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

إعـــــــداد

د.عبد الناصر فخرو

جامعة أم القرى . قسم التربية الخاصة

DOI: 10.12816/0044443

مجلة الدراسات التربوية و الانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلد الثامن – العدد الأول – لسنة ٢٠١٦

" ISSN 2090-7885" (print)

DOI: 10.12816/0044443

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

د.عبد الناصر فخرو

DOI: 10.12816/0044443

ملخص الدراسة:

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 (الفا–كرونباخ = 0.941، التجزئة النصفية= 0.780) وهي مرضية. 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.

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.

DOI: 10.12816/0044443

مقدمة :

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 حيث يبلغ عدد طلابها للعام الجامعي ١٤٣٦/ ١٤٣٧ ... طالباً وطالبة في التخصصات التربوية المختلفة. 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.

يذكر (**المندلاوي ،١٩٩٠، ٦٣**) 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.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن هذه الفترة التدريبية تعطي بعداً إيجابياً لتحديد شخصية هذا الطالب المعلم فيما بعد، وتبني عنده الثقة بالنفس

(Brown, 2016,17) 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 وتطيق 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.

مشكلة الدراسة :

يعد 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 الفرديةالتي 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 على تلك الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمجتمع كان لابد من تحديد مفهوم واضح للتعليم النوعي الفعال(**عدس،١٩٩٦، ٤٥**) 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,1994,60)** 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.

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.

فتأتي 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 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) ؟

ومن خلال التساؤلين السابقين يبرز هدف الدراسة الحالية على النحو التالي:

هدف الدراسة :

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 .

أهمية الدراسة :

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

مصطلحات الدراسة :

فيما يلي أهم المصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة:

برنامج التربية العملية / التدريب الميداني: 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.

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

المشرف الأكاديمي: هو أستاذ الكلية المكلف بالإشراف على كفاءة أداء الطالب المتدرب/ المعلم في برنامج التربية العملية أو التدريب الميداني.

مدير المدرسة: قائد المؤسسة التربوية التي يطبق فيها برنامج التربية العملية أو التدريب الميداني ، سواء أكانت هذه المؤسسة مدرسة أو مركز مختص.

المعلم المتعاون / المقيم: المعلم الأساسي في المدرسة والمعين من قبل الجهات الرسمية ويتقاضى مرتباً من جهة العمل ويقوم بالأعباء التعليمية والإدارية المناطة به.

الإطار النظري

التربية الخاصة مهنة حديثة نسبياً بالرغم من أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كانوا موجودين دائماً. فقد زرعت جذور التربية الخاصة في بدايات القرن التاسع عشر على 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، ٢٢).

ويرى (Heward,1996,31) أن التربية الخاصة هي جملة من الأساليب التعليمية التي تضمن وضعاً تعليمياً خاصاً، ومواد ومعدات خاصة أو مكيفة، وطرائق تربوية خاصة وإجراءات علاجية تهدف إلى مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على تحقيق الحد الأقصى الممكن من الكفاية الشخصية الذاتية والنجاح الأكاديمي.

ولقد أبرز العديد من التربويين (**الخطيب والحديدي**،٢٠١٦، ٢٢) جملة من المبادئ التي لابد أن تراعى لتصميم البرامج التربوية الفاعلة منها:

- تعليم الأطفال المعاقين في بيئة مشابهة أو قريبة من البيئة التربوية العادية، وهذا المبدأ تم تطويره ليصبح مؤخراً بمبدأ الدمج. وهو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع بيئة التلاميذ العاديين.
- التعليم يتم من خلال تقديم برامج تربوية فردية يتم تصميمها بشكل خاص لكل تلميذ على حدة بعد أن يتم تشخيصه وتحديد احتياجاته الفعلية وقدراته الحالية.

