جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

مدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم

إعداد
عرين سعد محمد عادل حماده

إشراف
د. بلال أبو عيدة

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج وأساليب التدريس في جامعة النجاح الوطنية، نابلس- فلسطين.

2024

مدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم

إعداد

عرين سعد محمد عادل حماده

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2024/10/17م، وأجيزت:

د. بلال أبو عيدة	التوقيع
المشرف الرئيسي	
أ. د. محمد حمزة	التوقيع
المشرف الخارجي	
د. محمود رمضان	التوقيع
المشرف الداخلي	

الاهداء

إلى الروح النقية التي لطالما دعمتني ووقفت بجانبي في كل خطوة، والدي الحبيب

إلى والدتي الحنونة، التي كانت صلاتها ودعواتها لي دافعاً لأكمل هذا الطريق

إلى عائلتي التي لم تتوقف يوماً عن دعمي ومساندتي بحبهم وتفانيهم

إلى أساتذتي الكرام الذين فتحوا لي أبواب العلم والمعرفة، وكانوا مشاعل تنير لي الدرب

إلى أصدقائي الذين تقاسموا معي لحظات العمل الجاد والسهر وكانوا شركاء النجاح

إلى المدرسة التي احتضنتني طيلة سنواتي الدراسية، وكانت دائماً مصدر دعمي وإلهامي، مدرسة البسطامي الأساسية

إلى كل من ساهم في تحقيق حلمي، وإلى كل من سيأتي بعدي ليكمل المسيرة.....

أهدي لكم هذا النجاح

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، له سبحانه وتعالى الفضل والمنة.

أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير إلى مشرفي الدكتور بلال أبو عيدة؛ لما بذله من جهود جبارة في إتمام هذه الرسالة، والذي منحني من وقته وخبرته الكثير وأرشدني وأمدني بالرأي السديد...

وأتقدم بالشكر إلى كل أساتذتي في برنامج المناهج وأساليب التدريس...

زملائي في برنامج المناهج وأساليب التدريس...

إليهم جميعاً حبي وتقديري

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل عنوان:

مدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: **عرين سعد محمد عادل حماده**

التوقيع:

التاريخ: **2024/10/17**

فهرس المحتويات

الاهداء ..... ج

الشكر والتقدير ..... د

الإقرار ..... هـ

فهرس المحتويات ..... و

فهرس الجداول ..... ط

فهرس الملاحق ..... ك

الفصل الأول: خلفية الدّراسة والإطار النظري 1

1.1 مقدمة 1

1.2 الإطار النظري 5

1.3 الدراسات السابقة 28

1.4 التعقيب على الدراسات السابقة 38

1.5 مصطلحات الدّراسة 40

1.6 مشكلة الدّراسة 41

1.7 أسئلة الدّراسة 42

1.8 أهداف الدّراسة 43

1.9 أهمية الدّراسة 43

1.10 حدود ومحددات الدّراسة 44

الفصل الثاني: منهجية وإجراءات الدّراسة 45

2.1 منهج الدّراسة 45

2.2 مجتمع الدّراسة 45

2.3 عينة الدّراسة 45
2.4 أداة الدّراسة 46
2.4.1 صدق الأداة 47
2.4.2 ثبات الأداة 47
2.5 إجراءات الدّراسة 48
2.6 المتغيّرات التصنيفية في الدّراسة 49
2.7 المتغيّر الأساسي في الدّراسة 49
2.8 المعالجة الإحصائية 49
الفصل الثالث: نتائج الدراسة 50
3.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس 50
3.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 57
3.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 59
3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 60
3.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 62
الفصل الرابع: مناقشة النتائج، الاستنتاجات، التوصيات 64
4.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس 64
2.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 69
4.3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 70
4.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: 71
4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 72
4.6 الاستنتاجات 74
4.7 التوصيات 74

المراجع العلمية 75
الملاحق 83
Abstract ..... B

فهرس الجداول

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيّراتها 46

جدول (2): معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الدّراسة 48

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى إسهام مساقات التربية العملية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم 50

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال مفهوم التخطيط للتدريس 52

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى كافة فقرات مجال مهارات التخطيط للتدريس 53

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى كافة فقرات مجال الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم 55

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى كافة فقرات مجال مستويات التخطيط للتدريس 56

جدول (8): نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في متوسط استجابات الأفراد على مقياس التخطيط للتدريس في ضوء الجنس (ذكر، انثى) 58

جدول (9): نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في متوسط استجابات الأفراد على مقياس التخطيط للتدريس في ضوء التخصص (العلمي، الأدبي) 59

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأفراد على مجالات مقياس التخطيط للتدريس في ضوء التقدير الجامعي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول وما دون) 60

جدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في متوسط استجابات الأفراد على مقياس التخطيط للتدريس في ضوء التقدير الجامعي 94

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأفراد على مقياس التخطيط للتدريس في ضوء الجامعة الفلسطينية (الجامعة العربية الأمريكية، جامعة فلسطين التقنية، جامعة النجاح الوطنية) 95

جدول (13): نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في متوسط استجابات الأفراد على مجالات مقياس التخطيط للتدريس في ضوء الجامعة الفلسطينية 96

جدول (14): نتائج اختبار LSD للمقارنة البعدية بين متوسطات المجال الثاني والثالث والمستوى الكلي لمقياس الدّراسة في ضوء الجامعة الفلسطينية 97

فهرس الملاحق

ملحق (أ): الاستبانة في صورتها الأولية 83

ملحق (ب): أداة الدّراسة في صورتها النهائية 87

ملحق (ج): تسهيل مهمة جامعة النجاح الوطنية 91

ملحق (د): تسيهيل مهمة جامعة فلسطين التقنية 92

ملحق (هـ): تسهيل مهمة الجامعة العربية الأمريكية 93

ملحق (و): الجداول 93

مدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم

إعداد

عرين سعد محمد عادل حماده

إشراف

د. بلال أبو عيدة

الملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة مدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم. كما هدفت إلى تقصي أثر بعض المتغيّرات كالجنس، التخصص، التقدير الجامعي، الجامعة الفلسطينية التي ينتمون إليها، وتحقيقاً لذلك أجريت الدّراسة على عينة طبقية عشوائية قوامها (361) طالباً وطالبة من طلاب التربية العملية موزعين على ثلاث جامعات فلسطينية وهي جامعة النجاح الوطنية، جامعة فلسطين التقنية، الجامعة العربية الأمريكية.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لطبيعة هذه الدّراسة وأهدافها، ولجمع البيانات تم تصميم استبانة مكونة من 36 فقرة موزعة على 4 مجالات تمثلت في مفهوم التخطيط للتدريس، مهارات التخطيط للتدريس، الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم، مستويات التخطيط للتدريس، وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها، ولتحليل ومعالجة البيانات والوصول إلى النتائج تم استخدام البرنامج الاحصائي (SPSS).

وأظهرت نتائج الدّراسة أن مستوى دعم مساقات التربية العملية لطلبة أفراد العينة على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم كان مرتفعا وبمتوسط حسابي (3,975). وأشارت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مدى دعم مساقات التربية العملية لطلبة أفراد العينة على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم تعزى لمتغيّر الجنس، التخصص، التقدير الجامعي. إلى جانب ذلك، تبين وجود فروق دالة إحصائيا في مدى إسهام مساقات التربية العملية على دعم طلبة أفراد العينة على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم

يعزى لمتغيّر الجامعة الفلسطينية، وأوصت الدّراسة بإجراء تقييم دوري ومستمر للبرامج التعليمية في مساقات التربية العملية، وتشجيع التواصل بين الطلبة المعلمين من كافة التخصصات لتبادل الممارسات الناجحة في التخطيط للتدريس.

الكلمات المفتاحية: التربية العملية؛ التخطيط للتدريس؛ طلبة كلية التربية.

الفصل الأول

خلفية الدّراسة والاطار النظري

1.1 مقدمة

إن كـان التعلـيم بوابـة النـور التـي تفـتح آفاقـاً جديـدة أمـام الأفـراد لاكتسـاب المعـارف وبنـاء القـدرات وتنمية المهارات، فإن المعلم المنارة التي تنير عقولهم بوقود العلم والمعرفة فتتوسع آفاقهم وتزداد معارفهم ومهاراتهم وتتشكل هوياتهم وتنمو قدراتهم، ويعينهم على تحقيق أهدافهم وتطلعاتهم، ومن هنا فإنه ينظر إليه باعتباره فارساً ميدانياً تربوياً ورائداً للمنظومة التعليمية. وعليه فإننا بحاجة إلى توظيف معلمين ومعلمات ذي مهارة وكفاءة عالية مزودين بكافة الموارد والمهارات التي تعينهم على القيام بأدوارهم المنوطة بهم (الصقبعي، 2020).

ولهذا تتجلى أهمية تأهيلهم وظيفياً وإعدادهم وتنميتهم مهنياً قبل الخدمة على يد برامج إعداد وتدريب متخصصة تطرحها المعاهد أو الجامعات تسعى من خلالها إلى إرساء أساس تعليمي رصين يمدهم بنطاق واسع من الكفايات المهنية والشخصية التي تمثل نقطة انطلاق يرتكز عليها معلمو المستقبل في توجيه المسار التعليمي وفي التعامل مع كافة القضايا المرتبطة به (القبلان، 2023). فالخبرات التي تم اكتسابها عبر برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة لها دور حاسم في تحسين جودة المخرجات التعليمية، فمن خلال المحاضرات والورش التدريبية سيكتسب الطلبة المعلمون مجموعة من المهارات الضرورية لتعزيز العملية التعليمية، ومنها مهارات التواصل الفعال التي تدعم قدرتهم على التعامل مع التنوع الثقافي والاجتماعي للمحيطين بهم، إلى جانب مهارات توظيف التكنولوجيا واستراتيجيات التدريس الحديثة والتي تسهم في تحسين تجربة التعلم وخلق بيئة تعليمية مفعمة بالتفاعل والحيوية، فبفضلها أيضا سيتمكن معلمو المستقبل من إدارة فصولهم الدراسية بطريقه تشجع طلبتهم على التعلم، وبذلك، سيصبحون أكثر استعدادا للانخراط في حياتهم العملية المستقبلية (States, 2021).

وتكمن فاعلية برامج إعداد المعلمين في احتوائها على بعد تطويري متين يتمثل في التربية العملية، باعتبارها نواة التنمية المهنية لمعلمي المستقبل وينظر لها على أنها نقطة مرجعية أساسية تزودهم بكافة الكفايات والمهارات البحثية والتقنية التي تعينهم على تحقيق الغايات والأهداف التربوية المرسومة وترفع من مستوى مخرجاتهم التعليمية، فبعد دراستهم للجوانب النظرية من مقررات البرنامج ستفتح التربية العملية أبوابها أمام الطلبة المعلمين لخوض تجارب ميدانية داخل بيئات التعلم الحقيقية فتبدأ رحلتهم التعليمية بالمشاهدة الأولية للدروس ليتحملوا فيما بعد مسؤولية التعليم داخل غرفة الصف بصورة تدريجية (أبو شاقور، 2019).

ومساقات التربية العملية المقررة في برامج إعداد المعلمين تعزز من إعدادهم وتأهيلهم وتدريبهم، فمن خلالها سيتحقق التكامل بين الجانبين النظري والعملي وسيتمكن من ممارسة كل المعارف والنظريات التي اكتسبها من مجمل مقررات البرنامج في سياقات تعليمية حقيقية وذلك بإشراف قسم الإعداد والتأهيل في الجامعة وبالتعاون مع مدرسة مضيفة ومعلم متعاون، وحتى يتمكن هذا الطالب المعلم من أداء مهامه التعليمية بكفاءة وتقديم تجارب فعالة ومتسقة مع احتياجات الطلاب فإنها ستزودهم بمجموعة من الكفايات المعرفية والأدائية والوجدانية اللازمة لتحقيق أهدافهم (مرعي و مصطفى، 2014).

ويهدف تضمين الكفايات المعرفية في برامج إعداد المعلمين إلى بناء أساس قوي لعملية التدريس فهي تشير إلى كافة النظريات والمفاهيم والحقائق والمعارف والعمليات والمهارات الفكرية الواجب على المعلم الإلمام بها، أما بالنسبة للكفايات الوجدانية فهي تعنى بغرس القيم والاتجاهات الإيجابية والأخلاقيات المهنية التي تنعكس على سلوكه ووجهة نظره تجاه مهنة التعليم وما يتعلق بها من طلاب ومناهج وغيرها، بينما تدلي الكفايات الأدائية إلى كافة المهارات اللازمة له في التدريس، فكفاية تنظيم المواقف التعليمية، وكفاية التخطيط، والكفايات الأكاديمية المهنية من أهم الكفايات التي تجعله ناجحاً في عمله (زغير، 2020).

ومما لا شك فيه أن عملية التدريس عملية منهجية معقدة، وتقديم تجربة تعليمية فعالة يتطلب من المعلم جهداً عظيماً وقرارت حكيمة مرتبة في وثيقة توضح ما سيحدث خلال فترة زمنية معينة بعد التفكير المسبق لما يراد تحقيقه، ولما سيتم تدريسه وماهية الإجراءات العملية التي ستتبع والكيفية التي ستنظم بها الأنشطة والمواد التعليمية المختارة في سبيل تحقيق الأهداف، وبذلك تعتبر عملية التخطيط للتدريس عاملاً أساسياً يسهم في رفع جودة التعلم داخل الفصول الدراسية وعليه فإن مهارة التخطيط للتدريس من المهارات الرئيسية والتي لا بد من إتقانها أثناء فترة التدريب (Habibi, 2020).

وقد أجمع كل التارقي (2016)، Kitabchy (2017) أن التخطيط للتدريس أمرٌ ضروريٌ لا غنى عنه، فهو بمثابة خارطة توجيهية ترشد لمسار العمل والاتجاه الذي يجب اتباعه، فبوساطته سيتمكن الطالب المعلم من خلق تجارب تعليمية يضمن فيها أقصى قدر من التعلم والفعالية. وهذا يتفق مع نتائج دراسة الجرادي (2023) التي تؤكد على فاعلية التخطيط والتدريب العملي في تنمية الأداء التدريسي لدى طلبة التربية العملية نتيجة للتغذية الراجعة التي تم تلقيها أثناء الأداء.

ومحاولة لتخطيط تجربة تعليمية ناجحة ذات كفاءة عالية، لا بد من الاتكاء على مجموعة من المبادئ المساعدة والتي تمثل قواعد أساسية في عملية التدريس، فالمعلم هنا مطالب بأن يكون متعمقاً بمحتوى مادته الدراسية ملماً بها، متفهماً للنتائج والأهداف العامة المتوقع تحقيقها، قادراً على تكييف المواقف التعليمية لتتناسب مع قدرات المتعلمين وخصائصهم واحتياجاتهم الفردية المتنوعة، ليتمكن حينها من اختيار طرق التدريس والأنشطة والمواد والأدوات المناسبة لهم وللدرس (أبو دياب، 2021).

ولتحقيق مزيد من الدقة والاحترافية في التخطيط للتدريس، فإنه يتطلب منهم تفكيراً عقلانياً وفهماً ذكياً، وكفاءة في وضع تصور مسبق لعناصر الموقف التعليمي ولما يمكن القيام به آنذاك والتدريب الجاد على مهارات التدريس الضمنية والضرورية لإتقان التخطيط، كالصياغة الدقيقة والواضحة للأهداف التعليمية، وتطوير وسائل وأساليب تقويمية ملائمة، وتحليل المحتوى وتجزئته إلى عناصره الأساسية، وغيرها. وحتى

يكون التخطيط شاملاً فإنه يتم على مراحل متتالية ومتتابعة ومترابطة، فهناك تخطيط طويل المدى عادة ما يأتي على مستوى سنة دراسية أو فصل دراسي يقدَم رؤية شاملة للسياق التعليمي في ضوء الأهداف العامة مظهراً توزيع دروس المادة الدراسية في جدول زمني يشير إلى عدد الحصص اللازمة لتدريسها، وهناك تخطيط متوسط المدى يتم على مستوى عدة أسابيع ويمتد لشهر تقريباً يحدد فيها كل ما يراد توظيفه في المواقف التعليمية المنفذة في تلك الفترة من أهداف ومفاهيم وخبرات وأنشطة وأدوات ووسائل التقويم، وهناك تخطيط قصير المدى الذي يتم على مستوى حصة وقد يمتد في بعض الأحيان إلى عدة حصص (الفت، 2020).

ففي التخطيط قصير المدى يتخذ المخطط من أبعاد العملية التعليمية كعناصر أساسية في خطته كالأهداف، المحتوى، الأنشطة، الطرق والوسائل والواجبات وأساليب التقويم إلى جانب المكونات الروتينية منها المتمثلة في الصف المستهدف وعنوان الدرس والفترة الزمنية المخصصة لإنجازه وتنفيذه وغيرها. فخطة الدرس اليومية تتيح له عرض الأفكار بصورة منطقية متدرجة من السهل للصعب وبما يتناسب مع مستويات المتعلمين، مع أخذ الوقت الكافي في تحديد الطريقة الأنسب لعرض المحتوى، وإدراك العقبات المحتمل ظهورها خلال تقديم الدرس والتفكير في الحلول الأنسب لها (العنزي، 2017).

ومن هنا فإن عملية التخطيط تكفل للمعلم نجاحه في تأدية رسالته التعليمية وفي قيادته للسياق التعليمي، لكونه نشاطاً حيوياً يقدم رسماً توضيحياً لكيفية تحقيق أفضل استغلال للوقت المخصص ولكافة الموارد والإمكانات المتاحة في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة، متجليةً على هيئة وثيقة تنظَم فيها الأفكار والإجراءات والأنشطة المساعدة على إنجاز دروس المقرر الدراسي بإتقان وفاعلية وفي الوقت المنصوص عليه. فتؤمن له تقديم درس متماسك بكل ثقة واستعداد تام، جاهزاً للتعامل مع كافة التحديات والصعوبات المحتمل مواجهتها داخل الصف (Hady & Abdulsafi, 2018).

وبناء على ما سبق، فإن كفاية التخطيط للتدريس من أهم الكفايات الواجب إتقانها من قبل الطالب المعلم قبل الخدمة، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى معرفة مدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس.

1.2 الإطار النظري

وفيما يلي عرض للجانب النظري المتصل ببرنامج التربية العملية ومهارة التخطيط للتدريس مع توضيح بعض العناوين الفرعية المتعلقة بكل منهما.

المحور الأول: برنامج التربية العملية

تعرف التربية العملية في الجامعات بأسماء متعددة فمنها من يطلق عليها اسم التربية الميدانية، ومنها ما يشير إليها أيضا بمصطلح التمرين أو التدريب على التدريس. وبغض النظر عن تعدد مسمياتها إلا أنها جزء أساسي من برنامج إعداد المعلمين وتهيئتهم لمهنة المستقبل، فعرفت التربية العملية على أنها نهج يتيح للطالب المعلم الإنغماس في سياقات واقعية، يكون فيها فرداً مشاهداً ومشاركاً بصورة فعلية في تدريس الدروس وإدارة الفصول، محققاً بذلك فهماً عميقاً لما تم تعلمه من مفاهيم ومهارات وخبرات مدركاً لكيفية تطبيقها في مواقف حقيقية. فمن خلال التربية العملية سيتم تسليط الضوء على كل ما يحتاجه من أجل تطوير مهاراته وقدراته، لإعداد معلم متميز قادر على التعامل مع تنوع الطلاب وتقديم تجارب تعليمية تتلاءم مع احتياجاتهم المتنوعة (ALLAN, 2022).

وعرفها القديري (2022) على أنها جميع الأنشطة والخبرات التي تعد وتنظم في إطار برنامج منظم يتم من خلاله تهيئة وإعداد الطالب المعلم لمهنة التعليم، وإكسابه الأساليب التعليمية والكفايات المهنية والسلوكية التي يحتاجها أثناء تأديته المهمات والفعاليات التعليمية داخل الصف وخارجه. وينظر للتربية العملية على أنها برامج مصممة لإعداد وتدريب معلمي الغد ميدانياً في مدارس مضيفة ولفترة زمنية محددة تحت إشراف وتوجيه هيئة الإعداد، فبفضلها ستتوافر لكل منهم فرصة حيوية لممارسة

التعليم في بيئات تعليمية متنوعة، وتبعاً لدوره كمعلم مبتدئ يتطلب منه التعامل مع مواقف تربوية واقعية، بدءاً من الترحيب بالطلاب وانتهاء ببناء علاقات إيجابية مع أفراد المجتمع المحلي. ووفقاً لمروره بعدد من المراحل المتتالية والمتابعة المتكاملة ستجعل منه معلماً كفؤاً يتمتع بالكفايات المهنية التي ستجعله معلماً قادراً على تحمل مسؤولياته تجاه مهنته (السيد، 2020).

وفي هذه الدراسة فإن التربية العملية تمثل المختبر التربوي الذي يقضي فيه معلمو المستقبل وقتاً زمنياً محدداً، يكتسبون فيه محتوىً نظرياً معتَمداً قبل مرحلة التطبيق العملي التي تتم في ميدان حقيقي وواقعي غني بالتجارب التعليمية التي تتيح له تفجير الإبداعات وتطوير الإمكانيات واكتساب المهارات، بإشراف وتوجيه جهات متعددة تعزز نموهم الشخصي المهني، وتقدر مدى كفاءتهم في التعليم المستقبلي ومستوى استعدادهم للتأقلم والتكيف مع التحديات المستقبلية في ضوء ما صدر منهم من أداء. وتسعى التربية العملية إلى إحراز حزمة من الأهداف التي تساعد على رفع مستوى هيمنة المعلمين وتطويرهم، لكونها لا تقتصر على تزويدهم بالمعارف النظرية فحسب بل تسعى إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس وإمدادهم بكافة المهارات الضرورية لسياق عملهم التعليمي، فمن خلال إتاحة الفرصة للخوض في تجربة تعليمية حقيقية تحقق الترابط بين ما تم تعلمه نظرياً من المقررات الجامعية وبين التطبيق العملي لها في سياقات حقيقية ستعزز من قدرتهم على إدارة الصف وتطوير مهارات التواصل وحسن التعامل مع الطلاب والزملاء وأولياء الأمور، وتمكنهم من إتقان مهارات التخطيط وتنفيذ التدريس وتقويمه بصورة عملية، فهي ستسهم في بناء فهم أعمق لعملية التعليم والتعلم ومتطلباتها، فيزداد لديهم رصيد الإحساس بالمسؤولية تجاه تلك المهنة، كما أنها تعمل على إظهار ما لديهم من إمكانيات وكفايات مهنية. وتبعاً لنتائج التقويم المؤداة من قبل إدارة المدرسة المضيفة، والمشرف والمعلم المتعاون سيتحدد مدى ملاءمته لمهنة المستقبل (عمرو، علقم، و الافندي، 2023).

وبرنامج التربية العملية الذي تطرحه جامعة النجاح الوطنية يسعى الى تقديم تجربة تعليمية شاملة تعزز من جاهزيتهم لسوق العمل وترفع من كفاءتهم كمعلمين في مجالاتهم، من خلال خمسة مساقات رئيسية متسلسلة تتميز كل منها في هدفها ونوعيتها والفصول التي تطرح فيها وجوانب التعلم التي تركز عليها. حيث يركز المساق الأول كاملا على الجوانب النظرية، بينما تُطرح بقية المساقات بأسلوب نظري وعملي في آن واحد، ففي الشق النظري في المساقات الأربعة يقضي الطالب المعلم داخل الجامعة (16) ساعة بهدف التعرف إلى عناصر التدريس ومهاراته التخطيطية والتنفيذية والتقويمية والتدريب عليها عبر تنفيذ التدريس المصغر والحصول على التغذية الراجعة الملائمة، بالإضافة إلى متابعة سير عملية التدريب وجودته بينما الشق العملي يتدرج في مراحل متعددة تبدأ بالملاحظة وتنتهي بالتدريس الفعلي لعدة أسابيع، وفيما يلي عرض لمراحل التربية العملية كما أوضحها (دليل التربية العملية، .n.d) في جامعة النجاح الوطنية:

مرحلة التهيئة

في الفصل الأول من السنة الثانية يقضي الطالب المعلم واقع (16) ساعة نظريا داخل الجامعة بهدف تهيئتهم وتعريفهم بطبيعة التربية العملية وأنظمتها وقوانينها ومحتواها النظري والقيمي وتأثيرها على عملية إعدادهم لمهنة المستقبل، مع التركيز على تقنيات التدريس المصغر وتوظيف كافة الوسائط السمعية والبصرية المتاحة في الجامعة، ومن جهة أخرى يتم التحضير للفترة التدريبية للطلبة المعلمين وتوزيعهم على المدارس التي ستستوعبهم أثناء عملية التدريب الميداني.

مرحلة المشاهدة للبيئة المدرسية والصفية والتدريس الجزئي

يُطرح مساق التربية العملية (2) بأسلوب نظري وعملي في آن واحد في الفصل الثاني من السنة الثانية، فإلى جانب الجانب النظري الذي يقضيه في الجامعة يتدرب الطالب المعلم في المدارس المضيفة واقع (60) ساعة ليبدأ عملية تدريبه بالمشاهدة والملاحظة المدرسية والصفية بمشاركة الطالب الزميل، ليتحمل

فيما بعد مسؤولية تنفيذ بعض المواقف الصفية بصورة جزئية، فبإشراف المعلم المتعاون أو المشرف سيطلب منه القيام بالتدريس كمعلم مساند وتنفيذ التدريس الجزئي مع الزميل وبشكل مستقل بملاحظة الطالب الزميل.

مرحلة التدريس الفعلي

فإلى جانب الشق النظري من مساقات التربية العملية على الترتيب (3، 4، 5) وبملاحظة المعلم المرشد والطالب الزميل يتحمل الطالب المعلم مسؤولية التدريس بشكل منفرد لحصة كاملة ثم نصف يوم إلى يوم كامل ولمدة (90) ساعة في مدرسة التدريب طوال فترة الفصل الأول من السنة الثالثة، أما في الفصل الثاني من السنة الثالثة يكلف الطالب المعلم بالقيام بمسؤولية التدريس بشكل منفرد من يوم كامل إلى أسبوع على أتم وجه ولمدة (90) ساعة يقضيها في مدرسة التدريب. بينما في الفصل الأول من السنة الرابعة يتم تكليفه بالقيام بمسؤولية التدريس كمعلم مساند والتدريس المنفرد الذي يمتد من أسبوع إلى (4) اسابيع ولمدة (120) ساعة مدرسة التدريب. ففي الفترة التي وصل فيها الطالب المعلم إلى مرحلة التدريس يكن في أمس الحاجة إلى أشخاص أو جهات معينة تشرف على عمله وتقدم له الدعم والتوجيه المناسب، وتحقيقا لذلك تتم متابعة أدائهم بزيارات دورية لا تقل عن زيارتين من قبل مدير المدرسة والمشرف الأكاديمي والمشرف التربوي إضافة إلى التقارير المقدمة من قبل المعلم المتعاون والطالب الزميل لتحفظ جميعها في ملف إنجاز الطالب الذي يسهم في تشكيل التقييم النهائي وبمشاركة الشركاء وبتقرير موحد.

