مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة طيبة في ضوء بعض المتغيرات وعلاقتها بأساليب المواجهة لديهم

د/ علي عبدالله علي مسافر
كلية التربية، جامعة السويس
كلية التربية جامعة طيبة

تاريخ استلام البحث : ١٢ / ٧ / ٢٠١٧م
تاريخ قبول البحث : ٧ / ٨ / ٢٠١٧م
البريد الالكتروني : dr_mosafer@yahoo.com

الملخص

استهدفت الدراسة الحالية استقصاء المشكلات التي تواجه طلاب التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني، ومعرفة مدى تأثرها بمتغيرات الجنس، والتخصص، وعلاقتها بأساليب المواجهة. وأجريت على (61) طالباً وطالبةً من قسم التربية الخاصة بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، واستخدمت مقياس مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة، ومقياس استراتيجيات مواجهة المشكلات (كلاهما إعداد الباحث)، ولتحليل البيانات استخدمت المتوسط، والانحراف المعياري، واختبار "ت"، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، ومعامل ارتباط بيرسون. وأظهرت النتائج أن المشكلات المتعلقة بخصائص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كانت أهم المشكلات ، بينما كانت المشكلات المتعلقة بمدراء ومعلمي المدراس المتعاونة الأقل أهميةً. وأظهرت أيضاً وجود فروق في المشكلات بين الجنسين لصالح الذكور في الدرجة الكلية وبعدي "المشكلات المتعلقة بالإشراف"، و"المشكلات المتعلقة بسمات شخصية الطالب"، وعدم وجود فروق تعزى للجنس في بقية الأبعاد. كما أظهرت عدم وجود فروق في المشكلات تعزى لمتغير التخصص. وأظهرت أيضاً ارتباط "المشكلات المتعلقة بالإعداد الأكاديمي"ارتباطاً سالباً بـ"المواجهة والتحدي"، وارتباطاً موجباً بـ"الأساليب الهروبية". كما أظهرت أن أسلوب طلب المساعدة والدعم من الآخرين كان أسلوب المواجهة الأول، يليه أسلوب المواجهة والتحدي، بينما احتل أسلوب الاسترخاء وخفض التوتر المرتبة الأخيرة.

الكلمات المفتاحية: التدريب الميداني، مشكلات التدريب الميداني، طلاب التربية الخاصة، أساليب مواجهة المشكلات.

Taibah University Special Education Students' Practicum Challenges and Their Relation to Coping Strategies.

Abstract

This study aimed at exploring practicum challenges (PC) facing special education student teachers (ST) during training period and studying their relation to students' gender, specialization and coping strategies. The study was applied to (61) students in special education department, faculty of education, Taibah University. It used the Special Education Students' Practicum Challenges Scale and Coping Strategies Scale which were prepared by the researcher. Mean, Standard Deviation, T-test, ANOVA, Scheffe and Pearson Correlation tests were used in statistical analysis of data. Results show that challenges related to the characteristics of children with special needs were the most important then, those related to academic preparation of the STs while those related to school managers and teachers were the least important. Results also show that there were statistically significant differences in PC attributed to students' gender in favour of males in total degree and dimensions of "challenges related to supervision" and "challenges related to STs' personality traits, and no differences attributed to gender were found in the remaining dimensions. There were also statistically significant differences attributed to specialization in the dimension of "challenges related to supervision" in favour of "language and communication disorders" STs compared with "intellectual disability" STs and in favour of "autism" STs compared with "intellectual disability" STs, while and no differences attributed to specialization were found in total degree and the remaining dimensions. Challenges related to "academic preparation" were found to be positively related to "escaping strategies" and negatively related to "facing and challenging strategies". The most important coping strategies were found to be "asking for help and support", then "facing and challenging", while "relaxation" was found to be the least important. Results were discussed and explained. Recommendations are included.

Key words: **practicum, practicum challenges, special education student teachers, coping strategies**

مقدمة:

التربية الخاصة من التخصصات الحديثة التي حظيت باهتمام كبير ومتزايد في العالم بأسره، وفي دول العالم العربي قاطبةً، وفي القلب منها المملكة العربية السعودية. إذ تهتم المملكة اهتماماً كبيراً برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة؛ تمثل ذلك الاهتمام في التوسع في إنشاء معاهد ومدارس التربية الخاصة، والتوسع في تطبيق برنامج الدمج بالمدارس العادية، واقتضى ذلك التوسع في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، فتم إنشاء أقسام التربية الخاصة في معظم الجامعات السعودية. والتدريب الميداني جزء بالغ الأهمية في برامج إعداد المعلم. إذ تعتبر فترة التدريب الميداني حلقة الوصل بين الدراسة الأكاديمية النظرية والتطبيق على أرض الواقع، وتعتبر تمهيداً وتهيئةً للطالب لاقتحام ميدان العمل بما فيه من آمال وآلام.

ولا تخلو فترة التدريب الميداني من صعوبات ومشكلات. ويواجه طلاب التربية الخاصة ما يواجهه باقي الطلاب من مشكلات في تلك الفترة، بل ربما يواجهون مشكلات إضافية، لا سيما تلك المرتبطة بخصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يقومون بالتدريس لهم. وقد أشارت عدة دراسات إلى انتشار المشكلات التي تواجه الطلاب المتدربين بشكل عام ومن بينهم طلاب التربية الخاصة، ومنها دراسة أبو حلبية (2011) والهياري، والمكانين والطبال (Al-Hiary, Almakanin, & Tabbal, 2015)، والمومني (Al-Momani, 2016).

ولا شك أن تلك المشكلات تؤثر سلباً على أداء الطلاب في فترة التدريب، وعلى علاقاتهم بتلاميذهم، وبالمشرفين عليهم، وبالمعلمين في المدرسة المتعاونة، وربما يمتد أثرها إلى انطباعاتهم عن مستقبلهم كمعلمين؛ فقد تدفع بعضهم للتفكير في البحث عن عمل آخر غير التدريس في التربية الخاصة. ولذا فإن التعرف على تلك المشكلات، وتهيئة الطلاب لمواجهتها، وتدريبهم على أساليب التغلب عليها يسهم إلى درجة كبيرة في نجاح التدريب الميداني، وبالتالي في نجاح العملية التعليمية بأسرها. وهنا تتجلى أهمية التدريب على أساليب مواجهة المشكلات ، وتزداد الحاجة إليه. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أهمية التدريب على استراتيجيات المواجهة في التغلب على تلك المشكلات ومنها دراسة وتشابلين (Chaplain, 2008)، ومرس، وسوباسي (Merc, & Subasi, 2015)، ومحمودي، وأوزكان (Mahmoudi, Özkan, 2016)

وتحاول الدراسة الحالية استقصاء أهم تلك المشكلات، وعلاقتها ببعض المتغيرات، وبأساليب المواجهة كمحاولة لفهمها والعمل على مواجهتها. فعن طريق التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني يمكن إعدادهم للتعامل معها، وتدريبهم على أساليب مواجهتها؛ وبالتالي يمكن التغلب على تلك المشكلات أو تخفيف آثارها وتقليل حدتها.

مشكلة الدراسة:

أثناء إشراف الباحث على بعض طلاب قسم التربية الخاصة في فترة التدريب الميداني تواترت بعض الشكاوى من كثير من الطلاب من المشكلات التي يواجهونها، والتي تترك آثاراً سلبية على أدائهم، وعلى علاقاتهم الاجتماعية، بل ربما تترك ندوباً في بنية شخصياتهم. فقد عبر بعضهم عن صدمته للبون الشاسع بين المعلومات والمعارف النظرية التي تعلموها في سنوات دراستهم بالكلية، وبين الواقع العملي في ميدان المدرسة. في حين عبر بعضهم عن معاناته البالغة في التعامل مع مشكلات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومحاولة ضبط سلوكهم. بينما اشتكى آخرون من صعوبات وعثرات في العلاقات مع المعلمين المتعاونين والمشرفين، وعبر آخرون عن قلقهم بخصوص تقويمهم في التدريب الميداني، وعدم وضوح المحكات التي يتم تقويمهم بناءً عليها، واشتكى آخرون من كثرة الأعباء الملقاة على عواتقهم، والالتزامات التي تنوء بها كواهلهم. وقد أشارت بعض الدراسات إلى انتشار المشكلات والصعوبات التي يعاني منها طلاب التدريب الميداني ومنها دراسة تشابلين (Chaplain, 2008) التي ذكرت أن ٣٨% من الطلاب يعانون من ضغوط نفسية أثناء التدريب الميداني، ودراسة الهياري، والمكانين، والطبال(Al-Hiary, Almakanin, & Tabbal, 2015)، والتي ذكرت أن الطلاب لم يحصلوا على التدريب الكافي، وأنهم يواجهون مشكلات في الفصل. وتباينت الدراسات في ترتيبها لمشكلات التدريب الميداني فقد ارتبط أهم المشكلات بضعف الإمكانات في دراسة واليليجن، وفانتاهون (Walelign, & Fantahun, 2006)، والقاسم (٢٠٠٧)، وجانال، وأندايا (Ganal, & Andaya, 2015)؛ في حين ارتبطت بمشكلات الإشراف في دراسة كوسة، وباسروان (٢٠٠٣)، وشاهين (٢٠١٠)، محمودي، وأوزكان (Mahmoudi, Özkan, 2016)؛ بينما ارتبطت بالفجوة بين النظرية والتطبيق في دراسة أبو حلبية (٢٠١١)، وحمدان (Hamdan, 2015)؛ وبضبط الفصل ومشكلات التلاميذ في دراسة مرس، وسوباسي (Merc, & Subasi, 2015)، وتشابلين (Chaplain, 2008)؛ ولكنها ارتبطت بضعف الإعداد الأكاديمي في دراسة إرجول، وبايدك، وديمير (Ergul, Baydik, & Demir 2013)، والمومني (Al-Momani, 2016)؛ وبالمؤسسة المتعاونة والمعلمين المتعاونين في دراسة الصفار (٢٠٠٩)، خوالدة، واحميدة، والحجازي (٢٠١٠)؛ وبممارسات التدريب الميداني في دراسة موتلو (Mutlu, 2014)، وأبو عسلي (Abou-Assali, 2013).

واختلفت نتائج الدراسات بخصوص المتغيرات المرتبطة بمشكلات التدريب الميداني؛ ففي حين لم تجد بعض الدراسات فروقاً في المشكلات تعزى للجنس ومنها دراسة العليمات (٢٠٠٨)، والمصري (٢٠١٠)، وجدت دراسات أخرى فروقاً لصالح الإناث منها دراسة الأسطل (٢٠٠٤)، وشاهين (٢٠١٠). وكذلك لم تجد بعض الدراسات فروقاً تعزى للتخصص ومنها دراسة العمايرة (٢٠٠٣)، وأبو حلبية (٢٠١١)، بينما وجدت دراسة شاهين (٢٠١٠) فروقاً لصالح تخصص الرياضيات واللغة

العربية. وأيضاً تباينت نتائج الدراسات بخصوص ترتيب أساليب المواجهة حسب أهميتها فقد أشارت نتائج معظم الدراسات إلى طلب الدعم كأهم أسلوب يستخدمه الطلاب لمواجهة مشكلات التدريب الميداني ومنها دراسة تشان (Chan, 2002)، ومرس، وسوباسي (Merc, & Subasi, 2015). بينما كان أسلوب المواجهة والتحدي هو الأسلوب الأول في دراسة محمودي، وأوزكان (Mahmoudi, Özkan, 2016)؛ في حين أشار الطلاب إلى الاسترخاء كأهم أساليب المواجهة في دراسة مكدونالد (MacDonald, 1993). مما دفع الباحث إلى دراسة المشكلة. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١ – ما المشكلات التي تواجه طلاب التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني؟

٢ – هل تختلف مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة باختلاف الجنس (ذكر/ أنثى)؟

٣ – هل تختلف مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة باختلاف التخصص (اضطرابات اللغة والتواصل/ الإعاقة العقلية/ التوحد / صعوبات التعلم)؟

٤ – هل توجد علاقة بين مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة وأساليب المواجهة التي يستخدمونها؟

٥ – ما أكثر أساليب المواجهة استخداماً من قبل طلاب التربية الخاصة في التدريب الميداني؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى استقصاء أشكال المشكلات التي تواجه طلاب التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني، ومعرفة الفروق في نوعية تلك المشكلات، ومعرفة مدى تأثرها بمتغيري الجنس، والتخصص، وعلاقتها بأساليب المواجهة. ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

أ – التعرف على الفروق النوعية لمشكلات التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة.

ب – التعرف على تأثير جنس الطالب في مستوى تعرضه للمشكلات.

جـ – التعرف على تأثير تخصص الطالب في مستوى تعرضه للمشكلات.

د – التعرف على تأثير نوعية أساليب المواجهة التي يستخدمها الطالب في مستوى تعرضه للمشكلات.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١ – تتناول الدراسة الحالية قضية هامة في برامج إعداد المعلمين بشكلٍ عام وإعداد معلمي التربية الخاصة بشكلٍ خاص، وهي المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني.

٢ – تعتبر الدراسة الحالية محاولة للتعرف على المشكلات التي تواجه طلاب التربية الخاصة في التدريب الميداني، وعلاقتها ببعض المتغيرات، وبأساليب المواجهة. ومن المتوقع أن تسهم في تطوير الخدمات التدريبية المقدمة لهم لا سيما تدريبهم على أساليب مواجهة المشكلات.

٣ – ندرة الدراسات التي تناولت مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طلاب أقسام التربية الخاصة، في حدود علم الباحث؛ فعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت التدريب الميداني ومشكلاته، فإن حظ التربية الخاصة من تلك الدراسات كان أقل من القليل.

الأهمية التطبيقية:

تسهم الدراسة الحالية في تحسين الخدمات التدريبية المقدمة لطلاب التربية الخاصة، وهذا ينعكس بشكل إيجابي على نجاحهم في عملهم كمعلمين للتربية الخاصة، وعلى الخدمات التي يقدمونها للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلى علاقاتهم بزملائهم ومدرائهم في المدارس، وعلى نجاح العملية التعليمية بشكلٍ عام.

