الأخطاء الشائعة في مهارات عرض الدرس عند طلبة التربية العملية
بكلية التربية ـ جامعة صنعاء

د/ أحمد أحمد مهيوب عبده المغلسي
قسم المناهج وطرائق تدريس العلوم
كلية التربية– جامعة صنعاء
د/ محمد حسين محمد خاقو
قسم المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية – جامعة صنعاء

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد ألأخطاء الشائعة في مهارات عرض الدرس عند طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة صنعاء، وذلك من خلال بطاقة ملاحظة أعدت لهذا الغرض.

وقد أجابت هذه الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1) ما الأخطاء الشائعة في مهارات عرض الدرس عند طلبة التربية العملية في الأقسام العلمية والأدبية؟
2) ما مدى ممارسة الأخطاء الشائعة في مهارات عرض الدرس عند طلبة التربية العملية في الأقسام العلمية والأدبية في كل محور من المحاور المتعلقة بعرض الدرس وهي: محور مقدمة الدرس(التمهيدي)، ومحور الوسائل التعليمية، ومحور طريقة التدريس، ومحور أسلوب المعلم، ومحور الأنشطة الصفية، ومحور سلوك المعلم، وفي مجمل هذه المحاور بشكل عام؟.

3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مدى ممارسة الأخطاء الشـــائعة في كل محور من المحاور المتعلقة بعرض الدرس وفي مجملها بشكل عام عند طلبة التربية العمليـــة في الأقسام العلمية والأدبية تعزى تبعاً لمتغير التخصص (علمي – أدبي)؟.

4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى (0.05) في مدى ممارسة الأخطاء الشائعة في كل محور من المحاور المتعلقة بعرض الدرس وفي مجملها بشكل عام عند طلبة التربية العمليـــة في الأقسام العلمية والأدبية تعزى تبعاً لمتغير الجنس (طلاب – طالبات)؟.

واشتملت عينة الدراسة على (189) طالباً وطالبة من طلبة التربية العملية في الأقسام العلمية والأدبية ممن شاركوا في التربية العملية خلال الفصل الأول من العام 2007/2006 والذين أجريت عليهم المشاهدة العملية من قبل المشرفين، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1) تم إعداد قائمة بالأخطاء الشائعة ذات العلاقة بعرض الدرس عند طلبة التربية العملية في كل من الأقسام العلمية والأدبية، ووضعت كبطاقة ملاحظات في ست محاور تحتوي علـــى (45) خطـــأ شائعاً وخضعت القائمة للتحكيم والضبط،

2) أن الطلبة المعلمين في جميع الأقسام يمارسون الأخطاء الشائعة في عرض الدرس بمستوى أعلى من 25% كما حددته الدراسة.

3) أن الطلبة المعلمين في الأقسام الأدبية يمارسون الأخطاء الشائعة في عرض الدرس بمستوى أعلـــى من طلبة الأقسام العلمية.

4) أن الطلبة المعلمين يمارسون الأخطاء الشائعة في عرض الدرس بمستوى أعلـــى مـــن الطالبـــات المعلمات.

وفي ضوء هذه النتائج توصلت الدراسة إلى بعض التوصيات أهمها:

إعادة انظر في برنامج التربية العملية الذي يعد السبب الرئيس في ممارسة تلك الأخطاء؛ لأنه لم يسهم في تنمية مهارات التدريس وخاصة المهارات المتعلقة بعرض الدرس، ولم يلبي حاجات الطلبة المعلمين عند التطبيق الميداني، بالإضافة إلى ربط الجانب الأكاديمي بالمقررات الدراسية في التعليم الأساسي والثانوي، وتخصيص سنة دراسية كاملة لممارسة التدريب في التربية العملية على مختلف استراتيجيات التدريس وأساليبه وأنشطته، والتغلب على الأخطاء الشائعة في المهارات التدريسية.

أولاً:المقدمة:

يعد المعلم ركناً أساسياً في النظام التعليمي لما له من تـــأثير في عمليـــة التعلـــيم والتعلم، وإذا كانت العملية التعليمية تدور حول الطالب والمعلم والمنـــهج والأنشـــطة والطرق والأساليب والوسائل فإن المعلم يعد العمود الفقري في هذه العملية، وبمقـــدار كفاءته تكون كفاءة التعليم، لذا فقد أشار الحدابي (**1997**) إلى أن المعلم يقوم بـــأدوار ومهام متعددة لنجاح العملية التعليمة مثل: توجيه الطلبة وجذب انتباههم نحو الـــدرس، والتخطيط الجيد للدرس، وتنظيم الأنشطة التعليمية، وتلخيص الأفكار والآراء، وربـــط موضوع الدرس بالبيئة المحيطة بالتلميذ وروح العصر، وغـــير ذلـــك مـــن المهـــارات التدريسية، التي تؤدي إلى نجاح العملية التعليمية.

لذا فإن كلية التربية بجامعة صنعاء قد اهتمت اهتماما كـــبيراً بإعـــداد المعلـــم وتأهيله من خلال برنامج أعد خصيصاً للطالب المعلم لإعداده أكاديميـــاً ومهنيـــاً، وأن الجانب الميداني المتمثل في برنامج التربية العملية قد حظي بموقع الصـــدارة في الاهتمـــام والأهمية، لأن التربية العملية تمثل الجانب التطبيقي لما اكتسبه الطالب المعلم من خـــبرات ومهارات متضمنة في مقررات كلية التربية بشكل عام وبرنامج التربية العملية النظـــري بشكل خاص وهذا ما تؤكده بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجـــال (الكـــثيري، **1998**؛ فخرو،**2002**؛ الترتوري والقضاه،**2006**)، بالإضافة إلى أن معظم البـــاحثين في مجال التدريس وإعداد المعلم مثل: **(Shulman,1986; Borman,1990; Anderson & Mitchener,1994; Stofflett & Stoddart,1994; Tobin, Tippins & Gallard,1994; Heilbronn. & Jones,1997)** يؤكدون بأن التربية العملية هـــي عملية تكاملية للمحتوى المعرفي والتدريسي يتم فيها ممارسة التدريس الفعلي على أرض الواقع، ومن خلالها يقوم الطالب المعلم بترجمة ما تعلمه في الجوانب المعرفية والتربوية إلى مرحلة التطبيق التدريسي وبنفس الوقت يتم فيها التدريب المباشر لما يجرى في المدارس، وبناء على ما أورده الفرا (**1996**) بأن التربية العملية لابد أن تـــتم تحـــت إشـــراف تربوي، فهذا يعني أن دور المشرف هو تتبع مدى ممارسة الطالـــب المعلـــم للمهـــارات

التدريسية، فإما أن يمارسها بطرق سليمة إيجابية فيتم تعزيزها، وإما أن يمارسها بأخطـــاء متكررة (أخطاء شائعة) فيتم تحليلها ومعرفة أسبابها للحد منها.

وهذا يعني أن التربية العملية تعد من أساسيات إعداد الطالب المعلم، فهي تتيح له أن يتدرب بصورة واقعية على المهام التي يجب أن يقوم بها لنجاح العملية التعليميـــة، لأنها "تربط بين النظرية والتطبيق في مجال التدريس، وتكسب الطالب المعلـــم المهـــارات والأساليب اللازمة لعملية التدريس الناجح، وتنمي لديه القدرات والكفايات المهنية إلى أقصى حد ممكن، مع زيادة الثقة بالنفس والتغلب على المخاوف التي قد تواجهه في الحياة المهنية الجديدة، ومواجهة المشكلات التي قـــد تواجهـــه في مجـــال التـــدريس"(الفـــرا وجامل،**1999**)، كما أن ثقة المعلم وفاعليته التدريسية تكتسب وتنمو كلما ازدادت خبرته التدريسية(**Campbell,1996**)، وقد ثبت ذلك من خلال المقارنة التي أجرتها تلك الدراســـة بين ثقة المعلم وفعاليته قبل الخدمة بثقة المعلم وفعاليته في أثناء الخدمة، وقد تبين أن المعلم قبـــل الخدمة (الطالب المعلم) تكون ثقته وفعاليته التدريسية أقل من ذلك المعلم في أثناء الخدمة، وهذا يعني أن الطالب المعلم معرض لممارسة أخطاء تدريسية بصورة متكررة من أول الأمر في التطبيق الميداني.

لذا فقد أوضحت دراسة جامع (**1986**) التي أجريت في الكويت عن فاعليـــة التربية العملية في إكساب الطالب المعلم المهارات التدريسية اللازمـــة، وأن المقـــررات الخاصة بالتربية العملية كان لها الدور البارز في مســـاعدة الطالـــب المعلـــم في إعـــداد الدروس، وفي الكفاءة العلمية والنمو المهني، كما أشارت كثير من الدراسات(ســـليمان، **1985**؛ أللقاني والمفتي،**1990**؛ حسان،**1992**؛ الحريفي،**1994**؛ الكـــثيري،**1997**) إلى أهمية برنامج التربية العملية في نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، و أوضحت دراسة سليمان (**1985**) التي أجريت في قطر، أن حوالي **70%** من الطـــلاب و**83%** مـــن الطالبات يعتقدون أن الإعداد التربوي كان له الأثر الأكبر في تحسين أدائهم التدريســـي خلال فترة التطبيق في برنامج التربية العملية، وبناءً على ذلك فالطالب المعلم الجيد هـــو الذي يخطئ ويتعلم من أخطائه نحو اكتساب مهارات تدريسية ايجابية، لذا فهو بحاجة إلى

الخبرة التدريسية وإدارة النشاط التعليمي، وهذا ما أكدته دراسة (Farmer, Farrell & Lehman, 1991): أن على الطالب المعلم أن يتدرب على إدارة النشاط الصفي، وأن كثيراً من المعلمين تنقصهم خبرة الحركة داخل الصف، وخبرة إلقاء الأسئلة الصفية، حيث قد لوحظ أن معظم المدرسين يخطئون في إلقاء أسئلة يفترض عدم إجرائها، لأنها تتضمن في إجابتها خيارين: إما (نعم) وإما (لا).

وعلى الرغم من أهمية التربية العملية في إعداد الطلبة المعلمين لممارسة مهنة التدريس بكفاءة وإجادتهم لمهاراتها التدريسية فإن واقع الممارسة والتنفيذ لمهارات التدريس في برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة صنعاء يشير إلى ضعف الطلبة في كثير من مهارات التدريس وخاصة مهارات عرض الدرس، وهذا ما أدركه الباحثان من خلال إشرافهما على طلبة التربية العملية في الكلية، وقد كان من أبرز ملاحظاتهما لهذا الضعف ما يأتي:

(1) الدخول إلى شرح عناصر الدرس دون ربطها بالخبرة السابقة عند المتعلم.
(2) شرح عناصر الدرس بصوت خافت.
(3) عدم توزيع النظرات إلى جميع الطلبة في أثناء الشرح.
(4) عدم مراعاة الوقت المخصص للدرس.
(5) عدم ضبط الفصل، وخاصة في أثناء طرح الأسئلة الصفية، مع قبول الإجابات الجماعية.
(6) استخدام الوسيلة دون تجريبها مسبقاً.

والجدير بالذكر أن مظاهر هذا الضعف في مهارات التدريس عكس كثيراً من الأخطاء خلال عرض الدرس، ويؤكد ذلك الدراسة التي قام بها الكوري(2004) في كلية التربية بجامعة صنعاء، فقد كان من أهم نتائجها تدني مستوى أداء المعلمين لمهارات التدريس العامة بشكل كلي عن مستوى التمكن التي حددته الدراسة بنسبه 80%.

ولا شك أن وجود الأخطاء الشائعة التي تظهر خلال عرض الدرس لا توجد عند الطلبة المعلمين على مستوى القطر اليمني فحسب، بل إن بعض الدراسات أظهرت وجود تلك الأخطاء التدريسية في بعض الأقطار العربية والأجنبية ، من ذلك على سبيل المثال دراسة جامع (1986) السابقة التي أوضحت بعض نتائجها ضعف كفاءة الطالب المعلم في مهارات تنفيذ الدرس، وفي تقويم تحصيل التلاميذ، كذلك أظهرت نتائج دراسة خطايبة وآخرين(2002) تدني مستوى معلمي العلوم في مهارات طرح الأسئلة الصفية، لذا فقد كان من أهم توصياتها ضرورة تدريب معلمي العلوم على مهارات طرح الأسئلة الصفية خلال دراستهم الجامعية، وأشار كثير من الباحثين إلى معالجة تكرار الأخطاء التي قد يمارسها المعلم خلال عرض الدرس (Kindsvatter, Wilen, & Isbler, 1992)، لأن مصاحبة تلك الأخطاء في سلوك المعلم خلال عملية التدريس تؤثر في تحصيل الطالب، وتعوق نجاح العملية التعليمية، وهذا ما أثبته دراسة (Brophy & Good, 1985).

