الهادي أيمن. (٢٠٢٠). مشكلات التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر الطلبة المعلمين. *مجلة العلوم التربوية، ٥* (١)، ٢٣٩ – ٢٧٢.

مشكلات التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر الطلبة المعلمين

د. أيمن الهادي محمود[1]

المستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مشكلات التدريب الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بفروعها، واختار الباحث عينة قوامها (٢٢٣) من طلبة التدريب الميداني بالمستوى الثامن بقسم التربية الخاصة. واستخدم الباحث استبانة من إعداده تكونت من (٥٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد. وقد أظهرت النتائج وجود تلك المشكلات؛ وجاء في مقدمتها مشكلات الإدارة المدرسية ومنها التغييرات الكثيرة بالجدول الدراسي، وأن إدارة المدرسة لا تأخذ بآراء واقتراحات الطلبة المعلمين بعين الاعتبار، وأنها تسند للطالب المعلم الكثير من الحصص الاحتياطية (الانتظار)، يليها مشكلات الدراسة الجامعية ومنها أنَّ الكلية لا تتيح حرية اختيار مدرسة التدريب، كما أنَّه توجد فروق كبيرة بين الجانب النظري و العملي بالمدرسة، وأنَّ الكلية تسمح بتسجيل ساعات دراسية للطلبة في أثناء التدريب الميداني، ثم مشكلات التجهيزات والإمكانيات المتوفرة ومنها أنه لا تتوفر بالمدرسة مختبرات ومعامل مناسبة لذوي الإعاقات، كما لا توجد مكتبة بها مراجع ودوريات ذات علاقة بذوي الإعاقات، وأنه إذا حدث عطل لأحد الأجهزة لا يتم إصلاحه مما يقلل من عددها، وأنَّ كثيرًا من الأجهزة والوسائل بالمدرسة الخاصة بذوي الإعاقات بها أعطال، وأخيرًا مشكلات المشرف الجامعي ومنها أنه يزور الطلبة المعلمين مرات قليلة ولمدة زمنية قصيرة، وأنه يركز على الأعمال الورقية الروتينية أكثر من الأداء.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا تعزى لمتغيرات الجنس وفرع الجامعة والمعدل التراكمي، بينما وجدت فروق دالَّة إحصائيًّا في متغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: مشكلات التدريب الميداني – طلبة التدريب الميداني– الطلبة المعلمين.

[1] أستاذ التربية الخاصة المشارك بقسم التربية الخاصة بكلية التربية – جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، ayman_elhadi2000@yahoo.com

المقدمة:

يرى الحياري والمكانين وتبال Al-Hiary, Almakanin & Tabbal (2015) أنَّ المعلم وجودة إعداده يعتبر من أهم أسباب نجاح العملية التعليمية عندما نتحدث عن التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقات؛ لأنه يقع عليه الكثير من المسؤوليات والمهام المطلوب تنفيذها، لذلك يجب عليه أن يحصل على التدريب الكافي لكي يتمكن من أداء هذه المهام والواجبات بشكل مميز.

ويعدُّ التدريب الميداني أحد العمليات الرئيسة لإكساب الطالب مهارات مهنة التربية الخاصة قبل الخدمة تحت إشراف مشرفي التدريب الميداني الذين لديهم الخبرة المهنية الطويلة ليقوموا بنقلها إلى الطلبة (اشتيه، ٢٠٠٧). ويؤكد أبو الحسن (٢٠١٣) على أنَّ التدريب الميدانيَّ لمعلم التربية الخاصة يُعتبر من المراحل التي تعمل على نمو شخصية الطالب المعلم؛ لكي يتغلب على الصعوبات التي تواجهه عند تعامله مع ذوي الإعاقات، كما أنها تمُده بمهارات متنوعة متعلقة بالإدارة الصفية والقيام بالأنشطة المتنوعة، وتزوده بمهارات مثل التعاون مع الزملاء المعلمين والعمل بروح الفريق في برامج التربية الخاصة، الأمر الذي يُكسبه اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس وفن التعامل مع ذوي الإعاقات. كما يهدف التدريب الميدانيُّ في التربية الخاصة إلى مساعدة الطالب المعلم على ترجمة الجانب النظري إلى تطبيقي، من خلال ربط الخبرات التي يمارسها في أثناء هذه الفترة مع ما اكتسبه من مفاهيم أكاديمية متنوعة ما يؤدي لتكامل شخصيته، وكذلك يتيح الفرصة أمام الطلبة المعلمين لترجمة المعارف والمعلومات المكتسبة خلال الفصول الدراسية السابقة إلى ممارسة عملية وتطبيقية (اشتيه، ٢٠٠٧).

وهذه أمور لا تتوافر مكتملة في أثناء عملية التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة؛ لأنهم يحتاجون إلى إعداد خاص للقيام بواجباتهم بشكل جيد لا سيِّما أنه تواجههم كثير من الصعوبات، حيث أكدت نتائج دراسة رمضان (٢٠١٦) وجود مشكلات بنسب متفاوتة في التدريب الميداني وهي: مشكلات متعلقة بالإعداد الجامعي، ومشكلات متعلقة بالإشراف التربوي، ومشكلات متعلقة بالعملية التدريسية، ومشكلات متعلقة بالبيئة المدرسية. وكذلك نتائج دراسة عبدالفتاح Abdelfataha (2016) والتي أظهرت مشكلات متنوعة، جاء في المرتبة الأولى منها: مشكلة عدم توافر غرفة مصادر بالمدارس –خاصة ببرامج صعوبات التعلم– وكذلك الغياب الزائد للطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

لذلك لابدَّ من إعادة النظر في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للتعرف على نقاط القوة وتعزيزها والوقوف على نقاط الضعف والعمل على علاجها وتجنبها لكي نوفر أفضل شروط للتدريب الجيد، حتى نرتقي بكفاءة المعلمين ونطور منظومة التعليم، وهذا ما تسعى له الدراسة الحالية حيث يركز الباحث على دراسة المشكلات المختلفة التي تعوق الطلبة المعلمين في أثناء التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة، وذلك من وجهة نظرهم بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بفرعي محافظة الخرج ومحافظة وادي الدواسر، وذلك لخلق مناخ تدريبي صحي ومناسب لإعداد معلم تربية خاصة مميَّزٍ وقادرٍ على مواجهة التحديات التي سوف تواجهه مستقبلاً.

مشكلة الدراسة:

حرص الباحثون على إجراء دراسات للتعرف على مشكلات الطالب المعلم في أثناء التدريب الميداني في التخصصات المختلفة، مثل دراسة الخريشا وآخرين (٢٠١٠) والتي أظهرت نتائجها مشكلات هي على الترتيب: زيادة كثافة الفصول الدراسية، وزيادة عدد الساعات التي تُسنَد للطالب المعلم، وبُعدُ بعض المدارس عن مناطق إقامة الطلبة المعلمين، ودراسة شاهين (٢٠٠٧) التي أكدت على ضرورة مراجعة برنامج التدريب الميداني بما يتماشى مع متغيرات ومستجدات العصر، وكذلك ضرورة توفير دليل للتدريب الميداني يطَّلع عليه كل من المشرف الجامعي والطالب المعلم ومدير المدرسة والمعلم المعاون وكل من له صلة بالتدريب الميداني. كما أوصت دراسة السلخي (٢٠١٠) بضرورة إفراد التديب الميداني كفصل دراسي منفصل، وإعداد جدول بالزيارات الميدانية من المشرفين، واختيار المدارس المتعاونة بعناية، وتوزيع دليل عليها يوضح تعليمات برنامج التدريب الميداني ومهام وواجبات كل منهم.

وقد قام الباحث بالإشراف الجامعي على العديد من طلبة التدريب الميداني في مجال التربية الخاصة، وقد لاحظ أنَّ هناك الكثير من الأسئلة والاستفسارات من الطلبة التي تدل على وجود مشكلات ومعوقات تقف عائقًا أمام استفادتهم من هذه الفترة المهمة في إعدادهم بشكل جيد، وهذا ما شجع الباحث على دراسة هذه المعوقات والصعوبات التي تواجههم، حيث استمع الباحث إلى وجهة نظر الطلبة المعلمين في المشكلات التي تواجههم. لذلك كان السؤال الرئيس لهذه الدراسة هو: ما مشكلات التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر الطلبة المعلمين.

وينبثق من هذا السؤال أسئلة فرعية هي:

١. ما المشكلات المتعلقة بالمشرف الجامعي المعلِّمِ من وجهة نظر الطلبة المعلمين بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في أثناء فترة التدريب الميداني؟

٢. ما المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة من وجهة نظر الطلبة المعلمين بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في أثناء فترة التدريب الميداني؟

٣. ما المشكلات المتعلقة بالدراسة الجامعية من وجهة نظر الطالب المعلم بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في أثناء فترة التدريب الميداني؟

٤. ما المشكلات المتعلقة بالتجهيزات والإمكانيات المتوفرة من وجهة نظر الطالب المعلم بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في أثناء فترة التدريب الميداني؟

٥. هل توجد فروق دالَّة إحصائيًّا تُعزى لمتغيرات (التخصص – الجنس – المعدل التراكمي – فرع الجامعة)؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. لفت انتباه القائمين على التدريب الميداني بضرورة توفير بيئة تدريبية صحية جيدة من خلال التغلب على تلك المشكلات وتذليلها.

٢. الخروج ببعض التوصيات والاقتراحات التي تعمل على حلِّ أو تقليل هذه المشكلات سواء المتعلقة بالمشرف الجامعي، أو إدارة المدرسة، أو الدراسة الجامعية، أو التجهيزات والإمكانيات المتوفرة، من أجل الارتقاء بعملية إعدادهم.

٣. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تحسين وتطوير التدريب الميداني عن طريق التعرف على الإيجابيات ودعمها والسلبيات وعلاجها.

الأهمية التطبيقية:

١. تحديد ومعرفة المشكلات التي تواجه طلبة التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز فرع الخرج و فرع وادي الدواسر.

٢. معرفة المتغيرات التي تؤثر في جودة التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

أهداف الدراسة:

إنَّ الغرض من الدراسة الحالية هو معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بفرعي الخرج و وادي الدواسر، في أثناء فترة التدريب الميداني والتعرف على المشكلات المتعلقة بمجالات الدراسة سالفة الذكر. وكذلك إلى معرفة درجة الاختلاف والفروق بين الطلبة المعلمين تجاه المشكلات التي تواجههم باختلاف التخصص، والجنس، والمعدل التراكمي، وفرع الجامعة.

