣,١٤	١
١٢	تستخدم الكتاب المدرسي بصورة مناسبة.	١٠	٧,٣	٣٥	٢٥,٤	٤٤	٣١,٩	٤٩	٣٥,٥	٢,٠٤*	١٨
١٣	تحدد أنشطة تعليمية مناسبة لموضوع الدرس.	٦	٣,٤	١٢٢	٦٨,٩	٤٥	٢٥,٤	٤	٢,٣	٢,٦٩	٨
١٤	تستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوع الدرس.	١٩	١٣,٨	٦٦	٤٧,٨	٤٧	٣٤,١	٦	٤,٣	٢,٧١	٦
١٥	تعرض الوسيلة بصورة جذابة وشيقة.	٥	٣,٦	٦٧	٤٨,٥	٥٥	٣٩,٩	١١	٨	٢,٤٨*	١٣
١٦	تُشرك التلميذات في الرسومات على السبورة.	٨	٥,٨	٣١	٢٢,٥	٣٤	٢٤,٦	٦٥	٤٧,١	١,٨٧*	٢٠
١٧	تستخدم السبورة أثناء التدريس.	٢٢	١٥,٩	٥٧	٤١,٣	٤٣	٣١,٢	١٦	١١,٦	٢,٦٢	٩
١٨	توجه التلميذات إلى كيفية استخدام دفتر الحصة والواجب.	٥	٣,٦	٧٣	٥٢,٩	٥١	٣٧	٩	٦,٥	٢,٥٤	١١
١٩	تُكلف التلميذات مواد قرائية إضافية.	٤	٢,٨	١٩	١٣,٤	٢٩	٢٠,٤	٩٠	٦٣,٤	١,٥٦*	٢١
٢٠	تستخدم عدداً مناسباً من الوسائل التعليمية.	١٥	١٠,٧	٤٨	٤٣,٣	٦٧	٤٧,٩	١٠	٧,١	٢,٤٩*	١٢
٢١	ترسم بعض الرسومات الإيضاحية على السبورة بنفسها.	٢٠	١٤,٤	٤٤	٣١,٧	٣٥	٢٥,٢	٤٠	٢٨,٨	٢,٣٢*	١٦
	الوزن النسبي للمجال				**٢,٦٣٥**						

ك = التكرارات، ٪ = النسبة المئوية، ن ليست متساوية في كل الفقرات،

* تعني : الوزن النسبي أقل من (٢,٥٠)

يوضح الجدول رقم (٢) أن هناك عشر فقرات تمثل مشكلات في أداء طالبات التربية العملية للمهارات المتمثلة في تلك الفقرات، وذلك لأنه في جميع تلك الفقرات لم يصل الوزن النسبي إلى (٢,٥٠) لأي منها. فنجد أن العبارة (٥) والتي نصها «تستغرق وقتا مناسباً في عرض حقائق ومفاهيم المادة العلمية» كان وزنها النسبي (٢,٤٥) وهذا يدل على أن المتدربات لم يستغرقن الوقت الكافي في تفسير وشرح مفاهيم المادة العلمية وحقائقها، بل أكتفين بسرد الحقائق والمفاهيم العلمية، وكان ينبغي أن تستخلص المتدربة المعاني الهامة من وراء تلك الحقائق ثم تصل بها إلى المفاهيم والتعميمات الهامة في المادة العلمية، وحتى يسهل على التلميذات فهم المعاني التي تحملها الألفاظ الموجودة بالدرس، ويكون ذلك بإعطائها الوقت الكافي من الشرح والتفسير حيث أنه كلما اتضحت تلك الحقائق والمفاهيم اتضح ماحولها من كلمات وحوادث علمية كثيرة متعلقة بها.

وقد يرجع تقصير المتدربات في هذه المهارة إلى تقصيرهن في كتابة تلك الحقائق والمفاهيم في دفتر التحضير كما ورد في جدول (١)، وبالتالي انعكس ذلك في تقصيرهن في عرض تلك الحقائق والمفاهيم، والذي سوف ينعكس سلباً على فهم التلميذات للدرس، لأن التلميذات إذ لم يفهمن حقائق ومفاهيم الدرس فذلك يؤدي إلى فقد القدرة على استيعاب وفهم موضوع الدرس الذي قد يعتبر غامضا بالنسبة لهن لعدم فهمهن للحقائق والمفاهيم المرتبطة بموضوع الدرس (رضوان، ومبارك ١٩٨٧).

كذلك نجد أن الفقرة رقم (٦) والتي تنص على «تربط الدرس بخبرات التلميذات» كان وزنها النسبي منخفضاً (٢,١٤)، وترتيبها السابع عشر، مما يؤكد وجود ضعف في أداء المتدربات لتلك المهارة، والتي تعتبر هامة جداً من حيث ربط ماتعلمته التلميذات بالحياة اليومية، ويكون ذلك بمحاولة ضرب العديد من أمثلة المادة العلمية بيئة التلميذة المحلية وخبرتها المباشرة، فلاتكون الأمثلة المستمدة من التاريخ والجغرافي دائما بعيدة عن دائرة التلميذة وبيئتها المحلية، إذا ينبغي أن يضرب المعلم العديد من الأمثلة من بيئة التلميذ وخبراته التي يحسسها ويهتم بها، ثم يتدرج به بعد ذلك إلى مستوى أعلى في البعد عن البيئة المحلية، أي إلى مستوى أعلى من التجريد. لذلك دائما ماتكون عملية ربط المعلومات بالخبرة السابقة للمتعلم لها أثر إيجابي في سهولة تعلم تلك المعلومات (اللقاني ورضوان، ١٩٧٦).

كذلك نجد أن الفقرة رقم (٧) والتي نصها «تصنيف معلومات مناسبة غير الموجودة في الكتاب المدرسي»، كان ترتيبها التاسع عشر، وكان ذلك ناتجاً عن انخفاض وزنها النسبي (١,٩٠) وهذا يعني أنه يجب على المعلم ألا يتقيد ويقتصر على ما في كتاب المدرسة أثناء شرح المادة العلمية، حيث أن هناك العديد من المفاهيم والتعميمات التي قد اختصرت في كتاب المواد الاجتماعية، وبالتالي فهي تحتاج إلى توضيح وتفصيل أكثر لإشباع حاجة التلميذ

من المعرفة، والتي من بينها أسئلة واستفسارات الطالب. وكذلك كان لزاما على المعلم أن يكون مطلعا على الكتب والمصادر الخارجية المتعلقة بمادة الاجتماعيات وعليه أيضاً أن يتابع كل ما هو حديث في مادته من خلال الوسائل التعليمية المختلفة. وانخفاض الوزن النسبي لتلك الفقرة يؤكد ضعف الإعداد الأكاديمي في كثير من الأحيان لطلاب كلية التربية، وكذلك يرجع إلى النظم التعليمية التي تفرض على المعلم ألا يخرج عن الكتاب المدرسي في شرحه. فلابد للمعلم أن يكون ذا حصيلة معرفية كبيرة تضيف للمتعلم معلومات غير الموجودة في الكتب المدرسية، وكلما كان إعداد طالبات كلية التربية جيداً، كلما انعكس ذلك ايجابياً على الثروة المعرفية لديهن، وانعكس بالتالي إيجابيا على التلميذات بتقديم مزيد من المعلومات لحصيلتهن المعرفية وإلا كان بالإمكان الاكتفاء بقراءة الكتاب المدرسي لكسب المعرفة والاستغناء عن المعلم (اللقاني ورضوان، ١٩٧٦).

ومن خلال الجدول يتضح أن الفقرة (٨) والتي نصها «تنوع في التدريس تبعاً لمتغيرات الموقف التعليمي» كان ترتيبها الخامس عشر لانخفاض وزنها النسبي (٢.٣٧) حيث على معلم المواد الاجتماعية أن يبتعد عن الرتابة والروتين عند تدريسه، وبخاصة أن هذه العلوم تبدو لدى التلميذات وكأنها تهتم بالحفظ واللفظية والجمود، فيجب على المعلم أن يكون مرناً وديناميكياً في تدريسه من حصة لأخرى، بل وفي نفس الحصة وفي نفس الفصل حتى يراعي القدرات المختلفة والفروق الفردية بين التلميذات فتارة يستخدم المناقشة، وتارة الإلقاء وأخرى يستخدم بعض التمثيليات وإضافة وسائل تجذب انتباه التلاميذ، كذلك يجب أن ينوع المعلم في الأنشطة التي يكلف التلاميذ بها، ولكننا نجد أن المتدربات للأسف يدرسن بطريقة آلية ليس بها تنويع، والتنويع في التدريس يطرد الملل لدى التلميذات، لأن التنويع يشد انتباههن باستمرار لما تشرحه المتدربة، فالتغيير في التدريس مطلوب كالحركة في الفصل والتنوع في نبرات الصوت وشدته، وكذلك في ملامح الوجه، وغيرها (مرسي، ١٩٨٤).

كذلك نجد أن الفقرة رقم (١٢) والتي تنص على «تستخدم الكتاب المدرسي بصورة مناسبة». كان ترتيبها الثامن عشر لانخفاض الوزن النسبي (٢.٠٤)، حيث نجد أن المتدربة تسترسل في شرح الدروس شفهياً منذ بداية الحصة وحتى نهايتها دون ارجاع التلميذات إلى الكتاب والقراءة من بعض صفحاته، ويكون ذلك بسؤال التلميذات عن حقيقة معينة، وتكليفهن باستخراج هذه الاجابة من كتاب المدرسة وقراءتها، أو بتكليفهن بفتح الكتاب عند صفحة معينة لملاحظة رسم ايضاحي أو خريطة يقرأن عليها المعلومات. ونجد أن المتدربة في أغلب فترات الحصة لاتستخدم الكتاب، وفي النهاية تحفظ التلميذات المعلومات الموجودة فقط استعداداً للامتحانات.

وهذا من الأمور التي تسيء للعملية التعليمية، فالكتاب المدرسي يعتبر العمود الفقري في التدريس، واستخدامه بصورة مناسبة من الضروريات التي لاينبغي إغفال أهميتها أو التهاون فيها، ويجب على من يرغب العمل في تلك المهنة أن يكون قادراً على استخدام

الكتاب المدرسي بصورة مناسبة، فدائما ماتعتمد التلميذات على الكتاب المدرسي بصورة مستمرة واذا لم تتمكن المعلمة من استخدامه بطريقة مناسبة، فلايمكن أن نتوقع من التلميذات استخدامه بطريقة مناسبة. ومهما تطورت نظريات التعلم وطرق التدريس، فذلك لايقلل أبداً من أهمية الكتاب المدرسي، واستخدامه بصورة صحيحة ومناسبة لأنه لاغنى للمعلم والمتعلم عن الكتاب المدرسي (حمدان، ١٩٨١).

الفقرة رقم (١٥) ونصها «تعرض الوسيلة بصورة جذابة» وزنها النسبي منخفض أيضاً (٤٨ . ٢). مما يدل على عدم استخدام الوسائل بصورة جذابة، وينبغي استخدامها استخداماً مناسباً في العرض، بحيث تراها جميع التلميذات ليتمكن من متابعة شرح المعلمة. والمعلومات على وسيلة الإيضاح، كما يجب أن تكون تلك الوسيلة مشوقة للمعلمة والتلميذة، وذلك بإضافة بعض الألوان المناسبة لها حتى تتهيأ التلميذات لاستقبالها والاستفادة منها، ويجب على المعلمة الالتزام بمعايير الوسيلة التعليمية، وأن تكون ملمة بكيفية استخدامها بطريقة فعالة وبكفاءة عالية. وانخفاض الوزن النسبي لتلك الفقرة يؤكد أنه على الرغم من قلة استخدام الوسائل التعليمية في مدارسنا، إلا أن طريقة العرض تكون شبه آلية، وليس هناك إثارة ولا جاذبية في طريقة عرضها (حمدان ١٩٨١).