وهذا يعني أن هذه الأخطاء المتعلقة بعرض الدرس تتكرر عند الطلبة المعلمين سواء في اليمن أو في غيرها من الأقطار العربية والأجنبية لما لها من أثر سلبي في عدم تحقيق أهداف برنامج التربية العملية المصمم من أجل تحقيق الإعداد النوعي المتميز للطلبة المعلمين لممارسة مهنة التدريس بفعالية، وإذا ما تخلل عملية التدريب أخطاء متكررة في مهارات عرض الدرس فإن ذلك يعد من العوامل التي تعوق تحقيق الأهداف المرجوة لبرنامج التربية العملية التي من أهمها رفع مستوى إعداد الطلبة المعلمين بالقدر المطلوب.

وللإفادة من برنامج التربية العملية وتتبع ما يمارس في أثنائها من أخطاء فإنه من الضروري القيام بإجراء دراسة تحليلية تكشف مدى ممارسة الطالب المعلم للأخطاء التدريسية التي تلاحظ من خلال قيامه بعرض الدرس، حيث أكدت دراسة Sale (1979) أن الطالب المعلم بحاجة إلى تقويم كفاءته التدريسية ومعرفة نواحي ضعفه وذلك من أجل تعزيز عملية الإتقان لممارسة مهارات التدريس بصورة صحيحة خلال برنامج التربية العملية، وتلافي الأخطاء التدريس قبل أن يتخرج الطالب المعلم من الجامعة أو من برامج إعداد المعلمين.

وعلى هذا الأساس قام الباحثان بهذه الدراسة التي هدفت إلى تحديد مجموعة الأخطاء الشائعة في المهارات التدريسية اللازمة لعرض الدرس عند الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية والأدبية، وذلك لتشخيصها ومعرفة أهم أسبابها، والعمل على الحد منها وفقاً لما ستسفر عنه نتائج هذه الدراسة.

ثانياً: تحديد المشكلة:

في ضوء ما سبق تم تحديد مشكلة الدراسة في شيوع الأخطاء في المهارات التدريسية اللازمة لعرض الدرس عند طلبة التربية العملية في الأقسام العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة صنعاء وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1) ما الأخطاء الشائعة في مهارات عرض الدرس عند طلبة التربية العملية في الأقسام العلمية والأدبية؟

2) ما مدى ممارسة الأخطاء الشائعة في مهارات عرض الدرس عند طلبة التربية العملية في الأقسام العلمية والأدبية في كل محور من المحاور المتعلقة بعرض الدرس وهي: محور مقدمة الدرس(التمهيدي)، ومحور الوسائل التعليمية، ومحور طريقة التدريس، ومحور أسلوب المعلم، ومحور الأنشطة الصفية، ومحور سلوك المعلم، وفي مجمل هذه المحاور بشكل عام؟.

3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مدى ممارسة الأخطاء الشائعة في كل محور من المحاور المتعلقة بعرض الدرس وفي مجملها بشكل عام عند طلبة التربية العملية في الأقسام العلمية والأدبية تعزى تبعاً لمتغير التخصص (علمي – أدبي)؟.

4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى (0.05) في مدى ممارسة الأخطاء الشائعة في كل محور من المحاور المتعلقة بعرض الدرس وفي مجملها بشكل عام عند طلبة التربية العملية في الأقسام العلمية والأدبية تعزى تبعاً لمتغير الجنس (طلاب – طالبات)؟.

ثالثاً: فروض الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفروض الآتية:

1) يمارس الطلبة المعلمون في الأقسام العلمية والأدبية الأخطاء الشائعة في مهارات عرض الدرس كما هو محدد في الدراسة الحالية بنسبة منخفضة تقل عن 25%.

2) لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة لممارستهم الأخطاء الشائعة في كل محور من محاور الأخطاء الشائعة في مهارات عرض الدرس تعزى إلى متغير التخصص (علمي–أدبي).

3) لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة لممارستهم الأخطاء الشائعة في كل محور من محاور الأخطاء الشائعة في مهارات عرض الدرس تعزى إلى متغير النوع (طلاب– طالبات).

رابعاً: أهداف الدراسة:

تهدف هذا الدراسة إلى الآتي:

1) تحديد أبرز الأخطاء الشائعة في المهارات التدريسية لعرض الدرس عند طلبة التربية العملية في كلية التربية بجامعة صنعاء، لمعرفة أسبابها، والحد منها.

2) معرفة الأكثر ممارسة للأخطاء الشائعة تبعاً لمتغير التخصص والجنس.

3) وضع المقترحات والحلول للتقليل من ممارسة تلك الأخطاء وفقاً لنتائج هذه الدراسة.

خامساً: أهمية الدراسة:

من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في الآتي:

1) تزويد الطالب المعلم بقائمة تتضمن أهم الأخطاء الشائعة التي تظهر خلال عرض الدرس حتى يتمكن من تجنبها مستقبلاً.

2) تزويد واضعي برنامج إعداد المعلم في كلية التربية– جامعة صنعاء بمعلومات وبيانات علمية عن تشخيص واقع التربية العملية، وبيان جوانب الخلل والقصور في البرنامج، مستعينين بما تضمنته بطاقة الملاحظة من الأخطاء الشائعة في المهارات التدريسية

خلال عرض الدرس، والعمل على تطوير برنامج إعداد الطالب المعلم للحد من تلك الأخطاء.

3) تبصير المشرفين على التربية العملية بالأخطاء الشائعة في عرض الدرس ليتم معالجتها أولا بأول من أجل تحقيق هدف تنمية مهارات التدريس الفعال خلال التربية العملية المتضمن في برنامج إعداد الطالب في الكلية على المستويين النظري والعملي.

4) فتح المجال لدراسات مستقبلية بحسب ما ستسفر عنه نتائج هذه الدراسة للبحث عن أخطاء شائعة أخرى تتعلق بمجال التخطيط والتقويم للدرس.

سادساً: حدود الدراسة:

1) اقتصرت هذه الدراسة على أفراد العينة من طلبة المستوى الرابع في الأقسام العلمية والأدبية المشاركين خلال إجرائها في التربية العملية الذين تمت ملاحظاتهم من قبل مشرفيهم، في أثناء التطبيق الميداني للتربية العملية في مدارس أمانة العاصمة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2007/2006م.

2) اقتصرت الدراسة أيضاً على تحديد الأخطاء الشائعة المتعلقة بعرض الدرس والمتضمنة في بطاقة الملاحظة وهي تعد من الأخطاء المتكررة التي يمكن ملاحظتها في أداء الطلبة باختلاف تخصصاتهم خلال قيامهم بالتطبيق الميداني في أثناء التدريس.

3) تم ملاحظة أخطاء الطلبة التدريسية خلال تنفيذ الدرس وتدوينها في بطاقة الملاحظة من قبل المشرفين الميدانيين للتربية العملية وفقاً لتخصصاتهم.

4) اقتصرت هذه الدراسة على جانب واحد من جوانب العملية التعليمية وهو جانب عرض الدرس فقط، وتركت بقية الجوانب لدراستها مستقبلاً على ضوء نتائج هذه الدراسة.

سابعاً: منهجية الدراسة:

تقتضي طبيعة هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على الرصد والوصف لما هو كائن بواسطة استخدام بطاقة ملاحظة أعدت لهذا الغرض لرصد الأخطاء الشائعة في أداء الطالب المعلم عند ممارسته للمهارات التدريسية لعرض الدرس خلال التطبيق الميداني في التربية العملية.

ثامناً: مصطلحات الدراسة:

1) تعريف الخطأ:

الخطأ هو ضد الصواب وهو ما لم يتعمد، يقال أخطأ الطريق أي عـــدل عنـــه وأخطأ الرامي الغرض أي لم يصبه (ابن منظور،1979).

ولذ فإن الخطأ يعرف بأنه مخالفة الطالب المعلم لممارسة المهـــارات التدريســـية لعرض الدرس بصورة سليمة بدون قصد أو تعمد، بحيث يتصف أداؤه لتلك المهـــارات بأنه خطأ، كأن يبدأ الشرح بدون مقدمة، أو يشرح الدرس بصوت خافت، وبـــدون أن يوزع النظرات على جميع الطلبة...الخ.

2) الشيوع في الخطأ:

هو نمط من السلوك يتكرر فيه الخطأ بنسبة معينة، لذا اختلف الآراء في تحديـــد نسبة شيوع الخطأ عند الطلبة فحدده بعضهم بنسبة 25% فأكثر(شحاته،1978) وحدده آخرون بنسبة 20% فأكثر (الحاوري،2000)، لذا فإن شيوع الخطاء في هذه الدراســـة يقصد به إجرائياً: أنه الخطأ الذي يتكرر حدوثه في أي مهارة من المهـــارات التدريســـية لعرض الدرس بنسبة 25% فأكثر لدى عينة الدراسة.

3) الأخطاء الشائعة:

ويقصد بها في هذه الدراسة الأخطاء المتعلقة بعرض الدرس في التربية العمليـــة عند طلبة المستوى الرابع في الأقسام العلمية والأدبية في كلية التربية بجامعة صنعاء والتي تتكرر حدوثها في أدائهم بنسبة 25% فأكثر وتم رصدها باستخدام بطاقـــة ملاحظـــه أعدت لهذا الغرض.

4) المهارة التدريسية لعرض الدرس:

هي نمط من السلوك التدريسي الفعال يصدره الطالب المعلم عند عرض الدرس في شكل استجابات حركية ولفظية يمكن ملاحظاتها وتحديدها وقياسها بهدف إحـــداث التعلم لدى المتعلمين، ويتصف أداء الطالب المعلم لهذه المهـــارات بالســـهولة والدقـــة والإتقان عند تدريسه لمواد التخصص المختلفة (الكوري،2004).

5) التربية العملية:

هي برنامج معد في كلية التربية يمثل الجانب العملي من برنامج إعداد الطالب المعلم وتأهيله في الكلية لإتاحة ألفرصه له ليمارس العملية التعليمية بصورة واقعية لمدة فصل دراسي (المغيدي،1998):

وهذا يعني أن التربية العملية تعد بمثابة التطبيق الميداني للخبرات التربوية التي اكتسبها الطلبة المعلمون في أثناء دراستهم النظرية في كلية التربية بجامعة صنعاء، وممارستها في الواقع العملي في المدارس الحكومية لمراحل التعليم الأساسي والثانوي في فصل دراسي تحت إشراف تربوي (الفرا و جامل،1999).

تاسعاً:دراسات سابقة:

بعد المراجعة الشاملة في الأدبيات والدراسات التي تعددت مضامينها ومجالاتها فيما يتعلق بالتربية العملية وبرامج إعداد المعلم قبل الخدمة والاطلاع على المهارات والكفاءات التدريسية اللازمة لإعداد المعلم، وما يدعم ذلك من خبرات الباحثين خلال إشرافهما على طلبة التربية العملية، ونتيجة للكم الهائل من المعلومات في هذا المجال، حيث إن هذا العصر يتميز بتقنية المعلومات والانترنت التي سهلت للقارئ الحصول على المعلومات المرجوة بسهولة ويسر، وبناءً على ذلك أقتصر الباحثان على عرض الدراسات التي يمكن أن تفيد الدراسة الحالية في بناء قائمة للأخطاء الشائعة المتعلقة بعرض الدرس، وتفيد أيضاً في عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها، ومن بين تلك الدراسات ما يأتي:

دراسة بروان Brown (1975م):

استهدفت هذه الدراسة وضع برنامج لإكساب الطلبة المعلمين المهارات الأساسية اللازمة للتدريس الجيد من خلال استخدام أسلوب التدريس المصغر، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة تحديد أربع عشرة مهارة ينبغي تنميتها عند الطلبة المعلمين، أهمها: جذب انتباه التلاميذ، توجيه الأسئلة المناسبة، استخدام التلميحات غير اللفظية، تشجيع الاستجابات المناسبة، المحافظة على استمرار انتباه التلاميذ وإشراكهم في النقاش والأنشطة، ضبط الصف، توزيع وقت الدرس.

دراسة مرعي(1983م):

وقد هدفت هذه الدراسة إلى وضع قائمة بالكفايات الأساسية التي يحتاجها معلم المرحلة الابتدائية في الأردن للقيام بواجبه، لتساعده في تطوير مهارات التدريس، وقد شملت هذه القائمة (85) كفاية أهمها: كفايات التخطيط، كفايات الأنشطة الملائمة وتنظيمها، كفايات التقويم.

دراسة جامع (1986م):

وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية التربية العملية في إكساب الطالب المعلم المهارات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وقد أوضحت أهم نتائج الدراسة ضعف كفاءة الطالب المعلم في تنفيذ الدرس وفي التقويم.

