معايير اختيار مؤسسات التدريب الميداني للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة

*د.أحمد صلاح الدين أبو الحسن

*جامعة الملك عبد العزيز/ المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة:

تنطلق هذه الدراسة من أهمية جودة إعداد معلمي الطلاب ذوى الإعاقات بإعتبارها من القضايا المحورية في أقسام التربية الخاصة بمؤسسات التعليم العالى، وقد هدفت الدراسة في تساؤلها الرئيس الى التعرف على معايير الواجب توفرها عند اختيار مؤسسات التربية الميدانية لإعداد معلم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة ، وقد حددت الدراسة قائمة تحوى على على خمسة محاور رئيسية بها (57) معيارًا فرعيا يمكن إستخدمها عند إختيار مؤسسة التدريب الميدانى تم التعرف على وجهة نظر القائمين على التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة بشان أهميتها.

الكلمات المفتاحية: معايير إختيار، مؤسسات التدريب الميداني، قسم التربية الخاصة، مدخل الجودة

Abstract

the study was aimed to identify the criteria that should be available at selected institutions of education field for the preparation of teachers of special education in light of the entrance of quality, have been identified study a list containing the five main themes of (57) sub-standard can be used when selecting the Field training Foundation has been identified on the point of view based on field training, Department of Special Education on importance.

مقدمة:

تعد التربية الميدانية مرحلة هامة فى الإعداد المهنى لمعلم التربية الخاصة، حيث توفر له الفرصة الحقيقة لتطبيق ما تم تدريسه نظرياً في المقررات التخصصية، والتربوية والأخرى المساعدة، وذلك حتى يكون قادراً على ممارسة مهنة التدريس مستقبلا لطلابه من ذوى الإعاقات.

وتعد قضية جودة الإعداد المهنى لمعلمي التربية الخاصة من القضايا المحورية في أقسام التربية الخاصة بمؤسسات التعليم العالي لأهمية تلك النوعية من المعلمين الذين يعدون أساس منظومة التربية الخاصة، وأصبح لزاما علي تلك الأقسام عند إعداد طلابها – معلمي التربية الخاصة في المستقبل- الإنطلاق من جملة من المعايير الموضوعية للوصول إلى منتج تعليمي كفء.

وقد بدأ الإعتماد على مفهوم مفاهيم الجودة Quality management فى الميدان التربوى عندما إقترح بعض التربويين الإعتماد على تلك المعايير فى مناحى الحياة المختلفة، مع إعادة النظر في نوعية الإعداد المهنى في مؤسسات التعليم العالي من خلال هذا المدخل.

ويشير مدخل الجودة فى التعليم إلى مجمل الإجراءات والمواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي، وإعادة تشكيل العمليات والأنشطة بصورة تحقق تلك المواصفات، والتى يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمى و تحقيق نتائج مرضية تتفق والتوقعات الوطنية والمجتمعية من المخرج التعليمى بمؤسسات التعليم العالى.

ويؤكد عليمات (٢٠٠٤، ٩٧) أن منهج الجودة (QM)أصبح مطلباً أساسياً في ظل التطورات المعاصرة حتى يمكن أداء الأعمال التربوية والتعليمية بشكل صحيح، وبأقل جهد وأقل تكلفة، كذلك إشباع حاجات المتعلمين وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية، وتحقيق جودة المتعلم سواء من حيث الجوانب المعرفية أو المهارية أو الأخلاقية.

ومن هنا أصبحت التربية الميدانية – بإعتبارها احد المكونات الاساسية فى الاعداد المهنى – فى إطار مدخل الجودة تحتاج إلى تهيئة المواقف العملية التي تمكن الطالب المعلم الملاحظة والواعية لفنيات العمل التربوى فى معاهد وفصول التربية الخاصة، كذلك إتاحة الفرصة للتجريب والممارسة لدوره المهنى المستقبلى، للتأكد من حسن أدائه المهنى المتوقع.

لذا يشير الذكي (1999، ص191) **أن** مؤسسات إعداد المعلم تقوم بتضمين التربية الميدانية في برامج الإعداد التربوى لطلابها باعتبارها عصب هذا النوع من الإعداد،كونها تدريباً عملياً على أرض الواقع بتوجيه ومتابعة المشرفين.

وقد حدد نصر (2005، ص 200- 201) عددا من المبررات التى يجب اعتبارها سنداً لتطوير ومراجعة برنامج التربية الميدانية لإعداد المعلم منها: قصور الأداء الحالي للمعلم، تأكيد الكثير من البحوث والدراسات على أهمية توفير المستويات المعيارية كشرط لتطوير أداء المعلمين ، وجود فجوة بين النظرية والتطبيق في إعداد المعلم سواء في مرحلة ما قبل الخدمة، أو أثناء الخدمة فى ضوء حاجة سوق العمل ، وماتحتاجه من نوعية خاصة من المعلمين المدربين تدريباً مهنياً متميزاً وفق معايير الجودة .

وعلى الصعيد الفعلي المتبع حالياً بكليات التربية حيث تتولى عادة وحدات التدريب الميداني بها عمليات التسجيل للطلاب في هذا المتطلب أو المقرر، ثم تعمل على توزيع الطلاب المتدربين على معاهد وفصول التربية الخاصة بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم (إدارات التعليم في النطاق الجغرافي للكلية)، وتعتمد وحدات التربية الميدانية فى توزيعها للطلاب المعلمين أن تتوافق تخصصاتهم مع تخصص المشرف الأكاديمى، إضافة الى رغبات الطلاب، وقبول إدارة المدارس للطلاب المرشحين لها.

وقد رصد الباحث كمشرف ميداني لمقرر التربية الميدانية للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة (تخصص الإعاقة العقلية) للعديد من المعوقات التي يواجهها الطالب المعلم إثناء فترة تدريبه الميداني يمكن إرجاعها إلى سوء إختيار مكان التدريب الميداني، حيث قام الباحث بتحليل تقارير طلاب التربية الميدانية في الأعوام الثلاثة السابقة بدءاً من العام الدراسي 1427هـ/1428هـ حتى العام الدراسي 1430هـ/1431هـ وبلغت 6 مجموعات (48 طالبا)، وهذه التقارير تعد أحد مفردات ملف الإنجاز للطالب المعلم التي تصف مناخ التدريب الميداني الذي مر به الطالب، وكذلك مستوى الدعم والمساندة المهنية التى قدمها له المعلمين المتعاونين، كذلك إساليب تعامل الإدارة المدرسية، والممارسات التعليمية السائدة التى تعرض لها، كذلك التدرج المرحلى التى مر بها الطالب المعلم بدءاً من حصص المشاهدة إتجاهاً إلى التدريس الفعلي.

ولتأكيد الملاحظات الذاتية أعد الباحث دراسة إستطلاعية طبقها على (31) طالب من الطلاب المتدربين تخصص الإعاقة العقلية بقسم التربية الخاصة بكلية التربية قبل وبعد مرورهم بالخبرة المهنية، وأحتوت على مجموعة من المعايير لما يجب أن تتصف به مؤسسة التربية الميدانية من أساليب مساندة مهنية وفقاً لتوقعات الطالب المعلم، وقد أوضحت نتائج الدراسة الاستطلاعية مايلى: أن متطلب قرب المدرسة من محل إقامة الطالب قد حظى بنسبة (98%)، كذلك إتصاف الإدارة المدرسية بالفهم السليم لتربية الطلاب ذوى

الإعاقات بنسبة (91%) ،أما تقديم المساندة المهنية المطلوبة من قبل المعلم المتعاون فقد حظي بنسبة (86%) ، كذلك وجود وسائل تعليمية داخل المدرسة حظي بنسبة (83%)، كما حظي متطلب عدم تكليف الطالب المعلم بمهام إضافية بنسبة (79%) من مجموع إستجابات العينة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

وإنطلاقاً من أهمية جودة التربية الميدانية بإعتبارها محوراً أساسياً في إعداد معلمي التربية الخاصة شأن باقى التخصصات التربوية الأخرى، والتى إهتمت بها العديد من الدراسات مثل(دراسة البيلاوي،٢٠٠٤م؛ والشرقاوى، 2004م؛ قادى، 1428هـ؛ والشهران،2011م) وأوصت نتائجها إلى ضرورة وضع تصورات لتطوير التربية الميدانية من حيث الأهداف، وتنمية القدرة المؤسسية للكليات، والتنمية المهنية للعناصر المشاركة، وكذلك سنوات الإعداد.

وأيضا من خلال ما توافر من ملاحظات ذاتية للباحث توضح غياب معايير إختيار مؤسسات التربية الميدانية باستثناء ترشيحها من قبل وحدة التربية الميدانية، أو إتساقا مع رغبات الطالب لقربها من الكلية، وهو ما يبرز الحاجة إلى وضع معايير مقننة تعتمد على مدخل الجودة لإختيار تلك المؤسسات ليمارس الطالب المعلم تدريبه الميداني بها.

وعليه فقد تحددت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: **ما المعايير الواجب توفرها عند إختيار مؤسسات التربية الميدانية لإعداد معلم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة؟**

ومن التساؤل السابق يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:-

1. ما المعايير الواجب توافرها في مؤسسات التربية الميدانية العاملة في مجال التربية الخاصة وفقاً لمدخل الجودة؟
2. ما وجهة نظر القائمين على التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة في تقديرهم لأهمية المعايير المقترحة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

الدور المحورى لبرنامج التربية الميدانية في إعداد الطلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية، ومحاولة البحث لتقديم معايير لإختيار مؤسسات التربية الميدانية وفقاً لمعايير الجودة، مما يمكن أن يفيد منها المسئولون، وحدات التربية الميدانية، وأقسام التربية الخاصة بكليات التربية.

مصطلحات الدراسة:

- **المعايير Critira**

يعرف المعيار لغوياً بمعنى مقياس للمقارنة والتقدير، أما إصطلاحاً فمعناه المقياس أو المحك الذي يمكن الرجوع إليه، أو إستخدامه أساساً للمقارنة أو التقدير.(**مجمع اللغة العربية،2002م**).

يعرف **المخلافي (٢٠٠٧، ص ٤٠٥)** معايير الجودة بأنها : " مجموعة من المعايير التعليمية والتربوية الهادفة إلى تطوير برامج إعداد المعلم، وتطوير الأهداف، ونظام إعداد أعضاء هيئة التدريس والعاملين، ورفع مستوى جودة التعليم ومخرجاته وتطويره وتحسينه ".

- **مؤسسة Institution**:

يقصد بها فى هذه الدراسة كل مؤسسة تعليمية حكومية سواء كانت معهداً او فصلاً ملحقاً بأحد المدارس العادية تقدم بها برامج دراسية منتظمة للطلاب ذوى الإعاقات وفقاً للسياسة التعليمية المعلنة بهذا الشان.

- **التربية الميدانية Field-training**:

تعرف التربية الميدانية بإنها :"فترة من الإعداد موجهة للطلبة الدارسين بكليات التربية بهدف إعطائهم الفرصة لتطبيق المبادئ والمفاهيم والنظريات التربوية تطبيقاً أدائياً على نحو سلوكي في الميدان لإكسابهم المهارات التدريسية من خلال المشاهدة والمشاركة والممارسة" (**حماد، 2005، ص 159**).

وتعرفها الدراسة الحالية إجرائياً بأنها: الممارسة الفعلية لمهنة التدريس في معاهد التربية الخاصة/ الفصول المدمجة التي يعد الطالب المعلم للتدريس بها تحت توجيه وإشراف أكاديميين متخصصين، وبذلك تعد تلك المرحلة عصب الإعداد التربوي التي يمارس من خلالها الطالب المعلم دوره ويختبر قدراته المهنية.

