# مشكلات التدريب الميداني
# لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الجوف مع وضع برنامج مقترح لخفضها

**Field training at the Department of Education for students at the University of Al-Jawf problems With the program to develop a proposal for amendment**

## إعداد

**د. جلال علي إبراهيم الأنه**

**دكتوراة بالصحة النفسية**

**مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور**

**المجلد الثالث عشر – العدد الأول – لسنة 2021**

# التربية الخاصة بجامعة الجوف مع وضع برنامج مقترح لخفضها

**د. جلال علي إبراهيم الأنه**

**ملخص البحث:**

**هدف** البحث إلى التعرف على مشكلات التدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة (الذكور) بجامعة الجوف مع وضع برنامج مقترح لخفضها، وفقاً لمُتغيرات (المسار التخصصي، مكان الإقامة، المعدل الأكاديمي). وتكونت العينة من (71) طالباً، من مساري الإعاقة العقلية (32) طالبا، وصعوبات التعلم (39) طالباً، وتراوحت أعمارهم بين (22 – 25 ) سنة، بمتوسط (22,9) وانحراف معياري (1,3) سنة. وتم استخدام مقياس مشكلات التدريب الميداني، والبرنامج المقترح (إعداد الباحث). أشارت النتائج إلى ترتيب مشكلات الطلاب كما يلي: الإدارة الصفية (م=12,9)، ومحتوى البرنامج (م=12,5)، وأهداف البرنامج (م=10,7)، والمشرف الأكاديمي (م=10,1)، والمشرف المدرسي (م=9,7). وأشارت نتائج الفرض الثاني وفقاً لمُتغير (نوع المسار التخصصي) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية ومجالات مشكلات (محتوى البرنامج، والإدارة الصفية) لصالح الطلاب ذوي مسار الإعاقة العقلية. وفي اتجاه طلاب مسار صعوبات التعلم في مجال مشكلات (المشرف المدرسي) عند مستوى (0,01). ولم توجد فروق بينهما في مشكلات (أهداف البرنامج). وبالنسبة للفرض الثالث وفقاً لمُتغير(مكان الإقامة) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية ومجالات مشكلات (أهداف البرنامج، المشرف المدرسي، المشرف الأكاديمي) لصالح الطلاب ذوي الإقامة خارج الجوف عند مستويي (0,01). ولم توجد فروق بينهما في مشكلات (محتوى البرنامج والإدارة الصفية). وبالنسبة للفرض الرابع وفقاً لمُتغير المعدل الأكاديمي؛ فقد وجدت فروق دالة في الدرجة الكلية والمجالات لصالح الطلاب ذوي المعدل المنخفض عند مستوى (0,01)، وقَام الباحث

بمناقشة النتائج وفق الأدبيات التربوية والدراسات السابقة في مجال التربية الخاصة وطرح التوصيات والبحوث المستقبلية.

**الكلمات المفتاحية:**

**مشكلات التدريب الميداني، طلاب قسم التربية الخاصة، البرنامج المقترح.**

# Field training at the Department of Education for students at the University of Al-Jawf problems With the program to develop a proposal for amendment

**BY**
**Jalal Ali Ebrahim**

The research aims to study the practicum's for the students of Department of Special Education Problems (male) Al-Jouf University with a proposal for a program to be modified, according to the variables (Specialist track, place of residence, as amended). The sample consisted of 71 students, from the tracks of mental retardation (32) students, and learning difficulties (39 students), and aged (22-25) years, with an average (22.9) and a standard deviation (3.1) years. It was the use of practicum's problems of scale, the proposed program (prepare researchers),. The results of research and according to the variable (track type Specialist) to the existence of significant differences in the areas of (the program content, and classroom management, academic supervisor) total score in favor of students with mental disabilities path at level (0.01). There were no differences between them in the (Objectives of the program, the school and the supervisor). For the imposition of the second, according to the variable (place of residence) to the existence of significant differences in the areas of (the program objectives, the academic supervisor, and the supervisor of the school) and the total score for the benefit of students with accommodation Hollow out at two levels (0.01-0.05). There were no differences between them in the (program content, and classroom management). For the third imposed according to a variable rate; it has found significant differences in the sub-areas and the total score for the benefit of students with low rate at the level of (0.01). The authors discuss the results in accordance with educational literature and previous studies in the field of special education and put forward recommendations for future research.

**Key Words**: practicum's problems, students of the Department of Special Education, the proposed program.

**مقدمة:**

يُعد معلم التربية الخاصة Special education teacher الشخص الذي تُوكل إليه مهمة تربية النشء ذوي الاحتياجات الخاصة ، وإعدادهم الإعداد الصالح بما يواكب مطالب الحياة، ومستوى قدراتهم وإمكاناتهم، وتحقيقاً لذلك يتم إدراج برنامج التدريب الميداني practicum's ليَتعرف "الطالب المعلم" على مشكلات الميدان التربوي وفق مساره التَخصصي (الإعاقة العقلية ، وصعوبات التعلم ، واضطراب طيف التوحد، والإعاقة السمعية...إلخ) (**Brownell, Ross. & McCallum., 2013: 243**).

ويُعتبر التدريب الميداني• مكوناً رئيساً في برامج الإعداد للطلاب المعلمين؛ حيث يُهيئ وجود الذات المهنية Professional self، ولا يخلو أي برنامج لإعداد المعلمين منه، لأنه المختبر الميداني لاكتساب مهارات التدريس **Teaching Skills** ومعرفة أخلاقيات المهنة، وتعلم أساليب حل تلك المشكلات، وليقف على أنماط العلاقات السائدة بين أطراف المجتمع التربوي (**Tarrasch, 2015: 1333**).

ونظراً لأهمية التجربة الميدانية Field experience وأثرها على إعداد الطالب، فقد استحوذ على عنايةً كبيرة من النظم التربوية حرصاً منها على جودة التعليم، ولأنه أولىَ خطوات التنمية المهنية Professional Development في برامج إعداد المعلم. ولذلك فإنه من أهم العناصر الأساسية في عملية الإعداد، حيث تُصبح برامج إعداد المعلم بدونها نظرية فقط (سهيل، 2014: 517).

ومن ناحية أخرى، تَشهد برامج التعليم مراجعة من الهيئات الوطنية للاعتماد والجودة ومنها برامج التدريب الميداني، حيث البحث عن الإعداد الجيد للطالب المعلم ليرتقي نحو المعايير العالمية في محاولة زيادة فاعليتها

• من مسميات التدريب الميداني (التربية الميدانية . التربية العملية . التربية المهنية . إعداد معلم قبل الخدمة . إعداد الطالب المتدرب . التأهيل التربوي قبل الخدمة).

(Woods & Weasmer., 2009: 683). ويمكن القول أن التدريب الميداني خبرة واقعية يتعلم بها ومن خلالها عن طريق المحاولة والخطأ والإشراف التربوي الدقيق، وتحت إشراف أعضاء مؤهلين سواءً أكانوا من أعضاء هيئة التدريس بكلية الإعداد أو من خارجها (مدكور، 2005: 21).

وخلافاً لما سبق، فإن البحث الراهن يَهتم بالتعرف على مشكلات التدريب الميداني من وجهة نظر الطلاب؛ لأن التدريب الميداني هو المجال الحقيقي في تعليم الممارسة Teaching practice الذي يكشف عن مدى وعى الطلاب المعلمين للاستراتيجيات التعليمية المختلفة التي تعلموها نظرياً. وقد أثبتت البحوث المرتبطة بالتدريب الميداني أن الطلاب المعلمين يرجعون كفاءتهم في التدريس إلى خبراتهم المباشرة في التربية الميدانية، كما أن الطلاب المعلمين يحتفظون . عادة . بخبرات التدريب الميداني في أعقاب تخرجهم، وأن هذه الخبرات تؤثر في سلوكهم كمعلمين (Hyland & Lo., 2009: 165).

- **مشكلة البحث:**

يأتي التدريب الميداني بكلية التربية . جامعة الجوف في نهاية برنامج إعداد معلم التربية الخاصة (المستوى الثامن) وقبل بداية الخدمة الفعلية، إذ يُسجل فيه الطالب بعد اجتيازه للمقررات الأكاديمية والتربوية والثقافية. ومن ثم كان ضرورياً التعرف على أفضل الظروف التي يُمكن أن يَحدث فيها التدريب الميداني.

ويُلاحظ المتتبع للحركة التربوية اهتمامًا ببرامج تأهيل المعلمين قبل الخدمة، وتُمثل التربية الميدانية اللبنة الأساسية لهذه البرامج، لأنها الترجمة الواقعية للمعارف والمهارات التي تعلمها الطالب من خلال دراسته للمقررات النظرية المختلفة (شندي وأبو شعيرة وغباري، 2009: 39). ولذلك كان لابد من إجراء الدراسات التي تتعلق بتقويم برامج التربية العملية باستمرار، للوقوف على مدى فاعليتها فيما أُعدت من أجله. كما يُضيف عيادات (2010) إن نجاح عملية التربية أو فشلها يعتمد أساساً على مدى كفاية المعلم، وما يَترتب على هذه المهنة

من أعباء لإعداد المعلم ووصوله إلى درجة الكفاية بما يجعله قادراً على تحمل مسؤولياته والقيام بواجباته، فإن لم يكن المعلم معداً إعدادا جيدا فإن ذلك سينعكس عليه وعلى تلاميذه (عيادات، 2010: 290).

