المجلد (٤)، العدد (١٤)، الجزء الأول، سبتمبر ٢٠١٦، ص ص ٨١ – ١٣٢

مشكلات التطبيق الميداني في تخصص التربية الخاصة بجامعة أم القرى من وجهة نظر الدارسين

إعداد
د/ عبد الناصر عبدالرحيم فخرو
جـــــامعـــــة أم القـــــرى
قسم التربيـة الخاصـة

DOI: 10.12816/0033462

مشكلات التطبيق الميداني في تخصص التربية الخاصة بجامعة أم القرى من وجهة نظر الدارسين(*)

إعداد
د/ عبد الناصر عبدالرحيم فخرو

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه طلبة السنة النهائية في تخصص التربية الخاصة بكافة المسارات أثناء فترة تطبيقهم العملي في الفصل الأخير ضمن مقرر التدريب الميداني.

أعد الباحث استبانة لهذا الغرض مكونة من ٤٤ بنداً موزعة على أربعة محاور، وقد تم التحقق من صدقها وثباتها . وقد تم تطبيقها على الطلاب (ن= ١٣٦) موزعين إلى أربعة مسارات حسب تخصصهم الدقيق.

وقد أظهرت النتائج المشكلات الأكثر شيوعا كالتالي: ما تمت دراسته نظرياً لا يتم تطبيقه بالميدان، وأنانية بعض الزملاء في فترة التطبيق، وقلة الإمكانيات والوسائل في المدرسة، وسوء تشخيص حالات الفئات الخاصة. وخرجت الدراسة بتوصيات تتعلق بالجانب المنهجي الفني والجانب الإداري مثل: ١- تخويل الطلاب بالعمل الجزئي في مراكز التربية الخاصة خارج أوقات الدوام الجامعي.٢-التركيز على التعلم التعاوني داخل قاعات الدراسة الجامعية. ٣-الاستعانة بالقطاع الخاص في دعم برامج التربية الخاصة.٤-اعداد معمل خاص بمقاييس الكشف عن فئات التربية الخاصة

الكلمات المفتاحية : مشكلات، التدريب الميداني، التربية الخاصة ، المشرف الأكاديمي.

(*)الدكتور/ عبد الناصر عبدالرحيم فخرو - جامعة أم القرى ـ قسم التربية الخاصة.

Problems of Field Training in the Major of Special Education in Um-Alqura University from the Point View of the Students

Dr. Abdulnaser Fakhrou

Abstract

This study aimed to identify the most important problems the students in the last year of bachelor level in the major of special education face when they get a course of field training.

The recent researcher developed a questionnaire for that reason. He tested both its validity and reality. The participants where 136 male and female students distributed in four sub majors of their choice.

The results showed the most popular problems: What has studied is not applied on the field, the selfish of some classmates, lack of educational tools and equipment, errors in assessment of the cases of special education.

The study came up with some administrational and professional recommendations such as 1-giving the students permissions to work as a part-time in the centers of special education affairs.2-focus on cooperative learning in the university classes. 3- Have private sector to support the programs of special education.4-establish a lab for special assessments and tests.

Key words: problem, field training, special education, academic advisor

تمهيد:

يقاس تقدم الأمم بما تقدمه لأبنائها من خدمات وما تستثمره فيهم من موارد. وتعتبر المملكة العربية السعودية من الدول الرائدة في خدمة الإنسان في كافة المجالات. من أهم تلك المجالات بعد خدمة الحرمين الشريفين هي الخدمات التعليمية؛ لإيمانها أن التعليم هو مفتاح التطور وان الاستثمار الحقيقي هو استثمار العقول.

لذا عكفت وزارة التعليم العالي بالمملكة على الاهتمام بالجامعات التي بلغ عددها ... جامعة تحتوي كافة التخصصات العلمية والأدبية. وتعتبر كلية التربية من أقدم وأهم الكليات بجامعة أم القرى. ويعد قسم التربية الخاصة من الأقسام الحديثة في تلك الكلية حيث تتخرج الدفعة الأولى من طلابه في نهاية العام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ .

يدرس الطالب في تخصص التربية الخاصة ثمانية مستويات موزعة على أربع سنوات، الأربعة الأولى من تلك المستويات مشتركة لجميع طلبة القسم ، بينما يتخصص الطالب بدءً من المستوى الخامس وحتى تخرجه بأحد التخصصات الدقيقة التالية : صعوبات التعلم ، عوق سمعي، عوق عقلي ، اضطرابات سلوكية وتوحد. والمواد التي يدرسها الطالب في خطته مقسمة إلى أربعة محاور : مقررات الإعداد العام ، ومقررات التخصص، والمقررات التربوية، ومقررات طرق التدريس والتدريب الميداني(دليل كلية التربية،٢٠١٥).

وفي الفصل الدراسي الأخير ينخرط الطلاب في التدريب الميداني أو ما يسمى بالتربية العملية لمدة عشرة أسابيع يطبقون ما تعلموه من نظريات ، يطبقونها في مدارس التعليم العام ومراكز الإعاقة والتوحد في منطقة مكة المكرمة وما حولها. ويحسب للطالب على هذا التدريب ست ساعات جامعية معتمدة في خطته الأكاديمية (دليل كلية التربية،٢٠١٥).

يرى (براون،٢٠٠٥، عطية والهاشمي،٢٠٠٨، الذنيبات والمجالي،٢٠١٥) أن التطبيق الميداني هي الفترة التي يقضيها الطالب في نهاية أو بعد الانتهاء من الدراسة المقررة لتوليهم القيام مهمة التدريس بدلاً من المعلم الأصلي بالمدرسة فيتكلفون وحدهم بإدارة الصف ويقومون بتطبيق كافة المعلومات النظرية التي جمعوها خلال فترة الدراسة وتطبيقها تطبيقاً واقعياً.

ويعتبر التدريب الميداني الساعد الأيمن للتعليم الأكاديمي وهو جزء مهم من الخطة الدراسية الكلية والذي يمكن من خلاله اكتشاف نقاط الضعف والقوة من قبل المتدرب نفسه، ومن خلاله يستطيع المتدرب أن يعرف درجة جاهزيته للعمل الفعلي مع مثل هؤلاء الأفراد الخاصين . فيبني عنده توجهاً جديداً لتطوير كفاياته أو إعادة دراستها عند الحاجة (العجارمة،٢٠١٥).

بالإضافة إلى ما سبق، فإن هذه الفترة التدريبية تعطي بعداً إيجابياً لتحديد شخصية هذا الطالب المعلم فيما بعد، وتبني عنده الثقة بالنفس (Brown, 2016) فيحدد الطالب إطاراً له أبعاده الخاصة يعمل من خلاله فيما بعد أثناء ممارسته الفعلية للمهنة . هذا الإطار يرسمه بنفسه من خلال التجربة والخطأ أو من خلال تبني وتطبيق نظرية علمية سبق وأن درسها في المساقات النظرية بالجامعة، أو استثمار محاور القوة لديه وتقليص نقاط الضعف أو معالجتها.

ومن خلال التدريب الميداني يتأكد الطالب المعلم من درجة إتقانه للمهارات الضرورية والكفايات الواجبة من أجل البدء الفعلي بالعملية التعليمية؛ وكما هو معلوم فان التدريب يبرز الفروق الفردية بين الطلاب المتدربين. وعليه، فلا يمكن التوقع أن جميع الطلاب المطبقين في التدريب الميداني يكونون بنفس المستوى في الأداء أو يحصلون على نفس الدرجة النهائية.

مشكلـــة الدراســـة :

جاءت في المادة ٤/ ط لالتزامات الدول الأطراف الموقعة على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة عن الأمم المتحدة عام ٢٠٠٦ " بتشجيع تدريب الاخصائيين والموظفين العاملين مع الأشخاص ذوي الإعاقة في مجال الحقوق المعترف بها لتحسين توفير المساعدة والخدمات التي تكفلها تلك الحقوق" (الموقع الرسمي لمنظمة الأمم المتحدة،٢٠١٦).

ويعد المعلم هو حجر الأساس في العملية التعليمية وهو من أهم العوامل التي يتوقف عليها سير العلمية التربوية في مدارس التعليم العام . كيف لا وهو الأداة التي ينفذ من خلالها المنهج التعليمي التربوي . ولذا فهو بحاجة إلى إعداد تربوي رصين وتدريب عملي متقن كي يحقق التزامه المهني بحرفية عالية.

وما يزيد الأمر خطورة أن معلمي التربية الخاصة بكافة مساقاتها الأربعة: صعوبات التعلم، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، واضطرابات السلوك والتوحد لها طابع التفرد من بين التخصصات التربوية الأخرى لأنهم . المعلمين . سوف يتعاملون مع فئات ذات طابع خاص ويحتاجون بناء على ذلك إلى اتقان في تخطيط البرامج التربوية الفردية التي تناسب كل حالة على حدة وتنفيذها.

فليس من السهل لأي شخص أن يمتهن مهنة معلم التربية الخاصة؛ فهو . في عمله . يدرك انه يسهم في إنقاذ فئة لا يستهان بها من فئات المجتمع، وهو بالتالي يحمي الفاقد التعليمي الذي قد ينتج عن إهمالهم، ويسهم أيضاً . معلم التربية الخاصة . في المحافظة على المال العام متى ما استطاع تطبيق البرامج التعليمية المتفردة لذوي صعوبات التعلم ، ولذوي العوق السمعي أو العقلي او التوحد مما يجعله يسهم في تقديم ثروة بشرية منتجة للمجتمع بدل إهمالها أو تهميشها والخجل منها. ويمكن القول إن التعليم في هذا التخصص لا يعتمد فقط على حفظ مادة الاختصاص وما تحتويه من حقائق ومفاهيم بل يتجاوز ذلك إلى مدى تطبيقها تطبيقاً كفؤاً في التدريب الميداني. وحتى يستطيع معلم التربية الخاصة من تطبيق المهارات التعليمية في الغرفة الصفية أو غرفة المصادر على تلك الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمجتمع كان لابد من تحديد مفهوم واضح للتعليم النوعي (الظاهر،٢٠٠٨، عطية والهاشمي،٢٠٠٨) وهو ما يتعرض له طلاب التدريب الميداني في تخصص التربية الخاصة.

فوسيلة معلم التربية الخاصة في إعداد ذاته أكاديمياً وعملياً هو التأهيل الأكاديمي في الجامعة وكذلك التدريب الميداني، الذي يشترك في الإشراف عليه ثلاثة أطراف هم: المشرف الأكاديمي، وهو أستاذه الجامعي المتخصص، ومدير المدرسة، والمعلم المقيم في المدرسة والذي يمارس وظيفته باحتراف وخبرة ولا يتفانى عن تقديم المشورة والنصح للطالب المعلم.

إلا أن ثمة قصور يمكن أن يظهر من قبل أي من الأطراف الثلاثة قد يسهم في عدم تحقيق برنامج التدريب الميداني أهدافه. هذه المعوقات والمشكلات قد تكون قائمة منذ الأزل تتعلق بالنظام والدورة الادارية السائدة أو قد تكون بسبب آخر طارئ. وهذا ما أكده بريم

(Prehm,1994) عندما صنف مشكلات التدريب الميداني للطلاب المعلمين إلى ثلاث فئات: مشكلات ذات علاقة بالمتدربين، ومشكلات ذات علاقة بالتطبيق الميداني نفسه، ومشكلات ذات علاقة بالمشرفين الأكاديميين. ووافقه (العجارمة،٢٠١٥).

ويمكن اعتبار الدفعة الأولى من خريجي قسم التربية الخاصة بجامعة أم القرى كبش فداء على فوهة المدفع الذي يتحمل أي مشكلة والذي عليه أن يذلل أي صعاب في سبيل الحصول على فرحة التخرج كدفعة أولى بالقسم، وعليه فهؤلاء الطلاب بتغلبهم على المعوقات فإنهم سيمهدون الطريق لمن سيأتي من بعدهم من الدفعات الطلابية الأخرى.

ومع كل الحرص والاهتمام الذي توليه عمادة الكلية بجامعة أم القرى لإنجاح التدريب الميداني كعلم وممارسة، إلا أن هذا التدريب لم تتم دراسته بشكل كاف لمعرفة جوانب الضعف والقوة فيه، ولم يتم استقصاء المشكلات التي قد تواجه الطالب على وجه العموم وطالب التربية الخاصة على وجه الخصوص، على غرار ما تم في العديد من الجامعات الأخرى، كجامعة الإمارات العربية المتحدة وجامعة الكويت وجامعة القدس (شوقي،٢٠٠٣، الصفار، ٢٠٠٩، شاهين ، ٢٠١٠ ، مصلح، ٢٠١٣).

وبالإضافة إلى ذلك فقد لاحظ الباحث الحالي من خلال عمله في كلية التربية ، ومن خلال خبرته في التعليم الأكاديمي، وإشرافه على طلاب التدريب الميداني أثناء تطبيقهم وتدريبهم بالمدارس والمراكز الخاصة في منطقة مكة المكرمة وما حولها، لاحظ الشكاوى المستمرة من الطلاب والطالبات حول المشكلات التي قد تقلل من كفاءة التدريب نفسه أو تعيق سير الفصل التدريبي الميداني والتي قد تتسبب في فشل برنامج التدريب الميداني ، الأمر الذي نمى لدى الباحث الحالي شعوراً بأهمية التغلب على تلك المشكلات الأمر الذي دفعه لتناول هذه المعضلة بالدراسة للتعرف بشكل علمي على أهم المشكلات التي تواجه طلبة وطالبات التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة أم القرى في فترة التدريب الميداني بالمدارس والمراكز، في محاولة لوضع التصورات والحلول لها.

ولقد أبرزت العديد من الدراسات أن هناك مشكلات مختلفة تواجه الطلاب المعلمين أثناء التدريب الميداني في التخصصات المختلفة بعضها له ارتباط بالطالب نفسه وبعضها له ارتباط بالمعلم المقيم أو الإدارة المدرسية أو المشرف الأكاديمي وبعضها لهل علاقة بالقوانين والنظم (الجلامدة،٢٠١٥، السعدية والشكري،٢٠١٥، الذنيبات والمجالي،٢٠١٥، حسنين، ٢٠١٤، بافقيه، ٢٠١٢).

وتأتي هذه الدراسة لتتناول واقع المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة بجامعة أم القرى والمسجلين لمقرر التدريب الميداني ، ايماناً من الباحث بقدرة الطالب المعلم المتدرب على القيام بدوره على أفضل وجه إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة ووظفت له خدمات الإشراف والمتابعة والتوجيه توظيفاً فعالاً يقلل من بروز المشكلات التي يواجهها. ولذا فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن السؤال السؤالين التاليين :

١- ما مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طلاب التربية العملية أثناء ممارستهم للتطبيق الميداني ؟

٢- وهل تختلف أهمية هذه المشكلات باختلاف جنس الطلاب (ذكور/ إناث) أو تخصصهم (صعوبات تعلم، إعاقة سمعية، إعاقة عقلية، اضطرابات سلوكية وتوحد) ؟

هـــــدف الـــدراســـة :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه طلبة قسم التربية الخاصة في فترة التدريب الميداني بالمدارس والمراكز. وتحديد أهمية ومجالات تلك المشكلات باختلاف جنس العينة وتخصصها.

أهمـــية الـــدراســـة :

التعرف علي أهم المشكلات وأكثرها شيوعاً التي يواجهها المتدرب من طلاب وطالبات التربية الخاصة في فترة التدريب الميداني. وهذا يضع أمام صانعي القرار في كلية التربية بجامعة أم القرى، والجامعات الأخرى معطيات عملية تساعدهم على التخطيط واتخاذ القرارات المناسبة في سبيل تذليل المعوقات التي تعترض برنامج التدريب الميداني من أجل أن يحقق أهدافه المرسومة.

تحقق هذه الدراسة العديد من المطالبات التربوية في ضرورة تحقيق الجودة في التدريب الميداني إلى الحد الأقصى الذي تسمح به كافة الظروف المتناسقة.

قديم تغذية راجعة عن برنامج التدريب الميداني لاسيما وأن هذه الدفعة من الطلاب هي الأولى التي تلتحق بالبرنامج.

