كلّية الدراسات العليا

كلّية التربية– ماجستير إدارة تعليميّة

مدى اكتساب طلبة التربية العمليّة في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد

The Extent to Which Practical Education Students at Hebron University Have Acquired Classroom Management Skills from Mentor's Perspective

إعداد الطالبة

أماني هاشم يعقوب زلوم

إشراف الدكتورة

منال ماجد أبو منشار

قَدَّمَتْ هَذِهِ الرِّسالَة اسْتِكْمالًا لِمُتَطَلَّبَاتِ نَيْلِ دَرَجَةِ الماجِسْتيرِ فِي الإدارة التَّعْليميَّةِ مِنْ كُلِّيَّةِ الدِّراساتِ العُلْيَا فِي جامِعَةِ الخَليلِ، فِلَسْطين

1441هـ – 2020م

إجازة الرسالة

مدى اكتساب طلبة التربية العمليّة في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد

إعداد الطالبة

أماني هاشم يعقوب زلوم

إشراف الدكتورة

منال ماجد أبو منشار

نوقشت هذه الرسالة يوم الخميس، الموافق 27 /2/ 2020م، وأجيزت من أعضاء لجنة المناقشة:

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
د. منال ماجد أبو منشار	مشرفا ورئيسًا	.....
أ.د. مجدي زامل	ممتحنًا خارجيًا	.....
د. كمال مخامرة	ممتحنًا داخليًا	.....

الخليل- فلسطين

1441هـ- 2020م

الإهداء

في البداية، الشكر والحمد والثناء لله–عز وجل– أن وفقني لإتمام هذا العمل ليخرج في أبهى صوره وأسأله –سبحانه وتعالى– أن يكون هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، وأن يفيد به كل من يقرؤه او يطلع عليه.

إلى من بلّغ الرسالة وأدّى الأمانة.. ونصح الأمة.. إلى شافع الناس ونبع الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم.

إلى من كَلّلهُ الله بالهيبة والوقار وعلّمني العطاء بدون انتظار.. إلى من أحمل اسمه بكل افتخار.. وسعى وشقى لأنعم بالرّاحة والهناء.. إلى الذي لم يبخل بشيء من أجل دفعي إلى طريق النجاح.. إلى الذي علّمني أن أرتقي سُلّم الحياة بحكمة وصبر إلى.. (والدي الغالي)..حفظه الله ورعاه

إلى امرأة استثنائية... إلى الينبوع الذي لا يُملَّ عطاؤه، إلى من حملتني وهناً على وهن.. إلى امرأة أنا بأنفاسها أكون ... إلى التي حاكت سعادتي بخيوطٍ منسوجةٍ من قلبها وأسير على الأرض ببركة دُعائها.. إلى ملاكي في الحياة.. (أمي الحبيبة).. أدام الله عليها الصحة والعافية

إلى صديقي الحقيقي.. إلى من آثرني على نفسه.. إلى رفيق الدرب والحياة.. إلى مشجعي على النجاح.. إلى من رافقني في بداية البداية وسار معي الدرب كلّه.. ومعه لا توجد نهاية (إلى زوجي الحبيب).

إلى من رأيتُ نجاحي بعينيّها.. إلى التي كان لها الفضل الكبير في متابعة مسيرتي الجامعية إلى الشُعلة المضيئة لدرب النجاح.. إلى التي لا تُعبّر الكلمات عن عظيم فضلها ولطيف صنعها الأستاذة المشرفة **(الدكتورة منال ماجد أبو منشار)** التي ما بخلت علي من إرشادات وملاحظات تخدم الرسالة، لتقويم اعوجاجها واستقامة معناها... فجزاها الله عني وعن زملائي خير الجزاء.

وإلى من علمونا حروفاً من ذهب وكلمات من دُرر وبذلوا كل الجهد والعطاء لنصل إلى لحظة النجاح (أساتذتي الكرام).

إلى من أكِنّ لهم الحب والمودة والاحترام.. إلى من كانت لهم بصمة في حياتي وإلى من يفوح عبيرهم في أيامي إلى (عائلة زوجي).

إلى نوّارة حياتي.. والأمل الواعد والمستقبل الزاهر.. إلى من أطمع لرؤيته للوطن فخراً وللمجد عنواناً.. إلى (ابني ومهجة قلبي يحيى).

إلى من ترعرعت بينهم في كنف دافئ، إلى فوانيس حياتي وأنوار عتمتي.. إلى الذين كانوا لي النسيم العليل والدواء البديل إلى الذين ساروا معي دروب الحياة خطوة بخطوة فكانوا لبسمتهم أملي وتفاؤلي وفي أعْيُنِهم سعادتي.. إلى من بهم أكبر وعليهم أعتمد إلى (اخوتي وأخواتي وزوجة أخي الكريمة).

إليكم جميعاً أهدي هذا البحث راجيةً من المولى عزّ وجل أن يجد القبول والنجاح.

الشكر والتقدير

وما توفيقي إلاّ بالله عليه توكّلت وإليه أنيب..

فالشكر لك يا الهي والحمد لله الذي حقق لي هذا الإنجاز العظيم.. بعد الصبر وبعد السهر أنهيت الدرب الطويل.

لكلّ مبدع إنجاز.. ولكُلّ شكرٍ قصيدة.. ولكلّ مقامٍ مقال.. ولكلّ شكرٍ تقدير.

تتسابق الكلمات وتتزاحم العبارات لتنظيم باقات الشكر والامتنان لجهودكم وعطائكم المتواصل دون كلل أو ملل.

عائلتي الغالية إن قلت شكراً فشكري لن يوفيكم حقّا.. سعيتم فكان السّعي مشكورا وإن جفّ صبري عن التعبير يكتبكم ... فقلب فيه صفاء الحب أعظم تعبير..

أبحرت في بحر الكلام لأقتفي .... أحلى كلماتٍ وأجمل أحرف

لكنّما أمواجاً أردت قاربي .... فتحطّمت خجلاً جميع مجادفي

لو أنني أنشأت ألف قصيدةٍ... لوجدتها في حقكم لا لنْ تفي

إليكم (أساتذتي في جامعة الخليل الأفاضل) أهدي أسمى عبارات الشكر والتقدير فقد كنتم خير معلمين وخير مشرفين وأخصّ بالشكر الأستاذ الفاضل (الدكتور إبراهيم أبو عقيل) كلمات الشكر تتناثر أمام جهودكم وعطائكم الكريم في سبيل العلم والتعليم وجزيل الشكر أهديه أيضاً إلى المشرف الداخلي الدكتور كمال مخامرة والمشرف الخارجي الأستاذ الدكتور مجدي زامل.

الباحثة: أماني هاشم زلوم

فهرس المحتويات

الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ز
فهرس الملاحق	ي
الملخّص	ك
Abstract	م
الفصل الأول **مشكلة الدراسة وأهميّتها**	1
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	8
أسئلة الدراسة	10
فرضيّات الدراسة	11
أهداف الدراسة	12
أهميّة الدراسة	13
مصطلحات الدراسة	15
حدود الدراسة	16

الفصل الثاني **الاطار النظري والدراسات السابقة**	17
الاطار النظري	18
الدراسات السابقة	81
التعقيب على الدراسات السابقة	88
الفصل الثالث **طريقة والإجراءات**	92
مقدمة	93
منهج الدراسة	93
مجتمع الدراسة	93
عينة الدراسة	94
أداة الدراسة	96
صدق الأداة	96
ثبات الأداة	100
خطوات تطبيق الدراسة	102
متغيرات الدراسة	103
المعالجة الإحصائية	104
مفتاح التصحيح	104

الفصل الرابع **عرض النتائج**	106
نتائج الدراسة	107
فرضيات الدراسة	120
الفصل الخامس **مناقشة النتائج والتوصيات**	131
مناقشة النتائج والتوصيات	132
التوصيات	145
المراجع العربية	146
المراجع الأجنبية	160
الملاحق	162

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
.1	أوجه التشابه والاختلاف بين برنامج التربية العملية لمعلّم مرحلة أساسيّة دنيا القديم والجديد	46
.2	مساقات التربية العملية وعدد ساعات التدريب في جامعة الخليل والمدارس المتعاونة لكل مساق.	48
.3	توزيع أفراد المجتمع الاحصائي على متغيرات الدراسة المستقلة	94
.4	توزيع خصائص أفراد عينة الدراسة المستقلة	95
.5	معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية لمجال مهارة التخطيط للدرس من قبل (الطالب- المعلّم).	97
.6	معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية لمجال مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبل (الطالب- المعلّم).	98
.7	معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية لمجال مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبل (الطالب- المعلّم).	98
.8	معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية لمجال مهارة إثارة الدافعية من قبل (الطالب- المعلّم).	99
.9	معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية لمجالات الدراسة والدرجة الكلية لها.	100
.10	معاملات الثبات لمجالات الدراسة	101
.11	مفتاح التصحيح الخماسي	105

12.	متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لمجالات الدراسة المتعلقة بآراء ووجهات نظر المعلّمين المرشدين نحو مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ.	107
13.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة التخطيط للدرس.	108
14.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ.	111
15.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة تعديل سلوك الطلبة.	113
16.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة إثارة الدافعية.	116
17.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تعزى إلى متغير مكان المديرية.	120
18.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير مكان المديرية.	121
19.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) للعينتين المستقلتين لفحص الفروق بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تعزى إلى متغير الجنس.	122
20.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تعزى إلى متغير المؤهل العلميّ.	124
21.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.	125

.22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد حسب متغير سنوات الخبرة	126
.23	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.	127
.24	مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد.	128

فهرس الملاحق

الرقم	اسم الملحق	رقم الصّفّحة
1	الخطّة الدّراسية المحدثة والمعتمدة في جامعة الخليل لبرنامج إعداد معلّم المرحلة الأساسيّة الدنيا	163
2	المعايير التي يتم من خلالها تقييم الطالب المعلم وفقًا لمؤشر **PTPDI**	164
3	وصّف مساقات التربية العمليّة (أ، ب، ج، د، هـ)	166
4	قائمة أعضاء لجنة تحكيم الاستبانة	168
5	الاستبانة بصورتها الأوليّة	169
6	الاستبانة بصورتها النهائيّة	177
7	كتاب تسهيل مهمة من الجامعة إلى مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل	184
8	كتاب تسهيل مهمة من الجامعة إلى مديرية التربية والتعليم في شمال الخليل	185
9	كتاب تسهيل مهمة من الجامعة إلى مديرية التربية والتعليم في وسط الخليل	186

الملخّص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد، في ضَوْء متغيرات الدراسة (مكان المديرية، الجنس، المؤهّل العلميّ، سنوات الخبرة). اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفيّ التحليليّ. وتكوّنَ مجتمع الدراسة من جميع المعلّمين المرشدين في المدارس المتعاونة في مديريات التربية والتعليم الثلاث (مديرية وسط الخليل، ومديرية شمال الخليل، ومديرية جنوب الخليل)، ويبلغ عدد المعلّمين المرشدين (112) معلّمًا ومعلّمةً، وذلك خلال الفصل الدراسيّ الأول للعام الدراسيّ (2020/2019).

وقد بلغ حجم عينة الدراسة (64) معلّمًا ومعلّمةً جرى اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، أي بنسبة (57,1%) من مجتمع الدراسة، وُزّعت عليهم استبانة لقياس مدى اكتساب طلبة التربية العملية لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد، مكونة من (49) فقرة مقسّمة على أربعة مجالات (مهارة التخطيط للدّرس، ومهارة التنظيم لإدارة الصّفّ، ومهارة تعديل سلوك الطلبة، ومهارة إثارة دافعية الطلبة). وتوصّلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- أن الدرجة الكلّية لمدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد جاءت مرتفعةً؛ وبمتوسط الحسابيّ بلغ (4.04).
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى الى متغيّرات الدراسة (مكان المديرية، والجنس، والمؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة).

- وجود علاقات ارتباطية إيجابية وطردية ذو دالة إحصائية بين جميع درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد.

وفي ضَوْء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة أوصت الباحثة عدة توصيات، أهمّها:

– اعتماد برنامج التربية العملية بمساقاته الخمسة لجميع التخصّصات التربوية في كافة الجامعات الفلسطينية، وفق خصوصية كل جامعة.

– تدريب المعلّم المرشد بشكل دوريّ على جميع المستجدات والتطورات في مجال المهارات والأساليب التدريسيّة.

– الاهتمام بتدريب الطلبة المعلّمين على استخدام الأسلوب القَصصيّ في إثارة الدافعيّة، وحل المشكلات الصفية.

الكلمات المفتاحية: التربية العملية، جامعة الخليل، مهارات إدارة الصف.

Abstract

The Extent to Which Practical Education Students at Hebron University Have Acquired Classroom Management Skills from Mentor’s Perspective.

This study aims to investigate the extent to which practical education students at Hebron university have acquired classroom management skills from mentor’s perspective, in light of the study variables (the place of the directorate, the gender, the qualification, and years of experience). The researcher used the descriptive analytical method, and a questionnaire comprising four sections (lesson planning, classroom management, students' behavior control, and students' motivating) was used for the purpose of the study. The targeted group are all the mentors from Hebron directorates (North, South and Middle). The number of the targeted mentors is (112) in the first semester(2019-2020). The number of the study's sample was (64) mentors who were chosen using the Stratified random sample method, that is (57.1%) of the targeted group. They filled the questionnaire which aimed at measuring the extent to which practical teaching students have acquired classroom management skills from the mentor's perspective. The study showed the following results:

•The extent of practical education students' acquisition of classroom management skills at Hebron University from the mentor's perspective are high. The SMA reached (4.04).

•There are no statistical differences between the averages of practical education students' acquisition degrees of classroom management skills from the mentor's perspective are attributed to the study's variables the place of the directorate, the gender, the qualification, and years of experience.

•There is a positive, direct, and statistically significant correlation between all degrees of practical education students' acquisition.

In light of the results of this study, the researcher reached the following recommendations:

-Adopting the practical teaching methods program with its five courses for all educational specializations in all Palestinian universities.

-Paying attention to the teacher’s training in all modern educational topics

Making sure to train student teachers to use storytelling to stimulate motivation

Key words: practical education, Hebron University, class management skills.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميّتها

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- فرضيّات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهميّة الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

1.1.المقدمة

يُعد التعليم من أعظم المهن والأعمال وأقربها إلى خالق الكون سبحانه وتعالى، فقد أرسل الله المصطفى – عليه الصّلاة والسّلام – معلّماً للبشرية كافة، حيث قال الله تعالى في كتابه الكريم: "كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ" (البقرة: 150)، وقال عليه أفضل الصّلاة والسّلام " أنما بُعثت معلّمًا"(رواه البخاري ومسلم).

يشكّل التعليم عنصرًا فاعلًا وأساسيًا في المنظومة المجتمعيّة؛ إذ تكمن أهمّيته باعتباره أحد أهمّ وسائل التنمية ومواكبة التطورات واللحاق بركب الإنسانية والارتقاء بمستوى مشرّفٍ وبارزٍ بين الأمم (العبادي والطائي،2014)، كما أضاف زهران (2012) أنّ التعليم يُعدّ من عناصر الإبداع في أيّ دولة؛ فهو لا يرتبط فقط بالناحية الثقافية للدولة، بل يشكّل عصب الحياة الاجتماعيّة والثقافية والمعرفية. وبما أنّ العالم في القرن الواحد والعشرين يشهد تغيراتٍ وتحولاتٍ متسارعةً في جميع المجالات الاجتماعية والتربوية والاقتصادية والتقنية؛ فإن الدول بحاجة إلى أفراد يمتلكون مستوى عاليًا من الكفاءات والمهارات والذكاء لمواجهة التحدّيات الجديدة بنجاح، ويُعدّ القطاع التعليميّ هو المسؤول الأول والمباشر عن إعداد المجتمع وإمداده بمثل هؤلاء الأفراد (Hamaidi, AL-Shara, Arouro, Awwad,2014).

وأكد أبو شاقور (2017) أن التعليم هو وسيلة لإعداد الأجيال الحاضرة والمستقبلية، وأن المعلّم يُعدّ أحد أهم مدخلات العملية التعليمية، إذ أنه يساعد بشكلٍ كبيرٍ في نجاح العمليةِ التعليميّةِ.

وأشارت دراسة عبد النبي (2016) الى أنّ المعلّم يمثل العمود الفقري في الهيكل التعليميّ، ونقطة انطلاق في أيّ تطوير او إصلاح يمسّ العملية التعليميّة، فأفضل المباني المدرسية وأجود النُّظم التعليمية والمناهج

الدراسية والوسائل التعليميّة بدون معلّم كُفء يجيد استخدامها جيدًا لا يحقّق الأهداف التعليمية المرغوبة، فنجاح التعليم يعتمد على مقدار كفاءة المعلّم الذي يمثّل دون أدنى شكّ ذخيرةً قوميةً كبرى، فهو الذي يستطيع بكفاءته وقدراته ومهاراته وكفاياته التدريسيّة وأخلاقه النيرة أن يسموَ بأمته، ويضعها في منزلة الأمم الراقية، ببث أفضل المبادئ والمفاهيم الدينية، والخُلقية، والوطنية، والاجتماعية، والصّحّية في نفوس طلابه.

وبما أنّ التعليم تعدّى بمفهومه الواسعِ عملية نقل معلومات من ذهن المعلّم إلى الطالب إلى عملية التأثير على الطالب لإكسابه خبرةً ما، أو لإحداثِ تغيير مرغوب في سلوكه، فإنّ أدوار المعلّم كذلك تغيّرت، فلم يُعد المعلّم ناقلًا للمعلومات فقط، بل أصبح معلّمًا فعالًا يمتلك من الكفاءة ما يكفي للقيام بأدوار عدة تتمثّل في دور المستشار التعليميّ، والخبير، والمشرف، والمرشد، والموجّه لطلابه، لمساعدتهم على النموّ المتكامل في جميع الجوانب العقلية والنفسيّة والاجتماعية والمعرفية، إضافةً إلى دور الباحث والمختص بمادته التعليمية والمتابع والمواكب لكل التطورات الاجتماعية والتكنولوجية الحديثة الحاثة على الابتكار والإبداع (القاسم،2007).

وانطلاقًا من فاعلية المعلّم في النظام التعليميّ، وإيماناً بالتأثير الكبير الذي يحدثه المعلّم الجّيد في نوعية التعليم ومستواه فإنّ الدول بشكل عام والمؤسّسات التعليميّة على وجه الخصوص قد أولت قضيّة إعداد المعلّم جُلّ اهتمامها، ويظهر ذلك الاهتمام من خلال عقد الندوات والمؤتمرات وإقامة المشاريع والدورات التدريبية والتأهيلية، وإجراء الأبحاث والدراسات، بغية التوصّل إلى أفضل الطرق والأساليب التي تساعد على تطوير عملية إعداد المعلّمين وتدريبهم (الأبراشي، 1993).

ويظهر الاهتمام بالمعلّم جليًا في الإعداد والتأهيل المقدم له من خلال مرحلتين، هما: مرحلة إعداد المعلّمين وتدريبهم قبل الخدمة، ومرحلة تدريب المعلّمين وتأهيلهم في أثناء الخدمة، حيث يتمّ تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة، وهم على رأس مهنتهم عن طريق برامج وخطط تضعها وزارة التربية والتعليم لتنمية المهارات والمعارف وأساليب التفكير العلميّ لدى المعلّمين بما يتلاءم مع احتياجاتهم التدريبية. أمّا في مرحلة إعداد المعلّمين وتدريبهم قبل الخدمة، فإنه يتم إعداد الطلبة المعلّمين الملتحقين ببرامج إعداد المعلّمين في المعاهد وكليات التربية في الجامعات وفقًا لبرنامج أو خطة دراسيًة معدة من قبل المسؤولين على البرنامج، حيث يُمنح الطالب بعد تخرجّه شهادة البكالوريوس في أحد البرامج التربوية تؤهّله لمهنة التعليم(عجاج،2017).

ويقع على عاتق كليات التربية في الجامعات الفلسطينية والعربية إعداد طالب معلّم يمتلك مهاراتٍ ومعارفَ وخبراتٍ تؤهله لمهنة التعليم مستقبلًا، ويتمّ ذلك من خلال تقديم الكلّية برامج إعداد المعلّمين (أبو حلتم،2016). والمقصود ببرامج إعداد المعلّمين: البرامج التي تمنح درجة البكالوريوس في التربية تخصص معلّم مجال أو أساليب تدريس في مجال (تعليم علوم، تعليم رياضيات، تعليم تكنولوجيا، تعليم لغة إنجليزية، تعليم لغة عربية) أو تخصص معلّم مرحلة أساسية (1-4) (بشارات والرمحي،2012).

وتحتوي أغلب برامج إعداد المعلّمين على عدة جوانب مختلفة تتمثل في الجوانب العلميّة التخصّصيّة ويشمل هذا الجانب المقرراتِ الدراسيّة التخصصية التي يتعلّمها الطالب المعلّم، ويركّز على المهارات والمعارف المرتبطة في مجل التخصّص، والجوانب الثقافية التي تهدف الى إمداد الطالب المعلّم بثقافةٍ عامةٍ تساعده في عملية النموّ المهنيّ، والجانب التربوي الذي يسعى الى تزويد الطالب المعلّم بقواعد مهنة التعليم وأصولها، بالإضافة إلى إكسابه الكفايات المهنية والمهارات والخبرات التدريسيّة اللازمة، والجانب

العمليّ الذي يتجسّد في التربية العملية التي تمثل البوتقة التي ينصهر فيها الجانب التربويّ والتخصصيّ معا(جبارة،2015).

وتشكل التربية العملية العمود الفقري لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات فقد اعتبر اورار (Arora, 2006) أنّ التربية العملية تشكّل أساس برامج إعداد المعلّم، وذلك لدورها المهم في مساعدة الطالب المعلّم في اكتساب مجموعةِ من المهاراتِ والمعلوماتِ والاتجاهاتِ والكفاياتِ التدريسيّةِ ليستفيد منها مستقبلاً في مهنة التعليم، بالإضافة إلى أنها تتيح المجال أمام الطالب المعلّم لممارسة مهنة التدريس وترجمه المعارف والمفاهيم والمبادئ التربوية النظرية وتطبيقها على أرض الواقع (Busher, Gunduz, Cakmak, Lawson, 2015).

و أشار شاهين (Shaheen,2010) إلى أنّ التربية العملية تمرّ بمراحلَ مختلفة، بدءًا بمرحلة المشاهدة، ثمّ المشاركة وانتهاءً بمرحلة الممارسة الفعلية على أرض الواقع، ويتمّ ذلك تحت توجيه تربويّين مؤهّلين من كلية التربية، بالإضافة إلى مدير المدرسة المتعاونة والمعلّم المرشد الذي يعمل على تدريب الطلبة المعلّمين وتوجيههم.

وعلى صعيد المجتمع الفلسطيني، أجرى الباحثون والمختصون الفلسطينيون في مجال التربية العديد من الدراسات والأبحاث التي كان لها فائدة في تطوير برامج إعداد المعلّمين بشكل عام والتربية العملية بشكل خاصّ، ومن هذه الدراسات دراسة أبو حلتم(2016) التي دعت إلى العمل على زيادة عدد مساقات التربية العملية، ودراسة عياد(2013) التي أشارت إلى ضرورة الاهتمام ببرنامج التربية العملية وتطويرها بشكل يتلاءم مع الاحتياجات التدريبية ، ودراسة حماد(2005) التي حثّت على أهمّية زيادة عدد ساعات التدريب للتربية العملية ، وتقليص الفجوة بين النظرية والتطبيق، وإستراتيجية إعداد المعلّمين وتأهيلهم في فلسطين

(2008–2012)التي أوصت بضرورة الاهتمام بالتربية العملية وإعطائها الأولوية، بحيث لا يقلّ عدد ساعاتها عن 180 ساعة(وزارة التربية والتعليم العالي،2008).

أدرك واضعو خطّة إستراتيجية إعداد المعلّم الفلسطينيّ أنّ برامج إعداد المعلّمين قد عفا عليها الزمن، وهي غارقة في بحر النظرية، حيث إنها لا تركز بالشكل الكافي على الممارسات العملية؛ ولذلك سعت نحو إطلاق مشروع تحسين برنامج إعداد وتأهيل المعلّمين للصفوف من (1–4) (الْمُؤَسسَة الدَّولِية لِلتَنمِية،2015).

يتكون المشروع من مكونين أساسيين، هما: الأول (تعزيز الممارسة الصّفّية لبرامج تدريب المعلّمين قبل الخدمة)، والثاني (التطوير المهني المستمر لمعلّمي المرحلة الأساسية في أثناء مزاولة المهنة) (وزارة التربية والتعليم، 2019).

وتركز الدراسة الحالية على المكون الأول الذي يسعى إلى تحسين كفاءات ومهارات طلبة معلّمي الصّفّوف الابتدائية من الأول وحتى الرابع، ولعلّ سبب التركيز على هذه المرحلة يُعزى إلى الخصائص النمائية التي يمتاز بها الطلبة في هذه المرحلة، بالإضافة إلى أنه في هذه المرحلة تتأسّس المهارات الأساسية لديهم كالكتابة والقراءة، وتتكون ميولهم واتجاهاتهم نحو التعليم؛ لذا تظهر ضرورة إعداد معلّمٍ مستقبليّ يمتلك مجموعةً من المهارات والخبرات والمعارف تؤهله للتعامل مع هذه المرحلة.

في العام الدراسيّ (2011–2012) شاركت بعض الجامعات وهي (جامعة بيت لحم، وجامعة النجاح الوطنية، والجامعة العربية الأمريكية، وجامعة الأزهر في غزة) في مشروع تحسين برنامج إعداد وتأهيل المعلّمين (1–4) المكون الأول، وفي عام (2013) انضمت جامعة الخليل الى المشروع (وزارة التربية والتعليم العالي، 2019).

ويشمل البرنامج على خمسة مساقات للتربية العملية، وهي: تربية عملية (أ) التهيئة، والتربية العملية (ب) المشاهدة والتدريب الجزئيّ، والتربية العملية (ج) التدريس الجزئيّ، ومساق التربية العملية (د) التدريس الكامل، ومساق التربية العملية (هـ) التدريس الكامل، وتهدف إلى تنمية المهارات التدريسيّة والمهنية والشخصيّة للطلبة المعلّمين، مثل: مهارة الاتصال والتواصل، ومهارة التخطيط، ومهارة اختيار استراتيجيات التدريس المختلفة واستخدامها، ومهارة تصميم أساليب التقويم المختلفة وتنفيذها، ومهارة ملاحظة الطلبة، وأساليب التعرف إلى حاجاتهم، ومشاكلهم، ورغباتهم، وكيفية تحفيزهم للتعلم، ومهارة الإدارة الصّفّية (دليل جامعة الخليل، 2018).

ولعلّ من أهمّ المهارات التدريسية التي يجب على الطالب المعلّم اكتسابها خلال فترة التدريب هي مهارات إدارة الصّفّ، حيث ذكرت كل من دراسة علي و ياسين(2018) ودراسة السعدية (2017) أنّ امتلاك المعلّم لهذه المهارة يساعد في توفير بيئةٍ تعليميةٍ مشجعةٍ للتعليم ويُعدّ عاملًا أساسيًا لنجاح العملية التربوية وتحقيق الأهداف والحكم على فاعلية المعلّم ، فهي بمثابة الطريق التي يستطيع المعلّم مِن خلالها تنظيم الغرفة الصّفّية وإدارة طلابه، وإيصال المعلومة إليهم بطريقةٍ مرنةٍ، وأضافت دراسة نعيمة (2011) أنّ هناك علاقةً إيجابيةً قويةً بين الإدارة الصّفّية والتعليم الفعال.

وبناء على ما تمّ ذكره سابقًا ظهرت الحاجة إلى هذه الدراسة للكشف عن مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ، وتحديدا الطلبة الخاضعين لمشروع تحسين إعداد وتأهيل المعلّمين (1–4) والمسجلين لمساقي التربية العملية (د وهـ) إذ أنّ طلبة التربية العملية قد أنهَوْا متطلبات مساقات التربية العملية السابقة (أ، ب، ج) وبالتالي يمكن الحكم على اكتساب الطالب المعلّم لمهارات الإدارة الصّفّية في هذه الفترة أو عدم اكتسابها.

2.1.مشكلة الدراسة:

تُعدّ الإدارة الصّفّية علما وفنًا في الوقت ذاته، فهي من الناحية الفنية تعتمد بشكلٍ كبيرٍ على شخصية المعلّم وأسلوبه في التعامل مع الطلبة، وتُعدّ أيضا علمًا قائمًا على قوانين وإجراءات محددة تهدف إلى توفير بيئة صفّيةٍ تعليميةٍ مناسبةٍ (الطعاني،2011).

وفي ظلّ التطورات والتغيرات على النظام التربويّ والتعليميّ لم تعد الإدارة الصّفّية تعني ذلك المفهوم الذي يرتبط بأساليب ضبط النظام والسيطرة، بل أصبح أكثر شمولًا واتساعًا لتشتمل على جميع العلاقاتِ الإنسانيةِ والنشاطاتِ والمهاراتِ التي تُسهم في تكوين شخصيّة الطلبة، وإكسابهم السلوكياتِ المرغوبة والمناسبة(ساكر،2017).

يواجه المعلّم العديدَ من الصّعوبات والمشاكل في عملية إدارته للبيئة الصّفّية ، حيث ذكر (Report, 2012)أنّ مشكلات الإدارة الصّفّية هي من أكثر المشاكل التي يعاني منها المعلّم . ويعود ذلك كما ترى الباحثة إلى قلّة كفاءة برامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة، حيث إنّ هذه البرامج تركّز على الجانب النظريّ في مجال الإدارة الصّفّية، وتغفل الجانب التطبيقيّ؛ لذلك تظهر احتياجات تدريبية في مجال الإدارة الصّفّية عند المعلّمين، وهذا ما تؤكده دراسة الخطيب (2013) التي بينت أن احتياجاتِ المعلّمين التدريبيةَ في مجال إدارة الصّفّ وصلت الى نسبة(80.37%) وهي نسبة مرتفعة ، ونتائج دراسة السماني (2012) أنّ هنالك حاجةً كبيرةً لتدريبِ المعلّمين على مهارة إدارة الصّفّ؛ فإذا كان هذا الحال بالنسبة للمعلّمين المتمرّسين الذين يمارسون عملية الإدارة الصّفّية بشكلٍ روتينيّ، فكيف الحال بالنسبة لمعلّم مبتدئ أو لطالبٍ معلّم في مرحلة التكوين والإعداد؟

من هنا تبرز أهمّية برنامج التربية العملية الجيد في إكساب الطلبة المعلّمين لمهاراتِ إدارة الصّفّ في أثناء فترة إعدادهم ليكونوا متمكّنين من إدارة الصّفّ بطريقةٍ فعالةٍ، وقد أكدت العديد من الدراسات ضرورة التركيز على تنمية مهارات إدارة الصّفّ خلال فترة إعداد الطلبة المعلّمين، ومن هذه الدراسات: دراسة شمعون وسليمون وهارون (2013)، ودراسة إبراهيم (2013) ودراسة المكصوصي (2013) ودراسة الجبر (2013)، ودراسة بيليغرينو (Pellegrino, 2010).

ومن خلال تجربة الباحثة الخاصة كطالبة في كلية التربية في جامعة الخليل والتي التحقت ببرنامج التربية العملية (1) و (2)، ومن ثم عملها كبديلة في إحدى المدارس الحكومية لاحظت وجود فرق بين المعلمين المتدربين ضمن برنامج التربية العملية الجديد الذي يشتمل على خمسة مساقات للتربية العملية وخريجي برنامج التربية العملية القديم الذي يشمل على مساقين للتربية العملية في عملية إدارة الصف، لذا ارادت الباحثة معرفة مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل التابعين لمشروع تحسين إعداد وتأهيل المعلمين لمهارات إدارة الصف.

وفي هذا السياق تأتي إشكالية الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن مدى اكتساب طلبة التربية العملية الملتحقين بمشروع تحسين إعداد وتأهيل المعلّمين بمهارات إدارة الغرفة الصّفّية التي تشكل أساس عملهم المستقبليّ في الميدان، وخصوصًا أنّ هذا المشروع جديد، وهذه الدراسة الأولى – على حد علم الباحثة– التي تتناول طلبة التربية العملية التابعين لمشروع تحسين إعداد وتأهيل المعلّمين، وبشكل أكثر تحديدًا تتحدّد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد؟

3.1.أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة التعرف إلى مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد، وفي سبيل ذلك تتصدّى هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد؟

وينبثق من التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة التخطيط للدرس من وجهة نظر المعلّم المرشد؟
2. ما مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد؟
3. ما مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة تعديل سلوك الطلبة من وجهة نظر المعلّم المرشد؟
4. ما مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة إثارة الدافعية

من وجهة نظر المعلّم المرشد؟

5. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 5.0$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تعزى إلى متغير مكان المديرية؟

6. هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 5.0$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تعزى إلى متغير الجنس؟
7. هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 5.0$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟
8. هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 5.0$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تعزى إلى متغير الخبرة؟
9. هل توجد علاقات ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات إدارة الصّفّ (مهارة التخطيط للدرس، مهارة التنظيم لإدارة الصف، مهارة تعديل سلوك الطلبة، مهارة إثارة دافعية الطلبة) من وجهة نظر المعلّم المرشد؟

4.1.فرضيّات الدراسة:

انبثقت عن أسئلة الدراسة (5-8) الفرضيات الآتية:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 5.0$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تعزى إلى متغير مكان المديرية.

2. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 5.0$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تعزى إلى متغير الجنس.
3. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 5.0$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
4. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 5.0$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تعزى لمتغير الخبرة.

5.1.أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد.
- تحديد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير مكان المديرية.

- الكشف عما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير الجنس.
- الكشف عما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير المؤهل العلميّ.
- الكشف عما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير الخبرة.
- تقصي العلاقة بين درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد.

6.1.أهمّية الدراسة:

تنبثق أهمّية هذه الدراسة من أهمّية الموضوع نفسه، حيث جمعت بين متغيرين، هما: برنامج التربية العملية ومهارات إدارة الصّفّ، وكلاهما مهمّان في عملية تكوين معلّم ناجح، فبرنامج التربية العملية يُعدّ الأساس في برامج إعداد المعلّم قبل الخدمة ، ومهارات إدارة الصّفّ تُعدّ من أهمّ المهارات التي ينبغي أن تتوافر في المعلّم من أجل نجاح العملية التعليميّة، إضافة إلى ذلك، فإنّ للدراسة أهمّية في إثراء ذهن القارئ بمصطلحاتٍ تربويةٍ حديثةٍ كمصطلح (المعلّم المرشد) الذي يُستخدم بكثرة في الدول الغربية، لكنه

قليل الاستخدام في مجتمعاتنا العربية، وتُعدّ هذه الدراسة الأولى– على حدّ علم الباحثة – التي درست مدى اكتساب طلبة التربية العملية لمهارات إدارة الصّفّ، وبالتحديد طلبة تخصص معلّم مرحلة أساسية (1–4) التابعين لمشروع تحسين إعداد وتأهيل المعلّمين (1–4).

والجدير بالذكر أن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة تتحدد بالنقاط التالية:

- يُتوقّع أن تفيدَ هذه الدراسة القائمين على برامج إعداد المعلّمين في اتخاذ اجراءات مستقبلية تتعّلق ببرنامج التربية العملية في كلّيات التربية في فلسطين.
- يُؤمل أن تفيدَ هذه الدراسة طلبة الدراسات العليا في مجال الأبحاث المتعلقة بالتربية العملية.
- رفد المكتبة بدراسةٍ جديدةٍ تعكس الواقع، وتكون حافزًا أمام الباحثين لإجراء دراساتٍ مستقبليةٍ حول موضوعات مشابهة من خلال ما سيتوصّل إليه البحث من نتائج وتوصيات.
- أنّ النتائج التي قد تصل إليها الدراسة قد تفيد في اعتماد ما توصّل إليه مشروع تحسين إعداد وتأهيل المعلّمين ليشمل جميع التخصّصات التربوية.
- يُؤمل أن يستفيدَ الباحثون والمختصون من أداة الدراسة الحالية المستخدمة في قياس مدى اكتساب طلبة التربية العملية لمهارات إدارة الصّفّ التي طُبقت على المعلّمين المرشدين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.
- قد تعطي الدراسة معلومات وصورة أولية عن المشروع بحيث تساعد الباحثين والمختصين في تقييم المشروع.
- إفادة صناع القرار في وزارة التربية والتعليم في بناء استراتيجيات متصلة ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة

7.1. مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- التربية العملية(اصطلاحًا): أنها مجمل الأنشطة والخبرات المنظّمة الهادفة إلى إكساب الطالب المعلّم الكفايات المهنية ليكون قادرًا على القيام بعملة بعد التخرج، وتشمل التربية العملية ثلاث مراحل وهي مرحلة المشاهدة ثم مرحلة المشاركة ثم مرحلة الممارسة (زامل، 2013).
- التربية العملية (إجرائيا): برنامج تدريبيّ متكامل، تطرحه كلية التربية في جامعة الخليل لطلبة تخصّص معلّم مرحلة أساسيّة (1–4)، ويتبع هذا البرنامج لمشروع تحسين إعداد وتأهيل المعلّمين (1–4) بحيث تطرح خمسة مساقات للتربية العملية (أ، ب، ج، د، هـ)، ويقوم الطالب المسجل للمساقات بالتدرّب في احدى المدارس المتعاونة تحت إشراف المعلّم المرشد.
- طلبة التربية العملية (إجرائيا): هم طلبة تخصّص معلّم المرحلة الأساسية الدنيا المسجّلين لمقرر التربية العملية (د وهـ) بكلّية التربية في جامعة الخليل للفصل الدراسيّ الأول (2020/2019). والذين يقومون بالتطبيق العمليّ في المدارس المتعاونة تحت إشراف المعلّم المرشد، ويُطلق عليهم اسم (الطلبة المعلّمون)، فهم طلبة؛ لأنهم لم ينهُوا دراستهم في الكلّية بعد، ومعلّمون بحكم تدريسهم عددًا منَ الحصص في إحدى المدارس المتعاونة.
- مهارات إدارة الصّفّ(اصطلاحًا): مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يستخدمها المعلّم في الغرفة الصّفّية بهدف تنمية الأنماط السّلوكية الجيّدة لدى الطلبة وحذف الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها، إضافة إلى بناء علاقاتٍ إنسانيةٍ جيدةٍ وخلقِ جوٍّ اجتماعيٍّ تعليميٍّ فعّالٍ (على والهواري،2017).

- مهارات إدارة الصّفّ (إجرائيا): هي مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يستخدمها المعلّم في الغرفة الصّفّية بهدف إيجاد جو تعليميّ مشجّعٍ، وتشتمل على مهارة التخطيط للدّرس، ومهارة التنظيم لإدارة الصّفّ، ومهارة إثارة الدافعيّة، ومهارة تعديل السلوك، وتُعدّ هذه المهارات هامةً وضروريةً لطلبة معلّم المرحلة الاساسية الدنيا ليكون بمقدورهم إدارة الصّفّ بشكل ناجح، وتمثل هذه المهارات مجالات أداة هذه الدراسة.
- المعلّم المرشد (إجرائيا): هو المعلّم المتعاون الذي لديه خبرة في تدريس المرحلة الأساسيّة، والمكلّف من قِبل إدارة مدرسته بالتدريب والتقويم والإشراف على أداء الطالب المعلّم الملتحق بمساقات التربية العملية (ب، ج، د، هـ) في إحدى مدارس التدريب.

8.1. حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على جميع المعلّمين المرشدين في المدارس المتعاونة في مديريات التربية والتعليم الثلاث (وسط الخليل، وشمال الخليل، وجنوب الخليل) .
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على كلية التربية في جامعة الخليل.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الحالية في الفصل الدراسيّ الأول من العام الدراسي (2019-2020)
- الحدود الموضوعيّة: مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد.

الفصل الثاني

الإطار النظريّ والدراسات السابقة

- **الإطار النظريّ**
- **الدراسات السابقة**

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

اشتمل هذا الفصل من الدراسة على الأدب النظريّ الذي تناول عرضاً لمجالات الدراسة التي تضم: المحور الاول: التربية العملية وما يتصل بها من عناوين فَرعيّة (مفهومها، وأهدافها، وأهميتها، ومهاراتها، ومراحل تنفيذ برامج التربية العملية، وواقع تنفيذها في البلدان العربية والأجنبية ، ومشكلاتها)، والمحور الثاني: الإدارة الصّفّية وما يرتبط بها من عناوين فَرعية (مفهومها، وأهمّيتها، وأهدافها، ومهاراتها، ومشكلاتها، وأدوار المعلّم في الإدارة الصّفّية)، وانتهى هذا الفصل بعرض أبرز الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

أولاً: الإطار النظريّ

المحور الأول: التربية العمليّة

أهمّية إعداد الطالب المعلّم قبل الخدمة:

نال موضوع إعداد المعلّم قبل الخدمة اهتمامًا بارزًا في جميع المجتمعات، فلم تعد عملية إعداد المعلّم أمرًا ثانويًّا، بل أصبحت ضرورةً لا غِنَى عنها، وأساسا من أساسيّات نجاح العملية التربوية، وخاصّة في ظلّ التحول الحاصل في أدوار المعلّم، إذ إنّ دوره قد تغير من مُلقنٍ ناقلٍ للمعلومة إلى معلّم يدير الموقف التدريسيَ باعتباره قائدًا وموجّهًا ومرشدًا (الفقعاوي، 2011). لقد كان من الصّعب على المعلّم القيام بهذه

الأدوار ما لم يتوافر له الإعداد الجيّد الذي يمّثل الأساس في بناء معلّمٍ ناجحٍ يمتلك العديد من المهارات والكفايات التعليميّة اللازمة للقيام بدوره على أكمل وجه.