حدود الدراسة:

تكونت عينة الدارسة من طلبة التدريب الميداني (تخصص تربية خاصة) بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بفرعيها (الخرج ووادي الدواسر)، من الجنسين (ذكور وإناث) بالفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ، وقد بلغ عددهم (٢٢٣) طالبًا وطالبة.

مصطلحات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأُطُر النظرية والدراسات السابقة حدَّد الباحث المصطلحات الإجرائية للدراسة على النحو التالي:

مشكلات التدريب الميداني Field training Problems:

هي المعوقات والصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز فرعي الخرج و وادي الدواسر، والتي تقف عائقًا أمام تحقيق أفضل استفادة ممكنة من التدريب الميداني، ويمكن معرفة وقياس حجم هذه المشكلات من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطلبة المعلمون على استبانة الدراسة.

التدريب الميداني Field training:

هو مقرر يسجله طلبة التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بالمستوى الثامن يبلغ عدد ساعاته (١٢) وحدة دراسية، وذلك ضمن متطلبات الخطة الدراسية، يتوجه خلالها الطلبة إلى المدارس المناسبة والتي تتوفر فيها برامج تناسب تخصصاتهم بهدف التطبيق العملي لما قام بدراسته النظرية في المستويات السابقة، ويتم تكليف مشرف جامعي (عضو هيئة تدريس) متخصص لمتابعتهم بالمدارس من خلال زيارات ميدانية محددة، ويتم تقويم الطلبة المعلمين بنهاية

الفصل الدراسي من قِبَل (المشرف الجامعي، ومدير المدرسة بمعاونة المعلم المتعاون) وفق نماذج تقويم تم إعدادها لهذا الغرض.

المشرف الجامعي University supervisor:

هو أحد أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، متخصص في أحد الإعاقات، يقوم بمتابعة الطلبة المعلمين بالمدرسة في أثناء فترة التدريب الميداني من خلال زيارات ميدانية محددة، ويقوم بالمشاركة في تقويمهم بنهاية الفصل الدراسي باستخدام نماذج معدة لذلك.

إدارة المدرسة School administration:

تشمل: مدير المدرسة، وَوكيلها، ومشرفيها، والمعلم المتعاون، ومن يتم توكيله للمتابعة والتوجيه، ومن يقوم بإسناد الجداول الدراسية والحصص بالنسبة للطلبة المعلمين. ويشارك مدير المدرسة بدرجة معينة في عملية تقويم الطلبة المعلمين من خلال نماذج معدة لذلك في نهاية الفصل الدراسي، ويعطيه خطاب إنهاء مهمة لتسليمه للقسم أو المشرف الجامعي.

الدراسة الجامعية University study:

هي كل ما يمر به الطلبة المعلمون من دراسة وخبرات تعليمية منذ التحاقهم بقسم التربية الخاصة وحتى قبل فصل التدريب الميداني، أي ما يوازي (١٢٢) وحدة تدريسية، وهي عبارة عن مقررات في غالبها مقررات نظرية يتعلم من خلالها الطلبة معلومات ومعارف مختلفة متعلقة بالتخصص، ويكتسبون مهارات مهمة مثل طرق التدريس ومهاراته، ويتعلمون نظريات التعلم واستخدام التقنيات الحديثة وغيرها على نحو نظري، حيث إنَّ الخطة الدراسية عبارة عن (١٣٤) وحدة تدريسية، منها (١٢) وحدة تدريسية مخصصة للتدريب الميداني.

التجهيزات والإمكانات المتوافرة Equipment and Available abilities:

هي جميع الوسائل المتوفرة داخل مدرسة المتدربين مثل غرفة المصادر، والمكتبة، والتقنيات الحديثة، ووسائل التعليم المختلفة، وأدوات التقويم والتشخيص، والغرفة المخصصة لجلوس الطلبة المعلمين ولاجتماعهم بالمشرف الجامعي.

الإطار النظري:

التدريب الميداني:

ترى الحسين (٢٠١٠) أنَّ التدريب الميداني برنامج تدريبي تقوم كليات التربية بتقديمه لطلبة المستوى الثامن –السنة الرابعة– كناحية تطبيقية في إعدادهم، وليتعرفوا على واقع العملية التعليمية ويصبحوا جزءًا منها. وتضيف عامر (٢٠٠٨) أنَّ هذا التدريب للطالب المعلم يساعده على معرفة النواحي التطبيقية لمختلف العلوم التي درسها، وتوظيف ما اكتسبه من معارف ومعلومات في مواقف عمل حقيقية. ويرى كل من محمد وحوالة (٢٠٠٥) أنه برنامج عملي تقدمه كليات التربية لفترة زمنية معينة وتحت إشراف متخصصين من قبلها لطلابها لتطبيق ما اكتسبوه من أفكار ومفاهيم نظرية؛ وذلك لتحقيق الألفة بينهم وبين البيئة المدرسية سواء البشرية أو المادية للعملية التعليمية.

وقد أكد كل من مورود وكوندو Morewood & Condo (٢٠١٢) على دور التدريب الميداني بالنسبة للطلبة المعلمين بمجال التربية الخاصة في تزويدهم بالخبرات والمهارات الضرورية لممارسة مهنة التدريس لذوي الإعاقات. عن طريق مساعدتهم على تحويل وتطبيق الجوانب النظرية التي درسوها بالجامعة إلى جوانب عملية تتيح للطلبة فرصة لترجمة المعارف إلى ممارسات وتطبيقات. ويضيف نصر الله (٢٠٠١) أنَّ التدريب الميداني في مجال التربية الخاصة ذو أهمية كبيرة، فبالإضافة إلى تطبيق الطالب المعلم ما تعلمه في الكلية وقيامه بتطبيقه على أرض الواقع، فهي تعطيه الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة في أثناء ممارسة التدريس.

ويذكر مسعود (٢٠١٣) عددًا من أهداف التدريب الميداني في التربية الخاصة وهي:

١. أهداف إدارية: تتمثل في معرفة فلسفة وأهداف وقواعد التربية الخاصة، ونظم وأسس مدارس وبرامج ومعاهد التربية الخاصة.
٢. أهداف معرفية: وتتمثل في تحويل الجوانب النظرية إلى تطبيقية من خلال الممارسة العملية، ومعرفة خصائص واحتياجات التلاميذ –ذوي الإعاقات– التربوية.
٣. أهداف انفعالية: وهي أهداف تعمل على نمو الشخصية المهنية للمتدرب، وتنمية ميوله واتجاهاته الإيجابية تجاه الطلبة ذوي الإعاقات.
٤. أهداف مهارية (حركية): وهي تركز على تنمية المهارات التدريسية، ورفع الكفاءة

التعليمية، وتحديد الوسائل التعليمية المناسبة، بالإضافة إلى مهارات الإدارة الصفية والتواصل مع الآخرين وغيرها.

كما أنَّ للتدريب الميداني أهمية تكمن في أنه ينمي قدرة الطالب المعلم على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي من خلال التركيز في المواقف التعليمية، واستخراج الأدلة، ومن خلال إجراء أنشطة تعليمية منوعة وتقويمها (كوجك، ٢٠٠٦). ويؤكد كل من المعيلي (٢٠٠٧) والسليتي (٢٠٠٨) أنَّ التدريب الميداني ينمي في الطالب المعلم مهارات مثل استخدام طرق تدريس متنوعة، حيث إنه بمثابة فرصة للطالب المعلم لاكتساب مهارات مثل: الإلقاء، وعرض الأفكار، واستخدام الوسائل التعليمية.

ويذكر الأحمد (٢٠٠٥) مجموعة من الأسس والمبادئ في التدريب الميداني وهي:

١. وضوح أهدافه لكل من المسؤولين عنه والطلبة المعلمين.
٢. التخطيط المسبق الجيد له من المسؤولين والمشرفين (أي من الجامعة ومدارس التدريب).
٣. تهيئة الطالب المعلم نفسيًا، ويقوم بهذا الدور المشرف الجامعي قبل البدء في الممارسة الفعلية للتدريب الميداني.
٤. مشاهدة وملاحظة أداء آخرين في أثناء عملية التدريس بشكل فعلي و واقعي بالفصول.
٥. شمول البرنامج على كل جوانب ومهارات التدريب مثل الصفية والإدارية وغيرها.
٦. تقويم الطالب المعلم من قبل مدير المدرسة والمشرف الجامعي بشكل مستمر وتعريفه بنقاط القوة والضعف للاستفادة منها لاحقًا.

ويحدد أبو الحسن (٢٠١٣) مراحل ثلاث للتدريب الميداني في مجال التربية الخاصة وهي:

١. **مرحلة التوقع:** وفيها يتلقى الطالب المعلم مهام التدريب الميداني، وما له من حقوق وما عليه من واجبات، وفي الغالب يقوم المشرف التربوي بهذا الدور، من خلال اجتماعه بطلابه لتزويدهم بهذه الأمور.
٢. **مرحلة المواجهة:** يبدأ فيها الطالب المعلم في الانضمام لفريق العمل بمدرسة التدريب حيث يتعرف فيها على مسؤولياته ودوره التربوي الذي أُسند إليه من مدير المدرسة.
٣. **مرحلة التغيير والاكتساب:** وفيها يستوعب الطالب المعلم فنيات العمل وطرق التعامل مع ضغوط هذه المرحلة وفق مجموعة من المعايير واللوائح الإدارية الموجودة بالمؤسسة، وبذلك يحدث التكامل في تكوين شخصية الطالب المعلم.

ويشتمل التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز على مراحل هي:

أ - المشاهدة: وتنقسم بداخلها إلى مرحلتين هما:

١. مشاهدة عامة: هدفها التعرف على المدرسة وجوانبها المختلفة.

٢. مشاهدة تخصصية: هدفها الدخول التدريجي للطالب المعلم للفصل الدراسي مع المعلم المتعاون ومشاهدته داخل الفصل.

٣. المشاركة المرحلية أو الجزئية: عن طريق إعطاء الطالب المعلم فترة زمنية تتراوح بين ١٠ دقائق إلى ٢٠ دقيقة من وقت الحصة يقوم فيها بتدريس جزء من درس معين.

