تصور مقترح للحد من مشكلات التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة

A proposed paradigm to reduce field training problems from the points of view of female students at Faculty of Early childhood Education at Cairo University

إعداد

حنان أبو المعارف أحمد

مدرس بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة القاهرة

Lecturer at Faculty of Education for Early Childhood, Cairo University

الإستشهاد المرجعى:

أحمد، حنان أبو المعارف.(٢٠٢١). تصور مقترح للحد من مشكلات التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*.كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٣(٥)، يونيو، ٢٢٥-٣٠٠.

ملخص البحث:

هدفت البحث الحالية إلى التعرف على الصعوبات والمشكلات والمعوقات التي تواجهها طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة فى التدريب الميداني ، وتم اعتماد المنهج الوصفي ، حيث تم تصميم استبانة تضمنت عدة محاور تمثل المشكلات التي تواجه الطالبات والتي تتعلق بـ (الجامعة ، الروضة ، المشرف، برامج وأنشطة رياض الأطفال) والتي قامت الباحثة ببنائها من واقع خبرتها فى مكتب التربية الميدانية وعرضها علي المتخصصين، وتم توزيع الاستبانة على عينة من الطالبات فى الفرقة الثالثة والرابعة حيث جاء عدد طالبات الفرقة الثالثة ١٥٥ بنسبة (٤٤.٢٨%) ١٩٥ من طالبات الفرقة الرابعة بنسبة(٥٥.٧٢ %) وقد حرصت الباحثة علي توزيع أفراد العينة علي التخصصات المختلفة فى الكلية بحيث يتم تمثيل كل تخصص بعدد متقارب، وكشفت البحث عن معاناة طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة من عدة مشكلات كما كانت معاناة طالبات الفرقة الثالثة أكبر من طالبات الفرقة الرابعة، وتم التوصل إلى عدد من المقترحات من أهمها وضع دليل معتمد من قبل كلية التربية يوضح مسؤوليات المشرف التربوي والرياض المتعاونة والكلية في مقرر التدريب الميداني ويضم آليات واضحة في عملية التقويم.

الكلمات المفتاحية: مشكلات التدريب الميداني، مكتب التربية الميدانية

Absract

The current study aimed to identify the difficulties, problems and obstacles faced by students of the Faculty of Early Childhood Education at Cairo University in practical education training, and the descriptive approach was adopted, where a questionnaire was designed that included several dimensions representing the problems facing students that are related to (the university, kindergarten, supervisor, programs And kindergarten activities (which the researcher built from her experience in the field education office and presented it to the specialists. The questionnaire was distributed to a sample of female students in the third and fourth year, as the number of third year students reached 155 with a percentage of (44.28%) 195 from the fourth year students with a percentage of 55.72) %). The researcher was keen on distributing the sample members to the different specializations in the college so that each specialization is represented by a similar number. The study revealed that the students of the College of Education for Early Childhood suffer from several problems, as the suffering of the third year students was greater than that of the fourth year students. A number of proposals were presented. The researcher proposed to develop a guide approved by the College of Education clarifying the responsibilities of the educational supervisor, the cooperating kindergarten, and the college in the field training course and include clear mechanisms in the evaluation process.

مقدمة:

تعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل المهمة في حياة الطفل، حيث تؤثر هذه المرحلة في بناء شخصية الطفل وتطوره في جوانب النمو الانفعالية والاجتماعية والمعرفية واللغوية والأخلاقية جميعها .ولهذا السبب يأتي أهمية التدخل المبكر لتعريض الأطفال لخبرات تربوية تعليمية تساعدهم في تنمية وتطوير قدراتهم ومهاراتهم من خلال تطوير قطاع التعليم في مرحلة ما قبل الروضة من حيث البيئة المادية والاجتماعية والعاطفية والذهنية. وهذا التطوير لقطاع التعليم يبدأ من اعداد وتطوير المعلم.

ويمثل التدريب الميداني أحد الجوانب الحيوية في بدء إعداد الفرد لأية مهنة لا سيما مجال إعداد معلم، إذ يعد المحك الأساسي الذي يظهر فيه الطالبة/المعلمة مدى استيعابه لمحصلة ما تعلمه من دراسته الأكاديمية في مجال تخصصه الدقيق وقدرته على مزجه بالمواد التربوية والنفسية التي درسها في كليته. إن اهتمام كليات التربية بشكل عام وكليات التربية للطفولة المبكرة بشكل خاص بالتدريب الميداني، يقابله بالمثل اهتمام غالبية الطلبة/المعلمين، نظراً للعلاقة الوثيقة التي تربط بينه وبين ما سيقوم عليه عمله مستقبلاً ولذا هناك اتفاق عام بين العلماء والباحثين في مجال التعليم على أن التدريب الميداني يعد أحد أهم المجالات الدراسية في إعداد وتأهيل معلم المستقبل.

ويتيح التدريب الميداني للطالبة/المعلمة الفرصة ليكتسب خبرة التعامل مع الأطفال، وأعضاء هيئة التعليم، والإداريين والموظفين. كما يوفر له فرصا لتقييم مدى ما يملكه أو ينقصه من قدرات ومهارات ترتبط مباشرة بعملية التعليم، وترتبط في نفس الوقت بمدى فاعلية المقررات التي درسها في إعداده للعمل في مهنة التعليم. كما يؤدى التدريب الميداني في كثير من الحالات إلى تطور قدرات الطالبة/المعلمة إلى الأفضل. ويشمل هذا التطور، التخطيط للنشاط، وكيفية إيصال المعلومات للأطفال، تطوير نظام وإدارة النشاط، تعلم وتبنى مهارات

استراتيجية تربوية جديدة، وتكييف عملية التعليم لتقابل مختلف الاحتياجات الفردية للأطفال، وبناء أو تبنى طرقا لتقييم عمليات التعليم والتعلم.

كما أن التدريب الميداني هو عصب الإعداد التربوي؛ لأنه يمثل مواجهة معلم المستقبل لوظيفته الأولى والأساسية والانتقال تدريجيا إلى حيث يتعرف مشكلات مهنته والأخذ بيده إلى التأقلم والتكيف معها وتمثل التربية الميدانية نهاية برنامج إعداد المعلمين الذي تتعاون كليات العلوم التربوية والمدارس المتعاونة التي يطبق فيها الطلبة المعلمون تدريبهم الميداني على تحقيق البرنامج لأهدافه المبتغاة (أبو نمره، غانم، ٢٠٠٧، ١٣)

كما تعد مكوناً أساسياً في أي برنامج من برامج إعداد المعلمة الذي يتضمن ثلاث جوانب أساسية هي الإعداد الأكاديمي، الإعداد الثقافي، الإعداد التربوي (المهني) والذي يتضمن التربية الميدانية، التي يتم فيها ممارسة التعليم وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم، وتطبيق المعلومات والمعارف والمهارات النظرية التي تعلمتها الطالبة المتدربة داخل غرفة النشاط وفي المواقف التعليمية المختلفة. وبشكل عام تهدف التربية الميدانية إلى إعداد المعلمة المؤهلة علمياً وتربوياً لممارسة علمية التعليم بنجاح (كلثوم توفيق، ٢٠٠٧، ٢٥) وهنالك أهداف أخرى لعل من بينها تنمية المعارف لدى الطالبة المعلمة والعمل على صقلها وتنميتها.

إن نجاح التدريب الميداني مرتبط إلى حد كبير بقدرة الطالبة المعلمة على التكيف مع الإدارة المدرسية والمشاركة داخل وخارج قاعة النشاط الصفية واللاصفية، مما يتطلب شخصية قوية ذات مهارات تربوية من ناحية واجتماعية، من ناحية أخرى يمكن أن يكتسبها الطالبة من خلال الجامعة أو من خلال تفاعله داخل الروضة والانخراط في الأنشطة المختلفة فيها، مما يستدعي تكاتف كل الجهود من مختلف العناصر البشرية (المشرف الأكاديمي–

المعلمة المساعدة– معلمة التدريب– برنامج التدريب الميداني) لتعزيز قدرات الطالبة المعلمة في التخطيط والتنفيذ والتقويم.(Kay, Patricia, 2003)

ولقد أدت التغيرات المتعددة والمعقدة التي يشهدها العالم إلى حاجة المجتمعات لنظم تعليم قوية، مما اقتضى السعي لتحسين جودة إعداد المعلمة، ومن هنا فتحت هذه التحديات نافذة من الفرص لإجراء عمليات الإصلاح والتحسين في اختيار المعلمين وإعدادهم . فقطاع التربية والتعليم بحاجة اليوم إلى معلم مبدع ومبتكر ونافذ البصيرة، قادر على التكيف مع البيئة المحيطة بكل ما فيها من تغيرات وتحولات وفق القيم السائدة والأهداف المرغوبة، هذه التغيرات والتحديات الجديدة التي تبرز في كل يوم تحتاج مواجهتها إلى أفراد ذوي خبرات جديدة وأفكار وأساليب ومهارات وخطط عمل للتعامل معها بنجاح، وهذا لا يتأتى إلا من خلال معلم يمتلك المعارف والمهارات التي تمكنه من استنهاض قدرات المتعلمين نحو نهل الخبرات التربوية ومساعدتهم على الاندماج والتكيف مع تغيرات العصر ومتطلباته، وبالتالي أخذت تبرز بقوة أهمية الالتفات إلى تربية المعلمة ابتداء من اختياره وانتهاء بتدريبه أثناء الخدمة . (محمد عبد الفتاح شاهين، ٢٠٠٧، ١٧٣)

ويتمثل الهدف الأساسي لكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في بناء المعلمة المؤهل تربويا وعلميا، الذي يقوم بالمسؤولية الملقاة على عاتقه في تربية جيل قادر على التكيف مع سرعة التغير والتقدم العلمي والتطور التكنولوجي في المجالات المختلفة.(يوسف عبد القادر أبو شندي، ٢٠٠٩، ٣٧).

ونظرا لكون المعلمة العنصر الأكثر تأثيراً في العملية التربوية فقد أولتها النظم التربوية الحديثة اهتماماً بالغاً تمثل في أساليب اختيارها وبرامج بنائها وتدريبها. والتركيز والاهتمام بتدريب المعلمة هو أكثر من التركيز على إعداده، ومفهوم التدريب يأخذ أسبقية على مفهوم التعليم لأنه لا فائدة ترجى من معلمة ملمة بالمادة النظرية وغير قادرة على توظيف ذلك في

عملها والتأقلم مع البيئة المدرسية واحتياجاتها، ويضع مفهوم التدريب ومحتواه وإجراءات ضبطه ومتابعته أمام المؤسسات التربوية تحديا كبيراً (محمد أحمد شاهين ،٢٠٠٩، ٣)

ولما كان الإعداد العام للمعلم يتناول الجوانب النظرية بأبعادها المتعلقة بمادة التخصص أو الموضوعات التربوية المختلفة فإن هذا غير كافي لإعداد معلم جيد إذ تقتضي المهنية أن يمكن الطالبة المعلم من ممارسة دوره وذلك للتأكد من حسن أدائه، لهذا فإن كليات التربية تضيف إلي برامج إعداد المعلم برامج التدريب الميداني بوصفها تدريباً عملياً على أرض الواقع وهي تمثل عصب الإعداد التربوي كونها تهدف إلى تنمية مهارات الطالبة المعلم وفهمه لمتطلبات عملية التعليم .(محمد عبد الفتاح شاهين، ٢٠٠٧، ١٧٤).

وتؤكد بعض الدراسات إن التغيرات الحديثة في أسلوب تدريب المعلمين تستوجب إعادة النظر في محتوى وإدارة برامج تدريب المعلم ليكون التدريب في المدارس هو حجر الزاوية، ولا يعني هذا إلغاء دور الجامعات في هذا المجال؟ بل التركيز على ما يتم في المدارس وليس مجرد المعرفة النظرية في كليات التربية ومعاهد المعلمين، ولا يعنى ذلك أيضا إن يكون التركيز على برامج التدريب الميداني في المدارس جزءا من برامج التدريب، ولن يكون ذلك وحده كافيا دون التأكد من صلاحية التجربة العملية والاهتمام بأن لا يكون التعليم مهنة من لا مهنة له. (محمد أحمد شاهين، ٢٠٠٩، ٢)

ويتيح التدريب الميداني الفرصة أمام الطالبة المعلم لتطبيق ما درسه في مواقف تعليمية واقعية، ويتم تقويمه في هذه المواقف من خلال استمارة تقويم معدة لهذا الغرض، ونظرا للدور الذي تقوم به التدريب الميداني في توظيف المعلومات النظرية التي تلقاها الطالبة المعلمة في أثناء دراسته الجامعية وتطبيق المبادئ التربوية والنفسية واكتساب المهارات التعليمية المختلفة فهي تعمل على تضييق الفجوة بين الإعداد النظري والتطبيق العملي، وتتيح

الممارسة الفعلية والواقعية في الميدان الحقيقي كما أنها تمثل الإعداد الوظيفي للطالبة المعلمة بشكل يتفق مع طبيعة اختصاصها والمهمات المترتبة عليها فيما بعد(فرح المطلق، ٢٠١٠، ٦٦)

ويتطلب برنامج التدريب الميداني استخدام أساليب وجوانب متعددة لتقويمه للتحقق وباستمرار من فاعليته والتي أكدتها معظم الدراسات في هذا الخصوص (البنعلي ومراد، ٢٠٠٣، ٢٩)، (العمايرة، ٢٠٠٣، ١٥٩)، (راشد والشباك، ٢٠٠٦، ٢٠٧)، (الزبيدي وكاظم، ٢٠٠٦، ٢٣١)، ولذلك فإن هناك ضرورة ملحة لتقييم برنامج التدريب الميداني المقدم في كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة وهذا ما ترمي إليه هذه البحث.

مشكلة البحث:

اهتمت البحوث والدراسات بالتدريب الميداني وتحليل طبيعتها وأبعادها والمشكلات التي تواجهها، ويرى البعض من خلال مراجعة الأدب التربوي المتصل بالتدريب الميداني أن السمات العامة لبرامج هذه التربية لازالت خبرة غير منظمة في كثير من برامج إعداد المعلمين حيث تجد الطالبة نفسها وحيدة دون توجيه ومتابعة جادة، وان مستوى الإشراف متدن بسبب ضعف الإعداد المهني للمشاركين فيها من معلمين متعاونين ومشرفين إضافة إلى تأثير ضعف الارتباط بين ما يدرسه الطلبة المعلمون في الجامعات وما يحتاجونه فعلا في المدارس إضافة إلى تأثير زيادة أعباء المشرفين على التدريب الميداني في الجامعة، وإعطاء المدارس الأولوية لتعليم طلبتها على حساب الإسهام في إعداد المعلمين، إن هذه المشكلات ذات تأثير سلبى في تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريب الطلبة المعلمين، لذلك فهي جديرة بالمزيد من البحث والاستقصاء للكشف عنها وعن المتغيرات المرتبطة بها.

ولقد اهتمت كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة وهي الكلية المعنية بإعداد

معلمة رياض الأطفال بتطوير برنامج التدريب الميداني في خططها نظراً لتأثيرها المباشر على نوعية الخريج ومستوى إعداده بخاصة ودرجة أداء الكلية بعامة وذلك من أجل الوقوف على مدى أدائه وتحقيقه للأهداف التربوية والتعليمية ومن ثم العمل على تطويره في الاتجاه المناسب الذي يحقق الطموحات.إن المسؤولين في الكلية لم يغفلوا عن دفع برنامج التدريب الميداني قدما ليواكب متطلبات وحاجات العصر والمتعلم والمجتمع. والبحث الحالية تعتبر مساهمة من الباحثة لدعم تلك الجهود العلمية الحيوية بحكم خبراتها الطويلة في العمل التربوي بالكلية والإشراف على برنامج التدريب الميداني فيها لسنوات طويلة، كما أن الباحثة ترغب في المساهمة والعمل على إمداد متخذي القرار بمعلومات مفيدة عن مدى فاعلية البرنامج الحالي والوقوف على نقاط القوة والضعف فيه، ومستوى المدخلات والمخرجات المختلفة. وفي إطار هذه التوجهات والمعطيات فإن مشكلة البحث تتحدد في تعرف وجهة نظر طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة نحو تقييمهم لجوانب برنامج التدريب الميداني المقدم في كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة.

ولاشك إن هناك حاجة مستمرة لتقويم هذا البرنامج للتعرف على مدى فاعليته والصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء تطبيقهم للتربية العملية. واذا كانت التدريب الميداني بالنسبة لكثير من الطالبات المعلمات تعد من أكثر الفترات التي يشعرون فيها بالضغط طوال مدة تدريبهم لما يمكن أن يواجههم من هذه المشكلات فإنه يمكن التغلب على هذه السلبية من خلال التعرف على أهم المشكلات التي تواجه الطالبة المعلمة أثناء فترة تدريبه الميداني.

