

الصعوبات التي تواجهها الطالبات الملمات في كلية التربية الأساسية في تعاملهن مع التلاميذ ذوي الإعاقة في الصفوف العادية أثناء فترة التربية العملية

د. فوزي عبداللطيف الدوخى د. مبارك عبدالله الذروه

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب - كلية التربية الأساسية

دولة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على الصعوبات التي تواجهها الطالبات الملمات في كلية التربية الأساسية مع التلاميذ ذوي الإعاقة أثناء أدائهن للتربية العملية في المدارس العادية. تكونت عينة الدراسة من ٤٥٧ طالبة معلمة من طالبات كلية التربية الأساسية المسجلات في مقرر التربية العملية، موزعين على مدارس ابتدائية للبنين والبنات بواقع ١٧١ طالبة معلمة في مدارس البنين و٢٨٦ طالبة معلمة في مدارس البنات. قام الباحثان بإعداد استبانة هدفا من خلالها التعرف على الصعوبات التي يواجهها الطالبات الملمات أثناء تدريس ذوي الإعاقة في الصفوف العادية. تألفت الاستبانة من أربعة محاور رئيسية مثلت الصعوبات الإدارية، الصعوبات التدريسية، الصعوبات السلوكية، والصعوبات العلمية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطالبات الملمات يعانين بشكل عام من جميع أنواع الصعوبات التي تم بحثها في الدراسة الحالية، كما أظهرت النتائج أن الصعوبات التدريسية والعلمية كانت أكثر حدة لدى الطالبات الملمات من الصعوبتين الأخريتين (الإدارية، السلوكية). كذلك أظهرت النتائج أن الطالبات الملمات في التخصصات العلمية والمساندة واجهن حدة أكبر في جميع الصعوبات مقارنة بالطالبات الملمات في التخصصات الأدبية، بالإضافة إلى أن الطالبات الملمات اللواتي درسن التلاميذ قد واجهن حدة في تلك الصعوبات أكثر مما واجهتها الطالبات الملمات اللواتي درسن التلميذات.

مقدمة

إن الدول على اختلاف فلسفتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتمامها وعنايتها وتتيح له

فرص النمو المهني المستمر، وتيسر له الظروف لتحسين أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية، ذلك إن للمعلم دوراً أساسياً في عملية التعليم والتعلم، ولا يختلف إثنان حول أهمية هذا الدور وسمو المهنة وشرفها وقديسيته؛ فهو ركيزة أساسية لتطوير العملية التعليمية والتربوية. وانطلاقاً من الدور المحوري الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي، وإيماناً بمركزية التأثير الذي يحدثه المعلم في نوعية التعليم ومستواه، فإن الصعوبات التي تواجه المعلم، وتقف حائلاً بينه وبين تأديته لواجبه، تؤدي إلى آثار سلبية على العملية التعليمية والتربوية برمتها.

وعلى الصعيد الإحصائي للمعلم تعتبر مقررات التربية العملية التي تقدم من خلال كليات إعداد المعلمين الجانب الرئيس في الإعداد المهني للطلاب المعلم، حيث يكتسب أثناءها المهارات والإجراءات التدريسية الفعلية، وتعد من أهم المقررات في برامج إعداد المعلمين التي توجه فيها الطالبة المعلمة توجيهاً فردياً في فترة التدريب والإعداد. ففي هذه المرحلة تتعرف الطالبة على خصائص ومهارات مهنة التدريس، وتكتسب فكرة عامة عن مقومات التدريس الناجح، وعن أهم طرق التدريس والتقويم وذلك من خلال المواقف الحقيقية التي تتعرض لها أثناء عملها مع تلاميذ المدرسة؛ (حمدان، ١٩٨٢).

ومن خلال مقررات التربية العملية يحدث التكامل فيما بين الجانب النظري المتعلق بالمعارف والنظريات والأدبيات التربوية والجانب المهاري المتعلق بالتفاعل مع المتعلمين، والتعامل مع ظروف الموقف التعليمي بأبعاده المختلفة؛ (العمامرة، ٢٠٠٣). ولما كان التلاميذ ذوو الإعاقة هم جزء مهم من نسيج العملية التعليمية، فإنه من الأهمية بمكان التركيز على إعداد المعلمين ليكونوا قادرين على التعامل مع تلك الفئات في مختلف المواقف التربوية، وهذا ما يفتقده كثير من المعلمين والمعلمات في مؤسساتنا التربوية والتعليمية؛ (جرار، ٢٠٠٨).

مشكلة الدراسة

بدأت دولة الكويت بالاهتمام بالتعليم باكراً من خلال مراكز التعليم النظامي التي أنشأتها في سنوات ما قبل الاستقلال، حيث أنشئت المدرسة

المباركية عام ١٩١١ تلتها مدرسة الإرسالية الأمريكية التي كانت تدرس اللغة الإنجليزية عام ١٩١٧ ثم المدرسة الأحمدية عام ١٩٢١، ثم توالى بعد ذلك المدارس النظامية الأخرى. ولم يكن تعليم ذوي الإعاقة بغائب عن ذلك الاهتمام، حيث حرصت الدولة على تهيئة البيئة المناسبة لتعليم تلك الفئة من خلال إنشاء المعاهد الخاصة في الأعوام ما بين ١٩٥٥-١٩٦٥، التي استهدفت الإعاقات البصرية والسمعية والحركية بالإضافة للإعاقة الفكرية.

وقد أولت دولة الكويت أيضاً اهتماماً كبيراً في مجال إعداد المعلمين بإنشاء معهد لإعداد المعلمين في عام ١٩٤٩ ثم آخر لإعداد المعلمات في عام ١٩٥٣. وبعد استقلال الكويت في عام ١٩٦١ تم إنشاء معهد المعلمين الذي يضم مدرسة لإعداد المعلمين وأخرى لإعداد المعلمات، الذي تطور لاحقاً ليكون كلية التربية الأساسية في عام ١٩٨٦ تحت مظلة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب؛ (كلية التربية الأساسية، ١٩٩٨)، وكذلك كلية التربية؛ التابعة لجامعة الكويت التي تم إنشاؤها في عام ١٩٦٦. وكانت جميع تلك المعاهد والكليات تهتم بإعداد المعلمين للتعامل مع الطلبة العاديين ولم يكن هناك أي اهتمام لإعداد معلمين للتعامل مع ذوي الإعاقة في تلك الفترة حتى عام ٢٠٠٣ عندما قررت كلية التربية الأساسية التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي إنشاء قسم التربية الخاصة وأولت له مسؤولية إعداد معلمي ذوي الإعاقة.

ونظراً لحدثة مجال إعداد معلمي ذوي الإعاقة في دولة الكويت والسياسات التربوية القائمة على فصل التعليم الخاص عن التعليم العام، فقد تم فصل برامج إعداد معلمي الفصول العادية عن معلمي ذوي الإعاقة، فأصبح الطلبة المعلمون في الفصول العادية يمضون أربع سنوات في الكلية دون أن يلمسوا بأي من خبرات أو نظريات تدريس ذوي الإعاقة، بينما يتلقى نظراؤهم في برنامج إعداد معلمي ذوي الإعاقة خبرات مكثفة في المجال.

ولما كانت الفصول العادية في المدارس بشكل عام تحتوي على مزيج من الطلبة العاديين والطلبة ذوي الإعاقة الذين لم يتم تشخيصهم، أو الذين تم

تشخيصهم ولم يرغب أولياء أمورهم بنقلهم إلى فصول ذوي الإعاقة لسبب أو لآخر، فقد وجد معلمو الفصول العادية أنفسهم مرغمين على التعامل مع ذوي الإعاقة في تلك الفصول دون إعداد مسبق مما قد يشكل لهم مشكلة في كيفية التعامل معهم.

وتعتبر طالبات كلية التربية الأساسية الدارسات في مجالات تدريس العاديين إحدى الفئات التي قد تواجه تلك المشكلة مع ذوي الإعاقة في الفصول العادية، لذلك هدفت الدراسة الحالية إلى استطلاع آرائهن حول طبيعة تلك المشكلات.

ومن هنا فإن مشكلة الدراسة الحالية تتعلق بما تواجهه الطالبة المعلمة للفصول العادية أثناء برنامج التربية العملية من صعوبات متعلقة بالتعامل مع ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية.

أسئلة الدراسة

- من خلال مشكلة الدراسة حددت أسئلة الدراسة في التساؤلات التالية:
- ١ - هل تواجه الطالبات المعلمات بكلية التربية الأساسية صعوبات أثناء تدريس ذوي الإعاقة في الصفوف العادية؟
- ٢ - هل تتفاوت الصعوبات التي تواجهها الطالبات المعلمات في التربية العملية من حيث أهميتها؟
- ٣ - هل تختلف حدة الصعوبات التي تواجهها الطالبات المعلمات بكلية التربية الأساسية أثناء تدريس ذوي الإعاقة في الصفوف العادية باختلاف تخصصاتهم وجنس التلاميذ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على الصعوبات التي تواجهها الطالبات المعلمات للفصول العادية في التعامل مع ذوي الإعاقة المتواجدين في الفصول العادية، وتم تحديدها بأربعة أنواع من الصعوبات هي الإدارية والتدريسية

والسلوكية والعلمية، كما تهدف الدراسة أيضاً إلى تحديد حدة هذه الصعوبات بشكل عام وما إذا كانت تختلف حدتها باختلاف متغيرات الدراسة الديمغرافية والمتمثلة في تخصص الطالبة المعلمة وجنس التلميذ.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية في:

- ١ - معرفة الصعوبات التي تواجه معلمي التربية العملية أثناء التدريس والتعامل مع ذوي الإعاقة.
- ٢ - الإسهام في تطوير التربية العملية بما يخدم عملية إعداد الطالب المعلم.
- ٣ - معرفة مدى الحاجة لإحداث تغييرات ضرورية على برامج إعداد المعلمين.
- ٤ - بناء قاعدة بيانات عملية يمكن الرجوع إليها عند تحديث المقررات أو بناء مقررات جديدة في الكلية.