دراسة نشوان والشعوان (1990):

وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية لطلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتوصل الباحثان، إلى (72) كفاية تعليمية، أهمها الكفايات المتعلقة بالعملية التعليمة والتعليمية، والكفايات المتعلقة بالتقويم.

دراسة السعيد (1991):

وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية تدريس مقرر مبادئ التدريس على الأداء التدريسي لطلبة السنة الثالثة بكليتي التربية في جامعة عين شمس والعريش من خلال التربية العملية، واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة اشتملت على معظم مهارات التدريس.

دراسة الخلافي وآخران (1995):

وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، وتوصلت الدراسة إلى (65) كفاية تعليمية

أهمها: الكفايات المتعلقة بتنظيم الفصل وضبطه، وكفايات إعداد الـدرس وتخطيطـه، والكفايات الأكاديمية والمهنية، وكفايات الوسائل التعليمية والأنشطة، وكفايات تنفيـذ الدرس.

دراسة فخرو(2002م):

وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الاختلافات بـين التقيـيم الـذاتي للطالبات المعلمات لأدائهن في التربية العملية وتقييم مشرفاتهن لهـن، وعلاقـة ذلـك بالتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ضعيفة بين كل من التقييم الذاتي للطالبات المعلمات وتقييم المشرفات لهن، وهذه العلاقة لا ترمي إلى مستوى يطمئن على مستوى كفاءة المشـرفات في التقيـيم، أو تـدعو إلى إمكانيات الاعتماد على مشاركة الطالب المعلم في تقييم أدائه، وفي ضوء هذه النتيجـة أوصت الدراسة بتوجيه المقررات التربوية لتسهم في وعي الطالـب المعلـم بالمهـارات والكفاءات اللازمة لعملية التدريس والتدريب على طرق التقييم.

دراسة الكوري (2004م):

وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إسهام برنامج التربية العملية في تنميـة مهارات التدريس العامة والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة صنعاء، وركزت هذه الدراسة على بعض مهارات التـدريس العامـة المرتبطـة بتخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه وهي: التهيئة للدرس، عرض الدرس، صياغة الأسـئلة وتوجيهها، التعزيز، غلق الدرس، استخدام الوسائل التعليمية، إدارة الصف.

التعليق على الدراسات السابقة وما يستفاد منها في هذه الدراسة:

من العرض السابق للدراسات السابقة يتضح الآتي:

1) اتفاق معظم الدراسات على أهمية إتقان الكفايات التعليمية للطالب المعلم، والحد من الأخطاء التي يمارسها خلال تنفيذ الدرس، وقد أفادت الدراسة الحالية مـن تلـك الدراسات في تحديد أهم الأخطاء المتعلقة بعرض الدرس والمتضمنة في تلـك الكفايـات التعليمية.

2) بعض هذه الدراسات ركزت على الجوانب الإيجابية للتربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون، والدراسة الحالية ركزت على الجوانب السلبية في مهارات عرض الدرس من خلال رصد مشرفي التربية العملية للأخطاء الشائعة التي يلاحظونها عند الطلبة المعلمين في أثناء التدريب.

3) اعتمدت جميع الدراسات السابقة على استخدام بطاقة الملاحظة للحكم على الأداء التدريسي للطلبة المعلمين، والدراسة الحالية ستعتمد أيضاً على هذه الأداة،لأنها الأنسب في تحقق أهداف هذه الدراسة للتعرف على الأخطاء الشائعة في المهارات التدريسية المتعلقة بتنفيذ الدرس.

ومن هنا تظهر أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، حيث لا توجد دراسة واحدة تتشابه مع الدراسة الحالية في الشكل أو في المضمون، ولكن الدراسات السابقة ترفد الدراسة الحالية لأنها تتصل بها اتصالاً وثيقاً.

إجراءات الدراسة:

مرت هذه الدراسة عبر الخطوات الإجرائية الآتية:

1. مراجعة شاملة للأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة.
2. عمل قائمة تشمل كل ما يتوقع من أخطاء متكررة في مجال عرض الدرس.
3. إعداد بطاقة ملاحظة بصورة أولية تتضمن قائمة الأخطاء الشائعة بمحاورها وعرضها للتحكيم.
4. ضبط البطاقة وتعديلها في ضوء آراء المحكمين.
5. القيام بدراسة استطلاعية للتأكيد من صدق الأداة وثباتها.
6. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
7. توزيع الأداة على مشرفي التربية العملية، مع إعطاء التعليمات اللازمة لإجراء عملية الملاحظة.
8. تطبيق بطاقة الملاحظة ميدانياً على عينة الدراسة.
9. تفريغ البيانات في الحاسوب باستخدام برنامج إكسل، ومن ثم نقلها لبرنامج SPSS.

10. التوصل إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها..
11. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

ومن أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحثان بالآتي:

أولا: تحديد مجتمع الدراسة والعينة:

يتكون مجتمع الدراسة من الطلبة المعلمين في كل الأقسام العلمية والأدبية، وقد تم اختيار العينة من الطلبة المشاركين في التربية العملية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2007/2006 الذين أجريت عليهم المشاهدة العملية من قبل المشرفين على خلال فترة التربية العملية، وبلغ عدد أفراد العينة التي تم معالجة نتائجهم إحصائياً (189) فرداً، والجدول رقم (1) الآتي يوضح ذلك بحسب النوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – أبي):

جدول رقم(1)

عدد الذكور والإناث في التخصص العلمي والأدبي.

التخصص	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى	
علمي	46	49	95
أدبي	47	47	94
مجموع	93	96	189

ثانياً:إعداد أداة الدراسة وضبطها:

تم إعداد قائمة تشمل الأخطاء الشائعة المتعلقة بعرض الدرس من خلال المصادر الآتية:

1. الأدبيات التربوية الخاصة بمجال إعداد المعلم وطبيعة التدريس واستراتيجياته وطرقه وأساليبه.

2. الدراسات السابقة التي اهتمت بالتربية العملية والكفاءات التعليمية اللازمة في جميع المراحل التعليمية.
3. الاطلاع على برامج التربية العملية محلياً وعالمياً.
4. النشرات التربوية المتعلقة بمهارات عرض الدرس المعروضة في شبكة الإنترنت(الكريمي،2007)
5. الخبرات التربوية للباحثين خلال مجال عملهما في التدريس والإشراف على التربية العملية.

ومن خلال هذه المصادر تم التوصل إلى تحديد الأخطاء الشائعة المتعلقة بعرض الدرس، مصنفة في ستة محاور هي:(مقدمة الدرس(التمهيدي)، الوسائل التعليمية، طريقة التدريس، أسلوب المعلم، الأنشطة الصفية، سلوك المعلم)، ومن ثم تم إعداد بطاقة ملاحظة تتضمن الأخطاء الشائعة بمحاورها الستة.

ومن أجل ضمان سهولة الملاحظة لأداء الطالب المعلم وجعلها قريبة من الموضوعية روعي في إعداد هذه البطاقة مجموعة من الضوابط أهمها:

1. صيغت كل عبارة بصورة سلوكية تصف مظاهر الأداء التدريسي الذي يعكس الخطأ بحيث يمكن مشاهدته في سلوك الطالب المعلم.
2. شملت عبارات البطاقة كل الأخطاء في مهارات عرض الدرس.
3. وصفت كل عبارة خطأ واحداً يقوم به الطالب المعلم خلال عرض الدرس.
4. شملت بطاقة الملاحة نظاماً تقديرياً أمام كل عبارة بمقياس خماسي يحدد درجة الخطأ بشكل متدرج يبدأ بعدم وجود الخطأ إطلاقاً وأعطي له (صفر)، ووجود الخطأ بدرجة قليلة أعطي له (واحد)، ووجود الخطأ بدرجة متوسطة أعطي له (اثنين)، ووجود الخطأ بدرجة كبيرة أعطي له (ثلاثة)، ووجود الخطأ بدرجة كبيرة جداً أعطي له (أربعة).

5. شمول بطاقة الملاحظة على تعليمات تتضمن الهدف من استخدامها وكيفية إجرائها ونظام تقدير الدرجات التي يضعها المشرف الملاحظ خلال عرض الطالب المعلـــم للدرس.

ثالثاً: صدق الأداة:

وقد تم التأكد من تحقق الصدق الظاهري وصدق المحتوى لبطاقة الملاحظة من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة صنعاء، وذلك لضبط العبارات المتضمنة في محاور الأداة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم أسفر التحكيم عن إجراء بعض التعديلات أهمها: إعادة صياغة بعض العبارات المركبة من سلوكين تدريسيين أو أكثر، والعبارات التي يكتنفها بعض الغموض، وحذف العبارات المكررة، وإضافة بعض العبارات المهمة في عرض الدرس، وحذف العبارات التي ليس لها علاقة بأي محور من محاور البطاقة، وبناءً على ذلك تم تعديل البطاقة وأصبحت في صورتها النهائية تتكون من ستة محاور تتضمن(45) عبارة سلوكية تعكس الخطأ في مهارات عرض الدرس، وهنا يكون قد تحقق الصدق الظاهري وصدق المحتوى للبطاقة وأصبحت صالحة لتحقيق أهدافها.

رابعاً: ثبات الأداة:

وقد تم ذلك من خلال التجريب الاستطلاعي للبطاقة الذي قام به الباحثان، حيث تم تجريبها على عينة من الطلبة المعلمين في أربع مدارس حكومية في المرحلة الثانوية لملاحظات أدائهم، وتم حساب ثبات البطاقة باستخدام معامل الاتساق الداخلي (الفا كرونباخ) فبلغ معامل الثبات لكل محاور البطاقة 92%، وهذا معامل ثبات عال يجعل البطاقة صالحة للتطبيق والاطمئنان إلى النتائج التي ستسفر عنها، وقد تراوحت نسب الثبات لكل محور من محاور البطاقة ما بين 71% و 82 % كما هو مبين في الجدول رقم (2) الآتي:

جدول رقم (2) معامل الثبات ألفا كرونباخ في كل محور والمحاور مجتمعة

المحور	معامل الفا كرونباخ
مقدمة الدرس (التهيئة)	71%
استخدام الوسائل التعليمية	81%
طريقة التدريس	75%
أسلوب المعلم	76%
الأنشطة الصفية	82%
سلوك المعلم	72%
المحاور مجتمعة	91%

وللتأكد من قدرة الملاحظين على استخدام البطاقة بدقة تم حساب معامل الاتفاق عن طريق مقارنة مشاهدات الباحثين لنفس العينة، ومن ثم تم حساب نسبة الاتفاق بينهما، وقد بلغ معامل الاتفاق (93%)، وهو معامل ثبات عال، وهنا أصبحت بطاقة الملاحظة صالحة للتطبيق والاعتماد على ما ستسفر عنه من نتائج.

خامساً: التطبيق الميداني لأداة الدارسة:

بدأ تطبيق بطاقة الملاحظة على أفراد العينة في بداية الفصل الأول للعام الدراسي 2007/2006م بعد توزيعهم على مدارس التطبيق الحكومية في أمانة العاصمة، وقد وزعت 300 بطاقة ملاحظة للمشرفين وهم من أعضاء هيئة التدريس المكلفين بالإشراف الميداني على طلبة التربية العملية، وتضمنت بطاقات الملاحظة التعليمات والإرشادات اللازمة للتطبيق، وقد تم تعبئة البطاقات خلال مشاهداتهم الميدانية للطلبة المعلمين في فترة الحصة التدريسية، وتتبع الأخطاء الشائعة في أدائهم التدريسي المتعلق بعرض الدرس، واستغرقت عملية الملاحظة فصلاً دراسياً كاملاً أي ثلاثة أشهر، وقد استرجعت من المشرفين (219) بطاقة، وعند إفراغ البيانات تم استبعاد (30) بطاقة ممن لم تستوف بياناتهم و ملاحظاتهم، وأصبح عدد الاستمارات التي اعتمدت الدراسة على بياناتها وتحليلها (189) بطاقة.

سادساً: الأساليب الإحصائية المناسبة:

للتحقق من صحة الفروض التي تجيب عن أسئلة الدراسة تم استخدام برنامج الإكسل في تفريغ البيانات ونقلها إلى برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) لتحليلها، وفي المعالجة الإحصائية استخدمت التكرارات والمتوسطات الحاسبية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، والاختبار التائي (t-Test) لمعرفة دلالة الفروق عند مستوى (0.05) بحسب التخصص(علمي– أدبي) ونوع الجنس (ذكور– إناث).

تحليل البيانات: تم تحليل البيانات على ضوء أسئلة الدارسة وفروضها.

سابعاً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

(1) عرض نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

ما الأخطاء الشائعة في مهارات عرض الدرس عند طلبة التربية العملية في الأقسام العلمية والأدبية؟

لقد تم إعداد قائمة بالأخطاء الشائعة ذات العلاقة بعرض الدرس عند طلبة التربية العملية في كل من الأقسام العلمية والأدبية، وقسمت على ست محاور تحتوي على (45) خطأ شائعاً، وسيتم عرضها خلال مناقشة بقية الأسئلة لهذه الدراسة والإجابة عنها.

