مجلة أبحاث البصرة (العلوم الإنسانية) المجلد : ٣٧ ، العدد: ١ السنة : ٢٠١٢ ، ص٢٣٥-٣٣٠

المخاوف المحتملة لدى طلبة كلية التربية المطبقين

تحسين فالح الكيم **علي شنان الطرفي**

جامعة البصرة – كليةالتربية قسم العلوم النفسية والتربوية

الخلاصة :

هدف البحث الحالي التعرف على أبرز المخاوف التي تراود أذهان طلبة كلية التربية المطبقين في (التطبيق العملي)،والى التعرف على الفروق الدالة احصائيا بينهم تبعا لمتغيري : الجنس ، و التخصص العلمي ، وقد تحدد البحث بطلبة المرحلة المنتهية (الرابعة)، للأقسام العلمية وألإنسانية العشرة لكلية التربية /جامعة البصرة ،للعام الدراسي ٢٠٠٨ /٢٠٠٩ ،اذ بلغ حجم مجتمع البحث (٦٤٢)طالبا وطالبة .اختيرت منه عينة عشوائية طبقية بلغ عدد أفرادها (٢٤٩) طالبا وطالبة ، وهي تمثل ما نسبته (٣٨.٧٨٥%) من حجم هذا المجتمع ،بواقع (٤٤) طالبا ، و (٢٠٥)طالبة ،منهم (٩٠) طالبا وطالبة في ألأقسام العلمية ،و(١٥٩) طالبا وطالبة في ألأقسام ألإنسانية ، وذلك جسب متغير التخصص العلمي للطلبة ،.وقد أعد الباحثان أداة لقياس المخاوف عند الطلبة المطبقين تكونت في صيغتها النهائية من (٩٢) فقرة ،موزعة بين سبعة أبعاد (مجالات)،تمثل ألأبعاد الرئيسة لعملية التطبيق العملي بمجملها، وقد تم التأكد من خصائصها السايكومترية من صدق وثبات، اذ استخرج لها؛الصدق الظاهري ،وصدق المحتوى ، اما الثبات فقد تم استخراجه بطريقة (التجزئة النصفية)، ، و تصحيحه بـ (معادلة جتمان) ، كما تم حسابه بطريقة معامل ألفا كرونباخ ،اذ بلغ في كلتا الطريقتين(٠.٩٨٢) وهو معامل ثبات عال ،ودال، وقد استخدمت في هذا البحث كل من ؛ النسبة المئوية،ومعامل ارتباط بيرسون ،و معادلة جتمان ، ومعادلة الخطأ المعياري ، ومعادلة فيشر،و الإختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد ، وسائل احصائية .وتوصلت النتائج الى : ان هناك (٥) مخاوف رئيسة بارزة تراود أذهان طلبة كلية التربية المطبقين في (التطبيق العملي)، وانه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في (المخاوف) يعزى لمتغير جنس الطالب ،او لمتغير التخصص العلمي ،وقد فسر الباحثان تلك النتائج،وقدما كشفا بأهم استنتاجاتهم منها،وفي ضوء ذلك تقدما بعدد من التوصيات والمقترحات .

الفصل ألأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

(التربية العملية) هي عصب ألإعداد التربوي (المهني) في برامج اعداد المعلمين ،وركيزته ألأساسية ، وحجر الزاوية فيه ،كونها الوسيلة الفعلية لإعداد الطلبة المعلمين اعدادا مهنيا .

و(التطبيق العملي)،بوصفه المرحلة الثانية من مراحل (التربية العملية)، بعد (المشاهدة)،منه تنبعث ، وفيه تكمن أهمية هذه التربية ،هو خاتمة ،وختام برنامج ألإعداد،وأهم خبرة فيه، لجهة التأثير في سلوك الطالب المطبق .

وهو المواجهة الحقيقية لمهنة التدريس، ومشكلاتها،والمعايشة الفعلية لظروفها الواقعية ، والفرصة التي تتيح للطالب المطبق تجريب ، و ممارسة، وترجمة ،و اختبار معرفته النظرية التي تلقاها وتحصلها ،و اكتسبها في مؤسسة اعداده ، طيلة أربع سنوات .

انه الإختبار الحقيقي لمدى قدرة الطالب المطبق على التدريس ، واستعداده للمهنة ، كما انه فرصة مؤسسة الإعداد لإختبار وفحص منتجها البشري في شكله النهائي،والذي ستطرحه لاحقا في سوق العمل المهني (التربوي)، والوقوف على ما انتهت اليه جهودها ، وبرنامجها ، ومدى اقتراب هذا المنتج البشري، أو ابتعاده عن الهدف ، والتصور ، والمأمول . و(التطبيق العملي)، بالنسبة لطلبة المرحلة المنتهية في مؤسسة الإعداد(كلية التربية)، هو الممارسة المبدئية ألأولى ، الفعلية لعملية التدريس، ومن ثم فهو لهم تجربة حياتية ومهنية جديدة ،لم يعهدوها من قبل ، تجربة جديدة بكل حيثياتها ، وأبعادها وعناصرها ، وعلاقاتها ، تجربة كل شئ فيها جديد بالنسبة لهم : ألإنسان ، والمكان ، وحتى الزمان ، والنظام ، والمسؤوليات ، والمهام ، وألأدوار . تجربة التحدي فيها كبير، بين أن يكون معلما ناجحا، وبين أن لا يكون كذلك،

و لأن (التطبيق العملي)، انتقالة مباشرة من مقاعد الدراسة الى صميم مهنة التدريس ،و من ملاحظة ما يجري في الموقف التعليمي ، الى القيام بما ينبغي أن يجري فيه ،فانها بما ستطرحه على الطالب المطبق من تساؤلات عديدة، قد لا يعرف ، أو لا يملك ألإجابة الصحيحة السديدة عنها ، ولا ألإستجابة السليمة لها ، ستثير لديه حتما الشعور بـ (الخوف) منها ، شأنها في ذلك شأن أي تجربة حياتية، أو أي موقف جديد ،غير مألوف يمر به الفرد .

ولما كان نجاح الطالب المطبق في هذه التجربة ، و انجاحها ،مطلب ، وهاجس ، وهدف الجميع (مؤسسة ألإعداد ، الطالب ، المجتمع) ، اذ ليس من المصلحة أن ينتهي جهد مؤسسة الإعداد،الى طرح منتج بشري مهني غير فعال، فالجميع يريدها له تجربة ،وخبرة سارة ،ناجحة وممتعة ،و يريد منه وله أن يخوضها بكفاية واقتدار ، ذلك أن التجارب الفاشلة و المؤلمة تترك آثارها المستقبلية الضارة.

ولما كانت الصحة النفسية ، وألإنفعالية السليمة الخالية من الإضطرابات ، و ألإعتلالات ، و ألإختلالات ، ولما كان ألإستعداد النفسي السليم ،و الروح المعنوية العالية ،و الثقة الكبيرة بالنفس ،والتحرر من الخوف والمخاوف ، من الخصائص ألأساسية المهمة في شخصية المعلم الفعّال ، بل ومن ألإشتراطات الضرورية المطلوبة لنجاحه في مهنته ، فأن ألأمر يقتضي أن يدخل الطالب المطبق تجربته هذه متمتعا بكل ذلك ، أوبالقدر ألأكبر منه ، ذلك أن الطلاب يتأثرون بالحالة النفسية وألإنفعالية التي يبدو عليها معلمهم ، أو تبدو عليه في الموقف التعليمي ، ويشاركونه وجدانيا فيها ، بل ويقلدونه.

ولما كان انفعال (الخوف) ،بما له من آثار سلبية . سيما ان تجاوز حده المعقول . متمثلة في ؛ حرمان الطالب المطبق من ألأمن ، وألإطمئنان ، وشل فكره ، وتجميد وتعطيل قدراته،وامكاناته ، ومواهبه ، فضلا عن ارهاقه جسميا، هو واحد من ألأمور المؤثرة في سلامة الصحة النفسية والإنفعالية للطالب المطبق ،ومن ثم في فاعلية، ونجاعة أداءاته ، ومهاراته ، وتفاعلاته في الموقف التعليمي، وفي علاقاته ألإجتماعية المختلفة ، وفي اتجاهاته نحو مهنة التدريس .

ولما كان كتم الخوف ، وألأمور التي تثيره ، لا يبددهما ، ولا يزيلهما ، ولا يخلص الطالب المطبق منهما ، بل على العكس من ذلك ،فان ألإحتمال ألأقوى ،انه سيفاقمهما ، وسيجعل الخوف يتطور، وينتشر ، وينحت في كامل كيانه.

ولما كان وعي الطالب المطبق بمخاوفه ، وحثه ، وتشجيعه على الكشف عنها ، والتصريح ، وألإعتراف بها، والقيام بحصرها ،و تحديدها ،يمثل خطوة مهمة و أساسية في سبيل معالجتها ، وازالتها ، أو انقاصها ، وخفض حدة الشعور بها،وذلك من خلال مايحمله اليه هذا الحث والتشجيع من رسائل مفادها ؛ان من حقه أن يشعر بالخوف من هذه التجربة الجديدة ، أو من بعض جوانبها ، ومن أننا نسعى لأن نقدم له المساعدة اللازمة فيما يتصل بكيفية مواجهته لما قد يتهدده فيها من أخطار، وكيفية التعامل معها.

ولما كان (التطبيق العملي)، عملية متشعبة ، متعددة العناصر، وألأبعاد ، والعلاقات ، وألأنشطة ، والمواقف ، والفعاليات ، و التفاعلات، النجاح فيها يعني النجاح في كل ذلك ، ولما كان كل جانب منها يمكن أن يكون في حد ذاته مثيرا لأسئلة حيرى تبحث عن اجاباتها الصحيحة ، أو متطلبا لإستجابات سليمة ، وحسن تصرف ، لا يجدها الطالب المطبق متوافرة لديه وفيه حاليا، فان (مشكلة البحث) الحالي تتحدد في؛ محاولة (التعرف على أهم وأبرز (المخاوف) ،التي تراود أذهان طلبة كلية التربية المطبقين ،في عملية (التطبيق العملي) بمجملها ، وذلك قبل قيامهم بها.

وتحديدا قي محاولة ألإجابة عن ألأسئلة ألآتية :

س١/ ما المخاوف التي تراود أذهان طلبة كلية التربية المطبقين في عملية (التطبيق العملي) وذلك قبل قيامهم بها؟

س٢/ هل تختلف (مخاوف) طلبة كلية التربية المطبقين تبعا لمتغير (الجنس)؛ (طلاب / طالبات) ؟

س٣/ هل تختلف (مخاوف) طلبة كلية التربية المطبقين،تبعا لمتغير (التخصص العلمي) للطلبة ؛(أقسام علمية / أقسام انسانية) ؟

أهمية البحث

(التدريس) ، من المهن الفنية الدقيقة ، التي تطلب اعدادا جيدا لمن سيزاولها ، اعدادا يرقى به الى جسامة المهام والمسؤوليات وألأدوار التي سيضطلع بها .

فالتدريس ، ليس مجرد أداء آلي يمارسه كل من امتلك معلومات في حقل ، أوحقول معينة من المعرفة ، بل هو علم و فن ،النجاح فيه لا يتحقق فقط من خلال حفظ محتوى المواد المقررة ، التي تتضمنها المكونات الثلاثة لبرنامج الإعداد ؛(الأكاديمي ، والمهني ، والثقافي)، وانما يتحقق من خلال قدرة المعلم على ترجمة هذه المعرفة النظرية الى أداءات وسلوكيات عملية قابلة للملاحظة والقياس ، وعلى توظيفها في البيئة المدرسية من خلال قيامه بالتدريس، فكما ينبغي على المعلم أن يتقن ما يريد أن يعلّمه، عليه أن يتقن في الوقت ذاته كيف يعلّمه.(سعد ،١٩٩٠ ، ص٢٠٥)، فنجاح المعلم لا يقاس بمقدار ما يعرف ، بل بمقدار قدرته على جعل غيره يعرف ، ويعمل ، وبمهارته في توصيل المعلومات الى طلابه، وهكذا كل علم وفن ، انما تصقله التجربة .(أحمد ،١٩٩١ ، ص١٣٦)

و (التدريس) ، عناصر أساسية ثلاثة ؛ أولها : المعارف ، وثانيها : مهارات الإتصال والتواصل ،والتي يحتل توصيل المعلومة موقعا أساسيا فيها ، ذلك أن التدريس الجيد ان هو الا اتصال جيد .(كاظم ،وجابر ، ١٩٨٤ ، ص١٣) ، وثالثها: السلوكيات المهنية في الصف ، ومع الطلاب ، ومع الزملاء ، ومع المجتمع بصفة عامة ، ويرى الخازم (ب ت) ؛ ان اضافة مناهج جديدة لكليات التربية، وكليات المعلمين، لا ترقى في أهميتها الى أهمية تعليم المهارات ، والسلوكيات التربوية والتعليمية .(الخازم ، ب ت، ص٢) ، فتعلم المرء مهارة ما ،يقتضي منه أن يطبق ما تعلمه ، وان يتم تقويم أدائه ، حيث توضح له أخطاء التطبيق، وتصحح ، كما يتم تشجيعه على ألإيجابي من عمله ، و أدائه ،

وعلى هذا التصور، فان الطالب بحاجة الى ممارسة فعلية، وتطبيق عملي ،لما كان قد اكتسبه معرفيا ، ومهنيا، وثقافيا في برنامج اعداده .

لذا فان (التربية العملية) او الميدانية، مقرر على جانب كبير من ألأهمية في برنامج اعداد المعلم،.

و(التطبيق العملي) منها، هو مرحلة التدريس الفعلي المبدئي، بالنسبة للطالب المطبق، وهو انتقالة مخططة لأداء دور جديد ، دور يتولى فيه الطالب المطبق بنفسه قيادة عملية التدريس في المدرسة ، والقيام بالمهام المختلفة للمعلم الفعلي .

انه انتقالة الى جو مطابق للجو الذي سيكون عليه بعد التخرج، جو مدرسي حقيقي، ومعلمين فعليين ، جو يساهم في بناء شخصيته المهنية، اذ يتعرف من خلاله على الميدان ، وعلى جوانب العملية التعليمية ، ويتعايش معها تعايشا فعليا، انه المواجهة الحقيقية لمهنة التدريس ، ومشكلاتها ، انه تدريب على التدريس .(الخولي ، ب ت ، ص٩)، يمكّن فيه الطالب المطبق من اتقان مهارات التدريس ، ومن تنميتها ، واكسابها قوة وعمقا .

انه خبرة ميدانية واقعية جديدة ، يمر بها الطالب المطبق عقب دراسته للمبادئ ، والنظريات التربوية والنفسية ، وطرائق التدريس ، انه الفرصة التي تتيح للطالب المطبق ترجمة معرفته النظرية العلمية والتربوية والثقافية التي تعلمها في مؤسسة اعداده الى سلوك عملي ، تظهر فيه قدرته على تطبيق هذا الذي تعلمه.

هذا ، وقد أشار ايبل (Ebel): الى أن (التطبيق) ، هو الجزء ألأكثر أهمية وفاعلية في برامج اعداد المعلمين والمدرسين ،لأن الطالب يعطى فيه الفرصة الكافية ليختبر ويحلل مجموعة من المواقف التعليمية، و يوازن بين النظرية والتطبيق في الدراسة المهنية (زين العابدين ، وآخرون ، ١٩٨٢ ، ص٢٧٤)

انه مجال مناسب للطالب المطبق لكي يفهم طبيعة عملية التدريس، وعناصرها ، وانماطها المختلفة، ولكي يتكيف مع المواقف المختلفة التي تعرض له أثناءها، كما انه مجال مناسب لإزالة الكثير من المخاوف التي قد تساوره .

انه يجعل الطالب المطبق أكثر اتصالا بصعوبات العمل ، ومشكلاته ، وأكثر ارتباطا بظروفه الكلية ، وبالأشخاص الذين يتعامل معهم ، فوقوفه على قدم المساواة مع معلمين ذوي خبرة في التدريس يعطيه شعورا بالثقة بالنفس ، ويسهل عليه التوحد والإندماج مع التنظيم المدرسي .

أما على صعيد (مؤسسة الإعداد) ، فان (التطبيق العملي) ، هو بمثابة رسالة تبعث بها هذه المؤسسة لطلبتها المطبقين مضمونها ؛ انها بهذا تكون قد أنجزت لهم برنامج اعدادهم النظري وأكملته، وما عليهم الآن الا تجريبه ، والتدرب عليه وممارسته في ميدانه الحقيقي الواقعي ، فضلا عن انه الوسيلة التي تتمكن بواسطتها من فحص واختبار مدى كفاية وفاعلية (المحتوى) النظري لمكونات برنامج الإعداد، والوقوف على جوانب القوة ، وجوانب الضعف فيه ، ليصار بعدها الى تطويره وتحسينه ، ذلك أن الجوانب التطبيقية الميدانية لبرامج الإعداد ، تشكل أساسا مهما لإصلاح تلك البرامج ، ثم أن (التطبيق العملي) ، هو النافذة التي تطل منها (مؤسسة الإعداد) على معمل التربية (الصف) ، لمعرفة شكل ومستوى (التطبيق العملي) الفعلي لما كانت قد قدمته لطلبتها في برنامج اعدادهم ، ودرجة الكفاية التي بلغوها ، كما أنه المختبر الذي تتعرف هذه المؤسسة من خلاله على مدى مناسبة ، وفاعلية ، وواقعية ألأساليب وألإستراتيجيات المختلفة ، التي كانت قد اكسبتها نظريا للطلبة المطبقين ، كما انه

الوسيلة التي تزود مؤسسة الإعداد بالتغذية الراجعة ، عن مدى قدرة مخرجاتها على التدريس ، وامتلاك مهاراته ، واستعدادهم له كمهنة مستقبلا. وانه ألأداة التي تتمكن من خلالها من التعرف على اتجاهات الطلبة المطبقين نحو الخبرات المعرفية ، والتربوية المهنية ، والثقافية ، التي تضمنها برنامج اعدادهم ، ومدى اشباعها لحاجاتهم المهنية ، ومدى رضاهم عنها ، ومن ثم التعرف على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس بصفة عامة ،

كما ان (التطبيق العملي)، يزود منفذي برنامج الإعداد(أعضاء هيئة التدريس)،بصورة واقعية وافية(تغذية مرتدة) ، عن مدى سلامة ونجاح، وفاعلية الجهود التي بذلوها لإعداد الطلبة لمهنة التدريس . (سعد ،١٩٩٠ ، ص٢٢١) ، فمما تقدم ينسج الباحثان أول خيوط أهمية البحث الحالي .

وبعد ، فان (الخوف)، شعور ينتاب جميع الكائنات الحية ، فهو نظام انذار مبكر حقيقي يمكنها من تجنب الموت، عند مواجهتها ألأولى مع الخطر.

والخوف ،بالنسبة للإنسان، انفعال طبيعي وعادي ، يشعر به جميع الناس في المواقف والظروف التي تهددهم بالخطر.(ماركس ، ١٩٩٨ ، ص١٨)، والخوف لا يقتصر على الصغار ، بل هو في حياة الكبار أشد عمقا ورسوخا ،انفعال ينشأ عن ادراك الفرد ، بأن شيئا سيئا محددا، سيقع .(الخضر ، ٢٠٠٦ ، ص٢٨)، فمبدأ حالة الخوف عند ألإنسان شيء ايجابي، فالخوف يضطلع بوظيفة نفسية في حياة الكائن البشري ، وهي حماية الذات الفردية ضد أخطار العالمين ؛ الداخلي ، والخارجي ، وضد كل ما من شأنه أن يهدد سلامة الإنسان ، وعلى هذا ، فهو يقوم بدور حيوي هام في صميم الحياة النفسية للوجود البشري ، فهو يساعد الفرد على توقع الخطر ، ومن ثم الإستعداد لمواجهته، انه يحمل له رسالة مفادها ؛ اهرب ، فهناك خطر بدني ، أو نفسي يتهددك ، فلولا الشعور بالخوف لما فكر ألإنسان في درء ألأخطار عن نفسه، وفي حمايتها ، ولما أخذ الضمانات وألإحتياطات الكافية لسلامته ، ولما فكر في حماية مستقبله .

ومع أن (الخوف) حالة نفسية ، وميل طبيعي ، موجود في أعماق النفس ألإنسانية، فان يخاف ألإنسان الخطر ويخشاه ، فذلك شيء طبيعي ، وليس عيبا ، ولا نقصا ، ولكن الخوف المفرط ، الزائد عن الحد ، الشديد ، المتطرف ، المزمن ، هو (الحالة المرضية)، التي من الممكن أن تربك التفكير المنطقي للفرد ، خاصة في المواقف التي تحتاج للدقة والتركيز ، وأن تشل كذلك ، القدرات والمواهب ، وتجمد الطاقات والكفايات ، وتمنعها من النمو ، وتمنع التقدم ، وتحرم الفرد لذة ألأمن وألإطمئنان ، والسعادة ، وترهق الجسم ، وتعطل نشأة السلوك الثابت ، أو البنّاء .(مسن ، وآخرون ، ١٩٨٦ ، ص٢٨١) ، ثم أن سيطرته على الفرد تقلل، وتضعف من قدرته على المقاومة ، وتجعله منهزما داخل نفسه ، وتمنعه من وضع امكاناته موضع الفعل ، كونه من أهم لصوص وسراق (الفعل)،ذاك الذي يعد الفارق بين النجاح والفشل .(سليمان ، ٢٠٠٧ ، ص١١٩)، ولهذا فان (الخوف المرضي) مصدر

للكثير من العلل والمتاعب النفسية، و أصل لكل مرض عصبي ، بل هو من أعتى ألأمراض العصبية، و أكثرها تشخيصا ، اذ يشكل ما نسبته ١٠% من مراجعي ألأطباء وألإختصاصيين النفسيين في المستشفيات ، وقد تصل نسبته الى أكثر من ٥٠% . (الراشد ، ٢٠٠٧ ، ص١)

و (ألأمن) بأنواعه نقيض (الخوف) ، مطلب أساسي للحياة ، ومن أهم مقوماتها ، يتطلع اليه الإنسان في كل زمان ، ومكان ، وفي كل مرحلة عمرية، ويمثل في حد ذاته قيمة عند معظم الناس ، وهدفا ساميا يسعى اليه ألأفراد والمجتمعات والحكومات ، (الأمن) حاجة سايكولوجية، جوهرها السعي المستمر للمحافظة على الظروف ، التي تضمن اشباع الحاجات البيولوجية، والسايكولوجية.(الحفني ، ١٩٩٤ ، ص٧٧) ، وهو في مقدمة الدوافع النفسية ألإجتماعية التي تحرك السلوك ألإنساني ، وتوجهه نحو غايته .

و (ألأمن النفسي) منه ،بوصفه حالة من التوافق الذاتي ، والتكيف ألإجتماعي ثابتة نسبيا ، تتأثر ،وترتبط بحالة الفرد العضوية، وصحته الجسمية والنفسية ، ومهاراته التي يمتلكها، والخبرات والمواقف التي يمر بها ، أو يتعرض لها ، والخدمات التي تقدم له، والعوامل ألإجتماعية و ألإقتصادية والثقافية المحيطة . (محمد ، ١٩٩٦ ، ص٨٠) ، فانه يعني شعور الفرد بالإطمئنان ، والحب ، والقبول، وألإستقرار ، وألإنتماء ، وألإحساس بالحماية والرعاية والدعم والإسناد عند مواجهة المواقف، مع القدرة على مواجهة المفاجآت ، واشباع الحاجات . (عبد المجيد ، ٢٠٠٤ ، ص٢٥٨)

و الإحساس به ،يجعل الفرد داخليا يشعر بالإطمئنان والهدوء، أما خارجيا، فيتمثل في تحقيق معظم مطالب الفرد ، واشباع معظم حاجاته ، وشيوع روح الرضا النفسي ، وتقبل الفرد لنفسه ، وشعوره بالإنجاز ، ومشاركته الحقيقية في أنشطة تحقق له هذا ألإحساس وتدعمه،

أما الحرمان منه ،وعدم ألإحساس به ، فيترتب عليه العديد من المشكلات النفسية ، وألإضطرابات السلوكية، والخوف ، والقلق ، والتوتر ، والحرص الزائد ، وانعدام الثقة ، والشك في ألآخر ، ونقص في ألإنتماء ، والتبعية ، وألإعتماد على ألآخرين ، والسلبية ، والتردد ، والتهرب من المسؤولية، والقاء التبعة على ألآخرين ولومهم ، وألإنزواء والعزلة ،والعدوان ، والإحساس بالقهر والظلم ، والكبت ، والكذب ، والنفاق ، والإستسلام ، والتبرير ، وألإغتراب، وعدم احترام المواعيد والمواثيق والعهود، وألإحساس باليأس،والحزن وألأسى ، وكراهية الحياة ومن فيها. (عبد المجيد ، ٢٠٠٤ ، ص٥١)، كما انه يجعل الفرد لا يستطيع الإستجابة للمواقف التي تنطوي على شيء من الخطر بما يتناسب مع طبيعة الظروف ، بل سيستجيب مدفوعا بما يشعر به من مخاوف، لذا فان سلوكه سيكون قسرا، وعندما تكون هذه المخاوف غير واقعية ، وشديدة ، ومتطرفة، فانها تفسد حياة الناس .

ان استمرار الخوف والقلق لمدة طويلة ، يجعل الناس ، وحتى ألأصحاء منهم متعبين ، ومكتئبين، وخاملين ، وغير مستقرين ، ويفقدون رغبتهم في ألأكل ، ولايستطيعون النوم ، ويتجنبون المواقف المخيفة . (ماركس ، ١٩٩٨ ، ص٣٣)

وعلى هذا ، فانه من ألأهمية بمكان العمل على تحرير الفرد من خوفه ، ومخاوفه ، ومساعدته في السيطرة عليها ، وتبديد مظاهر التهديد ومخاطرها على مكونات شخصيته من الداخل اوالخارج ، وذلك بمعالجتها، والتغلب عليها ، وأزالتها ، أو انقاصها ، وخفض حدة الشعور بها، والتدخل المبكر لمنع تفاقمها وتطورها وخروجها عن السيطرة ، وكف استجابات الخوف المتطرف، واحلال وزرع الطمأنينة في النفس بدلا عنها ، ومساعدته على ألإحتفاظ بشجاعته ، ويتمثل ذلك اجرائيا باحاطته بكل المعلومات المتعلقة بهذه المخاوف ، وتعليمه كيفية التعامل معها ، وفهم طبيعة الخوف وأسبابه ، وفي تفنيد هذه ألأسباب ، وتعليمه كيفية مواجهة الموقف المثير لمخاوفه ، والتغلب عليه ، والمعالجات المزمعة ،والحوادث المتوقعة أثناءها ، ذلك ان وعي الفرد بمخاوفه هو أول مراحل العمل ، وانه كلما زاد وعيا بها ،كلما ازداد قوة في مواجهتها. و هذا بكليته يشكل ملمحا آخر تنبثق منه أهمية البحث الحالي.

ولـ (المدرسة) دور هام في تحقيق التوافق الشخصي وألإجتماعي للفرد، وفي ضمان نموه النفسي، وصحته النفسية، وللمعلم دور بارز في تحقيق ذلك لدى الطلاب ،ومما يساعد على ذلك ، ان يكون المعلم نفسه على درجة مقبولة من التوافق ، فالتوافق السليم يساعده في تهيئة الظروف السليمة والمناسبة للتعلم ، ولإقامة علاقات اجتماعية سليمة مع طلابه ، وبين بعضهم والبعض ألآخر، فاذا أردنا أن نحمّل المعلم مسؤولية تكوين شخصيات سوية، فلابد من توافر ذلك فيه أولا، لأن توافق المعلم ، وسلامة صحته النفسية وألإنفعالية، وسلوكه المتزن، سيكون له تأثيره الكبير في طلابه ، فالمعلم المتوافق مع نفسه ، أو مع مجتمعه يبذل أقصى جهد للوصول الى طالب متوافق ، أما المعلم غير المتوافق فانه يلحق بهم ضرراباليغا جراء انعكاس تصرفاته ، ومخاوفه ، وقلقه النفسي وتوتره ، فالمعلم سريع الغضب والإنفعال ، والحزين ، والعصبي، يخلق توترا يزعج طلابه، وربما يغير من نظرتهم للحياة، والمعلم الخائف ، ومن خلال ما يبدو عليه من مظاهر سلوكية، سينقل خوفه الى طلابه، وسيزرعه فيهم ، ويقلدونه في خوفه ومخاوفه، عن طريق مشاركتهم الوجدانية له ، وبذلك يتعلمون الخوف . (منسي ، وآخرون ، ٢٠٠١، ص٢٤٣.٢٤٤) ، وفضلا عن ذلك ، فان الصحة النفسية السليمة للعاملين في المدرسة ، وقيامهم بتقديم نماذج ملائمة للسلوك السوي ليقتدي الطالب بها، هما من ألأساليب التي تدعم (المنهج المدرسي) .(بحري ، وحبيب ، ١٩٨٥ ، ص١٢٨)

ومن هنا تأتي أهمية ألإعداد النفسي السليم للمعلم في مؤسسات إعداده ، وضرورة النجاح في ذلك

فـ (النجاح)، يعني تحقيق عدة أشياء ايجابية تسعدنا ، و تشعرنا بالإرتياح ، النجاح فكر يبدأ ، وشعور يدفع ، ويحفز، وعمل وصبر يترجم ، وهو في ألأخير رحلة .(سليمان ، ٢٠٠٧ ، ص٥)، النجاح مطلب الجميع ، كل منا يسعى اليه ، ويتمنى الوصول اليه ، كل منا يحب أن يكون ناجحا ،عمليا

وماديا واجتماعيا ، ذلك أن النجاح يمنح الفرد الثقة بالنفس ، والدافعية القوية ، والمطالبة بالقبول ألإجتماعي.

و(النجاح) أساسه الكيفية التي يواجه بها الفرد الصعوبات التي تواجهه ، والمواقف التي تعرض له ، أما مداه فيقاس بمدى استطاعة الفرد في التغلب على أزماته النفسية ، واضطراباته العاطفية ، وحل مشكلاته مع ألآخرين ، والجزء ألأكبر منه يعتمد على المهارات الشخصية ، والمهنية ، والقدرة على استغلالها ، وتقف روح المبادرة ، وسعة ألأفق على رأس تلك المهارات التي تقود لتحقيقه .

وللنجاح (مقومات)، أهمها :

١ . وجود ألأهداف المقصودة من العمل ، و حب العمل الممارس .

٢ . التعلم من الماضي ألأليم ، بدلا من جعله يسبب لنا الضيق .

٣ . تذكر الذكريات السلبية بشكل ايجابي . (سليمان ، ٢٠٠٧ ، ص١٢٩)

أما (مفاتيح) النجاح ، وعوامله الموصلة اليه ، فقد حددها (الفقي ١٩٩٩) بعشرة هي ؛

١. الدوافع ٢ . الطاقة ٣ . المهارة ٤ . التصور ٥ . الفعل ٦ . التوقعات

٧ . ألإلتزام ٨ . المرونة ٩ . الصبر ١٠ . الإنضباط .(الفقي ،١٩٩٩ ،ص١٦)

وكما أن للنجاح مقوماته ، ومفاتيحه ، وفلسفته ، فله أيضا (معوقاته)، وأهمها ؛

١ . التسويف ، والمماطلة. ٢ . ضعف الهمة والعزيمة . ٣ . الفتور والكسل

٤ . التردد ٥ . عدم الثقة بالنفس. ٦ . المثبطون . ٧ . عدم وضوح الغاية .

٨ . عدم ادراك الوسيلة . ٩ . غياب التوكل . ١٠ . تضييع ، وتبديد الوقت .(الفقي ، ،١٩٩٩، ص ١٨)

وعلى هذا ، فان الإنسان الناجح ، أو الذي يسعى اليه ،هو من :

١ . يبدأ رحلته بحب النجاح ، والتفكير فيه ، والسعي اليه ، ويختار الصور الذهنية ألإيجابيةالبناءة الطموحة ، المتفائلة ،المبشرة .

٢ . يثق دائما بقدرته على النجاح .

٣ . يدرك ما أودعه الله سبحانه وتعالى فيه من طاقات ، وبناء على ذلك يتخذ القرار المناسب حول كيفية استخدامها ، وتقييم هذا ألإستخدام . (سليمان ، ٢٠٠٧ ، ص٥٩)

وعلى العموم ، فان كل الناجحين يجمعهم شيء واحد هو ؛ ترقب أحسن ما في الحياة .

و (العمل)؛ بصفته أحد جوانب الحياة الرئيسة ، يحتل قمة ألأولويات التي يسعى اليها الإنسان ليصير ناجحا فيها ، لأنه يشبع حاجتين أساسيتين هما ؛ (الضمان المالي) بمعناه الواسع ، و(تأمين ألإكتفاء العاطفي)، الذي يحقق التوازن النفسي .

وفي ظل المتغيرات الإقتصادية العالمية ألأخيرة ، والتنافس الكبير في سوق العمل ، لم يعد هناك مكان الا للإنسان المتميز في عمله ، لا القادر عليه فحسب. فمع أن النجاح في العمل واتقانه شاهد اثبات على قدرات الفرد،وسلوكياته ،الا أن النجاح في العمل ، والتميز فيه ، لايعتمد على اتقان العمل وحده، بل يعتمد أيضا على الذهن المتقد ، والذكاء الممتد والبديهة السريعة الحاضرة

وعلى هذا ؛ فان (النجاح في العمل)، هو الطريق الرئيس لتحقيق طموحات معظم الناس في السعادة ، وأنه شرط أساس للنجاح في الحياة، لأن الإخفاق فيه ، وعدم تحقيق الإنسان لطموحاته،يعني القضاء على السعادة الداخلية .

