دَور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المُعَلِّمات بقسم التَّربيَة الخاصَّة

إعداد:
د/ سحر سامى صلاح منصور*

مستخلص البحث:

تُعدّ الأخلاقيات المهنية من أهم المؤثرات في سلوك المعلم؛ لأنها تشكل رقيبًا داخليًا وتُمثل مرجعيةً يَسترشدُ بها في أداء رسالته. وكلّما كانت اتجاهات الطالبات المعلمات إيجابية نحو مهنة معلمة التربية الخاصة، كان ذلك دافعًا لهنّ للإخلاص في العمل، والانهماك في دراسة التخصص، ويجب أن يسهم برنامج التدريب الميداني بأطرافه، في تنمية الأخلاقيات المهنية، والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة. وقد هدف البحث الحالي إلى التعرف على دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية، والاتجاه نحو المهنة، لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة، حيث طبق البحث المنهج الوصفي، وتمثلت أدواته البحثية فيما يلي:

- استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة (إعداد الباحثة)، وتكونت من (٣٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، هي:
  - **البعد الأول:** دور التدريب الميداني في تنمية الصفات الأخلاقية للطالبة المعلمة.
  - **البعد الثاني:** دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
  - **البعد الثالث:** دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
  - **البعد الرابع:** دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بزميلاتها في التدريب الميداني.
- استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة (إعداد الباحثة)، وتكونت من (٣٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، هي:
  - **البعد الأول:** دور التدريب الميداني في تنمية الجانب المعرفي لدى الطالبة المعلمة بقسم التربية الخاصة.
  - **البعد الثاني:** دور التدريب الميداني في تنمية الجانب المهاري لدى الطالبة المعلمة بقسم التربية الخاصة.

* مدرس بقسم العلوم التربوية- كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة المنوفية

- **البعد الثالث**: دور التدريب الميداني في تنمية الجانب الوجداني لدى الطالبة المعلمة بقسم التربية الخاصة.
- **البعد الرابع:** دور التدريب الميداني في التغلب على الصعوبات التي تواجه الطالبة المعلمة في التدريب الميداني.

وقد تم تطبيق أدوات البحث على (٢٨٣) طالبة معلمة من الفرقتين الثالثة والرابعة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنوفية، في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، وأشارت نتائج البحث إلى أن درجة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهنّ كانت كبيرة بالنسبة للاستبانة ككل، وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية للاستبانة، وأن درجة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهنّ كانت كبيرة بالنسبة للاستبانة ككل، وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية للاستبانة، كما اتضح أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات الطالبات المعلمات عينة الدراسة على استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية، ودرجاتهنّ على استبانة دور التدريب الميداني، في تنمية الاتجاه نحو المهنة، وقد اختتم البحث بتقديم مجموعة من التوصيات التربوية والمقترحات البحثية على ضوء ما أسفر عنه من نتائج.

الكلمات المفتاحيَّة:
الأخلاقيات المهنية- الاتجاه نحو المهنة- الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة.

The Role of Field Training in the development of Professional Ethics and attitude towards the Profession among Female Student Teachers in the Department of Special Education

By:

Dr/ Sahar Sami Salah Mansour*

Abstract:

Professional ethics is one of the most important influences in the behavior of the teacher, because it constitutes an internal control and represents a reference that guides him in the performance of his mission. The greater the positive attitudes of student teachers towards the profession of a special education teacher, the greater the motivation for devotion to work and involvement in the study of specialization.

In addition to the field training program and its participants must contribute to the development of professional ethics and the attitude towards the profession among female students in the Department of Special Education.

The current research aimed to identify the role of field training in the development of professional ethics, and the attitude towards the profession, among female student teachers in the Department of Special Education. The research used the descriptive method, and the research tools consisted of

A questionnaire of the role of field training in developing professional ethics among female student teachers in the Department of Special Education (prepared by/ the researcher), which consisted of (36) items distributed over four dimensions, which are as follows:

- **The first dimension:** the role of field training in developing the ethical qualities of the student teacher.
- **The second dimension:** the role of field training in developing the student-teacher relationship with children with special needs.

* Lecturer at Department of Educational Sciences ,Faculty of Early Childhood Education Menoufia University

- **The third dimension:** the role of field training in developing the student teacher's relationship with parents of children with special needs.
- **The fourth dimension:** the role of field training in developing the student teacher's relationship with her colleagues in field training.

A questionnaire of the role of field training in developing the attitude towards the profession among the female student teachers in the Department of Special Education (prepared by/ the researcher), and it consisted of (36) phrases distributed over four dimensions, which are as follows:

- **The first dimension:** the role of field training in developing the cognitive side of the student teacher in the Department of Special Education.
- **The second dimension:** the role of field training in developing the skill aspect of the student teacher in the Department of Special Education.
- **The third dimension:** the role of field training in developing the emotional side of the student teacher in the Department of Special Education.
- **The fourth dimension:** the role of field training in overcoming the difficulties faced by the student teacher in field training.

The research tools were tested on (283) student teachers from the third and fourth years in the Department of Special Education, Faculty of Early Childhood Education, Menoufia University, during the first semester of the academic year (2022/ 2023).

The results of the research indicated that the degree of the role of field training in the development of professional ethics among the female student teachers in the Department of Special Education, from their point of view, is large in relation to the questionnaire as a whole, as well as in relation to the sub-dimensions of the questionnaire.

In addition, that the degree of the role of field training in the development of the attitude towards the profession, among female students, teachers in the Department of Special Education, from their point of view, is

large in relation to the questionnaire as a whole, as well as in relation to the sub-dimensions of the questionnaire.

And that there is a positive correlation statistically significant at the level (0.01) between the scores of student teachers (study sample) on the questionnaire of the role of field training in developing professional ethics and their scores on the questionnaire of the role of field training in developing the attitude towards the profession. The research concluded with a set of recommendations and proposals in the light of its results.

Keywords:

Professional Ethics - Attitude towards the Profession - Female Student Teachers in the Department of Special Education.

مقدمة:

يُعدّ المعلم العنصر الأهم في العلمية التربوية، وهو أحد أهم العوامل ذات التأثير الواضح للارتقاء بها، ولكي تحقق التربية الخاصة أهدافها في التربية الخاصة في رياض الأطفال، لابد من التركيز على إعداد المعلمات المتخصصات في هذا الميدان إعدادًا يتميز بالكفاءة العالية والالتزام بالأخلاقيات المهنية وامتلاك اتجاهات إيجابية نحو مهنة المستقبل، الأمر الذي يساعد على تحقيق أهداف التربية الخاصة في رياض الأطفال، والتي من أهمها تنمية هؤلاء الأطفال بما تؤهلهم إليه قدراتهم إلى أقصى حدٍ ممكن.

وتعد أخلاقيات مهنة معلم التربية الخاصة من أهم الموجهات التي تؤثر في سلوك الطالبات المعلمات عند تعاملهنّ مع فئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، لأنها تشكل لديهنّ رقيبًا داخليًا وتزودهنّ بأطر مرجعية يسترشدن بها في عملهنّ وتقوم عملها وعلاقاتها مع الآخرين مما يساعدها على اتخاذ القرارات الصائبة، فالالتزام بأخلاقيات مهنة معلم التربية الخاصة بات أمرًا ضروريًا يحدد مدى انتمائهنّ للمهنة.

ولابد أن تمارس مهنة التعليم بناءً على قواعد تنظم هذه المهنة، حيث يضم ميثاقها مجموعة من القواعد المرشدة للعاملين بها، والسبيل للحكم على مهنة معينة هو سلوك أعضاء هذه المهنة والحفاظ على احترامها وامتلاكهم الكفاءة المهنية (Taubman, 2010,P. 17).

والأخلاقيات المهنية هي النصوص والقواعد التي تحدد مجموعة من الواجبات المهنية لأفراد المهنة الواحدة والالتزام بها في أداء المهنة (عبدالله وعوماری، ٢٠٢١، ص. ١٥٣).

حيث يستلزم نجاح العمل في مهنة التعليم مراعاة المعلمين للأخلاق المهنية وأن يبذل القدر المناسب من المجهود لإنجاز مهامه ويحرص على إتقان أدائه وعمله دون خلل، ويتوجب عليه الالتزام بالوقت المحدد له (سليمان، ٢٠١٤، ص.١٣٦).

وتحدد أخلاقيات مهنة التعليم سلوك المعلمين لأنهم يهتدون بها في أعمالهم وعلاقاتهم مع الآخرين، فالأخلاقيات تحدد مدى انتماء المعلم لمهنته، والتزامه بقواعدها، وحرصه على كفاءة مخرجاتها، ومن ثمّ يجب أن يحرص على تطبيقها كل المسئولين عن إعداد الطالبة المعلمة خاصة في قسم التربية الخاصة لأنها تتعامل مع فئة من الأطفال غير قادرين على التعبير عن ذواتهم والدفاع عن حقوقهم ومن الأساليب التي يمكن أن تكتسب الطالبة المعلمة من خلالها أخلاقيات مهنة التربية الخاصة التدريب الميداني فهو المجال التي تطبق فيه المعلمة المعارف النظرية إلى تجارب تطبيقية وفيه تظهر شخصيتها وكفاءتها على التعامل مع الأطفال كما يكون لديها الفرصة للاسترشاد بعناصر التدريب الميداني لتصحيح ما يصدر منها من أخطاء.

ويجب أن يسترشد معلمو التربية الخاصة بمعايير الممارسة الأخلاقية والمهنية في مجال التربية الخاصة، وأن يدركوا تأثير سلوكياتهم وطرق تواصلهم مع الآخرين على ممارستهم المهنية وأن هذه الممارسات تتطلب منهم المشاركة في أنشطة مهنية تعود بالفائدة على الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم وزملائهم (عبيدات وآخرون، ٢٠١٨، ص. ١٥٢).

كما أن العمل مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة لا يتطلب معلمات مؤهلات أكاديميًا وعلميًا فقط بل يحتاج معلمات لديهنّ اتجاه إيجابي نحو مهنتهنّ، حيث يعد العمل في مجال التربية الخاصة من الأعمال الإنسانية التي تتضمن تقديم خدمات تربوية لأفراد من فئات خاصة يحتاجون إلى المساعدة من أجل تعليمهم بكل صبر وصدق (محمد، ٢٠١٥، ص. ٦٣)، ويجب تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، فمن المتوقع خلال مسيرة الطلاب الأكاديمية ومرورهم بالتدريب الميداني أن يساعدهم ذلك في تكوين الاتجاهات نحو مهنة المستقبل (لطفي، ٢٠١٨، ص.٤٥٥).

وقد وجد التدريب الميداني لمكافأة وترسيخ الثقة في نفوس الطالبات المعلمات ورفع كفايتهم كمعلمين في المستقبل قادرين على تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتوجيههم نحو الأفضل، من خلال توفير فرص واقعية عملية ليتأكدوا بها من صلاحية خبرات إعدادهم الجامعي ودمجها في شخصياتهن بصيغة تعليمية فعّالة (أحمد، ٢٠١٣، ص. ١٤٩، ١٥٠).

فمن الضروري تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة المعلمين حتى يكون لديهم موجه أساسي نحو المهنة وممارسة أدوارهم بفاعلية، وكما تتنوع الدوافع تتعدد الاتجاهات الموجودة لدى الطلبة نحو تخصصهم وتتأثر الاتجاهات بعدة عوامل منها النابعة من داخل المؤسسة التعليمية وما هو نابع من خارجها. (أحمد وزمرد، ٢٠١٦، ص. ١٣)

ويمثل برنامج التدريب الميداني حجر الزاوية في برامج إعداد المعلم وتدريبه فمن دونه تصبح البرامج النظرية عديمة المعنى فالتدريب الميداني يسهم في إكساب الطالب المعلم مهارات وخبرات واتجاهات إيجابية نحو مهنته (أحمد، ٢٠١٣، ص.١٥٥).

والتدريب الميداني مقرر من المقررات الأساسية في كليات التربية للطفولة المبكرة وهو بمثابة البيئة التجريبية التي تطبق فيها المعارف النظرية التي تم دراستها، ويهدف إلى إكساب الطالبة المعلمة المهارات التربوية والتدريسية والأخلاقيات المهنية للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بما يمكنهم من القيام بمهمة التدريس لهذه الفئة.

حيث تحرص كليات التربية للطفولة المبكرة على إعداد الطالبات عمليًا من خلال برنامج التدريب الميداني وهو أحد أهم العناصر في برامج إعداد معلمات التربية الخاصة لذلك فإن الطالبات يعطونه قيمة عالية فهو يمثل الخبرة الأولي للطالبة المعلمة للعمل في بيئة تعلم حقيقية، كما أنه يؤثر في معارفهنّ ومهاراتهنّ قبل الخدمة، ويمثل عامل مهم في اتجاههنّ نحو مهنة التدريس للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

مشكلة الدراسة:

لقد تكون لدى الباحثة الإحساس بمشكلة البحث من خلال عملها كعضو هيئة تدريس والإشراف على طالبات التدريب الميداني فقد لاحظت القصور في اكتساب الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة لبعض السلوكيات التي تعبر عن الأخلاقيات المهنية في تعاملهنّ مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو مع أسرهنّ أو مع زميلاتهنّ في التدريب الميداني أو التحلي بالصفات

الأخلاقية لمعلمة التربية الخاصة، بالإضافة إلى ملاحظة امتلاك بعضهن اتجاهات سلبية تجاه مهنة المستقبل وسيطرة الخوف والقلق عليهنّ أثناء التدريب الميداني.

كما لاحظت الباحثة أثناء إجراء المقابلات مع الطالبات عند التقديم للالتحاق بالكلية إقبالهنّ الشديد على الالتحاق بقسم التربية الخاصة، لذلك كان لابد من معرفة اتجاهاتهنّ نحو مهنة المستقبل بعد المرور بالعديد من الخبرات المعرفية وانخراطهنّ في التخصص من خلال التدريب الميداني فاتجاهات الطالبات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة تؤثر في مستوى ممارستهن للمهام التربوية.

فقد أشار العايد وحسونة وعرب (٢٠١٢، ص.١٧) أنه بالرغم من صعوبة العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة إلا أن الطلاب يقبلون عليه، فهناك رغبة ملحّة للالتحاق بقسم التربية الخاصة تكمن ورائها العديد من الدوافع.

وقد دعم هذا الإحساس بمشكلة البحث تأكيد العديد من الدراسات على وجود قصور في الأخلاقيات المهنية لدى طالبات التربية الخاصة فقد أكدت نتائج دراسة الهادي (٢٠٢٠)، ودراسة سليمان(٢٠١٤)، ودراسة (Ergul et al., 2013)، ودراسة العبدالعزيز (٢٠٠٨) على:

- وجود قصور في اكتساب الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة لبعض سلوكيات الأخلاقيات المهنية في تعاملهنّ مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو مع أسرهم أو مع زميلاتهنّ في التدريب الميداني أو التحلي بالصفات الأخلاقية المهنية لمعلم التربية الخاصة وأبعاد الكفايات الأخلاقية المهنية اللازمة لمعلم التربية الخاصة.
- أن هناك ضعفًا في مستوى التزام المعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم وهو ما ينعكس على علاقاتهم وأدائهم بل يؤثر على فعالية المؤسسة ومخرجاتها بشكل سلبي مما يترتب عليه النقد واللوم من أولياء الأمور والمسئولين.
- أن من معوقات تفعيل ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم الافتقار لتأهيل المعلمات قبل التحاقهنّ بالخدمة وهو ما يوضح أن هناك قصور في وزارة التعليم وأنهنّ لم ينلنَ حظًا كافيًا من المقررات التربوية المتعلقة بأخلاقيات المهنة.

كذلك أكدت الدراسات على وجود اتجاهات سلبية تجاه مهنة معلم التربية الخاصة لدى الطالبات ومنها دراسة محمد وهبد والشيخ (٢٠٢٢)، ودراسة الهابط (٢٠١٦)، ودراسة الجدوع (٢٠١٥) التي أشارت إلى:

- تذمر بعض الطلبة من تخصص التربية الخاصة حيث ظهر عليهم القلق بأشكال متعددة ومن أسباب قلقهم وجود فرق شاسع بين دراسة التخصص والواقع الفعلي.
- وجود اتجاهات متفاوتة ونظرة خوف وقلق بين طالبات قسم التربية الخاصة تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة.
- تعرض معلمات التربية الخاصة في رياض الأطفال إلى العديد من المشكلات والتي تسبب عنها ضغوط نفسية لديهنّ الأمر الذي يؤدي إلى عدم شعورهن بالسعادة والإنهاك البدني والنفسي

وضعف الالتزام بالمهام الوظيفية وكراهية بيئة العمل المدرسية مما يؤثر بالسلب على جودة حياتهنّ المهنية.

وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية من خلال المقابلة المفتوحة -غير مقننة- مع عدد ٣٧ من الطالبات المعلمات من الفرقتين الثالثة والرابعة بقسم التربية الخاصة وكان الهدف من المقابلة التعرف على الأخلاقيات المهنية لديهنّ وكذلك التعرف على اتجاهاتهنّ نحو مهنة معلمة التربية الخاصة وقد لاحظت الباحثة من مناقشاتها مع الطالبات ومن خلال إجابتهن على الأسئلة المفتوحة وجود تدني في الأخلاقيات المهنية لديهنّ فيما يتعلق بعلاقتهنّ بأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم وعيهنّ بميثاق الأخلاقيات المهنية، كما عبرت الطالبات عن قلقهنّ من مهنة معلمة التربية الخاصة ووجود غموض بشأن مستقبلهنّ المهني، وذلك على الرغم من إقبالهنّ على الالتحاق بالقسم بإرادة وحرية كاملة.

هذا؛ ويشكل التدريب الميداني مرحلة حاسمة في إعداد معلم التربية الخاصة، وأن جودة إعدادهنّ في هذه المرحلة له أثر بالغ على جودة أدائهنّ فيما بعد، كما أن جودة التدريب الميداني ترتبط بجودة الأطراف المشتركة وقيامهم بأدوارهم تجاه الطالبة المعلمة، وقد كشفت نتائج الدراسات أن هناك قصور في برامج التدريب الميداني في تنمية مهارات الطالبات المعلمات وإعدادهنّ في مجال التربية الخاصة، ومنها دراسة شقير (٢٠١٨) التي كشفت عن وجود قصور في اكتساب الطالبات المعلمات مهارة التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ونقص في تدريبهنّ على التواصل الفعال مع أولياء الأمور وحل المشكلات التي تواجههنّ، كما أكدت النتائج على وجود قصور في تدعيم ثقة الطالبات بأنفسهنّ وشيوع التوتر والخوف أثناء أدائهنّ في الفصل، وأنه لا يتم تدريبهنّ على ضبط النفس وتحقيق الاتزان الانفعالي. كما كشفت نتائج دراسة أبو نيان (٢٠١٦) عن أن درجة تحقيق الأطراف المشتركة في التدريب الميداني لم تصل إلى ما كان يأمله الطلاب في مسار صعوبات التعلم.

وبناء عليه فقد أوصت العديد من الدراسات بالاهتمام ببرنامج التدريب الميداني في إعداد الطالبات حيث أوصت دراسة الشرعة (٢٠١٩) بتوزيع دليل التربية الميدانية على الطلبة قبل التدريب بوقت كافى حتى يمكنهم معرفة حقوقهم وواجباتهم وآلية العمل في هذه الفترة، كما أوصت دراسة حسين وبدوى (٢٠١٧) بالاهتمام بالتدريب الفعال للطالبات المعلمات في مساق التدريب الميداني وزيادة وعيهنّ بدورهنّ في تنمية الطفل.

كما دعم إحساس الباحثة بمشكلة البحث توصيات العديد من الدراسات بالتأكيد على دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية والاتجاه نحو المهنة ومنها دراسة اليتيم والتركيت (٢٠١٧)، ودراسة Boon (٢٠١١)، ودراسة الزعبي (٢٠١٣)، ودراسة الياسين (٢٠١٢)، ودراسة سليمان (٢٠١٤) التي أوصت جميعها بضرورة إضافة موضوع أخلاقيات مهنة التعليم في برنامج التربية العملية وإعطائه اهتمام أكبر، كما أوصت دراسة ديكنة (٢٠١٣) بالاهتمام بتدريب المعلم وإعداده وتعزيز انتمائه لمهنته والارتقاء بها وتعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم والاهتمام

بإصدار ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم. وأوصت دراسة رضوان وآخران(٢٠٢٠) بضرورة نشر الوعي بأخلاقيات مهنة التعليم في وسائل الإعلام والمؤتمرات التي تقيمها وزارة التربية والتعليم، وضرورة تدريس الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم داخل كليات التربية ووضع شروطٍ دقيقةٍ في اختيار الطلاب لكليات التربية خاصة في الجانب الأخلاقي والقيمي.

وقد أوصت دراسة اليتيم والتركيت (٢٠١٧) بمناقشة المشكلات التي تواجه معلمات الروضة والتي تتعلق بتطبيق ميثاق القيم الأخلاقية والأسلوب السليم لحلها، والعمل على تخصيص حوافز ترتبط بالسلوكيات الأخلاقية المتميزة للمعلمات وضرورة إدراج ميثاق الأخلاق خلال فترة الدراسة الجامعية والتدريب عليه.

كما أوصت دراسة أحمد وزمرد(٢٠١٦) بضرورة توطيد العلاقة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نظرًا للدور المهم الذي يلعبه المدرس في ميول واتجاهات طلبته. وأوصت دراسة العايد وحسونة وعرب(٢٠١٢) بضرورة أن تتبنى وزارة التربية والتعليم فلسفة مناسبة للرفع من مكانة معلم التربية الخاصة – سواء الاقتصادية أو الاجتماعية أو المهنية- وتبني الجامعات فلسفة من شأنها تعزيز الاتجاهات نحو التخصصات المختلفة، واشتراط الجامعات اختبار الميول المهنية قبل قبول الطلبة في تخصص معين.

كما أوصت دراسة شحادة والبوني(٢٠١٦) بضرورة اتخاذ مجموعة من الإجراءات التي يكون لها دور فعّال في تغيير اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس، وضرورة متابعة الطلبة المعلمين من قبل مشرفيهم لتحقيق فائدة كبيرة من برنامج التدريب الميداني.

ومن هذه المنطلقات، وعلى الرغم من أهمية دور التدريب الميداني في تحسين وتطوير مهارات الطلاب المعلمين إلا أنه لا توجد دراسات مستقلة عن فعالية التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية والاتجاه نحو المهنة من وجهة نظر الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة. وتأسيسًا على ما سبق؛ تحددت مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

- **ما دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة؟**

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة؟
- ما دور التدريب الميداني في تنمية الصفات الأخلاقية للطالبة المعلمة بقسم التربية الخاصة؟
- ما دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟
- ما دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟
- ما دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بزميلاتها في التدريب الميداني؟

- ما دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة؟
- ما دور التدريب الميداني في تنمية البعد المعرفي للاتجاه نحو المهنة؟
- ما دور التدريب الميداني في تنمية البعد المهاري للاتجاه نحو المهنة؟
- ما دور التدريب الميداني في تنمية البعد الوجداني للاتجاه نحو المهنة؟
- ما دور التدريب الميداني في التغلب على الصعوبات التي تواجه الطالبات المعلمات أثناء التدريب الميداني؟
- ما العلاقة بين درجة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة ودور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة.
- دور التدريب الميداني في تنمية الصفات الأخلاقية للطالبة المعلمة بقسم التربية الخاصة.
- دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بزميلاتها في التدريب الميداني.
- دور التدريب الميداني في تنمية البعد المعرفي للاتجاه نحو المهنة.
- دور التدريب الميداني في تنمية البعد المهاري للاتجاه نحو المهنة.
- دور التدريب الميداني في تنمية البعد الوجداني للاتجاه نحو المهنة.
- دور التدريب الميداني في التغلب على الصعوبات التي تواجه الطالبات المعلمات.
- العلاقة بين درجة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة ودور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة.

أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته النظرية من خلال ما يلي:

- أنه يأتي متفقًا مع التوجهات التربوية المعاصرة والتي تدعو إلى الاهتمام بتطوير أداء معلمي التربية الخاصة لمواكبة التحديات الحالية والمستقبلية.
- أنه يأتي استجابة لتوصيات الدراسات التي نادت بضرورة الاهتمام بإعداد معلمات التربية الخاصة.

- أنه ينطلق من أهمية الأخلاق ودورها الجوهري في النظم التعليمية والتربوية.
- أهمية إلقاء الضوء على الاهتمام بتنمية اتجاهات الطالبات المعلمات تجاه مهنة معلمة التربية الخاصة وتعزيزها لديهنّ.
- إفادة القائمين على إعداد معلمات التربية الخاصة والإشراف عليهن وتدريبهن بالاهتمام بأخلاقيات المهنة وضرورة الالتزام بها كجزء من ممارسة المهنة.

الأهمية التطبيقية:

- تقديمه أداة للحكم على دور عناصر التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية والاتجاه نحو مهنة معلمة التربية الخاصة.
- ستسهم نتائج البحث في إلقاء الضوء على أهمية تنمية الأخلاقيات المهنية والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات وبالتالي بناء البرامج التدريبية لتنميتهم.
- يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تحسين كفاءة برنامج التدريب الميداني في كلية التربية للطفولة المبكرة في تنمية الاتجاه نحو المهنة.
- تقديم التغذية الراجعة للمشرفين على برامج التدريب الميداني بما يساعدهم على تعزيز الإيجابيات ومعالجة السلبيات، لتوفير الظروف التدريبية الأفضل للطالبات المعلمات لتنمية اتجاهاتهنّ نحو مهنة معلمة التربية الخاصة.
- قد تشكل نتائج البحث حافزًا لتعميم مقرر أخلاقيات مهنة معلمة التربية الخاصة في كليات التربية للطفولة المبكرة.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

- **الحد البشري:** اقتصر البحث على عينة من الطالبات المعلّمات بقسم التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنوفية.
- **الحد الزماني:** تمَّ إجراء البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢- ٢٠٢٣م.
- **الحد الموضوعي:** اقتصر البحث الحالي على تناول دور عناصر التدريب الميداني ممثلة في المشرف الأكاديمي (الجامعي) والمشرف التربوي (الموجه) والمعلمة المتعاونة في تنمية الأخلاقيات المهنية والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة.

مصطلحات البحث:

التدريب الميداني:

يعرف التدريب الميداني –إجرائيًا- بأنه: المجال العملي الذي تطبق فيه الطالبة المعلمة بقسم التربية الخاصة ما تم دراسته نظريًا وما اكتسبته من مهارات وخبرات وأخلاقيات عن طرق التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأولياء أمورهم وزميلاتها في التدريب، بما يسهم في تشكيل

اتجاهاتها نحو مهنة معلمة التربية الخاصة على أساس معرفي، ويظهر في سلوكياتها بما يتفق مع طبيعة المهنة، والتغلب على صعوباتها.

