مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة حائل

The Problems that Face Special Education Students in Field Training at Hail University

د. علي محمد فالح الشرعة
استاذ مساعد/ جامعة حائل/ السعودية

Dr. Ali Mohammad Faleh Alshirah
Assistant Professor/ University of Hail/ Kingdom of Saudi Arabia
ali_msh80@yahoo. com

تاريخ الاستلام: 9/ 9/ 2018م، **تاريخ القبول:** 19/ 11/ 2018م.
E - ISSN: 2307 - 4655
P - ISSN: 2307 - 4647

Received: 9/ 9/ 2018, **Accepted:** 19/ 11/ 2018
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.3474106
http: // journals. qou. edu/ index. php/ nafsia

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مشكلات التدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة في جامعة حائل، وفقاً لمُتغيرات (النوع الاجتماعي، والمعدل الأكاديمي). وتكونت العينة من (142) طالباً وطالبة، من مسار الإعاقة العقلية (13) ذكور و (38) إناث، ومسار صعوبات التعلم (14) ذكور و (27) إناث، ومسار الإعاقة البصرية (3) ذكور و (9) إناث، ومسار الإعاقة السمعية (5) ذكور و(15) إناث، ومسار الموهبة (4) ذكور و (14) إناث. وقد استخدمت الدراسة الحالية مقياس مشكلات التدريب الميداني (إعداد الباحث)، وتم التأكد من صدق المقياس من خلال عرض المقياس على عدد من المحكمين، والتأكد من ثبات المقياس من خلال كل من طريقة كرونباخ. ألفا، وطريقة التجزئة النصفية. وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات تواجه طلبة التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة، في جامعة حائل، وجاء ترتيب المشكلات التي يعاني منها طلبة التدريب الميداني كما يلي: مجال مدير المدرسة (م=12.6)، ومجال المشرف المدرسي (م=11.5)، ومجال محتوى البرنامج (م=9.5)، ومجال أهداف البرنامج (م=9.2)، ومجال المشرف الأكاديمي (م=8.9). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً في الدرجة الكلية للمقياس ومجالات (محتوى البرنامج، ومدير المدرسة)، لصالح الإناث، ولصالح الذكور في مجال (أهداف البرنامج)، ولم تظهر النتائج فروق دالة احصائياً في مجالات (المشرف المدرسي، والمشرف الأكاديمي)، تعزى للنوع الاجتماعي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً في الدرجة الكلية، وكافة مجالات المقياس لصالح الطلبة ذوي المعدل الأكاديمي المنخفض. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة عدد من التوصيات، ومنها: ضرورة العمل على زيادة الجانب العملي في المقررات التي يدرسها الطالب في المستويات التي تسبق التدريب الميداني، ضرورة توزيع دليل التربية الميدانية على الطلاب قبل التدريب للاطلاع على آرائهم عن تلك الفترة وسبل التطوير

الكلمات المفتاحية: مشكلات التدريب الميداني، طلبة قسم التربية الخاصة، جامعة حائل.

Abstract:

The present study aimed at identifying the problems that face Special Education students in field training at Hail University in light of two variables, gender and academic average. The sample consisted of 142 male and female students from the different Department's tracks. They were distributed as follows: 13 male and 38 female students from the Mental Disability track, 14 male and 27 female students from Learning Difficulties track, 3 male and 9 female students from Visual Impairment track, 5 male and 15 female students from Hearing Impairment track, and 4 male and 14 female students from the Gifted Education track. A scale for measuring problems in field training was prepared by the researcher and applied on the study. The validity of the scale was verified by a number of peer - reviewers, and the reliability was verified through the Alpha Cronbach and Split - half methods.

The results of the study revealed that there were problems faced by field training students, enrolled in the Special Education Department at the University of Hail. The problems' areas came in the following order: problems related to the School Principal (m = 12,6), problems related to the School Supervisor (m = 11,5), problems related to the Program Content (m = 9,5), problems related to the Program Objectives (m = 9,2) problems related to the Academic Supervisor (m = 8,9). There were statistically significant differences in the total score of the scale and in the problem areas related to the Program Content and School Principal due to gender, in favor of female students, and in the problem area of Program Objectives in favor of male students. There were no statistically significant differences in the problem areas of School Supervisor and the Academic Supervisor due to gender. There were significant differences in the total score of the scale and all its problem areas due to the variable Academic Average, in favor of students with low academic average.

In light of the results, the study listed a number of recommendations, including, the need for increasing the practical aspect of the courses taught to the student at the levels preceding the field training, and the need for distributing field training manual to the students before the implementation of the training, to explore their opinions on that period and ways of development.

***Keywords**: Field Training Problems, Students of Special Education Department, University of Hail.*

مقدمة:

تُعد التربية الميدانية احدى المراحل المهمة في إعداد معلم التربية الخاصة، لما توفر له من فرصة حقيقية لتطبيق ما اكتسبه أثناء دراسة المقررات التخصصية، ومقررات الإعداد العام التربوية، والثقافية الأخرى، مما يسهم في بناء القدرة لدية ليصبح قادراً على ممارسة مهنة تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتمثل التربية الميدانية حلقة الوصل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، كما أنها تشكل الحقيقة لواقع العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذي من خلاله ينشأ الاتجاه الفعلي للطالب المتدرب.

يذكر (السلخي، 2010)، أن التربية الميدانية تتمتع بمكانة خاصة في برنامج إعداد المعلمين لما تتضمنه من جوانب متعددة منها: المكون المعرفي: وهو عبارة عن جميع المفاهيم التربوية والنفسية والعمليات العقلية المختلفة التي يتناولها برنامج إعداد المعلمين

مثل عملية اتخاذ القرار، وعمليات التطبيق، والتحليل، والتركيب، وإصدار الأحكام. المكون الانفعالي: ويشتمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو عمليتي التربية

والتعليم، وما يتصل بهذه العملية مثل الطلبة والمادة العلمية، وتشتمل أيضاً على تنمية القيم لدى الطلبة المتدربين التي تحدد سلوكاتهم وتدفعهم نحو مهنة التدريس، والمكون الأدائي: وهو مساعدة الطلبة المتدربين على امتلاك وتنمية الكفايات الضرورية واللازمة لهذه المهنة حتى يستطيع أن يقوم بعمله بفاعلية وكفاية عالية.