ونظراً لكون الباحثة قد أشرفت على طلبة التدريب الميداني خلال السنوات الماضية، ومن خلال ملاحظاتها ومناقشاتها مع زملائها المشرفين وملاحظات الطالبات اللاتي ينفذن هذا البرنامج حول القصور في إعدادهم الميداني والمشكلات التي يواجهونها أثناء فترة

التطبيق، ونظرا لكون الجامعة تسعى إلى تطوير برنامج التدريب الميداني بشكل مستمر بما يكفل أهداف إعداد معلمين أكفاء في التخصصات المختلفة ، ولأن الطالبة هي محور التدريب الميداني كان لا بد من استطلاع رأيها والاستئناس به حول برنامج التدريب الميداني واستخدام نتائج هذا الاستطلاع في إحداث نوع من التطوير في تنفيذ البرنامج لمعالجة السلبيات الحالية.

ومن ثم قامت الباحثة باجراء دراسة استطلاعية قبل القيام بالبحث الحالية.من خلال اجراء مقابلات مع الطالبات وبعض أعضاء هيئة التعليم. وقد أجريت هذه المقابلات مع (٥٠) طالبة من الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة إلى جانب (١٠) من أعضاء هيئة **بذات الكلية والمشرفين على التدريب الميدانى بها** .واستخدمت الباحثة استبانة مفتوحة للتعرف علي وجهات نظرهم في برنامج التدريب الميداني. وتضمن الاستبيان المفتوح عدداً من الأسئلة حول مدي رضا كل من الطالبات وأعضاء هيئة التعليم عن التدريب الميداني وكشفت نتائج هذا الاستبيان عدم رضا الطالبات وأعضاء هيئة التعليم عن بعض جوانب القصور فى برنامج التدريب الميدانى أهمها:

١. الاهمال العام للتدريب للتدريب الميداني
٢. لا تسعي الطالبات لاكتساب الخبرات العملية المطلوبة من التدريب الميداني.
٣. لا يربط المشرف الاكاديمي بين الجانب النظري والجانب العمل
٤. لا يوجد تعاون بين المشرف ومعلمة الروضة
٥. لا يقوم المشرف بعقد اجتماع تمهيدي لطلاب التدريب لتعريفهم بمؤسسات التدريب.

لذا تحاول الباحثة فى البحث الحالي الوقوف علي أهم المشكلات التي تواجه البرنامج ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي فى التسأولات التالية:

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الاجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما المشكلات والمعوقات التي تواجه استفادة طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة من التدريب الميداني

وينبثق من هذا التساؤل التساؤلات الآتية:

- ما معوقات استفادة طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة من التدريب الميداني **المرتبطة بالطالبات؟**
- ما معوقات استفادة طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة من التدريب الميداني المرتبط **بمشرف الكلية وأعضاء هيئة التعليم(المشرف الداخلي)؟**
- ما معوقات استفادة طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة من التدريب الميداني المرتبطة **بالبرامج وأنشطة رياض الأطفال؟**
- ما معوقات استفادة طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة من التدريب الميداني المرتبطة **بمؤسسة التدريب؟**
- ما هو التصور المقترح لتحسين التدريب الميداني بكلية التربية للطفولة المبكرة؟

ثانياً: فروض البحث:

١- ما المشكلات والمعوقات التي تواجه استفادة طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة من التدريب الميداني ؟

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية فى متوسطات درجات أفراد العينة علي أبعاد الاستبانة وفقاً لمتغير الفرقة الدراسية(الثالثة، الرابعة).

٣- ما هي أبعاد التصور المقترح للتغلب علي المشكلات والمعوقات التي تواجه استفادة طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة من التدريب الميداني ؟

ثالثاً: أهمية البحث:

- **الأهمية النظرية:**

١. تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية التدريب الميداني التي تعد عنصرا مهما وأساسيا في عملية إعداد المعلم، فهي تعد أخصب الفترات في حياة معلم المستقبل، وتتمثل فيها العلاقة بين كليات التربية وعملها الأكاديمي التأهيلي والمدارس وعملها التطبيقي.

٢. يعطي تقويماً لبرنامج التدريب الميداني بكلية التربية من وجهة نظر الطلبة/ المعلمين، لتقديم تغذية راجعة على أسس علمية للعاملين في برنامج التدريب الميداني من أجل تطويرها وزيادة فاعليتها، لتحسين مستوى الخريجين وزيادة كفاءتهم.

- **الأهمية التطبيقية:**

١. تقليص الفجوة بين النظرية والتطبيق في العمل التربوي، وذلك من خلال توفير معلومات عن فاعلية الخبرة الميدانية لإلقاء الضوء على الإعداد الأكاديمي.

٢. التدريب الميداني هو الحقل الذي توظف فيه الطالبات المعارف النظرية ويتم إكسابهم الخبرات المهنية.

٣. التدريب الميداني هو النصف المكمل لعملية تدريب الطالبة المعلمة وبدونه تفقد المهنة أهميتها ويستحيل تحقيق النمو المهني لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

٤. إعادة تأهيل وتدريب الطالب المعلم بما يتماشى والتطورات المتسارعة للمناهج وطرائق التعليم وتقنيات التعليم.

رابعًا: أهداف البحث:

١. تحديد الصعوبات والمعوقات التي تواجه الطالبة المعلمة في برنامج التدريب الميداني بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة القاهرة.

٢. يسعى البحث الحالي إلى التعرف على آراء الطالبة المعلمة في برنامج التدريب الميداني بأبعاده المتعلقة بالأهداف وخطوات البرنامج وأدوار المشرف التربوي والأكاديمي وإدارة الروضة المتعاونة وإجراءات برنامج التدريب الميداني.

٣. يتطلع هذا البحث إلى الخروج بتوصيات ومقترحات تسهم في تطوير برنامج التدريب الميداني كليات إعداد معلمات رياض الأطفال ، بعد الوقوف على السلبيات ومحاولة تدليلها وتعزيز الإيجابيات.

٤. وضع رؤية مستقبلية مقترحة قد تسهم في التغلب على المشكلات التي تواجه الطالبة المعلمة وكذلك المساهمة في إعدادها للتدريب الميداني إعداداً جيداً.

خامسًا: مصطلحات البحث:

- **التدريب الميداني : Field Education**

في اللغة درب أي اعتاده والدرب هو الطريقة, وعلى الشيء مرُن وحذق, و(درب) فلاناً بالشيء وعليه وفيه: عوَّده ومرنَّه(المعجم الوجيز "مجمع اللغة العربية/٢٠٠٠م/٢٢٤).

ويقصد به انه (تدريب فني يتم في موضوع العمل لاكتساب المتدرب مهارات عملية تمكنه من تأدية العمل على أحسن وجه.

كما يعرف بأنه (العملية التي تتم في روضات الأطفال لتأهيل الطالبات لممارسة المهنة من خلال اكتسابهم المهارات اللازمة لمعلمة الروضة وتزويدهم بالمعلومات والمعارف المهنية.)

وهو أيضاً (العملية التي تستهدف مساعدة طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على استيعاب المعارف وتزويده بالخبرات الميدانية وإكسابه المهارات الفنية, وتعديل شخصيته وفق أسس علمية مخططة بما يؤدي إلى نموه المهني عن طريق ربط النظرية بالتطبيق من خلال الالتزام بمنهج تدريبي يطبق في مؤسسات وبإشراف مهني بما يمكنه من ممارسة عمله بفاعلية بعد التخرج) .

- **برنامج التربية الميدانية: Field Trainig Program**

هو ذلك البرنامج العلمي المخطط الذي تقدمه كلية التربية للطفولة المبكرة، بهدف مساعدة الطالبة المعلمة على اكتساب المهارات التعليمية والكفايات المهنية التي يحتاجها في أدائه ومهماته داخل حجرة النشاط وخارجها تحت إشراف مشرفين أكاديميين. أو هي إحدى المقررات الدراسية التي تدرسها الطالبات عبر برنامج تدريبي عملي له فترة زمنية محددة لإكسابهم الخبرات التربوية من خلال معايشتهم لمعارف وقيم واتجاهات ومهارات، وتطبيقها أدائياً في الروضة لكسب المهارات التعليمية.

ويرى الباحثون أن الالتزام بمفهوم التربية الميدانية أفضل باعتبار أن ميدان التربية هو الأعم والأشمل لمهام الطالبة المعلمة في الميدان التربوي من أداءات ومهارات وتخطيط للدروس وتنفيذها وتنويعها وعلاقات اجتماعية وتفاعلات صفية ونقد وتقويم وقيادة تربوية، ومواجهة مشكلات، والتزام بقواعد إدارية وخلقية واتجاهات وقيم متعلقة بمهنة التعليم. أما قضية التمرين أو التطبيق العملي فهذا يتم في حجرات التربية الميدانية وهذا جزء من التربية الميدانية الشاملة، وفي هذه البحث التربية الميدانية هي "الخبرة الواقعية التي يمر بها الطلبة المعلمون فترة التدريب الميداني بهدف إعطائهم الفرصة لتطبيق المبادئ والمفاهيم والنظريات التربوية تطبيقا أدائيا على نحو سلوكي في الميدان من خلال تطويع طرائق وأساليب ما تتطلبه

العملية التعليمية التربوية التي يقوم بها المعلم المتعاون الأساس ويشاهدها الطالبة المعلمة من خلال المواقف العملية الحقيقية التي تمكنهم من ترجمة ما تعلموه من سياقات عملية وتربوية وتخصصية خلال دراستهم في الجامعة مما يسهم في إكسابهم المزيد من الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمة.

- **الطالبة المعلمة: Student Teacher**

هي الطالبة التي تدرس في كلية التربية للطفولة المبكرة بهدف إكسابها الكفايات المهنية لنجاحها كمعلمة رياض الأطفال فى المستقبل وتقوم بالتدريب الميداني للتدرب على التعليم في إحدى روضات التدريب التابعة لوزارة التربية والتعليم بمرحلة رياض الأطفال.

- **المشرف الأكاديمي: Academic Supervisor**

هو عضو هيئة التعليم الذي يتولى مسئولية الإشراف الفني على بعض مجموعات التدريب الميداني في مجال تخصصه لتدريبهم وتقديم النصح والإرشاد. **أو** هو أحد أعضاء هيئة التعليم أو المحاضرين بالقسم العلمي وتسند إليه مهمة الإشراف على طلبة التدريب الميداني في مجال تخصصه ومتابعتهم وتقويمهم طوال فترة التدريب الميداني.

- **روضة التدريب: Kindergarten field trainig**

هي الروضة التي تقضي فيها الطالبة المعلمة الملحق ببرنامج التدريب الميداني خلال فترة التدريب الميداني بهدف تزويدها بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة لها في أدائها كمعلمة مستقبلية من خلال الممارسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم التدريب الميداني وفلسفته:

هي عبارة عن برنامج تدريبي مبني على مجموعة مواقف منظمة ومخططة للتدريس الموجه تخطط لها المؤسسات التربوية بالاشتراك مع المدارس المعنية التي تقوم على إعداد الطالبة/ المعلمة لتهيئته لممارسة مهنة التعليم، وذلك من أجل اكتساب الخبرات وصقل المعارف والمهارات التعليمية وتنمية الكفايات التربوية والمهنية في ضوء مفاهيم التعليم العام للمراحل التعليمية المختلفة.

كما تعد التربية الميدانية العمود الفقري لبرنامج إعداد المعلمين، لذا فإن الاهتمام بها هو حجر الزاوية في نجاح هذه البرامج، ولكي تؤتي العملية ثمارها يجب التخطيط لها وتنفيذها وتقويمها ومتابعتها جيدا وتحقيقا لهذا الهدف رأينا أن نضع بين أيدي هؤلاء دليلا للتربية الميدانية تتضح فيه أهداف البرنامج، ومحتواه بتفاصيله الزمنية وآليات متابعته وتقويمه والأدوار التي يؤديها جميع المشاركين فيه، كما يطيب لنا أن نستعرض ما تأخذ به بعض الدول لتيسير برنامج التربية الميدانية والخبرات العملية (محمد مرسي، محمد حسن النبي، ٢٠١٠)

والتدريب الميداني هو عصب الإعداد التربوي والمهني ومواجهة حقيقية للمهنة ومشكلاتها حيث تهدف إلى تأهيل الطالبة المعلمة لاكتساب المهارات الأساسية مثل التخطيط والتنفيذ والتقويم، ومساعدته على اكتساب مهارات إدارة حجرة النشاط والتواصل، واكتساب الخبرات المباشرة من المعلمين والإداريين بالروضة واكتساب خبرة أيضا في العلاقات التربوية والإنسانية من خلال التواجد المباشر في الروضة. كما أنها تساعد على إكساب معلمي المستقبل الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم وتعرف المشكلات والصعوبات التي تواجههم عن قرب ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة.

وقد ارتبطت التدريب الميداني في بداية ظهورها في العالم العربي بإنشاء أول دار

للمعلمين في مصر ١٨٧٤، فقد نصت لائحتها على أن يقوم الطالبة/ المعلمة بدراسة "فن طريقة التعليم" كأحد العلوم الأساسية بجانب العلوم الأخرى مثل اللغة العربية، والدين، واللغات الأجنبية وكان هذا العلم "فن طريقة التعليم" يتم تعلمه بواقع ثلاث ساعات أسبوعياً للسنة الأولى والثانية. أما في السنة الثالثة يدرسون طريقة التعليم ومدتها ثلاث ساعات. وفي عام ١٨٩٠ صدر قرار من نظارة المعارف المصرية بإدخال علم "البيداجوجيا" في معاهد إعداد المعلمين ويهدف هذا العلم إلي تجهيز الطالبة/ المعلم لكي يكون قادراً على تحضير الدروس وتنفيذها. ووضع الامتحانات للطلبة. وفي ضوء القرار السابق أصبحت دروس التدريب الميداني تؤخذ من الدروس المقررة للبيداجوجيا، إذ بدأت ساعة واحدة فقط في الأسبوع، وفي السنة الثانية يمرن فيها الطالبة/ المعلمة على الدروس في الصف، وفي السنة الثالثة مدتها ثلاث ساعات في الأسبوع يمرن فيها الطالبة/ المعلمة على التعليم في صف مدرسة ابتدائية تحت مراقبة مدرس من التربية ومعلم حجرة النشاط على أن يدرس درساً في الأسبوع يهدف التقويم، ودرساً آخر في الأسبوع بحضور مدرس فن التربية. (محمد وسهير، ٢٠٠٥: ١١٩).

أولا-مفهوم التدريب الميداني:

يطلق بعضهم على التدريب الميداني اسم التربية الميدانية أو التدريب الميداني أو التطبيقات المسلكية، ومهما كانت التسمية فإن مفهوم التربية الميدانية والعملية ينحصر في كونها المجال التطبيقي الذي يتيح للطالب/ المعلم وضع المحتوى النظري للجانب المهني التربوي موضوع التطبيق الفعلي وترجمته إلى واقع ملموس تحت إشراف مؤهلين من أعضاء الهيئة التعليمية ممن لهم خبرة تربوية جيدة (رامز محمد عرفات، ٢٠١١)

ويطلق بعضهم على التدريب الميداني اسم التربية الميدانية أو التدريب الميداني أو التطبيقات التربوية أو التطبيقات المسلكية، إن عدم شيوع مصطلح محدد للدلالة علي الخبرات

العملية ليس وفقاً علي اللغة العربية فحسب، بل شاعت في اللغة الإنكليزية مصطلحات عدة للتربية العملية من بينها ممارسة التعليم (Practice Teaching) تدريس الطلاب Student Teaching ، ومهما كانت التسمية فإن مفهوم التدريب الميداني ينحصر في كونها عملية تربوية منظمة هادفة تتيح للطلبة المدرسين من خلال مجموعة من الأنشطة والفعاليات تطبيق معظم المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية تطبيقاً سلوكياً على النحو الذي يؤدي إلى إكساب الطالب المدرس الكفايات التربوية المطلوبة بعد التخرج، وذلك من خلال الخبرة الواقعية والحقيقية التي تتأتى من خلال التدريب على التعليم، والاحتكاك المباشر بالبيئة المدرسية ومكوناتها في خلال مدة زمنية محددة (فرح المطلق،٢٠١٠: ٦٤).

ومفهوم التدريب الميداني كما يعرفه سعد (٢٠٠٠) يشير إلى تلك الفترة الزمنية التي حددت في برنامج الإعداد وفق ساعات معينة أو وحدات دراسية تتيح للطالبة المعلمة أن يتدرب على أنماط مختلفة من الخبرات التعليمية والتعليمية في الواقع الميداني بهدف زيادة معلوماته المهنية وإكسابه المفاهيم الأساسية لأساليب التعليم المتنوعة، مع التركيز على كل ما يدور في حجرة النشاط من تفاعل ومواقف سلوكيه مختلفة .وقد إلى أن هذه الفترة الزمنية توفر الفرص للترجمة الفعلية للتعليم الأكاديمي من خلال أنشطة مخططة يمارسها الطالب المعلم في الأجواء المدرسية، والتي تهدف إلى تحسين أدائه المهني وتساعده على رفع كفايته الإنتاجية في إعداده لمهنة التعليم.

