مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الثالث عشر - الجزء الثاني

شعبان 1444 هـ - مارس 2023 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

البريد الإلكتروني للمجلة :

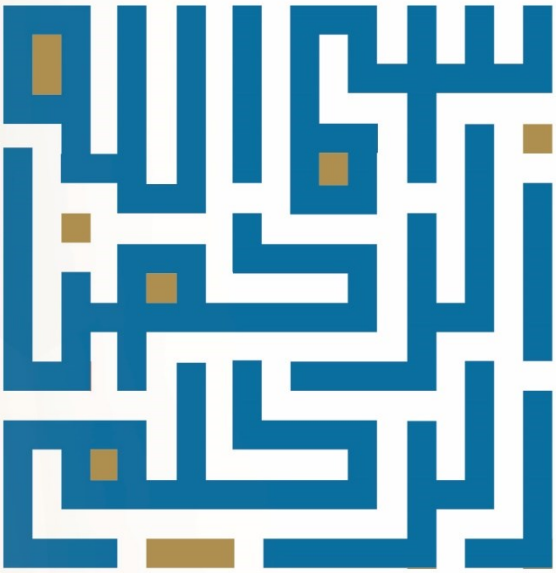
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والإبتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من رسالة علمية (ماجستير/دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%) .
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث ، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة ، وصلب البحث ، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات ، وثبت المصادر والمراجع ، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية سابقاً

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد بن سعد الشال

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فاعلية برنامج قائم على مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طالبات المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة طيبة د. خديجة بنت محمد بن عمر حاجي	11
2	تصور مقترح لتطوير أداء القيادات المدرسية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد القيادة الخادمة د. فلاح بن خلف العجرفي	59
3	أثر مدخل القراءة الإستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي د. سهيل بن أحمد الزهراني	87
4	درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز بقيمة الوسطية وسبل تعزيزها أ. د. محمد بن شحات خطيب / د. عبد الله بن عطية الله الأحمدي / د. طالب بن صالح العطاس	129
5	الخصائص السيكومترية للصورة العربية لمقياس اكتئاب انقطاع الطمث (MENO-D) د. نوره بنت سعد البقمي	167
6	احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد البراعة الرياضية د. عبد العزيز بن درويش المالكي	201
7	تأثير التحول من التدريب الميداني الفعلي إلى التدريب الافتراضي على طالبات مسار صعوبات التعلم بجامعة الملك خالد أثناء جائحة كورونا: دراسة روائية د. سيرين بنت طلال البكري	249
8	النموذج البنائي للعلاقات بين توجهات الأهداف وتقدير الذات والكمالية العصابية لدى طلاب مدارس التميز العلمي د. خالد بن الحميدي هدمول العنزي	287
9	Graduate Students' Opinions Towards Transforming from Traditional Learning to Online Learning during COVID-19 Dr. Abdullah Saif Alaiban	313
10	المحاكاة المكانية للتخطيط والتنمية الحضرية في واحة الأحساء باستخدام نموذج السلوك الذاتي الخلوي- ماركوف (CA-Markov) أ. نشمية بنت سعود الحجوري / أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري	331

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

تأثير التحول من التدريب الميداني الفعلي إلى التدريب الافتراضي على طالبات مسار صعوبات التعلم بجامعة الملك خالد أثناء جائحة كورونا: دراسة روائية

The Impact of Shifting from Actual Field Internship to Virtual Internship on Students of Learning Disabilities' Program at King Khalid University During COVID-19 Pandemic: A Narrative Study

إعداد

د. سيرين بنت طلال البكري

أستاذ صعوبات التعلم المساعد

بجامعة الملك خالد

Dr. Sereen Talal Al Bakri

Assistant Professor of Learning Disabilities

King Khalid University

DOI: 10.36046/2162-000-013-017

المستخلص

في ظل إغلاق المدارس الابتدائية أثناء جائحة كورونا، والانتقال للتعلم الطارئ عن بعد، تم التحول من التدريب الميداني الفعلي إلى التدريب الافتراضي، وتم اختيار طالبات برنامج صعوبات التعلم بجامعة الملك خالد اللاتي عايشن التدريب الافتراضي بشكل كامل لمعرفة أربع نقاط رئيسة: أولها التحديات التي واجهتهن، ثانيها مشاعرهن خلال تلك الفترة، وثالثها مدى رضاهن عن التدريب الافتراضي، ورابعها مدى استعدادهن للنزول لسوق العمل بعد التخرج. وقد استخدمت الباحثة المنهج الروائي، وهو أحد فروع المنهج النوعي الذي يهدف لجمع قصص طالبات التربية الميدانية في تسلسل زمني، وذلك باستخدام مقابلات كتابية شبه منظمة أداةً لجمع البيانات، ثم إلحاقها بمقابلة مجموعة مركزة.

نتج عن هذه الدراسة وجود قدر كبير من التحديات أبرزها عدم التمكن من التدريس لطفل واقعي لديه صعوبات تعلم، -أيضاً- سادت حالة كبيرة من الإحباط الطالبات لعدم مرورهن بالتدريب الميداني الفعلي، كما شعرن بعدم العدالة مع زميلاتهن اللاتي سبقنهن بتجربة التدريب الميداني الفعلي. وكان رضاهن متدنياً عن التدريب الافتراضي بصورة عامة، ولكن هناك من التمس العذر بسبب الظروف الخارجة عن السيطرة التي سببتها الجائحة، أما الأغلب فقد وجه اللوم للجامعة، والمدارس لعدم وجود تعاون إيجابي بينهم لإيجاد حلول لمشكلة التدريب الميداني. ومن خلال تحليل النتائج يتضح نقص ثقة الطالبات في أنفسهن للعمل مستقبلاً معلماتٍ لصعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التدريب الميداني، التدريب الافتراضي، جائحة كورونا، دراسة روائية.

Abstract

In light of closing the primary schools during the Corona pandemic besides the transition to emergency distance learning, a shift was made from actual field training to virtual training. Accordingly, students of the Learning Difficulties Program at King Khalid University who had fully experienced the virtual training were selected to get acquainted with four main points: Firstly; the challenges they faced, secondly; their feelings during that period, thirdly; the extent to which they are satisfied with the virtual training, fourthly; the extent of their willingness to enter the labor market after graduation. The researcher used the narrative method, which is one of the types of qualitative approach that aims to collect the stories of the field education students in a chronological sequence, using semi-structured written interviews as a tool for data collection, and then appending them to a focus group interview.

This study resulted in a large number of challenges, most notably the inability to teach a realistic child with learning difficulties. Moreover, a great state of frustration prevailed among the students for not passing the actual field training, and they also felt unfairness with their female colleagues who preceded them in the actual field training experience. Adding to that, their satisfaction was low with the virtual training in general, but there were those who sought an excuse due to the out-of-control conditions caused by the pandemic, but most blamed the university and schools for the lack of positive cooperation between them to find solutions to the field training problem. Through the analysis of the results, it becomes clear that the students lack confidence in themselves to work in the future as teachers of learning difficulties.

Keywords: Field Internship, Virtual Internship, COVID-19, Narrative Study.

المقدمة

تعدُّ جائحة كورونا أول أزمة تؤثر على العالم أجمع في عصر المعرفة الرقمية (Milman, 2020)، وهي وباء عالمي ناجم عن فيروس كورونا المستجد المسمى فيروس كورونا-سارس- ٢، والذي تم اكتشافه لأول مرة في ٣١ كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٩، في ووهان بجمهورية الصين الشعبية (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٩). حيث أحدثت هذه الجائحة أثراً كبيراً في شتى مناحي الحياة كالناحية التعليمية، ونظراً لانتشاره السريع، والخوف من انتقال العدوى بين الطلاب ومنسوبي المدارس والجامعات اتخذت وزارات التعليم حول العالم -وليس فقط في المملكة العربية السعودية- قرارات جريئة، وسريعة بتحويل الدراسة لفصول افتراضية تضمن التباعد الجسدي، وسميت هذه العملية بالتعليم الطارئ عن بعد، وقد عرفته هيئة التعليم والتقويم (٢٠٢٠) بأنه حل مؤقت للتدريس، يمكن تجهيزه بشكل سريع؛ حيث يمكن أن يعتمد عليه وقت الطوارئ والأزمات، والذي يختلف عن التعلم الإلكتروني الذي يتطلب تخطيطاً وإعداداً لفترة أطول (هيئة التعليم والتقويم، ٢٠٢٠). ويستخدم هذا النوع من التعليم عند ظهور حدث مفاجئ يمنع الطلاب من ممارسة حياتهم الدراسية بالشكل المعتاد، وذلك باستخدام أي وسيلة متاحة لإيصال المعلومات وإكمال المقررات التعليمية (البكري، ٢٠٢١). وقد انتقل للتعلم الطارئ عن بعد على الصعيد العالمي ما يقارب ١,٥ مليار طالب وطالبة من طلاب المدارس والجامعات (UNESCO, 2020). أما بالنسبة للمملكة العربية السعودية فقد أُغلقت جميع المدارس والجامعات السعودية في يوم ٩ مارس ٢٠٢٠، وتحول ما يقارب المليون والمائتي ألف طالب وطالبة في جميع المراحل الدراسية إلى التعلم الطارئ عن بعد (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

وبالرغم من حسنات قرار الانتقال للتعلم الطارئ عن بعد فإنه كانت له العديد من السلبيات التعليمية التي ألهمت الباحثين للخوض في دراستها، والتي لا يتسع المجال لذكرها جميعاً، حيث إن التعليم الطارئ عن بعد حد بشكل أو بآخر المؤسسات التعليمية من تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية المعتادة خصوصاً في بداية الجائحة (Wajdi et al., 2020). إحدى هذه المشكلات عدم تمكن الكثير من طلاب كليات التربية وطالباتها للنزول للميدان لتلقي التدريب المناسب والاكتفاء بالتدريب الافتراضي، حيث يعدُّ التدريب الميداني من الأمور المهمة في مسيرة طلاب كلية التربية على العموم، وطلاب قسم التربية الخاصة على وجه الخصوص، وذلك

لإعدادهم وتأهيلهم ليصبحوا معلمين ذوي خبرة مناسبة للتعامل مع طلابهم مستقبلاً. ويعدُّ التدريب الميداني ترجمة لما تعلمه الطالب نظرياً في قاعات الدراسة الجامعية، حيث يطبق طالب التدريب الميداني النظريات والمفاهيم والأساليب التدريسية المتنوعة عملياً على أرض الواقع، كما يتحتم عليه الالتزام بمسؤوليات المعلم الإنسانية والأخلاقية، والتعليمية في مواقف التعليم المختلفة في فترة معينة أثناء دراسته الجامعية (القحطاني، ٢٠٢١؛ صوالحة ٢٠٢٠). لذلك كانت هذه الدراسة مهتمة بالتعرف على التحديات التي واجهت طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة_ مسار صعوبات التعلم– بجامعة الملك خالد اللاتي لم يتمكن من النزول للميدان بسبب إغلاق المدارس الابتدائية.

ومن الجدير بالذكر أنه تم البدء في قبول الطالبات في مسار صعوبات في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦، وهو عبارة عن برنامج تدرس فيه الطالبات لمدة أربع سنوات، وكل سنة دراسة تتكون من مستويين دراسيين، وفي المستويات الثلاثة الأخيرة قبل التخرج تدرس الطالبة مقررات التربية الميدانية، فالتدريب الميداني (١) يكون مشتركاً مع مواد أخرى في المستوى السادس، وكذلك هو الحال مع مقرر التدريب الميداني (٢) في المستوى السابع، أما المستوى الثامن والأخير فيتفرد بالتدريب الميداني (٣) دون غيره من المواد فيكون نزول الطالبة للمدرسة بشكل يومي، حيث تُوكل إليها جميع مهام معلمة صعوبات التعلم (قسم التربية الخاصة، ٢٠١٠).

يتطلب من الطالبة في التدريب الميداني (١) زيارة مدارس لديها برامج صعوبات التعلم، وكتابة تقارير عن المدرسة وعن غرفة مصادر صعوبات التعلم، والحصص التدريسية التي شاهدتها، وذلك لمعايشة مناخ العمل في المدارس. أما بالنسبة للتدريب الميداني (٢) فتقوم الطالبة بممارسة التعليم الجزئي، وتبادل الخبرات مع المعلمات، بالإضافة إلى إجراء الاختبارات المسحية لاختيار الأطفال الذين يمكن أن يكون لديهم صعوبات التعلم، وأخذ موافقات أولياء الأمور لإجراء الاختبارات التشخيصية، وتحديد نقاط قوتهم واحتياجهم، وبالتالي تحديد (٣) أطفال يقمن بدور المعلمة معهم بشكل كامل في المستوى الذي يليه في مقرر التدريب الميداني (٣) والذي يشمل تصميم الخطط التربوية الفردية بمشاركة معلمات صعوبات التعلم، ومعلمات الصف، وأولياء الأمور، والعمل على التدريس للأطفال بالاستراتيجيات المختلفة، وبناء الوسائل التعليمية والتعزيزية

المناسبة لحالة كل طفل، وإجراء خطة لتعديل السلوك (قسم التربية الخاصة، ٢٠١٠). ولأهمية مقررات التدريب الميداني في إعداد خريجات صعوبات التعلم، كان على قسم التربية الخاصة أن يتكيف مع مشكلة إغلاق المدارس الابتدائية بإيجاد حلول بديلة، وتفعيل التدريب الافتراضي، والذي قد لا يعطي الطالبة الخبرة الحقيقية المطلوبة التي تكتسبها من التدريس لأطفال صعوبات تعلم حقيقيين، إضافةً إلى عدم معايشتهن لخبرات عايشتها زميلاتهن اللاتي تخرجن قبلهن بسبب الجائحة.