وعلى الرغم من التطور الملموس في مجال التربية الخاصة، وما تَشهده النظم والممارسات التعليمية، إلا أن هناك نقصاً في المعرفة حول كيفية حدوث تلك العملية، وأنه لا يَزال بحاجة إلى مزيد من الفهم، وخاصة من ناحية التواصل بين الطالب والمشرف والمؤسسة التربوية. ويستدعي هذا تقويم برنامج الميداني باستمرار وفحص مكوناته كلها من ناحية: الأهداف والمحتوى، والإشراف، والطالب، والمؤسسة التربوية (Tarrasch, 2015: 1335).

ومن خلال الإشراف الميداني للباحث، فقد تم رصد الكثير من الصعوبات التي تواجه طلاب قسم التربية الخاصة أثناء تلك الفترة، ومن هنا يأتي البحث الحالي لمعرفة مواطن القوة والضعف، أو التي تحتاج إلى الإرشاد بهدف الاستجابة لدعوات الطلاب والتعرف على أرائه لتقليص الفجوة بين النظرية والتطبيق ومن ثم الارتقاء بهذا البرنامج وتحسينه.

ومما سبق، فإن مشكلة البحث تقوم على الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل يختلف ترتيب المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الجوف؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني والمجالات الفرعية وفقاً لمتغير المسار التخصصي (الإعاقة العقلية . صعوبات التعلم)، ومتغير مكان الإقامة (داخل الجوف . خارج الجوف)، ومتغير المعدل الأكاديمي (أعلى من المتوسط . أقل من المتوسط).
- **هدف البحث:**

يهدف البحث إلى دراسة مشكلات التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة بكلية التربية . جامعة الجوف، وذلك من وجهة نظر الطلبة الذكور، مع

تقديم برنامج مقترح بناء على رؤى الطلاب. وبالتالي فمن المتوقع تحقيق أهداف فرعية مثل: مشاركة الطلاب في النظام التربوي، وتقويم التربية الميدانية بناء على مشكلات فعلية، ويمكن على ضوئها طرح مجموعة من التوصيات التي يُمكن أن يُؤخذ بها في تصويب الأخطاء لدى واضعي السياسات التربوية المتعلقة بالتدريب الميداني.

- **أهمية البحث:**

يُعد التدريب الميداني المجال الواقعي الذي عن طريقه الكفايات المعرفية Cognitive Competencies والكفايات الأدائية Performance Competencies، ويَكتسب الطالب المعلم فيها المهارات اللازمة لتدريس المسار الذي تخصص فيه (الإعاقة العقلية . صعوبات التعلم)، لأنه يُكسب المعلمين قبل الخدمة pre– service teacher training قواعد التدريس، إذ يُعرف التدريب الميداني بأنه "إتاحة الفرصة أمام الطلاب المعلمين لتطبيق ما تمت دراسته في مواقف تعليمية واقعية (Feng & Sass., 2013: 123).

وعلى ذلك، يَنال الطالب المعلم في التدريب الميداني علاقة عمل مباشرة بينه وبين أغلب عناصر المنظومة التربوية، حيث يتعلم تفاصيل وطرق تنظيم المنهج المدرسي، لأنها المحك الذي يتعلم فيه "الطالب المعلم" القضايا الحيوية التي سيَتعامل معها عندما يتحمل مسئوليات المهنة بالكامل، فيُدرك نواحي القوة والضعف في بعض جوانبه، وبالتالي يُدرك الأسباب التي قد تدعو إلى تعديل بعض جوانبه أو تغييره كلياً (Tarrasch, 2015: 1322). وبالتالي يحصل على قسطاً كبيراً من التوجيهات على يد المشرفين المسئولين عن توجيهه مثل (عضو هيئة التدريس، مدير المدرسة، المشرف المدرسي، الإداريين، التلاميذ)، بما يُسهم في نمائه المهني، وإعداده بطريقة صحيحة (عيادات، 2010: 289).

ومن هنا، يَحتل التدريب الميداني مكانة متميزة إذ يُطلق عليه مرحلة الإعداد قبل الخدمة، وتُصبح عملية إعداد المعلمين ذات معنى. ويُعزز هذا ما

يُدركه الطالب عند التعامل مع البيئة المدرسية والتلاميذ والمناهج والإدارة المدرسية (مبروك، 2011: 123).

وبناءً على ما سبق، يرى الباحث ضرورة إجراء البحث الراهن بهدف التعرف على مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية . جامعة الجوف من وجهة نظر الطلبة المتدربين، وذلك لتزويد القائمين عليه بالتغذية الراجعة، والتوصيات اللازمة من أجل تطويره وتوظيفه بشكل فعال يرتقي بمستوى الأداء.

الإطار النظري للبحث

منذ بدأت كليات التربية بالمملكة العربية السعودية (المعلمين سابقاً) بقبول الطلاب عام 1409هـ، فقد حدث تغيراً في شكل ومضمون برنامج الإعداد؛ حيث وضعت قواعد تُحدد الطلاب الملتحقين بها. ومع تطور العملية التعليمية والتربوية وإدراكاً من المملكة بأهمية دور معلم التربية الخاصة في برامج الدمج الكلي بالمدارس العادية المتمثلة في: غرف المصادر، والمعلم المتجول، والمعلم المستشار، فقد منحته علاوة تخصص بنسبة (30٪)، كما منحت العاملين من غير المتخصصين في حقل المعوقين (20٪) (هاشم، 2001: 137). ويتناول

## الإطار النظري للدراسة :

**. أهمية إعداد معلم التربية الخاصة:**

المعلمون هم صناع ضمير الإنسانية وأساس المنظومة التعليمية، وعليهم تُناط مسئوليات التنشئة التربوية بما يتلاءم مع ثورة المعلومات. ويَذكر Brownell & McCallum في بحثهما عن "أهمية معلم التربية الخاصة مقارنة بمعلم التعليم العام" أن معلم التربية الخاصة يُعد الشخص المسئول عن تربية وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بفئاتهم المختلفة، وعليه إكسابهم المهارات المناسبة

حسب قدراتهم وفق برامج خاصة، بغرض الوصول بهم إلى مستوىَ أفضل، وصولاً إلى الاندماج والتمكين في المجتمع
(Brownell & McCallum., 2013: 243).

ولا شك أن الرسالة النبيلة لمعلمي التربية الخاصة تَتطلب جهداً كبيراً عند إعدادهم في كليات التربية حول تنمية معلوماتهم النظرية ثم مرحلة التدريب الميداني. وعلى ذلك، فلابد من أن يكون معلم التربية الخاصة المَعني بعملية تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أن يكون قد تم إعداده تربوياً بطريقة جيدة تَجعله قادراً على تقديم العون لتلاميذه، وأن يكون ذا تأثير على تلاميذه وخلق التفاعل الإيجابي معهم (سهيل، 2014: 519).

- **أهداف التربية الميدانية:**

يهدف التدريب الميداني إلى مساعدة الطالب/المعلم في تحقيق الأهداف التالية:

أولا: الأهداف المعرفية: مثل

- اكتساب الطالب/المعلم الجوانب المعرفية لأبعاد عملية التدريس وأوجه الأنشطة الصفية واللاصفية التي يستطيع ممارستها مع تلاميذه.
- التعرف إلى خصائص وميول تلاميذه في ضوء الدراسة النظرية التي أتمها بالكلية.
- معرفة قواعد البيئة المدرسية والمشكلات المتوقعة وكيفية التعامل معها.
- اكتساب الطالب/المعلم معلومات عن الإدارة المدرسية في واقع الميدان.
- التعرف إلى أدوار المعلم ومدير المدرسة والفنيين والعاملين، ومسؤوليات كل منهم.
- معرفة الجدول المدرسي وتوزيع الحصص وموضوعات المقرر على الفصل الدراسي.
- التعرف على طرق التدريس والعمل على تطويرها (إبراهيم، 2011: 47).

**ثانيا: الأهداف المهارية: وتَتضمن المهارات التالية:**

أ- المهارات العقلية مثل: تنمية مهارة الملاحظة الدقيقة لدى الطلاب المعلمين للبيئة المدرسية والبيئة الصفية، وتنمية مهارات التدريس (التحضير للدروس اليومية، وتحليل المحتوى، وصياغة الأهداف، والتخطيط لتنفيذ الدرس وتقويمه، وتحديد الطرق والوسائل والأنشطة، وتحديد وسائل التقويم وأساليبه، وطرح الأسئلة، والتعزيز، والإدارة الصفية).