معلم التربية الخاصة: هو الشخص الذي تُوكل إليه مهمة تربية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم بما يواكب احتياجات الحياة ومستوى قدراتهم ومهاراتهم وامكاناتهم، ولتحقيق ذلك تعتبر عملية اعداد معلم التربية الخاصة من العناصر الأساسية في النظام التربوي كما يتم إدراج برنامج التدريب الميداني practicum's ليَتعرف "الطالب المتدرب" على مشكلات الميدان التربوي وفق مساره التَخصصي (الإعاقة العقلية، صعوبات التعلم، الاعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، الموهبة) (Brownell, Ross. & McCallum. , 2013).

التدريب الميداني هو مكون رئيس في برامج إعداد الطلبة لملمتدربين؛ ويقوم بتهيئة المتدرب لتتكون لدية الذات المهنية Pro-fessional self، لأنه المجال العملي لاكتساب مهارات التدريس Teaching Skills ومعرفة أخلاقيات المهنة، وتعلم أساليب حل المشكلات، وليتعرف إلى أنماط العلاقات السائدة بين أطراف المجتمع التربوي (Tarrasch, 2015).

للأهمية التي تتمتع بها التجربة الميدانية Field experi-ence وأثرها على إعداد الطالب المتدرب، فقد استحوذت التجربة الميدانية على عنايةً كبيرة من النظم التربوية حرصاً منها على وودة العملية التعليمية، ولأنه أول خطوات التنمية المهنية Pro-fessional Development في برامج إعداد المعلمين. حيث تُصبح برامج إعداد المعلم بدونها نظرية دون أي جانب عملي يكسب المعلم مهارات التعليم الاساسية (سهيل، 2014).

كما نلاحظ ان برامج التعليم تَشهد مراجعة من الهيئات الوطنية للاعتماد والجودة ومن ضمنها برامج التدريب الميداني، حيث تسعى الى الإعداد الجيد (للطالب المتدرب)، بهدف اكسابه المعايير العالمية في محاولة زيادة مهاراته وقدراته (Woods & Weasmer. , 2009).

ويهدف برنامج التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة الى توفير الفرص أمام الطلبة المتدربين لمشاهدة الدروس وفهم طبيعة العمل الذي سيقوم الطلبة بمزاولته لاحقاً، بالإضافة إلى تنمية مهاراتهم التدريسية والتعرف إلى أنماط السلوك المختلفة لدى الطلبة.

فالدراسة تسعى التعرف إلى مشكلات التدريب الميداني من وجهة نظر الطلبة؛ لأن التدريب الميداني هو المجال الحقيقي الذي يكشف عن مدى وعي الطلبة المتدربين للطرق والاستراتيجيات التعليمية المختلفة التي تعلموها أثناء فترة دراستهم النظرية. كما أن الطلبة المتدربين يحتفظون بخبرات التدريب الميداني في أعقاب تخرجهم، وأن هذه الخبرات تؤثر في سلوكهم وقدرتهم كمعلمين (Hyland & Lo, 2009).

مشكلة الدراسة:

يأتي التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة في جامعة حائل في نهاية برنامج إعداد معلم التربية الخاصة (المستوى الثامن)، وقبل بداية الخدمة الفعلية، إذ يُسجل فيه الطالب بعد اجتيازه للمقررات التخصصية، ومقررات الإعداد العام التربوية والثقافية، مما يتطلب التعرف إلى المشكلات التي تواجه الطلبة في التدريب الميداني لتحسين بيئة التدريب الميداني مما يسهم في زيادة كفاءتهم التدريبية.

من خلال الإشراف الميداني للباحث، فقد رصدت الكثير من المشكلات التي تعيق أداء طلبة قسم التربية الخاصة أثناء فترة التدريب الميداني، ومن هنا تأتي الدراسة الحالية في محاولة الاستقصاء، والتعرف إلى هذه المشكلات التي تواجههم، بهدف إيجاد توصيات تسهم في التقليل من المشكلات التي تواجه الطلبة في التدريب الميداني، مما يؤدي إلى تحسين أداء الطلبة المتدربين، ومما سبق فإن مشكلة الدراسة الحالية يجب أن تقوم بالإجابة على مجموعة من الأسئلة.

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيس: **هل هناك مشكلات تواجه طلبة التدريب الميداني، وهل يختلف ترتيب هذه المشكلات لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة حائل؟**

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلبة التدريب الميداني والمجالات الفرعية وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلبة التدريب الميداني والمجالات الفرعية وفقاً لمتغير المعدل الأكاديمي؟

فروض الدراسة:

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

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلبة التدريب الميداني تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلبة التدريب الميداني تعزى لمتغير المعدل الأكاديمي.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة مشكلات التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة في جامعة حائل؛ وذلك من وجهة نظر الطلبة. والكشف عن الفروق في مشكلات التدريب الميداني وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي، والمعدل الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

♦ **الأهمية النظرية:** يُعد التدريب الميداني المجال الواقعي الذي يَكتسب عن طريقه الطلبة المتدربين المهارات اللازمة للتدريس؛ لأنه يُكسب المعلمين قبل الخدمة pre - service teacher training قواعد التدريس، إذ يُعرف التدريب الميداني بأنه "إتاحة الفرصة أمام الطلبة المتدربين لتطبيق ما تمت دراسته في مواقف تعليمية واقعية (Feng & Sass. , 2013).

ومن هنا، يَحتل التدريب الميداني مكانة متميزة إذ يُطلق عليه مرحلة الإعداد قبل الخدمة، وتُصبح عملية إعداد المعلمين ذات معنى. ويُعزز هذا ما يُدركه الطالب عند التعامل مع البيئة المدرسية والتلاميذ والمناهج والإدارة المدرسية (مبروك، 2011). وبناءً على ما سبق، يرى الباحث اهمية إجراء الدراسة الحالية التي تكمن في سعيها لاستقصاء المشكلات التي تواجه طلبة التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة في جامعة حائل، من وجهة نظر الطلبة المتدربين، وذلك لتزويد القائمين عليه بالتغذية الراجعة، والتوصيات اللازمة من أجل تطويره وتوظيفه بشكل فعال يرتقي بمستوى الأداء.

♦ الأهمية التطبيقية: تنبع الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من مجموعة من النقاط منها:

- أهمية الفئة التي تتناولها الدراسة، فالطلاب المتدربين بقسم التربية الخاصة يمثلون قطاعا كبيرا من طلاب كليات التربية بالمملكة العربية السعودية.
- ندرة الدراسات التي تهتم بالتدريب الميداني لطلاب أقسام التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.
- لا توجد في حدود علم الباحثين دراسة علمية اهتمت بدراسة مشكلات التدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة حائل.
- تقدم الدراسة للقائمين على قسم التربية الخاصة التغذية الراجعة عن برنامج التدريب الميداني من خلال رصد المشكلات، وتقديم رؤية لتطوير برنامج التدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة، والتي يمكن الاستعانة بها في تطوير برنامج التدريب الميداني لطلاب كلية التربية.