يمكن أن تكون هذه الدراسة نواة لدراسات مستقبلية مقارنة تفيد في قياس أثر التقويم الشامل في تطوير جودة التدريب الميداني في الأعوام القادمة.

حـــدود الـــدراســـة :

الحدود الزمنيـة : طبقت هذه الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ

الحدود البشرية : اقتصرت الدراسة على طلاب وطالبات السنة النهائية في تخصص التربية الخاصة ، والمسجلين في مادة التدريب الميداني والمقررة لطلبة السنة النهائية من برنامج البكالوريوس.

الحدود المكانيـة: جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية؛ منطقة العابدية لشطر الطلاب، ومنطقة الزاهر لشطر الطالبات.

مصطلحـــات الـــدراســـة :

فيما يلي أهم المصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة:

المشكلات **Problems**:

يعرف كل من (ايبيري وستانش،٢٠١٢) المشكلة بأنها هي المعضلة التي تعيق سير الأمر وتعتبر خللاً في النظام.

وتعرفها الدراسة الحالية بأنها المعوقات التي تواجه عينة الدراسة وتؤثر على أدائهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة وقد تعود إلى: مشكلات شخصية متعلقة بالطالب نفسه، أو مشكلات تتعلق بمعلم المدرسة وزملاء التدريب الميداني، أو مشكلات تتعلق بالبيئة والإدارة المدرسية أو مشكلات فنية تتعلق بالمشرف الأكاديمي .

برنامج التربية العملية / التدريب الميداني **Field Training**:

يعرفه كل من (حماد،٢٠٠٥ ، العجارمة،٢٠١٥) بأنه فترة من الإعداد موجهة للطلبة الدراسين بكليات التربية بهدف إعطائهم الفرصة لتطبيق المبادئ والمفاهيم والنظريات التربوية تطبيقاً أدائياً على نحو سلوكي في الميدان لإكسابهم المهارات التدريسية من خلال المشاهدة والمشاركة والممارسة.

وتعرفه الدراسة الحالية إجرائياً : فترة زمنية مكونة من ١٠ – ١٢ أسبوع يمارس خلالها الطالب المتدرب . في مواقف طبيعية . ما تعلمه في دراسته الجامعية بشكل تطبيقي حسب اختصاصه الدقيق ، فيقوم بأنشطة تدريسية مستخدماً كافة الأدوات المساندة المتاحة. وتكون خارج نطاق الجامعة ، ويحسب عليها وحدات مجتازة وتنتهي بتقدير.

الدارسين/ الطالب المتدرب / الطالب المعلم **Student Teacher**:

يعرفه (أبو الحسن،٢٠١٣) طالب قسم التربية الخاصة الذي أنهى مقررات تخصصية وتربوية وثقافية تؤهله للقيام بالتدريب لمهنة التدريس للطلاب ذوي ا لاعاقات في مدارس التربية الخاصة تحت إشراف وتوجيه مشرف التربية الميدانية وتعاون إدارة المدرسة.

التعريف الإجرائي: طالب (ذكر / أنثى) مسجل في كلية التربية قسم التربية الخاصة ، ويدرس حالياً في الفصل الدراسي (التيرم) الأخير وملتحق ببرنامج التربية العملية أو التدريب الميداني.

التربية الخاصة **Special Education**:

تعرف التربية الخاصة على أنها تعليم مصمم لذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي الاعاقات المختلفة أو صعوبات التعلم أو الموهوبين ولديهم حاجات تعليمية خاصة. ويعتبر الطلبة مرشحين للتربية الخاصة عندما يكون لديهم مثل تلك الحاجات التعليمية الخاصة، كما يسمح لهم بتلقي هذه الخدمات بناء على مقاييس ومعايير محددة (عبدالله وآخرون، ٢٠٠٩).

التعريف الإجرائي في هذه الدراسة: هو ذلك القسم العلمي الجامعي الذي يعني بتقديم العلوم الأكاديمية النظرية والعملية للطلاب من أجل تزويدهم بالمهارات والمعارف التي تؤهلهم ليصبحوا معلمين للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة

الإطـــــار النظـــــري

التربيـة الخاصـة مهنـة حديثـة نسـبياً بـالرغم مـن أن الأطفـال ذوي الاحتياجـات الخاصـة كـانوا موجـودين دائمـاً. فقد زرعت جـذور التربيـة الخاصـة فـي بـدايات القرن التاسـع عشـر علـى أيدي رواد التربية الأوربيين الذين بينوا أن الأطفال المعاقين قادرون على التعلم وأن لديهم قابلية للتدريب على خلاف ما كان سائداً لقرون طويلة (الخطيب والحديدي، ٢٠١٦).

ويرى (Heward,1996) أن التربيـة الخاصـة هـي جملـة مـن الأسـاليب التعليميـة التـي تضمن وضعاً تعليمياً خاصاً، ومواد ومعدات خاصـة أو مكيفة، وطرائق تربويـة خاصـة وإجراءات علاجيـة تهـدف إلـى مسـاعدة الأطفـال ذوي الاحتياجـات الخاصـة علـى تحقيـق الحـد الأقصـى الممكن من الكفاية الشخصية الذاتية والنجاح الأكاديمي.

ولقد أبـرز العديـد مـن التربـويين (عطيـة والهاشمي،٢٠٠٨، العجارمـة،٢٠١٥، الخطيـب والحديدي،٢٠١٦) جملة من المبادئ التي لابد أن تراعى لتصميم البرامج التربوية الفاعلة منها: تعليم الأطفال المعـاقين فـي بيئـة مشـابهة أو قريبـة مـن البيئـة التربويـة العاديـة، وهـذا المبـدأ تـم تطويره ليصبح مؤخراً بمبدأ الدمج. وهو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـة مـع بيئـة التلاميذ العاديين.

التعليم يـتم مـن خـلال تقديم برامج تربويـة فرديـة يـتم تصـميمها بشكل خـاص لكل تلميذ على حدة بعد أن يتم تشخيصه وتحديد احتياجاته الفعلية وقدراته الحالية.

الخـدمات التربويـة التـي تقـدم للمعـاقين وذوي الاحتياجـات الخاصـة تتطلـب قيـام فريـق متعدد التخصصات فيتم تزويد التلميذ بالخدمات ذات العلاقة بكل اختصاص.

تقديم الخدمات التربوية الخاصة في سن مبكرة أفضل من تقديمها في السنوات اللاحقة لا، مراحل الطفولة المبكرة حساسة ويجب استثمارها إلى أقصى حد ممكن.

هذه المبادئ تضـع تحدياً أمام المخطط التربوي بضرورة الاهتمام المبكر وحشد الجهود من أجل المحافظة على شريحة لا يستهان بها في المجتمع. فعلى سبيل المثال: لا يستطيع تقديم الخـدمات التربويـة الخاصـة لهـذه الفئـة إلا معلمـون ذوو إعـداد وتـدريب خـاص. ويشـتمل

التدريب على دراسة مواد أكاديمية في التربية الخاصة ؛ سواء أكانت مواد عامة أو خاصة حسب التخصص الدقيق كالإعاقة السمعية أو الإعاقة البصرية أو صعوبات التعلم.

إلا أن ياسلديك والجوزين (Yasseldyke& Algozzine,1982) يريان قبل ذلك أن التدريب قبل الخدمة لا يشكل ضمانة يمكن الاعتماد عليها لممارسة مهنة التعليم بنجاح، فهناك فجوة بين ما يدرس وما يمارس، أي بين النظرية والتطبيق. لذلك تعتمد برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على التدريب الميداني والذي يكون في نهاية مرحلة التعليم الجامعي.

فما أن يصل الطالب إلى المستوى الثامن . الفصل الثاني من السنة الرابعة . حتى يبدأ رحلة جديدة تكمل ما عايشه من مواد نظرية. فهو ينزل إلى الميدان وغرفة المصادر، ويحتك بالتلاميذ من ذوي احتياجات خاصة ويتفاعل معهم، ويتعامل مع معلمين حقيقيين ومدير مدرسة أو مركز، ويواجه مشرفاً أكاديمياً. فالتدريب الميداني فرصة إضافية يتعلم فيها المتدرب مهارات مختلفة، ولكن من جانبهما يعتقد كل من وارقر وألدينر (Warger&Aldenger,1984) أن هذا التدريب لا يعتبر بحد ذاته شرطاً كافياً لنجاح المعلم مستقبلاً.

ويرى كل من (القضاة والدويري، ٢٠١٢، Young,1996) أن للمشرف الأكاديمي دور كبير جداً في تحقيق أهداف التربية العملية؛ فهو يقوم بتدريب المتدربين ومتابعتهم داخل فصولهم عدة زيارات موزعة على فترة التدريب، حددها بعضهم بأربع زيارات. كما أن على المشرف الأكاديمي إرشاد المتدربين من الطلاب إلى طريقة شرح جزء من المنهج المقرر بشكل نموذجي بما في ذلك الوسائل التعليمية وكيفية استخدام الأجهزة والتقنيات المتاحة.

بالإضافة إلى ذلك فإن المشرف الأكاديمي عليه عبء إرشاد المتدربين إلى أفضل الطرق وأحدثها في إعداد الدروس وتحديد الخطة التربوية الفردية، وعليه أيضاً ترغيبهم في مهنة المستقبل بالعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه: هل المشرف الأكاديمي لديه الوقت الكافي لتنفيذ ذلك لكافة الطلاب الذين يقعون تحت مسؤوليته التعليمية والإشرافية ؟ هل يؤدي المشرف الأكاديمي، في فترة التدريب الميداني، الدور التعليمي الذي يجب أن يكون قد تلقاه الطالب في أثناء دراسته الأكاديمية في الجامعة خلال السنوات الماضية؟

ومن جانبها، فقد نجحت (السويدي، ١٩٩٤) في عرض ثلاثة قوائم للأدوار والأنشطة التي يجب أن يقوم بها المشرف التربوي الأكاديمي والتي يمكن اختصارها في النقاط التالية:

مقابلة طلاب التربية العملية قبل توجههم للمدارس لكي يختاروا معاً المدارس التي تناسب ظروفهم وامكاناتهم وميولهم، وإرشادهم إلى أفضل الطرق لاتصالهم بمدارس التطبيق ، ومساعدتهم على فهم الواجب عليهم واختيار الأنشطة المناسبة ، وحل المشكلات التي تعترضهم اثناء التطبيق، ومشاهدة تدريس الطالب المعلم في مواقف وحصص مختلفة، ومتابعة تحضيره، وعقد حلقات نقاش فردية وجماعية لتوضيح مستوياتهم وتقدمهم وتزويدهم بالاقتراحات الضرورية.

- توجيه المعلم المتعاون لاستخدام أفضل الطرق لتوجيه الطالب المتدرب وتقويم أدائه.
- التعاون مع مدير المدرسة المستضيفة، وتكوين حلقة وصل بينه وبين الكلية.

إن هذه القائمة وغيرها تؤكد على أن للمشرف الأكاديمي في برنامج التربية العملية دوراً كبيراً وبارزاً في طبع شخصية الطالب المعلم، وتحديد سماته، كما أن له دور فعال في إعداد الكفايات المطالب بها وتنميتها. وتبرز أهمية هذا الدور من أهمية هذه الفترة الحرجة من دراسة الطالب المعلم الذي قد يكون مندفعاً وفرحاً لاقترابه من نهاية التعليم الأكاديمي وانخراطه في الحياة العملية. فيرى كل من (الدهمشي،٢٠٠٧، عطيةوالهاشمي،٢٠٠٨، عودة،٢٠٠٩، ومرعي ومصطفى، ٢٠٠٩) أن ما يتلقاه الطالب المعلم من مشرفه الأكاديمي في التربية العملية من توجيهات ومحاذير يكافئ كافة التوجيهات التي تلقاها سابقاً ، وهي التي تعلق في ذهنه في سنواته القادمة.

وفي نهاية تلك الفترة التدريبية يقوم المشرف الأكاديمي بتقييم أداء الطالب خلال الفصل الدراسي الميداني، ويشترك معه بالتقويم كل من مدير المدرسة والمعلم المقيم المتعاون. إلا أن الدرجة الكبرى يتولاها المشرف الأكاديمي؛ فهي بما يعادل سبعين بالمائة من الدرجة الكلية.

ولكن إلى أي مدى يمكن أن يلعب هذا التقييم دوراً في سلوك وجهد الطالب المتدرب؟ وإلى أي مدى يمكن أن تكون تلك الدرجة ورقة للضغط بيد المشرف الأكاديمي؟ وهل يركز

الطالب على تلك الدرجة التي بيد المشرف التربوي الأكاديمي؟ أم يتطلع أيضاً إلى الدرجة التي يقدمها مدير المدرسة أيضاً؟

فمدير المدرسة دوره مهم من الناحيتين الإدارية والفنية والتربوية ؛ فهو الذي يشرف على الطالب المتدرب طيلة اليوم الدراسي وهو الذي يلزمه بالدوام اليومي كاملاً ووفق ما تقتضيه مصلحة التلاميذ. وقد تكون تلك الضوابط الإدارية من الأهمية بمكان بالنسبة لمدير المدرسة وقائدها ؛ "فاحترام نظام المدرسة هو أول درس يتعلمه طالب التربية العملية. فالمواعيد من مقدسات المدرسة" (فؤاد أبو الهيجاء، ٢٠٠٢، الدهمشي،٢٠٠٧،عطية والهاشمي،٢٠٠٨) .

وقد عرضت أدبيات التربية صفات مدير المدرسة الناجح ودوره في التدريب الميداني ، وهي في مجملها لا تختلف عن صفات المعلم بشكل عام ومنها: الإيمان بمهنة التدريس ، والإلمام بالأهداف التعليمية، والديمقراطية ، وفهم البيئة المدرسية ومشكلاتها، والقدرة على التخطيط والتنظيم والرقابة والإشراف والتوجيه (غانم وأبوشعيرة، ٢٠١٠،الشربيني وخليفة،٢٠١٣) ولكن هل الطالب المتدرب لديه الوعي بمهام المدير وصفاته؟ وبالتالي فإن هذا المتدرب يسلك سلوكاً لا يخالف ما هو موجود بالمنظومة الإدارية للمدرسة؟ فيلتزم بالضوابط والقوانين المعمول بها ، ويعيش يوماً دراسياً كاملاً كما لو كان هو بالفعل معلماً حقيقياً في هذه المدرسة.

إن الفهم الصحيح والواقعي من الطالب لمهام مدير المدرسة ومسؤولياته يسهم في الحد من ظهور مشكلات في فترة التدريب الميداني ، فيستجيب الطالب المتدرب لمدير المدرسة حتى لو عامله بتزمت وتشدد زائد خاصة فيما يتعلق بعدم التأخر عن بدء الدوام الرسمي أو التكليف بمراقبة الساحات المدرسية أثناء الفسحة أو إشغال الحصص الاحتياطي بدل المعلم الأصلي الغائب.

مدير المدرسة الذي يقبل أن يطبق برنامج التدريب الميداني لطلاب التربية العملية في مدرسته عليه واجبات تجاه هذا البرنامج. مثل: متابعة المتدربين من حيث الالتزام بالدوام المدرسي الكامل والاستئذان الطارئ ، ومتابعة المتدربين من النواحي الفنية مثل التحضير للدرس وإعداد الامتحانات والمشاركة في المراقبة في فترة الامتحانات ، واستخدام غرف

المصـادر والمكتبـة والملاعـب والمختبـرات العلميـة أو مختبـرات الحاسـب الآلـي (الـذنيبات والمجالي،٢٠١٥).

بالإضـافة إلـى ذلـك ، فمـدير المدرسـة يتـابع السـلوك الاداري للطالـب المتـدرب مثـل حضوره لاجتماعات القسم كمراقب ، ومتابعة اتصالات المتدرب مع أولياء الأمور، ومشكلات الضـبط داخـل الفصـول . وهـو . مـدير المدرسـة . يطلـع الطالـب المتـدرب علـى أغلـب القـوانين واللوائح المعمول بها في المدرسة، وتوضيح مهام المشرفين ونواب المدير والمعلم المتعاون . والمدير متى ما قام بهذا الواجب تجاه الطالب المتدرب فإنه يتجنب حدوث أي تصادم بين الطالب وأفراد الأسرة المدرسية (عطية والهاشمي،٢٠٠٨، عودة،٢٠٠٩).