مصطلحات الدراسة

التربية العملية: هي عبارة عن مجموعة من البرامج والمرافق المدروسة والمنظمة من قبل معاهد المعلمين وكليات التربية والتنسيق مع المدارس التي تتم فيها هذه البرامج بهدف تفاعل الطالب المعلم في المواقف المختلفة داخل وخارج الفصل لتحقيق مجموعة من المهارات والقدرات والاتجاهات التدريسية إلى جانب تزويده بمجموعة من المعارف والمعلومات التعليمية التي تفيده في أداء عمله معلماً للعملية التعليمية في مختلف جوانبها التعليمية والإرشادية والتوجيهية والنوعية مع التلاميذ؛ (الكندري، ٢٠٠٩: ٤).

الطالب المعلم: هو الذي يقوم بممارسة التربية العملية في المدارس المتعاونة لمدة فصل دراسي كامل ونصابه التدريسي لا يقل عن حصتين، ولا يزيد عن أربع حصص في الأسبوع؛ (العمرى، ٢٠٠٨: ٤٥).

الصفوف العادية: هي صفوف التعليم العام المخصص للتلاميذ العاديين والممتدة من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر، وهي عادة ما تكون مكونة من غالبية تمثل تلاميذ عاديين متقاربين في قدراتهم العقلية وقلة تمثل تلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة؛ (العنزي، ٢٠٠٩).

التلميذ ذو الإعاقة: هو التلميذ الذي يختلف في قدراته العقلية أو الحسية أو الجسمية أو الصحية أو التواصلية أو الأكاديمية اختلافاً يوجب تقديم خدمات التربية الخاصة له؛ (جرار، ٢٠٠٨).

ويعرفه الباحثان بأنه التلميذ الذي تم تشخيصه على أنه ينتمي لأحد فئات التربية الخاصة وفقاً لملف التلميذ في المدرسة المنتمي إليها.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: طالبات التربية العملية في جميع تخصصات كلية التربية الأساسية.

الحدود المكانية: كلية التربية الأساسية للبنات التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٠ - ٢٠١١).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أدت التغيرات المتعددة والمعقدة التي يشهدها العالم، ومنها التغيرات الديمغرافية، والتربوية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتكنولوجية، إلى حاجة المجتمعات لنظم تعليم قوية؛ مما اقتضى السعي لتحسين جودة إعداد المعلم، ومن هنا، فقد فتحت هذه التحديات نافذة من الفرص لإجراء عمليات الإصلاح والتحسين في اختيار المعلمين وإعدادهم، خاصة أن معلمي المعلمين أنفسهم بدءوا يعترفون بأن مهنة التدريس، تمثل حلقات متصلة وليست منفصلة؛ لذلك فإن مهنية المهنة، واجتذاب الأفراد، وإحكام إعدادهم، ومواصلة تطوير أدائهم،

هي الخطوات الأساسية نحو الإصلاح، وذلك من خلال اعتمادها بصرامة؛ (Westbook, Shan, Durrani, Tikly, Khan & Dunne, 2009).

ولذلك، فإن العالم اليوم بحاجة إلى معلمين يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفاءة، في الوقت الذي تسعى فيه دول العالم عام (٢٠١٥) إلى توفير التعليم للجميع، بالإضافة إلى أن هناك ٦٠ مليون معلم يعملون في سلك التعليم، عدد كبير منهم غير مدربين وغير مؤهلين، إضافة إلى هذا، فإن المعارف والمهارات التي يحتاجونها لم يتم الاتفاق بعد على تثبيتها؛ (Perraton, Creed & Robinson, 2002). ففي كل يوم، تبرز معطيات جديدة، وتحديات جديدة، تحتاج مواجهتها إلى أفراد ذوي خبرات جديدة وأفكار وأساليب ومهارات وخطط عمل للتعامل معها بنجاح. لهذا فإن القطاع التربوي بحاجة إلى معلم مبدع ومبتكر ونافذ البصيرة، قادر على التكيف مع البيئة المحيطة به بكل ما فيها من تغيرات وتحولات وفق القيم السائدة والأهداف المرغوبة؛ لذلك فإن التنوع التربوي والمناخ التربوي المنشود لا يمكن أن يؤتيا ثمارهما إلا من خلال معلم يمتلك المعارف والمهارات والقدرات التي تسهم في استنهاض قدرات المتعلمين نحو نهل الخبرات التربوية، ومساعدتهم على الاندماج والتكيف مع تغيرات العصر ومتطلباته، وبالتالي، أخذت تبرز بقوة أهمية الالتفات إلى تربية المعلم ابتداءً من اختياره وانتهاءً بتدريبه أثناء الخدمة، وهي عملية مستمرة، ليس لها حدود إلا بنهاية الخدمة؛ (شوق وسعيد، ١٩٩٥).

وقد أشار إبراهيم (٢٠٠٣) إلى تأكيد مكروم (١٩٩٩) في دراسة له، حول إعداد وتدريب المعلمين في القرن الحادي والعشرين إلى ضرورة إعداد المعلم مع الأخذ في الحسبان تنمية مدركاته حول مفهوم التربية من خلال تشكيل فكره، وتنمية قيمه ومهاراته، وتعديل سلوكه بما يتفق ومتطلبات مهنة التدريس مع التأكيد على تنمية وعيه بمظاهر التغيير في المجتمع وموقف التربية منها؛ (إبراهيم، ٢٠٠٣).

وفي ضوء ذلك، ظهرت دعوات عالمية ومحلية لإثارة الاهتمام بالمعلم وإعداده، واتضح ذلك جلياً من خلال نتائج الأبحاث والدراسات في هذا المجال،

فعلى الصعيد الدولي، أشارت الوكالة القومية للتدريس بالولايات المتحدة إلى أن التحديات الموجودة اليوم في المدارس، تتطلب أن يعد المعلمون أفضل من ذي قبل؛ لأن معلمي القرن الواحد والعشرين، يواجهون اليوم الكثير من التحديات واتساعاً في نطاق الأدوار والمسؤوليات التي تتعلق بطبيعة الأجيال الجديدة؛ (الادغم، ٢٠٠٣).

ولما كان الإعداد العام للمعلم، يتناول الجوانب النظرية بأبعادها المتعلقة بمادة التخصص أو الموضوعات التربوية المختلفة؛ فإن هذا غير كافٍ لإعداد معلم جيد، إذ تقتضي المهنة أن يمكن الطالب المعلم من ممارسة دوره؛ وذلك للتأكد من حسن أدائه؛ لهذا فإن كليات التربية تضمن برامج إعداد المعلم برامج للتربية العملية، بوصفها تدريباً عملياً على أرض الواقع، وهي تمثل عصب الإعداد التربوي، كونها تهدف إلى تنمية مهارات الطالب المعلم وفهمه لمتطلبات عملية التدريس؛ (الادغم، ٢٠٠٣).

ونظراً للشكاوى على الصعيدين العالمي والعربي من ضعف المستوى الأكاديمي والتربوي والثقافي والاجتماعي للمعلمين، فقد اقتضت الضرورة على هذه المجتمعات إعادة النظر في خطط وبرامج ومقررات إعداد المعلمين في كليات التربية بما يحفظ لها التوفيق بين الأصالة والمعاصرة وفق الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين وتأهيلهم؛ (الشهابي، ٢٠٠٣). ونظراً للإجماع على أن جودة المعلم هي الأكثر أهمية من بين العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة والتطوير التعليمي، فقد اعتبر إعداد المعلم بأنه الترياق الشافي لمواجهة مشكلات التفاوت في مستويات التحصيل، ولعل السؤال الأبرز والأهم في هذا السياق هو كيف يتم إعداد وتدريب المعلم، فالشيء المهم في عملية تنظيم وإعداد المعلم ينعكس من خلال ضبط أمرين هامين هما مدخلات برامج إعداد المعلم، والمخرجات المتعلقة بدرجة تأثير الإعداد، والتعلم والمهنية والتدريب، وقد اعتبر هيرست أن التدريب الميداني هو العامل الأساس والمكمل للمعرفة المهنية كما أنه دليل اختباري صارم؛ (In: Smith, 2004).

وانسجماً مع أهمية ودور التربية العملية فقد اعتبرها أرورا (Arora, 2006) بأنها المكون الرئيس لبرنامج الإعداد، واعتبرها برنامجاً مهنيّاً يهدف بشكل عام إلى إعداد الأفراد ليكونوا معلمين بالاعتماد على أدوار ومواقف الموجهين، والإداريين، والمدرسين، والمعلمين المتعاونين، لذلك ينبغي أن ترتبط التربية المهنية بالحاجات لمهنة التدريس، كما يؤكد أن توثيق الصلة بين مكونات التدريب مع برنامج إعداد المعلم لن يتأتى إلا من خلال مقابلة النشاطات التدريبية مع الأدوار المتوقعة للمعلم في عالم اليوم.

ويرى كوب (Cobb, 1999) أن العالم اليوم أصبح بمنزلة مجتمع عالمي، لهذا فإن التربية ترى على أنها المسرح الأساس في التطوير العالمي، من حيث النمو الاقتصادي، وتطوير معايير الحياة ومتطلباتها، وبالتالي فإن إعداد المعلم المعاصر والتطوير المهني المستمر، هما مفتاح الإصلاح التربوي، وفي ضوء ذلك، فقد أدركت دول عديدة أن جودة المعلم هي هدف وبالتالي ركزت برامجها على إعداد المعلم.

من خلال ما تقدم، يتضح أهمية دور التربية العملية في إعداد المعلم، فقد أوضح كوننت أن التربية العملية الميدانية تثبت الأسس النظرية التي درسها الطالب المعلم، وتعرفه بالمواقف التعليمية، كما تسهم في توليد الاتجاهات الإيجابية لديه نحو مهنة التدريس، وتمكنه أيضاً من التعرف على قدراته التدريسية؛ (في: الحصيني والديحان، ١٩٩٦).