ظهرت أهمية هذه الدراسة والتي يمكن استخلاصها من خلال النظر للأبحاث المنشورة حول التدريب الميداني لطلاب التربية الخاصة، خصوصاً أثناء فترة جائحة كورونا. حيث يظهر للباحثة بأنه لم يسبق بحث مشكلة هذه الدراسة للفئة المستهدفة سواء في الدراسات العربية أو الأجنبية، مالم يسبق باحث بذلك قبل نشر هذه الدراسة.

ففي دراسة وصفية لسليمان (٢٠١٦) لبحث المشكلات التي تواجه طلاب التربية الخاصة – مسار إعاقة فكرية– بجامعة جدة، والبالغ عددهم مائة طالب، حيث كان هناك اتفاق من الطلاب على عدة مشاكل يواجهونها في التدريب الميداني هي بالترتيب كالتالي: مشكلات تتعلق بإعداد الكلية، الإشراف التربوي، العملية التدريسية، وأخيراً البيئة المدرسية)، وأوصى الباحث بعدد من الآليات المهمة منها: عقد لقاءات دورية مع الطلاب لمعرفة المشكلات التي تواجه طلاب التدريب الميداني، ومحاولة إصلاحها، كذلك أوصى بضرورة أن يقوم القسم بعمل الورش التدريبية لمديري المدارس، والمعلمين، والمشرفين لمعرفة أدوارهم في توجيه طلاب التدريب الميداني، وتقييمهم واطلاعهم على حقوق الطالب وواجباته.

وفي دراسة استخدمت المنهج الوصفي للقاني (٢٠٢٠) والتي هدفت للتعرف على التحديات التي واجهت طالبات مسار الإعاقة الفكرية بقسم التربية الخاصة بالمجمعة والزلفى، كانت المشكلات التي واجهها الطالبات حسب ترتيب المتوسط الحسابي كالتالي: الإعداد المهني، ثم معلمة التربية الخاصة المتعاونة، وأخيراً الإشراف الأكاديمي من قبل الجامعة. وقد أوصت الباحثة بأنه من الضروري تطوير خطط القسم الدراسية، وضرورة تكثيف الجانب التطبيقي للطالبات، وذلك للتغلب على مشكلات الإعداد المهني.

وفي دراسة وصفية لصوالحة (٢٠٢٠) قامت فيها الباحثة بعمل استبانة شارك فيها ٣٤ طالباً وطالبةً من طلاب قسم التربية الخاصة لهدف معرفة مستوى التدريب الميداني في جامعة عمان الأهلية، وأظهرت النتائج أن مستوى جودة برنامج التدريب الميداني بشكل عام ضمن المستوى العالي، كذلك أظهر الطلبة رضاهم بشكل كبير عن المشرف التربوي، وإجراءات النزول للتدريب الميداني. والمعلمين المتعاونين في المدارس، بينما كان رضاهم بشكل متوسط عن المدارس وإداراتها. مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

أيضا في دراسة وصفية أخرى للعسيري (٢٠٢٠) هدفت لمعرفة تقييم طلاب التدريب الميداني بأقسام التربية الخاصة في ١٤ جامعة بالمملكة للمسارات المختلفة: التوحد، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، صعوبات التعلم، واستثنت الإعاقة الفكرية. كذلك هدفت دراستها لمعرفة مدى تلبية التربية الميدانية لسوق العمل وفقا لرؤية ٢٠٣٠. ونتج بأن مستوى رضا الطلاب بشكل مجمل على التدريب الميداني كان مرتفعا، كما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مسار صعوبات التعلم. وقد أوصت نتائج هذه الدراسة بحاجة الأقسام إلى عمل دليل موحد للتدريب الميداني، وزيادة فترة التدريب الميداني لأكثر من فصل دراسي.

كذلك في دراسة للقحطاني (٢٠٢١) استخدم فيها المنهج الوصفي المقارن لهدف التعرف على تقييم ٧٤ طالباً وطالبةً لتدريبهم الميداني– من جامعات الطائف، والملك سعود، والقصيم– في المؤسسات التي تعنى بالتدريس للطلاب ذوي الإعاقة السمعية من ضعاف السمع والصم، حيث كان تقييمهم بالمجمل مرتفعاً فيما يخص التواصل (تواصل طلاب التدريب الميداني مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية) والتدريس (تدريس طلاب التدريب الميداني للطلاب ذوي الإعاقة السمعية) والتقييم (تقييم طلاب التدريب الميداني للطلاب ذوي الإعاقة السمعية) بينما كان تقييم التعاون (تعاون أولياء الأمور مع طلاب التدريب الميداني) متوسطاً. ووصت الدراسة بضرورة التوسع في دراسات التدريب الميداني، وإجراء دراسات نوعية متعمقة تعتمد على الملاحظات والمقابلات لتفسير بعض النتائج التي ظهرت من هذه الدراسة.

أما فيما يتعلق بالتربية الميدانية أثناء التعليم عن بعد في فترة جائحة كورونا فكانت هناك دراسة وصفية عربية وحيدة –على حد علم الباحثة_ ولكنها لا تتعلق بطلاب التربية الخاصة وطالباتها، بل بطالبات قسم الجغرافيا، كانت هذه الدراسة لطه (٢٠٢١) حيث هدفت فيها

الباحثة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لطالبات التدريب الميداني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والطالبات أنفسهن. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى ضعف طالبات التدريب الميداني الملحوظ في الأبعاد الثلاثة التي درستها الاستبانة، وكان البعد الأول هو استخدام التعلم الهجين، والذي يعني مزج التعليم عن بعد، والتعليم المباشر من خلال تقسيم الأسبوع الدراسي قسمين ليتلقى نصف الطلاب تعليمهم بطريقة مباشرة في المدرسة، والنصف الآخر عن بعد بالتبادل، أما البعد الثاني فقد كان استخدام البرامج الإلكترونية في التدريس، أما الثالث فكان استخدام الطرق الإلكترونية المختلفة في التقييم داخل الفصل. لذلك أوصت الدراسة بضرورة تكثيف الدورات لطلاب التدريب الميداني على كل الأبعاد الثلاثة لمواجهة تحديات التعليم الهجين خلال أزمة كورونا.

كذلك، وبعد البحث في الأدب الأجنبي فلم تجد الباحثة دراسات تتعلق بالتدريب الميداني لكليات التربية في فترة جائحة كورونا، بل كانت هناك دراسات تتعلق بالتدريب الميداني لكليات أخرى غير كلية التربية، فمثلاً على ذلك كانت هناك دراسة أجنبية وصفية ل (Dani et al., 2020) أجريت على طلاب قسم الفندقة بجامعة Dehradun الهندية بهدف معرف أثر جائحة كورونا على تدريبهم الميداني، ومن خلال استجابة الطلاب على الاستبانات الإلكترونية فقد تبين بنسبة ٩٧٪ أن التدريب الميداني تأثر بشكل سلبي بالجائحة، والذي أثر بشدة على تنمية مهاراتهم العملية في التعامل مستقبلاً في الميدان.

وفي دراسة مزجية ل (Park & Jones, 2021) استخدم فيها المقابلات، والاستبانة الإلكترونية لمعرفة تأثير الجائحة على طلاب السياحة والفندقة، حيث خلصت نتيجة هذه الدراسة إلى وجود العديد من التحديات التي واجهت الطلاب نظراً لانتقالهم من التدريب الميداني الفعلي إلى التدريب الافتراضي مثل المشاكل الالكترونية، وشبكات الانترنت، الاجتماعات مع المشرف عن بعد. وقد نبهت الدراسة الباحثين إلى أهمية أن يكون هناك تخطيط جيد، وتصميم متقن للتجارب التعليمية حتى يحقق التدريب الافتراضي أهدافه تماماً مثل التدريب الميداني الفعلي، وحتى يتمكن الطلاب من الاستفادة القصوى من برامجهم التعليمية. لكن –وبالرغم من وجود التحديات– فقد ساعد هذا الموقف في الكشف عن طرق بديلة وجيدة للتعليم، حيث تم

الاستفادة من استراتيجيات التعلم النشط لتعزيز مشاركة الطلاب عن التدريب الافتراضي ورضاهم.

وأخيراً، وفي دراسة وصفية ل (Patii & Sharma, 2021) كان الغرض منها فهم تجربة التدريب الافتراضي لطلاب ماجستير إدارة الأعمال أثناء فترة التعلم الطارئ عن بعد، وإجراء مقارنة بين استجاباتهم واستجابة الخريجين الذين سبقوهم والذين مارسوا التدريب الميداني الفعلي، فقد أظهرت النتائج وجود اختلافات كبيرة بين المجموعتين، كان أهمها أن طلاب التدريب الافتراضي بالرغم من الضغط الذي شعروا به إلا أنهم كانوا أفضل في بعض المهارات، فنرى أن هناك زيادة طفيفة في مهارة القيادة، وزيادة أكبر قليلاً في القدرة على العمل ضمن فريق. كما كانت هناك زيادة كبيرة في مهارات الكتابة، والتحدث مقارنة بالخريجين الذين سبقوهم في الأعوام السابقة، مع أن طلاب التدريب الافتراضي كان نطاقهم في التدريب محدود مقارنة بسابقيهم. وأكدت الدراسة إلى أهمية تركيز المؤسسات التعليمية على تطوير برامج التدريب الميداني الافتراضي كما هو الحال مع التدريب الميداني الفعلي لتتلاءم مع الظروف المتغيرة، والمساعدة في إكساب الطلاب المهارات المطلوبة للعمل مستقبلاً.

ومن خلال الدراسات السابقة نجد أن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسات كل من سليمان، (٢٠١٦) واللقاني، (٢٠٢٠) والصوالحة (٢٠٢٠) والعسيري (٢٠٢٠) والقحطاني (٢٠٢١) من حيث اختيار طلاب قسم التربية الخاصة بشكل عام عينةً لدراساتهم، بينما لم تكن العينة في الدراسات السابقة الذكر من مسار صعوبات التعلم بشكل خاص. كما اتفقت هذه الدراسة معهم في بحث تجربة التدريب الميداني ولكن لم تدرسها في ظل التعلم الطارئ عن بعد –التدريب الافتراضي– الذي تم بحثه في دراسات أخرى على طلاب من غير تخصص التربية الخاصة مثل دراسات طه (٢٠٢١)،(Dani et al., 2020) (Park & Jones, 2021)، (Patii & Sharma, 2021).

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في أمرين مهمين من وجهة نظر الباحثة لدراسة هذا الموضوع:

الأمر الأول ظهر للسطح من خلال عمل الباحثة لثلاث سنوات متتالية –ستة مستويات– كمشرفة على طالبات التدريب الميداني متنقلة بين الإشراف على طالبات التدريب الميداني ٢ و٣، وقد لاحظت بأن الطالبات خريجات المستوى الثامن في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٣ هن الدفعة الوحيدة في البرنامج التي لم تسنح لهن الفرصة أبداً للنزول للمدارس للتدريب، بسبب إغلاق المدارس، وإنما كان نزولهن فقط ليوم واحد لكتابة تقرير حول المدرسة، وغرفة المصادر لصعوبات التعلم، مما أدى إلى اهتزاز كبير في ثقتهن بأنفسهن بسبب المعوقات التي تحد من تحقق الفائدة الكاملة للطالبة من برامج التدريب الميداني الثلاثة، مما تسبب في إحباطهن وتكوّن اعتقاد بعدم الثقة في أن يكن معلمات صعوبات تعلم في المستقبل. وعلى هذا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة لكل الطلاب، والطالبات الدارسين في كليات التربية، والذين لم يحصلوا على الفرصة المناسبة لتطبيق ما تعلموه نظرياً في الميدان، ومعالجة ما يمكن علاجه من خلال تطبيق ما يظهر من توصيات ومقترحات في نهاية هذه الدراسة.

