



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرّات في العام خلال الأشهر
(مارس ، يونيو ، سبتمبر ، ديسمبر)

العدد	المجلد	الشهر	السنة
27	54	ربيع الأول / سبتمبر	2026 / 1448

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية

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

معلومات وسائل التواصل

الموقع الإلكتروني للمجلة

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



ترسل البحوث على موقع المجلة

البريد الإلكتروني للمجلة

iujournal4@iu.edu.sa

حساب المجلة على منصة X

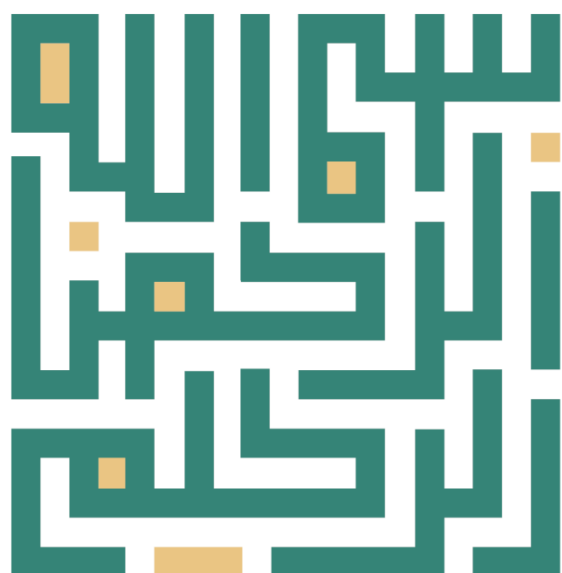
@iujournal4



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

● البحوث المنشورة في المجلة
تعبر عن آراء الباحثين ولا تعبر
بالضرورة عن رأي المجلة

● جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار بالإضافة المعرفية في التخصص.

لم يسبق للباحث نشر بحثه.

أن لا يكون مستلّاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.

أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.

أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.

أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).

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 السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.

أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وطلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.

أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.

يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) مع موافقته بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.

لا يحق للباحث سحب البحث بعد قبوله للنشر.

المجلة لا تفرض رسوما للنشر.



الهيئة الاستشارية:

معالي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب

أ. د : سليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

أ. د : خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبدالله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود





مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

هيئة التحرير:

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالله بن عبدالمحسن الحربي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مدير التحرير:

أ.د. محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د. راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. خالد بن إبراهيم الدغيم

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القصيم

أ.د. أحمد بن محمد شبيب حسن

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة الأزهر بالقاهرة

أ.د. ياسر بن عايد السميري

أستاذ التربية الخاصة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

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

أ.د. نور هيدايانتو سيتيو بوترو

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة نيجيري يوجياكارتا بإندونيسيا

أ.د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. إبراهيم بن علي الربيعي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. عادل بن عيد الجهني

أستاذ أصول التربية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رشدي بن مامو طاهر

أستاذ التربية الإسلامية المساعد بجامعة الأمير سونكلا بتايلاند

د. حاجي بن شيخ تونكارا

دكتورة في أصول التربية الإسلامية
والملحق القنصلي بقنصلية جامبيا في جدة

الإخراج والتنفيذ الفني:

أ. محمد بن سعد الشال

التنسيق العلمي:

أ. أحمد شفاق بن حامد

سكرتارية التحرير:

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبد الكريم



فهرس المحتويات : *

م	عنوان البحث	الصفحة
1	مدخل القيمة المضافة وأثره في تطوير الأداء الأكاديمي والإداري في الجامعات السعودية "جامعة أم القرى نموذجاً" د. فوزية عبد الرحمن باناعمه	12
2	معوقات التدريب الميداني لدى متدربي علم النفس وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية د. إيمان سعد محمد الحربي	61
3	تقويم الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في ضوء مبادئ الاقتصاد الأخضر د. رانية بنت فواز اللهبي	109
4	فعالية برنامج قائم على استراتيجيات قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية د. وحيد عبدالبديع عبدالرحمن صالح	162
5	فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي (VR) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة د. عبير جابر عكيري	210
6	إدارة رأس المال البشري وعلاقته بالابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة د. سعود بن عبد الجبار هويدي الحارثي	253
7	فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلم التحويلي في تنمية المرونة الفكرية التاريخية وتعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية د. رانية بنت ناصر حامد الرادادي	298
8	الضوابط التربوية لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية د. سلطان رجاء الله السلمي	349
9	فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية السلام النفسي لدى عينة من طالبات التخصصات الطبية بجامعة الملك خالد د. عبير صالح الشهري	387
10	أخبار مدينة جدة في القرن الثالث عشر الهجري/التاسع عشر الميلادي من خلال كتاب النخبة السنية في الحوادث المكيّة لأحمد بيت المال (ت1323هـ/1905م) د. بدر حميد منسي السلمي	445

* ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa



المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

معوقات التدريب الميداني لدى متدربي علم النفس وعلاقتها ببعض
المتغيرات الديموغرافية

**Field Training Obstacles among Psychology
Trainees and Their Relationship to Selected
Demographic Variables**

إعداد

د. إيمان سعد محمد الحربي

أستاذ علم النفس المساعد

قسم علم النفس - كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن
سعود الإسلامية

Dr. Eman Saad Mohammed Alharbi

Assistant Professor of Psychology

Department of Psychology - College of Social Sciences - Imam
Muhammad Ibn Saud Islamic University

Email: esharbi@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-027-012

تاريخ التقديم: 2025/11/20 م

تاريخ القبول: 2025/12/25 م

المستخلص

يُعَدُّ التدريب الميداني أساسياً ومحورياً لتطوير المهارات المهنية والشخصية لطلبة علم النفس. وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد المعوقات التي يواجهها طلبة علم النفس أثناء التدريب الميداني، عبر تحليل أربعة أبعاد رئيسة تشمل: المعوقات الذاتية للطلاب، والمعوقات المرتبطة بالمشرّف الأكاديمي، والمعوقات المتعلقة بمشرّف مقر التدريب، والمعوقات المؤسسية داخل بيئات التدريب. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة مكونة من أربعة محاور على عينة مكونة من (135) متدرباً ومتدربة من مختلف المسارات التدريبية (الإرشادي، العيادي بالمستشفيات، العيادي بالمراكز الخاصة، الصناعي والتنظيمي) بالعام الجامعي 2024-2025، فأظهرت النتائج وجود عدد من المعوقات المرتبطة بعناصر التدريب الأساسية وشملت الطالب للتدرب، والمؤسسة مقر التدريب، ومشرّف مقر التدريب، والمشرّف الأكاديمي. وقد عبّر متدربو قسم علم النفس عن جميع المعوقات بمستوى متوسط ومنخفض؛ حيث احتلت معوقات التدريب المرتبطة بالطلبة أنفسهم أعلى متوسط (2.89)، تليها المعوقات التي تتصل بالمؤسسة مقر التدريب (2.82) وبالمشرّف الأكاديمي (2.55) وأخيراً، مشرف مقر التدريب (2.17). كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه الطلاب والطالبات. وأظهرت نتائج اختبارات كروسكال-واليس فروق دالة إحصائية بمستوى المعوقات المتعلقة بمشرّف مقر التدريب $p < 17.10$, $H(3) = 0.001$. تحديداً، ويواجه متدربو المسار الصناعي والتنظيمي مستويات أعلى من المعوقات الخاصة بمشرّف مقر التدريب مقارنة بمتدربي المسارات الأخرى، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات الأخرى بين المسارات الأربعة. وهذه النتائج توضح اهتمام قسم علم النفس بالتدريب الميداني والدعم للمقدم للطلاب والطالبات خلال فترة دراستهم وقبل بدء التدريب الميداني، وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات والمقترحات لتجاوز المعوقات للتوسطة وتطوير سياسات التدريب الميداني.

الكلمات المفتاحية: المعوقات، التدريب الميداني، علم النفس، مسارات التدريب، الأخصائي النفسي

Abstract

Field training is a fundamental and pivotal component in developing the professional and personal skills of psychology students. This study aims to identify the obstacles encountered by psychology students during field training by examining four main dimensions: student-related obstacles, obstacles related to the academic supervisor, obstacles related to the field-site supervisor, and institutional obstacles within training environments. The study employed a descriptive-analytical methodology and administered a four-dimension questionnaire to a sample of 135 male and female trainees across various training paths (counseling, clinical in hospitals, clinical in private centers, and industrial-organizational) during the 2024–2025 academic year. The findings revealed several obstacles associated with the core elements of field training—namely the trainee, the training institution, the field-site supervisor, and the academic supervisor. Psychology trainees reported all dimensions at medium or low levels, with student-related obstacles scoring the highest mean (2.89), followed by institutional obstacles (2.82), obstacles related to the academic supervisor (2.55), and finally obstacles related to the field-site supervisor (2.17). The study also showed no statistically significant differences between male and female students. However, the Kruskal–Wallis test indicated statistically significant differences in obstacles related to the field-site supervisor, $H(3) = 17.10, p < .001$. Specifically, trainees in the industrial-organizational track experienced higher levels of supervisor-related obstacles compared with those in other tracks, while no significant differences were found across the remaining dimensions. These results reflect the psychology department's strong commitment to field training and the support provided to students throughout their academic preparation and prior to beginning field placement. The study concludes with several recommendations aimed at addressing moderate-level obstacles and enhancing institutional policies for field training.

Keywords: Obstacles, Field training, Psychology, Training paths, Psychologist.

المقدمة

تعد مهنة الأخصائي النفسي من أهم المهن الإنسانية التي تحتاج إلى إعداد أخلاقي وعلمي ومهني، وتبذل الجامعات جهودًا كبيرة في إعداد طلبتها لسوق العمل من خلال المقررات المتعددة والتطوير المستمر والشامل لها. ويعد مقرر التدريب الميداني الخطوة الأخيرة في المرحلة الجامعية قبل الانخراط في سوق العمل كأخصائي نفسي، وتُخصّص الأقسام العلمية للتدريب الميداني ما بين 8 إلى 12 ساعة، وهي أكثر عدد ساعات لمقرر يدرسه الطالب في المرحلة الجامعية، بل إن غالبية الجامعات تُخصّص له فصلًا دراسيًا كاملاً يقضيه الطالب في أحد مراكز التدريب كالمستشفيات، والمدارس، ومراكز الفئات الخاصة، والشركات أو مراكز الإصلاح وإعادة التأهيل. ويهدف هذا المقرر إلى التدريب والممارسة على المهارات المهنية التخصصية بمجال علم النفس كالملاحظة ومهارات المقابلة الإرشادية والعلاجية، وتطبيق المقاييس النفسية، والتقييم والتشخيص للمشكلات والاضطرابات النفسية في مواقف حقيقة واقعية وتحت إشراف أكاديمي ومهني مباشر. مما يعمق فهمهم للسلوك الإنساني ويعزز قدرتهم على تحليل وتفسير السياقات النفسية المختلفة وتعزيز التعلم، ما يجعل التدريب الميداني جسرًا حيويًا بين النظرية والتطبيق.

في هذا السياق يُعدّ التدريب الميداني للأخصائيين النفسيين المتدربين أحد الركائز الأساسية لإعداد الممارس المهني القادر على تقديم خدمات نفسية فعّالة وملتزمة بالمعايير الأخلاقية والمهنية. إلا أن هذا النمط من التدريب يواجه في الواقع العملي مجموعة واسعة من المعوّقات التي تقلّل من فعاليته وتحدّ من قدرته على تحقيق أهدافه التعليمية والتطبيقية. وتنبع أهمية تناول هذه المعوّقات من تأثيرها المباشر على جودة إعداد الأخصائي النفسي، وقدرته المستقبلية في التعامل مع السياقات المهنية المعقدة في بيئات العمل النفسية. وتمتد أهمية التدريب لتشمل تنمية شخصية الطالب، فقد أشارت دراسات تناولت الطلبة المتدربين في مجال الإرشاد النفسي إلى أن التدريب الميداني يُسهم في ارتفاع الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية (حمدي وخطاطبة، 2014) إضافة إلى تطوير مهارات التواصل كالاستماع النشط، والتواصل الواضح، والتفكير الناقد والتحليلي (Molen der Van & Hommes, 2012)؛ حيث يساعد التدريب الميداني الطلبة في تعديل أو توجيه توجهاتهم المهنية نحو مهنة الأخصائي النفسي، مما يساعد في أن يخطط الطلبة لبناء مسيرة مهنية أو مواصلة الدراسات العليا، وفي بناء شبكة علاقات اجتماعية مع المؤسسات والقائمين عليها. بالإضافة إلى ذلك، يوفر

العمل الميداني فرصاً للتواصل مع متخصصين بالمجال يمكنهم تقديم الإرشاد والتوجيه المهني لهم، وقد تؤدي هذه الروابط إلى فرص عمل مستقبلية للطلبة المتدربين (Anjum,2020).

ونظراً لكون علم النفس علماً واسعاً متعدد الفروع، فإن التدريب الميداني يختلف عن بقية التخصصات التربوية القائمة غالباً على التدريس، فهو يختلف بحسب المسار التدريبي الذي يلتحق به الأخصائي المتدرب. وتعمل الجامعات السعودية على إعداد الأخصائي النفسي المتمكن -غالباً- في أربعة مسارات أساسية، هي: علم النفس الإرشادي، وعلم النفس العيادي أو الاكلينيكي، وعلم النفس الصناعي والتنظيمي، وعلم النفس الجنائي، كونها من أهم الفروع التطبيقية في علم النفس. وتشير الأدبيات إلى أن ضعف التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي وجهات التدريب الميداني يُعَدُّ من أبرز التحديات؛ إذ تكشف الدراسات عن فجوة واضحة بين متطلبات سوق العمل وأساليب الإعداد الأكاديمي، مما يؤدي إلى قصور في تنمية المهارات العملية اللازمة للمتدربين (الشهراني والشهراني، 2022). ويُفاقم هذا القصور الشعور بعدم الثقة لدى المتدربين خلال الممارسة الميدانية، خاصة عند مواجهة مواقف مهنية تتطلب كفاءة عالية أو قدرة على اتخاذ القرار (Carter et al., 2022).