- **الطالب المعلم Sudent Teacher**:

يقصد بالطالب المعلم (المتدرب الميدانى) هو طالب قسم التربية الخاصة بكلية التـــربية الذي يسجل في مقرر التربية الميدانية برمز(499)، وأنهى مقررات تخصصية وتربوية وثقافية تؤهله للقيام بالتدريب لمهنة التدريس للطلاب ذوى الإعاقات، ويقوم بالتدرب في مدارس التربية الفكرية تحت إشراف وتوجيه مشرف التربية الميدانية، وتعاون إدارة مدرسة التدريب .

- **مدخل الجودة Quality Approch** :

هو توجه يعني أن تكون المخرجات التربوية متفقة مع المدخلات، وتعني الكفاءة والفعالية معاً، والاستخدام الأمثل للمدخلات التربوية من أجل الحصول على نواتج ومخرجات تربوية معينة أو الحصول على مقدار معين من المخرجات بأدنى قدر من المدخلات. (**Egbert.Wali,1996, p58**).

يرى البحث الحالى أن مدخل الجودة يتطلب مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية ومهنية عن أبعاد عملية الإعداد التربوي بقسم التربية الخاصة بما تشمله من مدخلات وعمليات، ومخرجات قريبة، وبعيدة إضافة إلى تغذية راجعة، تتصل بمكان التدريب الميدانى، لتؤدي فى النهاية إلى تحقيق الأهداف المنشودة لإعداده كمعلم متخصص فى التربية الخاصة.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالجوانب التالية:

- الحدود الموضوعية: إقتصرت الدراسة على محاولة تحديد معايير إختيار مؤسسات التربية الميدانية لإعداد معلم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة.
- الحدود المكانية: إقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة،والمناهج بكلية التربية في جامعة الملك عبد العزيز، وبلغت العينة (47) عضوا.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1432/1431هـــ.

الإطار النظري للدراسة:

تعتبر التربية الميدانية العمود الفقري لبرامج إعداد معلم التربية الخاصة في الأقسام المتخصصة كونها تتيح للطالب المعلم فرص التطبيق العملي لما اكتسبه من خبرات نظرية في تخصصه، قيمة تلك المرحلة تأتى من أنها

تكسب الطالب المعلم خبرات واقعية مباشرة، وتزيد من دافعتيه عبر إحتكاكه، وتفاعله المباشر مع الطلاب ذوى الإعاقات، والمعلمين والمشرفين، كما تساعده في التكيف مع النظام المدرسي في معاهد وفصول التربية الخاصة وبرامجها الملحقة، وتكسبه مهارات أدائية واجتماعية (**الأغا وعبد المنعم، 1995، ص27**).

وقد عرفها **عامر** (**2008، ص29**) بأنها: المقررات والتدريبات والبرامج التى تقدمها أو تنظمها مؤسسات إعداد المعلم بهدف مساعدة الطلاب المعلمين على التعرف على الجوانب التطبيقية للعلوم التربوية والنفسية من جهة، وتدريبهم على توظيف المعلومات المهنية فى مواقف العمل الواقعية للمعلم من جهة أخرى.

وهو الأمر الذى يجعل من التربية الميدانية فرصة لتحسين إتجاهات الطلاب المهنية، بإعتبارها بيئة عملية واقعية لتطبيق وأختبار صلاحية ما سبق تعلمه من مبادئ ومفاهيم نظرية حول تعليم الطلاب ذوى الإعاقات، كما أن طلاب كلية التربية يرجعون تقدمهم في التدريس لخبرتهم المباشرة في التربية الميدانية، بإعتبارها الفترة الوحيدة فقط التي يجوز للطالب المعلم أن يخطئ فيها وأن يعدل ويصحح ما قد يقع فيه من أخطاء (**إبراهيم ،1996،ص 237-235**).

وبصفة عامة يعرف **محمد وحوالة** (**2005، ص120**) التربية الميدانية أنها: برنامج تدريبى علمى تقدمه كليات التربية على مدى فترة زمنية محددة وتحت إشرافها حيث يهدف هذا البرنامج إلى إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية، تطبيقا عمليا فى أثناء قيامهم بمهام التدريس الفعلى فى المدرسة، الأمر الذى يعمل على تحقيق الألفة بينهم وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية من جهة، كما يعمل على اكسابهم الخبرات التربوية المتنوعة فى الجوانب المهارية والانفعالية من جهة أخرى.

وبالنسبة للطلاب المعلمين بأقسام التربية الخاصة فان تلك المرحلة تسهم في تنمية شخصية الطالب المعلم بكل جوانبها ليتلخص من رهبة التعليم للطلاب ذوى الإعاقات، وتعوده على الإدارة الصفية الناجحة وكيفية ممارسة الأنشطة اللاصفية إضافة إلى أنها تكسبه مهارة التعامل مع زملائه المعلمين ومدير معهد أو برامج التربية الخاصة وفق أسس تربوية واجتماعية مما تنمى في النهاية إكتساب الطالب المعلم لاتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس لذوى الإعاقات، وتنمي حبهم وولاءهم لهذه المهنة السامية وتشعرهم بالفخر والاعتزاز لأنهم أعضاء في المجتمع المدرسي، وتطرد عنهم أي سأم أو ملل أو كراهية أو خبرات غير سارة سابقة نحو مهنة التدريس.

ويمكن تقسيم مرحلة التربية الميدانية فى مجال التربية الخاصة الى ثلاثة مراحل هي:

1- مرحلة التوقع: وفي هذه المرحلة يتلقى الطالب المعلم معلومات وعن مهام التربية الميدانية الذي سيقوم به ،وحقوقه وواجباته ، ومسئولياته وعادة ما يكون المشرف التربوى هومصدر تلك المعلومات من خلال الاجتماعات واللقاءات الدورية التمهيدية.

2- مرحلة المواجهة: حيث ينضم الطالب المعلم إلى فريق العمل بالمدرسة المختارة التي سيتدرب من خلالها يتعرف تفصيلاً على مهام ودقائق دوره التربوى ويتعامل مع أية صراعات أو تناقضات داخل مؤسسة التربية الميدانية.

3- مرحلة التغيير: والاكتساب حيث يبدا الطالب المعلم فى فهم فنيات العمل واستراتيجياته ، كذلك التعامل مع تعقيدات وضغوط المرحلة ووفقا للمعايير والقيم واللوائح والأساليب والإجراءات الإدارية المتبعة داخل مؤسسة التربية الميدانية والتي تشكل له ما يسمى بثقافة المنظمة، ويحدث التكامل في شخصية الطالب المعلم ككل إذ يكتسب هذه المعارف والقيم ويتمثلها بحيث تصبح جزءا لا يتجزأ من كيانه المهني، من تفكيره ومشاعره وقيمه واتجاهاته وسلوكه المهني والشخصي.

و يمكن إجمال أهداف التربية الميدانية بقسم التربية الخاصة في الأهداف التالية :

- تعريف الطالب المعلم بالمهام المطلوبة منه اثناء التدريب الميداني في مؤسسات التربية الخاصة سواء كانت معهدا خاصا أو برنامجا مدمجا في احد المدارس العادية.
- تهيئة الفرص أمام الطالب المعلم لتحويل معارفه النظرية والمبادئ التربوية التي درسها خلال مقررات التخصص إلى مواقف فعلية تراعى الجودة المهنية.
- إتاحة الفرص أمام الطالب المعلم لفهم طبيعة العمل الذي سيقوم بمزاولته بعد التخرج في مؤسسات التربية الخاصة.
- مساعدة الطالب المعلم على التكيف مع المواقف الإدارية المختلفة بمؤسسات التربية الخاصة.
- توفير فرص التدريب الميداني الموجه أمام الطالب المعلم لتنمية مهاراته الإدارية المطلوبة، ولمساعدته في تكوين اتجاهات وميول إيجابيه نحو المهنة التي يتم إعداده من أجلها.
- تشجيع الطالب المعلم على مواجهة المشكلات التي تعترض طريقه أثناء التدريب الميداني، وحفزه على التفكير لحلها والتغلب عليها.
- منح الطالب المعلم الفرصة للتعرف إلى أنماط السلوك المختلفة لدى المتعاملين معه وطرق تفكيره وميولهم، لكي يكتسب بعض المهارات التي تمكنه من التعامل معهم.

- توفير فرصة أمام الطالب المعلم لمشاهدة بعض الدروس النموذجية يقدمها معلمون من ذوي الخبرة والمشهود لهم بالكفاءة في مجال التربية الخاصة.

وبالنظر إلى التربية الميدانية بإعتبارها محطة تربوية أو نظاماً متكاملاً يتصف بالشمول والتكامل تحتاج إلى نوعاً من التدقيق فى المتطلبات التي تتشكل منها وفقا لعاملي الكفاءة Efficiency، والفعالية Effectiveness اللذان يشكلان ركنا الجودة التربوية Educational Quality.

ولتحديد مصطلح جودة Quality التربية الميدانية فى مجال التربية الخاصة بشكل إجرائى يمكن اعتباره إحتياج واعي ومخطط يلبى الحاجات المهنية للطلاب ويأخذ بعين الإعتبار ما يتناسب مع الحاجات مثل الأفكار والمواصفات، والأساليب، والموارد، والإجراءات،والأشخاص، والتدريب وكذلك يتاكد من تلبية الحاجات المجتمعية وفقاً لنظام ضبط الجودة والذي يعنى التأكد من أن المنتج يطابق التصميم، وأن يكون التطبيق بالطريقة الصحيحة من المرة الأولى، ويتطلب ذلك وجود معايير يسعى الجميع لتحقيقها.من بينها موصفات محددة فى المدرسة المختارة للتدريب الميدانى يتوافرها معايير الجودة.

ويشكل معيار جودة التربية الميدانية داخل كليات التربية المعيار الثالث للاعتماد والجودة من قبل المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية (National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE))، ويشمل هذه المعيار على مجموعة من الأبعاد الفرعية المرتبطة كمستوى الشراكة بين مؤسسة إعداد المعلم والمدارس لتوفير خبرات ميدانية، وتنفذها، وتقومها بما يساعد الطلبة المعلمين على أن ينموا ويظهروا المعارف، والمهارات، والاتجاهات الضرورية في نظام التعليم (NCATE, 2000,p. 10-11).

كما يشكل مبدأ المهنة المعتمدة على الشراكة A Profession based on Partnerships بين مؤسسات إعداد المعلمين والمدارس المحلية مكوناً أساسيا في برامج إعداد المعلمين في الاتحاد الإروبى، للتأكد من إستفادة الطالب المعلم من المعرفة الأكاديمية في سياق اجتماعي.

ووفقا لمعايير المجلس الأطفال غير العاديين The Council for Exceptional Children (CEC) فان الطالب المعلم في التربية الميدانية مطالبا بتنمية مداركه فيما يخص المفاهيم الأساسية المتعلقة بتعليم ذوي الإعاقات ، كتنظيم خبرات تعلم ذات معنى، والتعرف على مراحل النمو النفسي ، وتقديم الدعم والمساندة المطلوبة تدعم جوانب النمو المختلفة، ويدير الفروق الفردية بين التلاميذ في عملية التعلم ، ويتيح فرصاً تدريسية تتناسب وهذه الاختلافات، ويخطط لعملية التدريس مستنداً إلى معرفته معرفة تامة ودقيقة بالمادة الدراسية والطلاب والمجتمع وأدوات وتقييم المنهج ، كذلك يستخدم إستراتيجيات تدريسية تعزز وتشجع نمو

الطالب، وتزوده بمهارات التفكير الناقد وأساليب حل المشكلات ومهارات الأداء، ويطبق مهارات إدارة السلوك من خلال تهيئة بيئة تعلم تشجع على التفاعل الاجتماعي الايجابي والمشاركة الفعالة في عمليه التعلم.