ثانيا-فلسفة التدريب الميداني:

يعتبر مبدأ التعلم من خلال الخبرة أحد المبادئ الأساسية في التربية الحديثة، ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار التدريب الميداني إطارا تستطيع الطالبة/ المعلمة من خلاله تعلم قواعد وأساسيات المهنة وممارستها وتطبيقاتها.

وفي إطار الإعداد لمهنة التعليم فإن التدريب الميداني يعتبر الفرصة التي تهيؤها كليات إعداد المعلم لطلابها من أجل وضع ما اكتسبوه من معارف ونظريات ومهارات واتجاهات موضع التنفيذ في التدريب الميداني على أرض الواقع تحت توجيه وإشراف دقيق ومتخصص يكفل لهم تغذية راجعة مناسبة تساعدهم على تعديل سلوكهم التعليمي وتطويره وتشجيعهم على اختيار وتطبيق وتقييم ما يرونه مناسبا من طرق تدريس وتقنيات تربوية متعددة واكتساب الكفايات والمهارات التي تتطلبها المهنة من خلال البحث والتحليل نظريا وتطبيقيا كما يتيح التدريب الميداني للطالب/ المعلم فرص التفاعل مع عدد من المواقف التعليمية المنظمة والمخططة والموجهة من أجل تزويدهم بمجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على أداء عملهم باعتبارهم معلمين ومسئولين عن إدارة النشاط الفني وإدارة الصف وتوجيه وتقويم متابعة سلوك الأطفال والممارسين والمشاركة المجتمعية الفعالة (ليلة حسني، ياسر فوزي، ٢٠٠٨). وتتناول (مي نور، ٢٠٠٩) التدريب الميداني (فلسفة وأهميته وأهدافه) حيث يعتبر مبدأ التعلم من خلال الخبرة أحد المبادئ الأساسية في التربية الحديثة، ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار التدريب الميداني إطارا يستطيع الطالب/ المعلم من خلاله تعلم قواعد وأساسيات المهنة وممارساتها وتطبيقها.

أهداف وأهمية وأسس التدريب الميداني في إعداد الطالبة /المعلمة:

التدريب الميداني يعد أساسا للإعداد التربوي والتعامل الحقيقي مع مهنة التعليم ومشكلاتها المتنوعة، كما يمثل في ذات الوقت تجربة تكشف لمعلمة المستقبل إمكاناتها من حيث القدرة على تحمل أعباء التعليم بجدارة وحماس وتمكن، ومدى استطاعته التأثير في تلاميذها من خلال توظيف المادة العلمية فيما يفيدهم في حياتهم اليومية ويحدد (غانم وخالد، ٢٠٠٨: ١٠١، ١٠٢) أهداف التربية الميدانية في:

١. إكساب الطالبة/ المعلمة المهارات اللازمة التي تتطلبها طبيعة عمل المعلم، التدرج في اكتسابها ابتداء من المهارات السهلة إلى أكثر تعقيدا من خلال الممارسة.

٢. تطبيق ما تعلمته الطالبة من مبادئ ونظريات تربوية في أثناء البحث النظرية في الميدان الواقعي.

٣. إتاحة الفرصة للطالبة/ المعلمة لتعرف عناصر الموقف التعليمي في الواقع المدرسي.

٤. إتاحة الفرصة للطالبة/ المعلمة لاكتشاف قدراته وإمكاناته التعليمية.

٥. تعرف البيئة المدرسية عن قرب.

٦. إكساب الطالبة المعلمة مهارات التقويم الذاتي.

٧. اعرف المناهج الدراسية في المرحلة التي يتدرب فيها.

٨. إتاحة الفرصة للطالبة/ المعلمة للتعامل مع أعضاء هيئة التعليم بالروضة.

٩. اكتساب الطالبة/ المعلمة لبعض الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم مثل الصبر والتحمل والقدرة على اتخاذ القرار والإخلاص والصدق وغيرها من الاتجاهات الإيجابية.

١٠. إتاحة الفرصة للمشرف والمعلم المتعاون لتقويم الطالب المعلم، وإبداء نقاط القوة والضعف والعمل على تعزيز جوانب القوة وتلافي جوانب الضعف.

١١. توفير أو تهيئة المناخ الذي يبدأ فيه الإحساس بالمسئولية الكاملة نحو مهنية التعليم.

وترجع أهمية التدريب الميداني إلى أهمية الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها وإلى ما يحاوله من سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، إضافة إلى أنه ينسجم مع الاتجاهات التربوية المعاصرة في عملية إعداد المعلمين وتدريبهم لذا ترجع مكانه التدريبي الميداني بالنسبة للطالب المعلم إلى أنه يعمل على:

١. تعريف الطالبة/ المعلمة بجوانب العملية التربوية في الروضة وداخل حجرة البحث.

٢. يهيئ الفرصة أمامه لترجمة المعرفة النظرية والمبادئ والأفكار التربوية إلى مواقف تدريسية.

٣. مساعدته على التكيف مع المواقف التربوية، مما يؤدي إلى إزالة الكثير من المخاوف التي يشعر بها في بداية تدريبه بالتدريج.

٤. توفير فرص للتدريب الموجه للطالبة/ المعلمة كي تنمو لديه مهارات التعليم المطلوبة وتساعده على تكوين اتجاهات وميول إيجابية نحو المهنة.

٥. تشجيعه على مواجهة المشكلات التي يتعرض لها من خلال التدريب العملي واكتساب الخبرة المباشرة.

٦. منحه الفرصة الكافية لتعرف أنماط سلوك الأطفال وطرق تفكيرهم وميولهم.

٧. مشاركته في الأنشطة المدرسية ومزاولته للأنشطة اللاصفية المرتبطة بمجال تخصصه واكتساب القدرة على تنظيمها.

ويشير (سليمان ٢٠٠٣ ويوسف ٢٠٠٨) إلى أن أهم أهداف التدريب الميداني تتركز في التالي:

- اكتساب المهارات الضرورية الخاصة بالتعليم، مثل الإعداد والعرض الجيد للدروس، استخدام الوسائل التعليمية، صياغة الأسئلة واستخدامها بشكل صحيح.
- تنمية الكفايات المهنية والشخصية للطلاب كمعلمين.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم.
- تعويد الطالبة/ المعلمة على الجو المدرسي الذي سيمارس فيه مهنة المستقبل.

- إتاحة الفرصة للطالبة لممارسة التطبيق العملي للأسس النظرية التي تلقاها الطلاب بالكلية.
- اكتساب مهارات النقد والتقويم الذاتي.
- تنمية مهارات الطالبات/ المعلمات على التعامل مع النظام المدرسي وتحمل المسؤوليات وأداء أدوار المعلمة المختلفة داخل الروضة.
- الإدارة الجيدة للبيئة الصفية.
- الاستخدام الأمثل في الواقع العملي لاستراتيجيات التعليم المناسبة والمتنوعة وكذلك أساليب التقويم المناسبة لطبيعة المرحلة.
- توظيف تكنولوجيا التعليم المناسبة.

وتري عبد الله (٢٠١٣، ١٦٩) إن المطلب الأساسي والغاية المنشودة من التدريب الميداني في برامج إعداد المدرسين في كليات التربية هو تنمية أدوار مدرس المستقبل ومهاراته اللازمة لممارسة التعليم الصفي من خلال إطار وظيفي يرتكز على نظرة واعية سليمة عن المنظومة التربوية بكل أبعادها ودور المدرس فيها.ويمكن إجمال الأهداف التي تسعى التدريب الميداني لتنميتها عند الطالبات المعلمات وهي الآتي:

١. التعرف علي الجو الاجتماعي في الروضة وتحقيق التكامل الأكاديمي والمهني.
٢. توفير الفرصة لإتقان المهارات الأساسية للتدريس بكفاءة ومعايشة الواقع التعليمي برمته.
٣. تنمية الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم وكل ما يتصل بها، من خلال زيادة الوعي المهني عند الطلبة المدرسين.
٤. المشاركة الإيجابية في اللجان والمجالس والأنشطة المدرسية، لاسيما فيما هو واقع

ضمن مواهبه وميوله وقدراته.

٥. التعرف على دور الإدارة المدرسية ومسؤولياتها.

٦. ترجمة المبادئ والمفاهيم التربوية والسيكولوجية التي تعلمها الطالبة المعلمة إلى واقع يطبق عملياً.

٧. تأهيل الطالبة المعلمة لأداء مهامه في الحياة المدرسية، وبناء الثقة والعزيمة في شخصيته.

٨. تنمية مهاراته الذاتية والتعرف على خصائص الطلبة ومشكلاتهم والتفاعل معها بما يناسبها.

مراحل التدريب الميداني:

يعد التدريب الميداني محوراً من أهم محاور الإعداد المهني للمدرسين هي لا تقل عن إعداده التخصصي، وإذا كان التعليم علماً وفناً في آن واحد، فإن التدريب الميداني تشكل الجان الفني من عملية التعليم، فالتدريب الميداني تمثل مختبراً تربوياً يقوم به الطلبة المدرسون بتطبيق المبادئ والنظريات التربوية والفنية على نحو أدائي وهي المعيار الحقيقي للحكم علي مدي نجاح الإعداد بشقيه التخصصي والمهني.

إن برنامج التدريب الميداني التي تقوم كليات التربية بتنفيذه ينبغي أن يتضمن سبع مراحل أساسية علي النحو الآتي:

- المرحلة الأولى: مرحلة التهيئة المعرفية (النظرية) للطالب المدرس.
- المرحلة الثانية: مرحلة عرض النماذج ومشاهدة أفلام الفيديو المسجل.
- المرحلة الثالثة: المرحلة العملية للتدريس المصغر.

- المرحلة الرابعة: مرحلة المشاهدات الحية داخل مدارس المشاهدة أو التدريب.
- المرحلة الخامسة: مرحلة التعليم الفعلي للطالب المدرس.
- المرحلة السادسة: مرحلة التقويم والنقد البناء للتدريس.
- المرحلة السابعة: مرحلة التقويم الشامل للتربية العملية. (محمد وسهير، ٢٠٠٥: ١٢٧)

أهمية تطوير برنامج التربية الميدانية:

من المهم أن يخضع برنامج إعداد المعلم والتربية الميدانية خاصة إلى المراجعة والتطور بشكل دوري ويدفع إلى ذلك عدد من المبررات منها ما أشار إليه (نصير، ٢٠٠٦)، وهي:

١. تصور الأداء الحالي للمعلم.

٢. تأكيد البحوث والدراسات على أهمية توفير المستويات المعيارية شرطا لتطوير أداء المعلم.

٣. وجود فجوة بين النظرية والتطبيق سواء في إعداد المعلم في مرحلة ما قبل الخدمة أو في تدريبه أثناء البحث.

٤. زيادة الاهتمام بضرورة تطوير وتحديث التعليم، قبل الجامعي والجامعي لمواجهة التحديات الناجمة عن متطلبات العصر.

٥. حاجة سوق العمل إلى نوعية خاصة من المعلمين مدربة تدريباً متميزاً.

٦. مناداة المجتمع العالمي المعاصر بوجه عام، والتعليم العالي بوجه خاص على ضرورة تحقيق الجودة الشاملة في التعليم.

٧. الحاجة المستمرة للمعلم إلى التطوير والتحديث.

ويلخص (حسان محمد حسان، ١٩٩٢) دور التربية الميدانية في إعداد الطالب/ المعلم في:

١. مساعدة الطالب/ المعلم على اكتساب الكفاءة اللازمة لتخطيط الدروس، وإدارة النشاط وتقويم عملية التعليم.

٢. مساعدة الطالب/ المعلم على اكتساب اتجاهات موجبة نحو الأطفال والروضة ومهنة التعليم.

٣. مساعدة الطالب/ المعلم على تعرف مكونات النظام المدرسي والتفاعل المنظومي بين هذه المكونات.

٤. مساعدة الطالب/ المعلم على اكتساب بعض السمات الشخصية الهامة لمهنتهم.

٥. مساعدة الطالب/ المعلم على اكتساب الكفايات اللازمة لخدمة البيئة.

وقد قامت الباحثة باستخدام الوسائل العلمية المختلفة بغرض جمع الدراسات والبحوث ذات العلاقة بموضوع البحث الحالية وذلك لإثراء هذه البحث وتعرف ما توصلت إليه من نتائج وما قدمته من توصيات وذلك من أجل الاستفادة منها في جوانبها المختلفة وما أسفرت عنه من نتائج ومن ثم الربط بين نتائجها. وتكشف المراجعة التقييمية للدراسات السابقة التي تعرضت لموضوع التدريب الميداني لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة تؤكد ندرتها بشكل واضح على المستوى المحلي، ووفرتها على مستوى الدراسات العربية والاجنبية، مبيناً في ما يأتي استعراضاً لبعض هذه الدراسات:

ومن الدراسات التي وقع الاختيار عليها ما يلي:

هدفت دراسة نوف المرعي(٢٠١٩) إلى التعرف على الصعوبات التي توجهها طالبات السنة الثالثة رياض الأطفال في كلية التربية في جامعة البعث، وتم اعتماد المنهج الوصفي ،

حيث تم تصميم استبانة تضمنت ثلاثة محاور تمثل المشكلات التي تواجه الطالبات والتي تتعلق بـ (الجامعة ، الروضة ، المشرف)، وتم توزيع الاستبانة على عينة من الطالبات تمثلت في ٧٥ طالبة، وكشفت البحث أن المشاكل المرتبطة بالمشرف كانت أبرز هذه المشكلات في عدم اهتمام المشرفين بالمشكلات التي توجهها الطالبات أثناء وجودهم في الرياض المتعاونة، وفي المرتبة الثانية جاءت المشكلات المرتبطة بالرياض المتعاونة وتمثلت المشكلة الرئيسية في هذا المجال بالقيود المفروضة من قبل بعض الرياض على المشرفين والطالبات، أما المرتبة الثالثة فكانت المشكلات المرتبطة بدور الجامعة وتمثلت المشكلة الأساسية في عدم وضوح الوجبات الموكلة للطالبات في الروضة المتعاونة من خلال خطة التدريب الميداني، وتم التوصل إلى عدد من المقترحات من أهمها وضع دليل معتمد من قبل كلية التربية يوضح مسؤوليات المشرف التربوي والرياض المتعاونة والكلية في مقرر التدريب الميداني ويضم آليات واضحة في عملية التقويم.

هدفت دراسة نوف علي عبد الواحد (٢٠١٦) للكشف عن مشكلات التربية الميدانية التي تعاني منها طالبات التربية الميدانية بالمستوى السابع رياض الأطفال، وقد قسمت المشكلات إلى خمسة مجالات هي مجال شخصية الطالبة المعلمة، ومجال الروضة المتعاونة، ومجال المعلمة المتعاونة ومجال المشرفة الأكاديمية ومجال طريقة التعليم، وطبقت البحث استبانة تحتوي على المجالات الخمسة ضمت خمس وثلاثين عبارة بواقع سبع عبارات لكل مجال على عينة مقدارها ٥٠ طالبة من طالبات التربية الميدانية بالمستوى السابع بقسم رياض الأطفال بكلية التربية بالمزاحمية، وقد تم المعالجة الإحصائية بواسطة برنامج(SPSS) للحصول على المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والانحراف المعياري والنسب المئوية لتفسير نتائج البحث، وقد توصلت البحث الحالية للآتي: تراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات مشكلات التربية الميدانية بين (٢.٩٥ في حدها الأعلى و٢.١٩ في حدها الأدنى)، فالمشكلات التي تواجه الطالبات المعلمات لقسم رياض الأطفال في كلية التربية بالمزاحمية

في التربية الميدانية هي وفقا للترتيب التنازلي التالي: المشكلات المتعلقة بتخطيط الدرس، يليها المشكلات المتعلقة بالروضة المتعاونة، ثم المشكلات المتعلقة بالمشرفة الأكاديمية، والمشكلات المتعلقة بشخصية الطالبة المعلمة، ومتوسطها الحسابي، وأخيرا المشكلات المتعلقة بالمعلمة المتعاونة في الروضة المضيفة للطالبات.

