تطوير التدريب الميداني بكليات التربية للطفولة المبكرة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة "تصور مقترح"

إعداد

الباحثة غادة رأفت يونس علي[١]

إشـــــراف

أ.د/ السيد عبد القادر شريف
أستاذ أصول تربية الطفل-
كلية التربية للطفولة المبكرة-
جامعة القاهرة.

أ.م.د/ منال كامل بهنس
أستاذ مناهج الطفل المساعد
كلية التربية للطفولة المبكرة-
جامعة القاهرة.

مقدمة:

تعتبر معلمة رياض الأطفال هي العمود الفقري والعنصر الرئيس في العملية التعليمية، وعليها يتوقف نجاح الروضة في تحقيق أهدافها؛ لذا فإن إعداد هذه المعلمة إعدادًا جيدًا وفق النظريات الحديثة للتعليم والتعلم وتزويدها بالطرق والوسائل والأدوات المناسبة، يكون له مردوده الإيجابي على كافة عناصر العملية التعليمية.

ويؤكد الاتجاه العالمي لتطوير التعليم على أن المعلمة قدوة وصاحبة مهنة، وصاحبة رسالة سامية، تتسع مسئولياتها وتنمو آثارها وتمتد نتائجها لتصنع حاضر الأمة ومستقبلها (شمس الدين الفقى، ٢٠١٠: ٢٣٠)، الأمر الذي أدى إلى اهتمام المربين باختيار وإعداد معلمات رياض الأطفال واعتبرت كثير من الدول المتقدمة أن لهذا الاختيار والإعداد أهمية كبيرة في إعداد أجيالها المستقبلية (سهام بدر، ٢٠٠٩: ٢٨٥).

وترجع أهمية الإعداد التربوي لمعلمة رياض الأطفال لتمكينها من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل الذي يرتبط بالتطورات العلمية والتكنولوجية السريعة والمتلاحقة في شتى جوانب الحياة العلمية والاجتماعية والتربوية والاقتصادية، مما يستدعي ضرورة إعدادها وتدريبها وتزويدها بالمعارف والمهارات والخبرات اللازمة للتعامل مع هذه المتغيرات. وقد فرض هذا التطور على برامج إعداد معلمات رياض الأطفال متابعة

---

[١] باحثة دكتوراه بكلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة

تلك التطورات والاتجاه نحو تحديث هذه البرامج؛ وتضمين تلك التطورات والمستحدثات في برامج الإعداد حتى تتمكن المعلمة من متابعتها والتعامل معها والإلمام بها (السيد شريف، ٢٠١٤: ١٠٨).

لذا يجب على مؤسسات إعداد المعلمة أن تؤدي الدور المنوط بها من قبل السياسة التربوية التى تتطور بها حولها بحيث تعكس ذلك التطور بصورة حقيقية في عالمنا الذى نعيش فيه، وهو العالم المتغير دائم التطور باستمرار (راضى طه، ٢٠١٤: ٤٩)، ويعد التدريب الميدانى من أهم برامج إعداد معلمة رياض الأطفال والتى بحاجة إلى تطور دائم ومستمر ليتماشى مع متطلبات ومستجدات العصر الحالي.

ويمثل التدريب الميداني المختبر التربوي الذي تقوم فيه الطالبات المعلمات بتطبيق المبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي منتجًة اتجاهًا تربويًا متكاملًا، حيث تدرك الطالبات المعلمات أن أكبر فائدة تحققنها؛ هي تلك الفائدة التي تتم من خلال برنامج التدريب الميداني لتعاملهن مع أطراف العملية التعليمية، حيث تمكنهن من اكتشاف الصعوبات والمشكلات التى تواجههن في الميدان التربوي بشكل ملموس (أميمة رسمى، ٢٠١٠: ٦٥).

وفى ضوء ذلك وجب إعادة النظر فيما يتم تقديمه بالتدريب الميدانى من أنشطة للطالبات ومراجعة محتواها مراجعة دائمة من أجل تقويمها، حتى يتم إعداد الطالبات للتكيف مع متغيرات ومتطلبات المعلوماتية الحديثة، إذ يتناول التدريب الميدانى علاقة الطالبة ببيئة الروضة التى تعيش فيها والمشكلات والتحديات الناتجة عن هذه العلاقة والمساعدة فى حلها، وخاصةً أن هذه التغيرات فرضت نفسها على كل فرد فى المجتمع، فكان لابد للتدريب الميدانى من الاستجابة لهذه التحديات.

مشكلة البحث:

يعد التدريب الميدانى بمثابة حلقة وصل بين الجانبين الأكاديمى والميدانى، فمن خلاله تتدرب الطالبة المعلمة على كيفية التعامل والتواصل الحقيقى مع الأطفال ومع المعلمات فى الروضة ومع الإدارة وجميع العاملين بالروضة، مما يسهل عليها أداء مهامها الوظيفية المستهدفة بعد التخرج.

وعلى الرغم من أهمية التدريب الميدانى والدور الذى يقوم به فى إعداد الطالبة المعلمة وتأهيلها قبل الخدمة، إلا أنه بالنظر إلى واقع التدريب الميدانى برياض الأطفال نجد مجموعة من التحديات التى فرضت نفسها عليه؛ حيث أكدت دراسات عديدة على وجود مجموعة من المشكلات والصعوبات التى تواجه الطالبات

أثناء التدريب الميدانى منها دراسة (نهلة حماد، ٢٠١٧) التى أكدت على وجود اختلاف فى تقييم المشرفات للطالبات المتدربات، وإعطاء المشرفة على التدريب الميدانى إرشادات روتينية للطالبة المتدربة، ودراسة (عزيزة يتيم، ٢٠١٦) التى أكدت على وجود مشكلات فى البرنامج الأكاديمى التابع للكلية وأخرى متعلقة بمشرفة الكلية وموجهة الروضة، ودراسة (منال بهنس،٢٠١٢) التى توصلت نتائجها إلى عدم وجود متابعة مستمرة من قبل المشرفة على التدريب، وعدم توافر مواصلات خاصة بالتدريب الميدانى بالإضافة إلى عدم وجود دليل للتدريب الميدانى، ودراسة (هيفاء البسام، ٢٠١٢) التى أسفرت نتائجها عن وجود صعوبات فى الجمع بين التدريب الميدانى ودراسة المقررات فى فصل دراسى واحد، وكذلك عدم مراعاة بعض الروضات لظروف الطالبات المادية.

وقد جاء البحث الحالي كمحاولة من الباحثة للوصول إلى تصور مقترح يمكن من خلاله تطوير التدريب الميدانى بكليات التربية للطفولة المبكرة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة.

لذا تتحدد مشكلة البحث فى الإجابة على السؤال الرئيس التالى:

ما التصور المقترح لتطوير التدريب الميدانى بكليات التربية للطفولة المبكرة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما واقع التدريب الميدانى بكليات التربية للطفولة المبكرة؟

٢- ما أبرز المشكلات التى تعترض التدريب الميدانى بكليات التربية للطفولة المبكرة؟

٣- كيف يمكن الاستفادة من بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة فى تطوير التدريب الميدانى بكليات التربية للطفولة المبكرة ؟

٤- ما التصور المقترح الذي يمكن من خلاله الإرتقاء بالتدريب الميدانى بكليات التربية للطفولة المبكرة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي لتطوير التدريب الميدانى بكليات التربية للطفولة المبكرة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة من خلال:

- تحديد الأسس النظرية المرتبطة بالتدريب الميداني بكليات التربية للطفولة المبكرة.
- تحديد أبرز المشكلات التى تعترض التدريب الميدانى بكليات التربية للطفولة المبكرة.
- الاستفادة من ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة فى تطوير التدريب الميدانى بكليات التربية للطفولة المبكرة.
- وضع تصور مقترح يمكن من خلاله الإرتقاء بالتدريب الميدانى بكليات التربية للطفولة المبكرة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة.

أهمية البحث:

تتضح الأهمية النظرية للبحث الحالي فيما يلي:

- الضرورة الملحة للتطوير المستمر للتدريب الميدانى بكليات التربية للطفولة المبكرة.
- مدى الاستفادة من بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة فى تطوير التدريب الميدانى بكليات التربية للطفولة المبكرة.

وتتمثل الأهمية التطبيقية للبحث الحالي فيما يلي:

- لفت انتباه المهتمين والمتخصصين برياض الأطفال إلى واقع التدريب الميدانى، والمشكلات التى تواجهها الطالبة المعلمة أثناء عملية التدريب فى الروضات.
- قد تفيد نتائج البحث في تطوير التدريب الميداني بكليات التربية للطفولة المبكرة.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** يقتصر البحث الحالي على تقديم تصور مقترح لتطوير التدريب الميدانى بكليات التربية للطفولة المبكرة بالاستفادة من بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التدريب الميداني.