من البديهي أيضا أن تتوقف فعالية وجودة التربية الميدانية بقسم التربية الخاصة على مستوى الدعم والمساندة المهنية التي تقدمها مؤسسة التربية الميدانية من خلال كوادرها البشرية العاملة سواء كانت تلك المؤسسات معهداً أو مركزا خاصا للإعاقة أو برنامجاً دامجاً من خلال المدارس العادية.

وقد دعت دراسة عائل والخطابي (٢٠٠٣) إلى تبني أسلوب التدريب المهني في مدارس حكومية يتم اختيارها بحيث يتم التنسيق بين هذه المدارس والجامعة أو الكلية وتعمل مشاركة معها لتطوير برامج تعليم جيدة لإعداد المعلمين،هذه الفكرة نادت بها مجموعة هولمز الأمريكية Holmes Group وهى عبارة عن اتحاد لحوالي مائه جامعة في الولايات المتحدة تشتمل على برامج لإعداد المعلمين، وهو الأمر الذي يطرح تساؤلا حول كيفية إدارة تلك المرحلة التي يمر بها الطالب في إطار من الجودة.

وهو ما نبهت إليه دراسة كوب Cobb (1993) من التأكيد على تقييم آليات برامج إعداد المعلم، من خلال منهجية إجراءات الحصول على الموافقة لاعتماد برامج إعداد المعلمين بوصفها مؤشرا لجودة البرنامج، اعتبرت الدراسة أن التقييم الذاتي هو أكثر الاستراتيجيات فائدة لتحسين البرنامج في حال استخدام معايير المحاسبية العامةpublic accountability،و المحاسبة المهنية professional Accountability: وتبنى مفهوم لجودة الإعداد المهني Quality preparation.

وفى توجه آخر مغاير طالبت دراسة الفرجانى (1998) بتمكين كلية التربية من إنشاء مدرسة يتم إعدادها لتكون مختبراً تربويا للكلية، ومجالاً للبحث والتطوير وتنفيذ المشروعات التطويرية والبحثية، وأن تصبح موقعاً للتربية الميدانية من ناحية ووسيلة لابتداع مضامين وأساليب جديدة للتعليم من ناحية أخرى.

ويرى شاهين (2007،ص176) أن مدخل الجودة في التربية الميدانية وتطبيقاتها يتمثل بمدة التربية الميدانية، ومراحلها واستراتيجياتها المختلفة، والتي تشكل عوامل أساسية في نجاحها أو فشلها، وتعتبر في نفس الوقت من مكونات نظام إدارة الجودة المعتمد فى العديد من المؤسسات التربوية لتدريب وإعداد المعلمين، وأحد المؤشرات الأساسية الدالة على مستوى نجاح الإعداد المهني للمعلمين.

ويعدد الشهرانى (2011، ص198-200) عددا من المعايير التى يجب ان تتصف بها عملية تحديد اهداف التربية الميدانية والتخطيط لها من قبل كليات التربية كالتالى:

1. يتوفر دليل لبرنامج التربية الميدانية.

2. توضح أهداف برنامج التربية العملية لكل المشاركين فيه.
3. تتسق أهداف البرنامج مع أهداف برنامج إعداد المعلم بالمؤسسة التعليمية.
4. تتناسب أهداف البرنامج مع قدرات الطلاب المعلمين.
5. تتعاون الكلية مع التعليم العام في التخطيط للبرنامج.
6. تتعاون الأقسام ذات العلاقة ببرنامج التربية الميدانية في التخطيط وتنفيذ وتقييم البرنامج.
7. ينمي برنامج التربية الميدانية العلاقات الإنسانية بين العناصر البشرية المشاركين فيه.

ومن خلال الاستفادة مما وضعه ديمنج Deming من مبادئ تقوم على أسلوب إدارة الجودة الشاملة التي تستخدم لتحسين الجودة في المؤسسات التعليمية يمكن اقتراح بعض التوصيات التى تفيد فى رفع جودة التربية الميدانية كالتالى:

- تبنى فلسفة الجودة فى التربية الميدانية باعتبارها أحد مدخلات الجودة الشاملة فى إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية للنهوض إلى مستوى التحدي، وتحمل المسئولية، وتعلم القيادة للتغيير.
- التأكيد على تنويع أنواع التحفيز المختلفة (المادية والمعنوية) المستدمة مع كافة عناصر التربية الميدانية للتاكيد على الاهتمام بالجهود المميزة المبذولة فى سبيل تلك الغاية.
- عدم الرضى عن المستويات الحالية وإستمرار التحسين المستمر وإلى مالا نهاية من خلال تحسين كفايات الطالب المعلم تجويد المدخلات الاخرى ذات العلاقة بعملية اعداده المهنى.
- العمل على إزالة الحواجز في الاتصالات الموجودة بين عناصر التربية الميدانية، والقطاعات الوظيفية المختلفة ، ليعملوا كفريق واحد.

ووفقا للمبادىء السابقة يمكن القول بأن التربية الميدانية تعتمد فى تنفيذ أهدفها على عمليات التواصل المهني – الاجتماعى بين كوادر الإشراف التربوى فى مدرسة التربية الخاصة المختارة سواء كانت مشرفا أكاديمياً متخصصاً،أو فريق الإدارة لتلك المدرسة، أو معلماً متعاوناً وليسهموا فى النهاية في لتفعيل الممارسات المهنية للطالب المعلم ، واكتسابه المهارات التي تمكنه من أداء عمله المستقبلى بشكل فاعل.

وعليه فإن حماد (2005،ص169) يرى أن تحقيق ذلك يتوقف على إختيار مدرسة التربية الميدانية على أساس تربوي، لا على أساس قربها أو بعدها من إقامة الدارس، بل يجب دراسة كافة التسهيلات الممكنة في المدارس وكفاءة عناصرها البشرية، وما بينهم من علاقات إنسانية طيبة.

ويمكن تحديد دور إدارة معهد التربية الخاصة أو المدرسة الدامجة فى إطار الفلسفة السابقة كما يلي:

1. إستقبال طلاب التدريب الميداني بشكل إيجابي والترحيب بهم، ومد يد العون والمساعدة لهم حتى يمكن بناء توجه إيجابي نحو برنامج التربية الميدانية .
2. تعريف طلاب التدريب الميداني بمرافق المدرسة المختلفة، والخدمات الاستشارية والمساندة، وتقديم بعض البيانات عن الفصول الدراسية مثل إعداد الطلبة، والجدول المدرسي.
3. مساعدة طلاب التدريب الميداني في الحصول على نماذج من البرامج الفردية، والكتب المدرسية أدلة المعلم الإرشادية المتاحة.
4. تعريف الطالب المعلم بالأنشطة المدرسية وتشجيعهم على الاشتراك فيها بتكليفهم ببعض الأنشطة.
5. التنسيق مع المشرف الاكاديمى والمعلم المتعاون بخصوص الأنشطة والمهام الموكلة إليهم.
6. المشاركة في التقويم النهائي لطلبة التدريب الميداني فى معايير المواظبة والحضور والتعاون.

وترى العديد من الدراسات مثل دراسة: (الخطيب والخطيب،1983م؛ القرعان،2004؛ إمبابى 2002؛ المغيدى ، 1998) أن الدور الهام لمدير المدرسة بإعتباره مشرف تربوي مقيم في تجويد عملية التدريب الميداني، التى تحتاج إلى إمتلاكه العديد من الكفايات المهنية والشخصية وهو ما يشكل بعداً رئيساً فى معايير إختيار مدرسة التدريب الميدانى.

لعل أبرز تلك الكفايات هي مهارات التخطيط الدراسي لتحديد للأهداف، والأنشطة، والأساليب، والتقويم باستخدام التخطيط التشاركي، و تهيئة البيئة المناسبة للمعلمين ليعملوا بكفاية وفاعلية، والإيمان بمفهوم العمل مع الجماعات والعمل بروح الفريق، والعمل على تنمية العاملين، وإثارة دافعتيهم وتنمية اتجاهاتهم، وإكسابهم مهارات النمو الذاتي، وتبادل الخبرات القدرة على التواصل الفعال، وتوفير الجو الصحي لكسب ثقة المعلمين، والحصول على إحترام المعلمين، وإقامة علاقات طيبة معهم للتعبير عن حاجاتهم، والقدرة على بناء خطط التوجيه، والإرشاد المهني لتطوير المناهج، وتدريب المعلمين على تنفيذها، وتدعيم العلاقات العامة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

ويشير حمدان (2001، ص38) إلى خطورة إتصاف إدارة المدرسة بالروتين المدرسي التقليدي، وعدم التفاعل مع الأنشطة اللاصفية التي يطرحها الطلاب المعلمين مثل المسابقات و الرحلات المدرسية بحجة إهدار الوقت و تحمل المدرسة تكاليف مادية. وكذلك يشير أيضاً إلى خطورة وجود مدير غير مؤهل مع مدرسة تسير على نمط تقليدي وقوانين روتينية قد يحول العملية التربوية في مدرسته إلى مهمة ثقيلة، وهو كذلك العامل الحاسم ليس فقط لنجاح أو فشل العملية التربوية، بل أيضاً لنجاح أو فشل برامج التدريب الميداني.

وفى نفس السياق نجد أن المعلم المتعاون يلعب دورا خطيرا فى التربية الميدانية لا يقل أهمية عن دور مدير مدرسة التدريب، حيث أنه يقوم بدور الخبير المساعد للطالب المعلم،كما يسهم في تقويم أدائه أثناء التدريب،كما يؤثر في سلوكه فهو يساعد الطالب المعلم على تجنب القصور أو الضعف في أداء الموقف التعليمي، كما ويساعده على توثيق العلاقة بينه وبين أعضاء المجتمع المدرسي، وحل المشكلات التي تواجهه (إبراهيم، 1996، ص247).

من التزامات المعلم المتعاون أيضا جسر الهوة بين ما يدرسه الطالب في الكلية من طرق نظرية للتدريس وما يمكن تطبيقه فعلاً منها، للتقريب بين ما تعلمه الطالب وما هو واقع في المدارس فعلاً، باعتبار أن التطبيق الميداني هو البوتقة التي تنصهر فيها خبرات المعلم وهى جماع خبراته. (شوق وسعيد،2001 ،ص 146).

ويمكن تحديد دور المعلم المتعاون فى التربية الميدانية بقسم التربية الخاصة كالآتى:

- أن يتقبل عن رضى وقناعة الإشراف على الطالب المعلم.
- يقدم كل عون ومساعدة للطالب المعلم مع إحترام مخاوفه المبدئية من عملية التدريس الفعلى للطلاب ذوى الإعاقات.
- تهيئة طلاب الصف لإستقبال الطالب المعلم خاصة اولئك الطلاب الذين يحتاجون إلى ثبات الروتين الصفي.
- تعريف الطالب المعلم بمستوى الطلاب في الصف وإمداده بنتائج التشخيص الرسمي وغير الرسمي لهم .
- تعريف الطالب المعلم بالمناهج المستخدمة فى التربية الخاصة، ومصادر التعلم المتاحة التى يمكن الإستفادة منها.
- تسليم المسئوليات للطالب المعلم تدريجياً، وبشكل مدروس كمعلم مساند أو معلم ظل، ليمنح فى النهاية فرصًة ممارسة التدريس.
- المناقشة الإنسانية والموضوعية في حالة ملاحظة سلوك تعليمي من قبل الطالب المعلم لا يتفق مع ممارسات التربية الخاصة، أو مع طبيعة طلابه من ذوى الإعاقات، أو قوانين المدرسة وأعرافها.
- عدم إستغلال الطالب المعلم في شغل الحصص، أو اعتباره قادم لراحة المعلم المتعاون.