(2) عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

ما مدى ممارسة الأخطاء الشائعة في مهارات عرض الدرس عند طلبة التربية العملية في الأقسام العلمية والأدبية في كل محور من المحاور المتعلقة بعرض الدرس وهي: محور مقدمة الدرس(التمهيدي)، محور الوسائل التعليمية، ومحور طريقة التدريس، ومحور أسلوب المعلم، ومحور الأنشطة الصفية، ومحور سلوك المعلم، وفي مجمل هذه المحاور بشكل كلي؟.

وسيتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال عرض مستوى ممارسة الأخطاء الشائعة في مهارات عرض الدرس بشكل عام، ومن ثم عرض النتائج لكل محور من

المحاور الستة التي تضمنتها بطاقة الملاحظة، و في كل محور سيتم عرض ما يحتويه من أخطاء.

(أ) مدى ممارسة طلبة الأقسام العلمية والأدبية للأخطاء الشائعة بشكل كلي:

اعتمدت الدراسة على بطاقة الملاحظة التي تحتوي على ست محاور تتضمن (45) خطأ شائعاً، ويقابل كل فقرة من فقرات الأخطاء خمسة خيارات حددت فيها مدى ممارسة الطالب لهذا الخطأ، وأول تلك الخيارات عبارة تدل على انعدام الخطأ "غير موجودة إطلاقاً) وتأخذ درجة (صفر)، ويليه خيار يدل على ممارسة الخطأ بدرجة قليلة ويأخذ القيمة (1)، وكان أعلى درجة للخطأ أخذ (4) درجات، وقد تم التعامل على أساس المتوسطات والنسب المئوية للإجابة عن هذا الجزء الخاص بممارسة الأخطاء بشكل كلي عند جميع طلبة الأقسام العلمية والأقسام الأدبية. والجدول رقم (3) يمثل الانحراف المعياري والمتوسط العام والنسبة المئوية لممارسة الأخطاء الشائعة بشكل كلي عند طلبة الأقسام العلمية والأقسام الأدبية.

جدول رقم (3)

المتوسطات والنسب المئوية لمستوى ممارسة الأخطاء الشائعة عند طلبة الأقسام العلمية والأدبية.

مدى ممارسة الأخطاء الشائعة لمجمل المحاور بشكل كلي.	المتوسط						الانحراف المعياري		
	علمي	النسبة	أدبي	النسبة	الكل	النسبة	علمي	أدبي	الكل
	1.73	43.30%	1.93	48.28%	1.83	45.78%	0.51	0.43	.4790

يوضح هذا الجدول مستوى ممارسة طلبة القسم العلمي للأخطاء الشائعة في مجمل المحاور المتعلقة بعرض الدرس بمتوسط 1.73 وبنسبة 43%، ومستوى ممارسة تلك الأخطاء عند طلبة القسم الأدبي بمتوسط 1.93 وبنسبة 48.28% ، وأن جميع طلبة القسمين العلمي والأدبي يمارسون الأخطاء بمتوسط 1.83 وبنسبة 45.78%، ويلاحظ أن طلبة القسم الأدبي يمارسون أخطاء بدرجة أعلى مما يمارسه طلبة القسم العلمي.

وللتأكد من صحة الفرضية الصفرية ونصها: "يمارس الطلبة المعلمون في الأقسام العلمية والأدبية الأخطاء الشائعة في مهارات عرض الدرس كما هو محدد في الدراسة الحالية بنسبة منخفضة أقل من 25%، استخدم الباحثان الاختبار التائي للتأكد من صحة الفرضية الصفرية عند قيمة اختبارية (0.25) كما هو موضح في الجدول رقم(4).

جدول رقم(4)

نتائج اختبار(ت) للفروق بين نسب المتوسط الفعلي والمتوسط الاختباري للأخطاء الشائعة في عرض الدرس

	متوسط النسب	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نسبة الأخطاء مجتمعة	45.78%	11.98	23.85	188	0.000
القيمة الاختيارية	25.00%				

يتضح من الجدول(4) وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.001)، حيث إن متوسط نسبة ممارسة الطلبة المعلمين للأخطاء الشائعة تساوي(45.78%) وهي نسبة أعلى بكثير مما افترضه الباحثان، أي أن الطلبة المعلمين في كل من الأقسام العلمية والأدبية يمارسون الأخطاء بمستوى أعلى مما افترضه الباحثان وهو 25% .

وبناءً عليه يتم دحض الفرضية الصفرية والقبول بالفرضية البديلة الدالة على أن طلبة المعلمين في الأقسام العلمية والأدبية يمارسون الأخطاء الشائعة بنسبة أعلى من 25%.

(ب) عرض نتائج كل محور من المحاور الستة للأخطاء الشائعة المتعلقة بعرض الدرس:

وقد تم عرض هذه المحاور على النحو الآتي:

المحور الأول:

مدى ممارسة طلبة الأقسام العلمية والأدبية الأخطاء الشائعة في محور مقدمة الدرس (التهيئة):

يتضمن محور مقدمة الدرس في بطاقة الملاحظة خمسة أخطاء شائعة ومتكـــررة، والجدول رقم (5) يبين التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة للكشف عـــن مـــدى ممارستهم للأخطاء الشائعة خلال مقدمة عرض الدرس، وفي الجدول الذي يليه رقم (6) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتوضيح مدى ممارسة أفراد العينة لتلك الأخطاء بحسب التخصص (علمي – أدبي).

جدول رقم (5) التكرارات والنسب المئوية لممارسة الأخطاء الشائعة في محور التمهيد للدرس.

الأخطاء الشائعة في مقدمة الدرس (التهيئة)	غير موجودة إطلاقاً		بدرجة قليلة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		بدرجة كبيرة جداً	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
التهيئة غير موجهة لتشويق دافعية التلاميذ.	9	4.8	51	27.0	66	34.9	51	27.0	12	6.3
الدخول إلى موضوع الدرس مباشرة دون ربطه بالدرس السابق.	32	16.9	53	28.0	43	22.8	51	27.0	10	5.3
حصر المقدمة في حل الواجب السابق للدرس.	23	12.2	62	32.8	66	34.9	30	15.9	8	4.2
التهيئة غير مرتبطة ارتباطا مباشراً بموضوع الدرس.	34	18.0	66	34.9	54	28.6	31	16.4	4	2.1
استغراق المقدمة جزءاً كبيراً من الوقت المحدد لها.	9	4.8	49	25.9	70	37.0	58	30.7	3	1.6

جدول رقم (6) المتوسطات والنسب المئوية لممارسة الأخطاء الشائعة في محور التمهيد للدرس.

الأخطاء الشائعة في مقدمة الدرس (التهيئة)	المتوسط				الانحراف المعياري	
	علمي	النسبة	أدبي	النسبة	علمي	أدبي
التهيئة غير موجهة لتشويق دافعية التلاميذ.	1.97	49.21%	2.10	52.39%	1.04	0.95
الدخول إلى موضوع الدرس مباشرة دون ربطه بالدرس السابق.	1.68	42.11%	1.83	45.74%	1.19	1.17
حصر المقدمة في حل الواجب السابق للدرس.	1.84	46.05%	1.50	37.50%	1.08	0.92
التهيئة غير مرتبطة ارتباطا مباشراً بموضوع الدرس.	1.49	37.37%	1.50	37.50%	1.08	0.99
استغراق المقدمة جزءاً كبيراً من الوقت المحدد لها.	1.77	44.21%	2.20	55.05%	0.89	0.87
مجمل الأخطاء المتعلقة بالتمهيد للدرس	1.75	43.79%	1.83	45.64%	0.62	0.56

من خلال الجدول (5) يتضح أن أكثر الأخطاء شيوعاً يمارسها الطالبة المعلمون في مقدمة عرض الدرس هواستغراق المقدمة وقتاً أكبر من الوقت المحدد لهـــا، حيـــث إن (70) من أفراد العينة يمارسون الأخطاء بدرجة متوسطة و (58) فرداً يمارســـون تلـــك

الأخطاء بدرجة عالية، ويؤكد ذلك جدول رقم (6) للمتوسطات، حيث إن متوسط ممارسة الطلبة لهذا الخطأ يساوي(2.2) وبنسبة(55.05%) في الأقسام الأدبية وبمتوسط (1.77) بنسبة (44.21%)في الأقسام العلمية.

المحور الثاني:

مدى ممارسة طلبة الأقسام العلمية والأدبية للأخطاء الشائعة في محور استخدام الوسائل التعليمية:

يحتوي محور الوسائل التعليمية في بطاقة الملاحظة على سبعة أخطاء شائعة ومتكررة، والجدول رقم (7) يبين التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة لمدى ممارستهم الأخطاء الشائعة في استخدام الوسائل التعليمية في عرض الدرس، وفي الجدول الذي يليه رقم (8) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمدى ممارسة أفراد العينة لتلك الأخطاء بحسب التخصص (علمي – أدبي).

جدول رقم (7) التكرارات والنسب المئوية لممارسة الأخطاء الشائعة في محور استخدام الوسائل التعليمية.

الأخطاء الشائعة في استخدام الوسائل التعليمية	غير موجودة إطلاقاً		بدرجة قليلة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		بدرجة كبيرة جداً	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
تقديم الوسيلة التعليمية في وقت لا يتناسب مع شرح موضوعها.	48	25.4	44	23.3	52	27.5	40	21.2	5	2.6
استخدام الوسيلة دون تجريبها مسبقاً.	37	19.6	45	23.8	50	26.5	46	24.3	11	5.8
استخدام السبورة بطريقة غير منظمة.	20	10.6	61	32.3	59	31.2	41	21.7	8	4.2
ندرة كتابة عناصر الدرس على السبورة.	28	14.8	58	30.7	63	33.3	36	19.0	4	2.1
صعوبة قراءة الكتابة على السبورة.	29	15.3	55	29.1	66	34.9	35	18.5	4	2.1
حشد السبورة بكثرة الكتابة دون الاكتفاء بالمعلومات المهمة.	5	2.6	56	29.6	60	31.7	57	30.2	11	5.8
ضعف استخدام الجداول والرسوم التوضيحية.			70	37.0	88	46.6	30	15.9	1	0.5

جدول رقم(8) المتوسطات والنسب المئوية لممارسة الأخطاء الشائعة في محور استخدام الوسائل التعليمية

الأخطاء الشائعة في استخدام الوسائل التعليمية	المتوسط				الانحراف المعياري	
	علمي	النسبة	أدبي	النسبة	علمي	أدبي
تقديم الوسيلة التعليمية في وقت لا يتناسب مع شرح موضوعها.	1.48	37.11%	1.56	39.10%	1.24	1.08
استخدام الوسيلة دون تجريبها مسبقاً.	1.65	41.32%	1.81	45.21%	1.23	1.17
استخدام السبورة بطريقة غير منظمة.	1.53	38.16%	2.01	50.27%	1.05	0.98
ندرة كتابة عناصر الدرس على السبورة.	1.43	35.79%	1.83	45.74%	1.00	1.01
صعوبة قراءة الكتابة على السبورة.	1.41	35.26%	1.85	46.28%	0.99	1.00
حشد السبورة بكثرة الكتابة دون الاكتفاء بالمعلومات المهمة.	2.09	52.37%	2.04	51.06%	0.99	0.95
ضعف استخدام الجداول والرسوم التوضيحية.	1.62	40.53%	1.98	49.47%	0.62	0.76
مجمل الأخطاء المتعلقة باستخام الوسائل	1.60	40.08%	1.87	46.73%	0.66	0.63

يتضح من خلال الجدول (7) أن أكثر الأخطاء شيوعاً يمارسها الطالبة المعلمون في استخدام الوسائل التعليمية خلال عرض الدرس هو ضعف استخدام الجداول والرسوم التوضيحية، حيث إن (88) من أفراد العينة يمارسون الأخطاء بدرجة متوسطة و (70) فرداً يمارسون تلك الأخطاء بدرجة قليله، و(30) منهم يمارسون هذه الأخطاء بدرجة كبيرة، وهذا ما يبينه أيضاً جدول رقم (8) للمتوسطات حيث إن متوسط ممارسة الطلبة لهذه الأخطاء يساوي(1.87) وبنسبة(46.73%) في الأقسام الأدبية، وبمتوسط (1.62) بنسبة (40.53%)في الأقسام العلمية، وعند أخذ المتوسطات بعين الاعتبار فإن الخطأ الشائع المتعلق بحشد السبورة بكثرة الكتابة دون الاكتفاء بالمعلومات المهمة قد أخذ النسبة الكبرى، حيث بلغ المتوسط عند طلبة التخصص العلمي (2.09) وبنسبة(52.37%)، والمتوسط عند طلبة التخصص الأدبي (2.04) بنسبة (51.06%)، مما يشير إلى زيادة ممارسة هذا الخطأ عند طلبة الأقسام العلمية أكثر مما يمارسه طلبة الأقسام الأدبية، ولكن هذه الزيادة طفيفة.