الأساليب التعليمية المستخدمة أثناء برنامج التربية العملية

وأشار Hai (2023) إلى أن برامج التدريب التربوي المصممة لإعداد وتأهيل وتدريب معلمي المستقبل تستند على عدة أساليب تعليمية تجمع ما بين المعرفة النظرية والاستراتيجيات العملية التي تعزز من تجربة التعلم. في البداية، يتم الاعتماد على التعليم النظري في إكساب الأسس النظرية عبر المحاضرات والمناقشات، علاوة على ذلك تستخدم الملاحظات الصفية في إكساب العديد من الأفكار التي

يمكن الاستفادة منها مستقبلا من خلال ملاحظة استجابات معلمين ذي خبرة وكفاءة في مواقف واجهتهم داخل فصولهم الدراسية. وكذلك تعتبر دراسات الحالة وسيلة فعالة لتطوير التفكير النقدي وحل المشكلات عبر تحليل بعض المواقف والتحديات داخل الفصول الدراسية. إضافة الى ذلك يتيح أسلوب التعلم التعاوني مد جسور التواصل بين الطلبة المعلمين وفتح آفاق الحوار فيما بينهم مما يعزز من فهمهم للأفكار وبناء أفكار جديدة. ومن جانب آخر، يتيح أسلوب الخبرات الميدانية تطبيق المعارف المكتسبة في سياقات حقيقة واقعية.

وأضاف الكندري والقطان (2020) أن أسلوب التدريس المصغر باستخدام الفيديو من الأساليب التعليمية المتبعة في إعداد الطلبة المعلمين وتدريبهم عبر تقديم موقف تعليمي مصور في مدة أقصاها ربع ساعة، ليتم فيما بعد عرضه ومشاهدته برفقة زملائه الآخرين من الطلبة المعلمين وبحضور المشرف وتقديم ملاحظات فيما يتعلق بأدائه التدريسي ومدى إتقانه واستخدامه للمهارات اللازمة لنجاحه والاستفادة منها عند إعادة المحاولة مرة أخرى.

النظريات الملائمة لتعزيز عملية تعلم الطلبة المعلمين أثناء برنامج التربية العملية

يستند الطلبة المعلمون في برنامج التربية العملية إلى عدة نظريات تعلم ومن بينها:

1. نظرية التعلم بالنمذجة – نظرية التعلم الاجتماعي – (Social learning theory)

تركز هذه النظرية على كيفية تعلم الأفراد عبر الملاحظة والتقليد وتعتبر أن عملية التعلم تحدث في سياق اجتماعي يعتمد على التفاعل مع الآخرين فيتعلم الأفراد من خلال مراقبة سلوك الآخرين ليتم فيما بعد إتاحة المجال للملاحظ بتأدية استجابات مطابقة ومقلدة لينتهي الأمر بتعزيز السلوك الإيجابي. وبذلك يعتبر التعلم عبر النمذجة جزءا أساسيا من هذه العملية (Bandora, 1971).

وفي هذه الدراسة ظهر اعتماد الطلبة المعلمين في تدريبهم على هذه النظرية، فالمعارف تُبنى والسلوكيات الجديدة تُكتسب عبر ملاحظة سلوك وتفاعلات المعلم المتعاون مع البيئة، ومحاكاة سلوكه، فهم يعتبرون ما يظهر منهم كنموذج للتعلم.

2. النظرية البنائية (Constructivist learning theory)

نظرت هذه النظرية لعملية التعلم على أنها عملية عقلية نشطة يتفاعل فيها المتعلم مع الأنشطة والمهام الحقيقية فهي تجعل من المتعلم فرداً نشطاً مشاركاً في عملية بناء المعارف والمهارات وبذلك فإن عملية التعلم من وجهة نظرها ليست مجرد استقبال للمعلومات بشكل آلي، وهذه النظرية تركز على كيفية بناء الأفراد للمعارف عبر التفاعل مع البيئة المحيطة، حيث يقوم المتعلمون بربط المعلومات الجديدة مع ما يعرفونه مسبقا. فكل فرد يبني معرفته الخاصة به ويفسر تجاربه متأثراً بما يملكه من خبرات حالية وسابقة (Mishra, 2023).

وفي هذه الدراسة يَظهر فضل النظرية البنائية في تطوير إمكانيات الطلبة المعلمين ومهاراتهم وتعلمهم عبر السماح لهم بخوض تجارب تفاعلية وتنفيذ نماذج تعليمية تتكامل فيها الخبرات المكتسبة سابقاً مع الخبرات المتعلمة خلال التجريب العملي، فالطالب المعلم هنا يعتبر فرداً نشطاً في بناء المعرفة.

3. نظرية التعلم التجريبي (Experimental Learning Theory)

تعنى هذه النظرية عناية كبيرة في تنمية أفراد يمتلكون خبرات ومهارات عالية تحسن من مستواهم، فعملية التعلم هنا عملية ديناميكية تضمن للمتعلم التفاعل المباشر مع الخبرات والتجارب الفعلية لتحقيق الفهم واكتساب المعارف، على اعتبار أن الخبرة الحسية المباشرة والعمل مصدر أساسي للتعلم بدلاً من التلقي السلبي للمعلومات. ويتم تمثيل نموذج التعلم بالخبرة على شكل دورة تتألف من أربعة أدوار منها ذو صلة باستيعاب الخبرات كالتجربة الملموسة (CE)، التصور المجرد (AS) ومنها ما يتعلق بمعالجة تلك الخبرات كالتفكير المجرد، كالتجريب النشط (AE) (Kolb, 2014).

وأشار Waseem & Waheed (2023) إلى ما ادعاه كولب وهو أن التجارب التي يمر بها الفرد تشتمل على مراحل مختلفة تبدأ بالعمل ثم التأمل، والتفكير إنتهاءً بالتطبيق، فينغمس الفرد في تجارب مباشرة ملموسة، وفي مرحلة لاحقة يتأمل الأحداث والمتغيرات المحيطة بالتجربة التي مر بها محاولاً تحليلها وتفسيرها مما يساعده على الفهم العميق لها، ليتم فيما بعد تصميم نماذج وأفكار تعليمية جديدة، ومن ثم اختبارها وتطبيقها في سياقات واقعية جديدة.

وفي هذه الدراسة ظهر ضرورة عدم اقتصار الطلبة المعلمون في برنامج التربية العملية أثناء تعلمهم على نظرية تعلم واحدة باعتبارها أنها أكثر ملاءمة لتعلمهم، فاختيار النظرية الأنسب يعتمد على أهداف التدريب واحتياجاتهم ومهاراتهم، حيث إنه يمكن الجمع بين عدة نظريات لتحقيق تجربة فعالة ومتكاملة أثناء التدريب العملي.

الأطراف المشتركة في برنامج التربية العملية

في برامج التربية العملية تشترك مجموعة من الأفراد والجهات الفعالة التي لديها القدرات والمهارات الضرورية لنجاحه وتحقيق أثر إيجابي، وهم على النحو الاتي:

1. الطالب المعلم

يعتبر الطالب المعلم الهدف الأسمى لعملية الإعداد والتأهيل فهو بذلك طرف رئيس في التربية العملية والمستفيد الأكبر منها فمن خلالها سيتمكن من فهم وتحليل البيئة التعليمية والتكيف بشكل أفضل معها، وليحقق أقصى استفادة من التربية العملية يتوجب عليه التقيد بأوقات الدوام طوال فترة التدريب مع الالتزام بأخلاقيات المهنة، والحرص على الظهور بمظهر لائق، والتعامل مع الآخرين بلطف وأدب، مع ضرورة أن يكون ممتثلاً لتوجيهات المشرف التربوي مادا لجسور التعاون بينه وبين الهيئات التدريسية والإدارية في المدرسة المستضيفة وعضواً فعالاً في مختلف النشاطات مطبقاً لكافة مراحل التربية العملية بكامل

الإخلاص والتفاني، ومشاركاً في عملية المشاهدة الصفية التي تمهد لتولي المسؤولية الكاملة في التدريس مع عدم إغفاله لأهمية الإعداد المسبق والمكتوب للدرس في دفتر التحضير اليومي (العتيبي، 2019).

2. المعلم المتعاون

يعتبر المعلم المتعاون معلماً متمرساً ذي خبرة عملية وتعليمية، وشريكاً تربوياً جوهرياً في تطبيق خطة التربية العملية وتحقيق أهدافها، مسؤولاً عن تقديم الدعم والإشراف والتوجيه والتقويم لأداء الطلبة المتدربين ليصبحوا معلمين محترفين. وتبعاً لكونه معلماً متمرساً في المجال التعليمي عليه أن يشاركهم كافة خبراته التدريسية بكل كرم وسخاء موضحاً لهم كافة المعلومات المرتبطة بالمنهج الدراسي والمواضيع التي يغطيها، فيفتح لهم أبواب فصوله التعليمية، ويمنحهم فرصة مشاهدة التجارب العملية الواقعية، إلى جانب تكليفهم بأداء العديد من المهام والأنشطة التي تعزز من تجربتهم التعليمية كالتدريس، وتصميم بعض الوسائل التعليمية، والاطلاع المستمر على دفتر تحضير الدروس للاستفادة من اقتراحاتهم وأفكارهم البناءة. ولضمان نجاح التدريب لا بد من مد جسور التعاون بين المعلم المتعاون والمشرف الأكاديمي ومساعدته على عملية الإشراف على الطلاب المتدربين وتقييمهم، مع تزويده بكافة النتائج والانطباعات حول كل طالب متدرب تحت إشرافه في المدرسة (البديوي، 2021).

فالخبرات والمهارات السابقة التي يمتلكها المعلمون المتعاونون المشاركون في عملية تدريب وتوجيه الطلبة المعلمين في برنامج التدريب العملي تعتبر غير كافية، ومن هنا كان لا بد من إعدادهم إعداداً جيداً يضمن امتلاكهم لكافة المهارات والقدرات المساعدة على توجيه الطلبة المعلمين ومساعدتهم على تشكيل صورة واضحة وشاملة تؤدي إلى فهم واستيعاب الأساليب والطرائق التدريسية الجيدة، ليصبحوا قادة ومدربين كفء في مبانيهم، قادرين على التفكير المشترك في الممارسات التدريسية وتحليلها وفهم كيفية تنفيذها وتقييمها، متمكنين من العمل معهم في علاقة ثنائية تعاونية مستمرة (Richardson et al., 2019).

3. المشرف الجامعي

يعتبر المشرف الجامعي عنصراً أساسياً وداعماً في برنامج التربية العملية، وعضواً فعالاً من أعضاء هيئة التدريس، وتبعاً للدور الذي يشغله فهو مكلف بإمدادهم بالجانب النظري من مقرر التربية العملية ومافيه من استراتيجيات تربوية ومتابعة الجانب التطبيقي له في المدارس المضيفة (نجدي و الرجبي، 2021).

فالمشرفون يقع عليهم مسؤولية متابعة الطلبة المعلمين ودعمهم، وتقديم النصائح والتوصيات التي من شأنها أن ترفع من مستوى أدائهم التعليمي، ومن الجدير بالذكر أن نجاح العملية الإشرافية مرهون بما لديهم من مهارات وكفاءات إشرافية وبالأسلوب الإشرافي المتبع. ففي الإشراف المباشر سيتم مراقبة وتقييم سلوكيات الطالب المعلم وفق لنموذج معين ثم العمل على تقديم بعض التوجيهات التي تحسن من ممارساته التدريسية، بينما في الإشراف البديل سيقدم للطالب المعلم بدائل عديدة تهدف إلى توسيع مهاراته التدريسية، أما في عملية الإشراف غير التوجيهي يسعى المشرف إلى زيادة قدرات الطلبة المعلمين على تحليل أدائهم والتفكير في ممارساتهم التدريسية فيحرص حينها على أن يكون مستمعاً جيداً لأقوالهم وتحليلاتهم، ويقدم توجيهاً اختيارياً بناءً على ما تم سماعه، أما الإشراف التعاوني فإنه يشجع بناء علاقات إيجابية فيما بينهما قائمة على التعاون والتواصل الفعال، أما بالنسبة لأسلوب الإشراف الإبداعي فإنه سيتيح للمشرفين الإبداع في عملية الإشراف من خلال المزج بين عدة أساليب إشرافية (Alghasab et al., 2023).

4. مدير المدرسة المضيفة

تؤدي الإدارة المدرسية والمتمثلة في مديرها دوراً حاسماً في تحقيق أهداف التربية العملية باعتباره خبير إداري ومشرف مهني ميداني، فتبعاً لدوره الإداري فإن مهمته تتمثل في الترحيب بالطالب المعلم وتعريفه ببيئة المدرسة ونظامها ومرافقها، وتزويدهم بالمهام الموكلة إليهم مع إتاحة الفرصة للاشتراك في الأنشطة المدرسية باعتباره جزءاً فعالاً من المدرسة. وباعتباره مرشداً ومشرفاً ميدانياً يتوجب عليه متابعتهم وزيارتهم

ميدانياً وملاحظة أدائهم فيما لا يقل عن زيارتين إشرافيتين، وتشجيعهم على تحمل المسؤوليات الموكلة إليهم، وتوجيههم ومساعدتهم على النمو المهني وتطبيق أساليب تدريسية متنوعة ومبتكرة وتخفيف العقبات التي تواجههم، والمشاركة في تقييمهم في ضوء التزامهم بأنظمة المدرسة وتعاونهم وانضباطهم وتعبئة الاستمارة المخصصة لذلك (الخفاجي، 2016).

المهارات المكتسبة من برنامج التربية العملية في الجامعات الفلسطينة

تعتبر كلية التربية في الجامعات الفلسطينية القلب النابض لأي نظام تعليمي؛ لاعتبارها الرافد الرئيس الذي يغذي قطاع التعليم والمتبني الحقيقي الفعلي لإعداد معلمي المستقبل وتأهيلهم. وتبعاً للدور الحيوي الذي تشغله كلية التربية في تشكيل المستقبل التعليمي في فلسطين، فإنها تدرك أهمية تطوير خطط وبرامج تعليمية شاملة تعزز من الجوانب الشخصية والمهنية لطلبتها (عوده و قدومي، 2024).

وتحرص الجامعات الفلسطينية على تقديم برنامج التربية العملية لطلبة كلية التربية لكونه برنامجاً جوهرياً مهماً ومحوراً أساسياً في إعدادهم وتأهيلهم، وإكسابهم كافة الكفايات والمهارات التي يحتاجونها لأداء رسالتهم التعليمية بشكل يليق بتلك الرسالة العظيمة، فنجاحهم في مهنة المستقبل مرهون بمدى قدرتهم على اجتياز هذا البرنامج لكونه خطوة هامة في مسيرتهم التعليمية المهنية (أبو الحاج، 2013).

وقد حدد العديد من التربويين والباحثين في دراساتهم وأبحاثهم مجموعة من المهارات التدريسية التي ينبغي توافرها في برامج التربية العملية، والتي يجب على طلبة كلية التربية اكتسابها والتدريب عليها خلال فترة إعدادعم وتدريبهم في كلية التربية، باعتبارها ركناً أساسياً لتحقيق تدريس فعال، فمنها ما هو مرتبط بأدائهم التخطيطي كمهارة تحديد الأهداف التعليمية، التمهيد للدرس وإغلاقه، اختيار الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية الملائمة وغيرها. ومنها ما يظهر عبر سلوكياتهم أثناء التدريس كمهارة إستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة الهادفة، التفاعل الصفي الفعال، إدارة الفصل الدراسي بفاعلية، طرح الأسئلة وتوجيهها، إثارة الدافعية، ومنها ماهو متعلق بتقويم وتطوير العملية التعليمية كمهارات تقويم التعلم (حسين، 2022).

ولما تتيحه التربية العملية في الجامعات الفلسطينية من فرصة ممارسة التدريس في بيئات تعلم حقيقية سيطبق طلبة كلية التربية بصورة فعلية كافة المهارات التخطيطية والتنفيذية والتقويمة المتفق عليها باعتبارها جزءاً رئيساً من هذا البرنامج، كما تعتبر الوسيلة المناسبة لتحديد مدى صلاحية الجانب النظري الذي اكتسبه عبر المقررات التي درسها في الجامعة (مصلح، 2015).

وفي هذه الدراسة يظهر أن الجامعات الفلسطينية تولي طلبة كلية التربية اهتماماً كبيراً في إعداداهم ليصبحوا قادة في مجال التعليم، وتحقيقاً لذلك تسعى كلية التربية إلى تهيئة بيئة تعليمية متكاملة تتضمن مناهج أكاديمية نظرية وبرامج تطبيقية عملية. فقد تتضمن دراستهم مجموعة من المواد الأكاديمية التي تعزز من فهمهم النظري لمواضيع متعددة في علم النفس التربوي وأساليب التدريس وغيرها من المساقات النظرية التي تطرحها الكلية، إلى جانب ذلك، يخضع الطلبة المعلمين لبرنامج التربية العملية الذي يتيح لهم تطبيق ما تم تعلمه في بيئات حقيقية تعزز من مهاراتهم في التخطيط والتحضير، التقويم وصياغة الأهداف السلوكية.

المحور الثاني: التخطيط للتدريس

تنوعت تعريفات التخطيط للتدريس بتنوع الباحثين، وفيما يلي إجمال لهذه التعريفات: ويمكن تعريف التخطيط للتدريس على أنه مخطط إرشادي وتوجيهي يصممه المعلم قبل التدريس والتفاعل المباشر مع المتعلمين، يمارس فيه تفكيراً مدروساً يتخذ عبره قرارات محكمة تنظم ظروف البيئة التعليمية وتوجهها نحو تحقيق الأهداف، موضحاً ما يود المتعلمون معرفته وتعلمه وكيفية تحقيقه في فترة زمنية معينة (Gunes et al., 2022).

وقد عرف الثقفي (2019) التخطيط للتدريس على أنه كفاية أساسية جوهرية لمن اختار التدريس مهنة له، لكونها محركاً أساسياً للتحسين والنجاح التعليمي، تتطلب من متخذ القرار قدرة فكرية وذهنية قائمة على

التأمل والتفكير الدقيق في كافة الموارد والإمكانات المادية والبشرية المتاحة وتحديد إجراءات الإستفادة منها في سبيل تحقيق أهدافه التعليمية خلال فترة زمنية محددة.

وفي هذه الدراسة ينظر للتخطيط للتدريس على أنه بنية أساسية يعتمد عليها المعلم أثناء تأدية عمله التدريسي خلال مستويات زمنية متعددة، فهي عملية تخيلية وتنبؤية واعية ينشأ عبرها صوراً وأفكاراً قبلية حول سير العملية التعليمية، وبما يتلاءم مع موارد البيئة الصفية وإمكانياتها، واحتياجات المتعلمين وقدراتهم، والزمن المقدر للتدريس، مدوناً إياها على الورق لتصبح بعدها جاهزة للتنفيذ على أرض الواقع.

فالتخطيط المحكم للتدريس يمنح العملية التعليمية قدرة استثنائية في تحقيق أهدافها، فنجاح المنهج في إحراز نتائج إيجابية مرهون بجودة ودقة خطط التعلم التي يصممها المعلم قبل البدء بالتدريس، لكونها الدليل المرجعي والإرشادي المتبع خلال مسيرته التعليمية تضمن له تنفيذ الدروس بكل سهولة ويسر. وبفضل التزام المعلم واتباعه لمبادئ التخطيط وإجراءاته يتيح للطلاب تحقيق أكبر إستفادة من التجارب التعليمية المقدمة، وباختصار فإن التخطيط للتدريس بمثابة البوصلة التي توجه العملية التعليمية في سبيل تحقيق أهدافها، وتحقيق التحسين المستمر للحصول على تعلم فعال ومستدام (Wicaksono, 2022).

فالوقت الذي يستثمره المعلمون في تخطيط دروسهم سيمنحهم معرفة كاملة وشاملة ومحيطة بالمنهج المدرسي، ويمنحهم فرصة التفكير التام بالمواضيع التي سيدرسونها والأهداف المراد إنجازها فتتكون لديهم نظرة جلية عما يراد تدريسه وكيف ومتى سيتم ذلك، وماهية الأنشطة المستخدمة والوقت اللازم لتنفيذها وكيفية تقييم ما تم تعلمه، فهي تعكس الكثير من المعلومات المرتبطة بعملية التدريس في فصل دراسي معين. وبهذه الطريقة سيتم استغلال وقت الحصة استغلالاً جيداً بدلاً من ضياع وقت الحصة في البحث عن الأنشطة وتقليب الكتب المدرسية أو المرجعية وما إلى ذلك. وتبعاً لذلك فإن الإعداد الجيد لها سيعزز من ثقة المعلمين بأنفسهم ويصبحوا أكثر كفاءة في مواجهة صعوبات وتحديات الفصل الدراسي، والتعامل مع خصائص وقدرات واحتياجات المتعلمين المختلفة (Angaiz et al., 2021).

ويمكن تصنيف مستويات التخطيط للتدريس تبعاً للزمن المستغرق في تنفيذ الخطة إلى:

1. تخطيط بعيد المدى (تخطيط سنوي، فصلي)

تقدم خطة التعليم السنوية – الفصلية رؤية شاملة مسبقة لسير العملية التعليمية تمتد لسنة دراسية كاملة – فصل دراسي، موضحة المنهجية التي سيتبعها المعلم في عمله بحيث تضمن له تحقيق الأهداف بكفاءة وبشكل منهجي. فمن خلالها سيحدد المعلم كافة الجوانب والعناصر الأساسية في جدول زمني يحتوي أهداف المقرر وما يتضمنه من خبرات ومواضيع تعليمية موزعة على شهور محددة من العام الدراسي ذاكراً فيها عدد الحصص اللازمة لتدريس كل موضوع منها إلى جانب الأساليب والإجراءات المتبعة لتحقيق الأهداف وطرائق التقويم الملائمة لها، وبذلك فهي ترشد المعلمين نحو تنفيذ المنهج بطريقة منظمة وتفسح المجال أمامهم إلى إعادة التنظيم والتوزيع المنطقي للمحتوى ليصبح أكثر ملاءمة لمستويات المتعلمين أو ليصبح تنفيذها أكثر تزامناً مع فصول السنة (العبادي، 2018).

2. التخطيط متوسط المدى (التخطيط لتدريس الوحدة الدراسية)

أوضح الطناوي (2008) أن هذا المستوى يعكس تصورات المعلم المسبقة المرتبطة بتدريس كل وحدة من وحدات المقرر خلال الفترة الزمنية التي خصصت لإنجازها وفقا لموضوع الوحدة وعدد الدروس المشمولة بداخلها، فمن خلال إعداده لتخطيط كل وحدة دراسية سيستعرض كافة الموارد والجوانب الأساسية لتدريسه في جدول زمني يضم أهداف تدريس كل وحدة مصاغة بصورة إجرائية إلى جانب المعلومات والمفاهيم الأساسية المتصلة بكل وحدة دراسية منظمة بصورة منطقية ضمن تسلسل محدد، وما يلائمها من أنشطة تعليمية متنوعة تسهم في تحقيق أهدافها بدءاً بالأنشطة الإستهلالية التي يستهل بها المعلم تمهيداً لتقديم الوحدة لجذب انتباه المتعلمين لموضوع الوحدة، والأنشطة البنائية التي تنفذ خلال دراستهم للوحدة وانتهاءً بالأنشطة الختامية التي تلخص الخبرات المكتسبة كالقيام بالمشاريع وإعداد التقارير بعد نهاية الوحدة، محدداً بذلك كل ما يحتاجه أثناء تنفيذ الأنشطة وتدريس الوحدة من مواد وأدوات وأجهزة، وبذلك سيؤمن

حصوله عليها وتوافرها عند الحاجة، بالإضافة إلى المراجع والكتب الضرورية للمعلم لإثراء مادته العلمية والتي يحتاجها المتعلم لكتابة التقارير واكتساب المزيد من المعلومات، مع تحديد أساليب التقويم التي ستتبع للتحقق من إحراز أهداف الوحدة قبل الانتقال إلى الوحدة التالية.

3 التخيطط قصير المدى (التخطيط للحصة الصفية)

توصف الخطة اليومية على أنها دليل مكتوب يوجه عملية التعلم داخل غرفة الصف، يعدها المعلم قبل البدء بتدريس الدرس، فيرسم كيفية تحقيق هدف تعليمي أو أكثر من درس ما في إطار ينظم كافة الإجراءات والأنشطة التعليمية المتبعة في تقديم المادة الدراسية للمتعلمين بصورة منطقية متسلسلة. وحتى يتمكن المعلم من تصميم خطة يومية فعالة يتوجب عليه التفكير الجاد والدقيق في عدة أسئلة أساسية تعينه على هيكلة وتنظيم العملية التعليمية، وتتضمن هذه الأسئلة فهم احتياجات المتعلمين، والنظر في أهداف الدرس ومحتواه، والتأمل في طرائق التدريس واختيار الأنسب منها، وتحديد الأنشطة التعليمية اللازمة وتعيين الوسائل والمواد التعليمية الملائمة، والتفكيرفي أساليب التقييم (Farhang et al., 2023).

وفيما يلي توضيحا للعناصر التي تحتويها الخطة اليومية والتي لا بد من مراعاتها:

1- الأهداف التعليمية السلوكية

وبما أن أي رحلة تعليمية تبدأ بتحديد الوجهة المراد الوصول لها، فإن الأهداف التعليمية تمنح تخطيطاً تفصيلياً يقود نحو تلك الوجهة؛ لكونها دليلاً إرشاديا يوجه الخطى نحو ما يراد تحقيقه ولما يمكن تعلمه واكتسابه، فالتحديد الدقيق لها سيجعل من الرحلة التعليمية أكثر فاعلية، ولهذا الغرض فإن التحديد المحكم سيتطلب معرفة موضوع الدرس معرفة معمقة، واستخلاص النتائج النهائية والمعارف والمهارات المراد نقلها إلى أذهان المتعلمين، وبمجرد الانتهاء من تحديدها لا بد من ترتيبها حسب الأهمية، فتهدف هذه الخطوة إلى تعزيز قدرات المعلمين على إدراة الوقت المتاح وتنظيمه بفاعلية لضمان تحقيق الأهداف التعليمية بصورة جيدة حتى في حالات ضيق الوقت (Milkova, 2012).