- الخدمات التربوية التي تقدم للمعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب قيام فريق 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 تضع 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 الخدمات التربوية الخاصة لهذه الفئة إلا معلمون ذوو إعداد وتدريب خاص. ويشتمل 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,1982,23**) يريان 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، ومن جانبهما يعتقد كل من وارقر وألدينر (**Warger&Aldenger,1984,157**) أن هذا التدريب لا يعتبر بحد ذاته شرطاً كافياً لنجاح المعلم مستقبلاً.

ويرى كل من (**القضاة والدويري، ٢٠١٢، ٦٨، Young,1996,35**) 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، ١٠١**) في عرض ثلاثة قوائم للأدوار والأنشطة التي يجب أن يقوم بها المشرف التربوي الأكاديمي والتي يمكن اختصارها في النقاط التالي:

١.مقابلة طلاب التربية العملية قبل توجههم للمدارس لكي يختاروا معاً المدارس التي تناسب ظروفهم وامكاناتهم وميولهم، وإرشادهم إلى أفضل الطرق لاتصالهم بمدارس التطبيق.

٢.مساعدة الطلاب المعلمين على فهم الواجب المطلوب منهم.

٣.توضيح أهمية تكيف الطالب المعلم مع البيئة المدرسية.

٤.الاتفاق مع المعلم المتعاون ومدير المدرسة على الدور الذي يقوم به كل منهما لمساعدته في أنجاز عمله.

٥.مساعدة الطالب المعلم على اختيار الأنشطة المناسبة لكل موضوع.
٦.مساعدته على حل المشكلات التي تعترض طريقه أثناء التطبيق
٧.توجيهه ومساعدته لتحقيق النمو المستمر في مهارات التدريس
٨.مشاهدة تدريسه في مواقف وحصص مختلفة
٩.متابعة كراسات تحضير دروسه والتقارير التي يكلف بكتابتها.
١٠.عقد حلقات نقاش فردية وجماعية لتوضيح مستوياتهم وتقدمهم وتزويدهم بالاقتراحات الضرورية.
١١.توجيه المعلم المتعاون لاستخدام أفضل الطرق لتوجيه الطالب المتدرب وتقويم أدائه.
١٢.العمل مع المسؤولين في الكلية لتحسين برامج إعداد المعلمين.
١٣.القيام بوظيفة ضابط اتصال بين الكلية والمدرسة حيث يثوم بتوضيح أهداف وبرامج ومسؤوليات كل منهما تجاه الآخر.
١٤.القيام بدور رجل العالقات العامة للحفاظ على العلاقات الجيدة بين الكلية ومدارس التطبيق من أجل استمرارية التعاون والتقارب بين الكلية وهذه المدارس كما أنه يقوم بدور المفاوض في حل المشكلات والتغلب على نقاط الخلاف التي قد تظهر نتيجة وجود الطالب المتدرب في المدرسة.
١٥.وأهم المسؤوليات هي : الإشراف الاكلينيكي حيث يقوم بتوجيه الطالب المعلم لتحسين أدائه في التدريس ؛ فيقوم بتشخيص المشكلات والصعوبات التي تعترض سبيل الطالب المعلم داخل الصف أو المدرسة ومن ثم يقدم الحلول والعلاج لهذه المشكلات والصعوبات معتمداً في ذلك على خبرته وتجاربه ومحاولاته المستمرة لتحسين أداء المعلم.

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 (**مرعي ومصطفى، ٢٠٠٩، ١٧**) 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 ، ٦٥)**

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، ٦٥**) 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 الطاريء ، ومتابعة المتدربين من النواحي الفنية مثل التحضير للدرس وإعداد الامتحانات والمشاركة في المراقبة في فترة الامتحانات ، واستخدام غرف المصادر والمكتبة والملاعب والمختبرات العلمية أو مختبرات الحاسب الآلي.