منهج البحث:

يستخدم البحث المنهج الوصفي باعتباره منهجًا يركز على ما هو كائن وما ينبغى أن يكون اتجاه ظاهرة من الظواهر التربوية بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، كما أن المنهج

الوصفى لا يقتصر على وصف الظاهرة فقط بل إنه يمتد إلى تحليلها وتفسير أبعادها بهدف وضع الحلول لها.

أداة البحث:

- استبانة موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بكليات التربية للطفولة المبكرة بهدف الوصول إلى التصور المقترح الذي يمكن الإرتقاء من خلاله بتطوير التدريب الميداني في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة.

عينة البحث:

تمثلت عينة البحث في عينة قوامها (٧٨) عضو هيئة تدريس وعضو هيئة معاونة بكليات التربية للطفولة المبكرة بجامعات (القاهرة– مدينة السادات – الإسكندرية– أسيوط)، بواقع (٢٣) عضو هيئة تدريس و (٥٥) عضو هيئة معاونة.

مصطلحات البحث:

من أهم المصطلحات التى اعتمد عليها البحث الحالي ما يلي:

- **التطوير (Development):**

يعرف (أحمد عبد الحليم وآخرون، ٢٠١١: ٢٨٥) التطوير بأنه مصطلح أكثر شمولًا من التحسين والتعديل، فهو يشير إلى إدخال تجديدات ومستحدثات يقصد بها رفع كفاءة العملية التعليمية وإعداد المعلمين.

ويرى (حسن شحاته وزينب النجار، ٢٠٠٣: ١٠٧) بأنه عملية تستند إلى مجموعة من المبادئ العلمية والفنية، وتتشكل من إجراءات اجتماعية وفنية تسمح للمعنيين بتوجيه المنهاج بمختلف عناصره نحو تحقيق أهداف محددة. كما أنه تحسين وتحديث وإدخال تجديدات ومستحدثات على عناصر المنهج الدراسى؛ بقصد تحسين العملية التربوية ورفع مستواها بحيث تصبح أكثر وفاءاً وتحقيقاً للأهداف.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه إحداث تغيرات بهدف الوصول بالشئ المطور إلى أحسن صورة ليؤدى الغرض المطلوب بكفاءة تامة.

- **التدريب الميدانى (Field Training):**

يعرف (Morris, 20011: 1) التدريب الميدانى بأنه هو موقف يصمم للتدريب على ممارسة مهنة التعليم فى سياق يقرب إلى الواقع، ويمارس الطلاب المعلمون فيه التعلم بالعمل، وهي واقع افتراضى خالى نسبيًا من الضغوط كما أنها تقود الطلاب المعلمين لأن يروا ويفكروا ويعملوا.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه فترة من التعليم الموجه تقضيها الطالبة المعلمة المقيدة بالفرقة الرابعة والمسجلة فى التدريب الميدانى بروضة معينة تحددها الكلية، تخرج فيها الطالبة لميدان العمل بعد حصولها على قدر مناسب من المعرفة العملية والنظرية والمهنية لتطبيق هذه المعارف والقدرات في مجال رياض الأطفال.

أولًا: الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري محورين رئيسيين هما: المحور الأول (التدريب الميدانى)- المحور الثانى (الاتجاهات العالمية المعاصرة في التدريب الميداني)، وسوف تتناول الباحثة كل محور بشئ من التفصيل.

تمهيد:

أنشئت كلية التربية للطفولة المبكرة بالقاهرة (رياض الأطفال سابقًا) عام ١٩٨٨م، وامتدت تبعيتها لوزارة التعليم العالي حتى صدور القرار الجمهوري رقم ٣٢٩ في ١٩٩٨/١٠/١م بضم كلية التربية الطفولة المبكرة إلى أكبر صرح علمي على مستوى الوطن العربي ألا وهي جامعة القاهرة.

وتهدف كلية التربية للطفولة المبكرة إلى إعداد حملة الثانوية العامة وما في مستواها وخريجي المعاهد والكليات الجامعية لمهنة التعليم، كما تعمل الكلية على رفع المستوى المهني والعلمي للعاملين في ميدان تربية وتعليم الطفل، وتساهم الكلية في إعداد المتخصصين في مختلف المجالات التربوية الخاصة بتربية (طفل الروضة – طفل الحضانة – الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة – الأطفال بالمدارس الأجنبية)؛ وكذلك إعداد معلمة الروضة ومعلمة التربية الخاصة ببرنامج التعليم المفتوح بالإضافة إلى إجراء البحوث والدراسات في مختلف مجالات التخصص بالكلية، والإسهام في تطوير الفكر التربوي ونشر الاتجاهات التربوية الحديثة، وكذلك تبادل الخبرات والمعلومات مع الهيئات والمؤسسات التعليمية والثقافية المصرية والعربية والدولية، والتعاون معها في معالجة القضايا التربوية المشتركة (**ويكيبديا، بتاريخ ٢٠٢١/٩، https://ar.wikipedia.org//**).

المحور الأول: التدريب الميدانى:

يتعرض هذا المحور لمفهوم التدريب الميدانى، وأهدافه، وأهميته، ومراحله، مع عرض لبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة المساهمة فى تطويره.

مفهوم التدريب الميدانى:

تعددت مسميات التدريب الميدانى وتنوعت فيطلق عليه بعضهم التربية العملية أو التربية الميدانية أو التطبيقات المسلكية، وعلى الرغم من تعدد هذه التعريفات من قبل التربويين إلا أنها جاءت متقاربة متشابهة.

فتعرف (سامية إبراهيم ونائلة فائق، ٢٠١٥: ٧) التدريب الميداني بأنه الخبرة الواقعية التى تمر بها الطالبة المعلمة خلال برنامج بكالوريوس رياض الأطفال، حيث تكتسب الخبرات العملية التطبيقية عن طريق الزيارات الميدانية للروضات وتسمى معايشة وملاحظة.

كما يرى (Koross, 2016: 77) أن مصطلح التدريب الميدانى يؤكد على استخدام الطالبات المعلمات لجميع الخبرات التعليمية أثناء التدريب بالروضات المتعاونة، وتختلف الممارسات الفعلية لاستخدام الخبرة الميدانية اختلافاً كبيراً وفقاً لمقدار الدعم المقدم للطالبات المعلمات بروضات التدريب.

أهداف التدريب الميدانى:

للتدريب الميدانى أهداف عديدة فى الجوانب الثلاثة (المعرفية، والوجدانية، والمهارية) يسعى لتحقيقها؛ ولابد أن تكون هذه الأهداف واضحة ومحددة فى أذهان الطالبات المعلمات، ويهدف التدريب الميدانى فى إطار برامج إعداد المعلمات؛ إلى تحقيق النتائج التالية:

- إكساب الطالبة المهارات اللازمة للتدريس للعمل فى مجال رياض الأطفال.
- التطبيق العملى للأسس النظرية التى درستها الطالبة ضمن مقررات الإعداد بالكلية.
- إعداد الطالبة نفسياً وتربوياً للقيام بمسئوليات المهنة بعد التخرج (سولاف الحمراوى، ٢٠١٤: ١١-١٢).
- تزويد الطالبات المتعلمات بالتطوير المهنى اللازم لتعزيز السلوك الإيجابى للتدريس لديهم.
- تزويد الطالبات المعلمات بفرصة تعلم فن التدريس فى مواقف فعلية وتحت إشراف معلمة متعاونة متمرسة (Endeley, 2014: 150).
- وضع المعارف النظرية والأكاديمية المرتبطة بالعملية التكوينية حيز التطبيق.

- تطوير الكفاءات المهنية وتكوين شبكة من العلاقات، وهذا ما أكدته دراسة (Ferrier, 2009) حيث توصلت نتائجها إلى أن خلق علاقة مهنية جيدة بين المعلمة والطالبة المعلمة يمثل جانباً هاماً فى نجاح وتطوير أهداف التدريب الميدانى.

ومن خلال ما سبق تستخلص الباحثة أن التدريب الميدانى يشكل أحد الأسس المهمة فى إعداد الطالبة المعلمة فهو يعتبر المجال الحقيقى الذى تكتسب فيه الطالبة المهارات اللازمة للتعليم، حيث يمكنها من التطبيق العملى للأسس النظرية التى درستها بالكلية، بالإضافة إلى إكسابها الاتجاهات الإيجابية نحو مهنتها المستقبلية.