تسعى المؤسّسات التربوية بشكل عام وكلّيات التربية بشكل خاصّ إلى إعداد برامج إعداد المعلّمين وتطويرها في ضوء احتياجاتهم، وبما يتماشى مع الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلّمين، ويتمّ إعداد الطلبة المعلّمين قبل الخدمة في كليات التربية وفق أسلوبين (جبارة، 2015):

1. الأسلوب التتابعيّ: يلتحق الطالب بناءً على هذا الأسلوب بإحدى الكلّيات الجامعيّة التي تقدم تخصّصات مختلفةً في مجال الآداب والعلوم لمدة أربع سنوات ليُمنحَ بعدها الطالب درجة البكالوريوس، ثمّ يلتحق بعد ذلك بكلّيات التربية ليحصل على شهادة الدبلوم في التربية. وقد سُمّي بالتتابعي؛ لأنّ الدراسة الجامعيّة الأولى دراسة تخصّصيّةٌ تتبعها دراسةٌ جامعيةٌ أخرى تربويةٌ مهنيةٌ.
2. الأسلوب التكامليّ: سُمّي هذا الأسلوب بالتكامليّ؛ لأنه يجمع بين التخصّص والإعداد المهنيّ التربويّ، حيث يتمّ من خلال هذا الأسلوب إعداد الطالب المعلّم عن طريق دراسته للمواد التخصّصيّة والتربوية والثقافية خلال أربع سنوات، يُمنح بعدها درجة البكالوريوس في مجال التخصّصات التربوية.

وبناء على هذه التعريفات؛ فإنّ كلّية التربية في جامعة الخليل تتّبع النظام التكامليّ في برامج إعداد الطلبة المعلّمين قبل الخدمة، حيث يحصل الطالب المعلّم على درجة البكالوريوس في إحدى التخصّصات التربوية بعد إنهائه لجميع متطلبات التخرّج وَفْقا للخطّة الدراسيّة لكلّ تخصّص.

تشمل الخطّة الجيدة لبرامج إعداد الطلبة المعلّمين في كليات التربية مجموعة من الجوانب الأساسية التي ذكرها سلسع (2009) في الآتي:

1. الجانب الثقافيّ: يركّز هذا الجانب على إمداد المعلّم بثقافةٍ عامةٍ في مجالاتٍ مختلفةٍ غير تخصّصه.
2. الجانب التخصّصيّ: يعُنى هذا الجانب بإكساب الطالب المعلّم جميع الخبرات في المجال الذي يُعدّ لتدريسه.
3. الجانب التربويّ: يركّز هذا الجانب على جميع الخبرات التي تساعد الطالب المعلّم على معرفة طبيعة المتعلّم وخصائصه، ونظريات التعلّم، بالإضافة الى التعرف على أهمّ جوانب تطور الفكر التربويّ المستند الى النظرياتِ التربويةِ الفعّالةِ.
4. الجانب العمليّ: يشتمل على جميع الخبرات التي تساعد الطالب المعلّم على ممارسة التعليم الصّفّي بنجاح، ويُعدّ هذا الجانب من أهمّ جوانب إعداد المعلّم.

بينما قسّم حمدان (2001 :81) كما ورد في دراسة حمد (2007) الجوانب الأساسيّة لبرامج الإعداد إلى:

1. الإعداد النظريّ الأكاديميّ: ويركّز على مواد التخصّص والمتطلبات العامة.
2. الإعداد النظريّ الوصفيّ: ويركّز على دراسة الخبرات الضّرورية لبناء شخصيّة المعلّم التدريسيّة، مثل: إدارة الصّفّ وضبطه، وتعزيز التعلّم، والوسائل التعليميّة، والمنهاج الدراسيّ، وعلم النفس التربويّ.
3. التربية العملية: تُعدّ فترة التربية العملية من أثمر الفترات التي يمرّ بها الطّالب المعلّم في مرحلة إعداده، فهي بمثابة المختبر التربويّ الذي يقوم من خلاله الطالب المعلّم بتطبيق المفاهيم

والمعارف النظرية التي اكتسبها من المواد النظرية التخصّصيّة والتربوية على أرض الواقع ، بالإضافة إلى اكتساب معارفَ جديدةٍ عن طريق الخبرة (الزويني وعيدان ، 2017).

من هنا فإنّ برامج إعداد المعلّمين تشمل شقين رئيسيين: الشّقّ النظريّ، ويتمّ من خلاله دراسةُ مقرراتٍ تربويةٍ وتخصّصيّةٍ لتزويد الطالب المعلّم بالمعارف، والشّقّ الذي يتمّ من خلاله ترجمة المعارف المكتسبة من المواد النظرية، حيث الممارسة الفعلية لمهنة التدريس التي تُطبَّقُ تحت إشراف متخصّصين في هذا المجال.

وتؤكّد الدراسات كدراسة البنعلي ومراد (2003) ودراسة نجم (2010) ضرورة إحداث تكامل بين جميع جوانب برامج إعداد المعلّم، التي تشكل التربية العملية الجزءَ الأهمّ منه؛ وذلك لإعداد معلّم يمكنه أداء مهامه التدريسيّة والمهنية على أتم وجه، وأفضل صورة.

وقد لمست الباحثة هذا التكامل في الخطّة الجديدة لبرنامج إعداد معلّم مرحلة أساسيّة دنيا في جامعة الخليل، والتي تم اعتمادها في مشروع تحسين إعداد وتدريب المعلّمين حيث شملت جميع الجوانب السابقة والموزعة على (135) ساعةً معتمدةً، فقد احتوت الخطّة الدراسيّة على العديد من المساقات التي تهتمّ بتثقيف الطالب المعلّم في شتّى المجلات، ومن هذه المساقات: (مساق الثقافة الإسلامية، ومساق فلسطين الارض والإنسان، ومساقات اللغة العبرية واللغة الصينة، ومساق التربية الرياضية، ومساق الوعي البيئيّ)، بالإضافة إلى احتوائها على مساقات أخرى ركّزت على تنمية الطالب المعلّم في مجال تخصصه كمساقات (اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومساق الخطّ العربيّ والإملاء، ومساق اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها، ومساقات الرياضيات وأساليب تدريسها، ومساق تطوير المهارات الأكاديمية)، وضمّت الخطّة أيضا العديد من المساقات التي اهتمت بتنمية الطالب المعلّم بالجانب التربويّ وتعريفه بخصائص الطلاب ونظريات

التعلم المختلفة كمساق (صعوبات التعلّم، ومساق علم النفس التربويّ، ومساق مدخل الى علم النفس، ومساق قياس وتقويم تربويّ ونفسيّ)، أما الجانب العمليّ في خطّة معلّم مرحلة أساسية دنيا فقد حظي بخمس مساقات تمثلت في التربية العملية (أ ، ب ،ج ، د ، هـ) . الملحق رقم (1) يبين الخطّة الدراسيّة المحدّثة والمعتمدة في جامعة الخليل لبرنامج إعداد معلّم مرحلة أساسيّة دنيا.

مفهوم التربية العملية وتسمياتها (Practical Education):

اختلف التربويون والباحثون حول تسمية الفترة التي يمارس فيها الطالب المعلّم مدة تدريبه على التدريس، فمنهم من سمّاها (التربية الميدانية) ومنهم مَن سمّاها (التربية العملية) ومنهم من سمّاها (التربية العملية الميدانية) وهناك مُسميات أخرى كالتدريب على التدريس أو التمرين العمليّ (عياد ،2013). والبعض أطلق عليها مصطلح (التطبيقات المسلكية) (السعدية ،2017). وفي اللغة الإنجليزية يُطلق عليها اسم (Pactical Teaching) أي بمعنى التدريب العمليّ و (Field Experience) أي الخبرة الميدانية (ال محفوظ، 2018). وقبل الخوض في تعريف التربية العملية تجدر الإشارة الى أنّ قنديل (1991) كما ورد في الآغا (2000) قد ميز بين مصطلح (التربية العملية) و(التربية الميدانية)، حيث اعتبر التربية الميدانية بأنها فترة التدريب القصيرة التي تتمّ داخل ميدان المدرسة وهي من أهم الفترات الإعدادية للطالب المعلم.

بينما وضّح أن التربية العملية تشمل: المقررات الكاملة (كمقرر التربية العملية الذي يطلق عليه في بعض الجامعات اسم التربية العملية، ومقرر التدريس المصغر)، والتدريبات التي تمثّل جزءًا من المقررات (كتقارير دراسة الحالات، والعروض العملية لبعض الموضوعات)، والأنشطة اللاصفية. ومن هنا تُعدّ التربية الميدانية جزءًا من التربية العملية، فالتربية العملية أعمّ وأشمل. وقد اتفق مع ذلك دراسة عياد (2013)، أما دراسة حلس (2013) فترى أنّ التربية الميدانية اشمل وأكبر من عملية التدريس بحدّ ذاتها،

وأنّ التطبيق العمليّ يتمّ في حجرات الدراسة التي هي جزء من التربية الميدانية، وقد أيدت دراسة (أبو حلبية، 2011) ذلك.

وترى الباحثة أنه مهما اختلفت التسميات، فإنّ الهدف مشترك ومُتفق عليه، ويتجسّد في إعداد معلّم مؤهل، إلا أنّ مصطلح (التربية العملية) هو الأنسب والأشمل من وجهة نظرها، باعتبار أنّ التربية العملية تشمل مقرراتٍ نظريةً يكتسب من خلالها الطالب النظرياتِ التربويةَ والسلوكيةَ، ثمّ يقوم بتطبيقها في الميدان، بحيث تمثل مرحلة التدريب الميدانيّ، وبالتالي فإنّ التربية العملية أشمل من التربية الميدانية.

وقد عرف محمود (2004) التربية العملية بأنها مجموعة الأنشطة التي يقوم بها الطلبة المعلّمون في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلّمين، وذلك من خلال احتكاكهم المباشر بالطلبة في المدارس المتعاونة؛ بهدف اكتسابهم المهارات اللازمة لمهنة التدريس.

وهذا يتفق مع تعريف قدار وعليوه (2017) الذي يبين أنّ التربية العملية تضمّ مجموعةً من الفعاليات والأنشطة التعليميّة والتربويّة الهادفة والمخطّط لها، يتمّ تنفيذها تحت إشراف كلية التربية، بحيث يلتحق الطالب المعلّم خلال فترةٍ محدّدةٍ من الزمن بإحدى المدارس المتعاونة، ويقوم بترجمة الخبرات والمعلومات النظرية التي درسها إلى ممارسات تدريسية بهدف اكتساب الطالب المعلّم للكفايات المهنية اللازمة للقيام بمهنة التدريس.

وذكرت سفر (2017) بأنها برنامج تربويّ يمثّل نهاية برامج إعداد المعلّمين يتمّ من خلاله التطبيق العمليّ للنظريات، والمعارف التربوية، والتخصّصيّة المكتسبة، من المساقات الدراسيّة خلال الفترة الدراسيّة في الكليات التربوية.

وعرّف براون (2005: 139) إلى تعريف التربية العملية بأنها " برنامج تدريبيّ للتدريس الموجّه تطرحه المؤسّسات التربوية التي تقوم على إعداد الطالب المعلّم لتمهينه لممارسة مهنة التعليم في السنوات الاخيرة لما قبل التخرج في كليات التربية – الإعداد التكامليّ– أو ما بعد التخرج في الكليات غير التربوية – الإعداد التتابعيّ –، وذلك من أجل اكتساب الخبرات وصقل المهارات التدريسيّة في ضَوْء مفاهيم التعليم العام، والفنيّ للمراحل التعليميّة المختلفة ".

واتفقت دراسة يونس (2008) مع هذه التعريفات للتربية العملية باعتبارها مرحلة يقوم بها الطالب المعلّم بتطبيق المعارف والقيم والمهارات تطبيقًا ادائيًا بهدف إكسابه المهاراتِ التدريسية وكسر حاجز الخوف والقلق الذي يراوده قبل قيامه بالتدريس.

تلاحظ الباحثة من خلال استعراض تعريفات التربية العملية السابقة ما يلي:

1- يتكون برنامج التربية العملية من ثلاثة مكونات رئيسة وهي: المكون المعرفيّ الذي يهتم بالجوانب المعرفية، والمكون الوجدانيّ الذي يهتم بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة، والمكون المهاريّ الذي يختص بالمهارات العقلية والمعرفية.
2- يشمل برنامج التربية العملية مجموعةً من الأنشطة والعمليات المخطط لها.
3- يتيح برنامج التربية العملية الفرصة أمام الطالب المعلّم ليتفاعل مع عدد من المواقف التعليمية من أجل اكتساب مهارات وكفايات تدريسية.
4- يمرّ برنامج التربية العملية بمرحلة المشاهدة، ثم مرحلة المشاركة، ثم تليها مرحلة التطبيق الفعليّ.
5- يمثّل برنامج التربية العملية الطريقة المثلى التي يتمّ من خلالها تطبيق المعارف والنظريات التربوية المكتسبة من الجوانب التخصصية والثقافية والتربوية تطبيقًا حيًا على أرض الواقع.

وبناءً على ذلك ووفقًا لتعريفات التربية العملية المختلفة، فقد عرفت الباحثة برنامج التربية العملية بأنه برنامج تدريبيّ متكامل مخطط له تطرحه كلّيات التربية، يهدف الى إعداد الطالب المعلّم وتنمية مهاراته المهنية والتدريسية والإدارية (مهارة التخطيط، ومهارة تنفيذ الأنشطة والفعاليات الصّفّية، ومهارة إثارة الدافعية، ومهارة التقويم)، إذ يتمّ من خلالها اكتساب المعلومات النظرية وترجمتها إلى وقائع ملموسة، فهي تُعدّ الخطوة الأولى التي تضع الطالب المعلّم في دائرة الاختبار لمعرفة مدى قدرته على القيام بمهنته المستقبلية بالشّكل المطلوب.

أهمّية التربية العملية وأهدافها:

تكمن أهمّية التربية العملية في الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها من خلال سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، وتطبيق المهارات الأساسية في التدريس، وترجمتها إلى أنماطٍ سلوكيةٍ (عمر،2016).

ونظرًا لمكانة التربية العملية في إعداد الطالب المعلّم، وتأهيله لمهنة التدريس، وإكسابه الكفاياتِ والمهاراتِ اللازمةَ لمواجهة التحدّيات والاستجابة للمتغيرات الحديثة، فقد تطرقت العديد من الدراسات إلى تحديد أهمّية التربية العملية وأهدافها، منها دراسة العتيبي (2019) التي أشارت إلى أهمّية التربية العملية في تكوين اتجاهاتٍ ايجابيةٍ لدى الطلبة المعلّمين نحو مهنة التدريس، ودراسة علي (2017) التي بينت دور التربية العملية في خفض معدل القلق النفسيّ لدى الطلبة المعلّمين اتجاه مهنة التدريس. وقد ذكر مطلق (2010) أنّ التربية العملية تسعى إلى توفير الفرصة للطالب المعلّم للاحتكاك المباشر مع مكونات المدرسة من طلاب وأعضاء الهيئة التدريسية والبيئة المدرسيّة، بالإضافة إلى تطبيق المعلومات والنظريات المعرفية على أرض الواقع، ممّا يسهم في إتاحة الفرصة أمامه لاكتشاف قدراته وميوله ومدى جاهزيته للقيام بعملية

التدريس. وأشار مصلح (2016) إلى أنّ التربية العملية تسعى إلى إيصال الطالب المعلّم للتكامل في المجال التربويّ والأكاديميّ التخصصيّ، وتهيئته نفسيًا لمهنة التدريس. ووضّح الثمالي (2018) دور التربية العملية المهمّ في تعريف الطالب المعلّم بقواعد العمل المدرسيّ، بالإضافة إلى سعيها لتنمية المهارات العقلية لدى الطالب المعلّم كمهارة الملاحظة والتحليل والربط.

وذكرت دراسة الشهوبي وارحيم (2016) أنّ الطالب المعلّم يتدرب من خلال برنامج التربية العملية على ترجمة الأُطر النظرية والعرفية إلى مجموعة من المهارات المهمّة واللازمة لتيسير عملية التعلم لدى الطلبة المتعلمين. وبين أحمد (2016) أنّ للتربية العملية أهدافًا تسعى إلى تحقيقها، تتمثّل في تعريف الطالب المعلّم بالمجال المهنيّ المستقبليّ، وإعداده نفسيًّا وتربويًّا للمهنة، وإتاحة المجال للطالب المعلّم بتطبيق ما قام بتعلّمه في المساقات النظرية تطبيقًا واقعيًّا، وتدريب الطالب على مهارات التدريس والأساليب الحديثة في طرق التدريس، بالإضافة إلى اكتشاف نقاط الضعف ومعالجتها والقصور في أداء الطالب المعلّم، وتعزيز النقاط الإيجابية لديْه.

وقد أشارت دراسة أبو حلبية (2011) ودراسة حمد (2007) إلى عدة أهداف للتربية العملية يمكن ايجازها بالآتي:

1- إكساب الطالب المعلّم مهارات التقييم الذاتيّ وتقييم الأعمال، وصقله بالخبرات الأساسية المتطورة في إدارة الصّفّ، وإكسابه صفاتٍ شخصيةٍ وعلاقاتٍ اجتماعّيةً من خلال تفاعله مع الهيئة التدريسيّة والطلاب.

2- توفير الفرصة للتعرف على المناهج التعليمة المختلفة.

3- توفير المناخ المدرسيّ الذي يتيح للطالب المعلّم الشّعور بالمسؤولية الكاملة اتجاه مهنة التدريس، بالإضافة إلى إكساب الطالب المعلّم اتجاهاتٍ إيجابيةٍ نحو المهنة، مثل الصّدق والصّبر والإخلاص والقدرة على اتخاذ القرارات.

4- التعرف على الأنشطة التعليمية التعلمية، مثل: طُرق التعلّم وتقنياته وأساليبه.

5- صقل الطالب المعلّم بالخبراتِ الأساسيةِ المتطورة في إدارة الصّفّ.

أمّا الصياد (2017) فقام بتقسيم أهداف التربية العملية الى أهداف عامة (تحقيق الأهداف التربوية التي تسعى إليها مؤسّسات إعداد المعلّمين، وإكساب الطالب المعلّم الخبراتِ والمهاراتِ وتدريبه عليها)، وأهداف خاصّة (توفير فرصة المشاهدة المتعددة لمعلّمين متميزين، تعميق الصلة بين كليات التربية ومديريات التعليم عن طريق تقديم خدماتٍ أكاديميةٍ تربويةٍ لمدارس التدريب).

في حين أنّ دراسة سالم والحلبي (1999) كما ورد عن دراسة الفقعاوي (2011: 37-39) ذكرت أن التربية العملية تهدف إلى إتاحة المجال أمام الطالب المعلّم لتحقيق الأهداف العامة في:

- جوانب الأهداف المعرفية: يتمّ إمداد الطالب المعلّم بمعلوماتٍ ومعارفَ عن الجوانب المعرفية لأبعاد عملية التدريس وطرق التدريس، وطبيعة البيئة المدرسيّة، وإكساب الطالب المعلّم معلوماتٍ عن الإدارة الصّفّية الناجحة، وأدوار كلّ العناصر البشريّة المشاركة في الإدارة المدرسيّة وحدود العلاقة بين هذه العناصر).
- جوانب الأهداف المهارية: يشمل هذا الجانب المهارات الآتية:

- المهارات العقلية: من الأمثلة على هذه المهارات تنمية قدرة الطالب المعلّم على الملاحظة الدقيقة لما يجري داخل البيئة المدرسيّة والصّفّية، بالإضافة إلى تنمية مهارة الوصف لديهم لما تمّ ملاحظته، وتنمية مهارات التدريس المختلفة كمهارة (تحليل المحتوى وتحديد الأهداف، ومهارة التخطيط للدرس وتصميم أساليب التقويم، ومهارة الإدارة الصّفّية، ومهارة التعزيز، ومهارة طرح الأسئلة).
- مهارات حركية: مثل استخدام السّبورة، واستخدام الوسائل التعليميّة المتنوّعة، بالإضافة إلى القدرة على التعامل مع السّجلات الرسميّة بطريقةٍ صحيحةٍ.
- مهارات اجتماعية كالتعاون والتفاعل الاجتماعيّ، وتقديم المساعدة للآخرين واحترامهم، والالتزام بالتعليمات واحترام النظام.

– جوانب الأهداف الوجدانية: تتمثل في تقبُّل النقد البَنّاء من ذوي الخبرة، وبناء اتجاهاتٍ إيجابيةٍ نحو مهنة التدريس، وتقوية أواصل الانتماء المهنيّ نحو مهنة التدريس.

وقد أشار ال محفوظ (2018) إلى أن هنالك عدة عوامل يتوقّف عليها نجاح تحقيق أهداف برنامج التربية العملية، وتتمثّل هذه العوامل في الأطراف المشاركة في تنفيذ برنامج التربية العملية وهي كالآتي: المشرف ومدى امتلاكه للمهارات والكفايات اللازمة للقيام بمهمّته، الطالب المعلّم ومدى تمكنّه من المادة الدراسيّة النظرية التي درسها، واستعداده النفسيّ لممارسة مهنة التدريس، بالإضافة الى الإمكانات المادية والبشرية المقدمة للطالب المعلّم من المدرسة المتعاونة.

وتطرق العاجز وحلس (2011) إلى مجموعةٍ من العوامل التي تؤثّر على نجاح برنامج التربية العملية، وهي كالآتي:

- كفايات المعلّم المتعاون والمشرف التربويّ ومدى اهتمامهم بالتربية العملية.

- الوظائف الإدارة المدرسيّة (التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والإشراف، والتوجيه، والتقويم والمتابعة).

- الفهم الصحيح لآلية عمل التربية العملية الممثل في مراقبة عملية التدريس وملاحظتها وقياس قدرة الطالب المعلّم وتقويمه لتوجيهه للطريق الصحيح والارتقاء به وتنمية قدراته وكفاياته، وليس مراقبته بهدف تَصيُّد أخطاءٍ وكتابة التقارير.

أسس التربية العملية ومبادئها:

من أجل تحقيق التربية العملية أهدافها في إعداد الطالب المعلّم وتأهيله، لا بد وأن تستند على مجموعةٍ من المبادئ والأسس، وقد ذكر أبو الهدي، ومنصور، وخطاب، و عبد العزيز (2019) أن المبادئ تتمثّل في الآتي:

1- اعتبار التربية العملية جزءًا أساسًا من مكونات الإعداد التربويّ للطالب المعلّم.

2- العمل على وضوح أهداف التربية العملية للطلبة المعلّمين، والعاملين في الإشراف عليها.

3- التعاون المستمر بين الأطراف المشاركة في برنامج التربية العملية.

4- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة المعلّمين.

5- توافر الامكانات المادية والبشرية اللازمة لنجاح التربية العملية.

6- اختيار مدارس التدريب المتعاونة والمتفهّمة للدور الهامّ للتربية العملية.

7- الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التربوية الخاصّة بمجال التربية العملية.

ووضّح مطلق (2010) أنّ هناك مجموعةً من الأسس الضروريّة لتتمّ التربية العملية بطريقةٍ صحيحةٍ وتحقّق أهدافها المرجوة وهي كما يلي:

- وضوح غايات التربية العملية وأهدافها لجميع الاطراف المشاركة في برنامج التربية العملية.
- الاهتمام بالتخطيط العلميّ التربويّ، وبناء جسور من التعاون المستمر بين الأطراف المشاركة في تنفيذ التربية العملية.
- تنوّع برنامج التربية العملية وشمولها على مختلف خبرات التعليم كتصميم الدروس، وتطبيق الأنشطة بأنواعها، واستخدام تقنيات التعليم من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

وتشير الباحثة -هاهنا- إلى وجود نوع من التكامل بين المبادئ التي ذكرها مطلق (2010) والمبادئ التي أشار إليها أبو الهدي وآخرون (2019) فجميعها مبادئ أساسيّة لنجاح التربية العملية، ولعلّ أهم هذه المبادئ هي وضوح أهداف التربية العملية، فوضوح الهدف في أذهان الأطراف المشاركة في التربية العملية هو الأساس لتخطيطٍ جيدٍ وتنفيذٍ حسنٍ، حيث يساعد وضوح الأهداف على تحديد الخطوات والإجراءات اللازمة لتحقيق الفائدة المرجوة للطالب المعلّم.

مراحل التربية العملية:

تمرّ التربية العملية بمجموعةٍ من المراحل المتتابعة والمتسلسلة، وقد تختلف هذه المراحل من كلّية لأخرى، حيث لم يتفق ذوو الاختصاص والتربويّون اتفاقًا جازمًا على هذه المراحل، فقد حددها بعض التربويين بثلاث مراحل، هي كما ذكرها دليل جامعة القدس المفتوحة (2013) كالاتي:

1- مرحلة المشاهدة: هي التي تفسحُ للطالب المعلّم المجال لمشاهدة العملية التدريسيّة والأنشطة الصّفّية والفعاليات على ميدانها الحقيقيّ داخل المدرسة وفي الغرفة الصّفّية، والمشاهدة المقصودة هي المشاهدة الهادفة الناقدة؛ بحيث يتمّ مناقشة الطالب المعلّم من قبل المعلّم والمدير بالمواقف التي شاهدها داخل الصّفّ وخارجه.

2- مرحلة المشاركة: في هذه المرحلة يشارك الطالب المعلّم في المواقف المختلفة، سواء أكانت هذه المواقف خارج غرفة الصّفّ كالمشاركة في اجتماعات الهيئة التدريسيّة واجتماعات اللجان، أو مشاركته في مهامّ داخل غرفة الصّفّ كإعداد خطط دراسيّة وتنفيذها في مواقف صفّية، وتتصف المشاركة بأنها قد تكون مشاركةً جزئيةً أو مشاركةً مستقلّةً بمساعدة المعلّم المتعاون وإشرافه.

3- مرحلة الممارسة: تُعرف هذه المرحلة بمرحلة التطبيق العمليّ التي تسمح للطالب المعلّم بإدارة الموقف التعليمي وممارسته كاملا تحت إشراف المعلّم المرشد، ويتخلل هذه المرحلة زيارة المشرف الأكاديميّ للطالب المعلّم في غرفة الصّفّ لتشخيصه ومعرفة نقاط القوة وتعزيزها، والوقوف على نقاط الضّعف والعمل على علاجها، وتتمّيز هذه المرحلة بأنها تقدم للطالب المعلّم فرصةً كبيرةً ليتحمّل المسؤولية اتجاه تنظيم تعليم الطلاب، سواء داخل الصف أو خارجه.

بينما أشار العاجز وحلس (2011) الى أن التربية العملية تمر في مرحلتين، هما:

–مرحلة المشاهدة (الملاحظة)، وهي مرحلة تسبق التدريس الفعليّ، وتهيئ الطالب المعلّم نفسيًّا وعقليًا لمرحلة التطبيق الفعليّ، ويتمّ من خلال هذه المرحلة مشاهدة البيئة الصّفّية والمدرسيّة والتعرف على خصائص نموّ التلاميذ، وكيفية التصرّف في مواقف تعليميّةٍ، بالإضافة إلى إكساب الطالب المعلّم مهاراتِ التقويم الذاتيّ، واتجاهاتٍ إيجابيةً نحو مهنة التعليم.

– مرحلة التدريس الفعليّ: وتتم عملية التقويم النهائية للتربية العملية في آخر هذه المرحلة، وتُقسّم هذه المرحلة إلى جزأين، هما:

1– الجزء الأول: يقوم الطالب المعلّم بهذا الجزء من المرحلة بمشاركة المعلّم المرشد بتنفيذ بعض المهامّ التعليمية كتخطيطِ للدروس، وإعداد الوسائل التعليميّة، وتصحيح الواجبات.

2– الجزء الثاني: يقوم الطالب المعلّم بهذا الجزء من المرحلة بتحمل المسؤولية الكاملة اتجاه تنفيذ النشاطات والمهامّ التعليمية الموكلة إليه.

وقد اتفقت دراسة حرب (2009) مع دراسة العاجز وحلس (2011) من حيثُ تقسيمُ المراحل إلى مرحلتين: مرحلة المشاهدة ومرحلة الممارسة (التطبيق).

وبين أبو عقيل (2014) أن برنامج التربية العملية يُنفذ عَبر ستّ مراحل، هي: مرحلة القبول والتهيئة، ومرحلة التصميم والاستخدام، ومرحلة التعرف والمشاهدة الأولى للجوّ العّام للمدرسة، ومرحلة المشاهدة التي تتم داخل الغرفة الصّفّية، ومرحلة التطبيق الجزئيّ، ومرحلة التطبيق الكليّ. وتتمّ تنفيذ مرحلة القّبول والتهيئة ومرحلة التصميم والاستخدام داخل الكلّية، بينما المراحل الأخرى فتتم داخل المدرسة المتعاونة.

وقد أشار سالم والحلبي (1998) كما ورد عن فارس (2015) إلى أنّ مراحل التربية العملية هي كالآتي:

1-مرحلة الإعداد الثقافيّ والأكاديميّ والمهنيّ.

2-مرحلة التمهيد.

3-مرحلة المشاهدة.

4-مرحلة النقد.

5-مرحلة المشاركة.

6-مرحلة التطبيق الفعليّ.

وترى الباحثة أنّ جميع مراحل التربية العملية الواردة والدراسات المعروضة سابقًا متشابهة إلى حدّ ما، وجميعها في النهاية تهدف إلى إعداد الطالب المعلّم، وإيصاله إلى مرحلة الممارسة الفعلية لعملية التدريس، إلا أنّ دراسة سالم والحلبي (1998) قد ركزت على جانب الإعداد الأكاديميّ والثقافيّ والمهنيّ، وهذا جانب في غاية الأهمية، حيث إنّ هدف التربية العملية هو تقليل الفجوة بين النظرية والتطبيق؛ لذلك يتوجب التأكد من تمكن الطالب المعلّم من تخصصه، وامتلاكه لثقافةٍ عامةٍ ونظرياتٍ تربويةٍ كخطوةٍ مهمةٍ لضمان نجاح التربية العملية.

كفايات طالب التربية العملية ومهاراته:

يتلخّص الهدف من التربية العملية في إتاحة الفرصة للطالب المعلّم للربط بين المساقات الأكاديمية الجامعية والجانب العمليّ، بالإضافة إلى تطوير كفايات عامة وتدريسيّة ضرورية تمكّنهم من ممارسة مهنة التعليم بشكلٍ فعال وفي بيئة صفية مناسبة (دليل جامعة الخليل،2018).

تنقسم الكفايات بشكل عام إلى الكفايات العامة المطلوبة من جميع المعلّمين والكفايات التدريسية التي يحتاجها المعلّمون لتطوير العمل بفعالية داخل الغرفة الصّفّية. وتُعرّف كل من هوسكينز ، كريك ديكين (Hoskins, Crick Deakin ,2010) الكفاية بأنها المزيجُ المعقّد من القِيم والمواقفِ والمهاراتِ التي تؤدي الى إنجاز العمل بطريقةٍ فعالةٍ.

تمّ خلال مشروع تحسين إعداد و تأهيل المعلّمين تطوير وثيقة التطوير المهنيّ للمعلّم الفلسطينيّ (PTPDI) لتقييم الطلبة المعلّمين، وتحتوي هذه الوثيقة على الكفايات الضّرورية التي يتوجّب على الطالب المعلّم اكتسابها خلال فترة التدريب العمليّ، وتشمل الوثيقة ثلاث كفايات رئيسيّة، وهي كما أشارت إليها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2018) كالآتي:

- كفايات التخطيط للتعلّم والتعليم.
- كفايات التعليم وتسهيل التعلم.
- كفايات تقييم وتقدير نتائج التقدم في التعلم.

ويكتسب طالب التربية العملية خلال إعداده وتدريبه مجموعةً من المهارات المتنوعة وفيما يلي عرض لأهم هذه المهارات، رابح (2018):

- مهارات التخطيط: تشمل هذه المهارة مجموعة من المهارات الفرعية التي يجب تدريب الطالب المعلّم عليها لتمكينه من مهارة التخطيط للدرس وهي كالآتي:
  - تحديد مدى امتلاك الطلبة لخبرات سابقة، لها علاقة بموضوع الدرس.
  - تحديد الوسائل التعليميّة المتوفّرة التي يحتاجها المعلّم للدّرس.
  - تحليل محتوى المادة التعليميّة للدّرس وتحديد محتوى التعلّم.

- صياغة أهداف الدرس وتصميم إستراتيجيات لتحقيق الأهداف.

- مهارات التنفيذ: تشمل استخدام طرقٍ وأساليب متنوعةً عند البَدء بتنفيذ الدرس للقيام بعملية التمهيد للدرس وطرح الأسئلة الهادفة، واستخدام وسائل تعليمية متنوعة ومفيدة، وأسلوب التعزيز لإثارة دافعية الطلبة، والتنوع في الحركة والصّوت، بالإضافة إلى التنسيق والتوازن بين إجراءات تنفيذ الدرس والزمن المحدد للحصّة.

- مهارات التقويم: تشمل مهارة التقويم ما يلي:

  - إعداد وتحديد أساليب التقويم المختلفة والمناسبة للدرس.

  - تشخيص نواحي القصور والقوة في العملية التعليمية.

من خلال الاطلاع على الأدب النظري تبين للباحثة اشتراك واتفاق الادب النظري للدراسات السابقة كدراسة الفقعاوي (2011) ودراسة نجم (2010) على هذه المهارات، وقد يُعزى ذلك إلى اعتبار أنّ هذه المهارات (التخطيط، التنفيذ، التقويم) تندرج تحت قائمة الكفايات التدريسيّة الأساسيّة التي يتوجّب على كلّ طالب معلّم اكتسابها خلال برنامج التربية العملية، بغض النظر عن تخصّصه. وتؤكد الباحثة ضرورة تمكُّن الطالب المعلّم من هذه الكفايات والمهارات ليتمكن من ممارسة مهنة التعليم مستقبلًا على أتمّ وجه، وأبهى صورة.

واقع تنفيذ التربية العملية:

أولا: التربية العملية في بعض البلدان العربية والأجنبية:

يلتحق الطلبة المعلّمون ببرنامج التربية العملية بالمؤسّسات والكلّيات التي تقدم برامج تأهيل المعلّم وإعداده، وتمثل التربية العملية الخبرة الواقعية التي يتمّ من خلالها تدريب الطالب المعلّم، وإكسابه الخبراتِ والمهاراتِ ليمارس مهنة التدريس تحت إشراف ومشاركة كلٍ من المعلّم المرشد، والمشرف الأكاديميّ، وإدارة المدرسة. وفي ظلّ الاتفاق والإجماع على أهمّية التربية العملية للطلبة المعلّمين، فقد أولتها دول العالم عنايةً كبيرةً، حيث عقدت المؤتمراتِ والندواتِ التي تسعى إلى تطوير برامج إعداد المعلّمين بشكل عام، وبرنامج التربية العملية بشكل خاص، مثل المؤتمر العلمي الذي عقد في عام (2014) حول 'نظام التربية العملية الجديد وانعكاساته على التعليم في فلسطين، والمؤتمر التربوي الذي عقد في عام (2016) حول: (إعداد المعلّم: الواقع والمأمول) الذي عقد في رام الله/ فلسطين.

وظهرت العديد من النماذج المختلفة في عملية تقديم وتنفيذ التربية العملية ومن هذه النماذج كما أشارت إليها دراسة العنزي والطيب (2017) النموذج الأول الذي يعتبر التربية العملية مهمةَ تستمرّ من أول مرحلة من مراحل إعداد الطالب المعلّم في مؤسّسة الإعداد إلى آخر مرحلة منها، ويتبنّى هذا النموذج المملكة المتّحدة، وبعض الولايات الأمريكية ودول أوروبا وأستراليا، والنموذج الثاني، الذي يقوم على مبدأ تنفيذ التربية العملية بصورةٍ مرحليةٍ بحيث يتم تنفيذها خلال فترة مختارة من برنامج الإعداد، ويطبق هذا النموذج في بعض دول أوروبا وآسيا وأمريكا بالإضافة إلى بعض الدول العربية، أما النموذج الثالث فيقوم على تقديم التربية العملية في العام الدراسيّ الأخير، ويطبق هذا النموذج في بعض دول أمريكا وأوروبا

وآسيا، وبالنسبة للنموذج الرابع، فيتم تطبيقه بشكلٍ كبيرٍ في المملكة العربية السعودية والذي يقوم على أساس طرح التربية العملية في الفصل الدراسيّ الأخير بحيث يكون الطالب المعلّم متفرغًا تمامًا للتدريب العمليّ، وتقوم بعض الدول العربية باعتماد نموذج آخر يقوم على مبدأ طرح التربية العملية في العام أو الفصل الدراسيّ الأخير بشكل جزئيٍ (يوم أو يومين في الاسبوع)، بحيث لا يُشترط أن يكون الطالب المعلّم متفرغًا تمامًا.

وتختلف الأنظمة وآلية تنفيذ التربية العملية من جامعة لأخرى من حيث الفترةُ الزمنيةُ للتدريب العمليّ، وساعات التربية العملية المعتمدة في الخطّة الدراسيّة تختلف باختلاف الفلسفات والحاجات التدريبية في كلّ بلد من البلدان (حمد، 2007).

ففي قطر يقوم طلبة كلية التربية بعد الانتهاء من دراسة أربعة فصول دراسيّة في الدراسة الأكاديميّة والتخصّصية تبعًا للنظام التكامليّ، بتسجيل مقررات التربية العملية، حيث يشمل برنامج التربية العملية أربعة مساقات بواقع ساعتين معتمدتين لكلّ مقرر. ويتطلب المقرر الأول من الطالب المعلّم أن يتدّرب داخل الكلية على طريقة صياغة الأهداف، وتحضير الدروس، بالإضافة إلى ممارسة طرق التدريس المختلفة، ويتمّ ذلك عن طريق التعليم المصغّر. وفي الفصل الثاني من السنة الثالثة يُطرح المقرر الثاني، حيث يتدرّب الطالب المعلّم يومًا واحدًا في الأسبوع، وبواقع أربع ساعات في مدارس التطبيق بالمرحلة الابتدائية عن طريق مشاهدة حصص لمعلّمين ممارسين وذوي خبرة في المدارس المتعاونة، ثمّ يقوم فيما بعد بتقديم عدد من الحصص المدرسيّة للتدريب على استخدام مهارات التدريس . بعد النجاح في المقرر الثاني يطرح المقرر الثالث في الفصل الأول من السنة الرابعة، ويتدّرب الطالب المعلّم في المدارس الإعدادية المتعاونه بمعدل يوم واحد في الأسبوع وبواقع أربع ساعات، ويهدف هذا المقرر إلى إتقان

الطالب المعلّم لمهارات التدريس والإدارة الصّفّية. أمّا المساق الرابع والأخير والذي يُطرح في الفصل الأخير فيقوم الطالب المعلّم بالممارسة الفعلية المتواصله لعملية التدريس لفترةٍ زمنيةٍ تتراوح بين(3–4) أسابيع (البنعلي ومراد، 2003).

وفي المملكة السعودية وبعد الانتهاء من جميع المتطلبات النظرية للإعداد التربويّ، والتي تختلف من تخصّص لآخر، تُطرح التربية العملية في الفصل الأخير قُبيل التخرج وإنهاء المسيرة الجامعية، ويُسمح للطالب بتسجيل مقرراتٍ تخصّصيّةٍ بجانب مقرر التربية العملية (السميح، 2006). وتبدأ التربية العملية بكلّيات التربية في أغلب الأحيان من الأسبوع الثاني، وتمتد إلى نهاية الأسبوع التاسع، وتصل الساعات المعتمدة للتربية العملية إلى ثماني ساعات، وهذا يتطلب أن يقضيَ الطالب المتدّرب أربعة أيام في الأسبوع في المدرسة المتعاونة، ويُخصّص يوم الخميس لورشة عمل تُعقد في الكلّية، ويجب على الطالب المعلّم الحضور، وتمرّ التربية العملية بمرحلتي المشاهدة؛ وذلك لتنمية التفكير الناقد للمعلّم الطالب، ومرحلة التدريب (التدريس)، ويتمّ خلالها تقديم درس بِنّاء على خطّة أعدّها الطالب المعلّم (القحطاني، والغريبي، وإبراهيم، والسبيعي، 2013).