ب- المهارات الحركية مثل: استخدام السبورة والوسائل التعليمية المتاحة بالمدرسة، وحسن الحديث والاستماع داخل الفصول، والتعامل مع سجلات المدرسة وكشوف التلاميذ.

جـ- المهارات الاجتماعية مثل: التعاون والمشاركة الاجتماعية، والالتزام واحترام النظام، والتعامل مع الآخرين ومساعدتهم.

**ثالثا: الأهداف الوجدانية:**

- تنمية أخلاقيات مهنة التدريس والاهتمام بالسلوك والمظهر العام للطلاب المعلمين.
- تكوين الاتجاهات العلمية لدى الطلاب المعلمين كالدقة وحب الاستطلاع والمرونة، والتواضع (الفتلاوي، 2004: 109).

➢ **أنواع التدريب الميداني:**

1. نموذج التدريب الأسبوعي: حيث ينتقل عدد من الطلاب مع المشرف إلى إحدى المدارس ويشاهدون بعض الدروس، ويقوم كل طالب بإعداد درس أو أكثر ثم يقومه المشرف.
2. نموذج التدريب المتصل: حيث يذهب الطلاب لفترة تمتد من أسبوع إلى فصل دراسي كامل، ويتدرب كل طالب تحت إشراف معلم الصف أو المشرف المدرسي.

3. نموذج التربية الميدانية المنفصلة: ويذهب فيها الطلاب يوم أو يومين كل أسبوع على مدى فصل دراسي كامل أو عام أو عامين كاملين.
4. نموذج البعثة الداخلية: وفيها يَلتحق الطلاب بمدرسة التدريب في إقامة كاملة وتحت إشراف المعلم بالتعاون مع مشرف الكلية (هاشم، 2001: 141).

➢ **مكونات التدريب الميداني:**

تتعدد مكونات التدريب الميداني، وسنهتم في البحث الراهن بما يلي:

1. الطلاب المعلمون:

وهم طلاب المستوى الثامن الذين انتهوا من دراسة المقررات المتطلبة للميداني، ويُجرى إعدادهم عمليا لممارسة التدريس في التدريب الميداني، ويمثل التزام الطالب المتدرب بمهامه الأساس في نجاح فترة التدريب، وتتمثل أدوارهم فيما يلي:

- حضور حصص المشاهدة في المدرسة.
- إعداد خطط التدريس اليومي بإشراف عضو هيئة التدريس ومعلم الفصل.
- إعداد الوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف التدريسية.
- الالتزام بالقواعد العامة المتبعة داخل المدرسة.
- التواصل الجيد مع عضو هيئة التدريس المشرف والإدارة المدرسية.
- المشاركة في الأنشطة المدرسية.
- تقبل النقد الموجة من المشرف أو معلم الفصل( مبروك، 2011: 127).

2- المشرف المدرسي:

يُعتبر هو المسئول المباشر عن النمو المهني للطالب، ويقوم بتدريس نفس التخصص، ولابد أن يتم اختياره في ضوء معايير (الخبرة . المؤهلات الأكاديمية التربوية)، ومن أبرز مهامه:

- تهيئة تلاميذ المدرسة لاستقبال المتدربين.

- التنسيق لحضور الطلاب حصص المشاهدة للمدرسين المتميزين في تخصصه.
- تعريف الطلاب بالمهام والمسئوليات المكلفة به خلال فترة التدريب الميداني.
- الزيارات الميدانية للطالب المعلم خلال فترة التدريب الميداني وتقويمه.
- تعريف المتدرب بنظام اليوم الدراسي والبرنامج الأسبوعي والشهري للمدرسة.
- توفير الفرص للمتدربين للمشاركة في الأنشطة المدرسية مثل (الطابور . الإذاعة المدرسية . حضور اجتماعات اللجان ... إلخ) (مبروك، 2011: 131).

3- المشرف الأكاديمي:

هو أحد أعضاء هيئة التدريس، ويتم إسناد مهمة الإشراف الأكاديمي لمدة فصل دراسي كامل، بهدف توجيه الطلاب وثقل خبراتهم وحل المشكلات التي تُقابلهم من خلال الزيارات الميدانية. كما يطور من فاعلية الطلاب؛ حيث أن هناك ضرورة لتطوير أنماط التدريس وتحسين الأداء خلال عملية ممارسة التعليم (Williamson et al., 2011: 237).

وهناك دراسات عديدة أكدت على مدى أهمية المشرف، حيث يُطلق عليه "حارس بوابة الممارسة Gate keeping in Practicum، والتي تعني تعهداً مهنياً من قبله يضمن رعاية الطلاب أكاديميا وأخلاقياً لممارسة التعليم بشكل جيد (Kanno & Koeske, 2010: 25).

4- محتوى التدريب:

يَذكر العبادي (2006) أنه يجب التخطيط والإعداد الجيد للمحتوى الدراسي، الذي يشتمل على الأهداف التربوية والتعليمية، وطرق وأساليب التدريس، والأنشطة المصاحبة والوسائل، وكذلك التعرف على محتوى التعلم، والإلمام بالموضوعات المقررة، والتمكن فيها عن طريق الاطلاع والبحث والتنقيب (العبادي، 2006: 137).

5-. الإدارة الصفية:

تَتطلب عملية إدارة الصف الدراسي عناية كبيرة لأنها تأخذ جزءًا كبيرًا من وقت الحصة في ضبط الصف وإدارته، مما يؤثر سلبًا على العملية التعليمية وخاصة لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. فعملية إدارة الصف ليست عملية جامدة، بل هي عملية ديناميكية تتأثر بعوامل متعددة أهمها خصائص الطلبة، وطبيعة المادة، والمعلم والمدرسة والإمكانيات المتوفرة فيها (Evertson, 2005: 57).

وتُعتبر عملية إدارة الفصل الدراسي والسيطرة على سلوكيات التلاميذ الصفية الشغل الشاغل لمعلمي التربية الخاصة، وذلك لما لهذه السلوكيات من آثار على نجاح المعلم أو فشله في أداء الدور المطلوب منه. فالمعلم هو الذي يُحقق الأهداف التربوية وهو الذي يتخير الأنشطة التي يحتاج إليها المتعلمون، وهو الذي يتخير طرق التدريس التربوية وأساليب التقويم التي تحدد مدى تحقيق الأهداف. ولا يتم ذلك إلا من خلال تُمكنه من إدارة الصف الدراسي بكفاءة (المقيد، 2009: 41).

**. مراحل التربية العملية:**

يمكن تحديد مراحل عملية تدريب الطلاب في التربية الميدانية على النحو التالي:

أ. حصص المشاهدة: يَبدأ الطالب خبرته في الميداني بحضور حصص المشاهدة لمدة (أسبوعين إلى شهر)، حيث تمتصّ كثيرا من قلق الطالب، إذ يَتعرف فيها على المُناخ المدرسي، ويتعرف على المشرف المدرسي وأسلوبه في التقويم، كما تُوثق الصلة بينه وبين زملائه، ويتعرف على الجوانب (الإيجابية/ السلبية) للذين لاحظهم (فيقلد/ يتجنب/ يبدع) في تلك الجوانب أثناء تدريسه (مهدي، وعبد اللطيف، 1999: 91).

ب . مرحلة التدريس المصغر Micro Teaching: هو طريقة تهدف إلى تيسير التعقيدات الموجودة في عمليات التعلم. ولذلك فمن الأفضل أن يقوم المتدرب بأنشطة في مواقف جزئية وبتركيز كبير، حيث عدد الحاضرين والزمن المتاح

أقل من الدرس الطبيعي، ويتناول مهمة تدريسية محددة مثل: مهارة التمهيد للدرس، ومهارة الأسئلة، وإدارة المناقشة (الدريج وجمل، 2005: 85).

جـ . مرحلة المشاركة الفعلية في التدريس: ويقصد بهذه المرحلة مشاركة الطلاب المعلمين بتنفيذ المهمات التعليمية أو بعضها؛ بمعنى أن يتحمل الطلاب مسئولية التدريس الفعلي. وينقسم إلى (التدريب الميداني الموزع على الفصل الدراسي . التدريب الميداني المكثف) (شلبي، 2000: 135).

**مصطلحات البحث:**

سيتم تعريف المصطلحات والمفاهيم التالية:

أ. **التدريب الميداني:** هو نشاط تربوي يُنفذ وفق خطة منظمة، خلال فترة زمنية محددة، ويُمارس فيه الطلاب المتدربين عملية التدريس، وتُطبق فيه الجوانب النظرية (التربوية والنفسية والشخصية) تحت إشراف فني دقيق، بحيث يتحملون مسؤولية المشاركة في الأنشطة الصفية وغير الصفية داخل المدرسة (سهيل، 2014: 521).

ب . **مشكلات التدريب الميداني:** وهي المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني، وتتحدد في البحث الراهن بالمجالات التالية (أهداف التدريب، محتوى التدريب، الإدارة الصفية، المشرف الأكاديمي، المشرف المدرسي).

