جامعة الغردقة
****

كلية التربية
المجلة التربوية
*****

تصورات طالبات الماجستير حول سبل تحسين مخرجات التدريب الميداني في برامج التربية الخاصة

إعداد

د/راوية الانصاري

أستاذ مساعد

rjmansari@uqu.edu.sa

كلية التربية، قسم التربية الخاصة

جامعة ام القرى بمكة المكرم

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٥/٦/٧ تاريخ قبول النشر:٢٠٢٥/٧/٢٤

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة تصورات طالبات الماجستير في التربية الخاصة حول تجربة التدريب الميداني، والتعرف على سبل تحسين مخرجات التدريب الميداني. حيث ان التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة يشكل محورا جوهريا في تطبيق المقررات النظرية. اعتمدت الدراسة على منهجية نوعية باستخدام المقابلات شبه المنظمة لجمع البيانات، استغرقت كل مقابلة من ٢٠ الي ٣٠ دقيقة حيث عقدت جميع المقابلات في الحرم الجامعي، وقد بلغ عدد المشاركات ١٩ طالبة ماجستير من ذوات الخبرة الميدانية. وقد أظهرت نتائج الدراسة ستة محاور بناء علي اراء طالبات الماجستير: ربط كفاءة الطالبات الفعالة في التربية الخاصة بالخبرة الميدانية، تطوير الجوانب المعرفية والوجدانية، طرق التعامل مع فئات أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المختلفة، ربط التعليم النظري بالتطبيقي، طرق التعامل مع أسر أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وطرق التعامل مع ظروف الأطفال الصحية والطارئة. توصي الدراسة على أهمية إشراك الطالبات في ابدأ آرائهم عن البرامج التدريبية بشكل دوري، بما يسهم في تحسين مخرجات الإعداد المهني، ويضمن استمرارية الدافعية والحماس لديهن اتجاه العمل مع هذه الفئة.

الكلمات المفتاحية: التدريب الميداني، التربية الخاصة، تصورات الطالبات

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

Master's Students' Perceptions of How to Improve Clinical Experience Outcomes in Special Education Programs

Abstract:

This study aimed to explore the perceptions of master's students in special education regarding their clinical experience and to identify ways to improve its outcomes. Clinical experience within the Department of Special Education represents a central component in applying theoretical coursework. The study adopted a qualitative methodology, using semi-structured interviews for data collection. Each interview lasted between 20 and 30 minutes and was conducted on campus, with a total of 19 master's students participating. The findings revealed six key themes based on the students' perspectives: linking students' effective competencies in special education to clinical experience; developing cognitive and emotional aspects; strategies for dealing with various categories of children with special needs; bridging theoretical and practical education; strategies for working with families of children with special needs; and handling children's health and emergency situations. The study recommends regularly involving students in providing feedback on training programs, as this contributes to improving professional preparation outcomes and helps maintain students' motivation and enthusiasm for working with this population.

Keywords: clinical experience, special education, students' perceptions

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

المقدمة:

يُعد التدريب الميداني أحد أهم مكونات التدريب الميداني في مؤسسات التعليم العالي، إذ يوفّر للطالب فرصة مباشرة لتطبيق ما تعلمه من معارف نظرية في بيئة تعليمية واقعية (عون & العتيبي، ٢٠١٧). من خلال هذا التدريب، يحقق الطالب اهداف التدريب الميداني التي تتمثل في المهارات المعرفية والاكاديمية، الاجتماعية، والوجدانية التي تساعده في مساعدة طلاب ذوي الاجتياحات الخاصة (منصور، ٢٠٢٣).

التدريب الميداني يتيح للطالب الفرصة لاكتساب الخبرة من خلال التفاعل مع الطلاب، وتنفيذ الدروس، والتعاون مع المشرف الأكاديمي المختص من الجامعة او المؤسسة التعليمة التي ينتمي لها الطالب، المعلم المتعاون وهو المعلم الأساسي في الصف الدراسي في المدرسة، وإدارة المدرسة مما يسهم في تطوير قدراته التربوية والاجتماعية في بيئة العمل (محمد، ٢٠٢٢). كما يُعد التدريب الميداني بيئة تعليمية مرنة تساعد الطالب على تقييم ذاته، واكتشاف نقاط القوة والضعف في أدائه المهني، والعمل على تحسينها بشكل مستمر (حمادنه & القثامي، ٢٠١٩).

في سياق التربية الخاصة، يكتسب التدريب الميداني أهمية مضاعفة، نظرًا لحساسية الفئة المستهدفة وتعقيد احتياجاتها التعليمية والسلوكية (محمد، ٢٠٢٢). إذ يتيح للمتدرب التعرف عن قرب على أساليب التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة، وعمل الخطط الفردية بما يتناسب مع فئة الإعاقة من إعاقة عقلية، سمعية، بصرية وغيرها من فئات الاعاقات في التربية الخاصة، مما يعزز من جودة التعليم المقدّم لتلك الفئة (الصالحي، ٢٠١٨).