بالإضافة إلى ذلك ، فمدير المدرسة يتابع السلوك الاداري للطالب المتدرب مثل حضوره لاجتماعات القسم كمراقب ، ومتابعة اتصالات المتدرب مع أولياء الأمور، ومشكلات الضبط داخل الفصول . وهو . مدير المدرسة . يطلع الطالب المتدرب على أغلب القوانين 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.

ومن زاوية أخرى يرى (سعد،٢٠٠٠، ٤٦) أن مدير المدرسة يلعب دوراً جوهرياً في فترة 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.

وبالرغم من قبول مدير المدرسة لبرنامج التربية العملية ، وعلمه بما يتطلب ذلك من التزامات وأعباء إضافية ، فإن ثمة تساؤلات تبرز على السطح في هذا المجال : هل مدير 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 احتمال بروز بعض المشكلات المتعلقة بالجانب الإداري عند الطلاب المتدربين؟ والمتعلقة بقصور جزئي أو كلي من قبل المدير. يمكن لهذه الدراسة أن تبين مدى نجاح برنامج التربية الميدانية لطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة أم القرى من خلال توضيح المشكلات التي 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، ٧١ ، مرعي ومصطفى، ٢٠٠٩ ،**

٥١ ،غانم وأبوشعيرة، ٢٠١٠، ٤٢) 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 ، ٧١**)

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 تتصل 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؟

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 (**أحمد خيري كاظم، ١٩٩٠ ، ١٤**)، 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.

ويرى كل من (**الهاشل ومحمد، ١٩٩٥، ٦١، سعد، ٢٠٠٠، ٨٣ ، دندش وأبوبكر، ٢٠٠٣، ١٧**) أنه في المقابل فإن 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 فؤاد أبو الهيجاء " يختلف نظام الحصص باختلاف أسلوب التربية العملية المعمول به" (**أبو الهيجاء، ٢٠٠٢، ٨٩**) 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.

إن الطبيعة الاستثنائية في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب حضوراً 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 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 جانبه، فقد حدد أبو الهيجاء (٢٠٠٢ ، ٩٩) عدداً من الصعوبات التي قد يواجهها طلاب التربية العملية مثل:

١.الشعور بالغربة داخل المدرسة ناتج عن عدم التكيف.

٢.المواجهة الأولى في الفصل أمام الطلاب

٣.عدم المقدرة على التعاون مع زملائه المعلمين والاستفادة من خبرتهم في مجال التحضير أو الأنشطة أو الإدارة الصفية.

٤.عدم مقدرته على الانصياع للتعليمات الإدارية لأنه يرى فيها شدة أو لأنها تحد من دخوله وخروجه.

٥.عدم مقدرته على التعاون مع أولياء الأمور

٦.ضعف تراكمي لمستوى التلاميذ بما يصعب معه علاجهم وتطويرهم.

١.عدم استطاعته التعامل مع الطلاب الأكثر تفاعلاً

٢.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 .

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 .

ولأهمية التربية العملية فقد ظهرت دراسات سابقة 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 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 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 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) تم تطبيقها في عدن وخلصت إلى أن أهم المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني في مجال التربية الرياضية هي: عدم توافر الامكانات الرياضية وأدوات العمل، ومشكلات تتعلق بتلاميذ المدارس المتعاونة.

وقد أفاد الباحث الحالي من تلك الدراسات فيما يتعلق بمنهج الدراسة حيث تبين له أن الاستبانة هي الأنسب من بين أدوات البحث الأخرى كالمقابلة. كما استطاع الباحث الحالي الاعتماد على بعض تلك الدراسات في تقسيم المحاور الرئيسية للاستبانة. وقد حاول الباحث الحالي تجنب الصعوبات التي واجهت الباحثين السابقين فيما يتعلق بتطبيق الاستبانة ؛ مما دعاه إلى استخدام النظام الالكتروني الآلي في توزيعها.