. أما التعريف الإجرائي: فيعرفه الباحث على أنه متوسط ما يَحصل عليه طلاب التدريب الميداني الذكور من درجات على مقياس البحث سواء في الدرجة الكلية والمجالات الفرعية.

جـ . **طلاب التدريب الميداني:** وهم طلاب قسم التربية الخاصة المسجلين في مقرر التدريب الميداني في العام الدراسي 1435.1436هـ الموافق 2014.2015م.

. **تعريف البرنامج المقترح:** وهو تصور مقترح لخطة علمية وعملية قائمة على النظرية المعرفية ومهارة حل المشكلات، ويمكن تطبيقه مستقبلاً وفق خطة

زمنية على الطلاب لتحسين البيئة المدرسية لمشكلات الميداني (عبد الحميد، صالح، 2009: 99).

**الدراسات السابقة:**

سيتم عرض الدراسات السابقة وفقا للمحورين التاليين:

**. أولا: دراسات تناولت أهمية التدريب الميداني:**

فلقد هدف بحث (Vuran & Ergenekkon., 2015) إلى التعرف على أهمية التدريب الميداني ودوره في صقل الطالب المعلم في مهنة التدريس. وذلك على عينة (131) مشاركا عبر الإنترنت أو من الملاحظات الميدانية للمشرفين. وتم تحديد محاور الإشراف الأساسية وهي(1) أهمية التدريب العملي، (2) تحديد المهارات التي يتصف بها المشرف الجامعي، (3) تحديد مسؤوليات الطالب المعلم، (4) ضرورة توفير خدمات استشارية للطلاب من المشرفين، (5) أن يكون المشرفين الجامعيين من ذوي الخبرة، (6) وصف التطبيقات العملية للنظريات الدراسية.

وقام (Martinussen et al., 2015) ببحث "الكفاءة الذاتية لمعلمي قبل الخدمة ومدى استخدامهم للوسائط المتعددة"، وذلك على عينة مكونة من (54) معلماً قبل الخدمة في كندا. واستخدم الباحث أسلوب المحاضرة، ومقياس الكفاءة الذاتية، وأسلوب المقابلة والملاحظة في الفصول. وأظهرت النتائج حصول الطلاب على (56,3٪) وهي ناتجة من المعرفة الفعلية والدراسة النظرية، وبعد تطبيق المحاضرات حصل الطلاب على (71,4٪) من المعرفة المطلوبة.

وتناول (Joseph & Brennan., 2014) بحث "المشروح القائم على الفيديو لمعلمي قبل الخدمة للممارسة في الفصول الدراسية"، وهدفت إلى تحسين نوعية التفاعل بين المعلم والطفل في تخصصات دراسات الطفولة ومنها التربية الخاصة. وتم استخدام نموذج إطار التدريس (Hamre et al., 2012)، واشتملت على ستة أبعاد ثم يُعلق كل معلم على ما يعتقده أنه يُمثل فائدة كبرى للطلاب.

وقد دلت النتائج على أهمية إشراك الطالب المعلم في عملية تحسين قدرة الطلاب على زيادة التفاعلات لزيادة معدل تحسنهم.

وأجرى "كيلي" (Kelley, 2007) دراسة هدفت إلى تحديد فاعلية تدريب الطلبة المتخرجين في التخصصات العلمية والأدبية كما يراها الخريجون من أجل إعدادهم بشكل جيد. وأظهرت النتائج أن الطلاب المعلمين للمواد العلمية يعتقدون أن خطة إعدادهم تمت بشكل جيد وانعكست على فترة التدريب الميداني، وذلك مقارنة بالطلاب المعلمين للمواد الأدبية الذين كان متوسط درجاتهم أقل.

وسعى (أحمد المقدادي، 2003) إلى تقويم برنامج التربية العملية في مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية، من خلال توجيه سؤالين وهما: ما فاعلية برنامج الميداني في إكساب الطلاب المعلمين الكفايات المرتبطة بإعدادهم، والثاني: ما هي الصعوبات التي واكبت تطبيق البرنامج؟. وذلك على عينة (90) طالبًا، وتم جمع المعلومات بالاستبانات والمقابلات. وأظهرت النتائج نجاح البرنامج في إكساب الطلبة الكفايات المرتبطة بالتخطيط للموقف الصفي والإدارة الصفية، أما بخصوص مشكلات التطبيق فقد ارتبطت بالإشراف الجامعي، وبالإشراف المدرسي، وبعضها بالطالب المعلم نفسه.

**ثانيا: دراسات تناولت علاقة التدريب الميداني ببعض المتغيرات:**

فلقد درس (حسنين سهيل، 2014) "فاعلية برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس"، وهدفت إلى معرفة مكونات التدريب الأكثر تنبؤاً بنتائج برنامج الميداني. وشارك في الدراسة (281) طالباً وطالبة، واستخدم استبانة مكونة من (64) فقرة. أوضحت نتائج البحث فاعلية برنامج التدريب الميداني، وجاءت أهمية ترتيب مكونات الميداني كما يلي (الأهداف، والطالب، والمشرف، ومحتوى البرنامج، والمدرسة). وأظهرت عدم وجود فروق في المتغيرات الشخصية والتعليمية على محاور الدراسة.

وبحث (هيثم عيادات، 2010) "فاعلية البرنامج التدريبي الميداني على أداء طلبة التربية المهنية داخل غرفة الصف"، وتكونت العينة من (53) طالبا وطالبة، وتم استخدام استبانة مكونة من أربعة مجالات. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي الميداني على أداء طلبة التربية المهنية داخل غرفة الصف، حيث جاءت أهمية مجال الإدارة الصفية، ثم مجال التخطيط، ثم مجال تنفيذ الموقف الصفي، ثم الإدارة الصفية.

وهدفت دراسة "جرف وسترودلر" (Garf & Westerdlr, 2007) إلى فحص توجيهات التدريب الميداني وأهمية توظيف التكنولوجيا في نشاطات التعليم. وذلك على عينة (26) طالبا معلماً في أمريكا. وتم جمع المعلومات من السجلات الالكترونية، ومن مجموعات النقاش وورش العمل. وأوضحت النتائج أن الطلاب يتعلمون بالملاحظة بنسبة (88٪) من المشرف المدرسي المباشر، ومن المشرف الجامعي بنسبة (71٪)، ومن زملائهم بنسبة (31٪)، وأوصت بأهمية الدعم المعنوي للطلاب المعلمين، وعدم استغلالهم أو توجيه الأسئلة المحرجة. كما أشارت إلى أهمية تعاون الإدارة المدرسية مع الطلاب (في: إبراهيم، 2011).

وقام "لن وجوريل" (Lin & Gorrell, 2005) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج الإعداد على قناعات الطلاب والطالبات قبل فترة الخدمة. وذلك على عينة مكونة من (27) طالبا وطالبة، وتم اختيارهم عشوائياً من أربع كليات. وشمل التقويم العمليات التعليمية وأفضل طرق التدريس والاتجاهات العامة نحو مهنة التدريس. وأظهرت النتائج وجود فروق في اتجاهات الطلاب المعلمين قبل وبعد ممارسة التدريب الميداني.

وتناول (Shen, 2004) دراسة هدفت إلى التعرف على آراء المعلمين العاملين في المدرسة المتعاونة مع برامج التدريب الميداني، بالإضافة إلى كيفية تطبيق النظريات التي تعلمها الطلاب في فترة التربية العملية. وأظهرت نتائج

البحث إلى أنه لا يوجد تفاعل بين المشرفين من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، أو بين المشرفين داخل المدرسة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث يُمكن استخلاص ما يلي:

1. فقد تناولت دراسات سابقة أهمية التدريب الميداني بالنسبة لإعداد المعلم مثل : (Vuran & Ergenekkon., 2015; Martinussen et al., 2015; Joseph & Brennan., 2014; Kelley, 2007; أحمد المقدادي، 2003)، بالإضافة إلى تحديد محاور العمل الميداني ومنها: المهارات التي يتصف بها المشرف الجامعي، وأدوار ومسؤوليات الطالب المعلم.
2. واهتمت دراسة (هيثم عيادات، 2010) بإبراز أثر التدريب الميداني على أداء الطلبة داخل غرفة الصف، وأظهرت فاعلية البرنامج الميداني.
3. وفي سياق أخر، اهتمت دراسات بالتعرف على أراء الطلاب مثل دراستي (Lin & Gorrell, 2005) ودراسة (Kelley, 2007) التي أضافت أهمية الدراسة النظرية للتدريب الميداني كما يراها الخريجون، وأظهرت أن الطلاب يعتقدون أن خطة إعدادهم تمت بشكل جيد، وانعكست بفاعلية على فترة التدريب الميداني.
4. وأخيراً، اهتمت دراسة (Garf & Westerdlr, 2007) بأهمية توظيف التكنولوجيا في نشاطات الميداني، وأهمية المشرف الاكاديمي والمدرسي مثل دراستي (Shen, 2004) ؛ (Garf & Westerdlr, 2007)، ودراسة (Shen, 2004) التي هدفت إلى التعرف على آراء المعلمين العاملين في المدرسة المتعاونة مع برامج التدريب الميداني.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة أهمية القيام بالبحث الراهن وفقاً لمتغيرات (المسار التخصصي، ومكان الإقامة، والمعدل الأكاديمي)، ثم وضع برنامج مقترح لتعديلها بهدف تشخيص ثم تطوير التدريب الميداني.