المحور الثالث:

مدى ممارسة طلبة الأقسام العلمية والأدبية للأخطاء الشائعة في محور طريقة التدريس:

يحتوي محور الأخطاء الشائعة في طريقة التدريس المتضمن في بطاقة الملاحظة على تسعة أخطاء شائعة ومتكررة، والجدول رقم (9) يبين التكرارات والنسب المئوية لأفراد

العينة للكشف عن مدى ممارستهم للأخطاء الشائعة المتعلقة بطريقة التدريس المتبعة خلال عرض الدرس، وفي الجدول الذي يليه رقم (**10**) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للكشف عن مدى ممارسة أفراد العينة لتلك الأخطاء بحسب التخصص (علمي – أدبي).

جدول رقم (9) **التكرارات والنسب المئوية لممارسة الأخطاء الشائعة في محور طريقة التدريس.**

الأخطاء الشائعة في طريقة التدريس	غير موجودة إطلاقاً		بدرجة قليلة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		بدرجة كبيرة جداً	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
ضعف ربط عناصر الدرس بالأهداف.			67	35.4	106	56.1	16	8.5		
عرض عناصر الدرس دون التدرج بحسب السهولة والصعوبة.	10	5.3	53	28.0	52	27.5	64	33.9	10	5.3
استخدام طريقة التدريس التي لا تلائم طبيعة موضوع الدرس.	31	16.4	50	26.5	52	27.5	47	24.9	9	4.8
عرض عناصر الدرس بشكل معزول عن بقية العناصر الأخرى.	33	17.5	54	28.6	62	32.8	34	18.0	6	3.2
ضعف ممارسة التقويم البنائي خلال الشرح.	9	4.8	45	23.8	67	35.4	52	27.5	16	8.5
الانتقال من عنصر إلى آخر قبل التأكد من فهم الطلبة للعنصر الذي تم شرحه	7	3.7	57	30.2	63	33.3	52	27.5	10	5.3
خلو الدرس من التقويم النهائي الذي يشمل جميع عناصر الدرس.	8	4.2	72	38.1	66	34.9	40	21.2	3	1.6
افتقار الدرس إلى الخلاصة المركزة التي تشمل جميع العناصر.	4	2.1	59	31.2	96	50.8	29	15.3	1	0.5
إنهاء الدرس بشكل لا يمهد للدرس القادم.			64	33.9	79	41.8	43	22.8	3	1.6

جدول رقم (10) **المتوسطات والنسب المئوية لممارسة الأخطاء الشائعة في محور طريقة التدريس.**

الأخطاء الشائعة في طريقة التدريس	المتوسط				الانحراف المعياري	
	علمي	النسبة	أدبي	النسبة	علمي	أدبي
ضعف ربط عناصر الدرس بالأهداف.	1.67	41.84%	1.79	44.68%	0.61	0.60
عرض عناصر الدرس دون التدرج بحسب السهولة والصعوبة.	1.93	48.16%	2.19	54.79%	1.03	1.00
استخدام طريقة التدريس التي لا تلائم طبيعة موضوع الدرس.	1.59	39.74%	1.91	47.87%	1.13	1.14
عرض عناصر الدرس بشكل معزول عن بقية العناصر الأخرى.	1.39	34.74%	1.83	45.74%	1.03	1.06
ضعف ممارسة التقويم البنائي خلال الشرح.	1.98	49.47%	2.24	56.12%	1.01	1.01
الانتقال من عنصر إلى آخر قبل التأكد من فهم الطلبة للعنصر الذي تم شرحه	1.79	44.74%	2.22	55.59%	1.01	0.88
خلو الدرس من التقويم النهائي الذي يشمل جميع عناصر الدرس.	1.68	42.11%	1.87	46.81%	0.88	0.88
افتقار الدرس إلى الخلاصة المركزة التي تشمل جميع العناصر.	1.68	42.11%	1.94	48.40%	0.70	0.74
إنهاء الدرس بشكل لا يمهد للدرس القادم.	1.75	43.68%	2.10	52.39%	0.76	0.79
مجمل الأخطاء الشائعة في طريقة التدريس	1.72	42.95%	2.01	50.27%	0.50	0.49

يلاحظ من جدول التكرارات رقم (9) أن أكثر التكرارات عـــدداً يتمحـــور بشكل عام في وجود الخطأ بدرجة متوسطة، فالعدد (106) من أفراد العينـــة عنـــدهم ضعف ربط عناصر الدرس بالأهداف بدرجة متوسطة، وأن (79) منهم أيضـــاً ينـــهون الدرس بشكل لا يمهد للدرس القادم، وأن (67)منهم يوجد عندهم ضعف في ممارســـة التقويم البنائي بدرجة متوسطة، وأن (64) منهم يعرضون دروسهم دون التدرج بحسب السهولة والصعوبة، وقد أخذت هذه الفقرة درجة عالية.

يلاحظ من جدول المتوسطات رقم (10) ارتفاع المتوسطات والنسب المئويـــة لممارسة طلبة الأقسام الأدبية للأخطاء الشائعة في المحور الخاص بطريقـــة التـــدريس، في عرض الدرس وخصوصاً فيما يتعلق بضعفهم في ممارسة التقويم البنائي في أثناء الشـــرح، حيث بلغ المتوسط (2.24) وبنسبة(56.12%)، وفيما يتعلق بانتقالهم من عنصر إلى آخر قبل التأكد من فهـــم الطلبـــة للعنصـــر الـــذي تم شـــرحه، بلـــغ المتوســـط (2.22) وبنسبة(55.59%).

المحور الرابع :

مدى ممارسة طلبة الأقسام العلمية والأدبية للأخطاء الشائعة في محور أسلوب المعلم :

يتكون محور الأخطاء الشائعة المتعلقة بأسلوب المعلم المتضمنة في بطاقة الملاحظة من سبعة أخطاء شائعة ومتكررة، والجدول رقم (11) يبين التكرارات والنسب المئويـــة لأفراد العينة للكشف عن مدى ممارستهم لهذه الأخطاء، وفي الجدول الذي يليـــه رقـــم (12) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمدى ممارسة أفراد العينـــة لتلك الأخطاء بحسب التخصص (علمي – أدبي).

جدول رقم (11) التكرارات والنسب المئوية لممارسة الأخطاء الشائعة في محور أسلوب المعلم.

الأخطاء الشائعة في أسلوب المعلم خلال تنفيذ الدرس	غير موجودة إطلاقاً		بدرجة قليلة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		بدرجة كبيرة جداً	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
استخدام الكلمات والعبارات الغامضة خلال عرض الدرس.	36	19.0	64	33.9	52	27.5	26	13.8	11	5.8
إهمال استخدام نبرات الصوت لجذب انتباه الطلاب.	7	3.7	57	30.2	55	29.1	58	30.7	12	6.3
قلة استخدام التعزيز الإيجابي للإجابات الصحيحة أو المشاركات الإيجابية.			36	19.0	114	60.3	39	20.6		
خلو الشرح من تشبيهات أو أمثلة مرتبطة ببيئة الطالب وحياته.	14	7.4	37	19.6	57	30.2	73	38.6	8	4.2
تجاهل العادات الحسنة والقيم التربوية المتضمنة في موضوع الدرس.	27	14.3	48	25.4	43	22.8	51	27.0	20	10.6
صوت المعلم غير مناسب لإسماع الجميع	20	10.6	77	40.7	69	36.5	23	12.2		
التلعثم وصعوبة توصيل المادة العلمية.	46	24.3	119	63.0	24	12.7				

جدول رقم (12) المتوسطات والنسب المئوية لممارسة الأخطاء الشائعة في محور أسلوب المعلم.

الأخطاء الشائعة في أسلوب المعلم خلال تنفيذ الدرس	المتوسط			الانحراف المعياري	
	علمي	النسبة	أدبي	علمي	أدبي
استخدام الكلمات والعبارات الغامضة خلال عرض الدرس.	1.55	38.68%	1.52	1.18	1.06
إهمال استخدام نبرات الصوت لجذب انتباه الطلاب.	1.87	46.84%	2.24	0.98	1.00
قلة استخدام التعزيز الإيجابي للإجابات الصحيحة أو المشاركات الإيجابية.	1.92	47.89%	2.12	0.60	0.65
خلو الشرح من تشبيهات أو أمثلة مرتبطة ببيئة الطالب وحياته.	2.08	52.11%	2.17	1.02	1.02
تجاهل العادات الحسنة والقيم التربوية المتضمنة في موضوع الدرس.	1.88	47.11%	2.00	1.30	1.17
صوت المعلم غير مناسب لإسماع الجميع	1.58	39.47%	1.43	0.87	0.81
التلعثم وصعوبة توصيل المادة العلمية.	0.83	20.79%	0.94	0.54	0.65
مجمل الأخطاء المتعلقة بأسلوب المعلم	1.67	41.84%	1.77	0.58	0.52

يتضح من جدول (**11**) بشكل عام أن أكثر الخيارات عدداً هو الخيار الثالث الذي يشير إلى وجود الخطأ بدرجة متوسطة، وكذلك الخيار الرابع الذي يشير إلى وجود الخطأ بدرجة كبيرة، فمثلا تجد أن (**114**) من أفراد العينة تشير نتائج الملاحظة عن مدى ممارستهم للخطأ الشائع " قلة استخدام التعزيز الإيجابي للإجابات الصحيحة أو المشاركات الإيجابية" قد بلغ درجة متوسطة، وأن (**39**) منهم بلغ درجة كبيرة، و أن (**12**) منهم بلغ درجة كبيرة جداً. أما الخطأ الشائع في تجاهل العادات الحسنة والقيم التربوية المتضمنة في موضوع الدرس، فوجد عند (**51**) من أفراد العينة بدرجة كبيرة،

وأن (20) وجد عندهم بدرجة كبيرة جداً، وأن (73) منهم يخلو شرحهم من التشبيهات والأمثلة المرتبطة ببيئة الطالب قد بلغ درجة كبيرة، وأن (57) وجد عندهم بدرجة متوسطة للخطأ نفسه.

ويتضح من الجدول رقم (12) الخاص بالمتوسطات والنسب المئوية، أن أكثر المتوسطات و النسب المئوية تقع فيه الأقسام الأدبية، حيث يلاحظ أن أعلى نسبة تتعلق بممارسة الخطأ الخاص بإهمال استخدام نبرات الصوت لجذب انتباه الطلاب يوجد بمتوسط (2.24) وبنسبة مئوية (56.12%)، يليه الخطأ الخاص بخلو الشرح من التشبيهات أو أمثلة مرتبطة ببيئة الطالب وحياته يوجد بمتوسط (2.17) وبنسبة مئوية (54.26%) عند طلبة الأقسام الأدبية، ويوجد بمتوسط (2.08) وبنسبة مئوية (52.11%) عند طلبة الأقسام العلمية للخطأ نفسه.

المحور الخامس:

مدى ممارسة طلبة الأقسام العلمية والأدبية للأخطاء الشائعة في محور ممارسة الأنشطة الصفية: يتضمن محور الأخطاء الشائعة المتعلق بممارسة الأنشطة الصفية خلال عرض الدرس والمتضمنة في بطاقة الملاحظة على تسعة أخطاء شائعة ومتكررة، والجدول رقم (13) يبين التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة للكشف عن مدى ممارستهم للأخطاء الشائعة المتعلقة بممارسة الأنشطة الصفية خلال عرض الدرس، وفي الجدول الذي يليه رقم (14) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمدى ممارسة أفراد العينة لتلك الأخطاء بحسب التخصص (علمي – أدبي).

جدول رقم (13) **التكرارات والنسب المئوية لممارسة الأخطاء الشائعة في محور ممارسة الأنشطة الصفية.**

الأخطاء الشائعة في ممارسة الأنشطة الصفية خلال عرض الدرس	غير موجودة إطلاقاً		بدرجة قليلة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		بدرجة كبيرة جداً	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
تجاهل أسئلة الطلبة المتعلقة بالدرس.	6	3.2	79	41.8	59	31.2	37	19.6	8	4.2
افتقار الشرح لأي أنشطة مصاحبة.	11	5.8	35	18.5	61	32.3	58	30.7	24	12.7
الاقتصار على إشراك فئة من الفصل دون غيرهم .	6	3.2	46	24.3	60	31.7	58	30.7	19	10.1
توجيه سؤال آخر بسرعة قبل الانتهاء من إجابة الطالب عن السؤال السابق.	20	10.6	47	24.9	68	36.0	43	22.8	11	5.8
تمرير إجابة الخطأ دون تصويب.	16	8.5	62	32.8	78	41.3	29	15.3	4	2.1
قلة التنويع في صياغات الأسئلة بما يحقق أهداف الدرس.	10	5.3	42	22.2	70	37.0	56	29.6	11	5.8
تجاهل آراء الطلبة أو مداخلاتهم.	11	5.8	43	22.8	56	29.6	56	29.6	23	12.2
قبول الإجابات الجماعية.	19	10.1	46	24.3	58	30.7	45	23.8	21	11.1
السماح للمتفوقين بالسيطرة على الموقف التعليمي.	19	10.1	43	22.8	46	24.3	53	28.0	28	14.8

يتبين من جدول رقم (**13**) للتكرارات زيادة عدد أفراد العينة ممـــن مارســـوا الأخطاء الخاصة بمحور الأنشطة الصفية حيث نجد معظم الخيارات بلغت درجة كـــبيرة، ودرجة كبيرة جداً، بالإضافة إلى زيادة الأعداد الواقعة في نطاق المتوسط، مما يدل علـــى تماثل ممارسة هذه الأخطاء بين أفراد العينة.