حدود الدراسة:

١- البعد البشري: أجريت الدراسة الحالية على (61) من طلاب وطالبات التربية الخاصة المشاركين في برنامج التدريب الميداني من مسارات اضطرابات اللغة والتواصل، والتوحد، والإعاقة العقلية، وصعوبات التعلم، والمسجلين في برنامج التدريب الميداني للفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٣٧ – ١٤٣٨هـ.

٢- البعد المكاني: أجريت الدراسة على طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة، بكلية التربية، جامعة طيبة بالمدينة المنورة.

٣- البعد الزمني: امتدت فترة تطبيق الدراسة الحالية من 2016/1/15 – 2017/6/1 وفي هذه الفترة تم بناء المقياسين وتحكيمهما وتقنينهما وتطبيقهما وتحليل النتائج إحصائياً.

مصطلحات الدراسة:

١ – مشكلات التدريب الميداني:

يعرفها الباحث بأنها ما يواجه طلاب التربية الخاصة المعلمين المتدربين أثناء التدريب الميداني من صعوبات مرتبطة بخصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يقومون بالتدريس لهم، أو بعلاقة الطالب بمعلمي المدارس المتعاونة ومديريها، أو بإمكانات المدارس، أو بالإشراف على التدريب الميداني، أو بتعارض التزامات الطالب الجامعية مع التدريب الميداني، أو بإعداده الأكاديمي، أو بسمات شخصيته. وإجرائياً يقصد بها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة.

٢ – طلاب التربية الخاصة:

يعرف طلاب التربية الخاصة في الدراسة الحالية بأنهم طلاب قسم التربية الخاصة المسجلون في برنامج التدريب الميداني والذين أنهوا دراسة المتطلبات السابقة للتدريب الميداني، ويقومون بالتدريس في معاهد التربية الخاصة، أو مدارس الدمج تحت إشراف فني وتربوي للتدريب على مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. وإجرائياً يقصد بهم طلاب قسم التربية الخاصة، بكلية التربية جامعة طيبة، بالمدينة المنورة، المسجلين في التدريب الميداني لعام ١٤٣٨.

٣ – أساليب المواجهة:

عرف الباحث أسلوب المواجهة بأنه الطريقة التي يستخدمها الفرد في مواجهة ما يعترضه من مشكلات ومواقف صعبة للتغلب عليها أو محاولة التغلب عليها؛ وتشمل المواجهة والتحدي، وطلب المساعدة من الآخرين، واللجوء للدين، والاسترخاء وخفض التوتر، والأساليب السلبية الهروبية. وإجرائياً يقصد بها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس أساليب المواجهة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً الإطار النظري:

التدريب الميداني جزء بالغ الأهمية في برامج إعداد المعلمين الذين هم عصب النظام التعليمي الذي ترتكز عليه نهضة الأمم. ولذا لا يمكن لأي أمة أن تحقق نهضتها دون النهوض ببرامج إعداد المعلمين وفي القلب منها التدريب الميداني. وتتجلى أهمية التدريب الميداني في أنه يجسد العلاقة بين كليات التربية وعملها الأكاديمي النظري، وبين المدارس وعملها التطبيقي. ففيه يتهيأ الطالب لمهنته المستقبلية، ويتعرف على أهم متطلباتها، ويعايش مشكلاتها، بما يمكنه من استشراف مستقبله كمعلم، ويتعرف على بعض الأدوار الإدارية، والأنشطة الطلابية، ويطور علاقته بزملائه، ويكون فكرة عن سمات المعلم الناجح، وخصائص التدريس الجيد، وطرق التدريس الحديثة، ويكتسب خبرات إدارة الوقت، وضبط الطلاب في الفصل، ومواجهة مشكلاتهم.

تعريف التدريب الميداني:

يعرف التدريب الميداني على أنه الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المعلمين وتدريبهم على وظيفة المعلم والذي يتم داخل الفصل الدراسي أو خارجه، من قبل الطالب، وبإشراف وتوجيه المعلم المسؤول ومدرب الكلية أو التي ينتسب لها الطالب (نصر الله، ٢٠٠١، ٢٢).

أما دندش، وأبو بكر (٢٠٠٣، ٢٤٧) فيعرفانه على أنه الأنشطة المختلفة التي يتعرف الطالب المعلم من خلالها على جوانب العملية التعليمية بالتدريج بحيث يبدأ بالمشاهدة ثم يشرع في تحمل واجبات المعلم إلى أن يصل في النهاية إلى ممارسة أعمال المعلم ممارسةً كاملة.

أهمية التدريب الميداني:

تتجلى أهمية التدريب الميداني في أن خبرة المعلم ومعرفته من أهم العوامل المؤثرة في إنجاز الطلاب. فالتدريس عبارة عن مزيج من الفن، والمهارة، والعلم. ومعرفة ما يتم تدريسه، وكيفية تدريسه، والطرق المستخدمة لتدريس موضوعات معينة، ولنوعيات معينة من الطلاب، وفي مواقف معينة كلها عوامل تمتزج وتتحد لتكون المعرفة والخبرات التي تشكل وتحدد خبرة التدريس. ولذا فإن برامج إعداد المعلم تهدف إلى تطوير معارف الطلاب ومهاراتهم، وخصائصهم وسماتهم، لإعدادهم للتدريس على نحو فعال (Arnett & Freeburg, 2008).

ومن الأمور التي تبرز أهمية التدريب الميداني إسهامه في سد الفجوة بين النظرية والتطبيق. وفي هذا السياق يرى تولي وفايل (Tuli & File, 2009) أن أفضل الطرق لتعليم الطلاب تتمثل في تزويدهم بالخبرات الحقيقية عن المدارس والتلاميذ. فمن خلال التدريب الميداني يفهم الطلاب العوامل الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تؤثر على التعليم، وكذلك يحصلون على خبرات ومعلومات عن البيئة المدرسية وعن التلاميذ. كما أنه يزودهم بإطار مرجعي للمهارات التي يقومون ببنائها، ويربط بين مجالات التعلم الثلاثة في برامج إعداد المعلمين – المعرفة المتعلقة بالمحتوى، والمعرفة المهنية (ما يعلمه الطالب عن المدرسة، والعمل بها والأفراد الذين يعملون بها)، والمعلومات والمهارات المطلوبة للعمل كمتخصص في تلك المدارس. ومن ثم فإنه يوصف بأنه الجزء الأهم في برامج إعداد المعلمين.

مشكلات التدريب الميداني:

يواجه الطلاب أثناء التدريب الميداني كثيراً من الصعاب والمشكلات منها ما يتعلق بإعدادهم الأكاديمي، ومنها ما يرتبط بتلاميذ المدارس، ومنها ما يتعلق بمكان التدريب، وأخرى تتعلق بالمدرسة المتعاونة وإمكاناتها والعاملين بها، ومنها ما يتصل بالإشراف والقائمين عليه. وتراث التدريب الميداني حافل بتلك المشكلات.

ومن أهم تلك المشكلات مشكلة الفجوة بين النظرية والتطبيق والتي تظهر بجلاء أثناء فترة التدريب الميداني. فكثير من مشكلات ممارسة التدريس تنبع من القصور في القدرة على ربط الدراسات النظرية بالتدريس العملي. وهناك من يرى أن المعلمين يعرفون الكثير عن التدريس الفعال، ولكنهم نادراً ما يطبقونه على أرض الواقع، وأنه ليس هناك اتصال بين برامج إعداد المعلمين في الجامعات وبين المسؤولين عن تنفيذ التدريب الميداني (Nallaya, 2016)

ويرى تيرنر (Turner, 2011) أن هناك ثلاثة عناصر مهيمنة على قضية الفجوة بين النظرية والتطبيق: أولها: أن برامج إعداد المعلمين لا تحدد الطريقة التي تطبق بها المعلومات النظرية في الممارسة العملية. ثانيها: أن العنصر الأساسي في التدريب الميداني يتمثل في إتاحة الفرصة للطلاب

لتطوير مهاراتهم، وليس استخدام المعلومات النظرية في الممارسة العملية. ثالثها: عدم وجود دليل واضح على توظيف نتائج الأبحاث والدراسات في الفصول من قبل قيادات المدارس للتأكد من تحقيق نتائج أفضل لجميع المستفيدين.

ويرى البعض أن توقيت التدريب الميداني يرتبط بالفجوة بين النظرية والتطبيق ارتباطاً وثيقاً. فغالباً ما يقع التدريب الميداني في ختام برنامج إعداد المعلم، وذلك يسهم في زيادة تلك الفجوة؛ فبدون المواقف العملية المستمرة لا يتمكن الطلاب من توظيف تعليمهم النظري في التدريس. وفي البرامج الطويلة ربما ينسى الطلاب المعرفة النظرية قبل أن يصلوا إلى التدريب الميداني. فغالباً ما يعاني الطلاب من نقص الفرص للربط بين ممارستهم العملية للتدريس ودروسهم النظرية في المناهج والمقررات الدراسية. ومن ثم فإن تأخير التدريب الميداني حتى نهاية البرنامج لا يزيد الفجوة بين النظرية والتطبيق إلا اتساعاً. وثمة من ينادي بأن يكون التدريب الميداني مستمراً ومتوازياً مع البرنامج كوسيلة لتحقيق التكامل بين المعلومات النظرية والممارسة العملية. ويرون أنه إذا تمت ممارسة التدريس في نفس الوقت الذي يتم فيه اكتساب المعارف النظرية، فإن ذلك يكون أدعى لإدراك، ورؤية، وتعلم وتحقيق وتطبيق الترابط بينهما (Lugton, 2000).

وثمة مشكلات متعلقة بمكان التدريب، فغالباً ما يحدث التدريب الميداني في مدرسة تقع بالقرب من الكلية أو المؤسسة التي تتولى التدريب بغض النظر عن ملائمة ذلك المكان لظروف الطالب. ونظراً لأن تلك المؤسسات تقع في مناطق حضرية، فنادراً ما يحصل المتدرب على فرصة ممارسة مهارات التدريس في مدرسة مشابهة لتلك التي سيعمل بها في النهاية. وتتجلى تلك المشكلة في الدول التي تسود فيها المناطق الريفية. ونظراً لأن مدارس التدريب غالباً ما تكون مدارس نموذجية، فإنها ربما تكون مزودة بالمصادر على نحو أفضل بكثير من تلك التي يتم توجيه المعلم الجديد إليها. وهذا يسهم في خلق توقعات غير واقعية، ويقلل من فرص نقل المهارات ببساطة وسهولة ويسر (Lugton, 2000).

وبخصوص المشكلات المتعلقة بمكان التدريب الميداني أشارت موراي–هارفي (Murray-Harvey, 2001) إلى احتمال معاناة الطالب المتدرب من العزلة الاجتماعية عندما يتم توجيهه بمفرده إلى مدرسة نائية حيث يفتقد دعم الأسرة، والأصدقاء، ومن ثم فإن مثل هذا الطالب ربما يحرم من فرصة استخدام بعض استراتيجيات المواجهة.

ومن أهم مشكلات التدريب الميداني تلك المشكلات المتعلقة بالإشراف على الطلاب. وفي هذا السياق ذكرت لاجتون (Lugton, 2000) أن الإشراف قد يفتقر إلى الانسجام مع بقية برنامج إعداد المعلم. كما أن الاستعانة بالمعلمين المتعاونين الذين تنوء كواهلهم بالأعباء لا يمكن أن توفر إشرافاً ناجحاً. وفي أغلب الأحيان فإن حظ المعلمين المتعاونين من التدريب يكون محدوداً، إذا تلقوا تدريباً على الإشراف من الأساس، وربما يكونون غير متعاونين مع الطلاب المعلمين. كما أن هناك بعض

التوترات بين دور الإشراف من قبل المعلم المتعاون، ومشرف الكلية. وتزداد مشكلات الإشراف تعقيداً بسبب ضعف المشاركة بين الكليات والمدارس.

وأشار أرنيت وفريبرج (Arnett & Freeburg, 2008) إلى المشكلات المرتبطة بالإعداد الأكاديمي وخلصا إلى أن الكثيرين من المعلمين يعوزوهم الإعداد الجيد، وفي أغلب الأحيان فإنهم يفتقرون للكفاءة المهنية، ويعانون من ضعف حصيلتهم المعرفية، وضعف قدرتهم على التدريس العملي، وغالباً ما يعجزون عن الوفاء بالمعايير المطلوبة؛ هذا بالإضافة إلى أن المقررات الجامعية لا تتطابق مع الحياة الواقعية.

بينما ركز موتلو (Mutlu, 2014) على نقاط الضعف لدى مؤسسات تدريب المعلمين ويرى أن المعلمين المبتدئين يواجهون كثيراً من الصعوبات عند بداية مشوارهم المهني، وربما يعزى ذلك لبعض الجوانب غير الفعالة من ممارسات التدريب الميداني. ولذا فإن إحدى طرق حل تلك المشكلات تتمثل في تحسين جودة التدريب الميداني.

وأشارت موراي–هارفي (Murray-Harvey, 2001) إلى المشكلات المتعلقة بالتقويم ومنها أن قلق الطالب بخصوص تقويم أدائه التدريسي ربما يسهم في جعله يتردد في طلب الدعم، أو التعبير عن ضعف كفاءته، أوعن الشك في قدراته. وكذلك أشارت إلى المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون والمتمثلة في أنه ربما لا تتوافر لديه الرغبة في الجلوس مع الطلاب بعض الوقت لمناقشة المشكلات التي يواجهونها، وتقديم الدعم لهم، أو ربما يفتقر إلى المهارات المطلوبة لتشجيع النقاش والحوار.

ومن الأمور التي يصنفها الطلاب على أنها مشكلات في التدريب الميداني الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب في الأماكن المخصصة للتدريب، وعدم توافر معلمين متعاونين جيدين، ونقص الأماكن المخصصة للتدريب (Turner, 2011).