مصطلحات الدراسة:

سيتم تعريف المصطلحات والمفاهيم التالية:

◄ **التدريب الميداني:** هو نشاط تربوي يُنفذ وفق خطة منظمة، خلال فترة زمنية محددة، ويُمارس فيه الطلبة المتدربين عملية التدريس، تحت إشراف فني دقيق، بحيث يتحملون مسؤولية المشاركة في الأنشطة الصفية وغير الصفية داخل المدرسة (سهيل، 2014). يقصد به بهذه الدراسة: مجموعة من المتطلبات التي يجب أن يقوم بها الطلبة المسجلين في مقرر التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة بجامعة حائل.

◄ **مشكلات التدريب الميداني:** وهي المشكلات التي تواجه طلبة التدريب الميداني.

أما التعريف الإجرائي: فيعرفه الباحث على أنه متوسط ما يَحصل عليه طلبة التدريب الميداني من درجات على مقياس المشكلات التدريب الميداني في هذه الدراسة.

◄ **طلبة التدريب الميداني:** وهم طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة حائل المسجلين في مقرر التدريب الميداني في العام الدراسي 2016/ 2017 م.

محددات الدراسة:

- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام 2016/ 2017
- الحدود المكانية: جامعة حائل.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يعد التدريب الميداني أحد الركائز والعمليات الأساسية لدراسة الطلبة المتدربين واكتسابهم مهنة التربية الخاصة، وذلك تحت إشراف مشرفي التدريب الميداني الذين لديهم الخبرة المهنية الطويلة والغنية ليقوموا بنقلها إلى الطلبة (اشتيه، 2007).

يمكن تعريف التدريب الميداني في التربية الخاصة، بأنه العملية التي تتم من خلالها الممارسة الميدانية، وتستخدم فيها أسس متعددة تهدف لمساعدة الطلبة على استيعاب المعارف وتزويدهم بالخبرات الميدانية وإكسابهم المهارات الفنية والعملية وتعديل سماتهم الشخصية، بما يؤدي إلى نموهم المهني عن طريق ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي (قاسم وآخرون، 2004).

ومنذ بداية كليات التربية بالمملكة العربية السعودية بقبول الطلبة عام 1989م، فقد حدث تغيراً في شكل ومضمون برنامج اعداد المعلمين؛ حيث وضعت قواعد تُحدد الطلبة الملتحقين بها. ومع تطور العملية التعليمية والتربوية وإدراكاً من المملكة العربية السعودية بأهمية دور معلم التربية الخاصة في برامج الدمج بالمدارس العادية، فقد منح علاوة تخصص (صعوبة عمل) بنسبة (30%) من المرتب الاساسي، كما منح العاملين من غير المتخصصين في حقل التربية الخاصة علاوة (20%) من المرتب الاساسي (هاشم، 2001).

ويتناول الإطار النظري للبحث الموضوعات التالية:

♦ **أهمية إعداد معلم التربية الخاصة:**

أن معلم التربية الخاصة يُعد الشخص المسئول عن تربية وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بفئاتهم المختلفة، وعليه إكسابهم المهارات المناسبة حسب قدراتهم وفق برامج خاصة، بغرض الوصول بهم إلى مستوىَ أفضل، وصولاً إلى الاندماج والتمكين في المجتمع (Brownell & McCallum. , 2013).

أن الرسالة النبيلة لمعلمي التربية الخاصة تَتطلب جهداً كبيراً عند إعدادهم في كليات التربية حول تنمية معلوماتهم النظرية ومهاراتهم التطبيقية، وعلى ذلك فلابد من اعداد معلم التربية الخاصة إعداده تربوياً جيدة تَجعله قادراً على تقديم العون لذوي الاحتياجات الخاصة، وأن يكون ذات تأثير عليهم ويخلق التفاعل الإيجابي معهم (سهيل، 2014).

♦ **أهمية التدريب الميداني:**

تعتبر التربية الميدانية العمود الفقري لبرامج إعداد معلم

التربية الخاصة كونها تتيح للطالب المتدرب فرص التطبيق العملي لما اكتسبه من خبرات نظرية في تخصصه، كما تساعده على التكيف مع النظام المدرسي في معاهد ومدارس وفصول التربية الخاصة وبرامجها، فضلاً عما يكتسبه الطالب المتدرب من مهارات أدائية واجتماعية وتنظيمية إدارية (أبو الحسن، 2013).

التدريب الميداني هو الفترة التي يفترض أن يوظف فيها الطالب المتدرب المعارف النظرية التي اكتسبها خلال دراسته المقررات الدراسية بحيث يحدث التكامل بين الجانب النظري والجانب العملي من جهة ومن جهة أخرى يحدث التكامل في شخصية الطالب المتدرب، حيث يتلقى هذه المعارف والمهارات والقيم فتصبح جزءاً لا يتجزأ من شخصيته المهنية ومشاعرة وقيمه واتجاهاته وسلوكه المهني من جهة أخرى (Leko et al, 2012).

للتدريب الميداني أهمية خاصة لكل من المشرفين والطلاب والمجتمع كما ذكر (حمدان، 2002)، (العجمي، 2002)، و(الخميس، 2004). هي كما يأتي:

تتمثل أهمية التدريب الميداني، بالنسبة للمشرفين الاكاديميين في ما يوفره التدريب الميداني من فرص جيدة للاتصال بالواقع الحقيقي والتعرف على طبيعة المشكلات الموجودة في المجتمع والمعوقات التي تواجه عملية الممارسة، بالنسبة لمشرفي مؤسسات التدريب الميداني فإنه يسهم في تواصلهم وتعاونهم مع أقسام التربية الخاصة بالجامعات واستفادتهم واكتسابهم لكل ما هو جديد في مجال تخصص التربية الخاصة، والاستفادة من جهود الطلاب وإنجاز بعض الأعمال والمهام، كما يتيح التدريب الميداني لطلاب التربية الخاصة فرصاً لاكتساب المهارات والخبرات العلمية والحقيقية من الميدان، وتحويل المعارف النظرية إلى مهارات يمكن من خلالها حل المشكلات التي تواجه الطلبة والمجتمع بما يتفق مع ثقافاتهم وقيمهم، من خلال التدريب الميداني يمكن اعداد طلبة مؤهلين تأهيلاً جيداً يمتلكون من خلاله الخبرة والمهارة ويكونون قادرين على ممارسة المهنة بكفاءة وفاعلية، ويسهم التدريب الميداني في خدمة المجتمع من خلال دراسة المشكلات التي تواجه المجتمع وتقديم الحلول المناسبة لها، والوقاية من الوقوع فيها.