وبالرغم من وجود العديد من الدراسات المتعلقة بحصر مشكلات التدريب الميداني ، إلا أنه في حدود علم الباحث لم يجد دراسة عربية أو أجنبية تناولت دراسة المشكلات التي يتعرض لها طالب التربية الخاصة في التدريب الميداني؛ فالطبيعة الاستثنائية لعينة الدراسة يمكن أن تجعلها في مجال الريادة على مستوى التراث التربوي العربي.

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 ، و ٨٠٣ طالبة) 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
ذكر	صعوبات تعلم	٣٧
	إعاقة سمعية	٢١
	إعاقة عقلية	١٩
	اضطرابات سلوكية و توحد	٨
أنثى	صعوبات تعلم	٧
	إعاقة سمعية	١٠
	إعاقة عقلية	١٩
	اضطرابات سلوكية و توحد	١٥
الإجمالي		١٣٦

أداة الدراسة :

قام الباحث باستطلاع أراء مجموعة من طلاب التدريب الميداني مجتمع الدراسة جمع من خلاله المشكلات التي يعانون منها بشكل شفوي أو مكتوب حيث طلب الباحث من كل طالب تزويده بأهم ثلاث مشكلات يعاني منها خلال فترة التطبيق الميداني دون تصنيف. وتعاون 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؛ واطلع على الأدب التربوي العربي والأجنبي في هدا المجال . وعليه استطاع الباحث إعداد قائمة بكافة المشكلات ثم قام بتصنيفها إلى محاور مختلفة لتسهل دراستها والتعليق عليها .فأصبحت 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. وقد 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

البعد	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. وبعد انتهاء الفترة المحددة تم رفع الاستبانة من الموقع، والاكتفاء بالعدد المستجيب. ثم تم العمل على تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً للوصول إلى النتائج.

نتائج الدراسة

كان سؤال الدراسة 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	
١٠	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	٣٣	%٢٤,٢٦	٥٢	%٣٨,٢٤	١٨	%١٣,٢٤	٢٠	%١٤,٧١	١٣	%٩,٥٦	٣,٥٣

	الدرس والخطة الفردية يسبب لي إرهاقا جسمياً وضياعاً للوقت										
٨	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
٧	يصعب علي الحضور خلال المواعيد الرسمية بانتظام	٧	%٥,١٥	٢٤	%١٧,٦٥	٤١	%٣٠,١٥	٢٢	%١٦,١٨	٤٢	%٣٠,٨٨	٢,٥٠
٤	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
١	أشعر بعدم الثقة بالنفس عند تدريس التلاميذ	٢	%١,٤٧	١٤	%١٠,٢٩	٤٧	%٣٤,٥٦	١٨	%١٣,٢٤	٥٥	%٤٠,٤٤	٢,١٩
٦	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
٥	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 يتفق مع ما تمت الاشارة إليه في الإطار النظري وما ذكره (**مرعي ومصطفى**، ٢٠٠٩، ١٧) 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 يواجهها طالب التربية الخاصة بفترة التربية العملية والمتعلقة بمعلم المدرسة وزملاء التدريب الميداني ، فالجدول 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 متطبق		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
٧	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
٤	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
٥	تحيز معلم المدرسة لبعض الزملاء دون آخرين	٢٠	%١٤,٧١	١٦	%١١,٧٦	٣٦	%٢٦,٤٧	٢٨	%٢٠,٥٩	٣٦	%٢٦,٤٧	٢,٦٨
٦	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.

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.

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	
٤	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
٣	تكليفنا بحصص الانتظار والاحتياط بشكل مبالغ فيه	٥١	%٣٧,٥٠	٢٥	%١٨,٣٨	٢٧	%١٩,٨٥	١٦	%١١,٧٦	١٧	%١٢,٥٠	٣,٥٧
٢	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
١	تسلط إدارة المدرسة عند تعاملها معنا	٣٤	%٢٥,٠٠	٢٩	%٢١,٣٢	٢٥	%١٨,٣٨	٢٠	%١٤,٧١	٢٨	%٢٠,٥٩	٣,١٥
١١	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
١٢	موقع صف التربية الخاصة لا يساعد على تركيزانتباه التلميذ ذي الاحتياج الخاص	٢٥	%١٨,٣٨	٢٤	%١٧,٦٥	٤٠	%٢٩,٤١	٢٤	%١٧,٦٥	٢٣	%١٦,٩١	٣,٠٣