٤. الممارسة الكلية: من خلال إسناد جدول دراسي كامل لطلبة من ذوي الإعاقات، ويكون فيها الطالب المعلم مسؤولاً مسؤولية كاملة عنهم من التخطيط وحتى التقويم.

وأما عن دور المشرف الجامعي فيتمثل في:

- زيارة مدارس الطلبة المعلمين في أثناء مرحلة المشاهدة ومتابعتهم.
- الحضور مع الطلبة المعلمين في التطبيق الجزئي، وتزويدهم بالتغذية.
- حضور التطبيق الكلي وتزويد الطلبة المعلمين بالتغذية الراجعة، ومناقشة نقاط القوة والضعف وطرق تحسين الأداء.
- التقويم النهائي للطلبة المعلمين من خلال نماذج تم إعدادها من قبل الكلية والقسم لهذا الغرض.

وبالنسبة لتقويم الطلبة المعلمين فهي تتم على محورين:

الأول: مدير المدرسة: حيث يسلم مدير المدرسة نماذج خاصة بتقويم الطلبة المعلمين وتشمل تقويمًا للطلبة من جميع الجوانب، ويخصص لمدير المدرسة (٣٠) درجة من المجموع الكلي للتقويم. كما يسلم مدير المدرسة الطلبة المتعلمين خطابًا موثقًا بانتهاء مهمة التدريب بالمدرسة.

الثاني: المشرف الجامعي: حيث توجد نماذج خاصة تشمل تقويم جوانب التدريب من المظهر الشخصي، والأداء (طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية)، والجوانب الإدارية (حضور وانصراف، وإدارة الصف، والأنشطة الصفية واللاصفية، وملف الإنجاز –الذي يخصص له ٢٠ درجة من التقويم الكلي– والعمل الجماعي بالمدرسة)، ليصبح التقويم الكلي للمشرف الجامعي (٧٠) درجة.

التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز:

يبدأ الطلبة المعلمون في الفصل الدراسي الثامن –السنة الرابعة– بالتوجه لمدارس التدريب الميداني والتي يتوافر فيها برامج تربية خاصة (إعاقة عقلية وصعوبات التعلم) كل على حسب تخصصه بعد توزيعهم من قبل الكلية بخطابات رسمية موجهة لإدارة التعليم والتي تقوم بدورها بتوجيه الخطابات إلى المدارس المعنية، وتُحسَبُ ساعات التدريب الميداني بـ (١٢) وحدة تدريسية من معدل الطلبة من أصل (١٣٤) وحدة تدريسية هي إجمالي الساعات المعتمدة بخطة قسم التربية الخاصة، وعلى الطلبة المعلمين أن يداوموا (٤) أيام أسبوعيًّا كحد أدنى بمدارسهم، كما يُسمح للطلبة المعلمين بتسجيل (٦) وحدات تدريسية بحد أقصى مع التدريب الميداني على أن تكون هذه الوحدات الدراسية بالجامعة في الفترة المسائية كي لا تتعارض مع حضورهم بمدارس التدريب.

الدراسات السابقة:

أجرى رمضان (٢٠١٦) دراسة تهدف لمعرفة مشكلات الطلبة المعلمين في التدريب الميداني بكلية التربية بجامعة جدة –من وجهة نظر الطلبة المعلمين– بمسار الإعاقة العقلية، وقد استخدم الباحث استبانة للكشف عن مشكلاتهم، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب معلم بكلية التربية بجامعة جدة تخصصهم إعاقة عقلية، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود مشكلات ولكن بنسب متفاوتة كان ترتيبها على النحو التالي: مشكلات متعلقة بالإعداد الجامعي، ومشكلات متعلقة بالإشراف التربوي، ومشكلات متعلقة بالعملية التدريسية، ومشكلات متعلقة بالبيئة المدرسية. كما خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات للتغلب على هذه المشكلات والحد منها.

وهدفت دراسة عبدالفتاح Abdelfataha (2016) إلى تقويم التدريب الميداني على الطالبات المعلمات تخصص صعوبات التعلم والإعاقة العقلية بقسم التربية الخاصة بمحافظة وادي الدواسر على عينة قوامها (٥٥) من الطالبات المعلمات، بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، من خلال معرفة المشكلات التي تواجههنَّ، ومستوى رضاهنَّ عن البرنامج. وأوضحت نتائج الدراسة أنه في المرتبة الأولى جاءت مشكلة عدم توافر غرفة مصادر بالمدارس لبرامج صعوبات التعلم، كما أظهرت أنَّ مشكلة الغياب الزائد والمتكرر للطلبة ذوي الإعاقة العقلية جاءت في المرتبة الأولى في مسار الإعاقة العقلية. كما أظهرت وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى رضا الطالبات المعلمات عن التدريب الميداني تعود لمتغير التخصص لصالح طالبات مسار صعوبات التعلم.

وركزت دراسة الحياري وآخرين (٢٠١٥) Al- Hiary, et al, على معرفة مشكلات معلمي التربية الخاصة في أثناء فترة التدريب الميداني بدولة الأردن، وما إذا كان هناك فروق تعود لمتغيرات الجنس، أو نوع الإعاقة، أو الجامعة التي تخرجوا منها، أو عدد ساعات التدريب الميداني، أو كفاءة مركز أو مدارس التدريب، وقد شملت عينة البحث (٣٢٢) من معلمي التربية الخاصة بمرحلة التدريب الميداني في أربع جامعات أردنية طُبِّقت الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة عليهم للكشف عن المشكلات التي تواجههم، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة كشفت النتائج عن وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في المتغيرات سالفة الذكر على عينة البحث.

بينما هدفت دراسة دوجلاس وشابن ونولان (٢٠١٥) Douglas, Chapin & Nolan إلى معرفة أثر دعم خبرات معلمي التربية الخاصة والمشرفين، والتي أُسندت فيها مسؤوليات إشرافية إضافية، على الرغم من عدم رغبتهم في القيام بهذه الأدوار، وقد قام الباحث بإجراء مقابلات مع (٣١) من معلمي ذوي الإعاقات اُختِيروا من قبل مديري التعليم الأهلي، وقد ركزت هذه المقابلات على ثلاثة أمور هي كالتالي: وجود فرق فاعلة، واستمرارية التدريب، وعملية التقويم.

في حين هدفت دراسة الجلامده (٢٠١٥) إلى تقويم برنامج التدريب الميداني بكلية التربية –قسم التربية الخاصة– بجامعة القصيم وقد ركزت الدراسة على (الكفايات التدريسية، والمشرف الجامعي، وعملية التنظيم، والإمكانات المتوفرة، والمعلمة المتعاونة، والمديرة) من وجهة نظر الطالبات المعلمات. ومعرفة أثر متغيرات التخصص، والمعدل التراكمي، وقد ضمت عينة الدراسة (٢٦٨)، وتكونت استبانة الدراسة من (٧٠) عبارة تشمل جوانب التدريب الميداني. وأظهرت النتائج في عملية تقويم الطالبات لمجالات التدريب الميداني كما يلي: جاء مجال الكفايات التدريسية في المركز الأول، ثم المشرف الجامعي، ثم المعلمة المتعاونة، ثم عملية التنظيم، ثم الإمكانات المتوفرة، وأخيرًا المديرة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا ترجع لاختلاف التخصص، والمعدل التراكمي للطالبات المعلمات.

أما دراسة بشاتوه (٢٠١٤) فقد هدفت إلى معرفة أهمية دور الإشراف الجامعي لإكساب الكفايات التعليمية للطالب المعلم في التربية الخاصة بجامعة الطائف من وجهه نظر الطلاب أنفسهم، وللتحقق من ذلك قام الباحث باستخدام استبانة تتكون من (٢٠) عبارة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) من قسم التربية الخاصة، وأوضحت نتائج الدراسة أنَّ دور الإشراف والمشرف الجامعي في إكساب الكفايات التعليمية كان عاليًا، أما الكفايات الشخصية فكانت

متوسطة، ولم تظهر فروق دالَّة إحصائيًّا تعزى للمعدل التراكمي.

كما هدفت دراسة أبو الحسن (٢٠١٣) إلى معرفة معايير اختيار مدارس وبرامج التدريب الميداني الخاصة بإعداد معلم التربية الخاصة وفقًا لمعايير الجودة بكلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز، وقد تكونت قائمة الدراسة من (٥) محاور أساسية تشتمل على (٢٢) معيارًا لمعرفة رأي القائمين على برنامج التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة، حيث تألفت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وقسم التربية الخاصة.

بينما ذهبت دراسة سري (٢٠١٢) إلى التعرف على معيقات التدريب الميداني بمعاهد وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر الطلبة، وتألفت عينة الدراسة من (٨٦١) طالبًا معلمًا من طلبة التدريب الميداني، وتوصلت النتائج إلى التالي: جاءت مشكلات المشرف الجامعي في المقدمة وفي المرتبة الأولى، ويأتي بعدها مشكلات المشرف التربوي حيث حلت في المرتبة الثانية، ثم المشكلات المتعلقة بالأدوات والأجهزة التعليمية التي جاءت بالمرتبة الثالثة، وفي المركز الأخير والمرتبة الرابعة جاءت المشكلات المتعلقة بإدارة المعهد أو المدارس، وأنه هناك فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطلبة المعلمين في أبعاد المشرف التربوي، والمشرف الجامعي، والأدوات، والأجهزة، والدرجة الكلية، وعدم وجود هذه الفروق الدالَّة في بعد إدارة المعهد أو البرنامج، كما لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا تعزى للمعدل التراكمي، وتوجد فروق دالَّة إحصائيًّا متعلقة بالمشرف التربوي لصالح الطلبة المعلمين في المعاهد.

وقام دينز Deniz (2011) بدراسة أجراها للتعرف على وجهة نظر الطلبة المعلمين الذين يدرِّسون طلبة برامج التربية الخاصة بالصف الثاني في العام ٢٠٠٥ -٢٠٠٦م في التدريب الميداني قبل وبعد فترة التدريب، حيث استخدم استبانة تكونت من (٣١) بندًا حول محاور التدريب الميداني، وقد كشفت النتائج أنه توجد فروق بين وجهة النظر قبل وبعد فترة التدريب تمثلت في (٢٥) من بنود الاستبانة، جاءت أغلب هذه المشكلات في الثقة بالنفس ومخاوف إدارة الصف ومهارات التدريس.