وفي الأردن تُطبَّق التربية العملية بكلّية – العلوم التربوية في جامعة الزرقاء الخاصّة – في العام الأخير بعد إنهاء الطالب لمواد التخصّص، ومعظم المقررات التربوية وفقًا للنظام التكامليّ المتّبع. ويقدم برنامج التربية العملية بواقع تسع ساعات معتمدة تكون على شكل تدريبٍ ميدانيٍّ في المدارس المتعاونة، حيث يقضي الطالب المعلّم في المدرسة مدة تتراوح بين (14–16) ساعة أسبوعيًا، أي بمعدل (4–5) حصص في اليوم، وبواقع ثلاثة أيام في الأسبوع. وتمرّ التربية العملية في المدارس بمراحل، هي: مرحلة مشاهدة الدروس (أسبوعين)، مرحلة التدريس الجزئيّ (أسبوعين)، مرحلة التدريس الكلّيّ، حيث يتلقى الطالب المعلّم

إرشادًا وتوجيهًا من المشرف، مرحلة التقويم ويتمّ خلالها تقويم الطالب المعلّم (أبو شندي واخرون، 2009).

أما التربية العملية في الدول الأجنبية كبريطانيا، وكندا، واليابان، والصّين، فإنها لا تتحدّد بعدد ساعات، فهي متتابعةٌ ومستمرةٌ على مدار سنوات الإعداد منذ السنة الأولى؛ إذ تبدأ على شكل زيارات يقوم بها الطالب المعلّم للصفوف الدراسيّة، ثمّ تنتقل إلى صورة مشاركة تعاونية بين الطالب المعلّم والمعلّم المرشد في المدارس المتعاونة لمساعدته في تنفيذ المهامّ الموكلة إليه، وإكسابه الخبرةَ الميدانيةَ المباشرةَ، وفي السنة الثالثة والرابعة يبدأ الطالب المعلّم في ممارسة مهنة التدريس الفعليّ بشكل دروس موجّهة (العاجز، حلس، 2011).

وقد ذكر عياد (2013) أنّ التربية العملية في الولايات المتّحدة تمرّ بثلاث مراحل، هي: مرحلة المشاهدة بواقع (60) ساعةً تدريبيةً، ومرحلة التطبيق الجزئيّ بواقع (200–250) ساعةً تدريبيةً، ومرحلة التطبيق المكثّف بواقع (400–500ساعة تدريبية)، وتضعُ الجامعات أُسُسًا محدّدةً لاختيار المدراس المتعاونة والمعلّمين المرشدين، بالإضافة إلى وجود آليةٍ خاصّةٍ لمتابعة سير التربية العملية وتقويمها.

أمّا بالنسبة للفترة الزمنية للتدريب في اليابان وكوريا الجنوبية فتستمرّ من (3–6) أسابيع، ومن (8–10) أسابيع في هونغ كونغ وسنغافورة، وأكثر من سنة في أستراليا وإنكلترا (الأمين،2009).

ثانيا: التربية العملية في الجامعات الفلسطينية:

تُشكّل التربية العملية في فلسطين أحد المكونات الأساسيّة لبرامج إعداد وتأهيل المعلّمين في الكليات والجامعات الفلسطينية، ويختلف برنامج التربية العملية في الكليات الفلسطينية من جامعة لأخرى.

ففي جامعة القدس المفتوحة يُطرح في السنة الثالثة والرابعة مساقان لبرنامج التربية العملية، هما: التربية العملية (1) والتربية العملية (2)، ويقوم الطالب المعلّم بالتسجيل في مساق التربية العملية (1) بعد اجتيازه (75) ساعةً معتمدةً من الخطّة الدراسيّة، حيث تطرح بواقع ساعتين مُعتمدتين(ساعة نظريّ، وساعة عمليّ)، وبعد اجتياز مساق التربية العملية (1) يُسجّل الطالب مساق التربية العملية (2) بواقع ثلاث ساعات معتمدة ويهدف المساق إلى إتاحة المجال أمام الطالب المعلّم لتطبيق النظريات التربوية تطبيقًا فعليًا، حيث يخضع الطالب المعلّم للتدريب العملي في المدارس بواقع (150) ساعة، مقسّمة على المراحل التالية: المشاهدة ويُخصّص لها(25) ساعه، والمشاركة ويُخصّص لها(75) ساعه، والممارسة ويُخصّص لها(75) ساعة (زامل، والمغربي، وعوض، وعلوش، 2018).

أمّا جامعة فلسطين، فقد خُصّصت ثلاثة مساقات لبرنامج التربية العملية في بعض التخصّصات كتخصّص تدريس اللغة الإنجليزية، وتشمل هذه المساقات : التربية العملية(1) وتُطرح في الفصل الدراسيّ الثاني من السنة الثالثة، وبعد اجتياز(81) ساعةً معتمدةً من الخطّة الدراسيّة و بواقع (ساعة معتمدة واحدة) يتدرب الطالب المعلّم ثلاث ساعات أسبوعيًّا وعلى مدار(14) أسبوعًا، أي بمجموع (42) ساعة تدريب، والتربية العملية (2) ويُطرح هذا المساق بواقع (ساعتين معتمدتين) ويتدّرب خلالها الطالب المعلّم (84) ساعة، والتربية العملية (3) ويُطرح هذا المساق بواقع (ساعتين معتمدتين) ويتدّرب خلالها الطالب المعلّم (96) ساعة، أي أنّ مجموع الساعات المعتمدة لمساقات التربية العملية (5) ساعات ، وبواقع (222) ساعة تدريب(دليل جامعة فلسطين).

ومن خلال مراجعة الأدب النظري ترى الباحثة أنّ عدد ساعات التدريب الفعليّ في جامعات الوطن العربيّ والجامعات الفلسطينية متفاوتة، وكذلك الحال لعدد مساقاتها، ولعلّ سبب هذا الاختلاف يعود إلى اختلاف

فلسفة ورؤية كليات الترب المختلفة وتبنّي هذه الكليات آراءً تربويةً مختلفةً فيما يتعلّق بالموضوع، وبشكل عام فقد أوصت العديد من الدراسات كدراسة أبو حلتم (2016) ودراسة عياد (2013) بضرورة زيادة عدد مساقات التربية العملية لتحقيق أهداف التربية العملية، كما أوصت دراسة حماد (2005) ودراسة إرغول، وبيديك، وديمير(Ergul, and Baydik, and Demir, 2013) بالعمل على زيادة عدد ساعات التدريب للتربية العملية، وأكدت دراسة أبو ريا (2007) ضرورة تحديث برنامج التربية العملية بما يواكب التطورات، ودعت إستراتيجية إعداد وتأهيل المعلّمين في فلسطين (2008) إلى ضرورة الاهتمام بالتربية العملية وإعطائها الأولوية؛ بحيث لا يقلّ عدد ساعاتها عن (180) ساعة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008).

تسعى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إلى توحيد فلسفة ورؤية الكليات المختلفة وتطوير برامج إعداد وتأهيل المعلّمين قبل مزاولة الخدمة وفقًا لما ترمي إليه خطة إستراتيجية إعداد المعلّمين الفلسطينية(2008–2012) من آمالٍ وأهدافٍ متمّثلةٍ في تعزيز جودة التعليم في جميع المؤسّسات التعليمية وتحسين برامج إعداد وتأهيل المعلّمين ، ويترجم هذا السعي على أرض الواقع بإعداد الخُطط وتطويرها وإطلاق مشاريع مختلفة تُعنى بتحسين إعداد المعلّمين وتدريبهم والاهتمام ببرامج التربية العملية وتحسينها لتصل إلى المعايير الدولية المطلوبة(وزارة التربية والتعليم العالي، 2008).

مشروع تحسين إعداد وتدريب المعلّمين

جاء مشروع تحسين إعداد وتدريب المعلّمين كأحد المشاريع التي اهتمّت بإعادة تشكيل برامج التربية العملية في الجامعات الفلسطينية والارتقاء بها نحو الأفضل ؛ وذلك لإعداد معلّم مؤهّل تتوافر فيه جميع الإمكانات والمقومات والمهارات التي تؤهّله ليكون قائدًا للعملية التعليمية، ويمّثل هذا البرنامج ثمرة شراكة

كلٍّ من وزارة التربية والتعليم العالي، ومجموعة من الجامعات الفلسطينية (الجامعة العربية الأمريكية، جامعة النّجاح الوطنية، جامعة القدس، وجامعة بيت لحم، وجامعة الخليل، وجامعة الأزهر في غزة)، بالإضافة الى جامعة كانتربري/ بريطانيا الداعمة بخبرتها والبنك الدولي الممول للمشروع. وقد شمل المشروع مكونين، هما (وزارة التربية والتعليم العالي، 2019):

-المكون الأول: (تعزيز الممارسة الصّفّية لبرامج تدريب المعلّمين قبل الخدمة)، ويسعى هذا المكون إلى تحسين جودة الممارسة للتربية العملية أو التدريب العمليّ، وتطوير وتكامل برامج إعداد وتدريب المعلّمين بالشّقين: النظريّ والعمليّ، بالإضافة إلى الارتقاء بالبرنامج إلى المعايير الدولية الحديثة.

-المكون الثاني: (التطوير المهنيّ المستمرّ لمعلّمي المرحلة الأساسيّة أثناء مزاولة المهنة)، ويسعى هذا المكون إلى دعم وتكوين وحدات تدريبية لتأهيل معلّمي الصّفّوف من (1–4) والمزاولين لمهنة التدريس للارتقاء بالمعلّمين غير المؤهلين أكاديميًّا أو مهنيًا أو كليمها.

وتجدر الإشارة –هاهنا– إلى أن المعلّمين المرشدين الذين يُدرّبون الطلبة المعلّمين في المدارس المتعاونة قد التحقوا بدوراتٍ تدريبيةٍ وورشات عمل لتطويرهم، وتنميتهم مهنيًا ليكونوا على مستوى عالٍ من الكفاءة التي تسمح لهم بتدريب الطلبة المعلّمين في المدارس المتعاونة.

أولا: مسوّغات طرح برنامج التربية العملية الخاضع لمشروع تحسين إعداد وتدريب المعلّمين في الجامعات الفلسطينية

ذكرت الوثيقة الصادرة عن المؤسسة الدولية للتنمية (2015) أنّ أهمّ مسوّغات طرح المكون الأول لمشروع تحسين إعداد وتدريب المعلّمين والمهتمّ ببرنامج التربية العملية هو تحسين نوعية برنامج التربية العملية، وتلاشي القصور الملحوظ في آلية تطبيق برنامج التربية العملية في الجامعات الفلسطينية.

من خلال اطلاع الباحثة على برامج التربية العملية في الجامعات الفلسطينية لاحظت عدم وجود آليةٍ واضحةٍ لتنفيذ برنامج التربية العملية؛ فبعض الجامعات تبدأ بتطبيق التربية العملية في السنة الثالثة والرابعة، والبعض الآخر يبدأ بالتطبيق في السنة الثانية، ويتراوح عدد الساعات المعتمدة ما بين الساعتين إلى (12) ساعة معتمدة، وعدد ساعات التدريب التي يقضيها الطالب المعلّم في المدارس المتعاونة تتراوح بين (40) ساعة إلى (180) ساعة. وبالنسبة لمتابعة المشرف الأكاديميّ للطالب المعلّم في المدارس المتعاونة فلا توجد أيضًا رؤيةٌ واضحةٌ وموحّدةٌ تحدّد عدد زيارات المشرف للطالب المعلّم؛ فبعض المشرفين يزورون الطالب المعلّم مرةً واحدةً، والبعض مرتين، ويكتفي آخرون بالتقرير المدرسي، إضافة إلى ذلك لا توجد أُسس تقييم موحّده بين الجامعات، وكذلك الحال بالنسبة لاختيار المدارس المتعاونة، فلم تهتم الجامعات باختيار مدارس لتدريب الطلبة المعلّمين وفق شراكةٍ حقيقةٍ بينها وبين المدارس المتعاونة.

يسعى مشروع تحسين إعداد وتدريب المعلّمين إلى توحيد آلية تنفيذ برنامج التربية العملية لتخصّص معلّم مرحلة أساسيّة في الجامعات المشاركة، ولعلّ سبب اهتمام المشروع بمعلّم المرحلة الأساسية يُعزى إلى أهمية هذه المرحلة التي سيتولاها المعلّم مستقبلًا ،وهي الصّفّوف الأربعة الأولى (1–4)، حيث تمثل هذه المرحلة الفترة التي يتمّ فيها صقل شخصّية الطالب، وتكوين المهارات الأساسيّة والاتجاهات لديه ،

بالإضافة إلى ما يتمّيز به طلبة هذه المرحلة من خصائصَ عمرية تحتاج إلى معلّم يمتلك الكفاياتِ والمهاراتِ اللازمةَ، وخاصّة المتعلّقة منها بأساليب التدريس، وإدارة الصّفّ، واستخدام الوسائل التعليميّة (عساف،2016) ؛وللسعي نحو إعداد معلّم يمتلك هذه الكفاياتِ والمهاراتِ قام البرنامج باعتماد خمسة مساقات للتربية العملية (أ ، ب ، ج ، د ، هـ) وبواقع تسع ساعات معتمدة ، و تُطرح مساقات التربية العملية الخمسة بدءًا من الفصل الأول من السنة الدراسية الثانية، وانتهاءً بالفصل الأول من السنة الدراسية الرابعة، وبواقع مادة في كلّ فصلٍ دراسيٍّ ، ويحتوي كلّ مساق من المساقات الخمسة على شقّ نظري يُدرَّس داخل الكلية، وشق عملي يتدرب الطالب المعلّم فيه داخل المدارس المتعاونة على الممارسات التعليمية، باستثناء مساق التربية العملية (أ) والذي يتكون من شقّ نظريّ فقط ويتمّ داخل أسوار الجامعة وبواقع ساعة معتمدة، وقد تمّ تحديد ثلاث زيارات على مدار الفصل الدراسيّ لكلّ طالب معلّم من قِبل المشرف الأكاديميّ، بالإضافة إلى وضع معايير خاصّةٍ لتقييم الطالب المعلّم خلال فترة التدريب وفقًا لملحق التطوير المهنيّ للمعلّم الفلسطيني (Palestinian Teacher Professional Development Index – PTPDI) (دليل جامعة الخليل،2018). الملحق رقم (2) يظهر المعايير التي يتم من خلالها تقييم الطالب المعلّم وفقًا لمؤشر PTPDI .

وقد تمّ تجهيز نحو (110) مدرسة متعاونة في الضفة الغربية وقطاع غزة، بالوسائل التعلميّة والأجهزة التكنولوجية لتفتحَ أبوابها أمام الطلبة المعلّمين خلال فترة التدريب العمليّ وبالشراكة التامة مع الجامعات المنفذة، وتدريب ما يقارب (433) من المعلّمين المرشدين للقيام بمهمّات متابعة الطلبة المعلّمين وتدريبهم. وقد التحق بالمشروع (1789) طالبًا وطالبةً من الضّفة الغربية وقطاع غزة، تخرّجَ منهم حوالي (988) طالبًا وطالبةً (وزارة التربية والتعليم العالي،2019).

ثانياً: التربية العملية لبرنامج إعداد معلّم مرحلة أساسية دنيا – جامعة الخليل

أظهرت النتائج وفقا للتقرير النهائيّ (2018) للمكون الأول للمشروع أنّ البرنامج (القديم) في جامعة الخليل يستخدم العديد من المساقات التعليمية الواسعة ذات الصّلة ، إلا أنّ هذه المساقات لم تتبع المبادئ المعمول بها في تصميم المناهج الدراسيّة من ناحية المحتوى والتسلسل والترابط والتكامل والتوازن في التجارب التعليميّة، وبالتالي يصعب على الطالب الربط بين المعلومات التي اكتسبوها في هذه المساقات من عام لآخر، وهذا بدوره يؤدّي إلى الوصول إلى تجربةٍ تعليميةٍ مجزأةٍ وغير مترابطةٍ للطالب، فالمساقات لا تُدمج بين معرفة المحتوى (CK) ومعرفة المحتوى التربويّ (PCK) بالشّكل المطلوب، ولتحقيق الربط بين المعرفة: معرفة المحتوى ومعرفة المحتوى التربويّ تمّ تحديث وتعديل العديد من المساقات الدراسية في الخطة الدراسيّة المعتمدة لبرنامج معلّم مرحلة اساسية دنيا في جامعة الخليل في ضوء المشروع، حيث تم تخصيص خمسة مساقات لصالح التربية العملية بواقع تسع ساعات معتمدة، وبواقع(360) ساعة تدريبية عملية في المدارس المتعاونة و(80) ساعة نظرية تتم داخل الجامعة وفي لقاءات محددة. وإضافة عشرة مساقاتٍ تخصّصيّةٍ تشمل (ثلاثة مساقات للرياضيّات وأساليب تدريسها. وثلاثة مساقات للغة العربية واساليب تدريسها، ومساقين للعلوم وأساليب تدريسها، ومساق للتربية الوطنية والاجتماعية، ومساق واحد للتربية الدينية وأساليب تدريسها) وبمجموع (30) ساعة معتمدة بحيث تتكامل هذه المساقات مع مساقات التربية العملية الخمسة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2019)

ثالثا: برنامج التربية العملية لمعلّم مرحلة أساسية دنيا قديماً وحديثاً

الجدول رقم (1) يبين أوجه التشابه والاختلاف بين برنامج التربية العملية لمعلّم مرحلة أساسيّة دنيا القديم والجديد

من حيث	برنامج التربية العملية القديم	برنامج التربية العملية الجديد
عدد الساعات المعتمدة لإتمام بكالوريوس معلّم مرحلة أساسيّة	135 ساعة معتمدة	135 ساعة معتمدة
عدد مساقات التربية العملية	مساقا التربية العملية (1، 2)	خمسة مساقات التربية العملية (أ، ب، ج، د، ه)
عدد الساعات المعتمدة	3 ساعات معتمدة لكلّ مساق المجموع 6 ساعات	(2) ساعة لكلّ مساق باستثناء التربية العملية (أ) ساعة واحده معتمدة، المجموع 9 ساعات
وزن التربية العملية بالنسبة لمجموع متطلبات التخرج	%4.44	%6.66
عدد ساعات التطبيق العمليّ	75 ساعة تدريبية	360 ساعة تدريبية
عدد الفصول الدراسية التي تتناول التربية العملية	فصلان دراسيان (الفصل الاول والثاني من السنة الدراسية الرابعة)	خمسة فصول دراسيّة (من الفصل الأول للسنة الدراسية الثانية وحتى نهاية الفصل الأول من السنة الدراسية الرابعة)
عدد زيارات المشرف للطالب المعلّم في المدرسة	تتراوح بين زيارة إلى زيارتين	ثلاث زيارات على مدار الفصل الدراسيّ الواحد
الية التقويم	يشارك بالتقويم كلّ من المشرف الجامعيّ والمدير والمعلّم المرشد بنسبة علامات 30%	يتم تقييم الطالب المعلّم من 100 وفقًا للآتي: - 50 %للتقرير المعدّ وفقًا لمؤشر PTPDI وهو متوسط تقارير كلّ من (المشرف الأكاديميّ +

	وملف الإنجاز 30% بالإضافة إلى امتحان نهائيّ نظريّ يُعقد في نهاية الفصل الدراسيّ بنسبة 40%	المشرف التربويّ+ المعلّم المرشد + مدير المدرسة) - 40%لملف الإنجاز الخاص بالطالب المعلّم - 10% الحضور والغياب والمشاركة
وجود دليل لأطراف التربية العملية	لا يوجد	يوجد

المصدر: دراسة عياد (2013) ودليل جامعة الخليل (2018)

رابعًا: مساقات التربية العملية – برنامج معلّم مرحلة أساسية دنيا

يوضح جدول رقم (2) مساقات التربية العملية وعدد ساعات التدريب في الجامعة والمدارس المتعاونة لكل مساق. ولمزيد من التفاصيل حول وصف المساقات يمكن الاطلاع على ملحق رقم (3):

السنة	الفصل	رقم المساق	المساق	عدد الساعات المعتمدة	عدد الساعات التي يقضيها الطالب المعلّم في	
					الجامعة	مدرسة التدريب
الثانية	الأول	31291	تربية عملية (أ) (التهيئة)	1	ساعة أسبوعيًا على مدار الفصل(16ساعة)	_____
الثانية	الثاني	31292	التربية العملية (ب) المشاهدة والتدريب الجزئي	2	ساعة أسبوعيًا على مدار الفصل (16ساعة)	60 ساعة 1. مشاهدة البيئة المدرسية بمشاركة الطالب الزميل له (5ساعات) 2.مشاهدة البيئة الصّفّية بمشاركة الطالب الزميل له (15ساعة) 3.التعليم المساند (20ساعة) 4.التدريس الجزئي بمشاركة الطالب الزميل (5 ساعات) 5.التدريس الجزئي المنفرد (5 ساعات) مهام تدريسية لمدة نصف يوم (10 ساعات)

الثالثة	الثالث	31293	التربية العملية (ج) التدريس الجزئي	2	ساعة أسبوعيًا على مدار الفصل (16ساعة)	90 ساعة 1. التعليم المساند (20 ساعة) 2.مهام تدريسية لمدة نصف يوم بمشاركة الزميل (25ساعة) 3. مهام تدريسية لمدة نصف يوم بشكل منفرد (15 ساعة) 4. تدريس لمدة يوم كامل بشكل منفرد (30ساعة)
الثالثة	الرابع	31392	التربية العملية (د) التدريس الكامل	2	ساعة أسبوعيًا على مدار الفصل (16ساعة)	90 ساعة 1.تدريس لمدة يوم كامل بشكل منفرد ويتم في (65 ساعة) موزعة على 13 يوما 2.تدريس لمدة أسبوع كامل بشكل منفرد ويتم في (25 ساعة)
الرابعة	الخامس	31491	التربية العملية (هـ) التدريس الكامل	2	ساعة أسبوعيًا على مدار الفصل (16ساعة)	120 ساعة 1.تدريس لمدة (5) أسابيع كاملة
المجموع			**خمس مساقات**	**9**	**80**	**360**

الجدول رقم (2): تم إعداد الجدول بناءً على المعلومات الواردة في وصف المساقات على موقع جامعة الخليل (https://www.hebron.edu/index.php/edu-dep/edu-dep1/edu-dep1-courses.html)،

(ودليل جامعة الخليل،2018)

أدوار الشركاء في التربية العملية ومسؤولياتهم:

يشترك ببرنامج التربية العملية مجموعة من الأفراد لهم تأثير كبير ومباشر في إنجاح البرنامج إذا كانوا على درجة عالية من الكفاية والفاعلية، حيث إنّ لكلٍّ من الطالب المعلّم، والمعلّم المرشد، والمشرف الأكاديميّ، ومنسق التربية العملية أدوار ومسؤوليات في البرنامج تتمثل في الآتي (دليل جامعة الخليل،2018):

- مهامّ الطالب المعلّم:

- أداء جميع المهامّ الموكلة إليه.
- إعداد ملفّ يشمل جميع التقارير وبطاقات الملاحظة وتحليل المواقف التدريسية التي تعرض لها.
- التعاون مع مدير المدرسة والمعلّم المتعاون والاستفادة من خبراتهم.
- الالتزام بالدوام المدرسيّ المخصص له، التعامل مع الطلبة بناءً على أسسٍ إنسانيةٍ قائمةٍ على الاحترام والجدّية والابتعاد عن التعالي.
- التحكم بالنفس وضبطها وعدم إظهار علامات التوتر والانزعاج في حال تلقيه نقدًا من قبل الآخرين على أدائه.
- تسجيل المعلومات التي تتعلق بأوقات الدوام على كُراسةٍ خاصةٍ بالتربية العملية.
- مناقشة ما يشاهده خلال المرحلة الأولى من التربية العملية مع المشرف.

- مهامّ المعلّم المرشد:

- تعريف الطالب المعلّم بالمدرسة المتعاونة والإمكانات المتاحة فيها، وتعريفه بالمنهاج وأهدافه ومحتواه.
- توجيه الطالب المعلّم إلى طرق التعامل مع الطّلبة في ضوء معرفته بخلفياتهم الاجتماعية والثقافية.
- تقييم أداء الطالب المعلّم وتوجيهه.

- مهامّ مدير المدرسة:

- استقبال الطالب المعلّم.
- حلّ الصعوبات والمشكلات التي قد تواجه الطالب المعلّم.
- تحضير الجدول المدرسيّ للطالب المعلّم، والسعي لدمج الطالب المعلّم في المدرسة.
- تقييم أداء الطالب المعلم بالتعاون مع المعلم المرشد والمشرف الأكاديميّ.

- مهامّ المشرف الأكاديميّ:

- التعاون مع المسؤولين على تدريب الطالب المعلّم في المدارس المتعاونة.
- السعي لتكوين اتجاهاتٍ إيجابيةٍ لدى الطالب المعلّم نحو مهنة التعليم.
- متابعة أداء الطالب المعلّم المرتبطة بمهارات التدريس.

- زيارة الطالب المعلّم في المدرسة المتعاونة، وتزويده بالتغذية الراجعة حول أدائه.
- الاهتمام بأمور التربية العملية ومشاكلها في المدارس المتعاونة والعمل على حّلها.

- مهامّ منسق التربية العملية:

- توزيع عدد ساعات التربية العملية في الجامعة والمدارس المتعاونة.
- تنظيم ورش عمل يحضرها كلٌ من مديري المدارس المتعاونة، والمعلّمين المرشدين والمشرفين الأكاديميين والتربويين والطلبة المعلّمين.
- استلام التقارير من الأطراف المشاركة أثناء فترة التربية العملية ونهايتها.
- زيارة المدارس المتعاونة باستمرار للاجتماع بالمعلّمين المرشدين، ومديري المدارس والتعرف على أداء الطلبة المعلّمين.
- التنسيق مع وزارة التربية والتعليم لتحديد المدارس المتعاونة.
- توزيع الطلبة المعلّمين على المدارس وفقًا لمعاييرَ محددة.
- متابعة حسن سير برنامج التربية العملية.

المشكلات التي تواجه برنامج التربية العملية:

ثمَّة العديد من المشكلات المرتبطة ببرنامج التربية العملية التي تؤثّر على أداء الطالب المعلّم، وتجعله غير قادر على الاستفادة من مساقات التربية العملية بالشكل المطلوب، وقد تطرق دياب (2009) إلى المشكلات التي تؤثر على فاعلية برنامج التربية العملية، وهي كالآتي:

1. مشكلات تتعلق بالطالب المعلّم، منها:

- نقص الإعداد التربويّ والأكاديميّ للطالب المعلّم، فهنالك الكثير من الطلبة المعلّمين لديهم ضعفٌ كبيرٌ في مادة تخصّصهم.
- قلّة دافعية بعض الطلبة المعلّمين وعدم مبالاتهم، وضعف اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.
- ضعف شخصية بعض الطلبة المعلّمين وقلقهم وتخوّفهم المسبق من عملية التدريس؛ مما ينعكس سلبًا على أدائهم.
- عدم التزام بعض الطلبة بالدوام المطلوب منهم.

2. مشكلات تتعلّق بالجامعات، منها:

- قصر فترة التربية العملية في الكثير من الكلّيات التربوية.
- شُحّ الوسائل والأساليب المستخدمة في التدريب العمليّ، واقتصارها على أسلوب الزيارة الصّفّية، إذ نادرًا ما يُستخدم أساليب أخرى في التدريب العملي كأسلوب المشاغل التربوية والتعليم المصغّر واللقاءات، وغير ذلك من الأساليب التي تَرفع من مستوى كفاية الطالب المعلّم.

- عدم وجودِ معيارٍ محددٍ ودقيقٍ لاختيار المشرف الأكاديميّ المناسب، إذ إنّ بعض الكليات لا تولي لموضوع اختيار المشرف الأكاديميّ أهمّية، فقد يتمّ اختيار المشرف في بعض الأحيان بناءً على علاقات شخصية.

- انعدام التنسيق بين الجامعات والمدارس المتعاونة في عملية توزيع الطلبة المعلّمين على المدارس، ممّا قد يترتّب عليه وجود أعداد من الطلبة المعلّمين في مدرسةٍ متعاونةٍ واحدةٍ، وفي اليوم نفسه.

- قيام بعض كليات التربية بانتداب مشرفين من خارج الجامعة لا تتوافر فيهم الخلفية التربوية والعلمية للإشراف على الطلبة المعلّمين، فنجدهم يمارسون أسلوب الإشراف التقليديّ القائم على تصيّد الأخطاء، لا على التوجيه والإرشاد.

3. مشكلات تتعلّق بالمعلّم المرشد وأهمها

- قلّة اهتمام المعلّم المرشد بالطالب المعلّم، والفهم الخاطئ لدور الطالب المعلّم، حيث يقوم بعض المعلّمين المرشدين بتسليم الصّفّ الدراسيّ بشكل كامل، وكأنّ الطالب المعلّم جاء ليستلم دور المعلّم المرشد وينوب عنه ببعض الأعمال التدريسيّة.

- يرى بعض المعلّمين المرشدين أنّ الطلبة المعلّمين يشكّلون عبئًا على المدرسة؛ ويعود ذلك إلى النظرة السلبية لبعض المعلّمين المرشدين اتجاه برنامج التربية العملية والطلبة المعلّمين.

- عدم وجود معيار محدد ودقيق لاختيار المعلّم المرشد المناسب ليوجَهَ ويدَربَ الطالب المعلّم، فكثير من الأحيان يتمّ اختيار المعلّم المرشد على أساس علاقاتٍ شخصيةٍ أو لكونه كبيرًا بالسّن، دون النظر إلى كفاءته وقدرته في تدريب الطالب المعلّم.

- عدم السماح للطالب المعلّم باستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية، وكثرة تدخّله في ممارسات الطالب المعلّم، وإلزامه بطريقة أو أسلوب في التدريس؛ ممّا قد يسبب للطالب المعلّم الإحباط، وقتل روح المبادرة والابتكار والتجديد.

وفي مقابلة أجرتها الباحثة مع منسق التربية العملية بجامعة الخليل الدكتور معن مناصرة وضح أن أبرز مشكلات برنامج التربية العملية التابع لمشروع تحسين إعداد وتدريب المعلّمين تتمثل في:

- نقصٍ في أعداد المدارس المتعاونة والمشاركة في المشروع، بالمقارنة مع أعداد الطلبة المعلّمين الكبيرة.
- شُحّ الحوافز المادية المقدمة للمعلّم المرشد إزاء تدريبه للطالب المعلّم، والذي أدى إلى شعور بعض المعلّمين بالإحباط وقلة دافعيته نحو تدريب الطلبة المعلّمين.
- أعمار بعض المعلّمين المرشدين الكبيرة التي أوجدت بعض الصّعوبات في عملية تدريبهم على تقنيات التعلم الحديثة.
- تغيّب بعض المعلّمين المرشدين عن ورشات العمل المهمة التي تهدف إلى تعريفهم بطبيعة برنامج التربية العملية، وآلية تنفيذه، ومساقاته، وأدوارهم اتجاه تدريب الطلبة المعلّمين.
- صعوبة المواءمة بين مواعيد البرنامج الدراسي للطالب المعلّم في الجامعة ومواعيد تدريبه في المدرسة، حيث تتطلّب عملية التدريب تفريغ الطالب المعلّم يومين من كلّ أسبوع (مقابلة شخصية، ديسمبر، 2019).

وقد أكد منسّق التربية العملية أنّ جامعة الخليل استطاعت أن تتجاوز هذه المشكلات التي برزت في السنوات الأولى من تطبيق المشروع، من خلال ضمّ مجموعة من المدارس المتعاونة الجديدة لاستيعاب أعداد الطلبة الكبيرة، واعتماد معلّمين مرشدين ذوي كفاءة عالية لتدريب الطلبة المعلّمين يمتلكون دافعيةً

عاليةً، ويواظبون على حضور ورشات عملٍ، ودوراتٍ تدريبيةٍ باستمرار، بالإضافة إلى السّعي جاهدًا نحو تنظيم مواعيد المساقات الدراسية المطروحة خلال الفصل الدراسيّ بطريقة تتناسب وتتوافق مع مواعيد التدريب في المدارس المتعاونة.

المحور الثاني: مهارات الإدارة الصّفّية

تمثّل الإدارة الصّفّية جزءًا من الإدارة المدرسيّة ويُعدّ المعلّم قائدًا لهذه الإدارة التي تمتاز بدرجةٍ كبيرةٍ من التشابك والتعقيد نتيجة تعدّد معالم الغرفة الصّفّية وملامحها، بحيث تجعل من عملية إدارته عمليةً معقدةً، وتتمثّل هذه الملامح في: تعدّد الممارسات السلوكية وتنوعها داخل غرفة الصّفّ، وتزامن حدوث الممارسات والأنشطة التي قد تتمّ في الوقت نفسه، وبفترة لحظية غير متوقّعة وغير مخطّط لها، بالإضافة إلى ضعف الخصوصية في الغرفة الصّفّية والمتمثلة في أنّ سلوك أيّ فرد داخل الغرفة الصّفّية يخضع للمراقبة والملاحظة.

وتجدر الإشارة هنا إلى ان وجود مثل هذه الملامح في داخل الغرفة الصّفّية يتطلب معلّمًا كفؤًا قادرًا على إدارة الموقف التعليمي، ويمتلك سرعة البديهة للتصرف مع المواقف المفاجئة، ويفكر بكلّ سلوك يقوم به، ولو كان بسيطًا، بالإضافة إلى امتلاكه مهاراتٍ وخبراتٍ متنوعةً تساعده في عملية إدارة الغرفة الصّفّية (مخامرة،2012) و (هارون،2003).

مفهوم الإدارة الصّفّية:

شمل الأدب النظري والدراسات السابقة مجموعة من مفاهيم متعددة للإدارة الصّفّية، وقد اختلفت هذه المفاهيم باختلاف وجهات النظر. فقد ذكرت دراسة غريب (2015) أنّ مفهوم الإدارة الصّفّية عند بعض الباحثين كأمثال إفرتسون (Avertson) وراندولف (Randolph) تقتصر على السيطرة على الطلبة

لتحقيق الضّبط وحفظ النظام، وتحقيق الهدوء داخل الغرفة الصّفّية، والبعض الآخر كأمثال جونز (Jones) يرى بأنّ الإدارة الصّفّية تعني عملية توجيه الطلبة وتمكّنهم من التعلّيم. وبناء على ما سبق فقد ظهر مفهومان مختلفان للإدارة الصّفّية، وهما: المفهوم التقليديّ للإدارة الصّفّية والذي يُبنى على أُسسٍ وفلسفاتٍ تربويةٍ تقليديةٍ تتبنى فكرة أنّ التعليم عبارة عن عملية نقل المعلومات من جوف الكتب إلى عقول الطلبة بواسطة المعلّم الذي يجب أن يتّبع إجراءاتٍ معينةَ بقصد تحقيق الضّبط وحفظ النظام بما يكفلُ هدوء الطلبة داخل الغرفة الصّفّية، ويفسح المجال أمام المعلّم لإلقاء المعلومات على أسماع الطلبة، وتحقيق الأهداف المنشودة (محمود، 2015). والمفهوم الحديث للإدارة الصّفّية التي يُقصد بها جميع الإجراءات والأعمال والأنشطة التي يقوم بها المعلّم والمتمثلة في حفظ النظام والاهتمام بالعلاقات الإنسانية، وتهيئة جوّ ديمقراطيٍّ يشجّعُ على التفاعل والتعلم، بالإضافة الى توفير بيئةٍ صفيةٍ منظمةٍ لتسهيل عملية التعلم وتوفير الخبراتِ التعليميةِ المناسبةِ؛ وذلك لإيجاد بيئةٍ تعليميةٍ فاعلةٍ قائمةٍ على التفاعل الإيجابيّ بين المعلّم الذي يمتلك معارفَ ومهاراتِ لإدارة صفه بطريقة تضمن له تحقيق الأهداف المنشودة، وبين الطلبة (جلنبو، 2016).

وقد عّرف ستيرنبرغ وليامز (Sternberg and Williams,2002) كما ورد عن بزبز وطريف (2018) الإدارة الصّفّية بأنها مجموعة من المهارات والأساليب الفعالة التي تُعطي للمعلّم القدرة على السيطرة على الطلبة بشكل إيجابي فعال، وذلك من أجل إيجاد بيئةٍ صفيةٍ تعليميةٍ إيجابيةٍ تتوافر فيها جميع الظروف المناسبة للتعلم.

وذكرت دراسة الأفندي (2014) أنّ الإدارة الصّفّية عبارة عن عملية مخططة ومنظمة تدير جميع مكونات الصّفّ المادية والنفسّية، بحيث تسعى إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية، بالإضافة إلى تكوينِ شخصيةٍ متكاملةٍ للطلبة؛ وذلك من خلال توجيه سلوك الطلبة وإكسابهم المهاراتِ والمعارفِ اللازمة لهم.

أما غريب (2015) فقد جملت مفهوم الإدارة الصّفّية في عملية حفظ النظام، وتنظيم البيئة الفيزيقية. وتوفير مناخٍ تعليميٍّ مناسبٍ للقيام بعملية التعليم، بالإضافة إلى توفير الخبرات التعليمية التي تتناسب ومستوى الطلبة، والعمل على وضع خطّة لتقويم مدى تقدم الطلبة اتجاه تحقيق الأهداف.

ووضّح كلّ من ايفرتسون ونيل (Evertson and Neal, 2005) بأنّ الإدارة الصّفّية تشمل جميع الأعمال التي يؤديها المعلّم لتعزيز مشاركة الطلبة وتهيئةِ بيئةٍ تعليميةٍ مثمرة. وبالمثل تُعرّف دراسة الجود والبروفي (Good and Brophy, 2003) الإدارة الصّفّية بأنها الجهد المبذول من قِبل المعلّم للحفاظ على بيئةٍ صفيةٍ فعّالةٍ للتعلم والتعليم.

تلاحظ الباحثة من خلال استعراض التعاريف السابقة للإدارة الصّفّية السابقة ما يلي

1-أنّ الإدارة الصّفّية عملية منظمة مخططه، بعيدة كلّ البعد عن العشوائية والتخبط.

2- أنها وسيلة لبلوغ الأهداف التربوية والتعليمية المطلوبة، وليست غاية بحدّ ذاتها.

3- أنّ الإدارة الصّفّية تشتمل على جميع الأنشطة والفعاليات والإجراءات والأعمال بمختلف أشكالها لتحقيق الأهداف المنشودة من خلال حفظ النظام، وتوفير جو تعليميّ مناسب، يسوده الانضباط والاحترام والتفاعل الإيجابي بين المعلّم والطالب، بحيث يعمل على إثارة دافعيتهم وتحفيزهم نحو التعلّم؛ ولذلك فهي تأخذ صفة الاستمرارية.

4-أنّ الإدارة الصّفّية تهدف إلى زيادة فرص التعلم وتعديل سلوك الطلبة عن طريق تنمية السلوكيات المرغوبة، والعمل على التقليل من السلوكيات غير مرغوبه لدى الطلبة.

5-أنها تشتمل على عدد من العمليات الإدارية كالتخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة.

وبناء على ذلك ووفقًا لتعريفات الإدارة الصّفّية المختلفة، فقد عرفت الباحثة الإدارة بأنها عملية مُخططة منظّمة مستمرة تشمل جميع الإجراءات والممارسات والمهارات التي يقوم بها المعلّم على مختلف أشكالها لإحداث تنظيمٍ فعّال داخل الغرفة الصّفّية بطريقة تضمن تحقيق الأهداف المخطّط لها، وذلك من خلال حفظ النظام داخل الغرفة الصّفّية، وتنظيم البيئة الصّفّية وإدارتها، وإيجاد مناخ تعليميّ اجتماعيّ قائم على التواصل الإيجابيّ بين الطلبة والمعلّم، وتعديل سلوك الطلبة، وإثارة دافعيتهم نحو تحقيق الأهداف.

أهمّية الإدارة الصّفّية:

تُعدّ الإدارة الصّفّية من أهمّ عوامل نجاح العملية التعليميّة، فهي تمثّل ذلك العنصر البارز والفعّال والمؤثّر بشكل كبير على مستوى كفاءة العملية التعليمية وفاعليتها ومردودها (بوبكر وأحمد، 2018)، وقد ذكرت دراسة الكثيري(2007) أنّ إدارة البيئة الصّفّية تُعدّ من أهم كفايات المعلّم التدريسية على الإطلاق حيث أنها ترتبط بأهداف رفع المستوى التحصيليّ وتغيير سلوك الطلبة .

وأكدت الأبحاث والدراسات كدراسة حسن وقرين (2019) أهمية إدارة البيئة الصّفّية بشكل جيد باعتبارها البيئةَ الاجتماعيةَ المصّغرة والمكونة من مجموعة من الطلبة المختلفين في خصائصهم وقدراتهم، والذين يتفاعلون مع بعضهم البعض من جهة، ومع معلّمهم من جهة أخرى بهدف تحقيق الاهداف التعليمية

والتربوية، كما أنها تساعد الطلبة على تنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم كتحّمل المسؤولية وضبط النفس واحترام الآخرين والاستماع لهم، وتساعد المعلّم في ضبط سلوكه التدريسي وتطويره.

ووضّحت دراسة كلّ من السّعدية (2017) ودراسة مخامرة (2012) أنّ أهمّية الإدارة الصّفّية تنبع من آثارها وعوائدها على العملية التعليميّة، حيث تسعى إلى ضبط الصّفّ، وحفظ النظام، وتحويل البيئة الصّفّية إلى بيئةٍ قائمةٍ على الاحترام، والمحبّةِ والطمأنينةِ والثقةِ بين الطالب والمعلّم، بالإضافة إلى السّعي لتحقيق تواصلٍ إيجابيٍّ فعّالٍ بين الطالب والمعلّم الذي بدوره يؤدي الى تحسين عملية التعلم والتعليم.