ومن مشكلات التدريب الميداني أيضاً المشكلات المتعلقة بضبط السلوك، وقلة احترام التلاميذ للطلاب المعلمين المتدربين، والعنصرية، والمشكلات مع المعلم المتعاون، والفترة الزمنية لبرنامج الدراسة، والعزلة، والقيود الاقتصادية (Feiman-Nemser, 2001 ; Nallaya, 2016).

وثمة مشكلات خاصة بالطلاب الدوليين؛ وهم أولئك الطلاب الذين التحقوا بكليات التربية في دول مثل أمريكا وكندا واستراليا من دول وثقافات مختلفة. إذ يواجه أولئك الطلاب مستويات مرتفعة من الضغوط أثناء التدريب الميداني تتمثل في محاولة الوفاء بتوقعات محكمين مختلفين، وصعوبة تطبيق المعلومات التي تعلموها في الجامعة (Feiman-Nemser, 2001) وأن عليهم أن يتعودوا على المنهج المحلي وعلى أسلوب التعليم والتعلم قبل أن يلتحقوا بالتدريب. وربما يصعب عليهم أن يطبقوا المعلومات النظرية التي تلقوها في الجامعة وفي نفس الوقت يستوعبوا المنهج الجديد دون إقامة علاقات قوية مع المعلم المتعاون، ولسوء الحظ فإن معظمهم يفشلون في إقامة تلك العلاقات (McCluskey, 2012).

ومن المشكلات التي تواجه الطلاب الدوليين في استراليا ضعف قدرتهم التواصلية أثناء التدريب الميداني. فبالنسبة لبعضهم تمثل المفردات وقواعد اللغة، واللهجة، عائقاً أمام عملية التواصل في التدريب الميداني. بل إن مدراء المدارس عادة ما يعلقون على مستواهم المنخفض في الطلاقة اللغوية. كما أن ضعف الطلاقة اللغوية يمكن أن يؤثر سلبياً على تقدير الذات لدى الطلاب وثقتهم بأنفسهم في الفصل (Nallaya, 2016).

وتختلف مشكلات التدريب الميداني من مكان لآخر، ومن بيئة لأخرى. وفي البيئة العربية اختلفت المشكلات من دولة لأخرى، ومن دراسة لأخرى. ففي الإمارات العربية المتحدة كانت مشكلات الإعداد الأكاديمي، والفجوة بين النظرية والتطبيق، والمشكلات المرتبطة بتقويم الطالب في صدارة المشكلات (Abou-Assali, 2013). بينما كانت مشكلات ضعف الإمكانات وازدحام الفصول في مقدمة المشكلات في الأردن، والعراق، وفلسطين (أبو حلبية، 2011؛ الخريشا، والشرعة، والنعيمي، 2010؛ شاهين، 2010؛ القاسم، 2007). وفي المملكة العربية السعودية تمثلت أهم المشكلات في المشكلات المتعلقة بالإشراف (كوسة، وباسروان، 2003)، وبالفجوة بين النظرية والتطبيق (Hamdan, 2015).

وفي بريطانيا وجدت دراسة تشابلين (Chaplain, 2008) أن ٣٨% من الطلاب يعانون من ضغوط نفسية في التدريب الميداني؛ وقد عزوا تلك الضغوط لعدة أسباب أهمها ضبط سلوك التلاميذ، وأعباء العمل، ونقص الدعم. وفي بريطانيا أيضاً عانى بعض الطلاب من خبرات انفعالية سلبية كنتيجة لتعرضهم للبلطجة أو الابتزاز bullying. فقد وجدت ماجوير (Maguire, 2001) أن بعض الطالبات قد تعرضن للبلطجة والابتزاز من معلمي المدرسة التي يتدربون فيها أو من مشرفي الجامعة إلى الحد الذي أفقدهن الثقة، ودفعهن إلى التفكير في ترك مهنة التدريس.

وفي ألمانيا اشتكى 44% من الطلاب من بعض المشكلات النفسية، وعزوها إلى صراع الأدوار، والالتزام بالزمن، والحاجة إلى تغيير مكان الإقامة (Gardner, 2010).

وفي استراليا أشار الطلاب إلى تعرضهم للضغوط المرتبطة بالتدريب الميداني. وتشمل المطالب المهنية المؤدية للضغوط، وإدارة الوقت، وضبط سلوك التلاميذ، والتمويل، واستخدام التكنولوجيا، والمصادر، والدعم من إدارة المدرسة والكلية، والتعامل مع محتوى مكثف ومزدحم، والاختبارات، ومطالب التطور المهني (Murray-Harvey, Silins, & Saebel, 1999). بل إن الكثيرين من الطلاب في استراليا يعانون من مجموعة من الأمراض والآلام والأسقام قبل التدريب الميداني (Campbell, Tangen & Spooner-Lane, 2006).

وفي الصين رصد تشان (Chan 2002) بعض المشكلات الصحية والنفسية بين طلاب التدريب الميداني ومنها القلق الصحي، ومشكلات النوم، والاكتئاب، والتفكير في الانتحار.

وفي سبيل علاج مشكلات التدريب الميداني اقترحت لاجتون (Lugton, 2000) خلق روابط أكثر قرباً وقوةً بين كليات التربية والمدارس، وتزويد المعلمين المتعاونين بتدريب إضافي، وإعادة صياغة

دور كل من مشرف الكلية، والمدرس المتعاون، بما يتيح للمعلم المتعاون بعد التدريب مزيداً من المسؤولية عن تدريب الطالب. ويحصل المعلم المتعاون بدوره على دعم مشرف الكلية، والذي سيركز دوره على توفير حلقة الوصل بين كليات التربية والمدارس.

ولمواجهة تلك المشكلات تم استخدام نموذج إعداد المعلم المرتكز على المدرسة school-based teacher preparation في بريطانيا واستراليا، وناميبيا. إذ أنه يتيح الفرصة للتكامل بين النظرية والتطبيق على نحو أكثر فعاليةً، ويعالج كثيراً من المشكلات المرتبطة بالتدريب الميداني، ويؤكد على أهمية العلاقات بين الطلاب، والمعلمين المتعاونين، ومشرفي الكلية، ويؤكد أيضاً على العلاقات بين الكليات، والمدارس، والمجتمعات التي تنتمي إليها. وفي هذا المدخل تعرض النظرية والتطبيق في التعليم كمقرر دراسي متكامل، ويتم دمج التحقيقات النقدية التي يجريها الطلاب كمكون أساسي من البرنامج، وخلال الدراسات المرتكزة على المدرسة يتعلم الطلاب كيف يخططون وينفذون مشروع البحث، وكيف يفكرون تفكيراً ناقداً، ويحللون تدريسهم وتعلمهم، وكيف يضعون خطة فعلية لتحسين التعليم والتعلم. ويتعرض الطلاب لمجموعة متنوعة من الخبرات المرتبطة بالفصل بحيث تتكامل النظرية والتطبيق. وتشمل تلك الخبرات تسجيل الملاحظات، والتدريس داخل الفصل، وتمتد أيضاً لتشمل تطوير المواد، ودراسة الطفل، ومساعدة إدارة المدرسة، والعمل المرتبط بالمجتمع، والتعليم العلاجي والتفاعل المجتمعي. وفيه توفر المدارس الدعم للطلاب؛ إذ ينخرط المدراء والمعلمون في العملية، ويتلقى الجميع قدراً أكبر من الدعم من كليات التربية. وفيه يشمل دور المعلم المتعاون تقديم التسهيلات، والملاحظة، والإرشاد، بالإضافة إلى التدريس. والطلاب في الفريق المرتكز على المدرسة يتلقون ويقدمون دعماً إضافياً من خلال مراقبة الأقران(Lugton, 2000) .

أساليب مواجهة المشكلات:

عرف عبدالمعطي (2009، 396) استرايتجية المواجهة coping strategy على أنها سلسلة من الأفعال وعمليات التفكير التي تستخدم لمواجهة موقف ضاغط، أو غير سار، أو في تعديل استجابات الفرد لمثل هذا الموقف.

وفي سياق مشكلات التدريب الميداني عرفت موراي–هارفي(Murray-Harvey, 2001). أسلوب المواجهة بأنه طريقة يستخدمها الطالب المعلم لضبط الأحداث أو المواقف الضاغطة.

وهناك عدة أساليب لمواجهة مشكلات التدريب الميداني ومنها توفير الدعم للطلاب. وفي هذا السياق يرى تولي وفايل (Tuli & File, 2009) أن الدعم المقدم للطلاب في التدريب الميداني يمثل مكوناً جوهرياً في برامج إعداد المعلمين. وأشار(Chan 2002) إلى أن الدعم الاجتماعي قد مثل استراتيجية المواجهة الرئيسية في مواجهة الضغوط لدى الطلاب. بل إن بلاك–برانش ولامونت-(Black Branch & Lamont 1998) يجادلان بأن برامج إعداد المعلمين تقع عليها مسؤولية أخلاقية على

الأقل إن لم تكن أخلاقية وقانونية ومهنية بتقديم الدعم للطلاب الذين يرزحون تحت مستويات عالية من الضغوط في التدريب الميداني.

وكذلك أشارت موراي–هارفي (Murray-Harvey, 2001) إلى أهمية توفير الدعم للطلاب كاستراتيجية لمواجهة مشكلات التدريب الميداني. وأكدت على ضرورة اهتمام برامج إعداد المعلمين بدور المعلم المتعاون. حيث يمثل المرجعية المهنية للطلاب، والمصدر الأقرب للدعم في ذلك الموقف الجديد عليهم بعد الانتقال من بيئة الجامعة إلى بيئة المدرسة. وأكدت أيضاً على ضرورة اهتمام تلك البرامج بتحسين العلاقة بين المعلمين المتعاونين والطلاب من خلال تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب. واقترحت توجيه الطلاب المتدربين إلى المدارس في مجموعات لإتاحة الفرصة للطالب المتدرب للحديث مع زملائه، كنوع من الدعم. وأكدت على الحاجة لمعالجة مشكلة الضغوط التي يتعرض لها الطلاب في التدريب الميداني، وأشارت إلى أن معرفة طريقة مواجهة الطلاب لتلك الضغوط تفيد في تزويد برامج إعداد المعلمين بالطرق الفعالة لتقديم الدعم.

وأشارت مكدونالد (MacDonald, 1993) إلى أن الطلاب قد واجهوا الضغوط والمشكلات باستخدام التواصل مع المعلم، والمبادرة والتحدي، وتحديد الأهداف، والاسترخاء. واقترحت زيادة فترة التدريب الميداني، وتدريب الطلاب على ضبط الذات.

وفي استراليا استخدم الطلاب أساليب مواجهة شخصية كالمعرفة الإيجابية، والنشاط البدني، والدعابة والمزاح، وضبط الوقت، لمواجهة المشكلات. وأساليب مهنية كمعرفة المنهج، والتنظيم، والاسترخاء وتنظيم التنفس، والحوار مع الأسرة والأصدقاء، وطلب الدعم من المعلم المتعاون والأقران ومشرف الجامعة(Murray-Harvey, Slee, Lawson, Silins, Banfield, & Russell, 2000). وفي جامعة كوينزلاند University of Queensland في استراليا تم إنشاء مجموعة دعم للطلاب الدوليين غير الناطقين بالإنجليزية بهدف تمكينهم من الاشتراك في حوارات ومناقشات حول الخبرات المهنية دون الخوف من انتقادات أقرانهم (McCluskey, 2012).

وقد وجد أن أساليب المواجهة أسهمت في تخفيف الضغوط. ومنها تحديد مصادر الضغوط، وتعلم كيفية التعامل مع مطالب مهنة التدريس، والضبط الذاتي للقلق من خلال زيادة الوعي بالضغوط كسمة عامة للتدريب الميداني، وتوفير معلومات عن أساليب ضبطها والسيطرة عليها، وتشجيع الطلاب على تطوير استراتيجيات المواجهة الشخصية كالتأمل الذاتي self-reflection، وتخطيط الدرس، وتنفيذ بروفة له قبل شرحه، وتكوين شبكات للدعم، وتنمية قدرتهم على تكوين علاقات مع الآخرين (Black-Branch & Lamont, 1998, 201; Capel, 1997).

ولتخفيف ضغوط التدريب الميداني اقترح مورتون، وفيسكو، ويليامز، وأويندر (Morton, Vesco, Williams, & Awender, 1997) استراتيجيات لتقليص التوتر وتشمل: تطوير نموذج للتقويم يتيح للطلاب السيطرة على قلق التقويم evaluation anxiety. في حين اقترح مكجانكين، وجاستين،

وستريكلاند، وجاستين (McJunkin, Justen, Strickland, & Justen, 1998) تدريب المعلمين المتعاونين لتطوير أسلوب من الإشراف التعاوني، collaborative supervisory style، واستخدام مهارات إشرافية وتقويمية لا تتسم بالتهديد.

ولخصت موراي–هارفي (Murray-Harvey, 2001) استراتيجيات مواجهة مشكلات التدريب الميداني في أربع فئات أساسية: شخصية، ومهنية، واجتماعية، ومؤسساتية.

١ – استراتيجيات المواجهة الشخصية Personal coping strategies:

أ – استراتيجيات معرفية cognitive strategies، وتشمل التفكير الإيجابي، وتحديد توقعات واقعية، وصد التعليقات السلبية.

ب – استراتيجيات بدنية physical strategies، وتشمل الترفيه، والرياضة، والتمرينات العامة، والقراءة، والاسترخاء، وأخذ حمام ساخن في نهاية اليوم.

حـ – استراتيجيات سلوكية behavioural strategies، وتشمل الانخراط في عمل روتيني كأعمال المنزل، وتناول الطعام، والتدخين وتعاطي العقاقير.

د – استراتيجيات انفعالية emotional strategies، وتشمل تحويل الأخطاء إلى فكاهة (تندر الطالب على أخطائه؛ إذا كتبت كلمة على نحو خاطئ أمام الفصل، فهذا يعني أنك إنسان)، وعدم القسوة على الذات (لقد بذلت أقصى ما في وسعي).