وقام الدوسري (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى تقويم برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية في تحقيق أهدافها من وجهة نظر كل من المعلمين والمشرفين بها بمدينة الرياض، وشملت عينة الدراسة (٥٤٥) مقسمين إلى (٥٢٤) معلمًا و(٢١) مشرفًا للتربية الخاصة، وتوصلت

النتائج إلى أنَّ أهم المشكلات تتمثل في عدم وفرة الوسائل التعليمية في معاهد وبرامج التربية الخاصة، وعدم توافر الاختبارات المقننة على البيئة السعودية، وقلة خدمات التدخل المبكر، وعدم توافر مختبرات ومعامل مناسبة، وكذلك قلة الخدمات المساندة.

ودرس هارتمان (٢٠٠٣) Hartman دراسة كان الغرض منها معرفة مدى تطبيق معلمي التلاميذ ذوي الإعاقات في أثناء الخدمة والطلبة المعلمين للممارسات التدريسية الأفضل في التعامل مع ذوي الإعاقات في مدارس الدمج، وأظهرت النتائج أنَّ المعلمين لديهم معرفة كبيرة حول الممارسات التدريسية.

كما أجرى جيننجز (٢٠٠٢) Jennings دراسة تهدف إلى الكشف عن مشكلات معلمي ذوي صعوبات التعلم بمدينة كاليفورنيا، حيث ضمَّت العينة (١٢٠) من المعلمين بالمدارس المتوسطة وقد أظهرت النتائج وجود أثر دالٍّ إحصائيًّا للمشكلات المالية إلى جانب وجود مشكلات ترجع إلى المؤهل والتدريب.

كما قام يوسف بدراسة (٢٠٠٢) كان الغرض منها معرفة الحاجات التدريبية على برامج الحاسوب، وللتأكد من ذلك اختار الباحث عينة من معلمي التربية الفكرية والإعاقة الحركية والإعاقات المزدوجة بالرياض. وقد أظهرت النتائج قلة عدد أجهزة الحاسب الآلي بمراكز ذوي الإعاقات، كما أظهرت حصول البرامج: «المايكروسوفت» و«ورد»، و«البوربوينت» على أعلى درجة استخدام بواسطة المعلمات، وبخصوص الصعوبات التي تحول دون استخدام برامج الحاسوب فهي: عدم توافر دورات تدريبية بشكل منتظم ومناسب، وعدم توافر أجهزة الحاسوب في القاعة الدراسية، كما أنه لا يوجد متخصص في مجال الحاسوب، وعدم وجود وقت كافٍ لاستخدام الحاسوب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أظهرت معظم الدراسات وجود مشكلات متنوعة تواجه الطلبة المعلمين في التدريب الميداني منها مشكلات في الجانب الإداري وبعضها مشكلات في الجانب الأكاديمي، و ركزت معظم الدراسات الأجنبية على عناصر حديثة في التدريب الميداني مثل التكنولوجيا المساندة للتعليم، كما ركزت عينات الدراسة على عناصر مختلفة لها علاقة بالتدريب الميداني مثل (المشرف

الجامعي، المدير، المعلم المتعاون، الطالب المعلم)، وقد اهتمت الدراسات بمعرفة وجهة نظرهم في عملية التدريب الميداني، واستخدمت غالبية الدراسات المنهج الوصفي لمناسبته طبيعة البحوث وهذه نقاط تشابهت مع الدراسة الحالية.

واختلفت هذه الدراسة عن غيرها في مجموعة من المتغيرات وهي: التخصص (إعاقة عقلية، صعوبات التعلم)، الجنس (ذكر، أنثي)، المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جدا، جيد)، فرع الجامعة (الخرج، وادي الدواسر)، الأمر الذي لم يتم فيه الجمع بين كل هذه المتغيرات في دراسة واحدة –في حدود علم الباحث–. كما أنها تناولت دراسة مجموعة متنوعة من المشكلات التي تواجه طلبة التربية الخاصة بقسم التربية الخاصة بكليات التربية وهي: المشرف الجامعي، إدارة المدرسة، الدراسة الجامعية، التجهيزات والإمكانات المتوفرة.

إجراءات الدراسة:

منهجية البحث:

اتبع الباحث المنهج الوصفي في دراسته الحالية، حيث إنَّه المنهج المناسب للكشف والتعرف على مشكلات طلبة التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بفروعها، وهو منهج يناسب عينة الدراسة والإجابة على أسئلة الدراسة والتعرف على الفروق التي تُعزي لمتغيرات الدراسة وهي (الجنس، والعمر الزمني، وفرع الجامعة، والتخصص)، من خلال المقارنة بين عينة الدراسة في هذه المتغيرات والتعرف على وجهة الفروق ومستواها.

مجتمع الدارسة:

تألف مجتمع الدارسة من طلبة التدريب الميداني –تخصص تربية خاصة– بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بفرعي الخرج و وادي الدواسر من الجنسين (ذكور وإناث) بالفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ، وقد بلغ عددهم (٢٢٣) طالبًا وطالبة. والجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول (١)

وصف مجتمع وعينة الدراسة

فرع الجامعة	الخرج	١٤٢	٢٢٣
	وادي الدواسر	٨١	
الجنس	ذكور	١٣٩	٢٢٣
	إناث	٨٤	
التخصص	إعاقة عقلية	١٤٦	٢٢٣
	صعوبات التعلم	٧٧	
المعدل التراكمي	٥ -٤	٦٩	٢٢٣
	٣,٩٩ - ٣	١٠٩	
	٢,٩٩ - ٢,٥٠	٤٥	
المجموع			٢٢٣

أداة الدراسة:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة والتي قامت بتصميم أداة مناسبة لقياس مشكلات التدريب الميداني مثل دراسة الجلامدة (٢٠١٥)، ودراسة السلخي (٢٠١٠)، ودراسة رمضان(٢٠١٦)، ودراسة سري (٢٠١٢)، ودراسة أشتية (٢٠٠٧) وغيرها من الدراسات والأطر النظرية، أعدَّ الباحث استبانة تتناسب مع المتغيرات والغرض من الدراسة الحالية، وقد اشتمل الجزء الأول منها على بيانات أولية مثل: الاسم (اختياري)، وفرع الجامعة، والجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي، وتكون الجزء الثاني من الاستبانة من (٤) أبعاد وهي: البعد الأول: المشكلات التي تتعلق بالمشرف الجامعي، وتضمن هذا البعد (١٦) عبارة. أما البعد الثاني هو: إدارة المدرسة، ويتكون هذا البعد من (١٣) عبارة. أما البعد الثالث فهو: الدراسة الجامعية، وتكون هذا البعد من (١٣) عبارة. أما البعد الرابع والأخير فهو التجهيزات والإمكانات المتوفرة، ويتكون هذا البعد من (١٤) عبارة. لتصبح مجموع عبارات الاستبانة التي تقيس الأبعاد الأربعة (٥٦) عبارة. وتوضع أمام كل عبارة خمس استجابات وهي: «أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة»، وتكون الاستجابة كما يلي: (٥ -٤ -٣ -٢ -١) على الترتيب، وكلما كانت الدرجة كبيرة

كانت المشكلة كبيرة والعكس صحيح. وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها (٢٨٠) درجة، فيما تكون أقل درجة (٥٦) درجة.

صدق أداة الدراسة:

أولاً: صدق المحكمين:

عرض الباحث الاستبانة على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٠) تخصصهم تربية خاصة وعلم النفس التربوي؛ للحكم على مدى صلاحية العبارات من حيث مدى انتماء كل عبارة إلى البعد الذي أُدرجت تحته، وإمكانية إضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات، وإضافة أي ملاحظات يرونها ضرورية لصدق الاستبانة. وجاء نتيجة ذلك أن تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات وحذف بعضها، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين ٩٠– ٩٦٪.

ثانيًا: صدق المقارنة الطرفية:

تم التأكد من صدق الاستبانة باستخدام طريقة صدق المقارنة الطرفية (بنسبة ٢٧٪ العليا، و٢٧٪ الدنيا) بواقع (٢٢) فردًا في كل مجموعة، وذلك على النحو التالي:

جدول (٢)

صدق الاستبانة باستخدام المقارنة الطرفية

البيانات الإحصائية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	٢٢	٢٥٨,٠٠	١١,٢٣	١٨,٣١	٤٢	٠,٠١
المجموعة الدنيا	٢٢	١٧٨,١٨	١٧,٠٩			

يُظهِر الجدول رقم (٢) أنَّ قيمة «ت» دالَّة عند ٠,٠١، وبالتالي فإنَّ الاستبانة لها قوة تمييزية وكذلك بها درجة عالية من الصدق.

ثانيًا: ثبات أداة الدراسة:

تأكَّد الباحث من ثبات الاستبانة بطريقتين هما:

أ - معامل كرونباخ ألفا:

بعد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية حُسِبت قيمة معامل كرونباخ ألفا، وقد جاءت هذه القيمة مساوية (٠,٨٤) للبعد الأول (المشرف الجامعي)، و (٠,٩٢) للبعد الثاني (إدارة المدرسة)، و(٠,٩٠) للبعد الثالث (الدراسة الجامعية)، و (٠,٩٢) للبعد الرابع (التجهيزات والإمكانات المتوفرة)، و(٠,٩٤) للاستبانة ككل وتشير هذه القيمة إلى معامل ثبات مرتفع للاستبانة.