وبهذا يمثل التدريب الميداني خبرة غنية لجميع عناصره من خلال تبادل الخبرات بين العاملين في هذا الميدان والطلاب المتدربين الذين يمثلون محور التدريب الميداني من خلال تحقيق اقصى درجة من الفائدة، وكذلك يتعرف المشرف الأكاديمي على الواقع ومشكلات التي تواجه هذا الميدان، وكل من المشرف التربوي والمعلم المتعاون يتعرفون على كل جديد في مجال تخصصهم من خلال التواصل مع المشرفين الأكاديميين.

♦ **أهداف التدريب الميداني:**

للتدريب الميداني أهداف لا بد وأن تكون محددة وواضحة في أذهان الطلبة المتدربين، ومن أبرز المشكلات التي تواجه الطلبة المتدربين عدم توافر دليل للتربية العملية يوضح أهدافها (الاسطل، 2003). كما أكدت دراسة (الهويمل، والصعوب، 2013) أن عدم وجود فلسفة محددة ورؤية واضحة حول أهداف التربية الميدانية من أكبر المعيقات التي تواجه برامج التربية العملية. ويهدف التدريب الميداني في التربية الخاصة إلى مساعدة المتدرب على تطبيق الجانب النظري في الجانب التطبيقي، وربط الخبرات المباشرة في تدريبه الميداني على ما حصل عليه من استيعاب أكاديمي للمفاهيم بما يؤدي إلى معاونة المتدربين على تكامل الخبرة المهنية لديهم، وبالتالي يدركون أن دراسة التربية الخاصة تتطلب الفهم والإحساس، ثم العمل والممارسة، وبناء على ذلك فإن الخبرة الميدانية تساعد على تحقيق عدد من الأهداف (Morewood & Condo, 2012).

وقد أجمل (أبو الحسن، 2013) أهداف التربية الميدانية بقسم التربية الخاصة فيما يلي:

تعريف الطالب المتدرب بالمهام المطلوبة منه أثناء التدريب الميداني في مؤسسات التربية الخاصة سواء كانت معهداً أو برنامجاً في أحد المدارس العادية، تهيئة الفرص أمام الطالب المتدرب لتحويل معارفه النظرية والمبادئ التربوية التي درسها خلال مقررات التخصص إلى مواقف مهنية فعلية، إتاحة الفرص أمام الطالب المتدرب لفهم طبيعة العمل الذي سيقوم بمزاولته بعد التخرج في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة، مساعدة الطالب المتدرب على التكيف مع المواقف الإدارية المختلفة بمؤسسات التربية الخاصة، توفير فرص التدريب الميداني الموجه أمام الطالب المتدرب لتنمية مهاراته الإدارية المطلوبة، ولمساعدته في تكوين اتجاهات وميول إيجابية نحو المهنة، تشجيع الطالب المعلم على مواجهة المشكلات التي تعترض طريقه أثناء التدريب الميداني، وحفزه على التفكير لحلها والتغلب عليها، منح الطالب المتدرب الفرصة للتعرف على أنماط السلوك المختلفة لدى المتعاملين معه وطرق تفكيرهم وميولهم، لكي يكتسب بعض المهارات التي تمكنه من التعامل معهم، وتوفير فرصة أمام الطالب المتدرب لمشاهدة بعض الدروس النموذجية يقدمها معلمون من ذوي الخبرة والمشهود لهم بالكفاءة في مجال التربية الخاصة.

♦ **أنواع التدريب الميداني:**

ذكر (هاشم، 2001)، أنواع التدريب الميداني وهي: نموذج التدريب الأسبوعي: حيث ينتقل عدد من الطلبة مع المشرف إلى إحدى المدارس ويشاهدون بعض الدروس، ويقوم كل طالب بإعداد درس أو أكثر ثم يقومه المشرف، نموذج التدريب المتصل: يذهب الطلبة لفترة تمتد من أسبوع إلى فصل دراسي كامل، ويتدرب كل طالب تحت إشراف معلم الصف أو المشرف المدرسي، نموذج التربية الميدانية المنفصلة: يذهب فيها الطلبة يوماً أو يومين كل أسبوع على مدى فصل دراسي كامل أو عام أو عامين كاملين، ونموذج البعثة الداخلية: وفيها يَلتحق الطلبة بمدرسة التدريب في إقامة كاملة وتحت إشراف المعلم بالتعاون مع مشرف الكلية.

♦ **فريق عمل التدريب الميداني:**

يتكون فريق التدريب الميداني من مجموعة من المختصين وذوي الخبرة الميدانية وهم:

1. **المشرف الأكاديمي:**

هو أحد أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة، ويتم إسناد مهمة الإشراف الأكاديمي لمدة فصل دراسي كامل، بهدف توجيه الطلاب وصقل خبراتهم وحل المشكلات التي تُقابلهم من خلال الزيارات الميدانية الدورية التي يقوم بها.

لتطوير أنماط التدريس وتحسين الأداء خلال عملية ممارسة التعليم (Williamson et al., 2010).

2. **مدير المدرسة**:

أن الدور الهام لمدير المدرسة باعتباره مشرف تربوي على تطوير عملية التدريب الميداني تحتاج إلى امتلاكه العديد من الكفايات المهنية والشخصية، وهو ما يشكل بعداً رئيساً في معايير اختيار مدرسة التدريب الميداني، ومن أبرز مهامه كما ترى دراسة (القرعان، 2004) ودراسة (إمبابي، 2002): التخطيط الدراسي لتحديد الأهداف والأنشطة والأساليب والتقويم باستخدام التخطيط التشاركي، تهيئة البيئة المناسبة للمعلمين المتدربين ليعملوا بكفاية وفاعلية، والإيمان بمفهوم العمل مع الجماعات والعمل بروح الفريق، العمل على تنمية العاملين وإثارة دافعيتهم وتنمية اتجاهاتهم، وإكسابهم مهارات النمو الذاتي وتبادل الخبرات، توفير الجو الصحي لكسب ثقة واحترام المعلمين، وإقامة علاقات طيبة معهم للتعبير عن حاجاتهم، القدرة على بناء خطط التوجيه والإرشاد المهني لتطوير المناهج، وتدريب المعلمين على تنفيذها، وتدعيم العلاقات العامة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

3. **المشرف المدرسي**:

يُعتبر هو المسئول المباشر في متابعة النمو المهني للطالب المتدرب، ويقوم بتدريس نفس التخصص، ولابد أن يتم اختياره في ضوء معايير (الخبرة المؤهلات الأكاديمية)، ومن أبرز مهامه: تهيئة تلاميذ المدرسة لاستقبال المتدربين، التنسيق لحضور الطلاب حصص المشاهدة للمدرسين المتميزين في تخصصه، تعريف الطلاب بالمهام والمسئوليات المكلفة به خلال فترة التدريب الميداني، الزيارات الميدانية للطالب المعلم خلال فترة التدريب الميداني وتقويمه، تعريف المتدرب بنظام اليوم الدراسي والبرنامج الأسبوعي والشهري للمدرسة، توفير الفرص للمتدربين للمشاركة في الأنشطة المدرسية مثل (الطابور الإذاعة المدرسية حضور اجتماعات اللجان... إلخ) (مبروك، 2011).