هدفت دراسة هيفاء البسام(٢٠١٢) إلى التعرف على أبرز المعوقات الأكاديمية، الإدارية والتنظيمية من وجهة نظر الطالبات والمشرفات. وهدفت إلي تحديد ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين آراء الطالبات والمشرفات حول المعوقات الأكاديمية والإدارية والتنظيمية للتدريب الميداني. كما هدفت البحث إلى الكشف عن أهم الفروق في آراء الطالبات في المعوقات الأكاديمية والإدارية والتنظيمية وذلك بحسب نوع الروضة . وبحسب المستوى الدراسي. ولقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تحليل المعوقات الأكاديمية ,الإدارية والتنظيمية التي تواجه الطالبات أثناء فترة التدريب الميداني في قسم التربية ورياض الأطفال . وقد تكونت العينة من (٢٦) مشرفة من مشرفات التدريب الميداني و(٢٦٨) طالبة من طالبات التدريب الميداني بجامعة الملك سعود. وتمثلت أداة البحث في استبانة المعوقات الإدارية والتنظيمية والأكاديمية لدى طالبات التدريب الميداني . وتكونت في صورتها النهائية من ٢٥ مفردة (١١ مفردة للمعوقات الأكاديمية و١٤ مفردة للمعوقات الإدارية والتنظيمية لكل من الطالبات والمشرفات). ولقد تم التحقق من أسئلة البحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وتحليل التباين أحادي الاتجاه لتحديد دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث نحو معوقات التدريب الميداني، وكذلك طريقة شيفيه للمقارنات البعدية. وقد أسفرت نتائج البحث عن اتفاق بين الطالبات والمشرفات على أن الطالبة تواجه صعوبات في الجمع بين التدريب الميداني ودراسة المقررات في فصل دراسي واحد. وقد أوضحت نتائج البحث عدم مراعاة بعض الروضات لظروف الطالبات

المادية، وعدم توافر الوسائل التعليمية في الروضات، بالإضافة إلى وجود تباين واضح بين المشرفات في معدلات تقويم الطالبات المتدربات. وأشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات والمشرفات في محور المعوقات الأكاديمية، كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات والمشرفات في محور المعوقات الإدارية والتنظيمية لصالح المشرفات على التدريب الميداني. كما أسفرت نتائج البحث عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الروضات الحكومية والأهلية ورياض الجامعة في المعوقات الأكاديمية والإدارية والتنظيمية من وجهة نظر طالبات التدريب الميداني. كما كشفت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات تدريب (١) وطالبات تدريب (٢) في محور المعوقات الأكاديمية، والمعوقات الإدارية والتنظيمية لصالح طالبات تدريب

هدفت دراسة مصطفي خوالدة واخرون (٢٠١٠) إلى تعرف المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية الطفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية أثناء فترة التدريب الميداني. ولتحقيق هدف البحث تم بناء استبانة اشتملت على (٥٢) فقرة موزعة على ست مجالات، وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (١٠٠) طالب معلم. وأظهرت النتائج أن مشكلات التدريب الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين هي بالترتيب: المشكلات المتعلقة بالروضة المتعاونة، وبرنامج التدريب الميداني، وشخصية الطالب المعلم، والإشراف على التدريب الميداني، والمعلمة المتعاونة، وتخطيط وتنفيذ الدروس. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشكلات التدريب الميداني تعزى للجنس، في حين لم يوجد أثر يعزى للمعدل التراكمي للطلبة. وفي ضوء النتائج اقترح الباحثون تطوير برنامج التدريب الميداني في ضوء المعايير العالمية ووضع استراتيجيات للتغلب على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين وخاصة فيما يتعلق بدور الروضة، وإجراء

المزيد من البحوث المتصلة بجوانب هذه المشكلات.

أجرى (محمد أحمد شاهين،٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات التطبيق الميداني التي يواجهها الدارسون في جامعة القدس المفتوحة أثناء فترة التدريب وعلاقتها ببعض المتغيرات النوعية (الجنس، والتخصص)، والتفاعل بينهما، وتحقيقا لذلك طورت أداة للدراسة تضمنت (٤٠) فقرة موزعة على أربعة مجالات، طبقت على عينة طبقية عشوائية حجمها ٢٤٦ دارسا ودارسة، أخذت من خمس مناطق تعليمية بطريقة المعاينة العنقودية . وأظهرت النتائج أن ترتيب المشكلات التي يواجهها الدارسون كالآتي : مجال دور المشرف اكاديمي، فمجال الروضة المتعاونة، ثم مجال خطة التعليم، وأخيراً طلبة الروضة المتعاونة، كما أظهرت النتائج إن هناك فروقا دالة إحصائيا بين الجنسين من حيث المشكلات التي تواجههم في التطبيق العملي، إذ تعاني الإناث من هذه المشكلات بدرجة اعلى من الذكور في كافة المجالات، وكانت معاناة الدارسين ضمن تخصصي الرياضيات واللغة العربية أعمق منها في التخصصات الأخرى . ولم تظهر النتائج أثرا دالا للتفاعل بين الجنس والتخصص على المشكلات التي يواجهها الدارسون أثناء التطبيق الميداني.

أما (يوسف عبد القادر أبو شندي وآخرون، ٢٠٠٩) فقد قام بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج التدريب الميداني في جامعة الزرقاء الخاصة، وتألفت عينة البحث من ٩٦طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وكانت أداة البحث المستخدمة استبانة تكونت من ٥٩ فقرة تم التحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج إن تقويم الطلبة لمجالات برنامج التدريب الميداني كان على النحو التالي : احتل مجال تقويم مشرف التدريب الميداني المرتبة الأولى، فالمعلم المتعاون، ثم إجراءات برنامج التدريب الميداني، فالروضة المتعاونة، وأخيرا مدير الروضة المتعاونة . كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم الطلبة المعلمين لبرنامج التدريب الميداني، تعزى إلى جنس الطالب المعلم والمعدل التراكمي

ككل، أما بالنسبة لمنطقة التدريب فقد أظهرت البحث فروقا ذات دلالة إحصائية في تقويم الطلبة لمجال مدير الروضة المتعاونة، ولم يكن لها تأثير في باقي المجالات.

أما (محمد خميس وبسام غانم، ٢٠٠٧) فقد أجريا دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية لوكالة الغوث من وجهة نظر الأطراف المتعاونة، وتكونت عينة البحث من (٨٨) من الملتحقين ببرنامج التدريب الميداني أثناء فترة التطبيق العملي من خلال استبانة مكونة من (٦٦) فقرة موزعة على أربعة مجالات. وأظهرت نتائج البحث عدم وجود مشكلات حادة تواجه الطلبة المعلمين أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر المشرفين ومديري المدارس المتعاونة والمعلمين في مجالات الإشراف التربوي، وإدارات المدارس، والمعلم المتعاون، في حين توجد مشكلات حادة في المجال الأول الخاص بتنظيم البرنامج، وبينت البحث عدم وجود فروق في وجهة نظر الأطراف المتعاونة نحو المشكلات التي تواجه الطلبة المتعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، ومكان العمل، في حين توجد فروق ذات دلالة لمتغير الوظيفة ولصالح المشرفين على مجالات إدارة المدارس والمعلم المتعاون.

أجرى (محمد عبد الفتاح شاهين، ٢٠٠٧) راسة هدفت إلى تقويم برنامج التدريب الميداني في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وقد سعت البحث إلى الوقوف على وجهات نظر الطلبة في محاور متعددة، شملت : أهداف البرنامج وخطواته، وأدوار إدارة الروضة، وأدوار المعلم المتعاون، وقد تكونت عينة البحث من ٣٨٩ طالبا معلما، تم اختيارهم عشوائيا وفق التوزيع الطبقي من مجتمع البحث، والبالغ ١٥٥٧ طالبا، أي : بنسبة وقدرها ٢٥ %، وللحصول على وجهات نظر الطلبة المعلمين، استخدمت استبانة مكونة من ٦٣ فقرة موزعة إلى أربعة محاور، تم توزيعها، واستعادة ٣٦٥ نسخة منها، ويعد إجراء عملية التحليل، تم التوصل إلى نتائج أساسية منها أن تقديرات الطلبة المعلمين على

استبانة تقويم البرنامج في مستوى التقدير العالي، مع وجود بعض نقاط الضعف التي توزعت على محاور الاستبانة الأربعة، كما توصلت البحث إلى عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات الطلبة المعلمين على برنامج التدريب الميداني، تعزى لمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية، والى وجود فروق وفقا لمتغيرات الحالة الوظيفية، والتخصص واختيار الروضة، وأبعاد الاستبانة.

وقام (صالح هندي، ٢٠٠٦) بدراسة للتعرف على مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية خلال فترة التطبيق الميداني، من خلال استبانة طبقت على (٥٣) طالبا وطالبة هم جميع الطلبة المعلمين المسجلين في مقرر التدريب الميداني في النشاط الثاني من العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ . وأظهرت نتائج البحث إن أهم مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين هي على الترتيب: المشكلات المتعلقة بالروضة المتعاونة، والإشراف على التدريب الميداني، وبرنامج التدريب الميداني، والمناهج المدرسية المقررة، وتلاميذ الروضة المتعاونة، كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات مشكلات التطبيق الميداني تعزى إلى جنس الطلبة ومعدلاتهم التراكمية.

دراسة بوقس وبارعيدة (١٤٢٦هـ) (٢٠٠٦) "حاجات الطالبات المتدربات أثناء فترة تطبيق التدريب الميداني من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات المتعاونات."قدمت البحث قائمة بحاجات الطالبات المتدربات اللازمة تحقيقها أثناء التدريب الميداني، وترتيب تلك الحاجات حسب الأولوية كما تتصوره مديرات المدارس والمعلمات المتعاونات والطالبات. وكانت عينة البحث (٢٠٠) طالبة متدربة، في كلية التربية للبنات بجدة، و(٩٠) معلمة متعاونة في التخصصات الأدبية والعلمية، و(٣٠) مديرة مدرسة متوسطة وثانوية. ولجمع بيانات البحث استخدمت الاستبانة والتي تكونت من (٤٠) بندا. وقد أسفرت البحث عن نتائج متعددة كان أبرزها:

١. حاجات الطالبات المتدربات أثناء فترة التدريب الميداني متعددة والتي أبرزتها البحث في ثلاثة محاور هي: تنظيم عملية التدريب الميداني، إمكانية تحقق أهداف برنامج التدريب الميداني في الفترة الزمنية المحددة له، عمليات الإشراف والمتابعة الداخلية والخارجية أثناء التدريب الميداني.

٢. جاء ترتيب الحاجات للمتدربات متباينا بين كل من مديرات المدارس، والمعلمات المتعاونات، والطالبات.

٣. وفي ضوء نتائج البحث قدمت الباحثتان مجموعة من المقترحات المفيدة والتي تسهم في تطوير برنامج التدريب الميداني في كلية التربية للبنات في جدة ومنها:

١. إعادة النظر في الجانب العملي من خطط برنامج كليات التربية للبنات.

٢. إسناد الإشراف على برنامج التدريب الميداني إلى لجنة متخصصة في المجال.

٣. إجراء لقاءات بين الطالبات والمشرفات على التدريب الميداني لمناقشة مشكلات التدريب الميداني.

وقد استعانت البحث الحالية من البحث السابقة بالرجوع إلى تلك الحاجات عند تصميم أداة البحث الحالي.

وأجرى (محمد عبده المخلافي، ٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى معرفة الواقع الحالي للتربية العملية في كلية التربية بجامعة اب، وتقديم برنامج مقترح لتطويرها ويتكون هذا البرنامج من أهداف للبرنامج وأهداف عامة وخاصة للتربية العملية، ومحتوى وطرائق التعليم ونشاطات تعليمية وأساليب تقويم. وأظهرت نتائج البحث أن النظام المطبق حاليا للتربية العملية يعاني من سوء الإشراف والمتابعة من الكلية، وقلة المدة المحددة للتربية العملية، وغلبة الجانب النظري على الجانب العملي في إعداد الطلبة المعلمين في الجانبين الأكاديمي والتربوي،

ووجود تعارض بين المحتوى الأكاديمي والتربوي الذي يدرس في الكلية والواقع الميداني.

التعقيب على الدراسات السابقة:

١. هناك توجه كبير بين المسؤولين على المستوى الوطني، والخليجي والعربي في كليات التربية تجاه التطوير وباستمرار في برنامج التدريب الميداني باعتباره يمثل المخرج التربوي والمهني والثقافي الحقيقي لمستوى وأداء الكليات التربوية.

٢. حظي برنامج التدريب الميداني بمراجعات مستمرة من قبل الجهات العلمية المتخصصة في المراكز، والأقسام واللجان في كليات التربية.

٣. اتجهت عملية تطوير برنامج التدريب الميداني نحو أبعاد تربوية متعددة في كليات التربية بحسب النظام التربوي المعتمد التكاملي /التتابعي.

٤. هناك محاولات دؤوبة من قبل الباحثين لتطوير أدوات مقننة لقياس درجة أداء الطلاب /الطالبات المعلمين أثناء ممارسة عملية التعليم في المدارس.

٥. استخدم معظم الباحثين في دراستهم أثناء تقويم برنامج التدريب الميداني أساليب متعددة مثل: الملاحظة، والمقابلة الشخصية، والاستبانة بغرض جمع المعلومات والبيانات اللازمة لتحديد جوانب القوة والضعف في جوانب البرنامج المختلفة.

٦. أوصت معظم الدراسات بالاستمرار في قيام الباحثين بعملية التقويم لبرنامج التدريب الميداني باعتباره الوسيلة الضرورية لعملية التطوير، والعمل على مسايرة التطورات العالمية في عملية تدريب وإعداد الطالب /الطالبة وفق المنهج الحديث.

٧. أن معظم هذه الدراسات لم يتناول تقويم برنامج التدريب الميداني فى كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة– فى حدود علم الباحثة–

٨. تناولت مجموعة من الدراسات السابقة تقويم برنامج التدريب الميداني من عدة محاور للتحقق من فعالية كل محور وعلاقة ذلك بدور العنصر البشري المسؤول عن ذلك فيما ركزت دراسات أخرى على أدوار أصحاب العلاقة بتنفيذ برنامج التدريب الميداني.

٩. شملت عينات الدراسات السابقة أطرافا كثيرة لها علاقة مباشرة بالتدريب الميداني: الطالب المعلم، مشرف التدريب الميداني، المعلم المتعاون، إدارة المدارس المتعاونة وتناولت البحث الحالية المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التطبيق الميداني من وجهة نظرهم ورأيهم في الأطراف المسؤولة عن التدريب الميداني كون الطلاب المعلمين هم محور التدريب الميداني.

١٠. يتضح من خلال الدراسات السابقة أن هناك تنوعا واختلافا في هذه المشكلات وتعددا في المجالات التي يمكن إن تندرج تحتها ومن أهم ما تناولته الدراسات : المشرف الأكاديمي– المعلم المتعاون– الروضة المتعاونة– طبيعة برنامج التدريب الميداني– عدد ساعات التدريب.

١١. تعد البحث الحالية مكملة للدراسات السابقة وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في بناء الإطار النظري للدراسة وصياغة المشكلة وتحديدها وبناء أداة البحث وتحديد أهداف البحث فكانت هذه البحث تأكيدا على ما جاء في العديد من الدراسات السابقة وهدفت إلى تحديد المشكلات التي يعاني منها الطلاب المعلمون أثناء التدريب الميداني.

إجراءات البحث الميداني ونتائجه:

يتناول هذا الجزء وصفاً لإجراءات البحث، متضمنا التعريف بمجتمع البحث وعينته ومنهجه، وأداة القياس المستخدمة، وخطوات التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات البحث، كما يتضمن الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في البحث الحالية وعرض وتحليل النتائج المتعلقة باختبار أسئلة البحث.

أولاً: اجراءات البحث الميداني:

- **مجتمع وعينة البحث:**

وقد تكونت عينة البحث من ٣٥٠ طالبة من طالبات الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة ممن يتلقين التدريب العملي الميداني بروضات الأطفال فى محافظتي القاهرة والجيزة.

وقد توزعت العينة كما يلى :

١- وصف عينة البحث حسب متغير الفرقة الدراسية:

حيث يوضح الجدول رقم(١) وصف عينة البحث حسب متغير **الفرقة الدراسية**

جدول رقم(١)

عينة البحث حسب متغير الفرقة الدراسية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة	الاجمالي
الفرقة الدراسية	الفرقة الثالثة	١٥٥	%٤٤.٢٨	٣٥٠
	الفرقة الرابعة	١٩٥	%٥٥.٧٢	

يتضح من خلال الجدول السابق أن عينة البحث بالنسبة لمتغير **الفرقة الدراسية** قد تكونت من طالبات فى الفرقة الثالثة والرابعة حيث جاء عدد طالبات الفرقة الثالثة ١٥٥ بنسبة (٤٤.٢٨) من اجمالي عينة البحث وتمثل نسبة (٥٥.٣٥%) من اجمالي عدد طالبات الفرقة الثالثة البالغ عددهن(٢٨٠) و ١٩٥ من طالبات الفرقة الرابعة بنسبة(٥٥.٧٢ %) من اجمالي عينة البحث كما تمثل نسبة (٦٥%) من طالبات الفرقة الرابعة اللاتي بلغ عددهن (٣٠٠) وحرصت الباحثة علي توزيع أفراد العينة علي التخصصات المختلفة فى الكلية وهي برنامج رياض الأطفال وبرنامج التربية الخاصة زبرنامج اللغة الانجليزية وبرنامج الحضانة بحيث يتم تمثيل كل تخصص بعدد متقارب.