أما الفقرة (١٦) ونصها «تشرك التلميذات في الرسم على السبورة» فكان ترتيبها العشرين، وذلك لانخفاض وزنها النسبي (٨٧ . ١). وتعتبر السبورة عاملاً هاماً من مكونات الحجرة الدراسية، كما أنها تمثل إحدى الوسائل التعليمية الهامة، حيث أنها بسيطة التركيب ولاتحتاج إلى معدات وآلات، فعلى المعلم أن يقسم السبورة إلى عدة أقسام، قسم رئيسي منها لكتابة المصطلحات الهامة والرسومات، وعليه أن يشرك التلاميذ من حين لآخر في هذا القسم ببعض الرسومات سواء كانت لبعض الخرائط أو لبعض الأحداث والخطوط التاريخية لتلك الأحداث، حيث أن مشاركة التلميذ وقيامه بالأنشطة الذاتية مهم وضروري في عملية التعلم، وانخفاض الوزن النسبي لتلك العبارة يدل على أن المتدربات لم يؤدن تلك المهارة بالشكل المطلوب واكتفين بالقيام بالتدريس دون اشراك التلميذات في العملية التعليمية والقيام بالرسم أمام زميلاتهن ببعض الرسومات (اللقاني، ورضوان ١٩٧٦).

أما الفقرة (١٩) ونصها «تكلف التلميذات مواد قرائية إضافية» فنجد أن وزنها النسبي (٥٦ . ١) وترتيبها الحادي والعشرين، حيث أن الكتاب المدرسي يمثل المصدر الأساسي لقراءة التلميذه واطلاعها، ولكنه يمثل الحد الأدنى، ومن هنا جاءت أهمية وجود مواد قرائية إضافية أخرى بجانب كتاب الاجتماعيات لإعطاء الفرصة لمن لديهن قدرات خاصة في جميع مراحل التعليم. وعلى المعلم أن يكون على معرفة وإلمام بالمراجع ومصادر المعلومات التي تتصل بالمنهج الذي يدرسه، وكذلك عليه أن يفرق بين مايفيد وما لا يفيد من هذه القراءات الإضافية، وإن صعب عليه ذلك فيمكن الرجوع إلى قائمة المراجع الموجودة في نهاية الكتاب

المدرسي في الدروس التي تحتاج إلى تفصيل وايضاح. وقد يرجع سبب انخفاض الوزن النسبي لتلك الفقرة إلى أن المتدربات لم يقمن بتلك العملية، وهي تكليف التلميذات بالإطلاع خارج الكتاب المدرسي، بل اكتفين بالمعلومات الموجودة بالكتب المقررة، وكان ينبغي أن يزدن من معلوماتهن ومعرفتهن بالرجوع إلى بعض الكتب الموجودة في المكتبات المدرسية وغيرها للاستزادة من منهل المعرفة بدلاً من الاكتفاء بما هو مقرر ليكون الهدف هو النجاح في الامتحان فقط (رضوان، ومبارك ١٩٨٧)،. وقد لايقع الخطأ - هنا - فقط على المتدربات ، بل يقع أيضاً على القائمين على تدريس مقررات طرق التدريس والمشرفات على التربية العملية الذين، لم يؤكدوا على ضرورة الرجوع إلى مواد قرائية إضافية.

كذلك نجد أن الفقرة (٢٠) ونصها «تستخدم عددا مناسباً من الوسائل التعليمية» كان وزنها النسبي (٢,٤٩) حيث أن مواد العلوم الاجتماعية قد تبدو - خطأ - في نظر بعض التلميذات وكأنها مواد جامدة تهتم باللفظية والاستظهار، وذلك لبعد أحداثها التاريخية وصعوبة تقريب إفادتها المكانية لخبرة التلميذ، ولن ينجح المعلم في تدريسه هذه المواد (وجعلها حية قريبة من عقل التلميذ ومشوقة إلا عن طريق استخدام الوسائل التعليمية المختلفة والمتنوعة فتصبح عملية حسية أكثر منها لفظية شفوية، كما يجب ألا يلتزم المعلم بفرع واحد من الوسائل كالخرائط فقط، أو بعض الصور والمجسمات، بل يجب أن يستخدم أكبر قدر من هذه الوسائل مثل الملصقات والكرة الأرضية والنماذج والصور المتحركة والأفلام التعليمية وغير ذلك، وفي بعض الأحيان نجد الدرس الواحد يحتاج لأكثر من وسيلة تعليمية، وفي البعض الآخر يحتاج لأكثر من خريطة إيضاحية، ويؤكد انخفاض الوزن النسبي لتلك المهارة أن المتدربات يقصرن في استخدام الوسائل التعليمية بالشكل المطلوب، وهذا يتنافى مع ماينادي به التربويون من التأكيد على استخدام المتدربة أكبر عدد ممكن من الوسائل التعليمية التي تسهل على التلميذات استيعاب وفهم المعلومات، وذلك مايسمى بالخبرة المباشرة من حيث مشاهدتهن لما يسهل عملية التعلم بدلاً من الاكتفاء بتلقين التلميذات معلومات مجردة (اللقاني، ورضوان ١٩٧٦).

وهناك الفقرة (٢١) ونصها «ترسم بعض الرسومات الإيضاحية على السبورة بنفسها»، وكان وزنها النسبي (٢,٣٢)، حيث على المعلم ألا يتقيد فقط بالوسائل التعليمية التي قد يجهزها لدرسه، بل عليه أن يستخدم السسبورة في رسم بعض الأشكال مثل: الكرة الأرضية، أو خارطة الدرس، ويوضح خطوط الطول ودوائر العرض، أو يستخدمها في تنمية مهارات الرسم عند التلاميذ، وذلك من خلال رسم أشكال بسيطة، أو بعض أجزاء من خريطة معينة، ويتابعه التلاميذ في هذه العملية، ثم يطلب منهم أن يقوموا برسم هذه الأشكال، فيكتشف الأخطاء ويصححها لهم، وبالتالي تتحقق المعلومات لدى التلاميذ، وانخفاض الوزن النسبي لهذه الفقرة يؤكد أن المتدربات يقصرن أيضاً في بذل الجهد في رسم الأشكال التي من شأنها تسهيل عملية التعلم للتلميذات بدلاً من الاكتفاء بسرد المعلومات أمامهن، فذلك يؤكد التزامهن بطريقة التلقين التي عارضها كثير من التربويين، كما يؤكدون على وجوب استخدام

السبورة استخداما جيداً في الرسم والتوضيح وخاصة في حالة نقص الوسائل التعليمية.

استعراض نتائج توجيه السلوك الصفي:

فيما يلي استعراض لنتائج توجيه السلوك الصفي

جدول (٣) بيان بالتكرارات والنسب المئوية للأداء الخاص بتوجيه السلوك الصفي والوزن النسبي لكل فقرة وترتيبها

م	عناصر الدرس	مستوى الأداء								الوزن النسبي	الترتيب
		عالي		متوسط		منخفض		معدوم			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١	تحدد مسؤولية التلميذات حيال الدرس.	٩	٦,٦	٩٤	٦٨,٦	٣٠	٢١,٩	٤	٢,٩	٢,٧٩	١
٢	تستخدم بعض مداخل المادة العلمية لتعديل سلوك التلميذة أثناء الشرح.	-	-	٢٥	١٨,٤	٤٠	٢٩,٤	٧١	٥٢,٢	١,٦٦*	١٥
٣	تتيح الفرصة لسماع آراء التلميذات والتعبير عن أفكارهن.	٤	٢,٨	٧٢	٥١,١	٤٣	٣٠,٥	٢٢	١٥,٦	٢,٤١*	٨
٤	تؤنب التلميذات بصورة مناسبة.	٣	٢,١	٧٧	٥٤,٦	٥٧	٤٠,٤	٤	٢,٨	٢,٥٦	٣
٥	تستخدم المعززات العينية.	٦	٤,٣	٥٣	٣٧,٦	٣٧	٢٦,٢	٤٥	٣١,٩	٢,١٤*	١١
٦	تنمي السلوك الاجتماعي لدى التلميذات.	٢	١,٤	٤٩	٣٥	٧٠	٥٠	١٩	١٣,٦	٢,٢٤*	١٠
٧	تتحدث إلى تلميذاتها بروح إيجابية.	٩	٦,٤	٦٩	٤٩,٣	٥٣	٣٧,٩	٩	٦,٤	٢,٥٦	٤
٨	تستخدم الحزم للقضاء على بعض مظاهر السلوك السلبي.	٧	٥	٦٧	٤٨,٢	٥٩	٤٢,٤	٦	٤,٣	٢,٥٤	٦
٩	تتقبل ملاحظات التلميذات بروح رياضية.	٣	٢,١٦	٧٦	٥٤,٧	٥٤	٣٨,٨	٦	٤,٣	٢,٥٥	٥
١٠	تشجع التلميذات على التعاون فيما بينهن	٥	٣,٦	٤٢	٣٠,٤	٥٨	٤٢	٣٣	٣٢,٦	٢,١٤*	١٢
١١	تهتم بنظافة الفصل وترتيبه.	-	-	٢٧	١٩,٣	٤٥	٣٢,١	٦٨	٤٨,٦	١,٧١*	١٤
١٢	تنمي الروح القيادية بين التلميذات.	٣	٢,٢	٢٨	٢٠,٧	٥٥	٤٠,٧	٤٩	٣٦,٣	١,٨٩*	١٣
١٣	تراعي الفروق الفردية بين التلميذات.	٤	٢,٩	٥٧	٤١,٩	٥٨	٤٢,٦	١٧	١٢,٥	٢,٣٥*	٩
١٤	تتعامل مع التلميذات بعلاقات اجتماعية جيدة.	١٠	٧,٢٥	٧٠	٥٠,٧	٥٥	٣٩,٩	٣	٢,٢	٢,٦٣	٢
١٥	تستخدم المعززات اللفظية.	١٨	١٢,٩	٥٤	٣٨,٨	٤٣	٣٠٩	٢٤	١٧,٣	٢,٤٧*	٧
١٦	تستخدم المعززات الاجتماعية	٣	٢,١٤	٢١	١٥	١٩	١٣,٦	٩٧	٦٩,٣	١,٥ *	١٦
	الوزن النسبي للمجال	٢,٢٦٠									

ك = التكرارات، ٪ = النسبة المئوية، ن ليست متساوية في كل الفقرات،

* تعني : الوزن النسبي أقل من (٢,٥٠)

يتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك عشر فقرات كان وزنها النسبي دون (٢,٥) مما يدل على أن المتدربات لديهن مشكلات في تطبيق تلك المهارات المتمثلة في العشر فقرات.

