دراسة مشكلات الطلبة المعلمين في التربية الميدانية (تخصص العلوم) من وجهة نظر المعلمين المتعاونين في مدينة تبوك

د. عطاالله بن عوده فراج العطوي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد بجامعة تبوك

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في التدريب الميداني (تخصص العلوم) في مدينة تبوك من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٣) معلمًا ومعلمة من المتعاونين في مدارس مدينة تبوك، وقد استعانت الدراسة بالمنهج التتابعي التفسيري بوصفه أحد أساليب المنهج المختلط؛ وذلك للوصول إلى فهم أشمل حول النتائج التي توصلت إليها الدراسة في الجانب الكمي. في هذا الصدد قام الباحث بإعداد استبانة تكونت من (٤٤) عبارة موزعة على المشكلات التدريسية، والمشكلات الصفية، وخلصت النتائج إلى إجماع المعلمين المتعاونين على أن الطلبة المعلمين يواجهون مشكلات في التدريب الميداني بدرجة عالية. ومن ثم؛ تم تصميم أداة مقابلة شبه مقننة موجهة لمعلمي العلوم المتعاونين؛ بهدف الحصول على حلول مقترحة لمشكلات الطلبة المعلمين في التربية الميدانية. ومن جهة أخرى تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي العلوم المتعاونين حيال مشكلات الطلبة المعلمين تبعًا لمتغير الجنس، والتخصص، والمرحلة التعليمية. وقد قدمت الدراسة بعض التوصيات بناءً على ذلك.

الكلمات المفتاحية: مشكلات التربية الميدانية، الطلبة المعلمون، المعلمون المتعاونون.

Studying the problems of student teachers in Practical Education(majoring in science) from the viewpoint of cooperating teachers in Tabuk City

Abstract

The aim of the study is to identify the problems encountered by student teachers in the field training (specialization of science) in Tabuk city from the viewpoint of cooperative teachers. The study sample consisted of (73) male and female cooperative science teachers at Tabuk city. The methodology utilized an explanatory sequential design, a type of mixed method, to gain a comprehensive understanding of the findings obtained by the quantitative tool. The researcher prepared a questionnaire that was focused on (44) key areas of teaching and classroom problems. The results showed an agreement among participants that science student teachers can highly encounter the problems arising in the field training. Therefore, a semi-structured interview tool was developed to ask cooperative science teachers to provide some solutions that may help overcome the problems encountered by the student- teachers. The results also showed that there were no statistically significant differences among the cooperative science teachers towards the problems that encountered student-teachers according to gender, specialization, and the educational stage. The study reached a number of recommendations depending on its findings.

Keywords: practicum problems, Student-Teachers, Cooperative Teachers.

المقدمة

للتطور العلمي والتكنولوجي أثر كبير في عصرنا الحالي في جميع مجالات الحياة؛ حيث أسهم هذا التقدم في تغير شامل في متطلبات المجتمع وحاجات أفراده، وسعت دول العالم إلى مسايرة هذا التطور والاستجابة لمتطلباته الجديدة، كما أسهم التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل وتداعياته في زيادة إدراك قادة التعليم إلى ضرورة مجاراة متطلبات التغير والتطوير، والتعاطي مع المستجدات الحضارية بالاطلاع على تجارب الأمم والشعوب التي سلكت طريقها نحو الرقي والتقدم، والذي أدى إلى وجود اهتمام بالغ ورغبة حقيقية في تطوير المنظومة التعليمية بهدف الوصول لأفضل جودة ممكنة لمخرجات هذه المنظومة (علي، ٢٠١٥).

وتلعب التربية دورًا أساسيًا في حياة الأفراد والمجتمعات، وذلك بسبب مساهمتها في إعداد الأفراد لمواجهة التغيرات التي تكاد تعصف بهم، وإعدادهم على أسس صحيحة وراسخة، وبذلك يصبح الفرد قادرًا على ممارسة مهامه المختلفة والتكيف مع التغيرات الثقافية والحضارية في جميع مجالات الحياة، وتتكون لديه القدرة على قيادة تلك التطورات (دحو وعبدالقادر، ٢٠١٧).

في أي نظام تربوي يلعب المعلم دورًا أساسيًا ومهمًا لما يقوم به من تأثير كبير في نوعية ومستوى التعليم؛ حيث إن مدى تحقيق الأهداف التربوية ومستويات الأداء لدى التلاميذ يحددها مستوى المعلم، وبالتالي كان لزامًا على الدول والمجتمعات أن تُولي المعلم كل الاهتمام والرعاية وأن تتيح له فرص النمو المهني المستمر (بركات وحسن، ٢٠١١). وقد جاء إعلان "رؤية السعودية ٢٠٣٠" داعمًا لمسيرة التعليم وذلك لبناء جيل واعي قادر على اتخاذ القرارات المناسبة وتحمل المسؤولية مستقبلًا، وبالتالي لابد من توفير بيئة مناسبة يتم من خلالها تقديم التعليم للجميع في ضوء سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وتشجيع الإبداع والابتكار، ورفع جودة البحث العلمي، والارتقاء بقدرات ومهارات منسوبي التعليم (عرفات والعمودي، ٢٠١٧).

وبما أن المعلم أحد العناصر المهمة في العملية التعليمية، ومحور أساس في أي عملية تطوير أو تغيير وهو الشخص الذي يقوم بدفع التلاميذ إلى المشاركة الإيجابية من

خلال تنظيم المواقف التربوية المختلفة، فإن ذلك يتطلب معلمًا متمكنًا من الكفايات المهنية اللازمة للقيام بمهامه وأدواره المتعددة بدرجة عالية من الكفاءة في ظل المتغيرات والمؤثرات المستمرة (لطف الله وعطية، ٢٠٠٩؛ الغيشان والعبادي، ٢٠١٣؛ الشهوبي وارحيم، ٢٠١٦).

فالمعلمون الذين سيتم تعيينهم لابد أن يكونوا مدربين جيدًا قبل الخدمة، ليس من خلال التعليم النظري فقط، بل من خلال التدريب العملي، حيث تتطلب مهنة التدريس عمليات يتم من خلالها إكساب الطالب المعلم المعارف النظرية في شتى الجوانب المرتبطة بالتعليم، وفي نفس الوقت يتم ربط هذه المعارف بالمهارات التطبيقية اللازمة لممارسة ما يتعلمه (أبو ريا، ٢٠٠٧؛Surucu Unal, Yildirim, 2017 ؛ الزعبي، الويسي، ٢٠١٧؛).

وتعتبر التربية الميدانية الأساس في برامج إعداد المعلم من خلال إتاحة الفرصة للطالب المعلم للتطبيق العملي لما تعلمه في الجامعة من مقررات، ومعارف في مجالات: التربية، وعلم النفس وإدارة الصف، وطرائق التدريس وأساليبها، مما يوفر له فرصة جيدة لتكامل المعرفة الأكاديمية في مجال تخصصه، والمعرفة التربوية المهنية، وتعد الخبرة التدريسية الأولى التي يتخلص من خلالها من رهبة التدريس، ويقوم بتصحيح أخطائه، والسؤال عند الحاجة إلى ذلك دون حرج؛ وبالتالي تهيئته نفسيا لمهنته المستقبلية، وتعطيه تصورًا واضحًا بقدرته على القيام بهذه المهنة من عدمه (يونس، ٢٠٠٨؛ Anne & Richelle, 2014؛ المالكي، ٢٠١٧).

ويشير عطية والهاشمي(٢٠٠٧) إلى أن التربية الميدانية تساعد الطالب المعلم على اكتساب المهارات والكفايات الأساسية اللازمة في مهنة التدريس، حيث يتعرف الطالب المعلم فيها على العناصر الأساسية للموقف التعليمي، وجميع ما يتعلق بالبيئة التعليمية؛ لذا فإن برامج إعداد المعلم بدون التربية الميدانية تعتبر برامج نظرية فقط وليست ممارسات تطبيقية؛ وبالتالي تنعدم الفائدة المرجوة منها وتتحول إلى برامج عديمة الجدوى، وبالتالي تعتبر التربية الميدانية العنصر الأساس والأهم في برامج إعداد المعلم (الخريشا، الشرعة، النعيمي،٢٠١٠؛ عبدالفتاح، ٢٠١٦)، كما تعد التربية الميدانية خلاصة برامج إعداد المعلم والمنتج النهائي لها؛ لأن نجاح كليات التربية في إعداد الطالب المعلم يتوقف على ما يمارسه الطالب من تهيئة

وتدريب داخل المدرسة، فيمكن قياس ما اكتسبه الطالب المعلم في كليات التربية من مهارات في الإعداد العلمي والمهني والمهارات التدريسية أثناء ممارسته للتدريب الميداني في المدرسة (الشريف، ٢٠١٧).

وقد أجمع جلُّ المربين على أن المشكلات التربوية لدى المعلمين تنشأ بسبب عدم تأهيلهم تأهيلًا سليمًا؛ فالمعلم المتمكن والذي تم تدريبه تدريبًا جيدًا يستطيع حل المشكلات التي تواجهه. وبرنامج التربية العملية الناجح هو الذي يساعد الطلبة المعلمين على امتلاك الكفايات التعليمية الأساسية، التي تمكنه من ممارسة مهنة التعليم بدرجة كبيرة من الفاعلية والكفاءة (Ingvarson et al., 2014).