ب - التجزئة النصفية باستخدام معامل جتمان:

حُسِبَ الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل جتمان فجاءت قيمة معامل الثبات مساوية (٠,٩٥)، مما يدل على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث حزمة البرامج الإحصائية Statistical package for social sciences (SPSS) لمعالجة بيانات الاستبانة ولحساب:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتأكد من نتائج الفرض الأول وأبعاده.
- اختبار «ت» لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات للتأكد من وجود فروق في متغيرات (الجنس، والتخصص، وفرع الجامعة).
- اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات للتأكد من وجود فروق وفقاً لمتغير المعدل التراكمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: البعد الأول: «ما المشكلات المتعلقة بالمشرف الجامعي من وجهة نظر الطلبة المعلمين بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في أثناء فترة التدريب الميداني»؟. واستخدم الباحث حساب المتوسطات والانحراف المعياري، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للبعد الأول (المشرف الجامعي)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	يطلب تنفيذ أشياء تتناقض مع ما يطلبه المعلم المتعاون.	٣,٩٢	٠,٣٧٨	٨	أوافق
٢	يطلب أعمالاً كثيرة ويصدر كثيرًا من التعليمات.	٣,٠٨	٠,٥٠٥	١١	محايد
٣	يزورني مرات قليلة ولمدة زمنية قصيرة.	٤,٩٣	٠,٢٥١	١	أوافق بشدة
٤	يتعمد زيارتي في أوقات غير مألوفة (قبل وقت الانصراف المدرسي).	٣,٨١	٠,٧١٣	٩	أوافق
٥	يركز على السلبيات ويتصيدها ويهمل الإيجابيات.	٣,٩٩	٠,٢٨٥	٦	أوافق
٦	يراجع تخطيطي للدروس قليلاً.	٣,٠٤	٠,٥٣١	١٢	محايد
٧	لا يحرص على ملاحظة أدائي داخل الفصل.	٣,٧٢	٠,٧٦٣	١٠	أوافق
٨	لا يضع خطة زمنية لزياراته المستقبلية.	٣,٠٤	٠,٣٥٢	١٣	محايد
٩	لا يعطيني تقويمًا شهريًّا لأدائي.	٤,٧٩	٠,٤٣٠	٣	أوافق بشدة
١٠	لا يحدد اجتماعًا لتقديم تغذية راجعة لطلبته كل فترة محددة.	٣,٠٠	٠,٥٠٧	١٥	محايد
١١	يركز على الحضور والانصراف بالمدرسة.	٤,٥٤	٠,٩٩٩	٤	أوافق بشدة
١٢	لا يساعدني على حل المشكلات التي تواجهني بالمدرسة.	٤,٠٥	٠,٣٤٥	٥	أوافق
١٣	يركز على الأعمال الورقية الروتينية أكثر من الأداء.	٤,٨٣	٠٠,٥٥٢	٢	أوافق بشدة
١٤	يربط بين معدلي التراكمي وتقويمي في التدريب الميداني.	٢,٨٧	٠,٤٨٤	١٦	محايد
١٥	يرفض التواصل معه في غير أوقات الزيارات الرسمية .	٣,٩٣	٠,٢٥٩	٧	أوافق

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١٦	يرفض أي تطوير أقدمه يخرج عما يحدده من مهام وتعليمات.	٣,٠٤	٠,٣٠٥	١٤	محايد

يوضح الجدول رقم (٣) أنَّ معظم ما ذُكِر من عبارات هي دالَّة وتعتبر مشكلات تواجه الطالب المعلم، لكن من أكبر المشكلات المتعلقة بالمشرف الجامعي والتي حصلت على مستوى (أوافق بشدَّة) هي أنه يزور الطلبة المعلمين مرات قليلة ولمدة زمنية قصيرة بمتوسط ٤,٩٣، وهذا شيء متوقع حيث إنَّ المشرف الجامعي يُسنَد إليه عدد كبير من الطلبة المعلمين يصل إلى (١٢) طالبًا معلمًا في بعض الأحيان وأقل عدد (٨) طلاب معلمين وهو عدد كبير أن يزوره المشرف الجامعي، لذلك لا يزيد عدد الزيارات لكل طالب معلم عن (٤ أو ٥) زيارات طوال فترة التدريب الميداني، كما جاء في المرتبة الثانية في المشكلات أنَّ المشرف الجامعي يركز على الأعمال الورقية الروتينية أكثر من الأداء بمتوسط (٤,٨٣)، فالمشرف الجامعي يريد أن يرى شيئًا ملموسًا نظرًا لعدد الزيارات القليلة التي يقوم بها. ثم جاءت في المرتبة الثالثة مشكلة أنَّ المرشد الجامعي لا يعطي المتدرب تقويمًا شهريًّا لأدائه بمتوسط (٤,٧٩)، حيث يكتفي بالتقويم النهائي وتزويد المتدرب بالتوجيهات الشفوية في أثناء الزيارات. ثم تدرجت باقي المشكلات والتي كان أقلها حدة هي أنه لا يضع خطة زمنية لزياراته المستقبلية بمتوسط (٣,٠٤)، ويرفض أي تطوير يُقدَّمُ يخرج عما يحدده من مهام وتعليمات بمتوسط (٣,٠٤)، ولا يحدد اجتماعًا لتقديم تغذية راجعة لطلبته كل فترة محددة بمتوسط (٣,٠٠)، وأنه يربط بين معدلي التراكمي والتقويم في التدريب الميداني بمتوسط (٢,٨٧)، وهي أمور من الصعب أن توجد في المشرف الجامعي.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة سري (٢٠١٢) التي كشفت عن أنَّ من أكثر المعوقات التي تواجه طلاب التدريب الميداني هو المشرف الأكاديمي، ويليها المعيقات المتعلقة بالمشرف التربوي، ثم المعوقات المتصلة بالأدوات والأجهزة، وأخيرًا المعيقات المتعلقة بإدارة المعاهد.

البعد الثاني: «ما المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة من وجهة نظر الطلبة المعلمين بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في أثناء فترة التدريب الميداني؟» وللتحقق من ذلك قام الباحث بحساب المتوسطات والانحراف المعياري.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للبعد الثاني (إدارة المدرسة)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	لا تؤمن إدارة المدرسة بفكرة رعاية ذوي الإعاقات.	٣,٠٩	٠,٣٧٦	١٢	محايد
٢	لا تحرص على تزويد المدرسة بالأجهزة (غرفة مصادر - مقاييس وأدوات - حجرة أنشطة).	٣,١١	٠,٣٨٨	١٠	محايد
٣	لا توفر إدارة المدرسة مكانًا للاجتماع بطلبته.	٣,٧٩	٠,٦٥٢	٨	أوافق
٤	تتعامل معي إدارة المدرسة على أني زائر لفترة معينة.	٣,٨٥	٠,٦٠٨	٧	أوافق
٥	تسند إدارة المدرسة لي الكثير من حصص احتياطية (الانتظار).	٤,٨٨	٠,٣٢٢	٣	أوافق بشدة
٦	تكلفني إدارة المدرسة بأعمال إدارية مرهقة كالإشراف المدرسي.	٤,٨١	٠,٥١٤	٥	أوافق بشدة
٧	لا تأخذ إدارة المدرسة آرائي واقتراحاتي بعين الاعتبار.	٤,٩٠	٠,٣٥٩	٢	أوافق بشدة
٨	تتعامل إدارة المدرسة بشكل سيء مستغلة درجات التقويم النهائي.	٣,٠٤	٠,٢٨٢	١٣	محايد
٩	لا تشجع إدارة المدرسة الأنشطة اللاصفية للطلبة ذوي الإعاقات.	٣,١٥	٠,٤٨٨	٩	محايد
١٠	تقوم إدارة المدرسة بتعديلات وتغييرات كثيرة بالجدول الدراسي.	٤,٩٢	٠,٢٨٩	١	أوافق بشدة
١١	ترفض إدارة المدرسة اصطحاب الطلبة في زيارات ورحلات خارج المدرسة.	٤,٨٣	٠,٥٥٧	٤	أوافق بشدة
١٢	تقيِّم إدارة المدرسة والمعلم المتعاون الطلبة بناء على الحضور والانصراف.	٣,٠٩	٠,٣٥٦	١١	محايد
١٣	تترك إدارة المدرسة التقويم للمعلم المتعاون بحجة معرفته بالتخصص.	٤,٧٤	٠,٩١٣	٦	أوافق بشدة

يتضح من الجدول رقم (٤) أنَّ من أكثر المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة والتي حصلت على مستوى (أوافق بشدة) ما يلي على الترتيب: تقوم إدارة المدرسة بتعديلات وتغييرات كثيرة بالجدول الدراسي بمتوسط (٤,٩٢)، وأنَّ إدارة المدرسة لا تأخذ بآراء واقتراحات الطلبة المعلمين بعين الاعتبار بمتوسط (٤,٩٠)، وأنها تسند للطالب المعلم الكثير من الحصص الاحتياطية (الانتظار) بمتوسط (٤,٨٨)، وأنها ترفض اصطحاب الطلبة في زيارات ورحلات خارج المدرسة بمتوسط (٤,٨٣)، وأنها تكلفهم بأعمال إدارية كثيرة كالإشراف المدرسي بمتوسط (٤,٨١)، وأنها تترك التقويم للمعلم المتعاون بحجة معرفته بالتخصص بمتوسط (٤,٧٤)، وقد عكست هذه المشكلات الواقع والبيئة التي يقوم الطالب المعلم بالتدريب فيها، فمعظم إدارات هذه المدارس تنظر إلى الطالب المعلم على أنه زائر فتتعامل معه بسطحية وتوكل إليه كثيرًا من المهام الإدارية. بينما جاءت أقل هذه المشكلات على النحو التالي بشكل تنازلي: أنها لا تشجع على الأنشطة اللاصفية للطلبة ذوي الإعاقات بمتوسط (٣,١٥)، وأنها لا تحرص على تزويد المدرسة بالأجهزة (غرفة مصادر - مقاييس وأدوات - حجرة أنشطة) بمتوسط (٣,١١)، وأنَّ تقويم إدارة المدرسة والمعلم المتعاون للطلبة يكون بناءً على الحضور والانصراف وتعاونه معهم بمتوسط (٣,٠٩).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة محافظة (٢٠٠٨) على أنَّ من أهم مشكلات التدريب الميداني اعتماد المشرف الجامعي في التقويم على مدير المدرسة والمعلم المتعاون، وتساهل المعلم المتعاون في تقويم الطلبة، ومعاملة مدير المدرسة المتعاونة للطلبة المتدربين غير المقبولة، وقلة الوسائل التعليمية وصعوبة توفيرها في المدرسة المتعاونة، وكثرة عدد الطلبة في الصف الواحد في المدرسة المتعاونة، وصعوبة المواصلات من وإلى المدرسة المتعاونة.