هـ - استراتيجيات منطقية/استراتيجيات تنظيم الوقت rational/time organization strategies وتشمل الحفاظ على التوازن بين العمل والحياة الاجتماعية، وقضاء وقت خالٍ من التفكير في التدريس في نهاية الأسبوع، والاسترخاء.

٢ – استراتيجيات المواجهة المهنية Professional coping strategies: وتشمل:

أ – معرفة المنهج، وتوقعات التدريس، والتعرف على ثقافة المدرسة.

ب – استخدام مهارات الضبط الذاتي من قبيل التخطيط، والمهارات التنظيمية، والتأمل الذاتي (أنا هنا لأتعلم مواجهة المشكلات) التنفس بعمق، لعب الأدوار.. الخ.

جـ – الخصائص المهنية Professional qualities، (في درس واحد على الأقل كل أسبوع، سأخطط لشيء أستمتع به مثل الشباب من قبيل الموسيقى أو الدراما).

٣ – استراتيجيات المواجهة الاجتماعية .Social coping strategies وتشمل:

أ – الانهماك في مناقشات مع الأصدقاء أو أفراد الأسرة.

ب – الانهماك في أنشطة أو أحداث اجتماعية.

٤ – استراتيجيات المواجهة المؤسساتية Institutional coping strategies:

أ – على مستوى الجامعة، يوفر مشرف الجامعة نقطة اتصال إنسانية.

ب – على مستوى المدرسة، توفير الدعم من قبل المعلم المتعاون، والمعلمين الآخرين، والتواصل مع الطلاب المتدربين في نفس المدرسة في أوقات المشكلات والضغوط.

ثانياً: الدراسات السابقة:

قسم الباحث الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور: دراسات حاولت استقصاء مشكلات التدريب الميداني، ودراسات تناولت علاقة مشكلات التدريب الميداني ببعض المتغيرات، ودراسات تناولت علاقة مشكلات التدريب الميداني باستراتيجيات المواجهة.

1- دراسات حاولت استقصاء مشكلات التدريب الميداني:

ومنها دراسة كوسة، وباسروان (2003) التي استهدفت التعرف على المشكلات التي تواجه الطالبات بكلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة في التدريب الميداني. وأجريت على (98) طالبةً، واستخدمت استبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن أهم المشكلات تمثلت في قلة زيارات المشرفة التربوية، وتدخلها أثناء الشرح، وإحراجها للطالبة أمام التلميذات، وعدم ثقة مديرات المدارس في قدرة الطالبات على التدريس.

وسعت دراسة واليليجن، وفانتاهون (Walelign, & Fantahun, 2006) إلى استقصاء المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء التدريب الميداني. وأجريت على عينة قوامها (285) طالباً وطالبةً، و(7) مشرفين بجامعة جيما Jima بأثيوبيا، وتم جمع المعلومات من خلال استبانة طبقت على الطلاب، بالإضافة إلى مقابلات مع المشرفين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم المشكلات تتمثل في ضعف الإمكانيات والخدمات، وضعف اهتمام إدارة البرنامج باحتياجات المتدربين واهتماماتهم.

أما الصفار (2009) فسعى إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب قسم التربية الرياضية بكلية التربية الأساسية في التدريب الميداني. وأجرى دراسته على عينة قوامها (20) طالباً وطالبةً، واستخدم استبانة لجمع المعلومات. ووجد أن المشكلات المتعلقة بالزملاء ومدرسي المدرسة قد احتلت الترتيب الأول، تليها المشكلات الشخصية، ثم المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة.

في حين استهدف ميرس (Merc, 2010) التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب في التدريب الميداني كما تذكرها تقاريرهم الذاتية، واكتشاف ما إذا كان هناك تغير في المشكلات عبر فترة التدريب الميداني. وأجرى دراسته على (99) طالباً من قسم اللغة الإنجليزية (الإنجليزية كلغة أولى)، وتم تحليل تقارير الطلاب عن المشكلات التي واجهوها. وأظهرت النتائج أن المشكلات قد انخفضت قرب نهاية التدريب في حين أن بعض تلك المشكلات قد تزايدت أو ظلت ثابتة. وأكدت الدراسة على الحاجة لتعديل برامج تدريب المعلمين.

وجاءت دراسة إرجول، وبايدك، وديمير (Ergul, Baydik, & Demir 2013) مستهدفةً استطلاع وجهات نظر معلمي التربية الخاصة والطلاب بالتربية الخاصة حول برامج إعداد معلمي التربية

الخاصة، والكفايات الميدانية، وكفاياتهم المهنية الخاصة، واقتراحاتهم لتطوير تلك البرامج. وأجريت على (107) معلماً، و(160) طالباً من (4) جامعات مختلفة، واستخدمت مقياس الكفايات الميدانية لبرنامج معلم التربية الخاصة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن أهم المشكلات التي تواجه المعلمين والطلاب تمثلت في تدريس المهارات الأكاديمية، وضبط الفصل، وتدريس مهارات اللغة والكلام، وتدريس الأطفال التوحديين. وتمثلت أهم اقتراحاتهم لتطوير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في زيادة فترة التدريب الميداني، وتوسيعها لتمتد على طول فترة البرنامج، وزيادة تركيز البرنامج على الجانب العملي.

واستهدفت دراسة موتلو (Mutlu, 2014) التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب والمعلمين في فترة التدريب الميداني. وأجريت على (8) طلاب بقسم اللغة الإنجليزية بإحدى الجامعات الحكومية التركية، و(3) معلمين يشرفون على الطلاب، واستخدمت المقابلة لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى وجود انزعاج حاد بخصوص ممارسات وإجراءات التدريب الميداني بتركيا.

بينما استهدفت حمدان (Hamdan, 2015) التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب السعوديين تخصص العلوم. وأجرت دراستها على (77) طالباً وطالبةً من طلاب الدبلوم التربوي بجامعة عامة وجامعة خاصة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وتم جمع المعلومات من خلال تطبيق استبيان على الطلاب، ومن خلال ملاحظات المشرفين التي طلب منهم تسجيلها، وأيضاً الملاحظات الميدانية للباحثة. وأظهرت النتائج أن أهم المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني تمثلت في الفجوة بين الدراسة الأكاديمية النظرية والممارسة العملية، ونظام الإشراف.

وتمثل الهدف في دراسة جانال، وأندايا (Ganal, & Andaya, 2015) في استقصاء وتحليل المشكلات التي يتعرض لها الطلاب في الفلبين في التدريب الميداني. وأجريت على (105) طالباً وطالبةً من طلاب بكالوريوس التعليم الأساسي (49) طالباً، وبكالوريوس التعليم الثانوي (56) طالباً. ولجمع البيانات استخدمت مقياس مشكلات التدريب الميداني. وأظهرت النتائج أن المشكلات تتعلق بالتكيف الاقتصادي، والأسرة، والتلاميذ، وضبط الفصل، ومهارات التواصل، والمهارات التدريسية، والمواد التعليمية، وأدوات وأساليب التقويم، وإعداد الاختبارات وتحليل نتائجها، والتكيف مع المدرسة المتعاونة.

وكان هدف دراسة فونتشا، وأبونجديا، وأدو (Foncha, Abongdia, & Adu, 2015) التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب في تدريس اللغة الإنجليزية في فترة التدريب الميداني. وأجريت على (8) طلاب في إيست لندن East London بجنوب أفريقيا. وطلب من الطلاب أن يكتبوا انطباعاتهم بعد كل حصة، وقدمت لهم (4) أسئلة لتوجيه تلك الانطباعات. وأظهرت النتائج أن الطلاب قد تعرضوا لبيئة تعليمية تمكنوا فيها من توظيف المعلومات النظرية التي جمعوها أثناء التدريب. وأنهم قد تعرضوا لبعض المشكلات المتعلقة بموقع المدرسة، والإمكانيات، وضبط الفصل، والإشراف، والدعم.

بينما استهدفت المومني (Al-Momani, 2016) التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب في التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة نجران بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين والطلاب. وأجرت دراستها على عينة قوامها (71) طالباً، و(18) مشرفاً. واستخدمت مقياسين لجمع البيانات أحدهما للطلاب، والآخر للمشرفين. وأظهرت النتائج أن أهم المشكلات من وجهة نظر الطلاب هي التدريس في المدارس الثانوية، وزيادة أعداد الطلاب في الفصول، وعدم توافر التقنيات التعليمية المتقدمة، وزيادة أعداد الطلاب المتدربين من نفس التخصص في المدرسة المتعاونة، والعبء الإشرافي والإداري، وأن اهم المشكلات من وجهة نظر المشرفين هي استخدام مصادر خارجية للمعلومات، وسوء معاملة الإدارة المدرسة، والشعور بالعزلة، والقصور في فهم المادة الدراسية، وصعوبة المنهج، وعدم كفاية فترة التدريب، وضعف التعاون بين الطلاب والمدرسة.

2 – دراسات تناولت مشكلات التدريب الميداني في ضوء بعض المتغيرات:

ومنها دراسة العمايرة (2003) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب كلية العلوم التربوية في التدريب الميداني. وأجريت على عينة قوامها (106) طالباً وطالبةً، واستخدمت استبانة لجمع المعلومات. وأظهرت النتائج أن أهم المشكلات تمثلت في تعارض آراء المشرفين الفنيين والتربويين، وعدم وضوح محكات تقويم الطالب، وضعف تعاون مدير المدرسة مع المتدربين. وأظهرت أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في المشكلات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص.

وسعى الأسطل (2004) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب كلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا أثناء فترة التدريب الميداني. وأجرى دراسته على عينة قوامها (213) طالباً وطالبةً، واستخدم استبانة لجمع المعلومات. وأشارت النتائج إلى أن المشكلات المرتبطة بطبيعة برنامج التدريب الميداني قد احتلت المرتبة الأولى في حين جاءت المشكلات المتعلقة بالإشراف الأكاديمي في المرتبة الأخيرة. كما أشارت إلى وجود فروق في المشكلات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

واستهدف هندي (2006) التعرف على مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طلاب تخصص معلم الصف بالجامعة الهاشمية. وأجرى دراسته على (53) طالباً وطالبةً، واستخدم استبانة لجمع المعلومات. وأظهرت النتائج أن أهم مشكلات التدريب الميداني تمثلت في المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة، ثم الإشراف، ثم برنامج التدريب الميداني، ثم المناهج المدرسية المقررة، ثم تلاميذ المدرسة المتعاونة. كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مشكلات التدريب الميداني تعزى لمتغيري الجنس والمعدلات التراكمية.

وسعى القاسم (2007) إلى التعرف على مشكلات الطلاب في التدريب الميداني بجامعة القدس المفتوحة. وأجرى دراسته على (438) طالباً وطالبةً، واستخدم استبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن ضعف الإمكانات جاء في المرتبة الأولى في حين جاء ضعف تعاون المعلم المتعاون في المرتبة الأخيرة. وأظهرت أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص لصالح التربية الابتدائية، واللغة العربية وآدابها، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري الجنس والمعدل التراكمي.

بينما سعى العليمات (2008) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني في كلية العلوم التربوية من جهة نظرهم، فطبق استبانة على عينة قوامها (92) طالباً وطالبةً. وأظهرت النتائج أن أهم المشكلات التي تواجه الطالب تتمثل في زيادة العبء الدراسي للطالب أثناء فترة التدريب الميداني، وعدم قدرة التدريب الميداني على تطوير فهم الطالب لمهنة التدريس، وتركيز التقويم على الجانب النظري، وقلة عدد ساعات التدريب الميداني، وعدم وضوح المتطلبات، وضعف القدرة المالية للطالب، وعدم تقدير المدرسة لكفاءاته، وبعد المدرسة عن مكان إقامته. كما أظهرت وجود فروق تعزى للمستوى الدراسي لصالح المستوى الرابع، وعدم وجود فروق تعزى لجنس الطالب.

وأما الخريشا، والشرعة، والنعيمي (2010) فسعوا للتعرف على الصعوبات التي تواجه طلاب الجامعة الهاشمية، وجامعة الإسراء الخاصة، وأجروا دراستهم على (133) طالباً وطالبةً، واستخدموا استبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن أهم الصعوبات تمثلت في ازدحام الفصول الدراسية، وزيادة العبء الدراسي للطالب أثناء برنامج التدريب الميداني، وبعد المدارس المتعاونة عن أماكن سكن الطلاب. كما أظهرت وجود فروق تعزى لنوع الجامعة لصالح الجامعات الخاصة، وعدم وجود فروق تعزى إلى جنس الطالب أو تخصصه.

واستهدف المصري (2010) التعرف على المعوقات التي تواجه طلاب التدريب الميداني بقسم تعليم الرياضة بجامعة الأقصى بغزة، وأجرى دراسته على (80) طالباً وطالبة، واستخدم استبانة لجمع المعلومات. وأظهرت النتائج أن أهم المعوقات تتعلق بالإدارة المدرسية، ودرس التربية الرياضية، والإعداد الأكاديمي، والإرشاد، والإمكانات. وكذلك أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لجنس الطالب.

وسعى شاهين (2010) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب جامعة القدس المفتوحة في التدريب الميداني، وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص. وأجرى دراسته على عينة قوامها (246) طالباً وطالبةً، واستخدم استبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن أهم المشكلات تمثلت على الترتيب في المشكلات المتعلقة بدور المشرف الأكاديمي، وبالمدرسة المتعاونة، وبخطة التدريس، وبتلاميذ المدارس المتعاونة. كما أظهرت وجود فروق في المشكلات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص الرياضيات واللغة العربية.