ونظرًا لأهمية التربية الميدانية فقد أولت كلية التربية والآداب بجامعة تبوك اهتمامًا كبيرًا بهذا الأمر، حيث جعلته مقررًا إجباريًا في برنامج الدبلوم العام في التربية الذي مدته عامًا دراسيًا كاملًا، حيث يدرس الطالب المعلم ٢١ ساعة في الفصل الدراسي الأول، و(١٧) ساعة في الفصل الدراسي الثاني، التربوي منها (٥) ساعات مقرر التربية الميدانية يمارس فيها الطالب جميع ما تعلمه من نظريات وأساليب تدريس في الميدان التربوي. ويتطلب مقرر التربية الميدانية من الطلبة المعلمين أن يداوموا في المدرسة المتعاونة (٣) أيام فقط في الأسبوع؛ كونه يدرس بعض المواد في الكلية لمدة ١٦ أسبوعًا موزعة على المراحل التالية: (١) مرحلة المشاهدة الصفية العامة والتخصصية (أسبوعان)، (٢) مرحلة التطبيق الجزئي (ثلاثة أسابيع)، (٣) مرحلة التطبيق الكلي (أحد عشر أسبوعًا).

ولأن التدريب الميداني أولى خطوات الطلبة المعلمين في ممارسة التدريس، أمر طبيعي أن تواجههم مجموعة من المشكلات والمعوقات، وتتراوح هذه المشكلات بين البسيطة التي يمكنهم تجاوزها بقليل من المساعدة، ومشكلات معقدة تحتاج استشارة القائمين على التدريب الميداني واهتمامًا أكبر منهم، وبالتالي لابد من التعرف على نوع وحجم وأهمية هذه المشكلات وتحديدها بشكل جيد؛ لكي يتم التعديل ووضع الحلول الممكنة، بحيث يتم التغيير والإصلاح والتطوير في جميع جوانب التدريب الميداني، وهذه التعديلات تنعكس إيجابًا على أداء ومستويات الطلبة المعلمين (شقورة، ٢٠١٧). وأكدت العديد من الدراسات كدراسة مصلح

(٢٠١٣)، و الرويلي والنبراوي (٢٠١٥)، والشهوبي وارحيم (٢٠١٦)، و خزاعلة والحايك (٢٠١٦) أهمية مراجعة وتقييم برامج إعداد المعلمين، وتحديد المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون؛ للتأكد من كونها برامج عصرية تقدم للخبرات اللازمة، حيث تعتبر الدراسات التي تتناول مشكلات الطلبة المعلمين تحذيرية، وذات أهمية كبيرة (Smith,2000)، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتكشف النقاب عن أهم المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون في التربية الميدانية بجامعة تبوك من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين في مدينة تبوك؛ أملًا في حلها.

مشكلة الدراسة

على الرغم من أهمية التربية الميدانية للطلاب، ودورها الجوهري في إكساب الطالب المعلم المهارات التدريسية، والتكيف مع المرحلة القادمة له في مستقبله المهني، إلا أن هناك مشكلات تواجههم خلال فترة التدريب، مما قد يعيق استفادتهم منها، وقد لاحظ الباحث من خلال خبرته ومتابعته في التدريس والإشراف على طلاب التربية الميدانية (تخصص العلوم) في جامعة تبوك ورود العديد من الشكاوى التي يطرحها المعلمون المتعاونون ذات الصلة بالمشاكل التدريسية، والصفية التي يلاحظونها لدى الطلبة المعلمين. ويقوم المعلمون المتعاونون بدور فعال ومهم في تدريب الطلبة المعلمين بوصفهم المسئولين المباشرين عن التدريب في الميداني الحقيقي داخل الصف، وهم أكثر أطراف التربية الميدانية ملازمة وملاحظة وتوجيهًا للطلبة المعلمين، حيث إنهم على معرفة ودراية تامتين بكل ما يحدث داخل الفصل من الطلبة المعلمين (البيضاني، ٢٠١٦). وبناء على توصيات الدراسات السابقة كدراسة مصلح (٢٠١٣)، والرويلي والنبراوي (٢٠١٥)، بأهمية استقصاء المشكلات التي تواجه طلبة التربية الميدانية، ونظرًا لقلة الدراسات السابقة التي تناولت المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في التربية الميدانية (تخصص العلوم) في الوطن العربي بشكل عام، وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص؛ فقد حاولت هذه الدراسة التعرف على المشكلات الصفية والتدريسية التي تواجه الطلبة المعلمين في التربية الميدانية (تخصص علوم) من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين في مدينة تبوك، وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مشكلات الطلبة المعلمين في تخصص العلوم خلال التربية الميدانية من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين في مدينة تبوك؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

أ- ما المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص العلوم خلال التربية الميدانية من وجهة نظر معلمي/معلمات العلوم المتعاونين في مدينة تبوك؟

ب- ما المشكلات الصفية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص العلوم خلال التربية الميدانية من وجهة نظر معلمي/معلمات العلوم المتعاونين في مدينة تبوك؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠٥.) في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حيال مشكلات الطلبة المعلمين في تخصص العلوم خلال التربية الميدانية من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين في مدينة تبوك تبعًا لمتغير الجنس؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠٥.) في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حيال مشكلات الطلبة المعلمين في تخصص العلوم خلال التربية الميدانية من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين في مدينة تبوك تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠٥.) في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حيال مشكلات الطلبة المعلمين في تخصص العلوم خلال التربية الميدانية من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين في مدينة تبوك تبعًا لمتغير التخصص؟

وبعد أن ظهرت المشكلات بدرجة عالية لدى الطلبة المعلمين في التربية الميدانية (تخصص العلوم) من وجهة نظر المعلمين المتعاونين في مدينة تبوك، قام الباحث بوضع السؤال التالي؛ لمعرفة الحلول المقترحة حيال تلك المشكلات:

سؤال المقابلة:

ما الحلول المقترحة لمشكلات الطلبة المعلمين في التربية الميدانية (تخصص علوم) من وجهة نظرك كمعلم/ ة متعاون/ ة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على مشكلات الطلبة المعلمين في (تخصص العلوم) خلال التربية الميدانية من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين في مدينة تبوك.
٢. تقديم بعض الحلول المقترحة لمشكلات الطلبة المعلمين في التربية الميدانية (تخصص علوم) من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين في مدينة تبوك.
٣. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠٥.) في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حيال مشكلات الطلبة المعلمين في (تخصص العلوم) خلال التربية الميدانية من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين في مدينة تبوك تبعًا لمتغير: (الجنس، المرحلة التعليمية، التخصص).

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يأتي:

١. في حدود علم الباحث، توجد ندرة في الأبحاث والدراسات التي تناولت مشكلات الطلبة المعلمين في التربية الميدانية (تخصص العلوم) من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين، وبيان أسبابها، ومناقشة حلولها في الوطن العربي عامةً، وفي المملكة العربية السعودية خاصةً.
٢. اعتماد هذه الدراسة على استقصاء وجهات نظر معلمي العلوم المتعاونين، وهم الطرف الأقرب للطلبة المعلمين، والأكثر اطلاعا على واقعهم ومشكلاتهم داخل حجرة الصف.
٣. مساعدة القائمين على التربية الميدانية في تحديد المشكلات التي ينبغي تجاوزها وتطويرها، وتهيئة الظروف لتنفيذ التدريب الميداني للطلبة المعلمين في (تخصص العلوم) في كافة المراحل التعليمية بسهولة ويسر داخل المملكة.
٤. قد تسهم هذه الدراسة في التوصل إلى نتائج وتوصيات تساعد في تزويد القائمين على التربية الميدانية ببعض الحلول والمقترحات التي تعينهم في التغلب على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في (تخصص العلوم)، توافقًا مع الجهود المبذولة في إطار رؤية المملكة ٢٠٣٠، ومتطلبات تطوير المنظومة التعليمية ومخرجاتها ككل.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود الأتية:

- الحدود الموضوعية: تتمثل في التعرف على مشكلات الطلبة المعلمين في (تخصص العلوم) خلال التربية الميدانية من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين في مدينة تبوك.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨هـ.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في (مدارس التعليم المتعاونة) بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

تضمنت الدراسة المصطلحات الآتية:

- **مشكلات التربية الميدانية**

عرفها المالكي (٢٠١٧، ٦١) بأنها: "الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التربية العملية، وهذه الصعوبات تعد عائقًا بينه وبين أهدافه".

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: "العوائق والصعوبات التدريسية والصفية التي تواجه الطلبة المعلمين (تخصص العلوم) في مدارس التعليم المتعاونة في مدينة تبوك وتؤثر على أداءهم التدريسي، ويتم تحديدها من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين".

- **الطلبة المعلمون**

عرف (الرويلي، والنبراوي، ٢٠١٥، ٢٨٧) الطالب المعلم بأنه: " طالب كلية التربية الذي يتم توجيهه إلى المدرسة لفترة فصل دراسي كامل؛ لممارسة التدريس كعضو في المدرسة الموجه إليها، حتى ينسجم مع لوائح المدرسة وأنظمتها".

ويعرفهم الباحث إجرائيًا بأنهم: الطلبة الذي يدرسون الدبلوم التربوي بكلية التربية والآداب (تخصص علوم) بجامعة تبوك، المسجلون في مقرر التربية الميدانية، الذين يتدربون على مهارات التدريس من خلال التطبيق في إحدى مدارس التدريب المتعاونة التابعة لإدارة التعليم بمدينة تبوك، تحت إشراف المعلمين المتعاونين فيها.

- **التربية الميدانية**

عرفها (أبو شندي، وأبو شعيره، وغباري،٢٠٠٩، ٤١) بأنها: "فترة التطبيق العملي للدارسين بكلية العلوم التربوية؛ لإكسابهم الخبرات التربوية، من خلال معايشتهم لمعارف، وقيم، واتجاهات، ومهارات، وتطبيقها أدائيًا في المدرسة؛ لكسب مهارات تدريسية وفق المراحل التالية: المشاهدة، والمشاركة، والممارسة، والتقويم".