أما السبيل لتحقيق النجاح في العمل ، فهو أن يسيطر الفرد على ذاته ، ويتحكم في أفكاره ، وينظمها ، وأن يكون على علاقة طيبة مع نفسه ؛ يحبها ، ويحترمها ، ويثق بها ، وأن يكتسب مهارات العمل ، ويطبقها ، ويستثمرها ، ويتعامل من خلالها مع مختلف المواقف والحوادث، داخل العمل وخارجه . (ألأقصري ، ٢٠٠٢ ، ص٥ . ١١)، فالحكمة أن تعرف ما الذي تفعله ، والمهارة أن تعرف كيف تفعله ، والنجاح هو أن تفعله . (الفقي ، ١٩٩٩ ، ص٧٢)

و (الثقة بالنفس) ؛ فكرة يولدها الإنسان في ذهنه ، ويتجاوب معها .(سليمان ، ٢٠٠٧ ، ص١١٣) ، وهي احساس الشخص وايمانه بقيمة نفسه بين من حوله ،سواء أكان ذلك في ميدان العمل ،أم في ميدان حياته الخاصة ، وهي شعور طيب من الفرد تجاه ذاته ، وهي حسن اعتداد المرء بنفسه ، واعتباره لذاته ،وقدراته حسب الظرف الزماني ، والمكاني الذي هو فيه ،دون افراط . دون عجب ، أو كبر ، أو عناد . ، ودون تفريط . ذلة وخضوع . .

و (الثقة بالنفس) مكتسبة ، وتختلف باختلاف ألأنماط السلوكية للأفراد ، وتتماوج ارتفاعا،وانخفاضا بحسب مقوماتها ، والظروف المحيطة ،ارتفاع مؤشرها دون توافر مقوماتها دليل على تضخم الذات ، وانخفاضه وان توافرت مقوماتها دليل على تحقير الذات ، يرفعها ؛ وضع الفرد أهدافا لنفسه ، وسعيه لتحقيقها وتنفيذها ، وقبوله تحمل المسؤولية ، وحسن اجادته عرض ذاته ، وحديثه الإيجابي لها ، واستقلاليته ، والتفكير في النجاح دوما ، وايمانه بقدراته ، وباستطاعته الإنجاز، ويخفضها ؛ الإحباط ، وعدم الإحساس بالأمان، والإنتقاص من احترام الذات ، والفشل في الوصول الى الأهداف ، والإنتقادات الموجهة لشخص الفرد . (سليمان ، ٢٠٠٧ ، ص٧٠.٦١)

(الثقة بالنفس) ؛ أمر مهم لكل شخص ، اذ لا يكاد انسان يستغني عن الحاجة الى مقدار منها في أمر من ألأمور، بصرف النظر عن مستواه العلمي ، أو مستوى دخله ، أو مهنته ، أو عمره ، فهي تجعل الفرد يقيّم نفسه عاليا ، فيتمتع جراء ذلك باحساس داخلي بالراحة والأمن النفسي ، والعكس صحيح ، كما انها تمنحه السعادة والحب ، وتجعله قادرا على تحقيق أهدافه ، ومواجهة وقهر الصعوبات ،

والشدائد ، والهزائم ، وخيبات ألأمل ، بل هي من مقوماته الرئيسة ، وأسرع وسيلة لتحقيقه . (ألأقصري ، ٢٠٠٢ ، ص٦٢ . ٦٣)، بينها وبين النجاح في العمل ، وتحسين مهارات الإتصال والتعامل مع الناس علاقة تبادلية ، فكلما استطاع الإنسان النجاح في عمله، والتميز فيه ، كلما زادت ثقته بنفسه ، وكلما كان أقدر على التعامل مع ألآخرين بصورة أفضل ، ثم أن (الثقة بالنفس) قد أضيفت كبعد ثالث للبعدين اللذين تتشكل منهما (المهارة التدريسية) وهما :١ . المعرفة (المجال المعرفي) ، ٢ . ألأداء (المجال السلوكي)، فليس الإنسان الكفء من يمتلك مهارة عمل شيء فحسب ، بل لابد من تملّكه ثقة كبيرة بالنفس، تمنحه القدرة على المبادرة . (عبد الفتاح ، ٢٠٠٢ ، ص ٧٢)

وعلى هذا ؛ فان الشخص الواثق بنفسه ؛ بخلاف من يفتقدها ، يشعر بشكل عام ، أنه شخص ايجابي ، يحاول اكتشاف الجوانب الإيجابية ،وعناصر القوة في نفسه ، قادر على العمل والإنجاز ، يستطيع أن يستخدم قدراته ومواهبه بفاعلية ، يتصرف بشكل طبيعي ، يسيطر على قلقه وخوفه ، تصرفاته نابعة من ذاته ، هو من يحكمها وليس غيره ، ولا يعيش في ظلال ألآخرين ، ولا يجد صعوبة في التعامل والتأقلم في أي زمان ، أو مكان ، يفكر ويتحرك بطريقة معينة مخالفة ومغايرة للآخرين ، لا يعاند ، ولا يصر ولا يتشبث برأيه ان كان خاطئا، بل يغيره ان اتضح له الصواب في غيره ، يشارك في المناقشات ، ويراعي أساليب الحوار الهاديء المثمر ، وهو الفائز في نهاية ألأمر .(الفقي ، ٢٠٠٨ ، ص٨٨) ، وعلى هذا فان كشف تلازم (النجاح) و(الثقة بالنفس) في الذات البشرية ، ولزومهما مهنيا للمعلم تحديدا هو من المنطلقات الأساسية التي صدر عنها هذا البحث .
مما تقدم ؛ فان (أهمية البحث) الحالى ، تتجلى في الأمور والجوانب الآتية :

١ .من أهمية (التربية العملية) في (برنامج اعداد المعلم /المدرس) في كليات التربية، اذ هي عصب (الإعداد المهني) ، وركيزته ألأساسية ، ومن ثم فهي أهم خبرة فيه .
٢ . من أهمية عملية (التطبيق العملي) . المرحلة الثانية من التربية العملية . ، كونها تمثل مرحلة التدريس الفعلي المبدئي للطالب المطبق ، وانتقالة مخططة له لقيادة عملية التدريس بنفسه ، بما تتضمنه من مهام ومسؤوليات ، وواجبات ، ومعايشة حقيقية لمهنة التدريس بكل أبعادها ، وعناصرها ، وظروفها ، ومشكلاتها ، فضلا عن كونها وسيلة مؤسسة الإعداد (كلية التربية) لفحص ، واختبار ، وتقويم مدى كفاية ، وفاعلية (المحتوى) النظري لبرنامج اعدادها ، ومدى اتساقه مع ما يجري عمليا على أرض الواقع .
٣ .من أهمية (الطالب المطبق)، بوصفه يمثل (مشروع معلم /مدرّس) واعد.
٤. من أهمية (الإعداد النفسي) السليم للطالب المطبق في مؤسسة اعداده ، وسلامة صحته النفسية ، والإنفعالية ، لما لذلك من انعكاس ، وتأثير في شخصيات طلابه .

٥.من أهمية (ألأمن) ، و (ألأمن النفسي)، فـ (ألأمن) مطلب أساس للحياة ، ومن أهم مقوماتها ، يمثل حاجة وتطلعا للإنسان في كل زمان ومكان ، وفي كل مرحلة عمرية ، وقيمة ، وهدفا ساميا يسعى اليه ألأفراد ، والمجتمعات ، والحكومات .الإحساس به يشعر الفرد بالإطمئنان ، والهدوء ، والرضا النفسي ، وتقبل الذات ،و الإنجاز ، أما الحرمان منه فيترتب عليه العديد من المشكلات النفسية ، والإضطرابات السلوكية ، أبرزها ؛ الوقوع فريسة للمخاوف التي ان تطورت ، وتطرفت ، أفسدت حياة الناس .

٦ .من أهمية اعتراف الفرد . الطالب المطبق . بـ (المخاوف) التي تساوره ، والإفصاح عنها ، كخطوة مهمة ،وأساسية لعلاجها .

٧. من أهمية التدخل المبكر لكشف (مخاوف) الآخر، وتحديدها ، وحصرها ،ومساعدته في التحرر منها ،وازالتها ، أو انقاصها وخفض حدة الشعور بها ، ومنع تفاقمها ، وتطورها ، وتطرفها .

٨. انه بـ (أداته) الحالية يمكنه ان يولّد لدى الطالب المطبق وعيا كليا بالإمورالتي يمكنها ان تثير لديه انفعال الخوف (المخاوف) في عملية (التطبيق العملي)، ومن ثم تحريض عقله لفهمها ، والتفكير فيها ، بحثا عن حلول ومعالجات ناجعة لها (المعالجة الذاتية).

٩. من أهمية (النجاح) بشكله العام ؛ في الحياة ، وفي العمل ، فالنجاح مطلب الجميع ، الكل يسعى، ويتمنى الوصول اليه ، كونه يمنح الفرد الثقة العالية بالنفس ، والدافعية القوية لّلإنجاز ، والنجاح في العمل شاهد اثبات على قدرات الفرد، وطريق رئيس لتحقيق الطموح في السعادة ،ذلك أن النجاح يولّد الشعور بالنجاح .

١٠.من أهمية (الثقة بالنفس)، كونها تجعل الفرد يتمتع باحساس داخلي بالراحة ،و ألأمن النفسي ، ويسيطر على خوفه وقلقه ، ويكون قادرا على بلوغ أهدافه ، ومواجهة التحديات والصعاب التي تعرض له ، ففضلا عن كونها من المقومات الرئيسة للنجاح ، فانها (البعد الثالث) ،الذي تتشكل منه (المهارة التدريسية) الى جانب بعدي ؛(المعرفة) ،و(ألأداء) .

١١.يمكن أن ينتفع بنتائجه (مركز الإرشاد التربوي) في الجامعة ، وذلك في ما يخططه وينفذه من برامج وأنشطة ارشادية وتوجيهية وعلاجية تخص الطلبة المطبقين ، وبالذات في ما يساورهم ،و يراود أذهانهم من (مخاوف) فيها.

١٢.انه بنتائجه ، يقدم لمؤسسة الإعداد (كلية التربية) صورة تعريفية وافية عن مدى فاعلية (الإعداد المهني) في (برنامج الإعداد) لجهة الإعداد النفسي لطلبتها ، وصحتهم النفسية ،والإنفعالية .

١٣ يمكن أن ينتفع بنتائجه المسؤولون عن تنفيذ (الجانب المهني التربوي) من(برنامج اعداد المعلم / المدرس) في(كلية التربية)، وهم تدريسيو وتدريسيات المواد التربوية والنفسية في قسمي ؛ التربية وعلم النفس ، و الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.

١٤. انه بنتائجه يمكن ان يقدم لجهات الإشراف والتقييم والتقويم في عملية التطبيق تعريفا بالمخاوف التي تضغط بشكل كبير على أداءات ، ومهارات ، وكفايات الطلبة المطبقين في الموقف التعليمي، وذلك انطلاقا من أنهم طرف مهم في عملية علاجها.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى :

١ .التعرف على أبرز و أهم المخاوف ،التي تراود أذهان طلبة كلية التربية /جامعة البصرة المطبقين في عملية (التطبيق العملي) وذلك قبل قيامهم بها ؟

٢ .هل هناك فرق ذو دلالة احصائية في (المخاوف)، التي تراود أذهان طلبة كلية التربية/جامعة البصرة المطبقين في (التطبيق العملي)، تبعا لمتغير (الجنس) . طلاب / طالبات . ؟

٣ .هل هناك فرق ذو دلالة احصائية في (المخاوف) ، التي تراود أذهان طلبة كلية التربية/جامعة البصرة المطبقين في (التطبيق العملي)، تبعا لمتغير (التخصص العلمي) . علميات/انسانيات . ؟

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالآتي :

١ .طلبة المرحلة الرابعة.الذبن سيقومون بـ (التطبيق العملي) .

٢ .كلية التربية / جامعة البصرة

3 .الذكور ، و الإناث .

٤. (التخصصات العلمية) : الفيزياء ، و الرياضيات ، والحاسبات ، وعلوم الحياة ، والكيمياء.و(التخصصات ألإنسانية) : اللغة العربية ، واللغة الإنكليزية ، والتاريخ ، والجغرافية ، والتربية وعلم النفس.

٥.العام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ .

تحديد المصطلحات

أولا : المخاوف

. نظريا، اعتمد الباحثان تعريف (مسن ، وآخرون،١٩٨٦) ، الذي يرى أن المخاوف ؛هي مثيرات منتجة للخوف . (مسن ، وآخرون ، ١٩٨٦ ،ص٢٨٤)

أما (التعريف ألإجرائي) فهو ؛

المخاوف ؛ هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب المطبق عند استجابته لمقياس المخاوف الذي استخدم في هذه الدراسة .

ثانيا : الطلبة المطبقون

(التعريف النظري) للباحثين هو :

الطلبة المطبقون ، هم طلبة المرحلة المنتهية في مؤسسة اعداد المدرسين . كلية التربية .، الذين سيتوجهون للقيام بعملية التدريس ، ويقومون بها فعلا لطلاب أو طالبات مدارس التعليم العام؛المتوسطة ، أو ألإعدادية ، أو الثانوية ، كل لمادة تخصصه العلمي ، مدة من الزمن ، تحددها مؤسسة اعدادهم ، يعودون بعد انتهائها طلبة الى مقاعد الدراسة ،في أقسامهم العلمية التخصصية ، لمواصلة ، وانجاز ما تبقى لهم من برنامج اعدادهم .

ثالثا : كلية التربية

عرفتها (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي) على النحو ألآتي :

(هي احدى مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي ،تحمل رسالة ذات طابع انساني كبير ، تهدف الى اعداد متخصصين ،مؤهلين تربويا وعلميا،للتدريس في المدارس الإعدادية ، ومعاهد اعداد المعلمين والمعلمات ، واعداد الملاكات العليا (ماجستير ، دكتوراه) للعمل كخبراء ، وتدريسيين في وزارتي ؛ التربية ، والتعليم العالي). (جمهورية العراق ، ١٩٩٠ ، ص٥٨)، وهو ما يتبناه الباحثان نظريا .

الفصل الثاني

الخلفية النظرية للبحث

نظرا لعدم عثور الباحثين على أي دراسة ، أو بحث ذي صلة بموضوع البحث الحالي ،أو يقرب منه بنسب ، لجهة أهدافه ، يمكن أن ينتفع به ، خصوصا في المقارنة والموازنة ،عليه فان البحث الحالي يقتصر على هذه الخلفية النظرية فحسب .

أولا /انفعال (الخوف)

(الإنفعال) ؛ هو استجابة تشتمل على درجة كبيرة من النشاط ، و التغيرات الداخلية (فسلجية وكيميائية)، مصحوبة بمشاعر قوية ، تدفع المنفعل الى سلوك معين . (فضلي ، وجزراوي ، ١٩٨٩ ، ص٢٣)

ويعرفه (عبد الخالق ٢٠٠٤) ؛ بانه حالة وجدانية حادة ،وفجائية ، مضطربة وغير منظمة ، تختلف عن الحالة ألإعتيادية للفرد، تتسم بالإستثارة والتنبيه ، والتوتر ، والرغبة في القيام بعمل ما . (عبد الخالق ، ٢٠٠٤ ، ص ٣٢) ، فالإنفعال على هذا رد فعل نفسي وفسيولوجي،

وللإنفعال مكونات داخلية (فيزيولوجية ، وشعورية ، ومعرفية)، وخارجية (سلوكية) مثل ؛ تعبيرات الوجه ، ويعتمد كحالة وجدانية على مواقف معينة ، وتستثير ردود أفعال الفرد المتطرفة ، والتي توجه عادة نحو مصدر الإنفعال ، ويشمل الإنفعال بوجه عام مشاعر قوية ، أو حالات وجدانية ؛ ايجابية أو سلبية ، والإنفعالات تساعد الفرد على التكيف أمام مواقف الحياة ذات الصلة بالبقاء . (الخضر ، ٢٠٠٦ ، ص٢٤) ، وهي تحمل رسائل (بيانات أو معان) عن حالة الفرد النفسية ، وموقفه من البيئة المحيطة به ، ليس من صالح الفرد تجاهلها ،ولكل انفعال منها وظائفه ، وأسبابه التي تثيره .

أما (الخوف) كانفعال ، فهو (لغة) مأخوذ من الفعل (خاف) ،يخاف ،خوفا ، وخيفة،ومخافة ، فالخوف : الفزع .(ابن منظور ،١٩٦٨ ،ص٢٤) ، وفي اللغات ألأجنبية ، فان كلمة (خوف Fear) جاءت من الكلمة الإنكليزية القديمة (Faer) ، والتي تعني ؛ كارثة ، أو خطرا مباغتين . (ماركس ، ١٩٩٨ ، ص٣٢)

و (الخوف) اصطلاحا هو :

. تألم القلب واحتراقه ، بسبب توقع مكروه في ألإستقبال . (الغزالي ، ٢٥٥هـ ، ،ص ٢١٥)

. هو ردة فعل تجاه تهديد خارجي ، أكيد ، محدد ، ومعروف . (الراشد ، ٢٠٠٧ ، ص٥)

. هو عبارة عن ردة فعل طبيعية ، لما يصعب علينا فهمه ، أو يصعب علينا مواجهته ودفعه عن أنفسنا . (المبيض ، ب ت ، ص٢١)

. هو استجابة لخطر واضح ، وموجود فعلا ، وهو وقتي يزول بزوال المنبه . (عبد الخالق ، ١٩٩٤ ، ص٢١

. الخوف ؛ رد فعل انفعالي ازاء تهديد معين . (الفوال ، ٢٠٠٦ ، ص١٥)

فـ (الخوف) ؛ حالة انفعالية ،يشعر بها الإنسان في بعض المواقف ، ويسلك سلوكا يعتبره وسيلة لتجنب ألأذى ، حالة شعورية عاطفية ،يصاحبها انفعال نفسي وبدني ، وذلك عندما يسبب مؤثر خارجي الإحساس بالخطر.

الخوف ظاهرة طبيعية ، وشعور ينتاب جميع المخلوقات الحية ، من وقت لآخر، فمشاعر الخوف ترافق الإنسان عند تحسس الخطر طوال حياته ، والى أن يموت، مع أن نفوس الناس متفاوتة في دوامه وانقشاعه .(الصفار ، ٢٠٠٣ ، ص٢٩)

والخوف انفعال شائع ، تثيره مواقف عديدة ، وان كل المخاوف مكتسبة من الآخرين ، أو البيئة ، فحتى الشهر السادس من العمر، يولد الطفل دون أي مخاوف سوى الخوف من ألأصوات العالية ، وألأماكن المرتفعة ، وكل ما سوى ذلك مكتسب .(الراشد ٢٠٠٧ص ١)

والنوع الإنساني معد (مبرمج) لكي يستجيب لمواقف معينة بالقلق والخوف ، فالقدرة على الشعور بهذين الإنفعالين موجودة بالفطرة في كيانه ، وهي مهمة لبقائه . (ماركس ، ١٩٩٨ ، ص ٦٤)

، فالشخص الذي يخاف ، سواء أكان خوفه من ؛ فرد ، أم من شيء ،أم من حيوان ، أم من موقف ما ، انما يدرك مصدر الخوف على أنه أقوى منه ، ومن ثم فانه قادر على ايذائه ، فهو ضعيف قياسا الى تلك القوة التي تهدده ، وغير قادر على مجابهة خطرها والتصدي له . (الفوال ، ٢٠٠٦ ، ص ١٥ . ١٦)، أي أن دفاعاته السايكولوجية تكون أقل فاعلية ، فالخوف يحدث من خلال تعبئة الإمكانات الفسيولوجية للكائن الحي . كما أن اخفاق الفرد في اشباع حاجاته ، وعدم قدرته على تحقيق ذاته ، وعدم ثقته بنفسه ، وشعوره بعدم تقدير الآخرين له ، والقلق والمخاوف الإجتماعية ، والضغط النفسي ، وتوقع الفشل ، وتهديد الذات ، وعدم الإستمتاع بالحياة ، واساليب التنشئة الإجتماعية الخاطئة ، والتعامل غير المناسب في ألأسرة او المدرسة او المجتمع ، كلها أسباب قد تعمل مجتمعة ، أو منفردة على بعث الخوف ، وتعثر الإحساس بالأمن . (حمزة ، ٢٠٠١ ، ص١٢٨ . ١٤٣)

وانفعال الخوف بما يحدثه من اضطرابات في أفعال الفرد ، ومن تغيرات بدنية واضحة ، وبما ينطوي عليه من توتر انفعالي مصحوب باضطرابات فسيولوجية ، تصاحبه أعراض ، ومظاهر سلوكية تتوزع في جملتها بين ثلاثة ؛ معرفية ، وسلوكية ، وجسدية ،وهذه هي :

شحوب الجلد ، تصبب العرق ، انتصاب الشعر ، اتساع بؤبؤ العين ، سرعة خفقان القلب ، ارتفاع ضغط الدم ، توتر العضلات ، الرعشة والإرتجاف ، استعداد للجفول ، جفاف الحلق وتوتره ، انقباض الصدر ، سرعة التنفس وصعوبته ، وضيق النفس ، الإحساس بالهبوط في المعدة ، الغثيان ، انقباض المثانة ،والمعي المستقيم مما يؤدي الى رغبة في التبول والتبرز ، رغبة شديدة في الصياح والجري والإختباء ، اغماء ، تنميل في اليدين والقدمين ، ضعف شديد في الأطراف يكاد يشل حركتها .

على أن أكثر التغيرات وضوحا في السلوك أثناء الخوف ، يمكن أن يكونا متضادين بطريقة مستلفتة للنظر ، أحدهما ؛ الميل الى التجمد ، والبقاء في سكون وصمت ،والآخر . الميل المضاد . هو أن يفزع الفرد، ويصيح ، وهو يجري بعيدا ، مع الإشارة الى أن كلا السلوكين يمكن أن يحدثا أثناء الخوف، وقد ينتقل الإنسان والحيوان من أحد هذين السلوكين الى الآخر بسرعة . (ماركس ، ١٩٩٨ ، ص٣٣) ، ويفسر (الراشد ،٢٠٠٧) سبب ذلك بالآتي ؛

انه عندما يخاف الفرد ،فان العقل يصدر رسالة عبر وصلات الأعصاب مفادها ؛ ان هناك تهديدا ينبغي مواجهته ،او الهرب منه ، فيصدر الجسد بناء على ذلك هرمون (ألادرينالين) الذي يذهب الى القلب ، والذي يقوم بدوره بضخ هذا الهرمون من خلال الدم الى جميع أعضاء الجسد ، وعضلاته ، وألأصل في هذا الهرمون انه ايجابي ينشط الحركة في العضلات . (الراشد ، ٢٠٠٧ ، ص١) ، أما (كلير ١٩٩٤ فيرى أن الخوف يبدأ على صورة نبض في الدماغ ، فينبه بدوره (ألأعصاب الوديّة)، لتنبه بدورها مناطق

مختلفة في الجلد، واعضاء مختلفة كالقلب والرئتين والأمعاء لتفرز علامات تدل على الخوف ، و(الأعصاب الوديّة) تؤدي عملها بواسطة مادة تسمى (ألإدرينالين)، وهي تفرز عند نهايات الأعصاب الكائنة في الأعضاء المعنية .

ثم ان الغدتين ألإدرينياليتين وهما تحت تأثير تنبيه أعصاب الود ، تفرزان مادة أدرينالية اضافية في مجرى الدم لتزيد من نشاط (الأعصاب الوديّة) ، فالصورة الكاملة للخوف تنطوي على جميع الأعراض التي يسببها الإدرينالين . (كلير ، ١٩٩٤ ،ص٢٠)

وعلى هذا فان الخوف يحدث من خلال تعبئة الإمكانات الفسيولوجية للكائن الحي ، حيث يعمل انفعال (الخوف) على تحفيز الجسم ، ليتفاعل بصورة ملائمة تتناسب مع الموقف المخيف.

ولأن (الخوف) يمنح الفرد الحذر والحرص ،فيكون يقظا متنبها ، فـ (رسالته) ايجابية ، الأصل فيه السلامة ، و(الحكمة) منه هي الحماية ، حتى قيل ؛ (من خاف أمن) ، و(من خاف سلم)، فالنفس البشرية تخاف لأنها لاتريد أن تقع في الذي تخافه ،وهذا معنى ايجابي ، في حين أن من يتهور ، ولا يخاف فمآله الخسارة والدمار والهزيمة والإنكسار ، ويكون تعرضه للمواقف الخطرة أكثر احتمالا .

فانفعال (الخوف) مهم لبقاء الفرد ، فالبقاء ، انما يعتمد على مزيج حكيم من الحذر والشجاعة ، فضلا عن أن الخوف يمكن أن يعمل بوصفه دافعا ، لتعلم الإستجابات الجديدة . (منسي ، وآخرون ، ٢٠٠١ ،ص١٣١)، فهو موجه حقيقي للفعالية ، فقد عرف (الخوف) كموجه للسلوك منذ زمن بعيد ، كرد فعل طبيعي ،و أيضا كميكانزم تجاه المواقف التي يصادفها الإنسان والتي تتسم بالخطر،بيد أن الخوف ، وبالذات المبالغ فيه قوة طاغية تصد الإنسان عن ممارسة رسالته، وتمنعه من الإستفادة من قواه وقدراته وطاقاته ، وحتى تهزمه داخل نفسه ، فالخوف ان تمكن من النفس البشرية، فبامكانه أن يهزم عبقريا ، ويعطل امكاناته ، كما ، أنه يكون سببا لإصابة الإنسان بكثير من ألأمراض جراء تعطل جهاز المناعة ،أو حدوث اضطرابات فيه ، ثم أن الميل الدائم للإستجابة بالخوف ، يجعل الإنسان جبانا ، وقد يصبح الخوف عادة تكيفية لأي وضع جديد ، وحينئذ تكون النتيجة شخصا خجولا ، متهيبا ، مترددا . (برنهارت ، ١٩٨٤ ، ٨٩)

وبناء على ما تقدم ، فانه كما أن هناك (مخاوف) سليمة صحيحة ، فان هناك أيضا أنواعا من الخوف الشديد ، المتكرر ، الزائد عن الحد ، وبالتالي فان (الخوف) يعد احدى القوى التي قد تعمل على البناء ، أو الهدم ، في تكوين الشخصية الإنسانية، ونموها .(مسن ، وآخرون ، ١٩٨٦ ، ص٢٨١)

و استجابة (الخوف) ، قد تتفاوت في الشدة ، من الإشفاق مرورا بالخشية ، والخوف ، والفزع ، حتى تنتهي الى الرعب . (منسي ، وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص١١)، في حين يرى (الخضر ٢٠٠٦) ، أن الخشية ، والفزع ، والرعب ، والرهبة ، والقلق ، هي معان للخوف . (الخضر ، ٢٠٠٦ ، ص٢٨)

ف (الوجل) ؛ الذي هو رجفان القلب ، وانصداعه لذكر ما يخاف سلطانه ، أو لرؤيته ، هو أول الخوف ، فاذا قوي صار خوفا ، فالخوف يأتي بعده . أما (الإشفاق)؛فهوأشد من الخوف ،اذ قال الله تعالى :(ان الذين هم من خشية ربهم مشفقون)، (المؤمنون :٥٧)، وأما (الخشية) ؛فهي أعلى من الخوف ، وأشد منه ، وأن الخشية تكون من المخشي ، في حين أن الخوف يكون من ضعف الخائف ، وان لم يكن المخوّف عظيما، فالخوف خشية سببها ذل الخاشي ، و(الخشية) خوف سببه عظمة المخشي ، قال الله تعالى :(انما يخشى الله من عباده العلماء).(فاطر:٢٨)

، وأما (الهلع)؛ فهو أشد الخوف ، انه اضطراب القلب ، وانخلاعه من شدة الخوف ، وأما (الرهبة)؛ فهي مخافة مع تحرز ، واضطراب ، وهي طول الخوف ، واستمراره، وأما (الذعر)، فهو الإستثارة الفجائية للرهبة الشديدة .(دولة ، ٢٠٠٧ ، ص٢٠ . ٢٢)

لقد ورد (الخوف) في القرآن الكريم بلفظه ، ومشتقاته في (١٣٤) آية قرآنية، في حين بلغ عدد ألآيات القرآنية التي وردت فيها لفظة (الخشية) . ٤٨ . آية، والحديث عن الخوف في القرآن الكريم لايأتي منفصلا عن سائر الهدي الإلهي ، بل يجيء تارة ضمن التأكيد على حقيقة كونية ،أو التركيز على قانون اجتماعي ، أو في استعراض لحدث تاريخي تربوي .(الصفار ، ٢٠٠٣ ، ص١٣)، ، والخوف من الله تعالى لا يراد به ما يخطر بالبال من الرعب ، وانما يراد به الكف عن المعاصي ، واختيار الطاعات ، لذا فان أعظم فضائل الخوف من الله تعالى ،ان الله سبحانه وتعالى يدخل أصحابه الجنة ، ويشملهم برضوانه ، قال تعالى :(ولمن خاف مقام ربه جنتان)،(الرحمن :٤٦) ، (رضي الله عنهم ورضوا عنه ذلك لمن خشي ربه) ، (البقرة :١٥٥)، كما أن النبي (محمد) (ص)، قد جعل (الأمن النفسي) من مقومات السعادة في الدنيا ، فقد ورد في الحديث النبوي الشريف ؛(من بات معافى في بدنه ، آمنا في سربه ، عنده قوت يومه ، فقد حيزت له الدنيا بحذافيرها ، كما انه قد نهى عن تهديد ألآمنين، وترويعهم ، وتخويفهم .

ويشير (ماركس ١٩٩٨) ؛ الى أن (الخوف) على نوعين هما : (الخوف العادي) ؛ وهو انفعال طبيعي نشعر به جميعا في الظروف والمواقف التي تهدد الإنسان بالخطر ، ونستطيع أن نكافحه بانفسنا ، و (الخوف الشاذ) المضر ، وهو الخوف الذي يستمر عند بعض الناس مدة طويلة دون مبرر يستدعي ذلك ، ودون وجود خطر واقعي يهدد الإنسان ،ويحتاج الى مساعدة المختصين ، وانه ليس هناك من حد فاصل بين هذين النوعين من الخوف ، وان الفرق الرئيس بينهما هو فرق في الدرجة .(ماركس ، ١٩٩٨ ، ص ٢١)

ولما كان (الخوف) تثيره مواقف عديدة متباينة في شدة الإستثارة ، فان (المخاوف) هي مثيرات منتجة للخوف ، وقد تظهر المخاوف بعد خبرة قليلة بمثل هذه المخاوف ، أو دون خبرة سابقة بها اطلاقا ، وتختلف المخاوف في مدى حدتها من شخص لآخر ، ذلك لأنها حالة تتسم بالذاتية ، ثم أن معظمها مكتسبة ، فالأطفال لا يولدون بمخاوفهم ، وانما يتعلمونها من بعد ذلك .(مسن ، و آخرون ، ١٩٨٦ ، ص٢٨٤)

(المخاوف المعقولة) ؛ جزء طبيعي من الحياة ، بعضها يساعد على حفظ الذات ، وقد تكون أساسا لتعلم أمور جديدة ، ولكن زيادتها لدى الفرد تؤدي الى اعاقة حريته وتلقائيته ، واضعاف قدرته على مواجهة توترات الحياة ، اما (المخاوف غير الواقعية) الشديدة والمتكررة ، والتي ترتبط بانماط سلوكية معينة ، كالبكاء ، و الإنسحاب ، فهي لاتتفق ، ولا تتناسق مع السلوك المتزن الفعال . (الفوال ، ٢٠٠٦ ، ص ٣)، فهذه المخاوف تفسد حياة الناس ، وتقيدها ، وتسيطر عليهم ، انها العدو ألأول لقشرة الفرد ودرعه الخارجي ، فهي ليست الا منغصات تنخر بكل قوة في هذا الدرع ، حتى تتمكن من اختراقه ،وعند ذاك تبدأ عملية التأكسد الداخلي للذات ،انها مخاوف تصبح معها الحاجة ماسة الى استشارة المختصين ، ومساعدة الأشخاص المدربين ،

لقد صنّف (الفوال ٢٠٠٦) ، الخوف ، ومن ثم المخاوف الى نوعين متمايزين هما :

١. المخاوف الموضوعية : وهي الأكثر شيوعا ، وهي ناجمة عن سبب يمكن التعرف عليه ، وانه يمكن تحديد مصدرها ، كالخوف من ألأطباء ، والحيوانات ، والبرق ، والأماكن العالية ، والنار ، والماء في البحر ، أو في حوض السباحة ، والجنود . وهي مخاوف يمكن التغلب عليها بسرعة .

وهذا النوع من الخوف يحصل نتيجة لتجارب ، أو لخبرات سابقة غير سارة ،كانت قد أثارت في وقتها ردا انفعاليا سيئا . ويعد مفيدا أحيانا ، كونه يدعو الى الحيطة والحذر من بعض مصادر الخطر ، بيد أنه ان زاد عن حده تحول الى خوف مرضي .