فيما أشار نورس (Norrise, 1990) إلى أن خبرة الطالب المعلم تمثل ذروة الاستهلال في عملية إعداد المعلم، فهي الفرصة التي يتيح للفرد خلالها ممارسة مهنة التعليم من أجل تطبيق النظريات والطرق التي سبق لهم دراستها في مرحلة الإعداد، وتتجلى في هذه المرحلة أهمية أدوار المشرفين والمعلمين المتعاونين بوصفهم المصادر الأولى لمكونات خبرات الطالب المعلم.

وتعد التربية العملية مرحلة مهمة وضرورية من مراحل إعداد المعلمين فهي الفترة الزمنية التي يسمح فيها للطالب والطالبة بالتحقق من صلاحية وإجرائية الخبرات ومتطلبات الفصول الدراسية الحقيقية وإعدادهم نفسياً وتعليمياً وإدارياً تحت إشراف وتوجيه مربين مؤهلين من كلية أو معهد الإعداد؛ (الفوزان، ٢٠٠١).

وتحتل التربية العملية مكانة متميزة في المسيرة التعليمية لإعداد المعلمين، إذ يطلق عليها مرحلة إعداد ما قبل الخدمة، فهي تمثل مختبرا تربويا يقوم فيه الطالب بتطبيق معظم المبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي وعملي في الميدان الحقيقي لها وهو المدرسة، بالتالي تصبح عملية إعداد المعلمين عملية تتصف بالواقعية وأنها ذات معنى وقيمة وظيفية؛ (عبدالله، ١٩٩٧).

ويعزز هذا كله ما يدركه الطلبة المتدربون وهم يقومون بالتدريب العملي في المدارس من تحقيق أكبر فائدة من خلال برامج التربية العملية لأنهم تعاملوا مع التلاميذ و المناهج والإدارة المدرسية وتمكنوا من اكتشاف المشكلات الميدانية بشكل واقعي كما أنهم حاولوا تجريب بعض المبادئ والمفاهيم والنظريات التي درسوها في كلياتهم؛ (سليمان وحسن، ١٩٩٠).

وتواجه الطالبة المعلمة في مرحلة التربية العملية صعوبات عدة تؤثر على كيفية التعامل مع النسبة الكبيرة من الطلبة الذين يعانون من الإعاقات المختلفة. تلك الإعاقات التي تتنوع لأسباب نفسية، أو اجتماعية، أو عقلية، أو سمعية، أو لغوية، أو غيرها. فذوو الاحتياجات الخاصة لديهم نقص مزمن أو دائم وراثي أو مكتسب في قدراتهم الجسمية أو العقلية يعوق حركتهم؛ مما يؤثر في قدراتهم وإمكاناتهم لممارسة حياتهم، مثل الأسوياء، لهذا نجد بأن الإعاقة الخاصة لكل منهم لها تأثير انعكاسي نفسي أو اجتماعي أو انفعالي أو مركب نتيجة الإصابة بخلل أو عجز يمنعهم من أداء الدور المطلوب منهم في الحياة؛ (المطرودي، ١٤١٦).

ووجود التلاميذ ذوي الإعاقة في الصفوف العادية يشكل عائقاً أمام الطالبة المعلمة في تعليمهم وتدريبهم. ويزداد الأمر خطورة ما توصلت له دراسة (Ewing, 2002) من أن ثلث المعلمين المبتدئين قدموا استقالاتهم بسبب ما وجدوه من اضطرابات سلوكية وانفعالية لدى تلاميذ ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية.

من هنا ظهرت الحاجة إلى أهمية التعرف على الصعوبات أثناء التربية العملية والتي أكد جزءاً مهماً منها بدري (٢٠٠٥) نقلاً عن بيان "سلامنكا" المعقود في أسبانيا عام ٢٠٠٠، حيث أشار البيان إلى ما يلي:

- ١ - التركيز في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على تطوير المواقف الايجابية من الطلبة المعاقين.
 - ٢ - التأكيد على أن المهارات والمعارف اللازمة لتعليم هؤلاء الطلبة هي ذاتها المهارات والمعارف المطلوبة للتعليم الجيد.
 - ٣ - الاهتمام بمستوى كفاية المعلم في التعامل مع الطلبة المعاقين عند منح شهادات مزاولة مهنة التعليم.
 - ٤ - تنظيم الحلقات الدراسية، وتوفير المواد المكتوبة للمديرين والمعلمين ذوي الخبرة الواسعة، ليقوموا بدورهم في دعم وتدريب المعلمين الأقل خبرة.
 - ٥ - قيام الجامعات ومعاهد التعليم العالي بإجراء البحوث وتنفيذ البرامج التدريبية التي تعزز دور معلمي المعاقين.
 - ٦ - إشراك المعاقين المؤهلين في النظم التعليمية ليكونوا نموذجاً يحتذى به.
- وبناء عليه، كان من الضروري إعداد معلمات قادرات على توفير الرعاية المناسبة لهم من خلال إعدادهن الأعداد الأمثل منذ التدريب العملي؛ ليحقق النهوض المتكافئ لهن بما يوافق خصائصهن وظروفهن ويلبي رغباتهن وحاجاتهن ويزيد من ثقتهن بأنفسهن.
- وانطلاقاً من أهمية التربية العملية والخبرات الميدانية على كل المستويات وفي كل الدول المتقدمة منها والنامية كان علينا أن نستكشف ما يقوم به الآخرون، وخاصة من سبقونا في الآونة الحديثة في هذا المجال، وفي هذا الصدد نستعرض بعض ما تأخذ به بعض الدول لتيسير برنامج التربية العملية والخبرات الميدانية. وعلى ذلك جاءت بعض الدراسات والبحوث في بعض الجامعات الأجنبية والعربية، ومنها:

دراسة زيتون وعبيدات (١٩٨٤) التي استهدفت تحليل وتقويم برنامج التربية العملية حيث استخدم الباحثان استبانة تهدف إلى التعرف على مشكلات الطلبة المعلمين وانطباعاتهم عن التدريب الميداني وتحديد نوع العلاقة بين متغير الممارسة الفعلية في التربية العملية مع متغيرات أخرى شملت معدل

المساقات التربوية والمعدل التراكمي والجانب النظري في التربية العملية ودرجة أساليب التدريس الخاصة. وكشفت الدراسة أن أغلبية أفراد العينة ٧٨,٢٪ أكدوا أن التربية العملية ساعدتهم في برمجة المخطط العام للتدريس من حيث تحديد الأهداف وصياغتها واختيار المحتوى التعليمي والوسائل المعنية وأساليب التقويم المناسبة.

واستهدفت دراسة صادق (١٩٨٥) معرفة المشكلات والصعوبات التي تواجه التربية العملية وتوقع أداء الطلبة المعلمين للمهارات التدريسية. وكانت أداة الدراسة استبانة من إعداد الباحث لتحقيق هدف الدراسة. وطبقت على عينة من (١٢٧) طالباً وطالبة من السنة الثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة الأزهر، وكانت من أهم نتائج الدراسة وجود مشكلات مهمة مثل عدم التدريب على المهارات المختلفة في الكلية، وقصر فترة التربية العملية للطلاب المعلمين مع عدم وجود مشرف على مستوى عالٍ من الكفاءة التربوية للإشراف على الطلاب المعلمين.

أما دراسة حسان (١٩٩٢) فقد استهدفت واقع التربية العملية في دول الخليج للتعرف على برامج التربية العملية في تمكين الطلبة من تطبيق ما درسوه في كليات التربية من مواد نظرية، وتحديد دور برامج التربية العملية في تنمية الميول نحو مهنة التعليم وبيان الصعوبات الأساسية التي تواجه أطراف التربية العملية من طلبة ومشرفين وإداريين.

وقام الفرا وعبد (١٩٩٤) بدراسة المعوقات التي يواجهها طلبة التربية العملية في كلية التربية بجامعة صنعاء. وكان من أهداف الدراسة وضع قائمة بأهم المشاكل التي يعاني منها طلبة التربية العملية، وذلك عند قيامهم بالتدريب ميدانياً على مهارات التدريس في المدارس وتحديد وزن كل مشكلة وتحديد أثر كل من نظام الإعداد الأكاديمي والمهني ونظام التربية العملية المتبع وطبيعة الإشراف وطبيعة المدارس المتعاونة في إعاقه برامج التربية العملية. وقد شملت عينة الدراسة ١٢٠ طالباً و ٧٠ طالبة وكانت أداة الدراسة مقياساً خاص لهذا الغرض، وأشارت نتائج الدراسة أن من أهم المشكلات عدم وجود أجهزة تعليمية

مناسبة في المدارس، وافتقار المدارس المتهانة لورش الوسائل التعليمية، وعدم قابلية ما درسه الطلبة في الجامعة للتطبيق العملي. كما انتقدت الدراسة النظام المتبع في تنفيذ التربية العملية حيث لا يزور الطالب المدرسة إلا يوماً واحداً في الأسبوع لمدة قصيرة أثناء الفصل الدراسي.

وحاولت دراسة ذياب (١٩٩٩) استقصاء ميول الطلبة المعلمين نحو برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية، وجمع بيانات تفصيلية عن آراء الطلبة المعلمين بخصوص بعض القضايا المتعلقة بخبرتهم في الجزء النظري (التهيئة) من حيث المحتوى والأنشطة والأساليب والتقويم وخبرتهم خلال الجزء العملي (الميداني) من حيث بعض الجوانب الإدارية والتنظيمية وتقويمهم لأثر الخبرة الميدانية على أدائهم.

وأوضح سورطي (٢٠٠٠) في دراسته العديد من الصعوبات التي تواجه المعلم، مثل: الحاجة إلى التقدير المهني، و العلاقة بين الزملاء والطلبة، وسوء سلوك الطلاب وضيق الوقت وضغوط العمل، ونقص الدعم، وظروف العمل، وسوء معاملة الإدارة المدرسية، وعدم ملاءمة التجهيزات المدرسية، وكثرة عدد التلاميذ في الفصل. وأظهرت الدراسة أن ميول الطلبة كانت إيجابية تجاه بعض جوانب البرنامج وسلبية تجاه البعض.