الأخلاقيات المهنية:

تعرف الأخلاقيات المهنية إجرائيًا بأنها: المُمارسات السُّلوكِيَّة التي تعكس المبادئ والقيم التي ينبغي أن تتحلى بها الطَّالبة المُعَلِّمَة بقسم التَّربيَة الخاصَّة، وتظهر في تعاملها برحمةٍ مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة، وفهمها خصائصهم وإشباعها حاجاتهم، وكذلك تعاملها باحترام مع أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة، ومساعدتهم لمتابعة تَعَلُّم أطفالهم، وتعاملها بالتزام مع زميلاتها المُتَدَرِّبات والعمل المشترك فيما بينهنّ.

الاتجاه نحو المهنة:

ويعرف الاتجاه نحو المهنة إجرائيا بأنه: التصورات والانفعالات التي تحملها الطالبة المعلمة بقسم التربية الخاصة تجاه مهنة معلمة التربية الخاصة على أساس معرفي، ويظهر ذلك في سلوكياتهن بما يتفق مع متطلبات المهنة والتغلب على صعوباتها.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة موضوع البحث وأهدافه؛ حيث إن المنهج الوصفي يتناول ظواهر معينة بالدراسة لتحديد ووصف الحقائق المتعلقة بها دون التدخل في مجرياتها. ويساعد المنهج الوصفي على تفسير الظواهر التربوية ويفسر العلاقات بين الظواهر، وقد تمَّ من خلاله وصف دور الأطراف المشاركة في التدريب الميداني ممثلة في المشرف الأكاديمي (الجامعي) والمشرف التربوي (الموجه) والمعلمة المتعاونة في تنمية الأخلاقيات المهنية والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة.

إجراءات البحث:

- جمع الدراسات السابقة والأدبيات المتصلة بموضوع البحث وتحليلها وتحديد مشكلة البحث.
- إعداد الإطار النظري للبحث والتأصيل النظري للمحاور.
- إعداد وتصميم أداتي البحث وتقنينهما وتعديلهما حتى أصبحتا قابلتين للتطبيق الميداني.
- تطبيق أداتي البحث وتفسير النتائج التي تمَّ التوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية ووصفها وتحليلها.
- وضع توصيات ومقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث.

أدوات البحث:

- أولا: استبانة دور التدريب المَيداني في تنمية الأخلاقِيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهن.
- ثانِيًا: اسْتِبانَة دَور التَّدْرِيب المَيداني في تنمية الاتجاه نحو المِهْنَة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهن

الإطار النظري:

أولا: التدريب الميداني:

التدريب من درب: درب فلان على الشئ : عوده ومرنه وتدرب فلان تعود وتمرن، وهو عملية منظمة تستهدف الفرد بمجله لاحداث تغييرات سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات حاليا ومستقبلا يتطلبها الفرد والعمل الذى يقوم به والمؤسسة التى يعمل بها.(فليه والزكى، ٢٠٠٤، ص. ٨٤، ٨٥).

هو الجانب التطبيقي من برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية، والذي يهدف إلى إكساب الطالب المهارات والخبرات اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (أحمد وزكريا، ٢٠٢٠، ص.٢٢٥)

وهو المساق الأخير من برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة في مرحلة ما قبل الخدمة، حيث يلتحق الطالب المعلم بأحد برامج التربية الخاصة المحلية التي تقدم خدماتها للأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة -سواء أكانت مراكز تربية خاصة مستقلة أو مدارس دمج- بهدف إتاحة الفرصة للطالب المعلم للعمل في بيئة تعلم حقيقية لترجمة ما درسه نظريًا إلى صورة تطبيقية، وتطوير مهاراته الشخصية واتجاهاته نحو مهنة التعليم، وذلك تحت إشراف تخصصي من قبل المشرف الجامعي والمعلم المتعاون (عبيدات وآخرون، ٢٠١٨، ١٢).

التدريب الميداني هو نشاط مخطط لتحقيق أهداف محددة، من أجل إحداث تغيير في جوانب لدى المتدربين لتحسين كفاءتهم، وهو يعدّ من أفضل مجالات الاستثمار والتنمية البشرية والتي تعدّ أساسًا لكل تنمية حضارية واقتصادية، ومن هنا برزت الحاجة إلى التدريب، كما ينظر إليه على أنه تهيئة الظروف للتعليم الفعال بهدف إكساب مجموعة من المعارف والأساليب المتعلقة بالعمل إلى مجموعات المعلمين (سليمان، ٢٠١١، ص. ٢٨).

ويعدّ إعداد معلم التربية الخاصة من الموضوعات التي شغلت الباحثين في مجال التربية الخاصة، ويعود ذلك لأهمية فئة ذوي الاحتياجات الخاصة. ولضمان كفاءة البرامج المقدمة لهم، تحرص الجامعات على إعداد الطلاب المعلمين ميدانيًا وأكاديميًا بالتعاون مع المدارس الحكومية والمراكز الخاصة، حيث يتم فيها تدريب الطلاب على التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة تحت إشراف المعلم المتعاون بشكل مستمر، وعضو هيئة التدريس جنبًا إلى جنب وفق معايير واضحة لتحقيق أهداف التدريب الميداني. (حسين وبدوى، ٢٠١٧، ص.٧١)، و(العسيري، ٢٠٢٠، ص.٩٢).

وينظر إلى عملية التدريب الميداني في ظل التطور السريع للعلم والمعرفة بأنها قضية مهمة للغاية، وتزداد أهمية التدريب إذا كان المعلم يتعامل مع أفراد مختلفين بشكلٍ واضح في القدرات، ونقصد هنا معلم التربية الخاصة (القمش والمعايطة، ٢٠٠٧،ص. ٣٤٠)، ومرحلة التدريب الميداني هي مرحلة قيادة ونمو وتوجيه، كما أنها مرحلة تفاعلية لها أطراف أساسية ولكل منهم دور محدد ومسئوليات تسير وفق إطار واضح (أبونيان، ٢٠١٦،ص. ٥٤).

والتدريب الميداني هو الجانب التطبيقي من برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية، والذي يهدف إلى اكساب الطالب المهارات والخبرات اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. (أحمد وزكريا، ٢٠٢٠، ص. ٢٢٥)

ويعتبر التدريب الميداني عنصرًا أساسيًا من عناصر إعداد الطالبات المعلمات، حيث ترجع كفاءة الطالبة المعلمة مباشرة إلى الخبرات التي اكتسبتها خلال فترة التدريب الميداني والإعداد التربوي في فترة دراستها الجامعية (إبراهيم، ٢٠١٠، ص. ٧).

وإعداد المعلمات خاصة معلمات التربية الخاصة من خلال المؤسسات الجامعية من الأمور التي أصبحت من أولويات المجتمعات الحديثة، ولتحقيق ذلك ينبغي اتباع الأساليب المختلفة لإكساب الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة مجموعة من القدرات والمهارات التي تؤهلهنّ للعمل مع هذه الفئة بفاعلية. وفى سبيل ذلك؛ تَعُدُّ الجامعات مقررات التدريب الميداني والتطبيق العملي لها، وتنظم الفاعليات والزيارات الميدانية التي تتم لمعاهد ومراكز التربية الخاصة، كذلك من خلال التدريب الميداني للطالبات خلال السنوات النهائية ببرنامج معلمة التربية الخاصة، الأمر الذى يعمل على ربط المحتوى النظري بالممارسة العملية (الهادي، ٢٠٢٠، ص. ٢١).

فمرحلة التدريب الميداني تأتي كمرحلة أخيرة بعد مرور الطالبات المعلمات الملتحقات بقسم التربية الخاصة بالكثير من الخبرات النظرية والاعداد الأكاديمي، فيعد التدريب الميداني مجالاً عمليًا لتطبيق ما تمت دراسته سابقًا على المستوى النظري، فهو من أهم مكونات إعدادهنّ حيث يعد الخبرة الأولى لحياتهنّ المهنية المستقبلية والإطار المرجعي الذي يعدن إليه أثناء عملهنّ في التدريس.

وللتدريب الميداني جانبين رئيسيين هما:

١- التعليم: ويقصد به مجموعة الأنشطة التي تنمي القيم الأخلاقية والمعنوية والمعرفية المطلوبة للتعامل في مختلف مجالات الحياة، أكثر من كونه تنمية المعارف والمهارات المتعلقة بالمجال.

٢- تنمية المهارات: ويقصد بها تنمية المهارات والقدرات لزيادة كفاءة الفرد وتحسين مكانته الوظيفية لأداء واجباته والقيام بمسئولياته (بشاتوة، ٢٠١٤، ص. ١٥٠- ١٥١).

ويمكن تقسيم مرحلة التدريب الميداني في مجال التربية الخاصة إلى ثلاث مراحل هي:

- مرحلة التوقع: وفيها يكتسب الطالب المعلم المعلومات والمعارف عن مهامه وحقوقه وواجباته، وعادة ما يكون المشرف الجامعي هو مصدر تلك المعلومات من خلال تنظيم اللقاءات التمهيدية.
- مرحلة المواجهة: وفيها يلتحق الطالب المعلم بالمؤسسة التي سيتدرب فيها فيتعرف عمليًا على مسئوليات دوره التربوي وطرق التعامل مع المواقف التي سيواجهها فيما بعد.
- مرحلة التغيير والاكتساب وفيها يبدأ الطالب المعلم في فهم استراتيجيات العمل وكيفية التعامل مع الضغوط وفقًا لقيم ولوائح ومعايير المؤسسة ليحدث التكامل في شخصية الطالب المعلم ويتمثلها لتصبح جزءًا من كيانه وسلوكه المهني. (أبو الحسن، ٢٠١٣، ص. ١٤٨، ١٤٩).

ومن خلال مرور الطالبات المعلمات بالمراحل الثلاث سابقة الذكر، تتكون الشخصية المهنية لديهنّ على أساس معرفي من المعلومات والمعارف بمجال التربية الخاصة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتتكون اتجاهاتهنّ نحو الأطفال ونحو مهنة التدريس، وبدورها تؤثر هذه الاتجاهات في سلوكياتهنّ وطريقة تعاملهنّ مع الأطفال وجميع العاملين في مؤسسة التدريب.

أهداف التدريب الميداني في التربية الخاصة:

يشير الغامدي (٢٠١٨، ص.١٨٥) إلى أن التدريب الميداني يستهدف تأهيل الطالبات تأهيلاً تربويًا وإعدادهنّ بكفاءة لممارسة عملية التدريس من خلال تعويدهنّ على المناخ المدرسي الذي سيمارسن فيه مهنة التدريس، وتنمية الاتجاهات الإيجابية وتعديل الاتجاهات السلبية نحو مهنة التدريس، وتنمية الحسّ المهني لديهنّ كمعلمات ومساعدتهنّ على تفادي المشكلات التي قد يواجهنها فيما بعد، وتنمية قدراتهنّ على التعامل مع قواعد التنظيم المدرسي وتحمل المسؤوليات داخل النظام المدرسي، كما أن من أهداف التدريب الميداني في التربية الخاصة:

- إكساب الطالبة المعلمة خبرات ومهارات واتجاهات إيجابية نحو التعامل والتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.
- تقويم قدرة الطالبة لكي تصبح معلمة قادرة على التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وتكوين اتجاهات إيجابية نحوهم.
- تطبيق المعارف النظرية في مواقف عملية داخل الصف.
- تدريب الطالبة المعلمة على تحمل المسئولية في التفاعل الصفي وتخطيط الدروس وتقويم الطلبة وتنظيم المواقف التعليمية بشكل عام.
- تعميق معرفة الطالبة المعلمة بذاتها وثقتها بنفسها.
- زيادة معرفة الطالبة المعلمة بأحدث الأساليب التربوية وكيفية وضع الخطط التربوية.
- إتاحة الفرصة للطالبة المعلمة لكي تصبح جزءًا من المجتمع المدرسي خلال تفاعلها وعلاقتها مع الآخرين ومع الطلبة. (أحمد، ٢٠١٣، ص. ١٥٨).
- إعطاء الفرصة للطالبة المعلمة لترجمة معارفها النظرية إلى مواقف فعلية تراعي الجودة المهنية.
- اطلاع الطالبة المعلمة على المهام المطلوبة منها في مؤسسات التربية الخاصة.
- تعريف الطالبة المعلمة بطبيعة العمل الذي ستقوم بمزاولته بعد التخرج في مؤسسات التربية الخاصة.
- مساعدة الطالبة المعلمة على التكيف مع المواقف الإدارية المختلفة بمؤسسات التربية الخاصة.
- إتاحة الفرصة أمام الطالبة المعلمة للتعرف على أنماط سلوك المتعاملين معها لتكتسب مهارات التعامل معهم.

- تشجيع الطالبة المعلمة على مواجهة المشكلات التي تعترض طريقها أثناء التدريب الميداني. (أبو الحسن، ٢٠١٣، ص. ١٤٩).

ومن خلال استقراء أهداف التدريب الميداني في مجال التربية الخاصة، يمكن القول بأنه يستهدف تحويل وتنمية شخصيات الطالبات المعلمات ليكنّ قادرات على العمل مع التنوع في شخصيات وحالات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يستهدف تطوير آلية تعليمهم في ضوء الاحتياج الفعلي للأطفال، وعلى ضوء الواقع الفعلي في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ويتم ذلك وفق أساس معرفي لإحداث تغيير في سلوكياتهنّ بما يتفق مع متطلبات المهنة، ومن خلال تنمية أهداف معرفية تستهدف تنمية معارف الطالبات عن التدريب الميداني وربطها بالمجال العملي، وأهداف وجدانية تتمثل في تنمية اتجاهات الطالبة المعلمة نحو المهنة ونحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأهداف مهارية تتمثل في تنمية مهارات الطالبة المعلمة في التعامل مع الأطفال والعاملين في المؤسسة، وأهداف إدارية تتمثل في تعريف الطالبة المعلمة بالعلاقة بين المؤسسة والمجتمع والإجراءات التنظيمية لها ومجالس الآباء وغيرها.

أهمية التدريب الميداني:

يعتبر برنامج التدريب الميداني عنصرًا أساسيًا في إعداد معلمي المستقبل للتعامل مع فئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فهؤلاء الأطفال بحاجة إلى كوادر متمكنة، لذلك يجب أن يأخذ برنامج التدريب الميداني مكانًا متميزًا في برنامج البكالوريوس لضمان حصول الطالب المتدرب على الخبرة اللازمة لإعداد معلم قادر على تدريس هذه الفئة. (صوالحة، ٢٠٢٠، ص.٦٥٢)

فالتدريب الميداني هو المجال الذى تمارس فيه الطالبات المعلمات التعامل مع الأطفال عمليا ويتم تطبق ما قامت بدراسته من حقائق ونظريات وذلك حتى يكتسبن المهارات والخبرات والمفاهيم التي تؤهلهنّ للقيام بأعبائهنّ، وترجع أهميته إلى:

- التعرف على أساليب إرشاد وتوجيه الأطفال.
- ترجمة الأسس النظرية والمبادئ إلى مواقف تعليمية في بيئة حقيقية.
- التعرف على المشكلات السلوكية للأطفال.
- التعرف على طرق تقويم الأطفال.
- التعرف على دور المعلمة داخل الفصل. (إبراهيم، ٢٠١٠، ص. ٥٣)، (عبيدات وآخرون، ٢٠١٨، ص. ١٤).

الأطراف المشاركة في التدريب الميداني

أن التدريب الميداني نمط من الخبرة الواقعية الأمر الذي يحتم على الطلاب المعلمين الاستفادة من الأطراف المشاركين فيه، كما لابد أن تتكامل كافة جوانبها من توجيه وإشراف وإدارة مدرسة متعاونة وإعداد أكاديمي ومهني للطالب (الغامدي، ٢٠١٨، ١٨٦).

والتدريب الميداني يمثل خبرة مفيدة لجميع أطرافه؛ حيث يتم تبادل الخبرات بين العاملين في هذا الميدان، ويمثل الطلاب المتدربون محور التدريب الميداني، ففيه يتعرف المشرف الأكاديمي على الواقع والمشكلات التي تواجه هذا الميدان، وكذلك المشرف التربوي والمعلم المتعاون يتعرفون على كل جديد في مجال تخصصهم من خلال التواصل مع المشرفين الأكاديميين. (الشرعة، ٢٠١٩، ص. ٤٣)

وقد قام بشاتوه (٢٠١٤) بدراسة للتعرف على دور الإشراف الأكاديمي والتربية الميدانية في إكساب الكفايات التعليمية لطلبة التربية الخاصة في جامعة الطائف من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، حيث تم تطبيق استبانة مكون من ٤٠ فقرة على مجالي الكفايات الشخصية والأكاديمية وذلك على ٦٠ طالبًا وطالبة من طلبة التربية الخاصة، وأظهرت النتائج أن دور أطراف الإشراف الأكاديمي والتربية الميدانية كان مرتفعًا في إكساب الكفايات الأكاديمية وأنه كان متوسطًا في إكساب الكفايات الشخصية.

كما قامت دراسة قطناني (٢٠١٢) بتقويم دور الإشراف الأكاديمي والتدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطلبة، وأظهرت النتائج أن استفادة الطلبة من خبرات التدريب الميداني كانت متوسطة بشكل عام، وكان أعلى متوسط لخبرتي التواصل مع المعلمين في المدرسة وإنتاج الوسائل التعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، تلى ذلك القدرة على تنفيذ الخطة التربوية الفردية استنادًا على حاجات الطلبة، وبالنسبة للاستفادة من المشرف الأكاديمي تراوحت تقديرات الطلبة فيما بين عالية ومتوسطة.

ولعل أهم ما يميز فترة التدريب الميداني أن الطالبة المعلمة تستند إلى خلفية مرجعية يمكن أن تعود إليها لتصويب أخطائها ولتأكيد مسارها على الدرب، وتتمثل في المشرف الأكاديمي وهو عضو هيئة التدريس بالجامعة والمشرف التربوي وهو الموجه، والمعلمة المتعاونة، فهذه العلاقة تعتبر من أهم مقومات التدريب الميداني والموجه الأساسي لسلوكيات الطالبة المعلمة أثناء فترة تواجدها في مؤسسة التدريب.

وتتمثل أدوار أطراف التدريب الميداني في:

المشرف الأكاديمي (مشرف الكلية) وهو عضو هيئة التدريس الذي يتولى وضع خطة التدريب الميداني في كليته ويتولى الإشراف على حسن تنفيذها بالتعاون مع المعلمات والمشرفات والروضات المتعاونة (إبراهيم، ٢٠١٠، ص. ١١)، كما يتولى مسئولية الإشراف الفني على بعض مجموعات التدريب الميداني في مجال تخصصه لتدريبهم وتقديم النصح والإرشاد وتسند إليه مهمة الإشراف على طلبة التدريب الميداني في مجال تخصصه ومتابعتهم وتقويمهم طوال فترة التدريب (أحمد، ٢٠٢١، ص. ٢٣٩)، (عبدالحميد، ٢٠٢٠، ص. ٢٤٤)، ويتولى المشرف الأكاديمي توجيه ومساعدة الطلبة المتدربين وتقييم أدائهم من أجل اكسابهم الكفايات المهنية اللازمة للتدريس للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (بشاتوه، ٢٠١٤، ص.١٤٩، ١٥٠)

ويتمثل دور المشرف الجامعي في: (عبد الحميد، ٢٠٢٠، ص. ٢٤٧)

١- حضور الجزء التطبيقي مع الطلبة المعلمين وتزويدهم بالتغذية الراجعة ومناقشة طرق تحسين الأداء.
٢- زيارة المدارس في مرحلة المشاهدة ومتابعة الطلبة المعلمين.
٣- المشاركة في التقويم النهائي للطلبة المعلمين من خلال نماذج تم إعدادها من قبل الكلية لهذا الغرض.

وقد أوصت دراسة باحاذق (٢٠١٣) بضرورة تقديم ورش تدريبية متنوعة تخص المشرف الجامعي لتطوير مهاراته أكاديميًا ومهنيًا مما يساعده في تدريب الطالبات.

المشرف التربوي (الموجه):

هو المشرف الذي يعهد إليه بتدريب وتوجيه المعلمين الذين يقعون ضمن مسئولياته الوظيفية، وتكمن أهمية المشرف التربوي في نشر الوعي العلمي لدى المعلمين بمجال التربية الخاصة، ويسعى إلى:

- مساعدة المعلمين على التعرف على أحسن الطرق التربوية واتباعها في تدريس موادهم.
- اطلاعهم على كل ما هو جديد في تخصصهم وتشجيعهم على إجراء تجارب جديدة.
- مشاركتهم في كل ما يساعد على نموهم علميًا ومهنيًا.
- العمل على حسن توجيه الإمكانات البشرية والمادية وحسن استخدامها.
- مساعدة العاملين في الحقل التعليمي لكى يكتسبوا مهارة وكفاءة عالية. (سليمان، ٢٠١١، ص. ٢٤).

ومن مسئوليات المشرف التربوي أو الموجه:

- تدريب المعلمين بصورة مباشرة أو غير مباشرة وإدارة الخطة الزمنية بالشراكة مع المعلمين بهدف استثمار طاقتهم الإيجابية نحو العمل.
- تخطيط الأعمال الجماعية التي يقوم بأدائها المعلم والفني والتقني. (سليمان، ٢٠١١، ص.٢٤).

المعلمة المتعاونة:

المعلمة المتعاونة هي المعلمة العاملة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والمتعاونة مع الجامعة والتي تشرف على الطلبة المتدربين وتقديم التوجيهات التربوية المناسبة لهم بكل ما يتعلق بالعملية التعليمية (صوالحة، ٢٠٢٠، ٦٦٤)، وتتعاون مع الجامعة في تدريب الطالبات المعلمات بإعطائهنّ الفرصة للملاحظة والتدريس والاشتراك في تقويمهنّ النهائي (أبو نيان والعسكر، ٢٠١٦، ص. ٦).

وتتحدد مسئوليات المعلمة المتعاونة في التدريب الميداني في التربية الخاصة فيما يلي:

- تهيئة الأطفال لاستقبال الطالبات المعلمات، فدخول معلمة جديدة يحتاج إلى تهيئة.
- الإشراف على الطالبات المعلمات ومساعدتهنّ على أداء مهامهنّ.

- أن تطلع الطالبة المعلمة على مدة خبرتها ومؤهلاتها العلمية.
- إكساب الطالبة المعلمة الشعور بالاطمئنان لكى تتكيف مع الروضة وتألفها.
- تقدير الطالبة المعلمة واحترام آرائها والتعاون معها.
- تعريف الطالبة المعلمة بالنظام اليومي.
- مساعدة الطالبة المعلمة على التخطيط الجيد لكل نشاط. (إبراهيم، ٢٠١٠، ص. ٥٠، ٥١).
- تطوير خطة تدريبية مع الكشوف تتضح فيها التدرج العام وطبيعة الأنشطة والتي ستتولى الطالبة المعلمة مسئولية تنفيذها.
- تعريف الطالبة المعلمة بالأطفال ذوي الصعوبات الخاصة ومنحها مرونة في التخطيط والتعامل معهم.
- وصف وتوضيح المنهج الدراسي المتبع من حيث مواطن السهولة والصعوبة ومناسبته للأطفال.
- تعريف الطالبة المعلمة بالوسائل التعليمية المتوفرة بالمدرسة وأماكن تواجدها.
- توفير ظروف تعليمية تساعد الطالبة المعلمة على التكيف للدور الوظيفي ومتطلبات التعليم واكتساب الثقة بالنفس. (أحمد، ٢٠١٣، ١٩٢، ١٩٣).

وقد توصلت دراسة (أبو نيان والعسكر، ٢٠١٦) إلى أن درجة إلمام المعلمات المتعاونات لأدوارهنّ في تدريب الطالبات المعلمات في مسار صعوبات التعلم تراوحت بين متوسطة وضعيفة، وأوصت بضرورة تعريف المعلمات المتعاونات بأدوارهنّ المتنوعة في تدريب الطالبات المعلمات أثناء التدريب الميداني، وعقد دورات تدريبية لهنّ، ومتابعة العمليات الداخلة في التدريب الميداني للتأكد من قيامهنّ بأدوارهنّ.

من خلال عرض أدوار الأطراف المشاركة في التدريب الميداني يتضح تكاملية العلاقة بينهم، ولكي يحدث التكامل المثمر لتحقيق غايات التدريب الميداني لابد من التواصل المستمر بينهم من خلال الاجتماعات والمقابلات وإجراء الاتصالات لتقييم جودة التدريب الميداني وحل ما قد يوجد من عقبات. كما أن التدريب الميداني يعد خبرة مثمرة لجميع الأطراف؛ ففيه يتعرف المشرف الأكاديمي على الجديد في الميدان العملي ويلمس الواقع التربوي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وما يواجههم من مشكلات، كما يكتسب المشرف التربوي الخبرات الإدارية من خلال تواصله مع الكلية ووحدة التدريب الميداني كما تكتسب المعلمة المتعاونة العديد من الخبرات من خلال التعرف على أحدث النظريات وأساليب التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال إرشادات المشرف الأكاديمي وتوجيهاته للطالبات المعلمات، وتنصب الفائدة العظمى على الطالبات المعلمات ففي التدريب الميداني تكتسبن الخبرة التطبيقية لما درسته في الكلية، ويتم صقل شخصياتهنّ وإعداداهنّ للمهنة.

مشكلات التدريب الميداني:

هي الصعوبات والمعوقات التي تواجه الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة والتي تقف عائقا أمام تحقيق أفضل استفادة ممكنة من التدريب الميداني. (عبدالحميد، ٢٠٢٠، ص. ٢٤٣).

وعلى الرغم من أهمية مرحلة التدريب الميداني في حياة الطالبات المعلمات، إلا أنها تعد مرحلة يتعرضن فيها للعديد من الضغوط والمشكلات، وقد هدفت دراسة (Al Jabery and Al Khamra, 2013) إلى تقديم معلومات عن رضا طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة ومخاوفهم فيما يتعلق بالتدريب الميداني، وأسفرت النتائج عن عدم رضا الطلبة عن التدريب الميداني، حيث تعلقت مخاوفهم بالمقررات الجامعية، ومتطلبات التدريب الميداني، والإشراف، والموجهين، والمواقع الميدانية.

كما توصلت دراسة عبد الحميد (٢٠٢٠) إلى مشكلات التدريب الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، حيث جاء في المقدمة تلك المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية، ومنها: تغييرات الجدول الكثيرة، وإسناد الكثير من الحصص الاحتياطية للطالب المعلم، وعدم اهتمام الإدارة بآراء واقتراحات الطلبة المعلمين، تليها المشكلات التي تتعلق بالدراسة الجامعية، ومنها الفجوة بين الجانب النظري والعملي وعدم إتاحة الفرصة لاختيار الطالب المدرسة، ثم مشكلات الإمكانيات المتوفرة في المدرسة والتي لا تناسب ذوي الإعاقات، وأخيرًا، مشكلات المشرف الجامعي ومنها قلة زياراته للطلبة المعلمين والتركيز على الأوراق الروتينية أكثر من الأداء.