أهمية التدريب الميدانى:

ترجع أهمية التدريب الميدانى إلى عدة عوامل منها:

- ترجمة المبادئ والأسس النظرية التى اكتسبتها الطالبة المعلمة خلال دراستها بالجامعة إلى مواقف تعليمية فى البيئة الحقيقية، حيث يساعد التدريب الميدانى على محو الفجوة بين نتائج البحوث العلمية المتعلقة بالتدريس والممارسات الفعلية والتى تعد من القضايا الهامة فى إعداد المعلمات قبل الالتحاق بمهنة التدريس (Burn&Mutton, 2015: 219).
- يعتبر التدريب الميدانى فرصة ثمينة للطالبة المعلمة لحل المشكلات المرتبطة بعملية التدريس التى يمكن أن تقابلها، كما أنه طريقة فعّالة لزيادة معارفها وإجراء تجربة التدريس على أساس من المعرفة المكتسبة فى مجالات علم النفس وطرق التدريس ومبادئ التدريس وتقنياته (Gujjari et al, 2010: 339).
- تكتسب الطالبة المعلمة القدرة على تحويل النظريات العملية التخصصية إلى خبرات عملية تطبيقية، حيث أكدت دراسة (Volkman, 2000) أن فترة ممارسة التدريب الميدانى تتيح للطالبة المعلمة فرصاً فعلية لترجمة التعلم الأكاديمى إلى ممارسة أنشطة مخططة بهدف تحسين أدائها المهنى الذى يساعدها على الإعداد لمهنة التدريس.
- يساعد التدريب الميدانى فى صقل المهارات التعليمية المتعددة التى تمتلكها الطالبة المعلمة من خلال الممارسة الفعلية، حيث أظهرت نتائج دراسة (Simons et al, 2012) تحسن المهارات الثقافية لدى الطالبات المعلمات، كما أن التعلم من خلال الخبرة قد عزز من الخبرات الشخصية والشعور بالانتماء لديهن، كما أفاد المشرفون والطالبات بأن التدريب الميدانى من الأمور المفيدة فى المشاركة المجتمعية.

- يوجد العديد من الدراسات التى أكدت على أهمية التدريب الميدانى للطالبة المعلمة مثل دراسة (Henninger, 2013) التى توصلت إلى أن خبرات التدريب الميدانى تحسن من الممارسة الفعلية لدى الطالبات المعلمات. وكذلك توصلت دراسة (رضوى حسن، ٢٠١٨) ودراسة (Slinger, 2004) إلى أن بيئة التدريب الميدانى تنمى مهارات التعلم الذاتى لدى الطالبات المعلمات.

بناء على ما سبق يتضح أن التدريب الميدانى له أهمية كبيرة فى حياة الطالبة المعلمة كونه يوفر للطالبة المعلمة فرصة عملية لتطبيق المبادئ والمفاهيم والنظريات التربوية، كما يتيح الفرصة أمام الطالبة المعلمة لاكتساب المهارات التربوية بصورة تدريجية ومنتظمة.

مراحل التدريب الميدانى:

ترى (مها البسيونى، ٢٠٠٨: ١٠٥) أن المراحل التى تمر بها الطالبة المعلمة فى التدريب الميدانى ينبغى أن تكون تبعاً للترتيب التالي:

- مرحلة التهيئة المعرفية للطالبة المعلمة.
- مرحلة المشاهدات المتلفزة.
- مرحلة التعليم المصغر.
- مرحلة المشاهدات الحية داخل روضة التدريب.
- مرحلة المشاركة فى التدريس مع المعلمة الأساسية للقاعة.
- مرحلة التدريس الفعلى.
- مرحلة التقويم والنقد البناء للتدريس.
- مرحلة التقويم الشامل للتدريب الميدانى.

مشكلات التدريب الميدانى بكليات التربية للطفولة المبكرة:

على الرغم من أن التدريب الميدانى يحتل الجزء الأكبر فى برنامج إعداد المعلمات إلا أنه توجد بعض الصعوبات التى تعترض حدوثه مثل وجود تناقضات بين النظريات والطرق التى تم تدريسها بالجامعة، مما يؤدى إلى اصطدام الطالبة بالواقع داخل روضات التدريب (فاروق البوهى ومحمد بيومى، ٢٠٠٥: ٢٦٧)، وقد أثرت هذه الصعوبات إلى تقييد كبير للطالبة المعلمة فى تنفيذ معرفتها وقدراتها الفكرية أثناء ممارسة عملية

التدريس (Onyebukwa-Nwanoro, 2017: 33)، هذا ويؤكد واقع التدريب الميدانى على وجود كثير من الصعوبات والمشكلات التى يمكن إجمالها فيما يلى:

١- مشكلات مرتبطة بالإعداد للتدريب الميدانى داخل الكليات:

يمكن تحديد مجموعة من المشكلات التى تنشأ من سوء التخطيط للتدريب الميدانى فى إعداد معلمات المستقبل بكليات الإعداد فى النقاط التالية (مصطفى عبد السميع وسهير حوالة، ٢٠٠٥: ١٤٥):

- عدم تدريب الطالبة المعلمة داخل كليتها على المهارات التدريسية المتنوعة التى تحتاجها فى هذه الفترة التدريبية، فغالباً لا نجد داخل الكليات المشاهدات المتلفزة لمواقف تعليمية حقيقية، وأيضاً لا نجد أسلوب التعليم المصغر الذى يدرب الطالبة المعلمة على تلك المهارات.
- قصور فى تهيئة الطالبة المعلمة وتحفيزها للاستعداد لهذه التجربة، فغالباً لا نجد تلك الاجتماعات الجادة بمجموعات التدريب الميدانى التى تبصرهم بأهمية التجربة الميدانية وأهدافها، وتعريف هذه المجموعات بأهم الصعوبات والمشكلات التى سيواجهونها، بالإضافة إلى كيفية التعاون مع إدارة الروضة.
- إهمال متابعة كليات الإعداد لما يحدث فى أثناء تنفيذ برامج التدريب الميدانى، والوقوف على الأدوار الحقيقية التى يؤديها كل من الطالبة المعلمة والمشرف ومديرة الروضة والمعلمة المتعاونة، فقد أدى هذا الإهمال إلى عشوائية التنفيذ وفقدان جدية العمل.
- أكدت نتائج دراسة (Azeem, 2011) على وجود عدة مشكلات منها ضعف تدريب الطالبات فى الجامعة على استخدام طرق التدريس المتنوعة المتطورة المطبقة فى المدارس، وندرة إرشاد المتدربات قبل النزول للميدان، بالإضافة إلى قلة وجود دليل يساعدهن على تفهم حقوقهن وواجباتهن أثناء التدريب الميدانى. كما أكدت دراسة (Seferoglu, 2006) على عدم وجود علاقة وثيقة بين التطبيق العملى والمواد الدراسية النظرية التى تدرسها الطالبة المعلمة خلال فترة الإعداد بالكلية، مما يتطلب إعادة النظر فى برامج إعداد المعلمة بصورة أعم بهدف تحسينها وتطويرها.

٢- مشكلات مرتبطة بالإشراف على التدريب الميدانى:

يمكن تحديد أهم هذه المشكلات فيما يأتي:

- عدم اجتماع هيئة الإشراف والتوجيه بطالبات التدريب الميدانى قبل بدء التدريب؛ وذلك لإعطائهم التعليمات التى وجب عليهم اتباعها خلال فترة التطبيق العملى، وقد أكدت على ذلك دراسة (منال

بهنس، ٢٠١٢) التى توصلت نتائجها إلى عدم وجود متابعة مستمرة من قبل المشرفة على الطالبات المعلمات أثناء التدريب.

- عدم قيام مشرفى التدريب الميدانى فى أغلب الأحوال بالتدخل فى عمل الطالبة المعلمة أثناء تواجدها بالقاعة ليعطى الطالبات المعلمات نماذج جيدة لعملية التدريس يمكن الاستفادة منها ومحاكاتها. وهذا ما أكدت عليه دراسة (Yesilyurt & Semerci, 2012) والتى توصلت نتائجها إلى قلة تدريب المشرف للطالبات المعلمات أثناء التدريب.
- بعض مشرفى التدريب الميدانى لا يتجاوبون فكرياً ونفسياً مع الطالبات المتدربات مما يسبب نفور هؤلاء الطالبات من مشرفيهم مما يؤدى إلى تدنى مستويات الاستفادة من فترة التدريب الميداني(مصطفى عبد السميع وسهير حوالة، ٢٠٠٥: ١٤٦).