كما يبرز ضعف الإشراف الفعال بوصفه عائقاً محورياً، سواء في صورته التقليدية أو الإلكترونية، فقد أوضحت الأبحاث أن الإشراف الإلكتروني تحديداً يواجه تحديات تؤثر في جودة التوجيه، وتُضعف فرص المتدرب في الحصول على تغذية راجعة بناءً تدعم عملية التعلم (الصقري والسلمي، 2023). وإلى جانب ذلك، تُظهر الأدبيات وجود صعوبات في التواصل بين المتدربين والمشرفين أو الزملاء، وهو ما يُعيق بناء علاقة مهنية داعمة ويحد من فرص تبادل الخبرات (Cataldo et al., 2021). وتتداخل مع هذه العوامل قيود تنظيمية وإدارية تتمثل في محدودية الموارد المالية، وضعف الدعم المؤسسي، مما يؤثر في فرص التدريب المتاحة، ويولد ضغوطاً نفسية متزايدة على المتدربين (Zammit et al., 2024). وترتبط هذه الضغوط بمستويات مرتفعة من التوتر وربما الاحتراق النفسي، خاصة في بيئات التدريب التي تتسم بمتطلبات مهنية عالية أو نقص في الإشراف (Pike et al., 2025). وقد دعت الأدبيات إلى ضرورة تطوير برامج دعم نفسي للمتدربين لتعزيز صمودهم المهني والحد من الأعباء الانفعالية المصاحبة (Zammit et al., 2024)، ومن الجدير بالذكر أن خلفيات المتدربين تمثل أيضاً أحد هذه التحديات؛ فقد أظهرت الدراسات أن المتدربين من خلفيات ثقافية

مختلفة قد يواجهون صعوبات إضافية تتعلق بالاندماج في مواقع التدريب، وهو ما يؤثر في فرص تعلّمهم وتفاعلهم المهني، كما يرتبط ضعف الحساسية الثقافية لدى المشرفين بزيادة معدلات الاحتراق النفسي وضعف جودة العلاقات المهنية بين المتدربين والمشرفين (Shepherd & Brochu, 2024; Wang et al., 2025)، وتزداد الصورة تعقيداً عند النظر إلى التفاوتات البنيوية في بيئات التدريب؛ إذ تشير بعض الدراسات إلى نسب مرتفعة من حالات الاستبعاد من أماكن التدريب، ما يؤدي إلى شعور المتدربين بعدم الأمان ويقوّض الثقة في منظومة التدريب ككل (Zhou et al., 2024)، كما ترتبط المعوّقات الأخلاقية خاصة تلك المتعلقة بتقييم الكفاءة بتوترات داخل منظومة الإشراف؛ حيث يعاني المتدربون من ضغوط مرتبطة بالخوف من الفشل أو عدم اجتياز متطلبات الأداء (Barnett & Johnson, 2023). ومع وجود هذه التحديات البنيوية والتنظيمية والنفسية، تظهر الحاجة إلى نماذج تدريبية أكثر تكاملاً ومرونة، تستجيب للاحتياجات المتغيرة للمتدربين، وتجمع بين الإعداد الأكاديمي الصارم والدعم النفسي الفعّال، وتضمن توفير بيئة تدريبية عادلة وشاملة. كما تبرز أهمية بناء منظومة إشراف متوازنة توفر التوجيه المهني وتحافظ في الوقت ذاته على النمو النفسي والمهني للمتدرب ((Cristello et al., 2025; Pote et al., 2021). وبناءً على ما سبق، يتضح أن معوّقات التدريب الميداني للأخصائيين النفسيين المتدربين تتسم بالشمولية والتداخل، وتشمل عوامل مؤسسية، وثقافية، ونفسية، وتنظيمية، وأخلاقية. ومن ثمّ يسعى هذا البحث إلى تحليل هذه المعوّقات بصورة منهجية، واستكشاف انعكاساتها على جودة إعداد الأخصائي النفسي، بهدف الوصول إلى إطار علمي يساعد المؤسسات التعليمية وبرامج التدريب على تطوير ممارسات أكثر فاعلية واستدامة.

مشكلة البحث

في ظل التنافسية العالمية المتسارعة، تسعى الجامعات السعودية إلى تحقيق التميز في جودة التعليم الجامعي من خلال تطوير برامجها الأكاديمية بصورة مستمرة بما يتوافق مع رؤية المملكة 2030 التي جعلت من بناء مجتمع حيوي يتمتع بالصحة النفسية والرفاهية محوراً رئيساً في خططها التنموية (رؤية، 2016). ومع تزايد الاهتمام الوطني والعالمي بقضايا الصحة النفسية، تشير الدراسات الحديثة إلى أن ما يقرب من ثلث سكان العالم يعانون من مستويات مرتفعة من الضيق النفسي والضغط العاطفي الذي يؤثر على جودة حياتهم اليومية (Daly & Macchia, 2023)، مما يبرز الحاجة إلى إعداد أخصائيين نفسيين ذوي كفاءة مهنية عالية، قادرين على الاستجابة لهذه التحديات

المجتمعية. ويتطلب هذا الإعداد الجمع بين التأهيل النظري المتعمق والتدريب الميداني الفعال الذي يمثل الحلقة الأهم في بناء الكفايات التطبيقية والمهارات المهنية للأخصائي النفسي. ورغم الأهمية المحورية للتدريب الميداني في إعداد المتخصصين في المهن الإنسانية، كشفت الدراسات السابقة عن وجود جملة من المعوقات التي تحد من فاعلية التدريب، مثل: ضعف القدرة على الربط بين الجوانب النظرية والعملية، وعدم وضوح الأدوار المهنية، وقصور الدعم الإشرافي، وغياب الإمكانيات المادية والبشرية في مقرات التدريب، فضلاً عن تكليف المتدربين بمهام خارج نطاق تخصصهم (باغريب، باخشوين والعيدروس، 2019؛ سالم، 2012؛ قاسم، 2021؛ Babadi et al., 2023).

وبالرغم من وجود العديد من الدراسات العربية التي تناولت فاعلية التدريب الميداني ومعوقاته وآليات تطويره بمجالات مشابحة كالخدمة الاجتماعية والمجال الاجتماعي (ال سعود و عبد الحافظ، 2018؛ الربيع، 2016؛ رضوان، 2020؛ الهلالات، 2016)، والتربية الخاصة (حسين، 2024؛ الجلاد، 2015؛ الشرعة، 2019) إلا أنه - وبحسب اطلاع الباحثة على عدد من المحركات البحثية الأكاديمية العربية - لا توجد دراسات تناولت التدريب الميداني ومعوقاته لمختصين علم النفس ومسارات الأخصائي النفسي المتعددة بالجامعات السعودية لمرحلة البكالوريوس، واقتصرت على دراسة واحدة تناولت أثر التدريب الميداني على سمات الشخصية للطالبة المرشدة (آل مشرف، 2005) واقتصرت على عينة من الطالبات فقط دون الطلاب المتدربين بمجال الإرشاد المدرسي.

وتشير الأدبيات إلى أن معوقات التدريب الميداني تختلف بحسب المسار، وغالبًا ما تنشأ هذه الاختلافات من اختلاف أنواع المواقع ومعايير الاختيار والمتطلبات الخاصة بكل تخصص (Lopez, Oehlert, & Moberly, 1997)، فالمسار الإكلينيكي أكثر تأثرًا بعوامل البيئة المؤسسية والضغط المهنية، إضافة إلى المتطلبات الإكلينيكية والمهارات المتقدمة التي يجب إتقانها قبل وأثناء فترة التدريب، بينما تظهر معوقات المسار الإرشادي بعوامل كتضارب الأدوار بين مهام الأخصائي والمهام الأخرى وكثرة الأعباء بالإضافة إلى مشكلات التواصل بين موظفي مقر التدريب والمتدربين (Ngure, 2025)، أما المسار الصناعي التنظيمي فيتأثر بمدى وضوح المهام وتوافر بيئات تدريب حقيقية في مؤسسات القطاع الخاص.

وقد تختلف المعوقات أيضاً بين الطلاب والطالبات، فعلى سبيل المثال، أشارت دراسة Prieto Vila et al (2024) التي تناولت طلاب وطالبات بمرحلة الدكتوراه إلى أن الطالبات تعانين من مستويات أعلى من أعراض القلق والضغط النفسي والصراع بين العمل والحياة الأسرية، مقارنة بالطلاب وعبرن عن مستوى رضا أقل عن الإشراف مقارنة بالطلاب.

ومن خلال خبرة الباحثة الأكاديمية والميدانية كمشرفة على طلبة التدريب في تخصص علم النفس وتواصلها المستمر مع مشرفي المؤسسات التدريبية، تبين أن ثمة حاجة ملحة لفهم طبيعة المعوقات التي تحد من فاعلية التدريب الميداني للأخصائيين النفسيين في مختلف المسارات (الإرشادي، العيادي بالمستشفيات، العيادي بالمراكز والمؤسسات، والصناعي والتنظيمي)، وتحليلها في ضوء عناصر منظومة التدريب الأربعة: الطالب المتدرب، مشرف مقر التدريب، المشرف الأكاديمي، ومقر التدريب نفسه. ومن ثم الأولويات التي نحتاجها للتطوير والرفع من مستوى الجودة وتقديم آليات لتطوير هذا الجانب الحيوي من العملية التعليمية.

وبناءً على ما سبق، تتمثل مشكلة البحث في تحديد وتحليل المعوقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني، ومقارنتها عبر المسارات المختلفة، بهدف الكشف عن أنماط التباين وتحديد أولويات التطوير التي يمكن أن تسهم في رفع جودة التدريب الميداني وتحقيق التكامل بين الإعداد النظري والتطبيقي في برامج إعداد الأخصائيين النفسيين.

أسئلة البحث:

يسعى البحث للإجابة عن التساؤلات التالية:

- 1- ما المعوقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني وتعود إلى الطلبة أنفسهم؟
- 2- ما المعوقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني وتعود إلى المشرف الأكاديمي؟
- 3- ما المعوقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني وتعود إلى المشرف الميداني؟
- 4- ما المعوقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني وتعود إلى مؤسسة التدريب الميداني؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفحوصين نحو تحديد مستوى المعوقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني تعزى إلى متغير الجنس؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفحوصين نحو مستوى المعوّقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني تعزى إلى متغير المسار التدريبي؟

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل معوّقات التدريب الميداني لدى طلبة علم النفس، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على أبرز المعوّقات الذاتية التي تواجه طلبة علم النفس أثناء التدريب الميداني، وتحد من قدرتهم على أداء المهام المهنية المطلوبة.
2. تحديد المعوّقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي التي تسهم في ضعف جودة الإشراف والمتابعة، ومدى تأثيرها في تهيئة الطلبة لمتطلبات التدريب الميداني.
3. التعرف على المعوّقات المتعلقة بالمشرف الميداني (مشرف مقر التدريب) ودوره في تقديم الدعم والتوجيه المناسب خلال فترة التدريب.
4. تحديد المعوّقات المؤسسية الخاصة ببيئة التدريب الميداني في الجهات التي يُوجه إليها المتدربون، ومدى تأثير تجهيزاتها وتنظيمها الإداري على خبرتهم الميدانية.
5. فحص القروب تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث) في تحديد مستوى المعوّقات التي يواجهها طلبة علم النفس أثناء التدريب الميداني.
6. فحص القروب تبعاً لمتغير المسار التدريبي (الإرشادي - العيادي بالمستشفيات - العيادي بالمراكز الخاصة - الصناعي والتنظيمي) في تحديد مستوى المعوّقات التي تواجه الطلبة خلال التدريب الميداني.

أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1. أهمية الفئة التي تتناولها الدراسة، فالأخصائيون النفسيون المتدربون يمثلون عدداً كبيراً من خريجي كليات العلوم الاجتماعية، أو التربية، أو الصحة وعلوم التأهيل بالملكة العربية السعودية.

2. الكشف عن التحديات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في برنامج علم النفس، مما يُسهِّم في تحسين جودة البرامج الأكاديمية والتدريبية.
3. تقديم إسهامات علمية من خلال سد الفجوة البحثية المتعلقة بمدى كفاءة الطلبة في ربط الجانب النظري بالممارسة العملية في مؤسسات التدريب، لاسيما وأن مهنة الأخصائي النفسي من أهم المهن التي تساعد الأفراد على تجاوز المشكلات وتحقيق مستوى أعلى من الرفاه النفسي.
4. إثراء المكتبة العربية، والسعودية على وجه الخصوص، نظرًا لندرة الدراسات في هذا الجانب من تخصص علم النفس.
5. قد تساعد نتائج الدراسة في تطوير مقرر التدريب الميداني بحسب المسار والوصول به إلى أقصى درجات الجودة، وتفيد مُعدِّي البرامج الأكاديمية، والأخصائيين النفسيين المتدربين، والمشرفين الأكاديميين، والمشرفين في مؤسسات التدريب بجميع المسارات.

مصطلحات البحث

مفهوم المعوّقات Obstacles: تعرف المعوّقات بأنها "العمليات التي تحد من الفاعلية والإنجاز وقد تكون مادية أو بشرية أو اقتصادية أو اجتماعية أو إدارية". أو كل ما يواجه الطلبة من مواقف تعيق أداءهم لدورهم المهني، وتعجز قدراتهم عن مواجهتها بفاعلية (رجب، 2000). والمقصود بالمعوّقات إجرائيًا في هذه الدراسة: جميع الإجراءات أو العوامل المرتبطة بأحد جوانب التربية العملية (الطالب - المشرف الأكاديمي - المشرف مقرر التدريب - بيئة مقرر التدريب) والتي من شأنها أن تشكل صعوبة وتحد من فاعلية التدريب الميداني للأخصائيين، والتي يتم قياسها بالدرجة التي يحصل عليها المشارك على مقياس الدراسة.

مفهوم التدريب الميداني Field Training

يعرفه مسعود (2004) بأنه "برنامج يرتبط بفترة زمنية تمتد لفصل دراسي كامل يقضيها الطالب في أحد المستشفيات أو المراكز وتحت إشراف مباشر من مشرف أكاديمي (عضو هيئة تدريس بالجامعة)، ومشرف متعاون (أخصائي متخصص في مقرر التدريب) ويقوم بتطبيق المفاهيم والنظريات والاختبارات والمقاييس التي درسها في مرحلة الإعداد النظري، وذلك بهدف تمكينه من

أداء المهام النفسية المخصصة للأخصائي النفسي وتدعيم اتجاهاته الإيجابية نحو المهنة والفئة التي يتعامل معها.

مفهوم الأخصائي النفسي المتدرب Psychology Trainee

الأخصائي النفسي المتدرب، هو طالب يخضع لتدريب عملي كجزء من تعليمه وتأهيله المهني في علم النفس؛ ليصبح أخصائيًا نفسيًا مرخصًا. وخلال فترة التدريب، يكتسب خبرة عملية في التقييمات والتدخلات العلاجية تحت إشراف مشرف مؤهل (Kaslow et al., 2009). ويعرف إجرائيًا بأنه الطالب الذي اجتاز جميع مقررات خطة بكالوريوس علم النفس، والتحق بإحدى مؤسساته التدريبية لمدة فصل دراسي كامل لإكمال مقرر التدريب الميداني ونيل درجة البكالوريوس في علم النفس.

حدود البحث

- **الحدود الموضوعية:** وتمثل الحدود الموضوعية في اقتصار الدراسة الحالية على تحليل الفروق في مستوى المعوقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني وفق متغيري الجنس والمسار التدريبي فقط، دون ضبط متغيرات وسيطة، مثل: المعدل التراكمي، أو عدد ساعات التدريب الفعلي، وذلك لأن الهدف الرئيس للدراسة وصياغة الأداة يركز على وصف المعوقات كما تُدرك من واقع التجربة الميدانية، وليس على تفسيرها إحصائيًا تبعًا للخصائص الفردية.

- **الحدود المكانية:** وقد اقتصر على مقررات التدريب لمسارات علم النفس المتعددة التي شملت: المستشفيات الحكومية، مراكز الفئات الخاصة، المؤسسات والشركات التجارية الخاصة، والمدارس الحكومية بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية.

- **الحدود الزمانية:** وتمثلت الحدود الزمانية في العام الجامعي 1445-1446 الموافق 2024-2025م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

التدريب الميداني يعد أحد أشهر أشكال التعلم القائم على العمل (Work-Based Learning (WBL) وهو نهج تعليمي يدمج التعلم الصفي مع تجارب العمل العملية في بيئات عمل حقيقية أو محاكاة؛ بحيث تعمل على ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي بشكل يُسهم في نمو المتدربين المهني. ويعد التدريب الميداني تعاوناً بين القسم العلمي وبين القطاعات المتعددة سواء الحكومية أو الخاصة، لتدريب الطلبة على ممارسة تخصصاتهم خلال السنة الأخيرة في مرحلتهم الجامعية، ويتم التدريب تحت ضوابط محدّدة، مثل: اجتياز جميع المقررات الدراسية التخصصية، والالتزام بأنظمة القطاع أو المؤسسة المتدرب بها، والإشراف المشترك بين الجهتين على المتدربين.

أهمية التدريب الميداني

يُعدّ التدريب الميداني ركيزةً أساسية في برامج إعداد الأخصائيين النفسيين؛ إذ تُمثّل حلقة الوصل بين المعرفة النظرية والممارسة المهنية. ومن منظور التعلم القائم على العمل (Work-Based Learning)، يُنظر إلى التدريب الميداني بوصفه بيئة تعليمية متكاملة تجمع بين الخبرة العملية والإشراف الأكاديمي، مما يسمح للطلبة بتطبيق المفاهيم النظرية في مواقف حقيقية تعزز الكفايات المهنية والسلوكية (Anjum, 2020; Katajavuori, Lindblom-Ylänne, & Hirvonen, 2006). وتُظهر الأدبيات الحديثة أنّ التدريب الميداني يسهم في تحويل المعرفة النظرية إلى مهارة مهنية قابلة للتطبيق من خلال الممارسة والتأمل والتغذية الراجعة. فهو يعزّز مهارات التفكير النقدي، واتخاذ القرار، والتواصل المهني، كما يزيد من دافعية المتدربين للتعلم الذاتي ويُسهم في تشكيل هويتهم المهنية المبكرة (Flores et al., 2024; Connell et al., 2021).

وعلى المستوى المؤسسي، يمثل التدريب الميداني آلية لتقوية الشراكة بين الجامعات وقطاعات العمل، ويساعد في مواءمة مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل النفسي في المستشفيات والمراكز الإرشادية والمدارس ومؤسسات القطاعين العام والخاص، إلا أن الدراسات التطبيقية تشير أيضاً إلى أن جودة هذا النوع من التدريب تتأثر بعدد من المتغيرات السياقية، مثل: وضوح الأدوار، وكفاءة الإشراف، وعدالة التقييم، وتوفر الموارد في مقر التدريب (قليوبي، التوني والشهري، 2018؛

الناكوع، 2019) من هذا المنطلق، لا تقتصر أهمية التدريب الميداني على نقل المعرفة إلى التطبيق؛ بل تتجاوز ذلك إلى تكوين منظومة تعلم مهنية تعتمد على التفاعل بين أربعة عناصر رئيسة، هي: الطالب المتدرب، المشرف الأكاديمي، المشرف الميداني، ومؤسسة التدريب. ويُعدّ أي خلل في هذا التكامل مصدرًا محتملاً لظهور معوّقات في التجربة الميدانية قد تحدّ من فاعلية التعلم العملي وجودته. وبناءً على الأدبيات والنظريات التربوية ذات الصلة - مثل نظرية التعلم التجريبي لـ Kolb والنظرية البنائية الاجتماعية لـ Vygotsky - يمكن تفسير نجاح التدريب الميداني بمدى توافر بيئة داعمة للتعلم من التجربة، تُوفّر فرص التأمل النقدي والتطبيق الموجه والتغذية الراجعة المستمرة. أما غياب هذه الشروط فيؤدي غالبًا إلى ظهور معوّقات ذاتية ومؤسسية وإشرافية تعكس قصورًا في البنية التنظيمية أو في استعداد المتدربين أنفسهم.

وعليه، تنطلق هذه الدراسة من افتراض أن معوّقات التدريب الميداني تمثل مخارجات طبيعية لتفاعل غير متوازن بين مكونات منظومة التدريب، وأن تحليل هذه المعوّقات يسهم في تطوير سياسات الإشراف والتنسيق بين الجامعة ومؤسسات التدريب، بما يضمن تحقيق أهداف إعداد الأخصائي النفسي مهنيًا وإنسانيًا. (Anjum, 2020; Katajavuori, Lindblom-Ylänne & Hirvonen, 2006)، و(قليوبي وآخرون، 2018)، و(الناكوع، 2019).

مسارات التدريب الميداني في علم النفس

يتسم التدريب الميداني في علم النفس بتعدد مساراته التطبيقية التي تعكس تنوع مجالات الممارسة المهنية للأخصائي النفسي. ورغم اختلاف البيئات التدريبية التي يعمل فيها الطلبة، فإن الهدف المشترك بينها جميعًا هو تنمية الكفايات المهنية والسلوكية والمهارات التشخيصية والعلاجية التي تمكّن الخريج من أداء دوره بفاعلية في سياقات العمل النفسي المختلفة (بدر الدين والحميدي، 2021) ومن منظور تكاملي، يمكن تصنيف المسارات التطبيقية الرئيسة في أقسام علم النفس بالجامعات السعودية إلى أربعة مجالات، كالآتي:

1. مسار علم النفس الإرشادي (Counseling Psychology):

يركّز على إكساب المتدربين مهارات التفاعل الإنساني والإرشاد الوقائي والعلاجي في بيئات تربوية واجتماعية، مثل المدارس ومراكز الاستشارات الأسرية. ويُعنى هذا المسار بتنمية قدرات الطلبة

على بناء علاقة مهنية قائمة على الثقة، وإدارة الأزمات الشخصية، ويُعدّ هذا المسار الأكثر ارتباطاً بمهارات التواصل والتعاطف والضبط الانفعالي (Flores et al., 2024).

2. مسار علم النفس العيادي أو الإكلينيكي (Clinical Psychology):

يُعدّ هذا المسار الأكثر عمقاً من حيث التطبيق العلاجي؛ إذ يعمل المتدربون في المستشفيات والعيادات النفسية ومراكز الفئات الخاصة. ويكتسب الطلبة من خلاله مهارات التشخيص والتقييم النفسي، وتطبيق الاختبارات الإكلينيكية، وإدارة الجلسات العلاجية الفردية والجماعية، غير أن الدراسات تشير إلى أن هذا المسار غالباً ما يواجه معوقات تنظيمية مثل كثافة الحالات وقلة الإشراف العملي، ما يتطلب إعادة هيكلة برامج التدريب العيادي في الجامعات (النكوع، 2019).

3. مسار علم النفس الصناعي والتنظيمي (Industrial & Organizational Psychology):

يركّز على تحليل السلوك في بيئة العمل، وتحسين كفاءة الأفراد والمؤسسات من خلال دراسة الدافعية، والرضا الوظيفي، وإدارة الموارد البشرية. ويتدرب الطلبة في هذا المسار داخل الشركات والمؤسسات الإنتاجية والإدارية؛ حيث يتعلمون تصميم أدوات قياس الأداء، وإدارة فرق العمل، وحل المشكلات التنظيمية. ويظهر هذا المسار علاقة قوية بين جودة الإشراف المؤسسي وتطور مهارات المتدربين في تحليل السلوك التنظيمي (قليوبي وآخرون، 2018).

4. مسار علم النفس الجنائي (Forensic Psychology):

يتعامل مع السلوك الإجرامي والجوانب النفسية المرتبطة بالعدالة الجنائية. ويتدرب الطلبة في السجون، أو مراكز الإصلاح، أو عيادات الطب النفسي الشرعي، ويكلفون بإجراء التقييمات النفسية ووضع خطط التأهيل النفسي. وهذا المسار يواجه تحديات خاصة تتمثل في حساسية بيئة العمل، وارتفاع متطلبات الضبط الأخلاقي والأمني، مما يبرز أهمية الإشراف الميداني متعدد التخصصات. (Acklin & Velasquez, 2021)

ورغم اختلاف هذه المسارات في طبيعتها وأهدافها، إلا أنها تتقاطع في كونها تعتمد على الخبرة العملية المنظمة بوصفها أداة تعلم أساسية. إلا أن مصادر المعوقات تتفاوت تبعاً لطبيعة المسار، وتبرز أهمية هذا التنوع في أنه يتيح للباحث تحليل المعوقات في ضوء خصوصية كل مسار، لا باعتبارها

ظاهرة موحدة. ومن ثمّ يركّز هذا البحث على تحديد درجة المعوّقات ونوعها باختلاف المسار التدريبي والجنس، للكشف عن أنماط التباين بين الطلبة وتفسيرها في سياق بيئي ومؤسسي متكامل. ومن خلال ما سبق يتضح أن جميع متدربي مسارات علم النفس يشتركون بطبيعة أعمالهم التي تتطلب مهارات الملاحظة والمقابلة، وتطبيق المقاييس والتقييم، ووضع الخطط لمعالجة مشكلة أو اضطراب، وإن اختلفت مقرات التدريب ودرجة حدة المشكلات (أو الاضطرابات) التي يتعاملون معها.

عناصر التدريب الميداني:

تُشكّل منظومة التدريب الميداني إطاراً تكاملياً يقوم على تفاعل أربع ركائز أساسية، هي: الطالب المتدرب، المشرف الأكاديمي، المشرف الميداني في مقر التدريب، ومؤسسة التدريب. ويُعدّ نجاح التجربة التدريبية مرهوناً بمدى فاعلية هذا التفاعل وتكامل الأدوار فيما بينها (قليوبى وآخرون، 2018)؛ إذ يُسهم كل عنصر في بناء بيئة تعلم مهنية تدعم النمو النفسي والمهاري للمتدرب وتربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية.

الطالب المتدرب: يمثل الطالب محور العملية التدريبية؛ إذ يُعدّ المكوّن الرئيس الذي تتفاعل معه بقية العناصر، فهو المسؤول عن تحويل المعرفة الأكاديمية إلى ممارسة مهنية قائمة على الأخلاقيات والمسؤولية. وتتمثل كفاءته في قدرته على تطبيق المهارات النفسية والتقويمية، والالتزام بالأنظمة المهنية، وإدارة المواقف الميدانية بوعي مهني وأخلاقي. وتشير الدراسات إلى أن دافعية المتدرب واستعداده النفسي يشكّلان العامل الأهم في نجاح التدريب؛ حيث ترتبط الكفاية المهنية ارتباطاً موجباً بدرجة انخراط المتدرب وتفاعله داخل بيئة العمل (Anjum, 2020)، لذلك يُعد بناء الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة جزءاً جوهرياً من أهداف التدريب، بما يعزز الثقة بالنفس، والقدرة على التعامل مع الحالات النفسية المتنوعة، والتفاعل الفعّال مع المشرفين والزملاء.

المشرف الأكاديمي: هو عضو هيئة التدريس الذي يتولى الإشراف على الطلبة المتدربين من قبل القسم العلمي. وتكمن أهميته في كونه حلقة الوصل بين الجانب الأكاديمي والتطبيقي. ويتولى المشرف الأكاديمي عدة مهام، تشمل:

- تعريف المتدربين بأهداف التدريب ومتطلباته ومعايير تقييم الأداء.

- التنسيق مع مقرات التدريب وتنظيم الزيارات الميدانية الدورية.
 - تقديم التغذية الراجعة المهنية والنفسية، ومتابعة تقدم الطلبة خلال فترة التدريب.
- ويُعد الإشراف الأكاديمي عالي الجودة مؤشراً رئيساً على نجاح التجربة التدريبية؛ حيث يؤدي إلى رفع مستوى الرضا والتعلم الذاتي لدى المتدربين، كما يخفف من المعوّقات المتعلقة بالغموض التنظيمي وضعف التوجيه (Flores et al., 2024).
- المشرف الميداني (مشرف مقر التدريب): يُعتبر المشرف الميداني المسؤول المباشر عن متابعة المتدرب في بيئة العمل الفعلية، وهو الذي يقدم الدعم العملي اليومي، وقيّم أداء الطالب بناءً على معايير واقعية.
- وتُظهر الدراسات أن جودة الإشراف الميداني ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى اكتساب المتدربين للمهارات المهنية، خاصة في مجالات التشخيص والتدخل النفسي (الناكوع، 2019)، وتكمن فعالية المشرف الميداني في قدرته على توفير بيئة تعلم داعمة، وتقديم تغذية راجعة بناءة، وتحفيز التفكير التأملي الذي يساعد المتدرب على دمج النظرية بالممارسة.
- مؤسسة التدريب:** تمثل مؤسسة التدريب البنية التنظيمية التي تحتضن عملية التطبيق العملي، وتشمل: المستشفيات، والمراكز النفسية، والمدارس، ومؤسسات القطاعين العام والخاص. وتحمل المؤسسة مسؤولية توفير بيئة مهنية آمنة، وموارد بشرية مؤهلة، ومهام تدريبية واضحة تتيح للمتدرب تطبيق معارفه ضمن أطر مهنية واقعية. كما يُعد التنسيق المستمر بين المؤسسة والجامعة شرطاً أساسياً لضمان اتساق الأهداف وتكامل الجهود، فكلما ارتفع مستوى هذا التنسيق، زادت فعالية التدريب وتقلصت المعوّقات التنظيمية (El-Ferik & Al-Naser, 2021).
- تؤكد الأدبيات أن هذه العناصر الأربعة تعمل في نسق تفاعلي تتحدد من خلاله جودة التدريب الميداني ومخرجاته.
- فحين تتكامل أدوار الطالب والمشرفين والمؤسسة ضمن بيئة تعلم مهنية، تتحقق أهداف التدريب بكفاءة. أما في حال ضعف أحد هذه المكونات، فإن منظومة التدريب تتأثر كلياً، مما يؤدي إلى بروز أنماط متعددة من المعوّقات (ذاتية، إشرافية، مؤسسية).

ثانيا: الدراسات السابقة

بحث العديد من الدراسات موضوع التدريب الميداني ومعوّقاته والعوامل المؤثرة فيه بالجامعات السعودية، وتركزت غالبيتها في مجال التدريس، أو في مجال علم الاجتماع، أو في مجال التربية الخاصة، وبحسب علم الباحثة فإنه لا توجد دراسات تناولت معوّقات التدريب الميداني في تخصص علم النفس على وجه الخصوص. وسيتم ذكر الدراسات التي تمت بالمملكة العربية السعودية، وركزت على التدريب الميداني بشكل عام ثم الدراسات التي تمت بالجامعات العربية، أو العالمية في تخصص علم النفس، أو التخصصات المشابهة كالخدمة الاجتماعية.

أولاً: الدراسات التي تناولت التدريب الميداني في الجامعات السعودية

أشارت عدد من الدراسات مثل دراسة (المستريحي، 2020) أن طالبات التدريب الميداني المعلمات من جامعة حائل واجهن صعوبات بمستوى عالٍ من مشرفات المدارس نتيجة تكليفهن بأعمال ليست من ضمن الاختصاص، أو عدم تقديم الإشراف والدعم الكافي للطلّابات، ومن ثم صعوبات تتعلق بالطلّابات أنفسهن وقد تضمنت عدم قدرتهن على الربط بين النواحي النظرية والتطبيقية وصعوبات في ضبط الصفوف. وجاءت دراسة المغربي والغامدي (2023) بنتائج مشابهة، حيث عبّر الطالبات اللاتي يتدربن في مجال الطفولة المبكرة في ثلاث جامعات سعودية: جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك فيصل، أن أعلى الصعوبات التي واجهتهن كانت الصعوبات المتعلقة بالطلّابات أنفسهن، نتيجة افتقارهن إلى إدارة ضبط الصف، لا سيما مع الأعداد الكبيرة. ومن الجدير بالذكر بأن هذه الصعوبات لم تختلف بشكل دال إحصائياً بين الجامعات الثلاث. أما طلاب وطالبات التربية الخاصة بجامعة حائل فقد عبروا عن صعوبات كبيرة مع إدارة المدرسة على وجه الخصوص؛ حيث يتم تكليف المتدربين بمهام ليست ضمن اختصاص معلم التربية الخاصة، وكانت بنسبة أعلى مع الطالبات مقابل الطلاب، تلبها صعوبات مع مشرف مقر التدريب. ما يشير إلى أن الصعوبات قد تختلف بين الطلاب والطالبات بالتدريب الميداني (الشرعة، 2019).

وفي دراسة، (Ajlani & Al-Ghamdi, 2020) التي ناقشت الصعوبات في ثلاث محاور بالتدريب؛ حيث تناول المحور الأول وجهة نظر الطالب بمشرف التدريب من قبل الكلية، والثاني

يستقصي وجهة نظر الطالب بالجهة التي يتدرب بها والمحتوى التدريبي الذي تلقاه، والثالث يتعلق بالدور الذي يقوم به الطالب لإنهاء متطلبات التدريب لدى طلاب التدريب الميداني في مجال العمارة بجامعة الملك سعود. وقد أشارت النتائج إلى ضرورة الاهتمام بمرحلة ما قبل التدريب الميداني من خلال تقديم شرح واضح للطلاب عن برنامج التدريب وماهيته، ومساعدتهم على فهم محتوى البرنامج، والمتوقع منهم خلال فترة التدريب، إضافة إلى ضرورة التنسيق والمتابعة مع جهات التدريب والتأكد من جاهزيتها لاستقبال المتدربين، وتوفير الإمكانيات اللازمة لديها من بيئة ومشرفين؛ حيث إن عدم التزام جهات التدريب بالخطة التدريبية المقدمة من القسم العلمي يعوق تحقيق أهداف التدريب ويحد من فائدته ورضا الطلاب.

وجاءت دراسة نحشل وعبد الباقي، (2021) وهي دراسةً كفيّةً تمت من خلال عمل مقابلات شبة منظمة مع اثنتي عشرة طالبة من طالبات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية بجامعة الملك عبدالعزيز، لتؤكد النتائج السابق ذكرها في الدراسات الكمية، حيث أوضحت الدراسة أن أبرز المعوقات كانت مرتبطة ببيئة التدريب وصغر حجم المؤسسة التدريبية مما أثر على قدرة الأخصائيات المتدربات للقيام بأعمالهن أو الأنشطة، إضافة إلى المعوقات الخاصة بمشرفة مقر التدريب التي تمثلت في قلة أعداد الأخصائيات الاجتماعيات المتخصصة بمقر التدريب، وفي عدم وعيها بأهمية التدريب الميداني وقلة خبرتها أو عدم معرفتها بمهام الأخصائية الاجتماعية، وعبر الطالبات أيضاً عن صعوبات مرتبطة بهن تمثلت في صعوبة التطبيق العلمي للمعلومات النظرية وصعوبات التعامل مع الطالبات (نحشل وعبد الباقي، 2021).

وأكدت دراسة (فتح الله، 2024) التي شملت الذكور والإناث من متدربي الخدمة الاجتماعية في المجال الطبي بجامعة حائل الصعوبات السابق ذكرها الخاصة بالبيئة التدريبية، ومشرفي التدريب والصعوبات الشخصية التي يواجهها الطلبة؛ بل وأشارت إلى صعوبات خاصة واجهها الطلبة مع المشرفين الأكاديميين، تمثلت في قلة عقد اجتماعات مع المشرف. ونظراً لأن هذه الدراسة تناولت الصعوبات من وجهة نظر كلا من المتدربين والمشرفين الأكاديميين، أوضح المشرفون الأكاديميون أن أبرز الصعوبات بمقر التدريب الميداني تتمثل في ضيق الوقت لعقد الاجتماعات الإشرافية وكثرة المهام التي تحول دون وجود وقت كافٍ للإشراف على الطلبة أو القيام بالزيارات الميدانية.

ثانيا: الدراسات التي تناولت التدريب الميداني لتخصص علم النفس أو العلوم المشابهة كالخدمة الاجتماعية في الجامعات العربية والعالمية

يواجه الأخصائيون المدربون في الولايات المتحدة وبريطانيا العديد من التحديات التي ذكرت في الأدبيات الأجنبية، فأشار (Flores et al., 2024)) إلى أن المتدربين يشعرون بالضيق الشديد والقلق والاحتراق النفسي عند بدء مرحلة التدريب، مما قد يؤثر سلباً على تعلمهم وتطورهم المهني. وفي مقالة رأي "position paper" كتبها 23 متدرباً في المجال العيادي وناقشها (et al., 2022) Palitsky مع تقديم مقترحات وتوصيات لتطوير التدريب الميداني للأخصائيين النفسيين في الولايات المتحدة، أوضحت أن المتدربين يواجهون تحديات في وضوح دورهم وأهداف عملية التدريب، مما يؤثر على اكتسابهم خبرة علمية كافية، إضافة إلى عدم تعرضهم لحالات إكلينيكية متنوعة؛ نظراً لكثرة أعداد المتدربين أو محدودية أماكن التدريب.

وبالإضافة إلى ذلك، أوضحت دراسة (Galán et al., 2024; Bedford et al., 2020)) أن المتدربين بالمجال النفسي يواجهون صعوبات خاصة فيما يتعلق مع المشرفين، نتيجة لضعف العلاقة الإشرافية وتنوع البيئات التدريبية بالمجال النفسي.

أما محلياً وعربياً فلا توجد دراسات تناولت الصعوبات التي تواجه الأخصائي النفسي المتدرب، على الرغم من تناول عدد من الدراسات للصعوبات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي المتدرب، والتي توصلت إلى نتائج مقارنة للدراسات السابقة الخاصة بالتدريب الميداني. فعلى سبيل المثال، أشار خلف (2019) إلى أن طلاب الخدمة الاجتماعية بجامعة قطر يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط الأكاديمية، مثل: ضعف التنسيق بين أنشطة التدريب والمتطلبات الأكاديمية، كثرة الأعباء والواجبات والتكليفات، صعوبة التواصل مع المشرف، ووجود فجوة بين الجانب النظري والتطبيقي بمرحلة التدريب الميداني، وعدم إعطاء الطالب الحرية في اختيار مجال التدريب. بالإضافة إلى الضغوط المؤسسية، مثل: عدم وجود أخصائيين متخصصين ذوي كفاءات مهنية، وصعوبة إطلاع المتدربين على ملفات الحالات، وضعف مستوى البرامج والأنشطة المرتبطة بالعملية التدريبية، والتكليف بمهام إدارية غير مفيدة مهنيًا وقد أثرت سلباً على العائد المهاري والمعرفي من التدريب الميداني. وتوصلت عدد من الدراسات لنتائج مشابهة خاصة بالصعوبات الخاصة بمقر التدريب الميداني منها دراسة

(الرواشدة، العرب ويوسف، 2019) لطلبة الخدمة الاجتماعية بعجمان و(رضوان، 2020) في الأردن و(الرتنيسي، 2018) في فلسطين و (حسين، 2024) في السودان.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية يتضح أن موضوع التدريب الميداني من الموضوعات المهمة، وذو بُعدٍ محلي وعربي وعالمي خاصة في المهن الإنسانية، وبالإضافة لذلك تناولت الدراسات المعوّقات من خلال دراسة كل عنصر من عناصر التدريب الميداني والتحديات الخاصة به. فتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن هناك العديد من المعوّقات التي تواجه المتدربين وتسعى إلى معرفة مستوى المعوّقات التي تواجه الأخصائيين النفسيين المتدربين ومدى اختلاف هذه الصعوبات تبعاً لمتغير الجنس والمسار التدريبي؛ حيث لم تجر دراسة عليهم من قبل على حد علم الباحثة.

المنهجية والإجراءات:

منهج البحث:

تُعَدّ هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التي تهدف إلى تحليل واقع التدريب الميداني لطلبة علم النفس، من خلال جمع البيانات الميدانية حول مستوى المعوّقات التي يواجهها الأخصائيون النفسيون المتدربون أثناء فترة التطبيق العملي. ويُعرّف المنهج الوصفي بأنه "أسلوب بحث يُستخدم لدراسة ظاهرة أو موقف كما هو قائم فعلاً، بهدف وصفه وتشخيص أبعاده وتحديد جوانب القوة والضعف فيه، ومن ثم اقتراح سبل التطوير أو التحسين" (عبيدات، عدس وعبد الحق، 2005)؛ حيث تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد المعوّقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني مسار أخصائي نفسي سواء كانت من الطالب نفسه، أو المعوّقات المرتبطة بمقرات التدريب، أو المشرف الأكاديمي، أو المشرف المؤسسي. وتقارن المعوّقات بين الطلاب والطالبات إضافة إلى مقارنة مستوى هذه المعوّقات بين المسارات (الإرشادي، العيادي بمقرات المستشفيات الحكومية، العيادي التابع بمقرات الفئات الخاصة والتأهيل والمسار الصناعي والتنظيمي).

مجتمع البحث وعينته:

تم جمع البيانات من خلال استبانة وزعت على جميع طلبة مقرر التدريب الميداني خلال العام الجامعي 2024 – 2025م والبالغ عددهم قرابة (380) طالب وطالبة على مدى ثلاثة فصول

دراسية. وتمت استجابة (135) بنسبة 35.5 %. فتكونت العينة من (37) طالباً و (98) طالبة. حيث تراوحت أعمارهم ما بين 18 إلى 25 عاماً (بمتوسط 23 وياخرف معياري 4.39)، وتعددت مسارات التدريب كما يوضحها جدول 1:

جدول (1): توزيع عينة البحث

عدد الطلاب	عدد الطالبات	النسبة المئوية %	العدد الكلي	المسار التدريبي
14	34	35.5	48	العيادي الذي يشمل المستشفيات الحكومية
11	34	33.3	45	العيادي مراكز الفئات الخاصة والتأهيل الشامل
8	22	22.2	30	الإرشادي (المدراس الحكومية)
4	8	8.9	12	الصناعي والتنظيمي

أدوات البحث:

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة. حيث تم تصميمها بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة والتي تناولت المعوقات الخاصة بمختلف عناصر التدريب الميداني كدراسة (رضوان، 2020) و (الرنيتسي، 218) و (مستريحي، 2020). فتم إعداد صورتها الأولية ثم عرضها على عدد ثمانية من المحكمين المتخصصين في علم نفس بالمسارات المذكورة وممن سبق لهم الإشراف على طلبة التدريب الميداني، وقد تم تعديلها بناء على آرائهم من حيث إعادة صياغة، أو دمج، أو حذف بعض العبارات. فتكونت الاستبانة من جزأين رئيسين:

أولاً: البيانات الأولية

الجنس: ذكر - أنثى العمر، المسار التدريبي (الإرشادي، والعيادي التابع للمستشفيات الحكومية، والعيادي التابع للمراكز والمؤسسات، والصناعي والتنظيمي).

ثانياً: استبانة معوقات التدريب الميداني، وتكونت من 26 فقرة لأربعة أبعاد رئيسة وهي:

البعد الأول: يتمثل في المعوقات المرتبطة بالطالب المتدرب وتتكون من عدد (6) فقرات

البعد الثاني: يتمثل في المعوقات المرتبطة بمؤسسة التدريب ويتكون من (8) فقرات

البعد الثالث: يتمثل في المعوقات المرتبطة بالمشرف الميداني (مقر التدريب) ويتكون من (7) فقرات.

البعد الرابع: ويتمثل في معوقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي (مشرف الجامعة) ويتكون من (5) فقرات.

وللحكم على مستوى المعوقات استخدمت الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي، بحيث تحسب الاستجابات على النحو الآتي: موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1). وكلما ارتفعت الدرجة يعني ذلك وجود معوقات أكبر.

وتم تصنيف الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) / عدد بدائل الإجابة. وذلك للحكم على مؤشر الاستجابات لأبعاد الاستبانة، وبناء على المعادلة أعلاه، تمثل الإجابة أقل من 1.80 استجابة (منخفضة جداً)، ومن 1.81 - 2.60 استجابة (منخفضة)، 2.61 - 3.4 استجابة (متوسطة)، ومن 3.41 - 4.20 استجابة (مرتفعة)، ومن 4.21 - 5.00 استجابة (مرتفعة جداً).

صدق أداة البحث:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين لتقييم عباراتها من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للعنصر التدريبي، وأهميتها، وقد أجرت الباحثة التعديلات المطلوبة وصولاً للصورة النهائية للاستبانة المكونة من 26 عبارة.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

تم حساب صدق عبارات الاستبانة من خلال القيام بحساب قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك لتحديد مستوى الاتساق الداخلي للأداة، وتبين أن جميع معامل الارتباط لجميع عبارات الاستبانة كانت متوسطة ($r = 0.3$) وذات دلالة إحصائية عند مستويات معنوية أقل من (0.01) ما يعني أن الأداة تتمتع بمستوى صدق جيد ومقبول للاستخدام في البحث العلمي؛ ويوضح الجدول رقم (2) معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية.

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.522	11	**0.532	21	**0.506
2	**0.532	12	**0.423	22	**0.317
3	**0.593	13	**0.627	23	**0.522
4	**0.597	14	**0.563	24	**0.657
5	**0.661	15	**0.313	25	**0.426
6	**0.508	16	**0.551	26	**0.501
7	**0.45	17	**0.541		
8	**0.388	18	**0.576		
9	**0.367	19	**0.627		
10	**0.345	20	**0.624		

صدق الاتساق البنائي لأبعاد الأداة:

يبين الجدول رقم (3) معامل الارتباط بين معدل كل بُعْد من أبعاد الاستبانة مع المعدل الكلي للفقرات، حيث يوضح أن معامل الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى أقل من 0.01.

جدول (3): معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد الأداة مع المعدل الكلي لعبارات

الاستبانة

الأبعاد	معامل الارتباط	P
المعوقات المرتبطة بالطلبة	**0.87	< .001
المعوقات المرتبطة بمقر التدريب	**0.90	< .001
المعوقات المرتبطة بمشرف مقر التدريب	**0.91	< .001
المعوقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي	**0.89	< .001

ثبات أداة البحث:

لاحتساب ثبات أداة البحث تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات الإجمالي (0.912) ويعد معامل ثبات عاليًا ومناسبًا لغرض الدراسة. وتم احتساب الثبات لكل بعد من أداة الدراسة، حيث بلغت معامل الثبات للبعد الأول المتعلق بالمعوقات المرتبطة بطلاب التدريب الميداني بلغ (0.844)، بينما بلغ البعد الثاني المتعلق بالمعوقات المرتبطة بمؤسسة التدريب (0.770)، أما نسبة معامل ألفا كرونباخ للبعد الثالث الخاص بالمعوقات المرتبطة بالمشرف الميداني فقد بلغ (0.809) والبعد الرابع المتعلق بالمعوقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي (0.828).

مما سبق يتضح أن جميع معامل ألفا كرونباخ تتجاوز القيم الحدود المقبولة عمومًا لأدوات البحث ($\alpha > 0.7$). من خلال الإجراءات السابقة أوضحت النتائج إلى أن الأداة مناسبة للغرض المقصود منها ويمكن استخدامها بثقة في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة البيانات من خلال استخدام برنامج رزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد طبقت الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة البحث:

- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ألفا كرونباخ) لحساب ثبات فقرات الاستبانة
- معامل (ارتباط بيرسون)، لقياس صدق فقرات الاستبانة.
- اختبار مان ويتني Mann-Whitney U test لمعرفة الفروق بين الطلاب والطالبات في مستوى وجود هذه المعوقات، واختبار Kruskal-Wallis H لمقارنة الفروق بين المسارات التدريبية الأربعة، لما يتميز به من ملاءمة لطبيعة البيانات الرتيبة والتي لا تخضع للتوزيع الطبيعي، وقد بلغ أقل حجم للمجموعة (12 مفردة) وهو ما يفوق الحد الأدنى المقبول لتطبيق الاختبار ($n \geq 5$)، كما تم تعزيز موثوقية النتائج عبر تطبيق تصحيح Dunn المعدل بطريقة Holm-Bonferroni للتحقق من ثبات الدلالات الإحصائية رغم تفاوت أحجام المجموعات. وتم استخدام هذه الاختبارات الأبارامترية نظرًا لفشل فرضية التوزيع الاعتنالي، فنتائج اختبار شابيرو-ويلك Shapiro-Wilk كانت

بين 0.98 إلى 0.79 مع مستوى دلالة أقل من 05، إضافة إلى عدم تكافؤ أعداد المتدربين بكل مسار، لذا تم استخدام هذين الاختبارين للوصول إلى نتائج موثوقة.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما المعوقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني وتعود إلى الطلبة أنفسهم؟

جدول (4): معوقات خاصة بالطالب المتدرب

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط	المعوقات المرتبطة بالطالب المتدرب
3	متوسط	1.34	2.84	1. يصعب على الربط بين التعليم النظري والتطبيق العلمي خلال فترة التدريب
2	متوسط	1.35	2.90	2. أشعر بأنه لم يتم إعدادي بشكل كافٍ لخوض تجربة التدريب الميداني
1	مرتفع	1.36	3.67	3. أشعر بالضيق في بداية التدريب ولا أفهم دوري الأساسي
4	متوسط	1.22	2.83	4. ليس لدي القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة من المقررات السابقة خلال التدريب الميداني
5	متوسط	1.44	2.73	5. يصعب على تطوير المهارات المهنية الخاصة بالأخصائي النفسي خلال التدريب الميداني
6	متوسط	1.28	2.39	6. أشعر بصعوبة بفهم توجيهات المشرف الجامعي والمشرف بمقر التدريب
متوسط		0.99	2.89	المتوسط الحسابي العام للبعد

بيانات ميدانية: 2025

أظهرت نتائج الجدول (4) أن المتوسطات المرتبطة بالمعوقات الذاتية لدى طلبة التدريب الميداني تراوحت بين (2.39 - 3.67)، وبمتوسط عام (2.89) وهو ما يشير إلى مستوى متوسط من الصعوبات. وجاءت أعلى المعوقات تمثيلاً في شعور الطلبة بالضيق في بداية التدريب وعدم وضوح الدور المهني، وهو ما يُعد نمطاً شائعاً في مرحلة الانتقال من الإعداد النظري إلى الممارسة العملية. كما عبّر عدد من الطلبة عن إحساسهم بعدم كفاية الإعداد النظري لخوض التجربة الميدانية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات تناولت طلبة علم النفس بالجامعات الغربية مثل: (Spruill & Pruitt, 2000) و (Palitsky et al., 2022)، كما تتسق هذه النتائج مع ما أكدته الدراسات العربية، إذ أشارت دراسة المستريحي (2020) إلى أن طلبة التدريب الميداني يواجهون صعوبات في الربط بين الجانب النظري والتطبيقي، تماماً كما لاحظت دراسة حسين (2024) التي أوضحت أن غموض الدور المهني قبل بدء التدريب يرفع من مستوى الارتباك لدى المتدربين. كما بيّنت دراسات الخدمة الاجتماعية مثل دراسة الرنتيسي (2018) ودراسة الجلامدة (2015) أن الطلبة كثيراً ما يواجهون شعوراً بعدم الجاهزية المعرفية، وقصوراً في توظيف المهارات المهنية خلال فترة التدريب العملي.

ويرتبط هذا النمط من الصعوبات بما أشارت إليه دراسة الربيع (2016) التي أوضحت ضعف قدرة الطلبة على الموازنة بين المعرفة النظرية والمهارات التطبيقية، خاصة عند بداية التدريب؛ حيث يواجه المتدربون صعوبة في فهم طبيعة الأدوار المهنية ومتطلبات المؤسسة التدريبية. وقد أكدت دراسة مستريحي (2020) أن الشعور بعدم الإعداد الكافي يعدّ من أبرز الأسباب التي تحدّ من فاعلية التدريب. ويمكن تفسير المستويات المتوسطة لهذه المعوقات في ضوء الجهود التي يبذلها القسم العلمي ولجنة التدريب الميداني في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ حيث يتم تنظيم لقاءات تعريفية مسبقة، وإعداد الطلبة مبكراً قبل دخولهم مواقع التدريب، وهي ممارسات تُسهم في تخفيض شدة المعوقات مقارنة بما جاء في دراسات عربية أخرى أشارت إلى مستويات أعلى من الصعوبات مثل: (الشرعة، 2019؛ خلف، 2019).

كما تشير النتائج إلى متوسط مرتفع نسبياً في صعوبة الربط بين التعليم النظري والتطبيق العملي، وهو ما يتفق مع ما ذكره الربيع (2016) ومسعود (2004) حول الحاجة إلى تعزيز الجانب التطبيقي في المقررات ذات الطبيعة العملية، مثل المقاييس النفسية، والمقابلة، والإرشاد النفسي. فهذه المقررات تُعدّ - بحسب الأدبيات - البنية الأساسية التي يبني عليها المتدربون مهاراتهم

الميدانية، وأي قصور فيها يؤثر مباشرة في جاهزيتهم للتطبيق. وتدل هذه النتائج مجتمعة على أهمية تعزيز الإعداد العملي خلال سنوات الدراسة، وتكثيف الساعات التطبيقية، وتوضيح الأدوار المهنية قبل بدء التدريب. كما تؤكد انسجام نتائج الدراسة الحالية مع مجمل الأدبيات والتي تجمع على أن المعوقات الذاتية تمثل نقطة البداية لفهم التحديات الأوسع في منظومة التدريب الميداني. وتؤكد هذه النتيجة على أهمية تهيئة طلبة علم النفس للتدريب الميداني قبل بدء التدريب الميداني بفترة كافية وتعريفهم بطبيعة التدريب الميداني بحسب المسار التدريبي والدور المطلوب منهم خلال فترة التدريب، وزيادة ساعات المقررات العملية من خلال ربط الإعداد النظري بالناحية العملية خلال سنوات الدراسة وقبل التدريب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما المعوقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني وتعود إلى مؤسسة التدريب الميداني؟

جدول (5): معوقات خاصة بمقر التدريب أو المؤسسة

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط	المعوقات المرتبطة بمقر التدريب
7	منخفض	1.07	1.93	1. أشعر بصعوبة في التعاون مع الزملاء في التدريب الميداني لإنجاز المهام
1	متوسط	1.51	3.19	2. لا يوفر مقر التدريب مكان خاص (مكتب - غرفة) بالأخصائيين لتدريب
4	متوسط	1.43	2.9	3. لا يسمح مقر التدريب بالتواصل مع الحالات أو التواصل مع أهاليهم
5	متوسط	1.39	2.72	4. من الصعب الاطلاع على ملفات الحالات بمقر التدريب
2	متوسط	1.55	3.16	5. يتم تكليفي من قبل إدارة مقر التدريب بمهام ليست من مهام الأخصائي النفسي
3	متوسط	1.46	3.13	6. لا يوجد مكان مخصص للأخصائيين المتدربين لمقابلة الحالات

7.	نظام مقر التدريب لا يسمح للأخصائيين المتدربين بالتواجد مع الأخصائيين أثناء الجلسات العلاجية	2.44	1.3	منخفض	6
8.	الروتين اليومي خلال فترة التدريب أشعري بالملل وعدم الفائدة	3.16	1.42	متوسط	2
	المتوسط الحسابي العام للبعد	2.82	0.83	متوسط	

بيانات ميدانية: 2025

يتضح من بيانات الجدول رقم (5) أن المتوسطات الخاصة بالمعوقات المؤسسية تراوحت بين (1.93 – 3.19)، وهو ما يعكس وجود تباين واضح في مستوى الصعوبات التي تواجه المتدربين داخل مؤسسات التدريب. وقد أظهرت النتائج أن أكثر المعوقات بروزاً تمثلت في محدودية المساحة داخل مقر التدريب، وعدم توفر مكان مخصص للطلبة المتدربين بمتوسط (3.19)؛ وهي نتيجة تتسق مع ما ورد في عدد من الدراسات العربية في مجالي الخدمة الاجتماعية والخدمة الاجتماعية الإكلينيكية مثل دراسات الدمرداش (2005)، الرنتيسي (2018)، أبو الحسن (2011)، شبيطة (2011)، شحاتة (2012) والتي أكدت أن ضيق مرافق التدريب وكثرة عدد المتدربين يشكلان عائقاً جوهرياً أمام جودة الخبرة الميدانية. وتشير هذه الدراسات إلى أن عدم ملائمة البيئة المادية يدفع المؤسسات إلى تضيق المشاركة الميدانية للمتدربين ويقلل من فرص التفاعل بينها وبين الأخصائيين. وتأتي في المرتبة الثانية مشكلة تكليف الطلبة المتدربين بأعمال إدارية أو مهام ليست من اختصاص الأخصائي النفسي بمتوسط (3.16)، وهي مشكلة وثقتها دراسات التدريب الميداني في مجالات متعددة، بما في ذلك بعض البرامج النفسية والاجتماعية، كما في دراسة مستريحي (2020) التي أظهرت انتشار ظاهرة تكليف المتدربين بمهام لا تمت بصلة لمجال تخصصهم، مما يحذر من فرصهم في اكتساب المهارات المهنية الحقيقية. ويتقاطع ذلك مع ما ذكرته دراسات عربية أخرى في التربية الخاصة والعمل الاجتماعي والتي أشارت إلى أن ضعف التزام المؤسسات بخطط التدريب الميداني يؤدي غالباً إلى انشغال المتدربين بمهام هامشية على حساب الخبرة التطبيقية.

كما أظهرت النتائج ارتفاع متوسط الشعور بالملل وعدم الفائدة نتيجة الروتين بنفس المتوسط (3.16)، وهي نتيجة منطقية بالنظر إلى محدودية الأنشطة التطبيقية التي يواجهها المتدربون في

بعض المؤسسات، خاصة تلك التي تعاني من عبء عمل منخفض أو عدم انتظام الجلسات العلاجية. وقد أشارت دراسات مثل الربيع (2016) والجلامدة (2015) إلى أثر الروتين على انخفاض دافعية المتدربين وشعورهم بالجمود المهني عند غياب الخبرات التطبيقية المتنوعة. وفيما يتعلق بالتعامل المباشر مع الحالات، فقد عبّر المشاركون عن صعوبة التواصل مع الحالات أو ذويهم، رغم أن متوسط الفقرة الخاصة بعدم السماح بحضور الجلسات العلاجية جاء منخفضاً، مما يشير إلى أن المؤسسات تحرص على حماية سرية الحالات، لكنها في الوقت نفسه تتيح فرص الملاحظة والمشاركة تحت إشراف مباشر. وهذا يتفق مع ما ذكره أبو الحسن (2011) والرنيتسي (2018) حول التوازن المطلوب بين مبدأ السرية ومتطلبات تعلم المهنة داخل بيئة الإرشاد والعلاج. أما أقل المعوقات بروزاً فجاءت في فقرة التعاون مع الزملاء في التدريب الميداني بمتوسط (1.93)، وهي نتيجة تتسق مع ما ظهر في بعد "المعوقات الذاتية"؛ حيث سجّلت مؤشرات التعاون مع المشرفين والأقران مستويات منخفضة من الصعوبة. وتُشير هذه النتيجة إلى امتلاك المتدربين مهارات تواصل فعّالة، وهو ما يدعمه ما ورد من دراسات مثل حسين (2024) والشرعة (2019) التي أوضحت أن مهارات الاتصال لدى طلبة المهن الإنسانية تمثّل عامل حماية ضد الضغوط الميدانية، وتساعد على تخفيف أثر التحديات المؤسسية. وتؤكد هذه النتائج مجتمعة أن المعوقات المؤسسية التي واجهها المتدربون في الدراسة الحالية تكاد تتركز في الجوانب الهيكلية والتنظيمية مثل (المساحة، المهام غير التخصصية، الروتين)، وهو ما يستلزم من الأقسام الأكاديمية ومؤسسات التدريب مراجعة اتفاقيات التدريب الميداني وتنظيم أعداد المتدربين بما يتناسب مع إمكانيات المؤسسة، إضافة إلى تعزيز التزام الجهات التدريبية بوضع خطط عمل واضحة ترتبط بمهام الأخصائي النفسي وتنسجم مع أهداف التدريب الميداني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما المعوقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني وتعود إلى مشرف مقر التدريب؟

جدول (6): معوّقات خاصة بمشرف مقر التدريب

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط	المعوّقات المرتبطة بمشرف مقر التدريب
4	منخفض	1.47	2.32	1. مشرف مقر التدريب ليس متخصصاً بعلم النفس
7	منخفض جداً	0.94	1.77	2. مشرف مقر التدريب حديث تخرج وليس لديه خبرة كافية
5	منخفض	1.29	2.12	3. يلزمي مشرف مقر التدريب بالقيام بالكثير من الأعمال الإدارية
6	منخفض	1.12	1.84	4. لا يتعامل مشرف مقر التدريب بعدالة ويميز بين المتدربين على حسب الاعتبارات الشخصية
3	منخفض	1.38	2.45	5. لا يقوم مشرف التدريب بمتابعة الأخصائيين المتدربين وتقديم التغذية الراجعة لهم
2	متوسط	1.46	2.7	6. لا يمتلك مشرف التدريب الوقت الكافي للإشراف على الأخصائيين المتدربين والقيام بمهامه بمقر التدريب
1	متوسط	1.43	2.59	7. لم يقوم مشرف المؤسسة بمساعدتي بفهم دوري أو مهامتي خلال التدريب الميداني
متوسط		0.98	2.17	المتوسط الحسابي العام للبعد

بيانات ميدانية: 2025

أظهرت نتائج جدول (6) أن المتوسط الحسابي العام لمستوى المعوّقات المرتبطة بمشرف مقر التدريب بلغ 2.17 من 5 بانحراف معياري بلغ (0.98)، ما يشير إلى أن هذه المعوّقات جاءت بمستوى منخفض مقارنة ببقية الأبعاد. وتُبرز هذه النتيجة أن العلاقة بين المتدربين والمشرفين الميدانيين تسير في إطار مقبول نسبياً، وأن التحديات تتركز أكثر في الجوانب التنظيمية والإجرائية لا في الكفاءة المهنية للمشرفين. وقد تصدّرت البنود "لا يمتلك مشرف التدريب الوقت الكافي للإشراف على

الأخصائيين المتدربين والقيام بمهامه بمقر التدريب " بمتوسط (2.70) و" لم يتم مشرف المؤسسة بمساعدتي في فهم دوري أو مهامي خلال التدريب " (2.59) قائمة البنود الأعلى، وكلاهما بمستوى متوسط. وتشير هذه النتائج إلى أن أبرز الصعوبات ترتبط بنقص الوقت المخصص للإشراف وضعف التوجيه الأولي للطلبة في بداية التدريب. وهذا يتسق مع ما ورد في الدراسات النظرية بالبحث حول فعالية الإشراف الميداني التي ترتبط بقدرة المشرف على توفير الدعم المستمر وتقديم التغذية الراجعة البناءة للمتدربين (الناكوع، 2019).

أما البنود التي حصلت على أقل المتوسطات، مثل "مشرف مقر التدريب حديث تخرج وليس لديه خبرة كافية" (1.77) و «لا يتعامل مشرف مقر التدريب بعدالة ويميز بين المتدربين " (1.84)، فقد جاءت بمستوى منخفض جداً، مما يشير إلى أن كفاءة المشرفين ومهنتهم تحظى بتقدير جيد من الطلبة، وأن المشكلات لا تتعلق بالتخصص أو الخبرة بقدر ما تتعلق بتنظيم الوقت وكثافة الأعباء داخل مقرات التدريب.

وتدعم هذه النتيجة ما ورد في الإطار النظري من أن المشرف الميداني هو المسؤول المباشر عن المتابعة اليومية للمتدرب، وأن جودة إشرافه ترتبط ارتباطاً وثيقاً باكتساب المهارات المهنية وتطوير التفكير التأملي (الناكوع، 2019). ومن ثم، فإن أي ضعف في المتابعة أو نقص في الوقت المخصص للإشراف ينعكس مباشرة على خبرة التعلم لدى المتدرب.

ويلاحظ أن هذه المشكلات مرتبطة ببعضها البعض، وقد يكون السبب كثرة أعداد المتدربين بالمؤسسة وقلة أعداد الأخصائيين المشرفين على المتدربين، لاسيما وأن أفراد العينة لم تكن لديهم ملاحظة على كفاءة المشرف بالمؤسسة وخبرته، حيث عبروا عن الفقرة "مشرف مقر التدريب حديث تخرج وليس لديه خبره كافية" بمتوسط منخفض جداً، وبالرغم من ذلك، فإن هذا البعد يعد الأقل توساً بين الأبعاد الأربعة. ويكمن تجاوز الصعوبات من خلال تقليص زيادة أعداد المؤسسات التدريبية، وتقليص أعداد الطلبة المتدربين بكل مؤسسة بما يتناسب مع عدد المشرفين المتواجدين بالمؤسسة مما يضمن التفاعل الجيد بين المشرف بالمؤسسة والطلبة المتدربين خاصة في الأسبوع الأول من التدريب من خلال التعريف بالمهام، ومن ثم بتقديم التغذية الراجعة طوال فترة التدريب. وبناءً على ذلك، يمكن تفسير نتائج هذا البعد بأنها تعكس معوقات هيكلية ناتجة عن ضغط الأعداد والتوزيع غير المتوازن للمشرفين، لا عن ضعف الكفاءة التخصصية.

لذا، تُوصي الدراسة - انسجامًا مع نتائجها - بضرورة إعادة تنظيم نسب الإشراف بين المؤسسات التعليمية ومقرات التدريب، وتفعيل آلية تنسيق دورية بين المشرف الأكاديمي والمشرف الميداني لضمان وضوح الأدوار وتكامل الإشراف، بما يرفع من جودة التدريب الميداني في تخصص علم النفس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما المعوّقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني وتعود إلى المشرف الأكاديمي؟

جدول (7): معوّقات خاصة بالمشرف الأكاديمي

المعوّقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1. عدم انتظام المشرف الأكاديمي في زيارة المتدربين بالمؤسسة	2.70	1.48	متوسط	1
2. التواصل بين المشرف الأكاديمي والمشرف الميداني ضعيف	2.66	1.37	متوسط	2
3. يوجد تعارض بين توجيهات المشرف الأكاديمي والمشرف الميداني	2.60	1.35	منخفض	4
4. لا يقوم المشرف الأكاديمي بتقديم التغذية الراجعة لي بشكل مستمر ولا يزودني بالنصائح والتوجيهات	2.64	1.45	متوسط	3
5. لا يراعي المشرف الأكاديمي الخصائص المتدرّبين أثناء تحديد أوقات الاجتماعات	2.17	1.3	منخفض	5
المتوسط الحسابي العام للبعد	2.55	1.39	منخفض	

بيانات ميدانية: 2025

أظهرت نتائج الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي العام للمعوّقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي بلغ (2.55) بانحراف معياري (1.39)، وهو أعلى انحراف معياري بين أبعاد الدراسة الأربعة، الأمر الذي يشير إلى ارتفاع درجة التباين في استجابات المبحوثين مقارنة ببقية الأبعاد.

ويعكس هذا التباين اختلاف خبرات المتدربين في الإشراف الأكاديمي، وتباين انتظام الزيارات ومستوى المتابعة بين المسارات والتخصصات الفرعية ومقرات التدريب المختلفة. وقد أظهرت النتائج أن أعلى بندين من حيث المتوسط هما: عدم انتظام المشرف الأكاديمي في زيارة الطلبة بالمؤسسة التدريبية بمتوسط (2.70)، يليه ضعف التواصل بين المشرف الأكاديمي والمشرف الميداني بمتوسط (2.66)، ثم غياب التغذية الراجعة المستمرة بمتوسط (2.64)، وجميعها عند مستوى متوسط. وتُشير هذه النتائج إلى أن المعوقات الإشرافية لا ترتبط بضعف كفاءة المشرفين بقدر ما ترتبط بقيد تنظيمي وزمني ناتج عن طبيعة النظام الجامعي القائم على ثلاثة فصول دراسية قصيرة، والذي يحد من قدرة المشرف الأكاديمي على القيام بزيارات ميدانية متكررة، وهي عادة لا تتجاوز ثلاث زيارات إلى أربع لكل فصل.

وترتبط هذه النتائج ارتباطاً مباشراً بالمعوقات الذاتية التي ظهرت في البعد الأول (الجدول 2)، مثل شعور بعض الطلبة بالضياع في بداية التدريب وعدم وضوح الدور المهني؛ إذ يشير ضعف التواصل وغياب التغذية الراجعة إلى تقليص فرص التوجيه، وهو ما أكدته دراسات عربية سابقة. فقد أشارت دراسة قليوبي وآخرون (2018) إلى أن الإشراف الأكاديمي الفعال يمثل أحد أهم عناصر نجاح التدريب الميداني، وأن غياب الزيارات المنتظمة يؤدي إلى نقص المتابعة المهنية وضعف توجيه الطلبة خلال المواقف الإكلينيكية. كما أوضحت دراسة الناكوع (2019) أن ضعف التنسيق بين المشرفين الأكاديميين والميدانيين يعدّ من أكبر التحديات التي تعيق تكامل الأدوار داخل منظومة التدريب. كما يُعدّ بند تعارض التوجيهات بين المشرف الأكاديمي والمشرف الميداني بمتوسط (2.60) مؤشراً إضافياً على الاضطراب التنظيمي في بعض مواقع التدريب. وقد فسرت ذلك دراسات عربية مشابهة مثل الرنتيسي (2018) والهلالات (2016)، والتي أكدت أن غياب آليات واضحة للتواصل بين المشرفين يؤدي إلى نقل تعليمات متباينة للطلبة، وينعكس سلباً على أداء المتدرب وفهمه لطبيعة المهام المهنية التي يجب أن يضطلع عليها خلال فترة التدريب.

وتشير النتائج عموماً إلى أن المشكلة الأساسية ليست في ضعف أداء المشرفين؛ بل في غياب منظومة إشرافية متكاملة تضمن التواصل المنتظم، والتنسيق المستمر، وتبادل التغذية الراجعة بين الأطراف. وهذا يتوافق مع ما أشار إليه قليوبي وآخرون (2018) من ضرورة تعزيز العلاقة بين الجامعة ومقر التدريب، وتفعيل قنوات اتصال فعّالة لضمان تقديم دعم مهني مستمر للطلاب. وبناءً

على ذلك، تقترح الدراسة ضرورة تعزيز الدور الإشرافي للأعضاء الأكاديميين عبر زيادة انتظام الزيارات، وتفعيل اللقاءات المشتركة مع مشرفي المؤسسات التدريبية، سواء من خلال اللقاءات الحضورية أو المنصات الإلكترونية. كما توصي بتطبيق نظام متابعة موحد يتضمن توثيق الزيارات الإشرافية وتبادل الملاحظات بين المشرفين الأكاديميين والميدانيين، بما يضمن تكامل الأدوار ويرفع من جودة تجربة التدريب الميداني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في المعوّقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني تُعزى إلى متغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار مان-ويتني (Mann-Whitney U) لتحليل الفروق بين الطلاب والطالبات في متوسط درجاتهم على أبعاد معوّقات التدريب الميداني الأربعة. ويوضح جدول (6) أن قيم (P) لجميع الأبعاد تراوحت بين 0.079 و 0.977 وهي جميعها أعلى من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أي من معوّقات التدريب الأربعة كما هو موضح بجدول رقم 8.

جدول (8): مقارنة المعوّقات بين الطلاب والطالبات في المعوّقات

المعوّقات	U	قيمة P	z	r
المعوّقات المرتبطة بالطلبة	1034.00	.905	-0.12	.01
المعوّقات المرتبطة بمقر التدريب	1162.00	.482	0.71	.06
المعوّقات المرتبطة بمشرف مقر التدريب	1323.00	.079	1.75	.15
المعوّقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي	1058.00	.977	0.03	.00

ويعكس هذا التقارب الواضح أن تجربة التدريب الميداني المقدمة للطلاب والطالبات متكافئة من حيث الإعداد الأكاديمي والفرص الإشرافية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يطبق منظومة موحدة في تقديم المقررات النظرية والتطبيقية لكلا الشطرين، وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب، مما يضمن تجانس محتوى المقررات، وآليات التقييم، واستمارات المتابعة الميدانية. كما أن

جميع الجهات التدريبية المعتمدة تستقبل الطلاب والطالبات في نفس المقرات، باستثناء المسار الإرشادي الذي يرتبط بمدارس حكومية مخصصة، وهو استثناء تنظيمي لا يؤثر جوهرياً في محتوى التدريب أو آلياته.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الإطار النظري من أن المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس ليست مؤثراً رئيساً في جودة التدريب، طالما كانت بيئة التدريب موحدة والإشراف منظماً وفق معايير واضحة (قليوبي وآخرون، 2018). كما أن غياب الفروق يعكس نجاح القسم في تحقيق العدالة الأكاديمية والمهنية بين شطري الطلاب والطالبات، بما يتماشى مع أهداف الخطط الوطنية في تطوير التعليم الجامعي وضمان تكافؤ فرص التدريب.

ومن ثم، تُظهر هذه النتائج أن الفروق الإدراكية بين الجنسين محدودة للغاية، وأن المعوقات التي يواجهها المتدربون ذات طبيعة تنظيمية وهيكلية مشتركة، تتعلق بآليات الإشراف والتنسيق المؤسسي أكثر من ارتباطها بالخصائص الفردية أو الفروق بين الذكور والإناث. وعليه، توصي الدراسة بالاستمرار في تطبيق معايير الجودة الموحدة للتدريب الميداني، مع تعزيز قنوات التواصل بين المشرفين في شطري الطلاب والطالبات لضمان تبادل الخبرات وتكامل الممارسات الإشرافية بينهما.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في المعوقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني تعزى إلى متغير المسار التدريبي؟

لدراسة الفروق في المعوقات المدركة عبر المسارات التدريبية الأربعة، تم استخدام اختبار كروسكال-واليس (Kruskal-Wallis H) نظراً لعدم اعتدالية توزيع البيانات وعدم تكافؤ أحجام المجموعات. كما تم اعتماد اختبار دان (Dunn's test) للتحليل البعدي عند وجود دلالة إحصائية.

جدول (8): نتائج اختبارات كروسكال-واليس للمقارنة بين المسارات التدريبية في المعوقات الأربعة

المعوقات	H	df	قيمة P	Eta-squared (η^2) قيمة الأثر
المعوقات المرتبطة بالطلبة	1.253	3	.740	0.009
المعوقات المرتبطة بمقر التدريب	7.111	3	.068	0.055
المعوقات المرتبطة بمشرف مقر التدريب	17.102	3	.001	0.132
المعوقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي	5.329	3	.149	0.041

بيانات ميدانية: 2025

يبين جدول (8) نتائج اختبار كروسكال-واليس، إذ لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات الخاصة بالطلبة ($p = 0.740$)، أو المعوقات الخاصة بمقر التدريب ($p = 0.068$) أو المعوقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي ($p = 0.149$). بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($p < 0.001$) في بُعد المعوقات المرتبطة بمشرف مقر التدريب، حيث بلغت قيمة الاختبار $H(3) = 17.10$ بحجم تأثير متوسط ($\eta^2 = 0.132$). وكشف التحليل البعدي باستخدام اختبار Dunn's عن أن متدربي مسار علم النفس الصناعي والتنظيمي واجهوا مستوى أعلى من المعوقات المرتبطة بمشرف مقر التدريب ($M = 3.17, SD = 0.27$) مقارنةً بزملائهم في المسارات الأخرى عند مستوى دلالة ($p < 0.05$). أما متدربو المسار العيادي في مقرات المؤسسات والمراكز الخاصة فقد سجلوا أدنى متوسط للمعوقات ($M = 2.49, SD = 0.56$) يليهم متدربو المسار العيادي في المستشفيات ($M = 2.50, SD = 0.54$) في حين جاء مستوى متدربي المسار الإرشادي في المدارس متوسّطاً ($M = 2.82, SD = 0.38$).

جدول (9): نتائج التحليل البعدي (Dunn's Post-hoc) للمقارنة بين المسارات التدريبية في بُعد معوقات مشرف مقر التدريب

المقارنة بين المسارات	فرق متوسط الرتب (Mean Rank Diff.)	قيمة Z	قيمة p المصححة (Holm- Bonferroni)	الدالة
الصناعي والتنظيمي × العيادي (مراكز خاصة)	+34.2	3.71	0.002	دالة
الصناعي والتنظيمي × العيادي (مستشفيات)	+33.1	3.58	0.003	دالة
الصناعي والتنظيمي × الإرشادي (مدارس)	+21.8	2.84	0.018	دالة
الإرشادي × العيادي (مراكز خاصة)	+12.4	1.92	0.112	غير دالة
الإرشادي × العيادي (مستشفيات)	+11.3	1.81	0.128	غير دالة
العيادي (مستشفيات) × العيادي (مراكز خاصة)	+1.1	0.29	0.765	غير دالة

يُظهر جدول (9) نتائج التحليل البعدي لاختبار Dunn للمقارنة بين المسارات التدريبية في بُعد المعوقات المرتبطة بمشرف مقر التدريب، بعد أن أثبت اختبار كروسكال-واليس وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربعة. وتشير النتائج بوضوح إلى أن مسار علم النفس الصناعي والتنظيمي سجل أعلى متوسط رتي مقارنة ببقية المسارات؛ حيث ظهرت الفروق دالة إحصائياً عند مقارنته بكل من مسار العيادي بالمراكز الخاصة ومسار العيادي بالمستشفيات والمسار الإرشادي. ويُعدّ هذا النمط متسقاً مع المتوسطات الفعلية المبينة في بيانات الدراسة، والتي وضعت المسار الصناعي في المرتبة الأعلى من حيث إدراك المعوقات. وتوضح النتائج كذلك أن الفروق بين المسارات العيادية (المراكز الخاصة مقابل المستشفيات) غير دالة إحصائياً، وهو ما يعكس تشابه طبيعة الإشراف وآليات العمل في هذين النمطين من البيئات التدريبية، مما يؤدي إلى تقارب مستويات

المعوّقات المدركة بين متدربيهما. أما المسار الإرشادي فجاء في موقع متوسط، حيث لم تظهر فروق دالة بينه وبين المسارين العياديين، بينما ظهرت فروق دالة بينه وبين المسار الصناعي، مما يشير إلى أن مستوى الإشراف المدرسي أكثر تنظيمًا مقارنةً بالبيئات الصناعية، لكنه لا يصل إلى المستوى التنظيمي للمسارات العيادية.

وتنسجم هذه النتائج مع ما أشارت إليه الأدبيات السابقة مثل دراسات قليوبي و آخرون (2018) والناكوع (2019)، التي أكدت أن كفاءة الإشراف الميداني تختلف باختلاف طبيعة المؤسسة التدريبية ومستوى خبرة المشرفين، وأن ضعف تنظيم الإشراف في بعض البيئات - خاصة المؤسسات الصناعية والتنظيمية - يؤدي إلى ارتفاع مستوى المعوّقات المدركة لدى المتدربين، فعلى عكس المسارات العيادية والإرشادية التي تعتمد على مشرفين ذوي خبرة مهنية واضحة وأدوار إشرافية محددة، لا تزال الكثير من المؤسسات في المسار الصناعي والتنظيمي حديثة العهد في استقبال متدربي علم النفس، مما يخلق فجوات في آليات التوجيه، والتقييم، والمتابعة المهنية. وبشكل عام، تعكس نتائج التحليل البعدي أن الاختلاف بين المسارات التدريبية لا يكمن في طبيعة الطالب أو خصائصه الشخصية؛ بل في طبيعة بيئة التدريب ذاتها، ومستوى النضج التنظيمي للمؤسسات التي تستقبل المتدربين، وخبرة المشرفين الميدانيين فيها. وهو ما يؤكد أهمية مراجعة سياسات اعتماد مقرات التدريب، وتطوير برامج إعداد المشرفين في المسار الصناعي والتنظيمي تحديداً، بما يعزز جودة الإشراف ويرفع من كفاءة الخبرة الميدانية لطلبة علم النفس. من منظور تطبيقي، تبرز الحاجة إلى تطوير برامج تدريب المشرفين في المؤسسات الصناعية والتنظيمية، وإعادة النظر في آليات اعتماد مقرات التدريب، بما يضمن توافر معايير الإشراف المهني والخبرة التخصصية المطلوبة. كما يُوصى بزيادة التعاون بين أقسام علم النفس والقطاعين الصناعي والإداري؛ لإنشاء شبكات تدريب ميداني مستدامة توفر بيئات تعلم أكثر تنظيمًا وفاعلية.

خاتمة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن المعوّقات التي تواجه طلبة علم النفس خلال التدريب الميداني، وذلك من خلال تحليل أربعة أبعاد رئيسة تشمل: المعوّقات الذاتية للمتدرب، والمعوّقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي، والمعوّقات المتعلقة بمشرف مقر التدريب، والمعوّقات المؤسسية داخل بيئات التدريب الميداني. وقد أسهم المنهج الوصفي التحليلي، مدعومًا بالأساليب الإحصائية غير

المعلمية، في تقديم صورة متكاملة عن طبيعة التحديات التي يواجهها المدربون بين المسارات التدريبية المختلفة.

وأظهرت النتائج أن مستوى المعوقات التي يواجهها الطلبة في مجملها يقع في النطاق المتوسط، وهو ما يؤكد أن تجربة التدريب الميداني تسير في الاتجاه الصحيح، رغم وجود جوانب بحاجة إلى تطوير. فقد أظهر البعد المتعلق بالطالب بعض الصعوبات الطبيعية المصاحبة لمرحلة الانتقال من الإعداد النظري إلى الممارسة العملية، أبرزها الشعور بالضيق في بداية التدريب وصعوبة الربط بين المهارات النظرية والتطبيقية. كما كشفت النتائج عن وجود تحديات في الإشراف الأكاديمي والميداني، أهمها ضعف انتظام الزيارات الإشرافية، وتفاوت مستوى التواصل بين المشرفين، وهي عوامل ترتبط بطبيعة النظام الأكاديمي متعدد الفصول وقصر فترات التدريب. وفيما يتعلق بالمعوقات المؤسسية، برزت مشكلات تتعلق بضيق المساحات، وغياب الأماكن المخصصة للمدربين، وتكليفهم بمهام لا تتصل مباشرة بتخصصهم، وهو ما يتطلب إعادة تقييم آليات اعتماد مقرات التدريب بما يضمن توافرها مع الأهداف المهنية للتدريب. كما أظهرت الدراسة أن المسار الصناعي والتنظيمي يواجه أعلى مستوى من المعوقات مقارنة ببقية المسارات، ويرتبط ذلك بحداثة هذا المسار، وتفاوت جاهزية المؤسسات الصناعية لاستقبال متدربي علم النفس، وضعف التنظيم الإشرافي فيها، في حين أظهرت المسارات العبادية والإرشادية مستويات أقل من المعوقات نتيجة وضوح الأدوار المهنية وتوفر مشرفين ذوي خبرة.

وتُبرز نتائج الدراسة الحاجة إلى تعزيز التكامل بين عناصر منظومة التدريب الأربعة: المدرب، والمشرف الأكاديمي، والمشرف الميداني، والمؤسسة التدريبية. كما تؤكد أهمية رفع مستوى الإعداد التطبيقي للمقررات العملية قبل مرحلة التدريب، وتنظيم لقاءات تعريفية مسبقة، وتوحيد آليات التقييم والإشراف، وتفعيل قنوات التواصل بين الجامعة، ومقرات التدريب لضمان اتساق الأدوار الإشرافية. وبعد الاهتمام بتطوير بيئات التدريب—خصوصاً في المسارات الناشئة—مدخلاً محورياً لتحسين جودة الإعداد المهني للأخصائي النفسي. وبصورة عامة، تُسهم هذه الدراسة في سد فجوة بحثية واضحة في الأدبيات العربية المتعلقة بالتدريب الميداني في تخصص علم النفس، من خلال تقديم تحليل مقارن بين المسارات التدريبية المختلفة، وتبسيط الضوء على التحديات الفعلية التي يواجهها المدربون. وتفتح النتائج المجال أمام أبحاث مستقبلية تتناول أثر المتغيرات الأكاديمية والتنظيمية على

جودة التدريب، إلى جانب دراسات نوعية تركز على خبرات المشرفين والمتدربين داخل البيئات المهنية المتنوعة.

التوصيات

- بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج توصي الباحثة بما يلي:
- إعداد دليل تدريبي يوضح المهارات والمعارف والقيم التي يجب على المتدربين تعلمها وتحقيقها كناتج للتعليم، موزعة على الأسابيع الدراسية الخاصة بالفصل الدراسي وتكون بالاتفاق بين القسم العلمي ومقرات التدريب بما يتناسب مع المسار التدريبي للطلاب.
- عمل دورات تهيئة أو لقاءات للطلبة المتدربين في بداية الفصل الدراسي قبيل بدء مرحلة التدريب الميداني يحضرها كل من مشرفي المؤسسات التدريبية والمشرفين الأكاديميين حتى تتضح خطة التدريب الميداني.
- ضرورة عقد اجتماعات حضورية وعن بعد بين كل من المشرف الأكاديمي والمشرف المؤسسي بحضور الطلبة المتدربين مع ضرورة تقديم تغذية راجعة للطلبة بشكل مستمر.
- التأكد من توافر المشرفين ذوي الخبرة والكفاءة والإمكانيات بمقرات المؤسسات التدريبية خاصة بمسار علم النفس الصناعي والتنظيمي لكونه فرع حديث التطبيق بالمملكة العربية السعودية؛ للوصول بالطلبة إلى أفضل تجربة تدريبية تحقق أهدافها المرجوة منها مما يصقل مهاراتهم المهنية وشخصياتهم.
- التأكد من جودة الجهات التدريبية وإمكانياتها المادية والبشرية مما يساهم في التغلب على المعوقات خاصة المتعلقة بمقر التدريب ومشرف التدريب بالمؤسسة.
- ضرورة زيادة عدد ساعات المحاضرات العملية للمقرات ذات الطبيعة التطبيقية كالاختبارات والمقاييس، وفنيات المقابلة، والإرشاد والعلاج النفسي.
- ضرورة تشجيع الباحثين على إجراء دراسات تتناول المعوقات على عدد أكبر من الأخصائيين المتدربين بالجمال النفسي وسبل تجاوزها لكل مسار سواء من الطلبة أو من الخريجين الراغبين بالحصول على رخصة الممارسة كمعالج نفسي من هيئة التخصصات الصحية بالمملكة العربية السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

- آل سعود، الجوهرة سعود، وعبد الحافظ، فاتن محمد عامر. (2018). رؤية مستقبلية لتطوير آليات الممارسة العامة لتفعيل التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية، مجلة كلية الآداب، جامعة الملك سعود. 30 (3)، 105-147. https://arts.ksu.edu.sa/sites/arts.ksu.edu.sa/files/imce_images/5_0.pdf
- آل مشرف، فريدة عبد الوهاب. (2005). أثر التدريب الميداني في بعض السمات الشخصية لعينة من المرشدات الطالبات بجامعة الملك سعود الرياض-المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 31، 117-139. <https://doi.org/10.34120/jgaps.v31i117.1725>
- أبو الحسن، نبيل محمد. (2011). المعوقات التي تواجه المشرفين في تحقيق جودة التدريب الميداني بالمدارس، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان، 3، 3875-3929.
- إلياس، إيمان محمد. (2006). جودة تدريب طلاب الخدمة الاجتماعية على مهارات الممارسة المهنية: دراسة مطبقة بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، 2، 797-852.
- باغريب، أماني، باحشوان. فتحية والعيدروس. مريم. (2019). معوقات التدريب الميداني لطالبات الخدمة الاجتماعية بكلية البنات جامعة حضرموت مجلة جامعة حضرموت للعلوم الإنسان، 16 (2)، 463-491. <https://hu.edu.ye/hu-publications/journals/index.php/huhj/article/view/196>
- بدر الدين، أحلام أحمد جميل والحيميدي، مؤيد عبد الهادي (2021). معوقات تطبيق الخطة العلاجية الفردية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلّمي/ات تدريبات النطق في المنطقة الغربية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 13 (44.1)، 37-72. <https://doi.org/10.21608/SERO.2021.214091>
- الجلامدة، فوزية. (2015). تقويم فاعلية التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة القصيم ومقترحات تطويره" دراسة ميدانية مجلة العلوم التربوية والنفسية، 9 (1)، 45-93. <https://ieps.qu.edu.sa/index.php/iep/article/view/1608>
- حسين، سليمان. (2024). معوقات التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية من وجهة نظر الطلاب- دراسة حالة طلاب قسم الخدمة الاجتماعية جامعة غرب كردفان/السودان 2023م. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 5 (1)، 440-466. <https://doi.org/10.53796/hnsj51/29>
- حمدي، محمد نزيه وخطاطبة، يحيى مبارك. (2013). أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة، والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعتي اليرموك والأردنية مجلة اتحاد الجامعات العربية لبحوث التعليم العالي، 4 (33)، 217-234. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaaru_rhe/vol39/iss1/1

- خلف، عبد الحكيم. (2019). الضغوط المرتبطة بالتدريب الميداني وعلاقتها بالعائد المهني لدى عينة من طلاب جامعة قطر رؤية استشرافية من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*، 16(1)، 157-193.
https://jfs.journals.ekb.eg/article_61872.html
- الدمرداش، نعمات محمد. (2005). أسس التدريب العملي في الخدمة الاجتماعية: الجزء النظري، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، القاهرة.
- رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. (2016) في رؤية المملكة العربية السعودية 2030
<https://vision2030.gov.sa>
- الربيع، أحمد إبراهيم. (2016). فعالية التدريب الميداني في إكساب طلاب الخدمة الاجتماعية المهارات المهنية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، 56(1)، 469-496.
https://egisw.journals.ekb.eg/article_176177.html
- رجب، إبراهيم. (2000). الخدمة الاجتماعية والمشكلات الاجتماعية والسياسات الاجتماعية. كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- رضوان، محمود على محمود. (2020). معوقات جودة التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، 21(1)، 413-460.
https://jfs.journals.ekb.eg/article_118334.html
- الرتنيسي، أحمد محمد. (2018). معوقات استفادة طلبة الخدمة الاجتماعية من التدريب الميداني في المؤسسات الاجتماعية من وجهة نظر الطلبة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، 46، 78-102.
<https://journals.qou.edu/index.php/jrresstudy/article/view/2293>
- الرواشدة، علاء زهير، العرب، أسماء و يوسف، انعام. (2019). صعوبات التدريب الميداني لتخصص علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية من وجهة نظر من الطلاب في جامعة عجمان. *حوليات جامعة قلمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، 13(2)، 197-242.
<http://dspace.univ-guelma.dz:8080/xmlui/handle/123456789/7951>
- سالم، سري محمد رشدي. (2012). معوقات التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمون. *مجلة التربية الخاصة*، 1(1)، 202-256.
https://mtkh.journals.ekb.eg/article_168538.html
- شبيطه، زردة حسن. (2011). معوقات التدريب الميداني بمجالات الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، 76، 1-80.
- شحاته، عصام محمود. (2010). جودة التدريب الميداني كأحد معايير الاعتماد لمعاهد الخدمة الاجتماعية، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان، 30، 1295-1368.

- الشرعة، علي محمد. (2019). مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة حائل، مجلة جامعة القلنس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 10(28)، 39-49.
<https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/2166>
- الشهراني، مشاعل سعد عامر. والشهراني، عبدالله بن فلاح. (2022). تصور مقترح لتفعيل دور التعليم التقني في تلبية متطلبات سوق العمل في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (25)، 1-31.
<https://doi.org/10.55074/hesj.v0i25.529>
- الصقري، ربيع والسالمي، محسن. (2023). واقع ومعوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني في التدريب الميداني بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر المشرفين والمرشدين. مجلة العلوم التربوية، 22(22)، 143-
<https://doi.org/10.29117/jes.2023.0124166>
- عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (1998). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- المغربي، راندا محمد والغامدي، وجدان سعيد. (2023). صعوبات التدريب الميداني للطالبات الملمات في الطفولة المبكرة في بعض الجامعات السعودية. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة-جامعة المنصورة 3(9)، 779-841.
https://maml.journals.ekb.eg/article_300066.html
- فتح الله، عير نيازي. (2024). صعوبات التدريب الميداني لدى طلبة الخدمة الاجتماعية في المجال الطبي دراسات في الخدمة الاجتماعية، 65(2)، 479-522.
https://dss.journals.ekb.eg/article_339411.html
- قاسم، ماجد. (2021). معوقات التدريب الميداني بالمعاهد الصحية الخاصة بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر الطلبة. مجلة الدراسات الاجتماعية، 27(3)، 109-140.
- قليوبي، خالد، التوني، سمير والشهري، حسن. (2018). التدريب العملي التطبيقي للدارسي علم النفس. (ط3) مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز. جدة
- المستريحي، مها. (2020). معوقات التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات كليات التربية في الجامعات السعودية دراسة حالة: جامعة حائل. مجلة الإدارة والتنمية للبحوث والدراسات، 9(2)، 150-179.
<https://asjp.cerist.dz/en/article/138946>
- مسعود، وائل. (2004). أهمية التدريب الميداني وأثره على نمو الشخصية المهنية والكفايات التعليمية لطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود. المجلة العربية للتربية الخاصة، 4(4)، 97-144.
- الناكوع، فاطمة جمعة محمد. (2019). التدريب الميداني وعلاقته برفع كفاءة الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي. مجلة أبحاث، 14(14)، 387-420.

نحشل، مها وعبد الباقي، فهد. (2021). الصعوبات والتحديات التي تواجه طالبات الخدمة الاجتماعية خلال التدريب الميداني في مؤسسات المملكة العربية السعودية التعليمية: دراسة كيفية مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 13(4)، 1-21. [https://drive.uqu.edu.sa/_/jss/files/13\(4\)/1.pdf](https://drive.uqu.edu.sa/_/jss/files/13(4)/1.pdf)

الهلال، خليل. (2016). معوقات التدريب الميداني لدى طلبة العمل الاجتماعي في الجامعة الأردنية، دراسات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 42 (1)، 1104-1129.

ترجمة المراجع العربية:

- Al Saud, Aljawhara Saud, & Abd Al-Hafiz, Faten Muhammad Amer. (2018). A future vision for developing general practice mechanisms to activate field training for social work students. *Journal of the College of Arts, King Saud University*, 30(3), 105-147.
- Al-Musharraf, Faridah Abd Al-Wahab. (2005). The impact of field training on some personality traits of female counselors at King Saud University. *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies*, 31, 117-139.
- Abu Al-Hasan, Nabil Muhammad. (2011). Obstacles facing supervisors in achieving field training quality in the school setting. *Journal of Studies in Social Work and Human Sciences, Helwan University*, 3, 3875-3929.
- Elyas, Iman Muhammad. (2006). Quality of training social work students on professional practice skills: Applied study at Helwan University. *Journal of Studies in Social Work and Human Sciences*, 20(2), 797-852.
- Bagharib, Amani, Bahashwan, Fathiyah, & Al-Aidroos, Maryam. (2019). Obstacles of field training for female social work students at Girls College, *Hadhrumout University. Hadhrumout University Journal of Humanities*, 16(2), 463-491.
- Badr Al-Din, Ahlam Ahmad Jamil, & Al-Humaidi, Muaid Abd Al-Hadi. (2021). Obstacles to applying individualized treatment plans for students with autism spectrum disorder from the perspective of speech training teachers. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 13(44.1), 37-72.
- Al-Jalmdah, Fawziyah. (2015). Evaluating the effectiveness of field training from the perspective of female students of the Department of Special Education, Qassim University. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 9(1), 45-93.
- Hussein, Sulayman. (2024). Obstacles of field training for social work specialization from students' perspectives: A case study at University of West Kordofan, Sudan. *Journal of Human and Natural Sciences*, 5(1), 440-466.
- Hamdi, Muhammad Nazeem, & Khatatbah, Yahya Mubarak. (2013). The effect of field training on perceived self-efficacy and counseling skills for students of psychological counseling at Yarmouk University and the University of Jordan. *Arab Universities Union Journal for Higher Education Research*, 33(4), 217-234.
- Khalaf, Abd Al-Hakim. (2019). Field training-related stress and its relation to professional outcomes among Qatar University students. *Journal of the Faculty of Social Work Studies and Social Research*, 16(16), 157-193.
- Al-Demerdash, Ni'mat Muhammad. (2005). *Foundations of practical training in social work: Theoretical part*. Higher Institute of Social Work, Cairo.
- Saudi Vision 2030. (2016). Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. Retrieved from [https://vision2030.gov.sa] (https://vision2030.gov.sa)

- Al-Rabee', Ahmad Ibrahim. (2016). Effectiveness of field training in providing social work students with professional skills. *Egyptian Association of Social Workers, Journal of Social Work*, 56(1), 469–496.
- Rajab, Ibrahim. (2000). *Social work, social problems, and social policies*. Faculty of Social Work, Helwan University.
- Radwan, Mahmoud Ali Mahmoud. (2020). Obstacles to field training quality for social work students. *Journal of the Faculty of Social Work for Studies and Social Research*, 21(1), 413–460.
- Al-Rantisi, Ahmad Muhammad. (2018). Obstacles to benefiting from field training in social institutions from students' perspectives. *Al-Quds Open University Journal for Humanities and Social Research*, 46, 78–102.
- Al-Rawashdeh, Alaa Zuhair, Al-Arab, Asma, & Youssef, In'am. (2019). Difficulties of field training in sociology and social work specialization from students' perspectives at Ajman University. *Annals of Guelma University for Social and Human Sciences*, 13(2), 197–242.
- Salem, Sara Muhammad Rushdi. (2012). Obstacles of field training in special education programs from student-teachers' perspectives. *Journal of Special Education*, 1(1), 202–256.
- Shubaytah, Zardah Hassan. (2011). Obstacles of field training in generalist social work practice. *An-Najah University Journal for Research – Humanities*, 76, 1–80.
- Shehata, Issam Mahmoud. (2010). Field training quality as a criterion for accreditation of social work institutes. *Studies in Social Work and Human Sciences, Helwan University*, 30, 1295–1368.
- Al-Shara'ah, Ali Muhammad. (2019). Problems of field training among special education students at University of Ha'il. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Studies*, 10(28), 39–49.
- Al-Shahrani, Mashael Saad Amer, & Al-Shahrani, Abdullah bin Falah. (2022). A proposed framework to enhance the role of technical education in meeting labor market needs in light of Saudi Vision 2030. *Journal of Educational Sciences and Humanities*, 25, 1–31.
- Al-Saqriyah, Rabi' Muhammad, & Al-Salmi, Mohsen Nasser. (2023). Reality and obstacles of applying e-supervision in field training at Sultan Qaboos University. *Journal of Educational Sciences*, 22(22), 143–166.
- Ubaydat, Zoqan, Adas, Abd Al-Rahman, & Abd Al-Haqq, Kaid. (1998). *Scientific research: Its concepts, tools, and methods*. Dar Al-Fikr.
- Al-Maghribi, Randa Muhammad, & Al-Ghamdi, Wajdan Saeed. (2023). Difficulties of field training for early childhood female teachers in Saudi universities. *Scientific Journal of the Faculty of Early Childhood Education – Mansoura University*, 9(3), 779–841.
- Fathallah, Abeer Nyazi. (2024). Difficulties of field training for social work students in the medical field. *Studies in Social Work*, 65(2), 479–522.
- Qasim, Majid. (2021). Obstacles of field training in private health institutes in Yemen from students' perspectives. *Journal of Social Studies*, 27(3), 109–140.
- Qalyoubi, Khalid, Al-Tuni, Samir, & Al-Shahri, Hassan. (2018). *Applied practical training for psychology students* (3rd ed.). Scientific Publishing Center, King Abdulaziz University.
- Al-Mustrayhi, Maha. (2020). Obstacles of field training from the perspective of female education students in Saudi universities: Ha'il University as a case study. *Journal of Management and Development for Research and Studies*, 9(2), 150–179.
- Masoud, Wael. (2004). Importance and impact of field training on professional development and teaching competence of special education students at King Saud University. *Arab Journal of Special Education*, 4, 97–144.

- Al-Nakou', Fatimah Jum'ah Muhammad. (2019). Field training and its relation to improving professional performance of social workers. *A'bath Journal*, 14, 387–420.
- Nihshal, Maha, & Abd Al-Baqi, Fahd. (2021). Difficulties and challenges faced by female social work students during field training in Saudi educational institutions: A qualitative study. *Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences*, 13(4), 1–21.
- Al-Hilalat, Khalil. (2016). Obstacles of field training among social work students at the University of Jordan. *Journal of the Faculty of Humanities and Social Sciences*, 42(1), 1104–1129.

المراجع الأجنبية:

- Acklin, M. W., & Velasquez, J. P. (2021). Improving criminal responsibility determinations using structured professional judgment. *Frontiers in Psychology*, 12, 700-991. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.700991>
- Ajlan, M. & Al-Ghamdi, S. (2020). The Role of Field Training in Improving Professional Practice Among Students of the College of Architecture and Planning, King Saud University. *JES. Journal of Engineering Sciences*, 48(6), 1427-1452. doi: 10.21608/jesaun.2020.338738
- Anjum, S. (2020). Impact of Internship Programs on Professional and Personal Development of Business Students: A Case Study from Pakistan. *Future Business Journal*, 1-13 <https://doi.org/10.1186/s43093-019-0006-4>
- Babadi Akashe, Z., Nasr Esfahani, A. R., Nili Ahmabad, M. R., & Tabatabaei, S. M. S. (2023). Obstacles and Challenges for the Implementation of Internship in Bachelor of Psychology. *Education Strategies in Medical Sciences*, 15(6), 546–555 : <http://edcbmj.ir/article-1-1861-en.html>
- Barnett, J. E., & Johnson, W. B. (2023). Ethical issues in working with trainees with problems of professional competence. In *American Psychological Association eBooks* (149–169). <https://doi.org/10.1037/0000340-009>
- Bedford, S., Repa, L., & Renouf, A. (2020). Supervision in interprofessional education: Benefits, challenges, and lessons learned. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(1), 16. <https://doi.org/10.1037/int0000167>
- Cataldo, F., Chang, S., Mendoza, A., & Buchanan, G. (2021). A perspective on client-psychologist relationships in videoconferencing psychotherapy: literature review. *JMIR Mental Health*, 8(2), e19004. <https://doi.org/10.2196/19004>
- Carter, C., Northway, R., & Gait, S. (2022). Drinking from an empty glass: a mixed-method analysis of counselling psychology trainees' stress and barriers to self-care. *Counselling Psychology Review*, 37(2), 4-13. <https://doi.org/10.53841/bpscpr.2022.37.2.4>
- Connell, C. J., Brown, T., Hewitt, A., Grieve, A., O'Donovan, R., Malone, D. T., Ross, B., Cousland, R., Oliaro, L., & Yu, M. (2021). Resilience, professionalism, and reflective thinking: The three-legged stool of health professional and teacher education students' fieldwork practice. *International Journal of Health Professions*, 8(1), 98–111. <https://doi.org/10.2478/ijhp-2021-0009>
- Cristello, J., Bowdring, M., & Waddell, J. (2025). Reconsidering research experiences as admission criteria for clinical psychology and clinical science PhD programs. *Training*

- and Education in Professional Psychology, 19(4), 286–291..
<https://doi.org/10.1037/tep0000522>
- Daly, M. & Macchia, L. (2023). Global trends in emotional distress. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(14), e2216207120.
<https://doi.org/10.1073/pnas.2216207120>
- El-Ferik, S., & Al-Naser, M. (2021). University industry collaboration: a promising trilateral Co-Innovation approach. *IEEE Access*, 9, 112761–112769.
<https://doi.org/10.1109/access.2021.3104096>
- Flores-Bravo, J. F., Rodríguez-Naveiras, E., De Los Dolores Valadez Sierra, M., Costantini, D., & Borges, A. (2024). Training of health science professors to support the education of high-ability university students. *Frontiers in Education*, 9.
<https://doi.org/10.3389/educ.2024.1452681>
- Galán, C. A., Boness, C. L., Tung, I., Pedersen, S. L., & Jones, N. P. (2024). A commentary on “Systemic challenges in health service psychology internship training: A call to action from trainee stakeholders”. *Clinical Psychological Science*, 12(1), 180-184. <https://doi.org/10.1177/21677026231156597>
- Hommes, M. A., & Van der Molen, H. T. (2012). Effects of a Self-Instruction Communication Skills Training on Skills, Self-Efficacy, Motivation, and Transfer. *European Journal of Open, Distance and E-learning*.
- Kaslow, N. J., Grus, C. L., Campbell, L. F., Fouad, N. A., Hatcher, R. L., & Rodolfa, E. R. (2009). Competency assessment toolkit for professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), S27–S45. <https://doi.org/10.1037/a0015833>
- Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S., & Hirvonen, J. (2006). The significance of practical training in linking theoretical studies with practice. *Higher Education*, 51, 439-464. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6391-8>
- Lopez, S. J., Oehlert, M. E., & Moberly, R. L. (1997). Selection Criteria for APA-Accredited Internships Stratified by Type of Site and Competitiveness. *Psychological Reports*, 80(2), 639-642. <https://doi.org/10.2466/pr0.1997.80.2.639>
- Ngure, L. (2025). Exploring the Challenges Faced by Bachelor of Education with Guidance and Counselling Students during Practicum. *INTERNATIONAL JOURNAL OF RESEARCH*, 8, 87-98.
- Palitsky, R., Kaplan, D. M., Brodt, M. A., Anderson, M. R., Athey, A., Coffino, J. A., & Stevenson, B. (2022). Systemic challenges in internship training for health-service psychology: A call to action from trainee stakeholders. *Clinical Psychological Science*, 10(5), 819-845. DOI: 10.1177/21677026211072232
- Pike, N., Floyd, R., & Porter, C. (2025). The interplay of stress, burnout, and mindful self-care in school psychologists. *School Psychology*. <https://doi.org/10.1037/spq0000692>
- Pote, H., Rees, A., Holloway-Biddle, C., & Griffith, E. (2021). Workforce challenges in digital health implementation: how are clinical psychology training programmes developing digital competences?. *Digital Health*, 7, 2055207620985396. <https://doi.org/10.1177/2055207620985396>
- Prieto Vila, M., Estupiñá Puig, F. J., Aparicio García, M. E., Santalla Arrebola, Á., Sanz Cortés, A., & Larroy García, C. (2024). Gender disparities and mental health challenges among doctoral candidates. *International Journal of Educational Psychology*, 13(2), 112–128. <https://doi.org/10.1234/ijep.2024.56789>
- Shepherd, B. and Brochu, P. (2024). Let's get real: identity concealment, burnout, and therapeutic relationship quality among psychology trainees with concealable stigmatized identities. *Psychotherapy*, 61(2), 125-136. <https://doi.org/10.1037/pst0000522>

- Spruill, J., & Pruitt, S. D. (2000). Preparing psychologists for managed care settings: Enhancing internship training programs. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31(3), 305-309. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.31.3.305>
- Wang, J., Marquez, J., Wang, C., Yang, W., & Ding, Y. (2025). School psychology practicum and internship: exploring Asian and Asian American students' experience. *School Psychology*. <https://doi.org/10.1037/spg0000708>
- Zammit, D., Brotherhood, E., Fearn, C., Greaves, C., Hayes, O., Harding, E., ... & Stott, J. (2024). Barriers and facilitators to participation in clinical trials related to familial frontotemporal dementia: a qualitative study. *Molecular Genetics & Genomic Medicine*, 12(11). <https://doi.org/10.1002/mgg3.70038>
- Zhou, X., Aggarwal, A., Robbins, K., Khalil, A., & Çiftçi, A. (2024). The hidden curriculum of gatekeeping: dismissal experiences of health service psychology trainees. *Journal of Counseling Psychology*, 71(4), 242-254. <https://doi.org/10.1037/cou0000738>





مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa



المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics



KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH



Islamic University Journal For
Educational and Social Sciences

Islamic University Journal For Educational and Social Sciences

Refereed periodical scientific journal



Published four times a year in:
(March, June, September and December)

Issue

Volume

Month

Year

27

54

August / Rabi al-Awwal

2026 / 1448