**فروض البحث:**

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة تم صياغة فروض البحث على النحو التالي:

1. يختلف ترتيب المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الجوف.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني والمجالات الفرعية وفقا لمتغير المسار التخصصي (الإعاقة العقلية . صعوبات التعلم).
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني والمجالات الفرعية وفقا لمتغير مكان الإقامة (داخل الجوف . خارج الجوف).
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني والمجالات الفرعية وفقا لمتغير المعدل الأكاديمي (أعلى من المتوسط . أقل من المتوسط).

**إجراءات البحث:**

تَشمل إجراءات البحث (المنهج، العينة، الأدوات، الأساليب الإحصائية) كما يلي:

**أولا: منهج البحث:**

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على الطريقة المسحية وعلى طريقة جمع البيانات بهدف التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب قسم لتربية الخاصة بجامعة الجوف من خلال تطبيق أدوات البحث.

**ثانيا: العينة:**

تكونت العينة من (71) طالباً بقسم التربية الخاصة، ومن مساري الإعاقة العقلية (32) طالبا، ومسار صعوبات التعلم (39) طالباً من الطلاب الذكور، وتراوحت

أعمارهم بين (25.22) سنة بمتوسط (22,9) وانحراف معياري (1,3) سنة. وتم تطبيق البحث في الفصل الأول للعام 2015.2014م الموافق 1436.1435هـ.

**ثالثا: أدوات الدراسة:**

1. مقياس مشكلات التدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة:

قام الباحث بدراسة استطلاعية للوقوف على المجالات التي تظهر فيها مشكلات التدريب الميداني من وجهة نظر الطلاب، ومن التراث النظري والدراسات السابقة تم تحديد العديد من تلك المجالات وهي: أهدف برنامج التدريب الميداني، والمؤسسة التربوية، ومحتوى البرنامج، والإدارة الصفية، والمشرف الأكاديمي، ومدير المدرسة، والمشرف المدرسي، التخطيط، تنفيذ الموقف الصفي، التقويم، إجراءات برنامج التدريب الميداني، ومشكلات أخرى). وقام الباحث بتقدير الطلاب لتلك المجالات، وأظهرت أن مجالات (أهدف البرنامج، ومحتوى البرنامج، والإدارة الصفية، والمشرف الأكاديمي، والمشرف المدرسي) هي أكثر المجالات التي وراء مشكلات للطلاب.

. وصف المقياس: تم الاطلاع على مقاييس (أحلام إبراهيم، 2011)، ومقياسي (Edwards, 2003; Hyland, 2009)، واستفاد الباحث منهما في إعداد المقياس. ويتكون المقياس الحالي من (35) بنداً موزعة على المجالات الفرعية (أهدف البرنامج، ومحتوى البرنامج، والإدارة الصفية، والمشرف الأكاديمي، والمشرف المدرسي)، ولكل مجال فرعي (7) بنود.

. **تصحيح المقياس:** تُصحح البنود في الاتجاه الإيجابي، وتَتم الإجابة باختيار بين ثلاثة بدائل (غالباً . أحياناً . نادراً) ويُقابلها بالدرجات (3. 2 .1)، وبذلك تَتراوح درجات المقياس بين (21: 105).

. **صدق المقياس:** تم الاعتماد على طريقتين للصدق: الأولى صدق المضمون (المنطقي) حيث عُرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، وقسم التربية وعلم النفس، ومجموعة من الطلب المتدربين

(ن=27). وذلك لإبداء الرأي حول صلاحية المقياس أو طرح تعديل ما، أو ارتباط البنود بالمجالات الفرعية. وتم إجراء بعض التعديلات على المقياس حتى استقر على صورته النهائية.

كما تم استخدام صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي هذه القيم كما يلي:

**جدول رقم (1): يوضح صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين مجالات المشكلات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس**

| مشكلات المجالات الفرعية | أهدف البرنامج | محتوى البرنامج | الإدارة الصفية | المشرف الأكاديمي | المشرف المدرسي | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أهدف البرنامج | 1,00 | | | | | |
| محتوى البرنامج | 0,891 | 1,00 | | | | |
| الإدارة الصفية | 0,713 | 0,811 | 1,00 | | | |
| المشرف الأكاديمي | 0,754 | 0,895 | 0,801 | 1,00 | | |
| المشرف المدرسي | 0,768 | 0,847 | 0,913 | 0,867 | 1,00 | |
| الدرجة الكلية | 0,689 | 0,825 | 0,814 | 0,805 | 0,691 | 1,00 |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط جيدة، وأن المقياس يتمتع بالصدق المطلوب ويمكن استخدام المقياس في البحث بشكل جيد.

. ثبات المقياس: تم استخدام طريقتي ألفا . كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، وتم التطبيق على (58) طالبا، ويوضح الجدول التالي هذه القيم.

**جدول رقم (2): قيم الثبات بطريقة ألفا . كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية (ن=58) طالباً**

| مجالات المقياس | ألفا . كرونباخ | التجزئة النصفية |
|---|---|---|
| أهدف البرنامج | 0,70 | 0,72 |
| محتوى البرنامج | 0,73 | 0,74 |

| | | |
|---|---|---|
| الإدارة الصفية | 0,75 | 0,80 |
| المشرف الأكاديمي | 0,77 | 0,76 |
| المشرف المدرسي | 0,81 | 0,80 |
| الدرجة الكلية | 0,83 | 0,81 |

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط للثبات مقبولة، وبالتالي يُمكن الاعتماد على المقياس في البحث.

2. البرنامج المقترح لخفض مشكلات التدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة:

يستند البرنامج المقترح إلى عدد من الإجراءات كما يلي:

. خطوات بناء البرنامج:

. تحديد الفئة المستهدفة من البرنامج وهم طلاب قسم التربية الخاصة الذين يحصلون على درجات أقل من المتوسط في المقياس.

. الاطلاع على البرامج السابقة للتخفيف من مشكلات التدريب الميداني والاستفادة منها في بناء البرنامج المقترح الراهن.

. تصميم جلسات البرنامج بحيث تتلائم مع طبيعة الطلاب المعلمين لذوي التربية الخاصة.

. إعداد الاستراتيجيات والفنيات المناسبة التي ستطبق خلال البرنامج.

. عرض البرنامج على مجموعة محكمين للتأكد من ملائمته لأهداف البرنامج وشموليته، وإجراء التعديلات المطلوبة، واستخراج الصورة النهائية من البرنامج.

**المنهج المقترح للبحث:**

سيتم استخدام المنهج التجريبي من خلال تقسيم العينة إلى مجموعتين (تجريبية . ضابطة)، ثم ندخل العامل التجريبي (البرنامج) ونترك المجموعة الضابطة في ظروفها الطبيعية، وبذلك يكون الفرق ناتجاً عن تأثر المجموعة التجريبية بالعامل التجريبي.

تحكيم البرنامج •:

سيتم عرض البرنامج المقترح على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة وقسم علم النفس، بالإضافة إلى الطلاب المعلمين، ثم معرفة أرائهم وتعديل ملاحظاتهم على البرنامج، ثم تحديد الصورة النهائية للبرنامج.

أهداف البرنامج:

يحتوى البرنامج المقترح على الأهداف التالية:

أ. الهدف العام للبرنامج: بناء برنامج مقترح لخفض مشكلات التدريب الميداني لطلاب التدريب الميداني.

ب . الأهداف الخاصة: وتشمل على تعديل وإضافة بعض المعارف الخاصة بكيفية التعامل مع المشكلات. وإدراك الطلاب المعلمين لخطورة وجود تلك المشكلات.

. الأسلوب الإرشادي المستخدم:

يقوم البرنامج على استخدام طريقة الإرشاد الجماعي تبعاً لما تقتضيه طبيعة الدراسة، حيث يستفيد أكبر عدد من المسترشدين، وبأقل تكلفة وأسرع وقت،علاوة على أن هذه الطريقة تقوم على أسس نفسية واجتماعية (علي، 2011: 71).

**أهمية البرنامج المقترح:**

تتضح أهمية البرنامج في خفض مشكلات التدريب الميداني لطلاب التدريب الميداني، حتى لا تكون فترة التدريب الميداني مرحلة توتر وتكتنفها الأزمات. كما

---

• أسماء السادة محكمي المقياس والبرنامج المقترح: د. أحمد النبوي (جامعة جدة)، د. سعيد خيري، د. عباس الجنزوري، د. فوزي عبده، د. رائد سلمان، د. مالك الخوالدة (جامعة الجوف)، د. على الشرعة (جامعة حائل).