وأوضحت دراسة البسام (٢٠١٢) أن من أهم المشكلات التي يعاني منها طالبات التدريب الميداني تباين طرق تقويم المشرفات لطالبات التدريب الميداني وضعف دور المشرفة في إكساب الطالبات المهارات العملية، وضعف المعلومات المفيدة التي تقدمها المشرفة، وأوضحت المشرفات أن الطالبات لا يوظفن المعارف النظرية في التدريب الميداني واتفقت الطالبات والمشرفات في مشكلة عدم توافر الوسائل التوضيحية.

وقد هدفت دراسة مسافر(٢٠١٨) التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني وأوضحت النتائج أن أهم المشكلات هي المتعلقة بخصائص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما كانت المشكلات المتعلقة بمدراء ومعلمي المدارس المتعاونة أقل أهمية.

كما توصلت نتائج دراسة فخرو (٢٠١٦) أن من بين أكثر مشكلات طلبة التربية الخاصة في التدريب الميداني عدم ارتباط الدراسة النظرية بالميدان العملين وأنانية بعض الزملاء أثناء فترة التطبيق.

وبمراجعة الأدبيات السابقة التي تناولت مشكلات التدريب الميداني، يتضح أن هناك مشكلات تعوق التدريب الميداني في التربية الخاصة ويمكن تصنيفها كما يلي:

- المشكلات التي تتعلق بالدراسة الجامعية: ومنها الفجوة بين الجانب النظري والعملي، وعدم إتاحة الفرصة للطالبات لاختيار مؤسسة التدريب واختيار مؤسسات بعيدة عن سكن الطالبة، وعدم توزيع دليل تدريب ميداني على الطالبات.
- المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية: ومنها تكليف الطالبة المعلمة بالمهام الإدارية والحصص الاحتياطي، وعدم الاهتمام بآراء واقتراحات الطالبات المتدربات، والتعامل بشكل غير لائق مع الطالبات، وتقويم الطالبات المتدربات بناء على الحضور والانصراف فقط، وعدم توافر الامكانات التي تناسب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- المشكلات التي تتعلق بالمشرف الجامعي: ومنها قلة زياراته للطلبات، وتركيزه على الأوراق الروتينية، وتباين طرق تقويم الطالبات، والتركيز على السلبيات أكثر من الإيجابيات، وعدم اهتمامه بتقديم تغذية راجعة للطالبات، وعدم مشاركته في حل المشكلات التي تواجه الطالبات المعلمات.
- المشكلات التي تتعلق بالمشرف التربوي: ومنها ضعف المعلومات المفيدة التي يقدمها للطالبات المتدربات، وضعف المهارات العملية التي يقدمها للطابات.
- المشكلات التي تتعلق بالمعلمة المتعاونة: ومنها معاملة الطالبات المتدربات بتكبر وتعالٍ، واعتبار فترة التدريب الميداني راحة لها من الأعباء التدريسية، وعدم نقل خبراتها للطالبات، وعدم الموضوعية في تقويمها للطالبات.

ومن الجدير بالذكر أن تعرض الطالبات المعلمات للكثير من المشكلات أثناء مرحلة التدريب الميداني من شأنه أن يؤثر في درجة اكتسابهنّ الأخلاقيات المهنية لمهنة معلمة التربية الخاصة، حيث أشار عبدالحميد (٢٠٢٠، ص.٢٤١) أن مشكلات التدريب الميداني تعوق إعداد الطلاب المعلمين بشكل جيّد، كما أن المشكلات –مثل: الخوف، وعدم الثقة بالنفس، وتكليف الطالبة المعلمة بأعباء تدريسية في غير تخصصها، أو معاملتها بطريقة غير لائقة من قبل المعلمة المتعاونة- من المؤكد أنها تؤثر سلبًا في اتجاهات الطالبة المعلمة تجاه المهنة.

ثانيًا: الأخلاقيات المهنية:

الخُلُقُ لغة: يعني الطّبع والسّجيّة والدِّين والعادة، وعلم الأخلاق علم موضوعه أحكام قيمية تتعلق بالأهمال التى توصف بالحسن او القبح، والأخلاق لغة جمع التكثير من خلق بمعنى حال النفس تصدر عنها الأفعال من خير أو شر من غير حاجة إلى فكر.(المعجم الوسيط، ٢٠٠٤، ص. ٢٥٢) .

والأخلاق اصطلاحًا: تعني عادات يكتسبها الفرد نتيجة تعرضه لمؤثرات المجتمع والبيئة والأسرة والمدرسة ويتمثلها في تصرفاته وتتطبع في نفسه. (ديكنة، ٢٠١٣، ص.١٠٢٦).

تعرف أخلاقيات مهنة التعليم بأنها "السجايا الحميدة والسلوكيات الفاضلة التي ينبغي أن يتصف بها العاملون في التربية والتعليم، وهي معايير سلوكية كموجه للسلوك للمعلمين لأداء وظائفهم وتستخدم للحكم على مدى التزامهم". (الهادية، ٢٠١٢، ص.١٧٠).

ويعرف عبد الهادي (٢٠٢٠، ٢٨ص.) الكفايات الأخلاقية المهنية لطالبات التربية الخاصة بأنها" مجموعة من المبادئ والقيم التي ينبغي أن تتوفر في الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة وتوجه ممارساتهنّ وسلوكياتهنّ في توظيف تلك المبادئ والقيم في مجال تعاملهنّ الأخلاقي مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، وكذلك مع زميلاتهنّ في التدريب الميداني".

والتعليم عمل أخلاقي لا بد أن تحكمه مبادئ أخلاقية. ولا شك أن الالتزام بأخلاقيات المهنة يفرض على المعلمين التمسك بقيم المهنة في تعاملاتهم، ويجب أن يترجموا هذه الأخلاقيات في صورة سلوكيات يتبعونها عند التعامل سواء مع زملائهم أو رؤسائهم أو الأطفال أو أولياء الأمور.

وتعدّ تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة رسالة مقدسة، وتكمن قدسيتها في تحمل معلمات التربية الخاصة الأمانة في تنمية هؤلاء الأطفال إلى الحدّ الذي تؤهلهم إليه قدراتهم؛ لذلك تظهر أهمية امتلاك المعلمات الأخلاقيات المهنية التي توجه سلوكياتهنّ في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم ومتابعة تعلمهم خاصة أنها مهمة شاقة تتطلب بذل المزيد من الجهد.

وإعداد معلمات التربية الخاصة أصبح هدفًا لتطوير الأداء التعليمي وتحقيق أهداف التربية الخاصة، فهنّ يتعاملن مع فئة من الأطفال ذات صفات خاصة، ومطالبات بفهم خصائصهم وإشباع حاجاتهم لذلك يجب أن يتميزن بمهارات وكفاءات تمكنهنّ من رفع أدائهنّ التربوي وتنفيذ المهام الموكلة إليهنّ على أسس سليمة.

ولمعلمة التربية الخاصة مجموعة كفايات تؤهلها لهذه المهمة وهي **الكفايات الأكاديمية** التي تتمثل في القدرة على استخدام الطرق والمناهج الملائمة لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والاطلاع على كل جديد في مجال عملها، كما ينبغي أن تتصف بالذكاء الوظيفي لمواجهة المشكلات بإيجابية، و**الكفايات المهنية** التي تعني الإسهام في بناء الخطة التربوية الفردية الملائمة لقدرات الطفل وتحديد الأهداف السلوكية واستخدام طرق التدريس الخاصة المناسبة، وتقديم المهمات التعليمية بشكل فردي لكل طفل وتدريب الطفل على تقبل إعاقته وذاته، وتكوين روح الاستقلالية لديه، ولابد أن تهتم المعلمة بعقد لقاءات مع زميلاتها المعلمات لتبادل الآراء بشأن المصادر المتنوعة التي تتعلق بنمو الأطفال وتعليمهم، وأخيرًا يجب عليها القيام بالتقويم المستمرّ لمهارات وقدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، **والكفايات الاجتماعية** فيجب أن تمتلك المعلمة اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس، وأن تتصف بوضوح الصوت وسلامة النطق، وعليها أن تتسم باللباقة والقدرة على حسن التصرف، وأن تكون بشوشة تتحلى بالصبر، و**الكفايات الأخلاقية** فينبغي للمعلمة الحفاظ على سرية المعلومات التي تتعلق بالطفل ذي الاحتياجات الخاصة، وأن تمتنع عن إعطاء هذه البيانات والمعلومات إلى غير الأشخاص الذين يشاركون في تقديم برامج المساعدة للطفل. (الدهمشى، ٢٠٠٧، ص.١٨، ١٩).

وقد أوصت دراسة الحربى، والفوزان (٢٠٢٢، ص. ٥٥٤) باعتماد مساقات للتربية الأخلاقية في كليات إعداد المعلمين، وإصدار دليل إجرائي لتفسير ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم

وأساليب تطبيقه في الميدان التربوي وعمل دورات تدريبية حول أخلاقيات مهنة التعليم، ونشر الوعي بأخلاقيات مهنة التعليم بين فئات المجتمع التربوي.

وقد نتج عن التقدم التكنولوجي والعلمي سلبيات عديدة وظهرت صور من الفساد وانحراف القيم السلوكية التي أخذت تتنامى، مع ما ترتب على ذلك من نشر الأزمات الأخلاقية، وتقع مسئولية نشر الأخلاق بشكل كبير على المعلم، إذ هو القدوة التي يهتدي بها الطلاب ويقوم بتشكيل ثقافتهم، لذلك لابد من الاهتمام بإعداد معلمات التربية الخاصة أخلاقيًا (رضوان وآخرون، ٢٠٢٠، ص. ٣٦٤).

ويعد الالتزام بآداب المهنة مؤشرًا على نضج المهنة، ومعلمو التربية الخاصة يحظون بثقة المجتمع لأنهم يقومون بخدمة الأطفال غير العاديين، ولذلك يقع على كاهلهم مسئولية الالتزام بالمبادئ المهنية ومعايير الممارسات الخاصة بمهنتهم (مجلس الأطفال غير العاديين، ٢٠١٢، ص. ١).

ويعرف الخطيب (٢٠١٠، ص.٢٥) أخلاقيات مهنة التعليم بأنها "معايير للحكم على سلوك المتعلم، وتحديد سلوكياته، واستجاباته المتوقعة في المواقف التعليمية المختلفة". ويعرفها رضوان وآخرون (٢٠٢٠، ص. ٣٦٢) بأنها"مجموعة من معايير السلوك الرسمية وغير الرسمية التي يستخدمها أعضاء المهنة كمرجع ومصدر للحكم على السلوك ومدى الالتزام به، وهي تختلف من مجتمع لآخر حسب الأعراف والتقاليد وفلسفة المجتمع". كما تعرف بأنها "السلوكيات المحمودة التي يقوم بها المعلم أثناء مخالطته وتعامله مع طلابه وزملائه في العمل أو أفراد المجتمع خارج مقر عمله، وأثناء بحثه عن المعلومات، ومنها: الحلم والصبر والصدق والتعامل الحسن والأمانة". (باشيوة، ٢٠١٦، ص. ١٢٨).

وتعرف الهادي (٢٠٢٠، ص. ٢٨) الكفايات الأخلاقية المهنية لطالبات التربية الخاصة بأنها "مجموعة من المبادئ والقيم التي ينبغي أن تتوفر في الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة وممارستهنّ وسلوكياتهنّ في توظيف تلك المبادئ والقيم في مجال تعاملهنّ الأخلاقي مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم وزميلاتهنّ في التدريب الميداني."

وباستقراء التعريفات السابقة للأخلاقيات المهنية يمكن القول أن الأخلاقيات المهنية لمعلمة التربية الخاصة لها معايير أساسية وتنطلق من قاعدة معرفية وإلمام بكل ما يخص المهنة من معارف وقوانين ومعلومات، وبصيرة متميزة للتعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة كما تتطلب امتلاك مهارات وسلوكيات فريدة ومواكبة المستجدات بالاطلاع المستمر والبحث الدائم، وهذا لا يتأتى إلا من خلال الإعداد الجيد للطالبات المعلمات أثناء دراستهنّ وانخراطهنّ في الواقع العملي خلال فترة التدريب الميداني.

وتعرف الأخلاقيات المهنية إجرائيًا بأنها: الممارسات السلوكية التي تعكس المبادئ والقيم التي يجب أن تتحلى بها الطالبة المعلمة بقسم التربية الخاصة، وتظهر في تعاملها برحمة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وفهم خصائصهم وإشباع حاجاتهم، وكذلك تعاملها باحترام مع أولياء أمور

الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومساعدتهم لمتابعة تعلم أطفالهم، وتعاملها بالتزام مع زميلاتها المتدربات والعمل المشترك فيما بينهنّ.

طبيعة أخلاقيات مهنة التعليم وأهم مصادرها:

إن إتمام العمل على أكمل وجه لا يتحقق إلا إذا كان مصحوبًا بالإدراك الفعلي لأخلاقيات المهنة، وخاصة إذا كان لها بعد تربوي وتختص بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وكلما التزم المعلمون بأخلاقيات المهنة أدى ذلك إلى مخرجات تعليمية تتميز بالجودة والفاعلية (عبدالله وعوماري، ٢٠٢١، ص. ١٦١).

وإذا كانت الأخلاق المهنية ضرورة لكل فرد يعمل في مهنة فإنها أكثر أهمية للمعلم بسبب خطورة هذه المهنة حيث تهدف إلى بناء شخصية الإنسان وتمتد آثار تربيته لأجيال عديدة (الحربى والفوزان، ٢٠٢٢، ص. ٥٣٧).

وللأخلاقيات المهنية أبعاد تتمثل في البعد الإنساني ويستمد هذا البعد من الإيمان بحفظ كرامة الإنسان في ممارسة العدل والالتزام بالأمانة العلمية والشفافية والصدق، والبعد المؤسسي ويتضمن الالتزام بالمثابرة لتقديم نموذج تعليمي قائم على جودة العملية التعليمية، والبعد الشرعي ويشتق من مبادئ الشريعة الإسلامية وما تحث عليه من التجمل بالأخلاق وإتقان العمل (عبدالله وعوماري، ٢٠٢١، ص.١٥٤).

ولأخلاقيات مهنة التعليم مصادر تتمثل في **المصدر الفلسفي أو الفكري** وهو من المصادر المهمة التي تصوغ الأخلاقيات المهنية، وقد يكون المصدر الفكري للفرد هي المرجعية الدينية أو النظام السياسي للدولة، أو فلسفة شخصية طورها بنفسه من مصادر متعددة، والمصدر الديني ويعد من أهم المصادر خاصة في المجتمعات الإسلامية، حيث إن توافر الأخلاقيات المهنية يتطلب الرقابة الذاتية كما أن الفرد لا يمكنه التهرب من رقابة الله سبحانه وتعالى، **والمصدر السياسي** فالنظام السياسي للمجتمع ينعكس على أخلاقيات وتوجهات الأفراد، فالمناخ السياسي في كل بلد ينشر قيمًا معينة تؤثر في عقول الأفراد، **والمصدر الاجتماعي** ويقصد به قيم وتقاليد وعادات المجتمع فالمعلم لا يعمل بمعزل عن ثقافة مجتمعه، والمؤسسة التعليمية تمثل مجتمعًا مصغرًا داخل المجتمع الكبير، **والمصدر الاقتصادي** ويعني الأوضاع والظروف الاقتصادية التي يعمل بها الفرد، فإذا كان الفرد يعمل في وضع اقتصادي يوفر له حياة كريمة نتوقع منه الالتزام بالأخلاقيات الرفيعة، أما إذا كان وضعه الاقتصادي لا يمكنه من الوفاء بالتزاماته نتوقع منه الغش والانحراف وغيرها من مساوئ الأخلاق، **والمصدر التنظيمي** ويقصد به البيئة التنظيمية التي يعمل فيها الفرد من قوانين، ولوائح، وأنظمة، وقيم المؤسسة التي تحدد سلوك العاملين في المؤسسة التعليمية. (الحربي وفوزان، ٢٠٢٢، ص. ٥٤٤، ٥٤٥)، (حامد، ٢٠٠٩، ص.٥٧- ٥٨).

الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم في مصر:

لقد تركزت الجهود في مصر لوضع الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم ممثلاً في ميثاق شرف المعلم المصري الذي وضعته نقابة المهن التعليمية، ويتضمن واجبات المعلم نحو ربه، ونحو نفسه،

وأسرته، ومهنته، وزملائه، وطلبته، وأولياء الأمور، ووطنه العربي، بالإضافة إلى إنسانية المعلم وقسم المهنة (الألفي، ٢٠٠٨، ص.٣٨٠، ٣٨١)، كما وضع المجلس العربي للأخلاق والمواطنة بمصر ميثاق أخلاقي لمهنة التعليم وتضمن أخلاقيات المعلم تجاه مهنته والطلاب والزملاء وأولياء الأمور والإدارة والمجتمع بالإضافة إلى وضع إرشادات لتفعيل الميثاق تتضمن اقتناع المؤسسات الاجتماعية بالميثاق وتلتزم به (إبراهيم، ٢٠١٦، ص. ١٥)، وعقد المجلس القومي للتربية الأخلاقية في إبريل ٢٠٠٦ ورشة عمل لإعداد ميثاق شرف المعلم ليكون دستورًا أخلاقيًا ويمثل الميثاق خمسة جوانب لأخلاقيات المعلم تجاه كل من المهنة والطلاب والإدارة والزملاء وأولياء الأمور وتجاه المجتمع (الألفي، ٢٠٠٨، ص. ٣٨٣).

وينص الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم في مصر على مجموعة من المبادئ:

أولا: فيما يخص علاقة المعلم بالطالب ينص على أن التلميذ رأس مال بشري يحقق حياة أفضل لوطنه ولنفسه، وأن رسالة المعلم إنسانية ويبذل كل جهده للنهوض بالتلاميذ ويجب ألا يفرق بينهم فهم وديعه في ذمته، ويجب معاملة التلميذ على أساس الفهم الكامل لخصائص واحتياجات نموه، وأن ينمي المعلم في تلاميذه الشخصية المتكاملة التي تتميز باحترام الحقائق الموضوعية، وعليه أن يراعي الأمانة والإخلاص في تقويم أعمال التلاميذ بصدق وعدالة وذمة.

ثانيا: فيما يخص علاقة المعلم بزملائه ينص على أن المعلم مع زملائه مشارك ومسئول عن تحقيق المدرسة لرسالتها ويجب أن يمد يد العون في حل مشكلاتها الاجتماعية والفنية، والمعلم يعمل بين زملائه بروح الاحترام ويلتزم بالعلاقات الطيبة.

ثالثا: فيما يخص بواجب المعلم نحو نفسه ينص على أن يكون على خلق كريم فهو المثل الأعلى لتلاميذه في عاداته وسلوكياته ومظهره مقتديًا في ذلك بالقيم الدينية والخلقية والاجتماعية التي توجد بتراثنا العربي وليكن له من ضميره الموجه والرقيب.

رابعا: فيما يخص علاقة المعلم بالإدارة المدرسية ينص على ضرورة اعتزاز المعلم بالمهنة واحترامه لتقاليدها والمشاركة الإيجابية في الاجتماعات، وأن يشارك زملائه ويكون مسئول عن تحقيق المدرسة لرسالتها.

خامسا: فيما يخص علاقة المعلم بأولياء الأمور ينص على أن تربية الأبناء شراكة بين الآباء والمعلمين تفرض بينهما التعاون الإيجابي والمعلم بين الناس رسول خير وسلام وحب، كما أن المعلم رائد في البيئة التي يعيش فيها ويهتم بمعرفة مقوماتها المعنوية والمادية والمعلم يربط بين المناهج والبيئة المحيطة. (رضوان وآخرون، ٢٠٢٠، ص. ٣٧٠- ٣٧٣).

ميثاق أخلاقيات المهنة لمعلمي التربية الخاصة ومعاييرها:

يذكر السهلي(٢٠١٨، ص.٧٧- ٧٩)، ومجلس الأطفال غير العاديين(٢٠١٢، ص. ٦:١) أن هناك مجموعة من المبادئ التي تعد ميثاق لآداب المهنة لمعلمي التربية الخاصة وتنص على وجوب التزام معلمو التربية الخاصة بتوفير أفضل مستوى تعليم وجودة حياة للأطفال غير العاديين،

والاتصاف بمستوى عالٍ من النزاهة والكفاءة في ممارسة المهنة، والحرص على المشاركة في نشاطات مهنية لإفادة الأطفال وأسرهم، وأن يبذلوا قصارى جهدهم لتنمية معارفهم ومهاراتهم لتعليم الأطفال غير العاديين، ولا يجب أن يشارك معلمو التربية الخاصة في أفعال غير شرعية أو غير أخلاقية، ومن معايير الممارسة المهنية:

- **المسئوليات التعليمية**: ومنها استخدام الطرق والمناهج والمصادر التعليمية لتلبية احتياجات الأطفال غير العاديين، واستخدام إجراءات وأدوات تقييم لا تمارس التمييز ضد الأطفال غير العاديين، والاهتمام بيئات تعليمية فعالة وآمنة وتلبي احتياجات تعلم الأطفال، والحفاظ على خصوصية المعلومات ولا ينشرونها إلا بالحصول على موافقة مكتوبة.
- **إدارة السلوك**: أن يطبق المعلمون الإجراءات التي تضبط سلوك الأطفال دون إهدار الكرامة أو الحقوق الأساسية، وتحديد الأهداف العامة والخاصة لممارسات إدارة السلوك، واتخاذ الإجراءات الكافية لمنع السلوك المؤذي من الأطفال العاديين، والامتناع عن الأساليب الحادّة في ضبط السلوك.
- **إجراءات الدعم**: من الممكن أن يقدم معلمو التربية الخاصة الدواء والعلاج لمن يحتاجه من الأطفال إذا كانوا مؤهلين لذلك وإذا توافرت التعليمات المصاحبة لذلك، وأن يسعوا لإقامة علاقات مع الآباء تتسم بالاحترام وفى أثناء التواصل يلتزموا بلغة البيت ويبتعدوا عن المصطلحات المتخصصة، وأن يطلبوا مساعدتهم في تخطيط وإجراء الخدمات المساندة للأطفال، وأن يعلموا الوالدين بالحقوق التعليمية لأطفالهم وأن يساهموا في إتاحة الفرصة لتدريب الوالدين.
- **الدفاع عن الحقوق** يجب على معلمي التربية الخاصة الدفاع عن حقوق الأطفال وتحسين الخدمات التربوية المقدمة إليهم ومساعدة المهنيين الآخرين على تحسين الخدمات المساندة المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة.

ويذكر عبيدات وآخرون (٢٠١٨، ص.١٤٩)، والسهلي (٢٠١٨، ص. ٧٧) أن الدستور الأخلاقي لمهنة التربية الخاصة جاء ليوضح طبيعة المهنة وينظمها ويبين أخلاقيات معلم التربية الخاصة بما احتواه من مبادئ ومنها:

- أن يحرص المعلمون على الوصول إلى أعلى مستوى من الكفاءة المهنية وأن يحافظوا عليها.
- أن يساهم معلمو التربية الخاصة في الأنشطة التي تفيد الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم.
- كما يجب عليهم الالتزام بتطوير ظروف هؤلاء الأطفال الحياتية وقدراتهم التعليمية إلى الحد الأقصى وفقا لقدراتهم.
- كما يجب على المعلمين أن يدافعوا عن الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وألا يشاركوا في ممارسات غير أخلاقية لا تتفق مع أخلاقيات المهنة، ويمكن ترجمة هذه المبادئ على صورة معايير مهنية هي المسئوليات التعليمية، وإدارة السلوك، وممارسة إجراءات الدعم، الدفاع عن الحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتشير إبراهيم (٢٠١٠، ص. ٥١- ٥٢) أن من أخلاقيات المهنة أنه على المعلمة أن تبدي رغبة جادة في التعامل مع الأطفال وتعليمهم والحرص على مصلحتهم، كما يجب عليها التعرف على أنظمة وتعليمات الروضة والتقيد بها تقيدًا تامًا ويجب عليها الاحتفاظ بسرية المعلومات التي تجمعها عن الأطفال، وأن تكون قدوة حسنة للأطفال في سلوكها ومظهرها، ويجب عليها المساواة بين الأطفال في المعاملة وألا تتحيز لطفل دون الآخر.

وتشير دراسة أحمد (٢٠١٩، ص. ٢٤) إلى أن من الصفات الأخلاقية التي يجب توافرها لدى معلم الإعاقة الفكرية الولاء لمهنته، والالتزام بمواعيد العمل، والمحافظة على أسرار الطلبة، ومعاملة أولياء الأمور بالطريقة الملائمة، وتوافر المرونة الأخلاقية، واحترام التوجهات الفكرية، وتقبل النقد.

ومن أهم المعايير الأخلاقية التي يحتاج إليها المعلم في أداء مهنته أن يكون المثل الأعلى لطلابه والقدوة في الأفعال والأقوال، فهو يفهم سلوك طلابه ويشجعهم على النجاح فيجب أن يكون بعيدًا كل البعد عن كل قول أو فعل سيء، ويجب أن يكون منضبطًا في سلوكه، كما أن الصبر من الصفات الأساسية المطلوبة ممن يتعامل مع الأطفال، ويجب أن يتميز المعلم بالتواضع، وأن يحرص على مصلحة طلابه. (ديكنة، ٢٠١٣، ص. ١٠٢٩- ١٠٣٠).

ومن الأخلاقيات المهنية التي يجب أن تراعيها طالبة التربية الخاصة المتدربة احترام الأعراف والقوانين المدرسية، وألا تتجاوزها بالقول أو الفعل، وأن تلتزم بمسئولياتها اليومية في مواعيدها المحددة وأن تحضر صباحًا إلى المدرسة وتنصرف منها بانتظام، وأن تحترم اقتراحات وآراء المعلمة المتعاونة والمشرفين، والتعبير عن آرائها بأمانة وتأدب، وأن تهتم بمصلحة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتستجيب موضوعيًا وإنسانيًا لحاجاتهم، ويجب عليها أن تحافظ على سمعة الكلية التي تنتمي إليها معطية للمدرسة صورة إيجابية عنها من خلال خلقها وكفايتها العالية، وأن تكون مستقرة في أساليب تعاملها مع زميلاتها ومعلمات المدرسة بعيدة عن التناقض، وأن تحافظ على مظهرها العام ليتفق مع دورها كنموذج لشخصيتها. (أحمد، ٢٠١٣، ص.١٨٨، ١٨٩).

وحددت دراسة الهادي (٢٠٢٠) أبعاد الأخلاقيات المهنية للطالبات المعلمات قسم التربية الخاصة في الصفات الأخلاقية للطالبات المعلمات، وعلاقة الطالبات المعلمات بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلاقة الطالبات المعلمات بأسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلاقة الطالبات المعلمات بزميلاتهنّ في التدريب الميداني.