ويوجه الهدف التعليمي السلوكي الأنظار نحو النتيجة المتوخاة من المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية معينة، يعبر عنها بعبارة قصيرة وواضحة تصف الخبرة التعليمية المراد تحقيقها من قبل المتعلم، تظهر على شكل سلوك واحد محدد قابل للقياس والملاحظة موجهاً نحو المتعلم. ومن هنا يعتبر الهدف السلوكي ضابطاً موجهاً لسير العملية التعليمية نحو تحقيق الأهداف، ولضمان تحقيق كافة المهارات المدرجة في المنهج على المعلم أن يضع في إعتباره التنوع في الأهداف لتشمل كل من المجال المعرفي الإدراكي الذي يهتم بتنمية المعارف والقدرات العقلية لدى المتعلمين، والمجال المهاري الذي يكسبهم كافة المهارات الحركية والإجرائية، والمجال الوجداني الذي يغرس في نفوسهم الأخلاق والجماليات والإتجاهات الإيجابية (ديبون، 2018).

وقد قدم بلوم في تصنيفه للأهداف التعليمية ذات الصلة بالمجال المعرفي الإدراكي سلسلة من المستويات العقلية التي يتطلع إلى ملاحظتها في سلوك المتعلمين، مرتبة هرمياً تبدأ قاعدته بالأهداف التي تتطلب قدرات عقلية دنيا كأهداف المعرفة والتذكر،الفهم والإستيعاب، التطبيق وصولاً إلى أهداف التحليل، والتركيب والتقويم التي تحتاج قدرات عقلية عليا، وكل مستوى منها يضم قدرات المستوى الأقل منه (دروزة، 2022).

أما المجال المهاري الذي يهتم بالمهارات الحركية اللازمة لأداء عمل معين يتكون من عدة مستويات متدرجة تعكس تطور المهارات الحركية، حيث يبدأ الفرد بتتبع وفهم كيفية تنفيذ مهارة ما بشكل صحيح باستخدام الحواس، ليتم بعد ذلك التأهب والتحضير الفعلي لأداء المهارة حتى يصبح جاهزاً لتقليد ما تم ملاحظته مع خضوع أدائه للتوجيه وفقا لمعايير معينة، لينتقل بعد ذلك إلى تعلم المهارة وتأديتها تلقائياً وبشكل آلي، ومن ثم العمل على تطويرها وتقديم أشكال أخرى ذات صلة بها واستخدامها في سياقات معينة، ليصل أخيراً إلى مستوى ابتكار مهارات حركية جديدة (مرزوق و علي، 2020).

بينما قسم كراثول المجال الوجداني الذي يهتم بالعواطف والمشاعر والقيم والاتجاهات باعتبارها جزءاً أساسياً لا غنى عنه في تشكيل شخصية المتعلم إلى خمسة مستويات مرتبة في سلم هرمي من البسيط

للمعقد. ويبدأ هذا المجال بمستوى الاستقبال حيث يشير إلى جذب انتباه الفرد وإثارة فضوله تجاه قضية ما عبر الحواس، يتبعه مستوى الاستجابة الذي يشمل القدرة على التصرف والتفاعل تجاه القضية والرضا عن تلك الاستجابة، ليأتي بعد ذلك مستوى التقييم الذي فيه تقدير القيمة وتفضيلها والالتزام بها، ثم يتم الانتقال إلى مستوى التنظيم الذي يركز على إدارة القيم التي يمتلكها الفرد وبناء النظام القيمي لديه، وأخيرا يصل الفرد إلى مستوى تَمثُل القيمة والتميز بها حيث يتم ثبوت النظام القيمي لديه لينعكس على تصرفاته وسلوكه وطبيعته في الحياة (فاضل، 2022).

2- المحتوى التعليمي

يشتمل المحتوى التعليمي على كافة الخبرات المراد إكسابها للمتعلمين وتنميتها لديهم والتي تسهم في تحقيق نمو شامل مستدام، سواء أكانت خبرات إدراكية كالتي تدرك بالعقل مثل الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات أو خبرات وجدانية كالقيم والإتجاهات والمعتقدات أو خبرات أدائية ومهارية، والمضمنة في خبرات وأنشطة المنهج بما فيها الكتاب المدرسي ويتم إكتسابها نتيجة لتفاعل المتعلمين مع كل ما يمر بهم من مواقف تعليمية (قبلي و ماليك، 2022).

فبعد تحديد الأهداف التعليمية يظهر ضرورة تقسيم الخبرات المضمنة في محتوى الدرس المراد تدريسه تقسيماً منطقياً إلى عدة مراحل مراعياً بذلك ماهية الأهداف التي رسمها المعلم في خطته والتي يعمل جاهداً على تحقيقها، فتحقيق كل هدف متصل بجزء ما من أجزاء المحتوى يسهم في تحقيق الهدف العام (Gunes et al., 2022).

3- الأنشطة التعليمية

وتبعا للدور المركزي الذي تلعبه الأنشطة التعليمية في تفعيل دور المتعلمين وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، وفي تحسين تجربتهم التعليمية واكتسابهم للمفاهيم والمهارات والاتجاهات العلمية، سيختار المعلم سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة والتي تنسجم مع المادة الدراسية والموضوع المنوي تدريسه وطريقة ترتيب

المحتوى، فهذا التنوع يسهم في تلبية احتياجات المتعلمين المختلفة لتصبح أكثر تلاؤماً مع خصائصهم ومستوياتهم العقلية والنمائية، على أن تتوافق الأنشطة المختارة مع الوقت المخصص لتنفيذها، والموارد المادية المتوافرة في البيئة المدرسية (الهاشمي، 2013).

وقد أشار Hadef (2016) إلى أن تكييف البيئة التعليمية وجعلها أكثر انسجاما مع احتياجات المتعلمين المتنوعة في الفصل الدراسي ليس بالأمر الهين، فهذا يتطلب من المعلم أن يكون قادراً على فهم وتعيين الدوافع التي تحفزهم للانخراط في عملية التعلم، ومطلعاً على كافة الطرق التي يمكن اتباعها للتعامل مع هذا التنوع، كتوفير العديد من الأنشطة والمهام الحقيقية المثيرة والمحفزة للتعلم، وتبني أنشطة تعاونية تفتح قنوات التواصل بين المتعلمين وتعزز من نشاطهم وحيويتهم، مع عدم إغفال الدور الإيجابي الذي يلعبه تكوين اتجاهات وعلاقات ايجابية مع المتعلمين.

وتبعاً لتنوع الأنشطة التعليمية في جوانب متعددة، فإنها تتفاوت في ضوء متطلباتها بين أنشطة شفوية وتحريرية وأدائية عملية، وتتعدد حسب موقع تنفيذها فإما أن تكون أنشطة استهلالية يستهل بها المعلم في بداية مرحلة التعلم أو بنائية تنفذ أثناء التعلم أو ختامية تهدف إلى تلخيص وتركيز ما تم تعلمه، إلى جانب تباينها في ضوء مستوياتها بين معرفية ومهارية ووجدانية. وعليه فإنه لا بد من النظر إلى ميول المتعلمين ورغباتهم، مع الإطلاع المستمر على نتائج الأبحاث والدراسات المتصلة ببعض الأنشطة المخصصة لفئة معينة من المتعلمين (الحاوري و قاسم، 2016).

4- الوسائل التعليمية

تضفي الوسائل التعليمية متعة وإثارة على الجو السائد في غرفة الصف، فهي تجنب المتعلم الإحساس بالملل الناتج عن النمط المعتاد في الشرح والإلقاء، فهي تعزز وتطور من قدرة المتعلمين على تعلم الموضوعات والأفكار الغامضة والمعقدة فتحسن من فهمهم واستيعابهم للمعلومات المقدمة والاستجابة لها، وعليه فإن الوسيلة المختارة من قبل المعلم لا بد وأن تكون جذابة، سهلة، بعيدة عن التعقيد، وواضحة

الهدف تشرح وتبسط الفكرة بصورة أفضل مقارنة بالكلام المجرد. وتتنوع وتتعدد الوسائل التعليمية المستخدمة في السياق التعليمي لتشمل وسائل تعليمية بصرية كالسبورة والنماذج والمجسمات وأخرى سمعية كالمذياع، وسمعية بصرية كالفيديوهات التعليمية والعرض المسرحي حول موضوع ما، والرحلات التعليمية الميدانية كزيارة المعارض والمتاحف، تصميم بيئة برمجية تعليمية تمزج بين الوسائط المتعددة والتفاعلية في آن واحد تدعى بالهيبرميديا (ابراهيم، 2021).

5- طريقة التدريس

أثناء جلسات الإعداد والتخطيط المسبق للدرس يتوجب على المعلم أن يخصص جزءاً من وقته في مراجعة المادة العلمية وكيفية تقديمها للمتعلمين، ليتسنى له اختيار طريقة تدريس تتناغم وتتكامل مع الأنشطة المقترحة والأهداف التعليمية المختارة، وبما يتوافق مع مستويات المتعلمين وعقلياتهم وتنوع اهتماماتهم لضمان جذب انتباههم وتعزيز دورهم في المشاركة في عملية تعلمهم. فالتفكير المسبق في كيفية سير الحصة سيجعل المعلم المبتدئ والمتمرس أكثر استعداداً وتأهباً في تطبيقه لطريقة التدريس داخل الفصل (الطيب، 2022).

6- المقدمة أو التمهيد

تعتبر عنصراً اساسياً في الخطة الدراسية؛ لكونها ستعكس جهد المعلم ودوره في خلق بيئة تعليمية يكن فيها المتعلم أكثر قدرة واستعداداً لتلقي الدرس الجديد، فتتهيأ من خلالها أذهانهم وعقولهم وتنجح في إثارة اهتمامهم وأسر انتباههم لتعلم ما هو جديد. وباختصار فإما أن تكون المقدمة عبارة عن أسئلة موجهة نحو المتعلم ذات صلة بموضوع سابق تمهد للموضوع الجديد، فترتبط المعلومات الجديدة بما تم اكتسابه وتعلمه مسبقا من الدروس والخبرات السابقة التي يرتكز عليها موضوع الدرس، أو يتم الاستعانة بقصة قصيرة مشوقة ذات صلة بموضوع الدرس، أو عرض جزئي للقصة الواردة في الدرس مع الحرص على عدم تقديمها بصورة كاملة لإثارة حماسهم وفضولهم لينتقل بصورة تدريجية للدرس الجديد، مؤكداً على ضرورة

ارتباط الأساليب المستخدمة لإثارة دافعية المتعلمين بموضوع الدرس لضمان إثارتهم لفترة زمنية طويلة (أبو سمور، 2015).

وقد أضاف الكندري والقطان (2020) إلى أن تهيئة المتعلمين للدرس سواء أكانت تهيئة توجيهية، إنتقالية، تقويمية يتم إختيارها وفقاً لطبيعة الموقف التدريسي والغرض الذي يخدمه كل منها، فالتهيئة التوجيهية تعتبر أداة فعالة لجعل البيئة التعليمية أكثر إثارةً وتحفيزاً باعتبارها أساساً لاستثارة انتباه المتعلمين نحو موضوع التعلم، بينما تسعى التهيئة الانتقالية إلى انتقال المتعلمين من فكرة تم معالجتها إلى فكرة أخرى جديدة بشكل سلس وفعال، أما التهيئة التقويمية تستخدم من أجل تقويم ما سبق تعلمه من خبرات تعليمية قبل الانتقال لخبرات جديدة.

7- العرض

في هذا الجزء سيكتب المعلم عناوين مختصرة تعكس الإجراءات المتبعة لعرض المادة التعليمية مشيراً إلى كافة النقاط الرئيسية في الدرس والأنشطة والأساليب والوسائل المستخدمة، موضحاً بذلك الدور الذي يلعبه كل من المعلم والمتعلم في السياق التعليمي على شكل جمل ثابتة أو جمل استفهامية. وأثناء عرض المادة الدراسية لا بد من مراعاة الترتيب المنطقي والتدرج من السهل للصعب، وتوجيه الجهود نحو الاستغلال الأمثل للوقت المتاح والمخصص لهذا الجزء (Al Bahadli, 2021).

8- الإغلاق

يحدد المعلم في هذا الجزء السلوكيات والإجراءات التي ينوي القيام بها ختاماً لدرسه وإغلاقا لأنشطة التعليم والتعلم، ملقياً الضوء على كافة النقاط الرئيسية التي تم تعلمها بالحصة، مزوداً إياهم بلمحة عامة عما سيتم تغطيته في المواضيع القادمة فيتكون لدى المتعلمين تصوراً كاملاً شاملاً حول ما سيتم تعلمه، حيث إنه يمكن إجراء بعض التقييمات وتقديم التوجيهات والتغذية الراجعة حول عمليات التعلم ونتائجه، موفراً تجربة علاجية فعالة ومهام فردية أو جماعية في ضوء ما تم تحصيله من نتائج

(Hawa, et al., 2020). وفي هذه الدراسة يظهر أن عملية الإغلاق تتعدى مرحلة المراجعة والتلخيص لما تم تعلمه، فهي لا تضمن الترابط المنظم للمفاهيم والمعاني الرئيسية الورادة في الدرس فحسب، بل من الممكن من خلال هذه العملية تحقيق الترابط الذهني والفهم التكاملي بين المعلومات والمفاهيم الجديدة مع ما تم تعلمه مسبقاً وذلك عبر قيام المعلم بتنظيم المحتوى حول أبحاث ومشاريع.

9- الواجبات المنزلية والتعيينات الدراسية

فبعد اطلاع المعلم على النتاجات التعليمية للدرس وانتهائه من إعداد خطة الدرس، يتطلب منه تعيين وتكليف المتعلمين بأعمال ومهام منزلية يتم إنجازها خارج جدران الصف، تعزز ما تم تعلمه داخل الصف متصلة بموضوعات المقرر الدراسي، وقد تكون هذه الواجبات المنزلية تدريبية كحل أسئلة معينه من أسئلة الدرس، أو تحضيرية كتحضير الدرس القادم والإلمام بكافة تفاصيله وإحضار وسائل تعليمية متصلة به، وأخرى إثرائية أو تقويمية (محفوظ، 2021).

10- التقويم

يؤدي التقويم دوراً وظيفياً مهماً في ضبط وتوجيه العملية التعليمية وتحسينها، وتزويد صاحب القرار بفكرة شاملة حول أداء المتعلمين في سياق التعليم ليقف على جوانب القوة والضعف لديهم، ويكشف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية. وليتمكن المعلم من تحقيق أقصى فاعلية من عملية التقويم لا بد من توظيف مزيج متكامل من أنواعه المتعددة التي يتم تنفيذها قبل بدء الدورة التعليمية أو أثناءها أو بعد انتهائها مع ضرورة استخدام تقويم متعدد الأبعاد مع الأخذ بعين الاعتبار مجالات التعلم المراد قياسها لدى المتعلمين كالمجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، فتتنمى كافة الجوانب الشخصية بصورة فعالة ومتوازنة (الثبيتي، 2021).

أضاف ضهير (2022) أنه سعيا لخلق تجربة تعليمية فعالة وملهمة للمتعلمين وتأميناً لبيانات صادقة وشاملة ودقيقة عن جوانب العملية التعليمية ككل، لا بد من تكامل طرق التقويم وإجراءاته مع استراتيجيات

التدريس وأهدافه المتنوعة، فالحصول على نتائج تقويمية دقيقة يمنح المتعلمين فرصة لتقييم ذواتهم ومقارنة تقدمهم بالنسبة لذواتهم وزملائهم، كما أنه يتيح للمعلمين فرصة لإعادة النظر فيما تم استخدامه من أساليب تعليمية وبذل الجهود من أجل تحسينها بغية تحقيق الأهداف التعليمية. ومن هنا، فإن وسائل التقويم المتبعة لتقويم تعلم الطلبة تتباين لتشمل الاختبارات بأنواعها المختلفة، والواجبات البيتية الفردية والجماعية، والأسئلة الصفية الشفوية التي تقيم مدى مشاركة المتعلمين وتقدمهم، والملاحظة المستمرة التي تقدم تقييماً مستمراً لأدائهم، وأدوات التقييم الذاتي، وقوائم الرصد وسلالم التقدير، وغيرها.

وفي هذه الدراسة ظهر أن تقييم تعلم الطلاب وفهمهم لما تم تعلمه أمر ضروري وملح يجب التخطيط له بعناية ودقة، لضمان تحقيق نتائج التعلم بعد إنهاء الدرس، كما يمكن توظيف العديد من المنصات كمنصة socrative وتطبيق الكاهوت التي يمكن إستخدامها في عملية التقويم.

ولتصميم الخطط الدراسية بنى متعددة وللمعلم الحرية النسبية في تبني بنية معينة في إعداده لخطته الدراسية، وبغض النظر إن اتبعها انقياداً لتوجيهات المدرسة أم تأثراً بتفضيلاته الشخصية، إلا أنها تحتوي على عدد من المكونات الرئيسية التي تنظم سير الدرس تنظيماً منهجياً، وتقوده بالإتجاه المرغوب نحو تحقيق الأهداف المرجوة، وهي متمثلة في المكونات الروتينية مثل اسم المادة الدراسية والصف الدراسي وعنوان الموضوع المراد تدريسه واسم الوحدة التعليمية التي ينتمي لها، إلى جانب الأهداف المراد تحقيقها من تعلم الطلاب والمعايير المتوقع إحرازها من قبل المتعلمين وفقاً لتصورات الحكومة والدولة، والمحتوى التعليمي للدرس الذي سيتم تدريسه، بالإضافة إلى الاستراتيجيات والأنشطة المتبعة في تحقيق ما رسم من أهداف، والملخص الختامي للدرس، انتهاء بتقييم تعلم الطلاب (Rubenstein & Smalley, 2022) .

خطوات التخطيط الجيد

على المعلم أن يأخذ بحسبانه مجموعة من الاعتبارات الحاسمة والتي تؤدي دوراً فعالاً في تخطيط محكم ودقيق للدروس وهي على النحو الاتي:

1. **تحليل المحتوى الدراسي**

تعتبر مهارة تحليل المحتوى من المهارات الضرورية في عملية التخطيط للدروس فإلمام المعلم وإتقانه لتلك المهارة، سيمكنه من تجزئة المحتوى إلى عناصره المكونة منه وفهم مكوناته فهماً عميقاً وذلك بعد قراءة فقرات الدرس قراءة ناقدة فاحصة، فمن خلال هذه العملية سيتجلى للمعلم معرفة كافة جوانب التعلم المرتبطة بالدرس من مفاهيم ومهارات وقيم وتعميمات وغيرها، وما يتضمنه من أنشطة تعليمية وتقويمية وبذلك سيسهل عليه استخلاص الهدف العام للدرس وما يتفرع منه من أهداف تعليمية سلوكية وتحديد كل ما سيحتاجه لتنفيذ هذه الأنشطة من مواد وأجهزة ومعدات ووسائل تعليمية، مدركاً لكافة الخبرات السابقة والمتطلبات الأساسية التي يحملها الدرس بين طياته، فتتطور لديه أساليب تدريسه ويختار من الطرق والاستراتيجات التعليمية ووسائل التقويم ما ينسجم مع الأهداف والمحتوى، فبهذا التحليل الدقيق سيتمكن من الإعداد الجيد لخطط التعليم بمستوياتها المختلفة (السر، 2019).

2. **تحليل احتياجات المتعلمين والنظر في معارفهم السابقة**

وقد أشار Swargiary & Roy (2023) إلى أهمية تحليل احتياجات المتعلمين واهتماماتهم، فمن خلالها سيتمكن المعلم من تصميم خطط تلبي التنوع في احتياجاتهم وخلفياتهم الثقافية وأساليب تعلمهم ومواجهة ما لديهم من فروق فردية فيقدم الدعم والتقييم المناسب لكل منهم. مع ضرورة النظر إلى المعارف السابقة التي يمتلكونها والكشف عنها عبر الاختبارات والمناقشات الصفية وتوجيه الأسئلة التذكيرية والتي تمهد لتعلم المفاهيم الجديدة، وبذلك فهي تمنح المعلم فرصة الكشف عما فهمه الطلاب سابقاً وعما يملكونه من مفاهيم خاطئة للعمل على تصحيحها والإستفادة منها وتعزيز الارتباط بينها وبين المعارف الجديدة المراد تعلمها مما يسهم في توفير تجربة تعليمية مفعمة.

3. إمتلاك قاعدة معرفية وتربوية متينة

لا بد من امتلاك المعلم المبتدئ والخبير لقاعدة معرفية أكاديمية وتربوية متينة؛ فبإلمامه بكافة نظريات التعلم ونماذج تصميم التدريس المتنوعة وأساليب التقييم المتعددة يمكنه من تكييف أساليبه التعليمية وخلق تجارب تعليمية فريدة، فخطة الدرس التي انبثقت من تآزر النظرية البنائية وأحداث التعلم التسعه والتقييم التكويني، ستعزز من دور المتعلم وحيويته في التعلم وقد أوضحها إقبال وآخرون (Iqbal et al., 2021) على النحو الاتي:

النظرية البنائية: يصبح المتعلم مفكراً مستقلاً قادراً على تحديد المشكلات وصياغة الأسئلة ووضع الفرضيات والبحث عن الحلول وتطبيق المفاهيم في الحياة الواقعية.

Ganies Nine Events of Learning: اقترح روبرت جاني في نموذجه المعتمد في تصميم التدريس والتعلم تسعة خطوات متسلسلة تعتبر أساساً متيناً لتهيئة المتعلمين على حل المشكلات وهي على النحو الاتي: جذب انتباه المتعلمين بإثارة انتباههم وتهيئتهم للتعلم، استعراض أهداف التعلم أمام المتعلمين، استرجاع المعرفة السابقة وتنشيطها باعتبارها ركيزة أساسية لتعلم المعرفة الجديدة، الإستعانة بالمواد والأدوات التعليمية الجذابة في عرض المحتوى، توفير العديد من التوجيهات والأمثلة والنماذج التي تعزز وتسهل من تعلم المفاهيم الجديدة، السماح للمتعلمين بتطبيق ما تم تعلمه، وفي ضوء ما سبق يتم تقديم التغذية الراجعة البناءة، وتقييم نهائي لأداء الطلاب للكشف عن مدى فهمهم لما تم تعلمه، وتطوير قدرات الذاكرة عبر توفير مهام وتمارين تعزز ما تم تعلمه.

التقييم التكويني: يسعى المعلم دائما إلى تقييم تعلم طلابه والحصول على مؤشرات ومعلومات تعكس مقدار تقدمهم وتعلمهم باستخدام وسائل وأساليب متنوعة، إلا أن استخدام أسلوب التقييم التكويني يتيح للمعلم تعديل أساليب التدريس المستخدمة والكشف عن نقاط الضعف وتقديم ملاحظات تصحيحية وفعالة لتحسين تعلم الطلاب للأفكار والمفاهيم المرتبطة بموضوع معين.

1.3 الدراسات السابقة

بحثت العديد من الدراسات في موضوعي التخطيط للتدريس والصعوبات التي تواجههم أو في موضوع المهارات/الكفايات التدريسية وبرنامج التربية العملية، لكن قلة منها ربطت بين التربية العملية والتخطيط للتدريس، لذلك تم اختيار الدراسات الأقرب لموضوع هذه الدراسة، وفيما يلي عرض لقائمة من الدراسات العربية والأجنبية مرتبة حسب تسلسلها الزمني:

هدفت دراسة الدوسري (2024) إلى الكشف عن مستوى تقييم الطالبات المعلمات لدور مشرفة التربية العملية في تنمية مهارات خطة الدرس الكتابية لديهن، وكذا معرفة مستوى اختلاف التقييم لدور مشرفة التربية العملية في ضوء المتغيرات التالية: (التخصص، نوع العقد). ولتحقيق أهداف البحث، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي وقد تمثلت أداة البحث في استبانة من إعداد الباحثة، طبقتها على مجتمع الدراسة المكون من (283) طالبة من طالبات التربية العملية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء التابعة لجامعة الملك فيصل، في الأقسام الآتية: الشريعة، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، تم اختيارهن باستخدام أسلوب الحصر الشامل. وقد أظهرت النتائج أن مستوى تقييم الطالبات المعلمات لدور مشرفة التربية العملية في تنمية مهارات خطة الدرس الكتابية لديهن بوجه عام مرتفع، إضافة إلى ذلك، فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى تقييم الطالبات المعلمات لدور مشرفة التربية العملية في تنمية مهارات خطة الدرس الكتابية لديهن تعزى لمتغير التخصص.

أما الدراسة التي أجراها كل من Achmad, Komariah, Jannah, & Silviyanti (2023) هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين في برنامج التدريب العملي في تخطيط الدروس في المدارس، تم استخدام المنهج النوعي في هذا البحث، وبصورة قصدية تم اختيار سبعة مشاركين من قسم تعليم اللغة الإنجليزية في جامعة سياه كوالا في أندونيسيا الذين كانوا يتلقون برنامج تدريب داخلي، تم جمع البينات من خلال تحليل الوثائق والمقابلات، وأظهرت النتائج أن جودة مكونات خطط الدروس لم تكن

سليمة بالرغم من إكمال كافة مكوناتها فهناك العديد من المشكلات ذات الصلة بصياغة مؤشرات تحصيل الكفاءة، كتابة أهداف التعلم، إيجاد المواد المناسبة، اختيار طرائق التعلم، اختيار وسائل ومصادر التعلم، صياغة الأنشطة، إنشاء أدوات التقييم. فهذه المشاكل ناجمة عن نقص المعرفة في وضع خطط الدروس، وعندما يطلب القيام بعمليات تعليمية مستقلة فإنهم يواجهون عقبات في تصميم وتطبيق خطة الدرس.

وفي دراسة أجراها الكنعاني (2023) هدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية والتعرف إلى مدى توافرها في مقرر التربية العملية (الميدانية) وتقويم ممارسة الطالب المعلم لها في قسم الرياضيات كلية التربية للعلوم الصرفة للعام الدراسي 2021–2022، متبعاً المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينتا البحث من مقرر التربية العملية، وطلبة السنة الرابعة في الرياضيات البالغ عددهم (31) طالبا وطالبة من كلية العلوم الصرفة جامعة البصرة في العراق والذين تم اختيارهم من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (170) طالباً وطالبة، وتكونت أداة الدراسة من أداة تحليل لمعرفة مدى مراعاة مقرر التربية العملية للكفايات التدريسية وبطاقة ملاحظة لتقويم عينة البحث بعد انتهاء برنامج التربية العملية عبر التدريس المصغر، كما تم تقويم الطلبة المطبقين عند تنفيذ التدريس في التعليم الثانوي من خلال بطاقة الملاحظة ذاتها وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف في كفايات الاعداد والتخطيط عند تنفيذ الطلبة المطبقين للبرنامج حيث تم إعادة شرحها بغية تلافيها عند ممارسة التدريس في التعليم الثانوي، بينما كان أدائهم لكفايات الإعداد والتخطيط في التعليم الثانوي جيد إلى حد ما.