أنه يُمكن لنتائج تطبيق البرنامج المقترح فتح المجال أمام دراسات مستقبلية تقترح طرقاً وأساليب جديدة، تُمكن الطلاب المعلمين من استخدامها في التغلب على مشكلاتهم.

. تطبيق البرنامج:

وتشمل إجراءات (مدة البرنامج وعدد الجلسات ومدة الجلسة، ومكان التطبيق، وفترة المتابعة التي تستمر لمدة شهر)، وبشكل عام يستغرق البرنامج ستة أسابيع، مكونة من (12) جلسة، بمعدل جلستين أسبوعيا، وتتراوح مدة الجلسة بين (45-60) دقيقة. وفيما يلي جدول توضيحي لجلسات البرنامج.

**جدول رقم (3): توزيع جلسات البرنامج**

| م | الموضوع العام | موضوع الجلسة | الفنيات المستخدمة |
|---|---|---|---|
| الجلسة (1) | الجلسة التمهيدية: | . التعريف بالبرنامج ونظام الجلسات.<br>. إعطاء فكرة عامة للطلاب المعلمين أهمية البرنامج، والإجراءات المتبعة، وأهمية ما تسفر عنه النتائج. | المحاضرة والمناقشة الجماعية |
| 3-2 | مجال: أهدف البرنامج الميداني | التعريف بـ (أهدف البرنامج الميداني) . تحديد المشكلات التي واجهها الطلاب، عرض أمثلة واقعية. طرح المناقشة وطرق الحل والتعامل معها. | المحاضرة، والتعزيز الإيجابي |
| 5-4 | مجال: محتوى البرنامج | التعريف بـ (محتوى البرنامج) . تحديد المشكلات التي واجهها الطلاب، عرض أمثلة واقعية. طرح المناقشة وطرق الحل والتعامل معها. | إعادة البناء العقلاني، والمناقشة |
| 7-6 | مجال: الإدارة الصفية | التعريف بـ (أهدف البرنامج) . تحديد المشكلات التي واجهها الطلاب، عرض أمثلة واقعية. طرح المناقشة وطرق الحل والتعامل معها. ويفضل في تلك الجلسات حضور أعضاء هيئة التدريس الحالة.س المكلفين بمقررات طرق التدريس ودر | المناقشة، وإعادة البناء العقلاني، والأحاديث الذاتية |
| 9-8 | مجال: | التعريف بـ (أهدف البرنامج) . تحديد المشكلات التي | إعادة البناء |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | المشرف الأكاديمي | واجهها الطلاب، عرض أمثلة واقعية. طرح المناقشة وطرق الحل والتعامل معها. ومن الجيد حضور بعض المشرفين الأكاديميين تلك الجلسات | العقلاني، والمناقشة |
| 11-10 | مجال: المشرف المدرسي | التعريف بـ (أهدف البرنامج) . تحديد المشكلات التي واجهها الطلاب، عرض أمثلة واقعية. طرح المناقشة وطرق الحل والتعامل معها. ومن الجيد حضور بعض المشرفين المدرسيين تلك الجلسات | المناقشة . وإعادة البناء العقلاني، والتعزيز الإيجابي |
| الجلسة (12) | الجلسة الختامية | . إنهاء البرنامج وتقويمه.<br>. تشجيع الطلاب المعلمين على تعميم سلوكياتهم ومعارفهم الجديدة على جميع المواقف التي يجب أن يتفاعل معها<br>. المراجعة العامة وطرح التوصيات. | المحاضرة والمناقشة الجماعية |

الأساليب الإحصائية: تم استخدام حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" t. Test لدلالة الفروق، ومعامل ارتباط (بيرسون).

- **نتائج البحث:**

سوف يتم عرض نتائج البحث كما يلى:

**. نتيجة الفرض الأول:**

وينص على: يختلف ترتيب المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الجوف. وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والوزن النسبي والترتيب، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

**جدول رقم (4): ترتيب المجالات الفرعية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمشكلات طلاب التدريب الميداني**

| المجالات الفرعية | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الإدارة الصفية | 12,9 | 8,1 | ٪43,6 | 1 |
| محتوى البرنامج | 12,5 | 9,4 | ٪42,5 | 2 |
| أهدف البرنامج | 10,7 | 7,6 | ٪34,7 | 3 |
| المشرف الأكاديمي | 10,1 | 7,2 | ٪34,1 | 4 |
| المشرف المدرسي | 9,7 | 7,2 | ٪33,1 | 5 |

يَتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمشكلات المجالات الفرعية جاء ترتيبها كما يلي: الإدارة الصفية (م=12,9)، ومحتوى البرنامج (م=12,5)، وأهدف البرنامج (م=10,7)، والمشرف الأكاديمي (م=10,1)، وأخيراً المشرف المدرسي (م=9,7).

**. نتيجة الفرض الثاني:**

**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني والمجالات الفرعية وفقا لمتغير المسار التخصصي (الإعاقة العقلية . صعوبات التعلم).**

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار قيمة "ت" t. Test لدلالة الفروق، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

**جدول رقم (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق لطلاب الميداني وفقاً لمُتغير نوع المسار التخصصي على مقياس مشكلات التدريب الميداني ومجالاته الفرعية**

| الأبعاد | الفروق حسب نوع المسار | العدد (ن) | المتوسطات (م) | الانحراف المعياري (ع) | قيمة "ت" |
|---|---|---|---|---|---|
| أهدف البرنامج | الإعاقة العقلية | 32 | 10,8 | 2,3 | 1,6 |
| | صعوبات التعلم | 39 | 9,92 | 2,2 | |
| محتوى البرنامج | الإعاقة العقلية | 32 | 13,8 | 2,1 | 3,9 ** |
| | صعوبات التعلم | 39 | 11,6 | 2,9 | |
| الإدارة | الإعاقة العقلية | 32 | 13,1 | 2,3 | 3,1 |

| الأبعاد | الفروق حسب نوع المسار | العدد (ن) | المتوسطات (م) | الانحراف المعياري (ع) | قيمة "ت" |
|---|---|---|---|---|---|
| الصفية | صعوبات التعلم | 39 | 12,6 | 3,8 | ** |
| المشرف الأكاديمي | الإعاقة العقلية | 32 | 9,9 | 1,8 | 0,53 |
| | صعوبات التعلم | 39 | 9,6 | 2,2 | |
| المشرف المدرسي | الإعاقة العقلية | 32 | 12,1 | 3,3 | 2,6 ** |
| | صعوبات التعلم | 39 | 14,6 | 4,1 | |
| المجموع الكلي | الإعاقة العقلية | 32 | 59,5 | 7,8 | 4,3 ** |
| | صعوبات التعلم | 39 | 52,7 | 6,1 | |

** دال عند (0,01) * دال عند (0,05)

يَتضح من الجدول السابق وفقاً لمُتغير (نوع المسار التخصصي) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية ومجالات مشكلات (محتوى البرنامج، والإدارة الصفية) لصالح الطلاب ذوي مسار الإعاقة العقلية عند مستوى (0,01). وفي اتجاه طلاب مسار صعوبات التعلم في مجال مشكلات (المشرف المدرسي) عند مستوى (0,01). ولم توجد فروق بينهما في مشكلات (أهدف البرنامج).

. نتيجة الفرض الثالث:

وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني والمجالات الفرعية وفقا لمتغير مكان الإقامة (داخل الجوف . خارج الجوف).

ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

**جدول رقم (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق لطلاب الميداني وفقاً لمُتغير مكان الإقامة على مقياس مشكلات التدريب الميداني ومجالاته الفرعية**

| الأبعاد | الفروق حسب الإقامة | العدد (ن) | المتوسطات (م) | الانحراف المعياري (ع) | قيمة "ت" |
|---|---|---|---|---|---|
| أهدف البرنامج | داخل الجوف | 43 | 9,7 | 1,9 | 2,6 * |
| | خارج الجوف | 28 | 11,2 | 2,7 | |
| محتوى البرنامج | داخل الجوف | 43 | 12,7 | 2,6 | 0,18 |
| | خارج الجوف | 28 | 12,5 | 2,8 | |
| الإدارة الصفية | داخل الجوف | 43 | 12,7 | 2,3 | 0,27 |
| | خارج الجوف | 28 | 12,9 | 2,4 | |
| المشرف الأكاديمي | داخل الجوف | 43 | 9,4 | 1,2 | 4,1 ** |
| | خارج الجوف | 28 | 11,4 | 2,9 | |
| المشرف المدرسي | داخل الجوف | 43 | 9,3 | 1,6 | 2,9 ** |
| | خارج الجوف | 28 | 10,6 | 2,4 | |
| المجموع الكلي | داخل الجوف | 43 | 53,8 | 5,8 | 2,8 ** |
| | خارج الجوف | 28 | 58,6 | 9,1 | |

أوضحت نتائج الجدول السابق وفقاً لمُتغير (مكان الإقامة) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية ومجالات مشكلات (أهداف البرنامج، المشرف المدرسي، المشرف الأكاديمي) لصالح الطلاب ذوي الإقامة خارج الجوف عند مستويي (0,01 . 0,05). ولم توجد فروق بينهما في مشكلات (محتوى البرنامج والإدارة الصفية).