كما استهدفت دراسة بخش (٢٠٠٠) برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات المعلمات. واستخدمت أداة الدراسة استبانة تم تطبيقها على ١٩٨ طالبة من طالبات الفرقة الرابعة، وأوضحت النتائج أن برنامج التربية العملية بنظامه الحالي لا يساعد على إكساب الطالبات الكثير من مهارات التدريس اللازمة، كما يوجد قصور في هذا النظام من حيث الإشراف عليه، ومن حيث التقويم. كما اتضح من آراء الطالبات أن الفترة الزمنية المحددة للبرنامج طويلة جداً ومضيعة للوقت. إضافة إلى وجود مشكلات تعترض الطالبات المعلمات أثناء وجودهن في المدرسة من قبل إدارة المدرسة في العلاقات الاجتماعية أو من ناحية موضوعية تقويم الطالبات المعلمات.

ومن الدراسات الأجنبية ما قامت به سيسيليا اوبنج (Obeng, 2007) حيث استهدف بحث الأساليب التي يتبعها المهنيون في تقييم الطلاب ذوي الإعاقة في بعض المناطق من غانا، وأسباب المشاكل التي يلاقيها الطالب المعلم لذوي الاحتياجات الخاصة. وأظهرت نتائج الدراسة أن فقر المدرسين من النواحي التدريبية والمهنية في التعامل مع ذوي الإعاقة كان من أهم الأسباب التي جعلتهم عاجزين عن التعامل معهم مما خلق العديد من المشاكل التي لا يوجد لها حل بالنسبة للمدرسين وذلك حد من قدرات المدرسين على مساعدة ذوي الإعاقة في تحقيق أهدافهم التعليمية وبخاصة الذين يعانون من مشاكل في السلوك وأكدت توصيات الدراسة ضرورة عمل دورات تدريبية متخصصة للمدرسين على عمل المعلمين من أجل زيادة فاعلية المعلم في التعامل مع الأطفال المعاقين.

واستهدف (Andreasen, Seevers, Dormody & Vanleeue, 2007) في دراستهم معرفة مستويات الكفاءة في التدريس المقدم للطلاب أصحاب الاحتياجات الخاصة في نظام الثانوي الزراعي، وكذلك إدراج الكفاءات والمهارات اللازمة لتدريس الطلاب ذوي الإعاقة في مدينة نيو مكسيكو، بالإضافة إلى ذلك قدمت تفصيلات عن تدريب ما قبل الخدمة وتدريب أثناء الخدمة، وكانت أداة التدريس استبانة حاسوبية لبيان ردود المعلمين القائمين في هذا المجال. وكانت من أهم نتائج هذه الدراسة أن التربية الخاصة بحاجة إلى كفاءات، وكذلك فهم المستويات المختلفة لخدمات التربية الخاصة، وفهم المستويات المختلفة للإعاقة، وفهم الاحتياجات الاجتماعية لطلاب التربية الخاصة والعمل مع أكثر من نوع واحد من الإعاقة.

وتناولت دراسة هاداديان وجيانج (Hadadian & Chiang, 2007) الطرق العلمية التي يستخدمها الطلاب الذين يؤدون التدريب العملي في الجامعات والذين سوف يصبحون مدرسين لذوي الإعاقة والمعوقات التي قد تؤخر الاستجابة من قبل الطلاب الذين يتعاملون معهم، وكذلك اعتماد أساليب تظهر أكثر المدرسين قدرة على التعامل مع ذوي الإعاقة، وكانت عينة الدراسة

مجموعة من المدرسين العاملين وآخرين تحت التخرج خاضعين لبرنامج التربية العملية بإجمالي عدد يصل إلى (٢٤٨) فرداً من جامعتين مختلفتين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الخبرات مع الطلاب ذوي الإعاقة لم تكفل لجميع الذين شملهم البحث أسلوباً كفوفاً في التعامل مع الطلبة، في حين أن الذين يتمرنون باستخدام برامج في التربية الخاصة كانوا أكثر ملاءمة لطبيعة العمل وأكثر جدوى مع الطلاب، ومن توصيات الدراسة إنشاء برنامج تأهيلي شامل هو بمثابة مقدمة إعدادية في بناء أساليب فعالة مع طلاب الاحتياجات الخاصة.

أما دراسة فان جاردرين (Van garderen, 2008) فقد استهدفت معرفة المشكلات التي تواجه المدرسين في مرحلة التدريب أو الممارسة مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالأخص مشكلة التواصل معهم أساساً، وتمثلت أداة البحث في استبانة عن طبيعة الممارسات التعليمية التي تقدم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والمواد التي تستخدم مع المعاقين، والمشاكل التي تواجههم في عملية التخاطب والتواصل، الوقت المخصص لحل تلك الصعوبات التي تواجههم. وكانت عينة البحث عينة عشوائية من المربين في المراحل المتوسطة ومدرسي التربية الخاصة وكانت نتائج الدراسة أن استخدام الأساليب تعطي أمثلة أو صوراً قد تكون حلاً لمشكلة التواصل، وذلك على أساس التفكير التحليلي اللازم في مرحلة التشجيع على التعلم، غير أن الدراسة أوضحت أن أغلبية المربين يمنحون ساعة واحدة بالأسبوع لحل مشكلات التدريس.

وهدف دراسة (Taylor, Basket, Duffy & When, 2008) إلى معرفة طبيعة وأنواع التعديلات اللازم تطبيقها لمواجهة الصعوبات في الممارسات التعليمية الجامعية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة العاطفية منها والسلوكية في أنظمة التعليم العالي في المملكة المتحدة، وكانت عينة الدراسة ممتدة على مدى عامين لثلاثة طلاب بالتعليم العالي. وكانت أهم نتائج الدراسة أن هناك حاجة ملحة لتلك التعديلات في المملكة المتحدة في مجالات، مثل: التدريس والتقييم (خصوصاً مع الصعوبات التي يلاقيها كل من المدرس والطالب) بما في ذلك بحث القيود القائمة في تلك المجالات والآثار والنتائج المترتبة عليها. وذكرت الدراسة

أن أعداد الطلاب الذين يلتحقون بالجامعات ويواجهون تلك الصعوبات في ازدياد كل عام؛ خاصة أن معظم الدعم التوجيهي يكون لذوي الإعاقة في المدارس وأن القليل من البحث كان على مستوى التعليم الجامعي.

التعقيب على الدراسات السابقة

أكدت الدراسات السابقة وجود بعض المشكلات التي تعوق الطالبات الملمات أثناء تدريبهن، ومن هذه المشكلات عدم قابلية ما درسه الطلبة في الجامعة للتطبيق العملي؛ (زيتون، ١٩٨٤). وانتقدت بعض الدراسات النظام المتبع في تنفيذ التربية العملية حيث لا يزور الطالب المعلم المدرسة إلا يوماً واحداً في الأسبوع لمدة قصيرة أثناء الفصل الدراسي، بالإضافة إلى عدم وجود مشرفين أكفاء؛ (صادق، ١٩٨٥؛ ذياب، ١٩٩٩؛ حسان، ١٩٩٢؛ اندرسن، ٢٠٠٧). في حين نجد دراسات أشارت إلى عدم وجود أجهزة تعليمية مناسبة في المدارس، وافتقار بعض المدارس لورش الوسائل التعليمية؛ (الفر، ١٩٩٤؛ السورطي، ٢٠٠٠؛ بخش، ٢٠٠٠) كما تواجه الطالبات الملمات أثناء الخدمة مع تلاميذ ذوي الإعاقة مشكلة التواصل (Van garderen, 2008) في حين نجد بعض الدراسات تشير إلى طبيعة وأنواع التعديلات اللازمة لبرامج التدريب لمواجهة الصعوبات في الممارسات التعليمية التي تعاني منها الطالبة المعلمة مع تلاميذ ذوي الإعاقة العاطفية والسلوكية كدراسة (Taylor et al., 2008) ولا تقتصر على وجود مشكلات في البرامج العملية أو المعوقات التي تعيق الطالبة المعلمة مع ذوي الإعاقة في البلدان العربية، بل تمتد أيضاً للبلدان الأجنبية والأفريقية مثل غانا، التي يعاني الطالب المعلم أثناء تعامله مع ذوي الإعاقة كدراسة (Obeng, 2007) ومن المشكلات التي يعاني منها الطلبة المعلمون أيضاً افتقارهم للطرق العلمية التي يجب تدريبهم عليها وممارستها مع التلاميذ ذوي الإعاقة أو العوامل الاجتماعية والديموجرافية كدراسة (Hadadian & Chiang, 2007).

وبناء على ما تقدم فإن الباحثين يهدفان في دراستهما الحالية إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه الطالبة المعلمة بكلية التربية الأساسية أثناء التربية العملية في التعامل مع ذوي الإعاقة بدولة الكويت.

كما أن الدراسات السابقة ارتبطت ارتباطاً مباشراً بموضوع الدراسة الحالية، غير أن هدف هذه الدراسة هو معرفة الصعوبات التي تواجه الطالبات الملمات حتى يتم تسهيل مهمته العلمية أثناء تعاملهن مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

فروض الدراسة

- ١ - تواجه الطالبات الملمات بكلية التربية الأساسية صعوبات (الإدارية، التدريسية، السلوكية، العلمية) جوهريّة أثناء تدريس ذوي الإعاقة في الصفوف العادية.
- ٢ - توجد فروق دالة إحصائية بين أنواع الصعوبات الأربع (إدارية، تدريسية، سلوكية، علمية) التي تواجهها الطالبات الملمات في التربية العملية من حيث حدتها.
- ٣ - تختلف الفروق في حدة الصعوبات (الإدارية، التدريسية، السلوكية، العلمية) التي تواجهها الطالبات الملمات بكلية التربية الأساسية أثناء تدريس ذوي الإعاقة في الصفوف العادية باختلاف تخصص الطالبة المعلمة وكنس التلاميذ.