٣- مشكلات مرتبطة بروضات التدريب الميداني:

هناك شكوى عامة من ضعف إمكانيات الروضات التى يتم فيها التدريب الميدانى، ويمكن إيجاز هذا الضعف فى النقاط التالية:

- عدم وجود أماكن مناسبة لعقد الاجتماعات بين الطالبات المعلمات والمشرف عليهن سواء قبل التدريب أو بعده.
- صعوبة توافر أماكن لجلوس الطالبات المعلمات والمشرف عليهن عند وجودهن داخل القاعة الواحدة لمشاهدة زميلة لهن تقوم بالشرح للأطفال (مصطفى عبد السميع وسهير حوالة، ٢٠٠٥: ١٤٦).
- القاعات غالباً صغيرة الحجم ومكتظة بالأطفال ولا يتوافر فيها الشروط الصحية من تهوية وإضاءة ودرجة حرارة وغيرها، وهذا ما أسفرت عنه نتائج دراسة (Saricoban, 2010) التى أكدت على كثرة عدد المتعلمين داخل القاعة الواحدة.
- قلة الإمكانات والتقنيات والوسائل التعليمية المتاحة لطالبات التدريب الميدانى فى روضات التدريب والتى يحتاجن إليها فى تحضير وتنفيذ الدروس المختلفة (خالد الأحمد، ٢٠٠٥: ١٥٧)، وقد أكدت على ذلك دراسة (Ganal et al, 2016) حيث توصلت نتائجها إلى قلة الوسائل التعليمية المعينة للطالبات المعلمات أثناء التدريب.

٤- مشكلات مرتبطة بمديرة روضة التدريب الميداني:

على الرغم من أهمية الأدوار الإدارية والإشرافية والتقويمية التى تقوم بها إدارة روضات التدريب وإن قيامها بهذه الأدوار على الوجه المطلوب يساعد فى تحقيق الأهداف المرجوة من التدريب الميدانى، إلا أنه يوجد العديد من المشكلات المرتبطة بهذه الأدوار ويمكن تلخيصها فيما يلى:

- عدم اهتمام بعض مديرات روضات التدريب –من ذوى القيادة المتسيبة– بالمتابعة اليومية للطالبات المعلمات والإشراف على حضورهن بانتظام فى المواعيد المحددة وإثبات ذلك فى دفاتر الحضور والإنصراف الخاصة بهن، مما يجعل بعض من هؤلاء الطالبات المتدربات غير منضبطات فى الحضور إلى الروضات أو الالتزام بما هو مطلوب منهن (خالد الأحمد، ٢٠٠٥: ١٥٧-١٥٨).
- تشكو بعض الطالبات من أن البعض يعهد إليهم بالدخول إلى حصص احتياطية أو التدريس لغير الفئة المستهدفة (طارق عامر، ٢٠٠٨أ: ١٣١-١٣٢).
- أحياناً لا تتفق مديرة الروضة مع المشرف على التدريب الميدانى فى التقديرات التى تستحقها الطالبات المعلمات مما يجعل هؤلاء الطالبات فى حالة نفسية سيئة (مصطفى عبد السميع وسهير حوالة، ٢٠٠٥: ١٤٧).

٥-مشكلات مرتبطة بمعلمة الروضة "المعلمة المتعاونة":

توجد بعض السلبيات التى تتعلق بالمعلمة المتعاونة والتي قد تسبب العديد من المشكلات أهمها ما يلي(مصطفى عبد السميع وسهير حوالة، ٢٠٠٥: ١٤٩):

- الاتجاه السلبى لبعض المعلمات المتعاونات نحو تجربة التدريب الميدانى والطالبات المتدربات من حيث كونهن يضيعن عليهن فترات التدريس وأنهن يضطرن إلى إعادتها مرة أخرى.
- عندما تظهر بعض الطالبات المعلمات تفوقاً ملحوظاً فى التدريس وتميزاً واضحاً فى معاملة الأطفال وتطبيق أساليب التربية الحديثة؛ فأن بعض المعلمات المتعاونات لإحساسهن بالغيرة من هذا التميز يضعن العراقيل والصعوبات أمام هؤلاء المتدربات المتميزات.
- توصلت نتائج دراسة (عمر عقيلان، ٢٠١٦) ودراسة (Yesilyurt & Semerci, 2012) على ندرة ندرة التوجيهات والنصائح التى تقدمها المعلمة المتعاونة للطالبات المعلمات أثناء التدريب.

٦-مشكلات مرتبطة بالطالبة المعلمة نفسها:

توجد بعض الصعوبات والمشكلات المرتبطة بالطالبة المعلمة التى تعيق من تحقيق الإنجاز والتقدم فى برامج التدريب الميدانى ومن أهم هذه المشكلات ما يلى:

- الإهمال فى التحضير وضعف الاهتمام بكشكول التحضير.
- وجود بعض المشكلات مع إدارة الروضة أو المعلمة المتعاونة.
- عدم الاهتمام بآداب المهنة.
- تنظر بعض الطالبات المتدربات إلى فترة التدريب الميدانى أنها روتين شكلى غير مهم وأنهن سوف يحصلن على تقديرات عالية فى نهاية التدريب سواء اجتهدن أم لم يجتهدن.
- عدم قدرة بعض الطالبات المعلمات الشخصية على مواجهة الأطفال مما يؤدى إلى ظهور الارتباك الواضح على سلوكيات هؤلاء الطالبات المتدربات، مما يؤثر سلباً على تنفيذ خطوات الدرس وضعف ثقة الأطفال فيهن (عبد الله محمد ورحاب جبل، ٢٠١١: ٥٣).

مما سبق تستنتج الباحثة أن نجاح التدريب الميدانى يتوقف بدرجة كبيرة على قدرة الطالبات المتعلمات على التكيف مع إدارة الروضة والمشاركة فى مختلف الأنشطة داخل قاعة النشاط وخارجها، مما يتطلب من الطالبة المعلمة التمتع بشخصية قوية ذات مهارات تربوية واجتماعية يمكن أن تكتسبها خلال تواجدها بالجامعة أو تفاعلها داخل الروضة، الأمر الذى يتطلب تكاتف كل عناصر التدريب الميدانى لتعزيز قدرات الطالبات المعلمات فى التخطيط والتنفيذ والتقويم.

المحور الثاني: بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة فى مجال التدريب الميداني:

تهتم العديد من الدول المتقدمة بجودة ونوعية إعداد معلمة رياض الأطفال، وذلك لإيمانها الشديد بأهمية الجانب العملي والتطبيقي في التقدم والتطور، وفيما يلي عرض لخبرات بعض الدول في مجال التدريب الميداني برياض الأطفال باعتبار أن هذه الدول من الدول المتقدمة تربويًا والتي تواكب آخر المستجدات والتطورات، وهي:

١-التدريب الميداني في الولايات المتحدة الأمريكية:

تهتم الولايات المتحدة الأمريكية بالكادر البشري الذي يتعامل مع الأطفال داخل الروضة، لذا وضعت برامج محددة –تناسب طبيعة وخصائص كل ولاية من الولايات– لإعداد معلمات رياض الأطفال، ويتم ذلك

من خلال ثلاث برامج هي: برامج الشهادة– وبرامج كليات المجتمع– وبرامج تنمية الطفل. وقد أكدت الحكومات الأمريكية على ضرورة إعداد المعلمة المؤهلة؛ لذا لا تكتفي الولايات بحصول المعلمة على شهادتها الجامعية بل تضع بعض الولايات امتحانًا تحريريًا لهؤلاء المعلمات، ويشترط نجاحهن فيه لالتحاقهن بالعمل داخل الولاية وحصولهن على تصريح بمزاولة المهن، هذا بالإضافة إلى أن بعض الولايات الأخرى تطلب من المعلمات الحصول على تصديقات معينة "برامج في الطفولة– خبرة التدريب الميداني" تضاف إلى شهادتهن قبل استلامهن للعمل (طارق عبد الحليم، ٢٠١٠: ١٣١–١٣٢).

وبالرغم من الاختلاف في إجراءات تنفيذ التدريب الميدانى في الجامعات الأمريكية إلا أنها تتشابه كثيراً في أهدافها وملامحها وآليتها وجميعها ترتكز على التدريب الميداني وتصممه بطريقة تمكن الطالبة المعلمة في التعرف التدريجي على محيط عمليات التعليم، ومن ثم التدرج في تولي مهام التدريس الفصلي، بحيث ينفذ التدريب الميداني في ثلاث مراحل متتابعة هي:

- مرحلة المشاهدة: تستغرق حوالى ٦٠ ساعة.
- مرحلة التطبيق الجزئي: تستغرق حوالى ٢٠٠: ٢٥٠ ساعة.
- مرحلة التطبيق المكثف: تستغرق حوالى ٤٠٠: ٥٠٠ ساعة.