٥	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
٦	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
١٠	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
٧	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 تعلمهم 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 متطبق		لا أوافق		لا أوافق بشدة		المتوسط
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
٥	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
١٣	عدم كفاية الوقت للمشرف الأكاديمي لزيارة المكررين المشرف عليهم	٦٣	%٤٦,٣٢	٣٠	%٢٢,٠٦	١٨	%١٣,٢٤	٧	%٥,١٥	١٨	%١٣,٢٤	٣,٨٣
٢	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
٦	كثرة التدريب غير كافية لتجاتي مشكلاً من التدريس	٤٩	%٣٦,٠٣	٢٧	%١٩,٨٥	٢٥	%١٨,٣٨	١٦	%١١,٧٦	١٩	%١٣,٩٧	٣,٥٢
١٢	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
٤	أشعر أن عدد الحالات / الطلاب كثيرا ينبغي	٢٩	%٢١,٣٢	٢٦	%١٩,١٢	٣٣	%٢٤,٢٦	٢١	%١٥,٤٤	٢٧	%١٩,٨٥	٣,٠٧
٨	المشرف الأكاديمي لا يعطي التغذية الراجعة عندما يفحص الخطط الفردية	٢٩	%٢١,٣٢	٢١	%١٥,٤٤	٤٣	%٣١,٦٢	١٥	%١١,٠٣	٢٨	%٢٠,٥٩	٣,٠٦
٩	عدم امتلاك المشرف الأكاديمي المعرفة الكافية بتقويمنا	٣٣	%٢٤,٢٦	١٧	%١٢,٥٠	٤٠	%٢٩,٤١	١٤	%١٠,٢٩	٣٢	%١٣,٥٣	٣,٠٤
٣	معلم المدرسة يحول إلى إداري عند حضورنا لفترة التطبيق	٣١	%٢٢,٧٩	١٧	%١٢,٥٠	٣٦	%٢٦,٤٧	٢٥	%١٨,٣٨	٢٧	%١٩,٨٥	٣,٠٠
٧	المشرف الأكاديمي قليل التواصل معنا	٢٩	%٢١,٣٢	٢٢	%١٦,١٨	٣٤	%٢٥,٠٠	٢٠	%١٤,٧١	٣١	%٢٢,٧٩	٢,٩٩
١٠	لم يوضح لي أحد بنود الكتيب الواجب التي علي الأخذ بها	٢٦	%١٩,١٢	٢٣	%١٦,٩١	٣٢	%٢٣,٥٣	٢٨	%٢٠,٥٩	٢٧	%١٩,٨٥	٢,٩٥
١	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
١٤	المشرف الأكاديمي لا يحل مشكلاتي مع إدارة المدرسة أو عمادة التسجيل	٢٩	%٢١,٣٢	١٣	%٩,٥٦	٣٩	%٢٨,٦٨	٢٦	%١٩,١٢	٢٩	%٢١,٣٢	٢,٩٠
١١	يتعرض المشرف التربوي للجوانب الشخصية للمكررين أمام بقية الزملاء	١٤	%١٠,٢٩	١٢	%٨,٨٢	٤٤	%٣٢,٣٥	٢٨	%٢٠,٥٩	٣٨	%٢٧,٩٤	٢,٥٣