منهج الدراسة

اتبع الباحثان المنهج الوصفي المقارن لمناسبه طبيعة الدراسة الهادفة لتحديد أبعاد المشكلات الإدارية والتدريسية والسلوكية والعلمية التي تواجه الطالبة المعلمة في التعامل مع ذوي الإعاقة في الفصول العادية، وذلك من خلال وصف تلك المشكلات وإجراء المقارنات التي تحدد طبيعتها وحدتها.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات الملمات الملتحقات في مقرر التربية العملية في كلية التربية الأساسية للفصل الدراسي الأول ٢٠١٠ - ٢٠١١ المعدون للتعامل مع التلاميذ في الفصول العادية على اختلاف تخصصاتهم وأقسامهم. حيث بلغ عددهن في ذلك الفصل ٨٢٤ طالبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٤٥٧ طالبة من طالبات التربية العملية بكلية التربية الأساسية في الفصل الدراسي العام ٢٠١٠-٢٠١١ حيث شملت العينة جميع التخصصات بدون استثناء. كما شملت كل من مدارس للبنين ومدارس للبنات حيث توزعت المعلمات في عينة الدراسة على مدارس البنين (١٧١ معلمة) بينما بلغ عدد المعلمات في مدارس الإناث ٢٦٨ معلمة. والجدول رقم (١) يبين أعداد الطالبات في كل تخصص.

الجدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة بحسب التخصصات العلمية

التخصص العام	التخصص	العدد
التخصصات الأدبية	التربية الإسلامية	٦٤
	اللغة العربية	٨٣
	اللغة الإنجليزية	٤١
	المجموع	١٨٨
التخصصات العلمية	الرياضيات	٦١
	العلوم	٥٣
	الحاسوب	٤٨
	المجموع	١٦٢
التخصصات المساندة	التربية الفنية	٢١
	التربية الرياضية	٣٢
	التربية الموسيقية	١٩
	الاقتصاد المنزلي	٣٥
	المجموع	١٠٧

ثم قام الباحثان بتصنيف الطالبات إلى ثلاثة تخصصات رئيسية، هي طالبات التخصصات الأدبية وعددهن ١٨٨ طالبة، وطالبات التخصصات العلمية وعددهن ١٦٢ طالبة، وطالبات التخصصات المساندة وعددهن ١٠٧

طالبات. وتم استبعاد الطلاب المعلمين من عينة الدراسة لإيقاف معظم التخصصات العلمية في كلية التربية الأساسية بنين بالإضافة إلى قلة عددهم في التخصصات الأخرى.

أدوات الدراسة

قام الباحثان بإعداد استبانة بعد الاطلاع على الأدبيات السابقة في موضوع برامج إعداد التربية العملية، وتضمنت الاستبانة أربعة محاور، هي محور المشكلات الإدارية، المشكلات التدريسية، المشكلات السلوكية، المشكلات العلمية. وتم تصميم الاستبانة على أساس مقياس ليكرت الخماسي المتدرج بدءاً من (موافق تماماً - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق إطلاقاً)؛ وتم تطبيقها بصورة جماعية على عينة الدراسة.

ثبات وصدق الاستبانة

ثبات الاستبانة:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة. وأظهرت معاملات ألفا كرونباخ درجة عالية من الثبات (انظر جدول رقم ٢).

الجدول رقم (٢)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة

المعاملات ألفا كرونباخ	البعد
٠,٦٧٣	الصعوبات الإدارية
٠,٧٢١	الصعوبات التدريسية
٠,٦٦٤	الصعوبات السلوكية
٠,٧٠١	الصعوبات العلمية

صدق الاستبانة:

قام الباحثان بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين (١١ محكماً)، وقاموا

بإبداء آرائهم على بنود الاستبانة حيث أخذ الباحثان بتعديلات السادة المحكمين. والجدول التالي يبين التعديلات التي أُدخلت على الاستبانة (جدول رقم ٣).

الجدول رقم (٣)

بنود الاستبانة التي طرأ عليها تغيير

البند قبل التغيير	البند بعد التغيير
لا أعرف التصرف الصحيح مع التلاميذ ذوي الإعاقة المشاغبين	أجهل الإجراءات المدرسية المتبعة مع الطلاب ذوي الإعاقة الخارجين على النظام في المدرسة
أواجه مشكلة في تحضير الخطط الفردية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	أواجه مشكلة في تحضير درس يراعي ذوي الإعاقة
أشعر بالحيرة حيال السلوك الصادر من الطالب ذي الاحتياجات الخاصة	لا أستطيع التفريق بين السلوك المنحرف والسلوك المرتبط بخصائص الفئة الخاصة
يصعب عليّ الإمام بالخصائص السلوكية لجميع فئات التربية الخاصة	لا أتم جيداً بخصائص الفئات العامة من ذوي الإعاقة
لا أعرف كيف أتعامل مع السلوك الخاطئ للتلاميذ ذوي الإعاقة في الفصل	ليس لدي إلمام بأساليب تعديل السلوك لدى ذوي الإعاقة

كما قام الباحثان بحساب صدق الاستبانة عن طريق صدق التحليل العاملي، الذي أظهر تشبعات مرتفعة لبنود كل بعد على العامل الممثل لهذا البعد ويوضحها الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

تشبعات البنود على الأبعاد باستخدام التحليل العاملي

الصعوبات الإدارية		الصعوبات التدريسية		الصعوبات السلوكية		الصعوبات العلمية	
البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع
١	٠,٤٣٨	١	٠,٥٤٩	١	٠,٤٤٣	١	٠,٥٣٢
٢	٠,٥١٥	٢	٠,٥٦٢	٢	٠,٦٢٩	٢	٠,٤٤٤
٣	٠,٦٤٢	٣	٠,٤١٢	٣	٠,٦١٤	٣	٠,٦١٢

تابع / الجدول رقم (٤)

تشبعات البنود على الأبعاد باستخدام التحليل العاملي

الصعوبات الإدارية		الصعوبات التدريسية		الصعوبات السلوكية		الصعوبات العلمية	
البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع
٤	٠,٦٧٧	٤	٠,٦١١	٤	٠,٥٢٣	٤	٠,٣٨٦
٥	٠,٤٩١	٥	٠,٣٩٦	٥	٠,٤٦٩	٥	٠,٥٧١
٦	-	٦	٠,٧٤٤	٦	-	٦	-

مما سبق يتضح أن الاستبانة تتمتع بثبات وصدق عاليين جعل الباحثين يثقان بالبيانات التي سوف يتم جمعها من خلالها.

واحتوت الاستبانة في صورتها النهائية على ٢١ بنداً موزعة على الأربعة محاور، حيث تم تطبيقها بصورة جماعية، كما تم تصحيحها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي بحيث حصلت الاستجابة (موافق تماماً) على خمس درجات بينما حصلت الاستجابة (غير موافق إطلاقاً) على درجة واحدة وتدرجت بقية الاستجابات بين هاتين الدرجتين.

إجراءات الدراسة

بعد الإنتهاء من إعداد مقياس الدراسة قام الباحثان بما يلي:

- ١ - استخراج معاملات ثبات وصدق الدراسة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية
- ٢ - توزيع الاستبانة المعدة على عينة الدراسة بحيث شملت جميع فئات عينة الدراسة حيث قام الباحثان خلال توزيعها بشرح الهدف منها وطريقة الاستجابة عليها من خلال مقدمة مرفقة.
- ٣ - بعد جمع الاستبانة من عينة الدراسة قام الباحثان بفحص الاستبانات حيث تم استبعاد غير المكتمل منها.
- ٤ - قام الباحثان بإدخال الاستبانات المكتملة في برنامج SPSS تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

نتائج الدراسة

للتحقق من فرض الدراسة الأول: "تواجه الطالبات المعلمات بكلية التربية الأساسية صعوبات (إدارية، تدريسية، سلوكية، علمية) جوهرية أثناء تدريس ذوي الإعاقة في الصفوف العادية"، قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة One-Sample T-test وذلك للتحقق من دلالة الصعوبات (الإدارية، التدريسية، السلوكية، العلمية) التي تواجهها الطالبات المعلمات أثناء تدريس ذوي الإعاقة في الصفوف العادية. ولكون الاستبانة المستخدمة في الدراسة تتكون من أربعة أبعاد، تحوي ثلاثة أبعاد منها (الإدارية، السلوكية، العلمية) على خمسة بنود في كل بعد، وبالتالي يتراوح مدى الدرجات في كل بعد بين ٥-٢٥ درجة، بينما يحتوي البعد الرابع (التدريسية) على ستة بنود، وبالتالي فإن مدى درجاته يتراوح بين ٥-٣٠، فقد قام الباحثان ببحث الفروق للأبعاد الثلاثة الأولى (الإدارية، السلوكية، العلمية) عند درجة (١٥) كونها تتوسط القيمتين ٥-٢٥، وبحث الفروق للبعد الرابع (التدريسية) عند الدرجة (١٧,٥) كونها تتوسط القيمتين ٥-٣٠.

الجدول رقم (٥)

اختبار (ت) للعينة الواحدة للفروق بين المتوسطات الحسابية للأبعاد والمتوسطات الحسابية للمقياس (ن=٤٥٧)

البعد	المتوسط الحسابي للمقياس	المتوسط الحسابي للمعلمات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة
الصعوبات الإدارية	١٥	١٦,٣٣	٤,٠١	٧,٠٧	٤٥٦	٠,٠٠١
الصعوبات التدريسية	١٧,٥	٢١,٠٢	٥,١٠	١٤,٧٦	٤٥٦	٠,٠٠١
الصعوبات السلوكية	١٥	١٦,٥٠	٤,٢٢	٧,٦١	٤٥٦	٠,٠٠١
الصعوبات العلمية	١٥	١٧,٣٨	٤,٧٦	١٠,٧٠	٤٥٦	٠,٠٠١

أظهرت نتائج التحليل وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين المتوسطات الحسابية للأبعاد والمتوسطات الحسابية للمقياس وذلك لصالح

الأبعاد مما يدل على أن الطالبات الملمات قد تعرضن للصعوبات على اختلافها (الإدارية، التدريسية، السلوكية، العلمية) أثناء تدريس ذوي الإعاقة في الصفوف العادية (انظر الجدول رقم ٥).