ومـن زاويـة أخـرى يـرى (سـعد،٢٠٠٠) أن مـدير المدرسـة يلعـب دوراً جوهريـاً فـي فتـرة التدريب . فهو يوجه النصح الأبوي لأبنائه المتدربين، ويعطيهم من خبرته الطويلة في الحقل التربوي ما يغنيهم عن قراءة العشرات من الكتب. وهو أيضاً يوفر لهم وسائل الراحة كالمكتب وبعض أدوات القرطاسية اللازمة والمتاحة، ويعاملهم معاملة المعلم الحقيقي فلا يشعرهم بأنهم مجرد طلاب ، كما عليه أن يبعدهم عن القلق الذي قد يبرز نتيجة خوفهم على درجتهم النهائية التي تعتمد في السجل الجامعي للطالب والتي يشارك مدير المدرسة في جزء منها.

وبـالرغم مـن قبـول مـدير المدرسـة لبرنـامج التربيـة العمليـة، وعلمـه بمـا يتطلـب ذلـك مـن التزامـات وأعبـاء إضـافية، فـإن ثمـة تسـاؤلات تبـرز علـى السـطح فـي هـذا المجـال: هـل مـدير المدرسة يقوم فعلياً بكل تلك الأعباء الجديدة؟ هل يفوض المدير من يراه مناسباً للقيام بواحدة أو أكثر من تلك المهام؟ هل البرنامج في هذه المدرسة يعطي قيمة مضافة للمدير؟ ألا يوجد احتمـال بـروز بعـض المشـكلات المتعلقـة بالجانـب الإداري عنـد الطـلاب المتـدربين؟ والمتعلقـة بقصور جزئي أو كلي من قبل المدير. يمكن لهذه الدراسة أن تبين مدى نجاح برنامج التربية الميدانيـة لطـلاب قسـم التربيـة الخاصـة بجامعـة أم القرى مـن خـلال توضـيح المشـكلات التـي يعانون منها والتي تعد الأكثر تأثيراً في هذا النجاح.

إن الحديث عن مدير المدرسة ودوره في برنامج التربية العملية والتدريب الميداني يقودنا لتوضيح الجانب الأساسي والمهم أيضاً لأحد أعضاء المدرسة والذي يعتبر الركيزة الأساسية المكافئة لعمل المدير؛ ألا وهو المعلم المتعاون. والذي يزداد دوره عندما نتفق جميعاً على أن مدير المدرسة لديه الانشغالات الإدارية الكثيرة ، والالتزامات الخارجية مع الوزارة أو المنطقة التعليمية وإدارة التعليم مما يجعل التفاته للطلاب المتدربين أقل من المتوقع أو المأمول. وكذلك يزداد أهمية دور المعلم المتعاون إذا لمسنا واقعياً . من باب الخبرة السابقة . أن المشرف الأكاديمي لا يمكنه زيارة الطالب المتدرب أكثر من ست زيارات خلال فترة التدريب بسب انشغالاته مع الطلاب الآخرين في المدارس الأخرى وبسب عبئه الأكاديمي وجدول المحاضرات في الكلية وبسبب التزاماته البحثية أيضاً.

من هنا تعظم أهمية المعلم المتعاون في برنامج التدريب الميداني والتربية العملية ، وعليه يقترح كل من (فؤاد أبو الهيجاء، ٢٠٠٢، مرعي ومصطفى، ٢٠٠٩ ،غانم وأبوشعيرة، ٢٠١٠) عدة معايير لاختياره متعاوناً في البرنامج منها: أن يكون ذا مؤهل تربوي ومارس مهنة التعليم لفترة لا تقل عن خمس سنوات ويتسم عمله بالتميز وتتصف شخصيته بالنشاط والإبداع. بالإضافة إلى ذلك يجب أن يكون المعلم المتعاون لديه الرغبة الذاتية للانخراط في هذا البرنامج من دافع وطني وديني واجتماعي وليس من أجل ان يخفف عنه الطالب المتدرب أعباء أعماله وواجباته وحصصه.

فالمعلم المتعاون ينظر إلى الطالب المتدرب على أنه أخ أصغر بحاجة إلى التوجيه والإرشاد والنصح؛ فيبين له الطريقة المثلى لتحضير الدرس ويتابع معه بشكل يومي تنفيذ الحصص اليومية ويبين له السلبيات والايجابيات فيها، أي يقيم عمل الطالب المتدرب ويقومه بشكل يومي وأسبوعي وشهري. كما يتابع سير عمل الطالب المتدرب في الخطة الفردية للتلاميذ ومدى تحقيق الأهداف فيها.

كما يسهم المعلم المتعاون في مساعدة الطالب المتدرب في حل المشكلات الطلابية وغير الطلابية شيئا فشيئا حتى يتمكن من حلها بنفسه أو يقترب من ذلك." لأنه يملك الخبرة

الميدانية العالية التي تفوق المشرف الفني والمشرف الأكاديمي بسبب وجوده في الميدان اليومي ويؤدي حصصه اليومية ويحكم على نتائجها، ويستطيع تقويم نفسه وتطوير عمله" (فؤاد ابو الهيجاء، ٢٠٠٢، عطية والهاشمي،٢٠٠٨)

والسؤال المنطقي هنا هو: ماذا يمكن أن ينتج من وجهة نظر الطالب المعلم فيما لو لم يقم المعلم المتعاون بهذه الجهود؟ ماذا لو أن المعلم المتعاون تنصل بشكل خفي عن دوره في البرنامج؟ ماذا لو أنه اعتاد على الاستئذان من الدوام المدرسي لساعات طويلة بحجة وجود الطالب المتدرب الذي يسد مكانه؟ ماذا يمكن أن يحدث لو واجه الطالب المتدرب بعض المواقف التي لا يمكنه أن يتصرف بها من تلقاء نفسه دون الرجوع إلى المرشد الأقرب، أي المعلم المتعاون؟ أليس من البديهي أن تنتج بعض المشكلات التي تواجه هذا الطالب المتدرب تتعلق بالمعلم المتعاون؟

في الواقع، إن فترة التدريب الميداني هي خبرة جديدة يواجهها الطالب المتدرب ومن البديهي أن تحمل في طياتها خليطاً من المشاعر والمشكلات والتحديات والذكريات. بدءاً من معاناة التسجيل في التربية العملية وما تتطلبه من إجراءات إدارية محددة كاستكمال ساعات معينة في السجل الأكاديمي ، ومقابلات عديدة مع المشرف الأكاديمي ، وتحديد الرغبة في مدارس ومراكز قريبة من مقر السكن ، وتكوين مجموعات من الطلاب المتدربين حسب التخصص أو حسب مركز التدريب والتي قد تصل إلى ستة طلاب (عطية والهاشمي،٢٠٠٨)، والمراسلات المعنية بإدارة التعليم ، والموافقات الخاصة بمدراء المدارس، وعقد اللقاءات التنويرية، والتوقيع على التعهدات اللازمة واستلام خطابات الرسمية للجهات محل التطبيق . بدءاً بكل ما سبق، ومروراً بالوقوف في مواجهة الطلاب وما يصاحبه من إحراج في المرات الأولى، وما تتطلبه أيضاً من تحضير للدرس وتقييم من قبل المعلم المتعاون ومدير المركز وزيارات وتوجيهات المشرف الأكاديمي، واستلام خطاب مخالصة من مدير المركز أو المدرسة وانتهاءً بالتقييم النهائي ورصد الدرجة الكلية.

كل تلك الدائرة تستوجب . تبعاً . من الطالب المتدرب مظهراً خارجياً يليق بشرف المهنة، وكذلك ضبط الاتزان النفسي والعاطفي ، والالتزام بالدوام المدرسي حتى نهايته ، وطاعة أوامر المدير وتوجيهاته ، واحترام جميع من يتعامل معهم في هذه المؤسسة التعليمية، وكذا الحنو على التلاميذ ومعاملتهم بما يتناسب مع المرحلة العمرية ويتلاءم مع طبيعة الإعاقة لديهم، والقيام بكافة التكاليف باتقان ، والمشاركة الفاعلة في المدرسة ، والتواصل مع أولياء الأمور من خلال القنوات الرسمية، والمحافظة على أدوات المدرسة ومبانيها ، والاستفسار عن كل ما يشكل عليه من أمور تتعلق بالبرنامج والبيئة المدرسية والمنهج الدراسي بما يحقق في نهاية المطاف أهداف برنامج التدريب الميداني.

وفي المقابل يرى كل من (سعد، ٢٠٠٠، دندش وأبوبكر، ٢٠٠٣، عطية والهاشمي، ٢٠٠٨) أن الطالب المتدرب لديه حقوق مكتسبة مثل الاحترام الشخصي من قبل الجميع ، وان يستشار في الفصول او الطلاب الذين سيقوم بتدريسهم ، وأن يمارس كافة الأنشطة الصفية واللاصفية داخل المدرسة أو المركز بحرية، ومن حقه استعمال الأدوات والمباني والخدمات المدرسية في عمله، وأن يسمح له بالخروج والاستئذان وقت الحاجة .

ومن جانبه يذكر (أبو الهيجاء، ٢٠٠٢، ٨٩)" يختلف نظام الحصص باختلاف أسلوب التربية العملية المعمول به" وهذا ما ينطبق على الطلاب المتدربين من قسم التربية الخاصة؛ فهم يطبقون خططاً فردية لذوي الاعاقات المختلفة. أي: أن الطالب المتدرب يواجه عدداً أقل من التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة فيقوم بتشخيصهم وتقييمهم ووضع الخطط الفردية لكل منهم بشكل مستقل متضمناً الأهداف الفرعية والأهداف الرئيسية والبرنامج الزمني المتوقع والتقييم المناسب المرحلي أو النهائي. فجدول الحصص يختلف من مدرسة لأخرى ومن حالة لأخرى. وعليه، فإن الطالب المتدرب بتخصصات التربية الخاصة عليه أعمال إضافية يقوم بها تتسم بالمسؤولية العلمية الشاملة عن الطالب ذي الاحتياجات الخاصة، مثل التشخيص الذي يعتمد عليه ما بعده من جهود علاجية وتنموية تعليمية (عطية والهاشمي،٢٠٠٨).

إن الطبيعـة الاسـتثنائية فـي التعامـل مـع ذوي الاحتياجـات الخاصـة تتطلـب حضـوراً مستمراً، فلا يفضل أن يغيب الطالب المتدرب عن الدوام إلا لأسباب قاهرة ؛حيث لا يمكن لأي معلم عادي غير مختص بالمدرسة أن يحل محل هذا الطالب المتدرب الغائب أو المستأذن.

ومن بين الاختلافات أيضاً في طبيعة العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة عنها مع التلاميذ العاديين أن العمل مع الطلبة ذوي الصعوبات أو الإعاقة تشبه الدرس الخاص أو ما يسمى man to man وهذا بلا شك يزيد العبء على الطالب المتدرب حيث إنه المسئول الشامل عن نمو هذا التلميذ في جانب أو أكثر من جوانب القصور لديه أو التقليل من إعاقته أو صعوبته أو تعليمه مهارة لا تتناسب مع عمره العقلي بصعوبة ومشقة.

أضف إلى ذلك، فإن ملفات الانجاز التي يعدها الطالب المتدرب لتلاميذه والتي توضح ما بداخلها مدى تطور كل تلميذ على حدة وبشكل مستقل تستهلك منه الجهد الذهني والبدني في إعدادها؛ فهي تتطلب الدقة والاستمرارية. وهذه أيضاً أحد المهام الحساسة الملقاة على عاتق الطالب المتدرب في تخص التربية الخاصة. فأي خطأ ضئيل في عملية التشخيص لنوع ودرجة الإعاقة أو الصعوبة لدى التلميذ يتبعه انحراف كبير في الأنشطة والجهود ، وهدر للأموال والسير عكس تحقيق الأهداف. ومن هنا أضحت التربية الميدانية تحتاج إلى تهيئة المواقف العملية التي تمكن الطالب المعلم من ملاحظة فنيات العمل مع الفئات الخاصة ، وإتاحة الفرصة له للتجريب والممارسة لدوره المستقبلي (أبو الحسن، ٢٠١٣) والتأكد من حسن أدائه أو إخفاقه.

ومن جانبه، حدد (أبو الهيجاء،٢٠٠٢) عدداً من الصعوبات التي قد يوجهها طلاب التربية العملية مثل:

- الشعور بالغربة داخل المدرسة ناتج عن عدم التكيف.
- المواجهة الأولى في الفصل أمام الطلاب
- عدم المقدرة على التعاون مع زملائه المعلمين والاستفادة من خبرتهم في مجال التحضير أو الأنشطة أو الإدارة الصفية.
- عدم مقدرته على التعاون مع أولياء الأمور

- عدم مقدرته على الانصياع للتعليمات الإدارية لأنه يرى فيها شدة أو لأنها تحد من دخوله وخروجه.
- ضعف تراكمي لمستوى التلاميذ بما يصعب معه علاجهم وتطويرهم.
- عدم استطاعته التعامل مع الطلاب الأكثر تفاعلاً
- صعوبة التوفيق بين ما درسه بالكلية وما ينفذه في الميدان.

هذه الصعوبات يمكن أن تواجه أي طالب متدرب بدرجة ما ، كما يمكن أن تظهر لدى الطالب المتدرب في تخصص التربية الخاصة ، خاصة المحور الأخير المتعلق بالتناقض أو صعوبة التوفيق بين ما تمت دراسته نظرياً وبين ما يتم تطبيقه ميدانياً وبشكل مباشر على التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة (الدهيمشي،٢٠٠٧) .

وعموماً، يمكن القول إنه بالرغم من كافة الجهود التي يبذلها كل من المشرف الأكاديمي ومدير المدرسة والمعلم المتعاون وحتى الطالب نفسه في سبيل إنجاح برنامج التربية العملية ، إلا أنه لابد من وجود بعض المشكلات التي تطفو على سطح هذا البرنامج . قد يكون سبب تلك المشكلات قصور جزئي في واحد من هذه الأركان الأربعة . هذه المشكلات هي محور الدراسة الحالية .

الدراسات السابقة:

ولأهمية التربية العملية فقد ظهرت دراسات تناولت الكشف عن المشكلات التي تواجه الطلبة المتدربين. واطلع الباحث الحالي على مجموعة من الدراسات السابقة كانت تهدف إلى تحديد مشكلات التدريب الميداني من أجل معالجتها. هذه الدراسات على النحو التالي:

دراسة كل من أديبي وبدر (١٩٩٠) التي تناولت مشكلات التدريب الميداني على طلبة وطالبات كلية التربية بالبحرين وتمخضت عن بروز مشكلة ضعف المتابعة والإشراف ، وسوء التقييم، وعدم الاستفادة من المواد النظرية، وبعض مشكلات الإدارة المدرسية.

دراسة عبدالعظيم (١٩٩٠) التي طبقتها بالرياض على طالبات كلية التربية وكشفت عن عدم رضى الطالبات على طريقة التقييم الذي يركز فقط على سلبيات أداء المتدربة فقط، والاختلاف في أسلوب العمل بين المشرفات على التدريب الميداني.

دراسة الإمام (١٩٩٨) تناولت مشكلات التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية في جامعة الإمارات العربية المتحدة والتي نتجت عن بروز مشكلة نقص الإمكانات التدريب، وتركيز المشرف الأكاديمي على الجوانب الأكاديمية ، وعدم تعاون جهات التدريب.

دراسة سليم (١٩٩٨) التي طبقها على طلبة شعبة التربية بكلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر والتي أظهرت عدم وجود ساعات معملية ، وسوء الإشراف الأكاديمي والمتابعة، وبعد مواقع التدريب الميداني.

دراسة صويصي (١٩٩١) والتي كانت بعنوان الصعوبات التي تواجه كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية أثناء فترة التدريب العملي أظهرت أن أهم تلك الصعوبات تتمحور حول الإشراف التربوي، وتلاميذ المدرسة ، والإدارة المدرسية.