ثانياً: اعداد أداة البحث:

١- هدف الاستبانة:

استهدفت الاستبانة الحصول على البيانات من مصادرها الأصلية ولذلك قامت الباحثة ببناء استبانه للتعرف علي أهم معوقات التدريب العملي الميداني من وجهة نظر الطالبات من خلال عدد من المحاور والبدائل حددتها الآدبيات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث ، علاوة على التعرف على بعض المقترحات التى تسهم فى وضع التصور المقترح لحل هذه المشكلات والتغلب علي أهم المعوقات التي تواجه عملية التدريب الميداني، وقد قامت الباحثة بنوجيه استبيان مفنوح لمجموعة من العاملين في مجال التدريب الميداني وأعضاء هيئة التعليم والطالبات وبعض المعلمين في رياض الأطفال وقد احتوت الاستبانة على مجموعة من الأسئلة، وجميعها من الأسئلة المغلقة والمحددة الإجابة وفقاً لمقياس رقمي متدرج حسب درجة حدوثها أو توافرها أو الاقتناع بها أو تطبيقها من (١) إلي (٣) حتى يسهل على أفراد العينة تسجيل قدراتهم بدقة، كما يساعد على تحليل ومعالجة البيانات إحصائياً.

٢- اعداد الاستبانة الأولية:

قامت الباحثة بعد الرجوع إلي الأدب النظري والدراسات السابقة ومن خلال الخبرة الميدانية للباحثة بإعداد وتطوير استبانة وذلك من أجل تحقيق أهداف البحث وهو للتعرف علي أهم مشكلات التدريب العملي الميداني من وجهة نظر الطالبات وقد بدأت الباحثة فى تحديد المحاور الأساسية للاستبانة ، ثم قامت بدراسة تفصيلية لكل محور من هذه المحاور على حده ، لتحديد عدد العبارات أو الأسئلة التى تكفى للكشف عن جوانبه المختلفة ، وبعد أن توصلت الباحثة لمجموعات من الأسئلة أو العبارات التى تغطى كل محور من هذه المحاور ، قامت بترتيبها ترتيباً منطقياً مراعياً الآتى :

١ . وضع تعليمات محددة ترشد من يجيب عليه بسهولة إلى ما يطلب منه القيام به .

٢ . مراعاة ألا تستغرق الإجابة على الأسئلة وقتاً طويلاً ، بوضع علامة (√) أمام الإجابة المناسبة .

٣ . صياغة الأسئلة بأسلوب سهل ومبسط وبكلمات مألوفة لا تحمل أكثر من معنى .

٤ . ألا تشتمل العبارة على أكثر من فكرة واحدة .

٥ . الابتعاد عن الأسئلة التى تسبب حرجاً لأفراد العينة .

ولقد تكونت أداة البحث من جزئين، الجزء الأول تضمن البيانات العامة عن عينة البحث والجزء الثاني شمل عبارات الأداة المتعلقة بأهم أبعاد الأداة المتعلقة بأهم أبعاد مشكلات التدريب الميداني من وجهة نظر الطالبات .ويوضح جدول (٢) يوضح وصف الجزء الثاني لأداة البحث والذي يشتمل على محاور الأداة المتعلقة بأهم أبعاد مشكلات التدريب الميداني من وجهة نظر الطالبات.

جدول (٢)

محاور أداة البحث

م	المحاور	عدد الفقرات
١	مشكلات خاصة بالطالبات	١٠
٢	مشكلات خاصة بالبرامج والأنشطة المقدمة للأطفال	١٠
٣	مشكلات خاصة بمؤسسات التدريب الميداني	١٠
٤	مشكلات خاصة بأعضاء هيئة التعليم	١٠
	المجموع الكلي	٤٠

طريقة التصحيح:

تم استخدام التدرج الثلاثي لمعرفة درجة الموافقة والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

طريقة الإجابة على أداة البحث حسب التدرج الثلاثي

م	درجة الموافقة	الدرجة
١	موافق	٣
٢	الي حد ما	٢
٣	غير موافق	١

٣- صدق الاستبانة:

١-الصدق الخارجي (الظاهري) Face Validity

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وهم مجموعة السادة الخبراء في مجال رياض الأطفال وموجهات فى مجال رياض الأطفال للتأكد من مدى مناسبة العبارة للبعد الذي صنفت فيه ، ومدى وضوح ودقة صياغة العبارة،وحذف العبارات غير المناسبة ، وإضافة أي عبارة لها أهميتها، ولم ترد في الاستبانة وبعد أن

جمعت آراء السادة المحكمين وجد أن معظمهم قد وافقوا على أن معظم العبارات صالحة وتقيس ما وضعت من أجله، وأنها تنتمي إلي كل محور من المحاور، وحذفت بعض العبارات التي اتفق غالبية المحكمين علي ضرورة حذفها لعدم انتمائها للبعد الذي صنفت فيه أو أنها لكونها مكررة بحيث تم حذف العبارات التي لم تحصل على نسبة موافقة ٨٠%، وتم تعديل صياغة بعض العبارات لتكون أكثر سهولة ووضوحا، واعتبر صدق المحكمين بمثابة الصدق الظاهري للاستبانة.

وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم تم التعديل لبعض العبارات، وكذلك تم إضافة وحذف بعض العبارات بحيث أصبحت صالحة للتطبيق في الصورة النهائية.

٢- **صدق الاتساق الداخلي** Internal Consistency Validity

بعد التأكد من صدق المحتوى والذي يقصد به مدى تمثيل عبارات الاستبانة تمثيلاً جيداً للمراد قياسه بها؛ تم حساب مدى اتساق أداة البحث من خلال حساب معاملات الارتباط بين العبارات والمحور الذي تنتمي له كل عبارة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، ويتم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون من العلاقة التالية:

$$r = \frac{\Sigma x_i y_i - (\Sigma x_i)(\Sigma y_i)/n}{\sqrt{[\Sigma x_i^2 - (\Sigma x_i)^2/n][\Sigma y_i^2 - (\Sigma y_i)^2/n]}}$$

حيث x_i درجات المتغير x الذي يمثل العبارة وتمثل قيم y_i الدرجات المناظرة من المتغير y والذي يتمثل في المحور الذي تنتمي له العبارة و n عدد أفراد العينة. وقد قامت الباحثة بحساب صدق وثبات الستبانة بالاعتماد عينة قدرها (١٢٠)، ويوضح الجدول (٤) نتائج حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي له.

جدول(٤)

الاتساق الداخلي لأداة البحث

مشكلات خاصة بالطالبات		مشكلات خاصة بالبرامج والأنشطة		مشكلات خاصة بمؤسسات التدريب		مشكلات خاصة بأعضاء هيئة التعليم	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٧١	١	**٠.٧٢	١	**٠.٨٥	١	**٠.٨٣
٢	**٠.٧٦	٢	**٠.٧٠	٢	**٠.٧٩	٢	**٠.٨٢
٣	**٠.٧٨	٣	**٠.٦٥	٣	**٠.٨١	٣	**٠.٨٥
٤	**٠.٧٦	٤	**٠.٨٢	٤	**٠.٨٠	٤	**٠.٨٣
٥	**٠.٨١	٥	**٠.٧٤	٥	**٠.٨١	٥	**٠.٨٠
٦	**٠.٨٥	٦	**٠.٧٦	٦	**٠.٧٦	٦	**٠.٧٧
٧	**٠.٨٢	٧	**٠.٨٠	٧	**٠.٨٢	٧	**٠.٧٨
٨	**٠.٨٣	٨	**٠.٨١	٨	**٠.٧٨	٨	**٠.٦٩
٩	**٠.٨٣	٩	**٠.٧٧	٩	**٠.٦٨	٩	**٠.٨١
١٠	**٠.٨٤	١٠	**٠.٧٧	١٠	**٠.٧٣	١٠	**٠.٨٤

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات الاستبيان ترتبط بالمحور الذي تنتمي له بمعامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لأداة البحث.

الثبات Reliability

١- ثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب الثبات Reliability بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) من المعادلة:

$$\alpha = \frac{N \cdot \bar{r}}{1 + (N-1) \cdot \bar{r}}$$

حيث α معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وN عدد مفردات الاستبانة أو المحور، و$\bar{r}$ متوسط قيم معاملات الارتباط بين مفردات الاستبانة أو المحور Average Inter-Item Correlation، ويحسب من خارج قسمة مجموع معاملات الارتباط بين مفردات الاستبانة أو المحور على عدد مفردات الاستبانة أو المحور. **ولحساب ثبات ألفا–كرونباخ،** قامت الباحثة بتطبيقها على عينة من خارج عينة البحث الأصلية مكونة من (١٢٠) طالبة حيث تم استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) ، ويوضح الجدول (٥) معاملات الثبات لمحاور أداة البحث وكذلك للمجموع الكلي.

جدول (٥)

معامل الثبات لمحاور أداة البحث وللمجموع الكلي

م	محاور الاداة	معامل الثبات
١	مشكلات خاصة بالطالبات	٠.٨٠١
٢	مشكلات خاصة بالبرامج والأنشطة المقدمة للأطفال	٠.٧٥٨
٣	مشكلات خاصة بمؤسسات التدريب الميداني	٠.٨١٢
٤	مشكلات خاصة بأعضاء هيئة التعليم	٠.٧٦٨
٥	مقترحات للتغلب علي أهم مشكلات التدريب الميداني	٠.٨٢٤
	المجموع الكلي	٠.٨٧٤

يتضح من خلال الجدول السابق أن أداة البحث تتصف بثبات مرتفع بالنسبة لمحاور الأداة وكذلك في المجموع الكلي حيث بلغ معامل الثبات بالنسبة للمجموع الكلي لفقرات الاستبانة(٠.٨٧٤) وهذا يجعل من الاستبانة صالحة للتطبيق في العينة الأصلية للدراسة.

معامل ثبات إعادة التطبيق: تم تطبيق الاستبانة على عينة تجريبية من أفراد مجتمع البحث قدرها (٣٠) طالبة، ثم إعادة الاختبار على نفس العينة بفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني بهدف استخراج معامل الارتباط بين التطبيق الأول و الثاني ، حيث بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين٠.٧٥ وهذه قيمة مرتفعة ومقبولة. وهكذا تأكدت الباحثة أن الاستبانة على درجة عالية من الصدق والثبات ومن ثم يمكن استخدامها بفعالية في البحث .

جدول (٦)

معامل الثبات بطريقة اعادة التطبيق لمحاور أداة البحث وللمجموع الكلي

م	محاور الاداة	معامل ثبات اعادة التطبيق
١	مشكلات خاصة بالطالبات	٠.٨٢٠
٢	مشكلات خاصة بالبرامج والأنشطة المقدمة للأطفال	٠.٧٨٠
٣	مشكلات خاصة بمؤسسات التدريب الميداني	٠.٧٥٣
٤	مشكلات خاصة بأعضاء هيئة التعليم	٠.٨١٠
٥	مقترحات للتغلب علي أهم مشكلات التدريب الميداني	٠.٧٦٠
	المجموع الكلي	٠.٨٥٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات اعادة التطبيق جاءت مرتفعة تعزز الثقة فى المقياس.

٥- الاستبانة النهائية:

بعد إجراء بعض التعديلات على عبارات الاستبانة في ضوء الملاحظات التي أوردها المحكمون ، تم إجراء دراسة تجريبية للتأكد من أن الاستبانة واضحة العبارات، وذلك على عينة عشوائية من الطالبات من خارج عينة البحث ، لمعرفة القدرة على إعطاء استجابة في كل محور من محاور الاستبانة.

وبعد أن تم جمع آراء الطالبات، لوحظ أن هناك اتفاق تام على وضوح العبارات، وسهولة أسلوبها، وأن هناك استجابات واضحة في كل بعد من الأبعاد، وبعد ذلك عرضت الاستبانة على متخصصين في اللغة العربية للتأكد من سلامة صياغة العبارات لغويا، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق الميداني.

رابعاً: الأساليب والمعالجات الإحصائية

يتطلب تحليل البيانات التي تمثل استجابات عينة البحث على بنود الاستبانة استخدم بعض الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية كما يلي:

١- **التكرارات والنسب المئوية للموافقة:** حيث يتم الكشف عن أقل تكرارات ليكرت وأكبرها، ويتم حساب النسبة المئوية لكل تكرار بقسمة تكرار كل من (ضعيفة–متوسطة–كبيرة) على العدد الكلي للعينة وتحويل النتائج إلى نسبة مئوية باعتبارها أكثر تعبيراً من التكرارات الخام.

٢- **المتوسط الحسابي:** وهو أهم مقاييس النزعة المركزية حيث يمكن من خلاله التعرف على متوسط استجابات أفراد العينة على كل محور من محاور الاستبانة، ويتم حساب المتوسط الحسابي من العلاقة الآتية:

$$\bar{x} = \frac{\Sigma x_i}{n}$$

حيث x_i هي الدرجات و n عدد أفراد العينة

٣- **الانحراف المعياري:** لتحديد مدى تشتت استجابات أفراد العينة حول متوسطها الحسابي، ويتم حساب قيمة الانحراف المعياري من العلاقة التالية:

$$s = \sqrt{\frac{\Sigma(x_i - \bar{x})^2}{n-1}}$$

حيث x_i هي الدرجات و n عدد أفراد العينة يجب ملاحظة أنه كلما زادت قيمة الانحراف المعياري فإن ذلك يشير إلى تباين آراء أفراد العينة في النقطة محل البحث.

٤- **المتوسط الحسابي الموزون:** يساعد المتوسط الموزون في تحديد درجة توافر كل عبارة وترتيب عبارات كل محور من محاور الاستبانة، ويتم حساب المتوسط الموزون عن طريق إعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الخمسة وفقاً لطريقة ليكرت

٥- **اختبار مربع كاى (كا٢) Chi - Square - Test** : يستخدم اختبار مربع كاى (كا٢) للمقارنة بين التكرار الواقعى المشاهد أوالتجريبى لاحدى العينات والتوزيع التكرارى المتوقع ، أى التحقق مما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الملاحظة لعدد أفراد أو استجابات العينة فى أقسام المتغير والتكرارات المتوقعة مع مراعاة ألا يقل التكرار المتوقع عن (٥) ، أما إذا قل عن ذلك تضم بعض صفوف الجدول أو بعض أعمدته إلى بعضها البعض حتى يزيد التكرار المتوقع عن (٥) أو يساويه.

$$\text{حيث أن (كا}^2\text{)} = \frac{\text{مج (ت ت – ت ع)}^2}{\text{ت ع}}$$

حيث ترمز ت ت إلى التكرار التجريبى أو "المشاهد" .

وترمز ت ع إلى التكرار المتوقع "النظرى" .

٦- **اختبار (ت) T Test**

ثانياً: عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث الميدانية:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية ودرجة الموافقة بالنسبة لمحاور أداة البحث:

يظهر الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة بالنسبة لمحاور اداة البحث مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالنسبة لمحاور أداة البحث

م	محاور أداة البحث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	مشكلات خاصة بالطالبات	٢.٤٨	٤
٢	مشكلات خاصة بالبرامج والأنشطة المقدمة للأطفال	٢.٥٢	٣
٣	مشكلات خاصة بمؤسسات التدريب الميداني	٢.٥٩	٢
٤	مشكلات خاصة بأعضاء هيئة التعليم	٢.٧١	١

يتضح من خلال الجدول السابق ما يلي:

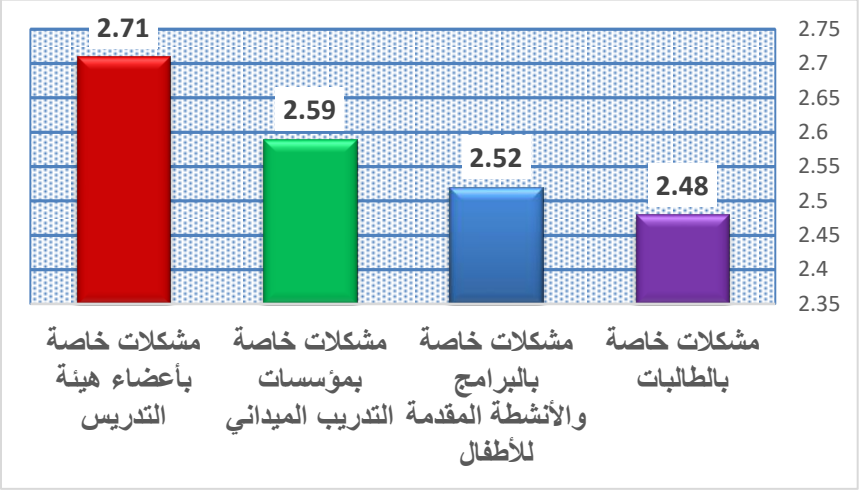
١- جاء في المرتبة الأولى مشكلات خاصة بأعضاء هيئة التعليم بدرجة موافقة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي(٢.٧١)

٢- جاء في المرتبة الثانية مشكلات خاصة بالتدريب الميداني بدرجة موافقة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي(٢.٥٩)

٣- جاء في المرتبة الثالثة مشكلات خاصة بالبرامج المقدمة للأطفال بدرجة موافقة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي(٢.٥٢)

٤- جاء في المرتبة الرابعة محور المشكلات الخاصة بالطلاب بدرجة موافقة متوسطة

حيث بلغ المتوسط الحسابي(٢.٥١)