4. **الطلبة المتدربين**:

وهم طلبة المستوى الثامن الذين انتهوا من دراسة المقررات المتطلبة للتدريب الميداني، ويُجرى إعدادهم عملياً لممارسة التدريس في التدريب الميداني، ويمثل التزام الطلبة المتدربين بمهامهم الأساسية في نجاح فترة التدريب، وتتمثل أدوارهم فيما يلي: حضور حصص المشاهدة في المدرسة، إعداد خطط التدريس اليومي بإشراف عضو هيئة التدريس ومعلم الفصل، إعداد الوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف التدريسية، الالتزام بالقواعد العامة المتبعة داخل المدرسة، التواصل الجيد مع عضو هيئة التدريس المشرف والإدارة المدرسية، المشاركة في الأنشطة المدرسية، تقبل ملاحظات المشرف أو معلم الفصل (مبروك، 2011).

♦ **مراحل التدريب الميداني**:

يمكن تحديد مراحل التدريب الميدانية على النحو الآتي: مرحلة حصص المشاهدة: يَبدأ الطالب خبرته في الميداني بحضور حصص المشاهدة لمدة (أسبوعين إلى شهر)، حيث تقلل كثيراً من قلق الطالب، إذ يَتعرف فيها على المُناخ المدرسي، ويتعرف على المشرف المدرسي وأسلوبه في التقويم، كما تُوثق الصلة بينه وبين زملائه، ويتعرف على الجوانب (الإيجابية، السلبية) للذين لاحظهم (فيقلد، يتجنب، يبدع) في تلك الجوانب أثناء تدريسه (مهدي، وعبد اللطيف، 1999)، مرحلة التدريس المصغر: هي طريقة تهدف إلى تيسير التعقيدات الموجودة في عمليات التعلم. ولذلك فمن الأفضل أن يقوم المتدرب بأنشطة في مواقف جزئية وبتركيز كبير، حيث عدد الحاضرين والزمن المتاح أقل من الدرس الطبيعي، ويتناول مهمة تدريسية محددة مثل: مهارة التمهيد للدرس، ومهارة الأسئلة، وإدارة المناقشة (الدريج وجمل، 2005)، ومرحلة المشاركة الفعلية في التدريس: ويقصد بهذه المرحلة مشاركة الطلاب المعلمين بتنفيذ المهمات التعليمية أو بعضها؛ بمعنى أن يتحمل الطلاب مسئولية التدريس الفعلي. وينقسم إلى التدريب الميداني الموزع على الفصل الدراسي والتدريب الميداني المكثف (شلبي، 2000).

قامت (عبدالفتاح، 2016)، بدراسة هدفت إلى تقييم دورة التدريب العملي كما يراها (55) طالبة وطالبة في تخصص صعوبات التعلم والتربية الفكرية في قسم التربية الخاصة بمحافظة وادي الدواسر، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، من خلال التعرف على أهم المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين في مدارس التدريب الميداني، ومستوى رضاهم عن برنامج التدريب. أوضحت نتائج الدراسة إلى أن مشكلة عدم توفر أو تنشيط غرفة المصادر كان في المرتبة الأولى لعينة الدراسة كاملة، في حين أن مشكلة الغياب المتكرر للطلاب ذوي التخلف العقلي كان في المرتبة الأولى لعينة الدراسة في التربية الفكرية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا الطالب عن الدورة التدريبية، بسبب التخصص لصالح عينة الدراسة من صعوبات التعلم.

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

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

وقد أجرى الهلالات (2015) دراسة هدفت التعرف إلى معوقات التدريب الميداني لدى طلبة العمل الاجتماعي في الجامعة الاردنية. وتكونت عينة الدراسة من (66) طالباً منهم (14) طالباً و (52) طالبة موزعين على أكثر من مستوى تدريب ميداني وقام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على أربعة أبعاد. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معوقات التدريب الميداني لدى

طلبة العمل الاجتماعي التي تعود إلى الطلبة أنفسهم وللمشرفين الأكاديميين جاءت بمستوى منخفض، أما المعوقات بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المستوى الدراسي أو متغير مستوى التدريب الميداني.

وتناول جوزيف وبرينان (Joseph & Brennan. , 2014) بحث "المشروح القائم على الفيديو لمعلمي قبل الخدمة للممارسة في الفصول الدراسية"، وهدفت إلى تحسين نوعية التفاعل بين المعلم والطفل في تخصصات دراسات الطفولة ومنها التربية الخاصة. وتم استخدام نموذج إطار التدريس (Hamre et al. , 2012)، واشتملت على ستة أبعاد ثم يُعلق كل معلم على ما يعتقده أنه يُمثل فائدة كبرى للطلاب. وقد دلت النتائج على أهمية إشراك الطالب المعلم في عملية تحسين قدرة الطلاب على زيادة التفاعلات لزيادة معدل تحسنهم.

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

أما الهويمل والصعوب (2013)، فهدفت دراستهم التعرف إلى المعوقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني بجامعة مؤته، وتكونت عينة الدراسة من (105) طالباً موزعين كالتالي: (9) طلاب و (96) طالبة تم توزيعهم على المدارس الحكومية والخاصة، وقام الباحثان بإعداد استبانة تكونت من (53) فقرة موزعة على (8) مجالات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات في التدريب الميداني على مختلف مجالات الاستبانة وكانت أكثر المعوقات تتعلق بالإدارة المدرسية وأقلها تتعلق بورش العمل. وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق في المعوقات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأظهرت وجود فروق لتحديد المعوقات تعزى لمتغير نوع المدرسة لصالح المدرسة الخاصة.