الدراسات السابقة:

حظى مجال التربية الميدانية بالعديد من الدراسات والبحوث الميدانية، تم إستقراء العديد من تلك الدراسات التى تتصل بموضوع الدراسة الحالية، وتصنيفها لمحاور حسب إهتمام الدراسة، وعرضها حسب الترتيب الزمني لها كالآتى:

1. دراسات تناولت تحديد متطلبات التربية الميدانية وجودتها :

وفى هذا المحور نبهت دراسة **غنيمة (١٩٩٨م)** إلى ضرورة التمهيد للتربية الميدانية من خلال تحقيق الإندماج بين مقرري طرق التدريس والتربية العملية في بنية واحدة متكاملة، ولا يسمح للطالب بممارسة التربية الميدانية إلا بعد إجتيازه لتلك المقررات، كما أوضحت الدراسة أيضا ضرورة وجود فترة تهيئة داخل الكلية لتدريب الطلبة على المهارات التدريسية المختلفة كصياغة الأهداف، وتخطيط الدروس، وإنتاج الوسائل التعليمية، وبناء أدوات التقويم، استخدام فنيات التدريس المصغر، والزيارات الميدانية ، ثم تعقبها فترة ملاحظة " حصص مشاهدة " تتم داخل المدارس لأساليب إعداد وتدريس المادة العلمية، والأنشطة اليومية لتصحيح الواجبات المترلية، رصيد الغياب، ويمكن مشاركة الطالب لمعلم الفصل فيها، ثم مرحلة أخرى فيها يتحمل الطالب مسئولية التدريس الفعلى بنفسه، تحت إشراف مشرفه الميداني.

وهدفت دراسة **بيك Beck (2002م)** إلى تزويد الطالب المعلم بالتغذية المهنية الراجعة في التربية الميدانية من خلال عينة بلغت (65) طالبًا معلمًا التحقوا ببرنامج تأهيل بعد البكالوريا لإعداد معلمين للمرحلة الابتدائية في "تورنتو بكندا، وإستخدمت الدراسة لأدوات متعددة منها المقابلات جمع البيانات المطلوبة بالإضافة لإستبانة حول وجهة نظر الطالب المعلم في إدارة برنامج التربية الميدانية، وأوضحت نتائج الدراسة وجود العديد من العناصر الأساسية التي تشكل أسس نجاح للتربية العملية هي توفير الدعم المعنوي من قبل المعلمين المشاركين (المتعاونين) في التربية الميدانية، كذلك العلاقة الايجابية بين الطالب المعلم والأقران والزمالة بالمعلمين المتعاونين ودرجة التعاون معهم ، وحجم العبء الملقى على عاتق الطالب المعلم، و المرونة في المحتوى التعليمي الخاص بالمناهج الدراسية وطرق التدريس عوامل إضافية ، وكذلك للتغذية الراجعة التي يتلقونها والتي تؤثر تأثيرا على إنجاز الطلاب المعلمين في تلك المرحلة إذا ما تم تقديمها بطرق إنسانية وأخلاقية.

2. دراسات تناولت المشكلات التي يعانى منها الطالب المعلم :

وفى هذا الجانب حاولت دراسة **الدخيل و المزروعي (1997م)** تحديد نوع المشكلات التي تواجه طلاب التربية الميدانية في كلية التربية في جامعة أم القرى من قبل الإدارة المدرسية، والمعلم المتعاون، وإعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي لرصد تلك المشكلات من خلال بإعداد إستبانة تشمل على المشكلات المتعلقة (بإدارة المدرسة، ومشرف الكلية، والمعلم المتعاون، طبقت هذه الإستبانة على عينة مقدارها (195) من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة ام القرى، وكان أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ أن الطلاب المعلمين يعانون من السلوك الإداري من قبل الإدارة المدرسية في مدارس التربية الميدانية ،كذلك يفتقرون إلى التعاون

المهني السليم من قبل المعلمين المتعاونين بتلك المدارس، كما أوضحت الدراسة وجود معاناة لهؤلاء الطلاب من مشرفي بعض المواد الدراسية.

وهدفت دراسة **خليل (1999م)** إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطالب المعلم بكلية التربية النوعية بجامعة عين شمس،واستخدمت الدراسة استبانة طبقت على (52) طالب وطالبة من الفرقة الثالثة، و(48) طالب وطالبة من الفرقة الرابعة، وإستخدمت المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، وأوضحت نتائج الدراسة وجود إختلاف بين طرق وأساليب التدريس التي يتبعها مشرف الكلية والمعلم المتعاون، كما أن ضعف تعاون المعلم المتعاون مع الطالب المعلم، كما أظهرت الدراسة أن فترة التدريب التي يقضيها الطالب المعلم في مدرسة التدريب الميداني قصيرة لا تؤهله لإمتلاك كفايات التدريس بصورة فعالة.

واهتمت دراسة **امبابي (2002م)** بتحديد مشكلات التربية الميدانية لدى الطالب المعلم بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود المتدرب بمعاهد وبرامج التربية الخاصة (تخصص تخلف عقلي– صعوبات تعلم) من خلال محاور:الإدارة المدرسية،معلم الفصل،التلاميذ، وتكونت عينة الدراسة من(119) مائة وتسعة عشر طالباً،منها(51) طالباً تخصص إعاقة عقلية،و(68) طالباً تخصص صعوبات تعلم،ولتحقيق الهدف من البحث قام الباحث بإعداد إستبانة لهذا الغرض، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: سؤء معاملة الإدارة المدرسية للطلاب المعلمين، تكليفهم بشغل حصص الانتظار، وأداء الإعمال الإدارية، عدم السماح لهم بحضور المحاضرات في الكلية،كذلك عدم تعاون معلم الفصل بالشكل الكافي، سوء التوجيه، وعدم سعيه لإقامة علاقة ودية مع الطالب المعلم .

وهدفت دراسة **قادي (١٤٢٨ هـ)** إلى معرفة مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد توصلت إلى نتائج من أهمها : ان محتوى مقررات البرنامج بالشكل الأساسي لا يسهم في عملية إعداد الطالب المعلم، كذلك ضعف متابعة البرنامج لجميع عناصره وتقييم هذه لعناصر لعدم وجود نظام إداري رقابي لمراجعة خطط البرنامج وأهدافه وتجديدها،وايضا ضعف تعاون برنامج الإعداد التربوي مع الأقسام المشاركة فيه والتعليم العام، بصورة إجمالية أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (5.,) بين الأقسام الإكاديمية المشاركة في برنامج التربية الميدانية، وقد أوصت الدراسة بضرورة إنشاء وحدة تنظيمية مستقلة تكون مهمتها الأساسية ضمان جودة التعليم في برنامج الإعداد التربوي وتعمل على مراقبة البرنامج وجميع عناصره، كذلك التحديث الدوري لأهداف ومقررات البرنامج في ضوء المستجدات والتغيرات العالمية.

3. دراسات تناولت دور المعلم المتعاون:

تناولت دراسات عديدة دور المعلم المتعاون منها دراسة **قورة (١٩٩٣م)** التي إهتمت بوضع معايير إختيار المدرس المتعاون، وهو أحد المدرسين الممتازين في تدريس مادة التخصص يتم اختياره من مدرسي المدرسة التي يتدرب فيها الطالب المعلم، مهمته الإشراف على الطالب ومعاونته وتوجيهه ضمن مجموعة مناسبة العدد، نظير إشرافه مكافأة مالية، يتعاون مع أستاذ طرق التدريس في الكلية أو مع بعض أعضاء هيئة التدريس.

كما هدفت دراسة **القحطاني (1994م)** إلى معرفة دور المعلم المتعاون، وأثره في إعداد الطالب المتدرب أثناء التربية الميدانية، ولتحقيق هدف الدراسة، طبق الباحث استبانة على الطلاب المعلمين، لمعرفة دور المعلم المتعاون في إعداد المتدرب،وقد كانت أهم النتائج تشير إلى أن للمعلم المتعاون دوراً متوسط نسبياً، في تقديم الخبرات التعليمية، والمهارات التدريسية للطالب المعلم، كما أن له دورًا في إكساب الطالب المعلم لمهارات إدارة الصف والتقويم وفي تعريفه بإدارة المدرسة ونظامها واختباراتها .إلا أن الدراسة أظهرت بعض جوانب القصور في أداء المعلم المتعاون، قد تعود إلى عدم معرفته بالدور الذي يجب أن يقوم به.

وقام **ميجر وآخرون Meijer et,al (2002م)** بإجراء دراسة في جامعة ليدن هدفت إلى التعرف على إلى الآليات التي يمكن من خلالها للطلبة المعلمين اكتساب الخبرات العملية من متابعة المعلمين المتعاونين، من خلال أداتين مقترحتان هما تنشيط عملية الإعادة أو التكرار ، واستخدام خرائط المفاهيم تصفان كيفية اكتساب الطلبة المعلمين في الخبرات التطبيقية من المعلمين المتعاونين، واتضح من نتائج البحث إن تلك الآليات المقترحة توفر فرصًا للربط بين الأفكار النظرية والانطباعات الشخصية للطلاب المعلمين التي تتشكل خلال عملية إعداد المعلم، وتعطى فرصة لرؤية لما وراء الأفكار، ويمكن استخدامهما في الجلسات مع المعلمين المتعاونين.

4. دراسات تناولت تقييم برنامج التربية الميدانية :

وفى مجال النظر للتربية الميدانية كمحور متكامل من محاور الاعداد التربوى نجد أن دراسة **السعيد والشعبي (1991م)** حاولت تقييم برنامج التربية الميدانية لكلية المعلمين بأبها، للتعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية في برنامج التربية العملية ، قام الباحثان بتطبيق إستبانة على عينة من طلاب التربية العملية المتدربين خلال العام الدراسي 1991م، وكانت أهم نتائج الدراسة أن نسبة عالية من الطلاب أفادوا بان المعلم المتعاون لا يؤدي دوره كما ينبغي، كما أن مدير المدرسة لا يتيح الفرصة للطلاب المعلمين للمشاركة في الجوانب الإدارية، كما أشارت عينة الدراسة إلى أن مدارس التدريب الميداني غير مناسبة.

وقامت دراسة **المغيدي (1998م)** بتقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية، شملت عينة الدراسة 150 طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الطلاب والطالبات في دور المشرف التربوي، ودور المعلم المتعاون، ودور مدير المدرسة لصالح الطالبات، كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الطلاب والطالبات حول دور مدير المدرسة لصالح القسم العلمي، واتضح أيضًا أن إتجاهات الطلاب والطالبات إيجابية نحو أبعاد التربية الميدانية.

وهدفت دراسة **طعيمة وآخرون (1999م)** إلى إعداد أداة لتقييم أداء طلاب كليات التربية بمصر في مجال التربية العملية لتلافي الإنتقادات التي تستخدم في هذا المجال مكونة من (83) عبارة، تعكس جميع المهارات والمتطلبات اللازمة للنجاح في مهنة التدريس، وقد طبقت البطاقة على (3212) طالب وطالبة من كليات التربية في عين شمس والمنوفية وطنطا والمنصورة،وقد خلصت الدراسة إلى تحقيق صدق الأداة حيث كان مؤشرًا على قدرتها على قياس الجانب الذي وضعت من أجله في النواحي التالية :- المواصفات الشخصية، المتطلبات المهنية الفنية،المتطلبات الخاصة بعملية التدريس ،العلاقة مع التلاميذ ، القدرة على التنظيم وبحساب صدق البناء أو التكوين للمقياس ككل والصدق التلازمي جاءت جميع المعاملات بمستوى دلالة عند مستوى (0.99) من الثقة.