شكل(١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالنسبة لمحاور أداة البحث

وتعرض الباحثة فيما يلي للمحاور والعبارات التي تنتمي اليها ونسبة الموافقة بالنسبة لكل عبارة

المحور الأول: المشكلات الخاصة بالطالبات يوضح الجدول (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومربع كاي لاستجابات عينة البحث على العبارات الخاصة بمحور **المشكلات الخاصة بالطالبات.**

جدول (٨)

نتائج العبارات الخاصة بمحور المشكلات الخاصة بالطالبات

المفردات	البيان						كا٢	المتوسط	الترتيب
	أوافق		إلى حد ما		غير موافق				
	ت	%	ت	%	ت	%			
يبعد مكان منزلي عن مؤسسات التدريب الميداني	٢٣٠	٦٥.٧	٣٩	١١.١	٨١	٢٣.١	١٧٢.٧	٢.٤٢	٧
لا يتعاون الطلاب مع زملائهم في أداء المهام التدريبية	١٩٨	٥٦.٦	١٣٤	٣٨.٣	١٨	٥.١	١٤٢.٧٢	٢.٥١	٣
التكاليف المادية مجهدة في التدريب الميداني من وسائل وأنشطة	٢٢٩	٦٥.٤	١٠٠	٢٨.٦	٢١	٦.٠	١٨٨.٩٨	٢.٥٩	٢
عدم التزام الطالبات ببرنامج التدريب الميداني المعد من داخل الروضة	٢١٩	٦٢.٦	١٠٤	٢٩.٧	٢٧	٧.٧	١٦٠.٠٥	٢.٥٤	٤
لا يتقبل الطالبات توجيهات المشرف الأكاديمي	١٧٨	٥٠.٩	١٥٤	٤٤	١٨	٥.١	١٢٧.٦٣	٢.٤٥	٦
عدم قدرة الطالبات علي بناء علاقة مهنية مع معلمة غرفة النشاط	٢١٠	٦٠	٧٢	٢٠.٦	٦٨	١٩.٤	١١٢.٠٦	٢.٤٠	٨
الاهمال العام للتدريب للتدريب الميداني	١٧٨	٥٠.٩	١٣٧	٣٩.١	٣٥	١٠.٠	٩٢.٩٥	٢.٤٠	٩
لا تسعي الطالبات لاكتساب الخبرات العملية المطلوبة من التدريب الميداني	١٧٢	٤٩.١	١٣٧	٣٩.١	٤١	١١.٧	٧٨.٨٦	٢.٣٧	١٠
عدم الالتزام بمواعيد التدريب الميداني	١٩٠	٥٤.٣	١٥١	٤٣.١	٩	٢.٦	١٥٥.٥٦	٢.٥١	٥
عدم قدرة الطالبات علي تطبيق الجانب النظري عمليا بطريقة جيدة	٢٦٣	٧٥.١	٦٦	١٨.٩	٢١	٦.٠	٢٨٣.٩	٢.٦٩	١

يتضح من خلال الجدول السابق الاتي:

- أن المحور الأول المشكلات الخاصة بالطلاب قد حصل علي نسبة اتفاق كبيرة تراوحت بين ٢.٣٧ إلى ٢.٦٩ وكانت جميع العبارات دالة عند مستوي ٠.٠١

- وقد جاء في المرتبة الأولى العبارة (١٠) والتي تنص علي " عدم قدرة الطالبات علي تطبيق الجانب النظري عمليا بطريقة جيدة " بدرجة موافقة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي(٢.٦٩)

- وجاء في المرتبة الثانية العبارة (٣) والتي تنص علي " التكاليف المادية مجهدة في التدريب الميداني من وسائل وأنشطة " بدرجة موافقة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي(٢.٥٩)

- وجاء في المرتبة الثالثة العبارة (٢) والتي تنص علي " لا يتعاون الطلاب مع زملائهم في أداء المهام التدريبية " بدرجة موافقة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي(٢.٥١)

- بينما جاء فى المرتبة الاخيرة العبارة (٨) والتي تنص علي لا تسعي الطالبات لاكتساب الخبرات العملية المطلوبة من التدريب الميداني

المحور الثاني: مشكلات خاصة بالبرامج المقدمة للأطفال يوضح الجدول (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومربع كاي لاستجابات عينة البحث على العبارات الخاصة بمحور **مشكلات خاصة بالبرامج المقدمة للأطفال.**

جدول (٩) نتائج العبارات الخاصة بمحور مشكلات خاصة بالبرامج المقدمة للأطفال

العبارات	البيان						كا٢	المتوسط	الترتيب
	أوافق		إلى حد ما		غير موافق				
	ت	%	ت	%	ت	%			
عدم كفاية المهارات المهنية للمشرفين علي طلبة التدريب	٢٣٨	٦٨	٤٤	١٢.٦	٦٨	١٩.٤	١٩١.٧	٢.٤٨	٦
عدم وجود الوقت الكافي لدي مشرف الروضة لمتابعة الطالبات أثناء أداؤهم للبرامج	١٩٢	٥٤.٩	١٥٣	٤٣.٧	٥	١.٤	١٦٦.٨٤	٢.٥٣	٥
عدم متابعة المشرف للطلبة لمعرفة طريقة تحضيرهم للبرامج	٢٣٣	٦٦.٦	١١٤	٣٢.٦	٣	٩	٢٢٦.٨٠	٢.٦٥	٢
لا يعقد المشرف اجتماعا أسبوعيا مع الطلبة لمناقشة انجازاتهم أولا بأول	٢٤٧	٧٠.٦	١٠٠	٢٨.٦	٣	٩	٢٥٨.٧٢	٢.٦٩	١
عدم وجود وقت كافي للطالبة المعلمة لأداء البرامج بالمؤسسة.	١٤٧	٤٢.٠	١٩٨	٥٦.٦	٥	١.٤	١٧١.٤٦	٢.٤٠	٩
عدم نوفر الكفاية المهنية الكافية للقائمين علي اعداد برامج المقدمة للأطفال	١٨٨	٥٣.٧	١٠٢	٢٩.١	٦٠	١٧.١	٧٢.٩٨	٢.٣٦	١٠
لا توجد متاعة دقيقة لانتظام الطلبة داخل الروضة	١٧٠	٤٨.٦	١٧٤	٤٩.٧	٦	١.٧	١٥٥.٥٦	٢.٤٦	٨
نظرا لتنوع البرامج لا يتمكن مشرف المؤسسة من وضع خطة متكاملة	١٨١	٥١.٧	١٥٥	٤٤.٣	١٤	٤.٠	٢٨٣.٩	٢.٤٧	٧
عدم وضع المشرف خطة واضحة لتنوع البرامج	٢١٦	٦١.٧	١١٦	٣٣.١	١٨	٥.١	١٩١.٧	٢.٥٦	٤
لا يكلف المشرف الطلبة بالممارسة المستقلة لمعرفة مستوي قدراتهم	٢٤٧	٧٠.٦	٨٢	٢٣.٤	٢١	٦.٠	١٦٦.٨	٢.٦٤	٣

يتضح من خلال الجدول السابق الاتي:

- أن المحور الثاني مشكلات خاصة بالبرامج المقدمة للأطفال قد حصل علي نسبة اتفاق كبيرة تراوحت بين ٢.٣٦ إلى ٢.٦٩ وكانت جميع العبارات دالة عند مستوي ٠.٠١

- وقد جاء في المرتبة الأولى العبارة (٤) والتي تنص علي " " بدرجة موافقة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي(٢.٧٣)

- وجاء في المرتبة الثانية العبارة (٣) والتي تنص علي " " بدرجة موافقة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي(٢.٦٥)

- وجاء في المرتبة الثالثة العبارة (١٠) والتي تنص علي "استخدم أسلوب الحوار المتبادل فى المناقشة مع الطفل " بدرجة موافقة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي(٢.٦٤)

المحور الثالث: مشكلات خاصة بمؤسسات التدريب يوضح الجدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومربع كاي لاستجابات عينة البحث على العبارات الخاصة بمحور **مشكلات خاصة بمؤسسات التدريب.**

جدول (١٠)

نتائج العبارات الخاصة بمحور مشكلات خاصة بمؤسسات التدريب

العبارات	البيان						كا٢	المتوسط	الترتيب
	أوافق		إلى حد ما		غير موافق				
	ت	%	ت	%	ت	%			
تكلف الطالبات في مؤسسات التدريب بأعمال غير أعمال التدريب الميداني	١٨٠	٥١.٤	١٦٤	٤٦.٩	٦	١.٧	٢٢٦.٨	٢.٤٩	٨
طلب بعض الوسائل من الطالبات في مقابل درجات	١٨٥	٥٢.٩	١٣٠	٣٧.١	٣٥	١٠.٠	٢٥٨.٧	٢.٤٢	٩
عدم توفير الروضة أماكن لممارسة أنشطة التدريب	٢٢١	٦٣.١	١٠٨	٣٠.٩	٢١	٦.٠	١٧١.٤	٢.٥٧	٧
عدم تعاون العاملون بالروضة مع طلبة التدريب الميداني	٢٣٨	٦٨.٠	١٠٦	٣٠.٣	٦	١.٧	٧٢.٩	٢.٦٦	٥
لا تتابع الروضة سجل حضور المتدربين وانصرافهم	٢٤٦	٧٠.٣	٧٥	٢١.٤	٢٩	٨.٣	١٥٧.٥	٢.٦٢	٦
عدم تناسب سعة الروضة مع عدد الطلاب المتدربين	٢٩٦	٨٤.٦	٣٠	٨.٦	٢٤	٦.٩	١٣٨.٤	٢.٧٧	١
لا يتم اختيار مؤسسات التدريب الميداني بعناية	١٥٠	٤٢.٩	١٧٩	٥١.١	٢١	٦.٠	١٦٨.٠٢	٢.٣٦	١٠
لا تقوم المؤسسات بتذليل المعوقات التي تواجه طلبة التدريب	٢٨٧	٨٢.٠	١٨	٥.١	٤٥	١٢.٩	٢٣٤.٣	٢.٦٩	٣
لا تسمح الروضة للطلبة بالاطلاع علي الملفات والسجلات أثناء التدريب	٢٣٥	٦٧.١	١١٥	٣٢.٩	٠	٠	١٥٨.٥٦	٢.٦٧	٤
ضعف الاستعدادات لدي المؤسسات لاستقبال الطلبة	٢٨٧	٨٢.٠	١٨	٥.١	٤٥	١٢.٩	٩٨.٧١	٢.٦٩	٢

يتضح من خلال الجدول السابق الاتي:

- أن المحور الثالث مشكلات خاصة بمؤسسات التدريب قد حصل علي نسبة اتفاق كبيرة تراوحت بين ٢.٢٤ إلى ٢.٧٧ وكانت جميع العبارات دالة عند مستوي ٠.٠١

- وقد جاء في المرتبة الأولى العبارة (٦) والتي تنص علي " عدم تناسب سعة الروضة مع عدد الطلاب المتدربين "بدرجة موافقة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي(٢.٧٧)

- وجاء في المرتبة الثانية العبارة (١٠) والتي تنص علي " ضعف الاستعدادات لدي المؤسسات لاستقبال الطلبة "بدرجة موافقة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي(٢.٦٩)

- وجاء في المرتبة الثالثة العبارة (٨) والتي تنص علي " لا تقوم المؤسسات بتذليل المعوقات التي تواجه طلبة التدريب " بدرجة موافقة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي(٢.٦٩)

- بينما جاء فى المرتبة الأخيرة عبارة (٧) لا يتم اختيار مؤسسات التدريب الميداني بعناية

المحور الرابع: مشكلات خاصة بأعضاء هيئة التعليم يوضح الجدول (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومربع كاي لاستجابات عينة البحث على العبارات الخاصة بمحور **مشكلات خاصة بأعضاء هيئة التعليم.**

جدول (١١)

نتائج العبارات الخاصة بمحور مشكلات خاصة بأعضاء هيئة التعليم

العبارات	البيان						كا٢	المتوسط	الترتيب
	أوافق		إلى حد ما		غير موافق				
	ت	%	ت	%	ت	%			
قلة الزيارات التي يقوم بها المشرف الكاديمي لمتابعة الطالبات	٢٨٧	٨٢	١٨	٥.١	٤٥	١٢.٩	١٧٢.٣	٢.٦٧	٦
لا توجد متابعة مستمرة من قبل المشرف لطالبات التدريب الميداني	٢٣٥	٦٧.١	١١٥	٣٢.٩	٠	٠	٢٣٢.١	٢.٧٥	٤
لا يسعي المشرف لمعرفة مشكلات الطالبات	٢٦٥	٧٥.٧	٨٥	٢٤.٣	٠	٠	٢٢٤.١	٢.٦٦	٧
كثرة عدد الطالبات التي يشرف عليهم المشرف الأكاديمي	٢٣١	٦٦	١١٩	٣٤	٠	٠	٤١٣.٦	٢.٦٦	٨
عدم وجود معرفة كافية لدي المشرفين بالمعلمات المشرفات في مؤسسة التدريب الميداني	٢٤٣	٦٩.٤	٩٨	٢٨	٩	٢.٦	١٢١.٢	٢.٨٢	٣
عدم وضع المشرف الأكاديمي خطة واضحة للتدريب الميداني	٢٨٩	٨٢.٦	٦١	١٧.٤	٠	٠	٣٧٦.١٥	٢.٦١	١٠
لا يربط المشرف الاكاديمي بين الجانب النظري والجانب العمل	٢١٦	٦١.٧	١٣٤	٣٨.٣	٠	٠	٤١.١٤	٢.٦٢	٩
لا يوجد تعاون بين المشرف ومعلمة الروضة	٢١٨	٦٢.٣	١٣٢	٣٧.٧	٠	٠	١٤٨.٥٢	٢.٦٩	٥
لا يقوم المشرف بعقد اجتماع تمهيدي لطلاب التدريب لتعريفهم بمؤسسات التدريب	٢٤٧	٧٠.٦	١٠٠	٢٨.٦	٣	٠.٩	١٥١.١٤	٢.٨٢	٢
عدم أخذ موضوع التدريب الميداني علي محمل الجد من قبل المشرفين	٢٩٠	٨٢.٩	٦٠	١٧.١	٠	٠	١٦٧.٣	٢.٨٤	١

يتضح من خلال الجدول السابق الاتي:

- أن المحور الرابع مشكلات خاصة بأعضاء هيئة التعليم قد حصل علي نسبة اتفاق كبيرة تراوحت بين ٢.٨٤ إلى ٢.٦١ وكانت جميع العبارات دالة عند مستوي ٠.٠١
- وقد جاء في المرتبة الأولى العبارة (١٠) والتي تنص علي " عدم أخذ موضوع

التدريب الميداني علي محمل الجد من قبل المشرفين " بدرجة موافقة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي(٢.٨٤)

- وجاء في المرتبة الثانية العبارة (٩) والتي تنص علي " لا يقوم المشرف بعقد اجتماع تمهيدي لطلاب التدريب لتعريفهم بمؤسسات التدريب " بدرجة موافقة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي(٢.٨٢)
- وجاء في المرتبة الثالثة العبارة (٥) والتي تنص علي " لا يوجد تعاون بين المشرف ومعلمة الروضة " بدرجة موافقة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي(٢.٨٢)
- بينما جاءت فى المرتبة الأخيرة العبارة (٦) والتي تنص علي عدم وضع المشرف الأكاديمي خطة واضحة للتدريب الميداني

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني:

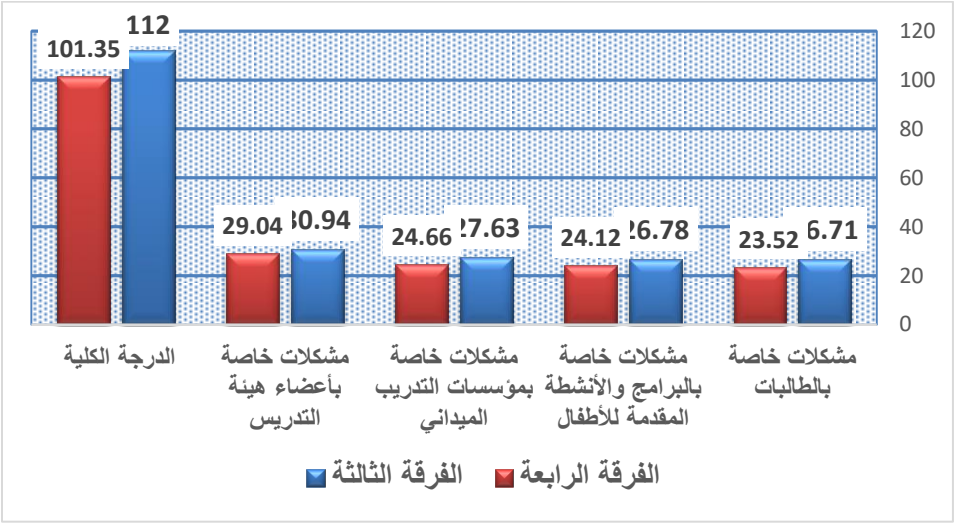
وينص علي أنه هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى متوسطات درجات أفراد العينة علي أبعاد الاستبانة وفقاً لمتغير الفرقة الدراسية(الثالثة، الرابعة) وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة كما قامت باستخدام الاختبار الإحصائي اختبار ت للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول(١٢):

جدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها للفروق فى أبعاد مشكلات التدريب العملي وفقاً للفرقة الدراسية

المتغيرات	الفرقة الثالثة (ن=١٥٥)		الفرقة الرابعة (ن=١٩٥)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مشكلات خاصة بالطالبات	٢٦.٧١	٢.٣٠	٢٣.٥٢	٣.٦٨	٩.٤١	٠.٠١
مشكلات خاصة بالبرامج والأنشطة المقدمة للأطفال	٢٦.٧٨	٢.٢٦	٢٤.١٢	٢.٣٢	١٠.٧٨	٠.٠١
مشكلات خاصة بمؤسسات التدريب الميداني	٢٧.٦٣	٢.٢٨	٢٤.٦٦	٣.٣٥	٩.٤٤	٠.٠١
مشكلات خاصة بأعضاء هيئة التعليم	٣٠.٩٤	١.٥٨	٢٩.٠٤	١.٧١	١٠.٦٠	٠.٠١
الدرجة الكلية	١١٢.٠	٥.٥٢	١٠١.٣٥	٩.٨٤	١٢.١٢	٠.٠١

قيمة ت دالة عند مستوي ٠.٠١ عند د.ح =٣٤٨ =٢.٥٩، وعند ٠.٠٥=١.٩٧

بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية فى أبعاد ومحاور الاستبانة فى اتجاه طالبات الفرقة الثالثة وهو ما يشير الي معاناة طالبات الفرقة الثالثة من مشكلات أكبر من تلك التي يواجهها طالبات الفرقة الرابعة. وتري الباحثة أن هذه النتائج تعتبر منطقية في ضوء الخبرة التي تكتسبها طالبات الفرقة الرابعة وتعرفهن علي المشكلات التي تحدث أثناء التدريب الميداني خلال العام السابق. وتكشف النتائج عن أن الفروق كانت دالة فى جميع أبعاد الاستبانة. ويمكن عرض هذه النتائج من خلال الشكل التالي:



شكل(٢)

الفروق بين الفرقة الثالثة والرابعة فى أبعاد مشكلات التدريب

التصور المقترح:

من أجل تصميم التصور المقترح لتطوير التدريب الميداني، قامت الباحثة بتحديد قائمة بمجالات تطوير التدريب الميداني، وتم تحديد مصادر اشتقاق مجالات تطوير التدريب الميداني من خلال الاعتماد على ما أسفرت عنه نتائج تقارير التدريب الميداني واستطلاع الرأي والمقابلات المقننة التي قامت بها الباحثة للطالبات المتدربات والمشرفات والمديرات للتعرف على المشكلات المرتبطة التدريب الميداني نتائج مراجعة وتحليل الدراسات السابقة في مجال تقويم برنامج التدريب الميداني ، وخاصة تلك التي أجريت لتقييم واقع التدريب الميداني

منطلقات التصور المقترح :

يمكن تقسيم منطلقات التصور المقترح إلى منطلقات نظرية ومنطلقات عملية ترتبط بمتطلبات الواقع ، ويمكن عرض هذه المنطلقات علي النحو التالي:

المنطلقات النظرية:

في ضوء ما أسفرت عنه المعالجة النظرية للبحث من بيانات وأفكار ومعلومات وما توصلت إليه الدراسة الميدانية من نتائج ومقترحات، وما قدمته الدراسات السابقة من توصيات ومقترحات وتطوير فقد تم تقديم التصور المقترح لتطوير برنامج التدريب الميداني، حيث يمكن تحديد المنطلقات النظرية الآتية للتصور المقترح وهي:

١) توجه كلية التربية للطفولة المبكرة الحثيث نحو تطوير برنامج التدريب الميداني.

٢) مواكبة التغيرات العالمية والمعاصرة فيما يتعلق ببرامج التدريب الميداني.

٣) ما أظهرته الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة من آثار ايجابية لتطوير التدريب الميداني.

٤) ما أظهرته نتائج الدراسة التقويمية لبرنامج التدريب الميداني حيث أظهرت نتائج الدراسة الميدانية عدة نتائج هامة يمكن ايجازها فيما يلي:

وجود أوجه قصور ومعوقات فى برنامج التدريب الميداني الحالي سواء فيما يتعلق بالطالبات وأعضاء هيئة التعليم أو المشرفين وذلك علي النحو التالي:

- **فيما يرتبط بالمعوقات المتعلقة بالطلاب ويمكن تحديدها في:**
  - عدم القدرة على تطبيق المعارف النظرية.
  - عدم التقبل لعملية التوجيه الأكاديمي والمؤسسي.
- **فيما يتعلق بالمعوقات المرتبطة بمشرف الكلية وتتمثل في:**
  - عدم الانتظام في زيارة الطلاب بالروضة.

- عدم عقد اجتماعات إشرافية جماعية.
- عدم الاطلاع على سجلات التدريب الميداني.

- **فيما يرتبط بالمعوقات المرتبطة بإدارة الكلية فيمكن تحديدها في:**

- قلة العائد المادي لمشرفي المدارس.
- عدم تحديد خطة مسبقة للتدريب الميداني والالتزام بتنفيذها.
- تأخر تسليم كتاب التدريب الميداني.
- عدم وجود تواصل بين الطلاب وإدارة الكلية.

- **فيما يتعلق بالمعوقات المرتبطة بمؤسسة التدريب فأهمها:**

- قلة الإمكانيات المادية داخل الروضة.
- عدم تناسب حجم العمل مع أعداد الطلاب.
- التركيز على الحصص الاحتياطية والعمل الإداري أكثر من العمل المهني.

- **فيما يرتبط بالمعوقات المتعلقة بمشرف الروضة فأهمها:**

- عدم مشاركة المشرف في وضع خطة التدريب الميداني.
- عدم اطلاعه على محتويات المناهج النظرية.
- تركيز المشرفين على الأعمال الإدارية أكثر من الأعمال المهنية.

مكونات التصور المقترح لتطوير التدريب الميداني لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة:

مما سبق عرضه من المعوقات الخاصة بالتدريب الميداني ومن خبرة الباحثة فى التدريب الميداني تقدم الباحثة مجموعة من المقترحات من أهمها:

شكل(٣)

أهم مكونات التصور المقترح

وتقدم الباحثة فى ضوء هذا التصور تقديم أهم المقترحات علي النحو التالي:

أولا: مجال تدريب واختيار المشرفين:

اشتمل تطوير هذا المجال في التصور المقترح على تهيئة المشرفات بورشة عمل تأهيلية للإشراف بواقع أربع ساعات مع عرض لمهامهن، وتدريبهن على كيفية استخدام أدوات

تقويم الطالبات . كما تم يجب تصميم استمارة تقويم للمشرفة يتم تعبئتها من قبل الطالبات كذا يجب إعداد دورات تدريبية للمشرفين الأكاديميين، وعمل اجتماعات تمهيدية توضح خطة التدريب الميداني تناسب أعداد الطلاب مع المشرفين.

ثانياً: اعداد دليل للتدريب الميداني:

معظم الدراسات السابقة التى تناولت تقويم التدريب الميداني أو تحديد مشكلاتها مثل دراسة جميعها توصلت إلى عدم وجود أدلة إرشادية للمتدربين الطلاب أو المشرفين أو للإدارة المدرسية ، لذلك يعد أهم المجالات الأساسية للتطوير ، وتقترح الباحثة أن هذا الدليل يجب الاعتماد فى اعداده علي العديد من المراجع العلمية والأدلة الإرشادية ، كما تقترح أن يشتمل هذا الدليل على العديد من الموضوعات، منها تعريف التدريب الميداني ، وعرض للإجراءات التنظيمية ونظام الإشراف والتقويم وخاصة للضعيفات وكيفية متابعتهن، وحقوق الطالبة المعلمة وواجباتها وإرشادات للتوجيه، والتكاليف المطلوبة منها، بالإضافة إلى الملاحق التي اشتملت على نماذج بطاقات التقويم كما أنه تم توفير هذا الدليل ورقياً و إلكترونياً في موقع الجامعة وهو مرجع أساسي في إعداد الورش التدريبية للطالبات والمشرفات.

ثالثاً: تطوير لائحة للتدريب الميداني:

- إعداد لائحة تنفيذية موحدة وملزمة لجميع الأقسام التربوية بالجامعة وتصدر عن رئاسة الجامعة تحدد الزمن وآلية التنفيذ وتراعي أدوار إدارة الروضة والجامعة والمشرف والمعلم المتعاون.
- أن يتم صرف مكافأة مالية لإدارات المدارس المتعاونة وللمدرسين المتعاونين في المدارس
- تفعيل مادة التدريب الميداني والحرص على تنفيذها بشكل صحيح داخل الكلية بحيث

تبدأ بالتطبيق داخل الكلية (التعليم المصغر) مع بداية العام الدراسي وتنفيذ الجزء الثاني منها في المدارس (التربية المنفصلة والمتصلة) خلال النصف الثاني من العام الجامعي.

- الاهتمام بالتعليم المصغر لأنه يعطي عائداً مباشرا وملموسا لعملية التعليم والتعلم ويبدو واضحا في سلوك المتعلم.
- توعية مدير الروضة المتعاونة والمعلم المتعاون بمتطلبات برنامج التدريب الميداني وبمسؤولية كل منهما عن نجاحه.
- زيادة التدقيق في اختيار المشرفين الأكاديميين والتربويين وعلى أسس الكفاءة والخبرة والتخصص.
- مراجعة المقررات الدراسية الخاصة بالإعداد التربوي على فترات زمنية لتبقى مواكبة لمتطلبات المجتمع ولسد الفجوة بين الجانب النظري والعملي.
- عقد لقاءات مستمرة مع المسؤولين عن برنامج التدريب الميداني وإدارات مدارس التدريب والمعلمين المتعاونين وبحث المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين.
- عقد لقاءات دورية للمشرفين على التدريب الميداني مع الطالبات المعلمات للتعرف على المشكلات التي تواجههم ووضع الحلول المناسبة لها.
- الرفع من المستوى المهني للمشرفين التربويين والأكاديميين عن طريق الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي.
- لابد من إجراء الدراسات التي تتعلق بتقويم برامج التدريب الميداني باستمرار، للوقوف على حقيقتها، وتعزيز مواطن القوة ومعالجة مواطن الضعف، حيث أن التقويم المستمر لهذه البرامج له دور إيجابي في تلبية متطلبات خطة التطوير التربوي والتفاعل مع مستجدات العصر.

رابعاً: ورش العمل التأهيلية وبرامج التدريس المصغر :

تعد الطالبة المعلمة المحور الرئيس، والهدف الأسمى لكل عملية تربوية في هذا المجال، ومن المهم أن يعي الطالبة المعلمة دوره والمسؤوليات المناطة بأطراف التربية العملية من مشرفين وإدارة مدرسية ، لذلك تقترح الباحثة بإعداد ورشة عمل للطالبات لمدة يوم في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي وبواقع أربع ساعات وذلك بهدف التعريف بالتربية العملية، والتخطيط مع الطالبات على كيفية تنفيذ مراحل التربية العملية وفق نموذج التفكير وفق خطة، والتدريب على كيفية إعداد خطط الدروس اليومية، والتعريف بأدوات التقويم المستخدمة، وهي إجبارية لجميع الطالبات وتحسب من ساعات الوحدات الدراسية.

خامساً: أساليب التقويم المستخدمة في التدريب الميداني

تستند عملية التقويم والمتابعة في التصور المقترح لتطوير التدريب الميداني إلى مفهوم التقويم حيث تتعدى عملية تقويم الطالبة المعلمة من مجرد الحقيقي التقدير الكمي للأداء إلى التقدير الكيفي ؛ فالتقويم هنا ليس تقويما إخباريا هدفه إصدار حكم نهائي، ولكنه تقويم هدفه تطوير الأداء، والتركيز على التقويم من أجل التعلم وليس تقويم التعلم؛ ولذا فإن تطوير التدريب الميداني يأخذ بآليات التقويم المستمرزلك من خلال الأساليب التالية:

- **بطاقة تقويم الطالبة المعلمة:** ويجب أن تشتمل على : التخطيط للدرس، تنفيذه، أساليب التقويم، الإدارة الصفية، شخصية الطالبة، الانتظام.

- **بطاقة التقويم الذاتي للطالبة المعلمة** : هى عبارة عن تساؤلات ذاتية مفتوحة للطالبة عن مدى تحقيقها لأهداف الدرس، ومدى نجاح خطتها، وإذا كانت واجهتها أي صعوبات وكيف تغلبت عليها . مما يساعدها في التعرف على نقاط قوتها وضعفها وتساعدها على التخطيط لتحسين مهاراتها.

- **بطاقة المشاهدة الصفية لتقييم معلمات الروضة وزميلاتها في التدريب) تقييم الزملاء** يتم تصميم **بطاقة** خاصة تساعد الطالبة على تقييم أداء معلمات الروضة وتقييم زميلاتها، وهي عبارة عن جدول من عمودين، العمود الأول يحتوي على عدد من الممارسات التعليمية الفاعلة ، ويقابلها في ال عمود الثاني مدى التوافق بين أداء المعلمة الفعلي لهذه الممارسات ومعايير الأداء المقبول، والتقييم وصفي وليس كمي حتى يمكن مناقشته مع المشرفة والزميلات والاستفادة منه.

- **بطاقة التقويم التكويني:** هذه البطاقة لها أهميتها في توثيق التقويم من قبل الطالبة والمشرفة، وهي ترتبط بعدد مرات حضور المشرفة للطالبة وتستخدمها المشرفة لمناقشة أداء الطالبة بعد الدرس حيث تتضمن الجوانب الإيجابية والسلبية في تدريس الطالبة ومقترحات لتحسين أدائها، ثم توثيق هذا التقويم من قبل الطالبة والمشرفة بكتابة الاسم والتوقيع وبذلك تحل مشكلة عدم انتظام المشرفات في حضورهن للطالبات، وفي نفس الوقت تحل مشكلة عدم مناقشة التقييم مع الطالبة فهو توثيق لعمل المشرفة والطالبة.

- **بطاقة التقويم الذاتي الختامي** : تقدم صورة كاملة عن التجربة التدريسية للطالبة خلال فترة التربية العملية، وتساعد على تقويم الروضة وأساليب الإشراف ومدى الدعم المقدم من وجهة نظر الطالبة المعلمة، ويجب أن تتكون البطاقة من أسئلة مفتوحة لتقديم وصف مختصر لتجربة الطالبة العملية في الروضة، بالإضافة إلى وصف كيفية تطور شخصية الطالبة بعد التدريب، مع كتابة تعليقاتها عن الروضة.

- **بطاقة تخطيط التدريب العملي** إن من أهم المشكلات التى تواجه الطالبة في التدريب الميداني هو عدم وجود خطة تحتفظ بها لتساعدها في الربط بين أهداف التدريب

الميداني وخطوات تنفيذها وبين نتائجها، وهي تتضمن ثلاثة أعمدة :الأول يشير إلى التخطيط ويتضمن الأهداف والخطوات المقترحة للتنفيذ والصعوبات المتوقعة وكيفية علاجها، والتخطيط عادة يتم في أول لقاء المشرفة مع طالباتها في الروضة، ثم العمود الثاني وهو عمود المتابعة والمراقبة ثم في العمود الثالث تقوم بتسجيله الطالبات مع المشرفة في اللقاء الختامي، وهذا النموذج هو إحدى استراتيجيات التفكير فوق المعرفي ويُسمى التفكير وفق خطة ، ومن مزاياه أنه يساعد في زيادة وعي الطالبة بما تقوم به من أنشطة تعليمية.

- **ملف الإنجاز البورتفوليو** : يقصد به مجموعة هادفة من عمل الطالبات، يظهر من خلالها جهد الطالبة وتقدمها وإنجازها في مراحل التدريب العملي، ويسمح لها بالمشاركة في عملية الجمع والاختيار والتأمل الذاتي وفي تقييم المدخلات، ويشتمل على :توزيع المنهج، الجدول الأسبوعي تحضير الدروس، أوراق العمل، العروض التقديمية، استمارة المشاهدة، بطاقات التقويم الذاتي، اختبارات الطالبات، أي معلومات تعطيها المشرفة التربوية للطالبات، قائمة بجدول حصص الاحتياط، وقائمة أخرى بالأنشطة الإضافية التي تقوم بها الطالبة أثناء التطبيق لحفظ جهدها وحقوقها في التميز.

المراجع

إبراهيم صالح علي الزمانان (٢٠٠٤)، الصعوبات التي تواجه طلاب برنامج التدريب الميداني في كلية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان : الأردن .

محمد خميس أبو نمرة، ، بسام عمر غانم (٢٠٠٧): المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية المتدربين أثناء التطبيق الميادين من وجهة نظر الأطراف المتعاونة، مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد العاشر.