بينما ذكرت دراسة ألجميلي والجبوري (2009) أنّ أهميتها تمكن في سعيها لتهيئة وتوفير جميع المتطلبات والاحتياجات النفسية والتربوية والمادية والاجتماعية الضرورية لضمان تحقيق أهداف العملية التعليميّة والتربوية.

وأضاف صديق (2015) أنّ الإدارة الصّفّية توفّر البيئة التعليمية المناسبة لحدوث التعلّم، وذكر الياسين والمسيليم (2014) أنّ أهمّية الإدارة الصّفّية تتمثل في تمكين المعلّم من تنظيم العملية التعليمية والسيطرة على طلبته في البيئة الصّفّية. ويشير الحريري (2010) إلى دورها الهامّ في تدريب الطلبة على النظام وتحمّل المسؤولية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة. وقد وضّح الهاشمي (2009) أنّ الإدارة الصّفّية الجّيدة تقلل من شذوذ الطلبة وانحرافهم عن الموقف التعليميّ، وتزيد من الانهماك والاندماج في الأعمال والأنشطة الصّفّية. وأضافت دراسة غريب (2015) أنّ أهمّيتها تظهر في مسألة تقليل فرص الصراع وحدوث المشكلات، بالإضافة إلى أهمّيتها في تنظيم الوقت بطريقةٍ تكفل تنفيذ الأنشطة بالشكل المطلوب.

وأضاف اغبنوبة ومارفيلوس (Igbinoba and Marvelous, 2015) أنّ أهمّيتها لا تقف عند السّيطرة على الطلبة، ومنع السّلوك غير المرغوب فيه، بل تتعّدى لتشمل فهم احتياجات الطلبة الشّخصيّة والنفسيّة، وبناء علاقات إيجابية بين المعلّم والطلبة والأقران، واستخدام الأساليب التعليميّة التي تّناسب خصائص الطلبة، وتسهّل عملية التعلّم.

وقد ذكرت دراسة حمزة وكريم (2017) أنّ الإدارة الصّفّية تبرز أهمّيتها في:

– توفير مناخٍ تعليميٍّ فعالٍ يسوده الأمن والطمأنينة، قائمٍ على التفاعل الإيجابي بين الطلبة والمعلّم وبين الطلبة أنفسهم.

– التخطيط الجيّد لاستخدام التقنيات والوسائل التعليميّة المناسبة.

– التنظيم الجّيد للوقت بطريقة يضمن تنفيذ الأنشطة التعليمية على نحوٍ يساعد في تحقيق الأهداف المرجوة.

– تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو المدرسة، وغرس القيِم الإيجابية كالتعاون واحترام الآخرين.

أهداف الإدارة الصّفّية:

تهدف الإدارة الصّفّية بشكل عام إلى تهيئة ظروف التعلم المناسبة والمريحة لكّلٍ من المعلّم والطالب (الكثيري، 2007).

وأوضحت دراسة قانديلي وقاروت (2015) أنّ الإدارة الصّفّية تسعى إلى استثمار عناصر الإدارة الصّفّية (المادية والبشرية) المتاحة بطريقة تضمن تحقيق الأهداف التربوية والتعليميّة المرغوبة، بالإضافة إلى مناخٍ

تعليميٍّ واجتماعيٍّ فعّالٍ قائمٍ على أساس التعاون والتفاهم بين العناصر البشرية، يسوده الطمأنينة والراحة النفسية، ويهتمّ بتكوين شخصيّةٍ متكاملةٍ ومتوازنةٍ للطلبة في جميع الجوانب العقلية والجسمية والجسدية والنفسية.

وقد ذكرت كلّ من دراسة الصّيّاد (2017) ودراسة علي والهواري (2017) أنّ من أهداف الإدارة الصّفّية:

-إيجاد مناخٍ اجتماعيٍّ تعليميٍّ فعّالٍ.

-زيادة مستوى التحصيل المعرفيّ والعلميّ لدى الطلبة.

-الاهتمام بالنمو المتكامل للطلبة.

-توفير بيئة مطمئنة وآمنة للطلبة.

وأضافت كطب (2019) إلى ذلك حفظ النظام وملاحظة الطلبة والاهتمام بمتابعتهم وتقويمهم. وأكد العجمي (2000) أنّ الإدارة الصّفّية تسعى إلى حفظ النظام، وتحقيق الانضباط، وتنظيم البيئة الفيزيقية، وتوفير مناخٍ اجتماعيٍّ وعاطفيٍّ فعّالٍ.

خصائص الإدارة الصّفّية:

تتميّز الإدارة الصّفّية عن غيرها من الادارات الأخرى بمجموعةٍ من الخصائص التي تعمل في مجملها على تحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية، وهي كالآتي (علي والدليمي،2006) و (العشي،2008):

1-الشمولية

ينبغي للمعلّم أن يأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر التي تؤثّر على العملية التعليمية بشكل عام، وعلى عملية إدارة الصّفّ بشكل خاص، ومن هذه العناصر: الطلبة، الغرفة الصّفّية، المنهاج الدراسيّ، الوسائل التعليميّة، أولياء الأمور، مدير المدرسة؛ لذا يجب على المعلّم أن يكون مرشدًا وموجهًا للطلبة، يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ويساعدهم في تخطّي الصّعاب وحّل المشكلات التي تواجههم والتعرف على أولياء الأمور والتعاون معهم، والعمل على تفعيل دور المدير وإشراكه في التخطيط واطلاعه المستمر على إجراءات العملية التعليميّة، بالإضافة إلى الاهتمام بنظافة الغرفة الصّفّية وترتيبها، وبإعداد الوسائل التعليميّة المناسبة لهدف التعلّم، بحيث تتلاءم مع محتوى المنهج الدراسيّ الذي يُعدّ المعلّم المسؤول المباشر عن تنفيذه بطريقة تتوافق مع قدرات الطلبة.

2-تعاملها مع جهات مختلفة من أجل بلوغ أهدافها:

تُعدّ عملية التربية عمليةً تكامليةً وتعاونيةً بين جميع مؤسّسات المجتمع المحليّ المحيط بالمدرسة، ابتداءً بالأسرة التي لها علاقة مباشرة بالمدرسة، وانتهاءً بالمؤسّسات الاجتماعيّة والإعلامية المختلفة التي تؤدي دورًا غير مباشر في تنشئة الأفراد، ولا شك أنّ تحقيق التكامل بين هذه المؤسسات سيقلل من الفاقد التعليميّ بين ما تقدمه المدرسة، وما تُقدّمه المؤسّسات الأخرى.

3-تعقُّد عملياتها:

إنّ التعامل مع الطلبة المتباينين في خصائصهم وقدراتهم وميولهم وأفكارهم يتطلّب وجود معلّمين على مستوى من الكفاءة، قادرين على التعامل مع كافة الطلبة باختلاف بيئاتهم ورغباتهم وشخصياتهم، وهذا يتطلب الكثير من تنظيم الجهود وتنسيقها؛ ليستطيع التعامل مع الأنفس البشرية المتباينة.

4-الأهمية القصوى للعلاقات الإنسانية لهذا النوع من الإدارة:

تمّثل العلاقات الإنسانية العنصر الأساس في الإدارة الصّفّية، حيث تقوم الإدارة الصّفّية على التفاعل بين المعلّم والطلبة أنفسهم، ويتمّ هذا التفاعل من خلال أنشطةٍ متنوعةٍ ومنظمةٍ لا تتمّ إلا بوجود علاقاتٍ إنسانيةٍ، والمقصود بالعلاقات الإنسانية في مجال التعليم هو الاهتمام بالطلبة، بصفتهم كائناتٍ إنسانيةً لها احتياجات نفسّية واجتماعيّة ومعرفيّة وجسميّة وروحيّة، يجب أن تُشبع بطرقٍ مناسبةٍ تساعدهم على تحقيق ذواتهم وتحقيق إنجازٍ تحصيليٍّ أفضل(ملحم ،2006)،ويقع على عاتق المعلّم تنمية العلاقات الإنسانية، وتوفير مناخٍ صفيٍّ إيجابيٍ مثمرٍ بَنّاءٍ يسوده احترام العلاقات الإنسانية بمختلف أشكالها.

5-تركيزها على التأهيل المهنيّ والعلميّ للمعلّم:

يُعدّ التأهيل المهنيّ والعلميّ للأفراد في غاية الأهمّية، وهي ضرورة لجميع العاملين في الإدارات المختلفة بشكل عام، وللمعلّم في الإدارة الصّفّية بشكل خاصّ، حيث يجب أن يكون المعلّم مؤهلًا علميًا ومهنيًا لعملية التدريس؛ ليتسنّى له تحقيق الأهداف المخطّط لها بكفاءةٍ ومهارةٍ عاليةٍ وبأقلّ جهدٍ وتكلفة.

6-صعوبة قياس التغير وتقويمه في سلوك الطلبة:

تهدف العمليّة التعليميّة والتربويّة إلى إحداث تغيّرٍ وتعديلٍ في سلوكيات الطلبة في مختلف المجالات، سواء أكانت سلوكياتٍ معرفيةً أم انفعاليةً أم مهاراتيةً أم في مجال الاتجاهات والقِيم، إلا أن عملية تغيّر السلوكيات وتعديلها يُعدّ عمليةً معقدةً يصعب قياسها، وحتّى عملية تقويمها؛ إذ لا يوجد أداة قياس مقننة وصادقة لقياس مدى التغيير الطارئ على السلوك بشكل دقيق .

وكون أنّ المعلّم يتعامل مع أنفسٍ بشريةٍ تؤثّر عليها عوامل متعددة، فإنّ هذا يجعل عملية تغيير السلوك ليست دقيقةّ، وتحتاج إلى وقتٍ كبيرٍ وجهدٍ ومتابعةٍ ليصبحَ أثر تغيير السلوك وتعديله واضح (الخزاعلة، والدعيج، والسخني، بنى ارشيد ،2012).

7- ارتكاز الإدارة الصّفّية على مبدا التعزيز والاثابة:

إنّ اكتساب المعلّم للمعرفة المتعمقة بمبادئ نظريات التعلم بشكل عام، وبمبدأ العقاب والتعزيز بشكل خاصّ يزيد من فاعليته في إدارته لبيئته الصّفّية؛ وذلك من خلال معرفته بأنّ التعليم القائم على استخدام التعزيز بمختلف أشكاله أكثر فاعلية من استخدام العقاب في التعليم؛ لذا على المعلّم معرفة ماهية الثواب وأنواعه ومبادئه، وأثر كلّ من الثواب والعقاب على سلوك الطالب.

وتشير الباحثة إلى أنّ هذه الخصائص التي تميّز الإدارة الصّفّية عن غيرها من الإدارات تجعل منها عملية ليست بالسّهلة؛ ولهذا يحتاج المعلّم سواء أكان معلّمًا ثانويًّا أو معلّمَ مرحلة أساسيّة إلى إعدادٍ جيدٍ للتمكّن من امتلاك مهارات إدارة البيئة الصّفّية.

عناصر الإدارة الصّفّية ومهامّها:

تتكون الإدارة الصّفّية من عدد من العناصر والمكونات، وهي كالآتي (المساعيد والخريشة،2012):

1-العناصر البشرية: وتشمل المعلّم الذي يُعدّ مرشدًا وموجّهًا وقائدًا للإدارة الصّفّية، ويُعدّ من أهمّ عناصر الإدارة الصّفّية، حيث يؤدي دورًا مهمًا وفعالًا في نجاح الإدارة الصّفّية، بالإضافة إلى الطلبة الذين يمثلون محور العملية التعليمية، ولهم دور كبير في إدارة الصّفّ، فهم يؤثرون ويتأثّرون بالعناصر الأخرى كالتفاعل الصّفّي وعملية التعلم نفسها.

2–العناصر المادية: وتضمّ البيئة المادية المحسوسة لغرفة الصّفّ وللمدرسة بشكل عام، وما تشمله من أجهزةٍ وأثاثٍ ومرافقَ وموادِ تعلّم وغيرها.

3–العلاقات الاجتماعيّة والإنسانيّة وأنماط التفاعل والتواصل التي تسود الغرفة الصّفّية، وتشكل الجوّ النفسيّ والاجتماعيّ للبيئة الصّفّية.

4–المنهاج الدراسيّ وما يحتويه من معارفَ وأنشطةٍ ووسائلَ وأهدافٍ تربويةٍ، كما يمكن أن يشتمل المنهاج الدراسيّ على معتقدات الطلبة وقيمهم واتّجاهاتهم التي تؤثر بشكل أو بآخر على تحقيق الأهداف التعليميّة والتربويّة.

5–النمط الإداري الذي تتبعه المدرسة: ينعكس النمط الإداريّ السائد في المدرسة، سواء أكان ديمقراطيًّا أو فوضويًّا أو دكتاتوريًّا وكذلك القوانين والتشريعات والأنظمة المتبعة في المدرسة على الإدارة الصّفيّة.

6–عملية التدريس: تُعدّ عملية التدريس مكونا أساسيا من مكونات الإدارة الصّفّية، فهي تشمل جميع الإجراءات التي يقوم بها المعلّم بالتعاون مع الطلبة لإنجاز مهمةٍ ما، أو لتحقيق أهداف مخطّط لها، حيث يتمّثل دور المعلّم التدريسيّ الحديث في الإدارة الصّفّية في إرشاد الطلبة وتوجيههم واستثارة طاقتهم وتشجيعهم على الاتصال والتفاعل معه .

بينما ذكرت الحريري (2010) في كتابها (مهارات الإدارة الصّفّية) أنّ عناصر الإدارة الصّفّية تشمل:

1–العاملين، وهم الطلبة والمعلّمون.

2–المكان ويُقصد به المكان الذي يجمع الطلبة والمعلّم، وتتم فيه إجراءات الإدارة الصّفّية كالغرفة الصّفّية أو المختبر أو المكتبة أو الساحة.

3-زمن الحصة التي تنفيذ فيها المهام او الانشطة المخطط لها ويتم من خلالها جميع اجراءات الإدارة الصّفّية.

4-التخطيط للتعليم، وذلك لبلوغ الأهداف المنشودة والقضاء على عوامل الفوضى والتشتت.

5-القواعد العملية التي يتبعها المعلّم في التعامل مع الطلبة، التي يجب أنّ تتسم بالوضوح والبساطة، بالإضافة الى إمكانية تطبيقها.

6-الإجهزة والمواد التعليميّة والوسائل.

7-مراقبة البيئة الصّفّية وتهيئتها لإنجاح عملية التّدريس.

8-مجموعة السجلات الوظيفية التي يُدوّن فيها المعلّم التقديرات، والحضور والغياب وغيرها من الأمور.

من خلال عرض أهم عناصر الإدارة الصّفّية ومكوناتها يجب تأكيد ضرورة توافر جميع هذه العناصر لتجنب أيّ تشويش في عملية إدارة الصّفّ التي قد تؤدي إلى إحداث إعاقة في عملية تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، ولعلّ أهمّ هذه العناصر هو المعلّم الذي يقع على عاتقه عملية إدارة الشؤون الصّفّية من خلال ممارسته لمجموعة من مهامّ الإدارة الصّفّية بأسلوب يضمن توفير جوٍّ تعليميّ ٍفعّالٍ موجّهٍ نحو تحقيق الأهداف. وقد ذكر عطية (2009) كما ورد في دراسة الزهراني (2018) أنّ مهامّ الإدارة الصّفّية تتمّثل في حفظ النظام والانضباط لضمان تحقيق أهداف التعلّم، وتنظيم البيئة الفيزيقية التي تتمّ فيها عملية التعلّم، وتوفير مناخ اجتماعيٍّ وعاطفيٍّ يسوده المودة والمحبة وروح التعاون بين المعلّم والطالب، بالإضافة إلى ملاحظة جميع عناصر العملية التعليمية ومتابعتها وتقويمها وتقديم تقارير عن سيرها؛ من أجل التحقق من سلامتها وحسن سيرها.

وأضاف حمزة وكريم (2017) على هذه المهام المهام الإدارية الصّفّية المتمثّلة في مهمّة التخطيط التي تُعدّ من أولى المهامّ الإدارية الصّفّية وأساسها، وتتضمّن التخطيط للدرس وتحديد الأنشطة والحاجات، ومهمّة التنظيم، وتشمل تنظيم الغرفة الصّفّية بكلّ ما تحتويه من طلبة ووسائل ومواد، ومهمّة التنسيق التي تضمن تحديد قواعد لتنظيم السلوك، ومهمّة التوجيه والانضباط وتضمن توجيه سلوك الطلبة الصّفّي غير المرغوب، والتحكم في تنفيذ الخطط والإجراءات، ومهمّة تدوين نتائج الامتحانات وتسجيلها وحضور الطلبة وغيابهم وغيرها من الأمور.

وأكدت دراسة مبارك ومبروك (2018) على هذه المهمات وأضافت إلى ذلك مهمة قيادة العملية التعليمية داخل الحجرة الصّفّية بطريقة تراعي الفروقَ الفرديةَ والحاجاتِ الاجتماعيّةَ والنفسيّةَ للطلبة، وتثير دافعيتهم نحو التعلّم، وبالتالي تقلل التشتت والملل لديهم، ومهمّة تقويم أعمال الطلبة ورقابة سلوكياتهم للتأكّد من سير العملية التعليميّة والتربوية كما هو مخطّط لها.

بينما قسّمت دراسة مزعاشي (2017) المهامّ التي يقوم بها المعلّم في عملية إدارة صفه إلى مجالاتٍ متعددةٍ، منها ما يتعلق بالمهمات الإدارية العادية في عملية إدارة الصّفّ كتوزيع الدفاتر والكتب على الطلبة، وتفقد الحُضور والغياب، وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة، والإشراف على ترتيب المقاعد والمحافظة على النظافة الصّفّية وغيرها من المهمات التي تُعدّ ضروريةً لضمان سير العملية التعليمية بسهولة، وتنظيمٍ واضحٍ يوفر من خلالها الوقت والجهد، ويقللُ من إمكانية حدوث مشكلات بين الطلبة والمعلّم، ومنها ما يتعلق بالمهمات بتنظيم عملية التفاعل الصّفّي، حيث لا تتمّ عملية تعليم دون تفاعلٍ وتواصلٍ بين العناصر البشرية في الغرفة الصّفّية، وهذا يُوجب ضرورة امتلاك المعلّم لمهارات تنظيم التفاعل الصّفّي على مختلف أشكاله، ومنها ما هو متعلق بمهمات إثارة دافعية التعلم عند الطلبة لتحقيق

أهداف عملية التعليم، والبعض الآخر متعلق بالمهمات التي يقوم بها المعلّم لتوفير أجواء الانضباط الصّفّي.

أنماط الإدارة الصّفّية:

تختلف أساليب إدارة البيئة الصّفّية من معلّم لآخر، ويعزى ذلك الى اختلاف أسلوب المعلّم، وقناعاته، وطريقة إعداده، وخبراته، وثقافته، ومن أبرز هذه الأنماط وفقا لـ (مخامرة وأبو سمرة، 2012):

اولًا: النمط الدكتاتوريّ (التسلطيّ) Autocratic:

يتميز المعلّم في هذا النمط الإداريّ بندرة استخدامه لعبارات المدح والثناء والتعزيز، والاعتماد على الشّدّة والبطش واستخدام عبارات الوعيد والتهديد والعقاب عند أيّ مخالفة يقوم بها الطالب؛ لأنه يرى أن أسلوب المدح والثناء يفسد الطلبة، كما يرى نفسَه مصدرًا أساسيًا ووحيدًا للمعلومات، فيتمسّك برأيه ولا يسمح للطلبة بالتعبير عن آرائهم، ولا يستمع لأسئلتهم واستفساراتهم، ولا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه وبين الطلبة، حيث إنه ينعزل عن الطلبة، ولا يحاول التعرف على مشاكلهم، ولا يثق بقدراتهم لاعتقاده أنّ الطلبة يميلون في أغلب الأحيان إلى الكسل والتراخي، وينتظر منهم الطاعة والالتزام التامّ بالأوامر والتعليمات.

إن قيام المعلّم بهذه الممارسات يؤثر سلبيًا على الموقف التعليميّ والطلبة، فقد ذكرت نورة وسعاد (2018) أنه ينتج عن استخدام المعلّم للنمط التسلطيّ كره الطالب للمدرسة وقلّة تفاعله مع الدروس والأنشطة وفقدانه الثقة بالنفس نتيجة الاعتماد الكليّ على المعلّم، وقلّة الانضباط الداخليّ لديهم؛ لأنّ الضبط مفروض بقوةٍ خارجيةٍ، ولهذا السبب تنتشر الفوضى في حال غياب الرقابة (المعلّم)، كما أنه يقف عائقًا أمام النموّ المتكامل لشخصيّة الطلبة في جميع المجالات؛ لذلك لا يصلح مع البيئة التربوية والتعليمية.

وأضاف سمارة (2017) أنّ للنمطِ التسلطيّ أثارًا سلبية كالافتقار إلى البيئة التي تشجع الطالب على التفاعل، ونقص الرغبة عند الطلبة في التعاون وظهور بعض المظاهر غير المرغوب فيها كالعدوانية، والشّرود، والاتكالية، والنفور من التعلّم والتعليم، وكبت ميوله ورغباته وافتقاره إلى اختيار أفضل الطّرق لتحقيق الأهداف.

ثانيا: النمط الديمقراطي (التشاركي) Democratic:

يقوم المعلّم الذي يعتمد على الأسلوب الديمقراطيّ في إدارة صفه بممارساتٍ سلوكيةٍ تعبّرُ عن اتباعه لهذا الأسلوب، وتتمّثل هذه الممارسات في احترام آراء الطلبة وتقديرهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم وإشراكهم في وضع الأهداف والخطط واتخاذ القرارات، كما يقوم بالتنسيق للعمل بين الطلبة أنفسهم من جهة، وبينه وبين الطلبة من جهة أخرى، ويعمل على إثارة دافعيتهم نحو التعلّم والتعليم، ويثق بهم وبقدراتهم، ويقدّر العلاقاتِ الإنسانيةِ وأهمّيتها في العملية التعليمية التربوية. إنّ امتلاك المعلّم لهذه السلوكيات يؤثّر بشكلٍ إيجابيٍ على سلوكيات الطلبة واتجاهاتهم وقدراتهم وميولهم، ويظهر هذا التأثير في عدة أمور متمثلة في إقبالهم على المدرسة والمعلّم والأنشطة المدرسيّة والصّفّية برغبة صادقة، وإكسابهم اتجاهاتٍ إيجابيةٍ كتحمّل المسؤولية وضبط النفس، بالإضافة الى تعزيز الثقة بأنفسهم، وإقامة علاقات تعاون فيما بينهم لإنجاز الأهداف التي تمّ تحديدها بالمشاركة مع المعلّم، وإشاعة جوّ من الدفء والأمان في العلاقات بين الطلبة ومعلّمهم، وبين الطلبة أنفسهم (الزهراني، والحربي، ومحسنة، والانصاري،2018). وأضاف جلنبو (2016) أن الطلبة في هذا النمط يتميّزون بالإبداع والميل للاستقلال، حيث يعيش الطلبة في بيئةٍ صفيةٍ تعليميّةٍ جذّابة تفسح لهم المجال للتعبير عن آرائهم بحريةٍ.

ثالثا: النمط الفوضويّ (الترسلي) Anarchism:

يتسم الصّفّ الدراسيّ في هذا النمط بالفوضى، حيث يترك المعلّم المجال للطلبة بفعل ما يريدون دون تدخّلٍ أو تعصّبٍ أو توجيهٍ منه؛ فهو لا يتابع غيابهم وحضورهم، ولا يهتمّ بتقييم نتائج التعلم، ولا يستخدم أساليب الثواب والعقاب، ولا يصطدم مع الطلبة ولا يواجههم بأخطائهم حتى إنه قد يتغاضى عن أنماط السلوك السلبيّ التي قد تصدر عن طلبته خوفًا من حدوث مشكلة، ولا يلتزم بالتعليمات والقوانين المدرسية والصّفّية؛ فهو يعمل بعشوائيةٍ، ويترك الأمور دون تخطيط أو متابعة (جلنبو،2016). وقد أشارت دراسة الزهراني وآخرين (2018) إلى أبرز الآثار التي تؤثر على قدرات الطلبة وسلوكياتهم واتجاهاتهم في هذا النمط، وتتمثل في: قلّة الإنتاج التعليميّ للطلبة؛ بسبب الجهود الضائعة دون عوائد، عدم تنمية الاتجاهات مرغوبة بها عند الطلبة كتحمل المسؤولية وضبط النفس، عدم استغلال الوقت بطريقةٍ مناسبةٍ، ضعف ضبط الصّفّ ممّا يجعل الطالب غير متفاعل مع الموقف التعليميّ، إهمال الطلبة للواجبات المنزلية نتيجة عدم محاسبة المعلّم لهم، بالإضافة إلى تركيزهم على حفظ المعلومات دون فهمها. إنّ استخدام هذا النمط قد يؤدي الى تدهور عمليتي التعلم والتعليم، وعدم تحقيق الأهداف التربوية والتعليميّة بالشكل المطلوب، حيث لا يتمّ تعليمٌ فعالٌ دون هدوء وضبط إيجابيّ.

من خلال عرض الأنماط الإدارية الصّفّية يمكن التوصّل إلى أنه قد يكون النمط الديمقراطيّ أفضل نمطٍ إداريٍّ يمكن استخدامه في إدارة الصّفّ، فالنمط الدكتاتوريّ نمط متسلّط يلغي دور الطالب، وبذلك فهو لا يناسب أهداف التربية والتعليم التي تتمثّل في تنشئة الطالب تنشئةً متكاملة في جميع الجوانب، وكذلك الأمر في حال النمط الفوضويّ، فكيف يمكن تنشئة الطالب في جوٍّ يسوده الفوضى والتشتت، ويفتقر إلى التوجيه والمتابعة من قِبل المعلّم، ومع ذلك فإنه لا يمكن استخدام النمط الديمقراطيّ في جميع المواقف؛

لأنّ طبيعة الموقف هي التي تحدّد النمط الإداريّ اللازم استخدامه، وبذلك فإنّ المعلّم الجيّد هو الذي يجمع بين اللين والحزم وفقًا لمتطلبات الموقف التعليميّ.

أدوار المعلّم المعاصرة في الإدارة الصّفّية:

نظرًا للتغيرات التي طرأت على الحياة المدرسية احتلت أدوار المعلّم في الإدارة الصّفّية أبعادًا معاصرةً في المجالات الآتية (خليل،2017):

1-التخطيط للدروس، ويشمل:

تحديد أهداف سلوكية قابلة للقياس، إدارة وقت الحصّة الدراسيّة عن طريق التخطيط للأنشطة الصّفّية، تحديد الوقت اللازم لكلّ نشاط بطريقة تضمن إشغال وقت الحصّة الدراسيّة بالكامل، تحديد الإستراتيجيات التدريسية اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية، تحديد المهارات والمفاهيم الأساسيّة لكلّ درس، توظيف التكنولوجيا الحديثة في عملية التخطيط للدروس.

2-تنظيم البيئة التعليمية، ويشمل:

الاهتمام بوجود الإضاءة والتهوية والمواد التعليمية والوسائل (الجوانب المادية) داخل الغرفة الصّفّية، الاهتمام بنظافة الغرفة الصّفّية وترتيبها، الحرص على توفير جوّ مناسب للدراسة، إشراك الطلبة في اتخاذ بعض القرارات، تنظيم الطلبة داخل الغرفة الصّفّية حسب إستراتيجية التعليم المتّبعة .

3-ضبط سلوك الطلبة، ويشمل:

مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، استخدام أساليب فعّالة في تعديل السلوك، استخدام الأسلوب الديمقراطيّ داخل الغرفة الصّفّية، توجيه الطالب نحو السلوك الإيجابيّ السليم، التعاون مع المرشد والمدرسة لتعديل السلوكيات غير المرغوب فيها عند الطلبة، تشخيص المشكلات الصّفّية التي تواجه الطلبة وحلّها بأسلوب علميٍّ ممنهجٍ.

4-إثارة دافعية الطلبة، ويشمل:

إثارة دافعية الطلبة نحو التفكير في المواقف التعليمية المختلفة، توفير بيئة داعمة لتنمية الإبداع، اعتماد إستراتيجيات تدريسيّة تنمّي تفكير الطلبة كأسلوب التعلّم باللعب . والأسلوب التعاوني، والأسلوب القصصي، إثارة انتباه الطلبة نحو الموقف التعليميّ، استخدام مثيرات بصرية وصوتية تعزّز مهارات التفكير البصريّ، تدريب الطلبة على مهارات استنتاج المعلومات.

مهارات إدارة الصّفّ

تُعدّ مهارة إدارة الصّفّ من إحدى أهمّ المهارات التدريسيّة الضّرورية التي ينبغي للمعلّم إتقانها؛ ليتمكّن من إدارة صفّه وتنظيمه بطريقةٍ تضمن بناء مناخ صفّيٍّ إيجابيٍ يساعد على حسن سير العملية التعليميّة التعلّمية (مصلح، 2012)، إذ أنّ المعلّم الناجح في مهنته هو إداريّ ناجح ومتميز في صفّه، وسر هذا النجاح لا يُعزى إلى ما يمتلكه من مهارات تعليمية فقط، بل يُعزى إلى ما يمتلكه من مهارات إدارة الغرفة الصّفّية.

وقد ذكر علي وياسين (2018) أنّ مهارة الإدارة الصّفّية تشمل مجموعة من المهارات الفرعية، منها مهارة التخطيط، ومهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها، ومهارة حلّ المشكلات، ومهارة التفاعل الصّفّي.

بينما ذكر حني (2012) أنّ مهارات إدارة الصّفّ تشمل مهارة: التخطيط، التمكّن من المادة العملية التي يُدرّسها، مهارة الإرشاد والتوجيه، مهارة إثارة الدافعية، مهارة الاتصال التربويّ، مهارة تحديد الطرائق التدريسية واختيارها، مهارة التقويم، مهارة اتخاذ القرار.

وأشارت دراسة محمد وعوض الله (2018) إلى أن مهارة إدارة الصّفّ تتفرع لتشمل مهارات أخرى، منها: مهارة التخطيط، مهارة التعرف على خصائص الطلبة، مهارة التنفيذ، مهارة الإشراف والمتابعة، مهارة التقويم، مهارة توفير المناخ العاطفي والاجتماعيّ.

أما السّعدية (2017) فقد وضّحت أنّ إدارة الصّفّ تبدأ قبل دخول المعلّم للغرفة الصّفّية، حيث إن المعلّم يقوم بالإعداد والتحضير الجيّد للدرس، وصياغة أهداف سلوكية قابلة للقياس، وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة للأهداف السلوكية، وتحديد الأنشطة الصّفّية واللاصفيّة التي سيستخدمها في أثناء التدريس، بالإضافة إلى تحديد أساليب التقويم المناسبة للدرس خلال تنفيذ الحصّة الدراسية. ولذلك فقد ذكرت السعدية (2017) أنّ مهارات إدارة الصّفّ تشمل مهارة التخطيط للدرس والتمكّن من المادة العلمية، ومهارة التنظيم لإدارة الصّفّ، ومهارة إدارة السلوك، ومهارة الدافعية.

وترى الباحثة أن المهارات التي تعرضت لها دراسة السّعدية (2017) مهمة، ويحتاجها المعلّم للقيام بأدواره المعاصرة التي تم ذكرها سابقًا؛ ولذلك فقد اعتمدت الباحثة أداة دراسة السّعدية (2017)، وطورت عليها لتتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، وتفي بالغرض، بحيث تصبح مهارات إدارة الصّفّ كالآتي:

-مهارة التخطيط للدرس، وتشمل:

التخطيط ذهنياً لكيفية تنفيذ الدرس، التوازن بين عناصر الدرس والزمن المحدد للحصة، التخطيط لتنفيذ إستراتيجيات تعليميّة داخل غرفة الصّفّ، السعي لتوفير الوسائل التعليميّة قبل البدء في عرض الدرس، اختيار الوسائل التعليمية التي تناسب الأهداف السّلوكية، تحديد أهداف الدرس قبل تنفيذ الحصة الدراسيّة، تصميم الأنشطة الصّفّية المناسبة، التخطيط للخطّة اليوميّة للدرس تخطيطاً يعكس المعرفة والمهارات عند الطلبة، صياغة أهداف سلوكية قابلة للقياس، تحديد أساليب التقويم المناسبة للدرس خلال تنفيذ الحصّة الدراسيّة، الحرص على توضيح بعض المفاهيم الواردة في الدرس في أثناء التخطيط له.

- مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ، وتشمل:

الاهتمام بوجود الإضاءة ، والأدوات التعليمية داخل غرفة الصّفّ قَبل البدء بعرض الدرس، توزيع المسؤوليات على الطلبة حسب قدرات كلّ طالب، تهيئة المناخ الصّفّي الإيجابيّ للطلبة في أثناء عرض الدرس، استخدام أسلوب الحوار والنقاش في أثناء عرض عناصر الدرس، إدارة النقاشات داخل غرفة الصّفّ بطريقة تساعد على ضبط النظام في أثناء الموقف التعليميّ، متابعة الطلبة باستمرار في أثناء تطبيق الحصة الدراسية، متابعة حضور الطلبة وغيابهم في بداية الحصة الدراسية، العمل على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة وفقاً لمتطلبات الموقف الصّفّي وتحقيق النظام في الصّفّ، توزيع الأسئلة بعدالة بين الطلبة، الاهتمام بنظافة الغرفة الصّفّية وترتيبها.

– مهارة تعديل سلوك الطلبة، وتشمل:

تحديد قواعد الانضباط الصّفّي قبل بداية الحصة، جذب انتباه الطلبة، الحدّ من سلوك الطلبة في الإجابات الجماعية في أثناء تنفيذ الدرس، تشخيص مشكلات الطلبة الصّفّية، حل المشكلات الصّفّية التي تواجه الطلبة بأسلوبٍ علميٍ ممنهجٍ، استخدام الأسلوب الديمقراطي في أثناء تنفيذ الدرس، التقليل من العوامل التي تؤدي الى السلوك الفوضويّ، التعامل بحزم مع سلوك الطالب غير المرغوب فيه، استخدام سياسةٍ واضحةٍ تتعلّق بكيفية التعامل مع الطلبة، بناء علاقات إنسانية إيجابية مع الطلبة، مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في توزيع الأدوار في الموقف التعليميّ، استخدام العبارات والألفاظ الجيّدة والمريحة للطلبة داخل غرفة الصّفّ.

–مهارة إثارة دافعية الطلبة، وتشمل:

تحفيز وإثارة دافعية الطلبة، ربط عناصر الدرس ببعض الأحداث الموجودة في المجتمع لإثارة الطلبة ورفع دافعيتهم، تشجيع الطلبة لطرح الآراء ومناقشتها معهم لإثارة دافعيتهم للتعلّم، إثارة دافعية الطلبة من خلال استخدامه لأسلوب العصف الذهنيّ، تصميم نشاطات تعمل على إثارة دافعية الطلبة، إتاحة الفرصة أمام الطلبة لتحقيق ذواتهم من خلال النشاط الصّفّي، توظيف الكثير من مصادر التعلم وتقنياته لإثارة دافعية الطلبة، تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال احترام آرائهم، استخدام الأسلوب التعاونيّ في التدريس بطريقة تعمل على إثارة دافعيتهم ، تعزيز الطلبة بعد أدائهم لمهمّةٍ معينةٍ، إثارة دافعية الطلبة من خلال الأسلوب القَصصيّ وأسلوب التعلّم باللعب.

المشكلات التي تواجه معلّم المرحلة الأساسية وتعوق ممارسته للإدارة الصّفّية:

تتعدّد مشكلات الإدارة الصّفّية التي تسود الغرفة الصّفّية التي تؤثر سلبًا على العملية التعليمية. ويمكن الحكم على مدى نجاح المعلّم في مهنته بقدرته على الحدّ من المشكلات الصّفّية الناتجة عن السلوك غير المرغوب فيه والصّادر عن الطلبة (المساعيد والخريشة ،2012).

تُقسّم المشكلات الصّفّية الصادرة عن الطلبة، والتي يواجهها المعلّم إلى مشكلاتٍ صفّيةٍ تعليميّةٍ ومشكلاتٍ صفيةٍ سلوكيةٍ، حيث إنّ المشكلاتِ الصّفّيةَ التعليميّة هي المشكلات التي لها تأثير مباشر على العملية التعليميّة، فهي تشمل جميع الأعمال التي يقوم بها الطالب، والتي تؤدّي إلى إعاقة قدرته على التعلّم، ومن هذه المشكلات: عدم إحضار الطالب لكتبه ودفاتره، عدم قيامه بحلّ الواجبات، وتدنّي مستواه التحصيليّ، وعدم التركيز على شرح المعلّم، في حين أنّ المشكلاتِ الصّفّيةَ السلوكية تتمثل في السلوكيات غير المقبولة التي يقوم بها الطالب لكي يشبع حاجته للانتماء. ومن الأمثلة على المشكلاتِ السلوكيةِ الشائعة بين الطلبةِ: السّلوك العدوانيّ، مشكلة الحركة الزائدة، الغشّ في الامتحانات، الكذب، السّلوك الانعزاليّ، تخريب الأثاث المدرسي، ضرب الأقران، الكلام البذيء. إنّ مثل هذه السلوكيات لا تؤثّر بشكل مباشر على العملية التعليميّة، ويستطيع المعلّم الذي يمتلك صفاتٍ شخصيةً كاليقظة ودقّة الملاحظة بجانب القدرة على التخطيط الجيد للدرس وتوزيع المسؤوليات بين الطلبة بشكل عادل ومعاملتهم معاملة إنسانيةً مواجهةَ هذا النوع من المشكلات والعمل على الحدّ منها (ساكر،2017).

بينما قسمت دراسة الكثيري(2007) المشكلاتِ الصّفّية إلى مشكلاتٍ تعليميةٍ ومشكلاتٍ إداريةٍ، على اعتبار أنّ التعليم الصّفّي يتكوّن من مجموعتين أساسيتين من الأنشطة، هما الأنشطة الإدارية التي تهدف إلى إيجاد ظروفٍ وأجواءٍ مناسبة للتعلم، مثل تنمية علاقات الودّ والوئام بين المعلّم والطلبة، والأنشطة

التعليميّة التي تسعى إلى تحقيقِ أهدافٍ تعليميّةٍ محددةٍ، ومن الأمثلة عليها توجيه الأسئلة والتخطيط للدروس.

وترى الباحثة أنّ المعلّم الناجح هو المعلّم القادر على التعامل مع هذه المشكلات الصّفّية بحكمةٍ ويقظةٍ، بالإضافة إلى امتلاكه القدرة على التمّيز وتصنيف المشكلات وتحديد نوعها بدقة؛ لأنّ التّمييز بين المشكلات يساعد المعلّم على معالجتها بأفضل الأساليب، وبأقلّ وقتٍ وجهدٍ.

وقد وضّح ساكر (2017) في دراسته حول المشكلات التي تواجه معلّمي المرحلة الأساسيّة في عملية إدارة الصّفّ أنّ أكثر هذه المشكلات شيوعًا، هي:

-المشكلات السّلوكية المرتبطة بالطلبة:

وتُعرّف بأنها مجموعة من السلوكيات غير المقبولة والمخالفة للنظام الصّفّي، والتي يقوم بها بعض الطلبة بغيةَ إشباع رغباتهم المكبوتة، ومن الأمثلة على هذه المشكلات: عدوانية بعض الطلبة اتجاه زملائهم، كثرة شكاوى الطلبة من بعضهم البعض، نشوب مشاجرات بين الطلبة داخل الصّفّ، محاولة بعض الطلبة السّيطرة على زملائهم داخل الغرفة الصّفّية، ميل بعض الطلبة إلى جذب انتباه الآخرين لإزعاج المعلّم، سرقة بعض الطلبة أدوات زملائهم، انشغال الطلبة بالأحاديث الجا ذنبية داخل الصّفّ، إصدار الطلبة لبعض الأصوات المزعجة المشتتة للانتباه، الحركة الزائدة لدى بعض الطلبة داخل الغرفة الصّفّية.

-المشكلات التعليميّة الخاصّة بالطلبة:

تجدر الإشارة إلى أنّه تصدر عن الطلبة مشكلات وسلوكيات مختلفة تؤثر بشكل مباشر على عملية التعلّم والتعليم، وتشكّل عائقًا أمام قدرات الطلبة على التعلّم داخل الغرفة الصّفّية، ومن هذه المشكلات:

تدني مستوى الدافعية عند الكثير من الطلبة، ضعف قدرة بعض الطلبة على الانتباه في أثناء الدرس، عدم إحضار بعض الطلبة للدفاتر والكتب المدرسيّة، تهاون بعض الطلبة في حلّ التمارين في أثناء الحصّة، قلّة مشاركة الطلبة في أثناء الدرس، عدم استجابة بعض الطلبة لأسئلة المعلّم التي يطرحها، تدنّي المستوى التحصيليّ عند بعض الطلبة.