وكان الهدف من دراسة خوالدة، واحميدة، والحجازي (2010) التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب تخصص تربية الطفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية في فترة التدريب الميداني. وأجريت على (100) طالباً وطالبةً، واستخدمت استبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن أهم مشكلات التدريب الميداني هي بالترتيب: المشكلات المتعلقة بالروضة المتعاونة، وبرنامج التدريب الميداني، وشخصية الطالب، والإشراف على التدريب الميداني، والمعلمة المتعاونة، وتخطيط وتنفيذ الدروس. وأظهرت كذلك وجود فروق دالة إحصائياً في المشكلات تعزى للجنس، وعدم وجود فروق تعزى للمعدل التراكمي للطالب.

وسعت أبو حلبية (2011) إلى التعرف على مدى تقدير المشرفين والمعلمين المتعاونين للمشكلات التي تواجه التدريب الميداني بالجامعات الفلسطينية في غزة. وتكونت عينة دراستها من (72) من مشرفي التدريب الميداني بالجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى؛ بالإضافة إلى (426) معلماً ومعلمةً من المعلمين المتعاونين في المدارس الحكومية، واستخدمت استبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن المشكلات المتعلقة بالفجوة بين الجانب النظري والعملي جاءت في المركز الأول، تليها المشكلات المتعلقة بتطور أساليب التدريب، ثم المتعلقة بزيادة أعداد الطلاب، فالمتعلقة بالتطور التقني، بينما احتلت المشكلات المتعلقة بالقيود المفروضة على الطلاب داخل المدارس المركز الأخير. وأظهرت أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير المشكلات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفروق تعزى لمتغير الوظيفة لصالح وظيفة المشرف التربوي، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري التخصص وسنوات الخدمة.

وأما حمارشة، والريماوي (2011) فسعيا إلى التعرف على المعوقات التي تواجه طلاب التدريب الميداني في دائرة التربية الرياضية بجامعة القدس من وجهة نظر الطلاب، وعلاقتها بمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، ومكان الدراسة. وأجريا دراستهما على عينة قوامها (70) طالباً وطالبةً، واستخدما استبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن أهم المعوقات تمثلت في ضعف الإمكانيات، وضعف برنامج التدريب، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المعوقات تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي ومكان التدريب الميداني.

وهدفت دراسة حميدي، والشرع، وعروري، أبو عواد، (Hamaidi, Al-Shara, Arouri, & Abu Awwad, 2014) إلى التعرف على خبرات ومشكلات التدريب الميداني من وجهة نظر الطلاب. وتم تطبيق مقياس على (71) طالباً. وأظهرت النتائج أن الطلاب قد استفادوا من التدريب الميداني في تنمية مهارات التدريس، وأنهم قد واجهوا بعض المشكلات، ولم توجد فروق تعزى للتخصص في تلك المشكلات.

بينما هدفت دراسة الهياري، والمكانين والطبال (Al-Hiary, Almakanin, & Tabbal, 2015) إلى التعرف على العلاقة بين جنس الطلاب، وفئة إعاقة التلاميذ الذين يتم التدريس لهم، ونوع

المؤسسة التي يتم التدريب فيها، والجامعة التي ينتسب إليها الطالب، وعدد ساعات التدريب الميداني وبين وجود مجالات المشكلات الخمسة: مؤسسة التدريب، برنامج الجامعة، المدربين/ المشرفين، خطة التدريب الميداني ومتطلباتها، والطلاب. واستخدمت مقياساً تم تطبيقه على (184) طالباً وطالبةً من (4) جامعات أردنية. وتشير النتائج إلى وجود فروق بين المجموعات في فئة الإعاقة التي يتم التدريس لها، ونوع مؤسسة التدريب، والجامعة التي ينتسب إليها الطالب، وعدد ساعات التدريب الميداني.

3 – دراسات تناولت مشكلات التدريب الميداني وأساليب مواجهتها:

سعت مكدونالد (MacDonald, 1993) إلى التعرف على أسباب الضغوط التي يتعرض لها الطلاب في فترة التدريب الميداني، والتعرف على أساليب المواجهة التي يستخدمونها. وأجرت دراستها على (11) طالباً وطالبةً. ولجمع البيانات استخدمت استبيان استراتيجيات المواجهة، والمقابلات الجماعية، والملاحظة أثناء الزيارات الميدانية، وكتابات الطلاب في المجلة. وأظهرت النتائج أن الطلاب يرون أن فترة التدريب الميداني هي الأكثر ضغوطاً في برنامج إعداد المعلم، وأن أهم مصادر الضغوط في تلك الفترة تتمثل في غموض الدور المنوط بالطالب، التوقعات، والوقت، والتقويم، والواجبات، وأظهرت كذلك أن الطلاب قد استخدموا أساليب مواجهة مرتبطة بسياق التدريب الميداني سواءً كانت أساليب عامة لإدارة الذات مثل الاسترخاء وتحديد الأهداف، أو أساليب للتعامل مع المهام مثل التواصل، وإظهار المبادأة.

وهدفت دراسة موراي–هارفي، وسلي، ولوسن، سيلينز، وبانفيلد، وراسل (Murray-Harvey, Slee, Lawson, Silins, Banfield, & Russell, 2000) إلى تحديد جوانب التدريب الميداني التي ينشغل بها الطلاب ومدى انشغالهم بكل منها، واختبار الفروق بين خبرات الطلاب في التعرض للضغوط في ضوء متغيرات الجنس، والسن، والمستوى الدراسي (متخرج/تحت التخرج)، وتحديد الأساليب التي ذكر الطلاب أنها قد ساعدتهم على مواجهة ضغوط التدريب الميداني، والتعرف على العلاقة بين الضغوط والأداء التدريسي. وأشارت النتائج إلى انخفاض الضغوط بمرور الزمن في التدريب الميداني، وأن ذلك التغير قد أدى إلى زيادة انشغال الطلاب بالإعداد وخفض انشغالهم بتقويم المدرسة. وكذلك أشارت إلى أهمية العلاقة بين الطلاب والمعلم المتعاون في نجاح التدريب الميداني؛ وتعزو الدراسة أهمية تلك العلاقة إلى أن الطلاب يعتبرون الحصول على دعم المعلم المتعاون الاستراتيجية الأساسية لمواجهة المشكلات، وكذلك تعزوها إلى الارتباط القوي بين التوتر في تلك العلاقة وتقديرات المعلمين المنخفضة لأداء الطلاب.

في حين هدفت موراي–هارفي (Murray-Harvey, 2001) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب في التدريب الميداني من وجهة نظرهم والاستراتيجيات التي يستخدمونها لمواجهة تلك المشكلات. وأجرت دراستها على (331) طالباً وطالبةً في جنوب استراليا. واستخدمت مقياس ضغوط

التدريب الميداني، ومقياس مدركات التدريس. وأظهرت النتائج أن طلب الدعم من المعلم المتعاون قد مثل استراتيجية المواجهة الأولى. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين أكثر الطلاب تعرضاً للضغوط وأقلهم تعرضاً لها في ضوء استخدامهم لاستراتيجيات المواجهة لصالح الطلاب الأقل تعرضاً للضغوط لا سيما في استخدام الاستراتيجيات المعرفية، والمهنية، وطلب الدعم داخل المدرسة؛ في حين كانت الفروق لصالح الطلاب الأكثر تعرضاً للضغوط في استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية خارج المدرسة، وعدم وجود فروق بين المجموعتين في استخدام استراتيجية الاسترخاء.

وكان الهدف من دراسة تشان (Chan, 2002) هو التعرف على مصادر الضغوط النفسية لدى الطلاب، وعلاقتها بفعالية الذات، والدعم الاجتماعي. وأجريت على (83) طالباً في هونج كونج. وأظهرت النتائج أن الطلاب يعانون من مستويات مرتفعة من الأعراض الجسدية، والقلق، وأن الدعم الاجتماعي قد أسهم في تخفيف تأثير التوتر والضغوط النفسية على الطلاب. وكذلك أظهرت أن مجموعة الطلاب الأكثر عرضة للضغوط والأقل حصولاً على الدعم كانت الأكثر عرضة للخطر.

وتمثل الهدف من دراسة تشابلين (Chaplain, 2008) في التعرف على أسباب الضغوط النفسية لدى طلاب التدريب الميداني في انجلترا، وعلاقة تلك الضغوط بصحتهم النفسية. وأشارت النتائج إلى أن أهم أسباب الضغوط تمثلت في ضبط السلوك، وأعباء العمل، ونقص الدعم. كما اشارت إلى وجود فروق بين الرجال والنساء في مصادر الضغوط ونتائجها.

واستهدفت أبو عسلي (Abou-Assali, 2013) استكشاف الخبرات الانفعالية، والمشكلات، وأساليب المواجهة لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في التدريب الميداني. وأجرت دراستها على (16) طالباً وطالبةً. واستخدمت المقابلات الجماعية والفردية لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن المشكلات ترتبط بالممارسات في حجرة الدراسة، وطلاقة اللغة، والمعرفة المهنية، والدعم الذي حصل عليه الطلاب أثناء التدريب الميداني. وكذلك أظهرت الحاجة إلى إعادة تنظيم برامج إعداد المعلمين، وإلى توضيح أدوار ومسؤوليات المشاركين في التدريب الميداني (الطالب، ومشرف الكلية، ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون). وأن الطلاب قد استخدموا عدداً قليلاً من الأساليب الإيجابية الفعالة، بينما سيطرت السلبية على معظم الأساليب المستخدمة لمواجهة المشكلات.

أما مرس، وسوباسي (Merc, & Subasi, 2015) فهدفا إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب في فترة التدريب الميداني وأساليب مواجهتها، ومصادر تلك الأساليب فيما يتعلق بضبط الفصل. وأجريا دراستهما على (12) طالباً وطالبةً (8) إناث، و(4) ذكور بقسم اللغة الإنجليزية، كلية التربية، جامعة الأناضول. وطلبا منهم الاحتفاظ بمذكرات بخصوص ضبط الفصل، وكذلك استخدما المقابلة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن مشكلات الطلاب المتعلقة بضبط الفصل مردها في المقام الأول للتلاميذ داخل الفصل، وللطلاب أنفسهم، وللمواد الدراسية، وللمعلمين المتعاونين. وأظهرت أيضاً أن

أساليب المواجهة تم استقاؤها من محاضرات طرق التدريس، والمعلمين المتعاونين، والمعلمين السابقين الذين درس الطلاب على أيديهم.

بينما هدفت دراسة محمودي، وأوزكان (Mahmoudi, Özkan, 2016) إلى التعرف على الضغوط التي يتعرض لها طلاب اللغة الإنجليزية أثناء التدريب الميداني وأساليب مواجهة تلك الضغوط. وأجريت الدراسة على (16) طالباً وطالبةً. واستخدمت الملاحظة داخل الفصل والمقابلة المباشرة لجمع البيانات، واستخدمت أسلوب تحليل المحتوى. وأظهرت النتائج أن المصدر الأول للضغوط قد ارتبط بالمشرفين والمراقبين، يليه ضبط الفصل، والقضايا المتعلقة بالمدرسة. وأن معظم الطلاب قد استخدموا أساليب لمواجهة تلك الضغوط تمثلت في توظيف التقنيات الحديثة في الفصل، واستخدام الألعاب، والأغاني، والصور، والمكافآت، وإعداد أنشطة مختلفة، ومنح الدرجات للتلاميذ، وطلب التغذية الراجعة من المشرفين، وطلب المساعدة من المدرسين المراقبين، ومشاهدة شرح معلمين ذوي خبرة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

هدفت معظم الدراسات إلى استقصاء المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني والتعرف عليها، وبالإضافة إلى ذلك سعت كثير من الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين مشكلات التدريب وبعض المتغيرات، ومنها دراسة خوالدة، واحميدة، والحجازي (2010)، والهياري، والمكانين والطبال (Al-Hiary, Almakanin, & Tabbal, 2015). بينما سعت بعض الدراسات إلى رصد أهم الأساليب المتبعة في مواجهة تلك المشكلات ومنها دراسة تشان (Chan, 2002)، وتشابلين (Chaplain, 2008)، وأبو عسلي (Abou-Assali, 2013)، ومرس، وسوباسي(Merc, & Subasi, 2015)، ومحمودي، وأوزكان (Mahmoudi, Özkan, 2016).

وتراوحت أعداد العينات بين (8)، (498)، فقد كان أقل عدد لأفراد العينة في دراسة موتلو (Mutlu, 2014)، إذ كان العدد (8)، وكان أكبر عدد لأفراد العينة في دراسة أبو حلبية (2011) إذ بلغ (498)، وعينة الدراسة الحالية تقع في هذا المدى إذ بلغ عدد أفرادها (61).

واستخدمت معظم الدراسات استبيانات لجمع المعلومات في حين استخدمت بعضها المقابلة ومنها دراسة مرس، وسوباسي(Merc, & Subasi, 2015)، ومحمودي، وأوزكان (Mahmoudi, Özkan, 2016)؛ بينما استخدمت دراسات أخرى الملاحظة ومنها دراسة محمودي، وأوزكان (Mahmoudi, Özkan, 2016)؛ وتفردت دراسة مكدونالد (MacDonald, 1993) باستخدام كتابات الطلاب للمجلة، بينما تفردت دراسة مرس، وسوباسي(Merc, & Subasi, 2015) باستخدام مذكرات الطلاب لجمع المعلومات.

أشارت نتائج معظم الدراسات إلى كثرة المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني. وقد عزت بعض الدراسات تلك المشكلات في المقام الأول لضعف الإمكانات ومنها دراسة القاسم (2007)، وجانال، وأندايا (Ganal, & Andaya, 2015). في حين أرجعت بعض الدراسات أهم المشكلات إلى

الإشراف ومنها دراسة العمايرة (2003)، وشاهين (2010). بينما عزت بعض الدراسات تلك المشكلات في المقام الأول إلى الفجوة بين النظرية والتطبيق ومنها دراسة أبو حلبية (2011)، وحمدان (Hamdan, 2015). وأرجعت بعض الدراسات تلك المشكلات في المقام الأول إلى المشكلات المتعلقة بضبط الفصل ومشكلات التلاميذ ومنها دراسة مرس، وسوباسي (Merc, & Subasi, 2015)، تشابلين (Chaplain, 2008). وعزت بعض الدراسات المشكلات في المقام الأول لضعف الإعداد الأكاديمي للطالب، ومنها دراسة إرجول، وبايدك، وديمير (Ergul, Baydik, & Demir 2013)، والمومني (Al-Momani, 2016). وعزت دراسات أخرى المشكلات في المقام الأول للمشكلات المتعلقة بالمؤسسة المتعاونة والمعلمين المتعاونين ومنها دراسة الصفار (2009). في حين عزت دراسات أخرى تلك المشكلات في المقام الأول إلى ممارسات التدريب الميداني ومنها دراسة موتلو (Mutlu, 2014).