فنجد أن الفقرة رقم (٢) ونصها «تستخدم بعض مداخل المادة العلمية لتعديل سلوك التلميذة أثناء الشرح» كان وزنها النسبي (١,٦٦)، وبالتالي كان ترتيبها الخامس عشر من بين ست عشرة فقرة. وتلك الفقرة تدل على أن المتدربة يجب عليها أن تظهر العلاقة دائما بين ماتتعلمه التلميذات وبين متطلبات حياتهن ومشكلاتهن التي يواجهنها، وكذلك على المتدربة

أن تستفيد من موضوعات الدرس بتوجيه التلميذات نحو سلوكيات مرغوبة توجه شخصياتهن إذا ظهرت مشكلات سلوكية خاطئة من التلميذات أثناء الدرس. فإذا كانت المتدربة تتحدث عن إحدى الشخصيات التاريخية الهامة فينبغي أن تجعل منها قدوة إيجابية لسلوكهن وإذا كانت تتحدث عن درس من دروس الجغرافيا فعليها أن تربطه دائما بعظمة الخالق (رضوان، ومبارك، ١٩٨٧).

وانخفاض الوزن النسبي لتلك الفقرة يؤكد أن المتدربات كان اهتمامهن منصباً على تقديم المادة العلمية دون اعتناء بتعديل سلوك التلميذات، بينما ينبغي على المتدربة (المربية) أن تهتم بجميع جوانب التلميذات لا بالناحية العقلية والمعرفية فقط، بل وباتجاهاتهن وميولهن وسلوكهن ومهارتهن أيضاً، أما الاهتمام بالناحية المعرفية فقط يعتبر من السبيات في التدريس.

كذلك نجد أن الفقرة رقم (٣) ونصها «تتيح الفرصة لسماع آراء التلميذات والتعبير عن أفكارهن» كان وزنها النسبي (٢,٤١)، والمقصود إعطاء الفرصة للتلميذات، وكذا الوقت الكافي الذي يستطعن فيه التعبير عن آرائهن وأفكارهن واستعمال أنشطة تعليمية متنوعة تشجع تفاعل التلميذات ومعرفتهن لبعضهن البعض من خلال المناقشة، وعلى المتدربة أن تشجع باهتمام واحترام ماتبديه التلميذات ومايقترحنه، وكذلك أن تركز على اهتمام التلميذات الفردية ومشاغلهن، وأن تشارك التلميذات في محنتهن ومشاكلهن الشخصية بقدر الإمكان.

وهنا نجد أن المتدربة تقوم بالعملية التعليمية من جانبها دون اللجوء لإشراك التلميذات في العملية التعليمية. وذلك يتنافى مع النظرة الحديثة في التدريس التي تنادي بوجوب إشراك التلميذات بقدر المستطاع في العملية التعليمية بدلاً من سلبيتهن يستقبلون دون مشاركة (ابراهيم، والكلزة، ١٩٨٦).

والفقرة رقم (٥) ونصها «تستخدم المعززات العينية» كان وزنها النسبي (٢,١٤) والتعزيز الرمزي هو أحد أساليب التعزيز الإيجابي حيث يدعم ويؤيد سلوكيات التلميذات المرغوبة والجيدة، فعلى المتدربة حينما تسمع إجابة جيدة أو سلوكا جيداً من التلميذات أن تمنحهن بعض المعززات الرمزية مثل الميداليات أو الأوسمة أو البطاقات الورقية التي عليها صح أو خطأ أو قطع بلاستيكية أو معدنية، إضافة إلى الملصقات من نجوم وعبارات توضع في دفتر التلميذه (حمدان، ١٩٨١).

وانخفاض الوزن النسبي لتلك الفقرة يؤكد أن المتدربات أهملن عملية التعزيز التي لها دور هام في تحفيز التلميذات على المشاركة والتجاوب مع المعلمة. وانعدام التعزيز يقلل من حماس التلميذات وتجاوبهن مع المعلمة.

ويتضح من الجدول أن العبارة رقم (٦) ونصها «تنمي السلوك الاجتماعي لدى التلميذات» كان وزنها النسبي (٢,٢٤). حيث يؤثر التفاعل الاجتماعي في حجرة الدراسة

بدرجة كبيرة على سلوك التلميذات وشخصيتهن. وتعتبر النصائح والتوجيهات الهادفة من قبل المعلمة من أهم الوسائل الرئيسية لتنمية التفاعل الاجتماعي للتلميذات، حيث تساعد على خلق حوار دراسي مقبول، وله تأثير نفسي على التلميذات ينم عن الرضا والثقة بالنفس، وعلى سبيل المثال يجب على المتدربة أن تعمل على تنمية محبة الزميلات لدى التلميذات، وشعورهن بحاجتهن لزميلاتهن، واحترامهن لآرائهن ومقترحاتهن، فتطلب المتدربة من إحدى التلميذات مثلاً أن تناقش قضية معينة في الاجتماعيات، أو التحدث عن خبرة شخصية سابقة أو مدح التلميذات لزميلاتهن على عمل قمن به أو صفة يتحلين بها. وأن تعرف المعلمة أسماء تلميذاتها فتناديهن بأسمائهن (Filemban. 1982).

وانخفاض الوزن النسبي لتلك الفقرة يؤكد أن اهتمام المتدربات كان منصبا فقط على مستوى المعرفة، أما الجوانب الأخرى فلم يكن هناك اهتمام كاف بتنميتها من قبل المتدربات، وهو ما كان يحدث في الطريقة التقليدية، حيث ينصب جل اهتمام المعلمة على الجوانب المعرفية دون اهتمام بالجوانب الوجدانية أو المهارية.

والفقرة رقم (١٠) ونصها «تشجع التلميذات على التعاون فيما بينهن» كانت من الفقرات منخفضة الوزن النسبي حيث بلغ وزنها النسبي (٢,١٤) رغم أن هذه المهارة تعتبر من مهارات تدعيم الجو الاجتماعي السليم داخل حجرة الدراسة. ويؤسس هذا المبدأ خاصة من خلال الأعمال الجماعية كتقسيم التلميذات إلى مجموعات، وتكليفهن بعمل بحث معين أو مناقشة تدور حول موضوع أو مشكلة معينة. وتكون معاملة المتدربة للأفراد بشكل عادل وموضوعي، فتستعمل طرقاً وأساليب تعليمية متنوعة تشجع على التعاون والتفاعل بين التليمذات، ومعرفة بعضهن البعض. وكذلك الإحاس بحاجتهن للتعاون فيما بينهن والاهتمام المتبادل، كل ذلك من شأنه أن يكون حافزاً إيجابياً، أما اذا كان الأمر خلاف ذلك فإنه لا يكون فقط قاسياً وغير مشجع للتعلم، وإنما سيؤدي إلى توفير البيئة الخصبة لظهور كثير من المشاكل السلوكية لدى التلميذات (مرسي، ١٩٨٤).

وانخفاض الوزن النسبي لهذه الفقرة يدل على إهمال المتدربات لتنمية اتجاهات مرغوبة مثل اتجاهات التعاون، وعدم التسرع في اصدار الحكم كلها اتجاهات مرغوبة ومطلوب من المتدربة تنميتها لدى التلميذات، ويجب أن تكون جزء من التدريس بدلاً من التركيز على جانب واحد من جوانب العملية التعليمية وهو المعرفة.

كذلك نجد أن الفقرة رقم (١١) ونصها «تهتم بنظافة الفصل وترتيبه»، وهي من المهارات التي لم تتقنها المتدربات حيث كان وزنها النسبي (١,٧١) وترتيبها ماقبل الأخيرة وتشتمل هذه الفقرة على دور هام للمعلمة (المتدربة) وهو المساعدة على تهيئة ظروف فيزيقية، حيث أن المتدربة ليست فقط ملقنة للمعلومات، بل هي موجهة ومرشدة للعملية التعليمية، فعليها أن توجه التلميذات إلى تنظيم توزيعهن في الفصل، على أن يكون هذا التنظيم مناسباً

لطبيعة التلميذات وحاجاتهن النفسية، وعن طريق هذه الترتيبات الصفية يمكن للمعلمة القضاء على بعض مايترتب على مشكلة ازدحام الفصل بالمتعلمات، ويجب على المتدربة أن تهتم بنظافة السبورة والممحاة، وكذلك نظافة أرضية الفصل من المناديل الورقية الصغيرة وترتيب مقاعد الفصل وتزيينه وزخرفة الجدران، وكذلك الاهتمام بتهوية الغرفة والإضاءة (حمدان، ١٩٨١).

وهنا نجد أن المتدربات لم يوجههن اهتمامهن لتنمية اتجاه النظافة لدى التلميذات لأن الاهتمام كان منصباً على الناحية المعرفية.

أما الفقرة رقم (١٢) ونصها «تنمي الروح القيادية بين التلميذات» فكان الوزن النسبي لها (١.٨٩)، حيث كان ينبغي على المتدربة ملاحظة التلميذات ومايوجد بينهن من فروق فردية واختلاف في القدرات وكذلك الفروق الاجتماعية، وعلى المتدربة أن تشعر بحاجات التلميذات النفسية. وأن تتعرف على تلك الاختلافات والفروق من خلال تعاملها مع التلميذات، ويلاحظ أن بعض التلميذات يتميزن عن غيرهن في القدرات الدراسية وسلوكيات الشخصية المتزنة، فيتم اختيار هؤلاء التلميذات كنماذج سلوكية تقود بعض مجموعات الفصل في بعض الموضوعات الدراسية أو بعض مسئوليات الحجرة الدراسية، ويوضع رأيهن دائماً في الاعتبار. وعلى المتدربة أثناء دعمها لهذا النوع من التلميذات أن يختارهن من الذين لديهن شهرة اجتماعية وشعبية بين زميلاتهن، حيث أن التلميذة التي تتميز بطبيعة اجتماعية تعتبر من أقرب الشخصيات إلى نفوس أقرانهن، ومن خلال مميزات هؤلاء التلميذات يمكن لغيرهن الاستفادة، وذلك عن طريق إعطاء التلميذة المتميزة حقها في قيادة الفصل، وبالتالي يمكن لقريناتها أن يقلدنها ويحاولن تنمية الروح القيادية لدى أنفسهن، وبذلك نكون قد استنفذنا بدرجة كبيرة من مبادئ وفلسفة المدرسة الإنسانية وعلم النفس، والتي تؤكد على ضرورة اشتراك التلميذات وقيامهن بدور إيجابي في عملية التعلم عن طريق مايقمن به من أنشطة ذاتية (Magoon and Garrison, 1976).

ومن هنا يظهر أن انخفاض الوزن النسبي لتلك الفقرة يدل على إهمال المتدربات لتنمية هذا الاتجاه الخاص بتنمية الروح القيادية بين التلميذات، بل وإصرار المتدربات على الاهتمام فقط بالناحية المعرفية.

والفقرة رقم (١٣) ونصها «تراعي الفروق الفردية بين التلميذات» كان وزنها النسبي منخفضاً (٢.٣٥)، فعلى المعلم أن يكون متعمقاً في درسه، فيعرف ماهي النقاط الصعبة والغامضة في الدرس فيقوم بالتركيز عليها أثناء الشرح، وكذلك معرفته للمستوى التحصيلي لتلاميذه، فيميز المتفوقين من ضعاف التحصيل، فيوجه المتفوقين إلى مزيد من القراءات والبحوث، ويأخذ بيد ضعاف التحصيل ليساعدهم على الفهم وليكسبهم الثقة بالنفس والغير، لأنه لو أهمل التلميذ ضعيف التحصيل فسوف يؤدي ذلك إلى مزيد من التدني في

التحصيل، وكذلك الوضع مع التلميذ المتفوق لو أهمله معلمه لأحبط طموحه وابداعه بدلاً من أن يصبح مبتكراً أو مبدعاً (مرسي، ١٩٨٤).