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

واجرى القمش والخرابشة (2009) دراسة هدفت إلى تقويم التدريب الميداني لطلبة دبلوم التربية الخاصة في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر المتدربين والمعلمين المتعاونين. وتكونت عينة الدراسة من (278) طالباً و (35) معلماً متعاوناً. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر التدريب الميداني في التفاعل الاجتماعي للطلبة وتنمية القدرة لديهم على حل المشكلات وأظهرت نتائج الدراسة وجود حاجة إلى تطوير مهارات التدريب الميداني في حقل التخصص وفيما يتعلق بدور المعلمين المتعاونين وأسهم التدريب الميداني في تطوير البرامج الدراسية للتربية الخاصة.

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

الطريقة والإجراءات:

أ. منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على الطريقة المسحية وعلى طريقة جمع البيانات بهدف التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة حائل من خلال تطبيق أداة الدراسة.

ب. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (142) طالباً وطالبة في قسم التربية الخاصة كان عدد الذكور (39)، وعدد الإناث (103)، موزعين على المسارات كما هو موضح في جدول (1) كما يأتي:

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والمسار الدراسي

الجنس	الاعاقة العقلية	صعوبات التعلم	الاعاقة البصرية	الاعاقة السمعية	الموهبة	العدد الكلي
ذكور	13	14	3	5	4	39
إناث	38	27	9	15	14	103

وتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2016/ 2017.

ج: أداة الدراسة:

♦ **مقياس مشكلات التدريب الميداني لطلبة قسم التربية الخاصة:**

قام الباحث بإعداد مقياس بعد الرجوع للأدب السابق من رسائل وأبحاث سابقة مثل الهلالات (2015)، و (AL - Hiare 2015)، والاطلاع على مقاييس إبراهيم (2011)، ومقياسي Hyland (2009). وتكون المقياس بصورته النهائية من (45) فقرة موزعة على المجالات الفرعية (أهدف البرنامج، ومحتوى البرنامج، والمشرف الأكاديمي، والمشرف المدرسي، ومدير المدرسة)، ولكل مجال فرعي (9) فقرات.

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

ما بين (45 – 135).

♦ **صدق المقياس**: تم التحقق من صدق المقياس من خلال عُرضة على (15) من المحكمين أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، وقسم التربية، وقسم علم النفس، وقسم المناهج. وذلك لإبداء أراءهم حول صلاحية المقياس أو طرح أي تعديل، وارتباط البنود بالمجالات الفرعية. وأجريت بعض التعديلات حسب آراء المحكمين على المقياس حتى استقر بصورته النهائية.

كما استخدم صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (2)، هذه القيم كما يأتي:

جدول (2)

صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين مجالات المشكلات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

مشكلات المجالات الفرعية	أهدف البرنامج	محتوى البرنامج	المشرف الأكاديمي	المشرف المدرسي	مدير المدرسة	الدرجة الكلية
أهدف البرنامج	0.99					
محتوى البرنامج	0.901	1.00				
الإدارة الصفية	0.733	0.831	0.98			
المشرف الأكاديمي	0.744	0.875	0.791	1.00		
المشرف المدرسي	0.788	0.867	0.943	0.837	1.00	
الدرجة الكلية	0.719	0.845	0.804	0.775	0.681	1.00

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط جيدة، وأن المقياس يتمتع بالصدق المطلوب ويمكن استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

♦ **ثبات المقياس**: استخدمت طريقتي كرونباخ ألفا، وطريقة التجزئة النصفية، وطبق على (48) طالب وطالبة، ويوضح الجدول (3) هذه القيم.

جدول (3)

قيم الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية (ن=48) طالباً

مجالات المقياس	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
أهدف البرنامج	0.71	0.72
محتوى البرنامج	0.72	0.75
الإدارة الصفية	0.77	0.78
المشرف الأكاديمي	0.75	0.78
المشرف المدرسي	0.80	0.81
الدرجة الكلية	0.80	0.84

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط للثبات مقبولة، وبالتالي يُمكن الاعتماد على المقياس في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية:

حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار «ت» t-test لدلالة الفروق، ومعامل ارتباط (بيرسون).

عرض النتائج ومناقشتها:

سوف تعرض نتائج الدراسة كما يلي:

◄ نتيجة السؤال الرئيس وينص على: هل هناك مشكلات تواجه طلبة التدريب الميداني، وهل يختلف ترتيب هذه المشكلات لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة حائل. وللإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، ويوضح الجدول (4) هذه النتائج.

جدول (4)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب للمشكلات التي تواجه طلبة التدريب الميداني من وجهة نظرهم

المجالات الفرعية	المتوسط	الانحراف لمعياري	الترتيب
مدير المدرسة	12.6	7.9	1
المشرف المدرسي	11.5	9.1	2
محتوى البرنامج	9.5	8.2	3
أهدف البرنامج	9.2	7.6	4
المشرف الأكاديمي	8.9	8.1	5

ويلاحظ من الجدول (4) أن هناك مشكلات تواجه طلبة التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة في جامعة حائل، وجاء ترتب المشكلات حسب (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) كما يلي: مدير المدرسة (م=12.6)، والمشرف المدرسي (م=11.5)، ومحتوى البرنامج (م=9.5)، وأهداف البرنامج (م=9.2)، وأخيراً المشرف الأكاديمي (م=8.9).

نتيجة الفرض الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلبة التدريب الميداني تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار قيمة «ت» t-test لدلالة الفروق، ويوضح الجدول (5) هذه النتائج.

جدول (5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق لطلاب التدريب الميداني وفقاً لمُتغير الجنس على مقياس مشكلات التدريب الميداني ومجالاته الفرعية

الأبعاد	الفروق حسب الجنس	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
المشرف المدرسي	إناث	103	10.9	2.2	1.6
	ذكور	39	9.9	2.1	
محتوى البرنامج	إناث	103	13.7	2.2	** 3.9
	ذكور	39	11.5	2.8	

الأبعاد	الفروق حسب الجنس	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
مدير المدرسة	إناث	103	13.2	2.2	3.1 **
	ذكور	39	12.5	3.7	
المشرف الأكاديمي	إناث	103	10.0	1.7	0.53
	ذكور	39	9.7	2.1	
أهداف البرنامج	إناث	103	12.0	3.2	2.6 **
	ذكور	39	14.7	4.0	
المجموع الكلي	إناث	103	59.4	7.7	4.3 **
	ذكور	39	52.6	6.0	

** دال عند (0.01)

نجد من قراءة الجدول (5) وفقاً لمُتغير الجنس إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية ومجالات مشكلات (محتوى البرنامج، ومدير المدرسة) لصالح الإناث عند مستوى (0.01). ولصالح الذكور في مجال مشكلات (أهدف البرنامج) عند مستوى (0.01). ولم توجد فروق بينهما في مشكلات (المشرف المدرسي، والمشرف الأكاديمي) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

نتيجة الفرض الثاني:

وينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه طلبة التدريب الميداني والمجالات الفرعية وفقاً لمتغير المعدل الأكاديمي (أعلى من المتوسط أقل من المتوسط). ويوضح الجدول (6) هذه النتائج.