٢. . الخوف الذاتي : وهو خوف عام ، وغير محدد ،وليس بواقعي ، وفي كثير من ألأحيان لايمكن تحديد أسبابه الا بعد وقت طويل ، ودراسة دقيقة ، وأهم المخاوف التي تندرج تحته هي :

الخوف من الموت ،والخوف من الظلام ، والخوف من الغيبيات المجهولة. (الفوال ، ٢٠٠٦ ، ص ١٠ . ١١)

أما (الفقي ١٩٩٩) فقد حصر الخوف تبعا لسببه في أربعة هي :

١ . الخوف من الفشل . ٢ . الخوف من النجاح . ٣ . الخوف من عدم التقبل

٤ . الخوف من المجهول . (الفقي ، ١٩٩٩ ، ص ٧٤)

في حين صنف (الراشد ٢٠٠٧) المخاوف التي تسيطر على الفرد الى صنفين هما :

١ . المخاوف الرئيسة . ٢ . المخاوف البسيطة ؛ وهذه كثيرة جدا ،اذ تعد بالمئات ، أشهرها :

أ.الخوف من الظواهر الطبيعية . ب. الخوف من الظلام . ج. الخوف من العالم الغيبي

د. الخوف من المرض . هـ. الخوف من الموت . و. الخوف من ألأماكن المفتوحة أو المتسعة . ز. الخوف من ألأماكن المغلقة . ح. الخوف من العقوبة القضائية ، والقانونية ، وألإجتماعية ، والنفسية . (الراشد ، ٢٠٠٧ ، ص٢)

هذا وقد حددت (زيد ٢٠٠٨) المخاوف (الرئيسة) بعشرة هي :

١ . الإرتفاعات . ٢ . الحشرات . ٣ . المشكلات المالية . ٤ . المياه العميقة .

٥ . المرض . ٦ . الموت . ٧ . الطيران . ٨ . الوحدة . ٩ . الكلاب والوحوش .

١٠ . التحدث أمام الناس . (زيد ، ٢٠٠٨ ، ص١)

(الفوبيا Phobia) أو (الرهاب ، الخواف ، المخاوف المرضية) :

هي اضطراب نفسي ، يتميز بوجود خوف غير منطقي ، أو خوف مبالغ فيه من ؛ أجسام ، أو مواقف، أو حركات ، أو وظائف جسمية غير خطيرة ، لا تشكل مصدرا للقلق في الحالات الطبيعية .

و (الخواف) ؛ اضطراب نفسي ، وهو الخوف من أشياء ليس من المألوف أن يخافها الإنسان مثل ؛ الخوف من ركوب السيارة ، أو القطار ، أو التواجد في أماكن مفتوحة ، أو مزدحمة ، أو مغلقة ، أو مرتفعة ، أو الخوف من الطيور ، أو من المشي فوق جسر . (ماركس ، ١٩٩٨ ، ص ١٨) ، (الخواف) ؛ هو نوع خاص من الخوف ، الذي لا يتناسب مع مقتضيات الموقف ، ولا يمكن تفسيره ، أو التخلص منه بالتفكير ، وهو خارج عن التحكم الإرادي، كما انه يؤدي الى تجنب الموقف المخيف ، وهو حالة نفسية غير طبيعية ، تؤدي بالإنسان الى الخوف من أشياء غير واقعية ، وهو حالة مرضية ، تقوم على أساس اختلال التوازن النفسي للفرد، سببه القلق ، والشعور المفرط بالذنب ، ويصنف من أمراض العصاب . (الصفار ، ٢٠٠٣ ، ص ١٢) ، هو خوف مطلق ، ورهبة شديدة من الشيء المعين، فالمرضى المصابون به يعرفون عادة أن خوفهم غير واقعي ، وأن الناس ألآخرين لا يخافون على هذا النحو من هذه الأشياء ذاتها ، ولأنهم لا يستطيعون القضاء عليه ، فانه يعتبر غير معقول . (ماركس ، ١٩٩٨ ، ص ٤٧)

غير أن (الفوبيا) قد تمثل شيئا آخر غير ما يخافه الفرد ، فالشخص الذي يخاف الصعود في المصعد الكهربائي قد يكون لديه خوف من الفشل ، والشخص الذي يخاف التحدث الى الجمهور ، قد يكون لديه خوف من الرفض .

والخوف المرضي ، قد يسبب أمراضا في الجسم ، وذلك جراء تعطل جهاز المناعة، أو حصول اضطرابات فيه . وأمراض الخوف غير الطبيعي هي من أكثر أنواع أمراض القلق النفسي شيوعا. (الراشد ،٢٠٠٧ ، ص ١)

(القلق) و (الخوف)

كلمة (قلق Anxious) ؛ مأخوذة من الكلمة اللاتينية (Anxius) ، وتعني ؛ متكدر البال حول أمر غير محقق في المستقبل ، وهي مرتبطة بأصل معناه : يضغط بشدة ، أو يخفق .(ماركس ، ١٩٩٨ ، ص٣٢)، فالقلق انفعال مكدر مرتبط بالشعور بخطر محدق ،غير واضح للمشاهد ، أو حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يهدده ، وينطوي على توتر انفعالي ، تصحبه اضطرابات فسيولوجية .(الداهري ، ٢٠٠٥ ، ص ٣٢٧. ٣٢٨)، أو هو خوف غير محدد ، وعائم ، وغامض ، وغير معروف المصدر . (الراشد ،٢٠٠٧ ، ص١) ، وتوقع كوارث لا أساس لها في الواقع ، والأمور التي تسببه قد تختلف من فرد لآخر ، غير أن انواعا معينة من النشاط تحدث عادة التوتر عند معظم الناس.

القلق جزء من النسيج اليومي للحياة البشرية وظروفها ، جزء لا مفر منه ، قد ينشأ نتيجة لمسيرة الحياة اليومية التي تتضمن عادة بعض الخطر ، وينشأ من احساس عام بالضعف يجعل المرء غير قادر على مجابهة الأخطار ، ومواجهة الحياة بصفة عامة ، القلق انفعال نشعر به عندما نجد أنفسنا محاصرين في زاوية أو ركن ضيق .

وللقلق آثاره الضارة ، اذ يصيب المرء بالعجز ، وقلة الحيلة ، واليأس والقنوط ،فهو يهدد الشخصية بدرجة كبيرة .

القلق هو المادة الأولية التي تصنع منها الأمراض العصبية ، وهو أساس جميع الأمراض النفسية ، فهو من أكثر الإضطرابات النفسية شيوعا ،اذ يصيب ما بين ١٠ . ١٥ % من الناس ، ويزداد حدوثه في الفترات الإنتقالية من العمر ، وكذلك عند تغير السكن ، أو مكان الإقامة أو العمل ، أو الإنفصال عن الوطن ، والإقامة في مجتمع جديد ، بما تحمله من تحديات جديدة . (بلكيلاني ، ٢٠٠٨ ، ص١٠٧ . ١٠٨)

و (الخوف) و(القلق) ؛ من الإنفعالات الأساسية عند الإنسان ، ويبدوان ملازمين للنفس السوية ، يتصلان ، ويرتبطان ببعضهما من الناحية السايكولوجية ، فالقلق يكون مصاحبا لخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية . (عبد الخالق ، ١٩٨٧ ، ص٢٧)، قد يكون الخوف بداية لوجود القلق ، فالخوف المبالغ فيه ، يؤدي الى القلق .

(الخوف) هو؛ (قلق) مرتبط بشيء أو فكرة ، وتوارد الأفكار هو الذي يحدد اختيار هذا الشيء ، وهكذا يعد الخوف أسلوبا دفاعيا لمواجهة القلق .(دائرة المعارف السايكولوجية ، ب ت ، ص١٦٤)

(الخوف) و (القلق) كلاهما توقعات لخطر، أو لواقعة غير سارة ، أو لأمر كريه ، وكلاهما استجابة لذلك ، لذا فهما يصاحبان دائما المواقف الضاغطة .(ماركس ، ١٩٩٨ ،ص٧٤)، كلاهما يسببان مشاعر رهبة مكدرة ، ويحدثان حالة من التوتر ، وعدم الإستقرار، كلاهما تصاحبه تغيرات جسمية ، وأعراضا بدنية ، ومظاهر سلوكية ، تسهم في تنمية الإحساس والشعور بالخطر ، كلاهما يدعوان الفرد للدفاع عن ذاته ، كلاهما قد تتغير طبيعته بتقدم السن ، كلاهما يمكنه أن يؤدي الى نتائج بنّاءة مفيدة،

فيزيد قدرة الفرد على الإبتكار ، والإتيان بالإنجازات المبدعة ، وحل المشكلات . (مسن ، وآخرون ، ١٩٨٦ ، ص٢٨٧)

ولأوجه الشبه هذه ، فان (الفوال ٢٠٠٦) يرى ،أن الخوف والقلق غالبا ما يتم استخدامهما بصورة تبادلية ، فردود الأفعال البدنية ازاءهما تتشابه الى حد بعيد ،اذ يتأثر الجهاز العصبي اللاارادي بهما ،، فيؤثر في الجهاز المعدي المعوي ، ويزيد من افراز الإدرينالين ، ويزيد من معدل نبض القلب . (الفوال ، ٢٠٠٦ ، ص ١٠)

ومع كون (الخوف) و(القلق) متصلين ،أو قريبين من بعضهما ، الا أن هناك ما يفرق ، ويميز بينهما ، فسبب (الخوف) يكون معروفا دائما ، بينما لا يتوفر ذلك في حالات (القلق) كلها ، كما أن مصدر الخوف خارجي ، وغالبا ما يهدد الجانب العضوي للفرد ،في حين ان مصدر القلق داخلي ، فهو يهدد الجانب النفسي ، أو يهدد شخصية الفرد في اطارها الإجتماعي ، ثم ان (الخوف) يناسب مصدره ، وهو ما لا يتوافر في القلق . (حسين ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٢) ، وعلى هذا فان (الخوف) بصفة عامة ، إنفعال أكثر تحديدا ، وتخصيصا من (القلق) ، وهو استجابة لخطر حقيقي محدد، وأن (القلق) ؛ هائم ،طليق ، لا تجد له بؤرة واقعية موضوعية يرتبط بها ،

هذا وقد عقد (ليف Leif) المشار اليه في (عبد الخالق ، ١٩٩٤) مقارنة بين (الخوف) و (القلق) ، عرضها في الشكل (١)

وجه المقارنة	(القلق)	(الخوف)
الموضوع	غير معروف	معروف
التهديد	داخلي	خارجي
التعريف	غامض	محدد
الصراع	موجود	غائب
الدوام	مزمن	حاد

الشكل (١)

المقارنة التي عقدها (ليف Leif) بين: (الخوف) ، و (القلق)

(عبد الخالق ، ١٩٩٤ ، ص٢١)

ثانيا /(التربية العملية)

(التربية العملية) بتمثيلها للجانب العملي التطبيقي في عملية اعداد المعلم ، وبما تنطوي عليه من ملاحظة ، ومصاحبة ، واحتكاك مباشر بأرباب المهنة وأساتذتها في ميدانهم الواقعي الحقيقي ، وبما تتيحه للطالب المعلم من فرصة لترجمة ما أدركه في الجانب النظري من برنامج اعداده ، ووضعه موضع الفعل ، وممارسته ، وتجريبه ، والتدرب عليه ، وبما توفره له من فرصة للدخول في مجال العمل الفعلي (التدريس) في ظروفه الواقعية ، ومواجهته مواجهة مباشرة ، والإضطلاع بمهام المعلم المختلفة ، ومسؤولياته ، وأدواره ، وبما توفره من خبرات ميدانية واقعية ، وما تهيؤه من بيئة تعليمية مناسبة ، واشراف وتوجيه هادفين ، وبما تؤدي اليه من اتقان وتنمية لمهارات التدريس ، وللكفايات التعليمية المكتسبة ، ومن تنشئة وتطبيع على مهام المهنة . (عبد الحميد ، ب ت ، ص٢) ، وبلورة لشخصيات الطلبة المعلمين التدريسية الفردية ، واكساب للعادات الإجتماعية المحمودة ، والإتجاهات النفسية الإيجابية نحو مهنة التدريس ، فان (التربية العملية)، تعد أهم خبرة للدخول في مهنة التدريس . (دمعة ، ١٩٨١ ، ص٩)، فهي لب الجانب (المكون) التربوي (المهني) في عملية اعداد المعلم ، وعصبه المركزي ، وركيزته ألأساسية ، اذ هي العنصر الجوهري الوحيد الذي لا خلاف عليه في برامج تمهين المعلم ، لا بل أن القول فيها قد ذهب أبعد من ذلك ، عند عدها مكونا قائما بذاته في برنامج الإعداد ، وأن العناصر والمكونات الأخرى للبرنامج جميعها ، ليست الا مكملات ، ومعززات لدورها فيه. (عبيدات ، ٢٠٠٧، ص ٨٣) .

وعلى هذا ،فان (التربية العملية) ضرورة ، وحتمية في بناء ، وتكوين ، واعداد المعلم ، وشرط أساس لتخرجه في مؤسسة اعداده.

و (التربية العملية) مرحلتان ، متعاقبتان ، متتابعتان ، ومتكاملتان ، هما :

١ . (مرحلة المشاهدة) :

وقد عرفها (قاموس التربية ١٩٧٣) المشار اليه في (دمعة ١٩٨٤) بأنها : عمل ينصب على فحص عمليتي التعليم ،والتعلم الجارية في الصف ، عن طريق الملاحظة الشخصية ، بقصد الحصول على معلومات معينة ، أو لغرض تقويم عمل المعلم والطلاب في الصف ، أو لتحليل فعاليات الصف ، وتشخيص الصعوبات التي تواجه المعلم والتلميذ ، ودراستها على الطبيعة ، أو في اطار الواقع ، بقصد الحصول على فهم أكثر واقعية ، وفائدة للمشكلات التربوية . (دمعة ، ١٩٨٤ ، ص٤٦)

فـ (المشاهدة) ملاحظة قصدية ، مباشرة ، ترصد وتلاحق كل ما يدور في الصف من ؛ نشاطات ،و فعاليات ، وتفاعلات ، بين أطراف وعناصر الموقف التعليمي ،من ؛ معلم ، وطالب ، ومحتوى معرفي ، وبيئة تعليمية ، وتلتفت الى الأمور المؤثرة في سير الدرس ، والى ظروف الصف ، وأهداف الدرس ، ومدى تحقيقها ، وطرائق التدريس المتبعة ، والمباديء التربوية المطبقة ، فضلا عن الإطلاع على أنظمة

المدرسة وتقاليدها التربوية في بسط النظام ، ونمط العلاقات الإنسانية الذي يحكم الإدارة ، والمعلمين ، والطلبة . (الموسوي ، ٢٠٠١ ، ص٣٦)

أما الهدف منها، فيتبلور في اتاحة الفرصة للطالب المعلم لأن يشاهد ، ويتعلم طرائق ، وأساليب عملية واقعية في التدريس ،

٢ . (مرحلة التطبيق العملي) :

يعرف (ماساناري Masanari) التطبيق العملي ، بأنه ؛ فترة من الخبرة أثناء الإعداد المهني ، والتي من خلالها ، يختبر الطالب المطبق ما تعلمه نظريا ، وينمي طريقة تدريسه . (زين العابدين ، وآخرون ، ١٩٨٢ ، ص٢٧٤)

ويعرفه (سعد ١٩٩٠) بأنه ؛ ترجمة ألأفكار والنظريات المتعلقة بعملية التدريس ،الى ممارسات أدائية ، أو اجرائية ، يمكن ملاحظتها في سلوك الطلبة المطبقين في المدرسة . (سعد ، ١٩٩٠ ، ص٢٢١)

ويهدف (التطبيق العملي) ، بوصفه مرحلة التدريس الفعلي المبدئي بالنسبة للطالب المطبق الى تحقيق الآتي :

١. التحقق من مدى صلاحية الإعداد النظري للطلبة المطبقين .
٢. تعريف الطلبة المطبقين ،بطبيعة العملية التعليمية التربوية، وتكوينهم اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم .
٣. افساح المجال للطلبة المطبقين لإثبات قدراتهم على التدريس ، وتعريفهم بمدى صلاحيتهم له .
٤. توظيف الخبرات العلمية المكتسبة من الدراسة النظرية في الميدان الواقعي .
٥. استكمال النواحي الفنية اللازمة ، والجوانب العملية التطبيقية لمعلم المستقبل .
٦. تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة المطبقين ،في مواجهة المشكلات التربوية والتعليمية ، واستخدام التقنيات الحديثة في حلها .
٧. تدريب الطلبة المطبقين على الحياة المهنية المستقبلية ، بصورة متكاملة ، ومترابطة ، تتجاوز حدود الموقف التدريسي الى جميع المواقف التي سيواجهونها في المدرسة.
٨. توجيه السلوك المهني للطلبة المطبقين ، وفعالياتهم ، وتوفير الفرص اللازمة لهم لتعديله .
٩. تعريفهم بالقيم الأخلاقية ، والآداب المتعلقة بمهنة التعليم ، وغرسها فيهم ، وممارستها ، والتعامل بها .
١٠. تبادل الخبرات ، والآراء بين المدرسة ، ومؤسسة الإعداد .
١١. تدريب الطلبة المطبقين على تحمل تبعة ومسؤولية العمل الذي يقومون به ،من ؛ تخطيط الدرس ،الى تنفيذه ، الى تقويمه .

١٢. تدريب الطلبة المطبقين على دور القيادة التعليمية ، والريادة الإجتماعية .
١٣. اشراك الطلبة المطبقين اشراكا فعليا في النهوض بالمدرسة ، والإسهام في ما تقوم به من خدمات ؛ داخلها ، أو خارجها .
١٤. اكساب الطلبة المطبقين القدرة على تقويم العملية التعليمية تقويما دقيقا ، وتنمية قدرتهم على النقد الذاتي . (أحمد ، ١٩٩١ ، ص ١٣٦)
١٥. تنمية الصفات الشخصية الخاصة بمهنة التدريس لديهم .
١٦. الإرتقاء بالمستوى المهني والتعليمي والثقافي للطلبة المطبقين ، وبما يكفل رفع مستوى أدائهم في التدريس .
١٧. تشجيع الطلبة المطبقين على النمو المهني ذاتيا .
١٨. التحول ، والإنتقال بالطلبة المطبقين من التعلم النظري ، الى التعلم بالملاحظة ، الى التعلم من خلال الممارسة . (سعد ، ١٩٩٠ ، ص٢٢١ . ٢٢٢)
١٩. الإعتياد على المواقف التعليمية ، والتكيف معها . (عبد الله ، ١٩٧٥ ، ص ٩٨)

<u>أنماط (التطبيق العملي) :</u>

ومع أن هناك اتجاها يرفض (المشاهدة) جملة وتفصيلا ، ويستعيض عنها ، بتدريب الطلبة على تطبيق المهارات التدريسية ألأساسية ، على أيدي مختصين من أعضاء هيئة التدريس، وذلك باستخدام (التعليم المصغر) ، و(مصفوفات التفاعل اللفظي) المتعددة ، وسائل لذلك ، وذلك أثناء وجود هؤلاء الطلبة في مؤسسة اعدادهم (كلية التربية)، وقبل ارسالهم الى مدارس التطبيق ، ليكون ذلك بمثابة اعداد أولي لهم على مهنة التدريس ، وجسرا رابطا بين اعدادهم النظري ، والعملي ، فان هناك نمطين شائعين للتطبيق العملي ،هما :

<u>أ. التطبيق (التدريب) الموزع أو(المنفصل) :</u>

والطالب المطبق في هذا النمط ، يلقي درسا على جماعة من الطلاب، في حصة واحدة من الأسبوع ، ثم يلقي في الأسبوع الذي يليه حصة واحدة ، وعلى طلاب آخرين ، وهلم جرا، ويستغرق ذلك فصلا دراسيا كاملا ، وبواقع يوم واحد ،أو يومين أسبوعيا ، والمتبع في هذا النمط ،أنه يسبق التطبيق(المتصـــل)

هذا ، وقد وجهت لهذا النمط انتقادات عديدة ، كان من أبرزها ، أنه يتعارض مع ألأسس التربوية الحديثة التي تقول بضرورة الإهتمام بالمتعلم ، كونه محور العملية التعليمية ، فضلا عن أنه يفصل الناحية العملية عن الناحية النظرية ، وأنه يجعل من التعليم صنعة ، وروتينا ، لا مهنة وفنا .

<u>ب . التطبيق (التدريب) المكثف أو (المتصل) :</u>

وهو النمط ألأكثر شيوعا ، واتباعا، فالطالب المطبق بموجبه ، يدرّس مواقف تعليمية متكاملة ، خمسة أيام في ألأسبوع ، كلّ منها يبدأ مع بداية اليوم الدراسي ، وينتهي بانتهائه ، ولمدة تتراوح ما بين (٤ . ٦) أسابيع ، أو لفصل دراسي كامل .

و(التطبيق العملي) في هذا النمط جمعي ، حيث ينقطع الطلبة المطبقون عن مؤسسة اعدادهم ، ويتفرغون كليا للتدريس . والطالب المطبق في هذا النمط يعد نفسه عضوا فعالا في المدرسة ، يشارك بقية المعلمين في أنشطتها المختلفة ، ويتعاون مع ادارتها في تسيير العمل ،

ويهدف هذا النمط الى اتاحة المجال للطالب المطبق لمواجهة الموقف التعليمي بأكمله ،ككل وليس مجزّءا. (أحمد ، ١٩٩١ ، ص١٤٥)

اجراءات ما قبل التطبيق :

ينبغي أن يسبق قيام الطالب المطبق بالتدريس الفعلي مرحلة يمكن تسميتها بـ (التهيئة . العامة ، والخاصة . ، والإستعداد) ، يخصص لها ألأسبوع الذي يسبق الموعد الرسمي لبدء (التطبيق العملي)، الغرض منها تمكين الطالب المطبق من فهم طلابه الذين سيتولى التدريس لهم ، ضمن المناخ المدرسي العام ، واحكام صلته بهم ، وبناء علاقات ودية معهم ، وتطبيق وترجمة النظريات ، والمباديء التربوية والنفسية التي سبق له وأن درسها ، وممارسة مهارات التدريس ألأساسية ، وقيادة الصف ، وضبطه ، وتحقيق ذلك يقتضي أن تشتمل (مرحلة التهيئة والإستعداد) هذه على ألأنشطة ، والإجراءات الآتية :

- أن يقوم مدير/ مديرة مدرسة التطبيق بعقد لقاء مع الطلبة المطبقين ، يوضح لهم فيه ؛ سياسة المدرسة ، ونوع النظام المتبع فيها ، ومهمات كل معلم ، ونوع العلاقة التي تربط المعلمين بالطلاب ، والطلاب ببعضهم ، مع بيان نوع الأنشطة التي سيطلب اليهم القيام بها ، أو الإشتراك فيها .
- حضور الطالب المطبق درسا أو دروسا ، في الصف الذي سيتولى التدريس لطلابه ، ليتعرف على وسائل الضبط ، التي اعتاد المعلم ألأساس تطبيقها ، وعلى طرائق التدريس التي يتبعها ، وأسلوبه في التدريس ، والوسائل التعليمية المتوافرة ، وما يستخدمه منها .
- مشاركة الطالب المطبق بجزء من درس يقدمه المعلم ألأساس ، مستفيدا من توجيهاته ، وارشاداته له ، (الموسوي ، ٢٠٠٢ ، ص١٧٤)

أطراف عملية (التطبيق العملي): المهام ، وألأدوار ، والمسؤوليات :

الأطراف ألأساسية في عملية (التطبيق العملي) هي :

أولا / (الطالب المطبق)

وتتحدد مهامه ، ومسؤولياته ، وأدواره في (التطبيق العملي) بالآتي :

١ . الإطـلاع علـى المـنهج الدراسـي للمـادة ،أو المـواد الدراسـية التـي سـيقوم بتدريسـها ، وعلـى (دليل المعلم) الخاص بها ، وعلى نماذج لبعض المواقف التعليمية المتكاملة .

٢ . اعداد الدروس ، والتخطيط لها ، وتنفيذها ، وتقويم الطلاب.

٣ تدريس نصاب يتراوح بين (٨ . ١٢) ساعة (حصة) أسبوعيا ، لمادة تخصصه ،والإختصاص المقارب له .

4 .الإلتزام بالدوام ، والتواجد في المدرسة ،من أول الدوام ، وحتى نهايته ، حيث أن الغياب تترتب عليه عقوبات متدرجة تبدأ من (التنبيه) ، وتنتهي بـ (الرسوب) ، ومن ثم الحرمان من فرصة التطبيق ، واعادة التطبيق مطلع العام الدراسي الجديد .

٥ .الإلتزام التام ، والكامل بالقوانين ، و اللوائح ، والتعليمات التي تنظم عمل المدرسة .

6 .أن يكون رديفا للمعلم الأساس، لا بديلا عنه ، مستفيدا من خبراته ، وتوجيهاته .

٧.التعرف على صفوف المدرسة ، ومرافقها ، وامكاناتها .

٨ .التعرف على أعضاء الهيئة الإدارية ، والتعليمية في المدرسة . (أحمد ، ١٩٩١ ، ص١٤٦)

٩.فضلا عن القيام بالتدريس ، عليه أن يطور مهاراته ، اطلاعا ومشاركة ، في الجوانب الآتية : الإدارة ، والإشراف ، والمراقبة ، والريادة ، وألأنشطة المدرسية ، والوسائل التعليمية ، وطرق حل المشكلات المدرسية ،والمكتبة المدرسية ، الإمتحانات ، والواجبات الطلابية ، والإجتماعات ، والعلاقات الإنسانية داخل المدرسة ، وخدمة المجتمع . (بوز ، ١٩٨٦ ، ص٨٧)

١٠.أن يكون الطالب المطبق على اتصال بقسمه العلمي في مؤسسة اعداده .

١١ . ا ن يقدم لقسمه العلمي (جدول دروس) ، يتضمن بيانا بالمواد الدراسية التي عهدت اليه ، وحصصها موزعة بين أيام ألأسبوع ،فضلا عن ذكر اسم المدرسة ، وموقعها ، وأقرب نقطة دالة عليها ، ونوع دوامها، ورقم هاتفها .

ثانيا / (مدير / مديرة) مدرسة التطبيق :

ان مهام ، ومسؤوليات ، وواجبات مدير / مديرة مدرسة التطبيق ، لاتتوقف عند حد استقبال الطالب المطبق / الطالبة المطبقة ، واعطائه عبئا دراسيا محددا (نصاب) ، وانما تتعدى ذلك ،الى القيام بالآتي :

١. متابعة مباشرة ، ودوام الطالب المطبق في المدرسة ، وانفكاكه منها ،عند انتهاء المدة المقررة للتطبيق .

٢. متابعة مدى التزام الطالب المطبق بالأنظمة والقوانين التي تنظم عملية (التطبيق العملي)، والدوام الرسمي في المدرسة .

٣. ملاحظة سيرة وسلوك الطالب المطبق ، وعلاقته بالطلبة ، والمعلمين .
٤. متابعة حضور الطالب المطبق الى المدرسة .
٥. حث الطالب المطبق على المساهمة في ألأنشطة الصفية ، واللاصفية .
٦. ملاحظة دفتر (الخطة اليومية)، وتدوين الملاحظات الضرورية .
٧. توجيه الطالب المطبق للعمل بمقتضى القوانين ، والأنظمة المدرسية .
٨. الإشراف على تدريسات الطالب المطبق ، وتذليل الصعوبات التي تواجهه ، وتقديم العون والمساعدة له .
٩. اتاحة الفرصة للطالب المطبق للإطلاع على جوانب العمل الإداري ،مثل ؛ المراسلات بين المدرسة ، والجهات التربوية ألأخرى ، وتنظيم السجلات المدرسية المختلفة .
١٠ .اشراك الطالب المطبق في الإطلاع على بعض المشكلات التربوية ، والتعليمية التي تحصل في المدرسة ، وتدريبه على مواجهتها ، وحلها .
١١ .القيام بعملية الإشراف ، والتوجيه ، والتقويم ، فوظيفة مدير المدرسة ذات طبيعة تقويمية في بعض جوانبها ، ذلك أن احاطته بظروف المطبقين تساعده في معرفة قدراتهم ، ومواهبهم ، ونواحي تميزهم ، وجوانب تقصيرهم ، واخفاقهم ، ومن ثم الإستفادة من ذلك كله عند توزيع المهام ، والمسؤوليات بينهم . (سعد ، ١٩٩٠ ، ص ٢٢٦ . ٢٢٧)

ثالثا / ألمعلم الأساس / المتعاون :

ان الإشراف ، والتوجيه لا يمكن أن يتما بمعزل عن جهود معلم المادة الدراسية الأصلي ، اذ يفترض فيه أن يقدم المساعدة المطلوبة للطالب المطبق ، وأن يبصره بكل ما يعينه على أداء مهمته داخل الصف ، وأن يستغل أوقات الفراغ في الجلوس معه ، لبحث المعوقات التي تقف أمامه في عملية التطبيق العملي ،

وبالمقابل ، فانه ينبغي على الطالب المطبق أن يستمع بوعي لتوجيهاته ، وارشاداته، وأن لا يحاول منافسته وتهديد نجاحه وأن يحل مشكلاته معه باسلوب انساني وعملي .

وبالنظرلإزدياد أعداد الطلبة المطبقين ، وكثرة عددهم في المدرسة الواحدة . في التطبيق الجمعي ، المكثف ، المتصل . ، ولأن مدة تواجد المشرف المنسب من مؤسسة الإعداد ،في مدرسة التطبيق قليلة ، ومحدودة ، ولأن الطالب المطبق بحاجة الى توجيه دائم ، واشراف مستمر ، والى اجابات عن أسئلته التي تطرأ دائما ، فقد نشأت الحاجة الى (المعلم المتعاون) ، وان تباينت عملية اختياره ، وتحديدات مواصفاته . (أحمد ، ١٩٩١ ، ص١٤٢)، فالمعلم المتعاون هو واحد من معلمي المدرسة المتعاونة، لديه خبرة كافية في التدريس، ورغبة في التعاون مع كل من ؛ مشرف الكلية ، والطالب المطبق ،

بالمشاهدة والتطبيق في الفصول الدراسية التي يقوم بتدريسها خلال مدة التربية العملية . (الوابلي ، ١٩٨٥ ، ص١٧) ، وهو يشكل مصدرا غنيا لنمو مهارات طالب التربية العملية، اذ يناقش معه كيفية توزيع موضوعات المقرر، واسئلة الإختبارات، والوسائل التعليمية ، بل ويدخل عليه في الفصل اثناء تدريسه ، ويوفر له التغذية الراجعة المناسبة . (الثبيتي ، ٢٠٠٢ ، ص ٣١٧)

رابعا/ (المشرف) :

(الطالب المطبق)، وهو يخوض تجربته المهنية ألأولى ، يكون في أشد الحاجة الى (تغذية راجعة) موثوقة ، تبين له مدى سلامة ، وصحة ، وصوابية أداءاته التدريسية ، وتبصره بها ، لتعمل كموجهات له ، يصحح ، ويعدل ، ويعالج ، ويتلافى بموجبها جوانب الإخفاق والتقصير ، ولتكون له أيضا مؤشرات تدله على الجوانب التي أصاب فيها ليتمسك بها ، ويعمقها ، اذ لا يمكن للمرء أن يتعلم تطبيق عمل جديد دون وجود من يوجهه ، ومن هنا كان ألإشراف على الطالب المطبق ضرورة لازمة ، ذلك أن (المشرف) بخبرته الثرة الواسعة ، يعمل على مساعدة الطالب المطبق على تعلم الكيفية التي تؤدي به الى تنمية خبراته ، ومهاراته ، وعلى كيفية تحمل مسؤولية اتخاذ القرارات المتعلقة بتحضير الدرس ، والقائه ، وضبط الصف ، وادارته ، واستعمال الوسائل التعليمية ، وتقييم الطلاب ،. وصياغة ألأهداف السلوكية

وحتى يكون الإشراف فعالا ، ينبغي أن يكون اشرافا ايجابيا ، يصحح الخطأ ان وجد ، وأينما وجد ، ويشجع الإيجابي من العمل ، وأن يكون مبنيا على اتجاهات تربوية حديثة ، بعيدا عن التسلط والقهر ، وعن البحث والتفتيش عن الأخطاء ، وتصيدها ، فالمهمة ألأولى للمشرف ليست البحث عن ذلك ، بقدر ما هي تقديم المساعدة الفنية ، وتهيئة أفضل ألأجواء التي تعمل على تطوير قدرات الطالب المطبق ، ومهاراته التدريسية . (الصفار ، ١٩٨١ ، ص٣١٠)، ورفع مستوى ممارسته التربوية، واقداره على حل المشكلات التي تواجهه ،، فضلا عن أن فاعلية الإشراف تتوقف الى حد كبير على مدى الثقة والمودة ، والإحترام المتبادل بين المشرف والطالب المطبق .

أما من حيث الجهات التي تقوم بالإشراف على الطالب المطبق ، وتوجيهه ، ومن ثم تقييمه ، وتقويمه ، فانه أيّا ما كان شكل ، ونمط هذا الإشراف والتوجيه ، فانه يتجه بجملته لجانبين اثنين من الشخصية المهنية للطالب المطبق ، هما ؛ ١ . الجانب العلمي التخصصي . ٢ . الجانب التربوي (المهني)، وما يتصل بهما من ؛ صفات ، وخصائص .