كذلك إستهدفت دراسة **كاريكو وستيفن Kyriacou & Stephen (1999م)** فحص إهتمامات الطلبة المعلمين الملتحقين بجامعة "يورك "خلال فترة تنفيذ التربية الميدانية في المدارس العامة للحصول على شهادة في التعليم، وتم إستخدام اللقاءات مع مجموعات بؤرية ومقابلات مسجلة، وقد خلصت الدراسة إلى وجود العديد من الاهتمامات الأساسية التي تركزت في عدم استطاعتهم تشكيل وجهات نظر مثل المعلمين الحقيقيين، ومعاملتهم بطريقة متباينة من قبل الإدارة المدرسية والمشرفين، و لم يقابلوا بإحترام، وحاولوا التعامل بجدية مع عملية التدريس، وكذلك التعامل مع آليات التخطيط للتدريس بطريقة صحيحة، وأن بعض التوجيهات من مشرفيهم كانت قاسية وصارمة وفى أحيان أخرى غير مبررة.

وهدفت دراسة **ياسين (2002م)** إلى التعرف على مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة، ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحث باستخدام إستبانة من إعداده طبقت على عينة مكونة من (313) طالب وطالبة، كما إستخدم مقياس الإتجاه نحو التربية العملية، وقد أعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أهم نتائج الدراسة وجود المشكلات الخاصة بالطالب المعلم نفسه، وأخرى تتعلق بمدير مدرسة التدريب، ثم يليها المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون، وقد أوصت الدراسة بتبصير مدراء المدارس التدريبية المتعاونة بدور الطلبة المعلمين في تلك المدارس، كذلك عقد ورش عمل للمعلمين المتعاونين.

وهدفت دراسة **حماد (2005م)** إلى التعرف على واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة ، ولتحقيق الهدف قام الباحث بإعداد إستبانة وزعت على عينة مكونة من (134) دارس ودارسة مسجلين في مساق التربية العملية للفصل الدراسي الأول 2002/ 2003 م، وقد أظهرت النتائج الدراسة أن محور المشرف الأكاديمي إحتل المرتبة الأولى في استجابات المفحوصين، بينما احتل المحور المتعلق بمدرسة التدريب المرتبة السابعة ، وجاء من ضمن نتائج الدراسة اختلاف فى إساليب التدريس التى يتبعها المعلم المتعاون فى الفصل عن التى يتم تدريسها نظرياً للدارسين.

وحاولت دراسة **خيرالله (2009م)** التعرف على دور التربية العملية في إكساب الطلاب المعلمين الكفايات التعليمية بكلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال إستبانة، وقد بلغ عدد فقراتها (44) فقرة موزعة على 5 محاور. وتكون المجتمع الأصلي من الطلاب المعلمين خريجي كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا للعام 2006/2005م والبالغ عددهم (414) طالب وطالبة، وتم توزيع الاستبانة على عينة قصديه قوامها (60) من الطلاب المعلمين، ثم تم جمعها وتحليلها إحصائياً باستخدام النسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون واختبار مربع كأي والوسط الحسابي الفرضي، ولقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:أهمية برنامج التربية العملية للتهيؤ والإعداد الذهني للتدريس، وإكساب الطالب/المعلم القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أثناء الدرس، وتدريبه على التصرف بكفاءة في المواقف التعليمية المختلفة ، والتعاون والتفاعل بينه وبين الطالب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة في أهدافها ونتائجها يرى الباحث ما يأتي :

1. أن التربية الميدانية في كليات التربية على جانب كبير من الأهمية في مراحل إعداد المعلم آيا كان تخصصه ، وهي تكتسب أهميتها من أهدافها والعمليات التي تواكبها والأدوار المنوطة بكل عنصر من عناصرها كمؤسسة التربية الميدانية فعاليات إدارة المدرسة، أو سمات المعلم المتعاون.

2- رغم اهتمام الكثير من الدراسات بالتربية الميدانية ومحاورها المختلفة فى مختلف التخصصات ، الإ أنه يوجد قلة من التي حاولت التعرف على قضايا التربية الميدانية في التربية الخاصة – في حدود علم الباحث – محدودة كدراسة **إمبابى (2002م)**، ودراسة **مسعود (2004م)**، ومازالت تحتاج إلى مزيد البحث للتعرف على المعايير التي في ضوئها يجب إختيار مدرسة التدريب الميداني بما تحتويه من مجالات متعددة لتؤدى في النهاية إلى توفير فرصة ذات جودة للتربية الميدانية للطالب المعلم في قسم التربية الخاصة.

3- استخدمت الدراسات عدداً من القوائم الخاصة بإبعاد التربية الميدانية التي إستفاد منها الباحث في إعداد قائمة معايير مدرسة التربية الميدانية بالدراسة الحالية حيث امدته نتائج دراسة **بيك Beck** (**2002م**) ببعض العناصر الخاصة بتوفير مؤسسة التدريب الميدانى للدعم التربوى للطالب المعلم ،كما استفاد البحث الحالى من دراسة (**قورة 1993م؛ القحطانى1994م ؛ميجر وآخرون Meijer et,al ،2002م**) حول دور المعلم المتعاون فى المؤسسة المختارة .

الإجراءات المنهجية للدراسة:

1. منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، بحيث يمكن الحصول منها على تقدير للمتخصصين من أعضاء هيئة التدريس بقسمي التربية الخاصة والمناهج لمعايير محددة تميز المدرسة المختارة في التربية الميدانية بالجودة وبالتالى يصلح اختيارها لمرحلة التربية الميدانية للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة.

2. مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكّون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بقسمي التربية الخاصة ومناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1431/ 1432هـ ، الذين بلغ إجمالي عددهم بحوالي (62) عضو هيئة تدريس موزعين على النحو التالي:

جدول رقم (1) توزيع مجتمع الدراسة وفق متغير المستوي العلمي

المستوي	قسم التربية الخاصة	قسم المناهج وطرق التدريس
أستاذ دكتور	-	4
أستاذ مشارك	1	-
أستاذ مساعد	22	13
محاضر	5	8
معيد	6	8
المجموع	**36**	**33**

وقد شملت عينة الدراسة (41) عضواً من مجتمع الدراسة بنسبة مئوية بلغت (59.4 %) من قسمى التربية الخاصة ومناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1431/ 1432هـ.

3. أداة الدراسة :

تم بناء استبانة لتحديد معايير المدرسة المختارة في التربية الميدانية وفق مدخل الجودة ، وقد اعتمد الباحث على الدراسات السابقة ذات العلاقة في بناء قائمة المعاييرمن أهمها دراسة: (**إمبابى، 2002م؛ الخميسي،2007م؛ الغامدى،2007م**).

4. صدق الاداة :

تم عرض قائمة المعايير فى صورتها الأولية على (9) من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة والمناهج بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، لتعديل العبارات غير الواضحة أو حذف الفقرات المكررة، وإضافة معايير أخرى يرونها ضرورية في القائمة، وتم تعديل القائمة في ضوء الملاحظات التي وردت من المحكمين، وبعد ذلك تم توزيع القائمة على أعضاء هيئة التريس لتصنيف المعايير المختارة إلى مجالات أو محاور رئيسية، وأجمع المحكمون من أعضاء هيئة التدريس أن القائمة تضم ستة من المحاور التى يمكن فى ضوئها إختيار المدرسة فى التربية الميدانية هي كما يوضحها الجدول (2).

جدول (2) توزيع فقرات قائمة المعايير على المحاور المقترحة

م	المحور	عدد الفقرات
1	البيئية المدرسة المختارة وموقعها	8
2	الكفاءة الداخلية للمدرسة	11
3	المناخ الاجتماعي للمدرسة	7
4	فعالية الإدارة المدرسية	13
5	سمات المعلم المتعاون	18
مجموع البنود الفرعية		57

ومن ثم أصبحت قائمة المعايير فى صورتها النهائية مكونة من (57) معياراً فرعياً موزعة على ست مجالات رئيسة، وتتم الاستجابة على بنود الاستبانة الكلية من خلال تدريج ثلاثي تبدأ من تقدير درجة أهمية المعيار الفرعي بدرجة منخفضة أو متوسطة أو عالية.

وقام الباحث بحساب صدق الإتساق الداخلي لكل مجال من المجالات، وذلك من خلال تجريبها على عينة إستطلاعية عددها (37) طالب معلم فى قسم التربية الخاصة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1431/1430ه، كما يوضحها الجدول رقم (3).

جدول (3) يوضح معامل الإرتباط بين كل مجال من مجالات لاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

م	المجالات	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	البيئية المدرسة المختارة وموقعها	9	0.89	دال عند 0.01
2	الكفاءة الداخلية للمدرسة	11	0.93	دال عند 0.01
3	المناخ الاجتماعي للمدرسة	7	0.87	دال عند 0.01
4	فعالية الإدارة المدرسية	13	0.94	دال عند 0.01
5	سمات المعلم المتعاون	18	0.908	دال عند 0.01
إجمالي عبارات لاستبانه 58 معيار من معايير الجودة للمدرسة المختارة				

يتضح من الجدول (2) أن جميع مجالات لاستبانة مرتبطة إرتباطاً ذا دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للاستبانة، وأيضاً تم حساب صدق الإتساق الداخلي للاستبانة بإيجاد معامل الإرتباط بين كل فقرة من فقرات لاستبانة والدرجة الكلية لمجالها كما يوضحها جدول (4):

جدول (4) معامل الإرتباط بين كل فقرة من فقرات الإستبانة والدرجة الكلية لمجالها

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.478	دال**	17	0.744	دال**	33	0.562	دال**	49	0.635	دال**
2	0.618	دال**	18	0.593	دال**	34	0.512	دال**	50	0.612	دال**
3	0.565	دال**	19	0.544	دال**	35	0.548	دال**	51	0.495	دال**
4	0.447	دال**	20	0.641	دال**	36	0.749	دال**	52	0.639	دال**
5	0.753	دال**	21	0.674	دال**	37	0.418	دال**	53	0.654	دال**
6	0.548	دال**	22	0.728	دال**	38	0.524	دال**	54	0.716	دال**
7	0.651	دال**	23	0.657	دال**	39	0.553	دال**	55	0.689	دال**
8	0.352	دال*	24	0.643	دال**	40	0631	دال**	56	0.538	دال**
9	0.711	دال**	25	0.728	دال**	41	0.519	دال**	57	0.788	دال**
10	0.514	دال**	26	0.549	دال**	42	0.543	دال**			
11	0.526	دال**	27	0.629	دال**	43	0.611	دال**			
12	0.629	دال**	28	0.613	دال**	44	0.745	دال**			
13	0.567	دال**	29	0.681	دال**	45	0.528	دال**			
14	0.746	دال**	30	0.646	دال**	46	0.504	دال**			
15	0.656	دال**	31	0.456	دال**	47	0.673	دال**			
16	0.679	دال**	32	0.573	دال**	48	0.432	دال**			

ملاحظة

دال** يعني دالة عند 0.01

دال* يعني دالة عند 0.05

ولقد اتضح من الجدول رقم (4) أن جميع الفقرات دالة إحصائياً بين الفقرات والدرجة الكلية لمجالها.