كما حددت دراسة خلف الله والمصري (٢٠١٨)، ودراسة قشمر (٢٠١٧) أبعاد الأخلاقيات المهنية للمعلم في علاقة المعلم بطلبته، وعلاقة المعلم بزملائه المعلمين، وعلاقة المعلم بمدير المدرسة، وعلاقة المعلم بالمشرف التربوي، وعلاقة المعلم بالمرشد التربوي، وعلاقة المعلم بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وحددتها دراسة الياسين (٢٠١٢) في سلوكيات المعلمين، والممارسة المهنية للمعلم، والعلاقات الانسانية للمعلمين مع طلبتهم، التزام المعلمين بالنظم واللوائح.

وعلى ضوء العرض السابق للأخلاقيات المهنية وتصنيف الدراسات لها في أبعاد محددة، يعتمد البحث الحالي على تصنيف الأخلاقيات المهنية للطالبة المعلمة في قسم التربية الخاصة إلى:

١- الصفات الأخلاقية للطالبة المعلمة: وتعني سلوكيات الطالبة التي تعكس القيم والمبادئ التي تمتلكها؛ من التزام وتواضع واتزان انفعالي عند تواجدها في مؤسسة التدريب، وتتمثل في:

- الانضباط في سلوكها بما يتفق مع آداب المهنة.
- التحلي بصفات الصبر والتواضع والأمانة عند التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- احترام تعاليم وقوانين مؤسسة التدريب.
- الاتزان الانفعالي في مواجهة المواقف المختلفة.
- الحرص على مصلحة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- علاقة الطالبة المعلمة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: وتعني سلوكيات الطالبة التي تعكس المبادئ والقيم التي تتمثلها الطالبة المعلمة في علاقتها بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتمثل في:

- التعامل برحمة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- مراعاة قدرات الأطفال وتنمية ثقتهم بأنفسهم.
- الحفاظ على سرية المعلومات الخاصة بكل طفل.
- توفير بيئة تربوية آمنة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣- علاقة الطالبة المعلمة بأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: وتعني سلوكيات الطالبة التي تعكس المبادئ والقيم التي تتمثلها الطالبة المعلمة في علاقتها بأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتمثل في:

- احترام أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتقبل آرائهم.
- تزويدهم بمعلومات دقيقة حول سلوك طفلهم.
- التعاون معهم لمتابعة تعلم طفلهم.
- احترام عادات وتقاليد كل أسرة بغض النظر عن خلفياتهم الدينية.
- التواصل بصفة مستمرة مع أولياء الأمور.

٤- علاقة الطالبة المعلمة بزميلاتها في التدريب الميداني: وتعنى سلوكيات الطالبة التي تعكس المبادئ والقيم التي تتمثلها الطالبة المعلمة في علاقتها بزميلاتها في التدريب الميداني، وتتمثل في:

- الاحترام المتبادل مع زميلات التدريب الميداني.
- تقديم المساعدة للزميلات المتدربات وتسهيل مهامهنّ.

- تقبّل النّقد البنّاء من الزميلات المتدربات.
- الالتزام بآداب الحديث مع الزميلات المتدربات.
- العمل الجماعي والتعاون لإنجاح النشاطات الموكلة إليهنَ.

أهمية الالتزام بالأخلاقيات المهنية لمعلم التربية الخاصة:

يسهم ميثاق أخلاق مهنة التعليم في رسم حدود تعامل المعلمة مع زملائها وجميع العاملين في الروضة؛ حيث يساعد الميثاق على نشر ثقافة الاحترام والتعاون ومعرفة العاملين في الروضة بحقوقهم وواجباتهم وإعطاء الفرصة لإبداء الآراء واعتماد طرق علمية لحل المشكلات (Newman 2015,P. 2-11 ,.) ويعد البعد الأخلاقي في التعليم مطلبًا أساسيًا لأنه يساعد المعلم على القيام بأدواره والنجاح فيها، وأن التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة يعمل على رفع كفاءتهم وقدراتهم التدريسية وبالتالي يؤثر في زيادة وعي المتعلمين (البشرى والصرايرة، ٢٠١١، ص.٧٤).

وتعد الأخلاقيات المهنية مرجعًا للحكم على مدى أهلية المعلم للقيام بمهامه، ومنظمًا لعلاقته مع زملائه، ومسئوليته بين طلابه، كما تحتم على المعلم أن يقدر رسالته ويجعل من نفسه قدوة، وترجمة تلك الأخلاقيات في سلوكياته وتساعد الأخلاقيات المهنية المعلم على تنمية الرقابة الذاتية لديه لغرس المصلحة العامة قبل المصلحة الشخصية والارتقاء بالمجتمع (الهادية، ٢٠١٢، ص. ١٧١).

وتؤكد دراسة إبليش (٢٠٢٢) أن أخلاقيات مهنة التعليم من أهم التوجيهات المؤثرة في سلوك المعلم حيث تشكل لديه الضمير اليقظ وتزوده بأسس يمكن الرجوع إليها كدليل في العمل التربوي، كما اهتمت دراسة رضوان وآخرون (٢٠٢٠) بوضع تصور مقترح لتفعيل دور الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم في الحدّ من بعض المشكلات التعليمية في مصر الخاصة بالمعلم والتلاميذ وحل مشكلات المعلم وزملاؤه وحل مشكلات المعلم والإدارة المدرسية ومشكلات المعلمين وأولياء الأمور.

والتزام معلمة الروضة بأخلاقيات المهنة يزيد من معرفة المعلمة بحاجات المجتمع وكيفية التعاون مع الآخرين للحفاظ على الطفل وسلامته وتجنب المشاكل (اليتيم والتركيت، ٢٠١٧، ص.٣٥٥).

ويذكر سليمان (٢٠١٤، ص. ١٤٤، ١٤٥) أن من فوائد الالتزام بميثاق أخلاقيات المهنة ما يأتى:

- الالتزام بأخلاقيات المهنة يسهم في تحسين المجتمع فتتوافر الفرص المتكافئة للطلاب كما يتم الاستفادة القصوى من الموارد المحدودة.
- الالتزام بأخلاقيات المهنة يدعم البيئة المؤيدة لروح الفريق وزيادة الإنتاجية مما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع.

- إدارة أخلاقيات المهنة بكفاءة يشعر العاملين والأساتذة بالثقة في العمل والثقة في النفس ويقلل التوتر والضغوط.
- إن وجود ميثاق أخلاقي للمهنة يكون بمثابة مرجع أو دليل يسترشد به الجميع لحل الخلافات حول السلوك الواجب اتباعه.

ويشير رضوان وآخرون (٢٠٢٠، ص. ٣٥٢) إلى أن تطبيق أخلاقيات مهنة التعليم من شأنه أن يحدّ من المشكلات التعليمية، حيث إنه يحدد العلاقة بين المعلم وزملائه وتلاميذه والإدارة والمجتمع المحلي، فهو يصف الأدوار المختلفة وبالتالي يتم تجنب المشكلات الواقعة بسبب الخلط في المسئوليات والأدوار.

مما سبق، يمكن القول أنه إذا كانت الأخلاق المهنية ضرورة لكل معلم فإنها تزداد أهمية لمعلمة التربية الخاصة فهي تتعامل مع أطفال غير قادرين على الدفاع عن حقوقهم فهم أمانة لديها وجب المحافظة عليهم وتعليمهم وفق قدراتهم وعدم الإهمال في واجباتها نحوهم، ولذلك تشكل الأخلاقيات المهنية الضمير اليقظ لدى المعلمة للقيام بمهامها دون تقصير وتحدد الأدوار التي يجب أن تقوم بها تجاه الأطفال وأسرهم وتجاه زميلاتها لتحقيق أهداف التربية الخاصة كما تسهم الأخلاقيات المهنية في تجنب تعرضها للمشكلات التعليمية فهي دليل تسترشد به المعلمة.

دور عناصر التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية للطالبة المعلمة:

إن رصد الواقع يؤكد أننا بحاجة ماسة إلى تدريب معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لكى نستطيع أن نلبى حاجاتهم فهم في حاجة ماسة إلى التدريب على كيفية تعليم هؤلاء الأطفال لتحسين مهاراتهم الذي يأتي كنتيجة لتحسين مستوى المعلمين (سليمان، ٢٠١١، ص. ٢٧).

واكتساب الطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة للكفايات الأخلاقية المهنية من الأمور المهمة التي تركز عليها الكثير من برامج التربية الخاصة بالجامعات وخاصة في ظل نظام الدمج الشامل وفى ظل التغيرات المعاصرة وزيادة الحاجة الملحة إلى خريج يكون هو القدوة والموجه للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مواجهة تلك التحديات (الهادي، ٢٠٢٠، ص.٢٤).

ومن أولويات مؤسسات إعداد المعلمين تطوير برامج الإعداد ومساعدة الطالب المعلم على الإلمام بأخلاقيات مهنة التعليم وما يندرج تحتها من صفات متعددة حتى يتمكن من تمثلها في مرحلة الإعداد التربوي في كليات التربية قبل دخوله لميدان العمل التربوي كممتهن لهذه المهنة (محمد، ٢٠١٩، ص. ٤١٤).

وقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة الاهتمام ببرامج التدريب الميداني ودورها في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المتدربات؛ فقد أوصت دراسة الحربي والفوزان (٢٠٢٢) بضرورة نشر الوعي بأخلاقيات مهنة التعليم بين فئات المجتمع التربوي بالاستعانة بذوي الخبرة، وتهيئة المعلم المبتدئ من خلال عقد دورات حول أخلاقيات مهنة التعليم، والاستفادة من التقنيات الحديثة في نشر ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم. كما أوصت دراسة البري (٢٠٢٢) بضرورة المراجعة المستمرة والدورية لبرنامج التدريب الميداني لمعرفة نقاط القوة والضعف، وتحفيز

المعلمين المتعاونين للقيام بالأدوار والمهمات المطلوبة منهم، وأوصت دراسة عبد العالي (٢٠١٣) بالاهتمام ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وتمهينهم بما يتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة في مجال التواصل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة وفهم واستخدام أدوات التشخيص والتقويم في التربية الخاصة بشكل جيد. وهدفت دراسة Peterson et al. (2018) إلى وضع تصور لزيادة فاعلية برنامج إعداد معلم التربية الخاصة قبل تقديم الخبرة للتطوير المهني للمعلم وأشارت النتائج أنه لابد من أن تشمل برامج إعداد المعلم على إدارة الصفّ بشكل فعّال، وكيفية ضبط السلوك الصفي وعقد دورات تدريبية تهدف لزيادة فرص التعلم، وزيادة تنقيب الطالب المعلم في مجال تخصصه.

كما أشار حمدان (٢٠١٩، ص. ٥٤) إلى أن من العوامل التي تؤثر في معلمة التربية الخاصة العلاقة بينها وبين إدارة المدرسة، فنوع العلاقة السائدة بين أركان النظام التربوي لها أثر بالغ في أداء المعلم.

واكتساب الطلاب المعلمين للكفايات الأخلاقية المهنية لا يتم من خلال المقررات النظرية فقط ولكن يتم من خلال ما يعكسه عضو هيئة التدريس من سلوكيات وقيم ومبادئ أخلاقية تكون نموذجًا عمليًا، لذلك فالقيم الأخلاقية لعضو هيئة التدريس من الأمور التي تؤثر على اكتساب الطلاب المعلمين الكفايات الأخلاقية المهنية (الهادي، ٢٠٢٠، ص. ٢٣)

فلابد من الاهتمام بالأساليب والطرق الصحيحة التي يمكن من خلالها إكساب طلاب قسم التربية الخاصة الأخلاقيات المهنية، حيث يعكس الوضع الحالي لخريجي التربية الخاصة في معاهد ومدارس التربية الخاصة إلى افتقاد بعضهم للسلوكيات الأخلاقية في تعاملاتهم مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، أو مع أولياء الأمور وزملائهم في المدرسة وهو ما يدل على القصور في الأساليب المتبعة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة (الهادي، ٢٠٢٠، ص. ٢٢).

وقد أكدت دراسة القحطاني (٢٠٢١) أن التدريب الميداني قد عزز من قدرة الطالب المعلم في جانب مهارات التواصل مع أولياء أمور الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، واحترام آراء أولياء الأمور في العملية التعليمية، والتعاون مع الأسرة لمتابعة الطلاب، وتنمية مهاراته في إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية، والتواصل مع الزملاء المعلمين ذوي الخبرة والاستفادة منهم.

واهتمت دراسة Brown (2016) بالتعرف على الجامعات التي تهتم بتعليم محتوى صنع القرار الأخلاقي والمعنوي للمعلمين قبل الخدمة في ألينوي، ومعرفة كيفية إعداد الجامعات للمعلمين قبل الخدمة ليكونوا صانعي قرار أخلاقيين، وكشفت النتائج أن المعلمين المنتمين لجامعة ألينوي العامة في بعض الدورات التحضيرية يتخذون قرارات أخلاقية ولديهم وعي كبير بالقرارات الأخلاقية ولكن لا يوجد منهج محدد لمعلمي ما قبل الخدمة في المناهج الجامعية.

وقد أوضحت دراسة الهادي (٢٠٢٠) عن وجود علاقة بين القيم الأخلاقية التدريسية لدى عضو هيئة التدريس والكفايات الأخلاقية المهنية لدى الطالبات المعلمات، وأشارت النتائج أيضا عن

ارتفاع كل من مستوى القيم الأخلاقية التدريسية بأبعادها لدى عضو هيئة التدريس وارتفاع مستوى الكفايات الأخلاقية المهنية بأبعادها للطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة.

وأكدت دراسة Platts (2017) على أن هناك حاجة ماسة إلى تدريب أخلاقي إضافي لكل مديري المدارس وضرورة مناقشة القضايا الأخلاقية في اجتماعات أعضاء هيئة التدريس وأن يتم تشارك وتبادل وجهات النظر فيما يتعلق بأخلاقيات المهنة.

واستهدفت دراسة Torres – Gastelu et al.(2016) معرفة آراء الطلاب المعلمين تجاه الكفايات الأخلاقية لديهم، وتكونت عينة الدراسة من ٥٦٧ طالب جامعي، طبقت عليهم استبانة تألفت من ١٤ عبارة، شملت أبعادها التعامل بأخلاقية، والمسئولية، والتقدير، والتعاون، والتواصل الاجتماعي، وقد كشفت النتائج عن أن تصورات الطلاب المعلمين تجاه كفاياتهم الأخلاقية جاءت مرتفعة، وجاءت قيمة التعاون والتفاعل الاجتماعي في المرتبة الأولى على مقياس الكفايات الأخلاقية.

كما هدفت دراسة الزعبي (٢٠١٣) إلى التعرف على درجة التزام المعلمات المتعاونات بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطالبات المتدربات بجامعة آل البيت الأردنية، حيث تم تطبيق استبانة مكونة من ٣٢ فقرة على ١١٣ طالبة متدربة، ووجدت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المعلمات المتعاونات بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لمتغير الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المعلمات المتعاونات بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي، وأوصت الدراسة بضرورة إيلاء موضوع أخلاقيات مهنة التعليم في برنامج التربية العملية اهتمامًا أكبر.

وانطلاقا من ضرورة تنمية الأخلاقيات المهنية للطالبة المعلمة بقسم التربية الخاصة، وتأكيد الدراسات على الدور الفعال للتدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لديها وبمراجعة الأدبيات التربوية ذات الصلة بتدريب معلمات التربية الخاصة يمكن عرض أدوار عناصر التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لديها كما أوضحتها الهادي (٢٠٢٠، ص.٧٢)، والعسيري (٢٠٢٠، ص.١١٩)، والمكانين والمهايرة (٢٠١٩، ص. ٥٤٦، ٥٤٧)، وأبو نيان (٢٠١٦، ص. ٦٠، ٦١)، وأحمد (٢٠١٣، ص. ١٩٠، ١٩١) كما يأتي:

المشرف الأكاديمي وهو عضو هيئة التدريس بالجامعة يمكن أن ينمي الأخلاقيات المهنية لدى الطالبة المتدربة من خلال:

- التزامه بقيم التعاون والحكمة والتواضع في التعامل مع الطالبات وأن يكون قدوة حسنة في التزامه بالقيم الأخلاقية.
- حرصه على حل مشكلات الطالبات، وأن يكون تقويمه عادلاً وواضحًا، وأن يلتزم بمعايير واضحة أثناء التقويم.
- حرصه على تشجيع الطالبات المتدربات على النمو المهني خلال اللقاءات المهنية معهنّ.

- تأكيده على اتباع تعليمات مؤسسة التدريب واحترام إدارتها.
- حرصه على التزام الطالبات بالأخلاقيات المهنية ومراعاة الاعتبارات التربوية والنفسية والمهنية خلال التدريب.
- تأكيده على قيم الصدق والرحمة والأمانة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

المشرف التربوي (الموجه) وهو المختص بمتابعة الطالبة المعلمة داخل مؤسسة التدريب يمكن أن ينمي الأخلاقيات المهنية لدى الطالبة المعلمة من خلال:

- الحرص على وجود علاقة طيبة مع الطالبة المتدربة.
- تعريف المتدربات بالقواعد التنظيمية للمؤسسة ولبرامج التربية الخاصة.
- إرشاد الطالبة المتدربة إلى المنهاج العلمي الصحيح في التعامل مع الحالات المختلفة في مؤسسة التدريب.
- إطلاعهنّ على تجاربه المهنية في العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

أما عن دور المعلمة المتعاونة في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبة المعلمة يكون من خلال:

- تعريف الطالبات بنظام العمل في المؤسسة.
- إعطاء الفرصة للطالبة المتدربة لتنظيم الفصل مع اطلاعها على إجراءات ذلك منعًا لحدوث التناقض.
- مناقشة أمور الفصل مع الطالبة المتدربة بشكل موضوعي وتربوي بعيدًا عن النقد الجارح.
- الحرص على نقل خبراتها في التعامل مع أولياء أمور الأطفال إلى الطالبة المتدربة.
- مساعدة الطالبة المتدربة على القيام بمهامها التدريسية في جو مريح نفسيًا.
- أن تكون قدوة في تعاملها بصبر ورحمة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن تتسم بالاتزان الانفعالي عند مواجهة المشكلات.
- أن تكون قدوة ف التعامل بنزاهة وشفافية مع أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ثالثا: الاتجاه نحو المهنة:

الاتجاه: هو استعداد وميل نسبي متعلم ويتم تكوينه بتراكم خبرات سلوكية ومعرفية تؤدي إلى استجابات محددة للفرد والجماعة بالإيجاب أو السلب نحو أنماط المثيرات الحياتية المختلفة (المجيدل والشريع، ٢٠١٢، ص. ٢٣).

ومهنة المستقبل تعني إعداد طلبة قسم التربية الخاصة للمهنة في المستقبل بمؤسسات التربية الخاصة (محمد، ٢٠١٥، ٦٦).

الاتجاه نحو مهنة التدريس: هو مجموعة المشاعر والتصورات التي يحملها المشارك وتظهر في صورة استجابات الرفض أو القبول التي يظهرها والتي تتعلق بعمله في مهنة التدريس (شحادة والبوني، ٢٠١٦، ص. ٦٧).

لقد أولت المجتمعات الحديثة اهتمام كبير لتمكين الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في الحصول على الخدمات التعليمية والتربوية المناسبة لذلك حرصت الجامعات على إعداد المعلمين في الجوانب التطبيقية والنظرية المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة إضافة إلى العمل على تنمية اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس لهذه الفئة (لطفي، ٢٠١٨، ٤٥٩).

حيث إن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لا تهدف تنمية مهاراتهم الأكاديمية فقط ولكن تهتم بتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس فتحمله هذه الاتجاهات على التطوير والإبداع المهني على عكس الاتجاهات السلبية التي ستعوق المعلم عن أداء رسالته (لطفي، ٢٠١٨، ص.٤٦٢).

فللاتجاهات دورًا مهمًا في تحديد سلوك الأفراد تجاه بعضهم البعض حيث تؤثر في طريقة إدراكهم للأحداث والمواقف التي تربطهم بالآخرين، كما تؤثر في دافعيتهم لعمل شيء ما وفي طريقة تعايشهم في المجتمع، وتحمل الاتجاهات أهمية أكبر عندما يكون التفاعل مع الأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة نظرًا لما يشعرون به من اختلاف وحساسية. (الهابط، ٢٠١٦، ص. ١٣٥)

والاتجاه هو" استعداد وميل نسبي متعلم ويتم تكوينه بتراكم خبرات سلوكية ومعرفية تؤدي إلى استجابات محددة للفرد والجماعة بالإيجاب أو السلب نحو أنماط المثيرات الحياتية المختلفة" (المجيدل والشريع، ٢٠١٢، ص. ٢٣)، فهو "مجموعة من الإدراكات والأفكار والتي تقوم بتوجيه سلوك الفرد في تحديد موقفه تجاه الأحداث والأشياء وهو استعداد ثابت ومسبق ومطرد نسبيًا للسلوك نحو الأشياء والأشخاص بطريقة معينة". (العايد وآخرون، ٢٠١٢، ص.١٨).

ومهنة المستقبل تعنى "إعداد طلبة قسم التربية الخاصة للمهنة في المستقبل بمؤسسات التربية الخاصة ".(محمد، ٢٠١٥، ص. ٦٦).

وتعرف دراسة (لطفي، ٢٠١٨، ص. ٤٥٨) الاتجاه نحو المهنة على أنه "مكون وجداني له أساس معرفي يوجه سلوك الطالب المعلم بقسم التربية الخاصة نحو مهنة التدريس."

والاتجاه نحو مهنة التدريس" هو مجموعة المشاعر والتصورات التي يحملها المشارك وتظهر في صورة استجابات الرفض أو القبول التي يظهرها والتي تتعلق بعمله في مهنة التدريس ".(شحادة والبوني، ٢٠١٦، ص. ٦٧).

وتتكون الاتجاهات من ثلاثة عناصر رئيسية هي:

- المكون المعرفي: يشمل أفكار الطالب ومعتقداته ومعارفه والحقائق المتوفرة لديه.
- المكون السلوكي: ويشير إلى استعداد الطالب للقيام بأفعال تتفق مع اتجاهاته فهي محددة للسلوك ويعتبر الوجهة الخارجية للاتجاه ويمثل انعكاس لقيم الفرد وتوقعاته.

- المكون الوجداني: يشير إلى انفعالات الطالب ومشاعره كالغضب والحب والكراهية وتشكل الشحنة الانفعالية التي تصاحب تفكير الفرد. (لطفي، ٢٠١٨، ص. ٤٦٣- ٤٦٤)، (محمد، ٢٠١٥، ص. ٦٧).

العوامل التي تؤثر على اتجاهات الطالبات المعلمات نحو مهنة معلمة التربية الخاصة:

للاتجاهات الإيجابية نحو التخصص دورٌ فعّال في العملية التعليمية خاصة لدى معلمات التربية الخاصة، فهنّ بحاجة إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنتهنّ المستقبلية (محمد، ٢٠١٥، ص. ٦٣).

وتتأثر الاتجاهات بعدد من الخبرات والعوامل التي يتعرض لها الفرد والجماعة فغالبًا ما تؤثر العوامل العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية في تكوين الاتجاهات، ولاتجاهات المعلمين نحو الأطفال غير العاديين أهمية خاصة، إذ يترتب عليها مجموعة من القرارات سواء -بالإيجاب أو بالسلب- مثل القبول الاجتماعي والنفسي للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحسين البرامج المقدمة لهم وإجراء الأبحاث ذات العلاقة، وكذلك إعداد الكوادر اللازمة لكل فئة، ويترتب على الاتجاهات السلبية: العزل، والرفض والإهمال لهذه الفئة (السوالمة وحموري، ٢٠١٢، ص. ١٦٥)

كما أن من العوامل التي تؤثر على اتجاهات معلمات التربية الخاصة نحو مهنتهنّ المستقبلية كما ذكرها حمدان (٢٠١٩، ص. ٥٤) ما يأتي:

- عدم وضوح المسئوليات المسندة إليها وغموض الأدوار الموكلة إليها.
- عدم مواكبة برامج التدريب كل ما هو عالميا من حيث أحدث الوسائل للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- غالبية برامج التدريب لا ترتبط بالتطبيق العملي في التعامل مباشرة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- قلة توافر الأدوات والمواد التعلمية اللازمة.
- عدم توافر الوقت الكافي للمعلمة لتقوم بتلبية الاحتياجات الفردية للأطفال المعاقين، بسبب كثرة عدد الأطفال وكثرة المهام الملقاة على المعلمة.
- العلاقة السلبية بإدارة المدرسة حيث أجمعت أدبيات التربية الخاصة أن نوع العلاقة السائدة بين أركان النظام التربوي لها أثر بالغ على أداء المعلم.
- عدم توافر الحوافز المادية الكافية.

كما أن إدراك عناصر التدريب الميداني لحقوق الطالبة المعلمة يؤثر في طريقة تعاملهم معها وبدوره يؤثر على اتجاهاتها نحو المهنة، ومن هذه الحقوق التعامل بموضوعية وعدل مثل باقي أفراد المجموعة دون وجود أي مشاعر شخصية يمكن أن تؤثر سلبيًا على عملية التدريب وتقويمها لديها،

والتدريب والتوجيه بجدية من قبل المشرف والمعلم المتعاون، وتقارب متطلبات التدريب لكل الطالبات قدر الإمكان، وعدم إسناد مسئوليات إضافية إلى الطالبات غير تلك التي كلفت بها في بداية التدريب الميداني إلا بعد الحصول على موافقتهنّ، خاصة إذا كانت لا تتصل بطبيعة تخصصها وعملها اليومي في المدرسة، وأن تعرف مواعيد ملاحظتها والمهارات التدريسية التي سيلاحظها المشرف، حيث إن المفاجأة وتصيد الأخطاء في الإشراف والتوجيه يورث التذمر وعدم الرضا. (أحمد، ٢٠١٣، ص. ١٨٧، ١٨٨).

وتؤكد العديد من الدراسات أن هناك مجموعة من العوامل الكامنة وراء اتجاهات الطالبة المعلمة تجاه مهنة المستقبل، حيث هدفت دراسة العايد وآخرون (٢٠١٢) إلى معرفة اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء التحاقهم بالتخصص بجامعة المجمعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الاتجاهات نحو مهنة المستقبل، إيجابية وأن من الدوافع الكامنة وراء التحاقهم بتخصص التربية الخاصة الرغبة الشخصية، والجانب الإنساني والحصول على الأجر من الله، وقرب الجامعة من مساكن الطلبة.

كما كشفت دراسة Terzi (2010) عن اتجاهات الطلبة المعلمين في جامعة ميرسن في تركيا نحو مهنة التدريس والتعرف على العوامل المؤثرة في هذه الاتجاهات، وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة كانت إيجابية عمومًا نحو مهنة التدريس وأن حبهم لتخصصهم كان أقوى العوامل في تنمية هذه الاتجاهات.