ويتم اختيار الروضات المتعاونة في ضوء مجموعة من المعايير المحددة كموقعها، وتوافر التجهيزات والوسائل المعينة بها، وتواجد المعلمات ذوات الخبرات الجيدة (ميسون الدويري وبسام القضاة، ٢٠١٣: ٤٩).

كما تصدر الجامعات الأمريكية أدلة للتدريب الميدانى تحدد المهام والواجبات وآليات التنسيق بين كافة الأطراف المشاركة في التدريب الميداني، كما تقوم باختيار مجموعة من الروضات المتعاونة والمعلمات المتعاونات، وتنظيم ورش عمل للمعلمات المتعاونات، وتحدد للطالبة المعلمة إجراءات التحاقها بكل مرحلة من مراحل التدريب الميداني وآليات المتابعة والتقويم (هادي طوالبة، ٢٠٠٩: ٢٧).

٢–التدريب الميداني في انجلترا:

يوجد في انجلترا حوالي ٥٠ كلية لإعداد معلمات رياض الأطفال تمنح درجة البكالوريوس في تخصص مرحلة ٣–٩ سنوات، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، تتضمن المهارات العلمية وتاريخ التربية وفلسفة ونظريات تعليم الطفل وعلم النفس لدى الطفل، والدراسات الفنية والموسيقية وصحة الطفل وألعاب الطفل والتطبيقات العملية في رياض الأطفال. ويستمر التكوين في كليات إعداد معلمي رياض الأطفال

مدة ثلاث سنوات إلى أربع، ويمكن أن يزيد سنة خامسة لمن يريد الحصول على دبلوم في التربية وعلم النفس، كما أن هناك جامعات تقدم دراسات عليا لمن أراد التخصص أكثر (عبد الرحمن الجعيد، ٢٠١٦: https://www.new-educ.com)

وتقضي جميع المعلمات بعد التخرج من الجامعات فترة تدريبية تعملن خلالها كمعلمات مساعدات "تحت التمرين"، وتنتهي هذه الفترة باختبار يكون النجاح فيه شرط أساسي لاستلام شهادة مدرس الولاية. وتقوم المجالس التعليمية المحلية بوضع هذه البرامج التدريبية في ضوء احتياجات كل إقليم (طارق عبد الحليم، ٢٠١٠: ١٣٢).

وتختلف طرق إعداد معلمات رياض الأطفال في بريطانيا، فتختلف مدة الدراسة النظرية والعملية تبعاً لكل كلية حيث:

أ- تخصص بعض الكليات أربعة أيام عملية ويومان للدراسة النظرية.

ب- هناك كليات تخصص أسبوعاً كاملاً للتدريب الميداني، حيث يستمر هذا النظام طوال فترة الإعداد. والهدف الأساسي من كل هذا هو تكامل الدراسة النظرية مع التدريب العملي الميداني، حيث يقضي المتخصص في رياض الأطفال فترة تدريب عملي بإحدى الروضات (شبل بدران، ٢٠١٠: ٦٧).

٣-التدريب الميداني في ألمانيا:

يتم إعداد معلمة رياض الأطفال في ألمانيا وفق نظامين هما:

- النظام التكاملي: حيث تتبع الجامعات الألمانية في هذا النظام نظام الفصلين، ونظام الساعات المعتمدة.
- النظام التتابعي: ويتطلب هذا النظام في ألمانيا بكالوريوس (مدة ٤ سنوات) بجانب إعداد مهني لمدة ٢٤ شهرًا أي ما يقرب من ست سنوات (عبد العظيم صبري ورضاتوفيق، ٢٠١٧: ٧٤-٧٥).

وتختلف برامج الإعداد في الجامعات الألمانية حول أسلوب توزيع المقررات الأكاديمية والثقافية والتربوية المهنية على سنوات الدراسة تبعًا للبدائل الثلاثة التالية (عبد العظيم صبري ورضا توفيق، ٢٠١٧: ٧٦):

- البديل الأول: أن يبدأ برنامج الإعداد بالمقررات التربوية لمدة عامين، يليها تدريس المقررات الأكاديمية في العامين التاليين.
- البديل الثاني: وهنا نجد الاختلاف عن الجامعات العالمية الأخرى، حيث يبدأ بالمقررات الأكاديمية في العامين الأوليين من الدراسة يليها تدريس المقررات التربوية في العامين التاليين.
- البديل الثالث: تفضيل بعض الجامعات المزاوجة بين المقررات الأكاديمية والتربوية بحيث يسيران جنبًا إلى جنب منذ بداية الدراسة حتى سنة التخرج. وتدرس الطالبة المعلمة لمدة أربع سنوات في الجامعة ويتضمن ذلك التدريب الميداني لمدة ثمانية أسابيع.

ويخضع جميع المعلمين فى مختلف المراحل لنظام تدريب لمدة عامين؛ تحت إشراف إدارة المدرسة والإدارات التربوية المحلية وذلك فى روضات متعاونة مؤهلة لتدريب المعلمات عملياً، ويتم اختيار هذه الروضات من قبل وزارة التربية فى كل ولاية (هادى طوالبة، ٢٠٠٩: ٢٦).

ثانيًا: الإطار الميداني للبحث:

تناول هذا الجزء إجراءات الجانب الميداني للبحث الحالي حول تطوير التدريب الميداني بكليات التربية للطفولة المبكرة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، حيث تم بناء أداة الدراسة وعينتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل المعلومات والبيانات التي تم الحصول عليها، والنتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي وتفسيرها.

أهداف الجانب الميداني للبحث:

يهدف البحث الحالي إلى_الكشف عن الواقع الراهن لتطوير التدريب الميداني بكليات التربية للطفولة المبكرة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة.

أداة البحث وعينته:

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم إعداد استبانة متطلبات تطوير التدريب الميداني بكليات التربية للطفولة المبكرة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة قوامها (٧٨) عضو هيئة تدريس وعضو هيئة معاونة بكليات التربية للطفولة المبكرة بجامعات (القاهرة– مدينة السادات – الإسكندرية– أسيوط)، بواقع (٢٣) عضو هيئة تدريس و (٥٥) عضو هيئة معاونة.

نتائج البحث الميدانية وتفسيرها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي حول: "ما الواقع الراهن لتطوير التدريب الميداني بكليات التربية للطفولة المبكرة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة؟".

وللإجابة على هذا السؤال البحثي تم تحليل نتائج تطبيق استبانة البحث وذلك بالنسبة لكل محور من محوريها، بإجمالي (١٦) عبارة حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات الاستجابة الثلاثة لدرجة التوافر (كبيرة – متوسطة – صغيرة)، كما تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب (الرتبة) وتحديد الدلالة الكيفية وقيمة معامل كا٢، وذلك لكل عبارة من عبارات المحورين، وذلك على عينة ممثلة لمجتمع البحث عددها (٧٨) عضو هيئة تدريس وعضو هيئة معاونة بكليات التربية للطفولة المبكرة، وتوضح الجداول الآتية المعاملات الاحصائية لذلك.

– المحور الأول: مكتب التدريب الميداني بالكلية:

حيث تكوّن هذا المحور من (٨) عبارات وتم إجراء المعالجات الإحصائية وذلك لكل عبارة من عبارات المحور وللمحور ككل، كما يلي:

جدول (١) المعاملات الإحصائية للمحور الأول بالاستبانة (مكتب التدريب الميداني بالكلية)