أما الأمر الثاني، فكان من خلال مراجعة الأدبيات العربية والأجنبية السابقة فقد تبينت الباحثة بأن هناك وفرة في الدراسات العربية والأجنبية التي تستخدم المنهج الكمي لبحث مشاكل طلاب التدريب الميداني من عدة نواح، لكن وعلى حد علم الباحثة فإن هناك ندرة في الدراسات التي تتعلق بطلاب أو طالبات التدريب الميداني، والتحديات التي تواجههم أثناء فترة جائحة كورونا في جميع التخصصات التربوية، مع عدم وجود دراسات تتعلق بدراسة التحديات التي تواجه طلاب قسم التربية الخاصة أثناء الجائحة، علاوة على ذلك فلا يوجد أي دراسة تبحث في هذا الموضوع باستخدام المنهج النوعي، كذلك لم يتم إجراء دراسة تتعلق بطلاب التربية الميدانية في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد سواء بالمنهج النوعي أو الكمي قبل جائحة كورونا أو أثناء وجودها.

أسئلة الدراسة:

التغذية الراجعة ضرورية لتلافي المشكلات، وتقليص الأخطاء، فإنه كان من الضروري عمل دراسة ميدانية تتناول قصص الفئة المستهدفة من طالبات التربية الميدانية لتقييم نقاط القوة وتحديد مواطن الضعف، والعمل على تحسينها. ومن أجل تحقيق ذلك فقد تبادر إلى ذهن الباحثة مجموعة من الأسئلة وهي كما يلي:

- ما التحديات التي واجهت طالبات التدريب الميداني خلال التدريب الافتراضي أثناء فترة إغلاق المدارس الابتدائية؟
- ما المشاعر التي عايشتها طالبات التدريب الميداني خلال التدريب الافتراضي أثناء فترة إغلاق المدارس الابتدائية؟
- ما مدى رضى الطالبات عن تحويل التدريب الميداني للتدريب الافتراضي أثناء فترة إغلاق المدارس الابتدائية؟
- ما مدى جاهزية طالبات التدريب الميداني لأن يصبحن معلمات صعوبات تعلم بعد التخرج؟

أهداف الدراسة:

من خلال الاستماع لروايات الطالبات، هدفت الدراسة إلى معرفة التحديات التي واجهت الطالبات أثناء التحول من التدريب الميداني إلى التدريب الافتراضي، وذلك لإغلاق المدارس الابتدائية بسبب جائحة كورونا. كذلك هدفت الدراسة للتعرف على المشاعر التي ظهرت على الطالبات أثناء التدريب الافتراضي ومدى رضاهن عنه. وأخيرا، التعرف على مدى جاهزية طالبات التدريب الميداني لأن يصبحن معلمات للأطفال ذوي صعوبات التعلم في المستقبل.

أهمية الدراسة:

للدراسة أهمية نظرية، وتطبيقية ميدانية، فعلى المستوى النظري فقد تم إجراء مسح للأدبيات السابقة في مجال التدريب الميداني لطلاب التربية الخاصة خصوصاً، والتخصصات التربوية عموماً، وتبين عدم وجود دراسات تتعلق بالتدريب الميداني لطلاب التربية الخاصة أثناء إغلاق المدارس بسبب جائحة كورونا، لذلك تم البحث في الدراسات التي تتعلق بتأثير جائحة كورونا على التدريب الميداني في خارج حدود كلية التربية. وقد تسهم الدراسة الحالية في إثراء المكتبة العربية في

موضوع الدراسة. كما أن استخدام المنهج الروائي الذي يبحث بعمق في مدي الإفادة من القصص التي يرويها أفراد العينة من خلال عرضها في تسلسل زمني يعكس المعاني التي تحملها الطالبات بسبب عدم نزولهن للمدارس خلال التدريب الميداني ١، ٢، ٣، حيث يبحن بشعورهن، ويشاركن التحديات التي يواجهنها بسبب التدريب الافتراضي، ومدى رضاهن عنه، واستعدادهن بعد التخرج لأن يصبحن معلمات في المستقبل.

كما تستمد الدراسة أهميتها التطبيقية من أهمية الموضوع الذي تناولته، حيث تساعد هذه الدراسة في تحسين تجربة التدريب الافتراضي في الظروف التي تستلزم إغلاق المدارس لأي سبب لا قدر الله. كذلك يمكن الإفادة من نتائج هذه الدراسة في برامج أخرى في كليات التربية، وغيرها بعد تكييفها بالشكل المناسب. كما أن التوصيات الناتجة عن الدراسة قد تفيد منها عدة جهات كوزارة التعليم، والجامعات، والجهات ذات العلاقة لرأب الصدع الحاصل من الفاقد التعليمي وإيجاد الحلول التي تدعم هذه الفئة من الطلاب، والطالبات الخريجين والخريجات لإعدادهم بشكل جيد لسوق العمل. كما أن هذه الدراسة جاءت استجابة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ للإنتقال بالعملية التعليمية في المملكة لمراكز متقدمة بين الدول.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بعدة حدود كما يلي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التحديات التي واجهت طالبات التربية الميدانية أثناء جائحة كرونا في خط زمني منذ بداية الجائحة، وحتى تخرجهن في قسم التربية الخاصة، وكيف كانت مشاعرهن في تلك الفترة؟، ومدى رضاهن عن التدريب الافتراضي، وجاهزيتهن للنزول لسوق العمل عندما يصبحن معلمات صعوبات التعلم؟

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على قسم التربية الخاصة –مسار صعوبات التعلم– بجامعة الملك خالد.

الحدود البشرية: طالبات التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة –مسار صعوبات التعلم– بجامعة الملك خالد.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٣ هـ

مصطلحات الدراسة:

التدريب الميداني:

هو مجموعة من المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات، التي يراد إكسابها للطلاب أثناء فترة معينة في دراستهم، حيث يتوجب عليهم مشاهدة التدريس، والمشاركة فيه، وإعداد الخطة التربوية الفردية، والوسائل التعليمية وأوراق العمل المناسبة، وعمل خطط تعديل السلوك والتقويم، وذلك لاكتساب الخبرات التربوية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم (صوالحة، ٢٠٢٠).

ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه مجموعة مكونة من ٣ مقررات تعطى في الثلاثة مستويات الأخيرة، وذلك لإعطاء الطالبات الفرصة للتعامل مع طلاب صعوبات التعلم من جميع النواحي التربوية ابتداءً بالتعرف على المناخ المدرسي، والملاحظة الدقيقة والناقدة لجميع مرافق المدرسة، ثم الانتقال لممارسة مهام التدريس بشكل جزئي، وانتهاءً بالعمل في المستوى الأخير كمعلمة حقيقية في المدراس، حيث يتوجب عليها ما يتوجب على معلمات المدرسة، تحت إشراف مشترك ما بين المرشدة الأكاديمية، وقائدة المدرسة، ومعلمة صعوبات التعلم المتعاونة.

طالبات التدريب الميداني:

يمكن تعريف المصطلح إجرائياً بأنهن الطالبات اللاتي درسن مقررات التدريب في الثلاثة مستويات الأخيرة من برنامج صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة، والتي يفترض أن ينزلن للمدارس للعمل كمعلمات صعوبات التعلم، لكن لم تسنح لهن الفرصة بسب إغلاق المدارس الابتدائية التي تحوي برامج لصعوبات التعلم بسبب جائحة كورونا.

التدريب الافتراضي:

يمكن تعريفه إجرائياً بأنه التدريب الذي يُمكِّن طالبات مسار صعوبات التعلم من الحصول على خبرة التعلم بطرق بديلة عما هو مطلوب في التدريب الميداني الفعلي بسبب فرض التعلم الطارئ عن بعد، وإغلاق المدارس الابتدائية خوفاً من انتشار العدوى، وذلك بالتكيف الفعال مع التحديات، ودعم الطالبات لإنجاح الهدف المراد من التدريب.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

المنهج النوعي منهج استكشافي مرن يوفر عمقاً كبيراً للبيانات، حيث يهتم أكثر بكيفية تفكير الناس، وتصرفهم في المواقف الحياتية اليومية التي يمرون بها، والمعنى الذي يظهر من تجاربهم المختلفة (Taylor et al., 2015). حيث يعتمد المنهج على تفسير المعاني وإسنادها للمعلومات التي تم جمعها من خلال استقراء الملاحظات، والمعلومات المسترسلة التي شاركها أفراد العينة (Fugard & Potts, 2015; Sim et al., 2018)؛ ولأن الغرض من هذه الدراسة هو جمع قصص وتفاصيل غنية وعميقة لتجارب طالبات التدريب الميداني بمنأى عن البيانات العددية لتحديد العلاقات السببية كان المنهج النوعي أكثر ملاءمة لهذه الدراسة.

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة التصميم الروائي، وهو أحد تصميمات المنهج النوعي (Creswell & Poth, 2016) وذلك لملاءمته لأهداف هذا البحث، حيث كان الهدف في هذه الدراسة جمع قصص طالبات التربية الميدانية لوصف تجاربهن الشخصية السابقة، والحالية، والتطلعات، أو المخاوف المستقبلية بطريقة مكثفة خلال التدريب الميداني ١، ٢، ٣ أثناء فترة إغلاق المدارس بسبب جائحة كورونا، وكيف تسببت تلك التحديات في تكوين فاقد تعليمي لطالبات التدريب الميداني؛ فالقصص ماهي إلا انعكاس للمعاني التي يحملها الشخص حين يبوح بالمشكلات التي يواجهها بمشاركة معتقداته وشعوره (العبد الكريم، ٢٠١٩). فسرد القصص تحفز عملية التفكير العميق، واسترجاع التفاصيل التي مرت بها طالبات التدريب الميداني لتعطي هذه الدراسة مزيداً من الأصالة وهو ما أكد عليه Chan (2017)، ففي هذا التصميم يمكن للباحث إلقاء الضوء على الخبرات الشخصية بشكل عميق وثري، مما يمكن الباحث من تفسير المعلومات التي تمت مشاركتها من قبل أفراد العينة في خط زمني متسلسل ابتداءً بالماضي فالحاضر ثم المستقبل (Carless & Douglas, 2017; Wang & Geale, 2015).

ولتحقيق تصميم البحث الروائي فقد اعتمدت الباحثة على المقابلات، وهي إحدى الطرق المتعارف عليها في البحوث التي تستخدم المنهج النوعي في المجالات الإنسانية والعلوم المجتمعية (العبد الكريم، ٢٠١٩)، وقد اعتمدت الباحثة على المقابلات شبه المنظمة التي توفر المرونة في

الإبحار في رواية قصص أفراد العينة مع المحافظة على عدم الخروج عن موضوع الدراسة هذه الدراسة (Brinkmann, 2014). حيث تم استخدام نوعين من المقابلات شبه المنظمة: الكتابية الفردية والمجموعة المركزة، ومن ثم تم استخدام طريقة التحليل الموضوعي thematic analysis لتحليل النتائج المثيرة للاهتمام التي ظهرت من خلال المقابلات بأنواعها المختلفة.

مجتمع الدراسة:

طالبات التدريب الميداني ٣ في قسم التربية الخاصة –مسار صعوبات التعلم– بجامعة الملك خالد، وهن طالبات المستوى الثامن والأخير، والدارسات في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣هـ، والبالغ عددهن ٢٨ طالبة.

عينة الدراسة:

كان عدد أفراد العينة التي شاركت في المقابلات الكتابية الفردية ١٢، تم الترميز لهن كما يظهر في جدول ١:

جدول ١: خصائص أفراد العينة في المقابلات الكتابية الفردية

ك١	ك٢	ك٣	ك٤	ك٥	ك٦	ك٧	ك٨	ك٩	ك١٠	ك١١	ك١٢
جميعهن طالبات التدريب الميداني ٣، يدرسن في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٣ وهن مجهولات بالنسبة للباحثة											

أما عدد أفراد العينة التي شاركت في المجموعة المركزة فكان قوامها ٧ طالبات، وتم الترميز لهن كما يظهر في جدول ٢:

جدول ٢: خصائص أفراد العينة في المجموعة المركزة

م١	م٢	م٣	م٤	م٥	م٦	م٧
جميعهن طالبات التدريب الميداني ٣، يدرسن في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٣ وهن مجهولات بالنسبة للباحثة						

أداة جمع البيانات

يتميز المنهج النوعي بمرونة كبيرة تسمح للباحث باختيار أكثر من طريقة لخدمة أهداف بحثه، والإجابة عن أسئلته بطريقة أقوى (Hesse-Biber & Leavy, 2006)، لذلك قامت الباحثة باستخدام أكثر من نوع للمقابلات شبه المنظمة لإعطاء عمق أكبر للدراسة، فتم استخدام نوعين وهما المقابلات الكتابية الفردية والمجموعة المركزة. كلتا المقابلتين تمت عن طريق

إعداد مجموعة المواضيع الأساسية التي يجب تغطيتها مع الطالبات، ويندرج تحتها عدد من الأسئلة المرنة والمفتوحة، مع تجنب الأسئلة المحددة التي تكون إجابتها إما نعم أو لا. وقد تم اختيار المقابلات شبه المنظمة للمرونة التي توفرها لطالبات التدريب الميداني في إعطاء الإجابات وتحفيزهم لمشاركة تجاربهن بشكل أعمق (Doody & Noonan, 2013).