دراسة شوقي (٢٠٠٣) التي تناولت مشكلات الإعداد المهني لطلبة جامعة الأمارات العربية المتحدة ، والتي ركز في أحد جوانبها على مشكلات التدريب الميداني، وكان من نتائجها بروز مشكلة عدم تنوع جهات التدريب ، وقلة المشرفين الأكاديميين ، وعدم إعطاء التدريب الميداني نفس الأهمية التي تعطى للمساقات النظرية.

دراسة الصفار (٢٠٠٩) حول المشكلات التي تواجه طلبة قسم التربي الرياضية في أثناء التدريب الميداني ، وجاءت أبرزها تلك المشكلات المتعلقة بالزملاء ومعلمي المدرسة، ثم تبعها من حيث الأهمية المشكلات الشخصية المتعلقة بالطالب المعلم نفسه ، وجاءت بالترتيب الأخير المشكلات التي تتعلق بإدارة المدرسة محل التطبيق.

دراسة بانافع (٢٠١٠) هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات التدريب الميداني لدى طلبة المستوى الرابع بقسم التربية الرياضية (ن=٢٦) وقام بتصميم استبانة من ٤٣ بنداً تم تطبيقها في عدن ، وهي موزعة على خمسة مجالات من المشكلات وخلصت إلى أن أهم

المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني في مجال التربية الرياضية هي: عدم توافر الامكانات وأدوات العمل، ومشكلات تتعلق بتلاميذ المدارس المتعاونة. والوقت المحدد للتدريب ، وكثرة عدد الطلبة في الصف الواحد . وخلصت الدراسة ببعض التوصيات.

وفي دراسة قام بها (أبوانعيروآخرون، ٢٠١١) هدفت إلى الكشف عن مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقة ذلك بمتغير الجنس والمستوى الدراسي. وقد شارك بتلك الدراسة ٦٧ طالبا وطالبة. ولهذا الهدف قام الباحثون بتطوير استبانة مكونة من ٢٤ فقرة . وخلصت الدراسة الى أن التوافق بين الجانب النظري والتطبيق الميداني حصل على أعلى المتوسطات ، وكان أقل المتوسطات هو مركز التدريب الميداني والمدرسة. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو المستوى الدراسي.

كما قامت (حامد،٢٠١١) بدراسة هدفت إلى حصر مشكلات التربية الميدانية بكلية التربية بنات برفحاء كما تراها كل من المشرفات والطالبات والتي طبقت خلالها استبانتين الأولى للمشرفات (ن=٣٠) والأخرى للطالبات (ن=٣٥٠) وتبين النتائج ان البرنامج يحتاج إلى إعادة نظر لأن تأخر توجيه الطالبات إلى مدرسة التدريب كانت من أهم المشكلات، و أن المبالغة في إعطاء التقديرات للطالبة من المشكلات البارزة ، وحجب أدوات المدرسة عن الطالبات المتدربات خوفا عليها من التلف. وعدم وجود معلمة متعاونة. وعدم تمكن الطالبة المعلمة من المادة التدريسية. كما برزت مشكلات أخرى من وجهة نظر الطالبات المتدربات أنفسهن مثل: عدم اطلاع المشرفة على تحضير الطالبة المعلمة، وعدم التزامها بالزيارات المقررة.

أما دراسة (بافقيه،٢٠١٢) والتي هدفت إلى تحديد المشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي حسب الجهات الثلاث المسؤولة عن التطبيق: المدرسة المتعاونة، وإدارة التطبيق المدرسي، والمشرف الأكاديمي في الكلية. فقد صممت الباحثة لتحقيق أهداف البحث استبانة تم تطبيقها على ١٠٩ طالبا وطالبة من تخصصات مختلفة. وتبينت النتائج أن الطلاب يواجهون مشكلات ذات دلالات إحصائية لصالح جهة إدارة المدرسة.

دراسة (حسنين ،٢٠١٤) التي هدفت إلى تقويم فاعلية برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس، لمعرفة مكونات التدريب الأكثر تنبؤا بنتائج التدريب الميداني كمتغير تابع. كانت العينة ١٢٨ طالبا وطالبة أجابوا على الاستبانة المكونة من ٤٦ فقرة. وقد أظهرت النتائج أن فاعلية التدريب ا لميداني كانت مرتفعة بشكل عام، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة تنظيم برنامج التدريب الميداني بما ينسجم ومتطلبات الجودة الشاملة وبضرورة توفير دليل منفصل بالتدريب الميداني لكل من المشرف، والطالب، ومؤسسة التدريب ، مع التأكيد على ضرورة توضيح أدوار جميع أصحاب العلاقة .

أما دراسة (السعايدة و محاسنة، ٢٠١٥) التي هدفت إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه طلبة تخصص التربية المهنية في جامعة البلقاء التطبيقية أثناء التدريب الميداني فقد أظهرت أن أهم المشكلات هي المتعلقة بالطلبة ثم تأتي بعدها بالأهمية مشكلات المنهاج ، ثم مشكلات الاشراف الميداني، ثم مشكلات متعلقة بالمدرسة المتعاونة ، وأخيراً المشكلات المتعلقة بالإعداد التربوي. وجدير بالذكر أن الباحثين صمما استبانة لتحقيق هدف الدراسة مكونة من ٥٤ فقرة موزعة على خمسة مجالات. وكانت عينة الدراسة مكونة من ٣٠ طالباً وطالبة مسجلين في مساق التدريب الميداني.

وفي ذات العام قاتم أيضاً كل من (سعيد وعطا،٢٠١٥) بدراسة لمعرفة المشكلات التدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف من وجهة نظر الطلاب والمشرفين الاكاديميين. وهل هناك فروق تعزى لمتغير التخصص. وتبين أن مشكلات إدارة الصف جاءت بالأهمية المتوسطة ومشكلات استراتيجيات التقويم جاءت بالأهمية الكبيرة وجاءت عبارة " وجود فجوة بين ما يدرس بالجامعة عن استراتيجيات التقويم وما يطبق في الواقع في الترتيب الأول ولم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستجابات ترجع لمتغير التخصص. وخرجت الدراسة بتوصيات ذات علاقة بتلك النتائج.

وكذلك قام كل من (السعدية والشكري،٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع التدريب الميداني بكلية العلوم التطبيقية بالرستاق في سلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة

المتوقع تخرجهم وأثر كل من التخصص والجنس على تحديد تلك المشكلات. صمم الباحثان أداة الدراسة المكونة من ٤٧ فقرة موزعة على أربعة مجالات: واقع التدريب ، المعوقات الأكاديمية والمعوقات الإدارية ، والمعوقات المجتمعية. جاءت المعوقات الأكاديمية بالدرجة الأولى، ثم المعوقات الادارية والمجتمعية بالمرتبة الثانية، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابات تعزى لمتغيري الجنس أو التخصص.

كما قامت (الجلامدة،٢٠١٥) بدراسة لتقويم فاعلية التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات كلية التربية ، بقسم التربية الخاصة بجامعة القصيم متمثلاً في الكفايات التدريسية والمشرف الأكاديمي والتنظيم والإمكانات المتاحة ودور المعلمة المتعاونة ودور المديرة، وذلك من وجهة نظر الطالبات المتدربات. ومعرفة ما إذا كان للتخصص أو المعدل الأكاديمي على استجابة الطالبات. شاركت في الدراسة ٢٦٨ طالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية وكانت الاستبانة عبارة عن ٧٠ عبارة تم التحقق من صدقها وثباتها. وأسفرت نتائج تلك الدراسة أنه لا توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير التخصص أو المعدل التراكمي على استجابات الطالبات. وبينت النتائج أن المرتبة الأولى كانت الكفايات التدريسية ثم المشرف الأكاديمي ثم المعلمة المتعاونة ثم التنظيم ثم الإمكانات المتاحة وأخيراً دور المديرة.

وقد أفاد الباحث الحالي من تلك الدراسات فيما يتعلق بمنهج الدراسة حيث تبين له أن الاستبانة هي الأنسب من بين أدوات البحث الأخرى كالمقابلة فقام بتصميم الاستبانة ليست بالطويلة كثيرة البنود ولا بالقصيرة المخلة. كما استطاع الباحث الحالي الاعتماد على بعض تلك الدراسات في تقسيم المحاور الرئيسية للاستبانة؛ وهي مشكلات تتعلق بالطالب المعلم نفسه، ومشكلات تتعلق بالبيئة والإدارة المدرسية، ومشكلات تتعلق بالمعلم المقيم وزملاء التدريب ومشكلات فنية تتعلق بالمشرف الأكاديمي. وقد حاول الباحث الحالي تجنب الصعوبات التي واجهت الباحثين السابقين فيما يتعلق بتطبيق الاستبانة؛ مما دعاه إلى استخدام النظام الالكتروني الآلي في توزيعها. كما تنامى لدى الباحث من الدراسات السابقة بعض الاستجابات الحتمية والمتوقعة مثل احتمال بروز مشكلات ضعف الإمكانات المدرسية التي يطبق فيها

الطلاب التدريب الميداني، وقلة تعاون مديري المدارس؛ حيث إن هذه المشكلة برزت في أغلب الدراسات السابقة.

وقد تشابهت أهداف الدراسات السابقة مع هدف الدراسة الحالية في تحديد مشكلات التطبيق الميداني وترتيب أهميتها بالنسبة للمفحوصين من الطلاب المعلمين . وقد قامت بعذ الدراسات كدراسة (حامد،٢٠١١) بتصميم استبانتين واحدة للطالبات المعلمات والأخرى للمشرفات ، وهذا ما لم تأخذ به الدراسة الحالية وكثير من الدراسات السابقة.

كما استفاد الباحث الحالي من تلك الدراسات في استخدام الإحصاء الوصفي الذي يحدد تكرارات الظاهرة ونسبتها المئوية والمتوسطات الحسابية، وترتيبها ، والمقارنات بين المجموعات حيث يمكن إيجاد تلك الأرقام من عدة طرق مثل برنامج الحزم الإحصائية أو برنامج اكسل.

كما استفاد الباحث الحالي من الدراسات السابقة في منطقية الاختيار المقصود لعينة الدراسة ، وهم الطلاب المنخرطون في برنامج التدريب الميداني ، دون سواهم من الطلاب الآخرين. وبشكل عام يمكن القول إن الدراسات السابقة أضافت للباحث الحالي مؤشرات اعتمد عليها في تصميم هذه الدراسة والقيام بها.

منهج وإجراءات الدراسة:

يتناول هذا الجزء سرداً لمنهج الدراسة وإجراءاتها، والخطوات التي اتبعتها للوصول إلى النتائج.

منهج الدراسة:

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي القائم على ملاحظة ووصف واستقصاء ظاهرة ما كما هي في الواقع بقصد تشخيصها والكشف عن جوانبها ومعرفة اتجاه عناصرها الداخلية.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة هي نفسها مجتمع الدراسة؛ فقد اختيرت بشكل مقصود وهم جميع طلبة وطالبات السنة النهائية تخصص التربية الخاصة والمسجلون بمساق التدريب الميداني ضمن

خطتهم الدراسية. وقد بلغ عددهم (٣٩٧ طالباً ، و٨٠٣طالبة) موزعين حسب تخصصاتهم على النحو التالي :

	صعوبات التعلم	إعاقة سمعية	إعاقة عقلية	اضطرابات سلوكية وتوحد	المجموع
طلاب	١٣٢	٧٠	١٤٤	٥١	٣٩٧
طالبات	٢٢٣	١٢٤	٢٩٩	١٥٧	٨٠٣
المجموع	٣٥٥	١٩٤	٤٤٣	٢٠٨	١٢٠٠

وبعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة، وطرح الفاقد، أصبح العدد الإجمالي للمشاركين في هذه الدراسة على النحو التالي :

جدول رقم (١) عينة الدراسة (ن=١٣٦)

الجنس	المسار	عدد العينة
ذكـــــر	صعوبات تعلم	٣٧
	إعاقة سمعية	٢١
	إعاقة عقلية	١٩
	اضطرابات سلوكية و توحد	٨
أنثـــــى	صعوبات تعلم	٧
	إعاقة سمعية	١٠
	إعاقة عقلية	١٩
	اضطرابات سلوكية و توحد	١٥
الإجمالي		١٣٦

أداة الـــــدراســـــة :

جهود وخطوات بناء أداة الدراسة:

قام الباحث باستطلاع أراء مجموعة من طلاب التدريب الميداني مجتمع الدراسة جمع من خلاله المشكلات التي يعانون منها بشكل شفوي أو مكتوب

طلب الباحث من كل طالب تزويده بأهم ثلاث مشكلات يعاني منها خلال فترة التطبيق الميداني دون تصنيف.

تعاون في ذلك مع الزميلات في قسم الطالبات ممن يشرفن على التطبيق الميداني في نفس الفترة الزمنية؛ حيث طلبن من طالباتهن الطلب نفسه.

تم ارسال الردود من قبل الطلاب وبعض الطالبات عن طريق البريد الالكتروني أو رسائل الواتس آب.

اطلع على الأدب التربوي العربي والأجنبي في هدا المجال وطابق واقع المشكلات بما هو موجود بالاستبانات السابق تطبيقها في الدراسات السابقة .

استطاع الباحث إعداد قائمة بكافة المشكلات ثم قام بتصنيفها إلى محاور مختلفة لتسهل دراستها والتعليق عليها

أصبحت هذه القائمة نواة لأداة الدراسة الأصلية. التي تكونت بصورتها النهائية من أربعة وأربعين بنداً موزعة على أربعة محاور:

- المحور الأول: المشكلات الشخصية المتعلقة بالطالب المتدرب نفسه
- المحور الثاني: المشكلات المتعلقة بمعلم المدرسة وزملاء التدريب الميداني
- المحور الثالث: المشكلات المتعلقة بالبيئة والإدارة المدرسية
- المحور الرابع: المشكلات الفنية والمشرف الأكاديمي

تم توزيع الفقرات على مقياس متدرج يتألف من خمسة مستويات حيث (٥) تعبر عن: موافق جداً ، (٤) موافق، (٣) لا ينطبق، (٢) غير موافق، (١) غير موافق بشدة.

تم تحويل الاستبانة بصيغة الكترونية كي يسهل نشرها والتعامل معها عبر الهواتف الذكية.

صدق وثبات الاستبانة

للتأكد من صدق المحتوى، قام الباحث بعرض المسودة النهائية للاستبانة على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى وجامعة الملك عبدا لعزيز وكلية حكمت ، وقد استأنس برأيهم وقام بالتعديل على البنود رقم ١٣، ٢٢، ٢٣،٣٩، ٤١ . ولم يتم إضافة أو إلغاء أي بند من قبل المحكمين. وقد جاءت درجة اتفاق المحكمين ٨٨٪ وهي نسبة مرضية. وقد حسبت درجة اتفاق المحكمين وفق المعادلة التالية:

$$\text{درجة الاتفاق} = \frac{\text{عدد البنود المتفق عليها}}{\text{العدد الكلي للبنود}} \times ١٠٠$$

وللتحقق من ثبات الاستبانة وللتأكد من معامل الاتساق الداخلي، استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ (٠.٩٤١) كما بلغ معامل الثبات وفق طريقة التجزئة النصفية (٠.٧٨٠) ، وهي معاملات مرضية. وفي الجدول التالي بيان بكافة معاملات الثبات الخاصة بأبعاد الاستبانة ومحاورها .

جدول رقم (٢)

معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ ووفق وفق طريقة التجزئة النصفية

البُعـــــد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
المشكلات الشخصية المتعلقة بالطالب المتدرب	٠.٨٠١	٠.٨٥٥
المشكلات المتعلقة بمعلم المدرسة وزملاء التدريب الميداني	٠.٨٥٩	٠.٨٥٣
المشكلات الإدارية المتعلقة بالبيئة والادارة المدرسية	٠.٩٠٥	٠.٨٦١
المشكلات الفنية المتعلقة بالتطبيق والمشرف الأكاديمي	٠.٨٧٨	٠.٨٥٠

وللتأكد من ثبات الاستبانة قام الباحث بتطبيقها على عشرة طلاب من مجتمع الدراسة، ثم أعاد تطبيقها عليهم بعد أسبوع دون إعلامهم مسبقاً، وتم حساب الدرجات الكلية للتطبيقين، كما تم حساب الارتباط بينهما باستخدام معامل بيرسون، وكانت النتيجة ٩٤ % وهي نتيجة عالية ومرضية لأغراض الدراسة.