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: خبرات تعلم تقدمها كلية التربية والآداب بجامعة تبوك للطلبة المعلمين (تخصص علوم) في فترة زمنية محددة، حيث يتدرب فيها الطالب المعلم على مهارات التدريس تحت إشراف مباشر من معلمي العلوم المتعاونين في مدارس التعليم العام المتعاونة بمدينة تبوك.

- **المعلمون المتعاونون**

عرف الماوري (٢٠١٧، ٥١) المعلم المتعاون بأنه: "المعلم المقيم في المدرسة، والمعيَّن في وظيفة مدرس من قبل وزارة التربية والتعليم، والذي يساعد الطالب المعلِّم بإعطائه حصصًا من جدوله الخاص؛ بهدف تطوير مهاراته التدريسية، ويطلق عليه المعلِّم المتعاون نسبة لكونه تعاونَ مع الطالب المتدرب أثناء تدريبة".

ويعرفهم الباحث إجرائيًا بأنهم: معلمو العلوم المعينون رسميًا في إحدى مدارس التعليم بمدينة تبوك، ولديهم خبرة كافية في التدريس، ومكلفون من مديري المدارس المتعاونة بمساعدة الطلبة المعلمين (تخصص العلوم) على التطبيق العملي لمقرر التربية الميدانية، حيث يقومون بالإشراف، والمتابعة، والتوجيه، والإرشاد للطلبة المعلمين أثناء انخراطهم في التدريس تدريجيًا، كذلك يشاركون في تقويم الطلبة المعلمين.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري تعريف التربية الميدانية، وأهميتها، وأهدافها، ومبادئها، كذلك يتناول مراحل التربية الميدانية، وهدف كل مرحلة، ومسؤوليات الطالب المعلِّم والمعلمِّ المتعاوِن.

تعريف التربية الميدانية:

تناولت العديد من الدراسات مفهوم التربية الميدانية بمسميات مختلفة. مثل: التربية العملية، أو التربية الميدانية، أو التربية الميدانية العملية، وغيرها من المسميات، حسب توجه الباحثين في تناولهم لدراسة التربية الميدانية.

إذ تَعرَّف التربية الميدانية بأنها " العملية المنظمة، والهادفة إلى إتاحة الفرصة أمام الطلاب المعلمين؛ لتطبيق المفاهيم، والمبادئ، والنظريات التربوية في مدرسة التدريب الميداني، بما يؤدي إلى إكسابهم المهارات التدريسية التي تتطلبها طبيعة الأدوار المتعددة، والمتغيرة للمعلم" (البيضاني،٢٠١٦،٥٥٧)، وهي "موقف يصمم للتدريب على ممارسة مهنة التعليم في سياق مشابه للواقع، ويتعلم الطلاب المعلمون فيه بالممارسة، وهي واقع افتراضي خالٍ نسبيًا من ضغوط العمل، وأخطار المسؤولية المهنية، كما أنها تقود الطلاب المعلمين لأن يروا، ويفكروا، ويعلموا" (Morris, 2011, 55).

ويُعبَّر عنها كذلك بأنها "عملية تربوية تهدف إلى إتاحة الفرص للطلبة المعلمين؛ لتطبيق المفاهيم، والمبادئ، والنظريات التي يتلقونها بشكل أدائي فعلي في الميدان الحقيقي (مدارس التدريب)؛ لإكساب المهارات التدريسية، التي تتطلبها طبيعة العملية التعليمية التعلمية التربوية بحيث يصبح الطالب المعلم قادرًا على ممارستها بكفاية وفاعلية" (أبو بكر،٢٠١٦،٢٥). كما عرفها (حماد، ٢٠٠٥،١٩٥) بأنها " فترة من الإعداد الموجهة للدارسين بكليات التربية لتطبيق المبادئ، والمفاهيم، والنظريات التربوية، تطبيقًا أدائيًا، وعلى نحو سلوكي في الميدان، لكسب المهارات التدريسية، بحيث تشمل ثلاث مراحل: المشاهدة، والمشاركة، والممارسة".

ويتضح من التعريفات السابقة أهمية التربية الميدانية في سد الفجوة بين ما يتعلمه الطلبة المعلمون نظريًا من معارف ونظريات خلال دراستهم في الكلية، وبين متطلبات الدور الرئيس للمعلِّم في الميدان التربوي، من إتقانه للمهارات التدريسية المختلفة، لاسيما أنها فترة خالية من الضغوطات؛ لأنها فترة تدريب وممارسة بدون تحمل مسؤوليات المعلم الرئيس المختلفة.

أهمية التربية الميدانية:

تعد التربية الميدانية الجانب الجوهري في إعداد الطالب المعلم؛ فمن خلالها يستطيع الطلبة المعلمون كسر حاجز الرهبة والخوف من الوقوف أمام التلاميذ، وكذلك التعرف على متطلبات مهنة التدريس، كما يستطيع فيها الطلبة المعلمون ممارسة جميع ما تم تعلمه نظريًا، كالمهارات التدريسية، وإدارة الصف، وغيرها من المهارات المهمة. وقد أكدت الكثير من الدراسات مدى أهمية التربية العملية، وتأثيرها في إعداد وتأهيل الطلبة المعلمين؛ إن التربية الميدانية عنصر أساس في بناء الطلبة المعلمين حيث إن أهميتها تظهر في: (عسيري، ٢٠١٧،٣٤٨)

١. إعداد الطلبة المعلمين من الناحية الشخصية والمهنية.
٢.إكساب الطلبة المعلمين فكرة عامة عن خصائص التعليم الناجح، ومتطلبات مهنة التدريس.
٣. تتيح الفرصة للطلبة المعلمين لتطبيق الأطر النظرية من خلال مواقف تعلمية تعليمية.
٤.الاستفادة من خبرات المعلمين المتعاونين عَبْر ملاحظاتهم، والتعاون معهم، والاستماع لتوجيهاتهم.
٥. تتيح الفرصة للطلبة المعلمين لتطبيق مهارات التدريس (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم).
٦. يكتسب الطلبة المعلمون مهارات حل المشكلات، واتخاذ القرار من خلال حل المشكلات التي تواجههم أثناء فترة التدريب، واتخاذ القرارات المناسبة حيالها.
٧. إكساب الطلبة المعلمين مهارة التواصل الفعال وإدارة الصف.
٨.يكسر الطلبة المعلمون حاجز الخوف والخجل من الوقوف أمام التلاميذ من خلال الممارسة.
٩. يكتسب الطلبة المعلمون اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس خلال التربية الميدانية.

و كما ذكر عطوة (٢٠١٧) فأن التربية الميدانية تسهم في تمكين الطلبة المعلمين من تطوير كفاءاتهم ومهاراتهم التدريسية التي تعلَّموها من خلال دراستهم للمقررات المختلفة في الكلية، كما تساعدهم في استخدام مجموعة من استراتيجيات التدريس المختلفة التي تلائم الأهداف الموجودة في خطط الدروس، كذلك تطبيق مبادئ التقويم في تقييم تدريسهم ومستوى تلاميذهم؛ لتحسين عملية التعليم، وتكسب التربية الميدانية الطلبة المعلمين مهارة إدارة الصف.

أهداف التربية الميدانية:

تهدف التربية الميدانية إلى ما يلي (محمد، ٢٠١٤، ٦١٧):

١. تمكن الطلبة المعلمين من المهارات التدريسية اللازمة للقيام بتنفيذ الأنشطة المختلفة داخل القاعة وخارجها.
٢. التعرف على الدور الذي تقوم به إدارة المدرسة ومسئولياتها.
٣. اكتساب الطلبة المعلمين الجوانب المعرفية لأبعاد العملية التدريسية، وقواعد العمل بها، وأدوار المعلم، والتعرف على محتوى التعلم المقرر على الطلاب، والوسائل التعليمية، وحقوق المعلم وواجباته.
٤. تنمية الاتجاهات الإيجابية للطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس، وتنمية أخلاقيات المهنة والالتزام بسمات المعلم الناجح في ضوء أخلاقيات الإسلام.
٥. الإسهام بفاعلية في الأنشطة المدرسية المتنوعة.

مبادئ التربية الميدانية

هناك مجموعة من المبادئ التي تستند عليها التربية الميدانية أبرزها كما يذكر كلٌ من (Shoffner, Melanie, 2009, 786):

١. تكامل الجانب النظري في الإعداد التربوي مع الجانب العملي.
٢. التركيز على وضوح أهداف التربية الميدانية لكافة الأطراف المشاركة فيها.
٣. تقويم الطلبة المعلمين هو عملية تعاونية تسهم في تقويم الطالب المعلم وتقويم زملائه.
٤. التربية الميدانية تعتمد أساسًا في نجاحها على التخطيط من جانب جميع المساهمين فيها؛ حتى تحقق أهدافها.
٥. ينبغي مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة المعلمين، وتطوير العلاقات التعاونية بينهم.
٦. الأخذ في الاعتبار أن من أهم مبادئ التربية الميدانية هو أن تتم في ظروف طبيعية مشابهة للواقع، بمعنى أن يعيش الطالب المعلم نفس الظروف التي يمر بها المعلم من عدد الحصص، وعدد الطلاب في الفصل الواحد، بالإضافة إلى القيام بالأنشطة المطلوبة من المعلم؛ حتى يستطيع القيام بهذه الأعباء في المستقبل.

ويذكر (العاجز وحلس، ٢٠١١، ٢٠) أنه لكي تتم التربية الميدانية بطريقة صحيحة، وتحقق الأهداف المرجوة فإنه لابد من معرفة الأسس التي تستند إليها، وهي:

١. لابد أن تتوافر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لنجاح التربية الميدانية.
٢. أن يتم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة المعلمين.
٣. أن يكون هنالك تعاون دائم بين القائمين على تخطيط وتنفيذ برامج التربية الميدانية وبين المشرفين عليها.
٤. اعتبار التربية الميدانية جزءًا أساسًا ومهما في الإعداد التربوي للطلبة المعلمين.
٥. لابد أن تكون أهداف التربية الميدانية واضحة للطلبة المعلمين والعاملين في الإشراف عليها.
٦. أن يتم اختيار مدارس تدريب متعاونة ومتفهمة لدور التربية الميدانية؛ بحيث تشمل جميع الجوانب التربوية التي يمر بها الطلبة المعلمون أثناء فترة التدريب (معرفية–وجدانية–ومهارية).
٧. أن تتم الاستفادة من الأبحاث والدراسات التربوية المرتبطة بمجال التدريب الميداني.