- **النوع الأول**: المقابلات الفردية والتي تمت بالطريقة الكتابية، وذلك للسماح لطالبات التدريب الميداني للكتابة بشكل أكثر أريحية دون الإفصاح بأسمائهن. حيث توفر هذه الطريقة مزيداً من الخصوصية لأفراد العينة في حال عدم رغبتهم بالإفصاح عن شخصياتهم للباحث. حيث إن المقابلات الكتابية الفردية هي تقنية استقصائية يمكن من خلالها استنباط بيانات محددة لا يمكن أن تكون بشكل شفهي(Schiek, 2014).

- **النوع الثاني**: المجموعة المركزة وهي أحد أنواع المقابلات التي يتم استخدامها في المنهج النوعي، حيث تكون مقابلة جماعية، وقد تم اختيار هذا النوع من المقابلات لرغبة الباحثة في زيادة التفاعل بين طالبات التدريب الميداني، ولتذكير بعضهن البعض بالتجارب المهمة التي مررن بها أثناء فترة إغلاق المدارس الابتدائية (العبد الكريم، ٢٠١٩). وكانت هذه المقابلة خطوة لاحقة للمقابلات الكتابية الفردية التي تمت سابقاً، وذلك لمناقشة بعض النقاط التي أثارتها بعض طالبات التدريب الميداني في المقابلات الكتابية الفردية.

إجراءات الدراسة

أولا: المقابلات الكتابية الفردية شبه المنظمة:

- في يوم ١٢ ديسمبر ٢٠٢١ تم التواصل مع قائدة مجموعة طالبات ميداني ٣ وإبلاغها برغبة الباحثة في إجراء مقابلات كتابية مع عدد من الطالبات، لمعرفة قصصهن المختلفة حول التدريب الميداني بمستوياته الثلاثة أثناء جائحة كورونا.

- تم تحديد الموضوعات الرئيسة، والتي ستتكلم عنها الطالبات وهي (التحديات التي واجهت الطالبات أثناء التدريب الافتراضي والتكلم عن مشاعرهن المختلفة خلال تلك الفترة، كذلك طرح آرائهن في الطريقة الافتراضية التي قدمت من قبل أعضاء هيئة التدريس، وأخيراً استعدادهن لأن يصبحن معلمات صعوبات تعلم).

- تم إبلاغهن بعدم كتابة أسمائهن في المقابلة، فقد رأت الباحثة أنّ هذه الطريقة هي الأنسب حتى يتم الحصول على معلومات صحيحة، وخالية من الحرج على طالباتها، حيث كانت الباحثة في تلك الفترة مشرفتهن، ولم يتم الانتهاء من تقييمهن في مقرر ميداني ٣.
- تم حث الطالبات على المصداقية، والشفافية في كتابة المقابلات.
- حصلت الباحثة على ١٢ مقابلة خلال أسبوعين كاملين.
- لاحقاً تم عمل تحليل الموضوعات Thematical Analysis.

ثانياً: المجموعة المركزة:

- بعد الحصول على المقابلات الكتابية الفردية، والحصول على نتائج مثيرة للاهتمام، رأت الباحثة أنه من الضروري عمل مجموعة مركزة لعدد من طالبات التدريب الميداني، وذلك لمناقشة بعض النقاط بتعمق أكبر.
- تم إبلا غ الطالبات بأن المشاركة طوعية لمن أرادت الانضمام للمجموعة المركزة.
- تم التنسيق مع قائدة مجموعة طالبات ميداني ٣ لإجراء مجموعة مركزة عن طريق برنامج Zoom بعد الانتهاء من التقييم ورصد الدرجات وتثبيتها.
- وحتى لا تجد طالبات التدريب الميداني حرجاً في المشاركة في المجموعة المركزة، طُلب من الطالبات تغيير أسمائهن على الشاشة قبل البدء في المقابلة.
- في يوم ٣ يناير ٢٠٢٢ تم عمل المجموعة المركزة، والتي استمرت لساعة وست دقائق شارك فيها ٧ من الطالبات.
- تم تفريغ المقابلة كتابياً، وذلك لعمل تحليل الموضوعات Thematical Analysis.

تحليل البيانات:

بعد جمع البيانات من خلال عمل المقابلات الكتابية الفردية، والمجموعة المركزة، وتم استخدام طريقة تحليل الموضوعات للمقابلات الكتابية الفردية، ومن ثم للمجموعة المركزة. تمت عملية التحليل من خلال عمل ست خطوات كما فصّلتها كل من براون وكلارك (Braun & Clarke, 2013)، حيث تبدأ بمرحلة ما يسمى بالتآلف مع البيانات، وذلك من خلال قراءتها والاستماع

إليها عدة مرات بغرض التشبع منها. يليها مرحلة ترميز البيانات الأولية بناءً على التصورات الأولية التي تتبادر لذهن الباحث. من ثم تبدأ مرحلة تسمى بالبحث عن الموضوعات الرئيسة، حيث يتم إيجاد الصلة بين البيانات التي تم ترميزها لوضعها تحت المواضيع الرئيسة. يلي ذلك ما يسمى بمرحلة مراجعة الموضوعات الرئيسة، والتأكد من البيانات التي تنتمي إليها. أما في المرحلة ما قبل الأخيرة فيتم تسمية الموضوعات بمسميات تعكس محتوى العبارات التي تندرج تحتها. أخيراً مرحلة كتابة تقرير البحث والذي يعرض تحليل المقابلات في شكل يعكس للقارئ سلامة التحليل من خلال إرفاق مجموعة اقتباسات من أقوال من تمت معهم المقابلات، حيث سيتم دمج نتائج تحليل المقابلات الكتابية الفردية، والمجموعة المركزة.

موثوقية البحث النوعي Trustworthiness

عرف لينكون وجوبا (Lincoln & Guba, 1985) موثوقية البحث النوعي بأنه إلى أي مدى يتم الثقة في البيانات ونتائج تحليلها، وتتم من خلال أربعة معايير هي المصداقية، الانتقالية، الاعتمادية، والتطابقية:

- **المصداقية Credibility**: تُعرف المصداقية على أنها الثقة في حقيقة النتائج، وإلى أي مدى تتطابق النتائج مع الواقع (Stahl & King, 2020)، وهو المصطلح الذي يقابل الصدق الداخلي للبحوث الكمية (Lemon & Hayes, 2020)، وأكد العبد الكريم (٢٠١٩) بأن المصداقية تعدُّ أهم المعايير الأربعة لضمان موثوقية البحث النوعي. لذا لكي تحقق الباحثة المصداقية فقد اعتمدت على عدة طرق هي: التثليث، والتي تعني استخدام أكثر من طريقة لجمع المعلومات والتي تعدُّ إحدى نقاط القوة للبحث النوعي (Abdalla et al.,2018) وهنا تم استخدام المقابلات الكتابية الفردية والمجموعة المركزة. – وأيضاً– من قام بإجراء المقابلات هي الباحثة الرئيسة، حيث لم يتم الاستعانة بمساعد لإجرائها، وذلك لضمان ألا يتغير فهم بعض ردود طالبات التدريب الميداني بسبب تعدد الأشخاص القائمين على البحث. كذلك تم عمل المقابلات للطالبات دون أن تعرف الباحثة أسماءهن، كون الباحثة مشرفة عليهن في مقرر ميداني ٣ في ذلك الوقت، وذلك لضمان مصداقية الدراسة. كذلك تم حثهن على الإدلاء بمعلومات صحيحة دون الإحساس بالحرج. وأخيراً تم التأكيد على الطالبات بأن المقابلات طوعية.

- **الانتقالية Transferability**: هي المصطلح الذي يقابل الصدق الخارجي في البحث الكمي، والتي تعني إلى مدى يمكن تطبيق نتائج الدراسة على سياقات أخرى (Lemon & Hayes, 2020)، وهي تعدُّ صعبة إلى حد ما في البحوث النوعية، لأن البحث النوعي لا يهدف للتكرار، وهو ليس وصفة تنتقل لبحث نوعي آخر كما هو الحال في البحث الكمي، ولكن يمكن أن يكون ممكناً بالوصف الكثيف، والغني حول خطوات تطبيق الدراسة بجميع تفاصيلها بما يكفي لإمكانية تطبيقها في حالات مشابهة أخرى (Stahl & King, 2020). وكما يرى العبد الكريم (٢٠١٩) أن الانتقالية في البحوث النوعية تعني أن النتائج قد تفيد البحوث المشابهة لكن تقع مسؤولية تحقيق التطابقية على عاتق الباحث الجديد، والذي يتوجب عليه أن يتأكد من أن البحث الجديد يمكن أن يستفيد من نتائج الدراسة الأصلية (العبد الكريم، ٢٠١٩). ولمحاولة ضمان الانتقالية فقد تم تزويد البحث بالتفاصيل بشكل متعمق حول ظروف تطبيق الدراسة، طريقة تطبيق المقابلات، والتواريخ والمدة الزمنية لإجرائها، وذلك لفهم الظاهرة المدروسة لمساعدة الباحثين في الموضوعات المشابهة من الاستفادة من النتائج المتعلقة بهذا البحث.

- **الاعتمادية Dependability**: وهي تقابل الثبات في البحوث الكمية، حيث إن الثبات يعني بأنه لو تم إعادة تطبيق الدراسة في الظروف نفسها ستعطي نتائج متقاربة (العبد الكريم، ٢٠١٩)، وبما أن النتائج في البحوث النوعية تكون مميزة لوقت ومكان محددين (Lemon & Hayes, 2020) فإنه يمكن حل هذه الإشكالية من خلال وصف تفصيلي لتصميم إجراءات البحث، وخطوات جمع البيانات (العبد الكريم، ٢٠١٩)، وهو بالفعل ما تم في الدراسة الحالية.

- **التطابقية Confirmability**: هو مصطلح يقابل الموضوعية في البحوث الكمية (Lincoln & Guba, 1985)، ويعني معالجة القلق الذي يمكن أن يظهر للقارئ من تأثير ذاتية الباحث على إجراءات الدراسة ونتائجها (العبد الكريم، ٢٠١٩)، أو بمعنى آخر أن التفسيرات والنتائج تعكس تجارب المشاركين التي عاشوها، ولا تشمل تحيزات الباحث (Lemon & Hayes, 2020). لذلك قامت الباحثة بالاستعانة بزميل في قسم التربية الخاصة لمراجعة خطوات البحث من إجراءات وتحليل للبيانات، والتأكد من الحيادية في طرح تقرير تحليل البيانات ومناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

في هذا القسم ستعرض النتائج مع مناقشتها عن طريق أربعة فصول روائية تم تنظيمها بتسلسل زمني ابتداءً من بداية حدوث الجائحة في المستوى الدراسي الذي يسبق انضمام الطالبات لمقرر ميداني (١) بعنوان "حماس منذ البداية، ولكن!" وانتهاءً بتخرجهن، ولا تزال المدارس الابتدائية مغلقة بعنوان " تخرجنا ولم ننزل للميدان، كيف نعوض ما فاتنا؟!". وسيتم دمج نتائج تحليل كلٍ من المقابلات الكتابية الفردية، والمجموعة المركزة في الفصول الأربعة بشكل متوافق مع المنهج الروائي ليكون متسلسلاً منذ بدء الجائحة، وحتى اللحظة التي تمت فيها المقابلات، ومن ثم تليها مناقشة النتائج.

الفصل الأول: حماس منذ البداية، ولكن!

التدريب الميداني من الفصول المهمة في حياة طلاب كلية التربية بشكل عام، وهو الحال – أيضاً– مع طلاب التربية الخاصة، ففي كل فصل يتقدمون فيه دراسياً تتكون مشاعر مختلفة ومتضاربة ما بين الحماس، والقلق، وما بين التطلع، والتخوف، وهو ما يلمسه منهم أعضاء هيئة تدريس، فكلما اقتربت الطالبة للنزول للتدريب الميداني زادت استفساراتهن وأسئلتهن، وهو ما يعكس كل ما يجول في خلدهن من تلك المشاعر، ففي المستوى الخامس تكون تلك المشاعر المتضاربة في أوجها فالفصل الدراسي التالي سيصبحن طالبات في التدريب الميداني (١)، وبالرغم من المشاعر المتضاربة فالحماس والتطلع هو الغالب لخوض التجربة على كل المشاعر السلبية الأخرى، فقد كتبت الطالبة ٥ك " منذ بداية دراستنا كانت مقررات التدريب الميداني أكثر المقررات التي نريد الوصول إليها من بين كل مقررات البرنامج"، وأضافت ١م "في المستوى الخامس كنا مستعدين للانطلاق للميدان" وهو ما أكدت عليه زميلتها الطالبة ١١ك حين عبرت عن حماسها الكبير للتدريب الميداني " بصراحة ومنذ قبولي في تخصص صعوبات التعلم كنت متحمسة جداً لمقررات التدريب الميداني خصوصاً الثالث منها، حيث سأتفرغ له بشكل كامل فلا يوجد لدي مواد أخرى تشاركني فيه، فقد كنت أتخيل نفسي فيه معلمة ولدي طالباتي اللاتي أدرس لهن، وأرى إنجازي الذي حققته معهن".