5. ثبات الاداة:

للتاكد من ثبات قائمة معايير المدرسة المختارة تم حساب ثبات القائمة بإعادة التطبيق، وذلك بإعادة تطبيق القائمة على (37) طالباً من الطلاب المتدربين من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بمرحلة التربية الميدانية بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسى 1431/1430هـ، وتم حساب قيم معاملات الإرتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني، أشارت النتائج إلى بيانات الجدول التالي:

جدول (5) معاملات ثبات قائمة معايير المدرسة المختارة بإعادة التطبيق

م	المجالات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	البيئية المدرسة المختارة وموقعها	0.82	دال عند 0.001
2	الكفاءة الداخلية للمدرسة	0.79	دال عند 0.001
3	المناخ الاجتماعي للمدرسة	0.81	دال عند 0.001
4	فعالية الإدارة المدرسية	0.84	دال عند 0.001
5	سمات المعلم المتعاون	0.87	دال عند 0.001
الدرجة الكلية		0.826	0.001

من جدول (5) تتضح دلالة جميع قيم معاملات الثبات لأبعاد قائمة معايير المدرسة المختارة في التربية الميدانية وأبعادها عند مستوى(0.01) مما يشير إلى ثبات القائمة بطريقة إعادة التطبيق.

6. تطبيق الاداة:

تم بتطبيق أداة الدراسة الحالية – قائمة معايير المدرسة المختارة في التربية الميدانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة والمناهج بجامعة الملك عبد العزيز- على عينة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول 1432/1431هـ.

7. إستخراج الدلالات الاحصائية :

قام الباحث باستخدام (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب) للإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة الدراسة وذلك بإستخدام برنامج (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الفرعى الأول:

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال الذى نصه "ما المعايير الواجب توافرها في مؤسسات التربية الميدانية العاملة في مجال التربية الخاصة وفقاً لمدخل الجودة؟"، من خلال استعراض أدبيات الدراسة وإطارها النظرى، وما تم فى بناء الأداة وإخراجها في صورتها النهائية، حيث تم التوصل إلى (58) معيارًا فرعيا توزعت على خمسة محاور رئيسية يمكن أن تشكل معاييراً يمكن إستخدمها فى إختيار مؤسسات التدريب الميدانى للطلاب المعلمون بقسم التربية الخاصة.

الإجابة عن السؤال الفرعى الثانى:

للإجابة عن السؤال الفرعى الثانى من أسئلة الدراسة الذى نصه "**ما وجهة نظر القائمين على التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة في تقديرهم لأهمية المعايير المقترحة؟**"، تم إستخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب لتحديد درجة تقدير المعايير المقترحة التى توضحها الجداول (5) (6) (7) (8) على التوالى.

أولاً: محور البيئية المدرسة المختارة وموقعها:

جدول رقم (6) إستجابات عينة الدراسة على معايير محور البيئية المدرسة المختارة وموقعها

رقم الفقرة	المعيار الفرعى	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة
2	تتميز المدرسة بمبنى وتجهيزات معمارية مناسبة للطلاب ذوى الإعاقات.	3	0.00	1
3	توجد بالمدرسة معامل وسائط التعليم يتم توظيفها بشكل فعال.	3	0.00	3
4	توجد بالمدرسة مكتبة ، صالة تربية بدنية ، حدائق وتستخدم بشكل فعال.	3	0.00	2
8	المدرسة مجهزة بوسائل للأمن والسلامة مثل وسائل إنذار، إطفاء، لوحات الإرشادية والوقائية، والإسعافات الطبية عاجلة.	3	0.00	4
7	الفصول التعليمية مجهزة بأثاث ملائم لعمليات التعليم والتعلم والنشاط للطلاب ذوى الإعاقات.	2.96	0.421	5
6	يحترم البناء المدرسي ومرافقه النصيب المقنن للطالب في مساحات الفصول ، والملاعب والمرافق	2.93	0.432	6
9	يمكن الإستعانة بالمراكز الخاصة (غير الربحية)لذوى الاعاقات فى حالة نقص المؤسسات الحكومية	2.93	0.432	7
5	مبنى المدرسة له استخدامات في أنشطة مجتمعية أخرى .	2.43	0.579	8
1	المدرسة في النطاق الجغرافي القريب من موقع الكلية .	1.76	0.90	9
المتوسط العام		**2.76**		

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن إستجابات عينة الدراسة على معايير محـــور البيئيـــة المدرســـة المختارة وموقعها قد حصلت على متوسط عام بلغ (2.76)، وهو مستوى يقع فى الفئة الثالثـــة مـــن فئـــات المقياس الثلاثى بدرجة اهمية كبيرة ، مما يدل على أهمية المحور عند إختيار مؤسسة التدريب الميـــدانى، كـــذلك توضح النتائج السابقة أن الفقرات رقم (2، 3، 4،8) قد حصلت على متوسط قدره (3 مـــن 3)، وهـــذه الفقرات هى: فقرة رقم (2) ''**تتميز المدرسة بمبنى وتجهيزات معمارية مناسبة للطلاب ذوى الإعاقـــات** ''، وهي نتيجة منطقية تعبر عن الوعي مجتمعي بأهمية التسهيلات المعمارية للطلاب ذوى الإعاقات التى تعد مـــن المعايير الدولية التى تطالب بها العديد من الإتفاقيات الخاصة بذوى الإعاقات الصادرة حديثا كوثيقة القواعـــد القياسية لحقوق المعاقين الصادرة عن الامم المتحدة عام 1993م، وإتفاقية تعزيز حقوق المعاقين الصادرة فى عام 2007، كذلك الفقرة رقم (3) الخاصة بـــ"**وجود مكتبة بالمدرسة ، صالة تربية بدنية، حدائق وتســـتخدم بشكل فعال**"، والفقرة رقم (4) الخاصة بـــ "**وجود معامل وسائط التعليم بالمدرسة يتم توظيفهـــا بشـــكل فعال**" اللذان حصلاً على متوسط حسابي قدره (3 من 3)، وهى معايير تبدو من وجهة نظر عينة الدراســـة ذات قيمة فى تدريب الطالب المعلم على تنفيذ أنشطة صفية تنمى الجوانب الحركية والفنية، والإتجاهات البيئية لدى الطلاب ذوى الإعاقات، وجاء فى المرتبة الرابعة من حيث الأهمية فقرة رقم (8) "**أن تكـــون المدرســـة المختارة مجهزة بوسائل للأمن والسلامة مثل وسائل إنذار، إطفاء، لوحات الإرشادية والوقائية والإسعافات الطبية عاجلة** "، وهو مايعكس الوعى الوقائى بأهمية المحافظة على أرواح الطلاب والمعلمـــين فى المؤسســـات التعليمية، أما معيار **الإستعانة بالمراكز الخاصة (غير الربحية) لذوى الإعاقات فى حالة نقـــص المؤسســـات الحكومية** فقد حصل متوسط قدره (2.93من 3) وهو يقع فى الفئة الثالثة بمستوى أهمية كـــبيرة ، ويعكـــس هذا المتوسط تفهم عينة الدراسة لأهمية دور المراكز الخاصة فى رعاية حالات الإعاقة، وإمكانية الإستفادة بها فى التربية الميدانية فى حالة عدم توافر مؤسسات حكومية، بينما جاء معيار أن تكون "**المدرسة في النطاق الجغرافي القريب من موقع الكلية**" فى المرتبة الاخيرة فى هذا المحور وحصل على متوسط قدره (1,76)، ويقع فى الفئة الثانية للمقياس الثلاثى بدرجة أهمية متوسطة، وكان ترتيب هذا المعيار الأخير رغم أنه من المعايير الرئيسة الـــتى تعتمد عليها وحدات التربية الميدانية فى إختيار مدارس التدريب الميدانى للطلاب المعلمين باقسام التربية الخاصة، وهو مايحتاج إلى إعادة نظر، بحيث يصبح تمتع مؤسسة التدريب الميدانى بالجودة هو أساس إختيارها، ولـــيس لمجرد قربها الجغرافى من مقر الكلية، وهو ما يتفق ودراسة **حماد(2005م)**، ودراسة **عائل والخطابى (2003م)**.

ثانياً: محور الكفاءة الداخلية للمدرسة:

جدول رقم (7) إستجابات عينة الدراسة على معايير الكفاءة الداخلية للمدرسة المختارة

-	المعيار الفرعى	-	-

1	تنطلق فلسفة المدرسة من الاتجاهات المعاصرة في التربية الخاصة كنظام الدمج ،التعلم للإتقان، التمركز حول المتعلم	3	0.00	1
6	تنفذ المدرسة برامج للإرشاد الوقائي لطلابها تجعل معدل الحوادث والإصابات لطلابها في الحدود الدنيا	3	0.00	2
10	تتوافر بالمدرسة برامج للخدمات المساندة	2.93	0.481	4
8	نجحت المدرسة في انتقال بعض طلابها من ذوى الاعاقات لمستويات اعلي في الجانب الأكاديمي/المهني .	2.73	0.571	4
9	يتميز الجدول الدراسي بالمرونة في تحقيق تنظيم العمل المدرسي .	2.52	0.668	5
11	تستخدم المدرسة أساليب متنوعة وواقعية لمتابعة تقويم طلابها	2.51	0.695	6
3	تراعى المدرسة توزيع المهام حسب التخصص العلمي لأعضاء هيئة التدريس بها	2.47	0.705	7
7	تطبق المدرسة آليات التنمية المستدامة لتنمية قدرات أعضائها من خلال برامج تدريب متنوعة على مستوى المدرسة وخارجها	2.46	0.711	8
4	تراعى المدرسة النصاب الرسمي لمعلم التربية الخاصة من الحصص.	2.45	0.735	9
7	حصدت المدرسة مراكز متقدمة في المسابقات والفعاليات المحلية والوطنية والدولية	2.34	0.761	10
2	معدل تسرب وغياب الطلاب ذوى الإحتياجات الخاصة في الحدود الطبيعية .	2.22	0.726	11
5	تحاول المدرسة تحقيق المعايير الوطنية للاعتماد الأكاديمي	1.36	0.851	12
المتوسط العام		2.73		

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن إستجابات عينة الدراسة على معايير محور البيئية المدرسة المختارة وموقعها قد حصلت على متوسط عام بلغ (2.73) وهو مستوى يقع فى الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثى بدرجة أهمية كبيرة، مما يدل على أهمية المحور عند إختيار مؤسسة التدريب الميدانى، كذلك توضح النتائج السابقة أن الفقرات رقم (1) (6) قد حصلت على متوسط قدره (3 من 3) وهذه الفقرات هى :فقرة رقم (1) الخاصة بـ"**تنطلق فلسفة المدرسة من الاتجاهات المعاصرة في التربية الخاصة كنظام الدمج ،التعلم للإتقان، التمركز حول المتعلم** "، وهي نتيجة تعكس الإتجاهات الحديثة للتربية الخاصة المعاصرة، التى تعطى وزناً للدمج التربوى ومايرتبط به من مفاهيم موازية كالتعلم للإتقان، والتعلم المستند إلى خصائص الطالب وهى التوجهات التى أصبحت على قمة أهداف، وغايات برامج التربية الخاصة نتجية لفعايات مؤتمرات كل من : سلامنكا 1994 ودكار 2000 ، ثم تليها معيار "**تنفذ المدرسة برامج للإرشاد الوقائي لطلابها تجعل معدل الحوادث والإصابات لطلابها في الحدود الدنيا**".