أما دراسة الشميري (2023) هدفت للتعرف إلى المهارات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون من وجهة نظر المشرفين التربويين، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتحدد مجتمع الدراسة بجميع معلمي قسم التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة صنعاء للعام 2020 ومن ثم قام الباحثان باختيار عينة عشوائية من المشرفين المطبقين في مدارس أمانة العاصمة صنعاء وتكونت العينة من (37) مشرفاً تربوياً، وتم تصميم استبانة مكونة من (36) فقرة موزعة على أربعة محاور (التخطيط للتدريس، تنفيذ

الدرس، كفايات شخصية، تقويم الدرس) وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى امتلاك الطلبة المعلمين في برنامج معلم صف لمهارات التخطيط للتدريس مرتفعة جداً.

وقد اهتم حسين (2022) في دراسته إلى معرفة مستوى تمكن الطلبة المطبقين بقسمي التاريخ والجغرافيا من مهارات التدريس الصفي وفيما إذا كان هذا المستوى قد وصل إلى الوسط المقبول تربوياً أم لا، وقد طبقت دراسته على حوالي (100) طالب وطالبة بطريقة عشوائية من طلاب المرحلة الرابعة في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة الأنبار في العراق والبالغ عددهم (252) طالبا وطالبة، وقد اتبع المنهج الوصفي المسحي، معتمداً على أسلوب الملاحظة الموضوعية، وتوصلت الدراسة إلى أن تقدير أداء الطلبة المطبقين للكفايات التدريسية كان دون الوسط المقبول تربويا (75%) باستثناء ست فقرات كان تقدير أدائهم عاليا فوق المتوسط المقبول، كما أن القصور الواضح في برامج الإعداد كان بسبب عدم مواكبته للتطورات الحديثة في مجال المشاهدة والتطبيق وطرائق التدريس.

بينما هدفت الدراسة التي أجراها كل من جابر، جبريل، و صالح (2022) إلى تقديم مقترح لتطوير الكفايات المهنية للطالب المعلم لتدريس مادة الأحياء بالمرحلة الثانوية على أساس الاحتياجات التدريبية في ضوء النظريات التربوية الحديثة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام أداتي الاستبانة والملاحظة لجمع المعلومات من المجتمع الأصلي المكون من (52) طالبا وطالبة من قسم الأحياء جامعة بحري في مدينة البحري في السودان وقد تم التوصل إلى أن التحضير اليومي للدروس من أهم الكفايات المهنية التي تحتاج الى تطوير في ضوء النظريات التربوية الحديثة، وأن تدريس مادة الأحياء بالمرحلة الثانوية تتطلب تطوير التخطيط السنوي في ضوء النظريات التربوية البنائية، المعرفية والسلوكية بصفة خاصة.

وأعدت Nga (2021) دراستها التي كانت تهدف إلى التحقيق في الصعوبات التي يواجهها الطلاب المعلمون قبل الخدمة في جامعة دانانج في الدراسات اللغوية الأجنبية في فيتنام أثناء عملية تصميم

الخطط، واتبعت هذه الدراسة منهجا وصفيا، حيث تم جمع البيانات من خلال الاستبيان والمقابلة شبه المنظمة، ففي المرحلة الأولى من جمع البيانات تكونت عينة الدراسة من (70) معلما من معلمي قبل الخدمة المتخصصين في تعليم اللغة الإنجليزية، ومن بينهم تم اختيار (10) أفراد عشوائيا لحضور جلسات المقابلة في المرحلة الثانية، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي قبل الخدمة يدركون أهمية تخطيط الدروس ودورها في تسهيل وتنظيم عملية التدريس في فصل التدريس المصغر وخاصة أولئك ذي الخبرة القليلة، إلا أنهم يجدون صعوبة في تخطيط الدروس بصورة منطقية ومنظمة، واختيار أنشطة ملائمة لأهداف الدرس ولمستوى الطلاب، تصميم أنشطة ذات معنى محفزة في بداية الدرس، ومن حيث المهارات اللغوية فانهم يواجهون صعوبة في كتابة مرحلة التهيئة والانتاج.

بينما الدراسة التي أجراها .Hawa et al (2020) هدفت إلى تقييم مهارات افتتاح وإغلاق الدروس التي نفذها المعلمون، وتكونت عينة الدراسة من مقاطع فيديو لأنشطة التعلم التي أجراها معلمان اثنان من معلمي اللغة الأندونيسية، وتحقيقا لأهداف الدراسة استخدم المنهج التقويمي الذي يستند إلى نموذج تقييم شامل من جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس (UCLA) والذي يركز على تقييم الأداء التعليمي باستخدام مقياس تقييم في ضوء معايير محددة، وقد أظهرت نتائج الدراسة قيام المعلم أ و ب بأداء مهارات فتح الدروس بشكل جيد ولكن هناك العديد من المكونات التي لم يتم تنفيذها بشكل جيد في جانب توليد الدافع وخاصة في إثارة الفضول والتعبير عن الأفكار المتضاربة. بالإضافة إلى ذلك، فقد تبين قيام المعلم (أ) و (ب) بتنفيذ مهارات إنهاء الدرس بشكل جيد ولكن في جانب المراجعة لم يكن هناك ترتيب للطلاب لتلخيص ذلك.

أما دراسة العجمي (2020) فقد هدفت التعرف إلى دور التربية العملية في تطوير مهارات تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه لدى الطلبة المعلمين تخصص التربية الإسلامية، وقد اتبع البحث المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (43) من طلبة معلمي التربية الإسلامية تم

اختيارهم بطريقة عشوائية، من طلاب السنة الرابعة بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت للعام 2017/ 2018 وقد أظهرت الدراسة أن التربية العملية من وجهة نظر الطلاب المعلمين تلعب دوراً كبيراً في تنمية المهارات الفرعية لمهارة التخطيط للتدريس كمهارة اختيار مواقف تعليمة مناسبة لقدرات المتعلمين، إعداد التوزيع السنوي، المواءمة بين الأنشطة وإمكانيات المدرسة، مهارة التعرف على أهم الوسائل التعليمية الشائعة بالمؤسسات التربوية.

وقد سعى الزهراني (2020) في دراسته إلى الكشف عن دور التربية الميدانية في تطوير الكفايات التدريسية للطالبات المعلمات من وجهة نظرهن، وقد اتبع المنهج الوصفي، وتشكلت عينة الدراسة من (90) طالبة من طالبات الدبلوم التربوي جامعة جازان في السعودية، كان منهم حوالي (49) من التخصصات العلمية كيمياء وبيولوجي ورياضيات وما تبقى منهم من التخصصات الأدبية كالعربي والإنجليزي، وتم تصميم استبانة الكفايات التدريسية للمعلم ومكونة من (50) فقرة مقسمة إلى مجالات عدة كمجال التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، استخدام الوسائل التعليمية، إدارة الصف، التقويم، وتوصلت إلى نتائج عدة أهمها أن التربية العملية أسهمت في إكساب الطالبات الكفايات التدريسية فقد تصدرت كفاية التخطيط للتدريس المرتبة الثانية من بين الكفايات، إلى جانب ذلك فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تعزى إلى التخصص ولصالح الأفراد ذو التخصص الأدبي.

أما الدّراسة التي أجراها Adri, Efrianova, Tanjung & Verawardina (2020) هدفت إلى تحديد تصورات الطلاب تجاه كفاءة المعلمين قبل الخدمة في ضوء الكفاءات التعليمية الأساسية (التربوية، الشخصية، المهنية، الاجتماعية)، وتحقيقا لأهداف الدّراسة اتبع المنهج الوصفي حيث تم إجراء الملاحظات لمدار (3) سنوات 2017–2019، تم اختيار العينة والبالغ عددها (349) طالبا من طلاب الصف العاشر في المدرسة الثانوية المهنية في أندونيسيا بصورة عشوائية، حيث تم جمع البيانات من خلال استبيان بحثي يتكون من (4) مجالات، وقد أظهرت الدّراسة أن متوسط كفاءة المعلمين في البرنامج

لمدة ثلاث سنوات من الملاحظة كان في فئة جيدة، في حين أن قيمة الكفاءة التربوية والتي تشمل تخطيط الدروس، التحفيز، فهم الطلاب، تقييم تعلم الطلاب سجلت درجات منخفضة مقارنة بالكفاءات الأخرى فهم لا يزالون غير قادرين على التعرف إلى الحافز وتقديم المثير.

وقام أحمد (2019) بدراسة هدفت للتعرف إلى مستوى الهوة بين الإعداد المعرفي والمهني التربوي للطالب المعلم في كلية التربية والممارسة التربوية والمهنية الفعلية له عند التطبيق في المدارس الشريكة، اتبع المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على تحليل وتقويم استراتيجيات التخطيط والتنفيذ والتقويم التي يتبعها الطالب المعلم في الدرس باستخدام أسلوب الملاحظة لأداء الطالب المعلم، وبعد تحليل النتائج تم استخدام مقياس الاتجاه لأفراد عينة الطلبة المعلمين، وأداة المقابلة للمشرفين والمختصين التربويين، وتكونت عينة الدّراسة من (30) طالبا معلما في الفصل الدراسي الأول 2018/2017 قسم (التربية الخاصة، الدراسات الإسلامية) بوادي الدواسر جامعة الأمير سطام و(4) أساتذة مشرفين تربويين ومختصين، حيث تم اختيارهم من مجتمع الدّراسة الذي تكون من (37) طالبا وطالبة و(6) أساتذة مشرفين تربويين، وأظهرت الدّراسة وجود قصور في أدائهم لمهارة التخطيط تمثلت في تسجيل خطط بعيدة المدى للتدريس وفي الإعداد المسبق للمواد والأجهزة، وكما أظهرت نتائج المقارنة أيضا وجود فروق ذو دلالة إحصائية تبعا لمتغيّر المعدل التراكمي ولصالح الطلبة المعلمين ذوي التقدير جيد جدا فأعلى، مقارنة بالطلبة المعلمين ذوي التقدير أقل من جيد جداً في تطبيق برنامج التربية العملية.

وكما هدفت دراسة الغويري وجوارنة (2019) إلى الكشف عن آراء الطلبة المعلمين في مدى تلبية برنامج التربية العملية في كلية الحصن الجامعية للمهارات التدريسية في مبحث التربية المهنية، وأثر متغيّرات: الجنس والتقدير التراكمي على مدى تلبية برنامج التربية العملية لتلك الاحتياجات في كلية الحصن الجامعية في الأردن، اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدّراسة من (49) طالباً معلماً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدّراسة البالغ عدده (64) طالبا وطالبة مسجلين لمساق التربية

العملية 2. ولتحقيق أهداف الدّراسة، تم استخدام استبانة للكشف عن آراء الطلبة المعلمين في مدى تلبية برنامج التربية العملية في كلية الحصن الجامعية للمهارات التدريسية في مبحث التربية المهنية. وأظهرت الدّراسة أن مدى تلبية برنامج التربية العملية للمهارات التدريسية من وجهة نظر الطلبة المعلمين جاءت بدرجة كبيرة في مجال التخطيط، فقد صنفت غالبية فقراته ضمن مدى تلبية كبير.

أما الدّراسة التي أجرتها الباحثة Süral (2019) فإنها هدفت إلى الكشف عن مستويات كفايات المعلمين قبل الخدمة في تخطيط الدروس المتعلقة ببرنامج تعليمي مدته أربع سنوات، تم اتباع المنهج الوصفي واختيار عينة الدّراسة والتي يتمثل عددها بـ(241) طالبا معلما من مجتمع الدّراسة بطريقة طبقية غير تناسبية، علماً بأن مجتمع الدّراسة يتكون من طلاب الصف الثالث وطلاب السنة النهائية في تخصصات الفصول الدراسية ومرحلة ما قبل المدرسة والعلوم الاجتماعية والرياضيات وأقسام تدريس اللغة التركية في جامعة باموكالي في تركيا، أنشأت الباحثة مقياس كفاءة تخطيط الدروس، وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين قبل الخدمة لديهم المستوى الأمثل من الكفاءة في تخطيط الدروس.

أما دراسة Alanazi (2019) هدفت إلى تحليل اتجاهات وأفكار المعلمين المتدربين قبل الخدمة والمعيقات التي واجهتهم في تصميم خطط الدروس، استخدمت في دراستها منهجاً وصفياً وتصميم بحث تثليث منهجي (Triangulation) يجمع بين طرق جمع البيانات الكمية والنوعية، من خلال مقابلات غير رسمية وخطط دروس يومية وأسبوعية، وتكونت عينة الدّراسة من (50) معلم متدرب قبل الخدمة والذين التحقوا بدورة ممارسة التدريس في كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية، وتوصلت نتائج هذه الدّراسة إلى أن معلمي قبل الخدمة يدركون جيداً تخطيط الدرس وأهميته إلا أنهم يجدون صعوبة في العثور على أنشطة مناسبة لمستويات تعلم طلابهم وفي الاستفادة من المصادر الخارجية والحصول على المعلومات اللازمة مما يعيقهم من التصميم الفعال للدروس، كما ظهر اعتمادهم الكبير على مواد التدريس الجاهزة مما يعرقلهم من الإبداع والتفكير، فهم أيضاً غير مستعدين لتخطيط

دروسهم بشكل ذاتي لكونهم يستخدمون مواداً جاهزة، إلى جانب ضعف قدراتهم في التعرف بشكل كاف على العقبات الرئيسية التي تحول دون تطوير خططهم الدراسية، فقد تبين أيضاً أن لديهم تحدياً في إدارة الوقت فيسيطر عليهم الخوف والقلق من نقص الوقت وضيقه.

أما دراسة Bin-Hady (2018) فقد ركزت على الكشف عن الصعوبات اللغوية للمعلمين المبتدئين والعيوب الرئيسية التي يعاني منها هؤلاء المعلمين في تخطيط الدروس أثناء عرض خطوات الدرس لتلاميذهم، وهدفت إلى تقصي المشكلات التي تواجههم أثناء التخطط لدروسهم، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدّراسة من (9) طلاب من المستوى الرابع بقسم اللغة الإنجليزية في كلية التربية المهرة جامعة حضرموت في اليمن للعام الدراسي 2018/2017. وقد جمعت البيانات باستخدام أسلوب الملاحظة الصفية وخطط الدروس، وتوصلت الدّراسة إلى أن غالبيتهم يعانون من مشاكل في النطق والتي إذا لم يتم تعديلها ستنتقل للمتعلمين، إضافة إلى الإفراط في استخدام اللغة العربية، وعلاوة على ذلك لا يتم تنظيم الوقت بشكل فعال خلال خطوات الدرس ولا يتم استخدام ما يكفي من أنشطة في كل درس، ولا يتم إجراء التقييم إلا نادراً. في حين تبدأ مشكلات إعدادهم للخطط الدراسية من أهداف تدريس ضبابية، وقلة أنشطة الإحماء لمجرد سؤال الفصل عن الوقت والتاريخ واليوم، وعدم كفاية الأنشطة لتحقيق أهداف الدرس، فلم يتم تحديد وقت كل خطوة من خطوات الدرس ولم يتم ذكر التقويم أيضاً.

بينما أجرى شمسان و الحميدي (2018) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة لمعلمي العلوم ومستوى أدائهم لتلك الكفايات (التخطيط وإعداد الدروس، استخدام الوسائل التعليمية، وتنفيذ الدروس، وتنظيم وإدارة الصف وضبطه، التمكن من المادة العلمية، التقويم)، مستخدماً المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدّراسة تم استخدام استبيان مكون من (99) فقرة موزعة على 6كفايات وتم وضعها على هيئة بطاقة ملاحظة، وقد تكونت عينة الدّراسة من (96) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من طلبة الأقسام العلمية (كيمياء، فيزياء، أحياء) المستوى الرابع في كلية التربية في جامعة صنعاء في اليمن،

وتوصلت الدّراسة إلى أن مستوى اكتساب عينة الدّراسة للكفايات التعليمية اللازمة كان متوسطاً، إضافة إلى ذلك فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات التخطيط وإعداد الدروس تبعا لمتغيّر الجنس ولصالح الطلاب.

بينما هدفت دراسة Kitabchy (2017) إلى معرفة مدى إدراك الطالب–المعلم في السنة الرابعة في قسم اللغة الإنجليزية مفهوم التخطيط للتدريس قبل وبعد ممارسة التدريس، لتحقيق أهداف الدّراسة تم اتباع المنهج الوصفي وتصميم استبانة مكونة من (15) بند موجهة نحو تصور الطلاب المدرسين لتخطيط الدرس وتم إجراؤها مرتين (قبل ممارسة التدريس وبعد ممارسته)، تم اختيار جميع طلاب السنة الرابعة من قسم اللغة الإنجليزية في جامعة كركوك في العراق البالغ عددهم (105) لتمثيل العينة وتشير النتائج إلى أن طلاب السنة الرابعة في قسم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يدركون جيداً قيمة التخطيط للدروس ولم يتم الكشف عن تأثير كبير لممارسة التدريس على هذا الإدراك. إلى جانب ذلك، تبين عدم وجود أثر معنوي للجنس في هذا المجال، حيث لا توجد فروق بين إدراك الطلاب والطالبات لقيمة تخطيط الدرس قبل وبعد فترة ممارسة التدريس.

وكما هدفت دراسة البحيري (2017) إلى التعرف إلى آراء الطلاب المعلمين ومشرفي المقرر وقادة المدارس المتعاونة تجاه مقرر التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد في السعودية وعلاقه ذلك بمتغيّر الوظيفة والمرحلة والتخصص، لتحقيق ذلك أعد الباحثان استبيان لاستطلاع آراء مجتمع وعينة الدّراسة والتي تكونت من (112) طالبا و (14) مشرفا و (77) قائد مدرسة حول موضوع الدّراسة، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي أظهرت النتائج محايدة عينة البحث في الحكم على مناسبة أساليب التخطيط وعلى وجود بعض المشكلات التي تواجه طلبة المقرر، في حين اتفقت العينة على تحقيق المقرر لأهدافه. ومن جانب آخر تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة البحث في مجال مناسبة أساليب التخطيط تعزى للمرحلة الدراسية والتخصص ولصالح المرحلة الثانوية وتخصص الشريعة.

أما دراسة أبو حلتم (2016) هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة طلاب التربية العملية في كلية التربية في الجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال وعلاقة ذلك بمتغيّر الجامعة، اتبعت هذه الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع وعينة الدّراسة من مشرفي التربية العملية في كلية التربية بالجامعات الفلسطينية والبالغ عددهم (42) مشرفاً من خمسة جامعات فلسطينية، وقام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التدريس الفعال ومن ثم قام بتحويل القائمة إلى استبانة لتطبيقها على عينة الدّراسة، وتوصلت الدّراسة إلى أن درجة ممارسة طالب التربية العملية لمهارات التدريس الفعال جاءت بمستوى متوسط، ومن جانب آخر فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة ممارسة طلاب التربية العملية لمهارات التدريس الفعال تبعاً لمتغيّر الجامعة ولصالح جامعة النجاح الوطنية وجامعة الخليل.

بينما هدف الطراونة (2015) في دراسته التي أجراها للتعرف إلى الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين في الأردن، تكونت عينة الدّراسة من (98) معلم ومعلمة تم اختيارهم من مجتمع الدّراسة الذي يبلغ عدده (118) معلم ومعلمة متعاونين، متبعا المنهج الوصفي، قام الباحث ببناء استبانة تكونت في صورتها النهائية من (52) موزعة على أربعة مجالات للكفايات التدريسية (التخطيط للتدريس، كفايات الصفات الشخصية، تنفيذ التدريس، تقويم التدريس)، وأظهرت الدّراسة امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات التدريسية، فقد تصدرت كفاية التخطيط للتدريس المرتبة الأولى مقارنة بالكفايات التدريسية، حيث جاءت كفاية صياغة نتاجات تعليمية واضحة قائمة الكفايات لتليها كفاية صياغة نتاجات ممكنة التحقيق، وفي المقابل جاءت صياغة نتاجات تعلمية واقعية في المرتبة الثالثة، بينما احتلت كفاية تضمين الخطة وسائل وتقنيات مناسبة في المرتبة الرابعة.

1.4 التعقيب على الدراسات السابقة

وبناء على ما عرض من دراسات سابقة سيتم تحديد أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها وبين الدّراسة الحالية، وتعيين لأبرز النقاط التي تميزت بها الدّراسة الحالية عن الدراسات ذات الصلة، انتهاء بإظهار أوجه الاستفادة منها في الدّراسة الحالية:

اشتركت الدّراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوع البحث، إذ ركزت جزء من الدراسات على موضوع التخطيط للتدريس، فمنها ما بحث عن الصعوبات التي تواجههم أثناء التخطيط للتدريس كدراسة Nga (2021)؛ Bin-Hady (2018) وأخرى بحثت عن كفايات المعلمين في تخطيط الدروس علما بأن مصطلح التخطيط للتدريس قد ظهر فيها بصورة صريحة وواضحة كدراسة الكنعاني (2023)؛ الشميري (2021)؛ العجمي (2020)؛ الزهراني (2020).

إلى جانب ذلك، اقتصرت بعض الدراسات في البحث عن واقع التربية العملية فقط ومنها ما اكتفى بالكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون. في حين أن الجزء الآخر قد ربط بين التربية العملية والمهارات التدريسية حيث ضمنت فيها التخطيط للتدريس كمهارة فرعية من مهارات التدريس، فعلى سبيل المثال ربطت دراسة الكنعاني (2023) بين مقرر التربية العملية الميدانية والكفايات التدريسية بفروعها الشخصية التخطيطية التنفيذية الإدارية التقويمية بهدف قياس مدى توافرها في هذا المقرر وتقويم ممارسة الطلبة المعلمين لها، أما دراسة الزهراني (2020) فقد ربطت بين التربية الميدانية وتطوير الكفايات التدريسية بفروعها المتمثلة بالتخطيط للتدريس، تنفيذ الدرس، استخدام الوسائل التعليمية، إدارة الصف، التقويم، وغيرها من الدراسات كدراسة العجمي (2020)؛ الغويري وجوارنة (2019)؛ أبو حلتم (2016)، أما الدّراسة الحالية فإنها جمعت بين مقرر التربية العملية والتخطيط للتدريس.

وكما يظهر بوضوح فإن هذه الدّراسة الحالية تتفق مع جزء من الدراسات السابقة في اقتصارها على عينة بحث واحدة تمثلت في طلاب التربية العملية من كلية التربية كدراسة الدوسري (2024)؛

الزهراني (2020)؛ العجمي (2020)؛ الغويري وجورانة (2019)؛ Achmad, Komariah, Jannah, & Silviyanti (2023) في حين شملت بعض الدراسات عينات من فئات مختلفة تمثلت في الطلبة المعلمين، مشرفي التربية العملية، المعلمين المتعاونين، ومقاطع الفيديو لأنشطة التعلم التي أجراها معلمين اثنين. وفي قسم آخر من الدراسات السابقة فقد جمعت بين عينتي بحث وأكثر تمثلت في مقرر التربية العملية وطلاب التربية العملية، الطلبة المعلمين ومشرفين تربويين، وأخرى جمعت بين طلاب التربية العملية ومشرفين تربويين وقادة المدارس المتعاونة.

وفي ضوء ما قدم من دراسات سابقة فقد تبين إتفاق الدّراسة الحالية مع جزء من الدراسات السابقة في المنهج الوصفي المتبع كدراسة العجمي (2020)؛ الغويري وجوارنة (2019)، شمسان والحميدي (2018)؛ الطراونة (2015)؛ Verawardina Adri, Efrianova, Tanjung, & (2020)؛ Bin-Hady (2018). وفي المقابل فقد اتبعت بعض الدراسات منهج بحث مختلف عن المنهج المعتمد في هذه الدّراسة، وقد تمثلت بمنهج وصفي تحليلي، منهج وصفي مسحي، منهج نوعي، ومنها ما استخدم تصميم بحث تثليثي منهجي يجمع بين جمع البيانات الكمية والنوعية.

ومن اللافت للنظر أيضا اتفاق الدّراسة الحالية مع جزء من الدراسات السابقة في اقتصارها على أداة واحدة تمثلت في الاستبانة كدراسة الدوسري (2024)؛ الشميري (2023)؛ الزهراني (2020)؛ العجمي (2020)، شمسان والحميدي (2018)؛ البحيري (2017)؛ أبو حلتم (2016)؛ الطراونة (2015)؛ Kitabchy (2017). في حين اعتمدت بعض الدراسات في جمعها للبيانات على أدوات من فئات مختلفة تمثلت في الملاحظة الموضوعية، مقياس كفاءة، ومقياس تقييم. وفي قسم آخر من الدراسات السابقة فقد جمعت بين أداتي بحث وأكثر تمثلت في استخدام أداة تحليل وبطاقة ملاحظة لتقييم عينة البحث، ومنها قد اعتمد على الاستبانة إلى جانب أسلوب الملاحظة، وأخرى قد جمعت بين أسلوب الملاحظة ومقياس الاتجاه وأداة مقابلة، ومنها ما جمع بين الاستبانة والمقابلة شبه المنظمة، وأخرى اعتمدت على الملاحظة وخطط

الدروس، ومنها مزجت بين مقابلات شبه رسمية وخطط دروس يومية وأسبوعية، وأخرى قد اعتمدت على تحليل الوثائق والمقابلات.

رغم أن الدراسات السابقة قد مزجت بين مساق التربية العملية ومهارات التدريس بشكل عام إلا أنه لم يتم استكشاف مستوى إسهام مساقات التربية العملية في دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس بشكل خاص، إضافة إلى ذلك لم تتناول أي استبانة سابقة المحاور المحددة والتي تم بناؤها من قبل الباحثة في هذه الدّراسة، وبذلك فإن هذه الدّراسة سعت إلى سد هذه الفجوة البحثية عبر تقديم استبانة جديدة تجمع بين مساقات التربية العملية والتخطيط للتدريس وتسليط الضوء على المحاور التي لم تدرس من قبل وهي مفهوم التخطيط للتدريس، مهارات التخطيط للتدريس، الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم، مستويات التخطيط للتدريس.

ومن الجدير بالذكر أيضا أن الدّراسة الحالية قد تميزت عن غيرها من الدراسات السابقة في موقع إجرائها، حيث طبقت في دولة فلسطين، مما يمنحها خصوصية تختلف عن غيرها من الدراسات التي طبقت في الدول الأخرى كالسعودية، الكويت، اليمن، أندونيسا، الأردن، وغيرها.