بالنظر إلى الجدول السابق رقم (٦) يتبين الترتيب التنازلي للمشكلات الفنية الأكثر بروزاً. فجاءت مشكلة سوء تشخيص التلاميذ في المقام الأول، وهذه بالفعل مشكلة فنية في صلب التخصص يعتمد على علاجها سير برنامج التربية العملية، كما يعتمد على بقائها إخفاق في كامل برنامج التربية الخاصة بالمدرسة أو المركز. إن الطالب المتدرب متى ما أحس أن التلميذ لا تنطبق عليه شروط وضوابط الانضمام إلى فئة التربية الخاصة والتمتع بالخدمات المقدمة، هذا يجعل الطالب المتدرب يشعر بالإحباط لأنه يعمل مع الفئة غير المستحقة لهذه الخدمة، وهذا ما يسمى بالقبول الزائف (**جروان، ٢٠١٥، ١١٨**).

وقد تكون عملية التشخيص سطحية في بعض الحالات، كصعوبة التعلم مثلاً، وذلك رغبة من إدارة المدرسة في استمرار برنامج التربية الخاصة لديها؛ حيث أنه يعطي قيمة مضافة للمدرسة من بين المدارس الأخرى التي لا تستضيف مثل هذا البرنامج. أو قد تكون عملية التشخيص سطحية أو غير مطبق فيها الضوابط الدقيقة، قد يكون بسبب تقاعس المعلم الأصلي عن أداء واجبه في الارتقاء بالتلميذ الضعيف أو علاج التلميذ البطيء؛ فيحيله على عجل إلى برنامج التربية الخاصة بالمدرسة.

وتأتي مشكلة عدم كفاية الوقت لدى المشرف الأكاديمي لزيارة الطلاب المتدربين المشرف عليهم في المرتبة الثانية في سلم المشكلات التي تعاني منها عينة الدراسة. وهذا قد يكون سببه إدارياً يتعلق في العدد الكبير من الطلاب المتدربين مقابل العدد القليل من المشرفين الأكاديميين. فالنتيجة منطقية أن يشرف كل أستاذ جامعي على عدد كبير يحتار معهم في ترتيب جدول للزيارات المتخصصة التي يؤدي فيها ا لمشرف كافة أدواره المناطة به. أو . في الوجه لآخر . قد تكون زياراته للطالب المتدرب سريعة وشكلية لا يستفاد منها.

وقد يكون موضوع قلة الزيارات مبررة لدى بعض المشرفين بسبب توزيع الجدول الإشرافي على أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على مدارس متباعدة مما يجعل

التنقل صعباً في ظل الازدحام الشديد في منطقة مكة المكرمة. بالإضافة إلى العبء التدريسي للمشرف الذي 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 ذكراُ 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	ذكر		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 سلوكية و توحد	ما تعلمته في الجانب الأكاديمي النظري لا أستخدمه في التدريب الميداني	٤,٥	عدم كفاية الوقت للمشرف الأكاديمي لزيارة المتدربين المشرف عليهم	٤,٤

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 لاتسمح بشراء المعززات للتلاميذ	٣,٦٨	٣,١٤	٣,٥٣	٤,١٢٥	٣,٨٦	٣,٤	٣,٤٧	٣,٦
٣	إنشغالي 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 زملاء التدريب الميداني	٢,٨٤	٣,٤٣	٢,٦٨	٣,٧٥	٣,٢٩	٢,٦	٣	٣,٣٣
١٢	أنانية بعض الزملاء تجعل اهتمامهم بدروسهم التطبيقية فقط	٣	٣,٤٣	٢,٧٤	٣,٨٧٥	٣,٤٣	٢,٤	٢,٩٥	٣,٠٧
١٣	ضعف تعاون معلم المدرسة معنا	٢,٨١	٢,٨٦	٢,٧٩	٣,٢٥	٣,١٤	٢,٤	٢,٨٤	٣,٣٣
١٤	سلبية معلم المدرسة فيما يواجهني من مشكلات مع التلاميذ	٢,٧٦	٢,٧٦	٢,٤٧	٣,١٢٥	٣,٤٣	٢,٧	٢,٧٩	٣,٣٣
١٥	تحيز معلم المدرسة لبعض الزملاء دون آخرين	٢,٦٢	٢,٤٣	٢,٦٨	٣,٥	٣,١٤	٢,٨	٢,٥٣	٢,٦
١٦	ارتفاع مستوى بعض الزملاء 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	وجود خلافات بين زملاء 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	٣,٣	٣,٤٨	٣,٧٤	٣,٧٥	٣,٢٩	٣,٦	٣,١١	٣,١٣