-المشكلات المرتبطة بالبيئة الفيزيقية (المادية) للصف:

تشتمل البيئة الفيزيقية على جميع العوامل المؤثرة على العملية التعليميّة (التجهيزات، المرافق، الوسائل، الإضاءة، التهوية، مساحة الغرفة الصّفّية، المقاعد وأثاث الصّفّ) ولا شك في أنّ هذه البيئة تقوم بدور مهمّ في تحقيق مناخٍ صفّيٍّ جيدٍ للتعلّم، إلا أن هنالك العديد من المشكلات الصّفّية التي ترتبط ارتباطًا وثيقا بهذه العوامل منها: اكتظاظ الطلبة داخل الصّفّ، مساحة الصّفّ الدراسي الضّيق التي لا تسمح بإجراء الأنشطة التعليميّة بسهولة، عدم جلوس الطلبة على مقاعد مريحةٍ، نقص التجهيزات اللازمة داخل الغرفة الصّفّية، سُوء إضاءة الغرفة الصّفّية وتهويتها.

-كثافة المناهج التعليمية ونقص الوسائل التعليميّة المحفّزة على التعليم:

تؤثّر كثافة المناهج التعليميّة على عملية إدارة الصّفّ حيث إنّ ثقل المواد وتعقّدها يؤدي إلى نقص الدافعية لدى بعض الطلبة، وشعورهم بالملل وانشغالهم بأمور أخرى تؤدي الى احلال الفوضى داخل الغرفة الصّفّية، وكذلك الحال بالنسبة للوسائل التعليمية التي تقوم بدورٍ مهمٍّ داخل العرفة الصّفّية، إذ تُعدّ من المحفزات الضّرورية والأساسيّة التي تساعد على جذب انتباه الطلبة وسرعة فهمهم واستيعابهم للمعلومات، وبالتالي التقليل من أعمال الشّغب والفوضى.

-نقص تكوين المعلّمين:

إنّ عدم امتلاك المعلّم لخلفيةٍ نظريّةٍ وتطبيقيّةٍ عن كيفية إدارته لجميع عناصر الإدارة الصّفّية من شأنه أن يؤدّيَ الى ظهور مشكلاتٍ صفّيةٍ عديدةٍ يصعب على المعلّم تحديدها ومعالجتها والحدّ منها. وبناء على ذلك يتبين أنّ هنالك العديد من المشكلات التي تواجه المعلّم داخل الغرفة الصّفّية، والتي قد تؤثّر على أدائه، ولكي يتمكّن المعلّم من تأدية عمله على أكمل وجه، والحدّ من هذه المشكلات يتوجّب عليه أن يكون متسلّحًا بمهاراتِ وأساليبِ الإدارة الصّفّية الناجحة، ومن هنا تبرز أهمّية برامج إعداد المعلّم قبل الخدمة بشكل عام، وبرنامج التربية العملية بشكل خاصّ الذي يَسعى لإكساب الطالب المعلّم خلال فترة التدريب العمليّ مهاراتِ وأساليبِ الإدارةِ الصّفّية الفعالة.

ثانياً: الدراسات السابقة

قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربويّ الذي يرتبط بموضوع الدراسة الحالية، وقد تمّ استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية بناءً على التسلسل الزمنيّ من الأحدث إلى الأقدم.

أعدّ رضوان (2019) دراسة هدفت الى معرفة درجة ممارسة طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظرهم. وقد استُخدم المنهج الوصفيّ المسحيّ لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (284) طالبًا وطالبةً، وُزّعت عليهم استبانة شملت أربعة مجالات رئيسة، وهي:(مهارة التخطيط للحصّة، ومهارة تهيئة البيئة الصّفّية، ومهارة التواصل مع الطلبة، ومهارة ضبط الصّفّ). وقد بينت النتائج أنّ درجة ممارسة أفراد العينة لمهارات إدارة الصّفّ كانت (متوسطة)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارستهم لمهارات إدارة الصّفّ تُعزى إلى متغيرات الدراسة (التخصّص، والتقدير العام، ونوع المدرسة).

وأجرى بحيص (2018) بدراسةً هدفت إلى التعرف على صعوبات الإدارة الصّفّية لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس جنوب الخليل من وجهة نظرهم. اتّبع الباحث المنهج الوصفيَّ التحليليَّ في دراسته. وتكونت عينة الدراسة من (150) معلّمًا ومعلّمةً من معلّمي المرحلة الأساسيّة العليا، طُبقت عليهم استبانة مكونة من مجالين (الصّعوبات المتعلّقة بالناحية السلوكية، والصعوبات المتعلّقة بالبيئة المدرسيّة). وقد أظهرت النتائج أنّ درجة الصعوبات المتعلّقة بالناحية السلوكية جاءت بدرجة متوسطة، أمّا الصعوبات المتعلّقة بالبيئة المدرسيّة، فقد جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ. وقد أوصى الباحث باستخدام الأساليب التدريسيّة

الجديدة لزيادة تفاعل الطلبة داخل الصّفّ، وإلى ضرورة عمل المزيد من الأبحاث والدراسات للتعرف على مدى كفاية المعلّمين وإلمامهم باستراتيجيات الإدارة الصّفّية

بينما أجرى بوبكر وأحمد (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مهارات الإدارة الصّفّية لدى أساتذة التعليم الابتدائيّ بمدينة أدرار، وأثر متغيري الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة) على درجة ممارسة مهارات إدارة الصّفّ. وقد اعتمدت الدراسة المنهجَ الوصفيّ التحليليّ. وتكونت عينة الدراسة من (120) معلمًا طُبقت عليهم استبانة أعدت لقياس مهارات إدارة الصّفّ شملت ثلاثة أبعاد مرتبةً وفقا لنتائج الدراسة كالآتي: تنظيم الجو المدرسي في المرتبة الأولى، تليها مهارة تنظيم البيئة الفيزيقية في المرتبة الثانية، واحتلت المرتبة الأخيرة مهارة تنظيم التفاعل. ووضّحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مهارات الإدارة الصّفّية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيّر الجنس.

أمّا دراسة يوسف وحسن (2018) فهدفت إلى التعرف على درجة توافر مهارات إدارة الصّفّ لدى طلبة السّنة الرابعة " معلّم صفّ " في جامعتي دمشق وتشرين من وجهة نظر الطلاب أنفسهم .استخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ، وقد تكونت عينة الدراسة من (224) طالبًا وطالبةً من جامعة دمشق و(276) طالبًا وطالبةً من جامعة تشرين، وُزّعت عليهم استبانة لقياس الهدف، شملت خمسة مجالات رئيسة (مهارات مهنية، ومهارات شخصيّة، ومهارات تفاعلية وتواصلية، ومهارات إدارية، ومهارات التخطيط للدرس وتنفيذه)، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ درجة توافر مهارات الإدارة الصّفّية لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين جاءت بدرجة متوسطة، وأنّ هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية حول درجة توّفر هذه المهارات تُعزى إلى متغير الجامعة ولصالح جامعة تشرين.

وقد قام رابح (2018) بدراسة للتعرف على مدى إسهام برنامج التربية العملية في اكتساب طلبة معاهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية للمهارات التدريسية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، وبلغ حجم عينة الدراسة (53) طالبًا وطالبةً من طلبة سنة الرابعة. واستخدم الباحث الاستبانة الموجّهة للطلبة وشبكة الملاحظة الموجّهة للأساتذة المتعاونين باعتبارهم أداتي دراسة، وشملت كل منهما أربعة مجالات (مهارة التخطيط للدرس، والمهارات التنفيذية للدّرس، ومهارات التقويم، ومهارات إدارة القسم والاتصال). وأشارت النتائج إلى إسهام برنامج التربية العملية في اكتساب المهارات التدريسيّة لدى طلبة معاهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية حسب وجهة نظر الطلبة والأساتذة المتعاونين.

في حين أنّ دراسة علي وياسين (2018) سعت إلى الكشف عن مدى ممارسة معلّمي المرحلة الابتدائية في مدينة ورقلة لمهارات إدارة الصّفّ الأساسيّة. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ، وتكونت عينة الدراسة من (179) معلّمًا ومعلّمةً، وطُبقت عليهم استبانة لقياس الهدف، شملت أربعة مجالات (التخطيط، والتفاعل الصّفّي، وتوجيه الأسئلة، وحلّ المشكلات). وأظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة معلّمي المرحلة الابتدائية للمهارات الأساسيّة للإدارة الصّفّية مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير المؤهل العلميّ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الخبرة ولصالح المهنية.

وأجرى محمد وعوض الله (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلّم مرحلة تعليم الأساس ببلدة القضارف للمهارات الأساسيّة للإدارة الصّفّية، وأثر كلّ من متغيرّات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال الإدارة الصّفّية، سنوات الخبرة) على درجة الممارسة. اتبعت الدراسة المنهجّ الوصفيّ. واستّخدمت استبانة شملت على ستة مجالات رئيسيّة (التخطيط للدرس، خصائص التلاميذ، مهارة التنفيذ، الإشراف والمتابعة، توفير المناخ العاطفيّ والاجتماعيّ، التقويم)، وقد طُبقت

الاستبانة على عينة الدراسة البالغِ حجمها (27) موجهًا، وأظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة معلّمي مرحلة تعليم الأساسي ببلدية القضارف كانت مرتفعة، وفي ضَوْء ذلك أوصت الدراسة بتوظيف التقنيات الحديثة في أثناء تنفيذ مهارات الإدارة الصّفّية، وعقد الحلقات العلمية في مجالات مهارات الإدارة الصّفّية.

وهدفت دراسة السّعدية (2017) إلى معرفة درجة ممارسة طلبة التربية العملية في كلّية العلوم التطبيقية بالرستاق للمهارات الإدارية الصّفّية من وجهة نظرهم. ونهجت الدراسة المنهج الوصفيَّ في جمع المعلومات، بلغت عينة الدراسة (52) طالبًا وطالبةً، طُبقت عليهم استبانة تكونت من (46) فقرةً موزعةً على أربعة مجالات (التمكّن من المادة العلمّية والتخطيط للدرس، التنظيم والادرة الصّفّية، إدارة السلوك، الدافعية). وقد أشارت النتائج إلى أنّ درجة ممارسة طلبة التربية العملية للمهارات الإدارية الصّفّية عالية، وأنّ مجال إدارة السلوك جاء بالمتربة الأولى كأعلى متوسط حسابيّ بين مجالات الاستبانة، يليه في المرتبة الثانية مجال التنظيم لإدارة الصّفّ، ثمّ الدافعيّة والتخطيط للدرس في المرتبة الثالثة. وإلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية تُعزى إلى متغير النوع، ومكان التدريب، ونوع المقرر. ووجود فروق ذات دلاله إحصائية تُعزى إلى متغير المعدل التراكميّ.

وهدفت دراسة السّعدية (2017) إلى معرفة درجة ممارسة طلبة التربية العملية في كلّية العلوم التطبيقية بالرستاق للمهارات الإدارية الصّفّية من وجهة نظرهم. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفيَّ في جمع المعلومات، وبلغت عينة الدراسة (52) طالبًا وطالبةً، طُبقت عليهم استبانة تكونت من (46) فقرةً موزعةً على أربعة مجالات (التمكّن من المادة العلمّية، والتخطيط للدرس، والتنظيم والادرة الصّفّية، وإدارة السلوك، الدافعية). وقد أشارت النتائج إلى أنّ درجة ممارسة طلبة التربية العملية للمهارات الإدارية الصّفّية عالية، وأنّ محور إدارة السلوك جاء بالمتربة الأولى كأعلى متوسط حسابيّ بين مجالات الاستبانة، يليه في

المرتبة الثانية محور التنظيم لإدارة الصّفّ، ثمّ الدافعيّة والتخطيط للدرس في المرتبة الثالثة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير النوع، ومكان التدريب، ونوع المقرر. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير المعدل التراكميّ.

وسعت دراسة أبو حلتم (2016) إلى التعرف على درجة ممارسة طلاب التربية العملية في كلّيات التربية بالجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظر المشرفين، وعلاقة ذلك بمتغير الجامعة، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ. وأعدّ الباحث استبانةً لقياس مهارات التدريس الفعّال، طُبقت على عينة الدراسة البالغة (42) مشرفًا ومشرفةً من الجامعات الفلسطينية (جامعة النجاح الوطنية، جامعة بيرزيت، جامعة الخليل، جامعة القدس، جامعة القدس المفتوحة). وأظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة المعلّمين لمهارات التدريس الفعّال في الجامعات الفلسطينية جاءت بالدرجة المتوسطة، وقد احتلت مهارة صياغة الأهداف السلوكية المرتبة الأولى، ومهارة طرائق وأساليب التدريس المرتبة الأخيرة، كما أشارت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الطلاب المعلّمين لمهارات التدريس الفعّال تُعزى إلى متغير الجامعة، ولصالح جامعة النجاح وجامعة الخليل.

في حين أجرى سيفري وبلسي (Sivri and Balci,2015) دراسة للكشف عن معتقدات الطلبة المعلّمين الملتحقين ببرامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة في جامعة دوكز أيلول التركية حول إدارة الصّفّ، وقد شملت عينة الدراسة (362) طالبًا وطالبةً. وقد أظهرت النتائج أنّ لدى الطلبة المعلّمين معتقداتٍ مرتفعةً حول كفاءتهم في إدارة الصّفّوف، كما أشارت إلى وجود فروق في معتقدات الطلبة المعلّمين حول كفاءتهم في إدارة الصّفّ تُعزى إلى متغير المستوى التحصيليّ لصالح الطلبة ذوي التحصيل الاعلى.

وقدّمَ القطان(2015) دراسةً للتعرف على درجة امتلاك طلبة التربية العملية تخصص التربية الخاصّة بكلّية التربية بدولة الكويت للكفايات التدريسيّة من وجهة نظرهم، وأثر كلّ من المتغيرات (النوع، والتخصص، والبرنامج الدراسي، والتقدير) على تلك الكفايات، اعتمد الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ، وقام بتوزيع استبانةً مؤلّفة من ست كفايات (الكفايات الأكاديميّة، وكفايات التخطيط، وكفايات التنفيذ، وكفايات استخدام الوسائل التعليميّة، وكفايات إدارة الصّفّ، وكفايات التقويم) على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (45) طالبًا وطالبةً. وقد أظهرت النتائج أنّ برامج الاعداد أسهمت بدرجةٍ متوسطةٍ في إكساب طلبة التربية العملية للكفايات التدريسيّة، وحسب تقدير الطلبة، فقد أظهرت النتائج أيضا أنّ امتلاك كفاية إدارة الصّفّ جاءت بالمرتبة الأولى من حيث ترتيبُ الكفايات، وقد تبينَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (كفايات إدارة الصّفّ) فقط تُعزى إلى متغير النوع ولصالح الذكور.

أما دراسة سليمون وغانم والمودي(2013) فقد هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة الطلبة المعلّمين من كلية التربية الثانية تخصّص معلّم صفّ في محافظة طرطوس لإدارة البيئة الصّفّية. واستخدمت الدراسة المنهجّ الوصفيّ، وتكونت عينة الدراسة من (104) طالبًا وطالبةً، طبقت عليهم استبانة مكونة من خمسة مجالات هي: (حل مشكلات التلاميذ، والتواصل، وتنظيم البيئة المادية، وإدارة وقت الحصة الدراسية، والقواعد والإجراءات الصّفّية). وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة الطلبة المعلّمين لإدارة البيئة الصّفّية جاءت بدرجة جيدة، وبينت النتائج وجود فروق دلالة إحصائية حول واقع ممارسة إدارة البيئة الصّفّية تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور.

في حين جاءت دراسة المكصوصي (2013) لتقويم مهارات إدارة الصّفّ وضبطه لدى مطبقي قسم التاريخ من حيث مستوى الأداء، حيث اعتمد الباحث على استمارة الملاحظة باعتبارها أداةً لجمع البيانات

التي شملت خمس مهارات رئيسة في إدارة الصّفّ (المهمات الإدارية العادية، وتنظيم عملية التفاعل الصّفّي، وإثارة الدافعية للتعلم، والتعامل مع الطلبة، وتوفير أجواء الانضباط الصّفّي). تمّ تطبيق الاستمارة على عينة الدراسة المكونة من (80) طالبًا وطالبةً من المطبقين في قسم التاريخ/جامعة المستنصرية، وأظهرت النتائج ضعف مستوى أداء الطلبة المطبقين في مهارات إدارة الصّفّ بشكل عام.

وقام كل من جوه وماثيوز (Goh and Matthews,2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على القضايا التي تثير قلق الطلبة المعلّمين في ماليزيا قبل التحاقهم بمهنة التدريس. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ، واستخدمت الدراسة أداة كتابة المقالات، بحيث تقوم عينة الدراسة بكتابة وتوثيق المشكلات التي تواجههم خلال فترة التدريب. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع أفراد العينة يتفقون أنّ محور الإدارة الصّفّية يشكل لهم قلقا في أثناء التدريس، وأوصت الدراسة بضرورة متابعة تطور طلبة التربية العملية في مجال إدارة الصّفّ.

أما دراسة السماني (2012) فهدفت إلى تقديم برنامجٍ تدريبيٍّ أثناء الخدمة لإكساب خريجي كلّية التربية في الجامعات السودانية الكفاءاتِ المهنية اللازمة وفقًا للكفايات والاحتياجات. وقد نهج الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ في دراسته. واستخدم الاستبانة أداةً للدراسة وجمع البيانات، واحتوت الاستبانة على ستة مجالات رئيسيّة، وهي: (تخطيط التدريس، والوسائل التعليمية، وتنفيذ التدريس، وإدارة الصّفّ، والتقويم). طُبقت الاستبانة على عينة الدراسة البالغ حجمها (420) معلّمًا. ومن أبرز نتائج الدراسة وجود حاجة للتدريب بدرجةٍ كبيرةٍ في جميع مجالات الدراسة. ومن هذا المنطلق أوصى الباحث بتكثيف الاهتمام بتطوير برامج الإعداد المهنيّ بكليات التربية، وزيادة عدد ساعاتها، بحيث لا تقلّ عن (30%) من الساعات المعتمدة؛ وذلك لإكساب الطالب المعلّم المهاراتِ اللازمةَ لممارسة مهنة التعليم.

في حين جاءت دراسة بيليغرينو (Pellegrion,2010) لفحص ممارسات الإدارة الصّفّية لدى خمسة طلاب من الطلبة المعلّمين في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد نهج الباحث المنهج الوصفيّ في دراسته، واستخدم الملاحظة الصّفّية، والمناقشة، والمقابلة، والاستبانة أدوات لجمع البيانات اللازمة، وأظهرت النتائج أنّ برامج إعداد المعلّمين قد شملت مساقاتٍ خاصّةً بالإدارة الصّفّية، إلا أنّ هذه المساقات لم تفدهم بشكلٍ كبيرٍ في التطبيق.

وقدّمَ الناقة (2010) دراسة هدفت إلى تقويم الأداء التدريسيّ للطلبة المعلّمين بكلّية التربية في الجامعة الإسلامية، وقد بلغت عينة الدراسة (30) طالبًا وطالبةً. واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ لملاءمته مع طبيعة الدراسة، كما استُخدمت بطاقة ملاحظة أداةً لجمع البيانات، حيث احتوت على ستة مجالات رئيسيّة، وهي (اعداد الدرس كتابيا، وتفعيل محتوى الدرس، وطرق تقديم الدرس وأساليبه، وإدارة الصّفّ وإجراءات ضبط الطلبة، وتقويم فهم الطلبة في أثناء الدرس، والعلاقات الانسانية مع الطلبة). وتوصّلت الدراسة إلى أنّ درجة أداء الطلبة المعلّمين في جميع مجالات الدراسة جاءت بدرجة مقبولة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة المعلّمين في المجالات السابقة تُعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، نوع المؤسسة).

التعقيب على الدراسات السابقة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد، حيث أجرى العديد من الباحثين دراساتٍ وأبحاثًا حول التربية العملية وتقويمها وواقعها، ودرجة اكتساب طلبة التربية العملية للكفايات التعليميّة، وكذلك لمهارات التدريس

ومهارات الإدارة الصّفّية، ولكن تُعدّ هذه الدراسة الأولى من نوعها على حدّ علم الباحثة التي طُبقت على عينة من طلبة جامعة الخليل والتي تطرقت إلى معرفة مدى اكتساب طلبة التربية العملية (تخصّص معلّم مرحلة أساسيّة دنيا) والخاضعين لمشروع تحسين إعداد وتدريب المعلّمين لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المرشد على وجه التحديد.

تكشف الدراسة النقدية للدراسات السابقة في مجالاتها عن عدد من الاستنتاجات، يمكن إجمالها على النحو الآتي:

الأهداف:

تتفق معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث هدفها في مدى اكتساب مهارات إدارة الصّفّ مع دراسة رضوان (2019)، ودراسة بوبكر وأحمد (2018)، ودراسة يوسف وحسن (2018)، ومحمد وعوض الله (2018)، ودراسة علي وياسين (2018)، ودراسة السعدية (2017)، ودراسة المكصوصي (2013). في حين اختلفت هذه الدراسة مع أهداف الدراسات الأخرى كدراسة بحيص (2018) التي درست صعوبات الإدارة الصّفّية، ودراسة رابح (2018)، ودراسة أبو حلتم (2016)، ودراسة القطان (2015)والتي تناولوا درجة ممارسة الكفايات التعليمية والتدريسية، ودراسة جوه وماثيوز (Goh and Matthews,2011)التي درست أبرز القضايا التي تُثير قلق الطلبة المعلّمين خلال فترة التطبيق.

المنهجية:

اتفقت الدراسة الحالية من حيث منهجية البحث المتبعة مع العديد من الدراسات كدراسة بحيص (2018)، ودراسة بوبكر وأحمد (2018)، ودراسة القطان (2015)، ودراسة جوه وماثيوز (Goh and

Matthews,2011)، واختلفت مع دراسة كل من دراسة رابح (2018)، ودراسة رضوان (2019)، ودراسة السعدية (2017).

الأداة:

إنّ غالبية الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة أداةً للدراسة، أما في هذه الدراسة، فقد استخدمت المقابلة، بالإضافة إلى الاستبانة الموجّهة للمعلّم المرشد من أجل قياس مهارات إدارة الصّفّ لدى طلبة التربية العملية، مع وجود اختلاف بين الدراسات السابقة في تقسيم مهارات الإدارة الصّفّية، حيث لا يوجد اتفاق بينها في المجالات التي تمّ من خلالها قياس مهارات الإدارة الصّفّية، وقد اعتمدت الباحثة مجالات دراسة السّعدية (2017) في الدراسة الحالية، وهذه المجالات تتمثل في(مهارة التخطيط للدرس، مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ، مهارة تعديل سلوك الطلبة، مهارة إثارة دافعيّة الطلبة).

أمّا من حيث النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، فقد توافقت نتائجها التي جاء فيها أنّ درجة اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد مرتفعةٌ مع دراسة علي وياسين (2018)، ودراسة عوض الله ومحمد (2018)، ودراسة السعدية (2017)، واختلفت مع نتائج كلّ من دراسة رضوان (2019)، ودراسة يوسف وحسن (2018) التي بينت أنّ درجة اكتساب مهارات إدارة الصّفّ متوسطة، ودراسة المكصوصي (2013) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة مهارات إدارة الصّفّ ضعيفة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

1. استفادت الباحثة من أداة دراسة السعدية (2017) في تطوير أداة مناسبة للدراسة الحالية.
2. أثرت الدراسات السابقة، وتحديداً إطارها النظريّ في الدراسة الحالية، ووجّهت الباحثة باتجاه متغيرات الدراسة الحالية، كدراسة بحيص (2018)، ودراسة رابح (2018)، ودراسة أبو حلتم (2016)، وسليمون وآخرين (2013).
3. أعانت الدراسات السابقة الباحثة، ومن خلال الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها على انتقاء الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخدامها في الدراسة الحالية.
4. في ضَوء نتائج الدراسات السابقة لجأت الباحثة إلى تفسير نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

مقدمة:

تناول هذا الفصل وصفاً كاملاً ومفصّلًا لطريقة الدراسة وإجراءاتها التي قامت بها الباحثة لتنفيذ هذه الدراسة، وشمل وصف منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وأداة الدراسة، وصدق الأداة، وثبات الأداة، إجراءات الدراسة، والمعالجات الإحصائيّة.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر، كما هي في الواقع عن طريق وصف خصائص المبحوثين وإجاباتهم المتعلّقة بأهداف الدراسة، ومن ثم الإجابة عن الأسئلة المتعلّقة بأهداف الدراسة، وفحص فرضيّاتها وتحليلها باستخدام الأساليب الكمّية من خلال الاختبارات الإحصائية المناسبة، وهو المنهج المناسب والأفضل لمثل هذه الدراسات.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلّمين المرشدين في المدارس المتعاونة في مديريات التربية والتعليم الثلاث (وسط الخليل، وشمال الخليل، وجنوب الخليل)، ويبلغ عدد المعلّمين المرشدين (112) معلّمًا ومعلّمةً، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020/2019)، والجدول الآتي يبين أعداد المعلّمين المرشدين (المجتمع الإحصائيّ) حسب متغيرات الدراسة المستقلّة:

جدول رقم (3): توزيع أفراد المجتمع الدراسة على متغيرات الدراسة المستقلة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
مكان المديرية	مديرية وسط الخليل	75	%77
	مديرية شمال الخليل	25	%22.3
	مديرية جنوب الخليل	12	%10.7
	المجموع	112	%100.0
الجنس	ذكر	19	%17.0
	أنثى	93	%83.0
	المجموع	112	%100.0
المؤهل العلميّ	ماجستير	10	%9.0
	بكالوريوس	79	%70.5
	أخرى	23	%20.5
	المجموع	112	%100.0
سنوات الخبرة	من (1–5) سنوات	16	%14.3
	من (6–10) سنوات	45	%40.2
	أكثر من 10سنوات	51	%45.5
	المجموع	112	%100

عينة الدراسة:

استخدم أسلوب العينة العشوائية الطبقية، حيث تمّ اختيار (64) معلّمًا ومعلّمةً من أصل (112) معلّمًا ومعلّمةً، أي بنسبة (57,1%) من مجتمع الدراسة، فعلى سبيل المثال عينة سنوات الخبرة من (6–10) سنوات التي عددها (45) هي:

= (حجم العينة × حجم سنوات الخبرة)÷حجم المجتمع

= (64 × 45)÷112

= 26 معلّمًا ومعلّمةً.

والجدول (4) يوضح توزيع خصائص أفراد عينة الدراسة المستقلة (الدخيلة):

جدول (4): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها:

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
مكان العمل	مديرية وسط الخليل	43	67.2%
	مديرية شمال الخليل	14	21.9%
	مديرية جنوب الخليل	7	10.9%
	المجموع	64	100.0%
الجنس	ذكر	11	17.2%
	أنثى	53	82.8%
	المجموع	64	100.0%
المؤهل العلميّ	ماجستير	6	9.4%
	بكالوريوس	45	70.3%
	أخرى	13	20.3%
	المجموع	64	100.0%
سنوات الخبرة	من (1-5) سنوات	9	14.1%
	من (6-10) سنوات	26	40.6%
	أكثر من 10سنوات	29	45.3%
	المجموع	64	100.0%

أداة الدراسة:

أولا: الاستبانة

استخدمت الباحثة أداة الاستبانة لدراسة مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد، واستعانت الباحثة بأداة دراسة السعدية (2017) في تطوير أداة مناسبة للدراسة الحالية. وتكونت هذه الأداة من (49) فقرة مقسمّة على (4) مجالات وهي على النحو الآتي:

المجال الأول: مهارة التخطيط للدرس من قبل (الطالب– المعلّم).

المجال الثاني: مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبِل (الطالب– المعلّم).

المجال الثالث: مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبِل (الطالب – المعلّم).

المجال الرابع: مهارة إثارة الدافعية من قبِل (الطالب – المعلّم).

وتتدرج الإجابة عن فقرات الاستبانة على النحو الآتي: (ضعيفة جدًا =1)، (ضعيفة=2)، (متوسطة=3)، (عالية=4)، (عالية جدًا=5)، على المقياس ذي التدرج الخماسي من (1–5).

صدق الأداة

تحقّقت الباحثة من صدق الاستبانة بصورتها الأولية من خلال عرضها على مجموعة من التربويين والمختصين في مجال التربية، حيث تمّ عرضها على عشرة محكّمين من ذوي الخبرة في التعليم، كما هو موضّح في ملحق رقم (4) من أجل إبداء الرأي في مدى ملاءمتها، ومدى سلامة الصّياغة اللغوية للفقرات، وبناءً على الملاحظات التي أشاروا إليها والتي أجمع عليها (80%) من المحكمين، جرى حذف

بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعض الفقرات، حتى خرجت الاستبانة بشكلها النهائي، ويظهر في الملحق رقم (5) الاستبانة بصورتها الأولية قبل التحكيم، ومحلق رقم (6) الاستبانة بصورتها النهائية.

من ناحية أخرى تمّ حساب معاملات الارتباط بيرسون، والتي تعبر عن قوة العلاقة بين كلّ فقرة من فقرات مجالات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية لذلك المجال الذي تنتمي إليه الفقرة، وتعتبر أداة الدراسة بأنها تتمتع بدرجة صدق عالٍ عندما تكون جميع معاملات الارتباط أو معظمها دالة إحصائيا (مستوى الدلالة أقل من 0.05)، وبالتالي يدل على زيادة الاتساق أو التناسق الداخلي للفقرات داخل هذا المجال

الجدول رقم (5): معاملات الارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية لمجال مهارة التخطيط للدرس من قبل (الطالب– المعلّم).

الرقم	العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة المعنوية
.1	يخطط ذهنياً لكيفية تنفيذ الدرس	0.782	0.000
.2	يوازن بين عناصر الدرس والزمن المحدد للحصة	0.794	0.000
.3	يخطط لتنفيذ استراتيجيات تعليمية داخل غرفة الصّفّ	0.581	0.000
.4	يسعى إلى توفير الوسائل التعليمية قبل البدء في عرض الدرس	0.376	0.002
.5	يختار الوسائل التعليمية التي تناسب الأهداف السلوكية	0.621	0.000
.6	يقوم بتحديد أهداف الدرس قبل تنفيذ الحصة الدراسية	0.659	0.000
.7	يصمم الأنشطة الصّفّية المناسبة	0.507	0.000
.8	يخطط للخطة اليومية للدرس تخطيطاً يعكس المعرفة والمهارات عند الطلبة	0.570	0.000
.9	يصوغ أهداف سلوكية قابلة للقياس	0.511	0.000
.10	يحدد أساليب التقويم المناسبة للدرس خلال تنفيذ الحصة الدراسية	0.711	0.000
.11	يحرص على توضيح بعض المفاهيم الواردة في الدرس أثناء التخطيط له.	0.648	0.000
.12	يكتب الأهداف السلوكية التعليمية على السبورة.	0.515	0.000

الجدول رقم (6): معاملات الارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية لمجال مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبل (الطالب– المعلّم).

الرقم	العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة المعنوية
.13	يهتم بوجود الإضاءة، والأدوات التعليمية داخل غرفة الصّفّ قبل البدء بعرض الدرس	0.636	0.000
.14	يوزع المسؤوليات على الطلبة حسب قدرات كل طالب	0.625	0.000
.15	يهيئ المناخ الصّفّي الإيجابي للطلبة أثناء عرض الدرس	0.730	0.000
.16	يستخدم أسلوب الحوار والنقاش أثناء عرض عناصر الدرس	0.645	0.000
.17	يدير المناقشات داخل غرفة الصّفّ بطريقة تساعد على ضبط النظام أثناء الموقف التعليمي	0.654	0.000
.18	يتابع الطلبة باستمرار اثناء تنفيذ الحصة الدراسية	0.632	0.000
.19	يتابع حضور وغياب الطلبة في بداية الحصة الدراسية	0.577	0.000
.20	يعمل على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة وفقاً لمتطلبات الموقف الصّفّي وتحقيق النظام في الصّفّ.	0.727	0.000
.21	يوزع الأسئلة بعدالة بين الطلبة	0.602	0.000
.22	يهتم بنظافة وترتيب الغرفة الصّفّية	0.681	0.000

الجدول رقم (7): معاملات الارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية لمجال مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبل (الطالب– المعلّم).

الرقم	العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة المعنوية
.23	يحدد قواعد الانضباط الصّفّي قبل بداية الحصة	0.640	0.000
.24	لديه القدرة على جذب انتباه الطلبة	0.658	0.000
.25	يحد من سلوك الطلبة في الإجابات الجماعية أثناء تنفيذ الدرس	0.670	0.000
.26	يمكنه تشخيص مشكلات الطلبة الصّفّية	0.593	0.000
.27	يستطيع توجيه وحل المشكلات الصّفّية التي تواجه الطلبة بأسلوب علمي ممنهج	0.590	0.000
.28	يستخدم الأسلوب الديمقراطي أثناء تنفيذ الدرس	0.757	0.000

.29	يقلل من العوامل التي تؤدي الى السلوك الفوضوي	0.703	0.000
.30	يتعامل بحزم مع سلوك الطالب غير المرغوب فيه	0.602	0.000
.31	يستخدم سياسة واضحة تتعلق بكيفية التعامل مع الطلبة	0.655	0.000
.32	يبني علاقات انسانية إيجابية مع الطلبة	0.407	0.001
.33	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في توزيع الأدوار في الموقف التعليمي	0.563	0.000
.34	يستخدم العبارات والألفاظ الجيدة والمريحة للطلبة داخل غرفة الصّفّ	0.574	0.000
.35	يمتلك عمقاً معرفياً في نظريات واستراتيجيات تعديل السلوك	0.628	0.000
.36	يغرس الأنماط السلوكية الإيجابية في الطلبة من خلال دوره كقدوة	0.594	0.000

الجدول رقم (8): معاملات الارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية لمجال مهارة إثارة الدافعية من قبل (الطالب– المعلّم).

الرقم	العبارة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة المعنوية
.37	يستطيع تحفيز وإثارة دافعية الطلبة	0.625	0.000
.38	يربط عناصر الدرس ببعض الأحداث الموجودة في المجتمع لإثارة الطلبة ورفع دافعيتهم	0.636	0.000
.39	يعمل على تشجيع الطلبة لطرح الآراء ومناقشتها معهم لإثارة دافعيتهم للتعلم	0.610	0.000
.40	يثير دافعية الطلبة من خلال استخدامه لأسلوب العصف الذهني	0.581	0.000
.41	يصمم نشاطات تعمل على إثارة دافعية الطلبة	0.584	0.000
.42	يتيح الفرصة أمام الطلبة لتحقيق ذاتهم من خلال النشاط الصّفّي	0.620	0.000
.43	يوظف الكثير من مصادر وتقنيات التعلم لإثارة دافعية الطلبة	0.667	0.000
.44	ينمي ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال احترام آرائهم	0.607	0.000
.45	يستخدم الأسلوب التعاوني في التدريس بطريقة تعمل على	0.634	0.000

	إثارة دافعيتهم		
.46	يعزز الطلبة بعد أدائهم لمهمة معينة	0.506	0.000
.47	يثير دافعية الطلبة من خلال استخدام الأسلوب القصصي	0.557	0.000
.48	يستطيع إثارة دافعية الطلبة من خلال استخدام أسلوب التعلم باللعب	0.562	0.000
.49	يعمل على إثارة دافعية الطلبة من خلال تنفيذ مسابقات تعليمية متنوعة	0.673	0.000

الجدول رقم (9): معاملات الارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية لمجالات الدراسة والدرجة الكلية لها.

المجال	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة المعنوية
مهارة التخطيط للدرس من قبل (الطالب– المعلّم)	0.843	0.000
مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبل (الطالب– المعلّم)	0.846	0.000
مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبل (الطالب – المعلّم)	0.894	0.000
مهارة إثارة الدافعية من قبل (الطالب – المعلّم)	0.812	0.000

من خلال الجداول السابقة يتضح وجود ارتباطات دالة إحصائيًا (مستويات الدلالة المعنوية أقلّ من 0.05) بين جميع فقرات الدراسة والدرجات الكلّية للمجالات التي تحتوي تلك الفقرات، وكذلك بين الدرجات الكلية للمجالات مع الدرجة الكلية لها، وبذلك تُعدّ هذه الفقرات ومجالاتها صادقة في قياس ما وُضعت لقياسه.

ثبات الأداة

يُستخدم ثبات أداة الدراسة للتعبير عن مدى تجانس وتناسق(اتساق) إجابات المبحوثين عن فقرات وعبارات أداة الدراسة ومدى دقة إجاباتهم، وبالتالي أن تعطي أداة الدراسة النتائج نفسها إذا أُعيد تطبيقها مرةً أخرى

في الظروف نفسها. لذلك ولقياس ثبات أداة الدراسة تم قياس الثبات لمجالات أداة الدراسة والفقرات، بالإضافة إلى الدرجة الكلّية لأداة الدراسة باستخدام معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) وذلك على عينة استطلاعية حجمها (10) خارج عينة الدراسة الأصلية، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (10): معاملات الثبات لمجالات الدراسة

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
مهارة التخطيط للدرس من قبل (الطالب– المعلّم)	12	0.77
مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبل (الطالب– المعلّم)	10	0.74
مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبل (الطالب – المعلّم)	14	0.78
مهارة إثارة الدافعية من قبل (الطالب – المعلّم)	13	0.90
الدرجة الكلية	49	0.94

يتّضح من الجدول السابق، أنّه تراوحت قيم معاملات الثبات من (0.74–0.90) للعينة الاستطلاعية، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (0.94)، ممّا يدّل على أن أداة الدراسة الحالية قادرة على إعادة إنتاج (94%) من البيانات والنتائج الحالية فيما لو تمّ إعادة القياس والبحث واستخدامها مرةً أخرى بالظروف

نفسها، وبالتالي عُدّت أداة الدراسة الحالية مناسبةً لأغراض الدراسة والأهداف التي وضعِت هذه المجالات وفقراتها من أجلها.

ثانياً: المقابلة

تمّ مقابلة عينة تمثّلت في خمسة معلّمين مرشدين ومنسّق التربية العملية؛ وذلك لتأكيد تفسير النتائج الكمّية، حيث طرحت عليهم الأسئلة الآتية:

- ما أسباب اكتساب طلبة التربية العملية لمهارات إدارة الصّفّ بدرجة مرتفعة؟
- ما أسباب اكتساب طلبة التربية العملية لمهارة التخطيط بدرجة مرتفعة؟
- ما أسباب اكتساب طلبة التربية العملية لمهارة التنظيم لإدارة الصّفّ بدرجة مرتفعة؟

خطوات تطبيق الدراسة:

تمّ اتباع الاجراءات الآتية من أجل تنفيذ الدراسة، وهي:

- القيام بحصر مجتمع الدراسة، والمتمثّل في المعلّمين المرشدين في محافظة الخليل.
- تطوير أداة الدراسة بعد إطلاع الباحثة على مجموعة من الأدوات المستخدمة في دراساتٍ مشابهةٍ لمثل هذه الدراسة.
- الحصول على اسماء المعلّمين المرشدين الذين يشرفون على تدريب الطلبة المعلّمين في مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل
- الحصول على موافقة مديرات التربية في محافظة الخليل لتسهيل عملية توزيع الاستبانة على المعلّمين المرشدين، كما هو موضح في الملحق رقم (7) وملحق رقم (8) وملحق رقم (9).
- اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بأسلوب العينة العشوائية الطبقية.

- التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على عشرة محكمين.
- توزيع أداة الدراسة على العينة، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2020/2019) باليد، ومن ثمّ قامت الباحثة بجمعها منهم، وقد بلغت الاستبانات المسترجعة (64) استبانة، أي بنسبة استرداد (100%).
- إعطاء الاستبانات أرقامًا متسلسلة وإعدادها لإدخالها إلى الحاسوب.
- تفريع البيانات وتعبئتها في نماذج خاصة واستخدام البرنامج الإحصائيّ SPSS لتحليل البيانات واستخراج النتائج لتفسيرها في الفصل الخامس.
- اجراء مقابلة مع منسق التربية العملية ، وخمسة معلمين مرشدين.
- تم التحضير الأسئلة التالية للمقابلة :
  - ما أسباب اكتساب طلبة التربية العملية لمهارات إدارة الصّفّ بدرجة مرتفعة؟
  - ما أسباب اكتساب طلبة التربية العملية لمهارة التخطيط بدرجة مرتفعة؟
  - ما أسباب اكتساب طلبة التربية العملية لمهارة التنظيم لإدارة الصّفّ بدرجة مرتفعة؟
- الاستعانة بإجابات المعلمين المرشدين ومنسق التربية العملية في تفسير النتائج.

متغيرات الدراسة:

- المتغيرات المستقلّة (الدخيلة) :(المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).
- المتغير التابع: ويتمثل في استجابة أفراد عينة الدراسة على قياس مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ (مهارة التخطيط للدرس، ومهارة التنظيم لإدارة

الصّفّ، ومهارة تعديل سلوك الطلبة، ومهارة إثارة دافعية الطلبة) من وجهة نظر المعلّم المرشد.