وأكدت نتائج دراسة أحمد وزمرد (٢٠١٦) أن رضا طالبات رياض الأطفال عن برنامج إعدادهنّ بما يتضمنه من مقررات وأعضاء هيئة التدريس وتدريب ميداني كون لديهنّ اتجاهات إيجابية نحو ممارسة العمل لاحقًا كمعلمات رياض الأطفال.

كما تؤثر المشكلات التي تواجه الطالبات المعلمات أثناء التدريب الميداني على اتجاهاتهنّ نحو المهنة، وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة الشرعة (٢٠١٩) إلى أن أكثر المشكلات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة هي المشكلات التي تتعلق بمدير المدرسة وتكليفه للطلاب بمهام خارجية عن عملهم، كما توصلت نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٨) أن تدخل المشرف في سير الدرس أثناء عملية الشرح يسبب حرج شديد للطالب المعلم وتفقده الثقة بنفسه، وأن من مشكلات التدريب الميداني عدم تشجيع المشرف للطالب المعلم للتقدم في التدريب الميداني وعدم مساعدته في التغلب على الصعوبات، كما أن هناك فجوة بين ما يدرسه الطالب وبين الواقع الملموس في المدارس وأن هناك تعمد واضح من مدرسي المدرسة بإلقاء العبء التدريسي على طلبة التدريب الميداني.

وأوضحت دراسة قزاز (٢٠١٦) مخاوف طلبة قسم التربية الخاصة المرتبطة بالتدريب الميداني من وجهة نظر الطلاب المتدربين، والتي تبين أن منها شدة الأستاذ المشرف، وعدم ارتباط المواد النظرية بالتدريب الميداني.

وقد أشار الجدوع (٢٠١٥، ص.١١٦٩) إلى تذمر بعض الطلبة من تخصص التربية الخاصة، حيث ظهر عليهم القلق لأسباب متعددة؛ منها: وجود فرق شاسع بين دراسة التخصص والواقع الفعلي، وكان بالمقابل هناك اتجاهات إيجابية لدى بعض الطلبة وأنهم يشعرون بالفخر والرضا عن التخصص، ويعد امتلاك هذه الاتجاهات الإيجابية مدخلاً لتميزهم وإبداعهم حيث أصبح تخصص التربية الخاصة من التخصصات التي تلقى رواجًا كبيرًا من الطلبة.

من العرض السابق يمكن تقسيم العوامل التي تؤثر في اتجاهات الطالبات المعلمات نحو مهنة معلمة التربية الخاصة إلى قسمين وبالتبعية كل مجموعة من العوامل وفقًا لطبيعتها تنمي لديهنّ إما اتجاهات إيجابية أو سلبية نحو مهنة معلمة التربية الخاصة، ومن العوامل التي تنمى الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة معلمة التربية الخاصة:

- رغبة الطالبات المعلمات في الحصول على الأجر من الله نتيجة رعاية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الرغبة الشخصية وحبهن للتخصص.
- رضا الطالبات عن برامج إعدادهنّ.
- قرب الجامعة من سكن الطالبة.
- تشجيع هيئة الإشراف للطالبات المعلمات، والقضاء على ما يواجههنّ من صعوبات.

أما العوامل السلبية التي تؤثر في اتجاهات الطالبات المعلمات بالسلب تجاه المهنة، فمن أهمها:

- تكليف الطالبات المعلمات بمهام خارجية عن عملهنّ.
- تدخل المشرف أثناء شرح الطالبات وإحراجهنّ.
- عدم تشجيع الطالبات وتقديم المساعدات لهنّ للتغلب على الصعوبات.
- الفجوة بين الدراسة النظرية والواقع العملي في المدارس.
- إلقاء العبء التدريسي على الطالبات المعلمات.

دور التدريب الميداني في تنمية اتجاهات الطالبة المعلمة نحو مهنة معلمة التربية الخاصة:

يهدف التدريب الميداني إلى إكساب الطالبات مهارات تربوية تؤهلهم إلى ممارسة المهنة بكل ثقة وموضوعية، فهو خبرة جديدة على الطالبة المعلمة تمارس فيها أنشطة مختلفة بعد أن اعتراها القلق النفسي بسبب الغموض حول مستقبلهم الوظيفي، ويظهر ذلك في صورة ارتباك وتشوش، مما يعوق قدرتهم على الاستفادة من الفرص والأنشطة التي يمرون بها خلال فترة التدريب الميداني، وهو ما يؤدي في النهاية إلى إبطاء تقدمهم الوظيفي، وظهور ميول سلبية نحو مهنة التعليم. (أحمد، ٢٠١٣ ، ص. ١٤٩).

ويشير شحاذة والبوني (٢٠١٦، ص. ٦٦) أن الطلبة المعلمين يحملون اتجاهات وتصورات سابقة عن مهنة التدريس للتلاميذ، وكيفية التعامل معهم، وبالتالي فإن برامج التدريب الميداني يمكن

أن تحدث دورًا في تغيير اتجاهات الطلبة المعلمين -إما ايجابًا أو سلبًا- نحو هذه المهنة، وبالتالي تضفى تحولاً نوعيًا في هذه المهنة. وقد ذكر عبيدات وآخرون (٢٠١٨، ص.١٦) أن خبرة التدريب الميداني تؤثر في قرار الطالب المستقبلي حول بقائه في مهنة التدريس أو تركها؛ فغالبية المعلمين الذين يتلقون إعدادًا ضعيفًا في مرحلة ما قبل الخدمة يتركون التدريس بشكل أكبر من أولئك الذين يحصلون على إعدادٍ جيدٍ، حيث يسهم التدريب الميداني في تطوير مستوى الرضا والشعور الإيجابي لدى الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس.

حيث يستهدف برنامج التدريب الميداني زيادة معرفة الطالب المعلم بأهمية المجال المهني التربوي الذي سيعمل فيه بعد التخرج، والتعرف على مسئولياته تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة لتطوير قدراتهم، وتعريفه بمسئولياته تجاه قيادات وزملاء العمل، والتزامه بأدواره الحيوية المؤثرة، وإتاحة الفرصة له لتوظيف ما درسه من علوم نظرية في الميدان مما يزيد من كفاءته وفعاليته كمعلم. وتعد فترة التدريب الميداني فترة انتقالية بين دورين دور استقبال المعلومات ودور توظيفها (صوالحة، ٢٠٢٠، ص.٦٥٠).

فمرحلة التدريب الميداني تسهم في تنمية شخصية الطالب المعلم بكل جوانبها ليتخلص من رهبة التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعوده على إدارة الصف كما أنها تكسبه مهارة التعامل مع زملائه ومدير المدرسة وفق أسس اجتماعية وتربوية، مما يؤدي في النهاية إلى اكتساب الطالب المعلم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، وتنمي ولاءهم وحبهم لهذه المهنة، وتشعرهم بالاعتزاز لديهم، وتطرد عنهم أي كراهية نحو هذه المهنة. (أبو الحسن، ٢٠١٣، ص.١٤٨) .

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على أن جودة برنامج التدريب الميداني لإعداد الطالبة المعلمة وتدريبها تعمل على تطوير شخصيتها ومهاراتها التي تحتاجها، مما يجعلها قادرة على التدريس بفاعلية ودافعية. كما أنها تسهم -بشكل كبير- في رفع كفاءة الطلبة المعلمين وأنهم يجدون المتعة في التدريس ويستمرون في مهنة التدريس أكثر من غيرهم، فقد توصلت نتائج دراسة Caires, Almeida & Vieira (2012) أن التدريب الميداني ساعد في النمو الشخصي والمهني للطلاب المعلمين وارتفعت لديهم الثقة بالنفس وازداد شعورهم بالكفاءة العملية إلا أن تجاربهم لم تخلُ من الإرهاق والضغوط النفسية.

كما أشار شحاذة والبوني (٢٠١٦، ص. ٧٣) أن التدريب الميداني قد أسهم في إكساب الطلبة المعلمين فهمًا أعمق للتدريس، وذلك من خلال زيادة قدراتهم على ربط ما درسوه نظريًا وما مروا به من معلومات بالواقع العملي. كما أسهم في تنمية اتجاهات وأفكار إيجابية نحو مهنة التدريس ونحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حيث ساعد في إكساب الطلبة المعلمين مجموعة من الكفايات التعليمية التي مكنتهم من أداء مهامهم. كما أن مرور الطلبة المعلمين بخبرة التدريب الميداني زاد من ثقتهم بقدراتهم الذاتية، وكان له أثر بالغ في نمو شخصيتهم المهنية، ورفع مكانة التخصص لديهم مما زاد من اقتناعهم بمهنة التدريس.

وقد أجرى Oh et al. (2005) دراسة بهدف التعرف على أثر التدريب الميداني على الأهداف المهنية للمتدربين وتوقعاتهم حيث تم استطلاع رأي ٢٠٤ معلمًا، واظهرت النتائج أن المعلمين الذين مروا بخبرات التدريب الميداني كانوا أكثر رضًا وظيفيًا من الذين لم يمروا بتلك الخبرات، كما أنهم أصبحوا يمتلكون الثقة في النفس والقدرة على إحداث تغيير إيجابي في طريقة تعلم التلاميذ، وأشارت العينة إلى أن الإشراف أثناء التدريب الميداني كان له أثر في زيادة رغبتهم في البقاء في التدريس.

وأكدت نتائج دراسة Chai et al. (2009) أن التدريب الميداني أحدث تغييرات كبيرة في معتقدات الطلبة المعلمين بمدارس سنغافورة حيث أصبحوا أكثر ثقة بقدراتهم الذاتية ويقدرون الجهد المبذول في التعليم.

وقد هدفت دراسة Al qahtani (2019) التعرف على تأثير برامج التدريب الميداني على ترك معلمي التربية الخاصة لمهنتهم والاحتراق النفسي لديهم، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب المعلمين المشاركين في برامج التدريب الميداني يقل لديهم مستوى الاحتراق النفسي مقارنة بالذين لم يشتركوا فيه، ولا يخرجون من الميدان بنسب عالية من الاحتراق النفسي.

وأكدت نتائج دراسة شحادة، والبوني (٢٠١٦) أن للتدريب الميداني دور إيجابي في تغيير اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث والمتغير المعدل التراكمي لصالح المعدل الأعلى.

وهدفت دراسة Sato and Haegele (2017) التعرف على تجربة الطلاب المعلمين أثناء تدريبهم الميداني للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وأشارت النتائج أنهم بحاجة إلى إشراف ذي خبرة وأنه بدون هذا الإشراف سيواجهون الكثير من الصعوبات والضغوط في العمل.

ولقد توصلت نتائج دراسة غانم وخنفور وبن صغير (٢٠١٧) إلى أن التدريب الميداني يتيح الفرص للطالب المعلم للتعرف على الجوانب العملية التربوية، كما يهيئ الطالب المعلم لفهم طبيعة العمل الذي سيزاوله بعد التخرج، إضافة إلى توجيه قدراته الذاتية وتنميتها وتوظيفها في مجال التعليم.

واستهدفت دراسة Petrovay (2008) استهدفت معرفة توقعات المهنة المرتبطة باختيار مهنة التدريس للأطفال المعوقين بصريًا، حيث تم تطبيق مقياس هولاند للتوجيه الذاتي على عينة مكونة من (١٣٢) فرد أشارت النتائج أن الأفراد الذين تلقوا تدريب قبل التخرج قد حصلوا على درجات مرتفعة على النمط الاجتماعي وأعزي المتدربين اختيارهم للعمل في مجال الإعاقة إلى الرغبة إلى التعرض لمتضمنات العمل ونتيجة لتأثير العاملين المهنية في هذا الميدان ووجود خبرات سابقة لديهم في المحل ولتنمية مهاراتهم وذكائهم.

من خلال العرض السابق يتضح الأهمية العظمى للتدريب الميدانى فى تشكيل اتجاهات الطالبات المعلمات نحو مهنة معلمة التربية الخاصة، وترجع أهميته إلى عظم أدوار الأطراف

المشاركة به، لذا سيتم توضيح دور أطراف التدريب الميدانى فى تنمية اتجاه الطالبة المعلمة نحو مهنة معلمة التربية الخاصة.

دور المشرف الأكاديمي في تنمية اتجاه الطالبة المعلمة نحو مهنة معلمة التربية الخاصة

تقع مسئولية الإشراف بالدرجة الأولى على هيئة الإشراف بالكلية من الأساتذة والهيئة المعاونة لهم، ولابد من عقد اجتماعات مع الطالبات المعلمات داخل الكلية ومع إدارة الروضات لإحداث تغييرات جوهرية مرغوب فيها لدى الطالبة المعلمة، وهناك بعض القواعد التي يمكن أن تقوم بها هيئة الإشراف تجاه hالطالبة المعلمة ومنها:

- تنمية ثقتها بنفسها فهي بحاجة إلى التعزيز القوى والمستمر ومعرفة نتائج التقويم.
- وضوح التعليمات وعدم تناقضها حتى لا تقع الطالبة المعلمة في حيرة من أمرها.
- مراعاة مشاعر الطالبات المعلمات، فهي لديها الرغبة في الاستقلال، ولابد من إحداث تغييرات جيدة على المستوى الانفعالي لديهنّ.
- التقويم البناء للطالبات المعلمات لأنه يؤدى إلى تحسين عملية التعليم وإظهار النقاط الإيجابية.
- تدريب الطالبات المعلمات على النقد الذاتي فهو أمر يساعد على التنمية والتطوير. (إبراهيم، ٢٠١٠، ٤٦، ص. ٤٧).

دور المشرف التربوي (الموجه) في تنمية اتجاه الطالبة المعلمة نحو مهنة معلمة التربية الخاصة:

أوضح المكانين والمهايرة (٢٠١٩، ص. ٥٤٦، ٥٤٧) أن المشرف التربوي يمكن أن ينمي اتجاهات الطالبة المعلمة اتجاه مهنة معلمة التربية الخاصة من خلال دعوتهنّ إلى تبني الاتجاهات الإيجابية لممارسة المهنة والعمل بروح الفريق، وأن يوضح لهن حقوقهن، وواجباتهم في مؤسسة التدريب، وأن يحترم اقتراحاتهنّ ويوليها الأهمية، وتقدير محاولاتهنَ الجادة حتى لو لم تكن صائبة.

دور المعلمة المتعاونة في تنمية اتجاه الطالبة المعلمة نحو مهنة معلمة التربية الخاصة:

تتنوع مهام وأدوار المعلم المتعاون، حيث يحتاج الطلبة المعلمين إلى معلمين متعاونين يدعمون عملية تدريبهم فيشعرونهم بالثقة ويكونوا نموذج يمكن الاقتداء به ويجب أن يكون المعلم المتعاون قادر على تقويم مدى فاعلية التدريس والتشاور مع معلمي التعليم العام وتوجيه الأسر et . (Roberts al., 2013, 179)

وهدفت دراسة Peterson et al.(2018) إلى وضع تصور لزيادة فاعلية برنامج إعداد معلم التربية الخاصة قبل تقديم الخبرة للتطوير المهني للمعلم وأشارت النتائج أنه لابد من أن تشمل برامج إعداد المعلم على إدارة الصف بشكل فعّال وكيفية ضبط السلوك الصفي وعقد دورات تدريبية تهدف لزيادة فرص التعلم وزيادة تنقيب الطالب المعلم في مجال تخصصه.

ويمكن تحديد دور المعلمة المتعاونة في التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة والتي تؤثر على اتجاهات الطالبة المعلمة نحو المهنة مساعدة الطالبة المعلمة واحترام مخاوفهنّ من عملية التدريس الفعلي لذوي الاحتياجات الخاصة، وتهيئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لاستقبال

الطالبة المعلمة، وتعريفهن بمستوى الأطفال وإمدادها بنتائج التشخيص، ومساعدة الطالبة المعلمة في معرفة مناهج التربية الخاصة ومصادر التعلم المتاحة والاستفادة منها، وعدم تكليفهن بمهام في غير اختصاصه أو اعتباره قادم لراحة المعلم المتعاون، والمناقشة بموضوعية في حالة وجود سلوك من قبل الطالبة المعلمة لا يتفق مع ممارسات التربية الخاصة أو قوانين المدرسة (أبو الحسن، ٢٠١٣، ص. ١٥٣).

الدراسة الميدانية:

منهجية البحث وإجراءاته:

سوف نتناول إجراءات الدراسة الميدانية من خلال وصف مجتمع وعينة البحث التي تم التطبيق عليها، وتحديد المنهج الذي تم اتباعه، وأدواته، وكيفية بنائها، والتحقق من صدقهما وثباتهما، وإجراءات التطبيق.

مجتمع وعينة البحث:

تألف المجتمع الأصلي الذي اشتقت منه عينة الدراسة من الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة المنوفية من الملتحقات بالفرقتين الثالثة والرابعة، والبالغ عددهنّ ٤٠٠ طالبة معلمة خلال العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، منهنّ ٢٠٦ طالبة في الفرقة الثالثة و١٩٤ طالبة في الفرقة الرابعة بقسم التربية الخاصة.

العينة الاستطلاعية: تم تطبيق أداتي البحث على عينة استطلاعية بلغ عددها (٥٠) طالبة معلمة؛ وذلك بهدف تقنين الأداة.

العينة الأصلية: تمثلت عينة البحث في ٢٨٣ طالبة معلمة من الفرقتين الثالثة والرابعة بقسم التربية الخاصة حيث بلغ عدد طالبات الفرقة الثالثة المستجيبين لأداتي البحث ١٧٠ طالبة وبلغ عدد طالبات الفرقة الرابعة المستجيبين لأداتي البحث ١١٣ طالبة.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي؛ لمناسبته لطبيعة موضوع البحث وأهدافه؛ حيث إن المنهج الوصفي يتناول ظواهر معينة بالدراسة لتحديد ووصف الحقائق المتعلقة بها دون التدخل في مجرياتها، ويساعد المنهج الوصفي على تفسير الظواهر التربوية ويفسر العلاقات بين الظواهر، وقد تم من خلاله وصف دور الأطراف المشاركة في التدريب الميداني ممثلة في المشرف الأكاديمي والمشرف التربوي والمعلمة المتعاونة في تنمية الأخلاقيات المهنية والاتجاه نحو مهنة المستقبل لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة.

إجراءات البحث:

- جمع الدراسات السابقة والأدبيات المتصلة بموضوع البحث وتحليلها وتحديد مشكلة البحث.
- إعداد الإطار النظري للبحث والتأصيل النظري للمحاور.
- إعداد وتصميم أداتي البحث وتقنينهما وتعديلهما حتى أصبحتا قابلتين للتطبيق الميداني.

- تطبيق أداتي البحث وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية ووصفها وتحليلها.
- وضع مقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث.

الأساليب الاحصائية المستخدمة:

- للتحليل الاحصائي لبيانات البحث استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم SPSS: Statistical Package for the Social Sciences v.25 وذلك للمعالجة الإحصائية التالية:
  - الإحصاءات الوصفية من تكرارات ونسب مئوية لاستجابات عينة البحث على بنود الاستبيان.
  - المتوسط الوزني المرجح والانحراف المعياري للوقوف على درجة الدور.
  - اختبار ت لدلالة الفرق بين مجموعتين مستقلتين.
  - أسلوب معامل الارتباط لبيرسون، ألفا كرونباخ لحساب صدق وثبات الاستبانة.

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم استخدام الأدوات التالية:

أولاً: استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة (إعداد الباحثة).

ثانيا: استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة (إعداد الباحثة).

أولاً: استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة.

لتحقيق الغرض من البحث الحالي قامت الباحثة بمراجعة الأطر النظرية لمفهوم الأخلاقيات المهنية والتدريب الميداني في التربية الخاصة؛ حيث قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات والأبحاث والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع كدراسة الهادي (٢٠٢٠)، ودراسة المكانين والمهايرة (٢٠١٩)، ودراسة خلف الله والمصري (٢٠١٨)، ودراسة قشمر (٢٠١٧)، ودراسة أبو نيان (٢٠١٦)، ودراسة الياسين (٢٠١٢)، ودراسة قطنانى (٢٠١٢) وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في صياغة عبارات استبانة البحث الحالي؛ حيث صممت الباحثة الاستبانة مكونة من (٣٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، هي:

- **البعد الأول:** دور التدريب الميداني في تنمية الصفات الأخلاقية للطالبة المعلمة.
- **البعد الثاني:** دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- **البعد الثالث:** دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **البعد الرابع:** دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بزميلاتها في التدريب الميداني.

وقد صممت الاستجابة على أداة البحث وفق مقياس ليكرت ثلاثي التدريج (تتحقق بدرجة كبيرة- تتحقق بدرجة متوسطة- تتحقق بدرجة ضعيفة) وتصحح بإعطاء من ٣ إلى ١ والدرجة العالية تشير إلى تحقق الدور بدرجة كبيرة والدرجة المنخفضة تشير إلى تحقق الدور بدرجة ضعيفة.

وتم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على السادة المحكمين في مجال تربية الطفل؛ للاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنته الاستبانة، والتأكد من ملاءمة بنودها للأهداف المرجوة منها، والتأكد من سلامة الصياغة اللغوية، واقتراح ما يرونه مناسبًا من تعديلات، وقد تم التعديل على ضوء آرائهم، لتتكون الاستبانة في صورتها النهائية من ٣٦ عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة، وقد تم حذف العبارات التالية:

- يُرْشِدُنِي المُشْرِف التَّرْبَوِي (المُوَجِّه) إلى الوسائل التَّعليميَّة المناسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة.
- يُوَجِّهُنِي المُشْرِف التَّرْبَوِي (المُوَجِّه) إلى ضرورة الالتزام بنظام المُؤَسَّسَة التَّعليميَّة.
- تُبَصِّرُنِي المُعَلِّمَة المُتَعاونَة بالأساليب العلمية الصَّحيحة الواجب اتِّباعُها عند التَّعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة.

وتم حساب الخصائص السيكومترية للاستبانة حيث تم تطبيق الاستبانة في صورتها الأولية على عينة استطلاعية بلغ عددها ٥٠ طالبة معلمة بقسم التربية الخاصة وبعد تقدير درجات العينة الاستطلاعية ورصدها تم حساب الثبات والصدق والاتساق الداخلي كما يلي:

الخصائص السيكومترية لاستبانة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة:

أ. الاتساق الداخلي للاستبانة Internal Consistency:

للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه، والدرجة الكلية على الاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون **Pearson correlation Coefficient**، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الابعاد والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي:

جدول (١): الاتساق الداخلي لاستبانة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة

دور التدريب الميداني في تنمية الصفات الأخلاقية للطالبة المعلمة			دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة			دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة			دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بزميلاتها في التدريب		
م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	**٠,٧٨١	**٠,٨٨٦	١٠	**٠,٨٣١	**٠,٥٧٥	١٩	**٠,٧١٨	**٠,٥٩٤	٢٨	**٠,٧٨٩	**٠,٦٧٩
٢	**٠,٥١٥	**٠,٨٣٣	١١	**٠,٥٢٧	**٠,٦٧١	٢٠	**٠,٧٧٤	**٠,٥٩٨	٢٩	**٠,٧٨٣	**٠,٦٥٢
٣	**٠,٨٧٨	**٠,٧٨٩	١٢	**٠,٨٠٢	**٠,٦٥٢	٢١	**٠,٦٦٣	**٠,٧٨٨	٣٠	**٠,٨٨٦	**٠,٦٧٩
٤	**٠,٦١٤	**٠,٧٧٧	١٣	**٠,٦١٧	**٠,٦١٤	٢٢	**٠,٧٤٦	**٠,٥٣٢	٣١	**٠,٨٣٣	**٠,٧٨١
٥	**٠,٦٢٢	**٠,٥٦٩	١٤	**٠,٦٢٢	**٠,٦٢٢	٢٣	**٠,٨١٢	**٠,٧١٩	٣٢	**٠,٧٨٩	**٠,٥١٥
٦	**٠,٦٠٨	**٠,٦٧٩	١٥	**٠,٧٨٨	**٠,٥٦٩	٢٤	**٠,٧٧٧	**٠,٨٣١	٣٣	**٠,٦٦٧	**٠,٨٧٨
٧	**٠,٥٩٤	**٠,٧٨٨	١٦	**٠,٥٣٢	**٠,٦٠٩	٢٥	**٠,٥٦٩	**٠,٥٢٧	٣٤	**٠,٦٧٣	**٠,٨٣١
٨	**٠,٥٩٨	**٠,٥٣٢	١٧	**٠,٧١٩	**٠,٦٣٢	٢٦	**٠,٦٧٩	**٠,٨٠٢	٣٥	**٠,٦٥٨	**٠,٥٢٧
٩	**٠,٥٩٠	**٠,٧١٩	١٨	**٠,٧٢٨	**٠,٥٦٢	٢٧	**٠,٦٥٢	**٠,٨٣٠	٣٦	**٠,٦٧٨	**٠,٨٠٢

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٢): معاملات الارتباط بين أبعاد استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة والدرجة الكلية عليه

استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة			الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
الأبعاد	١	دور التدريب الميداني في تنمية الصفات الأخلاقية للطالبة المعلمة	**٠,٧٢٦
	٢	دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	**٠,٧٣٣
	٣	دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	**٠,٧٠٩
	٤	دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بزميلاتها في التدريب	**٠,٧١١

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجداول السابقة أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع الاستبانة، وهذا يعني أن الاستبانة -بوجه عام- صادقة ويمكن الاعتماد عليها في القياس.

ب. ثبات الاستبانة:

- **الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ:**

للاطمئنان على ثبات استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة باستخدام **معامل ألفا كرونباخ، تم** تطبيق استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة على عينة استطلاعية قدرها (٥٠) معلمة وتم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣): معاملات الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ لاستبانة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة

استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدي الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة			عدد الفقرات	معامل الثبات (الفا كرونباخ)
الأبعاد	١	دور التدريب الميداني في تنمية الصفات الأخلاقية للطالبة المعلمة	٩	٠,٨٠٤
	٢	دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	٩	٠,٧٩٢
	٣	دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	٩	٠,٧٨٣
	٤	دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بزميلاتها في التدريب	٩	٠,٨٠٥
الدرجة الكلية للاستبانة			٣٦	٠,٨٠٩

ويتضح من الجدول السابق ان قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ كانت جميعها أكبر (٠,٧)، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بثبات مقبول.

- **الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية:**

للاطمئنان على ثبات استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة تم استخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تم تطبيق استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة على عينة استطلاعية قدرها (٥٠) معلمة وتم حساب ثبات الاستبانة باستخدام **معادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية** فبلغت قيمته (٠,٧٨٢)، وهي قيمة أكبر (٠,٧)، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بثبات مقبول.

ثانيا: استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة.