وبموجب هذين الجانبين، وفي ضوئهما تتحدد الجهات الإشرافية ، فيكون للجانب العلمي مشرفه الخاص به ، وللجانب المهني مشرفه الخاص به أيضا ، وقد يجمع مشرف واحد في شخصه هذين الإشرافين معا ، وغالبا ما يكون ذلك للمشرف العلمي ، ان اجتمعت له ، وفيه مؤهلات ، واشتراطات محددة .

وأيّا ما كان من يقوم بعملية الإشراف ، وأيّا ما كان نوع هذا الإشراف ، والتوجيه ، والتقويم ، فان الجهات التي تقوم به ، وتتولاه هما جهتان ؛ ألأولى : (مؤسسة الإعداد) . كلية التربية ، كلية التربية ألأساسية ، معاهد اعداد المعلمين / المعلمات . ، والثانية : (وزارة التربية والتعليم)، ممثلة بالمشرفين التربويين، والمشرفين التربويين الإختصاصيين ، أو المعلمين ألأوائل ، أو المعلمين المتعاونين ، فضلا عن (الإدارة المدرسية)، حيث أن مدير/ مديرة المدرسة (مشرف مقيم)

، ففيما يخص الجهة الأولى (مؤسسة الإعداد)، فان (التربية العملية) بمرحلتيها ؛ المشاهدة ، والتطبيق ، قد تديرها جهة واحدة ، لها هيكلها التنظيمي القائم بذاته ؛(مكتب ، او مركز ، أو ادارة ، أو وحدة التربية العملية)، وقد لايوجد لها مثل ذلك ، بل تنوب عنه ، وتقوم مقامه (لجنة مركزية)، تقتصر مهامها بشكل كبيرعلى(مرحلة التطبيق) ،تنتهي مهامها وأعمالها بانتهاء مدة التطبيق العملى، وتتألف من ممثلي ألأقسام العلمية في الكلية ، حيث أن لكل قسم علمي ممثله في هذه اللجنة ، وتنحصر المهمة ألأساسية لهذه اللجنة في متابعة الجوانب الإدارية ، والفنية المتعلقة بعملية التطبيق ، والتي من أبرزها ؛ تسهيل ، ومتابعة حصول الطلبة على الموافقات الرسمية من مدارس التطبيق ، وتوزيعهم بين المشرفين .أما الإشراف الفعلي على الطلبة المطبقين في كل قسم علمي ،فيتم بتوزيعهم بين أعضاء الهيئة التدريسية ، بموجب الضوابط التي تحددها (لجنة التطبيق المركزية) هذه.

ان هذا التباين ، والإختلاف في تحديد الجهة المركزية المسؤولة عن الإشراف في مؤسسة الإعداد ،انما هو مؤشر على تباين (فلسفة الإشراف) المتبناة من قبل تلك المؤسسات ، وهو تباين وجد انعكاسه ، وصداه في تحديد مهام ، ومسؤوليات ، وواجبات من تناط بهم مهمة (الإشراف) على الطلبة المطبقين ، وتقويمهم، فمؤسسة الإعداد التي تنيط الإشراف اداريا بـ (مكتب ، او ادارة ، او مركز التربية العملية) ، قد تركت له تكليف واحد من اعضاء الهيئة التدريسية في (قسم المناهج)، او من تقتضي الحاجة تعاونهم من الأقسام التربوية في كلية التربية ، أو من اعضاء هيئة التدريس في الكليات الأخرى في الجامعة ، أو من المتخصصين خارجها، ليكون مشرف الكلية، أما مهامه وواجباته فهي :

١. عقد اجتماع لطلابه / طلبته المطبقين لتقديم توجيهاته ، وارشاداته لهم قبل ذهابهم الى مدرسة التطبيق .
٢. الذهاب مع طلابه / طلبته الى مدرسة التطبيق في اليوم المحدد لبدء التطبيق .
٣. تعريفهم بأنظمة ولوائح المدرسة قبل الوصول اليها .
٤. تعريفهم بأهداف التطبيق ، والمشكلات التي قد تواجههم أثناءه .
٥. تعريفهم بمدير / مديرة المدرسة ، وكذلك بمعلم (مدرس) المادة الدراسية التي سيقومون بتدريسها.
٦. مساعدتهم على تحويل المفاهيم التربوية الى واقع ملموس .

٧. اشراك الطالب المطبق في مناقشة المشكلات التي واجهها في التطبيق .
٨. عقد اجتماعات فردية عقب كل زيارة للطالب المطبق ، لتقديم النقد البناء ، والتوجيه اللازم حول الدرس الذي قدمه .
٩. مناقشة الطالب المطبق عقب كل زيارة ،في جميع بنود بطاقة التقويم ، لتحديد وضعه .
١٠ .عقد اجتماعات جماعية ، بعد كل زيارة ، وذلك عندما يكون جميع الطلبة المطبقين في المدرسة بحاجة الى توجيهات محددة .
١١ . أن يمارس مفهوم (العلاقات الإنسانية) مع الطلبة المطبقين ، أثناء مدة التطبيق .
١٢ . أن يقوم بانذار الطالب المطبق ، في حالة تقاعسه عن أداء واجبه ، خلال مدة التطبيق .
١٣ . أن يطلع الطلبة المطبقين على ألأساليب التي يتبعها في التقويم .
١٤ . أن يطلع الطالب المطبق على التقدم الذي أحرزه ،بين فينة وأخرى . (الثبيتي ، ٢٠٠٢، ص٣٢١ . ٣٢٢)

هذا ، وقد وزّع (أحمد ١٩٩١) مهام ، وواجبات (المشرف) على النحو الآتي :

١. مهام وواجبات في مؤسسة الإعداد (كلية التربية) قبل الذهاب الى مدرسة التطبيق :وتتضمن:

أ- مدارسة المناهج الدراسية .
ب- عقد ندوات للطلبة المطبقين ، تناقش فيها عناصر التدريس ،والمباديء ألأساسية ، واعداد الدرس .

ومن الخبرات التي يمكن أن تتم في مؤسسة الإعداد ، الإفادة من (التعليم المصغر)، مثل ؛ عرض أفلام وتسجيلات لها علاقة بما سيدرسه الطالب المطبق ، وتناولها بالنقد والتحليل ، واقتراح الحلول والمعالجات .

٢ . مهام ، وواجبات في (مدرسة التطبيق) : وهذه تتوزع على النحو الآتي :

أ- مهام خارج الصف ، قبل الزيارة . وهي :

١. زيارة مدير المدرسة ، والتعرف عليه صحبة طلابه ، وتقديمهم اليه .
٢. أخذ الطلاب في جولة داخل المدرسة ، للتعرف على البيئة التربوية للمدرسة ، والإطلاع على تنظيمها ، وامكاناتها ، والأنشطة المختلفة التي تجري فيها .
٣. الإطلاع على كراسة تحضير الدروس ، والأكد من تحضير الطالب المطبق لدرسه ، وتصحيح وتصويب اعداده له ، وذلك قبل قيامه بتدريسه ، ويتضمن ذلك : التأكد من وضوح أهداف الدرس ، وترابطها ، وصياغتها صياغة سلوكية ، وصحة محتوى المادة ، ومناسبته لمستوى الطلاب، ووقت الدرس ، واختيار طريقة التدريس المناسبة ، وتثبيت الوسائل التعليمية التي سيستخدمها ، وصياغة الإسئلة الصفية .

ب . مهام داخل الصف أثناء الزيارة :

١. حضور الموقف التعليمي بأكمله .
٢. أن تتعدد زيارات المشرف ، وأن لا يطول الزمن بين زيارة وأخرى .
٣. أن يكون هدف الزيارة التوجيه ، والتقويم ، والأخذ بيد الطالب المطبق ، لا الإنتقاد والتجريح .

ج . مهام خارج الصف ،بعد الزيارة :

١. عقد اجتماعات فردية ، وجماعية تقويمية للطلاب المطبقين الذين كان قد زارهم .
٢. عقد حلقات دراسية في التطبيقات العملية داخل مدرسة التطبيق ، يتم فيها ربط الجوانب النظرية بالجوانب العملية .
٣. ملء استمارة التقويم ، وتقديمها الى (مكتب ، أو ادارة التربية العملية) . (أحمد ، ١٩٩١ ، ص١٣٨. ١٤٠)

أما مؤسسة ألإعداد التي تتبنى اداريا (النمط الثاني)، وهو اسناد مهمة الإشراف والتوجيه ، والمتابعة ، والتقويم الى (لجنة مركزية)، فهي تفصل هذا الإشراف ، وتوزعه بين نوعين ، وطرفين هما : (الإشراف العلمي) ، و (الإشراف التربوي المهني)، وتجعل لكل نوع منهما مشرفه الخاص به ، وبناء على ذلك تتحدد واجبات ، ومسؤوليات (المشرف) .

فـ (المشرف التربوي) الجامعي ؛ هو عضو هيئة التدريس في (كلية التربية)، المختص بتدريس (طرائق التدريس العامة ،أو الخاصة) ، أو ممن يحملون تخصصا في موضوعات العلوم التربوية أو النفسية ، والمكلف بالإشراف على طلبة قسمه العلمي ،أو الإقسام العلمية الأخرى.ويمكن حصر أهم أعماله ، وواجباته ، ومسؤولياته بالآتي :

١. الإطلاع على الخطة اليومية ،والسنوية للطالب المطبق الذي يتولى الإشراف عليه ، وطريقة تنظيمها ، ومدى احتوائها على الخطوط الأساسية ، وتدوين ملاحظاته التقويمية .
٢. زيارة الطالب المطبق في صفه زيارتين في الأقل ، خلال مدة التطبيق ، ألأولى توجيهية ، والثانية تقويمية .
٣. ملاحظة شخصية الطالب المطبق داخل الصف ، من حيث جوانب التمكن العلمية والتربوية ، وصوته ، وحركاته ، وطريقة تجواله داخل الصف .
٤. تنظيم السبورة .
٥. ملاحظة استخدامه للوسائل التعليمية ، وطريقة عرضها ، ومدى توافر خصائص الجودة فيها .
٦. ملاحظة مدى قدرة الطالب المطبق على مواجهة بعض المشكلات التربوية والتعليمية ،التي تحدث داخل الصف ، وكيفية تصديه لها ومعالجتها .
٧. ملاحظته علاقته بالطلاب ، وبزملائه المطبقين ، و بمعلم (مدرس) المادة الدراسية ، وبالإدارة.

٨. مدى مساهمته في الأنشطة الطلابية ، والمواسم الثقافية ، والمناسبات المختلفة ، ومدى مشاركة طلابه فيها .
٩. ملاحظة مدى اطلاعه على العمل الإداري ، وتعرفه على جوانبه المختلفة من ؛ سجلات ، و مخاطبات ، ومراسلات ، جلسات مجالس الآباء والمعلمين .
١٠. تدوين زيارته في الإستمارة المخصصة لذلك ، وكذلك في سجل زيارات ادارة المدرسة.
١١. الإطلاع على سير عملية التطبيق وذلك من خلال التباحث مع ادارة المدرسة ، ومدرّس المادة ، والتعرف على آرائهم بشأنها، ونقل مقترحاتهم الى القسم العلمي للطالب المطبق، أوالى لجنة التطبيق .

أما (المشرف العلمي) ؛ فيقصد به عضو هيئة التدريس ، الذي يدرّس مادة الإختصاص في القسم العلمي ، والمكلف بالإشراف على طلبة قسمه العلمي حصرا ، وتقييمهم وتقويمهم ،
أما أهم الأعمال والواجبات ، التي ينبغي عليه القيام بها ، فيمكن حصرها بالآتي :
١. زيارة الطالب المطبق ، الذي يتولى مسؤولية الإشراف عليه ، زيارتين في الأقل ؛ ألأولى توجيهية ، والثانية تقويمية ، وذلك بهدف الوقوف على سلامة ، وصحة المحتوى العلمي الذي يعرضه لطلابه ، وتدوين ملاحظاته التقويمية للطالب المزار في دفتر الخطة اليومية .
٢. ملاحظة طريقة ، وأسلوب عرض الطالب المطبق لمحتوى المادة العلمية ، وتسلسل حقائقها .
٣. ملاحظة سلامة ، وصحة طريقة اجراء التجارب العلمية ،. هذا بالنسبة للموضوعات العلمية . ، وكذلك طريقة عرض الوسائل التعليمية ، التي تتطلبها دروسه .
٤. ملاحظة سلامة ، وحسن استخدامه السبورة الطباشيرية .
٥. التأكد من مدى استفادة طلابه من المادة العلمية التي يدرّسها لهم .
٦ .تدوين زيارته في الإستمارة المخصصة لذلك ، وكذلك في سجل زيارات المدرسة ، (توثيق الزيارة) . (سعد ، ١٩٩٠ ، ص٢٢٦)

أساليب (ألإشراف ، والتوجيه) في (التطبيق العملي)

ومع تعدد أساليب الإشراف ، والتوجيه للطلبة المطبقين ، فان منها ما يكثر استخدامه ، ومنها ما لا يلقى العناية الكبيرة ، وعلى العموم ،فان هذه ألأساليب هي :

١. الزيارات الصفية ؛ وهي أكثرها شيوعا ، واستخداما .
٢. الإجتماعات الفردية ، أو الجماعية التي تعقب الزيارات الصفية ؛ وهي أيضا من ألأساليب التي يكثر استخدامها ، كونها النتيجة الطبيعية المنطقية ، التي ينبغي أن يقوم بها الزائر بعد قيامه بالزيارة .
٣. (التعليم المصغر Micro Teaching).

٤. الزيارات المتبادلة بين الطلبة المطبقين أنفسهم

ولشيوع الأسلوبين ألأولين ، وكثرة استخدامهما ،ولتكاملهما ، فان الباحثين سيتوقفان عندهما .

الزيارات الصفية

وهي من أقدم ألأساليب ألإشرافية ، وأكثرها شيوعا ، يقوم بها (المشرف) ليرى على الطبيعة كيف يتم التدريس ، وكيف يتعلم الطلاب ، والوقوف على مواطن السلبية ، وتلافيها قدر الإمكان .

و (الزيارات الصفية) أنواع ثلاثة هي :

١. (الزيارة المفاجئة) ؛ والتربويون بين مؤيد لها ، ومعارض .
٢. (الزيارة المرسومة) ، وهي التي تتم بناء على تخطيط مسبق بين (المشرف) ،و (الطالب المطبق).
٣. (الزيارة المطلوبة) ، (الخليلي ، ٢٠٠٥ ، ص٣٣٣)

أما من حيث (ألأهداف) فهي :

١. زيارة استطلاعية (أولية) ، الهدف منها ؛ معرفة الجو العام ، اعداد الدرس ، ادارة الوقت ، ادارة الصف ، توظيف الوسائل التعليمية ، التعزيز ، التقويم .
٢. زيارة توجيهية (تدريبية) ، الهدف منها ؛ معرفة حاجات المعلم ، والتعرف على الدرس الجيد ، وأهم خطوات الدرس ، وعمليات التقويم المختلفة .
٣. زيارة تقويمية ؛ الهدف منها ، الوقوف على الأداء العام للطالب المطبق. (الخليلي ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٢٣)

ولـ (الزيارة الصفية) ، مراحل أو خطوات ثلاث هي :

١ . اللقاء القبلي . ٢ . حضور الحصة . ٣ . اللقاء البعدي .

ولكي تكون (الزيارة الصفية) فعالة ومؤثرة ، فانه ينبغي العمل بالآتي :

١. أن يسبق الزيارة لقاء بين الزائر . وبالذات مشرف الكلية . والطالب المطبق ، وذلك لإزالة الحاجز النفسي ، وتخفيف حدة التهيب ، والتكلف تجاه الزائر .
٢. ان لا تكون الزيارة شكلية .
٣. أن يتخلى فيها الزائرعن طابع التفتيش ، وتصيد الأخطاء ، والإنتقاد والتجريح .
٤ .أن يقوم بها الزائر من بداية الحصة ، وحتى نهايتها ، ليتمكن من تكوين صورة واضحة ، جلية عن الموقف التعليمي برمته . (أحمد ، ١٩٩١ ، ص١٤٨)

أما فيما يخص الأمور التي ينبغي على (الزائر) ملاحظتها ، ورصدها، بغية أن تكون عملية التوجيه ، أو التقويم رشيدة ، فقد حددتها (الأطرقجي ١٩٨٧) بالآتي :

١. الغرض الذي يتوخى الطالب المطبق التوصل اليه ، ومدى أهميته .

٢. الخطة التي وضعها الطالب المطبق لإدراك الأهداف المطلوب تحقيقها ، ومدى ملاءمة اعداد الدرس .
٣. ملاءمة مادة الدرس لمستوى ادراك الطلاب .
٤. نوعية الجو الذي يسود الصف ، وموقف الطلاب تجاه المعلم ، والدرس ، والعمل ، وتجاه زملائهم الآخرين .
٥. مدى جودة الواجبات التي أعدها الطالب المطبق .
٦. الوسائل التعليمية التي هيأها الطالب المطبق .
٧. الإجراءات التي اتخذها الطالب المطبق في معالجة الفروق الفردية بين طلابه .
٨. مدى توجيهه ، واعانته لطلابه في اكتشاف المشكلات التي تواجههم ، وحلها .
٩. استجابة الطالب المطبق لفعاليات الطلاب ، واجاباتهم ، ومدى اتصافه بالعدل بينهم .
١٠. مدى اثارته رغبة طلابه في العمل ، وتفهم المادة المعروضة عليهم .(ألأطرقجي ، ١٩٨٧ ، ص٧٤)

هذا وقد ذهب (أحمد ١٩٩١) أبعد من ذلك ،حين حدد الجوانب التفصيلية التي ينبغي على (الزائر) ملاحظتها ، بل وتوغل فيها ، فهو يرى ان على الزائر ملاحظة ما يأتي:

١. صحة المحتوى العلمي .
٢. التسلسل ، والترابط المنطقي بين عناصر الدرس .
٣. اختيار أسلوب التدريس .
٤. سلامة اللغة ، ووضوحها .
٥. تقبل الطالب المطبق لأفكار الطلاب ، ومشاعرهم .
٦. تشجيع الطلاب على المناقشة ، والمبادرة في طرح الأسئلة .
٧. استخدام الوسائل التعليمية بما يحقق أهداف الدرس .
٨. استخدام التعزيز الفوري لنشاطات الطلاب .
٩. تقويم أداء الطلاب على وفق أهداف التدريس .
١٠. توزيع الأسئلة بين طلاب الصف .
١١. اتسام سلوك الطالب المطبق بالإتزان الإنفعالي، والثقة بالنفس .
١٢. المحافظة على مناخ مناسب للتعلم طوال الحصة .
١٣. السيطرة على ادارة الصف ، وحفظ النظام .
١٤. التفاعل الفعال مع السلوك غير المناسب .
١٥. تشجيع التواصل ، والتفاعل بين الطلاب .

١٦. معالجة المشكلات الفردية ، والجماعية بأساليب تربوية مناسبة . (أحمد ، ١٩٩١ ، ص ١٣٩ . ١٤٨)

الإجتماعات الفردية ، والجماعية التي تعقب الزيارات الصفية

وهي أسلوب آخر من أساليب الإشراف على الطلبة المطبقين ، هدفه التوجيه ، والنقد الموضوعي البنّاء الهادف ، حيث تؤدي مراعاة ألأمور ألآتية ؛ الى زيادة فعاليته :

١. الإبتعاد عن الشكلية ،والسطحية في هذه الإجتماعات .
٢. طرح الجوانب ألإيجابية التي وجدها الزائر ، وذلك كنوع من التشجيع ، والتحفيز للطالب المطبق .
٣. عدم الإسراف في العبارات الإنتقادية للطالب المطبق ، وعدم التركيز على الجوانب السلبية فحسب .
٤. التمييز بين المهم ، والأهم ، عند طرح الزائر لملاحظاته ، وآرائه ، والتغاضي عن صغائر الأمور.
٥. اشراك الطالب المطبق في مناقشة المشكلات التي واجهها في الموقف التعليمي ، بل وفي عملية التطبيق ككل .
٦. مناقشة الطالب المطبق في جميع بنود بطاقة (استمارة) التقويم ، لتحديد وضعه ، وذلك عقب كل زيارة له .

ولأن (التربية العملية) بمرحلتيها ؛ (المشاهدة) ،و(التطبيق) ، هي مقرر دراسي أساس في برنامج اعداد المعلم ، يقتضي من الطالب المطبق تحقيق النجاح فيه ، بمرحلتيه ، كمتطلب جوهري من متطلبات التخرج ، ولأن (التطبيق العملي) هو الجانب المركزي في هذا المقرر ، فان ألأمر يتطلب (تقويم) جهود الطلبة فيه ، تقويما موضوعيا دقيقا .

ان تقويم الطالب المطبق يهدف بالدرجة الأساس تصحيح وتحسين التدريس ، وذلك من خلال تطوير المهارات التدريسية للطالب المطبق ، ودعوته لمراجعة مهاراته وقدراته الأدائية والشخصية بغية تصحيحها وتنميتها ، فضلا عن ان نتائجه تعتبرأفضل الطرق المساعدة لضمان الرضا والقناعة للطلاب المطبقين في الوصول الى اجراءات كفيلة بالإرتقاء باداءاتهم . (محمد ،٢٠٠٤ ، ص١)

وبما أن (الزيارة الصفية) ، ملاحظة مقصودة ،مباشرة لكل ما يجري في الموقف التعليمي ، ومحاكمته على وفق معايير ، وضوابط ، ومواصفات الأداء الصحيح ، والمتميز، فانها أداة ، وأسلوب تقويم ، فضلا عن كونها أسلوب توجيه ، وحتى يكون هذاالتقويم عادلا ومنصفا ، فانه ينبغي على المقوّم . مشرف ، أو مشرفا الكلية ، مدير المدرسة . أن يحمل في ذهنه (مقاييس) تمكنه من أن يحكم بموجبها على ظروف الدرس ، ونوع الفعاليات ، والأنشطة التي يقوم بها كل من ؛ الطالب المطبق ، وطلابه ، ليكون قادرا على ملء الإستمارة التقويمية بموضوعية ، ودقة ،وثبات .(ألأطرقجي ، ١٩٨٧ ، ص٧٥)

بيد أن عملية (تقويم) الطلبة المطبقين لا تقتصر على ما يجري داخل الموقف التعليمي من أنشطة ، وفعاليات ، واجراءات ، وتفاعلات ، وانما تمتد الى فضاءات العملية التربوية خارجها أيضا ، وعلى هذا فان عملية (تقويم الطالب المطبق) يجب أن تستند الى أسس ، ومعايير أبرزها :

١. مدى كفاية الطالب المطبق في تدريس (المقرر) .
٢. مدى تمكن الطالب المطبق من(المقرر) الذي يدرّسه .
٣. مدى رغبة ، وقدرة الطالب المطبق على استعمال الوسائل التعليمية .
٤. مدى قدرة الطالب المطبق ، ومواظبته على تحضير الدروس ، والتخطيط لها .
٥. مدى قدرة الطالب المطبق ، ورغبته في التعاون مع زملائه ، ومع ادارة المدرسة .
٦. مدى قدرة الطالب المطبق ، ورغبته في التفاعل مع الطلاب ، لحل مشكلاتهم ، وحثهم على الدراسة .
٧. مدى قدرة الطالب المطبق ، على تقييم جهوده ، وجهود طلابه ، وزملائه .
٨. مدى قدرة الطالب المطبق على وضع أسئلة امتحانية جيدة .
٩. مدى قدرة الطالب المطبق على ضبط الصف ، وادارته .
١٠. مدى تعاون الطالب المطبق مع المشرف، وادارة المدرسة . (الصفار ، ١٩٨١ ، ص٣٠٨)

الفصل الثالث

اجراءات البحث ، ومنهجيته

يتضمن هذا الفصل وصفا لمجتمع البحث الأصلي ، وعينة البحث ألأساسية ؛ حجمها ، وطريقة اختيارها ، وأداة البحث ، وطريقة بنائها ، وتطبيقها ، والوسائل الإحصائية المستخدمة لإستخراج النتائج، وفيما يأتي تفصيل لكل ذلك ، مع الإشارة الى أن (المنهج الوصفي) هو ما اتبع في هذا البحث .

أولا / مجتمع البحث ألأصلي

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلبة المرحلة الرابعة ، للأقسام العلمية التخصصية العشرة لكلية التربية / جامعة البصرة بصنفيها ؛ (الأقسام العلمية) : الفيزياء ، و الرياضيات ، والحاسبات ، وعلوم الحياة ، والكيمياء . و (الأقسام الإنسانية) : اللغة العربية ، واللغة الإنكليزية ، والتاريخ ، والجغرافية ، والتربية وعلم النفس . والبالغ عددهم (٦٤٢) طالبا وطالبة ،منهم (١٧٧) طالبا ، ويمثلون ما نسبته (٢٧.٥٧ %) من حجم مجتمع البحث ، ومنهن (٤٦٥) طالبة ، ويمثلن ما نسبته (٧٢.٤٣ %)من حجم هذا المجتمع . يتوزعون بين التخصصات العلمية بواقع (٣٣١) طالبا وطالبة في (الأقسام العلمية) وهم يمثلون مانسبته (٥١.٥٥٧ %) من حجم مجتمع البحث ، و (٣١١)طالبا وطالبة في (الأقسام الإنسانية) ، وهم يمثلون ما نسبته (٤٨.٤٤٢%) من حجم هذا المجتمع ، وكما موضح في جدول (١)

جدول (١)

توزيع أفراد مجتمع البحث الأصلي

(طلبة المرحلة الرابعة للأقسام العلمية ، والإنسانية لكلية التربية / جامعة البصرة الذين سيقومون بـ (التطبيق العملي) للعام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩)

ت	التصنيف	ت	القسم العلمي	الذكور	الإناث	المجموع	%من حجم مجتمع البحث
١	الأقسام العلمية	١	الفيزياء	١٣	٤٢	٥٥	
		٢	الرياضيات	٢٥	٤٢	٦٧	
		٣	الحاسبات	١٤	٥٥	٦٩	
		٤	علوم الحياة	١٦	٦١	٧٧	
		٥	الكيمياء	٢٧	٣٦	٦٣	
المجموع				٩٥	٢٣٦	٣٣١	%٥١.٥٥٧
٢	الأقسام الإنسانية	١	اللغة العربية	٢٢	٥٥	٧٧	
		٢	اللغة الإنكليزية	٢١	٦٥	٨٦	
		٣	التاريخ	١٢	٤٣	٥٥	
		٤	الجغرافية	١٩	٥٢	٧١	

		٥	التربيــة وعلــم النفس	٨	١٤	٢٢	
المجموع				٨٢	٢٢٩	٣١١	%٤٨.٤٤٢
المجموع الكلي				١٧٧	٤٦٥	٦٤٢	
% من حجم مجتمع البحث				%٢٧.٥٧	%٧٢,٤٣		

ثانيا / عينة البحث الأساسية

لقد بلغ عدد أفراد (عينة البحث الأساسية)، والذين تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية التناسبية (٣٨٤)فردا . طالبا وطالبة . ، وهم يمثلون ما نسبته (٥٩.٨١٣ %) من حجم مجتمع البحث الأصلي ، وتبعا لمتغير (الجنس) ؛ منهم (٤٨) طالبا ، وهو عدد يمثل مقدار نسبة (الذكور) في مجتمع البحث الأصلي ، وما نسبته (١٢.٥ %) من حجم عينة البحث الأساسية . ومنهم (٣٣٦) طالبة ،وهو عدد يمثل مقدار نسبة (الإناث) في مجتمع البحث الأصلي ، وما نسبته (٨٧.٥%) من حجم عينة البحث الأساسية.

وأما في ضوء متغير (التخصص العلمي) ، فقد تكونت عينة البحث الأساسية من (١٩٧) طالبا وطالبة في (الأقسام العلمية)، وهو ما يماثل مقدار نسبتهم في مجتمع البحث الأصلي، وما نسبته (٥١.٣ %) من حجم عينة البحث الأساسية ، ومن (١٨٧) طالبا وطالبة في (الأقسام الإنسانية) ، وهو ما يماثل مقدار نسبتهم في مجتمع البحث الأصلي ، وما نسبته (٤٨.٧ %) من حجم عينة البحث الأساسية .

ونظرا لعدم وصول عدد من الإستمارات ،أو لوجود أخطاء ، ونواقص في الأستجابة للفقرات في ألأداة ، فقد استبعد الباحثان (١٣٥) استمارة ؛ منها أربع للذكور ، و ١٣١ للإناث، وبهذا ألإجراء أصبح العدد الفعلي لأفراد عينة البحث الأساسية (٢٤٩) فردا . طالباوطالبة . وهم يمثلون ما نسبته (٣٨.٧٨٥ %) من حجم مجتمع البحث الأصلي ، وهي نسبة مناسبة ، منهم (٤٤) طالبا ، وهم يمثلون ما نسبته (٢٤.٨٥٨ %) من حجم الذكور في مجتمع البحث الأصلي ، وما نسبته (١٧.٦٧ %) من حجم عينة البحث الأساسية ، ومنهم (٢٠٥) طالبة ،وهن يمثلن ما نسبته (٤٤.٠٨٦ %) من حجم الإناث في مجتمع البحث الأصلي ، وما نسبته (٨٢.٣٢٩ %) من حجم عينة البحث الأساسية .

أما في ضوء متغير (التخصص العلمي)، فقد تكونت عينة البحث الأساسية من (٩٠) طالباوطالبة في (الأقسام العلمية) ، وهم يمثلون ما نسبته (١٤.٠١٨ %) من حجم مجتمع البحث الأصلي وما نسبته (٣٦.١٤٤ %) من حجم عينة البحث الأساسية ، ومنهم (١٥٩)طالبا وطالبة في (الأقسام

الإنسانية)، وهم يمثلون ما نسبته (٢٤.٧٦٦) من حجم مجتمع البحث الأصلي ، وما نسبته (٦٣.٨٥٦) من حجم عينة البحث الأساسية ، وكما موضح في جدول (٢) .

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة البحث الأساسية ، ونسب تمثيلهم لمجتمع البحث ألأصلي ، وفي العينة

ت	التصنيف	ت	القسم العلمي	الذكور	الإناث	المجموع	%من حجم مجتمع البحث الأصلي	%من حجم عينة البحث الأساسية
١	الأقسام العلمية	١	الفيزياء	٤	١٣	١٧		
		٢	الرياضيات	٦	١٠	١٦		
		٣	الحاسبات	٤	٣٠	٣٤		
		٤	علوم الحياة	٥	٣	٨		
		٥	الكيمياء	٤	١١	١٥		
المجموع				٢٣	٦٧	٩٠	%١٤.٠١٨	%٣٦.١٤٤
٢	الأقسام الإنسانية	١	اللغة العربية	٦	٢٨	٣٤		
		٢	اللغة الإنكليزية	٦	٤٢	٤٨		
		٣	التاريخ	٣	٢٤	٢٧		
		٤	الجغرافية	٥	٣٧	٤٢		

		٥	التربيـــــة وعلـــــم النفس	١	٧	٨	
المجموع				٢١	١٣٨	١٥٩	%٢٤.٧٦٦	%٦٣.٨٥٦
المجمـوع الكلـي لأفـراد عينـة البحث الأساسية				٤٤	٢٠٥	٢٤٩		
% مـن حجـم مجتمـع البحـث الأصلي				%٢٤.٨٥٨	%٤٤.٠٨٦	%٣٨.٧٨٥		
%من حجم عينة البحث ا				%١٧.٦٧	%٨٢.٣٢٩			

ثالثا / أداة البحث

نظرا لعدم وجود (أداة) جاهزة يمكن اعتمادها لجمع البيانات اللازمة لأغراض البحث الحالي ، فقد قام الباحثان ببناء الأداة ، وقد سار بناؤها واعدادها على النحو الآتي :

في ضوء تحليل عملية التدريس ذاتها الى عناصرها ومكوناتها وأبعادها، وتوظيف قراءات الباحثين للأدب التربوي ، واطلاعهما على الدراسات والبحوث التربوية والنفسية التي تناولت التربية العملية ، والإنفعالات ، فضلا عن خبرتيهما المهنية ، فقد تم تحديد (٧) أبعاد (مجالات) أساسية تتوزع بينها مخاوف الطلبة المطبقين ،وهي : مجال تخطيط الدرس ، و مجال تنفيذ الدرس ، ومجال التقويم ، ومجال ادارة الصف ، ومجال الشخصية ، ومجال العلاقات الإجتماعية ، ومجال الزيارات الإشرافية التوجيهية والتقويمية .

وفي ضوء تحديد المواقف الأساسية التي تندرج ضمن كل مجال منها ، وفي ضوء تحديد وتشخيص ما يعد مستكرها في كل منها . الصورة السلبية غير السارة للموقف الواحد . ، وفي ضوء تحديد الأهمية النسبية لكل مجال (بعد) ، وفي ضوء فرز وتوحيد نتائج استبانة استطلاعية مفتوحة تضمنت السؤال: ما الأمور ؛ المواقف ، الأشياء ، الأشخاص ، الحوادث التي تخاف من حصولها لك اثناء التطبيق ؟ . ملحق ١ . طبقت على عينة عشوائية من أفراد مجتمع البحث بلغ عدد افرادها (٥٠) طالبا وطالبة ، في ضوء كل ما تقدم، تمت صياغة (١٠٠) فقرة ، تشكلت منها اداة البحث الحالي بصورتها الأولية ، روعي في صياغتها توافر الشروط المطلوبة لذلك .