أما بالنسبة لفرض الدراسة الثاني: "توجد فروق دالة إحصائية بين أنواع الصعوبات الأربع (الإدارية، التدريسية، السلوكية، العلمية) التي تواجهها الطالبات الملمات في التربية العملية من حيث حدوثها"، قام الباحثان للتحقق من صحته بتحويل المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس الأربعة (الإدارية، التدريسية، السلوكية، العلمية) إلى درجات تائية نظراً لكون الأبعاد غير متساوية في عدد بنودها، ثم قاما باستخدام تحليل التباين المتكرر ANOVA Repeated Measures، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الأبعاد الأربعة ($F(1,456) = 65.25, P < 0.001 (\omega = 125)$). وللتعرف على طبيعة تلك الفروق قام الباحثان بالتحقق من دلالة الفروق بين كل عاملين على حدة باستخدام اختبار (ت) للعينات الغير مستقلة Paired Sample T-test، حيث أظهر التحليل وجود فروق دالة إحصائية بين بعد الصعوبات التدريسية وكل من بعدي الصعوبات الإدارية والصعوبات السلوكية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ لصالح الصعوبات التدريسية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين بعد الصعوبات العلمية وكل من بعدي الصعوبات الإدارية والصعوبات السلوكية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ لصالح الصعوبات العلمية. ولم تظهر أي فروق دالة إحصائية بين الصعوبات التدريسية والصعوبات العلمية، كما أنه لم تظهر أي فروق دالة إحصائية أيضاً بين الصعوبات الإدارية والصعوبات السلوكية. وعليه يمكن القول بأن الطالبات الملمات عانين من الصعوبات التدريسية والصعوبات العلمية التي واجهتهن أثناء تدريسهن ذوي الإعاقة في الصفوف العادية بدرجة متساوية ولكنها بطبيعة الحال كانت أكبر من الصعوبات التي واجهتهن في المجالين السلوكي والإداري اللذين أظهر التحليل أنهما كانا متساوين في الحدة (انظر جدول رقم ٦).

الجدول رقم (٦)

اختبار (ت) للعينات غير المستقلة للفروق بين أبعاد المقياس

المقارنة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
١	الصعوبات الإدارية	١٦,٢٣	٤,٠١	٧,٤٤	٠,٠٠١
	الصعوبات التدريسية	١٧,٥١	٤,٢٥		
٢	الصعوبات الإدارية	١٦,٢٣	٤,٠١	٠,٩٩	٠,٣٢٤
	الصعوبات السلوكية	١٦,٥٠	٤,٢٢		
٣	الصعوبات الإدارية	١٦,٢٣	٤,٠١	٥,٢٩	٠,٠٠١
	الصعوبات العلمية	١٧,٣٨	٤,٧٦		
٤	الصعوبات التدريسية	١٧,٥١	٤,٢٥	٦,٢٨	٠,٠٠١
	الصعوبات السلوكية	١٦,٥٠	٤,٢٢		
٥	الصعوبات التدريسية	١٧,٥١	٤,٢٥	٠,٧٧	٠,٤٤١
	الصعوبات العلمية	١٧,٣٨	٤,٧٦		
٦	الصعوبات السلوكية	١٦,٥٠	٤,٢٢	٥,١٤	٠,٠٠١
	الصعوبات العلمية	١٧,٣٨	٤,٧٦		

أما بالنسبة لفرض الدراسة الثالث: "تختلف الفروق في حدة الصعوبات (الإدارية، التدريسية، السلوكية، العلمية) التي تواجهها الطالبات الملمات بكلية التربية الأساسية أثناء تدريس ذوي الإعاقة في الصفوف العادية باختلاف تخصص الطالبة المعلمة وجنس التلاميذ". فقد قام الباحثان للتحقق من صحته باستخدام تحليل التباين المتعدد 2×3 بأربعة متغيرات تابعة (الإدارية، التدريسية، السلوكية، العلمية) هي أبعاد الصعوبات التي تواجهها الطالبات الملمات أثناء تدريس ذوي الإعاقة في الفصول العادية، ومتغيرين مستقلين هما تخصص الطالبة المعلمة (أدبي، علمي، مساند) وجنس التلميذ (ذكور، إناث).

في البداية قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة المختلفة حيث تبين وجود فروق في المتوسطات

الحسابية استوجب إجراء تحليل التباين. والجدول رقم (٧) يبين تلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة المختلفة
في أبعاد الاستبانة الأربعة

أبعاد الاستبانة								جنس الطالب	تخصص المعلمة
الصعوبات العلمية		الصعوبات السلوكية		الصعوبات التدريسية		الصعوبات الإدارية			
ع	م	ع	م	ع	م	ع	م		
٤,٢٨	١٨,٢٨	٣,٦٧	١٧,٠١	٥,١٧	٢١,١٢	٣,٩١	١٦,٦٥	ذكور	أدبي
٤,٩٩	١٥,٤٥	٤,٣٥	١٥,٠٢	٥,٤١	١٩,٤٢	٣,٨٩	١٥,٥٢	إناث	
٤,٩٢	١٦,٤٨	٤,٢١	١٥,٧٥	٥,٣٧	٢٠,٠٤	٣,٩٣	١٥,٩٤	مجموع	
٣,٢٨	١٩,٣٠	٣,٣٦	١٧,٦٨	٤,٠١	٢٢,٩١	٣,٧٧	١٧,٧٧	ذكور	علمي
٤,٥٣	١٦,٩٧	٤,٢٤	١٦,٣٦	٤,٦١	٢١,٤٦	٤,٠٨	١٥,٩٢	إناث	
٤,٢٢	١٧,٩٢	٣,٩٥	١٦,٩٠	٤,٤٢	٢٢,٠٥	٤,٠٥	١٦,٦٧	مجموع	
٣,٧١	٢٠,٦٧	٣,٢٦	١٨,٩٢	٣,٨٠	٢٣,٦٤	٣,٣٢	١٨,٢٥	ذكور	مساند
٥,١٤	١٦,٨٧	٤,٧٤	١٦,٣٥	٥,٤٩	١٩,٩٢	٤,١٤	١٥,٥٩	إناث	
٥,٠٢	١٨,١٥	٤,٤٥	١٧,٢٢	٥,٢٧	٢١,١٧	٤,٠٧	١٦,٤٩	مجموع	

وقد اتضح من خلال تحليل التباين المتعدد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويات دلالة تراوحت بين ٠,٠٠١ - ٠,٠١ بين الطالبات المعلمات في التخصصات الدراسية الثلاثة (أدبي، علمي، مساند) في ثلاثة أنواع من الصعوبات التي يواجهنها في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة في الصفوف العادية هي (التدريسية، السلوكية، العلمية)، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية بين تخصصات الطالبات المعلمات الثلاثة في الصعوبات الإدارية، مما يدل على أن الطالبات المعلمات في التخصصات الثلاثة (أدبي، علمي، مساند) قد عانين من نفس القدر في الصعوبات الإدارية (انظر جدول رقم ٨).

الجدول رقم (٨)

تحليل التباين للفروق بين التخصصات العلمية الثلاثة في أبعاد الدراسة المختلفة

الصعوبات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الإدارية	٦٤,٢٤	٢	٣٢,١٢	٢,٠٩	٠,١٢٤
التدريسية	٣٢٩,٩٥	٢	١٦٤,٩٧	٦,٨٠	٠,٠٠١
السلوكية	١٨٠,٦٢	٢	٩٠,٣١	٥,٤١	٠,٠٠٥
العلمية	٢٦٠,٩٥	٢	١٣٠,٤٨	٦,٤٢	٠,٠٠٢

وللتعرف على طبيعة تلك الفروق استخدم الباحثان اختبار شيفي التبعي الذي أظهر أن الفروق بين الطالبات الملمات في التخصصات الثلاثة كانت في الصعوبات التدريسية والصعوبات السلوكية بين الطالبات الملمات في التخصص العلمي والطالبات الملمات في التخصص الأدبي لصالح الطالبات الملمات في التخصص العلمي، بينما لم تظهر فروق بين الطالبات الملمات في التخصص المساند وبين أي من الطالبات في التخصصين الآخرين العلمي والأدبي، مما يدل على أن الطالبات الملمات في التخصصات العلمية عانين من الصعوبات التدريسية والسلوكية بشكل أكبر من الطالبات الملمات في التخصصات الأدبية، بينما كانت معاناة الطالبات الملمات في التخصصات المساندة من الصعوبات التدريسية والسلوكية تتوسط معاناة الطالبات الملمات في التخصصات العلمية (الأعلى معاناة) والطالبات الملمات في التخصصات الأدبية (الأقل معاناة) (انظر جدول رقم ٩).

أما بالنسبة للصعوبات العلمية فقد أظهر اختبار شيفي التبعي وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات الملمات في كل من التخصصات العلمية والمساندة والطالبات الملمات في التخصصات الأدبية لصالح الطالبات الملمات في التخصصات العلمية والمساندة، بينما لم تظهر فروق دالة في تلك الصعوبات بين الطالبات الملمات في التخصصات العلمية والتخصصات المساندة، وهذا

يدل على أن الطالبات الملمات في التخصصات العلمية والمساندة قد عانين القدر نفسه من الصعوبات العلمية فلم تظهر فروق دالة بينهما، ولكن كلاهما عانيا بشكل أكبر في تلك الصعوبات من الملمات في التخصصات الأدبية (انظر جدول رقم ٩).