العبارة	التكرارات والنسب المئوية	مستويات الاستجابة درجة التوافر			المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة الكيفية	كا٢
		كبيرة	متوسطة	صغيرة						
١- عقد لقاءات تمهيدية للطالبات المعلمات قبل بدء التدريب الميداني بالروضات.	ك	٢٦	٨	٤٤	١,٧٧	٥٩ %	٠.٥	٤	متوسطة	(٢٤,٩) دالة عند مستوى (٠.٠١)
	%	٣٣,٣	١٠,٣	٥٦,٤						
٢- المقررات الدراسية لم تساعد الطالبة المعلمة على التمكن من جوانب التدريب الميداني.	ك	٣١	١١	٣٦	١,٩٤	٦٤,٥ %	٠.٣	١	متوسطة	(١٣.٥) دالة عند مستوى (٠.٠١)
	%	٣٩,٧	١٤,١	٤٦,٢						
٣- هناك آلية للتواصل والتعاون بين روضات التدريب والكلية.	ك	١٦	٧	٥٥	١,٥	٥٠ %	٠.٧	٨	صغيرة	(٥٠,١) غير دالة عند مستوى (٠.٠١)
	%	٢٠,٥	٩	٧٠,٥						
٤- توافر آلية لتوزيع الطالبات على روضات التدريب الميداني بما يتناسب مع ظروفهن.	ك	٢٤	٦	٤٨	١,٦٩	٥٦,٤ %	٠.٣	٥	متوسطة	(٣٤,٢) دالة عند مستوى (٠.٠١)
	%	٣٠,٨	٧,٧	٦١,٥						
٥- الإعلان عن بدء التسجيل بالتدريب الميداني في وقت مبكر.	ك	١٤	١٤	٥٠	١,٥٤	٥١,٣ %	٠.٦	٦,٥	صغيرة	(٣٣,٢) دالة عند مستوى (٠.٠١)
	%	١٧,٩	١٧,٩	٦٤,٢						
٦- توفير أدلة إرشادية للطالبات المعلمات توضح أهداف التدريب الميداني.	ك	٢٨	٧	٤٣	١,٨١	٦٠,٣ %	٠.٢	٣	متوسطة	(٢٥,٢) دالة عند مستوى (٠.٠١)
	%	٣٥,٩	٩	٥٥,١						

العبارة	التكرارات والنسب المئوية	مستويات الاستجابة درجة التوافر			المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة الكيفية	كا٢
		كبيرة	متوسطة	صغيرة						
٧- وضوح الإجراءات الإدارية اللازمة لبرنامج التدريب الميداني.	ك	١٦	١٠	٥٢	١,٥٤	٥١,٣ %	٠.٨	٦,٥	صغيرة	(٣٩,٦) دالة عند مستوى (٠.٠١)
	%	٢٠,٥	١٢,٨	٦٦,٧						
٨- تحديد المبادئ والإرشادات التي يمكن أن تساعد الطالبات المعلمات على القيام بمهماتهن.	ك	٣٠	٦	٤٢	١,٨٥	٦١,٥ %	٠.٢	٢	متوسطة	(٢٥,٨) دالة عند مستوى (٠.٠١)
	%	٣٨,٥	٧,٧	٥٣,٨						
المحور الأول ككل	ك	١٨٥	٦٩	٣٧٠	١٣,٦	٥٦,٨ %	١.٢	---	متوسطة	(٢٢١) دالة عند مستوى (٠.٠١)
	%	٢٩,٦	١١,١	٥٩,٣						

*** قيم كا٢ الجدولية عند درجات حرية ٢ ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي ٥,٩٩ وعند مستوى دلالة (٠,٠١) تساوي ٩,٢١.**

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

أ) تبيّن أن متوسط الأهمية النسبية لعبارات هذا المحور ككل تقدر بـ " ١٣,٦ " ووزن نسبي " ٥٦,٨ % " وذلك يمثل مستوى استجابة "متوسطة".

ب) جاءت عبارات هذا المحور بمستويات متدرجة حيث حصلت العبارات (١ ، ٢ ، ٤ ، ٦ ، ٨) على مستوى استجابة " متوسطة " ، بينما حصلت العبارات (٣ ، ٥ ، ٧) على مستوى استجابة "صغيرة".

جـ) جاءت الأهمية النسبية لعبارات المحور والتي يعكسها الوزن النسبي لكل عبارة، في الرتبة الأولى العبارة رقم (٢) والتي تنص على "المقررات الدراسية لم تساعد الطالبة المعلمة على التمكن من جوانب التدريب الميداني" بواقع متوسط حسابي "١,٩٤ " وانحراف معياري "٠,٣"، يليها في الرتبة الثانية العبارة رقم (٨) والتي تنص على "تحديد المبادئ والإرشادات التي يمكن أن تساعد الطالبات المعلمات على القيام بمهماتهن" بواقع متوسط حسابي "١,٨٥ " وانحراف معياري "٠,٢"، وجاء في الرتبة الأخيرة العبارة رقم (٣) والتي تنص على "هناك آلية للتواصل والتعاون بين روضات التدريب والكلية" بواقع متوسط حسابي "١,٥" وانحراف معياري "٠,٧".

د) جاءت الدلالة الإحصائية لقيم معامل مربع كاي (كا^{٢}) لكافة عبارات المحور دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وذلك لصالح مستويات الاستجابة الموضحة بالجدول السابق، وجاءت الدلالة الإحصائية لقيمة معامل (كا^{٢}) للمحور **الأول** ككل دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وذلك لصالح مستويات الاستجابة "متوسطة"، أي أن واقع تطوير التدريب الميداني بكليات التربية للطفولة المبكرة في ضوء بعض الاتجاهات

العالمية المعاصرة من حيث **مكتب التدريب الميداني بالكلية** من وجهة نظر أفراد عينة البحث في مستوياتها **المتوسطة.**

- المحور الثاني:الطالبة المعلمة:

حيث يتكون هذا المحور من (٨) عبارات وتم إجراء المعالجات الإحصائية، وذلك لكل عبارة من عبارات المحور وللمحور ككل، كما يلي:

جدول (٢) المعاملات الإحصائية للمحور الثاني بالاستبانة الطالبة المعلمة

العبارة	التكرارات والنسب المئوية	مستويات الاستجابة درجة التوافر			المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة الكيفية	كا٢
		كبيرة	متوسطة	صغيرة						
١- الالتزام بالحضور إلى الروضة فى المواعيد المحددة.	ك	١٦	٢٥	٣٧	١,٧٣	٥٧,٧ %	٠.٢	١	متوسطة	(٩,٧) دالة عند مستوى (٠.٠١)
	%	٢٠,٥	٣٢,١	٤٧,٤						
٢- استخدام أساليب التعزيز المختلفة أثناء التعامل مع الأطفال.	ك	٢٠	٨	٥٠	١,٦٢	٥٣,٨ %	٠.٦	٤	صغيرة	(٣٦) دالة عند مستوى (٠.٠١)
	%	٢٥,٦	١٠,٣	٦٤,١						
٣- إقامة علاقات سوية مع المعلمة المتعاونة والأطفال وأولياء الأمور.	ك	١٣	١١	٥٤	١,٤٧	٤٩,١ %	٠.١	٧	صغيرة	(٤٥,٣) دالة عند مستوى (٠.٠١)
	%	١٦,٧	١٤,١	٦٩,٢						
٤- الالتزام بقواعد الروضة المتعاونة ونظمها.	ك	٩	٢٧	٤٢	١,٥٨	٥٢,٦ %	٠.٢	٦	صغيرة	(٢١) دالة عند مستوى (٠.٠١)
	%	١١,٥	٣٤,٦	٥٣,٩						
٥-تقبل التوجيهات والإرشادات من المشرف وتنفيذها وعدم الاستهانة بها.	ك	١٦	١٥	٤٧	١,٦	٥٣,٤ %	٠.٥	٥	صغيرة	(٢٥,٤) دالة عند مستوى (٠.٠١)
	%	٢٠,٥	١٩,٢	٦٠,٣						
٦- استخدام طرق التدريس الحديثة لتحفيز الأطفال على المشاركة مما يحقق أهداف التدريب الميداني.	ك	٢٢	٩	٤٧	١,٦٨	٥٦ %	٠.٥	٢	متوسطة	(٢٨,٦) دالة عند مستوى (٠.٠١)
	%	٢٨,٢	١١,٥	٦٠,٣						
٧- توظيف التكنولوجيا الرقمية في نقل وتوصيل المعلومات للأطفال.	ك	٨	١٠	٦٠	١,٣٣	٤٤,٤ %	٠.٦	٨	صغيرة	(٦٦,٧) دالة عند مستوى (٠.٠١)
	%	١٠,٣	١٢,٨	٧٦,٩						
٨- الاستفادة من خبرات المعلمة المتعاونة والمشرف فى مجال التدريب.	ك	١٨	١٣	٤٧	١,٦٣	٥٤,٣ %	٠.٤	٣	صغيرة	(٢٥,٩) دالة عند مستوى (٠.٠١)
	%	٢٣,١	١٦,٧	٦٠,٢						
المحور الثاني ككل	ك	١٢٢	١١٨	٣٨٤	١٢,٦	٥٢,٧ %	١.١	---	صغيرة	(٢٢٣) دالة عند مستوى (٠.٠١)
	%	١٩,٦	١٨,٩	٦١,٥						

*** قيم كا٢ الجدولية عند درجات حرية ٢ ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي ٥,٩٩ وعند مستوى دلالة (٠,٠١) تساوي ٩,٢١.**

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

أ) تبيّن أن متوسط الأهمية النسبية لعبارات هذا المحور ككل تقدر بـ " ١٢,٦ " ووزن نسبي " ٥٢,٧ % " وذلك يمثل مستوى استجابة " صغيرة ".