الصدق Validity

ويقصد به أن يقيس المقياس الخاصية التي وضع من أجلها .(كراجة ،١٩٩٧ ،ص ١٤١)، وأن يقيس الإختبار فعلا القدرة أو السمة ، أو الإتجاه ، أو الإستعداد الذي وضع الإختبار لقياسه ، أي أن يقيس فعلا مايقصد أن يقيسه. (العيسوي ، ٢٠٠٠ ، ص٢٩٨)، ويعني أن يقيس الإختبار، أو الأداة ما صمم لقياسه، وذلك من خلال قياس الوظيفة المراد قياسها ، وطبيعة العينة المراد دراستها ، ولا يقيس شيئا مغايرا، أو مضافا اليها . (Oppenheim .1973. P: 64)

ولأن (الصدق) يتصل مباشرة بالسؤال الذي يقول : ماذا يقيس الإختبار فعلا ؟ .(تايلر ، ١٩٨٨ ، ص٥٠)، ولأن (الصدق) يتناول العلاقة الأساسية بين المفهوم الذي نريد قياسه والرائز،أو بين السمة ، والرائزالذي يهدف الى قياسها . (عباس ، ١٩٩٦ ، ص٢٣) ، ولأنه يتعلق بالهدف الذي يبنى الإختبار من أجله ، وبالقرار الذي يتخذ استنادا الى درجاته . (علام ، ٢٠٠٠ ، ص١٨٦)، ولأنه يمدنا بدليل على مدى صلاحية المقياس للقيام بوظيفته ، فان (الصدق) يعد أهم صفة تميز الإختبار الجيد ، ومن ثم فهو من أهم الأسس التي يتوجب توافرها في الأداة ، لكي تكون صالحة للإستخدام . (فرج ، ١٩٨٠ ، ص٣٣١)، وواحد من المعايير الثلاثة لحسن بناء الأداة ، الى جانب كل من ؛ الموضوعية ، والثبات، وانه أهم ما ينبغي أن يؤخذ في الإعتبار،عند بناء الإختبارات بأنواعها كافة ، وكذلك عند استخدامها ، فتوافره في الأداة يعطي مؤشرا على أنها صحيحة ، ودقيقة ، وجيدة . (الفائدي ، ١٩٩٤ ، ص١٥٠) و(الصدق) أنواع ، اقتصر الباحثان على استخراج ، وتوفير ، وتحقيق نوعين منها لأداة البحث الحالي ، وهما : (الصدق الظاهري) ، و (صدق المحتوى) .

١ . (الصدق الظاهري) Face Validity

ويقصد به ؛تقويم المظهر العام للإختبار ، أو الصورة الخارجية له ، من حيث المفردات ، وكيفية صياغتها ، ومدى وضوح هذه الفقرات .(الغريب ، ١٩٧٧ ، ص ٦٨٠)، أو هو تحديد مدى تطابق فقرات المقياس مع هدف الإختبار. (الروسان ، ١٩٩٩، ص٣١)، أو هو التعرف على ما الذي يقيسه محتوى الإختبار، بنظرة سريعة فاحصة .(علام ،٢٠٠٠ ، ص١٩٢)

وقد أشار ايبل (Ebel 1972) الى أن الوسيلة المفضلة للتحقق من دلالات (الصدق الظاهري) للإختبار ، أو الأداة ، تكون باتباع أسلوب مراجعة المحكمين من ذوي الإختصاص ، وتأكيدهم على مدى تحقق الفقرات، وتمثيلها للصفات المراد قياسها . (Ebel ,1972 ,p : 566)

وعلى هذا ، فقد قام الباحثان ، بعرض الفقرات في (استبانة) ، على (١٠) من الخبراء والمحكمين من المتخصصين في ؛ المناهج و طرائق التدريس، وعلم النفس ، والإرشاد التربوي (ملحق ٢) ، وطلب اليهم فيها بيان آرائهم في مدى صلاحية الفقرات من حيث ؛ دقة ووضوح الصياغة اللغوية ، وسلامة

التراكيب، ووضوح المعنى والمضمون ، ومدى انتمائها لمجالاتها، وفيما اذا كانت بحاجة الى تعديل ، واقتراح هذا التعديل ، فضلا عن الطلب اليهم بيان وجهات نظرهم بشأن
(المجالات) من حيث ؛ صحتها ، ودقة التعبير عنها ، وترتيب عرضها ، ومدى تغطية الفقرات لمجالها .

وباعتماد موافقة (٨٠%) من الخبراء ، فما فوق ذلك معيارا لقبول الفقرة، فقد تم حذف ، واستبعاد (٨) فقرات ، اذ كان ما عداها صالحة لقياس ما وضعت لأجله ، كما أن الخبراء لم يقترحوا اضافة أي فقرة جديدة للأداة ، وانما أوردوا ملاحظات تخص صياغة بعض الفقرات ، وترحيل بعض منها من مجالها الى مجال آخر .

أما في ما يخص (المجالات) ، فقد أقر الخبراءالأهمية النسبية المعطاة لها و تغطيتها لأبعاد عملية (التطبيق العملي)، وأقروا تنظيمها وترتيبها ، وان كانت لهم مقترحات بتعديل صياغة بعض منها ، وقد أخذ الباحثان بذلك لوجاهته .

وبهذا الإجراء ، يكون قد تم استخراج (الصدق الظاهري) للأداة ، وأصبحت ألأداة بصيغتها الأولية تتكون من (٩٢) فقرة ، موزعة بين (سبعة) أبعاد (مجالات)، وكما موضح في جدول (٣)

جدول (٣)

أداة البحث (الإستبانة) بصيغتها ألأولية ؛ ألأبعاد (المجالات) وتوزع الفقرات بينها

ت	المجال	عدد الفقرات	
١ .	مجال (تخطيط الدرس)	٣	
٢ .	مجال (تنفيذ الدرس)	١٥	
٣ .	مجال (التقويم)	١٠	
٤ .	مجال (ادارة الصف)	١٠	
٥ .	مجال (المخاوف الشخصية)	٥	
6 .	مجال (العلاقات الإجتماعية) ، ويشمل : أ- مخاوف تتصل بالعلاقة مع مدير / مديرة المدرسة. ب- مخاوف تتصل بالعلاقة مع مدرّس / مدرّسة المادة الدراسية .	٩	٢٥

	ج . مخاوف تتصل بالعلاقة مع المدرسين / المدرسات . د مخاوف تتصل بالعلاقة مع أولياء الأمور	٧	
		٦	
		٣	
٧ .	مجال (الزيارات) الإشرافية ، والتوجيهية.	٢٤	
	المجموع الكلي للفقرات	٩٢	

٢. (صدق المحتوى) Content Validity

هو مدى قياس أداة معينة لمجال مضمون معين . (عباس ، ١٩٩٦ ، ص٢٤)، أو هو قياس لمدى تمثيل الأداة لنواحي الجانب المقاس . (أحمد ، ب ت ، ص ١٨٩)ز

فـ (صدق المحتوى) ، يدل على مدى تمثيل محتوى الإختبار للنطاق السلوكي الشامل، للسمة المراد الإستدلال عليها ، اذ يجب أن يكون المحتوى ممثلا تمثيلا جيدا لنطاق المفردات ، الذي يتم تحديده مسبقا . وعلى هذا فان (صدق المحتوى) يتعلق بالغرض من استخدام الإختبار ، وبمحاولة تحديد مدى كفاية بناء الإختبار .

ولأن هذا الجانب من الصدق ، يتطلب دون غيره من جوانب الصدق ، أدلة منطقية لا احصائية ، فان معظم أساليب تقديره تعتمد على الأحكام التقييمية لخبراء المواد الدراسية ، أو المهتمين بتنمية المهارات والكفايات التعليمية ، والمهنية ، والفنية . (علام ، ٢٠٠٠ ، ص ١٩١).

ولأن أداة البحث الحالي (الإستبانة) معروضة على خبراء متخصصين (ملحق ٢) ، وقد صيغت فقراتها على أساس تحليل عملية (التطبيق العملي) الى أبعاد ، وعناصر ، وأنشطة ، وعلى أساس تمثيلها للأمور ، والمواقف ، والحوادث غير السارة ، المتوقعة الحدوث ، في كل بعد (مجال) ، والتي يمكن لأيّ منها أن يستجر استجابة (الخوف)، فان (صدق المحتوى) يكون قد تحقق لهذه الأداة .وبهذا يكون قد تحقق ، وتوفر لأداة البحث الحالي كل من : (الصدق الظاهري) ، و(صدق المحتوى).

٣ . (الثبات) Reliability

(الثبات) ؛ هو الإتساق في نتائج المقياس . (Marshal , 1972 , p : 104)، وهو ٱتساق أو الدقة في القياس .(علام ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣١) ، وتراه (تايلر ١٩٨٨) ؛ معرفة أي قدر من الدقة ، أو أي قدر من الإتساق يقيس هذا الإختبار السمة التي يقيسها .(تايلر ، ١٩٨٨ ، ص٥٢)

(الثبات) هو اطّراد الإستجابة على الإختبار ،اذا ما طبق أكثر من مرة ، بفاصل زمني مناسب ، وهو أيضا تقارب الدرجات المحصلة على الإختبار الواحد ، عند الإجراء المختلف في الزمن .(كراجة ، ١٩٩٧ ، ص١٤٢)

(الثبات) يعني أن الإختبار يعطي النتائج نفسها ، كلما أعيد تطبيقه على مجموعة الأفراد نفسها . (العيسوي ، ٢٠٠٠ ، ص٦٩)، وأنه يشير الى الإستقرار في درجات الفرد الواحد على الإختبار نفسه . (عباس ، ١٩٩٦ ، ص٢٢)

ان (ثبات الإختبار) ، يعني أن الإختبار يعطي النتائج نفسها كلما أعيد تطبيقه على التلميذ نفسه ، أو على مجموعة التلاميذ ذاتها ، وتحت الظروف نفسها ، وعلى هذا فان (الثبات) من سمات الإختبار الجيد ، فالمقياس الثابت ، هو المقياس الموثوق به ، ومن هنا ،فان ذكر ، واعلان درجة (ثبات الإختبار) ، يبين مدى الثقة التي يمكن أن تعطيها نتائج مثل هذا الإختبار . (عيسوي ، ١٩٩٣ ، ص١٦٦)

ويقاس (الثبات) احصائيا بحساب (معامل الإرتباط)، ويعبر عن معامله احصائيا بـ (معامل ارتباط الثبات)، وعلى هذا ، يكون من الضروري لمن يستخدم الإختبار أن يتأكد ،من أن (معامل الثبات) قد حسب في مجموعة لها من صفات التباين ما للمجموعة التي سيطبق عليها الإختبار ،(

ومع تعدد الطرق الإحصائية لحساب (الثبات) ، فان الباحثين اختارا منها (طريقة التجزئة النصفية) ،وطريقة معامل ألفا كرونباخ للإتساق الداخلي.

(طريقة التجزئة النصفية) The Split - Half Method

،وهي من الطرق الشائعة في حساب (ثبات) الإختبار ، حيث يتم في الإختبار ، التكافؤ بين الأسئلة الفردية ، والأسئلة الزوجية ، فهذه الطريقة مقارنة بطريقة (اعادة الإختبار)أقل كلفة ، وأقصر وقتا ، فهي لا تسمح باختبار الفرد الا مرة واحدة ، فضلا عن أنها تتجاوز مسألة تشابه ، وتماثل ظروف تطبيق الإختبار في المرتين . (الغريب ، ١٩٨١ ، ٦٥٨)، كما أنها تقيس لنا في الوقت نفسه (الإتساق الداخلي) للأختبار. (الروسان ، ١٩٩٩ ، ص٣٤)

لذا قام الباحثان بتطبيق الأداة (الإستبانة) ، بصورتها الأولية ، وهي تتكون من (٩٢) فقرة ، موزعة بين سبعة أبعاد ، أمام كل فقرة منها ثلاثة بدائل للإستجابة هي ؛ (نعم ، الى حد ما ، لا)، على عينة من أفراد مجتمع البحث الأصلي ، من غير أفراد عينة البحث ألأساسية ، بلغ عدد أفرادها (٣٠) طالبا وطالبة ، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ، وبعد أن تم تصحيح استجاباتهم على وفق المعيار الآتي :

. (نعم) ؛ وتعطى للإستجابة بها ، (ثلاث درجات) .
. (الى حد ما) ؛ وتعطى للإستجابة بها ، (درجتان) .
. (لا) ؛ وتعطى للإستجابة بها ، (درجة واحدة) .

قسمت ألأداة الى نصفين؛ ألأول منهما يتضمن ؛ درجات استجابات ألأفراد على(الفقرات الفردية)

، والثاني يتضمن ؛ درجات استجاباتهم على (الفقرات الزوجية) ، وتم حساب (الثبات) باستخدام (معامل ارتباط بيرسون)، حيث بلغت قيمته (٠.٩٦٤) (ملحق ٣) ، ولما كان (معامل الثبات) هذا لنصفي الإختبار ، ولا يقيس التجانس الكلي للأداة ، فقد تم تصحيحه باستخدام (معادلة جتمان)، ذلك أن هذه المعادلة تصلح لحساب (الثبات) عندما تتساوى ، أو لا تتساوى الإنحرافات المعيارية لجزئي الإختبار . (السيد ، ١٩٧١ ، ص٤٣٠) ، حيث بلغ (٠.٩٨٢) (ملحق ٤) ،في حين بلغ معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ للإتساق الداخلي ايضا (٠.٩٨٢) (ملحق ٥) ، وهو معامل ثبات عال ، ودال في كلتا الطريقتين. حيث أشار كرونلاند (Gronlund 1981) ،الى أن الإختبارات غير المقننة ان وقع معامل ثباتها بين (٠.٦٠ . ٠.٨٦) فانها تعد جيدة . (Gronlund , 1981 ,P: 125) ، في حين أوضح (كيلي Kelley) المشار اليه في (عيسوي ٢٠٠٠) ،أن الإختبار لا يمكن عدّه أداة ناجحة في التمييز بين الأفراد الا اذا بلغ معامل ارتباط ثباته (٠.٩٤)، (عيسوي ، ٢٠٠٠ ، ص٥٨)، وبهذا الإجراء أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق بشكلها النهائي ، وهي تتكون من (٩٢) فقرة .

حساب (الخطأ المعياري) للقياس ،أو لـ (معامل الإرتباط)

بغية التحقق من دقة أو عدم دقة درجات الإختبار ، فقد قام الباحثان بحساب (الخطأ المعياري للقياس) ، فهذه الأداة الإحصائية تعطينا تقديرا لمدى الإختلاف في درجات الفرد ، اذا ما طبّق عليه الإختبار عددا لا متناهيا من المرات ، فهذا المدى هو منطقة عدم الدقة الواقعة على كلا جانبي الدرجة . (تايلر ، ١٩٨٨ ، ص ٥٨)،

وعلى هذا فان (الخطأ المعياري للقياس) ، يعد عاملا أساسيا في تقرير نتائج الإختبارات ، والمقاييس ، وتفسيرها ، وهو مرتبط ارتباطا وثيقا بمفهوم (الثبات) ، لذلك تهتم أدلة الإختبارات ، بتحديد القيم التقديرية لهذا الخطأ ، ليتمكن مستخدم الإختبار من تفسير الثبات احتماليا.(علام ، ٢٠٠٠ ، ص١٧٩)

ان صغر مقدار هذا (الخطأ)، يشير الى أن الدرجات دقيقة ، مثلما يدل كبر مقداره على عدم دقة تلك الدرجات ، فهو يزيد بقلة (معامل الثبات) ، ويقل بزيادته .

لقد بلغ (الخطأ المعياري) له ،في هذه الأداة (٥.٩٤٩) ، وهذا يعني أن درجة المفحوص الحقيقية ، تكون أكثر ، أو أقل من الدرجة التي يحصل عليها بمقدار هذا الخطأ .

(التطبيق الإستطلاعي) للأداة

للإطمئنان على مدى وضوح المعنى العام لكل فقرة من فقرات الأداة ، ووضوح معاني المفردات ، والتراكيب اللغوية ، والتعرف على متوسط الزمن المستغرق في الإجابة عن الأداة بمجملها ، فقد قام الباحثان بتطبيق ألأداة على عينة استطلاعية ، تم اختيار أفرادها البالغ عددهم (١٥) طالبا وطالبة، من أفراد مجتمع البحث الأصلي ،من غير أفراد عينة البحث ألأساسية ، بالطريقة العشوائية البسيطة ، وخرج الباحثان بهذا ألإجراء بنتيجة مفادها ؛ أن فقرات الأداة جميعها ، واضحة ، ومفهومة لهم ، وأن (٥٠) دقيقة ، هي متوسط الزمن المستغرق في الإجابة عن الأداة ككل .

(التطبيق النهائي) للأداة

لقد تم تطبيق الأداة (الإستبانة) بصيغتها النهائية (ملحق ٦)، على أفراد عينة البحث ألأساسية ،وذلك في نهاية الفصل الدراسي ألأول ، وقبل قيامهم بالتطبيق الفعلي في مدارس التطبيق ، وتحديدا للمدة من ٢ / ١ /٢٠٠٩ الى ١٥ / ١ / ٢٠٠٩ ، وتم ذلك تحت اشراف الباحثين ، وبمساعدة بعض التدريسيين ، والتدريسيات .

تصحيح الإستمارات

لقد صححت استجابات أفراد عينة البحث ألأساسية لفقرات ألأداة ، على وفق المعيار الآتي :

١. (نعم) ، وتعطى للإستجابة بها ؛(ثلاث درجات) .
٢. (الى حد ما) ، وتعطى للإستجابة بها؛ (درجتان) .
٣. (لا) ، وتعطى للإستجابة بها ؛ (درجة واحدة)

الوسائل الإحصائية) المستخدمة

استخدم الباحثان (الوسائل الإحصائية) الآتية :

١. الأوساط الحسابية.
٢. الإنحرافات المعيارية.
٣ . النسبة المئوية :

وقد استخدمت لحساب نسبة كل مفردة من مفردات مجتمع البحث ألأصلي ، وحساب نسبة كل مفردة من مفردات عينة البحث ألأساسية ، وحساب نسبة اتفاق السادة الخبراء المحكمين بشأن مدى صلاحية كل فقرة من فقرات ألأداة ، وذلك لاستخراج (الصدق الظاهري) للأداة .

٤ . (معامل ارتباط بيرسون) :

وقد استخدمت معادلته لحساب (ثبات) ألأداة ، عند استخراجه بـ (طريقة التجزئة النصفية) ،

٥ . (معادلة جتمان)

وقد استخدمت لتصحيح (معامل الثبات) ، المستخرج بـ (طريقة التجزئة النصفية)،

٦. معامل ألفا كرونباخ للإتساق الداخلي لحساب ثبات ألأداة .

٧ . (معادلة الخطأ المعياري للقياس)

وقد استخدمت لتقدير الخطأ في (الثبات) ،

٨. (معادلة فيشر) . (الوسط المرجح ، و الوزن المئوي)

وقد استخدمت لإستخراج درجة حدة الفقرات (المخاوف) لتحديد ما اذا كانت الفقرة تشكل مخوفا جديا أو لا،

٩ . الإختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد

وقد استخدمت للتعرف على دلالة الفرق بين الوسطين الحسابيين لأفراد عينة البحث الأساسية، وذلك تبعا لمتغيري ؛ (جنس) الطلبة المطبقين ، و(تخصصاتهم العلمية)

الفصل الرابع

عرض النتائج ، وتفسيرها ، ومناقشتها

يقدم هذا الفصل استعراضا للنتائج التي تمخض عنها البحث الحالي ، وعلى وفق أهدافه ، وألأسئلة المطروحة ، مقرونة بالتفسير والمناقشة ، وببيان أهم ما يستنتج منها ، فضلا عن التوصيات ، والمقترحات ، وعلى النحو ألآتي :

أولا / فيما يخص (الهدف ألأول) ، والذي نصه : (التعرف على أهم ، وأبرز المخاوف التي تراود أذهان طلبة كلية التربية المطبقين ، في (التطبيق العملي) . وذلك قبل قيامهم بها .

باستخدام (الوسط المرجح) ، و (الوزن المئوي) وسيلة احصائية لإستخراج نتائج هذا الهدف ، فقد تراوح (الوسط المرجح) لفقرات ألأدة والبالغة (٩٢) فقرة بين (٢.١٩٦ . ١.١٦٠) ، في حين تراوح (الوزن المئوي) لها بين (٧٣.٢٢٦ % . ٣٠.٦٨٨ %)

وقد احتلت الفقرة (١) ، من (المجال الثاني) وهي ؛ (الإرتباك ، والتلعثم في الكلام عند شرح موضوع الدرس ، خصوصا في أول درس لك في التطبيق)، المرتبة (ألأولى) بين فقرات ألأداة ، حيث كان(وسطها المرجح) ٢.١٩٦ ، و(وزنها المئوي) ٧٣.٢٢٦ % ، في حين جاءت الفقرة (٥) من (المجال الخامس) وهي ؛ (تجاوز بعض الطلاب / الطالبات عليك في الطريق العام) في المرتبة (ألأخيرة) ،حيث كان (وسطها المرجح) ١.١٦٠ ، و (وزنها المئوي) ٣٠.٦٨٨ % ، وكما موضح في جدول (٤)

جدول (٤)

ألأوساط المرجحة ، وألأوزان المئوية لفقرات أداة البحث ، مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	المجال	رتبة الفقرة	الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	الثاني	١.	الإرتباك والتلعثم في الكلام عند شرح موضوع الدرس، خصوصا في أول درس لك في التطبيق.	٢.١٩٦	٧٣.٢٢٦ %
٤	السابع	٢.	الزيارة المفاجئة لـ (المشرف العلمي) للصف.	٢.١٨٠	٧٢.٦٩٠ %
٣	السابع	٣.	الزيارة المفاجئة لـ (المشرف التربوي) للصف .	٢.١٢٤	٧٠.٨١٦ %
٩	الثاني	٤.	انتهاء الوقت المخصص للحصة قبل الإنتهاء من شرح موضوع الدرس.	٢.٠٨٨	٦٩.٦١١ %
٥	السابع	٥.	الزيارة المفاجئة لـ (المشرف التربوي الإختصاصي) للصف .	٢.٠٦٨	٦٨.٩٤٢ %
١	السابع	٦.	الزيارة المفاجئة لمدير/ مديرة المدرسة للصف .	١.٩٠٣	٦٣.٤٥٣ %

٢٥	السابع	.٧	درجة تقويم (المشرف العلمي) تكون أقل مما تتوقعه/تتوقعينه لنفسك .	١.٨٨٣	٦٢.٧٨٤ %
٢	الثاني	.٨	النسيان التام لبعض أفكارومعلومات وحقائق الموضوع أثناء شرحه.	١.٨٧٩	٦٢.٦٥٠ %
٢	ألأول	.٩	عدم رضا (المشرف العلمي) عن طريقة كتابة الخطة اليومية للدرس.	١.٨٧٥	٦٢.٥١٦ %
٣	الأول	.١٠	عدم رضا (المشرف التربوي) عن طريقة كتابة الخطة اليومية للدرس.	١.٨٣١	٦١.٠٤٤ %
٦	السابع	.١١	تدوين الزائرملاحظاته على مرأى منك ومن الطلاب / الطالبات.	١.٨٠٣	٦٠.١٠٧ %
٢٦	السابع	.١٢	درجة تقويم (المشرف التربوي) تكون أقل مما تتوقعه/تتوقعينه لنفسك .	١.٧٩١	٥٩.٧٠٥ %
٨	الثاني	.١٣	الهمس بين الطلاب / الطالبات ، وتبادلهم الإبتسامات وألإيماءات أثناء شرح الدرس لسبب تجهله.	١.٧٧٩	٥٩.٣٠٣ %
٢	السابع	.١٤	الزيارة المفاجئة لمدرّس / مدرّسة المادة للصف .	١.٧٧١	٥٩.٠٣٦ %
٢٧	السابع	.١٥	درجة تقويم مدير /مديرة المدرسة أقل مما تتوقعه / تتوقعينه لنفسك .	١.٧٥٩	٥٨.٦٣٤ %
٧	السابع	.١٦	التلعثم في الكلام أمام الزائر للصف .	١.٧٤٦	٥٨.٢٣٢ %
٨	السابع	.١٧	الإرتباك في شرح موضوع الدرس أثناء وجود الزائر.	١.٧٣٠	٥٧.٦٩٧ %
٤	السادس/ا	.١٨	تشدد مدير / مديرة المدرسة اداريا.	١.٧٢٦	٥٧.٥٦٣

					%
٥	الثاني	.١٩	الفشل في تقديم تفسير وشرح مقنع لمعنى كلمة أو عبارة يسأل عنهاالطلاب/ الطالبات قد وردت في كتابهم المنهجي .	١.٧٢٢	٥٧.٤٢٩ %
١	السادس/ج	.٢٠	عدم القدرة على الإندماج اجتماعيا مع أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة.	١.٧٠٦	٥٦.٨٩٤ %
٦	الثاني	.٢١	اكتشاف الطلاب /الطالبات خطأ علميا وقعت فيه أثناء شرح الدرس ،وابلاغك به.	١.٧٠٦	٥٦.٨٤٩ %
٢١	السابع	.٢٢	عدم مشاركة الطلاب /الطالبات بفاعلية في الدرس خلافا لعادتهم وذلك أثناء زيارة المشرف (العلمي/التربوي).	١.٦٩٨	٥٦.٦٢٦ %
١٥	السابع	.٢٣	زيارة المشرف (العلمي/التربوي) في يوم لم تحضر/تحضري فيه درسك جيدا	١.٦٨٢	٥٦.٠٩١ %
٨	الرابع	.٢٤	الفشل في ضبط الصف في ألأيام ألأولى من التطبيق .	١.٦٧٨	٥٥.٩٥٧ %
٢٨	السابع	.٢٥	وجود تباين كبير في درجة التقويم، بين المشرفين (العلمي) و(التربوي).	١.٦٧٨	٥٥.٩٥٧ %
١	ألأول	.٢٦	عدم رضا مدير/مديرة المدرسة عن طريقة كتابة الخطة اليومية للدرس.	١.٦٦٢	٥٥.٤٢١ %
٩	السابع	.٢٧	الإرتباك في تنفيذ فقرات الخطة اليومية التي كتبتها للدرس.	١.٦٤٦	٥٤.٨٨٦ %
٤	الثاني	.٢٨	الفشل في تقديم أمثلة وشواهد مناسبة ،تساعد في توضيح أفكارموضوع الدرس .	١.٦٣٠	٥٤.٣٥٠ %

١٦	السابع	.٢٩	زيـارة المشـرف (العلمي/التربـوي)في الدرس ألأخير من اليوم الدراسي .	١.٦٢٦	٥٤.٢١٦ %
٣	الثاني	.٣٠	الفشـل فـي توصـيل حقـائق وأفكـار موضـوع الـدرس بشـكل مبسـط يسـهل فهمه .	١.٦٢٢	٥٤.٠٨٢ %
١٧	السابع	.٣١	زيارة المشرف (العلمي/التربوي) بعد أن تكون قدأنهيت دروسك اليومية .	١.٦١٨	٥٣.٩٤٩ %
١٤	السابع	.٣٢	زيـارة المشـرف (العلمي/التربـوي) فـي يـوم تكـون قـد تغيبـت فيـه عـن الـدوام لظرف صحي أوعائلي .	١.٦١٠	٥٣.٦٨١ %
١٢	السابع	.٣٣	طرح الزائر ملاحظاته وتوجيهاته بشكل مباشرأمام الطلاب/الطالبات.	١.٦٠٦	٥٣.٥٤٧ %
١٩	السابع	.٣٤	الإخفـاق فـي توظيـف (الوسـائل التعليمية) في تدريس الموضوع توظيفا فعـالا مثمـرا أثنـاء زيـارة المشرف(العلمي/التربوي).	١.٥٩٠	٥٣.٠١٢ %
١٨	السابع	.٣٥	الإخفاق في استخدام السبورة استخداما فعـالا أثنـاء زيـارة المشـرف (العلمي/التربوي).	١.٥٥٨	٥١.٩٤١ %
٣	السادس/ا	.٣٦	اتجاه مدير / مديرة المدرسة سلبي نحو الطلبة المطبقين .	١.٥٥٠	٥١.٦٧٣ %
٢٠	السابع	.٣٧	حدوث حالات غير متوقعة من سوء سلوك بعض الطلاب /الطالبات أثناء زيارة المشرف (العلمي/التربوي).	١.٥٤٦	٥١.٥٣٩ %
٢	الرابع	.٣٨	فقدان السيطرة على ألأعصاب عند معالجة حالة سوء سلوك تحدث أثناء سير الدرس .	١.٥٣٤	٥١.١٣٧ %

٧	الثاني	.٣٩	توجيه الطلاب /الطالبات أسئلة علمية تتصل بموضوع الدرس ولا تعرف ألإجابة الصحيحةعنها حقا .	١.٥٣٠	٥١.٠٠٤ %
١١	الرابع	.٤٠	اجابة الطالب /الطالبة اجابة ساخرة عند المساءلة عن اهمال واجب ،أو سوء سلوك .	١.٥٢٦	٥٠.٨٧٠ %
١٠	الرابع	.٤١	تمادي الطالب /الطالبة في الضحك وقت التحدث اليه بجدية .	١.٥١٨	٥٠.٦٠٢ %
١	الخامس	.٤٢	التدخلات السافرة من قبل ادارة المدرسة في مظهرك وهندامك.	١.٥٠٦	٥٠.٢٠٠ %
١٣	السابع	.٤٣	مغادرة الزائر الصف ،وقد ارتسمت على وجهه علامات الإمتعاض وعدم الرضا.	١.٤٩٧	٤٩.٩٣٣ %
١٠	السابع	.٤٤	الوقوع في أخطاء علمية فاحشة أثناء شرح موضوع الدرس .	١.٤٨٩	٤٩.٦٦٥ %
٩	السادس /أ	.٤٥	فرض مدير /مديرة المدرسة اتباع طريقة وأسلوب معين في التعامل مع الطلاب/ الطالبات.	١.٤٨٩	٤٩.٦٦٥ %
٢	السادس/ج	.٤٦	عدم رغبة أعضاء الهيئة التدريسية بادماجك في مجتمعهم الخاص .(أنشطتهم ، أحاديثهم ، مناسباتهم) .	١.٤٨٥	٤٩.٥٣١ %
١٠	الثاني	.٤٧	بقاء فائض كبيرمن وقت الدرس تعوزك الدراية بكيفية التصرف به .	١.٤٨٥	٤٩.٥٣١ %
٨	الثالث	.٤٨	رفض مدرس/ مدرسة المادة اعتماد درجاتك الإمتحانية .	١.٤٨١	٤٩.٣٩٧ %
٥	السادس/ج	.٤٩	تعامل أعضاء الهيئة التدريسية بتعال وفوقية ،كونك ما زلت طالبا/طالبة.	١.٤٨١	٤٩.٣٩٧ %

١٧	الرابع	وضع النفس في مواقف يصعب التراجع عنها أمام الطلاب / الطالبات .	.٥٠	١.٤٧٧	٤٩.٢٦٣ %
١٥	الثاني	حدوث فوضى وتصرفات غير لائقة أثناء انشغالك بالكتابة أو الرسم على السبورة .	.٥١	١.٤٧٣	٤٩.١٢٩ %
٦	الثالث	ردة فعل عنيفة من الطلاب الراسبين /الطالبات الراسبات في الإمتحان.	.٥٢	١.٤٧٣	٤٩.١٢٩ %
٣	الرابع	تعمد الطلاب /الطالبات في كل درس افتعال مواقف استفزازية تثير ألأعصاب .	.٥٣	١.٤٧٣	٤٩.١٢٩ %
٩	الرابع	نظرات غضب وتحد متواصلة تصدر عن طالب / طالبة وبخته أو حاسبته.	.٥٤	١.٤٧٣	٤٩.١٢٩ %
٦	الرابع	الإخفاق في تحديدمصدر ومكان حدوث حالة سوء السلوك التي تحدث أثناء سير الدرس .	.٥٥	١.٤٥٧	٤٨.٥٩٤ %
٧	السادس /أ	منع مدير/ مديرة المدرسة لأي اختلاط بالطلاب / الطالبات أثناء الفرص .	.٥٦	١.٤٥٣	٤٨.٤٦٠ %
٨	السادس /أ	فرض مدير /مديرة المدرسة اتباع طريقة وأسلوب تدريس معين يفضله هو/تفضله هي.	.٥٧	١.٤٤٩	٤٨.٣٢٦ %
١	السادس/ ب	حدوث توتر ، وتشنج في العلاقة الشخصية مع مدرّس/ مدرّسة المادة.	.٥٨	١.٤٤٩	٤٨.٣٢٦ %
٢	السادس/ أ	استدعاء مدير / مديرة المدرسة لمحاسبتك عن أمر ما .	.٥٩	١.٤٤٥	٤٨.١٩٢ %
١	الثالث	قيام الطلاب /الطالبات بالإحتجاج على ألأسئلة الإمتحانية ، برفضهم أداء	.٦٠	١.٤٤١	٤٨.٠٥٨