وهنا نجد المتدربات قد أهملن مراعاة الفروق الفردية بين التلميذات، فكانت الواجبات المنزلية موحدة، وكذلك الحال في طريقة التدريس وسرعة الشرح، وكما هو معروف فإن التلميذات لسن على مستوى واحد من الذكاء والقدرات المعرفية والثقافية والاجتماعية، لذلك كان ينبغي استخدام عدة أساليب في التدريس، وكذا التنويع في الواجبات المنزلية.

والفقرة رقم (١٥) ونصها «تستخدم المعززات اللفظية» كان وزنها النسبي (٤٧ . ٢) مما يدل على عدم اهتمام المتدربات بتلك المهارة، وهي إحدى أساليب التعزيز الإيجابي لتوجيه سلوك التلميذات، ويتمثل هذا النوع من التعزيز في الألقاب وألفاظ المديح، فحين تقوم التلميذة بسلوك إيجابي كأن تجيب على بعض الأسئلة فعلى المتدربة أن تشجعها بكلمات المدح والإطراء مثل (جيد، أحسنت، ممتاز، شكراً، جزاك الله خيراً، وفقك الله) وبذلك نجعل التميذة تتفاعل أكثر في الفصل مما يؤدي إلى أذكاء النشاط والمشاركة والحيوية داخل الحجرة الدراسية، وتشجيع التلميذات على مزيد من السلوكيات الإيجابية، وتقبل ماتملي عليهن المتدربة من المواد العلمية والتوجيهات (Maggon and Garrison, 1976).

وانخفاض الوزن النسبي لتلك الفقرة يؤكد إهمال المتدربات جانب التعزيز اللفظي مما ينعكس سسلبيا على حماس التلميذات وتحفزهن للمشاركة والإجابة على الأسئلة الموجهة من قبل المتدربة.

والفقرة رقم (١٦) ونصها «تستخدم المعززات الاجتماعية» كان وزنها النسبي (٥ . ١) وهي تمثل مؤخرة الترتيب حيث كان ترتيبها السادسة عشر، وكان وزنها النسبي أقل الأوزان النسبية من بين الست عشرة فقرة. وهي الأخرى إحدى أساليب التعزيز الإيجابي، وتؤدي أيضاً إلى خلق جو مقبول وشعور نفسي طيب لدى إحدى التلميذات، ومن أمثلة هذا الأسلوب أن تطلب المتدربة من التلميذة المجتهدة مناقشة صفية، أو تكلفها ببعض مسئوليات الفصل كأخذ الغياب أو ترتيب الفصل، أو تجعل التلميذة تتحدث عن بعض خبراتها الشخصية أمام زميلاتها، أو تمشي معها أثناء الخروج من الحصة (حمدان، ١٩٨١).

وإنخفاض الوزن النسبي لهذه الفقرة يؤكد عدم إهتمام المتدربات بهذا الأسلوب، وبالتالي لاتجد التلميذات تغذية راجعة أو تعزيزاً مقابل النشاط والسلوك الجيد والمشاركات الفعالة، بل وتعامل كما تعامل التلميذة عديمة المشاركة فتكون النتيجة هي كبت واحباط لتلك المشاركات (حمدان، ١٩٨١).

استعراض نتائج توجيه الأسئلة الصفية:

فيما يلي استعراض لنتائج توجيه الأسئلة الصفية.

جدول (٤) بيان بالتكرارات والنسب المئوية للأداء الخاص بتوجيه الأسئلة الصفية والوزن النسبي لكل فقرة وترتيبها

م	عناصر الدرس	مستوى الأداء								الوزن النسبي	الترتيب
		عالي		متوسط		منخفض		معدوم			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١	تراعي التركيب اللغوي السليم للأسئلة.	١٦	١١,٦	٦٢	٤٤,٩	٤٩	٣٥,٥	١١	٨,٠	٢,٦٠	٧
٢	تترك وقتاً كافياً للتلميذة لكي تجيب على الأسئلة.	٧	٥,٠	١٠٦	٧٦,٣	٢٢	١٥,٨	٤	٢,٩	٢,٨٣	٥
٣	تستخدم الأسئلة المثيرة للتفكير.	-	-	٢٤	١٧,٤	٤٣	٣١,٢	٧١	٥١,٤	*١,٦٦	١٣
٤	تراعي في تقييمها جميع أهداف الدرس.	١١	٧,٩	٤٧	٣٣,٨	٣٩	٨٢,١	٤٢	٣٠,٢	*٢,١٩	١١
٥	تنظم توزيع الأسئلة على جميع عناصر الدرس.	١٣	٩,٤	٩٢	٦٦,٧	٣٠	٢١,٧	٣	٢,٢	٢,٨٣	٦
٦	توزع الأسئلة بين التلميذات بالعدل.	١٠	٧,٢	٩٩	٧١,٢	٢٩	٢٠,٩	١	٠,٧٢	٢,٨٥	٤
٧	تثير الأسئلة المتعلقة بأفكار التلميذات الشخصية.	١	٠,٧٣	١٣	٩,٥	٥٥	٤٠,١	٦٨	٤٩,٦	*١,٦١	١٥
٨	تعطي التلميذات خلفيات حول الواجب المنزلي.	٢	١,٤	٥٨	٤١,٤	٦٧	٤٧,٩	١٣	٩,٣	*٢,٣٥	١٠
٩	تساعد التلميذات على تصحيح أخطائهن بأنفسهن.	-	-	٦٠	٤٣,٢	٧١	٥١,١	٨	٥,٨	*٢,٤٧	٨
١٠	تختتم درسها بعدد مناسب من الأسئلة الشاملة للدرس.	٢٧	١٩,٧	٨٠	٥٨,٤	٣٠	٢١,٩	-	-	٢,٩٨	٣
١١	تتدرج بأسئلتها لجميع مستويات الأهداف.	١	٠,٧٢	٢٤	١٧,٣	٤٠	٢٨,٨	٧٤	٥٣,٢	*١,٦٥	١٤
١٢	تنوع في أسئلتها لمراعاة الفروق الفردية بين التلميذات.	٣	٢,٢	٦٤	٤٦,٠	٥٧	٤١,٠	١٥	١٠,٨	*٢,٣٩	٩
١٣	تستخدم أسئلة تقييم.	٥٢	٣٦,٦	٧٥	٥٢,٨	١١	٧,٧	٤	٢,٨	٣,٢٣	١
١٤	تستخدم أسئلة تعلم.	-	-	٢٦	١٩,٥	٥٠	٣٧,٦	٥٧	٤٢,٩	*١,٧٧	١٢
١٥	تختتم كل عنصر من عناصر درسها بعدد مناسب من الأسئلة	٣١	٢٢,٣	٨٦	٦١,٩	١٨	١٢,٩	٤	٢,٩	٣,٠٤	٢
	الوزن النسبي للمجال	٢,٤٣									

ك = التكرارات، ٪ = النسبة المئوية، ن ليست متساوية في كل الفقرات،

* تعني : الوزن النسبي أقل من (٢,٥٠)

يوضح الجدول (٤) أن هناك ثمان فقرات تمثل ثمان مهارات لم تتقنهن المتدربات، حيث كان وزنها النسبي أقل من (٢,٥) وتلك الفقرات تحت أرقام: ٣، ٤، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٤.

الفقرة رقم (٣) ونصها «تستخدم الأسئلة المثيرة للتكفير» وكان وزنها النسبي منخفضاً حيث بلغ (١,٦٦)، لذا جاء ترتيبها الثالث عشر. وهي من المهارات الهامة حيث توفر المعلمة (المتدربة) للتلميذات مواقف تعليمية نشطة يشتركن من خلالها في مناقشة موضوع جماعي بشكل مفتوح، يسوده الفضول العلمي والتعبير الذاتي التلقائي، واحترام آراء

البعض. ومن خلال ذلك النشاط يطلب من التلميذات تعميق الفكر ومحاولة إيجاد حلول وآراء متعمقة ومدروسة وبعيدة عن التخمين والتذكر العشوائي. وحيث أن الوزن النسبي لتلك الفقرة منخفض فذلك يؤكد أن المتدربات يهملن إثارة النقاش وذلك لأنهن التزمن بأسئلة محددة من الكتاب المدرسي أو دفتر التحضير، ولم يحاولن توجيه أسئلة مفتوحة تساعد التلميذات على التفكير والابتكار بدلاً من التذكر والاستظهار لبعض المعلومات الموجودة في الكتاب (حمدان، ١٩٨١).

كذلك نجد أن الفقرة رقم (٤) ونصها «تراعي في تقييمها جميع أهداف الدرس» وزنها النسبي (١٩ . ٢) وترتيبها الحادية عشر. فعلى المعلمة (المتدربة)ألا تركز فقط على أسئلة لقياس الجانب المعرفي ومستوياته الدنيا. وأسئلة قياس الحفظ والاستظهار والناحية المعرفية وتترك النواحي الأخرى من الأهداف مثل الأهداف الوجدانية والنفسحركية، بل يجب أن تكون أسئلة الدرس شاملة ومتدرجة لجميع هذه الأهداف، فيكون هناك أسئلة مرتبطة بالجانب المعرفي ومستوياته العليا (التحليل، التركيب، والتقويم)، وكذلك تكون هناك أسئلة تقيس الجانب الوجداني والنفسحركي. وانخفاض الوزن النسبي لتلك الفقرة يدل علي عدم مراعاة المتدربات شمول الأسئلة التقييمية للدرس للأهداف الواجب تحقيقها في الحصة، ومن شروط التقييم الجيد اشتماله على جميع الأهداف المحددة في الحصة. وبالتالي يتوافر الترابط القوي بين الأهداف المحددة وعرض الدرس والتقييم (الجمل، ١٩٨٧).

أما الفقرة رقم (٧) ونصها «الأسئلة المتعلقة بأفكار التلميذات الشخصية» فقد كانت الأخيرة في التريب حيث بلغ وزنها النسبي (٦١ . ١)، وهذا النوع من الأسئلة يكون مرتبطاً بالتلميذ وخبرته، وبناء على هذه الخبرة سوف يعبر التلميذ ويجيب على هذا النوع من الأسئلة. وقد يقيس هذا النوع من الأسئلة الجانب الوجداني لشخصية التلميذ إلى جانب رصيده من المعرفة والمهارة. كما أن هذا النوع من الأسئلة يكون مرتبطاً بالدرس ولكن بطريقة غير مباشرة كسؤال التلميذ عن رأيه في فقرة معينة، أو الطلب منه أن يبرر الإجابة الشخصية وبالتالي تتعدى هذه الأسئلة قياس مستوى التذكر إلى الفهم والتطبيق، كذلك تصقل شخصية المتعلم وتجعله قادراً على التعبير عن رأيه وأفكاره (اللقاني، ١٩٧٦).

وانخفاض الوزن النسبي يؤكد عدم تحقق تلك المهارة لدى المتدربات، حيث كان ينبغي أن تثار الأسئلة التي تلامس أفكار التلميذات الشخصية لتتأكد المتدربة من فهم التلميذات للمعلومات وحسن تفكيرهن. ومما يؤكد عليه التربويون أن تثير الأسئلة التفكير لدى التلميذات بدلاً من استظهار معلوماتهن التي تم حفظها.