جدول رقم (14) **المتوسطات والنسب المئوية لممارسة الأخطاء الشائعة في محور ممارسة الأنشطة الصفية.**

الأخطاء الشائعة في ممارسة الأنشطة الصفية خلال عرض الدرس	المتوسط				الانحراف المعياري	
	علمي	النسبة	أدبي	النسبة	علمي	أدبي
تجاهل أسئلة الطلبة المتعلقة بالدرس.	1.75	43.68%	1.85	46.28%	0.93	0.94
افتقار الشرح لأي أنشطة مصاحبة.	2.05	51.32%	2.47	61.70%	1.05	1.08
الاقتصار على إشراك فئة من الفصل دون غيرهم .	2.05	51.32%	2.35	58.78%	1.12	0.89
توجيه سؤال آخر بسرعة قبل الانتهاء من إجابة الطالب عن السؤال السابق.	1.83	45.79%	1.94	48.40%	1.07	1.06
تمرير إجابة الخطأ دون تصويب.	1.53	38.16%	1.87	46.81%	0.90	0.88
قلة التنويع في صياغات الأسئلة بما يحقق أهداف الدرس.	1.92	47.89%	2.26	56.38%	1.00	0.94
تجاهل آراء الطلبة أو مداخلاتهم.	2.29	57.37%	2.10	52.39%	1.06	1.14
قبول الإجابات الجماعية.	2.00	50.00%	2.03	50.80%	1.20	1.11
السماح للمتفوقين بالسيطرة على الموقف التعليمي.	1.88	47.11%	2.41	60.37%	1.24	1.15
مجمل الأخطاء المتعلقة بالأنشطة الصفية	1.92	48.07%	2.14	53.55%	0.67	0.53

يتضح الجدول السابق رقم (**14**)، أن كثيراً من الطلبة المعلمين يمارسون الخطـــأ المتعلق بافتقار الشرح لأي أنشطة مصاحبة بمتوسط (**2.47**) وبنسبة مئويـــة (**61.70%**)

عند طلبة الأقسام الأدبية، وبمتوسط (2.05) وبنسبة (51.32%) عند طلبة الأقسام العلمية، يليه الخطأ المتعلق بالسماح للمتفوقين بالسيطرة على الموقف التعليمي يوجد عند طلبة الأقسام الأدبية بمتوسط(2.41) وبنسبة (60.37%)، وينخفض ممارسة هذا الخطاء عند طلبة كلية الأقسام العلمية، حيث نجد متوسط (1.88) والنسبة المئوية (47.11%)، كذلك متوسط ممارسة الخطأ المتعلق ب"قبول الإجابات الجماعية" يوجد بمتوسط (2.03) وبنسبة (50.80%) عند طلبة الأقسام الأدبية وبمتوسط (2.00) وبنسبة(50.00%) عند طلبة الأقسام العلمية.

المحور السادس:

مدى ممارسة طلبة الأقسام العلمية والأدبية للأخطاء الشائعة في محور سلوك المعلم:

يتضمن محور الأخطاء الشائعة المتعلق بسلوك المعلم خلال عرض الدرس والمتضمنة في بطاقة الملاحظة على ثمانية أخطاء شائعة ومتكررة، والجدول رقم (15) يبين التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة للكشف عن مدى ممارستهم للأخطاء الشائعة المتعلقة بسلوك المعلم خلال عرض الدرس، وفي الجدول الذي يليه رقم (16) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للكشف عن مدى ممارسة أفراد العينة لتلك الأخطاء بحسب التخصص (علمي – أدبي).

جدول رقم (15) **التكرارات والنسب المئوية لممارسة الأخطاء الشائعة في محور سلوك المعلم.**

الأخطاء الشائعة في سلوك المعلم خلال عرض الدرس	غير موجودة إطلاقاً		بدرجة قليلة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		بدرجة كبيرة جداً	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
قلة ضبط الصف قبل الشروع في عرض الدرس أو في أثنائه.	6	3.2	49	25.9	77	40.7	38	20.1	19	10.1
اللوم الجماعي للطلبة وتثبيط هممهم.	31	16.4	41	21.7	42	22.2	47	24.9	28	14.8
الثبات في مكان واحد خلال شرح الدرس.	11	5.8	59	31.2	68	36.0	41	21.7	10	5.3
انتهاء زمن الحصة قبل إنهاء المعلم لشرح عناصر الدرس.	8	4.2	46	24.3	67	35.4	52	27.5	16	8.5
تركيز نظرات المعلم على مجموعة من الطلاب دون غيرهم.	23	12.2	44	23.3	50	26.5	41	21.7	31	16.4
التأخر في الدخول إلى الحصة من بدايتها.	85	45.0	103	54.5	1	0.5				
افتقار جو الحصة إلى المرح والابتسامة المشجعة على زوال الملل.			68	36.0	83	43.9	33	17.5	5	2.6
عدم التأكد من غلق الطلبة لكتبهم في أثناء الشرح.			87	46.0	89	47.1	13	6.9		

جدول رقم (16) المتوسطات والنسب المئوية لممارسة الأخطاء الشائعة في محور سلوك المعلم.

الأخطاء الشائعة المتعلقة بسلوك المعلم خلال عرض الدرس	المتوسط				الانحراف المعياري	
	علمي	النسبة	أدبي	النسبة	علمي	أدبي
قلة ضبط الصف قبل الشروع في عرض الدرس أو في أثنائه.	2.26	56.58%	1.89	47.34%	1.03	0.92
اللوم الجماعي للطلبة وتثبيط هممهم.	2.02	50.53%	1.98	49.47%	1.30	1.34
الثبات في مكان واحد خلال شرح الدرس.	1.66	41.58%	2.13	53.19%	0.94	0.98
انتهاء زمن الحصة قبل إنهاء المعلم لشرح عناصر الدرس.	1.81	45.26%	2.43	60.64%	0.93	1.00
تركيز نظرات المعلم على مجموعة من الطلاب دون غيرهم.	1.95	48.68%	2.19	54.79%	1.26	1.26
التأخر في الدخول إلى الحصة من بدايتها.	0.51	12.63%	0.61	15.16%	0.50	0.51
افتقار جو الحصة إلى المرح والابتسامة المشجعة على زوال الملل.	1.81	45.26%	1.93	48.14%	0.78	0.81
عدم التأكد من غلق الطلبة لكتبهم خلال الشرح.	1.46	36.58%	1.76	43.88%	0.54	0.65
مجمل الأخطاء المتعلقة بسلوك المعلم	1.69	42.14%	1.86	46.58%	0.52	0.45

يتضح من جدول التكرارات الخاص بمحور سلوك المعلم خلال عرض الدرس أن معظم أفراد العينة يمارسون تلك الأخطاء بدرجة قليله وبدرجة متوسطة، ويلاحظ من خلال جدول المتوسطات أن أكثر الطلبة خطأ هو: انتهاء زمن الحصة قبل إنهاء المعلم لشرح عناصر الدرس، حيث يوجد بمتوسط (2.43) وبنسبة مئوية تساوي(60.64%) عند طلبة الأقسام الأدبية، ويقل ذلك بكثير عند طلبة الأقسام العلمية، حيث يوجد بمتوسط (1.81) وبنسبة مئوية تساوي (45.26%)، والجدير بالذكر أن طلبة الأقسام العلمية عندهم ضعف في ضبط الصف أكثر مما هو عند طلبة الأقسام الأدبية، حيث نجد أن المتوسط (2.26) وبنسبة مئوية (56.58%) عند طلبة الأقسام العلمية، والمتوسط (1.89) وبنسبة (47.34%) عند طلبة الأقسام الأدبية.

(3) عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مدى ممارسة الأخطاء الشائعة عند طلبة التربية العملية في الأقسام العلمية والأدبية تعزى تبعاً لمتغير التخصص (علمي – أدبي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الاختبار التائي (t-test)لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الأخطاء الشائعة عند طلبة الأقسام العلمية ومتوسطات الأخطاء الشائعة عند طلبة الأقسام الأدبية في كل محور من المحاور الستة وفي كل المحاور مجتمعة.

جدول رقم (17) المتوسطات والانحراف المعياري والاختبار التائي بحسب التخصص.

محاور ممارسة الأخطاء الشائعة خلال عرض الدرس	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مقدمة الدرس (التهيئة)	أدبي	94	1.826	0.563	0.856	187	0.393
	علمي	95	1.752	0.623			
استخدام الوسائل التعليمية	أدبي	94	1.869	0.635	2.829	187	0.005
	علمي	95	1.603	0.659			
طريقة التدريس	أدبي	94	2.011	0.494	4.053	187	0.000
	علمي	95	1.718	0.498			
أسلوب المعلم	أدبي	94	1.774	0.521	1.249	187	0.213
	علمي	95	1.674	0.577			
الأنشطة الصفية	أدبي	94	2.142	0.535	2.493	187	0.014
	علمي	95	1.923	0.665			
سلوك المعلم	أدبي	94	1.863	0.454	2.494	187	0.013
	علمي	95	1.686	0.522			
المحاور مجتمعة	أدبي	94	1.931	0.431	2.912	187	0.004
	علمي	95	1.732	0.505			

يتضح من الجدول رقم (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور استخدام الوسائل التعليمة عند مستوى دلالة(0.005)، وفي محور طريقة التدريس عند مستوى دلالة (0.000)، وفي محور الأنشطة الصفية عند مستوى دلالة (0.014)، وفي المحور المتعلق بسلوك المعلم عند مستوى دلالة (0.013)، وفي جميع المحاور مجتمعة عند مستوى دلالة (0.004)، ويدل ذلك على أن أفراد العينة من التخصصات الأدبية يمارسون الأخطاء الشائعة في محور استخدام الوسائل أعلى –(المتوسط يساوي 1.869)– من أفراد العينة ذوي التخصصات العلمية (المتوسط يساوي 1.752)، وأن أفراد العينة من التخصصات الأدبية يماسون كذلك الأخطاء الشائعة في محور طريقة التدريس أعلى –(المتوسط يساوي 2.011)– من أفراد العينة من التخصصات العلمية (المتوسط يساوي 1.718)، وكذلك فيما يتعلق بممارسة الأخطاء الشائعة في كل محور من محور الأنشطة الصفية وسلوك المعلم والمحاور مجتمعة، فإن أفراد العينة من طلبة الأقسام الأدبية يمارسون تلك الأخطاء أعلى مما يمارسه أفراد العينة من طلبة الأقسام العلمية، حيث بلغ متوسطات ممارسة تلك الأخطاء عند أفراد العينة من التخصصات الأدبية في محور الأنشطة الصفية

(2.142) عند التخصصات العلمية بلغ (1.923) وفي محور سلوك المعلم، بلغ عند التخصصات الأدبية (1.863) وعند التخصصات العلمية (1.686)، وفي المحاور مجتمعة بلغ عند التخصصات الأدبية (1.931) وعند التخصصات العلمية (1.732).

(4) عرض نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في مدى ممارسة الأخطاء الشائعة عند طلبة التربية العملية في الأقسام العلمية والأدبية تعزى تبعاً لمتغير الجنس (طلاب –طالبات)؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الاختبار التائي (t-test)لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الأخطاء الشائعة عند الطلبة الذكور ومتوسطات الأخطاء الشائعة عند الإناث في كل محور من المحاور الستة وفي كل المحاور مجتمعة.

جدول رقم (18) **المتوسطات والانحرافات المعيارية والاختبار التائي بحسب الجنس**.