		ألإمتحان .			%
٦	السادس/ ب	٦١.	فرض مدرس/ مدرسة المادة اتباع طريقته وأسلوبه؛ في التدريس، وادارة الصف .	١.٤٣٧	٤٧.٩٢٥ %
٥	الثالث	٦٢.	كثرة حالات الإعتراض على عدم دقة التصحيح .	١.٤٢٩	٤٧.٦٥٧ %
١٦	الثاني	٦٣.	الفشل في توظيف (الوسائل التعليمية) في الدرس توظيفا فعالا مثمرا .	١.٤١٣	٤٧.١٢١ %
٢	الثالث	٦٤.	اعتراض مدرس / مدرسة المادة على أسئلتك ألإمتحانية .	١.٤١٣	٤٧.١٢١ %
١	السادس/أ	٦٥.	قيام مدير /مديرة المدرسة بمحاسبتك أو توبيخك أمام الآخرين ؛(المدرسين/المدرسات ، الطلاب /الطالبات).	١.٤١٣	٤٧.١٢١ %
٤	السادس/ج	٦٦.	الزج بك في مناقشات أو مواقف لست متهيئا/متهيئة لها من قبل .	١.٤١٣	٤٧.١٢١ %
١١	الثاني	٦٧.	الإجابة الساخرة من طالب / طالبة عن سؤال تقويمي يخص موضوع الدرس.	١.٤١٣	٤٧.١٢١ %
١٢	الثاني	٦٨.	تقدم الطلاب / الطالبات بشكوى لمدير / مديرة المدرسة من أنك لا تجيد التدريس لهم .	١.٣٩٧	٤٦.٥٨٦ %
٥	السادس/أ	٦٩.	الفشل أو التقصير في انجاز ألأعمال ألإدارية التي يكلفك بها مدير /مديرة المدرسة .	١.٣٩٧	٤٦.٥٨٦ %
٢	الخامس	٧٠.	سماع انتقادات علنية لاذعة من قبل بعض الطلاب /الطالبات بشأن مظهرك ، وهندامك .	١.٣٩٣	٤٦.٤٥٢ %

١٢	الرابع	.٧١	رد الطالب / الطالبة بعنف وبصوت مرتفع عند المساءلة عن اهمال واجب أو سوء سلوك .	١.٣٨٥	٤٦.١٨٤ %
٤	الرابع	.٧٢	اكتشاف الطلاب / الطالبات الأمور التي تغضبك وتستفزك، والعمل على تفعيلها في الدرس .	١.٣٧٣	٤٥.٧٨٣ %
٤	الثالث	.٧٣	التصرف بغير حكمة عند ضبط حالة غش .	١.٣٦٩	٤٥.٦٤٩ %
٦	السادس/أ	.٧٤	نقل بعض الطلاب / الطالبات كل ما يجري في الصف الى مدير / مديرة المدرسة أولا بأول.	١.٣٥٧	٤٥.٢٤٧ %
٦	السادس/ج	.٧٥	الرضوخ لقناعات أعضاء الهيئة التدريسية في ؛ التدريس ، وأدارة الصف .	١.٣٥٧	٤٥.٢٤٧ %
١٢	الثالث	.٧٦	الإخفاق في توفيرأجواء امتحانية هادئة للطلاب /لطالبات .	١.٣٥٣	٤٥.١١٣ %
١٣	الثاني	.٧٧	تذمر الطلاب / الطالبات من رداءة خطك على السبورة وصعوبة قراءته.	١.٣٤٩	٤٤.٩٧٩ %
٥	السادس/ب	.٧٨	استمرار ملازمة مدرس / مدرسة المادة لك في الدروس مدة طويلة.	١.٣٣٣	٤٤.٤٤٤ %
٧	السادس/ب	.٧٩	تكليف مدرس/مدرسة المادة بعض الطلاب/الطالبات بنقل كل ما يجري في الصف اليه/اليها.	١.٣٢٩	٤٤.٣١٠ %
٣	الثالث	.٨٠	ع دم السيطرة على حالات الغش في الإمتحانات .	١.٣٢٥	٤٤.١٧٦ %
٣	الخامس	.٨١	تقليد بعض الطلاب /الطالبات بأسلوب	١.٣٢٥	٤٤.١٧٦

		ساخر طريقة كلامك أومشيتك،أوحركاتك ، .			%
٤	السادس/ب	تشهيرمدرس/مدرسة المادة بألأخطاء العلمية التي تقع /تقعين فيها .	٨٢.	١.٣١٧	٤٣.٩٠٨ %
١١	الثالث	تقديم الطلاب /الطالبات شكوى ضدك لمدير / مديرة المدرسة بدعوى صعوبة ألأسئلة الأمتحانية .	٨٣.	١.٣١٣	٤٣.٧٧٥ %
١٠	الثالث	الغاء مدير /مديرة المدرسة الإمتحان من جانبه والأمر باعادته نزولا عند رغبة الطلاب /الطالبات .	٨٤.	١.٣٠١	٤٣.٣٧٣ %
١	السادس/د	تقدم بعض أولياء ألأموربشكوى الى مدير /مديرة المدرسة من ضعف علميتك أو مهاراتك التدريسية .	٨٥.	١.٢٨٩	٤٢.٩٧١ %
٣	السادس/ج	استهزاء اعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة بآرائك و طروحاتك الفكرية.	٨٦.	١.٢٨١	٤٢.٧٠٤ %
٢	السادس/ب	تحريض مدرس/مدرسة المادة بعض الطلاب /الطالبات على اثارة مشكلات سلوكية أثناء سير الدرس .	٨٧.	١.٢٦٥	٤٢.١٦٨ %
٢	السادس/د	تقدم بعض أولياء ألأموربشكوى لمدير /مديرة المدرسة من أسلوبك في التعامل مع الطلاب / الطالبات.	٨٨.	١.٢٤٤	٤١.٤٩٩ %
٣	السادس/د	تقدم بعض أولياء الأمور بشكوى لمدير/مديرة المدرسة من رسوب أبنائهم في المادة .	٨٩.	١.٢٤٤	٤١.٤٩٩ %
٣	السادس/ب	دفع مدرس/مدرسة المادة بعض الطلاب /الطالبات لإحراجك علميا أثناء الدرس.	٩٠.	١.٢٢٨	٤٠.٩٦٣ %
٤	الخامس	كتابة تعليقات أو رسومات على	٩١.	١.٢١٦	٤٠.٥٦٢

		السبورة أو الحائط تسيء لك .			%
٥	الخامس	تجاوز بعض الطلاب /الطالبات عليك في الطريق العام .	.٩٢	١.١٦٠	٣٠.٦٨٨ %

وبناء على المعيار الذي اتخذه الباحثان وهو ؛اعتبار الفقرة مثيرا منتجا للخوف (مخوف) ،ان زاد (وسطها المرجح) عن (٢) ، و(وزنها المئوي) عن (٦٦.٦٦%)،فقد بلغ عدد الفقرات هذه ، والتي تمثل أبرز ،وأهم (المخاوف) التي تراود أذهان طلبة كلية التربية المطبقين في عملية (التطبيق العملي) ، (٥) فقرات، وهي تمثل ما نسبته (٥.٤٣٤%) من مجموع فقرات الأداة (المخاوف)، وهي تتوزع بين المجالين ؛ الثاني (مجال تنفيذ الدرس) . فقرتان .، والسابع (مجال الزيارات) . ثلاث فقرات . ، وكما موضح في جدول (٥) ،. وهي ما سيقتصر الباحثان على تفسيره ومناقشته . ، وبهذا تكون قد تمت أيضا الإجابة عن السؤال ألأول من أسئلة البحث الحالي .

جدول (٥)

الفقرات التي تمثل أهم (المخاوف) التي تراود أذهان طلبة كلية التربية المطبقين ،مرتبة تنازليا على وفق (أوساطها المرجحة) ،و (أوزانها المئوية)

رقم الفقرة	المجال	الرتبة	الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	الثاني	١	الإرتباك والتلعثم في الكلام عند شرح موضوع الدرس خصوصا في أول درس لك في التطبيق	٢.١٩٦	%٧٣.٢٢٦
٤	السابع	٢	الزيارة المفاجئة لـ (المشرف العلمي)للصف	٢.١٨٠	%٧٢.٦٩٠
٣	السابع	٣	الزيارة المفاجئة لـ (المشرف التربوي) للصف.	٢.١٢٤	%٧٠.٨١٦
٩	الثاني	٤	انتهاء الوقت المخصص للحصة قبل الإنتهاء من شرح موضوع الدرس.	٢.٠٨٨	%٦٩.٦١١
٥	السابع	٥	الزيارة المفاجئة لـ (المشرف التربوي الإختصاصي) للصف .	٢.٠٨٦	%٦٨.٩٤٢

ويعزو الباحثان بدءا سبب قلة ومحدودية ألأمور والمواقف التي تثير الخوف لدى الطلبة المطبقين الى ؛تأثير الرسائل الخاطئة (السلبية) التي تلقوها من الآخرين ، وبالذات من زملائهم ، والتي تعكس

النظرة العامة تجاه من يصرح بمخاوفه ، أو من تبدو عليه امارات انفعال الخوف ، فمثل هذه الرسائل وما يشاكلها ستدفع بهم وبهن الى اخفاء مخاوفهم الفعلية ، والتكتم عليها ، ثم أن جودة وفاعلية (برنامج الإعداد) بمكوناته الثلاثة ؛ ألأكاديمي ، والمهني ، و الثقافي ، قد تكون حقا وراء محدودية هذه المخاوف ، فبفضلها تقلصت مساحة (المخاوف) الى أضيق مدياتها ، ولم يتبق منها الا تلك التي لايمتلك الطلبة المطبقون معرفة بكيفية التعامل معها، وازالتها، أو خفض حدة الشعور بها .

أما (المخاوف) الخمسة البارزة ، فان الباحثين يتصديان لمناقشتها ، وتفسيرها متتابعة وعلى النحو الآتي :

ففيما يخص ألإرتباك ، والتلعثم في الكلام عند شرح موضوع الدرس ، خصوصا في أول درس يلتقي فيه (المطبق / المطبقة) الطلاب/الطالبات ، والذي يمثل(المخوف الأول) لهم ، حيث أشار الى ذلك (٧٤.٦٩٨%) من أفراد عينة البحث ألأساسية ، فيعزوه الباحثان سببه الى الموازنات الداخلية المحتدمة ، والتي يجريها الطالب المطبق / الطالبة المطبقة بين وعيين هما ؛ ما ينبغي أن يكون ، وما هو كائن ، والتي تفضي بكل منهما الى استشعار هذا الخوف .

فموازنته بين وعيه لـ (عملية التدريس) من أنها عملية تتضمن مجموعة من ألأنشطة والتفاعلات بين عناصر ومكونات الموقف التعليمي ، تسعى وتهدف لتحقيق التعلم لدى الطلبة ، وأن (الشرح والتوضيح والتفسير) هو جوهرها ، كونه مهارة أدائية يفترض بالمعلم (المدرس)أن يتقنها ، لتنفيذ ألأنشطة التعليمية التي خطط لها .(كوجك ، ١٩٩٧ ، ص٢٧١)، وادراكه أن (التدريس)هو (اتصال)، أداته الرئيسة (اللغة اللفظية)، وبين وعيه ، من أن (الطلاقة اللغوية) أو الطاقة اللفظية ، أو التعبيرية ، التي هي ضرورتها اللازمة ، أنه لا يمتلكها ، وأنها هي ما يعوزه ، فسرعة الكلام عنده لاتجاري سرعة التفكير ، وأن هذا النقص يصاحبه ، ويترتب عليه ، وينتج عنه اضطراب ، وانزعاج ، وتوتر ، وشعور بالمعاناة ، والخجل في الموقف التعليمي ، ومن ثم ؛ فانه وحسب نظرية التوقع السلوكية ، يكون (التلعثم) سلوكا تجنبيا ، آليا يهدف الى الحد من أحاسيس القلق المرتبطة بمواقف عدم الطلاقة . (العفيف ، ب ت ، ص٤٠)

هذا فضلا عن موازنته بين وعيه لعملية (التدريس)، من أنها عملية مخططة مقصودة ، وبين ادراكه لما قد يعتري مهارة (تخطيط الدرس) عنده من نقص ، ومن ضعف في قدرته على تحليل موضوع الدرس الى أفكاره الرئيسة، وتنظيم ترابطاتها ، واحكامها ،

وكذلك موازنته بين ادراكه لأهمية ، وضرورة ، وحتمية النجاح في هذه المهمة ، وحرصه ، ورغبته الشديدة في تحقيق ذلك ، وعرضه نفسه عرضا جيدا على طلابه ، وبين ما قد ينطوي عليه اللقاء ألأول من توقعات ومفاجآت قد لا تسر، التلعثم والإرتباك يمثلان فيها الخطر ألأكبر الأشد ، والذي يمكنه أن يهز تلك الصورة الطيبة المأمولة ، ويسقطها ، سيما وان هناك من ألأمور ما يمكنه أن يسهم في بلورة هذا (المخوف) أبرزها ؛جهل المطبق / المطبقة بالطلاب / الطالبات الذين سيتولى التدريس لهم /لهن، اذ هم

غرباء بالنسبة لـه ،لم يسبق لـه أن التقاهم، أو حادثهم ، و لا يمتلك أي فكرة عامة عنهم ، لا يعرف أسماءهم ،ولا خلفياتهم المعرفية والسلوكية ، و لا خبراتهم السابقة ، ولا مدى اهتمامهم بالمادة وموضوع الدرس ، ولا اتجاهاتهم نحوه ، فضلا عما يجره عليه (التواصل البصري) مع الطلا ب ،من دفعهم الى التحديق فيه ، والتفرس في وجهه مليا طيلة الدرس، والعيون المتفرسة يمكنها أن تثير انفعالا شديدا عند الراشدين، فالنظر الى الشخص يعتبر مثيرا مهما من المخاوف ألإجتماعية .(ماركس ، ١٩٩٨ ، ص٧٣)

وعلى هذا ، فما تقدم من عوامل نفسية ، واجتماعية مجتمعة ،هي من يقف وراء هذا المخوف ، اذا ما استثنينا العوامل العضوية / الوراثية ، فالطالب المطبق ، والطالبة المطبقة على يقين من أنه/انها حقيقة وفعلا لايعاني من اضطراب في النطق ، والتلعثم ، وانما هو يتوقع ، ويخشى أن يحدث له ذلك عرضا أثناء (التطبيق العملي)، حيث أن التلعثم في مثل هذه الحالة يعتبر اضطرابا ديناميكيا غير مستقر . (العفيف ، ب ت ، ص٣٦) ، ومن ثم فهو واجهة لخوف حقيقي آخر هو الخوف من (الفشل).

أما فيما يخص خوف الطلبة المطبقين من ؛الزيارة الصفية فمع أن زيارة المعلم في صفه من أقدم ألأساليب ألإشرافية ، وأكثرها استخداما ، الا أنها لاتزال تسبب قلقا للمعلمين ، وتخلق عندهم شعورا بعدم الإطمئنان لشخص الزائر ، والذي يثير الخوف فيها هو ؛الممارسات التي تتم خلالها ، والتي تدفع بها باتجاه الطابع التفتيشي الصرف ، وتحول هدفها من دراسة الموقف التعليمي بكل أبعاده لتحسين أداء المعلم ، وتحسين نتاج العملية التعليمية التعلمية ، الى الحصول على صفة . رقمية للمعلم ، وتقويمه بدرجة ما .(السعدي ،وآخران ، ١٩٨٤ ، ص٥٦)، والزيارات المفاجئة المباغتة تفاقم شعور المعلم بالخوف، لما تحمله من دلالات انعدام الثقة ، وغياب العلاقات الإنسانية الطيبة بين طرفيها .

وبناء على ما تقدم ، فان الباحثين يعزوان سبب خوف الطلبة المطبقين من (الزيارة المفاجئة) لـ (المشرف العلمي) للصف ، والتي تمثل المخوف (الثاني) لهم ، حيث أشار لها (٧٢.٢٨٩%) من أفراد عينة البحث ألأساسية ، الى أن الطالب المطبق /الطالبة المطبقة ، يسعى كل منهما على الدوام الى الظفر بتقدير عال(درجة عالية) من (المشرف)، ويدرك أن عليه كي يتم له ذلك ، أن يعطي (المشرف العلمي) انطباعا جيدا عنه ، فنحن دائما بحاجة لرضاء الآخرين ، ونحب دائما أن نكون مقدرين ، ونريد أن ينظر الناس الينا نظرة احترام حتى نشعر بقيمة أنفسنا .(الفقي ، ١٩٩٩، ص٢٣)

، و (الهالة) ؛ لها تأثيرها الكبير في حيازة هذا التقدير ، ذلك أن (المشرف العلمي) بتأثيرها يمنح تقديرا عاليا للطالب الذي يعطي انطباعا أفضل عن نفسه ،

ولأن تقديم هذا الإنطباع يقتضي من المطبق / المطبقة . في حال كون تلك الزيارات مفاجئة في الغالب . أن يكون في حالة استعداد تام ، واستنفار دائم ، وترقب ، وهو أمر قد لا يضمنه لنفسه على الدوام ، كما

أن اعتقاد المطبق / المطبقة بأن زيارة (المشرف العلمي) لـه ، قد تكون زيارة واحدة وحيدة ، توجيهية ، وتقويمية في الوقت ذاته ، ومن ثم فهي فرصته ألأولى وألأخيرة التي ينبغي عليه أن يغتنمها ، فيقدم فيها ألإنطباع الأفضل عنه ، ألأمر الذي يجعله طيلة مدة التطبيق العملي في حالة من التأزم ، والإنهاك الجسمي ، والعقلي والنفسي .

ولعل مما يضخم انفعال (الخوف) من زيارة(المشرف العلمي)، هو عدم امتلاك الطالب المطبق / الطالبة المطبقة معرفة بالمشرف الزائر من حيث ؛ أسلوبه في التوجيه والتقويم ، والمعايير التي يعتمدها في التقويم ، فضلا عن الصورة السلبية التي قد يحملها عن هذا المشرف ،وبما لها من دور في تكوينه اتجاها سلبيا نحوه ، فالمشرف الذي يهدد بشكل متكرر بالتقييم السلبي ، ويمعن في النقد والتوبيخ ، قد يؤدي الى تطوير شعور الطالب بالخوف ، كونه يولد لديه قناعة بعدم قدرته على فعل شيء صحيح .

فكل ما سبق سيشكل مواقف ضاغطة نفسيا على الطلبة المطبقين ، والمعروف أن المواقف الضاغطة نفسيا ، يصاحبها دائما (الخوف) والقلق . (ماركس ، ١٩٩٨ ، ءص٧٤) ، ألأمر الذي سيكون له تأثيراته بلا شك في صحة اداءاته ، ومهاراته، وكفاياته الأكاديمية والمهنية الملاحظة في الموقف التعليمي.

أما سبب خوف الطلبة المطبقين من (الزيارة المفاجئة) لـ (المشرف التربوي) للصف ،والتي تمثل المخوف (الثالث) ،حيث أشار له (٧٠.٢٨١%)من أفراد عينة البحث ألأساسية ، فيعزى الى أن الطلبة المطبقين يدركون أن (المشرف التربوي) هو الطرف الثاني المهم في عملية تقييمهم وتقويمهم ، فـ (التقدير) . الدرجة . الممنوح له نظاما مساو تماما للتقدير الممنوح لقرينه (المشرف العلمي)، وعلى هذا فان هاجس (الهالة) . الإنطباع ألأفضل . يظل يضغط عليهم أيضا، وان كان ذلك بدرجة أقل، فالطلبة المطبقون وان يتخففون قليلا من ضغط الخوف من الوقوع في ألأخطاء العلمية لمحتوى موضوع الدرس ،عند زيارة (المشرف التربوي) لهم ، فانهم لن يتخففوا من ضغط ضرورة اجادة مهارات تخطيط الدرس ، وتنفيذه ، وتقويم الطلاب ، ومن ضرورة العرض الفعال بمواصفاته ، ومهاراته ، فكما ينبغي على المعلم أن يتقن ما يريد أن يعلمه لطلابه ، فعليه أن يتقن أيضا كيف يعلمه لهم . (سعد ، ١٩٩٠ ، ص٢٠٥)

ولعل ما يضخم انفعال (الخوف) لديهم هنا ، هو جهل الطلبة المطبقين بصفات (المشرف التربوي)، وبأسلوبه في التعامل مع الطلبة المطبقين ، وفي توجيههم ، وتقويمهم ، ذلك أنه من غير أعضاء هيئة التدريس في أقسامهم العلمية التخصصية ، باستثناء طلبة قسم التربية وعلم النفس، ويرى (ماركس ١٩٩٨) ؛ ان كل ما هو غريب ، ومجهول ، وغير مألوف حري به أن يثير الخوف . (ماركس ، ١٩٩٨ ، ص٦٤)

وأما سبب كون (الزيارة المفاجئة) لـ (المشرف التربوي) أخف وطأة ، وأقل حدة من الزيارة المفاجئة لـ (المشرف العلمي) فيعزوه الباحثان الى ؛أن مثيرات (المخاوف) في هذه الزيارة ستتحول

بدرجة كبيرة من مثيرات (معرفية) ترتبط بالعلم التخصصي ، ومن ثم بـ (الإعداد ألأكاديمي) ، الى مثيرات (مهارية) أدائية ، تتصل بـ (ألإعداد المهني) لهم، وأن (المشرف التربوي) في زياراته يصدر عن رؤية ، يبدو أن الطلبة المطبقين يدركونها ، مفادها ؛ أن اتقان أي من تلك المهارات والأداءات ، والكفايات لا يقف عند حد التعامل معها كمعرفة تقريرية فحسب ،بل يستلزم دربة ، ومرانا ،وعونا ، ومساعدة ، وتوجيها .

وأما سبب خوف الطلبة المطبقين من (الزيارة المفاجئة) لـ (المشرف التربوي الإختصاصي) ، والذي يمثل المخوف (الخامس) لهم، حيث أشار اليه (٦٧.٨٧١%) من أفراد عينة البحث ألأساسية ،فيعزى الى ؛ أن التصور السلبي الذي قد يحمله الطلبة المطبقون عن هذا ألإشراف ، والذي يقصر وظيفته ألأساسية ، وهدفه على تصيد أخطاء المعلم حتى وان بدت هامشية ، مع أن الصورة الحديثة للإشراف قد نأت به عن ذلك ، فأصبح عملية وقائية ، علاجية ، بنائية ، ابداعية ، وخدمة تقوم أساسا على معاونة المعلم حتى يستطيع أداء عمله بطريقة أفضل ، ونتيجته النهائية توفير خدمات تعليمية أفضل للطلاب في جميع المستويات ، ووظيفته ألأساسية تحسين الموقف التعليمي. (لسعدي ، وآخران ،١٩٨٤ ، ص١٨)، وهدفه تقويم المعلم ، بتدعيم جوانب القوة عنده ،ومعالجة جوانب الضعف فيه ، بغية الوصول الى ألأحسن لصالح المعلم ،والطالب ، وبالتالي المجتمع . (خليفة ، وقطب ، ٢٠٠٩ ، ص١٧٤)

ومما أسهم في تشكل هذا التصور ، والإتجاه السلبي لدى الطلبة المطبقين نحو (المشرف التربوي ألإختصاصي)، الصورة السلبية المنقولة اليهم عنه ، والمتولدة عن خبرات غير سارة لبعض زياراته لمدرسيه ،

كما أن سبب كون هذه الزيارة منتجة للخوف لدى الطلبة المطبقين ، يعود أيضا الى أنهم مع ادراكهم أن هذا المشرف ليس طرفا أساسيا في تقييمهم ، وتقويمهم ، الا أنه يمكنه أن يؤثر في قناعات ، ومن ثم في تقديرات ألأطراف الفاعلة في هذا التقييم (مدير / مديرة المدرسة ، المشرف العلمي ، المشرف التربوي) وذلك بما ينقله اليهم من انطباعات سلبية أو ايجابية عن الطلاب / الطالبات الذين يزورهم .

وعلى هذا فان كل ما تقدم يمكنه أن يسهم في اثارة مخاوف الطلبة المطبقين من هذه الزيارة.

وأما سبب خوف الطلبة المطبقين من (انتهاء الوقت المخصص للحصة ، قبل الإنتهاء من شرح موضوع الدرس) ،والذي يمثل المخوف (الرابع) لهم ، حيث أشار اليه (٧٠.٢٦٨%)من أفراد عينة البحث الأساسية ، فيرجعه الباحثان الى ؛ عدم تمكن الطلبة المطبقين من مهارة (ادارة الوقت)، جرّاء محدودية ، أو حتى انعدام فرص التدرب عليها ، ذلك أنها مهارة يتطلب اتقانها مرانا ، وتدريبا طويلا ،

هذا فضلا عن أنهم ما زالوا يدورون في فلك (المنهج التقليدي) رؤية وفلسفة ، ذاك الذي يجعل أهداف التربية ترتكز على جانب المعلومات والمعرفة ، ويجعل هم المدرسة محصورا في تزويد الطلاب بالمعلومات ، وحشو أذهانهم بها ،انطلاقا من أن المعرفة قوة ، وأنها الخير ألأسمى ، بازديادها تزداد فضائل الفرد ، والذي يتحدد فيه دور المعلم على مجرد نقل المعلومات والمعارف الموجودة في الكتاب المنهجي المقرر الى عقل الطالب وحشدها وتكديسها فيه . (بحري ، وحبيب ، ١٩٨٥ ، ص٨ . ٩)،وذلك في الوقت الذي ينظر فيه اليوم الى (التدريس) على أنه (تفاعل) بين طرفين ، لكل منهما دوره الذي يمارسه من أجل تحقيق أهداف تربوية وتعليمية معينة . (العبادي ، ٢٠٠٥ ، ص ٥٨)، والذي ينظر فيه ايضا الى (الموقف التدريسي) ،على أنه موقف تربوي ، يجري فيه التفاعل المثمر ، وأن المعلم ليس مطالبا باستعراض معلوماته ، ومفاهيمه ، وأفكاره الا بالقدر الذي يخدم مسار التفاعل بين الأطراف جميعها . (عودة ، ٢٠٠٦ ، ص٢٣)، بل عليه أن ينظم البيئة التعليمية ، ويستثير ، ويستثمر دافعية طلابه ، ويشجع التفاعل ، والتواصل معهم .

ثانيا / فيما يخص (الهدف الثاني) ، ونصه ؛ (هل هناك فرق ذو دلالة احصائية في (المخاوف) التي تراود أذهان طلبة كلية التربية المطبقين ، في (التطبيق العملي) تبعا لمتغير (الجنس).

لقد بلغ (الوسط الحسابي) لدرجات أفراد عينة البحث ألأساسية (الذكور) البالغ عددهم (٤٤) طالبا (١٦٨.٥٤٥) ، وبانحراف معياري قدره (٤١.٨٠٨)، في حين بلغ (الوسط الحسابي) لدرجات أفراد عينة البحث الأساسية (الإناث) البالغ عددهن (٢٠٥) طالبة (١٦٠.٩٠٢) ، وبانحراف معياري قدره (٣٨.٢٤٨)، (ملحق ٧)

وللتعرف على دلالة الفرق بين هذين الوسطين ، فقد تم استخدام (معادلة الإختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد)، فكانت القيمة التائية (المحسوبة) هي ؛ (١.٨٢٩)، وهي قيمة أصغر ، وأقل من القيمة التائية (الجدولية) البالغة (١.٩٦٠) عند درجة حرية (٢٤٧) ، ومستوى دلالة (٠.٠٥) ، وكما موضح في جدول (٦)

جدول (٦)

الوسط الحسابي ، والإنحراف المعياري ، لدرجات أفراد عينة البحث ألأساسية (الذكور) ،و (ألإناث)، ودرجة الحرية ، والقيمة التائية ؛ المحسوبة ، والجدولية.

ت	نوع العينة	عـــدد	الوســـــط	الإنحراف	درجــة	القيمة التائية	الدلالـــــة

		أفرادها	الحسابي	المعياري	الحرية	المحسوبة	الجدولية	ألإحصائية (٠.٠٥)
١	الذكور (الطلاب المطبقون)	٤٤	١٦٨.٥٤٥	٤١.٨٠٨	٢٤٧	١.٨٢٩	١.٩٦٠	غير دالة
٢	ألإناث (الطالبات المطبقات)	٢٠٥	١٦٠.٩٠٢	٣٨.٢٤٨				

وهذا يعني ، أنه لايوجد فرق دال احصائيا في (المخاوف) يعزى لمتغير (الجنس) .
وتشير هذه النتيجة الى؛ أن (مخاوف) الطلاب لا تختلف عن (مخاوف) الطالبات في (التطبيق العملي)، فمخاوف الطلاب المطبقين ،هي ذاتها مخاوف الطالبات المطبقات ، وأنها لا تختلف باختلاف جنسهم ، وبهذا تكون قد تمت ألإجابة أيضا عن (السؤال الثاني) من أسئلة البحث الحالي .

ويعزو الباحثان سبب هذه النتيجة الى ؛ ان الخطر ألأساس المشترك الذي يتهدد الجنسين معا ، ويستشعرانه معا ، ويثير لديهما انفعال (الخوف) في (التطبيق العملي) ، انما يتمثل في (الفشل) في هذه التجربة الجديدة ، التي يخوضان غمارها لأول مرة ، وهو خطر يتصل بـ (عملية التطبيق) ذاتها ، وينبعث منها ، ويرتبط بجميع أبعادها ، وعناصرها ، وفعالياتها ، وأنشطتها ، وتفاعلاتها ، وأداءاتها ، ومهامها ، ومتطلباتها ، وليس بخطر بايولوجي ، أو فسلجي يتوقع حدوثه ، وتحققه مستقبلا في (التطبيق العملي)،
فكل منهما . الطلاب ،والطالبات . مطالب في هذه التجربة المهنية ، بأن يجيد ترجمة معرفته النظرية ، وبالذات ما يتصل منها بالإعداد المهني ،الى سلوكيات ، واداءات في ميدانها الحقيقي الواقعي الفعلي ، وكل منهما مطالب بأن ينهض بمهام ، ومتطلبات ، وأدوار وواجبات المعلم الفعال على أكمل وجه ، وكل منهما مطالب بمواجهة ما قد يعترضه فيها من تحديات ، وصعوبات ، ومشكلات ، وضغوط ، وأن يتخذ قرارات سليمة صائبة ،يتحمل هو نفسه ما قد يترتب عليها من نتائج ، وكل منهما مطالب بأن ينجح في كل ذلك.
ولما كان كل مطلب منها يستجر استجابة (خوف) ، وعلى وفق نوع ، وعدد متضمناته ، وخصوصيته، فان تماثل تلك المطالب ، كان وراء تماثل (مخاوف) الطلاب المطبقين ، والطالبات المطبقات في (التطبيق العملي) ، وعدم وجود فروق بينهما فيها .

ثاثا / فيما يخص (الهدف الثالث) والذي نصه ؛ (هل هناك فرق ذو دلالة احصائية في (المخاوف) التي تراود أ ذهان طلبة كلية التربية المطبقين في (التطبيق العملي) تبعا لمتغير (التخصص العلمي) لهم (علميات / انسانيات) .

لقد بلغ (الوسط الحسابي) لدرجات أفراد عينة البحث ألأساسية (طلبة ألأقسام الإنسانية) ، البالغ عددهم (١٥٩) طالبا وطالبة (١٦٤.٩٤٩) ، وبانحراف معياري قدره (٣٩.٢٧٨)، في حين بلغ (الوسط الحسابي) لدرجات أفراد عينة البحث الأساسية (طلبة الأقسام العلمية) البالغ عددهم (٩٠) طالبا وطالبة (١٥٨.٩)، وبانحراف معياري قدره (٣٨.١٠٨) ، (ملحق ٨)

وللتعرف على دلالة الفرق بين هذين الوسطين ، فقد تم استخدام (معادلة الإختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد) ، فكانت القيمة التائية (المحسوبة)، (١.١٨٠) ، وهي قيمة أصغر ،وأقل من القيمة التائية (الجدولية) البالغة (١.٩٦٠) ، عند درجة حرية (٢٤٧) ، ومستوى دلالة (٠.٠٥) ، وكما موضح في جدول (٧).

جدول (٧)

الوسط الحسابي ، والإنحراف المعياري للدرجات الكلية لأفراد عينة البحث ألأساسية تبعا لمتغير (التخصص العلمي) لهم (أقسام انسانية ، وأقسام علمية)، ودرجة الحرية ، والقيمة التائية (المحسوبة) ، و (الجدولية) .

ت	نوع العينة	عدد أفرادها	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية (٠.٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
١	طلبة (الأقسام الإنسانية)	١٥٩	١٦٤.٩٤٩	٣٩.٢٧٨	٢٤٧	١.١٨٠	١.٩٦٠	غير دالة
٢	طلبة (ألأقسام العلمية)	٩٠	١٥٨.٩	٣٨.١٠٨				

وهذا يعني ، أنه لا يوجد فرق دال احصائيا في (المخاوف) المرتبطة بعملية (التطبيق العملي) يعزى لمتغير (التخصص العلمي) للطلبة المطبقين.