تم توزيع رابط الكتروني لموقع المشاركة في الدراسة، يحتوي شعار القسم العلمي والهدف من الدراسة وارشادات استخدام الاستبانة وكيفية الاجابة عنها والفترة الزمنية المتاحة لكافة مجتمع الدراسة، وذلك بواسطة رسالة نصية من موقع الجامعة، ورسالة واتساب مشابهة. بعد انتهاء الفترة المحددة تم رفع الاستبانة من الموقع، والاكتفاء بالعدد المستجيب. ثم تم العمل على تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً للوصول إلى النتائج.

الأساليب الإحصائية

استخدمت الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية الوصفية القائمة على إيجاد النسب والتكرارات والمتوسطات الحسابية ، والمقارنات بين المجموعات ، وعليه قام الباحث باستخدام برنامج الاكسل في إظهار نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طلاب التربية العملية أثناء ممارستهم للتطبيق الميداني؟ ولتحديد الإجابة بشكل أدق قام الباحث بالإجابة عن هذا السؤال لكل محور من محاور الاستبانة على حدة في الجداول اللاحقة. والجدول التالي يبين ترتيب المشكلات حسب أهميتها بالنسبة لمحور المشكلات الشخصية المتعلقة بالطالب المتدرب.

جدول رقم (٣)

المشكلات الشخصية المتعلقة بالطالب المتدرب

م	العبارة	موافق بشدة		موافق		غير منطبق		لا أوافق		لا أوافق بشدة		المتوسط
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١	ما تعلمته في الجانب الأكاديمي النظري لا أستخدمه في التدريب الميداني	٣	٣١,٦٢ %	٣٩	٢٨,٦٨ %	٢٢	١٦,١٨ %	١٥	١١,٠٣ %	١٧	١٢,٥٠ %	٣,٥٦
٢	إمكاناتي المادية لا تسمح بشراء المعززات للتلاميذ	٣٤	٢٥,٠٠ %	٤٩	٣٦,٠٣ %	٢٣	١٦,٩١ %	١٨	١٣,٢٤ %	١٢	٨,٨٢٪	٣,٥٥
٣	إنشغالي بإعداد الدرس والخطة الفردية يسبب لي إرهاقا جسمياً وضياعاً للوقت	٣٣	٢٤,٢٦ %	٥٢	٣٨,٢٤ %	١٨	١٣,٢٤ %	٢٠	١٤,٧١ %	١٣	٩,٥٦٪	٣,٥٣
٤	بعد المسافة بين مقر التطبيق عن مقر سكني يسبب لي المتاعب	٣٠	٢٢,٠٦ %	٢٩	٢١,٣٢ %	٣٣	٢٤,٢٦ %	١٩	١٣,٩٧ %	٢٥	١٨,٣٨ %	٣,١٥
٥	يصعب علي الحضور خلال المواعيد الرسمية بانتظام	٧	٥,١٥٪	٢٤	١٧,٦٥ %	٤١	٣٠,١٥ %	٢٢	١٦,١٨ %	٤٢	٣٠,٨٨ %	٢,٥٠
٦	أشعر بأن تخصص التربية الخاصة أقل أهمية من التخصصات الأخرى	١٢	٨,٨٢٪	١٩	١٣,٩٧ %	٢٣	١٦,٩١ %	٢٤	١٧,٦٥ %	٥٨	٤٢,٦٥ %	٢,٢٩
٧	أشعر بعدم الثقة بالنفس عند تدريس التلاميذ	٢	١,٤٧٪	١٤	١٠,٢٩ %	٤٧	٣٤,٥٦ %	١٨	١٣,٢٤ %	٥٥	٤٠,٤٤ %	٢,١٩
٨	أنفعل على تلاميذي لأتفه الأسباب	٣	٢,٢١٪	١٢	٨,٨٢٪	٤٠	٢٩,٤١ %	٢٤	١٧,٦٥ %	٥٧	٤١,٩١ %	٢,١٢
٩	لدي نظرة سلبية اتجاه العمل مع الفئات الخاصة	٣	٢,٢١٪	٤	٢,٩٤٪	٣٨	٢٧,٩٤ %	١٩	١٣,٩٧ %	٧٢	٥٢,٩٤ %	١,٨٨
١٠	مظهري الشخصي يسبب لي حرجاً أمام بقية الزملاء	٢	١,٤٧٪	٤	٢,٩٤٪	٤٢	٣٠,٨٨ %	١٣	٩,٥٦٪	٧٥	٥٥,١٥ %	١,٨٦

يتضح من الجدول رقم (٣) أن أهم مشكلة تعاني منها عينة الدراسة هو شعور الطالب بالفصل بين ما تعلمه في الجانب النظري عما يمارسه حالياً في التطبيق الميداني. وهذه قد تكون نتيجة حتمية لما هي عليه المناهج الأكاديمية الحالية التي تركز فقط على الجانب النظري، ولا توجد مادة واحدة يتناولها الطالب بشكل ميداني باستثناء مادة دراسة حالة، وحتى المادة المسماة "استخدام الحاسوب في تعليم صعوبات التعلم" لا يستخدم الطالب خلالها مختبر الحاسب الآلي ولا تتعدى مادتها العلمية مذكرة تم تجميعها بشكل متواضع. هذه الجفوة بين ما يتم تناوله على أرض الواقع وبين ما تمت دراسته تشكل صدمة في طريق الطالب المعلم لأنه أثناء الميدان يمارس ما هو موجود في المدرسة أو المركز نفسه، وهو بعيد عن أغلب المواد التي درسها. وهذا ما أكده كل من (سعيد وعطا ، ٢٠١٥) في دراستهما ، وكذلك دراسة كل من (السعدية وشكري، ٢٠١٥) في أن خبرات الجانب الاكاديمي غير متصلة مع الجانب الميداني. وأكد كلامهم جميعاً (الجلامدة،٢٠١٥) عندما ابرزت نتائجه ان الجانب الأكاديمي والكفايات التدريسية المسبقة كانت أهم المشكلات التي واجهها الطلاب في فترة التطبيق الميداني.

وهذا يتفق أيضاً مع ما تمت الاشارة إليه في الإطار النظري وما ذكره (مرعي ومصطفى، ٢٠٠٩) أن ما يتلقاه الطالب المعلم من المشرف الأكاديمي من إرشادات وطرق تدريس ووسائل تحضير الدرس وتطبيقات الخطة التربوية الفردية، هذه المحاور هي التي يستخدمها المعلم الطالب أثناء التدريب الميداني، وما سيسير عليه طيلة حياته العملية.

تأتي بالمرتبة الثانية مشكلة عدم إمكانية شراء معززات للتلاميذ بسبب قلة الإمكانات المادية. فالطالب المعلم يتقاضى مخصصات مالية من الجامعة لا تكافئ ما يتم صرفه على مستلزماته الشخصية ومتطلبات الكتب والمذكرات والتنقل إلى الجامعة وإلى مركز التدريب الميداني والتكاليف الأخرى، فما بالك لو زادت عليه تلك الأعباء جراء ضرورة شراء المعززات والهدايا للتلاميذ؟ إن أسلوب التعزيز بالهدايا أسلوب تربوي أصيل، وهذا الأسلوب تطبيقه مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر إلحاحا وضرورة. والسؤال الذي يبرز هنا: أليس من الواجب توفير تلك المعززات من قبل الإدارة المدرسية؟ أو مؤسسات المجتمع المدني الأخرى التي تنفق دعماً مجتمعياً لذوي الاحتياجات الخاصة؟

وبالرغم من أهمية المشكلات الأخرى إلا أن ترتيبها التنازلي يؤكد الطبيعة الخاصة للمجهود الذي يبذله معلم التربية الخاصة من تحضير وإعداد مختلفين عن التحضير والإعداد لدرس العادي. ناهيك عن مشكلات صعوبة التنقل إلى مقر التطبيق.

ولمعرفة أبرز المشكلات التي يوجهها طالب التربية الخاصة بفترة التربية العملية والمتعلقة بمعلم المدرسة وزملاء التدريب الميداني ، فإن الجدول التالي يبين ترتيب هذه المشكلات تنازلياً حسب أهميتها لديهم ومدى مواجهتها من قبل عينة الدراسة.

جدول رقم (٤)

المشكلات المتعلقة بمعلم المدرسة وزملاء التدريب الميداني

م	العبارة	موافق بشدة		موافق		غير منطبق		لا أوافق		لا أوافق بشدة		المتوسط
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
٢	أنانية بعض الزملاء تجعل اهتمامهم بدروسهم التطبيقية فقط	٣	١٦,٩١ %	٣٢	٢٣,٥٣ %	٣٠	٢٢,٠٦ %	٣٢	٢٣,٥٣ %	١٩	١٣,٩٧ %	٣,٠٦
١	هناك ضعف في التعاون بين زملاء التدريب الميداني	٢١	١٥,٤٤ %	٣٥	٢٥,٧٤ %	٣١	٢٢,٧٩ %	٢٧	١٩,٨٥ %	٢٢	١٦,١٨ %	٣,٠٤
٣	ضعف تعاون معلم المدرسة معنا	٢٧	١٩,٨٥ %	٢٣	١٦,٩١ %	٢٩	٢١,٣٢ %	٢٢	١٦,١٨ %	٣٥	٢٥,٧٤ %	٢,٨٩
٤	تملق بعض الزملاء للمشرف أو معلم المدرسة يؤثر علي	١٨	١٣,٢٤ %	٣١	٢٢,٧٩ %	٣٣	٢٤,٢٦ %	٢٤	١٧,٦٥ %	٣٠	٢٢,٠٦ %	٢,٨٨
٥	سلبية معلم المدرسة فيما يواجهني من مشكلات مع التلاميذ	٢٠	١٤,٧١ %	٢٩	٢١,٣٢ %	٣٠	٢٢,٠٦ %	٢٣	١٦,٩١ %	٣٤	٢٥,٠٠ %	٢,٨٤
٦	تحيز معلم المدرسة لبعض الزملاء دون آخرين	٢٠	١٤,٧١ %	١٦	١١,٧٦ %	٣٦	٢٦,٤٧ %	٢٨	٢٠,٥٩ %	٣٦	٢٦,٤٧ %	٢,٦٨
٧	ارتفاع مستوى بعض الزملاء يكشف مستواي	٨	٥,٨٨٪	٢٩	٢١,٣٢ %	٣٥	٢٥,٧٤ %	٢٨	٢٠,٥٩ %	٣٦	٢٦,٤٧ %	٢,٦٠
٨	وجود خلافات بين زملاء التدريب الميداني	١٥	١١,٠٣ %	١٩	١٣,٩٧ %	٣١	٢٢,٧٩ %	٢٩	٢١,٣٢ %	٤٢	٣٠,٨٨ %	٢,٥٣

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك خللاً في العلاقات بين طلاب الكلية فيما بينهم ، فالأنانية وضعف التعاون جاءتا في المرتبتين الأولى والثانية كمشكلات ذات معنى لدى عينة الدراسة. وهذا من الأمور الحتمية والطبيعية التي يمكن أن تنتج بسبب طبيعة الدراسة بالجامعة. فجامعة أم القرى تستقطب طلاباً من كافة أنحاء المنطقة الغربية ومن أبناء مكة أيضاً ، والطلاب فيها يأتون من أجل الحضور والانضباط للمحاضرات ثم يعودون إلى أماكن تواجدهم ومسكن عائلاتهم في اليوم ذاته. فلا وقت لدى الطالب الالتقاء بزملاء الدراسة خارج قاعة المحاضرات. وحتى الطلاب الذين يفضلون كسب الوقت والبقاء في مكة بصفة مؤقتة لفترة الدراسة الجامعية فإنه يقوم باستئجار سكن خاص يتقاسم تكاليفه مع أبناء عمومته الذين يكونون في الغالب في تخصص مغاير لتخصصه. أضف إلى ذلك أنه لا يوجد نادي طلابي لكلية التربية بوجه عام، ولقسم التربية الخاصة بشكل خاص. والنتيجة ألا يكون هناك علاقات زمالة في نفس التخصص خارج أسوار الجامعة يمكن أن تقوى وترتبط بشناج وثيق. هذا الوثاق يمكن معه تقديم أي صورة من صور التضحية في سبيل الحفاظ على صديق أو في سبيل عمل جمعي مع زميل تخصص.

ألا يستنكر المسئولون تناثر الطلاب بشكل فردي أو زوجي في أروقة الكلية انتظاراً للمحاضرات التي تفصلها فترة زمنية تمتد لساعات أحيانا؟ ألم يلحظ أعضاء هيئة التدريس أو الإداريون بقاء عدد كبير من الطلاب في سيارته الخاصة انتظاراً وضياعاً للوقت ؟ ألم يحن الوقت لإنشاء نادي أو جمعية طلابية تعمق روابط الأخوة بينهم وتستثمر طاقتهم بما ينفع؟ قد يكون فقد هذا الأمر المهم سبباً في ظهور سمة الأنانية وضعف التعاون بين الطلبة المعلمين في التطبيق الميداني.

ولم يعر المشاركون في الدراسة أهمية لوجود خلافات بينهم وبين بعض باعتبارها مشكلة، فقد جاء ترتيبها الأخير بالقائمة، وهذا يعني انه بالرغم من وجود بعض الخلافات الشخصية إلا أن هناك رغبة للتعاون من أجل إتمام العمل وإنجاح برنامج التدريب الميداني، مما سبب صراعاً داخلياً نتج عنه الاستجابة المذكورة في الجدول السابق. ولم تصل أي من الدراسات السابقة لمثل هذه النتيجة في صلب العلاقة بين زملاء التطبيق الميداني.

وكما هو واضح من الجدول السابق أيضاً الترتيب التنازلي للمشكلات. فمشكلة مثل عدم تعاون المعلم المقيم لم تحصل على المراتب الأولى، وهذا يعني أن المعلم المقيم يفهم تماماً ما هو مطلوب منه ويحاول أن يخدم البرنامج ومنسوبيه بطريقة أو بأخرى. وقد يكون المعلم المتعاون المقيم ذو صفة "السلبي" المقصود في البند الرابع في الجدول السابق هو من الذين يركنون إلى وجود المعلم الطالب ومن ثم يتنصلون من الحضور إلى الدوام لأسباب واهية. ولذا فإن مناداة (حسنين،٢٠١٤) في دراسته بأهمية توضيح أدوار جميع أصحاب العلاقة تأتي في مكانها المناسب هنا وتدعم هذه الدراسة الحالية.

وبالرغم من ثبوت اللقاء التعريفي الخاص بالتربية العملية والمنعقد قبيل بدء البرنامج، وبالرغم من التعليمات الشفوية التي يذكرها . أثناء اللقاء . أعضاء هيئة التدريس والمشرفون الأكاديميون للطلبة المعلمين، والتي يتضمن جانب منها نصائح قيمية وإرشادات حول ضرورة التعاون، إلا أن الوقت قد أزف لتنمية هذه القيمة في وقت قصير لا يتجاوز مدة اللقاء التعريفي. وبالرغم من أهمية تلك المشكلات في محور المتعلم وزملاء التدريب الميداني والمعلم المتعاون ، إلا أن المشكلات تزداد أهمية أيضاً في محور البيئة والإدارة المدرسية ، وهذا ما سيتم عرضه في الجدول التالي رقم (٥).