مراحل التربية الميدانية:

يمر الطلبة المعلمون في التربية الميدانية بمجموعة من المراحل تهدف كل مرحلة منها إلى إعدادهم بشكل تدريجي؛ حتى يصلوا إلى ممارسة التدريس بصورة فعلية، واختلف الباحثون في تحديد عدد هذه المراحل، وعلى الرغم من ذلك هناك اتفاق على ثلاث مراحل أساسية هي (يونس، ٢٠٠٨، ١٩٧؛ شاهين،٢٠١٠، ٥١):

١. **مرحلة المشاهدة:** وفي هذه المرحلة يقوم الطلبة المعلمون بملاحظة المعلم المتعاون، والموقف التعليمي من كافة الجوانب، فيقومون بملاحظته من حيث طريقة تعامله مع طلابه، والأساليب والوسائل التي يستخدمها في التدريس. وللمشرف دور مهم في مرحلة المشاهدة من حيث حضوره مع الطالب المعلم إلى الحصص المخصصة للمشاهدة، ومناقشة الطالب حول أهم السلبيات التي وقع فيها المعلم المتعاون، وتوجيهه إلى كيفية التغلب عليها.
٢. **مرحلة المشاركة:** وفي هذه المرحلة يبدأ الطلبة المعلمون بالمشاركة في أداء مهمات تعليمية محددة، كمهمة التمهيد لموضوع الدرس الجديد، أو ضبطهم في موقف محدد، أو

المشاركة في الأنشطة التعليمية، حيث تكون المشاركة جزئية؛ لأنها جزء من الموقف التعليمي، وهنا يكسر الطالب المعلم حاجز الخوف والرهبة من المواجهة مع الطلاب لكونه يشترك مع المعلم المتعاون في أداء العديد من المهام التي يقوم بها.

٣. **مرحلة الممارسة:** وفي هذه المرحلة يقوم الطلبة المعلمون بممارسة الموقف التعليمي بكافة جوانبه؛ حيث تعرف هذه المرحلة بمرحلة التطبيق العملي الكامل، ويتعرف في هذه المرحلة على مواطن الضعف والقوة لديه، وأيضًا تنمي اتجاهاته نحو مهنة التدريس، وتكسبه الكفايات التدريسية اللازمة، كما تعطيه الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرار.

مسؤوليات الطالب المعلم والمعلم المتعاون

هناك مجموعة من المسؤوليات المترتبة على المعلمين المتعاونين والطلبة المعلمين في التربية الميدانية؛ لكي تحقق التربية الميدانية الأهداف المرجوة منها. وهي كما يأتي:

- مسؤوليات الطالب المعلم (أبو بكر،٢٠١٦،٣١):

١. الالتزام بقواعد المدرسة العامة.

٢. التواصل الدائم مع إدارة المدرسة والمشرفين التربويين والمعلمين المتعاونين في جميع ما يواجه داخل المدرسة.

٣. تقبل التوجيهات والنقد من مشرف الجامعة وإدارة المدرسة والمعلم المتعاون.

٤. التزام الطالب بحضور جدول حصص المشاهدة للمعلم المتعاون في تخصصه.

٥. الالتزام بالسلوك الحسن بحيث يكون قدوة حسنة للتلاميذ داخل المدرسة.

٦. الالتزام بإعداد خطط التدريس اليومي بإشراف المعلم المتعاون والمشرف التربوي.

٧. اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف التدريسية.

٨. المشاركة الإيجابية في الأنشطة المدرسية المختلفة.

- مسؤوليات المعلم المتعاون (الكندري، ٢٠٠٩):

١. تعريف الطلبة المعلمين بالبيئة المدرسية، ومرافقها، واللوائح التنظيمية داخل المدرسة.

٢. توضيح المنهج المدرسي، وخطة توزيعه للطلبة المعلمين بحيث يكون لديهم فكره عن كيفية تدريسه.

٣. إعطاء فكرة لتلاميذ المدرسة عن سبب وجود الطلبة المعلمين، وطبيعة مهمتهم، ومسؤولياتهم في التدريس.

٤. التعاون مع المشرف الأكاديمي في وضع خطة تدريب شاملة للأنشطة المختلفة، وكيفية التدريب للطلبة المعلمين.

٥. تعريف الطلبة المعلمين بالوسائل التعليمية المتوفرة داخل المدرسة.

٦. مناقشة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين، وتقويم خططهم التدريسية، وذلك بعقد لقاء معهم بداية كل أسبوع.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على منهج البحث المختلط (Mixed Method) الذي يقصد به استخدام الباحث لأساليب البحث الكمي وأساليب البحث الكيفي معا في دراسة واحدة؛ لفهم مشكلة من مشكلات البحث (Creswell,2014)، وهذا يعطي فهمًا أوسع وأشمل لمشكلة البحث؛ لأنه يشمل الجانب الكمي، والجانب الكيفي. كما عرفه سيمو (Semu, 2011) بأنه محاولة لرسم أو شرح ثري للسلوك البشري المعقد من خلال دراسته من أكثر من وجهة نظر باستخدام مصادر متعددة للبحث، وهو مزيج بين اثنين أو أكثر من الأساليب.

واستخدم الباحث أحد أنواع المنهج المختلط وهو المنهج المختلط التتابعي التفسيري (Explanatory Sequential Mixed Method) الذي يتم فيه جمع البيانات الكمية وتحليلها أولا، ثم استخدام إحدى الأدوات المستخدمة في البحوث الكيفية للوصول إلى شرح وفهم أشمل لمشكلة البحث (Creswell,2014).

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات العلوم المتعاونين في مدارس مراحل التعليم العام بمدينة تبوك، البالغ عددهم ٧٣، وهم يعاونون طلبة العلوم المعلمين الذين يدرسون الدبلوم التربوي، وتحديدًا مادة التربية الميدانية في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة كل مجتمع الدراسة (٧٣) معلمًا ومعلمة من المتعاونين والمتعاونات مع طلاب التربية الميدانية في مدارس التعليم العام بمدينة تبوك، وكان توزيع العينة كما يلي: (٣٤ معلمَ علوم متعاون، ٣٩ معلمة علوم متعاونة) موزعين على مدارس مدينة تبوك. حيث تم تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة على جميع مجتمع الدراسة، فيما تم تطبيق أداة المقابلة بطريقة عشوائية على أول (١٠) من معلمي العلوم المتعاونين الذين أبدوا موافقتهم على المقابلة، حيث تعطي هذه المقابلات فهمًا أوسع وأشمل للنتائج التي توصلت إليها الدراسة.

خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم(1): توزيع عينة الدراسة على متغيرات البحث، والتكرارات، والنسب المئوية

المتغير	مستوياته	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	٣٤	%٤٧
	الإناث	٣٩	%٥٣
	المجموع	٧٣	%١٠٠
المرحلة التعليمية	الابتدائية	٣٨	%٥٢
	المتوسطة	١٦	%٢٢
	الثانوية	١٩	%٢٦
	المجموع	٧٣	%١٠٠
التخصص	الأحياء	٣١	%٤٢
	الفيزياء	١٩	%٢٦
	الكيمياء	٢٣	%٣٢
	المجموع	٧٣	%١٠٠

أداتا الدراسة وصدقها وثباتها

وفقًا لأهداف الدراسة وأسئلتها استخدم الباحث الأدوات المناسبة لذلك وهي الاستبانة والمقابلة

- **الأداة الأولى: الاستبانة**

أعد الباحث الاستبانة مستعينًا بآراء ذوي الخبرة، والمختصين في هذا المجال، وكذلك الدراسات السابقة، حيث تُعد الاستبانة الأداة الرئيسة الملائمة والمناسبة للدراسة الميدانية؛ للحصول على المعلومات والبيانات التي جرى تعبئتها من قبل المستجيبين من أفراد العينة (العساف، ٢٠١٢، ٦٥). وتكونت هذه الاستبانة من محورين رئيسين، سنوضحهما فيما يأتي:

القسم الأول: وتشمل بيانات أفراد العينة الشخصية، وذلك من حيث المتغيرات التالية:

- الجنس (الذكر–الأنثى).
- التخصص (الكيمياء–الفيزياء–الأحياء).
- المرحلة التعليمية (الابتدائية–المتوسطة–الثانوية).

القسم الثاني: ويتضمن محاور الدراسة، وهي:

- المحور الأول: المشكلات التدريسية التي يواجهها الطلبة المعلمون في تخصص العلوم خلال التربية الميدانية من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين في مدينة تبوك.
- المحور الثاني: المشكلات الصفية التي يواجهها الطلبة المعلمون في تخصص العلوم خلال التربية الميدانية من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين في مدينة تبوك.

- **الأداة الثانية: المقابلة**

الأداة الثانية المستخدمة في هذه الدراسة هي المقابلة للمجموعة المركزة؛ لمعرفة الحلول والمقترحة لمشكلات الطلبة المعلمين في التربية الميدانية (تخصص العلوم) من وجهة معلمي العلوم المتعاونين بمدينة تبوك وهو سؤال واحد:

ما الحلول المقترحة لمشكلات الطلبة المعلمين في التربية الميدانية (تخصص علوم) من وجهة نظرك بوصفك معلمًا/ ةً متعاونًا/ ةً؟

صدق وثبات أداتي الدراسة

- **صدق الاستبانة**

قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة وذلك من خلال:

الصدق الظاهري (آراء المحكمين):

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص المناهج وطرق التدريس؛ بهدف التأكد من ملائمة الأداة لأغراض البحث ومدى صلاحية كل فقرة من فقرات الاستبانة، وهل تقيس ما وضعت لقياسه أم لا؟ وفي ضوء توجيهاتهم تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وتم حذف (٥) فقرات لصعوبة قياسها، كما تم تعديل بعضها الآخر.