البعد الثالث: «ما المشكلات المتعلقة بالدراسة الجامعية من وجهة نظر الطالب المعلم بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في أثناء فترة التدريب الميداني؟» وللتحقق من ذلك قام الباحث بحساب المتوسطات والانحراف المعياري.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للبعد الثالث (الدراسة الجامعية)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	لا تتيح الكلية حرية اختيار المدرسة التي سوف أتدرب فيها .	٥,٠٠	٠,٠٠٠	١	أوافق بشدة
٢	تختار الكلية مدارس بعيدة عن السكن الخاص ولا يتوفر فيها مواصلات لي.	٣,٨٠	١,٤٤٦	١٠	أوافق
٣	تسمح الكلية بتسجيل ساعات دراسية للطلبة في أثناء التدريب الميداني.	٤,٩٤	٠,٢٣٥	٣	أوافق بشدة
٤	يتأخر توزيع الطلبة على المدارس بسبب تأخر تسليم خطابات التدريب لها.	٤,٩٢	٠,٢٧٣	٤	أوافق بشدة
٥	لا يتم توزيع دليل التدريب الميداني على طلبة التدريب العملي بالكلية.	٤,٧٩	٠,٥٦٦	٦	أوافق بشدة
٦	توجد فروق كبيرة بين الجانب النظري بالكلية والجانب العملي بالمدرسة.	٤,٩٧	٠,١٧٥	٢	أوافق بشدة
٧	لا تكفي المعارف والخبرات التي اكتسبتها في أثناء دراستي للتدريب الميداني .	٤,٠٧	٠,٢٥٩	٧	أوافق
٨	لم أتدرب بالكلية على استخدام المقاييس والأدوات الموجودة بالمدرسة.	٣,١٦	٠,٤٩١	١١	محايد
٩	لا تتناسب الساعات المعتمدة للتدريب الميداني مع أهميتها.	٢,٩٣	٠,٢٥١	١٣	محايد
١٠	يوجد الكثير من الدروس بالكتب المدرسية لم أدرسها ولم أتدرب عليها بالكلية.	٤,٨٩	٠,٣٦٤	٥	أوافق بشدة
١١	أجد صعوبة في استخدام التقنيات التعليمية بالمدرسة لعدم تدريبي عليها بالكلية.	٤,٠٧	٠,٢٥١	٨	أوافق
١٢	العلاقة بين ما درسته من طرائق التدريس وما أستخدمه مع الطلبة بالمدرسة ضعيف.	٣,٩٣	٠,٤٤٩	٩	أوافق
١٣	لا توفر الكلية تدريبًا كافيًا عن آليات ضبط الصف وإدارته.	٣,٠٧	٠,٢٩١	١٢	محايد

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه من أهم المشكلات المتعلقة بالدراسة الجامعية بشكل تنازلي ما يلي: أنَّ الكلية لا تتيح حرية اختيار مدرسة التدريب للطالب المعلم بمتوسط (٥,٠٠)، كما أنه توجد فروق كبيرة بين الجانب النظري بالكلية والجانب العملي بالمدرسة بمتوسط (٤,٩٧)، وأنَّ الكلية تسمح بتسجيل ساعات دراسية للطلبة في أثناء التدريب الميداني بمتوسط (٤,٩٤)، كما يتأخر توزيع الطلبة على المدارس بسبب تأخر تسليم خطابات التدريب لها بمتوسط (٤,٩٢)، كما يوجد الكثير من الدروس بالكتب المدرسية لم يتدرب عليها الطلبة المعلمين في أثناء الخطة الدراسية بمتوسط (٤,٨٩)، وقد عبَّرت هذه المشكلات عن واقع الخطة الدراسية، حيث إنَّ معظم الخطة الدراسية مقررات نظرية ولا يوجد بها ساعات عملية كافية ولا يوجد بها مشاهدات ولا زيارات ميدانية، كذلك تتأخر عملية توزيع الطلبة على المدارس للأسبوع الثاني أو الثالث من الدراسة، كما أنه يسمح للطلبة بتسجيل مقررين على حد أقصى مع التربية الميدانية مما يؤثر على جودة التدريب الميداني ومخرجاته، كما أنَّ الطلبة المعلمين يقومون بتدريس مقررات بالمدرسة لم يتطرقوا لها في أثناء الخطة الدراسية مثل المقررات الدينية (فقه، وتوحيد وحديث)، وكذلك مقرر التربية الاجتماعية والوطنية وغيرها. بينما جاءت مشكلات أخرى أقل حدة وهي تنازليًّا: أنَّ الطلبة المعلمين لم يتدربوا في الكلية على استخدام المقاييس والأدوات الموجودة بالمدرسة بمتوسط (٣,١٦)، وأنَّ الكلية لا توفر تدريبًا كافيًا عن آليات ضبط الصف وإدارته بمتوسط (٣,٠٧)، ولا تتناسب الساعات المعتمدة للتدريب الميداني مع أهميته بمتوسط (٢,٩٣)، وهذه نتائج واقعية حيث لا يوجد في الكلية مكان يتوفر فيه أدوات قياس وتشخيص ومن ثَمَّ لا يتوفر التدريب عليها، كذلك لا يوجد بالخطة مقرر (إدارة تربوية) أو شبيه له، إلا أنَّ المشكلة الأخيرة وهي عدم تناسب ساعات التدريب الميداني مع أهميتها فقد كانت غير واقعية حيث إنَّ الخطة الدراسية تخصص (١٢) وحدة دراسية للتدريب الميداني من أصل (١٣٤) وحدة دراسية هي عدد ساعات الخطة وهي نسبة جيدة جدًا مقارنة مع كثير من الخطط الأخرى بالجامعات السعودية والتي تخصص لها تقريبا من (٨ إلى ١٠) وحدات دراسية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العليمات (٢٠٠٨) والتي أكدت على أنَّ أبرز المشكلات التي تواجه طلبة التدريب الميداني هي: تسجيل الطالب لعدد ساعات أكثر من (١٢) ساعة، وعدم تطوير مساق التدريب الميداني لفهم الطالب لمهنة التعليم، وتركيز التقويم في المساق على الجانب النظري، وقلة عدد ساعات المادة التي تحول دون إمكانية التطبيق، وعدم كفاية الوقت المخصص للتدريب، وعدم قدرة الطالب المادية التي تشكل عائقًا أمام التطبيق، وعدم

تقدير المدرسة لكفاءة الطالب التدريسية، وبُعدُ المدرسة عن الجامعة وعن مكان سكن الطالب.

البعد الرابع: «ما المشكلات المتعلقة بالتجهيزات والإمكانات المتوفرة من وجهة نظر الطالب المعلم بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في أثناء فترة التدريب الميداني؟» وللتحقق من ذلك قام الباحث بحساب المتوسطات والانحراف المعياري.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للبعد الرابع (التجهيزات والإمكانات المتوفرة)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	لا تتوفر بالمدرسة مختبرات ومعامل مناسبة لذوي الإعاقات.	٤,٩٥	٠,٢٢٦	١	أوافق بشدة
٢	كثير من الأجهزة والوسائل بالمدرسة الخاصة بذوي الإعاقات بها أعطال.	٤,٨٦	٠,٣٤٦	٤	أوافق بشدة
٣	لا يوجد بالمدرسة مكتبة بها مراجع ودوريات ذات علاقة بذوي الإعاقات.	٤,٩٤	٠,٢٧٠	٢	أوافق بشدة
٤	لا يتوفر بالمدرسة خدمات مساندة لذوي الإعاقات.	٤,٠٤	٠,٢٣٨	٦	أوافق
٥	لا يوجد بالمدرسة أدوات قياس وتقويم خاصة بذوي الإعاقات.	٣,١١	٠,٤٥٥	١٣	محايد
٦	لا يتوفر بالمدرسة تدريب على التقنيات التعليمية والوسائل التعليمية الحديثة.	٣,٩٥	٠,٤٣٦	٨	أوافق
٧	تطلب المدرسة إعداد الأدوات التي أحتاجها.	٣,٩٢	٠,٤٣٢	٩	أوافق
٨	لا توجد ميزانية بالمدرسة لشراء الأدوات والتجهيزات.	٣,٢٦	٠,٥٨٩	١٢	محايد
٩	لا أستفيد من الأجهزة المتوفرة لأنها ليست لها علاقة بالإعاقة التي أدرِّسها.	٤,٠٢	٠,٢٥٨	٧	أوافق
١٠	تخشى المدرسة من تلف الأجهزة لذلك تفضل عدم استخدامها.	٣,٠٤	٠,٣١٢	١٤	محايد
١١	إذا حدث عطل لأحد الأجهزة لا يتم إصلاحه، مما يقلل من عددها.	٤,٩٤	٠,٢٣٤	٣	أوافق بشدة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١٢	لا توجد ساحات كافية لممارسة ذوي الإعاقات للأنشطة الصفية واللاصفية.	٤,٧٨	٠,٥٨٥	٥	أوافق بشدة
١٣	لا توجد غرفة للطلبة المعلمين لاجتماع المشرف الجامعي بهم بالمدرسة.	٣,٧٩	٠,٧٥٩	١١	أوافق
١٤	عدم توافر مواصلات للطلبة المعلمين لمدارس التدريب.	٣,٨١	١,٤٣٠	١٠	أوافق

يتضح من الجدول رقم (٦) أنَّ أهم المشكلات المتعلقة بالتجهيزات والإمكانات المتوفرة تنازليًّا هي: أنه لا تتوفر بالمدرسة مختبرات ومعامل مناسبة لذوي الإعاقات بمتوسط ٤,٩٥، كما لا توجد مكتبة بها مراجع ودوريات ذات علاقة بذوي الإعاقات بمتوسط ٤,٩٤، وأنه إذا حدث عطل لأحد الأجهزة لا يتم إصلاحه مما يقلل من عددها بمتوسط ٤,٩٤، وأنَّ كثيرًا من الأجهزة والوسائل بالمدرسة الخاصة بذوي الإعاقات بها أعطال بمتوسط ٤,٨٦، كما لا توجد ساحات كافية لممارسة ذوي الإعاقات للأنشطة الصفية واللاصفية بمتوسط ٤,٧٨، وهذا واقع تعاني منه معظم المدارس التي بها برامج تربية خاصة نظرًا لضعف الإمكانات وتخصيصها لأولويات أخرى بالمدرسة. وقد جاءت مشكلات أخرى أقل حدة وهي: أنه لا توجد ميزانية بالمدرسة لشراء الأدوات والتجهيزات بمتوسط ٣,٢٦، وأنه لا يوجد بالمدرسة أدوات قياس وتقويم خاصة بذوي الإعاقات بمتوسط ٣,١١، وأنَّ المدرسة تخشي من تلف الأجهزة لذلك تفضل عدم استخدامها بمتوسط ٣,٠٤، وهي بالفعل مشكلات تؤثر بشكل أقل في جودة التدريب الميداني مقارنة بالمشكلات الأكثر تأثيرًا سالفة الذكر.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة آشتون (٢٠٠٩) Ashto يتوفر في بعض مواقع التدريب غرف مصادر ولكنها تخلو من أي مصادر للتعلم كوسائل التعليم أو الأجهزة التعليمية وغيرها، مما يؤدي إلى الطلب بتزويدها بها، مما يزيد الأعباء المادية على الطالبات في بعض المواقع. أما بالنسبة لتوفير المواصلات فالجامعة لديها الاستعداد، لكن غالبية الطالبات لا يرغبن بالتقيّد بمواعيدها والحضور باكرًا للجامعة ومن ثم إلى مواقع التدريب، بل يرغبن بالذهاب مباشرة من المنزل إلى موقع التدريب.