لكن حصل مالم يكن في الحسبان، حدثٌ أربك العالم كله بجميع قطاعاته. فقد جاء شهر ديسمبر ٢٠١٩، فهناك مدينة ووهان الصينية وفيروس بدأ بالانتشار بين الناس، وحدثت الفوضى وتم الإعلان عن هذا المرض في نهاية الشهر نفسه (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٩). دُق ناقوس الخطر، وبدأ المرض من الاقتراب إلى أن وصلت أول حالة مؤكدة لمواطن قادم للمملكة العربية السعودية في يوم ٢ مارس (وزارة الصحة السعودية، ٢٠٢٠)، تفاقم الوضع، وأعلنت وزارة التعليم تعليق الدراسة في جميع مؤسسات التعليم العام والعالي في يوم ٩ مارس ٢٠٢٠ (وزارة التعليم السعودية، ٢٠٢٠)، وعم القلق على الجميع، فعبرت ٧ك عن ذلك:

كان وقع هذا الخبر صعباً جداً علينا، وتزاحمت الأسئلة في أفكاري كيف تتم الوقاية منه؟! وكيف ينتقل من شخص إلى آخر؟! وكيف يمكن التعامل معه؟! وما أعراض هذا الفايروس؟! وهل يمكن للمصاب به التعافي؟!، وعندما طرحت على نفسي هذه الأسئلة بدأت أبحث عن إجابة لهذه الأسئلة في العديد من المواقع التي تهتم بطرح الجديد عن هذا الفايروس، وقرأت العديد من المقالات التي تتحدث عن الجائحة، وفي أثناء متابعتي للمستجدات أصبت تقريباً بحالة هلع من الخوف والتوتر، والقلق على صحتي وصحة عائلتي لكثرة ما نسمع ونقرأ من شائعات وكلها تدور حول هذا الموضوع (٧ك، ٢٠٢١).

وفي ذات السياق أكدت زميلتها ٢ك شعورها بالرهبة " مشاعر الخوف كانت طاغية لأن الوباء انتشر في جميع أنحاء المملكة وفرض حظر التجول، ومنع الذهاب للمدارس بالفعل كان الأمر مخيفا جداً ". كان هذا الوضع المفاجئ كفيلاً باضطراب جميع الجهات فقد ذكرت ٣ك: "كان التحول للتعليم عن بعد سريعاً جداً، وكان يجب على الجميع اتخاذ القرارات السريعة، والتي قد تسبب الخروج عن المسار الصحيح للتعلم رغم بذل الجميع أقصى جهد". كم عبرت ٨ك عن قلقها على وضعها التعليمي " كان الخوف والقلق يعتريني ليس فقط من ناحية صحية، بل كذلك على دراستي فكانت التساؤلات تجول في رأسي، كيف سيكون الوضع الدراسي؟ وهل سيكون من الصائب أن يكون فقط عن بعد؟ والكثير من الأسئلة التي طرحتها على نفسي، كانت بالفعل أيام مليئة بالتفكير والقلق والضغط الشديد".

ونظراً لخطورة جائحة كورونا والخوف من انتشار المرض بين الطلاب بذلت المؤسسات التعليمية مجهوداً كبيراً فيما يتعلق بالانتقال للتعليم الطارئ عن بعد، حيث تم تحويل جميع

المحاضرات الدراسية لفصول افتراضية. كانت هذه الجائحة بمثابة تحدٍ لهذه المؤسسات، حيث فرض عليهم التعلم الطارئ عن بعد الانتقال لممارسة التعليم عن طريق وسائل لم يسبق لهم التعامل معها، وبالرغم من صعوبة الوضع فإن هذه الفترة ستعطي هذه المؤسسات الفرصة ليكونوا على أهبة الاستعداد لعمل خطط الطوارئ في حال وجود أزمة مستقبلية لا سمح الله Hodges et al., (2020).

الفصل الثاني: أنا في التدريب الميداني (١ و٢) والمدارس مغلقة، ما العمل؟

وصلت الطالبات للمستوى السادس، وسيتعين عليهن دراسة مقرر التدريب الميداني (١)، ولأهمية مقررات التدريب الميداني في إعداد طلاب البكالوريوس بشكل عام، وخريجات صعوبات التعلم بشكل خاص، كان على قسم التربية الخاصة وأعضائه التكيف بشكل سريع مع مشكلة إغلاق المدارس الابتدائية، بإيجاد حلول بديلة وتفعيل التدريب الافتراضي. خصوصاً أنه لم يتم تمكين طالبات مسار صعوبات التعلم من التدريس عبر المنصة التدريسية -لعدم وجود صلاحية الدخول- والتي تم تفعيلها لتعليم جميع مراحل التعليم العام في المملكة ومن ضمنها المرحلة الابتدائية.

كان التدريب الميداني (١) يعتمد على زيارة المدارس لكتابة التقارير بشكل عام كالتي تتعلق بالبيئة المدرسية، وطفل صعوبات التعلم، ومعلم صعوبات التعلم، وغرفة المصادر، ولأن الوضع حصل بشكل مفاجئ كان يجب على الجميع الاستجابة الفورية للوضع الراهن، والتصرف بشكل سريع بالرغم من أن كثيراً من أعضاء هيئة التدريس، والطلاب لم يسبق لهم تجربة التعليم عن بعد. لذلك قام أعضاء هيئة التدريس بالبحث عن طرق بديلة باستخدام كل الوسائل الممكنة لإيصال المعلومات وإكمال المقررات بما يتناسب مع طلابهم، كاستخدام برنامج البلاك بورد، زووم، الرسائل الإلكترونية، مجموعات الواتس آب (Golden, 2020).

كان لا بد من التصرف السريع من قسم التربية الخاصة وإعلام عضو هيئة التدريس المكلف بتدريس مقرر التدريب ميداني (١) للتحول للتدريب الافتراضي. قام عضو هيئة التدريس بإرسال مقاطع فيديو وصور تتعلق بالمدارس والبيئة الصفية، وغرف المصادر وتخيل وجود أطفال صعوبات التعلم لكتابة التقارير عنهم، -أيضاً- كانت بعض المتطلبات تلزم الطالبات عن البحث عن

مقاطع وكتابة تقارير عنها. فقد قالت ٤م "كانت أستاذة المادة ترسل لنا بشكل أسبوعي عبر برنامج البلاك بورد مجموعة من الصور، ومقاطع الفيديو مع المتطلبات التي يجب أن ننهيها ونسلمها في الأسبوع الذي يليه". وهو ما لم يناسب أغلب الطالبات سواء في المقابلات الكتابية الفردية، أو المجموعة المركزة خصوصاً موضوع تخيل حالة طفل صعوبات التعلم، والذي قد يكون بسبب حداثة التجربة عليهن وعلى أستاذة المقرر فقد كتبت ١٠ك: "تعبت من تخيل الحالات وفرض الافتراضات". ومن خلال المقابلات الكتابية الفردية والمجموعة المركزة ظهر للباحثة بأن أغلب الطالبات كان لديهن صعوبة فيما يتعلق بالتعلم الذاتي، والبحث عن مصادر المعلومات، والذي شكّل لهم تحدياً حقيقياً في هذه الفترة، وعند الاستيضاح من الطالبات كان السبب بأنهم تعودوا على الحصول على المعلومات الجاهزة في المقررات السابقة، كما لم يكن هناك تدريب للبحث عن المعلومات من القنوات المختلفة. أيضاً شاركت الطالبة ٢م برأيها في هذه الطريقة "طلب منا كتابة تقارير عن المدرسة، وعن غرفة المصادر من خلال البحث عن مقاطع الفيديو، وحتى حين بحثنا في محركات البحث لم نجد غرفة مصادر خاصة لطلبة صعوبات التعلم، ووجدنا غرفة مصادر لطلبة عاديين" وأضافت " في الحقيقة لم أر غرفة مصادر صعوبات تعلم على أرض الواقع من قبل، في مقاطع الفيديو التي حصلت عليها رأيت مجموعة من الكراسي، والطاولات والأركان، والطلاب لكن لا أعرف ما الذي يحصل هناك". وأكدت على كلامها ٣م قائلة "نحن لم نر غرفة مصادر حقيقية من قبل، وكان يجب علينا كتابة تقرير نموذجي عنها". ولكن كان للطالبة ٨ك رأي مختلف حول التعلم الذاتي:

إذا كان هناك شيء إيجابي خرجت فيه من التدريب الافتراضي فهو تقوية التعلم الذاتي لدي، لقد حسّن لدي مهارات البحث عن المعلومات، فقد كلفت في كافة مراحل التدريب الافتراضي بتكليفات كثيرة قمتُ بعملها جميعها اعتماداً على ذاتي فأنا لم أر على أرض الواقع كيفية الشرح مثلاً، أو القيام بخطة لتعديل السلوك أو استخدام مقاييس، شاهدت مقاطع فيديو لمعرفة كيفية الشرح لطلاب صعوبات التعلم، بالإضافة إلى كيفية تصميم خطة لتعديل السلوك، سألت بعضاً من أعضاء هيئة التدريس، والباحثين في هذه المجالات، وأخذت المعلومات منهم، على الرغم من بعض السلبيات التي واجهتها في عدم تجربة التدريب الميداني على أرض الواقع فإن هناك بعض الإيجابيات كذلك وأنا ممتنة لها (٨ك، ٢٠٢١)

انتهى التدريب الميداني (١) بعدم رضى جماعي، وتم الانتقال للتدريب الميداني (٢) وعادت الآمال لفتح المدارس الابتدائية، ولكن استمر الوضع على ما هو عليه وعم شعور الإحباط على الطالبات فقد قالت ٣م " انتهينا من التدريب الميداني (١) بمشاهدة المقاطع وكتابة التقارير، وظننا أن التدريب الميداني ٢ سيكون على أرض الواقع لأنه أهم" أما زميلتها ٢م فقد كانت غير آملة بأن الوضع سيتحسن قائلة "كل التوقعات التي رسمناها قبل التدريب الميداني (١) انتهت ولم نأمل بأن يكون التدريب الميداني (٢) في المدارس، كل متطلب سيطلبه عضو هيئة التدريس سننفذه لنحصل على الدرجات فقط". لكن كان هناك جانب مشرق فقد أكدت غالبية المشتركات بأن التدريب الميداني (٢) كان أفضل من سابقه رغم وجود بعض التحفظات، قد يكون ذلك لأنه مضى على الجائحة مدة من الوقت وقد رتب أعضاء هيئة التدريس المكلفون بمقرر التدريب الميداني (٢) أوراقهم وطريقة تعليمهم، حيث كان هناك استفادة أكثر من ناحية التعامل مع المقاييس التشخيصية لصعوبات التعلم، وأكدت على ذلك ٧م " التدريب الميداني (٢) أفضل من التدريب الميداني (١) لأنه كانت لدينا نماذج جديدة، وتم التطبيق عليها، كان عضو هيئة التدريس يشرح في المحاضرة ونحن نطبق ". –أيضاً– ذكرت الطالبة ١١ك "كان عضو هيئة التدريس يعلمنا كيفية التعامل مع المقاييس، وفي كل محاضرة يتناقش مع كل طالبة على حدة حتى يتأكد من فهمها لمتطلبات المقرر، وكان يدقق على واجباتنا، بصراحة أفدنا كثيراً، وأحببت التدريب الميداني (٢) " وأكدت على ذلك م٦. أيضاً كان من ضمن الطرق التي استعان بها أحد أعضاء التدريس، وهو إحضار نموذج حي تطبق عليه الطالبة ٢ك فقد أشارت " في التدريب الميداني (٢) كان المتطلب أن أشرح لطالبة، وهي ابنته وكان لديها مشكلة في السمع، وبالنسبة لي هذا لامس الواقع تقريباً، واستطعت التصرف رغم الأخطاء لكن بالطبع أفضل من تدريب ميداني (١) ".

انتهى المستوى السابع، وانتهى معه مقرر التدريب الميداني (٢)، ولم يتبق سوى المستوى الثامن والأخير ومن بعده فرحة التخرج.

الفصل الثالث: إحباط، حتى التدريب الميداني (٣)؟!

أصبحت الطالبات في المستوى الأخير، وهاهن وصلن لمقرر التدريب الميداني الأخير (٣) والذي تتفرغ له الطالبة بشكل كامل دون مشاركته مع مقررات أخرى، لكن لازال الوضع مستمراً، ولازال أطفال المرحلة الابتدائية يتعلمون عن بعد، ولا زالت طالبات التدريب الميداني يتدربن

بشكل افتراضي، والذي قد لا يعطي الطالبة الشعور والخبرة الحقيقية كالتي تكتسبها من التدريس لأطفال صعوبات تعلم حقيقين، فهن لم يعشن تجربة مهمة تعد من أحد الأعمدة الأساسية في تكوين الخبرات التي تؤثر في فهمهن لطريقة العمل الذي سيقمن به مستقبلاً كمعلماتٍ لصعوبات التعلم، والتي عايشتها كل زميلاتهن السابقات لهن في القسم.