صدق المحتوى

من خلال الاتساق الداخلي يتم معرفة مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، ولحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، فمن خلاله تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه؛ بهدف التحقق من مدى صدق الاستبانة ككل، وذلك عبر عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة.

كانت جميع فقرات أداة الدراسة ترتبط ارتباط دالًا إحصائيًا مع بعديها: المشكلات التدريسية، والمشكلات الصفية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين 0.32 – 0.79، كما أن جميع الأبعاد ترتبط ارتباطا دالًا إحصائيًا مع الدرجة الكلية للأداة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين 0.68 –0.32 وهو ما يُعَد مؤشرًا مناسبًا للحكم على صدق الأداة .

ثبات الاستبانة

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخCronbach's Alpha . إذ تكونت العينة الاستطلاعية من ٣٠ معلمًا ومعلمةً تم اختيارهم عشوائيًا من مجتمع الدراسة، وخارج عينة الدراسة. وكانت قيمة الثبات (0.89) ما يؤكد تمتع أداة الدراسة بدرجة مناسبة من الثبات، كما تعد مناسبة لأغراض الدراسة الحالية .

الأداة الثانية: المقابلة

تعد المقابلة من أهم أدوات الدراسة، وتعرف المقابلة بأنها: "لحوار أو المُحادثة التي تتم فيما بين الباحث والمبحوثين؛ من أجل الوصول إلى البيانات والمعلومات التي توضح المواقف والحقائق التي يتطلبها البحث العلمي" (العساف، ٢٠١٢). حيث يقوم الباحثون باستخدامها بكثرة في بحوثهم العلمية، وتتم المقابلة من خلال قيام الباحث بإجراء لقاء مع عينة الدراسة بشكل مباشر، يطرح من خلاله عددًا من الأسئلة على عينة الدراسة التي تقوم بالإجابة عنها، ومن خلال هذه الإجابات يقوم الباحث بتسجيل ملاحظاته؛ ليصل إلى النتائج، حيث إن المقابلة تتميز بتوفيرها لمعلومات عميقة ودقيقة بدرجة أعلى من بقية الأدوات.

صدق الأداة

تم تجريب سؤال المقابلة مع عينة استطلاعية تمثلت في أربعة من المعلمين والمعلمات من أجل التأكد من فاعليتها، وتقييم الأسئلة وتحسينها، وتحديد الصياغة أو الغموض في الأسئلة وعدم وضوحها. وفي ضوء الملاحظات التي أبدوها، فقد أعيد ترتيب بعض الأسئلة وصياغتها أيضا؛ لتكون أكثر وضوحا لتحقيق هدف الدراسة. كذلك طُلب من المشاركين أن يراجعوا النسخ المكتوبة؛ للتأكد إذا ما كانت تمثل وجهة نظرهم. وبعد ذلك تم الاتفاق على أن النص المكتوب يمثل وجهات نظرهم.

إجراءات المقابلة

١. أجريت المقابلة مع المعلمين المتعاونين في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٨هـ، وذلك بسبب كون المعلمين المتعاونين اطلعوا على جميع المشاكل التي تواجه الطلاب المعلمين من تخصص العلوم في التربية الميدانية في مدارس التعليم العام بمدينة تبوك، مما يساعدهم على تكوين صورة واضحة للمشكلات والحلول المقترحة.

٢. تم التواصل مع المعلمين المتعاونين المشتركين في الدراسة وأخذ مواعيد مناسبة لهم لإجراء المقابلة، وتحديد مكان مناسب لإجرائها.

٣. تمت مقابلة المعلمين المتعاونين كل على حدة، وتراوحت مدة المقابلة ما بين ١٥ إلى ٢٠ دقيقة، وقد بدأ الباحث بتعريف نفسه، وتوضيح أهدافه من الدراسة، كذلك تم توضيح

أهمية إجاباتهم، وإبلاغهم بسرية المعلومات التي سيتم الحصول عليها من المقابلة، وتم أخذ الإذن منهم بتسجيل المقابلات على مسجل صوتي.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، ونظرا لصغر حجم العينة (٧٣) معلمًا ومعلمة تم أولًا التحقق من افتراض تحقق التوزيع الطبيعي لأفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار كولموجروف وسيمرنوف Kolmogorov–Smirnov وكانت النتائج كما في الجدول (٢):

	Kolmogorov-Smirnova		
	Statistic	df	Sig.
mm	.080	73	.200*

جدول (٢) اختبار ككولموجروف – سيمرنوف لإثبات تحقق التوزيع الطبيعي لأفراد عينة الدراسة

يتضح من الجدول (٢) أن أفراد عينة الدراسة تتوزع توزيعًا طبيعيًا؛ لذا يمكن استخدام الاختبارات البارامترية في تحليل بيانات الدراسة.

وصف أداة الدراسة

5-1/ 3=1.33

5- 3.67 عالية

3.66 -2.34 متوسطة

2.33 - 1 متدنية

السؤال الأول

أ- ما المشكلات التدريسية التي تواجه الطلبة المعلمين في (تخصص العلوم) خلال التربية الميدانية من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين في مدينة تبوك؟

للإجابة عن سؤال الدراسة فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التدريسية التي تواجه الطلاب المعلمين خلال التربية الميدانية، وترتيبها تنازليا تبعا للمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٣).

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التدريسية التي تواجه الطلاب المعلمين في التربية الميدانية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة وجودها
1	صعوبة التمهيد لجذب انتباه التلاميذ لمحتوى الدرس	4.33	.919	24	عالية
2	صعوبة اختيار طرائق التدريس وأساليب العرض المناسبة لتحقيق أهداف الدرس	4.59	.798	4	عالية
3	ضعف القدرة على اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس	4.34	1.057	23	عالية
4	ضعف القدرة على الصياغة الإجرائية للأهداف السلوكية المتعلقة بموضوع الدرس	4.41	.910	18	عالية
5	ضعف القدرة على تكليف التلاميذ بواجبات تناسب مستواهم الدراسي	4.51	.747	11	عالية
6	ضعف القدرة على توجيه التلاميذ نحو مصادر أخرى للتعلم ذات صلة بموضوع الدرس	4.55	.782	7	عالية
7	صعوبة استخدام وسائل التدريس التعليمية والتقنية	4.49	.748	12	عالية
8	صعوبة استخدام اللغة المناسبة لمستوى التلاميذ	4.57	.765	5	عالية
9	صعوبة ربط الدرس بالخبرات والمتطلبات السابقة اللازمة لتعلم الدرس الجديد	4.42	.798	17	عالية
10	قلة عدد الأسئلة الصفية المناسبة والتي تثير التفكير لدى التلاميذ	4.37	1.058	22	عالية
11	ضعف القدرة على تعزيز إجابات التلاميذ الصحيحة بأساليب متنوعة	4.32	1.758	25	عالية
12	قصور استخدام أساليب التقويم المناسبة لمعرفة مدى تحقق الأهداف	4.52	.818	10	عالية
13	صعوبة تصويب أخطاء التلاميذ خلال الحصة وعدم تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم	4.53	.765	9	عالية
14	ندرة التنوع والتجديد المستمر في طرح الأسئلة الصفية على التلاميذ	4.47	.899	14	عالية
15	قلة متابعة التلاميذ وتوجيههم عند ممارسة الأنشطة التعليمية	4.38	.965	21	عالية
16	ملل الطلبة المعلمين من رتابة وروتينية العمل التدريسي اليومي	4.60	.661	3	عالية
17	ضعف مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في تدريس العلوم	4.45	.851	15	عالية
18	قصور تشجيع التلاميذ على طرح حلول منطقية حيال مشكلة يتم إثارتها في الدرس	4.64	.714	1	عالية
19	قلة استخدام لغة الجسد وتنوع نبرة الصوت بما يتناسب مع الموقف التعليمي	4.44	.833	16	عالية
20	قلة تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة	4.48	.729	13	عالية
21	صعوبة ربط موضوع الدرس بحياة التلاميذ وحاجاتهم	4.56	.800	6	عالية
22	ضعف الاهتمام بالتحضير المسبق لمحتوى الدرس	4.63	.736	2	عالية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة وجودها
23	وجود صعوبة في توزيع عناصر الدرس على وقت الحصة وتحديد الزمن المناسب لكل نشاط	4.54	.709	8	عالية
24	عدم التمكن المعرفي من مادة العلوم	4.40	.878	19	عالية
25	صعوبة تنفيذ الأهداف التعليمية وخاصة المهارية والوجدانية	4.39	.861	20	عالية
	الاجمالي	4.47	.206		عالية

يتضح من الجدول رقم (٣) أن إجمالي المشكلات التدريسية ظهرت بدرجة عالية بمتوسط حسابي مقداره4.47، وانحراف معياري 206. وهي ضمن المدى (3.67 –5)، وأن جميع المشكلات التدريسية ظهرت بدرجة عالية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من العاجز وحلس (٢٠١١) و الشهوبي وارحيم (٢٠١٦). وتبين أن أهم سبع مشكلات تدريسية ظهرت مرتبة تنازليًا تبعًا للمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عليها، هي:

"قصور تشجيع التلاميذ على طرح حلول منطقية حيال مشكلة يتم إثارتها في الدرس"، وقد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.64)، وانحراف معياري (.714)، ويعزو الباحث ذلك إلى قصور لدى الطلبة المعلمين في أساليب وطرائق التدريس؛ حيث إن الطلبة المعلمين يمرون بمقررات محدودة جدًا في طرائق وأساليب التدريس، كما أن هذه المقررات ليست بالجودة التي تسمح للطلبة المعلمين بممارسة وإتقان جميع طرائق التدريس.