وجاءت الفقرة رقم (10) الخاصة بـ"**تتوافر بالمدرسة برامج للخدمات المساندة**"فى المرتبة الثالثة بمتوسط قدره (2.93من 3)، وهو مايعكس الإقتناع لدى عينة الدراسة بإهمية تكاملية دور المدرسة فى تنمية جميع جوانب الشخصية لدى الطالب ذا الإعاقة كالجوانب اللغوية، والحركية، والاجتماعية، والنفسية، أما الفقرة رقم (8) والخاصة بـ"**نجحت المدرسة في انتقال بعض طلابها من ذوى الاعاقات لمستويات أعلي في الجانب الأكاديمي/المهني** "، فقد حصلت على متوسط حسابي قدره (2.73 من 3)، وهو ما يعكس الجودة الحقيقية لدور المدرسة فى توفير الخدمات الانتقالية لطلابها، وفى المرتبة الاخيرة جاء معيار " **تحاول المدرسة تحقيق المعايير الوطنية للاعتماد الأكاديمي**" فى هذا المحور بمتوسط قدره (1,96 من 3) ولعل ذلك مرده أن عمليات الإعتماد الاكاديمى لمدارس التربية الخاصة لم تحظى حتى الأن بالاهتمام الكافى فى مجال التربية الخاصة.

ثالثاً: محور المناخ الاجتماعي للمدرسة:

جدول رقم (8) إستجابات عينة الدراسة على

محور البيئية المناخ الاجتماعي للمدرسة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	المعيار الفرعى	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة
2	تتيح المدرسة ممارسات وأنشطة يومية تعمل على دمج الطلاب ذوى الإعاقات مع غير المعاقين	3	0.00	1
4	تنفذ المدرسة برنامج للأنشطة اللاصفية للطلاب بصفة دورية منتظمة	3	0.00	2
6	يتسم العمل فيها بالتعاون والجماعية وفق مبدأ فريق العمل	2.96	0.474	3
3	تنفذ المدرسة برنامج متعدد الوسائل للتواصل مع اسر وأولياء الطلاب.	2.93	0.432	4
1	تتسم المدرسة بمستوى عالي من النظافة وتنمية الإحساس بالجمال لدى الطلاب.	2.76	0.564	5
5	تنفذ المدرسة برنامج للأنشطة الخارجية في المجتمع المحلى المحيط	2.36	0.647	6
7	تعمل المدرسة على إشراك طلابها من ذوى الاعاقات في المناسبات الوطنية المختلفة.	2.34	0.665	7
المتوسط العام		**2.76**		

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن إستجابات عينة الدراسة على معايير محور البيئية المدرسة المختارة وموقعها قد حصلت على متوسط عام بلغ (2.76) وهو مستوى يقع فى الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثى بدرجة أهمية كبيرة ، مما يدل على أهمية البيئية المناخ الاجتماعي للمدرسة عند إختيار مؤسسة التدريب الميدانى، كذلك توضح النتائج أن الفقرات رقم (2، 4) قد حصلت على متوسط قدره (3 من 3) وهذه

الفقرات هى: الفقرة (2) ''**تتيح المدرسة ممارسات وأنشطة يومية تعمل على دمج الطلاب ذوى الإعاقات مع غير المعاقين.** ''وهي نتيجة تعبر عن ثبات وجهة نظر عينة الدراسة فيما بأهمية الدمج كأسلوب تربوى يشكل غاية فى برامج التربية الخاصة ، يليها فقرة رقم (4) " **تنفذ المدرسة برنامج للأنشطة اللاصفية للطلاب بصفة دورية منتظمة** "، وهى قيمة تعكس فهم لأهمية ودور الانشطة اللاصفية التكاملى مع الأنشطة الصفية فى إكساب الطلاب ذوى الإعاقات المهارات المختلفة، وخاصة المهارات الحياتية، والاجتماعية، والشخصية ، وكذلك تسمح بفرص دمج طبيعى بين الطلاب من كافة الفئات فى الفصول الملحقة بمدارس العادية، قد حصلت الفقرة رقم (6) "**يتسم العمل فيها بالتعاون والجماعية وفق مبدأ فريق العمل** " بمتوسط حسابي قدره (2.96) وهى معايير تبدو من وجهة نظر عينة الدراسة هامة فى إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين بالمرور بانشطة مختلفة تدعم ممارستهم المهنية ، وهو ما تتفق مع ماجاءت به دراسة **مسعود (2004م)** من توصيات، كما جاء فى المرتبة الرابعة من حيث الأهمية الفقرة رقم (3) " **تنفذ المدرسة برنامج متعدد الوسائل للتواصل مع اسر وأولياء الطلاب**". بمتوسط حسابي قدره (2.93) قدره مايعكس الوعى بأهمية الشراكة بين الأسرة والمدرسة فى تعليم الطلاب ذوى الإعاقات، بينما جاء معيار " **تعمل المدرسة على إشراك طلابها من ذوى الإعاقات في المناسبات الوطنية المختلفة**" فى المرتبة الاخيرة فى هذا المحور على متوسط قدره (2.34).

رابعاً: محور فعالية الإدارة المدرسية

جدول رقم (9) إستجابات مفردات الدراسة على عبارات محور فعالية الإدارة المدرسية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	المعيار الفرعى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
12	تلتزم الإدارة المدرسية بالمهام المنصوص عليها للطالب المعلم من قبل وحدة التربية الميدانية	3	0.00	1
13	تقدم تغذية راجعة حول تقدم الطلاب المعلمين للمشرف الأكاديمي ووحدة التربية الميدانية وفقا لبيانات موثقة	3	0.00	2
11	تجتمع الإدارة المدرسية بالطلاب المعلمين دوريا للاستماع إلى ملاحظتهم وأرائهم.	3	0.00	3
10	تتعامل الإدارة بشكل جيد مع الطلاب المعلمين	3	0.00	4
2	لدى مدير المدرسة قدرا مناسبا من المعرفة بمجال التربية الخاصة	2.72	0.622	5
6	تهتم إدارة المدرسة بمشاركة الآباء في وضع توقعات لأداء لأبنائهم.	2.37	0.639	6
1	توفر إدارة المدرسة بيئة مدرسية تنطلق من مبدأ التعليم للجميع	2.26	0.647	7
8	تقلل من الدور الرقابي وتعزز المساندة والقدوة والنموذج.	2.23	0.663	8

رقم العبارة	المعيار الفرعى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
7	تعمل على تنمية قيادات صاعدة من العاملين بالمدرسة.	2.18	0.681	9
9	توفر فرصة الإدارة الذاتية للطلاب والمعلمين.	2.18	0.681	10
3	تسمح إدارة المدرسة للعاملين بالمدرسة بالمشاركة في اتخاذ القرارات	2.13	0.714	11
5	تلتزم إدارة المدرسة بتحقق العدالة و الانضباط والاستقرار النفسي بين اعضائها	2.11	0.721	12
4	تشجع إدارة المدرسة العاملون علي إجراء البحوث التي تتناول مشكلات وقضايا التربية الخاصة.	2.10	0.729	13
المتوسط العام		**2.48**		

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن إستجابات عينة الدراسة على معايير محـــور فعاليـــة الإدارة المدرسية قد حصلت على متوسط عام بلغ (2.48) وهو مستوى يقع فى الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثى بدرجة أهمية كبيرة ، مما يدل على أهمية هذا المحور عند إختيار مؤسسة التدريب الميـــدانى، كمـــا أن الجـــدول السابق يوضح أن الفقرات رقم (10،11،12،13) قد حصلت على متوسط (3 من 3)، وجاءات الفقـــرة رقم (12) "**تلتزم الإدارة المدرسية بالمهام المنصوص عليها للطالب المعلم من قبل وحدة التربية الميدانيـــة** " فى المرتبة الاولى ، وهى ترتبط بجودة التربية الميدانية من خلال نظم المحاسبة والالتزام بالمعايير والمهام الموضـــوعة من قبل وحدة التربية الميدانية بكلية التربية، أما الفقرة رقم (13) "**تقدم تغذية راجعة حول تقـــدم الطـــلاب المعلمين للمشرف الأكاديمي ووحدة التربية الميدانية وفقا لبيانات موثقة**". وهى أيضا معيار يمكـــن تصـــنيفه كأحد بنود تطبيقات الجودة للتربية الميدانية، وهو مايتفق ودراسة **كوب Cobb (1993م)**، أمـــا الفقـــرة (11) ، (10) على التوالى " **تجتمع الإدارة المدرسية بالطلاب المعلمين دوريا للإســـتماع إلى ملاحظتـــهم وأرائهم** " " **تتعامل الإدارة بشكل جيد مع الطلاب المعلمين**" هما من البنود التى تـــنظم العلاقـــة بـــين ادارة المدرسة والطلاب المعلمين وتقلل من بعض مشكلاتهم، وهو مايتفق مع **دراسة : (إمبابى ، 2002م ؛مســـعود ،2004م)**.

خامساً: محور سمات المعلم المتعاون ومهامه:

جدول رقم (10)

إستجابات مفردات الدراسة على عبارات محور سمات المعلم المتعاون ومهامه مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	المعيار الفرعى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أن يكون حاصل على شهادة جامعية في التربية الخاصة.	3	0.00	1
5	يمتلك مهارات الاتصال الفعال مع الطلاب المعلمين.	3	0.00	2
6	يمتلك كفايات الإرشاد المهني لتقديمها للطالب المعلم	3	0.00	3
4	يملك الرغبة الشخصية في الإسهام في تدريب الطلاب المعلمين.	3	0.00	4
2	أن يكون قد أمضى ثلاث سنوات على الأقل من الخبرة التدريسية الناجحة.	3	0.00	5
11	يتواجد بالمدرسة بشكل منضبط ومستمر طوال اليوم الدراسي.	3	0.00	6
14	يخطط لأنشطة التعليمة تحترم الخصائص الفردية لطلابه	2.38	0.609	7
12	ينفذ الأنشطة التعليمية لتنمية جميع جوانب الشخصية للطالب المعاق.	2.36	0.647	8
7	يقدم تقارير دورية موثقة لإدارة المدرسة حول أداء الطالب المعلم ويستخدمها لإبداء راية في نهاية فترة التدريب	2.33	0.663	9
13	يستخدم أنشطة التعليمية تراعى ميول واتجاهات وقدرات المتعلم.	2.28	0.695	10
15	يربط ما يعلمه للطالب المعاق بالمهارات الحياتية في المجتمع المحيط بالمدرسة من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية.	2.27	0.714	11
16	يحتفظ بملف إنجاز (Portfolio) لكل طالب يتخذ كأساس للتقويم.	2.21	0.723	12
17	يستخدم بطاقات لملاحظة أداء الطلاب ورصد المهارات المكتسبة	2.18	0.731	13
18	يتواصل مع أولياء الأمور بالوسائل المتاحة	2.16	0.735	14
3	أن يرشحه لهذه المهمة مدير مدرسته وأحد أعضاء هيئة التدريس بالكلية.	2.11	0.743	15
المتوسط العام		2.12		

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن إستجابات عينة الدراسة على معايير محور فعالية الإدارة المدرسية قد حصلت على متوسط عام بلغ (2.12) وهو مستوى يقع فى الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثى بدرجة اهمية كبيرة، مما يدل على أهمية هذا المحور عند اختيار مؤسسة التدريب الميدانى، كما يوضح الجدول السابق أن الفقرات رقم (1،5،6،4،2،11) قد حصلت على متوسط (3 من 3)، وهى معايير أساسية ترى عينة الدراسة وجوب إتصاف المعلم المتعاون بها مثل: " **أن يكون حاصل على شهادة جامعية في التربية الخاصة**"، وأن "**يكون قد أمضى ثلاث سنوات على الأقل من الخبرة التدريسية الناجحة.**"،"**يتواجد بالمدرسة بشكل منضبط ومستمر طوال اليوم الدراسي.**"، ومعيار "**يمتلك كفايات الإرشاد المهني لتقديمها للطالب المعلم**"، وهى معايير يتفق مع الدور المطلوب من المعلم فى توفير المساندة المهنية الصحيحة للطلاب المعلمين خلال التربية الميدانية ، كذلك معيار " **يقدم تقارير دورية موثقة لإدارة المدرسة حول أداء الطالب المعلم**

ويستخدمها لإبداء راية في نهاية فترة التدريب" الذى يمكن تصنيفه كأحد بنود تطبيقات الجودة للتربية الميدانية ، ويتفق مع نتائج دراسة **كل من** : (**الشهراني ،1430**ه؛ **ابراهيم ،1996م**)، كذلك معيار "**يمتلك مهارات الاتصال الفعال مع الطلاب المعلمين**" وايضا معيار "**يملك الرغبة الشخصية في الإسهام في تدريب الطلاب المعلمين.**" وهو معايير تبرز الكفايات المهنية الواجب على المعلم المتعاون امتلاكها للاداء دوره بكفاءة ، وما سبق يتفق ودراسة كل من: (**قورة ، ١٩٩٣**م؛ **القحطاني ،1994**م؛ **ميجر وآخرون Meijer et,al ، 2002**م؛**وشوق وسعيد ،2001م**) من الجدول السابق ايضا جاء ت الفقرة رقم (3) "**أن يرشحه لهذه المهمة مدير مدرسته وأحد أعضاء هيئة التدريس بالكلية**" فى المركز الاخير بمتوسط قدره (2.11).