التدريب الميداني (٣) هو الأهم مقارنة بالتدريب في المستويات السابقة فهو المقرر الذي تتفرغ له الطالبة قبل التخرج دون مشاركة مقررات أخرى له فبعد الانتهاء من التدريب الميداني الفعلي (١ و٢) تكون الطالبة مستعدة للقيام بدور المعلمة بكامل مهامها منذ الأسبوع الأول في التدريب الميداني (٣)، ولكن هل كانت الطالبات مستعدات بالفعل لذلك؟ وهو السؤال الذي وجهته لهم الباحثة أثناء المقابلات فأجابت ٥م " لا بالطبع، كان استعدادنا ضعيفاً" وقد وافقها الجميع في المجموعة المركزة على ذلك. حيث كان يجب عليهن قبل الوصول للتدريب الميداني اتفاقهن لعمل الاختبارات التشخيصية، ومهارات كتابة الخطة التربوية الفردية، وصياغة الأهداف بمختلف أنواعها، ومعرفة نقاط القوة والاحتياج لطفل صعوبات التعلم، فلا يتبقى للطالبة في التدريب الميداني ٣ سوى كتابة الخطط التدريسية، وتطبيقها وعمل الوسائل التعليمية التي تخصها، بالإضافة لعمل خطة تعديل سلوك لأحد أطفال صعوبات التعلم.

لذا يجب إيجاد الحلول المناسبة للإفادة القصوى من التدريب الميداني (٣) في ظل عدم تمكن الطالبات من اتقان متطلبات المستويات السابقة. كان أحد الحلول هو نزول الطالبات للمدارس لعمل تقرير حول المدرسة وغرفة مصادر لصعوبات التعلم، وهو أحد متطلبات التدريب الميداني (١) الذي لم يسبق للطالبات تجربته. وبالرغم من حماس الطالبات للنزول للمدارس لكتابة التقرير فقد قالت ٣م "صحيح أنّا سعدنا بالنزول للمدرسة لكن كانت المدارس كئيبة جداً فلا توجد فيها طالبات، تمنيت أننا لو استطعنا التدريس للأطفال لمدة طويلة ". فبالرغم من حرص أستاذة المقرر على نزولهن للمدارس، وكتابة التقارير عنها وعن غرف مصادر صعوبات التعلم فإنهم لم يروا بالأغلب أن زيارة المدارس أمر مفيد وممتع، وذلك لخلو المدارس الابتدائية من الأطفال وعدم جاهزيتها، وهو ما أكدت عليه ٧ك "للأسف بعض المدارس لم تستقبلنا وعذرهم عدم وجود الطالبات، وعندما ذهبنا لمدرسة أخرى كانت جاهزيتها ضعيفة بالرغم من أنّ لديهم خبراً مسبقاً بقدومنا" وتوافقت في الرأي معها ٨ك "كنت أتمنى أن تتعاون المدارس أكثر معنا، فنزولنا للمدارس

وإعطاؤنا صلاحيات التدريس عبر المنصة لا تقتصر فائدته علينا فقط، بل على المجتمع بشكل عام مستقبلاً". لكن كان ل ٦ك رأي مختلف في تعاون المدرسة معهم والإجابة على التساؤلات التي تثير فضولهن، كذلك كان الحال مع ١ك مع تحفظها على عدم التقائها بمعلمة صعوبات التعلم" لم أواجه مشكلة أثناء نزولي للمدرسة فقد تعاونت معي إدارة المدرسة بشكل كبير فسمحت لي بأن أتجول في المدرسة وأجابت عن كل استفساراتي لكن لم يكن هناك معلمة صعوبات تعلم، وهو ما شكّل عائقاً في كتابة تقريري".

-أيضاً- خلال التدريب الميداني (٣) تم مراجعة متطلبات التدريب الميداني (٢) والتأكد من إتقان الطالبات لها بالتزامن مع القيام بدور معلمة صعوبات التعلم، كان أحد الحلول للقيام بهذا الدور هو أن تتواصل الطالبات مع أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم للحصول على موافقتهن، والبدء في تطبيق متطلبات التدريب الميداني عن بعد، لكن لم يكن هناك استجابة كبيرة، لذلك تم الانتقال للخطة البديلة ألا وهي التدريب الافتراضي، وإجراء متطلبات التدريب الميداني قدر الإمكان على أطفال من عائلة أو معارف الطالبة نفسها. على أن يكون أصغر من المرحلة العمرية التي سيتم عمل الخطة التربوية فيها، فإذا كان الطفل في الصف الثالث الابتدائي فيدرس مهارات الصف الرابع وهكذا، وتقوم الطالبة على سبيل المثال لا الحصر؛ بكتابة التقارير، وعمل الاختبارات التشخيصية، ومشاهدة الطفل أثناء الحصص التي يحضرها في المنصة عن بعد، وتسجيل الدروس عن طريق الفيديو بطريقة تحفظ خصوصية كل من الطالبة، والطفل وأخيراً تقديم خطة تعديل سلوك لأحد السلوكيات غير المحببة التي يقوم بها الطفل مثل قضم الأظافر، أو اللعب بهاتف الجوال لفترة طويلة قالت ٤م "بالنسبة لي استفدت كثيرا من خطة تعديل السلوك وخطوات إعدادها وتقسيمها وتصميم الجداول على طفل من أقاربي". ولكن كان هناك تحفظ على هذه الطريقة كون الطفل من العائلة فقد قالت ٦م: "كان صعباً، لأن الطفل الذي اخترته أخي، وهو متفوق دراسيا ويجيب عن الأسئلة بسرعة حتى لو كان الدرس غير معلوم بالنسبة له، بالإضافة إلى ضياع الوقت في المزاح والضحك، و-أيضاً- في اختيار زوايا تصوير مناسبة، وإعادة التصوير أكثر من مرة". ووافقت ٦م العديد من الطالبات.

أما من لم تستطع العمل مع طفل فإنها تقوم بعمل الاختبارات التشخيصية، والنماذج المختلفة بشكل افتراضي، وكان يجب عليها الحضور إلى الكلية مع إحدى زميلاتها اللاتي لديهن

الوضع نفسه للقيام بعمل الدرس على أن تكون إحداهن بدور المعلمة والأخرى بدور الطفلة التي يكون لديها مسبقاً تعليمات من أستاذة المقرر تقوم فيه بتصرف يشكل تحدياً للطالبة التي تقوم بدور المعلمة، وهو ما أحبته كثيراً الطالبات اللاتي قمن بهذه التجربة فقد قالت ١م:

أنا من الطالبات اللاتي قمن بعمل الدرس في الجامعة، وكانت تجربة ممتعة ومفيدة جداً، لأن أستاذة المقرر أعطت الطالبة التي طُبق عليها الدرس تعليمات للقيام بتصرفات معينة، كأن تكون كثيرة الحركة، أو تقوم بالاستئذان بكثرة، أو الرغبة في الحديث خارج موضوع الدرس، ولم يكن لدي تخطيط مسبق بأني سأواجه هذا التصرف على عكس الزميلات اللواتي سجلن مقاطع الفيديو في بيوتهن، كان أمامهن طفل طبيعي، ولا توجد عليه أي تصرفات ومن خلف الكاميرا تخبره أنك حين تنضبط وتهدأ ستأخذ حلوى، ومن الطبيعي أن يكون هناك ضحك، ومزاح، لأنه طفل من العائلة. (١م، ٢٠٢١)

وأكدت على كلامها ٤م " كانت تجربة رائعة حين ذهبت للجامعة، وعملت الدرس مع الزميلات، كأن المحاكاة حقيقة بوجود المواد الخام الخاصة كالسبورة، وتصرفات الطالبة التي لم أعمل لها حساباً ". وكان ما يميز هذه الطريق أن كل الطالبات اللاتي حضرن يتعلمن من أخطاء زميلاتهن على عكس مقاطع الفيديو التي كانت ترسل بشكل خاص لأستاذة المقرر، فقالت ٤م "لو تم تصوير الفيديو فلن نشاهد الفيديوهات جميعها، وكل طالبة ستحتفظ بالتطبيق لنفسها على عكس الإفادة من تطبيق الزميلات أمامنا والتعلم من أخطاء غيرنا، كانت تجربة رائعة"!، وهكذا انتهى الفصل الأخير من مرحلة البكالوريوس وتخرجت الطالبات.

الفصل الرابع: تخرجنا ولم ننزل للميدان، كيف نعوض ما فاتنا؟!

من خلال المقابلات لاحظت الباحثة أن الطالبات جميعاً دون استثناء كانت تغلب عليهن حالة كبيرة من الحماس، والتشوق للنزول للتدريب الميداني لتطبيق ما تعلمنه من العلوم النظرية على مقاعد الدراسة فقد علقت ٢م قائلة "في المستويات الأولى زرنا أحد مراكز الرعاية النهارية، كان حماسنا عالياً لنكررها مرةً ومرتين وثلاثاً، هذه الزيارة جعلت حماسنا يتضاعف للوصول للتدريب الميداني". لكن انتهى الفصل الدراسي، وانتهى معه التدريب الميداني (٣) وخابت آمال كثيرة بالنزول للميدان، بالرغم من ظهور بصيص أمل بعد عودة الدراسة في المرحلة المتوسط والثانوية،

والأمل بعودة طلاب المرحلة الابتدائية، ولو لفترة بسيطة لتنزل الطالبات للتدريب الميداني في الميدان، لكن ذلك لم يحدث، قالت ٢م "كان لدي أمل في التدريب الميداني (٣) وكنت متحمسة كثيراً وكان تفاؤلي مبنياً على عودة طلاب المرحلة المتوسطة، والثانوية، وكان من المتوقع أنّ المرحلة الابتدائية ستلتحق بالبقية". وشاركتها الرأي زميلتها ٤م "في كل مرة نلحظ أنّ التمديد يستمر في إغلاق المدارس، لكن كان الإحباط يرتفع أكثر في كل مرة". حيث لم تسنح الفرصة للطالبات لمعايشة اكتساب الخبرات المباشرة التي كن سيحصلن عليها لو درسن لأطفال صعوبات تعلم في مدارسهم، فبنبرة حزينة قالت الطالبة ١م " خسارة لم ننزل للميدان فهو أكثر شيء كنا ننتظره خلال دراستنا" وأتبعت كلامها قائلة "إن أكثر ما أحزننا أننا الدفعة الوحيدة التي لم ننزل للمدارس سوى ليوم واحد فقط لكتابة تقرير عن المدارس، طلبته منا أستاذة المقرر" وأضافت إلى كلامها زميلتها ٣م، حيث طرحت رأيها بقوة قائلة "بالرغم من محاولة أساتذة مقررات التدريب الميداني من تقديم أفضل ما يمكن، إلا أن عدم نزولنا للمدارس شكل نقطة ضعف لدينا يصعب أو يستحيل تعويضها عن طريق التلقين أو التمثيل أو حتى التخيل".

حاول القسم وأعضاؤه التأقلم مع الوضع في تقديم أفضل ما يمكن، وكان حريصاً على أنْ يتم التدريب الميداني في المدارس الابتدائية لوجود برامج صعوبات التعلم فيها، وبالرغم من اقتراحات الطالبات لأن ينزلن للمدارس المتوسطة، أو الثانوية، أو النزول لمعاهد التربية الخاصة، لكن ذلك لم يكن بالإمكان لتعارضه مع أهداف المقرر، أولاً لعدم وجود برامج صعوبات تعلم، وثانياً عدم وجود صلاحية تخول طالبات التدريب الميداني للتدريس لأطفال صعوبات التعلم عبر المنصة التعليمية، بالإضافة إلى عدم تفعيل حصص صعوبات التعلم في المنصة بالشكل الملائم، قالت٢م "كنا محبطين لأننا لا نستطيع النزول للميدان بالرغم من قرار العودة للمرحتين المتوسطة، والثانوية، وكنت أتمنى من الجامعة أن تحول التدريب للمرحلة المتوسطة، أو للمرحلة الثانوية، أو حتى إلى مراكز التربية الخاصة، كنت أرغب في الإفادة من لقاء معلمة صعوبات التعلم، والتعلم منها"، وقالت ٤م "كنت أتمنى أن نتمكن من الحضور مع أي معلمة صعوبات تعلم عن طريق المنصة لنتعرف على الوسيلة والألعاب التي تعرضها المعلمة للطلبة".