**. نتيجة الفرض الرابع:**

**وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني والمجالات الفرعية وفقا لمتغير المعدل الأكاديمي (أعلى من المتوسط . أقل من المتوسط). ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.**

**جدول رقم (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للفروق بين طلاب الميداني وفقاً لمُتغير المعدل الأكاديمي على مقياس مشكلات التدريب الميداني ومجالاته الفرعية**

| الأبعاد | الفروق حسب المعدل | العدد (ن) | المتوسطات (م) | الانحراف المعياري (ع) | قيمة "ت" |
|---|---|---|---|---|---|
| أهدف البرنامج | أعلى من المتوسط | 40 | 9,4 | 1,5 | 4,1 ** |
| | أقل من المتوسط | 31 | 11,3 | 2,4 | |
| محتوى البرنامج | أعلى من المتوسط | 40 | 11,2 | 2,5 | 5,6 ** |
| | أقل من المتوسط | 31 | 14,2 | 2,1 | |
| الإدارة الصفية | أعلى من المتوسط | 40 | 11,7 | 1,9 | 4,7 ** |
| | أقل من المتوسط | 31 | 13,9 | 2,1 | |
| المشرف الأكاديمي | أعلى من المتوسط | 40 | 9,1 | 1,4 | 3,1 ** |
| | أقل من المتوسط | 31 | 10,8 | 2,7 | |
| المشرف المدرسي | أعلى من المتوسط | 40 | 9,4 | 1,4 | 3,1 ** |
| | أقل من المتوسط | 31 | 11,1 | 2,7 | |
| المجموع الكلي | أعلى من المتوسط | 40 | 50,8 | 5,2 | 7,9 ** |
| | أقل من المتوسط | 31 | 61,3 | 6,3 | |

أوضحت نتائج الجدول السابق وفقاً لمُتغير (المعدل الأكاديمي) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية وكافة مجالات مشكلات (أهداف البرنامج، والمشرف المدرسي، والمشرف الأكاديمي، ومحتوى البرنامج، والإدارة الصفية) لصالح الطلاب ذوي المعدل الأكاديمي المنخفض عند مستوى دلالة (0,01).

تفسير ومناقشة النتائج:

دلت نتائج البحث الراهن على أن ترتيب مشكلات المجالات الفرعية كانت على النحو التالي(الإدارة الصفية . محتوى البرنامج . أهدف البرنامج . المشرف الأكاديمي . المشرف المدرسي). فيما أظهرت دراسة (حسنين سهيل، 2014) على وجود المشكلات المتعلقة بالأهداف، ثم محاور (الطالب، والمشرف، ومحتوى البرنامج)، ثم محور (مكان التدريب). كما أظهرت دراسة (هيثم عيادات،

2010) على وجود مجال الإدارة الصفية ثم مجال التخطيط ثم مجال تنفيذ الموقف الصفي. كما أظهرت دراسة (أحمد المقدادي، 2003) وجود مشكلات الإدارة الصفية، ثم الإشراف الجامعي، ثم الإشراف المدرسي، ثم المشكلات التي ترجع إلى الطلاب المعلمين أنفسهم.

ويتضح من تلك النتائج اتفاق نتائج البحث الحالي مع البعض واختلافها مع البعض الآخر، ويرى الباحث أن ذلك يرجع إلى اختلاف العينة المستخدمة. ومن الواضح في أغلب تلك النتائج أن مشكلات الإدارة الصفية دائماً ما تتصدر المشكلات ويعود ذلك إلى أهميتها، وفي نفس الوقت إلى قلة خبرة الطلاب، وهكذا في باقي المشكلات الفرعية.

كما تُوحي النتائج المستخرجة على أهمية دعم الطلاب المعلمين، ووفقاً لدراسة (Garf & Westerdlr, 2007)، أنه ينبغي إشعارهم بالراحة وعدم استغلالهم أو توجيه الأسئلة المحرجة. كما أشارت إلى أهمية تعاون الإدارة المدرسية مع الطلاب، لأن الطلاب يتعلمون بالملاحظة بنسبة (88٪) من المشرف المدرسي المباشر، ومن المشرف الجامعي بنسبة (71٪)، ومن زملائهم بنسبة (31٪) (في: إبراهيم، 2011).

. التعليق على الفروق وفقاً لمُتغيرات البحث:

بالنسبة للفروق وفقاً لمُتغيرات (المسار التخصصي، مكان الإقامة، المعدل الأكاديمي). فقد أوضحت نتائج الفرض الثاني وفقاً لمُتغير (نوع المسار التخصصي) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية ومجالات مشكلات (محتوى البرنامج، والإدارة الصفية) لصالح الطلاب ذوي مسار الإعاقة العقلية. وفي اتجاه طلاب مسار صعوبات التعلم في مجال مشكلات (المشرف المدرسي) . وفي الفرض الثالث وفقاً لمُتغير(مكان الإقامة) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية ومجالات مشكلات (أهداف البرنامج، المشرف المدرسي، المشرف الأكاديمي) لصالح الطلاب ذوي الإقامة خارج الجوف. وبالنسبة للفرض

الرابع وفقاً لمُتغير المعدل الأكاديمي؛ فقد وجدت فروق دالة في الدرجة الكلية والمجالات لصالح الطلاب ذوي المعدل المنخفض.

وتَختلف هذه النتائج مع دراستي (حسنين سهيل، 2014) ودراسة (هيثم عيادات، 2010) التي أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين فئات المتغيرات الشخصية والتعليمية على محاور الدراسة. فيما ذكر "ويلسون وكيلي" (Wilson & Kelly, 2010) على تأثير المتغيرات الديموجرافية على تجربة الطلبة خلال التدريب الميداني. ويرجع هذا الاختلاف إلى تغير فترة وزمن تطبيق البحث لأنه لكل مرحلة زمنية مشاكلها المرتبطة بتلك الفترة.

ولا شك أن هذه النتائج تعكس أهمية فترة التدريب الميداني حتى وإن كان بها مشكلات، فقد أظهرت دراسة "لن وجوريل" (Lin & Gorrell, 2005) وجود فروق في اتجاهات الطلاب المعلمين قبل وبعد ممارسة التدريب الميداني. بالإضافة إلى كيفية تطبيق النظريات التي يتعلمها الطلاب المعلمون (أثناء فترة التربية العملية) خلال دراستهم النظرية كلية الإعداد. وأظهرت نتائج البحث إلى أن الطلاب المعلمين لا يجيدون تطبيق الأفكار النظرية أثناء قيامهم بالتدريس في التدريب الميداني لأنهم ما زالوا في بداية التطبيق (Shen, 2004). وقد اقترحت دراسة ميلر وآخرون (Miller, 2005) التركيز على العلاقات بين أطراف التدريب الميداني وكيفية تطورها خلال سيرورة التعلم العملي، كما اهتمت دراسة (Weshah, 2013) بنفس الموضوع وحيث أوصت بزيادة فترة التدريب الميداني.

ويرى الباحث إن مستوى أداء "الطالب المعلم" في التدريب الميداني سيكشف عن مدى الكفاءة في أداء الأعمال التي ستسند إليه مستقبلاً. والحقيقة أن تفوق الطالب المعلم في الجانبين الأكاديمي والتربوي ليس شرطاً ليكون متفوقاً في عمله المستقبلي، وليس مؤشراً على نجاحه في مهنته التدريس على أكمل وجه مستقبلاً، إن المقياس الحقيقي الذي من خلاله يمكن الحكم بأن الطالب المعلم سيكون بالفعل من صفوة المعلمين المختارين والممتازين في مهنة التدريس هو

مستوى أدائه للتربية العملية بطريقة منظمة وبتفوق ونجاح كبيرين. وما تقدم لا يعنى الإقلال من شأن الجانبين الأكاديمي والتربوي. إذ أنهما السند الرئيسي الذي يعتمد عليه المعلم في عمله. وإنما يَعنى فقط أن التفوق النظري في الجانبين الأكاديمي والتربوي لا يكون له معنى ما لم يُترجم داخل حجرات الدراسة.