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بالآتي:

1. الإفادة من قائمة معايير إختيار مدرسة التربية الميدانية الواردة بهذه الدراسة، وتوظيفها في تطوير برنامج التربية الميدانية بقسم التربية الخاصة بكليات التربية .
2. وضع دليل شامل خاص ببرنامج التربية الميدانية يوجه جميع العناصر المشاركة في عملية التدريب الميداني سواء كانت الطالب أو المشرف التربوي أو إدارة مدرسة التدريب أو المعلم المتعاون، بحيث يتم الاعتماد عليه في إدارة تلك المرحلة.
3. تفعيل التعاون بين الجهات ذات الاختصاص في تحديد مدارس خاصة بالتدريب إدارة الكلية (وحدة التربية الميدانية، و قسم التربية الخاصة) من ناحية وإدارة التعليم وإدارة التربية الخاصة التابعة له، بحيث يتم اختيارها وفق معايير محددة تراعى معايير الجودة.
4. تصميم تقارير يتم الاستفادة من تحليلها تشمل أراء الطلاب المعلمين، وتقارير المشرفين التربويين والإدارة المدرسية لعلاج الفجوات والثغرات التي تقف حائلاً أمام تحقيق جودة التربية الميدانية.

مقترحات الدراسة

1. إجراء دراسة تستهدف التعرف على مدى توفر معايير اختيار مؤسسات التدريب الميداني الفعال من وجهة نظر للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة.
2. إجراء دراسة تستخدم المعايير الواجب توافرها في مؤسسات التدريب الميداني لتقييم فعالية مؤسسات التدريب الحالية لطلاب قسم التربية الخاصة.
3. إجراء دراسة تستهدف مقارنة تقديرات كل من المشرفين الأكاديميين بقسم التربية الخاصة بتقديرات طلابهم لجودة برامج التربية الميدانية.

المراجع

1. الأدغم،رضا أحمد حافظ (2003).تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر، كلية التربية، جامعة المنصورة.متاح على الرابط:

http ://www.angelfire . Com/ma 4 / reda 1121/ S.httm.

2. الأغا، إحسان وعبد المنعم ، عبد الله. (1995). التربية العملية وطرق التدريس. منشورات الجامعة الإسلامية. غزة .
3. إمبابي،محمد حامد.(2002). "بعض المشكلات التى يواجهها الطالب المعلم بمعاهد وبرامج التربية الخاصة اثناء التدريب الميدانى بالرياض- دراسة ميدانية ".مجلة اكاديمية التربية الخاصة :4(1): ص 105- 157.
4. حماد، شريف على. (2005). "واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين".مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية): 13(1): ص 155 –193.
5. حمدان، مبارك بن سعيد ناصر (2002). "واقع الإشراف على الطلبة المعلمين في كليات التربية للبنين بالمملكة العربية السعودية". مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس: العدد (80):ص155–216.
6. الخطيب،أحمد والخطيب، رداح(١٩٨٦).اتجاهات حديثة في التدريب. ط ١. مطابع الفرزدق التجارية ،الرياض.
7. خليل، عنايات محمد.(1999)."المشكلات التي تواجه الطالب المعلم بكلية التربية النوعية بجامعة عين شمس بقسم الموسيقى أثناء فترة التربية العملية". مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس: العدد (64) : ص ص 68- 94.
8. خيرالله، إشراقه عثمان محمد. (2009)."دور التربية العملية في إكساب الطلاب المعلمين الكفايات التعليمية بكلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا"، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
9. الدخيل، إبراهيم علي و المزروعي، حفيظ محمد. (1997). مشكلات التربية العملية في مدارس التطبيق الميداني كما يراها الطلاب المعلمون والطالبات المعلمات من كليتي العلوم التطبيقية والعلوم

الاجتماعية بجامعة أم القرى . مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس: العدد (41): ص ص 4-33.

10. الذكي، أحمد عبد الفتاح (1999) ."نظام مقترح لإعداد معلم المرحلة الابتدائية ، دراسة مقارنة" ، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة .
11. السعيد ،سعيد محمد والشعبي،علي بن عيسى.(1991). "تقويم برنامج التربية العملية الميدانية بكلية المعلمين بابها". المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية – مكة المكرمة.
12. شاهين ، محمد. (2007)."تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة". مجلة جامعة الأقصى: 11(1) :ص 171- 208 .
13. شحاته، حسن و النجار ،زينب. (2003). "معجم المصطلحات التربوية والنفسية". الدار المصرية اللبنانية .القاهرة .
14. الشهرانى، ناصر عبد الله. (2010)، "مدى تحقق معايير الجودة الشاملة فى برنامج التربية الميدانية فى بعض الجامعات السعودية". مجلة القراءة والمعرفة :العدد 105: ص ص 190- 224.
15. شوق محمود وسعيد محمد. (2001). "معلم القرن الحادي والعشرين". دار الفكر العربي. القاهرة.
16. طافش،محمود .(2004)."الإبداع في الإشراف التربوي و الإدارة المدرسية". دار الفرقان. الأردن.
17. عامر، طارق .(2008). "التربية العملية نظم معاصرة ". دار السحاب للنشر والتوزيع. القاهرة.
18. عائل، حسن يحيى والخطابي، عبد الحميد.(٢٠٠٣)."الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية . جمهورية مصر العربية :18(2): ص ص197- 238.
19. عبدالله ، عبد الرحمن ناصر.(1997). "التربية العملية أهدافها- مبادئها". دار البشير للنشروالتوزيع. عمان.
20. عليمات، صالح ناصر.(٢٠٠٤). "إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية". دار الشروق. الأردن.
21. الغامدى، على زهير.(2007). "تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002)". ورقة عمل مقدمة للقاء الرابع عشر الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) (الجودة في التعليم العام). القصيم .
22. غنيمة، محمد متولى.(1996)."سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي". الدار المصرية اللبنانية. بيروت.
23. الفتلاوي، سهيلة محسن.(2003). "كفايات التدريس". دار الشروق. غزة.

24. فرجاني، نادر محمد. (1998). "رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي- الوثيقة الرئيسية" . مركز المشكاة ، يمكن مطالعة البحث على الرابط :

http//www.almishkat.org.

25. فريري، باولو .(2004)."المعلمون بناة ثقافة". ترجمة حامد عمار وآخرون . الدار المصرية اللبنانية. القاهرة.

26. قادي، منال عمار.(١٤٢٨ــ)." مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" .دراسة ماجستير غير منشورة.كلية التربية، جامعة أم القرى .

27. القحطاني، سالم علي. (1994)."دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية".مجلة رسالة الخليج العربي: السنة 15(51): ص 37-79.

28. القرعان، أحمد خليل محمد (2004). "الإدارة المدرسية الحديثة"، دار الإسراء، عمان، الأردن.

29. قورة، حسين سليمان. (١٩٩٣). "إعداد معلم المرحلة الثانوية بين الواقع العربي وبعض الاتجاهات العالمية مع التركيز على دولة البحرين". مجلة التربية بقطر: السنة 22(104): ص ص 121- 137.

30. كريم ، محمد احمد . (1983). "بحوث ودراسات في التربية". عالم المعرفة للنشر والتوزيع. جدة .

31. محمد، مصطفى عبد السميع وحوالة، سهير. (2005) . "إعداد المعلم تنميته وتدريبه" . دار الفكر . عمان.

32. المخلافي، محمد عبده.(2005). "برنامج المقترح لتطوير التربية العملية في كليات التربية بجامعة آب".مجلة الباحث الجامعي: العدد (8): ص133-152.

33. مسعود، وائل محمد .(2004). "أهمية التدريب الميداني وأثره على نمو الشخصية المهنية والكفايات التعليمية لطلاب قسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود". المجلة العربية للتربية الخاصة ،المجلد الخامس: العدد الاول: ص 97 - 144.

34. المصطفى، عبد العزيز وأبو صالح، كاظم. (2006). "واقع الإشراف في التربية العملية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية". المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: المجلد7 (2): ص ص 169-207

35. المغيدي،الحسن. (1998). " تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية" ، مجلة اتحاد الجامعات العربية . الأمانة العامة لاتحادات الجامعات العربية: العدد (33) : ص ص 159-213.

36. نصر، محمد على. (٢٠٠٥ م). "رؤى مستقبلية لتطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة". المؤتمر العلمي السابع عشر. مناهج التعليم والمستويات المعيارية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس: المجلد الاول: ص ص 195-212.

37. الوابلى،سليمان محمد (1985). "مسئوليات مشرف الكلية على التربية العملية بجامعة أم القرى بين النظرية والتطبيق" .مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس: العدد (40): ص.12-148.

38. الوليد ، عبدالله علي وآخرون. (1996)."المرشد في التدريس".ط1. دار القلم للنشر. دبي.

39. ياسين، رياض محمد .(2002)."مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة". رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية، جامعة عين شمس.

40. Beck, Clive ,(2002): Components of a good practicum placement،Student Teacher Perceptions. Available on Web site:

http://www.findarticle-com/p/articles/miqa360lis-2002/ainqou9695/print.

41. CEC Council for Exceptional Children: http://www.cec.sped.org/

42. Combs , C., and Allred, R., (1993) " NCATE Accreditation getting the most from the self study " Journal of Teacher Education , vol . 44 , No30

43. Egbert,Wali,1996,analysis of Quality Assessment, Higher Education, vol19,no1.

44. European Union, http://ec.europa.eu/education/policies/2010./

45. Meijer, Paulien , Zanting , Anneke & Verloop . Nico ,(2002) : practical knowledge, Tools, Suggestions and Significance . Journal of Teacher Education Volum 53 No 5 pp 406-419 Available on Web site: http://jte.Sagepub.om/cgi/content/abstract/53/5/406.

46. NCATE. (2000). NCATE 2000 Standards. Washington, DC: Author. Available on NCATE's Web site: www.ncate.org.

47. QAA (accessed 2006) . Quality Assurance Agency. Available on Web site: www.qaa.ac.uk

48. UNESCO (1990). Available on Web: http://portal.unesco.org/education/