وكذلك تباينت نتائج الدراسات بخصوص المتغيرات المرتبطة بمشكلات التدريب الميداني؛ فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق في تلك المشكلات تعزى لمتغير الجنس ومنها دراسة العليمات (2008)، والمصري (2010)، وحمارشة، والريماوي (2011)؛ بينما وجدت دراسات أخرى فروقاً بين الجنسين لصالح الإناث منها دراسة العمايرة (2003)، والأسطل (2004)، وشاهين (2010). وكذلك لم تجد بعض الدراسات فروقاً تعزى للتخصص ومنها دراسة الخريشا، والشرعة، والنعيمي (2010)، أبو حلبية (2011)، بينما وجدت دراسة شاهين (2010) فروقاً لصالح تخصص الرياضيات واللغة العربية.

وأشارت نتائج معظم الدراسات التي تناولت أساليب المواجهة إلى طلب الدعم كأهم أسلوب يستخدمه الطلاب لمواجهة مشكلات التدريب الميداني ومنها دراسة موراي–هارفي (Murray-Harvey, 2001)، وتشان (Chan, 2002)، ومرس، وسوباسي (Merc, & Subasi, 2015). بينما كان أسلوب المواجهة والتحدي هو الأسلوب الأول في دراسة محمودي، وأوزكان (Mahmoudi, Özkan, 2016)؛ في حين أشار الطلاب إلى الاسترخاء كأهم أساليب المواجهة في دراسة مكدونالد (MacDonald, 1993)؛ بينما لجأ الطلاب إلى أساليب سلبية في دراسة أبو عسلي (Abou-Assali, 2013). وأشارت بعض الدراسات إلى وجود ارتباط سلبي بين مشكلات التدريب الميداني وأساليب المواجهة التي يستخدمها الطلاب، ومنها دراسة تشان(Chan 2002).

وجملة القول أن الدراسات السابقة قد خلصت إلى أن الطلاب بشكل عام يعانون من مستويات عالية من المشكلات في التدريب الميداني، وتباينت نتائج معظم الدراسات بشأن علاقة تلك المشكلات بالمتغيرات التي تناولتها كالجنس، والتخصص. وأشارت بعض الدراسات إلى أهمية تركيز برامج إعداد المعلمين على تطوير برنامج التدريب الميداني، وضرورة إعداد الطلاب نفسياً لمواجهة تلك المشكلات، والتأكيد على تدريبهم على استخدام استراتيجيات المواجهة في مواقف التحدي. ويلاحظ أن مشكلات

التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة لم تحظ إلا بالنذر اليسير من الدراسات، بخلاف باقي التخصصات، وربما يفسر ذلك بحداثة تخصص التربية الخاصة لا سيما في البيئة العربية.

فروض الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة صاغ الباحث فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١ – توجد بعض المشكلات التي تواجه طلاب التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني.

٢ – لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات على مقياس مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة.

٣ – لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس على مقياس مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة باختلاف التخصص.

٤ – توجد علاقة ارتباطية بين درجات الطلاب على مقياس مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة ودرجاتهم على مقياس أساليب مواجهة المشكلات.

٥ – أسلوب طلب المساعدة والدعم من الآخرين هو أكثر أساليب المواجهة استخداماً من قبل طلاب التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني.

طريقة وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة، ومقياس أساليب مواجهة المشكلات، وتم تطبيقهما على عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية، جامعة طيبة، بالمدينة المنورة، ولتحليل البيانات تم استخدام المتوسط، واختبار "ت" "T" test واختبار "تحليل التباين" "ANOVA"، واختبار "شيفيه للمقارنات البعدية" "Scheffe" ومعامل ارتباط بيرسون.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية على عينة قوامها (61) طالباً وطالبةً من قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة طيبة، بالمدينة المنورة. وجدول (1) يلخص توزيع أفراد العينة.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة.

الجنس	العدد	التخصص	العدد
ذكور	34	اضطرابات التواصل	16
		إعاقة عقلية	24
إناث	27	التوحد	10
		صعوبات التعلم	11

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية مقياس مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة، ومقياس أساليب مواجهة المشكلات (كلاهما من إعداد الباحث)

1 – مقياس مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة:

الصورة الأولية: اطلع الباحث على المراجع والدراسات المتعلقة بالتدريب الميداني بشكلٍ عام والتي تناولت مشكلاته وصعوباته على نحو خاص، وأعد استمارة لاستقصاء المشكلات التي تواجه طلاب التربية الخاصة في تلك المرحلة، واستخلص منها بعض العبارات، وكذلك استفاد من بعض المقاييس التي وقف عليها في الدراسات السابقة في إعداد الصورة الأولية للمقياس، والتي تكونت من (78) مفردة، موزعة على ستة محاور هي: المشكلات المرتبطة بخصائص الأطفال، وبالمعلمين والمدراء، وبتعارض التزامات الطالب الجامعية مع التدريب الميداني، وبالإشراف التربوي والفني، وبالإعداد الأكاديمي، وأخيراً المشكلات المتعلقة بضعف إمكانات المدرسة. ثم عرضها على مجموعة من أساتذة علم النفس، والصحة النفسية، والتربية الخاصة (ملحق 3)، وتم إجراء التعديلات.

الصورة قبل النهائية: وتكونت من (43) مفردة، موزعة على سبعة محاور إذ تمت إضافة محور سابع يتناول المشكلات المتعلقة بسمات شخصية الطالب المتدرب، إلى المحاور الستة المتضمنة في الصورة الأولية. وتم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (32) طالباً من طلاب التربية الخاصة للتأكد من صدق وثبات المقياس.

الصدق:

أ – صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة ملحق (3)، وأفادوا بأن المقياس يقيس ما وضع لقياسه وهو مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة. ووصلت نسبة اتفاق المحكمين حول عبارات الاستمارة إلى حوالي (91 %).

ب – صدق المقارنة الطرفية: تمت المقارنة بين الإرباعي الأدنى والإرباعي الأعلى باستخدام اختبار مان ويتني، وأظهرت المقارنة وجود فروق دالة إحصائيا بينهما عند مستوى (0.01).

جدول (2)

صدق المقارنة الطرفية

البعد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الإرباعي الأدنى	4.5	36	– 3.37	0.01
الإرباعي الأعلى	12.5	100		

الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه .

جدول (3)

معاملات ارتباط مفردات المقياس بالمحاور

م	محور ١	م	محور ٢	م	محور ٣	م	محور ٤	م	محور ٥	م	محور ٦	م	محور ٧
1	0.41**	2	0.65**	3	0.64**	4	0.52**	5	0.68**	6	0.60**	7	0.53**
8	0.90**	9	0.77**	10	0.55**	11	0.64**	12	0.68*	13	0.65**	14	0.86**
15	0.46*	16	0.46**	17	0.50**	18	0.70***	19	0.78**	20	0.78**	21	0.79**
22	0.30*	23	0.77**	24	0.52**	25	0.64**	26	0.76**	27	0.58**	28	0.47**
29	0.47**	30	0.51**	31	0.59**	32	0.71**	33	0.68**	34	0.42*	35	0.63**
36	0.41*					37	0.66**	38	0.45**			39	0.56**
40	0.47**					41	0.31**	42	0.41*				
43	0.42*												

**** دالة عند مستوى (0.01)، * دالة عند مستوى (0.05)**

الثبات:

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية، وكان معامل سبيرمان–براون (0.848)، ومعامل جتمان (0.832)، واستخدم طريقة ألفا كرونباخ مع حذف المفردات السالبة، وكان معامل ألفا (0.865)، ولم توجد مفردات سالبة، ويتراوح معامل ثبات المقياس بين(0.832)، (0.865).

جدول (4)

معامل ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ مع حذف المفردات السالبة.

المفردة	معامل ألفا كرونباخ	المفردة	معامل ألفا كرونباخ	المفردة	معامل ألفا كرونباخ	المفردة	معامل ألفا كرونباخ	المفردة	معامل ألفا كرونباخ
1	0.860	10	0.867	19	0.858	28	0.860	37	0.861
2	0.864	11	0.860	20	0.860	29	0.861	38	0.863
3	0.860	12	0.860	21	0.858	30	0.861	39	0.862
4	0.872	13	0.860	22	0.861	31	0.859	40	0.860
5	0.859	14	0.856	23	0.863	32	0.858	41	0.862
6	0.860	15	0.860	24	0.866	33	0.858	42	0.863
7	0.861	16	0.860	25	0.863	34	0.862	43	0.865

8	0.908	17	0.865	26	0.861	35	0.860		
9	0.859	18	0.860	27	0.860	36	0.861		

الصورة النهائية: اشتملت الصورة النهائية للمقياس (ملحق 1) على (43) مفردة، موزعة على سبعة محاور هي المشكلات المتعلقة بخصائص الأطفال، وبمدراء ومعلمي المدارس المتعاونة، وبتعارض التزامات الطالب الجامعية مع التدريب الميداني، وبالإشراف العلمي والفني، وبالإعداد الأكاديمي، وبضعف إمكانات المدرسة، وأخيراً المشكلات المتعلقة بسمات شخصية الطالب المتدرب، ويستجيب الطالب بوضع علامة تشير إلى مدى انطباق المفردة عليه. وتتراوح الاستجابات بين غالباً، وأحياناً، ونادراً.

تصحيح المقياس:

الاستجابة بـ "غالباً" = (3)، والاستجابة بـ "أحياناً" = (2)، والاستجابة بـ "نادراً" = (1).

2 – مقياس أساليب مواجهة المشكلات:

الصورة الأولية: اطلع الباحث على المراجع والدراسات التي تناولت أساليب مواجهة مشكلات وضغوط الحياة بشكل عام، واستفاد من بعض المقاييس التي وقف عليها في الدراسات السابقة في إعداد الصورة الأولية للمقياس، والتي تكونت من (23) مفردة، موزعة على خمسة محاور هي: المواجهة والتحدي، وطلب المساعدة من الآخرين، واللجوء للدين، والاسترخاء وخفض التوتر، والأساليب السلبية والهروبية. ثم عرضها على مجموعة من أساتذة علم النفس، والصحة النفسية، والتربية الخاصة (ملحق 3)، وتم إجراء التعديلات.

الصورة قبل النهائية: وتكونت من (25) مفردة، موزعة على خمسة محاور. وتم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (32) طالباً من طلاب التربية الخاصة للتأكد من الصدق والثبات.

الصدق:

أ – صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة (ملحق3)، وأفادوا بأن المقياس يقيس ما وضع لقياسه وهو أساليب مواجهة المشكلات. ووصلت نسبة اتفاق المحكمين حول العبارات إلى حوالي (90 %).

ب – صدق المقارنة الطرفية: تمت المقارنة بين الإرباعي الأدنى والإرباعي الأعلى، وأظهرت المقارنة وجود فروق دالة إحصائيا بينهما عند مستوى (0.01).

جدول (5)

صدق المقارنة الطرفية

البعد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الإرباعي الأدنى	4.50	36.00	- 3.432	0.01
الإرباعي الأعلى	12.50	100.00		

الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه .

جدول (6)

معاملات ارتباط مفردات المقياس بالمحاور

م	محور ١	م	محور ٢	م	محور ٣	م	محور ٤	م	محور ٥
1	0.54**	2	0.56**	3	0.48**	4	0.54**	5	0.57**
6	0.63**	7	0.67**	8	0.58**	9	0.75**	10	0.47**
11	0.37*	21	0.42*	13	0.61**	14	0.69***	15	0.63**
16	0.70*	17	0.45**	18	0.53**	19	0.65**	20	0.52**
21	0.46**	22	0.70**					23	0.54**
		24						25	0.44**

**** دالة عند مستوى (0.01)، * دالة عند مستوى (0.05)**

الثبات:

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية، وكان معامل سبيرمان/براون (0.664)، ومعامل جتمان (0.663)، وطريقة ألفا كرونباخ مع حذف المفردات السالبة، وكان معامل ألفا (0.755)، ولم توجد عبارات سالبة، ويتراوح معامل ثبات المقياس بين (0.663)، (0.755).

جدول (7)

معامل ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ مع حذف المفردات السالبة.

المفردة	معامل ألفا كرونباخ	المفردة	معامل ألفا كرونباخ	المفردة	معامل ألفا كرونباخ	المفردة	معامل ألفا كرونباخ	المفردة	معامل ألفا كرونباخ
1	0.755	6	0.749	11	0.766	16	0.749	21	0.754
2	0.749	7	0.742	12	0.759	17	0.751	22	0.728
3	0.748	8	0.747	13	0.740	18	0.743	23	0.745
4	0.748	9	0.720	14	0.743	19	0.734		0.752
5	0.744	10	0.743	15	0.751	20	0.754		0.761

الصورة النهائية: اشتملت الصورة النهائية للمقياس (ملحق، 2) على (25) مفردة، موزعة على المحاور الخمسة المتضمنة في الصورة الأولية، ويستجيب الطالب بوضع علامة تشير إلى مدى انطباق المفردة عليه. وتتراوح الاستجابات بين غالباً، وأحياناً، ونادراً.

تصحيح المقياس:

تتراوح درجات كل مفردة بين (1 – 3) ، فالاستجابة بـ "غالباً" = (3)، والاستجابة بـ "أحياناً" = (2)، والاستجابة بـ "نادراً" = (1).