جدول (6)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للفروق بين طلبة التدريب الميداني وفقاً لمُتغير المعدل الأكاديمي على مقياس مشكلات التدريب الميداني ومجالاته الفرعية

الأبعاد	الفروق حسب المعدل	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
أهدف البرنامج	أعلى من المتوسط	97	9 .5	1 .6	4.0 **
	أقل من المتوسط	45	11 .2	2 .3	
محتوى البرنامج	أعلى من المتوسط	97	11 .0	2 .4	5.7 **
	أقل من المتوسط	45	14 .0	2 .2	
مدير المدرسة	أعلى من المتوسط	97	11 .8	2 .0	4.6 **
	أقل من المتوسط	45	14 .1	2 .0	
المشرف الأكاديمي	أعلى من المتوسط	97	9 .3	1 .5	3.2 **
	أقل من المتوسط	45	11 .1	2 .8	
المشرف المدرسي	أعلى من المتوسط	97	9 .2	1 .3	3.2 **
	أقل من المتوسط	45	10 .9	2 .6	
المجموع الكلي	أعلى من المتوسط	97	52 .5	5 .4	7.9 **
	أقل من المتوسط	45	63 .0	6 .5	

ويلاحظ من نتائج جدول (6) وفقاً لمُتغير (المعدل الأكاديمي) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية وجميع مجالات المقياس (أهداف البرنامج، والمشرف المدرسي، والمشرف الأكاديمي، ومحتوى البرنامج، والإدارة الصفية) لصالح الطلبة ذوي المعدل الأكاديمي المنخفض عند مستوى دلالة (0.01).

تفسير ومناقشة النتائج:

◄ **مناقشة نتائج السؤال الرئيس**:

كشفت النتائج بوجود مشكلات متعلقة بالتدريب الميداني من وجهة نظر الطلبة، وكانت ترتيب المجالات على مقياس مشكلات التدريب الميداني حسب المتوسط الحسابي في المركز الأول مجال مدير المدرسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (12.6) بدرجة مرتفعة وكانت أعلى الفقرات اتفاق بين الطلبة هي الفقرة رقم (8) وهي (هل ادارة المدرسة تقوم بتكليف الطلبة المتدربين بمهام لا تتضمنها مهام معلم التربية الخاصة). أما مجال المشرف المدرسي فكان في المركز الثاني من حيث أعلى المشكلات بمتوسط حسابي بلغ (11.5)، وفي المركز الثالث مجال محتوى البرنامج وبلغ المتوسط الحسابي على هذا المجال (9.5)، أما المركز الرابع فحل به مجال أهداف البرنامج بمتوسط حسابي بلغ (9.2)، وكان مجال المشرف الأكاديمي أقل المجالات من حيث المشكلات حسب رأي الطلبة وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (8.9) بدرجة منخفضة مقارنة بالمجالات الأخرى، وهذا يرجع إلى اهتمام المشرفين الأكاديميين بالزيارات الدائمة وتقديم الإرشادات والتغذية الراجعة للطلبة المتدربين والمهارة العالية لدى المشرفين في إعطاء الملاحظات وتوجيه المتدربين لما هو أفضل للمتدربين لتقديم الخدمات لذوي الحاجات الخاصة. تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الهلالات (2015)، حيث كان بعد المشرف الأكاديمي أقل بعد في مشكلات التدريب الميداني، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الهويمل والصعوب (2013)، حيث كان بعد مدير المدرسة (إدارة المدرسة) أعلى الأبعاد في مشكلات التدريب الميداني.

◄ **مناقشة نتائج الفرض الأول**:

أوضحت نتائج الفرض الأول وفقاً لمُتغير النوع الاجتماعي، إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية ومجالات مقياس مشكلات التدريب الميداني محتوى البرنامج بمتوسط حسابي بلغ (13.7)، وجاء مجال مدير المدرسة بمتوسط حسابي بلغ (13.2) لصالح الإناث. ولصالح الذكور في مجال مشكلات أهداف البرنامج ،وبلغ المتوسط الحسابي (14.7)، ولم توجد فروق بينهما في مجال مشكلات المشرف المدرسي والمشرف الأكاديمي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الهويمل والصعوب (2013)، في مجال مدير المدرسة لصالح الإناث، وقد يعود ذلك إلى أن الاناث أكثر حرصاً ومتابعة للتدريب الميداني وأكثر انتظاماً بالدوام من الذكور، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الهلالات (2015)، في مجال أهداف البرنامج لصالح الذكور، وقد يعود ذلك لعدم رغبة الطلاب الذكور بالالتزام بأهداف برنامج التدريب الميداني لما يتطلبة من وقت للأعداد والتجهيز والمتابعة بعد انتهاء الدوام الرسمي لأهداف البرنامج.

◄ **مناقشة نتائج الفرض الثاني:**

أوضحت نتائج الدراسة الحالية وفقاً لمُتغير (المعدل الأكاديمي) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية وكافة مجالات مشكلات (أهداف البرنامج، والمشرف المدرسي، والمشرف الأكاديمي، ومحتوى البرنامج، والإدارة الصفية) لصالح الطلبة ذوي المعدل الأكاديمي المنخفض عند مستوى دلالة (0.01). وقدر يرجع ذلك لحرص الطلبة ذوي المعدلات المنخفضة على تحقيق مستوى مرتفع في مقرر التدريب الميداني ليساعدهم لتحقيق المعدل المطلوب للحصول على وثيقة التخرج.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج، يوصي الباحث بما يلي:

1. توزيع دليل التربية الميدانية على الطلبة قبل التدريب بوقت كافٍ حتى يتسنى لهم معرفة حقوقهم وواجباتهم وآلية العمل في تلك الفترة.
2. العمل على إيجاد توافق بين الجانب النظري والجانب العملي في محتوى المنهاج المقدم للطلبة من قبل القسم، والكلية.
3. زيادة الجانب العملي في المقررات التي يدرسها الطالب في المستويات التي تسبق التدريب الميداني.
4. اختيار أماكن مناسبة لالتحاق الطلبة بالتدريب الميداني.
5. عقد لقاءات مع مديري المدارس والمشرفين بعد فترة التدريب للاطلاع على آرائهم عن تلك الفترة وسبل التطوير.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، أحلام محمد. (2011). تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
2. أبو الحسن، أحمد صلاح الدين. (2013). معايير اختيار مؤسسات التدريب الميداني للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 6. (11). 142 – 176.
3. الأسطل، إبراهيم. (2003). دراسة لأهم المعيقات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية بكلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة التربية، 1. (210). 269 – 303.
4. اشتيه، عماد عبد اللطيف. (2007). معوقات الوصول إلى الجودة الشاملة في تطبيق مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الإجتماعية في جامعة القدس المفتوحة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
5. إمبابي، محمد حامد. (2002). بعض المشكلات التي يواجهها الطالب المعلم بمعاهد وبرامج التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني بالرياض – دراسة ميدانية، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، 1 (4). 105 – 157.
6. حمدان، مبارك بن سعيد ناصر. (2002). واقع الإشراف على الطلبة المعلمين في كليات التربية للبنين بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس، 1. (80). 155 – 216.
7. الخميس، نداء عبد الرازق. (2004). دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية، جامعة الكويت، المجلة التربوية، 18. (70). 160 – 195.
8. الدريج، محمد، جمل، محمد. (2005). التدريس المصغر التكوين والتنمية المهنية للمعلمين. العين الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
9. السلخي، محمود جمال (2010)، مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات في جامعة البترا الخاصة، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 25. (7). 199 – 234.
10. سهيل، حسنين. (2014). تقويم فاعلية برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس. مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، 82. (3). 517 – 546.
11. شلبي، مصطفى. (2000). التربية الإسلامية أسسها كفايات معلمها. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
12. العجمي، مها محمد (2002). رؤية تربوية لطالبات الدبلوم التربوي في تحديد سمات مشرفة التربية العملية وأدوارها، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس، 1. (22). 220 – 249.
13. عيادات، هيثم (2010). فاعلية البرنامج التدريبي الميداني على أداء طلبة التربية المهنية داخل غرفة الصف. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 25. (2). 285 – 310.
14. قاسم، محمد رفعت والفرماوي، مصطفى عبدالعظيم ومصطفى، احمد سلامه. (2004). دليل التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية، مركز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي، جامعة حلون، حلوان.
15. القرعان، أحمد خليل محمد (2004). الإدارة المدرسية الحديثة، عمان: دار الإسراء.
16. القمش، مصطفى نوري، والخرابشة، عمر محمد. (2009). تقويم التدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم التربية الخاصة في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر المتدربين والمعلمين المتعاونين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10. (1). 39 – 66.
17. مبروك، أحلام عبد العظيم. (2011). تدريب الطالبة المعلمة على مهارات بحوث الحركة وعلاقته بالكفاءة الذاتية للطالبة المعلمة. مجلة معهد الدراسات التربوية، (جامعة القاهرة)، 19. (4). 121 – 153.
18. مهدي محمود سالم، وعبد اللطيف حمد الحليبي. (1999). التربية الميدانية وأساسيّات التدريس. جدة السعودية: مكتبة العبيكان.
19. هاشم، عبد الوهاب سيد. (2001). تقويم فاعلية برنامج التربية الميدانية بكلية إعداد المعلمين في بيشة. مجلة كلية التربية بأسوان، 2. (17). 136 – 165.
20. الهلالات، خليل. (2015). معوقات التدريب الميداني لدى طلبة العمل الاجتماعي في الجامعة الاردنية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 42 (1).
21. الهويمل، عمر، والصعوب، ماجد. (2013). المعيقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في جامعة مؤته، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 3. (36). 241 – 266.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. *Abdelfatah, W A (2016). THE practical Training Problems Faced Special Education Departments Student Techers, Journal of Tanta university, Egypt,Vol 3, 25 - 27*
2. *Al - Hiary, G. M, Almakanin, H. A & Tabbal, S, A. (2015). Problems Faced by Preservice Special Education Teachers in Jordan, 8, 2, 128 - 141. http: // dx. doi. org/ 10. 5539/ ies. v8n2p128.*
3. *Brownell, M. T. , Ross, D. D. , & McCallum, C. L. (2013). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. The Journal of Special Education, 38 (4) , 242 - 252.*
4. *Feng, L. , Sass, R. (2013). What makes special - education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. Economics of Education Review, 36, 122 - 134.*
5. *Hamre, B. , Downer, T. , & Pianta, C. (2012). Enhancing teachers' intentional use of effective interactions with children: Designing and testing professional development interventions. In: Pianta, L. & Sheridan, S. (Eds.) , Handbook of early education (pp. 507 - 532). New York, NY: Guilford Publications.*
6. *Hyland, F. , Lo, M. (2009). Examining interaction in the teaching practicum: Issues of language, power and control. Mentoring & Tutoring, 14 (2) , 163 - 186.*
7. *Joseph, Gail. , Brennan, Carolyn. (2014). Annotated Video - Based Portfolios of Classroom Practice by Pre - service Teachers. Early Childhood Educ J, 41, 423 - 430.*
8. *Kelley, J. C. (2007). Developing the Objectives of the Learning Resources in Loezyana State. Unpublished Ph. D. Dissertation Oklahoma University.*
9. *Leko, M. M. , Brownell, M. T. & Sindelar, P. T. (2012). Promoting Special Education Pre - service Teacher Expertise, Focus on Exceptional Children, Vol. 44, Issue 7, p. 1 - 16.*
10. *Martinussen, Rhonda; Ferrari, Julia. & Willows, Dale. (2015). Pre - service teachers' knowledge of phonemic awareness: relationship to perceived knowledge, self - efficacy beliefs, and exposure to a multimedia - enhanced lecture. Annals of Dyslexia,65 (3) , 142 - 158.*
11. *Morewood, A. & Condo, A. (2012). Construction of Knowledge: Implication for Coursework and Retention in the Rural Special Education Quarterly, Spring 2012, Vol. 31, Issue l,p. 15 - 21.*
12. *Tarrasch, Ricardo. (2015). Mindfulness Meditation Training for Graduate Students in Educational Counseling and Special Education: A Qualitative Analysis. Journal of Child and Family Studies,24 (5) , 1322 - 1343.*
13. *Vuran, Sezgin. , Ergenekkon, Yasemin. (2015). Training Process Cycles for Special Education Teachers and University Supervisors. Educational Sciences: Theory & Practice, 14 (1) , 282 - 295.*
14. *Williamson, S. , Hostetter, C. , Byers, K. , & Huggins, P. (2010). I found myself at this practicum: student reflections on field education. Advances in Social Work, 11 (2) , 235 - 247.*
15. *Woods, M. , Weasmer, J. (2009). Great expectations for student teachers: Explict and implied. Education, 123 (4) , 681 - 688.*