م	العبارة	ذكر				أنثى			
		صعوبات تعلم	إعاقة سمعية	إعاقة عقلية	اضطرابات سلوكية و توحد	صعوبا ت تعلم	إعاقة سمعية	إعاقة عقلية	اضطرابات سلوكية و توحد
	الفسحة ، والانتظار نهاية الدوام لآخر طالب								
٢١	تكليفنا بحصص الانتظار 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 المصادر أو فصول التربية الخاصة	٣,٥١	٣,٧٦	٣,٤٧	٤	٣,٨٦	٣,٦	٤	٤
٢٣	التهديد بالشكوى لخصم درجاتنا إن لم نقم ببعض الأنشطة	٢,٧٨	٣,٣٣	٢,٦٨	٣,٧٥	٢,٨٦	٣,٤	٢,٧٩	٣,٢٧
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 تركيزانتباه 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	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 / الطلاب أكثرمما ينبغي	٢,٥٩	٣,٣٨	٢,٨٩	٤,٣٧٥	٢,٨٦	٣,١	٣,٣٧	٣
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:

أولاً :

- 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.

ثانياً :

- 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.

ثالثاً:

- 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.

رابعاً:

- 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

أولاً: المصادر العربية:

١ـ أبو الهيجاء، فؤاد حسين (٢٠٠٣) التربية الميدانية: دليل عمل المشرفين والطلاب والمعلمين. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٢ـ أديبي، عباس و بدر، حسين (١٩٩٠) دراسة مشكلات التربية العملية لطلاب برنامج بكالريوس التربية (نظام معلم الفصل) بالبحرين. **دراسات تربوية** . ٢٥ ، ١١٧ . ١٤٢.

٣ـ الإمام، نور (١٩٩٨) التدريب الميداني لإعداد طلبة الخدمة الاجتماعية: الوضع الراهن والرؤية المستقبلية. **مجلة العلوم الإنسانية**. ١٤، ٩ . ٩٢.

٤ـ الحليبي، عبداللطيف حمد وسالم، مهدي محمود (١٩٩٨) التربية الميدانية وأساسيات التدريس. الرياض: مكتبة العبيكان.

٥ـ السويدي، وضحى علي (١٩٩٤) دور مشرف التربية العملية: دراسة مقارنة لمدركات المشرفين والطلاب المعلمين حول هذا الدور. **مجلة التربية** – قطر.٢٣(١٠٩)٩٤ . ١٢٥.

٦ـ الصفار، نشوان محمود (٢٠٠٩) المشكلات التي تواجه طلبة قسم التربية الرياضية/ كلية التربية الأساسية في أثناء فترة التدريب الميداني. **مجلة علوم الرياضة** . العراق. ١، ٢٦٥ . ٢٧٩.

٧ـ القضاة، بسام والدويري، ميسون (٢٠١٢) دليل التربية العملية . معلم صف . . عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

٨ـ المندلاوي، قاسم (١٩٩٠) دليل الطالب في التطبيقات الميدانية. العراق: مطبعة التعليم العالي.

٩ـ الهاشل، سعد جاسم و محمد، محمد عودة (١٩٩٥) تقويم أثر التربية العملية في إكساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية. الكويت: جامعة الكويت.

١٠ـ بانافع، عبدالملك محمد (٢٠١٠) مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة التربية في جامعة عدن . المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر (التربية البدنية والرياضية– تحديات الألفية الثالثة). جامعة حلوان: كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم. ص ص: ١٥٣ . ١٨٦.