ثم تلتها الفقرة "ضعف الاهتمام بالتحضير المسبق لمحتوى الدرس" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (4.63)، وانحراف معياري (.736)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المشرفين الأكاديميين لم يوجهوا ولم يوعوا الطلبة المعلمين بأهمية التحضير المسبق للدرس، وأنه لا يمكن أن تنجح الحصة الدراسية دون التحضير المسبق.

تليها فقرة "ملل الطلبة المعلمين من رتابة وروتينية العمل التدريسي اليومي" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (4.60)، وانحراف معياري (.661)، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس.

تليها فقرة "صعوبة اختيار طرائق التدريس وأساليب العرض المناسبة لتحقيق أهداف الدرس"، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (4.59)، وانحراف معياري (.798)، ويعزو

الباحث ذلك إلى مقررات طرائق التدريس التي يدرسها الطلبة المعلمين في الدبلوم التربوي وأنها لم تزودهم بالمهارات اللازمة من طرائق التدريس.

تليها فقرة "صعوبة استخدام اللغة المناسبة لمستوى التلاميذ" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (4.57)، وانحراف معياري (800.)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة المعلمين ليس لديهم المعرفة الكافية بخصائص النمو لدى التلاميذ، والطريقة المناسبة للتواصل مع كل مرحلة عمرية؛ بسبب عدم دراستهم لمقررات ترتبط بخصائص التلاميذ في كل مرحلة عمرية، وكيفية التواصل معهم.

ب –المشكلات الصفية

ما المشكلات الصفية التي تواجه الطلبة المعلمين في (تخصص العلوم) خلال التربية الميدانية من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين في مدينة تبوك؟

للإجابة عن سؤال الدراسة فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمشكلات الصفية التي تواجه الطلاب المعلمين خلال التربية الميدانية، وترتيب المشكلات الصفية تنازليًا تبعًا للمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الصفية التي تواجه الطلاب المعلمين في التربية الميدانية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة وجودها
1	الشعور بالتوتر والرهبة عند مواجهة التلاميذ	4.01	1.061	2	عالية
2	صعوبة التعامل مع الأعداد الكبيرة من التلاميذ داخل الفصل	3.87	1.142	6	عالية
3	قلة تعزيز المقترحات التي يتم تقديمها من قبل التلاميذ	3.96	1.006	3	عالية
4	ضعف ملاحظة ومتابعة سلوك التلاميذ واستجاباتهم خلال الدرس	4.08	.909	1	عالية
5	صعوبة ضبط التلاميذ داخل الصف	3.58	.999	18	متوسطة
6	الاعتماد على عقاب التلاميذ لضبط الصف	3.61	1.174	17	متوسطة
7	ضعف القدرة على تنمية الانضباط الذاتي لدى التلاميذ	3.64	1.273	14	متوسطة
8	وجود صعوبة في تهيئة بيئة صفية مناسبة تثير دافعية التلاميذ للتعلم	3.69	1.311	11	عالية
9	قلة احترام بعض التلاميذ للطلبة المعلمين	3.83	1.080	9	عالية
10	تشتت انتباه التلاميذ داخل حجرة الصف	3.92	.939	4	عالية
11	ضعف الثقة بالنفس في المواقف التي تتطلب احتواء التلاميذ واتخاذ قرار تجاه مشكلة أو حدث ما داخل حجرة الدراسة	3.85	.995	7	عالية
12	ضعف القدرة على تشجيع روح التعاون بين التلاميذ	3.88	1.092	5	عالية
13	صعوبة التعامل مع السلوكيات السلبية الصادرة من التلاميذ داخل الفصل	3.67	1.119	13	عالية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة وجودها
14	صعوبة ضبط السلوك العدواني عند بعض التلاميذ تجاه زملائهم	3.62	1.088	16	متوسطة
15	ضعف ثقة التلاميذ بقدرات الطلبة المعلمين	3.63	1.206	15	متوسطة
16	ضعف تعزيز التواصل الإيجابي بين التلاميذ	3.56	1.247	19	متوسطة
17	قلة استجابة التلاميذ للطلبة المعلمين لأداء ما يكلفون به من أعمال	3.82	1.018	10	عالية
18	ضعف القدرة على قيادة الأنشطة الصفية ذات العلاقة بمحتوى الدرس	3.68	1.104	12	عالية
19	ضعف القدرة على قيادة الأنشطة اللاصفية ذات العلاقة بمحتوى الدرس	3.84	1.000	8	عالية
	الاجمالي	3.77	.305		عالية

يتضح من الجدول (٤) أن إجمالي المشكلات الصفية ظهرت بدرجة عالية بمتوسط حسابي مقداره 3.77، وانحرف معياري .305، وهي ضمن المدى (3.67 –5)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المالكي (٢٠١٧) و Smith(2000)، وتبين أن أهم سبع مشكلات ظهرت مرتبة تنازليًا تبعا للمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عليها، هي :

"ضعف ملاحظة ومتابعة سلوك التلاميذ واستجاباتهم خلال الدرس"، وقد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.08)، وانحراف معياري (.902)، "الشعور بالتوتر والرهبة عند مواجهة التلاميذ" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (4.01)، وانحراف معياري (.909)، "قلة تعزيز المقترحات التي يتم تقديمها من قبل التلاميذ" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.96)، وانحراف معياري (1.006)، تليها "تشتت انتباه التلاميذ داخل حجرة الصف" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.92)، وانحراف معياري (.939)، تليها "ضعف القدرة على تشجيع روح التعاون بين التلاميذ" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.88)، وانحراف معياري (1.092)، "صعوبة التعامل مع الأعداد الكبيرة من التلاميذ داخل الفصل" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.87) وانحراف معياري (1.142)، "ضعف الثقة بالنفس في المواقف التي تتطلب احتواء التلاميذ" واتخاذ قرار تجاه مشكلة أو حدث ما داخل حجرة الدراسة وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.85)، وانحراف معياري (.995).

كما يظهر وجود خمس مشكلات صفية ظهرت بدرجة متوسطة، حيث تراوحت متوسطات تقديرات المعلمين المتعاونين (2.34–3.66)، والمشكلات مرتبة تنازليًا على النحو الآتي:

"ضعف القدرة على تنمية الانضباط الذاتي لدى التلاميذ" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.64)، وانحراف معياري (1.273)، تليها "ضعف ثقة التلاميذ بقدرات الطلبة

المعلمين" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.64)، وانحراف معياري (1.206)، تليها (صعوبة ضبط السلوك العدواني عند بعض التلاميذ تجاه زملائهم" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.62)، وانحراف معياري (1.088)، تليها "الاعتماد على عقاب التلاميذ لضبط الصف" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.61)، وانحراف معياري (1.174)، تليها "صعوبة ضبط التلاميذ داخل الصف" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.58)، وانحراف معياري (999.)، تليها "ضعف تعزيز التواصل الإيجابي بين التلاميذ" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.56)، وانحراف معياري (1.247).

السؤال الثالث

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حيال مشكلات الطلبة المعلمين في (تخصص العلوم) خلال التربية الميدانية من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين في مدينة تبوك تبعًا لمتغير الجنس؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة فقد استخدم اختبار T للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين المتعاونين، والمتوسطات الحسابية لإجابات المعلمات المتعاونات على أداة الدراسة والنتائج كما في الجدول (٥)

جدول (٥) اختبار (T) لإثبات دلالة الفروق بين متوسطات مشكلات الطلبة المعلمين تبعا لمتغير النوع (معلم متعاون، معلمة متعاونة)

المصدر	متوسط إجابات المعلمين	متوسط إجابات المعلمات	درجات الحرية	قيمة T	الدلالة الاحصائية
المشكلات التدريسية	4.4635	4.4862	71	-.465-	.643
المشكلات الصفية	3.7523	3.7989	71	-.648-	.519
الاجمالي	4.1564	4.1894	71	-.758-	.451

يتضح من الجدول (٥) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمشكلات التدريسية والصفية للطلبة المعلمين من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، والمتوسطات الحسابية لمشكلات الطلبة المعلمين من وجهة نظر المعلمات المتعاونات، أي إن تقدير المعلمين المتعاونين للمشكلات التدريسية والصفية عند الطلاب المعلمين لا يختلف عن تقدير المعلمات المتعاونات، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة المعلمين والمعلمات

يواجهون نفس المشكلات، لأن الخطة الدراسية متشابهة تمامًا لدى الجنسين؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخريشا وآخرون (٢٠١٠) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٠٥) في الصعوبات التي يواجهها الطلبة المعلمون تعزى لمتغير الجنس، وتختلف مع دراسة الزعبي و الويسي (٢٠١٧) التي أظهرت فروقًا ذاتَ دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٠٥) في المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون تعزى لمتغير الجنس.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حيال مشكلات الطلبة المعلمين في تخصص العلوم خلال التربية الميدانية من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين في مدينة تبوك تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة فقد استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One– way Anova للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلم المتعاون للمشكلات تبعا للمرحلة التعليمية والنتائج كما في الجدول (٦) والجدول (٧):

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لتقديرات الطلبة للمشكلات تبعا للمرحلة التعليمية التي يدرس فيها