استفادت الدّراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعمق في برنامج التربية العملية ومهارة التخطيط للتدريس، إلى جانب كيفية إعداد وبناء الاستبانة وكتابة فقراتها بصورة متسلسلة، كما أن قسماً منها ساهم في تحديد مكونات الإطار النظري للدراسة الحالية وتجميعها، وفي مناقشة النتائج.

1.5 مصطلحات الدّراسة

تم تعريف المصطلحات الواردة في الدّراسة كالآتي:

التربية العملية: المكون العملي التطبيقي في برنامج إعداد المعلم فمن خلاله تتيح كلية التربية تطبيق ما تم تعلمه من المساقات النظرية الجامعية بممارسة التدريس الفعلي في المدرسة خلال فترة زمنية معينة تحت

إشراف فني متخصص فيتزود بكافة الخبرات الضرورية لأداء مهامه التعليمية بشكل واقعي (الشبول، العزام، جوارنة، و العمري، 2017).

ويعرف إجرائيا على أنه برنامج مقدم من قبل أساتذة مؤهلين ذي خبرة في مجال التعليم في الجامعات الفلسطينية، يهدفون إلى تعزيز الأداء المهني المستقبلي للطلبة المعلمين في كلية التربية عبر إمدادهم بمجموعة من الكفايات المعرفية والمهارية والوجدانية، لينتهي البرنامج فيما بعد بتدريب عملي ميداني.

التخطيط للتدريس: تمكن المعلم من إعداد السياق التعليمي بعناية وتحضير مسبق، مع توضيح كافة الخطوات والعناصر المطلوبة لتنفيذه مراعياً بذلك تحقيق التوازن والتناغم بين تلك المكونات (بلهامل، 2015).

وتعرف إجرائيا على أنها قدرة طلبة كلية التربية على إعداد خطط يومية وفصلية وسنوية تحتوي على الأهداف التعليمية ذات الصلة بالمادة الدراسية ليتم في ضوئها اختيار المحتوى الدراسي وتنظيمه، وانتقاء الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة، كما يشمل تحديد الطرائق والاستراتيجيات المستخدمة في نقل المحتوى انتهاءً بتقييم تقدم نمو الطلبة على مستويات زمنية مختلفة.

1.6 مشكلة الدّراسة

انبثقت مشكلة الدّراسة الحالية، انطلاقا من خبرتي كمعلمة في مجال التدريس، فقد لوحظ أن طلاب التربية العملية يواجهون العديد من المشكلات أثناء فترة تدريبهم في المدرسة وخصوصاً في مجال التخطيط للتدريس، وتجلت هذه المشكلات في جوانب عدة منها ضبابية الأهداف وعدم القدرة على تحديدها وصياغتها بشكل دقيق، إلى جانب افتقارهم إلى العديد من المهارات الضرورية لتنظيم المحتوى التعليمي وعرضه بصورة منطقية متسلسلة، وعدم قدرتهم على تصميم أنشطة ملائمة؛ مما يعرقل من تحقيق تجربة

تعليمية فعالة وناجحة، وهذا ما أظهرته بعض الدراسات الأجنبية منها دراسة Nga (2021)؛ Alanazi (2019).

بمراجعة العديد من الدراسات السابقة، وجد أنها ربطت بين مساق التربية العملية ومهارات التدريس بشكل عام، لكنها لم تتعمق بمهارة التخطيط للتدريس بشكل خاص، كدراسة الغويري وجوارنة (2019)؛ أبو حلتم (2016)، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى الكشف عن ما مدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم؟

1.7 أسئلة الدّراسة

حاولت الدّراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية الاتية:

1. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية لمدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعمهم على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم يعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى)؟
2. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية لمدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعمهم على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم يعزى إلى التخصص (علمي، أدبي)؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية لمدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعمهم على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم تعزى إلى التقدير الجامعي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول وما دون).

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية لمدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعمهم على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم تعزى إلى الجامعة الفلسطينية (الجامعة العربية الأمريكية، جامعة فلسطين التقنية، جامعة النجاح الوطنية).

1.8 أهداف الدّراسة

أهداف هذه الدّراسة اتجهت نحو نقاط عدة ومنها:

1. الكشف عن مدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم.

2. معرفة مدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم وتأثرها بمتغيّرات (الجنس، التخصص، التقدير الجامعي، الجامعة الفلسطينية).

1.9 أهمية الدّراسة

تم تقسيم أهمية الدّراسة إلى أهمية نظرية وأخرى عملية:

تجلت الأهمية النظرية لهذه الدّراسة من أهمية الموضوع الذي ناقشته، حيث تمثل مهارة التخطيط للتدريس مهارة حيوية ومهمة لإعداد طلبة التربية العملية في الجامعات الفلسطينية لعملية التدريس الفعالة، ومن جانب آخر تعتبر التربية العملية عنصراً رئيسياً في دعم تلك المهارة وتطويرها عبر تطبيق المعرفة النظرية

في سياقات حقيقية واقعية، وكما ترتبط أهمية هذا البحث بأهمية الفئة التي استعرضتها وهي الطلبة المعلمين ودورهم في بناء جيل المستقبل.

وقد استمدت الدّراسة أهميتها العملية التطبيقية من تقديم معلومات تشخيصية عن واقع التربية العملية ومدى قدرتها على دعم طلابها المعلمين على التخطيط للتدريس، كما أنها تفيد المشرفين على مساقات التربية العملية في الكشف عن جوانب الضعف والقصور الذي قد يظهره نتائج الدّراسة والعمل على تلافيها، إلى جانب ذلك فهي تدعم صانعي القرار في تطوير سياسات واستراتيجيات تعليمية فعالة تساعد على تحسين مخرجات الجامعات الفلسطينية.

1.10 حدود ومحددات الدّراسة

تقيدت الدّراسة بالحدود الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدّراسة على طلبة كلية التربية المسجلين لمساقات التربية العملية في الجامعة العربية الأمريكية وجامعة النجاح الوطنية وجامعة فلسطين التقنية.
- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدّراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2023-2024.
- الحدود الموضوعية: يتمحور موضوع الدّراسة حول مدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدّراسة على جامعة النجاح الوطنية في نابلس، جامعة فلسطين التقنية (الخضوري) في طولكرم، والجامعة العربية الأمريكية في جنين.

نتائج هذه الدّراسة اعتمدت على طبيعة الأداة ومدى صدقها وثباتها ومدى صدق المستجيبين على فقراتها.

الفصل الثاني

منهجية وإجراءات الدّراسة

يشمل هذا الفصل في تركيبه منهجية الدّراسة المتبعة ومجتمع الدّراسة وعينتها وكيفية اختيارها، كما أنه يعرض الأداة الملائمة للدراسة مبيناً فيها طريقة بنائها والتأكد من صدقها وثباتها.

2.1 منهج الدّراسة

اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي باعتباره الأسلوب الأنسب لسياق هذه الدّراسة وطبيعتها وأهدافها.

2.2 مجتمع الدّراسة

تكون مجتمع الدّراسة من طلبة كلية التربية والمسجلين لمساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية في الفصل الثاني من العام الدراسي 2023–2024، حيث شملت دراستي ثلاث جامعات فلسطينية وهي جامعة فلسطين التقنية حيث يبلغ عدد طلاب التربية العملية فيها حوالي (311)، وجامعة النجاح الوطنية (355) طالبا، وفي الجامعة العربية الأمريكية حوالي (455) طالبا.

2.3 عينة الدّراسة

تم اختيار عينة طبقية عشوائية من طلبة كلية التربية المسجلين لمساقات التربية العملية، حيث بلغ عدد أفراد العينة (361) موزعين على (3) جامعات فلسطينية وهي جامعة النجاح الوطنية في نابلس، وجامعة فلسطين التقنية في طولكرم، والجامعة العربية الأمريكية في جنين، ويوضح الجدول (1) طريقة توزيع أفراد العينة حسب متغيّراتها.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب متغيّراتها

المتغيّر	المستوى	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	51	361
	أنثى	310	
التخصص	علمي	161	361
	أدبي	200	
التقدير الجامعي	ممتاز	68	361
	جيد جدا	178	
	جيد	107	
	مقبول فما دون	8	
الجامعة الفلسطينية	جامعة النجاح الوطنية	123	361
	جامعة فلسطين التقنية	93	
	الجامعة العربية الأمريكية	145	

2.4 أداة الدّراسة

سعيا لتحقيق أهداف الدّراسة في معرفة مدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم تم إعداد استبانة بعد الإطلاع على العديد من المصادر والأدبيات والدراسات ذات الصلة بالموضوع كالحيلة (2002)؛ أبو حلتم (2016)؛ الطراونة (2015)؛ مرعي ومصطفى (2014)؛ الطناوي (2008)، وفي ضوء ذلك خرجت الاستبانة بصورتها الأولية وقد تكونت من 36 فقرة موزعة على أربع مجالات رئيسية كما في الملحق (أ) وهي على النحو التالي:

المجال الأول: مفهوم التخطيط للتدريس ويضم (4) فقرات.

المجال الثاني: مهارات التخطيط للتدريس ويحتوى على (15) فقرة.

المجال الثالث: الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم ويحتوي على (10) فقرات

المجال الرابع: مستويات التخطيط للتدريس ويحتوي على (7) فقرات.

وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي تم الاستجابة عن فقرات الاستبانة بإحدى الاستجابات الخمس الآتية (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، حيث تأخذ كل منها على الترتيب درجة واحدة من الدرجات التالية (1، 2، 3، 4، 5)، ويعتمد المقياس على ردود تدل على درجة الموافقة أو عدم الموافقة حول مدى إسهام مساقات التربية العملية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم، بناء على المتوسطات الحسابية: (1–1.8) منخفض جدا، (1.81–2.60) منخفض، (2.61–3.40) متوسطة، (3.41–4.20) مرتفع، (4.21–5) مرتفع جدا.

2.4.1 صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة وذلك بعرض الاستبانة بصورتها الأولية كما في الملحق (أ)، على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية وإعداد المعلمين _ جامعة النجاح الوطنية نابلس، واستنادا لآرائهم وتوجيهاتهم تم تصحيح الخطأ الإملائي الوارد في الفقرة الثانية من المجال الأول، وتضمين فقرة إضافية تتعلق بمهارة توظيف التكنولوجيا لجمع معلومات أكثر شمولية عن المجال الثاني، إلى جانب ذلك تم إعادة ترتيب بعض فقرات المجال الثاني والرابع لضمان عرضها بصورة منطقية، لتكون بصورتها النهائية كما في الملحق (ب).

2.4.2 ثبات الأداة

تم حساب معامل الاتساق الداخلي لأداة الدّراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وذلك بتطبيقها على (100) طالب وطالبة من طلاب التربية العملية المسجلين لمساقات التربية العملية وأظهرت النتائج أن قيم معاملات الثبات كانت مقبولة للأغراض البحثية، وبالتالي فإن الأداة صالحة للتطبيق ويمكن استخدامها لتجميع البيانات وتحليلها للإجابة عن أسئلة الدّراسة، والجدول (2) يظهر هذه النتائج:

جدول (2)

معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الدّراسة

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مفهوم التخطيط للتدريس	4	0.8
مهارات التخطيط للتدريس	15	0.871
الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم	10	0.834
مستويات التخطيط للتدريس	7	0.825
المقياس ككل	36	0.931

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2) إلى أن قيم ثبات مجالات الدّراسة تراوحت بين (80%–87,1%)، وكما بلغت قيمة الثبات عند الدرجة الكلية (93,1%) وبذلك تتمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات، فهي قابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدّراسة.

2.5 إجراءات الدّراسة

تم تنفيذ الدّراسة وفقا للخطوات الاتية:

1. الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري.
2. إعداد أداة الدّراسة وعرضها على الخبراء والمختصين في مجال التربية وإعداد المعلمين ليتم تحكيمها.
3. تحديد مجتمع الدّراسة.
4. تحديد عينة الدّراسة.
5. الحصول على موافقة الجهات المختصة للحصول على كافة المعلومات والبيانات المتمحورة حول عينة الدّراسة واستجاباتهم على الاستبانة.
6. إدخال استجابات العينة على برنامج الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

7. تحليل النتائج بالاستناد على التحليلات الإحصائية الملائمة مثل (One Sample t-Test)، (One-Way ANOVA)، (Independent t-Test).

8. عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

9. تقديم التوصيات الملائمة.

2.6 المتغيّرات التصنيفية في الدّراسة

1. الجنس: وهو متغيّر مستقل احتوى على بعدين هما الذكر، الأنثى.

2. التخصص: وهو متغيّر مستقل اشتمل على بعدين هما التخصص العلمي، التخصص الأدبي.

3. التقدير الجامعي: وهو متغيّر مستقل انحصر على التقديرات الاتية (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول وما دون).

4. الجامعة الفلسطينية: وهو متغيّر مستقل اشتمل على (الجامعة العربية الأمريكية، جامعة فلسطين التقنية، جامعة النجاح الوطنية).

2.7 المتغيّر الأساسي في الدّراسة

وقد تمثل المتغيّر الأساسي في هذه الدّراسة في مدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس.

2.8 المعالجة الإحصائية

تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات العينات، واستخدام اختبار (T-test) و اختبار (Anova) وكربونباخ ألفا لاستخلاص النتائج.

الفصل الثالث

نتائج الدّراسة

يتطرق هذا الفصل إلى النتائج المتعلقة بأسئلة وفرضيات الدّراسة والتي تتمحور حول مدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم، ويتقصى أثر بعض المتغيّرات كالجنس والتخصص والتقدير الجامعي والجامعة الفلسطينية التي ينتمون إليها، وذلك بعد تفريغ الاستجابات على برنامج (SPSS) ثم تحليلها بطرق وأساليب إحصائية ملائمة.

3.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس

نص السؤال على: **ما مدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأفراد عن مقياس الدّراسة ومجالاته ككل ويبين الجدول (3) النتائج الخاصة بهذا السؤال.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى إسهام مساقات التربية العملية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
المجال الأول: مفهوم التخطيط للتدريس	4.158	0.527	مرتفع جداً	الأول
المجال الثاني: مهارات التخطيط للتدريس	3.949	0.537	مرتفع	الثالث
المجال الثالث: الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم	3.905	0.533	مرتفع	الرابع
المجال الرابع: مستويات التخطيط للتدريس	4.028	0.547	مرتفع	الثاني
المجال الكلي	**3.975**	**0.453**	**مرتفع**	

يبين الجدول (3) أن المستوى الكلي لمدى إسهام مساقات التربية العملية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم كان مرتفعاً، حيث أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على المقياس ككل (3.975) وانحراف معياري (0.453)، أما على مجالات المقياس فكان للمجال الأول متوسط حسابي (4.158) وانحراف معياري (0.527) وهذا ما يشير إلى أن مساقات التربية العملية تسهم بمستوى مرتفع جداً في إكسابهم مفهوم التخطيط للتدريس، وللمجال الثاني متوسط حسابي (3.949) وانحراف معياري (0.537) وهذا يشير أيضا إلى أن مساقات التربية العملية تسهم بصورة مرتفعة في إكسابهم مهارات التخطيط للتدريس، بينما كانت قيمة المتوسط الحسابي للمجال الثالث (3.905) وانحراف معياري (0.533) وهذا مؤشر على أن مساقات التربية العملية تسهم بصورة مرتفعة في انخراط الطلبة المعلمين في الأعمال، أما بالنسبة للمجال الرابع فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي (4.028) والانحراف المعياري (0.547) وهذا يشير إلى أن مساقات التربية العملية تسهم بصورة مرتفعة في إكسابهم مستويات التخطيط للتدريس.

كما أن نتائج الجدول (3) تكشف أن أعلى استجابة كانت لصالح مجال (مفهوم التخطيط للتدريس)، يليه مجال (مستويات التخطيط للتدريس) ثم مجال (مهارات التخطيط للتدريس) بينما كانت أدنى استجابة عن مجال (الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم) وهذا مؤشر على أن الطلبة المعلمين أقل إتقاناً لهذا المجال مقارنة بالمجالات الأخرى، وفيما يلي عرض مفصل لنتائج كل مجال:

1. مجال مفهوم التخطيط للتدريس

تناول هذا المجال عملية التخطيط للتدريس وتكون من أربع فقرات تتعلق بأهمية وفهم وتنظيم وتصميم الخطط الدراسية على فترات زمنية متعددة، حيث تم حساب متوسطات استجابات الطلبة والانحرافات المعيارية والمستوى على كل فقرة من فقرات هذا المجال ويبين الجدول (4) هذه النتائج:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال مفهوم التخطيط للتدريس

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	المستوى
1	أكسبتني التربية العملية أهمية وجود تصور شامل لتنفيذ المنهج قبل الشروع بعملية التدريس	4.199	0.658	مرتفع جدا
2	منحتني التربية العملية القدرة على فهم كيفية ضبط كافة الإجراءات والخطوات المتبعة في العملية التعليمية في ضوء العوامل والإمكانات المتاحة	4.163	0.690	مرتفع جدا
3	ساهمت التربية العملية في جعلي متمكنا من عملية التنظيم الفعال لكافة عناصر العملية التعليمية	4.144	0.750	مرتفع جدا
4	أكسبتني التربية العملية عملية تصميم مخطط عمل لتنفيذ التدريس على فترات زمنية متعددة سواء أكان على مدار سنة، فصل، شهر، يوم	4.125	0.718	مرتفع
	المستوى الكلي لمجال مفهوم التخطيط للتدريس	**4.158**	**0.527**	**مرتفع جدا**

يلاحظ أن المستوى الكلي لمجال (مفهوم التخطيط للتدريس) لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم كان مرتفعاً جداً وبمتوسط حسابي (4.158)، وأن مستوى إسهام مساقات التربية العملية في إكسابهم مفهوم التخطيط للتدريس كانت مرتفعة جداً على الفقرة الأولى والثانية والثالثة في حين أن مستوى الاستجابة عن الفقرة الرابعة كان مرتفعاً. حيث كانت أعلى استجابة عن الفقرة (1) وبمتوسط استجابة (4.199)، بينما كانت أقل استجابة عن الفقرة (4) وبمتوسط استجابة (4.125).

2. مجال مهارات التخطيط للتدريس:

يتألف هذا المجال من خمس عشرة فقرة تلقي الضوء على العديد من المهارات الضرورية لعملية التخطيط للتدريس والتي تتمثل في تحديد أهداف تعليمية، واختيار وتحليل وتنظيم محتوى تعليمي ملائم للأهداف، اختيار وسائل تعليمية وتنظيمها، تصميم أنشطة تعليمية واعتماد أساليب تدريسية تتناغم مع احتياجات المتعلمين، وصياغة أسئلة فعالة وتوظيف التكنولوجيا وأنواع التقويم المختلفة. حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لكل فقرة من فقرات هذا المجال ويبين الجدول (5) هذه النتائج:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى كافة فقرات مجال مهارات التخطيط للتدريس

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	المستوي
1	تأثرت مهارتي في تحديد أهداف تعليمية واضحة ومحددة في خططي بشكل كبير بخبراتي بالتربية العملية	4.003	0.811	مرتفع
2	بفضل التربية العملية تعززت لدي مهارة ضبط الجدول الزمني للتدريس وتحديد الوقت اللازم لتدريس كل محتوى من محتويات المقرر	4.061	0.818	مرتفع
3	أكسبتني التربية العملية مهارة تحليل محتوى المادة الدراسية وذلك بإظهار أوجه التعلم المضمنة فيها كالحقائق والمفاهيم و غيرها	3.931	0.927	مرتفع
4	أتاحت لي التربية العملية الفرصة لوضع واختيار محتوى تعليمي ملائم ومتناغم مع الأهداف التعليمية	4.097	0.756	مرتفع
5	أكسبتني التربية العملية مهارة تنظيم محتوى تعليمي بطريقة تسهم في فهم شامل منطقي للموضوعات	3.956	0.819	مرتفع
6	أثرت التربية العملية في كفاءتي في اختيار وسائل تعليمية متنوعة وملهمة تعزز من تجربة التعلم كالفيديوهات، الألعاب التعليمية وغيرها	4.050	0.787	مرتفع
7	أكسبتني التربية العملية مهارة تنسيق الوسائل التعليمية وتنظيمها بطريقة تسهل على المتعلمين فهم السياق التعليمي	4.075	0.801	مرتفع
8	أثرت التربية العملية في قدرتي على اعتماد أساليب تدريس تتناغم مع الفئة الدراسية	4.064	0.792	مرتفع
9	عززت التربية العملية من مهارتي في تصميم أنشطة تعليمية فعالة تعزز من تفاعل المتعلمين داخل غرفة الصف	4.091	0.806	مرتفع
10	وفرت لي التربية العملية فرصة فريدة في تطوير مهارتي في فهم كيفية تحليل احتياجات المتعلمين بشكل افضل	3.651	1.075	مرتفع
11	عززت التربية العملية من مهارتي في توظيف التكنولوجيا بشكل يسهم في تعزيز تجربة تعلم الطلبة	3.817	1.035	مرتفع
12	أكسبتني التربية العملية القدرة على صياغة أسئلة فعالة	3.936	0.948	مرتفع
13	أكسبتني التربية العملية القدرة على توظيف التقويم التشخيصي للكشف عن مستوى معارف ومهارات الطلاب في بداية العملية التعليمية	3.620	1.089	مرتفع
14	أكسبتني التربية العملية مهارة استخدام التقويم البنائي المستخدم في تحسين الأداء الطلابي أثناء عملية التعلم.	3.900	0.94	مرتفع
15	أكسبتني التربية العملية مهارة توظيف التقويم الختامي للكشف عن مدى تحقق الأهداف في نهاية العملية التعليمية	3.981	0.896	مرتفع
	المستوى الكلي لمجال مهارات التخطيط للتدريس	**3.949**	**0.537**	**مرتفع**

يظهر الجدول (5) أن المستوى الكلي لمجال (مهارات التخطيط للتدريس) لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم كان مرتفعاً وبمتوسط استجابة (3.949)، وكان المستوى مرتفعاً على كافة فقرات المجال حيث كانت أعلى استجابة عن الفقرة (4) وبمتوسط استجابة (4.097) وفي المقابل فقد حصلت الفقرة (13) على أدنى متوسط استجابة (3.620).

3. مجال الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم:

يركز هذا المجال على الجانب العملي لعملية التخطيط للتدريس والذي يتألف من (10) فقرات تتمحور حول فهم كيفية تنظيم الدروس والخطط التعليمية من خلال متابعة دروس المعلمين أو المشاركة في جلسات التخطيط معهم، والسماح لهم بخوض تجربة تصميم خطط تعليمية خاصه بهم وتنفيذها في بيئة تعلم حقيقية بشكل جزئي أو كلي، والمشاركة في إعداد الاختبارات وتصحيحها وتحليل نتائجها كوسيلة لتحسين الخطط التعليمية. حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لكل فقرة من فقرات هذا المجال والجدول (6) يبين هذه النتائج.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى كافة فقرات مجال الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	المستوى
1	تتيح التربية العملية فرصة متابعة ومشاهدة دروس مدرسين محترفين لفهم كيفية تنظيم الدروس وتيسير تعلم طلابهم	4.075	0.783	مرتفع
2	تتيح التربية العملية المشاركة في جلسات التخطيط مع المشرفين او المعلمين المتعاونين لفهم عملية وضع خطط تعليمية متنوعة	3.637	1.040	مرتفع
3	تتيح التربية العملية للطالب المعلم التخطيط للدرس والاعداد الكامل له وفقا للتسلسل المنطقي والزمني الوارد في المنهاج	3.994	0.816	مرتفع
4	تتيح التربية العملية تنفيذ دروس فعلية في بيئة تعلم حقيقية	4.047	0.771	مرتفع
5	تتيح التربية العملية فرصة تقديم موقف تعليمي جزئي مخطط له مسبقا في بيئة حقيقية	3.914	0.850	مرتفع
6	تتيح التربية العملية فرصة اعداد الاختبارات ثم تصحيحها ورصد النتائج	3.762	1.035	مرتفع
7	تتيح التربية العملية فرصة تحليل النتائج واستخدامها في تحسين الخطط التعليمية	3.803	0.968	مرتفع
8	تتيح التربية العملية فرصة للتفاعل مع الزملاء والمشرفين لتبادل الخبرات والملاحظات	3.867	0.930	مرتفع
9	تتيح التربية العملية فرصة المشاركة في الأنشطة الصفية وغير الصفية	3.958	0.786	مرتفع
10	تتيح التربية العملية للطالب المعلم تنفيذ كافة الأدوار التعليمية بشكل مستقل في بيئة حقيقية لمدة يوم، أسبوع، شهر أو اكثر	3.992	0.769	مرتفع
	المستوي الكلي لمجال الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم	**3.905**	**0.533**	**مرتفع**

يظهر الجدول (6) أن المستوى الكلي لمجال (الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم) لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم كان مرتفعاً وبمتوسط استجابة (3.905)، وكان المستوى مرتفعاً على كافة فقرات المجال، حيث كانت أعلى استجابة لصالح الفقرة (1) وبمتوسط حسابي (4.075) وأدنى استجابة كانت لصالح الفقرة (2) وبمتوسط حسابي (3.637).

4. مجال مستويات التخطيط للتدريس:

يركز هذا المجال على مستويات التخطيط للتدريس حيث يتألف من سبع فقرات تلقي الضوء على كافة العناصر والخطوات اللازمة لتخطيط مقرر أو وحدة تعليمية شاملة أو درس تعليمي. بما في ذلك الاستفادة من توجيهات المشرفين والمعلمين في الخطط المصممة على تنوع مستوياتها. حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لكل فقرة من فقرات هذا المجال والجدول (7) يظهر هذه النتائج.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى كافة فقرات مجال مستويات التخطيط للتدريس

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري	المستوى
1	أكسبتني التربية العملية كافة العناصر والخطوات الضرورية لتخطيط المقرر على (مستوى عام، فصل دراسي)	4.083	0.726	مرتفع
2	تتيح التربية العملية فرصة تصميم خطط طويلة المدى يظهر فيها التوزيع الزمني لموضوعات المقرر على شهور وأسابيع (العام، الفصل) الدراسي	4.030	0.724	مرتفع
3	تتيح التربية العملية خوض تجربة تخطيط وحدة تعليمية شاملة الجوانب تشتمل على أهداف وانشطة ومفاهيم ومواد وأجهزة وتقييمات متنوعة	4.033	0.714	مرتفع
4	أكسبتني التربية العملية كافة المراحل والعناصر الضرورية لتخطيط درس تعليمي بدءا من تحديد الأهداف وصولا لتقييم الأداء	4.058	0.734	مرتفع
5	وفرت لي التربية العملية في المدارس فرصة الوصول السهل والسريع إلى موارد تعليمية كدليل المعلم، الكتب	4.086	0.768	مرتفع
6	تتيح التربية العملية الفرصة لخوض تجربة التدريس الكامل وتحمل مسؤولية التدريس بعد التخطيط له	4.091	0.792	مرتفع
7	تتيح التربية العملية فرصة التفاعل مع المشرفين والمعلمين المرشدين والاستفادة من توجيهاتهم حول الخطط المصممة على تنوع مستوياتها	3.812	1.107	مرتفع
	المستوى الكلي لمجال مستويات التخطيط للتدريس	**4.028**	**0.547**	**مرتفع**

كشفت نتائج الجدول (7) أن المستوى الكلي لمجال (مستويات التخطيط للتدريس) لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم كان مرتفعاً وبمتوسط استجابة (4.028) في حين أن مستوى الاستجابة عن كافة فقرات هذا المجال مرتفعة، حيث أعلى استجابة لصالح الفقرة (6) وبمتوسط حسابي (4.091) وأدنى استجابة كانت لصالح الفقرة (7) وبمتوسط حسابي (3.812).