نتائج السؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على «**هل توجد فروق دالّة إحصائيًّا تعزى لمتغيرات (التخصص- الجنس- المعدل التراكمي- فرع الجامعة)؟**». وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) T-test لحساب الفروق بين المتوسطات.

أولاً: الجنس:

جدول (٧)

اختبار «ت» لحساب الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المشرف الجامعي	ذكور	٦٠,٥٣	٢,٣١٧	٠,٤٩٨	٢٢١	غير دالَّة
	إناث	٦٠,٦٨	١,٧٦٤			
إدارة المدرسة	ذكور	٥٢,١٧	١,٩٣٧	٠,٢٥٦	٢٢١	غير دالَّة
	إناث	٥٢,٢٤	١,٦٨٤			
الدراسة الجامعية	ذكو	٥٤,١٦	١,٧٨٧	٠,٣٧٨	٢٢١	غير دالَّة
	إناث	٥٤,٣٠	١,٦٧٨			
التجهيزات والإمكانات المتوفرة	ذكور	٥٦,٩٤	١,٧١٤	٥,٣٩٢	٢٢١	دالَّة
	إناث	٥٨,٢١	١,٦٩٤			
الدرجة الكلية	ذكور	٢٢٣,٨١	٣,٩٨٩	٠,٥١٥	٢٢١	غير دالَّة
	إناث	٢٢٣,٣٠	٤,٠١٤			

بالنظر إلى الجدول رقم (٧) يتضح أنه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا في متغير الجنس في أبعاد المشرف الجامعي بمتوسط (٦٠,٣٥) للذكور ومتوسط (٦٠,٦٨) للإناث، وإدارة المدرسة بمتوسط (٥٢,١٧) للذكور ومتوسط (٥٢,٢٤) للإناث، وهذا أمر متوقع؛فالمشرفون الجامعيون يتبعون نفس النهج ونفس الأسلوب في عملية الإشراف لأنها تسير وفق خطة دراسية ودليل للتدريب الميداني يحتكمون إليه، لذلك فإنَّ نفس المشكلات تواجه جميع المشرفين، وكذلك الحال بالنسبة لإدارة المدرسة فظروف إدارات المدارس متشابهة إلى حد ما ونفس المشكلات التي توجد بمدرسة ما هي نفسها في غالب المدارس، وكذلك تفكير ونهج الإدارات المدرسية. أما بالنسبة للدراسة الجامعية فهي متشابهة، فتتراوح المتوسطات بين (٥٤,١٦) و(٥٤,٣٠)؛ وذلك لأنها خطة دراسية واحدة لذلك

توجد نفس المعيقات التي لا تتأثر بالجنس. إلا أنه وجدت فروق دالَّة إحصائيًّا في أبعاد التجهيزات والإمكانات المتوفرة باتجاه الإناث بمتوسط (٥٨,٢١) مقارنة بالذكور بمتوسط (٥٦,٩٤)، حيث إنهم أكثر شكوى من عدم توفير الأجهزة والمقاييس والمكتبات المزودة بالمراجع، وبحثهم المستمر عن استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية. أما بالنسبة للدرجة الكلية وبنظرة شمولية فإنه لا يوجد فروق دالَّة واضحة في متغير الجنس في غالبية الأبعاد سالفة الذكر.

ثانيًا: التخصص:

جدول (٨)

اختبار «ت» لحساب الفروق بين المتوسطات وفقًا لمتغير التخصص

الأبعاد	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المشرف الجامعي	إعاقة عقلية	٦٠,٨٤	٢,١٢٤	٢,٤٣١	٢٢١	دالَّة
	صعوبات التعلم	٦٠,١٢	٢,٠٥٢			
إدارة المدرسة	إعاقة عقلية	٥٢,١٥	١,٨٧٣	٠,٥٢٠	٢٢١	غير دالَّة
	صعوبات التعلم	٥٢,٢٩	١,٧٩١			
الدراسة الجامعية	إعاقة عقلية	٥٥,٠٤	١,٧٩٦	٦,٠٨٧	٢٢١	دالَّة
	صعوبات التعلم	٥٤,٤٨	١,٤٢٩			
التجهيزات والإمكانات المتوفرة	إعاقة عقلية	٥٨,٨٤	١,٦٦١	٧,٤١٦	٢٢١	دالَّة
	صعوبات التعلم	٥٦,٥٣	١,٥٥٢			
الدرجة الكلية	إعاقة عقلية	٢٢٦,٨٦	٤,٢٧٣	٤,٥٤٠	٢٢١	دالَّة
	صعوبات التعلم	٢٢٣,٤٢	٣,٣٩٣			

بالنظر إلى الجدول رقم (٨) فإنه و وفقًا لمتغير التخصص وبالنظر للمتوسطات فقد وُجدت فروق في غالبية الأبعاد وهي: (المشرف الجامعي بمتوسطات تتراوح بين (٦٠,٨٤) و (٦٠,١٢)، والدراسة الجامعية بمتوسطات تتراوح بين (٥٥,٠٤) و(٥٤,٤٨)، والتجهيزات والإمكانات المتوفرة بمتوسطات تتراوح بين (٥٨,٨٤) و(٥٦,٥٣)، بينما لم توجد فروق بالنسبة لبعد إدارة المدرسة بمتوسطات تراوحت بين (٥٢,١٥) و(٥٢,٢٩)، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ المشرف الجامعي يختلف وفقًا لتخصصه الدقيق ومن ثم كل إعاقة سواء أكانت عقلية أو صعوبات تعلم لها مشرفيها وكل

مشرف له خطة تربوية وله حاجات تختلف وفقًا للإعاقة التي يشرف عليها،ومن ثم لا بد وأن تظهر اختلافات وفقًا للتخصص، ومن الملاحظ أنَّ مشكلات الطلبة المعلمين مع المشرف الجامعي أكبر في تخصص الإعاقة العقلية مقارنة بذوي صعوبات التعلم؛ ويرجع ذلك نتيجة صعوبة التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، كذلك الحال بالنسبة للدراسة الجامعية فكل مسار له خطته التي تختلف بنسبة كبيرة عن المسار الآخر، فبعد المستوى الثالث يسير كل طالب وفقًا لخطته الدراسية، ومن الطبيعي أن تختلف المشكلات وفقًا للخطة الدراسية المرتبطة بنوع الإعاقة، وكذلك الحال بالنسبة للتجهيزات والإمكانات المتوفرة، فكما هو معروف أنَّ كل إعاقة تحتاج إلى تجهيزات تختلف حسب نوع الإعاقة، كما أنَّ احتياجات ومشكلات الطلبة المعلمين لذوي الإعاقة العقلية أكثر من احتياجات ومشكلات الطلبة المعلمين لذوي صعوبات التعلم. أما بالنسبة للإدارة المدرسية لم تظهر فروق في متغير التخصص، ويمكن أن يعود ذلك لأنَّ الإدارة المدرسية غالبيتها غير متخصصة في ذوي الإعاقات فهي لا تفرق في التعامل مع المتدربين، لذلك لم توجد فروق دالَّة بين المسارين. ولكن بالنظر إلى الدرجة الكلية فإنه توجد فروق دالَّة إحصائيًّا تعود إلى متغير التخصص.

ثالثًا: فرع الجامعة:

جدول (٩)

اختبار «ت» لحساب الفروق بين المتوسطات وفقًا لمتغير فرع الجامعة

الأبعاد	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المشرف الجامعي	الخرج	٦٠,٨٧	٢,١١٢	١,١٠٩	٢٢١	غير دالَّة
	وادي الدواسر	٦٠,٩٦	٢,١٠٠			
إدارة المدرسة	الخرج	٥٢,٠٨	١,٨٢٠	١,٢١٢	٢٢١	غير دالَّة
	وادي الدواسر	٥٢,٤٠	١,٨٧٥			
الدراسة الجامعية	الخرج	٥٤,٧٨	١,٧٧٩	١,٣٩٨	٢٢١	غير دالَّة
	وادي الدواسر	٥٤,٥١	١,٧٩٦			
التجهيزات والإمكانات المتوفرة	الخرج	٥٦,٧٤	١,٨٨٩	٣,٥٦٠	٢٢١	دالَّة
	وادي الدواسر	٥٧,٨٦	١,٥٢٣			

الأبعاد	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الخرج	٢٢٤,٩٨	٤,٢٧٨	١,١١٤	٢٢١	غير دالَّة
	وادي الدواسر	٢٢٤,٣٣	٣,٩٥٠			

في الجدول رقم (٩) تُظهِر المتوسطات أنه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا في متغير فرع الجامعة في جميع الأبعاد عدا بُعد التجهيزات والإمكانات المتوفرة بمتوسط (٥٦,٧٤) لفرع الخرج ومتوسط (٥٧,٨٦) لفرع وادي الدواسر، وبالنظر لكل بُعدٍ على حدا نجد أنَّ المشرف الجامعي لا يتأثر بالبُعد الجغرافي والموقع الذي يقوم به في الإشراف على الطلبة المعلمين، كذلك الحال بالنسبة لبعد إدارة المدرسة، كما أنَّ الدراسة الجامعية والخطط الدراسية واحدة في فرعي الجامعة، ومن ثَمَّ فإنه من الصعوبة أن نجد فروقًا كبيرة في هذه الأبعاد. أما بالنسبة لبُعد التجهيزات والإمكانات المتوفرة ولذي أظهر فروقًا دالَّة إحصائيًّا في صالح فرع الجامعة بوادي الدواسر، والذي يعكس أنَّ هذا البُعد يعاني منه الطلبة، ويمكن أن يعود ذلك إلى تمركز الخدمات والتجهيزات والإمكانات بالجامعة بالفرع الرئيس بالخرج وعدم توافرها بنفس القدر بفرع وادي الدواسر، كذلك بالنسبة للتجهيزات والإمكانات المتواجدة بالمدارس حيث تحظى المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بالخرج بمزيد من الاهتمام مقارنة بفرع وادي الدواسر نظرًا للمستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي المرتفع بمحافظة الخرج عنه بمحافظة وادي الدواسر، ونظرًا لقرب محافظة الخرج من العاصمة الرياض الأمر الذي يساعد في الحصول على التقنيات التعليمية الحديثة، وتبادل الخبرات التعليمية مع المراكز المتخصصة وبرامج التربية الخاصة بالرياض،الأمر الذي ينعكس على قدراتهم ويوفر لهم خبرات وتجهيزات لا تتوافر بفرع وادي الدواسر. إلا أنه بالإجمال تعكس الدرجة الكلية أنه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين فرعي الجامعة بالخرج ووادي الدواسر.