وتشير هذه النتيجة الى ؛أن (المخاوف) التي تراود أذهان طلبة (ألأقسام الإنسانية) ، هي ذاتها التي تراود أذهان طلبة (ألأقسام العلمية)، فهما متماثلان فيما يخيفهم في (التطبيق العملي) ، وبهذا تكون قد تمت الإجابة ايضا عن (السؤال الثالث) ، الذي طرحه البحث الحالي .

ويعزو الباحثان سبب هذه النتيجة الى ؛ أن (التطبيق العملي) ليس (ظاهرة) مطروحة على الطلبة المطبقين لتفسيرها ودراستها ، فلو كان ألأمر كذلك لتباينت ، واختلفت تفسيراتهم ، ورؤاهم ، وأفهامهم فيها ، وذلك تبعا لزاوية العلم التخصصي لكل منهم .

ولأن (مخاوف) التطبيق العملي ،هي ليست بالمخاوف التي يثيرها العلم التخصصي ذاته ، ولأن (التطبيق العملي) ، بوصفه الجانب الإجرائي العملي في (برنامج) اعداد المدرسين في كلية التربية ، يمثل اشتراطا أساسيا ،وضرورة ، ومطلبا (موحدا) ، ينبغي على جميع هؤلاء الطلبة ممارسته ، والنجاح فيه ، بصرف النظر عن تخصصاتهم العلمية (انسانية كانت أم علمية) ، ولأن أبعاد (التطبيق العملي) ، وعناصره ، وأنشطته ، وفعالياته ، يقتضي كل منها من الطلبة المطبقين دونما استثناء، اتقان المهارات اللازمة له ، وامتلاك الكفايات التدريسية الضرورية المرتبطة به ، فان كلا من هذه المهارات ، والكفايات ضمن أبعادها ، يمكنه أن يكون مصدرا لتهديد أو لخطر محدق يتهدد نجاح أي منهم ،. سيما عندما يتوافراحساس لدى الطالب المطبق بنقصها عنده ، أو بضعف قدرته على امتلاكها ،او اتقانها .، ومن ثم سببا في تماثل مخاوفهم .

الإستنتاجات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، يستنتج الباحثان الآتي :

١. قلة ، ومحدودية (المخاوف) الحادة ، التي تراود أذهان الطلبة المطبقين في عملية (التطبيق العملي).

٢. طالما أن هذه (المخاوف) ترتبط ، وتتعلق في جانبها ألأوسع بـ (ألأشخاص) المسؤولين عن تقييم ، وتقويم أداءات الطلبة المطبقين ، فانها تكشف عن أن مسألة التقديرات (الدرجات) ، وتحديدا الناجحة منها ،و العالية ، هي هاجس هؤلاء الطلبة ، وأكبر همهم، و مبلغ سؤلهم في عملية (التطبيق العملي)، وذلك لإرتباطها بـ (المعدل العام) للتخرج ، وتأثيرها فيه ، ومن ثم انعكاس ذلك على حياتهم

المهنية ، وطموحاتهم ومشروعاتهم المستقبلية . فهم ينظرون للتطبيق العملي ك (مقرر دراسي)، اكثر مما هو تجربة مهنية يختبرون من خلالها قدراتهم ، وكفاياتهم ومهاراتهم التدريسية .

٣.ان برنامج اعدادهم وبالذات في مقررات مكونه المهني ،يبدو انه قد اجاب لهم عن الغالبية العظمى من التساؤلات المرتبطة بعملية التدريس ، وعرّفهم بالإستجابات السليمة المناسبة لمقتضيات المواقف التعليمية المختلفة .

٤. تماثل الطلبة المطبقين في (المخاوف) ، مع تباينهم في (الجنس) ، (التخصص العلمي) .

٥. ان الطلبة المطبقين أفراد عينة البحث سيخوضون هذه التجربة وهم يتمتعون بثقة عالية بالنفس وباستعداد نفسي جيد ، وبروح معنوية كبيرة، وصحة نفسية ،وإنفعالية سليمة .

التوصيات

انطلاقا من النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي ، ومما تم استنتاجه منها ، فان الباحثين يطرحان التوصيات الآتية :

١. أن تكون زيارات الجهات الإشرافية؛(المشرف العلمي ، المشرف التربوي، مدير/ مديرة المدرسة للطلبة المطبقين في صفوفهم ، سواء أكانت توجيهية أم تقويمية؟ مرسومة ، ومحددة مسبقا ، ومتفقا عليها بين المشرف وطلبته ، سيما وأن الزيارات المفاجئة المباغتة موضع خلاف بين التربويين ، من حيث جدواها ، على أن تسبق الزيارة بلقاء قبلي بينهما، وتختتم بلقاء بعدي، وأن يكون الطالب المطبق/ الطالبة المطبقة على بينة من المعايير التي سيقوّم ويقيّم اداؤه بموجبها.

٢ لان يتولى أعضاء هيئة التدريس في قسمي؛(التربية وعلم النفس)، و (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي) في (كلية التربية) تبعا لصلة تخصصاتهم العلمية ، وعلى وفقها باعداد مطبوعة توعوية(كتيب) ، يتناول بيان أسباب الأمور والمواقف غير السارة ،أو التي تشكل تهديدا لنجاح الطلبة في

عملية التطبيق العملي ، والمحتملة الوقوع ، وكيفية مواجهتها، والتعامل معها ، ومعالجتها ، وذلك بالإستفادة من فقرات أداة البحث الحالي،

وتوظيف النتائج التي انتهى اليها ، وخرج بها هذا البحث . وتزويد كل طالب / طالب بنسخة من هذا الكتيب ، وذلك قبل قيامهم بالتطبيق العملي ، ليكون لهم دعما نفسيا أوليا.

٣ لان يقوم (مركز الإرشاد التربوي) في الجامعة ، وبالتعاون مع قسمي ؛ (التربية وعلم النفس) ، و (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي) ، بعقد ندوات ، أولقاءات ، أو محاضرات، للطلبة المطبقين ، وذلك قبل بدء (التطبيق العملي)، يتم فيها التعرض للمواقف ، والوقائع ، وألأمور غير السارة ، أو المهددة للإطمئنان النفسي، والمحتملة الوقوع أثناء التطبيق ، بصفتها (مواقف) لا (مخاوف)، وتوعيتهم بأسباب كل منها ،وكيفية مواجهتها ، والتعامل معها ، ومعالجتها ، وذلك بالإستفادة مما أحصته وحصرته منها، أداة البحث الحالي، ومن النتائج التى خرج بها هذا البحث.

٤ في (المشاهدة) والتي هي المرحلة ألأولى من (التربية العملية) ، ينبغي أن توجه لمشاهدة نماذج عدة من المدرسين والمدرسات الواثقين بأنفسهم في عملية (التدريس)، لتتاح للطلبة مشاهدة صور من الشجاعة الأدبية، ومعايشة أصحابها، فذلك يؤدي الى تضخيم مشاعر الشجاعة لديهم .

٥ اعطاء حيز نظري أكبر مما هو عليه الآن لـ (ادارة الوقت) كواحد من موضوعات

(ألإدارة الصفية)، واتاحة الفرصة الكافية للطلبة للتدرب عليه واتقانه كمهارة تدريسية أساسية.وذلك بالإستفادة من تقنية (التعليم المصغر).

٦ تخصيص (ألأسبوع) الذي يسبق بدء (ا لتطبيق العملي) لـ (التهيئة . العامة والخاصة . ، والإستعداد) ، كممهد للدخول التدريجي في عملية (التدريس)، فـ (التعريض التدريجي) مبدأ أساس ، ورئيس في علاج الخوف ، يتعرف الطلبة المطبقون من خلاله على ؛ المناخ العام للمدرسة، وسياستها ، وتنظيمها ، وامكاناتها ليألفها ، ويتعرف على المهام وألأنشطة التي سيطلب منه القيام بها، أو الإشتراك فيها، وعلى خصائص طلابه، وخبراتهم السابقة ، ويحكم صلته بهم ، فيألفهم ويألفونه ، ويحضر بعض الدروس ، ويشارك بجزء منها، فيألف بذلك غرفة الصف وأجواءها،

المقترحات

وفي ضوء نتائج ، واستنتاجات البحث الحالي ، يقترح الباحثان القيام بالآتي :

١. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية ، ولكن على عينة أوسع ، تشمل طلبة كليات التربية المطبقين ، ولعموم الجامعات العراقية ، سوى جامعة البصرة .

٢. اجراء دراسة تشخيصية لمخاوف طلبة كليات التربية النوعية ،مثل ؛ (كلية التربية الرياضية ، كلية الفنون الجميلة ....).

٣. اجراء دراسة مقارنة بين طلبة (كلية التربية) المطبقين، وطلبة كليات التربية النوعية المطبقين، في (المخاوف) التي تراود أذهانهم..

٤. بناء برنامج ارشادي علاجي لـ (مخاوف) طلبة كلية التربية المطبقين ،

٥. اجراء دراسة تقويمية لمناهج المواد الدراسية التربوية والنفسية ، تبين دورها في خفض الخوف ، و معالجة المخاوف، وانقاصها لدى طلبة كلية التربية .

المصادر

أولا / المصادر العربية

١. ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٦٨) ، لسان العرب ، المجلد التاسع ، دار صادر للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان .

٢. أحمد ،محمد عبد السلام (ب ت) ؛ القياس النفسي والتربوي ، مكتبة النهضة العربية ، القاهرة ، مصر.

٣. أحمد ، محمد عبد القادر (١٩٩١) ؛ ألأدوار الرئيسة والمهام الإدارية من مشرف التربية العملية لنظام معلم في دولة البحرين ؛ مجلة التربية ،اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد السادس والتسعون ، السنة العشرون ، ص١٣٦ . ١٥٠ .

٤. الأطرقجي ، واجدة عبد الحميد (١٩٨٧) ؛ التقويم والزيارات الإشرافية، مجلة المعلم الجديد، وزارة التربية، الجمهورية العراقية، ج٢، المجلد ٤٤ .

٥. ألأقصري ، يوسف (٢٠٠٢) ؛ كيف تحقق طموحاتك وتصبح مميزا في عملك ؛ ط١ ، دار اللطائف للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .
٦. بحري ، منى يونس ، وحبيب ، عايف (١٩٨٥) ؛ المنهج والكتاب المدرسي ، مطبعة جامعة بغداد ، العراق .
٧. برنهارت (١٩٨٤) ؛ علم النفس في حياتنا العملية ، ترجمة ؛ ابراهيم عبد الله محي ، ط٤ ، مكتبة أسعد ، بغداد ، العراق .
٨. بلكيلاني ، ابراهيم بن محمد (٢٠٠٨) ؛ تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الآداب والتربية، ألأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك .
٩. بوز ، كهيلا فؤاد (١٩٨٦) ؛تطوير طرائق التربية العملية لمدرسي المواد الفلسفية في القطرالعربي السوري؛ دراسة تجريبية لتحسين فاعليتها عن طريق عرض الكفايات ، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي ، دمشق ، العدد الخامس .
١٠ .تايلر، ليونا ، أ (١٩٨٨) ؛ الإختبارات والمقاييس ، ترجمة ؛ سعد عبد الرحمن ، ط٢ ، دار الشروق ، القاهرة ، مصر.
١١ .الثبيتي ، ضيف الله بن عواض (١٤٢١ هـ) ؛ عوامل نمو المهارات التدريسية لطالب التربية العملية في حقل ألإجتماعيات ،مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، جامعة الملك سعود ، المجلد (١٤) ، ص٣٠٥ . ٣٥١ .

١٢ . جمهورية العراق (١٩٩٠) ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دليل مكتبة التربية ، بغداد .
١٣ حسين ، عبد العظيم طه (٢٠٠٧) ؛ العلاج النفسي المعرفي ؛ مفاهيم وتطبيقات ، ط١ ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، مصر.
١٤ . الحفني ، عبد المنعم (١٩٩٤) ؛ موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، مصر.
١٥ . حمزة ، جمال مختار (٢٠٠١) ؛ سلوك الوالدين الإيذائي للطفل وأثره على ألأمن النفسي له ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٥٨) ، ص١٢٨ . ١٤٣ .
١٦ . الخازم ، محمد بن عبد الله (ب ت) ؛ برامج اعداد المعلمين ؛ المعلمون ، (انترنت) .

١٧ . الخضر ، عثمان حمود (٢٠٠٦) ؛ الذكاء الوجداني ؛ اعادة صياغة مفهوم الذكاء ، ط١ ، شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع ، الكويت .

١٨ .خليفة ، محمود ، وقطب ، أسامة (٢٠٠٩) ؛ كيف تصبح معلما متميزا ، ط١ ، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة ، القاهرة ، مصر.

١٩ .الخولي ، محمد علي (ب ت) ؛ دليل الطالب في التربية العملية ، مكتبة الفلاح ، الكويت .

٢٠ . الداهري ، صالح حسن (٢٠٠٥) ، مباديء الصحة النفسية ، ط١ ، دار وائل للنشر ، عمان ، الأردن .

٢١ . دمعة ، مجيد ابراهيم (١٩٨٤) ؛ المشاهدة في التدريس ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد الثالث ، السنة الثالثة .

٢٢ . دولة ، سهاد تحسين الياس (٢٠٠٧) ؛ الخوف والرجاء في القرآن الكريم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .

٢٣ . الراشد ، صلاح صالح (٢٠٠٧) ؛ البرنامج العملي للتخلص من المخاوف ، موقع منتديات مهارتي . (انترنت) .

٢٤ . الروسان ، فاروق (١٩٩٩) ؛ أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة ، دار المناهج ، عمان ، ألأردن .

٢٥ . زيد ، دينا (ب ت) ؛ كيف تجيد التحدث بطلاقة أمام جمع كبير من الناس ، موقع البرونزية، (انترنت).

٢٦ . زين العابدين ، مصطفى ، وآخرون (١٩٨٢) ؛ تقويم عملية تطبيق طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية جامعة البصرة ، مجلة كلية التربية ، جامعة البصرة ، العدد(٧) ،السنة الرابعة.

٢٧ . سعد ، نهاد صبيح (١٩٩٠) ؛ الطرق الخاصة في تدريس العلوم الإجتماعية ، مديرية مطبعة التعليم العالي ؛ البصرة، العراق.

٢٨ .السعدي ، عبد القادر ، وآخران (١٩٨٤) ؛ التوجيه الفني والنموالمهني للمعلمين، شركة الربيعان للنشر والتوزيع ، الكويت .

٢٩ . سليمان ، صبحي (٢٠٠٧) ؛ كيف تثبت ذاتك وتنعم في حياتك ، دار ألأمل للنشر والتوزيع ، الجيزة ، مصر .

٣٠ السيد ، فؤاد البهي (١٩٧١) ؛ علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، دار الفكر العربي،القاهرة ، مصر.

٣١ . الصفار ، أحمد (١٩٨١) ؛ أهم متطلبات التربية الميدانية الناجحة ، مجلة دراسات ، كلية التربية ، جامعة الرياض ، العدد (٣) ، السنة الثالثة ، ص٣٠٥ . ٣١٨ .

٣٢ الصفار ، حسن (٢٠٠٣) ؛ كيف تقهر الخوف ، ط١ ، مؤسسة الوفاء ، بيروت ، لبنان .

٣٣ .. العبادي ، محمد حميدان (٢٠٠٥) ؛ استراتيجيات معاصرة في ادارة الصف وتنظيمه ، ط١ ، مكتبة الضامري للنشر والتوزيع ، السيب ، سلطنة عمان .

٣٤ . عباس ، فيصل (١٩٩٦) ؛ الإختبارات النفسية ؛ تقنياتها واجراءاتها ، ط١ ، دار الفكر العربي ، بيروت ، لبنان .

٣٥ . عبد الله ،عبد الرحمن صالح (١٩٧٥) ؛ دور التربية العملية في اعداد المعلمين ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .

٣٦ . عبد الحميد ، ابراهيم شوقي (ب ت) ؛ مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية ؛ ٣ . مشكلات الإعداد المهني ، موقع منتديات المعرفة .(انترنت).

٣٧ .عبد الخالق ، أحمد محمد (١٩٨٧) ؛ قلق الموت ، مجلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، العدد (١١).

٣٨ ._____(١٩٩٤) ؛ الدراسات التطورية للقلق ، حوليات كلية الآداب ، جامعة الكويت ، الحولية (١٤) ، الرسالة (٩٠).

٣٩ .----------(٢٠٠٤) ؛ معجم السمات الوجدانية في وصف الشخصية ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، الكويت .

٤٠ . عبد الفتاح ، عبير صفوت (٢٠٠٢) ؛ دراسة الأساليب السائدة في تقييم طلاب التربية الفنية الميدانية كمدخل لبناء معيار موضوعي لتقييمهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، مصر .

٤١ . عبد المجيد ، السيد محمد (٢٠٠٤) ؛ اساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الإبتدائية ، مجلة دراسات نفسية ، رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية ، المجلد (١٤) ، العدد (٢) ، ص٢٣٧ . ٢٧٤ .

٤٢ . عبيدات ، سهيل أحمد (٢٠٠٧) ؛ اعداد المعلمين وتنميتهم ، عالم الكتب الحديث ، اربد ، ألأردن .

٤٣ . العفيف ، فيصل (ب ت) ؛ اضطرابات النطق واللغة ، موقع مكتبة الكتاب العربي . (انترنت).

٤٤ . علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) ؛ القياس والتقويم التربوي والنفسي ؛ أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.

٤٥ . عودة ، محمد (٢٠٠٦) ؛ اعداد معلم المرحلة ألأساسية ، ط١ ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، دولة الإمارات العربية المتحدة .

٤٦ . عيسوي ، عبد الرحمن محمد (١٩٩٣) ؛ علم النفس والإنسان ، الدار الجامعية للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان.

٤٧ .----------(٢٠٠٠) ؛ الإحصاء السايكولوجي التطبيقي ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ، مصر .
٤٨ .العيسوي ، عبد الرحمن (٢٠٠٠) ، علم النفس العام ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ، مصر.
٤٩ . الغريب ، رمزية (١٩٧٧) ؛ التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر.
٥٠ . الغزالي ، أبوحامد محمد بن أحمد (٥٠٥ هـ) ؛ احياء علوم الدين ، ج٤ ، تحقيق الشحات الطحان ، و عبد الله المنشاوي ، مكتبة المنصورة ، القاهرة ، مصر.
٥١ . الفائدي ، محجوب عطية (١٩٩٤) ؛ طرق البحث العلمي في العلوم الإجتماعية ، ط٨ ، جامعة عمر المختار ، البيضاء .
٥٢ . فرج ، صفوت (١٩٨٠) ؛ القياس النفسي ، مطبعة الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.
٥٣ . فضلي ، عدنان عباس ، و جزراوي ، مريم عيسى (١٩٨٩) ؛ دليل الموسوعة المختصرة في علم النفس وطب نفس الأطفال الخاصة بالأطفال المعوقين وبطيئي التعلم ، شركة المنصور للطباعة المحدودة ، بغداد ، العراق .
٥٤ . الفقي ، ابراهيم (١٩٩٩) ؛ المفاتيح العشرة للنجاح ، ترجمة ؛ سلوى كمال ، وفخري كمال ، المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية ، كندا .
٥٥ .---------(٢٠٠٨) ؛ قوة الثقة بالنفس ؛ ط١ ، دار التوفيق للطباعة والنشروالتوزيع ، دمشق ، سوريا.
٥٦ . الفوال ، محمد خير أحمد (٢٠٠٦) ؛ مقاومة الخوف والسلوك الفردي عند الأطفال ، بحث مقدم الى مؤتمر فيلادلفيا الدولي الحادي عشر ، للفترة من ٢٤ . ٢٦ نيسان(ابريل)
٥٧ . كاظم، أحمد خيري ، و جابر ، جابر عبد الحميد (١٩٨٤) ؛ الوسائل التعليمية والمنهج ، ط١ ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر.
٥٨ . كراجة ، عبد القادر (١٩٩٧) ؛ القياس والتقويم في علم النفس ؛ رؤية جديدة ، ط١ ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٥٩ . كلير ، ديكس (١٩٩٤) ؛ علاجك النفسي بين يديك ، ترجمة عبد علي الجسماني ، ط١ ، الدار العربية للعلوم ، بيروت ، لبنان .
٦٠ . كوجك ، كوثر حسين (١٩٩٧) ؛ اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، ط٢ ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر.
٦١ . ماركس ، ايزاك . م (١٩٩٨) ؛ التعايش مع الخوف ؛ فهم القلق ومكافحته، ترجمة محمد عثمان نجاتي ، دار الشروق ، القاهرة ، مصر .

٦٢ المبيض ، مأمون (ب ت ؛ أولادنا من الطفولة الى الشباب ، (انترنت)
٦٣ . محمد ، جبر (١٩٩٦) ؛ بعض المتغيرات الديموجرافيةالمرتبطة بالأمن النفسي ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد (٣٩) ، ص٨٠ . ٩٣ .
٦٤ . مسن ، بول ، وآخرون (١٩٨٦) ؛ الخوف والقلق ، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة ، ط١ ، مكتبة الفلاح ، الكويت .

٦٥ . منسي ، محمود عبد الحليم ، وآخرون (٢٠٠١) ؛ المدخل الى علم النفس التربوي ، دار الشرق ، القاهرة ، مصر .
٦٦ . الموسوي ، عبد الله حسن (٢٠٠١) ؛ التطبيقات التدريسية ؛ رؤية الحاضر والمستقبل ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، العدد (٤٢) .
٦٧ . ----------(٢٠٠٢) ؛ الآفاق المستقبلية للتربية العملية في برامج كليات التربية ، مجلة ألأستاذ ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، العدد (٤٤) .

ثانيا/ المصادر الأجنبية

68 , Ebel . R (1972). ' Essentials Of Education Measuremen t " , 2n d ed .Engle – wood CliffS, N. j Prantic – Hall,.

69 . Gronlund . N.E(1981) " Measurement And Evaluation In Teaching " , 4th ed , New York , Macmillan ,Puplishing Cp ,InG.

70 . Marshal . J ,(1972) " Essentials Testing " , Addison Wesbey – California ,.

71 . Oppenheim . A . N ,(1973) " Questionnaire Design Atitude Measurement " , London Hein Press ,.

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة البصرة

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

م / استبانة استطلاعية

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

تحية طيبة وبعد ،

يروم الباحثان القيام ببحث يهدفان من خلاله معرفة المخاوف التي تراود أذهانكم والتي تخشون من حدوثها لكم أثناء مدة (التطبيق العملي) ، وذلك بغية التوصل الى ما يزيلها ، ويمكنكم من التغلب عليها وباجراءات علمية سليمة ، وبالشكل الذي يجعل قيامكم بهذه التجربة المهنية ألأولى ممتعا ، وسلسا ، وبهيجا ، لتكون بدايتكم في أول احتكاك مباشر لكم بهذه المهنة موفقة ، وميمونة.

كل ما نرجوه منك الإجابة بصراحة عن السؤال المدرج أدناه ،

ان اجابتكم دعم واسناد لجهدنا العلمي والتربوي هذا ، تعود فائدته لكم أولا ، وللدفعات التي تليكم أيضا ، ولأن اجاباتكم لن يطلع عليها أحد سوى الباحثين فليس هناك من داع لذكر الإسم . شكرنا الجزيل لتعاونكم معنا .

الباحثان

أ . م . د تحسين فالح الكيّم

م . د علي شنان الطرفي

ملحق (٢)

أسماء السادة الخبراء المحكمين

ت	اللقب العلمي	الإسم	التخصص	القسم العلمي	العنوان
١	أ . م	زينب حياوي بديوي	علم النفس الإجتماعي	التربيـــة وعلـــم النفس	كليـــة التربيـــة /جامعة البصرة
٢	أ . م . د	زينب فالح الشاوي	المناهج وطرائق التدريس	التربيـــة وعلـــم النفس	كليـــة التربيـــة / جامعة البصرة
٣	أ . م . د	عبد الزهرة عداي البدران	علم النفس التعليمي	الإرشـــاد النفســـي والتوجيه التربوي	كليـــة التربيـــة/ جامعة البصرة
٤	أ . م . د	عياد اسماعيل صالح	الإرشاد التربوي	ألإرشـــاد النفســـي والتوجيه التربوي	كليـــة التربيـــة / جامعة البصرة
٥	أ . م . د	هناء عبد النبي العبادي	الإرشاد التربوي	الإرشـــاد النفســـي والتوجيه التربوي	كليـــة التربيـــة /جامعة البصرة
٦	م . د	سناء عبد الزهرة الجمعان	الإرشاد التربوي	الإرشـــاد النفســـي والتوجيه التربوي	كليـــة التربيـــة / جامعة البصرة
٧	م . د	صـــفاء عبـــد الزهـــرة الجمعان	الإرشاد التربوي	ألإرشـــاد النفســـي والتوجيه التربوي	كليـــة التربيـــة / جامعة البصرة
٨	م . د	عفيفة طه ياسين	الإرشاد التربوي	التربيـــة وعلـــم النفس	كليـــة التربيـــة / جامعة البصرة
٩	م . د	نضال عيسى المظفر	المناهج وطرائق التدريس	الإرشـــاد النفســـي والتوجيه التربوي	كليـــة التربيـــة / جامعة البصرة
١٠	م	أمجد عبد الرزاق حبيب	طرائق تدريس التاريخ	التربيـــة وعلـــم النفس	كليـــة التربيـــة / جامعة البصرة

ملحق (٣)

استخراج (معامل ثبات) الأداة . طريقة التجزئة النصفية . ، باستخدام (معامل ارتباط بيرسون) بين (الدرجات الفردية) و (الدرجات الزوجية)

ن	الدرجة الفردية (س)	الدرجة الزوجية (ص)	س × ص	س٢	ص٢
١	٦٣	٥٦	٣٥٢٨	٣٩٦٩	٣١٣٦ ٤
٢	٨١	٧٥	٦٠٧٥	٦٥٦١	٥٦٢٥
٣	١١١	١٠٥	١١٦٥٥	١٢٣٢١	١١٠٢٥
٤	١١٢	١٠٢	١١٤٢٤	١٢٥٤٤	١٠٤٨٤
٥	١١٢	١٠٣	١١٥٣٦	١٢٥٤٤	١٠٦٨٩
٦	١١٣	١٠٧	١٢٠٩	١٢٧٦٩	١١٤٤٩
٧	٨٩	٧٧	٦٨٥٣	٧٩٢١	٥٩٢٩
٨	٦٨	٦٨	٤٦٢٤	٤٦٢٤	٤٦٢٤
٩	٦٢	٥٨	٣٥٩٦	٣٨٤٤	٣٣٦٤
١٠	٦٦	٦٤	٤٢٢٤	٤٣٥٦	٤٠٩٦
١١	٨٨	٨٠	٧٠٤٠	٧٧٤٤	٦٤٠٠
١٢	٥٩	٥٤	٣١٨٦	٣٤٨١	٢٩١٦
١٣	٩٨	٨٠	٧٨٤٠	٩٦٠٤	٦٤٠٠
١٤	٧٥	٦١	٤٥٧٥	٥٦٢٥	٣٧٢١
١٥	١٠٨	٩٦	١٠٣٦٨	١١٦٦٤	٩٢١٦
١٦	١١٠	١٠٨	١١٨٨٠	١٢١٠٠	١١٦٦٤
١٧	٩٥	٨٩	٨٤٥٥	٩٠٢٥	٧٩٢١
١٨	١١٩	١١١	١٣٢٠٩	١٤١٦١	١٢٣٢١
١٩	٧٠	٦٦	٤٦٢٠	٤٩٠٠	٤٣٥٦
٢٠	١٤٢	١٢٣	١٧٤٦٦	٢٠١٦٤	١٥١٢٩
٢١	٧٧	٦٨	٥٢٣٦	٥٩٢٩	٤٦٢٤

٢٢	١٠٦	١٠٢	١٠٨١٢	١١٢٣٦	١٠٤٠٤
٢٣	٧٠	٨١	٥٦٧٠	٤٩٠٠	٦٥٦١
٢٤	٩٩	٩٣	٩٢٠٧	٩٨٠١	٨٦٤٩
٢٥	١٤٤	١٢٩	١٨٥٧٦	٢٠٧٣٦	١٦٦٤١
٢٦	١٠٥	٩٤	٩٨٧٠	١١٠٢٥	٨٨٣٦
٢٧	٦٣	٥٧	٣٥٩١	٣٩٦٩	٣٢٤٩
٢٨	٧١	٧٣	٥١٨٣	٥٠٤١	٥٣٢٩
٢٩	٧٠	٦٦	٤٦٢٠	٤٩٠٠	٤٣٥٦
٣٠	٨٠	٦٩	٥٥٢٠	٦٤٠٠	٤٧٦١
المجموع	٢٧٢٦	٢٥١٥	٢٤٢٥٣٠	٢٦٣٨٥٨	٢٢٣٨٧٥

ملحق (٤)

تصحيح (معامل ثبات) الأداة باستخدام (معادلة جتمان)

(تباين الدرجات الفردية) ، و(تباين الدرجات الزوجية) ، و(تباين الدرجات الكلية)

ن	الدرجة الفردية	س . س̄	(س . س̄)^{2}	الدرجة الزوجية	ص . ص̄	(ص . ص)^{2}
1	63	-27.866	776.513	56	-27.833	774.675
2	81	-9.860	97.337	75	-8.833	70.021
3	111	20.134	405.377	105	21.167	448.041
4	112	21.134	446.645	102	18.167	330.039
5	112	21.134	446.645	103	19.167	367.373
6	113	22.134	489.913	107	23.167	536.709
7	89	1.866	3.481	77	-6.833	46.689
8	68	-22.866	522.853	68	-15.833	250.683
9	62	-28.866	833.245	58	-25.833	667.343

393.347	-19.833	64	618.317	-24.866	66	10
14.691	-3.833	80	8.213	-2.866	88	11
890.007	-29.833	54	1015.441	-31.866	59	12
14.691	-3.833	80	50.893	7.134	98	13
521.345	-22.833	61	251.729	-15.866	75	14
148.035	12.167	96	293.573	17.134	108	15
584.043	24.167	108	366.109	19.134	110	16
26.697	5.167	89	17.089	4.134	95	17
738.045	27.167	111	791.521	28.134	119	18
318.015	-17.833	66	435.389	-20.866	70	19
1534.053	39.167	123	2614.685	51.134	142	20
250.683	-15.833	68	192.265	-13.866	77	21
330.039	18.167	102	229.037	15.134	106	22
8.025	-2.833	81	435.389	-20.866	70	23
84.033	9.167	93	66.161	8.134	99	24
2040.057	45.167	129	2823.221	53.134	144	25
103.367	10.167	94	199.769	14.134	105	26
720.009	-26.833	57	776.513	-27.866	63	27
117.353	-10.833	73	394.657	-19.866	71	28
318.015	-17.833	66	435.389	-20.866	70	29
220.017	-14.833	69	118.069	-10.866	80	30
12866.14		٢٥١٥	16155.438		2726	المجموع
443.66	التباين		557.084	التباين		
21.063	الإنحراف المعياري			الإنحراف المعياري		

تابع / ملحق (٤)

ن	الدرجة الكلية	ك – ك̄	(ك – ك̄)٢
1	119	-55.7	3102.49
2	156	-18.7	349.69
3	216	41.3	1705.69
4	214	39.3	1544.49
5	215	40.3	1624.09
6	220	45.3	2052.09
7	166	-8.7	75.69
8	136	-38.7	1497.69

9	120	-54.7	2992.09
10	130	-44.7	1998.09
11	168	-6.7	44.89
12	113	1.7	3806.89
13	178	3.3	10.89
14	136	-38.7	1497.69
15	204	29.3	858.49
16	218	43.3	1874.89
17	184	9.3	86.49
18	230	55.3	3058.09
19	136	-38.7	1497.69
20	265	90.3	8154.09
21	145	-29.7	882.09
22	208	33.3	1108.89
23	151	-23.7	561.69
24	192	17.3	299.29
25	273	98.3	9662.89
26	199	24.3	590.49
27	120	-54.7	2992.09
28	144	-30.7	942.49
29	136	-38.7	1497.69
30	149	-25.7	660.49
المجموع	5241		57031.92
التباين			1966.617
الإنحراف المعياري			44.346

(ملحق ٥)

تباين فقرات أداة البحث ، لحساب الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ للإتساق الداخلي

رقم المجال	رقم الفقرة	التباين	رقم المجال	رقم الفقرة	التباين	رقم المجال	رقم الفقرة	التباين
١	١	**٠.٥٢٤**	٤	٦	٠.٤٥٥	٦ / د	٢	٠.٥٧٩
	٢	٠.٦٥٣		٧	٠.٤٥٥		٣	٠.٣٨٦
	٣	٠.٥٣٣		٨	٠.٥٨٥	٧	١	٠.٧١٢

٢	١	٠.٦٨٤		٩	٠.٢٣٤		٢	٠.٤٥٥
	٢	٠.٧١٧		١٠	٠.٣٩٥		٣	٠.٦٣١
	٣	٠.٥٢٩	٥	١	٠.٥٣٣		٤	٠.٧٢٢
	٤	٠.٥٢٤		٢	٠.٢٨٦		٥	٠.٦٨٥
	٥	٠.٦١٦		٣	٠.٨٠٥		٦	٠.٥٧٩
	٦	٠.٧٢٢		٤	٠.٤٦٤		٧	٠.٥٩٠
	٧	٠.٦١٦		٥	٠.٢٩٦		٨	٠.٧٢٢
	٨	٠.٥١٣	٦ / أ	١	٠.٦٥٣		٩	٠.٦٤٨
	٩	٠.٥٢٤		٢	٠.٥٢٩		١٠	٠.٦١٦
	١٠	٠.٦٨٥		٣	٠.٢٩٦		١١	٠.٤٧٨
	١١	٠.٥٢٤		٤	٠.٨٣٧		١٢	٠.٥٩٨
	١٢	٠.٥٧٤		٥	٠.١٦٥		١٣	٠.٦٦٢
	١٣	٠.٥٣٣		٦	٢.٠١٥		١٤	٠.٧
	١٤	٠.٣٩١		٧	٠.٥١٠		١٥	٠.٦٥٣
	١٥	٠.٦٨٣		٨	٠.٦٠٢		١٦	٠.٨٣٣
٣	١	٠.٧٦٨		٩	٠.٥٢٩		١٧	٠.٦٤٤
	٢	٠.٦٠٢	٦ / ب	١	٠.٤٦٥		١٨	٠.٧٣٦
	٣	٠.٦٥٣		٢	٠.٦٤٣		١٩	٠.٦٦٢
	٤	٠.٣٩٥		٣	٠.٦١٦		٢٠	٠.٤٦٥
	٥	٠.٥٢٩		٤	٠.٧٤٠		٢١	٠.٤٣٦

	٦	٠.٤٦٠		٥	٠.٤٤٧		٢٢	٠.٤٩٣
	٧	٠.٦٠٣		٦	٠.٦٦٧		٢٣	٠.٤٦٤
	٨	٠.٤٦٠		٧	٠.٦٦٧		٢٤	٠.٢٨٦
	٩	٠.٦٠٣	٦ / ج	١	٠.٣٧٨	المجموع		٥٣.٥٠٨
	١٠	٠.٦٧١		٢	٠.٦٨٥			
٤	١	٠.٧١٢		٣	٠.٥٢٩			
	٢	٠.٤٦٠		٤	٠.٥٧٥			
	٣	٠.٦٩٥		٥	٠.٨٠٥			
	٤	٠.٣٨٦		٦	٠.٦٨٩			
		٠.٥٣٤	٦ / د	١	٠.٥٨٥			

أولا / مجال (تخطيط الدرس)

س / هل ينتابك (احساس) بأن الأمور ، والمواقف الآتية ؛ يمكن أن تحصل لك في (التطبيق العملي) ؟

ت	الفقرة	نعم	الى حد ما	لا
١	عدم رضا مدير/مديرة المدرسة عن طريقة كتابة الخطة اليومية للدرس.			
٢	عدم رضا (المشرف العلمي) عن طريقة كتابة الخطة اليومية للدرس.			
٣	عدم رضا (المشرف التربوي) عن طريقة كتابة الخطة اليومية للدرس.			