تم إعداد هذه الاستبانة بعد الإحاطة النظرية بموضوع الاتجاه نحو مهنة معلمة التربية الخاصة والتدريب الميداني؛ حيث قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات والأبحاث والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، كدراسة البرى (٢٠٢٢)، ودراسة مصطفى (٢٠٢١)، ودراسة القحطانى (٢٠٢١)، ودراسة شحادة والبونى (٢٠١٦)، ودراسة الهابط (٢٠١٦)، ودراسة الجدوع (٢٠١٥)، ودراسة قطنانى (٢٠١٢)، وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في صياغة عبارات الاستبانة؛ حيث صممت الباحثة الاستبانة مكونة من (٣٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، هي:

- **البعد الأول:** دور التدريب الميداني في تنمية البعد المعرفي لدى الطالبة المعلمة بقسم التربية الخاصة.

- **البعد الثاني:** دور التدريب الميداني في تنمية البعد المهارى لدى الطالبة المعلمة بقسم التربية الخاصة.
- **البعد الثالث**: دور التدريب الميداني في تنمية البعد الوجداني لدى الطالبة المعلمة بقسم التربية الخاصة.
- **البعد الرابع:** : دور التدريب الميداني في التغلب على الصعوبات التي تواجه الطالبة المعلمة في التدريب الميداني.

وقد صممت الاستجابة على أداة البحث وفق مقياس ليكرت ثلاثى التدريج (تتحقق بدرجة كبيرة- تتحقق بدرجة متوسطة- تتحقق بدرجة ضعيفة) وتصحح بإعطاء من ٣ إلى ١ والدرجة العالية تشير إلى تحقق الدور بدرجة كبيرة والدرجة المنخفضة تشير إلى تحقق الدور بدرجة ضعيفة.

وتم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على السادة المحكمين في مجال تربية الطفل؛ للاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنته الاستبانة، والتأكد من ملاءمة بنودها للأهداف المرجوّة منها، والتأكد من سلامة الصياغة اللغوية، واقتراح ما يرونه مناسبًا من تعديلات، وتم التعديل على ضوء آرائهم، لتتكون الاستبانة في صورتها النهائية من ٣٦ عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة، وقد تم حذف العبارات التالية:

- يحُثُّنِي المُشْرِف الأكَادِيمِي (الجَامِعِي) على ضرورة تطبيق المبادئ النَّظريَّة التي تعلمتُها في الجامعة عمليًّا في المُؤَسَّسَة التَّعليميَّة.
- أطبِّق أثناء التدريب بعض المهارات الإداريَّة النَّاجحة التي تعلمتها من المُشْرِف التَّرْبَوي (المُوَجِّه).
- يهتم المُشْرِف الأكَادِيمِي (الجَامِعِي) بتقديم التَّغذية الرَّاجعة للطَّالبات المُعَلِّمات.
- يَحْرِص المُشْرِف الأكاديمي (الجَامِعِي) على زيارة المؤسسة التَّعليميَّة أسبوعيًّا لمعاونة الطالبات المعلماتفي مهمتهنَّ، وتقديم الدَّعم لهنَّ.

وتم حساب الخصائص السيكومترية للاستبانة حيث تم تطبيق الاستبانة في صورتها الأولية على عينة استطلاعية بلغ عددها ٥٠ طالبة معلمة بقسم التربية الخاصة وبعد تقدير درجات العينة الاستطلاعية ورصدها تم حساب الثبات والصدق والاتساق الداخلي كما يلي:

الخصائص السيكومترية لاستبانة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة:

أ. الاتساق الداخلي للاستبانة Internal Consistency:

للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه، والدرجة الكلية على الاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون **Pearson correlation coefficient**، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي اليه، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الابعاد والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي:

جدول (٤): الاتساق الداخلي لاستبانة الاتجاه نحو المهنة

دور التدريب الميداني في تنمية الجانب المعرفي			دور التدريب الميداني في تنمية الجانب المهاري			دور التدريب الميداني في تنمية الجانب الوجداني			دور التدريب الميداني في التغلب على الصعوبات		
م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	**٠,٧٦٧	**٠,٥٩٨	١٠	**٠,٥٩٠	**٠,٥٧٨	١٩	**٠,٦١٣	**٠,٨١٤	٢٨	**٠,٧١٨	**٠,٦١٧
٢	**٠,٦٦٠	**٠,٥٩٠	١١	**٠,٥٨٧	**٠,٦٠٤	٢٠	**٠,٦٠٨	**٠,٧١٢	٢٩	**٠,٥٧٨	**٠,٦٢٢
٣	**٠,٧٤٢	**٠,٦٧٣	١٢	**٠,٥٩٥	**٠,٧١٨	٢١	**٠,٦١٣	**٠,٥٩٨	٣٠	**٠,٦٠٤	**٠,٧٨٨
٤	**٠,٦٠٧	**٠,٦٨٩	١٣	**٠,٦١٧	**٠,٦٠٤	٢٢	**٠,٦١٢	**٠,٥٩٠	٣١	**٠,٧١٨	**٠,٥٦٩
٥	**٠,٦٢٢	**٠,٦٣٤	١٤	**٠,٦٢٢	**٠,٧٣٣	٢٣	**٠,٦٠٧	**٠,٦١٧	٣٢	**٠,٦٢٢	**٠,٦٧٨
٦	**٠,٦٠٨	**٠,٧٠٥	١٥	**٠,٧٨٨	**٠,٧٢٤	٢٤	**٠,٧٨١	**٠,٦٢٢	٣٣	**٠,٦٦٧	**٠,٦٥٩
٧	**٠,٥٩٤	**٠,٦٦٧	١٦	**٠,٥٩٢	**٠,٦٦٩	٢٥	**٠,٥٦٩	**٠,٧٨٨	٣٤	**٠,٦٧٣	**٠,٧٦٧
٨	**٠,٥٩٨	**٠,٦٧٣	١٧	**٠,٧١٠	**٠,٦٣٨	٢٦	**٠,٦٧٨	**٠,٦٠٤	٣٥	**٠,٦٨٩	**٠,٦٦٠
٩	**٠,٥٩٠	**٠,٦٢٢	١٨	**٠,٧٠٨	**٠,٦٧٩	٢٧	**٠,٦٥٩	**٠,٧١٨	٣٦	**٠,٦٣٤	**٠,٧٤٢

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

جدول (٥): معاملات الارتباط بين ابعاد استبانة الاتجاه نحو المهنة والدرجة الكلية عليه

استبانة الاتجاه نحو المهنة			الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
الأبعاد	١	الجانب المعرفي	**٠,٨٣٣
	٢	الجانب المهاري	**٠,٧٢٧
	٣	الجانب الوجداني	**٠,٨٢٢
	٤	التغلب على الصعوبات	**٠,٧١٧

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من الجداول السابقة أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع الاستبانة، وهذا يعني ان الاستبانة بوجه عام صادقة ويمكن الاعتماد عليها.

ب. ثبات الاستبانة:

للاطمئنان على ثبات استبانة الاتجاه نحو المهنة تم استخدام **معامل الفا كرونباخ، ومعادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية، حيث تم** تطبيق استبانة الاتجاه نحو المهنة على عينة استطلاعية قدرها (٥٠) معلمة وتم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة الفا كرونباخ **ومعادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية**، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦): معاملات الثبات لاستبانة الاتجاه نحو المهنة

استبانة الاتجاه نحو المهنة			عدد الفقرات	معامل الثبات (الفا كرونباخ)
الأبعاد	١	الجانب المعرفي	٩	٠,٧٤٠
	٢	الجانب المهاري	٩	٠,٧١٨
	٣	الجانب الوجداني	٩	٠,٧٩١
	٤	التغلب على الصعوبات	٩	٠,٧٩١
الدرجة الكلية للاستبانة			٣٦	٠,٧٤٠

ويتضح من الجدول السابق ان قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ كانت جميعها أكبر (٠,٧)، مما يدل على ان الاستبانة يتمتع بثبات مقبول.

- **الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية:**

للاطمئنان على ثبات استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة تم استخدام طريقة التجزئة النصفية، **تم** تطبيق استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة على عينة استطلاعية قدرها (٥٠) معلمة وتم حساب ثبات الاستبانة باستخدام **معادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية** فبلغت قيمته (٠,٧١٣)، وهي قيمة أكبر (٠,٧)، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بثبات مقبول.

نتائج البحث:

أولا: الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على **" ما درجة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة؟".**

للإجابة عن هذا السؤال وللوقوف على درجة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهنّ، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة البحث على العبارات الدالة على دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة، وحيث يتضمن الاستجابة على كل مفردة اختيار أحد ثلاث بدائل تعبر عن مستوي القيام بالدور ((كبيرة (٣) – متوسطة (٢) – صغيرة (١)) ، لذا تم الحكم على مستوى القيام بالدور وذلك لكل عبارة ضمن أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت المفسر لاستجابات عينة البحث وذلك على النحو التالي :

جدول (٧): مقياس دلالة المتوسط الوزني المرجح

مستوي القيام بالدور	المتوسط الوزني المرجح	
	الي	من
صغيرة	اقل من ١,٦٧	١
متوسطة	أقل من ٢,٣٤	١.٦٧
كبيرة	٣	٢.٣٤

وتم تناول الإجابة عن السؤال البحثي وفق محورين كما يلي:

- **الأول: دراسة درجة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهنّ إجمالاً.**
- **الثاني: دراسة درجة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهنّ تفصيلاً.**

- الأول: دراسة درجة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهنّ إجمالاً.

ولدراسة درجة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهنّ إجمالا تم تحديد درجة موافقة الطالبات المعلمات على دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة ككل كما يوضحها الجدول التالي:

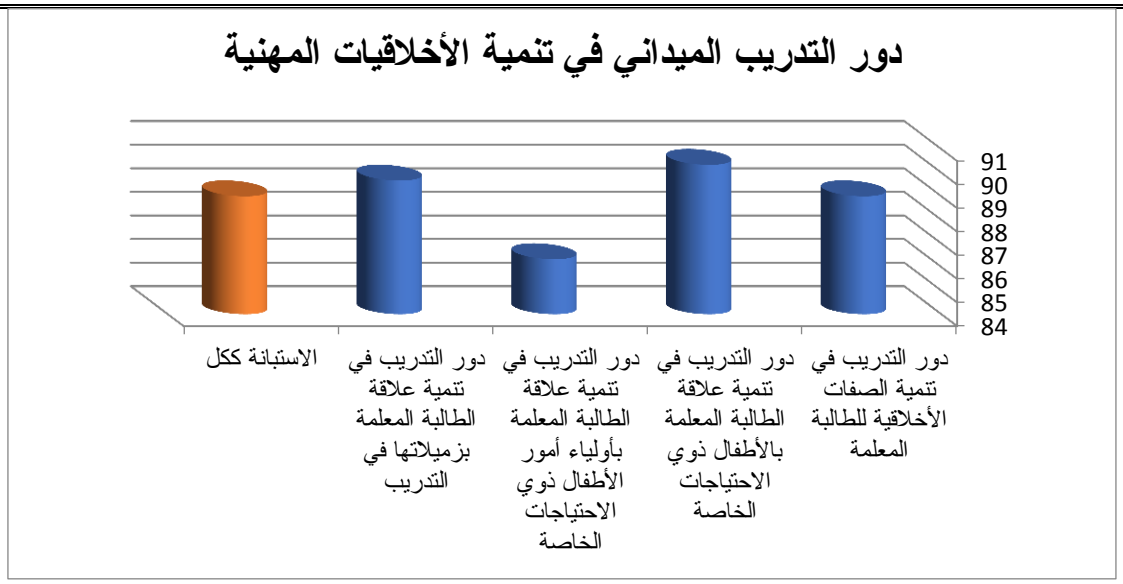
جدول (٨): درجة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهنّ

المحاور	عدد المؤشرات	المتوسط الوزني المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوي القيام بالدور	ترتيب المحاور
دور التدريب الميداني في تنمية الصفات الأخلاقية للطالبة المعلمة	٩	٢,٦٧	٠,٤٧	%٨٩	كبيرة	٣
دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	٩	٢,٧١	٠,٤٦	%٩٠,٣٣	كبيرة	١
دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	٩	٢,٥٩	٠,٥٣	%٨٦,٣٣	كبيرة	٤
دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بزميلاتها في التدريب	٩	٢,٦٩	٠,٤٩	%٨٩,٦٧	كبيرة	٢
الاستبانة ككل	٣٦	٢,٦٧	٠,٤٦	%٨٩	كبيرة	

ويتضح من الجدول السابق درجة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهنّ كبيرة بالنسبة للاستبانة ككل وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية للاستبانة، كما يبين الجدول ترتيب المحاور من حيث مستوى دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية:

١- دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
٢- دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بزميلاتها في التدريب.
٣- دور التدريب الميداني في تنمية الصفات الأخلاقية للطالبة المعلمة.
٤- دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبتمثيل مستوى القيام بالدور على الأبعاد بالتمثيل البياني بالأعمدة اتضح ما يلي:



شكل (١): التمثيل البياني بالأعمدة لمستوي القيام بالدور

يتضح من الجدول والتمثيل البياني السابق ارتفاع درجات دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهن، وجاء في المرتبة الأولى دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات ينصب اهتمامهنّ في التدريب الميداني على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والتعرف على خصائصهم عن قرب، وتطبيق ما تعلمنه من طرق تدريس في الواقع، وإدارة الحوار مع المعلمة المتعاونة عن الأطفال وكيفية تلبية مطالبهم، ويلى ذلك دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بزميلاتها نظرا لتواجدهنّ المستمر معًا واستفادة بعضهنّ من خبرات بعض في تحضير الدروس وتنفيذ الوسائل التعليمية معًا ولأن الانسجام في علاقتهنّ معًا يؤدى إلى انسجام فترة التدريب الميداني في المؤسسة، ثم تلى ذلك دور التدريب الميداني في تنمية الصفات الأخلاقية للطالبة المعلمة فهذه الصفات أخذت وقت بالظهور والتنامي وبيان أثر الأطراف المشاركة في التدريب في تفهم القواعد الأخلاقية للمؤسسة وللتربية الخاصة بصفة عامة، وجاء في الترتيب الأخير دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بأولياء الأمور وهو ترتيب منطقي لأن الطالبات يذهبن إلى مؤسسة التدريب يوم واحد في الأسبوع وبنسبة كبيرة لا يقابلن أولياء الأمور بصفة دورية، ولا يتاح لهنّ فرصة التحدث معهم، كما أن أولياء الأمور لن يرغبوا في التحدث عن أطفالهم مع الغرباء. ويختلف ذلك مع دراسة الهادى (٢٠٢٠) التي أسفرت أن علاقة الطالبة المعلمة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة جاءت في المرتبة الأولى، يليها علاقة الطالبة المعلمة بأولياء الأمور، ثم الصفات الأخلاقية للطالبة المعلمة، ثمّ علاقة الطالبة المعلمة بزميلاتها في التدريب.

الثاني: دراسة درجة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهنّ تفصيلاً.

لدراسة مستوى القيام بالدور اتضح ما يلي:

جدول (٩): إحصاءات دالة على مستوى القيام بالدور المهارات

المحور	المشرف	المؤشرات	صغيرة		متوسطة		كبيرة		المتوسط الوزني المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الدور	الترتيب
			تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%					
دور التدريب الميداني في تنمية الصفات الأخلاقية للطالبة المعلمة	الأكاديمي (الجامعي)	1	١٤	٤,٩	٤٤	١٥,٥	٢٢٥	٧٩,٥	٢,٧٥	٠,٥٤	٩١,٥	كبيرة	٢
		2	١٦	٥,٧	٥٤	١٩,١	٢١٣	٧٥,٣	٢,٧٠	٠,٥٧	٨٩,٩	كبيرة	٤
		3	١٤	٤,٩	٢٧	٩,٥	٢٤٢	٨٥,٥	٢,٨١	٠,٥١	٩٣,٥	كبيرة	١
	التربوي (الموجه)	4	٢٢	٧,٨	٢٦	٩,٢	٢٣٥	٨٣	٢,٧٥	٠,٥٩	٩١,٨	كبيرة	٣
		5	٣٧	١٣,١	٨٥	٣٠	١٦١	٥٦,٩	٢,٤٤	٠,٧١	٨١,٣	كبيرة	٩
		6	٢٢	٧,٨	٥٦	١٩,٨	٢٠٥	٧٢,٤	٢,٦٥	٠,٦٢	٨٨,٢	كبيرة	٧
	المعلمة المتعاونة	7	٢٥	٨,٨	٣٥	١٢,٤	٢٢٣	٧٨,٨	٢,٧٠	٠,٦٢	٩٠,٠	كبيرة	٥
		8	٢٣	٨,١	٤١	١٤,٥	٢١٩	٧٧,٤	٢,٦٩	٠,٦١	٨٩,٨	كبيرة	٦
		9	٢٨	٩,٩	٦٠	٢١,٢	١٩٥	٦٨,٩	٢,٥٩	٠,٦٦	٨٦,٣	كبيرة	٨
	المحور ككل								٢,٦٧	٠,٤٧	٨٩,١	كبيرة	
دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	الأكاديمي (الجامعي)	1	١٥	٥,٣	٣٥	١٢,٤	٢٣٣	٨٢,٣	٢,٧٧	٠,٥٣	٩٢,٣	كبيرة	٣
		2	١٧	٦	٤٨	١٧	٢١٨	٧٧	٢,٧١	٠,٥٧	٩٠,٣	كبيرة	٥
		3	١٦	٥,٧	٢٤	٨,٥	٢٤٣	٨٥,٩	٢,٨٠	٠,٥٢	٩٣,٤	كبيرة	٢
	التربوي (الموجه)	4	١٧	٦	٢٣	٨,١	٢٤٣	٨٥,٩	٢,٨٠	٠,٥٣	٩٣,٣	كبيرة	١
		5	٢٠	٧,١	٥٣	١٨,٧	٢١٠	٧٤,٢	٢,٦٧	٠,٦٠	٨٩,٠	كبيرة	٧
		6	٢٢	٧,٨	٦٥	٢٣	١٩٦	٦٩,٣	٢,٦١	٠,٦٣	٨٧,٢	كبيرة	٩
	المعلمة المتعاونة	7	١٩	٦,٧	٣٩	١٣,٨	٢٢٥	٧٩,٥	٢,٧٣	٠,٥٨	٩٠,٩	كبيرة	٤
		8	٢١	٧,٤	٦٠	٢١,٢	٢٠٢	٧١,٤	٢,٦٤	٠,٦٢	٨٨,٠	كبيرة	٨
		9	٢٣	٨,١	٤٤	١٥,٥	٢١٦	٧٦,٣	٢,٦٨	٠,٦٢	٨٩,٤	كبيرة	٦
	المحور ككل								٢,٧١	٠,٤٦	٩٠,٤	كبيرة	
دور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	الأكاديمي (الجامعي)	1	١٥	٥,٣	٣٠	١٠,٦	٢٣٨	٨٤,١	٢,٧٩	٠,٥٢	٩٢,٩	كبيرة	١
		2	١٦	٥,٧	٣٨	١٣,٤	٢٢٩	٨٠,٩	٢,٧٥	٠,٥٥	٩١,٨	كبيرة	٢
		3	١٩	٦,٧	٤٤	١٥,٥	٢٢٠	٧٧,٧	٢,٧١	٠,٥٨	٩٠,٣	كبيرة	٣
	التربوي (الموجه)	4	٢٢	٧,٨	٥١	١٨	٢١٠	٧٤,٢	٢,٦٦	٠,٦٢	٨٨,٨	كبيرة	٤
		5	٦٠	٢١,٢	٦٩	٢٤,٤	١٥٤	٥٤,٤	٢,٣٣	٠,٨١	٧٧,٧	متوسطة	٩
		6	٥٦	١٩,٨	٥٥	١٩,٤	١٧٢	٦٠,٨	٢,٤١	٠,٨٠	٨٠,٣	كبيرة	٨
	المعلمة المتعاونة	7	٣٣	١١,٧	٥٢	١٨,٤	١٩٨	٧٠	٢,٥٨	٠,٦٩	٨٦,١	كبيرة	٥
		8	٣٤	١٢	٦٣	٢٢,٣	١٨٦	٦٥,٧	٢,٥٤	٠,٧٠	٨٤,٦	كبيرة	٦
		9	٣٦	١٢,٧	٥٧	٢٠,١	١٩٠	٦٧,١	٢,٥٤	٠,٧١	٨٤,٨	كبيرة	٧
	المحور ككل								٢,٥٩	٠,٥٣	٨٦,٤	كبيرة	
دور التدريب الميداني في تنمية علاقة	الأكاديمي (الجامعي)	1	١٩	٦,٧	٣٥	١٢,٤	٢٢٩	٨٠,٩	٢,٧٤	٠,٥٧	٩١,٤	كبيرة	٣
		2	٢١	٧,٤	٣٥	١٢,٤	٢٢٧	٨٠,٢	٢,٧٣	٠,٥٩	٩٠,٩	كبيرة	٤
		3	١٧	٦	٤٢	١٤,٨	٢٢٤	٧٩,٢	٢,٧٣	٠,٥٦	٩١,٠	كبيرة	٥
	التربوي	4	١٦	٥,٧	٣٢	١١,٣	٢٣٥	٨٣	٢,٧٧	٠,٥٤	٩٢,٥	كبيرة	١

المحور	المشرف	المؤشرات	صغيرة		متوسطة		كبيرة		المتوسط الوزني المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوي الدور	الترتيب
			تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%					
الطالبة المعلمة بزميلاتها في التدريب	(الموجه)	5	٢٥	٨,٨	٤٧	١٦,٦	٢١١	٧٤,٦	٢,٦٦	٠,٦٤	٨٨,٦	كبيرة	٧
		6	١٧	٦	٤١	١٤,٥	٢٢٥	٧٩,٥	٢,٧٤	٠,٥٦	٩١,٢	كبيرة	٢
	المعلمة المتعاونة	7	٢٧	٩,٥	٦٢	٢١,٩	١٩٤	٦٨,٦	٢,٥٩	٠,٦٦	٨٦,٣	كبيرة	٨
		8	٢٩	١٠,٢	٦٠	٢١,٢	١٩٤	٦٨,٦	٢,٥٨	٠,٦٧	٨٦,١	كبيرة	٩
		9	٢٦	٩,٢	٤٢	١٤,٨	٢١٥	٧٦	٢,٦٧	٠,٦٤	٨٨,٩	كبيرة	٦
	المحور ككل								٢,٦٩	٠,٤٩	٨٩,٧	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق مستوي القيام بالدور كبير إجمالا وتفصيلا كما يلي:

بالنسبة لدور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة -والذي جاء في مقدمة محاور الأخلاقيات المهنية- فإن جميع العبارات حصلت على درجة موافقة كبيرة وأن أعلى العبارات من حيث درجة الموافقة العبارة رقم (٤)" يدعوني المُشْرِف التَّرْبَوِي (المُوَجِّه) دائمًا إلى مراعاة قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة" ويمكن تفسير ذلك نتيجة مراعاة الجانب الإنساني المتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة وأن المشرف التربوي والمعلمة والمشرف الأكاديمي هم أكثر الناس دراية بخصائص واحتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأقل العبارات من حيث درجة الموافقة العبارة رقم (٦) " يُؤَكِّد لي المُشْرِف التَّرْبَوِي (المُوَجِّه)على ضرورة وأهمية مراعاة الموضوعية في تقويمي للأطفال" ويمكن تفسير ذلك بأن تقييم الطالبة المعلمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لا يؤخذ بشكل رسمي، وأن المعلمة المتعاونة تساعد الطالبات في تحديد مستوى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بناءً على اعتبارات متعددة وتقييم مستمر لعدة أسابيع، فالأمر ليس موكلاً إلى الطالبات المعلمات، ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة خلف الله والمصري (٢٠١٨)، ودراسة سعيد وعبدالله (٢٠٢٠) التي أكدت أن للمعلم والمشرف التربوي أهمية كبيرة في تنمية الرسالة الخلقية للمعلم نحو طلابه، وأن دور المشرف التربوي مهم في إعلاء قيم الصدق والرحمة والتسامح وتنمية الوازع الديني لديه، وتعزو الباحثة ذلك إلى وعي الأطراف المشاركة في التدريب الميداني بالدور الفاعل للطالبة المعلمة في علاقتها بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وضرورة تقبلهم على مختلف خصائصهم، ووعيهم بمتطلبات مجتمعهم وتوقعاته المتجددة بدور الطالبات كمعلمات في المستقبل لفئة ذات حيثية خاصة، بالإضافة إلى وعيهنّ بأن التربية عملية اجتماعية منظمة تهدف إلى مساعدة الفرد على التكيف مع ذاته ومع محيطه. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الأطراف المشاركة في التدريب الميداني هم أكثر الفئات إدراكًا لطبيعة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم والمنوط بهم الحفاظ على حقوقهم، كما ترجع هذه النتيجة إلى اتصاف الطالبات المعلمات بخصائص الأمومة مما يجعلهن يتقبلن احتياجات الأطفال بصدر رحب ويشعرن بالجانب الإنساني في تلبية متطلباتهم.

بالنسبة لدور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بزميلاتها في التدريب والذي جاء في الترتيب الثاني، فإن جميع العبارات حصلت على درجة موافقة كبيرة وأن أعلى العبارات من حيث درجة الموافقة العبارة رقم (٤) " يَحْرِص المُشْرِف التربوي (المُوَجِّه) على ضرورة وجود

احترام مُتَبَادَل بيني وبين زميلاتي في التدريب"، وأقل العبارات من حيث درجة الموافقة العبارة رقم (٨) "ترشدني المُعَلِّمَة المُتَعاونَة إلى أهمية تبادل النقد البنَّاء بيني وبين زميلاتي في التدريب، وتَقَبُّله برحابة صدر". وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وعي الأطراف المشاركة في التدريب الميداني بأن التعاون علاقة تكاملية ونمط من الشراكة غير الرسمية التي تعدّ متطلبًا ضروريًا لتحقيق أهداف التدريب الميداني في مؤسسة التدريب ومنعا لحدوث المشادات بين الطالبات وإدراكهم لفوائد العمل الجماعي، والعمل بروح الفريق الواحد لتحقيق الأهداف وتوفير الوقت والجهد، وأن العلاقة بين الزميلات علاقة تكاملية وليست تنافسية، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة اليتيم والتركيت (٢٠١٧) التي أكدت على حرص الطالبة المعلمة على إظهار الاتزان الانفعالي عند التعامل مع زميلاتها في التدريب الميداني، والتزامها بما يطلبه منها المشرفون في الجوانب المهنية، وحرصها على إتقان المسئوليات الملقاة على عاتقها، وكذلك حرصها على تحقيق التعاون والمشاركة مع الزميلات لتنفيذ المهام والأنشطة، كما يتفق مع دراسة خلف الله والمصري (٢٠١٨).