ب) جاءت عبارات هذا المحور بمستويات متدرجة حيث حصلت العبارتين (١ ، ٦) على مستوى استجابة "متوسطة" ، بينما حصلت العبارات (٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٧ ، ٨) على مستوى استجابة "صغيرة".

جـ) جاءت الأهمية النسبية لعبارات المحور والتي يعكسها الوزن النسبي لكل عبارة، في الرتبة الأولى العبارة رقم (١) والتي تنص على " الالتزام بالحضور إلى الروضة فى المواعيد المحددة" بواقع متوسط حسابي "١,٧٣ " وانحراف معياري "٠,٢"، يليها في الرتبة الثانية العبارة رقم (٦) والتي تنص على "استخدام طرق التدريس الحديثة لتحفيز الأطفال على المشاركة مما يحقق أهداف التدريب الميداني" بواقع متوسط حسابي "١,٦٨ " وانحراف معياري "٠,٥"، وجاء في الرتبة الأخيرة العبارة رقم (٧) والتي تنص على "توظيف التكنولوجيا الرقمية في نقل وتوصيل المعلومات للأطفال" بواقع متوسط حسابي "١,٣٣" وانحراف معياري "٠,٦".

د) جاءت الدلالة الإحصائية لقيم معامل مربع كاي (كا^{٢}) لكافة عبارات المحور دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وذلك لصالح مستويات الاستجابة الموضحة بالجدول السابق، وجاءت الدلالة الإحصائية لقيمة معامل (كا^{٢}) للمحور **الثاني** ككل دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وذلك لصالح مستويات الاستجابة "صغيرة"، أي أن واقع توافر متطلبات تطوير التدريب الميداني بكليات التربية للطفولة المبكرة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة من حيث محور **الطالبة المعلمة** من وجهة نظر أفراد عينة البحث في مستوياتها **المنخفضة.**

التصور المقترح لتطوير التدريب الميداني بكليات التربية للطفولة المبكرة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة:

فى ضوء التحليلات النظرية وما توصل إليه البحث من نتائج تقدم الباحثة تصوراً مقترحاً يمكن من خلاله تطوير التدريب الميداني بكليات التربية للطفولة المبكرة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، يقوم هذا التصور على مجموعة من المسلمات والمنطلقات، ويسعى إلى تحقيق عدد من الأهداف والغايات، من خلال مجموعة من الخبرات والأساليب والإجراءات والإمكانات والمتطلبات.

- **المسلمات والمنطلقات:**

ينطلق التصور المقترح من عدة مسلمات:

- اهتمام رؤية مصر ٢٠٣٠م بالتعليم.
- تبني استراتيجية ٢٠٣٠ مفهوم التنمية المستدامة.
- التحديات التي تواجه التعليم العالي بشكل عام، وكليات التربية للطفولة المبكرة بوجه خاص.
- معلمة رياض الأطفال لها دوراً هاماً فى حياة أطفالها.
- يمثل التدريب الميداني حجر الأساس في برامج الإعداد.
- تتطلب مهنة التدريس مجموعة من المهارات التي يجب على المعلمة اتقانها أثناء التدريب الميداني، والتي إذا تمكنت منها زادت فرص نجاحها في عملها مستقبلًا.

- **الأهداف والغايات:**

يهدف التصور المقترح إلى تحقيق غاية أساسية هي تطوير التدريب الميداني بكليات التربية للطفولة المبكرة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، ولتحقيق هذه الغاية يلزم تحقيق الأهداف التالية:

- تسليط الضوء على أهمية التدريب الميداني.
- تبصير طالبات رياض الأطفال بالمهارات والكفاءات الواجب امتلاكها خلال التدريب الميداني.
- إكساب طالبات رياض الأطفال اتجاهات إيجابية نحو مهنتها المستقبلية.
- إلمام الطالبات المعلمات بأسس ومبادئ التدريب الميداني بكليات التربية للطفولة المبكرة.
- تفعيل دور الجامعة في تطوير أساليب التدريب الميداني بالروضات.
- تنمية مهارات الطالبات المعلمات برياض الأطفال للتعامل مع الأطفال أثناء التدريب الميداني.
- مراعاة تجارب الدول الأخرى في كيفية تحقيق الاستفادة القصوى من التدريب الميداني بكليات التربية للطفولة المبكرة.

- **المحتوى والخبرات:**

يعتمد تحديد المحتوى الذي يتضمنه التصور المقترح على المعايير التالية:

- تطوير التدريب الميداني بكليات التربية للطفولة المبكرة.
- تحقيق أهداف وغايات التصور المقترح.

- المرونة التى تسمح بإدخال تغيرات بما يتلاءم مع حاجات الطالبات وحاجات طفل الروضة.

ومن أبرز محتويات هذا التصور تطوير التدريب الميداني بكليات التربية للطفولة المبكرة من خلال النقاط التالية:

- توضيح أهمية التدريب الميداني بكليات التربية للطفولة المبكرة.
- إدراك الدور الإيجابي للتدريب الميداني في تنمية المهارات الأدائية بكليات التربية للطفولة المبكرة.
- إلقاء الضوء على ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير التدريب الميداني.
- تبصير طالبات رياض الأطفال بالدور الذى يلعبه التدريب الميداني في تنمية اتجاهاتهن نحو مهنة التعليم.
- التأكيد على الدور الذي يقوم به التدريب الميداني فى تنمية معارف الطالبات المعلمات ببيئة الروضة ومكوناتها.
- توضيح دور التدريب الميداني فى نمو الثقة بالنفس لدى الطالبات المعلمات.
- مساعدة التدريب الميداني الطالبة المعلمة على ترجمة المبادئ والأسس النظرية التي اكتسبتها خلال دراستها بالجامعة إلى مواقف تعليمية فى البيئة الحقيقية.
- إبراز دور التدريب الميداني فى تبصير الطالبات المعلمات بالخصائص والسمات الشخصية لطفل الروضة.
- تدريب الطالبة المعلمة على اكساب مهاة حسن التصرف إذاء المواقف الطارئة.
- رفع مستوى أداء الطالبة المعلمة مما يسهم في رفع إنتاجية التعليم الذي يعتبر أساس التنمية البشرية.

- **الأساليب والإجراءات:**

تقترح الباحثة عدداً من الأساليب والإجراءات لتنفيذ هذا التصور وهي كالتالي:

- إضافة مقرر أو أكثر عن يدعم التدريب الميداني التى تحتاج إليها معلمات رياض الأطفال.
- عمل ندوات لتوعية طالبات رياض الأطفال بأهمية فترة التدريب الميداني وتشجيعهم على الاستفادة منها.
- توضيح بعض المصادر الإلكترونية التى تستطيع الطالبات عن طريقها تنمية معارفهن نحو التدريب الميداني.
- عمل أدلة إرشادية لمساعدة الطالبات المعلمات خلال فترة التدريب الميداني.
- الاستفادة من أساتذة تربية الطفل فى عمل دورات توعية للطالبات بكل ما هو جديد فى مجال التدريب الميداني.

- **الإمكانات والمتطلبات:**

يلزم تنفيذ هذا التصور توافر عدد من المتطلبات والإمكانات من أهمها:

- توفير الدعم المادى اللازم لتنفيذ هذا التصور المقترح سواء فيما يتعلق بإعداد المقررات التي تنمي التدريب الميداني، وطرق تفعيلها.
- تهيئة الجامعات من أعضاء هيئة التدريس وهيئة معاونة وطلبة للاهتمام بفترة التدريب الميداني.
- دعم مكتبات الكليات ببعض الكتيبات المبسطة لتوعية الطالبات بأهمية التدريب الميداني وخطورتها.
- انتقاء مجموعة من الخبراء لاختيار وتصميم بعض الأنشطة التى تساعد فى تنمية المهارات والكفاءات المختلفة لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال.
- توفير الخبراء الذين يمكن الاعتماد عليهم فى تنفيذ البرامج، بالشكل الذى يلبى احتياجات الطالبات، وبما يتناسب مع مستوياتهن.
- توفير الدعم المادى اللازم لتطوير التدريب الميداني بكليات رياض الأطفال بما يتناسب مع احتياجات الطالبات.