جدول (٥)
المشكلات الإدارية المتعلقة بالبيئة والإدارة المدرسية

م	العبارة	موافق بشدة		موافق		غير منطبق		لا أوافق		لا أوافق بشدة		المتوسط
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١	قلة الإمكانات والوسائل في غرفة المصادر أو فصول التربية الخاصة	٤٩	٣٦,٠٣٪	٤٠	٢٩,٤١ %	١٩	١٣,٩٧ %	١٦	١١,٧٦ %	١٢	٨,٨٢٪	٣,٧٢
٢	تكليفنا بحصص الانتظار والاحتياط بشكل مبالغ فيه	٥١	٣٧,٥٠٪	٢٥	١٨,٣٨ %	٢٧	١٩,٨٥ %	١٦	١١,٧٦ %	١٧	١٢,٥٠ %	٣,٥٧

م	العبارة	موافق بشدة		موافق		غير منطبق		لا أوافق		لا أوافق بشدة		المتوسط
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
٣	الإدارة المدرسية تلزمنا بالاشراف على الفسحة، والانتظار نهاية الدوام لآخر طالب	٤٠	٢٩,٤١٪	٢٩	٢١,٣٢ %	٣٠	٢٢,٠٦ %	١٨	١٣,٢٤ %	١٩	١٣,٩٧ %	٣,٣٩
٤	تسلط إدارة المدرسة عند تعاملها معنا	٣٤	٢٥,٠٠٪	٢٩	٢١,٣٢ %	٢٥	١٨,٣٨ %	٢٠	١٤,٧١ %	٢٨	٢٠,٥٩ %	٣,١٥
٥	الإدارة المدرسية لا تراعي فترات الاختبارات وتسليم البحوث والمشاريع	٣٢	٢٣,٥٣٪	١٩	١٣,٩٧ %	٣٤	٢٥,٠٠ %	٢٤	١٧,٦٥ %	٢٧	١٩,٨٥ %	٣,٠٤
٦	موقع صف التربية الخاصة لا يساعد على تركيز انتباه التلميذ ذي الاحتياج الخاص	٢٥	١٨,٣٨٪	٢٤	١٧,٦٥ %	٤٠	٢٩,٤١ %	٢٤	١٧,٦٥ %	٢٣	١٦,٩١ %	٣,٠٣
٧	التهديد بالشكوى لخصم درجاتنا إن لم نقم ببعض الأنشطة	٢٧	١٩,٨٥٪	٢٦	١٩,١٢ %	٣٥	٢٥,٧٤ %	١٨	١٣,٢٤ %	٣٠	٢٢,٠٦ %	٣,٠١
٨	النظرة الدونية لطالب التربية العملية من قبل الإدارة المدرسية	٢٨	٢٠,٥٩٪	١٨	١٣,٢٤ %	٤١	٣٠,١٥ %	٢٢	١٦,١٨ %	٢٧	١٩,٨٥ %	٢,٩٩
٩	لا تعطي إدارة المدرسة اهتماماً اتجاه قدراتي ومقترحاتي	٢٤	١٧,٦٥٪	٢٤	١٧,٦٥ %	٣٩	٢٨,٦٨ %	٢٢	١٦,١٨ %	٢٧	١٩,٨٥ %	٢,٩٧
١٠	تتخذ الإدارة موقف سلبي أو مضاد عند حدوث شكوى من التلميذ أو ولي أمره	٢٢	١٦,١٨٪	١٥	١١,٠٣ %	٥٣	٣٨,٩٧ %	٢٣	١٦,٩١ %	٢٣	١٦,٩١ %	٢,٩٣
١١	لا توجد مرونة من قبل الإدارة المدرسية معنا بالحضور والانصراف والاستئذان	٢١	١٥,٤٤٪	٢٢	١٦,١٨ %	٣٨	٢٧,٩٤ %	٢١	١٥,٤٤ %	٣٤	٢٥,٠٠ %	٢,٨٢
١٢	يتم تكليفنا بتدريس مواد عامة في ساعات الفراغ لدينا	٩	٦,٦٢٪	٨	٥,٨٨٪	٥٨	٤٢,٦٥ %	٢٠	١٤,٧١ %	٤١	٣٠,١٥ %	٢,٤٤

يتبين من الجدول السابق رقم (٥) أن المشكلة الأكثر حدة هي قلة الإمكانات والوسائل في غرفة المصادر أو فصول التربية الخاصة. هذه المشكلة يجب أن تحتل المرتبة الأولى لان المعلم لا يستطيع أن يؤدي مهامه التعليمية من غير وسائل ومعينات تربوية ، ومعلمو التربية الخاصة هم أكثر حاجة لتلك المعينات والمعززات ؛ فهم يتعاملون مع شريحة من التلاميذ يكون عمرها العقلي أقل من عمرها الزمني ، أو لديها عوق سمعي أو عقلي أو توحد أو اضطرابات السلوك أو حتى صعوبة تعلم. هذه الفئات من الناحية العملية يحتاجون إلى وسائل ومعينات في عملية تعلهم أكثر من غيرهم من التلاميذ العاديين. إن فقد هذه الوسائل ، أو عدم جاهزية فصول التربية الخاصة أو غرف المصادر يؤثر سلباً على برنامج التربية العملية مما يعيقه عن تحقيق أهدافه. وبالرغم من اجتهاد المعلم الطالب في توفير بعض الوسائل التعليمية المعينة كاستخدام الحاسب المحمول الخاص به ، أو إحضار بعض الألعاب من بيته الخاص ، إلا أن هذه الحلول ترقيعية ومؤقتة ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن تسد الثغرة الموجودة حالياً في مدارس التعليم العام ؛ غرف المصادر وفصول التربية الخاصة. ففي الوقت الذي تنتشر فيه السبورات الذكية وألعاب الذكاء الالكترونية والمواقع التعليمية على الشبكة العنكبوتية في أغلب دول الخليج العربي ، نجد أن الطالب المتدرب في برنامج التطبيق الميداني يواجه مشكلة أساسية مثل هذه.

تأتي بعدها في الترتيب مشكلة المبالغة في التكليف بحصص الانتظار. فعندما يعتذر معلم المدرسة الأصلي عن الحضور لأي سبب كان يستثمر هذا الموقف مدير المدرسة فيطلب من أبنائه المتدربين أن يحلوا محله في إشغال الحصة. فلا هو أتم أعماله الإدارية أو قام بالتحضير والتجهيز لتلامذته من ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا هو قدم مادة علمية للتلاميذ العاديين الذين كان لهم ان لا يتواجد معلمهم الأصلي. الطالب المتدرب لا يمانع من ذلك في حدود المعقول ؛ فيبني علاقة أخوية مع التلاميذ الآخرين ، ويجلس معهم ويحكي لهم الحكايات والمواقف إلى أن تنتهي وقت الحصة فيفر مسرعاً إلى غرفة المصادر أو إلى غرفة المعلمين. هذا الوقت والجهد المهدر أليس من الأولى أن يستغله المعلم المتدرب في التجهيز لتلاميذه أو حتى في المذاكرة لامتحان المواد الأخرى إذا كان ممن لديه أعباء دراسية يلتزم بها كبعض المحاضرات الجامعية بعد الانتهاء من الدوام في المدرسة أو المركز.

الوسطية مناسبة جداً في التكليف بإشغال الحصص الاحتياط مما يسهم في تحاشي ظهور مشكلة يعاني منها الطالب المتدرب فينعكس سلباً على برنامج التطبيق الميداني. ماذا

سيفعل المدير أو الإدارة المدرسية لو لم يكن هذا البرنامج قائماً في المدرسة؟ كيف سيتصرف في شغل حصص الاحتياط؟ يذكر كل من (الحليبي وسالم، ١٩٩٨، ٣٦، والقضاة والدويري، ٢٠١٢، ١٨) أن على الطالب المتدرب الانصياع لتعليمات مدير المدرسة، وهذا أمر مفروغ منه. ولكن لا يجب يكون مثل هذا التكليف عاملاً منفراً لمعلم التربية الخاصة، والذي يمكن أن يولد لديه الشعور بالاستنفاد الذي ذكره (الخطيب والحديدي،١٩٩٢، ٢٦) هو شعور بالإنهاك والرغبة في التوقف عن التدريس لإحساسه بالعجز إزاء إمكانية تحسين ظروف عمله.

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد الترتيب التنازلي للمشكلات كل حسب تكراراتها ونسبتها؛ فجاءت مشكلة الإشراف على الساحات في فترات الفسحة، والانتظار بعد نهاية الدوام المدرسي حتى انصراف آخر تلميذ بأمن وسلامة، ثم يأتي تسلط الإدارة المدرسية بصورة تعكس لدى الطالب المتدرب مشكلة. وبالرغم من أهمية البنود الأخرى كمشكلات شائعة إلا أنها لم تأت في مقدمة المشكلات في هذا المحور.

أما بالنسبة للمشكلات الفنية المتعلقة بالتطبيق والمشرف الأكاديمي فهي من أهم المشكلات التي جب أن توضع بعين الاعتبار. والجدول التالي يوضح ترتيب تلك المشكلات من حيث الأهمية من وجهة نظر عينة الدراسة.

جدول (٦)

المشكلات الفنية المتعلقة بالتطبيق والمشرف الأكاديمي

م	العبارة	موافق بشدة		موافق		غير منطبق		لا أوافق		لا أوافق بشدة		المتوسط
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١	هناك سوء تشخيص للحالات ؛ فبعضها لا ينطبق عليهم فئات خاصة	٥٩	٤٣,٣٨ %	٣٥	٢٥,٧٤ %	٢٤	١٧,٦٥ %	١٤	١٠,٢٩ %	٤	٢,٩٤٪	٣,٩٦
٢	عدم كفاية الوقت للمشرف الأكاديمي لزيارة المتدربين المشرف عليهم	٦٣	٤٦,٣٢ %	٣٠	٢٢,٠٦ %	١٨	١٣,٢٤ %	٧	٥,١٥٪	١٨	١٣,٢٤ %	٣,٨٣
٣	تناقض في التعليمات بين معلم المدرسة و المشرف علي من قبل الجامعة	٤٥	٣٣,٠٩ %	٣٦	٢٦,٤٧ %	٢٣	١٦,٩١ %	١٩	١٣,٩٧ %	١٣	٩,٥٦٪	٣,٦٠

م	العبارة	موافق بشدة		موافق		غير منطبق		لا أوافق		لا أوافق بشدة		المتوسط
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
٤	فترة التدريب غير كافية لتجعلني متمكناً من التدريس	٤٩	٣٦,٠٣ %	٢٧	١٩,٨٥ %	٢٥	١٨,٣٨ %	١٦	١١,٧٦ %	١٩	١٣,٩٧ %	٣,٥٢
٥	عدم تواصل المشرف الأكاديمي مع معلم المدرسة أثناء فترة التدريب	٣٥	٢٥,٧٤ %	٢٨	٢٠,٥٩ %	٢٧	١٩,٨٥ %	٢٠	١٤,٧١ %	٢٦	١٩,١٢ %	٣,١٩
٦	أشعر أن عدد الحالات / الطلاب أكثر مما ينبغي	٢٩	٢١,٣٢ %	٢٦	١٩,١٢ %	٣٣	٢٤,٢٦ %	٢١	١٥,٤٤ %	٢٧	١٩,٨٥ %	٣,٠٧
٧	المشرف الأكاديمي لا يعطي التغذية الراجعة عندما يتفحص الخطط الفردية	٢٩	٢١,٣٢ %	٢١	١٥,٤٤ %	٤٣	٣١,٦٢ %	١٥	١١,٠٣ %	٢٨	٢٠,٥٩ %	٣,٠٦
٨	عدم امتلاك المشرف الأكاديمي المعرفة الكافية بتقويمنا	٣٣	٢٤,٢٦ %	١٧	١٢,٥٠ %	٤٠	٢٩,٤١ %	١٤	١٠,٢٩ %	٣٢	٢٣,٥٣ %	٣,٠٤
٩	معلم المدرسة يتحول إلى إداري عند حضورنا فترة التطبيق	٣١	٢٢,٧٩ %	١٧	١٢,٥٠ %	٣٦	٢٦,٤٧ %	٢٥	١٨,٣٨ %	٢٧	١٩,٨٥ %	٣,٠٠
١٠	المشرف الأكاديمي قليل التواصل معنا	٢٩	٢١,٣٢ %	٢٢	١٦,١٨ %	٣٤	٢٥,٠٠ %	٢٠	١٤,٧١ %	٣١	٢٢,٧٩ %	٢,٩٩
١١	لم يوضح لي أحد بنود التقييم الواجب التي علي الأخذ بها	٢٦	١٩,١٢ %	٢٣	١٦,٩١ %	٣٢	٢٣,٥٣ %	٢٨	٢٠,٥٩ %	٢٧	١٩,٨٥ %	٢,٩٥
١٢	لم أتمكن من دخول حصص المشاهدة لمعلم المدرسة	٢٥	١٨,٣٨ %	٢١	١٥,٤٤ %	٣٧	٢٧,٢١ %	٢٣	١٦,٩١ %	٣٠	٢٢,٠٦ %	٢,٩١
١٣	المشرف الأكاديمي لا يحل مشكلاتي مع الإدارة المدرسية أو عمادة التسجيل	٢٩	٢١,٣٢ %	١٣	٩,٥٦٪	٣٩	٢٨,٦٨ %	٢٦	١٩,١٢ %	٢٩	٢١,٣٢ %	٢,٩٠
١٤	يتعرض المشرف التربوي للجوانب الشخصية للمتدرب أمام بقية الزملاء	١٤	١٠,٢٩ %	١٢	٨,٨٢٪	٤٤	٣٢,٣٥ %	٢٨	٢٠,٥٩ %	٣٨	٢٧,٩٤ %	٢,٥٣

بـالنظر إلـى الجـدول السـابق رقـم (٦) يتبـين الترتيـب التنـازلي للمشـكلات الفنيـة الأكثـر بـروزاً. فجـاءت مشـكلة سـوء تشـخيص التلاميـذ فـي المقـام الأول، وهـذه بالفعـل مشـكلة فنيـة فـي صلب التخصص يعتمد على علاجها سير برنـامج التربيـة العمليـة، كمـا يعتمـد علـى بقائهـا إخفـاق فـي كامـل برنـامج التربيـة الخاصـة بالمدرسـة أو المركـز. إن الطالـب المتـدرب متـى مـا أحـس أن التلميـذ لا تنطبـق عليـه شـروط وضـوابط الانضـمام إلـى فئـة التربيـة الخاصـة والتمتـع بالخـدمات المقدمـة، هـذا يجعـل الطالـب المتـدرب يشـعر بالإحبـاط لأنـه يعمـل مـع الفئـة غيـر المسـتحقة لهـذه الخدمة، وهذا ما يسمى بالقبول الزائف (جروان، ٢٠١٥).

وقـد تكـون عمليـة التشـخيص سـطحية فـي بعـض الحـالات، كصـعوبة التعلم مثـلاً، وذلـك رغبـة مـن إدارة المدرسـة فـي اسـتمرار برنـامج التربيـة الخاصـة لديهـا؛ حيـث أنـه يعطـي قيمـة مضـافة للمدرسـة مـن بـين المـدارس الأخـرى التـي لا تسـتضـيف مثـل هـذا البرنـامج. أو قـد تكـون عمليـة التشخيص سطحية أو غير مطبق فيها الضوابط الدقيقة، قد يكون بسبب تقاعس المعلم الأصـلي عن أداء واجبـه فـي الارتقـاء بالتلميـذ الضـعيف أو عـلاج التلميـذ البطـيء؛ فيحيلـه علـى عجـل إلـى برنامج التربية الخاصة بالمدرسة.

وتـأتي مشـكلة عـدم كفايـة الوقـت لـدى المشـرف الأكـاديمي لزيـارة الطـلاب المتـدربين المشرف عليهم فـي المرتبـة الثانيـة فـي سلم المشـكلات التـي تعـاني منهـا عينـة الدراسـة. وهـذا قـد يكون سببه إدارياً يتعلق في العدد الكبير من الطـلاب المتدربين مقابل العدد القليل من المشرفين الأكـاديميين. فالنتيجـة منطقيـة أن يشـرف كـل أسـتاذ جـامعي علـى عـدد كبيـر يحتـار معهـم فـي ترتيـب جـدول للزيـارات المتخصصـة التـي يؤدي فيهـا ا لمشـرف كافـة أدواره المناطـة بـه. أو . فـي الوجه لآخر . قد تكون زياراته للطالب المتدرب سريعة وشكلية لا يستفاد منها.

وقـد يكـون موضـوع قلـة الزيـارات مبـررة لـدى بعـض المشـرفين بسـبب توزيـع الجـدول الإشرافي على أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على مدارس متباعدة مما يجعل التنقل صـعباً فـي ظـل الازدحـام الشـديد فـي منطقـة مكـة المكرمـة. بالإضـافة إلـى العبـء التدريسـي للمشـرف الـذي يجب أن يكون مكتمل النصاب أو ذا نصاب إضافي.