الجدول رقم (٩)

اختبار شيفي التبعي للفروق بين التخصصات العلمية الثلاثة في الصعوبات

الصعوبات	التخصص العلمي للملمات	المجموعات	
		الأولى	الثانية
التدريسية	أدبي	٢٠,٠٤	-
	مساند	٢١,١٧	٢١,١٧
	علمي	-	٢٢,٠٥
السلوكية	أدبي	١٥,٧٥	-
	علمي	١٦,٩٠	١٦,٩٠
	مساند	-	١٧,٢٢
العلمية	أدبي	١٦,٤٨	-
	علمي	-	١٧,٩٢
	مساند	-	١٨,١٥

كذلك أظهر تحليل التباين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين حدة الصعوبات التي تواجهها الطالبات الملمات في مدارس البنين والطالبات الملمات في مدارس البنات وذلك في جميع أنواع الصعوبات الأربع (الإدارية، التدريسية، السلوكية، العلمية) لصالح الطالبات الملمات في مدارس البنين، وهذا يدل على أن الطالبات الملمات في مدارس البنين يواجهن الصعوبات نفسها التي تواجهها الطالبات الملمات في مدارس البنات، ولكن بمستوى حدة أكبر (انظر جدول رقم ١٠).

الجدول رقم (١٠)

تحليل التباين للفروق بين جنس الطالب في أبعاد الدراسة المختلفة

الصعوبات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الإدارية	٣٥٢,٨٧	١	٣٥٢,٨٧	٢٣,٠١	٠,٠٠١
التدريسية	٥٢٢,٥٠	١	٥٢٢,٥٠	٢١,٥٢	٠,٠٠١
السلوكية	٣٨٢,٧٠	١	٣٨٢,٧٠	٢٢,٩١	٠,٠٠١
العلمية	٨٨٨,٣٤	١	٨٨٨,٣٤	٤٣,٧١	٠,٠٠١

ولم يظهر تحليل التباين أي تفاعلات دالة إحصائية، مما يعني أن جميع النتائج السابقة لأحد متغيرات الدراسة الديمغرافية (تخصص الطالبة المعلمة، جنس التلميذ) لم تتغير بإدخال المتغير الآخر عليها، وبالتالي لا يوجد تأثير لأحد متغيرات الدراسة المستقلة على المتغير المستقل الآخر (انظر جدول رقم ١١).

الجدول رقم (١١)

تحليل التباين لبحث التفاعل بين تخصص الطالبة المعلمة و جنس الطالب في أبعاد الدراسة المختلفة

الصعوبات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الإدارية	٣٦,٨٧	٢	١٨,٤٣	١,٢٠	٠,٣٠٢
التدريسية	٨٦,٤١	٢	٤٣,٢٠	١,٧٨	٠,١٧٠
السلوكية	٢٤,١٨	٢	١٢,٠٩	٠,٧٢	٠,٤٨٥
العلمية	٣١,٦٦	٢	١٥,٨٣	٠,٧٨	٠,٤٦٠

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن الطالبات المعلمات يعانين بشكل عام من جميع أنواع الصعوبات التي تم بحثها في الدراسة الحالية والمتمثلة في الصعوبات (الإدارية، التدريسية، السلوكية، والعلمية)، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الطالبات المعلمات لا يتلقين أي مقررات عامة أو تخصصية في التربية الخاصة أثناء إعدادهن في الكلية، مما جعل إلمامهن في التعامل مع ذوي الإعاقة لا يسير

على الوجه الصحيح، وقد ذكر أبوشعيره وغباري (٢٠٠٩) في هذا الخصوص أن معلمي الفصول العادية عادة ما يعاملون التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة معاملة التلاميذ المهملين أو غير الراغبين في التعلم، مما يحدث حالة من عدم التقبل المتبادل بين المعلم وأولئك التلاميذ.

وبالنظر إلى ترتيب الصعوبات من حيث حدوثها أظهرت النتائج أن الصعوبات (التدريسية، والعلمية) كانت أكثر حدة من الصعوبتين الآخرين (الإدارية، السلوكية) التي واجهتها الطالبات الملمات أثناء تدريسهن للتلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول العادية، حيث إن السبب في ذلك قد يعود إلى عدم معرفة الطالبات الملمات بالأساليب التدريسية التي يتم التعامل من خلالها مع التلاميذ ذوي الإعاقة وعدم إلمامهن بكيفية إعداد الخطط الفردية أو تركيز جزء من التحضير للحصة للتعامل مع تلك الفئة، وهذا يرجع للنقص الكبير في الجانب العلمي لنظريات وأساليب تدريس ذوي الإعاقة ونقص المعلومات متمثلة بالنظريات والمفاهيم وطرق التدريس ومعرفة الخصائص، بالإضافة إلى أن نقص الخبرة في التعامل مع تلك الفئة أدى إلى حدة الصعوبات التي واجهتها الملمات في البعدين التدريسي والعلمي، وهذه النتيجة لا تعني أن الطالبات الملمات لم يعانين من صعوبات في البعدين الإداري والسلوكي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، فنقص المعرفة من قبل الطالبات الملمات بالخصائص السلوكية العامة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أدى بكل تأكيد إلى عدم القدرة على تمييز سلوك التلاميذ، فلم تستطع الملمات التفريق بين السلوك الخاطئ والسلوك الذي يعتبر من خصائص تلك الفئة، مما أدى في النهاية إلى إضعاف قدرتهن على إدارة الفصل في ظل وجود أولئك التلاميذ.

ومما يؤكد ما سبق ما توصلت له بعض الدراسات الأخرى التي تتفق مع الدراسة الحالية مثل دراسة صادق (١٩٨٥) التي أظهرت وجود مشكلات مهمة مثل عدم التدريب على المهارات المختلفة في كليات إعداد المعلمين، وقصر فترة التربية العملية للطلاب المعلمين، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما وصلت إليه دراسة صالح (٢٠٠٨) من تدني مستوى مناهج كليات إعداد المعلمين في

إعداد جيل قادر على التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك مع دراسة آل زمانا (٢٠٠٤) التي توصلت إلى صعوبة نقل النظريات التربوية إلى واقع عملي وصعوبات في تنظيم بيئة الصف، وصعوبات في مراعاة فروق التلاميذ الفردية، كما توصلت دراسة (Jobling & Moni, 2004) إلى أن معظم عينة الدراسة من المعلمين يعتقدون أنهم غير مسؤولين عن التطور التعليمي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وأن وجود هؤلاء التلاميذ في الصفوف العادية هو فقط من أجل التواصل الاجتماعي.

كذلك أظهرت النتائج أن الطالبات المعلمات في التخصصات العلمية والتخصصات المساندة واجهن حدة أكبر في جميع الصعوبات مقارنة بالطالبات المعلمات في التخصصات الأدبية، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن التخصصات العلمية تحتاج قدرا من القدرات العقلية ومهارات التفكير أكبر من تلك التي تحتاجها التخصصات الأدبية وعادة ما يعاني منها التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن التخصصات المساندة التي تتطلب في العادة مهارات حركية وفنية متقنة قد لا يمتلكها ذوو الاحتياجات الخاصة أسهمت في ارتفاع معدل الصعوبات التي واجهتها الطالبات المعلمات في تلك التخصصات، ويمكن أن يرجع السبب في ذلك أيضاً إلى عامل الوقت، فالتخصصات العلمية والمساندة تعتمد على حل المسائل وإجراء التجارب والأعمال اليدوية الأخرى التي تتطلب سرعة في استغلال الوقت حتى تنجز، وهذا لا يتفق مع خصائص وقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة مما زاد العبء على الطالبات المعلمات في هذا الجانب. وهذا ما أشار إليه (بخش، ٢٠٠٠) في نتائج دراسته من أن برنامج التربية العملية لا يساعد على إكساب الطالبات الكثير من مهارات التدريس اللازمة، وأن هناك ثمة مشكلات تتعلق في النظام الإداري مع المدرسة. كما تتفق مع نتائج دراسة حمادين (٢٠٠٥) في أن أداء المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين كان ضعيفاً بشكل عام. وكذلك مع دراسة (Westwood & Graham, 2003) التي توصلت إلى أن المعلمين عادة ما يعانون من ضيق الوقت بشكل عام، ونقص الوسائل التعليمية المناسبة حين يتعاملون مع تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

كذلك أظهرت نتائج الدراسة أن الطالبات المعلمات اللائي درسن تلاميذ ذكوراً قد واجهن حدة في تلك الصعوبات أكثر مما واجهنها عند تدريس التلميذات الإناث. وهذه النتيجة متوقعة حيث تعاني المعلمات في مدارس الذكور العادية أيضاً من مشكلات وصعوبات أكثر مما تعاني في مدارس الإناث، ربما يعود ذلك إلى الطبيعة السلوكية للتلاميذ الذكور واختلافها عن الطبيعة السلوكية للطالبات، والطلبة يتصفون بالنشاط الزائد والميل إلى العنف في تعاملهم ونشاطهم وحتى لعبهم بينما تميل الإناث إلى الأنشطة الهادئة.

التطبيقات التربوية

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بالتطبيقات التربوية التالية:

- ١ - تضمين برامج إعداد المعلمين العاديين في كلية التربية الأساسية بعض مقررات التربية الخاصة.
- ٢ - التركيز في مقررات حلقة البحث العلمي على المشاكل التي تواجهها الطالبات مع التلاميذ ذوي الإعاقة وكيفية التعامل معهم.
- ٣ - إجراء تعديل على بعض المقررات الدراسية وخاصة تلك التي تركز على مراحل النمو يشمل الفروق في الخصائص السلوكية بين الذكور والإناث، وكيفية التعامل مع كل منهم، نظراً لقيام المعلمات في الآونة الأخيرة بتدريس الأولاد في المرحلة الابتدائية.
- ٤ - استحداث زيارات ميدانية لمدارس التربية الخاصة للطالبات المعلمات أثناء فترة التربية العملية للاطلاع على أساليب تدريس تلك الفئات وكيفية التعامل معهم.
- ٥ - إتاحة الفرصة للطالبات المعلمات الاطلاع على مناهج وبرامج التربية الخاصة المختلفة أثناء فترة إعدادهن في الكلية.