والفقرة رقم (٨) ونصها «تعطي التلميذات خلفيات حول الواجب المنزلي» كان وزنها النسبي منخفضاً (٣٥ . ٢). وهنا يجب أن تكون مهمة المعلمة الإشراف والتوجيه والارشاد أثناء تطبيق التلميذات لما تعلمنه في الحصة. وفي هذه المرحلة يتم التعرف عن طريق الأسئلة

والتدريبات على مدى فهم التلميذات وما اكتسبوه، وهذه الأسئلة لن تؤدي الغرض منها بدون توجيه وتصحيح وارشاد من قبل المعلمة، وتلك الإرشادات التي تؤدي إلى تعميق الفهم والإيضاح للتلميذة وتقويم شخصيتها (الجمل، ١٩٨٧).

وانخفاض الوزن النسبي لتلك الفقرة يؤكد وجود مشكلة تعاني منها المتدربات في تطبيق تلك المهارة، فهن لم يعطن التلميذات معلومات ولاخلفية عن الواجب المنزلي، بل تم تكليفهن بالواجبات دون توضيح ماهية تلك الواجبات، والهدف منها، وكيفية الإجابة عليها لذلك تعاني التلميذات من حل تلك الواجبات، وقد يخطئن في معرفة المطلوب منهن، ويعانين بعد ذلك من عدم التوفيق في حل تلك الواجبات، على أن السبب الرئيسي في ذلك قد يكون تقصير المتدربة في توضيح وإعطاء التلميذات خلفية كافية عن تلك الواجبات (حمدان، ١٩٨١).

كذلك نجد أن الفقرة رقم (٩) ونصها «تساعد التلميذات على تصحيح أخطائهن بأنفسهن» كان وزنها النسبي منخفضاً (٤٧ . ٢). ومن مسئوليات المعلم الجيد ألا يقوم بتصحيح أخطاء التلميذ بنفسه لأن ذلك يكون عرضة للنسيان وعدم الفهم من قبل التلميذ والمفروض أن يوجه المعلم تلميذه ويرشده إلى الحل وتصحيح الأخطاء بنفسه، ويقوم هو بدور المشرف والموجه، لأن قيام التلميذ بتصحيح أخطائه يضمن تجنب تلل الأخطاء في المستقبل كما أن التصحيح يكون بالفهم السليم وليس تقليداً للمعلم الذي يصحح الأخطاء ويقتصر دور التلميذ على نقل الإجابة الصحيحة دون فهم (Woolfolk and Nicolich, 1981).

وانخفاض الوزن النسبي لتلك الفقرة يدل على وجود مشكلة لدى المتدربات في تطبيق تلك المهارة، كما يدل على تقصيرهن في مساعدة التلميذات على تصحيح ماوقعن فيه من أخطاء لأن قيام التلميذات بتصحيح أخطائهن بأنفسهن يساعدهن على تجنب تلك الأخطاء في المستقبل والتعرف على الصواب، وبالتالي لا يعدن إلى الوقوع في تلك الأخطاء، أما عدم قيامهن بتصحيح أخطائهن بأنفسهم يؤدي إلى إحتمال تكرار الوقوع في الخطأ.

والفقرة رقم (١١) ونصها «تتدرج بأسئلتها لجميع مستويات الأهداف» كان وزنها النسبي منخفضاً (٦٥ . ١)، وبالتالي كان ترتيبها الرابعة عشر، من بين خمس عشرة فقرة والمقصود بتلك الفقرة أنه ينبغي على المعلمة أثناء مرحلة تنفيذ الدرس أن تقيس أسئلتها أغلب مستويات كل مجال من مجالات الأهداف، ولاتقتصر على قياس الجانب المعرفي وأدنى مستوياته (التذكر) كما هو حاصل في مدارسنا من اقتصار الأسئلة على قياس الحفظ والاستظهار، بل يجب أن تكون هناك أسئلة تقيس الفهم وأخرى تقيس التطبيق والتحليل وغير ذلك.

كذلك في الجانب النفسحركي يجب أن تتدرج الأسئلة من أسئلة تقيس المشاهدة والتقليد إلى أسئلة تقيس الممارسة والمهارة. كما يجب أن تخصص بعض الأسئلة لقياس الجانب

الوجداني وتتدرج من قياس الانتباه إلى الاهتمام والميول والاتجاهات.

وانخفاض الوزن النسبي هنا يؤكد على أن المتدربات قد ركزت على بعض مستويات الأهداف وأهملن البعض الآخر، ومن الفقرات السابقة يتضح أن التركيز كان على مجال المعرفة للأهداف وإهمال المستويين الوجداني والنفسحركي، وهذا يعد امتدادا للطريقة التقليدية التي تركز على العقل وتهمل الوجدان والجسم. وذلك يتنافى مع ماينادي به التربويون من ضرورة التركيز على جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسحركية، فلاتركز على العقل ونترك شعور التلميذ أو مهاراته الحركية دون تركيز (كوجاك، ١٩٨٣).

والفقرة رقم (١٢) ونصها «تنوع في أسئلتها لمراعاة الفروق الفردية بين التلميذات» كان وزنها النسبي (٣٩ ,٢)، وينبغي على المعلم ألا تقتصر أسئلته دائما على معلومات الكتاب فقط أو على مستوى واحد من مستويات التلاميذ، بل يجب أن يراعى في أسئلته جميع مستويات التلاميذ لأن هناك تفاوت في قدرات التلاميذ، ومن هنا يجب عليه أن ينوع في أسئلته وتقييمه ليتلاءم مع جميع التلاميذ باختلاف مستوياتهم (الشهراني، ١٩٩٤م).

وانخفاض الوزن النسبي لتلك الفقرة يدل على أن المتدربات أهملن مراعاة الفروق الفردية وذلك لعدم التنويع في أسئلة التقييم الموجهة، وذلك يسبب خللاً في العملية التعليمية فالتلميذات لسن في نفس المستوى من المعرفة فكان ينبغي أن توجه أسئلة معرفية تقيس التذكر وأسئلة تقيس الفهم والتطبيق والمستويات العليا، فبعض التلميذات يستطعن الحفظ والاستظهار ولايتمكن من الفهم بينما نجد أن البعض الآخر على العكس من ذلك تماماً، فهناك من تستطيع الفهم ولايمكنها الحفظ. ومن هنا كانت ضرورة التنويع في الأسئلة لتلائم جميع مستويات التلميذات (Woolfolk and Nicilich, 1981).

كما نجد أن الفقرة رقم (١٤) ونصها «تستخدم أسئلة تعلم» كان وزنها النسبي منخفضاً (٧٧ ,١) وترتيبها الثاني عشر. وأسئلة التعلم نوع من الأسئلة التي تهتم بعملية تعلم التلاميذ من خلال المعارف والقدرات الخاصة، فهي ليست كأسئلة التقييم الختامي التي تكون عادة في نهاية كل عنصر أو في نهاية كل درس، وانما قد تسبق شرح الموضوعات والفقرات، وقد لاتكون مرتبطة بالدرس وإنما بمعلومات أخرى تلقي الضوء على الدرس الذي يقوم المعلم بشرحه، فهي تستعمل خلال عملية التعلم لإثرائها، وتؤدي بالتلميذ لاكتشاف المباديء والقواعد العامة الهامة، وتختلف من تلميذ لآخر، وتساعد المعلم على تحليل نقاط الضعف لدى التلميذ (الشهراني، ١٩٩٤).

وانخفاض الوزن النسبي لتلك الفقرة يؤكد أن المتدربات قد استخدمن أسئلة تقييم ختامي كما هو واضح من الفقرة رقم (١٣) ولكنهن لم يستخدمن أسئلة تعلم، وبمعنى آخر ركزن على الأسئلة الخاصة بالدرس وأهملن أسئلة تطبيقية غير مباشرة. ويجب أن نعلم أن الأسئلة غير المباشرة تؤكد فهم التلميذات للدرس لأن التلميذة التي تفهم الدرس جيداً تستطيع

الإجابة عن الأسئلة البعيدة عن الدرس وتطبيق ماتعلمته في مواقف وأمثلة خارجية.

وهنا نرى أن المتدربات التزمن بيما هو مقرر، وركزن على التذكر والاستظهار، وكان ينبغي أن يتأكدن من فهم التلميذات للدرس بتوجيه أسئلة تعلم خارجة عن الدرس وتطبيقها في مواقف أخرى تأكيداً على فهم التلميذات لما تعلمته.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث وهو: «مالفرق بين الأخطاء الشائعة بين طالبات تخصص علوم بكلية التربية بالمدينة المنورة بين مهارتي التخطيط لتحضير الدرس وتنفيذ الدرس؟» تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء والأوزان النسبية للمجموعات الأربع وذلك موضح بالجدول رقم (٥).

جدول (٥): بيان بالمتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لعناصر الدرس

العنصر	مستوى الأداء								الوزن النسبي	
	عالي		متوسط		منخفض		معدوم		الكلي	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
التخطيط التحضير الدرس	١٧,٥٨	١٧,٣٥	٧١,٥٠	٢٣,٢٤	٣٦,٤٢	١٩,٨٢	١٨,٥٠	٢٦,٤٠	٣٦	٣٠,٩٧	٢,٧٤٣
عرض المادة العلمية	١١,٥٧	٩,٠٥	٦٥,٩٠	٢٨,١٥	٤٢,٤٨	١٧,٥٨	٢٠,٢٩	٢٤,٥٤	٣٥,٠٦	٢٩,٨٤	٢,٦٣٥	٢,٤٤
توجيه السلوك الصفي	٥,٣٨	٤,٣٧	٥٥,١٠	٢١,٠٤	٤٨,٥٠	١٢,٣٧	٢٩,٨١	٢٧,٧٠	٣٤,٦٩	٢٦,٧٩	٢,٢٦٠	
توجيه الأسئلة الصفية	١١,٦٠	١٤,٣٤	٦١,٠٧	٢٨,٤٠	٤٠,٧٣	١٧,٠٤	٢٥,٠٠	٢٧,٥٩	٣٤,٦٠	٢٩,٢٥	٢,٤٣	

م : المتوسط ع: الانحراف المعياري

يوضح جدول (٥) أن أداء المتدربات في التخطيط لتحضير الدرس كان أفضل من أدائهن في تنفيذ الدرس، حيث بلغ الوزن النسبي للتخطيط لتحضير الدرس (٢,٧٤) وذلك لايعتبر - حسب إتفاق المحكمون - ضعف في الأداء لأنه أكبر من (٢,٥٠)، بينما كان الوزن النسبي لتنفيذ الدرس (٢,٤٤)، وذلك يعبر عن ضعف في الأداء لأنه أقل من (٢,٥٠) وذلك يؤكد أن معظم المشكلات التي تواجهها المتدربات كانت في تنفيذهن للدرس، لأنهن يطبقن عمليا الموجود في دفتر التحضير، بينما تحضير الدرس يتم في المنزل دون تقيد بزمن أو الاضطرار للوقوف في وضع معين أو مكان معين، ولكن عندما تقدم على تنفيذ الدرس فإنها تكون مقيدة بزمن الحصة والوقوف ومواجهة التلميذات.