أما بالنسبة لدور التدريب الميداني في تنمية الصفات الأخلاقية للطالبة المعلمة -والذي جاء في الترتيب الثالث- فإن جميع العبارات قد حصلت على درجة موافقة كبيرة، وكانت أعلى العبارات من حيث درجة الموافقة هي العبارة رقم (٣) "يُوَجِّهُنَى المُشْرِف الأَكَادِيمِي (الجَامِعِي) إلى ضرورة احترام تعاليم المُؤَسَّسَة وأنظمتها "، بينم كنت أقل العبارات من حيث درجة الموافقة هي العبارة رقم (٥) " يُرْشِدُني المُشْرِف التَّرْبَوِي (المُوَجِّه) إلى أهمية حضور اجتماعات المُؤَسَّسَة للإفادة منها"، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المشرف الأكاديمي (الجامعي) دائمًا ما يؤكد للطالبات على ضرورة احترام تعاليم مؤسسة التدريب وذلك حفاظًا على سمعة الكلية وجميع منتسبيها، كما أن مؤسسة التدريب غير ملزمة بقبول تدريب الطالبات، لذلك لابد من الحرص على هدوء عملية التدريب الميداني وعدم حدوث أية مشكلات، كما يحرص المشرف التربوي على هدوء عملية التدريب الميداني حتى لا يحدث مشكلات تعرضه للمساءلة من الجامعة أو مؤسسة التدريب، كما تحرص المعلمة المتعاونة على تعليم الطالبات المعلمات السلوكيات الأخلاقية المناسبة داخل المؤسسة والعاملين بها، فهي القدوة التي تؤثر في سلوك الطالبات والتي يحرصن على تقليدها واكتساب الخبرات منها، ويتفق ذلك مع دراسة المكانين والمهايرة (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن رضا الطلاب عن دور الإشراف في التدريب الميداني جاء مرتفعًا في تنمية الأخلاقيات المهنية للطلاب حيث حرص المشرفون على ضرورة ا تباع تعليمات مؤسسة التدريب واحترام إدارتها، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الهادي (٢٠٢٠) التي أكدت على حرص المشرف الأكاديمي على حضور اللقاءات الإرشادية الاسبوعية وقيامه بتوضيح أخلاقيات مهنة التدريس والميثاق الأخلاقي وإجراءات تطبيقه وتزويد الطالبات المعلمات بتغذية راجعة، كما أكدت الدراسة على إدراك عضو هيئة التدريس لأهمية الدور الذى يقوم به كمقوم لسلوكيات الطالبات فيسعى الى تجسيد الأخلاقيات المهنية في علاقته مع الطالبات من خلال سعيه لحل مشكلاتهنّ، وتحقيق العدالة في تقييمهنّ وأن الطالبات

يعتبرن عضو هيئة التدريس المثل الأعلى لهنّ في جميع السلوكيات من تواضع وصدق وهو ما أكدت عليه دراسة قشمر (٢٠١٧).

بالنسبة لدور التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد جاء في الترتيب الأخير، فإن جميع العبارات حصلت على درجة موافقة كبيرة عدا العبارة رقم (٥) حيث حصلت على أقل درجة بين العبارات من حيث درجة الموافقة وهي: "يُكَلِّفُنِي المُشْرِف التَّرْبَوِي (المُوَجِّه) بدعوة أولياء الأمور لحضور اجتماعات المُؤَسَّسَة التَّعليميَّة "ويمكن تفسير ذلك إلى أن أولياء الأمور غير مهتمين بحضور مجالس الآباء التي تنظمها المؤسسة، وأن أعلي العبارات من حيث درجة الموافقة العبارة رقم (١)" يُوَجِّهُنِي المُشْرِف الأَكَادِيمِي (الجَامِعِي) إلى احترام أولياء الأمور وتَقَبُّل آرائهم"، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وعي أطراف التدريب الميداني بأن الأسرة هي شريك للمؤسسة وأن دور المعلم والمؤسسة يبقى ناقصًا وبعيدًا عن مضمونه إذا لم يتم التكامل بين دوريهما، خاصة أن تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لا ينحصر على الوقت الذي يقضونه في المؤسسة، بل لا بد من المتابعة من قبل الأسرة وتنفيذ الأنشطة في المنزل. لذلك من الضروري تعزيز أدوار أولياء الأمور للمساهمة في دعم تعليم الأطفال من خلال المساندة والمتابعة المستمرة لأبنائهم، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة اليتيم والتركيت (٢٠١٧) التي أشارت إلى الارتفاع النسبي لعلاقة المعلمة بأولياء أمور الأطفال ويعزى ذلك إلى أن أهم مسئوليات المعلمة توضيح حقيقة سلوك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لأولياء الأمور دون مجاملة لاتخاذ الممارسات المناسبة لتوجيه أبنائهم، ويتفق ذلك مع دراسة قشمر (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن التزام المعلم بأخلاقيات المهنة ومعايير السلوك تجاه أولياء الأمور يعود إلى حرصه على إيجابية العلاقة معهم وإدراكه لأهمية حصول الطالب المعلم على المساعدة ذاتها من أولياء الأمور، مما يسهل عملية تعلم الأطفال داخل المؤسسة وخارجها.

ثانيا: الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: "ما درجة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، وللوقوف على درجة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهنّ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة البحث على العبارات الدالة على دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة، وحيث يتضمن الاستجابة على كل مفردة اختيار أحد ثلاث بدائل تعبر عن مستوي القيام بالدور (كبيرة (٣) – متوسطة (٢) – صغيرة (١)) ، لذا تم الحكم على مستوي القيام بالدور وذلك لكل عبارة ضمن أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت المفسر لاستجابات عينة البحث وذلك على النحو التالي :

جدول (١٠): مقياس دلالة المتوسط الوزني المرجح

مستوي القيام بالدور	المتوسط الوزني المرجح	
	الي	من
صغيرة	اقل من ١,٦٧	١
متوسطة	أقل من ٢,٣٤	١.٦٧
كبيرة	٣	٢.٣٤

وتم تناول الإجابة عن السؤال البحثي وفق محورين كما يلي:

- الأول: دراسة درجة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهنّ إجمالاً.
- الثاني: دراسة درجة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهنّ تفصيلاً.
- **الأول: دراسة درجة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهنّ إجمالاً.**

- ولدراسة درجة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهنّ إجمالاً تم تحديد درجة موافقة الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة على دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لديهنّ ككل كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١): درجة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهن

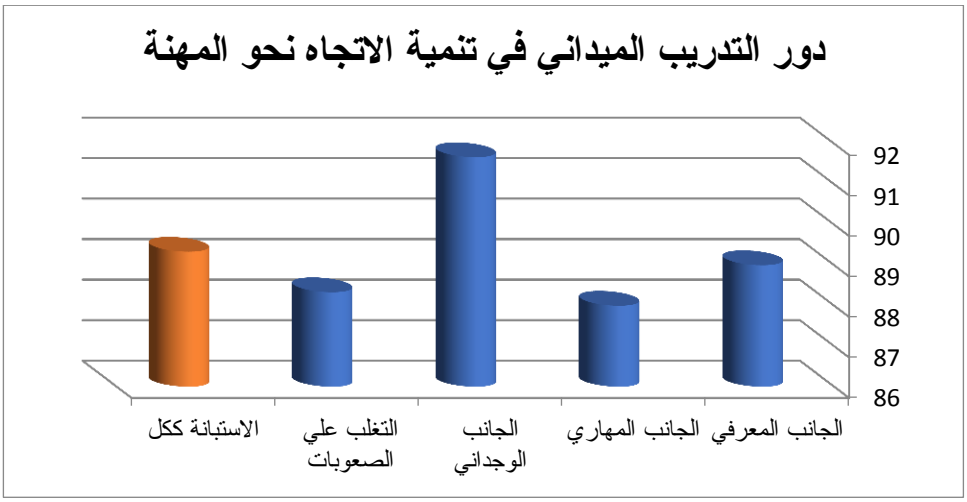
المحاور	عدد المؤشرات	المتوسط الوزني المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوي القيام بالدور	ترتيب المحاور
الجانب المعرفي	٩	٢,٦٧	٠,٥	%٨٩	كبيرة	٢
الجانب المهاري	٩	٢,٦٤	٠,٥١	%٨٨	كبيرة	٤
الجانب الوجداني	٩	٢,٧٥	٠,٤٤	%٩١,٦٧	كبيرة	١
التغلب على الصعوبات	٩	٢,٦٥	٠,٤٩	%٨٨,٣٣	كبيرة	٣
الاستبانة ككل	٣٦	٢,٦٨	٠,٤٦	%٨٩,٣٣	كبيرة	

ويتضح من الجدول السابق درجة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهنّ كبيرة بالنسبة للاستبانة ككل، وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية للاستبانة، كما يبين الجدول ترتيب المحاور من حيث مستوى دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة:

١- الجانب الوجداني

٢- الجانب المعرفي
٣- التغلب على الصعوبات
٤- الجانب المهاري

وبتمثيل مستوى القيام بالدور على الأبعاد بالتمثيل البياني بالأعمدة اتضح ما يلي:



شكل (٢): التمثيل البياني بالأعمدة لمستوي القيام بالدور

يتضح من الجدول والتمثيل البياني السابق ارتفاع درجات دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهن.

الثاني: دراسة درجة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة من وجهة نظرهنّ تفصيلاً.

لدراسة مستوي القيام بالدور اتضح ما يلي:

جدول (١٢): إحصاءات دالة على مستوي القيام بالدور المهارات

المحور	المشرف	المؤشرات	صغيرة		متوسطة		كبيرة		المتوسط الوزني المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوي الدور	الترتيب
			تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%					
الجانب المعرفي	الأكاديمي	1	١٩	٦,٧	٤٦	١٦,٣	٢١٨	٧٧	٢,٧٠	٠,٥٩	٩٠,١	كبيرة	٣
		2	١٦	٥,٧	٥٥	١٩,٤	٢١٢	٧٤,٩	٢,٦٩	٠,٥٧	٨٩,٨	كبيرة	٤
		3	١٩	٦,٧	٥٠	١٧,٧	٢١٤	٧٥,٦	٢,٦٩	٠,٥٩	٨٩,٦	كبيرة	٥
	التربوي (الموجه)	4	١٩	٦,٧	٥٧	٢٠,١	٢٠٧	٧٣,١	٢,٦٦	٠,٦٠	٨٨,٨	كبيرة	٦
		5	٣٥	١٢,٤	٧١	٢٥,١	١٧٧	٦٢,٥	٢,٥٠	٠,٧١	٨٣,٤	كبيرة	٩
		6	٢٦	٩,٢	٤٨	١٧	٢٠٩	٧٣,٩	٢,٦٥	٠,٦٤	٨٨,٢	كبيرة	٧
	المعلمة المتعاونة	7	٢٤	٨,٥	٥٠	١٧,٧	٢٠٩	٧٣,٩	٢,٦٥	٠,٦٣	٨٨,٥	كبيرة	٨
		8	٢٠	٧,١	٤٤	١٥,٥	٢١٩	٧٧,٤	٢,٧٠	٠,٥٩	٩٠,١	كبيرة	٢
		9	١٨	٦,٤	٤٠	١٤,١	٢٢٥	٧٩,٥	٢,٧٣	٠,٥٧	٩١	كبيرة	١
	المحور ككل								٢,٦٧	٠,٥٠	٨٨,٨	كبيرة	
الجانب المهاري	الأكاديمي	1	٢١	٧,٤	٣١	١١	٢٣١	٨١,٦	٢,٧٤	٠,٥٨	٩١,٤	كبيرة	١
		2	١٥	٥,٣	٥٨	٢٠,٥	٢١٠	٧٤,٢	٢,٦٩	٠,٥٧	٨٩,٦	كبيرة	٣
		3	١٨	٦,٤	٥٣	١٨,٧	٢١٢	٧٤,٩	٢,٦٩	٠,٥٩	٨٩,٥	كبيرة	٤
	التربوي (الموجه)	4	٣٨	١٣,٤	٦٢	٢١,٩	١٨٣	٦٤,٧	٢,٥١	٠,٧٢	٨٣,٧	كبيرة	٩
		5	٢١	٧,٤	٤١	١٤,٥	٢٢١	٧٨,١	٢,٧١	٠,٦٠	٩٠,٢	كبيرة	٢
		6	٣٥	١٢,٤	٥٨	٢٠,٥	١٩٠	٦٧,١	٢,٥٥	٠,٧٠	٨٤,٩	كبيرة	٨

المحور	المشرف	المؤشرات	صغيرة		متوسطة		كبيرة		المتوسط الوزني المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوي الدور	الترتيب
			تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%					
	المعلمة المتعاونة	7	٣٢	١١,٣	٥١	١٨	٢٠٠	٧٠,٧	٢,٥٩	٠,٦٨	٨٦,٥	كبيرة	٧
		8	٢٠	٧,١	٥٧	٢٠,١	٢٠٦	٧٢,٨	٢,٦٦	٠,٦١	٨٨,٦	كبيرة	٥
		9	٢٢	٧,٨	٥٤	١٩,١	٢٠٧	٧٣,١	٢,٦٥	٠,٦٢	٨٨,٥	كبيرة	٦
	المحور ككل								٢,٦٤	٠,٥١	٨٨,١	كبيرة	
الجانب الوجداني	الأكاديمي	1	١٢	٤,٢	٢٨	٩,٩	٢٤٣	٨٥,٩	٢,٨٢	٠,٤٩	٩٣,٩	كبيرة	١
		2	١٢	٤,٢	٥٦	١٩,٨	٢١٥	٧٦	٢,٧٢	٠,٥٤	٩٠,٦	كبيرة	٧
		3	١٢	٤,٢	٦٠	٢١,٢	٢١١	٧٤,٦	٢,٧٠	٠,٥٤	٩٠,١	كبيرة	٩
	التربوي (الموجه)	4	١٢	٤,٢	٥٣	١٨,٧	٢١٨	٧٧	٢,٧٣	٠,٥٣	٩٠,٩	كبيرة	٦
		5	١٢	٤,٢	٣٩	١٣,٨	٢٣٢	٨٢	٢,٧٨	٠,٥١	٩٢,٦	كبيرة	٣
		6	١٢	٤,٢	٤٩	١٧,٣	٢٢٢	٧٨,٤	٢,٧٤	٠,٥٣	٩١,٤	كبيرة	٥
	المعلمة المتعاونة	7	١٢	٤,٢	٤٥	١٥,٩	٢٢٦	٧٩,٩	٢,٧٦	٠,٥٢	٩١,٩	كبيرة	٤
		8	١٢	٤,٢	٥٩	٢٠,٨	٢١٢	٧٤,٩	٢,٧١	٠,٥٤	٩٠,٢	كبيرة	٨
		9	١٢	٤,٢	٣٧	١٣,١	٢٣٤	٨٢,٧	٢,٧٨	٠,٥٠	٩٢,٨	كبيرة	٢
	المحور ككل								٢,٧٥	٠,٤٤	٩١,٦	كبيرة	
التغلب على الصعوبات	الأكاديمي	1	١٥	٥,٣	٦٥	٢٣	٢٠٣	٧١,٧	٢,٦٦	٠,٥٧	٨٨,٨	كبيرة	٣
		2	٣٢	١١,٣	٦٤	٢٢,٦	١٨٧	٦٦,١	٢,٥٥	٠,٦٩	٨٤,٩	كبيرة	٩
		3	٢٠	٧,١	٥٠	١٧,٧	٢١٣	٧٥,٣	٢,٦٨	٠,٦٠	٨٩,٤	كبيرة	٢
	التربوي (الموجه)	4	٢١	٧,٤	٥٧	٢٠,١	٢٠٥	٧٢,٤	٢,٦٥	٠,٦١	٨٨,٣	كبيرة	٧
		5	٢٠	٧,١	٥٥	١٩,٤	٢٠٨	٧٣,٥	٢,٦٦	٠,٦٠	٨٨,٨	كبيرة	٤
		6	٢١	٧,٤	٥٩	٢٠,٨	٢٠٣	٧١,٧	٢,٦٤	٠,٦٢	٨٨,١	كبيرة	٨
	المعلمة المتعاونة	7	٢٢	٧,٨	٥٣	١٨,٧	٢٠٨	٧٣,٥	٢,٦٦	٠,٦٢	٨٨,٦	كبيرة	٥
		8	١٨	٦,٤	٥٤	١٩,١	٢١١	٧٤,٦	٢,٦٨	٠,٥٩	٨٩,٤	كبيرة	١
		9	١٨	٦,٤	٦٣	٢٢,٣	٢٠٢	٧١,٤	٢,٦٥	٠,٦٠	٨٨,٣	كبيرة	٦
	المحور ككل								٢,٦٥	٠,٤٩	٨٨,٣	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق مستوي القيام بالدور كبير اجمالا وتفصيلا كما يلي:

بالنسبة لدور التدريب الميداني في تنمية الجانب الوجداني جاء في الترتيب الأول، حيث حصلت جميع العبارات على درجة موافقة كبيرة، وجاءت أعلى العبارات من حيث درجة الموافقة العبارة رقم (١)" يَحْتُنّى المُشْرِف الأكَادِيمِي (الجَامِعِي) على التَّحلّي بالصبر، وتحمُّل الأعباء التي تتطلبها مهنة معلمة التربيةالخاصّة"، فاتصاف الطالبة المعلمة بالصبر من أهم متطلبات العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة نظرا لاختلاف خصائصهم عن الأطفال العاديين وبطء استيعابهم وطبيعة تعلمهم التي تحتاج إلى التكرار والمداومة، وأقل العبارات من حيث درجة الموافقة العبارة رقم (٣)" يسمح لي المُشْرِف الأكَادِيمِي(الجَامِعِي) بالتعبير عن انفعالاتي بحرية، ويُوَجِّهُني إلى أفضل الطرق لتحقيق ذلك" وربما يرجع ذلك إلى عدم إظهار الطالبة المعلمة لانفعالاتها أمام المشرف خوفا من العقاب أو الحرمان من درجات التقييم ورغبتها في الظهور بالصورة المثلى، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الطابع الإنساني لمهنة معلمة التربية الخاصة، وأنها تمثل نوع من الرعاية والعناية وتقديم المساعدة لفئة من الفئات ذات الحاجة في المجتمع، وأن الجانب الوجداني يمثل عاملاً ومحركًا رئيسيًا في تعامل المعلمة مع الأطفال، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجدوع (٢٠١٥)، ودراسة العايد وآخرين (٢٠١٢) والتي أسفرت عن أن اتجاهات الطلبة نحو تخصص التربية الخاصة كان مرتفعًا، وقد فسر الباحث ذلك –في دراسته- على ضوء حب العمل مع الأطفال، ووجود رغبة شخصية تجاه هذا التخصص، ووجود بعض الخبرات السارة من المعارف والأصدقاء الذين يعملون في هذه المهنة، والتي أثرت في الجانب الوجداني لديهم، وفي واتجاهاتهم الإيجابية نحو المهنة.

أما بالنسبة لدور التدريب الميداني في تنمية الجانب المعرفي، فإن جميع العبارات قد حصلت على درجة موافقة كبيرة، حيث جاءت أعلى العبارات من حيث درجة الموافقة العبارة رقم (٩): "تحرص المُعَلِّمَة المُتَعاوِنَة على متابعة إعدادي نموذج التحضير اليومي بشكلٍ جيد"، ويعود ذلك إلى الاهتمام البالغ من جميع أطراف التدريب الميداني بدفتر التحضير، واعتباره وسيلة أساسية للتقويم، ويظهر قدرات الطالبة في التحضير والإعداد لليوم الدراسي، ويتم الاعتماد عليه بشكل كبير أثناء التقويم في الكلية. بينما جاءت أقل العبارات من حيث درجة الموافقة العبارة رقم (٥): "يَنْصَحُنَي المُشْرِف التَّرْبَوِي (المُوَجِّه) بحضور الدورات التَّدْرِيبية التي تعدُّها المُؤَسَّسَة للاستفادة منها" ويرجع ذلك إلى ندرة إعداد مؤسسة التدريب لدورات تدريبية والتي -إن وجدت- لا توافق يوم حضور الطالبات للمؤسسة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التدريب الميداني ساهم في إكساب الطالبات قاعدة معلومات حول التخصص وقد شعرت الطالبات بأهمية هذه المعلومات، فقد أتيحت لهنّ الفرصة أثناء فترة التدريب الميداني للتعامل عن قرب وتفهم خصائص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما شعرت الطالبات أثناء تواجدهنّ في مؤسسة التدريب بالحاجة العظيمة لتخصص التربية الخاصة في حياة الأطفال وأولياء الأمور، وأثره الكبير في المجتمع، فشعرت الطالبات بأهمية المهنة وزيادة قيمتها الأكاديمية والاجتماعية، ويتفق ذلك مع دراسة قطنانى وغنيم (٢٠١٢) والتي أشارت إلى نجاح برنامج التدريب الميداني في إكساب الطلبة معرفة نظرية واسعة وعميقة عن تخصص التربية الخاصة، كما يتفق مع دراسة أحمد وزكريا (٢٠٢٠) التي أشارت إلى موافقة الطالبات على أن إعدادهنّ في الكلية قد ساهم في إكسابهنّ المعلومات اللازمة التي تؤهلهنّ لمرحلة التدريب الميداني ومعرفة حقوقهنّ وواجباتهنّ مما ساهم في تنمية اتجاهاتهنّ نحو المهنة.

بالنسبة لدور التدريب الميداني في التغلب على الصعوبات فإن جميع العبارات حصلت على درجة موافقة كبيرة، وجاءت أعلى العبارات من حيث درجة الموافقة العبارة رقم (٨)" تَحْرِص المُعَلِّمَة المُتَعاوِنَة على أن تنقل لي خبراتها في التدريس للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة" ويرجع ذلك إلى حرص المعلمة المتعاونة على تعليم الطالبات لأنها أمانة تحملها لها الكلية والمشرف التربوي، ويقوم بمتابعة عملها مع الطالبات، كما أن الطالبات يتقدمن بالشكوى إن لاحظن معاملةً غير لائقة أو تقصيرًا من المعلمة في أداء مهامها كما تخشى المعلمة من إلقاء اللوم عليها أو اتهامها بالتقصير، وأقل العبارات من حيث درجة الموافقة العبارة رقم (٢)" يَرْفُض المُشْرِف الأَكَادِيمِي (الجَامِعِي) إسناد مُؤَسَّسَة التَّدْرِيب لنا أعمالاً إدارية لا علاقة لها بمهمتنا الأساسيَّة التَّعليميَّة" ويمكن أن يرجع ذلك إلى معرفة مؤسسة التدريب بمسئولياتها في تدريب الطالبات المعلمات فلا تقوم بإسناد مهام للطالبات لا تخص تدريبهن، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى نزاهة المشرف الأكاديمي في تقويم الطالبات فمعايير التقييم موحدة من خلال استمارة مطبوعة، كما يتم التقييم النهائي في الكلية من قبل أعضاء من غير المكلفين بالإشراف على مؤسسة التدريب حتى لا يكون هناك محاباة لإحدى الطالبات دون الأخرى، كما يحرص المشرف التربوي على تذليل الصعوبات التي تواجه الطالبات في مؤسسة التدريب الميداني حتى تسير فترة التدريب في هدوء وأداءً لمسئولياته أمام إدارة الكلية،

ويتفق ذلك مع دراسة خلف الله والمصري (٢٠١٨) التي توصلت نتائجها إلى أن الاشراف على التدريب الميداني له دور محوري ومسئول في تحسين أداء المعلم وحل مشكلاته وتطوير العمل التربوي وتهيئة الفرص لرفع مستوى أدائه وتحقيق نموه المهني.

بالنسبة لدور التدريب الميداني في تنمية الجانب المهاري، فإن جميع العبارات حصلت على درجة موافقة كبيرة، وجاءت أعلى العبارات من حيث درجة الموافقة العبارة رقم (١) " يُرْشِدُنِي المُشْرِف الأَكَادِيمِي(الجَامِعِي) إلى ضرورة ممارسة مهارة التقويم الذَّاتي" ويمكن تفسير ذلك برغبة المشرف الأكاديمي في تهيئة الطالبة المعلمة لمهنة المستقبل والاعتراف بأخطائها ومحاولة تصويبها والتطوير المستمر لقدراتها مما ينعكس على زيادة ثقتها بإمكاناتها وتنمية اتجاهاتها نحو مهنة المستقبل، وأقل العبارات من حيث درجة الموافقة العبارة رقم (٤)" يوضِّح لي المُشْرِف التَّرْبَوِي (المُوَجِّه) الطريقة المُثلى لتصميم وسائل تعليمية تتلاءم مع المهام المطلوب" ويمكن تفسير ذلك بما ذكرته الطالبات المعلمات من أن وسائل تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة موجودة مسبقًا في مؤسسة التدريب وأن المشرف التربوي كان أكثر اهتماما بفنيات التعامل مع الأطفال واستراتيجيات التدريس لهم، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مرحلة التدريب الميداني هي مرحلة تحويل المعرفة النظرية إلى مهارات وممارسات عملية في مؤسسة التدريب، كما يحرص جميع أطراف التدريب الميداني على نقل الخبرات العملية للطالبات وتقويم الجانب المهارى لديهنّ وتقديم التغذية الراجعة الفورية مما يسهم في تقييم أداء الطالبات وتصحيح الأخطاء، ويتفق ذلك مع دراسة أحمد وزكريا (٢٠٢٠) التي أسفرت عن تأكيد الطالبات المعلمات على إسهام مرحلة التدريب الميداني في إكسابهنّ العديد من المهارات التي تؤثر في العملية التعليمية مما ساعدهنّ على كسر حاجز الخوف وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو المهنة واستفادت الطالبات من خبرات معلمات التربية الخاصة في صقل مهاراتهنّ والمعارف اللازمة لبدء حياتهنّ العملية.

يتضح مما سبق تحقق دور التدريب الميداني في تنمية اتجاهات الطالبات المعلمات نحو مهنة معلمة التربية الخاصة بدرجة عالية، ويتفق ذلك مع دراسة أبو نيان (٢٠١٦) التي أكدت على دور المعلم المتعاون في تدريب المقبلين على التدريس وإعدادهم أكاديميًا ونفسيًا للمهنة فهو القدوة الأولى التي يكن أن تؤثر في مستقبلهم المهني، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة شحادة والبوني (٢٠١٦)، ودراسة محمد (٢٠١٥)، ومع ما ذكره المجيدل والشريع (٢٠١٢) أن كليات التربية معنية بتهيئة الطالب المعلم للتكيف مع مهنته المستقبلية من خلال تزويده بالاتجاهات الإيجابية نحو المهنة، وتذكر الباحثة أن هذه النتيجة تتفق مع ما ذكرته الطالبات في الدراسة الاستطلاعية ومع إصرارهن وقراراهن الحر في اختيار تخصص التربية الخاصة بما يشير إلى اتفاقه مع ميولهنّ واتجاهاتهنّ ووعيهم بمتطلبات المجتمع في الوقت الحالي والاتفاق مع قضية الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة كما أن مهنة التربية الخاصة يحقق للطالبات المكانة الاجتماعية والعائد المادي المرضى وتوافقًا مع سوق العمل، بالإضافة إلى رغبتهنّ في مساعدة الآخرين والحصول على الثواب من خلال أداء الرسالة الإنسانية.