محاور ممارسة الأخطاء الشائعة خلال عرض الدرس	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مقدمة الدرس (التهيئة)	ذكر	93	1.890	0.556	2.352	187	0.020
	أنثى	96	1.690	0.615			
استخدام الوسائل التعليمية	ذكر	93	1.833	0.560	2.010	187	0.046
	أنثى	96	1.641	0.733			
طريقة التدريس	ذكر	93	1.971	0.448	2.879	187	0.004
	أنثى	96	1.759	0.557			
أسلوب المعلم	ذكر	93	1.803	0.491	1.982	187	0.049
	أنثى	96	1.646	0.595			
الأنشطة الصفية	ذكر	93	2.165	0.587	3.004	187	0.003
	أنثى	96	1.903	0.612			
سلوك المعلم	ذكر	93	1.847	0.474	2.007	187	0.046
	أنثى	96	1.703	0.509			
المحاور مجتمعة	ذكر	93	1.931	0.418	2.880	187	0.004
	أنثى	96	1.734	0.515			

من خلال الجدول رقم (18) يتبين أن الذكور يمارسون الأخطاء الشائعة أعلى من ممارسة الإناث لتلك الأخطاء ويدل على ذلك وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند

مستوى(0.020) في محور مقدمة الدرس حيث إن المتوسط عند الذكور يساوي(1.890) وعند الاناث يساوي (1.690)، وفي محور الوسائل التعليمية فإن مستوى الدلالة يساوي(0.046) والمتوسط عند الذكور يساوي(1.833) وعند الإناث يساوي(1.641)، وفي محور طرئق التدريس فإن مستوى الدلالة يساوي(0.004) والمتوسط عند الذكور يساوي(1.971) وعند الإناث يساوي(1.759)، وفي محور أسلوب المعلم فإن مستوى الدلالة يساوي(0.049) والمتوسط عند الذكور يساوي(1.803) وعند الإناث يساوي(1.646)، وفي محور الأنشطة الصفية فإن مستوى الدلالة يساوي(0.003) والمتوسط عند الذكور يساوي(2.165) وعند الإناث يساوي(1.903)، وفي المحور الخاص بسلوك المعلم فإن مستوى الدلالة يساوي(0.046) والمتوسط عند الذكور يساوي(1.847) وعند الإناث يساوي(1.703)، وفي المحاور مجتمعة فإن مستوى الدلالة يساوي(0.004) والمتوسط عند الذكور يساوي(1.931) وعند الإناث يساوي(1.734).

مناقشة نتائج الدراسة:

تم مناقشة نتائج التحليل وفقاً لاختبار للفروض التي تجيب عن أسئلة الدراسة وذلك على النحو الآتي:

أولا: مناقشة الفرض الأول:

أثبتت الدراسة دحض الفرض الصفري الأول وهو: " يمارس الطلبة المعلمون في الأقسام العلمية والأدبية الأخطاء الشائعة في مهارات عرض الدرس كما هو محدد في الدراسة الحالية بنسبة منخفضة تقل عن 25%."، وذلك من خلال نتائج الإجابة عن السؤال الثاني التي انبثق عنها الفرض البديل وهو: أن الطلبة المعلمين يمارسون الأخطاء في عرض الدرس بمستوى أعلى من 25%، فهذه النتيجة تتفق مع دراسة حسن جامع (1986) التي أشارت بعض نتائجها إلي ضعف كفاءة الطلبة المعلمين خلال برنامج التربية العملية في تنفيذ الدرس.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

1) أن برنامج التربية العملية النظري الذي تلقاه الطلبة المعلمون في كلية التربية بجامعة صنعاء يعد السبب الرئيس في ارتفاع هذه الأخطاء عندهم، لأنه لم يسهم في تنمية

مهارات التدريس لعرض الدرس، وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع دراسة عبد الله الكوري (2004) التي أشارت إلى أ ن برنامج التربية العملية لم يسهم في تنمية مهارات التدريس العامة لدى الطلبة المعلمين، ودراسة جاسم وآخرون(1990) التي أجريت في العراق وأشارت بعض نتائجها إلى أن المناهج النظرية التي تلقاها الطلبة المعلمون في الكلية لا تلبي حاجاتهم عند التطبيق، ودراسة فخرو(2002) التي أجريت في قطر وأشارت بعض نتائجها إلى توجيه المقررات التربوية لتسهم في وعي الطالب المعلم في المهارات والكفاءات اللازمة لعملية التدريس، والتدريب على طرق التقييم.

2) أن الإعداد الأكاديمي للطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة صنعاء كان غير كاف، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الجبر(1982) التي أجريت في السعودية وأشارت بعض نتائجها إلي أن أكثر ألطلبه المعلمين يعتقدون أن إعدادهم كان غير كاف.

3) أن الإعداد الأكاديمي للطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة صنعاء غير مرتبط بالمقررات الدراسية في التعليم الأساسي والثانوي ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة سليمان(1985) التي أجريت في قطر وأشارت بعض نتائجه إلي عدم وجود ارتباط بين مواد الإعداد الأكاديمي والمناهج في المرحلتين المتوسطة والثانوية بدولة قطر.

4) أن الإعداد الأكاديمي للطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة صنعاء لم يكن ملائماً لتحقيق أهداف التربية العملية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الحريفي (1989) التي أجريت في السعودية، وأشارت بعض نتائجها إلى أن أكثر المعلمين يعتقدون أن إعدادهم الأكاديمي والتربوي لم يكن مناسباً لتحقيق أهداف التربية العملية.

5) خلو برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة صنعاء من مقرر التدريس المصغر الذي يعطي فرصة لعدد أكبر من الطلبة المعلمين لممارسة التدريس الفعال، ويعطي فرصة التعزيز الفوري والتغذية الراجعة (الفرا،1996؛ الكوري،2004)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الشربيني (1982) التي أجريت في مصر، وكان من أهم نتائجها: فاعلية التدريس المصغر على التمكن من مهارات التدريس، وكذلك دراسة Madike (1977) التي أوضحت نتائجها فاعلية استخدام التدريس المصغر في إكساب الطلاب المعلمين المهارات التدريسية اللازمة.

6) رهبة الطالب المعلم عند التدريس لأول مرة، وعجزه عن تطبيق الجانب النظري المتضمن في برنامج التربية العملية، وعدم كفاية الوقت المخصص للتدريب وهو (ستة أسابيع تقريبا) واكتظاظ الفصول بالطلبة، وندرة وسائل الإيضاح ، وتناقض الأفكار بين ما يدرسه الطالب المعلم في الكلية من طرائق التدريس وأساليبه، واستراتيجياته، وما يتمسك به المشرف مما جرى عليه العرف من مألوف له، وهذه الأسباب تلتقي مع جملة نتائج توصلت إليها دراسة حنورة(1987) التي أجريت في مصر ودراسة سعد (1993) التي أجريت في عدن، ودراسة Anciet(1982) التي أجريت في كينيا.

ثانياً: مناقشة الفرض الثاني:

أثبتت نتائج الدراسة دحض الفرض الثاني وهو: " لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة لممارستهم الأخطاء في كل محور من محاور الأخطاء الشائعة في مهارات عرض الدرس تعزى إلى متغير التخصص (علمي – أدبي)" وذلك من خلال نتائج الإجابة عن السؤال الثالث التي انبثق عنها الفرض البديل وهو: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة لممارستهم الأخطاء الشائعة في كل محور من محاور الأخطاء في مهارات عرض الدرس تعزى إلى متغير التخصص (علمي – أدبي)، حيث أثبتت النتائج أن الطلبة المعلمين في القسم الأدبي يمارسون الأخطاء الشائعة في عرض الدرس أكثر مما يمارسه الطلبة المعلمون في القسم العلمي، وربما يرجع ذلك إلى الأسباب الآتية:

1) أن الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية عددهم أقل من الطلبة المعلمين في الأقسام الأدبية، وهذا العدد يتناسب مع القدرة الاستيعابية لأستاذ مقررات طرائق التدريس والتربية العملية لمتابعة الطلبة في التحضير المستمر والاهتمام بأنشطتهم وتنويع الأساليب والوسائل في تقديم تلك المقررات، إضافة إلى ذلك فإن قلة الأعداد تتيح الفرصة للطلبة الاحتكاك المباشر بأساتذتهم مما يكون علاقات تربوية بينهم وبين أساتذتهم، وهذا بدوره كان له أثرٌ كبيرٌ في إكساب الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية المعارف والمهارات

الأساسية في التدريس مما أدى إلى تنوع الخبرات وممارسة التطبيقات التربوية بفاعلية عندهم، وانخفاض أخطائهم التدريسية مقارنة بزملائهم من الأقسام الأدبية، وبناءً على ذلك فقد ثبت علمياً– كما بينته دراسة كرش(1995) – أن الكثافة العددية للطلبة من العوامل المؤثرة في انخفاض التحصيل العلمي، لأن الكثافة العددية لا تتيح للمعلم فرصة التعرف على الاحتياجات المتنوعة الخاصة بكل متعلم.

2) أن التواجد المستمر لطلبة الأقسام العلمية في المعامل أدى إلى تنمية المهارات الأدائية عندهم، خاصة أن مقررات طرائق التدريس تتضمن جزءاً عملياً متعلقاً بالعلوم التطبيقية المحتوية على تجارب وأنشطة ذات صلة بمناهج العلوم المدرسية، مما كان له أثر كبير في تقليل أخطائهم التدريسية مقارنة بزملائهم من الأقسام الأدبية.

3) أن طبيعة المواد العلمية وما تتميز به من دقة وعدم احتمال للتأويل واختلاف الآراء ينعكس على تحديد الأهداف والطرق والوسائل والأنشطة بدقة ووضوح مما يرفع كفاءة الطالب المعلم في الأقسام العلمية في مهارات التدريس، وهذا بدوره أدى إلى تقليل الأخطاء في مهارات عرض الدرس عندهم مقارنة بزملائهم من طلبة الأقسام الأدبية.

ثالثاً: مناقشة الفرض الثالث:

أثبتت نتائج الدراسة دحض الفرض الثالث وهو: " لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة لممارستهم الأخطاء في كل محور من محاور الأخطاء الشائعة في مهارات عرض الدرس تعزى إلى متغير نوع الجنس (ذكور – إناث)" وذلك من خلال نتائج الإجابة عن السؤال الرابع التي انبثق عنها الفرض البديل وهو: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة لممارستهم الأخطاء في كل محور من محاور الأخطاء الشائعة في مهارات عرض الدرس تعزى إلى متغير نوع الجنس (ذكور– إناث)، حيث، كشفت النتائج أن الأخطاء في عرض الدرس كانت عند الطالبات المعلمات أقل من الطلاب المعلمين، سواء في القسم العلمي أم في القسم الأدبي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها: أن دوافع الطالبات نحو الدراسة واكتساب

المهارات التدريسية أقوى من دوافع الطلاب بالإضافة إلى التزامهن بالدوام والمتابعة، وأن مدارس التطبيق الميداني بالنسبة للطالبات المعلمات كانت أفضل من مدارس الطلاب المعلمين من حيث تنظيم البيئة المدرسية والنظام الإداري والإمكانات المادية، وتلتقي هذه النتيجة مع جملة نتائج توصلت إليها دراسة عبد الله الكوري (2004) بكلية التربية جامعة صنعاء، بالإضافة إلى أن الطالبات في الغالب يقمن علاقات اجتماعية مع زميلاتهن أكثر من الطلاب مما يودي إلى التعاون فيما بينهن في إعداد الدرس، بصورة أفضل من الطلاب، مع ملاحظة التزام الطالبات بانتظام الحضور في جميع المحاضرات أكثر من الطلاب مما يجعلهن أفضل من الطلاب في أداء مهارات التدريس بشكل عام ، وفى مهارات عرض الدرس بشكل خاص، وقد تعزى قلة الأخطاء عند الطالبات المعلمات إلى ارتفاع مستوى التحصيل العلمي الذي تتميز به معظم الطالبات عن الطلاب، ويدل على ذلك نتائج الامتحانات التي تظهر في نهاية الفصل الدراسي، وأن أكثر الأوائل في مختلف المستويات والتخصصات في كلية التربية من الإناث، مما يجعل قدرتهن وكفاءتهن الذاتية على اكتساب الخبرات المعرفية والمهارات في المقررات الأكاديمية والتربوية وتطبيق ذلك في التربية العملية وفي مجال أعمالهن المستقبلية، ومجمل هذه الأسباب تلتقي مع جملة نتائج توصلت إليها دراسة علي (1987) ، ودراسة عيسى و عبد العزيز (1998) بالإضافة إلى الدراسات الأجنبية مثل:(Marks, Enochs & Riggs,1991; Riggs,1990 R.,1991;).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1) تطوير برنامج التربية العملية في الجانب النظري، لكي يسهم في تنمية مهارات التدريس العام ومهارات عرض الدرس بشكل خاص، للحد من تكرار الأخطاء الشائعة في مهارات التدريس.

2) ربط الجانب الأكاديمي بالمقررات الدراسية في التعليم الأساسي والثانوي.

3) تفعيل مقرر التربية العملية النظري لرفع كفاءة الطالب المعلم في التدريب الميدان خلال مقرر التربية العملية التطبيقية في المدارس.