المتغير	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مشكلات تدريسية	1	38	4.4989	.18640
	2	16	4.4650	.17274
	3	19	4.4379	.26682
	Total	73	4.4756	.20630
مشكلات صفية	1	38	3.8116	.25422
	2	16	3.7763	.33865
	3	19	3.7091	.36983
	Total	73	3.7772	.30520
المشكلات الإجمالية	1	38	4.2022	.14793
	2	16	4.1676	.14226
	3	19	4.1232	.26508
	Total	73	4.1740	.18476

جدول (٧) تحليل التباين للكشف عن الفروق في تقديرات المعلمين المتعاونين للمشكلات تبعًا للمرحلة التعليمية

المتغير	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المشكلات التدريسية	بين المجموعات	.050	2	.025	.575	.565
	داخل المجموعات	3.015	70	.043		
	الكلي	3.064	72			
المشكلات الصفية	بين المجموعات	.133	2	.067	.709	.496
	داخل المجموعات	6.573	70	.094		
	الكلي	6.706	72			
المشكلات الإجمالية	بين المجموعات	.080	2	.040	1.174	.315
	داخل المجموعات	2.378	70	.034		
	الكلي	2.458	72			

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المتوسطات الحسابي لتقديرات المعلمين المتعاونين لمشكلات الطلبة المعلمين باختلاف المرحلة التعليمية التي يدرسون فيها الابتدائية، المتوسطة، الثانوية، أي أن تقديرات المعلمين المتعاونين لمشكلات الطلاب المعلمين لا تختلف باختلاف المرحلة التعليمية التي يدرسون فيها: الابتدائية، المتوسطة، الثانوية، ويرى الباحث أن السبب يعود في ذلك إلى دراسة الطلبة المعلمين لخطة دراسية واحدة لا تختلف باختلاف المرحلة التعلمية.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠٥.) في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حيال مشكلات الطلبة المعلمين في (تخصص العلوم) خلال التربية الميدانية من وجهة نظر معلمي العلوم المتعاونين في مدينة تبوك تبعًا لمتغير التخصص؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة فقد استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين المتعاونين تبعًا لتخصصاتهم (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء) والنتائج كما في الجدول (٨) والجدول (٩).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات التدريسية والصفية للطلاب المعلمين تبعا لتخصص المعلم المتعاون: الفيزياء، الكيمياء، الأحياء

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مشكلات ١	1	23	4.4626	.20461
	2	19	4.4189	.24088
	3	31	4.5200	.18007
	Total	73	4.4756	.20630
مشكلات ٢	1	23	3.7208	.23932
	2	19	3.8199	.41750
	3	31	3.7929	.27040
	Total	73	3.7772	.30520
المشكلات الإجمالية	1	23	4.1423	.14263
	2	19	4.1603	.26073
	3	31	4.2060	.15580
	Total	73	4.1740	.18476

جدول (٩) تحليل التباين الاحادي للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين المتعاونين تبعا لتخصصاتهم

المتغير	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المشكلات التعليمية	بين المجموعات	.126	2	.063	1.501	.230
	داخل المجموعات	2.938	70	.042		
	الكلي	3.064	72			
المشكلات الصفية	بين المجموعات	.115	2	.115	.613	.545
	داخل المجموعات	6.591	70	6.591		
	الكلي	6.706	72			
الكلي	بين المجموعات	.058	2	.029	.853	.431
	داخل المجموعات	2.399	70	.034		
	الكلي	2.458	72			

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المتوسطات الحسابي لتقديرات المعلمين المتعاونين لمشكلات الطلية المعلمين باختلاف تخصص المعلم المتعاون: الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، أي أن تقديرات المعلمين المتعاونين لمشكلات الطلاب المعلمين لا تختلف باختلاف تخصصاتهم: الفيزياء، الكيمياء، الأحياء. ويعزو الباحث ذلك إلى دراسة الطلبة المعلمين لخطة دراسية واحدة لا تختلف باختلاف التخصص، لذلك يرى الباحث أهمية وجود مسارات تخصصية في برنامج الدبلوم التربوي.

وللإجابة عن السؤال الخامس:

ما الحلول المقترحة لمشكلات الطلبة المعلمين في التربية الميدانية (تخصص علوم) من وجهة نظرك بوصفك معلمَا/ ةً متعاونًا/ ةً؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بعمل مقابلة مع (١٠) من معلمي العلوم المتعاونين، وذلك رغبة في الوصول إلى حلول مقترحة لمشكلات الطلبة المعلمين في التربية الميدانية (تخصص علوم). وبعد المقابلة معهم توصل الباحث إلى خمسة حلول مقترحة: أولها- يتعلق بضرورة وجود آلية واضحة للتواصل بين المدارس المتعاونة والجامعة، وهذا الأمر لا يمكن إغفاله في نجاح التربية الميدانية، فلابد أن توجد آلية واضحة للتواصل بين المشرفين الأكاديميين في الجامعة، والمعلمين المتعاونين في المدارس المتعاونة؛ لمناقشة كل ما يتعلق بالطلبة المعلمين، حيث أشار المشارك رقم (٣) إلى أنه يصعب التواصل مع المشرفين الأكاديميين في حالة الرغبة في مناقشتهم حول بعض مشكلات الطلبة المعلمين، وقال: إننا " نبحث عن طريقة واضحة للتواصل بيننا كمعلمين متعاونين، وبين المشرفين الأكاديميين؛ لأننا نحتاج في أوقات كثيرة إلى مناقشتهم في بعض مشاكل الطلبة المتدربين التي نلاحظها عليهم". وهذا يتفق مع دراسة شقورة (٢٠١٧) التي بحثت في مشكلات الطلبة المتدربين، وخلصت إلى أهمية التنظيم والتنسيق بين إدارة الجامعات والمدارس المتعاونة في كل ما يتعلق بالطلبة المتدربين.

أما الحل المقترح الثاني- فيتعلق بزيادة عدد حصص المشاهدة للطلبة المعلمين قبل الانخراط في التدريس، حيث اتفق أربعة من المشاركين على أن كثيرًا من المشاكل التي تواجه الطلبة المتدربين مثل: الشعور بالرهبة عند مواجهة التلاميذ، وضعف ملاحظة التلاميذ ومتابعة سلوك؛ بسبب عدم إعطائهم الوقت الكافي لحضور عدد أكبر من حصص المشاهدة، وبالتالي لابد من زيادة الحصص الخاصة بالمشاهدة. ومثال على ذلك: ما ذكره المشارك رقم (٧) في قوله: "كثير من مشاكل الطلبة المعلمين يمكن حلها بزيادة عدد حصص المشاهدة؛ لأنهم من خلال حصص المشاهدة يتعرفون على المهارات التدريسية المختلفة، ويطورون من

أدائهم الصفي". وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة الشهوبي وارحيم (٢٠١٦) التي أكدت أهمية إعطاء الوقت الكافي من حصص المشاهدة للطلبة المعلمين.

أما ما يتعلق بالحل المقترح الثالث– فقد أشار المشاركان: الثاني والخامس إلى أن بعض المشاكل مثل: ضعف ثقة الطلبة المعلمين بأنفسهم، والصعوبات التي يواجهونها في ضبط السلوكيات العدوانية والسلبية الصادرة من التلاميذ داخل الصف تعود إلى قلة تهيئة الطلاب في مهارة إدارة الصف، حيث ذكر المشارك الخامس أن من الحلول المهمة لمشاكل الطلبة المعلمين "التركيز على مهارة إدارة الصف في المقررات التي يدرسونها في الدبلوم التربوي، وبالتالي يستطيع الطلبة المتدربين تجاوز مشكلة ضبط سلوكيات التلاميذ السلبية والعدوانية وعدم الثقة بالنفس". مما يعني أهمية التركيز عند بناء برامج إعداد المعلم في الدبلوم التربوي أو غيره من البرامج على المهارات الأساسية للمعلم كمهارة إدارة الصف.

من جهة أخرى تدريب الطلبة المعلمين على أن التخطيط الجيد للدرس، والاهتمام بطرائق التدريس من أهم مقومات نجاح الحصة وتعالج كثير من مشاكل الطلبة المعلمين، وهذا ما اتفق عليه مجموعة من المشاركين، حيث أشار المشارك رقم (١) إلى أنه "من الضروري أن يكون لدى الطلبة المعلمين تصور لما سوف يحدث داخل الفصل؛ لكي يتمكن من تحقيق الأهداف، حيث إنه لابد أن يقوم بتحديد الأهداف، وكيف سيقوم بتحقيقها، وتقويم مدى تحققها، ولن يتم ذلك إلا من خلال إعادة النظر في الخطة الدراسية، ونوعية المواد التي يدرسها الطلاب في الدبلوم التربوي". وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة شقورة (٢٠١٧) التي أكدت أهمية توضيح بناء الخطة الدراسية، والتخطيط للدرس للطلبة المعلمين؛ ليؤدوا المطلوب منهم بإتقان.

إضافة لما سبق، ذكر بعض المشاركين أن من الحلول المهمة لمشاكل الطلبة المعلمين هو قلة حصص التربية الميدانية التي يقضونها في المدرسة، فلابد من إعادة النظر في المدة الزمنية التي يقضيها الطلبة المعلمون بالمدارس المتعاونة، فقد أشار المشارك رقم (٤) إلى أن "زيادة مدة الخبرة الميدانية، وعدد الساعات التي يقوم الطلبة المعلمون بتدريسها يسهم في مرورهم بتجارب أكثر داخل الميدان، وبالتالي تجاوزهم للكثير من الأمور السلبية

التي سوف تواجههم مستقبلا عند الانخراط في التدريس"، و يتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة أبو ريا (٢٠٠٧) التي أكدت أهمية زيادة الحصص التي يقوم بتدريسها الطلبة المعلمون في الميدان التربوي.

التوصيات والمقترحات:

وفي ضوء نتائج الدراسة، تم وضع التوصيات التالية:

١. إعادة النظر في برنامج الدبلوم التربوي من خلال تقويم الخطة الدراسية وفق مقارنات مرجعية مع جامعات عالمية، بما يساعد على التغلب على المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمين في التربية الميدانية.