كما يوضح الجدول أيضاً أن أداء المتدربات في عرض الدرس كان أفضل من أدائهن في توجيه الأسئلة الصفية أو توجيه السلوك الصفي، فقد كان الوزن النسبي لعرض المادة العلمية (٢,٦٤) ولتوجيه السلوك الصفي (٢,٢٦) ولتوجيه الأسئلة الصفية (٢,٤٣)، ويلاحظ أن توجيه الأسئلة الصفية كانت أفضل نسبياً من توجيه السلوك الصفي. كما يلاحظ أن

المتدربات رغم معاناتهن في عرض المادة العلمية إلا أن هذه المعاناة لاتصل إلى كونها ضعف في الأداء لأن الوزن النسبي كان (٢,٦٤)، ويعد هذا الوزن النسبي أكبر من (٢,٥٠) مما يشير إلى أداء مقبول نوعاً ما. أما الوزن النسبي لكل من توجيه السلوك الصفي وتوجيه الأسئلة الصفية فقد كان أقل من (٢,٥٠) مما يشير إلى وجود ضعف في الأداء وكان ذلك الضعف أكثر من توجيه السلوك الصفي الذي بلغ الوزن النسبي له أدنى حدوده، مما يدل على أن المعاناة تكمن في كيفية تنفيذ الثواب والعقاب المناسب للتلميذات وأن توجيه العقوبات الملائمة هو أكثر المشكلات التي تعاني منها المتدربات، يلي ذلك توجيه التقويم أو الأسئلة الصفية التي لم توفق المتدربات في تنفيذه. وبهدف تدعيم نتائج الملاحظة ومحاولة التعرف فيما إذا كانت هناك بعض المشكلات والأخطاء في أداء المتدربات ولم تتعرض إليها بطاقة الملاحظة تم إجراء مقابلات شخصية مع أفراد العينة. وقد أكد المحكون لإستمارة المقابلات الشخصية على أن الأخطاء التي يتفق عليها أكثر من (٥٠٪) من أفراد العينة يمكن إعتبارها من الأخطاء الشائعة في أداء المتدربات، بينما الأخطاء التي يتفق عليها دون تلك النسبة فلايمكن إعتبارها من الأخطاء الشائعة في الأداء.

وبإجراء المقابلات الشخصية مع (٢٤) أربع وعشرين متدربة في العلوم الاجتماعية و (١٩) تسع عشرة معلمة للعلوم الاجتماعية و (١١) إحدى عشرة مديرة مدرسة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، أسفرت تلك المقابلات عن عدد من الأخطاء والمشكلات التي تم ترتيبها في الجدول التالي تنازليا حسب النسبة المئوية لأفراد العينة.

جدول (٦) : بيان بالمشكلات التي تواجه المتدربات في ضوء آراء العينة خلال المقابلات الشخصية

مسلسل	المشكلات التي تواجه المتدربات في ضوء آراء العينة	النسبة المئوية
١	انعدام العلاقة بين الإعداد النظري في الكلية وما تقوم المتدربات بتدريسه	٨٤٪ *
٢	قصور في توجيه السلوك الصفي.	٧٨٪ *
٣	قصور في توجيه الأسئلة الصفية.	٧٣٪ *
٤	ضعف الإمكانات المادية بالمدارس.	٦٨٪ *
٥	عدم تعاون إدارة المدرسة مع المتدربات.	٦١٪ *
٦	عدم تفرغ المتدربات لأداء المهنة بالشكل المطلوب.	٥٦٪ *
٧	عدم احترام التلميذات للمعلمات.	٤٩٪
٨	انخفاض المستوى التعليمي العام للتلميذات.	٤٢٪
٩	عدم تعاون أولياء الأمور مع المدرسة.	٣٤٪

* النسبة المئوية أعلى من ٥٠٪

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن هناك ست أخطاء في أداء المتدربات يمكن إعتبارهن من الأخطاء الشائعة في أداء المتدربات، وتلك الأخطاء هي:

إنعدام العلاقة بين الإعداد النظري في الكلية وماتقوم المتدربات بتدريسه، قصور في توجيه السلوك الصفي، قصور في توجيه الأسئلة الصفية، ضعف الإمكانات المادية بالمدارس

عدم تعاون إدارة المدرسة مع المتدربات، عدم تفرغ المتدربات لأداء المهنة بالشكل المطلوب.

وفيما يلي إستعراض للمقابلات الشخصية مع أفراد العينة:

أولاً : المتدربات: بإجراء المقابلات الشخصية مع المتدربات اتضح الآتي:

أ - هناك اتفاق تقريباً بين المتدربات على أن أهم مشكلة تواجههن هي الفجوة بين الإعداد النظري بكلية التربية والتدريس الفعلي في المدارس، فالعلاقة مفقودة تقريباً.

ب - في الدرجة الثانية جاءت مشكلة تقييد المعلمات بنظام عقاب معين مما سبب لهن تردداً وحساسية في اختيار الأسلوب المناسب للعقاب لتوجيه السلوك الصفي للتلميذات، وخاصة أن العقاب الجسدي ممنوع في المدارس، كما أن المديرات ينزعجن من إرسال التلميذات إليهن للعقاب، وأيضاً فقد تضاءل احترام التلميذات للمعلمة في الوقت الحالي، علاوة على عدم خوف التلميذات من التعرض للعقاب بالخصم من درجاتهن. كل ذلك يساعد على عدم التزام التلميذات بالنظام والهدوء داخل الفصل، كما يجعل المعلمة (المتدربة) تشعر وكأنها جندياً أرسلوه للحرب بلا أي سلاح، فتكون النتيجة إهمال المتدربات لتوجيه السلوك الصفي للتلميذات من أجل محاولة إنهاء المقرر في وقته المحدد.

ج - أكدت المتدربات أن حداثة الخبرة لديهن أفقدتهن القدرة على التقييم الجيد، وتوجيه الأسئلة الصفية بالشكل المطلوب، حيث يضعن عديداً من الأسئلة ولكنها لاتغطي إلا جزء ضئيل من المقرر، أو يضعن أسئلة قليلة جداً لتغطية قدر كبير من المقرر، علاوة على عدم صياغة الأسئلة بطريقة مفهومة تتناسب مع العمر الزمني والعقلي للتلميذات.

د - أشارت بعض المتدربات إلى أن نقص الإمكانيات المادية بالمدرسة تسبب في إعدادهن لبعض الوسائل والنماذج والمجسمات ليتمكن من الشرح والتدريس على الوجه المطلوب، وذلك يكلفهن بعض الوقت والجهد.

ثانياً : المعلمات: أظهرت نتائج المقابلات الشخصية مع المعلمات مايلي:

أ - أهم ما أشارت إليه المعلمات من المشكلات التي تواجه المتدربات هو عدم تعاون إدارة المدرسة مع المتدربات واعتبارهن طالبات لامعلمات. مما يؤدي إلى فقدان المتدربة ثقتها بنفسها، وينعكس ذلك على أسلوب التدريس وتوجيههن للسلوك الصفي للتلميذات، وذلك لعدم وجود سند وعون لهن في حالة توقيع بعض العقوبات على التلميذات.

ب - أكدت المعلمات أن حداثة الخبرة لدى المتدربات أفقدتهن القدرة على التقييم الجيد، وتوجيه الأسئلة الصفية بالشكل المطلوب، فالعديد من الأسئلة المعدة من قبل المتدربات لاتتناسب مع مستويات التلميذات العقلية، فهناك أسئلة يصعب على التلميذات فهمها نتيجة ضعف في الصياغة بالشكل الذي يمكنهن من فهمها. كما أكدت المعلمات أنه بالخبرة والممارسة سوف تزول تلك المشكلة.

ج - أضافت المعلمات أيضاً أن إنخفاض المستوى العام للتلميذات قد يضاعف من العبء الملقي على كاهل المتدربات، ويكلفهن بذل مزيد من الجهد والوقت حتى تتمكن التلميذات من الفهم وذلك لضعف الخلفية المعرفية لدى التلميذات.

ثالثاً: مديرات المدارس: كانت نتائج المقابلات الشخصية مع مديرات المدارس كما يلي:

أ - أكدت مديرات المدارس على أن عدم تفرغ المتدربات لعملية التدريس ينتج عنه قصور في تحضير الدروس كما يتطلبه الموقف التعليمي، وذلك لأن المتدربات لديهن أعباء دراسية في الجامعة تعوق تفرغهن الكامل لتحضير وإعداد الدروس اليومية بالشكل المطلوب.

ب - أضافت مديرات المدارس أن عدم تعاون أولياء الأمور مع المدرسة قد يتسبب في إهمال واستهتار التلميذات بالدراسة والمدرسة والعاملين بها، وبالتالي تعجز المعلمات وخاصة المتدربات عن السيطرة عليهن بوسائل العقاب المسموح بها في المدارس.

وبالنظر في الجدول السابق يتبين أن هناك ثلاث أخطاء إتفق عليها نسبة لابأس بها من أفراد العينة، ولكن تلك النسبة لم تصل إلى (٥٠٪)، وبالتالي لايمكن إعتبارها من الأخطاء الشائعة في أداء المتدربات أثناء التربية العملية، وتلك الأخطاء هي:

عدم إحترام التلميذات للمعلمات، إنخفاض المستوى التعليمي العام للتلميذات، عدم تعاون أولياء الأمور مع المدرسة.

ومن خلال نتائج الملاحظة والمقابلات الشخصية نجد أن هناك شبه اتفاق حول المشكلات التي تواجه المتدربات، إلا أن المقابلات الشخصية للدراسة أظهرت بعض المشكلات التي لم تتعرض لها الدراسة في ظل حدود البحث. ومن تلك المشكلات: انعدام الارتباط بين الاعداد النظري للمتدربات في سنوات الجامعة وبين مايقمن بتدريسه في المدارس، كذلك مشكلة نقص الإمكانات المادية بالمدارس، وعدم تعاون إدارة المدرسة مع المتدربات، وانشغال المتدربات بالمقررات التي يدرسنها في الجامعة مما يعوق أدائهن بالشكل المطلوب، وعدم احترام التلميذات للمعلمات يسبب لهن قلقاً وفقدان الثقة بالنفس، وانخفاض المستوى التعليمي للتلميذات، وعدم تعاون أولياء الأمور مع المدرسة.

ولكننا نجد أن هناك نتائج اتفق عليها من خلال الملاحظة والمقابلات الشخصية، وهي: قصور عند المتدربات في توجيه السلوك الصفي وتوجيه الأسئلة الصفية، وبالتالي تحقق الهدف من إجراء المقابلات الشخصية في تدعيم نتائج الملاحظة، واكتشاف الأخطاء الشائعة في أداء المتدربات أثناء التربية العملية والتي لم تتضمنها بطاقة الملاحظة.

التوصيات

من خلال نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١- حيث أن توجيه السلوك الصفي وتوجيه الأسئلة الصفية كانا من أكثر المشكلات التي تواجه المتدربات في ادائهن، فينبغي أن يركز القائمون على تدريس المقررات التربوية على توجيه المتدربات لكيفية اختيار الأسلوب المناسب والعقاب والثواب والتقويم المناسب. كذلك التوجيه من قبل المشرفين المباشرين - في الكلية - الذين يخرجون للإشراف على أداء المتدربات.

٢- حيث إن هناك فجوة بين الإعداد النظري لكلية التربية وبين مايقومون بتدريسه فعلاً في المدارس، لذا ينبغي إعادة النظر في برامج كلية التربية بحيث تغطي المعلومات التي تدرس فعلاً في مدارس التعليم العام.

٣- ينبغي توجيه مديرات المدارس للتعاون مع المتدربات وحمايتهن وتشجيعهن وتوجيههن لاستخدام أسلوب مناسب للعقاب، وكذلك توجيه مديرة المدرسة التلميذات إلى ضرورة احترام المتدربات احتراما كاملاً حتى لاتتعرض التلميذات للعقوبة.