١١ـ جروان، فتحي عبدالرحمن (٢٠١٥) الموهبة والتفوق. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

١٢ـ دليل التربية الميدانية (د.ت) جامعة الملك سعود.

١٣ـ دليل كلية التربية (٢٠١٥) جامعة أم القرى.

١٤ـ دندش، فايز مراد وأبو بكر، الأمين عبد الحفيظ (٢٠٠٣) دليل التربية العملية وإعداد المعلمين. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

١٥ـ سعد، محمد حسان (٢٠٠٠) التربية العملية بين النظرية والتطبيق. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٦ـ سلامة، عبدالحافظ محمد (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.

١٧ـ سليم، حسن مختار (١٩٩٨) دراسة ميدانية لبعض مشكلات إعداد الطالبات المعلمات بكليات الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر. **مجلة التربية** . جامعة الأزهر.٧٦، ٦٠ . ١٠١.

١٨ـ 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.

١٩ـ شوقي، إبراهيم (٢٠٠٣) مشكلات طلبة جامعة الامارات العربية المتحدة: مشكلات الإعداد المهني. **مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية** – جامعة الامارات العربية المتحدة.١٩(١)، ٣٧ . ٧٧.

٢٠ـ 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.

٢١ـ عبدالعظيم، ناديا (١٩٩٠) دراسات تحليلية لمشكلات التربية العملية بكليات البنات بالمملكة العربية السعودية. **دراسات تربوية.**٣٠، ١٦٥ . ٢٢٣.

٢٢ـ عدس، محمد (١٩٩٦) المعلم الفاعل والتعليم الفعال. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

٢٣ـ عوده، محمد (٢٠١٥) التربية المهنية في عصر متجدد: كتاب مرجعي. لبنان: دار الكتاب الجامعي.

٢٤ـ غانم، بسام عمر وأبوشعيرة، خالد محمد (٢٠١٠) التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية. عمان: مكتبة المجتمع العربي لنشر والتوزيع.

٢٥ـ مرعي، توفيق ومصطفى، شريف (٢٠٠٩) التربية العملية. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

٢٦ـ نافع، سعيد عبدربه (١٩٨٧) دراسة لبعض المشكلات التي تواجه طلاب كلية التربية بجامعة صنعاء في التربية العملية والعوامل المسؤولة عنها ومقترحات علاجها. دراسات تربوية. مج٢،ع٨،ص ص ٢٢ . ٤٦.

٢٧ـ نمر علي، قاسم محمد محمود (.....) مشكلات طالبات التدريب الميداني في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطالبات أنفسهن.**مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية** . الامارات. ٧(١)، ٥٩ – ٩١.

٢٨.ـ يحيى، خولة أحمد (٢٠١٤) البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢٩.الخطيب، جمال محمد والحديدي، منى صبحي (٢٠١٦) مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

٣٠.معتصم، محمد عزيز مصلح (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.

ثانياً : المراجع الأجنبية

1.Brown, Monica (2016).COE field placement: University of Nevada , Las Vegas.

2.Marrou, Judith R. (1989).The University Supervisor: A new role in a changing workplace**. Teacher Education**,24(3),13-19.

3.Prehm,H.J.(1994). Preperation for leadership in personnel preparation. **Teacher Education and Special Education**, 7, 59-65.

4.Solomon, John (1987). New Thoughts on Teacher Education. **Oxford Review of Education**. 13(3),267-274.

5.Warger, C.L., and Aldinger, L.E. (1984). Improving Student Teacher supervision. **Teacher Education and Special Education**,7, 155-163.

6.Yasseldyke, J.E., and Algozzine,B. (1982). Critical Issue in Special Education and Remedial Education. Boston: Houghton Mifflin Company.

7.Young, James H(1996). The Role of the college Supervision of Student Teaching: A passion paper**. Supervision Quartly**.5(2),33-40.