كان من ضمن الأماني التي تمنتها الطالبات تعزيز التعاون بين القسم، والمدارس وهو ما رأين بأنه أمر ضروري لإنجاح التدريب الميداني بالشكل السليم، لكن بسبب إغلاق المدارس كان

التصرف لحل بعض المشكلات الخاصة بالتدريب الميداني صعبة بعض الشيء، وذلك لعدم وجود طالبات في المدارس الابتدائية أصلاً، فالطالبة ٨ك كان لها رأي في وجوب تهيئة المدارس بالشكل الملائم لتتعاون مع قسم التربية الخاصة، خصوصاً وأنه في الفترة الأخيرة من إغلاق المدارس كانت المدارس تسمح لبعض طلاب المرحلة الابتدائية بالحضور للمدارس إذا كانوا بحاجة لمساعدة إضافية، وبالتأكيد كان طلاب صعوبات التعلم بحاجة لذلك، لكن ومع زيارة الطالبات للمدارس لكتابة التقارير لم يكن هناك معلمات أو طالبات صعوبات تعلم، وقد يرجع ذلك لعدم رغبة الأهالي لذهاب أبنائهم للمدارس خوفاً عليهم من العدوى، ذكرت ٨ك " كانت أمنيتنا بالنزول للتدريب الميداني ٣ كبيرة، لأنه كان أكثر تدريب ميداني مهماً بالنسبة لنا، وكانت إمكانية تطبيقه على أرض الواقع عالية جدًا لو تم التعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لذلك". وكان هذا رأي الأغلبية في المقابلات الكتابية الفردية أو المجموعة المركزة.

-أيضاً- كان لدى عدد من الطالبات أمنية أخرى، وهي تكثيف مواد التخصص ودعمها أكثر بالجانب العملي، وتقليل المواد العامة، قالت ٤م " في بداية دراستي للتدريب الميداني علمت أنّ إحدى الجامعات بالمملكة كثفت الجانب العملي في أوائل المستويات، وبرأيي أنها فكره جميلة فتصل الطالبة لمقررات التدريب الميداني ولديها فكره عما ستواجهه فيه، نحن افتقدنا هذا الشيء، وكانت أكثر المقررات التي درسناها نظرية، سواء المقررات العامة أو التخصص، وصدمتنا الأكثر أن تدريبنا الافتراضي كان أغلبه نظرياً". أكدت على هذا الكلام ١ك "واجهتنا الكثير من التحديات في التدريب الافتراضي فهو يفتقر للتواصل الإيجابي فيصعب علينا إيصال أفكارنا، كذلك شعورنا بالملل، وعدم الجدية في عمل المتطلبات كونها يغلب عليها الجانب النظري". وطرحت ٤ك رأيها بقوة من خلال المقابلات الكتابية الفردية "لقد ظُلمنا في دراستنا وتدريبنا بأكمله، فكانت أكثر المقررات التي ندرسها خارج التخصص، وهو ما جعلنا ندرس مواد التخصص في المستويات الأخيرة والشيء نفسه مع التدريب الميداني، وعندما حصلت الجائحة كان تدريس مواد صعوبات التعلم عن بعد، وأصبح التدريب الميداني تدريباً افتراضياً، أتمنى لو تم التركيز على المواد التخصصية من المستويات الأولى، والتركيز على الجانب العملي فيها بشكل أكبر" ما عبرت به ٤ك يظهر حجم المشكلة التي واجهت هذه الدفعة فلم يكن التدريب الميداني فقط عن بعد، بل كانت مقررات التخصص كذلك، مما شكل بالتأكيد ضعفاً في مخرجات التعلم.

-أيضاً- من النقاط التي تكلمت عنها الطالبات أنهن يعتقدن بأن الدفعات التي سبقتهن وتدربوا فعليّاً في الميدان بأنهم أفضل منهم، حيث إنهم يتعاملون مع أطفال لديهم صعوبات تعلم حقيقية، وهو ما يؤثر بالتأكيد في اكتساب خبرة إيجابية فقد قالت ٧م "بالتأكيد هناك فرق بيني، وبين أي خريجة سابقة فهي تتعامل مع طالبة واقعية، وأنا أتعامل مع طالبة افتراضية". وبالرغم من أن الخريجات السابقات كان عليهن ضغط كبير، حيث أديَن دور معلمة صعوبات التعلم بشكل كامل بمعدل ٦ حصص أسبوعيا لمدة ٣ أشهر تقريباً، وهو عدد لا يقارن بعدد الحصص التي أدتها طالبات التدريب الافتراضي، حيث سجلت كل منهم مقطع فيديو واحد لدرس أدته مع أحد أطفال العائلة، أو أدت حصة واحدة افتراضية في مبنى الكلية، إلا أن الطالبات التي جرت عليهن الدراسة أحسسن بأن سابقاتهن أفضل بكثير في المستوى العلمي، قالت ١م "أتوقع رغم الضغط، أن الوضع لديهم أسهل كونهم يشاهدون أمامهم الطالبة، ويلحظون الصعوبات التي تواجهها، وعلى هذا الأساس يستطيعون صياغة الأهداف التي تتلاءم مع حالة الطفلة"، وأكدت على كلامها ٦م "أظن أنهن أفضل لأنهن واجهن التدريب بأنفسهن فهن بالتأكيد أكثر ثقة في أنفسهن" وبالرأي نفسه قالت ٣م "حتى وإن كان المطلوب منهن متعباً بالتأكيد تعلمن بشكل أفضل".

ولكل الأسباب السابقة الذكر فإن العدد الأكبر من الطالبات سواءً المشاركات في المقابلات الكتابية الفردية، أو المجموعة المركزة قد أبدين مشاعر سلبية نحو الاستعداد لأن يصبحن معلمات صعوبات تعلم بعد التخرج، وذلك لعدم ثقتهن في مخرجاتهن التعليمية التي حصلت عليها من تحويل مقررات التدريب الميداني بجميع مستوياتها إلى تدريب افتراضي، فقد ذكرت ٣ك "في مجال صعوبات التعلم الخطأ ثمنه باهظ، وهو مستقبل الطفل الذي سأدرس له"، وأبدت ٤ك خوفها من وقوعها في أخطاء التدريس مستقبلاً، وعدم معرفة الطريقة الملائمة للتعامل مع الطفل " لديّ تخوف كبير جداً بأني لن أنجح في التدريس لطفل صعوبات تعلم، ولن أعرف كيف سأقوم باستعمال الوسائل معه خصوصاً لو كان عنيداً، أو لديه فرط حركه، أيضا أنا متخوفة بأنه لن يكون هناك من يشرف عليه ويوجهني إذا وقعت في خطأ". وكان على نفس هذا الرأي زميلتهن ٣م "أخاف أنْ أظلم طالباً بتقصيري". وبالرغم من مشاعر الخوف التي تحدث عنها الطالبات إلا أن عدداً بسيطاً لا يتجاوز ثلاث طالبات تعتقد وبرغم تخوفها وهي مشاعر طبيعية أنها على

استعداد لتصبح معلمة، وأنها ستتعلم أكثر من خلال احتكاكها، قالت ٨ك "مشاعري غير مستقرة فالخوف يعتريني بسبب عدم مزاولتي للتدريب الميداني الفعلي، لكن سأكون فرحة بتقديم ما لدي، وسأكتسب الخبرة من خلال النزول للميدان". وأبدت ٧ن و١١ك استعدادهن بدون أي تحفظات، حيث قالتا "نعم وبكل سرور"، والأخرى " نعم، لدي الاستعداد التام للنزول للميدان بعد التخرج".

أخيراً، ومن خلال روايات الطالبات التي تحكي التحديات التي واجهنها أثناء التدريب الافتراضي، ومشاعرهن المختلفة التي عايشنها، ومدى جاهزيتهن لأن يصبحن معلمات صعوبات تعلم في المستقبل إلا أنهن لم يبدين رضاهن بصورة عامة نحو التدريب الميداني بمستوياته الثلاثة بعد تحويلة للتدريب الافتراضي، قالت ٦م " بصراحة وبكل أسف أقولها إنني لم أفد الإفادة الكاملة من الميداني ١و٢و٣، حيث كانت المعلومات والنظريات، وأساليب التدريس، والخطة التربوية الفردية كلها كانت تحتاج إلى تطبيق على أرض الواقع وليس تخيلات، وتكهنات من عندي! كنت آمل تجربة النزول لأرض الواقع واكتشاف المعلومات بنفسي". وقالت ٤م"اسم المقرر (التدريب الميداني) وهو يعني أن نطبق ما تعلمناه في ساحة العمل مع أطفال حقيقين أرى تصرفاتهم ومستويات الفهم والإدراك لديهم، أما أن يكون التدريب الميداني في أغلبه نظرياً فهو أمر غير مفيد لي، فقد تعلمت في المستويات السابقة نظرياً ولابد من التطبيق على شيء واقعي". واكدت على هذا الرأي ٣ك رغم التماسها للعذر، ووضع مقترح قد يساعد في تعويض الفاقد التعليمي لهذه الدفعة من الخريجات بالذات قائلة " بالرغم من محاولة المسؤولين عن الميداني بتقديم أقصى جهد إلا أنّ عدم النزول للتدريب الميداني قصور يستحيل تعويضه عن طريق التلقين، أو التخيل أو التمثيل، لذلك أتمنى أن يكون هناك دورات إلزامية لمدة ثلاثة أشهر بعد التخرج لأتدرب بشكل صحيح مع أمثلة حقيقية". روايات الطالبات لم تنته عند هذا الحد، ولكن للتحديات التي وقفت أمام تدريبهم بالشكل الملائم تبعات يجب الانتباه إليها، ووضع الحلول لها.

المناقشة:

من خلال النتائج يظهر جلياً بأن الانتقال من التدريب الميداني الفعلي إلى التدريب الافتراضي أثناء جائحة كورونا قد تسببت في ظهور العديد من التحديات التي واجهت طالبات مسار صعوبات التعلم، والتي تمثلت في إغلاق المدارس الابتدائية، وبالتالي عدم التمكن من الافادة

من خبرة معلمات صعوبات تعلم، إضافة إلى الصعوبة البالغة في إيجاد طفل بديل عن طفل صعوبات التعلم لتعليمه، مع عدم تمكنهن من الحصول على صلاحية تدريس أطفال صعوبات تعلم حقيقين عن بعد، كذلك واجهتهن صعوبة في مهارات التعليم الذاتي والحصول على المعلومة من مصادرها، مما أثر على التطور المهاري والمعرفي لديهن وهو ما توافق مع دراسة (Dani et al., 2020) التي أكدت بأن التدريب الافتراضي لم يكن له أثر إيجابي على المخرجات المهارية والمعرفية لدى المتدربين.

-أيضا- من خلال النتائج يظهر بأن اللجوء للتدريب الافتراضي شكل ضغط نفسي كبير على مشاعر الطالبات حيث كان هناك عدم تقبل بين الطالبات للواقع بأن الجائحة فُرضت على العالم وكان على الجميع التعامل مع الظرف الجديد بطرق بديلة غير معهودة، وهو ما توافق مع دراسة (Patii & Sharma, 2021) التي أكدت بأن الانتقال للتدريب الافتراضي وضع الطلاب تحت ضغط كبير. أيضاً كل الطالبات في العينة بلا استثناء كان يغلب عليهن الإحباط لعدم ممارستهم للتدريب الميداني بشكل فعلي في المدارس بعد الحماس الكبير الذي كن يشعرن به قبل وصول جائحة كورونا، كما أن جميع أفراد العينة سواءً في المقابلات الفردية أو المجموعة المركزة الكتابية كُن متشككات في فاعلية التدريب الافتراضي لإعدادهن بالشكل المناسب، وحسرتهن من أنهن لم يتلقين التدريب الميداني الفعلي مثل سابقاتهم من الخريجات على الرغم من أن الخريجات كانت لديهن متطلبات أكثر منهن، وهذه النقطة تعارضت مع دراسة (Patii & Sharma, 2021) التي أكدت بأن طلاب التدريب الافتراضي كانوا أفضل في المهارات المطلوب اتقانها في سوق العمل بالرغم من محدودية متطلبات التدريب مقارنة باللذين تخرجوا من قبلهم.

كذلك، وكما يتضح من تحليل المقابلات الفردية الكتابية، والمجموعة المركزة بأنه بالرغم من ارتفاع الرضى قليلاً كلما تقدم المستوى للتدريب الافتراضي، إلا أنه بالمجمل لم يلقَ الرضى المأمول في مستوياته الثلاثة رغم المجهودات التي بذلها أعضاء هيئة التدريس من إيجاد حلول وأفكار بديلة لتسير العملية التعليمة بالشكل الملائم قدر المستطاع، وكان لاصطدامهم بالكثير من التحديات، والمشاعر السلبية، الأثر السلبي البالغ على اعدادهن مهارياً ومعرفياً. وتوافقت هذه النتيجة بعدم رضى الطلاب بشكل عام على التدريب الميداني الفعلي أو الافتراضي في دراسات (سليمان، ٢٠١٦؛ طه، ٢٠٢١؛ اللقاني، ٢٠٢٠). وعلى العكس تماماً كان مستوى الرضى عالي لدى

الطلاب على برامج التدريب الميداني لدراسات (صوالحة، ٢٠٢٠؛ العسيري، ٢٠٢٠؛ القحطاني، ٢٠٢٠).