٤- ينبغي أن تحرص كلية التربية على عدم إخراج المتدربات للتربية العملية في حالة وجود عبء دراسي كبير عليهن بالكلية، لكي تتمكن المتدربات من التحضير والتخطيط للعملية التدريسية بالشكل المطلوب.

٥- ينبغي على المشرفات على المتدربات من قبل الكلية تكثيف زياراتهن للمتدربات لإمكانية ملاحظة القصور في الأداء التدريسي، وبالتالي توجيه الملاحظة المناسبة والتي من شأنها مساعدة المتدربات على التعديل من سلوكهن التدريسي.

٦- ينبغي على القائمين على التربية دراسة نظام الثواب والعقاب المستخدم في المدارس ومحاولة تصحيح الأخطاء، واقتراح العلاج المناسب لتلك المشكلة، حيث أنها من أكبر المشاكل التي تواجه المتدربات والمعلمات في المدارس.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- ابراهيم، عبداللطيف فؤاد، وسعد مرسي أحمد: المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح ، ط٣، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٦.

٢- ابراهيم، فوزي طه، ورجب الكلزة: المناهج المعاصرة، مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي، ١٩٨٦.

٣- أحمد، لطفي بركات: تدريس العلوم الاجتماعية في المدرسة العربية: ط١، الطائف: دار الحارثي للطباعة والنشر، ١٩٨٢.

٤- البابطين، عبدالعزيز عبدالوهاب: «مقارنة بين المعلم المؤهل تربوياً والمعلم غير المؤهل تربوياً فيما يختص بتفاعله اللفظي مع طلابه أثناء عملية التدريس»، مجلة كلية التربية (دراسات تربوية)، الرياض: ١٩٨٦.

٥- الجمل، نجاح يعقوب: نحو منهج تربوي معاصر. عمان: مديرة المكتبات والوثائق الوطنية ١٩٨٧.

٦- الخطيب، أحمد ، ورداح الخطيب: اتجاهات حديثة في التدريب. ط١، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية، ١٩٨٦.

٧- الشهراني، عامر عبدالله: مرشد الطالب المعلم في التربية الميدانية. ط١، جدة: مطابع دار البلاد، ١٩٩٤.

٨- القرني، علي سعد: «طرق البحث الحقلية الاثنوغرافية في المجال التربوي»، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض: ١٩٨٩م.

٩- الكثيري، راشد: التربية الميدانية وأهميتها في إعداد المعلم، دراسات تربوية،. مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المجلد الثالث، ١٩٨٦.

١٠- الكيلاني، محمد: مشكلات التربية العملية كما يعبر عنها طلاب قسم التربية الرياضية بكلية التربية جامعة طنطا، مجلة كلية التربية، طنطا، المجلد الثاني، العدد السابع، ١٩٨٩.

١١- اللقاني، أحمد حسين: تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٦م.

١٢- اللقاني، أحمد، وبرنس رضوان: تدريس المواد الاجتماعية. ط٢، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٦م.

١٣- المفتي، محمد أمين: سلوك التدريس، القاهرة: مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٦م.

١٤- باقر، صباح، وفائزة الناصري: "تحليل التفاعل اللفظي بين مدرسات اللغة الانجليزية والطالبات في بعض المدارس الإعدادية في مركز محافظة بغداد". بغداد: جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية، ١٩٨٢م.

١٥- حمدان، محمد زياد: التربية العملية الميدانية: مفاهيمها وكفايتها وممارستها، بيروت مؤسسة الرسالة، ١٩٨١م.

١٦- جابر، جابر عبدالحميد، وعبدالحميد سلام: ماذا يتعلم الطلاب من التربية العملية ط١، قطر، جامعة قطر، ١٩٨٥م.

١٧- رضوان، أبو الفتوح، وفتحي مبارك: المواد الاجتماعية في التعليم العام: أهدافها ومناهجها وطرق تدريسها، ط٣، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٧م.

١٨- زيتون، عايش، وسليمان عبيدات: دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، المجلد١، العدد٦، ١٩٨٤م.

١٩- سوار، صفية خليل: تحليل التفاعل اللفظي في تدريس التربية الفنية ومدى ملاءمتها للأهداف التدريسية في الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بدولة البحرين، جامعة حلوان، كلية التربية، ١٩٨٧م.

٢٠- شحاته، السيد: التربية العملية بين الاتجاهات العالمية وواقع التطبيق بكليات التربية في مصر (دراسة نظرية) جامعة أسيوط، كلية التربية، ١٩٨٨م.

٢١- صابر، ملك حسين وسهير زكريا فودة: تطوير أدوات التقويم لبرنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات بجدة، رسالة الخليج العربي، العدد: ٢٢، ١٩٨٧م، ص: ١١٣-١٣٢.

٢٢- صالح، عبدالرحمن: دور التربية العملية في إعداد المعلمين، عمان: دار الفكر، ١٩٧٩م.

٢٣- عبدالخالق، عصام: دراسة عن تقويم طالب التربية الرياضية في التربية العملية، دراسات وبحوث جامعة حلوان، المجلد الرابع، العدد الثالث، القاهرة، ١٩٨١م.

٢٤- غوني، منصور أحمد: العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لدى طلاب وطالبات كلية التربية: دراسة مسحية وصفية، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية. مجلد٣، ص ٢٠٩-٢٣٦، ١٩٩٠م.

٢٥- كوجك، كوثر: مناهج وتدريس الاقتصاد المنزلي، القاهرة: دار الثقافة العربية ١٩٨٣م.

٢٦- مرسي، محمد عبدالعليم: المعلم والمناهج وطرق التدريس، الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٨٤م.

٢٧- معوض، صلاح وأحمد الرفاعي: دور التربية العملية في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية لسلطنة عمان، رسالة التربية، وزارة التربية والتعليم، دائرة البحوث، ١٩٨٦م.

٢٨- مقدادي، محمد وشادية التل ومحمد عمايرة: مشكلات طلبة التطبيق العملي لمناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد التاسع، العدد الأول، ١٩٨٩م، ص ٢٢-٥٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

29- Barry john C. Astudy of the Attitude of Student Teacher Toward the Student Teaching Program at the Yniversity of Southern Mississippi Unpubished Doctoral Dissertation University of Southern Mississippi. 1976.

30- Erivkson F School Literacy, Reasoning and Civility An anthropo;ogist's Perspectiv Review of Educational Research, vol 54, No4 1984, pp 525-546.

31- Fetterman David N Ethnography in Education Evaluation Sage Publcation London 1984.

32- Fetterman S. N Verbal Classroom Interaction in Elementary School Mathematcs Class in Saudi Arabia Oragon State University 1982.

33- Flanders N, A: Interaction Analysis in Clssroom AManual Observers Ann Arbor University of Michigan, 1965.

34- Magoon Roberrt & Garrison Karl Educational Psychology An Integrated View (2 nd Ed) Columbus: Charles Merrill Publishing Company 1976.

35- Woolever R, Ten Wasy to Improve Teaching A Case Study ERIC Documeent Reproduction Services ED, 191847, U.S.A 1980.

36- Woolfilk A, E. and Nicolich L. M. Educational Psychology for Teacher, Englewood Cliffs N. J. Prentice Hall, 1980.

ملحـق رقـم (١)
السؤال الاستطلاعي لمشرفي التربية العلمية

الزميل الأستاذ الدكتور/..... الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أقوم بإعداد استمارة ملاحظة لأداء طالبات التربية العملية أثناء فترة التدريب.

لذا آمل من سعادتكم التكرم بسرد جميع النقاط التي يمكن التركيز عليها أثناء الملاحظة، وذلك لما هو معروف عن خبرتكم في هذا المجال كمشرف مباشر على التربية العملية.

ولكم خالص الشكر على تعاونكم ، ، ،

فوزية ابراهيم الدمياطي

ملحـــق رقم (٢)
قائمة الملاحظة قبل التحكيم

	عناصر الدرس	مستوى الأداء			
		عالي	متوسط	منخفض	نادر
	(١) تخطيط الدرس وتنفيذة:				
١	تحضر الدرس بصورة منظمة وخط واضح				
٢	تقسم الدرس إلى عناصر رئيسية في دفتر التحضير				
٣	تحضر الدرس بطريقة مرنة حسب متغيرات الموقف التعليمي				
٤	تكتب الأهداف بوضوح				
٥	تفرق بين الأهداف العامة للوحدة والأهداف الخاصة للدرس				
٦	تركز على الأهداف المعرفية دون الأهداف الأخرى/ وجداني..إلخ				
٧	تصبغ الأهداف الخاصة بالدرس بصورة سلوكية				
٨	توازن وتتدرج في جميع أهداف الدرس				
٩	تلائم الأهداف جميعها مع الدرس				
١٠	تبدأ درسها بمقدمة مناسبة				
١١	تثير انتباه التلاميذ باستخدام مداخل مناسبة للدرس				
١٢	تستخدم مداخل متتابعة مع الأحداث الجارية				
١٣	تربط بين معلومات الدرس السابقة والحاضرة				
١٤	تشرح الدرس بصورة منظمة للعناصر الرئيسية				
١٥	تربط بين أجزاء الدرس بصورة مثيرة ومتسلسلة				
١٦	تستخدم طرق تدريس تناسب طبيعة المادة				
١٧	تنوع في طريقة التدريس تبعاً لمتغيرات الموقف التعيمي				
١٨	تستغرق وقتاً كبيراً في عرض الحقائق والمفاهيم الأساسية				
١٩	تركز على شرح تعميمات ومفاهيم جغرافية وتاريخية				
٢٠	تربط الدرس بخبرات التلميذات				
٢١	تطبق على الدرس بأمثلة واضحة من البيئة المحيطة بالتلميذات				
٢٢	تضيف معلومات مناسبة من مراجع أخرى غير الكتاب المدرسي				
٢٣	تستخدم الكتاب المدرسي بصورة مناسبة				
٢٤	تحدد خطواتها بوضوح للتلميذة، كما تحدد مسئولية التلميذة				
٢٥	تستخدم اسلوبا لغوياً مبسطاً				
٢٦	تستخدم توقيتاً زمنياً للحصة بصورة مناسبة بحيث توازن بين جميع عناصر الدرس وأجزاء الخطة التحضيرية				
٢٧	تتمكن من عرض المادة العلمية بدون أخطاء				
٢٨	تحدد أنشطة تعليمية مناسبة لدروس الاجتماعيات				
٢٩	تستخدم وسائل تعليمية مناسبة				
٣٠	تعرض الوسيلة بصورة مثيرة وشيقة				
٣١	تبالغ في استخدام عدد الوسائل				