3.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال على: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية لمدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعمهم على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم يعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأفراد عن مقياس الدّراسة ومجالاته ككل، كما أنه تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتقصي دلالة الفرق في متوسط استجاباتهم وفقا لمتغيّر الجنس والجدول (8) يوضح النتائج الخاصة بهذا السؤال. تم فحص تجانس التباين بين المجموعتين، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة في المستوى الكلي لاستجابات أفراد العينة عن مقياس الدّراسة ككل (0.863)، في حين كانت قيمتها في مجال مفهوم التخطيط للتدريس (0.719)، وفي مجال مهارات التخطيط للتدريس (0.695) وفي مجال الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم (0.356) أما في مجال مستويات التخطيط للتدريس (0.575). حيث إن كل قيمة منها أكبر من (0.05) وهذا يدل على وجود تجانس بين المجموعتين وبالتالي يتحقق افتراض تجانس التباين الذي يقوم عليه الاختبار. وللتعرف إلى إن كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ت والموضحة نتائجه في الجدول (8):

جدول (8)

نتائج اختبار(ت) لفحص الفروق في متوسط استجابات الأفراد على مقياس التخطيط للتدريس في ضوء الجنس (ذكر، انثى)

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة
مفهوم التخطيط للتدريس	ذكر	51	4.368	0.448	3.104	0.002
	أنثى	310	4.123	0.532		
مهارات التخطيط للتدريس	ذكر	51	4.007	0.524	0.828	0.408
	أنثى	310	3.939	0.539		
الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم	ذكر	51	3.988	0.447	1.205	0.229
	أنثى	310	3.891	0.545		
مستويات التخطيط للتدريس	ذكر	51	4.118	0.56	1.269	0.205
	أنثى	310	4.013	0.544		
المستوى الكلي	ذكر	51	4.063	0.424	1.5	0.135
	أنثى	310	3.961	0.456		

وبمقارنة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن مقياس الدّراسة، يلاحظ ارتفاع متوسطات استجابات الذكور مقارنة بالإناث على المقياس ككل، فقد أظهرت النتائج أن متوسط استجابات الذكور على المقياس ككل (4.063) هو أكبر من متوسط استجابات الإناث البالغ (3.961) وقد انطبق ذلك على كافة مجالات المقياس.

وللتأكد إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين، حيث بينت النتائج أن الفروق في متوسطات استجابات طلبة كلية التربية على مقياس الدّراسة ككل في ضوء متغيّر الجنس لم تكن دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، وكذلك الحال للمجال الثاني والثالث والرابع للمقياس، بينما المجال الأول(مفهوم التخطيط للتدريس) فقد أظهرت النتائج أن مستوى الدلالة للاستجابات عليه أقل من (0.05). مما يعني أن الفروق على هذا المجال دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في ضوء متغيّر الجنس ولصالح الذكور.

3.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال على: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية لمدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعمهم على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم يعزى إلى التخصص (علمي، أدبي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأفراد عن مقياس الدّراسة ومجالاته ككل، كما تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتقصي الفرق بين متوسط استجاباتهم وفقا لمتغيّر التخصص، والجدول (9) يوضح النتائج الخاصة بهذا السؤال.

جدول (9)

نتائج اختبار(ت) لفحص الفروق في متوسط استجابات الأفراد على مقياس التخطيط للتدريس في ضوء التخصص (العلمي، الأدبي)

المجال	فئة التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
مفهوم التخطيط للتدريس	أدبي	200	4.143	0.486	-0.618	0.537
	علمي	161	4.177	0.575		
مهارات التخطيط للتدريس	أدبي	200	3.940	0.525	-0.349	0.728
	علمي	161	3.960	0.552		
الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم	أدبي	200	3.896	0.569	-0.376	0.707
	علمي	161	3.917	0.487		
مستويات التخطيط للتدريس	أدبي	200	3.999	0.547	-1.101	0.272
	علمي	161	4.063	0.545		
المستوى الكلي	أدبي	200	3.962	0.447	-0.634	0.527
	علمي	161	3.992	0.461		

وبمقارنة متوسطات استجابات أفراد العينة عن مقياس الدّراسة يمكن ملاحظة ارتفاع متوسطات استجابات الطلبة المعلمين من ذوي التخصص العلمي مقارنة باستجابات الطلبة المعلمين من ذوي التخصص الأدبي عن المقياس ككل، فقد أظهرت النتائج أن متوسط استجابات الأفراد ذوي التخصص العلمي على المقياس ككل (3.992) وهو أعلى من قيمة متوسط استجابات الأفراد من ذوي التخصص الأدبي والبالغة (3.962) وقد انطبق ذلك على كافة المجالات. وللتحقق من كون هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين وأظهرت النتائج عدم رفض الفرضية الصفرية حيث كانت قيم مستوى الدلالة جميعها أكبر من (0.05) وهذا يشير إلى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية حول مدى إسهام مساقات التربية العملية على دعمهم على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم يعزى لمتغيّر التخصص(علمي، أدبي).

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية لمدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعمهم على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم تعزى إلى التقدير الجامعي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول وما دون)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأفراد عن مقياس الدّراسة ومجالاته ككل، كما أنه تم اللجوء إلى استخدام تحليل التباين الأحادي لتحديد الفروق في متوسط استجاباتهم تبعاً لمتغيّر التقدير الجامعي والجدول (10) والجدول (11) ملحق (و) يوضح النتائج الخاصة بهذا السؤال.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأفراد على مجالات مقياس التخطيط للتدريس في ضوء التقدير الجامعي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول وما دون)

المجال	متغيّر التقدير الجامعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مفهوم التخطيط للتدريس	ممتاز	68	4.213	0.591
	جيد جدا	178	4.150	0.511
	جيد	107	4.140	0.521
	مقبول وما دون	8	4.094	0.421
مهارات التخطيط للتدريس	ممتاز	68	3.951	0.652
	جيد جدا	178	3.945	0.524
	جيد	107	3.956	0.490
	مقبول وما دون	8	3.925	0.404
الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم	ممتاز	68	3.944	0.567
	جيد جدا	178	3.874	0.549
	جيد	107	3.957	0.492
	مقبول وما دون	8	3.575	0.212
مستويات التخطيط للتدريس	ممتاز	68	4.172	0.470
	جيد جدا	178	4.014	0.565
	جيد	107	3.975	0.545
	مقبول وما دون	8	3.804	0.601
المستوي الكلي	ممتاز	68	4.021	0.493
	جيد جدا	178	3.961	0.457
	جيد	107	3.981	0.430
	مقبول وما دون	8	3.823	0.283

وبمقارنة متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس الدّراسة الكلي ومجالاته الأربع تبين وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في ضوء متغيّر التقدير الجامعي، ولفحص دلالة الفروق في متوسط استجاباتهم تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي والجدول (11) ملحق (و) يعرض نتائجه.

يظهر الجدول (11) أن قيمة مستوى الدلالة لاستجابات أفراد العينة عن المقياس الكلي للدراسة ومجالاته الأربعة بلغت أكبر من (0.05)، وهذا يدل على أن الفروق بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية عن مقياس الكلي في ضوء متغيّر التقدير الجامعي لم تكن دالة إحصائية، وكذلك الحال بالنسبة لكافة مجالات الدّراسة.

3.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية لمدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعمهم للتخطيط للتدريس من وجهة نظرهم يعزى إلى الجامعة الفلسطينية (الجامعة العربية الأمريكية، جامعة فلسطين التقنية، جامعة النجاح الوطنية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأفراد عن مقياس الدّراسة ومجالاته ككل، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي لتحديد الفروق بين متوسطات استجاباتهم تبعا لمتغيّر الجامعة الفلسطينية والجدول (12) والجدول (13) ملحق (و) يوضح النتائج الخاصة بهذا السؤال.

أظهرت نتائج الجدول (12) ملحق (و) وجود فروق في متوسطات استجابات أفراد العينة، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق دالة إحصائيا تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (13) ملحق (و) يظهر نتائج التحليل.

يشير الجدول (13) إلى أن مستوى الدلالة لاستجابات أفراد العينة على مقياس الدّراسة الكلي ومجاليه الثاني والثالث أقل من (0.05)، حيث أظهرت النتائج رفض الفرضية الصفرية وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية حول مدى إسهام مساقات

التربية العملية على دعمهم على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم يعزى لمتغيّر الجامعة الفلسطينية، وكذلك الحال بالنسبة للمجال الثاني والثالث، ولمعرفة مصدر هذه الفروقات تم الاستعانة باختبار LSD للمقارنة البعدية والجدول (14) ملحق (و) يعرض نتائج هذا الاختبار.

فبالنسبة للمجالين الأول والرابع فقد أثبتت النتائج أن مستوى الدلالة لاستجابات الأفراد عليهما أكبر من (0.05) وهذا مؤشر على أن الفروق في متوسطات الاستجابات عن مجال مفهوم التخطيط للتدريس ومجال مستويات التخطيط للتدريس في ضوء متغيّر الجامعة الفلسطينية لم يكن دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

تشير نتائج الجدول (14) ملحق (و) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس الدّراسة الكلي ومجاليه الثاني والثالث بين جامعة فلسطين التقنية وكلا الجامعتين الأخريين (الجامعة العربية الأمريكية وجامعة النجاح الوطنية) ولصالح جامعة فلسطين التقنية حيث كانت قيمة مستوى الدلالة أقل من (0.05). أي أن مساقات التربية العملية في جامعة فلسطين التقنية أسهمت بصورة أفضل على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس مقارنة بالجامعتين الأخريين، وكذلك الحال بالنسبة لإكسابهم لمهارات التخطيط للتدريس والسماح لهم بالانخراط في الأعمال. وفي المقابل كانت الفروق بين متوسطات الأفراد من الجامعة الأمريكية وجامعة النجاح الوطنية غير دالة إحصائياً لكون مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

الفصل الرابع

مناقشة النتائج، الاستنتاجات، التوصيات

يضم هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت لها الدّراسة بعد الإجابة عن السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية المنبثقة عنه والتي على أثرها تم التوصل إلى الاستنتاجات والتوصيات.

4.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس

نص السؤال على: "ما مدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم؟"

يبين الجدول (3) أن المستوى الكلي لمدى إسهام مساقات التربية العملية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم كان مرتفعاً وبمتوسط حسابي (3.975)، حيث أسهمت وبصورة مرتفعة أيضا في إكسابهم مهارات التخطيط التدريس وبمتوسط (3.949)، والسماح لهم في الانخراط في الأعمال وبمتوسط (3.905) وفي تمكينهم من مستويات التخطيط للتدريس وبمتوسط (4.028)، وبالإضافة إلى ذلك حققت هذه المساقات مستوى مرتفع جداً في إكسابهم مفهوم التخطيط للتدريس وبمتوسط حسابي (4.158). وأشارت النتائج أيضا أن أعلى استجابة كانت لصالح مجال (مفهوم التخطيط للتدريس)، يليه مجال (مستويات التخطيط للتدريس) ثم مجال (مهارات التخطيط للتدريس) بينما كانت أدنى استجابة عن مجال (الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم) وهذا مؤشر على أن الطلبة المعلمين أقل إتقاناً لهذا المجال مقارنة بالمجالات الأخرى.

وتعزو هذه النتيجة إلى التزام الجامعات الفلسطينية في الاستمرار في التعليم وتوفير بيئة تعليمية فعالة في ظل الظروف السياسية والاقتصادية الصعبة التي تواجهها فلسطين، حيث سعى القائمون في كلية التربية إلى تقديم مساقات التربية العملية حتى في هذه الظروف سواء أكان بصورة وجاهية أم باستخدام أسلوب

التعليم عن بعد أو ميدانياً في مدارس التدريب. وفي هذا السياق، يشارك الطلبة المعلمون في مساقات التربية العملية التي تجمع بين التعليم النظري والتطبيق العملي لما تم تعلمه مسبقا من المقررات النظرية والتي تتكامل مع مساقات التربية العملية، ونتيجة لهذا التكامل سيتمكن الطلبة المعلمون من اكتساب كفاية التخطيط للتدريس. وبمعنى آخر، هناك العديد من المساقات النظرية التي تطرحها كلية التربية والتي تركز وتسلط الضوء على تعلم المفاهيم النظرية ذات الصلة بمفهوم التخطيط للتدريس وأهميته في العملية التعليمية فيقضي الطلبة المعلمون وقتاً أطول في دراسة مبادئه ومستوياته والتعرف على مكوناته ومهاراته والفهم النظري لكيفية تصميمه. وهذا التركيز النظري المكثف الذي يوازيه افتقار ونقص في تطبيقها عمليا وبصورة كافية في بيئات تعلم حقيقية تبعا للنزاعات السياسية والصراعات التي يشهدها قطاع التعليم بما في ذلك الاضرابات المستمرة واغلاق المدارس، والتي ستؤثر سلبا على انخراط الطلبة المعلمين في الأعمال واكتسابهم لبعض الخبرات اللازمة. وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من الشميري (2023)؛ الغويري وجوارنة (2019)، والطراونة (2018). إلا انها اختلفت مع العديد من الدراسات كدراسة الكنعاني (2023) التي أكدت وجود ضعف في الطلبة المعلمين المطبقين أثناء برنامج الإعداد الأولي في كفايات الإعداد والتخطيط، ودراسة شمسان والحميدي (2018) التي أوضحت أن اكتساب الطلبة المعلمين لكفاية تخطيط وإعداد الدروس كانت بمستوى متوسط، ودراسة البحيري (2017) التي أكدت على محايدة عينة بحثه في الحكم على مناسبة أساليب التخطيط والطرائق والوسائل وعلى وجود بعض المشكلات، ودراسة أبو حلتم (2016) التي أظهرت أن درجة ممارسة طالب التربية العملية لمهارة التخطيط للتدريس جاءت متوسطة، وفيما يلي مناقشة مفصلة لنتائج كل مجال:

1. مجال مفهوم التخطيط للتدريس

يلاحظ من الجدول (4) أن المستوى الكلي لمجال (مفهوم التخطيط للتدريس) لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم كان مرتفعاً جداً وبمتوسط حسابي (4.158)، وأن مستوى إسهام مساقات التربية العملية في إكسابهم مفهوم التخطيط للتدريس كانت مرتفعة جداً على الفقرة الأولى والثانية والثالثة في حين أن مستوى

الاستجابة عن الفقرة الرابعة كان مرتفعاً. حيث كانت أعلى استجابة عن الفقرة (1) وبمتوسط استجابة (4.199)، تعزو هذه النتيجة إلى تركيز مساقات التربية العملية والمقررات الاخرى النظرية التي تلقاها الطالب في برنامجه التعليمي على موضوع التخطيط للتدريس ومفهومه، ومن جهة أخرى فإن الفرصة التي نالها الطالب في فترة التطبيق العملي في المدراس شهد خلالها تأثير عملية التخطيط على فاعلية العملية التعليمية والقدرة على تنظيم عناصرها، مما عزز من وعيهم بأهميتها. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة Nga (2021) التي أظهرت أن معلمي قبل الخدمة يدركون أهمية التخطيط فهي تفيدهم وتسهل لهم من عملية التدريس وخاصة أولئك ذو الخبرة القليلة، كما أنها تساعدهم في التدريس المصغر على تنظيم الدروس وتحقيق أهداف التعلم.

وفي المقابل كانت أقل استجابة عن الفقرة (4) وبمتوسط استجابة (4.125)، ويعود السبب في ذلك إلى اعتمادهم الكبير على الخطط الجاهزة المنشورة على شبكات الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعية في حل المهام والواجبات التي يكلفون بها بفعل ضغط الوقت، وكثرة التزاماتهم الأكاديمية. ومن جانب آخر، تعتبر محدودية الفرص التدريبية التي نالها الطلبة المعلمون بفعل الظروف الأمنية، والقيود المفروضة على التنقل، والحواجز العسكرية التي تعيق وصولهم إلى مواقع التدريب وحضور الدروس العملية، مما قلل من اكتسابهم لعملية تصميم مخططات تعليمية على مستويات زمنية متعددة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة جابر، جبريل، وصالح (2022) التي أظهرت أن تدريس مادة الاحياء يتطلب تطوير كفايات التخطيط السنوي والتحضير اليومي للدروس.

2. مجال مهارات التخطيط للتدريس

يظهر الجدول (5) أن المستوى الكلي لمجال (مهارات التخطيط للتدريس) لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم كان مرتفعاً وبمتوسط استجابة (3.949)، وكان المستوى مرتفعاً على كافة فقرات المجال حيث كانت أعلى استجابة عن الفقرة (4) وبمتوسط استجابة (4.097). وتعزو هذه النتيجة إلى أن يكون السبب

في ذلك هو تعمق الطلبة المعلمين في المادة الدراسية وإتقانهم للموضوع الذي يقومون بتدريسه أو أنهم حصلوا على تدريب مكثف في كيفية وضع وتصميم محتوى تعليمي مناسب، مما عزز لديهم تلك المهارة.

وفي المقابل فقد حصلت الفقرة (13) على أدنى متوسط استجابة (3.620). أي أنها تحتاج إلى مزيد من الاهتمام والتحسين والتطوير وتعزو هذه النتيجة إلى أن السبب في ذلك يعود إلى عدم توافر الوقت الكافي لدى الطلبة المعلمين في الكشف عن مستوى الخبرات والمهارات السابقة لدى طلابهم ومستوى إتقانهم لما تم تعلمه مسبقاً، إلى جانب افتقارهم لأساليب وأدوات التقويم التشخيصي المتمثلة في متابعة الواجبات المدرسية، وملاحظة أدائهم في الأنشطة الصفية، والاختبارات التشخيصية وغيرها. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة Achmad, Komariah, Jannah, & Silviyanti (2023) حيث أشارت نتائج دراسته أن جودة مكونات الخطط المصممة لم تكن سليمة بالرغم من اكتمال مكوناتها إلا أن هناك مشكلات عديدة واجهتهم في تصميم الخطط ومنها إنشاء أدوات التقويم. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة البحيري (2018) لحصول فقرة " يختار الطالب المعلم أساليب التقويم المناسبة لدرسه" على المرتبة الأولى، ودراسة العجمي (2020) التي أظهرت أن للتربية العملية دور كبير في تنمية مهارة استخدام أساليب تقويم مناسبة لنضج المتعلمين ومستواهم.

3. مجال الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم

يظهر الجدول (6) أن المستوى الكلي لمجال (الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم) لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم كان مرتفعاً وبمتوسط استجابة (3.905)، وكان المستوى مرتفعاً على كافة فقرات المجال، حيث كانت أعلى استجابة لصالح الفقرة (1) وبمتوسط حسابي (4.075)، وذلك لكون التربية العملية تتيح للطلبة المعلمين فرصة الخوض في جزء تدريبي ميداني يتعرف من خلالها على ماهية العملية التعليمية من خلال المشاهدة الواقعية لكل ما يمارس داخل المدرسة والغرف الصفية من مهام تدريسية وعلى أيدي معلمين محترفين. وأدنى استجابة كانت لصالح الفقرة (2) وبمتوسط حسابي (3.637)، ويعود

السبب في ذلك إلى ضغط العمل وقلة الوقت لدى المعلمين المتعاونين أو المشرفين مما قد يجعل من الصعب تخصيص جلسات حوار ونقاش مع الطلبة المعلمين لفهم عملية وضع خطط تعليمية متنوعة وذلك لانشغالهما في تنفيذ المهام والالتزامات الواقعة على كاهلهما. في حين أن الدراسات السابقة لم تُظهر أي اتفاق أو اختلاف مع هذه النتيجة لكون هذا المجال الذي تم اعتماده في هذه الدّراسة يختلف عن مجالات الدراسات الأخرى وهذا ما يميز هذه الدّراسة.

4. مجال مستويات التخطيط للتدريس

كشفت نتائج الجدول (7) أن المستوى الكلي لمجال (مستويات التخطيط للتدريس) لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم كان مرتفعاً وبمتوسط استجابة (4.028) في حين أن مستوى الاستجابة عن كافة فقرات هذا المجال مرتفعة، حيث أعلى استجابة لصالح الفقرة (6) وبمتوسط حسابي (4.091)، وتعزو هذه النتيجة إلى أن برنامج التربية العملية مصمم بحيث يسمح للطلبة المعلمين القيادة الكاملة للعملية التعليمية تدريجياً بعد اجتيازهم مرحلة المشاركة الجزئية، كما أن التزام المشرف بزيارة الطلبة المعلمين في مدارس التدريب ومراقبة تطورهم يعزز من جودة التدريب ويضمن تطبيق الطلبة المعلمين للمهام المطلوبة منهم. وأدنى استجابة كانت لصالح الفقرة (7) وبمتوسط حسابي (3.812)، وتعزو هذه النتيجة إلى أن يكون السبب في قلة التفاعل والتواصل بين الطلبة المعلمين ومشرفيهم والمعلمين المتعاونين إلى مواجهة المعلمين والمشرفين العديد من التحديات اليومية في ظل الظروف السياسية والاقتصادية المتردية، كقلة الرواتب وصعوبة التنقل والوصول لأماكن عملهم، مما أثر سلباً من قدرتهم على الالتزام بتدريب الطلبة المعلمين وتقديم التوجيهات المناسبة لهم، وبسبب تلك الظروف الأمنية السيئة وصعوبة الأوضاع التعليمية وكثرة الضغوطات النفسية فإنها تخلق بيئة تدريبية يقل فيها مستوى المساعدة والدعم والتوجيه للطلبة المتدربين، في حين أن الدراسات السابقة لم تُظهر أي اتفاق او اختلاف مع هذه النتيجة لكون هذا المجال الذي تم اعتماده في هذه الدّراسة يختلف عن مجالات الدراسات الأخرى وهذا ما يميز هذه الدّراسة.

2.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال على: " هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية لمدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعمهم على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم يعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى)؟"

بينت نتائج الجدول (8) أن الفروق في متوسطات استجابات طلبة كلية التربية على مقياس الدّراسة ككل في ضوء متغيّر الجنس لم تكن دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، وكذلك الحال للمجال الثاني والثالث والرابع للمقياس، وتعزو هذه النتيجة إلى حصول الذكور والإناث على فرص متساوية من التعلم والنمو والدعم والتوجيه وهذه المساواة تعزز من تطورهم بصورة متوازنة، أي أن مساقات التربية العملية توفر لكلا الجنسين فرصة المشاركة في التدريب الميداني والأنشطة التعليمية، فتتوزع المهام والواجبات عليهم بشكل متجانس دون أي تمييز، إلى جانب ذلك يتلقى كل من الذكور والإناث إرشادات وتوجيهات بناءة تهدف إلى تطوير أدائهم وتحسين مهاراتهم، فعلى سبيل المثال يعقد المشرف جلسات دورية يتناقش فيها مع كل متدرب عن تجربته الخاصة والتحديات التي واجهته في التدريس والتدريب ليتم فيما بعد تزويده بالملاحظات الخاصة به. تتفق هذه النتيجة مع دراسة الغويري وجورانة (2019) والتي أظهرت عدم وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين لمجال التخطيط في مبحث التربية المهنية في برنامج التربية العملية في كلية الحصن الجامعية من وجهة نظر الطلبة المعلمين تعزى لمتغيّر الجنس. وتختلف هذه الدّراسة في نتائجها عن دراسة شمسان والحميدي (2018) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب في أدائهم لكفايات التخطيط وإعداد الدروس. بينما المجال الأول (مفهوم التخطيط للتدريس) فقد أظهرت النتائج أن مستوى الدلالة للاستجابات عليه أقل من (0.05). مما يعني أن الفروق على هذا المجال دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في ضوء متغيّر الجنس ولصالح الذكور. وكما تبين هنا أن مساقات التربية العملية أكسبت الطلبة المعلمين مفهوم التخطيط للتدريس بصورة مرتفعة جداً إلا أن الذكور اكتسبوا مفهوم التخطيط للتدريس بصورة أفضل من

الإناث، وتعزو هذه النتيجة إلى أن الذكور تميل بصورة أكبر إلى المشاركة النشطة في الأنشطة التعليمية وجلسات النقاش ذات الصلة بالتخطيط للتدريس مما قد عزز لديهم مفهوم التخطيط بشكل أفضل من الطالبات المتدربات، وقد يمتلك الذكور خبرات ومعارف سابقة لا بأس بها ذات صلة بعملية التخطيط للتدريس أهلتهم لتحقيق فهم أعمق واستيعاب أفضل للمفاهيم. إلا أنها اختلفت في نتيجتها مع دراسة Kitabchy (2017) التي أظهرت عدم وجود فرق بين ادراك الطلبة المعلمين لقيمة التخطيط قبل وبعد ممارسة التدريس يعزى لمتغيّر الجنس.

4.3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال على:" هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية لمدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعمهم على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم يعزى إلى التخصص (علمي، أدبي)؟"

وأظهرت نتائج الجدول (9) عدم رفض الفرضية الصفرية حيث كانت قيم مستوى الدلالة جميعها أكبر من (0.05) وهذا يشير إلى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية في الجامعات الفلسطينية حول مدى إسهام مساقات التربية العملية على دعمهم على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم يعزى لمتغيّر التخصص (علمي، أدبي). والسبب في ظهور هذه النتيجة يعود إلى تقديم محتوى تدريبي لكلا التخصصين يتيح لكل منهم الحصول على نفس المهارات والخبرات الأساسية اللازمة للتدريس عامة ولعملية التخطيط خاصة، باعتبارها ضرورية لأي معلم بغض النظر عن تخصصه، كما أن توافر بيئة تعليمية أو تدريبية تضم طلبة معلمين من خلفيات متنوعة يسهم في فتح آفاق جديدة تعزز من التعاون وتبادل الخبرات ووجهات النظر فيما بينهم فيستفيدوا من نقاط القوة الكامنة في كل تخصص. تختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2020) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تعزى إلى التخصص (علمية، أدبية) ولصالح الأفراد ذو التخصص الأدبي.

4.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص السؤال على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية لمدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية في دعمهم على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم تعزى إلى التقدير الجامعي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول وما دون)؟"

يظهر الجدول (11) ملحق (و) أن قيمة مستوى الدلالة لاستجابات أفراد العينة على المقياس الكلي للدراسة ومجالاته الأربعة بلغت أكبر من (0.05)، وهذا يدل على أن الفروق بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية على المقياس الكلي في ضوء متغيّر التقدير الجامعي لم تكن دالة إحصائية، وكذلك الحال بالنسبة لكافة مجالات الدّراسة. وتعزو هذه النتيجة إلى وجود طلبة معلمين في بيئة تعليمية أو تدريبية من مستويات تحصيلية مختلفة يمكن أن يكون دافعاً لهم لتحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم وحافزاً لهم على تقديم أفضل ما لديهم، فوجود زملاء يتمتعون بمستوى أداء مرتفع يعتبر فرصة ذهبية لتقليدهم والاقتداء بهم، كما أن وجودهم يسهم في خلق جو يسوده المنافسة الإيجابية التي تعزز الرغبة في التفوق والعمل بجدية. ومن جهة أخرى، فإن اجتياز عملية التخطيط للتدريس بنجاح لا يعتمد فقط على المعرفة الأكاديمية لوحدها بل هو مرتبط ارتباط وثيق بمجموعة من المهارات الفرعية والتي يتم تنميتها عند جميع الطلبة المعلمين عبر التجربة والتطبيق العملي وبغض النظر عن مستوياتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغويري وجورانة (2019) التي بينت عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للمهارات التدريسية في مبحث التربية المهنية في برنامج التربية العملية في كلية الحصن الجامعية من وجهة نظر الطلبة المعلمين يعزى لمتغيّر التقدير التراكمي. إلا أنها اختلفت مع دراسة أحمد (2019) التي أظهرت وجود فروق ذو دلالة إحصائية لصالح الطلبة المعلمين ذوي التقدير جيد جدا فأعلى، مقارنة بالطلبة المعلمين ذوي التقدير الأقل من جيد جدا في تطبيق برنامج التربية العملية.

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص السؤال على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية لمدى إسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعمهم على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم تعزى إلى الجامعة الفلسطينية (الجامعة العربية الأمريكية، جامعة فلسطين التقنية، جامعة النجاح الوطنية)؟"

يشير الجدول (13) ملحق (و) إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات طلبة كلية التربية حول مدى إسهام مساقات التربية العملية على دعمهم على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم يعزى لمتغيّر الجامعة الفلسطينية، وكذلك الحال في مجاله الثاني (مهارات التخطيط للتدريس) والثالث (الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم) ولمعرفة مصدر هذه الفروقات تم استخدام اختبار LSD للمقارنة البعدية حيث أظهر هذا الاختبار أن مساقات التربية العملية في جامعة فلسطين التقنية أسهمت بصورة أفضل على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس مقارنة بالجامعتين الأخريين، وكذلك الحال بالنسبة لإكسابهم مهارات التخطيط للتدريس والسماح لهم بالانخراط في الأعمال. وفي المقابل كانت الفروق بين متوسطات الأفراد من الجامعة العربية الأمريكية وجامعة النجاح الوطنية غير دالة إحصائياً لكون مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

بناء على النتائج السابقة يتضح أن هناك تقارباً بين جامعة النجاح الوطنية والجامعة العربية الأمريكية في مستوى إسهام مساقات التربية العملية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس وتنمية مهاراته الأساسية وفي السماح لهم بالانخراط في الأعمال إلا أن جامعة فلسطين التقنية قدمت أداءً أفضل منهما بشكل عام، وتعزو هذه النتيجة إلى تشابه الموارد التي تمتلكها الجامعتين الفلسطينيتين من حيث الكوادر الأكاديمية والبنية التحتية والذي بدوره يسهم في تحقيق تقارب في مستويات اكتساب الطلبة المعلمين للخبرات والمهارات التعليمية، فتجانس كفاءة أعضاء هيئة التدريس التي تقدم مساقات التربية العملية في

كلا الجامعتين وقدرتهم على توفير بيئة تعليمية تسمح بخوض تجربة عملية وممارسة تطبيقية تعزز من فهمهم للتخطيط للتدريس سواء أكانت في قاعات المحاضرات أو في بيئات حقيقية واقعية ساهم في تقديم دعم متقارب لطلبة كلية التربية نحو التخطيط للتدريس وفي اكتساب مهاراته المختلفة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو حلتم (2019). وفي المقابل، يُعزى تفوق جامعة فلسطين التقنية على كلا الجامعتين إلى تحيز طلاب الجامعة إيجابياً نحو قدراتهم في مساق التربية العملية، وهذا التحيز ناتجاً عن إحساسهم بأن بيئتهم التعليمية وورشهم التدريبية التي توفرها جامعتهم هي بيئة محفزة تدعم إبداعاتهم وتطور من مهاراتهم، مما قد عزز من شعورهم بالفخر تجاه انجازاتهم، إلى جانب ذلك تلعب تجاربهم الشخصية في النجاح في عدة مساقات دوراً كبيراً في التأثير على ثقتهم بأنفسهم وتصورهم لقدراتهم وهذا بدوره يعزز من شعورهم بأنهم يتفوقون على طلاب كلية التربية في الجامعتين الأخريين.

فبالنسبة للمجالين الأول والرابع فقد أثبتت النتائج أن مستوى الدلالة لاستجابات الأفراد عليهما أكبر من (0.05) وهذا مؤشر على أن الفروق في متوسطات الاستجابات على مجال مفهوم التخطيط للتدريس ومجال مستويات التخطيط للتدريس في ضوء متغيّر الجامعة الفلسطينية لم يكن دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وبمعنى آخر فإن مساقات التربية العملية في جامعة النجاح الوطنية وجامعة فلسطين التقنية والجامعة العربية الأمريكية تسهم بصورة متقاربة جداً في إكساب طلبة كلية التربية مفهوم التخطيط للتدريس ومستوياته، ويُعزى تجانس الطلاب في فهمهم لمفهوم التخطيط للتدريس واكتسابهم لمستوياته إلى تشابه المناهج التعليمية التي تقدمها الجامعات الفلسطينية الثلاث في مساقات التربية العملية، وقد يكون هناك تكامل بينها وبين المساقات الأخرى التي تشمل مفهوم التخطيط للتدريس، فترتبط المفاهيم والخبرات معاً مما يعزز من فهمهم لها وتطبيقها بفاعلية أكبر. إلا أنه لا يوجد دراسات اتفقت واختلفت في نتيجتها مع هذه الدّراسة لسبب افتقار الدراسات السابقة لهذين المجالين.

4.6 الاستنتاجات

وفي ضوء نتائج الدّراسة تبين ما يلي:

1. مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية تسهم بصورة مرتفعة على دعم طلبة أفراد العينة على التخطيط للتدريس.
2. لا يوجد اختلاف بين وجهات نظر طلبة أفراد العينة حول مدى إسهام مساقات التربية العملية على دعمهم على التخطيط للتدريس وفقا لمتغيّرات الجنس، والتخصص، التقدير الجامعي.
3. مساقات التربية العملية في جامعة فلسطين التقنية أسهمت بصورة أفضل على دعم طلبة أفراد العينة على التخطيط للتدريس مقارنة بالجامعة العربية الأمريكية وجامعة النجاح الوطنية.
4. لا يوجد اختلاف بين وجهات نظر طلبة أفراد العينة في جامعة النجاح الوطنية والجامعة العربية الأمريكية حول مدى إسهام مساقات التربية العملية على دعمهم على التخطيط للتدريس.

4.7 التوصيات

وفي ضوء مناقشة النتائج تم تحديد مجموعة من التوصيات وهي على النحو الاتي:

1. إجراء تقييم دوري ومستمر للبرامج التعليمية في مساقات التربية العملية.
2. إجراء بحوث ودراسات مستقبلية مشابهة بالدّراسة الحالية على عينات ومتغيّرات أخرى مثل مستوى السنة الدراسية للطلبة المعلمين، الكلية التي يدرس فيها الطالب المعلم،.
3. تشجيع التواصل بين الطلبة المعلمين من كافة التخصصات لتبادل الممارسات الناجحة في التخطيط للتدريس.

المراجع العلمية

إبراهيم، احمد مالك. (2021). *المناهج التربوية المعاصرة وسبل الارتقاء*. العراق : دار الابداع للنشر والطباعة والتوزيع.

أبو الحاج، عزمي. (2013). درجة اكتساب طلبة مقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة للكفايات التعليمية بعد انتهاء التدريب العملي من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 1*(4)، الصفحات 73-106.

أبو حلتم، شادي جمال. (2016). درجة ممارسة طالب التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية (25)*، الصفحات 42-61.

أبو دياب، بلال خليل. (2021). الكفايات المهنية لمعلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة النجاح الوطنية.

أبو سمور، محمد عيسى. (2015). *مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي*. دار دجلة ناشرون وموزعون.

أبو شاقور، نعمية المهدي. (2019). التربية العملية في كليات التربية: واقعها واليات تطويرها في ضوء الخبرات الرائدة. *المؤتمر العلمي الاول لكلية التربية جامعة سرت: استشراف مستقبل كليات التربية في الجامعات الليبية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة* (صفحة 615_629). ليبيا: جامعة سرت_كلية التربية.

أحمد، ياسر أحمد. (2019). التربية الميدانية بين النظرية والممارسة العملية من وجهة نظر المشرفين الميدانيين (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بوادي الدواسر). *مجلة كلية التربية السياسية للعلوم التربوية والإنسانية*(43)، صفحة 693_ 717.

الانصاري، سامر محمد. (2019). إعداد المعلم وتطوره في ضوء بعض الخبرات العالمية. *المجلة العربية للنشر العلمي (14)*، صفحة 233_255.

البحيري، محمد حامد. (2017). واقع التربية الميدانية بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر فريق التدريب. *مجلة كلية التربية*، 174، صفحة 185_224.

البديوي، توفيق ابراهيم. (2021). "الصعوبات التي تواجه المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون اثناء تدريب الطالب–المعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية. *المجلة العربية للنشر العلمي(32)*، صفحة 156_179.

بلهامل، خديجة. (2015). تقدير مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة محمد خضير.

التارقي، ميرفت خميس. (2016). فاعلية استخدام بعض إستراتجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة التخطيط للتدريس لدى الطلبة المعلمين_– دراسة تجريبية. *مجلة العلوم والدراسات الانسانية*(11)، صفحة 1_18.

الثبيتي، عمر عواض. (2021). فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم وبقاء أثرها لمقرر علم النفس التربوي لطالب كلية التربية بجامعة شقراء. *مجلة كلية التربية*، الصفحات 205–242.

الثقفي، مهدية صالح. (2019). الكفايات المهنية اللازمة لاعضاء هيئة التدريس الجامعي بتخصص المناهج وطرق تدريس التربية الاسلامية في ضوء الاطار التنفيذي لتطوير برامج اعداد المعلم في الجامعات السعودية. *مجلة كلية التربية ببنها، 3*(120)، صفحة 281_321.

جابر، أبو بكر عثمان ، جبريل، يحيى الصاوي، و صالح، رحاب أحمد. (2022). تطوير الكفايات المهنية للطالب المعلم لتدريس مادة الأحياء بالمرحلة الثانوية على أساس الاحتياجات التدريبية في ضوء النظريات التربوية الحديثة. *مجلة منار الشرق للتربية وتكنولوجيا التعليم،1*(3)، صفحة 32_54.

الجرادي، ناجي مصلح. (2023). فاعلية التخطيط والاداء العملي على الاداء التدريسي لدى طلبة التربية العملية في كلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة. *المجلة العلمية لكلية التربية*، صفحة 159_199.

الحاوري، محمد عبد الله ، و قاسم،محمد سرحان. (2016). *مقدمة في علم المناهج التربوية*. صنعاء : دار الكتب.

حسين، عبد الرزاق سرحان. (2022). مهارات التدريس الصفي لدى الطلبة المطبقين بكلية التربية للعلوم الانسانية. *مجلة كلية التربية الاساسية، 28*(116)، صفحة 127.

الحيلة، محمد محمود. (2002). *مهارات التدريس الفعال*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخفاجي، عدنان عبد. (2016). *المرجع في التربية العملية (الميدانية)*. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

دروزة، افنان نظير. (2022). *علم النفس التربوي*. فلسطين: دار الفاروق.

دليل التربية العملية. (n.d.). جامعة النجاح الوطنية.

الدوسري، وفاء شبيب. (2024). مستوى تقييم الطالبات المعلمات لدور مشرفة التربية العملية في تنمية مهارات خطة الدرس الكتابية لديهن في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع*(103)، الصفحات 153-181.

ديبون، عبد الفتاح. (2018). *ديداكتيك المواد المدرسة بالتعليم الابتدائي*. دار القلم العربي للنشر والتوزيع.

زغير، رهام نصار. (2020). واقع برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية (دراسة نوعية). *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(3)، صفحة 708_724.

الزهراني، بدرية ضيف الله. (2020). دور التربية العملية في تطوير الكفايات التدريسية للطالبات المعلمات من وجهة نظرهن (دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية). *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 2*(16)، صفحة 173_196.

السر، خالد خميس. (2019). *اساسيات المناهج التعليمية*. غزة : جامعة الاقصى.

السيد، ياسر محمد. (2020). صعوبات التربية العملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الملك فيصل دراسة ميدانية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 35*(1)، صفحة 237_257.

الشبول، فتحية ابراهيم، العزام، محمد نايل، جوارنة، علي أحمد ، و العمري، محمد عبد القادر. (2017). فاعلية برنامج التربية العملية في إكساب المهارات التكنولوجية لطلبة جامعة اليرموك حسب تصوراتهم. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 23*(4)، صفحة 399_ 435.

شمسان، احمد عبد الرحمن، و الحميدي، هزاع عبده. (2018). مدى تمكن طلبة الاقسام بالمستوى الرابع بكلية التربية بجامعة صنعاء من الكفايات التعليمية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الانسانية*(3)، صفحة 63_90.

الشميري، محمد عبد الرحمن. (2023). تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة صنعاء في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الانسانية، 2*(2)، صفحة 184_213.

الصقبعي، بدور خالد. (2020). تطوير برامج اعداد المعلم في دولة الكويت كمدخل لإصلاح التعليم وتحقيق رؤية الكويت. *مجلة كلية التربية، 30*(2)، صفحة 21_51.

ضـهير، سـناء موسـى. (2022). اسـاليب التقويم شـائعة الاسـتخدام لمعلمـي التربيـة الاسـلامية لـدى طلبـة المرحلة الثانوية بقطاع غزة. *مجلة ابن خلدون للدراسات والابحاث، 2*(14)، صفحة 268_295.

الطراونة، محمد حسن. (2015). الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين. *دراسات العلوم التربوية، 3*، صفحة 807_818.

الطنـاوي، عفـت. (2013). *التـدريس الفعـال تخطيطـة مهاراتـه استراتيجياته تقويمـه*. الاردن: دار المسـيرة للنشر والتوزيع والطباعه.

الطيب، محمد أنيس. (2022). اسهام عملية التخطيط في انجاح العملية التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية في المرحلة المتوسطة). *دفتر البحوث العلمية، 10*(1)، صفحة 624_641.

العبادي، عضيد عبد. (2018). التخطيط لتدريس التربية الاسلامية. *مجلة كلية التربية الاسلامية للعلوم التربوية والانسانية*(38)، صفحة 1658_1697.

العتيبي، منيرة نايف. (2018). المشكلات التي تواجه طالبات التربية العملية بكلية التربية بالمزاحمية أثناء فتـرة التـدريب الميـداني. *مجلـة الجامعـة الاسـلامية للدراسـات التربويـة والنفسـية، 27*(2)، صـفحة 382_407.

العجمـي، عبـدالله محمـد. (2020). دور التربيـة العمليـة فـي تطـوير المهـارات التدريسـية لمعلمـي التربيـة الاسـلامية فـي كليـة التربيـة الأساسـية بدولـة الكويـت. *مجلـة كليـة التربيـة، 20*(1)، الصـفحات 141-169.

عمرو، فريال عبد العزيز، علقم، سامي محمد ، و الافندي، اسماعيل محمد. (2023). دور مقرر التربية العملية 1في تعزيز الكفايات التعليمية للمعلم الفلسطيني الحديث في ظل جائحة كورونا. *مجلة أريد الدولية للعلوم الانسانية والاجتماعية، 5*(10)، صفحة 264_287.

العنزي، أنس جبار. (2017). درجة استخدام معلمي التربية الرياضية لمهارات تخطيط الدرس في العراق. *رسالة ماجستير غير منشورة*. المفرق: جامعة ال البيت.

عودة، أحمد جميل، و قدومي، عبد الناصر عبد الرحيم. (2024). العلاقة بين التفكير الايجابي واليقظة العقلية لدى طلبة كليات التربية في الجامعات الفلسطينية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 13*(1)، الصفحات 1-19.

الغويري، امنة عبدالكريم، و جوارنة، طارق يوسف. (2019). اراء الطلبة المعلمين في مدى تلبية برنامج التربية العملية في كلية الحصن الجامعية للمهارات التدريسية في مبحث التربية المهنية. *رسالة ماجستير غير منشورة*. اربد: جامعة اليرموك.

فاضل، نسرين. (2022). مستوى تضمين اسئلة كتاب الأدب والنصوص لصف الثالث: متوسط مستويات اهداف المجال الوجداني من وجهة نظر الهيئة التدريسية. *مجلة الدراسات المستدامة، 4*(2)، صفحة 328_292.

الفت، رجاء نعمت. (2020). برنامج تدريبي مقترح قائم على التنمية البشرية المستدامة لتنمية مهارات التدريس عند معلمي الاجتماعيات في مديريات التربية في محافظة بغداد. *مجلة كلية التربية الاساسية، 26*(107)، صفحة 317_343.

القبلان، فايزة يوسف. (2023). تطوير برامج اعداد معلمي العلوم في الاردن في ضوء التجربة السنغافورية. *المجلة العربية للنشر العلمي، 55*(6)، صفحة 189_211.

قبلي، عائشة، و ماليك، مسعودة. (2022). معايير وضع المحتوى التعليمي في الكتاب المدرسي" كتاب المشوق في الادب والنصوص " السنة اولى ثانوي جذع مشترك اداب _ انموذجا. *رسالة ماجستير غير منشورة*. الجزائر: جامعة أحمد دراية.

القديري، أسامة مسعود. (2022). دور برنامج التربية المهنية في تعزيز المهارات الحياتية لدى طلاب كلية التربية في طرابلس. *مجلة علوم التربية*(9)، صفحة 98_114.

الكندري، خالد عبد الرحيم ، و القطان، هاني علي. (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس المصغر باستخدام الفيديو بالهاتف المحمول في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية الاساسية بدولة الكويت. *مجلة الدراسات التربوية والانسانية، 12*(3)، صفحة 20_66.

الكنعاني، عبد الواحد. (2023). الكفايات التدريسية ومدى توافرها في مقرر التربية العملية(الميدانية) وممارسة الطالب المدرس لها في قسم الرياضيات كلية التربية للعلوم الصرفة. *مجلة جامعة السعيد للعلوم الانسانية والاجتماعية، 6*(3)، صفحة 1_22.

محفوظ، زيد نبيل. (2021). تطوير نظام الواجبات البيتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في فلسطين. *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة النجاح الوطنية.

مرزوق، الحارث شاكر، و علي، احلام جميل. (2020). ماهية الاهداف السلوكية عند تطبيقها من قبل المدرسين والمدرسات في مراحل التعليم الابتدائي والثانوي. *المجلة العربية للتربية النوعية، 4*(13)، صفحة 61_93.

مرعي، توفيق، و مصطفى، شريف. (2014). *التربية العملية*. جامعة القدس المفتوحة.

مصلح، معتصم محمد عزيز. (2015). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 37*(2)، الصفحات 11-46.

نجدي، رندة الشيخ، و الرجبي، خضر عيسى. (2021). دور الصفوف المصغّرة في التخفيف من القلق لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة قبيل بدء التدريب في المدارس. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12*(34)، صفحة 135_146.

الهاشمي، علي ربيع. (2013). *الانشطة الصفية والمفاهيم العلمية*. الاردن: رار غيداء للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Achmad, D., Komariah, E., Jannah, W. M., & Silviyanti, T. M. (2023). Probing into the Obstacles Faced byInternship Student teachers in DesigningLesson Plans. *Studies in English Language and Education, 10*(1), p. 303_321.

Adri, J., Efrianova, V., Tanjung, A., & Verawardina, U. (2020). Student Perspectives Toward Pre-Service Teachers Competencies. *jurnal pendidikan teknologi Kejuruan, 3*(4), p. 175_170.

Al Bahadli, K. H. (2021). The Perception of Preparatory Schools Teachers for the Daily Lesson Plan,. *international journal of research in social sciences & humanties, 11*(3), p. 389_397.

Alanazi, M. H. (2019). A Study of the Pre-Service Trainee Teachers Problems in Designing Lesson Plans. *Arab World English Journal, 10*(1), p. 166_182.

Alghasab, M., Aljaser, A., Alhaji, B., & Al-Senafi, B. (2023). Exploring English Language Supervisors' Competencies from Kuwaiti Student Teachers' Perspectives: A Study in the College of Basic Education (CBE). *Journal of Education and Learning, 12*(5), p. 52_66.

ALLAN, B. M. (2022). A PROPOSED STRATEGY TO DEVELOP THE PRACTICAL EDUCATION PROGRAM IN THE FACULTIES OF EDUCATION IN PALESTINIAN UNIVERSITIES IN THE LIGHT OF SOME CONTEMPORARY GLOBAL TRENDS. *International Journal of Humanities and Educational Research, 6*(4), p. 124_139.

Angaiz, D., jabeen, z., & Karim, N. (2021). Perceptions of Experienced and Novice Teachers about the Importance of Lesson Planning for Effective Learning in Private Elementary Schools of Gilgit City. *Pakistan Journal of Social Research, 3*(3), p. 446_457.

Bandora, a. (1971). *social learning theory.* Library of Congress.

Bin-Hady, W. R. (2018). A Study of Novice Teachers' Challenges at their Practical Teaching Phase. *International Journal on Language, Research and Education Studies, 2*(3), p. 333_345.

Farhang, Q., Hashemi, S., & Ghorianfar, S. (2023). Lesson Plan and Its Importance in Teaching Process. *International Journal of Current Science Research and Review, 6*(8), pp. 5901-5913.

Gunes, B., Karadag, O., Mirzeoglu, A., Atli, K., & Alcinkaya, N. (2022). Evaluation of Daily Lesson Planning competenc of Physical Education and Sports Teachers. *Journal of Qualitative Research in Education, 22*(32), p. 188_212.

Habibi, K. (2020). Effectiveness of Lesson Planning in Teaching EFL (English Foreign Language). *International Journal of Science and Research (IJSR), 9*(6), p. 999_1003.

Hadef, R. (2016). The most effective speaking classroom Activities at university of costantine. *Journal Humaine Science*(46), p. 81_90.

Hady, W. r., & Abdulsafi, A. a. (2018). How Can I Prepare an Ideal Lesson-Plan? *International Journal of English and Education, 7*(4), p. 275_289.

Hai, T. V. (2023). Developing Classroom Management Skills for Pre-service Primary Education Students through Pedagogical Training in Vietnam. *International Research Journal of Management, IT & Social Science, 10*(4), p. 279_287.

Hawa, A. M., Rahmayanti, I., Putra, L. V., Arifatul, K. I., Suryani, E., Purwanti, K. Y., & Rinizulmiroestikarini, Z. R. (2020, September,9). Evaluation of Teachers Skills in Opening and Closing Lessons. *6th International Conference on Science, Education and Technology (ISET 2020).* Indonesia: Semarang.

Iqbal, H., Siddiqie, S. A., & Mazid, A. (2021). Rethinking theories of lesson plan for effective teaching and learning. *Social Sciences & Humanities Open, 4*(1), p. 1_7.

Kitabchy, S. (2017). The Effect of teaching practice on student Teachers conception of lesson planning. *Kirkuk University journal, 12*(2), p. 51_71.

Kolb, D. (2014). *experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Pearson Education LTD.

Milkova, S. (2012). Strategies for Effective Lesson Planning. *Center for Research on Learning and Teaching, 1*(1), p. 1_29.

Mishra, N. (2023). Constructivist Approach to Learning: An Analysis of Pedagogical Models of Social Constructivist Learning Theory. *Journal of Research and Development, 1*(6), p. 22_29.

Nga, p. (2021). An investigation into difficulties in designing lesson plans experienced by pre-service teachers at the University of Foreign Language Studies – The University of Danang. *Borneo International Journal of Education (BIJE), 2*, pp. 9-26.

Richardson, G., Yost, D., Conway, T., Magagnosc, A., & Mellor, A. (2019). Using Instructional Coaching to Support Student Teacher-Cooperating Teacher Relationships. *Action in Teacher Education, 42*(3), pp. 271-289.

Rubenstein, E., & Smalley, S. (2022). Planning Daily Lessons. In A. Thoron, & K. Barrick, *Preparing Agriculture and Agriscience Educators for the Classroom* (p. 117_132). USA: IGI global.

States, J. (2021). *Teacher Preparation - Instructional Effectiveness (Wing Institute original Paper).* Retrieved from academia: https://2u.pw/V1mPa1p

Süral, S. (2019). An Examination of Pre-Service Teachers‘ Competencies in Lesson Planning. *Journal of Education and Training Studies, 7*(3), p. 1_13.

Swargiary, K., & Roy, K. (2023). *Crafting Effective Lesson PLans: A Comrehensive Guide for Educators.* LAP LAMBERT Academia Publishing.

Waseem, A., & Waheed, M. (2023). Exploring the Role of Experiential Learning on Individual Adaptive Competencies. *Vision The Journal of Business Perspective,* p. 1_19.

Wicaksono, V. D. (2022). Simplification of Lesson Plan: Elementary School Teacher Perspective. *PEDAGOGIA Jurnal Pendidikan, 11*(2), p. 77_88.

الملاحق

ملحق (أ)

الاستبانة في صورتها الأولية

استبيان بشخص واقع التربية العملية ومدى إسهامها في دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس

استبيان موجه نحو طلاب كلية التربية في الجامعات الفلسطينية 2024_2023

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة...

تحية طيبة وبعد...

يرجى ملئ جميع حقول هذا الاستبيان بأمانة ونزاهة، فتقييمك لمساقات التربية العملية في مدى قدرتها على دعمك في عملية التخطيط للتدريس يسهم في تحسين المقرر وتحسين مخرجات الجامعات الفلسطينية والكشف عن نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لتلافيها

جنس الطالب/ الطالبة ◯ ذكر ◯ أنثى

التخصص للطالب / الطالبة ◯ علمي ◯ أدبي

المعدل التراكمي ◯ ممتاز ◯ جيد جدا ◯ جيد ◯ مقبول وما دون

الجامعة الفلسطينية ◯ جامعة النجاح الوطنية ◯ جامعة فلسطين التقنية

◯ الجامعة العربية الأمريكية

العبارة الفرعية.	أوافق بشدة	اوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
مفهوم التخطيط للتدريس					
أكسبتني التربية العملية أهمية وجود تصور شامل لتنفيذ المنهج قبل الشروع بعملية التدريس.					
منحتني التربية العلمية القدرة على فهم كيفية ضبط كافة الإجراءات والخطوات المتبعة في العملية التعليمية في ضوء العوامل والإمكانات المادية والبشرية والزمنية المتاحة.					
ساهمت التربية العملية في جعلي متمكنا من عملية التنظيم الفعال لكافة عناصر العملية التعليمية.					
أكسبتني التربية العملية عملية تصميم مخطط عمل لتنفيذ التدريس على فترات زمنية متعددة سواء أكان على مدار سنة، فصل، شهر، يوم.					
مهارات التخطيط					
تأثرت مهارتي في تحديد أهداف تعليمية واضحة ومحددة في خططي بشكل كبير بخبراتي بالتربية العملية.					
بفضل التربية العملية تعززت لدي مهارة ضبط الجدول الزمني للتدريس وتحديد الوقت اللازم لتدريس كل محتوى من محتويات المقرر.					
أكسبتني التربية العملية مهارة تحليل محتوى المادة الدراسية وذلك بإظهار أوجه التعلم المضمنة فيها كالحقائق والمفاهيم وغيرها.					
أتاحت لي التربية العملية الفرصة لوضع واختيار محتوى تعليمي ملائم ومتناغم مع الأهداف التعليمية.					
أكسبتني التربية العملية مهارة تنظيم محتوى تعليمي بطريقة تسهم في فهم شامل منطقي للموضوعات.					
أثرت التربية العملية في كفاءتي في اختيار وسائل تعليمية متنوعة وملهمة تعزز من تجربة التعلم كالفيديوهات، الألعاب التعليمية وغيرها.					
أكسبتني التربية العملية مهارة تنسيق الوسائل وتنظيمها بطريقة تسهل على المتعلمين من فهم السياق التعليمي.					
أثرت التربية العملية في قدرتي على اعتماد أساليب تدريس تتناغم مع الفئة الدراسية.					
عززت التربية العملية من مهارتي في تصميم أنشطة تعليمية					

فعالة تعزز من تفاعل المتعلمين داخل غرفة الصف.					
وفرت لي التربية العملية فرصة فريدة في تطوير مهارتي في فهم كيفية تحليل احتياجات المتعلمين بشكل افضل.					
أكسبتني التربية العملية القدرة على صياغة أسئلة فعالة.					
أكسبتني التربية العملية مهارة توظيف التقويم التشخيصي للكشف عن مستوى معارف ومهارات الطلاب في بداية العملية التعليمية بالمقابلات والأنشطة التفاعلية وغيرها.					
أكسبتني التربية العملية مهارة توظيف التقويم الختامي للكشف عن مدى تحقق الأهداف في نهاية العملية التعليمية					
أكسبتني التربية العملية مهارة استخدام التقويم البنائي المستخدم في تحسين الأداء الطلابي أثناء عملية التعلم باستخدام الأسئلة الفورية، المناقشة الفصلية، وغيرها.					
الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم					
تتيح التربية العملية فرصة متابعة ومشاهدة دروس مدرسين محترفين لفهم كيفية تنظيم الدروس وتيسير تعلم طلابهم.					
تتيح التربية العملية المشاركة في جلسات التخطيط مع المشرفين أو المعلمين المتعاونين لفهم عملية وضع خطط تعليمية متنوعة.					
تتيح التربية العملية للطالب المعلم التخطيط والإعداد الكامل للدرس وفقا للتسلسل المنطقي والزمني الوارد في المنهاج.					
تتيح التربية العملية تنفيذ دروس فعلية في بيئة تعلم حقيقة.					
تتيح التربية العملية فرصة تقديم موقف تعليمي جزئي مخطط له مسبقا في بيئة حقيقية.					
تتيح التربية العملية فرصة إعداد الاختبارات ثم تصحيحها و رصد النتائج.					
تتيح التربية العملية فرصة تحليل النتائج واستخدامها في اتحسين الخطط التعليمية.					
تتيح التربية العملية فرصة للتفاعل مع الزملاء والمشرفين لتبادل الخبرات والملاحظات.					
تتيح التربية العملية فرصة المشاركة في الأنشطة الصفية وغيرالصفية.					
تتيح التربية العملية للطالب المعلم تنفيذ كافة الأدوار التعليمية بشكل مستقل في بيئة حقيقية لمدة يوم أو أسبوع أو شهر أو أكثر.					

مستويات التخطيط					
أكسبتني التربية العملية كافة العناصر والخطوات الضرورية لتخطيط المقرر على (مستوى عام _فصل دراسي) متمثلة في الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والأساليب التدريسية والتقويم.					
تتيح التربية العملية فرصة تصميم خطط طويلة المدى يظهر فيها التوزيع الزمني لموضوعات المقررعلى شهور وأسابيع (العام_ الفصل) الدراسي.					
أكسبتني التربية العملية كافة المراحل والعناصر الضرورية لتخطيط درس تعليمي بدءا من تحديد الأهداف وصولا لتقييم الأداء.					
تتيح التربية العملية خوض تجربة تخطيط وحدة تعليمية شاملة الجوانب تشتمل على أهداف وأنشطة ومفاهيم ومواد وأجهزة وتقييمات متنوعة.					
وفرت لي التربية العملية في المدارس فرصة الوصول السهل والسريع إلى موارد تعليمية كدليل المعلم والكتب و منهاج المادة وغيرها من المواد التي يستند عليها في تصميم الخطط.					
تتيح التربية العملية الفرصة لخوض تجربة التدريس الكامل وتحمل مسؤولية التدريس بعد التخطيط له.					
تتيح التربية العملية فرصة التفاعل مع المشرفين والمعلمين المرشدين والاستفادة من توجيهاتهم حول الخطط المصممة على تنوع مستوياتها.					

ملحق (ب)

أداة الدّراسة في صورتها النهائية

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة..

نشكرك على كونك أحد الأفراد المشاركين في هذا الاستبيان القصير الذي يهدف إلى تشخيص واقع التربية العملية ومدى إسهامها في دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس، يرجى ملئ حقول هذا الاستبيان بأمانة ونزاهة، فتقييمك لمساقات التربية العملية سيسهم في تحسين المقرر وتحسين مخرجات الجامعات الفلسطينية والكشف عن نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف لتلافيها، لذا لا تتردد في تقديمك ملاحظات صادقة.

تقديرا لوقتك... سيستغرق هذا الاستبيان بضع دقائق فقط ونشير إلى أنه يتألف من جزأين يحتوي الجزء الأول على معلومات عامة والجزء الثاني يتمحور حول 4 محاور رئيسية ذات صلة بالدّراسة. نؤكد أيضا على سرية البيانات التي تقدمها حيث يتم استخدامها لأغراض البحث العلمي ولن يتم مشاركتها مع أي طرف اخر.

جنس الطالب/ الطالبة ◯ ذكر ◯ أنثى

التخصص للطالب / للطالبة ◯ علمي ◯ أدبي

التقدير الجامع ◯ممتاز ◯ جيد جدا ◯ جيد ◯مقبول وما دون

الجامعة الفلسطينية ◯ جامعة النجاح الوطنية ◯ جامعة فلسطين التقنية

◯ الجامعة العربية الأمريكية

العبارة الفرعية.	أوافق بشدة	اوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
مفهوم التخطيط للتدريس					
أكسبتني التربية العملية أهمية وجود تصور شامل لتنفيذ المنهج قبل الشروع بعملية التدريس.					
منحتني التربية العملية القدرة على فهم كيفية ضبط كافة الإجراءات والخطوات المتبعة في العملية التعليمية في ضوء العوامل والإمكانات المادية والبشرية والزمنية المتاحة.					
ساهمت التربية العملية في جعلي متمكنا من عملية التنظيم الفعال لكافة عناصر العملية التعليمية.					
أكسبتني التربية العملية عملية تصميم مخطط عمل لتنفيذ التدريس على فترات زمنية متعددة سواء أكان على مدار سنة، فصل، شهر، يوم.					
مهارات التخطيط					
تأثرت مهارتي في تحديد أهداف تعليمية واضحة ومحددة في خططي بشكل كبير بخبراتي بالتربية العملية.					
بفضل التربية العملية تعززت لدي مهارة ضبط الجدول الزمني للتدريس وتحديد الوقت اللازم لتدريس كل محتوى من محتويات المقرر.					
أكسبتني التربية العملية مهارة تحليل محتوى المادة الدراسية وذلك بإظهار أوجه التعلم المضمنة فيها كالحقائق والمفاهيم وغيرها.					
أتاحت لي التربية العملية الفرصة لوضع واختيار محتوى تعليمي ملائم ومتناغم مع الأهداف التعليمية.					
أكسبتني التربية العملية مهارة تنظيم محتوى تعليمي بطريقة تسهم في فهم شامل منطقي للموضوعات.					
أثرت التربية العملية في كفاءتي في اختيار وسائل تعليمية متنوعة وملهمة تعزز من تجربة التعلم كالفيديوهات، الألعاب التعليمية وغيرها.					
أكسبتني التربية العملية مهارة تنسيق الوسائل وتنظيمها بطريقة تسهل على المتعلمين من فهم السياق التعليمي.					
أثرت التربية العملية في قدرتي على اعتماد أساليب تدريس تتناغم مع الفئة الدراسية.					

عززت التربية العملية من مهارتي في تصميم أنشطة تعليمية فعالة تعزز من تفاعل المتعلمين داخل غرفة الصف.					
وفرت لي التربية العملية فرصة فريدة في تطوير مهارتي في فهم كيفية تحليل احتياجات المتعلمين بشكل افضل.					
عززت التربية العملية من مهارتي في توظيف التكنولوجيا بشكل يسهم في تعزيز تجربة تعلم الطلبة.					
أكسبتني التربية العملية القدرة على صياغة أسئلة فعالة.					
أكسبتني التربية العملية مهارة توظيف التقويم التشخيصي للكشف عن مستوى معارف ومهارات الطلاب في بداية العملية التعليمية بالمقابلات والأنشطة التفاعلية وغيرها.					
أكسبتني التربية العملية مهارة استخدام التقويم البنائي المستخدم في تحسين الأداء الطلابي أثناء عملية التعلم باستخدام الأسئلة الفورية، المناقشة الفصلية، وغيرها.					
أكسبتني التربية العملية مهارة توظيف التقويم الختامي للكشف عن مدى تحقق الأهداف في نهاية العملية التعليمية.					
الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم					
تتيح التربية العملية فرصة متابعة ومشاهدة دروس مدرسين محترفين لفهم كيفية تنظيم الدروس وتيسير تعلم طلابهم.					
تتيح التربية العملية المشاركة في جلسات التخطيط مع المشرفين أو المعلمين المتعاونين لفهم عملية وضع خطط تعليمية متنوعة.					
تتيح التربية العملية للطالب المعلم التخطيط للدرس والإعداد الكامل له وفقا للتسلسل المنطقي والزمني الوارد في المنهاج.					
تتيح التربية العملية تنفيذ دروس فعلية في بيئة تعلم حقيقة.					
تتيح التربية العملية فرصة تقديم موقف تعليمي جزئي مخطط له مسبقا في بيئة حقيقية.					
تتيح التربية العملية فرصة إعداد الاختبارات ثم تصحيحها و رصد النتائج.					
تتيح التربية العملية فرصة تحليل النتائج واستخدامها في تحسين الخطط التعليمية.					
تتيح التربية العملية فرصة للتفاعل مع الزملاء والمشرفين لتبادل الخبرات والملاحظات.					
تتيح التربية العملية فرصة المشاركة في الأنشطة الصفية وغيرالصفية.					

تتيح التربية العملية للطالب المعلم تنفيذ كافة الأدوار التعليمية بشكل مستقل في بيئة حقيقية لمدة يوم أو أسبوع أو شهر أو أكثر.					
مستويات التخطيط					
أكسبتني التربية العملية كافة العناصر والخطوات الضرورية لتخطيط المقرر على (مستوى عام _فصل دراسي) متمثلة في الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والأساليب التدريسية والتقويم.					
تتيح التربية العملية فرصة تصميم خطط طويلة المدى يظهر فيها التوزيع الزمني لموضوعات المقرر على شهور وأسابيع (العام_ الفصل)الدراسي.					
تتيح التربية العملية خوض تجربة تخطيط وحدة تعليمية شاملة الجوانب تشتمل على أهداف وأنشطة ومفاهيم ومواد وأجهزة وتقييمات متنوعة.					
أكسبتني التربية العملية كافة المراحل والعناصر الضرورية لتخطيط درس تعليمي بدءا من تحديد الأهداف وصولا لتقييم الأداء.					
وفرت لي التربية العملية في المدارس فرصة الوصول السهل والسريع إلى موارد تعليمية كدليل المعلم والكتب و منهاج المادة وغيرها من المواد التي يستند عليها في تصميم الخطط.					
تتيح التربية العملية الفرصة لخوض تجربة التدريس الكامل وتحمل مسؤولية التدريس بعد التخطيط له.					
تتيح التربية العملية فرصة التفاعل مع المشرفين والمعلمين المرشدين والاستفادة من توجيهاتهم حول الخطط المصممة على تنوع مستوياتها.					

ملحق (ج)

تسهيل مهمة جامعة النجاح الوطنية

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies

جامعة
النجـــاح الوطنية
كليـة الدراســات العليـا

التاريخ : ٢٠٢٤/٠٢/٢٨م

حضرة الدكتور نائب الرئيس للشؤون الاكاديمية المحترم

تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة / عرين سعد "محمد عادل" حماده . رقم التسجيل (12154061) تخصص ماجستير مناهج وأساليب التدريس.

نهديكم اطيب التحيات ونعلمكم بأن الطالبة **عرين سعد "محمد عادل" حماده** هي طالبة دراسات عليا في برنامج ماجستير مناهج وأساليب التدريس وهي بصدد اعداد الاطروحة الخاصة بها والتي هي بعنوان:

" مدى اسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم"

تحتاج الطالبة الى توزيع استبيان (الكتروني) على طلبة كلية التربية والمسجلين لمساق التربية العملية لسنة ٢٠٢٣/٢٠٢٤ في جامعة النجاح الوطنية، وذلك لجمع معلومات حول مدى اسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم، يرجى من حضرتكم الايعاز لمن يلزم لتسهيل مهمة الطالبة، مؤكدين لكم بأن كافة المعلومات التي سوف يتم جمعها هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسوف يتم الحفاظ على السرية التامة وعدم استخدام هذه المعلومات لأغراض أخرى.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

مع وافر الاحترام ،،،

د. كفاح برهم
عميدة كلية الدراسات العليا

مرفق: - الاستبيان

فلسطين، نابلس، ص.ب ٧٠٧، هاتف:/٢٣٤٥١١٥، ٢٣٤٥١١٤، ٢٣٤٥١١٣ (٠٩)(٩٧٢)* فاكسميل:٢٣٤٢٩٠٧(٠٩)(٩٧٢)
Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي 3200 (5)
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (د)

تسهيل مهمة جامعة فلسطين التقنية

جامعة
النجـــاح الوطنية
كليـة الدراســات العليـا

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies

التاريخ : ٢٠٢٤/٠٢/٢٨م

حضرة الدكتور نائب الرئيس للشؤون الاكاديمية المحترم
جامعة فلسطين التقنية - خضوري

تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة / عرين سعد "محمد عادل" حماده . رقم التسجيل (12154061)
تخصص ماجستير مناهج وأساليب التدريس.

نهديكم اطيب التحيات ونعلمكم بأن الطالبة **عرين سعد "محمد عادل" حماده** هي طالبة دراسات عليا في برنامج ماجستير مناهج وأساليب التدريس وهي بصدد اعداد الاطروحة الخاصة بها والتي هي بعنوان:

" مدى اسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم"

تحتاج الطالبة الى توزيع استبيان (الكتروني) على طلبة كلية التربية والمسجلين لمساق التربية العملية لسنة ٢٠٢٣/٢٠٢٤ في جامعة فلسطين التقنية - خضوري، وذلك لجمع معلومات حول مدى اسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم، يرجى من حضرتكم الايعاز لمن يلزم لتسهيل مهمة الطالبة، مؤكدين لكم بأن كافة المعلومات التي سوف يتم جمعها هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسوف يتم الحفاظ على السرية التامة وعدم استخدام هذه المعلومات لأغراض أخرى.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

مع وافر الاحترام ،،،

د. كفاح برهم
عميدة كلية الدراسات العليا

مرفق: - الاستبيان

فلسطين، نابلس، ص.ب ٧٠٧، هاتف:/٢٣٤٥١١٥، ٢٣٤٥١١٤، ٢٣٤٥١١٣ (٠٩)(٩٧٢)* فاكسميل:٢٣٤٢٩٠٧(٠٩)(٩٧٢)
Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (هـ)

تسهيل مهمة الجامعة العربية الأمريكية

جامعة
النجـــاح الوطنية
كليـة الدراســات العليـا

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies

التاريخ : ٢٠٢٤/٠٢/٢٨م

حضرة الدكتور نائب الرئيس للشؤون الاكاديمية المحترم
الجامعة العربية الامريكية

تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة / عرين سعد "محمد عادل" حماده . رقم التسجيل (12154061)
تخصص ماجستير مناهج وأساليب التدريس.

نهديكم اطيب التحيات ونعلمكم بأن الطالبة **عرين سعد "محمد عادل" حماده** هي طالبة دراسات عليا في برنامج ماجستير مناهج وأساليب التدريس وهي بصدد اعداد الاطروحة الخاصة بها والتي هي بعنوان:

" مدى اسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم"

تحتاج الطالبة الى توزيع استبيان (الكتروني) على طلبة كلية التربية والمسجلين لمساق التربية العملية لسنة ٢٠٢٣/٢٠٢٤ في الجامعة العربية الامريكية، وذلك لجمع معلومات حول مدى اسهام مساقات التربية العملية في الجامعات الفلسطينية على دعم طلبة كلية التربية على التخطيط للتدريس من وجهة نظرهم، يرجى من حضرتكم الايعاز لمن يلزم لتسهيل مهمة الطالبة، مؤكدين لكم بأن كافة المعلومات التي سوف يتم جمعها هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسوف يتم الحفاظ على السرية التامة وعدم استخدام هذه المعلومات لأغراض أخرى.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

مع وافر الاحترام ،،،

د. كفاح برهم
عميدة كلية الدراسات العليا

مرفق: - الاستبيان

فلسطين، نابلس، ص.ب ٧٠٧ هاتف:/٢٣٤٥١١٥، ٢٣٤٥١١٤، ٢٣٤٥١١٣ (٠٩)(٩٧٢)* فاكسميل:٢٣٤٢٩٠٧(٠٩)(٩٧٢)
Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي 3200 (5)
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

ملحق (و)

الجداول

جدول (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في متوسط استجابات الأفراد على مقياس التخطيط للتدريس في ضوء التقدير الجامعي

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
مفهوم التخطيط للتدريس	بين المجموعات	0.285	3	0.095	0.340	0.796
	داخل المجموعات	99.715	357	0.279		
	المجموع	100.000	360			
مهارات التخطيط للتدريس	بين المجموعات	0.014	3	0.005	0.016	0.997
	داخل المجموعات	103.650	357	0.290		
	المجموع	103.664	360			
الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم	بين المجموعات	1.440	3	0.480	1.700	0.167
	داخل المجموعات	100.811	357	0.282		
	المجموع	102.251	360			
مستويات التخطيط للتدريس	بين المجموعات	2.156	3	0.719	2.434	0.065
	داخل المجموعات	105.404	357	0.295		
	المجموع	107.560	360			
المستوى الكلي	بين المجموعات	0.367	3	0.122	0.595	0.619
	داخل المجموعات	73.410	357	0.206		
	المجموع	73.777	360			

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأفراد على مقياس التخطيط للتدريس في ضوء الجامعة الفلسطينية (الجامعة العربية الأمريكية، جامعة فلسطين التقنية، جامعة النجاح الوطنية)

المجال	الجامعة الفلسطينية	العدد	متوسط الاستجابة	الانحراف المعياري
	جامعة النجاح الوطنية	123	4.096	0.502
مفهوم التخطيط للتدريس	الجامعة العربية الأمريكية	145	4.184	0.556
	جامعة فلسطين التقنية	93	4.199	0.511
	جامعة النجاح الوطنية	123	3.939	0.499
مهارات التخطيط للتدريس	الجامعة العربية الأمريكية	145	3.868	0.599
	جامعة فلسطين التقنية	93	4.087	0.453
	جامعة النجاح الوطنية	123	3.866	0.509
الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم	الجامعة العربية الأمريكية	145	3.859	0.598
	جامعة فلسطين التقنية	93	4.028	0.435
	جامعة النجاح الوطنية	123	3.962	0.526
مستويات التخطيط للتدريس	الجامعة العربية الأمريكية	145	4.050	0.528
	جامعة فلسطين التقنية	93	4.080	0.597
	جامعة النجاح الوطنية	123	3.941	0.447
المستوى الكلي	الجامعة العربية الأمريكية	145	3.936	0.474
	جامعة فلسطين التقنية	93	4.082	0.412

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في متوسط استجابات الأفراد على مجالات مقياس التخطيط للتدريس في ضوء الجامعة الفلسطينية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
مفهوم التخطيط للتدريس	بين المجموعات	0.737	2	0.369	1.330	0.266
	داخل المجموعات	99.263	358	0.277		
	المجموع	100.000	360			
مهارات التخطيط للتدريس	بين المجموعات	2.745	2	1.372	4.868	0.008
	داخل المجموعات	100.920	358	0.282		
	المجموع	103.664	360			
الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم	بين المجموعات	1.897	2	0.949	3.384	0.035
	داخل المجموعات	100.354	358	0.280		
	المجموع	102.251	360			
مستويات التخطيط للتدريس	بين المجموعات	0.863	2	0.432	1.448	0.236
	داخل المجموعات	106.697	358	0.298		
	المجموع	107.560	360			
المستوى الكلي	بين المجموعات	1.425	2	0.713	3.526	0.030
	داخل المجموعات	72.352	358	0.202		
	المجموع	73.777	360			

جدول (14)

نتائج اختبار LSD *للمقارنة البعدية بين متوسطات المجال الثاني والثالث والمستوى الكلي لمقياس الدّراسة في ضوء الجامعة الفلسطينية*

المجموعة	المجموعة	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
المجال الثاني: مهارات التخطيط للتدريس				
جامعة النجاح الوطنية	الجامعة العربية الأمريكية	0.07125	0.06508	0.274
	جامعة فلسطين التقنية	-0.14816*	0.07296	0.043
الجامعة العربية الأمريكية	جامعة النجاح الوطنية	-0.07125	0.06508	0.274
	جامعة فلسطين التقنية	-0.21941*	0.07054	0.002
جامعة فلسطين التقنية	جامعة النجاح الوطنية	0.14816	0.07296	0.043
	الجامعة العربية الأمريكية	0.21941*	0.07054	0.002
المجال الثالث: الأعمال التي ينخرط بها الطالب المعلم				
جامعة النجاح الوطنية	الجامعة العربية الأمريكية	0.00654	0.06490	0.920
	جامعة فلسطين التقنية	-0.16210*	0.07275	0.026
الجامعة العربية الأمريكية	جامعة النجاح الوطنية	-0.00654	0.06490	0.920
	جامعة فلسطين التقنية	-0.16865*	0.07034	0.017
جامعة فلسطين التقنية	جامعة النجاح الوطنية	0.16210*	0.07275	0.026
	الجامعة العربية الأمريكية	0.16865*	0.07034	0.017
المستوى الكلي				
جامعة النجاح الوطنية	الجامعة العربية الأمريكية	0.00440	0.05511	0.936
	جامعة فلسطين التقنية	-0.14123*	0.06178	0.023
الجامعة العربية الأمريكية	جامعة النجاح الوطنية	-0.00440	0.05511	0.936
	جامعة فلسطين التقنية	-0.14563*	0.05972	0.015
جامعة فلسطين التقنية	جامعة النجاح الوطنية	0.14123*	0.06178	0.023
	الجامعة العربية الأمريكية	0.14563*	0.05972	0.015

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

THE CONTRIBUTION OF PRACTICAL EDUCATION COURSES IN PALESTINIAN UNIVERSITIES TO SUPPORTING EDUCATION FACULTY STUDENTS IN TEACHING PLANNING: PERSPECTIVES FROM STUDENTS

By
Areen Saad Mohammed Adel Hamadah

Supervisor
Dr. Bilal Abu Aida

This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

2024

THE CONTRIBUTION OF PRACTICAL EDUCATION COURSES IN PALESTINIAN UNIVERSITIES TO SUPPORTING EDUCATION FACULTY STUDENTS IN TEACHING PLANNING: PERSPECTIVES FROM STUDENTS

By
Areen Saad Mohammed Adel Hamadah
Supervisor
Dr. Bilal Abu Aida

Abstract

This study aimed to explore the extent to which practical education courses in Palestinian universities support students in the faculties of education in their teaching planning from their perspective. Additionally, it sought to investigate the impact of certain variables, including gender, specialization, university GPA, and the specific Palestinian university attended. To achieve this, the study was conducted on a stratified random sample of 361 male and female student teachers enrolled in practical education courses at three Palestinian universities: An-Najah National University, Palestine Technical University, and the Arab American University.

The researcher employed a descriptive approach, which was deemed appropriate for the study's nature and objectives. A 36-item questionnaire was developed, encompassing four domains: the concept of teaching planning, teaching planning skills, tasks undertaken by student teachers, and levels of teaching planning, all of which demonstrated confirmed validity and reliability. The statistical software SPSS was utilized to analyze and process the data, leading to the derivation of results. The findings revealed that the level of support provided by practical education courses for teaching planning, as perceived by the sample students, was high, with a mean score of 3.975. Additionally, the results indicated no statistically significant differences in the extent of support offered by practical education courses for teaching planning based on the variable of Palestinian universities. The study recommended conducting regular evaluations of practical education programs and fostering communication among student teachers across all specializations to share effective teaching planning practices.

Keywords: practical education, teacher education, teaching planning, student teachers, Palestinian universities, higher education, educational evaluation