٢. زيادة مدة التدريب الميداني للطلبة المعلمين، وعدد الساعات المعتمدة، بحيث تتوزع بشكل تراكمي منذ بداية الفصل الدراسي الأول في الدبلوم التربوي.

٣. تشكيل مركز للتدريب الميداني في الجامعات للتنسيق بين كليات التربية، والمدارس المتعاونة.

٤. بناء برنامج الدبلوم التربوي يشتمل على مسارات تخصصية (الأحياء، الفيزياء، الكيمياء).

كما يقترح الباحث بناءً على نتائج الدراسة ما يلي:

- إجراء دراسات مماثلة للتعرف على مشكلات الطلبة المعلمين في التربية الميدانية من وجهة نظر المعلمين المتعاونين في تخصصات أخرى.
- دراسة اتجاهات الطلبة المعلمين نحو برنامج التدريب الميداني بجامعة تبوك، وأثرها في تنمية مهاراتهم المهنية.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

- أبو بكر، أمين (٢٠١٦). تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد الطالب/المعلم في كليات التربية تخصص (اللغة العربية) في ضوء المستويات المعيارية. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، مج٢، ١٣ -١٠٤.
- أبو ريا، محمد. (٢٠٠٧). تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المتعاونين وطلبة التربية العملية، *مجلة دراسات-العلوم التربوية*، ٣٤ (١)، ١-٢٢.
- أبو شعيرة، خالد محمد (٢٠١٣): *التدريب الميداني في التعليم بين الواقع والمأمول*، عمان: مكتبة المجتمع.
- أبو شندي، يوسف، وأبو شعيره، خالد، وغباري، ثائر(٢٠٠٩). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ٩(١)،٣٧-٦٣.*
- البيضاني، عبيد (٢٠١٦). تقويم أداء معلم الرياضيات المتعاون في برنامج التربية الميدانية بجامعة القصيم في ضوء آراء المشاركين فيه .*مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد٩، ع٣، ص ص.٥٤٥-٦١٠.*
- الخريشا، سعود، والشرعة، ممدوح، والنعيمي، عز الدين (٢٠١٠). الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء *الخاصة، مجلة جامعة النجاح، ٢٤(٧)،١٩٧٩-٢٠٠٠.*
- الرويلي، سعود، والنبراوي، إيهاب (٢٠١٥). دليل مقترح للتربية الميدانية بكلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية في ضوء معايير الجودة الشاملة .مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ع٥، ص ص. ٢٨٣-٣٢٢.
- الزعبي، رشاد، والويسي، نزار(٢٠١٧). الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في تدريس حصة التربية الرياضية التطبيقية، *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، جامعة أسيوط مج٣، ع٤٥، ٤٠٥-٤٤٨.*
- الشريف، محمد (٢٠١٧). معوقات الاستفادة من التربية الميدانية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بجامعة المجمعة. *مجلة كلية التربية*، ع٢٢، ص ص١١٢٣-١١٦٠.
- الشهوبي، حسن، وارحيم، إبراهيم (٢٠١٦). المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء ممارستهم للتربية العملية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. *المجلة العلمية لكلية التربية*، مجلد١، ع٥.
- العاجز، فؤاد، وحلس، داود (٢٠١١). واقع التربية العملية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة وسبل تحسينها. *مجلة الجامعة الإسلامية*، ٩(٢)، ١-٤٦.
- العساف، صالح محمد. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٢. الرياض: دار الزهراء.*

- العيدان، عايدة، والظفيري، فهد، والمحبوب، شافي (٢٠١٢). تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطالب المعلم بدولة الكويت. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، ١٤٤(٣٨)، ١٢١-١٨٠.
- الغيشان، ريما، والعبادي، محمد (٢٠١٣). تقويم برنامج التربية العملية في قسم العلوم التربوية في كلية الآداب في جامعة الزيتونة الاردنية الخاصة من وجهة نظر الطالبات المعلمات. *مجلة العلوم التربوية*، مجلد ٤٠، ملحق٢.
- القضاة، أحمد، ونجم، خميس (٢٠٠٩). المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن، *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة منتوري، الجزائر، ٣٢ ، ٢٧ – ٤٧.
- الكندري، عبد الله. (٢٠٠٩). *التربية العملية والمشكلات التدريسية*. الكويت: الدار الأكاديمية.
- المالكي، مسفر (٢٠١٧). المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية بكلية التربية والآداب بتربة جامعة الطائف. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية* – جامعة الحدود الشمالية،٢(١)، ص ص ٥٧-٨٤.
- الماوري، بدور. (٢٠١٧). واقع التربية العملية في كلية التربية بجامعة البيضاء وسبل تطويرها .مجلة الأندلس للعلوم *الإنسانية والاجتماعية: جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، مج١٧، ع١٦، ٤٥- ٧٩.*
- بركات، زياد، وحسن، كفاح (٢٠١١). الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومدى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، ٢٤(١)، ٣٥-٦٢.
- حماد، شريف(٢٠٠٥). واقع التربية الميدانية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة من وجهة نظر الدارسين .*مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، مج١٣، ع١،١٥٥-١٩٣.*
- خزاعلة، أحمد، والحايك، فيصل (٢٠١٦). دوار البرامج التدريبية في تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم، *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية-جامعة الكويت، م٤٢، ع١٦٢، ص٩٥-١٣٣.*
- دحو، علي، وعبد القادر، زيتوني (٢٠١٧). مستوى تضمين الجانب المعرفي في منهاج التربية البدنية والرياضية في ضوء المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط بالجزائر، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، م١٨، ع٤، ص٣٥٧-٣٨٩.
- شاهين، محمد (٢٠١٠). مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين، *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بُعد*، جامعة القدس المفتوحة، مج٢، ع٤، ٤٥-٧٤.
- شقورة، منير (٢٠١٧). مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين بالجامعات الفلسطينية وسبل علاجها .مجلة البحث العلمي في التربية: *جامعة عين شمس* -كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، مج٩، ع١٨، ١٧-٣٦.

- عبد الفتاح، محمد (٢٠١٦). برنامج STEM مقترح في العلوم للمرحلة الابتدائية لتنمية مهارات التصميم التكنولوجي والميول العلمية، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج١٩، ع٦، ١-٢٨.
- عرفات، نجاح، والعمودي، هاله (٢٠١٧). دور جامعة أم القرى في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طالباتها في ضوء رؤية 2030. أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م – *جامعة القصيم –السعودية*، القصيم: جامعة القصيم، ٩١٣ –٩٣٤.
- عسيري، فاطمة (٢٠١٧). تقييم فاعلية برنامج التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة وفق بعض المتغيرات. مجلة التربية، جامعة الأزهر كلية التربية، مج٢، ع١٧٢، ٣٣٢-٣٨٥.
- عطوة، على (٢٠١٧). تطوير التدريب الميداني لطلاب كليات التربية في ضوء التمكن من الأداء المهني :دراسة ميدانية. *رابطة التربويين العرب*، ع٨٩، ٣٧٠-٤١٦.
- عطية، محسن، والهاشمي، عبد الرحمن (٢٠٠٧). *التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل*.ط١.عمان–الأردن: دار المناهج للنشر والتوزع.
- علي، أسماء كمال (٢٠١٥). تطوير أدوار مديري المدرسة الابتدائية في مصر في ضوء منهجية " كايزن ." *مجلة التربية* للبحوث *التربوية والنفسية والاجتماعية*، ع١٦٣، ج٤، ١٨٨-٢٣١.
- لطف الله، نادية، وعطية، عفاف (٢٠٠٩). برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير التأملي ومستوياته لدى الطالب ومعلم العلوم، *مجلة التربية العلمية* –الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٢(٤)، ص١-٤١.
- محمد، زيزت (٢٠١٤). التربية الميدانية في الواقع والمأمول لدى طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف. مجلة الإرشاد النفسي: *جامعة عين شمس* – مركز الإرشاد النفسي، ع٣٩ ، ٦١١ – ٦٢٨.
- مصلح، معتصم (٢٠١٣). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة مركز بيت ساحور الدراسي في التطبيق العملي لمقرر التربية العملية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*، مج١، ع٣، ٤٧-٨٢.
- يونس، كمال (٢٠٠٨). المشكلات التي تواجه طلبة برنامج التربية في منطقة الخليل التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في أثناء تطبيق التربية العملية، مجلة جامعة القدس المفتوحة، ١(٢)، ١٩٣-٢١٨.

ثانيا: المراجع الأجنبية -

- Ann Nutter Coffman & Richelle Patterson (2014).Teacher Residencies: Redefining Preparation through Partnerships. National Education Association Report.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Darrell Morris (2011), Practicum Training for Teachers of Struggling Readers. Available at: www. Kappanmagazine.org. 12/10/ 2017.
- Ingvarson, L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., Masters, G., Rowley, G. (2014). Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs. Canberra: Department of Education.
- Semu, L. L. (2011). Triangulation and Mixed Method Research Design in Practice: The Malawi Case Study on the Interplay of State Policy, Family Structure and Land on Women and Children's Well-Being. International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 6(1), 57-71.
- Shoffner, Melanie, (2009). The place of the Personal: Exploring the Affective Domain through Reflection in Teacher Preparation Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, v25 n6 p783-789.
- Smith, B. P. (2000). Emerging Themes in Problems Experienced by Student Teachers: A Framework for Analysis. College Student Journal, 34(4), 633.
- Surucu, A., Unal, A., & Yildirim, A. (2017). Evaluation of Teaching Practice Course Teachers According to Opinions of Math Teacher Candidates.
- International Journal of Research in Education and Science, 3(1), 107–113.