4) الإفادة من البحوث التي أعدت الصعوبات والمشكلات التي قد تواجه الطلبة المعلمين في أثناء التدريب والعمل على التغلب عليها.

5) تأليف دليل شامل للتربية العملية يعده لجنة متخصصة من الخبراء يكون مرشداً وموجهاً للطلبة المعلمين، والمشرفين من غير التربويين.

6) تخصيص مقرر خاص بالتدريس المصغر، لكي يعطي فرصة للطلبة المعلمين في كلية التربية من ممارسة التدريس الفعلي أمام زملائهم قبل نزولهم ميدانياً.

7) تخصيص سنة دراسية كاملة لممارسة التدريب في التربية العملية على مختلف استراتيجيات التدريس وأساليبه وأنشطته، والتغلب على الأخطاء الشائعة، وخصوصاً تلك التي حددتها هذه الدراسة.

8) مراعاة تخفيف العبء الدراسي عن الطلبة المعلمين في المستوى الرابع بما يتح لهم فرصة الإعداد الجيد للتدريس أسوة.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها، يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

1) إجراء دراسة مماثلة يتم فيها مقارنة الأخطاء الشائعة خلال عرض الدرس عند المعلمين قبل الخدمة والمعلمين في أثناء الخدمة.

2) إجراء دراسة مماثلة تكشف عن أخطاء شائعة تتعلق بالجوانب الأخرى للعملية التعليمية التي لم تشملها هذه الدراسة مثل:التخطيط والتقويم.

3) إجراء دراسة تكشف عن العلاقة بين الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في التربية العملية وما تسفر عنها من أخطاء تدريسية.

4) القيام بدراسة مماثلة للكشف عن الأسباب التي أدت إلى ظهور هذه الأخطاء ومحاولة علاجها في ضوء تلك الأسباب.

5) إجراء دراسة لتقويم برنامج التربية العملية وتطويره في ضوء الاتجاهات الحديثة للتدريس الفعال.

Abstract

The purpose of this study is to investigate the common malpractices in lesson presentation by (198) student-teachers of the Scientific and Literary Sections of the Faculty of Education, Sana'a University during their teaching practice in the first semester of 2006-2007.

A Checklist was used for this purpose, three hypotheses were formulated in relation to the overall malpractices of the sample as well as specialization and kind of sex factors. The study answers the following equations:

1) **What are the common malpractices in lesson presentation during practice of student –teachers of the Literary and Scientific Sections?.**
2) **To what extent do the malpractices in lesson presentation related to every component of lesson presentation, namely: Introduction(Lead-in), Teaching Aids, Teaching Method, Teacher's style, Activities, Teacher behavior and overall.**
3) **Is there any statistically significant differences at (0.05) in means of subjects' raw scores on each of the variables components of lesson presentation according to student-teacher specialization, i.e., Scientific and Literary?.**
4) **Is there any statistically significant differences at (0.05) in means of subjects' raw scores on each of the variables components of lesson presentation according to sex(male-female)?.**

Finding show that:

1) **A list of common malpractices in lesson presentation during practice of student –teachers prepared and introduced for validity and reliability which were divided into 6 domains with 45 items of common malpractices.**
2) **The student-teachers in all departments use malpractices while presenting lessons at level higher than 25%.**
3) **The student-teachers in the literary sections use malpractices while presenting their lessons at a higher rate compared with those of the scientific sections.**
4) **The male student-teachers use more malpractices than the female ones.**

Based on these findings, a number of recommendations are presented as to reevaluate the program of practicum as it is the main reason leading to such practices; Furthermore, the academic aspects should be linked with the subjects of basic and secondary education; A period of one full academic year should be devoted for Practicum.

المراجع العربية:

ابن منظور (1997)، لسان العرب ج1، بيروت، دار صادر، ص854.

الترتوري، محمد عوض و القضاه، محمد فرحان (2006)، المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، عمّان، دار الحامد للطباعة والنشر.

جاسم،محمد جاسم وآخرون (1990)، المشكلات التي تواجه طلبة معاهد إعداد المعلمين في أثناء تطبيقهم، مجلة الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، العدد(17) ص ص 221- 246.

جامع، حسن (1986)، دراسة تقويمية لمدى فاعلية التربية العملية في إكساب الطالب المعلم في معهد المعلمين والمعلمات بدولة الكويت المهارات التدريبية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية، المجلة التربوية، كلية التربية جامعة الكويت، مجلد3، عدد(9)، ص215.

الجبر، سليمان محمد (1982)، المشكلات التي تواجه طلاب المواد الاجتماعية في التربية الميدانية، منشورات مركز البحوث التربوية، كلية التربية جامعة الملك سعود.

الحاوري، محمد عبد الله (2000)، الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لنصوص المحفوظات لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة صنعاء.

الحريفي، سعد محمد (1989)، دراسة ناقدة لبعض القضايا التنظيمية والعينة المرتبطة بالتربية العملية الميدانية بكلية التربية جامعة املك فيصل، دراسات تربوية، مجلد (2)، القاهرة.

الحريفي، سعد محمد (1994). فاعلية الإعداد التربوي في الموقف المهني للمعلمين والمعلمات قبل التخرج. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد(5) السنة(3)،ص ص 205 – 231.

حسان، محمد حسان (1992)، التربية العملية في دول الخليج العربي واقعها وسبل تطويرها، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

حنورة، أحمد حسن (1987)، دراسة تحليلية لمشكلات التربية العملية لعينة من طلاب كليات التربية شعبة اللغة العربية، مجلة دراسات تربوية، مجلد(2)، الجزء(8)، ص 215.

خطايبة، عبد الله وآخرين (202). مهارات استخدام الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الإعدادية والثانوية في محافظة مسقط عمان.مجلة رسالة الخليج العربي، العدد(84) ص ص13-71.

داود، عزيز حنا (1999)، دراسات وقراءات نفسية وتربوية. القاهرة، الإنجلو المصرية، ص 15-16

سعد، عبد الجبار عبد الله (1993)، التربية العملية في كلية العوم والآداب والتربية بجامعة عدن (واقعها وسبل تطويرها)، مجلة كلية التربية ، الجامعة المستنصرية، العدد (3) ص258.

السعيد، سعيد محمد (1991)، أثر تدريس مقرر مبادئ التدريس بكليتي التربية بعين شمس والعريش، مجلة دراسات تربوية، مجلد(6)، عدد(25)، ص 206.

سليمان، محمد أحمد (1985)، التربية العملية في جامعة قطر نظامها ومشكلاتها، منشورات مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد الثاني ص ص37-63 و ص216.

شحاته،حسن (1978)، الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية تشخيصها وعلاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة. ص18

الشربيني، زينب محمد علي (1982)، وضع برنامج للتدريب على الأداة في التدريس باستخدام أسلوب التدريس المصغر (دارسة تجريبية)، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(5)، القاهرة.

علي، موفق حياوي (1987)، آراء كلية التربية بجامعة الموصل في التطبيقات التدريسية، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد(5) ص 173.

عيسى، أحمد محمد و عبد العزيز، أسامة عبد اللطيف (1998)، تقويم أداء طلبة شعبة اللغة العربية في التدريس المصغر بكلية التربية- جامعة السلطان قابوس، سلسلة الدراسات النفسية والتربوية، مركز البحوث التربوية بكلية التربية- جامعة السلطان قابوس، المجلد الثالث ص ص2-32.

فخرو، حصه عبد الرحمن(20029)، تقييم الطالبات المعلمات الذاتي لأدائهن في التربية العملية وتقييم مشرفاتهن لهن في علاقتهما بالتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد (15) العدد (4) ص ص 1 – 58.

الفرا، عبد الله عمر (1996)، أثر استخدام تكنولوجيا التدريس المصغر في إعداد المعلم اليمني بجامعة صنعاء وتطويره، المجلة العربية للتربية، مجلد16، عدد2، ص ص 118-133.

الفرا،عبدالله عمر و جامل، عبد الرحمن (1999). المرشد الحديث في التربية العملية و التدريس المصغر. صنعاء، مكتبة الجيل الجديد، ص 15-16.

الكثيري، راشد حمد (1998)، الارتباط بين درجات مواد التخصص والإعداد التربوي ومتطلبات الجامعة والتربية الميدانية لخريجي كليات التربية بجامعة الملك سعود. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد(14) السنة (7)، ص ص 121-163.

الكثيري، راشد حمد(1997)، دور الطالب المتدرب ومسئولياته في التربية العملية من وجهة نظره ونظر مشرفي لكلية. مجلة جامعة الملك سعود،العلوم التربوية والدراسات الإسلامي، مجلد 6 عدد(2)، ص ص 185 – 222.

كرش، محمد حسن محمد (1995)، العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم، مجلة التربية، العدد الأول، وزارة التربية والتعليم صنعاء ص 127.

الكريمي (2007) الأخطاء الشائعة في التدريس. نشرة تربوية، URL:http://www.alasad.net/vb/showthread.php?p=204345

الكوري، عبد الله علي (2004)، مدى إسهام برنامج التربية العملية في تنمية مهارات التدريس العامة والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة صنعاء، المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي (التعليم الجامعي العربي آفاق الإصلاح والتطوير)، مركز تطوير التعليم الجامعي، القاهرة، جامعة عين شمس،ص 185– 213.

اللقاني، أحمد و المفتي، محمد (1990)، دليل التربية العملية للمشرف، لمدير المدرسة،للطالب المعلم. كلية التربية،جامعة عين شمس (غير منشورة) ص ص 5– 6.

المخلافي، محمد حاتم وآخران (1995)، الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، مجلة التربية، العدد الأول، وزارة التربية والتعليم صنعاء ص65.

مرعي، توفيق (1983)، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، عمان، دار الفرقان،

المغيدي، حسن (1998)، تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن عدد33 يناير 1998 ص175.

نشوان، يعقوب و الشعوان، عبد الرحمن (1990)، الكفايات التعليمية لطلبة كلية التربية بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود، م، ع1، ص ص 101 – 125.

المرجع الأجنبية:

Ancciet, M. (1982). An examination of the structure and oganization of teaching practice in Primary Teachers Training Colleges in the People's Republic of the Conogo. African Studies in Curriculum Development and Evaluation. P. 57. ERICEd272472.

Anderson, R. D. & Mitchener, C. P. (1994).Research on science teacher education. In D. L. Gabel (Ed), Handbook of Research on Science Teaching and Learning. (pp. 3-44) New Yourk, Macmillan.

Borman, K. M. (1990). Foundations of education in teacher education. In W. R. Houston (Ed) , Handbook of Research on teacher Education,(pp. 391-403). New Yourk: Macmillan

Brophy, j., & Good, T. L. (1985). Teacher behavior and student achievement. In M. Whitrok (ed), Handbook of research on teaching(3rd ed). New Yourk: Macmillan.

Brown, G. (1975). Microteaching a program of teaching skills. London, Methuen.

Campbell, J. (1996, Fall). A comparison of teacher efficacy for pre and in-service teachers in Scotland and America. Education, 1996, v117 n1 p2-10

Dodd, A. W. (1995). Engaging students: what I learned along the way. Educational Leadership, v53 n1 pp65-68.

Enochs, L., & Riggs, I.1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preserves elementary scale. School Science and Mathematics,n90,p694-706.

Farmer, W.A .;Farrel, M. A. & Lehman, J. R. (1991). Secondary Science Instruction: an Integrated Approach. Providence, Rhode Island, Janson Publications, pp 27-43.

Heilbronn, R. & Jones, C. (1997). The New Teachers In an urban comprehensive school, London; Trent ham Books ltd.

Kindsvatter, R ;Wilen,W and Isbler, M (1992). Dynamics of Effective Teaching, (sec ed) :Longman,(20-171)

Madike, F.(1977). Teacher preparation and student achievement and experimental comparison of microteaching with a traditional approach. Dissertation Abstracts International, vol, 38, pp.1- 10.

Marks, R.(1991,April). When should teachers learn pedagogical content knowledge? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Naring, H. L. (1990). Beginning teachers' perceptions of their proficiency in teaching skills. ERIC ED 328515.

Riggs, I (1991), April). Gender differences in elementary science teacher self-efficacy. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Sale, L. L. (1979). Introduction to Middle School Teaching. (pp155- 181), Columbus, Merrill Publishing co..

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher,15(2),4-14.

Stofflett, R. T. & Stoddart, T. (1994). The Ability to understand and use conceptual change pedagogy as a Function of Prior Cont Learning experience. Journal of Research in Science Teaching, 31,pp.31-51.

Tobin, K. ; Tippins, D. J. & Gallard, A. j. (1994). Research on Instructional Strategies For Teaching Science. In In D. L. Gabel (ED), Handbook of Research on Science Teaching and Learning. (PP 45- 93),New Youk: Macmillan.