ثالثا: الإجابة عن السؤال الثالث:

وينص على "ما العلاقة بين درجة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة ودور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات المعلمات عينة الدراسة على استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية وبين درجاتهنّ على استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة، وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٣): معاملات الارتباط بين درجات المعلمات عينة الدراسة على استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية وبين درجاتهنّ على استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة

	دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة			
	معامل الارتباط r	الدلالة الاحصائية	معامل التحديد r^2	الأهمية التربوية
دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية	**٠,٥٠٧	دال احصائيا عند مستوي ٠,٠١	٠,٢٦	كبيرة

**دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

ويتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات الطالبات المعلمات عينة الدراسة على استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية ودرجاتهنّ على استبانة دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٥٠٧) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وبلغ معامل التحديد ٠,٢٦ وتعني أن ٢٦% من التغير في مستوي دور التدريب الميداني في تنمية الأخلاقيات المهنية يفسر ٢٦% من التغير في مستوي دور التدريب الميداني في تنمية الاتجاه نحو المهنة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن نجاح الأطراف المشاركة في التدريب الميداني في تنمية علاقة الطالبة المعلمة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والتعرف على حقوق الأطفال، والتعرف -عن قرب- على خصائصهم واحتياجاتهم، والوعي بمتطلبات توفير بيئة تربوية آمنة لهم، وتنمية علاقتهنّ بأولياء أمور الأطفال، والتواصل معهم، وتزويدهم بمعلومات عن أطفالهم، وتنمية علاقتهنّ بزميلاتهنّ في التدريب وتنمية روح العمل الجماعي بينهنّ، وتنمية الصفات الأخلاقية للطالبات المعلمات من خلال توعيتهنّ بالميثاق الأخلاقي للمهنة، والتأكيد على التزامهنّ بضوابط السلوك في المؤسسة والالتزام بمواعيد الحضور والانصراف والتأكيد على التزامها بصفات الصبر والتسامح، كل هذا قد أسهم في زيادة ثقة الطالبة المعلمة بقدراتها كمعلمة تربية خاصة، وفي ثقتها بمعارفها عن التخصص واستراتيجيات التدريس وسبل التعامل مع الأطفال، وهو ما شجعها على تحمل الأعباء

التي تتعلق بالمهنة والتغلب على الصعوبات. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة مصطفى (٢٠٢١) التي أكدت على أن قيام المشرف الجامعي بواجباته في إقامة علاقات إيجابية بين المتدربات والمعلمة والمشرفة وقيامة بتقويم الطالبات بنزاهة والعمل على حل مشكلات المتدربات وتعريفهنّ بآليات التعامل مع حالات ذوي الاحتياجات الخاصة -أي تنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات- قد أثر في وجود اتجاهات إيجابية، وردود فعل إيجابية نحو المهنة، وزيادة شعورهنّ بالثقة بالنفس، كما تتفق مع دراسة لطفي (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن تحقيق الاحتياجات الأكاديمية والتوازن بين التطبيق النظري الأكاديمي والعملي التطبيقي قد أسهم في تنمية إيجابية المتعلمين نحو مهنة التدريس للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

توصيات البحث:

على ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يوصى البحث بما يلي:

- ضرورة عقد ورش عمل للمشرفين على التدريب الميداني، تدرس فيها متطلبات تنمية الأخلاقيات المهنية والاتجاه نحو المهنة للطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة.
- ضرورة تضمين مقرر الأخلاقيات المهنية ضمن مواد الدراسة بالكلية في قسم التربية الخاصة.
- الحاجة إلى تضمين الميثاق الأخلاقي لمهنة معلم التربية الخاصة في دليل التدريب الميداني.
- ضرورة تضمين برنامج التدريب الميداني للطلاب الخبرات والمواقف التي تعكس جوانب الميثاق الأخلاقي في إطار إعدادهنّ لأخلاقيات المهنة.
- التنسيق بين الكلية ومؤسسات التدريب الميداني لتذليل الصعوبات التي تواجه الطالبات المعلمات أثناء التدريب.
- ضرورة إنشاء غرف محادثة جماعية أو اجتماعات دورية شهرية بين أطراف التدريب الميداني والطالبات المعلمات لتزويدهنّ بالتغذية الراجعة حول مدى التزامهنّ بالأخلاقيات المهنية.
- أهمية الاستعانة بالمعلمات ذوات الخبرة في مهنة معلمة التربية الخاصة للحديث مع الطالبات حول قيمة المهنة اجتماعيا وإنسانيًا وتنمية اتجاهاتهنّ نحو المهنة.
- اعتماد جائزة تميز أخلاقي للمتدربات في نهاية التدريب الميداني لتشجيعهنّ على الالتزام بأخلاقيات المهنة.

المقترحات البحثية:

- درجة استخدام الأدوات الرقمية لتنمية اتجاهات الطالبات المعلمات نحو مهنة معلمة التربية الخاصة.
- دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة في ضوء تنمية اتجاهاتهنّ نحو المهنة.
- واقع تفعيل الأنشطة الطلابية لتنمية الأخلاقيات المهنية لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة.
- تطوير برنامج التدريب الميداني استنادًا إلى ميثاق مهنة معلم التربية الخاصة.
- واقع البرامج التدريبية لمشرفي التدريب الميداني لتطوير أدائهم في ضوء الأخلاقيات المهنية.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد. (٢٠١٦). ميثاق أخلاقى مقترح لمهنة الإدارة المدرسية بجمهورية مصر العربية فى ضوء نماذج بعض الدول. **مجلة كلية التربية بدمياط، ١٧** (٧١)، ٣٢٥-٤٢٠.

إبراهيم، سامية موسى. (٢٠١٠). **التدريب الميداني تعريفه-أهميته-مراحله**. عالم الكتب.

إبليش، حواء إبراهيم أحمد. (٢٠٢٢). أخلاقيات مهنة التعليم. **مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى**، (١٠)، ٧٢-١٠١.

أبو الحسن، أحمد صلاح الدين. (٢٠١٣). معايير اختيار مؤسسات التدريب الميدانى للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة فى ضوء مدخل الجودة. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٦** (١١)، ١٤٢-١٧٦.

أبو نيان، إبراهيم بن سعد. (٢٠١٦). درجة تحقق وأهمية أدوار الأطراف المشتركة فى التدريب الميدانى بمسار صعوبات التعلم من وجهة نظر المتدربين. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٥** (٢)، ٥٠-٧٣.

أبو نيان، إبراهيم بن سعد، والعسكر، العنود بنت عبد العزيز. (٢٠١٦). إلمام المعلمات المتعاونات بأدوارهنّ فى تدريب الطالبات المعلمات بمسار صعوبات التعلم من وجهة نظرهنّ. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤** (١٥)، ١-٤٣.

أحمد، حنان أبو المعارف. (٢٠٢١). تصور مقترح للحد من مشكلات التدريب الميدانى من وجهة نظر طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة. **مجلة بحوث ودراسات الطفولة لكلية لتربية للطفولة المبكرة بجامعة بنى سويف، ٣** (٥)، ٢٢٥-٣٠٠.

أحمد، عبير طوسون. (٢٠١٣). **التدريب الميدانى لمسار التوحد والاضطرابات السلوكية**. دار الزهراء.

أحمد، مطيعة، وزمرد، أميرة. (٢٠١٦). العلاقة بين رضا الطالبات عن برنامج رياض الأطفال واتجاهاتهنّ نحو ممارسة مهنة المربية-دراسة ميدانية من وجهة نظر طالبات السنة الرابعة فى كلية التربية بجامعة تشرين. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية-سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٣٨** (٥)، ١١-٣٠.

أحمد، منيرة سلامة أبو زيد. (٢٠١٩). الكفايات الأخلاقية والتدريسية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظرهم بمنطقة القصيم - دراسة ميدانية. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية بالأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية،** (٢٤)، ١٢-٥٤.

أحمد، منيرة سلامة أبو زيد، وزكريا، نيفين السيد. (٢٠٢٠). مستوى الدراسة الأكاديمية وعلاقتها بالتدريب الميداني من وجهة نظر طالبات قسم التربية الخاصة جامعة القصيم. **مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٣١** (١٢٣)، ٢١٩-٢٥٢.

الألفي، أشرف عبده حسن. (٢٠٠٨). تصور مقترح لميثاق أخلاقيات مهنة التعليم فى مصر فى ضوء الاتجاهات العالمية وآراء العاملين. **مجلة البحوث النفسية والتربوي بجامعة المنوفية،** ٢٣ (١)، ٣٣٠-٤٣١.

باحاذق، رجاء بنت عمر سعيد. (٢٠١٣). أثر البرنامج التدريبي على تطوير الناحية الأكاديمية والمهنية لمشرفات التدريب الميداني لقسم رياض الأطفال جامعة الملك سعود-كلية التربية قسم السياسات التربوية ورياض الأطفال. **مجلة رابطة التربية الحديثة،** ٦ (١٨)، ١٢٣-١٨٢.

باشيوة، حسين. (٢٠١٦). حول ميثاق الأخلاقيات الأكاديمية والشخصية للأستاذ الجامعى وفق منظور الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة د. محمد لمين دباغين سطيف. **المجلة العربية للجودة والتميز بمركز الوراق للدراسات والأبحاث،** ٣ (١)، ١٢٣-١٧١.

البري، إخلاص نواف فنيخر. (٢٠٢٢). تقويم برنامج التدريب الميدانى فى التربية الخاصة فى جامعة آل البيت من وجهة نظر الطلبة المعلمين. **المجلة التربوية الأردنية بالجمعية الأردنية للعلوم التربوية،** ١ (ملحق) ١٢٢-١٤٤.

البسام، هيفاء بنت عبد الله. (٢٠١٢). معوقات التدريب الميدانى من وجهة نظر الطالبات والمشرفات فى قسم التربية ورياض الأطفال بجامعة الملك سعود فى مدينة الرياض. **مجلة رسالة الخليج العربي بمكتب التربية العربي لدول الخليج،** ٣٣ (١٢٣)، ١٥-٥٦.

بشاتوة، محمد عثمان محمد. (٢٠١٤). تقييم دور الإشراف الأكاديمي والتدريب الميداني في إكساب الكفايات التعليمية لطلاب التربية الخاصة فى جامعة الطائف من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. **مجلة الثقافة والتنمية لجمعية الثقافة من أجل التنمية،** ١٥ (٨٥)، ١٤٤-١٨٢.

البشرى، قدرية محمد، والصرايرة، ماجدة أحمد. (٢٠١١). *أخلاقيات مهنة التعليم*. دار الخليج.

الجدوع، عصام عبد الله. (٢٠١٥). اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو تخصصهم لدى عينة منطلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن**. مجلة دراسات العلوم التربوية،** ٤٢ (٣)، ١١٦٥-١١٧٨.

حامد، سليمان. (٢٠٠٩). **الإدارة التربوية المعاصرة**. دار أسامة للنشر والتوزيع.

الحربي، جميلة أبو رشيد حسن، والفوزان، نوف بنت سليمان. (٢٠٢٢). أخلاقيات مهنة التعليم في الفترة من ٢٠١٥-٢٠٢٠- دراسة تحليلية. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية بالمؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب،** (٢٥)، ٥٣٥-٥٥٨.

حسين، دعاء سعيد أحمد، وبدوي، آمال محمد. (٢٠١٧). أثر برنامج التدريب الميداني في تنمية قدرتي الإدراك والتذكر لدى عينة من أطفال الروضة. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،** ٥ (١٨)، ٦٧-٨٣.

حمدان، صلاح الدين حسن. (٢٠١٩). **أسس التنمية المهنية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة**. دار الرسائل الجامعية.

الخطيب، عبد الرحمن. (٢٠١٠). **الأخلاق المهنية ومواثيقها وعلاقتها بالعمل في القاهرة**. مكتبة الأنجلو المصرية.

خلف الله، محمود إبراهيم، والمصري، مروان وليد سليمان. (٢٠١٨). درجة ممارسة معلمي التعليم المهني بمحافظات فلسطين الجنوبية لأخلاقيات المهنة الواردة في ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك من وجهة نظرهم. **مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات**، (٥)، ٥٤٥-٥٩٥.

الدهمشي، محمد عامر. (٢٠٠٧). **دليل الطلبة والعاملين فى التربية الخاصة**. دار الفكر.

ديكنة، فهيمة الطيب. (٢٠١٣). **المعلم وأخلاقيات مهنة التدريس. المؤتمر العلمي السادس: "التعليم وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي". الجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون وكلية التربية ببنها**، (٢)، ١٢٣-١٠٣٥. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/687981

رضوان، وائل توفيق، وعلي، محمد السيد؛ وقوطة، مروة ماهر. (٢٠٢٠). دور الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم فى الحد من بعض المشكلات التعليمية في مصر. **مجلة القراءة والمعرفة لكلية التربية بجامعة عين شمس**، (٢٢١)، ٣٤٩-٣٨٠.

الزعبي، ريم محمد. (٢٠١٣). درجة التزام المعلمات المتعاونات بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطالبات المتدربات في جامعة آل البيت. **مجلة المنارة للبحوث والدراسات بجامعة آل البيت**، *١٩* (٣)، ٤٤١-٤٧٦.

سعيد، فيصل محمد عبد الوهاب، وعبد الله، سامية هاشم محمد. (٢٠٢٠). دور المشرف التربوي في تعزيز رسالة المعلم الخلقية نحو تلاميذه من وجهة نظر المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي محلية أم درمان أنموذجا. **مجلة كلية التربية بجامعة الخرطوم**، *١٢* (١٥)، ٢٣١- ٢٨٢.

سليمان، السيد عبد الحميد. (٢٠١١). **التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم**. عالم الكتب.

سليمان، ظلال محمد عادل. (٢٠١٤). معوقات تفعيل ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة المعرفة التربوية للجمعية المصرية لأصول التربية**، *٢* (٤)، ١٣٤-١٧٦.

السهلي، عبد العزيز عوض. (٢٠١٨). **أخلاقيات الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة**. بوك هاوس.

السوالمة، محمد علي، وحموري، بتول أكرم علي. (٢٠١٢). الاتجاهات نحو تخصص التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة قسم التربية الخاصة فى جامعة جدارا بالأردن. **مجلة التربية بجامعة الأزهر**، *١* (١٤٧)، ١٦١-١٨٦.

شحادة، فواز حسن إبراهيم، والبوني، عبد الرازق عبد الله. (٢٠١٦). التدريب الميداني ودوره في تغيير اتجاهات طلبة كلية التربية بوادي الدواسر نحو مهنة التدريس. **مجلة العلوم التربوية-عمادة البحث العلمي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجي**، *١٧* (٣)، ٦٥-٨٠.

الشرعة، علي محمد فالح. (٢٠١٩). مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة حائل. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، ١٠ (٢٨)، ٣٩-٤٩.

شقير، زينب محمود. (٢٠١٨). دراسة استطلاعية لأوجه القصور فى تحقيق الكفايات الأكاديمية والتدريبية والمهنية والشخصية اللازمة لإعداد معلمة التربية الخاصة فى ظل تجربة الدمج الجديدة بالمدارس العادية بجمهورية مصر العربية من وجهة نظر الطالبة المعلمة. **المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير بمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة بنها**، ١ (١)، ٢٩٦-٣٢٠.

صوالحة، عونية عطا الشيخ. (٢٠٢٠). تقييم مستوى برنامج التدريب الميداني لدى خريجي قسم التربية الخاصة بجامعة عمان الأهلية من وجهة نظرهم. **المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج**، ٧٩ ، ٦٤٧-٦٨١.

العايد، واصف محمد، وحسونة، مأمون، وعرب، خالد. (٢٠١٢). اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء التحاقهم بالتخصص بجامعة المجمعة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ١ (٢٦)، ١١-٤١.

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

عبد العالي، عبد الكريم الجوىلي. (٢٠١٣). الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المتخلفين عقليًا. **مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية بليبيا**، ١٢ (١)، ١٧-٢٧.

العبد العزيز، منيرة عيد. (٢٠٠٨). مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التعليم فى ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، ٢٢ (٣)، ٤٦٧-٥٢٤.

عبد الله، بثينة، وعوماري، محمد. (٢٠٢١). أهمية التزام أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات المهنة باستخدام مهارة التواصل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية. **المجلة العلمية للتربية العملية بالمؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة**، ٣ (٢)، ١٤٩-١٦٣.

عبيدات، يحيي، والشهراني، محمد، والدوايدة، أحمد، والعامري، فيصل، وحيمور، عبد الهادي. (٢٠١٨). **دليل التدريب الميداني في التربية الخاصة**. دار اليازوري.

العسيري، هوزان أحمد محمد. (٢٠٢٠). تقييم الطلاب لبرامج التدريب الميداني في التربية الخاصة وموائمة مخرجاتها لسوق العمل. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل بمؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ١١** (٣٩)، ٨٩-١٣٦.

الغامدي، أحمد إبراهيم أحمد. (٢٠١٨). فلسفة التربية الميدانية بين النظرية والتطبيق إيجابياتها وسلبياتها لطلاب وطالبات قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الباحة. **مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، ١٥**، ١٨٣-٢٠٧.

غانم، ابتسام، وخنفور، هشام، وبن صغير، كريمة. (٢٠١٧). دور التدريب الميداني في الإعداد المهني للطالب– الأستاذ: دراسة ميدانية بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجى سكيكدة. **المؤتمر التربوى الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية - نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية لكلية التربية بجامعة المدينة العالمية، ١**، ٤٢٩-٤٥٥. مسترجع من

https://search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/10513

فخرو، عبد الناصر عبد الرحيم. (٢٠١٦). مشكلات التدريب الميداني في تخصص التربية الخاصة بجامعة أم القرى من وجهة نظر الدارسين. **مجلة الدراسات التربوية والإنسانية لكلية التربية بجامعة دمنهور، ٨** (١)، ٢٩٥-٣٤٢.

فلية، فاروق عبده، والزكي، أحمد عبد الفتاح. (٢٠٠٤). **معجم مصطلحات التربية لغة واصطلاحا**. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

القحطاني، عبد العزيز بن عبد الله. (٢٠٢١). تقييم الطلاب المعلمين للتربية الميدانية فى مؤسسات تعليم الصم وضعاف السمع بالمملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، ١** (٢٧)، ٥٩٦-٦٣٤.

قزاز، إمام محمد محمود. (٢٠١٦). مخاوف طلاب قسم التربية الخاصة المرتبطة بفصل التدريب الميداني في ضوء عاملي "نوع المسار والمعدل التراكمي" بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. **مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ١٦٨** (١)، ٥٠٣-٥٣٥.

قشمر، علي لطفي علي. (٢٠١٧). درجة التزام معلمي ومعلمات المدارس الفلسطينية بأخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك من وجهة نظر مدراء المدارس. **مجلة العلوم الإنسانية - أم البواقي بجامعة العربي بن مهيدي، ٨**، ٢٩١-٣٢٠.

قطناني، هيام جميل كمال. (٢٠١٢). تقييم دور التدريب الميداني والإشراف الأكاديمي في إكساب الطلبة المهارات المهنية فى التربية الخاصة فى جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطلبة المتدربين. **مجلة كلية التربية بجامعة أسوان،** (٢٦)، ٢٢٥-٢٤٩.

قطناني، هيام، وغنيم، خولة. (٢٠١٢). تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في كلية الأميرة رحمة الجامعية من وجهة نظر الطلبة. **مجلة كلية التربية بجامعة أسوان،** (٢٦)، ١٩٠-٢٢٤.

القمش، مصطفى نوري، والمعايطة، خليل عبد الرحمن. (٢٠٠٧). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مقدمة في التربية الخاصة**. دار المسيرة.

لطفي، أمينة يحيى محمد. (٢٠١٨). الاحتياجات الأكاديمية لمعلمي التربية الخاصة في مرحلة الإعداد من وجهة نظرهم وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المهنة فى ضوء بعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، ٧١** (٣)، ٤٥١-٤٧٩.

مجلس الأطفال غير العاديين. (٢٠١٢). **ما يجب أن يعرفه كل معلمي التربية الخاصة: الأخلاقيات والمعايير والمبادئ التوجيهية (علي محمد هوساوى، مُترجم)**. إدارة النشر العلمي والمطابع.

المجيدل، عبد الله، والشريع، سعد. (٢٠١٢). اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم - دراسة ميدانية مقارنة بين كلية التربية جامعة الكويت وكلية التربية بالحسكة جامعة الفرات أنموذجًا. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٢٨** (٤)، ١٧-٥٧.

محمد، أمل محمد حسونة، وهبد، منى محمد إبراهيم، والشيخ، أسماء أحمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة المهنية لمعلمات التربية الخاصة في رياض الأطفال. **المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، ٢٣** (٢)، ٤١٦-٤٧٨.

محمد، صالح نورين إبراهيم. (٢٠١٩). أخلاقيات مهنة التعليم ومدى تمثلها لدى الطالب المعلم فى كليات التربية بجامعة الجزيرة. **مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، ١٩** (١)، ٤٠١-٤٣٨.

محمد، علا عبد الرحمن علي. (٢٠١٥). اتجاهات طالبات رياض الأطفال والتربية الخاصة نحو مهنة المستقبل وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس - رابطة التربويين العرب، (٦٥)**، ٦١- ٩٠.

مسافر، علي عبدالله علي. (٢٠١٨). مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب كلية التربية، قسم التربية الخاصة جامعة طيبة في ضوء بعض المتغيرات وعلاقتها بأساليب المواجهة لديهم. **مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، (٢٣)**، ١-٤١.

مصطفى، أشرف محمد. (٢٠٢١). تقييم برنامج التدريب الميدانى عن بعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المتدربات بقسم التربية الخاصة بجامعة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة التربية الخاصة لكلية علوم الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق، (٣٧)**، ١-٤٤.

المعجم الوسيط. (٢٠٠٤). **مجمع اللغة العربية** (ط. ٤). مكتبة الشروق الدولية.

المكانين، هشام عبد الفتاح، والمهايرة، عبد الله سالم فرحان. (٢٠١٩). الرضا المدرك عن الإشراف الميداني في التربية الخاصة في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة المتدربين وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٢١)**، ٥١٧-٥٦٩.

الهابط، عبير فوزي يوسف. (٢٠١٦). اتجاهات طالبات- قسم التربية الخاصة - نحو الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل بمؤسسة التربية الخاصة والتأهيل**، ٣ (١١)، ١٣٣-١٦٣.

الهادي، مروة السيد علي. (٢٠٢٠). القيم الأخلاقية التدريسية لدى عضو هيئة التدريس القائم بتدريس مقرر أخلاقيات المهنة كما تدركها الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة وعلاقتها بالكفايات الأخلاقية المهنية لديهنّ. **مجلة كلية التربية بجامعة بنها**، ٣١ (١٢٢)، ١٩-٨٤.

الهادية، بدرية. (٢٠١٢). المعلم وأخلاقيات مهنة التعليم. **رسالة التربية لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان**، (٣٦)، ١٧٠-١٧١.

الياسين، وفاء سالم. (٢٠١٢). درجة ممارسة أخلاقيات المهنة من قبل معلمى ومعلمات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدراء مدارسهم فى دولة الكويت. **مجلة التربية بجامعة الأزهر**، ١٤٨ (١)، ٥٥٥-٥٩٠.

اليتيم، عزيزة خضير، والتركيت، سوسن إبراهيم. (٢٠١٧). مدى تطبيق معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت لميثاق قيم الأخلاق الخاصة بمعلمة الروضة. **مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ**، ١٧ (١)، ٣٣٧-٣٧٦.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Al- Jabery, M., & Al Khamra, H. (2013). Special education practicum at the University of Jordan: preliminary indicators of students' satisfaction and cancers. **International Journal of Special Education**, *28* (1), 101- 110.

Al-qahtani, Y. (2019). The Impact of Mentoring programs on New Special Education Teachers' Attrition in Saudi Arabia. **IUG Journal of Education and Psychological Sciences-Islamic University of Gaza**, *27* (02), 73- 80.

Boon, H. (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. **Australian Journal of Teacher Education**, *36* (7), 76- 93.

Brown, T. (2016). **Ethical and moral decision making: Curriculum exposure for Illinois pre-service teachers** [Doctoral dissertations, Western Illinois University]. ProQuest Dissertations Publishing, https://www.proquest.com/docview/1795529722

Caires, S., Almeida, L., &Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. **European Journal of Teacher Education**, *35* (2), 1- 16.

Chai, C., Teo, T., & Lee, C. (2009). The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: A study among pre-service teachers. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, *37* (4), 351-362.

Ergul, C., Baydik, B., & Demir, S. (2013). Opinions of in-service and pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education programs. **Educational Sciences-Theory and Practice**, *13* (1), 518- 522.

Newman, W. (2015). **The impact of codes of conduct on Stakeholders**. available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558013.pdf

Oh, D., Ankers, A., Liamas, J., & Tomyoy, C. (2005). Impact of pre-service student teaching experience on urban school teachers. **Journal of Instructional Psychology**, *32* (1), 82- 98.

Peterson, M., Hovey, K., & peak, P. (2018). Pre-service teacher perceptions and knowledge regarding professional development: Implications for teacher preparation programs. **The Journal of Special Education Apprenticeship**, *7* (2), 1-16.

Petrovay, D. (2008*).* **Personality characteristics, career awareness, and job expectations of new teachers of students with visual impairments** [Doctoral dissertations, University of Arizona]. Pro Quest Dissertations publishing. https://www.proquest.com/openview/b0f28f4029a68c4a0e7c7c14d795d74f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750.

Platts, J. (2017). **The Role of Ethics in the Professional Development, Academic Preparation, and Decision-Making Processes of High School** *Leaders* [Doctoral dissertations, Mercer University]. ProQuest Dissertations Publishing.

https://www.proquest.com/docview/1943294146.

Roberts, C., Benedict, A. & Thomas, R. (2013). Cooperating Teachers' Role in Preparing Preservice Special Education Teachers: Moving Beyond Sink or Swim. **Intervention in School and Clinic**, *49* (3), 174- 180.

Sato, T., & Haegele, J. (2017). Graduate students practicum experiences instructing students with severe and profound disabilities in physical education. **European Physical Education Review**, *23* (2), 196- 211.

Taubman, P. (2010). Alain Badiou, Jacques Lacan and the Ethics of Teaching. *Educational Philosophy and Theory, 42* (2), 196-212.

Terzi, A. (2010). In Examination on the Attitudes Towards Teaching Profession of the Students of Secondary School Branch Teacher Training Programs. **Journal of New World Sciences Academy**, 5 (2), 367-388.

Torres- Gastelu, C., & Kiss, G. (2016). Perceptions of Students towards ICT Competencies at the University. **Informatics in Education**, *15* (2), 319- 338.