علاوةً على ذلك، يظهر بأن الطالبات تشكلت لديهن توجهات ومشاعر سلبية نحو التدريب الافتراضي والذي أدى لعدم رضاهن عنه بسبب التحديات التي واجهنها. هذه التوجهات أثرت كثيراً على ثقتهن في أنفسهن، ومستوى تعليمهن، ومهاراتهن، لأن يصبحن معلمات في المستقبل، فطالبتين فقط من كل أفراد العينة في المقابلتين أبدين استعدادهن للنزول لسوق العمل وهو ما توافق مع دراسة (Dani et al., 2020) واختلف مع دراسة (Patii & Sharma, 2021) والتي أكدت على أن التدريب الافتراضي عزز مهارات القيادة والعمل الجماعي، كما طور مهارات الطلاب في الكتابة والحديث، مع ذلك وصت دراستهم بضرورة تطوير التدريب الافتراضي لإكساب الطلاب المهارات اللازمة للعمل مستقبلاً، وهي التوصية نفسها التي أكدت عليها دراسة (Park & Jones, 2021).

لكن ما فات قد فات، ولا يمكن العودة بالزمن للوراء، والبحث عن حلول لتعويض الفاقد التعليمي أمر حتمي، فالتدريب الميداني لا يخص الطالبة فقط، فهي جزء من منظومة تعليمية، وأي خلل في إعدادها يخل بتوازن العملية التعليمية ككل. والآن، وبعد أن عادت الحياة لطبيعتها، وعاد الأطفال لمدارسهم يجب التفكير في كيفية تعويض الفاقد التعليمي بشكل جدي، وذلك بتعزيز التواصل بين الجامعة متمثلة بالقسم، ولجنة الخريجين مع المدارس، لفتح المجال للتدريب، أو التطوع لمدة فصل دراسي بعد التخرج لمن أرادات ذلك، كأحد الحلول التي يمكن أن تساعد الطالبات في تعزيز ثقتهن في أنفسهن، وصقل المهارات التي تعلمنها أثناء التدريب الافتراضي، وممارستها على أرض الواقع.

ومن المعلوم بأن برامج البكالوريوس في كليات التربية قد أُغلقت في المملكة العربية السعودية، لكن يجب الانتباه في حال أُفتتحت البرامج من جديد إلى الحرص على تطوير الخطط الدراسية بتعزيز الجانب العملي في كامل مقررات التخصص، فلا يصل الطالب أو الطالبة إلى مقررات التدريب الميداني إلا وقد تكونت لديه الصورة الواضحة عنه. كما يجب أن تعزز المقررات لدى الطلاب تطوير مهارات البحث من القنوات العلمية الموثوقة، هذا بالإضافة الى تحفيز الطلاب على استخدام مهارات التعليم الذاتي، فلا يركن الطالب أو الطالبة إلى الحصول على المعلومة

بشكل مباشر من عضو هيئة التدريس حتى لا يصبحوا أسرى للتلقين، وللمشكلات التي ظهرت لعينة هذه الدراسة، وهو ما أكدت عليه دراسة اللقاني (٢٠٢٠).

في الختام، لم يكن أحد عالماً بأن هناك جائحة ستؤثر على جميع مناحي الحياة، ومنها الحياة التعليمة، والذي أدى إلى تخبط كبير في بداية الجائحة، وكما أكدت دراسة Hodges et al., (2020) بأنه من الضروري على المؤسسات التعليمية عمل خطط تعليمية للطوارئ، وتجهيز نفسها جيداً تحسباً لأي حدث يؤثر على العملية التعليمية، فالحياة مليئة بالمفاجآت.

التوصيات والمقترحات

١- مع التوجه الحديث لأن تكون الأعمال عن بعد في أغلب المجالات، فهناك حاجة ملحة لإعداد خطة واضحة الأهداف للتدريب الافتراضي في جميع البرامج التربوية لإكساب الطلاب المهارات اللازمة لسوق العمل أسوة بالتدريب الميداني الفعلي، على أن يكون التدريب الافتراضي صالحاً للتطبيق في كل الأوقات وألا يقتصر على الأيام التي تحصل فيها الكوارث لا قدر الله، وذلك مراعاة لأي ظرف يقف عائقاً للتدريب الفعلي، كابتعاد مناطق السكن مثلا.

٢- توفير خدمات التدريب التطوعي بعد التخرج للطالبات اللاتي حصلن على التدريب الافتراضي بالتعاون ما بين الجامعات، والمدارس الحكومية والأهلية التي لديها برامج لصعوبات التعلم، وذلك لتعويض الفاقد التعليمي لديهن.

٣- تفعيل دور لجنة الخرجين للتنسيق لعمل اجتماعات بين الخريجات السابقات وطالبات التدريب الافتراضي لمشاركة الخبرات، والتعلم منها.

٤- ضرورة وجود خطط طوارئ معده مسبقاً قبل حدوث أي ظرف يمنع التعليم من الاستمرار بالشكل المطوب دون حدوث مشاكل جوهرية.

٥- إجراء دراسات إضافية تهدف للكشف عن المزيد من الحلول لمعالجة الفاقد التعليمي، والمقترحات التي يمكن الإفادة منها لمواجهة تحديات النزول للميدان دون الحصول على تدريب ميداني فعلي.

المراجع

المراجع العربية:

البكري، سيرين بنت طلال. (٢٠٢١). تجربة الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة الملك خالد نحو التعلم الطارئ عن بعد في ظل جائحة كورونا "كوفيد-١٩": دراسة نوعية ظاهرية. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ١٧، ١٠٣ – ١٣٥.

العبد الكريم، راشد. (٢٠١٩). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

العسيري، هوازن. (٢٠٢٠). تقييم الطلاب لبرامج التدريب الميداني في التربية الخاصة، وموائمة مخرجاتها لسوق العمل. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١١ (٣٩)، ٨٨-١٦٣.

القحطاني، عبد العزيز. (٢٠٢١). تقييم الطلاب المعلمين للتربية الميدانية في مؤسسات تعليم. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية*، ٧ (٢٧)، ٦٣٤-٥٩٦.

اللقاني، جيهان. (٢٠٢٠). المشكلات التي تواجه طالبات التربية الميدانية بقسم التربية الخاصة مسار الإعاقة العقلية من وجهة نظرهن. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الإنسانية*، ٢٨ (١٠)، ٢٣-٥٩.

سليمان، خالد. (٢٠١٦). المشكلات التي تواجه طلاب التربية الميدانية في مسار الإعاقة العقلية من وجهة نظرهم. *مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث*، ٢ (٢)، ٦٨-١٠٤.

صوالحة، عونية عطا الشيخ. (٢٠٢٠). تقييم مستوى برنامج التدريب الميداني لدى خريجي قسم التربية الخاصة بجامعة عمان الأهلية من وجهة نظرهم. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ٦٩، ٦٤٧ – ٦٨١.

قسم التربية الخاصة. (٢٠١٠). خطة قسم التربية الخاصة. جامعة الملك خالد.

طه، مروة. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية اللازم توافرها في برنامج التدريب الميداني لدى الطالبة معلمة الجغرافيا في ضوء التعلم الهجين، ومواجهة أزمة كورونا من وجهة نظر التربويين والطالبات. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*. ١٢ (٩١)، ٥٠١١- ٥٠٤٩.

منظمة الصحة العالمية. (٢٠٢٢). ما هو مرض كوفيد-١٩،
https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19

وزارة التعليم. (٢٠٢٠).
https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/un-2020-547.aspx

وزارة الصحة السعودية. (٢٠٢٠).
https://twitter.com/SaudiMOH/status/1234523092581523457

ترجمة المراجع العربية:

Al-Bakrī, Sereen Bint Ṭalāl. (2021). The experience of male and female students with disabilities at King Khalid University towards emergency distance learning in light of the “Covid-19” pandemic: a qualitative phenomenological study. The Saudi Journal of Special Education, 17, 103 - 135.

Al-ʿAbd al-Karīm, Rāshid. (2019). Qualitative research in education. Riyadh: Maktabat al-Rushd.

Al-ʿUsairī, Hawāzin. (2020). Students’ evaluation of field training programs in special education and the alignment of their outputs to the labor market. Journal of Special Education and Habilitation, 11 (39) , 88-163.

Al-Qahṭānī, ʿAbd al-ʿAzīz. (2021). Student-teacher evaluation of field education in educational institutions. Taif University Journal of Human Sciences, 7 (27) , 634-596.

Al-Laqānī, Jaihān. (2020). The problems facing field education students in the Department of Special Education, the course of mental disability from their point of view. King ʿAbd al-ʿAziz University Journal of Arts and Humanities, 28 (10) , 23-59.

Sulaiman, Khalid. (2016). Problems facing field education students in the course of mental disability from their point of view. Journal of the International Institute for Study and Research, 2 (2) , 68-104.

Ṣawāliḥah, ʿAwniyyah ʿAṭā al-Sheikh. (2020) Evaluating the level of field training program for graduates of the Special Education Department at Al-Ahliyya Amman University from their point of view. Sohag University Educational Journal, 69, 647 – 681.

Department of Special Education. (2010). Special Education Department plan. King Khalid University.

Ṭāha, Marwah. (2021). The training needs that are required to be available in the field-training program for pre-service geography teacher, to apply hybrid learning and face the challenges of the Corona crisis from the point of view of educators and students. Sohag University Educational Journal. 12 (91) , 5011-5049.

World Health Organization. (2022). What is covid-19 disease?
https://www. who. int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19

Ministry of health. (2020).
https://www. moe. gov. sa/ar/news/Pages/un-2020-547. aspx

Saudi Ministry of Health (2020).
https://twitter. com/SaudiMOH/status/1234523092581523457

المراجع الأجنبية:

Abdalla, M. M., Oliveira, L. G. L., Azevedo, C. E. F., & Gonzalez, R. K. (2018). Quality in qualitative organizational research: Types of triangulation as a methodological alternative. *Administração: ensino e pesquisa*, *19* (1) , 66-98.

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. sage.

Brinkmann, S. (2014). Unstructured and semi-structured interviewing. *The Oxford handbook of qualitative research*, 277-299.

Carless, D., & Douglas, K. (2017). Narrative research. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice*, 12 (3) , 307-308.

Chan, E. Y. (2017). Narrative Inquiry: A dynamic relationship between culture, language and education. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (6) , 22-34.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. The Counselling Psychologist, 35 (2) , 236–264.

Dani, R., Kukreti, R., Negi, A., & Kholiya, D. (2020). Impact of COVID-19 on education and internships of hospitality students. *International Journal of Current Research and Review*, *12* (21) , 86-94.

Doody, O., & Noonan, M. (2013). Preparing and conducting interviews to collect data. Nurse researcher, 20 (5).

Fugard, A. J., & Potts, H. W. (2015). Supporting thinking on sample sizes for thematic analyses: A quantitative tool. *International Journal of Social Research Methodology*, *18* (6) , 669- 684.

Golden, C. (2020, March 23). *Remote teaching: The glass half-full.* EDUCAUSE Review. https://er. educause. edu/blogs/2020/3/remote-teaching-the-glass-half-full.

Hesse- Biber, S., & Leavy, P. (2006). *The practice of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review.*

Lemon, L. L., & Hayes, J. (2020). Enhancing trustworthiness of qualitative findings: Using Leximancer for qualitative data analysis triangulation. *The Qualitative Report*, *25* (3) , 604-614.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.

Milman, M. (2020). This Is Emergency Remote Teaching, Not Just Online Teaching. Education week. https://www. edweek. org/ew/articles/2020/03/30/thisis-emergency-remote-teaching-not-just. html

Park, M., & Jones, T. (2021). Going virtual: The impact of COVID-19 on internships in tourism, events, and hospitality education. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, *33* (3) , 176-193.

Patii, A., & Sharma, P. (2022). Internship in the year of Covid-19: what has changed in internship dynamics? *Cardiometry*, (22) , 277-289.

Schiek, D. (2014). Das schriftliche Interview in der qualitativen Sozialforschung/ The Written Interview in Qualitative Social Research. *Zeitschrift für Soziologie*, *43* (5) , 379-395.

Sim, J., Saunders, B., Waterfield, J., & Kingstone, T. (2018). Can sample size in qualitative research be determined a priori? *International Journal of Social Research Methodology*,*21* (5) , 619–634.

Stahl, N. A., & King, J. R. (2020). Expanding approaches for research: Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of Developmental Education*, *44* (1) , 26-29.

Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015*). Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons.

UNESCO. (2020). COVID-19 education response.
https://en. unesco. org/covid19/educationresponse/globalcoalition.

Wajdi, M. B. N., Kuswandi, I., Al Faruq, U., Zulhijra, Z., Khairudin, K., & Khoiriyah, K. (2020). Education policy overcome coronavirus, a study of Indonesians. *EDUTEC: Journal of Education and Technology*, *3* (2) , 96-106.

Wang, C. C., & Geale, S. K. (2015). The power of story: Narrative inquiry as a methodology in nursing research. *International Journal of Nursing Sciences*, *2* (2) , 195-198.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal