مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٥٣ - ٣٨٣ (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

مشكلات المدرس المبتدىء كما يراها المدرسون المبتدئون في مدارس قطر الحكومية

عارف عطاري

أستاذ مساعد، قسم التربية، الجامعة الإسلامية العالمية، بتالنج جايا، ماليزيا

ملخص البحث. كان الهدف الرئيسي لهذه الدراسة التعرف إلى المشكلات التي تواجه المدرسين المبتدئين كما يراها المدرسون المبتدئون في المدارس الحكومية في قطر، وتقصي أثر ثلاثة من المتغيرات المستقلة (الجنس والتخصص والمرحلة) على إجابات المشاركين. وقد اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على استبانة مكونة من ٤٠ بندًا/ مشكلة أعدها الباحث استنادًا إلى الدراسات السابقة وأدبيات الموضوع، وقام بتعديلها وتوزيعها على خمسة محاور رئيسة بناء على آراء المحكمين ونتائج الدراسة الأولية. وقد طلب من المشاركين أن يبينوا درجة حدّة كل مشكلة باختيار واحدة من خمس إجابات (مشكلة كبيرة جدًّا، مشكلة كبيرة، مشكلة نوعًا ما، مشكلة بسيطة، ليست مشكلة). تكونت عينة البحث من ٩٥ مدرسًا يمثلون ٣١,٧٪ من المجتمع الإحصائي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين يدركون جميع المشكلات الواردة في الاستبانة بدرجات متفاوتة من الحدّة، ولكن خمس عشرة من تلك المشكلات قد اعتبرت حادّة. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزَى إلى الجنس أو التخصص أو المرحلة، في بنود محدودة فقط، وانتهت الدراسة باستنتاجات وتوصيات.

مقدمـــة

أصبحت المشكلات التي تواجه المدرسين الجدد مثار اهتمام وقلق كبيرين في العقدين الماضيين. وقد أدى ذلك الاهتمام إلى قيام عدد من الباحثين في أنحاء العالم بإجراء دراسات لتحديد هذه المشكلات وتقصي الأسباب والعوامل التي تثوي وراءها. وتشير نتائج تلك الدراسات إلى أن أهم ملمح يميز عملية الانتقال من التدريب قبل الخدمة إلى ممارسة مهنة التعليم في الميدان، هو «صدمة الحقيقة» أو «الانتقال» أو «الواقع.» وتحدث هذه الصدمة «عندما يدرك المدرس المبتدىء أن واقع عالم التدريس يختلف كثيراً عن المثاليات التي تلقاها في فترة الإعداد قبل الخدمة. وكثيراً ما تكون النتيجة انهيار المُثل

الرسالية التي تكون قد تشكّلت في أثناء الإعداد قبل الخدمة بفعل حقائق الحياة اليومية القاسية في غرفة الصف، حيث تغسل آثار التربية العملية والإعداد في الكلية أو الجامعة بسرعة بفعل التجربة الميدانية [١، ص١٤٥]. وقد حدد Veenman [١، ص١٤٧] خمسة مؤشرات على وجود صدمة الواقع:

١ ـ تذمّر المدرس المبتدىء نفسه من العمل وإحساسه بالتوتر وكذلك تذمّر مديري المدارس من المشكلات التي يواجهها المدرسون المبتدئون.

٢ ـ تغير سلوك المدرس المبتدىء كأن يلجأ، بسبب الضغوط الخارجية، إلى أنماط من السلوك تخالف ما يؤمن به.

٣ ـ تغير في الاتجاهات كأن ينتقل المدرس المبتدىء من الإيمان بالأساليب الحديثة والتقدمية إلى الأساليب التقليدية المحافظة.

٤ ـ تغير في الشخصية كأن يحدث تغير في مفهوم الذات لدى المدرس المبتدىء، ويطرأ تغير على استقراره النفسي وتوازنه.

٥ ـ وأخيرًا ترك التعليم نهائيًا إذا عجز المدرس المبتدىء عن التأقلم ولاحت له فرصة مناسبة.

وقد تمحورت معظم الدراسات حول المؤشرات السابقة. ففيما يتعلق بالمؤشر الأول، كشفت الاستبانات والمقابلات [٢؛ ٣، ص ص ٣١-٤٠؛ ٤، ص١٩٠] أن معظم المدرسين المبتدئين في عدد كبير من الأقطار يحسون ذاتيًا مشكلات تتعلق بضبط الصف، والعملية التعليمية، والعلاقات مع أوليا الأمور والزملاء، كما يجدون صعوبة في التعامل مع الفروق الفردية وإثارة دافعية التلاميذ وتقويم مستواهم، إضافة إلى معاناتهم من زيادة الأعباء التعليمية والعزلة وبيروقراطية الأعمال غير التعليمية (المكتبية) [٣، ص٣٥؛ ٥، ص١٤٣]. وقد حددت دراسات أجريت في بريطانيا بإشراف مفتشي صاحبة الجلالة HMI [٦، ص١٢؛ ٧، ص٢٣؛ ٨، ص١٨] المشكلات التالية التي يواجهها المدرسون الجدد: إدارة وضبط الصف، تحديد أهداف واضحة للدرس، ربط التعليم بإمكانات التلاميذ، مهارات توجيه الأسئلة، استخدام التصحيح كوسيلة للتشخيص لمساعدة الطلبة، الإخفاق في التعامل مع التلاميذ، عدم القدرة على استخدام الكمبيوتر أو قلتها، إعداد التلاميذ للامتحانات العامة، تدريس فئات عمرية معينة من التلاميذ أو التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وأبناء الأقليات والطبقات الفقيرة وعدم كفاءة الإعداد للمهامّ الإدارية.

وقد عني بعض الباحثين بالبحث عن ارتباطات بين المتغيرات وبين مشكلات المدرسين المبتدئين، وأشار Veenman [١ ، ص١٤٩] إلى أن المدرسين الذكور في المدارس الثانوية يواجهون مشكلات أقل مما تواجهه المدرسات. من ناحية أخرى، أشارت دراسة Beretz and Hayon [٣، ص ص٣١-٤٠] إلى أن مدرسي المدارس الخاصة شعروا بعزلة أقل من زملائهم في المدارس الحكومية ولكنهم واجهوا مشكلات مع أولياء الأمور. وقد أظهرت دراسة لـ HMI [٨، ص٣٠] في بريطانيا أن الصفات الشخصية للمدرسين هي العامل الحاسم في فعالية أدائهم. ولا يقل عن ذلك أهمية الجو الذي يعمل فيه الجدد، فحيث يكون الجو إنسانيًا مرنًا يكون الأداء أفضل بعكس أولئك الذين يُعينون في جو سلطوي.

بالنسبة للمؤشرات الثاني والثالث والرابع تشير الدراسات الطولية [٩، ص ص١٠٠-١٠٨؛ ١٠. ص ص ٢٢٤-٢٣٨] إلى أن المدرسين أثناء الدراسة في الجامعة يتجهون أكثر نحو المثالية في التعليم ولكنهم يعودون إلى المحافظة والأفكار والأساليب التقليدية عندما ينتقلون للعمل في المدارس. والسؤال هو: ما العوامل الكامنة وراء هذا التحول؟ هل المدرسة، بمدرسيها ومسؤوليها وبيئتها، «تغسل» آثار التربية التقدمية في الجامعة؟» توحي الدراسات المشار إليها بأن المدرسة هي المسؤولة عن هذا التحول، فيما يرى Chapman [١١، ص٢٧٥] أن الجامعة غير فعالة ولا تغير شيئًا من مفاهيم الطلبة. ونقل Chapman [٧١١، ص٢٧٧] عن Green قولها إن الجامعة و المدرسة يتشاطران المسؤولية، فالطالب لا يعيش الليبرالية حقًا في الجامعة، فهذا التحول يعكس ما هو سائد في الجامعة أيضًا.

وعني باحثون آخرون بدراسة التطور المهني لدى المدرسين المبتدئين، فقد حددت Fuller [١٠، ص ٢٤٥] ثلاث مراحل في تطور المدرس: الأولى مرحلة البقاء والقلق على الذات، حيث يكون هم المدرس ضبط الصف والحصول على محبة التلاميذ والاهتمام برأي الموجهين والمسؤولين، وعادة يكون في موقف دفاعي. فيما يتركز همه في المرحلة الثانية، التي توصف أنها مرحلة التمكن، على الآخرين من البيئة وأولياء الأمور والموادّ والأساليب التعليمية والتمكن من المهارات. وتتعلق همومه في المرحلة الثالثة بأثره على التلاميذ وتعلمهم وحاجاتهم الاجتماعية والعاطفية والفردية. وترى Fuller [١٠، ص٢٥٧] أن خبرة الصيرورة إلى مدرس تتضمن التوافق مع المراحل الثلاث وهي مراحل متداخلة ولكن إحداها تكون أكثر هيمنة في فترة معينة.

هذا وقد عنيت دراسات أخرى بالمقارنة بين مشكلات المدرسين المبتدئين وذوي الخبرة، فقد أجرى Moskowiez and Hayman [١٢ ، ص٣٢٧] دراسة مقارنة لسلوك خمسة عشر مدرسًا مبتدئًا وخمسة عشرمدرسًا ذوي خبرة، وتوصلا إلى أن المدرسين الجدد أكثر انتقادًا لسلوك التلاميذ وأكثر مباشرة في محاولة التأثير عليهم. أما النشاطات الصفية فهي أقل تنويعًا، والجدد أقل استخدامًا للوسائل وهم أقل ابتسامًا وأكثر رفعًا للصوت والصراخ ولأتفه الأسباب، ومع ذلك فإن كثيراً من الفوضى تحدث في صفوفهم. أما Jordel [١٣،ص١٧٦]، فقد توصل إلى نتائج مخالفة للنتائج السابقة ووجد أن المبتدئين لا يرون مشكلاتهم بشكل يختلف اختلافًا ذا دلالة عن الأكثر خبرة.

فيما يتعلق بالمؤشر الخامس تشير الدراسات إلى أن التناقض الذي يحس به المبتدىء بين المثاليات التي تلقاها في الجامعة عن التدريس، وبين الحقائق اليومية القاسية تؤدي إلى إرهاقه واحتراقه وإحساسه بعدم الأمن وأزمة الهوية. وقد أطلق على ذلك في فرنسا le malaise d'enseignment ، أي مرض المدرسين، وفي الإنجليزية teacher burnout ، وقد يؤدي ذلك إلى التفكير في ترك المهنة. وقد أشار Taylor and Dale [١٤ ، ص٨٣] إلى أن المدرسين المبتدئين من الذكور ممن كانوا يواجهون مشكلات ضغط كانوا أكثر ميلاً لترك الخدمة.

في ضوء التضارب في نتائج بعض الدراسات السابقة، أكد بعض الباحثين [١ ، ص١٧٥] ضرورة إجراء تحليل مقارن للمشكلات التي يعاني منها المدرسون الجدد في الأقطار المختلفة والبحث عن المشكلات التي تعد خاصة بقطر معين.

تحديد المشكلة

تمشيًا مع ما دعا إليه Veenman [١ ، ص١٧٥]، وفي ضوء الحاجة العامة لفهم أفضل للعمليات التي يمر بها المدرسون لدى التحاقهم بمهنة التعليم، كان إجراء هذه الدراسة محاولة أولية للتعرف إلى المشكلات التي تواجه المدرسين في قطر في سنتهم الأولى من الخدمة، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي: «ما المشكلات التي يواجهها المدرسون المبتدئون في قطر كما يدركها المدرسون المبتدئون أنفسهم؟» وتطرح الدراسة بالتحديد الأسئلة التالية:

(ا) ما المشكلات التي يواجهها المدرسون المبتدئون في قطر؟

(ب) ما مدى أهمية هذه المشكلات أو خطورتها في نظر المدرسين المبتدئين؟

(جـ) ما أثر المتغيرات المستقلة مثل الجنس والمرحلة والتخصص على تصورات المدرسين للمشكلات الواردة في الاستبانة؟

أهميــة الدراســة

من ناحية نظرية، فإن هذه الدراسة قد تضيف إلى المعرفة المتوافرة حاليًا حول الموضوع؛ ومن ناحية تطبيقية، فإن الأجوبـة عن هذه الأسئلة قد تساعد في استيعاب المدرسين الجدد في المهنة، وتحسين وإعادة تصميم برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها.

تحديــد المصطلحــات

المشكلة : كل صعوبة تواجه المدرس المبتدىء في مدارس قطر أثناء أدائه لعمله بحيث تعيقه عن تحقيق أهداف دوره.

المدرس المبتدىء : لأغراض هذه الدراسة يعد المدرس مبتدئًا إذا كان في السنة الأولى من الخدمة.

حــدود الدراســة ومحدداتهــا

- اعتمدت الدراسة على استطلاع آراء ٩٥ مدرسًا مبتدئًا في مدارس قطر الحكومية.
- تخضع هذه الدراسة لكل المحددات التي تخضع لها الدراسات التي تعتمد على الاستبانة لجمع المعلومات. والاستبانة أداة، على الرغم من فوائدها، لا تخلو من العيوب.

الطريقــة والإجــراءات

مجتمــع الدراســة

يتكون مجتمع الدراسة من المدرسين في السنة الأولى من الخدمة الذين تم تعيينهم في المدارس الحكومية في قطر عام ١٩٩٢ / ١٩٩٣م. وقد بلغ عددهم ٢٩٩ مدرسًا، منهم ٢٥٩ من الإناث مقابل ٤٠ من الذكور. وعلى صعيد التخصص، فإن ٢٤٤ منهم خريجو إنسانيات مقابل ٥٠ من خريجي العلوم [١٥، ص ص٣٢٥-٣٢٦].

عينــة الدراســة

تمثل عينة الدراسة ٣١,٧٪ من المجتمع الإحصائي. وقد تكونت من ٩٥ مدرسًا في السنة الأولى من الخدمة. وقد استخدم الباحث طريقة العينة «العنقودية» cluster sample ، وهي تتضمن

خطوات العينة العشوائية نفسها، إلا أن الوحدة فيها ليست الفرد وإنما المدرسة [١٦، ص ص٢٧٢-٢٨٢]. ويُعدّ هذا الأسلوب في اختيار العينة مناسبًا في ظروف معينة. وفي هذه الحالة تختار المدارس بشكل عشوائي ويعتبر من فيها من مدرسين مبتدئين مشاركين في الدراسة. ويوضح جدول رقم ١ توزيع أفراد العينة.

جدول رقم ١. عينة الدراسة تبعًا للجنس والتخصص والمرحلة (العدد ٩٥).

		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	١٩	٢٠
	إناث	٧٦	٨٠
التخصص	علوم	٣٣	٣٤,٧
	إنسانيات	٦٢	٦٥,٣
المرحلة	ابتدائي	٥٥	٥٧,٩
	إعدادي / ثانوي	٤٠	٤٢,١

يُستنتج من جدول رقم ١ أن غالبية العينة كانت من الإناث ومن تخصص الإنسانيات، وهذا يعكس واقع مجتمع الدراسة، الذي ذكرت مواصفاته قبل قليل، إلى حد كبير (٢٥٩ من الإناث مقابل ٤٠ من الذكور، و٥٥ علوم مقابل ٢٤٤ إنسانيات). وكان الباحث قد أسقط متغير الجنسية والمؤهل والعمر، إذ تبين له من الدراسة الأولية والتقرير السنوي لعام ١٩٩٣/٩٢م أن غالبية المدرسين المبتدئين هم من القطرين الجامعيين وأن أعمارهم متقاربة عمومًا.

أداة البحث

● الأداة الرئيسة في هذا البحث استبانة اختار الباحث بنودها استنادًا إلى الأدبيات والدراسات السابقة، ثم وجه سؤالاً مفتوحًا إلى ٢٠ مدرسًا، من غير أفراد العينة، تم اختيارهم بشكل عشوائي، حول أهم المشكلات التي واجهتهم بعد التحاقهم بسلك

التدريس . وقد ساعد ذلك على إضافة بنود أخرى . وأصبحت الاستبانة بصورتها الأولية تتكون من ٥٥ بندًا .

● لاختبار صدق الأداة، عرض الباحث الصورة الأولية للاستبانة على لجنة من ثلاثة محكمين من حملة الدكتوراه في التربية . وكان الهدف من ذلك تحديد مدى وضوح كل عبارة بمفردها، وكذلك مدى ملاءمتها للمحور الذي أدرجت فيه . وتم نتيجة لذلك دمج بعض البنود وحذف غيرها وإعادة صياغة بنود أخرى . وأصبح عدد بنود الاستبانة نتيجة لذلك ٤٠ بندًا، هي تلك التي حظيت بإجماع المحكمين . طبق الباحث الاستبانة بعد ذلك على عينة استطلاعية مكونة من ١٦ من المدرسين الجدد، وقد اقترح هؤلاء بعض تعديلات في الصياغة اللغوية لبعض البنود . أطلع الباحث المحكمين على تلك التعديلات وأخذ موافقتهم عليها .

● لحساب ثبات الأداة طبق الباحث الاستبانة بصورتها المعدلة على ٢٤ من المدرسين المبتدئين مرتين، بينهما ١٤ يومًا، وبلغ معامل الثبات للأداة ككل ٨٢٪ ؛ أما بالنسبة لمحاور الأداة، فقد تراوح معامل الثبات بين ٧٦٪ و٧٩٪ . وتعد هذه النسب معقولة .

● تكونت الاستبانة بصورتها النهائية إذًا من أربعين بندًا/ مشكلة، طلب من المشاركين في الدراسة أن يحددوا درجة أهمية كل منها على مقياس من خمسة تقديرات : مشكلة كبيرة جدًا، مشكلة كبيرة، مشكلة نوعًا ما، مشكلة بسيطة، ليست مشكلة، وتتوزع بنود الاستبانة على المحاور الخمسة التالية :

١ ـ مشكلات إدارية : تشمل البنود من ١ـ٦ إضافة إلى البند ٣٦ (وهي : عدم المعرفة الكافية بالشؤون الإدارية، التكليف بأعمال لا ترتبط مباشرة بالتعليم، عدم توفير التسهيلات الإدارية، عدم تجاوب الإدارة لتطبيق أساليب تعليمية جديدة، عدم احترام المدير للاستقلالية والرأي، وضعي في ظروف صعبة، مطالبة الإدارة/ التوجيه المستمرة لتحسين الأداء) .

٢ ـ مشكلات تعليمية : وتمثل البنود من ١١ـ٢٤ إضافة إلى ٣١، ٣٢، و٣٤ (صعوبة التوصل إلى أفكار جديدة، عدم مراعاة محتوى الدروس لمستوى التلاميذ، صعوبة الانتهاء من المقرر في المدى الزمني المحدد، ضعف ارتباط محتوى المقرر بالحياة، صعوبة تحديد أهمية أجزاء المقرر، إعداد الدروس اليومية، إعداد الوسائل التعليمية، اختيار الأنشطة

التعليمية، تصحيح كراسات التلاميذ، إعداد الاختبارات، تطبيق الاختبارات، تصحيح الاختبارات، عدم التمكن من المادة الدراسية، الخوف من إعطاء معلومات خاطئة، مراعاة الفروق الفردية، تنويع النشاطات التعليمية، صعوبة تقدير مدى النجاح في التدريس).

٣ ـ مشكلات شخصية: وتمثل البنود من ٣٧ـ٤٠ (عدم توافر الوقت للمطالعة والنمو المهني، عدم توافر الوقت للواجبات الاجتماعية والمنزلية، بُعد مكان المدرسة وضآلة الراتب).

٤ ـ العلاقات مع الزملاء: وتشمل البنود من ٨ـ١٠ (ضعف علاقتي مع الزملاء في المدرسة في التخصص نفسه من ناحية مهنية، ضعف علاقتي مع الزملاء في المدرسة عمومًا من ناحية مهنية، ضعف علاقتي الشخصية بالزملاء عمومًا).

٥ ـ العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور وتشمل البند ٧ والبنود من ٢٥ـ٣٠، و٣٣ و٣٥ (ضعف العلاقات مع أولياء الأمور، العلاقة مع التلاميذ، عدم استجابة التلاميذ واهتماماتهم، عدم إحساس التلاميذ بأهمية التعليم، حفز التلاميذ لأداء الواجبات المدرسية، المحافظة على النظام في الصف، عدم المعرفة الكافية بخلفية التلاميذ المنزلية، الاضطرار لاستخدام أساليب غير تربوية مع التلاميذ).

ويجدر التنبيه إلى أن إدراج بند معين ضمن محور معين لا يعني أنه لا علاقة له بالمحاور الأخرى بل يعني أنه يقع بشكل أساسي في هذه المجموعة.

تطبيق الاستبانة

قام الباحث بتطبيق الاستبانة بصورتها النهائية في شهر مارس ١٩٩٤م، أي في الربع الأخير من العام الدراسي. وبذلك يكون المدرس المشارك في هذه الدراسة قد حصل على خبرة تمكنه من الإجابة عن الاستبانة. وقد قام الباحث بزيارة مدارس البنين وتوزيع الاستبانة على المدرسين المشاركين. أما في مدارس البنات، فقد تولت رئاسة تعليم البنات ذلك، مع متابعة الباحث من خلال الاتصال برئيسات مراحل التعليم ومديرات المدارس.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث برنامج SPSS-X، وتمت المعالجة الإحصائية على النحو التالي:

الوزن النسبي حيث أُعطيت الاختيارات «ليست مشكلة»، «مشكلة بسيطة»،

«مشكلة نوعًا ما»، «مشكلة كبيرة» و«مشكلة كبيرة جدًا» الدرجات «١»، «٢»، «٣»، «٤» و«٥» على التوالي. ثم ضرب كل تكرار بالدرجة المقابلة له، وجمع حاصل ذلك وقسم على عدد المستجيبين. وبذلك يتراوح الوزن النسبي بين «١» و«٥» وقد رتِّبت أهمية البند تبعًا للوزن النسبي على النحو التالي: من ٣,٥ فأكثر مهم جدًا، ومن ٢ ـ أقل من ٣,٥ متوسط الأهمية، وأقل من ٢ قليل الأهمية.

استخدمت مربعات «كاي» لتحديد درجة الدلالة الإحصائية للفروق بين الاستجابات تبعًا للمتغيرات المستقلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سيتم عرض نتائج الدراسة مع مناقشتها على النحو التالي:

- تحديد المشكلات التي تواجه المدرسين المبتدئين ودرجة حدة كل منها.
- تأثير المتغيرات الثلاثة (الجنس، التخصص، المرحلة) على الإجابات.

أولا: المشكلات التي تواجه المدرسين المبتدئين

كان السؤال الأول، والرئيس في هذه الدراسة، «ما المشكلات التي يواجهها المدرسون المبتدئون في قطر؟» يبين جدول رقم ٢ المشكلات التي تواجه المدرسين المبتدئين موزعة حسب الأهمية.

جدول رقم ٢. ترتيب المشكلات حسب أهميتها.

الرقم في الاستبانة	المشكلة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٥	العلاقة مع التلاميذ	٤,٩٤	١,٢٧٥	١
٢٠	إعداد الاختبارات	٤,١٤	١,٠٣١	٢
٢١	تطبيق الاختبارات	٤,١٣	١,٠٨٨	٣
٢٢	تصحيح الاختبارات	٤,٠٥	١,١٧	٤
١٦	إعداد الدروس	٣,٨٤	١,١٨٨	٥

تابع جدول رقم ٢ .

الرقم في الاستبانة	المشكلـة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	معرفة الأمور الإدارية	٣,٨١	١,٢٤٩	٦
٣٠	المحافظة على النظام	٣,٧٦	١,١٦٢	٧
١٠	العلاقة الشخصية مع الزملاء	٣,٦٥	١,٥٢٨	٨
٣٢	تنويع النشاطات	٣,٥٨	١,٢٨٤	٩
٢	الأعمال غير التعليمية	٣,٥٨	١,١٨٩	٩
١٧	إعداد الوسائل	٣,٥٥	١,٣١٠	١١
١٨	اختيار الأنشطة	٣,٥٥	١,٤٠٢	١١
٩	ضعف العلاقة المهنية مع الزملاء	٣,٥٣	١,٣٩	١٣
٣٩	بُعد مكان المدرسة	٣,٥٢	١,٥٩٧	١٤
٣١	مراعاة الفروق الفردية	٣,٥٢	١,٣٥١	١٤
٣٦	المطالبة بتحسين الأداء	٣,٤٩	١,٤٧٢	١٦
٤٠	ضآلة الراتب	٣,٤٦	١,٦٣٠	١٧
١٩	تصحيح الكراسات	٣,٤٥	١,٣١١	١٨
٢٩	حفز التلاميذ	٣,٤٤	١,٢٤٤	١٩
٢٣	عدم التمكن من المادة	٣,٣٤	١,٧٠٥	٢٠
٨	ضعف العلاقة المهنية مع زملاء التخصص	٣,٣٨	١,٤٥٣	٢١
١١	التوصل إلى أفكار جديدة	٣,٣٥	١,٢٣٧	٢٢
٢٤	إعطاء معلومات خاطئة	٣,٣٤	١,٥٣٥	٢٣

تابع جدول رقم ٢ .

الرقم في الاستبانة	المشكلـة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٧	التكيف مع حاجات التلاميذ	٣,٣٣	١,٢٩٣	٢٤
٣٤	تقدير مدى النجاح	٣,٣٣	١,٣٦٥	٢٤
٢٦	عدم استجابة التلاميذ	٣,٣٢	١,٤٠٢	٢٦
١٥	تحديد أهمية أجزاء المقرر	٣,٢٩	١,٤٢٨	٢٧
٣٨	عدم توافر الوقت للمنزل	٣,٠٨	١,٤١٦	٢٨
٣٥	استخدام أساليب غير تربوية	٣,٠٥	١,٥٣٩	٢٩
٤	عدم تجاوب المدير	٣,٠٢	١,٥٥٠	٣٠
٣٧	عدم توافر الوقت الكافي للمطالعة	٢,٩١	١,٤٤٢	٣١
٥	عدم احترام الاستقلالية	٢,٨٩	١,٦٣٤	٣٢
١٣	صعوبة الانتهاء من المقرر	٢,٨٩	١,٥٦٧	٣٢
٣٣	عدم معرفة خلفية التلاميذ المنزلية	٢,٨٤	١,٢٩١	٣٤
١٢	عدم مراعاة المحتوى لمستوى التلاميذ	٢,٨٢	١,٤٧٣	٣٥
١٤	ضعف ارتباط المحتوى بالحياة	٢,٧٢	١,٣٨٠	٣٦
٣	عدم توافر التسهيلات الإدارية	٢,٤٥	١,١٩٢	٣٧
٢٨	عدم إحساس التلاميذ بأهمية التعليم	٢,٢٤	١,٣٣٥	٣٨
٦	وضعي في ظروف صعبة	٢,٢١	١,٣٦٠	٣٩
٧	ضعف العلاقة مع أولياء الأمور	٢,٢	١,١٧٢	٤٠

يتضح من هذا الجدول:

● أن المدرس المبتدىء القطري يواجه جميع المشكلات الواردة في الاستبانة بدرجات متفاوتة، فقد كانت جميعها مهمة أو متوسطة الأهمية، ولكن أيًا منها لم يعد غير مهم. وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع نتائج الدراسات السابقة [٢؛ ٣، ص ص٣٦-٤٠؛ ٤، ص١٩٢؛ ١٧؛ ص ص٢٥-٤٠؛ ١٨، ص ص٤١٤-٤٣٠].

● أن هناك خمس عشرة مشكلة تُعدُ من المشكلات المهمة، وهي:

- العلاقة مع التلاميذ
- إعداد الاختبارات
- تطبيق الاختبارت
- تصحيح الاختبارات
- إعداد الدروس
- عدم المعرفة الكافية بالأمور الإدارية
- المحافظة على النظام
- ضعف العلاقة الشخصية بالزملاء
- تنويع النشاطات
- التكليف بأعمال غير تعليمية
- إعداد الوسائل التعليمية
- اختيار الأنشطة التعليمية
- ضعف العلاقة المهنية مع الزملاء

مراعاة الفروق الفردية

- بُعد مكان المدرسة

وهذه النتائج تتفق أيضًا قليلاً أو كثيرًا مع نتائج الدراسات السابقة [١٩، ص ص١٢٢-١٢٧؛ ٢٠، ص١٤٥؛ ٢١، ص٤٨]. ففيما وردت مشكلة العلاقات مع التلاميذ في مقدمة المشكلات التي أوردتها Beretz and Hayon [٣، ص٣٥] وكذلك Bris-coe [١٩، ص١٢٣]، فقد جاءت ضمن أقل المشكلات أهمية عند Vonk [٢٠، ص١٤٦]. هذا، ويلاحظ من القائمة أعلاه أن المشكلات المتعلقة بالاختبارات إعدادًا وتطبيقًا وتصحيحًا قد جاءت متقدمة في الأهمية على المشكلات التي يواجهها المدرس يوميًا، أي تلك المتعلقة بإعداد الدروس والوسائل واختيار الأنشطة. وقد يُعزَى ذلك إلى أن المدرس قد تدرّب على إعداد الدروس والوسائل، أثناء التربية العملية والإعداد في الجامعة، أكثر مما تدرّب على الاختبارات. وينطبق ذلك إلى حد ما على الأمور الإدارية، فقلما يتعرف «الطالب المدرس» على الأمور الإدارية أثناء فترة الإعداد.

● إن المشكلات الإدارية ذات الصلة بطبيعة الإعداد قبل الخدمة أو برنامج التطبيع الاجتماعي socialization للمدرس (عدم معرفة الأمور الإدارية والتكليف بأعمال غير مرتبطة

مباشرة بالتعليم) وهي من المشكلات المهمة، قد جاءت متقدمة على المشكلات ذات الصلة بسلوك المدير «عدم تجاوب المدير إذا طبقّت أساليب جديدة،» و«عدم احترام المدير لاستقلالية المدرس،» أو «وضع المدرس في ظروف صعبة،» التي جاءت متوسطة الأهمية. أما المطالبة المستمرة من الموجه والمدير بتحسين الأداء، فهي — وإن جاءت متوسطة الأهمية — إلا أنها في مقدمة المشكلات المتوسطة الأهمية.

يتفق بعض هذه النتائج مع ما توصل إليه باحثون آخرون من قبل، فقد ذكرت دراسة HMI [٦، ص١٢] أن عدم كفاءة الإعداد للمهامّ الإدارية من المشكلات الحادة التي تواجه المدرسين الجدد، فيما أوردت Beretz and Hayon [٣، ص ص٣١-٤٠] التكليف بأعمال مكتبية (أو مهام بيروقراطية) في مقدمة المشكلات المهمة. ولكن بعض النتائج لا تتفق مع نتائج الدراسات السابقة، ومن ذلك مشكلة «عدم تجاوب المدير» و«عدم احترام استقلالية المدرس»، فقد وردت هذه المشكلات ضمن المشكلات الأكثر حدة عند Taylor and Dale [١٤، ص ص٦٢-٦٧]، فيما نقل Moskowitz [١٢، ص٣٤٣] عن المدرسين المبتدئين قولهم إن مديري المدارس لا يحترمون استقلالية المدرس أو مبادراته لاستخدام أساليب جديدة. وعادة ما يكون توجيههم للمبتدئين «انسوا ما درستموه في الجامعة.»

أما المطالبة المستمرة بتحسين الأداء، فقد وردت ضمن المشكلات الحادة في دراسة HMI [٧، ص٣٥]، فقد أشار المشاركون في تلك الدراسة إلى المبالغة في التوقعات والمطالب من الجدد، وإلى عدم الواقعية في توقع أداء مشابه للمدرسين ذوي الخبرة.

ومن النتائج اللافتة للنظر أن وضع المدرس الجديد في «ظروف صعبة» و«عدم توافر التسهيلات الإدارية» كانت في آخر القائمة، علمًا بأنها كانت في مقدمة المشكلات التي أوردها Veenman [١، ص١٦٦] وBeretz and Hyon [٣، ص٣٦]، فقد تذمر المدرسون المشاركون في هذه الدراسات من أنه عادة ما تترك لهم الفصول والواجبات الأصعب، كما أورد Jordel [١٣، ص١٦١] مشكلة عدم توافر التسهيلات الإدارية ضمن المشكلات المتميزة.

● إن حوالي نصف بنود محور المشكلات التعليمية جاءت ضمن المشكلات المهمة، منها ثلاثة بنود تتعلق بالامتحانات، وقد جاءت في مقدمة القائمة، تلتها أهمية البنود المتعلقة

بإعـداد الـدروس والوسائل واختيار الأنشطة وتنويعها، ثم مراعاة الفروق الفردية. وقد سبقت الإشارة إلى أن هذا التفاوت النسبي في الأهمية ربما يُعزى إلى أن إعداد المدرس قبل الخـدمـة وأثناء التربية العملية يركز على إعداد الدروس والوسائل أكثر من التركيز على الامتحانات وما يتعلق بها.

أمـا البنود التي تتعلق بالمادة الدراسية، وهي «عدم التمكن من المادة الدراسية،» و«الخوف من إعطاء معلومات خاطئة،» و«صعوبة التوصل إلى أفكار جديدة،» أو بالمقرر، سواء من حيث «صعوبة الانتهاء منه في الوقت المحدد،» و«صعوبة تحديد أهمية أجزائه،» أو من حيث «ضعف ارتبـاط محتـوى المقرر بالحياة،» و«عدم مراعاته لمستوى التلاميذ،» وكذلك «صعوبة تقدير مدى النجاح،» فقد جاءت ضمن البنود المتوسطة الأهمية.

تتفق بعض هذه النتائج مع نتائج دراسة Fuller [١٠، ص٢٣٢]، حيث وجدت أن اهتـمام المدرس بالمادة التعليمية والأساليب يأتي في المرحلة الثانية من نموه المهني التي أسمتها مرحلة «التمكن.» أما في المرحلة الأولى، التي أسمتها «البقاء والقلق على الذات،» فيكون همه الحصول على محبة التلاميذ وإرضاء المسؤولين. أما القلق على الأداء المهني ومدى تأثيره على التلاميذ، فيأتي في المرحلة الثالثة. ولكن القلق على الأداء كان ضمن المشكلات «المتميزة» في دراسـة Jordel [١٣، ص١٥٥]، وقد يعود سبب الخلاف إلى المقصود من «القلق على الأداء،» هل هو القلق على الأداء الذي يرضي المسؤولين ويثبت المدرس في الخـدمة، أم القلق على الأداء من حيث تأثيره على التلاميذ. وقد ربطت Fuller [١٠، ص٢٣٨] بين الأداء والتأثير على التلاميذ. بالنسبة للمحتوى والمقرر، فقد جاءت النتائج على خلاف مع نتائج بعض الدراسات السابقة، حيث إن تركيز المنهج على الجانب النظري وعدم التكامل بين المواد الدراسية كانت في مقدمة المشكلات التي أوردها Vonk [٢٠، ١٤٧].

● إن واحدة فقط من المشكلات الشخصية كانت من المشكلات المهمة، وهي «بُعد المدرسة عن مكان العمل.» ومع أن المشكلة وردت على هذا النحو في دراسات سابقة [٢٢، ص٢٦٦] إلا أنها جاءت خلافًا لما توقعه الباحث، إذ أن قطر بلد صغير المساحة والمسافات متقاربة، ولكن ربما يعود الأمر إلى كون معظم أفراد العينة من الإناث. كذلك يلاحظ أن مشكلة عدم توافر الوقت، سواء للمطالعة والنمو المهني أو للقيام بأعمال المنزل قد جاءت في

مرتبة متأخرة من الأهمية . وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Vonk [٩ ، ص١٠٥] من أن الاهتمام بالوقت، سواء للمنزل أو المطالعة والنمو المهني، يأتي في مرحلة تالية من التطور المهني للمدرس. ربما يعود ذلك إلى أن المدرس في السنة الأولى يكون مهتمًا بتثبيت نفسه والتركيز على الشؤون المدرسية، وعندما يزول إحساس المدرس بأنه موضع تقويم مستمر وينتظم إيقاع العمل يبرز الاهتمام بتخصيص وقت أكبر للأسرة والنمو المهني.

● إن المشاركين في هذه الدراسة قد أولوا أهمية كبيرة للعلاقة مع الزملاء، فقد جاءت مشكلتان من مشكلات هذا المحور ضمن المشكلات المهمة، وواحدة متوسطة الأهمية ولكن وزنها النسبي مرتفع أيضًا. وهذه النتيجة تتفق مع ما يشير إليه الفكر التربوي، حيث يعد الزملاء أحد أهم مصادر العون المهني للمدرس. ومع أن الدراسات الميدانية تؤكد ذلك، إلا أن النتائج تتضارب حول مدى أهمية دور الزملاء، ففيما يذكر Kamp [٢٣ ، ص٥٦٣] وZahorik [٢٤ ، ص ص٣٨٥-٣٩٥] أن الزملاء، وخاصة في نفس التخصص أو المرحلة هم المصدر الرئيس للمساعدة المهنية للمدرس وأن دورهم يفوق دور المدير والمشرف، يذكر Lortie [٢٥ ، ص١٣٢] أن ٢٥٪ من المدرسين الذين قابلهم كانوا على صلة بزملائهم وأنه حتى عندما يكون هناك اتصال بين الزملاء، فإنه يتركز على قضايا شخصية لا علاقة لها بالمهنة. ويبدو أن الأمر يعتمد على الجو السائد في المدرسة وعلى موقف الإدارة.

● إن هناك مشكلتين من محور «العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور» كانتا من المشكلات المهمة، وهاتان المشكلتان هما «العلاقة مع التلاميذ» و«المحافظة على النظام،» فيما كانت مشكلات «حفز التلاميذ لأداء الواجبات،» و«صعوبة التكيف مع حاجات التلاميذ،» و«عدم استجابة التلاميذ لاستخدام أساليب جديدة،» و«الاضطرار لاستخدام أساليب غير تربوية،» و«عدم إحساس التلاميذ بأهمية التعليم» متوسطة الأهمية. فيما يتعلق بالمشكلتين المهمتين، تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة. ولكن فيما يتعلق بالمشكلات الأربع الأخرى هناك اختلاف، فقد جاءت هذه المشكلات ضمن أهم المشكلات التي يواجهها المدرسون المبتدئون. فقد نقل Coates and Thoresen [٢٦ ، ص٧٨] عن المبتدئين قولهم إنهم عاجزون عن إقناع التلاميذ بأهمية التعليم الذي لم يعد كما كان في السابق عاملاً من عوامل النجاح المهني وضمانًا لتحسين المكانة الاجتماعية أو حتى للحصول على وظيفة مرتبطة بالمؤهل. وقد يكون هذا هو سبب الاختلاف، فما زال التعليم

في قطر عاملاً من عوامل النجاح المهني والانتقال الاجتماعي. وربما ينظر للأمر من زاوية أخرى ذات صلة بالتطور المهني للمدرس، ففي المرحلة الأولى يكون هَمّ المدرس الفوز بمحبّة التلاميذ والمحافظة على النظام؛ أما الاهتمام بحاجات التلاميذ وتأثير أدائه عليهم فيأتي لاحقًا [١٠، ص٢٥١]. كما أن «الاضطرار لاستخدام أساليب غير تربوية» يحدث في مرحلة تالية؛ أما في السنة الأولى، فيظل الإيمان بالأساليب التربوية سائدًا [٩، ص١٠٦]. وأظهرت النتائج أن «عدم المعرفة الكافية بخلفية التلاميذ المنزلية» و«ضعف العلاقة مع أولياء الأمور» كانت في آخر قائمة المشكلات متوسطة الأهمية. وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج بعض الدراسات الأجنبية [٢٧، ص ص١٣٣-١٤٥]. ولكنها تلتقي مع نتائج دراسة الأحمد [٢٨، ص٣٠٠] في الكويت، فقد أشار إلى العلاقة الوثيقة بين أولياء الأمور والمدرسين وإلى أن المدرسة تكتسب ثقة الغالبية الكبيرة من أولياء الأمور. وقد يعود الأمر إلى طبيعة المجتمع الخليجي، كمجتمع عربي إسلامي، يرتبط أفراده بعلاقات وثيقة.

ثانيًا: تأثير المتغيرات المستقلة

(ا) تأثير متغير الجنس. تشير مربعات «كاي» في جدول رقم ٣ إلى أن متغير الجنس أدى إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المشاركين فيما يتعلق بالبند الثالث فقط «عدم توافر التسهيلات الإدراية.» وهذا الفرق لصالح الذكور. وهناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى «١,٠» بين المشاركين بالنسبة للبند الأول «عدم المعرفة الكافية بالأمور الإدارية» والبند الرابع عشر وهو «ضعف ارتباط المحتوى بالحياة والبيئة.» وهذه الفروق لصالح الذكور أيضًا. ويلاحظ من البيانات المعروضة في جدول رقم ٣، أنه، على الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين، بخصوص معظم البنود، إلا أن الأوزان النسبية لإجابات الذكور أعلى مما هي لدى الإناث في معظم البنود. وقد جاءت هذه النتيجة خلافًا لما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة [١، ص١٤٩] التي ذكرت أن المدرسين الذكور يواجهون مشكلات أقل مما تتعرض له المدرسات. وقد تعكس هذه النتيجة عدم ميل الذكور في قطر بشكل عام إلى مهنة التدريس. وقد سبقت الإشارة إلى أنه في عام ١٩٩٣/٩٢م تم تعيين ٢٥٩ مدرسة مقابل ٤٠ مدرسًا. وقد يُعزى هذا العزوف إلى توافر فرص العمل الأخرى، فيما يعتبر التدريس إحدى المهن المرغوبة اجتماعيًا بالنسبة للإناث.

جدول رقم ٣ . الوزن النسبي ومربعات «كاي» لتحديد أثر متغير الجنس .

الرقم	الجنس	الوزن النسبي	مربع كاي	الرقم	الجنس	الوزن النسبي	مربع كاي
١	ذكر	٤,٣٦	**٧,٨٠٨	١٣	ذكر	٣,١٠	٢,٧٩٠
	أنثى	٣,٦١			أنثى	٢,٨٠	
٢	ذكر	٣,٧٨	١,٦٩٩	١٤	ذكر	٢,٨٩	**٩,٠٠٥
	أنثى	٣,٥٩			أنثى	٢,٦٩	
٣	ذكر	٢,٨٤	*١٢,٦٦٦	١٥	ذكر	٣,٠٥	٤,٤٧٩
	أنثى	٢,٣٨			أنثى	٣,٢٧	
٤	ذكر	٣,٧٣	٧,٣١٨	١٦	ذكر	٣,٩٤	٥,٥٠٢
	أنثى	٢,٨٦			أنثى	٣,٩٠	
٥	ذكر	٣,٤٢	٤,٤١٥	١٧	ذكر	٣,٦٣	١,٠٨٩
	أنثى	٢,٧٧			أنثى	٣,٦٠	
٦	ذكر	٢,٥٢	٤,٥١٥	١٨	ذكر	٣,٥٧	٥,٧٨٧
	أنثى	٢,١٠			أنثى	٣,٦١	
٧	ذكر	٤,٣	٥,٧٠٨	١٩	ذكر	٣,٧٣	٢,٤٥١
	أنثى	٤,١٨			أنثى	٣,٦٩	
٨	ذكر	٣,١٠	٢,٤٣٩	٢٠	ذكر	٤,١٠	٥,٤٦٠
	أنثى	٤,١٢			أنثى	٤,١٥	
٩	ذكر	٣,٥٢	٢,٦٧٨	٢١	ذكر	٤,٣١	٣,١٤٤
	أنثى	٣,٤١			أنثى	٤,٠٩	
١٠	ذكر	٣,٧٣	٢,٤٩٤	٢٢	ذكر	٤,٠٥	١,٤٧٣
	أنثى	٣,٦٠			أنثى	٤,٠٩	
١١	ذكر	٣,٤٧	٣,٨٣٩	٢٣	ذكر	٣,٨٤	٥,٠٣٩
	أنثى	٢,٦٧			أنثى	٣,٢٦	
١٢	ذكر	٣,٣٦	٦,١٠٤	٢٤	ذكر	٣,٧٣	٦,٠٩٠
	أنثى	٢,٦٧			أنثى	٣,٠٦	

تابع جدول رقم ٣.

الرقم	الجنس	الوزن النسبي	مربع كاي	الرقم	الجنس	الوزن النسبي	مربع كاي
٢٥	ذكر	٤,١٠	٢,٤٧٣	٣٣	ذكر	٢,٣١	١,٥٤٥
	أنثى	٣,٨١			أنثى	٢,٨٥	
٢٦	ذكر	٣,٤٧	٠,٤٦٣	٣٤	ذكر	٣,٢٦	٢,٤٠٥
	أنثى	٣,٢٧			أنثى	٣,٣٨	
٢٧	ذكر	٣,٥٢	٢,١٣٧	٣٥	ذكر	٣,١٠	٣,٦٠٠
	أنثى	٣,٣٢			أنثى	٣,٠٩	
٢٨	ذكر	٢,٠١	٠,٩٦٠	٣٦	ذكر	٣,٧٨	٤,٠٧٣
	أنثى	٢,١٣			أنثى	٣,٣٩	
٢٩	ذكر	٣,٤٩	٣,٣٦٢	٣٧	ذكر	٣,٤٢	٦,١٨٧
	أنثى	٣,٤٥			أنثى	٢,٧٦	
٣٠	ذكر	٣,٥٤	١,٣٧٦	٣٨	ذكر	٣,٧٣	٦,٢١٧
	أنثى	٣,٨١			أنثى	٢,٩٧	
٣١	ذكر	٣,٣٦	١,٥٥٦	٣٩	ذكر	٤,١٠	٥,٠١٥
	أنثى	٣,٤٨			أنثى	٣,٣٠	
٣٢	ذكر	٣,٨٩	١,٣٢٦	٤٠	ذكر	٣,٥٧	٦,٢٦١
	أنثى	٣,٦١			أنثى	٣,٥٣	

* دال عند مستوى ٠,٠٥ .

** دال عند مستوى ٠,١٠ .

(ب) **تأثير متغير التخصص**. تبين البيانات في جدول رقم ٤ أن الفروق بين الاستجابات لم تصل إلى درجة الدلالة الإحصائية ٠,٠٥ إلا في البند الأول، وهو «المعرفة الكافية بالأمور الإدارية،» وهو لصالح الإنسانيات. ولكن الفروق وصلت إلى درجة

الـدلالـة الإحصـائية «٠١ , ٠» في البنـود التـاسع «ضعف العلاقة مع الزملاء عمومًا،» والخـامس عشر «صعـوبـة تحديد أهمية أجزاء المقرر،» والتاسع عشر «تصحيح كراسات التلاميذ،» والثاني والعشرين «تصحيح الاختبارات،» والثاني والثلاثين «تنويع النشاطات التعليمية.» وهي لصالح تخصص الإنسانيات أيضًا. وعلى الرغم من ذلك، فإن الأوزان النسبية متقاربة، مما يعزّز الميل للاعتقاد بأن الاستجابات كانت مستقلة عمومًا عن متغير التخصص.

جدول رقم ٤. الأوزان النسبية ومربعات «كاي» لتحديد أثر متغير التخصص.

الرقم	التخصص	الوزن	«كاي»	الرقم	التخصص	الوزن	«كاي»
١	علوم	٣,٧٤	*٩,١٩٢	١٠	علوم	٣,٣٣	٢,٩٩٦
	إنسانيات	٣,٨١			إنسانيات	٣,٨١	
٢	علوم	٣,٦٦	٢,٨٥٧	١١	علوم	٣,٤٢	٠,٦٠٦
	إنسانيات	٣,٥٨			إنسانيات	٣,٣٨	
٣	علوم	٢,٧٢	٢,١٤٩	١٢	علوم	٢,٦٦	١,١٤٤
	إنسانيات	٢,٦٩			إنسانيات	٣,٠١	
٤	علوم	٣,٢١	٢,١٢٢	١٣	علوم	٢,٥١	٣,٨٣٨
	إنسانيات	٣,١٩			إنسانيات	٣,١١	
٥	علوم	٢,٨١	٢,٦٠٨	١٤	علوم	٢,٤٨	٧,١
	إنسانيات	٢,٨٧			إنسانيات	٢,٨٧	
٦	علوم	٢,٥٧	٠,٧٦٢	١٥	علوم	٣,١٢	**٨,٣٢٦
	إنسانيات	٢,٦٢			إنسانيات	٣,٢٩	
٧	علوم	٢,٣٠	٦,٠٨٣	١٦	علوم	٣,٦٦	٤,٦٧٨
	إنسانيات	٢,٤٧			إنسانيات	٤,٠٤	
٨	علوم	٣,٢٧	٥,٥٦٨	١٧	علوم	٣,٣٣	٣,٣٨٤
	إنسانيات	٣,٥١			إنسانيات	٣,٧٩	
٩	علوم	٣,٣٩	**٨,٤٥٣	١٨	علوم	٣,٣٠	٥,٤٦٩
	إنسانيات	٣,٧٠			إنسانيات	٣,٧٧	

تابع جدول رقم ٤.

الرقم	التخصص	الوزن	«كاي»	الرقم	التخصص	الوزن	«كاي»
١٩	علوم إنسانيات	٣,٢٤ ٣,٥٩	٨,٦٩٣**	٣٠	علوم إنسانيات	٣,٦٦ ٤,١٠	٢,٩١٩**
٢٠	علوم إنسانيات	٤,١٨ ٤,٢٢	٣,١٣٠*	٣١	علوم إنسانيات	٣,٢١ ٣,٦٤	٧,٥٤٩
٢١	علوم إنسانيات	٤,٣٣ ٤,٠٩	٢,٨٣١	٣٢	علوم إنسانيات	٣,٢٧ ٣,٩٠	٨,٩٥٢**
٢٢	علوم إنسانيات	٤,٠٩ ٤,١٨	٧,٨٥٩**	٣٣	علوم إنسانيات	٢,٩٢ ٢,٨٣	٠,٤٩٨
٢٣	علوم إنسانيات	٣,١٥ ٣,٣٥	٥,٢٣٦	٣٤	علوم إنسانيات	٣,١٢ ٣,٥٣	٣,١٤٨
٢٤	علوم إنسانيات	٣,٢٤ ٣,١٧	٢,١٨٣	٣٥	علوم إنسانيات	٢,٨١ ٣,٤٦	٣,٨٨٨
٢٥	علوم إنسانيات	٣,٧٥ ٣,٩٨	٣,١٦٢	٣٦	علوم إنسانيات	٣,٠٦ ٣,٣٥	٢,٩٦٧
٢٦	علوم إنسانيات	٣,١٨ ٣,٢٢	٠,٧٦٧	٣٧	علوم إنسانيات	٢,٩٦ ٢,٦٨	٤,٦٥٤
٢٧	علوم إنسانيات	٣,٢٧ ٣,٤٥	٧,٦١٢	٣٨	علوم إنسانيات	٣,٣٠ ٢,٩٣	٣,١٩٦
٢٨	علوم إنسانيات	٢,١٢ ٢,٢٢	٦,٥١١**	٣٩	علوم إنسانيات	٣,٣٩ ٣,٤٨	٢,٥٦٧
٢٩	علوم إنسانيات	٣,١٢ ٤,١٠	٧,١٧٨**	٤٠	علوم إنسانيات	٣,٦٠ ٣,٤٨	٠,٣٢٠

* دال عند مستوى ٠,٠٥

** دال عند مستوى ٠,١٠

(جـ) أثر متغير المرحلة التعليمية. تبين الأرقام في جدول رقم ٥ أن هناك ثلاثة بنود فقط جاءت الفروق بشأنها دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، وهي البند ١٧ «إعداد الوسائل التعليمية،» والبند ١٨ «اختيار الأنشطة التعليمية،» والبند ٢٩ «حفز التلاميذ لأداء الواجبات المدرسية.» وقد جاءت الفروق بشأنها لصالح المشاركين من المرحلة الابتدائية. وقد يُعزَى ذلك إلى خصائص التلاميذ في هذه المرحلة والحاجة إلى حفزهم لأداء الواجبات، وكذلك الحاجة إلى استخدام المزيد من الوسائل وحسن اختيار الأنشطة التعليمية اللازمة للدرس.

وقد يجد هذا التفسير تعزيزًا له في الأدبيات التربوية [٢٩، ص ص٤٣-٥٠] التي تنص على أن المرحلة الابتدائية وخصائص نموّ التلاميذ في هذه المرحلة تتطلبان من المدرس عناية خاصة.

جدول رقم ٥. الأوزان النسبية ومربعات «كاي» لتحديد أثر متغير المرحلة.

الرقم	المرحلة	الوزن	«كاي»	الرقم	المرحلة	الوزن	«كاي»
١	ابتدائي	٣,٧٢	٢,٨٦٠	٧	ابتدائي	٢,٠٥	٢,٢٣١
	إعدادي / ثانوي	٣,٨٢			إعدادي / ثانوي	٢,٢٥	
٢	ابتدائي	٣,٤٠	٣,٦٩٣	٨	ابتدائي	٣,٤٠	٣,٢١٣
	إعدادي / ثانوي	٣,٨٥			إعدادي / ثانوي	٣,٢٧	
٣	ابتدائي	٢,٣٦	٢,٥٣٤	٩	ابتدائي	٣,٦١	٥,٩٤١
	إعدادي / ثانوي	٢,٥٢			إعدادي / ثانوي	٣,٥٢	
٤	ابتدائي	٢,٩٨	٠,٨٤٨	١٠	ابتدائي	٣,٦٧	٤,٨١٧
	إعدادي / ثانوي	٣,٠٢			إعدادي / ثانوي	٣,٤٧	
٥	ابتدائي	٢,٨٧	١,٤٥٩	١١	ابتدائي	٣,٣٢	٥,٢٤٦
	إعدادي / ثانوي	٢,٩٥			إعدادي / ثانوي	٣,٣٥	
٦	ابتدائي	٢,٢٥	١,٦٦٢	١٢	ابتدائي	٢,٦٩	٤,١٢٨
	إعدادي / ثانوي	٢,١٠			إعدادي / ثانوي	٢,٩٧	

تابع جدول رقم ٥.

الرقم	المرحلة	الوزن	«كاي»	الرقم	المرحلة	الوزن	«كاي»
١٣	ابتدائي	٢,٨٧	٢,٢٢١	٢٥	ابتدائي	٤,٠٧	٢,٩٤١
	إعدادي / ثانوي	٢,٧٥			إعدادي / ثانوي	٣,٧٧	
١٤	ابتدائي	٢,٩٢	٣,٣٧٤	٢٦	ابتدائي	٣,٣٨	٣,٤٨٩
	إعدادي / ثانوي	٢,٩٢			إعدادي / ثانوي	٣,٢٢	
١٥	ابتدائي	٣,٠٣	٢,٤٢١	٢٧	ابتدائي	٣,٤٧	٣,٧٣٨
	إعدادي / ثانوي	٣,٤٠			إعدادي / ثانوي	٣,٢٨	
١٦	ابتدائي	٤,٠١	٤,٩١٥	٢٨	ابتدائي	٢,٢٠	٤,٤٢٣
	إعدادي / ثانوي	٣,٧٧			إعدادي / ثانوي	٢,١٦	
١٧	ابتدائي	٣,٩٤	*١٤,٠٣٧	٢٩	ابتدائي	٣,٨٠	*١١,١٥٦
	إعدادي / ثانوي	٣,٢٠			إعدادي / ثانوي	٣,١١	
١٨	ابتدائي	٣,٧٨	*٩,٩١١	٣٠	ابتدائي	٣,٩٤	١,٧٢٩
	إعدادي / ثانوي	٣,٣٧			إعدادي / ثانوي	٣,٨٠	
١٩	ابتدائي	٣,٨١	٥,٧١٨	٣١	ابتدائي	٣,٦٩	٦,٧٣١
	إعدادي / ثانوي	٣,١٥			إعدادي / ثانوي	٣,٠٧	
٢٠	ابتدائي	٣,٢٣	٢,٠٣٤	٣٢	ابتدائي	٣,٨٣	٣,٨٢٥
	إعدادي / ثانوي	٤,٠٢			إعدادي / ثانوي	٣,٥٢	
٢١	ابتدائي	٤,٠٢	٤,٧١١	٣٣	ابتدائي	٢,٨٧	٢,٤٣٨
	إعدادي / ثانوي	٤,٣٠			إعدادي / ثانوي	٣,٤٥	
٢٢	ابتدائي	٤,٢٩	٤,٦٩٠	٣٤	ابتدائي	٣,٢٩	٣,٠٧٨
	إعدادي / ثانوي	٣,٨٠			إعدادي / ثانوي	٣,٤٥	
٢٣	ابتدائي	٣,٢٧	٢,١٩٢	٣٥	ابتدائي	٢,٨٩	٤,٣٠
	إعدادي / ثانوي	٣,٥٠			إعدادي / ثانوي	٣,٣٢	
٢٤	ابتدائي	٣,١٠	٤,٧٣٤	٣٦	ابتدائي	٣,٣٦	٦,٥٩١
	إعدادي / ثانوي	٣,٣٢			إعدادي / ثانوي	٣,٦٢	

تابع جدول رقم ٥ .

الرقم	المرحلة	الوزن	«كاي»	الرقم	المرحلة	الوزن	«كاي»
٣٧	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٠١ ٢,٧٢	٢,٢٦٦	٣٩	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٣٨ ٣,٥٧	١,١٢٨
٣٨	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٦٩ ٢,٩٠	٣,١٩٣	٤٠	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٦١ ٣,٤٧	٢,٢٠٣

* دال عند مستوى ٠,٠٥

ملاحظات ختامية

● أظهرت النتائج أن المدرس القطري المبتدىء يواجه كزملائه في أنحاء العالم مشكلات تعليمية وإدارية وشخصية ومشكلات تتعلق بالزملاء وأخرى بالتلاميذ وأولياء الأمور. وهذا يدل على أن من طبيعة مهنة التعليم نفسها أن تعرّض المدرس المبتدىء إلى مثل هذه المشكلات، بغض النظر عن البلد الذي ينتمي إليه المدرس.

● تتفاوت هذه المشكلات في أهميتها. وبهذا الخصوص تتفق نتائج هذه الدراسة بدرجات متفاوتة مع نتائج الدراسات السابقة. ويؤخذ من ذلك أنه، بينما يتفق المدرس القطري المبتدىء مع زملائه في الأقطار الأخرى على إدراكه للمشكلات، إلا أن إدراكه لمدى أهميتها قد لا يكون متطابقًا مع إدراك زملائه في تلك الأقطار.

● أعطى المشاركون في هذه الدراسة أهمية كبيرة للمشكلات التعليمية ذات الصلة بالقاعدة المعرفية وبالمهارات اللازمة للتدريس. وقد يكون هذا مؤشرًا على ضعف كفاءة الإعداد المهني للمدرس.

● كما أظهرت النتائج مدى أهمية العلاقة مع الزملاء في نظر المشاركين في الدراسة. وهذا يلتقي مع الأدب التربوي الذي يعتبر الزملاء مصدرًا مهمًا من مصادر المساعدة المهنية.

● أظهرت النتائج أن المتغيرات المستقلة (الجنس، التخصص، المرحلة) أدت إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستجابات في بنود محدودة فقط، مما يعزز الاستنتاج بأن المشاركين يدركون المشكلات بصفتهم مدرسين مبتدئين، بغض النظر عن الجنس أو

التخصص أو المرحلة. وهذا يدعم الاستنتاج السابق بأن من شأن الالتحاق بمهنة التدريس لأول مرة أن يعرض صاحبه لمثل هذه المشكلات. وربما يعزى هذا أيضًا إلى أن الظروف الموضوعية، أي ظروف العمل في المدارس، واحدة فهي جميعًا مدارس حكومية تخضع لنفس النظام والقواعد والإجراءات الوزارية. وربما يُعزَى ذلك أيضًا إلى تجانس العينة. والمجتمع الإحصائي نفسه محدود ومتجانس، ومعظم المدرسين، إن يكن كلهم، خريجو جامعة قطر.

التوصيات

١ ـ توصيات للممارسة

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة يوصي الباحث بمايلي:

- اعتبار السنة الأولى من الخدمة امتدادًا لفترة الإعداد في الجامعة. ويتطلب ذلك وضع برنامج شامل متكامل للتعامل مع المدرسين المبتدئين. ويمكن في ضوء الأدبيات التربوية [٣٠] عرض ملامح لهذا البرنامج على النحو التالي:
- يرتبط البرنامج بالحاجات والمشكلات الحقيقية للمدرسين المبتدئين، التي أشارت إليها هذه الدراسة أو التي قد تشير إليها دراسات لاحقة، ويكون محوره التحليل العميق لهذه المشكلات بهدف وضع حلول لها ومساعدة المدرس المبتدىء على التكيف.
- إتاحة الفرصة للمدرس المبتدىء لإظهار قدراته وإثبات نفسه، وإشراكه في برنامج تطوير أدائه.
- وضع خطة واضحة لمتابعة تقدم المدرسين المبتدئين وتهيئة الفرص لمناقشة أدائهم.
- الواقعية فيما يطلب من المدرس المبتدىء، إذ لا يتوقع أن يكون إعداده في الجامعة قد غطّى جميع المتطلبات والمهارات اللازمة للعملية التعليمية.
- تهيئة جو مدرسي ملائم تشارك فيه الإدارة والزملاء، باعتبارهم مصدرًا من مصادر المساعدة المهنية للمدرس، للنهوض بالنمو المهني للمدرس المبتدىء.
- أن يشتمل الإعداد المهني في الجامعة على تعريف الطالب بالأمور الإدارية والأمور التي لا تتعلق مباشرة بالتعليم، وكذلك على مشكلات التعليم وواقعه الفعلي، وليس على المثاليات والأمور الأكاديمية فقط.

٢ ـ توصيـــات للبحث

- إجـراء دراسة طولية تستكشف وتصف وتوضح عملية الانتقال من الجامعة إلى المدرسة وتغير الاتجاهات عبر الزمن.
- إجراء دراسة مقارنة بين آراء المدرسين المبتدئين والمدرسين ذوي الخبرة.
- استطلاع آراء مديري المدارس والموجهين بشأن أداء المدرس المبتديء ومشكلاته.
- استخدام أدوات بحث أخرى مثل المقابلة والمشاهدة.

الملاحـــق

بسم الله الرحمن الرحيم

الزملاء/ الزميلات المدرسون المبتدئون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . . وبعد.
فإن الباحث يقوم بدراسة تتعلق بالمشكلات التي يواجهها المدرسون الجدد في دولة قطر (ممن هم في سنتهم الأولى في التدريس).

أرجو من حضراتكم التكرم بإبداء وجهات نظركم حول هذه المشكلات، وذلك بوضع إشارة (√) في المكان المناسب مقابل كل مشكلة، وإضافة أية تعليقات ترونها مناسبة. إن نجاح هذه الدراسة يعتمد، إلى حد كبير، على دقة إجاباتكم. هذا، ولا داعي لذكر الأسماء لأن المهم الإجابات التي ستستخدم لغايات البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

١٩٩٤/٣/١م

دكتـــور
عـــارف توفيـــق عطـــاري

معلومـــات شخصـــية :

* الجنـــس : ذكـــر ☐ أنثـــى ☐
* الجنسيـــة : قطـــري ☐ غير قطري ☐

* المؤهل العلمي : أقل من بكالوريوس ـــــ بكالوريوس ـــــ أعلى من بكالوريوس ـــــ
* التخصـــص : .....

* المرحلة : ابتدائي ☐ إعدادي ☐ ثانوي ☐

يرجى وضع إشارة (√) في المكان المناسب مقابل كل مشكلة .

الرقم	المشكلـــة	مشكلة كبيرة جدًّا	كبيرة	نوعًا ما	بسيطة	ليست مشكلة
١	عدم معرفتي الكافية بالأمور الإدارية					
٢	تكليفي بعدد من الأعمال التي لا ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالتعليم					
٣	عدم توافر التسهيلات الإدارية التي أحتاج إليها					
٤	عدم تجاوب المدير معي إذا طبقت أساليب جديدة					
٥	عدم احترام المدير لاستقلاليتي ورأيي					
٦	وضعي في ظروف صعبة					
٧	ضعف العلاقات مع أولياء الأمور					
٨	ضعف علاقاتي مع الزملاء في المدرسة في التخصص نفسه من ناحية مهنية					
٩	ضعف علاقاتي مع الزملاء في المدرسة عمومًا					

تابع يرجى وضع إشارة (✓) في المكان المناسب مقابل كل مشكلة .

الرقم	المشكلـــة	مشكلة كبيرة جدًّا	كبيرة	نوعًا ما	بسيطة	ليست مشكلة
١٠	ضعف علاقتي الشخصية بالزملاء في المدرسة عموما					
١١	صعوبة التوصل إلى أفكار جديدة في التعليم					
١٢	عدم مراعاة محتوى الدروس لمستوى التلاميذ					
١٣	صعوبة الانتهاء من المقرر في المدى الزمني					
١٤	ضعف ارتباط محتوى المقرر بالحياة					
١٥	صعوبة تحديد أهمية أجزاء المقرر					
١٦	إعداد الدروس اليومية					
١٧	إعداد الوسائل التعليمية اللازمة للشرح					
١٨	اختيار الأنشطة التعليمية اللازمة للدرس					
١٩	تصحيح كراسات التلاميذ ومتابعة واجباتهم					
٢٠	إعداد الاختبارات					
٢١	تطبيق الاختبارات					
٢٢	تصحيح الاختبارات ورصد الدرجات					
٢٣	عدم تمكني من المادة التي أدرّسها					

تابع يرجى وضع إشارة (✓) في المكان المناسب مقابل كل مشكلة .

الرقم	المشكلـــة	مشكلة كبيرة جدًّا	كبيرة	نوعًا ما	بسيطة	ليست مشكلة
٢٤	خوفي من إعطاء معلومات خاطئة أثناء الدروس					
٢٥	العلاقة مع التلاميذ					
٢٦	عدم استجابة التلاميذ لاستخدام أساليب تعليمية جديدة					
٢٧	صعوبة التكيف مع حاجات التلاميذ واهتماماتهم وإمكاناتهم					
٢٨	عدم إحساس التلاميذ بمدى أهمية التعليم					
٢٩	حفز التلاميذ لأداء الواجبات المدرسية					
٣٠	المحافظة على النظام في الصف					
٣١	مراعاة الفروق الفردية					
٣٢	تنويع النشاطات التعليمية العامة					
٣٣	عدم معرفتي الكافية بخلفية التلاميذ المنزلية					
٣٤	صعوبة تقدير مدى نجاحي كمدرس					
٣٥	اضطراري أحيانًا لاستخدام أساليب غير تربوية					
٣٦	مطالبة المدير/ الموجه المستمرة لي بتحسين الأداء					
٣٧	عدم توافر الوقت للنمو المهني					

تابع يرجى وضع إشارة (√) في المكان المناسب مقابل كل مشكلة.

الرقم	المشكلـــة	مشكلة كبيرة جدًا	كبيرة	نوعًا ما	بسيطة	ليست مشكلة
٣٨	عدم توافر الوقت للقيام بالواجبات المنزلية والاجتماعية					
٣٩	بُعد مكان المدرسة					
٤٠	ضآلة الراتب مقارنًا بالمهن الأخرى					

المراجـــع

[١] Veenman, S. "Perceived Problems of Beginning Teachers." *Review of Educational Research*, 54, No.2 (1984), 143-78.

[٢] الغامدي، محمد عبدالله حجر وآخرون. *مشكلات المدرس في عامه الأول*. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ١٩٨١م.

[٣] Beretz, M., and L. Hayon. "The Content and Context of Professional Dilemmas Encountered by Novice and Senior." *Educational Review*, 4, No.1 (1990), 31-40.

[٤] Gehrke, N. A. "Renewing Teacher Enthusiasm: A Professional Dilemma." *Theory into Practice*, 18, No.3 (1979), 188-93.

[٥] Diamond, C. T. "The Brightest and the Best: Factors Influencing the Retention or Withdrawal of Teachers." *Australian Journal of Education*, 33, No.3 (1989), 141-50.

[٦] Her Majesty's Inspectorate. "The New Teacher In School.: Matters for Discussion." Unpublished papers. London: Department of Education and Science, 1982.

[٧] Her Majesty's Inspectorate. "The New Teacher In School." Unpublished papers. London: Department of Education and Science, 1987.

[٨] Her Majesty's Inspectorate. "The Induction and Probation of New Teachers." Unpublished Papers. Department of Education and Science, 1992.

[٩] Vonk, J. "From Beginning to Experienced Teacher." *European Journal of Teacher Education*, 10, No.1 (1987), 95-110.

[١٠] Fuller, F. "Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization." *American Educational Research Journal*, 6, No. 2 (1969), 207-66.

[١١] Chapman, D. "Teacher Retention: A Further Examination." *Journal of Educational Research*, 79, No.5 (1986), 273-79.

[١٢] Moskowitz, G., and J. Hayman. "Interaction Patterns of First-Year, Typical, and Best Teachers in Inner-City Schools." *The Journal of Educational Research*, 67, No.5 (1974), 316-52.

[١٣] Jordel, K. O. "Problems of Beginning and More Experienced Teachers in Norway." *Scandinavian Journal of Educational Research*, 3, (1985), 151-85.

[١٤] Taylor, J.K., and J. R. Dale. *A Survey of Teachers in Their First Year of Service*. Bristol: School of Education, University of Bristol, 1971.

[١٥] وزارة التربية والتعليم . *الكتاب السنوي* . الدوحة : الوزارة، ١٩٩٢م .

[١٦] Wiersma, W. *Research Methods in Education*. Boston: Allyn & Bacon, 1986.

[١٧] Hayon, L: "Perceived Difficulties of Beginning Teachers." *Research in Education* , 37 (1987), 25-40.

[١٨] Hayon, L., and M. Beretz. "The Transition From Teachers College to Classroom Life." *Instructional Review of Education*, 32 (1986), 414-30.

[١٩] Briscoe, F. "The Professional Concerns of First Year Secondary Teachers in Selected Michigan Schools." Unpublished Doctoral Dissertation. Michigan State University, East Lansing, M1, 1972.

[٢٠] Vonk, J. "Problems of Beginning Teachers." *European Journal of Teacher Education*, 6, No.2 (1983), 133-50.

[٢١] Weinstein, G. "Preservice Teachers, Expectations about the First Year of Teaching." *Teaching and Teacher Education*, 4, No.1 (1988), 36-55.

[٢٢] Esteve, J., and A Fracchia. "Inoculation Against Stress: A Technique for Beginning Teachers." *European Journal of Teacher Education*, 9, No.3 (1986), 261-69.

[٢٣] Kamp, K et al. "Two Decades of Teacher Attitudes." *Phi Delta Kappan*, 22, No.4 (1986), 559-65.

[٢٤] Zahorik, J. "Teachers , Collegial Interaction." *The Elementary School Journal*, (1987), 385-95.

[٢٥] Lorties, D.C. *School Teacher: A Sociology Study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

[٢٦] Coates, T., and C. Thoresen. "Teacher Anxiety: A Review with Recommendations." *Review of Education Research*, 46, No.2 (1976), 71-79.

[٢٧] Cortis, G., and A. Jean. "Teaching Skills of Probationary Primary Teachers." *Australian Journal of Education*, 31, No.3 (1987), 124-55.

[٢٨] الأحمد، عبدالرحمن أحمد وآخرون . *الحياة المدرسية والعلاقة بين البيت والمدرسة في التعليم العام بدولة الكويت* . الكويت : جامعة الكويت، ١٩٨٥م .

[٢٩] رضوان، أبو الفتوح . *المدرس في المدرسة والمجتمع* . القاهرة : الأنجلو المصرية، ١٩٨٣م .

[٣٠] Reynolds, M. *Knowledge Base for Beginning Teachers*. Oxford: Pergamon, 1989.

Problems of Beginning Teachers as Perceived by Neophyte Teachers in the Public Schools of Qatar

Aref Atari
Assistant Professor, Department of Education, International Islamic University, Petaling Jaya, Malaysia

Abstract. The main objective of this study was to shed some light on the problems encountered by novice teachers in the public schools of Qatar and to determine the statistical significance of independent variables (sex, major, and teaching cycle). A questionnaire consisting of 40 items/problems was employed. Problem statements were combined into a number of indexes. A sample made up of 95 neophytes representing 31.7% of the statistical population were requested to rate each item/problem on a five-response Likert-like-continuum. SPSS-X was used for statistical treatment. The results suggested that all the problems were encountered by the subjects with different levels of significance. Fifteen were considered as acute. The independent variables brought about statistically significant responses in a few items only. The study ended with conclusions and recommendations.