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، حيث تمّ استخراج الأعداد والنسب المئوية لخصائص المبحوثين، كما تمّت الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة والدرجات الكلّية للمجالات، واستخدام اختبار تحليل التباين الأحاديّ، واختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص فرضيّات الدراسة، ومعادلة الثبات–كرونباخ ألفا لفحص ثبات أداة الدراسة وأسلوب تحليل معاملات الارتباط بيرسون لفحص صدق أداة الدراسة، وذلك باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

مفتاح التصحيح

بعد إعطاء اتجاهات أفراد العينة أرقامًا تمثّل أوزانًا لاتجاهاتهم من (1–5) تمّ حساب فرق أدنى قيمة وهي (1) من أعلى قيمة وهي (5=4) وهو ما يُسمّى المدى، ثم تمّت قسمة قيمة المدى على عدد المجالات المطلوبة في الحكم على النتائج، وهو (5) ليصبح الناتج (= 4/5 = 0.8) وبالتالي نستمر في زيادة هذه القيمة ابتداءً من أدنى قيمة؛ وذلك لإعطاء الفترات الخاصّة بتحديد المستوى بالاعتماد على الوسط الحسابيّ، والجدول رقم (11) يوضح ذلك:

جدول رقم (11): مفتاح التصحيح الخماسي

المتوسط الحسابي	المستوى
أقل من 1.8	منخفضة جداً
1.8–أقل من 2.6	منخفضة
2.6– أقل من 3.4	متوسطة
3.4– أقل من 4.2	مرتفعة
5–4.2	مرتفعة جداً

الفصل الرابع

وعرض النتائج

يتضّمن هذا الفصل عرضًا مفصّلًا وكاملًا لنتائج الدراسة، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة، والتحقّق من صحة فرضّياتها.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الرئيسيّ الأول:

ما مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد؟

الجدول الآتي يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، للدرجات الكلية لمجالات الدراسة المتعلقة بوجهات نظر المعلّمين المرشدين نحو مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ:

الجدول رقم (12): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، للدرجات الكلية لمجالات الدراسة المتعلقة بوجهات نظر المعلّمين المرشدين نحو مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ.

المجال	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة
مهارة التخطيط للدرس من قبل (الطالب– المعلّم)	4.02	0.43	مرتفعة
مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبل (الطالب– المعلّم)	4.08	0.50	مرتفعة
مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبل (الطالب – المعلّم)	4.05	0.46	مرتفعة
مهارة إثارة الدافعية من قبل (الطالب – المعلّم)	4.02	0.47	مرتفعة
الدرجة الكلّية	4.04	0.39	مرتفعة

يتضح من الجدول السابق أنّ الدرجة الكلية لمدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد كانت مرتفعةً، حيث بلغت درجة الوسط الحسابيّ الكلية(4.04)

والانحراف المعياريّ(0.39)، كما تبين أنّ جميع مجالات الدراسة درجاتها الكلية مرتفعة، حيث يتبين أنّ أعلى الدرجات هي درجة اكتساب مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبِل(الطالب- المعلّم) بوسط حسابيّ(4.08)، يليها مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبِل(الطالب – المعلّم) بوسط حسابيّ(4.05)، يليها مهارة التخطيط للدرس من قِبل(الطالب- المعلّم) بوسط حسابيّ(4.02) ومهارة إثارة الدافعية من قِبل(الطالب – المعلّم) بوسط حسابيّ(4.02).

وينبثق عن السؤال الرئيسي السابق الأسئلة الفرعية الآتية، وفيما يلي نتائج الأسئلة:

السؤال الأول: ما مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة التخطيط للدرس من وجهة نظر المعلّم المرشد؟

الجدول الآتي يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة التخطيط للدرس:

جدول رقم (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة التخطيط للدرس.

رقم الفقرة	رقم الرتبة	**مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة التخطيط للدرس من وجهة نظر المعلّم المرشد**	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	يخطط ذهنياً لكيفية تنفيذ الدرس	4.16	0.60	مرتفعة
4	2	يسعى إلى توفير الوسائل التعليمية قبل البدء في عرض الدرس	4.14	0.69	مرتفعة
5	3	يختار الوسائل التعليمية التي تناسب الأهداف السلوكية	4.13	0.65	مرتفعة
11	4	يحرص على توضيح بعض المفاهيم الواردة في الدرس أثناء التخطيط له.	4.13	0.83	مرتفعة
6	5	يقوم بتحديد أهداف الدرس قبل تنفيذ الحصة الدراسية	4.11	0.76	مرتفعة
7	6	يصمم الأنشطة الصّفّية المناسبة	4.08	0.70	مرتفعة
3	7	يخطط لتنفيذ استراتيجيات تعليمية داخل غرفة الصّفّ	4.02	0.55	مرتفعة
2	8	يوازن بين عناصر الدرس والزمن المحدد للحصة	4.00	0.67	مرتفعة
9	9	يصوغ أهداف سلوكية قابلة للقياس	3.97	0.69	مرتفعة

10	10	يحدد أساليب التقويم المناسبة للدرس خلال تنفيذ الحصة الدراسية	3.97	0.71	مرتفعة
8	11	يخطط للخطة اليومية للدرس تخطيطاً يعكس المعرفة والمهارات عند الطلبة	3.88	0.70	مرتفعة
12	12	يكتب الأهداف السلوكية التعليمية على السبورة.	3.67	1.04	مرتفعة
		الدرجة الكلية	4.02	0.43	مرتفعة

يوضّح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة التي تقيس مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة التخطيط للدرس من وجهة نظر المعلّم المرشد مرتبةً ترتيبًا تنازليًا حسب درجات الوسط الحسابيّ، وتشير الدرجة الكلية الواردة في الجدول إلى أنّ اتجاهات المبحوثين كانت مرتفعةً، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ للدرجة الكلّية(4.02)، والانحراف المعياري الكلّي مقداره(0.43)، ممّا يدّل على أن درجة مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة التخطيط للدرس من وجهة نظر المعلّم المرشد مرتفعة.

ورُتّبت فقرات الأداة ترتيبًا تنازليًا حسب درجات المتوسطات الحسابية، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة (يخطط ذهنياً لكيفية تنفيذ الدرس) بمتوسط حسابيّ مقداره (4.16) وانحراف معياري مقداره (0.6)، الفقرة (يسعى إلى توفير الوسائل التعليمية قبل البدء في عرض الدرس) بمتوسط حسابيّ مقداره (4.14) وانحراف معياريّ مقداره (0.69)، الفقرة (يختار الوسائل التعليمية التي تناسب الأهداف السلوكية) بمتوسط حسابي مقداره (4.13) وانحراف معياريّ مقداره (0.65)، الفقرة (يحرص على توضيح بعض المفاهيم الواردة في الدرس أثناء التخطيط له.) بمتوسط حسابيّ مقداره (4.13) وانحراف معياريّ مقداره (0.83).

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة (يكتب الأهداف السلوكية التعليميّة على السبورة) بمتوسط حسابيّ مقداره (3.67) وانحراف معياريّ مقداره (1.04)، الفقرة (يخطط للخطة اليومية للدرس تخطيطاً يعكس

المعرفة والمهارات عند الطلبة) بمتوسط حسابيّ مقداره (3.88) وانحراف معياريّ مقداره (0.7)، الفقرة (يحدد أساليب التقويم المناسبة للدرس خلال تنفيذ الحصة الدراسية) بمتوسط حسابي مقداره (3.97) وانحراف معياري مقداره (0.71)، الفقرة (يصوغ أهداف سلوكية قابلة للقياس) بمتوسط حسابي مقداره (3.97) وانحراف معياري مقداره (0.69).

ومن خلال آراء المبحوثين واتجاهاتهم العالية والموافقة، يمكن تلخيص ما سبق بالاستنتاجات الآتية : مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة التخطيط للدرس من وجهة نظر المعلّم المرشد تتمثل بأنه يخطط ذهنيًا لكيفية تنفيذ الدرس، يسعى إلى توفير الوسائل التعليميّة قبل البدء في عرض الدرس، يختار الوسائل التعليمية التي تناسب الأهداف السلوكية، يحرص على توضيح بعض المفاهيم الواردة في الدرس أثناء التخطيط له، يحدّد أهداف الدرس قبل تنفيذ الحصّة الدراسيّة، يصمّم الأنشطة الصّفّية المناسبة، يخطّط لتنفيذ إستراتيجيات تعليمية داخل غرفة الصّفّ، يوازن بين عناصر الدرس والزمن المحدّد للحصّة، يصوغ أهدافًا سلوكية قابلة للقياس، يحدّد أساليب التقويم المناسبة للدرس خلال تنفيذ الحصّة الدراسيّة، يخطّط للخطّة اليوميّة للدرس تخطيطًا يعكس المعرفة والمهارات عند الطلبة، يكتب الأهداف السلوكية التعليميّة على السّبورة.

السؤال الثاني: ما مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد؟

الجدول الآتي يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ:

جدول رقم (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ.

رقم الفقرة	رقم الرتبة	**مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد**	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	يهتم بوجود الإضاءة، والأدوات التعليمية داخل غرفة الصّفّ قبل البدء بعرض الدرس	4.28	0.72	مرتفعة جدًا
6	2	يتابع الطلبة باستمرار اثناء تنفيذ الحصة الدراسية	4.25	0.67	مرتفعة جدًا
4	3	يستخدم أسلوب الحوار والنقاش أثناء عرض عناصر الدرس	4.23	0.75	مرتفعة جدًا
3	4	يهيئ المناخ الصّفّي الإيجابي للطلبة أثناء عرض الدرس	4.17	0.75	مرتفعة
10	5	يهتم بنظافة وترتيب الغرفة الصّفّية	4.11	0.78	مرتفعة
2	6	يوزع المسؤوليات على الطلبة حسب قدرات كل طالب	4.06	0.71	مرتفعة
5	7	يدير المناقشات داخل غرفة الصّفّ بطريقة تساعد على ضبط النظام أثناء الموقف التعليمي	4.06	0.73	مرتفعة
9	8	يوزع الأسئلة بعدالة بين الطلبة	4.06	0.79	مرتفعة
8	9	يعمل على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة وفقاً لمتطلبات الموقف الصّفّي وتحقيق النظام في الصّفّ.	3.84	0.84	مرتفعة
7	10	يتابع حضور وغياب الطلبة في بداية الحصة الدراسية	3.77	1.00	مرتفعة
		الدرجة الكلية	4.08	0.50	مرتفعة

يوضّح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلّ فقرة من فقرات أداة الدراسة التي تقيس مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد مرتبة ترتيبا تنازليا حسب درجات الوسط الحسابيّ، وتشير الدرجة الكلّية الواردة في الجدول إلى أنّ اتجاهات المبحوثين كانت مرتفعةً، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ للدرجة الكلية(4.08) والانحراف

المعياريّ الكلّي مقداره(0.5)، ممّا يدّل على أنّ درجة مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد مرتفعة.

ورُتبت فقرات الأداة ترتيبًا تنازليًا حسب درجات المتوسطات الحسابية، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة (يهتم بوجود الإضاءة، والأدوات التعليمية داخل غرفة الصّفّ قبل البدء بعرض الدرس) بمتوسط حسابيّ مقداره (4.28) وانحراف معياريّ مقداره (0.72)، الفقرة (يتابع الطلبة باستمرار اثناء تنفيذ الحصة الدراسية) بمتوسط حسابيّ مقداره (4.25) وانحراف معياريّ مقداره (0.67)، الفقرة (يستخدم أسلوب الحوار والنقاش أثناء عرض عناصر الدرس) بمتوسط حسابيّ مقداره (4.23) وانحراف معياريّ مقداره (0.75)، الفقرة (يهيئ المناخ الصّفّي الإيجابي للطلبة أثناء عرض الدرس) بمتوسط حسابيّ مقداره (4.17) وانحراف معياريّ مقداره (0.75).

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة (يتابع حضور وغياب الطلبة في بداية الحصة الدراسية) بمتوسط حسابيّ مقداره (3.77) وانحراف معياريّ مقداره (1)، الفقرة (يعمل على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة وفقاً لمتطلبات الموقف الصّفّي وتحقيق النظام في الصّفّ) بمتوسط حسابيّ مقداره (3.84) وانحراف معياريّ مقداره (0.84)، الفقرة (يوزع الأسئلة بعدالة بين الطلبة) بمتوسط حسابيّ مقداره (4.06) وانحراف معياريّ مقداره (0.79)، الفقرة (يدير المناقشات داخل غرفة الصّفّ بطريقة تساعد على ضبط النظام أثناء الموقف التعليمي) بمتوسط حسابيّ مقداره (4.06) وانحراف معياريّ مقداره (0.73).

ومن خلال آراء المبحوثين واتجاهاتهم العالية والموافقة، يمكن تلخيص ما سبق بالاستنتاجات الآتية : مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تتمثل بأنه يهتمّ بوجود الإضاءة، والأدوات التعليميّة داخل غرفة الصّفّ قبل البدء بعرض الدرس، يتابع الطلبة باستمرار اثناء تنفيذ الحصّة الدراسيّة، يستخدم أسلوب الحوار والنقاش أثناء عرض عناصر الدرس،

يهيئ المناخ الصّفّي الإيجابيّ للطلبة أثناء عرض الدرس، يهتم بنظافة وترتيب الغرفة الصّفّية، يوزع المسؤوليات على الطلبة حسب قدرات كل طالب، يدير المناقشات داخل غرفة الصّفّ بطريقة تساعد على ضبط النظام أثناء الموقف التعليمي، يوزع الأسئلة بعدالة بين الطلبة، يعمل على تقسيم الطلبة إلى مجموعاتٍ صغيرةٍ وفقاً لمتطلبات الموقف الصّفّي وتحقيق النظام في الصّفّ، يتابع حضور وغياب الطلبة في بداية الحصة الدراسيّة.

السؤال الثالث: ما مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة تعديل سلوك الطلبة من وجهة نظر المعلّم المرشد؟

الجدول الآتي يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة تعديل سلوك الطلبة:

جدول رقم (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة تعديل سلوك الطلبة.

رقم الفقرة	رقم الرتبة	**مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة تعديل سلوك الطلبة من وجهة نظر المعلّم المرشد**	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
12	1	يستخدم العبارات والألفاظ الجيدة والمريحة للطلبة داخل غرفة الصّفّ	4.34	0.62	مرتفعة جدًا
10	2	يبني علاقات انسانية إيجابية مع الطلبة	4.34	0.67	مرتفعة جدًا
2	3	لديه القدرة على جذب انتباه الطلبة	4.22	0.63	مرتفعة جدًا
14	4	يغرس الأنماط السلوكية الإيجابية في الطلبة من خلال دوره كقدوة	4.19	0.69	مرتفعة
1	5	يحدد قواعد الانضباط الصّفّي قبل بداية الحصة	4.17	0.72	مرتفعة
11	6	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في توزيع الأدوار في الموقف التعليمي	4.16	0.72	مرتفعة
3	7	يحد من سلوك الطلبة في الإجابات الجماعية أثناء تنفيذ الدرس	4.13	0.75	مرتفعة
7	8	يقلل من العوامل التي تؤدي الى السلوك الفوضوي	4.06	0.83	مرتفعة

6	9	يستخدم الأسلوب الديمقراطي أثناء تنفيذ الدرس	4.05	0.81	مرتفعة
9	10	يستخدم سياسة واضحة تتعلق بكيفية التعامل مع الطلبة	4.00	0.71	مرتفعة
4	11	يمكنه تشخيص مشكلات الطلبة الصّفّية	3.88	0.77	مرتفعة
8	12	يتعامل بحزم مع سلوك الطالب غير المرغوب فيه	3.81	0.91	مرتفعة
13	13	يمتلك عمقاً معرفياً في نظريات واستراتيجيات تعديل السلوك	3.72	0.70	مرتفعة
5	14	يستطيع توجيه وحل المشكلات الصّفّية التي تواجه الطلبة بأسلوب علمي ممنهج	3.67	0.86	مرتفعة
		الدرجة الكلية	4.05	0.46	مرتفعة

يوضّح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة التي تقيس مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة تعديل سلوك الطلبة من وجهة نظر المعلّم المرشد مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب درجات الوسط الحسابيّ، وتشير الدرجة الكلية الواردة في الجدول إلى أن اتجاهات المبحوثين كانت مرتفعةُ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(4.05) والانحراف المعياريّ الكلي مقداره(0.46)، مما يدل على أن درجة مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة تعديل سلوك الطلبة من وجهة نظر المعلّم المرشد مرتفعة.

ورُتبت فقرات الأداة ترتيبًا تنازليًا حسب درجات المتوسطات الحسابية، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة (يستخدم العبارات والألفاظ الجيدة والمريحة للطلبة داخل غرفة الصّفّ) بمتوسط حسابيّ مقداره (4.34) وانحراف معياريّ مقداره (0.62)، الفقرة (يبني علاقات إنسانية إيجابية مع الطلبة) بمتوسط حسابيّ مقداره (4.34) وانحراف معياريّ مقداره (0.67)، الفقرة (لديه القدرة على جذب انتباه الطلبة) بمتوسط حسابيّ مقداره (4.22) وانحراف معياريّ مقداره (0.63)، الفقرة (يغرس الأنماط السلوكية

الإيجابية في الطلبة من خلال دوره كقدوة) بمتوسط حسابيّ مقداره (4.19) وانحراف معياريّ مقداره (0.69).

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة (يستطيع توجيه وحل المشكلات الصّفّية التي تواجه الطلبة بأسلوب علمي ممنهج) بمتوسط حسابيّ مقداره (3.67) وانحراف معياريّ مقداره (0.86)، الفقرة (يمتلك عمقاً معرفياً في نظريات واستراتيجيات تعديل السلوك) بمتوسط حسابيّ مقداره (3.72) وانحراف معياريّ مقداره (0.7)، الفقرة (يتعامل بحزم مع سلوك الطالب غير المرغوب فيه) بمتوسط حسابي مقداره (3.81) وانحراف معياري مقداره (0.91)، الفقرة (يمكنه تشخيص مشكلات الطلبة الصّفّية) بمتوسط حسابيّ مقداره (3.88) وانحراف معياريّ مقداره (0.77).

ومن خلال آراء المبحوثين واتجاهاتهم العالية والموافقة، يمكن تلخيص ما سبق بالاستنتاجات الآتية: مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة تعديل سلوك الطلبة من وجهة نظر المعلّم المرشد تتمثل بأنه يستخدم العبارات والألفاظ الجيدة والمريحة للطلبة داخل غرفة الصّفّ، يبني علاقاتٍ إنسانيةٍ إيجابيةٍ مع الطلبة، لديه القدرة على جذب انتباه الطلبة، يغرس الأنماط السلوكية الإيجابية في الطلبة من خلال دوره كقدوة، يحدد قواعد الانضباط الصّفّي قبل بداية الحصة، يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في توزيع الأدوار في الموقف التعليمي، يحد من سلوك الطلبة في الإجابات الجماعية أثناء تنفيذ الدرس، يقلل من العوامل التي تقود الى السلوك الفوضويّ، يستخدم الأسلوب الديمقراطيّ أثناء تنفيذ الدّرس، يستخدم سياسة واضحة تتعلّق بكيفية التعامل مع الطلبة، يمكنه تشخيص مشكلات الطلبة الصّفّية، يتعامل بحزم مع سلوك الطالب غير المرغوب فيه، يمتلك عمقاً معرفياً في نظريات واستراتيجيات تعديل السلوك، يستطيع توجيه وحل المشكلات الصّفّية التي تواجه الطلبة بأسلوب علميٍّ ممنهجٍ.

السؤال الرابع: ما مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة إثارة الدافعية من وجهة نظر المعلّم المرشد؟

الجدول الآتي يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة إثارة الدافعية:

جدول رقم (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة إثارة الدافعية.

رقم الفقرة	رقم الرتبة	**مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة إثارة الدافعية من وجهة نظر المعلّم المرشد**	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
10	1	يعزز الطلبة بعد أدائهم لمهمة معينة	4.27	0.62	مرتفعة جدًا
1	2	يستطيع تحفيز وإثارة دافعية الطلبة	4.23	0.64	مرتفعة جدًا
8	3	ينمي ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال احترام آرائهم	4.17	0.66	مرتفعة
4	4	يثير دافعية الطلبة من خلال استخدامه لأسلوب العصف الذهني	4.05	0.74	مرتفعة
3	5	يعمل على تشجيع الطلبة لطرح الآراء ومناقشتها معهم لإثارة دافعيتهم للتعلم	4.05	0.76	مرتفعة
13	6	يعمل على إثارة دافعية الطلبة من خلال تنفيذ مسابقات تعليمية متنوعة	4.05	0.90	مرتفعة
2	7	يربط عناصر الدرس ببعض الأحداث الموجودة في المجتمع لإثارة الطلبة ورفع دافعيتهم	4.03	0.76	مرتفعة
9	8	يستخدم الأسلوب التعاوني في التدريس بطريقة تعمل على إثارة دافعيتهم	4.02	0.85	مرتفعة
6	9	يتيح الفرصة أمام الطلبة لتحقيق ذاتهم من خلال النشاط الصّفّي	4.00	0.73	مرتفعة
5	10	يصمم نشاطات تعمل على إثارة دافعية الطلبة	3.97	0.76	مرتفعة
7	11	يوظف الكثير من مصادر وتقنيات التعلم لإثارة دافعية الطلبة	3.86	0.73	مرتفعة
12	12	يستطيع إثارة دافعية الطلبة من خلال استخدام أسلوب التعلم باللعب	3.83	0.92	مرتفعة
11	13	يثير دافعية الطلبة من خلال استخدام الأسلوب القصصي	3.77	1.02	مرتفعة
		الدرجة الكلية	4.02	0.47	مرتفعة

يوضّح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلّ فقرة من فقرات أداة الدراسة التي تقيس مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة إثارة الدافعية من وجهة نظر المعلّم المرشد مرتبةً ترتيبًا تنازليًا حسب درجات الوسط الحسابيّ، وتشير الدرجة الكلية الواردة في الجدول أن اتجاهات المبحوثين كانت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(4.02) والانحراف المعياريّ الكلي مقداره(0.47)، مما يدل على أن درجة مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة إثارة الدافعية من وجهة نظر المعلّم المرشد مرتفعة.

ورُتبت فقرات الأداة ترتيبًا تنازليًا حسب درجات المتوسطات الحسابية، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات : الفقرة (يعزز الطلبة بعد أدائهم لمهمة معينة) بمتوسط حسابيّ مقداره (4.27) وانحراف معياري مقداره (0.62)، الفقرة (يستطيع تحفيز وإثارة دافعية الطلبة) بمتوسط حسابيّ مقداره (4.23) وانحراف معياريّ مقداره (0.64)، الفقرة (ينمي ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال احترام آرائهم) بمتوسط حسابيّ مقداره (4.17) وانحراف معياريّ مقداره (0.66)، الفقرة (يثير دافعية الطلبة من خلال استخدامه لأسلوب العصف الذهني) بمتوسط حسابيّ مقداره (4.05) وانحراف معياريّ مقداره (0.74).

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة (يثير دافعية الطلبة من خلال استخدام الأسلوب القصصي) بمتوسط حسابيّ مقداره (3.77) وانحراف معياريّ مقداره (1.02)، الفقرة (يستطيع إثارة دافعية الطلبة من خلال استخدام أسلوب التعلم باللعب) بمتوسط حسابيّ مقداره (3.83) وانحراف معياري مقداره (0.92)، الفقرة (يوظف الكثير من مصادر وتقنيات التعلم لإثارة دافعية الطلبة) بمتوسط حسابيّ مقداره (3.86) وانحراف معياريّ مقداره (0.73)، الفقرة (يصمم نشاطات تعمل على إثارة دافعية الطلبة) بمتوسط حسابيّ مقداره (3.97) وانحراف معياريّ مقداره (0.76).

ومن خلال آراء المبحوثين واتجاهاتهم العالية والموافقة، يمكن تلخيص ما سبق بالاستنتاجات الآتية: مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة إثارة الدافعية من وجهة نظر المعلّم المرشد تتمثل بأنه يعزز الطلبة بعد أدائهم لمهمة معينة، يستطيع تحفيز وإثارة دافعية الطلبة، ينمي ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال احترام آرائهم، يثير دافعية الطلبة من خلال استخدامه لأسلوب العصف الذهني، يعمل على تشجيع الطلبة لطرح الآراء ومناقشتها معهم لإثارة دافعيتهم للتعلم، يعمل على إثارة دافعية الطلبة من خلال تنفيذ مسابقاتٍ تعليميةٍ متنوعةٍ، يربط عناصر الدرس ببعض الأحداث الموجودة في المجتمع لإثارة الطلبة ورفع دافعيتهم، يستخدم الأسلوب التعاونيّ في التدريس بطريقة تعمل على إثارة دافعيتهم، يتيح الفرصة أمام الطلبة لتحقيق ذواتهم من خلال النشاط الصّفّي، يصمم نشاطاتٍ تعمل على إثارة دافعية الطلبة، يوظّف الكثير من مصادر وتقنيات التعلم لإثارة دافعية الطلبة، يستطيع إثارة دافعية الطلبة من خلال استخدام أسلوب التعلم باللعب، يثير دافعية الطلبة من خلال استخدام الأسلوب القصصيّ.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير مكان المديرية؟

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تعزى إلى متغير الجنس؟

السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

السؤال الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تعزى إلى متغير الخبرة؟

وسوف تتمّ الإجابة عن الأسئلة (5-8) من خلال فحص فرضيّات الدراسة الآتية:

فرضيّات الدراسة:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير مكان المديرية.

للتحقّق من صحّة هذه الفرضيّة، تمّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد حسب متغير مكان المديرية:

الجدول رقم (17): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد حسب متغير مكان المديرية.

المجال	مكان المديرية	العدد	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
مهارة التخطيط للدرس من قبل (الطالب– المعلّم)	مديرية وسط الخليل	43	4.00	0.48
	مديرية شمال الخليل	14	3.98	0.26
	مديرية جنوب الخليل	7	4.20	0.37
	المجموع	64	4.02	0.43
مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبل (الطالب– المعلّم)	مديرية وسط الخليل	43	4.02	0.52
	مديرية شمال الخليل	14	4.16	0.35
	مديرية جنوب الخليل	7	4.33	0.61
	المجموع	64	4.08	0.50
مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبل (الطالب – المعلّم)	مديرية وسط الخليل	43	3.99	0.48
	مديرية شمال الخليل	14	4.16	0.23
	مديرية جنوب الخليل	7	4.24	0.61
	المجموع	64	4.05	0.46
مهارة إثارة الدافعية من قبل (الطالب – المعلّم)	مديرية وسط الخليل	43	4.05	0.49
	مديرية شمال الخليل	14	4.04	0.22
	مديرية جنوب الخليل	7	3.80	0.65
	المجموع	64	4.02	0.47

الدرجة الكلّية	مديرية وسط الخليل	43	4.01	0.43
	مديرية شمال الخليل	14	4.08	0.14
	مديرية جنوب الخليل	7	4.13	0.52
	المجموع	64	4.04	0.39

يلاحظ من الجدول وجود فروق ظاهرية لدرجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير مكان المديرية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير مكان المديرية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (18): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير مكان المديرية.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسط المربّعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مهارة التخطيط للدرس من قبل (الطالب– المعلّم)	بين المجموعات	0.271	2	0.135	0.726	0.488
	داخل المجموعات	11.378	61	0.187		
	المجموع	11.649	63			
مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبل (الطالب– المعلّم)	بين المجموعات	0.665	2	0.332	1.327	0.273
	داخل المجموعات	15.280	61	0.250		
	المجموع	15.944	63			
مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبل (الطالب – المعلّم)	بين المجموعات	0.627	2	0.313	1.510	0.229
	داخل المجموعات	12.651	61	0.207		
	المجموع	13.278	63			
مهارة إثارة الدافعية من	بين المجموعات	0.379	2	0.189	0.857	0.430

قبل (الطالب – المعلّم)	داخل المجموعات	13.485	61	0.221		
	المجموع	13.864	63			
الدرجة الكلّية	بين المجموعات	0.118	2	0.059	0.372	0.691
	داخل المجموعات	9.655	61	0.158		
	المجموع	9.773	63			

يتضح من الجدول السابق أنّه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير مكان المديرية عند جميع مجالات الدراسة (مستوى الدلالة أكبر من 0.05 عند جميع مجالات الدراسة)، وبالتالي يُستنتج قُبول الفرضية السابقة عند جميع مجالات الدراسة.

والجدول الآتي يوضّح

الفرضيّة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير الجنس.

الجدول الآتي يبين درجات المتوسطات الحسابية الكلية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لفحص الفروق بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد حسب متغير الجنس، والجدول رقم (19) يوضح ذلك:

الجدول رقم (19): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) للعينتين المستقلتين لفحص الفروق بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد حسب متغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
مهارة التخطيط للدرس من قبل (الطالب– المعلّم)	ذكر	11	3.86	0.38	−1.396	62	0.168
	أنثى	53	4.05	0.44			
مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبل (الطالب– المعلّم)	ذكر	11	3.99	0.44	−0.674	62	0.503
	أنثى	53	4.10	0.52			

مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبل (الطالب – المعلّم)	ذكر	11	3.92	0.46	−1.088	62	0.281
	أنثى	53	4.08	0.46			
مهارة إثارة الدافعية من قبل (الطالب – المعلّم)	ذكر	11	3.82	0.45	−1.600	62	0.115
	أنثى	53	4.06	0.47			
الدرجة الكلية	ذكر	11	3.89	0.36	−1.420	62	0.161
	أنثى	53	4.07	0.40			

يتضح من الجدول السابق بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير الجنس عند جميع مجالات الدراسة (مستوى الدلالة أكبر من 0.05 عند جميع المجالات)، وبالتالي يستنتج قبول الفرضية السابقة عند جميع مجالات الدراسة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضيّة، تمّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد حسب متغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (20): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد حسب متغير المؤهل العلميّ.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة التخطيط للدرس من قبل (الطالب– المعلّم)	ماجستير	6	4.13	0.26
	بكالوريوس	45	3.97	0.47
	أخرى	13	4.14	0.33
	المجموع	64	4.02	0.43
مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبل (الطالب– المعلّم)	ماجستير	6	4.27	0.45
	بكالوريوس	45	4.04	0.50
	أخرى	13	4.16	0.55
	المجموع	64	4.08	0.50
مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبل (الطالب – المعلّم)	ماجستير	6	4.31	0.55
	بكالوريوس	45	4.01	0.47
	أخرى	13	4.07	0.38
	المجموع	64	4.05	0.46
مهارة إثارة الدافعية من قبل (الطالب – المعلّم)	ماجستير	6	4.36	0.43
	بكالوريوس	45	3.95	0.48
	أخرى	13	4.13	0.39
	المجموع	64	4.02	0.47
الدرجة الكلّية	ماجستير	6	4.27	0.34
	بكالوريوس	45	3.99	0.41
	أخرى	13	4.12	0.31
	المجموع	64	4.04	0.39

يلاحظ من الجدول وجود فروق ظاهرية لدرجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (21): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مهارة التخطيط للدرس من قبل (الطالب– المعلّم)	بين المجموعات	0.367	2	0.184	0.993	0.376
	داخل المجموعات	11.282	61	0.185		
	المجموع	11.649	63			
مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبل (الطالب– المعلّم)	بين المجموعات	0.374	2	0.187	0.734	0.484
	داخل المجموعات	15.570	61	0.255		
	المجموع	15.944	63			
مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبل (الطالب – المعلّم)	بين المجموعات	0.472	2	0.236	1.125	0.331
	داخل المجموعات	12.806	61	0.210		
	المجموع	13.278	63			
مهارة إثارة الدافعية من قبل (الطالب – المعلّم)	بين المجموعات	1.098	2	0.549	2.624	0.081
	داخل المجموعات	12.765	61	0.209		
	المجموع	13.864	63			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.516	2	0.258	1.701	0.191
	داخل المجموعات	9.257	61	0.152		
	المجموع	9.773	63			

يتضح من الجدول السابق بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر

المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير المؤهل العلميّ عند جميع مجالات الدراسة (مستوى الدلالة أكبر من 0.05 عند جميع مجالات الدراسة)، وبالتالي يُستنتج قُبول الفرضيّة السابقة عند جميع مجالات الدراسة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة.

للتحقّق من صحة هذه الفرضيّة، تمّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد حسب متغير سنوات الخبرة:

الجدول رقم (22): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد حسب متغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة التخطيط للدرس من قبل (الطالب– المعلّم)	من (1–5) سنوات	9	3.96	0.41
	من (6–10) سنوات	26	4.03	0.41
	أكثر من 10سنوات	29	4.03	0.46
	المجموع	64	4.02	0.43
مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبل (الطالب– المعلّم)	من (1–5) سنوات	9	3.97	0.30
	من (6–10) سنوات	26	4.10	0.53
	أكثر من 10سنوات	29	4.11	0.54
	المجموع	64	4.08	0.50
مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبل (الطالب – المعلّم)	من (1–5) سنوات	9	4.05	0.40
	من (6–10) سنوات	26	4.07	0.50
	أكثر من 10سنوات	29	4.04	0.46
	المجموع	64	4.05	0.46

مهارة إثارة الدافعية من قبل (الطالب – المعلّم)	من (1–5) سنوات	9	3.99	0.53
	من (6–10) سنوات	26	4.05	0.48
	أكثر من 10سنوات	29	4.01	0.46
	المجموع	64	4.02	0.47
الدرجة الكلية	من (1–5) سنوات	9	4.00	0.36
	من (6–10) سنوات	26	4.06	0.40
	أكثر من 10سنوات	29	4.04	0.41
	المجموع	64	4.04	0.39

يلاحظ من الجدول وجود فروق ظاهرية لدرجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (23): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مهارة التخطيط للدرس من قبل (الطالب– المعلّم)	بين المجموعات	0.034	2	0.017	0.088	0.916
	داخل المجموعات	11.616	61	0.190		
	المجموع	11.649	63			
مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبل (الطالب– المعلّم)	بين المجموعات	0.146	2	0.073	0.281	0.756
	داخل المجموعات	15.799	61	0.259		
	المجموع	15.944	63			
مهارة تعديل سلوك	بين المجموعات	0.017	2	0.008	0.038	0.963

الطلبة من قبل (الطالب – المعلّم)	داخل المجموعات	13.261	61	0.217		
	المجموع	13.278	63			
مهارة إثارة الدافعية من قبل (الطالب – المعلّم)	بين المجموعات	0.031	2	0.015	0.068	0.934
	داخل المجموعات	13.833	61	0.227		
	المجموع	13.864	63			
الدرجة الكلّية	بين المجموعات	0.028	2	0.014	0.089	0.915
	داخل المجموعات	9.745	61	0.160		
	المجموع	9.773	63			

يتضح من الجدول السابق أنّه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة عند جميع مجالات الدراسة (مستوى الدلالة أكبر من 0.05 عند جميع مجالات الدراسة)، وبالتالي يُستنتج قُبول الفرضية السابقة عند جميع مجالات الدراسة.

السّؤال التاسع: هل توجد علاقات ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات إدارة الصّفّ (مهارة التخطيط للدرس، مهارة التنظيم لإدارة الصف، مهارة تعديل سلوك الطلبة، مهارة إثارة دافعية الطلبة) من وجهة نظر المعلّم المرشد؟

الجدول رقم (24): مصفوفة معاملات الارتباط بيرسون بين درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد.

		مهارة التخطيط للدرس من قبل (الطالب– المعلّم)	مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبل (الطالب– المعلّم)	مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبل (الطالب – المعلّم)	مهارة إثارة الدافعية من قبل (الطالب – المعلّم)	الدرجة الكلية
مهارة التخطيط للدرس من قبل (الطالب– المعلّم)	معامل الارتباط بيرسون	1	0.619^{**}	0.630^{**}	0.646^{**}	0.843^{**}
	مستوى الدلالة		0.000	0.000	0.000	0.000

مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبل (الطالب– المعلّم)	معامل الارتباط بيرسون	0.619**	1	0.795**	0.491**	0.846**
	مستوى الدلالة	0.000		0.000	0.000	0.000
مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبل (الطالب – المعلّم)	معامل الارتباط بيرسون	0.630**	0.795**	1	0.585**	0.894**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000		0.000	0.000
مهارة إثارة الدافعية من قبل (الطالب – المعلّم)	معامل الارتباط بيرسون	0.646**	0.491**	0.585**	1	0.812**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000		0.000
الدرجة الكلية	معامل الارتباط بيرسون	0.843**	0.846**	0.894**	0.812**	1
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	
** الارتباط دال عند مستوى 0.05 .						

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين جميع درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد (مستويات الدلالة جميعها أقلّ من 0.05).

حيث يتضح وجود علاقة ارتباطية إيجابية طردية دالة إحصائيا بين مهارة التخطيط للدرس من قبل(الطالب– المعلّم) وكل من مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبل(الطالب– المعلّم) بمعامل ارتباط بيرسون مقداره (0.619)، و مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبل(الطالب – المعلّم) بمعامل ارتباط بيرسون مقداره (0.630)، و مهارة إثارة الدافعية من قبل(الطالب – المعلّم) بمعامل ارتباط بيرسون مقداره (0.646)، و الدرجة الكلية لمهارات إدارة الصّفّ المكتسبة من قبل طلبة التربية العملية في جامعة الخليل من وجهة نظر المعلّم المرشد بمعامل ارتباط بيرسون مقداره (0.843).

كما يتضح وجود علاقة ارتباطية إيجابية طردية دالة إحصائيا بين مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبل (الطالب– المعلّم) وكل من مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبل (الطالب – المعلّم) بمعامل ارتباط بيرسون مقداره (0.795)، ومهارة إثارة الدافعية من قبل (الطالب – المعلّم) بمعامل ارتباط بيرسون مقداره (0.491)، والدرجة الكلية لمهارات إدارة الصّفّ المكتسبة من قبل طلبة التربية العملية في جامعة الخليل من وجهة نظر المعلّم المرشد بمعامل ارتباط بيرسون مقداره (0.846).

كما يتضح وجود علاقة ارتباطية إيجابية طردية دالة إحصائيا بين مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبل (الطالب – المعلّم) وكل من مهارة إثارة الدافعية من قبل (الطالب – المعلّم) بمعامل ارتباط بيرسون مقداره (0.585)، والدرجة الكلية لمهارات إدارة الصّفّ المكتسبة من قبل طلبة التربية العملية في جامعة الخليل من وجهة نظر المعلّم المرشد بمعامل ارتباط بيرسون مقداره (0.894).

وأخيرا يتضح وجود علاقة ارتباطية إيجابية طردية دالة إحصائيا بين مهارة إثارة الدافعية من قبل (الطالب – المعلّم) والدرجة الكلية لمهارات إدارة الصّفّ المكتسبة من قبل طلبة التربية العملية في جامعة الخليل من وجهة نظر المعلّم المرشد بمعامل ارتباط بيرسون مقداره (0.812).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضّمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة في ضَوْء أسئلتها وفرضيّاتها، وتقديم تفسير للنتائج وإيضاحٍ لدلالاتها في ضَوْء الإطار النظريّ والدراسات السابقة، وما خلصت إليه الباحثة من توصيات مقترحة.

السّؤال الرئيسيّ الأول: ما مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد؟

أظهرت النتائج أنّ الدرجة الكلّية لمدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ (4.04) مع انحراف معياريّ قدره (0.39)، كما تبين أنّ جميع مجالات الدراسة، درجاتها الكلّية مرتفعة كذلك، وأظهرت النتائج أنّ أعلى الدرجات هي درجة اكتساب مهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من قبِل (الطالب– المعلّم) بوسط حسابيّ قدره (4.08)، يليها مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبِل (الطالب – المعلّم) بوسط حسابيّ قدره (4.05)، يليها مهارة التخطيط للدرس من قبِل (الطالب– المعلّم) ومهارة إثارة الدافعية من قبل (الطالب– المعلّم) بوسط حسابيّ قدره (4.02).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الجودة والكفاءة لبرنامج التربية العملية بمساقاته الخمسة التي من متطلباتها التزام الطالب المعلّم بيومين دراسيين في الأسبوع من الطابور الصباحيّ، وحتّى الساعة الثانية عشرة حيث يتعرض الطلبة المعلّمون من خلالها للعديد من المواقف والممارسات الصّفّية التي تعمل على إكسابهم مهاراتِ إدارةِ الصّفّ، وتقليص الفجوة ما بين النظريّة والتطبيق. وهذا ما أكدتهُ المقابلة التي أجرتها الباحثة مع منسّق التربية العملية في جامعة الخليل، والذي أشار أيضا إلى الدور الفعّال للمعلّمين المرشدين في توجيه الطلبة المعلّمين، وتقديم النصائح لهم، والسّعي لإكسابهم مهاراتِ إدارةِ الصّفّ، وإلى قوة الخطّة الجديدة التي تميّزت باحتوائها على مساق إدارة صفوف ومساقات أساليب التدريس المتميزة بمحتوها

المناسب مع الاحتياجات التدريبية للطلبة. وهذا أمر يمكن ملاحظته عند مقارنة خطّة برنامج إعداد معلّم مرحلة أساسيّة دنيا الجديدة بالخطة القديمة.