هذا القصور من المشرف الأكاديمي . فيما يتعلق بالزيارات . لا يمكن أن يسمح به في ظل وجود تقنية تجعل البدائل متاحة. هذه التقنية مثل وسائل التواصل الاجتماعي التي يمكن من خلالها أن ينقل المتدرب . عبر الأثير المباشر- درساً ينفذه باستخدام برنامج الـ facetime أو غرفة المحادثة أو حتى يتم عرض وتحميل ما يقوم به من تدريس وتطبيق ونشاط في قروب الواتساب Whats app للمجموعة التي يشرف عليها أستاذهم الأكاديمي. ثم يتم تحديد وقت مشترك للجميع لمتناقشة ما تم عرضه من الطلاب المتدربين والتعليق عليه من قبل المشرف نفيه أو حتى من قبل زملائه الطلاب المتدربين. ولكن في ظل نتائج الجدول (٥) الأسبق الذي يبين أن مشكلة قلة الإمكانيات والوسائل في المدرسة قد تكون مبرراً لعدم استخدام التكنولوجيا كحل مؤقت لقلة زيارة المشرفين الأكاديميين.

ويبين الجدول رقم (٦) السابق سلماً تنازلياً للمشكلات الفنية التي يتعرض لها طالب التدريب الميداني في تخصص التربية الخاصة. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه: هل تلك المشكلات تختلف باختلاف تخصص الطالب؟ هل مستوى وأهمية تلك المشكلات تختلف باختلاف جنس الطالب أكان ذكراً أم أنثى؟ هذا هو سؤال الدراسة الثاني والذي يمكن الإجابة عليه من خلال نتائج الجدول التالي :

جدول رقم (٧)
أكثر المشكلات شيوعاً حسب التخصص وجنس المتدرب

التخصص	ذكـــــر		أنثى	
	المشكلة الأعلى	المتوسط	المشكلة الأعلى	المتوسط
صعوبات تعلم	هناك سوء تشخيص للحالات ؛ فبعضها لا ينطبق عليهم فئات خاصة	٣.٩٢	هناك سوء تشخيص للحالات ؛ فبعضها لا ينطبق عليهم فئات خاصة	٤.٧١
إعاقة سمعية	هناك سوء تشخيص للحالات ؛ فبعضها لا ينطبق عليهم فئات خاصة	٤	عدم كفاية الوقت للمشرف الأكاديمي لزيارة المتدربين المشرف عليهم	٣.٩
إعاقة عقلية	هناك سوء تشخيص للحالات ؛ فبعضها لا ينطبق عليهم فئات خاصة	٤	عدم كفاية الوقت للمشرف الأكاديمي لزيارة المتدربين المشرف عليهم	٤.١١
اضطرابات	ما تعلمته في الجانب الأكاديمي	٤.٥	عدم كفاية الوقت للمشرف	٤.٤

سلوكية و توحد	النظري لا أستخدمه في التدريب الميداني		الأكاديمي لزيارة المتدربين المشرف عليهم	

يتضح من الجدول السابق رقم (٧) أن كلا من الطلاب والطالبات يعانون من مشكلة سوء تشخيص الحالات؛ فبعضها لا ينطبق عليهم فئات خاصة. وهذا يؤكد ما تمت مناقشته في الجدول رقم (٦) الأسبق. وهذا بلا شك يحتاج إلى معالجة جذرية يمكن اقتراح شيئاً منها في القسم التالي من الدراسة.

كما يبين الجدول السابق رقم (٧) اختلاف كل من الطالبات عن الطلاب من ذوي تخصص الإعاقة السمعية في تحديد أهم المشكلات لدى كل مجموعة منهم. فالطلاب يعانون أكثر من سوء التشخيص للحالات أي أن التلاميذ من ذوي العوق السمعي ليس جميعهم ممن تنطبق عليهم شروط الانضمام للبرنامج. بينما الطالبات من نفس التخصص يعانين من قلة زيارة المشرفة الاكاديمية. وهذا ما تناولناه أيضاً في الجدول رقم (٦) الأسبق.

ويبين الجدول رقم (٧) أيضاً أن الطلاب من ذوي تخصص الإعاقة العقلية يرون أن المشكلة الكبرى هي سوء تشخيص للحالات التي يتعاملون معها في التطبيق الميداني، على اختلاف الطالبات المتدربات من نفس التخصص اللاتي رشحن مشكلة عدم كفاية الوقت للمشرفة الأكاديمية لزيارتهن كمشكلة أولى، هن بذلك يتفقن مع الطالبات المتدربات ذوات تخصص الإعاقة السمعية وتخصص اضطرابات سلوكية وتوحد.

ويعود الطلاب ذوو تخصص اضطرابات سلوكية وتوحد إلى مشكلة أكثر شمولاً عندما اختاروا الفجوة بين ما تعلموه نظرياً في الجانب الأكاديمي وبين ما يمارسونه في التدريب الميداني. وهذا ما تم تناوله أثناء التعليق على الجدول رقم (٣) الأسبق.

وبشكل عام يمكن القول إن تباين وجهات نظر الطلاب المتدربين نحو المشكلات التي يعانون منها أثناء فترة التدريب الميداني ليست كبيرة وآراؤهم لا تتباعد عن بعضها بالرغم من اختلاف الجنس أو التخصص. والجدول التالي رقم (٨) يوضح كافة استجابات عينة الدراسة عن كافة البنود حسب ورودها في ترتيب الاستبانة.

جدول (٨)

متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير الجنس والتخصص

م	العبارة	ذكر				أنثى			
		صعوبات تعلم	إعاقة سمعية	إعاقة عقلية	اضطرابات سلوكية و توحد	صعوبات تعلم	إعاقة سمعية	إعاقة عقلية	اضطرابات سلوكية و توحد
١	أشعر بعدم الثقة بالنفس عند تدريس التلاميذ	٢,٠٣	٢,٣٣	٢,١٦	٢,٢٥	٣,١٤	٢,٢	٢,١١	٢,٠٧
٢	إمكاناتي المادية لا تسمح بشراء المعززات للتلاميذ	٣,٦٨	٣,١٤	٣,٥٣	٤,١٢٥	٣,٨٦	٣,٤	٣,٤٧	٣,٦
٣	انشغالي بإعداد الدرس والخطة الفردية يسبب لي إرهاقا جسمياً وضياعاً للوقت	٢,٩٥	٣,٣٣	٣,٦٨	٤	٣,٨٦	٣,٧	٣,٨٤	٤,١٣
٤	أشعر بأن تخصص التربية الخاصة أقل أهمية من التخصصات الأخرى	٢,٤٩	٢,٢٩	٢	٢,٦٢٥	٣,١٤	١,٨	٢	٢,٢٧
٥	مظهري الشخصي يسبب لي حرجاً أمام بقية الزملاء	١,٧٣	١,٧٦	١,٦٣	٢,١٢٥	٢,٥٧	٢	٢	١,٨٧
٦	أنفعل على تلاميذي لأتفه الأسباب	٢,١٤	٢,١	٢	٢,٨٧٥	٢,٢٩	٢,٢	١,٩٥	١,٩٣
٧	يصعب علي الحضور خلال المواعيد الرسمية بانتظام	٢,٣	٢,١	٢,٥٨	٣,١٢٥	٣,٤٣	٢,٨	٢,٣٧	٢,٦٧
٨	بعد المسافة بين مقر التطبيق عن مقر سكني يسبب لي المتاعب	٣,١٦	٢,١	٣,١١	٤,١٢٥	٤,١٤	٢,٦	٣,٤٢	٣,٦٧
٩	لدي نظرة سلبية اتجاه العمل مع الفئات الخاصة	١,٨٦	١,٧٦	١,٨٤	٢	٢,٧١	٢	١,٧٤	١,٧٣
١٠	ما تعلمته في الجانب الأكاديمي النظري لا أستخدمه في التدريب الميداني	٣,٤٦	٣,٤٨	٣,٣٢	٤,٥	٤,٥٧	٢,٩	٣,٧٤	٣,٤٧
١١	هناك ضعف في التعاون بين	٢,٨٤	٣,٤٣	٢,٦٨	٣,٧٥	٣,٢٩	٢,٦	٣	٣,٣٣

م	العبارة	ذكر				أنثى			
		صعوبات تعلم	إعاقة سمعية	إعاقة عقلية	اضطرابات سلوكية و توحد	صعوبات تعلم	إعاقة سمعية	إعاقة عقلية	اضطرابات سلوكية و توحد
	زملاء التدريب الميداني								
١٢	أنانيــة بعــض الــزملاء تجعــل اهتمامهم بدروسهم التطبيقية فقط	٣	٣,٤٣	٢,٧٤	٣,٨٧٥	٣,٤٣	٢,٤	٢,٩٥	٣,٠٧
١٣	ضــعف تعــاون معلــم المدرســة معنا	٢,٨١	٢,٨٦	٢,٧٩	٣,٢٥	٣,١٤	٢,٤	٢,٨٤	٣,٣٣
١٤	ســلبية معلــم المدرســة فيمــا يــواجهني مــن مشــكلات مــع التلاميذ	٢,٧٦	٢,٧٦	٢,٤٧	٣,١٢٥	٣,٤٣	٢,٧	٢,٧٩	٣,٣٣
١٥	تحيــز معلــم المدرســة لــبعض الزملاء دون آخرين	٢,٦٢	٢,٤٣	٢,٦٨	٣,٥	٣,١٤	٢,٨	٢,٥٣	٢,٦
١٦	ارتفــاع مســتوى بعــض الــزملاء يكشف مستواي	٢,٣٢	٢,٨٦	٢,٧٤	٢,٧٥	٢,٧١	٢,٦	٢,٦٨	٢,٤٧
١٧	تملق بعض الزملاء للمشرف أو معلم المدرسة يؤثر علي	٢,٣٨	٢,٨٦	٢,٨٩	٣,٥	٣,١٤	٢,٩	٢,٧٩	٣,٧٣
١٨	وجــود خلافــات بــين زمــلاء التدريب الميداني	٢,٣٨	٢,٦٧	٢,٢١	٣,٢٥	٢,٢٩	٢,٥	٢,٣٢	٣,١٣
١٩	تسلط إدارة المدرسة عند تعاملها معنا	٣,١٤	٣,٦٧	٢,٣٢	٣,٦٢٥	٣,٥٧	٣,١	٣,٣٧	٢,٨٧
٢٠	الإدارة المدرسية تلزمنا بالاشراف على الفسحة ، والانتظار نهاية الدوام لآخر طالب	٣,٣	٣,٤٨	٣,٧٤	٣,٧٥	٣,٢٩	٣,٦	٣,١١	٣,١٣
٢١	تكليفنــا بحصــص الانتظــار والاحتياط بشكل مبالغ فيه	٣,٥٩	٣,٦٢	٣,٥٣	٤,١٢٥	٣,٥٧	٣,٢	٣,٣٧	٣,٦٧
٢٢	قلة الإمكانات والوسائل في غرفة المصــادر أو فصــول التربيــة الخاصة	٣,٥١	٣,٧٦	٣,٤٧	٤	٣,٨٦	٣,٦	٤	٤
٢٣	التهديد بالشكوى لخصم درجاتنا	٢,٧٨	٣,٣٣	٢,٦٨	٣,٧٥	٢,٨٦	٣,٤	٢,٧٩	٣,٢٧

م	العبارة	ذكر				أنثى			
		صعوبات تعلم	إعاقة سمعية	إعاقة عقلية	اضطرابات سلوكية و توحد	صعوبات تعلم	إعاقة سمعية	إعاقة عقلية	اضطرابات سلوكية و توحد
	إن لم نقم ببعض الأنشطة								
٢٤	تتخذ الإدارة موقف سلبي أو مضاد عند حدوث شكوى من التلميذ أو ولي أمره	٢,٩٥	٣,١	٢,٦٣	٢,٧٥	٣,٢٩	٢,٨	٢,٥٨	٣,٤٧
٢٥	يتم تكليفنا بتدريس مواد عامة في ساعات الفراغ لدينا	٢,٥٧	٢,٣٣	٢,٣٧	٢,٦٢٥	٣	٢,٦	٢,٣٢	٢,٠٧
٢٦	النظرة الدونية لطالب التربية العملية من قبل الإدارة المدرسية	٣,١٦	٢,٩	٢,٢١	٣,٢٥	٣,٥٧	٣,١	٣,١١	٣
٢٧	لا تعطي إدارة المدرسة اهتماماً اتجاه قدراتي ومقترحاتي	٢,٩٧	٢,٩٥	٢,٥٨	٣,١٢٥	٣,٧١	٣,٣	٢,٩٥	٢,٨٧
٢٨	لا توجد مرونة من قبل الإدارة المدرسية معنا بالحضور والانصراف والاستئذان	٢,٥١	٣,٠٥	٢,٦٣	٣,٧٥	٣,١٤	٢,٩	٢,٨٤	٢,٧٣
٢٩	الإدارة المدرسية لا تراعي فترات الاختبارات وتسليم البحوث والمشاريع	٢,٨٤	٣,١٤	٢,٦٣	٣,٦٢٥	٣,٢٩	٣,١	٢,٩٥	٣,٥٣
٣٠	موقع صف التربية الخاصة لا يساعد على تركيز انتباه التلميذ ذي الاحتياج الخاص	٣,١٦	٣,٢٤	٢,١٦	٣,٦٢٥	٣,٤٣	٣	٣,٢٦	٢,٧٣
٣١	لم أتمكن من دخول حصص المشاهدة لمعلم المدرسة	٢,٧٣	٣	٢,٧٩	٣,١٢٥	٣	٢,٩	٢,٧٩	٣,٤
٣٢	تناقض في التعليمات بين معلم المدرسة و المشرف علي من قبل الجامعة	٣,١١	٣,٥٢	٣,٣٧	٤,٣٧٥	٤,٢٩	٣,٧	٣,٧٩	٤,١٣
٣٣	معلم المدرسة يتحول إلى إداري عند حضورنا فترة التطبيق	٣,٠٥	٣,١٩	٢,٧٩	٣,٥	٣,٢٩	٢,٧	٢,٨٩	٢,٨
٣٤	أشعر أن عدد الحالات /	٢,٥٩	٣,٣٨	٢,٨٩	٤,٣٧٥	٢,٨٦	٣,١	٣,٣٧	٣

م	العبارة	ذكر				أنثى			
		صعوبات تعلم	إعاقة سمعية	إعاقة عقلية	اضطرابات سلوكية و توحد	صعوبات تعلم	إعاقة سمعية	إعاقة عقلية	اضطرابات سلوكية و توحد
	الطلاب أكثر مما ينبغي								
٣٥	هناك سوء تشخيص للحالات ؛ فبعضها لا ينطبق عليهم فئات خاصة	٣,٩٢	٤	٤	٤,١٢٥	٤,٧١	٣,٥	٤,٠٥	٣,٧٣
٣٦	فترة التدريب غير كافية لتجعلني متمكناً من التدريس	٣,٤١	٣,١٤	٢,٩٥	٣,٦٢٥	٤,٢٩	٣,٦	٣,٩٥	٤,٠٧
٣٧	المشرف الأكاديمي قليل التواصل معنا	٢,٥٤	٣,٠٥	٢,٧٤	٣,٧٥	٤	٢,٨	٣,٢١	٣,٢٧
٣٨	المشرف الأكاديمي لا يعطي التغذية الراجعة عندما يتفحص الخطط الفردية	٢,٦٨	٣,٣٣	٢,٧٤	٣,٦٢٥	٤	٢,٤	٣,٦٣	٣
٣٩	عدم امتلاك المشرف الأكاديمي المعرفة الكافية بتقويمنا	٢,٥٩	٣,٧١	٢,٧٩	٣,٣٧٥	٤,٢٩	٣	٣,١٦	٢,٦
٤٠	لم يوضح لي أحد بنود التقييم الواجب التي علي الأخذ بها	٢,٦٨	٣,٠٥	٢,٥٨	٣,١٢٥	٤,٢٩	٢,٨	٣,٣٧	٢,٨
٤١	يتعرض المشرف التربوي للجوانب الشخصية للمتدرب أمام بقية الزملاء	٢,٢٤	٢,٥٢	٢,١٦	٢,٨٧٥	٣,٢٩	٢,٨	٣	٢,٤
٤٢	عدم تواصل المشرف الأكاديمي مع معلم المدرسة أثناء فترة التدريب	٢,٤٩	٣,٥٢	٢,٨٤	٣,٨٧٥	٣,٨٦	٣,٧	٣,٥٨	٣,٤
٤٣	عدم كفاية الوقت للمشرف الأكاديمي لزيارة المتدربين المشرف عليهم	٣,٣	٣,٩٥	٣,٧٤	٣,٦٢٥	٤,٧١	٣,٩	٤,١١	٤,٤
٤٤	المشرف الأكاديمي لا يحل مشكلاتي مع الإدارة المدرسية أو عمادة التسجيل	٢,٤٦	٣,٢٤	٢,٧٤	٣,٧٥	٣,٥٧	٢,٦	٣,٠٥	٣

الخاتمة والتوصيات:

تبذل المملكة العربية السعودية جهوداً حثيثة في خدمة أبنائها في جميع المجالات. وتعتبر التربية هي أحد أدوات الرئيسة التي تصرف فيها الأموال وتبذل فيها الجهود في سبيل التنمية الشاملة. وقد أثمرت تلك الجهود ببروز الاهتمام بالفئات الخاصة.