نتائج الدراسة:

اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: " توجد بعض المشكلات التي تواجه طلاب التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث المتوسط والانحراف المعياري، ورتب محاور المقياس وفقاً للمتوسط لمعرفة أهم المشكلات التي تواجه طلاب التربية الخاصة في التدريب الميداني. وكذلك قام بترتيب أعلى (5) عبارات بالمقياس حسب المتوسط.

جدول (8)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
المشكلات المتعلقة بخصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	17.885	6.110	1
المشكلات المتعلقة بمدراء ومعلمي المدارس المتعاونة	8.885	3.136	7
المشكلات المتعلقة بتعارض التزامات الطالب الجامعية مع التدريب الميداني	10.934	2.220	4
المشكلات المتعلقة بالإشراف التربوي والفني	12.885	3.256	3
المشكلات المتعلقة بالإعداد الأكاديمي للطالب	12.951	3.211	2
المشكلات المتعلقة بضعف إمكانات المدرسة	10.525	2.211	5
المشكلات المتعلقة بسمات شخصية الطالب	10.475	2.767	6

يتضح من جدول (8) أن المشكلات المتعلقة بخصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة كانت في صدارة المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني، تليها المشكلات المتعلقة بالإعداد الأكاديمي للطلاب، فالمتعلقة بالإشراف على التدريب الميداني، ثم المتعلقة بتعارض التزامات الطالب الجامعية مع التدريب الميداني، وبعدها المتعلقة بضعف إمكانات المدرسة المتعاونة، ثم المتعلقة بسمات شخصية الطالب المتدرب، وأخيراً المشكلات المتعلقة بمدراء ومعلمي المدارس المتعاونة والتي احتلت المرتبة الأخيرة من حيث أهميتها بالنسبة للطلاب المتدربين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مرس، وسوباسي (Merc, & Subasi, 2015)، وتشابلين (Chaplain, 2008)، إذ كانت المشكلات المتعلقة بمشكلات التلاميذ وضبط الفصل من أهم مشكلات التدريب الميدان في هاتين الدراستين. وكذلك تتفق مع نتائج دراسة إرجول، وبايدك، وديمير (Ergul, Baydik, & Demir 2013)، والمومني (Al-Momani, 2016)، والتي عزت أهم مشكلات التدريب الميداني إلى ضعف الإعداد الأكاديمي، والذي احتل مرتبة متقدمة في الدراسة الحالية إذ جاء في المرتبة الثانية. وأيضاً تتفق مع نتائج دراسة العمايرة (2003)، وكوسة، وباسروان (2003)، وشاهين (2010)، ومحمودي، وأوزكان (Mahmoudi, Özkan, 2016) والتي أرجعت أهم المشكلات إلى مشكلات متعلقة بالإشراف على التدريب الميداني، وقد احتل المرتبة الثالثة من حيث الأهمية في الدراسة الحالية. ولكن هذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة موراي–هارفي، وسلي، ولوسن، سيلينز، وبانفيلد، وراسل (Murray-

(Harvey, Slee, Lawson, Silins, Banfield, & Russell, 2000)، الصفار (2009)، وخوالدة، واحميدة، والحجازي (2010) والتي عزت المشكلات في المقام الأول للمشكلات المتعلقة بالمؤسسة المتعاونة والمعلمين المتعاونين، بينما كانت تلك المشكلات في المرتبة الأخيرة في الدراسة الحالية. ويمكن تفسير ذلك باختلاف بيئة الدراسة الحالية عن بيئات تلك الدراسات، واختلاف نوعية المعلمين المتعاونين في الدراسة الحالية عنهم في تلك الدراسات إذ كان معظمهم في الدراسة الحالية من الشباب المتعاونين المتحمسين لتقديم المساعدة؛ وربما يعزى ذلك إلى أن قسم التربية الخاصة من الأقسام الحديثة، ومن ثم فإن معظم المشرفين والمعلمين المتعاونين بالمدارس من الشباب حديثي التخرج؛ بخلاف الدراسات المشار إليها والتي ذكر بعضها أن اختيار المعلمين المتعاونين والمشرفين يتم وفقاً للأقدمية، ومن ثم فإن المعلم المتعاون في تلك الدراسات غالباً ما يكون طاعناً في السن ويعوزه الحماس لتقديم العون والمساعدة للطالب المتدرب. وكذلك اختلفت مع دراسة واليليجن، وفانتاهون (Walelign, & Fantahun, 2006)، والقاسم (2007)، والخريشا، والشرعة، والنعيمي (2010)، وجانال، وأندايا (Ganal, & Andaya, 2015) والتي عزت أهم الت المشكلات حديات لضعف الإمكانات، في حين احتل ضعف الإمكانات المرتبة الخامسة في الدراسة الحالية. ويفسر ذلك باختلاف البيئة التي أجريت فيها الدراسة الحالية عن بيئات تلك الدراسات. إذ أجريت الدراسة الحالية في المملكة العربية السعودية التي تشهد طفرة تعليمية، واهتماماً ملحوظاً بالتعليم والمؤسسات التعليمية بينما أجريت بعض تلك الدراسات في بيئات تعاني من مشكلات اقتصادية؛ فقد أجريت دراسة الخريشا، والشرعة، والنعيمي (2010) بالأدرن، ودراسة وواليليجن، وفانتاهون (Walelign, & Fantahun, 2006) في إثيوبيا، بينما أجريت دراسة القاسم (2007) في فلسطين، وأجريت دراسة جانال، وأندايا (Ganal, & Andaya, 2015) في الفلبين.

وكانت أعلى خمس مفردات وفقاً للمتوسط هي "الالتزام بالمذاكرة والمراجعة بعد مجهود التدريب الميداني، تليها مفردة "انتشار اضطرابات اللغة والكلام بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة"، فمفردة "الالتزام بحضور بعض المحاضرات بعد يوم شاق بالمدرسة"، ثم "ضعف التزام التلاميذ بقواعد الفصل"، وأخيراً "الفجوة الكبيرة بين الدراسة النظرية والتطبيق العملي".

اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات على مقياس مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لحساب الفروق بين متوسطي درجات الجنسين في الدرجة الكلية، وأبعاد المقياس.

جدول (9)

الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على المقياس في ضوء متغير الجنس

البعد	الجنس	ن	م	ع	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
المشكلات المتعلقة بخصائص التلاميذ	ذكر	34	19.029	7.437	59	1.665	(0.10) غير دالة
	أنثى	27	16.444	3.479			
المشكلات المتعلقة بمدراء معلمي المدارس المتعاونة	ذكر	34	9.235	3.635	59	0.978	(0.33) غير دالة
	أنثى	27	8.444	2.359			
المشكلات المتعلقة بتعارض الالتزامات الجامعية مع التدريب	ذكر	34	11.118	2.459	59	0.720	(0.47) غير دالة
	أنثى	27	10.704	1.898			
المشكلات المتعلقة بالإشراف	ذكر	34	13.912	3.175	59	2.933	(0.01) دالة
	أنثى	27	11.593	2.925			
المشكلات المتعلقة بالإعداد الأكاديمي	ذكر	34	13.441	3.067	59	1.347	(0.18) غير دالة
	أنثى	27	12.333	3.340			
المشكلات المتعلقة بضعف الإمكانات	ذكر	34	10.647	2.963	59	0.393	(0.61) غير دالة
	أنثى	27	10.370	2.404			
المشكلات المتعلقة بسمات شخصية الطالب	ذكر	34	11.118	2.826	59	2.091	(0.04) دالة
	أنثى	27	9.667	2.512			
الدرجة الكلية	ذكر	34	87.559	17.445	59	2. 000	(0.05) دالة
	أنثى	27	79.556	12.674			

يتضح من جدول (9) وجود فروق دالة إحصائياً في مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة تعزى لجنس الطالب لصالح الطلاب في الدرجة الكلية وبعدي "المشكلات المتعلقة بالإشراف"، و"المشكلات المتعلقة بسمات شخصية الطالب". ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات ربما يكنَّ أكثر التزاماً من الطلاب، وأكثر حرصاً على أداء التكليفات المطلوبة منهن، وأكثر حرصاً على إثبات جدارتهن في سوق العمل؛ ومن ثم كان الطلاب أكثر شعوراً بالمشكلات والمشكلات في تلك الأبعاد. ولعل وجود فروق في بعد "سمات شخصية الطالب" لصالح البنين يؤكد ذلك التفسير. في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في أبعاد "المشكلات المتعلقة بخصائص التلاميذ"، و" المشكلات المتعلقة بتعارض التزامات الطالب الجامعية مع التدريب الميداني"، و"المشكلات المتعلقة بالإعداد الاكاديمي"، و"المشكلات المتعلقة بضعف الإمكانات". ويمكن تفسير ذلك بتشابه ظروف التدريب الميداني لدى كل من البنين والبنات؛ فخصائص وصفات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تتشابه عند البنين والبنات، وكذلك تتشابه التزامات الطلاب والطالبات الجامعية في التدريب الميداني، وأيضاً تتشابه ظروف الإعداد الأكاديمي في شطري الطلاب والطالبات، وكذلك تتشابه إمكانات مدارس

البنين والبنات، ولذا لم توجد فروق في تلك الأبعاد؛ وتتفق هذه الجزئية مع نتائج دراسة هندي (2006)، والقاسم (2007)، والعليمات (2008)، والمصري (2010)، والخريشا، والشرعة، والنعيمي (2010)، وحمارشة، والريماوي (2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في تلك المشكلات تعزى لمتغير الجنس. ولكنها اختلفت مع نتائج دراستي شاهين (2010)، وأبو حلبية (2011) اللتين وجدتا فروقاً لصالح الإناث. ويمكن تفسير ذلك باختلاف بيئة الدراسة الحالية عن بيئة هاتين الدراستين فقد أجريتا على البيئة الفلسطينية، ومعلوم أنها تعاني حصاراً يعوق وصول الطلاب إلى المدارس، وظروفاً اقتصادية صعبة تلقي بأعباء إضافية على كاهلهم ومن الطبيعي في تلك الظروف أن تستشعر الطالبات المشكلات بدرجة أعلى من الطلاب.

اختبار صحة الفرض الثالث:

ونصه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس على مقياس مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة باختلاف التخصص". ولاختبار صحته استخدم الباحث تحليل التباين ANOVA واختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية.

جدول (10)

تحليل التباين الأحادي لدرجات الطلاب على المقياس تبعاً للتخصص

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المشكلات المتعلقة بخصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	بين المجموعات	108.307	3	36.102	0.965	(0.42) غير دالة
	داخل المجموعات	2131.890	57	37.402		
	المجموع	2240.197	60			
المشكلات المتعلقة بمدراء ومعلمي المدارس المتعاونة	بين المجموعات	21.907	3	7.302	0.732	(0.54) غير دالة
	داخل المجموعات	568.290	57	9.970		
	المجموع	290.197	60			
مشكلات تعارض التزامات الطالب مع التدريب	بين المجموعات	17.334	3	5.778	1.183	(0.32) غير دالة
	داخل المجموعات	278.404	57	4.884		
	المجموع	295.738	60			
المشكلات المتعلقة بالإشراف	بين المجموعات	146.634	3	48.878	5.691	(0.01) دالة
	داخل المجموعات	488.563	57	8.589		
	المجموع	636.197	60			
المشكلات المتعلقة بالإعداد الأكاديمي للطالب	بين المجموعات	39.906	3	23.302	2.420	(0.08) غير دالة
	داخل المجموعات	548.947	57	9.631		
	المجموع	818.852	60			
المشكلات المتعلقة بإمكانات المدرسة	بين المجموعات	28.739	3	9.580	1.324	(0.28) غير دالة
	داخل المجموعات	412.474	57	7.236		
	المجموع	441.213	60			

المشكلات المتعلقة بشخصية الطالب المتدرب	بين المجموعات	49.206	3	16.402	2.280	(0.09) غير دالة
	داخل المجموعات	410.007	57	7.193		
	المجموع	459.213	60			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1574.573	3	524.858	2.198	(0.10) غير دالة
	داخل المجموعات	13608.411	57	238.744		
	المجموع	15182.984	60			

جدول (11)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات الطلاب تبعاً للتخصص.

البعد	التخصص	المتوسط	المشكلات المتعلقة بالإشراف			
			اضطرابات التواصل	إعاقة عقلية	توحد	صعوبات التعلم
المشكلات المتعلقة بالإشراف	اضطرابات التواصل	14.438	–	3.06*		
	إعاقة عقلية	11.375		–		
	توحد	15.000		3.63*	–	
	صعوبات التعلم	12.000				–

** دالة عند مستوى (0.01)، * دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من جدولي (10)، (11) عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص في مشكلات التدريب الميداني في الدرجة الكلية للمقياس وفي جميع أبعاد المقياس باستثناء بعد "المشكلات المتعلقة بالإشراف"؛ إذ وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) لصالح طلاب مسار اضطرابات اللغة والتواصل، مقارنة بطلاب مسار الإعاقة العقلية، وكذلك وجدت فروق لصالح طلاب مسار التوحد مقارنة بطلاب مسار الإعاقة العقلية في هذا البعد. ويمكن تفسير تلك النتيجة بتشابه ظروف الدراسة والتدريب، لدى كافة المسارات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من الخريشا، والشرعة، والنعيمي (2010)، وأبو حلبية (2011)، وحميدي، والشرع، وعروري، أبو عواد، (Hamaidi, Al-Shara, Arouri, & Abu Awwad, 2014)، والعمايرة (2003)، والتي لم تجد فروقاً تعزى للتخصص في مشكلات التدريب الميداني.

اختبار صحة الرابع:

ونصه: "توجد علاقة ارتباطية بين درجات الطلاب على مقياس مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب التربية الخاصة ودرجاتهم على مقياس أساليب مواجهة المشكلات" ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون.