ثانيا / مجال (تنفيذ الدرس)

س / هل ينتابك (احساس) بأن الأمور ، والمواقف الآتية ؛ يمكن أن تحصل لك في (التطبيق العملي)

؟				
ت	الفقرة	نعم	الى حد ما	لا
١	الإرتباك والتلعثم في الكلام عند شرح موضوع الدرس، خصوصا في أول درس لك في التطبيق.			
٢	النسيان التام لبعض أفكارو معلومات وحقائق الموضوع أثناء شرحه			
٣	الفشل في توصيل حقائق وأفكار موضوع الدرس بشكل مبسط يسهل فهمه .			
٤	الفشل في تقديم أمثلة وشواهد مناسبة ،تساعد في توضيح أفكارموضوع الدرس .			
٥	الفشل في تقديم تفسير وشرح مقنع لمعنى كلمة أو عبارة يسأل عنهاالطلاب/ الطالبات قد وردت في كتابهم المنهجي .			
٦	اكتشاف الطلاب /الطالبات خطأ علميا وقعت فيه أثناء شرح الدرس ،وابلاغك به			
٧	توجيه الطلاب /الطالبات أسئلة علمية تتصل بموضوع الدرس ولا تعرف ألإجابة الصحيحةعنها حقا .			
٨	الهمس بين الطلاب / الطالبات ، وتبادلهم الإبتسامات وألإيماءات أثناء شرح الدرس لسبب تجهله.			
٩	انتهاء الوقت المخصص للحصة قبل الإنتهاء من شرح موضوع الدرس			
١٠	بقاء فائض كبيرمن وقت الدرس تعوزك الدراية بكيفية التصرف به .			
١١	الإجابة الساخرة من طالب / طالبة عن سؤال تقويمي يخص موضوع الدرس.			
١٢	تقدم الطلاب / الطالبات بشكوى لمدير / مديرة المدرسة من أنك لا تجيد التدريس لهم .			
١٣	تذمر الطلاب / الطالبات من رداءة خطك على السبورة وصعوبة			

	قراءته.			
١٤	حدوث فوضى وتصرفات غير لائقة أثناء انشغالك بالكتابة أو الرسم على السبورة .			
١٥	الفشل في توظيف (الوسائل التعليمية) في الدرس توظيفا فعالا مثمرا			
ثالثا / مجال (التقويم) س / هل ينتابك (احساس) بأن الأمور ، والمواقف الآتية ؛ يمكن أن تحصل لك في (التطبيق العملي) ؟				
ت	الفقرة	نعم	الى حد ما	لا
١	قيام الطلاب /الطالبات بالإحتجاج على ألأسئلة الإمتحانية ، برفضهم أداء ألإمتحان .			
٢	اعتراض مدرس / مدرسة المادة على أسئلتك ألإمتحانية .			
٣	عدم السيطرة على حالات الغش في الإمتحانات .			
٤	التصرف بغير حكمة عند ضبط حالة غش .			
٥	كثرة حالات الإعتراض على عدم دقة التصحيح .			
٦	ردة فعل عنيفة من الطلاب الراسبين /الطالبات الراسبات في الإمتحان.			
٧	رفض مدرس/ مدرسة المادة اعتماد درجاتك الإمتحانية .			
٨	الغاء مدير /مديرة المدرسة الإمتحان من جانبه والأمر باعادته نزولا عند رغبة الطلاب /الطالبات .			
٩	تقديم الطلاب /الطالبات شكوى ضدك لمدير / مديرة المدرسة بدعوى صعوبة ألأسئلة الأمتحانية .			
١٠	الإخفاق في توفيرأجواء امتحانية هادئة للطلاب /لطالبات .			
رابعا / مجال (ادارة الصف) س / هل ينتابك (احساس) بأن الأمور ، والمواقف الآتية ؛ يمكن أن تحصل لك في (التطبيق العملي) ؟				

ت	الفقرة	نعم	الى حد ما	لا
١	فقدان السيطرة على ألأعصاب عند معالجة حالة سوء سلوك تحدث أثناء سير الدرس .			
٢	تعمد الطلاب /الطالبات في كل درس افتعال مواقف استفزازية تثير ألأعصاب .			
٣	اكتشاف الطلاب / الطالبات الأمور التي تغضبك وتستفزك، والعمل على تفعيلها في الدرس .			
٤	الإخفاق في تحديد مصدر ومكان حدوث حالة سوء السلوك التي تحدث أثناء سير الدرس .			
5	الفشل في ضبط الصف في الأيام الأولى من التطبيق .			
6	نظرات غضب وتحد متواصلة تصدر عن طالب / طالبة وبخته أو حاسبته .			
٧	تمادي الطالب /الطالبة في الضحك وقت التحدث اليه بجدية .			
٨	اجابة الطالب /الطالبة اجابة ساخرة عند المساءلة عن اهمال واجب ،أو سوء سلوك .			
٩	رد الطالب / الطالبة بعنف وبصوت مرتفع عند المساءلة عن اهمال واجب أو سوء سلوك .			
١٠	وضع النفس في مواقف يصعب التراجع عنها أمام الطلاب / الطالبات			

خامسا / مجال (الجوانب الشخصية)

س / هل ينتابك (احساس) بأن الأمور ، والمواقف الآتية ؛ يمكن أن تحصل لك في (التطبيق العملي) ؟

ت	الفقرة	نعم	الى حد ما	لا
١	التدخلات السافرة من قبل ادارة المدرسة في مظهرك وهندامك.			
٢	سماع انتقادات علنية لاذعة من قبل بعض الطلاب /الطالبات			

	بشأن مظهرك ، وهندامك .			
٣	تقليد بعض الطلاب /الطالبات بأسلوب ساخر طريقة كلامك أومشيتك،أوحركاتك ،			
٤	كتابة تعليقات أو رسومات على السبورة أو الحائط تسيء لك			
٥	تجاوز بعض الطلاب /الطالبات عليك في الطريق العام .			
سادسا / مجال (العلاقات الإجتماعية) س / هل ينتابك (احساس) بأن الأمور ، والمواقف الآتية ؛ يمكن أن تحصل لك في (التطبيق العملي) ؟ ا . العلاقة مع مدير / مديرة مدرسة التطبيق				
ت	الفقرة	نعم	الى حد ما	لا
١	قيام مدير /مديرة المدرسة بمحاسبتك أو توبيخك أمام الآخرين			
٢	استدعاء مدير / مديرة المدرسة لمحاسبتك عن أمر ما .			
٣	اتجاه مدير / مديرة المدرسة سلبي نحو الطلبة المطبقين .			
٤	تشدد مدير / مديرة المدرسة اداريا.			
٥	الفشل أو التقصير في انجاز ألأعمال ألإدارية التي يكلفك بها مدير /مديرة المدرسة .			
٦	نقل بعض الطلاب / الطالبات كل ما يجري في الصف الى مدير / مديرة المدرسة أولا بأول.			
٧	منع مدير/ مديرة المدرسة لأي اختلاط بالطلاب / الطالبات أثناء الفرص .			
٨	فرض مدير /مديرة المدرسة اتباع طريقة وأسلوب تددريس معين يفضله هو/تفضله هي.			
٩	فرض مدير /مديرة المدرسة اتباع طريقة وأسلوب معين في التعامل مع الطلاب/ الطالبات.			
ب . العلاقة مع مدرّس / مدرّسة المادة				

ت	الفقرة	نعم	الى حد ما	لا
١	حدوث توتر ، وتشنج في العلاقة الشخصية مع مدرّس/ مدرّسة المادة.			
٢	تحريض مدرس/مدرسة المادة بعض الطلاب /الطالبات على اثارة مشكلات سلوكية أثناء سير الدرس .			
٣	دفع مدرس/مدرسة المادة بعض الطلاب /الطالبات لإحراجك علميا أثناء الدرس.			
٤	تشهيرمدرس/مدرسة المادة بألأخطاء العالمية التي تقع /تقعين فيها .			
٥	استمرار ملازمة مدرس / مدرسة المادة لك في الدروس مدة طويلة.			
٦	فرض مدرس/ مدرسة المادة اتباع طريقته وأسلوبه؛ في التدريس، وادارة الصف .			
٧	تكليف مدرس/مدرسة المادة بعض الطلاب/الطالبات بنقل كل ما يجري في الصف اليه/اليها.			

ج . العلاقة مع المدرسين / المدرسات

ت	الفقرة	نعم	الى حد ما	لا
١	عدم القدرة على الإندماج اجتماعيا مع أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة.			
٢	عدم رغبة أعضاء الهيئة التدريسية بادماجك في مجتمعهم الخاص .(أنشطتهم ، أحاديثهم ، مناسباتهم) .			
٣	استهزاء اعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة بآرائك و طروحاتك الفكرية.			
٤	الزج بك في مناقشات أو مواقف لست متهيئا/متهيئة لها من قبل .			

٥	تعامل أعضاء الهيئة التدريسية بتعال وفوقية ،كونك ما زلت طالبا/طالبة.			
٦	الرضوخ لقناعات أعضاء الهيئة التدريسية في ؛ التدريس ، وادارة الصف .			
د . العلاقة مع أولياء الأمور				
ت	الفقرة	نعم	الى حد ما	لا
١	تقدم بعض أولياء ألأموربشكوى الى مدير /مديرة المدرسة من ضعف علميتك أو مهاراتك التدريسية .			
٢	تقدم بعض أولياء ألأموربشكوى لمدير /مديرة المدرسة من أسلوبك في التعامل مع الطلاب / الطالبات.			
٣	تقدم بعض أولياء الأمور بشكوى لمدير/مديرة المدرسة من رسوب أبنائهم في المادة .			
سابعا / مجال (الزيارات) س / هل ينتابك (احساس) بأن الأمور ، والمواقف الآتية ؛ يمكن أن تحصل لك في (التطبيق العملي) ؟				
ت	الفقرة	نعم	الى حد ما	لا
١	الزيارة المفاجئة لمدير/ مديرة المدرسة للصف .			
٢	الزيارة المفاجئة لمدرّس / مدرّسة المادة للصف .			
٣	الزيارة المفاجئة لـ (المشرف التربوي) للصف .			
٤	الزيارة المفاجئة لـ (المشرف العلمي) للصف.			
٥	الزيارة المفاجئة لـ (المشرف التربوي الإختصاصي) للصف .			
٦	تدوين الزائرملاحظاته على مرأى منك ومن الطلاب / الطالبات.			
٧	التلعثم في الكلام أمام الزائر للصف .			
٨	الإرتباك في شرح موضوع الدرس أتناء وجود الزائر.			

٩	الإرتباك في تنفيذ فقرات الخطة اليومية التي كتبتها للدرس.			
١٠	الوقوع في أخطاء علمية فاحشة أثناء شرح موضوع الدرس .			
١١	طـــرح الزائـــر ملاحظاتـــه وتوجيهاتـــه بشـــكل مباشـــرأمام الطلاب/الطالبات.			
١٢	مغادرة الزائر الصف ،وقد ارتسمت على وجهه علامات الإمتعاض وعدم الرضا.			
١٣	زيارة المشرف (العلمي/التربوي) في يوم تكون قد تغيبت فيه عن الدوام لظرف صحي أوعائلي .			
١٤	زيارة المشرف (العلمي/التربوي) في يوم لم تحضر/تحضري فيه درسك جيدا			
١٥	زيارة المشرف (العلمي/التربوي)في الدرس ألأخير من اليوم الدراسي .			
١٦	زيارة المشرف (العلمي/التربوي) بعد أن تكون قد أنهيت دروسك اليومية .			
١٧	الإخفاق في استخدام السبورة استخداما فعالا أثناء زيارة المشرف (العلمي/التربوي).			
١٨	الإخفاق في توظيف (الوسائل التعليمية) في تدريس الموضوع توظيفا فعالا مثمرا أثناء زيارة المشرف(العلمي/التربوي).			
١٩	حدوث حالات غير متوقعة من سوء سلوك بعض الطلاب /الطالبات أثناء زيارة المشرف (العلمي/التربوي).			
٢٠	عدم مشاركة الطلاب /الطالبات بفاعلية في الدرس خلافا لعادتهم وذلك أثناء زيارة المشرف (العلمي/التربوي).			
٢١	درجة تقويم (المشرف العلمي) تكون أقل مما تتوقعه/تتوقعينه لنفسك			
٢٢	درجة تقويم (المشرف التربوي) تكون أقل مما تتوقعه/تتوقعينه لنفسك			
٢٣	درجة تقويم مدير /مديرة المدرسة أقل مما تتوقعه / تتوقعينه لنفسك			

٢٤	وجـود تبـاين كبيـر فـي درجـة التقـويم، بـين المشـرفين (العلمـي) و(التربوي).			

ملحق (٦)

فاذا كان ينتابك احساس بأن هذا ألأمر أو الموقف المذكور في الفقرة ، يمكن أن يحدث لك أثناء (التطبيق العملي) ، فضع علامة (√) في حقل (نعم).

أما اذا كنت مترددا بين أن ينتابك أو لاينتابك مثل هذا الإحساس بالنسبة لمضمون الفقرة أثناء التطبيق)، فضع علامة (√) في حقل (الى حد ما) .

وان كنت تجد أنه لا يساورك أي احساس بامكانية أن يحصل لك مضمون الفقرة أثناء (التطبيق العملي)، فضع علامة (√) في حقل (لا) .

تأكد عزيزنا / عزيزتنا ، ان استجابتك لفقرات الإستبانة هي لأغراض البحث العلمي فحسب ، وأنه لن يطلع عليها أحد اطلاقا سوى الباحثين ، لذلك لاداعي لذكر الإسم .

ثقتنا عالية بدرجة وعيك ، وتفهمك للأهداف العلمية لهذا البحث ، وبتعاونك الجاد والمخلص معنا ، لذلك سنكون متلهفين لإجاباتكم الصريحة ،وعن جميع الفقرات ، وسنكون في غاية السعادة لو أنجزتها بدقة ،وفي وقت مبكر. أخيرا تأكد / تأكدي اننا وأنت بآرائك سنسهم في تقديم خدمة جليلة لزملائك وزميلاتك في الدفعات الجديدة ، مدرسي ومدرسات المستقبل .

مع جزيل شكرنا ، وفائق تقديرنا

- الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )
- التخصص : علميات ( ) انسانيات ( )

ملحق (٧)

الدرجات الكلية لأفراد عينة البحث الأساسية من (الذكور)

ن	الدرجة الكلية	ن	الدرجة الكلية
١	١٨٠	٢٣	١٥٨
٢	٢١٩	٢٤	١٨٠
٣	٢٣٠	٢٥	٢٠٤
٤	١٩٣	٢٦	١٦١

٥	٢٠٣	٢٧	١٧١
٦	١٥٠	٢٨	١٩١
٧	١٢٩	٢٩	١٤٢
٨	١٤٠	٣٠	٢٦٥
٩	١٥٩	٣١	١٣٩
١٠	١٧٣	٣٢	٢٠٤
١١	١٣٢	٣٣	٢٣٥
١٢	١٢٥	٣٤	١٣١
١٣	١٨٢	٣٥	١٣٤
١٤	١٤٠	٣٦	١٢٨
١٥	٢٩٧	٣٧	١٦٤
١٦	١٦١	٣٨	١٢٧
١٧	١٧٠	٣٩	١٦٧
١٨	٩٤	٤٠	٢٢٤
١٩	١٨٨	٤١	٢١٩
٢٠	١٤٠	٤٢	١٧٦
٢١	١١٩	٤٣	١٣٢
٢٢	١٣٦	٤٤	١٣١
المجموع الكلي			٧٤١٦
الوسط الحسابي			١٦٨.٥٤٥
التباين			١٧٤٧.٩٦٤
ألإنحراف المعياري			٤١.٨٠٨

تابع / ملحق (٧)

الدرجات الكلية لأفراد عينة البحث ألأساسية من (ألإناث)

ن	الدرجة الكلية	ن	الدرجة الكلية	ن	الدرجة الكلية	ن	الدرجة الكلية	ن	الدرجة الكلية	ن	الدرجة الكلية	ن	الدرجة الكلية
١	١٦٨	٣٦	١١٧	٧١	١٥٧	١٠٦	١٤٠	١٤١	١٣٦	١٧٦	١٧٩		
٢	١٤٥	٣٧	٢٠٦	٧٢	٢١٥	١٠٧	١٢٥	١٤٢	١٥٠	١٧٧	١٣٨		
٣	١٣٠	٣٨	١٣٧	٧٣	١٩٧	١٠٨	١٣٩	١٤٣	١٦٦	١٧٨	٢١٠		
٤	١٧٤	٣٩	١١٢	٧٤	١٧٣	١٠٩	٢٥٠	١٤٤	١٣٩	١٧٩	١٠٨		
٥	١٩٣	٤٠	١٧٠	٧٥	١٨٢	١١٠	١٥٤	١٤٥	١٧٢	١٨٠	١٢٠		
٦	١٢٩	٤١	١٤٩	٧٦	١٤٦	١١١	١٣٢	١٤٦	١٠٩	١٨١	١٣٦		
٧	١٢٣	٤٢	١٣٢	٧٧	١٩٠	١١٢	١٠٩	١٤٧	١١٥	١٨٢	٢٥٢		
٨	١٧٢	٤٣	١٢٤	٧٨	١٢٧	١١٣	١٧٠	١٤٨	١٣٥	١٨٣	٢١٥		
٩	٢٤٢	٤٤	١٦٩	٧٩	١٤٤	١١٤	١١٨	١٤٩	١٣٣	١٨٤	٢٠١		
١٠	١٣٦	٤٥	١٨٣	٨٠	٢٠٤	١١٥	١٢٦	١٥٠	١٤٦	١٨٥	٢٠٢		
١١	١٢٧	٤٦	١٦٠	٨١	٢٠٠	١١٦	١٣٣	١٥١	١٤٨	١٨٦	٢١٧		
١٢	١٥٣	٤٧	١٩٢	٨٢	١٥٠	١١٧	١٦٤	١٥٢	١١٤	١٨٧	٢٠٥		
١٣	١٤٦	٤٨	١٨٧	٨٣	١٢٢	١١٨	١٣٦	١٥٣	١٢٧	١٨٨	١٨٢		
١٤	١٨٦	٤٩	١٥٢	٨٤	١٤٩	١١٩	١٧٦	١٥٤	١٢٠	١٨٩	٢١٨		
١٥	١٨٨	٥٠	١٣٠	٨٥	١٤٩	١٢٠	١٤٦	١٥٥	١٤١	١٩٠	٢٣٨		
١٦	١٢٧	٥١	١٢١	٨٦	١٣٤	١٢١	١١٤	١٥٦	١٨٨	١٩١	١٣٠		
١٧	١٨٨	٥٢	١٣٤	٨٧	١٩٨	١٢٢	١٥٦	١٥٧	١٥٤	١٩٢	١١٨		
١٨	٢٤١	٥٣	١٦١	٨٨	١٦٤	١٢٣	١٥٢	١٥٨	١٦٠	١٩٣	١٢٣		
١٩	١١٤	٥٤	١٨٠	٨٩	١٩٠	١٢٤	١٢٧	١٥٩	١٢٤	١٩٤	١٥٣		
٢٠	١٥٣	٥٥	٢٨٧	٩٠	١٢٢	١٢٥	١١٦	١٦٠	١١٠	١٩٥	٢١٣		
٢١	١٣٤	٥٦	١١٧	٩١	١٦٤	١٢٦	١٣٠	١٦١	١٣٣	١٩٦	١٦٢		
٢٢	١٠٨	٥٧	١٥٩	٩٢	١٥٥	١٢٧	١٨٥	١٦٢	٢١٥	١٩٧	٢٥٩		

٢٣	١٨٧	٥٨	١٠٠	٩٣	١٢٧	١٢٨	١٥٠	١٦٣	١٧٩	١٩٨	١٩٨
٢٤	١٣١	٥٩	١٣٨	٩٤	٢٦٣	١٢٩	١٤٧	١٦٤	١٨٠	١٩٩	١٤٦
٢٥	١٣٦	٦٠	١٢٧	٩٥	٢٠١	١٣٠	١٤٠	١٦٥	١٧١	٢٠٠	١٤٤
٢٦	١٤٧	٦١	١٣٤	٩٦	١٩٣	١٣١	١٤٤	١٦٦	١٥٠	٢٠١	١٥٩
٢٧	٢١٥	٦٢	١٤١	٩٧	١٨٩	١٣٢	٢٥٣	١٦٧	٢٠٦	٢٠٢	١٨٢
٢٨	٢٠٦	٦٣	١٥٢	٩٨	١٤٨	١٣٣	١٨٢	١٦٨	٢١٤	٢٠٣	١٩٨
٢٩	١٩٠	٦٤	١٥٩	٩٩	١٩٤	١٣٤	١٦٢	١٦٩	١٢٩	٢٠٤	١٦٥
٣٠	١٣٦	٦٥	١٤٩	١٠٠	٢٧٣	١٣٥	١٣٢	١٧٠	٢١٨	٢٠٥	١٥٠
٣١	١٤٤	٦٦	١٢٤	١٠١	١٩٨	١٣٦	١٢١	١٧١	٢٢٥		
٣٢	٢٣٢	٦٧	١٥٤	١٠٢	١٦٣	١٣٧	١١١	١٧٢	٢٠٧		
٣٣	١٢٥	٦٨	١٥١	١٠٣	١٤٤	١٣٨	١١٧	١٧٣	٢١٦		
٣٤	١٧٠	٦٩	١٤٣	١٠٤	٢٥٥	١٣٩	٢١٧	١٧٤	٢١٦		
٣٥	١٣٠	٧٠	١١٠	١٠٥	١١٩	١٤٠	١٤٩	١٧٥	٢٠٩		
المجموع الكلي									٢٣٩٨٥		
الوسط الحسابي									١٦٠.٩٠٢		
التباين									١٤٦٢.٩٧٢		
ألإنحراف المعياري									٣٨.٢٤٨		

ملحق (٨)

الدرجات الكلية لأفراد عينة البحث ألأساسية (ألأقسام الأنسانية)

ن	الدرجة الكلية	ن	الدرجة الكلية	ن	الدرجة الكلية	ن	الدرجة الكلية	ن	الدرجة الكلية	ن	الدرجة الكلية
١	١٥١	٢٨	١٩٠	٥٥	١٣٣	٨٢	١١١	١٠٩	١٣٣	١٣٦	١٨٢
٢	١٤٣	٢٩	١٢٢	٥٦	١٦٤	٨٣	١١٧	١١٠	٢١٥	١٣٧	٢١٨
٣	١٨٠	٣٠	١٦٤	٥٧	١٣٦	٨٤	٢١٧	١١١	١٧٩	١٣٨	٢٣٨
٤	١١٠	٣١	١٥٥	٥٨	١٧٦	٨٥	١٤٩	١١٢	١٨٠	١٣٩	١٦٧
٥	٢٠٤	٣٢	١٢٧	٥٩	١٤٦	٨٦	١٣٦	١١٣	١٧١	١٤٠	٢٢٤
٦	١٥٧	٣٣	٢٦٣	٦٠	١١٤	٨٧	١٥٠	١١٤	١٥٠	١٤١	٢١٩
٧	٢١٥	٣٤	٢٠١	٦١	٢٦٥	٨٨	١٦٦	١١٥	٢٠٦	١٤٢	١٧٦
٨	١٩٧	٣٥	١٩٣	٦٢	١٣٩	٨٩	١٢٩	١١٦	٢١٤	١٤٣	١٣٢
٩	١٦١	٣٦	١٨٩	٦٣	٢٠٤	٩٠	١٧٢	١١٧	١٢٩	١٤٤	١٣٠

١٠	١٧٣	٣٧	١٤٨	٦٤	١٥٦	٩١	١٢٨	١١٨	٢١٨	١٤٥	١١٨
١١	١٨٢	٣٨	١٩٤	٦٥	١٥٢	٩٢	١٦٤	١١٩	٢٢٥	١٤٦	١٢٣
١٢	١٤٦	٣٩	٢٧٣	٦٦	١٢٧	٩٣	١٢٧	١٢٠	٢٠٧	١٤٧	١٥٣
١٣	١٩٠	٤٠	١٩٨	٦٧	١١٦	٩٤	١٠٩	١٢١	٢١٦	١٤٨	٢١٣
١٤	١٢٧	٤١	١٦٣	٦٨	١٣٠	٩٥	١١٥	١٢٢	٢١٦	١٤٩	١٦٢
١٥	١٧١	٤٢	١٤٤	٦٩	١٨٥	٩٦	١٣٥	١٢٣	٢٠٩	١٥٠	٢٥٩
١٦	١٩١	٤٣	٢٥٥	٧٠	١٥٠	٩٧	١٣٣	١٢٤	١٧٩	١٥١	١٩٨
١٧	١٤٤	٤٤	١١٦	٧١	١٤٧	٩٨	١٤٦	١٢٥	١٣٨	١٥٢	١٤٦
١٨	٢٠٤	٤٥	١٤٠	٧٢	١٤٠	٩٩	١٤٨	١٢٦	٢١٠	١٥٣	١٤٤
١٩	٢٠٠	٤٦	١٢٥	٧٣	١٤٤	١٠٠	١١٤	١٢٧	١٠٨	١٥٤	١٥٩
٢٠	١٤٢	٤٧	١٣٩	٧٤	٢٥٣	١٠١	١٢٧	١٢٨	١٢٠	١٥٥	١٨٢
٢١	١٥٠	٤٨	٢٥٠	٧٥	١٨٢	١٠٢	١٢٠	١٢٩	١٣٦	١٥٦	١٩٨
٢٢	١٢٢	٤٩	١٥٤	٧٦	١٦٢	١٠٣	١٤١	١٣٠	٢٥٢	١٥٧	١٦٥
٢٣	١٤٩	٥٠	١٣٢	٧٧	١٣٢	١٠٤	١٨٨	١٣١	٢١٥	١٥٨	١٥٠
٢٤	١٤٩	٥١	١٠٩	٧٨	١٢١	١٠٥	١٥٤	١٣٢	٢٠١	١٥٩	١٣١
٢٥	١٣٤	٥٢	١٧٠	٧٩	٢٣٥	١٠٦	١٦٠	١٣٣	٢٠٢		
٢٦	١٩٨	٥٣	١١٨	٨٠	١٣١	١٠٧	١٢٤	١٣٤	٢١٧		
٢٧	١٦٤	٥٤	١٢٦	٨١	١٣٤	١٠٨	١١٠	١٣٥	٢٠٥		
المجموع										٢٦٢٢٧	
الوسط الحسابي										١٦٤.٩٤٩	
التباين										١٥٤٢.٨٠٧	
الإنحراف المعياري										٣٩.٢٧٨	

تابع / ملحق (٨)

الدرجات الكلية لأفراد عينة البحث ألأساسية (ألأقسام العلمية)

ن	الدرجة الكلية	ن	الدرجة الكلية	ن	الدرجة الكلية	ن	الدرجة الكلية	ن	الدرجة الكلية
١	١٦٨	٢١	١٣٤	٤١	١٣٠	٦١	١٩٢	٨١	١٤١
٢	١٤٥	٢٢	١٠٨	٤٢	١٢٩	٦٢	١٨٧	٨٢	١٥٢

٣	١٣٠	٢٣	١٨٧	٤٣	١٤٠	٦٣	١٥٢	٨٣	١٥٩
٤	١٧٤	٢٤	١٣١	٤٤	١١٧	٦٤	١٣٠	٨٤	١٤٩
٥	١٩٣	٢٥	١٣٦	٤٥	١٥٩	٦٥	١٢١	٨٥	١٢٤
٦	١٢٩	٢٦	١٤٧	٤٦	٢٠٦	٦٦	١٣٤	٨٦	١٤٠
٧	١٢٣	٢٧	١٨٠	٤٧	١٣٧	٦٧	١٦١	٨٧	١١٩
٨	١٧٢	٢٨	٢١٩	٤٨	١٧٣	٦٨	١٨٠	٨٨	١٣٦
٩	٢٤٢	٢٩	٢٣٠	٤٩	١١٢	٦٩	٢٨٧	٨٩	١٥٨
١٠	١٣٦	٣٠	١٩٣	٥٠	١٧٠	٧٠	١١٧	٩٠	١٥٤
١١	١٢٧	٣١	٢١٥	٥١	١٤٩	٧١	٢٩٧		
١٢	١٥٣	٣٢	٢٠٦	٥٢	١٣٢	٧٢	١٦١		
١٣	١٤٦	٣٣	١٩٠	٥٣	١٣٢	٧٣	١٧٠		
١٤	١٨٦	٣٤	١٣٦	٥٤	١٢٥	٧٤	٩٤		
١٥	١٨٨	٣٥	١٤٤	٥٥	١٢٤	٧٥	١٨٨		
١٦	١٢٧	٣٦	٢٣٢	٥٦	١٨٢	٧٦	١٥٩		
١٧	١٨٨	٣٧	١٢٥	٥٧	١٦٩	٧٧	١٠٠		
١٨	٢٤١	٣٨	١٧٠	٥٨	١٨٣	٧٨	١٣٨		
١٩	١١٤	٣٩	٢٠٣	٥٩	١٦٠	٧٩	١٢٧		
٢٠	١٥٣	٤٠	١٥٠	٦٠	١٤٠	٨٠	١٣٤		
المجموع									١٤٣٠١
الوسط الحسابي									١٥٨.٩
التباين									١٤٥٢.٢٩٣
الإنحراف المعياري									٣٨.١٠٨

Abstract

The aim of this research is to know the main fears that haunt the minds of the students who train practically in schools, and to know the statistically significant differences among them depending on two variables: sex and scientific specification. Only the students of the final stage(the fourth) of the ten scientific and humanistic departments of the College of Education / Basra University for the academic year 2008/2009 are included in the research. The total number of the society of the students is 642. A random sample of 249 male and female students is chosen representing %38.785 of that society, 44 are males and 205 are females, 90 of them are from the scientific department and 159 from the humanistic departments in accordance with the variable of the scientific specification. The two researchers have prepared a device to measure the students' fears. It consists of 92 items representing seven main dimensions of the total process of practical training. The psychometric characteristics of credibility and stability have been affirmed; the apparent credibility and the credibility of content have been derived while the stability has been derived by (dividing in two) and corrected by (Jetman Equation). It has been calculated by Alfa kronbasch modulus which amounted to 0.982 in the two ways. It is a high and significant stability modulus. In this research, the researchers have used percentage, Pearson Modulus, Jetman Equation, Standard Error Equation, Fisher Equation, the T Test for two samples not equal in number, and statistical devices. The study concluded that there are 5 main significant fears haunting the students' minds, and that there is no statistically significant difference in the fears that can be attributed to sex variable or to scientific specification variable. The researchers interpreted the results and gave their conclusion. Relying on that, they put forth their recommendations and suggestions.