البحوث المقترحة

- ١ - إجراء دراسة تبحث الفروق في الصعوبات التي يواجهها المعلمون في الفصول العادية عند تدريس ذوي الإعاقة بين المعلمين والمعلمات.
- ٢ - إجراء دراسة للتعرف على الصعوبات التي تواجهها الطالبات المعلمات في تخصص التربية الخاصة أثناء فترة التربية العملية.
- ٣ - إجراء دراسة تجريبية لبحث أثر التركيز على مفاهيم ومشكلات التربية الخاصة في مقرر حلقة البحث على أداء الطالبات المعلمات في التربية العملية.

The Difficulties Faced by Female Student Teachers in the College of Basic Education When Dealing with Students With Special Needs in Regular Classrooms During Practicum

Dr. Fawzi A. Al-Dokhi

Dr. Mubarak A. Al-Therwa

College of Basic Education - P.A.AET
State of Kuwait

Abstract

The study aims at identifying the difficulties faced by female student teacher in the College of Basic Education, at the PAAET when dealing with students with special needs in regular classroom during practicum. The sample of the study consisted of 457 female student teachers enrolled in practicum course in the College of Basic Education and were distributed among primary government schools for boys and girls: 171 student teachers in primary schools for boys, and 256 in primary schools for girls.

The researchers designed a questionnaire to identify the difficulties faced by the sample when teaching student with special needs. The questionnaire consisted of four main parts: administrative difficulties, teaching difficulties, behavioral difficulties and academic difficulties were more prominent than the other two difficulties. Results also showed that student teachers of scientific subjects faced more difficulties than those of art and humanity subjects. Finally, results showed that student teachers who taught male student faced more difficulties than those who taught female student.

المراجع

- ١ - الأدغم، رضا أحمد (٢٠٠٣). تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- ٢ - إبراهيم، محمد عبدالرزاق (٢٠٠٣). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٣ - أبو شعيره، خالد وغباري، ثائر (٢٠٠٩). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. عمان: مكتبة العربي للنشر والتوزيع.
- ٤ - ال زمانا، إبراهيم صالح علي (٢٠٠٤). الصعوبات التي تواجه طلاب برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن.
- ٥ - بدري، رياض (٢٠٠٥). صعوبات التعلم. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ٦ - بخش، هالة طه (٢٠٠٠). تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات المعلمات. سلسلة البحوث التربوية والنفسية، معهد البحوث العلمية، ٩ - ٦٩.
- ٧ - جرار، عبدالرحمن (٢٠٠٨). صعوبات التعلم: قضايا حديثة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- ٨ - حسان، محمد (١٩٩٢). التربية العملية في دول الخليج العربية واقعها وسبل تطويرها. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ٩ - الحصيني، محمد والديحان، محمد (١٩٩٦). مقارنة مستوى أداء طلاب التربية الميدانية المتفرغين وغير المتفرغين من وجهة نظر مشرفيهم. مجلة التربية المعاصرة، ٤٣، السنة ١٣، ١٨٩-١٦١.
- ١٠ - حمادين، فخرى فريد (٢٠٠٥). قياس مستوى أداء المهارات التدريسية لدى

الطلبة معلمي الدراسات الاجتماعية في مستوى الدبلوم العام وعلاقتها بالتحصيل العلمي لديهم. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ٩(٧٤)، ١٥١-١٩٤.

١١ - حمدان، محمد زياد (١٩٨٢). *التربية العملية الميدانية*، مرشد وكتاب عمل للمتدرب. بيروت: مؤسسة الرسالة.

١٢ - ذياب، تراثي (١٩٩٩). ميول الطلبة المعلمين نحو برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية. *دراسات العلوم التربوية*، ٢٦(١)، ١٤٢-١٤٥.

١٣ - زيتون، عايش وعبيدات، سليمان (١٩٨٤). دراسة تحليلية تقييمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية. *دراسات*، ١١(٦)، ١٥٧-١٧٥.

١٤ - السورطي، يزيد عيسى (٢٠٠٠). مشكلات المعلمين في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر العدد الثامن عشر، السنة (١٨)، ٢١٥-٢٤٠.

١٥ - سليمان، ممدوح وحسن، عبد علي (١٩٩٠). من مشكلات معلم الفصل في عامه الأول إلى تطوير برنامج إعداده بجامعة البحرين. *مجلة دراسات تربوية*، ١٧(٥)، ٦٣ - ٩١.

١٦ - الشهابي، بجاش حميد (٢٠٠٣). تطوير برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة تعز في ضوء الاحتياجات المعاصرة. دراسة مقدمة للمؤتمر العالمي الخامس عشر، بعنوان مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، الذي عقد بجامعة عين شمس في الفترة الواقعة ٢١-٢٢ يوليو.

١٧ - شوق، محمود وسعيد، محمد (١٩٩٥). *تربية المعلم للقرن الواحد والعشرين*. الرياض: مكتبة العبيكان.

١٨ - صادق، صلاح (١٩٨٥). المشكلات والصعوبات التي تحول دون اكتساب طالب التربية العملية للمهارات والسمات اللازمة لأداء عمله على الوجه الأكمل. *مجلة التربية للأبحاث التربوية*، العدد الرابع، السنة الثانية، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- ١٩ - صالح، علاء (٢٠٠٨). المجلة الإلكترونية للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، Available on: > [HTTP://NAQAEE.ORG/MAIN/PHP/VB2/INDEX.PHP](http://NAQAEE.ORG/MAIN/PHP/VB2/INDEX.PHP) < بتاريخ: ٢٠١١/٤/١٣.
- ٢٠ - عبدالله، عبد الرحمن (١٩٩٧). التربية العملية أهدافها ومبادئها. القاهرة، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ٢١ - العنزي، بتلة صفوق (٢٠٠٩). إعداد المعلم في دول الخليج العربي نماذج مقترحة. عمان: عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي.
- ٢٢ - العميرة، محمد (٢٠٠٣). مشكلات التربية العملية كما يراها طلبة الفصل الثامن. مجلة العلوم التربوية، العدد الرابع، يونيو، جامعة قطر، ٢(٣)، ٣٦-٨.
- ٢٣ - العمري، حصة بنت سعيد (٢٠٠٨). تفعيل الأساليب الإشرافية على التربية العملية بجامعة أم القرى من وجهة نظر مشرفي - مشرفات الجامعة ومشرفي وزارة التربية والتعليم. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.
- ٢٤ - الفرا، عبدالله وعبد، حمدان (١٩٩٤). الدليل في التربية العملية لطلبة الجامعات ومعاهد إعداد المعلمين. بيروت: دار الندى للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٢٥ - الفوزان، عبد الرحمن (٢٠٠١). قضايا في التربية العملية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض: مكتبة العبيكان.
- ٢٦ - كلية التربية الأساسية (١٩٩٨). دليل كلية التربية الأساسية، الكويت.
- ٢٧ - الكندري، عبدالله (٢٠٠٩). التربية العملية والمشكلات التدريسية. الكويت: الدار الأكاديمية.
- ٢٨ - المطرودي، خالد (١٤١٦). مشكلات منهج معاهد الأمل الابتدائية للصم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- 29 - Andreassen, Randall J. Seevers, Brenda S. Dormody, Thomas, J. Vanleeuwen, Dawn, (2007). "Training needs of new Mexico agricultural education teachers related to inclusion of students with special needs". **Journal of Agricultural Education**, 48(4), 117-129 ERIC(848205)
- 30 - Arora, G.L. (2006). School experience programme and quality in teacher education. <http://www.net-in.org/glarora.htm>
- 31 - Cobb, Velma L. (1999). An international comparison of teacher education. **ERIC Digest**. No.D 436486. <http://www.ericdigests.org/2000-3/teacher-htm>.
- 32 - Ewing, R. (2002). Keeping beginning teachers in the profession. **Independent Education**, 31(3), 30-31.
- 33 - Hadadian, Azar & Chiang, Linda (2007). Special education training and preservice teachers. **International Journal of Special Education**, 22(1), 103-106 ERIC, EJ(838240).
- 34 - Jobling, A., & Moni, K. B., (2004). I never imagined I'd have teach these children: providing authentic learning experiences for secondary pre-service teachers in teaching students with special needs. **Asia - Pacific Journal of Teacher Education**, 32 (1), 5-22.
- 35 - Norrise, Richard J. (1990). Selection of student teaching centers and cooperating teachers in agriculture and expectations of teacher educators regarding these components of a teacher education program. **Journal of Agriculture Education**, 31(1), 58-63.
- 36 - Obeng, Cecilia (2007). Teacher's views on the teaching of children with Disabilities. **International Journal of Special Education**, 22, 96-102, EJ (814464).
- 37 - Perraton, Hilary & Creed, Charlotte & Robinson, Bernadette (2002). Teacher education guide lines.Using open and distance learning. **United Nations Educational Scientific and Cultural Organization**. <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/125396e.pdf>.
- 38 - Smith, M. C. (2004). Teacher Education in dangerous Time. **Journal of Teacher Education**, 55(1), 3-7.
- 39 - Taylor, M. J.; Basket, M.; Duffy, S.; When, C. (2008). Teaching HE

- students with Emotional and Behavioral Difficulties. **Education & Training**, 5(3), 231-243, EJ(79659).
- 40 - Van garderen, Delinda (2008). Middle school special education teachers' instructional practices For solving mathematical word problem. **An Exploratory Study Teacher Education and Special Education**, 31(2), 68-80 spr 2008 EJ (819026)
- 41 - Westbook, Jo; Shah, Nazneen; Durrani, Naureen; Tikly, Clare; Khan, Wazim & Dunne, M., (2009). Becoming a teacher Transitions from training to the classroom in the nwfp Pakistan. **International Journal of Education Development**, 29(4), 437-444, jul.ERIC (840172).
- 42 - Westwood, P. & Graham, L., (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. **Australian Journal of Learning Disabilities**, 8(1): 3-15.