جدول (12)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي مشكلات التدريب الميداني، وأساليب مواجهة المشكلات

البعد	المواجهة والتحدي	الأساليب السلبية
المشكلات المتعلقة بالإعداد الأكاديمي	-0.280*	0.257*

** دالة عند مستوى (0.01) * دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من جدول (12) وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين بعد " المشكلات المتعلقة بالإعداد الأكاديمي" في مقياس مشكلات التدريب الميداني، وبعد "المواجهة والتحدي" في مقياس أساليب المواجهة، في حين وجد ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين نفس البعد وبعد "الأساليب الهروبية". بمعنى أن الطلاب الأكثر شعوراً بالمشكلات المتعلقة بالإعداد الأكاديمي كانوا هم الأقل استخداماً لأسلوب المواجهة والتحدي، والأكثر استخداماً لأساليب التجنب والهروب. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة موراي–هارفي (Murray-Harvey, 2001) والتي وجدت فروقاً دالة إحصائياً بين أكثر الطلاب تعرضاً للضغوط وأقلهم تعرضاً لها في ضوء استخدامهم لاستراتيجيات المواجهة لصالح الطلاب الأقل تعرضاً للضغوط. وكذلك تتفق مع نتائج دراسة تشان (Chan 2002)التي وجدت ارتباطاً سالباً بين مشكلات التدريب الميداني وأساليب المواجهة. كما تتفق أيضاً مع نتائج دراسة أبو عسلي (Abou-Assali, 2013) التي أشارت إلى ميل الطلاب لاستخدام الأساليب السلبية الهروبية.

اختبار صحة الفرض الخامس:

ونصه: "أسلوب طلب المساعدة والدعم من الآخرين هو أكثر أساليب المواجهة استخداماً من قبل طلاب التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني" ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث المتوسط والانحراف المعياري. وقام بترتيب محاور المقياس وفقاً للمتوسط لمعرفة أكثر أساليب المواجهة استخداماً من قبل طلاب التربية الخاصة في محلة التدريب الميداني. وكذلك قام بترتيب أعلى (5) عبارات داخل المقياس حسب المتوسط.

جدول (13)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس أساليب المواجهة والتحدي لطلاب التربية الخاصة

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
المواجهة والتحدي	12.721	6.209	2
طلب المساعدة من الآخرين	15.328	1.421	1
اللجوء للدين	10.033	1.921	4
الاسترخاء وخفض التوتر	8.853	1.663	5
أساليب سلبية	11.934	2.007	3

يتضح من جدول (13) أن أسلوب طلب المساعدة والدعم من الآخرين هو أسلوب المواجهة الأول لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة طيبة لمواجهة مشكلات التدريب الميداني، يليه أسلوب المواجهة والتحدي الذي احتل المرتبة الثانية، بينما احتلت الأساليب السلبية الهروبية المرتبة الثالثة، وجاء أسلوب اللجوء للدين في المرتبة الرابعة، واحتل أسلوب الاسترخاء وخفض التوتر المرتبة الأخيرة. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة موراي–هارفي، وسلي، ولوسن، سيلينز، وبانفيلد، وراسل (Murray-Harvey, Slee, Lawson, Silins, Banfield, & Russell, 2000)، وموراي–هارفي (Murray-Harvey, 2001)، وتشان (Chan, 2002)، ومرس، وسوباسي (Merc, & Subasi, 2015)، والتي وجدت أن طلب الدعم كان كأهم أسلوب يستخدمه الطلاب لمواجهة مشكلات التدريب الميداني. وتتفق كذلك مع نتائج دراسة محمودي، وأوزكان (Mahmoudi, Özkan, 2016) التي وجدت أن الأسلوب الأول هو أسلوب المواجهة والتحدي؛ وقد احتل هذا الأسلوب ترتيباً متقدماً في الدراسة الحالية، فقد جاء في المرتبة الثانية. ولكن هذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة مكدونالد (MacDonald, 1993) التي وجدت أن الاسترخاء هو أهم أساليب المواجهة. وربما يرجع ذلك الاختلاف إلى اختلاف بيئة الدراسة الحالية عن البيئة التي أجريت فيها دراسة مكدونالد (MacDonald, 1993)، وربما يرجع إلى افتقار أفراد عينة الدراسة الحالية إلى التدريب على أسلوب الاسترخاء.

وتم ترتيب عبارات المقياس حسب انتشار استخدامها بين الطلاب فكانت العبارات الخمسة الأولى على النحو التالي: عبارة "أناقش المشكلات التي تواجهني مع أفراد أسرتي"في المرتبة الأولى، ثم عبارة "أكثر من الدعاء قبل التعامل مع المشكلات التي تواجهني"، فعبارة "أمارس بعض التمرينات الرياضية لخفض التوتر"، وتليها عبارة "أحاول الاستفادة من أخطائي السابقة في المستقبل"، وجاءت عبارة "أحاول الاسترخاء قبل الانخراط في مواجهة المشكلات" في المرتبة الخامسة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه من نتائج توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- **أن يتضمن برنامج التدريب الميداني تدريباً للطلاب على مهارات التواصل اللازمة لطلب الدعم من المعلمين المتعاونين والمشرفين.**
- **أن يتضمن برنامج التدريب الميداني تدريباً للطلاب على أساليب الاسترخاء وأساليب خفض التوتر.**
- **أن يحدد برنامج التدريب الميداني بوضوح واجبات وأدوار كل من الطلاب المتدربين، والمشرفين، والمعلمين المتعاونين.**

- **مراعاة رغبات الطلاب المتدربين في توزيعهم على المدارس، بحيث يتم التوزيع في مجموعات متوافقة حتى تمثل المجموعة مصدراً للدعم للطالب.**
- **التأكيد على اجتياز الطالب متطلبات التدريب الميداني قبل توزيعه على المدارس.**
- **محاولة جسر الفجوة بين النظرية والتطبيق من خلال ربط المعارف النظرية بالتدريس في الواقع العملي.**
- **زيادة التنسيق بين كلية التربية والمدارس المتعاونة لحل المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء التدريب الميداني.**

المراجع

أبو حلبية، تغريد. (2011). تطوير التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية، غزة.

الأسطل، إبراهيم. (2004). دراسة لأهم المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية بكلية التربية والعلوم الأساسية في جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا. مجلة العلوم التربوية، الإمارات العربية المتحدة، 6، 143 – 180.

حمارشة، عبدالسلام، والريماوي، عمر. (2011). المعوقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في دائرة التربية الرياضية في جامعة القدس من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، 25 (4)، 1037 - 1058.

الخريشا، سعود، والشرعة، ممدوح، والنعيمي، عز الدين. (2010). الصعوبات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية، وجامعة الإسراء الخاصة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 74 (7)، 1979 – 2000.

خوالدة، مصطفى، واحميده، فتحي، والحجازي، سعاد. (2010). مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية. مجلة جامعة دمشق، 26 (3)، 737- 781.

دندش، فايز، وأبو بكر، الأمين. (2003). دليل التربية العملية وإعداد المعلمين. الإسكندرية: دار الوفاء.

راشد، علي. (1996). اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية. القاهرة: دار الفكر العربي.

شاهين، محمد. (2010). مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، 2 (4)، 45 – 74.

الصفار، نشوان. (2009). المشكلات التي تواجه طلبة قسم التربية الرياضية، كلية التربية الأساسية أثناء فترة التدريب الميداني. مجلة علوم الرياضة، جامعة ديالى، عدد 1، 265 – 279.

عبدالمعطي، حسن. (2009). المقاييس النفسية المقننة. القاهرة: زهراء الشرق.

العليمات، علي. (2008). مشكلات طلبة التربية العملية في كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت. رؤى مستقبلية، ج 1. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

العمايرة، محمد. (2003). مشكلات التربية العملية كما يراها طلبة الفصل الثامن في كلية العلوم التربوية الجامعية، الأونوروا. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، 4، 159 - 195.

القاسم، عبدالكريم. (2007). مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 10، 129 – 184.

كوسة، سوسن، وباسروان، وفاء. (2003). مشكلات التربية العملية في ضوء آراء الطالبات المتدربات بكلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 87، 45–66.

المصري، وائل. (2010). معيقات التدريب الميداني لدى طلبة قسم تعليم الرياضة بجامعة الأقصى– غزة: وجهة نظر تقييمية. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، 12 (2)، 509 – 536.

نصر الله، عمر. (2001). أساسيات في التربية العملية. عمان: دار وائل للنشر.

هندي، صالح. (2006). مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية. مجلة دراسات (العلوم التربوية)، 33 (2)، 517 – 533.

Abou-Assali, M. (2013). The Emotional Experiences of United Arab Emirates EFL Student Teachers during the Practicum. Doctor of Education (EdD). University of Exeter, Exeter.

Al-Hiary, G. , Almakanin, H. & Tabbal, S. (2015). Problems Faced by Pre-service Special Education Teachers in Jordan. International Education Studies, 8 (2), 128 – 141.

Al-Momani, F. (2016). Challenges of Practicum at College of Education: Supervisors & Student Teachers' Perspective. International Journal of Novel Research in Humanity and Social Sciences, 3 (3), 45-52.

Arnett, S. & Freeburg, B. (2008). Family and Consumer Sciences Pre-Service Teachers: Impact of an Early Field Experience. Journal of Family and Consumer Sciences Education. 26 (1), 48 - 56.

Black-Branch, J., & Lamont, W. (1998). Duty of care and teacher wellness: A rationale for providing support services in colleges of education. Journal of Collective Negotiations, 27, 175 - 193.

Campbell, M., & Uusimaki, L. (2006). Teaching with confidence: A pilot study of an intervention challenging pre-service education students' field experience anxieties. International Journal of Practical Experiences in Professional Education, 9 (1), 20 - 32.

Campbell, M., Tangen, D., & Spooner-Lane, R. (2006).A programme for preparing ethnic minority teachers for practicum. International Journal of Practical Experiences in Professional Education, 9 (2), 1 - 10.

Capel, S. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. Educational Research, 39, 211 - 228.

Chan, D. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. Educational Psychology, 22 (5), 557 - 569.

Chaplain, R. (2008). Stress and Psychological Distress among Trainee Secondary Teachers in England. Educational Psychology, 28 (2), 195 - 209.

Ergul, C., Baydik, B. & Demir, S. (2013). Opinions of In-Service and Pre-Service Special Education Teachers on the Competencies of the Undergraduate Special Education Programs. Educational Sciences: Theory & Practice, 13 (1), 518 - 522.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Teachers College Record, 103, 1013 - 1055.

Foncha, J., Abongdia, J. & Adu, E. (2015). Challenges Encountered by Student Teachers in Teaching English Language during Teaching Practice in East London, South Africa. Int J Edu Sci, 9 (2), 127 - 134.

Ganal, N. & Andaya, O. (2015). Problems of Prospective Teachers of Philippine Normal University, North Luzon Campus during Practice Teaching. Asia Pacific Journal of Research, 1(28), 59-79.

Gardner, S. (2010). Stress Among Prospective Teachers: a Review of the Literature. Australian Journal of Teacher Education, 35 (8), 18 - 28.

Hamaidi, D., Al-Shara, I., Arouri, Y. & Abu Awwad, F.(2014). Student-Teachers' Perspectives of Practicum Practices and Challenges. European Scientific Journal,10 (13), 191 – 214.

Hamdan, A. (2015). Challenges and constraints encountered by Saudi pre-service science teachers: a critical perspective. Learning and Teaching in Higher Education. Gulf Perspectives, 12(1). http://lthe.zu.ac.ae

Lugton, M. (2000). Problematizing The Practicum. http://people. umass.edu/educ870/teacher_education/Lugton-presrv.htm

MacDonald, C. (1993). Coping with stress during the teaching practicum: The student teacher's perspective. The Alberta Journal of Educational Research,39,407-418.

Maguire, M. (2001). Bullying and the Postgraduate Secondary School Trainee Teacher: An English Case Study. Journal Of Education For Teaching, 27 (1), 95-109.

Mahmoudi, F. Özkan, Y.(2016). Practicum Stress and Coping Strategies of Pre-service English Language Teachers. International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, GLOBELT, 14-17 April, Antalya, Turkey.

McCluskey, K. (2012). The absolute necessity for a working model to support pre-service teachers of a non-English speaking background. International Research and Pedagogy, 38 (5), 571-584.

McJunkin, M., Justen, J., Strickland, H., & Justen, S. (1998). Supervisory styles preferred by student teachers. The Clearing House, 71, 248-250.

Merc, A. & Subasi, G. (2015). Classroom Management Problems and Coping Strategies of Turkish Student EFL Teachers. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 6 (1), 39 – 71.

Merc, A. (2010). Self-Reported Problems of Pre-Service EFL Teachers throughout Teaching Practicum. Anadolu University Journal of Social Sciences,10 (2), 199–226.

Morton, L., Vesco, R., Williams, N., & Awender, M. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. British Journal of Educational Psychology, 67, 69-89.

Murray-Harvey, R.(2001). How Teacher Education Students Cope with Practicum Concerns. The Teacher Educator, 37(2), 117- 132.

Murray-Harvey, R., Silins, H., & Saebel, J. (1999). A Cross-Cultural Comparison of Student Concerns in the Teaching Practicum. International Education Journal 11(1), 32-44.

Murray-Harvey, R., Slee, P., Lawson, M., Silins, H., Banfield, G., & Russell, A. (2000). Under Stress: the concerns and coping strategies of teacher education students. European Journal of Teacher Education, 23(1), 19-35.

Mutlu, G. (2014). Challenges in Practicum: Pre-Service and Cooperating Teachers' Voices. Journal of Education and Practice, 5(36),.

Nallaya, S. (2016). Preparing International Pre-Service Teachers for Professional Placement: In-School Induction. Australian Journal of Teacher Education, 41(4), 109 - 125.

Turner, D. (2011). The teaching school model as a mean s for addressing the knowing-doing gap. Doctor of Education thesis, Central Queensland University, Rockhampton. http://hdl.cqu.edu.au/ 10018/916546

Walelign, T. & Fantahun, M. (2006). Assessment on Problemss of the New Pre-service Teachers Training Programme in Jimma University. Ethiopian Journal of Education and Science, 2 (2), 63- 72.