كما أضافت دراسة (Joseph & Brennan., 2014) على ضرورة العمل على أهمية إشراك الطالب المعلم في عملية تحسين قدرتهم بهدف زيادة التفاعلات الإيجابية وتلافي المشكلات أو التخفيف من حدتها. وفي نفس الوقت يرى الباحث انه لا يُمكن إغفال مشكلات أخرى بنفس تأثير المشكلات الراهنة مثل دور مدرسة التدريب، أو مدير المدرسة التي تعد من أهم مصادر دعم ومساندة الطلاب حيث وجد ارتباط بين اتجاهات الطلبة الأكثر إيجابية نحو المدرسة وشعورهم بالرضا من التدريب، بالرغم من أن مدرسة التدريب هي في مركز تطور التجارب الفعالة، واعتبارها عنصرا داعما للمشرفين والطلبة، وفي بعض الأحيان تكون عاملا معرقلاً، بسبب نوعية الأساليب المتبعة فيها، وانعدام الاهتمام الكافي من جانبهم (سهيل، 2014: 527).

## ➢ التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج يوصي الباحث بما يلي:

1. توزيع دليل التربية الميدانية على الطلاب قبل التدريب بوقت كافٍ حتى يتسنى لهم معرفة حقوقهم وواجباتهم وآلية العمل في تلك الفترة.
2. عقد لقاءات مع مدراء المدارس والمشرفين بعد فترة التدريب للاضطلاع على آرائهم عن تلك الفترة وسبل التطوير.
3. التأكيد على الطلاب بضرورة حصص المشاهدة وتبادل الزيارات لزملائهم ووجود الحلقات النقاشية بينهم.

**البحوث المقترحة:**

1. فاعلية برنامج معرفي لتحسين مُناخ التدريب الميداني على الطلاب المعلمين.
2. دراسة مقارنة : الفروق بين آراء مدارء المدارس والمشرفين المدرسين والمشرف الأكاديمي في مشكلات التدريب الميداني.
3. دراسة مقارنة بين برنامج التدريب الميداني في جامعة الجوف وجامعة الملك سعود.

# المراجع

## أولاً: المراجع العربية


1. إبراهيم، أحلام محمد. (2011). تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية. **ماجستير**، كلية التربية . جامعة الأزهر.
2. الخليفة، أحمد علي، والجبر، سليمان. (1994). دليل التربية الميدانية. الرياض: منشورات كلية التربية . جامعة الملك سعود.
3. الدريج، محمد، جمل، محمد. (2005). **التدريس المصغر التكوين والتنمية المهنية للمعلمين**. العين . الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
4. العبادي، محمد. (2007). تقويم برامج التربية العملية في كلية التربية من وجهة نظر الطالبات المعلمات. **المجلة التربوية بالكويت**، 82(21)، 135..175
5. العيوني، صالح، والفالح، ناصر. (2004). **دليل التربية الميدانية لكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية**. الرياض: وكالة الوزارة لكليات المعلمين.
6. الفتلاوي، سهيلة. (2005). **كفايات تدريس المواد الاجتماعية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
7. المقدادي، أحمد. (٢٠٠٣). تقويم برنامج التربية العملية لإعداد المعلم في الجامعة الأردنية. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 30(2)، 313..329
8. المقيد، عارف مطر. (2009). مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية . **ماجستير**، كلية التربية . الجامعة الإسلامية.
9. حسان، محمد. (1992). **التربية العملية في دول الخليج العربية**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

10. سهيل، حسنين. (2014). تقويم فاعلية برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس. **مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية**، 82(3)، 517..546

11. شلبي، مصطفى. (2000). **التربية الإسلامية أسسها . كفايات معلمها**. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

12. شندي، يوسف؛ وأبو شعيرة، خالد؛ وغباري، ثائر. (2009). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، 9(1)، 65.37.

13. عبد الحميد، آمنة؛ وصالح، عايدة. (2009). فاعلية برنامج مقترح باللعب لرفع مؤشرات مفهوم الذات لدى الأطفال. **مجلة جامعة الأزهر**، 11(2)، 130..95

14. علي، موسى علي. (2011). فعالية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وأثره على تقدير الذات. **ماجستير**، كلية التربية . جامعة الأزهر.

15. عيادات، هيثم. (2010). فاعلية البرنامج التدريبي الميداني على أداء طلبة التربية المهنية داخل غرفة الصف. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، 25(2)، 285..310

16. مبروك، أحلام عبد العظيم. (2011). تدريب الطالبة المعلمة على مهارات بحوث الحركة وعلاقته بالكفاءة الذاتية للطالبة المعلمة. **مجلة معهد الدراسات التربوية**، (جامعة القاهرة)، 19(4)، 121..153

17. محمد، محسن؛ وعلي، سمير. (2003). **المرجع الشامل في التربية الميدانية**. الرياض: دار الخريجي للنشر.

18. مدكور، على أحمد. (2005). **معلم المستقبل:** نحو أداء أفضل. القاهرة: دار الفكر العربي.

19. مهدي محمود سالم، وعبد اللطيف حمد الحليبي. (1999). **التربية الميدانية وأساسيّات التدريس.** جدة . السعودية: مكتبة العبيكان.

20. هاشم، عبد الوهاب سيد. (2001). تقويم فاعلية برنامج التربية الميدانية بكلية إعداد المعلمين في بيشة. **مجلة كلية التربية بأسوان،** 17، 136.165.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

21–Brownell, M. T., Ross, D. D., & McCallum, C. L. (2013). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. The Journal of Special Education, 38(4), 242-252.

22-Edwards, M. (2003). What is wrong with the practicum some reflections. South Pacific Journal of Teacher Education, 21(1), 33-43.

23- Evertson, C. (2005). managing classroom. A frame work for teachers. In D Berliner and B. Rosenshine (Eds). Talks to teachers (pp 54-74). New York Random house.

24-Feng, L., Sass, R. (2013). What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. Economics of Education Review, 36, 122-134.

25-Hamre, B., Downer, T., & Pianta, C. (2012). Enhancing teachers' intentional use of effective interactions with children: Designing and testing professional development interventions. In: Pianta, L. & Sheridan, S. (Eds.), Handbook of early education (pp. 507-532). New York, NY: Guilford Publications.

26- Hreche, K. (2011). Field training Manual in social work department. Al-Quds University, Abu Dis, Jerusalem, Palestine.

27-Hyland, F., Lo, M. (2009). Examining interaction in the teaching practicum: Issues of language, power and control. Mentoring & Tutoring, 14(2), 163-186.

28- Joseph, Gail., Brennan, Carolyn. (2014). Annotated Video-Based Portfolios of Classroom Practice by Pre-service Teachers. Early Childhood Educ J, 41, 423-430.

29- Kanno, H., & Koeske, G. (2010). MSW students' satisfaction with their field placement: the role of preparation and supervision quality. Journal of Social Work Education, 46(1), 23-38.

30-Kelley, J. C. (2007). Developing the Objectives of the Learning Resources in Loezyana State. Unpublished Ph. D. Dissertation Oklahoma University.

31-Lin, Huey-ling and Gorrell, Jeffrey. (2005). Pre-service, Teachers Efficacy beliefs in Taiwan, Paper Presented at Annual Meeting of the Mid-south Educational Research Association (Memphis TN, November).

32-Martinussen, Rhonda; Ferrari, Julia. & Willows, Dale. (2015). Pre-service teachers' knowledge of phonemic awareness: relationship to perceived knowledge, self-efficacy beliefs, and exposure to a multimedia-enhanced lecture. Annals of Dyslexia, 65(3), 142-158.

33- Miller, J., Kovacs, P., Wright, L., Corcoran, J. & Rosenblum, A. (2005). Field education: student and field instructor perceptions of the learning process. Journal of Social Work Education, 41(1), 131-145.

34- Regehr, C., Hughes, J., & Globerman, J. (2002). Evaluating a measure of student field performance in direct service: testing reliability and validity of explicit criteria. Journal of Social Work Education, 38 (3), 385-401.

35-Shen, J. (2004). A studying contrast visions of persevere teacher education in the context of professional development school. Paper presented at the annual meeting of the American association of collage for teachers, Education, Chicago, I1, Feb, 16-19.

36- Tarrasch, Ricardo. (2015). Mindfulness Meditation Training for Graduate Students in Educational Counseling and Special Education: A Qualitative Analysis. Journal of Child and Family Studies, 24(5), 1322-1343.

37- Vuran, Sezgin., Ergenekkon, Yasemin. (2015). Training Process Cycles for Special Education Teachers and University Supervisors. Educational Sciences: Theory & Practice, 14(1), 282-295.

38- Weshah, Hani A. (2013). Investigating the Effects of Professional Practice Program on Teacher Education Students' Ability to Articulate Educational Philosophy. College Student Journal, 31, 547-560.

39- Williamson, S., Hostetter, C., Byers, K., & Huggins, P. (2010). I found myself at this practicum: student reflections on field education. Advances in Social Work, 11(2), 235-247.

40- Wilson, G., & Kelly, B. (2010). Evaluating the effectiveness of social work education: preparing students for practice learning. British Journal of Social Work, 40 (8), 2431-2449.

41-Woods, M., Weasmer, J. (2009). Great expectations for student teachers: Explict and implied. Education, 123(4), 681-688.