	عناصر الدرس	مستوى الأداء			
		عالي	متوسط	منخفض	نادر
٣٢	تستخدم السبورة أثناء التدريس				
٣٣	تشرك التلميذات في رسم الخرائط على السبورة				
٣٤	تقوم بعمل بعض الرسومات بنفسها على السبورة				
٣٥	توجه التلميذات لكيفية استخدام دفتر الحصة والواجب				
٣٦	تنوع في طريقة التدريس تبعاً لتغيرات الموقف التعليمي				
٣٧	تكتب عناصر الدرس الرئيسية على السبورة بخط واضح				
٣٨	تكتب العناصر الرئيسية على السبورة أثناء الشرح				
٣٩	تكلف التلميذات بواجبات أخرى غير التي في الكتاب المدرسي				
	(٢) عنصر توجيه السلوك الصفي				
١	تستخدم بعض المداخل لتعديل السلوك أثناء الشرح				
٢	تساعد التلميذات على اكتساب بعض المباديء والقيم				
٣	يسود درسها نوع من العلاقة الإنسانية				
٤	تتيح الفرصة لسماع آراء التلميذات والتعبير عن أفكارهن				
٥	تثير اهتمام التلميذات				
٦	تؤنب التلميذات كثيراً				
٧	تستخدم أسلوبا تسلطياً في إدارة الفصل				
٨	تشعر بالخجل والحرج من مناقشة التلميذات لها.				
٩	تكون ديمقراطية معتدلة في إدارة الفصل				
١٠	تعتمد على الطرق التقليدية في إدارة الفصل من عقاب وذم وتهديد				
١١	تستخدم أساليب حديثة في إدارة فصلها مثل المعززات الايجابية				
١٢	ك (الاستجابة لبعض رغباتهن - منحهن بعض الهدايا) تعزز سلوك التلميذات إيجابيا بالمدح والثناء				
١٣	تستخدم المعززات الرمزية مثل البطاقات الورقية أو منحهن بعض العلامات				
١٤	تراعي الفروق الفردية بين التلميذات				
١٥	تهتم بالقيادة والتبعية				
١٦	تهتم بالنموذج السليم				
١٧	تحاول تنمية السلوك الاجتماعي				
١٨	تكون حازمة ومسيطرة على تحركات التلميذات				
١٩	تشجعهن على مساعدة بعضهن				
٢٠	تتحدث إلى التلميذات بروح ايجابية مشجعة				
٢١	تتقبل ملاحظات التلميذات واستجاباتهن				
٢٢	تعمل على الاحتكاك مع تلميذاتها بصفة شخصية				
٢٣	ترتب الفصل وتنظمه وتزينه ببعض الديكورات				

	عناصر الدرس	مستوى الأداء			
		عالي	متوسط	منخفض	نادر
٢٤	توجه إرشاداتها حسب احتياجات وقدرات التلميذات				
٢٥	تستخدم الحزم والشدة للقضاء على بعض مظاهر السلوك السلبي				
	(٣) توجيه الأسئلة الصفية:				
١	تعجز عن تقويم بعض الأهداف				
٢	تركز بأسئلتها على النوع التقويمي				
٣	تركز بأسئلتها على أسئلة التعلم				
٤	تعبر عن أسئلتها بوضوح				
٥	تراعي التركيب اللغوي الصحيح للأسئلة				
٦	تترك وقتا كافيا للتلميذة كي تفكر وتجيب على الأسئلة				
٧	تستعمل نوعية الأسئلة المفتوحة لإثارة النقاش				
٨	تستخدم أساليب تقنية في توجيه الأسئلة				
٩	تستخدم عدداً كبيراً من الأسئلة المفتوح				
١٠	تنظم توزيع الأسئلة على جميع عناصر الدرس				
١١	توازن توجيه الأسئلة على جميع التلميذات				
١٢	تعرف متى تستخدم أسئلة التعلم ومتى تستخدم أسئلة التقييم				
١٣	تثير الأسئلة المتعلقة بأفكار التلميذات وآرائهن				
١٤	تعتمد على أسئلة الكتاب فقط في الواجبات والتقييم				
١٥	تناقش التلميذات وتعطيهن خلفية عن الوجابات				
١٦	تعطي إجابات الأسئلة الصفية لأكثر التلميذات				
١٧	تساعدهم على تصحيح أخطائهن بأنفسهن				
١٨	تنوع في الواجبات التي تعطيها للتلميذات لمراعاة الفروق الفردية				
١٩	تجزيء السوال الواحد وتوزعه على عدد كبير من التلميذات				
٢٠	تتدرج بأسئلتها لجميع مستويات التلميذات				
٢١	تختتم كل عنصر من عناصر درسها بعدد من الأسئلة الواضحة				
٢٢	يتخلل كل عنصر من عناصر درسها عدد من الأسئلة التعليمية				
٢٣	تختتم درسها بعدد كبير من الأسئلة الشاملة للدرس				
٢٤	تشارك في وضع الاختبارات التقويمية				

الملحـــــق رقم (٣)

أسماء المحكمين لقائمة الملاحظة

م	الاســـــم	العمـــل
١	أ.د أصغر علي شيخ	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية
٢	أ.د محمد محمود مصطفى	أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات
٣	د. منصور أحمد عمر غوتي	أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك
٤	د. عبدالله ابراهيم حافظ	أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك
٥	د. علي حمزة أبوغرارة	استاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية المشارك
٦	أ.د السيد شحاته محمد المراغي	أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
٧	د. رضوان فضل الرحمن الشيخ	استاذ المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات المساعد
٨	د. عبدالفتاح رضا عوني	استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
٩	د. عبدالمنعم الصفي الجزار	استاذ المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات المساعد
١٠	د. مدحت عمر محمد	أستاذ المناهج والتربية الرياضية المساعد
١١	د. سميحة محمود ابراهيم	استاذ المناهج وطرق تدريس التربية الأسرية المشارك

الملحق رقم (٤)

قائمة بطاقة الملاحظة بعد التحكيم

مقياس الملاحظة لبعض عناصر التربية العملية

أولاً : التخطيط لتحضير الدرس

م	عناصر الدرس	مستوى الأداء			
		عالي	متوسط	منخفض	نادر
١	تحضر الدرس بصورة منظمة.				
٢	تكتب الدرس بخط واضح.				
٣	تقسم الدروس إلى عناصر رئيسية.				
٤	تحددالأهداف بوضوح.				
٥	تفرق بين الأهداف العامة للوحدة والأهداف الخاصة للدرس.				
٦	تتدرج في استخدام مستويات الأهداف السلوكية.				
٧	تصيغ أهداف الدرس صياغة سلوكية سليمة.				
٨	تربط بين أجزاء الدرس بصورة سلسة.				
٩	تربط بين معلومات الدرس السابقة والحالية.				
١٠	تستخدم مداخل متتابعة مع لأحداث الجارية.				
١١	تضرب عدداً كبيرا من الأمثلة المرتبطة بالبيئة أثناء تدريسها.				
١٢	تبذل جهداً مناسباً في كتابة تعميمات ومفاهيم الدرس بدفتر التحضير				

ثانياً: تنفيذ الدرس

م	عناصر الدرس	مستوى الأداء			
		عالي	متوسط	منخفض	نادر
	أ- عرض المادة العلمية				
١	تشرح الدرس بصورة شيقة وجذابة.				
٢	تراعي الخطوط الأساسية للمادة العلمية.				
٣	تثير انتباه التلميذات للدرس.				
٤	تستخدم طرق تدريس تتناسب مع طبيعة الدرس.				
٥	تستغرق وقتاً مناسباً في عرض حقائق ومفاهيم المادة العلمية				
٦	تربط الدرس بخبرات التلميذات				
٧	تضيف معلومات مناسبة غير الموجودة في الكتاب المدرسي				
٨	تنوع في التدريس تبعاً لمتغيرات الموقف التعليمي				
٩	تعرض المادة العلمية بصورة دقيقة				
١٠	توزع وقت الحصة توزيعاً يتناسب مع عناصر الدرس				
١١	تستخدم أسلوبا لغويا مبسطاً تفهمه التلميذات				
١٢	تستخدم الكتاب المدرسي بصورة مناسبة				
١٣	تحدد أنشطة تعليمية مناسبة لموضوع الدرس.				
١٤	تستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوع الدرس.				
١٥	تعرض الوسيلة بصورة جذابة وشيقة				
١٦	تشرك التلميذات في الرسومات على السبورة				
١٧	تستخدم السبورة أثناء التدريس				
١٨	توجه التلميذات إلى كيفية استخدام دفتر الحصة والواجب.				
١٩	تكلف التلميذات مواد قرائية إضافية				
٢٠	تستخدم عددا مناسباً من الوسائل التعليمية				
٢١	ترسم بعض الرسومات الإيضاحية على السبورة بنفسها.				
	ب- توجيه السلوك الصفي				
١	تحدد مسئولية التلميذات حيال الدرس				
٢	تستخدم بعض مداخل المادة العلمية لتعديل سلوك التلميذة أثناء الشرح				
٣	تتيح الفرصة لسماع آراء التلميذات والتعبير عن أفكارهن				
٤	تؤنب التلميذات بصورة مناسبة				
٥	تستخدم المعززات العينية				
٦	تنمي السلوك الاجتماعي لدى التلميذات				
٧	تتحدث إلى تلميذاتها بروح إيجابية				
٨	تستخدم الحزم للقضاء على بعض مظاهر السلوك السلبي				
٩	تتقبل ملاحظات التلميذات بروح رياضية				

	عناصر الدرس	مستوى الأداء			
		عالي	متوسط	منخفض	نادر
١٠	تشجع التلميذات على التعاون فيما بينهن				
١١	تهتم بنظافة الفصل وترتيبة				
١٢	تنمي الروح القيادية بين التلميذات.				
١٣	تراعي الفروق الفردية بين التلميذات.				
١٤	تتعامل مع التلميذات بعلاقات اجتماعية جيدة.				
١٥	تستخدم المعززات اللفظية				
١٦	تستخدم المعززات الاجتماعية.				
	ج - توجيه الأسئلة الصفية (التقييم)				
١	تراعي التركيب اللغوي السليم للأسئلة.				
٢	تترك وقتا كافياً للتلميذة لكي تجيب على الأسئلة.				
٣	تستخدم الأسئلة المثيرة للتفكير.				
٤	تراعي في تقييمها جميع أهداف الدرس.				
٥	تنظم توزيع الأسئلة على جميع عناصر الدرس.				
٦	توزع الأسئلة بين التلميذات بالعدل.				
٧	تثير الأسئلة المتعلقة بأفكار التلميذات الشخصية.				
٨	تعطي التلميذات خلفية حول الواجب المنزلي				
٩	تساعد التلميذات على تصحيح أخطائهن بأنفسهن.				
١٠	تختتم درسها بعدد مناسب من الأسئلة الشاملة للدرس.				
١١	تتدرج بأسئلتها لجميع مستويات الأهداف.				
١٢	تنوع في أسئلتها لمزاعات الفروق الفردية ين التلميذات.				
١٣	تستخدم أسئلة تقييم				
١٤	تستخدم أسئلة تعلم.				
١٥	تختتم كل عنصر من عناصر درسها بعدد مناسب من الأسئلة.				

الملحق رقم (٥)

إستمارة المقابلات الشخصية

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

لو سمحت الأخت الزميلة بتوجيه بعض الأسئلة الخاصة بأداء الطالبات المعلمات (المتدربات) أثناء التربية العملية، والمشكلات التي يعانين منها.

علماً بأن تلك المعلومات لن تستخدم إلا في خدمة البحث الذي أقوم به، وستعامل الإجابات بسرية تامة.

١- ما اسم الأخت الزميلة؟ (اختيارياً).

٢- ما الوظيفة الحالية؟

٣- كم عدد سنوات الخبرة؟

٤- من خلال خبرتك. ما رأيك في أداء طالبات التربية العملية بكلية التربية لمهنة التدريس؟

٥- من وجهة نظرك. ما أهم المشكلات التي تواجه المتدربات في أدائهن للتربية العملية؟

٦- في رأيك. ما الحل للمشكلات التي تواجه أداء طالبات التربية العملية؟

٧- هل تودين إضافة أي معلومات حول الموضوع؟

أشكر لك حسن تعاونك، وجزاكم الله خير الجزاء.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أختكم

فوزية ابراهيم الدمياطي