وفي مقابلة مع أحد المعلّمين المرشدين أشار إلى أنّ الفئة التي تمّ تطبيق الدراسة عليها هم طلبة التربية العملية (د، هـ) الذين اكتسبوا خبراتٍ عمليةً ونظريةً عديدةً خلال مساقات التربية العملية (أ، ب، ج) والتي كان لها دور كبير في اكتساب الطالب المعلّم مهارات إدارة الصّفّ بدرجة عالية. وأشار أيضًا الى أنّ الطالب المعلّم قد اكتسب مهارات إدارة الصّفّ بدرجة مرتفعة نتيجة مشاهدته ومشاركته للمعلّم المرشد خلال عامين من التدريب العمليّ.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السعدية (2017) ودراسة عبيدات وطراونة (2004) التي أظهرت نتائجها درجة امتلاك طلبة التربية العملية لمهارات إدارة الصّفّ مرتفعة، واختلفت مع نتائج دراسة رضوان (2019) ودراسة كلّ من يوسف وحسن (2018) ودراسة أبو حلتم (2016) التي بينت أنّ درجة ممارسة طلبة التربية العملية لمهارات إدارة الصّفّ جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلف مع دراسة المكصوصي (2013) ودراسة بيليغرينو (Pellegrion,2010) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة امتلاك أفراد العينة لمهارات إدارة الصّفّ جاءت بدرجة ضعيفة.

السّؤال الأول: ما مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة التخطيط للدرس من وجهة نظر المعلّم المرشد؟

تظهر النتائج أنّ درجة مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة التخطيط للدرس من وجهة نظر المعلّم المرشد مرتفعة، حيث حازت على متوسطات حسابية تتراوح بين (4.16-4.02).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الجهود المبذولة من قِبل المعلّم المرشد والمشرف الأكاديميّ في التركيز المستمرّ على مهارة التخطيط للدرس، لما لها من أهميّةٍ كبيرةٍ في نجاح العملية التعليميّة، فمن خلال

مقابلة الباحثة لمنسق التربية العملية تبين أنّ الطالب يقوم خلال مساقات تربية عملية بالتخطيط والتحضير لدرس ما تخطيطًا كاملًا لعرضه أمام زملائه في الجامعة بإشرافٍ ومتابعةٍ حثيثةٍ من المشرف الاكاديميّ، وكذلك الحال بالنسبة للمعلّم المرشد الذي يبذل جهدًا كبيرًا في تمكين الطالب المعلّم من مهارة التخطيط من خلال متابعته الحثيثة والمستمرةِ للطالب المعلّم وإلزامه بالتخطيط والتحضير الكامل لحصصٍ دراسيّةٍ.

وقد حازت الفقرة رقم (1) (يخطط ذهنيا لكيفية تنفيذ الدرس) على أعلى رتبةٍ في هذا المجال، ويُعزى ذلك إلى توعية الطلبة المعلّمين بأهميّة التخطيط الذهنيّ، الذي يمثّل مرحلة التفكير المتعمّق بالأهداف المتوقّع تحقيقها خلال الحصّة الدراسيّة، والأساليب والأنشطة التعليميّة التي سيستخدمها، بالإضافة إلى اهتمام مساقات التربية العملية بعملية التخطيط. وهذا ما أكّده منسق التربية العملية خلال المقابلة.

بينما حصلت الفقرة رقم (12) (يكتب الاهداف السلوكية التعليمية على السبورة) على أدنى رتبة في هذا المجال، على الرغم من أنّ وسطها الحسابيّ مرتفع، ويعود ذلك إلى عدم الاتفاق بين التربويين والمشرفين على ضرورة كتابة الأهداف السلوكية التعليميّة على السّبورة، فمنهم من يرى أنّ كتابتها على السّبورة مهمّ، ومنهم مَن يرى غير ذلك.

واتفقت نتيجة هذا المجال مع نتائج دراسة كلّ من الفواعير والتوبي (2017) التي أظهرت أنّ أكثر المهارات تطبيقًا من قبل الطلبة المعلّمين هي مهارة التخطيط للدرس، واختلفت مع نتائج دراسة أبو الحاج (2013) التي بينت أنّ درجة اكتساب طلبة التربية العملية لمهارة التخطيط جاءت بدرجةٍ متوسطةٍ، ودراسة الحدابي (2017) التي جاءت فيها أنّ أبرز الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلّمين متعلّقة بمهارة التخطيط للدرس.

السّؤال الثاني: ما مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد؟

أظهرت النتائج أنّ درجة مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة التنظيم لإدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد مرتفعة، حيث حازت على متوسطاتٍ حسابيةٍ تتراوح بين (4.34-4.05).

وتفسّر الباحثة النتائج في ضَوْء مقابلتها مع منسّق التربية العملية باهتمام المعلّمين المرشدين بإكساب الطالب المعلّم مهارة تنظيم البيئة الصّفّية لما لها من دور كبير في تحقيق الهدوء والانضباط المطلوبيْنِ لإنجاح التعلم وتحقيق أهدافه، فالتعلم لا يتمّ في جوّ تسوده الفوضى؛ لذلك فإنّ الطالب المعلّم يسعى للوصول إلى بيئةٍ منظمةٍ عن طريق توزيع المسؤوليات على الطلبة، ومتابعة الحضور والغياب، وتهيئة الغرفة الصّفّية، والتأكد من وجود إضاءةٍ جيدةٍ وتهويةٍ مناسبةٍ، وإدارة النقاش بطريقة تضمن المحافظة على الضّبط.

وقد حازت الفقرة رقم(13) (يهتم بوجود الإضاءة، والأدوات التعليمية داخل غرفة الصّفّ قبل البدء بعرض الدرس) على أعلى رتبةٍ في هذا المجال، ويُعزى ذلك إلى معرفة الطالب المعلّم من خلال مساق (أساليب تدريس عامة) ، ومساق (أساسيّات مناهج) بأهميّة تنظيم البيئة الفيزيقية، وتوافر الإضاءة الجيّدة والأدوات التعليميّة المناسبة داخل غرفة الصّفّ ودورها الكبير في تحقيق مناخٍ تعليميٍ جيّدٍ. وهذا يدّل أيضًا على عدم اقتصار اهتمام الطالب المعلّم بالمادة العلمية فقط، وقد توافقت نتيجة هذه الجزئية من الدراسة مع دراسة مصلح(2012) التي أظهرت أنّ المعلّم يهتمّ بتهوية الصّفّ وتوافر الأدوات التعليميّة بدرجةٍ عاليةٍ.

وحصلت الفقرة رقم (19) (يتابع حضور وغياب الطلبة في بداية الحصة الدراسيّة) على متوسط حسابيّ مرتفع، إلا أنها أدنى رتبة في فقرات هذا المجال، وترى الباحثة أن ذلك يُعزى إلى أنّ المعلّم المرشد بالأصل لا يتابع حضور وغياب الطلبة في بداية الحصّة بحيث يعتبر هذه مهمّة مربّي الصّفّ وليست

مهمّته، أو قد يعود إلى اعتماد الطالب المعلّم على المعلّم المرشد في متابعة الحضور والغياب، باعتبار المعلّم المرشد على معرفةٍ تامةٍ بأسماء الطلبة وأعدادهم فبالتالي يقوم بملاحظة غياب أيّ طالب بشكلٍ سريعٍ دون إضاعة وقته في الرجوع إلى قائمة الأسماء.

اتفقت نتائج هذا المجال مع دراسة بو بكر وأحمد (2018) التي بينت أنّ درجة ممارسة المعلّمين لمهارة تنظيم البيئة الصّفّية كبيرة، دراسة الزايدي (2013) ودراسة مصلح (2012) التي أظهرت النتائج أنّ اهتمام المعلّمين بتنظيم الغرفة الصّفّية كانت بدرجة مرتفعة، ودراسة سكر (2010) التي أكدت نتائجها أنّ تنظيم الغرفة الصّفّية يؤدّي دورًا كبيرًا في زيادة فاعلية التعليم، وإيجاد مناخ تربويٍّ مناسبٍ.

السّؤال الثالث: ما مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة تعديل سلوك الطلبة من وجهة نظر المعلّم المرشد؟

تظهر النتائج أنّ درجة مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة تعديل سلوك الطلبة من وجهة نظر المعلّم المرشد مرتفعة، حيث حازت على متوسطات حسابية تتراوح بين (4.16-4.02).

وتعزو الباحثة ذلك إلى امتلاك الطالب المعرفة التامة بإستراتيجيات تعديل السلوك ونظرياته من خلال مساقات التربية وعلم النفس التي درسها الطالب المعلّم في الجامعة، والتي تُسهم بشكل كبير في تمكّن الطالب المعلّم من إستراتيجيات تعديل سلوكيات الطلبة، وحلّ المشكلات التي تواجههم، وقد يكون اهتمام الطالب المعلّم بتعديل سلوك الطلبة نابعًا من درايته أنّ دوره لم يعد مقتصرًا على نقل المعلومات، بل تعدّى إلى توجيه الطلبة وقيادتهم وتعديل سلوكياتهم غير المرغوبة لتحقيق الغايات المنشودة.

وقد حازت الفقرة رقم (34) (يستخدم العبارات والألفاظ الجيدة والمريحة للطلبة داخل غرفة الصّفّ) على أعلى رتبةٍ في المجال، ويعود ذلك إلى أنّ المعلّم يَعدّ نفسه قدوةً لطلبته، وعليه استخدام الألفاظ الجيّدة في

كلامه، وإلى أنّ المرحلة العمرية من الصّفّ الأول الأساسيّ، وحتى الرابع الأساسيّ تحتاج إلى معلّم يستخدم عباراتٍ وألفاظًا مناسبةً ومريحةً للأطفال، وهذا مطلب يجب توافره عند جميع المعلّمين، لكن لمعلّمي الأطفال خصوصيّة أكبر في ذلك.

بينما حصلت الفقرة رقم (36) (يستطيع توجيه وحل المشكلات الصّفّية التي تواجه الطلبة بأسلوب علمي ممنهج) على أدنى رتبة في هذا المجال، ورغم ذلك تُعدّ مرتفعةً، حيث حصلت على متوسط حسابيّ قدره (3.67)، ويُعزى ذلك إلى فائدة المساقات الجامعية النظريّة التي تطرقت إلى المشكلات الصّفّية بأنواعها، وزودت الطالب المعلّم بالمعارف والمعلومات حول طُرق حلّها كمساق (إدارة الصّفّوف)، وإلى أهمية برنامج التربية العملية بمساقاته الخمسة (أ، ب، ج ، د، هـ) الذي فتح المجال أمام الطالب المعلّم بتطبيق النظريات على أرض الواقع، واكتساب خبراتٍ عمليةٍ تساعده في حلّ المشكلات الصّفّية بأسوب علميٍّ ممنهجٍ.

اتفقت نتائج هذا المجال مع دراسة كلّ من الطعاني (2011) التي بينت نتائجها أنّ درجة امتلاك الطلبة المعلّمين لمهارة تعديل السلوك، وحل المشكلات مرتفعة، والزايدي (2013) التي أشارت نتائجها إلى أنّ درجة ممارسة المعلّم لمهارة إدارة السلوك الطلابيّ بشكلٍ علميٍّ ممنهجٍ عالية.

السّؤال الرابع: ما مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة إثارة الدافعيّة من وجهة نظر المعلّم المرشد؟

تظهر النتائج أنّ درجة مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارة إثارة الدافعيّة من وجهة نظر المعلّم المرشد مرتفعة، فقد حازت على متوسطات حسابية تتراوح بين (4.27-3.77).

وفي ضَوْء المقابلة التي أجرتها الباحثة مع منسق التربية العملية، فإنها تعزو هذه النتيجة إلى اكتساب الطالب المعلّم لنظريات التعلّم والدافعية وقوانينها من خلال (مساق علم النفس التربوي) ومساق (أساليب تدريس عامة)، واهتمام وصف مساقات التربية العملية بموضوع إثارة دافعيّة الطلبة، وإلى اهتمام المعلّم المرشد بإكساب الطالب المعلّم لمهارة إثارة الدافعية لأهمّيتها في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

حازت الفقرة رقم (46) (يعزّز الطلبة بعد أدائهم لمهمة معينة) على أعلى رتبة في هذا المجال، ويعود ذلك إلى امتلاك الطالب المعلّم قناعاتٍ بأن استخدامه لأساليب التعزيز بمختلف أنواعه يساعد على إثارة حماس الطلبة وخاصة طلبة مرحلة التعليم الأساسيّ (1-4). وقد توافقت هذه الجزئية من النتيجة مع دراسة غريب (2012) التي بينت أن معظم المعلّمين يجازون الطالب مباشرة بعد ادائه لمهمة معيّنة.

بينما حصلت الفقرة رقم (47) (يثير دافعيّة الطلبة من خلال استخدام الأسلوب القصصيّ) على أدنى رتبة في هذا المجال على الرغم من أنها قد حصلت على متوسط حسابي مرتفع، إلا أنها تبدو أقل استخداما من أساليب إثارة الدافعية الأخرى كالأسلوب التعاونيّ، وأسلوب التعلم باللعب، وأسلوب العصف الذهنيّ، وربمّا يعود ذلك إلى عدم استخدام المعلّم المرشد والمسؤول عن تدريب الطالب المعلّم الأسلوب القصصيّ في إثارة الدافعية، أو قد تُعزى إلى جمود الطالب المعلّم وعدم قدرته على حَبك القصص التعليميّة، وربطها

بالمنهاج الدراسيّ لإثارة دافعيتهم. وقد وافقت نتيجة هذه الجزئية من النتيجة دراسة كلّ من القاعود وعثامنة (2006) التي أوصت بضرورة تدريب الطلبة المعلّمين على استخدام الأسلوب القصصيّ في إثارة الدافعية.

واتفقت نتائج هذا المجال مع نتائج دراسة السعدية (2017) التي بينت أنّ درجة امتلاك طلبة التربية العملية لمهارة إثارة الدافعية مرتفعة، واختلفت مع دراسة القاضي (2017) التي أظهرت نتائجها أنّ المعلّم يثير دافعية الطلبة بدرجة متوسطة.

فرضيّات الدراسة:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغيّر مكان المديرية.

أظهرت النتائج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغيّر مكان المديرية عند جميع مجالات الدراسة، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلّية (0.372) عند مستوى الدلالة (0.691)، وبالتالي تمّ قُبول الفرضيّة السابقة عند جميع مجالات الدراسة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ جميع المدارس المتعاونة التابعة للمشروع في جميع المديرات قد تمّ تجهيزها بالوسائل التعليميّة والأجهزة التكنولوجيّة الحديثة لتفتح أبوابها أمام الطلبة المعلّمين خلال فترة التربية

العملية، بالإضافة إلى أنّ جميع المعلّمين المرشدين في جميع المديريات قد خضعوا للدورات التدريبيّة نفسها، وورش العمل التي أعدّها القائمون على المشروع.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة السعدية (2017) ودراسة مخامرة (2012) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في مشكلات الإدارة الصّفّية تُعزى إلى متغيّر المديرية.

الفرضيّة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغيّر الجنس

أظهرت النتائج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغيّر الجنس عند جميع مجالات الدراسة، فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة على الدرجة الكلّية (1.420−) عند مستوى الدلالة (0.161) وبالتالي تمّ قُبول الفرضيّة السابقة عند جميع مجالات الدراسة.

وتفسّر الباحثة ذلك بناء على نتائج مقابلة منسّق التربية العمليةِ إلى جديّة الإناث والذكور من المعلّمين المرشدين في إكساب الطلبة المعلّمين مهاراتِ إدارة الصّفّ اللازمة؛ ليتمكنوا من مزاولة مهنة التدريس في المستقبل. وإلى أنّ جميع المعلّمين والمعلّمات قد التحقوا بورشات العمل والدورات التدريبية نفسها التي أعدها القائمون على مشروع تحسين إعداد وتأهيل المعلّمين.

وترى الباحثة أنه من المنطقي ألا يؤثّر جنس المعلّم المرشد نتيجة ظروفٍ تعليميةٍ مشابهةٍ على مدى اكتساب الطاب المعلّم للمهارات؛ وهذا يتوافق مع نتيجة دراسة أولواتايو وأديبول (Oluwatayo and Adebule,2012) التي بينت عدم وجود تأثير لجنس المعلّم على أداء الطالب.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة مزعاشي (2017) ودراسة كلّ من مخامرة وأبو سمرة (2012) ودراسة سكر (2010)، واختلفت مع دراسة كلّ من الأفندي (2016) ومصلح (2012).

الفرضيّة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغيّر المؤهل العلميّ.

أظهرت النتائج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغيّر المؤهل العلميّ عند جميع مجالات الدراسة، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية (1.701) عند مستوى الدلالة (0.191)، وبالتالي تمّ قُبول الفرضية السابقة عند جميع مجالات الدراسة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى التطوير المهنيّ المستمرّ الذي تلقّاه جميع المعلّمين المرشدين خلال المشروع، والتي كان لها أثر كبير في رفع مستوياتهم المهنية، وانصهار وتذويب الفوارق التي صنعتها اختلافات المؤهّلات العلمية لدى المعلّمين المرشدين.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلّ من دراسة على وياسين (2018) ودراسة مصلح (2016) ودراسة مخامرة (2012) واختلفت مع دراسة كلّ من بزيز وبن طريف (2018) ودراسة المقيد (2009) وفريحات (2013).

الفرضيّة الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة عند جميع مجالات الدراسة، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية (0.089) عند مستوى الدلالة (0.405) وبالتالي تم قبول الفرضية السابقة عند جميع مجالات الدراسة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى المعيار المتّبع في عملية اختيار المعلّمين المرشدين، حيث يتمّ اختيارهم على أساس كفاءتهم وتقديراتهم المتميز في التعليم، لا على أساس الخبرة التدريسيّة، فالباحثة ترى أنّ نجاح المعلّم في التعليم لا يرجع إلى عدد سنوات خبرته فحسب بل إلى مدى كفاءته وقدرته على التدريس، فليس شرطا أن يكون المعلّم ذا الخبرة التدريسيّة أكثر كفاءة من المعلّم الجديد، وهذا ما أكدته دراسة وولف (Wolff ,2016)التي كانت إحدى نتائجها هو حاجة المعلّمين ذوي الخبرة التدريسية لتنمية وتطوير مهارات الإدارة الصّفّية لديهم، إضافة الى ذلك، فقد تُعزى النتائج إلى أنّ جميع المعلّمين المرشدين سواء أكانوا قدامى أم جُددًا قد التحقوا بدوراتٍ تدريبيةٍ وورشاتِ عملٍ لتطويرهم وتنميتهم ليكونوا على مستوى عالٍ من الكفاءة التي تسمح لهم بتدريب الطلبة المعلّمين ومتابعتهم في المدارس المتعاونة.

واتفقت نتائج هذا السؤال مع دراسة سكر (2010) ودراسة كلّ من مخامرة وأبو سمرة (2012) ودراسة أولواتايو وأديبول (Oluwatayo and Adebule,2012) والطعاني (2011)، واختلفت مع دراسة الزايدي (2013) ودراسة كلّ من بزيز وبن طريف (2018).

السّؤال التاسع: هل توجد علاقات ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات إدارة الصّفّ (مهارة التخطيط للدرس، مهارة التنظيم لإدارة الصف، مهارة تعديل سلوك الطلبة، مهارة إثارة دافعية الطلبة) من وجهة نظر المعلّم المرشد؟

تظهر النتائج وجود علاقاتٍ ارتباطيةٍ إيجابيةٍ وطرديةٍ ودالة إحصائيًا بين جميع درجات اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصّفّ من وجهة نظر المعلّم المرشد.

وترى الباحث أنه من المنطقيّ وجود هذه العلاقات، إذ إنّ المعلّم في حال تخطيطه الجيدّ للدرس والمتمثّل في تحديد أهداف الدرس وتوفير الوسائل التعليمية التي تتناسبُ مع الأهداف والاستغلال الأمثل لزمن الحصّة في نشاطاتٍ تعليميةٍ مناسبةٍ تجعل منه معلّمًا قادرًا على تنظيم البيئة الصّفّية من خلال توزيع المسؤوليات على الطلبة حسب قدراتهم وتهيئة المناخ الصّفّيّ الإيجابيّ للطلبة والاهتمام بالعوامل المادية والفيزيقية ومتابعة طلبته بشكل مستمرّ، للتقليل من العوامل التي تؤدّي إلى ظهور السلوك الفوضويّ، والسّعي إلى تعديل السلوك عن طريق غرس الأنماط السلوكية الإيجابية في الطلبة وتحفيزهم وإثارة دافعيتهم عن طريق استخدام أساليب متنوعة كأسلوب العصف الذهنيّ وأسلوب التعلّم باللعب.

يُلحَظُ من خلال العرض السّابق العلاقة الارتباطية والإيجابية والطردية بين هذه المهارات؛ وذلك نتيجة الاهتمام الجيّد بمدخلات برنامج التربية العملية سعيًا للحصول على مخرجاتٍ جيدةٍ، واعتقد أنّ هذا ما

سعت إليه جامعة الخليل التي عملت على تطوير مساقات التربية العملية ضمن مشروع تحسين إعداد وتأهيل المعلّمين، وتوفير مشرفين أكاديميين على مستوى من الكفاءة، وإلحاق الطلبة المعلّمين بمدارس التدريب المتعاونة، بناءً على أُسسٍ مدروسةٍ، ليتدربّوا بإشراف المعلّم المرشد على مهارات إدارة الصّفّ تدريبًا جيدًا، وبشكل تدريجيّ يبدأ من مساقي تربية عملية (ب و ج) بحيث يكون الطالب المعلّم خلالهما في مرحلة بناء الخبرات واكتساب المهارات وانتهاءً بمساقي التربية العملية (د و هـ) والذي من المفترض أن يكون الطالب المعلّم قد امتلك جميع مهارات إدارة الصّفّ بشكل متقن. وبهذا فمن المتوقّع الحصول على مخرجات ذات نوعيةٍ جيدةٍ، وتتمثل هذه المخرجات بالطلبة المعلّمين الذين اكتسبوا مهاراتِ إدارة الصّفّ.

التوصيات:

- اعتماد برنامج التربية العملية بمساقاته الخمسة لجميع التخصّصات التربوية وجميع المراحل الدراسيّة في كافة كليات التربية في الجامعات الفلسطينية مع مراعاة خصوصية كل جامعة.
- تدريب المعلّم المرشد بشكل دوريّ على جميع المستجدات والتطورات في مجال المهارات والأساليب التدريسيّة.
- تقديم التعزيز المادي والمعنوي للمعلّم المرشد مكافأةً على الجهود التي يبذلها في تدريب الطلبة المعلّمين للارتقاء بمستواهم، وتنمية قدراتهم.
- زيادة التعاون بين الجامعات والمدارس المتعاونة، والسعي لتوثيق الصّلة بينهم عن طريق مشاركة الجامعات بنشاطات المدارس المتعاونة، وتقديم الدعم لهم.
- إجراء دراسات لتقييم مشروع تحسين إعداد وتأهيل المعلّمين.
- الاهتمام بتدريب الطلبة المعلّمين على استخدام الأسلوب القصصيّ في إثارة الدافعيّة.
- الاهتمام بتدريب الطلبة المعلّمين على استراتيجيات حل المشكلات
- إعداد ورشات عمل تُعْنَى بتدريب المعلّمين على مهارة إدارة الصّفّ في ضَوْء المستجدات والتطورات.
- دعوة المختصّين والباحثين التربويين إلى إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات ذات العلاقة ببرنامج التربية العملية لأهمَيتها في إعداد الطالب المعلّم لمهنة المستقبل.

المراجع:

أولاً: القران الكريم

ثانيا: المراجع العربية

- الآغا، هيلين. (2000). **دور المعلم المضيف في برامج التربية العملية ومدى ممارسته له من وجهة نظر المعلمين المتدربين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- آل محفوظ، محمد. (2018). درجة ممارسة مشرفي التربية الميدانية والمعلم المتعاون للمهارات الإشرافية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية بكلية التربية جامعة الملك خالد. **مجلة العلوم التربوية لكلية التربية بسوهاج**، 2(45): 638-675.
- الأبراشي، محمد. (1993). **روح التربية والتعليم**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- إبراهيم، زينب. (2013). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمي التعليم الثانوي التجاري أثناء الخدمة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 4(44): 64- 108.
- أبو الحاج، عزمي. (2013). درجة اكتساب طلبة مقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة للكفايات التعليمية بعد انتهاء التدريب العملي من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 1(4): 73-106.
- أبو الهدي، حسام ومنصور، فايز وخطاب، أحمد وعبد العزيز، أسماء. (2019). **دليل الطالب المعلم في التربية العملية**، كلية التربية، جامعة الفيوم، الفيوم، مصر.
- أبو حلبية، تغريد. (2011). **تطوير التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

- أبو حلتم، شادي. (2016). درجة ممارسة طالب التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل**، (25): 42-61.
- أبو ريا، يوسف. (2007). تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المتعاونين وطلبة التربية العملية. **دراسات العلوم التربوية**، 34(1): 1-12.
- أبو شاقور، نعيمة. (2017). **دراسات تربوية**، ط1، عمان: دار المعتز للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو شندي، يوسف وأبو شعيرة، خالد وغباري، ثائر. (2009). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره، **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات** الانسانية، 9(1): 37-65.
- أبو عقيل، ابراهيم. (2014). معوقات استخدام ملف الإنجاز portfolio لدى طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل، واتجاهاتهم نحوه. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، 7(16): 85-107.
- أحمد، رحاب. (2016). فاعلية استخدام الشبكات الاجتماعية لتحسين أداء طلاب تكنولوجيا التعليم في التعليم العملي وتقليل قلقهم التدريسي. **مجلة كلية التربية – جامعة بنها**، 27(108): 1-49.
- الأفندي، الآء. (2014). **مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة حلب، سوريا.
- ألجميلي، عدنان والجبوري، وداد. (2009). بعض العوامل المؤثرة في الادارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية. **المجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية**، 8(1): 149- 166.
- الأمين، عدنان. (2009). نحو فضاء عربي للتعليم العالي: التحدّيات العالمية والمسؤوليات المجتمعية، بحث مقدم الى المؤتمر الإقليمي العربي بعنوان: **التعليم العالي**، القاهرة، 31 أيار.

- بحيص، أحمد. (2018). صعوبات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس جنوب الخليل من وجهة نظرهم. **مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات**، (5): 323- 372.

- براون، جورج. (2005). التدرس المصغر والتربية العملية الميدانية. (ترجمة: محمد البغدادي وهيام البغدادي). القاهرة: دار الفكر العربي(1998).

- بزيز، محمد وطريف، عاطف. (2018). أنماط الادارة الصفية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز من وجهة نظرهم في الاردن. **مجلة العلوم التربوية**، (4): 115- 136.

- بشارات، عبد الله، والرمحي، رفاء. (2012). **واقع برامج إعداد وتأهيل المعلمين في الجامعات الفلسطينية. تم استرجاعه في 2019/9/8** من الرابط:
https://fada.birzeit.edu/handle/20.500.11889/5143

- البنعلي، غدنانة ومراد، سمير. (2003). تطوير برنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية جامعة قطر، **مجلة مركز البحوث التربوية**، (23): 29-64.

- بو بكر، حفيض وأحمد، مؤذن. (2018). **درجة ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أحمد دراية، الجزائر.

- الثمالي، عبد الرزاق. (2018). تقويم برنامج التربية العملية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب التربية الإسلامية. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، (60): 65- 90.

- جامعة الخليل. (2018). **دليل التربية العملية- معلم صف (1-4) مشروع تحسين اعداد وتدريب المعلمين**، كلية التربية، الخليل، فلسطين.
- جامعة القدس المفتوحة. (2013). **دليل مقرر التربية العملية**، كلية التربية، رام الله، فلسطين.
- جامعة شقراء. (2017). **دليل التدريب الميداني**، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

- جامعة فلسطين. **دليل التربية العملية والتدريب (برنامج تعليم اللغة الانجليزية)**، غزة، فلسطين. تم استرجاعه في 2019/10/1 من الرابط:

https://up.edu.ps/ar/upload/file/up_education_en.pdf .

- جبارة، أزهري. (2015). إعداد الطالب المعلم بكلية التربية مرحلة الأساس (الواقع والطموح)، بحث مقدم إلى مؤتمر بعنوان: **تأصيل المناهج الجامعية**، السودان، الخرطوم 3-5 نوفمبر، 2015.

- الجبر، جبر. (2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الادارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، (33): 91- 128.

- جلنبو، حليمة. (2016). **مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية وعلاقته بالاحتراق النفسي لديهم من وجهة نظرهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الأردن.

- الحدابي، عبد السلام. (2017). الصعوبات التي تواجه معلم العلوم قبل الخدمة في الجمهورية اليمنية أثناء فترة التربية العملية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 1(1): 73-106.

- حرب، سعد. (2009). مشكلات التربية العملية لدى الطلبة المتدربين، ورقة مقدمة لليوم الدراسي المنعقد في كلية التربية – الجامعة الإسلامية بعنوان: **التدريب الميداني بين أداء الطالب المعلم وتوجيهات المشرف التربوي والإدارة المدرسية**، الجامعة الإسلامية، غزة، 2 مايو، 2009.

- الحريري، رافده. (2010). **مهارات الادارة الصفية**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- حسن، فتحي واقرين، سدينة. (2019). **أساليب تقويم إدارة الصف من وجهة نظر معلمي اللغة العربية لمرحلة الثانوية العامة بمدينة سبها**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة سبها، سبها الكبرى، ليبيا.

- حلس، داود. (2013). **دليل الطالب المعلم في التربية الميدانية**، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

- حماد، شريف. (2005). واقع التربية العملية، في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين. **مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية**، (1): 156-193.
- حمد، محمد. (2007). **تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

- حمزة، بن الدين وكريم، قادوش. (2017). **سمات شخصية المعلم وعلاقتها بإدارة الصف**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة، الجزائر.
- حني، أميرة. (2012). **تمثل السلطة وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصف لدى المدرس**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة وهران، الجزائر.
- الخزاعلة، محمد والدعيج، حمد والسخني، حسين وبنى ارشيد، عبد القادر. (2012). **إدارة الصف والمخرجات التربوية**، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- الخطيب، براءة. (2013). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية كما يراها المعلمون: دراسة ميدانية في محافظة مدينة دمشق، مجلة **جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**، 29(1): 275- 309.
- خليل، نسرين. (2017). **تصور مقترح لتفعيل دور المعلم الجديد في الإدارة الصفية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- دياب، سعد. (2009). واقع عملية الإشراف على التربية العملية والمشكلات التي تواجهها، ورقة مقدمة لليوم الدراسي المنعقد في كلية التربية – الجامعة الإسلامية بعنوان: **التدريب الميداني بين أداء الطالب المعلم وتوجيهات المشرف والإدارة المدرسية**، الجامعة الإسلامية، غزة، 2 مايو، 2009.

- رابح، حشاني. (2018). **دور برنامج التربية العملية في اكتساب المهارات التدريسية لدى طلبة معاهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة محمد خضير – بسكرة–، الجزائر.

- رضوان، أحمد. (2019). درجة ممارسة طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك لمهارات ادارة الصف من وجهة نظرهم. **مجلة العلوم التربوية**، 46(2): 63– 647.
- زامل، مجدي. (2013). تقويم نماذج تقويم أداء الطلبة المعلمين لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة، **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الالكتروني**، 4(7):87–124.

- زامل، مجدي والمغربي، نبيل وعوض، حسني وعلوش، علي. (2018). **دليل المقررات العملية**، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

- الزايدي، مسفر. (2013). **واقع ممارسة إدارة الصفوف الاولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- زهران، مضر وزهران، عمر. (2012). **التعليم عن طريق الانترنت**، ط1، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- الزهراني، عبد الله. (2018). ممارسة معلمي التعليم العام لمهارات القيادة الديناميكية في ادارة الصف الواقع واحتياجات التطوير. **مجلة العلوم التربوية**، 3(1): 275– 309.
- الزهراني، عيده والحربي، سليمة والبركاتي، محسنة والانصاري، تهاني. (2018). أثر توفير مقومات الادارة الصفية الجاذبة على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الليث. **المجلة العربية للعلوم ونشر الابحاث**، 2(19): 100– 124.
- الزويني، ابتسام وعيدان، تيسير. (2017). التربية العملية وأهميتها في كليات التربية الاساسية، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، (31): 646–667.

- ساكر، أميرة. (2017). **الصعوبات التي يواجهها معلمو المرحلة الابتدائية في ادارة الصف،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة العربي بن مهدي– أم البواقي، الجزائر.
- السعدية، حمدة. (2017). درجة ممارسة طلبة التربية العملية في كلية العلوم التطبيقية بالرستاق للمهارات الادارية الصفية من وجهة نظرهم. **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية،** 25(1): 194–212.
- سفر، منال. (2017). مستوى الأداء لبرنامج التربية العملية وعلاقته بالرضا الطلابي من وجهة نظر طالبات التربية العملية بكلية التربية بجامعة أم القرى، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية،** 5(17): 173–187.
- سكر، رنا. (2010). **درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في الاردن لمبادئ الادارة الصفية الفاعلة من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين أنفسهم،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.
- سلسع، ابتسام. (2009). **تقويم برامج اعداد المعلمين في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الخريجين،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- سليمون، ريم وغانم، ثناء والمودي، ريما. (2013). واقع ممارسة الطلبة المعلمين لإدارة البيئة الصفية من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية،36**(4):339–357.
- سمارة، فوزي. (2017). التفاعل الصفي، الشارقة، الامارات العربية المتحدة: دار الخليج للصحافة والطباعة والنشر.
- السماني، صوفي. (2012). **برنامج تدريبي مقترح في ضوء الاحتياجات التدريبية المهنية للمعلمين من خريجي كليات التربية في الجامعات السودانية،** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، السودان.

- السميح، عبد المحسن. (2006). واقع برنامج التربية العملية بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية وسبل تطويره، دراسة ميدانية على المشرفين التربويين وطلاب التربية العملية. **مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية للعلوم الانسانية والاجتماعية**، (3): 137-222.
- شمعون، هنادي وسليمون، ريم وهارون، ظلال. (2013). دراسة تحليلية للفروق في مهارات إدارة الصف بين التعليم الثانوي العام والمهني" دراسة ميدانية في مدارس محافظة اللاذقية". **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العربية**، 35(7): 207-223.
- الشهوبي، حسن وارحيم، ابراهيم. (2016). المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء ممارستهم للتربية العملية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. **المجلة العلمية لكلية التربية**، 1(5): 184-208.
- صديق، ناجي. (2015). دور الادارة والبيئة الصفية في تفعيل العملية التعلمية التعليمية. **مجلة العلوم التربوية**، (1): 95- 118.
- الصياد، سليم. (2017). **دور التربية العملية في إكساب الكفاءات التدريسية للطالب المعلم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد بوضياف – المسيلة، الجزائر.
- الطعاني، حسن. (2011). درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**، 27(1): 619-729.
- العاجز، فؤاد وحلس، داود. (2011). واقع التربية الميدانية بكلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة وسبل تحسينها، **مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)**، 19(2): 1-46.
- العبادي، هاشم والطائي، يوسف. (2014). **التعليم الجامعي من منظور إداري**، ط1، عمان: دار اليازوري العلمية.
- عبد النبي، فاتحي. (2016). **الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الاصلاح التربوي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر –بسكرة–، الجزائر.
- عبيدات، هاني والطراونة، محمد. (2004). مدى اكتساب طلبة جامعة ال البيت في الأردن للكفايات التعليمية في مساق التربية العملية. **مجلة جامعة دمشق**،20(2):147-179.

- العتيبي، روضة. (2019). المشكلات التي تواجه طالبات التربية العملية بكلية التربية بالمزاحمية أثناء فترة التدريب الميداني. **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 27(2): 382- 407.
- عجاج، حازم. (2017). وثيقة لتطوير أنظمة التدريب والتطوير المهني للمعلم في ضوء مدخل الكفايات في فلسطين. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر: **ابداعات عربية (2018)**، جامعة حمدان بن محمد الذكية.
- العجمي، محمد. (2000). **الادارة المدرسية**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عساف، محمد. (2016). تقويم فاعلية مساق تربية عملية (2) من وجهة نظر الطلبة المتدرّبين في تخصصي معلم الصف وتربية الطفل في الجامعة الأردنية. **المجلة العلوم التربوية**، (1): 1711-1732.
- العشي، نوال. (2008). **ادارة التعليم الصفي**، ط2، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- علي، أبو الدهب والهواري، خالد. (2017). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات ادارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (84): 113-164.
- علي، بناي وياسين، محجر. (2018). المهارات الأساسية للإدارة الصفية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية. **مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية**، (35): 561- 572.
- علي، كريم والدليمي، أحمد. (2006). **الادارة الصفية**، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- علي، مصطفى. (2017). تأثير التربية العملية في خفض قلق التدريس وتحسين الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة المينا. **مجلة كلية التربية**، 33(6): 488-526.
- عمر، روضة. (2016). أهمية ومعوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم كما يتصورها طلبة التربية العملية بجامعة نجران. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، 5(1):226-240.

- العنزي، أزهري والطيب، محمد. (2017). تقويم مقرر التربية العملية لطلاب العلوم ببرنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلبة انفسهم، بحث مقدم الى ندوة بعنوان: **التقويم في التعليم الجامعي مرتكزات وتطلعات**، جامعة الجوف، السعودية 5مايو، 2017.

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

- غريب، آمال. (2015). **إدارة الصف وعلاقتها بالرسوب المدرسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة العربي بن مهدي– أم البواقي، الجزائر.

- فارس، حمدي. (2015). **فاعلية برنامج تدريبي لتوظيف ملف الإنجاز الإلكتروني في ضوء معايير (RTTI) وأثره على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين في جامعة الأزهر – غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

- فريحات، عمار. (2013). مدى مساهمة التربية العملية في اكساب طالبات تخصص تربية الطفل في كلية عجلون الجامعية للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن. **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 21(1): 151–175.

- الفقعاوي، أحلام. (2011). **تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الاساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

- الفواعير، أحمد والتوبي، عبد الله. (2017). تقويم برامج التدريب الميداني/ التربية العملية في كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية– جامعة السلطان قابوس**،11(2):242–257.

- القاسم، عبد الكريم. (2007). تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، (10): 129-184.
- القاضي، نجاح. (2017). درجة امتلاك مدرسي المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المدرسين أنفسهم في محافظة المفرق. **مجلة كلية البنات**، 28(1): 199-208.
- القاعود، ابراهيم وعثامنة، صلاح. (2006). استراتيجيات إثارة دافعية الطلبة للتعلم عند معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الاردن. **مجلة العلوم التربوية**، 33(2): 293-302.
- قانديلي، جواهر وقاروت، رباب. (2015). الادارة الصفية في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. **مجلة العلوم التربوية**، 23(3): 603- 627.
- القحطاني، شاهرة والغريبي، نوف وإبراهيم، الهام والسبيعي، هيا. (2017). **الدليل التدريب الميداني**، كلية التربية، المملكة العربية السعودية. تم استرجاعه في 2019/10/13 من الرابط :http://colleges.su.edu.sa/Muzahimia/FOE/Units/PublishingImages/Pages/Education
- قدار، خالد وعليوه، أبو بكر. (2017). تقويم برنامج التربية العملية كلية التربية زنجبار – جامعة عدن، **مجلة العلوم التربوية**، 1(4): 358-432.
- القطان، هاني. (2015). درجة امتلاك طلبة التربية العملية: تخصص التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت للكفايات التدريسية من وجهة نظرهم. **المجلة الطفولة والتربية**،2(22):377-446.
- الكثيري، خلود. (2007). **فاعلية مديرة المدرسة في تنمية مهارة الادارة الصفية لدى معلمات رياض الاطفال بمدينة الرياض**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، السعودية.
- كطب، حميد. (2019). مهارات التدريس (مهارة فو السؤال انموذجاً). **مجلة كلية التربية الأساسية**، 104(25): 1-12.

- مبارك، حياوي ومبروك، باحو. (2018). **اتجاهات الاساتذة نحو التكوين أثناء الخدمة في تنمية مهارات الادارة الصفية لديهم،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة، الجزائر.
- محمد، محمد وعوض الله، أماني. (2018). درجة ممارسة المعلم للمهارات الأساسية للإدارة الصفية بمدارس مرحلة تعليم الأساس من وجهة نظر الموجهين التربويين. **المجلة الدولية للعلوم الانسانية والاجتماعية،** (2): 1- 40.
- محمود، خالد. (2015). **المشكلات التي تواجه المعلم في إدارة الصف في الحلقة الأولى لمرحلة الأساس بوحدة المسيد- ولاية الجزيرة،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- محمود، صلاح. (2004). **تفريد تعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق،** ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- مخامرة، كمال. (2012). مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل. **دراسات تربوية ونفسية،** (8): 132- 163.
- مخامرة، كمال وأبو سمرة، محمود. (2012). أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم. مجلة جامعة الأزهر بغزة، **سلسلة العلوم الإنسانية،** 14(1): 253- 280.
- مزعاشي، نضيرة. (2017). **الإدارة الصفية الفعالة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أحمد دراية، الجزائر.
- المساعيد، مفضي والخريشة، سعود. (2012). **الادارة الصفية،** ط1، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- مصلح، معتصم. (2012). مدى ممارسة الطلبة/ المعلمين في جامعة القدس المفتوحة لمهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين المتعاونين. **مجلة جامعة الاقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)،** 16(2): 186- 217.