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

مشكلة الدراسة:

يُعد التدريب الميداني أحد الركائز الأساسية في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، إذ يُسهم في ترجمة المعارف النظرية إلى ممارسات واقعية، ويُشكل حلقة وصل فاعلة بين الجانب الأكاديمي والميدان التربوي. ومن خلال الحوار والمناقشة مع عدد من طالبات الماجستير اللاتي خضن تجارب ميدانية، توصلت الباحثة (عضو هيئة تدريس في الدراسات العليا) إلى عدة ملاحظات؛ أولها وجود تحديات تحدّ من فاعلية الخبرة الميدانية، أبرزها ضعف الإشراف، وقلة التنسيق مع المدارس، وعدم وضوح الأدوار التربوية. كما أشارت الطالبات إلى أن التطبيق العملي مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يختلف كثيرًا عن الجانب النظري، حيث انقسمت تجاربهن إلى فئتين: فئة أبدت حماسًا كبيرًا واندماجًا إيجابيًا مع هذه الفئة من الأطفال، وأخرى واجهت صدمة وشعورًا بالخوف نتيجة التحديات الواقعية التي لم تكن متوقعة. ومن هنا تبرز أهمية الاستماع إلى آراء طالبات الماجستير، لما يتمتعن به من مستوى أكاديمي متقدم وقدرة على التحليل والتقييم، بهدف الوقوف على تصوراتهن حول سبل تحسين جودة مخرجات التدريب الميداني، بما يعزز حماس الطالبات المعلمات، ويؤهلهن بشكل فعّال لتعليم وتلبية احتياجات الأطفال من ذوي الإعاقات بطريقة صحيحة ومتكاملة. ومن هنا تنطلق أسئلة الدراسة:

١- كيف تُقيّم طالبات الماجستير تجربة التدريب الميداني؟

٢- ما التغييرات التي يوصين بها لتطوير هذه التجربة؟

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

أهمية الدراسة

أهمية نظرية:

تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالتدريب الميداني، خاصة في سياق التربية الخاصة، من خلال التركيز على تصورات فئة طلابية متقدمة أكاديميًا (طالبات الماجستير).

أهمية تطبيقية:

تساعد نتائج الدراسة صناع القرار والمشرفين الأكاديميين ومطوري البرامج على فهم واقع التدريب الميداني من وجهة نظر المتدربات، مما يدعم تطوير آليات الإشراف والتخطيط والتنفيذ. كما تساعد علي تحسين جودة التعليم لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال اعداد معلمين أكثر كفاءة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على تصورات طالبات الماجستير حول معرفتهم في تدريس أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بناء على خبراتهم الميدانية. الكشف عن مهاراتهم المعرفية والتدريسية والاجتماعية من خلال تحليل تصوراتهم في الخبرة الميدانية. كما تسعى الدراسة لتقديم سبل تحسين مخرجات برامج التدريب الميداني.

التعريفات الإجرائية:

تصورات الطالبات: يقصد بها في هذه الدراسة الآراء والمعتقدات والتقييمات الذاتية التي تعبر عنها طالبات الماجستير بشأن فعالية التدريب الميداني وسبل تطويره، ويتم قياسها من خلال الاستبانة أو المقابلات.

طالبات الماجستير: هن الطالبات الملتحقات ببرامج الدراسات العليا (مرحلة الماجستير) في تخصص التربية الخاصة في الجامعات السعودية.

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

التدريب الميداني: هو المقرر العملي الذي تُنفَّذ فيه أنشطة تطبيقية داخل مؤسسات التعليم الخاصة أو العامة، وتحت إشراف أكاديمي، ويهدف إلى إعداد الطالبات مهنياً للتعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

مخرجات التدريب الميداني: تشمل المهارات المعرفية، المهنية، التربوية، والاجتماعية التي تكتسبها الطالبات خلال فترة التدريب، وتنعكس في أدائهن التربوي بعد التخرج.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على استكشاف تصورات طالبات الماجستير حول التدريب الميداني، والتركيز على سبل تحسين مخرجاته.

حدود العينة: تشمل الدراسة طالبات الماجستير في تخصص التربية الخاصة في جامعة ام القرى بمكة، ممن لديه خبرة ميدانية خلال دراسة البكالوريوس في جامعات المملكة العربية السعودية او ما بعدها، ثم التحقن لإكمال الدراسات العليا، الماجستير في جامعة ام القري.

تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الاول من العام الجامعي (١٤٤٦هـ/ ٢٠٢٥م) الحدود الزمانية:

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على جامعة ام القري التي تُقدِّم برامج ماجستير في التربية الخاصة وتُطبّق فيها برامج تدريب ميداني في مرحلة البكالوريوس.

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

الإطار النظري للدراسة

تهدف عملية التدريب الميداني إلى تنمية جوانب متعددة لدى الطالب المعلم تشمل المهارات المعرفية، المهارية، الوجدانية، والإدارية. فعلى المستوى المعرفي، يُتوقع أن يكتسب الطالب المعلم فهماً عميقاً لمختلف جوانب عملية التدريس، بما في ذلك تصميم الأنشطة الصفية واللاصفية، والتعرف على خصائص وميول التلاميذ، ومعرفة قواعد البيئة المدرسية ومشكلاتها المتوقعة وأساليب التعامل معها. كما يشمل الجانب المعرفي فهم الإدارة المدرسية، وأدوار العاملين فيها، والإلمام بجدول الحصص وتنظيم المقررات، بالإضافة إلى تطوير طرق وأساليب التدريس (الصالحي، ٢٠١٨). أما من الناحية المهارية، فيُركز التدريب على تنمية مهارات عقلية مثل الملاحظة الدقيقة وتحليل المحتوى وصياغة الأهداف، إلى جانب التخطيط وتنفيذ الدروس باستخدام أنشطة ووسائل تقويم مناسبة. ويكتسب الطالب المعلم مهارات حركية تشمل استخدام السبورة والوسائل التعليمية والتعامل مع السجلات المدرسية، فضلاً عن المهارات الاجتماعية التي تعزز من روح التعاون، والالتزام، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين. ويأتي الجانب الوجداني ليُعزز من القيم التربوية، حيث يسعى إلى ترسيخ أخلاقيات المهنة، وتحفيز الطالب المعلم على تبني اتجاهات إيجابية نحو التعليم والتلاميذ، وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يسهم في تنمية شخصية مهنية متزنة وملتزمة (الانه، ٢٠٢١). وأخيراً، تتضمن الأهداف الإدارية تمكين الطالب المعلم من فهم فلسفة وأهداف التربية الخاصة، والتعرف على النظام الإداري لمؤسساتها، واكتساب المعلومات الضرورية حول الإجراءات الإدارية، مثل تنظيم الجداول وتسجيل بيانات الطلاب، بما يعزز من جاهزيته للعمل في بيئات تعليمية متنوعة ومنظمة (محمد، ٢٠٢٢).

تتكوّن عملية التدريب الميداني من عدد من العناصر الأساسية التي تضمن تحقيق أهدافه التربوية والمهنية، وفي مقدمتها دور المشرف الأكاديمي، وهو أحد أعضاء هيئة التدريس المسؤولين عن توجيه الطالبات طوال الفصل الدراسي، حيث يُعنى بتطوير

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

المهارات التعليمية، وحل ما يواجه الطالب المعلم من مشكلات ميدانية، وتحفيزهم على تحسين الأداء من خلال التخطيط المشترك وإدارة الخطة الزمنية للتدريب. أما المعلم المتعاون، وهو المعلم المتخصص داخل المدرسة، فيعد المسؤول المباشر عن متابعة النمو المهني للطالب المعلم، ويقوم بتنظيم الحصص الميدانية، وتنسيق زيارات المشاهدة، وتعريف المتدرب على مسؤولياته اليومية والمشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة. كما أن له دوراً محورياً في مرافقة الطلاب داخل الصف الدراسي، من خلال تهيئة التلاميذ لاستقبال معلم جديد، وتوضيح النظام اليومي المدرسي، ودعم الطالب المعلم في تخطيط وتنفيذ الدروس، بما يتناسب مع احتياجات الأطفال (الانه، ٢٠٢١). الطالب المعلم هو: الشخص الملتحق ببرنامج إعداد المعلمين في إحدى الكليات أو الجامعات التربوية، والذي يخضع لمرحلة التدريب الميداني داخل المدارس، بهدف تطبيق ما تعلمه من معارف نظرية ومهارات تعليمية في بيئة صفية فعلية، تحت إشراف أكاديمي ومهني. ويُعد هذا الطالب في مرحلة انتقالية بين التكوين الأكاديمي والممارسة المهنية، حيث يعمل على تنمية كفاءته التربوية، واكتساب الخبرة العملية، وتطوير قدراته في التخطيط للدروس، وأساليب التدريس، وإدارة الصف، والتعامل مع التلاميذ بمختلف احتياجاتهم. وتشمل مكونات التدريب أيضاً محتوى التدريب الميداني، والذي يُبنى على التخطيط والإعداد الجيد للمحتوى الدراسي، ويشمل الأهداف التعليمية والتربوية، وطرق وأساليب التدريس، والأنشطة المصاحبة، والوسائل التعليمية، إلى جانب الاطلاع المستمر على الموضوعات المقررة والتعمق فيها عبر البحث والممارسة الميدانية، مما يُسهم في تعزيز المعرفة التطبيقية والاحترافية للطالب المعلم (منصور، ٢٠٢٣).

يمر التدريب الميداني بعدة مراحل منظمة تهدف إلى إعداد الطالب المعلم بشكل تدريجي لممارسة مهنة التعليم بكفاءة. تبدأ هذه المراحل بحصص المشاهدة، حيث يُتاح للطالب المعلم حضور الحصص الدراسية لمدة تتراوح بين أسبوعين إلى شهر، بهدف التعرّف على البيئة المدرسية، وبناء علاقة مع المعلم المتعاون والزملاء، واكتساب تصور أولي حول أساليب التدريس، من خلال ملاحظة الجوانب الإيجابية والسلبية في

الممارسات الصفية، مما يساعده لاحقاً على تجنب الأخطاء وتطوير أسلوبه الخاص. تليها مرحلة التدريس المصغر، وهي مرحلة تُركّز على إكساب الطالب مهارات تدريسية محددة ضمن مواقف تعليمية مصغّرة، حيث يكون عدد المتعلمين والزمن محدوداً، وتُمارس فيها مهارات مثل التمهيد للدرس، وطرح الأسئلة، وإدارة الحوار الصفي، مما يقلل من تعقيد الموقف التعليمي ويزيد من تركيز الطالب المتعلم على إتقان مهارة واحدة في كل مرة. وتختتم هذه العملية بمرحلة المشاركة الفعلية في التدريس، والتي يتولى فيها الطالب المعلم تنفيذ مهام تعليمية فعلية داخل الفصل، ويتحمل مسؤولية إدارة الموقف التعليمي كاملاً، سواء من خلال التدريب الميداني المتوزع على مدى الفصل الدراسي أو التدريب المكثف خلال فترة محددة، ما يهيئه لخوض تجربة التدريس الواقعي بثقة وكفاءة (الانه، ٢٠٢١)

يصنّف التقويم في التدريب الميداني إلى أربعة أنواع رئيسية، يُستخدم كل منها في مرحلة معينة لتحقيق أهداف محددة. أولًا، التقويم القبلي، والذي يُجرى قبل البدء بالعملية التعليمية، ويهدف إلى تحديد المستوى الحالي للمؤسسة، أو البرنامج أو الطالب أو المنهج، وذلك باستخدام أدوات مختلفة لإصدار حكم موضوعي على الواقع الراهن. ثانيًا، التقويم البنائي أو التكويني، ويُعرف أيضًا بالتقويم المستمر، حيث يتم أثناء تنفيذ العملية التعليمية، ويهدف إلى تحسين الأداء التعليمي والتعلمي من خلال تقديم تغذية راجعة فورية تُمكّن من تعديل مسار التعليم بشكل مستمر. ثالثًا، التقويم التشخيصي، والذي يُستخدم لتحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلم أو البرنامج، ويساعد في اختيار الاستراتيجيات التعليمية الأنسب بما يتناسب مع قدرات الطلاب وخصائصهم. وأخيرًا، التقويم النهائي، ويُجرى في نهاية فترة التعليم أو التدريب، مثل نهاية الفصل الدراسي أو العام، ويهدف إلى قياس مدى تحقق المخرجات التعليمية الأساسية ومدى نجاح البرنامج أو الخطة التعليمية في تحقيق أهدافها المنشودة (حمادنه & القثامي، ٢٠١٩).

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

لضمان اتساق مخرجات التدريب مع المعايير المهنية المعتمدة دوليًا، فيما يلي يضع معايير مجلس الأطفال غير العاديين إطارًا شاملًا للكفاءات الأساسية التي يجب أن يمتلكها معلم التربية الخاصة، وتتضمن عشرة معايير رئيسية. يشمل المعيار الأول المعرفة الأساسية للتربية الخاصة، بما في ذلك فهم القوانين والسياسات والتشريعات، والقضايا التاريخية والإنسانية المرتبطة بهذا المجال. أما المعيار الثاني فيركز على فهم خصائص المتعلمين وقدراتهم، بينما يُعنى المعيار الثالث بالفروق الفردية وتأثير عوامل اللغة والثقافة والخلفية الأسرية على التعلم. ويهتم المعيار الرابع بالاستراتيجيات التعليمية القائمة على الأدلة، والتي تدعم التعليم الفردي وتُنمّي التفكير النقدي وحل المشكلات. ويشمل المعيار الخامس القدرة على بناء بيئات تعليمية إيجابية تدعم التفاعل الاجتماعي والاستقلال والمشاركة الفعّالة لذوي الاحتياجات الخاصة. ويتناول المعيار السادس مهارات التواصل وتطوير اللغة، بما في ذلك استخدام تقنيات بديلة لدعم التفاعل اللفظي وغير اللفظي. أما المعيار السابع فيرتكز على تصميم المناهج والخطط التعليمية الفردية التي تستجيب لاحتياجات كل طالب. ويتعلق المعيار الثامن بالقياس والتقييم، حيث يجب أن يمتلك المعلم القدرة على استخدام أدوات التقييم الرسمية وغير الرسمية لتحديد الاحتياجات وتطوير البرامج المناسبة بالتعاون مع الأسر والزملاء. ويؤكد المعيار التاسع على أهمية الالتزام بالممارسات المهنية والأخلاقية، وفهم الأبعاد القانونية المرتبطة بالمهنة. وأخيرًا، يركز المعيار العاشر على أهمية العمل التعاوني، خاصة مع أسر الطلبة وفرق العمل المتعددة التخصصات لدعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بفعالية (عون & العتيبي، ٢٠١٧).

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة البري (٢٠١٩) إلى تقييم آراء الطلبة/المعلمين المسجلين في برنامج التربية الخاصة بجامعة آل البيت، وذلك من خلال استبانة طُبقت على جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم ٢٨ طالبًا وطالبة. وقد أظهرت النتائج أن المشرف الأكاديمي قام بأداء مهامه بدرجة مرتفعة، في حين جاءت درجة قيام كل من مدير المدرسة والمعلمين المتعاونين بمهامهم منخفضة. كما أبرزت الدراسة وجود إيجابيات واضحة في برنامج التدريب الميداني المطبق في جامعة آل البيت، بالإضافة إلى فاعلية الإجراءات الجامعية المصاحبة له، مما يشير إلى ضرورة تعزيز دور الأطراف الأخرى في بيئة التدريب لضمان تحسين مخرجات البرنامج بشكل متكامل.

هدفت دراسة الصالحي (٢٠١٨) إلى تقويم برنامج التدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم من وجهة نظر مديري المدارس والطلبة المتدربين، مع تحليل تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية مثل التخصص والمعدل التراكمي، باستخدام المنهج الوصفي المسحي. شارك في الدراسة ٥٠ طالبًا و١٥ مدير مدرسة. أوصت الدراسة بضرورة التركيز على الإعداد المتكامل للمعلم من خلال تعزيز الجوانب المعرفية والمهارية، وزيادة المحتوى التطبيقي في المناهج، وتحقيق التوازن بين الدراسة النظرية والتدريب العملي، إلى جانب الاستفادة من المعايير العالمية وخبرات المؤسسات التربوية الدولية، وتبني أساليب تقويم متنوعة وحديثة لقياس أداء المتدربين.

هدفت دراسة عون والعتيبي (٢٠١٧) إلى تقييم برنامج إعداد معلمات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات المتوقع تخرجهن، مع بحث الفروق في آرائهن بحسب المعدل التراكمي والمسار التخصصي، وذلك باستخدام المنهج الوصفي وتطبيق استبانة على عينة مكونة من ٥٠ طالبة. أظهرت النتائج رضا الطالبات بشكل عام عن أساليب التقييم المتبعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، في حين أبدين

رضا أقل تجاه مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس وخبرة التدريب الميداني. كما أبدت الطالبات عدم رضا واضح عن جودة المقررات المطروحة، لا سيما بسبب ضعف الربط بين الجانب النظري والتطبيقي. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بأهمية إجراء دراسات مستقبلية باستخدام عينات وأدوات قياس متنوعة لتعميق الفهم حول فاعلية برامج إعداد المعلمات في التربية الخاصة.

هدفت دراسة حمادنه والقثامي (٢٠١٩) إلى تقويم برنامج التدريب الميداني في مجال صعوبات التعلم بجامعة نجران في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين، مع دراسة الفروق في نتائج التقويم حسب متغيري المُقَيِّم والجنس. تكونت عينة الدراسة من ٤٥ فرداً، منهم اثنا عشر مشرفاً ومشرفة من المشرفين الأكاديميين على التدريب الميداني، وثلاثة وثلاثون طالباً معلماً وطالبة معلمة من قسم التربية الخاصة. استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة تقويم البرنامج جاءت مرتفعة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في جميع المعايير وعلى أداة الدراسة ككل، باستثناء مجال "قائد المدرسة" ضمن المعيار الثاني، ومجال "النمو المهني والممارسة الأخلاقية" ضمن المعيار الثالث، حيث لم تظهر فروق دالة إحصائياً. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المُقَيِّم. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات الهادفة إلى تطوير برنامج التدريب الميداني بما يتوافق مع معايير جودة إعداد معلمي التربية الخاصة.

هدفت دراسة محمد (٢٠٢٢) إلى التعرف على مدى استفادة طالبات تخصص الإعاقة البصرية من برنامج إعداد معلمة التربية الخاصة من وجهة نظرهن، سواء من الجانب الأكاديمي أو الجانب التطبيقي، كما سعت للتعرف على تصوراتهن تجاه مرحلة التدريب الميداني وأثر البرنامج في إعدادهن المهني. تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالبة من تخصص الإعاقة البصرية، وتم استخدام استبانة أعدّتها الباحثة لقياس وجهة نظر الطالبات. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطالبات يرين أن استفادتهن من الجانب الأكاديمي

لبرنامج إعداد معلمة التربية الخاصة في تخصص الإعاقة البصرية كانت بدرجة كبيرة، وكذلك الحال في الجانب التطبيقي. كما كشفت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين الجانب الأكاديمي ومرحلة التدريب الميداني.

التعقيب على الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات السابقة تقييماً عاماً إيجابياً عن التدريب الميداني في التربية الخاصة، مع التركيز على تطوير الكفايات المهنية للطلبة المعلمين. وان جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي (الاستبانة). فقد أكدت دراسة البري (٢٠١٩) فاعلية دور المشرف الأكاديمي في دعم المتدربين، بينما كشفت عن ضعف في مساهمة بقية الأطراف في بيئة التدريب، مما يشير إلى الحاجة لتفعيل التعاون بينهم. كما أظهرت دراسة الصالحي (٢٠١٨) أهمية التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي في إعداد المعلمين، داعية إلى تطوير البرامج بالاستفادة من المعايير الدولية. وفي السياق نفسه، أوضحت دراسة عون والعتيبي (٢٠١٧) تفاوت رضا الطالبات عن مكونات البرنامج، حيث تركزت الملاحظات السلبية حول ضعف الترابط بين المقررات النظرية والتطبيق العملي. أما دراسة حمادنه والقثامي (٢٠١٩) فقد أكدت توافق برنامج التدريب الميداني مع معايير الاعتماد، مشيرة إلى تفوق تقييم الإناث مقارنة بالذكور، مما يبرز أهمية مراعاة الفروق الفردية والجندرية في تصميم البرامج. وأخيراً، بيّنت دراسة محمد (٢٠٢٢) أن طالبات تخصص الإعاقة البصرية استفدن بدرجة كبيرة من البرنامج، أكاديمياً وتطبيقياً، مع وجود علاقة إيجابية بين الجانبين، مما يعزز أهمية التكامل بين النظرية والممارسة. وبناءً على ما سبق، تتفق الدراسات على ضرورة تطوير برامج إعداد معلمي

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

التربية الخاصة بما يعزز فاعليتها الأكاديمية والميدانية ويضمن تلبية احتياجات جميع الفئات المستهدفة.

استنادًا إلى توصيات الدراسات السابقة، تهدف الدراسة الحالية إلى تحليل تصورات طالبات الماجستير بهدف تحسين مخرجات التدريب الميداني. وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في اعتمادها على نفس نوع العينة، لكنها تختلف عنها من حيث المنهجية؛ إذ تتبع الدراسة الحالية المنهج النوعي (المقابلات)، بينما اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج الوصفي. وتُعد هذه الدراسة امتدادًا لما سبق، من خلال التعمق في فهم أسباب اختيار المشاركات لفقرات الاستبانة المستخدمة في تلك الدراسات. كما تميزت الدراسة الحالية بتركيزها على سُبل تطوير وتحسين مخرجات التدريب الميداني، في حين ركزت الدراسات السابقة في تقييم برامج التدريب الميداني.

المنهجية:

منهج الدراسة:

بناء على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها فان المنهج الملائم للدراسة الحالية من حيث ادواتها ومجتمعها هو المنهج النوعي الذي يركز على المقابلات لتحليل النصوص. وقد تم جميع البيانات بهدف تحسين جودة .(Jarvinen & Mik-Meyer, 2020; Tisdell & Merriam, 2025) مخرجات التدريب الميداني

وقد تضمنت المقابلة الأسئلة المفتوحة والتي تستغرق من ٢٠ الي ٣٠ دقيقة، وبلغ عدد المشاركات ١٩ من أصل ٢٤ مما يجعل نسبة الاستجابة ما يعادل ٧٩% ويبلغن من العمر ما بين ٢٢ و٣٥ سنة. وقد توقفت الباحثة الى هذا العدد من المشتركات لان الاستجابات بدأت بالتكرر، وان إضافة عدد من المشاركات لن يضيف للدراسة معلومات جديدة. مجتمع الدراسة تمثل في جامعة ام القرى الواقعة غرب المملكة

العربية السعودية. وتم اختيار المشاركات بناء على المعيار الخبرة السابقة الميدانية ويتضمن التدريب الميداني كمتطلب للتخرج من مرحلة البكالوريوس او العمل كموظف او متطوع في مدارس او مركز التربية الخاصة بعد التخرج من مرحلة البكالوريوس.

إجراءات جمع البيانات

تضمنت عملية جمع البيانات عدة خطوات. بدايةً، تواصلت الباحثة مع قسم التربية الخاصة للحصول على جداول المحاضرات الخاصة بطالبات الماجستير. وبعد تحديد الفصول المناسبة، توجهت الباحثة إلى المحاضِرة للحصول على إذن بتقديم شرح موجز عن أهداف الدراسة ومحتواها وحقوق المشاركات، وذلك في نهاية إحدى المحاضرات. بعد حصر المشاركات المهتمات بالمساهمة في الدراسة، تم جمع البيانات وتسجلها وعُقدت الاجتماعات في الجامعة.

إجراءات تحليل البيانات

في هذه الدراسة النوعية، تولّى الباحث استخلاص المحاور الرئيسية يدويا باستخدام الألوان وخريطة المفاهيم لتحديد المحاور الرئيسية والأفكار التابعة لكل محور رئيسي. شمل تحليل البيانات أربع مراحل رئيسية: القراءة الاولية للنصوص، ترميز او تحديد العبارات والأفكار الهامة ذات صلة بالموضوع، ثم ربط المفاهيم والآراء بالمحاور الرئيسية. كما استخدمت الباحثة أربع خطوات للترميز. الخطوة الاولي الترميز المفتوح: وهو تحديد جميع البيانات ذات الصلة وفي هذه الخطة تكون البيانات المحددة أكثر من الخطة التالية. الترميز الثانوي: وهو دمج الترميز المفتوحة في الخطوة الاولى واستبعاد غير المهم منها. الخطو الثالثة الترميز المحوري: وهو تحديد الأنماط والعلاقات بين البيانات المحددة في الترميز. الخطوة الرابعة تسمية المحاور: هي التي يتم استنباطها من خبرة الباحث في ذات التخصص، من كلمات المشاركات أنفسهن، ومن الادبيات العلمية والدراسات السابقة. ساعدت هذه الخطوات المنهجية المتوافقة مع أساليب البحث النوعي

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

غير التجريبي (المقابلات) على تقديم تفسير عميق للبيانات مما مكن الباحث من الوصول الى فهم شامل للنتائج

.(Quartiroli et al., 2017; Wicks, 2017)

نتائج الدراسة وتفسيرها:

استفتاحا للمقابلة اردت الباحثة ان تبدأ المقابلة بالأسئلة العامة عن تقييم طالبات الماجستير لأنفسهم حينما تعاملوا مع أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الخبرة الميدانية، ثم الانتقال الي الأسئلة الأكثر تفصيلا. بناء على السؤال الأول عن مدى تمكن وقدرت الطالبات على تدريس فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، قسمت الباحثة استجابات الطالبات الي ثلاث اقسام. أولا، متمكن: وفسرتها الباحثة ان الطالب يمتلك مهارة عالية، أداء قوي ومستقر. ثانيا، متوسط التمكن: ويشمل الطالب الذي لديه بعض المهارات، لكن يعاني من جوانب ضعف ويحتاج الي مساعده من المتخصصين في هذه الجوانب. ثالثا، غير متمكن: وتتضمن الطالب الذي يفتقر الي المهارة او الخبرة المطلوبة ويحتاج دعما كبيرا. واتضح ان ٢١% (٤ من أصل ١٩) من الطالبات متمكنون من تدريس أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كذلك الطالبات غير المتمكنون شكلن ٢١% (٤ من أصل ١٩). بينما اغلب الطالبات اخترن متوسط التمكين وهو ما يشكل ٥٨% (١١من أصل ١٩) من المشتركات كما هو موضح في جدول رقم (١). هذه النتيجة تستعدي تحسين مخرجات التدريب الميداني وان معظم المشاركات يرغبن في تحسين بعض المهارات التدريسية او الاجتماعية. اعتمادا على المهارات التي يحتاج الطالبات التوسع في معرفتها أُستنبطت المحاور الستة كما هي موضحة فيما يلي حسب الأكثر احتياجا الي الأقل:

١- ربط كفاءة الطالبات الفعالة في التربية الخاصة بالخبرة الميدانية،

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

٢- تطوير الجوانب المعرفية والوجدانية،

٣- طرق التعامل مع فئات أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المختلفة،

٤- ربط التعليم النظري بالتطبيقي،

٥- طرق التعامل مع اسر أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،

٦- طرق التعامل مع ظروف الأطفال الصحية والطارئة.

جدول رقم (1): نتائج تقسيم استجابات الطالبات وفقا لمستوى التمكين

مستوى التمكن	التفسير	عدد الطالبات	النسبة المئوية
متمكن	يمتلك مهارة عالية، أداء قوي ومستقر	4	21%
متوسط التمكن	لديه بعض المهارات، لكن يعاني من جوانب ضعف ويحتاج إلى مساعدة متخصصين	11	58%
غير متمكن	يفتقر إلى المهارة أو الخبرة المطلوبة ويحتاج دعمًا كبيرًا	4	21%
المجموع الكلي		19	100%

أكثر المشتركات والذي بلغت نسبتهم ٥٨% ربطن كفاءتهن الفعالة في التربية الخاصة بالخبرة الميدانية. فمن من المشتركات من ذكر ان فترة الخبرة الميدانية كانت قصيرة ويحتاجون لفترة أطول لتمكنهم من التعامل مع أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل أفضل، "معرفتي بسيطة الي متوسطة وذلك لان خبرتي الميدانية في العمل مع ذوي الإعاقة جدا محدودة ولفترة قصيرة. لكن معرفتي النظرية قد تكون أكثر بحكم دراستي الحالية واطلاعي المستمر على البحوث والدراسات والقراءة في الكتب العلمية وحضور الدورات التدريبية". وهذا يطبق ما ناقشته الادبيات السابقة بان هناك مرحلتين تسبق

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

التدريس الفعلي، وهي حصص المشاهدة والتدريس المصغر (الانه، ٢٠٢١) وان تكون المشاهدة والملاحظة بعدد ساعات معينة كمتطلب لبعض المقررات الدراسية خلال الدراسة الجامعية النظرية. كما اضافت المشتركة المهارات الشخصية كطالب معلم بالاطلاع المستمر، وهذا ما ناقشه عون والعتيبي (٢٠١٧) باتساق مخرجات التدريب مع المعايير المهنية المعتمدة دوليًا.

ثاني أكثر محور أشرن له المشتركات الرغبة في تطوير الجوانب المعرفية والوجدانية والذي بلغ نسبتهن ٤٢%. الجوانب المعرفية تشمل ما ذكرته أحد المشتركات وهو: " تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب معرفة كافية بالفئة المراد تعليمها سواء فكري او صعوبات تعلم أو توحد وغيرها ومعرفة خصائصهم والإلمام الكافي بالطرق والاستراتيجيات المناسبة واستخدام وسائل تعليمية فعاله لتحقيق الأهداف كما يتطلب معرفة الفروق الفردية بين الطلاب ومعرفة المستوى الحالي ونقاط القوة والضعف وبناء الاهداف حسب احتياج كل طالب وتطبيق الخطة التربوية الفردية هذا فيما يختص بالجوانب المعرفية للمعلم". كما ذكر أخرى الجوانب الوجدانية وهي: " أن يتحلى المعلم بالصبر والمرونة والتعاون والمسؤولية وحب البحث والاطلاع على كل ما هو جديد في التخصص". هذا ما ذكر في كثير من الادبيات العلمية مثل دراسة مسافر (٢٠١٧).

ثالث أكثر رغبة طالبن بها طالبات الماجستير كانت طرق التعامل مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة والذي بلغت نسبتهن ٣١%. فمثلا المشتركات الذين سبق عليهن مقررات في تدريس أطفال التوحد، جديون ومتحمسون للدريس هذه الفئة. في حين تكون نفس المشتركة غير متمكن من تدريس فئة الإعاقة العقلية لان لديها مخاوف من تدريسهم ولم يكن لديها مقررات تدريس فئة الإعاقة العقلية، " خبرتي البسيطة وبسبب تدريسي لفئة محددة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وهم الأطفال ذوي الاضطرابات طيف

التوحد". وذكرت أخرى، " مازلت بحاجة لاكتساب خبرة أكبر للتعامل مع حالات مختلفة لذوي الاحتياجات الخاصة". ". كما ذكرت اخرى ان الفصل الواحد من النادر ان يكون فيه فئة واحده من أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فمعض الفصول تضم أكثر من فئة وعدد الأطفال كبير، " لم يكن هناك اهداف اكاديمية محددة بناء على شدة إعاقة أطفال الفصل، وبسبب كذلك عدد الأطفال بالصف حيث وصل عددهم ١٠ من الإعاقة المتوسطة الي الشديدة كانت صعوبة كبيرة لضبط الصف او تعديل السلوك او تخفيف اهداف مركزه مثل مسك القلم او تحديد الحرف". هذا المحور جاء مطابق لما ذكور في دراسة محمد(٢٠٢٢) وفخرو (٢٠١٦).

بعض المشتركات واجهن مشكلة في وجود فجوة بين المناهج النظرية والتطبيقي والذي بلغت نسبتهن ٢٦%، " قيم نفسي من حيث معرفتي بالجيد وذلك عائد إلى الخبرة العملية والتطبيق العملي داخل مراكز الرعاية النهارية ولم أستفيد استفادة كافية من حيث المناهج الجامعية التي تعتمد على النهج النظري والبعد عن الواقعية حيث إنها غير مجدية عمليا". كثيرا من نتائج الادبيات السابقة تأكد هذه الفجوة مثل دراسة عيد (٢٠٢٢) وعثمان (٢٠١٧). لذلك ربط التعليم النظري بالتطبيقي جاءت كأحد متطلبات طالبات الماجستير لتحسين مخرجات التدريب الميداني.

طرق التعامل مع اسر أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كانت أحد متطلبات طالبات الماجستير لتحسين مخرجات الميداني، وبلغت نسبة من ذكر هذا المحور ٢١% من المشاركات. أحد المشتركات كانت لديها قدرة في التواصل الفعال مع الاسرة وفي وقتا قصير استطعت ان تحاور الاسر عن مدى رضاهم بعملها مع طفلهم وهذه المهارة لا يمتلكها كثيرا من الطالبات، "أعتبر تجربتي ممتازة إلى حدٍ ما، لأنني عندما قمت

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

بالتطبيق العملي لاحظ أولياء الأمور ومعلمة الصف الأساسية تطورًا ملحوظًا في مستوى الطلاب الذين قمت بتدريسهم". كما اضافت بعض المشتركات طرق التعامل مع ظروف الأطفال الصحية والذي تبلغ نسبتهن ١٠%، فقد ذكرت أحد المشتركات ما يلي:

"جيدة جدا وألاحظ تحسون الحالات من أول العام عن نهايته، ولكن ليست مع كل الحالات لأن بعض الحالات تكون ليست فقط إعاقة إنما هناك ظروف أسرية أو صحية مثل الربو أو كثرة الغياب. أو حتى من معلمات التعليم العام وطريقة تعليمهم الموحدة، ولكن هناك معلمات يتعاملون باحترام واحترافية وتطبيق اللوائح والأنظمة في تقييم ذوي الإعاقة وأكثر ما يساعدني في تحسين الطالبات هو تفعيل خطة الدعم الأسرية واشاركهم وتحفيزهم كأولياء امور. طبعا أعرف تحسين الطالبات من خلال مستوى تقدم الطالبة في الخطة التعليمية الفردية

تمثلت قيود هذه الدراسة في ثلاث عوامل قد تؤثر على تعميم نتائجها، حيث اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة محدودة من طالبات الماجستير في تخصص التربية الخاصة، ممن لديهن خبرة ميدانية، مما قد لا يعكس بالضرورة تصورات جميع الطالبات في البرامج المشابهة. كما أن استخدام المقابلات كأداة لجمع البيانات قد يفتح المجال لتأثير الذاتية في الإجابات، خاصة أن المشاركات قدّمن آراءهن بناءً على تجارب فردية قد تختلف باختلاف البيئة التدريبية والمشرفين التربويين. إضافة إلى ذلك، اقتصرت الدراسة على جامعة واحدة، مما يحدّ من إمكانية تعميم النتائج على بقية الجامعات أو السياقات التعليمية الأخرى. لذلك، يُقترح في الدراسات المستقبلية تنويع العينة، وتوسيع نطاق الدراسة جغرافيًا، واستخدام أدوات جمع بيانات متعددة لتعزيز موثوقية النتائج.

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بضرورة تعزيز جودة التدريب الميداني لطالبات الماجستير في التربية الخاصة من خلال تطوير مهارات الطالبات المعرفية والوجدانية وان تتناسب مع جميع فئات التربية الخاصة، وتطوير استراتيجيات التعامل مع الظروف الاسرية والصحية لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وتؤكد الدراسة على أهمية إشراك الطالبات في ابدأ آرائهم عن البرامج التدريبية بشكل دوري، بما يسهم في تحسين مخرجات الإعداد المهني، ويضمن استمرارية الدافعية والحماس لديهن تجاه العمل مع هذه الفئة.

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

المراجع العربية

الانه، جلال. (٢٠٢١). مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الجوف مع وضع برنامج مقترح لخفضها. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، ١٣(١) ، ١٠٣-١٤٢

البري، اخلاص. (٢٠١٩). تقويم برنامج التدريب الميداني في التربية الخاصة في جامعة ال البيت من وجهة نظر الطلبة المعلمين. المجلة التربوية الأردنية، ٧(١) ، ١٢٢-١٤٤

الصالحي، خالد. (٢٠١٨). تقويم برنامج التدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم من وجهة نظر مديري المدارس والمتدربين. مجلة التربية الخاصة. ٧(٢٤)، ٣٢٧-٣٨٤

حمادنه، برهان والقثامي، امال. (٢٠١٩). تقويم برنامج التدريب الميداني في مجال صعوبات التعلم في جامعة نجران في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلين. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. ٨(٢٨)، ٣٣-٧٥

عثمان، محمد.(٢٠١٧). الضغوط المدركة اثناء التدريب الميداني لدى الطلاب المعلمين بتخصص التربية الخاصة وعلاقتها بالرضا عن المهنة. مجلة الارشاد النفسي، ٣(٥٠)، ٦١-١٠٣

عون، وفاء والعتيبي، اريج. (٢٠١٧). تقييم برنامج اعداد معلمات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١(٥)، ١-٣٠

عيد، يوسف. (٢٠٢٢). استنتاجات ميدانية لعوامل نجاح التربية العملية لطلاب قسم التربية الخاصة تخصص صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١١٨(١١٨)، ١٠٢٥-١٠٤٥

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

فخرو، عبد الناصر. (٢٠١٦). مشكلات التطبيق الميداني في تخصص التربية الخاصة بجامعة أم القرى من وجهة نظر الدارسين. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤(١٤)، ٣٢-٨١

محمد، نيفين. (٢٠٢٢). مستوى الجانب الأكاديمي من برنامج اعداد معلم التربية الخاصة وعلاقته بمرحلة التدريب الميداني من وجهة نظر الطالبات المعلمات تخصص إعاقة بصرية. مجلة كلية التربية بنها، ٣٣(١٢٩) ، ٧٠٩-٧٦٢

محمد، هدى. (٢٠١٥). صعوبات التدريب الميداني لطالبات التربية الخاصة بجامعة تبوك وعلاقتها بالاتجاهات نحو التلاميذ المعاقين سمعيا. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥٧(٢)، ١٦٧- ١٩٣

مسافر، علي. (٢٠١٧) مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء بعض المتغيرات وعلاقتها بأساليب المواجهة لديهم. مجلة كلية التربية بورسعيد، ٢٣(٢٣)، ١-٤١

منصور، سحر. (٢٠٢٣). دور التدريب الميداني في تمية الاخلاقيات المهنية والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة. مجلة التربية وثقافة الطفل، ٢٧(١)، ٢١٤-٢٨٣

المراجع الاجنبية

Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2020). Qualitative analysis: Eight approaches for the social sciences. SAGE

Quartiroli, A., Knight, S. M., Etzel, E. F., & Monaghan, M. (2017). Using skype to facilitate team-based qualitative research, including the process of data analysis.

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)

International Journal of Social Research Methodology, 20(6), 659–666.

http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2016.1275371

Tisdell, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). Qualitative research: A guide to design and implementation.

John Wiley & Sons Wicks, D. (2017). The coding manual for qualitative researchers. Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal, 12(2), 169–170.

https://doi.org/10.1108/QROM-08-2016-1408

Print: (ISSN: 2535-2334) Online: (ISSN: 2682-4809)