رابعًا: المعدل التراكمي:

استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات للتأكد من وجود فروق تُعزى لمتغير المعدل التراكمي. والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين المتوسطات في متغير المعدل التراكمي

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(ف)	مستوى الدلالة
المشرف الجامعي	بين المجموعات	١٧,٦٩٧	٢	٨,٨٤٨	١,٩٨٢	غير دالَّة
	داخل المجموعات	٩٨٢,٣٤٨	٢٢٠	٤,٤٦٥		
إدارة المدرسة	بين المجموعات	٢٣,٥٩٨	٢	٨,٧٩٩	١,٥٥٧	غير دالَّة
	داخل المجموعات	٩٢٩,٧٢١	٢٢٠	٣,٩١٧		
الدراسة الجامعية	بين المجموعات	١٨,٢٤٣	٢	٩,٦٢١	١,٦٠٧	غير دالَّة
	داخل المجموعات	٨٩٨,١٨٣	٢٢٠	٣,١٧٤		
التجهيزات والإمكانات المتوفرة	بين المجموعات	٢١,٧٧٤	٢	٨,٣٨٧	١,٨٥٢	غير دالَّة
	داخل المجموعات	٩٩٧,٦٠٣	٢٢٠	٣,٨٧١		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤٢,٥٣٤	٢	١٤,٢٦٧	٥,٧٤١	غير دالَّة
	داخل المجموعات	٣٥٠٧,٨٩٧	٢٢٠	١٥,٩٤٥		

يوضح الجدول رقم (١٠) وبالنظر للمتوسطات أنه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا تُعزى لمتغير المعدل التراكمي في جميع الأبعاد ومن ثم في الدرجة الكلية.

ويبدو أنَّ جميع الطلبة المعلمين تتفق آراؤهم في المشكلات التي تواجههم في أثناء فترة التدريب الميداني، وهذا يدل على أنَّ هذه المشكلات إلى حد ما واقعية؛ حيث أجمع عليها جميع الطلبة المعلمين من الجنسين، ومن التخصصين، ومن فرعي الجامعة، ومن مختلفي المعدل التراكمي وإنِ اختلفت درجة المشكلات وتباينت أحيانًا في بعض الأبعاد.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بشاتوه (٢٠١٤) والتي هدفت إلى معرفة أهمية دور الإشراف الجامعي لإكساب الكفايات التعليمية للطالب المعلم في التربية الخاصة بجامعة الطائف من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، حيث لم تظهر فروق دالَّة إحصائيًّا تُعزى للمعدل التراكمي على عينة الدراسة من الطلبة المعلمين.

التوصيات:

- تطوير الخطة الدراسية بأقسام التربية الخاصة بالجامعة بما يتناسب مع متطلبات التدريب الميداني.
- عدم تسجيل أي مقررات متزامنة لطلبة التدريب الميداني، وتخصيص الفصل الدراسي كاملاً للتدريب الميداني.
- توزيع أعضاء هيئة التدريس على طلبة التدريب الميداني وفق التخصص الدقيق.
- توزيع دليل إجرائي على طلبة التدريب الميداني وكذلك تفعيل الخدمات الإرشادية للطلبة المعلمين قبل وفي أثناء التدريب الميداني.
- اختيار المدارس والمراكز المتعاونة التي تتوفر فيها أفضل الظروف الملائمة للتدريب.
- تشكيل وحدة للتدريب الميداني بكليات التربية بالجامعة لتطويرها وتقويمها بشكل مستمر.
- توفير معامل وأدوات تقويم وتشخيص لتدريب الطلبة المعلمين عليها في أثناء الدراسة وقبل بداية التدريب الميداني.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو الحسن، أحمد (٢٠١٣). معايير اختيار مؤسسات التدريب الميداني للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ١ (١١)، ص١٤١– ص١٧١.

الأحمد، خالد (٢٠٠٥). *تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب*، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

السلخي، محمود (٢٠١٠). مشكلات التربية العملية من وجهة نظر الطالبات المعلمات في جامعة البترا الخاصة. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢٥(٧).

اشتيه، عماد (٢٠٠٧). *معوقات الوصول إلى الجودة الشاملة في تطبيق مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس المفتوحة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية.

بشاتوه، محمد (٢٠١٤). تقويم دور الإشراف الأكاديمي والتدريب الميداني في إكساب الكفايات التعليمية لطالب التربية الخاصة في جامعة الطائف من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. *مجلة الثقافية والتنمية*، (٨٥)، ص ١٤٤– ص ١٨٢.

الجلامدة، فوزية (٢٠١٥). تقويم فاعلية التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم ومقترحات تطويره. دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة القصيم، ٩ (١)، ص٤٥– ص ٩٣.

الحسين، سمية (٢٠١٠). *تصور مقترح لتطوير التدريب الميداني لطالب معلم الصف بكلية التربية بجامعة دمشق في ضوء الجودة الشاملة*. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الخريشا، سعود وممدوح، عز الدين (٢٠١٠). الصعوبات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في الجامعة الهاشمية وجامعة الإسراء الخاصة. *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة النجاح، ٢٤(١٧).

الدوسري، محمد (٢٠٠٧). *تقويم أهداف التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومشرفي التربية الخاصة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

رشدي، سري (٢٠١٢). معوقات التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين. *مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية*، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص٢٠٢– ص ٢٥٦.

رمضان، سليمان (٢٠١٦). المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني في مسار الإعاقة العقلية من وجهة نظرهم. *مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث*، جسر بريطانيا، ٢(٢).

السليتي، فراس (٢٠٠٨). *استراتيجيات التعليم والتعلم النظرية والتطبيق*، عمان: عالم الكتب.

شاهين، محمد (٢٠٠٧). تقويم برنامج التدريب الميداني في جامعة القدس المفتوحة. *مجلة جامعة الأقصى*، ١١(١)، ص ١٧١ – ص٢٠٨.

عامر، طارق (٢٠٠٨). *التدريب الميداني– نظم معاصرة*، القاهرة: دار السحاب.

العليمات، مقبل (٢٠٠٨). مشكلات التدريب الميداني في كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت. بحث مقدم إلى *المؤتمر الثالث (لكلية العلوم التربوية، رؤى تحديثية لبرامج التدريب الميداني في كليات التربية بالوطن العربي في الألفية الثالثة)*، الأردن: جامعة الزرقاء الخاصة (١)، ص٢٧١ – ص٣٠٦.

كوجك، كوثر (٢٠٠٦). *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس «التطبيقات في مجال التربية الأسرية» الاقتصاد المنزلي*. (ط١)، القاهرة: عالم الكتب.

محافظة، سامح (٢٠٠٨). المشكلات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية. بحث مقدم إلى *المؤتمر الثالث لكلية العلوم التربوية، (رؤى تحديثية لبرامج التدريب الميداني في كليات التربية بالوطن العربي في الألفية الثالثة)*، الأردن: جامعة الزرقاء الخاصة (١)، ص٣٢– ص٤١.

محمد، مصطفى وحوالة، سهير (٢٠٠٥). *إعداد المعلم تنميته وتدريبه*. (ط ١)، الأردن: دار الفكر.

مسعود، وائل (٢٠١٣). *التدريب الميداني لطلاب التربية الخاصة في مسار التخلف العقلي*. (ط٢)، الرياض: دار الزهراء.

المعيلي، عبدالله (٢٠٠٧). المعيقات التي تواجه طلاب كلية المعلمين بالدمام في أثناء ممارستهم للتربية الميدانية في المرحلتين المتوسطة والثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، (٩).

نصر الله، عبدالرحيم (٢٠٠١). **أساسيات في التدريب الميداني**، عمان: دار وائل.

يوسف، مجال (٢٠٠٢). التخطيط لإعداد معلم ذوي الإعاقات في مصر في ضوء التطورات الحديثة والواقع الميداني. مجلة التربية والتنمية – المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

Abdelfataha, W. (2016).The Field Training Problems Faced Special Education Department's Student Teachers. *International Journal of education and social science*, 9 (3).

Al-Hiary, G., Almakanin, D. & Tabbal, S. (2015).problems faced by preservice special education teachers in Jordan. *International Education Studies*,8(2), 128-139.

Ashton, T.(2009).Perceived knowledge Attitudes and challenges of at use in special education. *Journal of special education technology*.(20), 60-70.

Deniz, S. (2011).Implications of training student teachers of pre-schooling through micro-teaching activities for a classroom with mentally- disabled students. *Educational Research and Reviews*, 6 (8), 338-351.

Douglas, S., Chapin, S. & Nolan, J. (2015). Special Education teachers' Experiences Supporting and Supervising Para educators Implications for Special and General Education Setting. Teacher Education and Special Education. *The Journal of the Teacher Education Division of the council for Exceptional Children*, 0888406415616443.

Hartman, J. (2003). Pre-service and classroom teachers' perceptions of best practices within a special education professional development school Unpublished doctoral dissertation, *Immaculata University*.

Jennings, J. (2002). Problems facing teachers- towards a better policies. *Journal of Education Psychology*, Jersey. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Morewood, A. & Condo, A. (2012). A Preservice Special Education Teacher's Construction of Knowledge: Implications for Coursework and Retention in the Field. *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 15.