- مصلح، معتصم. (2016). مستوى أداء الطلبة المعلمين في المدارس المتعاونة مع جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين. **مجلة جامعة الاقصى (سلسلة العلوم الانسانية)**، 20(1): 142- 174.
- المطلق، فرح. (2010). واقع التربية العملية لطلبة معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها. **مجلة جامعة دمشق**، 26(1+2): 61- 96.
- المقيد، عارف. (2009). **مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها**، (رسائل ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- المكصوصي، عبد الكريم. (2013). تقويم مهارات ادارة الصف وضبطه لدى مطبقي قسم التاريخ. **مجلة الآداب**، (107): 495- 524.
- ملحم، سامي. (2006). **سيكولوجية التعلم والتعليم الاسس النظرية والتطبيقية**، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المؤسسة الدولية للتنمية. (2015). **التمويل الاضافي المقترح لمنحة الصندوق الانتمائي لتمويل مشروع تحسين اعداد وتأهيل المعلمين**. تم استرجاعه في 2019/8/7 من الرابط: http://documents.worldbank.org/curated/en/111971467988937094/pdf/PAD1434-PAD-P111394-and-P152914-Box394855B-PUBLIC-for-TEIP-AF-Arabic.pdf.
- الناقة، صلاح. (2010). تقويم (الأداء التدريسي) للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، بمحافظة جنوب غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانة)**، 17(2):350-384.
- نجم، منال. (2010). **فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبة قسم الدراسات الاسلامية في جامعة الأزهر بغزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

- نعيمة، صوفي. (2011). **الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الاستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- نورة، بلال وسعاد، عمراني. (2018). **انماط الضبط المدرسي وعلاقتها بالتفاعل الصفي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أحمد دراية، الجزائر.
- هارون، رمزي. (2003). **الادارة الصفية**، ط1، عمان: دار الأوائل للطباعة والنشر.
- الهاشمي، عبد الرحمن. (2009). **الاقتصاد المعرفي وتكوين المعلم**، الامارات المتحدة العربية: دار الكتاب الجامعي.
- وزارة التربية والتعليم. (2019). **مشروع تحسين اعداد وتأهيل المعلمين (2010-2019)**، رام الله- فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم العالي. (2018). **ملحق التطور المهني للمعلم الفلسطيني PTPDI - إطار الكفايات لدعم التطور المهني للمعلم الفلسطيني**-، رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2008). **استراتيجية اعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين**، رام الله- فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم العالي. (2008). **الخطة الاستراتيجية للتطوير التربوي 2008-2012 نحو نوعية التعليم من أجل التطوير**، رام الله، فلسطين.
- الياسين، وفاء والمسيليم، محمد. (2014). استراتيجية التعلم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الادارة الصفية: دراسة ميدانية. **المجلة العلوم التربوية والنفسية**، 15(1): 49-87.
- يوسف، آصف وحسن، مازن. (2018). درجة توافر مهارات ادارة الصف لدى طلبة السنة الرابعة "معلم صف" فيمن وجهة نظرهم. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**،40(4):193-218.

- يونس، كمال. (2008). المشكلات التي تواجه طلبة برنامج التربية في منطقة الخليل التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في أثناء تطبيق التربية العملية. **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد**، 1(2):193-218.

ثالثا: المراجع بالإنجليزية:

-Arora, G. (2006). **school Experience programmer and quality in Teacher.** Available: http: www.net-in. org/glarora.htm.

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

-Ergul, C., Baydik, B., & Demir, S. (2013). Opinions of In-Service and Pre-Service Special Education Teachers on the Competencies of the Undergraduate Special Education Programs. **Educational Sciences: Theory and Practice,** 13(1), 518-522.

-Evertson, C., Neal, K. (2005). Looking into learning-centered classrooms: Implications for classroom management. In B. Demarest (Ed.) **Benchmarks for excellence**. Washington. DC: NEA.

-Goh, P., Matthews, B. (2011). Listening to the concerns of Student Teachers in Malaysia During Teaching Practice. **The Australian Journal of Teacher Education**,36(3).

-Good, T., Brophy, J. (2003). **Looking in classrooms** (9th ed). Boston: Allyn and Bacon.

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

-Hoskins, B., Deakin Crick, R. (2010). Learning to learn and civic competence to sides of the same coin. **European Journal of Education Research,**45(1).

-Igbinoba, O., Marvelous, A. (2015). The impact of classroom management on students' academic performance in selected junior secondary schools in Municipal Area Council, Abuja. **International Journal of Education and Research,** 3 (9), 141-154.

-Oluwatayo, J., Adebule, S. (2012). Assessment of Teaching Performance of Student-Teachers on Teaching Practice. **International Education Studies**, 5(5), 109-115.

-Pellegrino, A. (2010): Pre-Service Teachers and Classroom Authority. **American Secondary Education,** 38(3), 62-78.

-Report. (2012). **Classroom Behavior Problems Increasing, Teachers Say**. Available: https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/classroom-behavior-problems-increasing-teachers-say./

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

-Sivri, H., Balcı, E. (2015). Pre-service Teachers' Classroom Management Self-Efficacy Beliefs**, International Online Journal of Educational Sciences,** 7 (4), 37 - 50 Available: http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_1882.pdf e-service.

-Wolff, C., Jarodzka, H., Bogert, N., Boshuizen., H. (2016). teacher vision expert and novice teacher's perception of problematic classroom management scenes, **instructional Science** ,3 (44).

رابعا: المواقع الكترونية

- https://www.hebron.edu/index.php/edu-dep/edu-dep1/edu-dep1-courses.html

المقابلات

- مقابلة شخصية، **الدكتور معن مناصرة:** منسق التربية العملية في جامعة الخليل، ديسمبر. 2019.
- مقابلات شخصية، **عدد من المعلمين المرشدين**، ديسمبر.2019.

الملاحق

ملحق رقم (1): الخطّة الدراسيّة المحدثة والمعتمدة في جامعة الخليل لبرنامج معلم مرحلة أساسيّة

جامعة الخليل/ كلية التربيـــــة

خطة معلم مرحلة أساسية دنيا (135) ساعة معتمدة / الخطة الدراسية 2017

متطلبات الجامعة الإجبارية (15) ساعة معتمدة

الرقم	اسم المساق	س	م. سابق
10100	الثقافة الإسلامية	3	-------
21100	اللغة العربية	3	-------
22100	اللغة الإنجليزية	3	-------
23100	فلسطين الأرض والإنسان	3	-------
T1100	تطبيقات في الحاسوب	3	-------

متطلبات الجامعة الاختيارية (6) ساعة معتمدة

الرقم	اسم المساق	س	م. سابق
11100	نظام الإسلام	3	-------
11101	مدخل إلى مقارنة الأديان	3	-------
12101	الأسرة في الاسلام	3	-------
21110	الأدب الشعبي الفلسطيني	3	-------
21111	مقدمة في الموسيقى	3	-------
22Tu1	اللغة التركيّة (1)	3	-------
22Tu1	اللغة التركيّة (2)	3	22Tu2
22He1	اللغة العبرية (1)	3	-------
22He1	اللغة العبرية (2)	3	22He2
22Fr1	اللغة الفرنسية (1)	3	-------
22Fr1	اللغة الفرنسية (2)	3	22Fr2
22Sp1	اللغة الاسبانية (1)	3	-------
22Sp1	اللغة الاسبانية (2)	3	22Sp2
22Ch1	اللغة الصينية (1)	3	-------
22Ch1	اللغة الصينية (2)	3	22Ch2
221S1	لغة الإشارة	3	-------
23110	الخليل عبر العصور	3	-------
24100	جغرافية فلسطين	3	-------
25100	الإعلام الجديد والمجتمع	3	-------
31109	منهج التربية في الإسلام	3	-------
31110	التربية الرياضية	3	-------
31111	مقدمة في علم الاجتماع	3	-------
31112	مدخل إلى دراسات المرأة	3	-------
32100	علم النفس العام	3	-------
32110	مدخل إلى الفلسفة	3	-------
32120	مدخل إلى المجتمع الفلسطيني	3	-------
40100	تطبيقات تكنولوجيّة	3	-------
55100	الوعي البيئي	3	-------
60100	مدخل إلى الإدارة	3	-------
60110	حقوق الإنسان	3	-------
62100	مهارات الاتصال	3	-------
61100	أخلاقيات المهنة والمسؤوليّة الاجتماعية	3	-------
61101	الريادة والابداع	3	-------
71100	الصحة العامة	3	-------
L1102	القانون والحياة	3	-------
L4105	قضايا سياسيّة معاصرة	3	-------
L4110	الحركة الأسيرة الفلسطينيّة	3	-------

متطلبات الكلية الإجبارية (21) ساعة معتمدة

الرقم	اسم المساق	س	م. سابق
31160	مدخل الى علم التربية	3	-------
31108	الإحصاء التربوي والنفسي	3	-------
32201	علم النفس التربوي	3	32130
32207	صعوبات التعلم	3	----
31214	قياس وتقويم تربوي ونفسي	3	----
31302	مناهج البحث في التربية وعلم النفس	3	31214
32130	مدخل الى علم النفس	3	----

متطلبات الكلية الاختيارية (6) ساعة معتمدة

الرقم	اسم المساق	س	م. سابق
31102	التربية في فلسطين	3	-------
31177	الادارة المدرسية	3	-------
31104	تاريخ الفكر التربوي	3	-------
31203	تعليم التفكير	3	-------
31120	الاشراف التربوي	3	-------
32315	سيكولوجية اللعب	3	-------
32430	علم النفس البيئي	3	-------
32331	ارشاد وعلاج الادمان	3	-------
31230	قضايا تربوية معاصرة	3	-------
32232	سيكولوجية الاشاعة والحرب النفسية	3	-------

متطلبات التخصص الإجبارية 75 ساعة معتمدة

الرقم	اسم المساق	س	م.سابق
31200	التربية الاسلامية وأساليب تدريسها (1)	3	-------
31223	تطوير المهارات الاكاديمية	3	-------
31243	اللغة الانجليزية وأساليب تدريسها (1)	3	-------
31224	اللغة العربية واساليب تدريسها (1)	3	-------
31325	اللغة العربية واساليب تدريسها (2)	3	31224
31426	اللغة العربية واساليب تدريسها (3)	3	31325
31329	الخط العربي والاملاء	3	-------
31229	الرياضيات واساليب تدريسها (1)	3	-------
31330	الرياضيات واساليب تدريسها (2)	3	31229
31431	الرياضيات واساليب تدريسها (3)	3	31330
31237	التنشئة الاجتماعية والوطنية واساليب تدريسها	3	-------
31231	دراسات تربوية (1)	3	-------
31339	دراسات تربوية (2)	3	31231
31206	أساليب تدريس عامة	3	-------
31222	التربية الفنية والموسيقية	3	-------
31314	إدارة الصفوف	3	-------
32202	علم النفس التكويني	3	-------
32309	مشكلات الطفولة والمراهقة	3	32201
31331	العلوم واساليب تدريسها (1)	3	-------
31432	العلوم واساليب تدريسها (2)	3	31331
31291	التربية العملية (أ)	1	-------
31292	التربية العملية (ب)	2	31291
31293	التربية العملية (ج)	2	31292
31392	التربية العملية (د)	2	31293
31491	التربية العملية (هـ)	2	31392
31288	تكنولوجيا المعلومات والتواصل في التعليم	3	-------
31354	الموهوبون والمتفوقون	3	-------

متطلبات التخصص الاختيارية (12) ساعة معتمدة

الرقم	اسم المساق	س	م. سابق
31240	مدخل الى التنوع والدمج	2	-------
31341	تيسير التعليم	2	-------
31444	التمايز والتقييم	2	-------
31345	الاعاقات البدنية والحسيه	2	-------
31447	الاعاقات الذهنية	2	-------
31449	التوحد	2	-------
31351	تكنولوجيا المعلومات في تدريس الرياضيات واللغات	2	-------
31353	تكنولوجيا المعلومات في العلوم الاجتماعية	2	-------
31346	التعليم باستخدام الهواتف الذكية	2	-------
31455	توظيف اللعب والبرمجة في تكنولوجيا المعلومات	2	-------
31448	استخدام الوسائط في التعليم	2	-------
31450	تكنولوجيا المعلومات في تدريس العلوم	2	-------
31352	التحديات العاطفية الاجتماعية والسلوكيات	2	-------
31205	أساسيات المناهج	3	-------
32409	نظريات التعلم	3	-------
31355	الدراما والمسرح في التعلم	3	-------
31356	المنهج التكاملي في التعليم	3	-------
31257	تنمية المفاهيم الاجتماعية والخلقية	3	-------

ملحق رقم (2): **المعايير التي يتم من خلالها تقييم الطالب المعلم وفقاً لمؤشر** PTPDI

معايير التقييم الخاصة بالتربية العملية وفق مؤشر PTPDI- 2A-1

مساق تربية عملية ( ) الفصل الدراسي ( )
للعام ( )

اسم الطالب: الرقم الجامعي:

الشعبة ( )

الكفاية الفرعية	غير مقبول (1)	مقبول (2)	جيد (3)	ممتاز (4)
1.1أن يطبق الطالب المعلم معرفة المحتوي والمعرفة البيداغوجية للمحتوى للتخطيط التعلم والتعليم/				
1.2 أن يطبق الطالب المعلم المعرفة والفهم للمنهاج الفلسطيني في التخطيط للتعلم والتعليم				
1.3 أن يطبق الطالب المعلم المعرفة والفهم لخصائص الطلبة والعوامل المروجة للتعلم الفعال اثناء التخطيط للتعلم والتعليم.				
1.4 أن يطبق الطالب المعلم المعرفة والفهم للعوامل المعيقة للتعلم الفعال عند التخطيط للتعلم والتعليم				
1.5أن يطبق الطالب المعلم المعرفة للعلاقات بين التخطيط والتعليم والتقييم لخبرات التعلم.				
2.1أن ينشئ ويحافظ على بيئة تعلم، امنة، ومحفزة، وتفاعلية.				
2.2أن يعرف ويستخدم مجموعة متنوعة من استراتيجيات ومصادر التعليم لتمكين التعلم الفعال.				
2.3أن يعرف ويفهم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعزيز التعلم والتعليم وذلك حسب طريقة التعلم والتعليم المعزز بالتكنولوجيا TELT Approach لدعم الطلبة				
2.4أن يستخدم مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لترويج والحفاظ على السلوكيات الإيجابية للتلاميذ				
2.5أن يعرف ويفهم الطرق الخاصة بالممارسة الجامعة، الاحتياجات الخاصة الشائعة واستخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لتحفيز وجذب وشمل الاحتياجات المتنوعة للتلاميذ.				
2.6استخدام استراتيجيات مناسبة لتوفير فرص للطلبة هادفة إلى صنع علاقات ذات معنى بين التعلم بين أجزاء المنهاج				
2.7أن يتواصل بشكل واضح وفعال بهدف تسهيل التعليم وتعلم الطلبة.				
2.8الانخراط في عملية التعلم مدى الحياة من خلال التطور المهني المستمر.				
2.1أن ينشئ ويحافظ على بيئة تعلم، امنة، ومحفزة، وتفاعلية.				
2.2أن يعرف ويستخدم مجموعة متنوعة من استراتيجيات ومصادر التعليم لتمكين التعلم الفعال.				

2.3أن يعرف ويفهم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعزيز التعلم والتعليم وذلك حسب طريقة التعلم والتعليم المعزز بالتكنولوجيا TELT Approachلدعم الطلبة				
2.4أن يستخدم مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لترويج والحفاظ على السلوكيات الإيجابية للتلاميذ				
3.1أن يستخدم تقييم استراتيجيات التعلم بهدف مراقبة تقدم التلاميذ، وتقديم تغذية راجعة بناءة، والتي بدورها تدعم تأملها من قبل التلاميذ، سعياً لتحسين مخرجات تعلمهم.				
3.2استخدام مخرجات التقييم البنائي والنهائي للحصول على معلومات للتخطيط وتحديد الهدف وتحسين فعالية التدريس والتعلم.				
3.3أن يزود الاباء وأولياء الأمور وأصحاب العلاقة بتقارير لفظية أو مكتوبة حول أداء أطفالهم وتقدمهم وإنجازاتهم.				
المجموع من 64 تحول إلى 50 بقسمة المجموع على 64 وضربه في 50.				

الملحق رقم (3): وصف مساقات التربية العمليّة (أ، ب، ج، د، هـ)

مساق تربية عملية (أ) (التهيئة) 31291

يُطْرَح هذا المساق كمساق نظري بواقع ساعة معتمدة واحدة في الفصل الأول من السنة الثانية من التحاق الطالب المعلم ببرنامج إعداد معلمي المرحلة الأساسية، ويهدف هذا المساق إلى تعريف الطلبة المعلمين بطبيعة التربية العملية من جميع جوانبها، ويتم فيه تعريفهم بآلية توزيعهم على مدارس التربية العملية. وذلك من خلال (16) ساعة موزعة على مدار الفصل. ويركز على المحتوى المعرفي والمفاهيمي والقيمي والنظري للتربية العملية، إضافة إلى نبذة عن أهم الجوانب الفنية التي يستدعيها الموقف الصفي والمفاهيم الأساسية للتدريس وكيفية تقييم أداء الطلبة المعلمين خلال مراحل التربية العملية، ويتم تعريفهم على آليات التسجيل للتربية العملية وأنظمتها وقوانينها بما فيها الحقوق والواجبات لكل قطب من أقطاب التربية العملية.

مساق التربية العملية (ب) المشاهدة والتدريب الجزئي 31292

يتكون هذا المساق من شقين أحدهما نظري وله (16) ساعة موزعة على الفصل في لقاءات جامعية محددة، وآخر عملي وله (60) ساعة يقضيها الطالب المعلم في مدارس التربية العملية، ويهدف هذ المساق إلى تدريب الطلبة المعلمين على مهارات المشاهدة، والرصد، والمهارات التدريسية، من خلال ورشات العمل داخل الجامعة (تدريس مصغر) أو في مدرسة التدريب وبتوجيه من المشرفين الأكاديميين والمعلمين المرشدين والمديرين والمشرفين التربويين. وتشمل مهارات التدريس، جميع عناصر الموقف التعليمي مثل: التخطيط للدرس– تنفيذ الدرس– التفاعل اللفظي– طرح الأسئلة– إدارة الصف– استراتيجيات التدريس– تقويم الطلبة. يبدأ الطالب المعلم ملاحظة البيئة الصفية والبيئة المدرسية، كما سيطلب منه تنفيذ عدد من المواقف الصفية الجزئية ضمن فعاليات المشاركة الجزئية وذلك من خلال تدريس جزئي مع الزميل (جزء من حصة)، وتدريس جزئي منفرد بملاحظة الطالب الزميل، إضافة إلى دوره كمعلم المساند من خلال (مساعدة المعلم المرشد في متابعة الطلبة في تنفيذ الأنشطة الصفية، ومساعدة الطلبة ضعيفي التحصيل وتقييم أداء الطلبة). وينتهي بمهمات تعليمية لنصف يوم بمشاركة الزميل حيث يقومون بملاحظة ومشاهدة حصة صفية ومن ثم ينفذ كل منهما حصة صفية، ويتم ذلك من خلال برنامج محدد يشرف عليه المعلم المرشد والمشرف الأكاديمي.

مساق التربية العملية (ج) التدريس الجزئي 31293

يتكون هذا المساق من شقين أحدهما نظري وله (16) ساعة موزعة على الفصل في لقاءات جامعية محددة، وآخر عملي وله (90) ساعة يقضيها الطالب المعلم في مدارس التربية العملية، ويهدف هذ المساق إلى تدريب الطلبة المعلمين على مهارات التدريس، من خلال ورشات العمل داخل الجامعة (تدريس مصغر) أو في مدرسة التدريب وبتوجيه من المشرفين الأكاديميين والمعلمين المرشدين والمديرين والمشرفين التربويين. وتشمل مهارات التدريس، جميع عناصر الموقف التعليمي مثل: التخطيط للدرس– تنفيذ الدرس– التفاعل اللفظي– طرح الأسئلة– إدارة الصف– استراتيجيات التدريس– تقويم الطلبة. يبدأ الطالب المعلم بتنفيذ عدد من المواقف والحصص الصفية ضمن فعاليات المشاركة، وذلك من خلال تخطيط وتدريس نصف يوم بمشاركة الزميل حيث ينفذ كل منهما حصة صفية، والتدرج لتدريس نصف يوم بشكل منفرد،

إضافة إلى دوره كمعلم المساند من خلال (مساعدة المعلم المرشد في متابعة الطلبة في تنفيذ الأنشطة الصفية، ومساعدة الطلبة ضعيفي التحصيل وتقييم أداء الطلبة). وينتهي بمهمات تعليمية تتضمن التخطيط والتدريس ليوم كامل، ويتم ذلك من خلال برنامج محدد يشرف عليه المعلم المرشد والمشرف الأكاديمي.

مساق التربية العملية (د) التدريس الكامل 31392

يتكون هذا المساق من شقين أحدهما نظري وله (16) ساعة موزعة على الفصل في لقاءات جامعية محددة، وآخر عملي وله (90) ساعة يقضيها الطالب المعلم في مدارس التربية العملية، ويهدف هذ المساق إلى تدريب الطلبة المعلمين على مهارات التدريس من خلال ورشات العمل داخل الجامعة (تدريس مصغر) أو في مدرسة التدريب وبتوجيه من المشرفين الأكاديميين والمعلمين المرشدين والمديرين والمشرفين التربويين. وتشمل مهارات التدريس، جميع عناصر الموقف التعليمي مثل: التخطيط لوحدة دراسية وتنفيذها–إدارة الصف– استراتيجيات التدريس– تقويم الطلبة، إنتاج وسائل تعليمية وتوظيف تكنولوجيا التعليم. حيث يبدأ الطالب المعلم تنفيذ عدد من المواقف الصفية وذلك من خلال تدريس يوم كامل، إضافة إلى دوره كمعلم المساند من خلال (مساعدة المعلم المرشد في متابعة الطلبة في تنفيذ الأنشطة الصفية، ومساعدة الطلبة ضعيفي التحصيل وتقييم أداء الطلبة). وينتهي بمهمات تعليمية لبرنامج أسبوع كامل، ويتم ذلك من خلال برنامج محدد يشرف عليه المعلم المرشد والمشرف الأكاديمي.

مساق التربية العملية (ه) التدريس الكامل 31491

يتكون هذا المساق من شقين أحدهما نظري وله (16) ساعة موزعة على الفصل في لقاءات جامعية محددة، وآخر عملي وله (120) ساعة يقضيها الطالب المعلم في مدارس التربية العملية، ويهدف هذ المساق إلى تدريب الطلبة المعلمين على مهارات التدريس من خلال ورشات العمل داخل الجامعة (تدريس مصغر) أو في مدرسة التدريب وبتوجيه من المشرفين الأكاديميين والمعلمين المرشدين والمديرين والمشرفين التربويين. وتشمل مهارات التدريس، جميع عناصر الموقف التعليمي مثل: التخطيط لوحدة تعليمية وتنفيذها، وإدارة الصف–استراتيجيات التدريس– تقويم الطلبة، إنتاج وسائل تعليمية، توظيف تكنولوجيا التعليم. ينفذ الطالب المعلم برنامج أسبوع كامل ضمن فعاليات المشاركة الكلية، وعلى مدار (5) أسابيع، ويتم ذلك من خلال برنامج محدد يشرف عليه المعلم المرشد والمشرف الأكاديمي، وبذلك يكون قادراً على القيام بمهام المعلم وتحمل مسؤولية العبء التدريسي عنه.

ملحق رقم (4): **قائمة أعضاء لجنة تحكيم الاستبانة**

الرقم	اسم المحكم	الرتبة العلمية	الجامعة
1	د. إبراهيم أبو عقيل	مناهج وطرق تدريس الرياضيات	جامعة الخليل
2	د. حاتم عابدين	تربية خاصة	جامعة الخليل
3	د. رجاء زهير العسيلي	الإدارة التربوية	جامعة القدس المفتوحة/ الخليل
4	د. سناء شاكر ابو غوش	علم نفس تربوي	جامعة الخليل
5	أ. د. عادل عطية ريان	منهج وطرق التدريس	جامعة القدس المفتوحة/ الخليل
6	د. كمال مخامرة	الإدارة التعليمية	جامعة الخليل
7	أ.د. محمد أحمد شاهين	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة/ رام الله
8	أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس المفتوحة/ الخليل
9	د. محمد عجوة	علم نفس تربوي	جامعة الخليل
10	د. معن مناصرة	أصول التربية	جامعة الخليل

ملحق رقم (5): **الاستبانة بصورتها الأولية**

كلية الدراسات العليا

خطاب التحكيم

حضرة الأستاذ/ الدكتور: .....

المؤسسة: .....

أتقدم لحضرتكم بأحر التحيات وأتمنى لكم موفور الصحة، راجية من حضرتكم التكرم بتحكيم الاستبانة المرفقة بغرض استخدامها كأداة بحث في دراستي الحالية وهي بعنوان:

"**مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات ادارة الصف من وجهة نظر المعلم المرشد**". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير من جامعة الخليل/ الدراسات العليا/ قسم الإدارة التعليمية.

مع شكري وتقديري لتعاونكم

الباحثة: أماني هاشم زلوم

القسم الأول: المعلومات الأولية (الديمغرافية)

الجنس: الذكور () أنثى ()

مكان العمل: مديرية وسط الخليل () مديرية شمال الخليل () مديرية يطا ()

مديرية جنوب الخليل ()

الخبرة: من 1–5 سنوات () 6–10سنوات () أكثر من 10سنوات ()

المؤهل العلمي: دكتوراه () ماجستير () بكالوريوس () دبلوم ()

القسم الثاني: مجالات الدراسة

- **ملاحظة: اينما وردت كلمة (الطالب– المعلم) فأنها تعني الطالب المسجل في مساقات التربية العملية والذي يقوم بالتدرب بالمدارس خلال فترة دراسته بالجامعة.**

الرقم	الفقرة	الإجابة				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا اوافق	لا أوافق بشدة
المجال الأول: التمكن من المادة العلمية والتخطيط للدرس						
.1	يخطط (الطالب– المعلم) ذهنياً لكيفية تنفيذ الدرس					
.2	يوازن (الطالب– المعلم) بين عناصر الدرس والزمن					

	المحدد للحصة					
3.	يخطط المشرف الميداني مع (الطالب– المعلم) لتنفيذ استراتيجيات تعليمية داخل غرفة الصف					
4.	يسعى (الطالب– المعلم) إلى توفير الوسائل التعليمية قبل البدء في عرض الدرس.					
5.	يوفر (الطالب– المعلم) مصادر متنوعة تناسب مستوى الطلبة					
6.	يقوم (الطالب– المعلم) بتحديد أهداف الدرس وعناصره قبل تنفيذ الحصة الدراسية.					
7.	يصمم (الطالب– المعلم) الأنشطة الصفية المناسبة					
8.	يخطط (الطالب– المعلم) للخطة اليومية للدرس تخطيطاً يعكس المعرفة والمهارات عند الطلبة					
9.	يضع (الطالب– المعلم) أهداف سلوكية قابلة للقياس					
10.	يحدد (الطالب– المعلم) أساليب التقويم المناسبة للدرس أثناء وخلال تنفيذ الحصة الدراسية					
11.	يسعى (الطالب– المعلم) لتوضيح بعض المفاهيم					

	الواردة في الدرس أثناء التخطيط له.					
12.	يكتب (الطالب– المعلم) الأهداف السلوكية التعليمية على السبورة.					
13.	يختار (الطالب– المعلم) الوسائل التعليمية التي تناسب الأهداف السلوكية.					
المجال الثاني: التنظيم لإدارة الصف						
الرقم	الفقرة					
14.	يهتم (الطالب– المعلم) بوجود الإضاءة– والأدوات التعليمية داخل غرفة الصف قبل البدء بعرض الدرس					
15.	يوزع (الطالب– المعلم) المسؤوليات على الطلبة حسب قدرات كل طالب					
16.	يهيئ (الطالب– المعلم) المناخ الصفي للطلبة أثناء عرض الدرس					
17.	يستخدم (الطالب– المعلم) أسلوب الحوار والنقاش أثناء عرض عناصر الدرس					

18.	يدير (الطالب– المعلم) المناقشات داخل غرفة الصف بطريقة تساعد على ضبط النظام أثناء الموقف التعليمي					
19.	يتابع (الطالب– المعلم) الطلبة باستمرار اثناء تنفيذ الحصة الدراسية					
20.	يتابع (الطالب– المعلم) حضور وغياب الطلبة في بداية الحصة الدراسية					
21.	يعمل (الطالب– المعلم) على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة وفقاً لمتطلبات الموقف الصفي وتحقيق النظام في الفصل.					
22.	يعمل (الطالب– المعلم) على توفير لعدالة في توزيع الأسئلة على الطلبة أثناء عرض الدرس					
23.	يراعي (الطالب– المعلم) نظافة وترتيب وتنظيم الغرفة الصفية عند البدء بالدرس					
المجال الثالث: ادارة السلوك						
24.	يقوم (الطالب– المعلم) بإعطاء الطلبة توصيات قبل					

	بدء عرض الدرس تساعدهم على الالتزام والهدوء أثناء عرض الدرس					
25.	يقوم (الطالب– المعلم) على جذب انتباه الطلبة حول ما يدور داخل غرفة الصف					
26.	يقلل (الطالب– المعلم) من سلوك الطلبة في الاجابات الجماعية أثناء تنفيذ الدرس					
27.	يشخص (الطالب– المعلم) سلوكيات الطلبة في الحصة الصفية.					
28.	يستخدم (الطالب– المعلم) الأسلوب الديمقراطي أثناء تنفيذ عناصر الدرس					
29.	يعمل (الطالب– المعلم) على توضيح أهداف الموقف التعليمي للطلبة					
30.	يحاول (الطالب– المعلم) أن يجنب الطلبة العوامل التي تؤدي إلى السلوك الفوضوي					
31.	يتعامل (الطالب– المعلم) بحزم مع سلوك الطالب غير المرغوب فيه					

32.	يستخدم (الطالب– المعلم) سياسة واضحة تتعلق بكيفية التعامل مع الطلبة					
33.	يقيم (الطالب– المعلم) مع الطلبة علاقات انسانية ايجابية مع الطلبة					
34.	يراعي (الطالب– المعلم) الفروق الفردية بين الطلبة في توزيع الأدوار في الموقف التعليمي.					
35.	يستخدم (الطالب– المعلم) العبارات والألفاظ الجيدة والمريحة للطالب داخل غرفة الصف					
المجال الرابع: الدافعية						
36.	يمتلك (الطالب– المعلم) عمقاً معرفياً في نظريات واستراتيجيات تعديل السلوك					
37.	يربط (الطالب– المعلم) عناصر الدرس ببعض الأحداث الموجودة في المجتمع لإثارة الطلبة ورفع دافعيتهم					
38.	يعمل (الطالب– المعلم) على تشجيع الطلبة لطرح الآراء ومناقشتها معهم لإثارة دافعيتهم للتعلم					

39.	يطرح (الطالب– المعلم) أسئلة الدرس بطريقة مثيرة ومشوقة للطلبة					
40.	يحدد (الطالب– المعلم) النشاطات والأعمال التي ينبغي على الطلبة ممارستها					
41.	يتيح (الطالب– المعلم) الفرصة أمام الطلبة لتحقيق ذاتهم من خلال النشاط الصفي.					
42.	يوظف (الطالب– المعلم) مصادر البيئة المحلية في إثارة دافعية الطلبة.					
43.	ينمي (الطالب– المعلم) ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال احترام آرائهم.					

ملحق رقم (6): الاستبانة بصورتها النهائية

كلية الدراسات العليا

ماجستير إدارة تعليمية

الإخوة والأخوات المعلمين في مدارس التدريب

تحية طيبة وبعد؛

استكمالاً لمتطلبات التخرج لنيل درجة الماجستير في برنامج إدارة تعليمية / جامعة الخليل، تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول "مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات إدارة الصف من وجهة نظر المعلم المرشد" ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تضع الباحثة بين أيديكم استبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، لذا نرجو من حضرتكم التكرم بالاطلاع على الاستبانة، واختيار مستوى استجابتكم على كل فقرة فيها وفقا لما ينسجم مع وجهة نظركم، راجية منكم التكرم بالإجابة عن جميع الفقرات دون استثناء وبدقة ... وتؤكد الباحثة لكم بأن الاستبانة التي بين أيديكم هي لأغراض البحث العلمي فقط، ولن تستخدم لأغراض أخرى.

واقبلوا فائق الاحترام

الباحثة: أماني هاشم زلوم

القسم الأول: المعلومات الأولية (الديمغرافية)

1- مكان العمل: أ- مديرية وسط الخليل ( ) ب- مديرية شمال الخليل ( )

ج- مديرية جنوب الخليل ( ) د- مديرية يطا( )

2- الجنس: أ- ذكر ( ) ب- أنثى ( )

3- المؤهل العلمي: أ- ماجستير( ) ب- بكالوريوس( ) ج-أخرى( )

4- الخبرة: أ- من (1-5) سنوات ( ) ب- (6-10) سنوات( ) ج -أكثر من 10سنوات( )

القسم الثاني: الرجاء وضع إشارة (√) بجانب كل فقرة في الخانة التي تتفق مع درجة موافقتك حسب وجهة نظرك بخصوص المجالات التالية:

- ملاحظة: المقصود بـ

- (المعلم المرشد): هو المعلم المتعاون والمقيم في مدرسة التدريب بصفة مستمرة، ولديه خبرة في مجال التدريس.
- (الطالب- المعلم): هو الطالب المسجل في مساقات التربية العملية، والذي يقوم بالتدرب في المدارس خلال فترة دراسته بالجامعة.

الرقم	الفقرة	الإجابة				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
المجال الأول: مهارة التخطيط للدرس من قبل (الطالب– المعلم)						
.1	يخطط ذهنياً لكيفية تنفيذ الدرس					
.2	يوازن بين عناصر الدرس والزمن المحدد للحصة					
.3	يخطط لتنفيذ استراتيجيات تعليمية داخل غرفة الصف					
.4	يسعى إلى توفير الوسائل التعليمية قبل البدء في عرض الدرس					
.5	يختار الوسائل التعليمية التي تناسب الأهداف السلوكية					
.6	يقوم بتحديد أهداف الدرس قبل تنفيذ الحصة الدراسية					
.7	يصمم الأنشطة الصفية المناسبة					
.8	يخطط للخطة اليومية للدرس تخطيطاً يعكس المعرفة والمهارات عند الطلبة					
.9	يصوغ أهداف سلوكية قابلة للقياس					
.10	يحدد أساليب التقويم المناسبة للدرس خلال تنفيذ الحصة					

	الدراسية					
11.	يحرص على توضيح بعض المفاهيم الواردة في الدرس أثناء التخطيط له.					
12.	يكتب الأهداف السلوكية التعليمية على السبورة.					
المجال الثاني: مهارة التنظيم لإدارة الصف من قبل (الطالب– المعلم)						
13.	يهتم بوجود الإضاءة، والأدوات التعليمية داخل غرفة الصف قبل البدء بعرض الدرس					
14.	يوزع المسؤوليات على الطلبة حسب قدرات كل طالب					
15.	يهيئ المناخ الصفي الإيجابي للطلبة أثناء عرض الدرس					
16.	يستخدم أسلوب الحوار والنقاش أثناء عرض عناصر الدرس					
17.	يدير المناقشات داخل غرفة الصف بطريقة تساعد على ضبط النظام أثناء الموقف التعليمي					
18.	يتابع الطلبة باستمرار اثناء تنفيذ الحصة الدراسية					
19.	يتابع حضور وغياب الطلبة في بداية الحصة الدراسية					
20.	يعمل على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة وفقاً لمتطلبات الموقف الصفي وتحقيق النظام في الصف.					

21.	يوزع الأسئلة بعدالة بين الطلبة					
22.	يهتم بنظافة وترتيب الغرفة الصفية					
المجال الثالث: مهارة تعديل سلوك الطلبة من قبل (الطالب – المعلم)						
23.	يحدد قواعد الانضباط الصفي قبل بداية الحصة					
24.	لديه القدرة على جذب انتباه الطلبة					
25.	يحد من سلوك الطلبة في الإجابات الجماعية أثناء تنفيذ الدرس					
26.	يمكنه تشخيص مشكلات الطلبة الصفية					
27.	يستطيع توجيه وحل المشكلات الصفية التي تواجه الطلبة بأسلوب علمي ممنهج					
28.	يستخدم الأسلوب الديمقراطي أثناء تنفيذ الدرس					
29.	يقلل من العوامل التي تؤدي الى السلوك الفوضوي					
30.	يتعامل بحزم مع سلوك الطالب غير المرغوب فيه					
31.	يستخدم سياسة واضحة تتعلق بكيفية التعامل مع الطلبة					
32.	يبني علاقات انسانية إيجابية مع الطلبة					

33.	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في توزيع الأدوار في الموقف التعليمي					
34.	يستخدم العبارات والألفاظ الجيدة والمريحة للطلبة داخل غرفة الصف					
35.	يمتلك عمقاً معرفياً في نظريات واستراتيجيات تعديل السلوك					
36.	يغرس الأنماط السلوكية الإيجابية في الطلبة من خلال دوره كقدوة					
المجال الرابع: مهارة إثارة الدافعية من قبل (الطالب – المعلم)						
37.	يستطيع تحفيز وإثارة دافعية الطلبة					
38.	يربط عناصر الدرس ببعض الأحداث الموجودة في المجتمع لإثارة الطلبة ورفع دافعيتهم					
39.	يعمل على تشجيع الطلبة لطرح الآراء ومناقشتها معهم لإثارة دافعيتهم للتعلم					
40.	يثير دافعية الطلبة من خلال استخدامه لأسلوب العصف الذهني					
41.	يصمم نشاطات تعمل على إثارة دافعية الطلبة					

42.	يتيح الفرصة أمام الطلبة لتحقيق ذاتهم من خلال النشاط الصفي					
43.	يوظف الكثير من مصادر وتقنيات التعلم لإثارة دافعية الطلبة					
44.	ينمي ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال احترام آرائهم					
45.	يستخدم الأسلوب التعاوني في التدريس بطريقة تعمل على إثارة دافعيتهم					
46.	يعزز الطلبة بعد أدائهم لمهمة معينة					
47.	يثير دافعية الطلبة من خلال استخدام الأسلوب القصصي					
48.	يستطيع إثارة دافعية الطلبة من خلال استخدام أسلوب التعلم باللعب					
49.	يعمل على إثارة دافعية الطلبة من خلال تنفيذ مسابقات تعليمية متنوعة					

ملحق رقم (7): كتاب تسهيل مهمة جنوب الخليل

HEBRON UNIVERSITY

جامعة الخليل

بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم : م.خ/ 113 ت/2019

التاريخ : 2019/10/08

Ref.

Date

حضرة السيد مدير التربية والتعليم / جنوب الخليل/ المحترم.

الموضوع: تسهيل مهمة

بعد التحية ،،،

تقوم الطالبة أماني هاشم زلوم بإجراء دراسة بعنوان

" مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات ادارة الصف من وجهة نظر المعلم المرشد".

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب/ة المذكور/ة والتعاون لإتمام دراسته /ا.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

عميد كلية التربية

د.كمال مخامره

HEBRON UNIVERSITY
جامعة الخليل
College Of Education
كلية التربية

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
URL : http // www.hebron.edu

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
تلفون : Tel: 970 (0)2-222-0995
فاكس : Fax: 970 (0)2-222-9303

ملحق رقم (8): كتاب تسهيل مهمة شمال الخليل

HEBRON UNIVERSITY

جامعة الخليل

بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم : م.خ/ 114 ت/2019

التاريخ : 2019/10/08

Ref.

Date

حضرة السيد مدير التربية والتعليم / شمال الخليل/ المحترم.

الموضوع: تسهيل مهمة.

بعد التحية ،،،

تقوم الطالبة أماني هاشم زلوم بإجراء دراسة بعنوان

" مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات ادارة الصف من وجهة نظر المعلم المرشد".

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب/ة المذكور/ة والتعاون لإتمام دراسته /ا.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

عميد كلية التربية

د.كمال مخامره

١٩/١٠/١٨

HEBRON UNIVERSITY جامعة الخليل كلية التربية College Of Education

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
URL : http // www.hebron.edu

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
تلفون : Tel: 970 (0)2-222-0995

ملحق رقم (9): كتاب تسهيل مهمة وسط الخليل

HEBRON UNIVERSITY

جامعة الخليل

الرقم : م.خ/ 115 ت/2019

التاريخ : 2019/10/08

Ref.

Date

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة السيد مدير التربية والتعليم / وسط الخليل/ المحترم.

الموضوع: تسهيل مهمة

بعد التحية ،،،

تقوم الطالبة أماني هاشم زلوم بإجراء دراسة بعنوان

" مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة الخليل لمهارات ادارة الصف من وجهة نظر المعلم المرشد".

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب/ة المذكور/ة والتعاون لإتمام دراسته /ا.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

عميد كلية التربية

د. كمال مخامره

٢٠١٩/١٠/٨

HEBRON UNIVERSITY
جامعة الخليل
كلية التربية
College Of Education

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
URL : http // www.hebron.edu

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
تلفون : Tel: 970 (0)2-222-0995
فاكس : Fax: 970 (0)2-222-9303