أحمد إسماعيل صبحي (١٩٨٧): نظام التعليم في مصر، دار النهضة العربية، القاهرة.

أحمد حسين اللقاني وآخرون (١٩٩٠): تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب، ج١

أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن (١٩٨٥): التعليم الفعال، عالم الكتب، القاهرة.

أحمد عيسى، أسامة عبد العزيز (١٩٩٧): الصعوبات التي تواجه طلبة كلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس خلال تطبيق برنامج التدريب الميداني، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي الأول، اتجاهات التربية وتحديات المستقبل، جامعة السلطان قابوس.

أنور عبود (١٩٩٦) تقويم نظام التدريب الميداني في كليات التربية بمحافظة القاهرة في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

بسام أبو شعيرة غانم (٢٠٠٨ م) التدريب الميداني بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية، دار المجتمع العربي، الأردن

جمال سليمان (٢٠٠٣) التدريب الميداني ومشكلاتها من وجهة نظر طلبة دبلوم التأهيل التربوي، المجلة العربية للتربية. المجلد ٢٣ العدد الأول.

حامد مبارك العبادي (٢٠٠٤)، مشكلات التدريب الميداني كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٣١ (٢)، ص ٢٤٢-٢٥٣

حسان محمد حسان (١٩٩٢): التدريب الميداني في دول الخليج، واقعها وسبل تطويرها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

حمدان نصر وآخرون، (٢٠٠٣). فاعلية برنامج التدريب الميداني لتخصص معلم المجال في كلية التربية بعبري، من وجهة نظر المشرفين والطالبات/ المعلمات ومديرات المدارس المتعاونة، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ١٧(٦٨)، ص ١١٠ – ١٦٤.

خضراء ارشود الجعافرة وسامي سليمان القطاونة (٢٠١١)، واقع التدريب الميداني في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتوقع تخرجهم، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، العدد(٤+٣)، ص٤٧٥-٥١٢

رامز محمد عرفات (٢٠١١): استراتيجية تنظيم التدريب الميداني للطالب/ المعلم بكلية التربية الفنية في ضوء معايير جودة الخريج، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

روضة العميريين (٢٠٠٧)، المشكلات الإدارية التي تواجه طلبة معلم الصف في أثناء التدريب الميداني في جامعة مؤتة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن .

زياد الجرجاوي وعامر الخطيب (٢٠١٠) دراسة تحليلية ناقدة للتربية العملية بجامعة القدس المفتوحة

سعيد حرب (٢٠٠٩): مشكلات التدريب الميداني لدى الطلبة المتدربين، ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي المنعقد في كلية التربية، الجامعة الإسلامية، بعنوان التدريب الميداني بين أداء الطالب/ المعلم وتوجيهات المشرف التربوي والإدارة المدرسية.

سهيل رزق دياب (٢٠٠١): أهمية أدوار مشرف التدريب الميداني ومدى ممارسته لهذه الأدوار، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد ٦.

شريف على حماد (٢٠٠٥) واقع التدريب الميداني في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، مجلد ١٣، العدد الأول ، ص ١٥٥ – ١٩٣

صالح ذيب هندي (٢٠٠٦) مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، ٣٣ (٢) ص ٥١٧– ٥٣٣

طلعت مصطفى السروجي؛ "التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية" (جامعة حلوان/ مركز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي/ ٢٠٠٩م) ص ٢٤

عامر عبد الله الشهراني (١٩٩٤): مرشد الطالب المعلم في التربية الميدانية، الطبعة الأولى مطابع دار البلاد، جدة.

عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٠): أساسيات التعليم والتطوير المهني العام دار الفكر العربي، القاهرة.

عبد الفتاح على المجيدي (د.ت) تقويم برنامج التدريب الميداني بكليات التربية جامعة حضر موت

عبد الكريم محمود القاسم (٢٠٠٧) مشكلات الجانب العملي لمقرر التدريب الميداني بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين، مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد العاشر، ص١٢٩– ١٨٤

عقلة الصمادي، وعبد الكريم أبو جاموس (٢٠٠٥)، مدى اكتساب الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة اليرموك للكفايات التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين والطلبة المعلمين أنفسهم، مجلة جامعة الملك سعود.

علم الدين الخطيب (٢٠٠٤)، دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التدريب الميداني في كلية التربية، جامعة الكويت، المجلة التربوية، ١٨ (٧٠) ص١٦٠–١٩٥

فادية يوسف (٢٠٠٨) التعليم المصغر، دليل التدريب الميداني، الجزء الثاني ط٢.

فرح سليمان المطلق (٢٠١٠)، واقع التدريب الميداني لطلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها (دراسة ميدانية على طلبة السنة الرابعة– معلم صف)، مجلة جامعة دمشق– المجلد ٢٦– العدد (١+٢)، ص ٦١–٩٦

فؤاد العاجز وداود درويش (٢٠١١): واقع التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة غزة الإسلامية وسبل تحسينها، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ٩(٢).

فوزية النجاحى (١٩٩٦) دراسة للمشكلات التي تواجه طالبات قسم تربية الطفل في التدريب الميداني بكلية التربية جامعة طنطا "دراسة ميدانية" دراسات تربوية واجتماعية. المجلد الثاني، العدد الثالث والرابع.

غانم، بسام عمر، وخالد محمد أبو شعيرة (٢٠٠٨ .(التدريب الميداني الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسي، ط ١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

كلثوم توفيق (٢٠٠٧): التربية الميدانية وسبل الارتقاء بها، ندوة التربية والتعليم بين النظرية والتطبيق، كلية التربية للبنات بالباحة، الأقسام الأدبية.

كمال خليل يونس (٢٠٠٨)، المشكلات التي تواجه طلبة برنامج التربية في منطقة الخليل التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في أثناء تطبيق التدريب الميداني، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، المجلد الأول، العدد الثاني، كانون الثاني ٢٠٠٨م

ليلى حسني، ياسر فوزي (٢٠٠٨): المناهج وطرق تدريس التربية الفنية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

ماجد خطابية (٢٠٠٢): التدريب الميداني الأسس النظرية والتطبيق، طبعة أولى عمان، الأردن دار الشروق للنشر والتوزيع.

محمد احمد شاهين (٢٠٠٩) مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التدريب الميداني في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين.

محمد العياصرة (٢٠٠٥)، تقويم الطلبة معلمي التربية الإسلامية لبرنامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (٣)، ص ٢١٥–٢٢٩

محمد حسن العمايرة (٢٠٠٣): مشكلات التدريب الميداني كما يراها النشاط الثامن في كلية العلوم التربوية الجامعية، الأونروا، مجلة العلوم التربية، العدد الرابع.

محمد خميس أبو نمرة(٢٠٠٥) تقويم برنامج التدريب الميداني في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظر الطلبة المعلمين، مؤتة للبحوث والدراسات، ع ٢٠

محمد شوقي، محمد مالك (١٩٩٥): تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين، مكتبة العبيكان الرياض.

محمد عبد الفتاح حمدان (٢٠٠٤): مشكلات الإشراف التربوي لدى الطلبة المعلمين في جامعة الأقصر، غزة بحث مقدم للمؤتمر التربوي الأول في فلسطين بعنوان التربية في فلسطين ومتغيرات العصر المنعقد في الجامعة الإسلامية.

محمد عبد الفتاح شاهين (٢٠٠٧)، تقويم برنامج التدريب الميداني في جامعة القدس المفتوحة.

محمد عبد القادر عابدين (٢٠٠٨): آراء الطلبة المعلمين في أكاديمية القاسمي في التطبيقات العملية، ورقة مقدمة في مؤتمر رؤى تحديثية للبرامج التدريب الميداني في كليات التربية في الوطن العربي خلال الألفية الثالثة، جامعة الزرقاء الخاصة بالأردن.

محمد عبده المخلافي (٢٠٠٥)، برنامج مقترح لتطوير التربية العلمية في كلية التربية بجامعة آب، مجلة الباحث الجامعي، العدد(٨)، ص .ص ١٣٣-١٥٢

محمد محمود مرسي، محمد سعيد حسب النبي (٢٠١٠): التدريب الميداني الميدانية، دار صفصافة للنشر، عمان.

محمد نصير فالح (٢٠٠٦): معوقات التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين والطلبة المعلمين في كليات التربية البدنية في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية البدنية، جامعة الجديدة.

مروان طلافحة (٢٠٠٣ م)، تقويم برنامج التدريب الميداني الميدانية في كلية المعلمين بتبوك ومقترحات تطويرها، مجلة كليات المعلمين، العدد(٣)

مصطفى الخوالده وفتحي محمود (٢٠١٠): مشكلات التدريب الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية، كلية

العلوم التربوية، مجلة جامعة دمشق، مجلد ٢٦، العدد الثالث.

مصطفي محمد، عبد ، سهير محمد حوالة (٢٠٠٥) إعداد المعلم تنمية وتدريبه، ط ١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مصطفي فنخور خوالده وفتحي محمود احميدة وسعاد عبد القادر الحجازي (٢٠١٠)، مجلة جامعة دمشق– المجلد ٢٦ – العدد الثالث، ص ٧٣٧ –٧٨١ .

موسى عبد الكريم أبو دلبوح (٢٠٠٩)، دور برنامج التدريب الميداني في إعداد الطالب المعلم في كلية التربية الرياضية جامعة اليرموك، مجلة جامعة دمشق، المجلد(٢٥)، العدد(١+٢).

مي عبد المنعم نور (٢٠٠٨– ٢٠٠٩): دليل التدريب الميداني، مكتب التدريب الميداني، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

نوف العربي، هيا السبيعي (٢٠١١): "دليل العملية" جامعة شقراء، كلية التربية بالمزاجية، المملكة العربية السعودية.

نوف المرعي (٢٠١٩) المشكلات التى تواجهها طالبات قسم تربية الطفل شعبة رياض الأطفال فى كلية التربية فى مقرر التدريب الميدانى: دراسة ميدانية فى جامعة البعث. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية. مج٤١, ع:٦٢ ٧٧ – ١٠٨

نوف علي عبد الواحد(٢٠١٦) مشكلات التربية الميدانية كما تراها معلمات المستقبل بقسم رياض الأطفال: دراسة ميدانية تطبق على طالبات التربية الميدانية (المستوي السابع) بكلية التربية بالمزاحمية – جامعة شقراء. مجلة الثقافة والتنمية س١٧, ع١٠٨

هيفاء البسام(٢٠١٢) معوقات التدريب الميداني من وجهة نظر الطالبات والمشرفات في قسم

التربية ورياض الاطفال بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض. رسالة الخليج العربي. س ٣٣ ع ١٢٣ :١٥-٥٦

وضحي السويدي وإبراهيم الفار (١٩٩٤): دراسة لبعض المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين ضمن برنامج التدريب الميادين بقطر، مجلة دراسات في المناهج وطرق التعليم، العدد ٢٩.

يوسف عبد القادر أبو شندي، وخالد محمد أبو شعيرة وثائر احمد غازي (٢٠٠٩)، تقويم برنامج التدريب الميداني في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد التاسع، العدد الأول، ص ٣٧-٦٥

يوسف أبو شندي، خالد أبو شعيرة، ثائر غباري (٢٠٠٩)، تقويم برنامج التدريب الميداني في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد التاسع، العدد الأول.

J. (1998): Theoretical Issues for Knowledge of Results. In George E. Stelmach (Ed), Information Processing in Motor Control and Learning. Academic Press, (pp. 229-238). New York.

Alexander, R. (2003): Student teaching-the door between preparation and profession. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 53, 59-60.

Arrighi, M., & Young J. (1999): Teacher perceptions about effective and successful teaching. Journal of Teaching in Physical Education, 6, 122-135.

Appleton, K. (2004): Using learning theory to guide reflection during school experience, Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 24, pp. 147-157.

Bell, R., Barrett, K., & Allison, P. (2002): What preserves physical education teachers see in an unguided, early field experience. Journal of Teaching in Physical Education,4, 81-90

Borko, H., Michalec, P., Timmons, M. & Siddle, J. (1999): Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice, Journal of Teacher Education, 48, pp. 345-357.

Bownlee, J., Dart, B., Boultonhlewis, G. & Mccrindle, A. (2004): The integration or preservice teachers' naive and informed beliefs about learning and teaching, AsiaPacific Journal of Teacher Education, 26, pp. 107-120.

Bullough, r. V., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1999): Teacher self-concept and student culture in the first year of teaching. Teachers College Record, 91, 209-233.

Butler, J. (1996): Professional development: practice as text, reflection as process, and self as focus, Australian Journal of Education, 40, pp. 265-283.

Christensen, C., Massey, D., Issacs, P. & Synott, J:(2005): Beginning teacher education students' conceptions of teaching and approaches to learning, Australian Journal of Teacher Education, 20, pp. 19-29.

Curtner, M. D. (2005): The impact of an early field experience on preserves physical education teachers' conceptions of teaching. Journal of Teaching in Physical Education, 15, 224-250.

Fuller, F. F., Parsons, J. S., & Watkins, J. E. (1999): Concerns of teachers: Research and re-conceptualization. University of Texas, Austin: Center for Teacher Education.

Hating, M., & Nelson, E. (2000): A five year follow up comparison of recent and experienced graduates from campus and field based teacher education programs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Housner, L., Rink, J. (1993): Teaching behavior through various levels of field experiences. Journal of Teaching in Physical Education, 3, 32-46.

Huberman, M. (1999): The professional life cycle of teacher. Teachers College Record, 91, 3157.

Jane F. Dye, Irene M. Schatz, Brian A. Rosenberg, & Susanne T. Coleman (2000): Constant Comparison Method: A Kaleidoscope of Data.http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-1/dye.html

Jones, R. (2002): Student teachers: Incidents that lead them to confirm or question their career choice. Physical Educator, 49, 205-212.

Jones, G., Vesilind, E. (1996): Putting practice into theory: changes in the organisation of pre-service teachers' pedagogical knowledge, American Educational Research Journal, 33, pp. 91-117.

Mahlios, K., Axson, M. (1999): Capturing preserves teachers' beliefs about schooling, life and childhood, Journal of Teacher Education, 46, pp. 192-199 .

Mitchell, M. F., Schwager, G. (2003): Improving the student teaching experience: Looking to the research for guidance. Physical Educator, 50(1), 31-38.

O'donoghue, T., Brooker, R. (2005): The rhetoric and the reality of the promotion of reflection during practice: an Australian

case study, Journal of Teacher Education, 47, pp. 99-109 .

Ojeme, E. O. (2004): Student teachers' perception of their teaching practice experience in physical education: An exploratory study. Nigeria Educational Forum, (1), 97-107.

Ornstein, A. (2005): Beyond effective teaching, Peabody Journal of Education, 70, pp. 2-23.

O'Sullivan, M. (2003): Physical education teacher education in the United States. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 61(2), 41-45.

O'Sullivan, M., & Tsangaridou, N. (2002): What Undergraduate physical education majors learn during a field experience. Research Quarterly for exercise and Sport, 63(4), 381-392.

Paese, P. C. (2004): Student teaching supervision: Where we are and where we should be. Physical Educator, 41(2), 90-94.

Placek, J., & Dodds, P. (1998): A critical incident study of preserves teachers' beliefs about teaching success and nonsuccess. Research Quarterly for Exercise and Sport, 59, 351-358.

Posner, G. (1996): Field Experience: a guide to reflective teaching4, th ed. New York, Longman.

Pultorak, E. (1996): Following the developmental process of reflection in novice teachers: three years of investigation, Journal of Teacher Education, 47, pp. 283-291.

Sebren, A. (2005): Preservice teachers' reflections and knowledge development in a field-based elementary physical education methods course. Journal of teaching in Physical Education, 14, 262-283 .

Schempp, P. (1999): What do you say to a student teacher? Journal

of Physical Education, Recreation and Dance, 59(2), 22-24.

Soar, R. S., Soar, R. M. (2002): Emotional climate and management. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), Research on teaching: Concepts. findings, and implications. Berkeley, CA: McCutchen.

Tinning, R. (2002): Teacher education and the development of content knowledge for physical education teaching. Keynote address for the conference on "The place of general and subject matter specific teaching methods in teacher education," Santiago de Compestela, Spain.

Valli, L. (1997): Listening to other voices: a description of teacher reflection in the United States, Peabody Journal of Education, 72, pp. 67-88.

Veeneman, S. (1996): Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, 54, 143-178.

Yeatman, A. (1996): The roles of scientific and non-scientific types of knowledge in the improvement of practice, Australian Journal of Education, 40, pp. 284-301.

Kay, Patricia M: “ What Competemcies Should Be Induded in C (Bte Program, (Washing Ton, D.C. 2003 American Association Of Colleges For Teacher Education, One Dapon Circle Suite 610.

Purdue Kerry & Others (2009) Supporting inclusion in early childhood setting : some possibilities and problems for teacher education. International Journal of inclusive Education. Vol 13 Issue 8. p 805-815.