ولقد حاولت هذه الدراسة التعرف على المشكلات التي يعاني منها المتدربون من الطلاب ذوي تخصص التربية الخاصة في المساقات الأربعة المختلفة، أثناء فترة التدريب الميداني، للمساهمة في الحد منها وعلاجها كي تصبح كافة الأنشطة الجامعية في الاتجاه الصحيح نحو التنمية.

وخلصت هذه الدراسة إلى وجود عدة مشكلات من أبرزها: الفجوة بين الجانب النظري الأكاديمي وما يتم ممارسته عملياً في فترة التطبيق الميداني. وكذلك مشكلة أنانية العمل بين الطلاب المتدربين أثناء نفس الفترة. وكذلك مشكلة قلة الإمكانات والوسائل التعليمية في المدرسة. وأخيراً مشكلة سوء تشخيص حالات الفئات الخاصة.

وبناء على ما تقدم، فإن الدراسة الحالية توصي بما يلي:

السماح بالحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في تحويل جزء من الجانب النظري إلى تطبيقات عملية في مناهج المواد النظرية ؛ فتكون المادة (نظ. عم) تحوي زيارة واحدة للميدان لمدة ٤ ساعات خلال مدة دراسة هذه المادة.

التقليل من الحشو الإنشائي في كافة المواد النظرية وإضافة دراسات حالة أو استضافة حالات من ذوي الاحتياجات الخاصة والتعمق في التعامل معها والتفاعل بينها وبين الطلاب.

تخويل الطلاب بالعمل الجزئي في أحد المراكز المسائية التي ترعى الفئات الخاصة ، ولو كان بشكل تطوعي من أجل كسر الحاجز بين الطالب وبين الميدان.

التركيز على التعلم التعاوني داخل القاعات الدراسية في الجامعة ، والتقليل من أسلوب الالقاء التقليدي. فتكون التكاليف والعروض التقديمية مشتركة بين مجموعات صغيرة من الطلاب.

إنشاء نادي طلابي خاص بقسم التربية الخاصة، أو عام لطلبة كلية التربية بجامعة أم القرى تكون له ضوابطه وشروطه ويتم تحديد أنشطته وله مقر داخل الكلية.

نشر القيم بين الطلاب من خلال التلقين المباشر أو بالايحاء أثناء سير المحاضرة الأكاديمية ، وكذلك توضيح أهمية التعاون وآلياته العملية أثناء اللقاء التنويري لطلبة التدريب الميداني الذي يعقد قبل بدء التطبيق.

الاستعانة بالمؤسسات المجتمعية في دعم برامج التربية العملية لتخصص التربية الخاصة ، وذلك بنشر وتوضيح أهمية هذه الفترة وضرورة توافر الوسائل والأجهزة والمعدات والأدوات. مؤسسات المجتمع المدني الخاصة أو شبه الحكومية لديها بنود مصروفات للإنفاق على تنمية المجتمع فلا تمانع من الدعم.

التوفيق بين مجموعة من المؤسسات التعليمية في مجال التربية وفي مجال الاحتياجات الخاصة من أجل استثمار إمكاناتهم المتاحة في خدمة برنامج التربية العملية.

تخصيص بند مصروفات من ميزانية الجامعة أو الكلية لاقتناء المعدات اللازمة للتطبيق، وتكون في مخزن خاص وتصرف للطالب المتدرب كعهدة يعيدها للكلية فور الانتهاء من فترة التدريب الميداني.

إعداد حقيبة بطاريات تشخيصية لذوي الاحتياجات الخاصة تتنوع بحسب نوع الإعاقة. هذه الحقيبة يمكن أن يقتنيها قسم التربية الخاصة بالكلية ، ويستثمرها الطلاب في تطبيقاتهم العملية ، أو حتى أثناء دراستهم للمواد (نظ. عم).

الاستعانة بخبراء أو شركات خاصة معنية بالقياس والتقويم لذوي الاتحتياجات الخاصة من أجل تدريب العاملين في الميدان في الوقت الحالي . تدريب أثناء المهنة. ، كي تكون عمليات القياس أكثر دقة ، ويكون التلاميذ المنظمون لبرامج التربية الخاصة هم فعلا من يستحقون هذه الخدمة.

زيادة التعاون بين قسم علم النفس وقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة أم القرى من أجل الاستعانة بتدريب الطلاب على المقاييس الحديثة وتعريب الأجنبي منها.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر العربية:

- أبو الحسن، أحمد.(٢٠١٣) معايير اختيار مؤسسات التدريب الميداني للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم،٦(١١)، ١٢٤ – ١٧٦.
- أبو الهيجاء، فؤاد. (٢٠٠٣). التربية الميدانية: دليل عمل المشرفين والطلاب والمعلمين. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- أبو انعير، نذير و الزيادات، عايد و الرحامنة، عزيز وعبيدات،عمر.(٢٠١١) مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. دراسات، العلوم التربوية، ٣٨(٦) ملحق،١٩١٩-١٩٣٠.
- أديبي، عباس و بدر، حسين. (١٩٩٠). دراسة مشكلات التربية العملية لطلاب برنامج بكالريوس التربية (نظام معلم الفصل) بالبحرين. دراسات تربوية، ٢٥ ، ١١٧ . ١٤٢.
- الإمام، نور. (١٩٩٨). التدريب الميداني لإعداد طلبة الخدمة الاجتماعية: الوضع الراهن والرؤية المستقبلية. مجلة العلوم الإنسانية، ١٤، ٩ . ٩٢.
- الجلامد، فوزية.(٢٠١٥). تقويم فاعلية التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات كلية التربية ، قسم التربية الخاصة، جامعة القصيم ومقترحات تطويره: دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية والنفسية-جامعة القصيم-السعودية، ٩(١)،٤٥-٣٩.
- الحليبي، عبداللطيف وسالم، مهدي. (١٩٩٨). التربية الميدانية وأساسيات التدريس. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى. (٢٠١٦). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- الدهمشـي، محمـد.(٢٠٠٧). دليـل الطلبـة والعـاملين فـي التربيـة الخاصـة. عمـان: دار الفكـر العربي.
- الذنيبات، محمد والمجالي، يوسف.(٢٠١٥) مشكلات التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة التربيـة المعهنيـة فـي كليـة الكـرك الجامعيـة–جامعـة البلقـاء التطبيقيـة. العلـوم التربوية،٣(٢)
- السـعايدة، منعم ومحاسـنة، عمـر. (٢٠١٥). المشـكلات التـي تواجـه طلبـة تخصـص التربيـة المهنيـة فـي جامعـة البلقـاء التطبيقيـة أأثنـاء التـدريب الميـداني. دراسـات، العلـوم التربوية،٤٢(١)،١٣–٢٩.
- السـعدية، حمـدة و الشـكري، حمـود.(٢٠١٥). واقـع التـدريب الميـداني بكليـة العلـوم التطبيقيـة بالرسـتاق ومعوقاتـه مـن وجهـة نظـر الطلبـة المتوقـع تخـرجهم: دراسـة ميدانيـة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس–السعودية،٢٨١،٦٢–٣٠٢ .
- السويدي، وضـحى. (١٩٩٤). دور مشرف التربيـة العمليـة: دراسـة مقارنـة لمـدركات المشرفين والطلاب المعلمين حول هذا الدور. مجلة التربية – قطر٢٣(١٠٩)٩٤ . ١٢٥.
- الشـربيني، منصـور وخليفـة، وليـد.(٢٠١٣).الاتجاهـات الحديثـة بحـوث ودراسـات التربيـة الخاصة. الإسكندرية: دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر.
- الصفار، نشوان. (٢٠٠٩). المشكلات التي تواجه طلبة قسم التربية الرياضية/ كلية التربية الأساسية فـي أثنـاء فتـرة التـدريب الميـداني. مجلـة علـوم الرياضـة، ١، ٢٦٥ . ٢٧٩.
- الظاهر، قحطان.(٢٠٠٨). مدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- العجارمة، هشام.(٢٠١٥). التدريب الميداني في التربية الخاصة: الأسس النظرية والنماذج التطبيقية. عمان: درا المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- القضاة، بسام والدويري، ميسون. (٢٠١٢). دليل التربية العملية: معلم صف . عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- المندلاوي، قاسم. (١٩٩٠). دليل الطالب في التطبيقات الميدانية. العراق: مطبعة التعليم العالي.
- الهاشل، سعد و محمد، محمد. (١٩٩٥). تقويم أثر التربية العملية في إكساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية. الكويت: جامعة الكويت.
- ايبري، بوب و ستانيش، بوب.(٢٠١٢). حل المشكلات بطرق إبداعية: برنامج تدريبي للأطفال (ترجمة: عبدالناصر فخرو). الكويت: مكتبة العجيري.
- بافقيه، شفاء.(٢٠١٢).المشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي كما يراها الطلاب المعلمون في كلية التربية بصبر في جامعة عدن. مجلة العلوم التربوية والنفسية– البحرين، ١٣(١)،١٩١ – ٢١٦.
- بانافع، عبدالملك. (٢٠١٠). مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة التربية في جامعة عدن . ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر (التربية البدنية والرياضية– تحديات الألفية الثالثة). جامعة حلوان: كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم. ١٥٣ . ١٨٦.
- براون، جورج.(٢٠٠٥). التدريس المصغر والتربية الميدانية (ترجمة: البغدادي، محمد والبغدادي، هيام). القاهرة: دار الفكر.
- جامعة الملك سعود.(د.ت). دليل التربية الميدانية. الرياض: جامعة الملك سعود.
- جامعة أم القرى (٢٠١٥). دليل كلية التربية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- جروان، فتحي. (٢٠١٥). الموهبة والتفوق. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- حامد، نجلاء.(٢٠١١). استطلاع رؤية طالبات كليات التربية حول مشكلات تدريبهن على المهنة قبل الخدمة: بحث ميداني بكلية البنات برفحاء المملكة العربية السعودية. العلوم التربوية – مصر، ١٩(٤)، ٣– ٥٧.
- حسنين، سهيل. (٢٠١٤). تقويم فاعلية برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)،٢٨ (٣)، ٥١٧ – ٥٤٦.

- حماد، شريف. (٢٠٠٥). واقع التربية العملية في مناطق القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين. مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)،١(١٣)،١٥٥ – ١٩٣ .
- دندش، فايز وأبو بكر، الأمين. (٢٠٠٣). دليل التربية العملية وإعداد المعلمين. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- سعد، محمد. (٢٠٠٠). التربية العملية بين النظرية والتطبيق. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- سعيد، سعيد و عطا، حسنين.(٢٠١٥). مشكلات التدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف من وجهة نظر الطلاب والمشرفين الأكاديميين. مجلة كلة التربية – جامعة طنطا– مصر،٣٧٤،٥٨–٤٣١ .
- سلامة، عبدالحافظ .(٢٠١٠). أثر استخدام بعض نظم التراسل الالكترونية عبر الانترنيت في حل مشكلات التوجيه لبرنامج التدريب الميداني لطالبات البرنامج التربوي بجامعة القدس المفتوحة بالرياض واتجاهاتهن نحوها. مجلة اتحاد الجامعات العربية . الأردن.ع٥٦، ٢٣٣ . ٢٥٦.
- سليم، حسن مختار. (١٩٩٨). دراسة ميدانية لبعض مشكلات إعداد الطالبات المعلمات بكليات الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر. مجلة التربية . جامعة الأزهر.٧٦، ٦٠ . ١٠١.
- شاهين، محمد أحمد (٢٠١٠) مشكلات التطبيق الميداني لمقر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد. ٢(٤)، ٤٥–٧٤.
- شوقي، إبراهيم. (٢٠٠٣). مشكلات طلبة جامعة الامارات العربية المتحدة: مشكلات الإعداد المهني. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية.١٩(١)، ٣٧ . ٧٧.
- صويصي، مها .(١٩٩١). الصعوبات التي تواجه كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية أثناء فترة التدريب العملي . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية الدراسات العليا . الجامعة الأردنية، عمان.

- عبدالعظيم، ناديا. (١٩٩٠). دراسات تحليلية لمشكلات التربية العملية بكليات البنات بالمملكة العربية السعودية. دراسات تربوية.٣٠، ١٦٥ . ٢٢٣.
- عبدالله، هشام وحمودة، صفاء و المحمدي، أيمن والرشيدي، خالد والنجار، حسين.(٢٠٠٩). المرجع في التربية الخاصة. الرياض: مكتبة الشقري.
- عودة، بلال.(٢٠٠٩). الإشراف في التربية الخاصة. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عوده، محمد. (٢٠١٥). التربية المهنية في عصر متجدد: كتاب مرجعي. لبنان: دار الكتاب الجامعي.
- غانم، بسام عمر وأبوشعيرة، خالد. (٢٠١٠). التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية. عمان: مكتبة المجتمع العربي لنشر والتوزيع.
- كوافحة، تيسير وعبدالعزيز، عمر.(٢٠١٠). مقدمة في التربية الخاصة.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مرعي، توفيق ومصطفى، شريف (٢٠٠٩) التربية العملية. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
- معتصم، محمد.(٢٠١٣). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة/ مركز بيت ساحور الدراسي في التطبيق العملي لمقرر التربية العملية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية.١(٣)،٤٧-٨١.
- نافع، سعيد. (١٩٨٧). دراسة لبعض المشكلات التي تواجه طلاب كلية التربية بجامعة صنعاء في التربية العملية والعوامل المسؤولة عنها ومقترحات علاجها. مجلة دراسات تربوية. ١(٨)، ٢٢ . ٤٦.
- نمرعلي، قاسم. (٢٠١٠). مشكلات طالبات التدريب الميداني في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطالبات أنفسهن.مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية. ٧(١)، ٥٩ – ٩١.
- يحيى، خولة. (٢٠١٤). البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع الأجنبيـة

- Brown, Monica (2016).COE field placement. University of Nevada , Las Vegas.
- Marrou, Judith R. (1989).The University Supervisor: A new role in a changing workplace. Teacher Education,24(3),13-19.
- Prehm,H.J.(1994). Preperation for leadership in personnel preparation. Teacher Education and Special Education, 7, 59-65
- Solomon, John (1987). New Thoughts on Teacher Education. Oxford Review of Education. 13(3),267-274.
- Warger, C.L., and Aldinger, L.E. (1984). Improving Student Teacher supervision. Teacher Education and Special Education,7, 155-163.
- Yasseldyke, J.E., and Algozzine,B. (1982). Critical Issue in Special Education and Remedial Education. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Young, James H(1996). The Role of the college Supervision of Student Teaching: A passion paper. Supervision Quartly.5(2),33-40.

المـواقــع الإلكـترونيــة :

- United Nation Organization : تاريخ الزيارة: ٥ نوفمبر (٢٠١٦)

http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-a.pdf