المراجع:

١- أحمد عبد الحليم وآخرون (٢٠١١): المنهج المدرسى المعاصر "أسس بناؤه وتنظيماته وتطويره"، ط٣، تحرير رشدى أحمد طعيمة، عمان، دار المسيرة.

٢- السيد عبد القادر شريف (٢٠١٤): المدخل إلى رياض الأطفال، القاهرة، دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

٣- أميمة محمد رسمى (٢٠١٠): فاعلية برنامج مقترح لتطوير المهارات التدريسية لإعداد الطالبة للتدريب الميدانى بقسم رياض الأطفال، جامعة عين شمس- كلية التربية- الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٥٩)، (٦٢-٩٢).

٤- إيمان العربي محمد محمد النقيب (٢٠٠٣): واقع ومستقبل إعداد معلمة رياض الأطفال في مصر وسبل تطويره، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية، كلية التربية ، قسم أصول التربية.

٥- حسن شحاته وزينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة حامد عمار، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٦- خالد طه الأحمد (٢٠٠٥): تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، العين- الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعى.

٧- راضى عبد المجيد طه (٢٠١٤): المعلم فى عصر المعلوماتية، القاهرة، دار الفكر العربى.

٨- رضوى محمد ذكي حسن (٢٠١٨): برنامج تدريبى لتنمية بعض مهارات التعلم الذاتى لتحسين أداء الطالبة المعلمة فى التدريب الميدانى بكلية رياض الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية التربية للطفولة المبكرة، قسم العلوم التربوية.

٩- سامية موسى إبراهيم ونائلة حسن فائق (٢٠١٥): التدريب الميدانى فى مجال رياض الأطفال (التعريف- الأهمية- المراحل)، الرياض، دار الزهراء.

١٠- سهام محمد بدر (٢٠٠٩): مدخل إلى رياض الأطفال، عمان- الأردن، دار المسيرة.

١١- سولاف أبو الفتح الحمراوى (٢٠١٤): التدريب الميدانى فى رياض الأطفال، الأسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

١٢- شبل بدران (٢٠١٠): معلمة رياض الأطفال، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

١٣- شمس الدين فرحات الفقى (٢٠١٠): كيف تكون معلماً ناجحاً؟ أسس ومهارات المعلم الناجح، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٤- طارق حسن عبد الحليم (٢٠١٠): تطوير التعليم في رياض الأطفال، القاهرة، دار العلوم للنشر والتوزيع.

١٥- طارق عبد الرؤوف عامر (٢٠٠٨): إعداد معلم المستقبل، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

١٦- عبد الرحمن عويض الجعيد (٢٠١٦): بعض الاتجاهات العالمية والعربية في التعليم ما قبل الابتدائي، تلخيص فصل من كتاب التعليم ما قبل الابتدائي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج- الواقع والتطلعات، للدكتور: منير بن مطني العتيبي، تم استرجاعه بتاريخ ٢٠٢٠/٥ على https://www.new-educ.com

١٧- عبد العظيم صبري ورضا توفيق (٢٠١٧): إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

١٨- عبد الله عبد الحليم محمد ورحاب عادل جبل (٢٠١١): المهارات التدريسية والتدريب الميدانى فى ضوء الواقع المعاصر للتربية الرياضية، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

١٩- عزيزة خضير يتيم (٢٠١٦): مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطالبة المعلمة تخصص رياض أطفال، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية- جامعة حلوان، المجلد [٢٢]، العدد (٣)، (١٥٩-١٩٦).

٢٠- عمر عبود سعيد عقيلان (٢٠١٦): مشكلات التدريب الميدانى التى تواجه طلبة المستوى الرابع فى كليتي التربية والبنات سيئون- بجامعة حضر موت، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد [١٣]، العدد (١١)، (١٦٣-١٩٧).

٢١- فاروق البوهى ومحمد غازى بيومى (٢٠٠٥): دراسات فى إعداد المعلم، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٢٢- مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة (٢٠٠٥): إعداد المعلم تنميته وتدريبه، القاهرة، دار الفكر ناشرون وموزعون.

٢٣- منال كامل بهنس (٢٠١٢): واقع التربية العملية فى كلية رياض الأطفال- جامعة القاهرة من وجهة نظر الطالبات المعلمات، مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية- كلية رياض الأطفال، المجلد [٤]، العدد (١٢)، (١٦٥- ٢٣٦).

٢٤- مها إبراهيم البسيونى (٢٠٠٨): كيف تكونين معلمة متميزة، القاهرة، عالم الكتب.

٢٥- ميسون محمد الدويرى وبسام محمد القضاة (٢٠١٣): دليل التربية العملية فى الطفولة المبكرة، عمّان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

٢٦- نهلة محمد حماد (٢٠١٧): معوقات التدريب الميدانى بأقسام رياض الأطفال فى جامعة شقراء من وجهة نظر الطالبات والمشرفات وسبل مواجهتها، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد (٢٢)، (٢٩٥- ٣١٩).

٢٧- هادى محمد طوالبة (٢٠٠٩): تطبيقات عملية فى التربية العملية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٨- هيفاء عبد الله البسام (٢٠١٢): معوقات التدريب الميدانى من وجهة نظر الطالبات والمشرفات فى قسم التربية ورياض الأطفال بجامعة الملك سعود فى مدينة الرياض، مجلة رسالة الخليج العربى، مكتب التربية العربى لدول الخليج، المجلد [٣٣]، العدد (١٢٣)، (١٥- ٥٦).

٢٩- ويكيبديا الموسوعة الحرة: تم الاطلاع بتاريخ ٩-٢٠٢١ https://ar.wikipedia.org/.

30- Azeem, M., (2011): Problems of Prospective Teachers during Teaching Practice, Academic Research International, Vol.(1), No.(2), (308- 316).

31- Burn, Katharine & Mutton, Trevor, (2015): A Review of 'Research-Informed Clinical Practice' in Initial Teacher Education, Oxford Review of Education, Vol.(41), No.(2), (217-233).

32- Endeley, M. N., (2014): Teaching Practice in Cameroon: The Effectiveness of the University of Buea Model and Implications for Quality, Australian Journal of Teacher Education, Vol.(39), No.(11), (147-160).

33- Ferrier- Kerr, J.L. (2009): Establishing Professional Relationships in Practicum Setting, Teaching and Teacher Education, Vol.(25), No.(6).

34- Ganal, N., Andaya, O., & Guiab, M. (2016): Problems and Difficulties Encountered by Student Teachers of Philippine Normal University Isabela

Campus, International Journal of Science and Engineering, Vol.(1), No.(9), (63-74).

35- Gujjari, A. A., et al, (2010): Teaching Practice: Problems and Issues in Pakistan, International Online Journal of Educational Sciences, Vol.(2), No.(2), (339-361).

36- Henninger, M. L. (2018): Teaching Young Children: An Introduction, 6th Edition, United States of America, Pearson Education.

37- Koross, Rachel (2016): The Student Teachers' Experiences during Teaching Practice and Its Impact on their Perception of the Teaching Profession, Institute of Research Advances (IRA)- International Journal of Education & Multidisciplinary Studies, Vol.(5), No.(2), pp.(76-85).

38- Morris, Darrell, (2011): Practicum Training for Teachers of Struggling Readers, Kappan Magazine, Vol.(92), No.(8).

39- Onyebukwa-Nwanoro Chikezie, J. (2017): Challenges of Student-Teachers during Teaching Practice in Nigeria , Vol.(4), No.(5), pp.(30-36).

40- Saricoban, Arif, (2010): Problems Encountered by Student-Teachers During Their Practicum Studies, Procedia Social and Behavioral Sciences, Vol.(2), No.(2), pp.(707-711).

41- Seferoglu, Golge, (2006): Teacher Candidates' Reflections on Some Components of a Pre-Service English Teacher Education Programme in Turkey, Journal of Education for Teaching, Vol.(32), No.(4).

42- Simons, L., Fehr, L., Blank, N., Connell, H., Georganas, D., Fernandez, D., & Peterson, V., (2012): Lessons Learned from Experiential Learning: What Do Students Learn from a Practicum/Internship?, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education,Vol.(24), No.(3), pp.(325- 334).

43- Slinger, J. L. (2004): Cognitive Coaching: Impact on Students and Influence on Teachers, Ph D, University of Denver, The College of Education.

44- Volkman, Mark J. (2000): Integrating Field Experience and Classroom Discussions: Vignettes as Vehicles for Reflection Reports.

45- Yesilyurt, E. & Semerci, C., (2012): The Problems that Teacher Candidates Encounter during Teaching Practice Curriculm and Solutions Offered, International Journal of Human Science, Vol.(9), No.(2), pp.(475- 499).